

Doktori (PhD) értekezés

**Az Orff koncepció módszertani elemeinek zenei
képességfejlődésre gyakorolt hatása az általános
iskolai ének-zene órák tükrében**

Szalai Tamás

Témavezető: Dr. Váradi Judit



DEBRECENI EGYETEM

Humán Tudományok Doktori Iskola

Neveléstudományi Doktori Program

Debrecen, 2022

**Az Orff koncepció módszertani elemeinek zenei képességfejlődésre gyakorolt hatása az
általános iskolai ének-zene órák tükrében**

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a neveléstudomány tudományágban

Írta: Szalai Tamás okleveles ütőhangszerművész-tanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
(Neveléstudomány Doktori Program) keretében

Témavezető: Dr.
(olvasható aláírás)

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20.... .

Én, Szalai Tamás teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Debrecen, 2022.04.09.

Szalai Tamás

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani Dr. Váradi Judit témavezetőmnek, aki szakértelmével és gondoskodásával kitartóan egyengette utamat a disszertációm elkészítése során. Külön hálával tartozom továbbá Családomnak, Barátaimnak, Kollégiámnak és a doktori iskola Doktorandusz Hallgatóinak, akik biztató szavaikkal mindig segítettek abban, hogy ne adjam fel.

Külön köszönetet szeretnék mondani Dr. Prof. Pusztai Gabriellának, a doktori iskola programvezetőjének, aki mindig jó tanácsokkal látott el és érdekesnek találta a munkámat. Köszönet illeti továbbá a doktori iskola összes oktatóját, akik valamilyen formában segítettek a dolgozat megírásában.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	6
2. A reformpedagógia kialakulása	9
2.1. A reformpedagógia kialakulásának nevelésfilozófiai háttere	10
2.2. A gyermektanulmány és az experimentális pedagógia	13
2.3. A reformpedagógia fogalma	15
2.4. A reformpedagógia kialakulásának főbb állomásai	18
2.5. A művészetpedagógia és az alternatív zenepedagógia	26
3. Az Orff koncepció	32
3.1. Az Orff koncepció neveléstörténeti háttere	34
3.2. Az Orff koncepció nevelésfilozófiai háttere	37
3.3. Orff intézmények	44
3.4. Kitekintés – Az Orff Schulwerk Amerikában.....	47
3.4.1. A koncepció terjedésének neveléstörténeti háttere	47
3.4.2. Az Orff Schulwerk oktatók képzésének rendszere az Egyesült Államokban	51
4. Az Orff koncepció és a Kodály koncepció módszertani összehasonlítása	52
4.1. A komparatív vizsgálat elméleti háttere és módszerei.....	52
4.2. A komparatív vizsgálat eredményei.....	56
4.2.1. Az Orff koncepció módszertani sajátosságai	56
4.2.2. A Kodály koncepció módszertani sajátosságai	64
4.4. Összehasonlítás	67
4.5. Összegzés	68
5. A zenei képességmérés.....	69
5.1. Zenei képesség és zenei képességmodellek	69
5.2. Zenei képességmérő tesztek.....	72
5.3. Zenei képességek vizsgálata Magyarországon	76
5.4. Az Orff koncepció kutatásainak áttekintése a nemzetközi szakirodalom alapján	80
6. A kutatás célja, kutatási kérdések, hipotézisek	89
6.1. A kutatás célja.....	89
6.2. Kutatási kérdések	90
6.3. Hipotézisek	91

7. A vizsgálat módszerei	91
7.1. A kutatás menete és mintája	91
7.2. A kutatás során alkalmazott Orff koncepció módszertani elemeit tartalmazó gyakorlatok	96
7.3. A zenei képességmérés területei	100
7.4. A mérőeszköz bemutatása	104
8. A kutatás eredményei.....	110
8.1. A képességmérés eredményei évfolyamok szerint	110
8.2. A képességmérés eredményei nemek szerint.....	124
8.3. A kísérleti csoport és a kontrollcsoport eredményeinek vizsgálata a háttérváltozók tükrében	126
8.4. A zenei képességek és a zenei háttérváltozók korrelációjának vizsgálata.....	133
8.5. A képességváltozás és az attitűd korrelációjának vizsgálata	138
9. Összegzés	155
Hivatkozott irodalom	163

1. Bevezetés

A gyermekek zenei nevelésével foglalkozó 20. századi zenepedagógiai irányzatok alapvetéseiben számos hasonlóság fedezhető fel, mivel kialakulásuk a reformpedagógia eszményei köré csoportosultak. Szűkebb értelemben a 20. századi reformpedagógia korszakában megjelenő új iskolák pedagógiai programjainak is meghatározó részét képezte a művészetpedagógia, melynek kulcsfontosságú eleme a zenei nevelés. A 19. századi iskolarendszer tekintélyelvű szemléletével ellentétben a reformpedagógiai törekvések a humanista felfogáson alapuló gyermekközpontú pedagógia szellemiség jegyében hozták létre új iskoláikat. Ezek a nevelési intézmények határozták meg a reformpedagógia törekvéseit, amelyekkel kölcsönhatásban, illetve párhuzamosan mutatkoztak meg – időben és térben egyaránt – a zenepedagógia reformtörekvései, valamint alakultak meg az új direktíva iskolái. A szakirodalmi példák legtöbb esetben Carl Orff, Émil Jacques-Dalcroze, Shinichi Suzuki és Kodály Zoltán zenei nevelési eszméivel párosítják ezen törekvéseket, és az e köré szerveződő zenepedagógiai koncepciók számottevő hányadát képezik a témával kapcsolatos tudományos kutatásoknak. Ez részben magyarázható azzal is, hogy a fentebbi négy zenepedagógiai koncepció iskolái aktuálisan is vezető szerepet töltenek be a 21. század zenepedagógiájában és zeneoktatásában egyaránt.

A disszertáció megírásának alappillérét jelenti a zenepedagógiában is aktuálisan jelenlévő kezdeményezés: a Kodály koncepció és az Orff koncepció módszertani elemeinek ötvözése a tantermi oktatásban. Ennek hatásai hazánkban idáig még nem kerültek vizsgálatra tudományos kutatás keretein belül. Többféle nézőpont él egyidejűleg a helyes fogalomhasználatot illetően: a mai napig nem tisztázott, hogy a „Kodály koncepció” vagy a „Kodály módszer” kifejezés-e a megfelelő terminológia, és ebből fakadóan Carl Orff zenepedagógiai irányelvének megnevezését tekintve talán még halványabbak a körvonalak. Ezért dolgozatunkban egységesen a koncepció kifejezést alkalmazzuk.

A zenepedagógia nemzetközi színterén túlnyomó részben csak az egyesült államokbeli ének-zene pedagógusok készítettek Orff koncepcióval kapcsolatos kutatásokat, amelyekben leggyakrabban a tanulók zenei képességeit, zenével és zenehallgatással kapcsolatos attitűdjét, valamint az improvizációs képességet szinte minden esetben standardizált mérőeszközökkel mérték fel (pl. Bellflower, 1968; Boras, 1988; Flohr, 1981; Glasgow, Hamreus 1968; Hensley, 1981; Hudgens, 1987; Moore, 1984; Mueller, 1993; Rohwer, 1998; Siemens, 1969; Womack, 2008; Zachopoulou, Derri, Chatzopoulou, és Ellinoudis, 2003). Ezt azért tartjuk fontosnak kihangsúlyozni, mivel az Orff oktatás gyakorlata az Egyesült Államokban valamelyest eltérő

pedagógiai gyakorlatra épül az európaihoz képest. Ennek oka az európai és az egyesült államokbeli heterogén iskolarendszer különbségeiből fakad, valamint a különbségeket meghatározza az Orff koncepció terjesztőinek eltérő attitűdje is, amely a koncepció múltjában és jelenében egyaránt érzékelhető.

A fentebb említett 20. századi alternatív zenepedagógiai irányzatokról meglehetősen keveset tudunk „Kodály országában”, így tudományos kutatások sem folytak ebben a témában. Ennek legfőbb oka a hazai oktatáspolitikában keresendő, mivel a Nemzeti alaptantervben rögzítettek szerint a magyar ének-zene oktatás a Kodály koncepcióra épül, amely már több mint fél évszázada határozza meg a gyermekek zenei nevelését országunkban (L. Nagy, 2004; NAT, 2012). A kodályi elvek legelemibb gondolata az általános zenei műveltség megteremtése a közoktatás révén, amely hazánkban a 21. századi kutatások és a zenepedagógusok visszajelzései alapján nem látszik maradéktalanul megvalósulni. A hazai zeneoktatás gyakorlatára vonatkozó színvonal megkérdőjelezésével párhuzamosan külföldön már jó ideje eredményesen alkalmazzák a Kodály koncepciót, pontosabban a kodályi nevelés módszertanát. Dohány (2013) szerint a zenei nevelés aktorjai erre a kettős presztízsveszteségre a szakmai fórumokon nem képesek megoldást találni. Ennek ellenére a hazai zeneoktatás-kutatás színterén meglehetősen kevés az olyan jellegű tudományos munka, amely a jelenkor ének-zene- és zeneoktatásában aktuális problémák komplex feltárásán kívül valamilyen módon lehetséges új irányokat vázolna fel tantervi, illetve módszertani szinten.

Az Orff koncepció a hazai zenei nevelésben csak említés szintjén ismert, követői is csak kis létszámban képviseltetik magukat, továbbá a zenepedagógia kevés figyelmet fordít az imént említett kezdeményezés alakulására. A kutatás céljai között nem szerepel a Kodály koncepciót és az Orff koncepciót a mérleg két serpenyőjére tenni és egymással szembeállítani, csupán egyféle lehetséges új direktívát kívánunk ismertetni, amelynek alkalmazhatóságáról és valódi értékéről a pedagógusok tapasztalatai adhatnak hiteles visszajelzést. A kísérletező kedvű zenepedagógusok alacsony létszámának és a zenepedagógia figyelmének hiányában kevés a tapasztalaton alapuló pedagógiai gyakorlat, így a témában kevés hazai – a zenepedagógia tudományágához kapcsolódó – szakirodalom áll rendelkezésünkre.

A Kodály koncepciót tekintve számos példa áll rendelkezésünkre a hazai szakirodalomban. Disszertáció szintű dolgozatok születtek a koncepció köré épülő különböző területek mélyreható vizsgálatával (vö. Pethő, 2011), továbbá nagyszámú publikáció áll rendelkezésünkre hazai és nemzetközi folyóiratokban egyaránt. Ezenfelül hazánkban anyanyelven áll rendelkezésünkre az összes Kodállal kapcsolatos eredeti forrás, amely a nemzetközi színtéren folyó tudományos diskurzus vonatkozásában jelentős előnnyel szolgál a

hazai Kodály-kutatók számára. Ennélfogva a Kodály koncepcióról rendelkezésre álló szakirodalmak mintájára az Orff koncepció mélyrehatóbb vizsgálatára vállalkozunk.

Dolgozatunkban egyrészt kiemelten kívánunk foglalkozni az Orff koncepció részletes feltárásával neveléstörténeti, -filozófiai, -elméleti és módszertani aspektusból, mivel a hazai szakirodalom eddig még nem tudhat magáénak disszertáció szintű értekezést ezen a területen. A disszertáció másik szegmense kettős célt határoz meg. Az ének-zene oktatásban kialakult állapot előremozdításának érdekében tudományos aspektusból megközelítve ideális lehetőséget kínálnak a komparatív vizsgálatok. Ezek eredményei rávilágíthatnak az egyes koncepciók közti különbségekre, beleértve annak esetlegesen előforduló hibáit, hiányosságait és erőnyeit, ezáltal lehetőséget kínálva az egyes módszertani elemek átvételére, illetve kísérleti alkalmazására. Kutatásunkban megkíséreljük a Kodály koncepció és az Orff koncepció gyökereinek elméleti síkon történő komparatív vizsgálatát a módszertan feltárása mentén. Az elméleti perspektívából történő komparatív vizsgálatunk elgondolását egyrészt azon írások ihlették, amelyek a Kodály koncepció hazai implementációjának értékelésével kapcsolatosan jelentek meg az elmúlt évtizedekben (vö. Gönczy, 2009; Szabó, 1980b; Tóth, 1996).

A dolgozat empirikus szakaszának másik felében egy tudományos pedagógiai kísérlet eredményeit interpretáljuk, amelyet általános iskolai tanulók zenei képességmérésére dolgoztunk ki. Az általunk végzett kísérletben az Orff koncepció módszertani elemeinek ének-zene órai kiegészítő tananyagként történő implementálása valósult meg, amelynek hatását a zenei képességmérésen keresztül követtük nyomon.

A disszertáció felépítését tekintve az első szakaszban az Orff koncepció kialakulásának előzményeit tárjuk fel neveléstörténeti aspektusból. A 19. századi romantika korszakából kiindulva az oktatásfilozófiai paradigmaváltáson keresztül az új pedagógiai szemléletmódot kialakító iskolák bemutatásával egészen a 20. századi alternatív zenepedagógiai irányzatok létrejöttéig tárgyaljuk az adott neveléstörténeti szakaszt.

A következő egységben az Orff koncepció feltárása következik neveléstörténeti, -filozófiai aspektusból, valamint a módszertan mélyebb megismerését a komparatív vizsgálaton keresztül kíséreljük meg, amelyben az orffi és a kodályi elgondolásokat vettük górcső alá.

A dolgozat utolsó szakaszában elsőként a zenei képességméréssel kapcsolatos fogalmak tisztázására, a szakirodalom feldolgozására, valamint a hazai és nemzetközi képességmérésekkel foglalkozó kutatások bemutatására vállalkozunk, majd az általunk végzett zenei képességmérés céljainak, kutatási kérdéseinek és hipotéziseinek, a kutatási módszereknek, valamint a statisztikai adatok elemzésének interpretálására kerül sor.

Az eredmények bemutatását követően diszkusszív módon kívánunk reflektálni a zenei képességmérés eredményeire és tapasztalataira, amellyel reményeink szerint hozzájárulhatunk

az ének-zene oktatás, vagy akár a zeneoktatás eredményességéhez a pedagógusok kezdeményező attitűdjére alapozva.

2. A reformpedagógia kialakulása

A romantikus, avagy az „új ember” mindinkább próbálja megérteni az önmagában végbemenő neurológiai és fiziológiai folyamatokat. Az újonnan létrejövő emberközpontú világszemlélet ezen két tényező közti ok-okozati összefüggések megértését tűzi ki céljául. A mobilitás nagy hatást gyakorol az autonóm ember világképére és a fentebb említett folyamatokra, ami alatt értjük a társadalmi mobilitást és a családok lakóhelyeinek megváltoztatását egyaránt. Ennek következtében a családról és a gyermekről alkotott kép is jelentősen átformálódott (Pethő, 2009a).

A pszichológia térhódításának köszönhetően meghatározó egyéniségek formálták az emberiség világról alkotott képét, amely jelentősen áthatotta az új pedagógiai elveket és eszméket. A pszichológia egyik legjelentősebb alakja Sigmund Freud (1856–1939) volt, aki az emberi lélek ismeretlen területeinek feltárásával új perspektívába helyezte a nyugati emberképről alkotott szemléletet. Legfőképpen Freud munkásságának köszönhetően kezdődött el a gyermeki lélek és kultúra kutatása.

Pukánszky (2005) szerint a megváltozott értékrend következtében a figyelem középpontjában az esztétikum, a szépség és a minket körülvevő környezetre való érzékenység állt. Megnőtt az érdeklődés a zene, az irodalom iránt, egyszóval igényszerűvé vált a kulturális fogyasztás. Mindemellett nagyobb figyelmet kapott a testtudatosság, a testmozgás és a sport, továbbá a szülők körében egyre inkább lényegessé vált a minőségében értékes és igényes nevelés gyermekeik számára.

A pedagógia színterén is szükségszerűvé vált a paradigmaváltás és az intézményrendszer reformja. A közoktatás, avagy a *népoktatás* eszmerendszeréből fakadóan jogosan merültek fel kérdések a globális változás hatására egyfajta önreflexióként. Elengedhetlenné vált letisztázni és újraértelmezni a nevelés-oktatás valódi céljait, módszereit és tartalmi elemeit. „Az iskolának mindenk fölött élni kellene megtanítania a gyerekeket (Dolinszky, 2007), azaz egy a jól-létet szolgáló értékválasztási, életvezetési rutint, egy asszertív, kreatív, önfejlesztő attitűdöt kellene kialakítania bennük, a világ felfedezésének, belsővé tételének örömteli útjai felé kellene terelnie őket.” (Gönczy, 2015: 94).

2.1. A reformpedagógia kialakulásának nevelésfilozófiai háttere

A reformpedagógiát megelőző szemlélet nem vette figyelembe a gyermeki alaptermészetet. Ezzel ellentétben az új pedagógiai látásmód elsősorban a gyermek megértésére helyezte a hangsúlyt és fontossá vált a gyermeki fejlődés. Németh és Skiera (1999) szerint a Szent Ágoston nyomán kialakult gyermekkel szembeni személytelen felfogás volt a középkori uralkodó irányzat. A gyermekre mint bűnben fogant emberre tekintettek, akit oltalmazni és felügyelni kell, ebből fakadóan íródtak az illemtanok. Ezzel ellenkező tendenciát csak néhány nagy nevelő munkássága mutat, például Filippo Neri és Guarino da Verona.

A valódi változást Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) törekvései jelentették, amelyek a 18-19. század nevelési gyakorlatára még nem voltak hatással. A 19. század végén kibontakozó társadalmi és politikai változásokkal egyidejűleg azonban elnyerték meghatározó szerepüket. Rousseau pedagógiájai nézeteit az *Emil, avagy a nevelésről* című művében írja le. A könyv megjelenését heves visszhang övezte, kiváltképpen a valláserkölcsi neveléssel kapcsolatos gondolatok váltottak ki komoly ellenérzéseket. A negatív fogadtatás hatására elfogatóparancsot adtak ki Rousseau ellen, művét nyilvánosan elégették (Pukánszky és Németh, 1996).

Rousseau az emberben lakozó jóságot veszi alapul, melynek kibontakoztatására a nevelést tartja megfelelő eszköznek. A gyermeki fejlődés természetes folyamatát hangsúlyozza, amelyre negatív hatást gyakorolnak a „*társadalom által létrehozott felesleges dolgok*”, „*a társadalom intézményeinek kényszerítő ereje*” és „*a felnőtt minden olyan beavatkozása, amely a gyermeket eltávolítja ettől a természetes folyamattól*” (Németh, 1996: 15). Felhívja a figyelmet a gyermekkor sajátos értékeire, és szakít azzal az egyetemleges antropológiai perspektívával, amely szerint a gyermek egy „kicsinyített felnőtt”. A nevelést természetes módon kell megvalósítani a gyermeki tudásvágy, a belső készítés, a megismerés és a tapasztalás útján. Az öntevékenység és az önálló problémamegoldás vezet eredményességre, amely Rousseau negatív nevelési elvének alapgondolata: „*Adjátok keze ügyébe a kérdéseket és hagyjátok, hadd oldja meg ő maga. Ne azért tegyen szert a tudásra mert ti megmondátok neki, hanem azért, mert magától megértette: ne tanulja a tudományt, hanem fedezze fel.*” (Rousseau, 1957: 177, idézi Németh, 1996: 29).

A nevelő szerepét egyedi módon határozza meg a gyermek fejlődésének szempontjából: beleavatkoznia nem szabad, viszont feladata felfedni az életkori szakaszok jellemzőit, amely a gyermeki cselekvés dimenzióit egyengeti. A nevelő a háttérben szervezi meg a megfelelő életkörülményeket, valamint olyan szituációkat alakít ki a gyermekek számára, amely nélkülözhetetlen tapasztalatok birtokába juttatja el őket (Németh, 1996).

A gyermekkor sajátos életkori szakaszait Rousseau négy részre különíti el. Az első szakasz a születéstől kétéves korig tart, ebben az időszakban a gyermek testi nevelésére helyezi a hangsúlyt. Aláhúzza az anya szerepét, valamint kiemeli a természetes anyai gondoskodás fontosságát és az apák erkölcsi nevelői feladatait. A második szakasz kétéves kortól tizenkét éves korig terjed, amely középpontjában az öt fő érzékszerv nevelése és fejlesztése áll. Rousseau ebben a szakaszban még ellenzi a tanulási folyamat tematizálását: a tapasztalati úton történő elsajátítás elsődleges módszere a *spotaneitás*. A harmadik szakasz a tizenkét éves kortól tizenöt éves korig tartó időszakot öleli fel, amikor a nevelés fókuszában az értelem helyezkedik el. Rousseau szerint ebben a korban a gyermek lelkivilágát még mindig a harmónia jellemzi, a serdülőkori feszültség csak később jelenik meg. Felerősödik a gyermeki tudásvágy és a kíváncsiság, amely a gyermeki fejlődés alapköve. Mint ahogyan Emilnek is kézművességet kell tanulnia a műben, úgy a fizikai munkavégzés is része a pedagógiai nevelésnek. A nevelés negyedik szakasza tizenöt éves kortól a házasságkötésig tart, amely időszak az erkölcsi nevelés jegyében telik. Rousseau úgy gondolja, hogy az ember „második születésének” korszaka ez, amelyre a vidéki élet már túlságosan szűk kereteket ad. Ebből kifolyólag a társadalommal való kapcsolatteremtés megfelelő színterét a város jelenti (Németh és Skiera, 1999).

Rousseau a cselekvőképes új generáció megteremtéséhez kötődő új pedagógiai nézeteit – melynek jelszavai a „*természet és szabadság*” – elsőként magániskolákban alkalmazták. Ezt követően a 19. századi pragmatista és pozitivisták szemléletmódok elterjedésével együttesen nyernek realitást a 19. század végén és a 20. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatok filozófiájában.

A rousseau-i nevelés- és gyermekfelfogás Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) svájci származású pedagógus új humanista szemléletű oktatási koncepciójában is visszatükröződik. Pestalozzi munkásságának sikerességét újító didaktikai elvei jelentették. Történetfilozófiai és antropológiai elmélkedései csak halála után váltak ismertté. Úgy gondolta, hogy a korszakra jellemző megváltozott társadalmi és gazdasági körülményekre a szegény osztály fiatal generációjának ideális nevelése jelenthet megoldást, amely egyfajta életreformként kínálhat lehetőséget a boldog és harmonikus élethez. Nézetei a Lénárd és Gertrúd (1781–1787), valamint a Kristóf és Elza (1782) című műveiben kerülnek bemutatásra (Németh, 1996).

Pestalozzi pedagógiai törekvéseinek az általa felépített „Neuhof” nevet viselő *mintagazdaság* adott otthont, ahol kezdetekben a környékbeli földműveseknek tanított új mezőgazdasági módszereket. Ez a kísérlete csődbement, később pedagógiai célzattal foglalkoztatott árva gyermekeket. Tulajdonképpen nevelőotthonná alakult át az egykori mintagazdaság, amely az elméleti ismeretek megszerzése mellett (írás-olvasás, vallás,

számolás) a paraszti földművelő életformára való felkészítés feladatait is ellátta (növénytermesztés, kertművelés). Azonban Pestalozzi új típusú iskolamodellje nem terjedt el a korszak iskolatípusai között, az igazi áttörést a Burgdorfban (1800) megalapított nemzetközi népiskola jelentette. Az intézmény pedagógiai gyakorlata nagyban eltért az addig megszokottól: a gyermeki tapasztalatszerzés szintjeihez hangolta a tanmenetet, illetve a tanulási folyamatokat. Pestalozzi és munkatársai új tankönyveket dolgoztak ki, majd az iskola Burgdorfból Yverdonba költözött, ahonnan Európa-szerte híre ment (Pukánszky és Németh, 1996; Németh, 1996).

Pestalozzi fő elméleti műve, az 1797-ben kiadásra kerülő *Meine Nachforschungen über den Gang der menschlichen Natur in der Enwicklung des Menschengeschlechtes*, magyar fordításban *Vizsgálódás a természet menetéről az emberi nem fejlődésében*, amelyben az emberi lélek eredendő jóságát és romlatlanságát hangsúlyozza. Művében továbbá az ember erkölcsi fejlődésének egymásra épülő három fokozatát különbözteti meg, amelyet Németh (1996) a következőképpen értelmez: „1. „természetes állapot” (*Naturstand*) foka, amelynek legfőbb jellemzője az ember egyre sokasodó vágyainak kielégítésére irányuló törekvés, amelynek velejárója a küzdelem, a gyötrődés, és jellemző tulajdonságai az önzés, a félelem, a gyűlölet. 2. „társadalmi állapot” (*Gesellschaftlicher Zustand*). A társas együttélés szintje, melynek szabályozója, a jog megkönnyíti a szükségletek kielégítését. Az önzés, a birtoklásvágy, a hatalmi ösztön azonban ezen a fejlettségi szinten is jellemző az emberre. A társadalmi állapot éppen ezért labilis, bizonytalan. 3. Egyedül a „tisza erkölcs” (*Sittlicher Zustand*) állapota nyújt az ember számára teljes harmóniát. Erre a szintre az egyes emberek csak egyéni erőfeszítéssel juthatnak el akkor, ha betartják az együttélés szabályait, és ha képessé válnak saját egoizmusukat legyőzve másokat is elfogadni, szeretni.” (Németh, 1996: 32).

Pestalozzi nevelésfelfogásának legfőbb alapvetése a szemléltetéshez való viszonyulás forradalmasítása, miszerint a fogalmak elsajátításához az érzékelésen és a tapasztaláson keresztül vezet az út. Didaktikai perspektívájának középpontjában az *anschauung*, azaz a szemlélet kialakítása húzódik. Silber (1965) tanulmányában az *anschauung* fogalmát a következőképpen írja le: „az emberi lélek alapvető ereje az összes mentális tevékenység alapját képező és minden tudást lehetővé téve” (Silber, 1965: 138-139). Az egyes tárgyak megtapasztalása nemcsak érzékszervi úton történik, hanem a kötődés és az érzelmi kapcsolat kialakítása is fontossá válik. Ezáltal a felnőttkori tájékozódás sokkalta tevékenyebb és gyakorlatiasabbá válik (Németh, 1996).

Pestalozzi pedagógiai munkássága világszerte ismertté vált a 19. századi oktatásban. Számos 20. századi reformpedagógiai irányzat a rousseau-i és pestalozzii elveket tűzi zászlajára, amelyek legfőképpen Kerschensteiner munkaiskola-konceptiójában jelennek meg (Albert, 2011).

2.2. A gyermektanulmány és az experimentális pedagógia

A reformpedagógiai törekvéseket a 19. század utolsó évtizedeiben megjelenő *gyermektanulmány* pedagógiai-pszichológiai irányzat előzte meg, amely később szorosan egybefonódott a reformpedagógiai áramlatokkal. Kialakulásában jelentős szerepet játszott a rousseau-i neveléstudomány, a 19. századi pozitivisták tudományfelfogása, a spenceri evolúciós pszichológia és az iparosodás folyamata (Németh és Mikonya, 2005). A gyermektanulmány megfigyeléseken alapuló pszichofizikai-fiziológiai irányzata a herbarti spekulatív jellegű filozófiai lélektan váltotta fel. Az új tudományágnak 1879-ben a Wilhelm Wundt (1832–1920) által létesített kísérleti laboratórium adott otthont a lipcsei egyetemen. A Wundt-iskola követői számos további – lélektani vizsgálatok elvégzésére alkalmas – laboratóriumot hoztak létre Európában és az Egyesült Államokban, amely utat jelentett az *experimentális pszichológia* irányzatának létrejöttéhez (Németh, 1996).

A korszakra jellemző széleskörben vallott *pszichogenetikus* elv erős hatást gyakorolt a pszichológia tudományterületére, amely a század utolsó harmadában terjedt el. A pszichogenetikus elv alaptörvényét Erns H. Haeckel (1834–1919) német zoológus és filozófus fektette le: *„E törvény lényege, hogy az egyedfejlődés megismétli a törzsfejlődést: az embrionális fejlődés során a fejlettebb állatok a törzsfejlődés korábbi szakaszainak megfelelő állapotokon mennek keresztül. Ezt a gondolatot Haeckel kiterjesztette a pszichológiai fejlődésre is, megállapítva, hogy az egyén lelki fejlődése lerövidítve megismétli a törzsfejlődés állomásait.”* (Németh, 1996: 36). Az amerikai származású Stanley Hall (1844–1924), a gyermektanulmány megalkotója ezen törvényt alapul véve kérdőíves felmérésének eredményei által hangsúlyozta a gyermeki gondolkodásmód és ismeretszerzés sajátosságait, amelyre elméletét alapozta. Hall egyrészt megerősíti azt a gondolatot, amelyet korábban már Rousseau is vallott, hogy a gyermek jellegzetes értékrenddel és viselkedésformákkal rendelkezik, tehát nem tekinthetünk rájuk „kicsinyített felnőttként”. Másrészt hangsúlyozza, hogy a gyermeki fejlődést nagyban befolyásolják az átélt élmények és a negatív tapasztalatok (Pethő, 2009b).

Ezzel egyidejűleg a gyermek *deskriptív* jellegű tanulmányozása is megjelent a gyermektanulmány kapcsán, amely gyermekmegfigyelésen alapuló tudományos kutatások munkáit eredményezte: 1878-ban Pérez, *A gyermek első három éve* című gyermeklélektani műve, majd 1881-ben Preyer *A gyermek lelke* című könyve jelent meg. A gyermeklélektani kutatók nagyban elősegítették a gyermektanulmány továbbfejlődését. Munkásságuk részbeni célja volt egy olyan „tömegmozgalom” létrehozása, amelynek középpontjában a gyermeki sajátosságok mélyreható megismerése állt (Németh, 1996).

Az új mozgalom úttörője a már fentebb említett Stanley Hall volt. Úgy gondolta, hogy az eddig ismert tudományterületek mindegyikéből ki kell emelni és el kell különíteni a gyermekkel kapcsolatos ismereteket, létrehozva ezzel a gyermektanulmány tudományágát, amely magában foglalja és egyben összegzi az „*anatómiai, fiziológiai, biológiai, antropológiai, pszichológiai, etnográfiai, szociológiai és egyéb tudományos ismereteket...*” (Németh, 1996: 36). Az új tudományág első műhelye a worchesteri Clark Egyetemen volt, ahol megalapították a *The Pedagogical Seminary* című gyermektanulmányi folyóiratot és 1893-ban a Gyermektanulmányi Társaságot. Megkezdődött a gyermektanulmányi kutatásokhoz szükséges kutatási és adatgyűjtési módszerek kidolgozása, valamint mérőeszközökkel – tesztekkel és kérdőívekkel – felszerelt laboratóriumokat hoztak létre (Deák, 1998; Pukánszky és Németh, 1996).

A gyermektanulmány terjedésének eredményeképpen jöttek létre olyan tesztek, mint például az áthúzó teszt, amely a gyermeki figyelem mérésére szolgál, a kombinációs teszt és a Binet-Simon-féle intelligenciateszt. A tudományos jellegű vizsgálatok között szerepelt a gyermekrajz, a gyermekjáték és a gyermeki beszéd. A gyermektanulmányi kutatók munkásságának központi gondolata a „*hagyományos normatív pedagógia helyett egy gyökeresen új, a gyermeki lét sajátosságait - a tudományos lélektani megfigyelések és vizsgálatok alapján - leíró, tudományos módszerekkel ellenőrzött neveléstudomány*” (Pukánszky és Németh, 1996: 204) létrehozása. A gyermektanulmány úttörői jelentőst hatást gyakoroltak a későbbi reformpedagógiai irányzatokra, valamint a későbbi cselekvésközpontú „új-iskolák” kialakulására.

A gyermektanulmányi kutatások eredményeinek és az experimentális pszichológiának köszönhetően egy új pedagógiai irányzat jött létre: az *experimentális pedagógia*, amelynek megalkotója két német származású pszichológus: Ernst Meumann (1862–1915) és Wilhelm A. Lay (1862–1926) volt. Lay két jelentős művében határozta meg az experimentális pedagógia irányelveit. Az egyik az 1896-ban megjelent *Führer durch den Rechtschreibunterricht* (*Útmutató a helyes tanításhoz*), a másik pedig az 1902-ben kiadásra került *Experimentelle Didaktik* (*Experimentális oktatás*). Lay a szellemi működést a motorikus jelenségekkel állította párhuzamba, mivel a képzetek motorikus elemekből épülnek fel, így a gondolkodás egy mozgási folyamatként értelmezhető. Meumann a Wundt-iskola kutatójaként dolgozott az 1890-es években a Lipcsei Egyetem kísérleti laboratóriumában, majd 1905-ben Lay-jel együtt folyóiratot indítottak *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik* címmel, valamint kísérleti laboratóriumot alapított Hamburgban. Meumann legfőbb műve az 1907-ben megjelent *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*, amely magyar fordításban a *Bevezető előadások a kísérleti pedagógiába* címet viseli. Meumann kézikönyve egy

nagyszabású összefoglalója az experimentális pedagógia tudományágának. Ez az alkotás jelenti a tudományos pedagógia alapját, amely az empirikus pedagógiai kutatásokat állítja a vizsgálati módszerek középpontjába (Németh és Skiera, 1999).

2.3. A reformpedagógia fogalma

A 20. században végbemenő pszichológiai és pedagógiai folyamatok eredményeképpen olyan fogalmak váltak hangsúlyossá, mint az *életreform* és a *reformpedagógia*. A két fogalom kölcsönhatásban áll egymással, azonban ezen kifejezések tisztázása szükséges a későbbi fejezetek tárgyalása érdekében.

Az *életreform* a századfordulós negatív és merev eszmerendszer felváltását, a kötött gondolkodásból való kilépést jelentette. Az életreform törekvések részét képezték azok a különböző ifjúsági mozgalmak, amelyek a művészetek és a gyermekközpontú nevelés középpontba állításával kulcsfontosságú tényezőként játszottak szerepet az újonnan létrejövő alternatív zenepedagógiai irányzatok születésében. Az alábbiakban Wolfgang R. Krabbe (1942–) *A társadalom megváltoztatása életreformmal* című 1974-es összefoglaló tanulmányában található életreform-törekvések négy típusát mutatjuk be Szenténé (2009) értelmezésében.

- „Ökológiai típusú respektív szociogenetikus életreform, melynek célja az új otthon, új ház megteremtése és ezzel együtt a közösségi élet megszervezése. Fajtai a városokból kimenekültek szocioökonómikus telepei, valamint a kertvárosmozgalom.
- Az individuál-genetikus életreform kezdete az egyes embernél van, ugyanis életreformját az önmagunk megreformálása adja. A fizikai és pszichés betegségek prevenciójaként, illetve megoldásaként a vegetarianizmust, a természetgyógyászatot és a nudizmust látja, mivel azok állnak legközelebb az ember természetes létéhez.
- Támogató, kiegészítő irányzatok: társas kapcsolatok reformja, öltözködés reformja, ifjúsági zenekarok, művészek és új irodalmi irányzatok képviselői körében.
- Mindezen életreform-mozgalmak a háromszoros elidegenedés (elidegenedés önmagunktól, másoktól, a világtól) ellenében jöttek létre, a megoldást is csak a háromszoros kibékülés oldhatja meg. Ennek értelmében tehát az ember béküljön ki önmagával, fogadja el és fejezze ki érzelmi létezését is a racionális, intellektuális lét mellett. Béküljön meg embertársaival az alá-, illetve fölérendeltségi viszonyt váltsa fel a mellérendeltség, a testvériség érzése. Lépjen új kapcsolatba a világgal, azt ne mint

lehetséges kizsákmányoltat, hanem mint óvó, védelmező és védelemre szoruló otthont tekintse (individuális vonulat).” (Szenténé, 2009: 108)

Szenténé (2009) párhuzamot von a krabbe-i életreform törekvések definíciói és a reformpedagógia alapvető elgondolásai között.

Általános értelemben a *reformpedagógia* törekvéseinek fókuszában az addig használt hagyományos pedagógia megújítása állt. Habár a reformpedagógia hívei gyakran drasztikusabban viszonyultak a kérdéshez, és sokkal inkább az oktatás teljes mértékben való újjászervezését javasolták (Langerné, 2011). Ebből az következik, hogy az adott érában működő hagyományos iskola fogalmát is indokolt tisztáznunk.

Nagy (2004) a hagyományos pedagógiát az adott korszak „*fő áramaként értelmezi, amikor is az iskolák többségét valamilyen közös jegy jellemzi*” (idézi Langerné, 2011: 92). Brezsnýánszky (2004) szerint a „hagyományos iskola fogalma” nem egyenértékű egyik oktatási intézmény pedagógiai programjával sem. Azonban ha megvizsgáljuk, hogy mely iskolai program egyezik meg az *adott korszakra jellemző* uralkodó oktatási koncepció tömegesen elfogadott pedagógiai nézeteivel, akkor a hagyományos iskola fogalma azonosíthatóvá válik.

Németh András és Ehrenhard Skiera (1999) könyvükben a hagyományos pedagógia és a reformpedagógia jellemzését tárgyalják. Ez alapján a hagyományos iskolára olyan dolgok jellemzők, mint a frontális oktatás, a tanár-diák hierarchia merev betartása, az osztályismétlés, a tananyag repetitív módon történő elsajátítása és a büntetés alapú pedagógia (Németh és Skiera, 1999).

A reformpedagógia fogalmának meghatározásánál irányadónak tekintjük az 1997-es Pedagógiai Lexikonban szereplő definíciót: „*A reformpedagógia a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő – elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek a XIX. század utolsó évtizedétől kezdődően a XX. század húszas éveinek végéig jöttek létre.*” (Falus, Makó, és Nagy 1997: 255-256). A reformpedagógiai törekvések az életreform, valamint a művészeti mozgalmak szoros együttállásával kínáltak alternatívát a menekülésre a 20. század felgyorsult életvitele előtt (Németh, 2005).

Pukánszky és Németh megfogalmazásában a reformpedagógia fogalma alatt a társadalmi változásokra való reflexión alapuló nevelési- és pedagógiai rendszereket és iskolakísérleteket értjük. A kor nevelési elveiből adódóan hangsúlyossá vált a gyermekközpontúság és az erre épülő pedagógiai gyakorlat, a gyermeki alkotóképesség figyelembevétele, valamint az absztrakt és a konkrét gondolkodás együttes alkalmazása (Pukánszky és Németh, 1996).

Németh (2002) szerint: „A reformpedagógia gyermekfelfogása egyrészt tehát szoros összhangban áll a korszak azon antimodernista törekvéseivel, amelyek a modern kor gazdasági, tudományos eredményeivel, azok egyre erőteljesebb kultúra- és társadalomformáló hatóerővé válásával, továbbá a társadalom egészére kiterjedő urbanizációs folyamatokkal szemben léptek fel.” (Németh, 2002: 28). Németh további gondolatai szerint a korszakváltás folyamata alatt keletkező kiüresedett társadalmi és esztétikai értékeket csak a gyermekcentrikus életfelfogás képes betölteni, amelynek alapkövét az oktatás jelenti. A materialista szemléletmód egyre inkább előtérbe került. A valláskritika, valamint az urbanizáció hatására a társadalom egy része egyre inkább elszeparálódni látszik az egyháztól. Németh szintén a gyermeket, mint a vallásos élmények átélésére alkalmas ideált mutatja be, amelyet a kezdet és a létezés jövőbe tekintő értelmének a keresésével állítja párhuzamba. A reformpedagógia további alapvetéseit az alábbiakban határozza meg:

- „gyermek-, illetve ifjúkorra vonatkozó antropológiájának fundamentuma szerint a gyermek a civilizáció által még nem megrontott, természetes alkotó, a tökéletes jövőt létben hordozó ember;
- a neveléshez a gyermek megértése és elismerése érdekében olyan pedagógiai kapcsolat kialakítására van szükség, amely lehetővé teszi a párbeszédet, a találkozást és a teljességre törekvő jelen idő megélését;
- ehhez továbbá olyan új oktatási módszerek kialakítása szükséges, amelyek az öntevékenységen alapulnak és lehetővé teszik az alkotó önkifejezés különböző formáit;
- az iskolát olyan lélettérre kell átalakítani, amelyben érvényesülnek az Új Iskola alapelvei: a családi légkör, közösségi szellem, a tartalmas iskolai élet, a munka, játék, ünnep és beszélgetés különböző tevékenységformái;
- olyan új formában megjelenő oktatási tartalmak, amelyek az integrált tantárgyi és projekt-orientált formák segítségével lehetővé teszik a világ nagy összefüggéseinek a közös munka során történő megismerését.” (Németh, 2002: 29).

Láng András (2008) a következőképpen vélekedett a reformpedagógia sajátosságairól: „A reform a tanterv vezérelte, befogadó jellegű oktatással szemben a gyermek érdeklődésének és tudásának figyelembe vételét és az intellektuális túlsúly helyett az „egész ember” intellektuális, fizikai, társas és érzelmi nevelését hangsúlyozta; mégpedig egy olyan „új iskolában”, amely a régi kényszerűségével szemben partnerségen alapuló együttműködést valósít meg.” (Láng, 2008: 146).

Langerné (2011) szerint a reformpedagógia a „pedagógiai elmélet és gyakorlat folyamatos kritikai reflexióját és revízióját jelenti” (Langerné, 2011: 96). Egyúttal kiterjed az

alternatív pedagógia fogalmára, amellyel közrejátszott az alternatív pedagógiai irányzatok létrejöttében is.

Neveléstudományi aspektusból vizsgálva a reformpedagógia fogalma elsősorban az alternatív pedagógiákhoz, illetve az alternatív iskolákhoz kapcsolódik. Az *alternatív pedagógia–reformpedagógia* és az *alternatív iskola–reformiskola* kifejezéseket gyakran tévesen használják szinonimaként. Az alternatív pedagógia többnyire olyan újszerű pedagógiai elgondolás, amely legtöbbször egy személyhez köthető. Az intézményes oktatás keretein kívül esik, ezért önálló iskolarendszert építenek ki az adott alternatív módszer alkalmazása érdekében (Gönczy, 2015).

Ettől eltérő meghatározás szerint alternatív pedagógia alatt azokat a törekvéseket értjük, „amelyek a kötelező iskolázási idő egészére vagy valamely szakaszára kínálnak a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagot, legtöbbször nem hagyományos pedagógiai módszerekkel.” (Falus et al., 1997: 73–74., idézi Langerné, 2011).

2.4. A reformpedagógia kialakulásának főbb állomásai

A reformpedagógia alapidokumentumaként Ellen Key (1849–1926) svéd származású tanítónő 1900-ban megjelent *Barnetsårhundrade*, magyar fordításban *A gyermek évszázada* című neveléskritikai írását tartják számon. Key munkáját csak két évvel később ismerték meg világszerte, a könyv német nyelvű fordításának kiadását követően (*Das Jahrhundert des Kindes*). A könyvben foglalt eszmeiség pedagógusok ezrére volt nagy hatással, amely később a reformpedagógiai törekvések alapkövét jelentette. A mű a gyermek társadalmi elhelyezkedését vizsgálja, valamint újfajta nevelési elvek implementációjának kérdéseit veti fel (Albert, 2011).

Key a hagyományos iskola radikális reformját követeli: kritikával illeti a korabeli iskolát, ahol a „gyermek lélekgyilkolása” történik. Key – Szilágyi Pál fordításában – ezzel a drasztikus kifejezéssel nyomatékosítja úttörő gondolatait. A hagyományos herbarti iskolarendszer nem épít a gyermek veleszületett képzelőerejére és tudásvágyára, hanem inkább háttérbe szorítja.

Az új szemléletmód szerint Key hangsúlyozza a család szerepét – mint az eredményes nevelés legelemibb helyét és formáját –, ahol az emberek harmóniában élnek együtt. Kiemeli az anya és a gyermek kapcsolatának fontosságát, idealizálja az anyaságot, amelyet a női nem kulcsfontosságú feladataként tart számon: „az anyaság lényeges tényezője a női természetnek és a társadalom számára értéket jelent az a mód, ahogyan a nő ezt a hivatását betölti...” (Key, 1976: 57). A nevelés csak akkor implementálható Rousseau és Spencer elvei alapján, „ha majd

a családi otthon újra visszahódítja magának a gyermeket az iskolától, az utcától, a gyártól...” (Key, 1976: 94).

Key szerint vissza kell adni a gyermekek hiányzó jogait az új században. Egyrészt az „új iskola” megteremtéséhez szükségszerűvé váltak az új művelődéspolitikai reformok, másrészt létfontosságú lett a nevelői attitűd reformja, amelynek előfeltétele volt a szülők és pedagógusok gyermekhez társuló perspektíváinak megújítása. Ennek háttérében húzódik a rousseau-i negatív nevelési felfogása: „... *a nevelés legnagyobb titka éppen az, hogy nem nevelünk. A mai nevelés legnagyobb bűne, hogy a gyermeket nem hagyják békében. A jövőbeni nevelés célja az lesz, hogy egy olyan külső és belső értelemben szép világot hozzon létre, amelyben a gyermek növekedhet. Ebben az új világban hagyni kell, hogy a gyermek mindaddig szabadon mozogjon, amíg csak mások jogának megrendíthetetlen határaiba nem ütközik.*” (Key, 1976: 60). Felhívja a figyelmet továbbá a gyermeki fejlődés sajátosságaira és annak fontosságára: a megfelelő környezet megteremtése elengedhetetlen mind fizikai, mind nevelési aspektusból megközelítve (Németh, 1996).

„A gyermek évszázadában” húzódó gyermekközpontú megközelítés tehát a hagyományos, herbarti iskola gyakorlatával való szakítást igazolja. Ellen Key svéd tanítónő műve számos olyan gondolatot fogalmaz meg, amely a későbbi évtizedek reformpedagógiai áramlataiban tükröződnek vissza. Ezek az áramlatok leginkább a közösségi és bentlakásos iskolák formájában materializálódtak.

A gazdasági fellendülésnek köszönhetően Európában először Angliában alakult ki egy olyan anyagi tőkével rendelkező középréteg, amely az oktatás fontosságát hangsúlyozta. Cecile Reddie (1858–1932) 1889-ben Abbotsholme-ban bentlakásos jellegű nevelőintézetet alapított, amely a későbbiekben a *New-School* reformpedagógiai mozgalom első iskolamodelljét jelentette. Reddie vidéki iskolája a társadalmi elitből érkező gyermekek számára nyújtott lehetőséget az életszerű műveltség és készségek elsajátítására természetközeli környezetben. A *New-School* mozgalom követői úgy tartották, hogy a természet ősi lélekformáló ereje teremti meg a harmóniát a gyermek számára. Szakít a hagyományos herbarti iskolák gyakorlatával, valamint a tananyag-központúságot felváltja a szabályokat nyújtó napirend. Előtérbe került az öntevékenység és hangsúlyossá vált a cselekvésközpontúság. Továbbá fellelhetőek a művészeti és esztétikai nevelés egyes elemei is, ezalatt értjük a képzőművészetet és a zeneművészetet egyaránt. A sikeres működésének köszönhetően az abbotsholme-i iskola mintájára később számos francia és német iskolát alapítottak. Hermann Lietz (1868–1919) német származású pedagógus és teológus egy évet töltött Reddie iskolájában, majd 1898-ban megnyitotta hazájában az első vidéki nevelőotthont, amelyet az angol *New-School* mintájára német nyelven „*Landerziehungsheim*”-nek nevezett el (Albert, 2011; Pukánszky és Németh, 1996).

A reformpedagógia kialakulásának első szakaszában tehát a New-School irányzat szolgált kiindulásként, amely olyan jelentős iskolaalapítók munkáját inspirálta, mint Adolph Ferrière (1879–1960), Maria Montessori (1870–1952) és Ovide Decroly (1871–1932). A korszak pedagógiáját együttesen jellemzi az elitképzés, valamint a művészetpedagógia. A hangsúly egyre inkább áttevődött a fiatalabb korosztály és a kisiskolások nevelése felé. A hagyományos iskola reformjához az újítók a természettudományos és biológiai-pszichológiai-fiziológiai kutatások eredményeit felhasználva alkották meg programjaikat, ezzel létrehozva egy új típusú nevelési paradigmát (Németh, 2002). Ilyen tudományos ideológiai háttérrel rendelkező nevelési rendszert alkotott meg Maria Montessori, olasz származású diplomás orvosnő is.

Montessori kezdetben sérült gyermekek gyógypedagógiai nevelésével foglalkozott, majd az itt szerzett tapasztalatok segítségével fejlesztette ki saját nevelési koncepcióját óvodáskorú gyermekek számára. Iskolájának a római nyomornegyedben megalapított „Gyermekek Háza” adott otthont (Gönczy, 2015). Pukánszky és Németh (1996) szerint a Montessori által létrehozott nevelési rendszer elvének alappillérei a következők: „*Gyermei aktivitás és szabadság*”. Az óvodáskorú gyermek személyiségfejlődésének sajátos jellegéből fakadóan a tapasztalati úton megszerzett tudás alkalmas leginkább a megismerésre, a megismerés által szerzett jártasság elmélyítésére és a szenzomotoros képességek fejlesztésére. A szabadság alapelvének megfelelően a gyermek mindaddig szabadon cselekedhet, ameddig társaira nem gyakorol negatív hatást. Az irányzat komplexen kíván hatni a gyermeki fejlődés valamennyi dimenziójára. Ezen célkitűzések közt szerepel az érzékszervek fejlesztése, a matematikai és anyanyelvi érzék fejlesztése, a környező világ átfogó megismerése és az önállóság kialakulásának elősegítése.

Az irányzat legjellegzetesebb sajátosságát a gyermekekre szabott tér és az eszközök jelentik. A megfelelő méretű tér elősegíti a gyermekek tájékozódási képességét, komfortosabban tudják végrehajtani az adott feladatokat. A tantermek kis berendezési tárgyakkal és bútorokkal vannak felszerelve. Az eszközök játékos lehetőséget kínálnak a csend és a zaj megismeréséhez, amely alapvető része Montessori filozófiájának a hangmagasságok és a dinamikai különbségek érzékelésének fejlesztéséhez. Az eszköztár részét képezik például a hangolt harangok, zajkeltő fahengerek, sípok és egyéb – nem hangszer jellegű – készségfejlesztő tárgyak (Albert, 2011).

Az 1932-ben megalakult a Magyar Montessori Társaság élére Burchard-Bélaváry Erzsébet és Kenyeres Elemér állt. A pedagógusok egyre nagyobb érdeklődést mutattak Montessori pedagógiai koncepciója iránt. Maria Montessori kétszer is ellátogatott

Magyarországra, azonban bizonyos politikai hullámok hatására a módszer nem került be a köztudatba (Ugrai, 2003).

A pedagógiai reformtörekvések egyre szélesebb körben gyűjtötték követőiket, majd az első világháború utáni időszakban a különféle életreform mozgalmakkal együttesen világmozgalommá nőttek ki magukat. Az eddigi reformpedagógiai irányzatok a gyermeki szabadságra és önállóságra koncentráltak, majd a reformpedagógia fejlődéstörténetének második szakaszában két további dologgal egészültek ki. Egyrészt a „*közösségi életforma megteremtésének igényével*”, amelyet az Észak-Németországban megjelenő *Lebensgemeinschaft*, azaz a „*közösségi iskola*” reformpedagógiai irányzat segített elő. Másrészt a reformpedagógiai mozgalom világszintű mozgalommá való kiterjesztésével (Pukánszky és Németh, 1996). Az Új-iskola mozgalom elterjedése meglehetősen gyors ütemben történt, a propagálás emblematikus alakja Adolphe Ferrière volt.

Az első világháború után létrejövő Waldorf-iskolai mozgalom a mai napig jelentős szerepet tölt be a pedagógiában. Az új iskolamodell Rudolf Steiner (1861–1925) saját *antropozófiai* koncepciójának kidolgozásából született meg, amelyet sajátos, egységes kerettanterv alapján működtetnek mind a mai napig. A koncepció magját jelenti egyrészt az az ideológiai háttér, miszerint az élet nemcsak a fizikai valójában létezik, hanem azt megelőzi a szellemi létezés, ahová az ember halála után visszatér. Másrészt a gyermeket egyedfejlődési szempontból hét szintre osztja. A Szabad-Waldorf iskola elnevezést maga Steiner adta az általa megteremtett pedagógiai mozgalomnak, ezzel hangsúlyozva az új iskolatípus autonóm jellegét és függetlenségét az állami oktatásügytől (Pethő, 2009b; Turós; 2019).

A Waldorf iskola sajátosságai közé tartozik, hogy az osztályok kialakításánál a gyermekeket egységesen kezelik, nem differenciálnak értelmi képességeik szerint. A napi rutin az állandóságon alapszik, amely biztonságos környezetet nyújt a tanulók számára. Ezt segíti elő az is, hogy elsőől nyolcadik osztályig egy osztályban mindössze egyetlen tanító végzi az oktatást, és csak az ezt követő évfolyamokban jelennek meg a szaktanárok. A szülők nagyban bevonódnak az iskolai életbe, a tanári karral együttesen vesznek részt a döntéshozatalban (Albert, 2011). A fő tantárgyak tanítása úgynevezett epochákban, azaz négyhetes ciklusokban zajlik. Emellett fontos szerepet tölt be a művészetpedagógiai elemek alkalmazása, például a hangszerjáték vagy a kézművesség. A gyermekek már az kezdetektől használják a furulyát, az ütőhangszereket, később más hangszereken is megtanulnak zenélni. Minden osztálynak van saját zenekara és kórusa is. A zenélésen kívül nagy hangsúlyt fektetnek az euritmiára, azaz a táncos mozgásokra (Váradi és Kiss, 2020). A Waldorf iskolatípus a 12. évfolyam végén nem ad érettségit, a tanulók egy kiegészítő évfolyamot elvégezve készülhetnek fel az érettségi bizonyítvány megszerzésére (Turós; 2019).

Hitler hatalomra kerülése nagyban befolyásolta a magyarországi Waldorf mozgalmat, mivel a hatalomátvételt követően a német diktatórikus vezetés berekesztette a külföldön dolgozó német tanárok munkavállalási engedélyét, így a Waldorf mozgalom 1933-ban megszűnt hazánkban és csak a szocialista rendszerváltás után indult be újra (Ugrai, 2003). Az oktatási hivatal jelenlegi adatai szerint hazánkban 51 Waldorf-óvoda és -iskola működik.

Az eddig felsoroltakon kívül az európai reformtörekvések egyik kiemelkedő alakja Leo Kestenberg (1882–1962) a Monarchia szülötte volt. Eredetileg zongoraművésznek készült, de későbbi munkásságát zenepedagógusi és kultúrpolitikai tevékenysége határozta meg. 1918-tól a német kultuszminisztérium zenei szakreferense lett, és átfogó reformot indított a német zeneoktatásban, valamint Fritz Jöde (1887–1970) zenepedagógussal egyház- és iskolazenei akadémiát alapított (*Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik*). A nácik hatalomra kerülése után Kestenberget azonnal eltávolították kultuszminisztériumi pozíciójából, ezért emigrálni kényszerült hazájából. A második világháború után ő alapította meg az ISME (International Society of Music Education) szervezetét, amelyben később Kodály Zoltán jelentős szerepet töltött be. Kestenberg legfontosabb elvei: *„a szellemi életben az érzés és spontaneitás kultuszára van szükség; az ember és ember közötti bizalom kialakítása és megélése a művészi cselekvésben, kifejezésben való részvétel útján lehetséges; a polgári kultúra a műalkotásra mint a nevelés és művelődés társadalmilag nélkülözhetetlen eszközére tekintett; a modern társadalom a művészetet luxus- vagy élvezeti cikké alacsonyította; a művészet csakis aktív és szenvedélyes részvétel révén fejtheti ki hatását”* (Gönczy, 2015: 99).

Az Európában végbemenő reformpedagógiai fejlődéssel párhuzamosan az Egyesült Államokban szintén új pedagógiai irányzatok jelentek meg, amelyek jellemzően a 19. századi John Dewey (1859–1952) nevéhez fűződő *pragmatista-instrumentalista* felfogáson alapultak. A pedagógia középpontjában a nevelési-filozófiai eszméinek újszerű eleme, a *tapasztalati élmény* állt. Az elmélet szerint az alkotás tapasztalata elválaszthatatlan a befogadói attitűdtől (Albert, 2011). Dewey újszerű gondolkodásának köszönhetően a művészeti nevelés az alapfokú tanárképzés részévé vált (Sz. Fodor és Kerekes, 2020).

Julius L. Meriam (1872–1960) 1904-ben olyan kísérleti iskolát hozott létre, amely Dewey-hoz hasonlóan szakít a hagyományos iskolai gyakorlattal, mind a tananyagot, mind a tantermi környezetet beleértve. Ebben az iskolatípusban olyan dolgok kerültek előtérbe, mint a kommunikációs és szenzomotoros képességek fejlesztése, valamint az iskolai nevelés során fontos szerepet játszott a szórakozás is.

Meriam iskolájával szinkronban szintén sikeres irányzat jött létre a tengerentúlon: a 20. század második évtizedére már több száz amerikai oktatási intézmény alkalmazta William Wirt (1874–1938) nevelési koncepcióját, amely szintén Dewey felfogását vette alapul. Wirt

tantervében egyaránt helyet kaptak elméleti- és munkatananyagok, amelyek sajátos elegye, továbbá a megfelelő iskolai környezet jelentette a koncepció sikerességét.

Marietta Johnson (1864–1938) 1907-ben alapította meg *School of Organic Education* nevű iskoláját, ahol a Rousseau-i elvek szerint történt az oktatás. A diákok a formális munkát megelőzően a gyermeki képzelőerőt és szabadságot kihasználva tapasztalati úton való megismerésen keresztül tanultak és sajátítottak el új ismereteket, és csak ezt követően kezdődött meg progresszív tantermi környezetben az elméleti alapú oktatás.

Az iskolaalapító Helen Parkhurst (1886–1973) amerikai tanítónőre szintén nagy hatással volt Dewey, emellett Montessori tanítóképző iskolájában végzett tanulmányai során betekintést nyert az európai reformpedagógiába. Kezdetben pedagógiai koncepciójának neve *Laboratóriumi-terv* volt, majd két évre rá saját iskolát alapított az Egyesült Államokban. Parkhurst nevelési koncepciójának előbbi két fejlődési szakaszát együttesen *Dalton-tervnek* nevezték el. Az oktatási program tartalmazta a korszakra jellemző nevelési alapelveket: szabadság, egyéniség, közösségi szellem. A Waldorf-iskolákhoz hasonlóképpen az oktatás frontális formában történt. Szakított a zárt osztályszerkezettel, és a hagyományos értékelési szempontokat is megváltoztatta, így megszűnt az osztályismétlés. Parkhurst szintén megreformálta a tantermi környezetet: az osztálytermeket a szaktananyagnak megfelelő taneszközökkel szerelte fel, mint például térkép, kísérleti eszközök (Albert, 2011).

A tanulók fejlődéséhez igazították hozzá az oktatás menetét. A tanulói feladatok a tanárok vezetésével kerültek megszervezésre és elvégzésre, amely a projektalapú oktatás alapjait jelentette. A reformpedagógiai irányzatoknak megfelelően a Dalton-terv koncepciójában a tanár-diák viszonyt tekintve a tanár inkább egy segítő, facilitátor (Váradi, 2019) szerepét tölti be. Csupán felügyeli a munkavégzést, ezzel ösztönözve a diákokat a feladatok önálló és kreatív megoldására. A program részét képezték olyan délutáni képzőművészeti és zeneművészeti csoportos foglalkozások, amelyek a művészetpedagógiai irányzatokban is egyaránt megtalálhatóak (Németh, 2002; Németh és Skiera, 1999: 65).

Parkhurst iskolaalapítását követően két évvel később Carleton W. Washburne (1889–1968) a Chicago-beli Winnetkában implementálta reformpedagógiai elveit. A *Winnetka-terv* koncepciója szerint a tananyagot két részre bontották: az egyik felében azok az alapvető ismeretek találhatók meg, amelyek a továbbtanuláshoz egyaránt elengedhetetlenek voltak, ide tartozik például a számolás, az írás-olvasás és a történelem. Az ismereteket minden tanuló a saját képességeihez mért ütemben sajátította el, majd a megszerzett tudást tesztek formájában kérték számon az osztályoktól. A Dalton-tervhez hasonlóan a tananyag másik felében azok a tantárgyak, illetve tevékenységek kaptak helyet, amelyek a tanulók szabadságát, valamint az önálló gondolkodást és a kommunikációt segítették elő, például önkormányzat, viták, zene,

rajz, kézimunka és testnevelés. A diákok szabadon dönthettek arról, hogy ezek közül melyik foglalkozásokra szeretnének járni érdeklődésüktől függően. A Winnetka-terv koncepciójában szintén átalakult a tanár-diák viszony, a hagyományos tanári szerepek megszűntek, a pedagógusok feladatkörében lényegesebbé vált a munkaszervezés és a diákok segítése (Németh és Skiera, 1999).

A szakirodalom a reformpedagógiai fejlődéstörténet második korszakának egyfajta zárószintéziseként tartja számon a Peter Petersen (1884–1952) német egyetemi tanár által megalkotott *Jena-terv* iskolakoncepciót, amelyet a *New Education Fellowship* negyedik kongresszusán mutatott be. Petersen a jénai egyetem professzoraként az egyetem gyakorlóiskolájában kísérletezte ki és fejlesztette tovább reformpedagógiai törekvéseit 1924 és 1950 között. Iskolamodelljében a következőképpen szervezte át a hagyományos évfolyamok szerinti osztályokba szervezett tanulói csoportokat:

- „*Alsósok csoport: 1–3. iskolai osztály tanulói (7–9 évesek).*
- *Középső csoport: 4–6. iskolai osztály tanulói (10–12 évesek).*
- *Felsősök csoport: 6–8. iskolai osztály tanulói (12–14 évesek).*
- *Iffjúsági csoport: 8/9–10. iskolai osztály tanulói (14–16 évesek)."*

A tanulók csoportokba való besorolása az érettségük, testi fejlettségük, magatartáskultúrájuk és erkölcsi jellemzőik alapján történt. Az előzőekben felsorolt reformpedagógiai törekvésekhez hasonlóan az osztálytermi környezet szintén átalakult. A hagyományos tantermek helyett úgynevezett csoportszobákat alakítottak ki, amelyek megfelelő helyszínt biztosítottak az önálló munkavégzéshez. A Waldorf-iskolák működéséhez hasonlóan itt sincs lehetőség évisméltásra a tanulók értékelésénél. A nevelési forma ebben az esetben is előtérbe helyezi a közösség szerepét, amellyel célja: „*a gyermeki individualitás közösségi személyiséggé formálása*” (Pukánszky és Németh, 1996). A tanulók napi rutinja eltér a hagyományos órarend által meghatározott munkavégzési menetrendtől, helyette úgynevezett „ritmikus hetirend” szerint tanulnak. A művelődési alapformák változatos pedagógiai szituációkban történnek, ezek a beszélgetés, játék, munka és ünnep. A pedagógus szerepe szintén átalakult, a foglalkozásokon mint a tanulócsoport tagjaként van jelen. Az osztálytermek nemcsak a tanórák lebonyolítására alkalmasak, hanem iskolai lakószobaként is funkcionálnak, valamint a nem hagyományos művelődési alapformák végrehajtásához szükséges eszközökkel felszereltek, például Montessori eszközökkel. A Jena-terv sajátosságai közé tartozik a projektorientált tanulási forma, ezenfelül a sérült gyermekek integrációját is kiemelt feladatként határozza meg (Németh és Skiera, 1999).

A reformpedagógia körüli viták legismertebb példája Nohl és Oelkers disputája. Nohl a reformpedagógiai mozgalom elterjedésével kialakuló új iskola irányzatot a német 18. századi életreform, illetve szellemi mozgalmak innovációjaként tartja számon. Ezzel szemben Oelkers szerint a reformpedagógia nem nevezhető újító pedagógiai paradigmának, mivel a felvilágosodás korszakának alapelveihez tér vissza. Oelkers úgy véli, hogy a reformpedagógiai mozgalom és az új iskolák nem értek el hosszútávú sikereket, így sokkal inkább a gyermeknevelést mint ideológiát tartja a reformpedagógia legfőbb eredményének (Németh, 2002; Ugrai, 2003)

Az eddigi szakirodalmi áttekintésünk alapján láthatjuk, hogy az 1920-as évekre a reformpedagógiai mozgalom Európa és az Egyesült Államok területén is egyaránt nagy utat járt be. A felsoroltak közül számos iskolamodell jelenleg is széleskörben működik. Ezáltal a reformpedagógia világmozgalommá nőtte ki magát, amelyet azonban a háborús idők és az ezzel járó világgazdasági és világpolitikai tendenciák erőteljesen visszaszorítottak. Az európai diktatúrák nem támogatták a reformpedagógia áramlatát annak újító és kevésbé ellenőrizhető jellege miatt. A diktatórikus hatalmi rendszerek visszatértek a hagyományos, tekintélyelvű, illetve a szigorúan állami kézben tartott nevelési formákhoz. A reformpedagógia úttörőinek törekvései teljes mértékben visszaszorultak, mivel nem gyakorolhatták a diktatúra által liberálisnak tartott munkásságukat (Németh, 2002).

A modern ipari kapitalizmus és a termelés-központú gondolkodás megjelenésével társadalmi szinten egyfajta egymástól való elidegenedés volt megfigyelhető. Az ipari termelés hatására háttérbe szorult a testkultúra, amelyet a falusi környezetben történő földművelés és önellátás váltott fel. Az emberek városokba költöztek, kezdetét vette az urbanizáció. A családhoz való kötődés és a család mint összetartó szociális egység is fellazult. A főként falusi gyökerekkel rendelkező emberek új kihívásokkal és idegen körülményekkel teli környezetben vállaltak munkát, ahol sokkal inkább egy gépezet részeként, mintsem egy falusi közösség tagjaként tekintettek magukra. Megszűnt a munka végtermékével, végeredményével való kapcsolat, és a modern ipar módszereinek sajátossága szintén az elidegenedés érzését gerjesztette. Előtérbe kerültek a tudományok, ezáltal a vallás szerepe gyengült az emberek életében. A munkásosztály felett eluralkodott a társadalmi hovatartozás érzetének hiánya, ez a folyamat indukálta a munkásmozgalmak elterjedését, amelynek hatására később a polgárság körében is hasonló problémák jelentek meg (Skiera, 2004).

A reformpedagógia korszakának tömör szakirodalmi áttekintése alapján megállapíthatjuk, hogy a reformpedagógia a gyermekközpontú oktatási formák köré csoportosul. Feladatuk a hagyományos iskola konzervatív módszerekkel és eszközökkel történő nevelési gyakorlatának teljes megújítása, valamint megteremteni a gyermek számára az önálló

és szabad alkotásra való lehetőséget fizikailag és szellemileg egyaránt. A századforduló gyermekfelfogását az intézményes nevelés, valamint a 19-20. században létrejövő azon biológiai és pszichológiai nézetek formálták, amelyek a gyermeki fejlődés testi-lelki folyamataival foglalkoztak. Ezek hatására a gyermekről alkotott kép pedagógiai és társadalmi szinten is átalakult. A reformpedagógiai időszakában létrejövő neves iskolák javarészt a gyermekkel foglalkozó tudományok által létrejövő tudásanyag birtokában határozták meg a gyermeki lét sajátosságait (Szaboles, 1995).

2.5 A művészetpedagógia és az alternatív zenepedagógia

A 20. század első évtizedében útnak indult *művészetpedagógiai* irányzat hűen tükrözte a megnövekedett igényt a kultúra és a kulturális fogyasztás irányába. A művészetpedagógia az iskolaalapító pedagógiai irányzatok szerves részét képezi, továbbá megreformálta az irodalom-, képzőművészet-, tánc-, és zeneoktatás területeit is.

A művészetpedagógia irányzatának létrejöttében meghatározó szerepet töltött be John Ruskin (1819–1900) angol gondolkodó. A legnagyobb hatást 1857-ben megjelent *Elements of Drawing*, magyar fordításban *A rajz alapvető elemei* című műve gyakorolta, amelyben a gyermekek művészeti nevelésének alaptételeit fogalmazta meg. Szintén döntő módon befolyásolta az irányzat kialakulását Corrado Ricci (1858–1934) 1887-ben kiadásra kerülő *L'arte dei bambini*, magyar fordításban *A gyermek művészete* című könyve, valamint Bernard Perez (1836–1903) 1888-ban kiadott írása, a *L'Art et la poésie chez l'enfant*, magyar fordításban a *Művészet és költészet a gyermeknél*.

A művészetpedagógia pszichológiai hátterét és annak elméleti alapjait képezi James Sully (1842–1923) 1895-ben megjelent *Studies on Childhood*, magyar fordításban *Tanulmányok a gyermekkorról* című alkotása. Könyvében a gyermeki látásmódot, valamint a gyermek nyelvi fejlődését írja le a gügyögéstől a beszédig. Egyik alaptézise, hogy a gyermek egyszerre álmodozó és megfigyelő lélekállapotának a tapasztalatszerzés jelenti a legmegfelelőbb ismeretszerzési formát. Mindemellett kiemeli a fantázia és a játék fontosságát, amely szoros kapcsolatban áll a művészetekkel (Németh, 1996; Röhrs, 1980).

Alfred Lichtwarkot (1852–1914) a német művészeti nevelés megalapítójaként tartjuk számon. A századfordulót követően összesen három tematizált konferenciát rendezett meg a művészetpedagógia széleskörű terjesztésének érdekében: elsőként 1901-ben Drezdában rajzoktatás és képzőművészet témában; két évvel később Weimarban nyelv és a költészet témakörben; majd szintén két év elteltével 1905-ben Hamburgban rendezte meg az utolsó művészetpedagógiai konferenciát, ahol a zene és a gimnasztika kapta a főszerepet. Az

eseményen pedagógusok, művészek és más egyéb területeket képviselő szakemberek vettek részt, akik kifejthették véleményüket és tapasztalataikat az iskolai nevelés reformjáról, amelyet a népművelés új eszközeként azonosítottak (Pethő, 2009b).

Az irányzat pedagógiai alapelveinek középpontjában a művészet mint a világ megismerésének sajátos jellege áll, amely egyúttal fontos nevelőeszköz is. Szerepe van az élet értékeinek és esztétikumainak megismerésében és azok helyes megítélésében. Élvezeti értékkel bír, továbbá érzelmi és tapasztalati alapon keres válaszokat az emberi élet kérdéseire. Németh (1996) szerint a művészeti nevelés képes pozitív hatással lenni a gyermeki személyiségfejlődésre, és általa a gyermekek a leghatékonyabban ismerhetik meg a környezetükben lévő tárgyakat. A fiatalságot nyitottá és befogadóvá kell tenni az adott műalkotásra vonatkozóan, valamint különböző módszerek alkalmazásával képesnek kell lenniük a saját gondolataik kifejezésére is (Pethő, 2009b).

A 20. században a különböző művészeti nevelési reformok kialakulásával párhuzamosan a zenei nevelés is jelentős változáson ment keresztül. A reformpedagógiai mozgalom zenei neveléssel kapcsolatos szegmense is a gyermeki cselekvőképességet, a belső harmónia megteremtését, valamint a zene közösségformáló erejének nevelésbe történő átültetését tűzte zászlajára.

A századfordulót követően létrejött zenepedagógiai koncepciókat a zenetudományi terminológia használatának megfelelően *alternatív zenepedagógiai koncepcióknak* nevezzük (vö. Andorka, 2013; Daragó, 2012; Gönczy, 2015). A kifejezés definiálására csak röviden térünk ki, ennek legfőbb oka, hogy a nemzetközi szakirodalom a 20. században létrejövő zenei oktatási rendszereket nem *alternatív* zenepedagógiai koncepciókként határozza meg, így ebben a témában nem alakulhatott ki diskurzus. Hazánkban vélhetőleg a Kodály koncepció széleskörű alkalmazása miatt illették az ettől eltérő zenepedagógiai irányzatokat az alternatív jelzővel, tehát a teljes fogalomtisztázáshoz ebből kifolyólag sem áll rendelkezésünkre elegendő írásos anyag. Továbbá a lentebb található bekezdésekben fenntartásokkal kezeljük a *hagyományos* kifejezést, mivel nem határozzák meg, hogy mihez képest aposztrofálható egy zeneoktatási rendszer hagyományosként vagy éppen alternatívnak.

Gönczy (2015) szintén tárgyalta a fogalomtisztázással kapcsolatos nehézségeket. Úgy vélekedik, hogy a zenepedagógia tudományágon belül az alternatív- és a reformpedagógia fogalmak szeparálása nehézséget okoz. Az egyes új koncepciók bevezetéséhez, illetve implementálásához saját iskola-hálózat létrehozása szükséges, viszont egy koncepció elterjedése által már az iskola-hálózaton kívül is megjelenhetnek felhasználók.

Gonda János (1932–2021), a tatabányai Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézet egykori alapítója szerint a hagyományos zeneoktatásban főként a reprodukálás, azaz a zenei

művek előadása az elsődleges, míg az alternatív zenepedagógia terén a nonreproduktív tevékenységek a meghatározóbbak. Azonban aláhúzza, hogy a hagyományos zenei értékekkel sosem mehetnek szembe a szabadabb, toleránsabb pedagógiai elgondolások. A gyermeki személyiség fejlesztésével párhuzamosan arra összpontosít, hogy a zene tanítását változatosabbá és hatékonyabbá tegye (Gonda, 1996).

Gönczy László más szemszögből közelítve definiálja a fogalmat: az alternatív zenepedagógia alatt azokat a zenei neveléssel foglalkozó irányzatokat értik, amelyek gondolatiségének középpontjában erőteljes, újító elvrendszer húzódik. A hagyományostól eltérő zenepedagógiai módszertannal és eszközökkel rendelkeznek, valamint repertoárjukkal képesek hatást gyakorolni az addig uralkodó zenei nevelési praxisra. Kihangsúlyozza, hogy az alternatív zenepedagógiai irányzatok nem kizárólag újonnan kitalált komponensekből épülnek fel. Számos esetben előfordul, hogy az addig hagyományosnak nevezett nevelési koncepció elemeit ötvözi vagy esetleg valamely más alternatív irányzat eleimet integrálja. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy az alternatív irányzatok kölcsönösen hatást gyakorolnak egymásra (Gönczy, 2015).

A személyiségfejlesztés a 20. századi reformpedagógiában, valamint napjainkban is sokat használt kifejezés a pedagógia terén. Gönczy (2015) tanulmányából világossá válik, hogy a zene és a zenepedagógia irányzatok összefonódnak a személyiségfejlesztés fogalmával. Az alternatív zenepedagógiai irányzatok értékelésekor mindenképpen figyelembe kell vennünk azt, hogy az adott irányzat túlmutat-e a pusztán zenei nevelésen, és ha igen, akkor az milyen mértékű, illetve milyen irányba halad (Gönczy, 2015). A zene különböző nézőpontok alapján értelmezhető a századfordulós változások mentén. Gönczy (2015) a következőképpen vélekedik róla:

- „A személyiségfejlesztésre irányuló tevékenységi repertoár része” (Gönczy, 2015: 96).
- A zenét egymagában tekintik a személyiségfejlesztés legmeghatározóbb eszközeként.
- „A zene egy vagy több társművészet elemeivel kombinálva, azokkal összhangban fejti ki hatását.” (Gönczy, 2015: 96).

A fentebbi szakirodalmi áttekintésünk alapján láthatjuk, hogy a művészetekre is kiterjedő reformpedagógiai mozgalmak, valamint az alternatív zenepedagógiai irányzatok kialakulása szorosan összefüggenek egymással. Nem csak a pedagógiát érte impulzus az oktatási ideológiák és struktúrák megváltoztatására vonatkozóan, ugyanis az 1920-as években útnak induló ifjúsági mozgalmak társadalmi szinten is nagy hatással voltak a korszak eseményeire.

A különféle ifjúsági mozgalmak (Magyarországon például a cserkészmozgalom) gondolkodásmódját a *test-centrikus* tevékenységek hatották át, amelyek magukba foglalták a sportot, a gimnasztikát és a táncot. A fiatalság körében tehát megnövekedett az igény a testmozgásra, ennek jegyében számos iskolát hoztak létre. Ezek többségében az Émile Jacques-Dalcroze (1865–1950) által létrehozott zenei nevelési koncepciót vették alapul (Dalcroze Euritmia). A korszak meghatározó személyiségei közé tartozott még Lábán Rudolf (1879–1958), korának kivételes táncpedagógusa és koreográfusa, valamint Mary Wigman (1886–1973), aki Dalcroze egykori tanítványaként egy új típusú expresszív táncstílust dolgozott ki (Flick, 1967; Szőnyi 1988).

A dolgozat keretei túlságosan szűknek bizonyulnak ahhoz, hogy az alternatív zenepedagógiai koncepciók maradéktalan áttekintését megkíséreljük, azonban az Orff koncepció neveléstörténeti hátterének feltárásához továbbra is az innovatív zenepedagógiai nevelési koncepciók és iskolák interpretálását tartjuk szemléltetőnek. Ezért a továbbiakban a 20. században kialakult legjelentősebb alternatív zenepedagógiai irányzatok közül két példát mutatunk be.

Dalcroze Euritmia

Az európai viszonylatban a mai napig uralkodó alternatív zenepedagógiai koncepciók közé tartozik a Dalcroze Euritmia, amely kidolgozása Émile Jaques Dalcroze (1865–1950) francia származású zenepedagógus és zeneszerző nevéhez fűződik. A nevelési irányzat a test ritmikus mozgásán alapszik, emellett hangsúlyozza a zene test általi érzékelését, befogadását és megtapasztalását. A spontán mozgások általi zenei önkifejezés a modern, nyüzsgő világtól való menedéket jelenti (Váradi, 2010). Külső szemlélőnek úgy tűnhet, mint egy zenére végrehajtott tornaóra, azonban ennél sokkal többről van szó (Szőnyi, 1988). Az euritmia által fejleszthetővé válik a belső harmónia megteremtése és a gyermekek cselekvőképessége. A színjátszás, a mozgás és a zene hármas egységet alkot, amely nagyban elősegíti a gyermekek önismeretének fejlesztését, továbbá egymás megismerésére is pozitív hatással van.

Dalcroze 1903-ban, a La Chaux de Fonds-i konzervatórium tanáraként fedezte fel először a rendszer megalkotásának szükségességét, amikor csoportját a zongora köré hívta, és megkérte őket, hogy táncoljanak. A diákok művi mozdulatokkal, átélés nélkül próbáltak táncot improvizálni, amire válaszul Dalcroze megalkotta első ritmikai módszerét, amit a későbbiek során továbbfejlesztett. Németországban egy olyan kulturális központ megalapításához kapott támogatást, ahol a zenei oktatás fókuszba került főként a ritmikai nevelésre, a szolfézsoktatásra és a kóruséneklésre irányult. A ritmikus mozgás, a tánc és a zene komplexitása új lehetőségeket

nyitott meg a zeneoktatás és a gimnasztika terén. Az első világháború ezúttal is megakadályozta a zenepedagógiai irányzat kiteljesedését. Dalcroze elvesztette a németek támogatását, mert ellenezte a francia katedrálisok bombázását. Habár a németországi kulturális központ működése megszűnt, 1915-ben lehetősége nyílt Genfben egy olyan intézet megalapítására, ahol tovább folytatta a megkezdett utat (Comeau, 1995; Daragó, 2012).

„*A módszernek, melyet alkottam és mely a nevemet viseli, az a célja, hogy a zene segítségével összhangba hozza az egyén értelmi és testi képességeit*” (idézi: Szőnyi, 1988: 9). A Dalcroze Euritmia módszerei nem tananyagként materializálódtak, azonban Dalcroze számos cikket és könyvet publikált zenepedagógiai elképzeléseiről. Egyik legfontosabb kiadványa a *Le Rythme, la musique et l'éducation*, magyar fordításban *Ritmus, zene és oktatás*, amely 1898 és 1919 között került publikálásra. Mindemellett az euritmia és a szolfézs oktatás anyagához több mint 1000 darab dalt, illetve zenét írt, valamint a zene, a színház és a mozgás együttes alkalmazásával színpadi műveket is komponált.

Dalcroze szerint a ritmikai nevelést az ötéves korú gyermekekkel érdemes elkezdni, akik ebben az időszakban a legfogékonyabbak a test mozgására, ugyanis ekkor alakul ki bennük a természetes ritmusérzék, így a koncepciót már a hangszerjáték előtt érdemes alkalmazni. A foglalkozások eleinte zenére való sétálással kezdődnek, a séta tempójának alapját az improvizált zongorajáték löktetése adja. A sétát a dinamika függvényében lábujjhegyen vagy teli talpon végzik, kezükkel a dallamvonal mozgását rajzolják le a levegőbe (Szőnyi, 1988).

Az uralkodó európai zeneelméleti rendszerrel ellentétben nem a zenei *egész* értéket osztják el egyenlő részekre, hanem a legkisebb egységet veszik alapul, és azt hosszabbítják meg saját magával. Ebből fakadóan Dalcroze az antik ritmikai rendszerekhez tér vissza. Az egységnyi idő felosztásának ezzel a fajta megközelítésével a páratlan vagy aszimmetrikus löktetésű ütemmutatókban való gondolkodás sem okoz nehézséget, ami pozitívan hat az absztrakt gondolkodás kialakítására és az intelligencia fejlődésére egyaránt (Szőnyi, 1988).

A kottaolvasás és -írás nem a kezdetekben elsajátítandó készségek közé tartozik. A Dalcroze metódus a megismeréssel kezdődik, amely alatt a zenei folyamatok megismerését és a zene változásainak azonosítását értjük. A szolfézs oktatása általában csak az első euritmia órák után egy évvel kezdődik meg, amelynek alapja az egészhanglépés és a félhanglépés közötti differenciálás képességének elsajátítása. Ezt követi a kotta mélyrehatóbb tanulmányozása, a különböző kulcsok és hangnemek megismerése. A fejlesztendő zenei készségek középpontjában kottából való éneklés áll.

A Dalcroze Euritmiát Magyarországon szinte alig alkalmazzák. A hatvanas években Szentpál Olga tanított Budapesten a Zeneakadémián és a Bartók Konzervatóriumban euritmiát, valamint Erdélyi Lászlóné a miskolci Egressy Zeneiskolában (Szőnyi, 1988). A színpadi

művészet mellett a módszer valamelyest beépült a Waldorf óvodák és iskolák foglalkozásaiba, de tiszta formájában nincs jelen a hazai oktatásban.

Suzuki módszer

Shinichi Suzuki 1898-ban született Japánban. Fiatalkorában intézményes keretek között sosem tanult zenét, 17 évesen hanglemezfelvevételek segítségével autodidakta módon tanult meg hegedűn játszani. Harmincas éveiben a császári konzervatóriumban tanított, amikor felkérést kapott, hogy egy négyéves kisgyermeket hegedűlni tanítson. Azelőtt sosem tanított óvodás korú gyermekeket, így új pedagógiai módszerekre volt szüksége. Ennek hatására kezdte el kidolgozni saját koncepcióját.

A hangszeroktatást az anyanyelvoktatással állítja párhuzamba. Suzuki a japán nyelv nehézségeit vette alapul: ha a japán gyermekek képesek elsajátítani az anyanyelvüket, akkor más képességek elsajátítására is ugyanúgy alkalmasak. Elmélete szerint a kulcs a nevelés módszereiben rejlik. A Suzuki módszer hatékonyságát mi sem mutatja jobban, mint első tanítványa, Eto Toshiya (1927–2008) világhírű hegedűművész karrierje. Suzuki saját nevelési módszerét *Talent Education*-nek nevezte el, amely egyúttal a japán matsumotoi intézet és zeneiskola neve.

Suzuki szerint a minőségi nevelésnek – a Kodály-koncepció elveivel megegyezően – már újszülött korban kell elkezdődni. A mester szerint fel kell hagyni azzal a gondolkodással, hogy egy gyermek jobb vagy rosszabb képességekkel rendelkezik, minden a nevelés módszerein és a körülvevő környezeten múlik. Ahogyan a japán nyelv sokféle dialektusát is a szülői nevelés hatására tanulják meg a gyermekek, úgy az éneklés tisztaságát és hamisságát is elsajátíthatják. Suzuki szerint a gyermekek születésük pillanatában nem rendelkeznek tehetséggel, csupán az alkalmazkodás képességével. Ebből következik, hogy: *„Minden ember személyiségét, tehetségét, gondolkodását és érzéseit környezete és körülményei fejlesztik ki.”* (Suzuki, 2004). A Suzuki módszer alapját a csoportos hangszeres oktatás képezi, amellel nagy hangsúlyt fektet a hallásfejlesztésre. Ennek legfőbb eszköze a napi rendszerességgel hallgatott jó minőségű zenei felvételek (Suzuki, 2004). Suzuki módszerét Európa számos országában alkalmazzák, a módszer honosítására Suzuki intézeteket hoznak létre.

Az európai Suzuki oktatás palettáján a következő hangszerek találhatók meg: hegedű, brácsa, cselló, nagybőgő, zongora, orgona, furulya, fuvola, gitár, mandolin, hárfa, valamint az énekhang képzése. Számptalan találkozó kerül megrendezésre a fiatalabb és az idősebb zenészgenerációk számára egyaránt, mindemellel zenepedagógiai továbbképzéseket is tartanak. A módszer eszmerendszere szerint a tanárnak elsősorban nem kiváló

hangszerjátékosnak kell lenni, hanem pedagógusnak, amely valamelyest ellentétben áll a mai európai gondolkodással. „*Suzuki alapelve: nevelés = szeretet*” (Suzuki, 2004).

Habár sosem késő elkezdni a tanulást, a foglalkozások ideális esetben már baba- és kisgyermekkorban kezdődnek. A gyermekek legegyszerűbb tanulási módszere az utánzás, ezt kihasználva először csak a szülők tanulnak a kiválasztott hangszeren huzamosabb ideig, ennek hatására a gyermekekben nagyon erős késztetés alakul ki a hangszerjáték iránt, így a korai kezdés hosszú ideig motivált maradhat. Suzuki szerint a gyermekek fejlődésének kezdeti szakaszait nem szabad figyelmen kívül hagyni, folyamatosan szeretetet és törődést kell feléjük nyújtani.

A következő időszakban – körülbelül egy éven keresztül – a gyermekek csak megfigyelőként vesznek részt az órákon, és szemügyre veszik, ahogyan idősebbeket tanítanak. Ez az idősebb diákokat a hozzászoktatja a közönséghez. További fontos része a folyamatnak a zenehallgatás: a darabokat először meghallgatják, így már azelőtt jól ismerik a zenei anyagot, hogy hangszerükön megpróbálnák eljátszani. A műveket minden esetben először memorizálják, majd csak aztán kezdik el gyakorolni hangszeren, ennek köszönhetően előtérbe kerül a technikafejlesztés és a zenei megformálás. Ez a didaktikai elv hosszútávon kifinomult hangmagasság- és hangszínhallást, és érettebb előadásmódot eredményez.

Minden egyes hangszer sajátosan strukturált haladási repertoárral rendelkezik, minden tanuló ugyanabban a sorrendben követi a tananyagot alkotó darabokat. Az egyéni órák mellett csoportos foglalkozásokon is részt vesznek, ezek az alkalmak a gyermekek szocializálódását és egymás motiválását hivatottak segíteni, ugyanakkor rendszeresen kapnak nagyobb közönség előtt is koncertezési lehetőséget. A szülők aktív résztvevői a gyermekek hangszeres oktatásának, az otthoni gyakorlásokat is közösen végzik. Ahogyan a nyelvet is mindennap beszélik, úgy a zenei nyelvet is mindennap használni kell, ezért a napi szintű gyakorlás elengedhetetlen (British Suzuki Institute, é.n.).

A 19. és 20. századi európai áramlatok – amely időszak alatt számos más egyéb alternatív zenepedagógiai koncepció alakult ki – inspirálóan hatottak Carl Orff (1895–1982) német zeneszerzőre is, aki többek között Lábán, és Jacques-Dalcroze által kidolgozott zenepedagógiai koncepciók tanulmányozásával alkotta meg saját zenei nevelési rendszerét.

3. Az Orff koncepció

Az Orff koncepció kidolgozása Carl Orff nevéhez fűződik. Zenepedagógiai szemléletmódja az 1920-as, 1930-as években indult útnak Németországból, amely gyermekek ezrei számára

jelentett új zeneoktatási alternatívát. Orff zeneszerzői munkássága egyaránt kimagasló a klasszikus zene színterén, azonban legfőképp az általa kidolgozott újjító zenei nevelési koncepciójáról tartjuk számon.

Carl Orff 1895-ben született Münchenben, bajor nemesi családban, felmenői katonatisztként szolgáltak a hadseregben. Zenei tanulmányait ötévesen kezdte, zongorázni, orgonálni és csellózni is tanult. 1905 és 1907 között a müncheni Ludwigsgymnasiumba járt, a következő öt évben pedig a Wittelsbacher Gymnasium falai között végezte középfokú tanulmányait. Ez idő alatt ismerkedett meg Debussy zenéjével, valamint Schönberg alkotásain keresztül a dodekafóniával, amely a tizenkétfokú hangrendszerrel kapcsolatos ismereteit mélyítette el. 1911-ben mindössze tizenhat éves korában adták ki első művét az *Eliland, ein Sang vom Chiemsee*-t, amely egy tíz dalból álló dalciklus. Felsőfokú zenei tanulmányait szülővárosában végezte el, majd 1917-ben zongoratanára, Hermann Zilcher közbenjárásának köszönhetően kezdődött meg karmesteri és korrepetitori pályafutása az Otto Falkenberg által vezetett Münchner Kammerspiele színházban. Ebben az évben írta meg első színpadi művét az *Ein Sommernachtstraum*-ot, amely többszöri átdolgozást követően csak később nyert nagyobb publicitást. Szintén ugyanebben az évben besorozták a hadseregbe, viszont a frontvonalon elszenvedett sérülése miatt nem tudta ellátni katonai feladatait. Ezt követően a mannheimi Nationaltheaterben, majd később a darmstadti Hoftheaterben folytatta karmesteri pályafutását az első világháború végéig. 1919-ben visszatért Münchenbe, ahol újra zeneszerzést kezdett el tanulni Heinrich Kaminskinál (Andorka, 2013; Fassone, 2001).

Az 1920-as években Orff munkássága kétféle irányt vett: egyrészt a 16. és 17. század zenéjét tanulmányozta, kiváltképpen Monteverdi életművét (Andorka, 2013), másrészt 1924-ben Dorothee Güntherrel közösen megalapította a Güntherschulét Münchenben, ahol gimnasztikát, ritmikus mozgást, táncot és zenét tanítottak. A Güntherschule híre gyorsan terjedt, azonban a második világháború pusztításai utolérték az iskolát, és vele együtt az összes Orff hangszer is odaveszett. A mester felfüggesztette pedagógiai munkásságát és a komponálás felé fordította figyelmét. Zeneszerzőként első nagy sikere 1937-ben volt a *Carmina Burana* című kantátája, amelynek ősbemutatója a frankfurti operában hangzott el. Világhírű művét egészen a mai napig Orff legismertebb és legtöbbet játszott zeneműveként tartják számon (Andorka, 2013; Fassone, 2001).

1948-ban a Bajor Rádió felkérte Orffot, hogy gyermekek számára komponáljon zenét rádióműsorokba. Orff elfogadta a felkérést, visszatért zenepedagógiai munkájához, ami valójában már a *Schulwerk* kidolgozását jelentette. Intézményes keretek közt 1961-ben a salzburgi Mozarteumban (*University of Music and Dramatic Arts Mozarteum Salzburg*) indult újra a Schulwerk oktatása (Andorka, 2013; Fassone, 2001).

Orff 1950-től 1960-ig a müncheni Zeneművészeti Főiskola zeneszerzéstanáráként dolgozott, eközben 1959-ben a Tübingeni Egyetem, majd 1972-ben a Münchener Egyetem díszdoktorává avatták. 1982-ben Münchenben hunyt el (Andorka, 2013; Fassone, 2001).

3.1. Az Orff koncepció neveléstörténeti háttere

A koncepció kidolgozását eredetileg nem a gyermekek zenei nevelése ihlette: az iskola elsődleges célja a tánc- és tornatanárok képzése volt, amelynek alapját a ritmikai improvizáció jelentette (Szőnyi, 1988). Orff szerint akkoriban a zenetanítás száraz és kevésbé hatékony volt, ezenfelül a zenepedagógusok figyelmen kívül hagyták a gyermeki *spontaneitást* és *kreativitást* (Comeau, 1995).

Manuela Widmer, a salzburgi Orff Intézet tanára szerint az Orff Schulwerk fejlődésének kezdeti szakaszában a Güntherschule kísérleti helyszíneként szolgált. Orffnak sosem állt szándékában konkretizált, kidolgozott metodikát létrehozni. A Güntherschule mottója hűen tükrözi a zenei koncepció mögött húzódó lényegre törő elvet: „*Az út a cél.*” (Widmer, 1994).

Dorothee Günther (1896–1975), az iskola névadója a mozgással kapcsolatos tananyagot dolgozta ki, Orff pedig zenei anyagot komponált a tanórákra (Morin, 1996). Mellettük az iskolai híres tanára volt még Maja Lex (1906–1986) táncművész, koreográfus, pedagógus és Gunild Keetman (1904–1990) zenetanár, akik a Güntherschule tánccsoportját vezették.

A Güntherschule kezdeti időszakában kevés hangszer állt az iskola rendelkezésére, ezért a mozgásos gyakorlatok zenei kíséretéhez leginkább testhangszereket használtak. Az orffi gondolkodás szerint hagyományosan négy testhangszer létezik: csettintés, taps, combütés, dobbantás. Mind a négy különböző hangszínt jelöl, valamint az egyes hangszínek mélyebb, illetve magasabb megszólaltatására is lehetőség kínálkozik. Később speciális ütőhangszereket készítettek annak érdekében, hogy a tanulók a „táncukat”, azaz a mozgásukat kísérmé tudják. Akkoriban nem volt újdonság az ütőhangszerek használata, számos tánc- és tornatanár alkalmazta zongorával együtt. Azonban Orff nemcsak hanghatásokat – mint ahogyan az addigi gyakorlat mutatta –, hanem megkomponált ritmuskíséretet is írt a mozgáshoz, később pedig ennek a ritmus-központú gondolkodásmódnak köszönhetően hozták létre az Orff-instrumentáriumot (Comeau, 1995; Szőnyi, 1988).

A tánccsoport európai turnéját követően a legnagyobb sikert kétségtelenül az 1936-ban Berlinben megrendezett olimpia megnyitójára komponált mozgásos koreográfia kidolgozása és előadása jelentette, amelyben gyermekek százai vettek részt (Shamrock, 1986). Az új irányzat híre hamar elterjedt Németország-szerte, a németországi és a külföldi pedagógusok körében is

egyre többen figyeltek fel a koncepcióra. Ennek köszönhetően a koncepció más nyelvekre való adaptációja is megkezdődött a világ számos különböző pontján (Flick 1967; Widmer, 1994).

Az Orff koncepció közoktatásban történő alkalmazásának kérdése a német oktatáspolitikai asztalán is megjelent. 1930-as évek elején a német oktatás meghatározó alakjai a Carl Orff által létrehozott zenepedagógiai irányzatot javasolták bevezetésre a berlini Volksschulében. A kezdeményezés élén elsősorban Leo Kestenberg, a Berlini Kultúrminisztérium kultúrreferense és Eberhard Preussner (1899–1964) német zenepedagógus állt. 1933-ban a nemzeti szocializmus időszaka vette kezdetét. A politikai hullámok lesöpörték az Orff koncepcióval kapcsolatos terveket, majd 1945-ben a második világháború bombázásai a Güntherschulét is utolérték, amely az összes Orff hangszerrel együtt odaveszett (Orff, 1963; Velásquez, 1990).

A Güntherschule lerombolását követően Carl Orff egy időre a zeneművek komponálása felé fordította figyelmét. 1948-ban a Bajor Rádió arra kérte fel a zeneszerzőt, hogy gyermekeknek szóló rádióműsorokhoz komponáljon zenét. Ennek hatására Orff ismét egykori munkatársával, Gunild Keetmannel kezdett el újra együtt dolgozni, aki a Güntherschule időszakában a zenei improvizációk lejegyzésével is foglalkozott. A termékeny közös munka hamar meghozta számukra gyümölcsét: Orff és Keetman kompozícióit 1950 és 1954 között adták ki *Musik für Kinder* címmel, amelyeket együttesen *Orff Schulwerk*nek is nevezünk.

Az öt kötet a zenei élményig való eljutást tűzi ki céljául az imitáció, az improvizáció és a képzelőerő segítségével (Szalai, 2018a; Szalai, 2019). Orffék úgy vélték, hogy a Schulwerkben található szabad zenealkotási módszerek, illetve folyamatok bármely kultúra számára adaptálhatók az adott kultúra zenei tradícióinak felhasználásával.

A Schulwerk sikerességét mutatja, hogy a kötetek publikálását követően a zenepedagógusok Németország-szerte keresni kezdték a bennük található zenék felvételeit, majd a gyakorlatokat hamarosan fordítani kezdték más nyelvekre is. A széleskörű adaptálásnak köszönhetően Európa mellett a világ számos országában is elérhetővé vált Orff zenepedagógiai irányzata.

Shamrock (1986) szerint az adaptálhatóság nyelvi és kulturális aspektusból egyaránt nehézségeket okoz. Elsősorban az egyes kultúrákra vonatkozó sajátos nyelvi- és dalkincsét kell figyelembe venni, továbbá a rigmusok, közmondások, kántálók és gyermekjátékok is meghatározó szerepet töltenek be. A Schulwerk eredeti nyelve német, amely a német kulturális örökségeket is magában hordozza. Ezt alapul véve az átdolgozás egyes kultúrák esetében körülményes lehet. A Schulwerk sikeres adaptációja így kifinomult zenei és kulturális érzékenységet igényel.

Sangiorgio (2010) fontosnak tartja, hogy az adaptáció során az egyes kultúrák visszanyerik a zenei-kulturális identitásukat és a zenei hagyományait is, így sok országban a Schulwerk jelentősen hozzájárult a helyi népi hagyományok újjáélesztéséhez, különösen a gyermekrepertoárok tekintetében (Sangiorgio, 2010).

Az alábbi táblázatban a Schulwerk terjedését követhetjük nyomon az adaptáció tekintetében (vö. Shamrock, 1986). A felsorolást nem nyelvi vonatkozásban, hanem országok szerint végeztük el, ezáltal földrajzi aspektusból is szemléletessé válik a koncepció terjedése.

1. táblázat: Az Orff koncepció adaptálása kronológiai sorrendben

Kanada	1956
Svédország	1957
Belgium	1958
Anglia	1958
Argentína	1961
Portugália	1961
Japán	1963
Spanyolország	1965 és 1969
Franciaország	1967
Wales	1968
Csehszlovákia	1969
Taiwan	1972
Dánia	1977
Korea	1977-1982
Egyesült Államok	1977-1982

forrás: saját szerkesztés

A kötetek adaptálását követően a koncepció fejlődése már a saját útját járta, ezáltal Orff és Keetman munkásságának lényegi része véget ért. A későbbiekben már csak két fontos művet publikáltak: 1970-ben Keetman módszertani útmutatót publikált *Elementaria* címmel, továbbá 1977-ben közösen adták ki a *Paralipomena* című kötetet, amelyet a *Musik für Kinder* folytatásaként tartanak számon (Shamrock, 1986).

3.2. Az Orff koncepció nevelésfilozófiai háttere

Az Orff által létrehozott koncepció alapelvei – hasonlóan a Kodály koncepcióhoz – nem könyvekben vagy kiadványokban találhatók meg. Mindössze néhány feljegyzés maradt hátra, amelyekre egyfajta orientációként tekinthetünk. Ennek egyik legékeesebb példája az 1962-es Torontói Egyetemen megrendezett Orff Schulwerk konferencia. A kurzus nyitóünnepségén maga Orff tartott beszédet, amelyben legfőképp a koncepció filozófiai hátterét tárta a hallgatóság elé. A nyitóbeszéd annyira híressé vált, hogy később több nyelven is kiadásra került. Az alábbiakban a dolgozat szerzőjének fordításában olvashatjuk:

1. A Schulwerk kerüli a gyermeki világ szándékos leegyszerűsítését, mivel az se nem primitív, se nem mulandó.
2. A Schulwerk nem törekszik arra, hogy modern legyen. A gyermek zenei fejlődését figyelembe véve a pentaton hangkészletből indul ki, és a diatónia felé halad. A gyermekeket helytelen zeneelméleti alapokból kiindulva megismertetni a zenével. Ehelyett a zene történelmi fejlődését kell alapul venni. A Schulwerk tiltakozik az alapfokú zeneoktatás rendszerközpontú racionalizáltsága ellen.
3. A Schulwerk kerüli az olyan fogalmak idő előtti bevezetését a gyermekek világába, amelyek mai elgépiesedett civilizációnkból származnak. A minket körülvevő technika és kauzalitás csak a racionálisan mérhető kapcsolatokra van hatással; spirituálisan, illetve művészi szempontból steril. A Schulwerk célzottan fejleszti és irányítja a gyermeki képzelőerőt a természet és a teremtés archetípusaira. A gyermek ezáltal kapcsolatba lép a rendező, nyugtató és gyógyító erőkkel.
4. A kötetekben található művek egyszerűek, elemiek, mégis mindegyik valódi jelentéstartalommal és önálló gondolatisággal rendelkezik, azonban nem alkotnak progresszív rendszert a kifejezés általános értelmében. A különböző zenei elemek bevezetése elkülöníti a Schulverket más zenei rendszerektől, amelyek rendszerint unisonóval és kétszólamú darabokkal kezdődnek, majd lépésről lépésre haladnak a nehezebb darabok és a bonyolultabb struktúrák felé. Az igaz, hogy a Schulwerkek fokozatosan haladnak a bordunktól a párhuzamos szerkesztésmódig és a domináns akkordokig;... Azonban a haladási sebesség függ a gyermek fogékonyságától, befogadóképességétől, figyelembe véve a zenei és a nyelvi készségeket egyaránt.

5. A Schulwerk nem alkot új szövegeket a darabokhoz (az improvizációkat leszámítva), valamint érintetlenül hagyja a már meglévőket. A kötetekben felhasznált szövegek a folklórból származnak, továbbá elismert lírai és epikus költők tollából.

6. A Schulwerk darabjai szubjektív értelemben nem tekinthetők kompozícióknak. Nem a 19. századi értelemben vett „inspiráción” alapszanak és nem illusztrálnak szöveget. Ezek mind egyfajta zenei modellek, amelyek inkább jellegzetesek, mint egyediek (Dolloff, 1993: 5).

A koncepcióra tehát nem tekinthetünk szigorúan alkalmazott módszerként, sokkal inkább egy módszertani megközelítés megannyi alapelvvvel és kritériummal, amely számos lehetséges formában valósulhat meg. Haselbach (1993) a következőképpen fogalmaz: *„Az Orff Schulwerk egy olyan előadó keze által született meg, aki egyben egy intuitív, zseniális tanár volt, viszont semmiképpen sem nevelési teoretikus vagy módszertani szakértő. Azért, mert sohasem egy szabványként vagy egy adott korcsoport tanterveként tekintettek rá, hanem ez egy modell, amely kiállta az idő próbáját, de továbbra is nyitott maradt.”* (Haselbach, 1993: 10, idézi Sangiorgio, 2010: 3). Sangiorgio (2010) úgy véli, hogy a különböző kultúrák számára ez a nyitottság teszi lehetővé az interpretációt, viszont ezáltal nehezebbé válik az Orff Schulwerk definiálása. Werner Thomas úgy véli, hogy a Schulwerk *„történelmi kikristályosodás, mintsem pedagógiai konstrukció”* (Werner, 1960: 31, idézi Dolloff, 1993).

Orff egy 1963-as beszédében így fogalmazott: *„A Schulwerk minden fázisa mindig ösztönzően fog hatni a gyarapodásra, fejlődésre, ezért soha nem fog lezárulni, mindig fejlődik, növekszik, áramlik.”* (idézi Sangiorgio, 2010). Az Orff Schulwerk fejlődését a világ számos pedagógusának a „befejezetlen, mindig fejlődő munkához” való hozzájárulása indukálja. Egy olyan folyamatban lévő munkát jelent, amely a közös elképzelés általi tapasztalatok dinamikus és diverzifikált hálóját képezi. A fejlődés gyakorlati aspektusból nézve a zenei anyagok és ötletek internalizálásán, kidolgozásán és feltalálásán keresztül valósul meg.

Orff zenepedagógiai koncepciójának forrását az elementáris kifejezés jelenti, amely a latin *elementarius* szóból ered. Jelentése elemi, alapvető, ősi. A mester számos beszédében használja ezt a kifejezést, amely a korabeli komparatív muzikológia képviselőinek, mint például Curt Sachs (1881–1959) és Richard Wallaschek (1860–1917) *primitív zene* koncepciójából eredeztethető. Ennek alapját az európai zenei és népzenei tradíciók alkotják. Orff nemcsak a zenetörténeti szempontból tekintett a zenére mint az emberiség fejlődésének korai szakaszából származó örökség, hanem a gyermeki személyiségfejlődést is figyelembe vette: *„A gyermek lelki világa tükrözi az emberiség fejlődésének korai archaikus szakaszát.”* (Orff, 1962: 3).

Maga a koncepció egy olyan naturális zenei potenciál aktualizálása, amely minden emberben jelen van. Az Orff Schulwerk-hagyomány egésze olyasféle zenét céloz meg, amelyet transzkulturálisként vagy transztörténelmiként aposztrofálhatunk, mivel ez az ösztönszerű zenei aktivitás az egyén pillanatban megélt muzikalitásából ered (Sangiorgio, 2010; Shirley, 2010). Nem véletlen, hogy az Orff által sokat használt testhangszereket a szakirodalmi példák „*elementáris hangszereknek*” is nevezik, hiszen azonnali lehetőséget kínálnak az aktív zenei önkifejezésre (Sangiorgio, 2010; Shirley, 2010).

A koncepció nevelésfilozófiai háttérének egyaránt részét képezi a zenei fejlődés és a nyelvi készségek fejlődésének korrelációja. Thomas Werner (1910–2011) szoros együttműködésben dolgozott Orffal. Értékezésében az Orff koncepció és a felvilágosult neveléselméleti gondolkodók által létrehozott érzékelésen alapuló pedagógiai fejlődéselmélet összefüggését vizsgálta. Werner (1960) szerint Johann Gottfried Herder (1744–1803) 18. századi német költő és filozófus munkássága nagy hatást gyakorolt Orff zenepedagógiai koncepciójára. Herder a nyelvi fejlődést négy szakaszra bontja: 1. gyermekkor, 2. fiatalkor, 3. felnőttkor, 4. időskor. Az első szakaszban a nyelvi kifejezést még nem tekinthetjük beszédnek, a nyelv sokkalta inkább hangokból és utánzásból áll. A második szakasz a „nyelvi fantázia” korszakát jelenti, ahol a beszéd szépsége és esztétikuma a meghatározó. A harmadik szakasz a „*szép próza*”, Herder ezt a szakaszt tartja a legfejlettebbnek. A negyedik szakasz pedig a nyelv helyességére fekteti a legnagyobb hangsúlyt. Werner úgy vélte, hogy az első Schulwerk kötetben található ritmikus mozdulatokkal kísért beszéd alapú gyakorlatok Herder első szakaszára utalnak.

Doloff (1993) ezt továbbgondolva úgy tartotta, hogy a Herder által tárgyalt fejlődéselmélet négy evolúciós szakaszával párhuzamba állíthatóak a zenei fejlődés szakaszai. 1. Gügyögés, a hangokkal való játék; 2. Költői szakasz, képzelt hangokat és szavakat használnak az esztétikai és szimbolikus kifejezés érdekében. Erre a szakaszra az átható alkotóképesség a legjellemzőbb; 3. Logikai fázis, amelyben az egyén az értelem és az analitikus gondolkodás erejével fejlődik; 4. Szabályok és irányelvek által vezérelt szakasz. Doloff arra a megállapításra jutott, hogy az Orff Schulwerk köteteiben bizonyítékot találhatunk arra, hogy Orff a nyelvi fejlődés legkorábbi szakaszából indul ki, majd a herderi fejlődéselmélet mentén a későbbi zeneművek egyre inkább igénybeveszik a gyermek logikai készségeit (Doloff, 1993). Ennek megfelelően a gyermeki fejlődéssel párhuzamosan a primitív zenei formáktól elindulva a klasszikus zene megismerésén keresztül vezet az út a fejlettebb és komplexebb zene megértése felé. Doloff (1993) megjegyzi, hogy az öt kötet felépítését megvizsgálva túlságosan sokat időzik az olyan zenei formákon, amelyekre jellemző a behatároltság, mint például pentatónia vagy a rondó forma. Azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy nem ez volt Orff

szándéka: „*lehetetlen és nem kívánatos elzárni a gyermeket más egyéb zenei behatásoktól*” (Orff, 1962: 7, idézi Dolloff, 1993: 15).

Orff úgy véli, hogy a zenei fejlődés a kinesztetikus érzékszervi tapasztalásból indul ki, amelynek az elfogadó, pozitív környezetben való improvizatív jellegű aktív zenélés ad keretet. Ezt később a zene szellemi és logikai megértése váltja fel. A gyermek idővel képessé válik arra, hogy tudatos zenei döntéseket hozzon az improvizáció, a zenealkotás és az előadás révén (Calantropio, 2010). A progresszív zenei fogalmak és készségek hozzáadódnak az addig megszerzett tudáshoz a fejlődési folyamat során (Dolloff, 1993).

A csoportos zenélés gyakorlata visszatükröződik az orffi megközelítés egészén. Ezt a gondolatot alátámasztja, hogy a repertoár nem tartalmaz szóló darabokat. A zenélésre mint közösségi tevékenység tekint, ezáltal magában hordoz egyfajta közösségformáló erőt az improvizáción, illetve a közös hangszerjátékon és éneklésen keresztül, amely visszaidézi a már fentebb említett elementáris avagy ősi kultúrák zenei gyakorlatát. A koncepció ezen alapelve az Orff zenekarokban ölt testet. Az elgondolás a gamelán zenei gyakorlaton és tradíciókon alapszik, amely egyaránt hatással volt az Orff instrumentárium kialakulására.

A köteteket elsősorban az különbözteti meg a többi nevelési rendszertől, hogy nem kizárólag gyermekeknek szól, ennek ellenére gyermeki nézőpontból közelíti meg a zenei interakciókat. Ebből kifolyólag a csoportos foglalkozások alkalmával imitáció, improvizáció és kreativitás folyamatain keresztül gazdagodhatnak zenei élményekkel.

Meddig beszélhetünk egy zenei nevelési irányzat esetében koncepcióról és mikortól válik módszerré? Fogalmi szempontból megvizsgálva az Orff Schulwerk nem tekinthető módszernek, mint ahogyan azt az Orff pedagógusok és előadók is rendszerint megjegyzik, azonban a Schulwerk gyakorlati alkalmazása vizsgálható módszertani aspektusból is. Meghatározott haladási (a mondókáktól a hangszerekig), fejlődésre vonatkozó (egyszerűtől a bonyolultig), fogalmi (ritmustól a harmóniáig), elméleti (pentaton hangzásvilágtól a modális hangsorokig) menetet kínál fel (Abril, é.n.).

Az Orff Schulwerk repertoár forrásait tekintve leggyakrabban a népdalokra épít, meghatározott ritmikai közege és egyszerű tonális struktúrája miatt (Abril, é.n.). A zenei folyamatok a ritmus köré központosulnak, átmenetet képeznek az egyszerű mondókáktól a dalokig. A lelépő kis terc – hívótercnek is nevezzük – avagy *szó-mi* hangközlépést mutatja be elsőként, amely a népzenei kultúrák gyermekdalai között szintúgy fellelhető, erre példa a magyar népzenei kultúrából a *Zsip, zsup, kenderzsup*.

1. kottapéllda: Musik für Kinder kottapéllda 1.

1. Kuckuck
Ku - ckuck, Ei - er-schluck. Ku - ckuck, Ei - er-schluck.

2. Zizibe
Zi - zi - be, Zi - zi - be, d'Sonn ver-schluckt den letz-ten Schnee.

3. Sieh Beck
Sieh Beck, ha - st'n Weck, schie - b'n nein, ba - ck'n fein, la - b'n nit ver-bren - nen, daß wir'n es-sen kön - nen.

Klatschrhythmus 1
2
3
4

Klatsch-
Stampf-
rhythmus 1
2

Copyright 1950 by Schott & Co. Ltd., London B-S-S 37639

forrás: Orff, C. & Keetman, C. (1950). *Musik für Kinder Vol. 1.*

Ezt követi a *lá*, a *ré* és a *dó* hangok azaz a pentaton hangsort veszi alapul. Orff elrugaszkodik az európai zenei hagyományoktól: a német és az osztrák népzene nem pentatonra épül, valamint az Európában fellelhető népdalkultúrák között is csak kevésbé fordul elő a pentaton dallamvilág. A hangkészlet később kiegészül a *fä* és *ti* hangokkal, amelyet diatóniának, azaz hétfokú hangsornak nevezünk. Ezzel párhuzamosan a kezdetleges ritmuskíséretet alapját a már fentebb említett – konkrét hangmagassággal nem rendelkező – testhangszerekkel szövegezik meg, majd később fokozatosan kerülnek bevezetésre az Orff-instrumentárium hangszerei (Morin, 1996).

A dallamvilág a gregorián dallamképzést veszi alapul. Az egyre bonyolultabb gyakorlatokat az Orff-instrumentárium dallamhangszereivel kísérik, valamint adott a lehetőség az improvizációra a megadott hangkészleten belül (Flick, 1967; Hegyi, 1996).

2. kottapéllda: Musik für Kinder kottapéllda 2.

4^a Lirum larum Löffelstiel

Li-rum la-rum Löffelstiel, al-te Wei-ber es-sen-iel, jun-ge müs-sen fa-sten, 's Brot liegt in dem Ka-sten,
's Mes-ser liegt da-ne-ben, ei, welch lu-stig Le-ben.

Klatsch-
Stampf-
rhythmus

Alt-
Xylophon

4^b

Li-rum la-rum Löffelstiel, al-te Wei-ber es-sen-iel, jun-ge müs-sen fa-sten, 's Brot liegt in dem Ka-sten,
's Mes-ser liegt da-ne-ben, ei, welch lu-stig Le-ben.

Holztrommel

Sopran-
Xylophon
mit Holzschüssel

Alt-
Xylophon

oder:
Alt-
Xylophon

B-S-S 37639

forrás: Orff, C. & Keetman, C. (1950). *Musik für Kinder Vol. 1.*

Az improvizációs szakaszok hangkészletének alapjául legtöbbször a pentaton hangsor szolgál, ezáltal a gyermekek egy konszonáns hangzásvilágban élvezhetik az önkifejezés legszabadabb formáját. A zenei formák tekintetében egyaránt az egyszerűtől halad a komplexebb struktúrák felé.

3. kottapéllda: Musik für Kinder kottapéllda 3.

forrás: Orff, C. & Keetman, C. (1950). *Musik für Kinder* Vol. 1.

Orff a *Musik für Kinder* első kötetének elején a következő gondolatokat osztja meg a könyv használójával Hegyi István fordítását idézve:

„Ez a könyv a gyermekekkel végzett munkából nőtt ki... „A hagyományos rigmusok és dalok felhalmozódott értékei a kiindulás természetes pontjának látszottak: ezek a források, amelyekből minden szöveget merítettem. Néhány tájszólásban van. Mind a rigmusokban, mind a népdalokban a dialektus az eredetiség biztosítója.

A melódiák alapvetően pentatonikusok. Az öthangú skálára alapozott zene a fejlődésnek olyan állapotát reprezentálja, amely pontosan megfelel a gyermekek mentalitásának. A körülhatárolt átlag lehetővé teszi a gyermek számára, hogy megtalálja saját kifejezési módját annak a veszélye nélkül, hogy ebből idegen zenei példák merő utánzása keletkezne.

A dallam lépésről lépésre fejlődik. Először csak két hang szerepel (madárhang, az utca kiáltásai, stb.), aztán a harmadik, a negyedik és végül az ötödik.

A pentation dallamok, ... a hozzájuk legalkalmasabb bordun (duda), illetve osztinató kíséretet kapják. A kadenciális kísérek másik világhoz, a dūr melódiák világához tartoznak.

Az osztinátók használata nagyon természetes módon a polifónia egyszerű formáihoz vezet.” (Hegyi, 1996: 1)

Orff kiszélesíti a Schulwerkekben használatos zenei anyagot. Ezalatt értjük a nyugati zenei formákat, illetve szerkesztési technikákat. Ide sorolhatjuk a reszponzoriális szerkesztésmódot, valamint kánon, osztinátó, qoudlibet, fauxbourdon, recitativo, rondo chaconne, körtánc és különböző táncformák. Dallami és harmóniai példákat találhatunk gregorián típusú recitativa (énekbeszéd), organumra (korai többszólamú kompozíció), parafóniára (kvintpárhuzamban haladó dallam) és olyan jellegű kompozíciókra, amelyek a funkciós vonzástörvényeken alapulnak. A hangkészletek a pentatontól a modális és a diatónikus hangsorokig terjednek. A ritmikai felépítettségét tekintve a monoszillabikustól a polimetrikusig bővül, illetve poliritmikus kompozíciókat is találhatunk.

A koncepció új lehetőségeket nyitott meg a zeneterápia területén is, melyet Gertrud Orff: *Zeneterápia* című 1994-ben megjelent könyvének irányadó gondolatai határoztak meg elsőként. Számos zeneterapeuta eszköztárában megtalálhatóak az Orff hangszerek. A terápiák alkalmával a közös zenei gyakorlaton keresztül az érzelmi érintkezésekhez és megnyilvánulásokhoz segítik hozzá a sérülteket. Az aktív zeneterápiában a test mozgása és a hang által keletkezett rezgések átélése a gyógyulás folyamatát segíti elő, ezért az Orff koncepciót nemcsak a pszichiátriai és neurológiai jellegű betegségek kezelésénél tudják alkalmazni, hanem fogyatékkal élő emberek gyógyítására is alkalmas (Szőnyi, 1988, Varvasovszkyné, 1996).

3.3. Orff intézmények

A Carl Orff Alapítvány létrehozása Orff végakarataiban szerepelt, amely 1984. május 17-én a zeneszerző és zenepedagógus halála utána két évvel került megalapításra. Székhelye a bajorországi Diessen am Ammersee városában található. Orff 1955-től egészen a haláláig élt ebben az épületben, rezidenciáját a mai napig eredeti állapotában őrizték meg. Végrendelkezésében özvegyét, Liselotte Orffot (1930–2012) nevezte ki az alapítvány igazgatójának, aki közel huszonnégy évig – egészen élete végéig – elkötelezetten végezte feladatát és irányította az alapítvány tevékenységét. Fontos szerepet vállalt az Orff koncepció, és az Orff védjegyévé vált zenedráma kompozíciók terjesztésében. 2008-ban tiszteletbeli elnöki címet kapott (Carl Orff Foundation, é.n).

2008-ban az alapítvány vezetésével Liselotte Orff a mester egykori tanítványát, prof. Wilfried Hiller (1941–) zeneszerzőt bízta meg, aki a komponálás mellett a Bajor Művészeti Akadémia és a Bajor Zenei Tanács tagjaként is ismert. Prof. Regina Pauls szintén az igazgatóság tagjaként a zeneoktatás ügyeit képviseli az alapítvány tevékenységében (Carl Orff Foundation, é.n).

Az alapítvány elsősorban Carl Orff művészi és zenei nevelésben létrehozott szellemi hagyatékát őrzi, és annak széleskörű terjesztésében vállal meghatározó szerepet. Ez számos tevékenységi kört foglal magában: finanszírozza a nemzetközi Orff Schulwerk társaságok által rendezett kurzusokat, továbbá támogatja az interkulturális és a zenei neveléssel kapcsolatos információáramlást és tapasztalatcserét. Lehetőséget biztosít a zenepedagógusok továbbképzésére az Orff Schulwerk jegyében megrendezett kurzusok, szakmai találkozók (workshopok) és szimpóziumok keretein belül. Az alapítvány további tevékenységei közé sorolható a nemzetközi, tudományos jelentőségű publikációk anyagi támogatása is. Carl Orff zenei nevelésben alkotott öröksége mellett nemcsak mint zenepedagógust, hanem mint zeneszerzőt is egyaránt képviseli. Így az alapítvány további feladatai közé tartozik az Orff által komponált keveset játszott, illetve kevésbé ismert zeneművek bemutatása és terjesztése világszerte. 2017-ben Wilfried Hiller Orff életművének szentelve új eseményt alapított *Carl Orff Festival Andechs Ammersee* névvel, amely szintén az alapítvány támogatásával került megrendezésre. A Carl Orff Alapítvány szoros kapcsolatban áll az alább felsorolásra kerülő intézményekkel egyaránt (Carl Orff Foundation, é.n.).

A Carl Orff múzeumot 1991-ben hozták létre Diessen városában, ahol Orff fiatal éveinek nagy részét töltötte. „*A tájunk formálta munkájának esszenciáját*” – olvashatjuk az Ammersee régió honlapján. Az egész évben nyitva tartó kiállítás Carl Orff életét, illetve művészi és pedagógiai munkásságát mutatja be hangfelvételek, kották, képek és kéziratok segítségével. Az ide látogatóknak lehetősége nyílik az Orff instrumentárium hangszereinek kipróbálására, ezáltal beletekintést nyerhetnek az Orff Schulwerk zenepedagógiai irányzatba (Carl Orff Museum, é.n.).

Liselotte Orff 1984-ben kezdte meg a tárgyalásokat München városával, majd később a bajor oktatási miniszterrel, Prof. Dr. Hans Maierral, aki támogató szándékát fejezte ki a müncheni Orff Központ létrehozásának ügyével kapcsolatosan. 1988 és 1989 között kijelölésre került az Orff Központ működésének székhelye, majd ugyanebben az időszakban a Carl Orff Alapítvány állandó megőrzésre átadta a zeneszerző hagyatékát levelek, kották és egyéb dokumentumok formájában az Orff Központ számára. Több évig tartó tárgyalásokat követően végül sikerült létrehozni azt az állami pénzalapot, amelynek támogatásával létrejöhetett az Orff Központ. Az intézményt 2002 óta Dr. Thomas Rösch muzikológus vezeti.

Az Orff Központ feladatai közé tartozik Carl Orff örökségének megőrzése, életben tartása és az ezzel kapcsolatos kutatások elősegítése. A fő tevékenységi kör elsősorban a zeneszerző életművének dokumentálása és archiválása, hozzájárulva ezáltal a tudományos kutatásokhoz, a színházi és zenei gyakorlathoz, a zeneoktatáshoz és a médiamegjelenésekhez. A müncheni központ további céljai közé tartozik a különböző események szervezése, mint

például koncertek, előadások, szimpóziumok, filmvetítések és kiállítások. Az Orff Központ szoros együttműködésben végzi sokrétű tevékenységét a Carl Orff alapítvánnyal, illetve a Bajor Állami Könyvtárral és más további tudományos és kulturális intézményekkel világszerte (Orff Institut, é.n.).

Az Orff oktatás másik fontos központja a salzburgi Orff Intézet, amelyet 1961-ben alapítottak. Az Orff Intézet a Güntherschule utódjának tekinthető, ahol szintén az Orff Schulwerk tanárok képzése a legfőbb célkitűzés. Az intézet öt tagozattal rendelkezik: zene, tánc, zene és tánc a szociális munkában és az integráló pedagógiában, pedagógia és elmélet.

Az intézet a Mozarteum Egyetem részeként a legtöbb európai felsőoktatási intézményhez hasonlóan bolognai rendszerű képzést folytat, egyaránt lehetőséget ad bachelor és master diploma megszerzésére. Az oktatás nyelve német, így csak a megfelelő nyelvtudással rendelkező külföldi hallgatók jelentkezhetnek a képzésbe. A nyolc szemeszterből álló alapképzés során a hallgatók betekintést nyerhetnek a különböző zenepedagógiai és táncpedagógiai módszertanok gyakorlataiba. Az előadói képzés mellett a didaktikai és elméleti tanulmányok elvégzésével pedagógiai végzettséget is kaphatnak. A kétéves Master képzés alatt lehetőség nyílik az Orff Schulwerkkal kapcsolatos tudás elmélyítésére a tudományos, pedagógiai és előadói kompetenciák terén. Egyedülálló módon heti rendszerességgel speciális alkalmakat biztosítanak az ott tanulók számára, hogy értelmi fogyatékos, illetve mozgáskorlátozott betegekkel foglalkozzanak zeneterápiás célzattal.

Ha az Orff Schulwerk kötetek adaptációja nem is történt meg valamennyi kultúra esetében, mindenképpen bizonyítja a koncepció jelenlétét az Orff Schulwerk egyesületek megléte világszerte napjaink zeneoktatásában. Európában a következő Orff Schulwerk egyesületek ápolják Orff zenepedagógiai nézeteit:

- Ausztria – Orff Schulwerk Gesellschaft Österreich
- Csehország – Česká Orffova společnost (COS)
- Észtország – Estonian Society for Music Education (EMÕL)
- Finnország – JaSeSociety ry, Orff Schulwerk Association of Finland
- Görögország – Hellenic Association of Music & Movement Education (ESMA)
- Horvátország – Croatian Carl Orff Association - Hrvatska udruga Carla Orffa (HUCO)
- Izland – Samtök Orff Tónmennta Íslandi (SOTI)
- Livánia – Orff Section of Music Teacher's Association Of Lihuania
- Lengyelország – Polskie Towarzystwo Carla Orffa (PTCO)
- Nagy-Britannia – Orff Society UK

- Németország – Orff Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.,
Musik+Tanz+Erziehung
- Olaszország – Orff Schulwerk Italiano (OSI) és Società Italiana di Musica Elementare
Orff Schulwerk (SIMEOS)
- Skócia – Scottish Orff Schulwerk Association (SOSA)
- Spanyolország – Asociación Orff España (AOE)
- Svájc – Orff Schulwerk Schweiz - Gesellschaft für Musik- und Tanzerziehung
- Szlovákia – Slovenská Orffova spoločnosť
- Szlovénia – Slovensko Društvo Carla Orffa (SDCO)

Fejezetünk végére érve láthatjuk, hogy az orffi hagyaték ápolása, valamint az oktatók képzése meglehetősen zárt térben történik Európában: kevés intézményben zajlik tanárképzés. A különböző európai országokban is leginkább csak az előbb felsorolt egyesületek foglalkoznak a koncepcióval. Ez alapján feltételezhetjük, hogy az Orff koncepció használata nemcsak hazánkban nem tudott nagyobb teret hódítani magának, hanem egész Európában nem sikerült olyan népszerűvé válnia, hogy egy jól felépített tanárképzési rendszert hozzanak létre. Ennek tükrében érezhetően nagy az ellentmondásba ütközünk, mivel a koncepció Németországból indult ki. Továbbá szintén ambivalens, hogy az Orff Schulwerk nem Európában, hanem az észak-amerikai kontinensen vált meglehetősen elterjedt és gyakran használt zenepedagógiai irányzattá. Ennek kialakulását és a jelenleg is működő tanárképzési rendszert a következő fejezetben mutatjuk be.

3.4. Kitekintés – Az Orff Schulwerk Amerikában

3.4.1. A koncepció terjedésének neveléstörténeti háttere

Az 1950-es évek közepén az Egyesült Államokban és Kanadában számos zenepedagógus kezdte megkérdőjelezni zeneoktatásban és közoktatásban aktuális zenei nevelési gyakorlat érvényességét és hatékonyságát. Az említett nevelési gyakorlatot nagymértékben jellemezte a gépíes, énekes alapú oktatás, valamint a tanárcentrikus szemléletmód, amely az elméleti tudásra alapozta a gyermekek számára elsajátítandó ismeretanyagot. A tananyagok elcsépett és sablonos dalokat tartalmaztak, amelyek nem feltétlenül a gyermekek pszichológiai és zenei fejlesztésére irányultak. Ebből kifolyólag a zenepedagógusok olyan oktatási módszerek és filozófiák felé fordították figyelmüket, amelyek a gyermekközpontú látásmódot helyezték előtérbe. Így az 1950-es években az innovatív lehetőségekkel kecsegtető Orff Schulwerk

bevezetése alternatívát jelentett a használatban lévő felszínes tananyag reformjához képest (Sanborn, 2005).

Az Orff Schulwerk elsőként a Torontói Egyetem berkein belül került alkalmazásra, amely Arnold Walter (1902–1973) erőfeszítéseinek volt köszönhető, aki közvetlen kapcsolatban állt Orffal. Walter 1930-ban látogatott el a Günterschuléba, melynek hatására hazájában is terjeszteni kezdte az Orff Schulwerk filozófiáját. Walter célja az volt, hogy a Torontói Egyetem vezető szerepet töltsön be az Orff Schulwerk oktatásában, méghozzá abban a reményben, hogy az majd növelni fogja az egyetem zeneoktatási programjának hírnevét.

Walter a Torontói Egyetem Zenei Karának egykori igazgatójaként Doreen Hallt (1921–), az egyetem végzős hallgatóját bízta meg azzal, hogy 1954-ben Salzburgba utazzon. Hall személyesen Carl Orfftól és Gunild Keetmantól tanult, majd az Orff Schulwerk tanulmányozását követően visszatért Kanadába és az egyetem zenei oktatási programjába integrálta a koncepciót. Walter a kanadai iskolák zenei tantervének alapvető elemeként is szerette volna meghonosítani hazájában (Taranto, 2010; Walter, 1959).

Doreen Hallt a Torontói Királyi Konzervatóriuma az Orff Schulwerk elsőszámú oktatójának nevezte ki, amely a koncepció alkalmazásának első lépését jelentette Észak-Amerika történelmében. Walter és Hall folyamatos erőfeszítéseinek köszönhetően egyre inkább mindennaposá vált a Schulwerk használata hazájukban. A nyári tanfolyamoknak köszönhetően a Torontói Egyetem az Orff Schulwerk pedagógusok oktatási központjává vált, amely meghatározó szerepet töltött be a mai tanárképzési rendszerének kialakulásában.

Ahogy korábban említettük, az 1950-es években az Egyesült Államokban is igény szerűvé vált a zenepedagógiai gyakorlat megújítása. Az Orff Schulwerk egyesült államokbeli megjelenésében és alkalmazásában három fontos esemény játszott közre: a Yale szeminárium, a Tanglewood szimpózium és a Title III támogatási projektjei indukálták az Orff Schulwerk elterjedését.

A *Yale Szeminárium* 1963. június 17-28-án került megrendezésre, amely az első szövetségi támogatottságú fejlesztési konferencia volt a művészetoktatási szférában. Az esemény résztvevői javasolták, hogy több elméleti és történeti kurzusra volna szükség a zenei tanárképző programokban, továbbá szükségesnek tartották az új zenei nevelési megközelítések fejlesztését. Néhányan a szemináriumot kritikával illették, ugyanis a konferencia szabadelvűsége miatt kétségbe vonták annak hitelességét, bár ennek ellenére sokan állították, hogy az egyesült államokbeli zenei oktatás javulása betudható a Yale Szeminárium hatásának. Sokan jelezték, hogy a Yale-szeminárium résztvevőinek többsége hivatalosan nem része a zenei nevelésnek, habár jól ismert szakmabeliek voltak, például zeneszerzők, karmesterek és előadók. A szeminárium reformtörekvései az Orff Schulwerk sokoldalúságának köszönhetően szorosan

illeszkedtek a koncepció eszméihez és gyakorlatahoz (beszéd, ének, mozgás, hangszerek integrálása, és a dráma, improvizáció, aktív zenei részvétel stb.) (Palisca, 1964).

A Tanglewood-szimpoziumot 1967. július 23-tól augusztus 2-ig rendezték meg, amely a Music Educators National Conference (MENC) szponzorálása által jött létre Tanglewoodban, Massachusetts államban. A projekt célja egyrészt a segítségnyújtás volt a zenepedagógusok számára minden szintén és oktatási szinten, másrészt feltárni és teljes mértékben kiaknázni a zeneoktatásban rejlő lehetőségeket. A Tanglewood Szimpózium további céljai közé tartozott tisztázni és világosabban meghatározni a zene társadalmi és oktatási vonatkozásait, valamint a zenei nevelés jelentőségére felhívni a figyelmet (Choate, 1967).

A Yale-szeminárium rámutatott a zenei nevelés jövőjével kapcsolatos problémákra, a Tanglewood-szimpozium pedig cselekvésre ösztönözte a zenepedagógusokat. Létrehozták a Tanglewood Nyilatkozatot, majd 1969-ben ezt követte a *Goals and Objectives (GO) projekt*, amely meghatározta a zenepedagógusi pálya jövőbeni feladatait és kritériumait. A szimpóziumon a zenei nevelést forradalmasító törekvések között ismét szerepeltek az újszerű zenepedagógiai koncepciók implementálásának lehetőségei: a 20. század közepén az amerikai iskolákban egyre gyorsabban terjedt az Orff és a Kodály koncepció, amely kulcsfontosságú volt az iskolareform szempontjából.

A Tanglewood-szimpozium egyik bizottsága a zenei tantervekkel foglalkozott. A bizottság egy új zenei tananyag létrehozásán dolgozott, amelynek középpontjában a zenei élményszerzés állt. Ennek tartalmi elemei között szerepeltek például az irányított zenehallgatás, zenetanulás, éneklés, hangszeres játék és mozgásos gyakorlatok végzése, amelyek szintén megtalálhatók az Orff Schulwerk alapvetései között (Palisca, 1964). Ezek alapján láthatjuk, hogy az új zenepedagógiai koncepciók alkalmazásához, valamint a zenei nevelés megújításához tartozó törekvések mind nagyban hozzájárultak az Orff Schulwerk egyesült államokbeli elterjedéséhez.

A Yale-szeminárium és a Tanglewood-szimpozium eredményei elősegítették a zenei nevelés átalakulását. A Schulwerk további terjedését az 1965-ös általános iskolai és középfokú oktatási törvény (*Elementary and Secondary Education Act*) által létrehozott *Title III. támogatás* indukálta, amely a szövetségi kormány egyik legjelentősebb erőfeszítése volt az alapfokú és középfokú oktatás támogatása érdekében. Ennek hatására számos oktatási program keretein alkalmazni kezdték az Orff koncepció elveit. Ilyen projektek például: *Bellflower Project* (1966-1968), *Elk Grove Project* (1967-1969), *Memphis Project* (1968), *Madera County Schools Project* (1968) (Lehman, 1968; Taranto, 2010).

Az 1980-as években jelentek meg az első tanulmányok, komparatív vizsgálatok és elméleti összefoglalók az Orff Schulwerk implementálásának tapasztalatairól és lehetőségeiről.

Ugyanebben az időszakban egyre több kanadai és egyesült államokbeli zenepedagógus foglalkozott a koncepcióval doktori értékezésében (Taranto, 2010).

Az Amerikai Orff Schulwerk Egyesület (*American Orff Schulwerk Association*), továbbiakban AOSA szintén számottevően járult hozzá a koncepció terjedéséhez, amely 1968. május 11-én alakult Muncie-ban, Indianában. Az orffi híveket összegyűjtő szervezetet tíz elkötelezett zenepedagógus hozta létre, akik az Orff Schulwerk tanait – a zene és mozgáspedagógia összekapcsolásában lévő értékeket és lehetőségeket – vallották. Az AOSA legfőbb céljai között az Schulwerk további terjesztése, valamint az amerikai zenei oktatásba történő integrálása szerepelt. A szervezethez még megalakulása évében 312-en csatlakoztak, továbbá az induló hét helyi szervezet több mint 96-ra bővült. Az egyesület jelenleg körülbelül 3300 tagot számlál (*American Orff Schulwerk Association*, é.n.).

1976-ban megalakult a Gunild Keetman Segítségnyújtási Alap (*Gunild Keetman Assistance Fund*), amely ösztöndíjakat biztosít pedagógusok számára a professzionális fejlesztéshez, illetve az Orff Schulwerkhez kapcsolódó különleges kreatív projektekhez. A Harriet Evans Shields Ösztöndíj – amely 1991-től a Shields-Gillespie Ösztöndíj Alap nevet viseli – pénzügyi támogatást nyújtott a tanárképzéshez, eszközökhöz vagy egyéb, Orff Schulwerkhez kapcsolódó különleges kreatív projektekhez. Az AOSA 1976-ban rögzítette az Orff Schulwerk tanárképzésének irányelveit az Egyesült Államokban, és 1982-től kezdődően publikálja az országszerte elfogadott minősítő tanfolyamok listáját. Ma az Egyesült Államokban országszerte elérhetőek az AOSA által jóváhagyott tanárképző tanfolyamok az Orff Schulwerk zenepedagógiai rendszer elsajátítására vállalkozó zenepedagógusok számára (*American Orff Schulwerk Association*, é.n.).

Az egyesület negyedéves kiadványa a *The Orff Echo* először 1968 novemberében jelent meg egy négyoldalas közlemény formájában. Azóta folyóirattá nőtte ki magát, és érte el jelenlegi formátumát. Tartalmát tekintve tudományos kutatási cikkeket ad közre. Az Egyesület negyedéves hírlevele, a *Reverberations* első száma 1995-ben jelent meg. Eredetileg a *The Orff Echo* részét képezte, viszont 2001-ben a *Reverberations* egy külön kiadványt kapott, majd a 2011-es évtől kezdve online hírlevél formájában továbbítják az AOSA tagjainak (*American Orff Schulwerk Association*, é.n.).

Az AOSA 1995 óta fenntartja a webhelyet (www.aosa.org), ahol a tagok információkat találhatnak az Orff Schulwerkéről, pályázhatnak ösztöndíjakra, támogatásokra, ezenfelül nyilvántartásba veszik a konferenciákat. Az érdeklődők információt találnak a jóváhagyott tanárképző tanfolyamokról, valamint adományozhatnak is a szervezet részére (*American Orff Schulwerk Association*, é.n.).

Az AOSA Szakmai Fejlesztési Konferencia (*AOSA Professional Development Conference*) minden év novemberében más-más városban kerül megrendezésre. A konferenciát elsőként 1969-ben a Ball State University-ben, Muncieban, Indiana államban rendezték meg, ahol mintegy 170 Orff pedagógus vett részt 21 államból és Kanadából. Manapság ezeken a konferenciákon közel 1500 pedagógus vesz részt az Egyesült Államokból és a világ más országaiból. Az AOSA kapcsolódik a MENC-hez is, a Nemzeti Zeneművészeti Egyesülethez (*National Association for Music Education*), és 1990 óta a salzburgi Orff Schulwerk Forum partnere (American Orff Schulwerk Association, é.n.).

Fejezetünkben kitekintésként az Orff Schulwerk zenepedagógiai koncepció Észak-Amerikába való eljutását mutattuk be, amely később a Torontói Egyetem oktatóinak köszönhetően terjedt el az Egyesült Államokban, valamint az Amerikai Orff Schulwerk Egyesület szerepvállalásának és munkásságának ismertetésére került sor. Érdekes fordulat az Orff koncepció fejlődéstörténetében, hogy egészen messze az európai bölcsőjéhez képest az észak-amerikai kontinensen használják és fejlődik a mai napig. A kitekintésünket az amerikai egyesült államokbeli Orff pedagógusok tanárképzési rendszerének áttekintésével folytatjuk.

3.4.2. Az Orff Schulwerk oktatók képzésének rendszere az Egyesült Államokban

Az Orff Schulwerk oktatók képzése a tanárképző tanfolyamok által valósul meg. Amerikában a Torontói Egyetemen oktattak először Orff Schulwerkot az 1950-60-as években. Az Egyesült Államokban megközelítőleg egy évtizeddel később indult el az Orff pedagógusok képzése: 1958-ban az Ohio Állami Egyetemen és 1963-ban a Ball State Egyetemen. Ezek az intézmények az Orff tanárképzésének későbbi fejlődésében meghatározó szerepet töltek be.

Az Amerikai Orff Schulwerk Egyesület 1968-as alapításától kezdődően a tanárképzés az egyesület számos fórumának központi kérdésévé vált. A tanárképzésre vonatkozó tantervi szintű előírások egyrészt az 1980-as években a Felsőoktatási Állandó Bizottság által létrehozott, másrészt az Amerikai Orff Schulwerk Szövetség által elfogadott és kibocsátott irányelvek alapján működnek napjainkban (*Guidelines for Orff Schulwerk Teacher Training Courses*) (Taranto, 2010).

Az irányelvek az Orff Schulwerk tanárképzés tartalmát és céljait a következőképpen fogalmazzák meg:

„A tanfolyamok célja a leendő Orff pedagógusok felkészítése és az Orff Schulwerk oktatási modell részét képező anyagok és eljárások alkalmazása az állami és magániskolai tantermekben és egyéb oktatási intézményekben...” (American Orff Schulwerk Association, 1997, idézi Taranto, 2010: 66)

A tanfolyamok általában kéthetes intenzív felkészülést jelentenek. Az oktatók három különböző szintű kurzuson vehetnek részt, mindhárom kurzus teljesítésnek érdekében minimum 60 kontaktórát szükséges elvégezni. Az első szint középpontjában a tapasztalati tanulás, valamint az aktív részvétel áll, amely olyan módszertani elemek elsajátítását foglalja magában, mint például mozgás, beszéd, éneklés és hangszerjáték. A második szint a konceptualizálásra fektet nagyobb hangsúlyt, amely kiterjed a reflektálásra, az előadásra, valamint a már meglévő zenealkotási ötleteken át egészen az előadás módjára. A harmadik szint alkalmával a pedagógia kerül előtérbe, melynek elemei a megfigyelés, a szervezés, a tervezés és a tanítás. Mindhárom szintet együttesen áthatja a felfedezés, az improvizáció és az alkotás. Taranto (2010) szerint az első szint elsősorban a „mi” és a „hogyan” kérdésre összpontosít, míg a második és harmadik szint segítséget nyújt az Orff oktatók számára a „miért” megértésében is (American Orff Schulwerk Association, 1997).

Az Orff Schulwerk tanfolyamok tehát az Orff Schulwerk tanárképzésének alappillérei. A tanárjelölteket bevezeti a ritmikus beszéd, ének, hangszerjáték, improvizáció, mozgás és tánc komplex szemléletmódjába, amely elsajátítását három szinten tehetik meg a leendő pedagógusok. A zenetanárképzéssel foglalkozó intézmények némelyike oktatja az Orff Schulwerkot, habár az itt szerzhető tanúsítványok nem felelnek meg az AOSA által jóváhagyott tanfolyamok bizonyítványainak.

4. Az Orff koncepció és a Kodály koncepció módszertani összehasonlítása

4.1. A komparatív vizsgálat elméleti háttere és módszerei

A hazai és a nemzetközi zenepedagógiai koncepciókkal foglalkozó szakirodalmi példák – leíró vagy komparatív vizsgálat esetében egyaránt – sokszor csak elnagyoltan adnak képet egy-egy koncepcióval kapcsolatban. Gyakori eset, hogy az egyes koncepciókat csupán a hozzá kötődő zenepedagógus életrajzi háttere alapján vizsgálják. Ezzel a módszerrel csak magára a koncepció alapelveire világítanak rá, így a valódi pedagógiai gyakorlat – értjük ezalatt a tanteremben valóban végbemenő pedagógiát – nem válik világossá. Mindössze az eszmerendszer körvonalazódik, amely egy innovatív szemléletű zenepedagógus számára is kevés ahhoz, hogy a módszertani elemeket tantermi szinten is ki lehessen próbálni vagy esetleg be lehessen építeni a pedagógiai gyakorlatba. Komparatív elemzésünk legfőbb vizsgálati célja az Orff koncepció és a Kodály koncepció összehasonlítása az egyes koncepciókra vonatkozó módszertani implementáció mentén. Egy korábbi tanulmányban az eszközhasználatot hasonlítottuk össze

(Szalai, 2019), azonban az eddigi szakirodalmi példák alapján hiánypótlónak tartottuk ezen három komponens együttes elemzését:

- eszközhasználat,
- improvizáció,
- mozgásos tevékenység.

Az eszközhasználat alatt értjük a különböző hangszerek, illetve hangkeltő eszközök alkalmazását. Az improvizáció a tantermi oktatásban történő zenei rögtönzést jelenti, amely lehet ritmikai és dallami alapú egyaránt. A mozgásos tevékenységet konkrét fizikai mozgásként definiáljuk, tehát a testhangszerek használatától indulva a zenés gyermekjátékokon át minden ide sorolhatunk: aktív zenei részvétel, ahol a tanulók testüket használva mozgással élik át és tapasztalják meg a zenei folyamatokat.

Az eddigi kutatások alapján a legtöbb esetben sztereotipizált és kategorizált megállapítások maradtak továbbra is a felszínen: a Kodály koncepció esetében legnagyobb részt vokális, improvizációt mellőző, vagy csak kis mértékben alkalmazott zenei tevékenységekről számolnak be. A hangszerhasználat és a mozgásos tevékenység csak koncepció szintjén kerül említésre. Orff esetében az improvizáción alapuló, mozgással összekötött zenei tevékenységekről kaphatunk képet, azonban számos megállapítás szerint az improvizatív megközelítés a magasabb fokú zenei értékektől mentessé teszi Orff koncepciót. Ennek okán nyúlunk vissza egészen a két koncepció módszertani gyökereihez, hogy azokat eredeti, a sallangos pedagógiai gyakorlattól mentes, érintetlen mivoltában fedezhessük fel újból.

A módszertani vizsgálat elvégzéséhez mindkét koncepció esetében primer forrásokat választottunk: A Kodály koncepció módszertani vizsgálatának esetében az Ádám Jenő által 1944-ben kiadott módszertani vezérkönyvet vettük alapul, amely a *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján* címet viseli. A könyv belső borítóján a következő sorokat olvashatjuk: „Vezérkönyv Kodály Z.: Iskolai énekgyűjteményéhez, valamint Kodály–Ádám: SZO-MI daloskönyveihez” (Ádám, 1944). Ádám könyve lényegében a Kodály koncepció módszertani materializálásaként értelmezhető. Az Orff koncepció módszertani vizsgálatához Carl Orff és Gunild Keetman által kiadott első Schulwerk kötet elemzését tartjuk relevánsnak. Az Orff Schulwerk kötetek mindössze kottapéldákat tartalmaznak, egyfajta ajánlás a koncepció implementációjához, mégis a kottapéldák és a felsorolt gyakorlattípusok mélyreható áttekintése által a módszertan világossá válik.

Az Orff koncepció és a Kodály koncepció módszertani összehasonlítására mindössze két példát találhatunk a hazai szakirodalomban. Elsőként Ittész Mihály és Somorjai Paula

foglalkozott a két koncepció komparatív vizsgálatával, amely tanulmány formájában 1994-ben a Parlando folyóiratban „Kodály és Orff, Orff és Kodály – párhuzamok és eltérések” címmel jelent meg. Az írás első szakasza az „Objektíven” alcímet viseli, amelyben Ittész Mihály vizsgálódása a „Zenei anyag a kezdetekben” témáját járja körbe mindkét koncepcióra vonatkozóan. A tanulmány második felében Somorjai Paula sorait olvashatjuk az Orff koncepcióval kapcsolatos személyes tapasztalatairól, amely a „Szubjektíven” alcímet viseli. Kutatásunk szempontjából a cikk első szakaszát tartjuk relevánsnak, így a továbbiakban annak bemutatásával folytatjuk. Az elemzéshez Ittész az Orff Schulwerk első kötetét, illetve annak előszavát használja fel, valamint Kodály Zoltán: Ötfokú zene II. kötetére és kodályi idézetekre hivatkozik. Ittész szerint a két mester egyetért abban, hogy a gyermekek zenei nevelését a már meglévő népdalkincsre kell alapozni. A tonalitás szempontjából az egyszerű, kis távolságot felölelő hangközugrásokat tartalmazó dalocskáktól vezet az út egészen a pentatóniáig (ötfokúság), amely később a diatóniában (hétfokúság) teljesedik ki. Vizsgálja továbbá, hogy a két koncepcióra vonatkozóan milyen mértékben kerül sor hangszerhasználatra. A hangszerhasználat kapcsán az Orff koncepció esetében az Orff instrumentárium hangszereit említi, míg Kodálynál a facimbalom és a furulya használatát emeli ki. A vizsgálati szempontok közé tartozik a mozgás és a zene kapcsolatának elemzése: Orff a mozgással összekötött zenei tevékenységekre fektet nagy hangsúlyt, Kodálynál a néptánc kötődését hangsúlyozza. Ittész szerint a zenei írás-olvasás és hallásfejlesztés áll a Kodály koncepció középpontjában, míg az Orff koncepció esetében csupán örömteli zenélésről beszél. Az elemzés konklúziójaként Ittész a következő megállapítást teszi: *„Mind a leírtakat s az itt nem idézetteket is figyelembe véve – talán némi elfogultsággal – azt mondhatom, hogy a német mester elképzelései – mutatis mutandis – beleférnek a magyar koncepcióba, fordítva azonban ez az illeszkedés – már csak a tágasabb zenei világ és a többoldalú cél-együttes miatt is – nehezen képzelhető el. Amit azonban egymástól tanulhatunk az mind hasznunkra válik.”* (Ittész, Somorjai, 1994: 32). A cikk szerzője, habár *„elfogultan tűzi ki zászlaját”* a Kodály koncepció komplexebb – zenei neveléssel kapcsolatos – célkitűzései mellett, nem fordít hátat az Orff koncepció tanainak (Ittész és Somorjai, 1994).

A Kodály és az Orff koncepció komparatív vizsgálatával foglalkozó másik hazai szakirodalmi példánk Stipkovits Fülöp 2009-ben írt dolgozata, amely a „Meghatározó zenepedagógiai irányzatok a 20-21. században” címet viseli. A dolgozat részletei a Parlando folyóirat 2012/6 számában kerültek közlésre. Stipkovits – Ittészhez hasonlóan – tárgyalja az Orff koncepció és a Kodály koncepció vokális alapokra fektetett kiindulópontját, miszerint a kis ambitusú, azaz a kis hangterjedelmű gyermekdalokon keresztül vezet az út a pentaton hangzásvilág felé. Stipkovits szerint Kodálynál a vokális alapú megközelítés továbbfejlődik az

egyszólamúságtól a többszólamúságig, ezzel ellentétben Orffnál az improvizatív jellegű, aktív hangszeres zenélésre helyezi a hangsúlyt, amely Stipkovits megállapítása szerint kevés zenei értéket képvisel. Említést tesz továbbá az Orff instrumentárium hangszereiről, amely kétségbe vonhatja a koncepció alkalmazásának szélesebb körökben való terjedését, mivel a hangszerek beszerzése finanszírozási problémákba ütközhet. A Kodály koncepció esetében az énekhang uralkodó jelenléte mellett a xilofont és a furulyát említi. Mindkét koncepcióra vonatkozóan megjegyzi közösségnevelésre gyakorolt pozitív hatásukat, amelyet ugyan eltérő zenei aspektusból közelítenek meg, mégis egyformán a nevelést állítják középpontba. Stipkovits a Kodály koncepció által felépített zenei anyagot dicséri, ezzel szemben az orffi tananyag repertoárját egyoldalúnak tartja: az Orffra jellemző zenei fordulatok önismétlésére hívja fel a figyelmet. Hangsúlyozza az improvizáció jelenlétét mindkét koncepció esetében, habár ez a tevékenység jóval nagyobb hangsúlyt kap Orffnál. A zenei írás-olvasás tekintetében Kodály a relatív szolmizációt használja a daltanulás eszközeként, ezzel ellentétben Orff a zenei memória fejlesztésére alapoz. Kitér továbbá a két zenei nevelési rendszer mozgással való kapcsolatára: a német életreform és ifjúsági mozgalmainak középpontjában a testkultúra és a sport állt, amely meghatározó szerepet tölt be az Orff koncepció kialakulásával kapcsolatosan, míg Kodály kiemeli a tánc – kiváltképp a néptánc – szerepét, amely szerves részét képezi a magyar népi kultúrának. Stipkovits összehasonlító elemzésének eredményeképpen a következőket fogalmazza meg: *„Mind Orff, mind Kodály arra törekedett, hogy a zenei nevelés segítségével olyan érzelmi és értelmi többletet nyújtson az ifjúság számára, ami egész életükön keresztül elkísérve értékes emberfökké formálja őket”* (Stipkovits, 2012).

A nemzetközi szakirodalmat áttekintve két releváns szakirodalmi példát említhetünk. Comeau (1995) komparatív tanulmányában Dalcroze, Orff és Kodály pedagógiáját veszi górcső alá. A kutatás az életrajzi háttér bemutatását követően a zenepedagógiai koncepciók keletkezési körülményének és szociokulturális hatásainak vizsgálatán túl a pedagógus szerepét érintve egészen az alkalmazott módszertanig terjed ki. A tanulmány az előbb felsorolt témakörök közül a módszertan vizsgálata esetében külön kitér az improvizáció, írás-olvasás és a repertoár tárgyalására. Az Orff koncepció és a Kodály koncepció esetében a hangszerhasználatot vizsgálja: Kodály esetében az improvizáció háttérbe szorul, valamint a hangszerhasználat terén szintén a furulyát és a xilofont húzza alá Comeau, mint ahogyan azt a hazai szakirodalmi példákban is olvashattuk. A tanulmány további alfejezeteiben az egyes koncepciók sajátosságainak, specifikumainak tárgyalására is sor kerül, például a Kodály koncepció vonatkozásában a szolmizációs kézjelek használata.

A nemzetközi szakirodalom másik releváns példája Göktürk-Cary (2012) komparatív tanulmánya. Göktürk-Cary a két zenepedagógus életrajzi hátterét, zeneszerzői stílusjegyeiket,

valamint pedagógiájuk sajátosságait tárgyalja. A Kodály koncepció esetében szintén említésre kerül az énekes alapú megközelítés és a zenei repertoár népzenevel való korrelációja. Az elemzés továbbá a Curwen féle kézjelek használatára is kiterjed, amely szoros kapcsolatban áll a relatív szolmizációval. Ezenfelül a ritmusértékek és a jellegzetes ritmusképletek, például szinkópa, nyújtott ritmus gyakorlóneveinek használatát is megemlíti. Az Orff koncepcióval kapcsolatosan egy terjedelmében szerényebb, kevésbé alapos elemzést olvashatunk, amelyben az orffi zenepedagógia ritmusközpontúságát, valamint a beszéd, a mozgás (tánc) és zene hármas egységét ábrázolja. Kitér az Orff instrumentárium hangszerreire, majd a fejezet végén a koncepció alapvető céljait mutatja be egy szakirodalmi példán keresztül. A tanulmány utolsó fejezetében csak keveset tudhatunk meg a kodályi és az orffi pedagógia egyezéseiről és különbségeiről: a Kodály koncepció nagyobb hangsúlyt fektet a lapról olvasásra, míg az Orff koncepciónál nagyobb szerepet kap a zenei kreativitás. Göktürk-Cary szerint mindkét megközelítés jól alkalmazható, ha a zenepedagógus differenciál a koncepciók között, illetve megfelelően implementálja az egyes alapelveket tantermi környezetben (Göktürk-Cary, 2012).

4.2. A komparatív vizsgálat eredményei

4.2.1. Az Orff koncepció módszertani sajátosságai

Eszközhasználat

Az Orff hangszerek meghatározó szerepet töltenek be az Orff koncepció alkalmazott módszertanában, amelyeket összefoglaló néven Orff instrumentáriumnak nevezünk. Ha az orffi hangszercsaládba tartozó hangszereket említjük, akkor legfőképpen az Orff által megálmodott ütőhangszerekre gondolunk, amelyek megépítése Karl Maendler (1872–1958) zongorakészítő nevéhez fűződik. Orff Maendlerrel és Curt Sachs-szal közösen dolgozott az ütőhangszerek tervezésén, amely során az indonéz gamelán hangszereket vették alapul. Orff az általa elképzelt zenepedagógiai koncepció legmagasabb formájának az Orff zenekarokat tartotta, így hangszereit a szimfonikus zenekari hangszereknek megfelelően különböző szekciókra, hangszercsoportokra osztotta.

Az első, és egyben az Orff zenekar alapját képző hangszer a xilofon, amelyek a mai értelemben vett xilofonoktól valamelyest különböznek. A citerához hasonlóan a hanglapokat egy rezonáns szekrényre fektetik fel, amelyek által többféle hangsor játszására is lehetőség van attól függően, hogy milyen hanglapokat vannak a hangszeren. A Musik für Kinder első kötete szoprán- és altxilofont különböztet meg.

4. kottapélda: A xilofonok hangterjedelme

Das Altxylophon:

Das Sopranxylophon:



(eine Oktave höher klingend)

forrás: Orff-Keetman: Musik für Kinder I.

A xilofon esetében alapvetésként tekintünk arra, hogy oktávtranszponáló hangszer: a hangok egy oktávval magasabban szólalnak meg a kottában írottakhoz képest. Az altxilofon hangmagassága egyvonalas C hangtól terjed kétvonalas A hangig. A szopránxilofon esetében azt a kiegészítést láthatjuk, hogy egy oktávval feljebb értelmezzük a kottában leírtakat, tehát kétvonalas C-től háromvonalas F-ig terjed az ambitus. A „+” jelölések az F és a H hangokra vonatkoznak: ezek a hanglapok eltávolíthatók, így pentaton hangsort kapunk. A xilofonok zenei funkcióját tekintve dallamjátszásra és akkordikus játékra egyaránt alkalmasak. Fa, illetve filc fejű verőkkel szólaltatjuk meg őket. Szintén a dallamhangszeres csoportba tartoznak a harangjátékok, melyeket legfőképpen dallamjátszásra használnak.

5. kottapélda: A harangjátékok hangterjedelme

Das Altglockenspiel:

Das Sopranglockenspiel:



(eine Oktave höher klingend)

forrás: Orff-Keetman: Musik für Kinder I.

A harangjáték szintén oktávtranszponáló hangszer, a hangok a kottához képest két oktávval magasabban szólalnak meg. Az altharangjáték egyvonalas C-től kétvonalas A-ig tart, valamint a szopránharangjátéknál ismét azt a kiegészítést láthatjuk, hogy két oktávval magasabban értelmezzük az írottakat. Így a szopránharangjáték hangterjedelme kétvonalas C hangtól a háromvonalas A-ig tart. A „+” jelek ugyanazzal a jelentéssel bírnak, mint a xilofonok esetében. A harangjáték hanglapjai – a xilofonéhoz hasonlóan – szintén egy rezonáns szekrényre vannak felhelyezve. A xilofonnal ellentétben itt nem fa vagy filc fejű verővel szólaltatják meg, hanem helyette bakelit vagy műanyag fejű verőt használnak, mivel a

hanglapok fémről készülnek. A kottamagyarázatban feltűnik egy különleges dallamjátszó hangszer, a hangolt pohár.

6. kottapélda: A hangolt poharak hangterjedelme



forrás: Orff-Keetman: Musik für Kinder I.

A poharak másfél oktávnyi pentaton hangsort adnak ki, amelyeket harangjáték verőkkel szólaltathatunk meg. A hangoláshoz vizet kell a poharakba tölteni, amely által mélyebb hangot kapunk.

A zenekar másik fontos alkotóeleme az abszolút hangmagasságra hangolható dobok, ezeket a hangszereket timpaninak nevezik a klasszikus zenében. A timpani hangszer mai értelemben egy lábpedállal hangolható nagy méretű dob, az orffi zenekarokban viszont még ennek elődjét használják. Ennél a verziónál ugyanúgy ütőbőr fekszik fel a dobtestre, azonban a hangszer hangmagasságát a bőrt rögzítő káva csavarjainak feszítésével és lazításával változtathatjuk. Emellett még a Musik für Kinder köteteiben találhatunk nagybőgőt és gitárt is, amelyek megszólaltatása a lehető legegyszerűbb módon történik, többnyire az üres húrokat szólaltatják meg.

Ezek a hangszerek a későbbiekben még a furulyával egészülnek ki, amely az énekszerű dallamjátszást erősíti, valamint a Musik für Kinder első kötetének ajánlásában ritmusjátékra cintányér, triangulum, kisdob, csörgődob, kasztanyetta, nagydob is szerepel a megadott hangszerlistában.

Az Orff instrumentárium hangszerein kívül a koncepció módszertani implementációját vizsgálva idetartoznak még a testhangszerek. A kvázi szimfonikus zenekari hangzásban való szemléletmód jól tükröződik a különböző testhangszerek által megszólaltatott hangszíneken. A legalapvetőbb testhangszer a comb megütése a kezekkel. Widmer (1994) szerint a taps hangszínt a legnehezebb megszólaltatni, amely fontos szerepet játszik a kéz koordinációs képességek fejlesztésében. Az ujjcsettintés gyakorta még idősebb korban is problémát jelenthet. Külön metódika nem létezik a gyakoroltatására, a gyermekek általában a kézügyesség fejlődésével sajátítják el a hangszín megszólaltatásának módját. A lábdobogás a testhangszerek basszusa, könnyen kombinálható más, kézzel megszólaltatható hangszínekkel (Widmer, 1994).

Azt mindenképpen érdemes megjegyeznünk, hogy a mai Orff hangszereknek már több változata is létezik, valamint számos Orff zenekarban használnak olyan dallamhangszereket, amelyeket a professzionális ütőhangszeres zenében vagy szimfonikus zenekarokban

használnak. Előnye ezeknek a hangszereknek, hogy sokkal nagyobb hangjuk van, viszont nagyobb méretükből adódóan nem alkalmasak kisebb gyermekek számára.

Improvizáció

Az improvizáció és az Orff koncepció fogalma mára teljesen összeforrott a köztudatban, ezt támasztja alá a szakirodalomban megtalálható információ is (vö. Comeau 1995; Orff, 1963; Szőnyi, 1988). Orff (1963) értelmezésében nem csak a hagyományos zenei improvizációt foglalja magában. Az improvizációra olyan eszközként tekint, amely a zenealkotási folyamat szerves részét képezi és túlmutat a csoportos hangkeltés és az aktív együtt zenélés élményszerűségén. További funkciója, hogy a folyamat során a játékosok zenei materiákat, azaz „paneleket” alkossanak. Ezeket az egységeket később változtatással vagy akár változtatás nélkül beépíthetik olyan saját kompozícióikba, amelyekből tovább építkezve eljuthatnak egy zeneműig vagy egy színpadi darabig. Magától értetődően ez a csoport és a pedagógus igényeitől és képességeitől is függ. Ezek alapján az Orff koncepcióra jellemző aktív zenélés kifejezést a szakirodalomban történt értelmezések szerint az improvizatív jelzővel látják el, azonban megállapíthatjuk, hogy az eredeti orffi elgondolás szerint a spontán zenealkotás, illetve a spontán módon történő kompozíciók létrehozása a gyermeki felfedezés útján helytállóbbnak tűnik.

A spontán zenekalkotáshoz az Orff instrumentárium hangszerei lehetőségek tárházát nyújtja. A gyermekek a változtatható hangsorú dallamhangszereknek köszönhetően az Orff által is preferált pentatónia konszonáns hangzásvilágában alkothatják meg saját műveiket. Ehhez a komponálási folyamathoz kapcsolódik az a rengeteg ütőhangszer, amely mind-mind arra szolgál, hogy a különböző dallamokhoz tartozó ritmuskíséretnek kellő hangszíngazdagsággal szólaljanak meg.

Az improvizáció módszertani implementációja a *Musik für Kinder* első kötetének második fejezetétől (*Zweiter Teil*) kezdve jelenik meg először a ritmikai gyakorlatokra épülő dallamalkotáson keresztül.

7. kottapélda: Improvizációs gyakorlatok 1.

74

Rhythmen zum Klatschen, Melodienbauen und Textieren

Beispiele und Aufgaben:

I

The image shows a page from a musical score for "The Song of the Lark" by George Gershwin. The score is written for piano and voice. The piano part is in 4/4 time and consists of several staves of music. The voice part is written in a single staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The music is in a 4/4 time signature. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like *f* (forte) and *p* (piano). The piano part features a complex rhythmic pattern with many eighth and sixteenth notes. The voice part is a melody that follows the piano accompaniment. The score is divided into two systems, with the first system containing staves 1 through 4 and the second system containing staves 5 through 8. The page number "1" is visible in the top left corner.

R.S.S. 37639

forrás: Orff-Keetman: Musik für Kinder I.

A nyolc ütemes periódusokból felépülő ritmikai frázisok lejátszását követően a megadott ritmikai struktúra megtartásával három példát is találhatunk a pentaton melódiák rögtönzésére. Ez a módszer a további példákra is alkalmazható. Bár a kottában nem találunk erre vonatkozó leírást, de feltételezzük, hogy az improvizáció nemcsak hangszerjátékban, hanem vokális tevékenységben is megvalósulhat, sőt a két dolog akár egyidejűleg is. A 15 ritmuspéldából az utolsó három szöveggel is el van látva.

8. kottapélda: Improvizációs gyakorlatok 2.

13 | Klei-ne Bei-ner, kur-ze Bei-ner stol-pern ü-ber gro-ße Stei-ner; rumps, da liegt schon wie-der ei-ner.

14 | Hopp-la, da liegt ein di-cker Stein im We-ge.

15 | Aus der Bahn, wer da nicht fah-ren kann! hei! wir sind vor-bei.

forrás: Orff-Keetman: Musik für Kinder I.

A gyakorlatok szöveggel való ellátása mellett a hangerőre vonatkozó dinamikai jelzésekkel, valamint a hangminőségre vonatkozó artikulációs jelzésekkel is bővülnek a kottapéldák. A kötet következő oldalain a dallamalkotás logikája követi az eddigieket, viszont annyiban eltér, hogy az eddigi páros lüktetésű ütemmutatójú (kétnegyed, négynegyed) ritmusperiódusok helyett már páratlan lüktetésű ütemmutatóban íródtak a gyakorlatok (háromnegyed, háromnyolcad, hatnyolcad).

9. kottapélá: Improvizációs gyakorlatok 3.

82

Rhythmen zum Weiterführen und Ergänzen

Beispiele:

B-S-S 37639

forrás: Orff-Keetman: *Musik für Kinder I.*

A *Rhythmen zum Weiterführen und Ergänzen* (Ritmusok folytatása és kiegészítése) című gyakorlatok esetében a feladat a különböző ütemmutatójú – páros és páratlan lüktetésű egyaránt– kétütemes ritmuspéldák kétütemes befejezése, amelyre néhány kombinációt is felsorakoztat a kotta.

10. kottapéllda: Improvizációs gyakorlatok 4.

99

11^a

11^b

12

Fut, der Wind weht! Der A - cker - mann sät, die Körn - lein sprin - gen, die Vög - lein sin - gen! Fut, witt witt.

die Körn - lein sprin - gen, die Vög - lein sin - gen! Fut, witt witt.

die Körn - lein sprin - gen, die Vög - lein sin - gen! Fut, witt witt.

B-S-S 37639

forrás: Orff-Keetman: Musik für Kinder I.

A *Melodien zum Weiterführen und Ergänzen* (Dallamok folytatása és kiegészítése) címmel ellátott gyakorlatok az előzőkhez hasonló struktúrát követve a dallami improvizáció fejlesztésére irányulnak. A vokális módon történő improvizációhoz kapcsolódó gyakorlatok némelyike szöveggel is párosul.

Mozgásos tevékenység

Az Orff koncepció egészét áthatja a mozgás, amelynek gyökerei egészen a koncepció kialakulásáig, a Güntherschule időszakáig nyúlnak vissza, ahol Orff pedagógiai elgondolásait tekintve először fogant meg a mozgás és a zene szimultán tanítási módszere. Az Orff koncepció módszertani implementációjának mozgásra vonatkozó gyakorlata a Schulwerk kötetekben használt testhangszerek alkalmazásán keresztül válik bizonyossá. A Musik für Kinder első kötete elején található legegységibb énekes gyakorlatokat is testhangszeres kísérettel látta el (lásd: 1. kép).

A kakukk hangjának utánzásán alapuló kis terc hangközt gyakoroltató két ütemes gyermekdalocskára ritmikus, mozgásos kíséretéhez négy tapskíséretből választhatunk, majd ezután gyorsan továbbhalad a többi testhangszer hangszínének használata felé. Két olyan

kíséretet kínál, ahol az ütőhangszeres *multipercussion* (több hangszerből összeállított hangszeregysüttes) művek notációjához hasonló lejegyzési módot használva dobantás és taps hangszíneket együttesen alkalmazza. Meglepő, hogy ezt követően a kötet nem a testhangszerek hangszínbeli lehetőségeit aknázza ki, illetve azokat bonyolítja, hanem rögtön az Orff instrumentárium hangszereinek használata felé billen el a súlypont egészen a kottagyűjtemény következő nagy egységéig. Feltételezhetően a haladási sorrend nem szükségszerűen lineáris. A következő nagyobb egységben több fejezetben is visszatérnek a kotta elején lévő két testhangszert (dobantás, taps) alkalmazó gyakorlatok, azonban a periódusok hossza bővül, illetve az ütemmutatók is variálódnak.

11. kottapélda: Mozgásos gyakorlatok 1.

80

Rhythmen über ostinater Begleitung

1

Klatschen

Klatschen

Stampfen

2

Klatschen

Fingerschnalzen

Klatschen

Knieschlag

Stampfen

3

Klatschen

Fingerschnalzen

Klatschen

Knieschlag

Stampfen

rit.

Fin.

B-S-S 37639

dal.

forrás: Orff-Keetman: *Musik für Kinder I.*

A későbbi testhangszeres játék fejlesztésére irányuló fejezetekben kerülnek bevezetésre a bonyolultabb ritmuskombinációk, valamint az eddigi két hangszínt fokozatosan egészíti ki a térdütéssel, majd az ujjak csettintésével. A kötet a testhangszeres gyakorlatokban is eljut a zenei formák gyakoroltatásáig: visszatéréses, illetve rondó formájú darabokat is találunk.

4.2.2. A Kodály koncepció módszertani sajátosságai

Eszközhasználat

„*A hangszer a kevesek, kiváltságosak dolga. Az emberi hang a mindenkinek hozzáférhető, ingyenes és mégis legszebb hangszer lehet csak általános, sokakra kiterjedő zenekultúra termő talaja.*” (Kodály, 1974: 117). A Kodály koncepció köztudottan vokális alapon közelíti meg a gyermekek zenei nevelését, melynek okai a fentebbi idézet alapján világossá válik. A kodályi nézetek szerint a népnevelői törekvések megvalósításának magját az énekhang, sem mint a hangszerek jelentik. Ádám Jenő a Kodály koncepció implementálásához tartozó módszertani könyvében viszont megjelenik a hangszerhasználat. A vezérkönyv szerint kiváltképpen harmadik osztályig bezárólag fordulnak elő olyan ajánlások, amelyek a pontos ritmusképzés érdekében legfőképpen az ütőhangszerek használatát írják elő. Ádám a „*ritmus hallható megjelenítésére*” (Ádám, 1944: 26) a következő hangszereket alkalmazza: dob, cintányér, csattogó, triangulum, kolomp, csengők, csörgők, a további fejezetekben pedig a gong és a harang használatát is említi. Láthatjuk tehát, hogy megszólaltatásuk módját tekintve egyszerű, hangszínek szempontjából viszont változatos, javarészt idiofon ütőhangszereket részesíti előnyben.

A testhangszerek használata ugyan nem célzottan a különböző ritmusgyakorlatok előadásának művészi tartalmát hivatottak emelni, de mégis úgy gondoljuk, hogy érdemes tárgyalni azokat a különböző megszólaltatási módokat, amelyek Ádám módszertani vezérkönyvében megjelennek. A ritmusérzék fejlesztésére szolgáló egyszerűbb gyakorlatok főként az első osztályban tapsolással, dobbantással, kopogással lejátszhatók. Ádám több alkalommal is megemlíti hasonló szöveggörnyezetben a „dobolás” kifejezést, amelyből arra következtethetünk, hogy szintén valamilyen emberi test általi megszólaltatási módra gondol, sem mint hangszerjátékra.

Dallamjátszásra alkalmas hangszerek is helyet kapnak a Kodály koncepció módszertanában. Ádám könyvében facimbalomként hivatkozik rá, amelyet technikailag xilofonnak tekinthetünk annyi különbséggel, hogy a fából készült *levehető* hanglapok egy alulról nyitott dobozra, tehát csupán egy keretre fekszenek fel. Mivel a hanglapok nincsenek rögzítve, így a pedagógus az egyes szolmizációs hangok bevezetésével egyesével teszi fel az új hangokat a keretre. Maga Kodály is érvelt a facimbalom alkalmazásának pedagógiai előnyei mellett az Ötfokú zene II. kötetének előszavában: „*E száz kis induló megszólaltatására legalkalmasabb hangszer az ötfokú facimbalom. Azért is vártam közlésükkel, mert reméltem, sikerül a hangszer tömeges gyártására vállalkozót találni. Ez mindmáig nem sikerült, pedig ezt*

a hangszert a legkisebb gyermek is hamar megtanulja s nagy előny, ha az óvónő nincs elfoglalva hangszerrel, hanem minden figyelmét a gyermekekre fordíthatja. Így a gyermek tevékenkedő hajlamának és zenei fejlődésének egyaránt beláthatatlan tere nyílik.” (Kodály, 1958). A hangszer tantermi alkalmazása nemcsak a zenei szemléltetés aspektusából bír nagy jelentőséggel, hanem a gyermekek vizualitására is alapoz, mivel a hanglapok elhelyezkedése és méretbeli különbözősége nagyban segíti a zenei hangok, illetve egyes hangközök kognícióját. A dallamjátszásra alkalmas eszközök között megjelenik még a hangolt pohár, amely a szerényebb felszereltséggel rendelkező tantermek vagy akár a hangszerjátékot mellőző pedagógusok számára is kézenfekvő megoldást nyújthat a melódiák illusztrálására.

Dallamjátszó hangszerek közül még a tilinkó kerül említésre, amely a pedagógus és a gyermekek számára is egyaránt alkalmas lehet az egyszerűbb, kis hangterjedelmű gyermekdalok eljátszására. A pedagógus lehetséges szemléltető eszközeiként felvetődik a hegedű, a harmónium és a síp használata is.

Összefoglalva Kodály és Ádám eredeti elgondolásait: a hangszerhasználat, illetve a hangszerek – mint a ritmus- és daltanulás szemléltető eszközei – nagy számban képviseltetik magukat az ének-zene tantermi környezetében, amelyek változatos és kreatív lehetőségeket kínálnak a gyermekek élményszerű oktatására. Leginkább az abszolút hangmagasság nélküli idiofon ütőhangszerek használatát részesítik előnyben, valamint dallamjátszásra a facimbalom, tilinkó, hangolt poharak, hegedű, harmónium és síp megszólaltatását preferálják.

Improvizáció

„...rögtönözne minden épkézláb gyermek, ha hagynák... de nem lehet magára hagyni zenei világképe kialakításában.” (Kodály, 1974: 44) A Kodály koncepció vonatkozásában az improvizáció igen szűk határok között mozog: A nemzetközi (vö. Comeau, 1995) és a hazai szakirodalmi példák (vö. Ittész és Somorjai, 1994; Stipkovits, 2012) között is találunk említést az improvizációra vonatkozóan, viszont mindössze a koncepció alapelveihez tartozó elgondolásról esik szó. Kutatásunk fő forrásaként megjelölt Ádám módszertani könyvében nem található olyan rész, amelyben az improvizációról mint zenei tevékenységről tenne említést, értjük ezalatt a zenealkotási folyamatot és a közös zenélést egyformán.

Ugyan nem tartozik szorosan a Kodály koncepció módszertani implementációjához abban az értelemben, ahogyan kutatásunk elején behatároltuk vizsgálatunk dimenzióit, mégis érdemesnek tartjuk megemlíteni Szabó Helga munkásságát, aki Kodály Zoltán egykori tanítványaként a Kodály koncepcióra építve dolgozta ki az énekes improvizáció módszereit. Szabó rögtönzésre épülő tankönyvei az Énekes improvizáció az iskolában című nevet viselik,

amely négy kötetben került kiadásra (Szabó, 1976, 1978, 1980a, 1983). A kötetek a már elsajátított repertoárra és zenei képességekre alapoznak. Az első kötet a pentaton hangzásvilágban való vokális improvizációra épít. A második kötetben Bartók gyermekeknek komponált darabjaiból válogat, míg a harmadik és negyedik kötetben a vokális többszólamúság és a zenei formák kapnak nagyobb hangsúlyt.

Mozgásos tevékenység

„A magyar mozdulatot legfeljebb alakban a néptáncokban találjuk (...) A zene és a testmozgás ősi kapcsolatai a civilizációban erősen meglazultak. Ha most magasabb síkon megpróbáljuk helyreállítani, ahol lehet: nem visszafelé megyünk az őállapot felé, hanem előre, a civilizációból a kultúra felé.” (Kodály, 2007: 57-58). Kodály pedagógiájában a sport, illetve a testmozgás fontosságára nagy hangsúlyt fektetett: az iskolai testnevelés oktatás részeként szorgalmazta a néptánc bevezetését. Azonban Ittész 1994-es komparatív tanulmányában tárgyalja, hogy Kodály szerint a zenére való mozgás csak a zene felszínes megtapasztalásának szintjét érheti el, ezzel a módszerrel mélyebb tudást nem szerezhethet meg a gyermek az adott zenéről, illetve zenei stílusról.

Ádám (1944) módszertani könyvében az első három osztály számára az élményszerű pedagógiával kívánja megvalósítani a gyermekek ének-zenével való kapcsolatának első és meghatározó mozzanatait, amelyet egyrészt a hangszerek használatával éri el. Az élményszerű pedagógia másik legfontosabb eleme a mozgásos gyakorlatok alkalmazása, illetve olyan gyermekjátékok, amelyekhez valamilyen mozgásos tevékenységek kapcsolódnak. Ádám szerint a ritmusadás legtermészetesebb formája a járás, amely egyenletes tempót ad az éneklés ritmusához vagy akár a különböző ritmuskombinációk gyakoroltatásához. A járáson kívül szerepelnek még azok a mozdulatok, *„amelyeket a gyermek jókedvében végez: tánclépés, hajladozás, szökellés, lóbálás, „favágás”, „kalapálás”, „metélés””,* továbbá az olyan munkamozdulatok is ide tartoznak, mint a *„gyalulás”, „reszelés”, „szögezés”, „fűzés”, „vasalás” stb.”*, valamint megjelenik még a körbejárás is (Ádám, 1944: 26).

Tehát ezeket a mozdulatokat kombinálhatjuk az első három osztályban olyan egyszerű, illetve később bonyolultabb gyermekdalokkal, amelyek az elsajátítandó repertoár részét képezik. A negyedik évfolyamtól kezdve a mozgásos tevékenységeket felváltja az elméleti tudáshoz kapcsolódó ismeretek elmélyítése, kvázi a hallás után megtanult dallamok szolmizálása és lejegyzése, ezáltal az ének-zene tanulás súlypontjának elméleti síkra történő áthelyezéséről beszélhetünk.

4.4. Összehasonlítás

Az eszközhasználat az Orff koncepcióra vonatkozóan a hangszerek széles palettájának alkalmazásában jelenik meg. A négy hangszínt megkülönböztető testhangszerekből indul ki (taps, dobbantás, térdütés, ujjcsettintés), majd a dallamjátszó ütőhangszerek bevezetésével egészen a nagyzenekari, azaz a szimfonikus zenekari hangzás irányába tendál. A gazdag zenekari hangzás felé való törekvés jól kivehető abból is, hogy az Orff instrumentárium dallamjátszó és ritmushangszerei kiegészülnek a hangszercsaládban nem található hangszerekkel, például a nagybőgővel vagy a gitárral.

A Kodály koncepciót vizsgálva a hangszerek jelenléte az első három osztály tananyagában szintén meghatározó. Ez az eddigi szakirodalomban található információkkal lényeges ellentmondásban áll, mivel a Kodály koncepció kapcsán csak a furulya és a facimbalom használatát említik. Kodály és Ádám ezenfelül még számos ütőhangszer és más egyéb zajkeltésre alkalmas hangszer használatát javasolja. Egyrészt azért, mert a zenei nevelés legkorábbi szakaszaiban az élményszerű pedagógiát találják a leginkább motiváló impulzusnak. Másrészt felismerték, hogy a hangszerkezelés jelentette technikai problémákat könnyedén áthidalhatják az ütőhangszerek alkalmazásával, mindamelllett magától értetődően nem a művészi értelemben vett megszólaltatásra gondolunk jelen esetben. Említésre kerülnek még a hangolt poharak mint a hangszerhiány kiküszöbölésére alkalmas dallamjátszás egyik lehetséges eszközei, továbbá a hegedű, a harmónium, a síp és a tilinkó használatát is említi Ádám könyve.

A Kodály koncepció módszertanában is szintén megjelennek a testhangszerek, bár azok hangszínei nem kerülnek olyan szintű kombinálásra, mint az Orff koncepció esetében, mégis vizsgálatunk szempontjából relevánsnak tartjuk megemlíteni ezek jelenlétét.

Az Orff koncepció improvizatív jellegű aktív zenélésre alapozó szemléletmódja a kutatásunk elején megjelölt Schulwerk kötet áttekintése után sem vonható kétségbe. A Schulwerk kötetek maguk is kottázott improvizációkból állnak, amelyek a későbbi zenealkotáshoz nyújthatnak kapaszkodót az Orff pedagógusok számára. Viszont Orff beszédéből megállapíthatjuk, hogy az eredeti elképzelés szerint az improvizálás sohasem céltalan, bár számos szakirodalmi példa épp ezt rója fel az Orff Schulwerk legnagyobb hibájának. Minden egyes improvizált periódus a kellő tökéletesítést követően beépíthető egy nagyobb zenei formába, amely által eljuthatunk a zenés színpadi darab műfajához, amely a koncepció egyik végkifejlete lehet. Számos gyakorlattípus és kisebb fejezet tartalmaz improvizációs feladatokat, ennek kapcsán fontos hangsúlyozni a vokális alapú improvizációs gyakorlatokat is.

A Kodály koncepciót tekintve a szakirodalomban említésre kerül a rögtönzés jelenléte, valamint maga Kodály is kitért a rögtönzésre, bár inkább annak veszélyeire hívta fel a figyelmet. Ádám módszertani vezérkönyvének vizsgálatakor nem találtunk említést az improvizálással kapcsolatosan, a daltanulást tartja fontosnak mindenekfelett.

Az Orff koncepció pedagógiájának legmeghatározóbb fundamentuma a zene, a mozgás és a beszéd összekapcsolása. A Musik für Kinder első kötetében a testhangszerek használatának változatos módszertanával tudjuk párosítani a mozgásos tevékenységeket, de ez nem jelenti azt, hogy az Orff koncepció tantermi alkalmazásakor ne jelennének meg a mozgással társított gyermekjátékok. A Musik für Kinder testhangszeres fejezetei számos kombinációt kínálnak, amelyek esetében ismételten fontosnak tartjuk kihangsúlyozni, hogy ezek alapesetben csakis fogódzót jelentenek a pedagógus számára. A leírtakon túlmutató megoldások éltetik és formálják a koncepció egészét.

A Kodály koncepció az Orff koncepcióhoz hasonlóan közelíti meg a zenei nevelést. A kezdetekben a hallás utáni daltanulás a legfőbb szempont, ezeket egészítik ki a már fentebb említett hangszerhasználattal, valamint a mozgásos tevékenységekkel. Körbejárással és hasonló mozgásokkal diktálják az adott dal tempóját, segítve azok könnyebb elsajátítását. Továbbá a ritmusképzésben is szemléletessé válnak a ritmusértékek egymáshoz képest való viszonyai, mivel a mozgások az egységnyi időt hivatottak jelezni.

4.5. Összegzés

Elemzésünkben arra vállalkoztunk, hogy az Orff koncepció és a Kodály koncepció egyes módszertani komponenseit hasonlítjuk össze. A releváns szakirodalmi példák áttekintését követően arra a megállapításra jutottunk, hogy a két koncepciót felszínesen, pusztán csak a köztudatban lévő alapelvek mentén vizsgálták.

Vizsgálatunkat három módszertani szegmens mélyreható elemzésén keresztül valósítottuk meg: eszközhasználat, improvizáció, mozgásos tevékenység. A vizsgálat forrását a Kodály koncepció esetében Ádám Jenő: Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján című módszertani könyve jelentette, míg az Orff koncepció vizsgálatához a Musik für Kinder első kötetét tartottuk relevánsnak.

Az Orff koncepció esetében az Orff instrumentárium hangszerei alkotják az eszközhasználat gerincét. A Kodály koncepcióban is megjelennek az ütőhangszerek, valamint a hegedű, a síp és néhány egyéb dallamjátszásra alkalmas hangszer, azonban alkalmazásuk elsősorban a zenei szemléltetés eszközeként van jelen.

Az improvizáció az Orff Schulwerk kötetben több fejezetben is megjelenik, viszont Ádám módszertani könyvében nem jut szerephez sem a zenei nevelés korai, sem későbbi szakaszaiban. A mozgásos tevékenységek tekintetében az Orff koncepció módszertana nagyban kiaknázza a testhangszerek nyújtotta lehetőségeket, ám tantermi környezetben a mozgásos játékok is részei a mindennapos gyakorlatnak. A Kodály koncepció első három osztályában a gyermekjátékokhoz kapcsolódó mozgásos tevékenységek, valamint a munkamozdulatokat utánzó ritmikus játékok vannak jelen.

Komparatív elemzésünk alapján láthatjuk, hogy a Kodály koncepcióról a szakirodalomban és a köztudatban is kialakult sztereotipizált álláspont, miszerint a kodályi pedagógia hiányt szenved az aktív, mozgásos tevékenységekben, valamint mellőzi az eszközhasználatot, nem teljesen vág egybe az eredeti módszertani elképzelésekkel. Megállapíthatjuk, hogy a Kodály koncepció és az Orff koncepció ugyan különböző célokat határoz meg a gyermekek zenei nevelése terén, viszont a kezdetekben ugyanolyan módszertani elemekből építkezve tűzik ki célul az élményszerű zenei nevelést, amelynek a hangszerjáték és a mozgás is szerves részét képezi.

5. A zenei képességmérés

5.1. Zenei képesség és zenei képességmodellek

A zene, az éneklés és a hangszerjáték az ember történelmének kezdetétől jelen van. A zenetanítás tudományos szempontból történő vizsgálata ezzel szemben csak alig több mint egy évszázada, a zenei képességek tesztekkel történő vizsgálata pedig annál is rövidebb ideje (Asztalos, 2015; Asztalos és Csapó, 2015). A különböző népcsoportok eltérő zenei kultúrával rendelkeznek, amely különböző lehet jelentéstartalmában és annak művelésében egyaránt, ezáltal a zenéhez társuló képességek is jelentős variabilitást mutatnak (Asztalos és Csapó, 2015; Cross, 2009; Godt, 2005).

A zenei képesség olyan kognitív folyamatok összességét jelenti, amelyben az akusztikus stimulusok értelmezésén át vezet az út a zenei szekvenciák agyi processziójáig (ebben az esetben a *szekvenciát* nem zenei szakkifejezésként értjük). Zenei képességekkel minden ember rendelkezik, viszont a zenére jellemző befogadói attitűd egyénenként eltérő lehet. *„Bőséges bizonyítékokkal rendelkezünk arról, hogy a zene éppen olyan természetes az ember számára, mint a nyelv.”* (Shuter-Dyson, 1999: 645, idézi Janurik és Józsa, 2013: 75).

Tágabb értelmezésben a zenei képességek közé sorolható minden olyan speciális képesség, amely a zene befogadásához és interpretációjához, valamint aktív műveléséhez

szükséges. Viszont szűkebb értelemben csupán azok a képességek foghatók fel zenei képességként, amelyek közvetlenül a zenei tartalmakhoz köthetők, például a ritmus vagy a dallam felismerésének képessége. Összefoglalóan zenei percepciós képességeknek nevezzük a zenei anyagokkal kapcsolatos kognitív folyamatokat, amelynek alapját leginkább a zenei percepció és a zenei memória képezi (Asztalos és Csapó, 2015).

Az elmúlt 15 év során a zenetudományi kutatások fókuszában leggyakrabban a zenei feldolgozás kognitív komponensei álltak, mint a zenei memória és a zenei percepció, azaz a zenei észlelés. Peretz és munkatársai (2003) meghatározták a zenei percepció kognitív neuropszichológiai modelljét: (1) Elsőként beérkezik a környezetből az auditív input, azaz a zenei inger; (2) áthalad az akusztikus elemző modulon, ahol elkülönülnek a különböző forrásból származó ingerek; (3) az inger aktiválja a zene és a beszéd felfogásáért felelős rendszereket. Ahhoz, hogy a zenei műveletek mentálisan feldolgozhatóvá váljanak, elsősorban érzékelni kell az akusztikus ingereket, ezután képesnek kell lenni az adott inger, azaz az információ feldolgozására (Janurik és Józsa, 2013). Sloboda (2005) úgy vélte, hogy a zenei képesség egyet jelent azzal, hogy az egyén képes értelmet adni a zenének, míg Turmezeyné (2010) szerint a hang fizikai jelenség, amely ezen tulajdonságai alapján képeződnek le kognitív szinten is.

Az oktatás, a körülvevő környezet, valamint a zenei tehetség egyaránt hozzájárulnak és fontos szerepet töltenek be a zenei képességek fejlődése terén. Ezzel párhuzamosan Gordon (1971) és Sloboda (1994) is egyetértenek abban, hogy a zenei adottság önmagában nem fedi le a képességfejlődés folyamatát befolyásoló tényezőket, ezenfelül a környezet, a motiváció és a zenei nevelés szintűgy kiemelkedő jelentőséggel bír.

A zenei képességre irányuló tudományos kutatások paradigmája szerint a képességet mint strukturális rendszert vizsgálják, amelynek mérhető szegmense maga a fejlődési folyamat. Ezeket a strukturális rendszereket legtöbb esetben modellekként értelmezik a 20. századi kutatásokban (vö. Gordon, 1965; Seashore, 1919). A kutatók egyetértenek abban, hogy a zenei képességmodellek alapja a zenei percepció, amelyre az összes zenei képesség visszavezethető. A legtöbb képességvizsgáló modell a ritmus, a melódia, a hangszín, a hangerő és a harmónia észlelésének képességét tartja a legfontosabbak területeknek (Janurik és Józsa, 2013).

Gembris (2002) a zenei tevékenységek komplexitását emeli ki. Az általa kidolgozott modellben fontos összetevőként jelöli meg az énekes és hangszeres képességeket, valamint az egyén zenéhez fűződő emocionális viszonyán túl a preferenciákat, az attitűdöt és a motivációt is. Janurik és Józsa (2013) szerint ez a zenei kompetencia definíciójaként is helytálló megközelítés. Asztalos és Csapó (2015) szerint a zene aktív műveléséhez számos kognitív folyamatra van szükség, mint amilyen például a percepció, a tanulás, az emlékezés, a gyors és pontos információfeldolgozás. A 20. századi képességvizsgálatok egyik népszerű kutatási

szegmensének számított az intelligenciakutatás, amely jelentős mértékben hatott többek között a zenei képességvizsgálatokra is. Ebből kifolyólag számos zenei képességmodell többtényezősfaktor-modell és általánosfaktor-modell formájában jelentek meg. (Turmezeyné és Balogh, 2009).

Az általánosfaktor-modellek a zenei képességekre úgy tekintenek, mint egységes, zárt rendszerekre. Ilyen modellt dolgozott ki például Wing és Bentley, valamint Révész Géza, akit a magyarországi zenei képességmérés úttörőjeként tartunk számunk. Az egy- és többfaktoros modellek tesztelése során a feladattípusok alapvetően nem különböznek egymástól, az eltérés a teszt során nyert eredmények értékelésében keresendő, ugyanis az egyfaktoros modellek nem bontják külön képességterületekre az eredményeket (Janurik, 2010).

Az egyik legismertebb modellt Carl Seashore dolgozta ki az 1910-es években. Ez egy többfaktoros modell, amely 25 zenei képességet rendez 5 csoportba: (1) zenei érzékenység, (2) zenei tevékenység, (3) zenei emlékezet és képzelőerő, (4) zenei értelem és (5) zenei érzelem (Seashore, 1919).

A nagy számban megalkotott képességmodellek ismeretében az általunk vizsgált zenei jelenségek pontos meghatározásához Moles (1966) munkáját vettük alapul, amelyben a zenei képességek két dimenzióját határozta meg:

- (1) Szukcesszív dimenzió: Azokat a zenei jelenségekkel kapcsolatos képességterületeket sorolja ide, amelyeknél az időtartam szerepel meghatározó tényezőként. Egyik ilyen jelenség a ritmus, amely a zenei hangok egymáshoz viszonyított hosszúságának relatív időtartamát jelenti. A másik a dallam, amelyet a frekvencia váltakozása és a hangok időbelisége határoz meg, és végül a dinamika, amely jelenség alatt az intenzitást és annak egységnyi időtartam alatt bekövetkező változását értjük.
- (2) Szimultán dimenzió: Azokra a hangjelenségekre vonatkozó képességek, amelyben az időtartam nem mérhető. Ilyen például a hangszín, amelyet a frekvencia és az intenzitás határoz meg.

Asztalos és Csapó (2015) szerint a fentebbi két dimenzió vizsgálatára alkalmas feladatok segítségével képesek vagyunk vizsgálni a zenei percepció és a zenei memória jelenségét is (Asztalos és Csapó, 2015).

Az említett képességmodelleket két csoportra oszthatjuk. Egyik csoportba azokat a modelleket sorolhatjuk, amelyek inkább a zenei tevékenységekre épülnek, azonban kisebb érdeklődést mutatnak a zenei jelenségek irányába; az elsődleges vizsgálat tárgya a reprodukálás és az interpretáció. A képességmodellek másik nagy csoportját azok a modellek alkotják,

amelyek nagyobb hangsúlyt fektetnek a zenei jelenségekre, mint például Moles képességmodellje, és ezáltal próbálják a zenei képességeket meghatározni és vizsgálni (Asztalos és Csapó, 2015; Seashore, 1919). Ezeket a modelleket azonban számos kutató bírálta, mert mindössze egy szempont szerint próbálták meghatározni a zenei képességeket.

Vitányi (1969) szintén kritikával élt a megalkotott zenei képességmodellekkel szemben, mert azok sok esetben ténylegesen egy dimenzióra épülnek. Szerinte az egyén zenei hallásának két fő dimenziója van: az elsőbe tartozik a melodikus, harmonikus, hangszín, dinamikus és ritmikus komponens, a másik dimenzióba pedig a percepcióhoz, emlékezéshez, alkotáshoz és előadáshoz kapcsolható folyamatok.

A zenei képességek vizsgálatára a nemzetközi törekvésekkel ellentétben Magyarországon csekély figyelem irányult, a kutatások nagyrésze társadalmi aspektusból vizsgálja a gyermekek kultúrával (Pusztai és Fényes, 2004), illetve zenével való kapcsolatát (vö. Bíró, Hörich és Szalai, 2020; Bíró, Hörich, Szalai és Váradi, 2020; Váradi, Szalai, Bíró és Hörich, 2018). A hazai képességméréssel foglalkozó kutatások színterén az egyik legelfogadottabb és legismertebb a *zenei alapképesség modell*, amelyet Nagy József vezetésével Erős Istvánné, Fodor Katalin és Pethő István dolgozott ki (Erős, 1993). Ez a modell szolgáltatott alapot a később megjelent magyar zenei képességmérő módszerek kidolgozása során is (Janurik, 2010).

A néhány évtizede végzett zenei képességméréssel kapcsolatos kutatások kimutatták, hogy a zenei képesség és a kognitív képességek fejlődése kölcsönhatásban állnak egymással. A kutatások alapján alátámasztják azt a feltételezést, hogy az iskolai tantárgyak eredményességére pozitív hatást gyakorolnak a zenei tanulmányok. A vizsgálatok azt igazolják, hogy a fejlettebb zenei képességek pozitív hatással vannak az intelligencia fejlődésére, valamint az olvasás, az anyanyelvi és a matematikai készséggel is összefüggésben állnak.

5.2. Zenei képességmérő tesztek

Nincs egyetértés abban, hogy a zenei képességeket hogyan lehet a legjobban objektív feladatokkal mérni. Ez részben a képesség meghatározásában és méginkább a zene összetettségében rejlik. Az etnomuzikológiai tanulmányok rámutatnak a zene heterogenitására a különböző társadalmakban, amely a nyugati zene fogalmának új értelmezésben való megjelenítéséhez vezetett. A zenei rendszerek és stílusok is jelentősen eltérhetnek mind ritmikájukban, mind a hangok vonatkozásában. Így a zenei képesség értékelésére vonatkozó feladatok kidolgozásának alapvető kérdése, hogy a feladatok egy bizonyos, kulturálisan

kialakult zenei rendszer megértését, vagy a ritmus és a hang elemi mintáinak egyszerű feldolgozását tesztelik-e (Law és Zentner, 2012).

A zenei képességek mérésére alkalmas tesztek fejlesztése legfőképpen az Egyesült Államokban kezdődött. Az amerikai oktatás teljesítményorientált felfogása eredményezte azt a tudományos kutatómunkát, amely az oktatás és a tanulás eredményességének mérésére alkalmas tesztek kidolgozását indukálta. Az oktatáskutatók effajta törekvései magától értetődően a zeneoktatás területén is megjelentek, a különböző szintű zeneoktatási intézményekbe történő belépéshez is gyakorta követelményként szabják meg valamely zenei képességmérő teszt kitöltését (Turmezeyné, 2007).

Turmezeyné Heller Erika (2007) doktori értekezésében a zenei képességméréssel kapcsolatos tesztek két csoportra bontja, míg Dombiné Kemény Erzsébet (1980) négy csoportot különböztet meg. Mindkét kutató doktori munkájában a zenei adottságtesztek és a zenei teljesítménytesztek külön csoportot alkotnak, viszont Dombiné további kategóriákba sorolja az énekes és a hangszeres tesztek, valamint a zenei beleélési képességet mérő tesztek. Mindketten arról számolnak be, hogy az egyes tesztípusok között átfedés található, ugyanakkor mind a zenei adottságtesztek és mind a zenei teljesítménytesztek altesztjei hasonló zenei területeket mérnek fel hasonló módon. A mért területek leggyakrabban a dallam-, hangmagasság- és ritmushallás, valamint hangerő és tempó percepciója, de számos kutatás irányult például az éneklési képesség mérésre is (Cooper, 1995; Guilbaut, 2004; Hornbach & Taggart, 2005; Szalai, 2018b). Mivel éles határvonalat nem húzhatunk a zenei képességmérésre vonatkozó tesztek között, így a következőkben azok a legfontosabb példák kerülnek bemutatásra, amelyek meghatározták a jelenleg is használatban lévő mérőeszközök fejlődését és létrejöttét.

A zenei képességmérés területén az első standardizált tesztet Carl Seashore (1919) dolgozta ki 10 és 16 év közötti gyermekek részére, amely hat altesztből áll, ezek a hangmagasság, a hangerő, a hangszín, az időtartam, a ritmus és a hangemlékezés képességek felmérésére irányulnak. Több szakirodalmi példa is beszámol a Seashore teszt validitásának vizsgálatáról, amelyek között található utánkövetéses vizsgálat (vö. Stanton, 1928), valamint Henson és Wyke (1982) kutatása, amelyben professzionális zenészeket vontak be a tesztelésbe. A szerzőpáros felmérése meglepő eredményeket hozott: a zenészek a hat altesztből csak háromból értek el átlag feletti pontszámot. A teszt érvényessége többek által is vitatott (vö. Turmezeyné, 2007), hiszen Seashore mérőeszközének több altesztjében is a zenei képességek mérése nem zenei kontextusban történik, hanem sok esetben a hang fizikai paramétereinek megváltoztatásával.

A Kwalwasser-Dykema (1930) teszt a Seashore teszt összes méréstípusát tartalmazza, ezenfelül dallammozgás (dallamkontúr) alteszttel egészül ki. Ebben a feladattípusban a kitöltőnek négy hangból álló dallamokból kell megállapítani a dallamvonal mintázatát. Továbbá a differenciáló feladattípusok kiegészülnek ritmus- és dallamlejegyzéssel is. Kwalwasser és Dykema mérőeszköze a zenei ízlést is vizsgálja egy altesztjében: rövid dallamok szerepelnek az egyes hangmintákon, amelyek meghallgatása után az adatközlőnek a számára legjobban preferáltat kell kiválasztania. A tesztet a 10 és 22 év közötti korosztály számára tartják alkalmasnak.

A zenei képesség fogalma flexibilitást mutat ezen a területen. Wing képességmérő tesztje az előbb említett terminológiát elhagyva a *zenei intelligenciát* méri a 8 és 17 év közötti korosztályban. A teszt 1939-ben került kiadásra, amelyet ezt követően többször is átdolgoztak (1948, 1957, 1961). Wing elmélete szerint a zenei képességek 17 éves korig fejlődnek, ezután a serdülők a „zenei felnőttkorba” lépnek. Az altesztek között szintén megtalálható a zenei ízlés mérése: például harmónia altesztben a különböző harmonizálással megszólaló azonos dallamok közül kell kiválasztani a kitöltő számára legjobban tetsző példát.

A zenei életkorra vonatkozó fogalmak más zenei képességmérésre alkalmas teszt elméleti modelljének is részét képezi. Arnold Bentley (1966) 7-14 éves korosztálynak készített tesztjében az elért pontok alapján meghatározható a kitöltő zenei életkora. Az altesztek hasonlóan az előző példákhoz különböző dallamok és ritmusok közötti differenciálást is tartalmaznak, valamint akkordokat hallgatva kell megállapítani, hogy azok hány hangból állnak.

A zenei képességméréssel kapcsolatos tesztek fejlesztésével foglalkozó kutatók közül kiemelkedő Edwin Gordon munkássága, aki voltaképpen minden korosztály számára fejlesztett standardizált teszteket. Az eddigiekben felsorolt mérőeszközök mindegyike általános iskolás korosztálytól kezdve alkalmas mérések elvégzésére, azonban Gordon *Audie* (1989) tesztje az óvodáskorú gyermekek korosztályában is lehetőséget nyújt a különböző zenei képességterületek feltérképezésére. A teszt egyszerű, játékos szimbólumrendszerének és rövid kitöltési idejének köszönhetően megfelelő kisgyermekek számára, amely dallami és ritmikai differenciálásra alapuló alteszteket tartalmaz. A *Primary Measures of Music Audiation* (1979) már az 5 és 8 év közötti gyermekeket is vizsgálja, amely annyiban tér el az óvodás korosztálynak szánt eszköztől, hogy az egyes altesztek több itemet (feladatot) tartalmaznak. Az *Intermediate Measures of Music Audiation* (1982) az előzőnek már a nehezebb változata, amelynek használata a 6-9 évesek számára ajánlott. Az *Advanced Measures of Music Audiation* (1989b) teszt főiskolások számára készült, amely a zeneművészeti felsőoktatásba történő belépéshez egyfajta felvételi szűrőtesztként funkcionál. Ennek egyszerűsített változata a

Musical Aptitude Profile (1965), amely 9 éves kortól egészen 18 éves korig alkalmas mérésre. Ebben a tesztben a különböző zenei képességek három csoportba rendeződnek: hangelképzelés, ritmuselképzelés és zenei érzékenység, illetve minden egyes csoport további hét dimenzióra oszlik.

Az eddig ismertetett mérőeszközök némelyikének visszatérő problémája, hogy részeredményeik gyakran inkább a készségek kombinációját mérték, mint az adott részteszt által feltételezett konkrét képességet. További probléma, hogy a tesztek legtöbbje a jelen kor digitális technológiájához mérten igencsak elavultnak számítanak. A múltban számos problémát vetett fel a hangzóanyagok minősége, valamint a teszteken szereplő hangminták precíz előállítása és rögzítése. Továbbá az is gondot jelentett, hogy a korabeli hanghordozó eszközökre rögzített hanganyagok többszöri használat után sérülhettek, illetve a hangminőség is torzulhatott. A hang lejátszására alkalmas eszközök történeti aspektusából téve kitekintést feltételezhetjük, hogy például az 1919-ben kiadott Seashore teszt – amely 1939-ben, 1956-ban és 1960-ban is átdolgozásra került – a legtöbb esetben magnetofonon került lejátszásra.

Korunk aktuális tudásanyagához és technológia fejlettségéhez mérten is kerültek kiadásra zenei képességméréssel kapcsolatos tesztek, habár ezeket a mérőeszközöket legtöbb esetben kifejezetten a képességbeli hiányok feltérképezésére tervezték. Például ilyen klinikai jellegű zenei képességmérésre alkalmas teszt a *Montreal Battery Evaluation of Amusia* (MBEA), amelyet az *amusia* zenei rendellenesség mérésére hoztak létre (Peretz, Champod és Hyde, 2003). Egy másik példa továbbá a cochlearis implantátummal rendelkező felnőttek zenei észlelésének mérésére kifejlesztett a *Clinical Assessment of Music Perception* (CAMP) nevű mérőeszköz (Kang et al., 2009). A *Musical Ear Test*-et (MET) ugyan a zenei kompetenciák mérésére hozták létre, de mindössze csak a dallam- és a ritmusérzékelés képességeit méri (Wallentin, Nielsen, Friis-Olivarius, Vuust C., és Vuust P., 2010).

Az alfejezetünkben áttekintett standardizált mérőeszközök nem feltétlenül jelentik saját kutatásunk esetében a legoptimálisabb megoldást. A zenei képességek mérésére számos kutató a saját képességmérő tesztjét alkotta meg, amelynek oka legfőképp a korunk tudományos igényeihez aktualizált standardizált mérőeszközök hiánya (vö. Asztalos és Csapó, 2015; Fabiani és Friberg, 2011; Geringer, 2007)

A 21. században az internet nyújtotta lehetőségeket kihasználva – nem csak a zenetudomány területén – egyre elterjedtebbé váltak a zenei képességek online mérésére szolgáló eszközök. A hazai szakirodalom egyik legkiemelkedőbb példája Asztalos Kata és Csapó Benő 2016-os zenei képességmérő tesztje. A mérőeszköz különböző altesztjei a zenei percepciók képességek pszichológiai dimenziói mentén 73 itembe foglalva kerültek megalkotásra: ritmus, tempó, dinamika, dallam, vizuális kapcsolás, harmónia, hangmagasság,

hangszín. A feladatokról általánosságban elmondható, hogy valamennyi zenei kontextusban méri a kitöltők zenei képességeit. A teszt dallami megkülönböztetés részénél a tanulók előzetes ismereteit figyelembe véve olyan magyar népdalok szerepelnek, amelyeket még nem tanultak, viszont ezáltal már ismert hangzásvilágban kell a különböző dallamokat megkülönböztetniük. Új feladattípus jelenik meg a vizuális kapcsolás mérésére: a hangmintán elhangzó dallamvonal megállapítására különböző irányú vonalakat tartalmazó képek közül kell kiválasztani a megfelelőt, amely a leginkább reprezentálja a melódia irányát és annak változásait (Asztalos és Csapó, 2015).

A következőkben a hazai szakirodalomban meglévő zenei képességméréssel kapcsolatos példák áttekintésére vállalkozunk a teljesség igénye nélkül, figyelembe véve a saját kutatásunkban kialakítani kívánt mérésekkel kapcsolatos szempontokat.

5.3. Zenei képességek vizsgálata Magyarországon

A zenei képességmérés nemzetközi színterén az első kutatások már a 19. században lezajlottak, Magyarországon azonban csak a 20. századtól kezdve vizsgálták. A hazai kutatásokhoz nagyban hozzájárult Révész Géza (1878–1955) zenepszichológus halláslélektan területén végzett úttörő munkássága, aki 1919-ben alapította meg Magyarország első lélektani laboratóriumát.

Révész 1916-ban végezte első vizsgálatát, amelynek célja a zenei tehetség felmérése volt. Kutatásának alanya egy zongorista fiú, Nyíregyházi Ervin volt, aki kivételes zenei tehetséggel rendelkező csodagyerekként már egyéves korát megelőzően is tudott énekelni, hároméves korára pedig zenét komponált. Révész többek között az ifjú génius zenei memóriáját hasonlította össze felnőtt hivatásos zenészekéével (Révész, 1916). Ervin már hétéves korára a felnőtt zenészek rövidtávú memóriakapacitásával rendelkezett, és hosszútávú memóriában már túl is szárnyalta őket.

Révész 1920-ban a zenei képességek nyolc különböző területét mérte fel, amelyek a következők voltak: ritmusérzék, regionális hallás, két és több hangból álló hangzatok elemzése, relatív hallás, harmóniaérzék, zenei felfogás és dallamok reprodukálása, hallás utáni játék, termékeny képzelőerő. A mérés alapvetően a vokális és ritmikai reprodukálást vizsgálta, habár a zongorán történő reprodukálás és az improvizálás is a vizsgálat fókuszában állt (Révész, 1920).

A huszadik század első felének másik meghatározó hazai kutatója Szeghy Endre (1898–1972) volt, akinek 1957-es felmérése annyiban mutatott túl Révészén, hogy a zenei képességmérés területén először végzett kutatást kétezer fős mintaszámmal általános iskolás

gyermekek körében. Mérési szempontjai Révészéhez hasonlóak voltak, viszont Szeghy bővítette a tesztben szereplő feladatokat a zenei memória, a stílusérzék, valamint a beleélési képesség vizsgálatával is (Szeghy, 1957, idézi Asztalos és Csapó, 2015).

Több mint tíz évvel későbbre tehetők azok kutatások, amelyeknek a témája ismét a zenei képességmérés volt. Fontos különbség az előzőkkel szemben, hogy ezek a kutatási eredmények már nemcsak a pszichológia területén, hanem a zenepedagógia számára is tudományos érvényű eredményeket hoztak. Ennek okai az oktatáspolitikában keresendők, mivel ezek célja a Kodály iskolák létjogosultságának vizsgálata volt, vagyis a Kodály koncepció sikerességét tudományos alapú evidenciával kívánták alátámasztani. A koncepcióval kapcsolatosan végzett kutatások az úgynevezett *zenei transzferhatás* vizsgálatára irányultak. A tudományos munka az 1960-as években vette kezdetét Kokas Klára és Vitányi Iván vezetésével. A koncepció iránti külföldi érdeklődéshez, valamint a téma fontosságának súlyához mérten csak kevés hazai kutatás született, azonban mindegyik vizsgálat a kiemelt ének-zene oktatás és az iskolai tantárgyi teljesítmény összefüggésében pozitív eredményekről számol be. Mindemellett kimutatták, hogy a kodályi nevelés hatására pozitív transzferhatás jelenik meg a mozgásos feladatokban, a megfigyelőképességben, a helyesírást és számolást mérő feladatokban, továbbá megfigyelték a kreativitás és intelligencia közötti pozitív összefüggéseket is (Barkóczi és Pléh, 1977; Bácskai, Manchin, Sági és Vitányi, 1972; Janurik, 2007, 2008; Kokas, 1972; Laczó, 1985, 1987; Strém, 1988; Turmezeyné, Máth és Balogh, 2005).

Az 1970-es években a transzferkutatásokon kívül mindössze néhány zenei képességvizsgálat született. Szende Ottó 1972-es kutatásában a hangközhallást és a hangközöket interpretáló hangszer között álló viszonyt vizsgálta. Arra a megállapításra jutott, hogy az interpretáló hangszer nagyban meghatározza a hangközhallást (Szende, 1972).

Pethő István 1978-ban óvodás gyermekek körében végzett kutatást, amely kiterjedt a hangmagasság differenciálására, továbbá vizsgálta a ritmus- és dallamemlékezést. A résztvevő gyermekek tesztjeit hangszalagra rögzítették, majd a stimulusokra adott válaszokat tesztlapokon értékelték ki. Ennél a kutatásnál már jelen volt az a kutatásimódszertani elv, amely napjaink neveléstudományi vizsgálatainak meghatározó részét képezi: a képességmérést a gyermekek szocioökonómiai státuszának megállapításával egészítették ki, mivel úgy gondolták, hogy az otthoni kulturális tőke is befolyásoló erővel bír (Pethő, 1978).

Az 1980-as évektől kezdődően Dombi Józsefné Kemény Erzsébet foglalkozott a zenei képességek mérésére alkalmas standardizált tesztek alkalmazásával. Doktori értekezésében a Seashore tesztrel való mérési tapasztalatait tárgyalja, ezenfelül a Gordon tesztrel is végzett méréseket (Dombiné, 1980).

Pethő István (1982) disszertációjában a ritmus-, metrum-, tempó- és hangerőérzékelt mérte fel a munkatársaival közösen megalkotott tesztrendszer egy részével fel. A kísérletben részt vevő tanulókat életkor szerint hét csoportra bontották: 3 éves kortól egészen a 19-23 évesekig. Ez csoportonként 120 tanulót jelentett, így összesen 840-en vettek részt a felmérésben. A teszt tetemes mennyiségű, 772 darab itemet foglalt magában, amelynek hanganyagát magnetofonon játszották le. A disszertáció nem számol be a mérési eredményekről, csupán a teszt használatához nyújt eligazítást (Pethő, 1982).

A 90-es évek elején Erős Istvánné a zenei alapképesség holisztikus vizsgálatára vállalkozott. A kutatás a 10, 14 és 16 éves tanulókon túl a főiskolás korosztályra is kiterjedt. A kutatás néhány elemét felhasználták egy későbbi felmérés során, ahol három- és hatéves gyermekek zenei képességeit vizsgálták (Erős, 1993).

A 21. századi kutatások közül többek között Turmezyné Heller Erika és Janurik Márta munkássága számít meghatározónak. Turmezyné (2007) doktori értekezésében a hét- és tízéves gyermekek zenei képességeinek fejlődését követte nyomon. A felmérésben 302 alany vett részt, a tesztelés elvégzéséhez saját kutatóeszközt fejlesztett ki (Turmezyné, 2007). Janurik Márta és Józsa Krisztián a 2013-es kutatásában egy éven át foglalkozott a zenei képességek feltárásával négy és nyolc év közötti gyermekek körében, a kísérletben összesen 657 alany vett részt. Janurik és Józsa saját fejlesztésű mérőeszköze alkalmasnak bizonyult transzfervizsgálat, valamint az életkori sajátosságok definiálására (Janurik és Józsa, 2013).

Magyarországon is igyekeztek neuropszichológiai bizonyítékokkal is alátámasztani az eddig megszerzett zenei témájú kutatások pozitív eredményeit. Honbolygó Ferenc, Pohl Zsuzsanna és Csépe Valéria egy éven át tartó követéses vizsgálattal a *Látható hangok* hallási-zenei pedagógiai tréning alkalmazásával mérték fel a zenei fejlesztés hatásait. Kutatásukban bizonyították, hogy a komplex zenei tréning javítja a fonéma, a hangsúly és a dallam pontosabb észlelését. (Honbolygó, Pohl és Csépe, 2010).

A hazai szakirodalom egyik legfrissebb kutatása az MTA-LFZE Aktív Zenetanulás Kutatócsoportjának 2016 és 2020 között zajló longitudinális vizsgálata. A kutatás fő célja az „Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással – módszerek és hatásvizsgálatuk” c. pályázat keretein belül olyan pedagógiai módszer fejlesztése, amely a Kodály koncepció szellemiségére építve a jelenlegi zenepedagógiai gyakorlat megújítására kínál alternatívát. Ennek eszköze elsősorban a mozgás beépítése a komplex zenei képességfejlesztés módszertanába. A kutatócsoport két modell kidolgozását tűzte ki célul: az első modell a Dalcroze Eurytmiából indul ki, míg a második modell Kokás Klára zenepedagógiai elvein alapul. A zenei képességek mérése mellett vizsgálták többek között a nyelvi képességeket, az intellektuális képességeket és a szociális készségeket is. A zenei képességmérés eredményeiről 2021. márc. 27-én, az „Új

Zenetanítási Modellek a Kodály-koncepció Szellemében” konferencián számolt be Asztalos Kata (2021).

A kísérletben 4 csoport vett részt: két kísérleti csoport emelt szintű ének-zene tagozatos osztály volt, közülük az egyik osztály az 1. zenepedagógiai modellt, a másik osztály pedig a 2. modellt alkalmazta. A harmadik kísérleti csoport reál tagozatos osztály volt, tehát nem emelt óraszámú tanultak ének-zenét, viszont az 1. modellt alkalmazták az óráikon. A negyedik csoportban nem alkalmazták egyik modellt sem, illetve normál óraszámú vettek részt az ének-zene órákon. Csoportonként 25 tanuló volt, így összesen 100 tanuló vett részt a felmérésben. Összesen 3 időpontban mérték meg a zenei képességeket: az általános iskolába történő belépéskor, azaz az 1. tanév elején, az 1. tanév végén, valamint a 2. tanév végén. A zenei képességmérés teszt három nagyobb részből állt: zenei észlelés, dallam és ritmus reprodukció, auditív-vizuális kapcsolat. Az online zenei észlelés teszt által vizsgált képességterületek a ritmus megkülönböztetés, a tempóészlelés, a hangmagasság megkülönböztetés, a harmónia megkülönböztetés és a dallam megkülönböztetés voltak (Asztalos, 2021).

A ritmus megkülönböztetés alteszten a reál tagozatos osztályokban volt megfigyelhető nagyobb különbség. Az 1. modellt alkalmazó reális osztály tanulói szignifikánsan jobb eredményt értek el a 3. mérésre. A tempóészlelés tekintetében mindkét osztály mutatott valamennyi fejlődést. Az ének-zene tagozatos osztályokban a 3. mérésre mind a ritmus megkülönböztetés és mind a tempóészlelés javulást mutatott, de egyik esetben sem volt szignifikáns a fejlődés mértéke. A kutató ezt a jelenséget a kis elemszámmal magyarázza (Asztalos, 2021).

A hangmagasság megkülönböztetés és a harmónia megkülönböztetés alteszteken a mozgásos modellel (1. modell) oktatott reális osztályban volt megfigyelhető javulás. Ezzel szemben a normál reális osztály esetében nem változott a teljesítmény a mérési pontok között, valamint a dallam megkülönböztetés esetében egyik reális osztályban sem láthattunk változást. Az emelt szintű ének-zene tagozatos osztályok a legnagyobb mértékű javulást a hangmagasság megkülönböztetés alteszten érték el, majd ezt követte a harmónia megkülönböztetés. A 2. modellt alkalmazó osztályban mind a két alteszten nagyobb fejlődési ívet mutatott az 1. modell szerint tanuló emelt szintű csoportéhoz képest. A két csoport dallam megkülönböztetésen elért eredményei nem mutattak szignifikáns eltéréseket, amelyet a kutató a feladat komplexitásával magyaráz (Asztalos, 2021).

Szembevetendő eredmény, hogy a ritmus megkülönböztetés alteszten a 2. modell szerint tanuló emelt óraszámú osztályban és a reál tagozatos normál osztályban is az első év végére pontszámcsökkenést láthatunk, és csak a 3. év végére láthatjuk az eredmények javulását.

Ugyanez figyelhető meg az 1. modell szerint tanuló reál tagozatos osztályon is a tempóésszelés tekintetében. A normál osztályban a második mérési időpontra szintén csökkenést láthatunk a dallam megkülönböztetés alteszten, valamint a 2. modell szerint tanuló ének-zene tagozatos osztályban is ugyanezt láthatjuk. Az előadás során külön nem tértek ki ezek magyarázatára. A kutatás diszkusszió szakaszában a kutató megemlíti, hogy a zenei fejlesztés hatása csak több éves távlatban válik egyértelműen azonosíthatóvá (Asztalos, 2021).

A hazai szakirodalomban található zenei képességméréssel foglalkozó kutatások áttekintését követően az Orff koncepcióval kapcsolatos kutatások bemutatására vállalkozunk. Ez dolgozatunk fontos részét képezi, mivel a hazai szakirodalomban nem található olyan kutatás, amely célzottan az Orff koncepció zenei képességmérésre gyakorolt hatásait mérnél fel. Továbbá ebben a témakörben magyar nyelven még nem került feldolgozásra a nemzetközi szakirodalom.

5.4. Az Orff koncepció kutatásainak áttekintése a nemzetközi szakirodalom alapján

Az Orff zenepedagógiai koncepcióval kapcsolatos kutatások közül számos vizsgálat nem a tiszta Orff megközelítést vizsgálja, hanem sok esetben annak valamilyen kevert változata szerepel a felmérésekben. Ez egyben igazolja, hogy a 20. században kialakult zenepedagógiai koncepcióknak manapság már a legtöbb esetben rendszerint a kevert, továbbfejlesztett vagy újragondolt variánsát használják a gyakorlatban. Ebből kifolyólag az Orff koncepciót javarészt más zenei nevelési megközelítésekkel kombinálják, többnyire a Kodály koncepció és a Dalcroze Euritmia módszertani elemeivel ötvözve kerül alkalmazásra. A zenei képességméréshez kapcsolódó szakirodalmi példák összegzésére a *Research Studies in Orff Schulwerk* katalógust használtuk fő forrásként, amely az American Orff Schulwerk Association által elfogadott kutatásokat tartalmazza.

A katalógust 2007-ben a Kentucky Egyetem professzorai, Dr. Cecilia Chu Wang és Dr. David W. Sogin hozták létre, akik az Orff megközelítéssel kapcsolatos saját kutatásaik mellett az ugyanebben a témában született disszertációkat, tézisdolgozatokat és tudományos publikációkat összegezték. Az adatbázisban szereplő tanulmányok legtöbb esetben kvalitatív vagy kvantitatív kutatási eredményeket tartalmaznak, azonban vannak közöttük történeti, filozófiai és nevelésméleti jellegűek is. A következőkben azon szakirodalmi példák ismertetésére vállalkozunk, amelyek az Orff Schulwerk megközelítés és valamely más egyéb zenepedagógiai koncepció komparatív jellegű vizsgálatának eredményeiről számolnak be.

Alfejezetünk első nagyobb egységében azokat a kutatásokat interpretáljuk, amelyek az Orff koncepció jegyében oktató diákok teljesítménymérésére fókuszáltak. A zenei teljesítmény azonosítására standardizált tesztek alkalmaztak valamennyi felsorolt példában (Boras, 1988; Flohr, 1981; Hensley, 1981; Hudgens, 1987; Moore, 1984; Mueller, 1993; Rohwer, 1998; Siemens, 1969; Womack, 2008; Zachopoulou, Derri, Chatzopoulou, és Ellinoudis, 2003).

Siemens (1969) komparatív tanulmányában arra keresi a választ, hogy milyen különbségek vannak az Orff Schulwerk programban résztvevő és a hagyományos oktatási módszerrel tanuló ötödik osztályos diákok között. A kutatás egy bizonyos része a tanulók attitűdvizsgálatára irányult. Az iskolai tárgyak rangsorolásánál gyakoribb volt az előfordulása az ének-zene tantárgy kedvenként való megjelölésének az összesen 233 orffos tanuló esetében a kontrollcsoport alanyaival szemben. Ezek a tanulók a ritmusjátékot és a többszólamú éneklést is jobban élvezték. A 225 hagyományos módszer alapján oktató tanuló viszont szignifikánsan jobb eredményt ért el ritmus- és dallamfelismerésben, amely vizsgálatot *Knuth Achievement* (1936) teszt alkalmazásával végezték el. A vizsgálat kiterjedt a zenehallgatási attitűdre is. Az eredmények alapján megállapították, hogy a kontrollcsoport tanulói a klasszikus zene hallgatását is nagyobb mértékben élvezték.

Flohr (1981) tanulmányának célja a rövidtávú zeneoktatás hatásának vizsgálata a zenei képességek fejlődésére. A felmérésben 29 ötéves gyermek vett részt, akiket véletlenszerűen három csoportba soroltak be. Az első és második experimentális csoport zenei oktatásban részesült a foglalkozásokon. Az első csoport a hangszeres improvizációt hangsúlyozta, a második csoport pedig Orff Schulwerk elemeit integrálva többnyire énekléssel, ütőhangszeres játékkal és mozgással foglalkozott. A kísérlet 12 hetes időtartamának ideje alatt a kontrollcsoport nem részesült zenei oktatásban. Az adatgyűjtés a *Gordon Primary Measures of Music Audiation* (Gordon, 1979) teszt használatával történt. Az előtesztelés eredményei nem mutattak szignifikáns különbséget a csoportok között, azonban az utóteszteket összehasonlítva az első és második csoport eredményei szignifikáns különbséget mutattak a kontrollcsoportéhoz képest. A statisztikai adatok alapján megerősítették, hogy a rövidtávú zenei oktatás pozitív hatást gyakorol az ötéves gyermekek zenei képességének fejlődésére.

Hensley (1981) a *Memphis Curriculum Guide* tanterv – amely vegyesen épít a Kodály és az Orff koncepcióra – és a hagyományos oktatási program *Exploring Music* című tankönyvek alapján tanuló negyedikes és ötödikes diákok zenei eredményességét vizsgálta. Az elő- és utóteszteket összevetéséhez a *Musical Achievement Test*-et (Colwell, 1969) alkalmaztak. A kísérlet 18 héten keresztül heti egyszeri félórás időtartamú foglalkozásokon valósult meg. A statisztikai adatok elemzéséhez t-próbát és varianciaanalízist alkalmaztak. Az elemzés során

szignifikáns különbségeket állapítottak meg a két csoport között a dúr és moll hangzatok felismerése terén, viszont egyéb eredmény nem mutatkozott. A varianciaanalízis szignifikáns eltérést mutatott az elő- és utóteszt pontszámai között: a negyedikes tanulók jobban teljesítettek a dallamfelismerés és a hangszerfelismerés részfeladatokban, valamint az ötödikes tanulók szintén jobb eredményeket értek el a tonalitás érzékelése és a hangszerfelismerés részfeladatok esetében.

Moore (1984) kutatásának fókuszában a ritmusképesség sajátosságainak és jellemzőinek feltárása állt, valamint az, hogy milyen és mekkora szerepet tölt be a zenei képességfejlesztés terén. A kísérletet második és harmadik osztályos diákok körében végezték. A kísérleti csoport 85 alanyát tíz héten keresztül tanították olyan mozgás- és táncközpontú pedagógiai szemlélet alapján, amely az Orff Schulwerk elemeit is tartalmazta. A kísérleti csoport eredményeit két kontrollcsoportéval hasonlították össze. Az első kontrollcsoport 80, míg a második 95 tanulóból állt, őket a felmérés ideje alatt hagyományos pedagógiai módszerrel tanították. A hipotézisek azt feltételezték, hogy nem lesz szignifikáns eltérés a kísérleti és a kontrollcsoport ritmusképességét és zenei képességét vizsgálva. A mérések során figyelembe vették a résztvevő alanyok korát, osztályát, nemét, tanulmányi átlagát és zenei képességeit. Az elő- és utóteszt adatainak összegyűjtését *Primary Measures of Music Audiation* teszttel végezték (Gordon, 1979), ezt követően kovariancia és többváltozós elemzésnek vetették alá. A kísérleti csoport esetében statisztikai alapú evidenciát találtak a ritmusképesség fejlődésére, amely hatással volt a zenei képesség fejlődésére is, azonban az eredmények nem mutattak szignifikáns különbséget.

Hudgens (1987) első osztályos tanulók körében vizsgálta a tiszta hangéneklést, ritmus-visszatapsolást, dallamfelismerést és ritmusfelismerést. A kísérletben Kodály-módszerrel, hagyományos módszerrel és két eklektikus megközelítéssel tanított osztály tanulói vettek részt, amelyből az egyik a Kodály-módszer elemeit, a másik az Orff Schulwerk elemeit hangsúlyozta. Négy általános iskolából összesen 121 tanuló vett részt a kísérletben. A felmérés során *Primary Measures of Music Audiation* (Gordon, 1979) standardizált tesztet, illetve a *kutató által megalkotott Individual Performance Test-et* használták. A Kodály-módszer szerint tanuló diákok ugyan nem sokkal, de magasabb pontszámot értek el a tiszta hangéneklésben, ritmus-visszatapsolásban és ritmusfelismerésben. Ezzel ellentétben a dallamfelismerésben nem lett szignifikáns különbség a csoportok között.

Boras (1988) az Orff Schulwerk és a hagyományos zeneoktatási program alapján oktató diákok közötti különbségekre koncentrált a durvamotoros képességfejlődés, az attitűdbeli fejlődés, valamint a zenei képességszerzés területeket vizsgálva. Az adatok gyűjtéséhez kvantitatív és kvalitatív módszereket használtak. A kísérlet során 12 héten

keresztül hetente három órán vettek részt kutatás alanyai. A kvantitatív adatok elemzését követően a két csoport között nem találtak szignifikáns különbséget, viszont a kvalitatív megfigyeléses adatgyűjtés szerint a kísérleti csoport fejlődést mutatott a mozgásos tevékenységek és az attitűd területein.

Mueller (1993) a mozgás alapú zenei oktatás dallamfelismerésre gyakorolt hatását vizsgálta tanulmányában. A kísérleti csoport zenei foglalkozásain Dalcroze, Orff és Kodály tanítási koncepcióinak elemeit ötvözték, a kontrollcsoport alanyai ezzel szemben mozgásos tevékenységek nélküli órákat kaptak. A populációt harmadik osztályos tanulók alkották, és a kísérlet időtartamát tekintve 9 héten keresztül heti kétszer harminc perces alkalmakon vettek részt. Mueller mérőeszközként a *Silver Burdett Music Competency Tests*-et (Colwell, 1979) tartotta ideálisnak a kutatásához. A kísérlet végeztével mindkét csoport esetében fejlődést mutatott a dallam regiszterének, irányvonalának és progressziójának érzékelésében, azonban a dallamprogresszió alteszt eredményét kivéve szignifikáns különbséget nem mutattak a vizsgált csoportok tanulói.

Rohwer (1998) kutatásában a mozgásalapú oktatás hatásait vizsgálta. Egyfelől alkalmazta az Orff, Kodály és Dalcroze zenepedagógiai koncepciók elemeit, valamint a hagyományos módszert. 70 hatodik osztályos hangszeres tanulmányokat folytató diák vett részt a kísérletben, amelyben a ritmusfelismerés és a tempótartás eredményességét vizsgálták. A felmérés 10 hetes időtartama alatt a kontrollcsoport kognitív folyamatokat és a hagyományos mozgásmintákkal kapcsolatos tapasztalatokat használta a ritmusok megtanulásához, míg a kísérleti csoport több mozgásos feladatot végzett. Rohwer a *saját fejlesztésű mérőeszközét* használva háromszori tesztelés alapján megállapította, hogy a mozgásalapú oktatási forma pozitívan befolyásolta az együttjátszást és a tempótartást, bár a ritmusfelismerés nem mutatott szignifikáns különbséget a kontrollcsoport és a kísérleti csoport között.

Zachopoulou és munkatársai (2003) egy Orff és Dalcroze koncepción alapuló 10 hetes zenei és mozgásalapú oktatási program eredményességét vizsgálta óvodáskorú gyermekek ritmikus képességeit figyelembevéve. A kontrollcsoport 38 gyermekből állt, akik hetente kétszer 35-40 percig szabadon játszottak, míg a 34 gyermekből álló kísérleti csoport heti kétszeri alkalommal vett részt 35 és 40 perces zenei jellegű mozgásalapú foglalkozásokon. A *High/Scope Beat Competence Analysis Test* (2005) által gyűjtött adatok elemzését követően arra a következtetésre jutottak, hogy a mozgás és a zenei program jelentősen pozitív hatást gyakorolt a ritmikus képesség szintjére.

Womack (2008) tanulmányának célja az Orff Schulwerkot tartalmazó tanítási módszer és a hagyományos ének-zene oktatási módszer összehasonlító vizsgálata volt a zenei eredményesség tükrében. A felmérésben harmadik, negyedik és ötödik osztályos tanulók vettek

részt. A kontrollcsoportot 113, a kísérleti csoportot 145 tanuló alkotta, így összesen 258 gyermek vett részt a felmérésben. Az öt hónapos időszak alatt elő- és utóteszteket végeztek a tanulókkal. *Music Achievement Test* (Colwell, 1969) segítségével vizsgálták meg, hogy az egyes módszerek alapján tanuló diákok mennyire eredményesen tudják megkülönböztetni a hangmagasságot, a hangközöket és az ütemmutatót a tesztben szereplő zenei példákban. A két tanulói csoport közötti különbség meghatározásához t-próbát alkalmaztak. Az osztályok eredményeit szeparáltan is kiértékelték, ebben a felállásban nem találtak szignifikáns különbséget az előteszt és utóteszt pontszámai között, viszont általánosságban magasabb pontszámot értek el a kontrollcsoport tanulói a hangmagasság és az ütemezés megkülönböztetése feladatokban. Érdekes eredmény a kutatói megfigyelés által, hogy az Orff Schulwerk tanulói magasabb érdeklődést mutattak, mint a kontrollcsoport tagjai.

Az Orff Schulwerk zenepedagógiai koncepció egyik legfőbb sajátossága az improvizáció, valamint az aktív zenei részvétel, amelyre szintén találhatunk példákat a szakirodalomban. Az improvizációs képességek vizsgálatával foglalkozó komparatív kutatások bemutatására csak említés szintjén kerül sor a dolgozat szűk keretei miatt (Amchin, 1995; Beegle, 2001; Brophy, 1998, 2005; Flohr, 1980; Guilbault, 2004; Hamilton, 1999; Martin, 1992; Munsen, 1986; Parisi, 2004; Peterson, 2000).

Az előzőekben már számot adtunk arról, hogy az Orff koncepciót legfőképpen a mozgásalapú zenei nevelés határozza meg, továbbá másik hangsúlyos eleme a hangszerhasználat. Mindemellett a szakirodalmi példák között megtalálható olyan komparatív vizsgálat is, amely nem a ritmikus, illetve a mozgásos képességek felmérésével foglalkozik, hanem épp a gyermekek éneklési képessége áll a tudományos érdeklődés fókuszában. A téma fontosságát és létjogosultságát Scott (2010) amerikai Orff Schulwerk pedagógus doktori értekezése támasztja alá, amelynek címe *Orff Schulwerk Teacher Educators' Beliefs about Singing*. Scott az amerikai Orff Schulwerk megközelítésre vonatkozó sztereotípiát igyekszik megcáfolni dolgozatában, miszerint a koncepció alkalmazói a koncepció jellegéből fakadóan kevesebb figyelmet fordítanak az éneklésre, illetve hogy az Orff Schulwerkkal tanuló gyermekek gyengébb eredményeket érnek el éneklés terén. Ezért az éneklési képesség felmérésével kapcsolatos szakirodalmi példák közül kettő kerül bemutatásra (Muse 1994; Olson, 1964).

Olson (1964) tanulmányában a dallami érzékenységet vizsgálta hatodik osztályos tanulók körében. A kísérleti (Orff) és a kontrollcsoport (hagyományos) egyaránt 26 főből állt, 14 lányból és 12 fiúból csoportonként. A verbális intelligencia, a nonverbális intelligencia, a zeneiség, a dallami memória, a zenei környezet, a zenei képesség, az iskolai zenei tapasztalatok és a szocioökonómiai státusz méréséhez az adatgyűjtést a következő tesztek felhasználásával

végezték el: *The Lorge-Thorndike Intelligence Test* (Lorge és Thorndike, 1957), *Gaston-féle Test of Musicality* (Gaston, 1957), *Standardised Tests of Musical Intelligence* (Wing, 1961). 18 tanórát követően az előteszt és az utóteszt eredményeit összehasonlítva megállapították, hogy mindkét csoport zenei érzékenységének fejlődéséhez hozzájárultak az alkalmazott pedagógiai módszerek, viszont egyik módszer sem bizonyult eredményesebbnek a másikhoz képest.

Muse (1994) kutatásába első és második osztályos tanulókat vont be, kísérleti és kontrollesoportot alkotott a vizsgálat elvégzéséhez. A kísérlet ideje alatt mindkét csoport 35 perces tanórán vett részt hetente egyszeri alkalommal. A 24 fős kísérleti csoport alanyai Orff koncepcióval, míg a szintén 24 főből álló kontrollesoport alanyai a *Word of Music* című tankönyv alapján tanultak. Az előteszt alkalmával a tanulók a számukra már ismert *Overture from Three Nanny Goats Gruff* című dalt énekelték, az utóteszten a *Come on Through, Miss Sally* dal alapján mérték fel az éneklés pontosságát. Az adatgyűjtés csoportos énekléssel történt egyszerre négy tanulóval, viszont minden alany hangját szeparáltan rögzítették külön hangsávokra. A felvett minták pontozásakor a dallampéldákat hangokra bontották és minden egyes kiénekelte hangot külön értékelték ki pontozással. Az elő- és utóteszteket t-próbás elemzésnek vetették alá, azonban az eredmények nem mutattak szignifikáns eltéréseket a két csoport között.

A komparatív vizsgálatok között találhatunk olyan példákat is, amely az Orff Schulwerk és más hagyományos zenei program összehasonlítását végezte el attitűdvizsgálat keretében (Boras 1988; Young, 1967). Mindkét szakirodalmi példa csak részben fókuszált az attitűdvizsgálatra, amellet más egyéb méréseket is tartalmaznak. Boras (1988) kutatása a fentebbi példák között már szerepel. Young (1967) a zenei műveltséget, a zenei élvezetet és az attitűdöt kutatta. A felmérést olyan tanulói csoportok között hajtotta végre, akik az Orff Schulwerk kötetekből, illetve a hagyományos pedagógiai program szerint tanultak. A klasszikus elrendezésű kísérletben 59 negyedik osztályos tanuló vett részt. Az adatgyűjtéshez a kutató a *saját fejlesztésű vizsgálati módszerét*, valamint *Kwalwasser Music Talent Test-et* (Kwalwasser, 1953) alkalmazta, azonban az eredmények nem mutattak szignifikáns különbséget a kísérleti és kontrollesoport között.

Az Orff Shulwerkkal kapcsolatos komparatív kutatások között Bondurant-Koehler (1995) tanulmányában az eddigiektől eltérő területet vizsgált. Az Orff, Kodály és a kutatásban alkalmazott hagyományos zenepedagógiai koncepciók közötti különbségeket, illetve a nemek zenei preferenciáinak összefüggéseit tanulmányozta harmadik és ötödik osztályos általános iskolás tanulók körében. A felmérés során az összesen tizenhét 40 másodperces zenei részletet 1370 diák értékelte 5 fokú Likert-skálán, majd ezeket az adatokat összevetették a tanárok pedagógiai módszertanával, valamint az alanyok nemével és évfolyamával. A

kutatásban résztvevő diákok hat zenei stílust – népzenei, klasszikus, avantgárd, jazz improvizáció, pop-rock és country-western – rangsoroltak, amelyek közül az Orff koncepció szerint tanulók esetében jelentősen magasabb preferenciákat eredményezett az avantgárd és countryzene számára, míg a Kodály koncepció alanyainak eredményei jelentősen magasabb művészi, etnikai, jazz-improvizációs és pop-rock preferenciákról árulkodtak.

A zenepedagógiai koncepciók kapcsán a téma jellege szinte minden esetben megkívánja a transzferkutatások megemléztetését – ahogyan például a Kodály koncepció transzferhatásainak vizsgálatával számos hazai kutató és kutatócsoport is foglalkozott –, így ezt jelen esetben is fontosnak tartjuk.

Kelley (1981) kutatásához egy kombinált kísérleti (kvantitatív), illetve leíró (kvalitatív) megközelítést használt a zenei olvasás mérésére, valamint a zenei olvasás és a nyelvi készségek korrelációjának vizsgálatára. Az első osztályos gyermekeket véletlenszerűen három csoportba sorolták: az első az Orff Schulwerk csoport, a második csoport a vizuális művészetek csoportja és a harmadik a kontrollcsoport volt. A részt vevők képességeiről elő- és utóteszteléssel gyűjtöttek adatokat. A méréseket a következő mérőeszközökkel végezték el: *Metropolitan Reading Readiness* (Nurse és McGauvran, 1976), *The California Test of Basic Skills*, *Botel Milestones olvasásvizsgáló teszt* (Botel, 1979), *Draw a Person Test*. A három csoport közötti elemzéshez a variancianalízis $p < .10$ értékű szignifikanciamutatóban határozták meg. A kvalitatív adatok gyűjtéséhez terepfeljegyzések, megfigyelések, valamint a gyermekek és tanárok interjúi járultak hozzá. A kapott eredmények tekintetében nem találtak szignifikáns különbséget az egyes csoportok között. Viszont ettől függetlenül Kelley a kísérlet alapján saját megfigyeléseire alapozva úgy gondolta, hogy a kísérlet időtartama alatt a metanyelvi tudatosság aspektusából vizsgálva a zenei csoportnál jelentkezett legszembetűnőbb fejlődés, ami a fonetikai aktivitással, a szóbeli nyelvi képességekkel és a nyelvi kifejezőkészséggel áll összefüggésben.

Whitehead (2001), a 20. századi filozófia egyik legjelentősebb alakja is foglalkozott az Orff Schulwerk zenepedagógiai koncepcióval. Tanulmányában a zenei jellegű oktatás hatását vizsgálta középiskolás tanulók matematika eredményességére vonatkozóan az Orff koncepció alkalmazásának tükrében. A kutatást West Virginiában végezték, ahol 28 tizenegy és tizenhét év közötti tanulót véletlenszerűen három csoportba soroltak. Az első csoport 20 héten keresztül hetente öt alkalommal 50 perces zenei órákon vett részt, míg a második csoport a kutatás 20 hétre kiterjedő ideje alatt csak korlátozott számban, mindössze heti egy alkalommal vettek részt 50 perces zenei foglalkozásokon. A harmadik csoport egyáltalán nem részesült zenei oktatásban. A vizsgálat befejeztével az eredmények azt mutatták, hogy az első csoport tanulói

érték el a legmagasabb matematika pontszámokat, a csoport eredményei szignifikáns különbséget mutattak a másik két csoport eredményeivel összevetve.

A gyermekek zenei kognitív képességeit tanulmányozó kutatás Lu (1986) nevéhez fűződik, aki a különböző zenepedagógiai rendszerek szerint tanított csoportok kottaolvasási készségét hasonlította össze első osztályos diákok körében. A kutatás során használt mérőeszköz célzottan vizsgálta a kísérleti alanyok kottaolvasási teljesítményét, a hangjegyek felismerésén át azok értelmezéséig. A kísérleti csoport alanyait a Kodály koncepció és az Orff koncepció integrált változata alapján tanították a kutatók, míg a kontrollcsoport tanulói hagyományos módszerrel tanultak. Mindkét csoport három hónapon keresztül vett részt heti egyszeri másfél órás zenei foglalkozásokon. Az eredmények nem mutattak szignifikáns különbséget az utótesztek összevetését követően.

Két longitudinális tanulmány vizsgálta az Orff Schulwerk Egyesült Államokbeli implementációját (Bellflower Symposium, 1968; Glasgow és Hamreus, 1968). Glasgow és Hamreus (1968) korai, ám nagyszabású tanulmányában az Orff Schulwerk implementálhatóságát vizsgálták az amerikai általános iskolai zeneoktatás rendszerébe. A kísérletben egy általános iskola tanulói közül véletlenszerűen választották ki a mintát, amely összesen 180 főből állt. Az egy évig tartó tanítási programban az Orff Schulwerk angol (amerikai) nyelvű adaptációját tesztelték, amely különböző zenei anyagokat és más egyéb verbális formulákat tartalmazott. A tanév befejeztével utótesztek elvégzését követően vizsgálták a program zenei képességekre és attitűdre gyakorolt hatását. Az elő- és utótesztek összevetésénél a zenei képességek közül csak kettő mutatott szignifikáns eredményeket, viszont a zenei attitűd nem változott.

Az előző tanulmányhoz hasonlóan az *Orff Schulwerk: Design for Creativity* (Bellflower Symposium, 1968) című tanulmány szintén hosszútávú projektként valósult meg, amely egyedülálló az Orff Schulwerk kutatások történetében, tekintve hogy a koncepció korai szakaszában történt a vizsgálat. A több mint két évig tartó kutatásban 325 első és második osztályos diák és 23 középiskolai osztály vett részt. A tudományos érdeklődés középpontjában a kreativitás vizsgálata állt, ezenkívül figyelemmel kísérték a tantervfejlesztést, továbbá a tanulók viselkedésének, attitűdjének, olvasásának eredményességét, valamint az Orff Schulwerk hatásait mérték fel a tanulók származása szerint. Az adatgyűjtéshez kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt használtak. Az Orff Schulwerkkal oktatott diákok kilencből hét területen értek el fejlődést a kreativitás dimenziójában.

Néhány más egyéb komparatív kutatás kerül még említésre, ezek bemutatását komparatív jellegükből adódóan tartjuk relevánsnak. Cheek (1979) a Kodály koncepció és az Orff Schulwerk közötti különbségeket tárta fel a tanulók pszichomotorikus

képességfejlesztésének aspektusából, ezenfelül a tudományos érdeklődés részét képezte még a zenei képességfejlődés vizsgálata. A klasszikus kísérleti elrendezésben készült kutatás negyedik osztályos tanulók körében készült. A kísérleti csoport tanmenetében az éneklés, a zenehallgatás és a hangszerjáték mellett az Orff Schulwerk elemei is megjelentek, mint például, a testhangszereken való játék és a mozgásos tevékenységek. A statisztikai adatok elemzése alapján megállapították, hogy a pszichomotorikus képességfejlesztési gyakorlatok valóban hatással vannak a zenei képességfejlődésre. A kísérleti csoport szignifikánsan magasabb eredményt ért el, míg a tonalitás érzék és a dūr-moll hangzatok megkülönböztetése esetében nem találtak szignifikáns különbséget.

Barker (1981) kutatásában arra a kérdésre kereste a választ, hogy az Orff Schulwerk pozitív hatással lehet-e a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek énképére vonatkozóan. Az összesen 42 tanulót véletlenszerűen választották ki a kísérleti és a kontrollcsoportba. Baker *Piers-Harris Children's Self Concept Scale*-t (Piers, 1969) használt mérőeszközként, az adatok elemzéséhez Mann-Whitney tesztet alkalmazott. Az elő- és utóteszt összevetésekor szignifikáns különbségeket talált a tanulók énképére vonatkozóan. Ezenkívül különbséget talált az iskolai státusz, a viselkedés, a népszerűség és az intelligencia között a gyermekek önértékelésének tekintetében. A fizikai megjelenéssel és tulajdonságokkal kapcsolatosan – boldogság, elégedettség és szorongás – nem talált szignifikáns különbségeket a két csoport között.

Grant (1991) a memóriafejlesztés lehetőségeit vizsgálta az Orff Schulwerk alkalmazásának tükrében ötödik osztályos tanulók részvételével. A *The Visual Aural Digital Span Test* (1977) segítségével mérték fel a kísérleti (Orff) és a kontrollcsoport (hagyományos) alanyait. A kapott adatok statisztikai elemzéséhez t-próbát alkalmaztak, a két csoport között nem találtak szignifikáns különbségeket.

Jelen fejezetben rendszerezésre kerültek a saját kutatásunkkal kapcsolatos előzmények a nemzetközi példák tömör áttekintése alapján. Megállapításunk szerint a kutatások nagy része a 20. századi képességvizsgálatra vonatkozó paradigmáknak felel meg, amely a vizsgálati módszerek szempontjából elavultak lehetnek. A kutatások többsége kimutatta, az alternatív pedagógiai fejlesztés pozitív hatását mind a zenei képességek és mind az attitűd terén, azonban számos esetben statisztikai értelemben vett szignifikáns különbségeket nem mutattak ki. Sok esetben a tesztek pontszámai, valamint a kutatói megfigyelés számol be az alternatív pedagógia fejlesztő hatásáról. Úgy véljük, hogy ez a tendencia betudható a rövid kísérleti időnek.

6. A kutatás célja, kutatási kérdések, hipotézisek

6.1. A kutatás célja

Kutatásunk célja az Orff koncepció módszertani elemeinek hatásvizsgálata a gyermekek zenei képességfejlődésének függvényében. A kísérlet 2018/2019 második félévében valósult meg. A kutatás keretei szűknek bizonyultak egy hosszabb periódus nyomon követésére. A vizsgálatba bevont tanulók 3. és 4. évfolyamosok, valamint a 6. és 7. évfolyamosok voltak. A vizsgált minta korosztályi kialakítását elsősorban az határozta meg, hogy a tesztkitöltés során megpróbáltuk minimalizálni a tanulók esetleges szövegértési nehézségeit. A felső tagozatból a 6. és 7. évfolyamot céloztuk meg annak érdekében, hogy keresztmetszeti vizsgálatként a korosztályokat összehasonlítva illusztrálni tudjuk a gyermekek képességfejlődésének állomásait.

A témában folytatott kutatások által ma már egyetemes szemléletté vált, hogy a képességek és a készségek egy időben hosszantartó folyamatként értelmezhetők. Éppen ezért vizsgálatukhoz több hónapos kísérleti időszakra van szükség, de néhány általános képesség fejlődése csak évtizedek alatt mérhető változás. Az oktatás színterén egyre nagyobb figyelmet fordítanak a zeneoktatás transz- és interdiszciplináris hatására, mint például a zeneoktatás és a tanulmányi eredményesség összefüggésére, habár Molnár és Csapó (2003) megjegyzi, hogy számos esetben nem elég hosszú ideig gondolják, illetve fejlesztik a felsorolt képességeket (Molnár és Csapó, 2003).

Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a gyermekek zenei képességeinek fejlődése épp ebben a korban indul változásnak, ezért az eredményeink interpretálásánál igyekszünk nem figyelmen kívül hagyni ezt a folyamatot.

A tudományos kutatások a gyermekek fejlettségét különböző életkori sajátosságok szerint csoportosítják, azaz egy meghatározott korosztályra a képességfejlődés megfelelő szintje jellemző. Ezeket az életkori szakaszokat természetesen különbözőképpen határozzák meg az egyes vizsgálatok aspektusai szerint, de abban többnyire egyezést fedezhetünk fel, hogy a gyermeki képességfejlődés terén legtöbb esetben 16-18 éves korig osztják szakaszokra a fejlődés állomásait. Ettől eltekintve meg kell jegyeznünk, hogy a felnőtt korosztályban is előfordulnak olyan tesztek is, amelyek a zenei képességek mérésével is foglalkoznak, azonban témánk keretei nem engedik, hogy ezekkel is részletesen foglalkozzunk. Annak ellenére, hogy az előbbieken említett gyermeki képességfejlődést szakaszokra tudjuk bontani, jelentős különbségeket figyelhetünk meg e téren azonos korosztályban is. Sokszor a lemaradás mértéke a több évnyi differenciát is elérheti. Egyrészt az iskola felől többnyire megoldatlan probléma

marad az ilyen eset, nincs olyan egyetemesen bevált és alkalmazott módszer, amellyel a képességfejlődésből adódó egyenlőtlenségek garantáltan kiküszöbölhetők volnának. Másrészt a képességfejlődés hosszú időre kivetítve sosem lineárisan zajlik (Molnár és Csapó, 2003), így sokszor a lemaradások hosszabb távon mérve kiegyenlítődnek vagy akár a „későn érő típusok” esetében meg is haladják társaik szintjét.

A fejlődés vizsgálatát úgynevezett intra-individuális összehasonlításokkal végezhetjük el, az egyének eltérő időpontokban lévő aktuális állapotáról gyűjtött adatainak egymáshoz viszonyításával. A hosszú időn át tartó, általában specifikus életkorban végzett felmérést longitudinális kísérletnek nevezzük, amelyek eredményei bár megbízhatók, hosszából eredően nehéz őket véghez vinni és nem utolsó sorban költségesek is.

Az általunk bemutatott hazai kutatások alapján láthatjuk, hogy a magyarországi zenei jellegű oktatáskutatások terén még eddig nem született olyan vizsgálat, amely célzottan valamely zenepedagógiai koncepció módszertani elemeinek hatásával foglalkozott volna. Főként Kanadában és az Amerikai Egyesült Államokban élvez a téma aktualitást, azonban a hazai ének-zene oktatás gyakorlatára való reflektálásként tartjuk aktuálisnak saját vizsgálatunk elvégzését.

6.2. Kutatási kérdések

1. Milyen hatást gyakorol a gyermekek zenei képességeire az Orff koncepció módszertani elemeinek az ének-zene órai tananyagba történő integrálása?
2. A tanulók neme hatással van-e a képességfejlődésre?
3. A tanulók kora hatással van-e a képességfejlődésre?
4. Hozzájárul-e a család kulturális tőkéje a tanulók zenei készség- és képességfejlődéséhez?
5. Van-e összefüggés a mozgásos tevékenységekkel kapcsolatos attitűd és a ritmikai képességek között?

6.3. Hipotézisek

H1: A kísérleti csoport ritmikai képességeinek javulása nagyobb ívű fejlődést produkál a fél éves kísérleti időszak alatt.

H2: A képességváltozás az eltelt idő függvényében nem hoz változást a nemek szerinti vizsgálat aspektusából.

H3: Az idősebb tanulók jobb eredményeket érnek el a képességmérő teszten a fiatalabb tanulókkal szemben.

H4: A teljesítményváltozásra vonatkozóan a szülők iskolai végzettsége, zenei végzettsége és a tanulók zenei motivációja egyaránt hatással van.

H5: A ritmikai képességeket a mozgásos tevékenységekhez való pozitív hozzáállás pozitívan befolyásolja.

7. A vizsgálat módszerei

7.1. A kutatás menete és mintája

Kutatásunk ezen szakasza klasszikus pedagógiai kísérletként valósult meg, amelynek keretét az általános iskolai ének-zene órák adták a 2018/19-es tanév második félévében. A felmérés ideje alatt a kísérleti csoport alanyai a tanórák alkalmával a dolgozat szerzője által összeállított kiegészítő tananyagban részesültek, amely az Orff koncepció módszertanát képező gyakorlatokat és zenés játékokat foglalta magában. A kontrollcsoport ének-zene óráin a megszokott tanmenetük alapján haladtak.

A vizsgálat elején a kutatásban részt vevő diákok zenei képességeit az általunk fejlesztett teszt kitöltésével mértük fel annak érdekében, hogy a mérőeszközzel gyűjtött adatok elemzését követően differenciálni tudjunk az Orff koncepció módszertani elemeinek zenei képességekre gyakorolt hatását és hatékonyságát a megszokott tanmenethez viszonyítva.

A félév elteltével újra kitöltötték a tesztet, azaz utóteszteléssel állapítottuk meg a zenei képességek változását az eltelt idő és – a kísérleti csoport esetében – a kiegészítő tananyag függvényében.

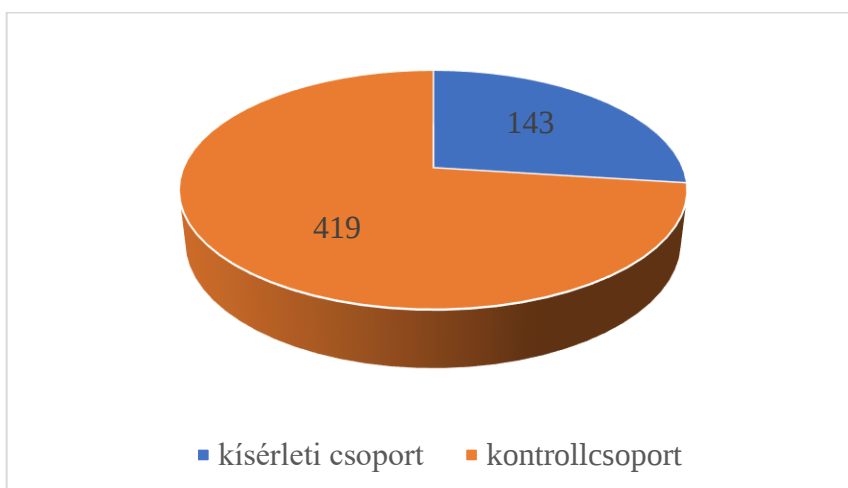
A könnyebb hozzáférhetőség érdekében mérőeszközünket egy böngésző alapú felületen tettük elérhetővé. A diákok az általuk létrehozott profillal jelentkezhetek be és tölthették ki a tesztet, így ezzel az adatrögzítési módszerrel az egyes felhasználók elő- és utómérésének eredményei beazonosíthatóvá váltak. A bejelentkezést követően a diákok zenével kapcsolatos attitűdjéről háttérkérdőív segítségével gyűjtöttünk adatokat, valamint szocioökonómiai státusz háttérváltozóival kapcsolatosan is kérdeztük őket. A háttérkérdőív kitöltését követően lehetőségük nyílt kipróbálniuk a hangfájlok lejátszását. Az egyes altesztek hangfájljait csak egyszer játszhatták le egy itemre vonatkozóan. A mérőeszköz úgy lett kialakítva, hogy a kitöltő csakis sorba tudjon haladni az itemeken, tehát ismétlésre vagy a feladatok átugrása nem volt lehetőségük. A teszt kitöltése kevesebb mint 45 percet vett igénybe, tehát egy tanóra elegendőnek időkeretnek bizonyult.

Minta

Az alapsokaságot az általános iskolai tanulók 3. és 4. évfolyama, valamint a 6. és 7. évfolyama alkotta országos mintán. Az intézményekkel való kapcsolatfelvétel a KIR adatbázisban található elérhetőségek segítségével történt. A felmérésben önkéntesen résztvevő intézmények teljes anonimitást élveztek az aktuális GDPR adatkezelési és adatvédelmi szabályzatnak megfelelően. Az adatgyűjtéshez saját fejlesztésű online tesztet hoztunk létre, amelynek összeállítása során figyelembe vettük az eddigi mérőeszközök hatékonyságát és tapasztalatait. A tesztek kitöltése a digitális térben történt, így a felmérésben részt vevő intézmények mindegyikének rendelkeznie kellett a tesztkitöltéshez szükséges informatikai infrastruktúrával. Az adatközléshez internetkapcsolattal ellátott számítógépre, valamint fülhallgatóra volt szükség. A mérőeszköz által gyűjtött adatokat egy adatbázisba rendeztük, amely az *Orff Módszertani Adatbázis 2020* nevet kapta, rövidítve *OMA2020*.

A kísérleti csoport a Nemzeti alaptantervben előírtak szerint alsó tagozaton heti két órában, felső tagozaton pedig heti egy órában vették részt ének-zene órákon. A kísérlet ideje alatt az ének-zene pedagógusok vezetésével minden egyes ének-zene órán alkalmazták az Orff koncepció módszertani elemeit tartalmazó fejlesztő gyakorlatok, amelyek részletes bemutatására a további fejezetek során térünk ki. A kontrollcsoport tanulói az előzőkkel megegyezően alsó tagozaton szintén heti két, illetve felső tagozaton heti egy ének-zene órán vettek részt.

1. diagram: A minta eloszlása



forrás: OMA2020 adatbázis

A kutatásban részt vevő tanulók elemszáma összesen $N = 562$, ennek eloszlása a két csoport szerint: kísérleti csoport $N = 143$, kontrollcsoport $N = 419$. A következőkben néhány táblázaton keresztül szemléltetjük a két csoport megoszlását nemek és évfolyamok szerint.

3. táblázat: A kísérleti csoport évfolyamok szerinti eloszlása a nemek arányában

		fiú	lány	Összesen
Évfolyam	3	16	11	27
		59,3%	40,7%	100%
	4	28	21	49
		57,1%	42,9%	100%
	6	19	18	37
		51,4%	48,6%	100%
	7	13	17	30
		43,3%	56,7%	100%
Összesen		76	67	143
		53,1%	46,9%	100%

forrás: OMA2020 adatbázis

4. táblázat: A kontrollcsoport évfolyamok szerinti eloszlása a nemek arányában

		fiú	lány	Összesen
Évfolyam	3	29	44	73
		39,7%	60,3%	100%
	4	69	58	127
		54,3%	45,7%	100%
	6	44	67	111
		39,6%	60,4%	100%
	7	57	51	108
		52,8%	47,2%	100%
Összesen		199	220	419
		47,5%	52,5%	100%

forrás: OMA2020 adatbázis

A fentebbi két táblázat alapján láthatjuk, hogy egyik csoport esetében sincs túlsúlyban valamelyik nem, közel egyforma arányban képviseltetik magukat a fiú és a lány tanulók is. További leíró statisztikát készítettünk településtípusok szerint évfolyamonkénti bontásban. Az adatfelvétel során a településtípus rögzítése zárt kérdés formájában történt, amelyben a megkérdezettek négy lehetőségből választhattak: főváros, megyei jogú város, kisváros és község. Az adatok feldolgozása során célszerűbbnek találtuk, ha összevonásra kerül a főváros és a megyei jogú város, mivel ezekből a településtípusokból kevesebb tanuló töltötte ki a tesztet. Ebből következett, hogy a kisvárost vagy a községet megjelölő tanulók válaszai is összevonásra kerültek.

5. táblázat: A kísérleti csoport településtípus szerinti eloszlása

		nagyváros	kisváros, község	Összesen
Évfolyam	3	6	21	27
		22,2%	77,8%	100%
	4	25	24	49
		51,1%	48,9%	100%
	6	22	15	37
		59,5%	40,5%	100%
	7	15	15	30
		50%	50%	100%
Összesen		68	75	143
		47,6%	52,4%	100%

forrás: OMA2020 adatbázis

A kísérleti csoport ($N = 143$) teljes mintaszámának megoszlását homogénnek mondhatjuk, évfolyamok szerint is ez a jellemző. Egyedül a 3. évfolyam esetében van jelentősebb túlsúlyban a „kisváros, község” csoport.

6. táblázat: A kontrollcsoport településtípus szerinti eloszlása

		nagyváros	kisváros, község	Összesen
Évfolyam	3	14	59	73
		19,2%	80,8%	100%
	4	16	111	127
		12,6%	87,4%	100%
	6	22	89	111
		19,8%	80,2%	100%
	7	22	86	108
		20,4%	79,6%	100%
Összesen		74	345	419
		17,7%	82,3%	100%

forrás: OMA2020 adatbázis

Az előbbiekkal ellentétben a kontrollcsoport ($N = 419$) településtípus szerinti megoszlása már nem mutat olyan kiegyenlítettséget, mint ahogyan azt a kísérleti csoport esetében megfigyelhettük. A nagyvárosiak létszáma megközelítőleg csak a minta egyötödét teszik ki, valamint évfolyamonkénti bontásban is ugyanez a tendencia figyelhető meg. Ebből fakadóan indokoltnak tartottuk, hogy azösszminta adataiból is leíró statisztikát készítsünk.

7. táblázat: Az összminta településtípus szerinti eloszlása

		nagyváros	kisváros, község	Összesen
Évfolyam	3	20	80	100
		20%	80%	100%
	4	41	135	176
		23,3%	76,7%	100%
	6	44	104	148
		29,7%	70,3%	100%
	7	37	101	138
		26,8%	73,2%	100%
Összesen		142	420	562
		25,3%	74,7%	100%

forrás: OMA2020 adatbázis

A kontrollcsoport magasabb elemszámából eredően a teljes minta is hasonlóan oszlik meg a kétféle településtípus között. 562 diákból 142 él nagyvárosban, ami az összminta 25,3%-át teszi ki, a „kisváros, községben” lakók száma összesen 420 fő, amely a kutatásban részt vevő összes tanuló 74,7%-a.

7.2. A kutatás során alkalmazott Orff koncepció módszertani elemeit tartalmazó gyakorlatok

Az Orff koncepció módszertani elemei a kísérleti csoportban részt vevő tanulók ének-zene óráin kerültek implementálásra. Az alkalmazott módszertani elemek különböző játékos feladatok, illetve gyermekjátékok formájában kerültek tantermi felhasználásra.

Egyrészt a korábbi fejezeteinkben bemutatott alapvetéseket, amelyek a ritmikus mozgás, az eszközhasználat, a testhangszerek használata, valamint a ritmikai alapú szemléletmódot igyekeztünk minden egyes játék meghatározó komponensévé tenni. Másrészt a játékos feladatok kidolgozását megelőzően áttekintésre kerültek az Orff koncepció aktuális pedagógiai gyakorlatára jellemző módszertani elemek, gyakorlatok, illetve játékos feladatok, amelyek szintén visszatükröződnek a kísérleti csoport kiegészítő tananyagán.

Összesen öt ének-zene pedagógus vállalta a kísérleti csoportban való részvételt, közülük valamennyi pedagógus több évfolyam több osztályában alkalmazta az Orff koncepciót. A módszertani anyag személyes formában került bemutatásra és kipróbálásra a kutató által. Az Orff koncepció elvét átható filozófiát figyelembevéve a megadott anyag egyfajta erős támpontként szolgált a kutatásban részt vevő pedagógusok számára. A gyakorlatok alapelgondolásait megtartva saját maguk formálhatták át a tanulói csoport igényeihez mérten, mint ahogyan az a mindennapi ének-zene oktatásban is megszokott jelenség. A pedagógusoknak egyetlen szigorú követelménynek kellett megfelelniük, hogy minden egyes 45 perces ének-zene órából legalább 10 percet kellett áldozniuk a kiegészítő tananyagra.

A kísérleti csoport tanulói különböző települések általános iskoláiból kerültek ki. Ebben a csoportban az ének-zene órák az általuk megszokott tanulói összetétel szerint folytatódtak osztályok szerint. A kísérletben részt vevő intézmények mindegyikében homogén volt a tanulók besorolása a kísérleti és a kontrollcsoportba, tehát nem volt olyan általános iskola, amelyben egyik osztály a kísérleti csoportba és egy másik osztály ugyanabból az intézményből a kontrollcsoportba tartozott volna.

Kísérletünk megalkotásánál tisztában voltunk azzal, hogy az ének-zene pedagógusok szakmai felkészültsége és személyisége egyaránt hatással lehet a tanulók zenei teljesítményre,

és a teljesítmény akár a tantárgyi motivációjával is összefüggésben állhat mindkét tanulói csoport esetében. Jelen kutatás keretei nem engedték, hogy a kísérlet ezen többszörösen összetett dimenziójával is foglalkozzunk. Habár ennek mérése egy meglehetősen komplex feladat volna az általunk előirányozott tanulói képességek mérése mellett, de mindenképpen egy új kutatási lehetőséget vet fel a kísérlet további előmenetelében.

A következőkben az általunk létrehozott Orff koncepció módszertani elemeit tartalmazó kiegészítő tananyagot ismertetjük.

A) Ritmusválaszok

A feladathoz egy előre megbeszélte ütemmutató szükséges, például 2/4, 4/4, 3/4. Az első tanuló letapsol egy ritmust, majd a csoport megismétli és ezt követően a következő tanuló folytatja a ritmusimprovizációt. Ebben a formában akár lehetőség van végighaladni a teljes a csoporton. Ez kibővíthető azzal, hogy néhány tanuló csak a metrumot üti végig az egész gyakorlat alatt.

Nem csak tapsolással vagy kopogással lehet a ritmusokat játszani. Az orffi négy testhangszert is be lehet vonni a gyakorlatokba: tapsolás, csettintés, combütés és dobbantás. Ezek kiegészíthetők füttyel vagy például a tapsolás több hangszínen való megszólaltatásával, például „nyusztaps”, amely során a telitalpas dobbantások akár cserélhetők a padló cipőorral vagy sarokkal történő érintésére is. Abban az esetben, ha a metrum testhangszeren szólal meg, érdemes elkülöníteni a tanulók által játszott ritmusok hangszínétől.

Amennyiben rendelkezésre állnak hangszerek, azokat is tetszőlegesen be lehet vonni a játékba. A metrum lehetőség szerint szintén olyan hangszeren, illetve hangszínen szólaljon meg, amely egyedi a ritmusszekciók megszólaltatásához képest. A legtöbb esetben nincs lehetőség arra, hogy minden tanuló kezébe külön hangszert adjunk, ezért egy lehetséges opció, hogy átadják egymásnak a hangszereket azokban az ütemekben, ahol csak a szólista játszik, így mindig más kezébe kerül a hangszer. Két vagy több hangszer esetében meg lehet akár beszélni, hogy a rendelkezésre álló hangszereket ellentétes irányba adják át egymásnak és a terem adottságaihoz mérten ki lehet alakítani egy sorrendet. Például padsorok szerint, továbbá ha a tanulói csoport egy körben helyezkedik el, akkor a köríven elindul jobbra is és balra is hangszer.

A csoport zenei adottságaihoz mérten a dinamika variálása is lehetséges a gyakorlatokban, például a szólók forte dinamikán, azaz hangosan, a tutti válaszok pedig pianóban, tehát halkán szólalnak meg. Érdemes olyan gyakorlattípust is létrehozni, amelyben a testhangszereket hangmagasság szerint osztjuk be. Alapesetben magastól a mélyig: csettintés, tapsolás, combütés és dobbantás. Például a szólók csak csettintéssel és tapsolással szólalhatnak meg, míg a tutti az ettől mélyebb hangszíneken válaszolnak.

Ügyesebb osztállyal akár komponálni is lehet rövidebb-hosszabb darabokat. Például: a játékban négy fő vesz részt. Mind a négy negyedekből és nyolcadokból álló lábkíséretet talál ki, amelyek felkerülnek a táblára. A tapsolás mindig azonos negyedeken történik (például továbbra is kettőre és négyre). A párok úgy játsszák el a gyakorlatot, hogy kétszer vagy négyszer megisméltik a táblára felkerült ütemeket és négy eljátszás után a következőre ugranak.

Amennyiben az órák részét képezi a zenehallgatás, ritmuskíséretet építhetünk az adott zenére. Természetesen a gyakorlat elvégzéséhez egzakt lüktetésű zenei szemelvények ajánlottak, például indulók, satöbbi. A táblára egyszerű és rövid ritmussorok kerülnek fel a zenének megfelelő ütemmutatóban. Érdemes kezdetben negyedeket és nyolcadokat tartalmazó ritmusértékeket használni. Például:

A ritmuspéldák tetszőlegesen variálhatóak és akár bővíthetők további ütemekkel. Ha a pedagógus rámutat valamelyik ritmuspéldára, akkor a gyerekek végigtapsolják a zenére. Különböző testhangszerekkel, illetve ritmushangszerekkel változtatható a ritmuspéldák megszólaltatása, de a lehetőségekhez mérten akár keverni is lehet ezeket.

E) Ritmuskavalkád

A testhangszerek használatával egy vagy több ütem hosszúságú ritmusokat improvizálunk tetszőleges módon, különböző ütemmutatókban. A játék lényege, hogy a tanulók egyidejűleg játsszák el a kitalált ritmusokat. A tanulók hangosan számolhatnak közben, például „egy-két”, „egy-két-hár”. Érdekes lehet több kisebb létszámú csoportban kipróbálni először a feladatot, majd csak ezután bevonni egyszerre az osztály összes tanulóját.

Bizonyos idő elteltével lehet akár olyan játékot is létrehozni ebből, hogy amikor találkoznak az ütemek első hangjai egyszerre kell, hogy befejezzék megadott jelzésre. A szólamok bővíthetők mozgással, például előre és hátra lépésekkel vagy akár bonyolultabb koreográfiát is létre lehet hozni a gyakorlatokból.

7.3. A zenei képességmérés területei

Kutatásunkban a következő zenei képességterületek felmérésére vállalkozunk, amelyek alapján differenciálni tudunk a két tanulói csoport zenei teljesítménye között, ezáltal fényt deríthetünk az Orff koncepció módszertani elemeinek képességfejlődésre gyakorolt hatásaira:

- hangmagasság megkülönböztetés
- dallam megkülönböztetés
- ritmus megkülönböztetés
- tempóészlelés

A mérési területek meghatározásához az előzőekben felsorolt zenei képességmodelleket, az áttekintésre került zenei képességméréssel kapcsolatos kutatásokat, valamint a saját kutatási célkitűzésünk megvalósításának relevanciáját állítottuk fő szempontként. Moles (1966) képességmodellje szerint valamennyi felsorolt képességterület a szukcesszív dimenzióba tartozik. A következőkben az általunk megjelölt képességterületek felmérésével kapcsolatos általános jellemzők kerülnek bemutatásra.

Hangmagasság megkülönböztetés

A hangmagasság fogalmát a zenei hangokkal kapcsolatosan használjuk elsősorban, amelyet egy adott hang frekvenciája határoz meg: nagyobb frekvenciaérték esetén magasabb hangot hallunk. A hangmagasság megkülönböztetésére való fogékonyság a gyermekek születésétől

fogva veleszületett zenei adottságként is értelmezhető, mivel az újszülöttekkel való kommunikáció többek között a szülők hanglejtésén, azaz a beszéd hangmagasság érzékelésén keresztül valósul meg. Ezáltal a csecsemők képesek eligazodni a beszéd szemantikájában, valamint az anyanyelvhez fűződő intonáció elsajátításában is fontos szerepet játszik.

A csecsemőkori hangmagasságváltozásra irányuló kutatások sok esetben eltérő eredményekről számolnak be. Ennek egyik lehetséges oka, hogy ebben a korban a műveleti gondolkodás, azaz a hangmagasságok térben való elhelyezése (magas-mély) még nehézséget okozhat. Cooper (1994) szerint a nonverbális tesztek sokkal realisabb eredményeket képesek kifejezni a képességek azonosítására vonatkozóan. Viszont Bruhn és Oerter (1993) arra a megállapításra jutottak, hogy a hangmagasság érzékelés valóban egy olyan veleszületett képesség, amelynek érzékenysége csökkenő tendenciát mutat a későbbiek során, habár célirányos zenei képzéssel újra növelhető az affinitás.

A hangmagasság mérése az általunk ismertett mérőeszközök tekintetében kétféleképpen valósulhat meg. Egyfelől alkalmazható a zenei kontextusban történő mérés, például egy adott dallammotívum és az adott dallammotívum hanglépéseivel megegyező transzponált változatának az összehasonlítása. Ehhez hasonló típusú altesztet tartalmazott Seashore tesztjének egy korábbi verziója is. Másfelől két hang egymásutáni megszólalását követően is van lehetőség a differenciálásra, amely lényegesen akkurátusabb a zenei kontextuson keresztüli hangmagasság megkülönböztetéshez képest.

Asztalos és Csapó (2015) kutatásában is az utóbbi módszerrel, azaz két egymást követő hang frekvenciaviszonyának megállapításával mérték a hangmagasság megkülönböztetést. Keresztmetszeti vizsgálatukban az összes általuk mért képességterület vonatkozásában arra a megállapításra jutottak, hogy a hangmagasság megkülönböztetés a legdinamikusabban fejlődő terület az általános iskola első hat évében.

Dallam megkülönböztetés

A dallam legfőbb meghatározói az egymást követő vagy egyszerre megszólaló zenei hangok frekvenciája és időtartama, illetve egymáshoz való viszonyuk (Honbolygó, 2015; Moles, 1966). Észleléséhez igen összetett kognitív folyamatok szükségesek. Az egymás után következő hangok dallamként való felfogása több összetevőből áll: az egymás utáni hangok hangmagasság különbségeiből, a dallamkontúr és a tonalitás észleléséből (Turmezeyné és Balogh, 2009). Az ember már csecsemőkorban is képes érzékelni a melódia, azaz a dallam változásait, öthónapos korban már fél hangnyi eltérésre is reagál (Chang és Trehub, 1977; Dowling, 1999; McCall és Melson 1970). Schwarzer (1997) szerint az 5-7 éves gyermekek a felnőttektől eltérően érzékelik

a dallamot, ugyanis egy dallam hallatán a felnőttek elsőként a dallamvonalat észlelik, míg a gyermekek észlelésében a dallamvonal nem elkülöníthető a hangszíntől, a hangerőtől vagy a tempótól.

A dallam percepciójának vizsgálata egyszerű diszkriminációs feladatokkal is megvalósulhat. Asztalos és Csapó (2015) kutatásában a tesztalanyoknak két dallamot játszottak le közvetlenül egymás után, miután a tesztalanyoknak el kellett döntenie, hogy a két dallam megegyező-e. Amennyiben eltérés volt a dallamok között, mindig csak egyetlen egy hang magassága változott. Dallamdiszkriminációs feladatuk megalkotásakor kilenc feltételt szabtak, melyekből az első hat minden dallammintára teljesült:

1. A gyermekek számára ismerős hangnemi és melódiai környezet szükséges, azonban a validitás miatt olyan dalok szükségesek, melyeket az előzetes tanulmányaikból nem ismernek.
2. Minden dallamrészlet nyolc hangból áll.
3. A dallamok csak negyed és nyolcad hangokat tartalmaznak.
4. A dallamok tempója egységesen 110 bpm. (*beat per minute: ütés per perc, a tempó jelölésére alkalmas mértékegység*)
5. El kell kerülni az ismétlődő motívumokat.
6. A dallamokat a gyermekek hangterjedelmének megfelelően kell kiválasztani, transzponálni.
7. A dallamok tiszta kvint vagy tiszta oktáv terjedelműek.
8. Ha eltérő a két dallam minta, akkor az eltérés a dallam kezdő, záró hangján vagy a középső két hang valamelyikén legyen.
9. Az eltérés egy hangot érint, amely egy szekunddal vagy terccel tér el, azonban illeszkedik az eredeti dallamkontúrba.

Az utolsó három paraméter megalkotására azért volt szükség, hogy elemezhetőek legyenek a gyermek képességbeli változásai, fejlődése.

A szerveződés szemszögéből a dallam és a ritmus nagyon hasonlóak egymáshoz. Ezekből áll a zene alapvető szerkezete, ám észlelésük mégis két független reprezentációként jön létre, az agyunk eltérő területein egymástól függetlenül kerülnek feldolgozásra (Honbolygó, 2015).

Ritmus megkülönböztetés

A ritmus adott események szabályos időbeli szerveződése, amely több összetevőből áll: a legfontosabbak közé tartoznak a ritmikai mintázatok, az időzítés, azaz a *timing*, a metrum és a tempó. A ritmikai mintázatok alapja a kijátszott hangok egymáshoz képest relatív hosszúsága (Honing, 2013) és a hangok közti szünetek időtartamának váltakozása. A különböző zenei metrumok szerint meghatározó az egyes ritmusok súlyrendje is, amely az adott ütemen belüli elhelyezkedésüket jelöli. A ritmus nem csupán a zenében létező fogalom: olyan egyszerű és mindennapi események során is megjelenik, mint a légzés és a járás – ezek is mind periodikusan változó szerveződések (Honbolygó, 2015). A ritmus pontos észlelése elengedhetetlen bármilyen zenei tevékenységhez. A ritmus iránti fogékonyság szintén nagyon fiatalon, már újszülött korban felfedezhető.

A zenei ütések veleszületetten érzékelhetők. Winkler és munkatársai (2009) kutatásukban egymás után egyenletesen és rendszeresen zenei ütésekkel játszottak újszülötteknek, ha elmaradt egy ütés, akkor a csecsemők érzékelték és várták azt (Winkler, Háden, Ladinig, Sziller, Honing, 2009). Héthónapos csecsemőknél a ritmikai mintázatok feldolgozását a mozgás segítette elő (Silver és Trainor, 2005), míg 12 hónapos korban felnőttzerű válaszokat mutattak az adott kultúrához illeszkedve (Hannon és Trehub, 2005).

Piaget (Piaget, 1995/1997, idézi Janurik és Józsa, 2013) a ritmikai feldolgozás alapvető feltételének tartja az időérzék kialakulását, amely az ember másfél éves kora után mutatkozik meg. Kétéves korban a gyermek már képes elhatárolni a jelent a múlttól és jövőtől (Winkler et al., 2009; Silver és Trainor, 2005). Háromévesen már két eltérő hosszú értéket használnak (Moog, 1976). Erős (1993) szerint akkor beszélhetünk a ritmusérzék fejlődéséről, amikor a gyermek képes észlelni a felező értékeket, az 1:2 ritmusarányt. 10 éves korig gyors fejlődés történik, ami 14 éves kor körül lassul le. Turmezeyné és Balogh (2009) kutatása alapján két egymást követő dallam ritmusbeli összehasonlítása már 10 éves korban sem nehéz feladat, a dallambeli összehasonlítás már annál inkább.

Janurik és Józsa (2013) szerint a ritmikai tapasztalatok mellett a mozgáskoordinációban fellépő javulások is elősegíthetik a zenei teljesítmény javulását. A ritmushallás képességének vizsgálatát Asztalos és Csapó (2015) a dallamvizsgálatokhoz hasonlóan két ritmussor összehasonlítása alapján vizsgálta. Nyolc hangból álló ritmusmintázatokkal szolgáltattak meg Sibelius 7 bongó hangszínén. Ritmussoraik két fő csoportba sorolhatók: az egyszerű ritmussorok negyed és nyolcad értékeket tartalmaztak, míg az összetett ritmussorok már nyújtott, tizenhatod és triola értékeket is tartalmaztak. Az ütésszám mindig megegyezett az

eredeti és a megváltoztatott ritmussor között, így zárták ki, hogy a tesztalany a hangok száma alapján tájékozódjon.

Tempóészlelés

A tempó érzékelése és a ritmus elválaszthatatlan elegyet alkot. A zenei értelemben vett különbség a két jelenség között, hogy a ritmus az egységnyi idő szorzását és osztását jelenti, például egy negyed értékbe két nyolcad fér, tehát az állandó tempójú időkomponens matematikai műveletekkel való relációját értjük alatta. A tempó ezzel ellentétesen az egységnyi idő változását jelenti, hétköznapi nyelven megfogalmazva a különböző metrumok egymáshoz képesti gyorsabb vagy lassabb viszonyát. A „gyorsabb” és „lassabb” kifejezések természetesen eltérő értelmezéssel bírhatnak kultúránként, mivel a differens zenei gondolkodás tekintetében más-más zenei érzetek alakulhatnak ki. Összefoglalóan a tempó határozza meg a hangok ritmikus értékének abszolút időtartamát.

A tempóészlelés egzakt mérése meglehetősen nehéz feladat, mivel a tempót csak különböző zenei példák egymáshoz való viszonyításával van lehetőség feltérképezni, így minden esetben zenei kontextust rendelünk a méréshez, amely negatív irányba is befolyásolhatja a precíz adatgyűjtést.

A már fentebb is említett Gordon (1965) *Musical Aptitude Profile* tesztjében a tempóészlelés feladatai között 20 rövid dallammotívum-pár szerepel, a kitöltőnek pedig aközött kell differenciálni, hogy gyorsabban, lassabban vagy ugyanolyan tempóban hallja-e a lejátszott hangpárokat. Seashore (1919) tesztje egyedileg közelíti meg ezt a képességet, tempó helyett az idő hosszúságát méri, amely némileg kapcsolódást mutat ehhez a területhez: szintén hangpárok alapján kell megállapítani, hogy melyik frekvencia szólt hosszabb ideig. Ebben az esetben is szinonimitást mutat a „hosszabb” és „rövidebb” kifejezésekkel a „gyorsabb” és a „lassabb” meghatározás. Asztalos és Csapó (2015) online mérőeszközében a tempóészlelés megállapítására dallamilag és ritmikailag megegyező motívumok kerülnek lejátszásra, amelyben Seashore tesztjéhez hasonlóan három lehetőség közül választhat a kitöltő (gyorsabb, lassabb, egyforma). A tesztben szereplő zenei részletek zongorahangszínen szólnak, amelyek egyszólamú és többszólamú klasszikus zenei periódusokból állnak.

7.4. A mérőeszköz bemutatása

A korábbi fejezetekben felsorolt példák alapján láthatjuk, hogy a kutatások többsége egyedileg közelíti meg a felmérni kívánt zenei képességterületek vizsgálatát, ennek tükrében kerültek

kiválasztásra – vagy adott esetben kifejlesztésre – a különböző mérőeszközök. Az általunk elvégzendő képességmérést az Orff koncepció módszertani elemeinek és a tanulók zenei képességfejlődésének összefüggésében tesszük. Ennélfogva olyan mérőmódszerre volt szükségünk, amely képes vizsgálni a zenei fejlődés szintjeit a különböző korosztályokban, függetlenül az előképzettségtől és előzetes ismeretektől. Egyik legfontosabb szempont a könnyű hozzáférhetőség, mindemellett lényeges volt az is, hogy a mérőeszköz által rögzített adatok a kutatás célkitűzésének megvalósíthatósága érdekében megfelelő alapot biztosítsanak a statisztikai műveletek elvégzéséhez. Ebből következett, hogy a mérőeszközünket online felületen hoztuk létre.

Kutatásunkban nem fókuszáltunk a tanulmányi eredményességre, célunk kizárólag a zenei képességek mérése volt, ez vezérelt minket a feladatok kialakítása során is. Mivel az eddig összegyűjtött tudásanyag alapján kirajzolódott, hogy az Orff koncepció alkalmazása általi képességfejlődés nem csak a ritmikus képességekkel állhat összefüggésben, ezáltal saját kísérletünkben a dallammal kapcsolatos képességterületek felmérésére is vállalkoztunk. Saját mérőeszközünket a következő dimenziók mérésére vonatkozóan alkottuk meg:

- hangmagasság megkülönböztetés
- dallam megkülönböztetés
- ritmus megkülönböztetés
- tempóészlelés

A mérési területeket a ma is használatos zeneiadottság-tesztek feladattípusai alapján határoztuk meg. A képességfejlődés azonosíthatóságának további árnyalása érdekében a hangmagasság megkülönböztetés és a dallam megkülönböztetés altesztek eredményeit egyesítve új skálát alkottunk, amelyet *dallami képesség* skálának neveztünk el. A ritmus megkülönböztetés és a tempóészlelés alteszteken elért pontok is összegzésre kerültek egy új skálában, amelyet *ritmikai képességként* határoztunk meg.

A zenei képességmérés itemeinek létrehozásakor igyekeztünk kizárni annak lehetőségét, hogy egyszerre több képességterületet is mérjünk egy alteszten belül, noha a korábbiakban már megállapításra került, hogy ez bizonyos esetekben elkerülhetetlen. Minden egyes feladattípus zárt, tehát minden kérdésre feleletválasztással lehetett válaszolni. A hangmintákat a kitöltők indíthatták el egy hangszóró ikonra kattintva, így minden tanuló a saját tempójához mérten haladhatott a teszt kitöltésével. Minden hangzóanyag lejátszására csak egyszer volt lehetőség a kitöltés alatt. A hangminták Finale 2014.5 és Ableton 10 szoftverekkel kerültek előállításra.

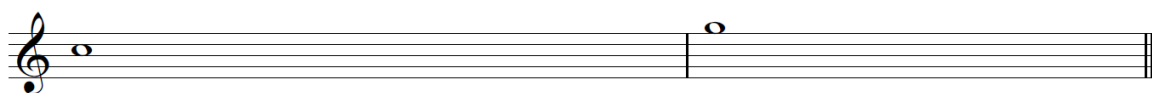
Az online felületre való belépést követően a tanulók egy rövid ismertetést olvashattak el a teszt menetéről, valamint a teszt bevezető szakaszában lehetőségük volt kipróbálni a hanglejátszás menetét. A képességmérő feladatokat megelőzően egy háttérkérdőívvel indult a kitöltés, amelyben az alábbiakról kérdeztük a tanulókat:

- Nem
- Kor
- Osztály
- Ének-zene előző féléves érdemjegy
- Megye
- Lakóhely típusa
- Szülők legmagasabb iskolai végzettsége
- Rendelkeznek-e a szülők zenei végzettséggel?
- Szoktál-e otthon, közösen a családdal zenélni/énekelni?
- Jársz-e zeneiskolába?
- Milyen gyakran hallgatsz zenét?
- Milyen gyakran szoktál zenélni/énekelni?
- Mennyire szereted az ének-zene órákat?
- Szeretsz-e táncolni?
- Jársz-e táncolni valamilyen csoportba?

Hangmagasság megkülönböztetés

A hangmagasság megkülönböztetésére vonatkozó altesztben 11 item található. A hangminták két zenei hangot tartalmaznak, amelyek a Finale szoftver beépített zongora hangszínén szólaltak meg. A feladat az volt, hogy az első zenei hanghoz képest kellett megállapítani, hogy az utána elhangzó hang magasabban, alacsonyabban, vagy ugyanazon a hangmagasságon szólalt-e meg. A hangminták mindegyik hangközből le- és fellépő variációt is tartalmaztak, tiszta kvinttől egészen kis szekundig, valamint három tiszta prímét. A feladatokban található zenei hangok az egyvonalas és a kétvonalas oktávban szólaltak meg.

15. kottapélda: Hangmagasság megkülönböztetés alteszt példa



forrás: saját szerkesztés

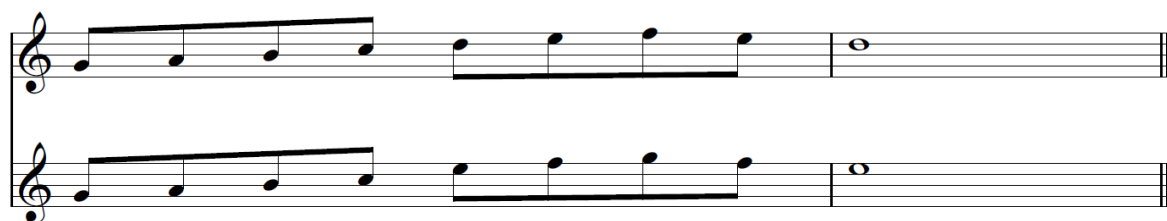
Az altesztek közül egyedül ebben az esetben található egy hangfájlból a két megszólaló hang, tehát automatizáltuk a két hang lejátszását. A többi altesztben a tanulók saját maguk szeparáltan indíthatják az egy itembe tartozó hangminta-párokat.

Dallam megkülönböztetés

A dallam megkülönböztetés alteszt feladata differenciálni az egymás után elhangzó dallamok között és megválaszolni, hogy a két dallampélda azonos vagy különböző. Ezen képességterület felmérésére 16 itemet hoztunk létre, mindegyik item összesen 9 zenei hangot tartalmazott: 8 darab nyolcad, plusz egy hosszú kitartott záróhang. Valamennyi példa tempója 80 bpm. A dallamok ambitusa két oktávnyi távolságot ölelt fel, az előforduló legalacsonyabb hang a kis Bé, a legmagasabb a kétvonalas A hang volt.

A melódiák komponálásánál fontos szempont volt, hogy olyan hangzású motívumokat hozzunk létre, amelyek a kitöltők korosztályának megfelelő, már általuk ismert hangzásvilághoz illeszkedjen. Ezért a legtöbb esetben dúr és moll színezetű hangnemekben íródtak meg a stimulusok – amelyek közül néhány moduláló –, viszont atonális dallamok nem kerültek bele.

16. kottapélda: Dallam megkülönböztetés alteszt példa



forrás: saját szerkesztés

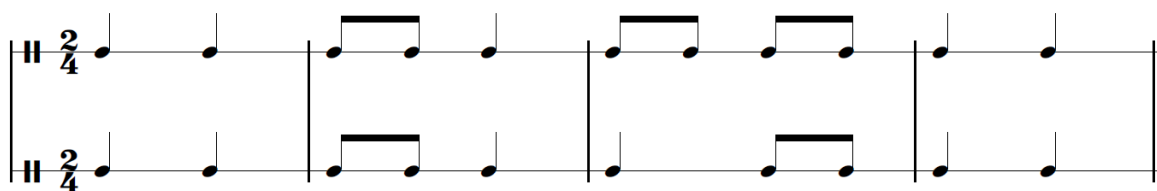
A dallamok Finale szoftver beépített zongora hangszínén szólaltak meg. A hangminta-párok kezdőhangja mindig azonos volt. A dallampárok hangnemei változóak, ezáltal igyekeztünk kiküszöbölni az esetlegesen előforduló hangnemi preferenciákat a tanulókra vonatkozóan. Az itemek sorba rendezésénél törekedtünk az egyszerűtől a komplexig strukturálni a feladatokat.

Ritmus megkülönböztetés

A ritmus megkülönböztetés felmérésére létrehozott altesztünk 16 itemből áll, ahol az egyes ritmuspárok megszólalása után kellett megválaszolni, hogy azok azonosak vagy különbözőek-e. A ritmuspéldák tempóját tekintve egységesen 120 bpm-en szólaltak meg, szerkezetüket tekintve négy darab kétnegyedes ütemből állnak. Az itemek nehézségi sorrendben következtek egymás után az egyre bonyolultabb és sűrűbb ritmusképletek hozzáadásával. Eleinte csak negyedekből és nyolcadokból, valamint jellegzetes ritmusképletekből, mint például nyújtott ritmusból, éles ritmusból és szinkópából tevődnek ki a ritmuspéldák. A későbbi itemekben jelentek meg a nyolcad és tizenhatod triolák, valamint a tizenhatodok és a tizenhatodos ritmuskombinációk.

Az itemek komponálásánál olyan periódusokat alkalmaztunk, amelyek ritmikailag egy teljes egészet adnak ki, azaz egy befejezett zenei frázissá állnak össze.

17. kottapélda: Ritmus megkülönböztetés alteszt példa



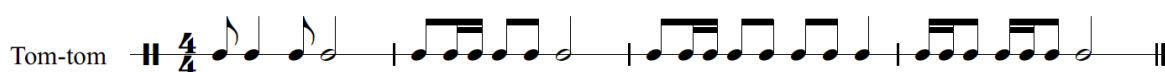
forrás: saját szerkesztés

A ritmusminták a Finale szoftver beépített kisdob hangszínén szólaltak meg. Azokban a ritmuspárokból, ahol a két stimulus különböző, a legtöbb esetben egy negyednyi ritmusérték került megváltoztatásra, amely a zenei kontextustól függően jelenthet egy tizenhatod hangot, de akár jelölhet egy teljes negyed értéket is.

Tempóészlelés

Az alteszt 16 itemből áll, amely ritmikus zenei környezetben vizsgálja a tanulók tempópercepcióját. A tanulóknak az egyes feladatokban szereplő ritmuspárok meghallgatása után kellett megállapítaniuk, hogy az első stimulushoz képest a második gyorsabban, vagy lassabban hangzott-e el. Minden ritmusminta különböző hangszínen szólalt meg, például kolompon, bongón, kongán, lábcinen, lábdobon. Mindegyik hangminta négy ütemből állt, amelyeknek négynegyed volt az ütemmutatója, tempójuk 130-137 bpm.

18. kottapélda: Tempóészlelés alteszt példa



forrás: saját szerkesztés

A 16 itemet négyes csoportokra osztottuk és eszerint nehezítettük a tempóváltozás észlelését: az első négyes csoportban 25 bpm, majd ezt követően 20 bpm, 15 bpm és 10 bpm a különbség a ritmuspéldák között.

Összefoglalóan az alábbi táblázatba foglaltuk össze a mérőeszköz mérési területeit és a hozzájuk tartozó itemszámokat.

2. táblázat: A mérőeszköz mérési területei

Képességterület	Alteszt	Itemszám
Dallami képesség	Hangmagasság megkülönböztetés	11
	Dallam megkülönböztetés	16
Ritmikai képesség	Ritmus megkülönböztetés	16
	Tempóészlelés	16
		$\Sigma = 59$

forrás: saját szerkesztés

8. A kutatás eredményei

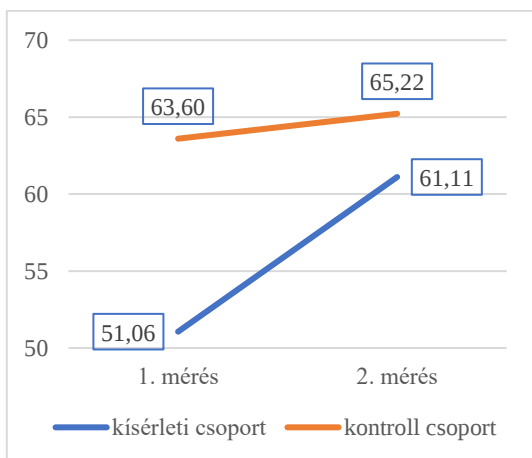
8.1. A képességmérés eredményei évfolyamok szerint

A korosztályi sajátosságokat figyelembe véve a képességvizsgálat eredményei évfolyamok szerinti bontásban kerülnek bemutatásra. Az eredmények interpretálásánál jelen fejezetünkben és a továbbiakban is a következő képességterületek alakulásáról adunk számot:

1. Dallami képesség, amely a hangmagasság megkülönböztetés és a dallam megkülönböztetés altesztek egy skálába rendezett eredményét tartalmazza.
2. Ritmikai képesség, amely a ritmus megkülönböztetés és a tempóészlelés altesztek egy skálába rendezett eredményét tartalmazza.
3. Hangmagasság megkülönböztetés
4. Dallam megkülönböztetés
5. Ritmus megkülönböztetés
6. Tempóészlelés

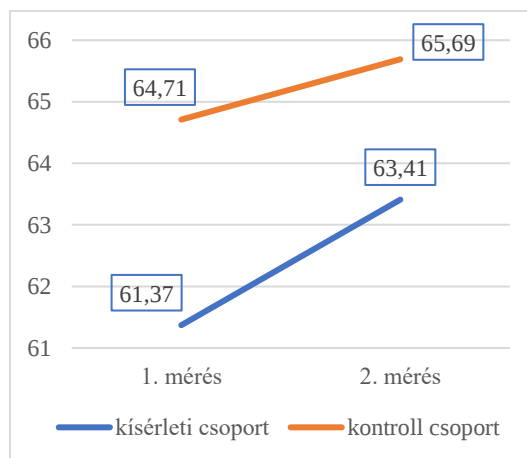
Vizsgálatunkhoz *kétszemponτος varianciaanalízist* alkalmaztunk, vegyes modellt. A modellben szerepel egyrészt a személyek közötti faktor, azaz a két csoport, és a személyen belüli faktor, amely pedig az időt jelöli. Elsőként a harmadik évfolyam ($N = 100$) eredményeit vizsgáltuk meg.

2. diagram: Harmadik évfolyam dallami képesség változása



forrás: OMA2020 adatbázis

3. diagram: Harmadik évfolyam ritmikai képesség változása

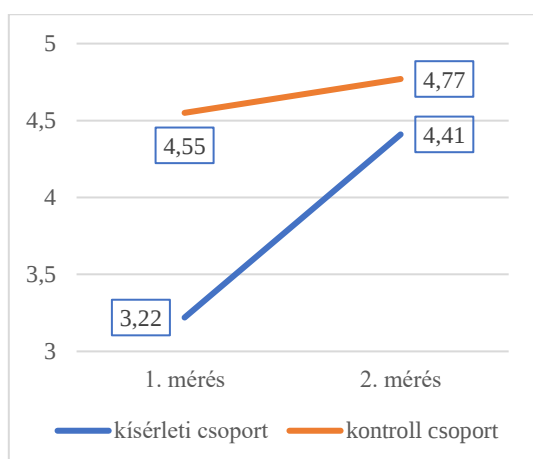


forrás: OMA2020 adatbázis

A dallami és a ritmikai képességek változását összehasonlítva mindkét területen javulást figyelhetünk meg. A dallami képesség esetében az eredmény egy szignifikáns interakció a két csoport között, a szignifikancia értéke $p = .029$. A kísérleti csoport nagyobb ívű fejlődésen ment keresztül (10,05), mint a kontrollcsoport (1,62), habár az egyenes meredeksége arról árulkodik, hogy jóval gyengébb átlagpontszámmal (51,06) indultak az első mérésen a kontrollcsoportéhoz (63,60) képest (2. diagram).

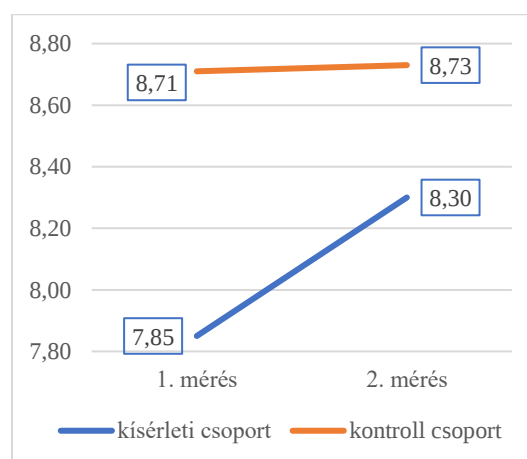
A ritmikai képesség változása is hasonló eredményeket hozott. Szintén nagyobb hátrányból indult a kísérleti csoport (61,37) a kontrollcsoportéhoz képest (64,71), és a fejlődés mértéke is összességében nagyobb volt a kísérleti csoport esetében (2,04), ám ez a különbség nem annyira számottevő, mint a dallami képesség változását illetően. Azonban a két csoport közötti szignifikancia szintje mindössze $p = .738$, tehát a két csoport közötti különbség az eltelt idő függvényében nem szignifikáns (3. diagram).

**4. diagram: Harmadik évfolyam
hangmagasság megkülönböztetés
változása**



forrás: OMA2020 adatbázis

**5. diagram: Harmadik évfolyam
dallam megkülönböztetés
változása**



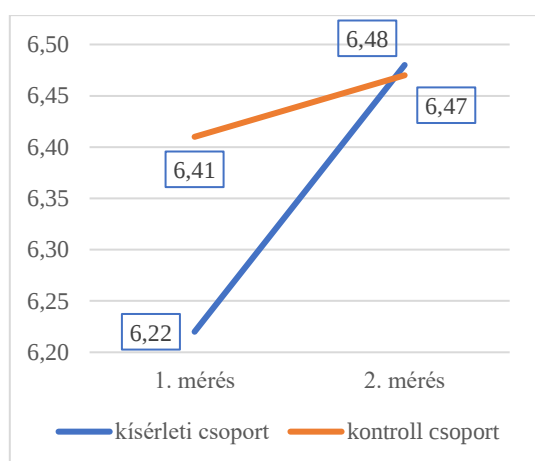
forrás: OMA2020 adatbázis

A dallami képességen belüli két alteszt eredményeinél is csakúgy, mint az előzőekben hasonló tendenciát figyelhetünk meg az átlagpontszámok változását tekintve. A hangmagasság megkülönböztetés alteszten elért átlagok szerint a kísérleti csoport nagyobb hátrányból (3,22) indult, és a kontrollcsoporttal összehasonlítva (4,77) közel azonos eredményeket produkált (4,41) a második mérésen. A kontrollcsoport átlaga ugyan emelkedett, de a különbség elhanyagolható. A két csoport közötti különbség szignifikáns, értéke $p = .041$ (4. diagram).

A dallam megkülönböztetés alteszt is hasonló eredményeket mutat. A kontrollcsoport csaknem ugyanazt a pontátlagot érte el a második mérésre, a kísérleti csoport viszont nagyobb

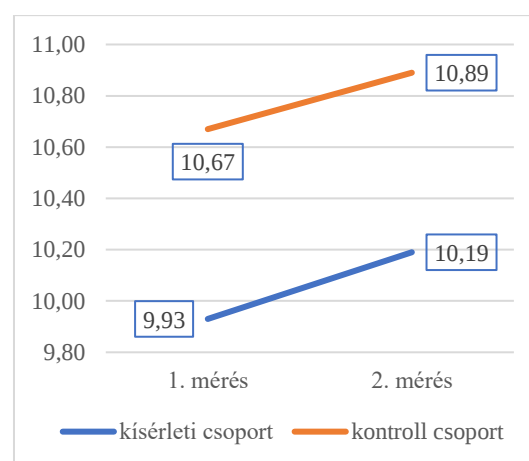
lépett előre, de ebben az esetben sem beszélhetünk drasztikus különbségről. A kismértékű változásnak megfelelően a két csoport közötti interakció nem szignifikáns, $p = .414$ (5. diagram).

6. diagram: Harmadik évfolyam ritmus megkülönböztetés változása



forrás: OMA2020 adatbázis

7. diagram: Harmadik évfolyam tempóészlelés változása



forrás: OMA2020 adatbázis

A ritmikai képességeket alkotó alteszteket külön-külön is megvizsgáltuk, amelynek eredményeit a fentebbi ábrákön olvashatjuk. A ritmus megkülönböztetés esetében ugyan meredekebb a kísérleti csoport teljesítményét ábrázoló egyenes, viszont a pontszámok tekintetében nem történt nagy változás. A kísérleti csoport valamivel több, mint 2 tized pontot javított a két mérési időpont között, a kontrollcsoport egy tizednél is alacsonyabb javulást produkált, habár a kísérleti csoportnak sikerült elérnie a kontrollcsoport szintjét. A szignifikancia értéke ennek megfelelően nem nagyobb, mint 0.05, az értéke $p = .690$ (6. diagram).

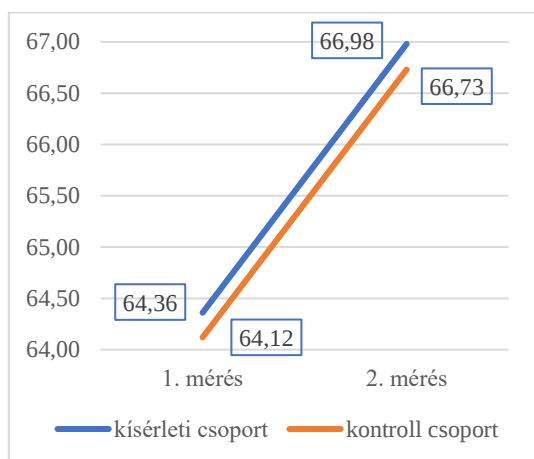
A tempóészlelés változása szintén nem mutat nagy különbséget. Közel egyforma ívű fejlődést produkált mindkét csoport, viszont az átlagok javulása itt is kevesebb mint egy pont. A szignifikancia szintje $p = .952$ (7. diagram).

A harmadik évfolyam tanulói eredményeit figyelembe véve minden képességterületen fejlődést produkáltak a pontszámok tekintetében, habár csak a dallami képesség ($p = .029$) és a hangmagasság megkülönböztetés ($p = .041$) altesztek mutatnak szignifikáns javulást a két mérési időpont között. Mivel az általunk létrehozott dallami képesség a hangmagasság megkülönböztetés és a dallam megkülönböztetés alszála együttes értéke, így

feltételezzük, hogy a dallami képesség szignifikáns interakcióját nagy részben a hangmagasság megkülönböztetésén elért eredmények határozzák meg.

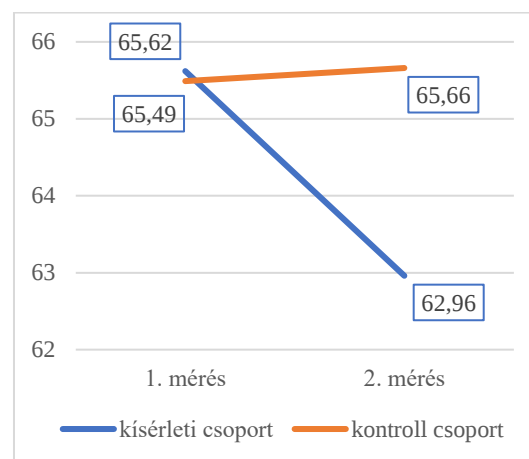
A következőkben a negyedik évfolyam ($N = 176$) eredményeit mutatjuk be az előzőknek megfelelően.

8. diagram: Negyedik évfolyam dallami képesség változása



forrás: OMA2020 adatbázis

9. diagram: Negyedik évfolyam ritmikai képesség változása

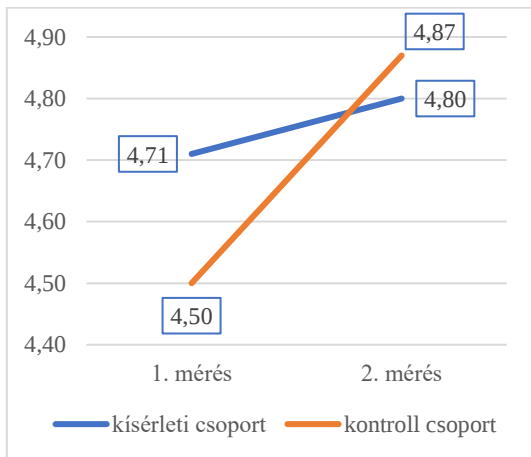


forrás: OMA2020 adatbázis

A negyedik évfolyam eredményei az előzőkhöz képest már vegyesebb mintázatot mutatnak. A dallami képesség változása körülbelül azonos szintről indult, és az egyenesek párhuzamos elrendezéséből adódóan a fejlődés mértéke is körülbelül egyforma mindkét csoportra vonatkozóan. A különbség nem szignifikáns, értéke $p = .998$ (8. diagram).

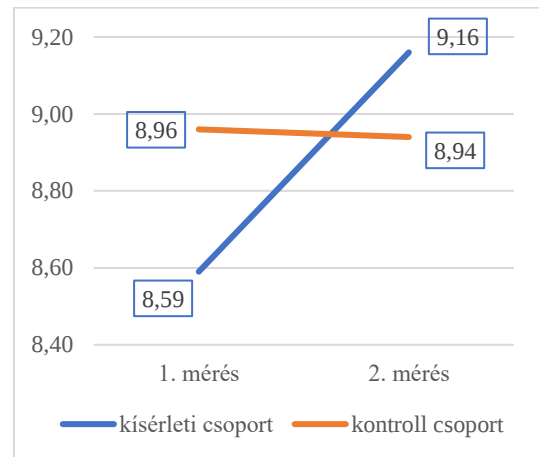
A ritmikai képességek terén a kontrollcsoport pontszámai (65,62) elhanyagolható mértékben, de növekedtek (65,66), viszont a kísérleti csoportban az első méréshez képest 2,66 ponttal csökkent a tanulók teljesítménye. A különbségek nem szignifikánsak ebben az esetben sem, értéke $p = .211$ (9. diagram).

**10. diagram: Negyedik évfolyam
hangmagasság megkülönböztetés
változása**



forrás: OMA2020 adatbázis

**11. diagram: Negyedik évfolyam
dallam megkülönböztetés
változása**



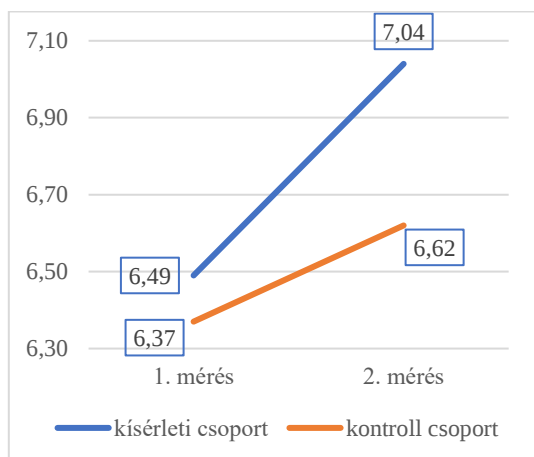
forrás: OMA2020 adatbázis

A hangmagasság megkülönböztetés alteszten ismét új mintázatot vettek fel az egyenesek. A kontrollcsoport valamivel alacsonyabb pontszámról indult (4,50) mint a kísérleti csoport (4,71), és éppen magasabb pontátlagot ért el (4,87) a kísérleti csoporthoz eredményéhez képest (4,80). A változások mértéke nem nagy, a szignifikancia szintje $p = .367$ (10. diagram).

A dallam megkülönböztetés alteszten elért eredmények vonatkozásában a kísérleti csoport átlaga 1 pont alatti növekedést mutatott, a kontrollcsoport teljesítménye pedig lényegében nem hozott érdemi változást. Így a különbség sem szignifikáns, értéke $p = .164$ (11. diagram).

12. diagram: Negyedik évfolyam ritmus

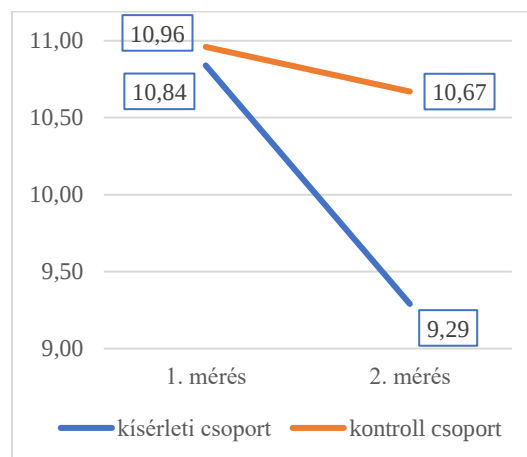
megkülönböztetés változása



forrás: OMA2020 adatbázis

13. diagram: Negyedik évfolyam

tempóészlelés változása



forrás: OMA2020 adatbázis

A ritmikai képességek két altesztjének eredményeit összehasonlítva nem várt eredményeket kaptunk. A ritmus megkülönböztetés alskálán a kísérleti csoport magasabb átlagpontszámra indult (6,49) mint a kontrollcsoport (6,37), és a kék egyenes meredekségéből láthatjuk, hogy a fejlődés mértéke is nagyobb volt, habár a pontszámok átlagait megvizsgálva nem sok változás történt a két mérési időpont között. A kísérleti csoport és a kontrollcsoport esetében is néhány tizedes változást kaptunk eredményül. A különbség nem szignifikáns, az értéke $p = .403$ (12. diagram).

A tempóészlelés alskálán a kontrollcsoport tanulói nem produkáltak lényegi változást, viszont a kísérleti csoport esetében a pontszámok csökkenését figyelhetjük meg a két mérési időpont között. A kontrollcsoport teljesítményét elemezve a különbség mértéke elhanyagolható, mindössze 0,29 pont, viszont a kísérleti csoport 1,55 pontos romlást mutat. A különbség ebben az esetben szignifikáns, a szignifikancia értéke $p = .005$ (13. diagram). Az alábbi táblázatban foglaljuk össze és tárgyaljuk az alsó tagozatos tanulók képességváltozással kapcsolatos eredményeit.

8. táblázat: A képességváltozás szignifikáns eredményei

Évfolyam	Képességterület	Szignifikanciaszint
3. évfolyam	Dallami képesség	$p = .029$
	Hangmagasság megkülönböztetés	$p = .041$
4. évfolyam	Tempóészlelés	$p = .005$

forrás: OMA2020 adatbázis

A harmadikosok dallami képessége ($p = .029$) javult, valamint a hangmagasság megkülönböztetés alteszten érték el szignifikánsan magasabb pontátlagot a két mérés eredményeit összehasonlítva ($p = .041$), feltételezhetően azért, mert a dallami képesség skála a hangmagasság megkülönböztetés és a dallam megkülönböztetés alskálák összevont eredményét tartalmazza. A negyedik évfolyamosoknál a tempóészlelés alskálán jelentkezett szignifikáns különbség ($p = .005$) a két csoport eredményeit összehasonlítva, a teljesítmény romlást mutat a két mérési időpont között.

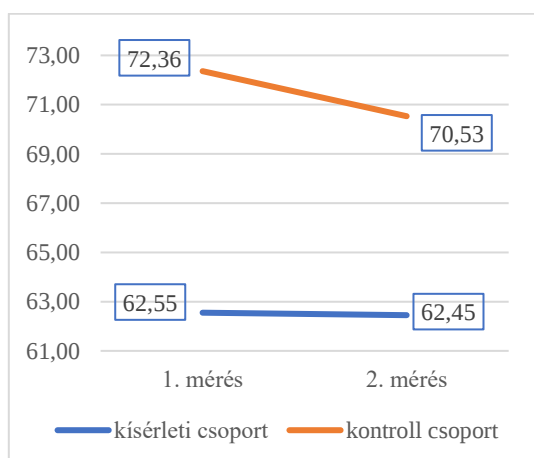
Ez egyrészt azért fordulhat elő, mert a képességfejlődés görbéje sosem lineárisan mutat pozitív irányba az idő előrehaladtával (Asztalos, 2021). Ehelyett folyamatosan hullámozva halad felfelé, ezért lehetséges, hogy egyes képességterületek éppen akkor kerülnek azonosításra, amikor a lefelé ívelő periódusban jár. Így a képességjavulás döntően csak hosszútávon válik egyértelműen és jól azonosíthatóan kimutathatóvá, amelyet egy longitudinális vizsgálat keretein belül volna optimális megvizsgálni. Másrészt a tesztek csak az adott pillanatban mért eredményekről számolnak be, amit számos tényező befolyásolhat, például a tanuló lelki állapota, motivációja és koncentráló képessége. Másik egyéb lehetséges oka ezeknek az eredményeknek, hogy a tanulók online teszthez fűződő viszonya, illetve motivációja nem volt megfelelő. Laboratóriumi körülményeket nem volt lehetőségünk létrehozni a kísérletünkhöz.

Asztalos Kata (2021) az *MTA-LFZE Aktív Zenetanulás Kutatócsoport* tagjának zenei képességméréssel foglalkozó kutatási eredményei azt mutatják, hogy ha csak a belépéskor és az első tanév végén mért adatokat vetették volna össze, a zenei képességek elmozdulásának mértéke nem mutatott volna jelentős különbségeket. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy a kutatásunk időbeli limitáltsága miatt a teljesítmény csökkenéséről szóló eredményeinket nem tekinthetjük tényleges teljesítményromlásnak.

A ritmus megkülönböztetés képességterület a harmadik és a negyedik évfolyamon is pozitív irányba változott (6. diagram, 12. diagram). Ezáltal az Orff koncepció ritmikai fejlesztő hatása már a féléves kísérleti időszak alatt is kimutathatóvá vált.

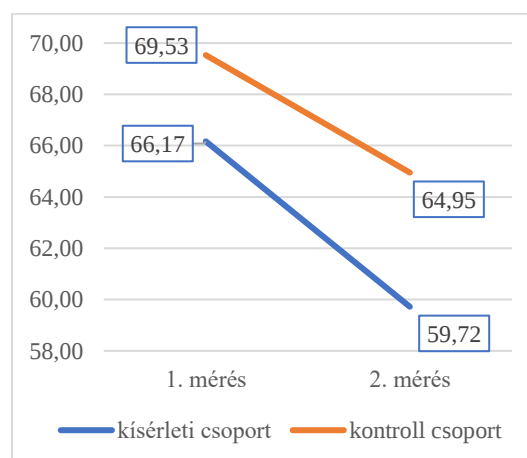
A továbbiakban a hatodik évfolyam ($N = 148$) interakcióinak bemutatásával folytatjuk fejezetünket.

14. diagram: Hatodik évfolyam dallami képesség változása



forrás: OMA2020 adatbázis

15. diagram: Hatodik évfolyam ritmikai képesség változása

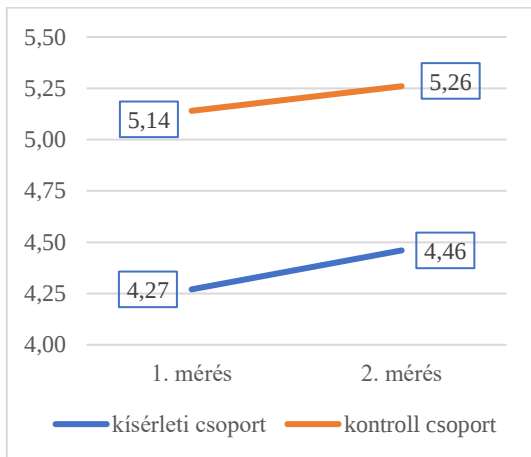


forrás: OMA2020 adatbázis

A dallami képesség változására vonatkozóan a két csoport átlagpontszámait összehasonlítva az eddigiektől eltérően nagyobb távolságokat láthatunk a két egyenes elhelyezkedésére vonatkozóan. A kísérleti csoport az első mérés alkalmával 62,55 pontot, míg a kontrollcsoport 72,36 pontot ért el, tehát a különbség a két csoport pontátlaga között nem egészen 10 pont. A kontrollcsoport teljesítménye a második mérésre 1,83 ponttal csökkent, viszont a kísérleti csoport csak 1 tizedes, azaz elhanyagolható romlást produkált. A különbség nem szignifikáns, $p = .598$ (14. diagram).

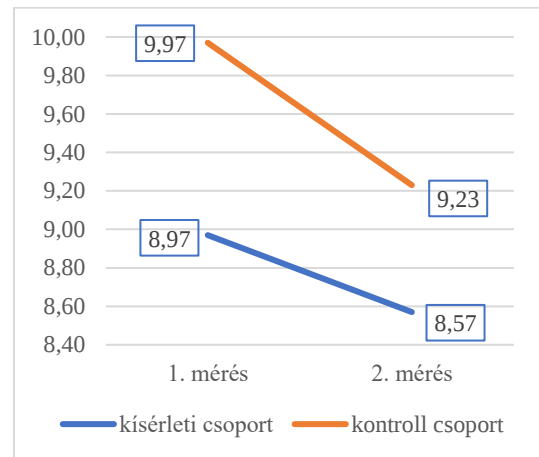
A ritmikai képesség szintén romló tendenciát mutat mind a két csoport eredményeit vizsgálva, viszont a csoportok átlagainak egymáshoz viszonyított távolsága az egyenesek által csekélyebb. A kísérleti csoport teljesítménye 6,45 pontot csökkent, és ehhez az értékhez közel hasonlóan, a kontrollcsoport 4,58 ponttal ért el gyengébb eredményt. A két csoport közötti interakció nem szignifikáns, $p = .522$ (15. diagram).

**16. diagram: Hatodik évfolyam
hangmagasság megkülönböztetés
változása**



forrás: OMA2020 adatbázis

**17. diagram: Hatodik évfolyam
dallam megkülönböztetés
változása**

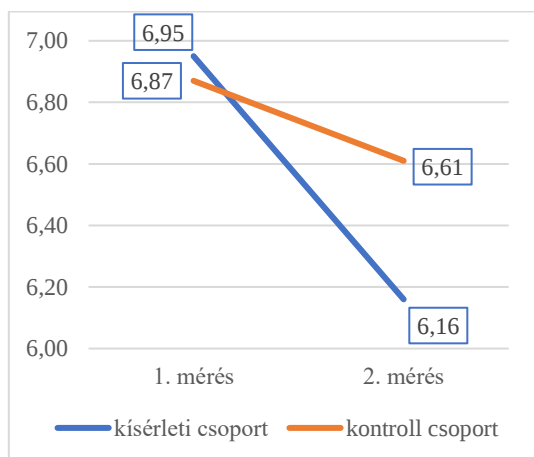


forrás: OMA2020 adatbázis

A hangmagasság megkülönböztetés alskálán mind a két csoport magasabb pontszámot ért el a második mérésre, azonban a pontszámok növekedése csak 1-2 tizedes mértékű. A kísérleti csoport (4,27) valamivel alacsonyabb átlagpontszámmal indult a kontrollcsoporthoz (5,14) viszonyítva, és a két egyenes megközelítőleg párhuzamosan helyezkedik el. Ez alapján láthatjuk, hogy a második mérésre továbbra is megmaradt különbség a két csoport teljesítményében, azonban ez a különbség kevesebb mint egy pont. A két csoport interakcióját megvizsgálva ebben az esetben sem beszélhetünk szignifikáns különbségről, a szignifikancia szintje $p = .846$ (16. diagram).

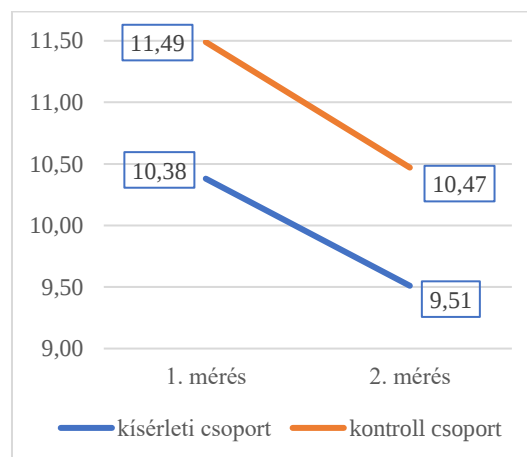
Az első mérés alkalmával a dallam megkülönböztetés alteszten szintén egy pontos különbség figyelhető meg a kontrollcsoport javára. Mindkét csoport eredménye romlott, azonban csak kis mértékben. A kontrollcsoport 0,74 ponttal lett gyengébb, a kísérleti csoport teljesítménye pedig 0,4 pontot romlott. A kismértékű különbségekből fakadóan a szignifikancia szintje alacsony, $p = .447$ (17. diagram).

18. diagram: Hatodik évfolyam ritmus megkülönböztetés változása



forrás: OMA2020 adatbázis

19. diagram: Hatodik évfolyam tempóérzékelés változása



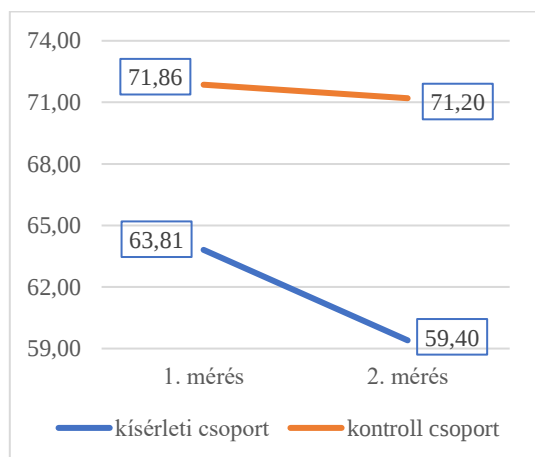
forrás: OMA2020 adatbázis

Mind a két fenti ábrán teljesítményromlást láthatunk, a kísérleti- és a kontrollcsoport esetében egyaránt. A ritmus megkülönböztetés alteszten a kísérleti csoport egészen kevéssel magasabb pontszámról indult (6,95) a kontrollcsoportéhoz képest (6,87), viszont a második mérésre a kísérleti csoport teljesítménye nagyobbát zuhant, ám ez a romlás még így sem éri el az egy pont értéket. A kontrollcsoport valamivel több, mint két tizedet rontott, így a kísérlet szempontjából szintén jelentéktelen a változás. Az interakció a két csoport között nem szignifikáns, értéke $p = .211$ (18. diagram).

A tempóérzékelés szintén egy pont körüli romlást hozott mindkét csoport esetében. A kísérleti csoport 1,11 ponttal indult kevesebből az első mérés eredményei alapján, és a csekély romlással együttvéve hozzávetőlegesen meg is tartotta a különbséget a kontrollcsoporttal szemben. A szignifikanciaszint ez esetben is alacsony, értéke $p = .771$ (19. diagram). A hatodik évfolyam eredményeit lentebbi bekezdésben foglaljuk össze a hetedik évfolyam eredményeivel együttesen.

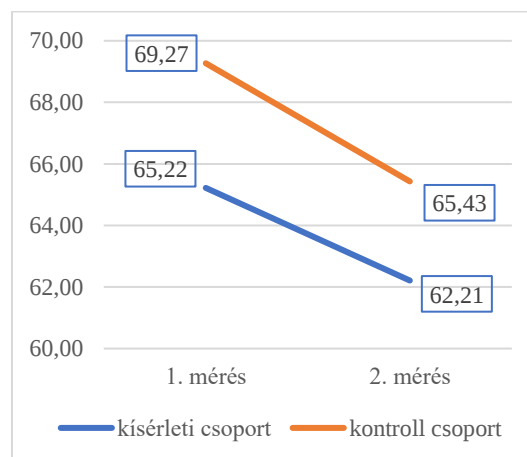
A fejezet utolsó részében a 7. évfolyam ($N = 138$) eredményei kerülnek bemutatásra.

20. diagram: Hetedik évfolyam dallami képesség változása



forrás: OMA2020 adatbázis

21. diagram: Hetedik évfolyam ritmikai képesség változása

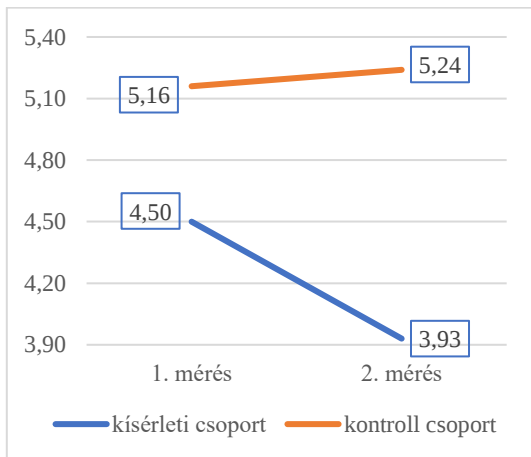


forrás: OMA2020 adatbázis

A hetedik évfolyamosok dallami képességének változása terén enyhe romlást tapasztaltunk mindkét csoportnál. Ahogy már az eddigiekben is sokszor előfordult, a kontrollcsoport magasabb pontszámról (71,86) indul az első mérésen, mint a kísérleti csoport (63,81). A kísérleti csoport esetében a romlás 4,41 pont, a kontrollcsoport teljesítménye viszont csak 0,66 pontos csökkenést mutat, amely nem számít jelentősnek. Az interakció nem szignifikáns ebben az esetben sem, értéke $p = .337$ (20. diagram).

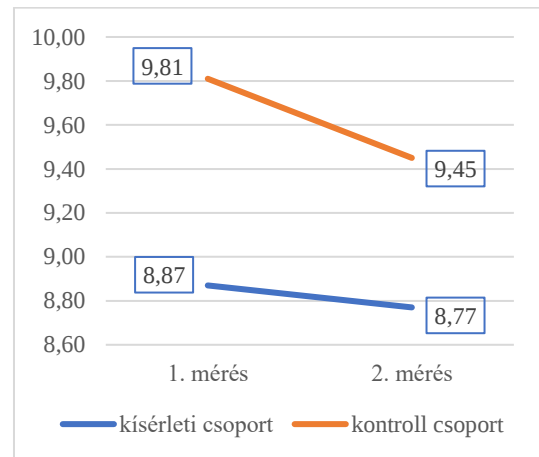
A ritmikai képességek terén szintén valamelyest romlást tapasztaltunk. A két egyenes megközelítőleg párhuzamosan helyezkedik el egymáshoz képest, ami azt mutatja, hogy a teljesítmény csökkenése is nagyjából egyforma mértékű mindkét csoport esetében. Az első mérésen 4,05 ponttal jobban teljesített a kontrollcsoport. A második mérési időpont eredményeit tekintve a kísérleti csoport pontszáma 62,21-re esett vissza, míg a kontrollcsoport teljesítménye 65,43 ponton állt meg. A szignifikancia szintje $p = .778$ (21. diagram).

**22. diagram: Hetedik évfolyam
hangmagasság megkülönböztetés
változása**



forrás: OMA2020 adatbázis

**23. diagram: Hetedik évfolyam
dallam megkülönböztetés
változása**

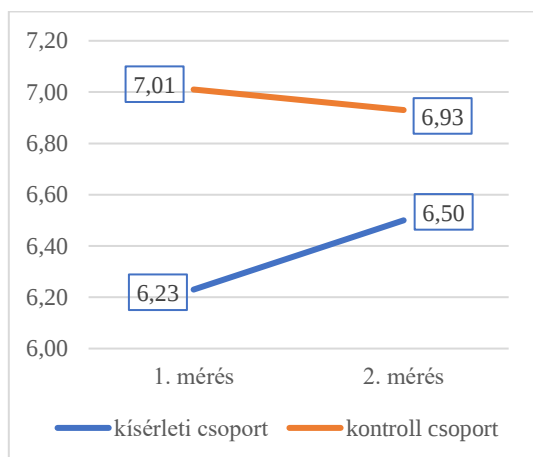


forrás: OMA2020 adatbázis

A hangmagasság megkülönböztetés alteszten a kontrollcsoport minimális teljesítménynövekedést ért el, ezzel ellentétben a kísérleti csoport rontott az eredményein. A kontrollcsoport 5,16 átlagpontszámmal indult, ettől elmaradva a kísérleti csoport csak 4,50 pontot ért el az első teszten, tehát a kontrollcsoport teljesített jobban. A kontrollcsoport eredményeinek javulása nem éri el az egy tizedet, tehát nem beszélhetünk jelentős előrelépésről, a kísérleti csoport teljesítménye viszont 4,50 pontról 3,93 pontra csökkent. A szignifikanciaszint nem éri el a küszöböt, értéke $p = .131$ (22. diagram).

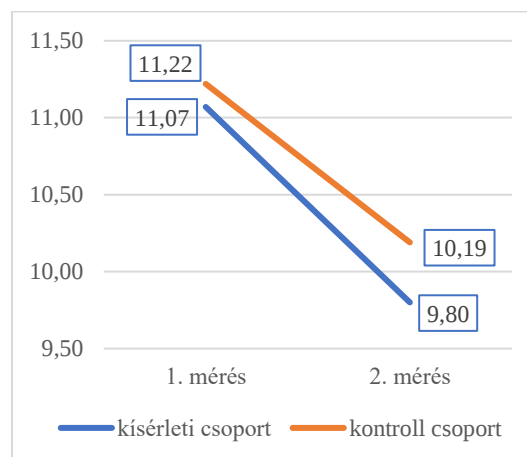
A dallam megkülönböztetés alskálán mind a két csoport teljesítménye romlott, habár ennek mértéke mind a két esetben elhanyagolható. A kontrollcsoport esetében a csökkenés mértéke 0,36 pont, a kísérleti csoport pedig mindössze egy tizedet veszített, tehát az eredmények összehasonlítása terén szintén nem meghatározó különbségeket állapítottunk meg. A különbség nem szignifikáns, értéke $p = .623$ (23. diagram).

24. diagram: Hetedik évfolyam ritmus megkülönböztetés változása



forrás OMA2020 adatbázis

25. diagram: Hetedik évfolyam tempóérzékelés változása



forrás: OMA2020 adatbázis

Végezetül a ritmus megkülönböztetés eltérően alakult a két csoport számára. Az átlagpontszámokat elemezve a kontrollcsoport minimális csökkenést mutat, amelynek az értéke nem haladja meg az 1 tizedet. Ezzel ellentétben a kísérleti csoport majdnem egy teljes ponttal kevesebből indul az első mérésen, viszont ebben az esetben egy 0,27 százados javulást figyelhetünk meg, amely továbbra sem számottevő különbség. Az interakció szignifikancia szintje $p = .424$ (24. diagram).

A hetedik évfolyam csoportoktól függetlenül megfigyelve csökkenő tendenciát mutat a tempóérzékelés terén. Elenyésző különbség van a két csoport teljesítménye között, az egyenesek is közel párhuzamos pozíciót mutatnak, ami azt jelenti, hogy a csökkenés mértéke egyforma, valamint a két egyenes távolsága sem túl nagy. Mindkét csoport kevesebb mint 2 pontot rontott a teljesítményén. A szignifikancia értéke $p = .650$ (25. diagram).

A felsőtagozatosok eredményei vegyesen alakultak, többnyire nem figyelhető meg olyan változás, amely döntő módon befolyásolná a képességváltozást, leginkább a pontszámok romlása volt jellemzőbb. Erre magyarázatot Asztalos (2016) kutatásában találhatunk, amely valószínűsíti, hogy a zenei képességek fejlődésének üteme lelassul felső tagozatra és utána a középiskolai évek alatt ismét felgyorsul. Másfelől feltételezhetjük, hogy a felsőbb évfolyamosok számára az Orff koncepció módszertanára épülő játékos gyakorlatok már kevésbé jelentettek izgalmas tanórai elfoglaltságot. Az általános iskolai tanulók számára a kor előrehaladtával egyre inkább csökken az érdeklődés a „játékok” felé, a serdülőkorú fiatalok tartózkodóan viszonyulnak az aktív zenei részvételt igénylő helyzetekhez. Ezzel a jelenséggel nap mint nap találkozhatunk a tanterem falain belül, illetve a közönségnevelő célzatú ifjúsági

koncerteken is. Az ének-zene órák presztízse is csaknem a legalacsonyabb a többi iskolai tantárgyával összehasonlítva, amely jelenséggel számos kutatás is foglalkozott már (vö. Csíkos, 2012; Jakobicz, Wamzer és Józsa, 2018).

Összefoglalva a képességmérés eredményeit megállapíthatjuk, hogy alsó tagozaton túlsúlyban vannak azok a mérések, amelyek eredménye javulásról ad számot. Összesen 24 vizsgálatból tehát csak három esetében kaptunk szignifikáns interakciót (8. táblázat), és a vizsgálatok alapján körülbelül fele-fele arányban számolhattunk be a teljesítmény növekedéséről, illetve csökkenéséről. A nem szignifikáns eredményeket is fontosnak tartottuk bemutatni, mert a teljesítmény változásának irányát így nyomon tudtuk követni.

A hangmagasság megkülönböztetés alteszten volt a leginkább megfigyelhető a pozitív változás a két mérési időpont között, amely alátámasztja Asztalos és Csapó (2015) kutatási eredményeit, miszerint a hangmagasság észlelésének képessége fejlődik a legdinamikusabban az általános iskolai tanulók körében. Janurik és Józsa (2013), valamint Erős (1993) vizsgálatai szerint szintén a hangmagasságok közötti differenciálás fejlődött a legnagyobb ütemben. Az LFZE-MTA (2021) kutatócsoportjának felmérésében szintén a hangmagasság megkülönböztetés alteszten érték el a legjelentősebb képességfejlődést a kutatásban részt vevő tanulók (Asztalos, 2021). Valamennyi felsorolt kutatás szerint a hangmagasság megkülönböztetés egy gyorsabban fejlődő területe a dallami képességeknek szemben a dallam megkülönböztetéssel. Ezt alátámasztja Janurik (2010) felmérése is, ahol a hangmagasság megkülönböztetés képessége fejlődést mutatott, míg a dallam megkülönböztetés nem változott 4 és 8 év közötti gyermekek esetében.

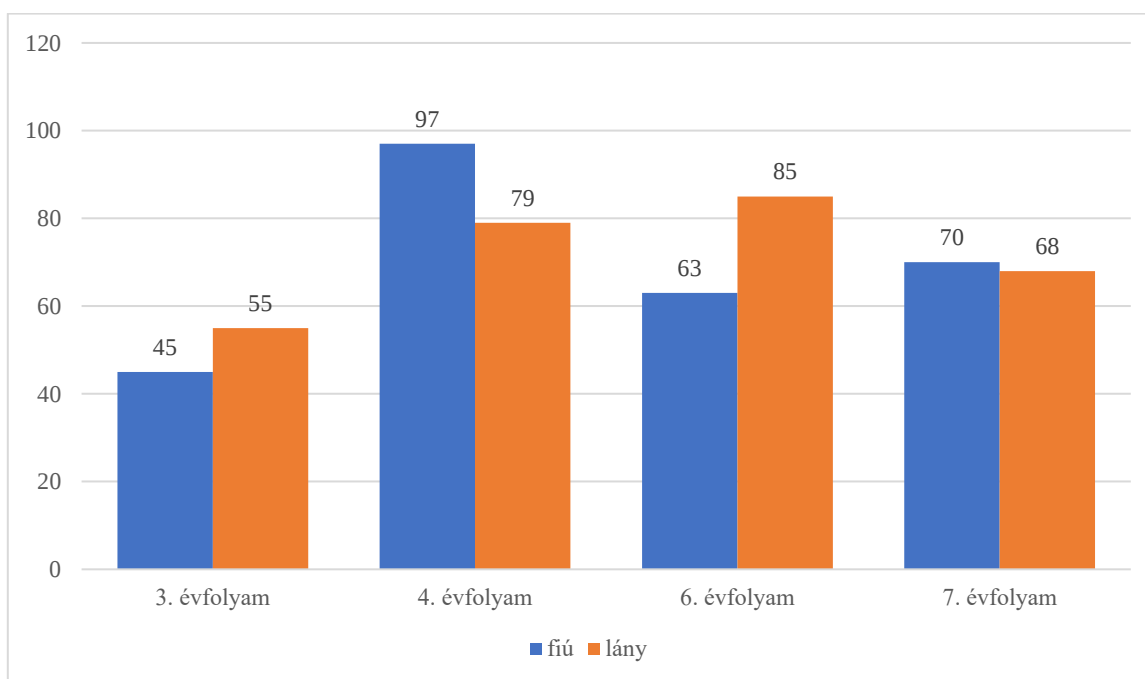
A felmérés igazolja a képességfejlesztés pozitív hatásait, ugyanis a ritmus megkülönböztetés képességterület pozitív irányba változott a harmadik és a negyedik évfolyamon, így az Orff koncepció ritmikai fejlesztő hatása már a féléves kísérleti időszak alatt is kimutatható. H1 hipotézisünk ezáltal részben beigazolódott, mivel az Orff koncepció módszertani elemet tartalmazó kiegészítő tananyag a kutatásban részt vevő fiatalabb korosztály számára hozott jelentősebb képességfejlődést. Ez alapján az is igazolást nyert, hogy a képességfejlődés az alsó tagozatos korosztályban dinamikusabb, ennek köszönhetően a rövidtávú képességfejlesztés a fiatalabb általános iskolások számára hatékonyabb lehet. Ezt alátámasztja Flohr (1981) kutatása, ahol szintén a rövidtávú zenei fejlesztését pozitív hatásait mutatták ki. A felmérésben a korosztály ugyan fiatalabb volt a saját mintánkhoz képest, viszont szembetűnő, hogy a képességfejlesztés épp az alsó tagozatos tanulók esetében váltott ki nagyobb hatást.

A következő alfejezetünkben a képességmérés és a nemek közötti dimenzió összefüggéseit vizsgáltuk meg.

8.2. A képességmérés eredményei nemek szerint

A következőkben nemek szerint vizsgáltuk meg a képességmérés eredményeit évfolyamonkénti bontásban. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a nemek befolyásolják-e az általunk mért képességterületek átlagát, azaz jobban teljesítenek-e a fiúk vagy a lányok valamelyik alteszt eredményeit tekintve.

26. diagram: Nemek eloszlása évfolyamok szerint



forrás: OMA2020 adatbázis

A fentebbi ábrán olvashatjuk a nemek szerinti eloszlást az egyes évfolyamokban. A csoportok közötti elemszámok különbözőségét figyelembe véve a két csoport eredményeit együttesen vizsgáltuk. A minta normális eloszlású, és mivel dichotóm változót hasonlítottunk össze egy mennyiségi változó átlagaival, így vizsgálatunkhoz *független mintás t-próbát* alkalmaztunk. Az általunk mért hat képességterület mindegyikével elvégeztük a t-próbás mérést, valamint a két mérési időpont adatait külön-külön is összehasonlítottuk. Az összes mérést elvégezve nagy mennyiségű adathalmazt dolgoztunk fel, azonban ezen eredmények

interpretálásnál azt a módszert tartottuk megfelelőnek, hogy csak azokat a képességterületeket tüntettük fel, ahol a két nem között szignifikáns különbségeket kaptunk.

A 3. évfolyamban ($N = 100$) a tempóészlelés alteszten figyelhattunk meg jelentős különbségeket. A Levene-próba eredménye $F = .000$, $p = .986$, tehát a mintánk szórása homogén. A lányok ($N = 55$) a második mérés alkalmával a tempóészlelés alteszten ($M = 11.2$) szignifikánsan magasabb átlagpontszámot értek el $t(98) = -2.432$, $p = .017$. A fiúk ($N = 55$) átlaga ezzel szemben alulmarad, értéke $M = 10.0889$.

A negyedikeseknél ($N = 176$) a ritmikai képességek fejlődése terén már valamivel mélyebb összefüggésekről számolhatunk be. Egyrészt a tempóészlelés esetében szignifikáns a különbség az első mérés átlagpontszámai alapján. A mintánk szórása ez esetben is homogén, mivel a Levene-próba eredménye $F = .005$, $p = .944$. Ebben az osztályban is a lányok ($N = 79$) átlaga magasabb ($M = 11.3418$), mint a fiúké ($N = 97$) ($M = 10.5876$) a t-próbás mérés eredményei szerint $t(174) = -2.316$, $p = .022$. Másrészt a ritmikus képesség összesített pontszámainak átlagát vizsgálva szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a lányok mind a két mérési időpontban (1. mérés: $M = 67.7254$; 2. mérés: $M = 67.0234$), mint a fiúk (1. mérés: $M = 63.7363$; 2. mérés: $M = 63.1896$). A mintánk szintén homogén eloszlást mutatott mindkét méréskor, a Levene-próba értékei az első mérésen $F = 1.255$, $p = .264$; a második mérésen $F = 1.089$, $p = .289$. A t-próba eredménye az első mérési időpontban $t(174) = -2.138$, $p = .034$; míg a második mérésen $t(174) = -2.033$, $p = .044$. Az átlagpontszámokból kiolvasható, hogy a két nem közötti átlagokat megvizsgálva a különbség nem növekedett, sőt nem is változott, vagy csak elhanyagolható mértékben változott a két időpontban.

A hatodik ($N = 148$) és a hetedik ($N = 138$) osztályosok körében a nemek szerinti eloszlással kapcsolatosan nem kaptunk szignifikáns különbségeket a fiúk és a lányok eredményei között az egyes alteszteket megvizsgálva.

Ezáltal eredményeink azt mutatják, hogy a nemek szerinti bontásban az alsó tagozaton volt kimutatható eltérés a két csoport eredményeit összevetve a mérési időpontok között eltelt idő figyelembevétele nélkül: mind a két alsós évfolyamon a lányok esetében beszélhetünk fejlettebb ritmikai képességről.

Ezzel szemben a két mérési időpont között az eltelt idő függvényében nem figyelhattunk meg a nemek között olyan eltérést, amely szerint a teljesítményváltozás terén csökkenést vagy növekedést figyelhattunk volna meg. Ez alapján megállapíthatjuk, hogy az Orff koncepción alapuló fejlesztő tananyag nem áll összefüggésben a tanulók nemével, mivel sem a lányok és sem a fiúk nem produkáltak jobb eredményeket a két mérési időpont eredményeit összevetve.

Jelen vizsgálatunk a nemek szerinti képességfejlődés terén új eredményt mutat Janurik és Józsa (2013) kutatási eredményeihez mérten, ahol a ritmikai képességekre vonatkozó altesztek vonatkozásában nem találtak különbségeket nemek szerint bontásban. Asztalos (2016) felmérésében szintén nem találtak szignifikáns összefüggéseket a fiúk és a lányok zenei teljesítményét összevetve, valamint a nemzetközi képességvizsgálatok szintén nem mutatnak jelentős különbségeket a nemek között (vö. Janurik, 2010; Rauscher et al., 1997; Rauscher és Zupan, 2000).

Így H2 hipotézisünk beigazolódott, mivel a két nem között a képességfejlődés alakulását tekintve az eltelt idő függvényében nem történt szignifikáns változás.

8.3. A kísérleti csoport és a kontrollcsoport eredményeinek vizsgálata a háttérváltozók tükrében

A *lineáris regressziós modell* elkészítéséhez első lépésben az online teszt által rögzített háttérváltozókat vizsgáltuk meg abból a szempontból, hogy melyek azok, amelyek a két csoport vonatkozásában szignifikáns eltéréseket mutatnak. Ebből kifolyólag *Khí-négyzet próbával* (*Chi-Square Test*) elemeztük a következő háttérváltozókat:

1. Nem
2. Kor
3. Évfolyam
4. Településtípus
5. Apa legmagasabb iskolai végzettsége
6. Anya legmagasabb iskolai végzettsége
7. Van-e a szülőknek zenei végzettsége?

A szülők zenei végzettségével kapcsolatosan négy érték került rögzítésre: mindkét szülő rendelkezik zenei végzettséggel, apa rendelkezik zenei végzettséggel, anya rendelkezik zenei végzettséggel, egyikőjük sem. Ezenfelül a tanulók zenével és táncsal való viszonyára vonatkozó változókat is megvizsgáltuk:

8. Szoktál-e otthon, közösen a családdal zenélni/énekelni?
9. Milyen gyakran hallgatsz zenét?
10. Milyen gyakran szoktál zenélni/énekelni?
11. Mennyire szereted az ének-zene órákat?

12. Szeretsz-e táncolni?
13. Jársz-e táncolni valamilyen táncsoportba?

Továbbá a tanulók ének-zene órai teljesítményére vonatkozó háttérváltozót és a zeneiskolai tanulmányok meglétét is megvizsgáltuk:

14. Ének-zene órai előző féléves érdemjegy
15. Jársz-e zeneiskolába?

Az összesen 15 változó közül az alábbi táblázatban foglaltuk össze azokat, amelyek szignifikáns eltéréseket mutatnak a kísérleti- és a kontrollcsoportra vonatkozóan.

9. táblázat: A szignifikáns háttérváltozók az összes tanuló bevonásával

Háttérváltozók	Szignifikanciaszint
Osztály	0,009
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	0,000
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	0,016
Településtípus	0,000
Szoktál-e otthon, közösen a családdal zenélni/énekelni?	0,000
Milyen gyakran szoktál zenélni/énekelni?	0,001
Mennyire szereted az ének-zene órákat?	0,006
Szeretsz-e táncolni?	0,044

forrás: OMA2020 adatbázis

A lineáris regressziót a táblázatban található 8 szignifikáns változó bevonásával végeztük el. Láthatjuk, hogy a tanulók táncolással való viszonyát leszámítva erős szignifikáns összefüggésekről beszélhetünk. A lineáris regressziós modellben csak kétértékű (dummy) változók szerepelhetnek, így a fentebb található háttérváltozók valamennyi válaszlehetőségeit *recode* paranccsal kétértékűre kódoltuk át.

A modell felépítéséhez az automatikus modellépítési technikák közül a *lépcsős* (Stepwise) módszert alkalmaztuk, amely által a legpontosabb előrejelzést magyarázó háttérváltozók variációját választhatjuk ki. Ez azt jelenti, hogy a program minden egyes magyarázóváltozó bevonásával növeli a magyarázóerőt egészen annak lehetséges

maximumáig. A módszernek köszönhetően a regressziós modellbe csak a szignifikáns változók kerülnek be. A modellbe bekerült változók hatásait a standardizált koefficiens béta együttható mutatja meg. A következő táblázatban az általunk vizsgált 6 képességterületet befolyásoló háttérváltozókat láthatjuk a kísérleti csoport tanulói eredményeire vonatkozóan.

10. táblázat: A teljesítmény alakulására hatással lévő háttérváltozók a kísérleti csoportban

Képességterület	Háttérváltozó	Standardizált Koefficiens Beta	Szignifikanciaszint
Dallami képesség	3. évfolyamos	-0,267	0,001
	Szakmunkás iskolai végzettségű anya	-0,182	0,024
Ritmikai képesség	Egyáltalán nem szeret táncolni	-0,207	0,010
	Nagyvárosi	0,208	0,010
	Családdal néha zenél	0,182	0,024
Hangmagasság megkülönböztetés	3. évfolyamos	-0,285	0,000
	Ének-zene órát egyáltalán nem szereti	-0,209	0,010
Dallam megkülönböztetés	Nagyvárosi	0,267	0,001
Ritmus megkülönböztetés	Szeret táncolni	0,281	0,002
	Családdal néha zenél	0,179	0,029
	Nagyon szeret táncolni	0,176	0,048
Tempóészlelés	Nagyvárosi	0,278	0,001
	Ének-zene órát egyáltalán nem szereti	-0,192	0,020
	Családdal néha zenél	0,162	0,044

forrás: OMA2020 adatbázis

A dallami képességet tanulmányozva kijelenthetjük, hogy a kísérleti csoportban lévő harmadik évfolyamos tanulók esetében szignifikánsan gyengébb eredmények várhatók, ha az anya legmagasabb iskolai végzettsége szakmunkás. A ritmikai képességre negatív hatást gyakorol a táncoláshoz való elutasító hozzáállás, viszont ugyanez a képességterületen valószínűbb a jobb eredmény a nagyvárosban élők esetében, illetve szintén pozitívan befolyásolja a családdal való közös zenélés.

A harmadik évfolyamosok számára előrevetíthető, hogy gyengébben teljesítenek a hangmagasság megkülönböztetés képességterületen, illetve azok a tanulók is, akik az ének-zene

tantárgyat egyáltalán nem szeretik. A dallam megkülönböztetés alteszt eredményeit megvizsgálva a regressziós modellünk alapján valószínűbb, hogy a nagyvárosiak jobban fognak teljesíteni.

A ritmus megkülönböztetés esetében a tánchoz való pozitív hozzáállás kétszeresen is megerősítést nyert, mivel azok a tanulók, akik szeretnek – vagy nagyon szeretnek – táncolni és a családjukkal együtt zenélni otthon, nagyobb az esélyük arra, hogy jobban teljesítsenek ezen a képességterületen. A nagyvárosban élő tanulók számára ismét csak előrejelezhető a szignifikánsan jobb eredmény a tempóészlelés aspektusából, valamint ugyanígy pozitív hatással van a családdal való közös zenélés. Az ének-zene órához való negatív hozzáállás viszont ebben az esetben is gyengébb eredményeket okoz.

Összességében elmondhatjuk, hogy a kísérleti csoportban lévő tanulók zenei képességeire a nagyváros, a családdal való közös zenélés pozitív hatást gyakorol, illetve a ritmikai megkülönböztetés alteszt eredményeit nagyrészt a táncolás szeretete mozditja pozitív irányba. Az anya legmagasabb iskolai végzettsége a dallami képesség szempontjából bizonyult negatívan befolyásoló tényezőnek abban az esetben, hogyha a végzettség szakmunkás. Továbbá a táncoláshoz és az ének-zene órákhoz fűződő negatív viszonyulás szintén előreláthatólag negatívan fog hatni a tanulók zenei képességeire. Az alábbi táblázatban a kontrollcsoport eredményeit láthatjuk.

11. táblázat: A teljesítmény alakulására hatással lévő háttérváltozók a kontrollcsoportban

Képességterület	Háttérváltozó	Standardizált Koefficiens Beta	Szignifikanciaszint
Dallami képesség	Családdal sohasem zenél	-0,123	0,006
	Felsőfokú iskolai végzettségű anya	0,189	0,000
	Érettségizett iskolai végzettségű anya	0,154	0,001
	4. évfolyamos	-0,203	0,000
	3. évfolyamos	-0,174	0,000
	Gyakran zenél	0,104	0,018
	Ének-zene órát nem szereti	-0,099	0,025

	Nagyon szeret táncolni	0,098	0,032
Ritmikai képesség	Gyakran zenél	0,153	0,001
	4. évfolyamos	-0,177	0,000
	3. évfolyamos	-0,160	0,001
	Ének-zene órát egyáltalán nem szereti	-0,117	0,011
	Felsőfokú iskolai végzettségű apa	0,104	0,023
Hangmagasság megkülönböztetés	Családdal sohasem zenél	-0,099	0,029
	Ének-zene órát nem szereti	-0,163	0,000
	4. évfolyamos	-0,185	0,000
	Nagyon szeret táncolni	0,143	0,002
	3. évfolyamos	-0,162	0,001
	8 általános iskolai végzettségű anya	-0,131	0,004
	Gyakran zenél	0,100	0,024
	Szakt munkás iskolai végzettségű anya	-0,158	0,003
	Szakt munkás iskolai végzettségű apa	0,113	0,029
Dallam megkülönböztetés	Felsőfokú iskolai végzettségű apa	0,129	0,006
	6. évfolyamos	0,185	0,000
	7. évfolyamos	0,162	0,001
	Családdal gyakran zenél	0,182	0,000
	Családdal néha zenél	0,127	0,008
	Kisvárosi	-0,094	0,043
Ritmus megkülönböztetés	Gyakran zenél	0,148	0,001
	4. évfolyamos	-0,173	0,000
	3. évfolyamos	-0,127	0,008

Tempóéhszlelés	Ének-zene órát egyáltalán nem szereti	-0,151	0,001
	Felsőfokú iskolai végzettségű apa	0,098	0,033
	3. évfolyamos	-0,136	0,005
	4. évfolyamos	-0,112	0,019
	Gyakran zenél	0,108	0,019

forrás: OMA2020 adatbázis

A kontrollcsoport tanulóira vonatkozó lineáris regressziós modell a kísérleti csoportéhoz viszonyítva lényegesen árnyaltabb képet mutat a tanulók zenei képességeit befolyásoló háttérváltozókkal kapcsolatosan, amely feltételezhetően a kontrollcsoport nagyobb létszámának is köszönhető. A dallami képesség tekintetében várhatóan jobb eredményre számíthatunk, ha az anya legalább érettségivel rendelkezik, ha gyakran zenélnek együtt és ha nagyon szeret táncolni. Viszont a 3-4. évfolyamra járó tanulók, illetve azok, akik nem énekelnek és a családjukkal sem zenélnek együtt feltehetőleg rosszabb dallami képességgel rendelkeznek.

A 3. és 4. negyedik évfolyamosok a ritmikai képesség szempontjából is előreláthatólag gyengébb eredményeket érnek el, valamint azok a tanulók, akik egyáltalán nem szeretik az ének-zene órákat. Viszont az apa legmagasabb iskolai végzettsége ha felsőfokú, és a rendszeresen végzett zenei tevékenység feltételezhetően jobb ritmikai képességet eredményez.

A hangmagasság megkülönböztetés képességterületen elért eredményeket a regressziós modellünk szerint összesen 9 háttérváltozó is előrejelzi. Az a tanuló, aki nagyon szeret táncolni, gyakran folytat valamilyen zenei tevékenységet és az apának legalább szakmunkás végzettsége van, annak várhatóan jobb eredményei lesznek ezen a képességterületen. A 3. és 4. évfolyamosok esetében, ha sosem zenélnek együtt a családdal, az ének-zene órára vonatkozó negatív hozzáállás és az anya alacsonyabb iskolázottsága azonban negatív hatással bír.

A dallam megkülönböztetésen elért eredmények esetében valószínűbb a jobb teljesítmény, ha az adott tanuló felső tagozatos, az apának felsőfokú végzettsége van és ha a családdal szoktak közösen együtt zenélni vagy énekelni. Ebben az egy esetben szignifikánsan negatívan hat a nagyváros háttérváltozó, viszont a hatás mértéke szinte elhanyagolható ($\beta = -0,094$) és a szignifikancia szint is gyengébb ($p = ,043$).

A ritmus megkülönböztetés feltehetően gyengébb lesz alsótagozaton, viszont jobb eredményeket érnek el azok a tanulók, akik gyakran végeznek valamilyen zenei tevékenységet. A tempóészlelés képességterületen a 3-4. évfolyamosok szintén várhatóan gyengébb eredményeket fognak elérni, valamint hasonlóan hat ének-zene órára vonatkozó negatív attitűd. Ezzel szemben a zenélés és az apa felsőfokú végzettsége viszont jobb teljesítményt eredményez.

Összességében az évfolyam mint háttérváltozó ugyanolyan hatással bír mindkét csoportban. Az alacsonyabb évfolyamra járók gyengébben teljesítenek, amely a pszichológiai képességfejlődés szempontjából helytálló konklúzió. Ennek alátámasztására keresztmetszeti vizsgálatként elemeztük a képességmérés eredményeit, és arra a megállapításra jutottunk, hogy az azonos képességterületeket figyelembe véve az idősebb tanulók konzekvensen magasabb pontátlagot értek el az első mérés alkalmával. Ennek érzékeltetéséhez táblázatot hoztunk létre, amely a szemléletesség érdekében a nagyobb elemszámú csoport, azaz a kontrollcsoport ($N = 445$) eredményeit tartalmazza.

12. táblázat: A kontrollcsoport eredményei keresztmetszeti vizsgálat szerint

Évfolyam	Dallami képesség	Ritmikai képesség	Hangmagasság megkülönböztetés	Dallam megkülönböztetés	Ritmus megkülönböztetés	Tempóészlelés
3.	63,60	64,71	4,55	8,71	6,41	10,67
4.	64,12	65,49	4,50	8,96	6,37	10,96
6.	71,36	69,53	5,14	9,97	6,87	11,49
7.	71,86	69,27	5,16	9,81	7,01	11,22

forrás: OMA2020 adatbázis

A táblázat alapján jól látható, hogy az átlagpontoszámok emelkedése minden oszlopban közel egyforma. Így megállapíthatjuk, hogy a képességmérés eredményeit keresztmetszeti aspektusból megvizsgálva a szakirodalomban található eddigi megállapítások, azaz a kor és a képességfejlődés párhuzamos előrehaladása a saját kutatásunk által is igazolást nyert. Ezáltal H3 hipotézisünk beigazolódott, miszerint az idősebb tanulók jobb eredményeket értek el a képességmérésen fiatalabb társaikéhoz viszonyítva.

Összefoglalva a lineáris regressziós modellünk eredményeit láthatjuk, hogy ha a kontrollcsoportban magasabb az aránya a 3-4. évfolyamra járóknak, illetve ha az anya szakmunkás végzettséggel rendelkezik akkor gyengébb eredményekre lehet számítani. Továbbá a zenéléshez és a tánchoz való pozitív viszonyulás jobb zenei képességeket feltételez, viszont az előbbiektől hiányában várhatóan gyengébb lesz. Ha a kontrollcsoportban több a zenélő

és táncoló tanuló, akkor a kontrollcsoport eredménye jobb lesz abban az esetben is, ha a kísérleti csoportban esetleg javulás látható.

A szülők iskolázottsága is mind a két csoportban azonos hatást vált ki. A magasabb iskolázottsági szint előreláthatólag jobb eredményeket idéz elő. Ez a jelenség a kulturális tőke pozitív hatásaira enged következtetni, ezáltal a kulturális tőke a zenei képességfejlődés terén is pozitív magyarázóerővel bír. A féléves kísérleti időszak a képességfejlődés terén ugyan nem hozott erőteljes változást, viszont az előbbiekből arra következtethetünk, hogy ez a féléves időszak viszont elegendő volt arra, hogy megállapíthassuk, hogy a családi háttér nagyobb szerepet tölt be az iskola felzárkóztató szerepével szemben. Eredményünket Janurik és Józsa (2013) kutatása is alátámasztja, ahol szintén azt állapították meg, hogy a magasabban iskolázott szülők gyermekei vélhetően több támogatást kapnak a családból a kulturális gazdagodáshoz, illetve a zenei fejlődéshez. Érdekes azonban megjegyezni, hogy a szociális háttérváltozók közül a családi háttér szerepe idővel háttérbe kerül (Barkóczi és Pléh, 1997) és helyét a kortársakkal való kapcsolatok, valamint a közös zenei tevékenységek veszik át, amelyek pozitív hatást gyakorolnak a zenei képességfejlődésre (Gembris, 2006).

A H4 hipotézis csak részben igazolódott be, mivel a szülők iskolai végzettsége és a tanulók zenei motivációja hatással van a zenei képesség változására, viszont a szülők zenei végzettsége nem bír befolyásoló erővel.

8.4. A zenei képességek és a zenei háttérváltozók korrelációjának vizsgálata

Az empirikus szakasz következő részében azt vizsgáltuk, hogy a már eddigiekben felsorolt hat különböző képességterületen mért eredményeket milyen módon befolyásolják a zenei jellegű háttérváltozók. A vizsgálathoz *többszörös lépcsőzetes regresszióanalízist* alkalmaztunk (*Stepwise Regression*), amely a független változóknak a függő változóra gyakorolt prediktív képességét mutatja meg. Bővebben arra próbál válaszokat adni, hogy a magyarázó változók egységnyi változása a függőváltozóban milyen mérvű változást eredményezhet. Ha egy változó nem kerül be a regressziós egyenletbe, az nem azt jelenti, hogy nincs különbség, hanem hogy nem mond újat a függő változóra, azaz a képességekre vonatkozóan.

Az általunk alkalmazott statisztikai módszer regressziós modellekben mutatja meg azokat magyarázó változókat, amelyek feltárhatják a háttérben húzódó rejtett tendenciákat. A kutatásunk esetében a függő változó az egyes képességterület volt, illetve a magyarázó változók minden esetben a következők voltak:

1. Szoktál-e otthon, közösen a családdal zenélni/énekelni?
2. Jársz-e zeneiskolába?
3. Milyen gyakran hallgatsz zenét?
4. Milyen gyakran szoktál zenélni/énekelni?
5. Mennyire szereted az ének-zene órákat?
6. Szeretsz-e táncolni?
7. Jársz-e táncolni valamilyen csoportba?
8. Van-e szülőnek zenei végzettsége?
9. Alsó vagy felső tagozat? (Az évfolyamokból létrehozott kétértékű változó)

Az előző fejezetek méréseit figyelembe véve a korosztályra vonatkozó háttérváltozó bevonása ez esetben sem volt kikerülhető. Az alábbi táblázatokban a statisztikai próbák eredményeit mutatjuk be.

13. táblázat: A dallami képességet befolyásoló háttérváltozók

Független változók	Béta érték	B	Standard hiba	Szignifikanciaszint
Jársz-e zeneiskolába?	$\beta = ,244$	11,374	1,857	$p = .000$
Alsó vagy felső tagozat?	$\beta = -,239$	-8,406	1,420	$p = .000$
Mennyire szereted az ének-zene órákat?	$\beta = ,123$	7,787	,587	$p = .002$
A modell magyarázó ereje: $R = .348$				

forrás: OMA2020 adatbázis

Először a dallami képességgel kapcsolatosan végeztünk regresszióanalízist. A modellbe a „Jársz-e zeneiskolába?” ($\beta = ,244$), az „Alsó vagy felső tagozat?” ($\beta = -,239$) és a „Mennyire szereted az ének-zene órákat?” ($\beta = ,123$) magyarázó változók kerültek be, amelyeket a dallami képességre vonatkozóan szignifikáns hatásokként értelmezhetünk. A béta értékek mutatják meg, hogy a modellbe bekerült független változóknak milyen súlya van a regressziós egyenletben. A béta pozitív értékéből láthatjuk, hogy azok a tanulók, akik zeneiskolába járnak, nekik előreláthatólag jobb dallami képességeik vannak. Az „Alsó vagy felső tagozat?” független változónál a béta negatív értékéből arra következtethetünk, hogy az alsó tagozatosok lesznek jobbak ezen a képességterületen, valamint azok a tanulók, akik pozitívabban viszonyulnak az ének-zene órákhoz. A modell magyarázó ereje $R = .348$. A többszörös

lépcsőzetes regresszióanalízis esetében minél inkább az 1-hez közelít az R értéke, a modell magyarázó ereje annál inkább erősebb. Tehát ebben az esetben a magyarázóerő nem mutat magas értéket.

14. táblázat: A ritmikai képességet befolyásoló háttérváltozók

Független változók	Béta érték	B	Standard hiba	Szignifikanciaszint
Jársz-e zeneiskolába?	$\beta = ,174$	6,060	1,433	$p = .000$
Alsó vagy felső tagozat?	$\beta = -,160$	-4,214	1,090	$p = .000$
Szeretsz-e táncolni?	$\beta = ,108$	,894	,342	$p = .009$
A modell magyarázó ereje: $R = .248$				

forrás: OMA2020 adatbázis

A ritmikai képességet elemezve hasonló eredményeket kaptunk, mint az előzőekben, viszont az ének-zene órai attitűd helyett a „Szeretsz-e táncolni” ($\beta = ,108$) változó került be a regressziós egyenletbe. Tehát a ritmikai képességeket nem csak a zenei tanulmányok és a tagozat befolyásolja, hanem a tánchoz való viszony is meghatározza. Az a tanuló, amelyik pozitívabban viszonyul a tánchoz előreláthatólag jobb ritmikai képességekkel rendelkeznek. A modell magyarázó ereje ugyan gyenge ($R = .248$), viszont a tánc megjelenése mindenképpen meghatározó eredmény. Az előző táblázatra visszautalva az ének-zene órákon történő túlsúlyban lévő vokális fejlesztéshez való tanulói attitűd a dallami képességeket befolyásolja jobban, míg a tánchoz való hozzáállás és a ritmikus képességek között erősebb az összefüggés.

15. táblázat: A hangmagasság megkülönböztetés képességet befolyásoló háttérváltozók

Független változók	Béta érték	B	Standard hiba	Szignifikanciaszint
Jársz-e zeneiskolába?	$\beta = ,174$	,853	,200	$p = .000$
Alsó vagy felső tagozat?	$\beta = -,183$	-,674	,153	$p = .000$
Mennyire szereted az ének-zene órákat?	$\beta = ,150$	,228	,063	$p = .000$
A modell magyarázó ereje: $R = .278$				

forrás: OMA2020 adatbázis

A hangmagasság képességgel kapcsolatos regressziós modellbe a dallami képesség regressziós modelljével megegyező magyarázó változók kerültek be: „Jársz-e zeneiskolába?” ($\beta = ,174$), az „Alsó vagy felső tagozat?” ($\beta = -,183$) és a „Mennyire szereted az ének-zene órákat?” ($\beta = ,150$). A hangmagasság megkülönböztetés eredményeivel ugyanazokat a hatásokat tudtuk kimutatni, mint amelyeket a dallami képességnél is az előzőekben. A modell magyarázó ereje $R = .278$, amely szintén nem mutat erős összefüggéseket.

16. táblázat: A dallam megkülönböztetés képességet befolyásoló háttérváltozók

Független változók	Béta érték	B	Standard hiba	Szignifikanciaszint
Jársz-e zeneiskolába?	$\beta = ,252$	1,489	,236	$p = .000$
Alsó vagy felső tagozat?	$\beta = -,221$	-,984	,178	$p = .000$
A modell magyarázó ereje: $R = .329$				

forrás: OMA2020 adatbázis

A dallam megkülönböztetés és a dallami képességgel végzett regresszióanalízist összehasonlítva a dallami megkülönböztetés regressziós modelljéből kikerült az ének-zene órai attitűd, vagyis csak a „Jársz-e zeneiskolába?” ($\beta = ,252$), az „Alsó vagy felső tagozat?” ($\beta = -,221$) magyarázó változók maradtak. A modell magyarázó ereje $R = .329$.

17. táblázat: A ritmus megkülönböztetés képességet befolyásoló háttérváltozók

Független változók	Béta érték	B	Standard hiba	Szignifikanciaszint
Alsó vagy felső tagozat?	$\beta = -,147$	-,543	,155	$p = .001$
Jársz-e zeneiskolába?	$\beta = ,116$	,573	,204	$p = .005$
Szeretsz-e táncolni?	$\beta = -,089$	,106	,049	$p = .031$
A modell magyarázó ereje: $R = .179$				

forrás: OMA2020 adatbázis

A ritmus megkülönböztetés képesség regressziós modelljében a tagozat ($\beta = -,147$) az első helyen szerepel, amely azt mutatja meg, hogy ezen képességterület esetében a kor

meghatározóbb, mint a zenei tanulmányok ($\beta = ,116$). A ritmikus képességgel megegyezően itt is a táncolás szeretete a harmadik helyen szerepel, viszont a béta értéke csak annyira kis mértékű negatív hatást mutat ($\beta = -,089$), amelyet elhanyagolhatónak tekintünk. A modell magyarázó ereje: $R = .179$.

18. táblázat: A tempóészlelés képességet befolyásoló háttérváltozók

Független változók	Béta érték	B	Standard hiba	Szignifikanciaszint
Jársz-e zeneiskolába?	$\beta = ,168$	1,030	,253	$p = .000$
Milyen gyakran hallgatsz zenét?	$\beta = ,080$	,237	,124	$p = .057$
Mennyire szereted az ének-zene órákat?	$\beta = ,119$	,227	,081	$p = .005$
Alsó vagy felső tagozat?	$\beta = -,112$	-,516	,196	$p = .009$
A modell magyarázó ereje: $R = .247$				

forrás: OMA2020 adatbázis

Végezetül a tempóészlelés képesség regressziós egyenletébe az eddigiekhez képest új háttérváltozó került be. A „Milyen gyakran hallgatsz zenét?” ($\beta = ,080$) a második helyen szerepel a modellben, viszont értéke nem szignifikáns, $p = .057$. A zenei tanulmányok ($\beta = ,168$), az ének-zene órák szeretete ($\beta = ,119$) és a tagozat ($\beta = -,112$) továbbra is meghatározó maradt. A modell magyarázó ereje $R = .247$.

Összefoglalva a dallami típusú képességek terén egyértelműen a zenei tanulmányok, a tagozat és az ének-zene órával kapcsolatos attitűd befolyásolta leginkább az általunk megalkotott regressziós modelleket. Az alsó tagozatos tanulók között általánosságban elmondható, hogy az ének-zene órai pozitív attitűd, valamint a zeneiskolai tanulmányok jobb zenei képességeket eredményeznek. Azonos sorrendben jelentek meg mind a három egyenletben, viszont a dallam megkülönböztetés képességterületen az ének-zene tárgy szeretete már nem volt meghatározó.

A ritmikai típusú képességeket illetően a zenei tanulmányok és a tagozat mind a három képességterületre hatással volt, viszont a sorrendjük eltérően jelent meg. A tempóészlelés kapcsán az ének-zene órák szeretete, valamint a „Milyen gyakran hallgatsz zenét?” magyarázó változó is bekerült az egyenletbe, amely ugyan nem szignifikánsan ($p = .057$), de szintén hatást

gyakorol. A ritmikai képesség és a ritmus megkülönböztetés alteszteknel megfigyelhető, hogy az tánc szeretete megjelent a modellbe bekerült háttérváltozók között, viszont a tempóésszelés esetében nem. Eredményeink egybevágna a szakirodalomban található feltételezésekkel, miszerint a zenei képzés és a zenei képességek összefüggésben állna (Asztalos, 2016; Gaab és Schlaug, 2003; Meister et al., 2005). Ezáltal H5 hipotézisünk ugyan részben beigazolódottna tekinthető, de érdemes fenntartásokkal kezelni, mivel a modellek magyarázó ereje gyenge.

8.5. A képességváltozás és az attitűd korrelációjának vizsgálata

Az eddigi empirikus fejezeteinkben a zenei képességek fejlődését vizsgáltuk meg a két időpont közötti teljesítményváltozás tükrében, valamint a háttérváltozók és képességfejlődés korrelációját vizsgáltuk többféle módszerrel. Jelen fejezetben az attitűdre vonatkozó háttérváltozók bevonásával szeretnénk mélyebben megismerni a kísérletben résztvevő diákok zenei attitűdjét, valamint arra keressük a választ, hogy mi befolyásolja leginkább a zenei teljesítmény változását az attitűdre vonatkozóan.

A háttérkérdőívben rögzített adatok alapján a következő kérdésekre adott válaszok alapján alkottuk meg a zenei attitűdöt:

1. Szoktál-e otthon, közösen a családdal zenélni/énekelni?
2. Milyen gyakran hallgatsz zenét?
3. Milyen gyakran szoktál zenélni/énekelni?
4. Mennyire szereted az ének-zene órákat?
5. Szeretsz-e táncolni?

Az ének-zene órát tartjuk az általános iskolai tanulók primer zenehallgatási forrásának, ahol mindezt aktívan végzik, és a táncolás pedig minden esetben zenehallgatáshoz köthető tevékenység.

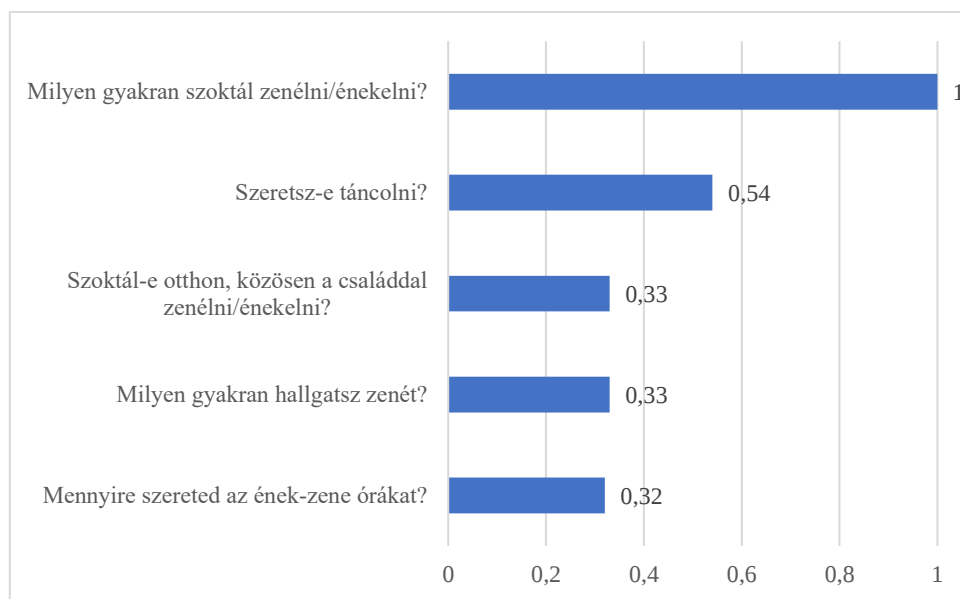
Az első három kérdés esetében, ahol valamilyen zenei tevékenység gyakoriságát vizsgáltuk, a tanulók négyfokú Likert-skálán válaszolhattak (Soha, Néha, Gyakran, Minden nap). A negyedik és az ötödik kérdés esetében az ötfokú Likert-skálán határozhatták meg az ének-zene órákhoz és a tánchoz fűződő viszonyukat (Egyáltalán nem szeretem, Nem szeretem, Közömbös, Szeretem, Nagyon szeretem).

A tanulók zenei attitűdjének megállapításához első körben *kétlépcsős klaszteranalízist* (*TwoStep*) alkalmaztunk. A módszer egyik legnagyobb előnye, hogy a változók bevonásával

önállóan tesz javaslatot az ideális klaszterszámra, ezenfelül a kategorikus és a folytonos változók előzetes standardizálása nélkül is alkalmazható. A sziluett együttható mutatja meg, hogy a kísérlet alanyai milyen távolságra vannak a saját és a sajátjához legjobban hasonlító klaszter középpontjától a legmagasabb értékek figyelembe vételével. Ha a sziluett együttható értéke nem elég magas, akkor feltételezhetően a kísérlet alanyait egy másik csoportba kellett volna sorolni. A klaszteranalízis sziluett együtthatójának értéke 0,4, amely a „fair”, azaz a megfelelő kategóriába tartozik. Az eljárást a teljes mintán végeztük el ($N = 562$), a kétlépcsős módszernek eredményeképpen két klasztert kaptunk.

A kétlépcsős klaszteranalízisben szereplő változók sorrendjét is megvizsgáltuk az előrejelzés fontossága szerint (*predictor importance*). Az SPSS program ezt 0 és 1 közé eső értékek szerint határozza meg, ennek eredményeit diagramon ábrázoltuk:

27. diagram: A klaszteranalízisben szereplő változók előrejelzésének fontossági sorrendje



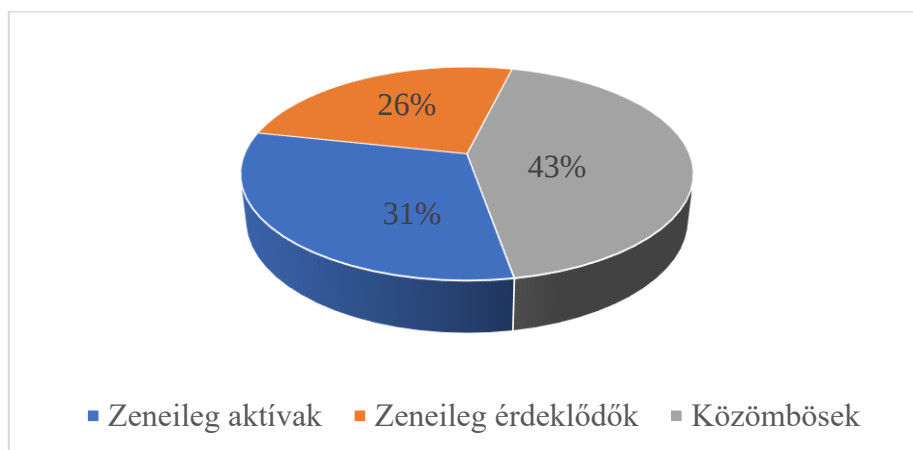
forrás: OMA2020 adatbázis

A legmagasabb értéket a „Milyen gyakran szoktál zenélni/énekelni?” változó képviseli (*predictor importance* = 1.00). Meglepő eredmény, hogy a tánc szeretete (*predictor importance* = 0.54) nem elhanyagolható különbséggel előzte meg a „Szoktál-e otthon, közösen a családdal zenélni/énekelni?” (*predictor importance* = 0.33), a „Milyen gyakran hallgatsz zenét?” (*predictor importance* = 0.33) és a „Mennyire szereted az ének-zene órákat?” (*predictor importance* = 0.32) változókat. Ez alapján láthatjuk, hogy a táncolás szeretete a tanulók zenei

attitűdjét sokkal inkább meghatározza, mint a családdal való zenei tevékenységek, a zenehallgatás vagy az ének-zene óra iránti motiváció. Feltételezhető, hogy a táncolás sokkal aktívabb részvételt kíván – amely által a zenei bevonódás is sokkal erősebb –, mint az a rangsor szerinti utolsó három zenei tevékenység esetében szükséges. Összefoglalva a zenélés/éneklés gyakorisága és a táncolás szeretete számottevőbb az attitűd klaszterek kialakításában a vizsgálatba bevont többi változónkkal szemben. Az így kapott két klaszterben a kísérletben résztvevő tanulók megközelítőleg egyharmad és kétharmad arányban oszlottak el.

A nagyobbik csoportot *hierarchikus klaszterelemzéssel* további két részre osztottuk. Az alábbiakban diagramon mutatjuk be a fentebbi módszerekkel létrehozott három klaszter eloszlását.

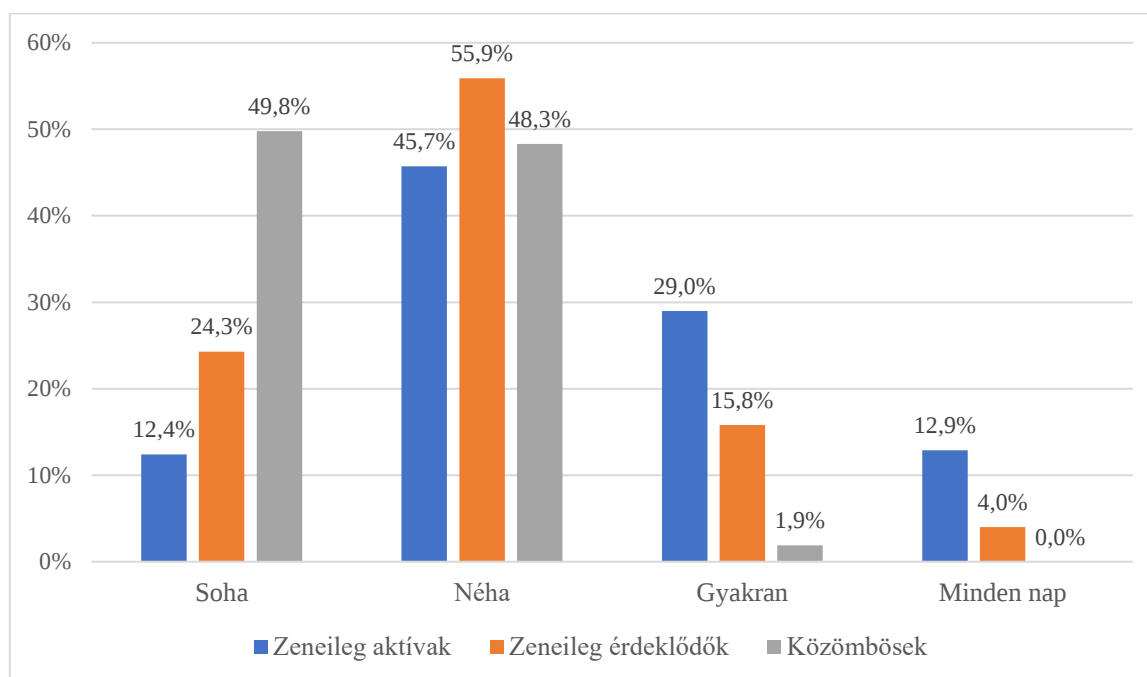
28. diagram: Klaszterek szerinti eloszlás



forrás: OMA2020 adatbázis

A zenei attitűd mentén tehát összesen három klasztert alakítottunk ki. A zeneileg aktívak klaszter a teljes minta 31%-át alkotja, míg a zeneileg érdeklődők csoportja mindössze a kutatásba bevont tanulók 26%-át teszi ki. A közömbösek klaszterbe a tanulók 43%-a került. A csoportok százalékos arányait megfigyelve láthatjuk, hogy nagy aránybeli eltérések nincsenek az egyes klaszterek között. A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy a klaszterek között milyen arányban oszlanak meg a klaszteranalízisbe bevont zenei attitűdre vonatkozó kérdésekre adott válaszok a három tanulói csoport között.

29. diagram: „Szoktál-e otthon, közösen a családdal zenélni/énekelni?” itemre adott válaszok eloszlása a klaszterek között



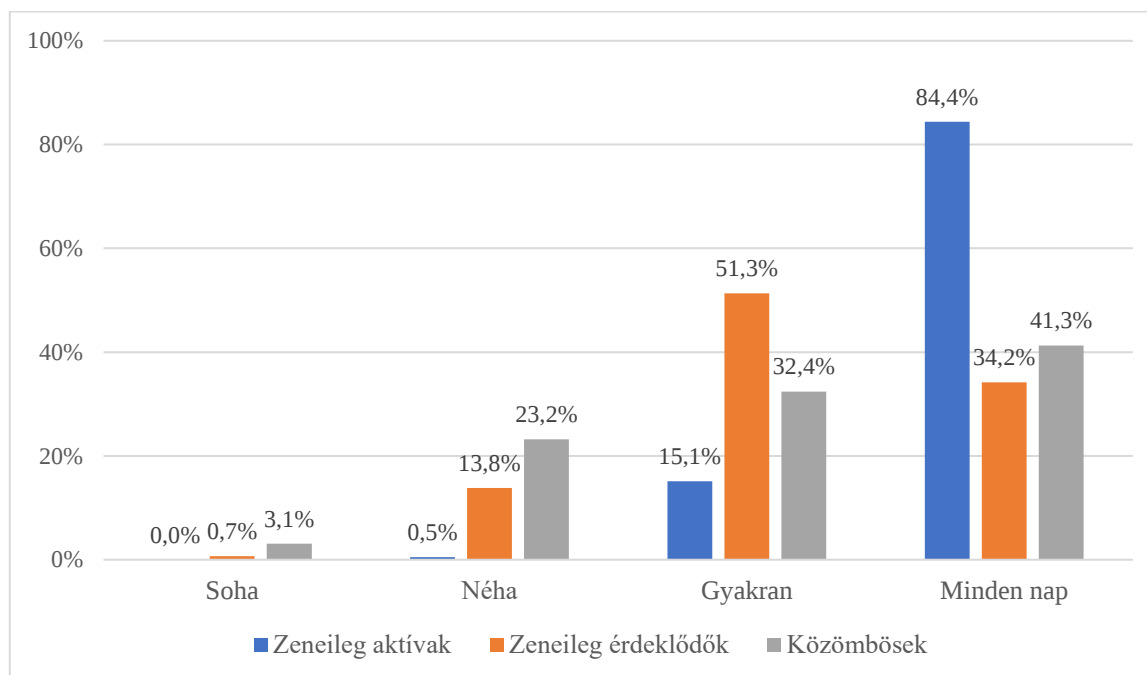
forrás: OMA2020 adatbázis

A családdal való közös éneklés vagy zenélés gyakoriságát felmérő kérdésünkre adott válaszok alapján a mindhárom klaszterben osztozik abban, hogy túlnyomó részt a „Néha” válaszlehetőséget jelölték meg: a zeneileg aktívak 45,7%-a, a zeneileg érdeklődő tanulók 55,9%-a és a közömbösek 48,3%-a. A „Soha” válaszlehetőséget megvizsgálva egyértelműen túlsúlyban vannak a közömbös tanulók a másik két klaszterrel összehasonlítva, és ennek a csoportnak a válaszai a „Gyakran” és a „Minden nap” esetében elenyésző százalékban jelennek csak meg.

A zeneileg aktívak és a zeneileg érdeklődők klaszterek között a legjelentősebb különbség a „Gyakran” gyakoriságot jelző fokozatnál jelenik meg, ugyanis láthatjuk, hogy a zeneileg aktív tanulók jelentősebb százaléka hallgat gyakran zenét. Továbbá a „Minden nap” fokozat tekintetében is magasabb az arány a zeneileg aktívak javára a zeneileg érdeklődő tanulókkal szemben.

Összességében a zeneileg aktív tanulók végeznek a leggyakrabban közös zenei tevékenységeket a családdal, ettől gyakorisági szinttől valamivel elmarad a zeneileg érdeklődők csoportja, és a legkevésbé foglalkoznak otthoni közös zenéléssel vagy énekléssel a közömbösek klaszterbe sorolt tanulók.

30. diagram: „Milyen gyakran hallgatsz zenét?” itemre adott válaszok eloszlása a klaszterek között

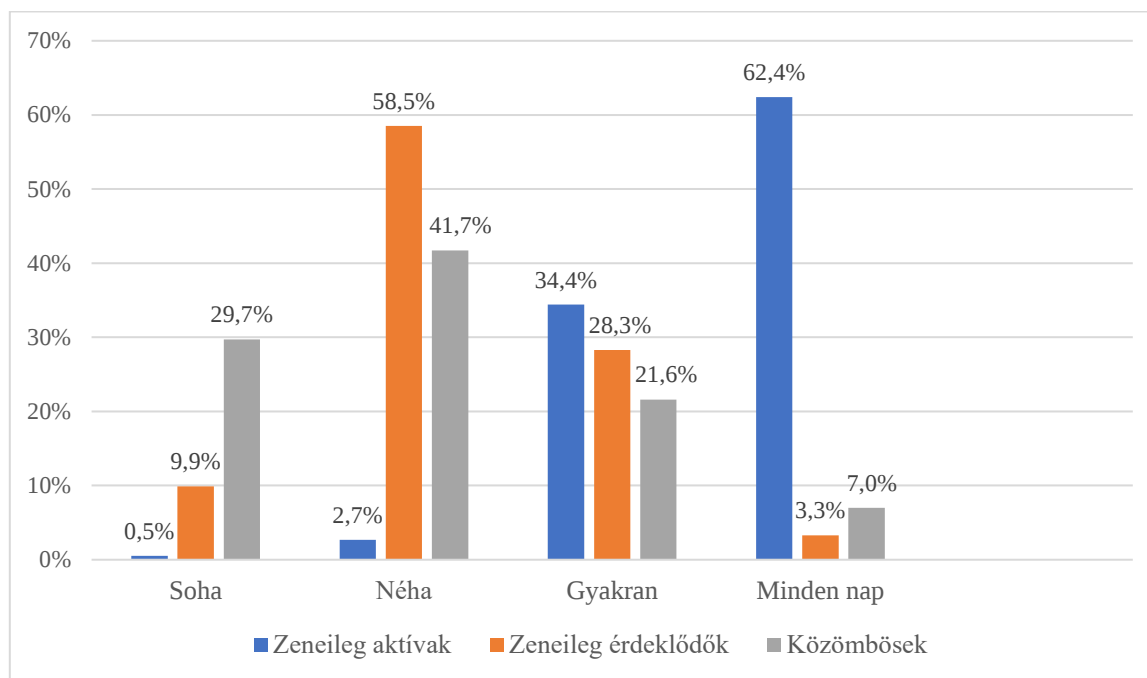


forrás: OMA2020 adatbázis

A zenehallgatás gyakoriságával kapcsolatosan mindhárom klaszter esetében egyenletes eloszlást figyelhetünk meg. A „Soha” válaszlehetőséget a zeneileg érdeklődők kevesebb, mint 1%-a és a közömbösek 3,1%-a jelölte meg, emellett a zenekedvelők csoportjából viszont egy tanuló sem. A zeneileg aktívak között szintén 1%-nál is kevesebben vannak azok, akik csak néha hallgatnak zenét, viszont a zeneileg érdeklődők és a közömbösek klaszter esetében ez az érték már meghaladja a 10 és 20%-os értéket is. A zeneileg érdeklődők jelölték legnagyobb arányban a „Gyakran” válaszlehetőséget (51,3%), és a közömbösek több, mint egyharmada vallotta úgy, hogy gyakran hallgat zenét.

A zeneileg aktív tanulók tekintetében viszont kiugró, 84,4%-os a mindennapos zenehallgatás, valamint a közömbösek klaszterbe tartozó tanulók 41,3%-a hallgat zenét minden nap. A zeneileg érdeklődők esetében ez az arány valamivel kevesebb, a közömbös tanulókkal összehasonlítva (34,2%). A teljes mintára vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy a zenehallgatás gyakran végzett tevékenység a kutatásban résztvevő általános iskolás körében, a zeneileg érdeklődők tanulóira a legjellemzőbb a zenehallgatás, de a másik két klaszter tanulói is gyakran hallgatnak zenét.

31. diagram: „Milyen gyakran szoktál zenélni/énekelni?” ítemre adott válaszok eloszlása a klaszterek között



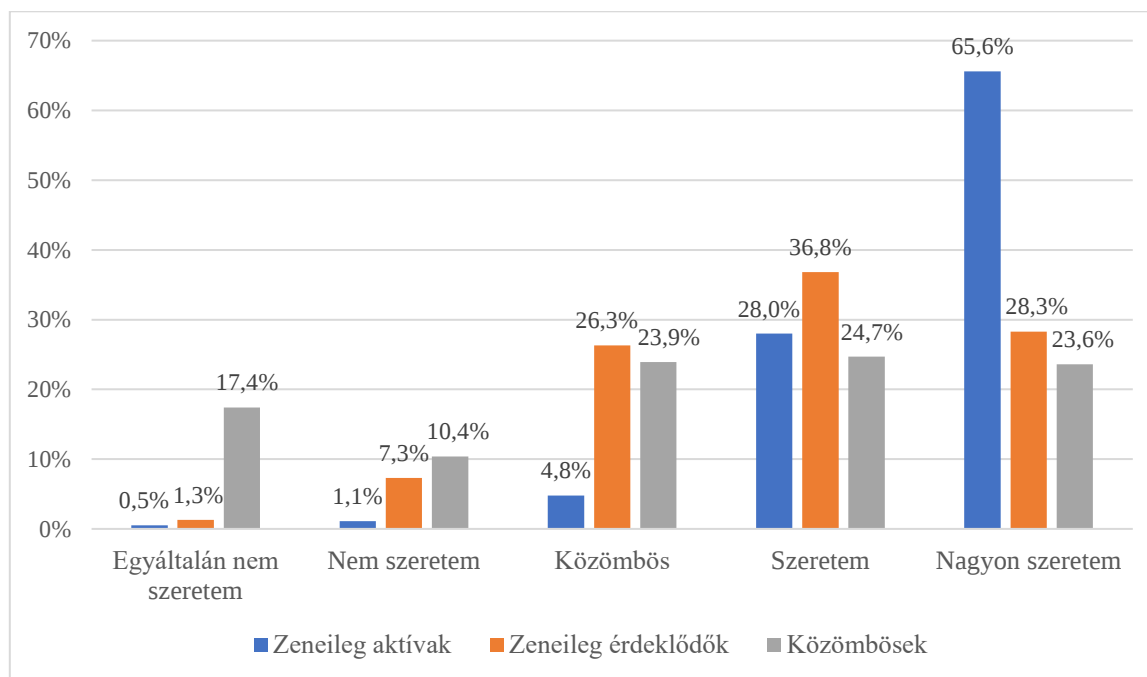
forrás: OMA2020 adatbázis

A fentebbi diagramon a zenélés és éneklés – mint zenei tevékenység – gyakoriságát mértük fel. A válaszok eloszlása a három klaszter között egyenetlen. A zeneileg aktív tanulók válaszainak eloszlása a „Soha” válaszlehetőségtől a „Minden nap” válaszlehetőségig növekvő tendenciát mutat. Ezen klaszter esetében a tanulók megközelítőleg kétharmada (62,4%) minden nap és 34,4%-a gyakran szokott zenei tevékenységet folytatni. A „Néha” (2,7%) és a „Soha” (0,5%) szinte egyáltalán nem jellemző erre a csoportra. A zeneileg érdeklődő és a közömbös tanulókra legjellemzőbb, hogy csak néha végeznek zenei tevékenységeket. Ez az érték százalékos formában kifejezve a zeneileg érdeklődők klaszter esetében a tanulók 58,5%-a, míg a közömbös tanulók 41,7%-a.

A „Soha” válaszlehetőséget a közömbös klaszterbe tartozó tanulók jelölték meg a legmagasabb arányban (29,7%), a zeneileg érdeklődők esetében mindössze kevesebb, mint 10%-uk. Az eddig vizsgált két klaszter tanulóinak csupán a 20-30%-ára, azaz kevesebb mint egyharmadára jellemző a zenélés vagy éneklés gyakori végzése. A mindennapos zenei aktivitás nem jellemző a két klaszter tanulóira: a zeneileg érdeklődők 3,3%-a, míg a közömbösek 7%-a folytat minden nap valamilyen zenei tevékenységet.

Összefoglalva a zenei aktivitás a közömbösekre jellemző a legkevésbé, és a zeneileg aktív tanulók a másik két klaszter tanulóival összehasonlítva közel kétharmada esetében mindennapos a zenei aktivitás.

32. diagram: „Mennyire szereted az ének-zene órákat?” ítemre adott válaszok eloszlása a klaszterek között



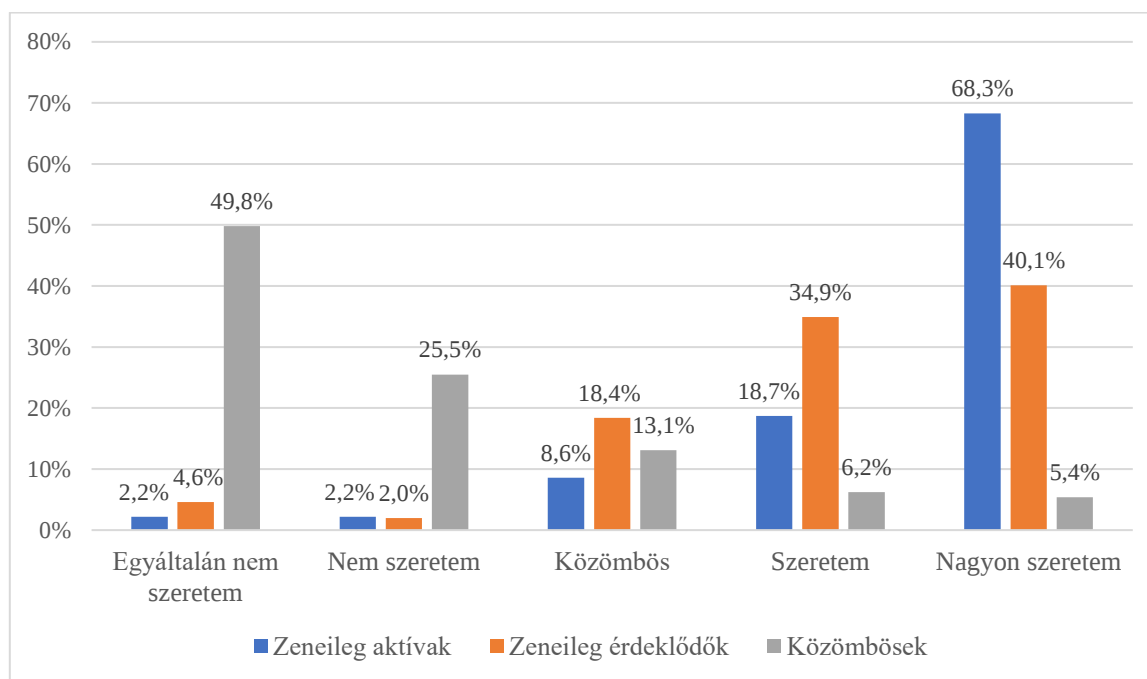
forrás: OMA2020 adatbázis

Az ének-zene órai attitűddel kapcsolatos válaszadás az eddigi eloszlás tekintetében csaknem a vártak megfelelően alakult a három klaszter között. A zeneileg aktívak csoportja jelentős pozitív hozzáállást mutat az ének-zene órákkal kapcsolatosan: több, mint 90%-a nagyon szereti (65,6%), vagy szereti az ének-zene órákat (28,0%), negatív hozzáállást elenyésző részben mutattak. A zeneileg érdeklődő tanulók esetében szintén kevesebb, mint 10%-uk nem szereti (7,3%), vagy egyáltalán nem szereti (1,3%). A többség hozzáállása alapvetően pozitívként jellemezhető: 28,3% nagyon szereti és 36,8% szereti az ének-zene órákat, amely az ebbe a csoportba tartozó tanulók létszámának közel kétharmadát teszi ki. Ezenfelül a közömbös hozzáállás is jellemző a csoport 26,3%-ára.

A közömbösek is nagyobb részt pozitívan nyilatkoztak az ének-zene órai motivációjukra vonatkozóan: a tanulók szintén több, mint a fele nagyon szereti (23,6%), vagy szereti (24,7%) az ének-zene órákat, viszont a közömbös válaszlehetőség is nagyobb arányban képviselteti magát (23,9%) és a negatív hozzáállás is erősebben van jelen.

Összefoglalva a zeneileg aktívok klaszter a legpozitívabb az ének-zene órákkal kapcsolatban, a zeneileg érdeklődők pozitív hozzáállásának mértéke valamivel elmarad az előző csoportéhoz képest, és a közömbösség is jellemzőbb rájuk. A közömbösök klaszter tanulói között szintén megfigyelhető a pozitív hozzáállás, azonban a közömbösség mellett a negatív hozzáállás is jellemzőbb a többi klaszterhez képest.

33. diagram: „Szeretsz-e táncolni?” itemre adott válaszok eloszlása a klaszterek között



forrás: OMA2020 adatbázis

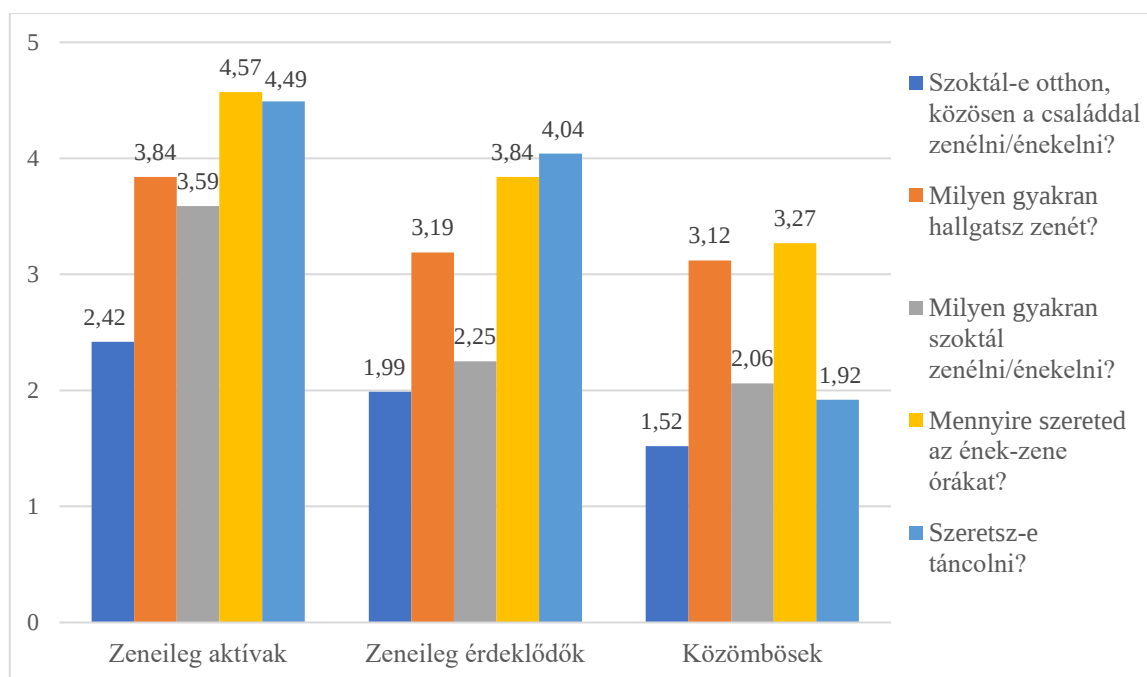
A táncolással kapcsolatos attitűd bizonyult a legszélsőségesebbnek a három klaszter eredményeinek összehasonlításában. A zeneileg aktívok az eddig megszokott mintázatnak megfelelően zömében pozitívan viszonyulnak a táncoláshoz. Kimagasló értéknek véljük, hogy 68,3%-uk nagyon szeret táncolni és 18,7%-uk szeret táncolni. A csoportban lévő tanulókra nem jellemző a negatív hozzáállás, az „Egyáltalán nem szeretem” és a „Nem szeretem” válaszlehetőségeket is csak a 2,2%-a választotta. A zeneileg érdeklők legnagyobb hányada szintén a szeret (34,9%) vagy nagyon szeret (40,1%) táncolni, azonban az előző táblázathoz hasonlóan, a táncoláshoz való hozzáállás kapcsán is már többen vannak, akik közömbös attitűddel rendelkeznek. A negatív hozzáállás szintén nem jellemző a zeneileg érdeklődőkre.

Az eddigiekkel ellentétben a közömbös szinte fele (49,8%) egyáltalán nem szeret táncolni, a csoport másik fele számára közömbös (13,1%), vagy nem szeretnek (25,5%). A közömbös tanulók alig 10%-a éri el a pozitív hozzáállást. A tánchoz való viszonyulás

össességében hasonló eloszlást mutat az előzőekben vizsgált ének-zene órákhoz való viszonyuláshoz. A zeneileg aktívak legnagyobb része nagyon pozitív a táncolással kapcsolatosan, míg a zeneileg érdeklődőknél már nagyobb százalékban vannak jelen azok a tanulók, akik számára közömbös ez az elfoglaltság. A közömbösek csoportja pedig egyértelműen a negatívan viszonyul a táncoláshoz.

A következőkben a három klaszterben lévő tanulók válaszait elemezzük. Diagramon ábrázoltuk a kérdésekre adott válaszok átlagértékét.

34. diagram: A klaszterek kérdéseire adott válaszok átlagai csoportok szerint



forrás: OMA2020 adatbázis

A három klaszter közötti különbség jól látható: a zenekedvelők mind az öt attitűdre vonatkozó tevékenység kapcsán motiváltabbak, mint a közömbösek. A „Szoktál-e otthon, közösen a családdal zenélni/énekelni?” kérdésre kapott válaszok alapján a zeneileg aktív tanulók pontszámainak átlaga $M = 2,42$. A másik két csoport már valamivel alacsonyabb átlagértékeket produkált: a zeneileg érdeklődőknél az otthoni közös zenei tevékenységek gyakoriságának átlaga $M = 1,99$ és a közömbös klaszter esetében $M = 1,52$. Az eredmények alapján láthatjuk, hogy a zeneileg aktívak átlagosan a „néha” és a „gyakran” közé eső rendszerességgel szoktak otthon közösen zenélni/énekelni a családdal. A zeneileg érdeklődőkre a „néha” gyakoriság a jellemző, és a közömbösek klaszter esetében ez az érték a „néha” és a „soha” érték közé esik.

A zenehallgatással kapcsolatos felmérés eredményei már mindkét csoportnál magasabb átlagpontszámot mutatnak. A közömbösek átlaga ($M = 3,12$) a „gyakran”-hoz közelít, valamint a zeneileg érdeklődő tanulók zenehallgatással kapcsolatos attitűdje szintén hasonló átlagot mutat ($M = 3,19$). A zeneileg aktívak csoportjára viszont összességében jellemző, hogy majdnem minden nap hallgatnak zenét ($M = 3,84$).

A „*Milyen gyakran szoktál zenélni/énekelni?*” kérdés esetében szintén a zeneileg aktívak csoportja ért el magasabb átlagot, amelynek értéke $M = 3,59$. Eszerint a zenekedvelők klaszterbe tartozó tanulók nagy része számára mindennapos a zenei tevékenységek végzése. Az előző eredményekhez hasonlóan, a zeneileg érdeklődő tanulók esetében alacsonyabb ez az átlag ($M = 2,25$), és a közömbös klaszter tanulói ettől kevéssel elmaradva $M = 2,06$ pontátlagot értek el, ami azt jelenti, hogy átlagosan csak „néha” zenélnek vagy énekelnek.

A következő kérdésünkben az ének-zene órákra vonatkozó attitűdöt mértük fel. Ahogyan korábban is említettük, ennek a kérdésnél már ötfokú Likert-skálát használtunk. A zeneileg aktívak csoportja pozitívan viszonyul az ének-zene órákhoz. Az átlagpontszámuk $M = 4,57$, tehát általánosságban a „szeretem” és a „nagyon szeretem” válaszlehetőségeket jelölték meg. A zeneileg aktívak ehhez képest egy kategóriával lejjebb kerültek az átlagpontszámuk alapján ($M = 3,84$), ennek megfelelően a „közömbös” és a „szeretem” közé esik az ének-zene óra iránti motivációjuk, míg a közömbös tanulók átlaga ($M = 2,06$) szerint már inkább a negatív attitűd a jellemző.

Végezetül a táncolással kapcsolatos attitűdöt mértük fel, a tanulóknak a „Szeretsz-e táncolni?” kérdést tettük fel nekik, amelyre szintén ötfokú Likert-skálán adhatták meg válaszaikat. A három csoport között ennél az itemnél figyelhető meg a legnagyobb különbség. A zeneileg aktívak klaszter átlaga $M = 4,49$, tehát csakúgy mint az előző kérdés esetében, általában véve szeretnek táncolni. Viszont a zeneileg aktívak szintén magas pontátlagot értek el ($M = 4,04$), amely szerint a csoportba tartozó tanulók átlagosan szeretnek táncolni. Ezzel ellentétben a közömbösek negatívan viszonyulnak a tánchoz. Az átlagpontszámuk mindössze $M = 1,92$, ami azt jelenti, hogy átlagosan nem szeretik a táncot.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a zeneileg aktívak klaszterben lévő tanulók a zenei tevékenységek gyakoriságával kapcsolatosan, az ének-zene órai motivációra vonatkozóan és a táncoláshoz való viszonyulás tekintetében mind-mind erősebbek és pozitívabbak összehasonlítva a zeneileg érdeklődők és a közömbösek klaszter tanulóinak eredményeivel. A zeneileg érdeklődők minden esetben jobb átlagokat értek el a közömbösekkel szemben, a táncoláshoz való attitűd tekintetében viszont kiugró különbséget láthatunk a zeneileg érdeklődő tanulók javára.

A továbbiakban arra kerestük a választ, hogy a három klaszterben lévő tanulók attitűdjére hatással van-e a szülők iskola végzettsége, illetve a szülők zenei végzettsége. A szülők legmagasabb iskolai végzettségére öt válaszlehetőséget adtunk meg: 8 általános, szakmunkásképző, érettségi, felsőfokú, nem tudom. A szülők zenei végzettségére vonatkozóan „mindkettőnek”, „csak anya”, „csak apa”, „egyiknek sincs”, válaszokat adtunk meg, viszont ehhez az elemzésünkhöz igen és nem kétértékű változót készítettünk belőle.

Elsőként a szülők legmagasabb iskolai végzettségét vizsgáltuk meg. A statisztikai eljárást *Mann-Whitney próbával* végeztük el, amely a kétmintás t-próba nem parametrikus megfelelője. Abban az esetben használjuk, ha a minta nem normál eloszlású és a változók pedig ordinális változóként szerepelnek.

19. táblázat: A szülők legmagasabb iskolai végzettségének hatása a klaszterekre

	Apa legmagasabb iskolai végzettsége			Anya legmagasabb iskolai végzettsége		
Szignifikanciaszint	0.807			0.969		
Klaszter	Zeneileg aktívak	Zeneileg érdeklődők	Közömbösek	Zeneileg aktívak	Zeneileg érdeklődők	Közömbösek
Átlagrang	228,61	220,23	229,64	234,84	237,42	233,65

forrás: OMA2020 adatbázis

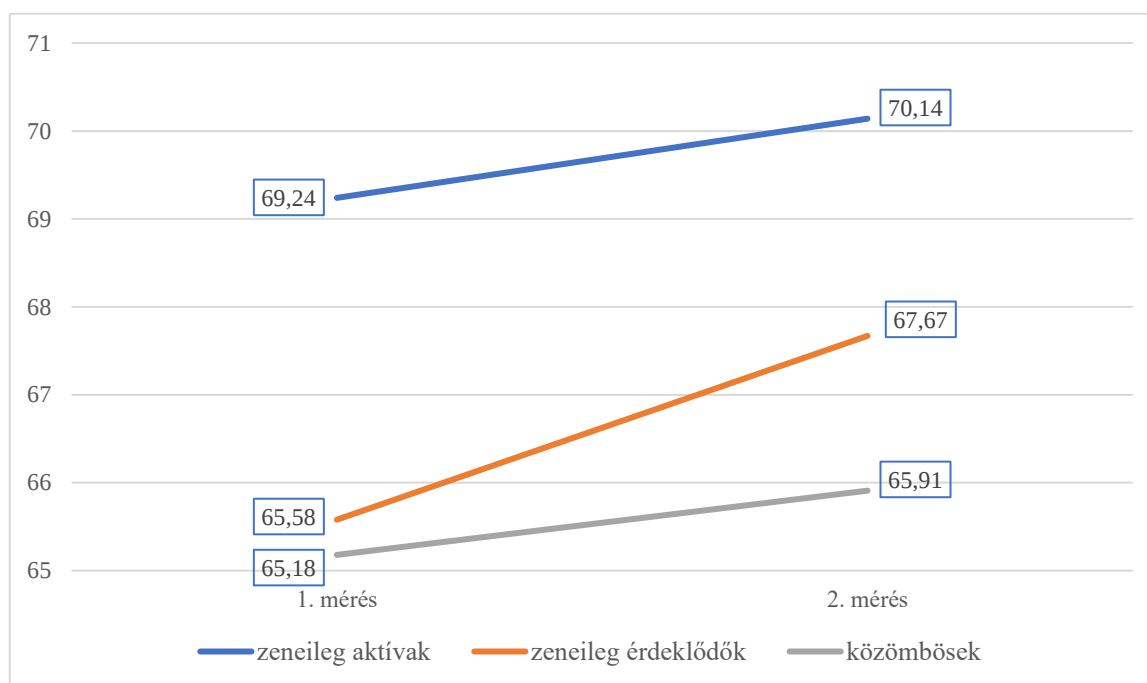
A szülők legmagasabb iskolai végzettségének hatásvizsgálata kimutatta, hogy nincs jelentős különbség egyik szülőre vonatkozóan a zeneileg aktív, a zeneileg érdeklődő és a közömbösek attitűd értékei között. Az apa legmagasabb iskolai végzettségét vizsgálva a szignifikanciaszint $p = ,807$, valamint az anya legmagasabb iskolai végzettségét esetében $p = .969$.

A szülők zenei végzettségének hatását *Khi négyzet próbával* elemeztük a három klaszterre vonatkozóan, mivel az erre irányuló kérdés kétértékű változóként szerepelt adatbázisunkban. Elsőként az apa zenei végzettségét vizsgáltuk meg: a zeneileg aktívak klaszterben 14-en, a zeneileg érdeklődők klaszterben kilencen, a közömbösek klaszterben pedig 13-en rendelkeztek zenei végzettséggel. Ezek az eredmények az összminta nagyságához viszonyítva elenyészők, a szignifikancia értéke $p = .547$. Szintén csak nagyon kevés tanuló édesanyja rendelkezik zenei végzettséggel. A zeneileg aktívak csoportjában 17, a zeneileg érdeklődőknél 7 és a közömbösek csoportjában 14 ilyen eset van. A szignifikancia értéke itt sem haladja meg a küszöbértéket, $p = .166$. Összességében tehát kijelenthetjük, hogy sem a

szülők legmagasabb iskolai végzettsége, sem pedig a szülők zenei végzettsége nem befolyásolja a tanulók zenével kapcsolatos attitűdjét.

A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók zenei attitűdje és a képességfejlődés között található-e valamilyen kapcsolat. Ennek vizsgálatához a dolgozatunk korábbi empirikus szakaszában is alkalmazott *kétszemponτος varianciaanalízis* módszerét alkalmaztuk.

35. diagram: A dallami képesség változása a tanulói attitűdktaszterek szerint

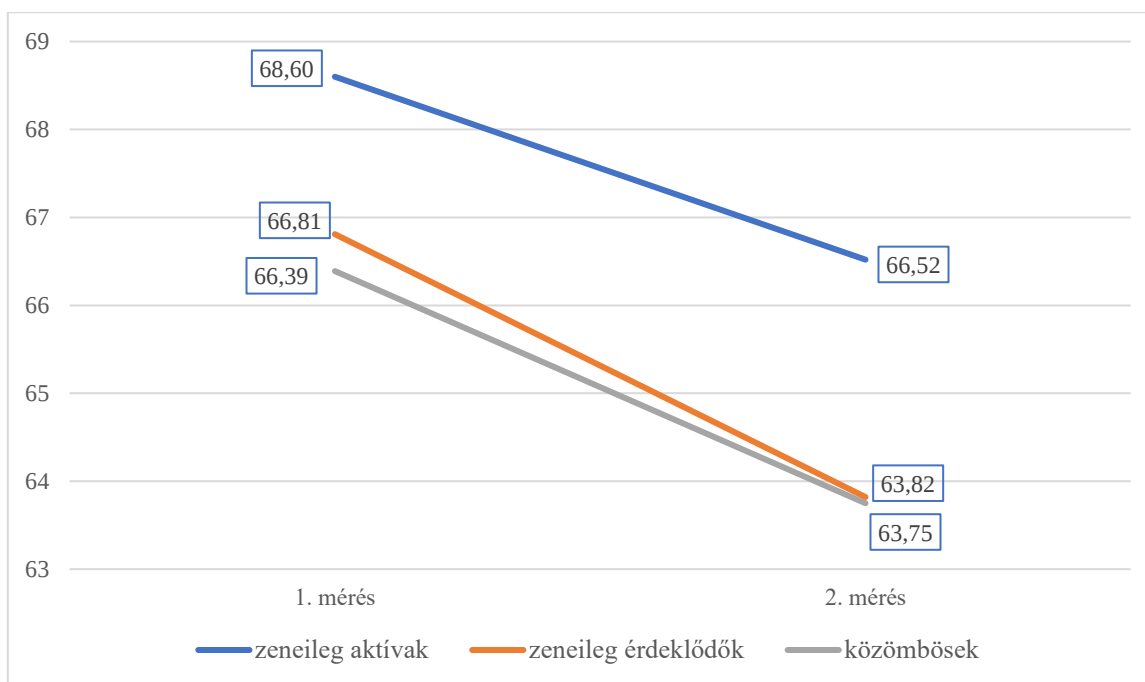


forrás: OMA2020 adatbázis

A dallami képesség alakulását tekintve mind a három csoport javulást hozott az első mérés eredményeihez képest. A zeneileg aktívak teljesítettek a legjobban az előtesztelés alkalmával, 69,24 pontot ért el az átlaguk. Ettől kevesebb mint 4 ponttal lett gyengébb eredménye a zeneileg érdeklődőknek, illetve a közömbösek pontátlaga csak 4 tizeddel marad el az előző csoportétól.

Az összes klaszter esetében javultak az eredmények, a zeneileg aktívak 9 tizeddel érték el jobb eredményt a második mérésen. A közömbösek klaszterben lévő tanulók teljesítménye szintén kevesebb, mint egy pontot javult, viszont a zeneileg érdeklődő tanulók esetében a legmeredekebb a teljesítmény változását mutató egyenes. Pontszámokban kifejezve 2,09 javítottak. A változás összességében kis mértékűnek mondható, a szignifikancia szintje $p = ,729$.

36. diagram: A ritmikai képesség változása a tanulói attitűdktaszterek szerint

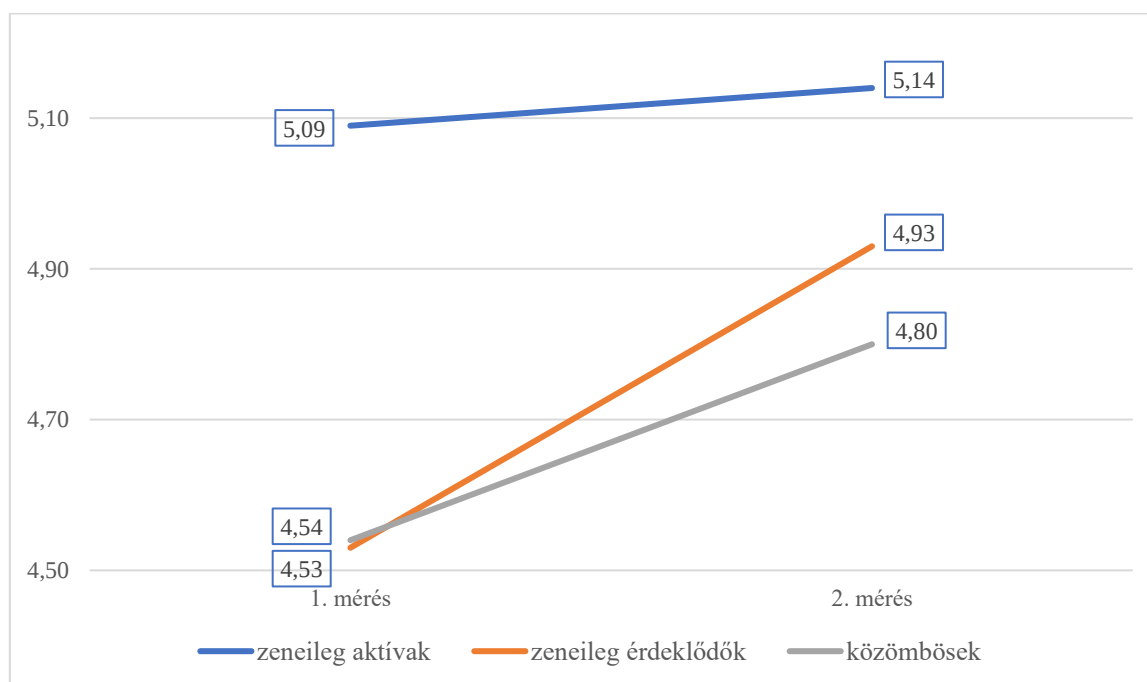


forrás: OMA2020 adatbázis

Következőnek a ritmikai képességet vizsgáltuk meg. A diagram alapján láthatjuk, hogy az előző képességterülettel ellentétben mind a három csoport esetében a pontátlag romlása volt kimutatható. A három klaszter első mérésen elért eredményei az előzőkkel megegyezően rangsorolható: a legmagasabb átlagot a zeneileg aktívak csoportja érte el (68,60), ezután egy nagyobb szakadék után követik őket a zeneileg érdeklődők (66,81) és a közömbösek (66,39), viszont az utóbbi két csoport átlagai között kevesebb mint 1 pont különbség van.

Ahogy az már említésre került, mind a három klaszter gyengébb eredményeket ért el a második mérés alkalmával. A zeneileg aktív tanulók 2,08 pontot, a zeneileg érdeklődők 2,99 pontot, valamint a közömbösek 2,64 pontot rontottak az első mérés eredményeihez képest. Ebben az esetben is csak a pontszámok változásáról beszélhetünk, szignifikáns különbség szintén nincs az eredményeket összehasonlításakor. A szignifikancia értéke $p = ,840$.

37. diagram: A hangmagasság megkülönböztetés változása a tanulói attitűdktaszterek szerint

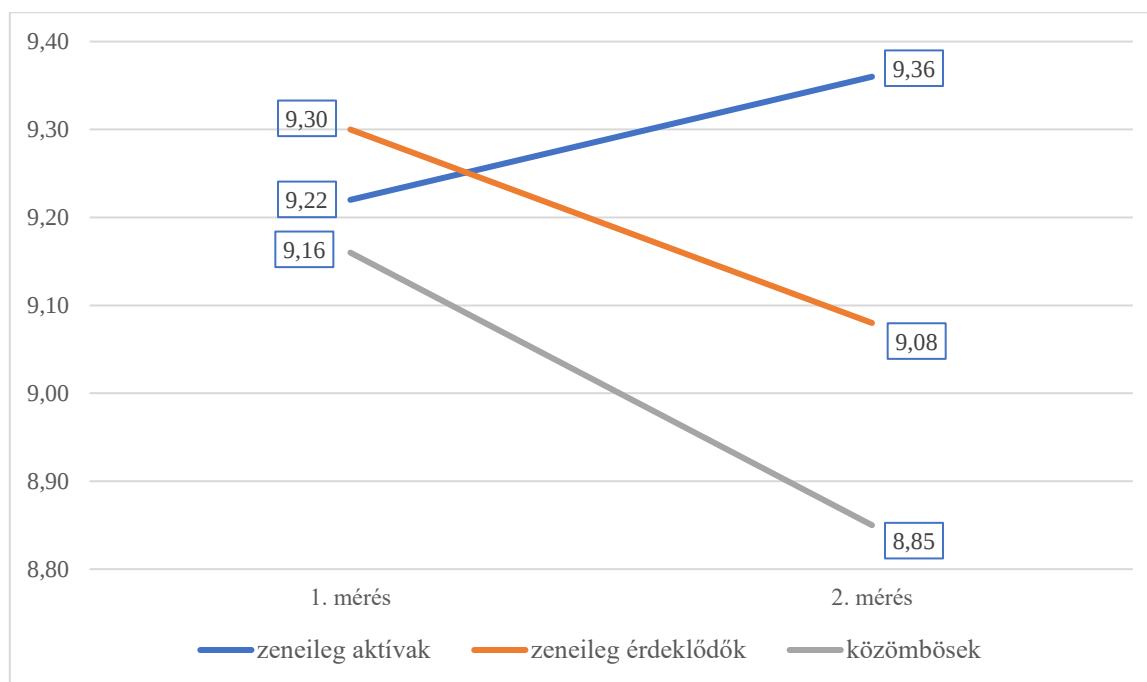


forrás: OMA2020 adatbázis

A fentebbi ábrán minden csoport teljesítményében javulást láthatunk. Az első mérés rangsorát megvizsgálva már az eddigiekben is látott eredményeket kaptuk. A zeneileg aktívak érték el ismét a legmagasabb pontátlagot (5,09), majd őket követte a közömbösek (4,54) és a zeneileg érdeklődők (4,53) csoportja.

Ugyan az előző képességterületeken elvégzett mérések eredményeivel összevetve az utóbbi két csoport felcserélődött átlagpontszám szerint, viszont a különbség mindössze 1 század, így ezt az eltérést elhanyagolhatónak tartjuk. Erre további magyarázatként szolgál, hogy a zeneileg érdeklődők nagyobb fejlődési utat jártak be a második mérésre (4,93) a közömbösek eredményeivel összevetve (4,80). A zeneileg érdeklődők javulása nem éri el az 1 tizedet. A változás mértéke összességében ezen képességterület esetében sem számottevő, a szignifikanciaszint ismét nem éri el a küszöbértéket, $p = ,263$.

38. diagram: A dallam megkülönböztetés változása a tanulói attitűdklaszterek szerint

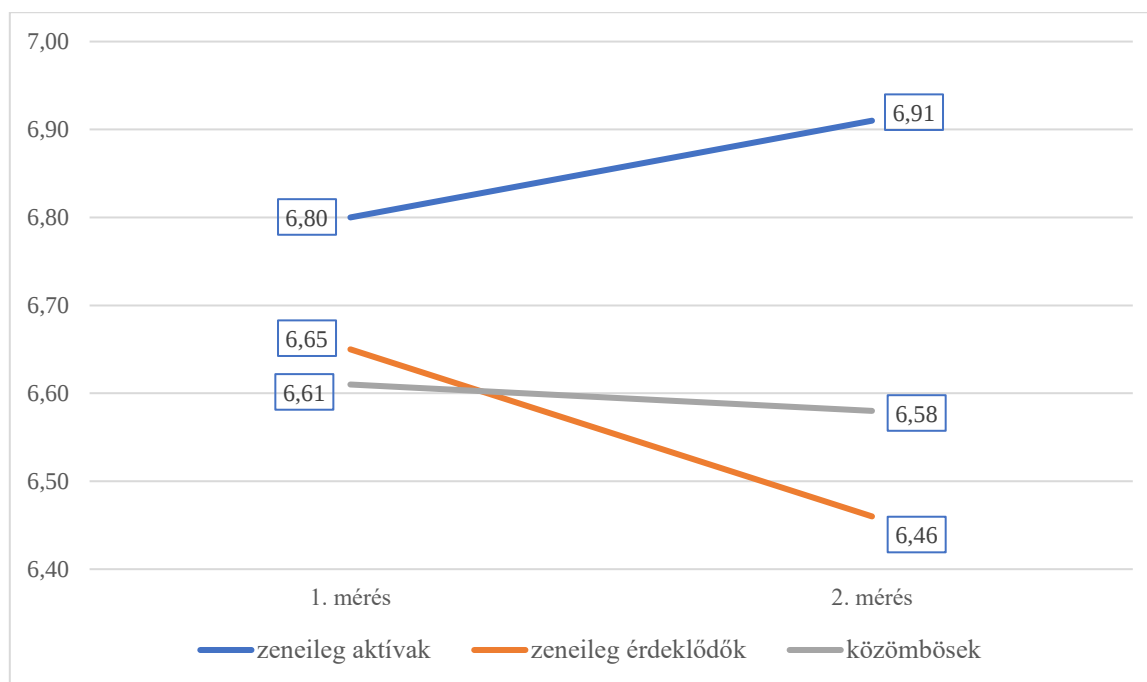


forrás: OMA2020 adatbázis

A fentebbi ábrán a dallam megkülönböztetés alteszt eredményeit láthatjuk. Az első mérésen elért átlagpontszámok rangsorában változást figyelhetünk meg: a legmagasabb átlagot a zeneileg érdeklődők érték el 9,30 ponttal, őket követi a zeneileg aktívak csoportja (9,22) és a legkevesebb pontot a közömbös tanulók érték el (9,16). Ezeket az eredményeket figyelembevéve láthatjuk, hogy 0,5 pontnál is kisebbek a különbségek.

A zeneileg aktív tanulók teljesítményében 0,14 pontnyi javulás figyelhetünk meg. Ezzel ellentétben a zeneileg érdeklődők teljesítménye 0,22 ponttal romlott, és a közömbösek a második mérésre szintén 0,31 ponttal rontottak az eredményeiken. Az teljesítmény változásában és a csoportok közti különbségeket figyelembe véve továbbra sem állapíthatunk meg számottevő változásokat, a szignifikancia szintje $p = ,136$.

39. diagram: A ritmus megkülönböztetés változása a tanulói attitűdklaszterek szerint

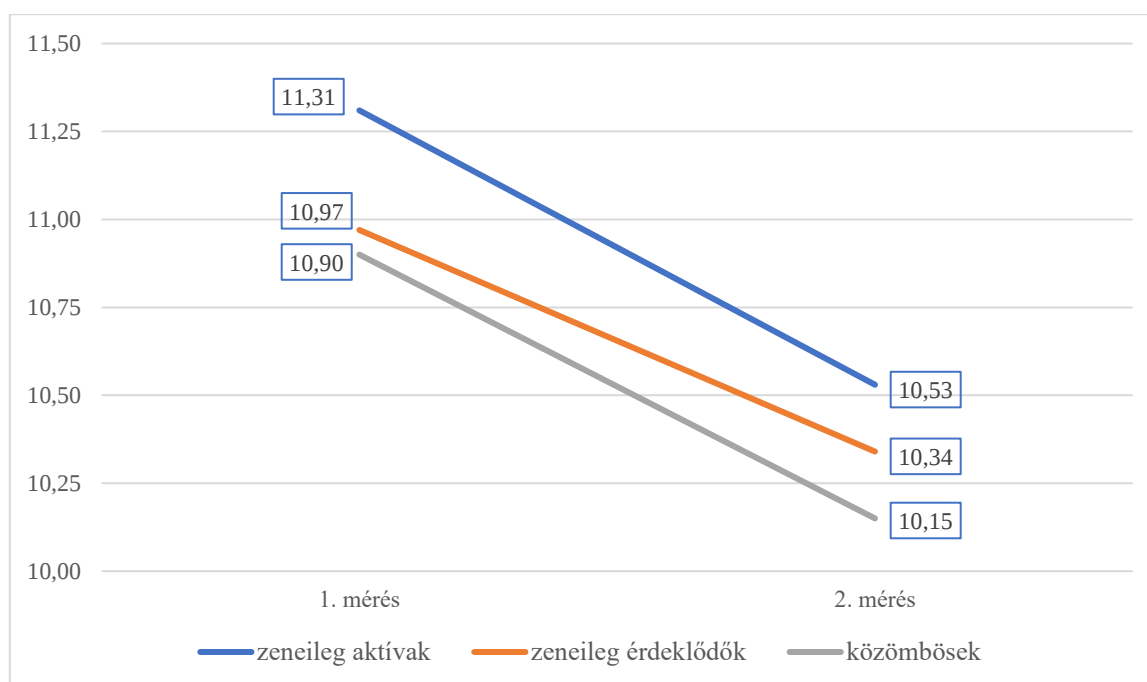


forrás: OMA2020 adatbázis

A ritmus megkülönböztetés képességterületen vegyesen alakult a klaszterek teljesítményének változása. Az első mérésen elért eredmények rangsora a már eddig látott módon állt sorrendbe a három csoport között: a legjobban a zeneileg aktívak teljesítettek (6,80), és ismét tőlük gyengébb eredményt értek el a zeneileg érdeklődők (6,65), továbbá ettől nem sokkal maradtak el a közömbösek (6,61). A második mérésre a zeneileg aktív tanulók közel 1 tizedet javítottak az eredményükön.

Ezzel ellentétben a zeneileg érdeklődők (6,46) és a közömbösek (6,58) is rontottak az utóteszten, azonban a zeneileg érdeklődők valamivel gyengébb eredményt értek el, mint a közömbös tanulók. A szignifikancia szintje ezen a képességterületen sem haladja meg a küszöbértéket, $p = ,440$.

40. diagram: A tempóészlelés változása a tanulói attitűdklaszterek szerint



forrás: OMA2020 adatbázis

Végezetül az eddig megszokott módon a tempóészlelés alteszten is megvizsgáltuk a képességváltozást a három klaszter eredményeit összevetve. Ezen a képességterületen mind a három csoport esetében romlásról számolhatunk be. A legjobban a zeneileg aktívak teljesítettek 11,31 ponttal, őket követték egymáshoz közeli pontszámokkal a zeneileg érdeklődők (10,97) és a közömbösek (10,90). Az ábrán a három egyenes párhuzamos elhelyezkedéséből láthatjuk, hogy közel azonos mértékű romlást produkált mind a tanulói csoport, de a rangsor nem változott a második mérésre sem.

A második mérésre a zeneileg aktív tanulók 10,53 pontot értek el, amely 0,78 pontos romlást jelent. A zeneileg érdeklődők ennél valamivel kevesebb, 10,34 pontot szereztek, amely 0,63 pontos romlást mutat. A közömbös tanulók esetében a második mérésre már csak 10,15 pontot értek el, ami 0,75 pontos teljesítménycsökkenést jelent. A teljesítmény változása szintén nem érte el az 1 pontos átlagot, így nem beszélhetünk nagy különbségekről. Ennek megfelelően a szignifikancia szintje sem mutat jelentős különbségeket, értéke $p = ,881$.

Jelen fejezetünkben a tanulói attitűd és a képességváltozás kapcsolatára voltunk kíváncsiak. A klaszterek kialakításához elsőként kétlépcsős, majd azt követően hierarchikus módszert alkalmaztunk, így összesen 3 csoportba soroltuk a tanulókat attitűd szerint. Egyik képességterület vizsgálatánál sem kaptunk szignifikáns eredményeket az eltelt idő függvényében, valamint koherens összefüggéseket sem találtunk a vizsgálat során.

9. Összegzés

Jelen disszertáció a 20. századi alternatív zenepedagógiai irányzatot, az Orff koncepciót vizsgálja különböző aspektusokból. A dolgozat első részében az új típusú zenei nevelési irányzatok keletkezési körülményeit jártuk körbe a 20. századi reformpedagógiától indulva. A fogalom tisztázását követően tárgyalásra került a reformpedagógiai törekvések háttérében húzódó nevelésfilozófiai elvrendszer, amely legfőképpen Rousseau és Pestalozzi, a 18. századi felvilágosodás korszakának jeles képviselőinek munkásságára épült. A 20. századi újszerű pedagógiai gondolkodására, valamint „Új Iskolák” alapítására nagy mértékben hatott a pszichológia tudományterületén elinduló gyermektanulmány és az experimentális pedagógia irányzata, amelyek a gyermeki lélek mélyreható vizsgálatára összpontosítottak.

Ezt követően a 20. századi reformpedagógia jellemzőinek áttekintése érdekében ismertettük az „Új Iskolák” alapítóinak újszerű pedagógiai felfogásait és az ennek jegyében létrehozott intézményekben folyó nevelési gyakorlatot, amelyek közül számos a mai napig jelentős szerepet tölt be világszerte az alternatív nevelésben, mint például a Waldorf iskola. Az új típusú nevelési rendszerek mindegyike egyetértett abban, hogy a gyermeki fejlődés leglényegesebb eleme a tapasztalati úton történő megismerés és a felfedezés. Ehhez a gondolkodáshoz tökéletesen illeszkedett a művészeti nevelés integrálása, amely legfőképpen a képzőművészetet és a zeneművészetet foglalta magában. A művészeti nevelés önálló teret hódított magának, és számos pedagógust ihletett meg saját művészeti nevelési irányzatának létrehozásában.

A zeneművészet terén Emile Dalcroze és Shinichi Suzuki iskoláinak bemutatásával két olyan zenei nevelési rendszert ismertettünk, amelyek módszerei eltérő módon közelítenek ugyanazon cél felé: a gyermekek zenei nevelése a csoportos zenei élmények átélésén keresztül. Dalcroze a színház, a tánc és a gimnasztika irányából közelítette meg a zenei nevelést, míg Suzuki a hangszeres oktatáson keresztül valósította meg elképzeléseit. A zenei nevelés ezen iskolaalapító hullámai Carl Orff zeneszerzőt is megihlették, aki koncepciójának megalkotásával gyermekek ezrei számára teremtett új lehetőséget az élményszerű zeneoktatás terén.

Orff életrajzi áttekintését követően a koncepció neveléstörténeti háttere került feltárára, amelynek legfőbb állomásai a Güntherschule, majd az Orff hangszerek megalkotása, valamint a Music für Kinder öt kötetének kiadása volt. A koncepció terjedésében az igazi áttörést az 1960-as évektől a Music für Kinder kötetek más nyelvekre való adaptációja jelentette, ugyanis Orff a kötetek megírásakor az adaptálhatóságot fontos szempontként húzta alá. Az

adaptálhatóság gondolata már egyben az Orff koncepció nevelésfilozófiáját jelenti, amelyet szintén külön alfejezetben tárgyalunk.

A továbbiakban az Orff koncepció módszertani elemeinek feltárására vállalkoztunk, amelyet a Kodály koncepció módszertani elemeivel való komparatív vizsgálat által végeztünk el. Az összehasonlításhoz Ádám Jenő 1944-es *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján* című könyvét használtuk, amely alapján a mai pedagógiai gyakorlat sallangjaitól mentesen tudtuk megvizsgálni a koncepció eredeti elképzeléseit a módszertanra vonatkozóan. Az Orff koncepció esetében pedig a *Music für Kinder* kottakötetet alkalmaztuk vizsgálatunkhoz, amelynek elemzésével azonosítani tudtuk a módszertanra vonatkozó elveket. A kutatás alapján arra a megállapításra jutottunk, hogy a témában releváns szakirodalmi példák állításainak ellentmondásában a mozgásos tevékenység, az eszközhasználat és az improvizáció terén hasonló elgondolások húzódnak a két koncepció között.

A disszertáció következő nagy egységében az Orff koncepció módszertani elemeinek hatását vizsgálatuk meg a zenei képességfejlődés tükrében. A kísérlet klasszikus kísérleti elrendezésben valósult meg általános iskolai tanulók körében a 2018/19-es tanév második félévében. A kísérlet kezdetén a tanulók egy online tesztet töltöttek ki, amellyel adatot gyűjtöttünk a zenei képességeikről, majd a kísérleti idő befejeztével ismét ugyanez a teszt került kitöltésre annak érdekében, hogy a képességfejlődés változását követni tudjuk. A tanulókat két csoportra osztottuk: a kontrollcsoport a megszokott ének-zene órai tanmenet szerint haladt a félév során, míg a kísérleti csoport számára az Orff koncepció módszertanára épülő képességfejlesztő gyakorlatokkal bővült az órák anyaga. A zenei képességmérés témájában releváns fogalmak tisztázását és a szakirodalmi példák áttekintését követően az adatgyűjtéshez saját online mérőeszközünket hoztuk létre. A teszt a hangmagasság megkülönböztetés, a dallam megkülönböztetés, a ritmus megkülönböztetés és a tempóérzékelés zenei képességek felmérésére irányult. A mérőeszköz tartalmazott továbbá egy háttérkérdőívet, amely által a tanulók demográfiai adatai mellett a szociökonómiai státusz feltérképezésére vonatkozóan is adatokat gyűjtöttünk. Ennek köszönhetően a képességváltozás vizsgálatát több aspektusból is meg tudtuk valósítani.

A képességváltozás vegyesen alakult az egyes évfolyamok szerint. Szignifikáns interakciót a két csoport között három alteszt esetén találtunk, mind a három alkalommal az alsó tagozatos osztályokban. Ebből kétszer a teljesítmény növekedését láthattuk a dallami képesség és a hangmagasság megkülönböztetés esetében a harmadik évfolyamon, valamint a tempóérzékelést tekintve negyedik évfolyamon a teljesítmény romlását tapasztaltuk. A méréseink alapján megállapíthatjuk, hogy alsó tagozaton túlsúlyban az eredmények javulásáról

beszélhetünk az átlagpontszámok tekintetében. Kutatásunk az Orff koncepció sikerességéről ad számot a ritmus megkülönböztetésre vonatkozóan, mivel a harmadik és a negyedik évfolyamon is pozitív változást tapasztaltunk ezen a területen. Ezáltal arra a megállapításra jutottunk, hogy a fiatalabb általános iskolai korosztály számára hatékonyabb az Orff koncepció módszertani eszköztárára jellemző aktívabb, élményszerűbb zenei bevonódás a hangszeres és a testhangszeres játékok által. Ezzel ellentétben a felső tagozaton inkább a teljesítmény romlása volt a jellemzőbb. Érdekes eredmény, hogy a kísérleti csoport 20 esetben alacsonyabb pontátlagot ért el az első tesztelés alkalmával, és a második tesztelésen mindössze csak két alskálán (harmadik évfolyam: ritmus megkülönböztetés és negyedik évfolyam: dallam megkülönböztetés) sikerült magasabb pontszámot elérni a kontrollcsoportéhoz képest. A bevonódás a játékos gyakorlatokba ebben a korosztályban már kevésbé vonzó elfoglaltságot jelent a serdülőkorú tanulók számára. A képességfejlődés tehát inkább alsó tagozaton volt kimutatható.

Mind a két alsós évfolyamon a lányok esetében beszélhetünk fejlettebb ritmikai képességről, azonban a két mérési időpont között nem figyelhettünk meg a nemek között olyan eltérést, amely szerint ez a különbség csökkenést vagy növekedést mutatott volna. Ez az eredményünk az eddigi hazai kutatások eredményeihez mérten újdonság, mivel eddig nem állapítottak meg különbséget a nemek között.

A kutatás következő szakaszában lineáris regressziós modell alkalmazásával a teljesítményváltozás és a háttérváltozók összefüggéseit tártuk fel, amely a két csoport tekintetében szeparáltan került elemzésre. Mindkét csoport esetében a szülők iskolai végzettségének hatását azonosítottuk: a magasabb iskolai végzettség pozitívabb zenei teljesítményt determinál. Az előzőekben tárgyalt képességváltozás ugyan nem hozott sok esetben szignifikáns eredményt, viszont a szülők iskolai végzettségének és a zenei teljesítménnyel való korrelációjából láthatjuk, hogy a szülők iskolázottsága meghatározóbb az iskola felzárkóztató szerepével szemben. Ez alapján arra a megállapításra jutottunk, hogy a kulturális tőke a zenei képességfejlődés terén is pozitív hatást gyakorol.

A zenei képességfejlődést a zenei jellegű háttérváltozók tükrében is vizsgálat alá vetettük. Többszörös lépcsőzetes regressziós modelleket hoztunk létre annak érdekében, hogy megállapíthassuk a zenei tevékenységekkel kapcsolatos attitűd, a zenei tanulmányok, valamint a szülők zenei végzettségének zenei teljesítményre gyakorolt hatását. A tanulók életkora, ének-zene tantárgyra vonatkozó motivációja és a zenei tanulmányok befolyásolták a leginkább a dallami típusú képességeket. Azokra a tanulókra, akik alsó tagozatra járnak, jellemző az ének-zene órai pozitív attitűd, valamint azok, akik zeneiskolai tanulmányokat folytatnak

előreláthatólag jobb zenei képességekkel fognak rendelkezni. A ritmikai jellegű képességekre viszont az ének-zene tantárgyi motiváció mellett a táncolás szeretete is megjelent mint befolyásoló tényező. Annak ellenére, hogy van kapcsolat a felsoroltak között, az összefüggések magyarázó ereje mindegyik esetben gyengének mutatkozott.

A felmérésünk utolsó szakaszában kétféle klaszteralkotási módszer került alkalmazásra, amelynek segítségével a tanulók zenei attitűdje és a teljesítmény változása között kísérletük meg az összefüggések feltárását. Három klaszterbe soroltuk a tanulókat a motiváció szintjétől függően. A klasztereket összevetettük a szülők iskolai végzettségével, de nem találtunk összefüggéseket. A teljesítményváltozással kapcsolatban szintén nem kaptunk árnyaltabb képet.

A kísérlet eredmények tükrében mindenféleképpen meg kell jegyeznünk, hogy a rövidtávú fejlesztés pozitív hatásait ugyan saját kutatásunkban és más nemzetközi kutatásban is kimutatták már, viszont a képességfejlődés rövidtávon való azonosítása számos nehézségbe ütközik. Részben a képességek fejlődésének természete miatt több időre van szükség ahhoz, hogy jobban azonosíthatóvá váljanak a különbségek az eltelt idő függvényében, részben pedig a felmérésben részt vevő tanárok, a mérőeszköz és a tanulók bevonása is számos problémába ütközhet. Alapvetően a laboratóriumi körülmények volnának alkalmasak a kísérleti csoport tanóráihoz, valamint a tesztek kitöltéséhez, viszont úgy gondoljuk, hogy abban az esetben a mért adatok nem teljesen a valóságot tükröznék, mivel a tanteremben folyó hétköznapi munka sem felel meg laboratóriumi körülményeknek. A kutatás a továbbiakban a mérőeszköz által mért területek finomhangolásával és bővítésével, valamint egy longitudinális vizsgálat folytatásával nyithat utat afelé, hogy az Orff koncepció elemeinek alkalmazásával még árnyaltabb képet kaphassunk a gyermekek zenei képességeinek és motivációjának alakulásáról.

Jelen kutatás nem titkolt szándékában áll a hazai zeneoktatás, illetve zeneoktatás-kutatásának előremozdítása. A hagyományos módszerek értékelése és alkalmazása mellett a zenei nevelés újabb aspektusainak alkalmazása – ha azok a zenei képességfejlődés terén csak mérsékelt előrelépést mutatnak is – az aktív zenei részvétel ideájával a zenei sikerélmény egyik meghatározó elemét jelenti a gyermekek számára. Az Orff koncepció is egy eklatáns példája az élményközpontú zenei nevelésnek, amely reményeink szerint az elkövetkező idők során a hazai pedagógiai gyakorlat részévé válhat.

Summary

This dissertation examines the Orff Schulwerk from different aspects. In the first part of the dissertation, starting with the reform pedagogy of the 20th century we explored new types of music education trends. After clarifying the terminology, the educational philosophical principles underlying the reform pedagogical endeavors were discussed, based mainly on the work of Rousseau and Pestalozzi, prominent representatives of the enlightenment of the 18th century. The pedagogical thinking of the 20th century and the founding of the “New Schools” were greatly influenced by the trend of child studies and experimental pedagogy in the field of psychology, which focused on the in-depth study of the child's soul.

In the next section, in order to review the characteristics of reform pedagogy in the 20th century, we introduced the founders of the “New Schools” and the educational practices in the institutions created to this end, many of which still play a significant role in alternative education worldwide. All of the new types of educational systems agreed that the most important element of child development is experiential learning and discovery. The integration of arts education, which mainly included the fine arts and music, fit in perfectly with this thinking. Art education has gained its own space and has inspired many educators to create their own art education trend.

In the field of music education, by presenting the schools of Emile Dalcroze and Shinichi Suzuki, we have described two systems of music education whose methods approach the same goal in different ways: educating children through the experience of group music. Dalcroze approached music education from the fields of theater, dance, and gymnastics, while Suzuki realized her ideas through instrumental education. These foundational waves of music education also inspired composer Carl Orff, who created a new opportunity for experiential music education for thousands of children by creating his concept.

Following Orff's biographical review, the educational background of the concept was explored, the main stages of which were the Güntherschule, then the creation of the Orff instruments and the publication of five volumes of the *Music für Kinder*. The real breakthrough in the spread of the concept from the 1960s onwards was the adaptation of the *Music für Kinder* volumes to other languages, as Orff underlined adaptability as an important aspect when writing the volumes. The idea of adaptability is already the educational philosophy of the Orff Schulwerk, which is also discussed in a separate subsection.

In the following, we undertook to explore the methodological elements of the Orff Schulwerk, which was carried out by comparative examination with the methodological elements of the Kodály concept. For the comparison, we used Jenő Ádám's 1944 book *Methodical Singing Teaching on the Basis of Relative Solmization*, on the basis of which we were able to examine the original ideas of the concept regarding methodology without the frills of today's pedagogical practice. In the case of the Orff Schulwerk, we used the first volume of the *Music für Kinder*, by analyzing the music, which we were able to identify the principles of the methodology. Based on the research, we concluded that in contradicting the statements in the relevant literature examples on the topic, similar ideas in the field of movement activity, use of instruments and improvisation lie between the two concepts.

In the next large unit of the dissertation, we examine the impact of the methodological elements of the Orff Schulwerk in the light of the development of musical abilities. The experiment was implemented in a classical experimental setting among primary school students in the second semester of the 2018/19 school year. At the beginning of the experiment, the students completed our online test to collect data on their musical abilities, and then at the end of the experimental period, the same test was completed again in order to track the change in ability development. Students were divided into two groups: the control group progressed according to the usual singing-music lesson curriculum during the semester, while the experimental group was expanded with skill-developing exercises based on the Orff Schulwerk methodology. After clarifying the relevant concepts in the field of musical ability measurement and reviewing the examples in the literature, we created our own online measurement tool for data collection. The test was designed to assess musical abilities for pitch discrimination, melody discrimination, rhythm discrimination, and tempo perception. The measure also included a background questionnaire to collect data on socioeconomic status in addition to student demographics. As a result, we were able to examine the change in ability from several aspects.

The change in ability varied according to each grade. Significant interactions between the two groups were found for three subtests, all three times in the lower grade classes. Twice of this, we saw an increase in performance in the case of the discrimination between melody and pitch in the third grade, and in terms of tempo perception, we saw a deterioration in performance in the fourth grade. Based on our measurements, we can state that in the lower grades we can talk about the improvement of the results in terms of average scores. Our research reports on the success of the Orff Schulwerk in rhythm discrimination, as we have seen a positive change in this area in both the third and fourth grades. Thus, we found that for the

younger primary school age group, the more active, experiential musical involvement characteristic of the methodological tools of the Orff Schulwerk through instrumental and body instrumental games is more effective. In contrast, the upper grades were more characterized by a deterioration in performance. An interesting result is that the experimental group scored lower in 20 cases on the first test, and only two subscales (third grade: rhythm discrimination and fourth grade: melody discrimination) achieved higher scores on the second test compared to the control group. Involvement in playful practices in this age group is already a less attractive pastime for adolescent learners. Thus, the development of skills was more detectable in lower grades.

In both lower grades, we can talk about a more advanced rhythmic ability in the case of girls, however, no gender difference was observed between the two measurement dates, according to which this difference showed a decrease or increase. This result is a novelty compared to the results of Hungarian research so far, as no gender differences have been identified so far.

In the next phase of the research, using a linear regression model, we explored the relationships between performance change and background variables, which were analyzed separately for the two groups. For both groups, we identified the effect of parents' educational attainment: higher educational attainment determines more positive musical performance. Although the change in ability discussed above did not yield significant results in many cases, we can see from the correlation between parents' educational attainment and musical performance that parents' education is more decisive than the school's catching-up role. Based on this, we concluded that cultural capital also has a positive effect on the development of musical skills.

The development of musical abilities was also examined in the light of musical background variables. We developed multiple stepwise regression models to determine the effect of attitudes about musical activities, musical studies, and parental musical education on musical performance. The age of the students, their motivation for the subject of music, and their musical studies influenced the melody-type abilities the most. Students in the lower grades are characterized by a positive attitude in music lessons, and those in their music school are expected to have better musical abilities. In addition to the motivation of the music subject, the love of dancing also appeared as an influencing factor for rhythmic skills. Despite the relationship between the above, the explanatory power of the correlations was weak in all cases.

In the last stage of our survey, two types of clustering methods were used to explore the relationships between students' musical attitudes and changes in performance. We divided

students into three clusters depending on their level of motivation. We compared the clusters with the parents' educational attainment, but found no correlations. We also did not get a more nuanced picture of the change in performance.

In any case, in the light of the results of the experiment, it should be noted that although the positive effects of short-term development have already been demonstrated in our own research and in other international research, there are a number of difficulties in identifying short-term skills development. Partly because of the nature of skills development, more time is needed to better identify differences over time, and partly because the involvement of survey teachers, the measurement tool, and students can be problematic. Basically, the laboratory conditions would be suitable for the lessons of the experimental group as well as for completing the tests, but we believe that in that case the measured data would not fully reflect the reality, as the everyday work in the classroom does not correspond to the laboratory conditions. Research can further pave the way for an even more nuanced picture of children's musical abilities and motivation by applying elements of the Orff concept by fine-tuning and expanding the areas measured by the instrument and continuing with a longitudinal study.

The present research has no undisguised intention to promote music education and music education research in Hungary. In addition to the evaluation and application of traditional methods, the application of newer aspects of music education, even if they show only moderate progress in the development of musical abilities, is one of the defining elements of children's musical success with the idea of active musical participation. The Orff Schulwerk is also an eclectic example of experience-based music education, which we hope may become part of Hungarian pedagogical practice in the coming times.

Hivatkozott irodalom

Abril, C. (é.n.). Critical Issues in Orff Schulwerk.

https://www.academia.edu/7745728/Critical_Issues_in_Orff_Schulwerk (2017. 01.15.)

Albert, G. (2011). A nevelés elméleti és történeti alapjai. Kaposvári Egyetem

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/albert_gabor/3letreform_s_reformpedaggia.html (2022.01.20.)

Amchin, R. A. (1995). Creative musical response: The effects of teacher-student interaction on the improvisation abilities of fourth- and fifth-grade students (Order No. 9542792). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (304226893).
<https://search.proquest.com/docview/304226893?accountid=15756> (2018.04.04.)

American Orff Schulwerk Association. (é.n.)

<https://aosa.org/> (2020.12.28.)

American Orff Schulwerk Association. (1997). Guidelines for Orff Schulwerk teacher training courses levels I, II, III.

Andorka, P. (2013). Az Orff koncepció bemutatása. Szakdolgozat, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem.

http://www.andorkapeter.hu/letoltes/andorka_peter_szakdolgozat.pdf (2016.05.14.)

Asztalos, K. (2016). A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5-17 éves korban – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem.

http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/2998/1/AsztalosKata_PhDertekezes.pdf (2021.07.27.)

Asztalos, K. (2021). Előadás: A zenei észlelési és reprodukciós képességek fejlődésének összehasonlító vizsgálata. Új Zenetanítási Modellek a Kodály-koncepció Szellemében, Online konferencia, 2021. március 27.

https://www.youtube.com/watch?v=xkjROXqWuxA&t=4878s&ab_channel=LisztAcademyBudapest (2021.07.26.)

Asztalos, K., & Csapó, B. (2015). Zenei képességek online diagnosztikus mérése. In Csapó B. & Zsolnai A. (Szerk.) *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 245–267). Budapest, OFI.

Ádám, J. (1944). *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján. Vezérkönyv Kodály Z.: Iskolai énekgyűjteményéhez, valamint Kodály – Ádám: Szo-Mi daloskönyveihez.* Budapest, Turul Kiadó.

Barker, C. S. (1981). Using orff schulwerk as a method to enhance self concept in children with learning disabilities. (Order No. 8124776, Brigham Young University). ProQuest Dissertations and Theses, 152.

<https://search.proquest.com/docview/303108736?accountid=15756> (2018.04.04.)

Barkóczi, I. & Pléh Cs. (1977). Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. Kecskemét, Kodály Intézet.

Bácskai, E., Manchin, R., Sági, M. & Vitányi, I. (1972). *Ének-zenei iskolába jártak.* Budapest, Zeneműkiadó.

Beegle, A. C. (2001). An examination of orff-trained general music teachers' use of improvisation with elementary school children (Order No. 1406497). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (219916551).

<https://search.proquest.com/docview/219916551?accountid=15756> (2018.04.04.)

Bellflower Symposium. (1968). *Orff Schulwerk: Design for Creativity: A report of the project "Creativity and Participation in Music Education"*. Bellflower, California: Bellflower Unified School District.

Bentley, A. (1966). Musical ability in children and its measurement. London, England: Harrap.

Bíró, I. F., Hörich, B., & Szalai, T. (2020). Általános iskolai tanulók kulturális fogyasztása a társadalmi státusz függvényében. In Váradi J. (Szerk.), *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről* (pp. 107-125). Budapest, Magyarország: MMA.

<https://www.mma-mmki.hu/kiadvany/muveszeti-korkep-kutatas-a-muveszeti-neveles-helyzeterol-es-lehetosegeirol-a-tanorai-es-tanoran-kivuli-muveszeti-tevekenysegről-es-rendezvenyekrol/> (2022.03.04.)

Bíró, I. F., Hörich, B., Szalai, T. & Váradi, J. (2020). The social dimensions of music education. *Studia Universitatis Babes-Bolyai Series Musica*, 2020(2), 37-50. DOI: 10.24193/subbmusica.2020.2.02

<http://www.studia.ubbcluj.ro/download/pdf/1333.pdf> (2022.03.04.)

Boras, C. (1988). The Orff Schulwerk And Traditional Music Education A Comparison Of Approach. (Order No. ML45438, University of Alberta (Canada)).
<https://search.proquest.com/docview/89155903?accountid=15756> (2018.04.04.)

Bondurant-Koehler, S. (1995). The effect of selected modes of music instruction on children's music preference (Order No. 9542637). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (304211768).

<https://search.proquest.com/docview/304211768?accountid=15756> (2018.04.04.)

Botel, M. (1979). The Botel Reading Milestone Tests. Washington, DC: Curriculum Development Associates.

Breznayánszky, L. (2004). Alternatívok és alternatívák. Az alternatív iskolák értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(6), 28-33.

British Suzuki Institute. (é.n).

<https://www.britishsuzuki.org.uk/> (2020.12.28.)

Brophy, T. S. (1998). The melodic improvisations of children ages six through twelve: A developmental perspective (Order No. 9906615, University of Kentucky). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (304423926).

<https://search.proquest.com/docview/304423926?accountid=15756> (2018.04.04.)

Brophy, T. S. (2005). A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 120-133.

Bruhn, H., & Oerter, E. (1993). Die ersten Lebensmonate. In: Bruhn H., Oerter R. & Rösing H. (Szerk.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag* (pp. 276-282), Reinbek bei Hamburg.

Calantropio, S. (2010). Merging and emerging: The path of Orff Schulwerk. *Orff Echo*, 43(1), 14-18.

Carl Orff Foundation. (é.n.).

<http://www.orff.de/institutionen/carl-orff-stiftung.html> (2017.02.14.)

Carl Orff Museum. (é.n.).

<http://www.ammersee-region.de/kunstorff.html> (2017.02.14.)

Chang, H. W. & Trehub, S. E. (1977). Auditory processing of relational information by young infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 24(2), 324-331.

Cheek, H. Y. (1979). The effects of psychomotor experiences on the perception of selected musical elements and the formation of self-concept in fourth grade general music students. (Order No. 7925121, University of Michigan). ProQuest Dissertations and Theses, 182.

<https://search.proquest.com/docview/302924110?accountid=15756> (2018.04.04.)

Choate, R. A. (1967). Music in American Society the MENC Tanglewood Symposium Project. *Music Educators Journal*, 53(7), 38-40.

<https://www.jstor.org/stable/pdf/3391019.pdf> (2018.01.11.)

Colwell, R. (1969). *Manual: Music achievement tests 1-4*. Chicago: Follet Publis Company Educational Corporation.

Colwell, R. (1979). *Silver Burdett music competency tests: Teacher's guide*. Silver Burdett.

Comeau, G. (1995). *Comparing Dalcroze, Orff and Kodály: Choosing your approach to teaching music*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Cooper, H. (1994). An exploratory study in the measurement of children's pitch discrimination ability. *Psychology of Music*, 17, 153-184.

Cooper, N.A. (1995). Children's singing accuracy as a function of grade level, gender, and individual versus unison singing. *Journal of Research in Music Education*, 43, 222-231.

Cross, I. (2009). Music, cognition, culture, and evolution. In: Peretz I. & Zatorre R. J. (Szerk.), *The cognitive neuroscience of music* (42–56). Oxford UK: Oxford University Press.

Csíkos, Cs. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 2012(1), 3-13.

Daragó, R. L. (2012). Életreform és zenepedagógia. A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform-vonatkozásai. *Iskolakultúra*, 2012(5), 3-10.

Deák, G. (1998). A magyar gyermektanulmányi mozgalom története. *Magyar Pedagógia*, 98(1), 59-70.

Dohány, G. (2013). A zenei műveltség és az ének-zene tanulásával kapcsolatos háttérváltozók összefüggéseinek empirikus vizsgálata a középiskolás tanulók körében. Disszertáció, Szegedi Egyetem.

Dolinszky, M. (2007). A Kodály-pedagógia gyökerei. *Parlando*, 49(6) 13-20.

Dolloff, L-A. (1993). Das Schulwerk: A foundation for the cognitive, musical and artistic development of children. *Research Perspectives in Music Education* (pp 1-51).

Dombiné, K. E. (1980). A zenei képességek mérése, és fejlesztésének lehetősége. Disszertáció.

Dowling, A. (1999). A kinematic model of a ducted flame. *Journal of Fluid Mechanics*, 394, 51-72. doi:10.1017/S0022112099005686

Erős, I. (1993). Zenei alapképesség. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Fabiani, M., & Friberg, A. (2011). Influence of pitch, loudness, and timbre on the perception of instrument dynamics *Journal of the Acoustical Society of America*, 130, 193-199.

Falus, I., Makó, F. & Nagy, T. I. (1997). *Pedagógiai Lexikon*. ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ, Budapest.

Fassone, A. (2001). Carl Orff. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 18, New York, US: W. W. Norton.

Flick, L. L. (1967): An Analysis Of The Orff Schulwerk Approach To Teaching Music. Disszertáció, Ohio State University.

https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1125079434/inline (2017.01.13.)

Flohr, J. W. (1980). Musical improvisation behavior of young children. Disszertáció, University of Illinois.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED201408.pdf> (2018.04.04.)

Flohr, J. W. (1981). Short-term music instruction and young children's developmental music aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 29, 219-223.

Gaab, N. és Schlaug, G. (2003). The effect of musicianship on pitch memory in performance matched groups. *NeuroReport*, 14, 2291-2295.

Gaston, T. (1957). *Test of Musicality*. Lawrence, Kansas: Odell's Instrument Service.

Gembris, H. (2002). The Development of Musical Ability. Colwell R. & Richardson C. (Szerk.), *The New Handbook Of Research On Music Teaching And Learning* (pp. 487-509). Oxford University Press, New York.

Gembris, H. (2006). The Development Of Musical Abilities. Colwell R. (Szerk.) *MENC Handbook of Music Cognition and Development* (124–164). Oxford University Press, New York.

Geringer, J. M. (2007). Effects of excerpt duration, tempo, and performance level on musicians' ratings of wind band performances. *Journal of Research in Music Education*, 55, 289-300.

Glasgow, R. B., & Hamreus, D. G. (1968). Study to determine the feasibility of adapting the Carl Orff approach to elementary schools in America. Monmouth, Oregon: Oregon College of education.

Godt, I. (2005). Music: A practical definition. *The Musical Times*, 146(1890), 83-88.

Gonda, J. (1996). A zenei nevelés alternatív műhelye. *Iskolakultúra*, 6(12), 13-18.

Gordon, E. E. (1965). *Musical Aptitude Profile Manual*. Houghton Mifflin, Boston.

Gordon, E. E. (1971). *The psychology of music teaching*. Prentice Hall.

Gordon, E. E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. G.I.A. Publications, Chicago.

Gordon, E. E. (1989). *Audie: A game for understanding and analyzing your child's music potential*. GIA Publications.

Göktürk-Cary, D. (2012). Kodály and Orff: a comparison of two approaches in early music education. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 179-194.

Gönczy, L. (2009). Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 109(2), 169-185.

http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Gonczy_MP1092.pdf (2016.05.14.)

Gönczy, L. (2015) Életreform és alternatív zenepedagógia. In Vas B. (Szerk.), *Zenepedagógia tankönyv* (91-103). Pécs, PTE Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet.

Grant, T. W. (1991). The effect of orff schulwerk instruction on memory development in children ages ten to eleven. (Order No. 9127644, Memphis State University). ProQuest Dissertations and Theses, 66..<https://search.proquest.com/docview/303942430?accountid=15756> (2018.04.05.)

Guilbault, D. M. (2004). The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisations of children in kindergarten and first grade. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 64-76.

Hamilton, H. J. (1999). Music learning through composition, improvisation and peer interaction in the context of three sixth grade music classes. (Order No. 9937857, University of Minnesota). ProQuest Dissertations and Theses, 325.
<https://search.proquest.com/docview/304524076?accountid=15756> (2018.04.05.)

Hannon, E. E. & Trehub, S. E. (2005). Tuning into musical rhythms: Infants learn more readily than adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 102(35), 12639-12643.

Haselbach, B. (1993). Orff Schulwerk: Past, Present and Future. Thoughts about the development of an educational idea. *The Orff Echo*, 25, 7-10, 28-30.

Henson, R. A., & Wyke, M. A. (1982). The performance of professional musicians on the seashore measures of musical talent: an unexpected finding. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 18(1), 153-158.

Hegyi, I. (1996). Az Orff Schulwerk alapelvei és tartalma. *Parlando*, 38(4), 18-31.

Hensley, S. E. (1981). A study of the musical achievement of elementary school students taught by the Memphis City Curriculum Guide and students taught by the traditional approach. Disszertáció, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.

http://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4685&context=gradschool_disstheses (2017.11.05.)

High/Scope Educational Research Foundation. (2005). Beat Competence Assessment. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Honbolygó, F., Pohl, Z. K., & Csépe, V. (2010). Effect of musical training on the development of speech and music perception abilities as indicated by event-related brain potentials. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 28(8), 658.

Honbolygó, F. (2015). Zene és idegrendszer, pszichoakusztika. In Vas B. (Szerk.), *Zenepszichológia tankönyv* (pp. 69-92).

Honing, H. (2013). Structure and interpretation of rhythm in music. In Deutsch D. (Ed.), *The psychology of music* (pp. 369-404).

Hornbach, C., & Taggart, C. (2005). The relationship of developmental tonal aptitude and singing achievement among kindergarten, first-, second-, and third-grade students. *Journal of Research in Music Education*, 53, 322-331.

Hudgens, C. K. K. (1987). A study of the kodaly approach to music teaching and an investigation of four approaches to the teaching of selected skills in first grade music classes. Disszertáció, North Texas State University.

http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc331823/m2/1/high_res_d/1002715504-Hudgens.pdf (2017.01.13.)

Ittész, M., & Somorjai, P. (1994). Kodály és Orff, Orff és Kodály – párhuzamok és eltérések. *Parlando*, 36(1), 33.

Jakobicz, D., Wamzer, G., & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 18-31.

Janurik, M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 295-320.

Janurik, M. (2008). Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, 18(9-10), 107-117.

Janurik, M. (2010). A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel. Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem.

http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/602/1/Janurik_M_Disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf
(2020.12.30.)

Janurik, M. & Józsa, K. (2013). A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia*, 113(2), 75-99.

Kang, R., Nimmons, G. L., Drennan, W., Longnion, J., Ruffin, C., Nie, K., ... & Rubinstein, J. (2009). Development and validation of the University of Washington Clinical Assessment of Music Perception test. *Ear and hearing*, 30(4), 411.

Kelley, L.L. (1981). A combined experimental and descriptive study of the effect of music on reading and language. Disszertáció, University of Pennsylvania.

<https://search.proquest.com/docview/303178010> (2017.11.05.)

Key, E. (1976). *A gyermek évszázada*. Fordította: Szilágyi Pál. Budapest, Tankönyvkiadó.

Knuth, W. E. (1936). Knuth Achievement Tests in Music for Recognition of Certain Rhythmic and Melodic Aspects. Educational text Bureau.

Kodály, Z. (1958). *Ötfokú zene 2*. Budapest, Editio Musica Budapest.

Kodály, Z. & Bónis, F. (1974). *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok I*. Budapest, Zeneműkiadó Vállalat.

Kodály, Z. & Bónis, F. (2007). *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok III*. Budapest, Argumentum Kiadó.

Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest, Zeneműkiadó.

Krabbe, W. R. (1974). *Gesellschaftsveränderungen durch Lebensreform: Strukturmerkmale einer sozialreformischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode*. Vandenhoeck et Ruprecht.

Kwalwasser, J., & Dykema, P. W. (1930). *KD music tests*. Fischer.

Kwalwasser, J. (1953). *Kwalwasser Music Talent Test, Forms A and B: Instruction Manual*. Mills Music, Incorporated.

L. Nagy K. (2004). Zene „oktatás-rejtett kincs?” A tantárgyi ének-zene tanítás szakmai jelentés és jövőképe. In Döbrössy J. (Szerk.), *Ének-zene-nevelés* (pp. 173-207).

Laczó, Z. (1985). The Non-Musical Outcomes of Music Education: Influence on Intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85, 109-118.

Laczó, Z. (1987). The first measurement of the effectiveness of the Kodály concept in Hungary using the Seashore test. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91, 87-96.

Langerné, B. J. (2011). Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 11(12). 92-105.

Law, L. N., & Zentner, M. (2012). Assessing musical abilities objectively: Construction and validation of the Profile of Music Perception Skills. *PloS one*, 7(12), e52508.

<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0052508> (2020.12.30.)

Láng, A. (2008). Életreform és reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 18(1-2), 145-147.

Lehman, P. R. (1968). Federal Programs in Support of Music. *Music Educators Journal*, 55(1), 51-120.

<https://www.jstor.org/stable/pdf/3392292.pdf?refreqid=excelsior%3Aa5e4b0853d120eeb36ea0406b8352e9> (2018.05.09.)

Lorge, I., & Thorndike, R. (1957). *The Lorge-Thorndike Intelligence Tests, Level 3, Grades, 4, 5, 6, Form A*. Houghton Mifflin Company.

Lu, D. T. (1986). The effects of teaching music skills on the development of reading skills among first graders: An experimental study (Order No. 8706622). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (303525049).

<https://search.proquest.com/docview/303525049?accountid=15756> (2018.04.04.)

Martin, M. A. (1992). An examination of the Orff Schulwerk approach to music education in a public elementary school: A replication study. (Order No. 9234992, The University of North Carolina at Chapel Hill). ProQuest Dissertations and Theses, 478.

<https://search.proquest.com/docview/303999661?accountid=15756> (2018.04.04.)

McCall, R. B. & Melson, W. H. (1970). Amount of short term familiarization and the response to auditory discrepancies. *Child Development*, 41(8), 861-869.

Meister, I., Krings, T., Foltys, H., Boroojerdi, B., Mueller, M., Töpper, R. & Thron, A. (2005). Effects of long-term practice and task complexity in musicians and nonmusicians performing cortical motor organization. *Human Brain Mapp*, 25, 345-352.

Moles, A. (1966). *Information theory and aesthetic perception*. University of Illinois Press, Urbana.

Molnár, G., & Csapó, B. (2003). A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, 13(2), 57-69.

Moog, H (1976). *The musical experience of the pre-school child*. London, Schott.

Moore, J. L. S. (1984). Rhythm and movement: An objective analysis of their association with music aptitude (Orff Schulwerk, Weikart Movement). (Order No. 8417898, The University of North Carolina at Greensboro). ProQuest Dissertations and Theses, 179.

<https://search.proquest.com/docview/303310046?accountid=15756> (2018.03.21.)

Morin, F. (1996). The Orff Schulwerk Movement: A Case Study in Music Education Reform. Disszertáció, University of Manitoba.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420608.pdf> (2017.01.13.)

Mueller, A. K. (1993). The effect of movement-based instruction on the melodic perception of primary-age general music students. (Order No. 9320637, Arizona State University). ProQuest Dissertations and Theses, 197.

<https://search.proquest.com/docview/304047883?accountid=15756> (2018.04.05.)

Munsen, S. C. (1986). A description and analysis of an Orff Schulwerk program of music education (improvisation). (Order No. 8701575, University of Illinois at Urbana-Champaign). ProQuest Dissertations and Theses, 577.

<https://search.proquest.com/docview/303407977?accountid=15756> (2018.04.05.)

Muse, M.B. (1994). A comparison of two methods of teaching singing to primary children: An attempt to determine which of two approaches to teaching singing is more effective Tézisdolgozat, University of Louisville, Louisville, KY.

http://iweb.uky.edu/orff_research/listing.aspx (2017.01.13.)

Nagy, P. T. (2004). Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben. *Educatio*, 13(1), 75-97.

<http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/933> (2018.03.02.)

Nemzeti Alaptanterv (2012). A Kormány 110/2012.(VI. 4.) Korm. rendelete. Magyar Közlöny, 66, 10635-10847.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2017. 01.15.)

Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Németh, A., & Skiera, E. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe—a szent gyermek mítoszától, a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 12(3), 21-32.

Németh, A. (2005). Reformpedagógia és életreform. *Iskolakultúra*, (2), 2-68.

Németh, A., & Mikonya, Gy. (2005). *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2005.

Nurse, J., & McGauvran, M. (1976). Metropolitan readiness tests, Level II.

Olson, R. G. (1964). A comparison of two pedagogical approaches adapted to the acquisition of melodic sensitivity in sixth grade children: The Orff method and the traditional method. Disszertáció, Indiana University.

http://www.jstor.org/stable/40316991?seq=1-page_scan_tab_contents (2017.11.05.)

Orff, C., & Keetman, C. (1950). Musik für Kinder Vol. 1. Schott Music, Mainz.

Orff, C. (1962). *Demonstration with recordings*. Reprinted in *Orff Echo*, 153-159.

Orff, C. (1963). The Schulwerk: Its Origin and Aims. *Music Educators Journal*, 49, 69-74.

Orff Institut. (é.n.)

<http://www.orffinstitut.at/index.php?id=39&L=1> (2017.02.14.)

Palisca, C. V. (1964). *Music in our schools: A search for improvement. Report of the Yale Seminar on Music Education*. US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544146.pdf> (2018.06.19.)

Parisi, J. (2004). Fourth- and Fifth-Grade Students' Affective Response and Ability to Discriminate between Melody and Improvisation after Receiving Instruction in Singing and/or Playing a Piece in the Blues Style. *International Journal of Music Education*, 22(1), 77-86.

Peretz, I., Champod, A. S. & Hyde, K. L. (2003). Varieties of musical disorders. The Montreal Battery of Evaluation of Amusia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 58-75.

Peterson, W. L. (2000). Improvisation in the Virginia elementary classroom using the Orff approach. Tézisdolgozat, James Madison University.

Pethő, I. (1978). 5-6 éves gyermekek zenei képességvizsgálata. Szakdolgozat, Szegedi Tudományegyetem.

Pethő, I. (1982). A zenei képességek fejlődése III. ritmus, metrum, tempó, hangerő, Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem.

http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/3681/1/1982_petho_istvan.pdf (2020.12.30.)

Pethő, V. (2009a). Az életreform és a zenei mozgalmak. Német és magyar ifjúsági zenei mozgalmak összevetése. *Iskolakultúra*, 19(1-2), 3-19.

Pethő, V. (2009b). A reformpedagógiai mozgalom: a legfontosabb nemzetközi és magyar reformtörekvések. *Neveléstörténet*, 6(3-4), 17-36.

<http://polymatheia.hu/nevelestortenet-archivum/nevelestortenet-2009-34.pdf#page=17>

(2022.01.25.)

Pethő, V. (2011). Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei. Disszertáció, Szegedi Tudományegyetem.

http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/pethov_ertekezes.pdf (2020.12.30.)

Piaget, J. (1995/1997). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*, A. Rosin (trans.), The Viking Press, New York.

Piers, E. V. (1969). Manual for the Piers-Harris Children's Self Concept Scale:(the Way I Feel about Myself). Counselor Recordings and Tests.

Pukánszky, B.& Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Pukánszky, B. (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. *Iskolakultúra*, 15(2), 26-37.

http://epa.oszk.hu/00000/00011/00090/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_02_026-037.pdf
(2016.12.17.)

Pusztai, G., & Fényes, H. (2004). A kulturális és társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle*, 82, 567-582.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levin, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R. és Newcomb, R. L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial temporal reasoning. *Neurological Research*, 19, 2-8.

Rauscher, F. H. & Zupan, M. A. (2000). Classroom keyboar instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: a field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 215-228

Révész, G. (1916). *Erwin Nyiregyházi: psychologische Analyse eines musikalisch hervorragenden Kindes*. Veit.

Révész, G. (1920). *Prüfung der Musikalität*. JA Barth.

Rousseau, J. J. (1957). *Emil, avagy a nevelésről*. Budapest, Tankönykiadó.

Rohwer, D. (1998). Effect of movement instruction on steady beat perception, synchronization, and performance. *Journal of Research in Music Education*, 46 (3), 414-424.

Röhrs, H. (1980). *Die Reformpädagogik als international Bewegung. I. Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf in Europa*, Hannover, Schroedel.

Sanborn, R. J. (2005). *The contribution of Doreen Hall to the development of Orff Schulwerk in Canada, 1954-1986*.

Sangiorgio, A. (2010). Orff Schulwerk as Anthropology of Music.

[https://www.academia.edu/28394712/Sangiorgio_2010_Orff](https://www.academia.edu/28394712/Sangiorgio_2010_Orff_Schulwerk_as_Anthropology_of_Music)

[Schulwerk as Anthropology of Music](https://www.academia.edu/28394712/Sangiorgio_2010_Orff_Schulwerk_as_Anthropology_of_Music) (2017.10.30.)

Schwarzer, G. (1997). Analytic and holistic modes in the development of melody perception. *Psychology of Music*, 25(1), 35-56.

Scott, J. K. (2010). Orff Schulwerk Teacher Educators Beliefs About Singing. Disszertáció. University of Rochester, Eastman School of Music.

<https://urresearch.rochester.edu/fileDownloadForInstitutionalItem.action?itemId=19265&itemFileId=64589> (2018.04.07.)

Seashore, C. E. (1919). The psychology of musical talent. Boston: Silver, Burdett [c1919].

Shamrock, M. (1986). Orff Schulwerk: An Intergrated Foundation. *Music Educators Journal*, 72(6), 51-55.

Shirley, S. (2010). Inclusion and Orff Schulwerk. *Musicworks*, 15(1), 27-33.

Shuter-Dyson, R. (1999). Musical ability. In *The psychology of music* (pp. 627-651). Academic Press.

Siemens, M. T. (1969). A comparison of Orff and traditional instructional methods in music. *Journal of Research in Music Education*, 17(3), 272-285.

Silber, K. (1965). *Pestalozzi: The man and his work*. London, Routledge & Kegan Paul.

Phillips-Silver, J., & Trainor, L. J. (2005). Feeling the beat: movement influences infant rhythm perception. *Science*, 308(5727), 1430-1430.

Skiera, E. (2004). Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 14(3), 32-44.

Sloboda, J. A. (1994). Music performance: Expression and the development of excellence. In R. Aiello & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical perceptions* (pp. 152-169). Oxford, UK: Oxford University Press.

Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Stanton, H. M. (1928). Seashore measures of musical talent. *Psychological Monographs*, 39(2), 135-144.

Stipkovits, F. (2012). Meghatározó zenepedagógiai irányzatok a 20-21. században a Kodály-koncepció és az Orff Schulwerk elemzése és összehasonlítása. *Parlando*, 54(6).
<http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-04-Stipkovits4.htm> (2017.09.12.)

Strém, K. (1988). *Vitairat a zenei művelődésről*. Budapest, Zeneműkiadó.

Sz. Fodor, A., & Kerekes, R. (2020). Művészeti tevékenység és önképzés – A művészetközvetítő pedagógus szakmai megújulásának lehetőségei. In Váradi, J (Szerk.), *Művészeti Körkép* (pp. 37-54). Budapest, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet.

Szabolcs, É. (1995). *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából*. Budapest, ELTE Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék.

Szabó, H. (1976). *Énekes improvizáció az iskolában I. kötet*. Budapest, Zeneműkiadó.

Szabó, H. (1978). *Énekes improvizáció az iskolában II. kötet*. Budapest, Zeneműkiadó.

Szabó, H. (1980a). *Énekes improvizáció az iskolában III. kötet*. Budapest, Zeneműkiadó.

Szabó, H. (1980b). Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában. *Muzsika*, 23(2), 1-5.

Szabó, H. (1983). *Énekes improvizáció az iskolában IV. kötet*. Budapest, Zeneműkiadó.

Szalai, T. (2018a). The Orff Schulwerk. A theoretical overview. *AFA, Ad Fontes Artis*, 2018(3), 164-174. ISSN 2453-9694

https://fmu.aku.sk/images/publikacie/AFA_32018_ISSN_2453-9694.pdf

Szalai, T. (2018b). Az éneklési képesség mérésére szolgáló kutatási eszközök áttekintése a zenepedagógiában. In Váradi J., & Szűcs T. (Szerk.), *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője* (pp. 85-89). Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó. ISSN 2559-8864

https://dea.lib.unideb.hu/dea/static/pdf_viewer/pdf.js/web/viewer.html?f=MjgyNjgxL3plbmVwZWRRhZ29naWFfbXVsdGphX2plbGVuZV9qb3ZvamUucGRmP3NlcXVlbmNlPTEmaxNBbGxvd2VkPXk=

Szalai, T. (2019). Alternatív zenepedagógiai irányzatok: az Orff koncepció és a Kodály koncepció módszertani implementációjának összehasonlítása az eszközhasználat vonatkozásában. In Polonyi T., Abari K., & Szabó F. (Szerk.) *A pszichológia gyakorlata: Innováció az oktatásban* (pp. 203-213). Budapest, Magyarország: Oriold és Társai Kiadó. ISBN 978-615-5981-09-8

Szeghy, E. (1957). *A Musikalitas vizsgálata*.

Szende, O. (1972). A játszott hangszer hatása a hangközhallásra. *Parlando*, 14(1), 19.

Szenténé, T. V. (2009). Reformpedagógia és életreform összefüggései. *Magyar Pedagógiai Szemle*, 2009(2), 107-115.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/reformpedagogia-es-eletreform-osszefuggesei> (2020.12.30.)

Szőnyi, E. (1988). *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Suzuki, Shinichi (é.n.). *A szeretet pedagógiája*. Fordította: Hegyi I. (2004).

Taranto, A. S. (2010). Orff Schulwerk levels course instructors and their teachers: Determining pedagogical lineages and influences. Disszertáció, University of Mississippi.

Tóth, A. (1996). A Kodály-módszer csődje a közoktatásban. Saját ballagásukon sem énekelnek a diákok. *Népszabadság*, 41(9), 1996. 07. 18.

Turmezeyné, H. E., Máth, J., & Balogh, L. (2005). Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 207-236.

Turmezeyné, H. E. (2007). A zenei ismeretek és képességek fejlődése az alsó tagozatos életkorban. Disszertáció, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete, Pszichológiai Doktori Program, Debrecen.

<https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/79893/ertekezes.pdf?sequence=5&isAllo wed=y> (2020.12.30.)

Turmezeyné, H. E., & Balogh, L. (2009). *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Debrecen, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.

Turmezeyné, H. E. (2010). *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Turós, M. (2019). A Waldorf-pedagógia ismeretelméleti háttere és a Waldorf-iskolák szemlélete az infokommunikációs technológiával összefüggésben. *Iskolakultúra*, 29(10), 115-125.

Ugrai, J. (2003). Reformpedagógia-történeti tanulmányok. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(1), 112-116.

Varvasovszkyné, V. D. (1996). Orff zeneterápiájának alapfogalmai. *Új Pedagógiai Szemle*, 46(6), 106-109.

Várad, J. (2010). Hogyan neveljünk értő közönséget a komolyzenének?. Doktori disszertáció, University of Jyväskylä.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24968/9789513938987.pdf?sequence=1> (2018.05.05.)

Váradi, J. (2019). Az élménypedagógia szerepe a művészeti nevelésben. *Magyar Művészet*, 7(3), 59-66, Budapest, MMA Kiadó.

Váradi, J., & Kiss, J. (2020). A művészeti nevelés kurrikuláris lehetőségei – Intézményvezetői tükrök. In Váradi J. (Szerk.), *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről*. (pp. 19-36). Budapest, Magyarország: Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet.

Váradi, J., Szalai, T., Bíró, I. F., & Hörich, B. (2022). Az általános iskolai ének-zene oktatás társadalmi dimenziói. *Neveléstudomány*, 2022(1). (megjelenés alatt)

Velásquez, V. (1990). Tuned Idiophones in the Music Education of Children: The History of Orff Instruments. *Journal of Historical Research in Music Education*, 11(2), 93-109.

Vitányi, I. (1969). *A zene lélektana*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Wallentin, M., Nielsen, A. H., Friis-Olivarius, M., Vuust, C., & Vuust, P. (2010). The Musical Ear Test, a new reliable test for measuring musical competence. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 188-196.

Walter, A. (1959). Carl Orff's Music for Children. *The Instrumentalist*, 13(1), 38-39.

Werner, T. (1960). Orff's Schulwerk. *Carl Orff: A Report in Words and Pictures*. Mainz, DE: B. Schott's Shone.

Whitehead, B. J. (2001). The effect of music -intensive intervention on mathematics scores of middle and high school students (Order No. 3023878). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (275659116).

<https://search.proquest.com/docview/275659116?accountid=15756> (2018.04.04)

Widmer, M. (1994). Orff Schulwerk – Az elemi zene- és mozgásnevelés koncepciója. *Parlando*. 36(4), 19-26.

Wing, H. (1948). *Tests of musical ability and appreciation: An investigation into the measurement, distribution, and development of musical capacity*. London, England: Cambridge University Press.

Wing, H. (1957). The measurement of musical aptitude. *Occupational Psychology*, 31(1), 33-38.

Wing, H. (1961), *Standardised Tests of Musical Intelligence*. Sheffield, England, Principal City Training College.

Winkler, I., Háden, G. P., Ladinig, O., Sziller, I., & Honing, H. (2009). Newborn infants detect the beat in music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 106(1), 2468-2471.

Womack, S. (2008). A comparison of the effects of Orff Schulwerk and traditional music instruction on selected elements of music achievement in third, fourth, and fifth grade students. Disszertáció, University of Georgia.

https://getd.libs.uga.edu/pdfs/womack_sara_c_200808_edd.pdf (2017.11.05.)

Young, V. T. (1967). An experimental study of the effectiveness of the Orff method of music education at the fourth grade level. Tézisdolgozat, Kansas State Teachers College of Emporia. https://esirc.emporia.edu/bitstream/handle/123456789/3118/Young_1967.pdf?sequence=1 (2017.11.05.)

Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulou, D., & Ellinoudis, T. (2003). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability?. *Physical Educator*, 60(2), 51.

Publikációs lista

Bíró, I. F., Hörich, B., & Szalai, T. (2020). Általános iskolai tanulók kulturális fogyasztása a társadalmi státusz függvényében. In Váradi J. (Szerk.), *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről* (pp. 107-125). Budapest, Magyarország: MMA.

<https://www.mma-mmki.hu/kiadvany/muveszeti-korkep-kutatas-a-muveszeti-neveles-helyzeterol-es-lehetosegeirol-a-tanorai-es-tanoran-kivuli-muveszeti-tevekenysegről-es-rendezvenyekrol/>

Bíró, I. F., Hörich, B., Szalai, T. & Váradi, J. (2020). The social dimensions of music education. *Studia Universitatis Babes-Bolyai Series Musica*, 2020(2), 37-50. DOI: 10.24193/subbmusica.2020.2.02

<http://www.studia.ubbcluj.ro/download/pdf/1333.pdf>

Szalai, T. (2018a). The Orff Schulwerk. A theoretical overview. *AFA, Ad Fontes Artis*, 2018(3), 164-174. ISSN 2453-9694

https://fmu.aku.sk/images/publikacie/AFA_32018_ISSN_2453-9694.pdf

Szalai, T. (2018b). Az éneklési képesség mérésére szolgáló kutatási eszközök áttekintése a zenepedagógiában. In Váradi J., & Szűcs T. (Szerk.), *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője* (pp. 85-89). Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó. ISSN 2559-8864

https://dea.lib.unideb.hu/dea/static/pdf_viewer/pdf.js/web/viewer.html?f=MjgyNjgxL3plbmVwZWRRhZ29naWFfbXVsdGphX2plbGVuZV9qb3ZvamUucGRmP3NlcXVlbmNlPTEmaXNBbGxvd2VkPXk=

Szalai, T. (2019a). Alternatív zenepedagógiai irányzatok: az Orff koncepció és a Kodály koncepció módszertani implementációjának összehasonlítása az eszközhasználat vonatkozásában. In Polonyi T., Abari K., & Szabó F. (Szerk.) *A pszichológia gyakorlata: Innováció az oktatásban* (pp. 203-213). Budapest, Magyarország: Oriold és Társai Kiadó. ISBN 978-615-5981-09-8

Szalai, T. (2019b). Az Orff koncepció szerepe a zenei nevelésben. In Váradi J (Szerk.), *Zenepedagógiai kutatások - A zeneoktatás megújuló módszertana*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetem. DOI: 10.5434/9789634902171/6

<https://music.unideb.hu/hu/az-orff-koncepcio-szerepe-zenei-nevelésben>

Szalai, T. (2020). The Role of Orff Approach to Music Education. In Varadi J. (Ed.) *Studies in Music Pedagogy - The Methodological Revitalisation of Music Education*. Debrecen, Hungary: University of Debrecen. DOI: 10.5434/9789634902263/6

<https://music.unideb.hu/hu/role-orff-approach-music-education>

Szalai, T., Mike, Á., Radócz, M. (2022). A digitális zeneoktatás előnyei és hátrányai. In Váradi, J (Szerk.) *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a hangverseny-látogatásban* (pp. 103-116). Budapest, Magyarország: Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet. ISBN 978-615-6192-94-3

Váradi, J., Szalai, T., Héjja, B. (2019). Investigating attitudes and musical taste related to music lessons of primary school students in Debrecen. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2). 318-331. DOI: 10.1556/063.9.2019.1.27

<https://akjournals.com/view/journals/063/9/2/article-p318.xml>

Váradi, J., Bíró, I. F., Hörich, B & Szalai, T. (2022). Az általános iskolai tanulók kulturális fogyasztására ható tényezők vizsgálata. *Neveléstudomány*, 1, pp. 122-134.

Recenzió:

Szalai, T. (2019). Varadi, J., & Szucs, T. (Szerk.). (2018). Multicoloured music pedagogy. Studies on the role, methods and social effects of music pedagogy. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(1), 142-145. DOI: 10.1556/063.9.2019.1.17

<https://akjournals.com/view/journals/063/9/1/article-p142.xml?rskey=sduPu8&result=2>