

Szűcs Tímea

**AZ ALAPFOKÚ
MŰVÉSZETI ISKOLA,
EGY ESÉLYNÖVELŐ
ISKOLATÍPUS**

DUPRESS

Oktatáskutatás a 21. században

9.

A sorozatot szerkeszti:

Prof. Dr. Pusztai Gabriella

Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, egyetemi tanár
Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program,
programvezető

Szűcs Tímea

AZ ALAPFOKÚ MŰVÉSZETI ISKOLA, EGY ESÉLYNÖVELEŐ ISKOLATÍPUS



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2019

A kötet megjelenését támogatta:



Lektorálta:
Dr. Kis Katalin
Dr. Váradi Judit

Borítóterv és műszaki szerkesztés:
M. Szabó Monika

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISSN 2559-8864
ISBN 978-963-318-768-5

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
dupress.unideb.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi

A nyomdai munkálatokat
a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2019-ben

TARTALOM

1.	Bevezetés	7
1.1.	A téma relevanciája	10
1.2.	A kutatás céljai és hipotézisei	12
1.3.	A kutatás alapfogalmainak meghatározása	13
2.	Zeneoktatás az egyházi iskoláktól az alapfokú művészeti iskoláig	19
2.1.	Az ének-zene és a hangszeres zeneoktatás története Magyarországon a 9. és 19. század között	19
2.2.	Az ének-zene oktatásának fejlődése a 19. századtól napjainkig	21
2.3.	A hangszeres zene oktatásának fejlődése a 19. századtól napjainkig	24
2.4.	A zenei nevelés jelenlegi intézményrendszere és helyzete	28
2.4.1.	A zenei képzés helye az iskolarendszerben	29
2.4.2.	Az alapfokú művészeti iskolák elhelyezkedése és működése Magyarországon	32
2.4.3.	Tanulási formák a zenei nevelésben	34
2.4.4.	A zeneoktatás pozíciójának változása az alapfokú művészeti iskolákban	36
3.	A zenetanulás társadalmi jelentősége	49
3.1.	A zenetanulás transzferhatásai az egészségre, a testi fejlettségre és ügyességre	50
3.2.	A zenetanulás transzferhatásai a kognitív képességekre	52
3.3.	A zenetanulás transzferhatásai a személyiségfejlődésre és az érzelmi intelligenciára	58
3.4.	A zenetanulás hátránykompenzáló szerepe	60
3.5.	A zenetanulás hatása a közösségépítésre	64
3.6.	A kulturális és társadalmi tőke szerepe a zenetanulás során	65
3.7.	A zenét tanuló gyermekek motivációinak feltárása	70
4.	Az alapfokú művészeti iskolák vizsgálata	74
4.1.	A kulturális tanulás fogalma és dimenziói	74
4.2.	A „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás előzményei, céljai	76
4.3.	A „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás mintája és az adatfeldolgozás módszerei	79
4.4.	A zenetanulók települési kontextusa	80
4.4.1.	A vizsgált települések gazdasági státusa	80
4.4.2.	A vizsgált települések lakónépességének társadalmi státusa	82

5.	Az alapfokú művészeti iskolák tanulóinak kulturális-gazdasági-társadalmi státusa	86
5.1.	Családi miliő.....	86
5.1.1.	A (zene)tanulók családi háttere	86
5.1.2.	A családok társadalmi státusa	89
5.2.	Inkorporált kulturális tőke	104
5.2.1.	Átörökített kulturális tőke	104
5.2.2.	Saját kulturális tőke	110
5.3.	Tanulmányi eredményesség	128
5.3.1.	Intézményen belüli eredményesség	128
5.3.2.	IKT-eszközök használata a tanulás során	134
5.3.3.	Intézményen túli eredményesség	134
5.4.	A családi miliők megjelenése az alapfokú művészeti iskolák diáktársadalmában	139
6.	Összegzés	146
	Summary	153
	Hivatkozott irodalom	155
	Mellékletek	176
	1. melléklet: AMI kérdőív zenét tanulóknak	176
	2. melléklet: AMI kérdőív kontroll csoportnak	183

1. BEVEZETÉS

Magyarországon sajátos ellentmondás figyelhető meg az ének-zene tantárggyal és a zenetanulással kapcsolatos közgondolkodásban. A 2013-as kerettanterv fejlesztési célként jelölte meg az ének-zene tantárgy kapcsán az *„erkölcsi nevelés, nemzeti öntudat és hazafias nevelés, állampolgárságra, demokráciára nevelés, az önismeret és a társas kultúra fejlesztése, a testi és lelki egészségre nevelés, felelősségvállalás másokért és önkéntesség, médiatudatosságra nevelés, a tanulás tanítása”* területeket (Kerettanterv, 2013: 4). Ez a sokoldalú fejlesztési lehetőség alátámasztja mind az ének-zene, mind a hangszeres zenetanítás fontosságát, mégis egyre kisebb jelentőséget tulajdonítanak az ének-zene tanulásának. Ez a negatív társadalmi és pedagógiai megítélés komoly presztízsvesztést jelentett a szakmának. Miközben külföldiek jönnek hozzánk a Kodály-koncepciót tanulmányozni, „Kodály országában” a diákok, a szülők és a pedagógusok is gyakran felesleges tantárgynak ítélik az ének-zenét (Janurik 2008). A zenepedagógiai kutatások szerint kettős megítélése van a tantárgynak: fiatalabb korban még kedvelik az ének-zene órákat a diákok (Váradí 2013), ám a magasabb osztályokban már nem szeretik (Janurik 2007). Ez arra hívja fel a figyelmünket, hogy szükség van az ének-zene oktatás átalakítására (Hausmann 2011; Janurik 2009). A jelenlegi oktatási keretek között is akad szép számmal sikeres ének-zene tanár, jó iskolai kórus, ami azt mutatja, hogy ezzel a tartalommal is végezhető jó munka, ha valóban hozzáértő tanár kezében van az ének-zene óra. Ezért fontos lenne a tanárképzés erősítése és a tananyag egyes részeinek felülvizsgálata. Lényeges ez azért is, mert a ránk zúduló „függönyzene” (L. Nagy 2002) átalakította a zenehallgatási szokásokat, és ennek hatása megjelenik az ének-zene órákon is (Janurik 2009). Az ének-zene tanárok felelőssége még nagyobb, hiszen a 21. században tapasztalható zenei sokszínűségben segíteni kell diákjaink ízlésformálódását, mert zenét értő és élvező emberek kinevelése a cél. Ahhoz, hogy a megfelelő lépéseket megtehesük, alapos helyzetelemzést kell készíteni. Érdemes átvizsgálni a tantervekben előírt követelményeket, megtudni, hogy valójában mi történik az órákon, mivel nagyon fontos a tanárok szerepe (McKinsey 2007), és elengedhetetlen a diákjaink véleményének, igényeinek felmérése is. A tantárgyhoz kapcsolódó negatív szemléletmód mögött gyakran az ismeretek hiánya húzódik meg, ezért rendkívül fontos az ének-zene szakos tanárok tájékoztató, figyelemfelkeltő munkája. Kulcsfontosságú a folyamatos fejlődés, továbbképzés, illetve olyan alkalmak megteremtése, ahol lehetőséget kapnak a tanárok arra, hogy megvitassák a problémákat, tapasztalatokat, és közösen rátaláljanak a lehetséges megoldási alternatívákra.

A hazai és a külföldi szakirodalomban bőségesen tájékozódhatunk a zenetanulás pozitív hatásairól. A zenetanulás transzferhatásai nemcsak a gyermekek zenei képességeinek fejlődését jelentik, hanem ezeken túl olyan készségekre is szert tehetnek a tanulók, amelyek segíthetik a tanulmányi és nem tanulmányi eredményességüket. Olyan értékek és kompetenciák birtokába juthatnak a zenetanulás személyiségfejlődésre gyakorolt hatásai által, amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy be tudjanak illeszkedni a különböző közösségekbe, és felnőtt korukban értékes tagjai lehessenek a társadalomnak. Kutatások bizonyítják, hogy a zenetanulás előnyösen befolyásolja a testi-fizikai fejlettséget (pl. vitálkapacitás növekedése) és fejleszti a testi ügyességet is, hiszen növeli a koncentrációs készséget, az összehangolt, egyenletes mozgást és a finommotoros mozgásokat (Altenmüller 2006). Hatással van a testi-lelki jóllétre is, ezáltal segíti az egészség megőrzését (Gick 2011). A stresszoldás, a harmónia érzése, az esztétikai élmény, a közösségi érzés fontos összetevője ennek a folyamatnak (Clift & Hancox 2001). A kognitív képességek fejlődésével – pl. a memorizálás és a logikus gondolkodás révén – a zenét tanulók sikereesebbek lehetnek a tanulmányi eredményességükben, fejlődik az intelligenciájuk (Custodero 2002) és az általános műveltségük. Mindezek hatására nő az önbizalmuk, magabiztosabbak lesznek, amely tulajdonságok segítik a mindennapi életben való boldogulásukat is. A zenélés nevelő hatása rendkívül fontos, mivel a közös zenélés által megtanulják a gyermekek az egyéni érdekek feladását, a kitartást, az összetartozást, és ezek elősegítik a társadalomba való beilleszkedésüket is (Higgins 2012). Mindez egy szocializációs folyamat is, hiszen az alapfokú művészeti iskolában egy új közösségbe kerülnek, aminek az értékei, elvárásai hatással vannak rájuk. A személyiségfejlődésben (Uzsálné 2010), különösen a serdülőkor érzékeny fejlődési szakaszában meghatározó jelentőségű lehet ez a tevékenység. A zenét tanuló gyermekeknél megfigyelték, hogy emocionálisan érzékenyebbek, mélyebben dolgozzák fel az élményeket, az érzelmi intelligenciájuk magasabb (Bredács 2009). A közös zenélés által barátságok szövődnek, erősebb lesz a közösséghez való tartozás érzése. Emellett toleránsabbak, elfogadóbbak a tanulók, és nő a társadalmi tőkéjük (Raffay 2005). A rendszeres fellépések olyan magabiztosságot adnak nekik, amelyet később, akár a munkaerőpiacon is jól tudnak kamatoztatni.

Mindezen pozitív hatások ellenére sokszor háttérbe kerül a zenei oktatás, sokan nem vesznek tudomást azokról az értékekről, amelyek a zeneoktatás révén megjelennek, felerősödnek. A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 kutatása szerint zenéléssel és egyéb művészeti tevékenységekkel a 15 és 29 év közötti korosztály csupán 5-6%-a tölti a szabadidejét (Székely & Szabó 2016). Problémát jelent, hogy nemcsak a szabadidő-eltöltésből szorulnak ki a művészetek, hanem az iskolában is a periférián helyezkednek el. Ez a paradox jelenség vezetett minket arra, hogy bemutassuk a zenetanulás társadalmi – gazdasági – szociális hatásait. Mindez új nézőpontba helyezi a zenetanulás jelentőségét, amely fontos a mai, alapvetően haszonelvet követő közgondolkodásban.

Az értekezésben szeretnénk tisztázni olyan évtizedek óta fennálló tévképzeteket, amelyek a hétköznapi megfigyelésekből alakulhattak ki, és felcserélni ezeket a tudományos megismeréseken alapuló eredményekkel. Az egyik ilyen gócpontot az jelenti,

hogy a zeneoktatást drágának tartják az egyéni és kiscsoportos oktatás miatt. Ez már a rendszerváltást megelőzően is gondot jelentett (ld. Baranyai, Tihanyi, Romhányi & Fábrí 1975; Béres, Fekete & Szatmáry 1985), és a 21. században is jelentős a finanszírozási nehézség (Ember Csabát, a Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetségének elnökét idézi Devich 2007). Hiszen sokkal több tanár foglalkoztatására van szükség, mint a csoportos oktatás esetében. Ez azért jelentős probléma, mert éppen ez a tanítási forma adja a zeneoktatásunk különleges lehetőségeit. Az egyéni órák alkalmat adnak a tanár számára, hogy jobban megismerje a tanítványát, így alkalmazkodni tud a diák fejlettségi szintjéhez, képességeihez és a tananyag kiválasztásánál mindezekre oda tud figyelni. Ez a közeli személyes kapcsolat és figyelem elősegíti, hogy sikerélménye legyen a gyermeknek, akár a gyengébb képességei ellenére is. Ez rendkívül fontos, hiszen a növekvő önbizalom és siker érzése arra serkenti, hogy tovább folytassa a zenei tanulmányait, emellett az általános iskolában és a mindennapi életben is jól tudja kamatoztatni a magabiztosságát. A zenetanulás által olyan értékes tulajdonságokra, képességekre tehetnek szert a tanulók, amelyek pénzben nehezen kifejezhetők, de a társadalmi jelentőségük kiemelkedő.

Egy másik jelentős vitatéma, vajon a társadalmilag magasabb pozíciójú szülők gyermekeinek intézménye az alapfokú művészeti iskola, vagy inkább a társadalmi hátránykompenzáló szerepe érvényesül? Esetleg a hátránykompenzáló és elitista koncepció egyaránt építi az alapfokú művészetoktatás jövőjét? Ezért a kutatás egyik fő kérdése az alapfokú művészeti iskolák rekrutációja (ld. 13. o.). A kutatás során megvizsgáltuk a szülők társadalmi háttérét: az iskolai végzettségüket, foglalkozásukat, lakóhelyük típusát, objektív és szubjektív anyagi helyzetüket és a gyermekek otthonról hozott kulturális tőkéjét. Ennek alapján képet kaptunk arról, hogy milyen társadalmi-kulturális háttérrel rendelkeznek az alapfokú művészeti iskolába járó gyermekek.

A statisztikai adatok azt mutatják, hogy az alapfokú művészeti iskolákból a szakmai továbbtanulás aránya nagyon alacsony (3–5%) (Lebanov 2014), ezért felvetődik a kérdés, hogy mi az oka annak, hogy a tanulók részt vesznek ebben az extrakurrikuláris (tanórán kívüli) tevékenységben. Már az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja is utal rá, hogy az alapfokú művészeti oktatás célja a teljes emberre nevelés, a közösségformálás, a fejlesztés, a hátrányok csökkentése, az önkifejezés, az alkotás örömeinek elősegítése (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja). Természetesen a tehetséggondozás és a szakirányú továbbtanulás szintén kiemelten fontos feladata a képzésnek. Ezért vizsgálatunkban szerettünk volna mélyebbre ásni és megtudni, hogy a hivatalos dokumentumokban leírtak mellett a gyakorlatban hogyan valósulnak meg ezek a célok.

Az alapfokú művészeti iskolák elhelyezkedését vizsgálva felmerül a kérdés: miért a hátrányos, határ menti megyékben (Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Csongrád) a legmagasabb az alapfokú művészeti iskolák száma (Budapest és Pest megye után)? E tények mögött meghúzódhatnak történelmi okok, hiszen az említett megyék több vármegye összekapcsolódásából jöttek létre, ez az összetettség magyarázata lehet a művészeti iskolák nagyobb számának. A települések

számára kiugrási pontot is jelenthetnek az alapfokú művészeti iskolák, vonzóvá tehetik a települést. A városiasodás folyamatában fontos szerepe van a kulturális fejlődésnek, amelyet elősegítenek ezen intézmények programjai, képzései. A normatív támogatás révén a települések hátránykompenzáló törekvéseiben is jelentősek lehetnek az alapfokú művészeti iskolák. Demográfiai okok, a térség magasabb gyermeklétszáma (KSH 2017) is okozhatja az intézmények nagyobb számát. Ebben a határ menti hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetű térségben a társadalmi felemelkedés, mobilitás alapját is képezheti a művészetek tanulása az itt élők számára.

Ezek a tényezők indokolnak egy olyan vizsgálatot, amely megmutatja a zenetanulás által nyújtott lehetőségeket, valamint a zenét tanuló gyermekek sajtóságait, szocio-ökonomiai státusukat, motivációikat, tanulmányi eredményességüket és a tanórán kívüli tevékenységeiket.

1.1. A téma relevanciája

1989/1990 után komoly változások indultak a magyar közoktatásban. Az iskolák szerkezete átalakult, megjelentek a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok. A tulajdonviszonyok módosulásával az állami iskolák önkormányzati tulajdonba kerültek, az egyházi iskolák újra teret kaptak, és egyre több magán- és alapítványi fenntartású iskolát hoztak létre (KSH 2010). Változás történt a finanszírozási rendszer területén is. Az iskolák a támogatást a tanulók száma alapján kapták, így versenyhelyzetbe kerültek egymással az intézmények. Módosultak a társadalmi igények is az oktatással összefüggésben. Megnőtt a modern értékek szerepe a hagyományossal szemben, illetve egyre fontosabb lett a verseny, a gyermekek képességeik szerinti szétválasztásának igénye (Lannert 2009). Az utóbbi évtizedekben megváltozott értékrend, életeszmény és életstílus a kulturális életre és a művészeti képzésre is hatással volt. Ezek a fordulatok átalakulásokat hoztak a zeneoktatásban. A rendszerváltás után megjelenő önkormányzatok és a normatív finanszírozás módot adott arra, hogy egy teljesen új koncepciójú intézménytípus jelenjen meg Magyarországon, az alapfokú művészetoktatási intézmény. Ebben az intézménytípusban négy művészeti ág közül választhatnak a gyermekek: képző- és iparművészeti ág, szín- és bábművészeti ág, táncművészeti ág és zeneművészeti ág (11/1994. MKM rendelet). Ez a szerkezetváltás kibővítette az intézmény képzési kínálatát, ezért változások indultak meg mind a szakmai munkában, mind a beiskolázási kör alakulásában. Az új tanszakok megjelenése változást hozott a nagy hagyományokkal rendelkező zeneművészeti ág erősen domináns hangsúlyában is (Homorné 2009; Lebanov 2014). Még mindig a zeneművészeti ágban a legmagasabb a jelentkezők aránya, ám folyamatosan emelkedik a másik három művészeti ág tanulóinak száma. A zeneművészeti ágon belül is bővült a választható tanszakok köre, a klasszikus zene mellett megjelent a népzene, a jazz és az elektroakusztikus zene (Hagymásy & Könyvesi [ed.] 2017). A társadalmi igények figyelembevétele, a kiszélesedett kínálat újabb diákcsoportokat vonzott be az alapfokú művészeti iskolákba.

Az átalakulás elemzése során kulcsfontosságú, hogy értelmezzük a tények mögött meghúzódó okokat.

A zeneoktatás területén az elmúlt években több oktatáspolitikai kezdeményezésnek lehettünk tanúi. A 2013-as kerettantervben az eddigi óraszámokhoz képest megemelték az ének-zene órák számát az általános iskolák alsó tagozatán heti egyről két órára. A 2016-ban módosított kerettanterv szerint a gimnázium 11–12. osztályában választhatnak ének-zene, rajz- és vizuális kultúra, valamint művészettörténet közül, amelyet felmenő rendszerben már nem heti egy, hanem heti két órában tanulnak a diákok (22/2016. [VIII. 25.] EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. [XII. 21.] EMMI rendelet módosításának mellékletei). A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a testi, érzékszervi, enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékos és az autista tanulók számára pedig ingyenes az alapfokú művészeti oktatás (Nkt. 16. §). Ezek az újítások elősegíthetik az ének-zene tantárgy és a zenetanulás megítélésének pozitív irányú elmozdulását. Ezentúl érdemes arra is figyelni, hogy tudatosítsuk a társadalom széles rétegében a zenetanulás adta képességek és készségek nyújtotta lehetőségeket. A helyes és korrekt tájékoztatásnak komoly szerepe van ebben, ezért szeretnénk a könyvben feltárni és bemutatni ezeket a jelenségeket, és áttekintést adni arról, hogy milyen sokoldalúan fejlesztheti a gyermekeket a zenetanulás. Fontos az objektív szakmai tények, tapasztalatok megosztása, amelyek mind a szakemberek, mind a laikusok számára megvilágítják a zenetanulás jelentőségét és hatásait. A közoktatás eredményei az elmúlt évek mérései alapján nem biztatóak. Ezen a zeneoktatás elvileg nem tud változtatni, de a gyermekek motivációján, tanulási módszerein, szociális készségein, különböző alapkompenciáin igen, mégpedig a hangszeres tanuláson, a zenetanuláson keresztül.

A társadalom szélesebb rétegei számára az értekezés áttekintést nyújt a 21. század művészetoktatási rendszeréről, feltárva, hogy milyen kibontakozási lehetőségei vannak a művészetek iránt érdeklődő fiataloknak. Az elemzés során kirajzolódtak azok a sarokpontok, amelyek mentén meg tudtuk határozni a zenét tanuló és zenét nem tanuló gyermekek közötti hasonlóságokat, különbségeket. Így rávilágíthattunk arra, hogy kik a zenét tanuló diákok, és életüknek mely területeire lehet hatással a zenetanulás. Ezeknek a tényeknek a feltárásával objektív érvekkel járulhattunk hozzá ahhoz, hogy minél többen tájékozódhassanak a zenetanulás hatásairól és mérlegelhessék, hogy kívánnak-e élni e lehetőségekkel vagy sem. A zenetanulásra vonatkozó feladatok, elvárások felmérésével bepillantást nyerhetnek az érdeklődők abba, milyen idő és energiabefektetést kíván a gyermekektől ez a tevékenység. A művészetoktatás tökeelméletek felőli megközelítése új szemszögből világítja meg a zenetanulás jelentőségét. A „felhasználói oldal” alapos elemzésével igyekeztünk bemutatni a művészeti iskolák kettős funkcióját, a társadalmi státust megőrző, valamint változást generáló szerepét is. Rávilágítottunk arra is, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos gyermekek fejlesztése, helyzetbe hozása jelentős terhet ró a társadalomra, hogy teljes jogú megbecsült tagjai lehessenek a lakosságnak. A zenetanulás hátránykompenzáló lehetőségeinek feltárásával új alternatívák nyílnak a problémák kezelésében.

1.2. A kutatás céljai és hipotézisei

Az értekezés egyik fő célja az volt, hogy feltérképezzük, hogy az új intézménytípus, az alapfokú művészeti iskola megjelenése milyen szerkezeti és szerepmódosulást jelentett a zeneoktatás számára a korábbi zeneiskolákhoz képest. Ehhez megvizsgáltuk mind a négy képzési ág fejlődését és jellemzőiket a rendszerváltás után, amelyről részletesen a második fejezetben írtunk.

A másik célkitűzésünk a zenetanulás mögött rejlő tanulói és szülői motívumok feltárása volt. Ezért újragondoltuk a tőketípusokat (Bourdieu 1999) a zenetanulás szemszögéből megközelítve, hogy választ kapjunk arra a kérdésre: mi a zenetanulás társadalmi jelentősége. A korábbi kutatások számos képesség és készség fejlődésével hozták összefüggésbe a zenetanulást, például az eredményesség, egészség, jóllét, reziliencia¹ területein. Kutatásunkban mi úgy értelmezzük a zenetanulást, mint korai befektetést a gyermek kulturális tőkéjébe.

Célul tűztük ki annak felderítését is, hogy milyen szocioökonómiai háttérrel rendelkeznek a zenetanuló gyermekek, hogyan alakul a tanulmányi eredményességük, milyen attribútumokkal rendelkeznek a zenét nem tanuló társaikhoz képest. Az alkalmazott társadalomtudományi kutatási módszerek segítségével megvizsgáltuk a családi miliő, a szülők zenei biográfiája, az iskolán kívüli tevékenységek és a kultúrafogyasztási szokások struktúráját a zenetanulók és a zenét nem tanulók körében. Végso soron arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a zenetanulás elitista (Andor 2002), vagy hátránykompenzáló funkcióval bír, (mint Vitányi és mtsai. 1972 állították), esetleg mindkettő jellemzi. Emellett magyarázatot kaphattunk arra is, hogy miért a határ menti, hátrányos helyzetű térségekben a legmagasabb az alapfokú művészeti iskolák száma.

A fenti célok elérése érdekében a következő kutatási kérdésekre kerestük a választ:

1. Hogyan alakult át a 21. század elejére a zenei nevelés funkciója?
2. Tetten érhető-e a zene – és általában a művészetek – tanulásának társadalmi hátránykompenzáló hatása?
3. Miért a hátrányos, határ menti megyékben (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád, Hajdú-Bihar) a legmagasabb az alapfokú művészeti iskolák száma (a központi régió után)?
4. Milyen szocioökonómiai körülményekből érkeznek a zenét tanuló gyermekek?
5. Mi ösztönzi az alapfokú művészeti iskolába járó gyermekeket a zenei tanulmányok folytatására?

A kutatási kérdéseink alapján az alábbi öt hipotézist állítottuk fel:

H1: *Miközben kezdetben elitista képzésnek számított a zenetanulás, csak a társadalomilag magasabb pozíciójú szülők gyermekeinek volt lehetősége részt venni a képzésben, azt feltételezzük, hogy a 21. század elején a zeneoktatás nyitottá vált más társadalmi rétegek számára is, akik társadalmi-gazdasági hátrányaik kompenzációját, egyfajta felemelkedési lehetőséget látnak benne.*

¹ Ellenálló és alkalmazkodóképesség.

H2: *Feltételezzük, hogy a zenetanulás kompenzálhatja a társadalmi hátrányokat, amely megfigyelhető többek között a jobb tanulmányi eredményekben, a magasabb tanulmányi motivációban, a magasabb szintű iskolatípusok választásában, a társadalmi és egyéni krízisek hatékonyabb kezelésében.*

H3: *Feltételezzük, hogy az alapfokú művészeti iskolák által megvalósított művészeti nevelés a hatásait térségi szinten is kifejti, ezért az országos átlag alatti társadalmi-gazdasági mutatókkal rendelkező települések és térségek életében hátránykompenzáló funkciót tölt be, emiatt nagyobb az igény itt erre a képzési formára az országos átlagnál.*

H4: *Feltételezzük, hogy a zenét tanuló diákok magasabb kulturális tőkével és többségében zenei biográfiával rendelkező családok gyermekei, akik befektetésnek tekintik a különböző extrakurrikuláris tevékenységeket, ezzel is segítve a társadalmi hierarchiában való feljebb jutást vagy a meglévő státusuk megőrzését.*

H5: *Feltételezzük, hogy a gyermekek a hangszerstanulás és a zenei élmények szerzése mellett a személyes odafigyelés, sikerélmény és a társas kapcsolatok, közösségi élmények miatt vállallják a zenetanulással járó feladatokat, terheket.*

1.3. A kutatás alapfogalmainak meghatározása

A témánk szempontjából meghatározó fogalmi keretek között hét fogalmat vizsgáltunk: alapfokú művészeti iskola, rekrutáció, kulturális tőke, társadalmi tőke, hátrányos helyzet, lemorzsolódás és zenetanulási biográfia.

Vizsgálatunk középpontjában az **alapfokú művészeti iskolák** álltak, ezért ennek fogalmi rendszerét behatóan tanulmányoztuk. A 2011. évi CXCV. törvény meghatározása alapján az alapfokú művészeti iskola feladata, hogy kibontakoztassa és fejlessze a művészi képességeket, tehetségeket és igény esetén felkészítse a tanulókat a szakirányú továbbtanulásra. A tanulás 6 és 22 éves kor között előkészítő, alapfokú és továbbképző évfolyamokon folyik. Az érdeklődő gyermekek négy művészeti ág – zeneművészet, képző- és iparművészet, báb- és színművészet, táncművészet – közül választhatják ki, mivel szeretnének foglalkozni. Maximálisan heti hat órában van lehetőség a főtárgy gyakorlatának és a hozzá kapcsolódó elméleti ismeretek elsajátítására. Ezenkívül évenként egy meghallgatás és egy művészi előadás kötelező. Az alapfokú évfolyamok után művészeti alapvizsgát, a továbbképző évfolyamok után pedig művészeti záróvizsgát tehetnek a diákok. Az alapfokú művészeti iskola nem kötelező, a tanulók csak térítési díj ellenében vehetik igénybe a szolgáltatásait, kivéve a halmozottan hátrányos helyzetű, a hátrányos helyzetű, a testi, érzékszervi, értelmi fogyatékos és autista tanulókat, akik ingyen tanulhatnak az intézményben (2011. évi CXCV. törvény).

Magyarországon nem történt még vizsgálat arra vonatkozóan, hogy kik a zenetanuló gyermekek és milyen társadalmi-kulturális háttérrel rendelkeznek, ezért célul tűztük ki ennek feltérképezését. A szakirodalomban nem találtunk az alapfokú művészeti iskolák **rekrutációjára** vonatkozó tanulmányt, de a felsőoktatás és közoktatás más intézményeire vonatkozóan történtek vizsgálatok. Ezek tapasztalatait felhasználva szeretnénk elvégezni a kutatásunkat.

Balázs 1991-ben a budapesti Zeneakadémián vizsgálta a funkciók és a beiskolázás változásait. Az 1875 és 1948 közötti időszakot tárta fel a hallgatói anyakönyvek és a képzési formák változásának alapján. A vizsgálat során figyelembe vette az apa (családfő, eltartó) foglalkozását, a településtípust, a vallást és a nemek megoszlását. Eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók rekrutációjára két fő tényező hatott: az egyik a történelmi társadalmi átrétegződés folyamatai, a másik az oktatás szerkezetében megjelenő szakmásodási folyamat (Balázs 1991). Kocsis (2002) a tanárképzés hallgatóinak kiválasztását mérte fel 1986 és 2000 között hazai és külföldi példákon egyaránt. Ennek során összevetette egymással az aktuális demográfiai változásokat, az életkori, nemek szerinti megoszlást, a tanulmányi jellemzőket, a végzettségi arányokat, a jelentkezők és felvettek létszámának alakulását, valamint a pedagógus- és nem pedagóguspályára jelentkezettek arányát. Mindezek mellett felmérte a pedagógusképzést befolyásoló külső magyarázó tényezőket is. Polónyi (2014) a hazai felsőoktatási részüdős képzésben tanulók arányát és a változások okait kutatta a 2000-es évek első évtizedében, amelynek során megvizsgálta a képzésben részt vevők legalapvetőbb demográfiai jellemzőit, valamint idősorosán összehasonlította a jelentkezők és felvettek számát képzési területenként. Fontos ezekben az elemzésekben és az eredmények értékelésekor, hogy figyelembe vegyük az adatok mögött lévő okokat, törvényeket, oktatáspolitikai preferenciákat, amelyek feltárása magyarázatot adhat a megfigyelt jelenségekre. A szakképző iskolák társadalmi-kulturális háttérét elemezte Estók, Fónai & Hajdu (2007), amelyben megállapították, hogy szignifikáns összefüggés látható a szülők iskolai végzettsége és a gyermekek iskolájának típusa között. A szülők iskolai végzettsége, gazdasági aktivitása és a lakhely típusa mellett felmérték a családok jellemzőit, a szülők és diákok iskolával szembeni elvárásait is. Fehérvári (2013) szintén a szakiskolások rekrutációját vizsgálta, összehasonlítva az 1973-as, 1993-as és 2010-es felmérések adatait, amelyekből szépen kirajzolódtak az elmúlt közel negyven év folyamatai, változásai. A kutatásban összevetette a három vizsgálat alapján a szülők iskolázottságának, a szülők foglalkozásának változását. Figyelembe vette a demográfiai tényezőket és a lakóhely különbségeit is. Ezek alapján szoros korrelációt talált a választott szakmák és a szülők társadalmi háttéré között. Andor (2003) a gimnáziumok beiskolázását kutatta. A vizsgálatban a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, valamint lakóhelye mellett több változót is megfigyelt, pl. a családi háttér különböző mutatóit, a vagyoni helyzetet, amelyek alapján összehasonlította a különböző típusú gimnáziumi képzésekbe járó gyermekek arányának változásait.

A szakirodalomban olvasottak alapján az alapfokú művészeti iskolák rekrutációs bázisának kutatása során az a célunk, hogy feltérképezzük, valójában kik a zenét tanuló diákok. Ehhez megvizsgáltuk a gyermekek szocioökonómiai háttérét, valamint kulturális és társadalmi tőkéjét.

Értekezésünkben a **kulturális tőke** fogalmát Bourdieu (1999) tipizálása alapján értelmeztük. Ennek megfelelően a kulturális tőke komponenseit három csoportba rendeztük: intézményesült tőke (pl. iskolai végzettségek), tárgyasült kulturális tőke (pl. könyvek, gépek, képek), inkorporált, bensővé tett kulturális tőke (pl. tartós készsé-

gek). Az empirikus kutatásban az első csoport esetében a szülők legmagasabb iskolai végzettségét vizsgáltuk. A második kategóriában a családi könyvtár nagyságát és az otthon található hangszereket mértük fel. A harmadik csoportba az otthoni közös énekítés, zenélés és a kultúrafogyasztási szokások kerültek. A harmadik fejezetben részletesen kitértünk a kulturális tőke értelmezésének elemzésére.

A társadalmi tőke fogalmának értelmezésénél is Bourdieu (1986) meghatározását használtuk. A társadalmi tőkét olyan erőforrásnak tartja, amely az egy csoporthoz való tartozáson alapul. E társadalmi hálók kialakítása fontos az egyének számára, hiszen erősíthetik vele a társadalmi státusukat. A zenetanulás során számos alkalom adódik a gyermekek társadalmi tőkéjének növelésére a társas zenei tevékenységek révén. Ezek a kapcsolatok nem csak az iskola falai között érvényesek, akár egész életen át tartó barátságok is kialakulhatnak, hiszen a közös zenéléshez elengedhetetlen a bizalom, amely meghatározó az emberi kapcsolatokban is. Az empirikus vizsgálatban a család társadalmi tőkéjének elemzésénél a családszerkezetet (intakt, nem intakt), a testvérek számát és a gyermekek vallásosságát vettük figyelembe.

Feltételezésünk szerint az alapfokú művészeti iskoláknak hátránykompenzáló szerepük van, ezért vizsgáltuk a **hátrányos helyzet** fogalmát. Ezt a fogalmat több tudományterület használja, ám értelmezését a vizsgálódás célja is befolyásolja (Liskó 2002). Közös pontként megnevezhető a család rosszabb szociális és gazdasági háttere (Edwards 1974; Heckman & Masterov 2007). Gidáné (2006) megfogalmazása szerint: *„a hátrányos helyzet vagy depriváció egyes embereknek vagy embercsoportoknak olyan társadalmi helyzete, amelyben az erőforrások elérhetősége az átlagosnál jelentős mértékben korlátozottabb”* (Gidáné 2006: 75). Pedagógiai megközelítésből a hátrányos helyzet gazdasági, társadalmi és kulturális tényezők kombinációja, amely kedvezőtlenül hat a gyermekek iskolai eredményességére (Fejes 2006; Fejes & Józsa 2007). Jogi kategóriaként megjelenik a köznevelési törvényben (1997. évi XXXI. törvény), ez kulcsfontosságú a különböző támogatások és kedvezmények jogosultsági körének meghatározásában. A 2013-as módosítás hatására számos tanuló (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű egyaránt) kikerült a támogatottak köréből. Ez növelheti a korai iskolaelhagyás lehetőségét, és kizárja őket a kifejezetten hátrányos helyzetűeknek indított programokból is (2013. évi XXVII. törvény; Varga 2014). A gyermekvédelmi törvényben a szülők alacsony iskolai végzettsége, a munkanélküliség, az elégtelen lakáskörülmény számít meghatározó tényezőnek (Varga 2013). Ha pedagógiai szempontból közelítjük meg a problémát, akkor szélesebb látószögéből érdemes szemlélődni. Befolyásoló tényező lehet a szülők alacsony társadalmi státusa (Andor & Liskó 2000; Boudon 1981), a stabil családi háttér hiánya (Papp 1997), a területiségből fakadó hátrány (Garami 2014; Imre 2002a; Papp Z. 2011; Süli-Zakar & Lenkey 2014), a nyelvi, etnikai kisebbség (Torgyik 2005), a kulturális ellátottság hiánya, az oktatási rendszer sajátosságából fakadó hátrányok (Fejes & Józsa 2005), a tanulási nehézségek (Weiss 1986).

Összességében megállapíthatjuk, hogy nem önmagában a kedvezőtlen anyagi helyzet, hanem ezt a körülményt rendszeresen kísérő szociális hiányosságok, az iskola-

ellenes attitűd, a tanulási motívumok fejletlensége és a tanulási problémák okozhatnak gondot az iskolai tanulásban (Ambrus 2001; Fejes & Józsa 2005; Fejes, Kelemen & Szűcs 2013; Kertesi & Kézdi 2004).

Ahhoz, hogy az alapfokú művészeti iskolák betölthessék hátránykompenzáló szerepüket, a külső tényezőkön kívül fontos, hogy megtartsák a tanulóikat, hiszen a hátrányos helyzetű gyermekek körében magas a **lemorzsolódás**, ezért fontos beszélni azon lehetőségekről, amelyek a lemorzsolódást csökkenthetik. Az alapfokú művészeti iskola nem kötelező, a tanulók önként jelentkeznek. Ezért különösen fontos, hogy a gyermekek számára vonzó, motiváló és élvezetes legyen a zenetanulás, mert ha elvesztik az érdeklődésüket, akkor abbahagyhatják a tanulmányaikat, hiszen a tankötelezettségüket nem ebben az intézményben teljesítik. A zenetanároknak tehát érdekük, hogy úgy tanítsanak az órákon, amivel meg tudják tartani a diákjaikat. Ez kulcsfontosságú az intézmények számára is, ugyanis a tanulók száma alapján kapják az állami támogatást. Amennyiben nagy a lemorzsolódás, az iskola jövője kerülhet veszélybe. Ezért elengedhetetlen megvizsgálni, milyen okok vezethetnek ehhez a jelenséghez. Az indokok között vannak olyanok, amelyek mögött fellelhetők kézzelfogható magyarázatok és olyanok is, amelyek megfoghatatlannak tűnnek és csak sejthető a valódi indíték.

Korábbi interjúk kutatásaink alapján a hangszeres tanulmányok kezdetén, az első két évben kevés otthoni gyakorlással is teljesíthetők az elvárt követelmények. A harmadik évtől minőségi lépés következik, és csak azok a gyermekek tudnak jól teljesíteni, akik vállalják a rendszeres gyakorlást. Ezen a ponton a kevésbé elhivatottak, illetve akik nem olyan ügyesek, azok lemorzsolódhatnak. A zenetanulás nemcsak időigényes, hanem mind szellemileg, mind fizikailag megterhelő. Komoly koncentrációt és aprólékos alapossgot kíván a hangszeren való gyakorlás, emellett hosszabb ideig „kényszer-tartásban” vannak a gyermekek, amelyet megfelelő technikákkal lehet ellensúlyozni. Példák lehetnek erre a Kovács Géza által kidolgozott zenei munkaképesség-gondozás módszerei (Kolbné 2010). Az általános iskola felső tagozatán, illetve középiskolai szinten egyre több diák gondolkodik úgy, hogy nem tudnak ennyi időt és energiát befektetni a zenetanulásba, szeretnének az általuk választott, a továbbtanulásukhoz kötődő feladatokra koncentrálni, ezért hagyják abba a hangszeretanulást. Az alacsonyabb társadalmi státusú családoknál problémát jelenthet a hangszervásárlás is, bár van lehetőség arra, hogy az intézménytől kölcsönözzék a hangszer. A zenetanulással együtt járnak a meghallgatások, vizsgák, hangversenyek, amelyek stresszhelyzetet jelentenek a tanulók számára. Alapos felkészüléssel, megfelelő tanári támogatással (Duffek 2004) és az évek tapasztalatával meg lehet tanulni kezelni ezeket a feszült helyzeteket, de vannak olyan személyiségek, akik nem tudnak túllépni az izguláson, szorongáson, és ez lerontja a teljesítményüket. Ha ezeknek a gyermekeknek tartósan nincsen sikerélményük, akkor nagy valószínűséggel abba fogják hagyni a hangszeretanulást. Főként a kisebb gyermekeknél fordulhat elő az a probléma, hogy a szülők – különösen, ha egyedül nevelik a gyermeküket – technikailag nem tudják megoldani, hogy elvigyék a tanulót a zeneórára. Ebben az esetben is lemorzsolódik a diák.

Vannak olyan esetek, amikor látszólag minden ok nélkül, hirtelen abbahagyják a gyermekek a zenei tanulmányaikat. Emögött meghúzódhat a kortárs csoport gúnyolása, hiszen egyre fontosabb szerepet kap a véleményük egy-egy diák életében (Berta & Török 2015). A szakértői vélemények szerint ezek a hirtelen változások gyakrabban fordulnak elő az alacsonyabb státusú családok gyermekeinél. Ennek több összetevője is lehetséges. Egyrészt ismerjük a társadalmi háttér és a gyermekek iskolai teljesítménye közötti összefüggést (Andor & Liskó 2000; Bodnárné 2005), másrészt a tanulók érzelmi hátrány-dimenziójáról sem szabad megfeledkeznünk (Fejes & Józsa 2005). Ennek összetevői lehetnek a család vagy a teljes család hiánya, a rendezetlen viszonyok, a szülők devianciája, az érzelmi sivárság stb. (Papp 1997). Emiatt nehezebb megismerni és megközelíteni őket, ami rendkívül fontos a zenetanár számára, hogy alkalmazkodni tudjon a gyermek képességeihez, érzelmvilágához. Ha nem sikeres ez a folyamat, oka lehet a diák zenetanulásból való kimaradásának. E gyermekek szüleivel nehezebb jó partnerkapcsolatot kiépíteni a gyakori szülői érdektelenség miatt (Liskó 2002). Így arra is kevésbé nyílik lehetőség, hogy megbeszéljék a gyermekkel kapcsolatos problémákat és együtt keressenek megoldási lehetőségeket (Coleman, Hoffer & Kilgore 1982; Lannert & Szekszárdi 2015), tehát a lemorzsolódás veszélye nagyobb. Ráadásul ezek a tanulók az általános iskolában is gyakrabban tapasztalnak sikertelenséget (Kertesi & Kézdi 2005), ami csökkentheti az önbizalmukat és hamarabb feladják, nem küzdenek tovább a zenei tanulmányaik kapcsán sem.

A lemorzsolódás csökkentésében kulcsszerepe lehet az élményalapú óráknak és a tanári kreativitásnak. Érdekes már a zenetanárképzés során figyelni ezekre a tényezőkre (Váradai 2015), hogy minél felkészültebb és sokoldalúbb pedagógusok kerüljenek a pályára.

A 2016-os adatok alapján az alábbiak szerint alakult az egyes évfolyamok létszáma. Az adatok alapján láthatjuk, hogy folyamatos csökkenés figyelhető meg az évfolyamok emelkedésével. A legnagyobb lemorzsolódási arányt az alapfok 6. osztálya után tapasztaljuk. Ennek oka az, hogy a továbbképző osztályba lépéshez sikeres alapvizsgát kell tenni a tanulóknak szolfézsból és hangszerből egyaránt. Ez egy jelentős választóvonal a zenei tanulmányokban. Az alapfok 2. osztálya után látható egy kisebb mértékű emelkedés a kimaradásban, ami egybevág a szakértői véleménnyel. A legkisebb mértékű csökkenés az alapfok 5. és 6. osztálya között figyelhető meg, aminek az lehet az oka, hogy aki eljutott erre a szintre, szeretné befejezni az alapfokú tanulmányait. Az adatok azt mutatják, hogy a lemorzsolódás valós probléma, aminek a megoldására további lehetőségek feltárására van szükség.

1. táblázat. Az évfolyamok létszáma az alapfokú művészeti iskolákban

Osztály	Létszám (8 fő)	Lemorzsolódás aránya (%)
Alapfok 1	25 468	0
Alapfok 2	18 426	27,65
Alapfok 3	12 786	30,6
Alapfok 4	9 274	27,46
Alapfok 5	6 528	29,6
Alapfok 6	5 288	18,99
Továbbképző 1	2 736	48,26
Továbbképző 2	1 938	29,16
Továbbképző 3	1 285	33,69
Továbbképző 4	961	25,21

(Forrás: KIR-adatbázis, saját szerkesztés)

A zenetanulási biográfia elméleti előzményeihez nem állt rendelkezésünkre szakirodalom. Egy-egy ember életében összetett lehet ez az életrajz, sok függ attól a társadalmi miliőtől, amelyben nevelkedett. Befolyásolhatja egy családban zenélő rokontól kezdve az ének-zene órákon át számos tényező. A vizsgálat során mind a formális, mind a nonformális lehetőségeket figyelembe vettük. A zenetanulási biográfia kérdését az értekezésben két irányból közelítettük meg: egyfelől a szülők, másfelől a gyermekek zenetanuláshoz kapcsolódó tevékenységeiből. A szülők zenetanulási életútja kapcsán figyelembe vettük az intézményes zenetanulásukat, tehát a gyermekkori zeneiskolai tanulmányaikat és a jelenlegi zenével kapcsolatos tevékenységeiket. Ez utóbbinak részét képezi a szülők hangszeres tudása, különbséget téve a tanult és az autodidakta módon szerzett hangszertudás között. Emellett a kórusénekléshez és a népzenehez, néptánchoz társuló tevékenységeket soroltuk ebbe a kategóriába. A gyermekek zenetanulási biográfiáját is két összetevő alkotja: a szülők aktív részvétele gyermekeik zenei nevelésében, mint az otthoni közös éneklés és zenélés, illetve a gyermekek formális keretek között történő zenetanulása. Összességében e négy komponensből építettük fel a zenetanulási biográfiát.

2. táblázat. A zenetanulási biográfia komponensei

	Formális zenetanulás	Gyermeekkori zeneiskolai tanulmányok
A szülők zenetanulási biográfiája	A szülők jelenlegi zenei aktivitása	• hangszeres tudás – tanult – autodidakta • éneklés, kórus • népzene, néptánc
A gyermekek zenetanulási biográfiája	Formális zenetanulás	alapfokú művészeti iskola
	A szülők részvétele gyermekeik zenei nevelésében	• otthoni közös éneklés • otthoni közös zenélés

(Saját szerkesztés)

2. Zeneoktatás az egyházi iskoláktól az alapfokú művészeti iskoláig

A fejezet célja a zeneoktatási intézményrendszer történetének, változásainak kronologikus bemutatása Magyarországon a kezdetektől a 21. századig. Az első alfejezetben az ének-zene és a hangszeres zeneoktatás fejlődését párhuzamosan ismertettük. Majd a 19. századtól a két képzést különválasztva folytattuk az áttekintést a második és harmadik részben, ugyanis ebben az időszakban elvált egymástól a kétféle intézményrendszer fejlődése. A negyedik alfejezetben a zenei nevelés jelenlegi intézményrendszerét és helyzetét elemeztük, amelyben kitértünk a zenei képzés helyére az iskolarendszerben, a különböző tanulási formákra és a zeneoktatás pozíciójának átalakulására.

2.1. Az ének-zene és a hangszeres zeneoktatás története Magyarországon a 9. és 19. század között

Hazánk zeneoktatásának történetéről csak töredékesen vannak információink egészen az Országos Magyar Királyi Zeneakadémia 1875-ös megalakulásáig. A fejezet célja bemutatni azokat a legjelentősebb tényeket, amelyek hatására kialakulhatott a mai magyar ének-zene és a hangszeres zeneoktatás rendszere.

A 9–13. században a zenei tananyag iskolai elsajátítására elsőként a kolostori, káptalani és plébániai iskolákban volt lehetőség. A klerikusok² foglalkoztak oktató-nevelő feladatokkal, amely képzés során három egymásra épülő szintet különböztettek meg: alsó fokú iskolás ismeretek, komplex alaptudományok és önálló, specializálódott tudományok. Zenetanulásra az első szinten volt lehetőség, ahol a *lectura*³ mellett a *cantus* tananyagát kellett elsajátítani. A *cantus* a liturgikus ismeretek és az egyházi énekek elsajátítását jelentette. Az oktatásban nagy szerepet játszottak a falusi papok is, akik a falusi fiúk kis csoportját megtanították olvasni, megismertették velük a kötelező liturgikus szövegeket, énekeket, és bevezették őket az egyházi szertartásokba (Pukánszky & Németh 1994). A káptalani iskolák szegény tanulói mendikálással⁴ járultak hozzá

² Klerikusok: férfiak, akik az egyházi rendbe tartoztak (Mészáros 1981).

³ *Lectura*: olvasástanulás, az alapvető nyelvtani szabályok és szókincs elsajátítása (Mészáros 1981).

⁴ Mendikálás: adománygyűjtés (Mészáros 1981).

ingyenes taníttatásukhoz. A mendikálás során végigjárták a város jobb módú családjait és az adományokat énekszóval, dalokkal köszönték meg. Ezek a diákok részt vettek az udvari és templomi énekkarok munkájában is, iskolai taníttatásukért cserébe (Mészáros 1981).

A 14–15. században a kolostorokban szerzetesek és apácánövendékek intenzív oktató-nevelő munkája folyt, amelynek során ábécére, olvasásra és éneklésre tanították a rendbe belépő fiatalokat. A középkori városi plébániai iskolákban a latin és magyar nyelvű olvasás és írás mellett magyar nyelvű énekeket is tanultak a latin gregorián mellett. A 15. század elején a mendikálásból alakult ki a rekordáció. Az új adománygyűjtési forma során ünnepélyes alkalmakkor a jól éneklő diákok énekszóval köszöntötték a városi és egyházi méltóságokat, vezetőket, főúri családokat. A falvakban scholarisok jöttek létre a helyi iskolás fiúkból, akik a miséken, temetéseken énekükkel tették ünnepélyesebbé ezeket az eseményeket, amelyek nagy jelentőségűek voltak a jobbágyság életében. Ebben az időszakban a világi nevelésben érdemi zenei étellel és oktatással az uralkodók és főurak udvarában találkozhatunk, ahol külföldi mesterek tudását ismerhették meg a hazai művészek és énekkarok (pl. Mátyás király udvara), ám az egyházihoz hasonló iskolarendszer nem működött. A 16. században mind a református (pl. brassói iskola), mind a katolikus (pl. nagyszombati iskola) városi humanista iskolákban fontos szerepet kapott az énektanítás. Ezt jelzi, hogy a brassói iskolában több szabálypont is foglalkozik az énekléssel (mindennapi énekgyakorlatok, istentiszteletre felkészítő énekpróbák, esti közös éneklések). A nagyszombati iskolában is naponta gyakoroltak a diákok az énektanárral, amelynek egyik fontos célja volt a vasárnapi misére való felkészülés. Emellett kórus is működött a székesegyházban (Mészáros 1981).

A 16–17. században a katolikus és evangélikus városi templomokban kiemelkedő szerepet kapott a vokális és a hangszeres többszólamúság egyaránt. Az énekek betanulása mellett nagy figyelmet szenteltek a kottaolvasásra, a zenei elemek értelmezésére és a versfajok megismerésére is. A jezsuiták iskoláiban (Győr, Kolozsvár, Nagyszombat, Pozsony, Sárospatak) is alapos és módszeres ének-zene tanítást végeztek. A templom és az iskola ebben az időszakban is szoros kapcsolatban volt. Ám nemcsak a templomi éneklésben és zenélésben voltak kiemelkedők a tanulók, hanem a színjátszás (Eszéki István darabja 1667, Szent Miklós-játék 1688, Comico-Tragoedia) során is építettek az ének- és zenetudásukra (Szentpéteri ed. 2000a).

A 18. században érdemes kiemelni a jezsuitákat a zeneoktatás vizsgálata kapcsán, akik fontosnak tartották a művészetek hatásait, így kiemelt szerepet kaptak az énekkarok és a zenekarok a templomi és az iskolai ünnepek alkalmával. Az angolkisasszonyok rendjét Mária Terézia alapította 1770-ben Budán. A leányok olvasást, írást, társalgást, táncot, rajzot és zenét tanultak (Mészáros 1981). A Debreceni Református Kollégiumban Maróthi György sokat tett a zenei élet fellendítéséért. Újjászervezte az énekkart, új zsolnároskönyvet adott ki és a többszólamú éneklésre helyezte a hangsúlyt (Pukánszky & Németh 1994).

Mária Terézia 1777-es oktatási reformja a Ratio Educationis – magyar címén Magyarországon és a társországek átfogó oktatási-nevelési rendszere – a hazai iskolákat

állami iskolarendszerbe rendezte. Az új oktatási-nevelési rendszer fő célja az volt, hogy a közoktatást egységes irányítás alá vonják. Innentől kezdve az iskolázás már nemcsak a vallási felekezetek és a földesurak ügye volt. Az állam azonban továbbra is fontos szerepet szánt az egyházaknak az iskoláztatásban, de központosított felügyelet alatt. Az új rendszer pozitívumai között említhetők, hogy tankerületeket hozott létre irányítási és ellenőrzési feladatokkal. Megerősítette a meglévő iskolatípusokat, és meghatározta az egyes iskolafokok tananyagbeli tartalmait. A humán ismeretanyag kibővült réalismeretekkel is, pl. számtan, természetrajz, fizika, földrajz. A tantervekben kötelező, ajánlott és választható tantárgyakat különböztetett meg. Meghonosították a normaiskolákat, a „kiemelt anyanyelvi iskolákat”, amelyek a tanítóképzés új intézménytípusát jelentették (Bécs, Pozsony, Buda, Nagyvárad). A szellemi felfrissülés, a testi nevelés és a játék fontosságát és hasznát is kiemeli a szabályzat. Úgy vélték, hogy a nemesembernek értenie kell a művészetekhez és a szépirodalomhoz is, hogy hozzáértőként tudja támogatni a zene, a szépirodalom és a színház művelőit. Így e reform során a zenetanulás korszerűsítése is megtörtént (Pukánszky & Németh 1994).

Az első zeneiskolákat a jezsuiták hozták létre a 18. században. Városi zeneiskolák a század utolsó negyedében alakultak. Előtte csak magánúton lehetett zenét tanulni, pl. Johann Georg Nase Budán adott órákat 1730 körül. 1775-ben Pozsonyban létesült az első magán-zeneiskola Franz Paul Rigler alapításával. Az 1777-es Ratio Educationis után több nemzeti iskola keretében zenei tanfolyamokat, „zeneiskolákat” hoztak létre pl. Budán (1778), Kassán (1784) és Lőcsén (1800 körül) (Szentpéteri ed. 2000a).

A 19. századtól érdemes kettéválasztani az ének-zene oktatás és a hangszeres zeneoktatás történetének a bemutatását, ugyanis elválik egymástól a kétféle intézményrendszer fejlődése.

2.2. Az ének-zene oktatásának fejlődése a 19. századtól napjainkig

1828-ban az egri érseki, római katolikus tanítóképezde programjában jelentős szerepet töltött be a zene. Mindennap két-két zeneórájuk volt a növendékeknek, orgona, gregorián, illetve népének (Szabó 1989). 1840-ben a népiskolai törvénytervezet (Bézerédi István) kiemelte az énekoktatás szerepét, amelynek keretében főként az éneklést és orgonálást tartották fontosnak (Váradi 2010). Emellett mind a 6–12 éves fiúk, mind a 6–10 éves lányok képzésében helyet kapott az éneklés (Szabó 1989). Az 1848-as törvényjavaslatban Eötvös József az éneklést olyan tárgyak között említette, amelyek *„a polgári élet viszonyaiban szükségesek, figyelemmel arra, hogy a gyermekek inkább alapos, mint sokféle ismeretekhez jussanak”* (Ravasz ed. 1966). Majer István a *Magyar képezdék reformja* című írásában úgy fogalmazott, hogy *„...kell az éneklést és zenét tanítani neveléstani, és életbiztosítási tekintetből: mert ez sokoldalúvá képezi az embert; érzelmeit nemesíti...”* (Majer 2012).

A többszólamú egyházi énekléssel főként a kollégiumok kántusaiban találkozhatunk. Mátray Gábor arról írt, hogy *„...nem ártana hasonló muzsikai iskolát is állítani*

fel, melyben minden nemű hangszerekre szegény gyermekeket taníttatnának...” (Mátray 1984).

1849-ben az Entwurf iskolareform fontos esemény volt a magyar oktatás történetében. Ez az osztrák gimnáziumok és reáliskolák részére előírt szabályzat és tanterv, magyarul *„Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezetére vonatkozó szabályzat”* hazánkban is bevezetésre került. Fontos gondolatot fogalmaztak meg az instrukciók között: a „passzív befogadás” helyett a „tanulók saját tevékenységét” szorgalmazták a középiskolai tanulás kapcsán. A 10–18 éves fiúk számára nyolcosztályos gimnáziumot hoztak létre, ahol a tananyag latin és görög nyelvi-irodalmi, a német nyelv és humán, illetve reáltárgyak együtteséből állt. A gimnázium két tagozatból állt, az első négy osztály az algimnázium, a felső négy osztály a főgimnázium nevet viselte. A gimnáziumi képzés lehetett nyilvános vagy magánjellegű. A gimnáziumoknak a nyilvánossági jogot az oktatásügyi minisztérium adhatta meg. A nyilvános gimnáziumokban lehetőség volt érettségi vizsgákat tenni. A középiskola másik típusát a reáliskola adta. Ez egy hatosztályos intézmény, amely az első három évet magába foglaló alreálból és a következő három évet felölelő főreálból épült fel. Ez az iskolatípus felsőfokú technikai, illetve műszaki tanulmányokra készítette fel a diákjait. A tantervében a klasszikus stúdiumok helyett a természettudományok szerepeltek. Az Entwurf rendelkezése alapján az oktatás nyelve az, amely az intézmény székhelyén lakók többségének az anyanyelve (Pukánszky & Németh 1994). A szabályzat hatására a humán jellegű gimnáziumokban heti két énekórát írt elő a tanterv, emellett karénekekre és hangszeres tanulmányokra is volt lehetőség. A reformkor idején a katolikus főiskolák és tanítóképzők zenei nevelésében elsősorban a liturgikus énekekkel, orgona- és zongoratanulással találkozunk. Az 1868-as Eötvös József nevéhez fűződő népiskolai törvény az éneket kötelező, heti egyórás tantárgyként tünteti fel, amelynek tananyagában a néphagyomány állt a középpontban (1868. évi XXXVIII. törvénycikk). Az 1925-ben kiadott tanterv újdonsága, hogy a három felső évfolyamon gyermekkor szervezésére ad lehetőséget. Az 1–3. osztályban hetente egy, a 4–6. osztályban hetente két órát írt elő a tanterv. A középpontban a népdaléneklés állt, ám a gyermekek képességeihez igazította a nehézségi fokozatokat (Szabó 1989). Az 1941-es tantervben az általános iskola kibővült 8 osztállyra, ahol az első két évben heti egy, 3–8. osztályban pedig heti kettőre nőtt az énekzene órák száma. A tananyagban továbbra is a népzenei anyag hangsúlya jellemző.

1946-ban alapította Gulyás György az ország első állami Énekiskoláját, a Békés-Tarhosi Országos Ének és Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézetet. Az intézmény tanárai az indulásnál Gulyás György, dr. Homér Janka, Molnár Teréz, Kapás Géza, Gráf Ottó, Ruber Katalin és Mánya Éva voltak. A tehetséges vidéki gyermekeket gyűjtötték össze, a zenei kultúra felfejlesztése céljából (Dombiné 2016). Már az 1947/48-as tanév olyan eredményeket mutatott, aminek hatására az ország zenei érdeklődése Tarhos felé fordult. A képzést a Kodály-koncepció szerint énekes alapokon valósították meg, mindennap tartottak kóruspróbákat, és sikerült igazolni az intenzív zeneoktatás nevelő képességét. 1948 őszén a Szovjetunió Zeneművész Szövetségének küldöttsége nevében Novikov zeneszerző és Szvesnyikov kóruskarmester látogatott el

Tarhosra. 1950-ben Kodály Zoltán is tiszteletét tette (Tarhos Község Önkormányzata 2017). 1954-ben az állami költségvetés csökkentése miatt megszüntették az intézményt (Gulyás 1988; Szentpéteri ed. 2001).

Az 1950-es új tantervben a népdalok mellé a Szovjetunió és a népi demokráciák dalai is bekerültek a repertoárba (Váradí 2010). A közoktatásban megnőtt az ének-zene oktatásának jelentősége. 1950-ben Kecskeméten megnyílt az első ének-zenei általános iskola, amelynek legfőbb célja az aktív zenélés és a kóruséneklés kiemelése volt (Szentpéteri ed. 2001).

1956-ban újabb tanterv jelent meg az alsó tagozatosok számára. Szintén ebben az évben a Magyar Zeneművészek Szakszervezete konferenciát hívott össze és javaslatokat fogalmazott meg az énekoktatás fejlesztésére vonatkozóan. Az alulról épülő kezdeményezések hatására az ének-zenei tagozatos általános iskolák száma 12-ről 30-ra nőtt (Váradí 2010). 1962-ben újabb tantervet vezettek be, és először jelent meg a zenehallgatás az énekórák tevékenységi körében (Kiss 2013). Ennek ellenére Kodály Zoltánnak nagyon lesújtó véleménye volt az új tantervről (Kodály 1974), úgy vélte, hogy tartalmilag nem áll összhangban a kulturális programmal, miszerint a szocialista művelődéspolitikája célja, hogy széles tömegekhez jussanak el a művészet értékei (Szentpéteri ed. 2001).

Az általános iskolák száma 1969-ben 5626, de ebből csak töredék, összesen 120 ének-zene tagozatos iskola működött. Az 1978-as új tanterv nem változtatott az óraszámokon, de a tananyagba bekerült a zenehallgatás, amelynek során a népzene mellett a zeneirodalom klasszikus és modern darabjai is megjelentek. Az 1990-es években éltek virágkorukat az ének-zenei tagozatos általános iskolák, számuk jelentősen megnőtt, kb. 200–240 intézmény volt országos szinten (Váradí 2010).

1998-ban bevezetésre került a Nemzeti alaptanterv (NAT), amely kötelező minden iskolában 1–10. évfolyamig. Meghatározták azokat a műveltségi területeket, amelyek elengedhetetlenül fontosak a gyermekek képzésében. A követelményeket úgy állították össze, hogy az óraszámok 70%-ában teljesíthetők legyenek, a fennmaradó időben pedig önállóan átgondolt kiegészítő részeket alkalmazhattak a tanárok. A követelményeket nem évfolyamonként írták elő, hanem csak a teljesítés végső időpontját határozták meg, amikor az adott témakört végig kellett venni. A NAT műveltségi területei között az ének-zene a művészetek csoporton belül a dráma, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyakkal együtt jelent meg (243/2003. Korm. rendelet).

Az ének-zene tantárgy tanításához szükséges a komplex látásmód, a tantárgyak közötti integráció megteremtésével, így megalapozhatjuk a kapcsolatot a különböző műveltségi területek és művészeti ágak között (Osvay 1999). Erre utal a Nemzeti alaptanterv koncepciója is.

„A művészeti tárgyak mindegyike a teljes emberré válást (az értelmi és érzelmi nevelés közötti összhangot), a közösségformálást, a szociokulturális hátrányok leküzdését, a kulcskompetenciák fejlesztését, a világ komplex befogadását, az

önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetőségét, a tehetséggondozást próbálja a maga eszközével segíteni. [...] A nevelésben betöltött szerepükkel egymás hatását erősítik, mivel mindegyik célja, hogy a művészetekről mint az alkotás, a megismerés, a kommunikáció összetett formáiról élményszerű tapasztalatokat, ismereteket nyújtson, amelyek nagyban hozzájárulnak a legkülönbözőbb képességek fejlesztéséhez, a harmonikus személyiség kialakulásához. A művészeti nevelés lényege, hogy a művészetet a gyerek nevelésének középpontjába helyezi. Az aktív művészeti tevékenységek, a készség-, képességfejlesztés szisztematikus rendje lehetőséget ad a művészetek tartalmi befogadására, s általa az egyéni továbbfejlődésre. Több műveltségi részterületnek is célja – a sajátos kifejezési eszközeivel kapcsolatos ismeretszerzés és képességfejlesztés mellett – a kultúra köznap jelenségeinek kritikai feldolgozása, a legfontosabb kommunikációs módok tanulmányozása. Ily módon az órai tevékenységek kapcsolódhatnak művészi alkotásokhoz és a mindennapi élet megnyilvánulásaihoz egyaránt.” (243/2003. Korm. rendelet)

A NAT programját a Kerettantervvvel egészítették ki 2000-ben (Oktatási Minisztérium 2000). Ének-zenéből lecsökkentették a tananyag mennyiségét, mégis a napi, illetve heti gyakorlat azt mutatja, hogy a tantárgy inkább elméleti síkra csúszott át, ami nem segíti a diákokkal való megkedveltetését. Pedig az ének-zene órának a kultúraátadás fontos helyszínének kellene lennie. Ezért fontos Kodály Zoltán következő gondolata: *„Sokkal fontosabb, hogy ki az énektanár Kisvárdán, mint hogy ki az Opera igazgatója. Mert a rossz igazgató azonnal megbukik. De a rossz tanár harminc éven át harminc évjáratból őli ki a zene szeretetét.”* (Kodály 1974: 43)

2.3. A hangszeres zene oktatásának fejlődése a 19. századtól napjainkig

1800-ban gróf Festetics György anyagi támogatásával magán-zeneiskolát alapítottak Keszthelyen Anton Stadler bécsi muzsikusz vezetésével, ám az intézmény nem működött hosszú ideig. A 19. század elejétől egyre több magánzenetanár működött Pesten: Moravetz Károly, Mohaupt Ágoston, Stocker Tádé, Malovetzky János. Székesfehérváron Hübel Alajos foglalkozott zeneoktatással ebben az időszakban (Szentpéteri ed. 2000a). 1818-ban Pesten megalakult az első zeneegyesület (Szabolcsi 1961). Ezután Budán és Pesten kívül is egyre több városban alakultak zenei szervezetek, zeneegyletek, hangászegyletek, zenei társaságok (Veszprém, Kőszeg, Sopron, Kolozsvár), amelyek hangversenyek szervezésével, kottakiadással és zeneoktatás szervezésével is foglalkoztak (Szentpéteri ed. 2000b). Ezekben a „képezdékben” éneket, fuvolát, hegedűt, zongorát és orgonát lehetett tanulni (Mészáros 1981). Az egyre szaporodó zeneegyletek azt mutatták, hogy egyre nagyobb az igény a szervezett magyar zeneoktatás kialakítására (Szentpéteri ed. 2000b). A Pest-Budai Hangász Egylet kiemelkedő szerepet játszott ebben, ugyanis az 1830-as évek végén javaslatot tettek ének- és zeneiskola felállítására. A javaslatot Liszt Ferenc is támogatta, sőt több hangversenyének

bevételét is felajánlotta erre a célra (Tari és mtsai. 2005). Így 1840-ben megalakult Mátray Gábor vezetésével a Pest-Budai Hangász Egylet Énekesiskolája. Az intézmény tanárai Engeszer Mátyás, Huber Károly, Langer János, Menner Lajos és Thern Károly voltak. Az ének, kórus és zeneszerzés szakok fokozatosan kibővültek a zongora, fuvola, klarinét, hegedű és gordonka tanszakokkal (Lebanov 2014; Tari és mtsai. 2005), amelynek hatására tíz év alatt 73-ról 253-ra növekedett a tanítványok száma az intézményben (Szentpéteri ed. 2000b). 1867-től Nemzeti Zenede lett a neve. Ezt az intézményt nevezik ma Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerésképző Gyakorló Szakgimnáziumnak. Vidéken Sopronban alakult az első zeneiskola 1829-ben. Debrecenben 1853-ban Szotyori Nagy Károly magán-zeneiskolát alapított 50–60 növendékkel (Szatmári 1975). Majd a nagyobb városokban fokozatosan nyíltak meg a zenedék (Debrecen 1862, Nyíregyháza 1939, Miskolc 1949). Ezt a folyamatot erősítette Eötvös József 1848-as törvényjavaslata és 1868-as reformtervezete, amelyekben szükségesnek tartotta a zenei tanulmányok megjelenítését (Ravasz szerk. 1966; 1868. évi XXXVIII. törvénycikk). Ennek hatására megjelent az iskolákban az ének-zene tantárgy heti egy órában, valamint a nagyobb városokban a hangszeres oktatás is az énektanítás mellett (Lebanov 2014).

1875 fontos időpont a magyar zenei nevelésben és zenetanárképzésben, ugyanis ekkor alapították az Országos Magyar Királyi Zeneakadémiát, amelynek igazgatója Erkel Ferenc, elnöke Liszt Ferenc volt (Szabó 1989). Megalakulását számos tény indokolta, mégis komoly nehézségekkel kellett megbirkózni. A polgárosodás és a magaskultúra iránti igény megnövekedése megalapozta az igényt arra, hogy felsőfokú zeneoktatási intézményt hozzanak létre Magyarországon. A szűkös anyagi keretek miatt évekig húzódott az ügy, de végül két szakkal (zongora és zeneszerzés) elindult a felsőfokú zenei képzés hazánkban öt tanárral (Liszt Ferenc, Erkel Ferenc, Ábrányi Kornél, Nikolits Sándor, Volkmann Róbert) és 38 növendékkel (Gádor & Szirányi 2017). 1886/1887-ben Mihalovich Ödön került az új összevont intézmény, az Országos Magyar Királyi Zene- és Színművészeti Akadémia élére. Jelentős fejlesztések fűződnek a nevéhez, például 1890-től megteremtette a módszeres tanárképzés lehetőségét és megszervezte a gyakorlóiskolai osztályokat is (Szerző 1977). Korábban zenetanárképzés Magyarországon a Nemzeti Zenedében működött 1840-től, ahol a legkiemelkedőbb növendékek zenetanításra jogosító végzettséget kaphattak (Tari és mtsai. 2005). 1918 őszén az Országos Magyar Királyi Zene- és Színművészeti Akadémia felsőoktatási jellegét elismerték azzal, hogy viselhette az „Országos Magyar Zeneművészeti Főiskola” címet. Az 1920-as évek elejétől csak a Zeneakadémia jogosult okleveles zenetanár végzettség kiadására. 1949-től jelentős változások indultak az intézmény életében. A minisztériumi rendelkezések komoly átalakításokat követeltek: megszüntették az egyházzenei tanszakot, háttérbe került a művészképzés, egyre hangsúlyosabb lett a tanárképzés, így 1949-ben elindították a középiskolai énektanár-karvezető szakot. 1952-ben az oktatási reform következtében egységes ötéves főiskolai képzést hoztak létre, ahol művészstanár-oklevelet szerezhettek a diákok. 1966 jelentős fordulópont a zenetanárképzésben, ugyanis a Zeneakadémia keretein belül öt vidéki nagyvárosban

(Győr, Debrecen, Szeged, Miskolc, Pécs) nyílt lehetőség főiskolai zenetanári képzettség megszerzésére. A zenetanárok képzési ideje ekkor három év volt, mint a tanítóképzésben, a pedagógiai főiskolák négyéves képzésével szemben (Duffek 2009). 1971-ben a Zeneakadémia egyetemi szinten folytathatta a működését, majd a vidéki városokban, Debrecenben (1980) és Szegeden (1983) is megkezdődött az egyetemi szintű oktatás. Így az 1990-es években öt éves egyetemi és négy éves főiskolai képzésben lehetett zenetanári végzettséget szerezni. Az 1990-es évek végén elkezdtek önállósodni a vidéki tagozatok, 1997-ben a győri és miskolci, 1998-ban a debreceni, pécsi és szegedi intézmények (Duffek 2016). 2000-től új elnevezést kapott a Zeneakadémia: Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem. 2007-ben elindult a többciklusú, bolognai rendszer. 2013/2014-től új, osztatlan képzések indultak: 4 + 1 éves szakok elvégzésével alapfokú, 5 + 1 éves tanári szakok elvégzésével alap- és középfokú intézmények hangszer-, illetve elméletoktatására nyernek jogosultságot a hallgatók. (Gádor & Szirányi 2017).

A zenetanárképzés rövid történetének kitérője után térjünk vissza az alapfokú zenei oktatás kialakulásához. 1903-ban a fővárosban Fodor Ernő indított magán-zeneiskolát. 1906-ban Pécsen Sztojanovics Jenő a Szabad Tanítás Kongresszusán azzal a javaslattal állt elő, hogy meg kellene szervezni alsó fokon is a hangszeres oktatást az iskolákban. Javaslatára Budapesten már 1910-ben elindult a zenei képzés alsó fokon 31 iskolában. 1923-tól egységes tantervben írták elő a követelményeket a vallás- és közoktatásügyi miniszter utasítására (Szabó 1989).

A II. világháború előtt több egyesületi és magán-zeneiskolában lehetett tanulni. Ezek közül a legkiemelkedőbbek a Nemzeti Zenede és a Fodor Zeneiskola. A vidéki városokban országszerte kb. 50 intézményben tanulhattak zenét a műkedvelők (Szentpéteri ed. 2001). 1950-ben új tanterveket vezettek be, amelyeken erősen érződött a kor szellemisége (Lebanov 2014). 1952-ben a zeneoktatás reformjáról szóló új rendelet jelent meg, amely az állami zeneiskolák újjászervezését írta elő. Ebben az időszakban nem mindenki számára voltak elérhetők a zeneiskolák, ezért a népesség szélesebb rétegének képzését, zenei nevelését nem tudták teljesíteni (Szabó 1989). Az 1950-es években kb. 10 000 gyermek tanult zenét Magyarországon. Az intézményi kereteket átszervezték, és újragondolták a képzés tartalmát is. Fontos szempont lett a szakmai kritériumoknak megfelelő tanári kar létrehozása is (Szentpéteri ed. 2001). 1952-ben átszervezték az egyesületi, magán-zeneiskolai és zenepedagógusi munkaközösségeket, és megalakították a Fővárosi Zeneiskolai Szervezetet. A vidéki városokban állami zeneiskolák alakultak (Püspökladány 1959), a kisebb településeken pedig kihelyezett tagozatokat indítottak az 1960-as években, amelyek az 1980-as években önállósodtak. Közben Budapesten 1968-ban Kerületi Állami Zeneiskolákat hoztak létre. A mai nevén Nádasy Kálmán Alapfokú Művészeti és Általános Iskola 1981-ben kísérleti jelleggel kezdte el a művészetoktatást, majd 1988-ban átalakultak művészeti iskolává. Itt a zene mellett báb-, dráma-, képző- és táncművészeti oktatás közül választhattak a tanulók (Lebanov 2014). Az 1989/1990-es tanévben a folyamatos fejlődésnek köszönhetően már 171 zeneiskola működött 69 767 tanulóval Magyarországon (Homorné 2009).

A zeneiskolák irányítása és szabályozása az 1950-es években közvetlen minisztériumi utasításokkal történt. Először 1964-ben jelent meg egy hivatalos kiadvány a Művelődési Minisztérium Művészetoktatási Osztály részéről, amelyben részletesen szabályozták a zeneiskolák működésének minden részletét (Lebanov 2014). A felügyelet, irányítás és ellenőrzés feladata az illetékes végrehajtó tanácsok feladata volt (Baranyai és mtsai. 1975). Az 1970-es években komoly szakfelügyeleti ellenőrzés és gazdálkodási szabályozás volt jellemző ezekben az intézményekben. Az 1980-as évtizedben egyre átfogóbb keretjellegű szabályozás figyelhető meg, amely egyre nagyobb teret adott a helyi döntéshozatal számára (Béres és mtsai. 1985).

A rendszerváltás után tovább folytatódott a kihelyezett tagozatok önállósodása, így tovább nőtt a zeneiskolák száma. Ennek oka egyfelől a helyi kulturális igények kiszolgálása, másfelől a normatív finanszírozás kialakulása volt. Emellett a közművelődési intézmények anyagi helyzetének romlása is elősegítette ezt a folyamatot (Homorné 2009). Az 1993. évi LXXIX. törvény a művészetoktatás mérföldkövének tekinthető, mert ezzel a zene- és művészetoktatás a közoktatás részét képezi, ami biztonságosabb jövőképet adott az intézményeknek. Az új polgárosodás folyamatában a zenetanulás az egyik legkönnyebben elérhető, már-már státusszimbólumnak számító művelődési formává vált (Szentpéteri ed. 2001).

A nem zeneművészeti ágat tanító intézmények alapítását (táncművészet, szín- és bábművészet, képző- és iparművészet) a közoktatási törvény 1994-ben engedélyezte először, ami új pénzügyi forrást biztosított e csoportok működéséhez. A 11/1994. MKM rendelet az intézmények működését szabályozta fenntartótól függetlenül, és meghatározta a normatív támogatáshoz szükséges feltételeket. E rendelet következtében egyre több nem önkormányzati iskola alakult. Az 1994–1996-ig tartó időszakban újabb művészeti iskolákat alapítottak, ám a nagyvonalú szabályozás miatt nagy különbségek voltak az egyes iskolák között. Ezért 1996-ban felfüggesztették az iskolaalapítás lehetőségét, amíg kidolgozzák a szabályozott feltételrendszert. Az 1/1998. OM rendelet szabályozta a tárgyi eszközök, felszerelések és helyiségek körét. E rendelet hatására újabb iskolaalapítási hullám indult. Nem a zeneiskolák száma nőtt, hanem az egyéb művészeti ágakat tanító intézményeké. Az eredmény hasonlóan alakult, mint az előző esetben, nagy színvonalbeli különbségek mutatkoztak az iskolák között. Több alkalommal pusztán a gazdasági haszonszerzés céljából hoztak létre intézményeket. E visszaélések miatt az oktatáspolitikai ismét szigorításokat alkalmazott. Fontos megjegyezni, hogy a zeneiskolák a 2000/2001-es tanévtől az alapfokú művészetoktatási intézmény nevet használják (Homorné 2009). A színvonalbeli különbségek megfékezésére 2003 és 2006 között az Állami Számvevőszék, az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont és a Magyar Államkincstár átfogó pénzügyi és tanügyigazgatási ellenőrzéseket tartott, amelynek során több esetben súlyos hiányosságokat állapítottak meg.

Az ellenőrzés során a tanügyigazgatási dokumentumokat és a munkaszerződéseket vizsgálták át, majd az intézmények működésének szakmai feltételrendszerét tekintették át. Az észlelt hiányosságok közül a teljesség igénye nélkül ismertetek

néhányat. A szakhatósági engedélyek kritikus pontot jelentettek az ellenőrzés során, a költségvetés bevételi oldalán nem mindig jelent meg a kötött felhasználású normatíva, a pedagógusok létszámát a többcélú intézményeknél nem mindig lehetett követni az alapfokú művészetoktatási intézményekre vonatkozóan, túl sok volt a megbízással történő foglalkoztatások száma, a személyi alaprész nem megfelelően állapították meg, a tanszakvezetői órakedvezményt figyelmen kívül hagyták, a munkakört pontatlanul határozták meg (Domján és mtsai. ed. 2003).

Ebben az időszakban tovább folytatódott az alapfokú művészetoktatási intézmények szabályozásának kialakítása. Pontosították az iskolaalapítás és a működés szabályrendszerét, meghatározták a szükséges személyi és tárgyi feltételeket, a székhely és telephely fogalmát, előírták a szükséges eszközök, felszerelések listáját, a pedagógusok alkalmazásának módját. 2005-től módosították a tanulók térítési és tandíj fizetésének szabályozását is. 2007-től az alapfokú művészetoktatási intézményekben a normatíva fizetését komplex szakmai minősítéshez kötötték. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről és a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet újabb névváltozást hozott az intézménytípusnál. Mivel az alapfokú művészetoktatást a köznevelés részeként, alapfeladatként értelmezi, ezután az alapfokú művészeti iskola nevet használhatják az intézmények. Ám a kizárólag zeneművészeti ágban való felkészítéskor lehet használni a zeneiskola-alapfokú művészeti iskola elnevezést is. A 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet szabályozza a pedagógusok előmeneteli eljárását és feltételeit, valamint az időbeosztásukat. Részletezi az intézményvezető feladatait és a KJT végrehajtását. A 134/2016. (VI. 10.) az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként résztvevő szervekről a kormányrendelet leírja a tankerületi központok feladatait és szervezeteit, valamint a Klebelsberg Központ feladatait és szervezetét.

2.4. A zenei nevelés jelenlegi intézményrendszere és helyzete

Az alfejezet célja annak bemutatása, hogy milyen lehetőségeket nyújt zenetanulásra a köznevelés a 21. század elején. Magyarországon általános és szakirányú zenei képzés is folyik. Az általános képzés intézményeihez tartoznak az óvodák, az általános iskolák, a gimnáziumok, a szakgimnáziumok és a szakközépiskolák. A szakirányú zenei képzés intézményrendszerét a zeneiskolák, az alap- és középfokú művészeti iskolák és a zeneművészeti szakgimnáziumok adják.

Az intézményrendszer bemutatása után megvizsgáltuk az alapfokú művészeti iskolák területi elhelyezkedését megyénként, ami az empirikus vizsgálat területének meghatározásában központi szerepet játszott. Ismertettük az iskolák működési rendjét, a törvényi szabályozásokat, valamint az ellenőrzési feladatokat és szerveket. A társadalmi igények és az oktatáspolitikai kihívások kapcsán megfigyelhető az intézménytípus pozíciójának változása, ezen belül a zeneoktatás helyzetének átalakulása is. Kiemelten fontosnak tartottuk feltárni a jelenségek okait és következményeit, amelyek meghatározóak lehetnek az alapfokú művészeti iskolák jövője szempontjából.

2.4.1. A zenei képzés helye az iskolarendszerben

Magyarországon már nagyon fiatal korban lehetőség nyílik a gyermekek zenei fejlesztésére: nem intézményi szinten, de működik a babamuzsika.⁵ Az óvodákban (ISCED⁶ 0) képzett pedagógusok részesítik zenei fejlesztésben a gyermekeket, ami nemzetközi viszonylatban is különleges. A gyermekek mondókákkal, gyermekdalokkal ismerkedhetnek meg, miközben egyszerű mozgásokat, játékokat végeznek a verselés és éneklés közben. A jól éneklő és biztos zenei tudású óvónők nem kizárólag a szervezett ének-zenei tevékenységeket használják ki éneklésre, hanem spontán is „dalolgatnak” a csoportjaikkal. Nagyon fontos a zenei nevelés kisgyermekkorban, hiszen talán ezen a fokon érvényesülnek leginkább a kodályi elképzelések.

Az általános iskolákban minden gyermeknek van ének-zene órája. Az új kerettanterv (2013) előírásai szerint alsó tagozaton (ISCED 1) felmenő rendszerben heti két ének-zene óra van, a korábbi heti egy óra helyett. A felső tagozaton (ISCED 2) heti egy órában tanulnak ének-zenét a tanulók.

A korábbi ének-zene tagozatos általános iskolák ma már csak emelt szintű ének-zenei képzést kínálhatnak a növendékeiknek. A játékos ismerkedésen először csoportosan, majd egyénileg méri fel a gyermekek képességeit-készségeit, ez alapján nyerhetnek felvételt ebbe a speciális osztályba. A törvény heti három-négy ének-zene órát és két óra énekkart írt elő a tantervekben (A kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szóló 51/2012. [XII. 21.] számú EMMI rendelet mellékletei).

A középfokú oktatásban (ISCED 3) gimnáziumi, szakgimnáziumi és szakközépiskolai képzést különböztetünk meg. A 2016-ban módosított kerettanterv szerint a gimnáziumi osztályokban az első két évben heti egy ének-zene óra van. A következő két évben választhatnak ének-zene, rajz- és vizuális kultúra, valamint művészettörténet közül, amelyet felmenő rendszerben már nem heti egy, hanem heti két órában tanulnak a diákok. A szakgimnáziumban – kivéve a zeneművészeti szakgimnáziumokat – egy évig tanulnak heti egy órában művészetek tantárgy alatt a fiatalok ének-zenét, vizuális kultúrát, dráma és táncot vagy mozgókép-kultúra és médiaismeretet az iskolavezetés döntése alapján. A szakközépiskolában nincsen ilyen típusú óra (22/2016. [VIII. 25.] EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. [XII. 21.] EMMI rendelet módosításának mellékletei). Az ének-zene órák az oktatás minden szintjén a kultúra- és műveltségkövetítő szerepükön túl a kreativitás, játék, kikapcsolódás, feltöltődés és élményszerzés helyét is jelentik. Az énekórák egy jó tanár vezetésével sikerélményt, feltöltődést jelenthetnek a diákoknak, ami segítheti őket a többi órán való helytállásban is. Ezeket a funkciókat érdemes erősíteni, hogy ne csak a szakma ismerje az éneklés és zenélés pozitív hatásait, hanem a laikusok és az oktatási rendszer vezetői is, hogy egyetlen diákcsoporttól se vegyék el az ének-zene órák nyújtotta lehetőségeket.

⁵ Játékos zenei foglalkozás 3 év alatti gyermekekkel és szüleikkel közösen.

⁶ International Standard Classification of Education (Forgács 2009).

Az alapfokú művészeti iskolákban 6 és 22 év közötti gyermekek tanulhatnak. A 2012. évi CXXIV. törvény alapfeladatként határozta meg a köznevelés részeként az alapfokú művészetoktatást, ezért az intézmény elnevezése is változott: alapfokú művészetoktatási intézmény helyett alapfokú művészeti iskola a meghatározása (AMI) (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet). Az alapfokú művészeti iskolák több típusát lehet megkülönböztetni. Vannak olyanok, ahol csak zeneoktatás folyik, ezek az egykori zeneiskoláknak felelnek meg. Ha csak zenei oktatás van az intézményben, akkor használhatják a zeneiskola megnevezést is, tulajdonképpen jogutódjai lettek a saját zeneiskolájuknak. Ha a zeneoktatás mellett más művészeti ágakat is oktatnak, akkor kizárólag az alapfokú művészeti iskola nevet viselheti az intézmény (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet). Ezekben az alapfokú művészeti iskolákban a másik három művészeti ág is képviselteti magát (képző- és iparművészeti ág, szín- és bábművészeti ág, táncművészeti ág). Ennek bármilyen variációja lehetséges, attól függően, hogy mire van igény és mire van szakember az adott településen. Vannak önálló alapfokú művészeti iskolák és olyanok, amelyek más közoktatási intézménnyel összevonva működnek. Ennek hátterében az esetek nagy részében anyagi okok állnak. Jelenleg azokra az iskolákra koncentrálunk, ahol zenei képzés folyik.

A zeneiskola-alapfokú művészeti iskola esetében felvételi eljárás során állapítják meg, hogy ki alkalmas a zenetanulásra a képességei-készségei alapján, tehát itt válogatott gyermekcsapattal dolgoznak. Ezek délutáni foglalkozásokat jelentenek a diákok számára, 2×45 perc szolfézst és 2×30 perc hangszeres órát foglal magába hetente.

Más képzési struktúra is előfordulhat a művészeti iskolákban. Egy megyeszékhely legrégebbi alapfokú művészeti iskolájában, a művészeti osztályokban a képzés ideje: 8 év, ami magában foglal 2 előképző évfolyamot és az alapfok 6 évfolyamát. Tulajdonképpen az általános iskolai tanulmányaikba beépítve kapják azokat a pluszórákat, amelyek az adott művészeti ág struktúrájához tartoznak. Óraszámban 2×45 perc szolfézst és 2×30 perc zongorát jelent hetente. A választható tárgyak közül két tantárgy választható, a kóruselőképzőtől: heti 2×45 perc, alapfoktól: heti 1×45 perc, a népzene heti 1×45 perc. A település szakemberekkel való ellátottságától függ, hogy milyen más hangszereken tanulhatnak a diákok. Ennél a képzésnél is van képesség- és készségfelmérés, ez alapján tanácsolják a szülőknek, hogy javasolják a zenei tanulmányokat vagy sem. Az iskolai javaslat után a szülő döntése alapján folytathat zenei tanulmányokat a gyermek. Azok a minőségi különbségek, amelyeket a régi típusú zeneiskola-alapfokú művészeti iskolákkal szemben ezekben az intézményekben tapasztalunk, erre vezethetők vissza (Debreceni Vörösmarty Mihály Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola 2017).

A művészeti iskolák céljai hasonlóak, mint a zeneiskola-alapfokú művészeti iskoláknak: a növendékek képességeinek fejlesztése, a jártasságok megszerzése és gyakorlása, a tanulók zenei élményeinek gazdagítása, érzelmviláguk formálása, magatartásuk, értékítéletük fejlesztése, az önkifejezés élménye, közösségfejlesztés. A tehetségek felkarolása, képességeik kibontakoztatásának segítése, hogy ezzel megalapozzák annak a lehetőségét, hogy közép-, illetve felsőfokon folytathassák művészeti tanulmányaikat.

A fenntartó szerint állami, alapítványi, egyházi és magánintézmények léteznek, de mindet alapfokú művészeti iskolának nevezik. Lehet klasszikus zenét, népzene és elektroakusztikus zenét tanulni. A fokozódó igényeknek megfelelően állami intézményekben is van lehetőség nem klasszikus zene tanulására. A táncművészeti ágban balett, néptánc, társastánc, modern tánc és kortárs tánc tanulható. A képző- és iparművészeti ágban a harmadik évfolyam végéig a képzőművészeti tanszakon lehet tanulni, utána többféle terület közül választhatnak a diákok: grafika és festészet, fém- és zománcművészet, textil- és bőrműves, környezet- és kézműves kultúra, valamint fotó és film tanszak (11/1994. MKM rendelet).

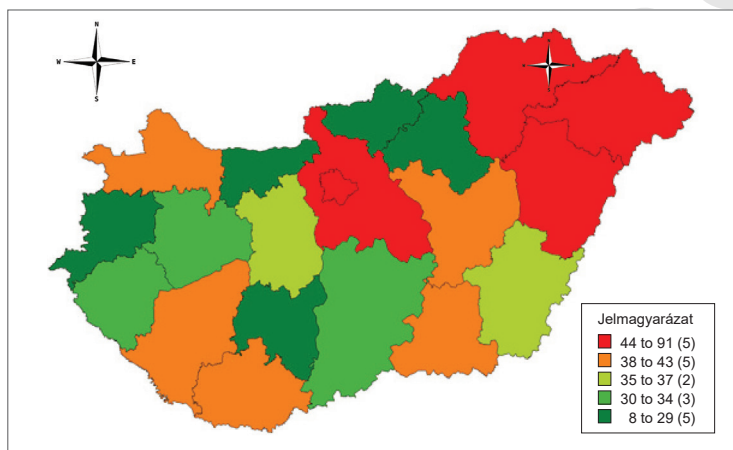
A középfokú zenetanulás már a professzionális képzés része. Akik zenei pályán szeretnének tanulni, zeneművészeti szakgimnáziumban folyó speciális képzésben részesülhetnek. A közismereti tantárgyak mellett egyéni hangszeres és csoportos zenei órákon (pl. szolféz, zeneelmélet, kórus) vesznek részt a diákok. A tanulmányaik végén érettségi vizsgát és szakmai záróvizsgát tehetnek az itt tanuló fiatalok.

Felsőfokon osztott és osztatlan képzésben tanulhatnak a hallgatók. Megmaradt a bolognai rendszer szerinti osztott képzés, ahol a hároméves alapképzés után 2 éves művész-mesterképzésre jelentkezhetnek az előadóművész és alkotóművész és muzikológia szakos hallgatók. Tanári végzettséget zeneművész-tanárként 2 félév alatt szerezhetnek. A hallgatók művész-mesterszakos diplomával folytathatják tanulmányaikat a művészeti doktori képzésben (DLA), az erre épülő 2 féléves zeneművész-tanári diploma után PhD-tanulmányokat is végezhetnek. 2013 óta újra indult az osztatlan tanárképzés hangszeres és elmélet szakon, amely 4 + 1 éves, illetve elmélet szakosoknak 5 + 1 éves. Az osztatlan képzésben elméleti és hangszeres tanári végzettséget lehet szerezni. Ez a tanári szak alapfokú művészeti oktatásban való elhelyezkedésre jogosítja fel a hallgatót. Ezzel a végzettséggel PhD doktori tanulmányokat folytathat. 2017 szeptemberétől lehetőség nyílik arra is, hogy tanári végzettséggel 2 éves rövid ciklusú képzésben más szakon zenetanárként képzettséget szerezzen a hallgató (Debreceni Egyetem Zene-művészeti Kar 2017).

Az ének-zene tanárok képzése a korábbi pedagógiai főiskolákon történt és folytatódik ma is a jogutódintézményeikben. Ez a végzettség az általános iskolákban történő ének-zene tanítására ad jogosultságot. Ilyen intézmények találhatók Budapesten (ELTE Tanárképző Intézete), Szombathelyen, Pécsen, Szegeden, Nyíregyházán és Egerben. A középiskolai ének-zene tanárképzésre jogosító egyetemi végzettség megszerzésére egyre több intézményben van lehetőség, például a Zeneakadémián, Debrecenben, Pécsen (Duffek 2009). 2013-ban az osztatlan tanárképzési rendszer 4 + 1 (általános iskolai tanárok) és az 5 + 1 (középiskolai tanárok) éves rendszere az ének-zene tanárok számára is kötelező. Az egykori tanítóképző főiskolákon – amelyek most egyetemi fennhatóság alatt működnek – a hallgatók a négyéves képzés elvégzésével az általános iskola alsó tagozatán minden tantárgyat taníthatnak. Akik ének-zene műveltségi területet választottak, azoknak jogosultsága van az 5–6. osztályokban ének-zene tanítani.

2.4.2. Az alapfokú művészeti iskolák elhelyezkedése és működése Magyarországon

A zeneoktatás intézményrendszerének bemutatása után kiemelten az alapfokú művészeti iskolákra fókuszáltunk. A Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége (MZMSZ 2015) honlapján megtalálhatók a hazai alapfokú művészeti iskolák. Az alábbi ábrán jól látható, hogy az intézmények legnagyobb számban a Középmagyarországi régiót kivéve a keleti országhatár mentén Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyében találhatók. (A kategóriaképzés matematikai statisztikai elvek alapján történt a szubjektivitás kizárása miatt.)



1. ábra. Az alapfokú művészeti iskolák száma megyénként 2015 (db)
(Forrás: MZMSZ 2015, saját szerkesztés)

Magyarországon az alapfokú művészetoktatásban a hangsúly a képesség- és személyiségfejlesztésen van. A tananyag eszköz ahhoz, hogy fejlődjön a tanulók értelmi, érzelmi és kifejezőképessége. A fejlesztést és az ismeretgazdagítást a személyiségformálás eszközeként kezeli. Fejleszti az együttműködés képességét, a társas és érzelmi intelligenciát egyaránt.

„Az alapfokú művészeti oktatás – nevelés a teljes emberré válást (az értelmi és érzelmi nevelés közötti összhangot), a közösségformálást, a szociokulturális hátrányok csökkentését, a kulcskompetenciák fejlesztését, a világ komplex befogadását, az önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetőségét, a tehetség gondozást segíti elő.” (27/1998. [VI. 10.] MKM rendelet)

Rendkívül fontos a társadalom igényeihez való igazodás, valamint a szakmai tapasztalatok alapján történő újítás, fejlesztés. A 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet jelentős módosítására került sor a 3/2011. (I. 26.) rendelettel, amelynek célja a tartalmi fejlesztés, a tananyag és a követelmények korszerűsítése volt.

Az alapfokú művészeti iskola feladatai közé tartozik a művészi képesség- és tehetségfejlesztés, valamint a tanulók felkészítése a szakirányú továbbtanulásra (Lebanov 2014; Vikár Sándor Zenei Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Program, 2017). A zenei pályára jelentkező tanulók aránya 3–5% (Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége 2013).

Az alapfokú zenei tanulmányok három szakaszra oszthatók: előképző, alapfok és továbbképző. A továbbképző feltétele az alapvizsga szolfézsból és hangszerből egyaránt. A továbbképző elvégzése után művészeti záróvizsgát tehet a diák, de ez már nem kötelező és nem jelent felvételt a felsőoktatásba. Az alapfokú zenei művészeti tanulmányok záróvizsgálja tehát nem jogosítja fel a tanulót, hogy automatikusan felvételt nyerjen a professzionális zenei képzésbe, így szakmai alkalmassági vizsgát kell tenni a zeneművészeti szakközpontban is éppen úgy, mint az egyetemen a zeneművészeti, zenetanári és művészetközvetítői szakokra.

A zenetanulás hetente több (2–5) alkalommal jelent elfoglaltságot a diákoknak. Ezek a tantárgyak heti 2 óra szolfézt, 2 hangszeres órát jelentenek, esetleg énekkart vagy zenekart a hangszer jellegétől és az intézmény lehetőségeitől függően. Az alapfokú művészeti iskola tanárainak és diákjainak ambícióitól függően többféle típusú zenekar működhet az intézményben, pl. fúvószenekar, vonószenekar, gitárzenekar, szimfonikus zenekar. Az alapvizsga után zeneirodalom, zeneelmélet, zenetörténet, énekkar, kamara, zenekar, második hangszer és szolfézs választható heti 2 órában a hangszeres óra mellé. A 3. évben dől el a gyermek teljesítménye alapján, hogy „A” vagy „B” tagozaton tanulhat-e. A „B” tagozatos tanulók zenei pályára történő felkészítése már ekkor megkezdődik.

A kötelező programok száma változó, annak függvényében, hogy „A” vagy „B” tagozatos a diák. Az „A” tagozatos tanulóknak félévkor hangverseny, év végén hangverseny és vizsga is kötelező. A „B” tagozatos diákoknak három meghallgatás van egy évben. A nem kötelező programok a nonformális és informális tanulás széles tárházát kínálják az alapfokú művészeti iskolákban, pl.: tanárok bérletes hangversenye, alapítványi hangverseny, zenekari fellépés, opera-, hangverseny-látogatás, hangszerismertető hangverseny az általános iskolákban, ünnepek alkalmával óvodákban, idősek otthonában lépnek fel a gyermekek, nyáron néprajzi táborban vehetnek részt.

Az intézmény múltja jelentősen befolyásolja az intézményhez kapcsolódó élményeket, mivel a nagy múlttal rendelkező intézményeknek már kialakultak olyan sokszínű hagyományaik, szokásrendszereik, amelyek vonzóvá tehetik az intézményt az új növendékek számára (Pusztai 2002). A művészeti tanulmányok folytatása nem kötelező, és csak térítési díj fizetésével vehető igénybe. Ha egy tanuló több művészeti ág képzésében vesz részt, nyilatkoznia kell arról, hogy melyik képzést szeretné térítési díj és melyiket tandíj⁷ ellenében igénybe venni (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet).

⁷ A tanulók csak egy művészeti ágban fizethetnek térítési díjat (mérsékeltebb összeg), ha egy másik művészeti ágban is szeretne tanulni a gyermek, akkor ott már tandíjat kell fizetni.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a testi, érzékszervi, enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékos és az autista tanulók számára ingyenes az alapfokú művészeti oktatás (Nkt. 16. §).

Komoly kihívást jelent a művészetoktatás számára a 2013/2014-es tanévtől az általános iskolákban bevezetésre került 16 óráig tartó oktatás, mivel a művészeti iskolákban délután vannak a foglalkozások.

2.4.3. Tanulási formák a zenei nevelésben

A zenei tanulás mindhárom tanulási formában megfigyelhető: formális, nonformális és informális tanulási területen egyaránt. Formális képzés *„minden olyan képzés [...], ami intézményes keretek között végzettséget ad”* (Csoma 2002a). A formális tanulás során mind az általános és középiskolákban, mind az alapfokú művészeti iskolákban törvényileg meghatározott rend szerint végzik a munkájukat. Ennek megfelelően az általános és középiskolákban a kerettantervek (51/2012) alapján elkészített helyi tantervekben meghatározott témakörök mentén haladnak a tananyagban. Az alapfokú művészeti iskolák pedig az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja által előírt rendben dolgoznak. Emellett mindhárom intézménytípusban elkészítik az éves munkatervet, amelyben szerepelnek az időpontok, a tevékenységek és a felelősök.

Nem formális oktatás *„minden olyan képzés, ami nem ad végzettséget, hanem a szabad tanulás céljait valósítja meg”* (Csoma 2002b). A nonformális tanulás lehetőségeit elsődlegesen az iskolákban vagy azokon kívül működő amatőr csoportok (zenekar, énekkar) szintjén találhatjuk meg. Itt még szervezett formában, de önkéntes alapon, szabadon választva tanulhatnak többen a fiatalok az általuk választott területről.

Az informális tanulás egy része direkt módon, tervszerűen zajlik, amikor egy személy például zenei műveltségét szeretné bővíteni, és ennek érdekében látogat zenei programokat, hangversenyeket, bemutatókat. Ezt nevezzük autonóm tanulásnak (Juhász & Forray 2008). Az informális tanulás más része azonban olyan, sokszor teljesen észrevétlen, spontán, mindennapos tevékenység, amelynek elsődleges célja nem a tanulás vagy önmagunk képzése, ám amely során mégis sok olyan ismerethez juthatunk, amelyek akár a munkaerőpiaci esélyeinket is javíthatják. Az általános és középiskolákban is lehetőség nyílik arra, hogy ifjúsági hangversenyeken vagy az iskolában működő amatőr csoportok előadásain tanuljanak a gyermekek. Az alapfokú művészeti iskolákban, a zene eszközeivel történő tanulásban is számtalan lehetőség adódik az informális tanulásra a növendékhangversenyek, a koncertek és programok során.

A zenetanulás folyamatában kiemelkedő szerepe van a „rejtett tantervnek”. Ahogy az alapfokú művészetoktatás követelményei között olvasható, az érzelmi nevelés, a közösségformálás legalább annyira fontos, mint a zenei képességek fejlesztése, a zenei ismeretek elsajátítása. Ebben a folyamatban meghatározó a „rejtett tanterv” jelentősége.

A rejtett tanterv *„a szervezett tanítást-tanulást kísérő sajátos jelenségekgyűjtemény”* (Szabó 1988: 53). Mondhatjuk az iskolázás nem tervezett hatásának is, az angol szakirodalom

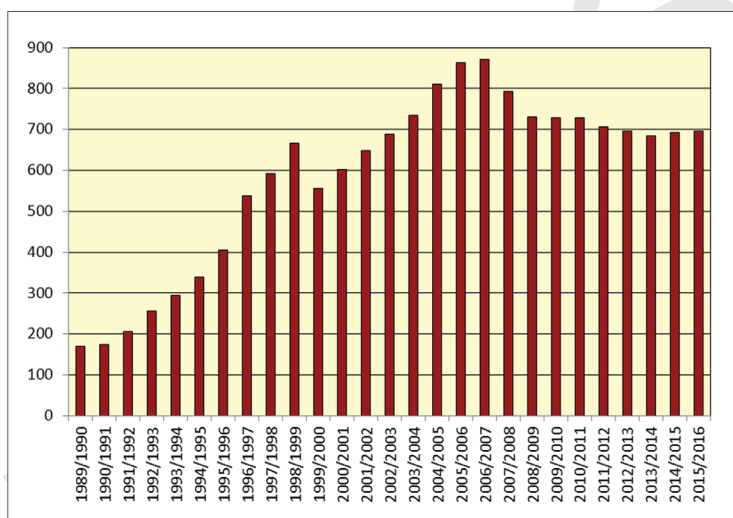
„hidden curriculum”-ként emlegeti. Gubi Mihály szerint *„zaj a kommunikációs csatornában”* (Gubi 1980), Vallance az iskolázásból fakadó legfőbb áldásnak tartja (Vallance 1973). Az elnevezések sokfélesége mögött érdemes a tartalmi összetevőket keresni. Csapó Benő megfogalmazásában: *„A rejtett tanterv elmélete szerint az iskola nem csak úgy hat a gyerekekre, ahogy azt a hivatalos dokumentumok, tantervek, tananyagok rögzítik. A tanárok különböző rejtett hatásmechanizmusokon keresztül közvetítik saját értékrendjüket és a társadalmi környezet elvárásait.”* (Csapó 1998: 46) Tehát ez a nem tervezett jelenségvilág hatással van az iskolai munkára, eredményekre, amelynek hatékonysága nem kisebb jelentőségű a szándékos pedagógiai ráhatásokénál. Ráadásul az írott tanterv által előírt értékelés csak időszakos, a rejtett tanterv alapján viszont állandóan folyik az értékelés. Nagyon összetett dologról van szó, mert a tanulónak figyelembe kell venniük a tanáraik, az osztálytársaik és a szüleik elvárásait is, és ezek nem mindig egyeztethetők össze. Például a sugást a tanárok elítélik, az osztálytársak viszont számítanak rá (Tomasz 2006). Az iskola valódi hatásrendszere a manifeszt (aktív tanulás) és látens (passzív tanulás) hatások különböző arányú összetételéből alakul ki. E látens hatásrendszer elmaradhatatlan kísérőjelensége a tudatos tanítási folyamatoknak. Ez az implicit tanterv a tantárgyak anyagán kívüli szokásokat, információkat és attitűdöket jelenti, amelyeket a gyermekek az iskolában átélt tapasztalatokból tanulhatnak meg (Szabó 1988). A „rejtett tanterv” e másodlagos hatásai és forrásai nehezebben mérhetők, mint a tudatos tanítási-tanulási folyamatok. Tetten érhetők az iskola értékrendszerében, az ismeretszerzés körülményeiben, a tanárok céltudatosságában, a tanárok – diákok – szülők egymáshoz való viszonyában, az értékmegőrzésben, a hagyományok továbbadásában (Pusztai 2002; Szabó 1993). A „rejtett tanterv” részét képezi az is, hogy milyen iskolafelhasználói kört szólít meg az intézmény, kiknek vonzó az iskola (Pusztai 2002). A tanárok hozzáállása, a diákokkal szembeni elvárásai is e jelenségkörhöz tartoznak. A Pygmalion-effektus (Sallay 1995), az önbeteljesítő jóslat még fokozottabban jelen van a zenetanulásnál, hiszen az egyéni órákon nagyon szoros és személyes kapcsolat alakulhat ki a tanár és a tanuló között. Rejtett tantervet jelenthet a tanár által alkalmazott pedagógiai módszer is, például amikor figyelembe veszik a gyermekek képességeit, az évfolyam követelményeit és a kettőt összehangolva változtatnak a tanmeneten (Tomasz 2006).

Mivel a fenntartónak nem kötelező feladata a művészetoktatás finanszírozása, mindig bizonytalan a jövője. Sok helyen összevonták az iskolákat, így többcélú intézményeket alakítottak, tehát az általános iskolák a művészeti iskolákkal közös igazgatás alá kerültek. Az intézmények működtetéséhez egyre inkább menedzszerszemléletű vezetés szükséges, ahol a zeneértés mellett ugyanolyan fontos a vezetői készség vagy a jártasság a pályázatok írásában. Ám ezek az intézmények sok olyan értéket közvetítenek a gyermekek számára, aminek az értékét nehéz pénzben kifejezni. Az egész életen át tartó zenei művelődést pedig az iskolarendszeren túl elősegítik az amatőr művészeti körök, egyesületek éppúgy, mint a kulturális intézmények széles körű zenei programkínálata.

2.4.4. A zeneoktatás pozíciójának változása az alapfokú művészeti iskolákban

Az elemzés során megvizsgáltuk az intézmények számának és fenntartóinak módosulását, az intézménytípusok arányának átalakulását, a tanulók létszámának és arányának változását az egyes művészeti ágak között, illetve az egyes művészeti ágakon belül, valamint a zenei képzésen belül megjelenő új tanszakok arányának alakulását. Az adatsorok elemzésének folyamán törekedtünk azoknak a háttértényezőknek a megtalálására is, amelyek magyarázatot adnak a megfigyelt változásokra.

Az intézmények számának változását a 2. ábra mutatja. Az alapfokú művészeti iskolák száma 1989-től 1999-ig nő, aztán megtorpan, majd a 2000/2001-es tanévben újra növekedésnek indul. A 2007/2008-as tanévtől egyértelmű csökkenés figyelhető meg az intézmények számában, azután 2014/2015-től újra emelkedést látunk.



2. ábra. Az intézmények számának változása 1989–2016 (db)

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal [www.ksh.hu]

Zene, Zeneiskola egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült. A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea mint szerző szellemi termékei.”

Oktatási évkönyv 2001–2016, saját szerkesztés)

A változások okát keresve az intézmények számának növekedése mögött egyaránt találunk törvényi, gazdasági és társadalmi okokat. A statisztikai adatok azt mutatják, hogy elsősorban a más művészeti ágakat is oktató iskolák és az önálló művészeti iskolák számának növekedése jellemző. Ennek oka az 1990-es években kezdődött folyamat (11/1994. MKM rendelet; 27/1998-as rendelet; 1/1998. OM rendelet), amely kedvező normatív finanszírozást nyújtott a csoportos művészeti oktatás számára. A 11/1994. MKM rendelet meghatározta az alapfokú művészetoktatási intézmények működését, fenntartóra való tekintet nélkül. E rendelet hatására elkezdődött a nem

önkormányzati iskolák alapításának első hulláma. További növekedést idézett elő a végrehajtási utasítás módosítása (1/1998. OM rendelet), amely előírta a szükséges helyiségek körét és azok felszerelését, valamint az oktatáshoz szükséges kötelező tárgyi eszközök és felszerelések jegyzékét is. Ez a rendelet ismét iskolaalapítási hullámot indított el, ám nem a zeneiskolák, hanem az egyéb művészeti ágakat tanító intézmények száma növekedett jelentősen. Ennek köszönhetően a művészeti iskolák színvonala között nagy különbségek mutatkoztak. Több esetben pusztán gazdasági haszonszerzés miatt hozták létre ezeket az intézményeket országszerte, amelyek óriási (10 000-es) növendéklétszámot is elértek. A visszaélések más alapfokú művészeti intézményekre is negatív megítélést jelentettek. Ezért az oktatáspolitikai megpróbálta ezeknek az intézményeknek a működését és finanszírozását szigorítani (Homorné 2009).

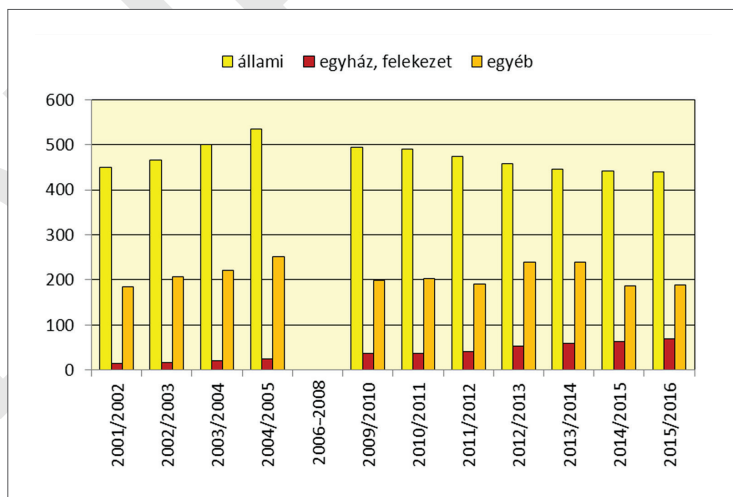
Az alapfokú művészetoktatási intézmények számának növekedését okozta a közigazgatásban bekövetkezett változás is. A rendszerváltás után 3200 önkormányzat jött létre hazánkban, amelyek teljes körű fenntartói joggal rendelkeztek az iskoláikra vonatkozóan. A fenntartói hatáskör mellett költségvetési normatívát is kaptak az államtól. Ám normatív támogatásban csak az anyaiskolák részesültek, a kihelyezett tagozatok nem kaptak pénzt. Ezért az önkormányzatok abban voltak érdekeltek, hogy leváljanak a nagyobb településeken lévő anyaiskolákról és önálló intézményt hozzanak létre, így megkaphatták a normatív támogatás összegét. Tehát azokon a településeken, ahol magas színvonalú volt az oktatás, önálló iskolákat alapítottak.

Jelentős változás történt a városi és falusi művészeti iskolák arányában is, a falusi iskolák javára. A falvakban elindult a városiasodás folyamata, ami minőségi változást jelentett a település életében. Ezt az elgondolást erősíti a kulturális élet infrastruktúrájának fellendítése, aminek egyik lehetősége az önálló alapfokú művészetoktatási intézmények létrehozása. Ezzel párhuzamosan a közművelődési intézmények nehezebb anyagi helyzetbe kerültek, ezért a profitot nem hozó tevékenységeket igyekeztek kiszorítani az intézményből. Így kerültek a bevételt nem termelő különböző művészeti csoportok az önálló alapfokú művészetoktatási intézményekhez. Ezzel még tovább emelkedett az új intézménytípus értékközvetítő, művészeti értékeket képviselő szerepe.

Az intézmények számának csökkenése egyrészt az anyagi nehézségekre, másrészt a nem megfelelő minőségre vezethető vissza. 2003 óta nem emelkedett a zeneoktatásra szánt normatíva, így a hiányzó összeget a fenntartónak kellett előteremteni. Ilyen körülmények között sok helyen elindult egy visszarendeződés, amelynek során az alapfokú művészeti iskolákat összevonták az általános iskolákkal, közös igazgatás alá kerültek, és többcélú intézménnyé alakultak. Például Veszprém megyében 30 művészeti iskolából csak a Tapolcai Zeneiskola maradt meg önálló intézményként, a többi mind összevonásra került (Homorné 2009). Az intézmények számának csökkenését az is befolyásolta, hogy a 2007/2008-as tanévben megkezdődtek az alapfokú művészeti iskolák minőségi ellenőrzései, amelynek során 863 intézményből 133 nem felelt meg a követelményeknek.

Mivel az oktatás magas színvonala a művészeti nevelésben is kiemelkedő jelentőségű, ezért a minőségbiztosítás fontos feladata az intézményeknek. Az alapfokú

művészeti iskolák minden évben az október 1-i állapotnak megfelelő adatokat elküldik a KIR (Köznevelés Információs Rendszere) adatbázisába. Az adatok segítségével felmérhetjük az aktuális helyzetet és figyelemmel követhetjük a változásokat. Az adatbázis rendkívül széles körű, a közoktatásban dolgozók, illetve tanulók legfontosabb adatait, az iskolákra vonatkozó adatokat feladatellátási helyenként tartalmazza. Bizonyos adatok nyilvánosak, mások mesterjelszó segítségével érhetők el. 2003-tól átfogó tanügyigazgatási és pénzügyi ellenőrzéseket tartott a Magyar Államkincstár, az OKÉV (Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont) és az ÁSZ (Állami Számvevőszék) (Domján, Gergely, Selmecziné, Boros, Merklne & Pála ed. 2003). A 2007/2008-as tanévtől pedig a 3/2002. OM rendelet értelmében megkezdődtek az alapfokú művészeti iskolák minőségi ellenőrzései, amelynek során egyrészt a törvényességet, másrészt a szakmai munkát figyelték. Nagy előrelépést jelentett, hogy az adminisztratív feladatok ellenőrzése mellett óralátogatásokra is sor került. Az ellenőrzések során a 863 intézmény kb. 15%-a nem felelt meg az előírásoknak, ami az intézmények számának csökkenéséhez vezetett. A minősítés kiemelt fontosságú azért is, mert a 2007-es költségvetési törvény ehhez kötötte az alapfokú művészeti iskolák állami támogatását. 2012 szeptemberétől a szakmai-pedagógiai munka ellenőrzését az Oktatási Hivatal által irányított tanfelügyeleti rendszer végzi, meghatározott eljárásrend és eszközök segítségével. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet feladata a szaktanácsadói-tantárgygondozói rendszer kiépítése, a képzések és továbbképzések fejlesztése, valamint a szükséges eszközök és tankönyvek fejlesztése. Jelentős változás történt az iskolafenntartás oldaláról is, hiszen az önkormányzati alapfokú művészeti iskolák 2013. január 1-től állami fenntartásban működnek (2012. évi CLXXXVIII.



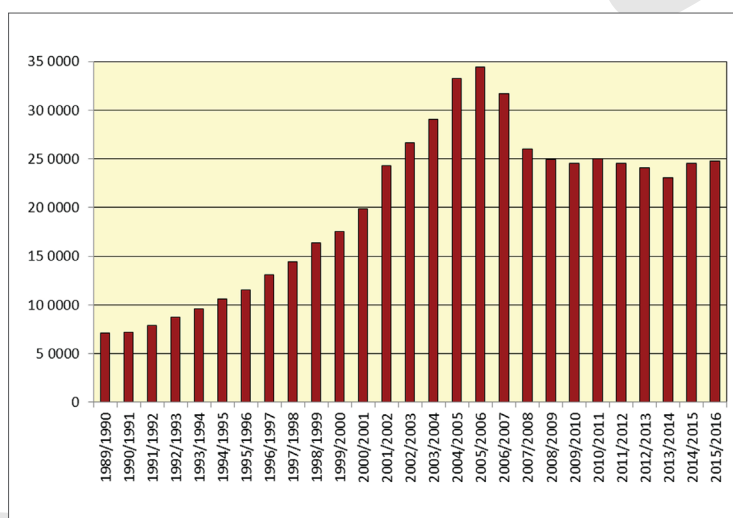
3. ábra. Az alapfokú művészeti iskolák fenntartók szerinti megoszlása 2001–2016 (db)

(Forrás: Oktatási évkönyv 2001–2005, 2009–2016, saját szerkesztés)
(2006–2008 között adathiány miatt hiányos a diagram)

törvény), ez az oka annak, hogy az államnak van a legnagyobb szerepe a fenntartók közül. A 3000 fő alatti településeken az állam a fenntartó és a működtető is, míg a 3000 főnél nagyobb településeken a működtetés a település feladata. Az Nkt. értelmében az állami iskolák nem rendelkeznek önálló költségvetéssel, hanem a tankerületi igazgatóknál vannak a pénzügyi kötelezettségvállaláshoz kapcsolódó jogok (Lebanov 2014).

A 3. ábra alapján láthatjuk, hogy az alapfokú művészeti iskolák legnagyobb része állami – települési, megyei, fővárosi önkormányzat, központi költségvetési szerv – fenntartásban működik. Az egyéb kategóriába tartozhat pl. alapítvány vagy természetes személy által működtetett intézmény. Egyelőre kis számban vannak jelen, de folyamatos növekedést mutatnak az egyházi fenntartású intézmények.

A tanulók összlétszámának változása tekintetében a 4. ábra adatai alapján a 2005/2006-os tanévig nőtt a művészetoktatásban részt vevő tanulók száma, utána pedig jelentősen csökkent 2013/2014-ig, majd újra lassú növekedésnek indult.



4. ábra. Az alapfokú művészetoktatásban részesülő tanulók létszáma 1989–2016 (fő)

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal [www.ksh.hu] Zene, Zeneiskola egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült. A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea mint szerző szellemi termékei.” Oktatási évkönyv 2001–2005, 2009–2016, saját szerkesztés)

A tanulók számának növekedését 1998-tól segítette a 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet, amelynek nyomán a zeneművészeti ág kibővült a jazz-zene, az elektroakusztikus zene és a népzene oktatásával. Új tárgyak jelentek meg a klasszikus zenei műfajban is, például az egyházzene és a zeneismeret. Ezenfelül a zenén kívül a többi művészeti ág (tánc, képző- és iparművészet, szín- és bábművészet) integrálódása is tovább

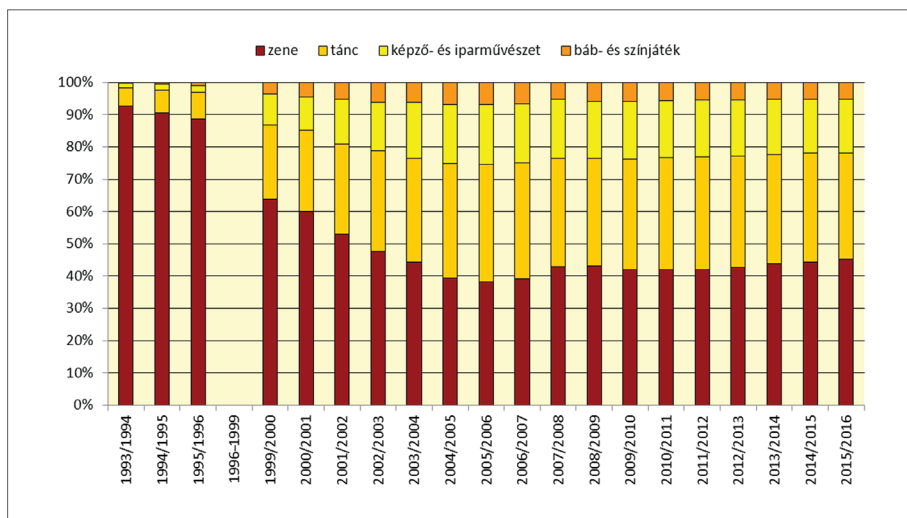
növelte a tanulók számát. Az alapfokú művészetoktatás népszerűségének növekedését erősíti az a tény is, hogy kevés az általános iskolában a készségtárgyak óraszám, ezért megnőtt az igény a művészeti iskolákban folytatott tevékenységek iránt (Homorné 2009).

A diákok számának 2006-tól látható csökkenése összefüggésben van a korábban említett finanszírozási gondokkal, mert az intézmények arra kényszerülnek, hogy szűkítsék a zeneoktatásban az oktatott tanszakok számát, amivel a tanulói létszám csökkenését akarják elérni. A másik finanszírozási problémát a szülői oldalon találjuk. A törvény 2005 szeptemberétől újraszabályozta a tandíj és a térítési díj fogalmát, amelynek értelmében, ha a gyermekek több művészeti ágban is szeretnének tanulni, akkor a másodikért már tandíjat kell fizetni, ami megterhelő lehet a szülők számára, különösen a többgyermekes családok esetében.

Az állam az intézmények finanszírozását háromféle forrásból szerette volna megoldani. Egyik oldalról a normatívát kiegészítve központosított előirányzatot állított be, amelyet közoktatás-fejlesztési célokra, pedagógus-továbbképzésekre és szakirodalom vásárlására szánt. A másik oldalról a módosított közoktatási törvény nagyobb összegű térítési és tandíj fizetését határozta meg. A harmadik oldalról a hiányzó összeg pótlása a fenntartóra hárult (50–60%). Ez bizonytalanná tette az alapfokú művészeti iskolák jövőjét. A jobb oktatás anyagi fedezetéhez nyertes pályázatok szükségesek, amelyhez menedzserszemléletű vezetésre van szükség (Homorné 2009).

Az intézménytípusok arányának változása onnan indult, hogy a közoktatásról szóló törvény 1994-ben lehetővé tette először a nem zeneművészeti ágat tanító művészeti iskolák alapítását. Az új törvény adta lehetőséget hamar felismerték az iskolaigazgatók és a művelődési házak vezetői, így újabb forrásokra tehetek szert szakköreik és művészeti csoportjaik számára az alapfokú művészetoktatási intézmények alapításával. Ezért az intézménytípusok arányának változását vizsgálva a más művészeti ágakat is oktató iskolák és az önálló művészeti iskolák számának egyre nagyobb mértékű növekedése tapasztalható, amelyet az előzőekben bemutatott törvények, rendeletek szabályoznak. Érdemes megjegyezni, hogy 1999/2000-től a változó fogalomhasználat miatt másféle statisztikai elnevezésekkel találkozunk (Homorné 2009).

A különböző művészeti ágak tanulói létszáma szépen kirajzolódik az 5. ábrán. Kezdetben a zenét tanulók száma volt a legnagyobb, szinte elenyésző a másik három csoport aránya. Miközben a zenét tanuló diákok aránya csökkent, egyre nagyobb mértékben nőtt különösen a táncot, valamint a képző- és iparművészetet tanuló gyermekek aránya. 2006/2007-től minimálisan ismét növekedett a zenét tanulók aránya, a táncosoké lassan csökkent, a képző- és iparművészetet tanulóké stagnált, a báb- és színjátszást tanulóké pedig le-fel mozgott 1-2%-ot. Az utolsó év arányait tekintve még mindig a zenét tanulók aránya a legmagasabb (45%), ezt követi a táncosok aránya (33%), majd a képző- és iparművészet következik 17%-kal és a báb- és színjátszó diákok 5%-os aránnyal. A kezdeti 92–6–1,5–0,5%-os arány tehát jelentősen megváltozott. A zenét tanulók nagy létszámfölénye lecsökkent, de a sorrend a művészeti ágak között nem változott.



5. ábra. A tanulók arányának változása az egyes művészeti ágak között 1993–2016 (%)

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal [www.ksh.hu]

Alap 93–96, egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült.

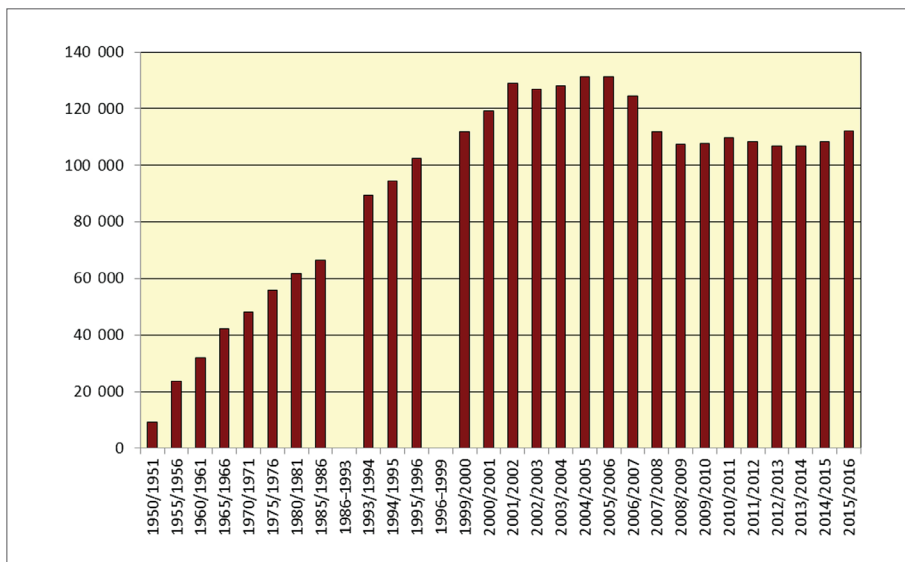
A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag

Szűcs Tímea mint szerző szellemi termékei.” Oktatási évkönyv 2001–2016, saját szerkesztés)

(1996–1999 között adathiány miatt hiányos a diagram)

Az arányok alakulásának háttérben fontos tény, hogy az intézménytípusban a zenei képzésnek vannak hosszú időre visszanyúló hagyományai. A másik három művészeti ág is jelen volt a művelődési házak szakkörei, foglalkozásai között, de kevésbé dominánsan, mint a zenei képzés a zeneiskolákban. A kedvező finanszírozást biztosító törvények és a széleskörű választási lehetőség az új intézménytípusban (AMI) elősegítette a zenei ág mellett a másik három művészeti terület fellendülését és tanulói létszámának bővülését is. A zeneoktatás (a klasszikus hangszerek, népzene, jazz, elektroakusztikus zene) adatait figyelve egyenletes növekedést tapasztaltunk. Míg a hangszeros oktatásban részesülők száma egyenletesen növekedett, a másik három művészeti ág együttesen jóval nagyobb mértékű növekedésnek indult. Ez nem azt jelenti, hogy a zenetanulás háttérbe szorult volna, csupán az óriási fölény csökkenett. Az új művészeti ágak az újdonság erejével hatottak, sokan fellelkesültek és kihasználták az új helyzet adta kibontakozási lehetőségeket. Az utolsó évek megoszlásait vizsgálva a diagramon már látszik, hogy kezd beállni az egyensúly és állandósulnak az arányok a különböző művészeti ágak között.

A tanulók számának változása az egyes művészeti ágakon belül különbözőképpen alakult. A zenét tanuló gyermekek esetében a statisztikai adatok segítségével 1950-ig tudunk visszatekinteni.



6. ábra. A zenét tanuló diákok számának változása 1950–2016 (fő)

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal [www.ksh.hu] Alap 93–96, Zene egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült.

A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea mint szerző szellemi termékei.” Oktatási évkönyv 2001–2016, saját szerkesztés)
(1986–1993 és 1996–1999 között adathiany miatt hiányos a diagram)

A 6. ábrán kirajzolódik, hogy a zeneművészeti ágban 1950/1951-től egészen a 2001/2002-es tanévig meredeken növekszik (51 éven keresztül), majd kisebb ingadozásokkal csökken a zenét tanuló gyermekek száma, azután a 2014/2015-ös tanévtől újra emelkedésnek indult. A zenét tanuló gyermekek számának változása szoros összefüggésben van az intézményszámok változásának okaival. 1950-ben még csak 16 zeneiskola működött hazánkban, tehát kevés gyermeknek adatott meg a zenetanulás lehetősége. 35 év alatt tízszeresére nőtt az intézmények száma, és ezzel párhuzamosan a diákok száma is meghétszereződött. 2015/2016-ban több mint 110 ezer gyermek tanulhat zenét az alapfokú művészeti iskolákban.

3. táblázat. Az iskolatípusok megoszlása a zenét tanuló gyermekekénél

	1994/1995 (fő)	1995/1996 (fő)
Óvoda	7 919	10 913
Általános iskola	59 760	64 311
Középiskola	9 431	10 218
Zenei tagozatos általános iskola	12 870	12 189
Zenei középiskola	448	372
Szakiskola	824	930
Felsőoktatás	1 262	1 458
Nem iskolás	1 943	2 162
Összesen	94 457	102 553

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal [www.ksh.hu] Zeneiskola egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült. A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea mint szerző szellemi termékei.” Oktatási évkönyv 2001–2016, saját szerkesztés)

Legtöbbször az általános iskolás korosztályból kerülnek ki a zenét tanuló gyermekek, aminek oka egyfelől a törvény által meghatározott 6–22 év közötti korosztály. Másrészt középiskolás korban sokan inkább a továbbtanulásukhoz szükséges tárgyak tanulásával foglalkoznak, nyelvvizsgára készülnek, és kevesebben vállalják a zenetanuláshoz kapcsolódó feladatokat. Érdeemes figyelni arra a tényre is, hogy szakiskolákból is vannak diákok a zenét tanulók között. Számukra még fontosabb a sikerélmény, a kiemelkedési lehetőség a zenetanulás által, mint a tanulmányaikban eredményesebb diákoknál.

A legkedveltebb hangszerek változásait láthatjuk az alábbi táblázatban a statisztikák alapján az elmúlt közel 60 éves időszakra vonatkozóan. Érdeemes megjegyezni, hogy az utóbbi 30 év távlatában megfigyelhető egyfajta kényszermozgás a hangszerválasztás preferenciájával kapcsolatban. A kisebb településeken működő intézményekben ugyanis a hangszerválasztást meghatározza, hogy csak olyan hangszer lehet tanulni, amilyen kínálatot az iskola biztosítani tud. A tapasztalatok azt mutatják, hogy zongora- és furulyatanítás általában a kisebb településeken is van, így ez torzítást és hangsúlyeltolódást okoz a statisztikában.

4. táblázat. A legkedveltebb hangszerek az alapfokú művészeti iskolákban

Legkedveltebb hangszerek az AMI-ban	1	2	3	4	5
1960/1961	zongora	hegedű	gordonka	magánének	klarinét
1965/1966	zongora	hegedű	gordonka	klarinét	magánének
1970/1971	zongora	hegedű	gordonka	klarinét	trombita
1975/1976	zongora	hegedű	furulya	gordonka	klarinét
1980/1981	zongora	hegedű	furulya	gordonka	trombita
1985/1986	zongora	hegedű	furulya	fuvola	trombita
1990/1991	zongora	hegedű	furulya	fuvola	trombita
1995/1996	zongora	furulya	hegedű	fuvola	gitár
2000/2001	zongora	furulya	hegedű	gitár	fuvola
2005/2006	zongora	furulya	gitár	hegedű	fuvola
2010/2011	zongora	furulya	hegedű	gitár	fuvola
2015/2016	zongora	furulya	hegedű	gitár	fuvola

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal [www.ksh.hu] Zene egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült. A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea mint szerző szellemi termékei.” Oktatási évkönyv 2001–2016, saját szerkesztés)

A hangszeres oktatás területén a furulyát, blockflótét tanulók számának növekedése a legintenzívebb, így a furulyaoktatás a második legnépesebb tanszakká vált a zongoraoktatás után. Dobogós helyen van még a hegedűoktatás, majd ezt követi a gitárok-tatás és a fuvolaoktatás a népszerűségi listán. Látható, hogy a zongora a kezdetektől megtartotta az első helyét, ám a második helyen a hegedű furulyára cserélődött. Fontos hozzátenni, hogy a furulya előkészítője, segédhangszere a többi fúvós hangszernek, ám a 21. században egyre több gyermek tartja meg ezt a hangszert, és nem vált sem más fafúvós sem rézfúvós hangszerre. A furulya népszerűségét emeli továbbá az is, hogy olcsón beszerezhető, és hamar elérhető egy hangversenyen is szerepeltethető szint, ami nagy vonzerőt jelent a gyermekek számára. A 3–5. helyen viszonylag nagy a mozgás, ám az utóbbi 20 évben ugyanazok a hangszerek maradtak a legnépszerűbbek, legfel-jebb a sorrend változott közöttük.

5. táblázat. A különböző típusú zenei képzések arányának változásai 2001–2016 (fő)

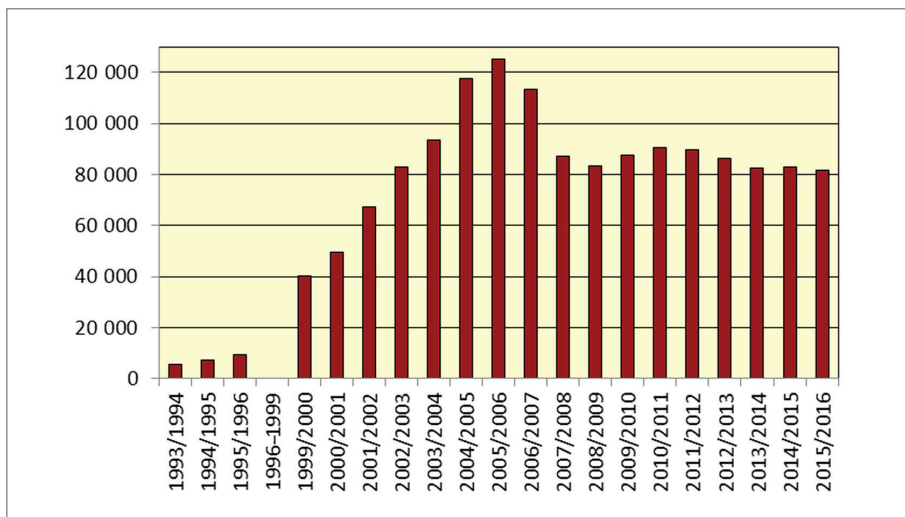
	Klasszikus zene	Népzene	Jazz-zene	Elektro- akusztikus zene
2001/2002	108 740	3005	641	0
2002/2003	106 723	3386	680	0
2003/2004	104 972	3028	712	3756
2004/2005	121 180	5211	894	3929
2005/2006	121 345	5491	842	3705
2006/2007	114 878	5021	909	3653
2007/2008	102 576	4416	670	4154
2008/2009	98 394	4545	488	3937
2009/2010	98 224	5117	524	3905
2010/2011	99 261	6207	477	3940
2011/2012	98 278	5593	472	3921
2012/2013	97 020	5752	485	3635
2013/2014	97 470	5583	525	3213
2014/2015	98 670	5798	597	3375
2015/2016	101 627	6265	619	3517

(Forrás: Oktatási évkönyv 2001–2016, saját szerkesztés)

Az új tanszakok bevezetése, ezáltal a társadalmi igények kielégítésének szándéka rendkívül fontos a zenetanulás területén is. Hiszen a könnyűzene népszerűsége és térhódítása váltotta ki a gitár tanszak közkedveltségének növekedését, az elektroakusztikus és jazz tanszakok beindítását. A hagyományörzésre, a régi értékek fenntartására pedig a népzene tanszak elindítása adott lehetőséget a zenetanításban. A klasszikus zenei tanszakok létszámához képest lényegesen alacsonyabbak az új szakok tanulói létszámai, ám mégis jelentős, hogy lehetőségük van a diákoknak a saját ízlésük szerinti stílus kiválasztására.

A táncművészeti ágba balett, néptánc, társastánc, modern tánc és kortárs tánc tanulható. A hagyományörzésben rendkívül fontos szerepe van a táncművészetben legnépszerűbb néptáncnak. A kisebb településeken különösen nagy hagyománya van a népdaléneklésnek, a néptáncsoportok működésének, amelyek sok fiataalt vonzanak. Például Püspökladányban négy néptáncegyüttes is működik: a Csimpolya, a Kicsimpolya, a Tádé és a Kicsi Tádé néptáncegyüttes.

A táncművészeti ágnál a zenét tanuló diákokhoz hasonlóan 2006/2007-től csökken a diákok száma, ám itt nagyobb léptékű mind a növekedés, mind a csökkenés mértéke (7. ábra). A nagyobb léptékű növekedés oka, a korábban már említett társulás az



7. ábra. A táncot tanuló diákok számának változása 1993–2016 (fő)

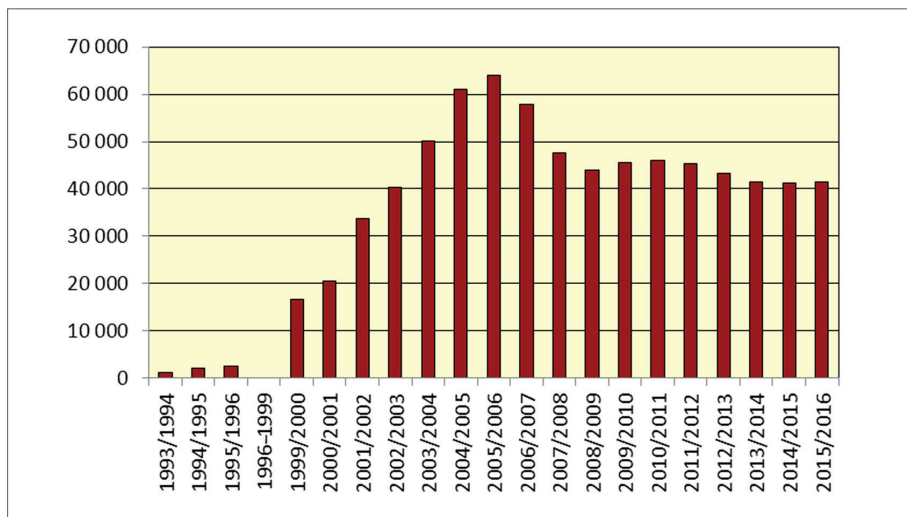
(Forrás: *A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal [www.ksh.hu]*

Alap 93–96, egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült.

A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea mint szerző szellemi termékei.” Oktatási évkönyv 2001–2016, saját szerkesztés)

(1996–1999 között adathiány miatt hiányos a diagram)

alapfokú művészeti iskolákkal, amely által nagyobb hangsúlyt, népszerűséget és finanszírozást kaptak az új képzési területek. Emellett egyre több szülő tartja fontosnak, hogy mozogjon, sportoljon valamit a gyermeke. A tánc nagyon népszerű és hangulatos mozgásforma, ez a második legkedveltebb művészeti ág. A tanulói létszám drasztikus csökkenése a 2007/2008-as tanévben része a kezdődő minőségi ellenőrzéseknek, amelyek a művészeti iskolák több mint 15%-ának bezárásához vezetett. Ezek az iskolák elsősorban a három új művészeti ág közül kerültek ki.



8. ábra. A képző- és iparművészetet tanuló diákok számának változása 1993–2016 (fő)

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal [www.ksh.hu]

Alap 93–96, egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült.

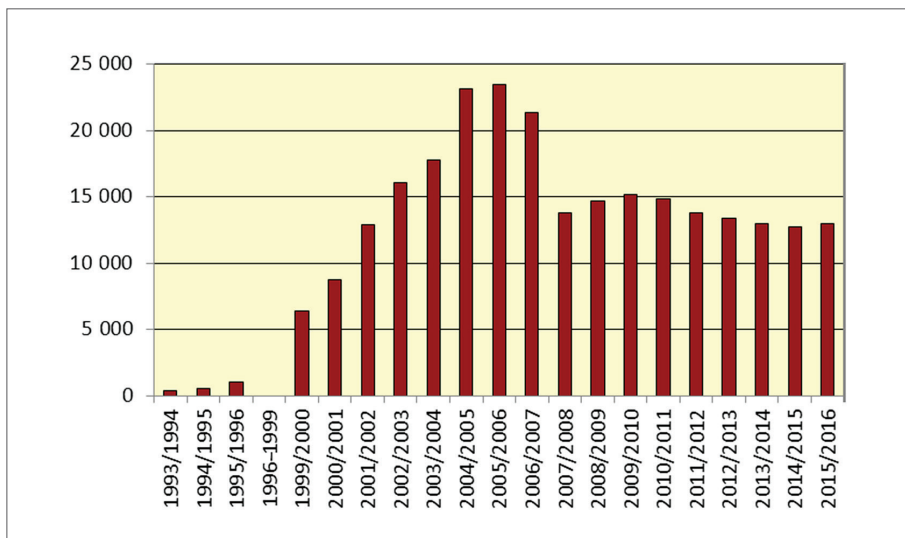
A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea mint szerző szellemi termékei.” Oktatási évkönyv 2001–2016, saját szerkesztés)

(1996–1999 között adathiány miatt hiányos a diagram)

A képző- és iparművészeti ágban sokféle lehetőség közül választhatnak az érdeklődő gyermekek: grafika és festészet, fém- és zománcművészet, textil- és bőrműves, környezet- és kézműves kultúra, valamint fotó és film tanszak. A sokféleség vonzóvá teszi ezt a művészeti ágat, így láthatóan rohamosan nőtt a népszerűsége (8. ábra).

A képző- és iparművészeti ágban tanuló diákok számának változása nagy hasonlóságot mutat a táncot tanulók számának változásával és annak okaival egyaránt (8. ábra). A kezdeti ezer főt alig meghaladó létszám hatalmas növekedési ütemben emelkedett a több mint 60 ezer fölé, majd napjainkban beállt a kb. 40 ezres tanulószámmra, ez fele-harmada a korábbi két művészeti ág tanulói létszámának. A diáklétszám csökkenésének oka lehet a 2005-ös térítési díj-tandíj fizetési kötelezettség változása, amely terhet gyakran nem tudtak vállalni a szülők, ezért a tanulóknak el kellett dönteni, hogy melyik művészeti ágban szeretnék folytatni a tanulmányaikat.

A szín- és bábjátékos csoportokban lehetőség nyílik a csapatmunka megismerésére, a szerepek eljátszása nemcsak a színészi képességeiket mutatja meg, hanem az önmegismerésben, a legszélsőségesebb érzések átélésében is sokat segíthet, így könnyen megérthetjük népszerűségének okait.



9. ábra. A báb- és színjátékot tanuló diákok száma 1993–2016 (fő)

(Forrás: *A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal [www.ksh.hu]*

Alap 93–96, egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült.

A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea mint szerző szellemi termékei.” Oktatási évkönyv 2001–2016, saját szerkesztés)

(1996–1999 között adathiány miatt hiányos a diagram)

A tanulói létszám gyors növekedése itt is megfigyelhető, akárcsak a másik két új művészeti ág esetében, bár arányaiban ez a legkisebb csoport. A szín- és bábjátékot tanulók száma is a 2005/2006-os tanévig növekedett, majd csökkenni kezdett a 2006/2007-es tanévben, ám 2008/2009-ben kismértékben ismét növekedésnek indult, de 2011/2012 óta csökken (9. ábra). A növekedés és csökkenés okai hasonlóak a korábban elemzett művészeti ágaknál felsoroltakhoz.

3. A zenetanulás társadalmi jelentősége

Már a korai társadalmak is felismerték a zene jótékony hatását, ezért elismerték a zenészek munkáját. A zene többféle tevékenység közben megjelent az életükben, például a sumeroknál a munkavégzés, az áldozati és beavatási szertartások, a jövődömondás, a varázslás és a gyógyítás közben (Pávich 2008). Az ókori Kínában a zene ügyét önálló jogkörű miniszterre bízta. A görögök a zenét az általános műveltség részének tartották, és a személyiségnevelés eszközének gondolták. Ezt támasztják alá Plátón gondolatai is, miszerint: *„Azért van olyan óriási fontossága a zenei nevelésnek, mert a ritmus és a dallam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják, s jó rendet hozva magukkal, azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré teszik, aki pedig nem, azt épp ellenkezőleg.”* (Pécsi 2001: 39)

Az emberközpontú reneszánszban újra középpontba került az esztétikai élmény jellemformáló szerepe. Később Jean-Jacques Rousseau francia filozófus képzett zenészként maga is hangsúlyozta a zenei nevelés fontosságát. Johann Bernhard Basedow, aki a filantróp mozgalom megalapítója, azt állítja, hogy az éneklés egy tanulást támogató tevékenység (Váradai 2010). Émile Jacques Dalcroze az egyik jelentős 20. századi zenepedagógus szerint a zenei élmény ellensúlyozza a napjainkra jellemző zaklatott életvitelt (Szőnyi 1988). A Biblia is említést tesz a zene gyógyító erejéről. Sámuel első könyvében olvashatunk Saul király szenvedéseiről, akit egy ifjú pásztor gyógyított meg a hárfája segítségével. Hugo van der Goes, a 15. századi flamand festő gyötrelmeit is zenével tudták enyhíteni (Ember 1984).

A fenti példák azt mutatják, hogy az emberiség a különböző történelmi korok és gondolkodásmód ellenére többször megtapasztalta a zene, a zenélés gyógyító, fejlesztő, nevelő hatását. A fejezet célja bemutatni, hogy a mai társadalom gyermekeinek fejlődésére milyen területeken, hogyan tud hatni a zenélés, a zenetanulás. További cél megmutatni azt, hogy milyen funkciókat tölt be a zeneművészet, a zenélés a társadalomban, a kultúrában és az egyes emberek életében, milyen hatással van az életük különböző szegmenseire.

A zenetanulás által olyan készségekre és képességekre tehetnek szert a tanulók, amelyek a transzferhatások révén hatással vannak nemcsak a tanulmányi, hanem a nem tanulmányi eredményességükre is. Olyan értékeket tudnak megismerni és olyan tulajdonságokra tehetnek szert, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy jobban be tudjanak illeszkedni a társadalomba, és annak értékes, felelősségteljes tagjai lehessenek.

Ilyen például a nagyobb kitartás, a jobb elköteleződés a munka és az iskola iránt, az etikai normák és értékek elsajátítása. Tehát a zenetanulás társadalmi fejlődéshez hozzájáruló szerepében rendkívül fontos a transzferhatás. A hétköznapi életünkben is gyakran tapasztaljuk, hogy hatnak egymásra a tanulási folyamatok. Az egyik folyamatban elsajátított dolgot alkalmazhatjuk egy másik tanulási folyamatban. A transzfer fogalma tehát nem más, mint egy régebbi tanulás hatása egy újabb helyzetben. „...*Az egyik feladattal, vagy szituációval kapcsolatban megtanultak befolyásolják a későbbi feladatok megoldását, a későbbi szituációkban való tanulást.*” (Molnár 2006: 17) Laczó (2001) meghatározása szerint, egy anyag megtanulása során kialakult tanulási mechanizmusok más, hasonló anyag elsajátításában is segíthetnek, így jobb tanulási eredményeket hozhatnak. Ezt a jelenséget nevezzük transzferhatásnak. Woodworth és Schlossberg azt állítja: „*Transzfer egy cselekvés vagy cselekvési mód átvitele egyik tényezőről a másikra. Transzferhatás ennek a transzfernek a második teljesítmény megtanulására vagy elérésére gyakorolt hatása.*” (Woodworth & Schlossberg 1966: 893) Katona elmélete szerint „*bizonyos fajta tevékenységformáktól akkor is várhatunk átvitelt, ha azok azonos elemeket nem tartalmaznak. Minden tevékenységnek van belső szerkezete. Ez a szerkezet, azaz a transzfer alapjául szolgáló anyag természete határozhatja meg az átvitelt is.*” (Katona 1940, idézi Kokas 1972: 15–16.) A különböző közismereti tárgyak, illetve testi ügyességet igénylő tevékenységek elsajátítása során a zenetanulás kedvező hatását egy sajátos tanulási tapasztalat hozta létre, így a zenetanulás közben szerzett gyakorlottság pozitívan hatott más típusú anyagok elsajátításánál is. A zenei anyag, valamint a tevékenységek szerkezetének belső hasonlósága miatt vált lehetővé a két terület között a hatékony átvitel. A pszichológiában ezt hívjuk transzfernek (Kokas 1972).

A zenetanulás transzferhatásainak vizsgálatánál fontos megemlíteni a zene és a hangszerjáték hatását a strukturális és funkcionális változásokra, a neurológiai folyamatokra, valamint az agyi plaszticitásra. A zenéléshez kapcsolódó cselekvések mind komplex műveletek, amelyek összefüggésben vannak több kognitív, affektív és pszichomotoros területtel egyaránt. A kialakuló idegi kapcsolatok jelentik az alapját a transzferhatásoknak (Asztalos 2016).

A zenetanulás társadalmi jelentőségének részletes elemzésénél öt területet különítettünk el: 1. testi fejlettség, ügyesség, egészség; 2. kognitív képességek; 3. személyiségfejlődés és érzelmi intelligencia; 4. hátránykompenzáló szerep; 5. közösségépítés. E vizsgálatok részletes eredményeiről számolunk be a következő alfejezetekben.

3.1. A zenetanulás transzferhatásai az egészségre, a testi fejlettségre és ügyességre

A zeneterápia régóta sikerrel alkalmazza a zenét gyógyításra, lazításra. A zene terápia hatása azon alapul, hogy a zene érzelmekre való hatása a fiziológiai folyamatokra is hatást gyakorol. A test fizikai állapotát számos területen képes befolyásolni a zene, például légzés, vérnyomás, izomtónus, pulzus (Hadházi 2005). Alkalmazzák a gyógy-

pedagógiában, a pszichiátriában, a geriátriában és az orvostudományokban egyaránt. Zeneterápiával már az őskorban, Egyiptomban, a görögöknél, Kínában és a Bibliában is találkozhatunk (Zoltai 2000). A 20. századtól azonban egyre jellemzőbb a tudományos megközelítés (Kis 1994; Szőnyi 1988). A zeneterápiának három formája lehetséges: aktív (cselekvő), receptív (befogadó) és komplex. Az aktív zeneterápia során az alkotásban, a zene létrehozásában vesznek részt a szereplők, akár a saját hangjukkal, akár egyszerű hangszerek segítségével (Búzási 2007). Nagy segítséget nyújtanak ebben az Orff-hangszerek (hangolatlan és hangolt), amelyekkel zenei előképzettség nélkül is zenélhetnek a résztvevők (G. Orff 1994). E folyamat során a közös zenélésnek, az élményeknek van fontos szerepe. A receptív terápiában a zene befogadása, különböző zeneművek hallgatása történik. Eközben intenzív lelki folyamatok zajlanak a résztvevőkben, ezért nagyon fontosak a meghallgatásra szánt zeneművek kiválasztásának szempontjai, ugyanis a különböző típusú zenék más-más hatást váltanak ki. A komplex terápiák során a zeneterápiát valamilyen más terápiás móddal kombinálják, például mozgás, képzőművészet, játék, színdarab, vers (Fekete & Tényi 1993).

Hazánkban Kokas Klára alkalmazta először a zenepedagógiát terápiás céllal (Kokas 1992). Komplex művészeti programja, egyedi eszközrendszere és személyisége által az élménypedagógia meghatározó alakja lett. Olasz kutatók azt tapasztalták, hogy a komolyzene tempó- és dinamikai változásai hatással voltak a légzésre és a szívverésre. Arra következtettek ennek alapján, hogy a körütekintően kiválasztott zene gyógyító hatású lehet (Váradai 2010). A fentiek alapján láthatjuk, hogy a zenehallgatás hatással van a szervezetünk működésére, azonban érdemes elkülöníteni attól a tevékenységtől, amikor a zenélésben aktívan részt veszünk.

A zene stresszt oldó hatása révén hozzájárul a testi-lelki egészségünkhöz, amely szükséges egy egészséges társadalom működéséhez és fejlődéséhez. Emellett (Bálint 1983; Urbánné 1999; Varvasovszkyné 1996) több kutatás bizonyítja, hogy a zenélés pozitív hatással van az egészségügyi, fiziológiai, feszültséget oldó folyamatokra. Gick (2011) szerint az egészséghez biológiai, pszichológiai és szociális tényezők egyaránt hozzájárulnak. Kutatásában amatőr és hivatásos énekeseket vizsgált kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt. Az eredményei azt mutatták, hogy az éneklés egyértelműen jó hatással van a légzésre és rövid távon az immunrendszerre. A stressz oldására és a hangulat javulására kapott válaszok között különbség volt az amatőr és profi szint, a csoportos és egyéni éneklés, valamint a próba és az előadás között. Természetesen a profi énekes szólista az előadás közben a zenének nem a stresszoldó hatását érezte, míg a közös kóruspróba gyakran okoz ellazulást, feltöltődést. Clift és Hancox (2001) kérdőíves vizsgálatukban azt tapasztalták, hogy az éneklés során különböző fizikai, lelki és érzelmi hatásokat észleltek a kórustagok. Az eredmények azt mutatták, hogy a megkérdezettek 79%-a érezte, hogy a stressz csökkent az éneklés által. Egy 2010-es vizsgálat szerint a kórusban való éneklés többféle jótékony egészségi hatással is bír. Clift és munkatársai arra a megállapításra jutottak, hogy a légzés-tüdőkapacitás fejlődésében, a helyes testtartásban, a fizikai aktivitásban és a stresszoldásban egyaránt jelentős szerepe van e tevékenységnek. A kórusban való aktív éneklés hatásait több-

féle csoport esetében is pozitív hatásúnak találták a kutatók. A kóruséneklés szociális és mentális egészségügyi előnyeiről olvashatunk: Dingle és munkatársai (2012) tanulmányukban hátrányos helyzetű felnőtteknél, Clift és munkatársai (2001) munkájukban egyetemisták körében, Young (2009) pedig rákos felnőtteknél mutatta ki a közösségi alapú éneklő csoportok előnyeit. Kreutz és munkatársai (2003) fiziológiai és pszichometria hatásmechanismusokat is megfigyeltek. A pszichológiai jóllét és az érzelmi állapot pozitív változásairól számoltak be a vizsgálatban résztvevők. Emellett a csoporténeklés immunogenetikai hatásait is ki tudták mutatni. A neurohumorális rendszer egyensúlyának fenntartásában, valamint az sIgA immunglobulin termelésének emelkedésében is szerepe van, ami a felső légúti fertőzések ellen véd. Megfigyelték azt is, hogy csökkent a szervezet kortizolszintje, ennek következtében az immunrendszer jobban működött. Ám ezek a hatások csak a tevékenységben való aktív részvétel esetében jelentősek, ha csak hallgatjuk a zenét, akkor nincs jelentős befolyása.

A testi fejlettségre és ügyességre is végeztek vizsgálatokat Magyarországon és külföldön egyaránt. Kokas és Eiben kutatásai során a mozgásemlékező és a gimnasztikai jellegű feladatokban teljesítettek jobban a zenei óvodás gyermekek, emellett jobb eredményeket kaptak a testi fejlettségük (vitálkapacitás, légzési kiterés) mérése során is (Kokas & Eiben 1964). Kokas Klára zenei tagozatos és normál tantervű általános iskolás gyermekek körében végzett kutatása során az antropológiai vizsgálatok (vitálkapacitás) és a testi ügyesség (dinamikus koordináció, célba dobás, pálcikarajzok szerint zajló gimnasztikai gyakorlatok megvalósítása, ritmikus szabadgyakorlatok) tekintetében is a zenei tagozatos gyermekek mutattak jobb eredményeket (Kokas 1972). Barkóczi és Pléh vizsgálataiban a mozgáskoordináció, a finom mozgások fejlődését, valamint a térben zajló mozgási lehetőségeket figyelték meg a különböző táncformák és játékok végzése közben (Barkóczi & Pléh 1977). A zenei tevékenység több, hierarchikus rendben felépülő cselekvés pontos időzítését, sorba állítását és térbeli kivitelezését igényli (Asztalos 2016; Zatorre, Chen & Penhune 2007). Tehát koordinált és ellenőrzött mozdulatsorok végrehajtása szükséges a hangszerjáték közben. A képalkotó eljárások fejlődésével lehetőség nyílt arra, hogy megfigyeljék az agy működésének és felépítésének változását a zenészek körében. Azt tapasztalták, hogy a zenészek agya anatómiaiailag is változik a zenei képzés hatására: jellemző, hogy a két agyféltekét összekötő kérgestest megvastagodott (Balogh & Turmezeyné 2009). Altenmüller szerint a finommotoros mozgásokért felelős kisagy is megnagyobbodott a zenészek esetében (Altenmüller 2006), és ez hozzájárul a mozgásban való ügyességhez, sikerességhez. Emellett a primer hallókéreg megvastagodásáról (Gaser & Schlaug 2003; Schneider és mtsai. 2002), valamint a szekunder, terciér hallómező területén lévő nagyobb aktivitásról (Besson és mtsai. 1994) olvashatunk e tanulmányokban (Asztalos 2016).

3.2. A zenetanulás transzferhatásai a kognitív képességekre

A gyermekek iskolai teljesítménye nemcsak a továbbtanulási lehetőségeiket befolyásolja, hanem hatással lehet az önbizalmukra, a társas kapcsolataik alakulására, a ta-

nárokhoz és az iskolához való kötődésükre is. Ezáltal a munkaerőpiacon való későbbi sikerességüket, társadalmi elfogadottságukat vagy kirekesztettségüket is meghatározhatja. Ezért fontos kiemelni a zenetanulás kognitív képességekre való pozitív hatásait, amelyeket az alábbi vizsgálatok igazolnak.

„S hogy egy kicsivel több ének mennyire boldogítja a gyermeket, láthatnák, ha meghallgatnák az éneklő általános iskolák egy-két óráját. De nem hallgatják meg. Pedig ott érthetnék meg, hogy a zene nemcsak zenére tanít. Ezek a gyermekek jobban számolnak, mert a szám nem elvont fogalom nekik, testükben érzik a ritmussal. Hamarabb olvasnak folyékonyan, mert a mondatban érzik, éreztetik az összefüggő zenei formát. Szebben, pontosabban írnak, mert a kottairás nagyobb vigyázatra szoktat, ott egy kissé félrecsúszott pont már más hangot jelent. A helyesírást is gyorsabban megtanulják, grafikai érzékük is fejlődik. Végül: nő a gyermek önérzete; valamit tud, amit a felnőttek sem kicsinyelnek, vagy éppen nem is tudnak. A felnőttek régi elnéző mosolya a gyermek mai zenélő próbálkozásai hallatára eltűnik, megfagy. A gyermek emberi fejlődésének nincs ennél hatásosabb eszköze...” (Kodály 1956: 305)

Kodály Zoltán e gondolatai sok kutatót indítottak arra Magyarországon és külföldön egyaránt, hogy tudományosan bizonyítsák ezeket a kijelentéseket.

Hazánkban először 1963-ban Kokas Klára és Eiben Ottó végzett vizsgálatokat szombathelyi zenei óvodás gyermekeken. Azt tapasztalták, hogy a kiemelt zenei nevelésben részesült gyermekek jobban teljesítettek a matematikai feladatokban (Kokas & Eiben 1964). Kokas Klára tovább folytatta a kutatást, amelynek során zenei tagozatos és normál tantervű általános iskolás diákok teljesítményét hasonlította össze. A zenei tagozaton tanuló gyermekek pontosabban és gyorsabban dolgoztak, mialatt erős figyelem, külön megoldási módszerek és jobb megfigyelőképesség (hangszín, ritmus, formaészlelés) jellemezte a munkájukat. Konkrét tantárgyakhoz kötődve is megfigyelhető volt az ének-zenét emelten tanulók előnye: pl. helyesírási és matematikafeladatokban (Kokas 1972). A Kodály Musical Training Institute révén eltervezett kísérlet részét képezte a Kodály-programmal tanuló diákok pszichológiai vizsgálatának előkészítéséről írt összefoglaló, amelyet a Kodály-koncepció alapján tanító intézmények énekóráinak látogatása nyomán készítettek (Barkóczi & Pléh 1977). Azt vizsgálták, hogy milyen készség- és képességfejlesztő, illetve személyiségformáló hatásai lehetnek a Kodály-koncepció szerinti ének-zene oktatásának. Az óralátogatások tapasztalatait és a lehetséges transzferhatásokat hat területen összegezték: a nyelvi oktatásban, matematikában, mozgási képességekben, együttműködési képességek és egyéb képességek tekintetében, valamint az emlékezet és figyelem alakulásában. Az ének-zene tanulása közben fejlődő képességek közül a nyelvi hanghordozás finom eltéréseinek megkülönböztetése, a beszédhangok izolálása, a hangzók formálása, az akcentus, a figyelem, a kategorizálás, az összefüggések felismerése, az elvont fogalmakkal való manipuláció, valamint a jelek és értelmezésük játszanak szerepet a nyelvi oktatásban. Tehát a zenei és a nyelvi struktúrák rokonságából adódóan lehetséges a transzferhatás (Laczó 2001). Az idegennyelvi készségek és a zenetanulás kapcsolatát több kutatás is alátámasztotta.

A beszéd, kiejtés, szóhangsúlyok, mondathangsúlyok észlelése, feldolgozása mind pozitív összefüggést mutat a zenetanulással (Milovanov és mtsai. 2008, 2010; Slevc & Miyake 2006; Tallal & Gaab 2006). Zanutto a zenét tanuló gyermekek jobb olvasási és nyelvi felmérés eredményeit és erősebb figyelmét tapasztalta (Zanutto 1997). Mexikóban sajátosan tervezett zeneoktatás következtében öt-hat éves gyermekek szókincsének jelentős növekedését tapasztalták. A program során olyan zenei feladatokat végeztek, amelyek elősegítették a ritmikai és dallammegkülönböztetés fejlődését, emellett a vizuális, hallási és motoros adottságok közötti viszonyt erősítették. Azok a gyermekek, akik Mexikóban a hagyományos ének-zenei tananyag szerint tanultak, nem mutattak fejlődést a szókincsükben (Moyeda, Gómez & Flores 2006). A zenetanulás és a jobb verbális emlékezet közötti összefüggést támasztották alá 6–15 éves fiúk körében a kutatók. A kísérletben jelentősen magasabb teljesítményt mutattak azok a diákok, akik részesültek zenei oktatásban a kontrollcsoporttal szemben (Ho, Cheung & Chan 2003). Wong és társai a hangmagasság-változások feldolgozását vizsgálták EEG-vel, amelynek során azt találták, hogy a zenészeknek jobb a feldolgozóképesége ezen a területen. A zenetanulás ideje együtt mozgott a teljesítménnyel, az azonosságok és különbségek észlelésével, valamint az egy szótagú mandarin szavak külön beldolgozásával. Egy másik kísérlet során angol anyanyelvű alanyok olyan ismert angol szavakat tanultak, amelyeknek más és más jelentése van a hanglejtésnek megfelelően. A sikerhez itt is hozzájárultak a zenei tanulmányok (Wong & Perrachione 2007; Wong et al. 2007).

1978–79-ben is indultak összehasonlító vizsgálatok Laczó Zoltán vezetésével. A vizsgálat célja a zenei képességek, a zenei kreativitás, az intelligencia, a szocioökonómiai státus és a muzikalitás közötti összefüggések feltárása volt. A munka során különböző szociális háttérrel rendelkező, nyelvi, zenei és normál tantervű alsó és felső tagozatos diákokat (3–4. és 6–7. évf.) vizsgáltak budapesti iskolákban. A vizsgálat-hoz Seashore zenei képességvizsgáló tesztet, Raven nonverbális intelligenciatesztet használtak és improvizációs zenei viselkedést figyeltek meg. A megfigyelések során azt tapasztalták, hogy a legalacsonyabb szociális helyzetben lévő környék iskolájában a zenei tagozatosok **intelligenciaeredményei** lényegesen magasabbak voltak a többi résztvevőhöz képest. Tehát arra következtettek, hogy a zenei nevelés következtében az intelligencia fejlődése jelentősebb, mint azt a szocioökonómiai státus alapján várnánk. A jobb zenei képességű gyermekekénél a mérések magasabb IQ-eredményeket hoztak, mint a gyengébb zenei képességű társaiknál. A zenetanulás és az általános intelligencia közötti kapcsolatról számos további kutatás is beszámol (Dombiné 1992; Hargreaves 2001; Knappek 2002; Schellenberg 2006; Váradi 2015). Schumacher és Altenmüller a zenetanulás és az intellektuális képességek, a **figyelem** és a kitartás között talált pozitív összefüggést (Altenmüller 2006; Schumacher 2014). Schellenberg azt állapította meg a zenetanulás hosszú távú hatásait vizsgálva, hogy kismértékű, ám tartós hatás látható az intellektuális képességek fejlődésében, akár évekkel később is a zenetanulást követően (Schellenberg 2006). Az emlékezet és a figyelem vonatkozásában a mozgással összefüggő, a látáshoz és halláshoz kapcsolódó emlékezet erősödését és a figyelem idejének növekedési lehetőségét észlelték Barkóczi és munkatársai (Barkóczi & Pléh 1977).

Huttenlocher (2002) szerint a zenetanulás komplex tevékenység, amelynek része a rendszeres napi gyakorlás, a kottaolvasás, hosszabb zenei anyagok memorizálása, változatos zenei szerkezetek elsajátítása (pl.: hangközök, akkordfűzések, skálák). A zenetanulás során hosszabb időre összpontosított figyelemre van szükség, illetve motoros készségek állandó tanulását igényli. Emellett az érzelmek révén vezérelt kifejezések elsajátítása is elvárás. Szerinte e tapasztalatok kombinációi jó hatással vannak a kognícióra, főként gyermekkorban, hiszen ekkor az agy fejlődése nagyon plasztikus, és könnyen befolyásolják a környezeti hatások.

Schellenberg is talált kapcsolatot a zenetanulás és a **kognitív képességek** között, amely e kognitív képességek széles skálájára terjed ki. Magyarázatul három különféle alternatívát vet fel: 1. Mindenféle iskolán kívüli tevékenység, ami hasonlít az iskolai tanulmányokhoz (pl. olvasás, sakk) előmozdíthatja az intellektuális gyarapodást. Ettől függetlenül a zenetanulásnak lehetséges, hogy vannak speciális jellemzői. 2. A hangszertanulás hozzájárul a szellemi, értelmi növekedéshez a fejlődő képességek által (pl. memorizálás, motoros képességek, érzelmi fejlődés, zenei rendszerekkel kapcsolatos ismeretek). E tényezők legtöbbje nemcsak zenélés közben hasznosul, hanem egyéb nem zenei tevékenységekben is megmutatkoznak. 3. Sajátos módon maga a zene hozzá létre hatást, hiszen a zene elvont természete hozzájárulhat az absztrakt gondolkodás fejlődéséhez (Schellenberg 2004).

Portowitz és munkatársai (2009) feltevései alapján a zene egy olyan tanulási kettővé válhat, amelyben az alapvető kognitív struktúrák felderíthetők és megérthetők. A zenéhez kapcsolódóan a következő kognitív összetevőket állították a fókuszba: 1. A mintázatok felfogása és bemutatása, amelynek során a gyermekek azonosítják a zene lényeges elemeit pl. a melódiai és ritmikai motívumokat. Emellett a metrikus hierarchia és az azon belüli arányossági kapcsolatok feltárása is idetartozik. Ezáltal fejlődhet az észlelés stabilitása, és segítheti a matematikai alapelvek fejlődését. Szöveges zene esetén pedig a szövegfelismerés, a helyesírási képesség javulását. 2. Holisztikus észlelés, amelynek során észlelik a struktúra elemeit, mint az egész alkotóelemeit. 3. A egyidejű és összetett ingerek egyesítése és integrálása. A gyermekek a zenehallgatás során teljes zenei komplexitásukban hallják a műveket. Ez alapján képesek megfigyelni és válaszolni a zene globális szerkezetére vonatkozó kérdésekre. A jól felépített zenei foglalkozások segítenek abban, hogy a gyermekek tudatosan érzékeljék, figyeljék a zene komplexitását. Így megtanulnak különbséget tenni a hangmagasság, a dinamika, a harmónia és a ritmus között, valamint megérthetik a zenei kapcsolatokat és ezek változásait. Ez a kognitív feldolgozás kulcsfontosságú a matematikai problémamegoldásban és a nyelvi felfogóképességben is. 4. Az önszabályozás révén az egyén képes a megfigyelésre, a lehetőségek és az opcionális válaszok felmérésére, az érzelmi reakciók kontrollálására a tevékenység elkezdése előtt. Ez a szerep nélkülözhetetlen mind a zenei előadás, mind a zenehallgatás során, illetve a tanulás általános menetében is nagy jelentőségű. A kognitív funkciók fent bemutatott alkalmazása segíti a gyermekek elvont, logikai gondolkodásának és problémamegoldó képességének fejlődését, amelyek által jobb tanulókka válhatnak.

A matematikaoktatásban segíthet a zenei szimbólumegységek felismerése, megértése, a szimbólumon belüli kapcsolatok megértése és a szimbólumokkal történő manipulálás fejlődése (Barkóczi & Pléh 1977). Gombás és Stachó (2004) a matematikai és zenei képességek összefüggéseit vizsgálta 10–14 éves gyermekek körében. A kutatás eredményei szerint a matematika-összpontszám szignifikánsan korrelált az összes zenei pontszámmal. A matematikai feladatokon belül a problémamegoldó feladatok pontszáma összefüggésben volt a dallamazonosítás és a ritmusazonosítás pontszámával. Ha a zenetanulási évek számát figyelembe vették, akkor szignifikáns különbséget találtak a matematika és a zene összpontszámában, illetve a ritmusfelismerő képesség (ritmusérzék) pontszámában. A matematikateszt teljes pontszáma és a zenetanulás éveinek összefüggése kapcsán a zenét még nem tanuló és a zenét 1 éve tanuló csoportok között is szignifikáns különbséget találtak. A Gordon-tesztben elért összpontszám és az előzetes zenetanulás éveinek összefüggésében ugyancsak szignifikáns különbség volt a zenét még nem tanuló és a zenét 1 éve tanulók között. Úgy tűnik, hogy a tesztekben elért teljesítmény tekintetében a legfontosabb tényező az, hogy a gyermek tanul-e zenét vagy sem. Ilyen fiatal korban még nem a zenetanulás ideje a legfontosabb, hanem hogy a gyermek elkezdte-e a zenetanulást. Ez az eredmény arra utalhat, hogy a zenetanulás sajátos módon „kerülő úton” hat a matematikai teljesítményre. Tehát e vizsgálat szerint a matematikai képesség pozitívan korrelál a zenei képességekkel (Gombás & Stachó 2004).

Pólya véleménye szerint egy matematikatanár gyakran kényszerül arra, hogy mondanóját többször megismételje.

„Van valami közös a tanításban és a zenében is... Tanuljuk meg hát a zeneszerzőktől, hogy mi ilyenkor a teendő, hogyan végezhetjük el az ismétlést jobban. Fontos zenei forma a »téma variációkkal«; vigyük át a tanításba: mondókánkat adjuk elő először a legegyszerűbb alakjában, majd kis eltéréssel, azután ismételjük meg, de egyre színesebben; hatásos lehet, ha befejezésként visszatérünk az eredeti, egyszerű fogalmazáshoz. Másik zenei forma például a »rondó«; ültessük át a tanításba: ismételjük ugyanazt a fontos mondanivalót többször, változatlanul, vagy csak kevés eltéréssel, de szőjünk ügyesen az ismétlések közé valamilyen ellentéttel szemléltető anyagot. Remélem, hogy amikor az olvasó legközelebb hallgatja valamelyik Beethoven-témát variációkkal, vagy Mozart valamelyik rondóját, közben a tanítás tökéletesítésére is gondol egy kicsit.” (Pólya 1971: 113).

A zene és a matematika kapcsolatára talált bizonyítékot Schmithorst és Holland (2004) is. A két terület összefüggésének az az alapja, hogy a kottából való játékhoz olyan készségek szükségesek, amelyek kapcsolatban vannak a különböző matematikai műveletekkel, pl. a metrum és a ritmika (Asztalos 2016; Hallam 2010). Nisbet szerint a zene időbeli elrendeződését megtestesítő jelképek és a törtszámfogalommal összefüggésben lévő matematikai szimbólumok között jelentős kontaktus van (Nisbet 1991). Altenmüller kutatásainak eredményei szerint is a zenetanulás elősegíti a matematikai képességek fejlődését (Altenmüller 2006). Whitehead olyan középiskolások és egye-

temisták matematikai teljesítményét vizsgálta, akik Orff-módszerrel tanultak. A résztvevőket random három csoportra osztották. Az első csoport heti öt, a második csoport hetente egyszer ötven percig tartó zenei foglalkozásokon vett részt, míg a harmadik csapat nem kapott zenei képzést. Húsz héten keresztül folyt a kísérlet. Az a csoport mutatta a legnagyobb, szignifikáns teljesítménynövekedést, amelyik heti ötször kapott zenei órákat. A heti egyórás csoport korlátozottabb növekedést mutatott, míg a zenei oktatásban nem részesült tanulóknál látszott a legkevesebb matematikai fejlődés (Whitehead 2001, idézi Hodges & O'Connell 2005). Spelke (2008) a vizuális formák geometriai tulajdonságainak azonosításában vizsgálta a diákokat és azt tapasztalta, hogy a zenei nevelésben részt vevő gyermekek teljesítménye magasabb volt, mint a zenét nem tanuló gyermekek eredményei. Wenger (1990) kutatása szerint a zenedarabok gyakorlása közben működtetett kérgi neuronok használata erősíti azokat a kérgi területeket is, amelyek a matematikai gondolkodásban játszanak szerepet.

Janurik (2008) kutatásai szerint a zenei képességek formálása elősegítheti az olvasás tanulásának sikerességét. Több kutatás is kapcsolatot talált a zenei képességek és a beszédhangokkal kapcsolatos folyamatok adottságának fejlettsége között, ami azért jelentős, mert a fonológiai tudatosság fontos a korai olvasás szakaszában (Anvari és mtsai. 2002). Aki ügyes a zenei hangok magasságának megkülönböztetésében, könnyebben boldogul az olvasással is (Moreno és mtsai. 2009). A zenei hangok és a beszéd feldolgozásával összefüggő kutatások eredményeit neurológiai vizsgálatok is alátámasztják (Hámori 2005). Gromko (2005) úgy véli, hogy a hangszeren való játék hatására gyorsabban fejlődik a hallott szövegértés.

A zenehallgatás **térbeli képességekre** gyakorolt pozitív transzferhatásáról több kutatásban is olvashatunk. Rauscher és munkatársai a térbeli képességek rövid távú fejlődését tapasztalták Mozart kétzongorás szonátájának hallgatása közben. Mivel a hatás a legkisebb változásra is nagyon érzékeny, elfogadottsága nem teljes körű (Rauscher et al. 1993). Shaw (2000) véleménye szerint ugyanazok az idegrendszeri mintázatok aktiválódnak mind a térbeli feladatok során, mind Mozart hallgatása közben. Ebből arra következtethetünk, hogy a térbeli és zenei feldolgozás ugyanazokból a kérgi tartományokból részesedik. A jelenség nemcsak Mozart, hanem Schubert és Albinoni zenéje kapcsán is tapasztalható. Egy másik elképzelés szerint a téri feldolgozás és a zenei ritmus feldolgozása között van idegrendszeri kapcsolat (Janurik 2008). Spelke (2008) óvodáskorú gyermekeknél a zongoratanulás és a térbeli-időbeli gondolkodás kapcsolatát mutatta ki hosszú távon.

Janurik (2008) vizsgálatai alapján a zenét tanuló gyermekek tanulmányi eredménye szignifikánsan magasabb a hangszert nem tanuló társaik eredményénél, azoknál a tanulóknál, akik legalább négy évet töltöttek hangszertanulással. Számos kutató munkáiban olvashatunk még a tanulmányi sikeresség és a zenetanulás összefüggéséről (Babo 2004; Janurik 2009, 2010; Knappek 2002; Schellenberg 2006). A zenét tanulóknál észrevehető egy olyan tendencia is, hogy olyan esetekben, amelyek komoly gondolkodást igényelnek, képesek energiát beletenni, az alkotókészséget igénylő helyzetekhez pedig lazán, játékosan állnak hozzá, és így jó teljesítményt tudnak elérni (Laczó 2001).

3.3. A zenetanulás transzferhatásai a személyiségfejlődésre és az érzelmi intelligenciára

A gyermekek személyiségfejlődésében meghatározó az őket körülvevő szűkebb-tágabb környezet. A család, az iskola, a nevelés változatos színterei, a kortársak, a különböző tömegkommunikációs eszközök mind befolyásolják a gyermekek életét, szocializációját. A zenetanulás esélyét növeli, ha a szűkebb-tágabb környezetben zenél valaki, ugyanis ez mintául szolgálhat a gyermek számára, hogy zenéljen.

A nevelés – Kozma Tamás megfogalmazása szerint – „...a gyermekkori szocializáció nagy egészén belül a szocializáció céltudatos, tervszerű és tervezett formája” (Kozma 1984: 57). Az elsődleges nevelési színtér a család. *„Minden családnak megvan a maga mikrokultúrája, amely bizonyos vonásokban különbözik más családokétól; minden családnak bizonyos mértékig eltérő a tapasztalat-, a tevékenység- és a normarendszere, amelybe a gyermeket bevezeti”* (Kozma 1984: 89–90). A nevelés másodlagos színtere az iskola, amely *„a családon kívül az egyén szocializálásában a legjelentősebb részt vállalja, mert kifejezetten e cél elérésére alakult ki”* (Kozma 1984: 147).

A zeneiskola, művészeti iskola nem kötelező, mégis jelentős szerepet tölt be a zenét tanulók életében, hiszen a zenei nevelés hozzájárul a gyermekek személyiségének fejlődéséhez, kedvezően befolyásolja a **szocializációt** és elősegíti az eredményesebb teljesítményt az iskolai tanulásban. Az alapfokú művészeti iskolákba beiratkozó gyermekek új környezetbe, új közösségbe kerülnek, új tevékenységeket tanulnak, teljesen új érték- és normarendszer veszi őket körül. Ez az extrakurrikuláris tevékenység a közös zenélés által fejleszti az összetartozás érzését, az önfeláldozás, az egyéni érdekek alárendelésének képességét, amely által részeivé válnak ennek a kis **közösségnek**, és amely segíti őket a nagyobb közösségbe, a társadalomba való beilleszkedésbe is. A rendszeres gyakorlás fegyelemre, kitartásra, önkontrollra, kemény munkára, céltudatosságra, akaratere, felelősségérzetre, személyes elkötelezettségre tanítja a diákokat, amely tulajdonságok jól hasznosíthatók az élet más területein is. A sikerek és kudarcok elviselése szintén edzi a zenészek jellemét. A zenélés közben az önkifejezés, önkiteljesedés olyan örömforrást, **flow-élményeket** (Custodero 2002; Csíkszentmihályi 2001) jelenthet a tanulóknak, amelyek különleges élményt biztosítanak számukra, ezáltal elégedettséget és boldogságérzést okoznak. Az elmélyülést, a teljes belefeledkezés örömét élhetik át a gyermekek (Csíkszentmihályi 2013, 2015). Tehát az áramlási tapasztalatoknak potenciális szerepe lehet a diákok tanulásra motiválásában. Ezek az autoletikus tevékenységek olyan elfoglaltságot jelentenek a gyermekek számára, amelyeket önmagukért, pusztán a tevékenység közben lelt örömért végeznek (Csíkszentmihályi 1997, 2010, 2014).

A gyakorlás és a hangversenyzés során folyamatos önértékelésre van szükség, ami által egyre jobban megismeri és becsüli önmagát a tanuló. Tehát a zenélés olyan jellemformáló, értékközvetítő hatással bír, ami segíti az erkölcsi, esztétikai és közösségi nevelést egyaránt (Chambra & Misra 2012). Olyan lelki és mentális személyiségjegyek fejlődését segíti elő, amelyek meghatározzák a diákok életfelfogását. Az expresszivitást kifejezetten fontos tényezőnek tartják a diákok (Lindström et al. 2003).

Kodály Zoltán meggyőződése volt, hogy a rendszeres éneklés lelki, testi és szellemi fejlődést is indukál: „...*az egész ember fejlődését javítjuk ezzel...*” (Kodály Zoltán, idézi Solymosi Tari 2003). A nagy civilizációk mindegyikében úgy gondolták, hogy **személyiségformáló hatása** van a zenének. Kodály szerint az embert megragadja a zene és „*rendezett lelkűvé*” teszi. Véleménye alapján „*a zenének civilizációteremtő küldetése van: hozzájárul egy esztétikailag és erkölcsileg magasabb rendű világ felépítéséhez*” (Solymosi 2003).

Az ének- és zenetanárok sokszor tapasztalják, hogy a zenével és más művészeti tevékenységekkel tudják legjobban kifejezni a gyermekek a gondolataikat, érzéseiket (L. Ritók 2010). Ám a közoktatásban az elmúlt időszakban háttérbe szorult a művészeti nevelés, egyéb tudástartalmak kerültek előtérbe. E tendencia miatt a zeneiskolák és művészeti iskolák nagyon népszerűek ma hazánkban. A kettő között szoros összefüggés van: máshol követelt teret magának az, ami nem kap elég hangsúlyt az általános iskolákban. Így a gyermekek egyre többen jelentkeztek az alapfokú művészeti iskolákba (Solymosi 2003).

Vitányi Iván és társai (Bácskai, Manchin & Sági) 1970-ben követéses vizsgálatot folytattak le. E szociológusoknak az volt a kérdésük, hogy milyen fejlesztő hatása van a zenei tagozatban eltöltött éveknél, és van-e kihatása a későbbi életvitelre. Ezért normál tantervű és zenei tagozatos általános iskolák végzett tanulóit keresték meg négy évvel később. Megvizsgálták a hangverseny-látogatási szokásaikat, a zenei ízlésüket, a lemezgyűjteményük összeállítását, a művészeti ízlésük jellemzőit (képzőművészet, film, irodalom), hogy végeznek-e bármilyen zenei aktivitást, illetve a társadalmi státusukat. Az eredmények alapján a zenei tagozatosok életében fontos szerepet játszott a zene, ami szórakozást, felüdülést, esztétikai élményt jelentett a számukra. E vizsgálatok egyértelműen megmutatták, hogy a zenei tagozaton végzők ízlése és választásai igényesebb értékítéletéről tesznek tanúbizonyságot (Vitányi és mtsai. 1972). Amerikai pszichológusok felhívták arra is a figyelmet, hogy a zenei tanulmányok révén a gyermekek megismerkedhetnek más kultúrákkal, emberi kapcsolatokkal és tradíciókkal egyaránt (Gévayné 2010).

Barkóczi Ilona és munkatársai 1969-ben kezdtek egy három évig tartó mérésorozatra Kecskeméten, ahol a Kodály-koncepció pszichológiai hatását tanulmányozták. A kérdésük az volt, hogy a zenei nevelésnek vagy a szocioökonómiai helyzetnek van nagyobb befolyása a személyiség különböző részeire. A különböző pszichológiai vizsgálatok során a normál tantervű és a zenei tagozatos osztályokat, illetve a magasabb és alacsonyabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulókat hasonlították össze. A mérések között Rorschach-személyiségvizsgálat, figyelempróba (Piéron), intelligencia-, illetve kreativitástesztet, szorongáskála (Taylor) és szociometria voltak (Barkóczi & Pléh 1977). Az eredmények azt mutatták, hogy a zenei tagozatra járó gyermekek jobban alkalmazkodtak a gondolkodási feladatokhoz, kreatívabbak és érzelmileg érzékenyebbek voltak, mélyebben dolgozták fel az élményeket és nagyobb belső kontrollal rendelkeztek.

A 21. század elején egyre többen úgy vélik, hogy a sikerességben körülbelül 20 százalék jelentősége van annak, amit az iskolában tanultunk, a többi 80 százalék az

érzelmi intelligenciától függ. Ennek megfelelően egyre több helyen az IQ helyett az EQ-t mérik, amelynek magasra fejlesztésében központi szerepe van a művészeti nevelésnek (Solymosi 2003). Ezzel párhuzamosan manapság egyre több figyelmet kap az érzelmi terület működése, amelyben fontos szerepet játszik a zenei nevelés. Bredács az EQ, tehát az „érzelmi intelligencia” hatásmechanizmusát vizsgálja, és alapvető fontosságúnak tartja az alkotó személyiség kialakulásában (Bredács 2009). Egyre több vizsgálat kutatja a zene által előidézett érzelmeket, és az ennek hatására kialakuló testi reakciókat. Sikertült kimutatni az érzelmi intelligencia és a zene közötti összefüggést is. A zenei képességek fejlődésével párhuzamosan az érzelmi képességek is előremozdulnak. Ahhoz, hogy az alkotómunka eredményes legyen és valódi élménnyé válhasson, elengedhetetlen az EQ fejlesztése, a gondolkodáson alapuló területen túl szükséges keresztüljutni az „érzelmi hálón” (Uzsálné 2010). A zenében bővelkedő élet hozzájárul mind a kulturális örökség, mind az adott kultúra elfogadásához, megértéséhez. Segíti az egyéniség kibontakozását, a kreativitás fejlődését, a csapatomunkát és az összetartozást, tehát a zenei nevelés hozzájárul ahhoz, hogy jobb emberek legyünk.

A legmeghatározóbb zenei élményt az aktív zenei tevékenység teremti meg. Egy másik lehetőség a zenehallgatás, amely segíti a kreativitás fejlődését, emellett tanári irányítással, értelmezéssel is kiegészülhet. Ennek fontos szerepe van az iskolákban, ám ez egy passzív forma (Dohány 2009). Thompson és társai kutatásuk során arra jutottak, hogy az olyan felnőttek, akik gyermekkorukban tanultak zenét, eredményesebben azonosították a beszéd által közvetített érzelmeket (pl. a dühöt vagy a szomorúságot), mind az ismert, mind az ismeretlen nyelveken. A vizsgálatot hatéves gyerekek között is elvégezték, ahol szintén a zenei képzésben részt vevők teljesítettek magasabb szinten az érzelmek azonosításában. Thompson és munkatársai ezért úgy vélik, hogy a beszéd-prozódia és a zene feldolgozásakor közös agyi folyamatok zajlanak (Thompson et al. 2004).

Érdemes kitérni arra, hogy milyenek a zenét tanuló gyermekek, miben és mennyiben különböznek a zenét nem tanuló társaiktól. Zenei tagozatos iskolában tanító tanárok véleményét kérdezték erről, amelynek során kiderült, hogy a zenei tanulmányokat folytatók szelídebbek, finomabbak, sokkal összetartóbbak. Teljesen más a gyermekek lelkülete, mint egy normál osztályban. A zenetanulás során elért sikerélmény javítja az iskolához való viszonyukat is. Emellett elősegíti a szülők és az iskola kapcsolatát, valamint részesülnek a közösség általi nevelő hatásokból, amelyek fejlesztik a személyiségüket és a szociális kompetenciáikat (Raffay 2005). Mindezek hozzájárulnak a sikerebb iskolai eredményeikhez is.

3.4. A zenetanulás hátránykompenzáló szerepe

Bourdieu (1999) szerint az alacsonyabb státusú családokból származó diákok eleve hátránnyal indulnak. Ám ez csökkenthető, a zenélés felülírhatja a hagyományos szociokulturális (Harris 1996) és szociodemográfiai háttér hatását. A zenélés közben

eltűnnek a társadalmi különbségek. A közös zenélés során a zenekar vagy kórus tagjai nem érzik a szociális különbségeket, hiszen egy célért dolgoznak, hogy minél hitelesebben és meggyőzőbben szülessen meg a zenemű. Eközben nem számít a családi, etnikai hovatartozás, a tagok erősítik és segítik egymást a közös siker elérése érdekében. A sikerélmény nagyobb önbizalomhoz vezethet, ami segítheti a tanulókat az iskolai tanulmányaikban és más életterületeken, és előmozdíthatja a társadalmi mobilitásukat is.

A zeneoktatásban lévő egyéni oktatás révén a tanárok jobban tudnak figyelni, alkalmazkodni a gyermekek személyes igényeihez, képességeihez, így a hátrányos helyzetű, kevésbé jó képességű tanulók hamarabb juthatnak sikerélményhez, és kötődés alakulhat ki a tanárhoz, az iskolához és a tevékenységhez egyaránt. A bátorítás, a példamutatás és a szociális érzékenység kialakítása hatással van a beilleszkedésükre, sikereikre, így a lemorzsolódásukat is csökkenteni lehet. A venezuelai El Sistema elnevezésű (házánkban Szimfónia-program) zenepedagógiai módszer pontosan a fenti gondolatokat erősíti, ott is a társadalmi felemelkedés szolgálata volt a cél. Ennek eredményeként ma kb. 300 gyermekzenekar van az országban. A módszer ekképpen a Kodály-koncepció egyfajta hangszeres adaptációja is lehetne (Kecskés D.-Vértessy 2016). Kokas Klára nevelőintézetben nevelkedő gyermekek körében is végzett vizsgálatokat, amelyek alátámasztották, hogy a zenetanítás jótékony hatása a hátrányos helyzetű tanulók esetében is kimutatható (Pethő 2008). A zenetanulás növelheti a gyermekek rezilienciaszintjét, ami segítheti a boldogulásukat a hátrányok ellenére is (Ceglédi 2012; Lazarus & Folkman 1984; Masten 2001; Pikó 2010; Pikó & Hamvai 2012). Vitányi és munkacsoportjának vizsgálati eredményei kimutatták, hogy az osztálytípus meghatározóbb, mint a szocioökonómiai státus, ugyanis a zenei nevelésnek még a társadalmi előmenetelre is befolyása volt. Azok a fiatalok, akik szegényebb családokból származtak és zenei általános iskolába jártak, négy év múlva szinte mindannyian olyan tanulmányokat végeztek, amelynek révén mind a társadalmi hierarchia mind a szociális életszínvonal tekintetében magasabb színvonalon folytathatták a jövőbeli életüket (Vitányi és mtsai. 1972).

Magyarországon a hátrányos helyzetű gyermekek aránya az általános iskolákban 17%, a halmozottan hátrányos tanulóké 10%. Bár országos szinten nagy területi különbségek mutatkoznak, Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön a legmagasabb az arányuk. A hátrányos helyzetűek aránya 29%, illetve 28%, a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya esetében még szélsőségesebb a helyzet. Közép-Magyarországon 2% alatti, Észak-Magyarországon 19% (KSH 2015).

2005 óta a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak nem kell térítési díjat fizetni az alapfokú művészeti iskolákban. Ennek hatására nagyobb arányban jelentek meg ezekben az intézményekben, különösen a vidéki kistelepüléseken. A művészetoktatás segíthet ezeknek a marginalizált helyzetű családokban felnövekvő gyermekeknek az általános iskolából való lemorzsolódás csökkentésében és a motivációjuk növelésében. Az az alkotótevékenység, amelyet itt végeznek, sikerélményt jelenthet nekik, ami segíthet az önbecsülésük helyreállításában, és ez visszahat az iskolai tanulmányaikra is. Emellett olyan értékeket és módszertani kultúrát

sajátíthatnak el, amelyek szintén jól hasznosíthatók az általános iskolai munkájukban (L. Ritók 2010).

Megvizsgáltuk, hogy hazánkban az összes hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyermek közül mennyien vesznek részt az alapfokú művészeti iskolák munkájában. A 6. táblázat adatai alapján megállapíthatjuk, hogy kevesen élnek a művészetek tanulásának lehetőségével, annak ellenére, hogy ingyenesen vehetnek részt a képzésben. A legkisebb arányban a sajátos nevelési igényű gyermekekkel találkozhatunk mind országos, mind a vizsgált települések szintjén.

6. táblázat. A hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyermekek részvételi aránya az alapfokú művészeti iskolák munkájában

	HH (%)	HHH (%)	SNI (%)
Országos	12	15	3,8
Debrecen	7,1	9,4	1,5
Miskolc	14	19	7,5
Nyíregyháza	11,2	12,25	6,8

(Forrás: KIR-adatbázis, saját szerkesztés)

Azt is szemügyre vettük, hogy az alapfokú művészeti iskolák összlétszámából mennyien tartoznak a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyermekek csoportjába. Ebben az összehasonlításban még alacsonyabb részvételi arányokkal találkoztunk. A vizsgált településeken az alapfokú művészeti iskolákban mind a hátrányos, mind a halmozottan hátrányos gyermekek aránya az országos átlag alatt maradt. Érdemes figyelembe venni, hogy ezek a marginalizált helyzetben lévő gyermekek a kisebb településeken lényegesen magasabb arányban vannak jelen ebben az oktatási formában. Például a KSH adatai szerint Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, ha a városokat nem számoljuk, 7412 tanulóból 16,5% hátrányos helyzetű, 37% halmozottan hátrányos helyzetű. A sajátos nevelési igényű gyermekek aránya viszont mindhárom településen az országos átlag felett van. Az előző Borsod-Abaúj-Zemplén megyei összehasonlításban 0,6% az arányuk. Úgy tűnik, hogy a vidéki kistérségeken elenyésző a számon tartott sajátos nevelési igényű gyermekek aránya.

7. táblázat. A hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyermekek aránya a vizsgált intézményekben

	HH (%)	HHH (%)	SNI (%)
Országos	5,1	6,3	1,15
Debrecen	1,9	4,86	4,36
Miskolc	1	5,1	1,9
Nyíregyháza	0,5	2,3	3,94

(Forrás: KIR-adatbázis, saját szerkesztés)

Összességében megállapíthatjuk, hogy a hátrányos, halmozottan hátrányos és sajátos nevelési igényű gyermekek kisebb arányban vannak jelen az alapfokú művészetoktatásban, mint feltételeztük. Mégis úgy gondoljuk, hogy ezek az intézmények sokat tehetnek a gyermekek fejlődéséért, sikeréért. Alátámasztja ezt a feltevésünket az is, hogy egyre több iskolát alapítanak, amelyek kiemelten csak hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozásával foglalkoznak. Ilyen pl. a Snétberger Zenei Tehetségközpont, a Rajkó-Talentum Alapfokú Művészeti Iskola, Zene- és Táncművészeti Szakgimnázium, illetve a venezuelai El Sistema program magyarországi adaptációja Szimfónia program címmel.

A Snétberger Zenei Tehetség-Központot 2011-ben Snétberger Ferenc és Mészáros Zoltán alapította. A központ alapítványi támogatással működik. A felvételt nyert hátrányos helyzetű 12 és 24 év közötti fiatalok 12 hetes bentlakásos kurzuson vesznek részt Felsőörsön, valamint minden második hétvégén Budapesten találkoznak. A képzés keretében minden évben 60–65 tanuló kap lehetőséget, amelynek során zenei képzésben, készségfejlesztésben, mentori támogatásban és pályaeorientációs tanácsadásban részesülnek. Emellett hangversenyeken játszhatnak, ami rendkívül fontos a tapasztalatszerzésben (Snétberger Zenei Tehetség Központ 2017).

A Rajkó-Talentum Alapfokú Művészeti Iskola, Zeneművészeti és Táncművészeti Szakgimnáziumot 1991-ben alapították és a Rajkó Oktatási és Művészeti Alapítvány működteti. Zenei tagozatának kiemelt célja a cigányság zenei kultúrájának, hagyományainak őrzése és ápolása, illetve a nemzeti kultúrába való integrálódása. A diákok más műfajokat is tanulhatnak, pl. jazz és tánczene. Az iskola közép-, illetve felsőfokú szakképzettséget ad. Az intézmény fontos feladata a Rajkó Zenekar utánpótlásának biztosítása is. A tánctagozat fő célja a magyar néptánc hagyományainak őrzése, ápolása. A képzés sokoldalú: balett, néptánc, modern tánc, színpadi tánc, történelmi társastánc, színészi játék, verseny tánccok, zeneelmélet, balettelmélet, tánc történet egyaránt megtalálható (Rottenbiller Utcai Alapfokú Művészeti Iskola, Táncművészeti és Zeneművészeti Szakképző Iskola 2017).

A Szimfónia program Venezuelából ered, ahol 1975-ben alapította José Antonio Abreu zongorista, karmester és közgazdász. Ez egy szociális program, amelynek lényege nem a tehetséggondozás, hanem az esélyteremtés, a kitörési lehetőség létrehozása a zene által. A venezuelai nyomornegyedekben az ifjúsági zenekarok a társadalmi működés mintái lettek a gyermekeknek, ahol mindenkinek szerepe és feladata van, a közös célokat együttműködve érik el. Emellett a központok környékén csökkent a fiatalkori devianciák előfordulása. Magyarországon 2014 szeptemberében indult el a Szimfónia program. Európai uniós forrás segítségével 15 D-dunántúli és É-magyarországi általános iskolában van jelen az egész napos iskolarendszerbe beépítve, amelyben jelenleg kb. 700 gyermek vesz részt. A program fő célja az iskolai lemorzsolódás csökkentése és a gyermekek iskolai pályafutásának elősegítése, hiszen a célcsoportot a hátrányos helyzetű, nehéz sorban élő gyermekek adják. Fontosnak tartják a sikerélmény, az önbizalom és a közösségbe tartozás érzésének erősítését. A Szimfónia program alapját a csoportos zenei foglalkozások képezik, emellett a gyermekeket és családjaikat szociális

és közösségfejlesztő tevékenységekkel is segítik (Magyar Máltai Szeretetszolgálat – Szimfónia program 2017).

A hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyermekek beíratását az alapfokú művészeti iskolába gyakran akadályozza a szülők szemléletmódja is. A gyakori rossz általános tapasztalatok és problémák miatt zárkóztak, és eltávolodtak az intézményektől. Hiába kapnak ingyen lehetőséget ezek a gyermekek a zene és művészetek tanulása általi felzárkózásra, kiemelkedésre, ha el sem jutnak az intézményekbe. Ezért fontos a tájékoztatás, a jó tapasztalatok átadása, hogy be merjék íratni a gyermekeiket ezek a családok az alapfokú művészeti iskolákba.

3.5. A zenetanulás hatása a közösségépítésre

A közösségek szükségességét, személyiségfejlesztő szerepét, a mindennapi problémák kezelésében nyújtott támogató funkcióját számos kutatás igazolja (Juhász 2016: 102–103). A zenei művészetoktatás kiemelkedően segíti a közösségi integrálódás folyamatát, így a társadalmi kohézió erősítésével hozzájárul az esélykülönbségek csökkentéséhez. A zenélés gyakran jelent közösségi cselekvést, ezáltal alkalmas arra, hogy a gyermekek elsajátítsák az együttéléshez szükséges szabályokat, értékeket. Ilyen például a közösség értékeinek és normáinak elfogadása, az elkötelezettség és felelősség a közösség ügyei, vállalásai iránt, a kölcsönös támogatás és együttműködés, valamint a szolidaritás (Vercseg 2014). A zenetanulásnak olyan humánszocializációs eredménye is van, hogy a zenei közösségbe való integrálódás segíti más közösségekbe, illetve a társadalomba való beilleszkedést is. A közösségen belül kialakulhatnak informális kapcsolatok, ismeretségek, barátságok is. A közösséghez tartozás érzése nagyon fontos a mai elidegenedett világban. A kamaszkor fizikai-érzelmi labilitása idején nagyon jó, ha van egy stabil hely a gyermekek életében, ahol jól érzi magát a hasonló érdeklődésű társakkal körülvéve. A közösségfejlesztés egyéni és kollektív fejlődés eredménye, amely összetett és hosszú folyamatot jelent. L. Nagy (2004: 50) szerint:

„A közös zenei tevékenységeknek nemcsak az együttműzikálásra kell kiterjedniük, hanem az egymást segítő személyiségfejlesztő és szociális kompetenciát fejlesztő társas együttműködésre is. A muzsikáló közösségek megteremtésével, a zene segítségével a társadalomban már alig működő emberi közösségeket építhetünk: gyermek-szülő, diák-diák, tanár-diák, közönség és előadók, kulturális közösségeket múlt és jelen, egyik és másik nemzet, mi és a világ között.”

Barkóczi és Pléh az együttműködési képesség fejlődésével kapcsolatban leírták, a zenét tanuló gyermekek esetében az együtt végzett munka szabályainak betartását, a közösségen belüli egyéni kapcsolatok kialakulását, az útmutatások alapos megfigyelését, a közösség céljainak átvételét, a társaságon belüli önszántából való együttműködést, az optimista öntudat kialakulását, az önkontroll növekedését és az egyéni munkavégzés képességét tapasztalták (Barkóczi & Pléh 1977). A társas kapcsolatok vizsgálatai

azt írták le, hogy a zenei osztályokban jelentősen kisebb arányban vannak a közöségtől leszakadt, ún. „perem”-gyermek. Az elemzések során az is kiderült, hogy a hátrányos társadalmi helyzet következtében kialakult kulturális hátrány zenei nevelés által csökkenthető. Ez az intelligencia struktúrájának változásában és az alkotóképesség fejlődésén keresztül jut érvényre, miközben erősödik az összefüggés a kreativitás és az intelligencia, és gyengül a társadalmi helyzet és intelligencia között (Barkóczi & Pléh 1977; Raffay 2005).

Mérei Ferenc is végzett szociometriai vizsgálatokat a zenei tagozatos és a normál tantervű osztályok összehasonlításával. Azt feltételezték, hogy a két típusú osztály szociometriai szerkezete különbözni fog. Megfigyelték, hogy a normál tantervű osztályok esetében több kisebb csoport alakult ki éles elhatárolódásokkal. Emellett a csoportok egymás közötti rivalizálása volt jellemző. A zenei osztályok viszont ún. „puha” közöségnek bizonyultak, ahol az osztályon belül két-három csoport különült el. A csoportok egymást segítették, támogatták és magas színvonalon működtek együtt. Az osztályban demokratikus vezetés alakult ki és választásaik objektív kritériumok mentén formálódtak. E sajátosságok az intenzív zenei tevékenység és az együttes zenélés magasrendű szocializációs hatásaként értékelhetők (Gévayné 2010). Altenmüller (2006) is jelentős javulást figyelt meg a zenét tanulók szociális viselkedésében. Elmondható, hogy összességében kevesebb teljesen kirekesztett tanuló van közöttük.

A zenei képzés és transzferhatások kapcsolatának vizsgálata még nem zárható le, ezért szükség van újabb kutatásokra, megközelítési módszerekre. Érdekes megiszívlelni Kodály Zoltán gondolatait:

„Ha ez így van, hogy a zenében találkozunk az ennyire heterogén műveltségű emberek, akkor nyilván ennek az az oka, hogy a zene az emberi lélek kifejező eszköze, amely mindenkinek egyformán hozzáférhető, akármilyen egyoldalú más műveltségben van elmerülve. És csakugyan, ha végignézzük a kultúra történetét, a kulturális csúcspontokon, mindenütt ott találjuk a zenét vezető helyen. Így volt a görögöknél, így volt a reneszánszban, s így volt, sőt van a Távol-Keleten, a kínai, a japán, az indiai műveltségben. Akkor kerül le erről a vezető helyről, hogyha süllyed az illető kultúra és a vége felé közeledik a fényes korszak.” (Kodály Zoltán, idézi Solymosi Tari 2003)

3.6. A kulturális és társadalmi tőke szerepe a zenetanulás során

A zenetanulással és a művészetek tanulásával összefüggésben érdemes a kulturális és a társadalmi tőke fogalmáról szót ejteni. Ezért ebben az alfejezetben arra vállalkozunk, hogy a tőketípusok általános áttekintése után új szemszögből, a művészetoktatás felől közelítsük meg a tőkeelméleteket, megkeresve a lehetséges kapcsolódási pontokat.

A tőke fogalma, amelyet eredetileg a közgazdaságtan használt, a 19. században a társadalomtudományok körében is elterjedt (Pusztai 2009). A tőke olyan társadalmi hasznót, előnyt jelent az egyén számára, amely meghatározza a társadalmi helyzetét

(Angelusz, Fábián & Tardos 2006). Az oktatásszociológiai kutatásokban nagy jelentőséget tulajdonítanak a különböző tőkefajtáknak az egyéni iskolai pályafutások változatosságának magyarázatában (Pusztai 2009).

A társadalmi tőke fogalmával elsők között Hanifan munkáiban találkozunk. Ő a közösséghez tartozás és az iskolai eredmények közötti összefüggés kapcsán használta először a fogalmat. A társadalmi tőke kifejezés vonatkozásában az egy helyen élő emberek kapcsolatáról, kölcsönös szimpátiáról, jó barátságról, jóakaratról beszélt a szerző (Hanifan 1916). Dewey (1915) szerint a társadalmi tőke az emberiség révén összegyűjtött szellemi javakat jelenti. Szerinte az iskola a közösségképzés, a közösségi nevelés legfontosabb helyszíne. Fontosnak tartotta a közös iskolai munka közben kialakuló szimpátia és együttműködés jelentőségét a kapcsolatteremtésben, amely képes áthidalni a társadalmi törésvonalakat (Pusztai 2009). Loury (1977) társadalmi tőke alatt a családon belüli és a környezeti források kapcsolatát értette, amelyek az egyén emberi tőkéjébe beépülnek. Bourdieu (1986) kulturális reprodukció elmélete háromféle tőketípust különböztetett meg: a pénztőkét, a társadalmi tőkét és a kulturális tőkét. A társadalmi, más néven kapcsolati tőke az egyén interperszonális kapcsolati hálózatát, a kulturális tőke az egyén műveltségét jelenti. A tőketípusok egymást erősítik és egymás között konvertálhatók, például a kapcsolati tőke pénztőkévé váltható.

Bourdieu elmélete alapján az iskolai siker a család kulturális tőkebefektetésének az eredménye, amely megnyilvánulhat a különböző iskolai végzettségekben, a rendelkezésre álló kulturális javakban, a műveltségben és a kifinomult magatartásban (Pusztai 2009). A kulturális tőke befektetésének mértéke függ attól, hogy a különböző társadalmi osztályok hogyan gondolkodnak a jövőről, a munkavégzésről, valamint az iskoláról (Bourdieu 1978), ezáltal más esélyekkel indulnak az oktatás-, illetve a munka területén. Úgy vélte, hogy a családban szerzett kulturális erőforrások az elit számára biztosítják, hogy gyermekeik számára továbbörökítsék az előnyös pozíciókat. Ez a gondolkodásmód erősebben meghatározza a társadalmi helyzetet, mint az iskolázottság és a foglalkozás (Róbert 1987). Ám az iskola is fontos szerepet játszik ebben, amely fenntartja a társadalmi különbségeket. Bourdieu (1999) szerint három formában létezik a kulturális tőke: inkorporált, vagyis bensővé tett, tárgyiasult (kulturális javak) és intézményesült állapotban (iskolai végzettség). A tőkefelhalmozáshoz időre van szükség, akár tárgyiasult, akár elsajátított formáról beszélünk.

Coleman (1988) elméletének alapja a szándékos cselekvés, ami az egyéni szintű szükségletek kielégítését célozza, és a környezet hatására valósul meg. Coleman rendszerében is három tőkefajttal találkozunk, amelyek párhuzamba állíthatók Bourdieu tőketípusaival és ugyanúgy transzformálhatók. A fizikai vagy tárgyi tőke lényegében a gazdasági tőkével egyenlő, az emberi vagy humán tőke a kulturális tőkével hozható kapcsolatba, ami az egyén képzettségét, tudását és készségeit jelenti (Fényes & Pusztai 2004). A társadalmi tőke pedig az egymással együttműködők kapcsolathálózatát foglalja magába (Coleman 1990). Bourdieu és Coleman a társadalmi tőke funkcionális értékét tekinti alapnak. Bourdieu az egyén hitelképességét és elismertségét tekintti a kapcsolatok hasznának (tekintély tőke, lekötélezettségi tőke), Coleman szerint

viszont a kapcsolatháló kohéziója, a struktúra jellemzői fontosak, például a stabilitása, zártsága, sűrűsége, normákhoz való viszonya (Pusztai 2009). A kapcsolatok minőségének vizsgálata során a szakirodalom erős és gyenge kötést különböztet meg. Az erős kötés szoros kapcsolattartást, zárt szerkezetet, közös értékek elfogadását jelent, a gyenge kötés viszont laza összeköttetést jelent jelentős térbeli vagy társadalmi távolságokon át (Granovetter 1991). A szülői kapcsolatháló Coleman szerint támogatást nyújthatnak a tanulóknak, ha a szülőtársaknak hasonlóak az elképzeléseik a gyermekeik iskolai pályafutásáról. Blau szerint hasznos lehet a társadalmi státusszerzésben a szülők gyermekeveléssel kapcsolatos információcseréje (Meier 1999).

A társadalmitőke-elmélet szerint fontos a tanár és a szülők kapcsolata. A kölcsönös támogatáson és bizalmon alapuló tanuló – tanári – szülői kapcsolatrendszer hozzájárul a jó iskolai teljesítményhez. Az iskolában a bizalmi légkör kialakulásához szükség van arra, hogy az aktorok figyelembe vegyék egymás véleményét, érdekeit, figyeljenek egymásra, tisztességgel végezzék a munkájukat (Bryk & Schneider 2002). A tanár-szülő kapcsolatot legerősebben a kommunikáció gyakorisága jellemzi (Jimerson et al. 1997; Meier 1999). Ez a megállapítás különösen igaz a zeneoktatásra és általában a művészetoktatásra.

Német klímakutatások kimutatták, hogy az iskolai szabályok, a szokások, a társas kapcsolatok, a gyakorlat, illetve a megszokás komoly hatást gyakorolnak a tanulók fejlődésére. Fend (1977) szerint az iskolára jellemző normák, értékrend, elvárások, a klíma, amelyek jelentős befolyást gyakorolnak a tanulók önbizalmára és sikerfelfogására. Az iskola szellemisége (Kozéki 1991) magába foglalja az erkölcsi felfogást, az érték- és normarendszert. Mindezeket tanulási környezetnek vagy miliőnek nevezzük (Hradil 1995).

Putnam (1995) társadalmi tőke meghatározásának középpontjában a normák és a bizalom állnak. Véleménye szerint a társadalmi tőke többféle kapcsolathálón alapszik: bizalom, szolidaritás, társadalmi együttműködés, információáramlás, kölcsönös segítségi norma, közösségi fejlődés (Orbán & Szántó 2005). A társadalmi tőke olyan befektetés, amelynek célja, hogy az egyénetet közös célok elérésére sarkallja és kialakuljon a csoportidentitás. Két kapcsolattípust különböztetett meg: az egyik az összekötő társadalmi tőke, amely szoros kapcsolatot jelent (pl. család), a másik az áthidaló társadalmi tőke, amely távolabbi kapcsolatot takar (pl. ismerősök).

Putnam iskolán belüli és iskolán kívüli társadalmi tőkéről beszélt. Az iskolán belüli társadalmi tőke pl. a tanárok és az iskolavezetés közötti kapcsolat, a szülők döntésekbe való bevonása, a diáktársaktól való informális tanulás, az iskolán kívüli társadalmi tőke pl. a tanulók közösségi és családi kapcsolatainak erőssége (Putnam 1995).

DiMaggio (1998) kutatásai során arra következtetett, hogy a kulturális tőke jelentős pozitív hatással van az iskolai érdemjegyekre, de nemcsak az előnyök továbbörökítését segíti elő, hanem az alacsony státusúak esélyei is javulnak. Ugyanis a kulturális mobilitás elmélete azt mondja ki, hogy az alacsonyabb társadalmi osztályokhoz tartozó gyermekek nagyobb haszonnal tudják felhasználni a rendelkezésükre álló kulturális erőforrásokat, mint mások, hiszen ezáltal lehetővé válik az általuk áhított társadalmi státus megszerzése.

Magyarországon Róbert Péter (1999) vizsgálta, hogy az apa iskolázottsága és foglalkozása hogyan befolyásolja a gyermek iskolázottsági szintjét. Kutatásai azt mutatták, hogy a származás az alacsonyabb iskolai szinteknél nem, de a magasabb szinteknél (érettségi) befolyásolja az eredményeket.

Blaskó Zsuzsa (2002) azt tanulmányozta, hogy hazánkban a kulturális reprodukció vagy a kulturális mobilitás elmélete igazolódik inkább. Eredményei azt mutatták, hogy az 1960-as évekig a kulturális mobilitás, az 1970-es évektől viszont egyre inkább a kulturális reprodukció erősödött fel.

A szakirodalom szerint a társadalmi mobilitás során a tanulók határozott törekvései azok, amelyek segítik vagy hátráltatják őket az iskolai pályafutásukban. Ezt befolyásolja egyrészt a társadalmi struktúrában elfoglalt helyük, amely meghatározza, hogy mennyi kulturális és gazdasági tőkével rendelkeznek, másrészt hatással van rá a tanulók mikrotársadalmi kapcsolatrendszere is (Ainsworth 2002).

Pusztai (2004) kutatásai során azt tapasztalta, hogy a hátrányos helyzetű tanulókra és roma/cigány értelmiségiekre is komoly hatással volt a tanárok magatartása. A diákok arról nyilatkoztak, hogy tudnak-e a tanáraikkal nyíltan beszélni magánéleti gondjaikról vagy a jövőbeli terveikről. A tapasztalatok azt mutatták, hogy a személyes odafigyelés esélyét javítja a nagyobb tanár-diák arány, tehát ha több a tanár és kevesebb a diák.

A rövid történeti áttekintés után szeretnénk megmutatni, hogy a tőkeelméletek hogyan hasznosíthatók a zenetanulással összefüggésben. A tanulók extrakurrikuláris tevékenységei (zenetanulás, sport) sokszor eredményes befektetésnek tűnnek mind a kulturális, mind a társadalmi tőkébe. Vannak kutatók, akik úgy gondolják, hogy az extrakurrikuláris tevékenységek segítik a hátrányos helyzetű tanulókat a hátrányok csökkentésében (Pusztai 2009).

Pusztai (2009) szerint az extrakurrikuláris tevékenységeket több csoportba sorolhatjuk. Az első csoportba a tanulmányi munka hiányosságainak pótlása vagy többlettudás megszerzése tartozik. A második csoportot a sporttevékenységek, a harmadikat a zenei műveltségszerzés (zenetanulással, énekkarral), a negyediket az iskolai közéleti részvétel, az ötödiket a karitatív vagy vallásos tevékenységek adják. Ezek az extrakurrikuláris tevékenységek többféle módon befolyásolhatják az iskolai eredményességet. A sport, a művészet hatása kimutatható az érdemjegyek javulásában és a sikeres felvételik alkalmával. A tanórán kívüli részvétel az iskolai közéletben segíti az iskola iránti elköteleződést, ami pozitív hatást gyakorolt a tanulmányi sikerekre (McNeal 1999; Meier 1999). Azt is kimutatták, hogy a hiperhálózott tanuló, aki sok tanórán kívüli tevékenységben vesz részt, jól teljesít az iskolában (Broh 2002). Ennek a magyarázata lehet a hatékony időbeosztás, a kitartás, a jó szervezőképesség és a munkához való pozitív hozzáállás.

Ha nem az iskolában történik az extrakurrikuláris tevékenység, akkor befektetést, anyagi forrásokat, időráfordítást és elszántságot, kitartást követel a szülőktől is. Ezért azt feltételezhetjük, hogy ezeket a tevékenységeket a jobb anyagi helyzetű családok vagy az átlagos helyzetű, de más beruházási stratégiát alkalmazók veszik

igénybe (Pusztai 2009). Különösen a középosztály tagjai tartják fontosnak a gyermekek jövőjébe való befektetést, még azon az áron is, hogy valamiről le kell mondaniuk (pl. nyaralás).

Bourdieu szerint a gyermek társadalmi státusát az alábbi társadalmi háttérváltozók határozzák meg: gazdasági tőke, kulturális tőke, szubjektív és objektív anyagi helyzet, szülők iskolai végzettsége és az állandó lakhely típusa (Kovács 2014). Véleménye szerint a család gazdasági és kulturális tőkéje határozza meg, hogyan töltik a szabadidejüket. A magasabb iskolai végzettségűek általában többet vesznek részt színházi előadáson, hangversenyen, több és kifinomultabb színvonalú könyvet olvasnak. A kultúrjavak vásárlását befolyásolják az anyagi javak, de nagy súlya van benne a kulturális tőkének is (Pusztai 2009). A zenetanulás és más művészeti ágak művelése révén nő a gyermekek kulturális tőkéje, hiszen nő a műveltségük az elméleti tanulmányok és a rendezvények látogatása során is. Bourdieu (1999) szerint a tőkefelhalmozáshoz időre van szükség. A zenetanulás hosszú folyamat, amelyhez rendszeres gyakorlásra, többévi tanulásra van szükség, ha az ember szeretné elsajátítani a hangszerjáték alapjait vagy akár magasabb fokát. A zenetanulás által megkövetelt rendszeresség, következetesség a gyermekek későbbi felnőtt életében is fontos szerepet játszik.

Bourdieu (1986) a társadalmi tőkét olyan erőforrásnak tartja, amik az egy csoporthoz való tartozáson alapulnak, a társadalmi hálók kialakítása fontos az egyének számára, hiszen erősíthetik vele a társadalmi státusukat. Az alapfokú művészeti iskolákban erős a csoporthoz való tartozás érzése, mert hasonló érdeklődésű gyermekek járnak az intézménybe, a kórusban vagy zenekarban való közös zenélés pedig tovább erősíti ezeket a szálakat. Ezek a kapcsolatok az iskola falain kívül is megmaradhatnak, sőt a felnőtt életükig is elkísérhetik a fiatalokat, amelyek így jelentősen hozzájárulnak a társadalmi tőkéjük növekedéséhez.

Coleman (1988) társadalmi tőke elmélete a zenélésben, személyiségfejlesztő és társas jellegének köszönhetően kapcsolható össze. A társas zenei tevékenységek hozzájárulnak a kapcsolatháló és ezáltal a társadalmi tőke növekedéséhez, ami jótékony hatású a tanulmányi eredményességre is.

A bizalom nagyon fontos a zenélésben, egyrészt a tanár és a diák közötti kapcsolatban, másrészt a közös zenélésben. Ez a bizalom nyilvánul meg a hangversenyek alkalmával is, amikor tökéletesen megbízunk a zongorakísérőben vagy a mellettünk éneklő szólamtársban, és tudjuk, hogy be fog lépni a megfelelő helyen, a megfelelő hangon és a helyes tempóban. Erre a bizalomra utalnak Coleman (1988), Granovetter (1991) és Putnam (1993) írásai a társadalmi tőke és a társadalmi hálók elemzése kapcsán.

Bandura (1989) szociális tanulás elmélete szerint azok a környezeti és társas körülmények, amelyekben a gyermek szocializációja megvalósul, meghatározzák a későbbi életútját és döntéseit. Emellett a szocializáció folyamatában részt vevő családtagok, barátok, kortársak viselkedési mintái is befolyásolják a gyermekek attitűdjeit, mintául szolgálhatnak számára. Tehát azokban a családokban, ahol a gyermekek szűkebb-tágabb környezetében zenél valaki, pozitív attitűd alakulhat ki a zenélés iránt és nagyobb valószínűséggel fognak zenét tanulni.

3.7. A zenét tanuló gyermekek motivációinak feltárása

A zenetanulás kapcsán érdemes arról beszélni, vajon miért fordulnak a gyermekek a zenetanulás felé, mi motiválja őket arra, hogy ezzel töltsék a szabadidejüket. Ugyan a zenetanulási motiváció kevésbé kutatott terület, azonban a tanulási motiváció kutatása nagy szakirodalommal rendelkezik és a különböző magyarázó modellekben megtalálhatók olyan elemek, amelyek a zenetanulási motiváció esetén is helytállóak, hiszen maga a zenetanulás is egy tanulási folyamat.

„A tanulási motiváció olyan tanulásra készítető belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet” (Réthy 2003: 43). A motivációnak két fajtáját különböztetjük meg: az intrinzik vagy belső és az extrinzik vagy külső motivációt (Réthy 1988). A zenetanulás során óriási szerepe van a motivációnak mindkét fajtájának. A külső motivációt itt is a tanárok – szülők – és kortársak ösztönzése jelenti. A belső motivációk közül mindenképpen ki kell emelni a zenei tehetséget, a zene szeretetét, amelyek a legerősebb inspirációt jelentik a gyermekek számára.

„Egyértelmű célkitűzés tehát, hogy a zongoratanár miközben teljesítményt, fejlődést vár tanítványától, végső soron minden cselekedetével a zene szeretetét erősíti. Az a tanár, akinek sikerül megértetnie, megéreztetnie növendékével, hogy a zene csodája az emberiség legnemesebb vívmányai közül való, nagy lépést tesz tanítványának jó előadóvá válásában.” (Duffek 2004: 19)

Emellett a belső motivációt a környezetnek való megfelelés, a pozitív vélemények elérése is jelenti. Érdemes hangsúlyozni, hogy a zenélésnél nemcsak a végeredmény (a jól sikerült előadás) fontos, hanem a hozzá vezető út, maga a tevékenység. A gyakorlás is okozhat olyan örömet, amely belső motivációként a tevékenység végzésére sarkall. A zenetanulás során eljuthatnak a növendékek egy olyan szintre, amikor a saját örömeikre gyakorolnak, amikor nem kötelező feladatnak érzik a gyakorlást, hanem ki kapcsolódásnak, ez már az önszabályozott tanulás esete. Ám nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a gyakorlás egy céltudatos munkafolyamat (Duffek 2015), így a gyakorlás mindig is feladat és küzdelem marad.

Ha a személy saját magát motiválja, a tanulási tevékenységet önmagáért végzi. Megnő a szerepe az önjutalmazó motívumoknak, tehát a tevékenység végzése közben érzett öröm jelenti számára a hajtóerőt. A feladat végzése közben keletkező boldogságérzet a flow, más néven áramlatélmény (Csíkszentmihályi 2001). A zenei nevelés legfontosabb célja, hogy zenei élmény jöjjön létre. Az élmény átélésének vágya mind a tanárt, mind a tanulót mozgatja, hiszen a tanárnak a munka kiteljesedését, a tanulónak a tevékenység végzése közben lelt öröm felfedezését jelenti (Dohány 2009).

A tanulási tevékenység minőségét alapvetően befolyásolja a tanuló motivációs szintje és a tanulási körülmények (Báthory 1992; Falus 1998). A zenetanulás esetében a motivációt pozitívan befolyásolja az a tény is, hogy a zenetanulás nem kötelező. Mivel a gyermekek úgy érzik, hogy csak addig járnak zenét tanulni, amíg örömeik telik benne, nincs bennük az az ellenállás, ami megfigyelhető a kötelező tevékenységek során.

A tanulók teljesítménye összefüggésben van a családi háttérrel is, többek között a család kulturális státusával, a család értékközvetítő szerepével, a szülők és a gyermekek kapcsolatával. A zenetanulás elkezdésében szerepet játszik az is, hogy a családban tanult-e valaki zenét. A hátrányos helyzetet is kompenzálhatja a zenetanulás, ezáltal egy diák kiemelkedhet az átlagos gyermekek csoportjából, hiszen a színpadon csak a zenei teljesítmény számít és nem az, hogy ki honnan érkezett. Ez a sikerélmény önbizalmat adhat a hátrányos helyzetű diákoknak, és ez az életük más területein is pozitívan használható. Segítheti általános tanulmányi érdeklődésüket, a kulturális hátrányok leküzdésével segítheti a társadalmi mobilitásukat, a zenetanulás transzferhatásainak köszönhetően csökkenhetnek a képességbeli hátrányok és javulhatnak a felzárkózás esélyei, a közösségi programokban – zenekar, kórus – való részvétel segíthet fejleszteni a személyiségüket és a szociális kompetenciáikat (Raffay 2005).

A tanulási motivációt alakító tényezők körébe tartozik a gyermek tanulási tapasztalata. A teljesítménymotivált tanulók arra törekednek, hogy egyre csiszoltabb legyen a darab, amit tanulnak, szebb hangszíne legyen a hangszernek, és érzelmeiket is egyre jobban ki tudják fejezni a darab előadása közben. Ez a pozitív beállítottság sikerre vezeti a tanulót, és ez a cselekvés fenntartója lesz. Ezáltal beindul egy öngerjesztő folyamat, ami tovább erősíti a belső motivációt. A kudarcorientált diákok viszont szoronganak, kevés az önbizalmuk, izgulnak és alkalmatlannak érzik magukat arra, hogy megtanulják az adott darabot vagy hangversenyen szerepeljenek. A tanárnak óriási felelőssége van ebben a szituációban. Ha sikerül kezelnie a gyermek félelmeit és sikerélményhez tudja juttatni, akkor van esély arra, hogy a tanuló folytassa a tanulmányait. Ha nem sikerül, akkor lemorzsolódás következhet be, ezért az intézményeknek és a zenetanároknak egyaránt kiemelt figyelmet kell fordítani az orientáció problémájára. A metakogníció, a gondolkodásról való gondolkodás a tudatos, tervezett tanulás szempontjából rendkívül fontos. Az időbeosztás, a célok pozitív értékelése, a sikerkeresés, az irányítás és a megküzdés elengedhetetlen ebben a folyamatban (Réthyiné 2003). A mindennapos gyakorlás, a koncertélmények feldolgozása, kezdetben a hangszerrel, később egy-egy nehezebb darabbal való megküzdés komoly tudatosságot kíván a zénét tanulóktól.

„Tapasztalható, hogy a tanulásban jártas ember a zenei tanulásban is eredményes az ismert transzferhatás eredményeképpen, a célszerű gyakorlás tanulási folyamatának fejlettsége pedig más területeken is hasznosítható, egyszerűen a személyiség fejlesztésének is rendkívül hasznos eszköze a gyakorlás fejlesztése és magas színvonala.” (Duffek 2004: 7)

A tanulás motiválása irányítás, koordinálás és ösztönzés kombinációja. A motiváció és a tanulási teljesítmény szoros kölcsönhatásban van egymással. Az ösztönzés és a konkrét megerősítés fontos eszközei a motiváció kialakításának és fenntartásának egyaránt (Réthyiné 2003). A minőségi tanításhoz és a megfelelő szintű motivációhoz több összetevő szükséges. Figyelembe kell venni a tanulók egyéni különbségeit. A differenciálás és individualizálás érvényesítését biztosítja a darabok nehézségi szintjének

megfelelő megválasztása, amire az egyéni óra kiváló lehetőséget ad. Lehetőség van fejlesztésre, korrekcióra, kompenzációra, közös tervezésre. Az új darab eljátszásával a tanár fel tudja kelteni a diákok érdeklődését és aktívan folytathatják a közös munkát. A diákok számára a megfelelő hozzáállást a kedvenc darabok megtanításával, a zenei megformálás önálló kidolgozásával és a zenekarban való játékkal egyaránt el lehet érni. A humor, a láttató hasonlatok tovább segítik a tanár és diák közti jó munkakapcsolat kialakulását. Napjaink fejlett technikája lehetővé teszi, hogy neves előadóktól meghallgattassa a tanár a darabot, de még jobb, ha élő előadásban van erre lehetőség (Réthyne 2003). A kis kamaracsoportok kialakításával a különböző munkaformák által adott változatosságot biztosíthatja a zenetanár.

A személyiségfejlesztéshez elengedhetetlen a morális ösztönzők tervezése, például a szabályok egymás közötti betartása, a kötelességtudat, a felelősség és az önállóság kialakítása. Az érzelmi ösztönzők terén nagyon jó helyzetben van a zenetanár. A tanulásra kész lelki állapot kialakításához szükséges oldott légkör az egyéni órákon és a zenetanulás nem kötelező jellege miatt könnyebben megoldható, mint egy általános vagy középiskolában. Az óra menete is lazább, lehetőség van néhány percnyi beszélgetésre, ami feloldja a diákokban lévő napi feszültséget és ráhangolja őket a feladatra. Emellett a személyes kapcsolat, a bizalmon alapuló légkör, a nyitottság, a közös problémamegoldás jól megvalósítható. Könnyebben lehetőség nyílik arra is, hogy a tanár és a diák jobban megismerje egymást, ezért szorosabb a kapcsolat köztük. A szociális környezetet vizsgálva a tanár elfogadása, a csoportba való befogadás, a barátságok értéke egyaránt segíti a gyermekek motivációját. Az alapfokú művészeti iskolákba hasonló érdeklődésű diákok járnak, és értékes barátságok alakulhatnak ki közöttük. Az együtt zenélés – például a zenekarban vagy az énekkarban – elősegíti a csoportba való befogadást is (Réthyne 1989).

A tanulók teljesítményének értékelése is fontos funkciókat tölt be a tanulás folyamatában, amely megerősítést, visszacsatolást, motiválást, informálást, szabályozást, szelektálást egyaránt tartalmaz. A szociális viszonyítási mércénél a társakhoz hasonlítjuk a tanulót, az individuális mércénél pedig a korábbi teljesítményeihez viszonyítjuk, így megállapíthatjuk a fejlődés mértékét. A zenetanulás során számos lehetőség van a tanulók jutalmazására, például ha kiválasztják és játszhat a hangversenyen, vagy beválogatják a zenekarba vagy valamilyen kamaraegyüttesbe. Ez a jutalom növeli a teljesítményt, ezért érdemes minél gyakrabban alkalmazni. A tanítás során a megfelelő fejlődéshez szükséges a rendszeres visszajelzés a diák számára. Fontos azonosítani a hibákat, és megtalálni a megfelelő technikai megoldásokat. Rendkívül óvatosnak kell lenni az értékelés során, mert az erősen befolyásolja a gyermekek motivációját. Különösen a képességeikkel kapcsolatban kell figyelni a megfelelő megfogalmazásra (Réthyne 2003). *„Döntő fontosságú, hogy a bizalom és a szeretet milyen szinten nyilvánul meg a két ember között. Kell-e félni a tanár kritikájától, kapunk-e szidást vagy elmarasztalást, ha nem úgy sikerül, ahogyan azt a tanár elvárta?”* (Duffek 2004: 11)

Ez azért is fontos, mert a zenei tehetség minden eleme fejleszthető, mindenkire egyéni „fejlesztési csomagot” kell kidolgozni. Így nem szabad elhamarkodni az ítéletet és esetleg elvenni a lehetőséget egy tanulótól, hogy kibontakoztassa a zenei tehetségét.

Érdemes megemlíteni Renzulli (1978, idézi Balogh 2006) háromkörös modelljét, amely jól alkalmazható a zenei tehetség azonosításában. E modell három alkotóeleme az átlagon felüli képesség, a kreativitás, valamint a feladat iránti elkötelezettség, a motiváció. A hagyományos motivációs kérdőívek (pl. Kozéki és Entwistle) jól használhatók a tehetségazonosításban, ám a benne szereplő állítások nem vonatkoztathatók a zenetanulásra. A zenetanulás motivációs hátterének feltérképezésére Asmus (1986) dolgozott ki jól használható kérdőívet elméleti háttérrel és instrukciókkal. Ezzel a teszttel mind a zenetanulási motiváció szerkezete, mind a mértéke feltérképezhető, ezért nemzetközi szinten is jelentős (Turmezeyné 2012).

Mivel a zenei tevékenység döntő hatást gyakorol az iskolai tanulás eredményességére (Altenmüller 2006; Hodges 2000; Kokas 1972; Neville et al. 2008; Schumacher 2014; Thompson et al. 2004), ezért a zenei nevelésnél folyamatosan figyelni kell a motivációra, mert ez nemcsak a zenetanulási folyamatnak elengedhetetlen összetevője, hanem a hagyományos iskolai munkára is hatással van.

4. Az alapfokú művészeti iskolák vizsgálata

Ebben a fejezetben a zenetanuláshoz szorosan kapcsolódó kulturális tanulás fogalmát és dimenzióit, valamint a „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás előzményeit és hátterét mutatjuk be.

4.1. A kulturális tanulás fogalma és dimenziói

A kulturális tanulás egy olyan nonformális és informális tanulási forma, ami a kultúra intézmény- és eszközrendszere által jön létre. A közösségi tanulás vagy társadalmi tanulás egyénileg és közösségekben megvalósuló társadalmi, társas, politikai tanulási tevékenységet jelent (Juhász & Szabó 2016).

A kulturális tanulás dimenzióinak kialakításához a Német Tanulási Atlasz, a Deutscher Lernatlas (DLA) adta az alapot, amely négy fő területet emelt ki: az általános (tovább)képzések, a kulturális életben való részvétel, a sporttevékenységek és a média eszközei (Schoof, Blinn, Schleichter, Ribbe & Wiek 2011). Ezeket a vizsgálati területeket a magyar viszonyok között újraértelmezte a kutatócsoport,⁸ kialakítva az új kereteket: aktív részvétel a kulturális életben, a művészeti tevékenységben, a sporttevékenységek és a média eszközei által történő kulturális tanulás. A képzések, továbbképzések Magyarországon a szak- és felnőttképzések rendszeréhez kötődnek egységesen, így azokat külön dimenzió keretében értelmeztük, nem a kulturális tanulás részeként. Az egyes alterületek kapcsán az alábbi fő vizsgálati szempontokat emeltük ki. A kulturális életben való részvétel vizsgálatánál a színház, múzeum, koncert, közművelődési intézmények és könyvtárak látogatási gyakoriságát vettük figyelembe. A művészeti tevékenységen való aktív részvétel esetén minden olyan művészetekkel történő tanulási forma megjelent, ahol a résztvevők maguk is aktívan, tevékenyen alakítják a folyamatot. A sporttevékenységek kapcsán a sportszervezeteket és a sportaktivitásokat elemeztük főként a szabadidő-sport keretein belül. A média eszközeinél a rádió-, televízió-, sajtó- és internethasználati szokásokat kísértük figyelemmel (Juhász & Szabó 2016).

⁸ A kutatócsoport vezetője: Juhász Erika PhD, tagjai: Márkus Edina PhD, Szabó József PhD, Takács-Miklósi Márta PhD, Herczegh Judit PhD, Kovács Klára PhD, Kenyeres Attila, Szűcs Timea, Máté Krisztina.

A kulturális tanulás intézményeihez soroltuk a művelődési házakat, könyvtárakat, múzeumokat, színházakat, mozikat, cirkuszokat, vidámparkokat, zenei intézményeket, táncművészeti intézményeket, alapfokú művészeti iskolákat, amatőr művészeti csoportokat, sportszervezeteket, sajtót, internetet, televíziót és rádiót.

A kulturális tanulás eszközrendszeréhez tartoznak a passzív és az aktív műfajok egyaránt. A passzív, befogadó részei elsődlegesen a színházi előadások, bábjátékok, komoly- és könnyűzenei koncertek, sportmérkőzések látogatása, rádióhallgatás és televíziónézés. Az aktív, alkotó műfajok főként a különböző amatőr művészeti csoportokban (pl. zene, tánc) való részvétel, szabadidős sporttevékenységek végzése és az interneten megtalálható hasonló tartalmak megosztása. E tevékenységeket végezhetjük tudatosan, saját elhatározásból (nonformális és autonóm informális tanulás) vagy véletlenszerűen is létrejöhet a kulturális tanulás pl. szórakozás közben (spontán informális tanulás) (Juhász & Szabó 2016).

A témánk szempontjából releváns zenei tanulási lehetőségek a kulturális intézményekben és művészeti tevékenységekben jelennek meg, ezért ennek a kettőnek a mérési lehetőségeit írjuk le. A kulturális intézmények látogatottságáról, programjairól a kulturális statisztika⁹ adataiból tájékozódhatunk. A négy vizsgált kulturális tanulási terület közül ez a legkönnyebben kutatható, mivel erről idősoros statisztikai adatok és komplex, esetenként országos kutatások is rendelkezésre állnak. Kulturális statisztikát pedig minden kulturális intézmény¹⁰ köteles évente benyújtani. Ez alapján már részben a művészeti tevékenységek egy része is mérhető, mert a kulturális intézmények (különösen a közművelődési intézmények) jelentős terepei az amatőr művészeti mozgalmaknak.

A művészeti tevékenységben való aktív részvétel tanulási formáinál azonban az amatőr művészeti tevékenység mellett megjelennek a művészetoktatási intézmények és a művészeti célú civil szervezetek is, amelyek folyamatos aktív tanulási alkalmakat kínálnak. Ezek együttesen jelentik az aktív részvételt a művészeti tevékenységben attól függetlenül, hogy amatőr vagy professzionális művészeti tevékenységről beszélünk.

A négy terület vizsgálata alapján létrehoztunk egy kulturális tanulás fejlettségi indexet, amihez 15 tényezőt vettünk figyelembe, közöttük a régiók közművelődési intézményeinek, a könyvtáraknak, a túraegyesületeknek, a sajtótermékeknek és az alapfokú művészeti intézményeknek a számát. Ennek alapján sikerült kialakítani Magyarország régióinak kulturális rangsorát. Az eredmények azt mutatták, hogy a gazdasági fejlettség és a kulturális index nem mozog együtt. Úgy tűnik, hogy a kevésbé fejlett régiók esélyjavító, hátránykompenzáló hatásúnak tartják a kulturális tanulást, amelyet befektetésként értékelnek. Ez egyfelől a régió gazdasági hátrányának leküzdésében segíthet, másfelől az itt élő emberek, a helyi társadalom számára is kitörési pontot jelenthet. Érdeemes megemlíteni az elitista koncepciót is, miszerint a kulturális tanu-

⁹ Az adatszolgáltatás kötelező az Országos Statisztikai Adatgyűjtési Programról szóló módosított 288/2009. (XII. 15.) Korm. rendelet alapján.

¹⁰ Kulturális intézménynek az 1997. évi CXL. törvény alapján a közművelődési, könyvtári és műzeumi intézményeket nevezzük jelen kutatásunkban.

lásnak megkülönböztető jellege révén szerepe van a társadalmi helyzet konzerválásában. Hazánkban mindkét megközelítés releváns, tehát mindkét megközelítést figyelembe kell vennünk (Juhász & Szabó 2016).

A „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás során a kulturális tanulás két területével foglalkoztunk részletesebben: részvétel a kulturális életben és a művészeti tevékenységekben.

4.2. A „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás előzményei, céljai

Korábbi kutatásaink egyik célja annak vizsgálata volt, hogy milyen tanulási funkciókkal találkozunk az alapfokú művészeti iskolákban, és mi motiválja a gyermekeket arra, hogy ezekben a tanulási aktivitásokban részt vegyenek. A kutatás során az intézmények nonformális és informális tanulási hatásainak vizsgálatát az Észak-Alföld régióban végeztük. A formális tanulás (Csoma 2002a) megvizsgálására a zeneiskolák statisztikai adatait (Oktatási Hivatal 2012) elemeztük, ebben szerepelt a tanszakok megoszlása, iskolák száma településenként és megyénként (MZMSZ 2015). Az alapfokú művészeti iskolákban folyó nonformális tanulási folyamatokról az intézmények honlapján található információk alapján nyertünk adatokat: pl. milyen amatőr művészeti csoportok (zenekar, énekkar) működnek az alapfokú művészeti iskolákban (Alapfokú Művészetoktatási Intézmény Kisújszállás 2012; CSIMI 2013; Vikár Sándor Zeneiskola AMI 2013). A tanulás informális oldaláról szintén olvashatunk az intézmények honlapján (Püspökladányi Többcélú Nevelésoktatási és Pedagógiai Szakszolgálati Intézmény Csenki Imre Művészeti Iskolai Tagintézmény 2013) (műsoros estek, bemutatók, versenyek, hangversenyek). Az elsődleges források hiányos adatait, információit az Észak-Alföld régió nagyobb alapfokú művészeti iskoláiból választva (Nyíregyháza, Püspökladány, Kisújszállás) a vezetőkkel készített interjúk eredményei egészítették ki. Az interjúk során arra kerestük a választ, hogy mi motiválja a gyermekeket és a szülőket arra a pluszmunkára, amivel a zenetanulás együtt jár, és közben milyen zenén kívüli hatások érik őket. Az intézményvezetők válaszai alapján a következő konklúziókat vontuk le.

A saját elhatározás az iskolaválasztás motivációinál meghatározó, ami mögött azonban a család és a kortárs csoportok befolyása érzékelhető (vö. Gábor 2012): amennyiben egy gyermek testvére vagy a barátja már jár zenét tanulni, és erről pozitív élményeket mesél, akkor nagyobb valószínűséggel követi ezen a területen. Ezt a választást erősíti a szülői példa és ráhatás is: vannak, akik szülői bátorításra érkeznek, mert a szülőnek jó tapasztalata volt, vagy épp ellenkezőleg, ő nem járhatott, de szeretné, ha gyermeke nem maradna ki belőle.

Az önkéntesség az alapfokú művészeti iskola választásánál meghatározó tény, mivel nem kötelező, ezért többségében motivált gyermekek érkeznek az intézménybe. Az egyéni tanulás óriási lehetőség: sokkal nyitottabbak a gyermekek, bátrabban kérdeznek. A tanár jobban megismerheti a tanítványait és sokkal szorosabb kapcsolat

alakul ki, mint egy 30–40 fős osztály esetén. Az AMI-ban a gyengébb tanulónak is van sikerélményük, hiszen egyéni fejlesztési utat dolgozhat ki számukra a tanár, ezért nő az önbizalmuk és ez meghatározó a személyiségfejlődésükben. Kutatások is alátámasztják az interjúalanyok azon megállapítását, hogy a zenetanulás transzferhatásaként más képességek, kompetenciák is fejlődnek (Chabra & Misra 2012; Janurik 2008; Kokas 1972).

A különböző amatőr együttesekben játszó tanulók megérik a közösségi munka örömét, sokkal elfogadóbbak másokkal szemben (Barkóczi & Pléh 1977; Raffay 2005). A zenetanulás segíti az érzelmi fejlődést (Uzsálné 2010) is, egyrészt az önkifejezés lehetősége révén (Csíkszentmihályi 2001), másrészt a társakhoz való alkalmazkodás által (Altenmüller 2006). A csapatmunka öröme felejthetetlen, miközben komoly barátságok szövődnek. A zenei táborok különleges hangulata is életre szóló élményt jelenthet a tanulónak. Az intézménybe gyakran a szülővel együtt érkeznek a gyermekek, így a tanár-szülő kapcsolat rendszeres lehet, ezáltal a tanulási folyamatban is együttműködő partnerekké válhatnak.

A zenét tanuló diákok nagy előnyére válhat a későbbi életükben, hogy megtanulják legyőzni a lámpalázat a fellépések alkalmával, így akár a munkakeresés alkalmával sem lesznek félszegek, hanem bátran megnyilvánulnak. Ezek a gyermekek figyelmesebbek, jobban koncentrálnak, kitartóbbak és megbízhatóbbak társaiknál (Dohány 2009), ami folyamatosan fejlődik a zenetanulás közben. A közismereti tanulmányaik során is jól hasznosulnak ezek a képességek, és jobb eredményeket érnek el, amit szintén kutatások bizonyítanak (Janurik & Józsa 2016; Schumacher 2014).

Viselkedésükben a zenét tanuló gyermekek nyitottabbak, elfogadóbbak, könnyebben barátkoznak, rugalmasabbak, több önbizalmuk van, és jobban beilleszkednek egy új közösségbe (Barkóczi & Pléh 1977). Kiegyensúlyozottabbak, az agresszív jegyek háttérbe kerülnek. Az élménypedagógia itt napi szinten érvényesülhet a fellépések sikere mellett.

A kutatás folytatásaként a vizsgálatot kiterjesztettük az oktatási folyamat aktoraira. A téma ugyanaz volt: vajon mi motiválja a gyermekeket arra, hogy részt vegyenek ezekben a tanulási aktivitásokban, és az ott tanult ismereteket hogyan tudják használni az életükben, hogyan hat mindez a munkájukra, közösségi szerepeikre. A célunk, hogy alaposabban feltárjuk motivációjuk okait: mit várnak a zenetanulástól, mit ad számukra, amiért „megéri” vállalni a pluszterheket. Ezért a vizsgálat során tíz interjút készítettünk a püspökladányi intézmény tanáraival, és tíz-tíz interjút a tanulókkal és a szüleikkel (kérdéskörök: elfoglaltságok, élmények, változás a gyermekeknél). Az iskola bemutatásához kvantitatív módszereket is használtunk: a KIR nyilvános adatait, valamint az alapfokú művészeti iskola honlapján található információkat.

Összességében megállapíthatjuk, az, hogy miért vállalják a szülők és a gyermekek a pluszfoglaltságokat és -terheket, sok tényezőből tevődik össze. A tudományosan is bizonyított hatásokat, illetve az intézményvezetői interjúkban hallott válaszokat alátámasztották a személyesen tapasztalt pozitív változások. Kiemelkedő területként mutatkozott a jó társaság, a közösségi élmény, a jó hangulat, az együtt zenélés élmé-

nye, a sokszínű programok, amelyek motiválják a szülőket és a gyermekeket egyaránt. Talán ezért is tapasztaljuk, hogy *„miközben a közoktatás hagyományos színterein a zene térvesztése játszódott le, ennek az intézménytípusnak a látogatottsága radikálisan nőtt. A viszonylagos függetlenség [...], a belső értékrend, a »zenével átítatott« légkör kellően vonzó, élményszerű körülményeket kínál a gyerekeknek.*” (Gönczy 2009: 179) Az interjúkból az is kiderült, hogy a gyermekek nagyon szeretnek az alapfokú művészeti iskolába járni, akikben viszont nincs meg a kitartás, a szorgalom, az elkötelezettség, azok a gyermekek elmaradnak az intézményből. Tehát ebben az intézménytípusban is találkozunk a lemorzsolódás problémájával (L. Ritók 2010).

A 2013/2014-es tanévben kibővítettük a kutatást, és az Észak-Alföld régió belüli három alapfokú művészeti iskolában: Püspökladányban, Kisújszálláson és Nyíregyházán végeztünk vizsgálatokat. A tanulókat a középiskolás korcsoportból választottuk. Az interjúk során a megkérdezettek szabadon válaszolhattak a kérdésekre, nem volt időbeli korlát. A vizsgálatunkhoz ismét az interjút mint kvalitatív módszert (Babbie 2008) választottuk, mert úgy véltük, hogy több információhoz juthatunk, ha nem korlátozzuk a válaszadási lehetőségeket, így a kapott válaszok szélesebb és mélyebb megismerést biztosítanak számunkra. Ezért félig strukturált interjúkat (kérdéskörök: elfoglaltságok, élmények, változás a gyermekeknél) készítettünk a gyermekekkel ($n = 30$ fő), szüleikkel ($n = 30$ fő) és tanáraikkal ($n = 30$ fő), minden intézményben 10-10 darabot. A kutatás során szerettük volna több oldalról megismerni a zenét tanuló gyermekek motivációját, ezért kérdeztük meg nemcsak a diákokat, hanem a szüleiket és a tanáraikat is, hiszen ők vannak a tanulókkal rendszeres kapcsolatban és személyesen tapasztalhatják a változásokat. Mivel a vizsgálatunk tárgya a zeneoktatás, ezért az interjúkérdések is a zenetanulásra és hatásaira vonatkoztak, a többi művészeti ágat nem vizsgáltuk.

Az elemzés során kiderült, hogy a különböző helyszínek, szerepek és fenntartó elenére mindhárom helyszínen hasonló gondolatokkal, hasonló hozzáállással találkoztunk mindhárom célcsoport esetében. Emellett az is kirajzolódott, hogy sok tényező összefüggése adja a szülők és a diákok részéről a pluszterhek vállalását. Ezek közül a legkiemelkedőbbek a zenetanulás transzferhatásai, a gyermekek személyiségfejlődése, a közösségi élmény, a baráti kapcsolatok és a közös zenélés öröme. Tehát a zenetanulás során nemcsak a gyermekek zenei képességei fejlődnek, hanem a zenetanulás transzferhatásai miatt sikeresebbek az iskolai tanulmányaikban, hasonló érdeklődésű gyermekekkel dolgoznak együtt, jó közösségek és társas kapcsolatok alakulnak ki. Fejlődik az értékrendjük, miközben kibontakozik a személyiségük (Juhász, Herczegh, Kenyeres, Kovács, Szabó & Szűcs 2015).

Ezek az előzetes kutatások lehetőséget adtak arra, hogy rálátást nyerjünk az alapfokú művészeti iskolák munkájára és e munka résztvevőire. Az információk segítettek a jelenlegi kutatás legfontosabb kérdésköreinek kialakításában, hogy még alaposabban megvizsgálhassuk az alapfokú művészeti iskolák működését és társadalmi környezetét.

4.3. A „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás mintája és az adatfeldolgozás módszerei

Az AMI-intézményhálózat és a társadalmi kontextusa kapcsolatának elemzéséhez az Oktatási Hivatal és a Központi Statisztikai Hivatal adatait használtuk. Az empirikus kutatás elemzésének alapját önállóan tervezett és felvett adatbázis képezte: a „Zenetanulás Magyarországon 2017”. Az adatfelvétel 2016 júniusa és 2017 januárja között történt. A kutatás során kvantitatív módszert alkalmaztunk, önkitöltős, papíralapú kérdőív formájában. A papíralapú kérdőíveket zenét tanuló és zenét nem tanuló gyermekek egyaránt kitöltötték, mert kutatásunk egyik fő célja megtalálni azokat a speciális sajátosságokat, amelyek megkülönböztetik a zenét tanuló gyermekeket a társaiktól. A kérdőív kérdéskörei a kutatási kérdéseinken alapultak. A kérdőív első három kérdéscsoportja a zenetanulók társadalmi státusának meghatározására alkalmas kérdéseket tartalmazott (alapvető demográfiai változók, gazdasági tőke, kulturális tőke). A kérdőív másik három kérdéscsoportja a tanuláshoz kapcsolódott (tanulmányi eredményesség, továbbtanulási tervek és a zenetanulásra vonatkozó indítékok). Az utolsó kérdésblokkot csak a zenét tanuló gyermekek töltötték ki, mert kifejezetten a zenetanuláshoz kapcsolódó kérdéseket foglalt magába. A demográfiai változók között a nemet, az osztályt, a családszerkezetet, a testvérek számát és a település típusát kérdeztük. A család gazdasági tőkéjének megállapításához a szülők munkaerőpiaci státusát, foglalkozását, az objektív és relatív anyagi helyzetét mértük fel. Az objektív anyagi helyzet kapcsán az ingatlanok és nagy értékű ingóságok birtoklását vizsgáltuk meg. A relatív anyagi helyzethez pedig egy tízfokú skálán kellett megjelölni, hogy hová helyezné a válaszadó a családját az országos átlaghoz képest. A kulturális tőke meghatározásához a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, a szülők zenei biográfiáját, a közös családi éneklések és zenélések szokásait, a családi könyvtár nagyságát, a gyermekek szabadidő-eltöltési szokásait, az iskolán kívüli tevékenységeit és a rászánt időt kérdeztük meg. A tanulmányi eredményesség megállapításához a félévi és év végi átlagokat, a tantárgyi osztályzatokat és az IKT-eszközök használatát mértük fel. A továbbtanulási tervek-nél a középiskola típusát és a zenei szakmai továbbtanulás szándékát térképeztük fel. A zenetanulásra vonatkozó adatok között szerepeltek a zenetanulás éveire, elkezdésének okaira és személyeire, a hangszerre, az alkalmakra és eltöltött időre, gyakorlásra, hangverseny- és versenyélményekre vonatkozó kérdések.

Az empirikus vizsgálat területének Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyét választottuk. A választást az indokolta, hogy az alapfokú művészeti iskolák országos eloszlását figyelembe véve e három határ menti megyében a legmagasabb az intézmények száma a központi régiót nem számítva. Az alapfokú művészeti iskolák kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy összehasonlíthatók legyenek a kapott adatok, ezért mindhárom megyéből a megyeszékhelyen lévő alapfokú művészeti iskolák mellett döntöttünk, amelyek nagy múltra visszatekintő, kiemelten a zeneművészeti ágban oktató intézmények. Az ilyen típusú intézmények választása mellett szólt az is, hogy más attitűdöt és motivációt igényel mind a gyer-

mekek, mind a szüleik részéről, ha abban az általános iskolában van a zeneóra, ahová a tankötelezettség miatt jár a diák, illetve ha el kell menni egy másik intézménybe, amely pluszidőt, energiát és kitartást kíván.

Kutatásunk célcsoportját 13–15 éves gyermekek alkották. Azért ezt a korcsoportot választottuk, mert a zenetanulók korösszetétele alapján valószínűnek tartottuk, hogy ők szabad akaratukból járnak zenét tanulni, és az évek alatt annyi tapasztalatot gyűjtöttek, hogy hitelesen tudtak válaszolni a kérdéseinkre. A zenét tanulók csoportját a kiválasztott alapfokú művészeti iskolák minden – az adott korosztályba tartozó – diákja kitöltötte ($N = 5207$ fő; $n = 269$ fő). A kontrollcsoport tagjainak kiválasztásához olyan intézmények mellett döntöttünk, amelyek az országos kompetenciamérés eredményei alapján a középső (harmadik) ötödben helyezkedtek el, mert a mintaválasztásnál fontosnak tartottuk, hogy ne „elit iskolák” és ne „hátrányos helyzetű” intézmények diákjait válasszuk, hanem átlagos színvonalú általános iskolák nyolcadik osztályos tanulói alkossák a mintát (OKM: $N = 83\,442$ fő; $n = 282$ fő). A kontrollcsoport esetén ügyeltünk arra, hogy kizárólag a zenét nem tanuló gyermekek válaszoljanak a kérdésekre.

4.4. A zenetanulók települési kontextusa¹¹

A „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás vizsgálati területét három ÉK-magyarországi megyeszékhely adta – Debrecen, Miskolc és Nyíregyháza –, ezért fontosnak tartottuk áttekinteni a választott települések gazdasági – társadalmi – kulturális pozícióját. A kutatás szükségességét az magyarázza, hogy a települések státusa befolyásolja a lakosság életminőségét és lehetőségeit, amely kihat a kultúra iránti lehetőségeikre és igényeikre is.

4.4.1. A vizsgált települések gazdasági státusa

A települések gazdasági helyzetét a gazdasági szervezetek számának és a lakosság jövedelmi viszonyainak összehasonlítása alapján mértük fel. Ahol rendelkezésünkre álltak információk, ott az országos adatokkal is egybevetettük. Az adatok összehasonlításakor a 2015-ös évet vettük alapul, ám vannak olyan változók, amelyeket csak a 2011-es népszámlálás adataiból vagy a 2014-es statisztikából tudunk felhasználni.

A vállalkozások számának alakulása mutatja a városoknak az adott térség gazdasági vérkeringésében betöltött aktivitását, súlyát, jelentőségét. A regisztrált gazdasági vállalkozások számát tekintve Nyíregyháza kivételével az országos átlag alatt maradnak a vizsgált települések. A legkevesebb vállalkozás Miskolcon, a legtöbb Nyíregyházán található.¹² Minél magasabb számban vannak jelen a vállalkozások az adott települé-

¹¹ A bemutatás és összehasonlítás alapját a KSH 2011. évi népszámlálási, a 2014–2015-ös adatai, valamint a Kulturális statisztika 2015. évi adatai képezik.

¹² Érdeemes megjegyezni, hogy Nyíregyházán ezek a vállalkozások kis létszámúak, jellemzően családi vállalkozások.

sen, térségben, annál több munkalehetőséget biztosítanak a lakosság számára, valamint ez annak is fokmérője lehet, hogy fejlődő, stagnáló vagy leszakadó térségről van szó.

A mezőgazdasági szektoron belüli vállalkozások számát tekintve Miskolc kisebb jelentőségű, amelynek a magyarázatát a természetföldrajzi viszonyokban kell keresnünk. A város a Bükk hegység keleti lábánál fekszik, a Színva, a Hejő és a Sajó völgyében. Ennek megfelelően ezen a hegylábi területen kisebb súlyú a mezőgazdaság szerepe. Ezzel szemben Debrecenben és Nyíregyházán, alföldi települések lévén, tekintélyes szerepet töltenek be ezek a típusú vállalkozások. A kedvező mezőgazdasági adottságokra építve számos élelmiszer-feldolgozó üzem létesülhetett, ahogyan azt a KSH adataiban is láthatjuk.

A lakosság életszínvonalát mutatja az egy lakosra jutó összes nettó jövedelem mértéke. Ennek az összege a 2014-es adatok szerint Debrecenben a legmagasabb és Miskolcon a legalacsonyabb, ami összefüggést mutat a gazdasági vállalkozások jelenlétével és a munkalehetőségek számával. Az egy lakosra jutó összes nettó jövedelem jelentős mértékben az országos átlag alatt marad mindhárom településen. Ha pedig még azt is figyelembe vesszük, hogy a megyei jogú városokban – amelyik településkategóriába tartoznak ezek a városok – még magasabb ez az összeg, akkor elmondhatjuk, hogy anyagilag nehezebb helyzetben vannak e városok lakói. A magas-, illetve alacsony jövedelműek aránya szintén a lakosság életszínvonalára utalhat. Ez Debrecenben a legmagasabb és Nyíregyházán a legalacsonyabb, tehát a Hajdú-Bihar megyei központban találunk több magas jövedelemmel rendelkező lakost.

8. táblázat. A városok gazdasági mutatói

	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza	Országos
Egy lakosra jutó összes nettó jövedelem (2014)	841 520 Ft	778 994 Ft	811 522 Ft	1 099 710 Ft; 1 199 891 Ft (megyei jogú városok, vidéki nagyvárosok)
Magas-, illetve alacsony jövedelműek aránya (5 millió Ft feletti adósávon adózók száma száz, 1 millió Ft alatti adósávon adózóra vetítve) (2014)	23,6 fő	22,7 fő	17,9 fő	n. a.
Regisztrált gazdasági vállalkozások száma ezer lakosra (2015)	153	132	205	172
Regisztrált vállalkozások száma a mezőgazdaság, erdőgazdálkodás és halászat nemzetgazdálkodási ágakban (2015)	7090	1472	6711	465 995

(Forrás: KSH 2014–2015, saját szerkesztés)

Összességében megállapíthatjuk, hogy a vizsgált térség lakosságának anyagi helyzete az országos átlag alatt található. Ez azért jelentős, mert befolyásolhatja a szabadidő-eltöltési és kultúrafogyasztási szokásokat, amelyek kiemelt sarokpontját jelentik kutatásunknak.

4.4.2. A vizsgált települések lakónépességének társadalmi státusa

A települések lakosságának társadalmi helyzetét a kiválasztott városok lakosság-számával, a munkanélküliség mértékével, az elvándorlás és az öregedési mutató szintjével mértük fel. A diplomások és a vallási közösségek tagjainak aránya, valamint a különböző kulturális intézmények látogatóinak száma a lakosság kulturális tanulásának mértékét mutatja. A regisztrált nonprofit szervezetek száma a közösségi tanulás, a közéletben való részvételre utal. A gépkocsik száma a jólét egyik mutatója lehet.

A városok népességét összehasonlítva azt láthatjuk, hogy Debrecen a legnépesebb, majd Miskolc következik és végül Nyíregyháza. Ezek a megyeszékhelyek jelentős szerepet töltenek be agglomerációjuk életében, mind a munkalehetőségek, mind a kulturális lehetőségek területén.

Egyfelől a város gazdasági szerepéről, másfelől a lakosság megélhetési lehetőségeiről árulkodik a település munkanélküliségi rátájának alakulása. A mutató Nyíregyháza kivételével magasabb ezeken a településeken, mint az országos átlag. Ez összefüggésben lehet azzal, hogy Nyíregyházán volt a legmagasabb a regisztrált gazdasági vállalkozások száma, ezáltal több munkalehetőséget tudnak biztosítani a városban. Miskolcon a legmagasabb a munkanélküliek aránya, aminek oka lehet, hogy egy gazdaságilag hátrányosabb térség megyeközpontja, így kevesebb a munkalehetőség. A rendszerváltás utáni gazdasági visszaesés, különösen a nehézipar gyengülése mélypontot jelentett a város gazdaságában, és ez jelentősen megemelte a munkanélküliek arányát. Napjainkra megtörtént a szerkezetváltás a gazdaságban, a kis- és középvállalkozások szerepe megnőtt, emellett felértékelődött a szolgáltató szektor jelentősége. A városvezetés tudatosan törekszik az idegenforgalom és a kultúra szerepének erősítésére, így ezek a folyamatok sokat javítottak a térségben élők lehetőségein (Miskolc Megyei Jogú Város hivatalos honlapja).

A pályakezdő munkanélküliek arányának elemzése azért lehet értékes a városok vizsgálatában, mert egy település csak akkor tud fejlődni, épülni és a lakosságát megtartani, ha munkalehetőséget tud biztosítani a fiatalok számára. Ez az arány Debrecenben és Nyíregyházán magasabb az országos átlagnál, míg Miskolcon alatta marad. Ezzel lehet összefüggésben az, hogy Miskolcon a legalacsonyabb a vándorlási egyenleg.

A vándorlási egyenleg mindhárom városnál negatív, ami azt jelenti, hogy nagyobb az elvándorlás, mint a városba vándorlás, vagyis csökken a népességük. Ennek a mértéke Debrecenben a legnagyobb és Miskolcon a legkisebb.

Az öregedési mutató arról tájékoztat, hogy az állandó népességből mennyi a 100 0–14 évesre jutó 60–X évesek száma. Nyíregyháza kivételével az országos átlag feletti

értéket mutatnak a települések. Ez Miskolcon a legmagasabb, majdnem kétszeres az idősek száma és Nyíregyházán a legkisebb, ahol kb. másfélszeres az arány. Ez azt jelenti, hogy Miskolcon erősen elöregedő a társadalom. Ez a mutató azért fontos, mert a városban születő gyermekek lesznek a jövő aktív keresői, így a település jövője szempontjából kulcsfontosságú lehet a gyermekek száma.

Mindhárom város széles körű tanulási lehetőségeket kínál az érdeklődők számára. Debrecenben 36 általános iskola, 39 középiskola és két egyetem – Debreceni Egyetem 14 kar és Debreceni Református Hittudományi Egyetem – közül választhatnak a fiatalok. Miskolcon 34 általános iskola, 30 középiskola és a Miskolci Egyetem 7 kara, Nyíregyházán 29 általános iskola, 30 középiskola és négy felsőoktatási intézmény – Nyíregyházi Egyetem 14 intézet, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar 2 intézet, Szt. Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola és a Görög Katolikus Papnevelő Intézet várja a tanulni vágyókat (Miskolc Megyei Jogú Város hivatalos honlapja; Nyíregyháza Megyei Jogú Város hivatalos honlapja; Debrecen Megyei Jogú Város hivatalos honlapja). A diplomások aránya mindhárom városban meghaladja az országos átlagot. Ennek az egyik oka, hogy a nagyvárosokban magasabb a diplomások aránya (KSH), másrészt mindhárom városban van felsőoktatási intézmény, és ez elősegíti a felsőfokú végzettség megszerzését. Mindhárom település a „tanuló városok” kategóriába tartozik (Benke 2016), ahol az iskolázás meghatározó tényező. Ezek a városok pontszerűen emelkednek ki a környezetükből jó adottságaikkal, és jelentős vonzáskörzetük van a beiskolázás szempontjából. Tehát e városok számára kiugrási pontot, fejlődési lehetőséget jelenthetnek az egyetemekről kikerülő értelmiségiek, a felsőoktatási intézmények révén jelen lévő kutatási-fejlesztési lehetőségek. Innovációs központokká válhatnak, amelyek vonzzák a fiatal értelmiségieket és a kulturális-gazdasági tőkét.

A nonprofit szervezetek száma a lakosság aktivitását mutatja az adott településen. Nonprofit szervezet alatt *„minden olyan nem profitcélú szervezetet (alapítvány, közalapítvány, köztestület, nonprofit gazdasági társaság, önkéntes kölcsönös biztosítópénztár, a civil törvény hatálya alá tartozó társadalmi szervezet), valamint nem költségvetési gazdálkodást folytató intézményt”* értünk, amelyet önálló jogi személyként jegyeztek be az országban (Márkus 2016: 15). A KSH adatai alapján a regisztrált nonprofit szervezetek száma mindhárom városban az országos átlag felett vannak. A legtöbb Miskolcon van, Debrecenben és Nyíregyházán szinte azonos számban fordulnak elő. Tehát mindhárom városban fontos szerepet tulajdonítanak ezeknek a civil szervezeteknek, amelyek jelentős szerepet töltenek be az informális tanulásban és a közösségformálásban.

A személygépkocsi ma már nem luxuscikk, a számának mértéke a lakosság életszínvonalának egyik mutatója. A három vizsgált település közül Nyíregyháza áll az országos átlag felett, és Miskolcon a legalacsonyabb az arány. A gazdasági vállalkozások és a munkanélküliek számának alakulása alapján láthatjuk az összefüggést és Nyíregyháza kedvező szerepét.

9. táblázat. A városok lakosságának társadalmi mutatói

	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza	Országos
Népesség (2015) (Népesség száma január 1-jén) (fő)	203 506	159 554	118 125	9 855 571
Munkanélküliségi ráta (%) 2015	6,31	6,47	4,9	5,1
Pályakezdő munkanélküliek aránya (%) 2015	11,25	8,08	13,94	11,13
Vándorlási egyenleg (fő) 2015	-476	-201	-338	n. a.
Öregedési mutató (az állandó népességből a 100 0–14 évesre jutó 60–X évesek száma) 2015	177,6	197,15	156,1	175,85
Diplomások aránya (%) (2011)	20,8	18,1	19,76	17,33
Regisztrált nonprofit szervezetek ezer lakosra jutó száma (2015) (db)	15,8	16,26	15,77	13,02
Személygépkocsik száma ezer lakosra (2015) (db)	318	284	335	324

(Forrás: KSH 2014–2015, Kulturális statisztika 2015, KSH 2011. évi népszámlálás, saját szerkesztés)

A vizsgált városok lakosságának kulturális életben való részvétele kulcsfontosságú része a kutatásunknak. A kutatás során megvizsgáltuk a színház, mozi, múzeum, kiállítás, komolyzenei hangverseny, könnyűzenei koncert, népzenei rendezvények, könyvtár látogatóinak és a vallásos közösségek tagjainak számát az adott településeken. A kulturális intézmények látogatóinak számában Miskolc emelkedik ki, Debrecenben már kevesebb, Nyíregyházán kb. feleannyi látogató jelenik meg a különböző kulturális helyszíneken, mint Miskolcon. A települések kulturális életéhez tartoznak a vallásos tevékenységek és programok is. A vallásos közösséghez tartozó lakosság arányait csak a 2011-es népszámlálási adatok alapján tudtuk felmérni. Az országos arány mellett az adott települések megyei értékeit számoltuk ki. Ennek alapján Miskolc és Nyíregyháza az országos átlag felett, Debrecen pedig alatta van. Megyei szinten Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a legmagasabb (71%) a vallási közösségek tagjainak aránya, majd Borsod-Abaúj-Zemplén megye következik 63%-kal és az országos 54% alatt találjuk Hajdú-Bihar megyét 47%-kal. Debrecenben a reformátusok, Miskolcon a katolikusok vannak a legtöbben, Nyíregyházán pedig hasonló arányban van a két említett felekezet.

10. táblázat. A városok kulturális intézményeinek látogatottsága

	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza	Országos
A kulturális intézmények látogatóinak száma az adott településen és országosan (színház, mozi, múzeum, kiállítás, komolyzenei hangverseny, könnyűzenei koncert, népzenei rendezvények, könyvtár) 2015 (fő)	792 693	1 081 063	496 683	41 348 062
Színház (fő)	115 148	170 424	83 999	6 068 709
Mozi (fő)	~241 400	~332 800	~131 300	12 512 000
Múzeum (fő)	162 573	209 857	92 522	9 563 281
Kiállítás (fő)	153 320	150 518	163 603	7 129 777
Komolyzenei hangverseny (fő)	37 445	36 903	1 100	1 902 000
Könyvtár (fő)	82 726	180 542	24 083	4 172 295
Vallásos közösségek tagjainak aránya (fő) (2011)	47% a megyében	63% a megyében	71% a megyében	5 432 375 fő (54,42%)

(Forrás: Kulturális statisztika 2015, KSH 2011. évi népszámlálás, saját szerkesztés)

A kulturális helyszínek közül jelentősen kiemelkedik a mozilátogatások száma, ami gyakran könnyed, baráti szórakozást jelent, így a népszerűsége érthető. Figyelemre méltó, hogy a második és harmadik helyen a múzeum- és kiállításlátogatás áll, ami pozitív visszajelzés a múzeumpedagógusok felé, akik az interaktív, játékos, szórakoztató foglalkozások révén jó élményt adnak ezen intézményekbe látogató gyermekeknek, akik szívesen töltik itt az idejüket (Hegedűs 2018). A színház- és könyvtárlátogatás már kevesebb a statisztikai adatok alapján. Ezek a hagyományos magaskultúra részét képezik, amelyek mai világunkban hátrányba kerültek (Vitányi 2006). A komolyzenei hangversenyek látogatottsága a legalacsonyabb a kulturális helyszínek közül. Ennek javítása érdekében sokat tehetünk, ha már az iskolában elkezdődik a gyermekek ízlésformálása, hogy érdeklődő, nyitott, a klasszikus zenéhez pozitív attitűddel rendelkező felnőtté válhassanak. Ennek kiváló eszközei az ifjúsági hangversenyek, ahol a tanulók az élő zenei előadások alkalmával megismerkedhetnek a különböző hangszerekkel, és a gondosan összeállított műsor révén a zenetörténeti korszakok jellemzőivel, műfajaival, zeneszerzőivel és műveivel (Váradi 2014). A könnyűzenei koncertekről és a népzenei rendezvényekről nem állt rendelkezésünkre pontos adat, így nem tudtuk elvégezni az összehasonlításokat.

5. Az alapfokú művészeti iskolák tanulóinak kulturális-gazdasági-társadalmi státusa

A fejezetben három fő gondolkör mentén vizsgáltunk. Az első alfejezetben a zenetanulók és a kontrollcsoport családi hátterét és társadalmi státusát vettük górcső alá. A második alfejezetben kiemelten az inkorporált kulturális tőke megjelenési formáival foglalkoztunk az általunk elemzett mintában. A harmadik alfejezetben a tanulmányi eredményesség témakörét mértük fel, amelynek keretében a tantárgyi osztályzatok átlagaival, az IKT-eszközök otthoni használatával és a diákok továbbtanulási terveivel foglalkoztunk.

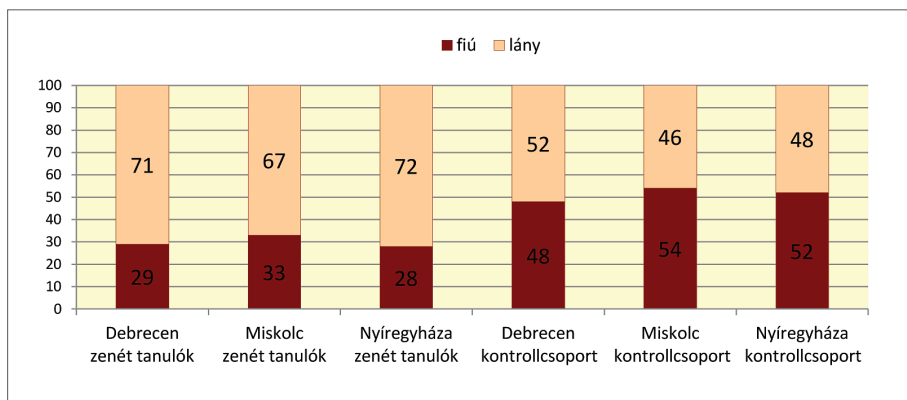
5.1. Családi miliő

A családi környezet jellemzéséhez megvizsgáltuk egyfelől a tanulók családi hátterét (nem, családstruktúra, testvérek száma), másfelől a családok társadalmi státusát, amelynek keretében felmértük a családok kulturális, gazdasági és társadalmi tőkéjét.

5.1.1. *A (zene)tanulók családi háttere*

Ebben az alfejezetben a tanulók családi hátterének bemutatása a célunk. Ezért összehasonlítottuk a gyermekek nemét, a családjuk összetételét és a testvérek számát, megkülönböztetve a zenét tanuló és nem tanuló diákok családi kompozícióját. A gyermekek **nemi megoszlásának** elemzésekor azt tapasztaltuk, hogy a kontrollcsoportnál mindhárom városban kiegyenlített a fiú-lány arány, Nyíregyházán és Miskolcon minimális fiútúlsúllyal. A zenét tanulók csoportjában viszont szignifikánsan ($p = 0,000$) magasabb a lányok aránya minden városban.

A „Zenetanulás Magyarországon 2017” adatbázist az országos adatokkal összehasonlítva azt láttuk, hogy a kontrollcsoport nemi összetétele megfelel a 2011-es KSH adatainak, ahol a 14 évesek között a fiúk aránya 51,6%, a lányoké 48,4%. Tehát a zenét tanuló gyermekek körében tapasztalható eltolódás a lányok javára, figyelmet érdemlő különbség. Ez összecseng a szakirodalomban olvasható ténnyel, miszerint: *„Azoknak a nőknek, akik a magas státuszú férfiakkal egyenrangú partnereként szeretnék elismertetni magukat, még inkább szükségük van kulturális tőkére, mint azoknak a férfiaknak, akik szeretnék sokat elérni a munka világában.”* (DiMaggio 1982: 198)

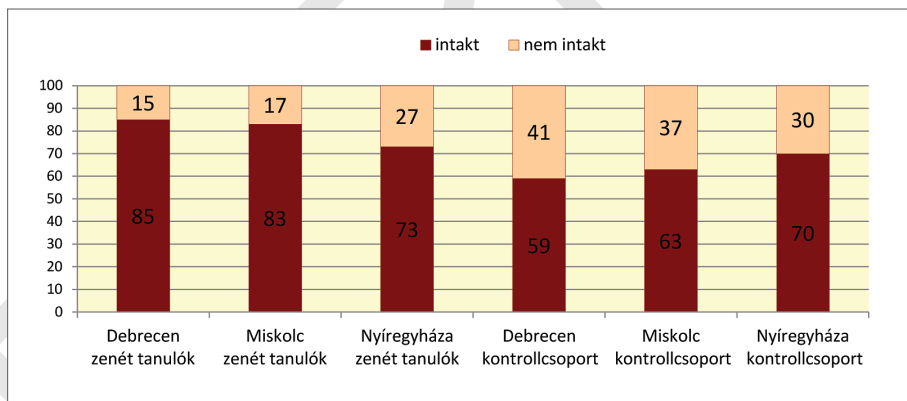


10. ábra. A tanulók neme

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

*** (n = 551 fő)

A tanulók **családszerkezetének** összehasonlításakor a kapott válaszok alapján két csoportot hoztunk létre: intakt (édesanya és édesapa) és nem intakt családok. Az intakt család kifejezésen azt értjük, hogy a gyermekek mindkét szülőjükkel (vér szerinti vagy örökbe fogadott) együtt élnek, tehát nem történt sem válás, sem szülői haláleset a családban (Burgoyne & Hames 2002; Shek 2007).



11. ábra. A válaszadók családszerkezete

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

(n = 551 fő)

Mindhárom vizsgált településen az intakt családok túlsúlya jellemzi mindkét csoportot, ám Debrecenben ($p = 0,000$) és Miskolcon ($p = 0,011$) szignifikáns különbség mutatkozik a zenét tanulók javára. A strukturális változáson átment családok közül az egyik szülővel (édesanya) együtt élő gyermekek csoportja a legnagyobb, illetve a kontrollcsoportnál a mozaikcsalád (édesanya és nevelőapa) is megjelenik nagyobb

arányban. Magyarázatot adhat a tapasztalt különbségre, hogy a tradicionális értékek és a zenélés között összefüggés van, hiszen a család egysége is tradicionális értéket jelent, a vér szerinti szülőkkel való együttélés jelenti a legnagyobb biztonságot a gyermekek számára (Pusztai 2016).

A tanulók **testvéreinek számát** vizsgálva nagy szórást tapasztaltunk a mintában, az egygyermekes családoktól a hétgyermekes nagycsaládokig. Mindhárom városban több a gyermek a zenét tanulók családjaiban, de csak Debrecenben mutatható ki szignifikáns különbség ($p = 0,019$) a kontrollcsoporttal szemben. Az egy családra jutó gyermekek átlaga a debreceni mintában 2 fölött, a másik két város esetében 1,5 alatt maradt. A debreceni csoportoknál a két-három testvér a leggyakoribb, míg Miskolcon és Nyíregyházán inkább az egy-két testvér dominál.

11. táblázat. A testvérek száma

Testvérek száma (%)	0	1	2	3	4	5	6
Debrecen zenét tanulók	9	2	45	25	9	9	1
Miskolc zenét tanulók	15	51	21	12	1	0	0
Nyíregyháza zenét tanulók	15	42	28	10	3	2	0
Debrecen kontrollcsoport	17	2	47	21	9	4	0
Miskolc kontrollcsoport	22	37	30	7	4	0	0
Nyíregyháza kontrollcsoport	21	48	20	5	3	2	1

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

A három megye családonkénti gyermekszámának alakulása a KSH adatai alapján rendkívül hasonló: 32–33% a gyermek nélküli, 34–35% az egygyermekes, 21–23% a kétgyermekes és 10–11% a 3 vagy többgyermekes családok aránya (KSH 2011. évi népszámlálás). Bár megyei szinten hasonló a gyermekek aránya, az egyes városok összehasonlításában nagy különbségeket tapasztaltunk. Ennek okai összetettek, pl. a városok gazdasági-társadalmi fejlettsége, a szülők jövedelmi helyzete és legmagasabb iskolai végzettsége (Gábor & Szívós 2008; KSH 2014; S. Molnár 2002). Debrecen régóta a régió vezető oktatási központja, széles lehetőségeket kínálva a különböző egyetemi karokon. Ehhez szorosan kapcsolódik egy erős értelmiségi réteg, ahol különösen a többgenerációs értelmiségi családokban jelentős kulturális tőke halmozódott fel, emellett megerősödött társadalmi pozíciókat tudhatnak magukénak. Bár Miskolcon is hosszú időre nyúlik vissza az egyetemi képzés, ám ez elsősorban az ipar igényeinek kiszolgálását jelentette (bányász mérnökök, kohómérnökök), ami a rendszerváltás után nehéz helyzetet teremtett nemcsak a munkásoknak, hanem a műszaki értelmiségi

embereknek is. Így itt kevésbé markáns a diplomások nagyobb gyermekvállalási kedve. Nyíregyháza egy dinamikusan fejlődő város, amely ma már nemcsak főiskolával, hanem egyetemmel is büszkélkedhet, ám a fiatal diplomások gyermekei még nem jutottak el az általunk vizsgált korcsoportig. Tehát ezen tényezők összefonódása lehet az oka a vizsgált városokban mutatkozó eltérő gyermekszámoknak. Vizsgálatunk során kapcsolatot találtunk a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és a testvérek száma között. A 12. táblázatban láthatjuk, hogy a diplomás szülők fölénye jellemző 2 vagy több testvér esetén, míg a legfeljebb egy testvérrel rendelkező tanulók esetében a diploma nélküli szülők előnye jellemző. A zenét tanuló gyermekeknél még jelentősebb különbséget figyelhetünk meg a diplomás és nem diplomás szülők gyermekvállalásában, ebben a csoportban több a nagycsaládos.

12. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és a testvérek számának kapcsolata

		Legfeljebb 1 testvér (%)	2 vagy több testvér (%)
Kontrollcsoport	nem diplomás szülők	51,25	48,75
	diplomás szülők	45,33	54,67
Zenét tanulók	nem diplomás szülők	43,14	56,86
	diplomás szülők	36,64	63,36

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

Az országos adatok alapján hármasság tagolódás figyelhető meg az iskolai végzettség és az anyák termékenységeinek összehasonlítása kapcsán. A legfeljebb 8 osztályt végzettek magas, a szakmunkás végzettséggel rendelkezők átlagos, az érettségizett és felsőfokú végzettségű nők pedig átlag alatti termékenységek (Kapitány & Spéder 2015). Tehát megállapíthatjuk, hogy országos mintában az iskolai végzettség és a gyermekvállalás fordított arányban áll egymással, minél iskolázottabbak a nők, annál kevesebb gyermeket vállalnak. A vizsgált mintánkban azonban nem ezt tapasztaltuk, hanem a diplomás szülők egyértelmű fölényét. Ennek oka lehet a kulturális különbség, ami a vizsgált gyermekcsoportok családjait jellemzi. A kulturális különbség terén meghatározó a zenét tanuló gyerekek családjában a vallásosság, az intakt család és a diplomás szülők magas arányú jelenléte. A zenét tanuló gyermekek családjában mindezen okok együttes jelenléte összekapcsolódik a magasabb gyermekvállalási arányokkal, és így egy olyan tradicionális értékrendet feltételez, ami miatt eltérést tapasztalhatunk az országos tendenciához képest.

5.1.2. A családok társadalmi státusa

A családok társadalmi helyzetét a különböző tőketípusok vizsgálatával mértük fel. A tőketípusoknál Bourdieu tipizálását vettük alapul. Így a kulturális tőke elemzésénél az intézményesült, a materializálódott és az inkorporált kulturális tőkét egyaránt görcső alá vettük. Mivel az inkorporált tőke tanulmányozása kiemelkedő jelentőségű

az értekezésben, külön alfejezetet szenteltünk neki. A családok gazdasági helyzetét három irányból közelítettük meg: az objektív anyagi helyzet, a relatív anyagi helyzet és a szülők foglalkozása felől. A társadalmi státus meghatározásához Bourdieu kemény társadalmi háttérváltozóit használtuk: a szülők iskolai végzettsége, a kulturális tőke, a gazdasági tőke, a relatív és objektív anyagi helyzet.

Bourdieu (1999) szerint a **kulturális tőke** családi átvitele, közvetítése eredményezi az iskolai sikert. Véleménye alapján a kulturális tőke többféle formában létezhet. Egyrészt az intézményesült kulturális tőke, amit például a szülők legmagasabb iskolai végzettségével mérhetünk. Másrészt az inkorporált kulturális tőke, amelyet befolyásolhat a családi minta, a szülők kulturális tevékenységei. Harmadrészt a materializálódott kulturális tőke, amelyet kifejezhet a családi könyvtár nagysága vagy a hangszerek birtoklása (Blaskó 1998; Róbert 1986). Coleman (1988) rendszerében a kulturális tőkét emberi vagy humán tőkének nevezi, amely az egyén képzettségét, tudását és készségeit foglalja magában (Fényes & Pusztai 2004). Hradil (1995) társadalmi miliói a vallásosság, a tanórán kívüli tevékenységek és a kultúrafogyasztási szokások vizsgálatával körvonalazódtak. Bandura (1989) szociális tanulás elmélete nyomán a szülők zenei tevékenységeit és a barátok kultúrafogyasztási szokásait elemeztük. Elengedhetetlen a kulturális tőkéről beszélni, mert meghatározza a tanulmányi beruházási stratégiákat is. Egyfelől a tanulmányi eredmények által, másfelől az iskolák igénybevételére való hajlandóság révén (Pusztai & Verdes 2002).

Kérdőívünkben a kulturális tőke vizsgálatához felmértük a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, a gyermekek kultúrafogyasztási szokásait, tanórán kívüli tevékenységeit, a családi könyvtár nagyságát, az otthoni hangszereket, a szülők zenetanuláshoz kapcsolódó tevékenységeit és a közös éneklés-zenélés gyakoriságát.

Az **intézményesült társadalmi tőke** elemzésekor a szülők legmagasabb iskolai végzettségének vizsgálatához különválasztottuk az édesapa/nevelőapa és az édesanya/nevelőanya képzettségét.

13. táblázat. Az apák legmagasabb iskolai végzettsége

	Zenét tanulók apái (%)	Kontrollcsoport apái (%)
Tudományos fokozat	<u>9,8</u>	0
Egyetem	<u>36,5</u>	11
Főiskola	<u>18,4</u>	9,8
Gimnázium	9	8,6
Technikum	5,5	2,4
Szakközépiskola	11	<u>32,7</u>
Szakiskola	8,6	<u>30,2</u>
Befejezett 8 osztály	0,8	<u>5,3</u>
Kevesebb, mint 8 osztály	0,4	0

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) *** (n = 551 fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

A zenét tanuló gyermekek apái jelentősen magasabb iskolai végzettséggel ($p = 0,000$) rendelkeznek, mint a kontrollcsoport apái, ezt alátámasztják az elvártanál magasabb értékeket mutató cellák. A zenét tanuló gyermekek apáinak jelentős része diplomás (64,7%), a kontrollcsoportnál viszont a szakközépiskolai, szakiskolai végzettség (62,9%) dominál. A KSH országos adatai szerint 17,1% a diplomás férfiak aránya az össznépességből, ami egybevág a kontrollcsoport apáinak végzettségével. A zenét tanuló gyermekek apáinál tehát erősen felülreprezentáltak a diplomával rendelkezők. A zenét tanulók apáinak kb. 1/10-e tudományos fokozattal is rendelkezik, a kontrollcsoportnál ez nem fordul elő. A nyolcosztályos, illetve a kevesebb, mint nyolcosztályos végzettség viszont elenyészve fordul elő mindkét csoportban.

14. táblázat. Az apák legmagasabb iskolai végzettsége városonként

	Debrecen zenét tanulók apái (%)	Debrecen kontroll- csoport apái (%)	Miskolc zenét tanulók apái (%)	Miskolc kontroll- csoport apái (%)	Nyíregyháza zenét tanulók apái (%)	Nyíregyháza kontroll- csoport apái (%)
Tudományos fokozat	2	0	11	0	8,8	0
Egyetem	43	16	36,6	6,6	22,8	9,8
Főiskola	18	9	17,1	5	21	12,7
Gimnázium	6	12	11	6,7	12,3	6,9
Technikum	7	4	1,2	0	8,8	2,9
Szakközép- iskola	8	25	14,6	45	12,3	31,4
Szakiskola	6	32	8,5	30	14	29,4
Befejezett 8 osztály	2	2	0	6,7	0	6,9
Kevesebb, mint 8 osztály	1	0	0	0	0	0

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

Az apák iskolai végzettsége hasonlóan alakul a három városban, ám mégis láthatunk különbségeket. Debrecenben a gimnáziumi szintnél fordul meg a zenét tanulók és a kontrollcsoport apáinak aránya. A másik két városban a szakközépiskolai szintnél következik be a fordulat. Emellett ebben a két városban lényegesen több a szakközépiskolai végzettség, ami magyarázható a városok gazdasági adottságaival. Nyíregyházán összességében magasabb a főiskolát végzettek aránya, míg a másik két városban az egyetemi végzettség több, ami a város infrastruktúrájára vezethető vissza, miszerint Debrecennek és Miskolcnak régóta van egyeteme, Nyíregyházának pedig főiskolája (2015 óta egyetem). Tudományos fokozattal csak a zenét tanuló gyermekek csoportjánál találkozunk mindhárom településen.

A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 kutatásai azt mutatták ki, hogy különösen az apa, de az anya legmagasabb iskolai végzettsége is jelentősen befolyásolja a gyermekük iskolai végzettségét (Székely & Szabó ed. 2016).

15. táblázat. Az anyák legmagasabb iskolai végzettsége

	Zenét tanulók anyái (%)	Kontrollcsoport anyái (%)
Tudományos fokozat	4,2	0
Egyetem	42,6	10,6
Főiskola	28,1	15,4
Gimnázium	8,7	17,9
Technikum	1,5	2,2
Szakközépiskola	9,1	26,8
Szakiskola	3	18,3
Befejezett 8 osztály	2,7	7,9
Kevesebb, mint 8 osztály	0	0,8

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) *** (n = 551 fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

Az anyák legmagasabb iskolai végzettségének vizsgálatakor is szignifikáns különbséget találtunk a két csoport között ($p = 0,000$). A zenét tanulóknál az apákhoz hasonlóan a diplomás végzettségűek magasán felülreprezentáltak, 74,9% rendelkezik diplomával, a kontrollcsoportnál 26%. A KSH országos adatai szerint a nők 17,5%-a diplomás, tehát mindkét csoportban magasabb a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák száma az elvárhatónál. A zenét tanulóknál az anyák 4%-a tudományos fokozattal is rendelkezik, a kontrollcsoportban nem találunk ilyen végzettséget. A kontrollcsoportban a szakközépiskolai és szakiskolai végzettséggel rendelkezők vannak a legnagyobb arányban, mint az apáknál, ám figyelemre méltó a gimnáziumi és főiskolai végzettség magasabb aránya is. Az arányok a főiskolai végzettségnél fordulnak át a kontrollcsoport anyáinak javára. Minél magasabb az iskolai végzettség, annál nagyobb a különbség a két csoport között. A technikumi végzettség mindkét csoportnál elenyésző. Emellett alacsony az alsó fokú végzettségűek aránya is, ám magasabb, mint az apák esetében tapasztaltuk. Összességében az anyák magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint az apák.

16. táblázat. Az anya legmagasabb iskolai végzettsége városonként

	Debrecen zenét tanulók anyái (%)	Debrecen kontroll- csoport anyái (%)	Miskolc zenét tanulók anyái (%)	Miskolc kontroll- csoport anyái (%)	Nyíregyháza zenét tanulók anyái (%)	Nyíregyháza kontroll- csoport anyái (%)
Tudományos fokozat	5	0	2,4	0	4,9	0
Egyetem	48	17	46,4	4,8	26,2	9,2
Főiskola	27	12	22,6	17,5	37,7	17,3
Gimnázium	8	20	9,5	22,2	9,8	13,4
Technikum	2	4	1,2	1,6	1,6	1,5
Szakkö- zépiskola	6	24	9,5	22,2	14,8	31,6
Szakiskola	2	17	7,2	20,6	0	17,3
Befejezett 8 osztály	2	6	1,2	9,5	5	8,2
Kevesebb, mint 8 osztály	0	0	0	1,6	0	1

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

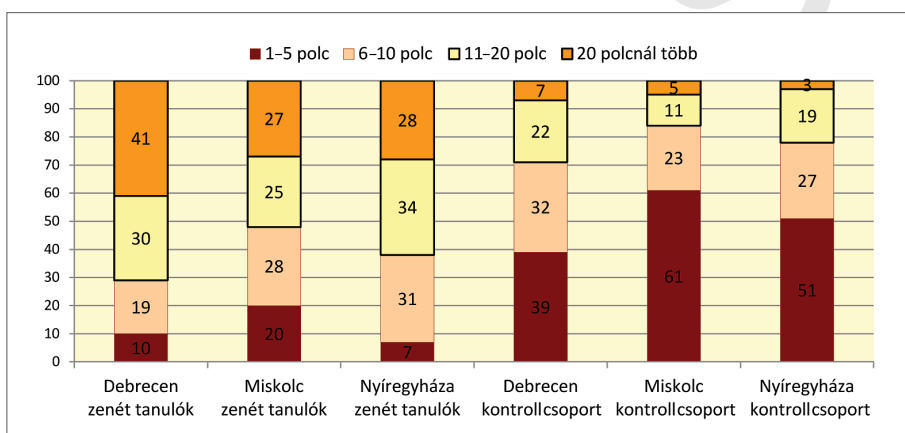
(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

Az egyes városokat külön vizsgálva Miskolcon látható a legnagyobb különbség a két csoportban lévő diplomások arányát tekintve. Megfigyelhető itt is az a tendencia, mint az apáknál, a főiskolai és egyetemi végzettségek aránya kapcsán az infrastrukturális különbségek következtében. Nyíregyházán és Miskolcon összességében magasabb a 8 osztályt végzettek száma, és e két város kontrollcsoportjaiban találunk kevesebb, mint 8 osztállyal rendelkező anyákat is, ami visszatükröződött a szülők foglalkozásának vizsgálatánál. A betanított és segédmunkás anyák ezeken a településeken fordultak elő nagyobb mértékben (12%).

Összességében megállapítható, hogy a kontrollcsoportban nagyjából az országos mintának megfelelően alakultak a végzettségek. Egyfelől az anyák magasabban képzettek az apáknál, másfelől a diplomások aránya megegyezik a vidéki városokban elvárható szinttel (vö. Narancsik 2009). A zenét tanulók szüleinél az elvárhatónál lényegesen magasabb a diplomások aránya, amire magyarázatot ad a szakirodalom. Ennek oka lehet, hogy a magasabban kvalifikált szülőkre a jövőorientáltság jellemző. A magasabb társadalmi státusban lévő szülők mernek kockáztatni, és képesek a képzelőerő-tőke révén belátni (Becker 1998; Mollenhauer 1974), elképzelni az adott tevékenység jövőbeli hasznosságát (jelen esetben a zenetanulását), így nem sajnálják a befektetett időt és az anyagiakat a jövőbeli megtérülés reményében. Így próbálják növelni annak a lehetőségét, hogy gyermekük magasabb társadalmi státusú csoport tagja lehessen vagy igyekezzen megőrizni a jelenlegi szintet. Ezzel szemben az aluliskolázott szülőkre

a kockázatkerülés és a jelen preferálása jellemző, így a jövőbe való befektetés kevésbé jellemző rájuk (Boudon 1998; Engler 2010).

A **materializálódott kulturális tőke** mutatói között az értelmiségi háttérre, az olvasás fontosságára utal a **családi könyvtár nagysága**. A kutatás során nem a könyvek számát kérdeztük, hanem a megtöltött polcok mennyiségét vizsgáltuk. A könyvek száma alapján szignifikáns különbség ($p = 0,000$) volt a két csoport között. A családi könyvtár nagyságánál egyértelműen megállapítható, hogy a kontrollcsoport jelentős része – településenként eltérő arányban 39–61% – szerény mennyiségű könyvvel rendelkezik. A legkevesebben a „20 polcnál több” kategóriába tartoznak, mindhárom városban 10% alatt marad az arányuk. A zenét tanulók csoportjai változó arányban (27–41%), de inkább a nagy családi könyvtárral rendelkezőkhöz tartoznak. A két középső kategóriában is látszanak a különbségek a zenét tanulók javára, ám nem olyan nagyok a szélsőségek, mint a másik két kategória esetében.



12. ábra. A családi könyvtár nagysága
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 551 fő)

Ha külön-külön vizsgáljuk az egyes városokat, elmondhatjuk, hogy a miskolci családok rendelkeznek a legkevesebb könyvvel, a debreceniek pedig a legtöbbel. Ennek oka lehet a többgenerációs diplomás családok magasabb aránya a városban. A családi könyvtár mérete összefüggést mutat a középiskola típusaival is: a gimnáziumi tanulók könyveinek száma magasabb, mint a szakgimnáziumba járóké (Sándor 2011). Az olvasási készség, a szülők – főként az anya – iskolázottsága és a családi könyvtár nagysága között szoros összefüggés mutatható ki (Barátné 2014).

A Magyar Ifjúság Kutatás 2012, 2016 vizsgálatait azt mutatták, hogy 2012-ben 175 darab, 2016-ban 172 darab könyvvel rendelkeztek a megkérdezettek. Emellett számba vették az elektronikus könyveket is, ami 4-ről 8-ra növekedett a két mérés között. A többgenerációs értelmiségi családok viszont több mint 500 darab könyvet birtokolnak (Nagy 2013; Székely & Szabó ed. 2016).

Kutatásunk során a szülők iskolai végzettsége és a családi könyvtár nagysága között mi is találtunk kapcsolatot. A szakirodalomnak megfelelően a diplomás szülők jelentős része nagy családi könyvtárral rendelkezik, a nem diplomás szülőkre inkább a kis családi könyvtár jellemző (vö. Nagy 2003; Németh 2013).

17. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és a családi könyvtár nagysága

		Kis családi könyvtár (20 polc alatt) (%)	Nagy családi könyvtár (20 polc felett) (%)
Kontrollcsoport	nem diplomás szülők	96	4
	diplomás szülők	94,36	5,64
Zenét tanulók	nem diplomás szülők	84,31	15,69
	diplomás szülők	61,10	38,90

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

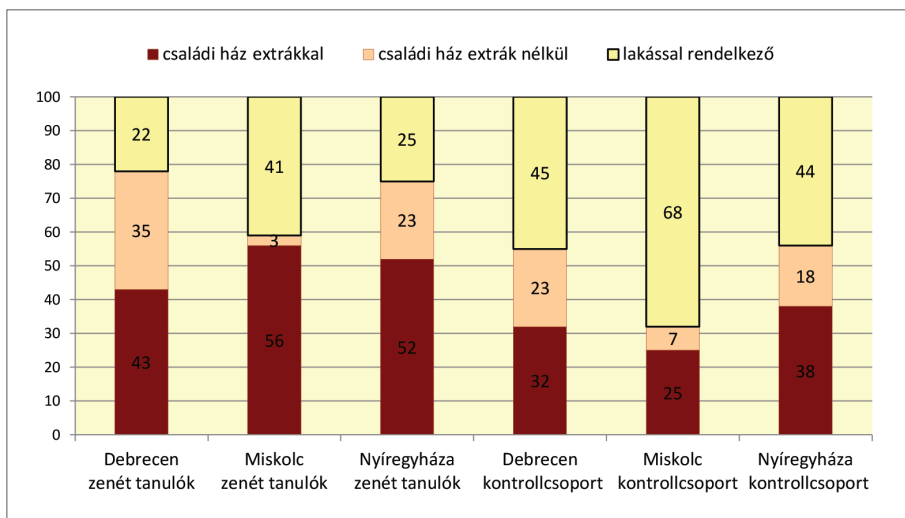
(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

Mivel a zenét tanuló gyermekek szülei között erősen felülreprezentáltak a diplomások, így a családi könyvtár nagyságánál is a zenetanulók családjai vannak előnyben. Érdeemes megjegyezni, hogy ebben a csoportban a nem diplomás szülők esetében is majdnem négyszeres arányban jelennek meg a nagy családi könyvtárral rendelkezők a kontrollcsoportéhoz képest. Tehát a társadalmi különbségek és a kulturális különbségek a családi könyvtár nagyságában is megnyilvánulnak (Andor 2002). A családi könyvtár, a könyvek és az olvasás fontossága mellett a közkönyvtárak látogatottsága is a magasabb iskolai végzettségű szülők esetén erőteljesebb. Tovább árnyalja ezt a képet a digitális eszközök és az online olvasás terjedése is.

A családok materializálódott kulturális tőkéjének nagyságát a családi könyvtár nagysága mellett azzal árnyaltuk tovább, hogy rendelkeznek-e bármilyen **hangszerrel** vagy nem. Várakozásunkkal összhangban a zenét tanuló gyermekek családjainak jelentős része (75,9%), a kontrollcsoportnak viszont csak 24,1%-a rendelkezik hangszerrel, a különbség szignifikáns ($p = 0,000$). Leggyakrabban zongora, gitár, furulya és szintetizátor található az otthonokban, de hegedű, citera és szájharmonika is megjelent a családoknál.

A családok **gazdasági tőkéjének** vizsgálatakor három tényezőt vettünk figyelembe, az objektív anyagi helyzetet, a relatív anyagi helyzetet és a szülők foglalkozását.

Az objektív anyagi helyzetet a család tulajdonában lévő ingatlanok (lakás, családi ház, nyaraló, hobbitelek) és nagyobb értékű ingóságok (plazmatévé, LCD-tévé, asztali számítógép otthoni internet-hozzáféréssel, táblagép, e-book-olvasó, mosogatógép, klíma, okostelefon, személyautó, hangszerek) összegyűjtésével vizsgáltuk.



13. ábra. A családok objektív anyagi helyzete
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 551 fő)

Az objektív anyagi helyzet vizsgálatánál klaszteranalízist végeztünk, hogy jól megfoghatóan el tudjuk különíteni a különböző családi kompozíciókat. Az elemzés során három csoport rajzolódott ki. Az egyes kategóriákat a család tulajdonában lévő ingatlanok és értékeesebb ingóságok alapján neveztük el: 1. családi ház extrákkal (mosogatógép, klíma), 2. családi ház extrák nélkül és 3. lakással rendelkezők. A kialakult klasztercsoportok mindhárom városban hasonlóan alakultak. A kontrollcsoport családjai inkább lakással rendelkeznek, míg a zenét tanulók esetében a családi ház dominál. Az ingatlanok tekintetében a zenét tanuló diákok családjai vannak előnyben, ám az értékeesebb ingóságok számbavételekor (plazmatévé, LCD-tévé, mosogatógép, táblagép stb.) a kontrollcsoport családjai kerültek fölénybe.

A teljes adatbázis egészében történő vizsgálata során másképp alakultak a gazdasági tőke klaszterei, mint az egyes települések külön-külön való elemzésénél. Megjelent egy új csoport, az ingatlanal nem rendelkezők csoportja.

18. táblázat. Objektív anyagi helyzet a teljes adatbázison

	Zenét tanulók (%)	Kontrollcsoport (%)
Családi házzal rendelkezők	<u>53</u>	29
Lakással rendelkezők	28	<u>51</u>
Ingatlanal nem rendelkezők	19	20

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) *** (n = 551 fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

A korábbi vizsgálatoknál valószínűleg nem jelentek meg olyan számban az ingatlanl nem rendelkező családok, hogy külön klasztert képeztek volna, a teljes adatbázis egységes vizsgálata során viszont túllépték a kritikus határt. Mindkét csoportnál megjelent az ingatlanl nem rendelkezők csoportja kb. $\frac{1}{5}$ arányban. A lakással és a családi házzal rendelkezők csoportjainak aránya hasonló irányt mutatott, mint az egyes városok külön-külön végzett vizsgálatánál. A zenét tanulók családjainak több mint a fele családi házzal, kb. $\frac{1}{4}$ -e lakással rendelkezik. A kontrollcsoportnál éppen fordított az arány, a különbség szignifikáns ($p = 0,000$).

A szülők iskolai végzettsége és a család objektív anyagi helyzetének összevetésekor azt láttuk, hogy a családi házzal rendelkezők – ami a legjobb anyagi helyzetet jelentti vizsgálatunkban – a diplomások közül kerültek ki többen. A lakással rendelkezők között viszont a nem diplomás szülők családjai meghatározók. Az ingatlanl nem rendelkezők esetében a nem diplomások vannak nagyobb arányban, de a diplomás szülők esetében is előfordul.

19. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és az objektív anyagi helyzet kapcsolata

		Családi házzal rendelkezők (%)	Lakással rendelkezők (%)	Ingatlannal nem rendel- kezők (%)
Kontrollcsoport	nem diplomás szülők	22,6	54,7	<u>22,6</u>
	diplomás szülők	<u>41,3</u>	48,0	10,7
Zenét tanulók	nem diplomás szülők	32,0	<u>40,0</u>	28,0
	diplomás szülők	<u>59,4</u>	24,4	16,2

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) ($n = 551$ fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

Az iskolai végzettség és az objektív anyagi helyzet összefüggésénél a keresetek alakulását érdemes alapul venni. A diplomás átlagkeresetek lényegesen magasabbak, mint a nem diplomásoké, ami magyarázatot ad a diplomások kedvezőbb objektív anyagi helyzetére. A zenét tanulók csoportjában a diplomás szülők jobb anyagi helyzete a többgenerációs értelmiségi családok megerősödött társadalmi pozícióira vezethető vissza.

A családszerkezet és az objektív anyagi helyzet összehasonlítása során azt tapasztaltuk, hogy a várakozásoknak megfelelően az intakt családok jobb anyagi körülmények között élnek, mint a nem intakt családok.

20. táblázat. Családszerkezet és az objektív anyagi helyzet

		Családi házzal rendelkezők (%)	Lakással rendelkezők (%)	Ingatlannal nem rendelkezők (%)
Kontrollcsoport	nem intakt családok	23,20	48,50	<u>28,30</u>
	intakt családok	31,90	51,60	16,50
Zenét tanulók	nem intakt családok	33,30	37,80	28,90
	intakt családok	<u>57,10</u>	25,80	17,10

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

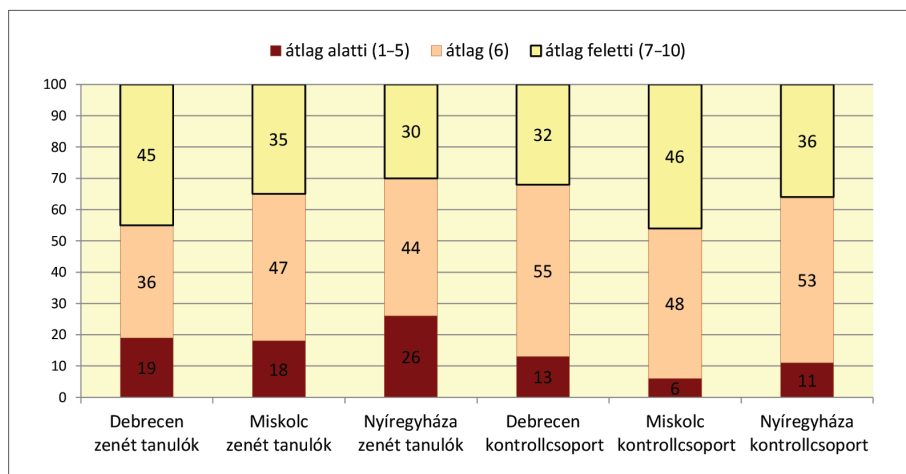
(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

Az intakt családok biztosabb anyagi hátterének oka lehet, hogy itt két kereső emberről van szó (ideális esetben), akik tartósan együtt élnek, tehát közösen gyűjtik az anyagi javaikat. Minden más családösszetétel sérülékenyebb anyagi szempontból, vagy csak egy kereset van, vagy az élettárrsal, esetleg új házastárrsal kezdett új élet során még kevesebb anyagi javat sikerült felhalmozni, ami indokolja a vizsgálatban tapasztalt eredményeket.

Az anyagi háttér tanulmányozásánál felmértük a családok **relatív anyagi helyzetét** is egy tízfokú skála segítségével. Arra kértük a válaszadókat, hogy a skálán jelöljék be, hová sorolnák a saját anyagi helyzetüket más családokéhoz képest. A relatív anyagi helyzet felmérésénél megvizsgáltuk a csoportokat egyben, valamint a zenét tanuló és kontrollcsoportot külön is.

A zenét tanulóknál a skálán jelölt minimumérték 2, a maximumérték 9 volt. A legtöbben az 5 és 8 közötti intervallumba kerültek, főként a 6–7. fokozatnál. Az átlag 6,22. Ugyanakkor ennél a csoportnál az átlag alatti kategóriák közül is találtunk az elvárt értéknél nagyobb csoportosulásokat (3–4). A kontrollcsoportnál négyes volt a legalacsonyabb fokozat, a legmagasabb itt is kilences. A kontrollcsoportnál egyértelműen a 6-os kategória emelkedett ki, valamint a 8-as átlag feletti érték, a többi belesimult az elvárható értékekbe. Az átlag 6,39. Tehát a zenét tanuló gyermekek családjai nagyobb szélsőséget mutattak mindkét irányba. Ennek egyik magyarázata az lehet, amit az objektív anyagi helyzet vizsgálatakor tapasztaltunk, miszerint a kontrollcsoport tagjainak családjai az értékesebb ingóságok tekintetében jobb helyzetben voltak, mint a zenét tanulók családjai. Tehát a gyermekek jogosan érezték azt, hogy jobb anyagi helyzetben élnek társaiknál. A másik lehetséges magyarázatot az adja, hogy a kulturális tanulás vizsgálataihoz hasonlóan feltételezhetjük, hogy egyaránt hat a hátránykompenzáló és az elitista magatartás. Egyes, alacsonyabb gazdasági tőkéjű családok hátránykompenzáló tényezőként taníttatják zenére a gyermekeiket, remélve azt, hogy így kiemelkedhetnek és az elit tagjai közé léphetnek. Más családok pedig, amelyek jelenleg is a magasabb társadalmi csoportok tagjai közé sorolhatók, ezt a státust kívánják fenntartani a zenei (és általában a kulturális) tanulás segítségével (vö. Juhász & Szabó 2016).

A relatív anyagi helyzet eloszlása, kicsúcsosodásai alapján létrehoztunk három csoportot – átlag alattiak (1–5), átlag (6) és átlag feletti (7–10) –, amelyek további összehasonlításokra adtak lehetőséget.



14. ábra. A relatív anyagi helyzet csoportjai

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

(n = 551 fő)

A gyermekek összességét tekintve a legnagyobb részük az átlag kategóriába tartozik, 39% az átlag feletti és 16,6% az átlag alatti tanulók aránya. A zenét tanuló gyermekek között magasabb az átlag alatti kategóriába tartozók aránya mindhárom település esetében. A kontrollcsoportnál az átlag, illetve az átlag feletti kategóriához tartoznak nagyobb mértékben a diákok és családjaik, kivéve Debrecent, az egyetlen települést, ahol magasabb a zenét tanulók aránya az átlag feletti kategóriában, mint a kontrollcsoportnál. Ennek oka az értelmiségi hagyományokban keresendő, a magasabb arányú művész-értelmiség stabil társadalmi helyzetet tudott teremteni. Az egyes településeket külön-külön vizsgálva látható, hogy Debrecenben van a legnagyobb különbség a két csoport között az átlaghoz tartozók arányát tekintve. Miskolc esetében az átlag kategóriában szinte megegyezik a két csoport megoszlása, ám mind az átlag feletti, mind az átlag alatti részben jelentős eltérés mutatkozik. Nyíregyházán találjuk a legnagyobb különbséget az átlag alatti kategóriában a zenét tanulók és a kontrollcsoport között.

A család gazdasági tőkéjének vizsgálatakor a **szülők munkaerőpiaci státusát**, illetve a foglalkozásukat is felmértük. A legmagasabb iskolai végzettséghez hasonlóan itt is külön kezeltük az apák és anyák foglalkoztatását. Mindhárom városban az apák több mint 90%-a dolgozik mindkét csoportban. Ha nem dolgoznak, akkor öregségi nyugdíjasok, rokkantnyugdíjasok, a háztartásban van rájuk szükség vagy elhunytak. Nyíregyháza és Miskolc esetében a munkanélküliség is megjelent az okok között. Miskolcon szignifikáns különbséget ($p = 0,042$) találtunk a zenét tanuló gyermekek és a kontrollcsoport tanulóinak apái között: a kontrollcsoport apái közül kevesebben

dolgoznak. Az anyák esetében 80–90%-os foglalkoztatottságot láthattunk. Ha nem dolgoznak, akkor rokkantnyugdíjasok, a háztartásban van rájuk szükség, gyermeket gondoznak vagy elhunytak. Az anyáknál a munkanélküliség mindhárom városban megjelent. Miskolcon az anyák esetében is szignifikáns különbséget ($p = 0,026$) észleltünk a két csoport anyáinak foglalkoztatottsága között, és a kontrollcsoport esetében találtuk nagyobb arányban a nem dolgozó anyákat.

A **szülők foglalkozásait** a KSH által használt kategóriák szerint csoportosítottuk (KSH–Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere). A szülők foglalkozásának megoszlásában szignifikáns különbség mutatkozott a zenét tanulók javára. Mivel külön kérdésként szerepelt a kérdőívben az apa és az anya foglalkozása, az elemzés során is külön foglalkoztunk vele. Az apák foglalkozásának csoportosítása ($p = 0,003$) jelentősen eltér a két csoport között. A kontrollcsoport apáinak $\frac{1}{3}$ -a „ipari és építőipari foglalkozásokat” végez. A másik két legnagyobb kategória közel azonos arányban a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások” és „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások” csoportja. 10%-os arányban vannak az „egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások”, a „gépkézelők, összeszerelők, járművezetők” és a „szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások” körébe tartozó apák. A zenét tanulók apáinak fele a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások”, $\frac{1}{6}$ -a a „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások” körébe tartozik. 10% az „ipari és építőipari foglalkozások” kategóriájában lévő apák aránya.

21. táblázat. Az apák foglalkozási megoszlása

	Zenét tanulók apái (%)	Kontrollcsoport apái (%)	Országos átlag (%)
Gazdasági, igazgatási, érdekképviselői vezetők, törvényhozók	5,2	2,1	4,68
Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások	<u>49,8</u>	14,6	15,33
Egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások	6,4	9,6	16,29
Irodai és ügyviteli (ügyfélkapcsolati) foglalkozások	<u>3,6</u>	0,8	7
Kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások	15,3	16,3	14,89
Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozások	1,6	3,3	2,93
Ipari és építőipari foglalkozások	10,8	<u>32,5</u>	13,74
Gépkézelők, összeszerelők, járművezetők	3,6	<u>10,4</u>	14
Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások	3,6	<u>10,4</u>	11,11

(Forrás: KSH, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

A KSH 2016-os országos adataival összehasonlítva a kontrollcsoport apáinak eloszlása jobban hasonlít az országos arányokhoz, mint a zenét tanulók apáinak foglalkozása. Két nagyon jelentős különbség figyelhető meg az országos adatokhoz képest. Az egyik a zenét tanulók csoportjának kiugrása a második kategóriánál. Ebbe a kategóriába tartoznak pl. az orvosok, tanárok, ügyvédek, könyvelők, mérnökök, papok, tehát az értelmiségi foglalkozások. A másik a kontrollcsoport kiemelkedése a hetedik kategóriánál, ahová a szakmával rendelkező fizikai munkát végző apák tartoznak, pl. pék, szabó, esztergályos, villanszerelő. A foglalkozások eloszlása szoros kapcsolatban van a legmagasabb iskolai végzettséggel, ahol szintén megfigyelhetők ezek a szignifikáns különbségek ($p = 0,000$).

A három települést külön-külön vizsgálva is jelentős különbséget tapasztaltunk a zenét tanulók és a kontrollcsoport között. A zenét tanuló gyermekek apáinak jelentős része mindhárom városban (40–60% között) a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások” kategóriába tartozik. Emellett a „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások” és az „ipari és építőipari foglalkozások” csoportok kiemelkedők. A kontrollcsoport apáinál változatosabb a helyzet. Első helyen áll az „ipari és építőipari foglalkozások” kategória, ám emellett 2–4 más kategória is jelentős, pl. a „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások”, a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások”, de megjelenik az „egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások” és a „szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások” csoportja is. Különbség érzékelhető az egyes városok között is. Miskolcon és Nyíregyházán az „ipari és építőipari foglalkozások” csoport kiemelkedő a zenét tanulók apái esetében, Debrecenben kisebb jelentőségű. A kontrollcsoport apáinál Debrecenben és Nyíregyházán megjelenik a „szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások” is 10% fölötti értékkel, ami Miskolcon kevésbé jelentős. Itt viszont az „egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások” kiemelkedők, ami a másik két városban jelentéktelen.

Az **anyák foglalkozásának** csoportosítása esetében is különbségeket ($p = 0,001$) tapasztaltunk a vizsgált csoportok között. A kontrollcsoport anyáinak $\frac{1}{3}$ -a a „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások”, kb. $\frac{1}{5}$ -e az „egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások” csoportjához tartozik. Kb. 10% a „szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások” és az „irodai és ügyviteli (ügylékapcsolati) foglalkozások” kategória aránya. A zenét tanulók anyáinak több mint a fele a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások”, kb. 10% az „egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások” és az „irodai és ügyviteli (ügylékapcsolati) foglalkozások” csoportjának tagja.

22. táblázat. Az anyák foglalkozási megoszlása

	Zenét tanulók anyái (%)	Kontroll csoport anyái (%)	Országos átlag (%)
Gazdasági, igazgatási, érdekképviselői vezetők, törvényhozók	4,7	2,7	4,68
Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások	<u>56,7</u>	17,2	15,33
Egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások	13,7	19	16,29
Irodai és ügyviteli (ügyfélkapcsolati) foglalkozások	13,7	10,4	7
Kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások	8,2	<u>32,1</u>	14,89
Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozások	0	0,5	2,93
Ipari és építőipari foglalkozások	1,7	4,1	13,74
Gépkezelők, összeszerelők, járművezetők	0	0,9	14
Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások	1,3	<u>13,1</u>	11,11

(Forrás: KSH, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

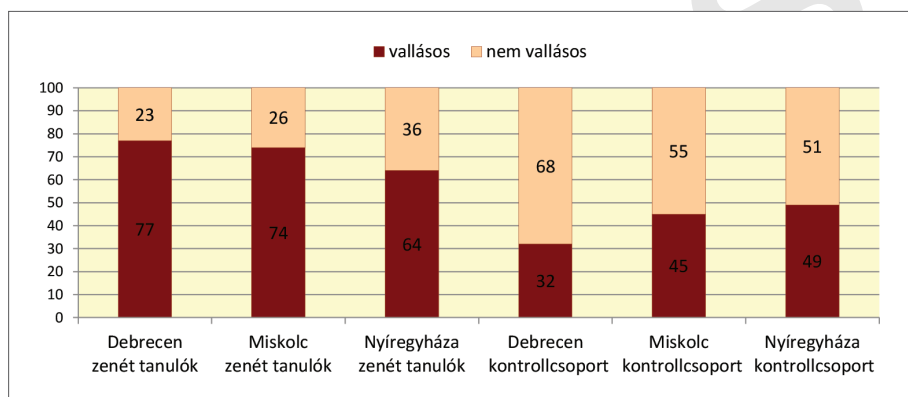
(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

A KSH 2016-os országos adataival összevetve az apákhoz hasonlóan itt is a kontrollcsoport anyáinak eloszlása áll közelebb az országos arányokhoz. Két jelentős eltérést láthatunk. Az egyik a zenét tanulók csoportjánál a második kategóriában, a másik a kontrollcsoportnál az ötödik kategóriában. A „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások” közé tartoznak a kereskedők, eladók, pénztárosok, pincérek, szakácsok, fodrászok, rendőrök. Az anyáknál is érezhető párhuzam az iskolai végzettség és a foglalkozás között, így ugyanazokat az anomáliákat figyelhetjük meg, mint az apáknál.

A három várost külön jellemezve az anyák esetében a zenét tanulók csoportjában a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások” a legjelentősebbek, emellett az „egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások”, az „irodai és ügyviteli (ügyfélkapcsolati) foglalkozások” és a „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások” kiemelkedők. A kontrollcsoportban a „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások”, az „egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások” és a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások” a leggyakoribbak. Az anyáknál a zenét tanulók csoportjában Debrecenben a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások” és az „egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások” jelentősek, a másik két településen az „irodai és ügyviteli (ügyfélkapcsolati) foglalkozások” és a „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások” kiemelkedők. A kontrollcsoportban érdekes jelenség, hogy Miskolcon a „szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások” csoportja a legmagasabb (30,2%),

míg a másik két településen jelentéktelen ez a kategória. Összességében megállapíthatjuk, hogy a zenét tanulók szülei vannak jobb foglalkoztatottsági helyzetben, bár ez nem áll egyenes arányban a legmagasabb iskolai végzettséggel, a városok közül pedig Debrecen van a legjobb helyzetben.

A család **társadalmi tőkéjének** jellemzéséhez a korábban elemzett családszerkezet és testvérek száma mellett a gyermekek vallásosságát is felmértük. A **vallásosság** vizsgálatánál öt lehetőség közül választhattak a gyermekek. Azokat tekintettük vallásosnak, akik a „vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni” vagy a „vallásos vagyok a magam módján” válaszlehetőségeket jelölték meg. A nem vallásosak közé soroltuk a másik három lehetőséget választókat: „nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem”; „nem vagyok vallásos”; „határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok”.



15. ábra. A gyermekek vallásossága

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 551 fő)

Mindhárom városban szignifikáns különbség ($p = 0,000$) mutatkozik a zenét tanulók és a kontrollcsoport vallásossága között a zenét tanulók javára. A zenét tanuló gyermekek 73%-a mondja magát vallásosnak összességében településenként eltérő mértékben, a kontrollcsoport diákjainál ez az arány 42,6%. Az egyes városokat külön vizsgálva megállapítható, hogy a debreceni mintában látható a legnagyobb szélsőség. A három település közül a zenét tanulók közül itt a legmagasabb a vallásos gyermekek száma, a kontrollcsoportban pedig itt a legalacsonyabb a vallásos diákok aránya. A KSH megyei adatai szerint Hajdú-Bihar megyében a lakosság 47%-a vallásos, ami a legalacsonyabb a három település között. A másik két városban nem mutatkoztak ekkora szélsőségek, bár itt is szignifikáns különbség ($p = 0,000$) van a két csoport között. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 63%, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében pedig 71% a vallásos lakosság aránya.

A zenét tanulók és a kontrollcsoport vallásosságának eltérése mögött húzódó egyik ok lehet – amit a szakirodalom is alátámaszt –, miszerint minél iskolázottabbak a

szülők, gyermekeik annál magasabb arányban vallják magukat vallásosnak, emellett a lányok nagyobb számban vallásosak, mint a fiúk (Csákó 2010). Ez is a kultúra átörökítésének egy formája ezekben a családokban. A zenét tanulók szülei között pedig magasan kiemelkednek a diplomával rendelkezők, így ez megerősíti a szakirodalomban leírtakat. A zenét tanulók nagyobb mértékű vallásosságának másik oka lehet, hogy a templomba járás ránevel a zene szeretetére, mert a szertartások részeként az életének is része lesz az éneklés. A zene az istentiszteleti rend része, amelynek eleve kötött rendje van. Korábbi kutatások (Bocsi, Pusztai & Karasszon 2012) rámutattak arra, hogy a hangszeres zenélés és a tradicionális értékorientáció között szignifikáns összefüggés van. A felekezeti iskolák tanulóit vizsgálva kimutatták, hogy a szektorközi összehasonlítás során a felekezeti körében kedveltebb tevékenység a hangszeres zenélés a szabadidős tevékenységek közül. Emellett a felekezeti iskolások több barátot szereztek a zenekarban, énekkarban, mint a nem felekezeti (Pusztai 2009).

5.2. Inkorporált kulturális tőke

Ebben az alfejezetben a szülőktől átörökített, valamint a gyermekek saját kulturális tőkéjét becsültük fel. Ennek során megvizsgáltuk a szülők zenei biográfiáját és a szülők aktív részvételét a gyermekek zenei nevelésében. Emellett tanulmányoztuk a tanulók kultúrafogyasztási szokásait, tanórán kívüli tevékenységeit és a zenetanulási életrajzukat.

5.2.1. Átörökített kulturális tőke

Az átörökített kulturális tőke vizsgálatában a szülők zenei életrajzának felméréséhez megnéztük a szülők korábbi zeneiskolai tanulmányait és a jelenlegi zenei tevékenységeit. Továbbá a gyermekük zenei nevelésében való aktív részvétel kapcsán az otthoni közös éneklések és zenélések gyakoriságát vettük górcső alá.

Mind a zenét tanulók, mind a kontrollcsoport tagjainak körében felmértük a szülők zenetanuláshoz kapcsolódó egykori és jelenlegi tevékenységeit mint a **szülői zenei biográfia** elemeit. Megvizsgáltuk, mennyire meghatározó a szülők zenéhez, zenetanuláshoz való viszonya a gyermekek zenetanulására. Megkérdeztük, hogy jártak-e zeneiskolába és részt vesznek-e jelenleg valamilyen aktív zenei tevékenységben.

23. táblázat. A szülők zeneiskolai tanulmányai

	Igen, mindketten (%)	Igen, anya (%)	Igen, apa (%)	Nem jártak (%)
Debrecen zenét tanulók	<u>17</u>	<u>29</u>	7	47
Miskolc zenét tanulók	<u>16</u>	<u>26</u>	<u>14</u>	44
Nyíregyháza zenét tanulók	<u>10</u>	<u>16</u>	7	67
Debrecen kontrollcsoport	3	12	2	<u>83</u>
Miskolc kontrollcsoport	2	10	4	<u>84</u>
Nyíregyháza kontrollcsoport	0	6	4	<u>90</u>

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

Mindhárom településre jellemző, hogy a szülők jelentős része nem **járt zeneiskolába**, ám mégis szignifikáns különbség ($p = 0,000$) mutatható ki a két csoport között. A teljes mintát tekintve a zenét tanuló gyermekek szülei nagyobb arányban jártak zeneiskolába (39%), mint a kontrollcsoport szülei (14%). Emellett az is megfigyelhető, hogy az anyák közül többen tanultak zenét, mint az apák, mindkét csoport esetében. Tehát a második legnépesebb csoportot a zenét tanult anyák adják, itt azonban már a zenetanuló gyermekek anyái kerülnek többségbe. A „mindketten tanultak zenét” kategóriában is egyértelműen a zenét tanuló gyermekek szülei vannak nagyobb arányban. A kontrollcsoportnál Nyíregyházán nincsen olyan gyermek, akinek mindkét szülője járt volna zeneiskolába. A legkisebb a zenét tanult apák csoportja, összesen 13%. A kontrollcsoportnál a „mindketten jártak” és az „igen, apa” kategóriák a legkisebb arányúak. A három várost összehasonlítva Debrecenben a legjobbak és Nyíregyházán legrosszabbak az arányok. Érdekes, hogy Miskolcon a zenét tanulók apáinak körében a többi csoporthoz képest kiemelkedő a zeneiskolába járt apák száma.

A **szülők jelenlegi zenei aktivitásának** feltérképezésekor nemcsak a részvételi arányokat vettük figyelembe, hanem a gyermekek válaszai alapján kategóriákat is képeztünk. A csoportképzésnél négy elkülönülő tevékenységforma bontakozott ki: 1. formálisan tanult hangszeren játszani; 2. autodidakta módon tanult hangszeren játszani; 3. énekel, kórusba jár; 4. népzene, néptánc iránt érdeklődik.

24. táblázat. A szülők jelenlegi zenei aktivitása

	Apák (%)	Anyák (%)
Debrecen zenét tanulók	<u>37</u>	<u>53</u>
Miskolc zenét tanulók	<u>42</u>	<u>48</u>
Nyíregyháza zenét tanulók	<u>28</u>	<u>38</u>
Debrecen kontrollcsoport	13	16
Miskolc kontrollcsoport	14	11
Nyíregyháza kontrollcsoport	8	5

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

A szülők zenetanuláshoz kapcsolódó tevékenységének vizsgálata során a zenét tanuló gyermekek szülei közül szignifikánsan többen foglalkoznak valamilyen zenei tevékenységgel, mint a kontrollcsoport szülei ($p = 0,000$). A teljes mintában a kontrollcsoport apáinak $\frac{1}{10}$ -e, a zenét tanulókénak $\frac{1}{3}$ -a végez jelenleg zenei tevékenységet. A kontrollcsoport anyáinak $\frac{1}{10}$ -e, a zenét tanulók esetében a fele rendelkezik zenei aktivitással ($p = 0,000$). Mindhárom településen az anyák magasabb aránya mutatható ki az apákkal szemben, kivéve a nyíregyházi kontrollcsoportot. A szülők zenei aktivitása Debrecenben a legjelentősebb és Nyíregyházán a legkevésbé számottevő mindkét csoportnál. Hasonló jelenséget figyelhettünk meg a szülők zenei tanulmányai kapcsán is.

25. táblázat. A szülők jelenlegi zenei aktivitásának típusai

	Formális hangszer- tanulás (%)	Autodidakta hangszer- tanulás (%)	Éneklés, kórus (%)	Népzene, néptánc érdeklődés (%)
Zenét tanulók apái	<u>57</u>	21	21	1
Zenét tanulók anyái	<u>62</u>	11	26	1
Kontrollcsoport apái	36	<u>42</u>	19	3
Kontrollcsoport anyái	24	7	<u>62</u>	<u>7</u>

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) *** (n = 551 fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

A szülők jelenlegi zenei aktivitás csoportjainak megoszlásában jelentős különbség ($p = 0,000$) mutatkozott a kontrollcsoport és a zenét tanuló gyermekek szülei között. A zenét tanuló gyermekek szülei nagyobb arányban tanultak hangszeren. Az autodidakta módon való zenetanulás a kontrollcsoport szüleinél magasabb, ami érthető, hiszen közülük kevesebben tanultak zeneiskolában hangszeren játszani. A kóruséneklés jelentősége magasán kiemelkedik a kontrollcsoport anyáinál (62%). A népzenevel, néptáncsal való kapcsolat a kontrollcsoportban dominánsabb. A kontrollcsoportnál az anyák $\frac{1}{4}$ -e tanult zenét és $\frac{2}{3}$ -a énekel kórusban, a zenét tanulók csoportjánál éppen fordított az arány. A kontrollcsoport apáinak jelentős része autodidakta módon tanult meg valamilyen hangszeren, a zenét tanulók csoportjában ez kevésbé jellemző. Alapvető különbség van az apák és az anyák zenei tevékenységében. Az apákra elsősorban az autodidakta hangszertanulás jellemző, az anyáknál viszont a kóruséneklés kimagasló. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a kontrollcsoportban is megvolt az igény, csak valamilyen okból nem jutottak el a formális tanulás színtereire. Ez arra enged következtetni, hogy az elitista hangszertanulás mellett a szélesebb rétegek megszólítása is rendkívül időszerű és fontos.

26. táblázat. A szülők zenei aktivitásának típusai városonként

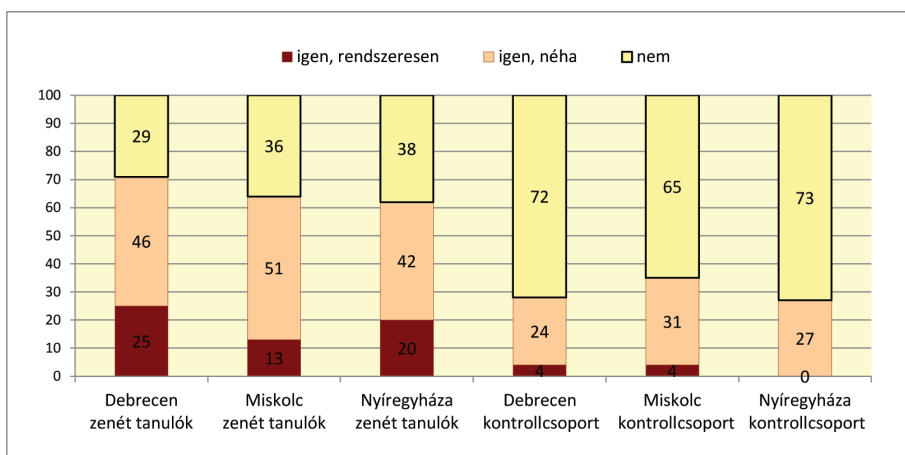
	Formális hangszertanulás (%)	Autodidakta hangszertanulás (%)	Éneklés, kórus (%)	Népzene, néptánc érdeklődés (%)
Debrecen apák	58	23	17	2
Miskolc apák	56	25	19	0
Nyíregyháza apák	31	34	31	4
Debrecen anyák	55	10	32	3
Miskolc anyák	62	14	24	0
Nyíregyháza anyák	41	4	52	3

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) ($n = 551$ fő)

A zenei aktivitás típusai szerint Debrecenben és Miskolcon a „formális hangszertanulás” kategória a legnagyobb arányú mind az apák, mind az anyák esetében. Nyíregyházán az apáknál az autodidakta hangszertanulás, az anyáknál pedig a kóruséneklés a leggyakrabban előforduló zenei tevékenység. A legalacsonyabb értékeket a népzene, néptánc iránti érdeklődés kapta, Miskolcon sem az apáknál, sem az anyáknál nem jelenik meg. A népzene iránti kisebb érdeklődés a gyermekek tanórán kívüli tevékenységénél is visszatükröződött, csak 2,2% foglalkozott népzenevel, néptáncsal. A kultúrafogyasztási szokások vizsgálatánál is a legkevésbé kedvelt tevékenységek közé tartozott.

A szülők aktív részvétele a gyermekük zenei nevelésében kulcsfontosságú. A közös éneklés, zenélés nagyon szoros és bensőséges kapcsolatot alakíthat ki a szülők és a

gyermek között. Ez a közös tevékenység, hasonlóan a gyermekeknek való meseolvasáshoz, meghatározó a személyiségfejlődésükben. Ez a családon belüli szocializáció részeként hozzájárulhat a megfelelő értékrend kialakításához, az ízlésük formálásához. Ezért elengedhetetlennek tartottuk felmérni az otthoni közös éneklés és zenélés gyakoriságát, alkalmait mind a zenét tanuló, mind a kontrollcsoport gyermekeinek életében.



16. ábra. Otthoni közös éneklés

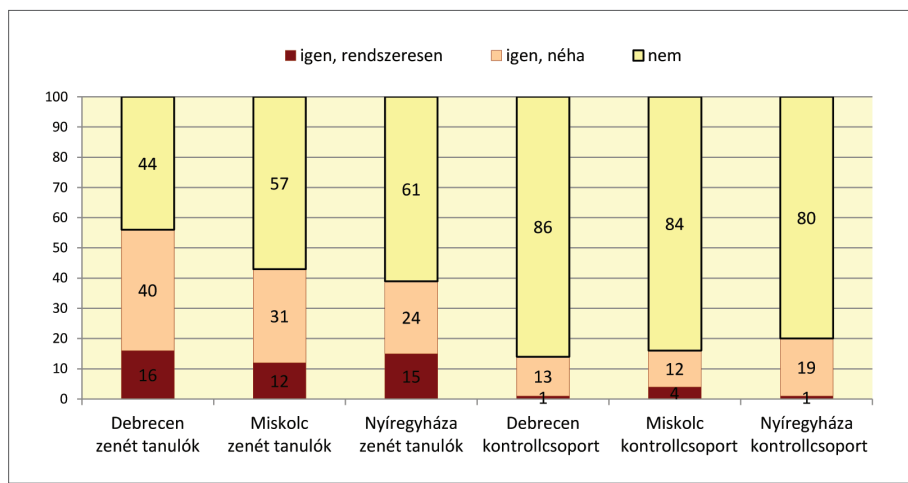
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 551 fő)

Az otthoni közös zenei tevékenységeket vizsgálva szignifikáns ($p = 0,000$) különbségeket tapasztaltunk a zenét tanuló és a kontrollcsoport diákjainak szokásai között. A zenét tanuló gyermekek családjában – településtől függően 40–70% – jelentősen magasabb az otthoni közös éneklés aránya a kontrollcsoportéhoz (20–35%) képest. Korábban megfigyelhettük, hogy még a zenét tanuló gyermekek szüleinek nagy része sem járt zeneiskolába. Mivel egyértelmű összefüggés mutatható ki a zeneiskolai tanulmányok és az otthoni éneklés között, a jövőben, amikor a zenét tanuló gyermekek lesznek szülők, remélhetően nagyobb arányú lesz az otthoni közös éneklés, hiszen nekik már lesz kötődésük ezekhez a zenei tevékenységekhez. A három városban hasonlóan alakulnak az arányok az egyes kategóriák között, bár Nyíregyházán teljesen hiányzik a kontrollcsoportnál a „rendszeres otthoni éneklés”. A szülők jelenlegi zenei aktivitása és az otthoni közös éneklés összehasonlításánál azt tapasztaltuk, hogy ha a szülők végeznek valamilyen zenei tevékenységet (hangszerjáték, kórus stb.), akkor gyakrabban énekelnek otthon közösen. Különösen a rendszeres otthoni éneklésnél figyelhető meg a nagy fölénység a zenét tanuló gyermekek családjában.

Az otthoni közös éneklésnél nem kell feltétlenül megszervezett alkalomra vagy többszölamú műzenei szemelvényre gondolni. A spontán énekelgetés játék vagy munka közben, egy közös „családi dalkincs” kialakítása már a csecsemőkori ringatókkal

elkezdődhetne és továbbvihető mintát adna a gyermekeknek. Ebben döntő az első otthoni évek időszaka, majd később az óvodában töltött évek zenei hatásai, amelyek a vizsgált korosztály szokásait erősen befolyásolták. A kutatásban tapasztalt mai eredmények a korábban ki nem alakított szokások miatt jöttek létre.

Az otthoni közös zenélés vizsgálatánál még markánsabb különbségeket tapasztaltunk a zenetanuló gyermekek és a kontrollcsoport családjai között.



17. ábra. Otthoni közös zenélés

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 551 fő)

Az otthoni közös zenélést vizsgálva szignifikáns különbség ($p=0,000$) mutatkozott a zenét tanuló családok gyermekeinek javára. Bár csökkent a különbség az otthoni közös éneklés arányaihoz képest, összességében rosszabb a tényállás az énekléshez képest mindkét csoportban. A kontrollcsoport családjainál fontos szerepet játszott az autodidakta módon hangszert tanult apák és gyermekeik közös zenélése. Az egyes városok között láthatók a különbségek, a tendenciák hasonlóak, mint az éneklésnél. A zeneiskolai tanulmányokhoz és a zenei kötődéshez hasonlóan az otthoni zenélésnél is Debrecen van a legjobb és Nyíregyháza a legrosszabb helyzetben.

Az otthoni közös zenélést nehezíti, hogy hazánkban a hangszertanítás „kottista”, tehát ragaszkodunk a kottához, a szabad dallami és ritmikai önkifejezést nem tanítják. Az együtt zenélés során gondot jelenthet a hangszertechnikai tudás közötti nagy különbség is. Együtt zenélés akkor valósulhat meg, ha el mernek szakadni a tanultaktól és improvizatívabb lesz a hozzáállásuk mind a gyermekeknek, mind a szülőknek. Érdekes lehet azt is megvizsgálni – ez egy következő kutatás része lehetne –, hogy a közös éneklés és zenélés milyen műfajban történik. Így kiderülne, hogy klasszikus zene, népzene, populáris zenék, könnyűzene, improvizatív dallamok, vallási élethez köthető zenék vagy bármi más vannak-e a „családi repertoárban”. Ez azért is jelentős,

mert informatív lenne a hangszeres és az ének-zene oktatás számára a további tananyagfejlesztéshez: ragaszkodva a hagyományos értékekhez a zenei anyag kis részében segíteni lehetne a zenélésnek ezt a nagyszerű közösségteremtő funkcióját. Ugyanakkor a szabadabb közös zenei megnyilvánulások zenei anyagának színvonalát is emelni lehetne.

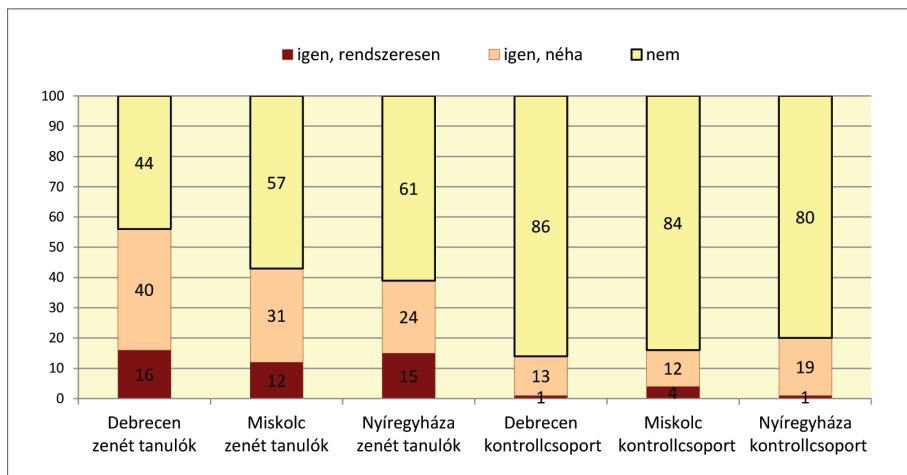
A 21. század rohanó világában kevés család fordít figyelmet és hangsúlyt arra, hogy otthon együtt végezzenek közös tevékenységeket, együtt töltsék az időt gyermekeikkel, akár éneklés, zenélés vagy bármilyen kreatív elfoglaltság keretében (minőségi idő)¹³. Pedig ez a közösen végzett foglalatosság szorosabb kapcsolatot alakíthat ki a szülők és gyermekeik között, valamint felszabadultságot, örömet okozhat mindkét félnek. Ez a szoros kapcsolat erősíti a bizalmat és biztosítja a gyermekeket arról, hogy számíthatnak a szüleik segítségére és bármilyen problémával fordulhatnak hozzájuk. Különösen kamaszkorban kulcsfontosságú ennek érzékeltetése, ami sok kellemetlen tapasztalattól és vitától óvhatja meg a fiatalokat ebben az érzékeny időszakban.

5.2.2. Saját kulturális tőke

A családi befektetés a tanuló emberi tőkéjébe több oldalról valósulhat meg. Kutatásunkban a kultúrafogyasztási szokásokat, a tanórán kívüli tevékenységeket és a zenetanulási biográfiát elemeztük vizsgálati csoportjainkban.

A kultúrafogyasztási szokások vizsgálatánál a színház-, mozi-, múzeum-, kiállítás-, komolyzenei hangverseny-, könnyűzenei koncert-, népzenei rendezvény- és könyvtárlátogatás gyakoriságára kérdeztünk rá. Az elemzések során szignifikáns különbségeket ($p = 0,000$) találtunk a zenét tanuló és nem tanuló gyermekek között. A mozilátogatás kivételével minden tevékenységnél a zenét tanuló gyermekek magasabb aránya volt jellemző. A csoportok markánsabb elkülönítéséhez klaszteranalízist végeztünk, amelynek eredményeképpen három kategória alakult ki: az „otthonülők” típusa, a „kultúra iránt érdeklődők” és a „magaskultúra-fogyasztók” csoportja. Az „otthonülők” típusába azok kerültek, akik moziba, színházba és könyvtárba kb. háromhavonta járnak, ám múzeumba, kiállításra, komolyzenei hangversenyre, könnyűzenei koncertre és népzenei rendezvényre soha nem mennek el. A „kultúra iránt érdeklődők” csoportja minden típusú rendezvényen kb. háromhavonta részt vesz. A „magaskultúra-fogyasztók” könyvtárba, színházba vagy hangversenyre havi rendszerességgel járnak, a többi rendezvényen háromhavonta vesznek részt.

¹³ David H. Demo (1992): Parent-Child Quality Time: Does Birth Order Matter?



18. ábra. Kultúrafogyasztási szokások

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

(n = 551 fő)

A diagramon jól érzékelhető a zenét tanuló diákok és a kontrollcsoport kultúrafogyasztási szokásainak különbsége. A zenét tanuló gyermekek több mint fele a „magaskultúra-fogyasztó”, viszont a kontrollcsoport tanulóinak több mint fele az „otthonülő” típusba tartozik. Városként elemezve a különbségeket megállapíthatjuk, hogy Debrecenben a kontrollcsoport tanulóinak $\frac{3}{4}$ -e az „otthonülő” csoportjába tartozik, míg a zenét tanuló diákoknál csak 10% ez az arány, a többiek a másik két kategóriába tartoznak hasonló eloszlással. A kontrollcsoportban a „kultúra iránt érdeklődők” 24%-ot tesznek ki, viszont alig 1% a „magaskultúra-fogyasztók” aránya. Miskolcon a zenét tanulók $\frac{2}{3}$ -át teszik ki a „magaskultúra-fogyasztók”, viszont magasabb az „otthonülő” aránya (21%), mint Debrecenben. A kontrollcsoportban viszont lényegesen magasabb a „magaskultúra-fogyasztók” mértéke (10%), mint Debrecenben. A másik két kategóriában hasonló arányban találhatók a zenét nem tanuló gyermekek. Nyíregyházán kiemelkedően magas (80%) a „magaskultúra-fogyasztók” aránya a zenét tanulók között, és a három város közül itt a legalacsonyabb az „otthonülő” aránya (6%). A kontroll csoport megoszlása az egyes kategóriák között hasonló, mint Miskolcon.

A Magyar Ifjúság Kutatás 2012, 2016 vizsgálatai szerint a kulturális tereknek alacsony a látogatottsága. Legkevesebben az elitkultúrához tartozó színhelyeket látogatják, például art mozi, opera, színház, múzeum, kiállítás, komolyzenei hangverseny. Az adatok azt mutatják, hogy hangversenyre 88%, színházba 67%, kiállításra, múzeumba 67%, könyvtárba 64%, könnyűzenei koncertre 54% soha nem jár. A 2012-ben végzett kutatáshoz képest jelentősen nőttek ezek az arányok. A saját adatbázisban pozitívabb képet kaptunk, bár ha külön kezeljük a kontrollcsoport adatait, akkor azok közelítenek a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 tényeihez. A Magyar Ifjúság Kutatás 2012 elemzésében négy klaszterbe osztották a válaszadókat: passzívak, rekreációsok, műveltek,

kiváltságosak. A passzívak a társadalom marginalizálódott rétegét foglalták magukba. A rekreációsok esetében a család és a sport volt a központban és a populáris kultúra felé vonzódnak. A műveltek érdeklődtek a közélet iránt és nem a magaskultúrából választottak. A kiváltságosak a magaskultúra fogyasztói, szabadfoglalkozásúak, értelmiségiek (Vitányi 2006; Wiesand 2000; Nagy 2013; Székely & Szabó ed. 2016).

Hunyadi (2005) kutatásában a kultúrafogyasztókat vizsgálva négy csoportot különített el: aktív és sokoldalúan használja az intézményrendszert (16%), aktív és egyoldalúan használja a kulturális intézményeket (24%), valamint az otthonülők csoportja (60%), akiket kétfelé osztott aszerint, hogy otthon kulturálódnak vagy teljesen passzívak. Az otthonülők esetében a mai technikai feltételek lehetővé teszik, hogy jó színvonalú felvételeket nézzenek vagy hallgassanak, kényelmesen, nyugodt körülmények között. Egyre többen ezért nem járnak el otthonról. Emellett természetesen befolyásoló tényezők az anyagi lehetőségek is.

A KSH országos adatai alapján a könyvtárba beiratkozott olvasók, a kiadott könyvek száma, a mozi-, múzeum-, hangverseny-látogatók száma egyaránt növekedést mutat. Az első kettőnél jelentős, a második kettőnél szerényebb mértékben. Kis csökkenést tapasztalhatunk a színházlátogatók számánál, de ennek mértéke minimális. Úgy tűnik tehát, hogy a magaskultúra iránt inkább a közép- és idősebb korosztály érdeklődik, a fiatalok körében kevésbé népszerű.

A gyermekek kultúrafogyasztási szokásaira hatással vannak mind a szülők, mind a kortársak attitűdjei. Hunyadi (2005) szerint a kulturális fogyasztást az iskolai végzettség befolyásolja legjobban, elsősorban a magas társadalmi státusú, iskolázott emberek a legaktívabbak a különböző kulturális tevékenységekben. E hagyomány átörökítését figyelhetjük meg a zenét tanuló gyermekek esetében is. Emellett figyelembe kell venni azt a tény is, hogy az egyik kulturális tevékenység húzza magával a többi, ahogyan a tanórán kívüli tevékenységek esetében is megfigyelhettük.

A szülők iskolai végzettsége és a gyermekek kultúrafogyasztási szokásai között is jelentős összefüggést találtunk. A diplomás szülők gyermekeinek nagy része a „magaskultúra-fogyasztó” és a „kultúra iránt érdeklődő” csoportjába tartozik, a zenét tanuló gyermekeknél pedig még markánsabb különbséget észlelhetünk. A diplomás családok esetében tudatos értékválasztást láthatunk. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál inkább a gyermekeik kulturális tőkefelhalmozására költenek, mint fogyasztási javakra (Andor 2002), amint ezt korábban a szubjektív és objektív anyagi helyzet elemzésénél is láthattuk. Az objektív anyagi helyzet és a kultúrafogyasztási szokások összevetésekor azt találtuk, hogy nincsen egyértelmű összefüggés az anyagi helyzet és a kulturális érdeklődés, részvétel között.

27. táblázat. Az objektív anyagi helyzet és a kultúrafogyasztási szokások kapcsolata

		Magaskultúra- fogyasztó (%)	Kultúra iránt érdeklődő (%)	Otthonülő típus (%)
Kontrollcsoport	családi házzal rendelkezők	16,70	8,30	75,00
	lakással rendelkezők	8,90	15,20	75,90
	ingatlanl nem rendelkezők	9,50	4,80	85,70
Zenét tanulók	családi házzal rendelkezők	37,50	46,70	15,80
	lakással rendelkezők	35,50	48,40	16,10
	ingatlanl nem rendelkezők	62,80	27,90	9,30

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

A magaskultúra-fogyasztók között legnagyobb arányban a zenetanuló gyermekeket láthatjuk, függetlenül attól, hogy családjaik milyen anyagi helyzetben vannak. Emellett azt is megfigyelhetjük, hogy az „otthonülő típus” csoportjában magas arányban vannak jó gazdasági tőkével rendelkező diákok, ám ők mind a kontrollcsoport tagjai közül kerülnek ki. Tehát megállapíthatjuk, hogy az anyagi helyzet nem egyértelmű meghatározója a kultúrafogyasztási szokásoknak. Bizonyára fontos befolyásoló tényező és meghatározza az egyén lehetőségeit, de nem egyértelmű az összefüggés, a család felhalmozott kulturális tőkéje jelentős befolyásoló tényező.

A gyermekek tanórán kívüli tevékenységeinek elemzéséhez a kérdésekre adott válaszokból csoportokat képeztünk, így a következő kilenc kategória alakult ki: sport, kórus, néptánc, tánc, képzőművészet, egyéb előadó-művészet, hitélethez kapcsolódó tevékenységek, különórák, nincs ilyen tevékenysége.

28. táblázat. Tanórán kívüli tevékenységek

	Debrecen zenét tanulók (%)	Miskolc zenét tanulók (%)	Nyíregyháza zenét tanulók (%)	Debrecen kontroll- csoport (%)	Miskolc kontroll- csoport (%)	Nyíregyháza kontroll- csoport (%)
Sport	40	41	41	50	42	39
Kórus	4	4	2	0	0	3
Néptánc	4	2	2	0	2	1
Tánc	5	10	3	3	7	9
Képző- művészet	5	0	0	2	0	1
Egyéb előadó- művészet	7	2	0	0	0	1
Hitélethez kapcsolódó tevékenységek	2	2	0	0	0	0

	Debrecen zenét tanulók (%)	Miskolc zenét tanulók (%)	Nyíregyháza zenét tanulók (%)	Debrecen kontroll- csoport (%)	Miskolc kontroll- csoport (%)	Nyíregyháza kontroll- csoport (%)
Különórák	11	11	10	2	0	7
Nincs ilyen tevékenysége	22	28	42	43	49	39

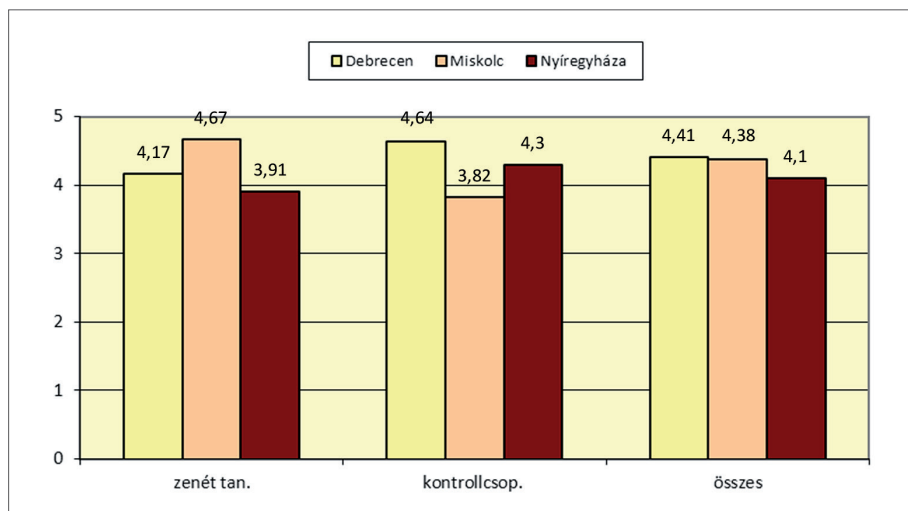
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

Mindhárom településen megfigyelhető, hogy mind a zenét tanuló, mind a kontrollcsoport diákjainak legalább a fele végez valamilyen tanórán kívüli tevékenységet. Miskolcon ($p = 0,007$) és Debrecenben ($p = 0,001$) szignifikáns különbség adódott a diákok tanórán kívüli tevékenységeit vizsgálva. Arányait tekintve a zenét tanuló gyermekek között kevesebb a tevékenységgel nem rendelkezők megoszlása, pedig ők a zenetanulás mellett végzik még ezeket a pluszfoglaltságokat. Mindhárom városban a legkiemelkedőbb a sporttevékenység. Ez nagyon fontos, hiszen az egészséges életvitelhez hozzátartozik többek között a sportolás és a megfelelő táplálkozás is. Ha már gyermekkorban kialakítjuk ezeket a szokásokat, akkor későbbi életüknek is része lesz ez a szemlélet, és belső igényük lesz a különböző mozgásformákra. Miskolcon és Debrecenben a zenét tanulóknál jelentősek még a zenéléshez kapcsolódó egyéb tevékenységek, mint a néptánc és a kórus, valamint a társművészetek megjelenése, pl. képzőművészet, tánc, színjátszás, míg a kontrollcsoportnál ez nem jellemző. Nyíregyházán nagyobb arányban találjuk a zenetanuláson kívül más tanórán kívüli tevékenységgel nem rendelkező diákokat (42%). A tánc viszont mindkét csoportban kiemelkedik. A kórus és egyéb előadó-művészet – minimális arányban 2,6% és 1,8% – pedig a kontrollcsoport tanulóinál jelenik meg. A hitélethez kapcsolódó tevékenységek csak a zenét tanuló gyermekeknél jelentek meg (1,1%), illetve a különórák – amelyek magukba foglalják az iskolai szakköröket és a magánórákat egyaránt – szintén inkább erre a csoportra jellemző.

A Magyar Ifjúság Kutatás 2012 vizsgálata alapján több mint 7000 válaszadó közül sportolással 15-16%, zenéléssel, festéssel, rajzolással, szobrászkodással 1-2% tölti a szabadidejét (Nagy 2013). A 2016-os kutatás adatai szerint 8000 megkérdezettből 26-27% sportol és 5-6% végez művészeti tevékenységet. Tehát mindkét területen növekedésnek lehetünk tanúi. Narancsik (2009) kutatása szerint a városi általános iskolás diákok 31%-a jár valamilyen sportfoglalkozásra, 11%-a nyelvórára, 13,8%-a valamilyen művészeti foglalkozásra (rajz, tánc, dráma), 6,7%-a énekkarra és 7,4%-a zeneórára. A saját mintában a gyermekek 42%-a sportol, 7,2%-a nyelvórára, 11,3%-a valamilyen művészeti foglalkozásra, 2,5%-a énekkarra jár.

A tanórán kívüli tevékenységek megnevezésén túl azt is megvizsgáltuk, hogy hány éve végzik a választott tevékenységet, és mennyi időt töltenek vele hetente.



19. ábra. A tanórán kívül végzett tevékenységekkel töltött évek átlagainak eloszlása
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 551 fő)

A tanórán kívül végzett tevékenységekkel töltött évek átlagainak eloszlását felmérve az átlagot tekintve minden településen 4 év feletti értéket kaptunk. A zenét tanulók csoportjai kevesebb ideje végzik a szabadon választott tevékenységüket, mint a kontrollcsoportba tartozók. A zenét tanuló gyermekek jelentős része a zenetanulás mellé választott még valamilyen tanórán kívüli tevékenységet, míg a kontrollcsoportnál ez az elsődleges tevékenység. Az egyes városokat külön megvizsgálva Debrecenben és Nyíregyházán a kontrollcsoport tagjai végzik hosszabb ideje az általuk választott tanórán kívüli tevékenységet, míg Miskolc esetében fordított a helyzet. A részletesebb elemzés érdekében kétéves időávokat alakítottunk ki.

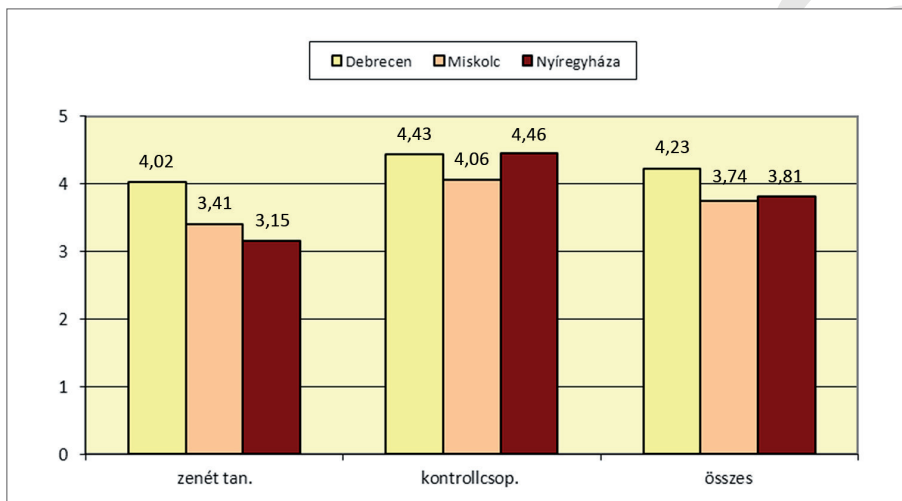
29. táblázat. Hány éve végzi a tanórán kívüli tevékenységet? (%)

	1-2 év	3-4 év	5-6 év	7-8 év	8 évnél több
Debrecen zenét tanulók	46	15	15	17	7
Miskolc zenét tanulók	41	5	22	19	13
Nyíregyháza zenét tanulók	53	12	12	17	6
Debrecen kontrollcsoport	43	12	18	15	12
Miskolc kontrollcsoport	46	20	11	12	11
Nyíregyháza kontrollcsoport	25	36	13	24	2

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

A két éves időszavok eloszlásait vizsgálva azt láthatjuk, hogy mindkét csoport esetében a legtöbben 1-2 éve végzik az adott tevékenységet. A legrövidebb időtartam 0,5 év, a leghosszabb 9-10 év mindkét csoportban. A zenét tanulók csoportjaiban kiemelkedik még az 5-6, illetve a 7-8 év is. A kontrollcsoportoknál a 3-4 és a 7-8 év közötti intervallum jellemző magasabb arányban.

A Magyar Ifjúság Kutatás 2012 vizsgálata szerint 3,7 órát szánnak a 15–19 éves fiatalok a szabadidős tevékenységeikre (Nagy 2013). A saját kutatásunk tanórán kívüli tevékenységekre fordított heti idő átlagait az alábbi diagram mutatja.



20. ábra. A tanórán kívüli tevékenységek heti időráfordítás átlagai
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 551 fő)

A tanórán kívüli tevékenységekre fordított heti idő különbsége nem szignifikáns a két csoport között. Az összesített átlagokat tekintve mindhárom városban közel négy órát fordítanak a gyermekek hetente az általuk kedvelt tanórán kívüli tevékenységre, ez hasonlóságot mutat a Magyar Ifjúság Kutatás 2012 kutatás eredményeivel. A zenét tanuló diákok hetente kevesebb időt fordítanak ezekre a tevékenységekre, 3 és 4 óra között, míg a kontrollcsoport tagjainak átlaga mindhárom településen 4 óra felett van. Ám érdemes szem előtt tartanunk azt a korábban már említett tényt, hogy a zenét tanuló gyermekek még hetente több órát töltenek el az alapfokú művészeti iskolákban. Az egyes városokat külön vizsgálva megállapítható, hogy a debreceni diákok fordítják a legtöbb időt a választott tevékenységeikre. Nyíregyházán mutatkozik a legnagyobb különbség a zenét tanuló és a kontrollcsoportba tartozó gyermekek időráfordítása között. Érdemes visszautalni arra, hogy Nyíregyháza esetében volt a legmagasabb a zenét tanulók között az egyéb tevékenységgel nem rendelkezők aránya. A heti időráfordítás részletesebb elemzéséhez a gyermekektől kapott válaszokat kétórás időintervallumokba rendeztük.

30. táblázat. A tanórán kívüli tevékenységekre fordított heti időráfordítás (%)

	1-2 óra	3-4 óra	5-6 óra	7-8 óra	9-10 óra	10 óra felett
Debrecen zenét tanulók	34	43	9	8	1	5
Miskolc zenét tanulók	47	27	13	8	5	0
Nyíregyháza zenét tanulók	38	44	9	6	3	0
Debrecen kontrollcsoport	30	34	11	13	8	4
Miskolc kontrollcsoport	32	32	21	9	6	0
Nyíregyháza kontrollcsoport	31	22	30	5	8	4

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

A tanórán kívüli tevékenységekre fordított heti időszavok elemzésének vizsgálata azt mutatta, hogy mindkét csoport nagyobb része 1–4 óra közötti időt fordít hetente a tanórán kívüli tevékenységeire. A kontrollcsoport gyermekei foglalkoznak többet a választott feladattal, az 5–8 órás időintervallumokban is jelentős számban megtalálhatók. Városonként vizsgálva az időráfordítást azt láthatjuk, hogy Debrecenben mind a zenét tanulók, mind a kontrollcsoport tagjai között találunk olyan gyermekeket, akik több mint 10 órát töltenek el a tanórán kívüli tevékenységükkel. Miskolcon a legmagasabb azok aránya, akik 1–2 órát szánnak ezekre a tevékenységekre. Nyíregyházán mutatkozik a legnagyobb különbség a két csoport tagjai között. A zenét tanulók csoportjában a 3–4 órás elfoglaltság a legnagyobb arányú, a kontrollcsoportnál viszont kiemelkedő az 5–6 órás időtartam is. Emellett a kontrollcsoportban olyanokat is találunk, akik heti 10 óránál többet foglalkoznak a választott tevékenységükkel.

A szülők iskolai végzettsége és a tanórán kívüli tevékenységek között figyelemre méltó kapcsolatot találtunk. A diplomás szülők gyermekei jelentősen nagyobb arányban vesznek részt ezeken a foglalkozásokon, mint a nem diplomás szülők diákjai. Tovább árnyalja ezt a különbséget, hogy zenetanuló-e a gyermek vagy sem. A zenét tanuló diákoknál ugyanis még hangsúlyosabban kimutatható a szülők iskolai végzettsége miatti különbség. A tapasztalt eredményeket a szakirodalom is alátámasztja. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, illetve minél hosszabb ideje történik a kulturális tőke felhalmozása a családban, annál fontosabbnak vélnek minden plusztudásforrást. Így ezek a családok magasabb arányban járatják különórára a gyermekeiket. A család képes lemondani bizonyos javakról vagy élvezetekről annak érdekében, hogy megadhasa a gyermekeknek ezeket a pluszlehetőségeket, tehát az életszervezés sajátos prioritási rendjét figyelhetjük meg náluk. A zenei tanulmányok kapcsán a klasszikus műveltségismény tükröződését láthatjuk, amelyek jelen vannak az iskolázottabb csoportok felfogásában (Andor 2002).

Kulcsfontosságúnak tartottuk, hogy feltérképezzük a zenét tanuló gyermekek **zenei biográfiáját**: a zenetanuláshoz kapcsolódó indítékaikat, tapasztalataikat, szokásaikat, ezért külön kérdéscsoportot alakítottunk ki ennek tisztázására. A zenetanulásra vonatkozó kérdésblokkban a zenetanulás elkezdésének okaira, motiválóira, az alapfokú művészeti iskolában eltöltött és a gyakorlásra szánt időre, a hangversenyművekre és a zenetanulás közben tapasztalt benyomásokra, tapasztalatokra kérdeztünk rá. Azért fajsúlyos ez a gondolatkör, mert továbbárnyalja a zenét tanuló és a kontrollcsoport diákjai közötti hasonlóságokat és különbségeket, és ez sarkalatos pontja az értekezésnek.

31. táblázat. A zenetanulás éveinek száma (%)

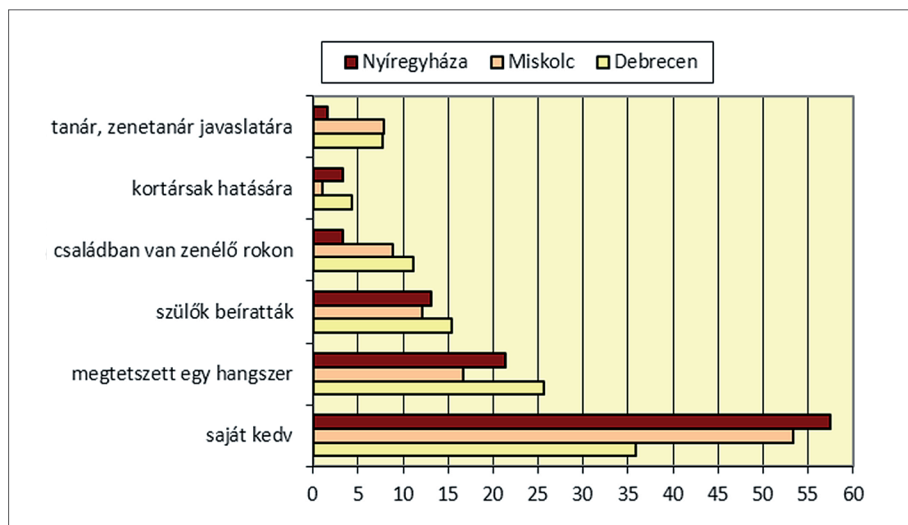
	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza
1–4 év	13,7	16,7	36,1
5–7 év	50,4	71,1	49,1
8 vagy több év	35,9	12,2	14,8

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n=269 fő)

A zenetanulás éveit vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a 13–15 éves korosztálynak megfelelően, a törvényi szabályozás nyújtotta lehetőségek szerint (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja), a legtöbben az 5–7 év közötti kategóriába tartoznak. Nyíregyházán kb. $\frac{1}{3}$ -os aránnyal kiemelkedik még az 1–4 éve zenét tanulók csoportja is, míg Debrecenben a „8 évnél több” kategória mutat hasonló arányt. A zenetanulás ideje nemcsak a zenei képességek és a művészi előadókészség fejlődése miatt lényeges, hanem a zenetanulás transzferhatásai miatt is. A szakirodalom szerint vannak olyan hatások, amelyek hamarabb jelentkeznek, és csak az számít, hogy elkezdte-e a zenetanulást a gyermek, például matematika tantárgynál (Gombás & Stachó 2004), más esetben hosszabb időre van szükség, például a tanulmányi eredmények kapcsán (Janurik 2008).

Fontosnak tartottuk feltérképezni azokat a személyes motívumokat, amelyek hatással voltak a zenetanuló gyermekek művészi tanulmányainak elkezdésére. Ezért a kérdőív utolsó kérdésblokkjában megkérdeztük őket, miért és kinek a hatására kezdték el a zenetanulást? A kérdésekre saját szavaikkal válaszolhattak a gyermekek. A válaszokat csoportosítottuk, majd ezekből kategóriákat képeztünk.

A zenetanulás elkezdésének okait tanulmányozva hat kategóriát tudunk kialakítani a gyermekek válaszai alapján. Ezek a csoportok a következők: „saját kedv”, „megtetszett egy hangszer”, „beírátták a szülők”, „a családban van zenélő rokon”, „tanár, zenetanár javaslatára”, „kortársak hatására”.

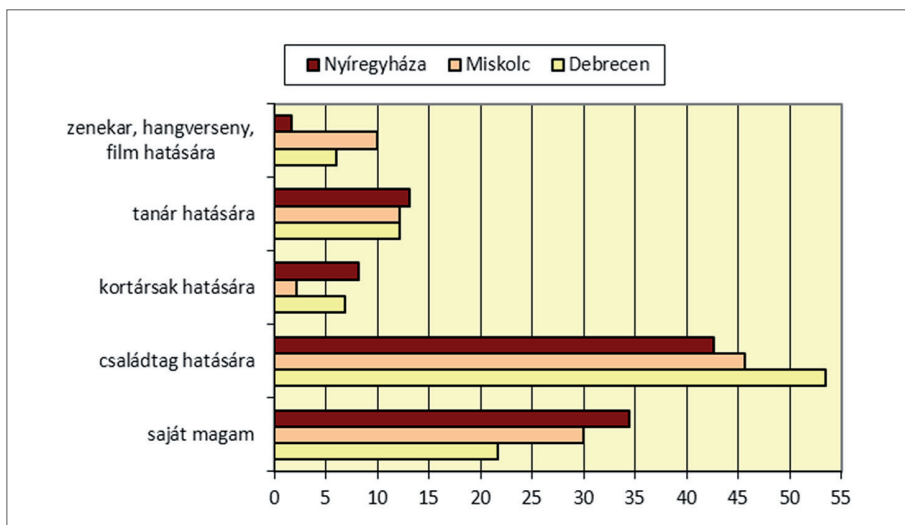


21. ábra. A zenetanulás elkezdésének okai

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 269 fő)

Mindhárom vizsgált településen a saját indíttatásból való motiváció figyelhető meg a legnagyobb arányban, amit a „saját kedv” és a „megtetszett egy hangszer” kategóriák magas előfordulása támaszt alá. Ez a személyes indíttatás és belső motiváció segíthet a zenetanulással járó kihívásokkal való megküzdésben. A zenei tanulmányok elkezdésében jelentős a szülők szerepe. Korábbi kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy egyaránt fontos a szülők saját jó tapasztalata, illetve az is, ha ők nem járhattak zeneiskolába, de szeretnék, ha a gyermekük részt vehetne benne. A családban jelen lévő szülő vagy más zenélő rokon pozitív példaként állhat a gyermekek előtt, mert látva és hallva a másik ember játékát, könnyebben kedvet kaphatnak a hangszer tanuláshoz, akár csak a sportolás esetében (Kovács 2014). Nem nagy mértékben, de találkozunk a tanár, zenetanár javaslatára elkezdett zenetanulással is, ez különösen azokban a családokban lehet jelentős, ahol a szülők nem tanultak zenét, de a pedagógus javaslatára, ösztönzésére a gyermeküknek megadják ezt a kibontakozási lehetőséget. A szakirodalommal (Gábor 2012) ellentétben a kortársak hatása egyik településen sem volt jelentős motiváló tényező.

A „kinek a hatására kezdte el alapfokú művészeti iskolába járni” kérdés esetében öt csoport rajzolódott ki a tanulók válaszaiból: „családtag hatására”, „saját magától”, „tanár hatására”, „kortársak hatására” és „zenekar, hangverseny, film” hatására kezdte el zenei tanulmányait.



22. ábra. A zenetanulás megkezdésének motiválói
 (Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
 (n = 269 fő)

Az előző kérdéssel összhangban, a kategóriák közül a „családtag hatására” és a „saját magam” kategóriák a legjelentősebbek mindhárom városban. A „családtag hatására” kategória az előző diagrammal összehasonlítva egyaránt tartalmazza a szülőket, a testvéreket és a családban zenélő más rokonokat. Ezzel magyarázható a vezető szerepe a saját indíttatással szemben. A tanár hatása, mint motiváló személy, a vizsgált településeken 10–15% közötti arányban van jelen. A kortársak hatásánál, a zenét tanuló osztálytársak látványa megemelte e motiváló tényező jelentőségét. Érdekes új elem a „zenekar, hangverseny, film hatására” kategória megjelenése a válaszok között. Bár maximum 10% az aránya, mégis figyelemfelkeltő, hogy mi minden lehet motiváló tényező a gyermekek számára. Ha jobban belegondolunk, ez egyáltalán nem csekély, hiszen minden tizedik gyermeknél ez a „befogadó funkció” tanulási motivációként jelenik meg. Ez figyelmeztető adat arra nézve, hogy a szülők és tanárok több ilyen, passzívnak tűnő alkalmat teremtsenek a zenével való találkozásra pl. ifjúsági hangverseny, zenei tárgyú film, jól irányított médiahasználat.

A zenetanulás elkezdésének okai között jelentős arányban megjelent, hogy a gyermeknek megtetszett valamilyen hangszer és ez vonzotta őket az alapfokú művészeti iskolába. Ez megerősíti a zenetanároknak azt a kezdeményezését, hogy hangszerbemutatókat tartanak az általános iskolákban, ahol a gyermekek megfoghatják a különböző hangszereket, meghallgathatják a hangját, és ez a közvetlen kapcsolat kedvet adhat a hangszertanulás elkezdésére a kisdiákoknak. A tanulók által választott legkedveltebb hangszereket az alábbi táblázat mutatja a vizsgált városokban.

32. táblázat. A legkedveltebb hangszerek

	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza
1.	zongora	zongora	zongora
2.	fuvola	gitár	gitár
3.	gitár	furulya	furulya
4.	ütő	magánének	fuvola
5.	furulya	hegedű	ütő

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

A települések közötti különbségek mögött számos ok húzódhat meg. Lehet a tanár személyisége, ami vonzóvá teszi az adott hangszert, vagy a kamarazenélés lehetősége (pl. ütő), illetve az intézmény hagyományai is befolyásolhatják a hangszerválasztást, esetleg az adott hangszer általános népszerűsége (pl. gitár, furulya). Az országos vizsgálatok szerint is a zongora került az első helyre a népszerűségi listán, ezt pedig a furulya követte (KSH 2016).

Kutatásunkban szeretnénk volna megvizsgálni, mennyi teherrel jár a zenetanulás, ezért megkérdeztük, hogy mennyi időt töltenek az intézményben és mennyit gyakorolnak hetente.

33. táblázat. Az AMI-ban töltött idő hetente (%)

	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza
1-2 óra	28,2	16,8	32
3-4 óra	47,9	69,7	45,5
5-6 óra	11,9	10,1	9,5
7 vagy több óra	6	3,4	3

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 269 fő)

A vizsgálat szerint a zenét tanuló gyermekek legnagyobb része 3-4 órát tölt az alapfokú művészeti iskolában mindhárom településen. Ez lefedi a heti két hangszeres és szolfézásra időtartamát. A második legnépesebb kategória az 1-2 órás időintervallum, ami azért lehetséges, mert az alapvizsga letétele után már nem kötelező a szolfézs, más tantárgyak közül is választhatnak a gyermekek (pl. zeneirodalom, zenetörténet, zeneismeret, zeneelmélet). A 4 óránál további benntartózkodás jelenthet zenekari, kamarazenekari és énekkari elfoglaltságot is. Érdemes figyelembe venni azt is, hogy a gyermekek a közismereti órákon az iskolában, heti átlagban felső tagozaton 32-35 órát töltenek. Ehhez adódik még hozzá a saját elhatározásukból zenetanulásra fordított pluszidő.

A heti gyakorlás alkalmait számba véve színes kép tárult a szemünk elé. Ebből persze nem derül ki, hogy egy-egy alkalommal hány percet foglalkoznak a gyermekek gyakorlással, ez tovább cizellálta volna a vizsgálatot.

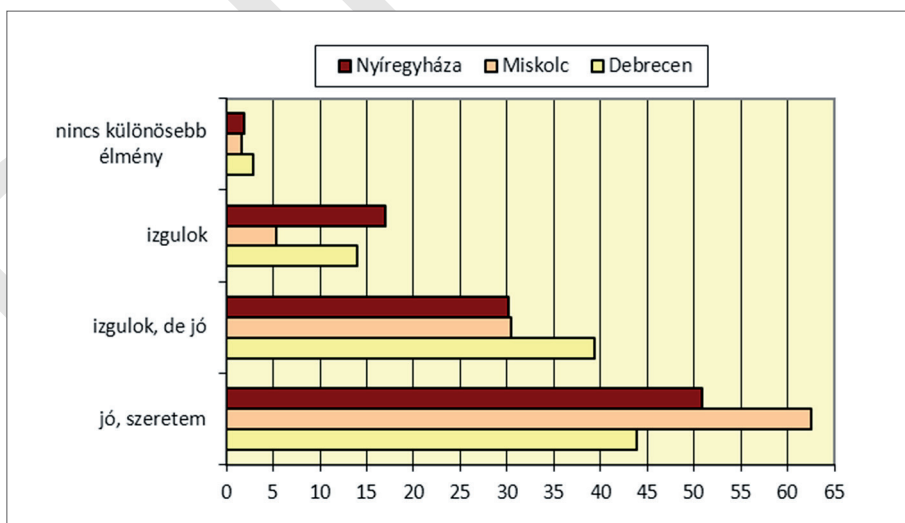
34. táblázat. A heti gyakorlás alkalmainak száma (%)

	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza
1-2 alkalom	21,4	20	11,7
3-4 alkalom	35,9	45,6	61,7
5-6 alkalom	24,8	23,3	16,7
7-8 alkalom	17,9	11,1	10

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 269 fő)

A heti gyakorlás alkalmainak vizsgálata azt mutatta, hogy a legtöbben legalább kétnaponta előveszik a hangszert, és kisebb azoknak a diákoknak az aránya, akik 1-2 alkalommal játszanak a hangszerükön. A hangszertanulás nagy kitartást és rendszeres munkát igényel, hiszen nemcsak a zeneórákon kell részt venni, hanem otthon is foglalkozni kell a választott hangszerrel és gyakorolni a zeneműveket. A legjobb eredményeket a mindennapi gyakorlással lehet elérni, ám látható, hogy ehhez kevesebb gyermeknek van megfelelő szorgalma, mert a heti 5-6 és 7-8 alkalommal történő gyakorlás kategóriáiban lényegesen kevesebb diák van, mint a 3-4 alkalommal gyakorlók csoportjában. Az biztató, hogy a heti 1-2-szer gyakorlók száma nem kiemelkedően magas egyik településen sem.

A zenetanulással együtt jár a hangversenyeken, versenyeken való szereplés is. A diákok több mint $\frac{3}{4}$ -e rendszeresen játszik hangversenyen, és több mint a fele zenei versenyen is volt már. Megkérdeztük, milyen élményt jelent számukra hangversenyen játszani, és a válaszok alapján négy kategóriába tudtuk sorolni őket.

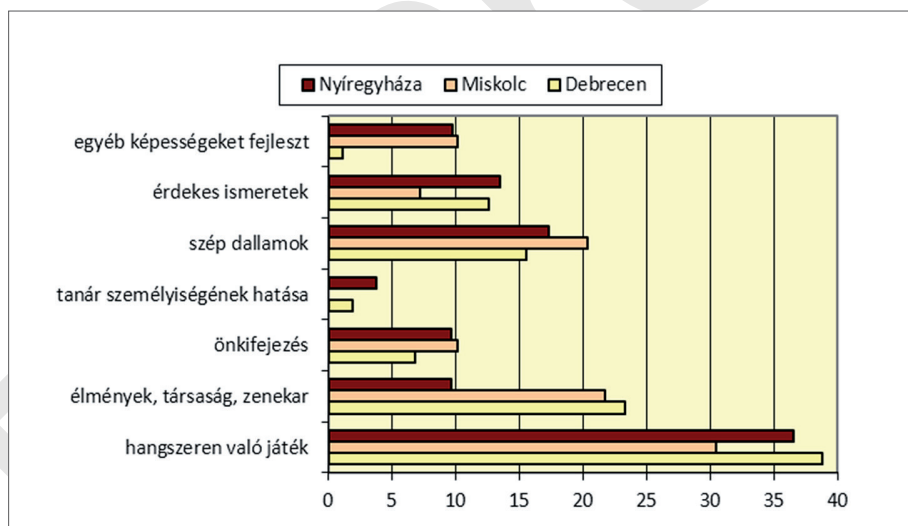


23. ábra. A hangversenyen való előadás élményei

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 269 fő)

Mindhárom városban a pozitív kicsengésű válaszok jellemzőek kb. 80–90%-os arányban: a „jó, szeretem”, illetve az „izgulok, de jó” kategóriákkal. Minimális azoknak a diákoknak a száma, akiknek semmilyen élményt nem jelent a hangversenyen való fellépés. Akikben csak az izgulás maradt meg, valószínűleg kevesebb alkalommal fognak hangversenyen játszani. Idővel megtanulhatják kezelni a fellépéssel járó izgulást, és akkor örömmel fognak szerepelni, de az is előfordulhat, hogy ez nem sikerül nekik, ekkor továbbra is kerülni fogják ezeket a megmérettetéseket. A hangversenyen való játszás élményei azért fontosak, mert a sikerélmény, az elismerés, a kellemes élmények komoly motiváló tényezőként léphetnek elő a zenetanulás során. A kutatás azt mutatja, hogy a gyermekek több mint $\frac{4}{5}$ -e pozitív élményként éli meg a fellépéseket, tehát erősíti benne a hangszere és a zenetanulás iránti elköteleződést.

A vizsgálatunkból egyértelműen kiderült, hogy a zenetanulás komoly idő- és energia-befektetést kíván. Ezért kitartás, elszántság szükséges a sikeres munkához. Így jogosan merült fel a kérdés, vajon mit találtak vonzónak, érdekesnek a zenetanulásban a gyermekek, amiért vállalták ezeket a pluszterheket. A tanulók egyéni válaszai alapján hét csoportot tudtunk kialakítani: 1. hangszeren való játék; 2. élmények, társaság, zenekar; 3. önkifejezés; 4. a tanár személyiségének hatása; 5. szép dallamok; 6. érdekes ismeretek; 7. egyéb képességeket fejleszt.



24. ábra. Mi vonzó a zenetanulásban?

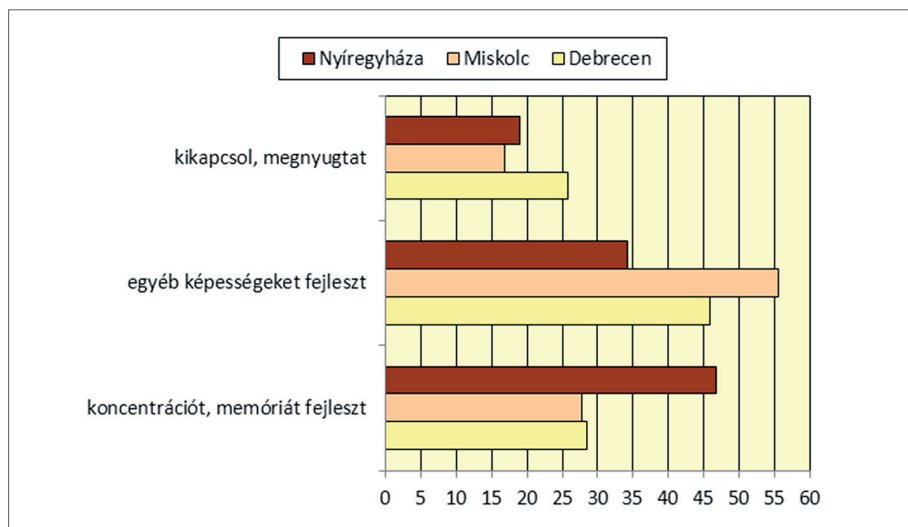
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 269 fő)

Mindhárom városban a „hangszeren való játék” élménye a legmeghatározóbb. Ez mindenképpen fontos visszajelzés az alapfokú művészeti iskolák tanárai számára is, hiszen ez azt mutatja, hogy motiválónak, megfelelő eszközökkel és hozzáállással dolgoznak, ezáltal a hangszeren való játék örömet, élményt nyújt a diákoknak. Érdemes

visszagondolni arra is, hogy a zenetanulás elkezdésének okainál is a „megtetszett egy hangszer” kategória volt a második legnépszerűbb a gyermekek körében. Debrecenben és Miskolcon az „élmények, társaság, zenekar” és a „szép dallamok” kategóriák emelkedtek ki. Nyíregyházán a „szép dallamok” és az „érdekes ismeretek, művelődés” csoportok jellemzőek. A szép dallamok tehát mindhárom városban nagy jelentőségűek, ami azért is lényeges, mert az esztétikai érzék fejlesztése, a hiteles zenei formálás szintén kiemelkedő jelentőségű a zenetanításban. Nem nagy arányban, de megjelent az önkifejezés lehetősége is, ami fontos a személyiségfejlődés, önmegvalósítás területén. A tanár személyiségének hatása egyik városban sem meghatározó, ami azért érdekes, mert egy korábbi interjú vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a zenetanulásban a tanárral való közvetlen, jó kapcsolat meghatározó pozitív élmény a diákok számára, ami a hagyományos oktatásban ritkábban alakul ki.

A zenetanulás inkorporált tökévé válásának egyik mutatója lehet az iskolai eredményesség. Ezért arra kértük a gyermekeket, fogalmazzák meg, hogyan hat a zenetanulás az iskolai tanulmányaikra, miben segíti, miben hátráltatja, esetleg egyáltalán nem befolyásolja a tanulmányaikat. Nagyon sokféle megfogalmazást olvashattunk a tanulóktól, ezekből a szabad válaszokból hoztuk létre a kategóriáinkat: 1. kikapcsol, megnyugtat; 2. egyéb képességeket fejleszt; 3. koncentrációt, memóriát fejleszt. A diákok 40%-a úgy érzi, hogy nem befolyásolja a zenetanulás az iskolai tanulmányaikat. Ez nagy szám, de a gyermekek önmagukon nem is tudhatják felmérni, hogy a különböző képességeik hogyan fejlődnek, mitől változnak, ehhez mindenképpen külső szemlélőre van szükség. Ebben támaszkodhatunk a korábban feltárt szakirodalmi hivatkozásokra. A hátrányok kapcsán a „sok időt vesz el a zenetanulás” válasz volt az egyetlen említett tényező, ami miatt kevesebb idejük jut tanulásra, szórakozásra és egyéb teendőkre (9%). A legérdekesebb válaszokat a „miben segíti” kérdésre kaptuk, amelyeket a 25. ábrán láthatunk.

Településenként eltérő arányban 40–70% között választották a tanulók azt a kategóriát, hogy a zenetanulás segíti az iskolai tanulmányaikat. Az előzetes vizsgálatok alapján azt tapasztaltuk, hogy a zenét tanuló gyermekek az alapfokú művészeti iskolán kívül is érzékelték a zenetanulás segítő hatását. Ezért kértük meg őket, hogy mondják el a saját szavaikkal, milyen területen észlelték ezt az élményt. Azért is választottuk, hogy nyitott kérdéssel mérjük fel ezt a jelenséget, mert nem akartuk az előre megadott válaszlehetőségekkel befolyásolni a tanulókat. Persze ennek a hátulütőjét is megtapasztaltuk, mert azok közül, akik nem választották ezt a kategóriát, valószínűleg a kész válaszlehetőségek közül tudtak volna néhányal azonosulni. Azok közül, akik úgy érzik, hogy a zenetanulás segíti az iskolai tanulmányaikat, azt emelték ki a legtöbben, hogy a zenei készségeiken túl „egyéb képességeiket is fejleszti” a zenetanulás, például fejleszti a logikájukat, segít a rendszerezésben, segíti a figyelemmegosztást, matematikából és irodalomból is jobban teljesítenek stb. Ezek a tények egybevágóan a szakirodalomban olvasható tudományos kutatási eredményekkel (Franklin et al. 2008; Gévainé 2010; Gombás 2014; Nisbet 1991; Overly 2000; Posedel et al. 2011; Schellenberg 2006; Spelke 2008), és alátámasztják, hogy a zenét tanuló gyermekek



25. ábra. Hogyan segíti a zenetanulás az iskolai tanulmányaidat?
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 269 fő)

az iskolai munkájukban valóban megtapasztalják a zenetanulás transzferhatásainak előnyeit.

A diákok harmada kiemelte, így mi is külön kategóriaként jelenítettük meg a zenetanulás hatására fellépő koncentráció és memória fejlődését, ami bármilyen tantárgy tanulásakor jól hasznosítható. Már az első magyarországi kutatások során (Barkóczi & Pléh 1977; Kokas 1972) tapasztalták, hogy a zenét tanuló gyermekek intenzívebben tudtak figyelni, jobban koncentráltak a különböző feladatoknál, és ezt a tényt azóta több kutató is megerősítette (Altenmüller 2006; Schumacher 2014). A hosszabb zenei anyagok memorizálása és a változatos zenei szerkezetek elsajátítása is igényli a hosszabb időre összpontosított figyelmet és a memória fejlődését (Custodero 2002; Huttenlocher 2002), tehát a szakirodalom is alátámasztja a gyermekek tapasztalatait.

35. táblázat. A zenetanulás tanulást segítő hatásai és a szülők iskolai végzettsége (%)

	Koncentrációt, memóriát fejleszt	Egyéb képességeket fejleszt	Kikapcsol, megnyugtat
Nem diplomás szülők	35,7	42,8	21,5
Diplomás szülők	32,2	45,7	22,1

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 269 fő)

A zenetanulás tanulást segítő hatásait elemezve abból az aspektusból is körbejártuk a problémát, hogy érezhető-e a szülők magasabb iskolai végzettségéből adódó különbség a diákok tanuláshoz való hozzáállásában. A 35. táblázat adatai azt mutatják, hogy nincs összefüggés a diplomával rendelkező és nem rendelkező szülők gyermekeinek

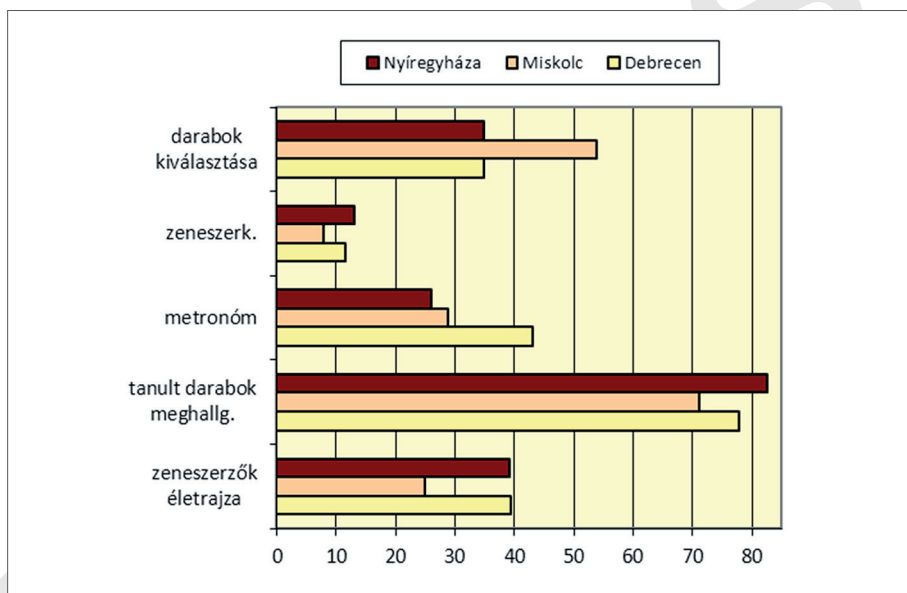
véleménye és tapasztalata között. Tehát mindkét csoport hasonlóan érzi és tapasztalja az általános iskolai munkája során a zenetanulás tanulást segítő hatásait.

Érdemes a zene nyugtató, felfrissítő, kapcsoló funkcióját is megemlíteni, mert több diák írta, hogy tanulás közben jót tesz neki egy-egy beiktatott gyakorlás. Ez a teljesen más típusú tevékenység kapcsolja, megnyugtatta őket, így könnyebben és hatékonyabban tudják folytatni a további tanulást. Érdekes ez a jelenség, ugyanis a gyakorláshoz is 100%-os koncentráció és aprólékos, kitartó munka szükséges, mégis másként élük meg a gyermekek, kapcsolódásnak és megnyugtatónak érzik más tevékenységek közben. Emellett érdemes utalni a lelki tényezőkre is, a flow-élményre (Custodero 2002; Csikszentmihályi 2001), ami segíti a diákokat a tanulás további folytatásában. A tapasztalt transzferhatásokon túl a gyermekek számára a zenének a lélekre gyakorolt hatása volt fontos, ami visszautal a szakirodalomban olvasható érzelmi fejlődésre (Schellenberg 2004) és az érzelmi intelligencia fejlődésére (Bredács 2009; Uzsalyné 2010).

A 21. század gyorsan változó világában kulcsfontosságú, hogy a gyermekek oktatása során éljünk a technikai fejlődés adta modern eszközök használatával. Több területen új utak nyíltak meg ennek következtében, a zeneoktatás területén is. A pedagógusok előmeneteli rendszere (326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet) is kiemeli a digitális kompetencia fejlesztését. A digitális írástudás, az IKT-eszközök magabiztos kezelésének képessége felértékelődött, mert ennek alkalmazása más kompetenciákban is megjelenik. A digitális technológia ilyen mértékű térnyerésére és hatásaira a pedagógusok nem voltak felkészülve, illetve a neveléstudomány és tanárképzés számára is kihívást jelentenek. Pedig a tanulók motivációjának, érdeklődésének felkeltéséhez fontos olyan módszertani lehetőségek és digitális tananyagok kidolgozása, amelyek hozzájárulhatnak az élményszerűbb és eredményesebb elsajátításhoz a zeneórákon is. Ugyanis diákjaink életében kiemelkedő szerepet töltenek be a digitális eszközök, így a tanításuk során is érdemes bevonni az IKT-eszközöket a hagyományos módszerek mellé. Ezzel motiválhatjuk őket (Condie & Mundro 2007; Forgó 2013; Sheldon és mtsai. 1999), jobban bevonhatjuk az aktuális tananyag vagy előadási darab elsajátításába. Korunk diákjai alapvetően különböznek az őket megelőző generációk tanulóitól, mivel életüket jelentős mértékben átszövi a digitális világ, ugyanakkor az IKT-eszközeinek és módszereinek alkalmazása csak a hagyományos zenepedagógiai módszerekkel együtt lehet hatékony. Véleményünk szerint az IKT-eszközök hatékony alkalmazása a zeneórákon még nem eléggé kiaknázott. Ezeknek az eszközöknek a használata a digitális kompetencia fejlesztésén túl, a 21. században fontos készségek fejlődését teszi lehetővé, támogatja a motivációt (Condie & Mundro 2007; Sheldon és mtsai. 1999), fokozza a kreativitást (Ferrari és mtsai. 2009) és elősegíti a kollaboratív munkát. Vannak olyan programok és alkalmazások, amelyekkel élvezetesebbé tehető a kottaolvasás, ritmusképletek megtanulása vagy a zeneszerzők munkásságának megismerése (pl.: Zenesziget alkalmazás). Létezik több olyan Androidra, iOS-re, valamint asztali gépeken futó Windows operációs rendszerre fejlesztett program és alkalmazás, amelyekkel a kottaolvasás, hangközfelismerés, zeneszerkesztés (zeneszerzés), ritmusképletek meg-

tanulása, zeneszerzők munkásságának megismerése élvezetesebbé tehető. A különböző zenei feladatok megoldását a tanulók digitális eszközökön hajtják végre, amelyben a kreativitás és a játékos tanulás kapná a legfőbb hangsúlyt. E technológiai lehetőségek használatához nagy fokú nyitottság, bátorság és persze hozzáértés szükséges, ezért kiemelkedő jelentőségűek a továbbképzések, szakmai beszélgetések, hogy a zenetanárok is merjék használni a munkájukban az IKT-eszközök segítségét.

Mivel a 21. század diákjainak életében kiemelkedő szerepet játszik a digitális világ, a „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás keretében felmértük, hogy a tanulók használják-e és milyen tevékenységekhez veszik igénybe otthon zenetanulásukhoz kapcsolódóan a rendelkezésükre álló IKT-eszközöket. A három településen eltérő arányban (69–80%), de összességében a gyermekek nagyobb része használ IKT eszközöket a zenetanuláshoz.



26. ábra. IKT-eszközök használata a zenetanulásban
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 269 fő)

A diagramon jól látszik, hogy a legtöbben a tanult darabokhoz kötődően használják az IKT-eszközöket (kiválasztás, meghallgatás, metronóm). Sok új lehetőséget kínálnak ezek az eszközök a diákok számára. A darabok kiválasztásánál nélkülözhetetlen, hogy olyan zenemű mellett döntsön a tanár és tanítványa együtt, amelyik technikailag a gyermek szintjének megfelelő és a tanulónak valóban elnyerje a tetszését, mert ez esetben lesz motivált és fogja szorgalmasan gyakorolni a művet. Ebben sokat segíthetnek az IKT-eszközök, mert rögtön meghallgathatják a darabot, vagy akár otthon is válogathat a tanuló. A kiválasztott mű tanulása közben is jól hasznosíthatók ezek

a technikai eszközök, mert a formálásban, tempóban, a darab hangulatának megérzéséhez jó, ha több előadótól is meg tudja hallgatni a zeneművet. A metronóm a tempó tartásában nyújthat támaszt, ez gyakran szükséges a zenetanulás különböző szintjein egyaránt. Fontos, hogy a játszott mű stílusáról, szerzőjéről is legyenek információi a tanulóknak, hiszen ekkor lesz hiteles az előadása. Ez magyarázza, hogy összességében a gyermekek $\frac{1}{3}$ -a utánanéz ezeknek az információknak is. Néhányan élnek a zeneszerkesztés örömeivel, izgalmával, ám arányuk nem meghatározó (kb. 10%). Tehát összességében megállapíthatjuk, hogy az IKT-eszközök alkalmazására a zenetanulásban van igény a gyermekek részéről, így a zenetanároknak is érdemes nyitni az új technikai lehetőségek felé.

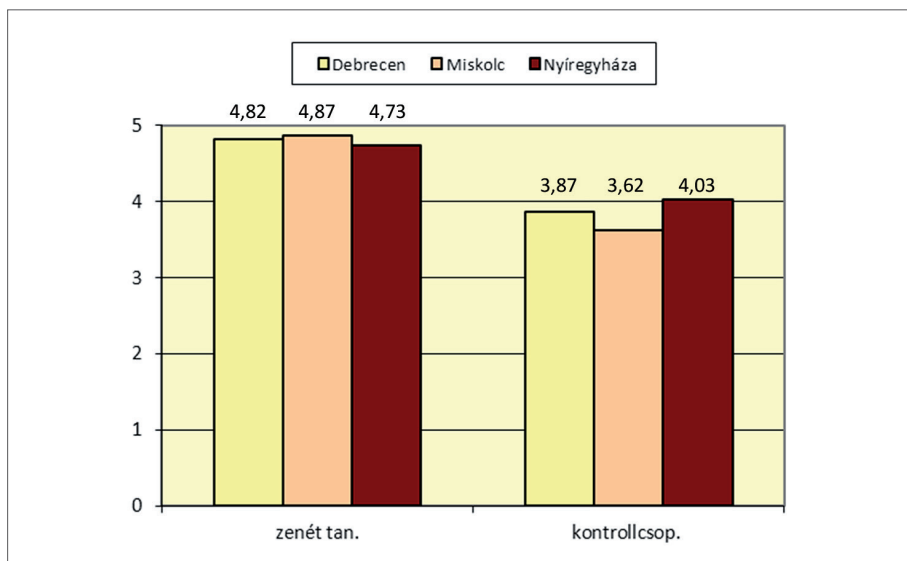
5.3. Tanulmányi eredményesség

A tanulmányi eredményesség vizsgálata során figyelembe vettük a gyermekek intézményen belüli és intézményen túli eredményességét. Az intézményen belüli eredményesség vizsgálatához összehasonlítottuk a félévi és év végi átlagokat, az egyes tantárgyi átlagokat, valamint a tanulás során otthon igénybe vett IKT eszközök használatát. Az intézményen túli eredményességnél a diákok továbbtanulását térképeztük fel, szem előtt tartva azt, hogy elit, nem elit vagy a zenét tanulók esetében zenei szakgimnáziumba szakirányú továbbtanulást terveznek a tanulók. Elit intézményeknek az öt-, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokat, nem elitnek a négyosztályos gimnáziumokat, szakgimnáziumokat és szakközépiskolákat tekintettük.

5.3.1. Intézményen belüli eredményesség

A tanulók tanulmányi eredményességét számos tényező befolyásolja: a család szocioökonómiai státusa, az iskolai klíma, a gyermekek motivációja stb. (Balácsi és mtsai. 2013; Fehérvári & Széll 2014; Horn & Sinka 2006; Széll és mtsai. 2016). Kutatásunkban a legfontosabb vizsgálati szempontot a tanulók zenei tanulmányai jelentették, annak megfigyelése, milyen területekre van hatással, hogyan válnak inkorporált tőkévé a zenetanulás során kialakuló készségek, képességek, tulajdonságok, ízlés, értékrend stb. Ennek egyik objektíven megfogható összetevője a tanulmányi eredményesség.

A tanulmányi átlagok alakulása mindhárom városban hasonló mintát mutat. Jól látható a különbség a zenét tanuló és a kontrollcsoport diákjai között, közel egy jegy differencia van a két csoport között. A zenét tanuló gyermekek között nincsen hármas alatti átlaggal rendelkező, négyes alatti is kevesebb, mint 10%. A kitűnő tanuló gyermekek aránya viszont magasan kiemelkedik, különösen Debrecen és Miskolc esetében (kb. 50%). A kontrollcsoportban a diákok nagy része a 4–4,9 (48,5%) közötti kategóriába tartozik, de jelentős arányban vannak a 3–3,9 (31%) közötti csoportban is. A kontrollcsoportban előfordulnak hármas átlag alatti tanulók is. Tehát mind a



27. ábra. Tanulmányi eredmény osztályzatokban
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
 (n = 551 fő)

félévi, mind az év végi átlagoknál szignifikáns különbség ($p = 0,000$) van a zenét tanuló diákok javára. Ennek háttérében két ok is meghúzódhat. Az egyik ok a zenét tanuló gyermekek társadalmi háttérében keresendő, miszerint szüleik magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, az elvárhatónál lényegesen több közöttük a diplomás. A szakirodalomban számos helyen találunk utalást a szülők iskolai végzettsége, a tanulmányi teljesítmény és a továbbtanulási tervek összefüggéséről (Lannert 2004; Pusztai 2009). Mivel az OECD-országok közül hazánkban nagyon jelentős a származási háttér szerepe az iskolázottságban (Fényes 2009; Fehérvári & Széll 2014), nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tanulók családi háttérét. Horn és Sinka (2006) kutatásai is azt mutatják, hogy a tanulók eredményességét 42%-os aránnyal a gyermekek társadalmi háttére indokolja, és csak 5%-ban az iskola révén befolyásolható tényezők. A másik okot a zenetanulás transzferhatásai jelenthetik. Számos külföldi és hazai kutatás alátámasztja, hogy a zenét tanuló gyermekek eredményesebbek a tanulmányaikban, mert kitartóbbak, jobban koncentrálnak, pozitívabb a munkához való hozzáállásuk, és érvényesülnek a zenetanulás transzferhatásai a különböző tantárgyi területeken is (Janurik & Józsa 2016; Neville et al. 2008; Thompson et al. 2004). Mindezek magyarázatot adhatnak a két vizsgálati csoport eredményeinek különbségeire.

A szülők iskolai végzettsége és a gyermekük tanulmányi átlaga között is jelentős összefüggést találtunk. A diplomás szülők gyermekeinek több mint $\frac{1}{5}$ -e négyes átlag felett teljesít. Ezzel szemben a nem diplomás szülők gyermekeinek kb. $\frac{2}{3}$ -a négyes átlag feletti eredménnyel rendelkezik, ám lényegesen megemelkedik a négyes, sőt a hármas átlag alattiak aránya. Mivel a zenét tanuló diákok között magasabb a diplomá-

sok aránya az elvárhatónál, így elsősorban a zenetanuló gyermekek között találjuk a kimagasló tanulmányi átlagú tanulókat.

36. táblázat. Tanulmányi eredmény osztályzatokban és a szülők iskolai végzettsége

(%)		2–2,9	3–3,9	4–4,9	kitűnő
Nem diplomás szülők	kontrollcsoport	9,9	35,8	41,8	12,5
	zenét tanulók	0	9,9	58,7	<u>31,4</u>
Diplomás szülők	kontrollcsoport	1,3	15,9	64,1	18,7
	zenét tanulók	0	4,5	45,3	<u>50,2</u>

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

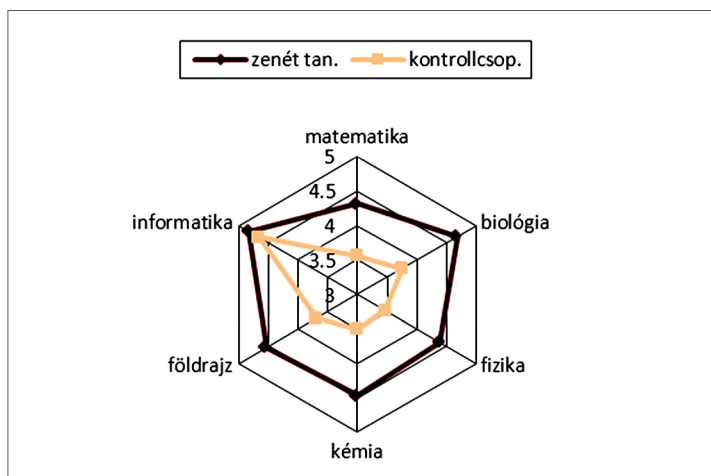
(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

A diplomás szülők gyermekeinek nagy részénél teljesen magától értetődő, hogy ők is diplomások lesznek, ami befolyásolja már az általános iskola kiválasztását is. Ezek a szülők előszeretettel választják a tagozatos osztályokat, ahol válogatott, többségében felvételi előszűrőn bekerülő gyermekek tanulhatnak. A középiskola választásánál is a gimnáziumok részesülnek előnyben, különösen a szerkezetváltó gimnáziumok népszerűek. Mindezek befolyásolják az iskolán kívüli különórákat, amelyre nagyobb arányban járatják a gyermekeiket, illetve otthon is többen foglalkoznak velük (Andor 2002). Ehhez elvárják a jó iskolai teljesítményt a gyermekeiktől, hiszen enélkül nincsen lehetőség elit gimnáziumokban, elit egyetemeken tanulni, ami hozzájárulhat a későbbi boldogulásukhoz és a megfelelő munkahely választásához.

A zenetanulás kompenzáló hatásának alátámasztására megvizsgáltuk, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekeinél is megfigyelhető-e a jobb tanulmányi eredmény, vagy csak a szülők magasabb iskolázottságának köszönhetően kiemelkedők a zenét tanuló diákok eredményei. A 36. táblázat adatai alapján látszik, hogy a nem diplomás szülők gyermekei esetében is jelentős különbségek tapasztalhatók a zenét tanuló és nem tanuló gyermekek között. A zenét tanulók között nincsen hármast alatti tanulmányi eredményű, és négyes átlag alatt is csak 10% teljesít. Ezzel szemben a kontrollcsoportnál 9% hármast átlag alatt teljesít és majdnem a gyermekek fele négyes alatti eredménnyel rendelkezik. A kitűnő tanulók esetében szignifikáns különbség ($p = 0,000$) van a két csoport között, a kontrollcsoportban 12,5%, a zenét tanulóknál 31,4% az arányuk. Tehát megállapíthatjuk, hogy a szülők magasabb iskolai végzettségétől függetlenül is jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek a zenét tanuló gyermekek.

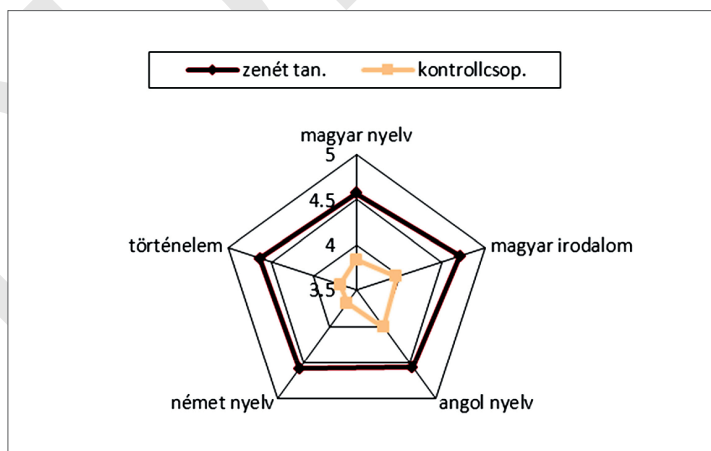
A tantárgyi átlagok vizsgálatánál háromfelé osztottuk a tantárgyakat: természettudományos tárgyak, humán tárgyak és képzésigényes tárgyak. Azt feltételeztük, hogy ennek alapján találunk különbségeket a zenét tanuló és a kontrollcsoport diákjai között. Bár összességében az informatika tantárgy kivételével minden tantárgyból szignifikáns különbség mutatkozott a zenét tanuló és a kontrollcsoport gyermekeinek eredménye

között a szülők iskolai végzettségének kontrollálásával, mégis így árnyaltabb képet kaptunk, hogy tantárgycsoportok alapján végeztük az elemzést.



28. ábra. A természettudományos tantárgyak átlagainak különbségei
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 551 fő)

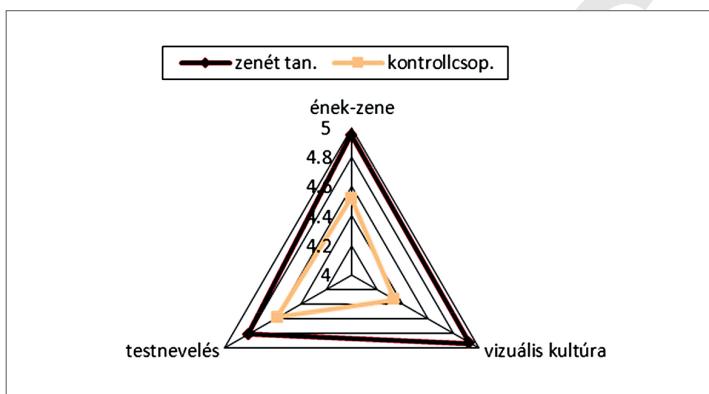
A természettudományos tantárgyak közül kémiából, fizikából és biológiából a legnagyobb a különbség a két csoport között, és informatikából a legkisebb. Ebből az egy tantárgyból kiegyenlített a zenetanulók és a kontrollcsoport teljesítménye, a többi természettudományos tárgyból szignifikáns ($p = 0,000$) az eltérés. Ha az egyes tantárgyak



29. ábra. A humán tantárgyak átlagainak különbségei
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 551 fő)

szintjén keressük a legjobb és legrosszabb átlagúakat, akkor a zenét tanulóknál a matematika (4,31), a kontrollcsoportnál a kémia (3,5) a legalacsonyabb átlagú és mindkét csoportnál a biológia átlaga a legmagasabb. Ennél a tantárgycsoportnál alakultak ki a legnagyobb különbségek a csoportok eredményei között, kb. egy jegy.

A humán tárgyak esetében kb. 0,5–1 jegy különbség van a két csoport között, tehát mérsékeltebb, mint a természettudományos tantárgyak esetében. Történelemből a legnagyobb és angol nyelvből a legkisebb az átlagok közötti eltérés a zenét tanulók és a kontrollcsoport között. A zenét tanulóknál angol nyelvből a legalacsonyabb (4,56) és magyar irodalomból a legmagasabb (4,71) az átlag. A kontrollcsoportnál más tantárgyak jelentek meg: német nyelv (3,68) a legkisebb és angol nyelv (4,01) a legnagyobb átlagú.



30. ábra. A készségtárgyak átlagainak különbségei
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
(n = 551 fő)

Összességében e tantárgyak eredményeiben találjuk a legkisebb eltérést a gyermekek eredményeiben, kevesebb, mint fél jegy. A három készségtárgy közül testnevelésből a legkisebb a különbség a csoportok között és vizuális kultúrából a legnagyobb. A készségtárgyak közül a zenét tanulóknál a várakozásoknak megfelelően éneke-zeneből van a legmagasabb átlag (4,95), a legalacsonyabb testnevelésből (4,81). A kontrollcsoportnál testnevelés a legnagyobb (4,58) és vizuális kultúra a legkisebb (4,34) átlagú a gyermekek eredményeiben.

A három tantárgycsoport eredményeit áttekintve megállapíthatjuk, hogy minden tantárgynál a zenét tanuló diákok tantárgyi átlagai magasabbak, ami összecseng a félévi és év végi átlagoknál kapott eredményekkel is.

A nemek és a tanulmányi átlagok között szoros összefüggés mutatkozott ($p = 0,000$). A lányok tanulmányi eredménye mindkét csoportban jelentősen magasabb. A kontrollcsoportban szembetűnőbb a különbség, a zenét tanuló gyermekek tanulmányi átlagai kiegyenlítettebbek és magasabbak, mint a kontrollcsoportban.

37. táblázat. A nemek és a tanulmányi átlagok (%)
 (Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)
 (n = 551 fő)

		2–2,9	3–3,9	4–4,9	kitűnő
Kontrollcsoport	fiú	6,30	34,00	54,20	5,50
	lány	7,30	24,60	42,30	20,40
Zenét tanulók	fiú	0	9,80	53,20	37,00
	lány	0	3,70	47,40	48,90

Az átlagok mellett minden tantárgy osztályzatait megvizsgáltuk, és két tárgy kivételével – informatika és testnevelés – a lányok szignifikánsan magasabb teljesítményét tapasztaltuk. Az informatika esetében a technikai fejlődés iránti kíváncsiság lehet az egyik magyarázó tényező, ami a fiúk érdeklődését felkelti a tantárgy iránt. A testnevelés kapcsán a fiúk mozgásigénye, játékkedve, a tantárgy testi erőt kívánó jellege indokolhatja a kedveltségét.

Már az 1950-es és az 1960-as években is kimutatták a lányok előnyét az iskolai osztályzatok terén (Buchmann, DiPrete & McDaniel 2008). Az OECD-országokban végzett 1991-es és 2001-es vizsgálatok is azt jelezték, hogy a lányok jobban teljesítenek általános és középiskolában, mint a fiúk. A magyar adatok szerint minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál kisebb a lányok és fiúk teljesítménye közötti különbség (Vári és mtsai. 2000).

A lányokra jellemző, hogy szorgalmasabbak és inkább magolnak (Horváth & Környei 2003), míg a fiúk az összefüggések feltárására törekednek. Megállapíthatjuk, hogy a lányok tanulási módszerei eredményesebbek, ezért ők nagyobb sikereket érnek el az általános iskolában (Rostás & Fodorné 2003), ezt azonban további tényezők árnyalják. A kognitív képességek területén alig van különbség a nemek között, mégis a fiúk érdemjegyei rosszabbak és a lemorzsolódásuk is nagyobb az iskolában. Emögött nem kognitív készségek különbségei lehetnek (Fényes 2009). A fiúk számára nehezebb az órai figyelem fenntartása, a közös munka, kevésbé tudják követni, hogy mi a házi feladat, több olvasási problémájuk van, és ez csökkentheti a tanulási kedvüket (Jacob 2002). A lányokra jellemző a jobb szociális készség, a jobb viselkedés, a nagyobb önfegyelem, és pozitívabban viszonyulnak a tanuláshoz (Buchmann, DiPrete & McDaniel 2008; Duckworth & Seligman 2006). Jobban meg akarnak felelni a szüleiknek és tanáraiknak, ezért úgy érzik, hogy jól kell teljesíteniük (H. Sas 1984). Emellett kimutatható, hogy a szülők otthon inkább a lányokkal foglalkoznak (pl. matematika tantárgyból lévő problémák kapcsán), mint a fiúkkal (Muller 1998).

Jelenlegi oktatási rendszerünk még mindig a lexikális tudást, a szabálykövetést helyezi előtérbe, ami a lányoknak jobban megy. Történetek változások ennek ellensúlyozására, ám az interakció, a kreativitás, az innovatív magatartás, az összefüggések keresése még mindig nem kap elég szerepet. Mivel a fiúk ez utóbbiakban jobban tudnak érvényesülni, egyelőre ezek a tények is részesei a fiúk gyengébb teljesítményének. Hosszú

ideig tartó finomhangolásra és folyamatos monitorozásra van szükség ahhoz, hogy az elindított folyamatok elérjék hatásukat.

5.3.2. IKT-eszközök használata a tanulás során

A zenetanulókhoz hasonlóan a kontrollcsoport gyermekei körében is felmértük az IKT-eszközök használatának gyakoriságát és alkalmait, hiszen napjaink technológiaközpontú világában sokat segíthet az otthoni felkészülés során. E csoport tagjainak több mint 90%-a használ a tanuláshoz IKT-eszközöket, főként a házi feladat elkészítéséhez, saját érdeklődése, hobbija kapcsán információ gyűjtéséhez, valamint az órán hallottak kiegészítéséhez. A Magyar Ifjúság Kutatás 2012 kutatása szerint a fiatalok 31%-a rendelkezik okostelefonnal, 80%-a számítógéppel. Ez az arány 2016-ra jelentősen megváltozott: 85%-nak van okostelefonja és 85%-nak számítógépe (Székely & Szabó ed. 2016). Tehát a statisztikai eredmények is alátámasztják, hogy a gyermekek életében központi szerepet töltenek be az új technikai eszközök.

38. táblázat. IKT-eszközök használata otthon (%)

	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza
Házi feladat elkészítése	68	81	75
Hobbi, saját érdeklődés	54	30	49
Órán hallottak kiegészítése	39	30	31

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 282 fő)

A kutatás során több tevékenység közül is választhattak a gyermekek, ezért láthatunk 100% feletti összértékeket. A kontrollcsoport diákjai mindhárom városban a házi feladatok elkészítéséhez használják legnagyobb arányban az IKT-eszközöket. Emellett kb. 1/3-os arányban az órán hallottak kiegészítésére, illetve településenként változó megoszlásban a hobbi, saját érdeklődés kielégítésére. Az objektív anyagi helyzet vizsgálata során is tapasztaltuk, hogy a gyermekek 90% feletti arányban rendelkeznek okostelefonnal. Gyakran láthatjuk, hogy szívesen foglalkoznak vele, ezért jó motiváló eszköz lehet, ha az iskolai tanulmányaikhoz kötődően kapnak olyan feladatokat, amelyekhez használhatják az IKT-eszközöket. A szakirodalom is alátámasztja ezt a feltételezést, tehát az újmédiaeszközök alkalmasak a befogadói motiváció erősítésére (Forgó 2013), ezért mind a gyermekeknek, mind a tanáraiknak érdemes élni a technikai fejlődés adta lehetőségekkel, hogy hatékonyabbá, változatosabbá és vonzóbbá tegyék a tanulás folyamatát.

5.3.3. Intézményen túli eredményesség

A gyermekek intézményen túli eredményességét a továbbtanulási aspirációk felmérésével vizsgáltuk. Ennek során figyelembe vettük a választott intézmények típusait,

amelyeket két kategóriára bontottunk: elit és nem elit iskolák.¹⁴ A zenét tanuló diákoknál pedig külön hangsúlyt fektettünk a szakirányú továbbtanulási tervekre.

A továbbtanulási szándék vizsgálatánál a kontrollcsoport gyermekeinél nem jelent meg a 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzés típusa, hiszen általános iskolák 8. osztályos tanulóit kérdeztük, tehát számukra már nem volt lehetséges ez a választás.

39. táblázat. Továbbtanulási szándék (%)

	Elitképzés			Nem elitképzés		
	5 évfolyamos nyelvi képzés	6 osztályos gimnázium	8 osztályos gimnázium	4 osztályos gimnázium	szakgimnázium	szakközépiskola
Debrecen zenét tanulók	12,3	<u>25,5</u>	3,8	37,7	19,8	0,9
Miskolc zenét tanulók	10,1	<u>15,7</u>	<u>20,2</u>	34,8	19,2	0
Nyíregyháza zenét tanulók	<u>14,8</u>	1,6	<u>4,9</u>	<u>59</u>	19,7	0
Debrecen kontrollcsoport	11,7	0	0	39,4	<u>41,5</u>	<u>7,4</u>
Miskolc kontrollcsoport	2,9	0	0	33,8	<u>60,3</u>	3
Nyíregyháza kontrollcsoport	0,9	0	0	42,2	<u>49,5</u>	<u>7,3</u>

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

Mindhárom településen szignifikáns különbséget láttunk a zenét tanulók és a kontrollcsoport továbbtanulási szándéka között. A kontrollcsoportnál magasán kiemelkedett a szakgimnázium, emellett a négyosztályos gimnázium is jelentős. A szakközépiskolai jelentkezések aránya mindhárom városban 10% alatt maradt. A zenét tanuló diákok inkább a gimnáziumok különböző típusait választották, a szakközépiskola csak elenyésző mértékben jelent meg. A szakgimnáziumi jelentkezések jelentős része pedig szakirányú továbbtanulást jelentett a zenei pályán.

Településenként áttekintve a továbbtanulási terveket, Debrecenben a négy- és ötosztályos gimnáziumi jelentkezések aránya nagy hasonlóságot mutatott mindkét csoportban, viszont a szakgimnáziumi és szakközépiskolai jelentkezéseket tekintve szignifikáns különbségeket ($p = 0,000$) láthattunk. Miskolc esetében a négyosztályos gimnáziumi jelentkezések megoszlása szinte megegyezett a zenét tanuló és a kontrollcsoportnál, viszont az ötosztályos gimnáziumba lényegesen kevesebben jelentkeztek a

¹⁴ Elit intézményeknek az öt-, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokat, nem elitnek a négyosztályos gimnáziumokat, szakgimnáziumokat és szakközépiskolákat tekintettük.

zenét nem tanuló diákok. Különösen magas a szakgimnáziumi jelentkezések aránya (kb. 60%) a kontrollcsoportban, ám a szakközépiskolai jelentkezők száma itt a legkevesebb a három város közül. A zenét tanuló gyermekek között pedig senki sem tervezte, hogy szakközépiskolában tanuljon tovább. Nyíregyházán jelentős különbségeket találtunk minden középiskola-típusban a két csoport tagjai között. A zenét tanulók 80%-a a gimnáziumi képzések valamelyikét választotta, szakközépiskolai jelentkezéssel itt sem találkoztunk. A kontrollcsoportnál 40% felett volt a gimnáziumi jelentkezők aránya, főként a négyosztályos gimnáziumot preferálták, és hasonló arányú a szakgimnáziumi továbbtanulást tervezők száma is. A legkevesebben ezen a településen is a szakközépiskolát jelölték be.

A KSH országos adataival (2016/2017) összevetve azt tapasztaltuk, hogy a kontrollcsoport adatai közelebb álltak az országos átlaghoz, ám itt is erőteljes különbségeket láttunk. Az országos statisztika kiegyenlített arányokat mutatott: gimnázium 40% (ebből 8 osztályos kb. 7%, 6 osztályos kb. 11%, 4 osztályos kb. 82%), szakgimnázium 32%, szakközépiskola kb. 25%, szakiskola és készségfejlesztő iskola 3%. A mintában viszont jelentős különbségek mutatkoztak a középiskolák különböző típusai között. Jelentős az eltolódás a gimnázium irányába, különösen a zenét tanuló gyermekeknél (kb. 80%), de a kontrollcsoportnál is 38–50% között mozgott az érték településtől függően. Ezzel szemben a szakközépiskolák jelentősége elenyésző, mindkét csoportban 10% alatt maradt. A szakgimnáziumok a kontrollcsoport esetében nagyobb jelentőségűek, 42–59% között változtak.

Mivel jelentős torzulást láthattunk a kontrollcsoport esetében a 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzés kiesése miatt, ezért csak irányultságokat állapíthattunk meg a továbbtanulási szándékok vizsgálatánál. Összességében mégis elmondhattuk, hogy a kontrollcsoportnál dominánsabb a nem elitképzésbe való jelentkezés, kiemelve a szakgimnáziumok markáns megjelenését. A zenét tanuló gyermekek csoportjában inkább az elitképzés jelentős, hiszen a szakgimnáziumi jelentkezések döntő hányada a zenei pályán való szakirányú továbbtanulást jelentette.

A szülők végzettsége és a gyermekek továbbtanulási tervei szoros ($p = 0,000$) összefüggést mutattak. A diplomás szülők esetében a gyermekeik több mint $\frac{2}{3}$ -a a különböző típusú gimnáziumokban szeretne továbbtanulni, míg a nem diplomás szülők esetében magas arányban találtunk szakgimnáziumi jelentkezéseket is. A kontrollcsoportnál pedig megjelent a szakközépiskolai továbbtanulás is. Tehát náluk fontos szempont valamilyen szakma elsajátítása.

40. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és a továbbtanulási tervek (%)

		Elitképzés			Nem elitképzés		
		öt évfolyamos nyelvi képzés	hat-osztályos gimnázium	nyolc-osztályos gimnázium	négy-osztályos gimnázium	szakgimnázium	szakközépiskola
Kontroll-csoport	nem diplomás szülők	4,50	0	0	31,60	<u>57,40</u>	6,50
	diplomás szülők	9,50	0	0	<u>58,10</u>	28,40	4,10
Zenét tanulók	nem diplomás szülők	17,00	11,00	8,00	40,00	<u>24,00</u>	0,00
	diplomás szülők	11,90	20,30	9,50	39,50	18,20	0,50

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés) (n = 551 fő)

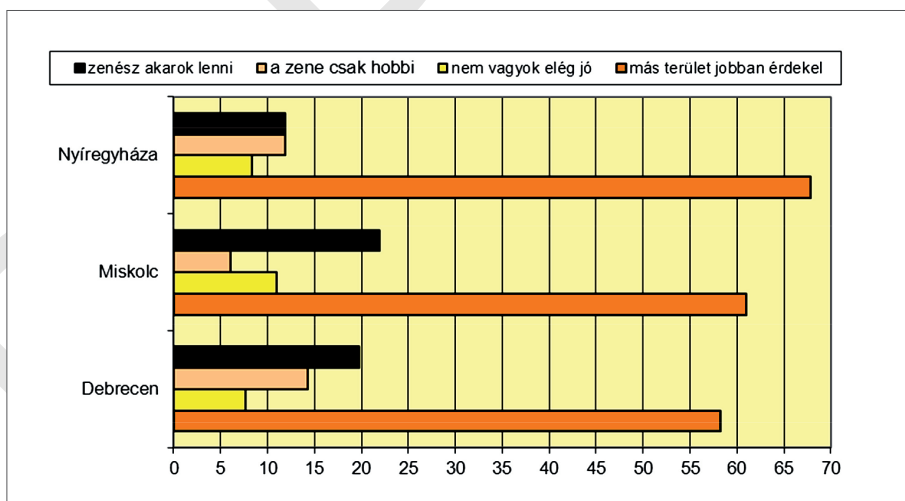
(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

A szülők iskolai végzettsége és a továbbtanuláshoz választott középiskola típusa között jelentős különbséget találtunk mind az apa, mind az anya esetében. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb mértékben tanul tovább a gyermekük gimnáziumi képzésben. Ezzel párhuzamosan minél alacsonyabb a szülők végzettsége, annál nagyobb arányban találkozunk szakgimnáziumi vagy szakközépiskolai továbbtanulással. Hazai és külföldi kutatások egyaránt megerősítették, hogy a gyermekek továbbtanulási szándékát, iskolaválasztását befolyásolja a társadalmi háttérük (Engler 2010; Ferge 1980; Gázsó 1976; Goldthorpe 1997; Morvai 2018). A szülők iskolaválasztásában szerepet játszik a családi státus továbbörökítésére vagy a társadalmi mobilitásra való törekvés (Goldthorpe 1996; Schumann 2009). A racionális döntésmélet (Boudon 1998; Goldthorpe 1996) alapján a továbbtanulás beruházás, ami költségekkel jár, de haszna lehet a jövőben. Ezt azok a társadalmi pozíciók jelentik, amelyeket a megszerzett bizonyítvány révén érhetnek el a tanulók (Becker 1964), és ez befolyásolja az anyagi és egzisztenciális helyzetüket is. Azt is megfigyelhetjük – ez befolyásolta a zenetanulásba való befektetést is –, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú emberek kockázatkerülők, kevésbé bíznak a tanulmányok jövőbeli megtérülésében, alulbecsülik a továbbtanulás hasznosságát. Ezért inkább a szakmai végzettséget adó intézményeket preferálják, amelyek kevesebb kockázatot jelentenek a munkaerőpiacon (Boudon 1998; Engler 2010). A magasabb végzettségű szülők viszont befektetésnek tartják a tanulást, ezért támogatják gyermekeik továbbtanulását. Róbert (1986) kutatásai szerint az apa iskolázottsága befolyásolja leginkább a gyermekek iskolai előmenetelét (Pusztai & Verdes 2002). A nagy kihívást jelentő továbbtanulási tervek mögött nem üres teljesítménykényszerről van szó, hanem egyfajta életvitelbeli értékről. Minél magasabb a szülők végzettsége, annál fontosabbnak tartják, hogy a gyermekük élvezze a munkáját, és a pénzkereset csak másodlagos (Andor 2002). Tehát a korábbi tanulmányi eredmények mellett, a tanulók szocioökonómiai háttére alapvetően befolyásolja a család tanulmányi beruházásait és a középiskola-választást (Pusztai & Fináncz 2003).

A tanulmányi eredményekhez hasonlóan a gyermekek továbbtanulási aspirációinak vizsgálatát is kontrolláltuk a szülők iskolai végzettségével, hogy lássuk, valóban a zene-tanulás vagy pedig a szülők magasabb végzettsége befolyásolja az elitképzés előnyben részesítését. Az eredmények azt mutatják, hogy a zenét tanuló diákok között az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei is magasabb színvonalú továbbtanulási tervekkel rendelkeznek, ahogyan a 40. táblázat adataiban láthatjuk. Mind a diplomás, mind a nem diplomás szülőkkel rendelkező gyermekeknél az elit iskolák preferálása látszik, a különböző típusú gimnáziumokat választották. A szakközépiskola jelentőse-e elenyésző, a szakgimnáziumi jelentkezéseket pedig szinte teljes mértékben lefedik a szakirányú továbbtanulási tervek. Tehát a zenetanulás kompenzáló hatása a magasabb színvonalú továbbtanulási aspirációkban is tetten érhető.

A továbbtanulási tervek feltérképezésekor a zenét tanuló gyermekeknél megvizsgáltuk, hogy mennyien szeretnének **zenei pályára** lépni. Ez a diákok közel $\frac{1}{5}$ -ét (16,5–22%) foglalta magába, ami jóval magasabb, mint az országos átlag (3–5%) (Lebanov 2014). Ennek a magas jelentkezési arálynak az lehet a magyarázata, hogy a megyeszékhelyek nagy múlttal rendelkező, kiváló minősítésű alapfokú művészeti iskoláit vizsgáltuk, ahol nagyobb arányban találkozhattunk kiemelkedő képességű gyermekekkel. Emellett az is felmerülhet az okok között, hogy mindhárom város rendelkezik zenei szakgimnáziummal.

A vizsgálat során azt is feltérképeztük, hogy a zenét tanuló diákok esetében mi a magyarázata annak, hogy nem terveztek szakirányú továbbtanulást.



31. ábra. Szakirányú továbbtanulás

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

(n = 269 fő)

A diagramon szereplő kategóriákat a gyermekek válaszai alapján alakítottuk ki. Az okok felsorolásánál mindhárom városban a „más terület érdekel jobban” kategóriát választották a legtöbben. Tehát a zenetanulás, a zenélés része az életüknek, de felnőttkorukban nem a zenével szeretnének foglalkozni. Vannak olyan gyermekek is, akik számára „csak hobbi a zenélés”. Ők szórakozásnak, kikapcsolódásnak, fejlődési-kibontakozási lehetőségnek élik meg a zenetanulást, amivel színesebbé tehetik az életüket. A diákok közül többen úgy gondolták, hogy „nem elég jók” ahhoz, hogy zenei pályára menjenek. Nem tartották magukat elég tehetségesnek, szorgalmasnak, kitartónak, hogy profi zenésszé váljanak. A szakmai továbbtanulók aránya mindhárom városban szignifikánsan ($p = 0,000$) magasabb az országos átlagnál, a korábban említett okok miatt.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a gyermekek továbbtanulási aspirációi összecsengenek a szakirodalomban olvasható tényekkel. A zenét tanuló gyermekek szüleinél erősen felülreprezentáltak a diplomával rendelkezők, és ez észlelhető a továbbtanulási tervekben is, miszerint inkább az elitképzésekbe való jelentkezésre biztatják gyermekeiket. A kontrollcsoportnál nagyobb arányban vannak jelen az alacsonyabb társadalmi státusban lévő szülők, ami kihat a gyermekek továbbtanulási terveire is. Ők inkább a nem elitképzéseket választották, kiugró arányban a szagimnáziumi képzéseket.

5.4. A családi miliók megjelenése az alapfokú művészeti iskolák diáktársadalmában

Annak érdekében, hogy megtudjuk, a családi milió mennyire meghatározó a zenetanulás elkezdésében, logisztikus regressziót végeztünk. A vizsgálat függő változóját az jelentette, hogy a diák tanul-e zenét, a magyarázó változókat pedig a gazdasági, a társadalmi és a kulturális tőke komponensei jelentették.

A vizsgált változók közül a testvérek száma, az apa diplomája és az otthoni zenélés nem volt szignifikáns hatótényező, a többi igen. Ezek közül az anya diplomája, a családi könyvtár nagysága és a kultúrafogyasztási szokások a legerősebb hatásúak. Egyetlen változó, a relatív anyagi helyzet befolyása negatív, minden más tényező pozitívan hat a zenei tanulmányok elkezdésére.

A család gazdasági tőkéjét elemezve eredményeink azt mutatják, hogy a család jobb objektív anyagi helyzete több mint kétszeresére növeli annak az esélyét, hogy fog-e zenét tanulni a gyermek vagy nem. A relatív anyagi helyzet viszont csökkenti a bekezdés esélyét. Mindenképpen érdemes megjegyezni e változó kapcsán, hogy egyfelől a gyermekek nehezen tudják megítélni a családjuk anyagi helyzetét, hiszen nekik az a természetes, amiben napi szinten élnek és kevésbé látnak bele más családok helyzetébe, így az összehasonlítás is nehéz. Másfelől a kontrollcsoport tanulóinak családjainál azt tapasztaltuk, hogy az ingatlanok tekintetében hátrányban vannak a zenét tanulók családjával szemben, de a nagy értékű ingóságok vonatkozásában jobban állnak. A gyermekek így joggal érezhetik azt, hogy jobban élnek, mint a társaik.

41. táblázat. A tőketípusok hatása a zenetanulásra

		Sig.	Exp (B)
Gazdasági tőke	objektív anyagi helyzet	0,017	2,214
	relatív anyagi helyzet	0,005	0,254
Társadalmi tőke	vallás	0,008	2,418
	családszerkezet	0,048	2,157
	testvérek száma	0,587	1,203
Intézményesült kulturális tőke	anya diplomás	0,001	3,48
	apa diplomás	0,129	1,839
Tárgyasult kulturális tőke	családi könyvtár nagysága	0,003	4,275
Inkorporált kulturális tőke	otthoni éneklés	0,029	2,23
	otthoni zenélés	0,377	1,444
	kultúrafogyasztási szokások	0,000	10,658

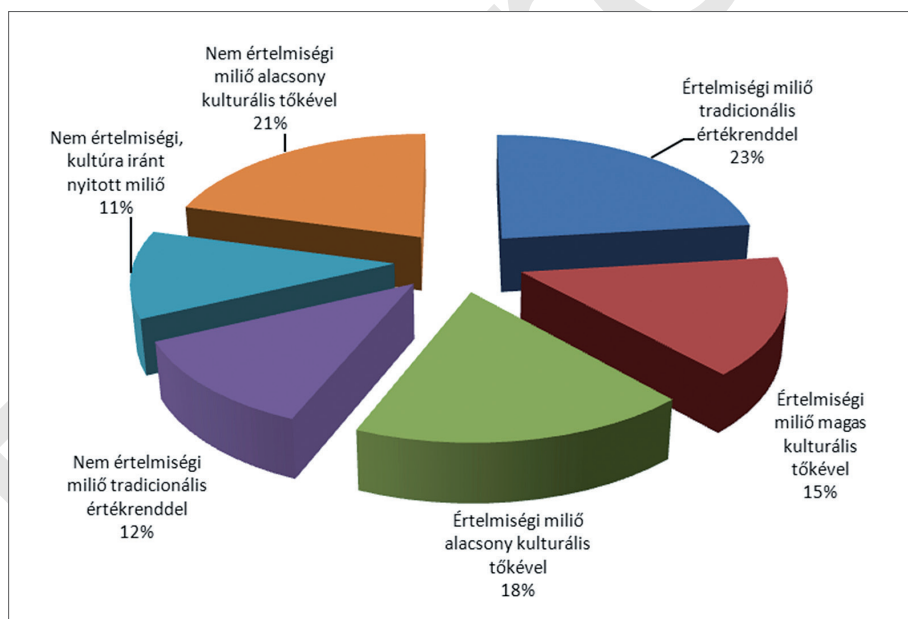
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

A társadalmi tőke elemzésénél a családszerkezetet, a testvérek számát és a vallásságát vettük figyelembe. Az eredmények azt mutatják, hogy ha a gyermek intakt családban nevelkedik, illetve ha a család vallásos életet él, mindkét tényező több mint kétszeresére növeli annak az esélyét, hogy bekerüljön a zenét tanulók csoportjába. Mindkét változó a hagyományos értékek összetevői közé tartozik, ami szoros összefüggésben van a zenetanulás jelentőségének elismerésével is. Emellett logisztikailag is könnyebb megoldani két szülő esetén a gyermekek alapfokú művészeti iskolába való elvitelét, mint a gyermeket egyedül nevelő szülő esetében. A testvérek száma (legalább két testvér megléte) kismértékben növeli a zenetanulás esélyét, itt a személyes tapasztalat, a testvérek élményei befolyásolhatják pozitív irányba a zenetanulás lehetőségét.

A kulturális tőke komponenseit Bourdieu (1999) tipizálása alapján három csoportba rendeztük: intézményesült tőke (pl. iskolai végzettségek), tárgyasult kulturális tőke (pl. könyvek, gépek, képek), inkorporált, bensővé tett kulturális tőke (pl. a szervezet tartós készségének formájában). Az első csoport esetében a szülők legmagasabb iskolai végzettségét vizsgáltuk. Az eredmények azt mutatják, hogy ha a szülők rendelkeznek diplomával, az növeli a gyermek esélyeit, különösen az anya esetében, ahol 3,48-szor nagyobb a valószínűsége a bekerülésnek. A második kategóriában a családi könyvtár nagyságát vizsgáltuk. Ha 20 polcnál több könyvvel rendelkeznek, több mint négyszeresére növeli az esélyeket. A harmadik csoportba az otthoni közös éneklés, zenélés és a kultúrafogyasztási szokások kerültek. Az otthoni zenélés kevésbé, de az otthoni éneklés több mint kétszeresére növeli a zenei tanulmányok elkezdésének lehetőségét. A legnagyobb hatása a kultúrafogyasztási szokások befolyásoló ereje, ami több mint tízszeresére emeli az esélyeket. A kultúrafogyasztás kapcsán a magaskultúra iránt való érdeklődést vizsgáltuk.

Összességében úgy tűnik, hogy a zenei tanulmányok elkezdését mindhárom tőketípus befolyásolja, de a legmeghatározóbb a kulturális tőke hatása.

A családok tőketípusok mentén történő elemzése során kirajzolódtak azok a sarokpontok, amelyek alapján meghatározhatók a hasonlóságok és különbségek a zenét tanuló és a zenét nem tanuló gyermekek családi miliójében. A klaszterelemzés elvégzésével az volt a célunk, hogy a vizsgált szempontok mentén hasonlóságot mutató csoportokat megtaláljuk, és még pontosabban leírjuk a zenét tanuló gyermekek családjainak társadalmi helyzetét. Az elemzéshez használt csoportosító változók a testvérek száma, a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, a gyermekek vallásgyakorlata és kulturális fogyasztása, a családok által birtokolt anyagi javak objektív helyzete és a szülők aktív részvétele gyermekük zenei nevelésében voltak. Az elemzés során hat típus kristályosodott ki: 1. értelmiségi miliő tradicionális értékrenddel; 2. értelmiségi miliő magas kulturális tőkével; 3. értelmiségi miliő alacsony kulturális tőkével; 4. nem értelmiségi miliő tradicionális értékrenddel; 5. nem értelmiségi, kultúra iránt nyitott miliő; 6. nem értelmiségi miliő alacsony kulturális tőkével. A teljes mintában már-már kiegyenlítődött a klaszterek aránya, de a zenét tanulók és a kontrollcsoport tagjai között éles különbségek rajzolódtak ki.



32. ábra. A tőketípusok mentén kialakított családi miliók klaszterei
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

Értelmiségi miliő tradicionális értékrenddel

A gyermekek 23,1%-a származik ebből a típusból. Anyagilag kedvező helyzetben vannak, ám eltérő értékrend érződik a vagyontárgyak birtoklásában, mint a többi csoportban. A családok $\frac{3}{4}$ -ének családi ház, 40%-nak lakás van a tulajdonában, ám vannak a csoportban ingatlannal nem rendelkező családok is. Ami a család kényelméhez szükséges, pl.: autó, mosogatógép, azzal $\frac{3}{4}$ részük rendelkezik. Viszont a plazmatévé, LCD-tévé, táblagép kisebb arányban jelenik meg (55–68%). Ez tükrözi azt a más értékrendet, mint amivel a többi csoportban találkoztunk, más a befektetési stratégiájuk. A családok 99%-ának van valamilyen hangszer az otthonában. Ezekben a családokban mindkét szülő diplomás és legalább három gyermekük van. Vallásosak, rendszeresen énekelnek és zenélnek otthon együtt, valamint gyakran vesznek részt a magaskultúrához tartozó rendezvényeken.

Értelmiségi miliő magas kulturális tőkével

Ilyen közezből származik a gyermekek 15,2%-a. Anyagi javakkal való ellátottságuk kiemelkedő. A családok $\frac{3}{4}$ -e lakással, fele családi házzal rendelkezik, negyedének nyaralója vagy hobbitelke is van. Nagy értékű ingóságokat $\frac{4}{5}$ részük birtokol. 89%-nak van autója. 91% hangszereket is birtokol. A szülők diplomások és legalább három gyermekük van. Rendszeresen részt vesznek a magaskultúrához tartozó rendezvényeken. Otthon rendszeresen énekelnek közösen, de együtt nem zenélnek. Nem vallják magukat vallásosnak.

Értelmiségi miliő alacsony kulturális tőkével

Ebbe a típusba tartozik a tanulók 17,9%-a. Anyagi vonatkozásban nagyon jó helyzetben vannak. A családok $\frac{2}{3}$ -a családi házban, fele lakásban lakik, $\frac{1}{5}$ -e nyaralóval vagy hobbitelekkel is rendelkezik. Autója több mint 90%-nak van, és a nagy értékű ingóságokat (pl.: plazmatévé, LCD-tévé, mosogatógép) is több mint $\frac{2}{3}$ -uk birtokolja. A családok felének hangszere is van. Ezekben a családokban egy-két gyermek van. Az anya diplomás, az apa nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Érdekes visszatalni a logisztikus regresszió eredményeire, miszerint három és félszeresére növeli a zenetanulás elkezdésének esélyét, ha az anya diplomával rendelkezik. A gyermekek kulturális érdeklődése kimerül a mozilátogatásban, esetleg kb. háromhavonta színház- vagy könyvtárlátogatásban. A gyermekek vallásosnak vallják magukat. A szülők nem vesznek részt aktívan gyermekeik otthoni zenei nevelésében, nem énekelnek-zenélnek közösen.

Nem értelmiségi miliő tradicionális értékrenddel

A gyermekek 11,8%-a származik ebből a típusból. Ezek a családok anyagi javakkal jól ellátottak. 45% lakásban, $\frac{2}{3}$ -a családi házban él, de köztük is vannak ingatlannal nem rendelkező családok. Ebben a csoportban is kevesebb a plazma- és LCD-tévé, mint az értelmiségi tradicionális értékrenddel bíró klaszterben. A családok $\frac{4}{5}$ -e rendelkezik autóval, a gyermekek kb. 90%-a okostelefonnal és számítógéppel. Hangszer a

családok $\frac{3}{4}$ -ének tulajdonában van. A szülők nem diplomások és legalább 3 gyermeket nevelnek. Vallásosak, rendszeresen énekelnek együtt, de nem zenélnek otthon. Gyakori résztvevői a kulturális rendezvényeknek.

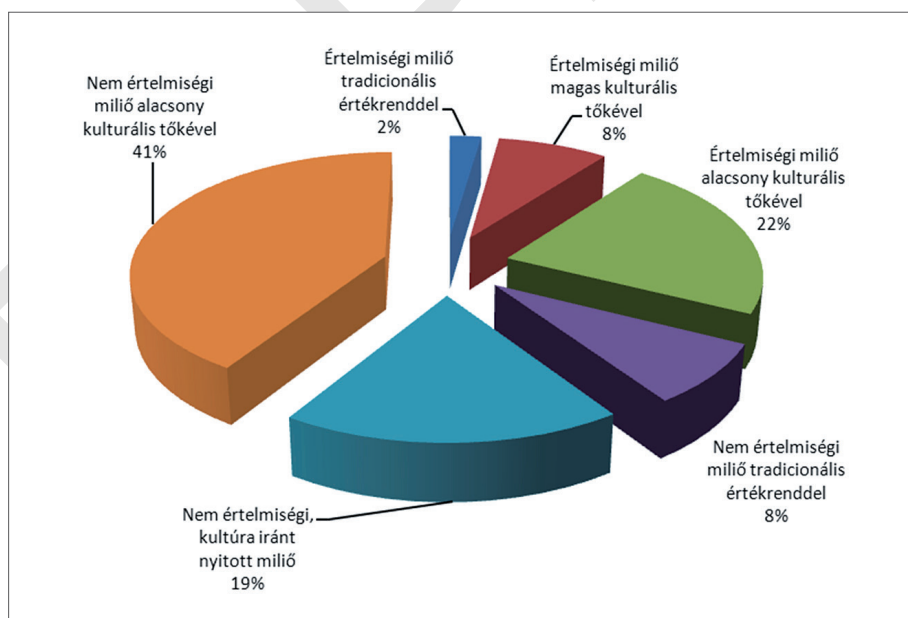
Nem értelmiségi, kultúra iránt nyitott miliő

Ebbe a típusba a gyermekek 11,3%-a tartozik. A családok 98%-a lakásban él, csak kis részük rendelkezik családi házzal. Nagy értékű ingóságokat $\frac{4}{5}$ -ük birtokol, hangszer azonban a családok kevesebb mint a felének van. A szülők nem rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, a nagycsaládok körébe tartoznak. Vallásosak és rendszeresen énekelnek közösen otthon, de ritkán vesznek részt kulturális rendezvényeken.

Nem értelmiségi miliő alacsony kulturális tőkével

Ilyen környezetből érkeznek a diákok 20,7%-a. Anyagi javakkal szerényebben ellátottak az előző csoportoknál. A családok 65%-a lakással, 35%-a családi házzal rendelkezik, de 9% nem rendelkezik ingatlannal. A nagy értékű ingóságok területén viszont jól ellátottak. $\frac{3}{4}$ részüknek van autója. Hangszer kb. a családok harmadának tulajdonában van. A szülők nem rendelkeznek diplomával, a családban egy-két gyermek van. Nem vallásosak, és nem vesznek részt a magaskultúrához tartozó eseményeken. A szülők nem énekelnek és zenélnek otthon együtt gyermekeikkel.

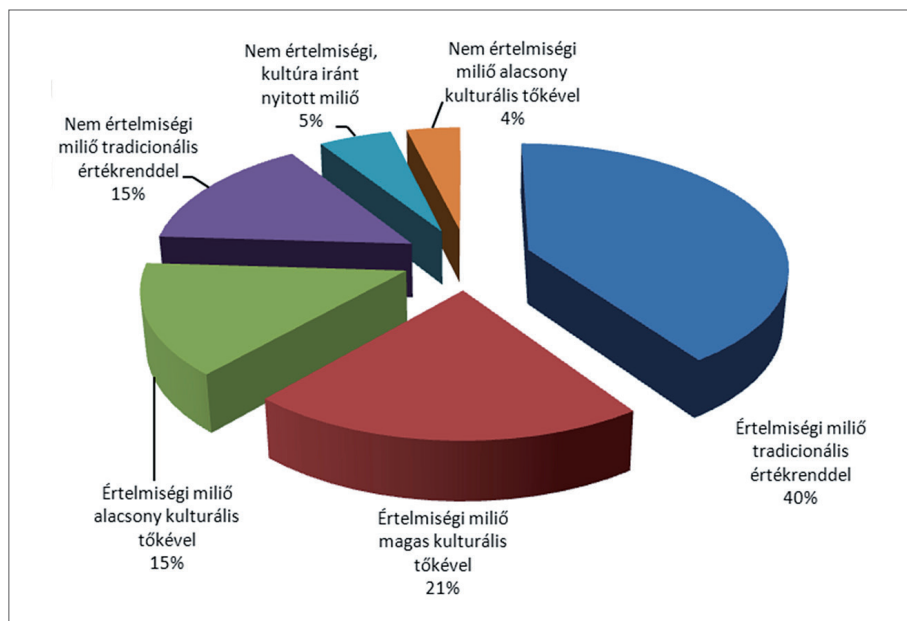
A családok társadalmi csoportjainak jellemzése során az egyik legfontosabb szempontunk annak megfigyelése volt, hogy az általunk vizsgált zenét tanuló és kontroll-



33. ábra. A kontrollcsoport családi miliői

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

csoport összetételében milyen arányban jelennek meg az egyes családi miliótípusok. A 33–34. ábrákon a két csoport közötti különbségeket mutatjuk be.



34. ábra. A zenét tanulók családi miliói

(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

A két diagramon jól érzékelhető a csoportok társadalmi háttérének különbsége. A **kontrollcsoportban** domináns a nem értelmiségi milió alacsony kulturális tőkével. Még két jelentősebb komponens emelkedik ki: az értelmiségi milió alacsony kulturális tőkével és a nem értelmiségi, kultúra iránt nyitott milió. A tradicionális értékrendű csoportok minimális arányban jelennek meg. Anyagi vonatkozásban a családok lakáskörülményei kedvezőtlenebbek, mint a zenét tanulóknak, inkább a saját lakás dominál a családi házzal szemben. Azonban az értékesebb ingóságok tekintetében jól ellátottak, nagy hangsúlyt helyeznek a külsőségekre, a „divatos, látványos” eszközök beszerzésére, amitől a társadalmi státusuk megerősödését remélik. Megjelenik a csoportban a magaskultúra felé való nyitás, de $\frac{2}{3}$ -uk alacsony kulturális tőkével rendelkezik. Moziba rendszeresen járnak, emellett ritkán ellátogatnak színházba vagy könyvtárba, de semmilyen más magaskultúrához tartozó rendezvényen nem jelennek meg (pl.: komolyzenei hangverseny, népzenei rendezvény, kiállítás stb.). Hitéleti tevékenységek kb. a csoport felére jellemzőek. Tehát a kontrollcsoport tanulóinak jelentős része felsőfokú végzettséggel nem rendelkező szülők gyermeke, akik anyagi javakkal jól ellátottak, különösen a nagy értékű ingóságokat tekintve, de otthon kevés kulturális útravalót kaptak szüleiktől.

A **zenét tanuló gyermekek** a legnagyobb arányban a tradicionális értékrenddel bíró értelmiségi családokban nevelkednek. Emellett még a magas kulturális tőkével rendelkező értelmiségi miliő jelenik meg domináns súllyal. Ezeknél a családoknál a szülők aktívan részt vesznek a gyermekeik zenei nevelésében, együtt énekelnek, zenélnek otthon, tehát a minőségi időtöltés jellemző rájuk. Nagy családi könyvtárral rendelkeznek, fontos számukra a kulturális tőke átadása. A szülők és az alapfokú művészeti iskolák értékpreferenciái találkoznak, így készséggel támogatják gyermekeik zenetanulási törekvéseit. A gyermekek nagy része rendszeres résztvevője a magaskultúrához tartozó rendezvényeknek. A családok több mint $\frac{4}{5}$ -e vallásos életet él. Anyagi javakkal való ellátottságuk kedvező, nagyobb részük családi házban él. A tanuláshoz és kényelemhez szükséges ingóságokkal rendelkeznek, de visszafogottabbak a külsőségeknek számító eszközök birtoklásában. Tehát megállapíthatjuk, hogy a zenetanuló gyermekek intakt, zömmel diplomás és vallásos, kulturális tőke által meghatározott családi milióból érkeznek az alapfokú művészeti iskolákba. Az anyagi javak birtoklása is visszatükrözi a tradicionális értékrendet, amely megfigyelhető a családok befektetési stratégiájában nemcsak az anyagiak terén, hanem a kultúrába, iskoláztatásba, iskolán kívüli tevékenységekbe való beruházásban is.

6. Összegzés

Az oktatáskutatás nemzetközi szakirodalmában (Bresler 2002; Catterall, Chapleau & Iwanaga 1999; Miksza 2007 munkáiban) hangsúlyos kutatási terület a gyermekek szocioökonómiai státusának, a zenetanulásnak és a diákok eredményességének kapcsolata. Ezek a kutatások megerősítik, hogy jelentős különbségek vannak a zenei tevékenységben részt vevő és a zenét nem tanuló diákok iskolai eredményességében, a zenét tanulók javára. Továbbá az alacsonyabb társadalmi státusú zenét tanuló diákok jobban teljesítenek, mint azt a társadalmi helyzetük alapján elvárnánk.

Hazánkban is végeztek kutatásokat a zenetanulók körében (Bácskai, Manchin, Sági & Vitányi 1972; Barkóczi & Pléh 1977; Gévayné 2010), amelynek során szintén azt tapasztalták, hogy jobb eredményeket érnek el a zenét tanuló diákok a testi ügyességre, a tantárgyi eredményességre vonatkozó, valamint a szociometriai vizsgálatok szerint egyaránt.

Kutatásunk aktualitását az adja, hogy jelentős átalakulás történt a hazai alapfokú zenei intézményrendszerben. Egyfelől jelentősen bővült az intézményhálózat. Az 1950-es években országsszerte körülbelül ötven, a 21. század második évtizedében már több mint 700 intézményben tanulhattak zenét a diákok. Az intézményhálózat bővülése mögött a társadalmi igények növekedése is kitapintható. Azt láthatjuk, hogy miközben az általános és középiskolákban háttérbe szorult az ének-zene tanítása, a hangszertanulás népszerűsége folyamatosan nőtt, és ez a tendencia jelenleg is folytatódik. Másrészt a társadalmi igények, az oktatáspolitikai célok és a gazdasági tényezők hatására új intézménytípus jött létre: az alapfokú művészeti iskola (AMI). Az 1993. évi LXXIX. törvény a művészetoktatás mérőföldkövének tekinthető, mert ezzel a zene- és művészetoktatás a közoktatás része lett, amely biztonságosabb jövőképet adott az intézményeknek. Kibővült az iskolák kínálata, a zeneművészeti ág mellett megjelentek a képző- és iparművészeti, a szín- és bábművészeti, valamint a táncművészeti ágak is (11/1994. MKM rendelet). Emellett a zeneművészeti ágon belül is új képzések indultak, pl. népzene, jazz-zene, elektroakusztikus zene. Mindez a gyermekek egyre szélesebb körében teszi lehetővé a saját érdeklődésnek megfelelő területen való kibontakozást.

Az új szakok elindítása változást idézett elő mind az intézmények rekrutációjában, mind a zeneművészeti ág intézményen belüli szerepében.

Az értekezés újszerűségét adja napjaink művészetoktatási rendszerének elemzése, valamint a művészetoktatás tőkeelméletek felőli megközelítése. Az új intézménytípus, az alapfokú művészeti iskola létrejötte által eredményezett szakmai változások napjainkig történő feldolgozása szintén innovatív.

Kutatásunk során a következő hipotézisek megvizsgálására törekedtünk. Az első hipotézis szerint:

miközben kezdetben elitista képzésnek számított a zenetanulás, csak a társadalmilag magasabb pozíciójú szülők gyermekeinek volt lehetősége részt venni a képzésben, azt feltételezzük, hogy a 21. században a zeneoktatás nyitottá vált más társadalmi rétegek számára is, akik társadalmi-gazdasági hátrányaik kompenzációját, egyfajta felemelkedési lehetőséget látnak benne.

Ennek a hipotézisnek az első része csak részben bizonyult igaznak, ugyanis a 9. századtól kezdve az egyház által fenntartott iskolákban a szegényebb gyermekeknek is volt lehetősége zenetanulásra (Pukánszky & Németh 1994). A világi nevelésben azonban egyértelműen csak a magasabb társadalmi helyzetben lévők számára nyílt zenetanulási lehetőség, például az uralkodók, főurak udvarában (Mészáros 1981). Az 1777-es Ratio Educationis révén szélesebb kör számára vált lehetővé a tanulás. Hangszertanulásra azonban csak magánúton volt lehetőség, egészen a 18. századig, amikor a jezsuiták létrehozták az első zeneiskolákat. A század utolsó negyedében már városi zeneiskolák is alakultak (Szentpéteri ed. 2000a), így tovább bővültek a hangszertanulási lehetőségek, amelyek folyamatosan növekedtek az 19. században, és az alulról jövő kezdeményezések egyértelműen alátámasztották az igények növekedését (Szentpéteri ed. 2000b). A II. világháború előtt országszerte kb. 50 intézményben tanulhatott zenét kb. 10 000 gyermek (Szentpéteri ed. 2001). Ebben az időszakban nem mindenki számára voltak elérhetők a zeneiskolák, ezért a népesség szélesebb rétegének képzését, zenei nevelését nem tudták teljesíteni (Szabó 1989). A folyamatos fejlődésnek köszönhetően az 1989/1990-es tanévben már 171 zeneiskola működött hazánkban 69 767 tanulóval (Homorné 2009). Az újabb társadalmi rétegek megjelenése a zeneoktatásban egyértelműen kimutatható az oktatáspolitikai intézkedések kapcsán. Egyrészt emelkedett az ének-zene órák száma az általános iskolák alsó tagozatán heti egyről két órára, valamint a gimnáziumokban a 11–12. évfolyamon szintén heti két órában tanulják a művészeteket. Másrészt kibővült az intézmények kínálata, amelyet jelez az új név is: alapfokú művészeti iskola. A zeneművészeti ág mellett megjelentek a képző- és iparművészeti, a szín- és bábművészeti, valamint a táncművészeti ágak is (11/1994. MKM rendelet). Emellett a zeneművészeti ágon belül is új képzések indultak, pl. népzene, jazz-zene, elektroakusztikus zene. A társadalmi igények figyelembevétele, a kiszélesedett kínálat újabb diákcsoportokat vonzott be az alapfokú művészeti iskolákba.

Az empirikus vizsgálatok arra mutattak rá, hogy mind az elitista, mind a hátránykompenzáló funkció megfigyelhető az alapfokú művészeti iskolákban. A többgenerációs értelmiségi családokban a kulturális tőke átörökítésére szolgálhat a zenetanulás

(Andor 2002). Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a zenetanulás sajátos gondolkodásmódhoz kötődik, amely a tradicionális értékeket preferálja. A zenetanulók szülei között az elvártnál jóval magasabb arányban voltak a diplomával rendelkezők, ami megerősíti az értelmiségi családok kultúraátörökítési szándékát. Ugyanakkor a zenét tanulók között is megjelentek a nem diplomás, alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező családok. Tehát a zeneoktatás társadalmilag nyitottabbá vált az alapfokú művészeti iskolákban, és megjelentek az alacsonyabb szocioökonómiai helyzetben lévő gyermekek is. Meg tudtuk erősíteni a hipotézisünk második részét, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekei számára viszont mobilitási lehetőséget adhat a zenetanulás. Így mind az elitista, mind a hátránykompenzáló funkció megfigyelhető az alapfokú művészeti iskolákban, térségenként változó hangsúllyal.

A második hipotézisben

azt feltételeztük, hogy a zenetanulás kompenzálhatja a társadalmi hátrányokat, amely megfigyelhető többek között a jobb tanulmányi eredményekben, a magasabb tanulmányi motivációban, a magasabb szintű iskolatípusok választásában, a közösségek által a társadalmi és egyéni krízisek hatékonyabb kezelésében.

Ezt a feltételezést megerősítették kutatásunk eredményei. A korábbi vizsgálatok szakirodalmi háttére alátámasztja azt a feltételezésünket, miszerint a zenei tevékenység jelentős hatást gyakorol az iskolai tanulás eredményességére (Altenmüller 2006; Hodges 2000; Neville et al. 2008; Schumacher 2014; Thompson et al. 2004). A zenetanulás kompenzáló hatásának alátámasztására megvizsgáltuk, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinél is megfigyelhető-e a jobb tanulmányi eredmény, vagy csak a szülők magasabb iskolázottságának köszönhetően kiemelkedő a zenét tanuló diákok eredménye. A nem diplomás szülők gyermekei esetében is jelentős különbségek tapasztalhatók a zenét tanuló és nem tanuló gyermekek között. A zenét tanulók között nincsen hármast alatti tanulmányi eredményű, és négyes átlag alatt is csak 10% teljesít. Ezzel szemben a kontrollcsoportnál 9% hármast átlag alatt teljesít, és majdnem a gyermekek fele négyes alatti eredménnyel rendelkezik. A kitűnő tanulók esetében szignifikáns különbség ($p = 0,000$) van a két csoport között, a kontrollcsoportban 12,5%, a zenét tanulóknál 31,4% az arányuk. A szülők iskolai végzettségével kontrollálva a gyermekek tanulmányi átlagait arra az eredményre jutottunk, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei is egy teljes jeggyel jobb tanulmányi eredménnyel bírnak a zenét tanuló diákok körében. Tantárgyi szinten vizsgálva az eredményeket arra jutottunk, hogy minden tantárgyból a zenét tanulók teljesítenek jobban a szülők iskolai végzettségétől függetlenül. A természettudományos tantárgyak eredményeiben mutatkoztak a legnagyobb különbségek (kb. 1 jegy) és a készségtárgyakban a legkisebbek (kevesebb, mint fél jegy) a két csoport között.

Tehát arra a nem mért, de valószínűsíthető következtetésre juthatunk, hogy a zenetanulás hosszú távon felemelkedési lehetőséget biztosít, amellyel leküzdhetők a társadalmi hátrányok.

A zenetanulás transzferhatásairól számos tanulmányt olvashatunk a hazai és nemzetközi szakirodalomban. Ezek feldolgozása közben kiderült, hogy egyfelől olyan képességeket fejleszt a zenetanulás, ami elősegíti bármely tantárgy tanulását, pl. gyorsabb és pontosabb munkavégzés, intenzívebb figyelem, jobb megoldási stratégiák, jobb megfigyelőképesség, intelligencia növekedése (Kokas 1972; Laczó 2001; Schellenberg 2006; Schumacher 2014; Váradi 2015). Másfelől konkrét tantárgyakhoz kötődve is megfigyelhető ez a jelenség, pl. a matematika, helyesírás, olvasás, idegen nyelvek (Asztalos 2016; Hallam 2010; Janurik 2008; Kokas 1972; Laczó 2001; Milovanov és mtsai. 2008, 2010; Zanutto 1997) területén.

A tanulási motiváció esetében fontos tényező a gyermek tanulási tapasztalata (Réthyné 2003). A zenét tanulók arra törekednek, hogy egyre jobb legyen a darab, amit tanulnak, szebb hangszíne legyen a hangszernek és egyre inkább ki tudják fejezni az érzelmeiket a darab előadása közben. Ez a hozzáállás aztán nemcsak a zenében, hanem más tevékenységek közben is természetessé válik számukra, és az iskolai munkájuk során is erre törekszenek, ahogy ezt több diáktól is hallhattuk. A zenetanuláshoz szükséges gyakorlás rendszert visz a tanulók egész életébe, amely könnyebbé teheti az iskolai elfoglaltságok és feladatok közötti jobb eligazodást, ezzel elősegítve a jobb teljesítményt.

A szociális hatásokat vizsgálva a csoportba való befogadás, a barátságok segíthetnek emelni a gyermekek motivációját (Réthyné 1989), emellett az elfogadó és megértő környezet segíthet a mindennapi nehézségekkel való megküzdésben is (Gévayné 2010), mintegy védőhálót létrehozva. Ezekben a csoportokban kevesebb a „perem”-gyermek, tehát erősebb, együttműködőbb társaság alakul ki, ahová szívesen járnak a tanulók (Barkóczi & Pléh 1977; Raffay 2005). Különösen a kamaszkor során jelentkező fizikai-érzelmi labilitás idején jó, ha van egy stabil hely a gyermekek életében, ahol jól érzik magukat a hasonló érdeklődésű társakkal körülvéve. Ezek a barátságok segíthetnek a mindennapi nehézségekkel (otthoni, iskolai) való megküzdésben, egyfajta támaszt, biztonságot jelentenek a hátrányos helyzetű gyermekek számára is. Emellett csökkenthető a kialakult kulturális hátrány is a zenei nevelés által (Barkóczi & Pléh 1977; Raffay 2005).

Az empirikus vizsgálataink során a gyermekek továbbtanulási aspirációit is kontrolláltuk a szülők iskolai végzettségével, hogy lássuk, valóban a zenetanulás vagy pedig a szülők magasabb végzettsége befolyásolja az elitképzés előnyben részesítését. Az eredmények azt mutatják, hogy a kontrollcsoportnál magasán kiemelkedett a szakgimnáziumi jelentkezés (kb. fele), illetve a négyosztályos gimnázium volt jelentős (kb. harmada). A zenét tanuló diákok között az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei is magasabb presztízssű továbbtanulási tervekkel rendelkeznek. A tanulók 76%-a a különböző típusú gimnáziumokat választotta, és ennek több mint a fele az elit iskolákba jelentkezett. Tehát mind a diplomás, mind a nem diplomás szülőkkel rendelkező zenét tanuló gyermekeknél az elit iskolák preferálása látszik. A szakközépiskola jelentősége elenyésző (0,25%), a szakgimnáziumi jelentkezéseket pedig szinte teljes mértékben lefedik a szakirányú továbbtanulási tervek. Tehát a zenetanulás

kompenzáló hatása a magasabb presztízsű továbbtanulási aspirációkban is tetten érhető. Ez lehetőséget ad arra, hogy magasabb státust érhessenek el a diákok a jövőben.

A harmadik hipotézisben azt

feltételeztük, hogy az alapfokú művészeti iskolák által megvalósított művészeti nevelés a hatásait térségi szinten is kifejti, ezért az országos átlag alatti társadalmi-gazdasági mutatókkal rendelkező települések és térségek életében hátránykompenzáló funkciót tölt be, emiatt nagyobb az igény itt erre a képzési formára az országos átlagnál.

A harmadik feltételezés alapos megválaszolása még további kutatást igényel nemcsak a megyeszékhelyek, hanem minden településtípus megvizsgálásával. Amit a statisztikai adatok feltárásával alátudtunk támasztani, az demográfiai magyarázat, miszerint a felsorolt megyék gyermekszáma a legmagasabb (Csongrád megye kivételével) az országban a központi régió után. Ez indokolja a magasabb igényt, hiszen több gyermek számára kell biztosítani a művészetek tanulásának lehetőségét. Az előzetes kutatásokból és a kérdőív válaszaiból is kiderült, hogy az alapfokú művészeti iskolák valóban kiemelkedő szerepet játszanak a települések kulturális életében. A kisebb településeken dominánsabb szerepet kapnak, hiszen itt kevesebb a kulturális intézmény. A városokban, különösen a megyeszékhelyeken, ahol a kutatásunkat végeztük, összességében kisebb a szerepük. Egyrészt az intézmények nagyobb száma, másrészt a többféle típusú kulturális intézmény jelenléte miatt. Jelentőségüket ez nem csökkenti, gyakran lépnek fel kiállításmegnyitók, iskolai ünnepségeken, nemzeti ünnepeinken az alapfokú művészeti iskolák növendékei, zenekarai, kórusai. Mivel településtípusonként eltérő hangsúlyt kapnak ezek az alapfokú művészeti iskolák, a települések és térségek fejlődésében betöltött szerepük feltárásához és hátránykompenzáló funkciójuk alátámasztásához további vizsgálatok szükségesek, amelyek minden településtípus esetében átfogó kutatást igényelnek.

Az első hipotézis vizsgálatakor már utaltunk a zenetanulás nyújtotta lehetőségek társadalmi státust erősítő funkciójára, amelyek alapján a határ menti megyék lakossága elsősorban a hátránykompenzáló hatását érzékeli a zenei (és általában a művészeti) nevelésnek. A kompetenciák fejlődése révén könnyebben, jobb munkahelyekre helyezkedhetnek el a zenét tanulók. Fejlődik az értékrendjük, amely kulturális választásaikban is érzékelhető (kulturáfogyasztási szokások). Így a harmadik hipotézis második felét megerősítették a kutatási tapasztalatok.

A negyedik hipotézisben azt

feltételeztük, hogy a zenét tanuló diákok magasabb kulturális tőkével és többségében zenei biográfiával rendelkező családok gyermekei, akik befektetésnek tekintik a különböző extrakurrikuláris tevékenységeket, ezzel is segítve a társadalmi hierarchiában való feljebb jutást vagy a meglévő státusuk megőrzését.

Kutatási eredményeink megerősítették a negyedik feltételezést. Mind a szakirodalomban, mind az empirikus kutatás során találtunk erre utalásokat. A szülők legma-

gasabb iskolai végzettsége befolyásolja a befektetett idő, energia és anyagiak mértékét. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőkre kevésbé jellemző a kockázatvállalás, a jövő preferálása, inkább a jelenben, azonnal megvalósuló eredmények fontosak számukra. Ezért kevésbé tartják fontosnak a gyermekük tanulása, jövőjébe való befektetést (Boudon 1998; Engler 2010). A magasabb társadalmi státusú szülők viszont mernek kockáztatni, és a jövőbeli boldogulás reményében befektetnek a gyermekük fejlődését elősegítő tevékenységekbe (Mollenhauer 1974; Becker 1998), például a zenetanulás, a művészetek, a sport területén. Az empirikus vizsgálat során azt találtuk, hogy a zenét tanulók szülei esetében az elvárhatónál (vö. Narancsik 2009) jelentősen magasabb a diplomások aránya.

A gyermekek kultúrafogyasztási szokásainak elemzéséhez klaszteranalízist végeztünk, amelynek eredményeképpen három csoport alakult ki: az „otthonülők” típusa, a „kultúra iránt érdeklődők” és a „magaskultúra fogyasztók” csoportja. Mindhárom vizsgált településen a zenét tanuló diákok közül kerültek ki jelentősen magasabb arányban a „magaskultúra-fogyasztók” 47–80% között városonként változó mértékben, míg a kontrollcsoportnál 1–10% közötti értékeket láthatunk. Az „otthonülők” típusánál éppen fordított a helyzet, a zenét tanulóknál 6–21%, míg a zenét nem tanulók esetében 47–75%. A logisztikus regressziós vizsgálat során kiderült, hogy a legnagyobb hatása a kultúrafogyasztási szokások befolyásoló ereje arra nézve, hogy zenét tanuló lesz-e a gyermek, ami több mint tízszeresére emeli az esélyeket. Úgy tűnik tehát, hogy a kultúrafogyasztási szokásoknak központi jelentősége van a zenei tanulmányok elkezdésében és végzésében.

Az objektív anyagi helyzet és a kultúrafogyasztási szokások összetételésekor azt találtuk, hogy nincsen egyértelmű összefüggés az anyagi helyzet és a kulturális érdeklődés, részvétel között. A két csoport objektív és relatív anyagi helyzetének vizsgálatakor látható különbség a zenét tanuló gyermekek javára, ám nem szignifikáns az eltérés. Emellett nagyobb szélsőségeket mutatott a zenét tanulók csoportja pozitív és negatív irányban egyaránt.

Az ötödik hipotézisben

feltételeztük, hogy a gyermekek a hangszertanulás és a zenei élmények szerzése mellett a személyes odafigyelés, sikerélmény és a társas kapcsolatok, közösségi élmények miatt vállalják a zenetanulással járó feladatokat, terheket.

Vizsgálataink megerősítették ezt a feltételezést. Az alapfokú művészeti iskolákban a közös zenélés, akár kamarazenélés, akár nagyobb zenekar vagy kórus formájában sajátos kapcsolatot és kötődést jelent a tagok között. A közös munka és célok komoly kötelek kialakulását jelenthetik, amelyek nemcsak az iskola falai között érvényesek. A közösséghez való tartozás érzése támaszt és biztonságot adhat a tagjainak, ezért is jelent védőhálót a számukra. Emellett számos személyiségjegy csiszolódását segíti a közösségi lét, pl. a közösség értékeinek és normáinak elfogadása, az elkötelezettség és felelősség a közösség ügyei iránt, a kölcsönös támogatás és együttműködés. A közösségi élmények és társas kapcsolatok központi szerepét támasztják alá azok az

eredményeink, amelyek arra keresték a választ, mi vonzó a zenetanulásban. A hangszereken való játék élménye mellett másodikként az „élmények, társaság, zenekar” kategória jelent meg a gyermekek kb. 20%-ánál.

Ezek alapján összességében megállapíthatjuk, hogy az öt hipotézisből három teljesen beigazolódott, a többi pedig részlegesen. A szakirodalomban már fellelhető eredmények igazolást nyertek az empirikus elemzés adatai alapján is a hipotézisekkel való összevetés során. Új eredményeket így elsősorban a szakirodalom ilyen jellegű összekapcsolásából, valamint az empirikus kutatási eredményeinkből nyertünk.

Összefoglalóan elmondható, hogy eredményeink közül kiemelkedően fontos az alapfokú művészeti iskolák szerkezeti és szerepmódosulásának feltárása, a művészetoktatás rendszerének elemzése, valamint a művészetoktatás tőkeelméletek felőli megközelítése. Emellett egyéni csoportosítási szisztéma szerint bemutattuk mindazokat a területeket, képességeket, készségeket, jelenségeket és dimenziókat, amelyekre hatással van a zenetanulás. A módszertani újdonságok között a családok objektív anyagi helyzetének klasztereit, a kultúrafogyasztási szokások nyomán létrehozott csoportokat és a tőketípusok mentén kialakított családi miliók klasztereit emelhetjük ki. Az empirikus rész új eredményei a zenetanulásra vonatkozó tanulói motívumok feltárása, a zenetanulók attribútumainak feltérképezése és a szocioökonómiai háttérük felmérése. A gyermekek iskolán belüli és iskolán túli tanulmányi eredményességének bemutatása szintén új eredményeket hozott.

Az értekezés eredményei jól kamatoztathatók mind a laikusok, mind a szakemberek körében. A szakértők számára betekintést nyújt a zenetanulók szocioökonómiai háttérébe, ami által jobban megismerhetik a problémáikat, nehézségeiket, ezáltal hozzájárulhatnak a lemorzsolódás csökkentéséhez.

Az értekezés áttekintést nyújt a 21. század elejének művészetoktatási rendszeréről, feltárva, hogy milyen kibontakozási lehetőségei vannak a művészetek iránt érdeklődő fiataloknak. A „felhasználói oldal” alapos elemzésével igyekeztünk bemutatni a művészeti iskolák kettős funkcióját, a társadalmi státust megőrző, valamint változást generáló szerepét is.

Bízunk benne, hogy az objektív tények és kutatási eredmények ismeretében mind a tanárok, mind a szülők megérzik a zenetanulás nyújtotta lehetőségek előnyeit, és növekedni fog azoknak a gyermekeknek a száma, akik élnek vele.

Summary

In the dissertation we examine the operation, role and function of the primary arts schools and describe the characteristics of the social medium that is a direct and indirect part of this extracurricular activity. On the one hand the aim of the research is to reveal the abilities, skills, phenomena and dimensions that affect the music education (Gévayné 2010; Cho 2015). On the other hand our aim is to introduce the socio-cultural characteristics of music learner children using the applied social science method. The emergence of the new type of institution (primary arts schools), the transformation created and the changes brought about by the expanded training offer is also the aim of the dissertation (Homorné 2009).

The analysis of the empirical research is based on an own database with the title of „Music learners in Hungary 2017”. We used quantitative method during the survey in the form of self-fulfilling paper-based questionnaire. Our target group was 13 to 15 years old children. The area of the empirical study was selected from Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg and Hajdú-Bihar counties. During the processing of the data we used SPSS software, in the field of methods two- and three-dimensional cross tables were made, variance analysis, cluster analysis and logistic regression were carried out.

We assumed that music education (which were elitist training in the beginning) has now become open to other social strata as well. We can see that while singing and music teaching in primary and secondary schools has fallen behind, the popularity of singing and music lessons have grown steadily and this trend is still ongoing. The emergence of new social strata in music education be clearly demonstrated in relation of educational policy measures, for example disadvantaged, physical, sensory, mentally disabled and autistic students can learn free of charge in primary arts schools (Act CXC of 2011). The offerings of the institutions have expanded, arts and crafts, drama and puppetry as well as dance arts (11/1994 MKM Decree) have appeared next to music branch. In addition, within the musical branch new trainings have started, for example folk music, jazz music, electroacoustic music. Thus, both elitist and disadvantaged function can be observed in the primary arts schools, with varying emphasis on the regions.

Both literature background and the empirical experience of previous surveys support our assumption that music activity has a significant impact on the effectiveness of school learning (Altenmüller 2006; Hodges 2000; Schumacher 2014).

In our survey, children who are learning music have better learning outcomes, their grade point average is approx 1 full grade higher than those in the control group. One of the reasons for this may be the social background of music learner children, because their parents have a higher education level, which can affect their learning performance (Lannert 2004; Pusztai 2009). The other reason may be the transfer effects of music learning. Numerous foreign and domestic researches support the fact that music learner children are more effective in their studies, because they are more persistent, more focused, more positive in their work attitude, and the transfer effects of music learning prevail in different subject areas (Janurik & Józsa 2016; Neville et al. 2008; Thompson et al. 2004). Additionally, the practice of music learning takes a system into the student's life, which can make it easier to find a better orientation between school activities and tasks, helping to achieve better performance.

We hypothesized that music learner students are children of families with higher capital and majority of music biographies who consider the various extracurricular activities as an investment, helping them to move up the social hierarchy or preserve their existing status. Parents' higher educational attainment affects the amount of time, energy and material invested.

In the empirical study, we found that a significant proportion of the students in the control group are children of parents without higher education, who are well-off, but got little cultural value at home from their parents. The music learner children arrive from the family milieu determined by intact, mostly graduate and religious cultural capital to the primary arts schools.

Possession of material also reflects the traditional value system that can be observed in the investment strategy of families not only in the field of material, but also in investment in culture, schooling and out-of-school activities.

Both the processed literature and our empirical results have confirmed that the social significance of the primary arts schools are outstanding, they can do much to shape the growing generation not only in the field of art but also in enhancing their performance and in developing their labor market skills in long term. Thus, primary arts schools contribute to socio-economic development and quality of life.

Hivatkozott irodalom

- 1/1998. OM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló, a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet módosításáról.
- 11/1994. MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről.
- 134/2016. (VI. 10.) kormányrendelete az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként résztvevő szervekről.
- 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában.
- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
- 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
- 2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről.
- 2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről.
- 2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról.
- 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításának mellékletei. Elérhető: <http://kerettanterv.ofi.hu>. Letöltés ideje: 2017. 06. 20.
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról, <https://www.ksh.hu>. Letöltés ideje: 2017. 06. 20.
- 3/2002. OM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről.
- 3/2011. (I. 26.) NEFMI rendelet az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet módosításáról.
- 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

- Ainsworth, J. W. (2002). Why does it take the Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement. *Social Forces*, 81. évf. 1. szám, 117–152.
- A kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei [Curriculum framework]. Elérhető: <http://kerettanterv.ofi.hu>. Letöltés ideje: 2015. 06. 21.
- Alapfokú Művészetoktatási Intézmény Kisújszállás (2012). Intézményi honlap. Elérhető: <http://www.ami-kisujszallas.hu>. Letöltés ideje: 2013. 07. 30.
- Altenmüller, E. (2006). *Musikalisches Lernen und Hirnentwicklung*. Elérhető: http://www.clubofrome.de/schulen/schulen/downloads/altenmueller_musikalisches_lernen_hirnentwicklung.pdf. Letöltés ideje: 2014. 12. 08.
- Andor M. (2002). Diplomás szülők gyermekei In *Educatio*, 11. évf. 2. szám, 191–210.
- Andor M. (2003). Gimnáziumok rekrutációja. In *Magyar pedagógia*, 103. évf. 3. szám, 315–338.
- Andor M. & Liskó I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest, Iskolakultúra könyvek 3.
- Angelusz R., Fábán Z. & Tardos R. (2006). *Digitális egyenlőtlenségek és az infokommunikációs eszközhasználat válfajai*. Elérhető: www.tarki.hu/adatbank-/kutjel/pdf/a805.pdf. Letöltés ideje: 2015. 06. 25.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 83. évf. 2. szám, 111–130.
- Asmus, E. P. (1986). *Measures of motivation in music: Motivating factors and magnitude of motivation*. Elérhető: <http://www.music.miami.edu/asmus/pdfs/MotivationMeasures.pdf>. Letöltés ideje: 2014. 12. 08.
- Asztalos K. (2016). *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5–17 éves korban – Online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*. PhD-értekezés.
- Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó.
- Babo, G. B. (2004). The relationship between instrumental music participation and standardized assessment achievement of middle school students. In *Research Studies in Music Education*, 22. évf. 1. szám, 14–26.
- Bácskai E., Manchin R., Sági M. & Vitányi I. (1972). *Ének-zenei iskolába jártak*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Balázs I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. & Vadász Cs. (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- Balázs J. (1991). A budapesti Zeneakadémia: Funkciók és rekrutáció változásai. In *Magyar zene*, 32. évf. 1. szám, 101–110.
- Bálint Á. (1983). *A zeneterápia elemei* (kézirat). Doba.
- Balogh L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest, Urbis Kiadó.

- Balogh L. & Turmezeyné Heller E. (2009). *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Debrecen, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (ed.). *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development*. Greenwich, CT, JAI Press. 1–60.
- Baranyai Z., Tihanyi M., Romhányi V. & Fábri Gy. (1975). *Oktatási intézmények gazdálkodásának ellenőrzése*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Barátné Hajdu Á. (2014). Diákok olvasási szokásai két szegedi középiskolában. In *Könyv és Nevelés*, 3. szám.
- Barkóczi I. & Pléh Cs. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét, Kodály Intézet.
- Báthory Z. (1992). *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Becker, G. (1964). *Human Capital*. New York, Colombia University Press.
- Becker, G. S. (1998). Preferenciák és értékek. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.). *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 101–129). Budapest, Aula Kiadó – Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Benke M. (2016). A tanuló közösségek és a szakképzés. In *Educatio, Tanuló városok, tanuló közösségek*, 25. évf. 2. szám, 184–197.
- Béres K., Fekete F. & Szatmáry L. (1985). *Segédkönyv az állami zeneiskolai vezetők feladatainak ellátásához*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- Berta J. & Török B. (2015). A szocializáció változó koncepciói. In Nikitcher P. (szerk.). *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Besenyei R., Borbás É., Csécsiné Máriás E., Gardovszky V., Hagymásy T., Könyvesi T. & Lengyelné Kiss K. (összeáll.) (2002). *Oktatási Évkönyv 2001/2002* Budapest.
- Besenyei R., Borbás É., Csécsiné Máriás E., Gardovszky V., Hagymásy T., Könyvesi T. & Tuska Zs. (összeáll.) (2003). *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2002/2003* Budapest.
- Besenyei R., Borbás É., Csécsiné Máriás E., Gardovszky V., Hagymásy T., Könyvesi T. & Tuska Zs. (összeáll.) (2004). *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2003/2004* Budapest.
- Besenyei R., Borbás É., Csécsiné Máriás E., Gardovszky V., Hagymásy T., Könyvesi T. & Tuska Zs. (összeáll.) (2005). *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2004/2005* Budapest.
- Besenyei R., Csécsiné Máriás E., Könyvesi T., Kozma-Lukács J., Péter T. & Tuska Zs. (összeáll.) (2007). *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2006/2007* Budapest.
- Besenyei R., Csécsiné Máriás E., Könyvesi T., Pados Borbás É., Péter T., Pusztai L. & Tuska Zs. (összeáll.) (2006). *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2005/2006* Budapest.
- Besson, M., Gaita, F. & Requin, J. (1994). Brain wavers associated with musical incongruities differ for musicians and non-musicians. In *Neuroscience Letters*, 168. évf., 101–105.

- Blaskó Zs. (1998). Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. In *Szociológiai Szemle*, 8. évf. 3. szám, 55–81.
- Blaskó Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás. In *Szociológiai Szemle*, 12. évf. 2. szám, 3–27.
- Bócsi V., Karasszon D. & Pusztai G. (2012). Zeneértő hallgatók a felsőoktatásban. In *Mediárium*, 6. évf. 1–2. szám, 33–49.
- Bodnárné Kiss K. (2005). A lemorzsolódás területi összefüggései. In Venter György (szerk.). *Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében* (pp. 61–73). Nyíregyháza.
- Boudon, R. (1998). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász G. & Lannert J. (szerk.). *Oktatási rendszerek elmélete* (pp. 406–417). Budapest, Okker Kiadó.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- Bourdieu, P. (1986). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York, Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp. 156–178). Budapest, Új Mandátum.
- Bredács A. (2009). Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In *Iskolakultúra*, 19. évf. 5–6. szám, 55–72.
- Bresler, L. (2002). Research: A foundation for arts education advocacy. In R. Colwell–C. Richardson (Eds.): *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 1066–1083). New York, Oxford University Press.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? In *Sociology of Education*, 75. évf. 1. szám, 69–95.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: a core resource for Improvement*. New York, Russell Sage Foundation.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A. & McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. In *Annual Review of Sociology*, 34. évf., 319–337.
- Burgoyne, C. B. & Hames, R. (2002). Views of Marriage and Divorce: An In-Depth Study of Young Adults from Intact and Divorced Families. In *Journal of Divorce & Remarriage*, 37. évf., 1–2. szám, 75–100.
- Búzasi M. (2007). A zeneterápia alapjai. Sasvári András előadása alapján (2005). Elérhető: <http://art.pte.hu/muveszetterapia/download/buzasi/a-zeneterapia-alapjai-007.doc>.
- Catterall, J., Chapleau, R. & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development. In E. Fiske (Ed.). *Champions of change: The impact of the arts on learning* (pp. 1–18). Washington, DC, The Arts Education Partnership and the Presidents Committee on the Arts and the Humanit.
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. In *Szociológiai Szemle*, 12. évf. 2. szám, 85–110.

- Chabra, S. & Misra, M. (2012). A study of the effect of learning music on the personal values of adolescent students. In *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 2. évf. 2. szám, 158–167.
- Cho, E. (2015). What do mothers say? Korean mothers' perceptions of children's participation in extra-curricular musical activities. In *Music Education Research*, 17. évf. 2. szám, 162–178.
- Clift, S. M. & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. In *The Journal of The Royal Society for the Promotion of Health*, 121. évf. 4. szám, 248–256.
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G. & Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. In *Journal of Applied Arts and Health*, 1. évf. 1. szám, 19–34.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. In *Amerian Journal of Sociology*, 94. évf., 95–120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Coleman, J. S., Hoffer, T. & Kilgore, S. (1982). *High School Achievement: Public, Catholic and Privat Schools Compared*. New York, Basic Books.
- Condie, R. & Munro, R. (2007). The impact of ICT in schools – a Landscape Review. In *Becta Research*, 4.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking Challenge, Finding Skill: Flow Experience and Music Education. In *Arts Education Policy Review*, 103. évf. 3. szám, 3–9.
- Csákó M. (2010). *A serdülők és a vallás*. Elérhető: oitk.tatk.elte.hu/.../csm2010_SERDUeLOK%20ES%20A%20VALL... Letöltés ideje: 2017. 06. 30.
- Csapó B. (1998). *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris.
- Csécsiné Máriás E., Hagymásy T., Könyvesi T., Pados Borbás É. & Tuska Zs. (összeáll.) (2009). *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2008/2009* Budapest.
- Csécsiné Máriás E., Hagymásy T., Könyvesi T. & Tuska Zs. (összeáll.) (2010). *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2009/2010* Budapest.
- Csécsiné Máriás E., Hagymásy T. & Könyvesi T. (összeáll.) (2011). *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010/2011* Budapest.
- Csécsiné Máriás E., Hagymásy T. & Könyvesi T. (összeáll.) (2012). *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2011/2012* Budapest.
- Csécsiné Máriás E., Hagymásy T. & Könyvesi T. (összeáll.) (2013). *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013* Budapest.
- Csécsiné Máriás E., Hagymásy T. & Könyvesi T. (összeáll.) (2015). *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014* Budapest.
- Csécsiné Máriás E., Könyvesi T., Kozma-Lukács J. & Tuska Zs. (összeáll.) (2008). *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2007/2008* Budapest.
- Csenki Imre Alapfokú Művészetoktatási Tagintézmény (2013). Intézményi honlap. Elérhető: www.csimisuli.hu. Letöltés ideje: 2013. 11. 30.

- Csíkszentmihályi M. (1997). *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csíkszentmihályi, M. (1997). Flow and Education. In *NAMTA Journal*, 22. 2. 2–35.
- Csíkszentmihályi M. (2001). *Flow*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Csíkszentmihályi M. (2010). *Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában*. Budapest, Nyitott Könyvműhely Kiadó Kft.
- Csíkszentmihályi M. (2013). *Az öröm művészete – Flow a mindennapokban*. Budapest, Libri Könyvkiadó Kft.
- Csíkszentmihályi, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht, Springer Science+Business Media.
- Csíkszentmihályi M. (2015). *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémia Kiadó Zrt.
- Csoma Gy. (2002a). Formális felnőttoktatás. In Benedek A., Csoma Gy. & Harangi L. (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon* (pp. 218). Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház.
- Csoma Gy. (2002b). Nem-formális felnőttoktatás. In Benedek A., Csoma Gy. & Harangi L. (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon* (pp. 395). Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház.
- Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar (2017). Szervezeti honlap. Elérhető: <http://music.unideb.hu>. Letöltés ideje: 2017. 06. 20.
- Debrecen Megyei Jogú Város hivatalos honlapja. Elérhető: <http://portal.debrecen.hu>. Letöltés ideje: 2017. 07. 05.
- Debreceni Vörösmarty Mihály Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola (2017). Szervezeti honlap. Elérhető: <http://www.vorosmarty-debr.extra.hu>. Letöltés ideje: 2017. 06. 20.
- Demo, H. D. (1992). Parent-Child Quality Time: Does Birth Order Matter? In *Journal of Marriage and Family*, 54. évf. 1. szám, 104–117.
- Devich M. (2007). *Egyre távolabb*. Elérhető: http://valasz.hu/kultura/egyretavolabb-15577/?orderby=csokkeno&numPerpage=100&chozzaszolas_oldal=1/. Letöltés ideje: 2017. 07. 10.
- Dewey, J. (1915). The Psychology of Elementary Education. In *The School and Society* (pp. 87–108). Chicago, University of Chicago.
- DiMaggio, P. J. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. In *American Sociological Review*, 47. évf. 2. szám, 189–201.
- DiMaggio, P. J. (1998). A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A státuskultúrában való részvétel hatása az Egyesült Államokbeli középiskolások jegyeire. In Róbert P. (szerk.): *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések* (pp. 198–220). Budapest, Új Mandátum.

- Dingle, G. A., Brander, Ch., Ballantyne, J. & Baker, F. A. (2012). 'To be heard': The social and mental health benefits of choir singing for disadvantaged adults. In *Psychology of Music*, 40. évf. 3. szám, 1–17.
- Dohány G. (2009). Zenei élmény az énekórán? In *Iskolakultúra Online*, 19. évf. 3. szám, 70–79.
- Dombi Józsefné Kemény E. (2016). Békés-Tarhos múltja és jövője, <http://www.parlando.hu/2016/2016-4/Dombi-Jozsefn-Kemeny-E-Bekes-Tarhos.htm>.
- Dombiné Kemény E. (1992). A zenei képességeket vizsgáló tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalatai. In Czeizel E. & Batta A. (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei* (pp. 207–248). Budapest, Arktisz Kiadó.
- Domján I.-né, Gergely Á.-né, Selmecziné Csordás M., Boros B., Merklén Kálvin M. & Pála K. (összeáll.) (2003). *Jelentés az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzéséről*. Budapest, Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2006). Self-Discipline Gives Girls the Edge: Gender in Self-Discipline, Grades, and Achievement Test Scores. In *Journal of Educational Psychology*, 98. évf. 1. szám, 198–208.
- Duffek M. (2004). *A zongorapedagógia lehetőségei az előadói képességek fejlesztésében*. Doktori értekezés.
- Duffek M. (2009). Bizonytalan bizonyosságok...: helyzetkép az átalakuló magyar zenei felsőoktatásról. In *Polifónia különszám: Zeneoktatásunk 2009*. április, Budapest, Magyar Zenei Tanács. Elérhető: <http://www.hunmusic.hu/tanulmanyok/zeneoktataskunkfuzet09.pdf>. Letöltés ideje: 2017. 06. 21.
- Duffek M. (2015). *Zongora szakmódszertan személyes hangolásban...* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Duffek M. (2016). Fél évszázados a debreceni felsőfokú zenetanárképzés. In *Parlando*, 58. évf. 6. szám.
- Edwards, J. R. (1974). Characteristics of disadvantaged children. In *The Irish Journal of Education*, 8. évf. 1. szám, 49–61.
- Ember I. (1984). *Zene a festészetben. A zene mint szimbólum az európai reneszánsz és barokk festészetben*. Budapest, Corvina Kiadó.
- Engler Á. (2010). A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. In *Iskolakultúra*, 20. évf. 10. szám, 28–38.
- Estók G., Fónai M. & Hajdu S. (2007). Szakképző iskolák tanulóinak rekrutációja és motivációi. In *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 9. szám, 92–127.
- Falus I. (szerk.) (1998). *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fehérvári A. (2013). Szakiskolások rekrutációja. In *Educatio*, 22. évf. 4. szám, 516–528.
- Fehérvári A. & Széll K. (2014). Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In Széll K. (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések* (pp. 41–51). Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Fejes J. B. (2006). Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? In *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 7–8. szám, 17–26.
- Fejes J. B. & Józsa K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. In *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. szám, 85–105.
- Fejes J. B. & Józsa K. (2007). Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. In *Iskolakultúra*, 17. évf. 6–7. szám, 83–96.
- Fejes J. B., Kelemen V. & Szűcs N. (2013). *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. Szeged, SZTE JGYPK.
- Fekete S. & Tényi T. (1993). Zeneterápia és pszichiátria. Áttekintés és tapasztalatok pszichotikusok zene-csoport terápiája kapcsán. In *Pszichoterápia*, 2. évf. 2. szám, 93–101.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Sociale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim/Basel, Beltz Verlag.
- Fényes H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. In *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 1. szám, 77–101.
- Fényes H. & Pusztai G. (2004). A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. In *Statistikai Szemle*, 82. évf. 6–7. szám, 567–582.
- Ferge Zs. (1980). *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest, Gondolat.
- Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Forgács A. (összeáll.) (2009). ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere. Elérhető: <http://ofi.hu/isced-az-oktatas-egyseges-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszer>. Letöltés ideje: 2018. 02. 27.
- Forgó S. (2013). *Tanulás és az új médiumok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Franklin, M. S., Moore, K. S., Yip, C., Jonides, J., Ratray, K. & Moher, J. (2008). The effects of musical training on verbal memory. In *Psychology of Music*, 36. évf. 3. szám, 353–365.
- Gábor K. (2012). *Válogatott ifjúságsszociológiai tanulmányok*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Gábor A. & Szívós P. (2008). Sikerek, Kudarok, Átörökítés. A gyermekkori háttér és az iskolázottság. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.): *Újratervezés. Életutak és alkalmazkodás a rendszerváltás évtizedeiben*. Budapest, Társi.
- Gádor Á. & Szirányi G. (2017). *Liszt és Erkel Zeneakadémiája*. Elérhető: <http://zeneakademia.hu/hu/a-zeneakademia-szuletese>. Letöltés ideje: 2017. 07. 20.
- Garami E. (2014). Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. In *Educatio*, 23. évf. 3. szám, 424–437.
- Gaser, C. & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and nonmusicians. In *Journal of Neuroscience*, 23. évf. 27. szám, 9240–9245.
- Gazsó F. (1976). *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Budapest, Kossuth Kiadó.

- Gévainé Janurik M. (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor*. PhD-értekezés, Szeged.
- Gick, M. L. (2011). Singing, health and well-being: A health psychologist's review. In *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 21. évf. 1–2. szám, 176–207.
- Gidáné Orsós E. (2006). A hátrányos helyzetről. In *Tudás Menedzsment*, 7. évf. 2. szám, 75–81.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. In *British Journal of Sociology*, 47. évf. 3. szám, 481–505.
- Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In *Rationality and Society*, 9. évf. 3. szám, 275–305.
- Gombás J. (2014). A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai. In Torgyik J. (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra* (pp. 239–243). Komarno, International Research Institute s.r.o.
- Gombás J. & Stachó L. (2004). *Matematikai és zenei képességek vizsgálata 10–14 éves gyerekeknél*. Elérhető: elib.kkf.hu/okt_publ/tek_2006_35.pdf. Letöltés ideje: 2015. 06. 22.
- Gönczy L. (2009). Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon In *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 2. szám, 169–185.
- Granovetter M. (1991): A gyenge kötések ereje. In Angelusz R. & Tardos R. (szerk.): *Társadalmunk rejtett hálózatai*. Budapest, Magyar Közvéleménykutató Intézet.
- Gromko, J. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. In *Journal of Research in Music Education*, 53. évf. 3. szám, 199–209.
- Gubi M. (1980). A rejtett tanterv elméletei. In *Világosság*, 21. évf. 1. szám, 15–22.
- Gulyás Gy. (1988). *Bűneim... Bűneim?* Békés, Békés Város Tanácsa.
- Hadházi J. (2005). Zeneterápia és konduktív pedagógia kapcsolata egy halmozottan sérült gyermek bemutatásával. In Lindenbergné Kardos E. (szerk.): *Zeneterápia szöveggyűjtemény*. Pécs, Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Hagymásy T. & Könyvesi T. (összeáll.) (2016). *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2014/2015*. Budapest. Elérhető: http://www.kormany.hu/download/3/28/a0000/Kozneveles_statistikai_evkonyv_2014.pdf. Letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Hagymásy T. & Könyvesi T. (összeáll.) (2017). *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016*. Budapest. Elérhető: www.kormany.hu/download/0/83/.../Koznevelési_statistikai_evkonyv_2015_2016.pdf. Letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. In *International Journal of Music Education*, 28. évf. 3. szám, 269–289.
- Hámori J. (2005). Az emberi agy plaszticitása. In *Magyar Tudomány*, 50. évf. 1. szám, 43–51.
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school and community center. In *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67. évf. 1. szám, 130–138.

- Hargreaves, D. J. (1986/2001). *The developmental psychology of music*. New York, Cambridge University Press.
- Harris, C. E. (1996). Technology, Rationalities, and Experience in School Music Policy. In *Arts Education Policy Review*, 97. évf. 6. szám, 23–32.
- Hausmann A. (2011). Ízlés vagy sodródás? Összefüggések a romániai magyar középiskolások zenei ízlése, zenével kapcsolatos magatartása és értékrendje, kulturális fogyasztása között. Debreceni Egyetem, PhD-disszertáció.
- Heckman, J. J. & Masterov, D. J. (2007). The productivity argument for investing in young children. In *Review of Agricultural Economics*, 29. évf. 3. szám, 446–493.
- Hegedűs A. (2018). 21. századi múzeumpedagógia az egyetemisták szemével. In *Veritatis Imago*, 1. évf. 2. szám, 25–34.
- Higgins, L. (2012). *Community Music In Theory and In Practice*. Oxford, Oxford University Press.
- Hodges, D. A. & O'Connell, D. S. (2005). The impact of music education on academic achievement. In *Sounds of Learning Status Report*, Ch. 2. Elérhető: <http://www.uncg.edu/mus/soundsoflearning.html>.
- Hodges, D. A. (2000). Implications of Music and Brain Research. In *Music Educators Journal*, 87. évf. 2. szám, 17–22. Elérhető: <http://www.jstor.org/stable/3399643>. Letöltés ideje: 2017. 07. 04.
- Homor I.-né (2009). Tanulmány a zeneiskolák helyzetéről a rendszerváltozástól napjainkig In *Polifónia különszám: Zeneoktatásunk 2009*. április, Budapest, Magyar Zenei Tanács. Elérhető: <http://www.hunmusic.hu/tanulmanyok/zeneoktataskunkfuzet09.pdf>. Letöltés ideje: 2017. 06. 21.
- Horn D. & Sinka E. (2006). A közoktatás minősége és eredményessége. In Halász G. & Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* (pp. 341–347). Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Horváth Zs. & Környei L. (2003). A közoktatás minősége és eredményessége. In Halász G. & Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* (pp. 309–345). Budapest, Országos Közoktatási Intézet. Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-minoseg>.
- Ho, Y., Cheung, M. & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. In *Neuropsychology*, 17. évf. 3. szám, 439–450.
- Hradil, S. (1995). Régi fogalmak és új struktúrák. Miliő-, szubkultúra- és életstílus-kutatás a '80-as években. In Andorka R., Hradil S. & Peschar J. L. (szerk.). *Társadalmi rétegződés* (pp. 347–390).
- H. Sas J. (1984). *Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkel és férfakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Hunyadi Zs. (2005). *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.
- Huttenlocher, E. R. (2002). *Neural plasticity: The effect of environment on the development of the cerebral cortex*. Cambridge, Harvard University Press.

- Imre A. (2002). Az iskolai hátrány összetevői. In *Educatio*, 11. évf. 1. szám, 63–72.
- Jacob, B. A. (2002). Where the Boys aren't: Non-cognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education. In *Economics of Education Review*, 21. évf. 6. szám, 589–598.
- Janurik M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. In *Magyar Pedagógia*, 107. évf. 4. szám, 295–320.
- Janurik M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. In *Magyar Pedagógia*, 108. évf. 4. szám, 289–317.
- Janurik M. (2009). Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? In *Új Pedagógiai Szemle*, 59. évf. 7. szám, 47–64.
- Janurik M. & Józsa K. (2016). A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. In *Neveléstudomány*, 4. évf. 1. szám, 49–69.
- Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B. & Sroufe, A. L. (1997). Grade retention and school performance: An extended investigation. In *Journal of School Psychology*, 34. évf. 325–353.
- Juhász E. (2016). *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Debrecen, Csokonai Kiadó.
- Juhász E. & Forray R. K. (2008). Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 3. szám, 62–68.
- Juhász E., Herczegh J., Kenyeres A. Z., Kovács K., Szabó J. & Szűcs T. (2015). Kulturális tanulás. In Kozma T. és mtsai.: *Tanuló régiók Magyarországon – Az elmélettől a valóságig* (pp. 144–176). [Régió és oktatás sorozat XI. kötet.] Debrecen, CHERD-Hungary.
- Juhász E. & Szabó J. (2016). Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. In *Educatio, Tanuló városok, tanuló közösségek*, 25. évf. 2. szám, 198–209.
- Kapitány B. & Spéder Zs. (2015). Gyermekvállalás. In Monostori J., Őri P. & Spéder Zs. (szerk.): *Demográfiai portré 2015* (pp. 41–56). Budapest, KSH NKI.
- Kecskés D.-Vértesy J. (2016). Milyen szerepet kaphat az El Sistema programjának alkalmazása Magyarországon? In *Parlando*, 58. évf. 4. szám.
- Kertesi G. & Kézdi G. (2004). Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- KIR – Hivatalos Intézménytörzs, STAT 2016–2017. Letöltés ideje: 2017. 02. 21.
- Kertesi G. & Kézdi G. (2005). Általános iskolai szegregáció I. rész. In *Közgazdasági Szemle*, 52. évf. 4. szám, 317–355.
- Kis J. (1994). *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Budapest, Tárogató Kiadó.
- Kiss H. (2013). Zenehallgatás az általános iskolában. In *Iskolakultúra*, 23. évf. 5–6. szám, 22–33.
- Knappek, R. (2002). Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermekek általános és individuális fejlődésére. Hans Günther Bastian berlini felmérése az emelt óraszámu aktív zenélés hatásairól. In *Hang és lélek – Új utak a zene és társadalom kapcsolatában. Zenei nevelési konferencia* (pp. 95–108). Budapest, Magyar Zenei Tanács.
- Kocsis M. (2002). A tanárképzés rekrutációs háttere, 1986–2000. In *Iskolakultúra*, 12. évf. 11. szám, 3–23.

- Kodály Z. (1956). „*Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket!*” In *Visszatekintés I.* Budapest, Zeneműkiadó.
- Kodály Z. (1974). *Visszatekintés I.* Budapest, Zeneműkiadó.
- Kokas K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel.* Budapest, Zeneműkiadó.
- Kokas K. (1992). Öröm, bűvös égi szikra. Budapest, Akkord Zenei Kiadó Kft.
- Kokas K. & Eiben O. (1964). Szombathelyi zenei óvodás gyermekek testi-szellemi fejlődésének vizsgálatáról. In *Vasi Szemle*, 1964. évi 3. szám.
- Kolbné Dancsik N. (2010). *A Kovács-módszer alkalmazása a zeneművészeti szakközépiskolák zongora tanszakán.* Budapest.
- Kovács K. (2014). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. A sportolási szokások hatásai magyarországi és romániai hallgatók körében.* Debreceni Egyetem, PhD-disszertáció.
- Kozéki B. (1991). Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. In *Magyar Pedagógia*, 91. évf. 1. szám, 63–77.
- Kozma T. (1984). *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 57, 89–90, 147). Budapest, Tankönyvkiadó.
- Központi Statisztikai Hivatal (felelős kiadó: Dr. Belyó Pál) (2010). *Magyarország 1989–2009 A változások tükrében.* Budapest, Xerox Magyarország Kft.
- Központi Statisztikai Hivatal (2011). Szakstatisztikák témák szerint. Elérhető: <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp>. Letöltés ideje: 2017. 10. 01.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013). 2011. évi népszámlálás 3. Területi adatok 3.9. Hajdú-Bihar megye, Debrecen.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013). 2011. évi népszámlálás 3. Területi adatok 3.5. Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Miskolc.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013). 2011. évi népszámlálás 3. Területi adatok 3.16. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Debrecen.
- Központi Statisztikai Hivatal (2014). Statisztikai Tükör. A népesedési folyamatok társadalmi különbségei. Elérhető: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/nepesedes.pdf>. Letöltés ideje: 2017. 10. 08.
- Központi Statisztikai Hivatal (2015). Oktatási adatok 2014/2015. Elérhető: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>. Letöltés ideje: 2017. 06. 21.
- Központi Statisztikai Hivatal (2016). *Táblázatok.* Elérhető: <https://www.ksh.hu>. Letöltés ideje: 2017. 07. 26.
- Központi Statisztikai Hivatal (2017). *Táblázatok.* Elérhető: <https://www.ksh.hu>. Letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Központi Statisztikai Hivatal 2011. évi népszámlálás adatai. Elérhető: www.ksh.hu/nepszamlalas/teruleti_adatok. Letöltés ideje: 2017. 07. 05.
- Központi Statisztikai Hivatal Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere. Elérhető: <https://www.ksh.hu/docs/szolgaltatasok/hun/feor08/feorlista.html>. Letöltés ideje: 2017. 07. 05.

- Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Grebe, D., Bastian, H. G. & Hodapp V. (2003). Does singing provide health benefits? In *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference*, 216–219.
- Kulturális statisztika 2015. Elérhető: kultstat.emmi.gov.hu. Letöltés ideje: 2017. 07. 05.
- Laczó Z. (2001). „Zenepedagógia és társadalom”. In *Hang és lélek*. Budapest, Magyar Zenei Tanács.
- Lannert J. & Szekszárdi J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? In *Iskolakultúra*, 25. évf. 1. szám, 15–34.
- Lannert J. (2009). *A közoktatás szerkezetének alakulása Magyarországon*. Elérhető: <http://www.nih.gov.hu/download.php?docID=19157>. Letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York, Springer.
- Lebanov J. (2014). *Az alapfokú művészetoktatás jogi szabályozása*. Szakdolgozat, Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar.
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R. & Williamon, A. (2003). “Expressivity comes from within your soul”: A questionnaire study of music students’ perspectives on expressivity. In *Research Studies in Music Education*, 20. évf. 1. szám, 23–47.
- Liskó I. (2002). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. In *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 2. szám, 56–69.
- L. Nagy K. (2002). Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. In *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 11. szám, 73–83.
- L. Nagy K. (2004). A kereszttantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén II. rész. In *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 3. szám, 36–51.
- L. Ritók N. (2010). Művészeti nevelés és hátrányos helyzet. Elérhető: http://www.tani-tani.info/081_ritok. Letöltés ideje: 2017. 06. 21.
- Loury, C. G. (1977). A dynamic theory of racial income differences. In Wallace, P. & LaMond, A. (eds.). *Women, Minorities and Employment Discrimination* (pp. 153–188). Lexington, Lexington Books.
- Magyar Máltai Szeretetszolgálat – Szimfónia program (2017). Szervezeti honlap. Elérhető: <http://szimfoniaprogram.hu>. Letöltés ideje: 2017. 09. 30.
- Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége (2015). MZMSZ honlap. Elérhető: <http://www.mzmsz.hu>. Letöltés ideje: 2015. 06. 21.
- Majer I. (2012). *Magyar képezdék reformja*. Budapest, Históriaantik Könyvkiadó.
- Márkus E. (2016). *Amikor a harmadik az első. A civil szektor többféle nézőpontból*. Debrecen, Csokonai Kiadó.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American. In *Psychologist*, 56. évf. 3. szám, 227–238.
- Mátray G. (1984). *A Muzsikának Közönséges Története és egyéb írások*. Szerk.: Gábray Gy., Budapest, Magvető.
- McKinsey-elemzés (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Magyarul megjelent az OKA 2008. január 25-i sajtótájékoztatójára.

- McNeal, R. B. Jr. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy and Dropping Out. In *Social Forces*, 78. évf. 1. szám, 117–144.
- Meier, A. (1999). Social Capital and School Achievement Among Adolescents CDE Working Paper 1–53. Elérhető: <http://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/99-18.pdf>. Letöltés ideje: 2015. 06. 25.
- Mészáros I. (1981). *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Miksza, P. (2007). Music Participation and Socioeconomic Status as Correlates of Change: A Longitudinal Analysis of Academic Achievement. In *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 172., 41–58.
- Milovanov, R., Huotilainen, M., Valimaki, V., Esquef, P. A. A. & Tervaniemi, M. (2008). Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: Neural and behavioral evidence. In *Brain Research*, 1194., 81–89.
- Milovanov, R., Pietila, P., Tervaniemi, M. & Esquef, P. A. A. (2010). Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education. In *Learning and Individual Differences*, 20. évf. 1. szám, 56–60.
- Miskolc Megyei Jogú Város hivatalos honlapja. Elérhető: www.miskolc.hu. Letöltés ideje: 2017. 07. 05.
- Mollenhauer, K. (1974). Szocializáció és iskolai eredmény. In Ferge Zs. & Háber J. (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái* (pp. 189–216). Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Molnár Gy. (2006). *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. In *Cerebral Cortex*, 19. évf. 3. szám, 712–723.
- Morvai L. (2017). The effectiveness of protestant high school students in the light of the Hungarian National Competence Measure 2014 database. In *HERJ*, 7. évf. 5. szám, 252–268.
- Moyeda, I. X. G., Gómez, I. C. & Flores, M. T. P. (2006). Implementing musical program to promote preschool children's vocabulary development. In *Early Childhood Research and Practice*, 8. évf. 1. szám, 2–12.
- Muller, C. (1998). Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement. In *Sociology of Education*, 71. évf. 10. szám, 336–356.
- Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége (2013). *Tanulmány az Alapfokú Művészeti Iskola és a Művészeti Szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszeréről és megfeleltethetőségéről*.
- Nagy Á. (2013). Szabadidős tervek és tevékenységek In Székely L. (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 tanulmánykötet* (pp. 211–229). Budapest, Kutatópont.
- Narancsik Á. (2009). A tanulói munkaterhek alakulása a település- és iskolatípusok összefüggéseiben. Elérhető: ofi.hu/tudastar. Letöltés ideje: 2017. 07. 26.

- Németh N. V. (2013). *Pedagógusjelöltek olvasáskultúrája egy határmenti régióban*. PhD-értekezés.
- Neville, H., Andersson, A., Bagdade, O., Bell, T., Currin, J., Fanning, J., Klein, S., Lauinger, B., Pakulak, E., Paulsen, D., Sabourin, L., Stevens, C., Sundborg, S. & Yamada, Y. (2008). Effects of music training on brain and cognitive development in under-privileged 3 to 5-year old children: preliminary results. In Asbury, C. és Rich, B. (szerk.): *Learning Arts and the Brain* (pp. 105–117). Dana Press, New York.
- Nisbet, S. (1991). Mathematics and music. In *The Australian Mathematics Teacher*, 47. évf. 4. szám, 4–8.
- Nyíregyháza Megyei Jogú Város hivatalos honlapja. Elérhető: www.nyiregyhaza.hu. Letöltés ideje: 2017. 07. 05.
- Oktatási Hivatal (2012). Köznevelés Információs Rendszere. Elérhető: www.kir.hu. Letöltés ideje: 2013. 11. 30.
- Oktatási Minisztérium (2000). *Kerettanterv 2000*. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2013). *Kerettanterv*. Elérhető: <http://kerettanterv.ofi.hu>. Letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Orbán A. & Szántó Z. (2005). Társadalmi tőke. In *Erdélyi Társadalom*, 3. évf. 2. szám, 55–70.
- Orff, G. (1994). *Orff zeneterápiájának alapgondjai*. Budapest, ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Osvay K.-né (1999). *Az ének-zene tanítás módszertana*. Nyíregyháza, Bessenyei György Könyvkiadó.
- Overy, K. (2000). Dyslexia, temporal processing and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. In *Psychology of Music*, 28. évf. 2. szám, 218–229.
- Papp J. (1997). A hátrányos helyzet értelmezése. In *Educatio*, 6. évf. 1. szám, 3–7.
- Papp Z. A. (2011). A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In Bárdi N. & Tóth Á. (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban* (pp. 224–267). Budapest, Argumentum.
- Pávich Zs. (2008). *Az öszökvetségi zene gyökerei, szakrális és világi kibontakozása, hatása az európai művelődésre*. PhD-értekezés, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar.
- Pécsi G. (2001). *Kulcs a muzsikához. Művészeti, zeneelméleti és magyar népzenei alapismeretek*. Pécs, Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Pethő V. (2008). *Kodály Zoltán zenepedagógiájának vizsgálata írásai tükrében*. Elérhető: www.mzmsz.hu/index.php?...kodaly-zoltan...vizsgalat... Letöltés ideje: 2014. 01. 27.
- Pikó B. & Hamvai Cs. (2012). Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. In *Iskolakultúra*, 22. évf. 4. szám, 24–33.
- Pikó B. (szerk.) (2010). *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Budapest, LHarmattan.

- Polónyi I. (2014). A hazai felsőoktatási részdíós képzés néhány felvételi tendenciája és rekrutációs jellemzője In *Statisztikai szemle*, 92. évf. 10. szám, 892–918.
- Pólya Gy. (1971). *A problémamegoldás iskolája* II. kötet. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Portowitz, A., Lichtenstein, O., Egorov, L. & Brand, E. (2009). Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability. In Malbran, S. & Mota, G. (szerk.): *Proceedings of 22. International Seminar on Research in Music Education*. Porto, Portugal, 13–18 July, 2008. 1–13.
- Posedel, J., Emery, L., Souza, B. & Fountain, C. (2011). Pith perception, working memory, and second-language phonological production. In *Psychology of Music*, 40. évf. 4. szám, 508–517.
- Pukánszky B. & Németh A. (1994). *Neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Pusztai G. (2002). Tetten érhető-e a „rejtett tanterv”? In *Iskolakultúra*, 12. évf. 12. szám, 39–47.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai G. (2016). A szülők vallásossága mint a hatékony gyermeknevelés tőkeforrása. In Földvári M. & Tomposné Hakkel T. (szerk.): *Riport a családokról: A Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet kutatási eredményei 2015* (pp. 427–447). Budapest, Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet – L'Harmattan.
- Pusztai G. & Fináncz J. (2003). A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. In *Educatio*, 13. évf. 4. szám, 618–634.
- Pusztai G. & Verdes E. (2002). A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. In *Szociológiai Szemle*, 12. évf. 1. szám, 89–105.
- Putnam, R. D. (1993). A prosperáló közösség. A társadalmi tőke és a közélet. In *Civil ethosz*, 7. évf. 2. szám, 11–17.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. In *Journal of Democracy*, 6. évf. 1. szám, 65–78.
- Püspökladányi Többcélú Nevelési, Oktatási és Pedagógiai Szakszolgálati Intézmény Csenki Imre Művészeti Iskolai Tagintézmény (2013). Intézményi honlap. Elérhető: www.puspokladany.hu/onkormanyzat/oktatas/csenki.pdf. Letöltés ideje: 2013. 11. 30.
- Raffay Zs. (2005). *Az esélyegyenlőtlenség csökkentése zenei neveléssel*. Szakdolgozat, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. In *Nature*, 365., 611.
- Ravasz J. (szerk.) (1966). *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1100–1849*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Réthy E.-né (1988). *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Réthy E.-né (1989). *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Budapest, Tankönyvkiadó.

- Réthy E.-né (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Róbert P. (1986). *Származás és mobilitás. Rétegződés-modell vizsgálat VII.* Budapest, Társadalomtudományi Intézet.
- Róbert P. (1987). Mobilitási és reprodukciós folyamatok a magyar társadalomban. In Fokasz N. & Örkény A. (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete* (pp. 193–206). Budapest, Új Mandátum.
- Róbert P. (1999). Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. In Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom II.* Pécs, JPTE (Szöveggyűjtemény).
- Rostás R. & Fodorné Bajor B. (2003). „...könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevennek születtek”. In *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 12. szám, 95–106. Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-12-mu-Tobbek-Konnyebb>.
- Rottenbiller Utcai Alapfokú Művészeti Iskola, Táncművészeti és Zeneművészeti Szakképző Iskola (2017). Szervezeti honlap. Elérhető: <http://www.rajko-talentum.hu>. Letöltés ideje: 2017. 09. 30.
- Sallay H. (1995). Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai In *Magyar Pedagógia*, 95. évf. 3–4. szám, 201–227.
- Sándor K. (2011). Olvasáskutatás. Elérhető: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_06_olvasaskutatas_scorm_03/adatok.html. Letöltés ideje: 2017. 07. 26.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. In *Psychological Science*, 15. évf. 8. szám, 511–514.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long term positive associations between music lessons and IQ. In *Journal of Educational Psychology*, 98. évf. 2. szám, 457–468.
- Schmithorst, V. J. & Holland, S. K. (2004). The effect of musical training on the neural correlates of math processing: a functional magnetic resonance imaging study in humans. In *Neuroscience Letters*, 354., 193–196.
- Schneider, P., Scherg, M., Dosch, H. G., Specht, H. J., Gutschalk, A. & Rupp, A. (2002). Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians. In *Nature Neuroscience*, 5. évf. 7. szám, 688–694.
- Schoof, U., Blinn, M., Schleichter, A., Ribbe, E. & Wiek, J. (2011). *Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011.* Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. Elérhető: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/deutscher-lernatlas-ergebnisbericht-2011/>. Látogatás ideje: 2017. 06. 23.
- Schumacher, R. (2014). *Bessere Noten durch Musik?* Elérhető: <http://www.lernwelt.at/downloads/machtmozartschlaudrralphschumacher.pdf>. Letöltés ideje: 2014. 12. 08.
- Schumann R. (2009). Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk. 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási tervei a 2007. évi Országos kompetenciamérés adatainak tükrében. In *Új Pedagógiai Szemle*, 59. évf. 10. szám, 3–25.
- Shaw, G. L. (2000). *Keeping Mozart in Mind.* San Diego, Academic Press.

- Shek, D. T. L. (2007). Intact and Non-Intact Families in Hong Kong: Differences in Perceived Parental Control Processes, Parent-Child Relational Qualities, and Adolescent Psychological Well-Being. In *Journal of Divorce & Remarriage*, 47. évf. 1–2. szám, 157–172.
- Sheldon, D., Grashel, J. & Reese, S. (1999). The effects of live accompaniment, intelligent digital accompaniment, and no accompaniment on musicians' performance quality. In *Journal of Research in Music Education*, 47. évf. 3. szám, 251–265.
- Slevc, L. R. & Miyake, A. (2006). Individual differences in second language proficiency: does musical ability matter? In *Psychological Science*, 17. évf. 8. szám, 675–681.
- S. Molnár E. (2002). Élettársi együttélések – tények és vélemények. In Nagy I., Pongrácz T.-né & Tóth I. Gy. (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről, 2001. 2002.* Budapest, Társi – Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Snétberger Zenei Tehetség Központ (2017). Szervezeti honlap. Elérhető: <http://www.snetbergercenter.org/>. Letöltés ideje: 2017. 06. 21.
- Solymosi Tari E. (szerk.) (2003). Iskolapéllda – rádiós beszélgetés.
- Spelke, E. (2008). Effects of Music Instruction on Developing Cognitive Systems at the Foundations of Mathematics and Science. In Asbury, C. & Rich, B. (szerk.): *Learning, Arts, and the Brain* (pp. 17–49). New York, Dana Press.
- Süli-Zakar I. & Lenkey G. (2014). A vidék mint földrajzi periféria és az oktatás mint kitörési pont. In *Educatio*, 23. évf. 3. szám, 371–383.
- Szabó H. (1989). *A magyar énektanítás kálváriája*. Budapest, Eötvös József Alapítvány.
- Szabó L. T. (1988). *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Magvető.
- Szabó L. T. (1993). *Minősítés és minőség az iskolában: Alkuk – Szabályok – Viselkedések*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Szabolcsi B. (1961). *A magyar zene évszázadai. Tanulmányok. XVIII–XIX. század.* [Magyar zenetudomány sorozat 2. kötet.] Budapest, Zeneműkiadó Vállalat.
- Szatmári E. (1975). A debreceni zeneoktatás története. In *Debrecen zenei élete a századfordulótól napjainkig*. Debrecen, Debrecen Megyei Városi Tanács VB Művelődésügyi Osztálya.
- Székely L. & Szabó A. (szerk.) (2016). *Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Elérhető: www.ujnemzedek.hu/sites/.../magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf. Letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Széll K., Bacskai K. & Borbély Sz. (2016). Hozzáadott érték a közoktatásban. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelmérések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 69–77). Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Szentpéteri J. (főszerk.) (2000a). *Szultán és császár birodalmában. Magyarország művelődéstörténete 1526–1790. Magyar Kódex 3.* Budapest, Kossuth Kiadó.
- Szentpéteri J. (főszerk.) (2000b). *Reformkor és kiegyezés. Magyarország művelődéstörténete 1790–1867. Magyar Kódex 4.* Budapest, Kossuth Kiadó.

- Szentpéteri J. (főszerk.) (2001). *Magyarok a 20. században. Magyarország művelődéstörténete 1918–2000. Magyar Kódex 6.* Budapest, Kossuth Kiadó.
- Szerző K. (1977). Mihalovich Ödön a Zeneakadémia élén. In Ujfalussy J. (szerk.): *A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola 100 éve.* Budapest, Zeneműkiadó.
- Szőnyi E. (1988). *Zenei nevelési irányzatok a XX. században.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Tallal, P. & Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. In *Trends in Neuroscience*, 29. évf. 7. szám, 382–390.
- Tarhos Község Önkormányzata (2017). Tarhosi énekiskola. Elérhető: <http://tarhos.hu/tarhosi-enekiskola>. Letöltés ideje: 2017. 09. 30.
- Tari L., Iványi-Papp M., Sz. Farkas M., Solymosi Tari E. & Gulyásné Somogyi K. (2005). *A nemzeti zenede.* Budapest, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Budapesti Tanárképző Intézete.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G. & Husain, G. (2004). Decoding speech prosody: Do music lessons help? In *Emotion*, 4. évf. 1. szám, 46–64.
- Tomasz G. (2006). *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások.* Elérhető: https://www.academia.edu/1477798/A_rejtett_tanterv_fogalom_%C3%A9s_kutat%C3%A1sok_2006.
- Torgyik J. (2005). Nyelvi szocializáció és oktatás. In *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 3. szám, 3–10.
- Turmezeyné Heller E. (2012). A zenei tehetség azonosításának rendszere, módszerei In *Parlando*, 54. évf. 2. szám.
- Urbánné Varga K. (1999). Nyíl ki, nyűj ki bokrostul. Pilisborosjenő, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.
- Uzsalyné Pécsi R. (2010). *A nevelés az élet szolgálata – Az érzelmi intelligencia fejlesztése – A lélek mozgását kísérő nevelés.* Pécs, Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Vallance E. (1973). Hiding the Hidden Curriculum: an Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. In *Curriculum Theory Network*, 73. évf. 4. szám, 15–21.
- Váradi J. (2010). *How to educate an audience to acquire a taste for classical music? (Hogyan neveljünk értő közönséget a komolyzenének?).* PhD-disszertáció, University of Jyväskylä.
- Váradi J. (2013). Felmérés a kulturális rendezvények látogatottságáról, valamint a gyermekek zenei ízlésére ható tényezőkről és zenei ízlésvilágukról. In *Parlando*, 55. évf. 3. szám.
- Váradi J. (2014). A non-formális zenei nevelés lehetőségei. In *Parlando*, 56. évf. 3. szám.
- Váradi J. (2015). Közönségnevelés, élmény-koncert-élmény beépítése a köznevelésbe. In Maticsák S. (szerk.): *Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgy-pedagógiai tartalmi megújításáért ének-zene, zenepedagógia, rajz- és vizuális kultúra* (pp. 137–163). Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

- Varga A. (2013). Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. In *Iskolakultúra*, 23. évf. 3–4. szám, 134–137.
- Varga A. (2014). Hátrányos helyzet az iskolarendszerben. In Cserti Csapó T. (szerk.): *Legyen az esély egyenlő: Esélyteremtés a Sásdi kistérségben* (pp. 155–171). Pécs–Sásd, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológiai Tanszék – Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás.
- Vári P. és mtsai (2000). A tanulók tudásának változása II. rész. In *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 7–8. szám, 15–26. Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Tobbek-Tanulok.html>.
- Varvasovszkyné Velsz D. (1996). Tehetséggondozás a zeneterápia alkalmazásával. In *Speciális Pedagógia*, 3. évf. 2. szám, 1–8.
- Vercseg I. (2014). *Közösségelmélet*. Budapest, ELTE.
- Vikár Sándor Zeneiskola AMI (2013). Intézményi honlap. Elérhető: <http://www.vikarzeneiskola.hu>. Letöltés ideje: 2013. 07. 30.
- Vikár Sándor Zenei Alapfokú Művészeti Iskola (2017). Szervezeti honlap. Pedagógiai Program. Elérhető: www.vikarzeneiskola.hu. Letöltés ideje: 2017. 09. 30.
- Vitányi I. (2006). *A magyar kultúra esélyei*. Magyarország az ezredfordulón. Stratégiai tanulmányok a Magyar Tudományos Akadémián. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ.
- Weiss, C. (1986). A tanuló-tanító viszony. In Illyés S. & Nádas M. (szerk.): *A társadalom, az iskola és a pedagógia*. Budapest, S. N.
- Wenger, W. & Wenger, S. H. (1990). Training music sight-reading and perfect pitch in young children, as a way to enhance their intelligence. In *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 15. évf. 77–89.
- Wiesand, J. A. (2000). North Rhine-Westphalia's Culture Industries Reports and their European Dimensions. In *Cultural Industries in Europe. Proceedings of the European Congress of Experts held under the German Presidency of European Union. Ministry of Economics and Business, North Rhine-Westphalia, Düsseldorf*. Közli: Vitányi I. (2006). *A magyar kultúra esélyei* (p. 148). MTA Társadalomkutató Központ. Budapest.
- Wong, P. C. M. & Perrachione, T. (2007). Learning pitch patterns in lexical identification by native English-speaking adults. In *Applied Psycholinguistics*, 28. évf. 4. szám, 565–585.
- Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T. & Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. In *Nature Neuroscience*, 10. évf. 4. szám, 420–422.
- Woodworth, R. S. & H. Schlossberg (1966). *Kísérleti pszichológia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Young, L. (2009). The potential health benefits of community based singing groups for adults with cancer. In *Canadian Journal of Music Therapy*, 15. évf. 1. szám, 11–27.

- Zanutto, D. R. (1997). *The Effect of Instrumental Music Instruction on Academic Achievement*. Doctor of Education, California State University.
- Zatorre, R. J., Chen, J. L. & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production. In *Nature Reviews Neuroscience*, 8. évf. 7. szám, 547–558.
- Zoltai D. (2000). *A zeneesztétika története*. Budapest, Kávé Kiadó.

Mellékletek

1. melléklet: AMI-kérdőív zenét tanulóknak

Kedves Válaszadó!

Erre a kérdőívre egy tudományos kutatáshoz van szükség, amelyben a Te válaszaidat több száz tanulóéval együtt fogják számítógépes statisztikai elemzéssel kiértékelni. Kérlek, válaszolj minden kérdésre! Minden válasz helyes, ami a valóságot és a Te véleményedet tükrözi. A nevedet ne írd fel a papírra! A válaszadás névtelen és önkéntes.

Amennyiben az alábbi kérdések mellett más utasítás nem olvasható, karikázd be a megfelelő válasz előtti számot vagy írd be a választ!

1. Nemed? 1. fiú 2. lány

2. Hányadik osztályos vagy?

- 1. 6. osztály
- 2. 7. osztály
- 3. 8. osztály
- 4. 9. osztály
- 5. 10. osztály

3. Kik nevelnek?

- 1. édesanyám édesapámmal együtt
- 2. édesanyám egyedül
- 3. édesapám egyedül
- 4. édesanyám és nevelőapám
- 5. édesapám és nevelőanyám
- 6. egyéb, éspedig

4. Hányan vagytok testvérek? Te hányadiknak születted?

5. Milyen típusú településen élsz?

1. megyeszékhelyen
2. megyeszékhelyen kívüli egyéb városban
3. faluban
4. tanyán

**6. Mi a szüleid /a veled egy háztartásban élő felnőtt/
legmagasabb iskolai végzettsége?**

<i>Édesapám/nevelőapám</i>	<i>Édesanyám/nevelőanyám</i>
1. kevesebb, mint 8 osztály	1. kevesebb, mint 8 osztály
2. befejezett 8 osztály	2. befejezett 8 osztály
3. szakközépiskola/szakiskola érettségi nélkül	3. szakközépiskola/szakiskola érettségi nélkül
4. szakközépiskolai érettségi	4. szakközépiskolai érettségi
5. gimnázium érettségivel	5. gimnázium érettségivel
6. technikum	6. technikum
7. főiskolai diploma	7. főiskolai diploma
8. egyetemi diploma	8. egyetemi diploma
9. tudományos fokozat	9. tudományos fokozat

7. Édesapád/nevelőapád dolgozik?

1. igen → foglalkozása
2. nem

8. Amennyiben nem dolgozik édesapád/nevelőapád, miért?

1. a háztartásban van rá szükség
2. munkanélküli
3. rokkantnyugdíjas
4. öregségi nyugdíjas
5. gyermeket gondoz
6. meghalt
7. egyéb, éspedig

9. Édesanyád/nevelőanyád dolgozik?

1. igen → foglalkozása
2. nem

10. Amennyiben nem dolgozik édesanyád/nevelőanyád, miért?

1. a háztartásban van rá szükség
2. munkanélküli
3. rokkantnyugdíjas
4. öregségi nyugdíjas
5. gyermeket gondoz
6. meghalt
7. egyéb, éspedig

11. Jártak-e zeneiskolába a szüleid?

1. igen, mindketten
2. igen, édesanyám/nevelőanyám
3. igen, édesapám/nevelőapám
4. nem jártak

12. Van-e édesapádnak/nevelőapádnak valamilyen kötődése a zenéhez? (Hangszeren játszik, kórusban énekelt vagy énekel stb.) Ha van, akkor add meg, hogy mi a kötődése a zenéhez!

1. igen, éspedig
2. nem

13. Van-e édesanyádnak/nevelőanyádnak valamilyen kötődése a zenéhez? (Hangszeren játszik, kórusban énekelt vagy énekel stb.) Ha van, akkor add meg, hogy mi a kötődése a zenéhez!

1. igen, éspedig
2. nem

14. Szoktatok-e otthon közösen énekelni?

1. igen, rendszeresen
2. igen, néha
3. nem

15. Szoktatok-e otthon közösen zenélni?

1. igen, rendszeresen
2. igen, néha
3. nem

16. Van-e családod tulajdonában...? Karikázd be az előtte levő számot!

1. saját lakás
2. családi ház
3. nyaraló, hobbitelek
4. plazmatévé, LCD-tévé
5. asztali számítógép vagy laptop otthoni internet-hozzáféréssel
6. táblagép, e-book-olvasó
7. mobilinternet (telefonon vagy táblagépen)
8. mosogatógép
9. klíma
10. okostelefon
11. személyautó
12. bármilyen hangszer, éspedig (kérjük, hogy add meg, milyen hangszer, pl. zongora, gitár stb.).....

17. Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családot az országodban élő átlagos családhoz képest?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
legszegényebbek					átlag				leggazdagabbak

18. Hány polcnyi könyvetek van otthon? Karikázd be az előtte levő számot!

1. 1–5 polc
2. 6–10 polc
3. 11–20 polc
4. 20 polcnál több

19. Milyen gyakran jársz Te és járnak a barátaid...? Karikázd be a táblázatban a megfelelő számokat!

1. soha 2. évente 1–2-szer 3. 3–10 havonta egyszer 4. havonta egyszer
5. hetente egyszer vagy többször 9. nem tudom

	Te								Barátaid							
1. színházba	1	2	3	4	5	9			1	2	3	4	5	9		
2. moziba	1	2	3	4	5	9			1	2	3	4	5	9		
3. múzeumba, kiállításra	1	2	3	4	5	9			1	2	3	4	5	9		
4. komolyzenei hangversenyre	1	2	3	4	5	9			1	2	3	4	5	9		
5. könnyűzenei koncertre	1	2	3	4	5	9			1	2	3	4	5	9		
6. népzenei rendezvényre	1	2	3	4	5	9			1	2	3	4	5	9		
7. könyvtárba	1	2	3	4	5	9			1	2	3	4	5	9		

20. Melyik állítással tudnád magad a legjobban jellemezni? Karikázd be az előtte levő számot!

1. Vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni.
2. Vallásos vagyok a magam módján.
3. Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem.
4. Nem vagyok vallásos.
5. Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok.

21. Hány éve zenélsz?.....éve

22. Miért kezdted el a zenetanulást?

.....
.....
.....

23. Kinek/minek a hatására kezdted el alapfokú művészeti iskolába (zeneiskolába) járni?

.....
.....
.....

24. Milyen hangszere(ke)n tanulsz?

.....

25. Hetente hány órát töltesz a zeneiskolában? óra

26. Hetente hányszor gyakorolsz? alkalommal

27. Szoktál hangversenyen játszani? Karikázd be a megfelelő választ!

- 1. igen
- 2. nem

28. Ha szoktál hangversenyen játszani, akkor milyen élményt jelent Neked ez?

.....
.....
.....

29. Voltál már zenei versenyen? Karikázd be a megfelelő választ!

- 1. igen
- 2. nem

30. Mit találtál vonzónak, érdekesnek a zenetanulásban?

.....
.....
.....

31. A zenetanuláshoz használod-e telefont vagy számítógépet, tabletet?

- 1. igen
- 2. nem

32. Milyen tevékenységben segítenek ezek az eszközök? Többet is választhatsz!

1. zeneszerzők életrajzának feldolgozásában
2. a tanult darabok meghallgatásában
3. a metronóm használatában
4. zeneszerkesztéshez
5. megtanulásra kiválasztott darabok keresésében
6. egyéb, éspedig

33. A zenélésen kívül van-e más tanórán kívüli rendszeres tevékenységed?

(Pl. sport, más szakkör stb.) Karikázd be a megfelelő választ!

1. igen, éspedig
2. nincs

34. Ha van más tanórán kívüli tevékenységed, akkor hány éve végzed? év

35. Hetente mennyi időt töltesz el vele átlagosan? óra

36. Milyen típusú középiskolai osztályban szeretnél továbbtanulni?

1. négyosztályos gimnázium
2. hatosztályos gimnázium
3. nyolcosztályos gimnázium
4. szakgimnázium
5. szakközépiskola
6. öt évfolyamos nyelvi képzés
7. egyéb, éspedig

37. Szeretnél zenei szakközépiskolába jelentkezni?

1. igen, mert.....
2. nem, mert.....

38. Mennyi volt az előző év végi és a legutóbbi félévi tanulmányi átlagod?

(Számmal válaszolj!)

2014/2015-ös tanév év vége..... 2015/2016-os tanév félév

39. Milyen osztályzatod volt a legutóbbi félévkor az alábbi tantárgyakból?

(Karikázd be a megfelelőt, ha nem volt ilyen tárgyd a legutóbbi félévben, akkor pedig hagyd üresen a sort!)

Magyar nyelv	5	4	3	2	1
Magyar irodalom	5	4	3	2	1
Angol nyelv	5	4	3	2	1
Német nyelv	5	4	3	2	1
Egyéb nyelv, éspedig:	5	4	3	2	1
Matematika	5	4	3	2	1
Történelem, társadalom- és állampolgári ismeretek	5	4	3	2	1
Erkölcstan/hittan	5	4	3	2	1
Biológia-egészségtan	5	4	3	2	1
Fizika	5	4	3	2	1
Kémia	5	4	3	2	1
Földrajz	5	4	3	2	1
<i>Ének-zene</i>	5	4	3	2	1
Vizuális kultúra	5	4	3	2	1
Informatika	5	4	3	2	1
Testnevelés és sport	5	4	3	2	1
Szolfézs	5	4	3	2	1
Hangszer (amin tanulsz)	5	4	3	2	1
Egyéb, éspedig	5	4	3	2	1

40. Mit gondolsz, hogyan hat a zenetanulás az iskolai tanulmányaidra?

1. Segíti, mert
2. Hátráltatja, mert
3. Nem befolyásolja.

Köszönöm a válaszadást!

2. melléklet: AMI-kérdőív kontrollcsoportnak

Kedves Válaszadó!

Erre a kérdőívre egy tudományos kutatáshoz van szükség, amelyben a Te válaszaidat több száz tanulóval együtt fogják számítógépes statisztikai elemzéssel kiértékelni. Kérlek, válaszolj minden kérdésre! Minden válasz helyes, ami a valóságot és a Te véleményedet tükrözi. A nevedet ne írd fel a papírra! A válaszadás névtelen és önkéntes.

Amennyiben az alábbi kérdések mellett más utasítás nem olvasható, karikázd be a megfelelő válasz előtti számot vagy írd be a választ!

1. Nemed? 1. fiú 2. lány

2. Hányadik osztályos vagy?

1. 6. osztály
2. 7. osztály
3. 8. osztály
4. 9. osztály
5. 10. osztály

3. Kik nevelnek?

1. édesanyám édesapámmal együtt
2. édesanyám egyedül
3. édesapám egyedül
4. édesanyám és nevelőapám
5. édesapám és nevelőanyám
6. egyéb, és pedig

4. Hányan vagytok testvérek? Te hányadiknak születted?

5. Milyen típusú településen élsz?

1. megyeszékhelyen
2. megyeszékhelyen kívüli egyéb városban
3. faluban
4. tanyán

6. Mi a szüleid (a veled egy háztartásban élő felnőtt) legmagasabb iskolai végzettsége?

<i>Édesapám/nevelőapám</i>	<i>Édesanyám/nevelőanyám</i>
1. kevesebb, mint 8 osztály	1. kevesebb, mint 8 osztály
2. befejezett 8 osztály	2. befejezett 8 osztály
3. szakmunkásképző/szakiskola érettségi nélkül	3. szakmunkásképző/szakiskola érettségi nélkül
4. szakközépiskolai érettségi	4. szakközépiskolai érettségi
5. gimnázium érettségivel	5. gimnázium érettségivel
6. technikum	6. technikum
7. főiskolai diploma	7. főiskolai diploma
8. egyetemi diploma	8. egyetemi diploma
9. tudományos fokozat	9. tudományos fokozat

7. Édesapád/nevelőapád dolgozik?

1. igen → foglalkozása
2. nem

8. Amennyiben nem dolgozik édesapád/nevelőapád, miért?

1. a háztartásban van rá szükség
2. munkanélküli
3. rokkantnyugdíjas
4. öregségi nyugdíjas
5. gyermeket gondoz
6. meghalt
7. egyéb, éspedig

9. Édesanyád/nevelőanyád dolgozik?

1. igen → foglalkozása
2. nem

10. Amennyiben nem dolgozik édesanyád/nevelőanyád, miért?

1. a háztartásban van rá szükség
2. munkanélküli
3. rokkantnyugdíjas
4. öregségi nyugdíjas
5. gyermeket gondoz
6. meghalt
7. egyéb, éspedig

11. Jártak-e zeneiskolába a szüleid?

1. igen, mindketten
2. igen, édesanyám/nevelőanyám
3. igen, édesapám/nevelőapám
4. nem jártak

12. Van-e édesapádnak/nevelőapádnak valamilyen kötődése a zenéhez? (Hangszeren játszik, kórusban énekelt vagy énekel stb.) Ha van, akkor add meg, hogy mi a kötődése a zenéhez!

1. igen, éspedig
2. nem

13. Van-e édesanyádnak/nevelőanyádnak valamilyen kötődése a zenéhez? (Hangszeren játszik, kórusban énekelt vagy énekel stb.) Ha van, akkor add meg, hogy mi a kötődése a zenéhez!

1. igen, éspedig
2. nem

14. Szoktatok-e otthon közösen énekelni?

1. igen, rendszeresen
2. igen, néha
3. nem

15. Szoktatok-e otthon közösen zenélni?

1. igen, rendszeresen
2. igen, néha
3. nem

16. Van-e a családotd tulajdonában...? Karikázd be az előtte levő számot!

1. saját lakás
2. családi ház
3. nyaraló, hobbitelek
4. plazmatévé, LCD-tévé
5. asztali számítógép vagy laptop otthoni internet-hozzáféréssel
6. táblagép, e-book-olvasó
7. mobilinternet (telefonon vagy táblagépen)
8. mosógatógép
9. klíma
10. okostelefon
11. személyautó
12. bármilyen hangszer, éspedig (kérjük, hogy add meg, milyen hangszer, pl. zongora, gitár stb.).....

17. Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családod az országodban élő átlagos családhoz képest?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
legszegényebbek					átlag				leggazdagabbak

18. Hány polcnyi könyvetek van otthon? Karikázd be az előtte levő számot!

1. 1–5 polc
2. 6–10 polc
3. 11–20 polc
4. 20 polcnál több

19. Milyen gyakran jársz Te és járnak a barátaid...? Karikázd be a táblázatban a megfelelő számokat!

1. soha 2. évente 1–2-szer 3. 3–10 havonta egyszer 4. havonta egyszer
5. hetente egyszer vagy többször 9. nem tudom

	Te						Barátaid					
1. Színházba	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
2. Moziba	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
3. Múzeumba, kiállításra	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
4. Komolyzenei hangversenyre	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
5. Könnyűzenei koncertre	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
6. Népzenei rendezvényre	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
7. Könyvtárba	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9

20. Melyik állítással tudnád magad a legjobban jellemezni? Karikázd be az előtte levő számot!

1. Vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni.
2. Vallásos vagyok a magam módján.
3. Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem.
4. Nem vagyok vallásos.
5. Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok.

21. A zenetanuláshoz használsz-e telefont vagy számítógépet, tabletet?

1. igen
2. nem

22. Milyen tevékenységben segítenek ezek az eszközök?

1. házi feladatok elkészítéséhez
2. órán hallottakról további információk gyűjtéséhez
3. saját érdeklődésem, hobbim kapcsán információk gyűjtéséhez
4. egyéb, éspedig

23. Van-e tanórán kívüli rendszeres tevékenységed?

(Pl. sport, más szakkör stb.) Karikázd be a megfelelő választ!

1. igen, éspedig
2. nincs

24. Ha van tanórán kívüli tevékenységed, akkor hány éve végzed?..... év**25. Hetente mennyi időt töltesz el vele átlagosan? óra****26. Milyen típusú középiskolai osztályban szeretnél továbbtanulni?**

1. négyosztályos gimnázium
2. hatosztályos gimnázium
3. nyolcosztályos gimnázium
4. szakközépiskolai
5. szakiskolai
6. öt évfolyamos nyelvi képzés
7. egyéb, éspedig

27. Mennyi volt az előző év végi és a legutóbbi félévi tanulmányi átlagod?

(Számmal válaszolj!)

2014/2015-ös tanév év vége..... 2015/2016-os tanév félév

28. Milyen osztályzatod volt a legutóbbi félévkor az alábbi tantárgyakból?

(Karikázd be a megfelelőt, ha nem volt ilyen tárgyd a legutóbbi félévben, akkor pedig hagyd üresen a sort!)

Magyar nyelv	5	4	3	2	1
Magyar irodalom	5	4	3	2	1
Angol nyelv	5	4	3	2	1
Német nyelv	5	4	3	2	1
Egyéb nyelv, éspedig:	5	4	3	2	1
Matematika	5	4	3	2	1
Történelem, társadalom- és állampolgári ismeretek	5	4	3	2	1
Erkölcstan/hittan	5	4	3	2	1
Biológia-egészségtan	5	4	3	2	1
Fizika	5	4	3	2	1
Kémia	5	4	3	2	1
Földrajz	5	4	3	2	1
<i>Ének-zene</i>	5	4	3	2	1
Vizuális kultúra	5	4	3	2	1
Informatika	5	4	3	2	1
Testnevelés és sport	5	4	3	2	1
Szolfézs	5	4	3	2	1
Hangszer (amin tanulsz)	5	4	3	2	1
Egyéb, éspedig	5	4	3	2	1

Köszönöm a válaszadást!

A sorozatban eddig megjelent:

- | | |
|--|---|
| 1. Kovács Klára szerk. | Értéktanteremtő testnevelés
Tanulmányok a testnevelés
és a sportolás szerepéről
a Kárpát-medencei fiatalok életében |
| 2. Pusztai Gabriella
és Márkus Zsuzsanna szerk. | Szülőföldön magyarul
Iskolák és diákok a határon túl |
| 3. Bacskai Katinka szerk. | A felekezeti oktatás új negyedszázada
Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére |
| 4. Váradi Judit
és Szűcs Tímea szerk. | Sokszínű zenepedagógia
Tanulmányok a zeneoktatás szerepéről,
módszereiről és társadalmi hatásairól |
| 5. Vincze Tamás | Alkotás és iskolateremtés
Pedagógia tanszék a Tiszántúl egyetemén
1918 és 1941 között |
| 6. Pusztai Gabriella
és Szigeti Fruzsina (szerk.) | Lemorzsolódás és perzisztencia
a felsőoktatásban |
| 7. Váradi Judit–Szűcs Tímea (szerk.) | A zenepedagógia múltja, jelene és jövője
Tanulmánykötet a felsőfokú zenetanárképzés
50 éves évfordulója alkalmából
rendezett konferencia előadásaiából |
| 8. Vincze Tamás (szerk.) | Örök magyar professzor üzenete |

Előkészületben:

- | | |
|---------------------|---|
| 10. Dusa Ágnes Réka | Hallgatók nemzetközi mobilitása
a XXI. század elején |
|---------------------|---|

