

Doktori (PhD) értekezés

**Az alapfokú művészeti iskolák működése és társadalmi
környezete**

Egy esélynövelő iskolatípus?

Szűcs Tímea

DEBRECENI EGYETEM

BDT

2018

Az alapfokú művészeti iskolák működése és társadalmi környezete

Egy esélynövelő iskolatípus?

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

Írta: Szűcs Tímea okleveles ének-zene – földrajz szakos tanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programja) keretében

.....

Témavezetők: Prof. Dr. Duffék Mihály és Dr. Juhász Erika

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 2018.....

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 2018.....

„Én Szűcs Tímea 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, 2018.

Szűcs Tímea

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	7
1.1. Problémafelvetés	7
1.2. A téma relevanciája	11
1.3. A kutatás céljai és hipotézisei	13
1.4. A kutatás alapfogalmainak konceptualizálása.....	15
1.5. Az értekezés felépítése	22
2. Zeneoktatás az egyházi iskoláktól az alapfokú művészeti iskolákig	24
2.1. Az ének-zene és a hangszeres zeneoktatás története Magyarországon a 9. és 19. század között	24
2.2. Az ének-zene oktatásának fejlődése a 19. századtól napjainkig	27
2.3. A hangszeres zene oktatásának fejlődése a 19. századtól napjainkig	30
2.4. A zenei nevelés jelenlegi intézményrendszere és helyzete	35
2.4.1. A zenei képzés helye az iskolarendszerben	36
2.4.2. Az alapfokú művészeti iskolák elhelyezkedése és működése Magyarországon	39
2.4.3. Tanulási formák a zenei nevelésben	42
2.4.4. A zeneoktatás pozíciójának változása az alapfokú művészeti iskolákban	44
3. A zenetanulás társadalmi jelentősége	59
3.1. A zenetanulás transzferhatásai az egészségre, a testi fejlettségre és ügyességre	61
3.2. A zenetanulás transzferhatásai a kognitív képességekre	63
3.3. A zenetanulás transzferhatásai a személyiségfejlődésre és az érzelmi intelligenciára	70
3.4. A zenetanulás hátránykompenzáló szerepe	73
3.5. A zenetanulás hatása a közösségépítésre	78
3.6. A kulturális és társadalmi tőke szerepe a zenetanulás során	79
3.7. A zenét tanuló gyermekek motivációinak feltárása	85
4. Az alapfokú művészeti iskolák vizsgálata.....	90
4.1. A kulturális tanulás fogalma és dimenziói	90
4.2. A „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás előzményei, céljai.....	92
4.3. A „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás mintája és az adatfeldolgozás módszerei	96
4.4. Az elemzés során kialakított változók és alkalmazott statisztikai módszerek ..	97

4.5.	A zenetanulók települési kontextusa	98
4.5.1.	A vizsgált települések gazdasági státusa	98
4.5.2.	A vizsgált települések lakónépességének társadalmi státusa	100
5.	Az alapfokú művészeti iskolák tanulóinak kulturális-gazdasági-társadalmi státusa.....	106
5.1.	Családi miliő	106
5.1.1.	A (zene)tanulók családi háttere	106
5.1.2.	A családok társadalmi státusa	111
5.2.	Inkorporált kulturális tőke	129
5.2.1.	Átörökített kulturális tőke	129
5.2.2.	Saját kulturális tőke	136
5.3.	Tanulmányi eredményesség	158
5.3.1.	Intézményen belüli eredményesség	158
5.3.2.	IKT eszközök használata a tanulás során	165
5.3.3.	Intézményen túli eredményesség	166
5.4.	A családi miliők megjelenése az alapfokú művészeti iskolák diáktársadalmában	172
6.	Összegzés	180
	Summary	190
	Hivatkozott irodalom.....	192
	Melléletek.....	218
1.	melléklet: AMI kérdőív zenét tanulóknak	218
2.	melléklet: AMI kérdőív kontroll csoportnak	226

Köszönetnyilvánítás

A doktori értekezés megszületését köszönöm mindenkinek, aki segített, akiknek az iránymutatása és támogatása jelentős szerepet játszott a dolgozat elkészülésében.

Külön köszönöm mindkét témavezetőmnek prof. Dr. Duffek Mihálynak és Dr. Juhász Erikának, akik segítettek a doktori témám legfontosabb sarokpontjainak megtalálásában és támogattak, biztattak a kutatómunka során.

Köszönettel tartozom prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki a doktori program vezetőjeként figyelte és segítette a fejlődésemet és a kutatómunkám alakulását.

Szeretném megköszönni kollégáimnak és doktorandusztársaimnak ötleteiket, szakmai javaslataikat, amelyekkel segítették a disszertáció megszületését.

1. Bevezetés

Értekezésünk bevezető fejezetében témaválasztásunk okait és relevanciáját mutatjuk be. A célok és hipotéziseink megfogalmazása után ismertetjük a dolgozatban előforduló legfontosabb fogalmakat, majd a disszertáció felépítését tekintjük át.

1.1. Problémafelvetés

A témaválasztásunkat szakmai és személyes okok egyaránt befolyásolták. Magyarországon sajátos ellentmondás figyelhető meg az ének-zene tantárggyal és a zenetanulással kapcsolatos közgondolkodásban. A 2013-as kerettanterv fejlesztési célként jelölte meg az ének-zene tantárgy kapcsán az *„erkölcsi nevelés, nemzeti öntudat és hazafias nevelés, állampolgárságra, demokráciára nevelés, az önismeret és a társas kultúra fejlesztése, a testi és lelki egészségre nevelés, felelősségvállalás másokért és önkéntesség, médiatudatosságra nevelés, a tanulás tanítása”* területeket (Kerettanterv 2013: 4). Ez a sokoldalú fejlesztési lehetőség alátámasztja mind az ének-zene, mind a hangszeres zenetanítás fontosságát, mégis egyre kisebb jelentőséget tulajdonítanak az ének-zene tanulásának. Ez a negatív társadalmi és pedagógiai megítélés komoly presztízsvesztést jelentett a szakmának. Miközben külföldiek jönnek hozzánk a Kodály-koncepciót tanulmányozni, „Kodály országában” a diákok, a szülők és a pedagógusok is gyakran felesleges tantárgynak ítélik az ének-zenét (Janurik 2008). A zenepedagógiai kutatások is arra utalnak (Janurik 2007), hogy diákjaink nem szeretik az ének-zene órákat. Ez arra hívja fel a figyelmünket, hogy szükség van az ének-zene oktatás átalakítására (Hausmann 2011; Janurik 2009). A jelenlegi oktatási keretek között is akad szép számmal sikeres ének-zene tanár, jó iskolai kórus, ami azt mutatja, hogy ezzel a tartalommal is végezhető jó munka, ha valóban hozzáértő tanár kezében van az ének-zene óra. Ezért fontos lenne a tanárképzés erősítése és a tananyag egyes részeinek felülvizsgálata. Lényeges ez azért is, mert a ránk zúduló „függönyzene” átalakította a zenehallgatási szokásokat, és ennek hatása megjelenik az ének-zene órákon is (Janurik 2009). Az ének-zene tanárok felelőssége még nagyobb, hiszen a 21. században tapasztalható zenei sokszínűségben segíteni kell diákjaink ízlésformálódását, mert zenét értő és élvező emberek kinevelése a cél. Ahhoz, hogy a megfelelő lépéseket megtehessek, alapos helyzetelemzést kell készíteni. Érdeemes átvizsgálni a tantervekben előírt követelményeket, megtudni, hogy valójában mi történik az órákon, mivel nagyon

fontos a tanárok szerepe (McKinsey 2007), és elengedhetetlen a diákjaink véleményének, igényeinek felmérése is. A tantárgyhoz kapcsolódó negatív szemléletmód mögött gyakran az ismeretek hiánya húzódik meg, ezért rendkívül fontos az ének-zene szakos tanárok tájékoztató, figyelemfelkeltő munkája. Kulcsfontosságú a folyamatos fejlődés, továbbképzés, illetve olyan alkalmak megteremtése, ahol lehetőséget kapnak a tanárok arra, hogy megvitassák a problémákat, tapasztalatokat és közösen rátaláljanak a lehetséges megoldási alternatívákra.

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

közösséghez való tartozás érzése és nő a társadalmi tőkájük, emellett toleránsabbak, elfogadóbbak a tanulók (Raffay 2005). A rendszeres fellépések olyan magabiztosságot adnak nekik, amelyet később, akár a munkaerőpiacon is jól tudnak kamatoztatni.

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

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

Egy másik jelentős vitatéma, vajon a társadalmilag magasabb pozíciójú szülők gyermekeinek intézménye az alapfokú művészeti iskola vagy inkább a társadalmi hátránykompenzáló szerepe érvényesül? Esetleg a hátránykompenzáló és elitista

koncepció egyaránt építi az alapfokú művészetoktatás jövőjét? Ezért a kutatás egyik fő kérdése az alapfokú művészeti iskolák rekrutációja. A kutatás során megvizsgáltuk a szülők társadalmi háttérét: az iskolai végzettségüket, foglalkozásukat, lakóhelyük típusát, objektív és szubjektív anyagi helyzetüket és a gyermekek otthonról hozott kulturális tőkét. Ennek alapján képet kaptunk arról, hogy milyen társadalmi-kulturális háttérrel rendelkeznek az alapfokú művészeti iskolába járó gyermekek.

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

Az alapfokú művészeti iskolák elhelyezkedését vizsgálva felmerül a kérdés: miért a hátrányos, határ menti megyékben (Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Csongrád) a legmagasabb az alapfokú művészeti iskolák száma (Budapest és Pest megye után)? E tények mögött meghúzódhatnak történelmi okok, hiszen az említett megyék több vármegye összekapcsolódásából jöttek létre, ez az összetettség magyarázata lehet a művészeti iskolák nagyobb számának. A települések számára kiugrási pontot is jelenthetnek az alapfokú művészeti iskolák, vonzóvá tehetik a települést. A városiasodás folyamatában fontos szerepe van a kulturális fejlődésnek, amelyet elősegítenek ezen intézmények programjai, képzései. A normatív támogatás révén a települések hátránykompenzáló törekvéseiben is jelentősek lehetnek az alapfokú művészeti iskolák. Demográfiai okok, a térség magasabb gyermeklétszáma (KSH 2017) is okozhatja az intézmények nagyobb számát. Ebben a határ menti hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetű térségben a társadalmi felemelkedés, mobilitás alapját is képezheti a művészetek tanulása az itt élők számára.

Ezek a tényezők indokolnak egy olyan vizsgálatot, amely megmutatja a zenetanulás által nyújtott lehetőségeket, valamint a zenét tanuló gyermekek sajátosságait, szocio-

ökonómiai státusukat, motivációikat, tanulmányi eredményességüket és a tanórán kívüli tevékenységeiket.

1.2. A téma relevanciája

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

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

A disszertáció eredményei jól kamatoztathatók mind a laikusok, mind a szakemberek körében. A szakértők számára betekintést nyújt a zenetanulók szocio-ökonómiai hátterébe, ami által jobban megismerhetik a problémáikat, nehézségeiket, ezáltal hozzájárulhatunk a lemorzsolódás csökkentéséhez. Emellett a zenetanuláshoz kötődő motivációik és szokásaik feltérképezése lehetővé teszi a képzésben való benntartásukat, tanulási kedvük fenntartását. Az új intézménytípus, az alapfokú művészeti iskola létrejötte által előidézett szakmai és társadalmi változások napjainkig történő feldolgozása segít meghatározni a zeneoktatás aktuális helyzetét, kihívásait és útmutató lehet a jövőbeli irányok és tervek megvalósításához. A megvalósult empirikus kutatás mind tartalmi mind módszertani szempontból újszerű, gyakorlati felhasználhatósága a művészetpedagógia szakirodalmában hiánypótló lehet.

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

1.3. A kutatás céljai és hipotézisei

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

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

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

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

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

A kutatási kérdéseink alapján az alábbi öt hipotézist állítottuk fel:

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

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

H3: *Feltételezzük, hogy az alapfokú művészeti iskolák által megvalósított művészeti nevelés a hatásait térségi szinten is kifejti, ezért az országos átlag alatti társadalmi-gazdasági mutatókkal rendelkező települések és térségek életében hátránykompenzáló*

funkciót tölt be, emiatt nagyobb az igény itt erre a képzési formára az országos átlagnál.

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

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

1.4. A kutatás alapfogalmainak konceptualizálása

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

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

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

intézményeire vonatkozóan történtek vizsgálatok. Ezek tapasztalatait felhasználva szeretnénk elvégezni a kutatásunkat.

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

családi háttér különböző mutatóit, a vagyoni helyzetet, amelyek alapján összehasonlította a különböző típusú gimnáziumi képzésekbe járó gyermekek arányának változásait.

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

Értekezésünkben a **kulturális tőke** fogalmát Bourdieu (1999) tipizálása alapján értelmeztük. Ennek megfelelően a kulturális tőke komponenseit három csoportba rendeztük: intézményesült tőke (pl. iskolai végzettségek), tárgyasult kulturális tőke (pl. könyvek, gépek, képek), inkorporált, bensővé tett kulturális tőke (pl. szervezet tartós készségének formájában). Az empirikus kutatásban az első csoport esetében a szülők legmagasabb iskolai végzettségét vizsgáltuk. A második kategóriában a családi könyvtár nagyságát és az otthon található hangszereket mértük fel. A harmadik csoportba az otthoni közös éneklés, zenélés és a kultúrafogyasztási szokások kerültek. A harmadik fejezetben részletesen kitértünk a kulturális tőke értelmezésének elemzésére.

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

Feltételezésünk szerint az alapfokú művészeti iskoláknak hátránykompenzáló szerepük van, ezért vizsgáltuk a **hátrányos helyzet** fogalmát. E fogalmat több tudományterület használja, ám értelmezését a vizsgálódás célja is befolyásolja (Liskó 2002). Közös pontként megnevezhető a család rosszabb szociális és gazdasági háttere (Edwards 1974; Heckman – Masterov 2007). Gidáné (2006) megfogalmazása szerint: „*a hátrányos helyzet vagy depriváció egyes embereknek vagy embercsoportoknak olyan társadalmi helyzete, amelyben az erőforrások elérhetősége az átlagosnál jelentős mértékben korlátozottabb*” (Gidáné 2006:75). Pedagógiai megközelítésből a hátrányos helyzet

gazdasági, társadalmi és kulturális tényezők kombinációja, amely kedvezőtlenül hat a gyermekek iskolai eredményességére (Fejes 2006; Fejes – Józsa 2007). Jogi kategóriaként megjelenik a köznevelési törvényben (1997. évi XXXI. törvény), ez kulcsfontosságú a különböző támogatások és kedvezmények jogosultsági körének meghatározásában. A 2013-as módosítás hatására számos tanuló (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű egyaránt) kikerült a támogatottak köréből. Ez növelheti a korai iskolaelhagyás lehetőségét, és kizárja őket a kifejezetten hátrányos helyzetűeknek indított programokból is (2013. évi XXVII. törvény; Varga 2014). A gyermekvédelmi törvényben a szülők alacsony iskolai végzettsége, a munkanélküliség, az elégtelen lakáskörülmény számít meghatározó tényezőnek (Varga 2013). Ha pedagógiai szempontból közelítjük meg a problémát, akkor szélesebb látószögből érdemes szemlélődni. Befolyásoló tényező lehet a szülők alacsony társadalmi státusa (Andor – Liskó 2000; Boudon 1981), a stabil családi háttér hiánya (Papp 1997), a területiségből fakadó hátrány (Garami 2014; Imre 2002a; Papp Z. 2011; Süli-Zakar – Lenkey 2014), a nyelvi, etnikai kisebbség (Torgyik 2005), a kulturális ellátottság hiánya, az oktatási rendszer sajátosságából fakadó hátrányok (Fejes – Józsa 2005), a tanulási nehézségek (Weiss 1986).

Összességében megállapíthatjuk, hogy nem önmagában a kedvezőtlen anyagi helyzet, hanem ezt a körülményt rendszeresen kísérő szociális hiányosságok, az iskolaellenes attitűd, a tanulási motívumok fejlettsége és a tanulási problémák okozhatnak gondot az iskolai tanulásban (Ambrus 2001; Fejes – Józsa 2005; Fejes – Kelemen – Szűcs 2013; Kertesi – Kézdi 2004).

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

jelenséghez. Az indokok között vannak olyanok, amelyek mögött fellelhetők kézzel fogható magyarázatok és olyanok is, amelyek megfoghatatlannak tűnnek és csak sejthető a valódi indíték.

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

Vannak olyan esetek, amikor látszólag minden ok nélkül, hirtelen abbahagyják a gyermekek a zenei tanulmányaikat. Emögött meghúzódhat a kortárs csoport gúnyolása, hiszen egyre fontosabb szerepet kap a véleményük egy-egy diák életében (Berta – Török 2015). A szakértői vélemények szerint ezek a hirtelen változások gyakrabban fordulnak elő az alacsonyabb státusú családok gyermekeinél. Ennek több összetevője is lehetséges. Egyrészt ismerjük a társadalmi háttér és a gyermekek iskolai teljesítménye közötti összefüggést (Andor – Liskó 2000; Bodnárné 2005), másrészt a tanulók érzelmi

hátrány dimenziójáról sem szabad megfeledkeznünk (Fejes – Józsa 2005). Ennek összetevői lehetnek a család vagy teljes család hiánya, a rendezetlen viszonyok, a szülők devianciája, az érzelmi sivárság stb. (Papp 1997). Emiatt nehezebb megismerni és megközelíteni őket, ami rendkívül fontos a zenetanár számára, hogy alkalmazkodni tudjon a gyermek képességeihez, érzékvilágához. Ha nem sikeres ez a folyamat, oka lehet a diák zenetanulásból való kimaradásának. E gyermekek szüleivel nehezebb jó partnerkapcsolatot kiépíteni a gyakori szülői érdektelenség miatt (Liskó 2002). Így arra is kevésbé nyílik lehetőség, hogy megbeszéljék a gyermekkel kapcsolatos problémákat és együtt keressenek megoldási lehetőségeket (Coleman – Hoffer – Kilgore 1982; Lannert – Szekszárdi 2015), tehát a lemorzsolódás veszélye nagyobb. Ráadásul ezek a tanulók az általános iskolában is gyakrabban tapasztalnak sikertelenséget (Kertesi – Kézdi 2005), ami csökkentheti az önbizalmukat és hamarabb feladják, nem küzdenek tovább a zenei tanulmányaik kapcsán sem.

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

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

1. táblázat: Az évfolyamok létszáma az alapfokú művészeti iskolákban

(Forrás: KIR adatbázis, saját szerkesztés)

osztály	létszám (fő)	lemorzsolódás aránya (%)
alapfok 1	25468	0
alapfok 2	18426	27,65
alapfok 3	12786	30,6
alapfok 4	9274	27,46
alapfok 5	6528	29,6
alapfok 6	5288	18,99
továbbképző 1	2736	48,26
továbbképző 2	1938	29,16
továbbképző 3	1285	33,69
továbbképző 4	961	25,21

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

2. táblázat: A zenetanulási biográfia komponensei
(saját szerkesztés)

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

1.5. Az értekezés felépítése

Az első **Bevezetés** című fejezetben bemutattuk a disszertáció témáját, azokat a problémaköröket, amelyekre a dolgozatban figyelmet fordítottunk. Megfogalmaztuk a téma relevanciáját, valamint a kutatás céljait és hipotéziseit, majd áttekintettük a legfontosabb alapfogalmakat.

A **Zeneoktatás az egyházi iskoláktól az alapfokú művészeti iskoláig** című fejezetben a zeneoktatási intézményrendszer történetének kronologikus rendjét vezettük végig. Az első alfejezetben együtt tárgyaltuk az ének-zene és a hangszeres zeneoktatás történetének fejlődését. A 19. századtól azonban teljesen elvált egymástól a kétféle intézményrendszer fejlődése, ezért külön alfejezetekben mutattuk be őket. A zenei nevelés jelenlegi intézményrendszerének és helyzetének ismertetésekor kitértünk a zenei képzés iskolarendszerben elfoglalt helyére és áttekintést adtunk az alapfokú művészeti iskolák magyarországi elhelyezkedéséről és működéséről. Szemügyre vettük a zenei nevelésben előforduló tanulási formákat és figyelemmel követtük a zeneoktatás pozíciójának változását az alapfokú művészeti iskolákban.

A harmadik fejezetben, amely **A zenetanulás társadalmi jelentősége** címet viseli a zenetanulás társadalmi jelentőségét jártuk körbe többféle megközelítési szempont alapján. Ennek során megvizsgáltuk a zenetanulás hatását az egészségre, a testi

fejlettségre és ügyességre, a kognitív képességekre, a személyiségfejlődésre és az érzelmi intelligenciára, a hátránykompenzáló szerepére és a közösségépítésre. Ezután bemutattuk a kulturális és társadalmi tőke szerepét a zenetanulás szemszögéből, majd a gyermekek zenetanulási motivációinak feltárásával, elemzésével foglalkoztunk.

A negyedik fejezetben a kulturális tanulás fogalmának és dimenzióinak bemutatása után a **„Zenetanulás Magyarországon 2017”** kutatás előzményeit, céljait, mintáját, módszereit és háttérét ismertettük. A zenetanulók települési kontextusának áttekintésekor a vizsgált települések gazdasági-, társadalmi-, és kulturális státusával foglalkoztunk.

Az ötödik **Az alapfokú művészeti iskolák tanulóinak kulturális-gazdasági-társadalmi státusa** című fejezetben az empirikus kutatás eredményeit és értelmezéseit mutattuk be. Ennek során arra vállalkoztunk, hogy összehasonlíjuk a zenetanuló és a zenét nem tanuló gyermekeket és megkeressük azokat a sarokpontokat, amelyek mentén kirajzolódnak a hasonlóságok és különbségek a két csoport között. A családi miliő jellemzésén belül kitértünk a tanulók családi háttérének és társadalmi státusának vizsgálatára, amely magában foglalta a család kulturális, gazdasági és társadalmi tőkéjét. A második alfejezetben az inkorporált kulturális tőkét kiemelten elemeztük. Ennek során feltérképeztük a szülők által átörökölt kulturális tőkét és a gyermekek saját kulturális tőkéjét. A harmadik alfejezetben a tanulók tanulmányi eredményességét vettük górcső alá, figyelembe véve az iskolán belüli és az intézményen kívüli eredményességet. A negyedik alfejezetben a különböző családi miliók megjelenését vizsgáltuk az alapfokú művészeti iskolák diáktársadalmában.

Az **Összefoglalás** fejezetben a kutatás főbb eredményeit és a jövőbeli folytatás lehetőségeit mutattuk meg. A **Mellékletben** a kutatás során használt kérdőíveket helyeztük el.

2. Zeneoktatás az egyházi iskoláktól az alapfokú művészeti iskolákig

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

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

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

A 9-13. században a zenei tananyag iskolai elsajátítására elsőként a kolostori, káptalani és plébániai iskolákban volt lehetőség. A klerikusok¹ foglalkoztak oktató-nevelő feladatokkal, amely képzés során három egymásra épülő szintet különböztettek meg: alsó fokú iskolás ismeretek, komplex alaptudományok és önálló, specializálódott tudományok. Zenetanulásra az első szinten volt lehetőség, ahol a lectura² mellett a cantus tananyagát kellett elsajátítani. A cantus a liturgikus ismeretek és az egyházi énekek elsajátítását jelentette. Az oktatásban nagy szerepet játszottak a falusi papok is, akik a falusi fiúk kis csoportját megtanították olvasni, megismertették velük a kötelező liturgikus szövegeket, énekeket és bevezették őket az egyházi szertartásokba (Pukánszky – Németh 1994). A káptalani iskolák szegény tanulói mendikálással³ járultak hozzá ingyenes taníttatásukhoz. A mendikálás során végigjárták a város jobb módú családjait és az adományokat énekszóval, dalokkal köszönték meg. Ezek a diákok

¹ klerikusok: férfiak, akik az egyházi rendbe tartoztak (Mészáros 1981)

² lectura: olvasástanulás, az alapvető nyelvtani szabályok és szókincs elsajátítása (Mészáros 1981)

³ mendikálás: adománygyűjtés (Mészáros 1981)

részt vettek az udvari és templomi énekkarok munkájában is, iskolai taníttatásukért cserébe (Mészáros 1981).

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

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

A 18. században érdemes kiemelni a jezsuitákat a zeneoktatás vizsgálata kapcsán, akik fontosnak tartották a művészetek hatásait, így kiemelt szerepet kaptak az énekkarok és a zenekarok a templomi és az iskolai ünnepek alkalmával. Az angolkisasszonyok rendjét

Mária Terézia alapította 1770-ben Budán. A leányok olvasást, írást, társalgást, táncot, rajzot és zenét tanultak (Mészáros 1981). A debreceni református kollégiumban Maróthi György sokat tett a zenei élet fellendítéséért. Újjászervezte az énekkart, új zsolnároskönyvet adott ki és a többszólamú éneklésre helyezte a hangsúlyt (Pukánszky – Németh 1994).

Mária Terézia 1777-es oktatási reformja a Ratio Educationis – magyar címén Magyarország és a társországok átfogó oktatási-nevelési rendszere – a hazai iskolákat állami iskolarendszerbe rendezte. Az új oktatási-nevelési rendszer fő célja az volt, hogy a közoktatást egységes irányítás alá vonják. Innentől kezdve az iskolázás már nemcsak a vallási felekezetek és a földesurak ügye volt. Az állam azonban továbbra is fontos szerepet szánt az egyházaknak az iskoláztatásban, de központosított felügyelet alatt. Az új rendszer pozitívumai között említhetők, hogy tankerületeket hozott létre irányítási és ellenőrzési feladatokkal. Megerősítette a meglévő iskolatípusokat és meghatározta az egyes iskolafokok tananyagbeli tartalmait. A humán ismeretanyag kibővült reál ismeretekkel is, pl. számtan, természetrajz, fizika, földrajz. A tantervekben kötelező, ajánlott és választható tantárgyakat különböztettek meg. Meghonosították a normaiskolákat, a „kiemelt anyanyelvi iskolákat”, amelyek a tanítóképzés új intézménytípusát jelentették (Bécs, Pozsony, Buda, Nagyvárad). A szellemi felfrissülés, a testi nevelés és a játék fontosságát és hasznát is kiemeli a szabályzat. Úgy vélték, hogy a nemesembernek értenie kell a művészetekhez és a szépirodalomhoz is, hogy hozzáértőként tudja támogatni a zene, a szépirodalom és a színház művelőit. Így a reform során a zenetanulás korszerűsítése is megtörtént (Pukánszky – Németh 1994).

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

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

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

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

A többszólamú egyházi énekléssel főként a kollégiumok kántusaiban találkozhatunk. Mátray Gábor arról írt, hogy *„...nem ártana hasonló muzsikai iskolát is állítani fel, melyben minden nemű hangszerekre szegény gyermekeket taníttatnának...”* (Mátray 1984).

1849-ben az Entwurf iskolareform fontos esemény volt a magyar oktatás történetében. Ez az osztrák gimnáziumok és reáliskolák részére előírt szabályzat és tanterv, magyarul *"Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezetére vonatkozó szabályzat"* hazánkban is bevezetésre került. Fontos gondolatot fogalmaztak meg az instrukciók között: a „passzív befogadás” helyett a „tanulók saját tevékenységét” szorgalmazták a középiskolai tanulás kapcsán. A 10-18 éves fiúk számára nyolcosztályos gimnáziumot hoztak létre, ahol a tananyag latin és görög nyelvi-irodalmi, a német nyelv és humán, illetve reál tárgyak együtteséből állt. A gimnázium két tagozatból állt, az első négy osztály az algimnázium, a felső négy osztály a főgimnázium nevet viselte. A gimnáziumi képzés lehetett nyilvános vagy magánjellegű. A gimnáziumoknak a nyilvánossági jogot az oktatásügyi minisztérium adhatta meg. A nyilvános gimnáziumokban lehetőség volt érettségi vizsgákat tenni. A középiskola másik típusát a reáliskola adta. Ez egy hatosztályos intézmény, ami az első három évet magába foglaló alreálból és a következő három évet felölelő főreálból épült fel. Ez az iskolatípus felsőfokú technikai, illetve műszaki tanulmányokra készítette fel a diákjait. A tantervében a klasszikus stúdiumok helyett a természettudományok szerepeltek. Az

Entwurf rendelkezése alapján az oktatás nyelve az, amely az intézmény székhelyén lakók többségének az anyanyelve (Pukánszky – Németh 1994). A szabályzat hatására a humán jellegű gimnáziumokban heti két énekórát írt elő a tanterv, emellett karénekekre és hangszeres tanulmányokra is volt lehetőség. A reformkor idején a katolikus főiskolák és tanítóképzők zenei nevelésében elsősorban a liturgikus énekekkel, orgona- és zongoratanulással találkozunk. Az 1868-as Eötvös József nevéhez fűződő népiskolai törvény az éneket kötelező, heti egy órás tantárgyként tünteti fel, amelynek tananyagában a néphagyomány állt a középpontban (1868. évi XXXVIII. törvénycikk). Az 1925-ben kiadott tanterv újdonsága, hogy a három felső évfolyamon gyermekkar szervezésére ad lehetőséget. Az 1-3. osztályban hetente egy, a 4-6. osztályban hetente két órát írt elő a tanterv. A középpontban a népdaléneklés állt, ám a gyermekek képességeihez igazította a nehézségi fokozatokat (Szabó 1989). Az 1941-es tantervben az általános iskola kibővült 8 osztályra, ahol az első két évben heti egy, 3-8. osztályban pedig heti kettőre nőtt az ének-zene órák száma. A tananyagban továbbra is a népzenei anyag hangsúlya jellemző.

1946-ban alapította Gulyás György az ország első állami Énekiskoláját, a Békés-Tarhosi Országos Ének és Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézetet. Az intézmény tanárai az indulásnál Gulyás György, dr. Homér Janka, Molnár Teréz, Kapás Géza, Gráf Ottó, Ruber Katalin és Mánya Éva voltak. A tehetséges vidéki gyermekeket gyűjtötték össze, a zenei kultúra felfejlesztése céljából (Dombiné 2016). Már az 1947/48-as tanév olyan eredményeket mutatott, aminek hatására az ország zenei érdeklődése Tarhos felé fordult. A képzést a Kodály-koncepció szerint énekes alapokon valósították meg, minden nap tartottak kóruspróbákat és sikerült igazolni az intenzív zeneoktatás nevelő képességét. 1948 őszén a Szovjetunió Zeneművész Szövetségének küldöttsége nevében Novikov zeneszerző és Szvesnyikov kóruskarmester látogatott el Tarhosra. 1950-ben Kodály Zoltán is tiszteletét tette (Tarhos Község Önkormányzata 2017). 1954-ben az állami költségvetés csökkentése miatt megszüntették az intézményt (Gulyás 1988; Szentpéteri ed. 2001).

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

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

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

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

Az ének-zene tantárgy tanításához szükséges a komplex látásmód, a tantárgyak közötti integráció megteremtésével, így megalapozhatjuk a kapcsolatot a különböző műveltségi területek és művészeti ágak között (Osvay 1999). Erre utal a Nemzeti alaptanterv koncepciója is. *„A művészeti tárgyak mindegyike a teljes emberré válást (az értelmi és érzelmi nevelés közötti összhangot), a közösségformálást, a szociokulturális hátrányok leküzdését, a kulcskompetenciák fejlesztését, a világ komplex befogadását, az önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetőségét, a tehetséggondozást próbálja a maga eszközével segíteni. ... A nevelésben betöltött szerepükkel egymás hatását erősítik, mivel mindegyik célja, hogy a művészetekről mint az alkotás, a megismerés, a kommunikáció összetett formáiról élményszerű tapasztalatokat, ismereteket nyújtson, amelyek nagyban hozzájárulnak a legkülönbözőbb képességek fejlesztéséhez, a harmonikus személyiség*

kialakulásához. A művészeti nevelés lényege, hogy a művészetet a gyerek nevelésének középpontjába helyezi. Az aktív művészeti tevékenységek, a készség-, képességfejlesztés szisztematikus rendje lehetőséget ad a művészetek tartalmi befogadására, s általa az egyéni továbbfejlődésre. Több műveltségi részterületnek is célja - a sajátos kifejezési eszközeivel kapcsolatos ismeretszerzés és képességfejlesztés mellett - a kultúra köznapi jelenségeinek kritikai feldolgozása, a legfontosabb kommunikációs módok tanulmányozása. Ily módon az órai tevékenységek kapcsolódhatnak művészi alkotásokhoz és a mindennapi élet megnyilvánulásaihoz egyaránt” (243/2003. Korm. rendelet).

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

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

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

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

1875 fontos időpont a magyar zenei nevelésben és zenetanárképzésben, ugyanis ekkor alapították az Országos Magyar Királyi Zeneakadémiát, amelynek igazgatója Erkel Ferenc, elnöke Liszt Ferenc volt (Szabó 1989). Megalakulását számos tény indokolta, mégis komoly nehézségekkel kellett megbirkózni. A polgárosodás és a magaskultúra iránti igény megnövekedése megalapozta az igényt arra, hogy felsőfokú zeneoktatási intézményt hozzanak létre Magyarországon. A szűkös anyagi keretek miatt évekig húzódott az ügy, de végül két szakkal (zongora és zeneszerzés) elindult a felsőfokú zenei képzés hazánkban öt tanárral (Liszt Ferenc, Erkel Ferenc, Ábrányi Kornél, Nikolits Sándor, Volkmann Róbert) és 38 növendékkel (Gádor – Szirányi 2017). 1886/1887-ben Mihalovich Ödön került az új összevont intézmény az Országos Magyar Királyi Zene- és Színművészeti Akadémia élére. Jelentős fejlesztések fűződnek a nevéhez, például 1890-től megteremtette a módszeres tanárképzés lehetőségét és megszervezte a gyakorlóiskolai osztályokat is (Szerző 1977). Korábban zenetanárképzés Magyarországon a Nemzeti Zenedében működött 1840-től, ahol a legkiemelkedőbb növendékek zenetanításra jogosító végzettséget kaphattak (Tari és mtsai. 2005). 1918 őszén az Országos Magyar Királyi Zene- és Színművészeti

Akadémia felsőoktatási jellegét elismerték azzal, hogy viselhette az "Országos Magyar Zeneművészeti Főiskola" címet. Az 1920-as évek elejétől csak a Zeneakadémia jogosult okleveles zenetanár végzettség kiadására. 1949-től jelentős változások indultak az intézmény életében. A minisztériumi rendelkezések komoly átalakításokat követeltek: megszüntették az egyházzenei tanszakot, háttérbe került a művészképzés, egyre hangsúlyosabb lett a tanárképzés, így 1949-ben elindították a középiskolai énektanár-karvezető szakot. 1952-ben az oktatási reform következtében egységes öt éves főiskolai képzést hoztak létre, ahol művésztanár oklevelet szerezhettek a diákok. 1966 jelentős fordulópontra a zenetanárképzésben, ugyanis a Zeneakadémia keretein belül öt vidéki nagyvárosban (Győr, Debrecen, Szeged, Miskolc, Pécs) nyílt lehetőség főiskolai zenetanári képzettség megszerzésére. A zenetanárok képzési ideje ekkor három év volt, mint a tanítóképzésben, a pedagógiai főiskolák négy éves képzésével szemben (Duffék 2009). 1971-ben a Zeneakadémia egyetemi szinten folytathatta a működését, majd a vidéki városokban, Debrecenben (1980) és Szegeden (1983) is megkezdődött az egyetemi szintű oktatás. Így az 1990-es években ötéves egyetemi és négyéves főiskolai képzésben lehetett zenetanári végzettséget szerezni. Az 1990-es évek végén elkezdtek önállósodni a vidéki tagozatok, 1997-ben a győri és miskolci, 1998-ban a debreceni, pécsi és szegedi intézmények (Duffék 2016). 2000-től új elnevezést kapott a Zeneakadémia: Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem. 2007-ben elindult a több ciklusú, bolognai rendszer. 2013/2014-től új, osztatlan képzések indultak: 4+1 éves szakok elvégzésével alapfokú, 5+1 éves tanári szakok elvégzésével alap- és középfokú intézmények hangszer- illetve elméletoktatására nyernek jogosultságot a hallgatók. (Gádor – Szirányi 2017).

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

A II. világháború előtt több egyesületi és magán zeneiskolában lehetett tanulni. Ezek közül a legkiemelkedőbbek a Nemzeti Zenede és a Fodor Zeneiskola. A vidéki városokban országszerte kb. 50 intézményben tanulhattak zenét a műkedvelők (Szentpéteri ed. 2001). 1950-ben új tanterveket vezettek be, amelyeken erősen érződött

a kor szellemisége (Lebanov 2014). 1952-ben a zeneoktatás reformjáról szóló új rendelet jelent meg, amely az állami zeneiskolák újjászervezését írta elő. Ebben az időszakban nem mindenki számára voltak elérhetők a zeneiskolák, ezért a népesség szélesebb rétegének képzését, zenei nevelését nem tudták teljesíteni (Szabó 1989). Az 1950-es években kb. 10000 gyermek tanult zenét Magyarországon. Az intézményi kereteket átszervezték és újragondolták a képzés tartalmát is. Fontos szempont lett a szakmai kritériumoknak megfelelő tanári kar létrehozása is (Szentpéteri ed. 2001). 1952-ben átszervezték az egyesületi, magán zeneiskolai és zenepedagógusi munkaközösségeket és megalakították a Fővárosi Zeneiskolai Szervezetet. A vidéki városokban állami zeneiskolák alakultak (Püspökladány 1959), a kisebb településeken pedig kihelyezett tagozatokat indítottak az 1960-as években, amelyek az 1980-as években önállósodtak. Közben Budapesten 1968-ban Kerületi Állami Zeneiskolákat hoztak létre. A mai nevén Nádasy Kálmán Alapfokú Művészeti és Általános Iskola 1981-ben kísérleti jelleggel kezdte el a művészetoktatást, majd 1988-ban átalakultak művészeti iskolává. Itt a zene mellett báb-, dráma-, képző- és táncművészeti oktatás közül választhattak a tanulók (Lebanov 2014). Az 1989/1990-es tanévben a folyamatos fejlődésnek köszönhetően már 171 zeneiskola működött 69767 tanulóval Magyarországon (Homorné 2009).

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

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

zenetanulás az egyik legkönnyebben elérhető, már-már státusszimbólumnak számító művelődési formává vált (Szentpéteri ed. 2001).

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

Az ellenőrzés során a tanügy-igazgatási dokumentumokat és a munkaszerződéseket vizsgálták át, majd az intézmények működésének szakmai feltételrendszerét tekintették át. Az észlelt hiányosságok közül a teljesség igénye nélkül ismertetek néhányat. A szakhatósági engedélyek kritikus pontot jelentettek az ellenőrzés során, a költségvetés bevételi oldalán nem mindig jelent meg a kötött felhasználású normatíva, a pedagógusok létszámát a többcélú intézményeknél nem mindig lehetett követni az alapfokú művészetoktatási intézményekre vonatkozóan, túl sok volt a megbízással történő foglalkoztatások száma, a személyi alaphétt nem megfelelően állapították meg, a tanszakvezetői órakedvezményt figyelmen kívül hagyták, a munkakört pontatlanul határozták meg (Domján és mtsai. ed. 2003).

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

2.4. A zenei nevelés jelenlegi intézményrendszere és helyzete

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

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

2.4.1. A zenei képzés helye az iskolarendszerben

Magyarországon már nagyon fiatal korban lehetőség nyílik a gyermekek zenei fejlesztésére: nem intézményi szinten, de működik a babamuzsika⁴. Az óvodákban (ISCED⁵ 0) képzett pedagógusok részesítik zenei fejlesztésben a gyermekeket, ami nemzetközi viszonylatban is különleges. A gyermekek mondókákkal, gyermekdalokkal ismerkedhetnek meg, miközben egyszerű mozgásokat, játékokat végeznek a verselés és éneklés közben. A jól éneklő és biztos zenei tudású óvónők nem kizárólag a szervezett ének-zenei tevékenységeket használják ki éneklésre, hanem spontán is „dalolgatnak” a csoportjaikkal. Nagyon fontos a zenei nevelés kisgyermekkorban, hiszen talán ezen a fokon érvényesülnek leginkább a Kodály-i elképzelések.

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

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

A középfokú oktatásban (ISCED 3) gimnáziumi, szakgimnáziumi és szakközépiskolai képzést különböztetünk meg. A 2016-ban módosított kerettanterv szerint a gimnáziumi osztályokban az első két évben heti egy ének-zene óra van. A következő két évben választhatnak ének-zene, rajz- és vizuális kultúra valamint művészettörténet közül, amelyet felmenő rendszerben már nem heti egy, hanem heti két órában tanulnak a diákok. A szakgimnáziumban – kivéve a zeneművészeti szakgimnáziumokat – egy évig tanulnak heti egy órában művészetek tantárgy alatt a fiatalok ének-zenét, vizuális kultúrát, dráma és táncot vagy mozgóképkultúra és médiaismeret az iskolavezetés döntése alapján. A szakközépiskolában nincsen ilyen típusú óra (22/2016. (VIII. 25.)

⁴ Játékos zenei foglalkozás 3 év alatti gyermekekkel és szüleikkel közösen.

⁵ International Standard Classification of Education (Forgács 2009)

EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításának mellékletei). Az ének-zene órák az oktatás minden szintjén a kultúra- és műveltségkövetítő szerepükön túl a kreativitás, játék, kikapcsolódás, feltöltődés és élményszerzés helyét is jelentik. Az énekórák egy jó tanár vezetésével sikerélményt, feltöltődést jelenthetnek a diákoknak, ami segítheti őket a többi órán való helytállásban is. Ezeket a funkciókat érdemes erősíteni, hogy ne csak a szakma ismerje az éneklés és zenélés pozitív hatásait, hanem a laikusok és az oktatási rendszer vezetői is, hogy egyetlen diákcsoporttól se vegyék el az ének-zene órák nyújtotta lehetőségeket.

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

A zeneiskola-alapfokú művészeti iskola esetében felvételi eljárás során állapítják meg, hogy ki alkalmas a zenetanulásra a képességei-készségei alapján, tehát itt válogatott gyermekcsapattal dolgoznak. Ezek délutáni foglalkozásokat jelentenek a diákok számára, 2x45 perc szolfézst és 2x30 perc hangszeres órát foglal magába hetente.

Más képzési struktúra is előfordulhat a művészeti iskolákban. Egy megyeszékhely legrégebbi alapfokú művészeti iskolájában, a művészeti osztályokban a képzés ideje: 8 év, ami magában foglal 2 előképző évfolyamot és az alapfok 6 évfolyamát. Tulajdonképpen az általános iskolai tanulmányaikba beépítve kapják azokat a plusz

órákat, amelyek az adott művészeti ág struktúrájához tartoznak. Óraszámban 2 x 45 perc szolfézszt és 2 x 30 perc zongorát jelent hetente. A választható tárgyak közül két tantárgy választható, a kórus előképzőtől: heti 2 x 45 perc, alapfoktól: heti 1 x 45 perc, a népzene heti 1 x 45 perc. A település szakemberekkel való ellátottságától függ, hogy milyen más hangszereken tanulhatnak a diákok. Ennél a képzésnél is van képesség- és készségfelmérés, ez alapján tanácsolják a szülőknek, hogy javasolják a zenei tanulmányokat vagy sem. Az iskolai javaslat után a szülő döntése alapján folytathat zenei tanulmányokat a gyermek. Azok a minőségi különbségek, amelyeket a régi típusú zeneiskola-alapfokú művészeti iskolákkal szemben ezekben az intézményekben tapasztalunk, erre vezethetők vissza. (Debreceni Vörösmarty Mihály Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola 2017).

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

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

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

Felsőfokon osztott és osztatlan képzésben tanulhatnak a hallgatók. Megmaradt a Bolognai rendszer szerinti osztott képzés, ahol a három éves alapképzés után 2 éves

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

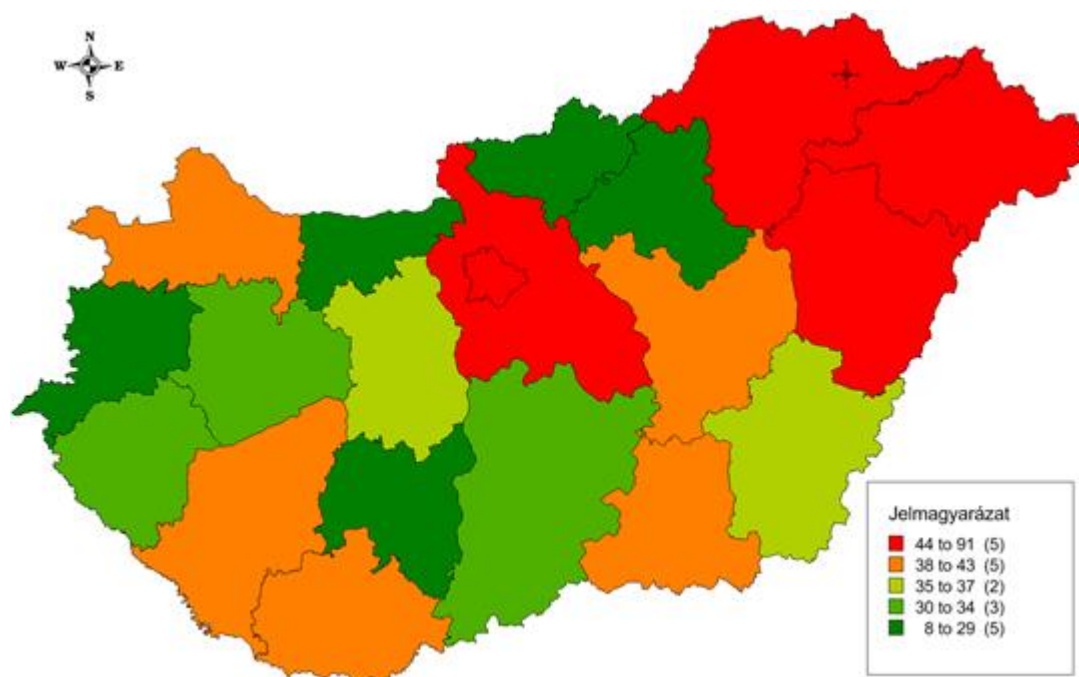
Az ének-zene tanárok képzése a korábbi pedagógiai főiskolákon történt és folytatódik ma is a jogutód intézményeikben. Ez a végzettség az általános iskolákban történő ének-zene tanítására ad jogosultságot. Ilyen intézmények találhatók Budapesten (ELTE Tanárképző Intézete), Szombathelyen, Pécsen, Szegeden,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

2.4.2. Az alapfokú művészeti iskolák elhelyezkedése és működése Magyarországon

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

1. ábra: Az alapfokú művészeti iskolák száma megyénként 2015. (db)

(Forrás: MZMSZ 2015, saját szerkesztés)



Magyarországon az alapfokú művészetoktatásban a hangsúly a képesség- és személyiségfejlesztésen van. A tananyag eszköz ahhoz, hogy fejlődjön a tanulók értelmi-, érzelmi- és kifejezőképessége. A fejlesztést és az ismeretgazdagítást a személyiségformálás eszközeként kezeli. Fejleszti az együttműködés képességét, a társas és érzelmi intelligenciát egyaránt. *„Az alapfokú művészeti oktatás – nevelés a teljes emberré válást (az értelmi és érzelmi nevelés közötti összhangot), a közösségformálást, a szociokulturális hátrányok csökkentését, a kulcskompetenciák fejlesztését, a világ komplex befogadását, az önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetőségét, a tehetséggondozást segíti elő”* (27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet). Rendkívül fontos a társadalom igényeihez való igazodás, valamint a szakmai tapasztalatok alapján történő újítás, fejlesztés. A 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet jelentős módosítására került sor a 3/2011. (I. 26.) rendelettel, amelynek célja a tartalmi fejlesztés, a tananyag és a követelmények korszerűsítése volt.

Az alapfokú művészeti iskola feladatai közé tartozik a művészi képesség- és tehetségfejlesztés, valamint a tanulók felkészítése a szakirányú továbbtanulásra (Lebanov 2014; Vikár Sándor Zenei Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Program

2017). A zenei pályára jelentkező tanulók aránya 3-5% (Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége 2013).

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

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

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

Az intézmény múltja jelentősen befolyásolja az intézményhez kapcsolódó élményeket, mivel a nagy múlttal rendelkező intézményeknek már kialakultak olyan sokszínű hagyományaik, szokásrendszereik, amelyek vonzóvá tehetik az intézményt az új növendékek számára (Pusztai 2002). A művészeti tanulmányok folytatása nem kötelező, és csak térítési díj fizetésével vehető igénybe. Ha egy tanuló több művészeti ág

képzésében vesz részt, nyilatkoznia kell arról, hogy melyik képzést szeretné térítési díj és melyiket tandíj⁶ ellenében igénybe venni (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet).

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

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

2.4.3. Tanulási formák a zenei nevelésben

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

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

Az informális tanulás egy része direkt módon, tervszerűen zajlik, amikor egy személy például zenei műveltségét szeretné bővíteni, és ennek érdekében látogat zenei programokat, hangversenyeket, bemutatókat. Ezt nevezzük autonóm tanulásnak (Juhász – Forray 2008). Az informális tanulás más része azonban olyan, sokszor teljesen észrevétlen, spontán, mindennapos tevékenység, amelynek elsődleges célja nem a

⁶ A tanulók csak egy művészeti ágban fizethetnek térítési díjat (mértékelt összeg), ha egy másik művészeti ágban is szeretne tanulni a gyermek, akkor ott már tandíjat kell fizetni.

tanulás, vagy önmagunk képzése, ám amely során mégis sok olyan ismerethez juthatunk, amelyek akár a munkaerő-piaci esélyeinket is javíthatják. Az általános- és középiskolákban is lehetőség nyílik arra, hogy ifjúsági hangversenyeken vagy az iskolában működő amatőr csoportok előadásain tanuljanak a gyermekek. Az alapfokú művészeti iskolákban, a zene eszközeivel történő tanulásban is számtalan lehetőség adódik az informális tanulásra a növendékhangversenyek, a koncertek és programok során.

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

A rejtett tanterv *„a szervezett tanítást-tanulást kísérő sajátos jelenségegyüttes”* (Szabó 1988: 53.). Mondhatjuk az iskolázás nem tervezett hatásának is, az angol szakirodalom „hidden curriculum”-ként emlegeti. Gubi Mihály szerint *„zaj a kommunikációs csatornában”* (Gubi 1980), Vallance az iskolázásból fakadó legfőbb áldásnak tartja (Vallance 1973). Az elnevezések sokfélesége mögött érdemes a tartalmi összetevőket keresni. Csapó Benő megfogalmazásában: *„A rejtett tanterv elmélete szerint az iskola nem csak úgy hat a gyerekekre, ahogy azt a hivatalos dokumentumok, tantervek, tananyagok rögzítik. A tanárok különböző rejtett hatásmechanizmusokon keresztül közvetítik saját értékrendjüket és a társadalmi környezet elvárásait”* (Csapó 1998: 46.). Tehát ez a nem tervezett jelenségvilág hatással van az iskolai munkára, eredményekre, amelynek hatékonysága nem kisebb jelentőségű a szándékos pedagógiai ráhatásokénál. Ráadásul az írott tanterv által előírt értékelés csak időszakos, a rejtett tanterv alapján viszont állandóan folyik az értékelés. Nagyon összetett dologról van szó, mert a tanulóknak figyelembe kell venniük a tanáraik, az osztálytársaik és a szüleik elvárásait is, és ezek nem mindig egyeztethetők össze. Például a sűgást a tanárok elítélik, az osztálytársak viszont számítanak rá (Tomasz 2006). Az iskola valódi hatásrendszere a manifeszt (aktív tanulás) és látens (passzív tanulás) hatások különböző arányú összetételéből alakul ki. E látens hatásrendszer elmaradhatatlan kísérőjelensége a tudatos tanítási folyamatoknak. Ez az implicit tanterv a tantárgyak anyagán kívüli szokásokat, információkat és attitűdöket jelenti, amelyeket a gyermekek az iskolában átélt tapasztalatokból tanulhatnak meg (Szabó 1988). A „rejtett tanterv” e másodlagos hatásai és forrásai nehezebben mérhetők, mint a tudatos tanítási-tanulási folyamatok. Tetten érhetők az iskola értékrendszerében, az ismeretszerzés körülményeiben, a

tanárok céltudatosságában, a tanárok – diákok – szülők egymáshoz való viszonyában, az értékmegőrzésben, a hagyományok továbbadásában (Pusztai 2002; Szabó 1993). A „rejtett tanterv” részét képezi az is, hogy milyen iskola-felhasználói kört szólít meg az intézmény, kiknek vonzó az iskola (Pusztai 2002). A tanárok hozzáállása, a diákokkal szembeni elvárásaik is e jelenségkörhöz tartoznak. A Pygmalion-effektus (Sallay 1995), az önbeteljesítő jóslat még fokozottabban jelen van a zenetanulásnál, hiszen az egyéni órákon nagyon szoros és személyes kapcsolat alakulhat ki a tanár és a tanuló között. Rejtett tantervet jelenthet a tanár által alkalmazott pedagógiai módszer is, például amikor figyelembe veszik a gyermekek képességeit, az évfolyam követelményeit és a kettőt összehangolva változtatnak a tanmeneten (Tomasz 2006).

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

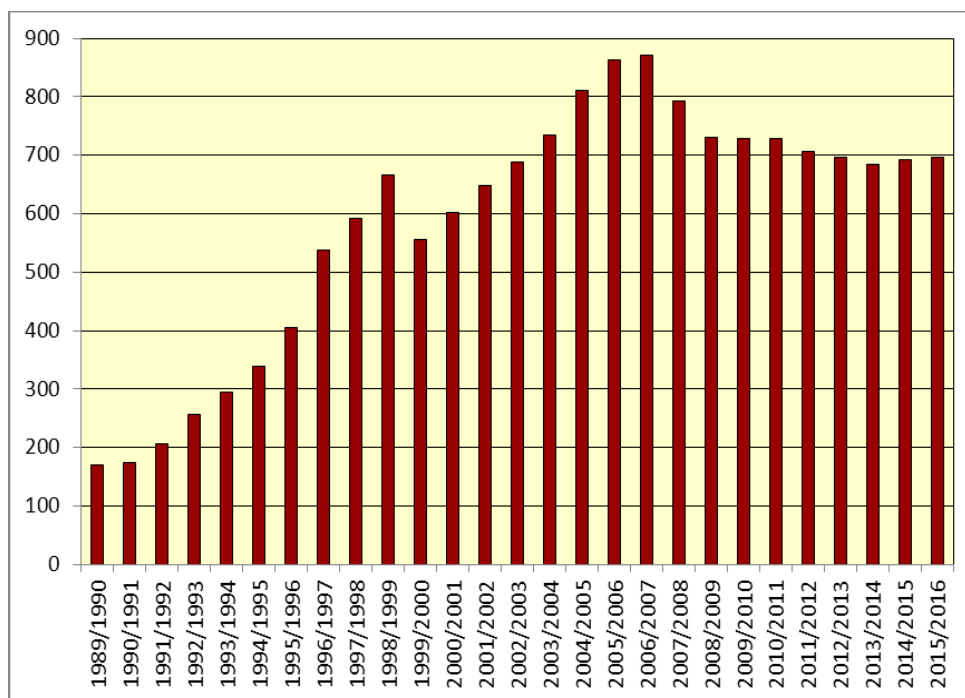
2.4.4. A zeneoktatás pozíciójának változása az alapfokú művészeti iskolákban

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

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

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

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



A változások okát keresve az intézmények számának növekedése mögött egyaránt találunk törvényi-, gazdasági- és társadalmi okokat. A statisztikai adatok azt mutatják, hogy elsősorban a más művészeti ágakat is oktató iskolák és az önálló művészeti iskolák számának növekedése jellemző. Ennek oka az 1990-es években kezdődött folyamat (11/1994. MKM rendelet; 27/1998-as rendelet; 1/1998 OM rendelet), amely kedvező normatív finanszírozást nyújtott a csoportos művészeti oktatás számára. A 11/1994. MKM rendelet meghatározta az alapfokú művészetoktatási intézmények működését, fenntartóra való tekintet nélkül. E rendelet hatására elkezdődött a nem önkormányzati iskolák alapításának első hulláma. További növekedést idézett elő a végrehajtási utasítás módosítása (1/1998 OM rendelet), amely előírta a szükséges helyiségek körét és azok felszerelését, valamint az oktatáshoz szükséges kötelező tárgyi eszközök és felszerelések jegyzékét is. Ez a rendelet ismét iskolaalapítási hullámot indított el, ám nem a zeneiskolák, hanem az egyéb művészeti ágakat tanító intézményeket száma növekedett jelentősen. Ennek köszönhetően a művészeti iskolák

színvonala között nagy különbségek mutatkoztak. Több esetben pusztán gazdasági haszonszerzés miatt hozták létre ezeket az intézményeket országszerte, amelyek óriási (10 000-es) növendéklétszámot is elértek. A visszaélések más alapfokú művészeti intézményekre is negatív megítélést jelentettek. Ezért az oktatáspolitikai megpróbálta ezeknek az intézményeknek a működését és finanszírozását szigorítani (Homorné 2009).

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

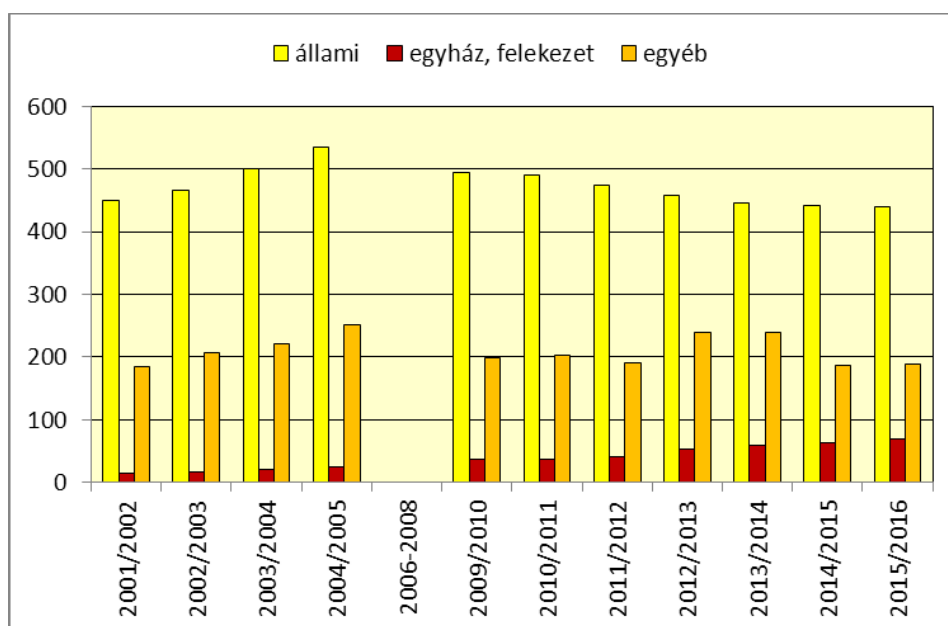
Jelentős változás történt a városi és falusi művészeti iskolák arányában is, a falusi iskolák javára. A falvakban elindult a városiasodás folyamata, ami minőségi változást jelent a település életében. Ezt az elgondolást erősíti a kulturális élet infrastruktúrájának fellendítése, aminek egyik lehetősége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

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

Mivel az oktatás magas színvonala a művészeti nevelésben is kiemelkedő jelentőségű, ezért a minőségbiztosítás fontos feladata az intézményeknek. Az alapfokú művészeti iskolák minden évben az október 1-i állapotnak megfelelő adatokat elküldik a KIR (Köznevelés Információs Rendszere) adatbázisába. Az adatok segítségével felmérhetjük az aktuális helyzetet és figyelemmel követhetjük a változásokat. Az adatbázis rendkívül széleskörű, a közoktatásban dolgozók illetve tanulók legfontosabb adatait, az iskolákra vonatkozó adatokat feladat-ellátási helyenként tartalmazza. Bizonyos adatok nyilvánosak, mások mesterjelszó segítségével érhetők el. 2003-tól átfogó tanügy-igazgatási és pénzügyi ellenőrzéseket tartott a Magyar Államkincstár, az OKÉV (Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont) és az ÁSZ (Állami Számvevőszék) (Domján – Gergely – Selmecziné – Boros – Merklé – Pála ed. 2003). A 2007/2008-as tanévtől pedig a 3/2002 OM rendelet értelmében megkezdődtek az alapfokú művészeti iskolák minőségi ellenőrzései, amelynek során egyrészt a törvényességet, másrészt a szakmai munkát figyelték. Nagy előrelépést jelentett, hogy az adminisztratív feladatok ellenőrzése mellett óralátogatásokra is sor került. Az ellenőrzések során a 863 intézmény kb. 15%-a nem felelt meg az előírásoknak, ami az intézmények számának csökkenéséhez vezetett. A minősítés kiemelt fontosságú azért is, mert a 2007-es költségvetési törvény ehhez kötötte az alapfokú művészeti iskolák állami támogatását. 2012 szeptemberétől a szakmai-pedagógiai munka ellenőrzését az Oktatási Hivatal által irányított tanfelügyeleti rendszer végzi, meghatározott eljárásrend és eszközök segítségével. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet feladata a szaktanácsadói-tantárgygondozói rendszer kiépítése, a képzések- és továbbképzések fejlesztése, valamint a szükséges eszközök és tankönyvek fejlesztése. Jelentős változás történt az iskolafenntartás oldaláról is, hiszen az önkormányzati alapfokú művészeti iskolák 2013. január 1-től állami fenntartásban működnek (2012. évi CLXXXVIII. törvény), ez az oka annak, hogy az államnak van a legnagyobb szerepe a fenntartók közül. A 3000 fő alatti településeken az állam a fenntartó és a működtető is, míg a 3000 főnél nagyobb településeken a működtetés a település feladata. Az Nkt. értelmében az állami iskolák nem rendelkeznek önálló költségvetéssel, hanem a tankerületi igazgatónál vannak a pénzügyi kötelezettségvállaláshoz kapcsolódó jogok (Lebanov 2014).

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

(Forrás: Oktatási évkönyv 2001-2005, 2009-2016, saját szerkesztés)



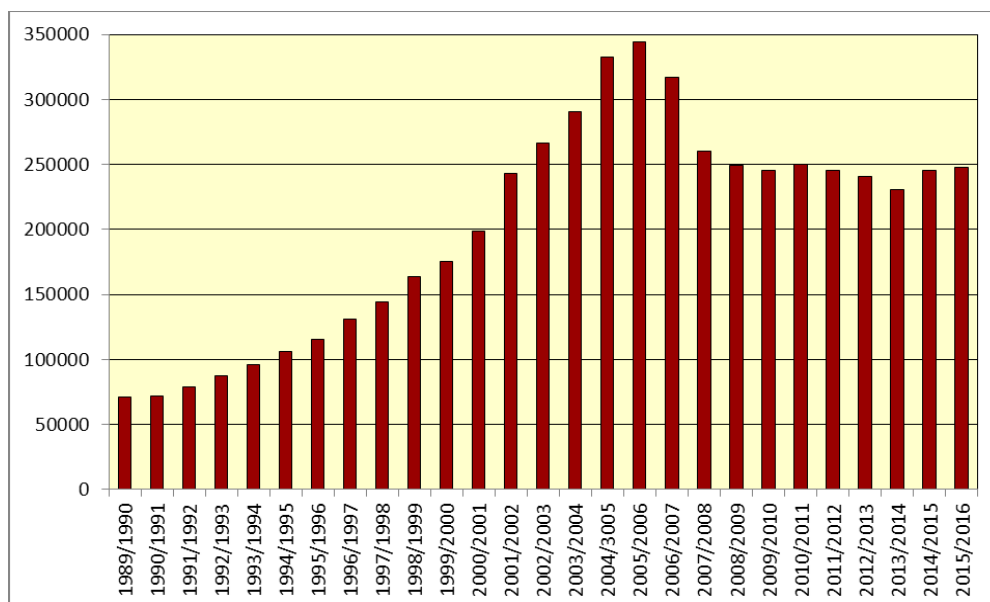
(2006-2008 között adathiány miatt hiányos a diagram.)

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

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

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

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



A tanulók számának növekedését 1998-tól segítette a 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet, amelynek nyomán a zeneművészeti ág kibővült a jazz zene, az elektroakusztikus zene, és a népzene oktatásával. Új tárgyak jelentek meg a klasszikus zenei műfajban is, például az egyházzene és a zeneismeret. Ezen felül a zenén kívül a többi művészeti ág (tánc, képző- és iparművészet, szín- és bábművészet) integrálódása is tovább növelte a tanulók számát. Az alapfokú művészetoktatás népszerűségének növekedését erősíti az a tény is, hogy kevés az általános iskolában a készségtárgyak óraszám, ezért megnőtt az igény a művészeti iskolákban folytatott tevékenységek iránt (Homorné 2009).

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

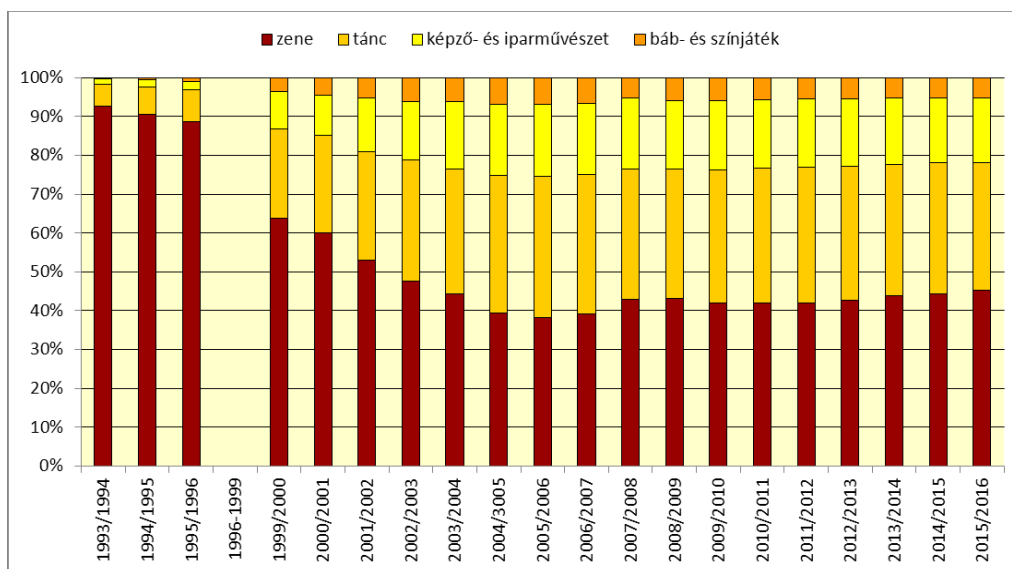
Az állam az intézmények finanszírozását háromféle forrásból szeretne volna megoldani. Egyik oldalról a normatívát kiegészítve központosított előirányzatot állított be, amelyet közoktatás-fejlesztési célokra, pedagógus-továbbképzésekre és szakirodalom vásárlására szánt. A másik oldalról a módosított közoktatási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

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

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

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

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) Alap 93-96 egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült. A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea, mint szerző szellemi termékei.” ; Oktatási évkönyv 2001-2016, saját szerkesztés)



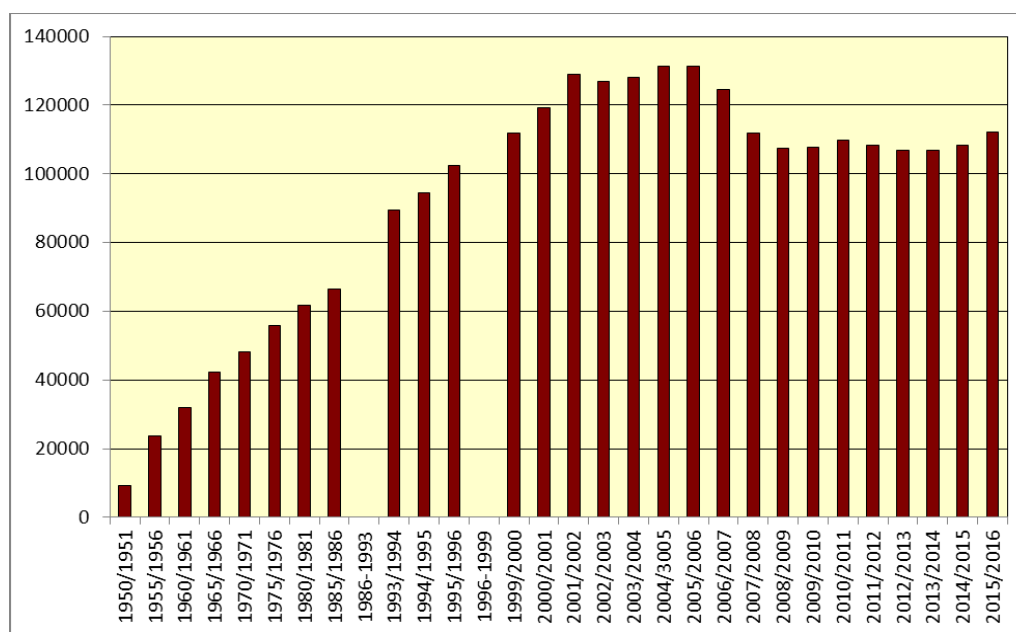
(1996-1999 között adathiány miatt hiányos a diagram.)

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

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

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

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) Alap 93-96, Zene egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült. A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea, mint szerző szellemi termékei.” ; Oktatási évkönyv 2001-2016, saját szerkesztés)



(1986-1993 és 1996-1999 között adathány miatt hiányos a diagram.)

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

3. táblázat: Az iskolatípusok megoszlása a zenét tanuló gyermekeknél

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

	1994/1995 (fő)	1995/1996 (fő)
óvoda	7919	10913
általános iskola	59760	64311
középiskola	9431	10218
zenei tagozatos általános iskola	12870	12189
zenei középiskola	448	372
szakiskola	824	930
felsőoktatás	1262	1458
nem iskolás	1943	2162
összesen	94457	102553

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

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

4. táblázat: A legkedveltebb hangszerek az alapfokú művészeti iskolákban

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

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

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

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

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

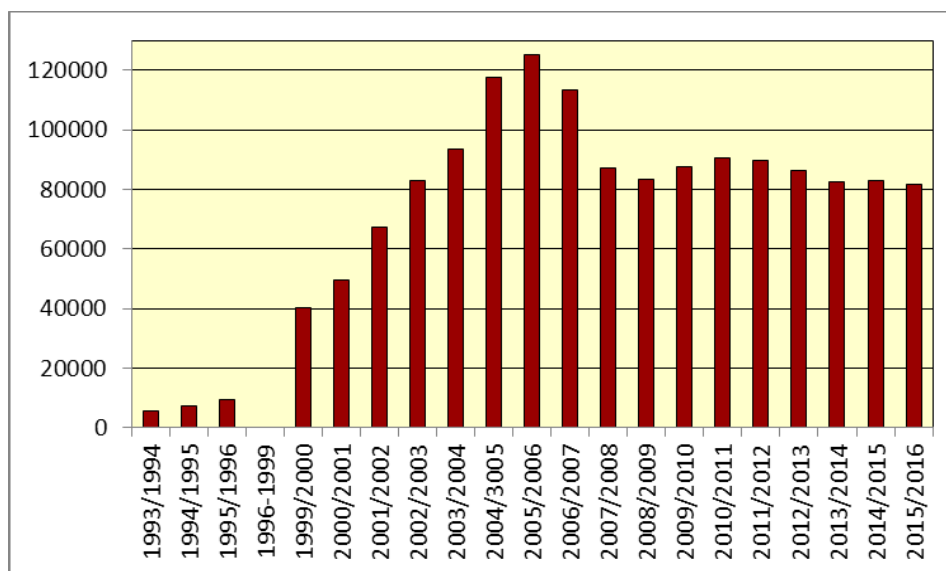
	klasszikus zene	népzene	jazz zene	elektro- akusztikus zene
2001/2002	108740	3005	641	0
2002/2003	106723	3386	680	0
2003/2004	104972	3028	712	3756
2004/2005	121180	5211	894	3929
2005/2006	121345	5491	842	3705
2006/2007	114878	5021	909	3653
2007/2008	102576	4416	670	4154
2008/2009	98394	4545	488	3937
2009/2010	98224	5117	524	3905
2010/2011	99261	6207	477	3940
2011/2012	98278	5593	472	3921
2012/2013	97020	5752	485	3635
2013/2014	97470	5583	525	3213
2014/2015	98670	5798	597	3375
2015/2016	101627	6265	619	3517

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

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

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

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) Alap 93-96 egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült. A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea, mint szerző szellemi termékei.” ; Oktatási évkönyv 2001-2016, saját szerkesztés)



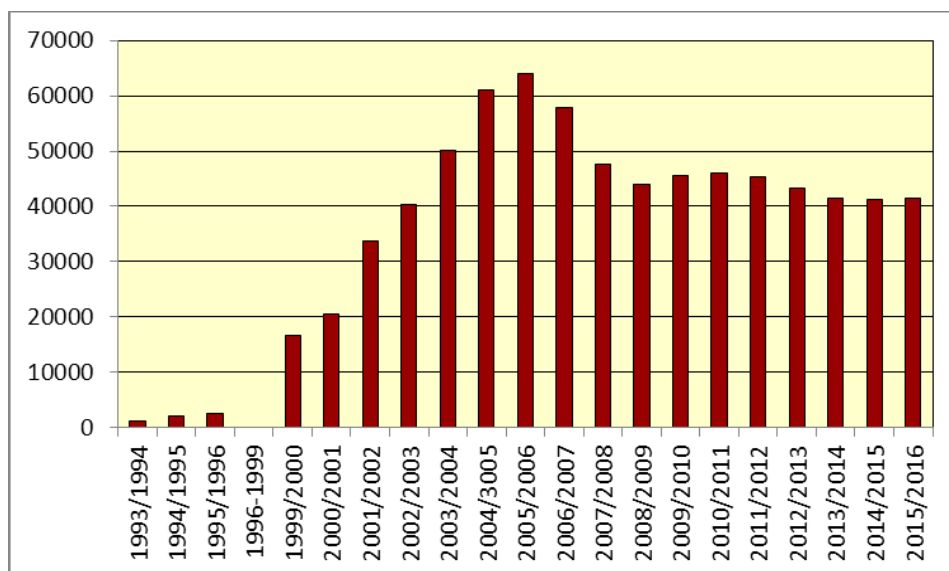
(1996-1999 között adathiány miatt hiányos a diagram.)

A táncművészeti ágban a zenét tanuló diákokhoz hasonlóan 2006/2007-től csökken a diákok száma, ám itt nagyobb léptékű mind a növekedés mind a csökkenés mértéke (7. ábra). A nagyobb léptékű növekedés oka, a korábban már említett társulás az alapfokú művészeti iskolákkal, amely által nagyobb hangsúlyt, népszerűséget és finanszírozást kaptak az új képzési területek. Emellett egyre több szülő tartja fontosnak, hogy mozogjon, sportoljon valamit a gyermeke. A tánc nagyon népszerű és hangulatos mozgásforma, ez a második legkedveltebb művészeti ág. A tanulói létszám drasztikus csökkenése a 2007/2008-as tanévben része a kezdődő minőségi ellenőrzéseknek, amelyek a művészeti iskolák több mint 15%-ának bezárásához vezettek. Ezek az iskolák elsősorban a három új művészeti ág közül kerültek ki.

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

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

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) Alap 93-96 egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült. A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea, mint szerző szellemi termékei.” ; Oktatási évkönyv 2001-2016, saját szerkesztés)



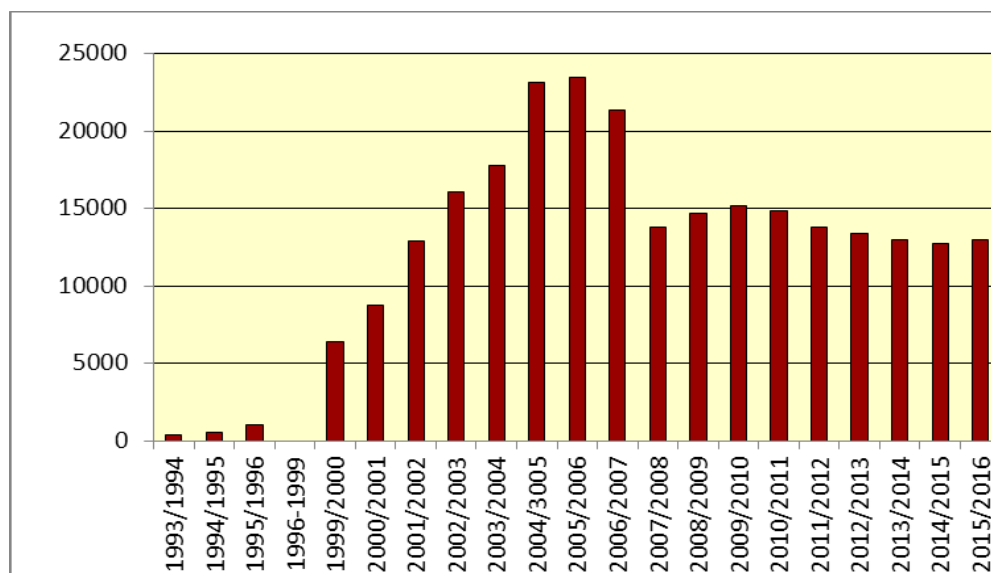
(1996-1999 között adathány miatt hiányos a diagram.)

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

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

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

(Forrás: „A jelen dokumentum a Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) Alap 93-96 egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány felhasználásával készült. A dokumentumban foglalt számítások és az azokból levont következtetések kizárólag Szűcs Tímea, mint szerző szellemi termékei.” ; Oktatási évkönyv 2001-2016, saját szerkesztés)



(1996-1999 között adathány miatt hiányos a diagram.)

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

3. A zenetanulás társadalmi jelentősége

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

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

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

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

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

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

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

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

A zeneterápia régóta sikerrel alkalmazza a zenét gyógyításra, lazításra. A zene terápias hatása azon alapul, hogy a zene érzelmekre való hatása a fiziológiai folyamatokra is hatást gyakorol. A test fizikai állapotát számos területen képes befolyásolni a zene, például légzés, vérnyomás, izomtónus, pulzus (Hadházi 2005). Alkalmazzák a gyógypedagógiában, a pszichiátriában, a geriátriában és az orvostudományokban egyaránt. Zeneterápiával már az őskorban, Egyiptomban, a görögöknél, Kínában és a Bibliában is találkozhatunk (Zoltai 2000). A 20. századtól azonban egyre jellemzőbb a tudományos megközelítés (Kis 1994; Szőnyi 1988). A zeneterápiának három formája lehetséges: aktív (cselekvő), receptív (befogadó) és komplex. Az aktív zeneterápia során az alkotásban, a zene létrehozásában vesznek részt a szereplők, akár a saját hangjukkal, akár egyszerű hangszerek segítségével (Búzasi 2007). Nagy segítséget nyújtanak ebben az Orff-hangszerek (hangolatlan és hangolt), amelyekkel zenei előképzettség nélkül is zenélhetnek a résztvevők (G. Orff 1994). E folyamat során a közös zenélésnek, az élményeknek van fontos szerepe. A receptív terápiában a zene befogadása, különböző zeneművek hallgatása történik. Eközben intenzív lelki folyamatok zajlanak a résztvevőkben, ezért nagyon fontosak a meghallgatásra szánt zeneművek kiválasztásának szempontjai, ugyanis a különböző típusú zenék más-más hatást váltanak ki. A komplex terápiák során a zeneterápiát valamilyen más terápias móddal kombinálják például mozgás, képzőművészet, játék, színdarab, vers (Fekete – Tényi 1993).

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

A zene stresszt oldó hatása révén hozzájárul a testi-lelki egészségünkhöz, amely szükséges egy egészséges társadalom működéséhez és fejlődéséhez. Emellett (Bálint 1983; Urbánné 1999; Varvasovszkyné 1996), több kutatás bizonyítja, hogy a zenélés

pozitív hatással van az egészségügyi, fiziológiai, feszültséget oldó folyamatokra. Gick (2011) szerint az egészséghez biológiai, pszichológiai és szociális tényezők egyaránt hozzájárulnak. Kutatásában amatőr és hivatásos énekeseket vizsgált kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt. Az eredményei azt mutatták, hogy az éneklés egyértelműen jó hatással van a légzésre és rövidtávon az immunrendszerre. A stressz oldására és a hangulat javulására kapott válaszok között különbség volt az amatőr és profi szint, a csoportos és egyéni éneklés, valamint a próba és az előadás között. Természetesen a profi énekes szólista az előadás közben a zenének nem a stresszoldó hatását érezte, míg a közös kóruspróba gyakran okoz lelazulást, feltöltődést. Clift és Hancox (2001) kérdőíves vizsgálatukban azt tapasztalták, hogy az éneklés során különböző fizikai, lelki és érzelmi hatásokat észleltek a kórustagok. Az eredmények azt mutatták, hogy a megkérdezettek 79%-a érezte, hogy a stressz csökkent az éneklés által. Egy 2010-es vizsgálat szerint a kórusban való éneklés többféle jótékony egészségi hatással is bír. Clift és munkatársai arra a megállapításra jutottak, hogy a légzés-tüdőkapacitás fejlődésében, a helyes testtartásban, a fizikai aktivitásban és a stresszoldásban egyaránt jelentős szerepe van e tevékenységnek. A kórusban való aktív éneklés hatásait többféle csoport esetében is pozitív hatásúnak találták a kutatók. A kóruséneklés szociális és mentális egészségügyi előnyeiről olvashatunk Dingle és munkatársai (2012) tanulmányukban hátrányos helyzetű felnőtteknél, Clift és munkatársai (2001) munkájukban egyetemisták körében, Young (2009) pedig rákos felnőtteknél mutatta ki a közösségi alapú éneklő csoportok előnyeit. Kreutz és munkatársai (2003) fiziológiai és pszichometriai hatásmechanizmusokat is megfigyeltek. A pszichológiai jóllét és az érzelmi állapot pozitív változásairól számoltak be a vizsgálatban résztvevők. Emellett a csoporténeklés immunogenetikai hatásait is ki tudták mutatni. A neurohumorális rendszer egyensúlyának fenntartásában, valamint az sIgA immunglobulin termelésének emelkedésében is szerepe van, ami a felső légúti fertőzések ellen véd. Megfigyelték azt is, hogy csökkent a szervezet kortizol szintje, ennek következtében az immunrendszer jobban működött. Ám ezek a hatások csak a tevékenységben való aktív részvétel esetében jelentősek, ha csak hallgatjuk a zenét, akkor nincs jelentős befolyása.

A testi fejlettségre és ügyességre is végeztek vizsgálatokat Magyarországon és külföldön egyaránt. Kokas – Eiben kutatásai során a mozgásemlekezéssel és a gimnasztikai jellegű feladatokban teljesítettek jobban a zenei óvodás gyermekek, emellett jobb eredményeket kaptak a testi fejlettségük (vitálkapacitás, légzési kitérés)

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

3.2. A zenetanulás transzferhatásai a kognitív képességekre

A gyermekek iskolai teljesítménye nemcsak a továbbtanulási lehetőségeiket befolyásolja, hanem hatással lehet az önbizalmukra, a társas kapcsolataik alakulására, a tanárokhoz és az iskolához való kötődésükre is. Ezáltal a munkaerőpiacon való későbbi sikerességüket, társadalmi elfogadottságukat vagy kirekesztettségüket is meghatározhatja. Ezért fontos kiemelni a zenetanulás kognitív képességekre való pozitív hatásait, amelyeket az alábbi vizsgálatok igazolnak.

„S hogy egy kicsivel több ének mennyire boldogítja a gyermeket, láthatnák, ha meghallgatnák az éneklő általános iskolák egy-két óráját. De nem hallgatják meg. Pedig ott érthetnék meg, hogy a zene nemcsak zenére tanít. Ezek a gyermekek jobban számolnak, mert a szám nem elvont fogalom nekik, testükben érzik a ritmussal. Hamarabb olvasnak folyékonyan, mert a mondatban érzik, éreztetik az összefüggő zenei

formát. Szebben, pontosabban írnak, mert a kottairás nagyobb vigyázatra szoktat, ott egy kissé félrecsúszott pont már más hangot jelent. A helyesírást is gyorsabban megtanulják, grafikai érzékük is fejlődik. Végül: nő a gyermek önérzete; valamit tud, amit a felnőttek sem kicsinyelnek, vagy éppen nem is tudnak. A felnőttek régi elnéző mosolya a gyermek mai zenélő próbálkozásai hallatára eltűnik, megfagy. A gyermek emberi fejlődésének nincs ennél hatásosabb eszköze...” (Kodály 1956: 305.)

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

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

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

1978-79-ben is indultak összehasonlító vizsgálatok Laczó Zoltán vezetésével. A vizsgálat célja a zenei képességek, a zenei kreativitás, az intelligencia, a szocio-ökonómiai státus és a muzikalitás közötti összefüggések feltárása volt. A munka során különböző szociális háttérrel rendelkező, nyelvi, zenei és normál tantervű alsó és felső tagozatos diákokat (3-4. és 6-7. évf.) vizsgáltak budapesti iskolákban. A vizsgálathoz Seashore zenei képességvizsgáló tesztet, Raven non-verbális intelligencia-tesztet használtak és improvizációs zenei viselkedést figyeltek meg. A megfigyelések során azt tapasztalták, hogy a legalacsonyabb szociális helyzetben lévő környék iskolájában a zenei tagozatosok **intelligencia** eredményei lényegesen magasabbak voltak a többi résztvevőhöz képest. Tehát arra következtettek, hogy a zenei nevelés következtében az intelligencia fejlődése jelentősebb, mint azt a szocio-ökonómiai státus alapján várnánk. A jobb zenei képességű gyermekeknél a mérések magasabb IQ eredményeket hoztak, mint a gyengébb zenei képességű társaiknál. A zenetanulás és az általános intelligencia közötti kapcsolatról számos további kutatás is beszámol (Dombiné 1992; Hargreaves 2001; Knappek 2002; Schellenberg 2006; Váradi 2015). Schumacher és Altenmüller a

zenetanulás és az intellektuális képességek, a **figyelem** és a kitartás között talált pozitív összefüggést (Altenmüller 2006; Schumacher 2014). Schellenberg azt állapította meg a zenetanulás hosszú távú hatásait vizsgálva, hogy kismértékű, ám tartós hatás látható az intellektuális képességek fejlődésében, akár évekkel később is a zenetanulást követően (Schellenberg 2006). Az emlékezet és a figyelem vonatkozásában a mozgással összefüggő, a látáshoz és halláshoz kapcsolódó emlékezet erősödését, és a figyelem idejének növekedési lehetőségét észlelték Barkóczi és munkatársai (Barkóczi – Pléh 1977).

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

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

Portowitz és munkatársai (2009) feltevései alapján a zene egy olyan tanulási keretté válhat, amelyben az alapvető kognitív struktúrák felderíthetők és megérthetők. A zenéhez kapcsolódóan a következő kognitív összetevőket állították a fókuszba: 1. A mintázatok felfogása és bemutatása, amelynek során a gyermekek azonosítják a zene lényeges elemeit pl. a melódiai és ritmikai motívumokat. Emellett a metrikus hierarchia és az azon belüli arányossági kapcsolatok feltárása is ide tartozik. Ezáltal fejlődhet az észlelés stabilitása, és segítheti a matematikai alapelvek fejlődését. Szöveges zene

esetén pedig a szófelismerés, a helyesírási képesség javulását. 2. Holisztikus észlelés, amelynek során észlelik a struktúra elemeit, mint az egész alkotóelemeit. 3. A egyidejű és összetett ingerek egyesítése és integrálása. A gyermekek a zenehallgatás során teljes zenei komplexitásukban hallják a műveket. Ez alapján képesek megfigyelni, és válaszolni a zene globális szerkezetére vonatkozó kérdésekre. A jól felépített zenei foglalkozások segítenek abban, hogy a gyermekek tudatosan érzékeljék, figyeljék a zene komplexitását. Így megtanulnak különbséget tenni a hangmagasság, a dinamika, a harmónia és a ritmus között, valamint megérthetik a zenei kapcsolatokat és ezek változásait. Ez a kognitív feldolgozás kulcsfontosságú a matematikai problémamegoldásban és a nyelvi felfogóképességben is. 4. Az önszabályozás révén az egyén képes a megfigyelésre, a lehetőségek és az opcionális válaszok felmérésére, az érzelmi reakciók kontrollálására a tevékenység elkezdése előtt. Ez a szerep nélkülözhetetlen mind a zenei előadás mind a zenehallgatás során, illetve a tanulás általános menetében is nagy jelentőségű. A kognitív funkciók fent bemutatott alkalmazása segíti a gyermekek elvont, logikai gondolkodásának és problémamegoldó képességének fejlődését, amelyek által jobb tanulókka válhatnak.

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

a matematikai képesség pozitívan korrelál a zenei képességekkel (Gombás – Stachó 2004).

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

A zene és a matematika kapcsolatára talált bizonyítékot Schmithorst és Holland (2004) is. A két terület összefüggésének az az alapja, hogy a kottából való játékhoz olyan készségek szükségesek, amelyek kapcsolatban vannak a különböző matematikai műveletekkel, pl. a metrum és a ritmika (Asztalos 2016; Hallam 2010). Nisbet szerint a zene időbeli elrendeződését megtestesítő jelképek és a törtszámfogalommal összefüggésben lévő matematikai szimbólumok között jelentős kontaktus van (Nisbet 1991). Altenmüller kutatásainak eredményei szerint is a zenetanulás elősegíti a matematikai képességek fejlődését (Altenmüller 2006). Whitehead olyan középiskolások és egyetemisták matematikai teljesítményét vizsgálta, akik Orff-módszerrel tanultak. A résztvevőket random három csoportra osztották. Az első csoport heti öt, a második csoport hetente egyszer ötven percig tartó zenei foglalkozásokon vett részt, míg a harmadik csapat nem kapott zenei képzést. Húsz héten keresztül folyt a kísérlet. Az a csoport mutatta a legnagyobb, szignifikáns teljesítménynövekedést, amelyik heti ötször kapott zenei órákat. A heti egy órás csoport korlátozottabb növekedést mutatott, míg a zenei oktatásban nem részesült tanulóknál látszott a legkevesebb matematikai fejlődés (Whitehead 2001 idézi Hodges – O’Connell 2005). Spelke (2008) a vizuális formák geometriai tulajdonságainak azonosításában vizsgálta a diákokat és azt tapasztalta, hogy a zenei nevelésben részt vevő gyermekek teljesítménye magasabb volt, mint a zenét nem tanuló gyermekek eredményei. Wenger (1990) kutatása szerint a zenedarabok gyakorlása közben működtetett kérgi neuronok

használata erősíti azokat a kérgi területeket is, amelyek a matematikai gondolkodásban játszanak szerepet.

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

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

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

3.3. A zenetanulás transzferhatásai a személyiségfejlődésre és az érzelmi intelligenciára

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

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

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

tanulásra motiválásában. Ezek az autoletikus tevékenységek olyan elfoglaltságot jelentenek a gyermekek számára, amelyeket önmagukért, pusztán a tevékenység közben lelt örömért végeznek (Csíkszentmihályi 1997, 2010, 2014).

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

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

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

Vitányi Iván és társai (Bácskai – Manchin – Sági) 1970-ben követéses vizsgálatot folytattak le. E szociológusoknak az volt a kérdésük, hogy milyen fejlesztő hatása van a zenei tagozatban eltöltött éveknek, és van-e kihatása a későbbi életvitelre? Ezért normál tantervű és zenei tagozatos általános iskolák végzett tanulóit keresték meg négy évvel később. Megvizsgálták a hangverseny-látogatási szokásaikat, a zenei ízlésüket, a lemezgyűjteményük összeállítását, a művészeti ízlésük jellemzőit (képzőművészet, film, irodalom), hogy végeznek-e bármilyen zenei aktivitást, illetve a társadalmi státusukat. Az eredmények alapján a zenei tagozatosok életében fontos szerepet játszott a zene, ami szórakozást, felüdülést, esztétikai élményt jelentett a számukra. E vizsgálatok egyértelműen megmutatták, hogy a zenei tagozaton végzők **ízlése** és választásai

igényesebb értékítéletről tesznek tanúbizonyságot (Vitányi és mtsai. 1972). Amerikai pszichológusok felhívták arra is a figyelmet, hogy a zenei tanulmányok révén a gyermekek megismerkedhetnek más kultúrákkal, emberi kapcsolatokkal és tradíciókkal egyaránt (Gévayné 2010).

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

A 21. század elején egyre többen úgy vélik, hogy a sikerességben körülbelül 20 százalékjelentősége van annak, amit az iskolában tanultunk, a többi 80 százalék az érzelmi intelligenciától függ. Ennek megfelelően egyre több helyen az IQ helyett az EQ-t mérik, amelynek magasra fejlesztésében központi szerepe van a művészeti nevelésnek (Solymosi 2003). Ezzel párhuzamosan manapság egyre több figyelmet kap az érzelmi terület működése, amelyben fontos szerepet játszik a zenei nevelés. Bredács az EQ, tehát az „érzelmi intelligencia” hatásmechanizmusát vizsgálja, és alapvető fontosságúnak tartja az alkotó személyiség kialakulásában (Bredács 2009). Egyre több vizsgálat kutatja a zene által előidézett érzelmeket, és az ennek hatására kialakuló testi reakciókat. Sikertült kimutatni az **érzelmi intelligencia** és a zene közötti összefüggést is. A zenei képességek fejlődésével párhuzamosan az érzelmi képességek is előremozdulnak. Ahhoz, hogy az alkotómunka eredményes legyen és valódi élménnyé válhasson, elengedhetetlen az EQ fejlesztése, a gondolkodáson alapuló területen túl szükséges keresztül jutni az „érzelmi hálón” (Uzsálné 2010). A zenében bővelkedő élet hozzájárul mind a kulturális örökség mind az adott kultúra elfogadásához, megértéséhez. Segíti az egyéniség kibontakozását, a kreativitás fejlődését, a csapatmunkát és az összetartozást, tehát a zenei nevelés hozzájárul ahhoz, hogy jobb emberek legyünk.

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

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

3.4. A zenetanulás hátránykompenzáló szerepe

Bourdieu (1999) szerint az alacsonyabb státusú családokból származó diákok eleve hátránnyal indulnak. Ám ez csökkenthető, a zenélés felülírhatja a hagyományos szocio-kulturális (Harris 1996) és szocio-demográfiai háttér hatását. A zenélés közben eltűnnek a társadalmi különbségek. A közös zenélés során a zenekar vagy kórus tagjai nem érzik a szociális különbségeket, hiszen egy célért dolgoznak, hogy minél hitelesebben és meggyőzőbben szülessen meg a zenemű. Eközben nem számít a családi, etnikai hovatartozás, a tagok erősítik és segítik egymást a közös siker elérése érdekében. A sikerélmény nagyobb önbizalomhoz vezethet, ami segítheti a tanulókat az iskolai tanulmányaikban és más életterületeken, és előmozdíthatja a társadalmi mobilitásukat is.

A zeneoktatásban lévő egyéni oktatás révén a tanárok jobban tudnak figyelni, alkalmazkodni a gyermekek személyes igényeihez, képességeihez, így a hátrányos helyzetű, kevésbé jó képességű tanulók hamarabb juthatnak sikerélményhez, és kötődés alakulhat ki a tanárhoz, az iskolához és a tevékenységhez egyaránt. A bátorítás, a példamutatás és a szociális érzékenység kialakítása hatással van a beilleszkedésükre, sikereikre, így a lemorzsolódásukat is csökkenteni lehet. A venezuelai L-system elnevezésű (házánkban Szimfónia-program) zenepedagógiai módszer pontosan a fenti gondolatokat erősíti, ott is a társadalmi felemelkedés szolgálata volt a cél. Ennek eredményeként ma kb. 300 gyermekzenekar van az országban. A módszer eképpen a Kodály koncepció egyfajta hangszeres adaptációja is lehetne (Kecskés D.- Vértessy 2016). Kokas Klára nevelőintézetben nevelkedő gyermekek körében is végzett vizsgálatokat, amelyek alátámasztották, hogy a zenetanítás jótékony hatása a hátrányos helyzetű tanulók esetében is kimutatható (Pethő 2008). A zenetanulás növelheti a gyermekek reziliencia-szintjét⁷, ami segítheti a boldogulásukat a hátrányok ellenére is (Ceglédi 2012; Lazarus – Folkman 1984; Masten 2001; Pikó 2010; Pikó – Hamvai 2012). Vitányi és munkacsoportjának vizsgálati eredményei kimutatták, hogy az osztálytípus meghatározóbb, mint a szocio-ökonómiai státusz, ugyanis a zenei nevelésnek még a társadalmi előmenetelre is befolyása volt. Azok a fiatalok, akik szegényebb családokból származtak és zenei általános iskolába jártak, négy év múlva szinte mindannyian olyan tanulmányokat végeztek, amelynek révén mind a társadalmi hierarchia, mind a szociális életszínvonal tekintetében magasabb színvonalon folytathatták a jövőbeli életüket (Vitányi és mtsai. 1972).

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

2005 óta a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak nem kell térítési díjat fizetni az alapfokú művészeti iskolákban. Ennek hatására nagyobb arányban jelentek meg ezekben az intézményekben, különösen a vidéki

⁷ ellenálló- és alkalmazkodóképesség

kistelepüléseken. A művészetoktatás segíthet ezeknek a marginalizált helyzetű családokban felnövekvő gyermekeknek az általános iskolából való lemorzsolódás csökkentésében és a motivációjuk növelésében. Az az alkotó tevékenység, amelyet itt végeznek, sikerélményt jelenthet nekik, ami segíthet az önbecsülésük helyreállításában, és ez visszahat az iskolai tanulmányaikra is. Emellett olyan értékeket és módszertani kultúrát sajátíthatnak el, amelyek szintén jól hasznosíthatók az általános iskolai munkájukban (L. Ritók 2010).

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

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

(Forrás: KIR adatbázis, saját szerkesztés)

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

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

Abaúj-Zemplén megyei összehasonlításban 0,6% az arányuk. Úgy tűnik, hogy a vidéki kistélepeleéseken elenyésző a számon tartott sajátos nevelési igényű gyermekek aránya.

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

(Forrás: KIR adatbázis, saját szerkesztés)

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

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

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

A Rajkó-Talentum Alapfokú Művészeti Iskola, Zeneművészeti és Táncművészeti Szakgimnáziumot 1991-ben alapították és a Rajkó Oktatási és Művészeti Alapítvány működteti. Zenei tagozatának kiemelt célja a cigányság zenei kultúrájának, hagyományainak őrzése és ápolása, illetve a nemzeti kultúrába való integrálódása. A diákok más műfajokat is tanulhatnak pl. jazz és tánczene. Az iskola közép-, illetve

felsőfokú szakképzettséget ad. Az intézmény fontos feladata a Rajkó Zenekar utánpótlásának biztosítása is. A tánctagozat fő célja a magyar néptánc hagyományainak őrzése, ápolása. A képzés sokoldalú: balett, néptánc, moderntánc, színpadi tánc, történelmi társastánc, színeszi játék, versenytáncok, zeneelmélet, balettelmélet, tánc történet egyaránt megtalálható (Rottenbiller Utcai Alapfokú Művészeti Iskola, Táncművészeti és Zeneművészeti Szakképző Iskola 2017).

A Szimfónia program Venezuelából ered, ahol 1975-ben alapította José Antonio Abreu zongorista, karmester és közgazdász. Ez egy szociális program, amelynek lényege nem a tehetséggondozás, hanem az esélyteremtés, a kitörési lehetőség létrehozása a zene által. A venezuelai nyomornegyedekben az ifjúsági zenekarok a társadalmi működés mintái lettek a gyermekeknek, ahol mindenkinek szerepe és feladata van, a közös célokat együttműködve érik el. Emellett a központok környékén csökkent a fiatalkori devianciák előfordulása. Magyarországon 2014 szeptemberében indult el a Szimfónia program. Európai uniós forrás segítségével 15 D-dunántúli és É-magyarországi általános iskolában van jelen az egész napos iskolarendszerbe beépítve, amelyben jelenleg kb. 700 gyermek vesz részt. A program fő célja az iskolai lemorzsolódás csökkentése és a gyermekek iskolai pályafutásának elősegítése, hiszen a célcsoportot a hátrányos helyzetű, nehéz sorban élő gyermekek adják. Fontosnak tartják a sikerélmény, az önbizalom, és a közösségbe tartozás érzésének erősítését. A Szimfónia program alapját a csoportos zenei foglalkozások képezik, emellett a gyermekeket és családjaikat szociális és közösségfejlesztő tevékenységekkel is segítik (Magyar Máltai Szeretetszolgálat – Szimfónia program 2017).

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

3.5. A zenetanulás hatása a közösségépítésre

A közösségek szükségességét, személyiségfejlesztő szerepét, a mindennapi problémák kezelésében nyújtott támogató funkcióját számos kutatás igazolja (Juhász 2016:102-103). A zenei művészetoktatás kiemelkedően segíti a közösségi integrálódás folyamatát, így a társadalmi kohézió erősítésével hozzájárul az esélykülönbségek csökkentéséhez. A zenélés gyakran jelent közösségi cselekvést, ezáltal alkalmas arra, hogy a gyermekek elsajátítsák az együttéléshez szükséges szabályokat, értékeket. Ilyen például a közösség értékeinek és normáinak elfogadása, az elkötelezettség és felelősség a közösség ügyei, vállalásai iránt, a kölcsönös támogatás és együttműködés, valamint a szolidaritás (Vercseg 2014). A zenetanulásnak olyan humánszocializációs eredménye is van, hogy a zenei közösségbe való integrálódás segíti más közösségekbe, illetve a társadalomba való beilleszkedést is. A közösségen belül kialakulhatnak informális kapcsolatok, ismeretségek, barátságok is. A közösséghez tartozás érzése nagyon fontos a mai elidegenedett világban. A kamaszkor fizikai-érzelmi labilitása idején nagyon jó, ha van egy stabil hely a gyermekek életében, ahol jól érzik magukat a hasonló érdeklődésű társakkal körülvéve. A közösségfejlesztés egyéni és kollektív fejlődés eredménye, amely összetett és hosszú folyamatot jelent. L. Nagy (2004: 50.) szerint: *„A közös zenei tevékenységeknek nemcsak az együttmuzsikálásra kell kiterjedniük, hanem az egymást segítő személyiségfejlesztő és szociális kompetenciát fejlesztő társas együttműködésre is. A muzsikáló közösségek megteremtésével, a zene segítségével a társadalomban már alig működő emberi közösségeket építhetünk: gyermek-szülő, diák-diák, tanár-diák, közönség és előadók, kulturális közösségeket múlt és jelen, egyik és másik nemzet, mi és a világ között.”*

Barkóczi és Pléh az együttműködési képesség fejlődésével kapcsolatban leírták, a zenét tanuló gyermekek esetében az együtt végzett munka szabályainak betartását, a közösségen belüli egyéni kapcsolatok kialakulását, az útmutatások alapos megfigyelését, a közösség céljainak átvételét, a társaságon belüli önszántából való együttműködést, az optimista öntudat kialakulását, az önkontroll növekedését és az egyéni munkavégzés képességét tapasztalták (Barkóczi – Pléh 1977). A társas kapcsolatok vizsgálatai azt írták le, hogy a zenei osztályokban jelentősen kisebb arányban vannak a közösségtől leszakadt ún. „perem”- gyermekek. Az elemzések során az is kiderült, hogy a hátrányos társadalmi helyzet következtében kialakult kulturális hátrány zenei nevelés által csökkenthető. Ez az intelligencia struktúrájának változásában

és az alkotóképesség fejlődésén keresztül jut érvényre, miközben erősödik az összefüggés a kreativitás és az intelligencia, és gyengül a társadalmi helyzet és intelligencia között (Barkóczi – Pléh 1977; Raffay 2005).

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

A zenei képzés és transzferhatások kapcsolatának vizsgálata még nem zárható le, ezért szükség van újabb kutatásokra, megközelítési módszerekre. Érdemes megszívlelni Kodály Zoltán gondolatait: *„Ha ez így van, hogy a zenében találkoznak az ennyire heterogén műveltségű emberek, akkor nyilván ennek az az oka, hogy a zene az emberi lélek kifejező eszköze, amely mindenkinek egyformán hozzáférhető, akármilyen egyoldalú más műveltségben van elmerülve. És csakugyan, ha végignézzük a kultúra történetén, a kulturális csúcspontokon, mindenütt ott találjuk a zenét vezető helyen. Így volt a görögöknél, így volt a reneszánszban, s így volt, sőt van a távol-keleten, a kínai, a japán, az indiai műveltségben. Akkor kerül le erről a vezető helyről, hogyha süllyed az illető kultúra és a vége felé közeledik a fényes korszak.”* (Kodály Zoltán, idézi Solymosi Tari Emőke 2003)

3.6. A kulturális és társadalmi tőke szerepe a zenetanulás során

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

A tőke fogalma, amelyet eredetileg a közgazdaságtan használt, a 19. században a társadalomtudományok körében is elterjedt (Pusztai 2009). A tőke olyan társadalmi hasznot, előnyt jelent az egyén számára, amely meghatározza a társadalmi helyzetét (Angelusz – Fábíán – Tardos 2006). Az oktatásszociológiai kutatásokban nagy jelentőséget tulajdonítanak a különböző tőkefajtáknak az egyéni iskolai pályafutások változatosságának magyarázatában (Pusztai 2009).

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

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

intézményesült állapotban (iskolai végzettség). A tőkefelhalmozáshoz időre van szükség akár tárgyasult, akár elsajátított formáról beszélünk.

Coleman (1988) elméletének alapja a szándékos cselekvés, ami az egyéni szintű szükségletek kielégítését célozza, és a környezet hatására valósul meg. Coleman rendszerében is három tőkefajtaival találkozunk, amelyek párhuzamba állíthatók Bourdieu tőketípusaival és ugyanúgy transzformálhatók. A fizikai vagy tárgyi tőke lényegében a gazdasági tőkével egyenlő, az emberi vagy humán tőke a kulturális tőkével hozható kapcsolatba, ami az egyén képzettségét, tudását és készségeit jelenti (Fényes – Pusztai 2004). A társadalmi tőke pedig az egymással együttműködők kapcsolathálózatát foglalja magába (Coleman 1990). Bourdieu és Coleman a társadalmi tőke funkcionális értékét tekinti alapnak. Bourdieu az egyén hitelképességét és elismertségét tekinti a kapcsolatok hasznának (tekintély-tőke, lekötelezettségi-tőke), Coleman szerint viszont a kapcsolatháló kohéziója, a struktúra jellemzői fontosak, például a stabilitása, zártsága, sűrűsége, normákhoz való viszonya (Pusztai 2009). A kapcsolatok minőségének vizsgálata során a szakirodalom erős és gyenge kötést különböztet meg. Az erős kötés szoros kapcsolattartást, zárt szerkezetet, közös értékek elfogadását jelenti, a gyenge kötés viszont laza összeköttetést jelent jelentős térbeli vagy társadalmi távolságokon át (Granovetter 1991). A szülői kapcsolatháló Coleman szerint támogatást nyújthatnak a tanulóknak, ha a szülőtársaknak hasonló az elképzeléseik a gyermekeik iskolai pályafutásáról. Blau szerint hasznos lehet a társadalmi státusszerzésben a szülők gyermekneveléssel kapcsolatos információcseréje (Meier 1999).

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

Német klímakutatók kimutatták, hogy az iskolai szabályok, a szokások, a társas kapcsolatok, a gyakorlat, illetve a megszokás komoly hatást gyakorolnak a tanulók fejlődésére. Fend (1977) szerint az iskolára jellemző normák, értékrend, elvárások, a klíma, amelyek jelentős befolyást gyakorolnak a tanulók önbizalmára és

sikerfelfogására. Az iskola szellemisége (Kozéki 1991) magába foglalja az erkölcsi felfogást, az érték- és normarendszert. Mindezeket tanulási környezetnek, vagy miliőnek nevezzük (Hradil 1995).

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

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

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

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

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

A szakirodalom szerint a társadalmi mobilitás során a tanulók határozott törekvései azok, amelyek segítik, vagy hátráltatják őket az iskolai pályafutásukban. Ezt befolyásolja egyrészt a társadalmi struktúrában elfoglalt helyük, amely meghatározza,

hogy mennyi kulturális és gazdasági tőkével rendelkeznek, másrészt hatással van rá a tanulók mikrotársadalmi kapcsolatrendszere is (Ainsworth 2002).

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

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

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

Ha nem az iskolában történik az extrakurrikuláris tevékenység, akkor befektetést, anyagi forrásokat, időráfordítást és elszántságot, kitartást követel a szülőktől is. Ezért azt feltételezhetjük, hogy ezeket a tevékenységeket a jobb anyagi helyzetű családok vagy az átlagos helyzetű, de más beruházási stratégiát alkalmazók veszik igénybe (Pusztai 2009). Különösen a középosztály tagjai tartják fontosnak a gyermekek jövőjébe való befektetést, még azon az áron is, hogy valamiről le kell mondaniuk (pl. nyaralás).

Bourdieu szerint a gyermek társadalmi státusát az alábbi társadalmi háttérváltozók határozzák meg: gazdasági tőke, kulturális tőke, szubjektív és objektív anyagi helyzet,

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

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

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

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

Bandura (1989) szociális tanulás elmélete szerint azok a környezeti és társas körülmények, amelyekben a gyermek szocializációja megvalósul, meghatározzák a későbbi életútját és döntéseit. Emellett a szocializáció folyamatában résztvevő

családtagok, barátok, kortársak viselkedési mintái is befolyásolják a gyermekek attitűdjeit, mintául szolgálhatnak számára. Tehát azokban a családokban, ahol a gyermekek szűkebb-tágabb környezetében zenél valaki, pozitív attitűd alakulhat ki a zenélés iránt és nagyobb valószínűséggel fognak zenét tanulni.

3.7. A zenét tanuló gyermekek motivációinak feltárása

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

„A tanulási motiváció olyan tanulásra készítő belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet” (Réthy 2003:43.). A motivációnak két fajtáját különböztetjük meg: az intrinzik vagy belső- és az extrinzik vagy külső motivációt (Réthy 1988). A zenetanulás során óriási szerepe van a motiváció mindkét fajtájának. A külső motivációt itt is a tanárok – szülők – és kortársak ösztönzése jelenti. A belső motivációk közül mindenképpen ki kell emelni a zenei tehetséget, a zene szeretetét, amelyek legerősebb inspirációt jelentik a gyermekek számára. *„Egyértelmű célkitűzés tehát, hogy a zongoratanár miközben teljesítményt, fejlődést vár tanítványától, végső soron minden cselekedetével a zene szeretetét erősíti. Az a tanár, akinek sikerül megértetnie, megérettetnie növendékével, hogy a zene csodája az emberiség legnemesebb vívmányai közül való, nagy lépést tesz tanítványának jó előadóná válásában”* (Duffek 2004: 19.).

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

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

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

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

A tanulási motivációt alakító tényezők körébe tartozik a gyermek tanulási tapasztalata. A teljesítménymotivált tanulók arra törekednek, hogy egyre csiszoltabb legyen a darab, amit tanulnak, szebb hangszíne legyen a hangszernek és érzelmeiket is egyre jobban ki tudják fejezni a darab előadása közben. Ez a pozitív beállítottság sikerre vezeti a tanulót, és ez a cselekvés fenntartója lesz. Ezáltal beindul egy öngerjesztő folyamat, ami tovább erősíti a belső motivációt. A kudarcorientált diákok viszont szoronganak, kevés az önbizalmuk, izgulnak és alkalmatlannak érzik magukat arra, hogy megtanulják az adott darabot vagy hangversenyen szerepeljenek. A tanárnak óriási felelőssége van ebben a szituációban. Ha sikerül kezelnie a gyermek félelmeit és sikerélményhez tudja juttatni, akkor van esély arra, hogy a tanuló folytassa a tanulmányait. Ha nem sikerül,

akkor lemorzsolódás következhet be, ezért az intézményeknek és a zenetanároknak egyaránt kiemelt figyelmet kell fordítani az orientáció problémájára. A metakogníció, a gondolkodásról való gondolkodás a tudatos, tervezett tanulás szempontjából rendkívül fontos. Az időbeosztás, a célok pozitív értékelése, a sikerkeresés, az irányítás és a megküzdés elengedhetetlen ebben a folyamatban (Réthy 2003). A mindennapos gyakorlás, a koncertelmények feldolgozása, kezdetben a hangszerrel, később egy-egy nehezebb darabbal való megküzdés komoly tudatosságot kíván a zenét tanulóktól. *„Tapasztalható, hogy a tanulásban jártas ember a zenei tanulásban is eredményes az ismert transzferhatás eredményeképpen, a célszerű gyakorlás tanulási folyamatának fejlettsége pedig más területeken is hasznosítható, egyszóval a személyiség fejlesztésének is rendkívül hasznos eszköze a gyakorlás fejlesztése és magas színvonala”* (Duffek 2004: 7.).

A tanulás motiválása irányítás, koordinálás és ösztönzés kombinációja. A motiváció és a tanulási teljesítmény szoros kölcsönhatásban van egymással. Az ösztönzés és a konkrét megerősítés fontos eszközei a motiváció kialakításának és fenntartásának egyaránt (Réthy 2003). A minőségi tanításhoz és a megfelelő szintű motivációhoz több összetevő szükséges. Figyelembe kell venni a tanulók egyéni különbségeit. A differenciálás és individualizálás érvényesítését biztosítja a darabok nehézségi szintjének megfelelő megválasztása, amire az egyéni óra kiváló lehetőséget ad. Lehetőség van fejlesztésre, korrekcióra, kompenzációra, közös tervezésre. Az új darab eljátszásával a tanár fel tudja kelteni a diákok érdeklődését és aktívan folytathatják a közös munkát. A diákok számára a megfelelő hozzáállást a kedvenc darabok megtanításával, a zenei megformálás önálló kidolgozásával és a zenekarban való játékkal egyaránt el lehet érni. A humor, a láttató hasonlatok tovább segítik a tanár és diák közti jó munkakapcsolat kialakulását. Napjaink fejlett technikája lehetővé teszi, hogy neves előadótól meghallgattassa a tanár a darabot, de még jobb, ha élő előadásban van erre lehetőség (Réthy 2003). A kis kamaracsoportok kialakításával a különböző munkaformák által adott változatosságot biztosíthatja a zenetanár.

A személyiségfejlesztéshez elengedhetetlen a morális ösztönzők tervezése, például a szabályok egymás közötti betartása, a kötelességtudat, a felelősség és az önállóság kialakítása. Az érzelmi ösztönzők terén nagyon jó helyzetben van a zenetanár. A tanulásra kész lelki állapot kialakításához szükséges oldott légkör az egyéni órákon és a zenetanulás nem kötelező jellege miatt könnyebben megoldható, mint egy általános- vagy középiskolában. Az óra menete is lazább, lehetőség van néhány percnyi

beszélgetésre, ami feloldja a diákokban lévő napi feszültséget és ráhangolja őket a feladatra. Emellett a személyes kapcsolat, a bizalmon alapuló légkör, a nyitottság, a közös problémamegoldás jól megvalósítható. Könnyebben lehetőség nyílik arra is, hogy a tanár és a diák jobban megismerje egymást, ezért szorosabb a kapcsolat köztük. A szociális környezetet vizsgálva a tanár elfogadása, a csoportba való befogadás, a barátságok értéke egyaránt segíti a gyermekek motivációját. Az alapfokú művészeti iskolákba hasonló érdeklődésű diákok járnak, és értékes barátságok alakulhatnak ki közöttük. Az együtt zenélés – például a zenekarban vagy az énekkarban – elősegíti a csoportba való befogadást is (Réthyné 1989).

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

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

Érdemes megemlíteni Renzulli (1978, idézi Balogh 2006) háromkörös modelljét, amely jól alkalmazható a zenei tehetség azonosításában. E modell három alkotóeleme az átlagon felüli képesség, a kreativitás, valamint a feladat iránti elkötelezettség, a motiváció. A hagyományos motivációs kérdőívek (pl. Kozéki – Entwistle) jól használhatók a tehetségazonosításban, ám a benne szereplő állítások nem vonatkoztathatók a zenetanulásra. A zenetanulás motivációs hátterének feltérképezésére

Asmus (1986) dolgozott ki jól használható kérdőívet elméleti háttérrel és instrukciókkal. Ezzel a teszttel mind a zenetanulási motiváció szerkezete, mind a mértéke feltérképezhető, ezért nemzetközi szinten is jelentős (Turnezeyné 2012).

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

4. Az alapfokú művészeti iskolák vizsgálata

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

4.1. A kulturális tanulás fogalma és dimenziói

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

A kulturális tanulás dimenzióinak kialakításához a Német Tanulási Atlasz, a Deutscher Lernatlas (DLA) adta az alapot, amely négy fő területet emelt ki: az általános (tovább)képzések, a kulturális életben való részvétel, a sporttevékenységek és a média eszközei (Schoof – Blinn – Schleichter – Ribbe – Wiek 2011). Ezeket a vizsgálati területeket a magyar viszonyok között újra értelmezte a kutatócsoport⁸, kialakítva az új kereteket: aktív részvétel a kulturális életben, a művészeti tevékenységben, a sporttevékenységek és a média eszközei által történő kulturális tanulás. A képzések, továbbképzések Magyarországon a szak- és felnőttképzések rendszeréhez kötődnek egységesen, így azokat külön dimenzió keretében értelmeztük, nem a kulturális tanulás részeként. Az egyes alterületek kapcsán az alábbi fő vizsgálati szempontokat emeltük ki. A kulturális életben való részvétel vizsgálatánál a színház, múzeum, koncert, közművelődési intézmények és könyvtárak látogatási gyakoriságát vettük figyelembe. A művészeti tevékenységen való aktív részvétel esetén minden olyan művészetekkel történő tanulási forma megjelent, ahol a résztvevők maguk is aktívan, tevékenyen alakítják a folyamatot. A sporttevékenységek kapcsán a sportszervezeteket és a sportaktivitásokat elemeztük főként a szabadidő-sport keretein belül. A média eszközeinél a rádió, televízió, sajtó és internet használati szokásokat kísértük figyelemmel (Juhász – Szabó 2016).

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

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

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

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

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

A négy terület vizsgálata alapján létrehoztunk egy kulturális tanulás fejlettségi indexet, amihez 15 tényezőt vettünk figyelembe, közöttük a régiók közművelődési

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

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

intézményeinek, a könyvtáraknak, a túraegyesületeknek, a sajtótermékeknek és az alapfokú művészeti intézményeknek a számát. Ennek alapján sikerült kialakítani Magyarország régióinak kulturális rangsorát. Az eredmények azt mutatták, hogy a gazdasági fejlettség és a kulturális index nem mozog együtt. Úgy tűnik, hogy a kevésbé fejlett régiók esélyjavító, hátránykompenzáló hatásúnak tartják a kulturális tanulást, amelyet befektetésként értékelnek. Ez egyfelől a régió gazdasági hátrányának leküzdésében segíthet, másfelől az itt élő emberek, a helyi társadalom számára is kitörési pontot jelenthet. Érdemes megemlíteni az elitista koncepciót is, miszerint a kulturális tanulásnak megkülönböztető jellege révén szerepe van a társadalmi helyzet konzerválásában. Hazánkban mindkét megközelítés releváns, tehát mindkét megközelítést figyelembe kell vennünk (Juhász – Szabó 2016).

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

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

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

egésztették ki. Az interjúk során arra kerestük a választ, hogy mi motiválja a gyermekeket és a szülőket arra a plusz munkára, amivel a zenetanulás együtt jár, és közben milyen zenén kívüli hatások érik őket. Az intézményvezetők válaszai alapján a következő konklúziókat vontuk le.

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

Az önkéntesség az alapfokú művészeti iskola választásánál meghatározó tény, mivel nem kötelező, ezért többségében motivált gyermekek érkeznek az intézménybe. Az egyéni tanulás óriási lehetőség: sokkal nyitottabbak a gyermekek, bátrabban kérdeznek. A tanár jobban megismerheti a tanítványait és sokkal szorosabb kapcsolat alakul ki, mint egy 30-40 fős osztály esetén. Az AMI-ban a gyengébb tanulók számára is van sikerélményük, hiszen egyéni fejlesztési utat dolgozhat ki számukra a tanár, ezért nő az önbizalmuk és ez meghatározó a személyiségfejlődésükben. Kutatások is alátámasztják az interjúalanyok azon megállapítását, hogy a zenetanulás transzferhatásaként más képességek, kompetenciák is fejlődnek (Chabra – Misra 2012; Janurik 2008; Kokas 1972).

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

A zenét tanuló diákok nagy előnyére válhat a későbbi életükben, hogy megtanulják legyőzni a lámpalázat a fellépések alkalmával, így akár munkakeresés alkalmával sem lesznek félszegek, hanem bátran megnyilvánulnak. Ezek a gyermekek figyelmesebbek, jobban koncentrálnak, kitartóbbak és megbízhatóbbak társaiknál (Dohány 2009), ami

folyamatosan fejlődik a zenetanulás közben. A közismereti tanulmányaik során is jól hasznosulnak ezek a képességek, és jobb eredményeket érnek el, amit szintén kutatások bizonyítanak (Janurik – Józsa 2016; Schumacher 2014).

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

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

Összességében megállapíthatjuk, az, hogy miért vállalják a szülők és a gyermekek a plusz elfoglaltságokat és terheket sok tényezőből tevődik össze. A tudományosan is bizonyított hatásokat illetve az intézményvezetői interjúkban hallott válaszokat alátámasztották a személyesen tapasztalt pozitív változások. Kiemelkedő területként mutatkozott a jó társaság, a közösségi élmény, a jó hangulat, az együtt zenélés élménye, a sokszínű programok, amelyek motiválják a szülőket és a gyermekeket egyaránt. Talán ezért is tapasztaljuk, hogy *„miközben a közoktatás hagyományos színterein a zene térvesztése játszódott le, ennek az intézménytípusnak a látogatottsága radikálisan nőtt. A viszonylagos függetlenség (...), a belső értékrend, a „zenével átítatott” légkör kellően vonzó, élményszerű körülményeket kínál a gyerekeknek”* (Gönczy 2009: 179.). Az interjúkból az is kiderült, hogy a gyermekek nagyon szeretnek az alapfokú művészeti iskolába járni, akikben viszont nincs meg a kitartás, a szorgalom, az elkötelezettség, azok a gyermekek elmaradnak az intézményből. Tehát ebben az intézménytípusban is találkozunk a lemorzsolódás problémájával (L. Ritók 2010).

A 2013/2014-es tanévben kibővítettük a kutatást és az Észak-Alföldi régió belül három alapfokú művészeti iskolában: Püspökladányban, Kisújszálláson és Nyíregyházán

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

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

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

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

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

Az empirikus vizsgálat területének Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyét választottuk. A választást az indokolta, hogy az alapfokú művészeti iskolák országos eloszlását figyelembe véve e három határ menti megyében a legmagasabb az intézmények száma a központi régiót nem számítva. Az alapfokú művészeti iskolák kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy összehasonlíthatók legyenek a kapott adatok, ezért mindhárom megyéből a megyeszékhelyen lévő alapfokú művészeti iskolák mellett döntöttünk, amelyek nagy múltra visszatekintő, kiemelten a zeneművészeti ágban oktató intézmények. Az ilyen típusú intézmények választása mellett szólt az is, hogy más attitűdöt és motivációt igényel mind a gyermekek, mind a szüleik részéről, ha abban az általános iskolában van a zeneóra, ahová a tankötelezettség miatt jár a diák, illetve ha el kell menni egy másik intézménybe, amely plusz időt, energiát és kitartást kíván.

Kutatásunk célcsoportját 13-15 éves gyermekek alkották. Azért ezt a korcsoportot választottuk, mert a zenetanulók korösszetétele alapján valószínűnek tartottuk, hogy ők szabad akaratukból járnak zenét tanulni és az évek alatt annyi tapasztalatot gyűjtöttek, hogy hitelesen tudtak válaszolni a kérdéseinkre. A zenét tanulók csoportját a kiválasztott alapfokú művészeti iskolák minden - az adott korosztályba tartozó - diákja kitöltötte (N= 5207 fő; n=269 fő). A kontroll csoport tagjainak kiválasztásához olyan intézmények mellett döntöttünk, amelyek az országos kompetenciamérés eredményei alapján a középső (harmadik) ötödben helyezkedtek el, mert a mintaválasztásnál fontosnak tartottuk, hogy ne „elit iskolák” és ne „hátrányos helyzetű” intézmények diákjait válasszuk, hanem átlagos színvonalú általános iskolák nyolcadik osztályos tanulói alkossák a mintát (OKM: N= 83442 fő; n=282 fő). A kontroll csoport esetén ügyeltünk arra, hogy kizárólag a zenét nem tanuló gyermekek válaszoljanak a kérdésekre.

4.4. Az elemzés során kialakított változók és alkalmazott statisztikai módszerek

Az adatok feldolgozása során SPSS programot használtunk, módszerek terén pedig két- és háromdimenziós kereszttáblákat készítettünk, variancia analízist, klaszteranalízist és logisztikus regressziót végeztünk. Az objektív anyagi helyzet csoportjainak kialakításához klaszteranalízist végeztünk annak alapján, hogy milyen tartós anyagi javaknak vannak birtokában a családok. A társadalmi háttérrel a következő változók

mentén vizsgáltuk: nem, testvérek száma, apa legmagasabb iskolai végzettsége, anya legmagasabb iskolai végzettsége, objektív anyagi helyzet, relatív anyagi helyzet.

A kultúrafogyasztási szokások csoportjainak kialakításához is klaszterelemzést végeztünk. A kérdőívben mind a saját, mind a baráti kör művelődési szokásait felmértük. A vizsgálat eredményeképpen három kategória alakult ki: az „otthonülők” típusa, a „kultúra iránt érdeklődők” és a „magaskultúra fogyasztók” csoportja.

A társadalmi miliók létrehozásában (Kovács 2014 ; Pusztai 2004) a kultúrafogyasztás, a vallásosság, az otthoni éneklés és zenélés, a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, a testvérek száma és az objektív anyagi helyzet változókat vettük figyelembe. A társadalmi háttér és a miliók hatását a zenei tanulmányokra Chi-négyzet próbával, logisztikus regresszióval és klaszteranalízissel vizsgáltuk meg.

4.5. A zenetanulók települési kontextusa¹¹

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

4.5.1. A vizsgált települések gazdasági státusa

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

A vállalkozások számának alakulása mutatja a városoknak az adott térség gazdasági vérkeringésében betöltött aktivitását, súlyát, jelentőségét. A regisztrált gazdasági

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

vállalkozások számát tekintve Nyíregyháza kivételével az országos átlag alatt maradnak a vizsgált települések. A legkevesebb vállalkozás Miskolcon, a legtöbb Nyíregyházán található. Minél magasabb számban vannak jelen a vállalkozások az adott településen, térségben, annál több munkalehetőséget biztosítanak a lakosság számára, valamint ez annak is fokmérője lehet, hogy fejlődő, stagnáló vagy leszakadó térségről van szó.

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

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

8. táblázat: A városok gazdasági mutatói

(Forrás: KSH 2014-2015, saját szerkesztés)

	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza	Országos
Egy lakosra jutó összes nettó jövedelem (2014)	841.520 Ft	778.994 Ft	811.522 Ft	1.099.710Ft; 1.199.891Ft (megyei jogú városok, vidéki nagyvárosok)
Magas- illetve alacsony jövedelműek aránya (5 millió Ft feletti adósávon adózók száma száz, 1 millió Ft alatti adósávon adózóra vetítve) (2014)	23,6 fő	22,7 fő	17,9 fő	n.a.
Regisztrált gazdasági vállalkozások száma ezer lakosra (2015)	153	132	205	172
Regisztrált vállalkozások száma a mezőgazdaság, erdőgazdálkodás és halászat nemzetgazdálkodási ágakban (2015)	7090	1472	6711	465.995

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

4.5.2. A vizsgált települések lakónépességének társadalmi státusza

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

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

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

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

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

Az öregedési mutató arról tájékoztat, hogy az állandó népességből mennyi a 100 0-14 évesre jutó 60-x évesek száma. Nyíregyháza kivételével az országos átlag feletti értéket mutatnak a települések. Ez Miskolcon a legmagasabb, majdnem kétszeres az idősök száma és Nyíregyházán a legkisebb, ahol kb. másfélszeres az arány. Ez azt jelenti, hogy Miskolcon erősen előregedő a társadalom. Ez a mutató azért fontos, mert a városban születő gyermekek lesznek a jövő aktív keresői, így a település jövője szempontjából kulcsfontosságú lehet a gyermekek száma.

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

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

A személygépkocsi ma már nem luxuscikk, a számának mértéke a lakosság életszínvonalának egyik mutatója. A három vizsgált település közül Nyíregyháza áll az országos átlag felett, és Miskolcon a legalacsonyabb az arány. A gazdasági

vállalkozások és a munkanélküliek számának alakulása alapján láthatjuk az összefüggést és Nyíregyháza kedvező szerepét.

9. táblázat: A városok lakosságának társadalmi mutatói

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

	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza	Országos
Népesség (2015) (Népesség száma január 1-jén) (fő)	203.506	159.554	118.125	9.855.571
Munkanélküliségi ráta (%) 2015	6,31	6,47	4,9	5,1
Pályakezdő munkanélküliek aránya (%) 2015	11,25	8,08	13,94	11,13
Vándorlási egyenleg (fő) 2015	-476	-201	-338	n.a.
Öregedési mutató (állandó népességből a 100 0-14 évesre jutó 60-x évesek száma) 2015	177,6	197,15	156,1	175,85
Diplomások aránya (%) (2011)	20,8	18,1	19,76	17,33
Regisztrált nonprofit szervezetek ezer lakosra jutó száma (2015) (db)	15,8	16,26	15,77	13,02
Személygépkocsik száma ezer lakosra (2015) (db)	318	284	335	324

A vizsgált városok lakosságának kulturális életben való részvétele kulcsfontosságú része a kutatásunknak. A kutatás során megvizsgáltuk a színház, mozi, múzeum, kiállítás, komolyzenei hangverseny, könnyűzenei koncert, népzenei rendezvények, könyvtár látogatóinak és a vallásos közösségek tagjainak számát az adott településeken. A kulturális intézménye látogatóinak számában Miskolc emelkedik ki, Debrecenben már kevesebb, Nyíregyházán kb. fele annyi látogató jelenik meg a különböző kulturális helyszíneken, mint Miskolcon. A települések kulturális életéhez tartoznak a vallásos tevékenységek és programok is. A vallásos közösséghez tartozó lakosság arányait csak a 2011-es népszámlálási adatok alapján tudtuk felmérni. Az országos arány mellett az adott települések megyei értékeit számoltuk ki. Ennek alapján Miskolc és Nyíregyháza

az országos átlag felett, Debrecen pedig alatta van. Megyei szinten Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a legmagasabb (71%) a vallási közösségek tagjainak aránya, majd Borsod-Abaúj-Zemplén megye következik 63%-kal és az országos 54% alatt találjuk Hajdú-Bihar megyét 47%-kal. Debrecenben a reformátusok, Miskolcon a katolikusok vannak a legtöbben, Nyíregyházán pedig hasonló arányban van a két említett felekezet.

10. táblázat: A városok kulturális intézményeinek látogatottsága

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

	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza	Országos
A kulturális intézmények látogatóinak száma az adott településen és országosan (színház, mozi, múzeum, kiállítás, komolyzenei hangverseny, könnyűzenei koncert, népzenei rendezvények, könyvtár) 2015 (fő)	792.693	1.081.063	496.683	41.348.062
színház (fő)	115.148	170.424	83.999	6.068.709
mozi (fő)	~ 241.400	~332.800	~131.300	12.512.000
múzeum (fő)	162.573	209.857	92.522	9.563.281
kiállítás (fő)	153.320	150.518	163.603	7.129.777
komolyzenei hangverseny (fő)	37.445	36.903	1.100	1.902.000
könyvtár (fő)	82.726	180.542	24.083	4.172.295
Vallásosok közösségek tagjainak aránya (fő) (2011)	47% a megyében	63% a megyében	71% a megyében	5.432.375 fő (54,42%)

A kulturális helyszínek közül jelentősen kiemelkedik a mozilátogatások száma, ami gyakran könnyed, baráti szórakozást jelent, így a népszerűsége érthető. Figyelemre méltó, hogy a második és harmadik helyen a múzeum- és kiállításlátogatás áll, ami pozitív visszajelzés a múzeumpedagógusok felé, akik az interaktív, játékos,

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

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

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

5.1. Családi miliő

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

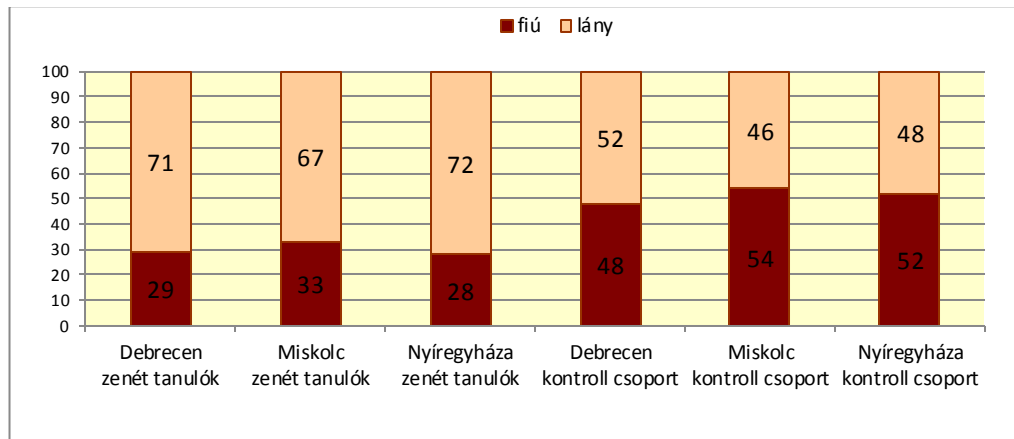
5.1.1. A (zene)tanulók családi háttere

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

10. ábra: A tanulók neme

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

***(n=551 fő)



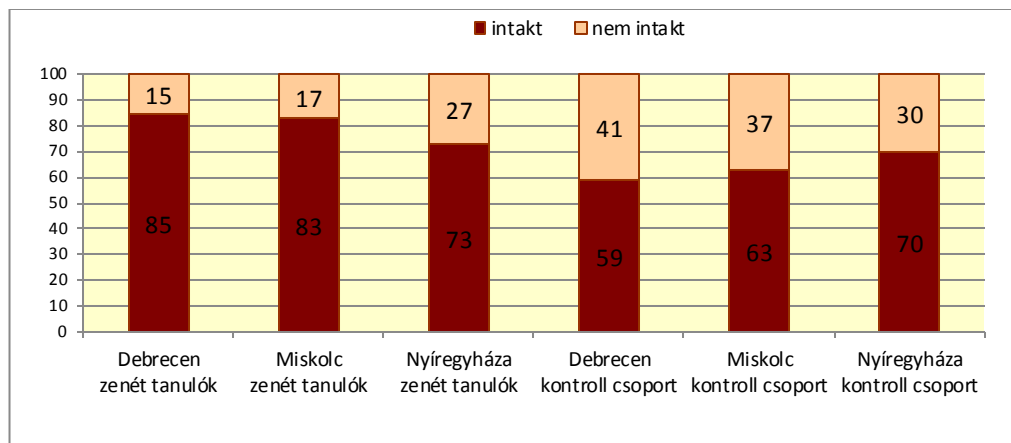
A „Zenetanulás Magyarországon 2017” adatbázist az országos adatokkal összehasonlítva azt láttuk, hogy a kontroll csoport nemi összetétele megfelel a 2011-es KSH adatainak, ahol a 14 évesek között a fiúk aránya 51,6%, a lányoké 48,4%. Tehát a zenét tanuló gyermekek körében tapasztalható eltolódás a lányok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

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

11. ábra: A válaszadók családszerkezete

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

(n=551 fő)



Mindhárom vizsgált településen az intakt családok túlsúlya jellemzi mindkét csoportot, ám Debrecenben ($p=0,000$) és Miskolcon ($p=0,011$) szignifikáns különbség mutatkozik a zenét tanulók javára. A strukturális változáson átment családok közül az egyik szülővel (édesanya) együtt élő gyermekek csoportja a legnagyobb, illetve a kontroll csoportnál a mozaik család (édesanya és nevelőapa) is megjelenik nagyobb arányban. Magyarázatot adhat a tapasztalt különbségre, hogy a tradicionális értékek és a zenélés között összefüggés van, hiszen a család egysége is tradicionális értéket jelent, a vérszerinti szülőkkel való együttélés jelenti a legnagyobb biztonságot a gyermekek számára (Pusztai 2016).

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

11. táblázat: A testvérek száma

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

(n=551 fő)

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

A három megye családonkénti gyerekszámának alakulása a KSH adatai alapján rendkívül hasonló: 32-33% a gyermek nélküli, 34-35% az egy gyermekes, 21-23% a két gyermekes és 10-11% a 3 vagy több gyermekes családok aránya (KSH 2011. évi népszámlálás). Bár megyei szinten hasonló a gyermekek aránya, az egyes városok összehasonlításában nagy különbségeket tapasztaltunk. Ennek okai összetettek, pl. a városok gazdasági-társadalmi fejlettsége, a szülők jövedelmi helyzete és legmagasabb iskolai végzettsége (Gábor – Szívós 2008; KSH 2014; S. Molnár 2002). Debrecen régóta a régió vezető oktatási központja, széles lehetőségeket kínálva a különböző egyetemi karokon. Ehhez szorosan kapcsolódik egy erős értelmiségi réteg, ahol különösen a többgenerációs értelmiségi családokban jelentős kulturális tőke halmozódott fel, emellett megerősödött társadalmi pozíciókat tudhatnak magukénak. Bár Miskolcon is hosszú időre nyúlik vissza az egyetemi képzés, ám ez elsősorban az ipar igényeinek kiszolgálását jelentette (bányász mérnökök, kohómérnökök), ami a rendszerváltás után nehéz helyzetet teremtett nemcsak a munkásoknak, hanem a műszaki értelmiségi embereknek is. Így itt kevésbé markáns a diplomások nagyobb gyermekvállalási kedve. Nyíregyháza egy dinamikusan fejlődő város, amely ma már nemcsak főiskolával, hanem egyetemmel is büszkélkedhet, ám a fiatal diplomások gyermekei még nem jutottak el az általunk vizsgált korcsoportig. Tehát ezen tényezők összefonódása lehet az oka a vizsgált városokban mutatkozó eltérő gyermekszámoknak.

Vizsgálatunk során kapcsolatot találtunk a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és a testvérek száma között. A 12. táblázatban láthatjuk, hogy a diplomás szülők fölénye jellemző 2 vagy több testvér esetén, míg a legfeljebb egy testvérrel rendelkező tanulók esetében a diploma nélküli szülők előnye jellemző. A zenét tanuló gyermekeknél még jelentősebb különbséget figyelhetünk meg a diplomás és nem diplomás szülők gyermekvállalásában, ebben a csoportban több a nagycsaládos.

12. táblázat: A szülők iskolai végzettsége és a testvérek számnak kapcsolata

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

(n=551 fő)

		legfeljebb 1 testvér (%)	2 vagy több testvér (%)
kontroll csoport	nem diplomás szülők	51.25	48.75
	diplomás szülők	45.33	54.67
zenét tanulók	nem diplomás szülők	43.14	56.86
	diplomás szülők	36.64	63.36

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

5.1.2. A családok társadalmi státusa

A családok társadalmi helyzetét a különböző tőketípusok vizsgálatával mértük fel. A tőketípusoknál Bourdieu tipizálását vettük alapul. Így a kulturális tőke elemzésénél az intézményesült, a materializálódott és az inkorporált kulturális tőkét egyaránt górcső alá vettük. Mivel az inkorporált tőke tanulmányozása kiemelkedő jelentőségű az értekezésben, külön alfejezetet szenteltünk neki. A családok gazdasági helyzetét három irányból közelítettük meg: az objektív anyagi helyzet, a relatív anyagi helyzet és a szülők foglalkozása felől. A társadalmi státus meghatározásához Bourdieu kemény társadalmi háttérváltozóit használtuk: a szülők iskolai végzettsége, a kulturális tőke, a gazdasági tőke, a relatív és objektív anyagi helyzet.

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

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

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

13. táblázat: Az apák legmagasabb iskolai végzettsége
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

*** (n=551 fő)

	zenét tanulók apái (%)	kontroll csoport apái (%)
tudományos fokozat	<u>9.8</u>	0
egyetem	<u>36.5</u>	11
főiskola	<u>18.4</u>	9.8
gimnázium	9	8.6
technikum	5.5	2.4
szakközépiskola	11	<u>32.7</u>
szakiskola	8.6	<u>30.2</u>
befejezett 8 osztály	0.8	<u>5.3</u>
kevesebb, mint 8 osztály	0.4	0

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

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

14. táblázat: Az apák legmagasabb iskolai végzettsége városonként

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

(n=551 fő)

	Debrecen zenét tanulók apái (%)	Debrecen kontroll csoport apái (%)	Miskolc zenét tanulók apái (%)	Miskolc kontroll csoport apái (%)	Nyíregyháza zenét tanulók apái (%)	Nyíregyháza kontroll csoport apái (%)
tudományos fokozat	<u>9</u>	0	<u>11</u>	0	<u>8.8</u>	0
egyetem	<u>43</u>	16	<u>36.6</u>	6.6	<u>22.8</u>	9.8
főiskola	18	9	<u>17.1</u>	5	21	12.7
gimnázium	6	12	11	6.7	12.3	6.9
technikum	7	4	1.2	0	8.8	2.9
szakközépiskola	8	<u>25</u>	14.6	<u>45</u>	12.3	<u>31.4</u>
szakiskola	6	<u>32</u>	8.5	<u>30</u>	14	<u>29.4</u>
befejezett 8 osztály	2	2	0	<u>6.7</u>	0	<u>6.9</u>
kevesebb, mint 8 osztály	1	0	0	0	0	0

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

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

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

15. táblázat: Az anyák legmagasabb iskolai végzettsége
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

*** (n=551 fő)

	zenét tanulók anyái (%)	kontroll csoport anyái (%)
tudományos fokozat	<u>4.2</u>	0
egyetem	<u>42.6</u>	10.6
főiskola	<u>28.1</u>	15.4
gimnázium	8.7	<u>17.9</u>
technikum	1.5	2.2
szakközépiskola	9.1	<u>26.8</u>
szakiskola	3	<u>18.3</u>
befejezett 8 osztály	2.7	<u>7.9</u>
kevesebb, mint 8 osztály	0	0.8

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

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

16. táblázat: Az anya legmagasabb iskolai végzettsége városonként

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

(n=551 fő)

	Debrecen zenét tanulók anyái (%)	Debrecen kontroll csoport anyái (%)	Miskolc zenét tanulók anyái (%)	Miskolc kontroll csoport anyái (%)	Nyíregyháza zenét tanulók anyái (%)	Nyíregyháza kontroll csoport anyái (%)
tudományos fokozat	<u>5</u>	0	2.4	0	4.9	0
egyetem	<u>48</u>	17	<u>46.4</u>	4.8	<u>26.2</u>	9.2
főiskola	<u>27</u>	12	22.6	17.5	<u>37.7</u>	17.3
gimnázium	8	<u>20</u>	9.5	<u>22.2</u>	9.8	13.4
technikum	2	4	1.2	1.6	1.6	1.5
sakközépiskola	6	<u>24</u>	9.5	<u>22.2</u>	14.8	<u>31.6</u>
szakiskola	2	<u>17</u>	7.2	<u>20.6</u>	0	<u>17.3</u>
befejezett 8 osztály	2	6	1.2	<u>9.5</u>	5	8.2
kevesebb, mint 8 osztály	0	0	0	1.6	0	1

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

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

Összességében megállapítható, hogy a kontroll csoportban nagyjából az országos mintának megfelelően alakultak a végzettségek. Egyfelől az anyák magasabban képzettek az apáknál, másfelől a diplomások aránya megegyezik a vidéki városokban elvárható szinttel (v. ö. Narancsik 2009). A zenét tanulók szüleinél az elvárhatónál lényegesen magasabb a diplomások aránya, amire magyarázatot ad a szakirodalom. Ennek oka lehet, hogy a magasabban kvalifikált szülőkre a jövőorientáltság jellemző. A magasabb társadalmi státusban lévő szülők mernek kockáztatni és képesek a

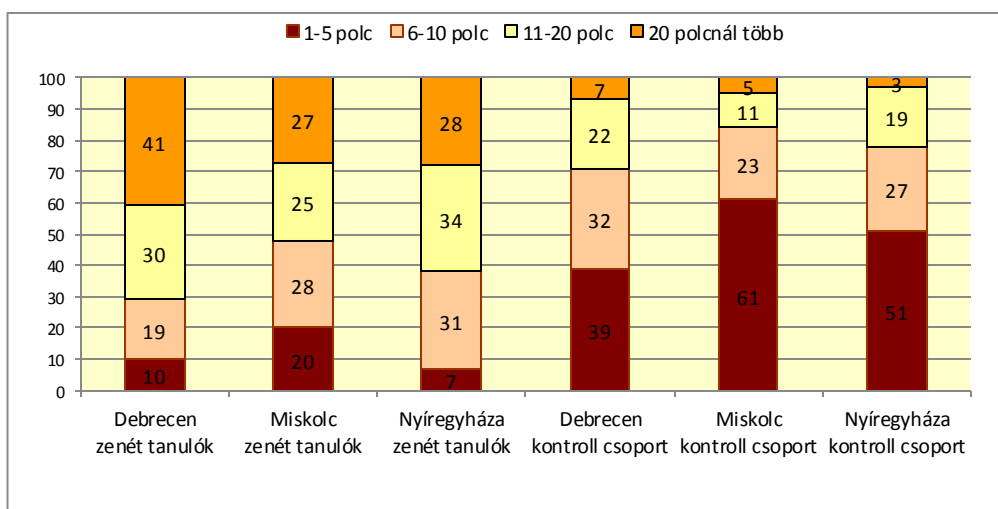
képzelőerő-tőke révén belátni (Becker 1998; Mollenhauer 1974), elképzelni az adott tevékenység jövőbeli hasznosságát (jelen esetben a zenetanulását), így nem sajnálják a befektetett időt és az anyagiakat a jövőbeli megtérülés reményében. Így próbálják növelni annak a lehetőségét, hogy gyermekük magasabb társadalmi státusú csoport tagja lehessen vagy igyekeznek megőrizni a jelenlegi szintet. Ezzel szemben az aluliskolázott szülőkre a kockázatkerülés és a jelen preferálása jellemző, így a jövőbe való befektetés kevésbé jellemző rájuk (Boudon 1998; Engler 2010).

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

12. ábra: A családi könyvtár nagysága

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

(n=551 fő)



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

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

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

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

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

(n=551 fő)

		kis családi könyvtár (20 polc alatt) (%)	nagy családi könyvtár (20 polc felett) (%)
kontroll csoport	nem diplomás szülők	96	4
	diplomás szülők	94.36	5.64
zenét tanulók	nem diplomás szülők	<u>84.31</u>	15.69
	diplomás szülők	61.10	<u>38.90</u>

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

Mivel a zenét tanuló gyermekek szülei között erősen felülreprezentáltak a diplomások, így a családi könyvtár nagyságánál is a zenetanulók családjai vannak előnyben. Érdeemes megjegyezni, hogy ebben a csoportban a nem diplomás szülők esetében is majdnem négyszeres arányban jelennek meg a nagy családi könyvtárral rendelkezők a

kontroll csoporthoz képest. Tehát a társadalmi különbségek és a kulturális különbségek a családi könyvtár nagyságában is megnyilvánulnak (Andor 2002). A családi könyvtár, a könyvek és az olvasás fontossága mellett a közkönyvtárak látogatottsága is a magasabb iskolai végzettségű szülők esetén erőteljesebb. Tovább árnyalja ezt a képet a digitális eszközök és az online olvasás terjedése is.

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

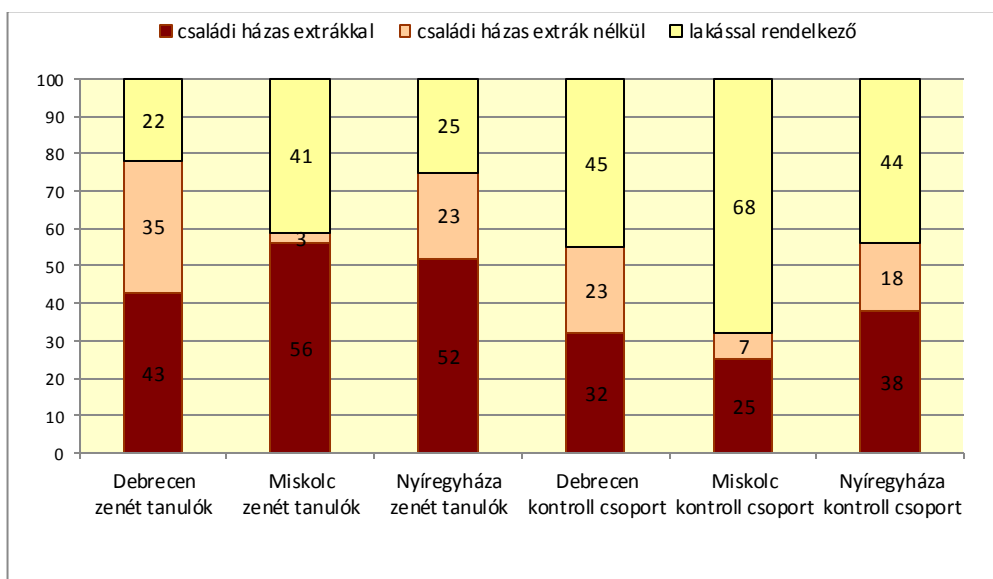
A családok **gazdasági tőkéjének** vizsgálatakor három tényezőt vettünk figyelembe, az objektív anyagi helyzetet, a relatív anyagi helyzetet és a szülők foglalkozását.

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

13. ábra: A családok objektív anyagi helyzete

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

(n=551 fő)



Az objektív anyagi helyzet vizsgálatánál klaszteranalízist végeztünk, hogy jól megfoghatóan el tudjuk különíteni a különböző családi kompozíciókat. Az elemzés során három csoport rajzolódott ki. Az egyes kategóriákat a család tulajdonában lévő ingatlanok és értékesebb ingóságok alapján neveztük el: 1. családi ház extrákkal (mosogatógép, klíma), 2. családi ház extrák nélkül és 3. lakással rendelkezők. A kialakult klasztercsoportok mindhárom városban hasonlóan alakultak. A kontroll csoport családjai inkább lakással rendelkeznek, míg a zenét tanulók esetében a családi ház dominál. Az ingatlanok tekintetében a zenét tanuló diákok családjai vannak előnyben, ám az értékesebb ingóságok számba vételekor (plazma TV, LCD TV, mosogatógép, táblagép stb.) a kontroll csoport családjai kerültek fölénybe. A teljes adatbázis egészében történő vizsgálata során másképp alakultak a gazdasági tőke klaszterei, mint az egyes települések külön-külön való elemzésénél. Megjelent egy új csoport, az ingatlannal nem rendelkezők csoportja.

18. táblázat: Objektív anyagi helyzet a teljes adatbázison

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

*** (n=551 fő)

	zenét tanulók (%)	kontroll csoport (%)
családi házzal rendelkezők	<u>53</u>	29
lakással rendelkezők	28	<u>51</u>
ingatlannal nem rendelkezők	19	20

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

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

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

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

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

(n=551 fő)

		családi házzal rendelkezők (%)	lakással rendelkezők (%)	ingatlanl nem rendelkezők (%)
kontroll csoport	nem diplomás szülők	22.6	54.7	<u>22.6</u>
	diplomás szülők	<u>41.3</u>	48.0	10.7
zenét tanulók	nem diplomás szülők	32.0	<u>40.0</u>	28.0
	diplomás szülők	<u>59.4</u>	24.4	16.2

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

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

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

20. táblázat: Családszerkezet és az objektív anyagi helyzet

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

(n=551 fő)

		családi házzal rendelkezők (%)	lakással rendelkezők (%)	ingatlanl nem rendelkezők (%)
kontroll csoport	nem intakt családok	23.20	48.50	<u>28.30</u>
	intakt családok	31.90	51.60	16.50
zenét tanulók	nem intakt családok	33.30	37.80	28.90
	intakt családok	<u>57.10</u>	25.80	17.10

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

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

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

A zenét tanulóknál a skálán jelölt minimum érték 2, a maximum érték 9 volt. A legtöbben az 5 és 8 közötti intervallumba kerültek, főként a 6-7. fokozatnál. Az átlag 6,22. Ugyanakkor ennél a csoportnál az átlag alatti kategóriák közül is találtunk az elvárt értéknél nagyobb csoportosulásokat (3-4). A kontroll csoportnál négyes volt a legalacsonyabb fokozat, a legmagasabb itt is kilences. A kontroll csoportnál egyértelműen a 6-os kategória emelkedett ki, valamint a 8-as átlag feletti érték, a többi belesimult az elvárható értékekbe. Az átlag 6,39. Tehát a zenét tanuló gyermekek családjai nagyobb szélsőséget mutattak mindkét irányba. Ennek egyik magyarázata az lehet, amit az objektív anyagi helyzet vizsgálatok tapasztaltunk, miszerint a kontroll csoport tagjainak családjai az értékesebb ingóságok tekintetében jobb helyzetben voltak, mint a zenét tanulók családjai. Tehát a gyermekek jogosan érezték azt, hogy jobb anyagi helyzetben élnek társaiknál. A másik lehetséges magyarázatot az adja, hogy a kulturális

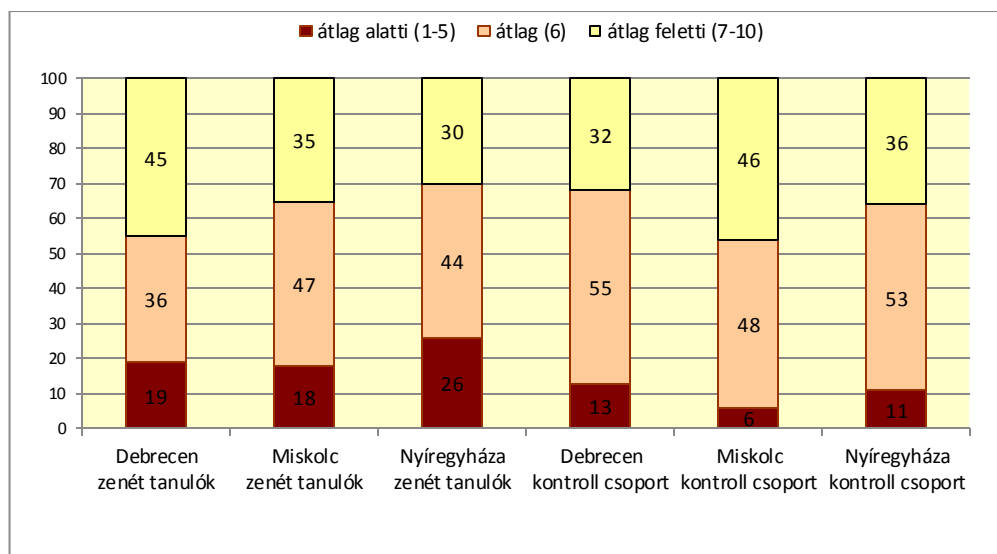
tanulás vizsgálataihoz hasonlóan feltételezhetjük, hogy egyaránt hat a hátránykompenzáló és az elitista magatartás. Egyes, alacsonyabb gazdasági tőkájú családok hátránykompenzáló tényezőként taníttatják zenére a gyermekeiket, remélve azt, hogy így kiemelkedhetnek és az elit tagjai közé léphetnek. Más családok pedig, amelyek jelenleg is a magasabb társadalmi csoportok tagjai közé sorolhatók, ezt a státust kívánják fenntartani a zenei (és általában a kulturális) tanulás segítségével (v. ö. Juhász - Szabó 2016).

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

14. ábra: A relatív anyagi helyzet csoportjai

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

(n=551 fő)



A gyermekek összességét tekintve a legnagyobb részük az átlag kategóriába tartozik, 39% az átlag feletti, és 16,6% az átlag alatti tanulók aránya. A zenét tanuló gyermekek között magasabb az átlag alatti kategóriába tartozók aránya mindhárom település esetében. A kontroll csoportnál az átlag, illetve az átlag feletti kategóriához tartoznak nagyobb mértékben a diákok és családjaik, kivéve Debrecen, az egyetlen települést, ahol magasabb a zenét tanulók aránya az átlag feletti kategóriában, mint a kontroll csoportnál. Ennek oka az értelmiségi hagyományokban keresendő, a magasabb arányú

művész-értelmiség stabil társadalmi helyzetet tudott teremteni. Az egyes településeket külön-külön vizsgálva látható, hogy Debrecenben van a legnagyobb különbség a két csoport között az átlaghoz tartozók arányát tekintve. Miskolc esetében az átlag kategóriában szinte megegyezik a két csoport megoszlása, ám mind az átlag feletti mind az átlag alatti részben jelentős eltérés mutatkozik. Nyíregyházán találjuk a legnagyobb különbséget az átlag alatti kategóriában a zenét tanulók és a kontroll csoport között.

A család gazdasági tőkéjének vizsgálatakor a **szülők munkaerő-piaci státusát**, illetve a foglalkozásukat is felmértük. A legmagasabb iskolai végzettséghez hasonlóan itt is külön kezeltük az apák és anyák foglalkoztatását. Mindhárom városban az apák több mint 90%-a dolgozik mindkét csoportban. Ha nem dolgoznak, akkor öregségi nyugdíjasok, rokkant nyugdíjasok, a háztartásban van rájuk szükség vagy elhunytak. Nyíregyháza és Miskolc esetében a munkanélküliség is megjelent az okok között. Miskolcon szignifikáns különbséget ($p=0,042$) találtunk a zenét tanuló gyermekek és a kontroll csoport tanulójának apái között: a kontroll csoport apái közül kevesebben dolgoznak. Az anyák esetében 80-90%-os foglalkoztatottságot láthattunk. Ha nem dolgoznak, akkor rokkant nyugdíjasok, a háztartásban van rájuk szükség, gyermeket gondoznak, vagy elhunytak. Az anyáknál a munkanélküliség mindhárom városban megjelent. Miskolcon az anyák esetében is szignifikáns különbséget ($p=0,026$) észleltünk a két csoport anyáinak foglalkoztatottsága között, és a kontroll csoport esetében találtunk nagyobb arányban a nem dolgozó anyákat.

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

21. táblázat: Az apák foglalkozási megoszlása

(Forrás: KSH, saját szerkesztés)

(n=551 fő)

	zenét tanulók apái (%)	kontroll csoport apái (%)	országos átlag (%)
Gazdasági, igazgatási, érdekképviselési vezetők, törvényhozók	5.2	2.1	4.68
Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások	<u>49.8</u>	14.6	15.33
Egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások	6.4	9.6	16.29
Irodai és ügyviteli (ügyfélkapcsolati) foglalkozások	<u>3.6</u>	0.8	7
Kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások	15.3	16.3	14.89
Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozások	1.6	3.3	2.93
Ipari és építőipari foglalkozások	10.8	<u>32.5</u>	13.74
Gépkezelők, összeszerelők, járművezetők	3.6	<u>10.4</u>	14
Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások	3.6	<u>10.4</u>	11.11

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

A KSH 2016-os országos adataival összehasonlítva a kontroll csoport apáinak eloszlása jobban hasonlít az országos arányokhoz, mint a zenét tanulók apáinak foglalkozása. Két nagyon jelentős különbség figyelhető meg az országos adatokhoz képest. Az egyik a zenét tanulók csoportjának kiugrása a második kategóriánál. Ebbe a kategóriába tartoznak pl. az orvosok, tanárok, ügyvédek, könyvelők, mérnökök, papok, tehát az értelmiségi foglalkozások. A másik a kontroll csoport kiemelkedése a hetedik kategóriánál, ahová a szakmával rendelkező fizikai munkát végző apák tartoznak pl. pék, szabó, esztergályos, villanyszerelő. A foglalkozások eloszlása szoros kapcsolatban

van a legmagasabb iskolai végzettséggel, ahol szintén megfigyelhetők ezek a szignifikáns különbségek ($p=0,000$).

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

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

22. táblázat: Az anyák foglalkozási megoszlása

(Forrás: KSH, saját szerkesztés)

(n=551 fő)

	zenét tanulók anyái (%)	kontroll csoport anyái (%)	országos átlag (%)
Gazdasági, igazgatási, érdekképviselési vezetők, törvényhozók	4.7	2.7	4.68
Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások	<u>56.7</u>	17.2	15.33
Egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások	13.7	19	16.29
Irodai és ügyviteli (ügyfélkapcsolati) foglalkozások	13.7	10.4	7
Kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások	8.2	<u>32.1</u>	14.89
Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozások	0	0.5	2.93
Ipari és építőipari foglalkozások	1.7	4.1	13.74
Gépkezelők, összeszerelők, járművezetők	0	0.9	14
Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások	1.3	<u>13.1</u>	11.11

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

A KSH 2016-os országos adataival összevetve az apákhoz hasonlóan itt is a kontroll csoport anyáinak eloszlása áll közelebb az országos arányokhoz. Két jelentős eltérést láthatunk. Az egyik a zenét tanulók csoportjánál a második kategóriában, a másik a kontroll csoportnál az ötödik kategóriába. A „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások” közé tartoznak a kereskedők, eladók, pénztárosok, pincérek, szakácsok, fodrászok, rendőrök. Az anyáknál is érezhető párhuzam az iskolai végzettség és a foglalkozás között, így ugyanazokat az anomáliákat figyelhetjük meg, mint az apáknál. A három várost külön jellemezve az anyák esetében a zenét tanulók csoportjában a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások” a legjelentősebbek, emellett az „egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások”, az

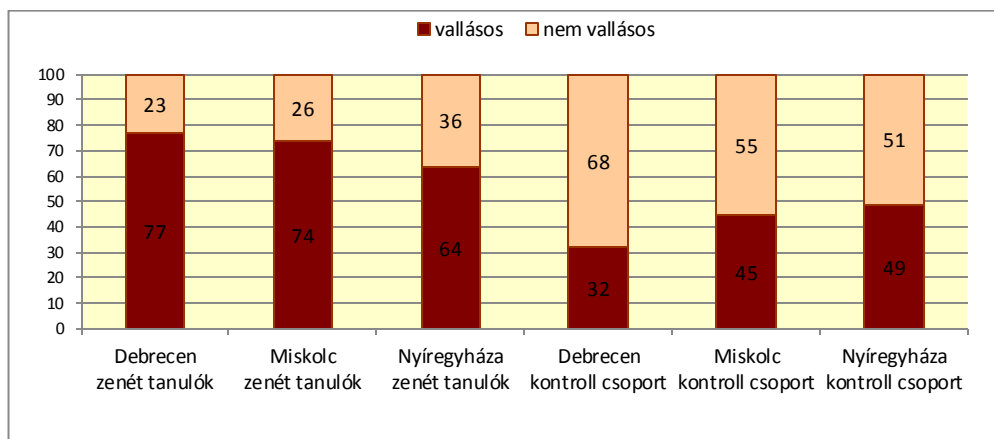
„irodai és ügyviteli (ügyfélkapcsolati) foglalkozások” és a „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások” kiemelkedők. A kontroll csoportban a „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások”, az „egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások” és a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások” a leggyakoribbak. Az anyáknál a zenét tanulók csoportjában Debrecenben a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások” és az „egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások” jelentősek, a másik két településen az „irodai és ügyviteli (ügyfélkapcsolati) foglalkozások” és a „kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások” kiemelkedők. A kontroll csoportban érdekes jelenség, hogy Miskolcon a „szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások” csoportja a legmagasabb (30,2%), míg a másik két településen jelentéktelen ez a kategória. Összességében megállapíthatjuk, hogy a zenét tanulók szülei vannak jobb foglalkoztatottsági helyzetben, bár ez nem áll egyenes arányban a legmagasabb iskolai végzettséggel, a városok közül pedig Debrecen van a legjobb helyzetben.

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

15. ábra: A gyermekek vallásossága

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

(n=551 fő)



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

A zenét tanulók és a kontroll csoport vallásosságának eltérése mögött húzódó egyik ok lehet - amit szakirodalom is alátámaszt - miszerint minél iskolázottabbak a szülők, gyermekeik annál magasabb arányban vallják magukat vallásosnak, emellett a lányok nagyobb számban vallásosak, mint a fiúk (Csákó 2010). Ez is a kultúra átörökítésének egy formája ezekben a családokban. A zenét tanulók szülei között pedig magasan kiemelkednek a diplomával rendelkezők, így ez megerősíti a szakirodalomban leírtakat. A zenét tanulók nagyobb mértékű vallásosságának másik oka lehet, hogy a templomba járás ránevel a zene szeretetére, mert a szertartások részeként az életének is része lesz az éneklés. A zene az istentiszteleti rend része, amelynek eleve kötött rendje van. Korábbi

kutatások (Bocsi – Pusztai – Karasszon 2012) rámutattak arra, hogy a hangszeres zenélés és a tradicionális értékorientáció között szignifikáns összefüggés van. A felekezeti iskolák tanulóit vizsgálva kimutatták, hogy a szektorközi összehasonlítás során a felekezeti körében kedveltebb tevékenység a hangszeres zenélés a szabadidős tevékenységek közül. Emellett a felekezeti iskolások több barátot szereztek a zenekarban, énekkarban, mint a nem felekezeti (Pusztai 2009).

5.2. Inkorporált kulturális tőke

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

5.2.1. Átörökölt kulturális tőke

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

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

23. táblázat: A szülők zeneiskolai tanulmányai

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

(n=551 fő)

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

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

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

A **szülők jelenlegi zenei aktivitásának** feltérképezésekor nemcsak a részvételi arányokat vettük figyelembe, hanem a gyermekek válaszai alapján kategóriákat is képeztünk. A csoportképzésnél négy elkülönülő tevékenységforma bontakozott ki: 1.

formálisan tanult hangszeren játszani; 2. autodidakta módon tanult hangszeren játszani; 3. énekel, kórusba jár; 4. népzene, néptánc iránt érdeklődik.

24. táblázat: A szülők jelenlegi zenei aktivitása

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

(n=551 fő)

	apák (%)	anyák (%)
Debrecen zenét tanulók	<u>37</u>	<u>53</u>
Miskolc zenét tanulók	<u>42</u>	<u>48</u>
Nyíregyháza zenét tanulók	<u>28</u>	<u>38</u>
Debrecen kontroll csoport	13	16
Miskolc kontroll csoport	14	11
Nyíregyháza kontroll csoport	8	5

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

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

25. táblázat: A szülők jelenlegi zenei aktivitásának típusai

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

*** (n=551 fő)

	formális hangszer- tanulás (%)	autodidakta hangszer- tanulás (%)	éneklés, kórus (%)	népzene, néptánc érdeklődés (%)
zenét tanulók apái	<u>57</u>	21	21	1
zenét tanulók anyái	<u>62</u>	11	26	1
kontroll csoport apái	36	<u>42</u>	19	3
kontroll csoport anyái	24	7	<u>62</u>	<u>7</u>

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

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

26. táblázat: A szülők zenei aktivitásának típusai városonként

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

(n=551 fő)

	formális hangszer- tanulás (%)	autodidakta hangszer- tanulás (%)	éneklés, kórus (%)	népzene, néptánc érdeklődés (%)
Debrecen apák	58	23	17	2
Miskolc apák	56	25	19	0
Nyíregyháza apák	31	34	31	4
Debrecen anyák	55	10	32	3
Miskolc anyák	62	14	24	0
Nyíregyháza anyák	41	4	52	3

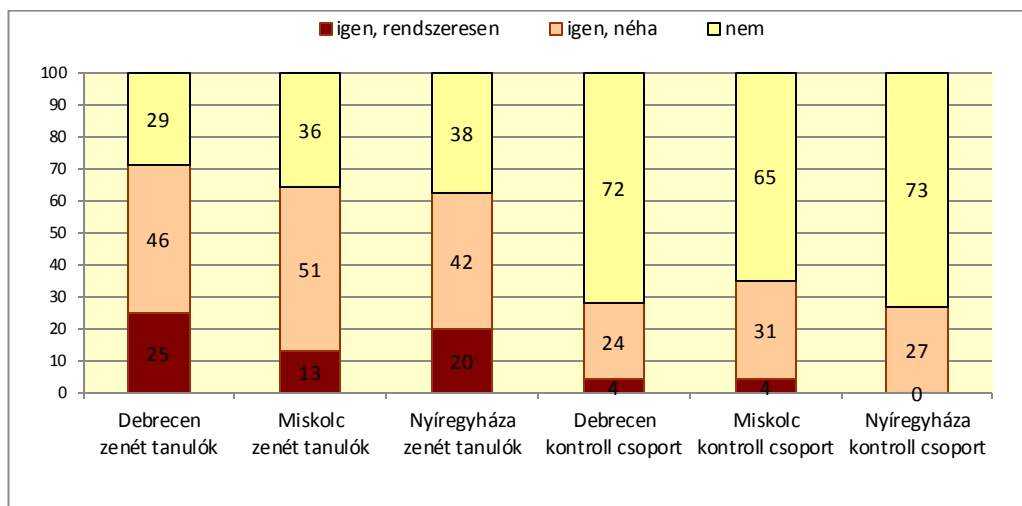
A zenei aktivitás típusai szerint Debrecenben és Miskolcon a „formális hangszertanulás” kategória a legnagyobb arányú mind az apák mind anyák esetében. Nyíregyházán az apáknál az autodidakta hangszertanulás, az anyáknál pedig a kóruséneklés a leggyakrabban előforduló zenei tevékenység. A legalacsonyabb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

A szülők **aktív részvétele a gyermekük zenei nevelésében** kulcsfontosságú. A közös éneklés, zenélés nagyon szoros és bensőséges kapcsolatot alakíthat ki a szülők és a gyermekek között. Ez a közös tevékenység hasonlóan a gyermekeknek való meseolvasáshoz, meghatározó a személyiségfejlődésükben. Ez a családon belüli szocializáció részeként hozzájárulhat a megfelelő értékrend kialakításához, az ízlésük formálásához. Ezért elengedhetetlennek tartottuk felmérni az otthoni közös éneklés és zenélés gyakoriságát, alkalmait mind a zenét tanuló mind a kontroll csoport gyermekeinek életében.

16. ábra: Otthoni közös éneklés

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

(n=551 fő)



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

Az otthoni közös éneklésnél nem kell feltétlenül megszervezett alkalomra, vagy többszólamú műzenei szemelvényre gondolni. A spontán énekelgetés játék vagy munka közben, egy közös „családi dalkincs” kialakítása már a csecsemőkori ringatókkal elkezdődhetne és tovább vihető mintát adna a gyermekeknek. Ebben döntő az első

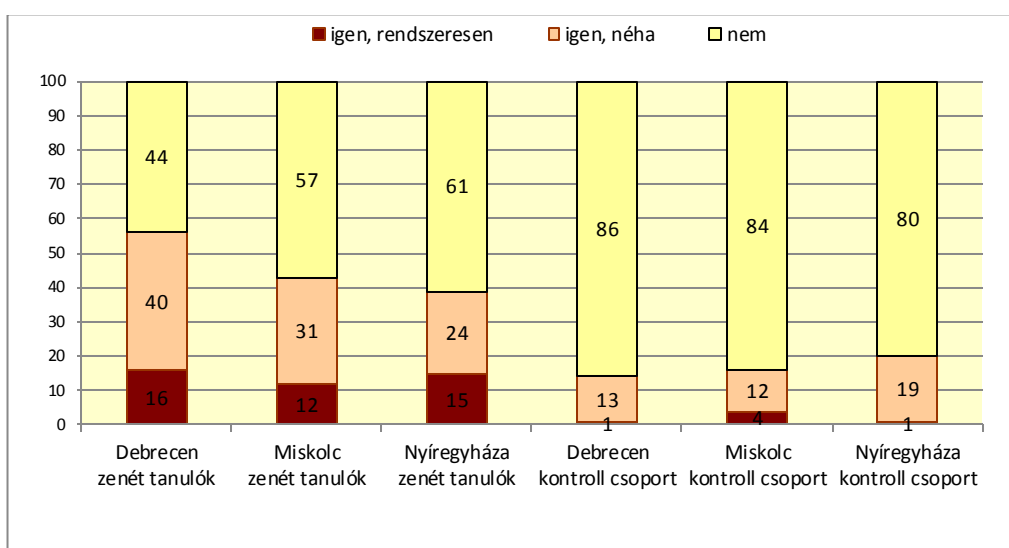
otthoni évek időszaka, majd később az óvodában töltött évek zenei hatásai, amelyek a vizsgált korosztály szokásait erősen befolyásolták. A kutatásban tapasztalt mai eredmények a korábban ki nem alakított szokások miatt jöttek létre.

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

17. ábra: Otthoni közös zenélés

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

(n=551 fő)



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

Az otthoni közös zenélést nehezíti, hogy hazánkban a hangszertanítás „kottista”, tehát ragaszkodunk a kottához, a szabad dallami és ritmikai önkifejezést nem tanítják. Az együtt zenélés során gondot jelenthet a hangszerttechnikai tudás közötti nagy különbség is. Együtt zenélés akkor valósulhat meg, ha el mernek szakadni a tanultaktól és improvizatívabb lesz a hozzáállásuk mind a gyermekeknek, mind a szüleiknek. Érdekes

lehet azt is megvizsgálni, - ez egy következő kutatás része lehetne - hogy a közös éneklés és zenélés milyen műfajban történik. Így kiderülne, hogy klasszikus zene, népzene, populáris zenék, könnyűzene, improvizatív dallamok, vallási élethez köthető zenék, vagy bármi más vannak-e a „családi repertoárban”. Ez azért is jelentős, mert informatív lenne a hangszeres és az ének-zene oktatás számára a további tananyagfejlesztéshez: ragaszkodva a hagyományos értékekhez a zenei anyag kis részében segíteni lehetne a zenélésnek ezt a nagyszerű közösségteremtő funkcióját. Ugyanakkor a szabadabb közös zenei megnyilvánulások zenei anyagának színvonalát is emelni lehetne.

A 21. század rohanó világban kevés család fordít figyelmet és hangsúlyt arra, hogy otthon együtt végezzenek közös tevékenységeket, együtt töltsék az időt gyermekeikkel, akár éneklés, zenélés vagy bármilyen kreatív elfoglaltság keretében (minőségi idő¹²). Pedig ez a közösen végzett foglalatosság szorosabb kapcsolatot alakíthat ki a szülők és gyermekeik között, valamint felszabadultságot, örömet okozhat mindkét félnek. Ez a szoros kapcsolat erősíti a bizalmat és biztosítja a gyermekeket arról, hogy számíthatnak a szüleik segítségére és bármilyen problémával fordulhatnak hozzájuk. Különösen kamaszkorban kulcsfontosságú ennek érzékeltetése, ami sok kellemetlen tapasztalattól és vitától óvhatja meg a fiatalokat ebben az érzékeny időszakban.

5.2.2. Saját kulturális tőke

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

A **kultúrafogyasztási szokások** vizsgálatánál a színház-, mozi-, múzeum-, kiállítás-, komolyzenei hangverseny-, könnyűzenei koncert-, népzenei rendezvény- és könyvtárlátogatás gyakoriságára kérdeztünk rá. Az elemzések során szignifikáns különbségeket ($p=0,000$) találtunk a zenét tanuló és nem tanuló gyermekek között. A mozi látogatás kivételével minden tevékenységnél a zenét tanuló gyermekek magasabb aránya volt jellemző. A csoportok markánsabb elkülönítéséhez klaszteranalízist végeztünk, amelynek eredményeképpen három kategória alakult ki: az „otthonulók”

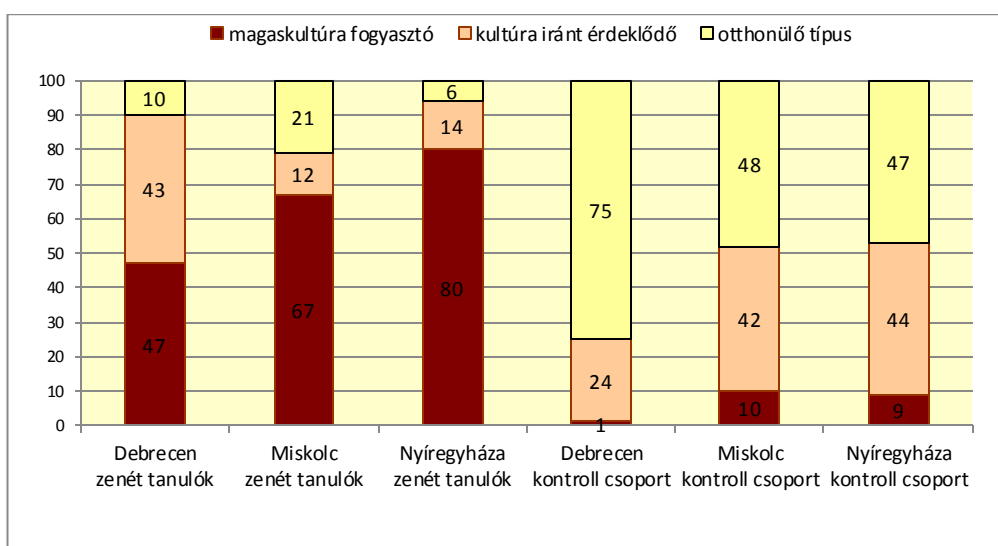
¹² David H. Demo (1992): Parent-Child Quality Time: Does Birth Order Matter?

típusa, a „kultúra iránt érdeklődők” és a „magaskultúra fogyasztók” csoportja. Az „otthonülők” típusába azok kerültek, akik moziba, színházba és könyvtárba kb. háromhavonta járnak, ám múzeumba, kiállításra, komolyzenei hangversenyre, könnyűzenei koncertre és népzenei rendezvényre soha nem mennek el. A „kultúra iránt érdeklődők” csoportja minden típusú rendezvényen kb. háromhavonta részt vesz. A „magaskultúra fogyasztók” könyvtárba, színházba vagy hangversenyre havi rendszerességgel járnak, a többi rendezvényen háromhavonta vesznek részt.

18. ábra: Kultúrafogyasztási szokások

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

(n=551 fő)



A diagramon jól érzékelhető a zenét tanuló diákok és a kontroll csoport kultúrafogyasztási szokásainak különbsége. A zenét tanuló gyermekek több mint fele a „magaskultúra fogyasztó”, viszont a kontroll csoport tanulójának több mint fele az „otthonülő” típusba tartozik. Városonként elemezve a különbségeket megállapíthatjuk, hogy Debrecenben a kontroll csoport tanulójának 3/4-e az „otthonülő” csoportjába tartozik, míg a zenét tanuló diákoknál csak 10% ez az arány, a többiek a másik két kategóriába tartoznak hasonló eloszlással. A kontroll csoportban a „kultúra iránt érdeklődők” 24%-ot tesznek ki, viszont alig 1% a „magaskultúra fogyasztók” aránya. Miskolcon a zenét tanulók 2/3-át teszik ki a „magaskultúra fogyasztók”, viszont magasabb az „otthonülő” aránya (21%), mint Debrecenben. A kontroll csoportban viszont lényegesen magasabb a „magaskultúra fogyasztók” mértéke (10%), mint

Debrecenben. A másik két kategóriában hasonló arányban találhatók a zenét nem tanuló gyermekek. Nyíregyházán kiemelkedően magas (80%) a „magaskultúra fogyasztók” aránya a zenét tanulók között és a három város közül itt a legalacsonyabb az „otthonülők” aránya (6%). A kontroll csoport megoszlása az egyes kategóriák között hasonló, mint Miskolcon.

A Magyar Ifjúság 2012, 2016 vizsgálatai szerint a kulturális tereknek alacsony a látogatottsága. Legkevesebben az elitkultúrához tartozó színhelyeket látogatják, például art mozi, opera, színház, múzeum, kiállítás, komolyzenei hangverseny. Az adatok azt mutatják, hogy hangversenyre 88%, színházba 67%, kiállításra, múzeumba 67%, könyvtárba 64%, könnyűzenei koncertre 54% soha nem jár. A 2012-ben végzett kutatáshoz képest jelentősen nőttek ezek az arányok. A saját adatbázisban pozitívabb képet kaptunk, bár ha külön kezeljük a kontroll csoport adatait, akkor azok közelítenek a Magyar Ifjúság 2016 tényeihez. A Magyar Ifjúság 2012 elemzésében négy klaszterbe osztották a válaszadókat: passzívak, rekreációsok, műveltek, kiváltságosak. A passzívak a társadalom marginalizálódott rétegét foglalták magukba. A rekreációsok esetében a család és a sport volt a központban és a populáris kultúra felé vonzódnak. A műveltek érdeklődtek a közélet iránt és nem a magaskultúrából választottak. A kiváltságosak a magaskultúra fogyasztói, szabadfoglalkozásúak, értelmiségiek (Vitányi 2006; Wiesand 2000; Nagy 2013; Székely-Szabó ed. 2016).

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

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

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

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

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

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

(n=551 fő)

		magaskultúra fogyasztó (%)	kultúra iránt érdeklődő (%)	otthonülő típus (%)
kontroll csoport	családi házzal rendelkezők	16.70	8.30	75.00
	lakással rendelkezők	8.90	15.20	75.90
	ingatlanl nem rendelkezők	9.50	4.80	85.70
zenét tanulók	családi házzal rendelkezők	37.50	46.70	15.80
	lakással rendelkezők	35.50	48.40	16.10
	ingatlanl nem rendelkezők	<u>62.80</u>	27.90	9.30

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

A magaskultúra fogyasztók között legnagyobb arányban a zenetanuló gyermekeket láthatjuk, függetlenül attól, hogy családjaik milyen anyagi helyzetben vannak. Emellett azt is megfigyelhetjük, hogy az „otthonülő típus” csoportjában magas arányban vannak

jó gazdasági tőkével rendelkező diákok, ám ők mind a kontroll csoport tagjai közül kerülnek ki. Tehát megállapíthatjuk, hogy az anyagi helyzet nem egyértelmű meghatározója a kultúrafogyasztási szokásoknak. Bizonyára fontos befolyásoló tényező és meghatározza az egyén lehetőségeit, de nem egyértelmű az összefüggés, a család felhalmozott kulturális tőkéje jelentős befolyásoló tényező.

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

28. táblázat: Tanórán kívüli tevékenységek

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

(n=551 fő)

	Debrecen zenét tanulók (%)	Miskolc zenét tanulók (%)	Nyíregyháza zenét tanulók (%)	Debrecen kontroll csoport (%)	Miskolc kontroll csoport (%)	Nyíregyháza kontroll csoport (%)
sport	40	41	41	50	42	39
kórus	4	4	2	0	0	3
néptánc	4	2	2	0	2	1
tánc	5	10	3	3	7	9
képzőművészet	5	0	0	2	0	1
egyéb előadó művészet	7	2	0	0	0	1
hitélethez kapcsolódó tevékenységek	2	2	0	0	0	0
különórák	11	11	10	2	0	7
nincs ilyen tevékenysége	22	28	42	43	49	39

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

Mindhárom településen megfigyelhető, hogy mind a zenét tanuló mind a kontroll csoport diákjainak legalább a fele végez valamilyen tanórán kívüli tevékenységet. Miskolcon ($p=0,007$) és Debrecenben ($p=0,001$) szignifikáns különbség adódott a diákok tanórán kívüli tevékenységeit vizsgálva. Arányait tekintve a zenét tanuló gyermekek között kevesebb a tevékenységgel nem rendelkezők megoszlása, pedig ők a

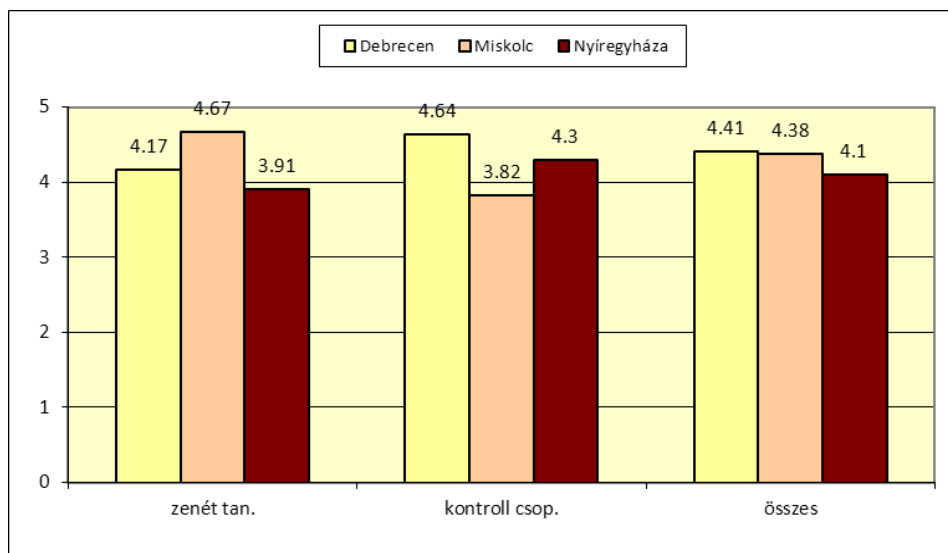
zenetanulás mellett végzik még ezeket a plusz elfoglaltságokat. Mindhárom városban a legkiemelkedőbb a sport tevékenység. Ez nagyon fontos, hiszen az egészséges életvitelhez hozzátartozik többek között a sportolás és a megfelelő táplálkozás is. Ha már gyermekkorban kialakítjuk ezeket a szokásokat, akkor későbbi életüknek is része lesz ez a szemlélet és belső igényük lesz a különböző mozgásformákra. Miskolcon és Debrecenben a zenét tanulóknál jelentősek még a zenéléshez kapcsolódó egyéb tevékenységek, mint a néptánc és a kórus, valamint a társművészetek megjelenése pl. képzőművészet, tánc, színjátszás, míg a kontroll csoportnál ez nem jellemző. Nyíregyházán nagyobb arányban találjuk a zenetanuláson kívül más tanórán kívüli tevékenységgel nem rendelkező diákokat (42%). A tánc viszont mindkét csoportban kiemelkedik. A kórus és egyéb előadó művészet - minimális arányban 2,6% és 1,8% - pedig a kontroll csoport tanulóinál jelenik meg. A hitélethez kapcsolódó tevékenységek csak a zenét tanuló gyermekeknél jelentek meg (1,1%), illetve a különórák - amik magukba foglalják az iskolai szakköröket és a magánórákat egyaránt - szintén inkább erre a csoportra jellemző.

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

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

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

(n=551 fő)



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

29. táblázat: Hány éve végzi a tanórán kívüli tevékenységet?

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

(n=551 fő)

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

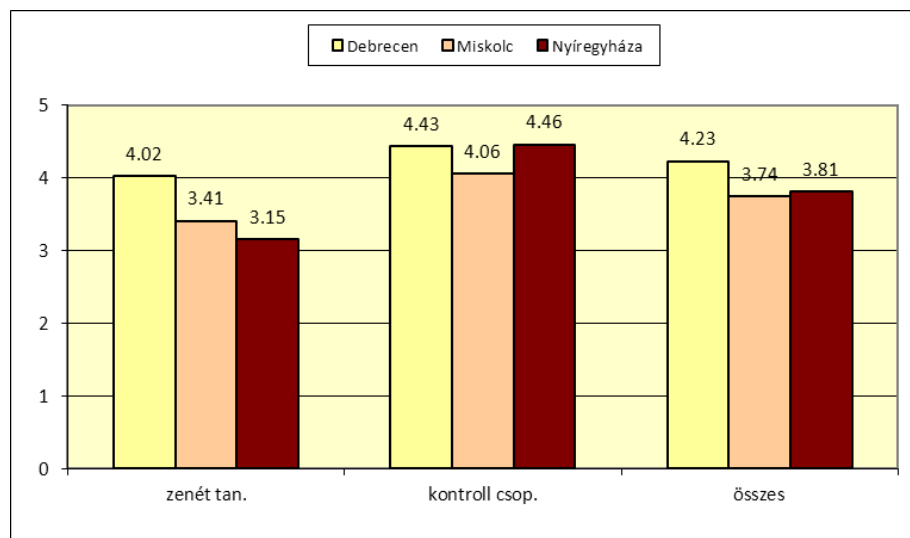
A két éves idősávok eloszlásait vizsgálva azt láthatjuk, hogy mindkét csoport esetében a legtöbben 1-2 éve végzik az adott tevékenységet. A legrövidebb időtartam 0,5 év, a leghosszabb 9-10 év mindkét csoportban. A zenét tanulók csoportjaiban kiemelkedik még az 5-6, illetve a 7-8 év is. A kontroll csoportoknál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

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

20. ábra: A tanórán kívüli tevékenységek heti időráfordítás átlagai

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

(n=551 fő)



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

30. táblázat: A tanórán kívüli tevékenységekre fordított heti időráfordítás

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

(n=551 fő)

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

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

A szülők iskolai végzettsége és a tanórán kívüli tevékenységek között figyelemre méltó kapcsolatot találtunk. A diplomás szülők gyermekei jelentősen nagyobb arányban vesznek részt ezeken a foglalkozásokon, mint a nem diplomás szülők diákjai. Tovább árnyalja e különbséget az, hogy zenetanuló-e a gyermek vagy sem. A zenét tanuló diákoknál ugyanis még hangsúlyosabban kimutatható a szülők iskolai végzettsége miatti különbség. A tapasztalt eredményeket a szakirodalom is alátámasztja. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, illetve minél hosszabb ideje történik a kulturális tőke felhalmozása a családban, annál fontosabbnak vélnek minden plusz tudásforrást. Így

ezek a családok magasabb arányban járatják különórára a gyermekeiket. A család képes lemondani bizonyos javakról vagy élvezetekről annak érdekében, hogy megadhasa a gyermekeknek ezeket a plusz lehetőségeket, tehát az életszervezés sajátos prioritási rendjét figyelhetjük meg náluk. A zenei tanulmányok kapcsán a klasszikus műveltségesszmény tükröződését láthatjuk, amelyek jelen vannak az iskolázottabb csoportok felfogásában (Andor 2002).

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

31. táblázat: A zenetanulás éveinek száma

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

(n=269 fő)

(%)	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza
1-4 év	13.7	16.7	36.1
5-7 év	50.4	71.1	49.1
8 vagy több év	35.9	12.2	14.8

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

(Gombás – Stachó 2004), más esetben hosszabb időre van szükség, például a tanulmányi eredmények kapcsán (Janurik 2008).

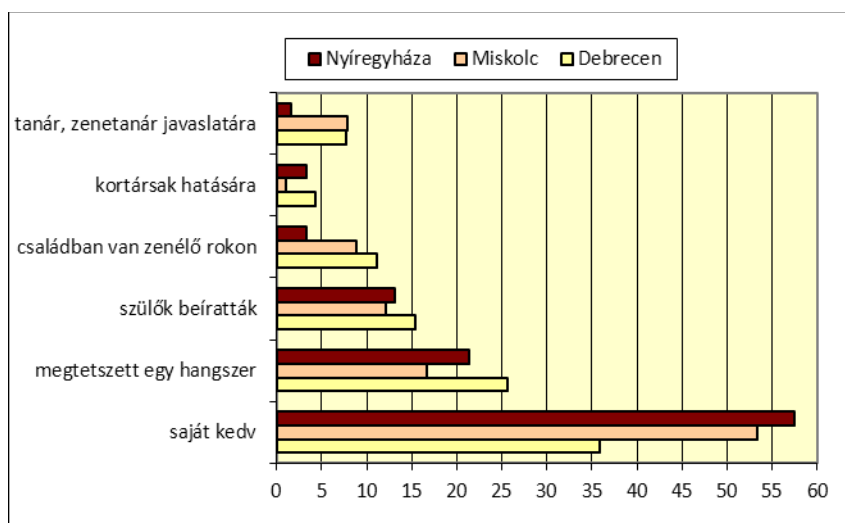
Fontosnak tartottuk feltérképezni azokat a személyes motívumokat, amelyek hatással voltak a zenetanuló gyermekek művészi tanulmányainak elkezdésére. Ezért a kérdőív utolsó kérdésblokkjában megkérdeztük őket miért és kinek a hatására kezdték el a zenetanulást? A kérdésekre saját szavaikkal válaszolhattak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

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

21. ábra: A zenetanulás elkezdésének okai

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

(n=269 fő)



Mindhárom vizsgált településen a saját indítatásból való motiváció figyelhető meg a legnagyobb arányban, amit a „saját kedv” és a „megtetszett egy hangszer” kategóriák magas előfordulása támaszt alá. Ez a személyes indítatás és belső motiváció segíthet a zenetanulással járó kihívásokkal való megküzdésben. A zenei tanulmányok elkezdésében jelentős a szülők szerepe. Korábbi kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy egyaránt fontos a szülők saját jó tapasztalata, illetve az is, ha ők nem járhattak zeneiskolába, de szeretnék, ha a gyermekük részt vehetne benne. A családban jelen lévő

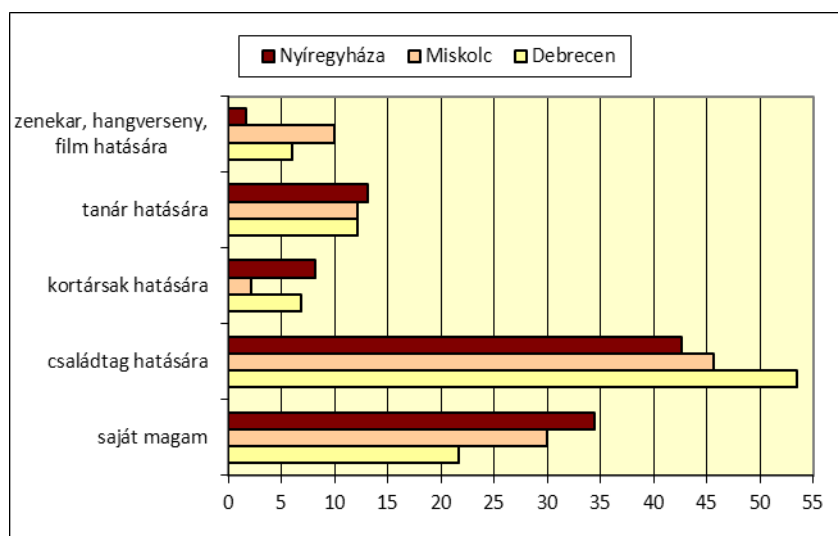
szülő vagy más zenélő rokon pozitív példaként állhat a gyermekek előtt, mert látva és hallva a másik ember játékát könnyebben kedvet kaphatnak a hangszertanuláshoz, akár csak a sportolás esetében (Kovács 2014). Nem nagy mértékben, de találkozunk a tanár, zenetanár javaslatára elkezdett zenetanulással is, ez különösen azokban a családokban lehet jelentős, ahol a szülők nem tanultak zenét, de a pedagógus javaslatára, ösztönzésére a gyermeküknek megadják ezt a kibontakozási lehetőséget. A szakirodalommal (Gábor 2012) ellentétben a kortársak hatása egyik településen sem volt jelentős motiváló tényező.

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

22. ábra: A zenetanulás megkezdésének motiválói

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

(n=269 fő)



Az előző kérdéssel összhangban, a kategóriák közül a „családtag hatására” és a „saját magam” kategóriák a legjelentősebbek mindhárom városban. A „családtag hatására” kategória az előző diagrammal összehasonlítva egyaránt tartalmazza a szülőket, a testvéreket és a családban zenélő más rokonokat. Ezzel magyarázható a vezető szerepe a saját indítatással szemben. A tanár hatása, mint motiváló személy, a vizsgált

településeken 10-15% közötti arányban van jelen. A kortársak hatásánál, a zenét tanuló osztálytársak látványa megemelte e motiváló tényező jelentőségét. Érdekes új elem a „zenekar, hangverseny, film hatására” kategória megjelenése a válaszok között. Bár maximum 10% az aránya, mégis figyelemfelkeltő, hogy mi minden lehet motiváló tényező a gyermekek számára. Ha jobban belegondolunk, ez egyáltalán nem csekély, hiszen minden tízedik gyermeknél ez a „befogadó funkció” tanulási motivációként jelenik meg. Ez figyelmeztető adat arra nézve, hogy a szülők és tanárok több ilyen, passzívnak tűnő alkalmat teremtsenek a zenével való találkozásra pl. ifjúsági hangverseny, zenei tárgyú film, jól irányított médiahasználat.

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

32. táblázat: A legkedveltebb hangszerek

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

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

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

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

33. táblázat: AMI-ban töltött idő hetente

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

(n=269 fő)

(%)	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza
1-2 óra	28.2	16.8	32
3-4 óra	47.9	69.7	45.5
5-6 óra	11.9	10.1	9.5
7 vagy több óra	6	3.4	3

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

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

34. táblázat: A heti gyakorlás alkalmainak száma

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

(n=269 fő)

(%)	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza
1-2 alkalom	21.4	20	11.7
3-4 alkalom	35.9	45.6	61.7
5-6 alkalom	24.8	23.3	16.7
7-8 alkalom	17.9	11.1	10

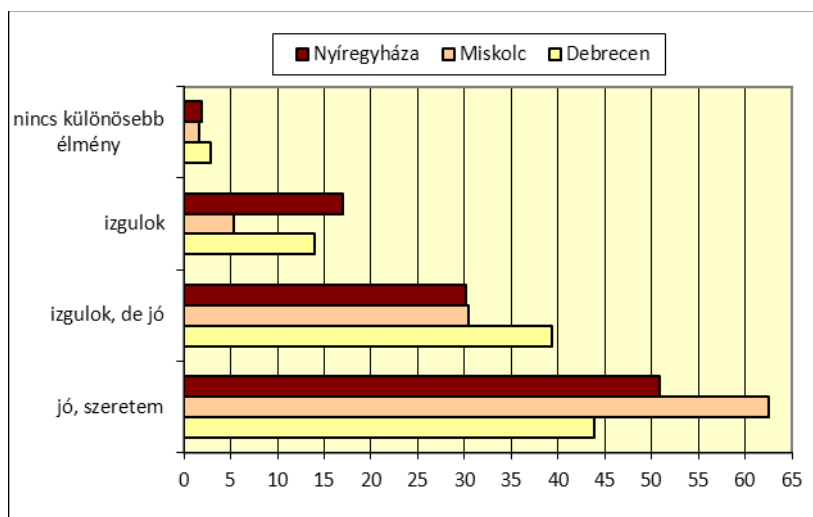
A heti gyakorlás alkalmainak vizsgálata azt mutatta, hogy a legtöbben legalább kétnaponta előveszik a hangszert, és kisebb azoknak a diákoknak az aránya, akik 1-2 alkalommal játszanak a hangszerükön. A hangszerstanulás nagy kitartást és rendszeres munkát igényel, hiszen nemcsak a zeneórákon kell részt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

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

23. ábra: A hangversenyen való előadás élményei

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

(n=269 fő)



Mindhárom városban a pozitív kicsengésű válaszok jellemzőek kb. 80-90%-os arányban: a „jó, szeretem” illetve az „izgulok, de jó” kategóriákkal. Minimális azoknak a diákoknak a száma, akiknek semmilyen élményt nem jelent a hangversenyen való fellépés. Akikben csak az izgulás maradt meg, valószínűleg kevesebb alkalommal

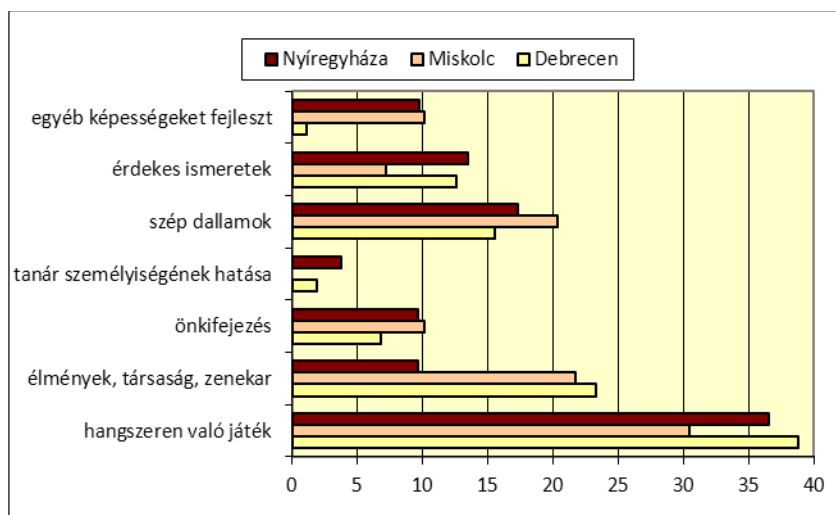
fognak hangversenyen játszani. Idővel megtanulhatják kezelni a fellépéssel járó izgulást, és akkor örömmel fognak szerepelni, de az is előfordulhat, hogy ez nem sikerül nekik, ekkor továbbra is kerülni fogják ezeket a megmérettetéseket. A hangversenyen való játszás élményei azért fontosak, mert a sikerélmény, az elismerés, a kellemes élmények komoly motiváló tényezőként léphetnek elő a zenetanulás során. A kutatás azt mutatja, hogy a gyermekek több mint 4/5-e pozitív élményként éli meg a fellépéseket, tehát erősíti benne a hangszerre és a zenetanulás iránti elköteleződést.

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

24. ábra: Mi vonzó a zenetanulásban?

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

(n=269 fő)



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

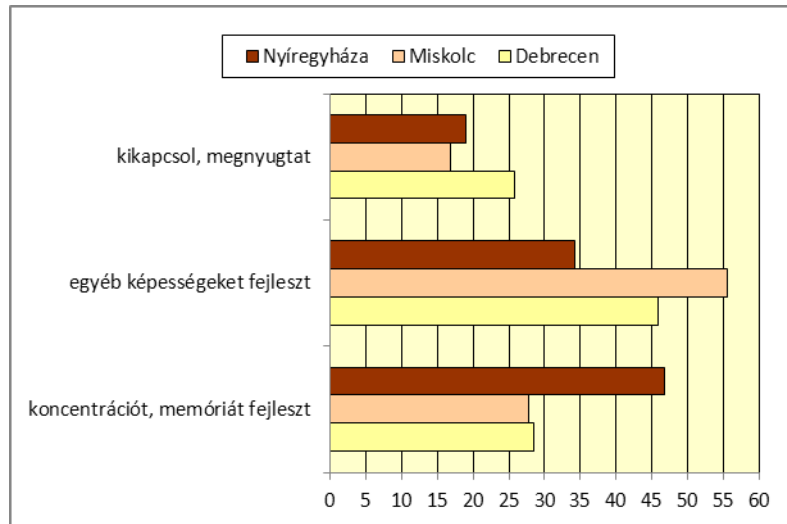
visszagondolni arra is, hogy a zenetanulás elkezdésének okainál is a „megtetszett egy hangszer” kategória volt a második legnépszerűbb a gyermekek körében. Debrecenben és Miskolcon az „élmények, társaság, zenekar” és a „szép dallamok” kategóriák emelkedtek ki. Nyíregyházán a „szép dallamok” és az „érdekes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

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

25. ábra: Hogyan segíti a zenetanulás az iskolai tanulmányaidat?

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

(n=269 fő)



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

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

35. táblázat: A zenetanulás tanulást segítő hatásai és a szülők iskolai végzettsége

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

(n=269 fő)

(%)	koncentrációt, memóriát fejleszt	egyéb képességeket fejleszt	kikapcsol, megnyugtat
nem diplomás szülők	35.7	42.8	21.5
diplomás szülők	32.2	45.7	22.1

A zenetanulás tanulást segítő hatásait elemezve abból az aspektusból is körbe jártuk a problémát, hogy érezhető-e a szülők magasabb iskolai végzettségéből adódó különbség a diákok tanuláshoz való hozzáállásában. A 35. táblázat adatai azt mutatják, hogy nincs összefüggés a diplomával rendelkező és nem rendelkező szülők gyermekeinek véleménye és tapasztalata között. Tehát mindkét csoport hasonlóan érzi és tapasztalja az általános iskolai munkája során a zenetanulás tanulást segítő hatásait.

Érdeemes a zene nyugtató, felfrissítő, kikapcsoló funkcióját is megemlíteni, mert több diák írta, hogy tanulás közben jól tesz neki egy-egy beiktatott gyakorlás. Ez a teljesen más típusú tevékenység kikapcsolja, megnyugtatja őket, így könnyebben és hatékonyabban tudják folytatni a további tanulást. Érdekes ez a jelenség, ugyanis a gyakorláshoz is 100%-os koncentráció és aprólékos kitartó munka szükséges, mégis másként élik meg a gyermekek, kikapcsolódásnak és megnyugtatónak érzik más tevékenységek közben. Emellett érdemes utalni a lelki tényezőkre is, a flow élményre (Custodero 2002; Csíkszentmihályi 2001), ami segíti a diákokat a tanulás további folytatásában. A tapasztalt transzferhatásokon túl a gyermekek számára a zenének a

lélekre gyakorolt hatása volt fontos, ami visszautal a szakirodalomban olvasható érzelmi fejlődésre (Schellenberg 2004) és az érzelmi intelligencia fejlődésére (Bredács 2009; Uzsálné 2010).

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

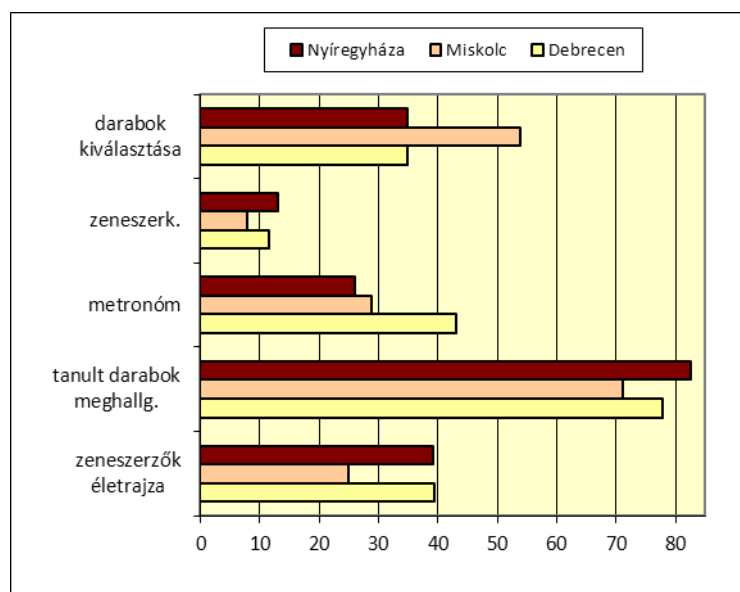
hangsúlyt. E technológiai lehetőségek használatához nagyfokú nyitottság, bátorság és persze hozzáértés szükséges, ezért kiemelkedő jelentőségűek a továbbképzések, szakmai beszélgetések, hogy a zenetanárok is merjék használni a munkájukban az IKT eszközök segítségét.

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

26. ábra: IKT eszközök használata a zenetanulásban

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

(n=269 fő)



A diagramon jól látszik, hogy a legtöbben a tanult darabokhoz kötődően használják az IKT eszközöket (kiválasztás, meghallgatás, metronóm). Sok új lehetőséget kínálnak ezek az eszközök a diákok számára. A darabok kiválasztásánál nélkülözhetetlen, hogy olyan zenemű mellett döntsön a tanár és tanítványa együtt, amelyik technikailag a gyermek szintjének megfelelő és a tanulónak valóban elnyerje a tetszését, mert ez esetben lesz motivált és fogja szorgalmasan gyakorolni a művet. Ebben sokat

segíthetnek az IKT eszközök, mert rögtön meghallgathatják a darabot vagy akár otthon is válogathat a tanuló. A kiválasztott mű tanulása közben is jól hasznosíthatók ezek a technikai eszközök, mert a formálásban, tempóban, a darab hangulatának megérzéséhez jó, ha több előadótól is meg tudja hallgatni a zeneművet. A metronóm a tempó tartásában nyújthat támaszt, ez gyakran szükséges a zenetanulás különböző szintjein egyaránt. Fontos, hogy a játszott mű stílusáról, szerzőjéről is legyenek információi a tanulónak, hiszen ekkor lesz hiteles az előadása. Ez magyarázza, hogy összességében a gyermekek 1/3-a utánanéz ezeknek az információknak is. Néhányan élnek a zeneszerkesztés örömeivel, izgalmaival, ám arányuk nem meghatározó (kb. 10%). Tehát összességében megállapíthatjuk, hogy az IKT eszközök alkalmazására a zenetanulásban van igény a gyermekek részéről, így a zenetanároknak is érdemes nyitni az új technikai lehetőségek felé.

5.3. Tanulmányi eredményesség

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

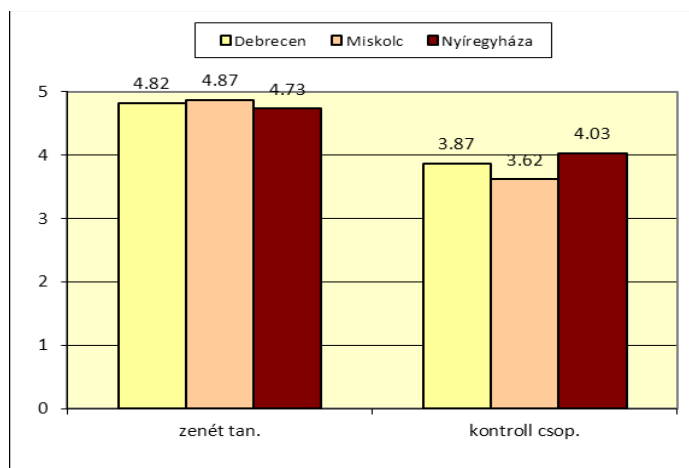
5.3.1. Intézményen belüli eredményesség

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

27. ábra: Tanulmányi eredmény osztályzatokban

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

(n=551 fő)



A tanulmányi átlagok alakulása mindhárom városban hasonló mintát mutat. Jól látható a különbség a zenét tanuló és a kontroll csoport diákjai között, közel egy jegy differencia van a két csoport között. A zenét tanuló gyermekek között nincsen hármast alatti átlaggal rendelkező, négyest alatti is kevesebb, mint 10%. A kitűnő tanuló gyermekek aránya viszont magasban kiemelkedik, különösen Debrecen és Miskolc esetében (kb. 50%). A kontroll csoportban a diákok nagy része a 4-4,9 (48,5%) közötti kategóriába tartozik, de jelentős arányban vannak a 3-3,9 (31%) közötti csoportban is. A kontroll csoportban előfordulnak hármast alatti tanulók is. Tehát mind a félévi, mind az év végi átlagoknál szignifikáns különbség ($p=0,000$) van a zenét tanuló diákok javára. Ennek hátterében két ok is meghúzódhat. Az egyik ok a zenét tanuló gyermekek társadalmi hátterében keresendő, miszerint szüleik magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, az elvárhatónál lényegesen több közöttük a diplomás. A szakirodalomban számos helyen találunk utalást a szülők iskolai végzettsége, a tanulmányi teljesítmény és a továbbtanulási tervek összefüggéséről (Lannert 2004; Pusztai 2009). Mivel az OECD országok közül hazánkban nagyon jelentős a származási háttér szerepe az iskolázottságban (Fényes 2009; Fehérvári – Széll 2014), nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tanulók családi hátterét. Horn és Sinka (2006) kutatásai is azt mutatják, hogy a tanulók eredményességét 42%-os aránnyal a gyermekek társadalmi háttere indokolja, és csak 5%-ban az iskola révén befolyásolható tényezők. A másik okot a zenetanulás

transzferhatásai jelenthetik. Számos külföldi és hazai kutatás alátámasztja, hogy a zenét tanuló gyermekek eredményesebbek a tanulmányaikban, mert kitartóbbak, jobban koncentrálnak, pozitívabb a munkához való hozzáállásuk és érvényesülnek a zenetanulás transzfer hatásai a különböző tantárgyi területeken is (Janurik – Józsa 2016; Neville et al 2008; Thompson et al 2004). Mindezek magyarázatot adhatnak a két vizsgálati csoport eredményeinek különbségeire.

A szülők iskolai végzettsége és a gyermekük tanulmányi átlaga között is jelentős összefüggést találtunk. A diplomás szülők gyermekeinek több mint 4/5-e négyes átlag felett teljesít. Ezzel szemben a nem diplomás szülők gyermekeinek kb. 2/3-a négyes átlag feletti eredménnyel rendelkezik, ám lényegesen megemelkedik a négyes, sőt a hármas átlag alattiak aránya. Mivel a zenét tanuló diákok között magasabb a diplomások aránya az elvárhatónál, így elsősorban a zenetanuló gyermekek között találjuk a kimagasló tanulmányi átlagú tanulókat.

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

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

(n=551 fő)

(%)		2-2.9	3-3.9	4-4.9	kitűnő
nem diplomás szülők	kontroll csoport	9.9	35.8	41.8	12.5
	zenét tanulók	0	9.9	58.7	<u>31.4</u>
diplomás szülők	kontroll csoport	1.3	15.9	64.1	18.7
	zenét tanulók	0	4.5	45.3	<u>50.2</u>

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

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

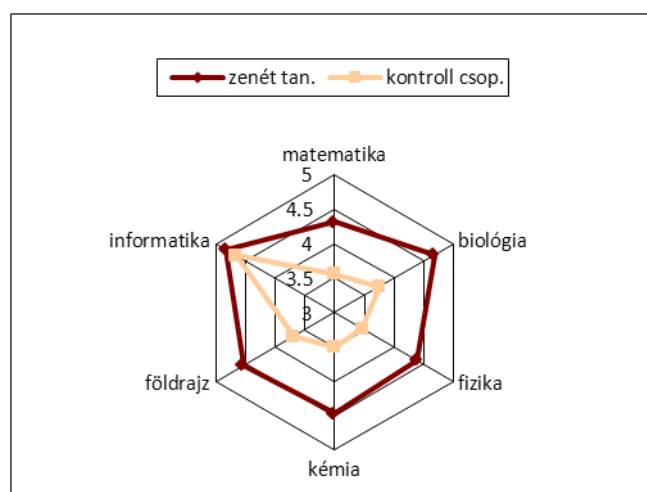
A zenetanulás kompenzáló hatásának alátámasztására megvizsgáltuk, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekeinél is megfigyelhető-e a jobb tanulmányi eredmény, vagy csak a szülők magasabb iskolázottságának köszönhetően kiemelkedők a zenét tanuló diákok eredményei. A 36. táblázat adatai alapján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

A tantárgyi átlagok vizsgálatánál háromfelé osztottuk a tantárgyakat: természettudományos tárgyak, humán tárgyak és készségtárgyak. Azt feltételeztük, hogy ennek alapján találunk különbségeket a zenét tanuló és a kontroll csoport diákjai között. Bár összességében az informatika tantárgy kivételével minden tantárgyból szignifikáns különbség mutatkozott a zenét tanuló és a kontroll csoport gyermekeinek eredménye között a szülők iskolai végzettségének kontrollálásával, mégis így árnyaltabb képet kaptunk, hogy tantárgycsoportok alapján végeztük az elemzést.

28. ábra: A természettudományos tantárgyak átlagainak különbségei

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

($n=551$ fő)

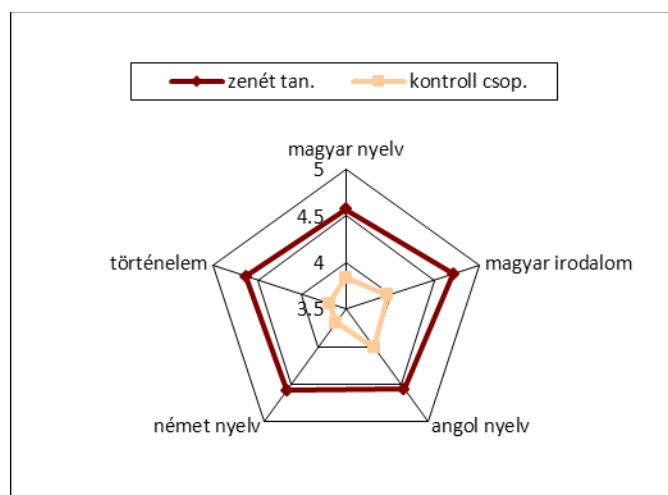


A természettudományos tantárgyak közül kémiából, fizikából és biológiából a legnagyobb a különbség a két csoport között, és informatikából a legkisebb. Ebből az egy tantárgyból kiegyenlített a zenetanulók és a kontroll csoport teljesítménye, a többi természettudományos tárgyból szignifikáns ($p=0,000$) az eltérés. Ha az egyes tantárgyak szintjén keressük a legjobb és legrosszabb átlagúakat, akkor a zenét tanulóknál a matematika (4,31), a kontroll csoportnál a kémia (3,5) a legalacsonyabb átlagú és mindkét csoportnál a biológia átlaga a legmagasabb. Ennél a tantárgycsoportnál alakultak ki a legnagyobb különbségek a csoportok eredményei között, kb. egy jegy.

29. ábra: A humán tantárgyak átlagainak különbségei

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

(n=551 fő)

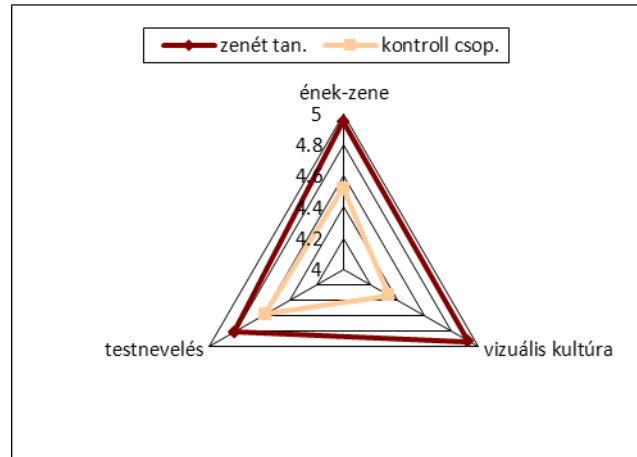


A humán tárgyak esetében kb. 0,5-1 jegy különbség van a két csoport között, tehát mérsékeltebb, mint a természettudományos tantárgyak esetében. Történelemből a legnagyobb és angol nyelvből a legkisebb az átlagok közötti eltérés a zenét tanulók és a kontroll csoport között. A zenét tanulóknál angol nyelvből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

30. ábra: A készségtárgyak átlagainak különbségei

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

(n=551 fő)



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

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

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

37. táblázat: A nemek és a tanulmányi átlagok

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

(n=551 fő)

(%)		2-2.9	3-3.9	4-4.9	kitűnő
kontroll csoport	fiú	6.30	34.00	54.20	5.50
	lány	7.30	24.60	42.30	20.40
zenét tanulók	fiú	0	9.80	53.20	37.00
	lány	0	3.70	47.40	48.90

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

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

A lányokra jellemző, hogy szorgalmasabbak és inkább magolnak (Horváth – Környei 2003), míg a fiúk az összefüggések feltárására törekednek. Megállapíthatjuk, hogy a lányok tanulási módszerei eredményesebbek, ezért ők nagyobb sikereket érnek el az általános iskolában (Rostás – Fodorné 2003), ezt azonban további tényezők árnyalják. A kognitív képességek területén alig van különbség a nemek között, mégis a fiúk érdemjegyei rosszabbak és a lemorzsolódásuk is nagyobb az iskolában. Emögött nem kognitív készségek különbségei lehetnek (Fényes 2009). A fiúk számára nehezebb az órai figyelem fenntartása, a közös munka, kevésbé tudják követni, hogy mi a házi feladat, több olvasási problémájuk van, és ez csökkentheti a tanulási kedvüket (Jacob 2002). A lányokra jellemző a jobb szociális készség, a jobb viselkedés, a nagyobb önfegyelem és pozitívabban viszonyulnak a tanuláshoz (Buchmann – DiPrete – McDaniel 2008; Duckworth – Seligman 2006). Jobban meg akarnak felelni a szüleiknek

és tanáraiknak, ezért úgy érzik, hogy jól kell teljesíteniük (H. Sas 1984). Emellett kimutatható, hogy a szülők otthon inkább a lányokkal foglalkoznak (pl. matematika tantárgyból lévő problémák kapcsán), mint a fiúkkal (Muller 1998).

Jelenlegi oktatási rendszerünk még mindig a lexikális tudást, a szabálykövetést helyezi előtérbe, ami a lányoknak jobban megy. Történtek változások ennek ellensúlyozására, ám az interakció, a kreativitás, az innovatív magatartás, az összefüggések keresése még mindig nem kap elég szerepet. Mivel a fiúk ez utóbbiakban jobban tudnak érvényesülni, egyelőre ezek a tények is részesei a fiúk gyengébb teljesítményének. Hosszú ideig tartó finomhangolásra és folyamatos monitorozásra van szükség ahhoz, hogy az elindított folyamatok elérjék hatásukat.

5.3.2. IKT eszközök használata a tanulás során

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

38. táblázat: IKT eszközök használata otthon

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

(n=282 fő)

(%)	Debrecen	Miskolc	Nyíregyháza
házi feladat elkészítése	68	81	75
hobbi, saját érdeklődés	54	30	49
órán hallottak kiegészítése	39	30	31

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

5.3.3. Intézményen túli eredményesség

A gyermekek intézményen túli eredményességét a továbbtanulási aspirációk felmérésével vizsgáltuk. Ennek során figyelembe vettük a választott intézmények típusait, amelyeket két kategóriára bontottunk: elit és nem elit iskolák¹³. A zenét tanuló diákoknál pedig külön hangsúlyt fektettünk a szakirányú továbbtanulási tervekre.

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

¹³ Elit intézményeknek az öt-, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokat, nem elitnek a négyosztályos gimnáziumokat, szakgimnáziumokat és szakközépiskolákat tekintettük.

39. táblázat: Továbbtanulási szándék

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

(n=551 fő)

	ELIT képzés			NEM ELIT képzés		
(%)	5 évfolyamos nyelvi képzés	6 osztályos gimnázium	8 osztályos gimnázium	4 osztályos gimnázium	szak- gimnázium	szak- középiskola
Debrecen zenét tanulók	12.3	<u>25.5</u>	3.8	37.7	19.8	0.9
Miskolc zenét tanulók	10.1	<u>15.7</u>	<u>20.2</u>	34.8	19.2	0
Nyíregyháza zenét tanulók	<u>14.8</u>	1.6	<u>4.9</u>	<u>59</u>	19.7	0
Debrecen kontroll csoport	<u>11.7</u>	0	0	39.4	<u>41.5</u>	<u>7.4</u>
Miskolc kontroll csoport	2.9	0	0	33.8	<u>60.3</u>	3
Nyíregyháza kontroll csoport	0.9	0	0	42.2	<u>49.5</u>	<u>7.3</u>

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

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

Településenként áttekintve a továbbtanulási terveket, Debrecenben a négy- és ötosztályos gimnáziumi jelentkezések aránya nagy hasonlóságot mutatott mindkét csoportban, viszont a szakgimnáziumi és szakközépiskolai jelentkezéseket tekintve szignifikáns különbségeket ($p=0,000$) láthattunk. Miskolc esetében a négyosztályos gimnáziumi jelentkezések megoszlása szinte megegyezett a zenét tanuló és a kontroll csoportnál, viszont az ötosztályos gimnáziumba lényegesen kevesebben jelentkeztek a zenét nem tanuló diákok. Különösen magas a szakgimnáziumi jelentkezések aránya (kb. 60%) a kontroll csoportban, ám a szakközépiskolai jelentkezők száma itt a legkevesebb a három város közül. A zenét tanuló gyermekek között pedig senki sem tervezte, hogy szakközépiskolában tanuljon tovább. Nyíregyházán jelentős különbségeket találtunk minden középiskola típusban a két csoport tagjai között. A zenét tanulók 80%-a a gimnáziumi képzések valamelyikét választotta, szakközépiskolai jelentkezéssel itt sem

találkoztunk. A kontroll csoportnál 40% felett volt a gimnáziumi jelentkezők aránya, főként a négyosztályos gimnáziumot preferálták, és hasonló arányú a szakgimnáziumi továbbtanulást tervezők száma is. A legkevesebben ezen a településen is a szakközépiskolát jelölték be.

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

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

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

40. táblázat: A szülők iskolai végzettsége és a továbbtanulási tervek

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

(n=551 fő)

(%)		ELIT képzés			NEM ELIT képzés		
		öt évfolyamos nyelvi képzés	hatosztályos gimnázium	nyolcosztályos gimnázium	négynosztályos gimnázium	szak- gimnázium	szakközép- iskola
kontroll csoport	nem diplomás szülők	4.50	0	0	31.60	<u>57.40</u>	6.50
	diplomás szülők	9.50	0	0	<u>58.10</u>	28.40	4.10
zenét tanulók	nem diplomás szülők	17.00	11.00	8.00	40.00	24.00	0.00
	diplomás szülők	11.90	20.30	9.50	39.50	18.20	0.50

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

A szülők iskolai végzettsége és a továbbtanuláshoz választott középiskola típusa között jelentős különbséget találtunk mind az apa mind az anya esetében. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb mértékben tanul tovább a gyermekük gimnáziumi képzésben. Ezzel párhuzamosan minél alacsonyabb a szülők végzettsége, annál nagyobb arányban találkozunk szakgimnáziumi vagy szakközépiskolai továbbtanulással. Hazai és külföldi kutatások egyaránt megerősítették, hogy a gyermekek továbbtanulási szándékát, iskolaválasztását befolyásolja a társadalmi háttérük (Engler 2010; Ferge 1980; Gázsó 1976; Goldthorpe 1997; Morvai 2018). A szülők iskolaválasztásában szerepet játszik a családi státus továbbörökítésére vagy a társadalmi mobilitásra való törekvés (Goldthorpe 1996; Schumann 2009). A racionális döntésmélet (Boudon 1998; Goldthorpe 1996) alapján a továbbtanulás beruházás, ami költségekkel jár, de haszna lehet a jövőben. Ezt azok a társadalmi pozíciók jelentik, amelyeket a megszerzett bizonyítvány révén érhetnek el a tanulók (Becker 1964), és ez befolyásolja az anyagi és egzisztenciális helyzetüket is. Azt is megfigyelhetjük - ez befolyásolta a zenetanulásba való befektetést is -, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú emberek kockázatkerülők, kevésbé bíznak a tanulmányok jövőbeli megtérülésében, alulbecsülik a továbbtanulás hasznosságát. Ezért inkább a szakmai végzettséget adó intézményeket preferálják, amelyek kevesebb kockázatot jelentenek a munkaerőpiacon (Boudon 1998; Engler 2010). A magasabb végzettségű szülők viszont befektetésnek tartják a tanulást, ezért támogatják gyermekeik továbbtanulását. Róbert (1986) kutatásai szerint az apa iskolázottsága befolyásolja leginkább a gyermekek

iskolai előmenetelét (Pusztai – Verdes 2002). A nagy kihívást jelentő továbbtanulási tervek mögött nem üres teljesítménykényszerről van szó, hanem egyfajta életvitelbeli értékről. Minél magasabb a szülők végzettsége, annál fontosabbnak tartják, hogy a gyermekük élvezze a munkáját, és a pénzkereset csak másodlagos (Andor 2002). Tehát a korábbi tanulmányi eredmények mellett, a tanulók szocio-ökonómiai háttére alapvetően befolyásolja a család tanulmányi beruházásait és a középiskola választást (Pusztai – Fináncz 2003).

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

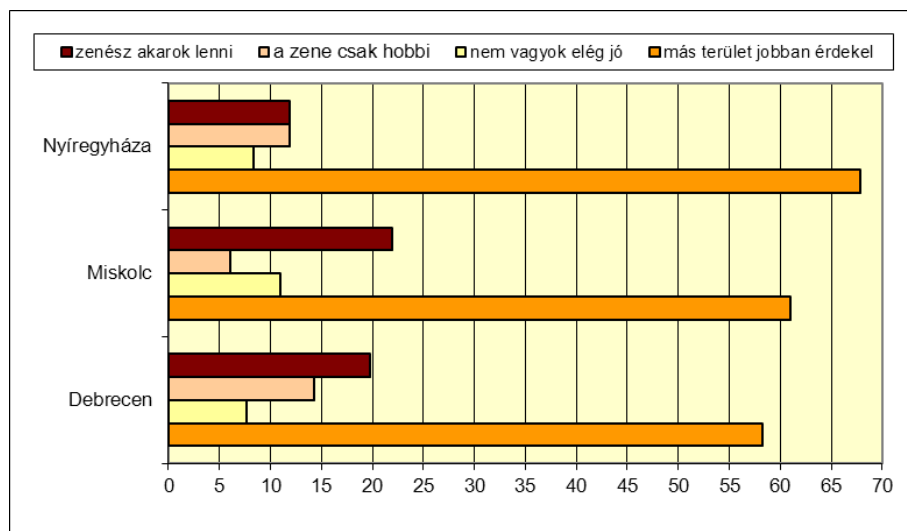
A továbbtanulási tervek feltérképezésekor a zenét tanuló gyermekeknél megvizsgáltuk, hogy mennyien szeretnének **zenei pályára** lépni. Ez a diákok közel 1/5-ét (16,5-22%) foglalta magába, ami jóval magasabb, mint az országos átlag (3-5%) (Lebanov 2014). Ennek a magas jelentkezési arálynak az lehet a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

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

31. ábra: Szakirányú továbbtanulás

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

(n=269 fő)



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

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

5.4. A családi miliók megjelenése az alapfokú művészeti iskolák diáktársadalmában

Annak érdekében, hogy megtudjuk, a családi milió mennyire meghatározó a zenetanulás elkezdésében, logisztikus regressziót végeztünk. A vizsgálat függő változóját az jelentette, hogy a diák tanul-e zenét, a magyarázó változókat pedig a gazdasági, a társadalmi és a kulturális tőke komponensei jelentették. A gazdasági tőke kapcsán megvizsgáltuk mind az objektív, mind a relatív anyagi helyzetet. Az objektív anyagi helyzet változónál azt vettük figyelembe, hogy a család rendelkezik-e ingatlannal vagy sem. A relatív anyagi helyzetről az átlag feletti és átlagos vagy az átlag alatti helyzet volt meghatározó. A társadalmi tőkénél a családszerkezet vizsgálatakor az intakt vagy nem intakt családi összetétel, a testvérek számánál a legalább két testvér megléte döntő. Vallásosnak azokat tekintettük, akik egyházuk tanításait követik vagy a maguk módján vallásosak. A kulturális tőke összetevőinek kódolásakor a legmagasabb iskolai végzettség kapcsán az volt releváns, hogy mind az apa mind az anya rendelkezik-e diplomával. A családi könyvtár nagyságánál azt vettük figyelembe, hogy kik rendelkeznek 20 polcnál több könyvvel. A közös otthoni éneklés és zenélés változóknál az volt mérvadó, hogy előfordulnak-e ezek a tevékenységek vagy nem. A kultúrafogyasztási szokásoknál a magaskultúra fogyasztók és a kultúra iránt érdeklődők számítottak, az otthonülő típus nem.

41. táblázat: A tőketípusok hatása a zenetanulásra

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

		Sig.	Exp(B)
Gazdasági tőke	objektív anyagi helyzet	0.017	2.214
	relatív anyagi helyzet	0.005	0.254
Társadalmi tőke	vallás	0.008	2.418
	családszerkezet	0.048	2.157
	testvérek száma	0.587	1.203
Intézményesült kulturális tőke	anya diplomás	0.001	3.48
	apa diplomás	0.129	1.839
Tárgyasult kulturális tőke	családi könyvtár nagysága	0.003	4.275
Inkorporált kulturális tőke	otthoni éneklés	0.029	2.23
	otthoni zenélés	0.377	1.444
	kultúra fogyasztási szokások	0.000	10.658

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

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

tanulók családjával szemben, de a nagy értékű ingóságok vonatkozásában jobban állnak. A gyermekek így joggal érezhetik azt, hogy jobban élnek, mint a társaik.

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

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

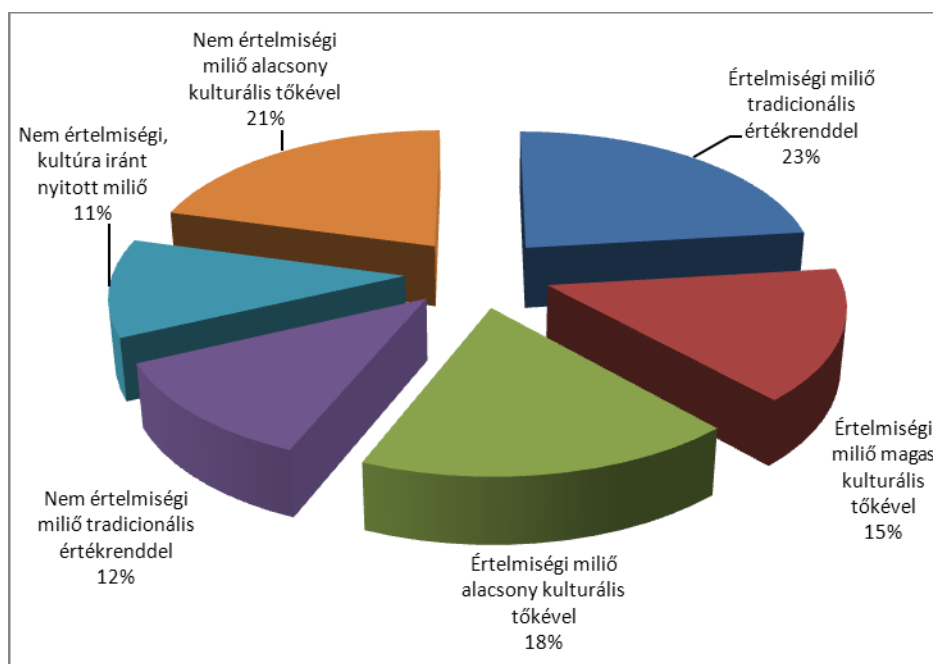
Összességében úgy tűnik, hogy a zenei tanulmányok elkezdését mindhárom tőketípus befolyásolja, de a legmeghatározóbb a kulturális tőke hatása.

A családok tőketípusok mentén történő elemzése során kirajzolódtak azok a sarokpontok, amelyek alapján meghatározhatók a hasonlóságok és különbségek a zenét tanuló és a zenét nem tanuló gyermekek családi miliójében. A klaszterelemzés elvégzésével az volt a célunk, hogy a vizsgált szempontok mentén hasonlóságot mutató csoportokat megtaláljuk, és még pontosabban leírjuk a zenét tanuló gyermekek családjainak társadalmi helyzetét. Az elemzéshez használt csoportosító változók a

testvérek száma, a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, a gyermekek vallásgyakorlata és kulturális fogyasztása, a családok által birtokolt anyagi javak objektív helyzete és a szülők aktív részvétele gyermekük zenei nevelésében voltak. Az elemzés során hat típus kristályosodott ki: 1. értelmiségi miliő tradicionális értékrenddel; 2. értelmiségi miliő magas kulturális tőkével; 3. értelmiségi miliő alacsony kulturális tőkével; 4. nem értelmiségi miliő tradicionális értékrenddel; 5. nem értelmiségi kultúra iránt nyitott miliő; 6. nem értelmiségi miliő alacsony kulturális tőkével. A teljes mintában már-már kiegyenlítődött a klaszterek aránya, de a zenét tanulók és a kontroll csoport tagjai között éles különbségek rajzolódtak ki.

32. ábra: A tőketípusok mentén kialakított családi miliők klaszterei

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



Értelmiségi miliő tradicionális értékrenddel

A gyermekek 23,1%-a származik ebből a típusból. Anyagilag kedvező helyzetben vannak, ám eltérő értékrend érződik a vagyontárgyak birtoklásában, mint a többi csoportban. A családok 3/4-nek családi ház, 40%-nak lakás van a tulajdonában, ám vannak a csoportban ingatlannal nem rendelkező családok is. Ami a család kényelméhez szükséges pl.: autó, mosogatógép, azzal 3/4 részük rendelkezik. Viszont a plazma TV, LCD TV, táblagép kisebb arányban jelenik meg (55-68%). Ez tükrözi azt a

más értékrendet, mint amivel a többi csoportban találkoztunk, más a befektetési stratégiájuk. A családok 99%-nak van valamilyen hangszer az otthonában. Ezekben a családokban mindkét szülő diplomás és legalább három gyermekük van. Vallásosak, rendszeresen énekelnek és zenélnek otthon együtt, valamint gyakran vesznek részt a magaskultúrához tartozó rendezvényeken.

Értelmiségi milió magas kulturális tőkével

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

Értelmiségi milió alacsony kulturális tőkével

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

Nem értelmiségi milió tradicionális értékrenddel

A gyermekek 11,8%-a származik ebből a típusból. Ezek a családok anyagi javakkal jól ellátottak. 45% lakásban, 2/3-a családi házban él, de köztük is vannak ingatlanal nem rendelkező családok. Ebben a csoportban is kevesebb a plazma és LCD TV, mint az értelmiségi tradicionális értékrenddel bíró klaszterben. A családok 4/5-e rendelkezik

autóval, a gyermekek kb. 90%-a okostelefonnal és számítógéppel. Hangszer a családok 3/4-nek tulajdonában van. A szülők nem diplomások és legalább 3 gyermeket nevelnek. Vallásosak, rendszeresen énekelnek együtt, de nem zenélnék otthon. Gyakori résztvevői a kulturális rendezvényeknek.

Nem értelmiségi, kultúra iránt nyitott milió

Ebbe a típusba a gyermekek 11,3%-a tartozik. A családok 98%-a lakásban él, csak kis részük rendelkezik családi házzal. Nagyértékű ingóságokat 4/5-ük birtokol, hangszere azonban a családok kevesebb, mint a felének van. A szülők nem rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, a nagycsaládosok körébe tartoznak. Vallásosak és rendszeresen énekelnek közösen otthon, de ritkán vesznek részt kulturális rendezvényeken.

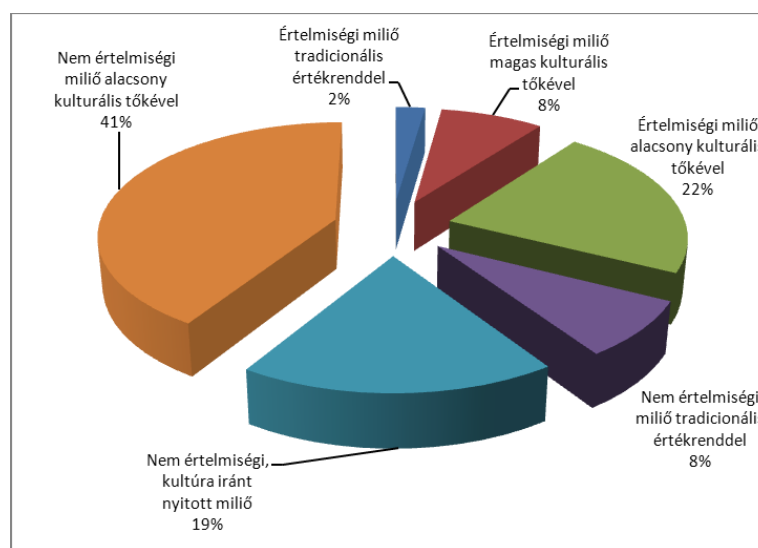
Nem értelmiségi milió alacsony kulturális tőkével

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

A családok társadalmi csoportjainak jellemzése során az egyik legfontosabb szempontunk annak megfigyelése volt, hogy az általunk vizsgált zenét tanuló és kontroll csoport összetételében milyen arányban jelennek meg az egyes családi miliótípusok. A 33-34. ábrákon a két csoport közötti különbségeket mutatjuk be.

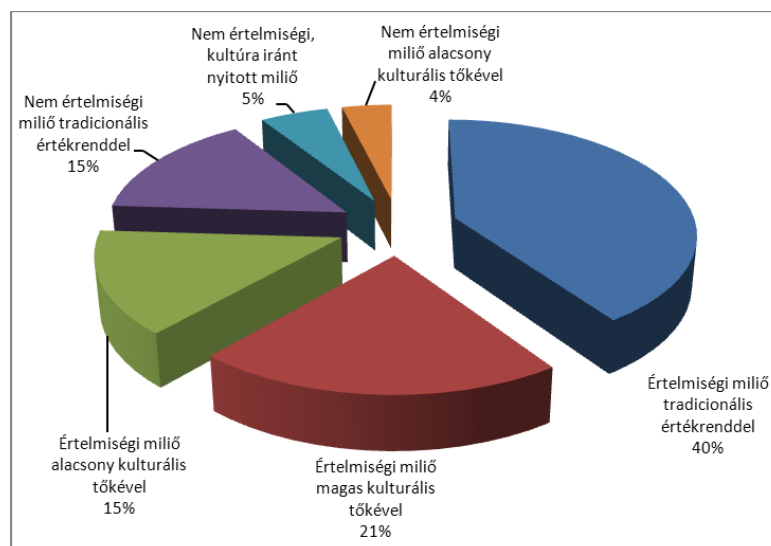
33. ábra: A kontroll csoport családi miliói

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



34. ábra: A zenét tanulók családi miliói

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



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

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

6. Összegzés

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

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

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

Az új szakok elindítása változást idézett elő mind az intézmények rekrutációjában, mind a zeneművészeti ág intézményen belüli szerepében. Ezért az értekezés egyik fő célja annak feltérképezése, hogy az új intézménytípus, az alapfokú művészeti iskola megjelenése milyen szerkezeti és szerepmódosulást jelentett a zeneoktatás számára a korábbi zeneiskolákhoz képest. Ennek érdekében megvizsgáltuk mind a négy képzési ág

(képző- és iparművészeti ág, szín- és bábművészeti ág, táncművészeti ág és zeneművészeti ág) fejlődését és jellemzőiket a rendszerváltás után.

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

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

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

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

Az értekezés egy bevezető, két elméleti, egy módszertani és egy empirikus fejezetből épült fel. A disszertáció első fejezetében bemutattuk a dolgozat témáját, megfogalmaztuk a téma relevanciáját, valamint a kutatás céljait és hipotéziseit, majd áttekintettük a legfontosabb alapfogalmakat. Értekezésünk második fejezete szisztematikus összefoglalását adja a zeneoktatási intézményrendszer fejlődésének.

Elemzésünk eredménye, hogy az észlelhető töréspontok mentén korszakokra osztottuk, és rámutattunk a társadalmi igények központi fontosságára, valamint feltérképeztük a 21. század szerteágazó művészetoktatási rendszerét. A harmadik fejezetben a zenetanulás társadalmi jelentőségét jártuk körbe új értelmezési keretbe ágyazva. Ezután bemutattuk a kulturális és társadalmi tőke szerepét a zenetanulás szemszögéből, majd a gyermekek zenetanulási motivációinak feltárásával, elemzésével foglalkoztunk. A negyedik fejezetben a kulturális tanulás fogalmának és dimenzióinak bemutatása után a „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás előzményeit, céljait, mintáját, módszereit és hátterét ismertettük. Az ötödik empirikus fejezetben arra vállalkoztunk, hogy összehasonlítsuk a zenetanuló és a zenét nem tanuló gyermekek jellemzőit és megkeressük azokat a sarokpontokat, amelyek mentén kirajzolódnak a hasonlóságok és különbségek a két csoport között.

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

Az empirikus kutatás elemzésének alapját önállóan tervezett és felvett adatbázis képezte: a „Zenetanulás Magyarországon 2017”, amely a zenetanulóknak és a kontroll csoportnak szóló önkitöltős, papír alapú kérdőívek adataira épült. A kérdőív első három kérdéscsoportja a zenetanulók társadalmi státusának meghatározására alkalmas kérdéseket tartalmazott (alapvető demográfiai változók, gazdasági tőke, kulturális tőke). A kérdőív másik három kérdéscsoportja a tanuláshoz kapcsolódott (tanulmányi eredményesség, továbbtanulási tervek és a zenetanulásra vonatkozó indítékok).

Kutatásunk során a következő hipotézisek megvizsgálására törekedtünk. Az első hipotézis szerint: *miközben kezdetben elitista képzésnek számított a zenetanulás, csak a társadalmilag magasabb pozíciójú szülők gyermekeinek volt lehetősége részt venni a képzésben, azt feltételezzük, hogy a 21. században a zeneoktatás nyitottá vált más társadalmi rétegek számára is, akik társadalmi-gazdasági hátrányaik kompenzációját, egyfajta felemelkedési lehetőséget látnak benne.*

Ennek a hipotézisnek az első része csak részben bizonyult igaznak, ugyanis a 9. századtól kezdve az egyház által fenntartott iskolákban a szegényebb gyermekeknek is volt lehetősége zenetanulásra (Pukánszky – Németh 1994). A világi nevelésben azonban egyértelműen csak a magasabb társadalmi helyzetben lévők számára nyílt zenetanulási lehetőség, például az uralkodók, főurak udvarában (Mészáros 1981). Az 1777-es Ratio

Educationis révén szélesebb kör számára vált lehetővé a tanulás. Hangszertanulásra azonban csak magánúton volt lehetőség, egészen a 18. századig, amikor a jezsuiták létrehozták az első zeneiskolákat. A század utolsó negyedében már városi zeneiskolák is alakultak (Szentpéteri ed. 2000a), így tovább bővültek a hangszertanulási lehetőségek, amelyek folyamatosan növekedtek az 19. században, és az alulról jövő kezdeményezések egyértelműen alátámasztották az igények növekedését (Szentpéteri ed. 2000b). A II. világháború előtt országszerte kb. 50 intézményben tanulhattott zenét kb. 10000 gyermek (Szentpéteri ed. 2001). Ebben az időszakban nem mindenki számára voltak elérhetők a zeneiskolák, ezért a népesség szélesebb rétegének képzését, zenei nevelését nem tudták teljesíteni (Szabó 1989). A folyamatos fejlődésnek köszönhetően az 1989/1990-es tanévben már 171 zeneiskola működött hazánkban 69767 tanulóval (Homorné 2009). Tehát azt láthatjuk, hogy miközben az általános és középiskolákban háttérbe szorult az ének-zene tanítás, a hangszertanulás népszerűsége folyamatosan nőtt, és ez a tendencia jelenleg is folytatódik. Az újabb társadalmi rétegek megjelenése a zeneoktatásban egyértelműen kimutatható az oktatáspolitikai intézkedések kapcsán. Egyrészt emelkedett az ének-zene órák száma az általános iskolák alsó tagozatán heti egyről két órára, valamint a gimnáziumokban a 11-12. évfolyamon szintén heti két órában tanulják a művészeteket. Másrészt kibővült az intézmények kínálata, amelyet jelez az új név is: alapfokú művészeti iskola. A zeneművészeti ág mellett megjelentek a képző- és iparművészeti, a szín- és bábművészeti, valamint a táncművészeti ágak is (11/1994. MKM rendelet). Emellett a zeneművészeti ágon belül is új képzések indultak pl. népzene, jazz zene, elektroakusztikus zene. A társadalmi igények figyelembe vétele, a kiszélesedett kínálat újabb diákcsoportokat vonzott be az alapfokú művészeti iskolákba.

Az empirikus vizsgálatok arra mutattak rá, hogy mind az elitista, mind a hátránykompenzáló funkció megfigyelhető az alapfokú művészeti iskolákban. A többgenerációs értelmiségi családokban a kulturális tőke átörökítésére szolgálhat a zenetanulás (Andor 2002). Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a zenetanulás sajátos gondolkodásmódhoz kötődik, amely a tradicionális értékeket preferálja. A zenetanulók szülei között az elvártnál jóval magasabb arányban voltak a diplomával rendelkezők, ami megerősíti az értelmiségi családok kultúraátörökítési szándékát. Ugyanakkor a zenét tanulók között is megjelentek a nem diplomás, alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező családok. Tehát a zeneoktatás társadalmilag nyitottabbá vált az alapfokú művészeti iskolákban és megjelentek az alacsonyabb szocio-ökonómiai helyzetben lévő

gyermek is. Meg tudtuk erősíteni a hipotézisünk második részét, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekei számára viszont mobilitási lehetőséget adhat a zenetanulás. Így mind az elitista, mind a hátránykompenzáló funkció megfigyelhető az alapfokú művészeti iskolákban, térségenként változó hangsúllyal.

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

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

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

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

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

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

Az empirikus vizsgálataink során a gyermekek továbbtanulási aspirációit is kontrolláltuk a szülők iskolai végzettségével, hogy lássuk, valóban a zenetanulás vagy pedig a szülők magasabb végzettsége befolyásolja az elit képzés előnyben részesítését. Az eredmények azt mutatják, hogy a kontroll csoportnál magasán kiemelkedett a

szakgimnáziumi jelentkezés (kb. fele), illetve a négyosztályos gimnázium volt jelentős (kb. harmada). A zenét tanuló diákok között az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei is magasabb presztízsű továbbtanulási tervekkel rendelkeznek. A tanulók 76%-a a különböző típusú gimnáziumokat választotta, és ennek több mint a fele az elit iskolákba jelentkezett. Tehát mind a diplomás, mind a nem diplomás szülőkkel rendelkező zenét tanuló gyermekeknél az elit iskolák preferálása látszik. A szakközépiskola jelentősége elenyésző (0,25%), a szakgimnáziumi jelentkezéseket pedig szinte teljes mértékben lefedik a szakirányú továbbtanulási tervek. Tehát a zenetanulás kompenzáló hatása a magasabb presztízsű továbbtanulási aspirációkban is tetten érhető. Ez lehetőséget ad arra, hogy magasabb státust érhessenek el a diákok a jövőben.

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

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

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

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

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

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

kultúrafogyasztási szokásoknak központi jelentősége van a zenei tanulmányok elkezdésében és végzésében.

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

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

Vizsgálataink megerősítették ezt a feltételezést. Az alapfokú művészeti iskolákban a közös zenélés, akár kamarazenélés, akár nagyobb zenekar vagy kórus formájában sajátos kapcsolatot és kötődést jelent a tagok között. A közös munka és célok komoly kötelek kialakulását jelenthetik, amelyek nemcsak az iskola falai között érvényesek. A közösséghez való tartozás érzése támaszt és biztonságot adhat a tagjainak, ezért is jelent védőhálót a számukra. Emellett számos személyiségjegy csiszolódását segíti a közösségi lét pl. a közösség értékeinek és normáinak elfogadása, az elkötelezettség és felelősség a közösség ügyei iránt, a kölcsönös támogatás és együttműködés. A közösségi élmények és társas kapcsolatok központi szerepét támasztják alá azok az eredményeink, amelyek arra keresték a választ, mi vonzó a zenetanulásban. A hangszeren való játék élménye mellett másodikként az „élmények, társaság, zenekar” kategória jelent meg a gyermek kb. 20%-nál.

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

Összefoglalóan elmondható, hogy eredményeink közül kiemelkedően fontos az alapfokú művészeti iskolák szerkezeti és szerepmódosulásának feltárása, a művészetoktatási rendszerének elemzése, valamint a művészetoktatás tökeelméletek felőli megközelítése. Emellett egyéni csoportosítási szisztéma szerint bemutattuk mindazokat a területeket, képességeket, készségeket, jelenségeket és dimenziókat, amelyekre hatással van a zenetanulás. A módszertani újdonságok között a családok

objektív anyagi helyzetének klasztereit, a kultúrafogyasztási szokások nyomán létrehozott csoportokat és a töketípusok mentén kialakított családi miliók klasztereit emelhetjük ki. Az empirikus rész új eredményei a zenetanulásra vonatkozó tanulói motívumok feltárása, a zenetanulók attribútumainak feltérképezése és a szocio-ökonómiai háttérük felmérése. A gyermekek iskolán belüli és iskolán túli tanulmányi eredményességének bemutatása szintén új eredményeket hozott.

További kutatási irányként szeretnénk településtípusonként árnyalni a vizsgálatunkat, hogy részletesebb képet kaphassunk a zenetanulás hátránykompenzáló és a települések fejlődésében betöltött szerepének jelentőségéről. Ezért későbbi kutatásainkban tervezzük kibővíteni a vizsgálati területet, hogy feltérképezhessük az eddig rejtett dimenziókat.

A disszertáció eredményei jól kamatoztathatók mind a laikusok, mind a szakemberek körében. A szakértők számára betekintést nyújt a zenetanulók szocio-ökonómiai háttérébe, ami által jobban megismerhetik a problémáikat, nehézségeiket, ezáltal hozzájárulhatunk a lemorzsolódás csökkentéséhez.

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

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

Summary

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hivatkozott irodalom

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

- A kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei [Curriculum framework]. Elérhető: <http://kerettanterv.ofi.hu/> letöltés ideje: 2015. 06. 21.
- Ainsworth, J. W. (2002): Why does it take the Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement. *Social Forces*, 81. évf. 1. szám, 117-152.
- Alapfokú Művészetoktatási Intézmény Kisújszállás (2012): Intézményi honlap. Elérhető: <http://www.ami-kisujszallas.hu>, letöltés ideje: 2013. július 30.
- Altenmüller, E. (2006): *Musikalisches Lernen und Hirnentwicklung*. Elérhető: http://www.clubofrome.de/schulen/schulen/downloads/altenmueller_musikalische_s_lernen_hirnentwicklung.pdf, letöltés ideje: 2014. 12. 08.
- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest, Iskolakultúra könyvek 3.
- Andor Mihály (2002): Diplomás szülők gyermekei In: *Educatio*, 11. évf. 2. szám, 191-210.
- Andor Mihály (2003): Gimnáziumok rekrutációja. In: *Magyar pedagógia*, 103. évf. 3. szám, 315-338.
- Angelusz Róbert – Fábián Zoltán – Tardos Róbert (2006): *Digitális egyenlőtlenségek és az infokommunikációs eszközhasználat válfajai*. Elérhető: www.tarki.hu/adatbank-/kutjel/pdf/a805.pdf, letöltés ideje: 2015. 06. 25.
- Anvari, S. H. – Trainor, L. J. – Woodside, J. – Levy, B. A. (2002): Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 83. évf. 2. szám, 111–130.
- Asmus, E. P. (1986): *Measures of motivation in music: Motivating factors and magnitude of motivation*. Elérhető: <http://www.music.miami.edu/asmus/pdfs/MotivationMeasures.pdf>, letöltés ideje: 2014. 12. 08.
- Asztalos Kata (2016): *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5-17 éves korban – Online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*. PhD-értekezés.
- Babbie, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó.
- Babo, G. B. (2004): The relationship between instrumental music participation and standardized assessment achievement of middle school students. In: *Research Studies in Music Education*, 22. évf. 1. szám, 14–26.

- Bácskai Erika – Manchin Róbert – Sági Mária – Vitányi Iván (1972): *Ének-zenei iskolába jártak* Budapest, Zeneműkiadó.
- Balázs János (1991): A budapesti Zeneakadémia: Funkciók és rekrutáció változásai. In: *Magyar zene*, 32. évf. 1. szám, 101-110.
- Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- Bálint Árpád (1983): *A zeneterápia elemei* (Kézirat). Doba.
- Balogh László – Turmezeyné Heller Erika (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest, Urbis Kiadó.
- Bandura, A. (1989): Social Cognitive Theory. In: R. Vasta (ed.): *Annuals of child development. Vol. 6. Six theories of child development*. Greenwich, CT, JAI Press. 1-60.
- Baranyai Zoltán – Tihanyi Miklós – Romhányi Vince – Fábri György (1975): *Oktatási intézmények gazdálkodásának ellenőrzése*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Barátné Hajdu Ágnes (2014): Diákok olvasási szokásai két szegedi középiskolában. In: *Könyv és Nevelés*. 3. szám.
- Barkóczy Ilona – Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét, Kodály Intézet.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Becker, G. (1964): *Human Capital*. New York, Colombia University Press.
- Becker, G. S. (1998): Preferenciák és értékek. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajta: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó – Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem 101–129.
- Benke Magdolna (2016): A tanuló közösségek és a szakképzés. In: *Educatio, Tanuló városok, tanuló közösségek*, 25. évf. 2. szám, 184-197.
- Béres Károly – Fekete Ferenc – Szatmáry László (1985): *Segédkönyv az állami zeneiskolai vezetők feladatainak ellátásához*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- Berta Judit – Török Balázs (2015): A szocializáció változó koncepciói. In: Nikitcher Péter (szerk.): *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

- Besenyey Roland – Borbás Éva – Csécsiné Máriás Emőke – Gardovszky Viola – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor – Lengyelné Kiss Klára (összeáll.) (2002): *Oktatási Évkönyv 2001/2002* Budapest.
- Besenyey Roland – Borbás Éva – Csécsiné Máriás Emőke – Gardovszky Viola – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor – Tuska Zsuzsanna (összeáll.) (2003): *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2002/2003* Budapest.
- Besenyey Roland – Borbás Éva – Csécsiné Máriás Emőke – Gardovszky Viola – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor – Tuska Zsuzsanna (összeáll.) (2004): *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2003/2004* Budapest.
- Besenyey Roland – Borbás Éva – Csécsiné Máriás Emőke – Gardovszky Viola – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor – Tuska Zsuzsanna (összeáll.) (2005): *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2004/2005* Budapest.
- Besenyey Roland – Csécsiné Máriás Emőke – Könyvesi Tibor – Kozma-Lukács Judit – Péter Tünde – Tuska Zsuzsanna (összeáll.) (2007): *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2006/2007* Budapest.
- Besenyey Roland – Csécsiné Máriás Emőke – Könyvesi Tibor – Pados Borbás Éva – Péter Tünde – Pusztai László – Tuska Zsuzsanna (összeáll.) (2006): *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2005/2006* Budapest.
- Besson, M. – Gaita, F. – Requin, J. (1994): Brain wavers associated with musical incongruities differ for musicians and non-musicians. In: *Neuroscience Letters*, 168. évf. 101–105.
- Blaskó Zsuzsa (1998): Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. In: *Szociológiai Szemle*, 8. évf. 3. szám, 55-81.
- Blaskó Zsuzsa (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás. In: *Szociológiai Szemle*, 12. évf. 2. szám, 3-27.
- Bocsi Veronika – Karasszon Dezső – Pusztai Gabriella (2012): Zeneértő hallgatók a felsőoktatásban. In: *Mediárium*, 6. évf. 1-2. szám, 33-49.
- Bodnárné Kiss Katalin (2005): A lemorzsolódás területi összefüggései. In: Venter György (szerk.): *Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. Nyíregyháza, 61-73.
- Boudon, R. (1998): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, Okker Kiadó. 406-417.

- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- Bourdieu, P. (1986): *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York, Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum 156-178.
- Bredács Alice (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In: *Iskolakultúra*, 19. évf. 5-6. szám, 55 – 72.
- Broh, B. A. (2002): Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? In: *Sociology of Education*, 75. évf. 1. szám, 69-95.
- Bryk, A. – Schneider, B. (2002): *Trust in Schools: a core resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Buchmann, C. – DiPrete, T. A. – McDaniel, A. (2008): Gender Inequalities in Education. In: *Annual Review of Sociology*, 34. évf. 319-337.
- Burgoyne, C. B. – Hames, R. (2002): Views of Marriage and Divorce: An In-Depth Study of Young Adults from Intact and Divorced Families. In: *Journal of Divorce & Remarriage*. 37. évf. 1-2. szám, 75-100.
- Búzasi Miklós (2007): A zeneterápia alapjai. Sasvári András előadása alapján (2005). Elérhető: <http://art.pte.hu/muveszetterapia/download/buzasi/a-zeneterapia-alapjai-007.doc>.
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. In: *Szociológiai Szemle*, 12. évf. 2. szám, 85-110.
- Chabra, S. – Misra, M. (2012): A study of the effect of learning music on the personal values of adolescent students. In: *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 2. évf. 2. szám, 158-167.
- Cho, E. (2015): What do mothers say? Korean mothers' perceptions of children's participation in extra-curricular musical activities. In: *Music Education Research*, 17. évf. 2. szám, 162–178.
- Clift, S. – Hancox, G. – Morrison, I. – Hess, B. – Kreutz, G. – Stewart, D. (2010): Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. In: *Journal of Applied Arts and Health*, 1. évf. 1. szám, 19-34.

- Clift, S. M. – Hancox, G. (2001): The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. In: *The Journal of The Royal Society for the Promotion of Health*, 121. évf. 4. szám, 248-256.
- Coleman, J. S. – Hoffer, T. – Kilgore, S. (1982): *High School Achievement: Public, Catholic and Privat Schools Compared*. New York, Basic Books.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. In: *Amerian Journal of Sociology*, 94. évf. 95-120.
- Coleman, J. S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Condie, R. – Munro, R. (2007): The impact of ICT in schools – a Landscape Review. In: *Becta Research* 4.
- Custodero, L. A. (2002): Seeking Challenge, Finding Skill: Flow Experience and Music Education. In: *Arts Education Policy Review*, 103. évf. 3. szám, 3-9.
- Csákó Mihály (2010): *A serdülők és a vallás*. Elérhető: oitk.tatk.elte.hu/.../csm2010_SERDUeLOK%20ES%20A%20VALL... letöltés ideje: 2017. 06. 30.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris.
- Csécsiné Máriás Emőke – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor – Pados Borbás Éva – Tuska Zsuzsanna (összeáll.) (2009): *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2008/2009* Budapest.
- Csécsiné Máriás Emőke – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor – Tuska Zsuzsanna (összeáll.) (2010): *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2009/2010* Budapest.
- Csécsiné Máriás Emőke – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor (összeáll.) (2011): *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010/2011* Budapest.
- Csécsiné Máriás Emőke – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor (összeáll.) (2012): *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2011/2012* Budapest.
- Csécsiné Máriás Emőke – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor (összeáll.) (2013): *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013* Budapest.
- Csécsiné Máriás Emőke – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor (összeáll.) (2015): *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014* Budapest.
- Csécsiné Máriás Emőke – Könyvesi Tibor – Kozma-Lukács Judit – Tuska Zsuzsanna (összeáll.) (2008): *Oktatási Statisztikai Évkönyv 2007/2008* Budapest.
- Csenki Imre Alapfokú Művészetoktatási Tagintézmény (2013): Intézményi honlap. Elérhető: www.csimisuli.hu, letöltés ideje: 2013. november 30.

- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek - Flow az iskolában*. Budapest, Nyitott Könyvműhely Kiadó Kft.
- Csikszentmihályi Mihály (2013): *Az öröm művészete - Flow a mindennapokban*. Budapest, Libri Könyvkiadó Kft.
- Csikszentmihályi Mihály (2015): *Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémia Kiadó Zrt.
- Csikszentmihályi, M. (1997): Flow and Education. In: *NAMTA Journal*. 22. 2. 2-35.
- Csikszentmihályi, M. (2014): *Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht, Springer Science+Business Media.
- Csoma Gyula (2002a): Formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és –képzési lexikon*, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 218.
- Csoma Gyula (2002b): Nem-formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és –képzési lexikon*, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 395.
- Debrecen Megyei Jogú Város hivatalos honlapja. Elérhető: <http://portal.debrecen.hu>, letöltés ideje: 2017. 07. 05.
- Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar (2017): Szervezeti honlap. Elérhető: <http://music.unideb.hu>, letöltés ideje: 2017. 06. 20.
- Debreceni Vörösmarty Mihály Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola (2017): Szervezeti honlap. Elérhető: <http://www.vorosmarty-debr.extra.hu>, letöltés ideje: 2017. 06. 20.
- Demo, H. D. (1992): Parent-Child Quality Time: Does Birth Order Matter? In: *Journal of Marriage and Family*, 54. évf. 1. szám, 104-117.
- Dewey, J. (1915): The Psychologie of Elementary Education. In: *The School and Society*. Chicago: University of Chicago 87-108.
- Devich Márton (2007): *Egyre távolabb*. Elérhető: http://valasz.hu/kultura/egyre-tavolabb-15577/?orderby=csokkeno&numPerpage=100&hozzaszolas_oldal=1/, letöltés ideje: 2017. 07.10.

- DiMaggio, P. J. (1982): Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. In: *American Sociological Review*, 47. évf. 2. szám, 189–201.
- DiMaggio, P. J. (1998): A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A státuskultúrában való részvétel hatása az Egyesült Államokbeli középiskolások jegyeire. In: Róbert Péter (szerk.) *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Budapest, Új Mandátum 198–220.
- Dingle, G. A. – Brander, Ch. – Ballantyne, J. – Baker, F. A. (2012): ‘To be heard’: The social and mental health benefits of choir singing for disadvantaged adults. In: *Psychology of Music*. 40. évf. 3. szám, 1–17.
- Dohány Gabriella (2009): Zenei élmény az énekórán? In: *Iskolakultúra Online*, 19. évf. 3. szám, 70–79.
- Dombi Józsefné Kemény Erzsébet (2016): Békés-Tarhos múltja és jövője <http://www.parlando.hu/2016/2016-4/Dombi-BekesTarhos.htm>
- Dombiné Kemény Erzsébet (1992): A zenei képességeket vizsgáló tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalatai. In: Czeizel Endre – Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Budapest, Arktisz Kiadó 207–248.
- Domján Istvánné – Gergely Árpádné – Selmecziné Csordás Mária – Boros Béla – Merklé Kálmán Mária – Pála Károly (összeáll.) (2003): *Jelentés az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzéséről*. Budapest, Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont.
- Duckworth, A. L. – Seligman, M. E. P. (2006): Self-Discipline Gives Girls the Edge: Gender in Self-Discipline, Grades, and Achievement Test Scores. In: *Journal of Educational Psychology*, 98. évf. 1. szám, 198–208.
- Duffek Mihály (2004): *A zongorapedagógia lehetőségei az előadói képességek fejlesztésében*. Doktori értekezés.
- Duffek Mihály (2009): Bizonytalan bizonyosságok...: helyzetkép az átalakuló magyar zenei felsőoktatásról. In: *Polifónia különszám: Zeneoktatásunk 2009. április*. Budapest, Magyar Zenei Tanács Elérhető: <http://www.hunmusic.hu/tanulmanyok/zeneoktataskunkfuzet09.pdf>, letöltés ideje: 2017. 06. 21.
- Duffek Mihály (2015): *Zongora szakmódszertan személyes hangolásban...*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Duffek Mihály (2016): Fél évszázados a debreceni felsőfokú zenetanárképzés. In: *Parlando*, 58. évf. 6. szám.

- Edwards, J. R. (1974): Characteristics of disadvantaged children. In: *The Irish Journal of Education*, 8. évf. 1. szám, 49–61.
- Ember Ildikó (1984): *Zene a festészetben. A zene mint szimbólum az európai reneszánsz és barokk festészetben*. Budapest, Corvina Kiadó.
- Engler Ágnes (2010): A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. In: *Iskolakultúra*, 20. évf. 10. szám, 28-38.
- Estók Gábor – Fónai Mihály – Hajdu Sándor (2007): Szakképző iskolák tanulóiak rekrutációja és motivációi. In: *Új pedagógiai szemle*, 57. évf. 9. szám, 92-127.
- Falus Iván (szerk.) (1998): *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fehérvári Anikó (2013): Szakiskolások rekrutációja. In: *Educatio*, 22. évf. 4. szám, 516-528.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 41–51.
- Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. In: *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. szám, 85–105.
- Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. In: *Iskolakultúra*, 17. évf. 6-7. szám, 83-96.
- Fejes József Balázs – Kelemen Valéria – Szűcs Norbert (2013): *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. Szeged, SZTE JGYPK.
- Fejes József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? In: *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 7–8 szám, 17–26.
- Fekete Sándor – Tényi Tamás (1993): Zeneterápia és pszichiátria. Áttekintés és tapasztalatok pszichotikusok zene-csoport terápiája kapcsán. In: *Pszichoterápia*, 2. évf. 2. szám, 93-101.
- Fend, H. (1977): *Schulklima: Sociale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. In: *Statistikai Szemle*, 82. évf. 6-7. szám, 567-582.
- Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. In: *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 1. szám, 77-101.

- Ferge Zsuzsa (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest, Gondolat.
- Ferrari, A. – Cachia, R. – Punie, Y. (2009): *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Forgács András (összeáll.) (2009): ISCED - Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere. Elérhető: <http://ofi.hu/isced-az-oktatas-egyseges-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszere>, letöltés ideje: 2018. 02. 27.
- Forgó Sándor (2013): *Tanulás és az új médiumok*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Franklin, M. S. – Moore, K. S. – Yip, C. – Jonides, J. – Rattray, K. – Moher, J. (2008): The effects of musical training on verbal memory. In: *Psychology of Music*, 36. évf. 3. szám, 353-365.
- Gábor Kálmán (2012): *Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Gábos András – Szívós Péter (2008): Sikerek, Kudarok, Átörökítés. A gyermekkori háttér és az iskolázottság. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Újratervezés. Életutak és alkalmazkodás a rendszerváltás évtizedeiben*. Budapest, TÁRKI.
- Gábor Ágnes – Szirányi Gábor (2017): *Liszt és Erkel Zeneakadémiája*. Elérhető: <http://zeneakademia.hu/hu/a-zeneakademia-szuletese>, letöltés ideje: 2017. 07. 20.
- Garami Erika (2014): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. In: *Educatio*, 23. évf. 3. szám, 424-437.
- Gaser, C. – Schlaug, G. (2003): Brain structures differ between musicians and nonmusicians. In: *Journal of Neuroscience*, 23. évf. 27. szám, 9240–9245.
- Gaszó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- Gévayné Janurik Márta (2010): *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor*. PhD értekezés, Szeged.
- Gick, M. L. (2011): Singing, health and well-being: A health psychologist's review. In: *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 21. évf. 1-2. szám, 176-207.
- Gidáné Orsós Erzsébet (2006): A hátrányos helyzetről. In: *Tudás Menedzsment*, 7. évf. 2. szám, 75-81.
- Goldthorpe, J. H. (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. In: *British Journal of Sociology*, 47. évf. 3. szám, 481-505.

- Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: *Rationality and Society*, 9. évf. 3. szám, 275–305.
- Gombás Judit – Stachó László (2004): *Matematikai és zenei képességek vizsgálata 10-14 éves gyerekeknél*. Elérhető: elib.kkf.hu/okt_publ/tek_2006_35.pdf, letöltés ideje: 2015. 06. 22.
- Gombás Judit (2014): A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai. In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra* Komarno, International Research Institute s.r.o. 239-243.
- Gönczy László (2009): Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon In: *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 2. szám, 169-185.
- Granovetter M. (1991): A gyenge kötések ereje. In: Angelusz Róbert – Tardos Róbert (szerk.) *Társadalmunk rejtett hálózatai* Budapest, Magyar Közvéleménykutató Intézet.
- Gromko, J. (2005): The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. In: *Journal of Research in Music Education*, 53. évf. 3. szám, 199–209.
- Gubi Mihály (1980): A rejtett tanterv elméletei. In: *Világosság*, 21. évf. 1. szám, 15-22.
- Gulyás György (1988): *Bűneim... Bűneim?* Békés, Békés Város Tanácsa.
- H. Sas Judit (1984): *Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkel és férfiakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Hadházi Judit (2005): Zeneterápia és konduktív pedagógia kapcsolata egy halmozottan sérült gyermek bemutatásával. In: Lindenbergné Kardos E. (szerk.) *Zeneterápia szöveggyűjtemény*. Pécs, Kulcs a muzsikához Kiadó.
- Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor (összeáll.) (2016): *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2014/2015*. Budapest. Elérhető: http://www.kormany.hu/download/3/28/a0000/Kozneveles_statistikai_evkonyv_2014.pdf, letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor (összeáll.) (2017): *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016*. Budapest. Elérhető: www.kormany.hu/download/0/83/.../Koznevelesi_statistikai_evkonyv_2015_2016.pdf, letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Hallam, S. (2010): The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. In: *International Journal of Music Education*, 28. évf. 3. szám, 269–289.
- Hátori József (2005): Az emberi agy plaszticitása. In: *Magyar Tudomány*, 50. évf. 1. szám, 43-51.

- Hanifan, L. J. (1916): The rural school and community center. In: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67. évf. 1. szám, 130-138.
- Hargreaves, D. J. (1986/2001): *The developmental psychology of music*. New York, Cambridge University Press.
- Harris, C. E. (1996). Technology, Rationalities, and Experience in School Music Policy. In: *Arts Education Policy Review*, 97. évf. 6. szám, 23-32.
- Hausmann Alice (2011): *Ízlés vagy sodródás? Összefüggések a romániai magyar középiskolások zenei ízlése, zenével kapcsolatos magatartása és értékrendje, kulturális fogyasztása között*. Debreceni Egyetem PhD disszertáció.
- Heckman, J. J. – Masterov, D. J. (2007): The productivity argument for investing in young children. In: *Review of Agricultural Economics*, 29. évf. 3. szám, 446–493.
- Hegedűs Anita (2018): 21. századi múzeumpedagógia az egyetemisták szemével In: *Veritatis Imago*, 1. évf. 2. szám, 25-34.
- Higgins, L. (2012): *Community Music In Theory and In Practice*. Oxford, Oxford University Press.
- Ho, Y. – Cheung, M. – Chan, A. S. (2003): Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. In: *Neuropsychology*, 17. évf. 3. szám, 439–450.
- Hodges, D. A. – O’Connell, D. S. (2005): The impact of music education on academic achievement. In: *Sounds of Learning Status Report, Ch. 2*. Elérhető: <http://www.uncg.edu/mus/soundsoflearning.html>.
- Hodges, D. A. (2000): Implications of Music and Brain Research. In: *Music Educators Journal*, 87. évf. 2. szám, 17–22. Elérhető: <http://www.jstor.org/stable/3399643>, letöltés ideje: 2017. 07. 04.
- Homor Istvánné (2009): Tanulmány a zeneiskolák helyzetéről a rendszerváltozástól napjainkig In: *Polifónia különszám: Zeneoktatásunk 2009*. április Budapest, Magyar Zenei Tanács Elérhető: <http://www.hunmusic.hu/tanulmanyok/zeneoktataskunkfuzet09.pdf>, letöltés ideje: 2017. 06. 21.
- Horn Dániel – Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 341–347.
- Horváth Zsuzsa – Környei László (2003): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*.

- Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 309-345. Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-minoseg>.
- Hradil, S. (1995): Régi fogalmak és új struktúrák. Milió-, szubkultúra-, és életstílus-kutatás a '80-as években. In: Andorka Rudolf – Hradil S. – Peschar J. L. (szerk.): *Társadalmi rétegződés* 347-390.
- Hunyadi Zsuzsa (2005): *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.
- Huttenlocher, E. R. (2002): *Neural plasticity: The effect of environment on the development of the cerebral cortex*. Cambridge, Harvard University Press.
- Imre Anna (2002): Az iskolai hátrány összetevői. In: *Educatio*, 11. évf. 1. szám, 63-72.
- Jacob, B. A. (2002): Where the Boys aren't: Non-cognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education. In: *Economics of Education Review*, 21. évf. 6. szám, 589-598.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. In: *Magyar Pedagógia*, 107. évf. 4. szám, 295–320.
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. In: *Magyar Pedagógia*, 108. évf. 4. szám, 289–317.
- Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? In: *Új Pedagógiai Szemle*, 59. évf. 7. szám, 47–64.
- Janurik Márta – Józsa Krisztián (2016): A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. In: *Neveléstudomány*, 4. évf. 1. szám, 49-69.
- Jimerson, S. – Carlson, E. – Rotert, M. – Egeland, B. – Sroufe, A. L. (1997): Grade retention and school performance: An extended investigation. In: *Journal of School Psychology*, 34. évf. 325–353.
- Juhász Erika – Forray R. Katalin (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere In: *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 3. szám, 62-68.
- Juhász Erika – Herczegh Judit – Kenyeres Attila Zoltán – Kovács Klára – Szabó József – Szűcs Tímea (2015): Kulturális tanulás. In: Kozma Tamás és munkatársai: *Tanuló régiók Magyarországon Az elmélettől a valóságig*. [Régió és oktatás sorozat XI. kötet.] Debrecen, CHERD-Hungary, 144-176.
- Juhász Erika – Szabó József (2016): Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. In: *Educatio, Tanuló városok, tanuló közösségek*, 25. évf. 2. szám, 198-209.
- Juhász Erika (2016): *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Debrecen, Csokonai Kiadó

- Kapitány Balázs – Spéder Zsolt (2015): Gyermekvállalás In: Monostori Judit – Őri Péter – Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai portré 2015*. Budapest, KSH NKI, 41-56.
- Kecskés D.-Vértesy Júlia (2016): Milyen szerepet kaphat az El Sistema programjának alkalmazása Magyarországon? In: *Parlando*, 58. évf. 4. szám.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció I. rész. In: *Közgazdasági Szemle*, 52. évf. 4. szám, 317–355.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2004): Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- KIR - Hivatalos Intézménytörzs, STAT 2016 – 2017, letöltés ideje: 2017. 02. 21.
- Kis Jenőné (1994): *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Budapest, Tárogató Kiadó.
- Knappek, R. (2002): Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermekek általános és individuális fejlődésére. Hans Günther Bastian berlini felmérése az emelt óraszámú aktív zenélés hatásairól. In: *Hang és lélek Új utak a zene és társadalom kapcsolatában. Zenei nevelési konferencia*. Budapest, Magyar Zenei Tanács, 95–108.
- Kocsis Mihály (2002): A tanárképzés rekrutációs háttere, 1986-2000. In: *Iskolakultúra*, 12. évf. 11. szám, 3-23.
- Kodály Zoltán (1956): „*Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket!*” In: *Visszatekintés I*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Kodály Zoltán (1974): *Visszatekintés I*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Kokas Klára – Eiben Ottó (1964): Szombathelyi zenei óvodás gyermekek testi-szellemi fejlődésének vizsgálatáról. In: *Vasi szemle*, 1964. évi 3. szám.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Kokas Klára (1992): *Öröm, bűvös égi szikra*. Budapest, Akkord Zenei Kiadó Kft.
- Kolbné Dancsik Nóra (2010): *A Kovács-módszer alkalmazása a zeneművészeti szakközépiskolák zongora tanszakán*. Budapest.
- Kovács Klára (2014): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. A sportolási szokások hatásai magyarországi és romániai hallgatók körében*. Debreceni Egyetem PhD disszertáció.
- Kozéki Béla (1991): Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. In: *Magyar Pedagógia*, 91. évf. 1. szám, 63-77.

- Kozma Tamás (1984): *A nevelésszociológia alapjai*. Budapest, Tankönyvkiadó 57, 89-90, 147.
- Központi Statisztikai Hivatal (felelős kiadó: Dr. Belyó Pál) (2010): *Magyarország 1989-2009 A változások tükrében*. Budapest, Xerox Magyarország Kft.
- Központi Statisztikai Hivatal (2011): Szakstatisztikák témák szerint. Elérhető: <http://statinfo.ksh.hu/Stainfo/haViewer.jsp>, letöltés ideje: 2017. 10. 01.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): 2011. évi népszámlálás 3. Területi adatok 3.9. Hajdú-Bihar megye, Debrecen.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): 2011. évi népszámlálás 3. Területi adatok 3.5. Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Miskolc.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): 2011. évi népszámlálás 3. Területi adatok 3.16. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Debrecen.
- Központi Statisztikai Hivatal (2014): Statisztikai Tükör. A népesedési folyamatok társadalmi különbségei. Elérhető: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/nepesedes.pdf>, letöltés ideje: 2017. 10. 08.
- Központi Statisztikai Hivatal (2015): Oktatási adatok 2014/2015. Elérhető: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>, letöltés ideje: 2017. 06. 21.
- Központi Statisztikai Hivatal (2016): *Táblázatok*, Elérhető: <https://www.ksh.hu>, letöltés ideje: 2017. 07. 26.
- Központi Statisztikai Hivatal (2017): *Táblázatok*, Elérhető: <https://www.ksh.hu>, letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Központi Statisztikai Hivatal 2011. évi népszámlálás adatai. Elérhető: www.ksh.hu/nepszamlalas/területi_adatok, letöltés ideje: 2017. 07. 05.
- Központi Statisztikai Hivatal Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere Elérhető: <https://www.ksh.hu/docs/szolgaltatasok/hun/feor08/feorlista.html>, letöltés ideje: 2017. 07. 05.
- Kreutz, G. – Bongard, S. – Rohrmann, S. – Grebe, D. – Bastian, H. G. – Hodapp V. (2003): Does singing provide health benefits? In: *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference*. 216-219.
- Kulturális statisztika 2015. Elérhető: kultstat.emmi.gov.hu, letöltés ideje: 2017. 07. 05.
- L. Nagy Katalin (2004): A keresztantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén II. rész. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 3. szám, 36-51.

- L. Ritók Nóra (2010): Művészeti nevelés és hátrányos helyzet. Elérhető: http://www.tani-tani.info/081_ritok, letöltés ideje: 2017. 06. 21.
- Laczó Zoltán (2001): „Zenepedagógia és társadalom” In: *Hang és lélek*, Budapest, Magyar Zenei Tanács.
- Lannert Judit – Szekszárdi Júlia (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? In: *Iskolakultúra*, 25. évf. 1. szám, 15-34.
- Lannert Judit (2009): *A közoktatás szerkezetének alakulása Magyarországon* Elérhető: <http://www.nih.gov.hu/download.php?docID=19157>, letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Lazarus, R. – Folkman, S. (1984): *Stress appraisal and coping*. New York, Springer.
- Lebanov József (2014): *Az alapfokú művészetoktatás jogi szabályozása*. Szakdolgozat, Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar.
- Lindström, E. – Juslin, P. N. – Bresin, R. – Williamon, A. (2003): “Expressivity comes from within your soul”: A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. In: *Research Studies in Music Education*, 20. évf. 1. szám, 23-47.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 2. szám, 56–69.
- Loury, C. G. (1977): A dynamic theory of racial income differences. In: Wallace, P. – LaMond, A. (eds.): *Women, Minorities and Employment Discrimination*. Lexington, Lexington Books, 153-188.
- Magyar Máltai Szeretetszolgálat – Szimfónia program (2017): Szervezeti honlap Elérhető: <http://szimfoniaprogram.hu>, letöltés ideje: 2017. 09. 30.
- Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége (2015): MZMSZ honlap Elérhető: <http://www.mzmsz.hu>, letöltés ideje: 2015. 06. 21.
- Majer István (2012): *Magyar képezdék reformja*. Budapest, Históriaantik Könyvkiadó.
- Márkus Edina (2016): *Amikor a harmadik az első. A civil szektor többféle nézőpontból*. Debrecen, Csokonai Kiadó.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American In: *Psychologist*, 56. évf. 3. szám, 227–238.
- Mátray Gábor (1984): *A Muzsikának Közönséges Története és egyéb írások*. (szerk.): Gábry György, Budapest, Magvető.
- McKinsey-elemzés (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Magyarul megjelent: az OKA 2008. január 25-i sajtótájékoztatójára.

- McNeal, R. B. Jr. (1999): Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy and Dropping Out. In: *Social Forces*, 78. évf. 1. szám, 117-144.
- Meier, A. (1999): Social Capital and School Achievement Among Adolescents CDE Working Paper 1-53. Elérhető: <http://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/99-18.pdf> letöltés ideje: 2015. 06. 25.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Milovanov, R. – Huotilainen, M. – Valimaki, V. – Esquef, P. A. A. – Tervaniemi, M. (2008): Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: Neural and behavioral evidence. In: *Brain Research*, 1194. 81–89.
- Milovanov, R. – Pietila, P. – Tervaniemi, M. – Esquef, P. A. A. (2010): Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education. In: *Learning and Individual Differences*, 20. évf. 1. szám, 56–60.
- Miskolc Megyei Jogú Város hivatalos honlapja. Elérhető: www.miskolc.hu, letöltés ideje: 2017. 07. 05.
- Mollenhauer, K. (1974): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó 189–216.
- Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Moreno, S. – Marques, C. – Santos, A. – Santos, M. – Castro, S. L. – Besson, M. (2009): Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. In: *Cerebral Cortex*, 19. évf. 3. szám, 712–723.
- Morvai Laura (2017): The effectiveness of protestant high school students in the light of the Hungarian National Competence Measure 2014 database. In: *HERJ*, 7. évf. 5. szám,
- Moyeda, I. X. G. – Gómez, I. C. – Flores, M. T. P. (2006): Implementing musical program to promote preschool children's vocabulary development. In: *Early Childhood Research and Practice*, 8. évf. 1. szám, 2–12.
- Muller, C. (1998): Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement. In: *Sociology of Education*, 71. évf. 10. szám, 336–356.

- Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége (2013): *Tanulmány az Alapfokú Művészeti Iskola és a Művészeti Szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszeréről és megfeleltethetőségéről.*
- Nagy Ádám (2013): Szabadidős tervek és tevékenységek In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 tanulmánykötet.* Budapest, Kutatópont, 211-229.
- Narancsik Ágnes (2009): A tanulói munkaterhek alakulása a település- és iskolatípusok összefüggéseiben. Elérhető: ofi.hu/tudastar, letöltés ideje: 2017. 07. 26.
- Németh Nóra Veronika (2013): *Pedagógusjelöltek olvasáskultúrája egy határmenti régióban.* PhD értekezés.
- Neville, H. – Andersson, A. – Bagdade, O. – Bell, T. – Currin, J. – Fanning, J. – Klein, S. – Lauinger, B. – Pakulak, E. – Paulsen, D. – Sabourin, L. – Stevens, C. – Sundborg, S. – Yamada, Y. (2008): Effects of music training on brain and cognitive development in under-privileged 3 to 5-year old children: preliminary results. In: Asbury, C. és Rich, B. (szerk.): *Learning Arts and the Brain.* Dana Press, New York, 105–117.
- Nisbet, S. (1991): Mathematics and music. In: *The Australian Mathematics Teacher*, 47. évf. 4. szám, 4–8.
- Nyíregyháza Megyei Jogú Város hivatalos honlapja. Elérhető: www.nyiregyhaza.hu, letöltés ideje: 2017. 07. 05.
- Oktatási Hivatal (2012): Köznevelés Információs Rendszere. Elérhető: www.kir.hu, letöltés ideje: 2013. november 30.
- Oktatási Minisztérium (2000): *Kerettanterv 2000.* Budapest, Oktatási Minisztérium.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2013): *Kerettanterv.* Elérhető: <http://kerettanterv.ofi.hu>, letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Orbán Annamária – Szántó Zoltán (2005): Társadalmi tőke In: *Erdélyi Társadalom*, 3. évf. 2. szám, 55-70.
- Orff, G. (1994): *Orff zeneterápiájának alapfogalmai.* Budapest, ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Osvay Károlyné (1999): *Az ének-zene tanítás módszertana.* Nyíregyháza, Bessenyei György Könyvkiadó.
- Overy, K. (2000). Dyslexia, temporal processing and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. In: *Psychology of Music*, 28. évf. 2. szám, 218-229.
- Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. In: *Educatio*, 6. évf. 1. szám, 3–7.

- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest, Argumentum, 224–267.
- Pávich Zsuzsanna (2008): *Az ószövetségi zene gyökerei, szakrális és világi kibontakozása, hatása az európai művelődésre*. PhD-értekezés, Károli Gáspár Református Egyetem, Hittudományi Kar.
- Pécsi Géza (2001): *Kulcs a muzsikához. Művészeti, zeneelméleti és magyar népzenei alapismeretek*. Pécs, Kulcs a muzsikához Kiadó.
- Pethő Villő (2008): *Kodály Zoltán zenepedagógiájának vizsgálata írásai tükrében*. Elérhető: www.mzmsz.hu/index.php?...kodaly-zoltan...vizsgalat... letöltés ideje: 2014. 01. 27.
- Pikó Bettina – Hamvai Csaba (2012): Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. In: *Iskolakultúra*, 22. évf. 4. szám, 24-33.
- Pikó Bettina (szerk.) (2010): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Budapest, L'Harmattan.
- Polónyi István (2014): A hazai felsőoktatási részdős képzés néhány felvételi tendenciája és rekrutációs jellemzője In: *Statistikai szemle*, 92. évf. 10. szám, 892-918.
- Pólya György (1971): *A problémamegoldás iskolája. II. kötet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Portowitz, A. – Lichtenstein, O. – Egorov, L – Brand, E. (2009): Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability. In: Malbran, S. – Mota, G. (szerk.): *Proceedings of 22. International Seminar on Research in Music Education*. Porto, Portugal, 13–18 July, 2008. 1–13.
- Posedel, J. – Emery, L. – Souza, B. – Fountain, C. (2011): Pitch perception, working memory, and second-language phonological production. In: *Psychology of Music*, 40. évf. 4. szám, 508-517.
- Pukánszky Béla – Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Pusztai Gabriella – Fináncz Judit (2003): A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. In: *Educatio*, 13. évf. 4. szám, 618–634.
- Pusztai Gabriella – Verdes Emese (2002): A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. In: *Szociológiai Szemle*, 12. évf. 1. szám, 89-105.

- Pusztai Gabriella (2002): Tetten érhető-e a „rejtett tanterv”? In: *Iskolakultúra*, 12. évf. 12. szám, 39-47.
- Pusztai Gabriella (2004): Kapcsolat a jövő felé. Községi erőforrások szerepe roma/cigány diplomások iskolai pályafutásának alakulásában. In: *Valóság*, 47. évf. 5. szám, 69-84.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai Gabriella (2016): A szülők vallásossága mint a hatékony gyermeknevelés tőkeforrása. In: Földvári Mónika és Tomposné Hakkel Tünde (szerk.): *Riport a családokról: A Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet kutatási eredményei 2015*. Budapest, Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet; L'Harmattan, 427–447.
- Putnam, R. D. (1993): A prosperáló közösség. A társadalmi tőke és a közélet. In: *Civil ethosz*, 7. évf. 2. szám, 11-17.
- Putnam, R. D. (1995): Bowling Alone: America's Declining Social Capital. In: *Journal of Democracy*, 6. évf. 1. szám, 65-78.
- Püspökladányi Többcélú Nevelésoktatási és Pedagógiai Szakszolgálati Intézmény Csenki Imre Művészeti Iskolai Tagintézmény (2013): Intézményi honlap. Elérhető: www.puspokladany.hu/onkormanyzat/oktatas/csenki.pdf, letöltés ideje: 2013. november 30.
- Raffay Zsófia (2005): *Az esélyegyenlőtlenség csökkentése zenei neveléssel*. Szakdolgozat, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Rauscher, F. H. – Shaw, G. L. – Ky, K. N. (1993): Music and spatial task performance In: *Nature*, 365. 611.
- Ravasz János (szerk.) (1966): *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1100-1849*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Réthy Endréné (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Róbert Péter (1986): *Származás és mobilitás. Rétegződés-modell vizsgálat VII*. Budapest, Társadalomtudományi Intézet.

- Róbert Péter (1987): Mobilitási és reprodukciós folyamatok a magyar társadalomban. In: Fokasz Nikosz & Örkény Antal (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete*. Budapest, Új Mandátum, 193-206.
- Róbert Péter (1999): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II.* Pécs, JPTE (Szöveggyűjtemény).
- Rostás Rita – Fodorné Bajor Boglárka (2003): „...könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevennek születtek”. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 12. szám, 95-106. Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-12-mu-Tobbek-Konnyebb>.
- Rottenbiller Utcai Alapfokú Művészeti Iskola, Táncművészeti és Zeneművészeti Szakképző Iskola (2017): Szervezeti honlap. Elérhető: <http://www.rajko-talentum.hu>, letöltés ideje: 2017. 09. 30.
- Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai In: *Magyar Pedagógia*, 95. évf. 3–4. szám, 201–227.
- Sándor Klára (2011): Olvasáskutatás. Elérhető: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_06_olvasaskutatas_scorm_03/adatok.html, letöltés ideje: 2017. 07. 26.
- Schellenberg, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. In: *Psychological Science*, 15. évf. 8. szám, 511–514.
- Schellenberg, E. G. (2006): Long term positive associations between music lessons and IQ. In: *Journal of Educational Psychology*, 98. évf. 2. szám, 457–468.
- Schmithorst, V. J. – Holland, S. K. (2004): The effect of musical training on the neural correlates of math processing: a functional magnetic resonance imaging study in humans. In: *Neuroscience Letters*, 354. 193–196.
- Schneider, P. – Scherg, M. – Dosch, H. G. – Specht, H. J. – Gutschalk, A. – Rupp, A. (2002): Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians. In: *Nature Neuroscience*, 5. évf. 7. szám, 688–694.
- Schoof, U. – Blinn, M. – Schleichter, A. – Ribbe, E. – Wiek, J. (2011): *Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. Elérhető: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/deutscher-lernatlas-ergebnisbericht-2011/>, látogatás ideje: 2017. 06. 23.
- Schumacher, R. (2014): *Bessere Noten durch Musik?* Elérhető: <http://www.lernwelt.at/downloads/machtmozartschlaudrralphschumacher.pdf>, letöltés ideje: 2014. 12. 08.

- Schumann Róbert (2009): Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk. 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási tervei a 2007. évi Országos kompetenciamérés adatainak tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 59. évf. 10. szám, 3–25.
- Shaw, G. L. (2000): *Keeping Mozart in Mind*. San Diego, Academic Press.
- Shek, D. T. L. (2007): Intact and Non-Intact Families in Hong Kong: Differences in Perceived Parental Control Processes, Parent-Child Relational Qualities, and Adolescent Psychological Well-Being. In: *Journal of Divorce & Remarriage*, 47. évf. 1-2. szám, 157–172.
- Slevc, L. R. – Miyake, A. (2006): Individual differences in second language proficiency: does musical ability matter? In: *Psychological Science*, 17. évf. 8. szám, 675–681.
- Sheldon, D. – Grashel, J. – Reese, S. (1999): The effects of live accompaniment, intelligent digital accompaniment, and no accompaniment on musicians' performance quality. In: *Journal of Research in Music Education*, 47. évf. 3. szám, 251–265.
- S. Molnár Edit (2002): Élettársi együttélések – tények és vélemények. In: Nagy Ildikó-Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről, 2001. 2002.* Budapest, TÁRKI Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Snétberger Zenei Tehetségközpont (2017): Szervezeti honlap. Elérhető: <http://www.snetbergercenter.org/>, letöltés ideje: 2017. 06. 21.
- Solymosi Tari Emőke (szerk.) (2003): Iskolapélda – rádiós beszélgetés.
- Spelke, E. (2008): Effects of Music Instruction on Developing Cognitive Systems at the Foundations of Mathematics and Science. In: Asbury, C. és Rich, B. (szerk.): *Learning, Arts, and the Brain*. Dana Press, New York, 17–49.
- Süli-Zakar Istán – Lenkey Gábor (2014): A vidék mint földrajzi periféria és az oktatás mint kitörési pont. In: *Educatio*, 23 évf. 3. szám, 371-383.
- Szabó Helga (1989): *A magyar énektanítás kálváriája*. Budapest, Eötvös József Alapítvány.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Magvető.
- Szabó László Tamás (1993): *Minősítés és minőség az iskolában: Alkuk – Szabályok – Viselkedések*. Budapest, Oktatókutató Intézet.

- Szabolcsi Bence (1961): *A magyar zene évszázadai. Tanulmányok. XVIII-XIX. század.* [Magyar zenetudomány sorozat 2. kötet.] Budapest, Zeneműkiadó Vállalat.
- Szatmári Endre (1975): A debreceni zeneoktatás története. In: *Debrecen zenei élete a századfordulótól napjainkig.* Debrecen, Debrecen Megyei Városi Tanács V B Művelődésügyi Osztálya.
- Székely Levente – Szabó Andrea (szerk.) (2016): *Magyar Ifjúság Kutatás 2016.* Elérhető: www.ujnemzedek.hu/sites/.../magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf, letöltés ideje: 2017. 06. 18.
- Széll Krisztián – Bacskai Katinka – Borbély Szilvia (2016): Hozzáadott érték a közoktatásban. In: Pusztai G. – Bocsi V. – Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához.* Nagyvárad – Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, 69–77.
- Szentpéteri József (főszerk.) (2000a): *Szultán és császár birodalmában. Magyarország művelődéstörténete 1526–1790. Magyar Kódex 3.* Budapest, Kossuth Kiadó.
- Szentpéteri József (főszerk.) (2000b): *Reformkor és kiegyezés. Magyarország művelődéstörténete 1790–1867. Magyar Kódex 4.* Budapest, Kossuth Kiadó.
- Szentpéteri József (főszerk.) (2001): *Magyarok a 20. században. Magyarország művelődéstörténete 1918–2000. Magyar Kódex 6.* Budapest, Kossuth Kiadó.
- Szerző Katalin (1977): Mihalovich Ödön a Zeneakadémia élén. In: Ujfalussy József (szerk.): *A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola 100 éve.* Budapest, Zeneműkiadó.
- Szőnyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Tallal, P. – Gaab, N. (2006): Dynamic auditory processing, musical experience and language development. In: *Trends in Neuroscience*, 29. évf. 7. szám, 382–390.
- Tarhos Község Önkormányzata (2017): Tarhosi énekiskola. Elérhető: <http://tarhos.hu/tarhosi-enekiskola>, letöltés ideje: 2017. 09. 30.
- Tari Lujza – Iványi-Papp Mónika – Sz. Farkas Márta – Solymosi Tari Emőke – Gulyásné Somogyi Klára (2005): *A nemzeti zenede.* Budapest, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Budapesti Tanárképző Intézete.
- Thompson, W. F. – Schellenberg, E. G. – Husain, G. (2004): Decoding speech prosody: Do music lessons help? In: *Emotion*, 4. évf. 1. szám, 46–64.

- Tomasz Gábor (2006): *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások*. Elérhető: https://www.academia.edu/1477798/A_rejtett_tanterv_fogalom_%C3%A9s_kutat%C3%A1sok_2006.
- Torgyik Judit (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 3. szám, 3-10.
- Turmezeyné Heller Erika (2012): A zenei tehetség azonosításának rendszere, módszerei In: *Parlando*, 54. évf. 2. szám.
- Urbánné Varga Katalin (1999): Nyílj ki, nyűj ki bokrostul. Pilisborosjenő, Pedagógus-továbbképzési módszertani és információs központ.
- Uzsálné Pécsi Rita (2010): *A nevelés az élet szolgálata, Az érzelmi intelligencia fejlesztése – A lélek mozgását kísérő nevelés*. Pécs, Kulcs a muzsikához Kiadó.
- Vallance E. (1973): Hiding the Hidden Curriculum: an Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. In: *Curriculum Theory Network*, 73. évf. 4. szám, 15-21.
- Váradi Judit (2010): *How to educate an audience to acquire a taste for classical music? (Hogyan neveljünk értő közönséget a komolyzenének?)*. Ph.D disszertáció, University of Jyväskylä.
- Váradi Judit (2014): A non-formális zenei nevelés lehetőségei. In: *Parlando*, 56. évf. 3. szám.
- Váradi Judit (2015): Közönségnevelés, élmény-koncert-élmény beépítése a köznevelésbe. In: Maticsák Sándor (szerk.): *Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgy-pedagógiai tartalmi megújításáért ének-zene, zenepedagógia, rajz- és vizuális kultúra*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 137-163.
- Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. In: *Iskolakultúra*, 23. évf. 3-4. szám, 134-137.
- Varga Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő: Esélyteremtés a Sásdi kistérségben*. Pécs; Sásd: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológiai Tanszék; Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, 155-171.
- Vári Péter és mtsai (2000): A tanulók tudásának változása II. rész. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 7-8. szám, 15-26. Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Tobbek-Tanulok.html>.

- Varvasovszkyné Velsz Dóra (1996): Tehetséggondozás a zeneterápia alkalmazásával. In: *Speciális pedagógia*, 3. évf. 2. szám, 1-8.
- Vercseg Ilona (2014): *Közösségelmélet*. Budapest, ELTE.
- Vikár Sándor Zeneiskola AMI (2013): Intézményi honlap. Elérhető: <http://www.vikarzeneiskola.hu>, letöltés ideje: 2013. július 30.
- Vikár Sándor Zenei Alapfokú Művészeti Iskola (2017): Szervezeti honlap. Pedagógiai Program. Elérhető: www.vikarzeneiskola.hu, letöltés ideje: 2017. 09. 30.
- Vitányi Iván (2006): *A magyar kultúra esélyei*. Magyarország az ezredfordulón. Stratégiai tanulmányok a Magyar Tudományos Akadémián. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ.
- Weiss, C. (1986): A tanuló-tanító viszony. In: Illyés Sándor – Nádasi Mária (szerk.): *A társadalom, az iskola és a pedagógia*. Budapest, S. N.
- Wenger, W. – Wenger, S. H. (1990): Training music sight-reading and perfect pitch in young children, as a way to enhance their intelligence. In: *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 15. évf. 77–89.
- Wiesand, J. A. (2000): North Rhine-Westphalia's Culture Industries Reports and their European Dimensions. In: *Cultural Industries in Europe*. Poceedings of the European Congress of Experts held under the German Presidency of European Union. Ministry of Economics and Business, North Rhine-Westphalia, Düsseldorf. Közli: Vitányi Iván (2006): *A magyar kultúra esélyei*. MTA Társadalomkutató Központ. Budapest. 148.
- Wong, P. C. M. – Perrachione, T. (2007): Learning pitch patterns in lexical identification by native English-speaking adults. In: *Applied Psycholinguistics*, 28. évf. 4. szám, 565–585.
- Wong, P. C. M. – Skoe, E. – Russo, N. M. – Dees, T. – Kraus, N. (2007): Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. In: *Nature Neuroscience*, 10. évf. 4. szám, 420–422.
- Woodworth, R. S. – H. Schlossberg (1966): *Kísérleti pszichológia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Young, L. (2009): The potential health benefits of community based singing groups for adults with cancer. In: *Canadian Journal of Music Therapy*, 15. évf. 1. szám, 11-27.
- Zanutto, D. R. (1997): *The Effect of Instrumental Music Instruction on Academic Achievement*. Doctor of Education, California State University.

Zatorre, R. J. – Chen, J. L. – Penhune, V. B. (2007): When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production. In: *Nature Reviews Neuroscience*, 8. évf. 7. szám, 547-558.

Zoltai Dénes (2000): *A zeneesztétika története*. Budapest, Kávé Kiadó.

Mellékletek

1. melléklet: AMI kérdőív zenét tanulóknak

Kedves Válaszadó!

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

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

1. Nemed? 1. fiú 2. lány

2. Hányadik osztályos vagy?

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

3. Kik nevelnek?

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

4. Hányan vagytok testvérek? **Te hányadiknak születtél?**

5. Milyen típusú településen élsz?

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

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

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

7. Édesapád/nevelőapád dolgozik?

- igen → foglalkozása.....
- nem

8. Amennyiben nem dolgozik édesapád/nevelőapád, miért?

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

9. Édesanyád/nevelőanyád dolgozik?

- igen → foglalkozása
- nem

10. Amennyiben nem dolgozik édesanyád/nevelőanyád, miért?

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

11. Jártak-e zeneiskolába a szüleid?

1. Igen, mindketten
2. Igen, édesanyám/nevelőanyám
3. Igen, édesapám/nevelőapám
4. Nem jártak

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

1. igen, éspedig:
2. nem

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

1. igen, éspedig:
2. nem

14. Szoktatok-e otthon közösen énekelni?

1. Igen, rendszeresen
2. Igen, néha
3. Nem

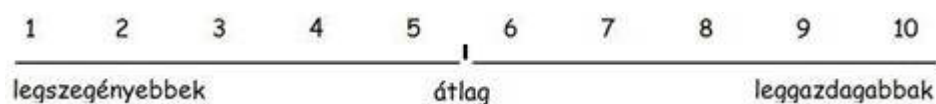
15. Szoktatok-e otthon közösen zenélni?

1. Igen, rendszeresen
2. Igen, néha
3. Nem

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

1. Saját lakás
2. Családi ház
3. Nyaraló, hobbitelek
4. Plazma TV, LCD TV
5. Asztali számítógép vagy laptop otthoni internet hozzáféréssel
6. Táblagép, e-book olvasó
7. Mobil-internet (telefonon vagy táblagépen)
8. Mosogatógép
9. Klíma
10. Okostelefon
11. Személyautó
12. bármilyen hangszer, éspedig (kérjük, hogy add meg, milyen hangszer, pl. zongora, gitár stb.):

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



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

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

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

1. Soha 2. Évente 1-2-szer 3. 3-10 havonta egyszer 4. Havonta egyszer
5. Hetente egyszer vagy többször 9. Nem tudom

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

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

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

21. Hány éve zenélsz? éve

22. Miért kezdted el a zenetanulást?

.....
.....

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

.....
.....

24. Milyen hangszere(ke)n tanulsz?

25. Hetente hány órát töltesz a zeneiskolában? óra

26. Hetente hányszor gyakorolsz? alkalommal

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

1. igen
2. nem

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

.....
.....

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

1. igen
2. nem

30. Mit találtál vonzónak, érdekesnek a zenetanulásban?

.....
.....

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

1. igen
2. nem

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

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. Zeneszerzők életrajzának | 4. Zeneszerkesztéshez |
| feldolgozásában | 5. Megtanulásra kiválasztott darabok |
| 2. A tanult darabok meghallgatásában | keresésében |
| 3. A metronóm használatában | 6. Egyéb, éspedig: |

33. A zenélésen kívül van-e más tanórán kívüli rendszeres tevékenységed? (Pl. sport, más szakkör stb.) Karikázd be a megfelelő választ!

1. igen, és pedig:.....
2. nincs

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

35. Hetente mennyi időt töltesz el vele átlagosan? óra

36. Milyen típusú középiskolai osztályban szeretnél továbbtanulni?

1. négyosztályos gimnázium
2. hatosztályos gimnázium
3. nyolcosztályos gimnázium
4. szaggimnázium
5. szakközépiskola
6. öt évfolyamos nyelvi képzés
7. egyéb, és pedig:.....

37. Szeretnél zenei szakközépiskolába jelentkezni?

1. igen, mert
2. nem, mert

38. Mennyi volt az előző év végi és a legutóbbi félévi tanulmányi átlagod? (Számmal válaszolj!)

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

39. Milyen osztályzatod volt a legutóbbi félévkor az alábbi tantárgyakból?
 (Karikázd be a megfelelőt, ha nem volt ilyen tárgyard a legutóbbi félévben, akkor pedig hagyd üresen a sort!)

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

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

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

Köszönöm a válaszadást!

2. melléklet: AMI kérdőív kontroll csoportnak

Kedves Válaszadó!

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

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

1. Nemed? 1. fiú 2. lány

2. Hányadik osztályos vagy?

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

3. Kik nevelnek?

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

4. Hányan vagytok testvérek?..... Te hányadiknak születél?

5. Milyen típusú településen élsz?

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

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

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

7. Édesapád/nevelőapád dolgozik?

1. igen → foglalkozása.....
2. nem

8. Amennyiben nem dolgozik édesapád/nevelőapád, miért?

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

9. Édesanyád/nevelőanyád dolgozik?

1. igen → foglalkozása.....
2. nem

10. Amennyiben nem dolgozik édesanyád/nevelőanyád, miért?

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

11. Jártak-e zeneiskolába a szüleid?

1. Igen, mindketten
2. Igen, édesanyám/nevelőanyám
3. Igen, édesapám/nevelőapám
4. Nem jártak

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

1. igen, éspedig:
2. nem

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

1. igen, éspedig:
2. nem

14. Szoktatok-e otthon közösen énekelni?

1. Igen, rendszeresen
2. Igen, néha
3. Nem

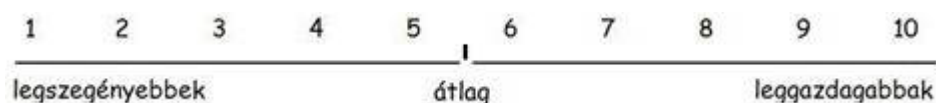
15. Szoktatok-e otthon közösen zenélni?

1. Igen, rendszeresen
2. Igen, néha
3. Nem

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

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Saját lakás | 8. Mosogatógép |
| 2. Családi ház | 9. Klíma |
| 3. Nyaraló, hobbitelek | 10. Okostelefon |
| 4. Plazma TV, LCD TV | 11. Személyautó |
| 5. Asztali számítógép vagy laptop | 12. Bármilyen hangszer, éspedig |
| otthoni internet hozzáféréssel | (kérjük, hogy add meg, milyen |
| 6. Táblagép, e-book olvasó | hangszer, pl. zongora, gitár stb.): |
| 7. Mobil-internet (telefonon vagy | |
| táblagépen) | |

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



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

1. 1-5 polc

3. 11-20 polc

2. 6-10 polc

4. 20 polcnál több

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

1. Soha

2. Évente 1-2-szer

3. 3-10 havonta egyszer

4. Havonta egyszer

5. Hetente egyszer vagy többször

9. Nem tudom

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

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

1. Vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni

2. Vallásos vagyok a magam módján

3. Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem

4. Nem vagyok vallásos

5. Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok

21. Használsz-e a tanulás során telefont, számítógépet, tabletet?

1. Igen

2. Nem

22. Milyen tevékenységben segítenek ezek az eszközök?

1. házi feladatok elkészítéséhez

2. órán hallottakról további információk gyűjtéséhez

3. saját érdeklődésem, hobbim kapcsán információk gyűjtéséhez

4. Egyéb, éspedig:

23. Van-e tanórán kívüli rendszeres tevékenységed? (Pl. sport, más szakkör stb.)

Karikázd be a megfelelő választ!

1. igen, éspedig:.....

2. nincs

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

25. Hetente mennyi időt töltesz el vele átlagosan? óra

26. Milyen típusú középiskolai osztályban szeretnél továbbtanulni?

1. négyosztályos gimnázium

5. szakiskolai

2. hatosztályos gimnázium

6. öt évfolyamos nyelvi képzés

3. nyolcosztályos gimnázium

7. egyéb, éspedig:.....

4. szakközépiskolai

27. Mennyi volt az előző év végi és a legutóbbi félévi tanulmányi átlagod? (Számmal válaszolj!)

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

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

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

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

Köszönöm a válaszadást!