

Motiválás az ének-zene órákon

JAKOBICZ DOROTTYA – WAMZER GABRIELLA – JÓZSA KRISZTIÁN

Kecskeméti Vásárhelyi Pál Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola – Kecskeméti Vásárhelyi Pál Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola – Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet

Az ének-zene órák azon iskolai tantárgyak közé tartoznak, amelyeket a tanulók többsége nem igazán kedvel. A tanulmányban arra a kérdésre keresünk választ, hogy a tanítási módszerek megváltoztatásával erősíthető-e a tanulási motiváció az ének-zene órákon. Tanulmányunk első felében az ének-zene oktatás néhány jellemzőjét foglaljuk össze, elsősorban a hazai motiváció-kutatások eredményeire fókuszálva. A második részben a drámapedagógiai gyakorlatok, a kooperatív tanulási technikák, a projektmódszer, a problémaalapú tanulás és a digitális eszközök ének-zene órai alkalmazásának a lehetőségeit mutatjuk be. Általános iskolában végzett megfigyeléseink, valamint a tanulói visszajelzések alapján úgy véljük, hogy ezek a módszerek motiválónak hatnak az ének-zene tanórákon.

Kulcsszavak: ének-zene óra, zenetanulási motiváció, tanítási módszerek, tanulóközpontú megközelítés, digitális eszközök

Az iskolai ének-zene órák a „nem szeretem” tantárgyak közé tartoznak. Az ének kedvetlen megítélését több vizsgálat is kimutatta (Csíkos, 2012; Janurik, 2008a, 2008b, 2009; Janurik és Józsa, 2018b; Józsa, Kis és Huang, 2017). A téma már a napi sajtóban is megjelent, például Balla és Czeglédy (2018) cikke *#tesiterror*, *#rajzterror*, *#enekterror: Az életöröm ma szinte szitokszó az iskolában* címmel foglalkozik a kérdéssel.

E problémából kiindulva tanulmányunkban arra keresünk választ, miként növelhető a tanulási motiváció az ének-zene órákon. Általános iskolai tanulókkal végzett megfigyeléseink során ének-zene órákon próbáltuk ki a drámapedagógiai gyakorlatok, a kooperatív tanulási technikák, a projektmódszer, a problémaalapú tanítás és a digitális eszközök tanulási motivációra gyakorolt hatását.

Az első fejezetben az ének-zene oktatás néhány jellemzőjét mutatjuk be, hangsúlyosan foglalkozunk a pedagógus szerepével; a második részben arra keresünk választ, hogyan erősíthető a tanulási motiváció az iskolai ének-zene órákon, valamint részletesebben bemutatjuk azokat a tanítási módszereket, amelyek hozzájárulhatnak az örömelemből ének-zene órákhoz. Munkánk befejező

részében a módszerek alkalmazásának tapasztalatairól, megfigyeléseink eredményeiről számolunk be. Tanulmányunk a *Zenei nevelés gyermekkorban* című tematikus szám része (Janurik és Józsa, 2018a), e szám cikkei a zenei nevelés megújításának kérdéseivel, lehetőségeivel foglalkoznak.

Hullámvölgyben a magyar ének-zene oktatása?

Nemes László Norberttel, a Kodály Intézet igazgatójával Csengery Kristóf (2016) készített interjút a hazai zeneoktatásról. A beszélgetésben Nemes az iskolai ének-zene oktatásról a következőket fogalmazza meg: „[...] az ének-zene az egyik legelutasítottabb tantárgy az iskolákban. Ez borzalmasan lesújtó. Erről nem csak a médiadömping tehet, hanem a tanár is, akinek a tanítás tartalmáról és módszereiről való gondolkodása sokszor nagyon téves. A bajokat persze tetézi a zenetanításra fordítható időkeret szűkülése, de még inkább rémisztő a pedagógiai gyakorlat. »Osztály vigyázz!« – így kezdődik egy átlagos ének-zene óra a magyar általános iskolákban. S ott van a sok száználmas dolgozat, például a zeneszerzők életrajzából, meg a zeneelméleti is-

meretekből. *Kis terc, nagy terc, modális megmixolód stb. Éneklés helyett kornyikálás, nagy érdektelenség, unalom, közöny. Más problémák is vannak, lássuk be: harminc éve ugyanaz a tankönyv, ugyanaz a tananyag, harminc éve nincsen rendes hangtechnika még az énekzenei iskolák többségében sem, nincsenek jó hangszerek, a zongora lakattal elzárva a gyermekek elől, az átszellemültség teljes hiánya.*”

Nemes szavait nem csak a gyakorlati tapasztalatok, hanem számos tanulmány is alátámasztja (Csíkos, 2012; Janurik, 2008a, 2008b, 2009; Janurik és Józsa, 2018b; Józsa, Kis és Huang, 2017). Csíkos Csaba (2012) az iskolai tantárgyak népszerűségét vizsgálta. Kutatásában a legkedveltebb és a legkevésbé kedvelt tantárgy megnevezését kérte a tanulóktól. Vizsgálati eredménye szerint az énekzene tantárgy nem tartozik a legnépszerűbb tárgyak közé: 565 válaszadóból mindössze három tanuló jelölte az ének-zene tárgyat kedvencének. Ugyanakkor a legkevésbé kedvelt tárgynak sem tekinthető, 15 tanuló utasítja el ilyen mértékben.

Különösen meglepő az iskolai énekórák tanulói megítélése annak ismeretében, hogy maga a zene, a zenélés örömforrások tárháza lehet, lehetne. Csíkszentmihályi (2010) az áramlatátélés tipikus lehetőségének tekinti a zenei tevékenységeket. Áramlatélménynek nevezi azt az állapotot, amikor céljaink és tevékenységeink egybeolvadnak, készségeink, képességeink összhangban vannak az adott feladattal, zavartalan figyelmi koncentráció jön létre. Ezt az állapotot „lebegésszerűen” érzékeli az ember, megszűnik az időérzékelés, úgy érzi, hogy a dolgok szinte maguktól és jól történnek. Innen ered a „flow” elnevezés, amelyet gyakorlatilag bármilyen tevékenység közben érezhet az ember. Az ilyen módon megvalósuló tevékenységek jutalma maga a tevékenység, ezért az áramlatátéléssel kísért viselkedés megismétlésére készítenek. A zenében rejlő flow lehetőséggel szemben azonban Janurik Márta (2007, 2008a, 2008b) kutatása azt mutatta, hogy a matematika és irodalomórákkal összehasonlítva, az ének-zene órákon élük át a legkevésbé örömteli élményt az általános és középiskolás tanulók. A legtöbb

szorongás, apátia és unalom is az ének-zene órákhoz kapcsolódik.

Ha az énekórákon a tanulók nem érzik sikeresnek magukat, akkor ez a tantárgy kedveltségét is befolyásolja. A tanulók ének-zene tanulásához kapcsolódó negatív énképe további nehézséget jelenthet. Sikertelenség esetén önbizalomhiány alakulhat ki bennük, negatív vélekedéssel, egy idő után előítélettel állhatnak egy-egy énekórai tevékenységhez. Egy közelmúltban folytatott kutatás arra is rámutatott, hogy a tanulók ének-zenéhez kapcsolódó énképe még a képességeik valódi fejlettségénél is sokkal negatívabb. Ha a gyermekek nem érzik önmagukat kompetensnek, nem hisznek abban, hogy képesek megoldani a feladatot, akkor elveszíthetik motiváltságukat (Janurik és Józsa, 2018b).

A Waldorf-rendszerű oktatásban résztvevő tanulók ének-zenei tevékenységekhez kapcsolódó szubjektív élményei ennél sokkal pozitívabbak (Janurik és Pethő, 2009). A Waldorf-iskolákban fontos a művészeti nevelés, amely szándék jól látható az iskolai rendezvények, hónap-ünnepségek, valamint az iskolai zenekarok léteben. A Waldorf-iskolába járó tanulóknak lehetőségük van hangszerstanulásra, amely a klasszikus iskolai rendszerben nem biztosított, az állami zeneiskolák végzik – jobb esetben a népszerű hangszerek oktatói kihelyezik valamely tanítási napjukat az adott intézménybe, ezzel megkönnyítve a tanulók számára az iskola és a zeneiskola közötti ingázást.

A pedagógus szerepe

Egy-egy tantárgy kedveltségét erősen befolyásolja a tantárgyat oktató tanár személyisége, a tanár-diák kapcsolat milyensége (Józsa és Fejes, 2010; Zétényi, 1998). Egy hazai vizsgálat a tanulási motiváció iskolai évek alatt bekövetkező változását követte nyomon negyedik és nyolcadik évfolyam között, a vizsgálatban 25 iskolai osztály 372 tanulója vett részt. Az iskolai évek előrehaladtával a tanulás iránti motiváció jelentős csökkenését tapasztalták. A csökkenés mértékében nagy különbségek voltak a résztvevő iskolai osztályok között.

Volt ahol alig, máshol pedig nagyon sokat csökkent a motiváltság. Kimutatták, hogy jelentős szerepe volt az osztályok motivációjának a változásában az ott tanító pedagógusoknak. A tanulók családi hátterének ugyanakkor nem volt szerepe: a különböző iskolai végzettségű szülők gyermekeinek a motiváltsága hasonló mértékben esett vissza negyedik és nyolcadik osztály között (*Józsa és Morgan*, 2014). Az ének-zene órák iránti motiváltság alakulásának elemzése során ugyancsak a pedagógus szerepére mutatott rá *Janurik és Józsa* (2018b) tanulmánya. Ez a vizsgálat megmutatta, hogy számottevő különbségek vannak a különböző iskolai osztályok énekóra iránti attitűdjében, ennek a hátterében ugyancsak a tanár szerepe, személye, tanítási módszerei feltételezhetőek.

Az énektanár személyiségével kapcsolatos kutatási eredményeket saját tapasztalataink is alátámasztják. A tanulmányunk második részében bemutatásra kerülő vizsgálatunkban részt vett hatodikos diákokat megkérdeztük arról, hogy milyen a jó énektanár. A megkérdezettek legtöbbször szerint egy jó énektanárnak szép hangja van és minimum egy hangszeren tud játszani. Azt is fontosnak tartják, hogy az énektanár kedvességével, odaadásával és jó kommunikációs képességével többször és többféleképpen tudja elmagyarázni a tananyagot, valamint türelmesnek is kell lennie ahhoz, hogy mindenki megérthesse azt. Több diák kiemelte, hogy gyorsabban megkedvelik azokat a tanárokat, akik nem csak „beszélnek” a tanórákon, hanem „beszélgetnek”, játékos feladatokat alkalmaznak. A diákok véleménye alapján olyan személyre van tehát szükség, aki nem csak ének-zenei szempontból számít felkészültnek, hanem pedagógia oldalról is pontosan tudja, hogyan kell alakítani az énekórát ahhoz, hogy az minél több élvezetet nyújtson a diákoknak.

Popovicsné (2016, 6. o.) szerint az ének-zene tanárok fontos feladata, hogy pozitív érzelmeket alakítsanak ki a zene iránt, megismertessék a gyermekekkel a zenehallgatásban, zenei tevékenységekben rejlő élményszerűséget. Véleménye szerint ezért az ének-zene órákon a legtöbb időt zenehallgatással, zené-

léssel és énekléssel érdemes foglalkozni, és csak ezután következhet a zenei ismeretek, zeneelmélet, szolfézs és zenetörténet tanulása. Kiemeli, hogy a cél elérése érdekében sok lehetőség van az ének-zene órák „színesítésére”, például különböző játékokkal, amelyek kötődhetnek az adott tanóra anyagához, a közelgő jeles napokhoz, ünnepségekhez vagy a néphagyományokhoz. Az énektanárok olyan módszereket, gyakorlatokat és játékokat is alkalmazhatnak, amelyekkel a szaktárgyi kompetenciák mellett a diákok más területeken is fejlődhetnek, így például a szociális, anyanyelvi és kommunikációs készségeikben.

Az énekórai tanítási módszerek sokszor nem eléggé változatosak. Majdnem minden tanórán hasonló feladatokkal találkozhatnak a gyermekek, ami egy idő után megszokottá, unalmassá válhat, nem hat motiválóan. A legtöbb hagyományos énekórán a frontális óravezetés dominál. Jóllehet, az énekórákon is változatos tanítási módszereket lehetne alkalmazni. Ilyen, az általánosan bevett gyakorlattól eltérő módszerek lehetnek például a drámapedagógia, a kooperatív technikák, a projekt módszer, vagy a digitális eszközök, melyekkel tanulmányunk második felében részletesebben foglalkozunk. A tanárképzés során ezekről a módszerekről általában elméleti szinten tanulnak a hallgatók, de a szaktantárgyi alkalmazásáról már kevesebb információval rendelkeznek (*Popovicsné*, 2016). Úgy gondoljuk, hogy érdemes lenne már a tanárképzés ideje alatt olyan módszertani kurzusokat indítani, ahol a frontálistól eltérő módszereket szaktantárgyi keretben ismerhetik meg a tanár szakos hallgatók. E módszerek megismerését, elfogadottságát növelhetné, ha – akár csoporttársaik körében – ki is próbálhatnák ezeket. Mindezek hozzájárulhatnának a módszertani változatossághoz, amely vélhetően pozitív hatást gyakorolhatna a tanítványaik tanulási motivációjára is.

Nemes László Norbert a korábban már idézett interjúban a tanárképzés problémáira is rámutatott. „*A teljes magyar tanárképzés van válságban, a tanárképzésben évtized óta tartó kontraszelekció több ezer rossz tanárt ömlesztett a rendszerbe. Ugyanez a helyzet a*

zeneoktatásban is. Kevés a jó muzsikus tanár. Hány magyar ének-zene tanár tud ma többet mondani egy magyar népdalról annál, hogy AABA? Hányan vannak, akik előadóművészi hitelességgel és kreatívan képesek ma az általános iskolában és gimnáziumban gyermekeket zenére oktatni? Hányan élnek a zene-tanárok között zenészhez méltó életet, járnak rendszeresen koncertekre, olvassák a szakirodalmat, járnak konferenciákra, bemutatókra? Hányan vannak?” (Csengery, 2016).

Célok és módszerek

Kvalitatív vizsgálatunk célja az volt, hogy olyan tanítási módszerek énekórai alkalmazását próbáljuk ki, amelyek a hagyományos énekórai keretek között kevésbé elterjedtek. Kutatási kérdésünk az volt, hogy a tanítási módszerek megváltoztatása befolyásolja-e a tanulók énekórai motiváltságát. Vizsgálatunk során tanórai megfigyeléseket és tanulói interjúkat alkalmaztunk.

A tanítási módszereket kipróbáló vizsgálatunkat 2018 februárjától májusáig végeztük. A bő három hónapos időszak alatt két általános iskolai hatodik osztály ének-zene óráin alkalmaztuk a tanulmányunk második felében bemutatásra kerülő módszereket. A vizsgálatba bevont tanulók létszáma 44 fő volt. Az ének-zene órák során ezeket a módszereket alkalmazva dolgoztuk fel a tananyagot. Maguk a módszerek jól ismertek a pedagógiai gyakorlatban, ének-zene tanórai alkalmazásuk azonban nem igazán elterjedt.

Drámapedagógia – drámajáték

A 20. század elején ismertté vált drámapedagógia két legfontosabb jellemzője a gyermekközpontúság, valamint a komplexitás. A módszer alapja a drámajáték, amely *Gabnai Katalin* (1999, 7. o.) megfogalmazása szerint „minden olyan játékos emberi megnyilvánulás, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek föl”. A drámajáték a gyermekek aktivitására épít. A módszer a tanulás szempontjából azért is hasznos, mert a gyermekek azokat

az információkat jegyzik meg leginkább, amiben saját maguk is tevékenyen részt vesznek, amit mondanak, csinálnak (*Tolnai*, 1995).

A drámajáték elősegíti a közösségben tevékenykedők aktivizálását; fejleszti az ön- és társismeretet; teret enged az alkotóképességnek és ez által a kreativitás is fejlődik; összpontosított munkára szoktatja a résztvevőket. A drámajátékokban résztvevők tér- és időérzéke is érzékenyebbé válik, valamint mozgásuk és beszédkészségük is javul. A drámapedagógiai módszerek alkalmazásával a gyermekek olyan „viselkedési bátorságot” (*Gabnai*, 1999, 9. o.) szereznek, ami a későbbi, felnőtt életük során elengedhetetlen a magabiztos, felelősségteljes felnőtt élethez. *Gabnai* szerint éppen ezért az ilyen módszereknek nem csak a gyermekek délutáni szabadidős tevékenységei között kellene szerepelnie.

A drámapedagógia létjogosultságát bizonyítják azok a tanulmányok, amelyek a módszer tanórai alkalmazásának lehetőségeivel foglalkoznak. *Csájiné Knézics Anikó* és *Szilvásiné Turzó Ágnes* (2008) különböző drámapedagógiához kapcsolható gyakorlatokat mutattak be, amelyeket 4. osztályos tanulókkal végeztek. A játékokat főleg a tanév elején szokásos csapatépítő céllal végezték el. Felmérésük tanulsága, hogy a drámafoglalkozás sikerességéhez mind a tanulók, mind a tanár nyitottságára és akaraterejére szükség van. *Szajkó Ottília* (2008) a történelemórákon alkalmazható drámapedagógiai gyakorlatokat gyűjtött össze. A 208 megkérdezett tizenegyedik évfolyamos diák 71%-ka örömmel dolgozna drámapedagógiai eszközökkel; 56%-uk pedig plusz feladatot is vállalna, hogy a „történelem-drámaóra” sikeresebb és eredményesebb legyen.

A drámapedagógia ének-zene órán való alkalmazásáról szintén vannak tapasztalatok. Sok játékos gyakorlat alkalmas lehet arra, hogy színesítse az énekórát. A ritmikai készségek fejlesztéséhez alkalmazható például a ritmuskígyó vagy a ritmusházikó, a daltanuláshoz pedig remek kiegészítő játék lehet például a „Ki/Mi vagyok én?” vagy a szobor-technikával létrehozott állókép (*Popovicsné*, 2016).

A módszer kipróbálása

A hallás és az érzékelés pontosítását segítő gyakorlatok mellett a tanult népdalok dramatizálása is nagyon népszerű az általános iskolás diákok körében. Egy korábbi, 5. osztályos tanóra keretén belül az Érik a szőlő kezdetű népdal egy változatát tanítottuk meg a gyerekeknek. A *Zörög a kocsi* szövegű változat bemutatásával a lakodalmas hagyománykört elevenítették fel, éppen ezért a népdal megtanulása után egy lakodalmas menetet mutattak be drámajátékkal. A csoportból kiválasztottunk egy vőlegényt, egy menyasszonyt és egy kocsiszt: mindannyian szerepükhöz illő kelléket, menyasszonyi fátylat, kocsis kalapot és vőlegényhez illő tulipánmintás mellényt kaptak. A tanulók a tulipános ládának festett cipősdobozból szerezhették be a kellékeiket. Ezután a lakodalmas menet sorba állt, és tett egy „falukört”: azaz körbement az osztályteremben. A falu lakossága (az osztály többi tagja) képzeletbeli rizsszemeket dobált az ifjú párra, valaki pecsenyét sütött, és mindannyian az új népdalt énekelték, miközben a lakodalmas kocsi körbehaladt az osztályteremben. A megjelenítés során a gyermekek saját élményeiket is beleillesztették a lakodalmi képbe, valamint új ismereteket szerezhettek a lakodalmi szokásokról.

Vizsgálatunkban a drámapedagógia módszerének egyik játékos feladatát, a „szobortechnikát” alkalmaztuk. A tananyag *W. Mozart: A varázsfuvola* című operája volt, amelyhez illett a dramatikus feldolgozás. Az opera általános jellemzőinek ismertetése után a történet bemutatásához alkalmaztuk a játékot: meseként kezdtük el bemutatni a történetet, bizonyos jelenetek „fotószerű” ábrázolásával, amiben a tanulók voltak a megjelenítők. A megjelenítéskor három másodperc állt a rendelkezésükre az általuk elképzelt póz vagy arckifejezés megformálására; majd a megadott idő leteltével a képek „megfagytak” és igazi „fényképekké” alakultak. A játék nagyon sikeres volt: mindkét osztályban mindenki azt kérte, hogy ezt a játékot a következő órán is folytassuk. Több olyan tanuló is volt az osztályban, aki padtársával vagy más osz-

tálytársával párt alkotva vagy kisebb csoportokba tömörülve alkotta meg az állóképet.

Egy, továbbra is drámapedagógiai feladatokat bemutató alkalommal több gyakorlatot végeztünk el az ének-zene órán. Beéneklés-kor a már megszokott gyakorlatokat ritmusgyakorlatokkal egészítettük ki: ebben az volt a feladat, hogy a tanteremben látott tárgyaknak és bútoroknak is ritmust készítettünk, amit dobogni, illetve tapsolni lehetett. Például a tanteremben található irattartó szekrényt ritmizálta el a csoport: a polcokat elválasztó deszkákat dobbantással, a polcokon elhelyezkedő irattartó mappákat negyedek tapsolásával jelezték. Mindkét osztályban sikert aratott a gyakorlat, óra végi jutalomként azt kérték, hogy folytassuk a játékot. A diákok választották ki azt a tanteremben található bútort, berendezési eszközt vagy tárgyat, amit ritmizáltunk (például vonalas tábla, poszterek a falon, karfás fotel). Kreativitásuk abban is megnyilvánult, hogy az iratrendezőben található papírlapokat nyolcad értékű hangnak tapsolták, így volt olyan diák, aki egy csoporttársával kétszólamú ritmusgyakorlatot készített. Később ezt az ötletet felhasználva két részre bontottuk az osztályt, ahol az egyik csapat csak a deszkákat és az irattartókat, míg a másik a deszkákat és az irattartóban található papírokat tapsolta és dobogta el.

Kooperatív tanulási technikák

A hagyományos, frontális osztálytermi munka az egyéni tanuláson alapszik. Ezzel szemben a kooperatív tanulás során olyan feladatokat kell megoldaniuk a diákoknak, amelyekhez csoporttársakkal együtt kell működni. A kooperatív tanulás azon a feltételen alapszik, hogy a tudás elsajátításához együttműködésre, egymás segítésére van szükség, ezt Kagan „építő egymásra utaltságnak” nevezi, ennek „[...] lényege, hogy a pedagógus által irányított rendszerben a gyermekek tevékenysége és megoldandó feladatai úgy vannak jelen a csoportban, hogy egymás nélkül nem boldogulnak, együttműködés nélkül a feladat megoldhatatlan” (Kagan, 2001, 11. o.). A diákok társaik segítségével kerülnek a tanulási

folyamatba. Ily módon könnyebben tanulnak, mert a csoporttárssal való beszélgetés kedvezőbb megítélésű a tanulók körében, emellett az együttműködési és más szociális képességeik is fejlődnek. A kooperatív tanórákon fontos tényező, hogy olyan feladatot kell adni, amelyekben mindenkinek részt kell vennie ahhoz, hogy a célt elérjék. Ehhez érdemes például szerepkártyákat osztani a csoportokban, vagy diákkvartett módszerrel mindenkit felelőssé tenni a csoporton belül az információk átadására. A kooperatív tanuláshoz az is célja, hogy rugalmassá tegye a gyermekeket abban, hogy pontosan érzékeljék, milyen esetben érdemes kompetitív, kooperatív vagy egyéni munkaformában dolgozniuk egy cél elérése érdekében. A kooperatív módszerek ily módon a közösségépítést is segítik (Kagan, 2001).

A kooperatív tanulási technikák alkalmazása során a tanár szerepe megváltozik. A frontális módszer esetében a tanár az irányító szerep mellett a „mindent tudó tanár” is egyben. A kooperatív tanulási technikák használatával elveszíti az elsődleges informatori szerepet, és facilitátorként, segítőként van jelen a tanórai folyamatokban. A kooperatív technika komoly tanári felkészülést igényel, az óratervezés során minden kreativitását kiélheti, ezzel színesebbé és érdekesebbé téve a tanórát.

A kooperatív tanulási módszerek alkalmazásával számos pozitív hatást érhetünk el. Alapvetően az egymásra utaltság miatt a munka során fejlődnek a társas készségek. „Az egyén a kooperatív tanulás módszerével megtanulja az iskolában, hogyan figyeljen oda másokra, hogyan törődjön azzal, hogy társa tudja-e a feladatát, megtanulja, hogy egy szöveget, feladatot hányféleképpen lehet értelmezni, hányféle módja van a megjegyzésnek, megtanulja, hogy különbözőek vagyunk. Megtanul várni, amíg a másik elkészül, egy szóval olyan nélkülözhetetlen szociális készségekre tesz szert, amelyek később egészen biztosan hasznára válnak” (Kagan, 2001, 11. o.). Az idézetben említett készségek mellett a vezetői készségek, az önbecsülés, a konfliktusmegoldó készség és szerepvállalási készség

is fejlődnek. A módszerek alkalmazásának további előnye, hogy bármely pedagógus egyszerű eszközökkel megvalósíthatja. Az ilyen tanórákon a gyermekek egymást tanítják, és a csoportok minden tagja mozgósítva van a cél, a tudás megszerzése érdekében. Ezzel pedig a gyermekek nyitottságát, aktivitását és önállósodását is fejleszthetjük. A kooperatív technikák motiválóan hatnak, a módszerek hosszabb távú alkalmazásának további következménye lehet a jobb tanulmányi eredmény is. A sikerélmény miatt erősödhet a gyermekek önbizalma, ezzel együtt az önmaguktól elvárt tanulási követelmény szintje is, továbbá a felelősségérzetük is növekedhet.

A kooperatív tanulási technikák sikerességét több kutatás igazolta. Józsa és Székely (2004) kooperatív tanulási technikákat alkalmaztak kilencedik évfolyamos osztályokban, ahol matematikaórán a szöveges feladatok megoldása volt a témakör. A vizsgálatban arra voltak kíváncsiak, hogy az új, frontálistól eltérő pedagógiai módszer mennyiben befolyásolja a tanulók szöveges feladat-megoldó képességének fejlődését. A kísérlet eredményeképpen kimutatták, hogy a kooperatív módszerek alkalmazása pozitívan hatott a feladatmegoldás fejlődésére, valamint a matematikaattitűdre; ezen felül a tanárok és a tanulók pozitív visszajelzései is alátámasztották a módszer eredményességét. Fontos tanulság volt az is, hogy a módszer eltérő módon hatott a kísérlet elején különböző matematikai fejlettségen lévő tanulók esetében.

Egy másik tanulmányban a kooperatív tanulás anyanyelvórán tapasztalt pozitív hatásairól számol be Nagy és Rontó (2014). Az idegen szavak helyesírását elmélyítő gyakorlóórán alkalmaztak több kooperativitáson alapuló technikát. Céljuk az volt, hogy valós, napi helyzetben ábrázolják az idegen szavak helyesírását. A tanórán véletlenszerű bontással alakultak ki tanulói csoportok. Az órai motiválást segítette az is, hogy minden csapat pontot kapott a feladatmegoldásért. A vizsgálat eredményességét a diákok oldott és együttműködő magatartása jelezte; utóbbit nem csak a diáktársak, hanem a tanárok felé is kimutatták.

Kooperatív tanulási technikák ének-zene órai alkalmazásáról szintén rendelkezünk tapasztalatokkal. *Turmezeyné* (2011) több olyan, az ének-zene órákon alkalmazott tevékenységet is megnevez, amelyet a frontális osztálymunkától eltérően, egymásra hangolt, közös munkával is el lehet végezni, méghozzá a hagyományosnak tekinthető módszerekkel szemben sokkal eredményesebben. Ilyen lehet például az óra elején alkalmazott énekes köszönés, ami az ének-zene órák sajátja, és általában nem örvend nagy népszerűségnek. Az új dalanyag tanítása előtti motiváláshoz szintén jó alkalom a kooperatív technikák alkalmazása. Ismeretszerzéshez „interjú” készíthetünk, vagy a tanterem egyes sarkaiban állításokat elhelyezve fejleszthetjük tovább a „véleményvonal” gyakorlatát. A tanultak alkalmazásához kiváló módszer az „edzés párban” és a csoportkonzultáció is. Gondolattérképpel rendszerezettebbé tehetjük az órán tanultakat, elkészítésével egy újabb tanulási stratégiát mutathatunk meg a diákoknak (*Turmezeyné*, 2011). *Turmezeyné* és *Szendrei* szerint (2012) az énekórán való összes tevékenységhez köthető valamilyen kooperativitást igénylő feladat. Zenehallgatáshoz ajánlják a különböző megfigyelési szempontokat; dallami gyakorlatokhoz az „élő zongorát”, vagy a páros munkában végezhető dallam-kiegészítést. Ebben az esetben a páros egyik tagja oldja meg a feladatot, a másik „edzőként” segíti a munkáját, majd fordul a szereposztás. További, jól alkalmazható feladatnak tartják még a „telefon” (amely a *Ki/Mi vagyok én?*-drámajáték egy verziójaként is értelmezhető), vagy a „kerekasztal”-játékot.

Az ének-zene órákon szintén nagyon jól alkalmazható módszer a mozaik (*Turmezeyné*, 2012), amelyben a társas kapcsolatok révén az információ mindenkihez eljut. Könnyítést jelent a diákok számára, ha a mozaikmódszer egy variánsát, a szakértő mozaikot is alkalmazásba vesszük. Villámkártya módszerrel, valamint színes kottakártyával az ének-zene órán tanult idegen kifejezéseket lehet elmélyíteni, de a zeneórán tanult műfajok definíciója, egyes példái, vagy a tanult zeneszerzők fontosabb életrajzi adatai is elférnek. Daltanulásnál is jól alkalmazható: a kártya egyik ol-

dalára a dal címe, a másikkra pedig egy hívószó vagy kép kerül, amivel a tanulók a dal tanulását tudják megkönnyíteni. Ez például összefoglalásokkor, ismétlések során jól alkalmazható. A kártyák használata azért is pozitív megítélésű, mert a diákok saját maguk is elkészíthetik otthon, egyúttal kreativitásuk fejlődik és saját tanulásukat is támogatják.

A módszer kipróbálása

A következőkben két példát mutatunk, ahol kooperatív tanulási technikát alkalmaztunk. Egy összefoglaló típusú tanóra keretein belül a magyar történelmi énekek témakörében tanult dalanyagot és háttérismereteket gyűjtötték össze a tanulók. A téma lezárása olyan koncentrációt teremtett mindkét osztályban, amelyet az előző órákon nem minden esetben sikerült megtapasztalni. A kooperatív csoportmunkához szükséges csapatokat véleményvonal alkotásával, majd véletlen csoportalkotással alakítottuk ki. A véleményvonal létrehozásához egy állítást alkalmaztunk („*Nekem ez az anyagrész, a magyar történelmi énekek témaköre tetszik.*”); ehhez igazodva kellett kialakítani a gyermekeknek a véleményvonalat. A csapatoknak kreatív oldalukat megmutatva csapatnevet kellett kitalálniuk, illetve a kártyán kihúzott témát kellett feldolgozniuk. Alkalmaztunk a szerepkártyákat is: így a csapatokban voltak szóvivők, témafigyelők, jegyzők és csendkirályok. A módszert mindkét osztály ismerte, így nem okozott nehézséget az egymásra utalt közös munka. Mindkét osztályban ismeretlen volt azonban a véleményvonal alkotása, többen is jelezték, hogy ezt máskor is szeretnék alkalmazni az órákon. Mindkét osztály nagyon élvezte a csapatnevek alkotását, azonban több csapat is volt, ahol a döntéshelyzet nehézséget okozott.

Egy másik alkalommal csoportos szókereső játékot alkalmaztunk. A szókereső játék témáját tekintve a bécsi klasszicizmusban tanult zeneszerzők nevei (*Haydn, Mozart, Beethoven*) és a korszak kiemelt műfajai (szimfónia, opera) voltak a szókeresőben. A gyermekek elmondása szerint izgalmas volt a feladat. A szókereső után a csapatok feladata egy értelmes szöveg megalkotása volt, amely-

ben figyelni kellett a mondatok valóságtartalmára (tehát egyeznie kellett a már megtanult tananyaggal), valamint arra is, hogy a mondatok összessége együtt, egyben bemutatva akár enciklopédiába illő szöveg lehessen. Ehhez fel kellett használniuk a szókereső játékokban megtalált szavakat. Ezzel a feladattal a gyermekek kreativitása és szövegalkotása is fejlődött. A tanóra során többször tapasztalható volt, hogy a csoporton belül vitás helyzet alakult ki, amit maguknak kellett orvosolniuk, így kompromisszum-alkotó készségük is fejlődött. Tapasztalható volt az is, hogy a szókereső feladatban egy csoportba került két tanuló, akik később a tanórákon kívül is barátkozni kezdtek egymással.

Projekt módszer

A projekt módszer (vagy projektoktatás, projektorientált munka, munka projektekkel) esetében a megismerés fő forrása a gyermekek tevékenysége, aktivitása. „A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek a középontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválaszolása, hanem a lehető legtöbb vonatkoztatásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusan kapcsolódik” (Hegedűs, 1998. 49. o.). A projekt módszer céljai között szerepel az olyan tanulási és tevékenységi formák érvényesülése, amelyhez elengedhetetlen, hogy figyelembe vegyék a tanulók egyéni sajátosságait; fontos az egyéni képességek és szükségletek felfedezése és fejlesztése; a felelősségvállalás; az innovatív készségek fejlesztése, a szociális és szervezőképességek fejlesztése.

A projekt módszer hasonlít a kooperatív tanulási technikához, hiszen a diákok csoportokban dolgoznak, a tananyag feldolgozása a csoporttagok kooperációján alapul. A közös munka eredménye az alkotás, amely például poszter, kiállítás, PowerPoint prezentáció, rajz vagy festett kép formájában jeleníthető meg. Először általában a probléma bemutatására kerül sor, majd a problémamegoldás lehetőségeinek összegyűjtése, a megoldások tesztelése és a reflektálás következik. A

módszer fajtái határozzák meg, hogy milyen megoldási programot alkalmazhatunk: vita, alkotás, rendezvény stb. A hosszát szintén a téma és a módszerek befolyásolják (rövid, középhosszú vagy hosszú). A projektpedagógia alkalmazása során szintén megváltozik a tanár szerepe: facilitátorként, azaz a gyermekek segítő és nem oktató tanárként jelenik meg a csoportmunkában.

A projekt módszer alkalmazásáról szóló tanulmányok széles spektrumban mozognak, ami a módszer sokszínűségéből fakad. *Mérő Ágnes* (2007) összetett projektet hozott létre, amelynek tárgya a környezeti-nevelés volt; az Őrség-Vendvidék tájfajta gyümölcsfáinak megismertetése és feltérképezése. A program összetettségét mutatja, hogy a több hónapig tartó, alaposan megtervezett munkában tematikus előadások, terepmunkák és játékos feladatokkal teli nyári táborok szerepeltek, amelyet egy tematikus kiállítás zárt. A módszer eredményességéről nem csak a gyermekek pozitív visszajelzése, hanem a helyi média-csoport érdeklődése, valamint az iskolák és a nemzeti park között kialakult partnerkapcsolat is tanúskodik. *Beke Tamás* (2014) az informatika és fizika tantárgyak népszerűsítését célozta meg a projekt módszert alkalmazásával. Olyan tanulókkal dolgozott, akik mindannyian érettségire jelentkeztek ezekből a tárgyakból. A vizsgálati alkalmakon a részekre bontott témákhoz kapcsolódó érdekességeket kellett bemutatnia a négy-öt fős diákcsoportoknak. A munkához leginkább az internetet használták. A módszer hatékonyságának a megállapításához a diákok témazáró dolgozatait vette alapul. Eredményei azt mutatták, hogy a projekt módszer alkalmazásával a diákok fizikával kapcsolatos ismeretei bővültek, valamint fejlődésük kimutatható volt a számítógép-használat terén is, elsősorban a forráskeresésben.

A módszer kipróbálása

A projekt módszer ének-zene órai kipróbálását egy zenetörténeti témakör, a bécsi klasszicizmus szabadon választott témájához kapcsolódóan mutatjuk be. Szabad társvalasztással, PowerPoint diasorokkal kiegészí-

tett előadásokkal, posztterekkel készültek a diákok a „projektórára”, ezen kívül több diák is jelezte, hogy rajzot szeretne készíteni. A projekt elkészítésére egy hónapot kaptak, amely során az időbeosztásukat is saját maguk szervezték. A felkészülést ez alatt folyamatos volt, így növelve a csapattársak közötti kohéziót. A „projektóra” során a tanulók több megoldás közül választottak. Mindkét osztályban voltak, akik rajzot készítettek: ezek leginkább a tárgyalt zeneszerzőkről készült portrék voltak, de akadt olyan diák is, aki az Üstdob-szimfóniában hallható üstdobütést, illetve annak a közönségre gyakorolt meglepő hatását vetette papírra. Az egyik páros egy *Mozart*-posztert készített, egy másik páros egyik tagjának szóbeli előadását piktogramok rajzolásával kísérte a társa. Azt tapasztaltuk, hogy a diákok nagy élvezettel készítették el a prezentációkat. Legtöbb esetben integrálták a tankönyvben és a tanórán elhangzottakat, és más szakirodalmi jellegű könyvekben vagy internetes enciklopédiákban kerestek kiegészítő információkat az előadáshoz. A prezentációk elkészítésében a csapatok tagjai egyenlő arányban vették ki részüket, az elkészült diasorok tükrözték azt, hogy sok időt és munkát fektettek bele az igényes előadásokba. Minden osztályban volt olyan diák, aki figyelt a szóbeli előadás minőségére is, ennek érdekében pedig megtanulta a főbb adatokat, és csoporttársai felé fordulva mutatta be a prezentációt. A projektnek köszönhetően az előadó képességükben is fejlődtek a tanulók.

Problémaalapú tanulás ének-zeneórán

A problémaalapú tanulás (PBL, *problem-based learning*) már a hatvanas években is része volt az oktatásnak. Leginkább az orvostudományban alkalmazták, ahol az orvostanhallgatók a páciensek betegségeit keresték meg. Később *Barrows* és *Tamblyn* (1980, idézi *Molnár*, 2005) hatására vált népszerűvé a módszer, és más tudományágak tanításában is alkalmazni kezdték. A PBL lényege, hogy a cél ismeretében a probléma áll a feladat középpontjában. A PBL segítségével a diákok nem kész válaszokat és megoldási algoritmu-

sokat kapnak egy probléma megoldására, hanem saját maguknak kell ezeket kitalálniuk, megkeresniük és alkalmazniuk (*Bús*, 2013). Mivel a tanár elsősorban facilitátor, tutor, feladata az, hogy beszélgetést kezdeményezzen a diákok között. A módszer ötvözi a projektmunka és a kooperatív tanulási technikák jellemzőit, ennek ellenére nem nevezhetjük ezek valamely alfajtajának. A PBL-órán a diákok 5, maximum 12 fős csoportokban dolgoznak, amely a szociális készségeket fejleszti, ezen felül maga a módszer alkalmazása jótékony hatással van a problémamegoldó képességre, a kritikus és analitikus gondolkodásra, valamint aktív tanulásra serkenti a diákokat. A problémaalapú tanulás további pozitívuma, hogy a frontális jellegű tanórákhoz képest jobban motiválja a diákokat (*Molnár*, 2005).

A módszer alkalmazásához egy nyílt végű, ún. „rosszul definiált” problémát kell felvetnünk. Az ilyen problémát az jellemzi, hogy a leírásában hiányzik bizonyos információ, amit a diákoknak saját maguknak kell felidézniük eddigi tanulmányaikból és tapasztalataikból, vagy megkeresni, hogy hol található a válaszra. Ahhoz, hogy a feladat elég értékes legyen, a mindennapi életből kell problémát meríteni. Ez segíti azt is, hogy a megszerzett tudást később, a való életben is tudják majd alkalmazni. Fontos, hogy a problémának több megoldása legyen, tehát a probléma-megoldás folyamatában több megoldási algoritmus is születhessen (*Molnár*, 2005).

A módszer kipróbálása

A módszer alkalmazásának nehézsége az énekzene órákon a hiányosan definiált probléma kialakítása. Tanári kreativitást igényel olyan problémát létrehozni, amely kötődik az énekzene tantárgyhoz, a gyermekek érdeklődéséhez és mindennapi életéhez is. A tanár sokat segíthet a folyamat elindításában, ha például megfigyeli a diákok zenehallgatási szokásait: azt, hogy milyen stílusú zenét hallgatnak, milyen lejátszón vagy internetes videómegosztó portálon hallgatják ezeket. Remek játék adódhat abból, ha PBL módszerrel dolgozunk fel egy zenehallgatással kapcsolatos problémát.

Példánkat alkalmaztuk a megfigyelés során is: „Danit az anyukája hozta haza az iskolából. Az autóban ülve rádiót hallgattak, és Daninak megtetszett az egyik dal a Petőfi Rádió délutáni programjából. Sajnos a rádiós műsorvezető nem mondta el a dal előadóját és címét, ezért Dani eldöntötte, hogy a leckeírás után megkeresi ezt a dalt az interneten. Dani emlékszik a magyar dalszöveg egy, nem pontos részletére: az egyik versszak ellentétekre épül: szegény és nemes, átlagos és különleges. Hogy találhatja meg a keresett dalt? (Több jó megoldást találhattok!)”

A feladat megoldása során csak minimális segítséget kaptak a diákok: egy dalszövegrészletet és egy adatot az elhangzás körülbelüli idejére vonatkozóan. Több megoldást is javasolhattak: írják be a szövegrészletet a YouTube keresőjébe; használják a Shazaam zenefelismerő alkalmazást; vagy keressék vissza az interneten a rádió műsorát, hogy visszahallgathassák az adott műsorrészletet; más esetben megkérhetik valamelyik szülőt vagy valaki mást, hogy segítsenek nekik megkeresni a dalt. A probléma abból a szempontból is megfelelő, hogy a diákok zenei ízléséhez alakítható, és olyan megoldási javaslatokat adnak a diákok, amelyeket később, hasonló probléma esetén ismét használni tudnak. A probléma tovább árnyalható olyan információkkal, amelyek továbbra is a diákok aktív tanulását szabályozzák, valamint motiváló hatásúak is lehetnek, mivel fontossá válhat számukra a probléma megoldása. A példát azzal a plusz információval is kiegészíthetjük, hogy a hallott dalról kiderül, hogy az anyuka kedvence, és mivel közeledik a születésnapja, jó lenne megtanulni, vagy legalább megkeresni azt.

Digitális eszközök

A 2012-es *Nemzeti alaptanterv* kiemelt kulcskompetenciaként kezeli a digitális kompetenciát (*Nemzeti alaptanterv*, 2012). Ma már az ének-zene órákon alkalmazható digitális játékok, feladatok is léteznek (lásd például *Janurik*, 2018; *Szabó*, 2016, 2018a, 2018b). Ennek ellenére ezek gyakorlati elterjedése, tanórai felhasználása még kevésbé jellemző.

A mai iskolás gyermekek számítógépeket, okos telefonokat használó környezetbe születtek bele, a „Z-generációhoz” tartoznak, szinte automatikusan megértik egy számítógép, táblagép, vagy okos telefon működését. Mindezeknek köszönhetően a probléma megoldási képességük is erre specializálódva fejlett.

Több olyan, ének-zene órán alkalmazható, számítógépen és táblagépen használható program is létezik ma már, amely segítheti mind az ismeretátadást, mind a képességek fejlesztését. Ilyen, hazai fejlesztésű, magyar nyelvű zenei képességefejlesztő program például a *Zenesziget* (*Szabó*, 2018a).

Elérhetőek olyan internetes portálok, amelyek kifejezetten az iskolai oktatásban alkalmazható játékokat vagy diasorokat segítenek elkészíteni. Remek példa erre a *LearningApps* (<https://learningapps.org/>), ahol több ezer elkészült „tankockából” válogathatunk tantárgy és korosztály szerint; valamint regisztráció után mi magunk is készíthetünk feladatokat. A site keresztrefejtvények, akasztófák, kirakók, valamint *Legyen Ön is milliomos!*-jellegű játékok készítésére alkalmas, amelyet a saját tantárgyunkhoz, korcsoportunkhoz és osztályunkhoz igazíthatunk. Az oldal használata és a regisztráció mindenki számára ingyenes: csak internet-hozzáférésre van szükség az üzemeltetéséhez. Alkalmazásukban az is pozitívum, hogy az elkészült feladatokat link formájában elküldhetjük a tanulóknak, így otthon is játszva tanulhatnak ezekkel a feladatsorokkal (*Szabó*, 2018b).

Ha a kottaolvasást egy kottaszerkesztő program (pl. Finale, MuseScore) segítségével tanítjuk, akkor a gyermekek tanulási motivációja jó eséllyel növekedhet. Abban az esetben, ha ezt a kottaolvasási gyakorlatot maguk a tanulók készítik el egymásnak, a motivációt a kreativitásuk felhasználása is fenntartja. Zeneszerkesztő programok használatával is közelebb lehet hozni a tanulók számára a zenét (*Szabó*, 2016).

Az interaktív tábla és az iskolai internetkapcsolat felhasználásával a tanórán megismert zeneművet videó formátumban is meghallgathatják a tanulók: ez által nem csak hallási, hanem vizuális kapcsolódási pontjuk

is lesz a tananyaghoz. A feladat kibővíthető önálló rajz készítésével a zenehallgatás alatt, amellyel már a dinamikus ének-zene tanulás folyamata valósulhat meg (*Lukács, Deszpot, Szirányi, Honbolygó és Nemes, 2018*).

Már Magyarországon is egyre népszerűbb az autodidakta módon történő hangszertanulás, amelyhez szintén az internetre felkerülő házi tananyagok nyújtanak segítséget. Az ilyen módszerrel tanuló diákok csak olyan dalokat vagy tananyagrészeket ismernek meg, amelyre szükségük van, nem gyötrik magukat olyan tananyagrészekkel, amelyek iránt nem mutatnak érdeklődést. Az egyéni tanulás abban is segít, hogy a diák saját maga hozzon létre tanulási stratégiát, valamint az egyéni érdeklődéshez és haladási tempóhoz köthető tanulás miatt a tanulási motiváció alapvetően fennmarad vagy erősödik.

A módszer kipróbálása

Tanóráinkon több esetben alkalmaztunk LearningApps által készített tankockákat. Ezeket a „diasorokat” az osztályok érdeklődéséhez és az óra tananyagához igazítottuk, így a vizsgálatunk időszakában a bécsi klasszicizmus témaköréhez köthető információk és ismeretek kerültek a tankockába. Ilyen volt a keresztrejtvény, amelyben Mozart neve volt a megfejtés; vagy egy ritmuskirakó megoldása után az Örömóda YouTube-linkje bújt elő a tankockából. A tanulók nagy örömmel oldották meg a feladatokat, és többször is jelezték, hogy később is szeretnének hasonló játékokkal „bemelegíteni” az énekórára.

A tanulók véleménye

Az ének-zene órák keretében kipróbált módszerek eredményességére a tanulók véleménye alapján következtetünk. Kérdéseink fő célja az volt, hogy a tanulási motiváció alakulásáról szerezzünk információkat. A kipróbált módszerek közül a diákok körében a drámapedagógiából átvett „jelenetképek” alkalmazása volt a legkedveltebb, mivel mozgáshoz köthető; kiemelte őket a megszokott

ülő helyzetből; helyet változtathattak a térben és feladatvégzés során a saját kreativitásukat mutathatták meg.

A kooperatív munka ugyancsak mindkét osztály tanulói körében kedvelt volt. Sokkal motiváltabbak voltak ezeken az órákon a tanulók, mint a frontális órákon. Ez a módszer kevesebb újdonságot hozott azonban a számukra, mint a drámapedagógia, mert az iskolában más tanórákon is előszeretettel alkalmazzák a kooperatív módszereket. Örömmel vették a gyermekek, hogy kooperatív módszerek az énekórákon is szerepeltek.

A projektmódszer kedveltsége – többek között – abban rejlett, hogy minden tanuló a maga érdeklődéséhez választhatott feladatot. Egyénileg készítettek rajzot, szerepeltek, valamint csoportos PPT-előadással számoltak be a kiválasztott témáról. A pozitív megítélésről tanúskodik is, hogy mindkét osztályból több diák is jóval a „projektnap” előtt elkészítette a saját rajzát vagy PPT-s előadását. A diákok további pozitívumként jegyezték meg a szabad témaválasztás lehetőségét, mert így szabadabban mozoghattak a kidolgozás során is. Ennek köszönhetően volt olyan csapat, amelyik *Mozart* életét a zeneszerzőhöz kötődő ismertebb tárgyakon keresztül mutatta be (pl. *Salzburg, Mozart-golyó*), de volt olyan csapat is, amelynek tagjai a *Haydn* életrajzából megismert *Estherházy-kastélyt* mutatta be. Külön élményt jelentett az egyik diák számára, hogy maga is személyesen látta a kastélyt, így saját fényképeit használta illusztrációként a diasorhoz.

A problémaalapú tanulási helyzetekben ugyancsak örömmel vettek részt a tanulók. Teljesen újszerűen, motiválóan hatott rájuk ez a típusú feladat. A digitális eszközök énekórai felhasználása pedig valós életbeli zenehallgatási élményeiket hozta hozzájuk közelebb. A digitális eszközök használata már önmagában is motiválóan hatott.

A diákok visszajelzéseiből kiderült, hogy nagy népszerűségnek örvendett az, hogy a tanár kíváncsi volt a véleményükre a tanórán alkalmazott játékokkal és feladatokkal kapcsolatban. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanítási módszerektől függetlenül fontos összetevője a tanítási folyamatnak az,

hogy a gyermekek azt érezzék, hogy komolyan odafigyelnek rájuk.

Az egész megfigyelés pozitív élményként maradt meg a tanulóknál, ahogy ezt több diák hozzászólása és véleménye is jelzi: „Köszönöm, hogy megkérdezte a véleményem!” „Mikor játszunk legközelebb ilyen „állóképeset?” „Ez az óra sokkal jobb volt, mint az előző!” „Azért volt jó ez az énekóra, mert a játékokkal könnyebben meg tudom tanulni a házit.”

A vizsgálatunk egyik fontos tapasztalatát a diákok maguk is megfogalmazták. Több tanuló is jelezte, hogy ezek a játékok sokat segítenek abban, hogy figyeljenek a tanórákon, hogy elmélyítsék a tananyagot. Nem előnyös azonban mindig egyfajta tanítási módszerrel dolgozni, bármennyire is érdekes az önmagában. Egy-egy tanítási módszer folyamatos alkalmazása megszokottá, ezáltal unalmasabbá válhat. A különböző módszerek változatos alkalmazása lehet a leginkább eredményes a tanórai motiváltság fenntartásához, erősítéséhez. Hasonló következtetésre jutott Józsa és Székely (2004) középiskolai matematikaórán végzett vizsgálatában.

Összegzés

Az ének-zene órákon tapasztalható motiválatlanságot számos forrás bizonyítja. Kutatásunkban a tanórai munkaformák és eszközök megújítására helyeztük a hangsúlyt. A „klaszszikusnak” nevezhető frontális osztálytermi munka az ének-zene órán nem mindig képes figyelemfelkeltő módon hatni a gyermekekre. Úgy véljük, hogy változatosabb munkaformák megválasztására, alkalmazására van szükség.

A tanulmányban bemutatott módszerek mind alkalmasak lehetnek arra, hogy a tanulók figyelmét fenntartsák, és a tanulási motivációt erősítsék. Megfigyeléseink azt mutatják, hogy e módszerek bármelyike egy hagyományos módszerekkel folytatott énekórával összehasonlítva eredményesebb és élményszerűbb órai munkát eredményez. A drámapedagógiai módszerek kifejezetten örömteliek a tanulók számára, továbbá olyan emléket hagyhatnak, amelyek segítségével

könnyebben előhívhatók az adott témával kapcsolatos információk: „A Varázsfuvola az a mű, amelyikben állóképeset játszottunk” – idézte fel az egyik tanuló Mozarthoz kötődő emlékeit az összefoglaló óra alkalmával.

A kipróbált módszerekben a közös pont a tanár szerepének megváltozása. A hagyományos ének-zene órai tanárkép a tanár „mindentudását” helyezte előtérbe, ahol a tanár az információk elsődleges forrása. Saját ének-zene óráinkon azt tapasztalhattuk, hogy ezt a beállítást elhagyva gyökeresen erősíthetjük a diákok motivációját. Mivel a legtöbb gyermek alapvetően készletet érez arra, hogy jó legyen és megfeleljen az iskolai követelményeknek, sikerélményként éli meg, ha helyesen válaszol, jól old meg egy feladatot vagy egyáltalán szóhoz jut az órán. Amennyiben változtatunk az ének-zene órák eddigi struktúráján, és segítő hozzáállással megosztjuk az információközlő szerepet a diákokkal, pozitív változást érhetünk el a társas képességeikben, valamint a tanulás iránti motivációjuk is erősödhet. Az ének-zene tantárgy esetében ezt a munkát segíthetné egy olyan módszertani tankönyv elkészítése és kiadása, amelyben nem csak a különböző zenei készség- és képességterületek fejlesztéséről olvashatnának a leendő énektanárok, hanem a fent felsorolt módszereket is megismerhetnék; valamint egy „játékgyűjteményben” több olyan gyakorlatot is találhatnának, amelyeket használhatnak az énekórákon.

Célunk az volt, hogy bemutassuk az együttműködést, kreativitást, aktív részvételt segítő tanítási módszerek ének-zene órai alkalmazásával szerzett tapasztalatainkat. E módszerek sokszínűsége, változatossága erősítheti a tanórai motivációt. Bízunk abban, hogy az ismertetett módszerek, valamint megfigyeléseink tapasztalatai arra ösztönzik majd a tanárkollégákat, hogy saját gyakorlatukban is kipróbálják és használják ezeket.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatósi Programja támogatta.

Felhasznált irodalom

- Balla István és Czegléd Fanni (2018): #tesiterror, #rajzterror, #enekterror: Az életöröm ma szinte szitokszó az iskolában. *HVG Online*. (http://hvg.hu/kultura/20180202_Az_eletorom_ma_szinte_szitokszo_az_iskolaban)
- Barrows, H. S. és Tamblyn, R. M. (1980): *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Pub. Co., New York, NY.
- Beke Tamás (2014): A projekt módszer alkalmazása a fizika és az informatika tanításában. *Módszertani Közlemények*, **54.** 4. sz. 13–26.
- Bús Enikő (2013): A probléma-alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén. *Iskolakultúra*, **23.** 11. sz. 34–43.
- Csájiné Knézics Anikó és Szilvásiné Turzó Ágnes (2008): Drámapedagógiai gyakorlatok az anyanyelvi órákon. *Anyanyelv-pedagógia*, **1.** 2. sz. (<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=55>)
- Csengery Kristóf (2016): Az iskolai zeneoktatás válsága. *ZENEkar*, **21.** 2. sz. (<http://www.mzmsz.hu/index.php/hu/elmeleti/2975-meghivoiza>)
- Csíkszentmihályi Mihály (2010): *Flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, **12.** 1. sz. 3–13.
- Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Gábor (1998): A projekt módszer elmélete. In: Hegedűs Gábor (szerk.): *Projekt módszer*. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét. 41–75.
- Hortobágyi Katalin (1998): A projekt...eszméről?...oktatásról?...tanulásról?...módszerről? In: Hegedűs Gábor (szerk.): *Projekt módszer*. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét. 10–21.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107.** 4. sz. 295–320.
- Janurik Márta (2008a): Betöltik-e szerepüket az ének-zene órák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, **18.** 9–10. sz. 107–117.
- Janurik Márta (2008b): Zenetanulással a restség ellen. Flow, apátia, unalom és szorongás a zeneiskolai órákon. In: Gévay Gábor (szerk.): *Tunyaság - restség*. MTA Szegedi Területi Bizottsága, Szeged. 14–29.
- Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, **59.** 7. sz. 47–64.
- Janurik Márta (2018): Az ének-zene oktatás megújulásának lehetőségei. *Magyar Tudomány*, **197.** 6. sz. 818–825.
- Janurik Márta és Pethő Villó (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, **109.** 3. 193–226.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2018a): Kihívások és lehetőségek a gyermekkori zenei nevelésben: Bevezető a tematikus számhoz. *Gyermeknevelés*, **6.** 2. sz. 1–4. <https://doi.org/10.31074/gyn2018214>
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2018b): Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés*, **6.** 2. sz. 5–17. <https://doi.org/10.31074/gyn20182517>
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa, K., Kis, N. és Huang, S. (2017): Mastery motivation in school subjects in Hungary and Taiwan. *Hungarian Educational Research Journal*, **7.** 2. sz. 158–177.
- Józsa, K. és Morgan, G. A. (2014): Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*, **29.** 3. sz. 521–535. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0211-z>
- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, **104.** 3. sz. 339–362.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- Lukács Borbála, Deszpot Gabriella, Szirányi Borbála, Honbolygó Ferenc és Nemes László Norbert (2018): Új modellek az ének-zene tanításban: aktív zenetanulási módszerek és oktatás-idegtudományi hatásvizsgálatuk. *Magyar Tudomány*, **197.** 6. sz. 831–836.
- Mérő Ágnes (2007): A projekt módszer lehetőségei a környezeti tanulásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **57.** 7–8. sz. 138–145.

- Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, **15.** 10. sz. 31–43.
- Nagy Zsuzsanna és Rontó Luca (2014): Az idegen szavak helyesírásának tanítása. *Anyanyelv-Pedagógia*, **8.** 1. sz. (<http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=499>)
- Nemzeti Alaptanterv, 2012.
- Popovicsné Molnár Andrea (2016): Drámajátékok alkalmazása az ének-zene órákon. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét.
- Szabó Norbert (2016): SmartMusic=Smart(er) Music(ian)? *Gradus*, **3.** 1. sz. 165–172.
- Szabó Norbert (2018a): Zenesziget. Játékosítás (gamifikáció) digitális eszközökkel az ének-zene oktatásban. *Gyermeknevelés*, **6.** 2. sz. 97–107. <https://doi.org/10.31074/gyn2018297107>
- Szabó Norbert (2018b): A cél szentesíti az (IKT-) eszközt a zeneoktatásban? *Gyermeknevelés*, **6.** 2. sz. 132–138. <https://doi.org/10.31074/gyn20182132138>
- Szajkó Ottília (2008): A drámajáték lehetséges alkalmazási területei a történelemórán. *Tanítani Online*, **14.** 4. sz. 83. (<http://www.tanitanonline.info/084szajko>)
- Tolnai Mária (1995): *Dráma és nevelés. Gondolatok a drámapedagógiáról mint tanulási módszerről és a pedagógusképzésben betöltött szerepéről*. Korona Kiadó, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika (2004): A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei az ének-zene órákon. In: Döbrössy János (szerk.): *Ének-zene-nevelés. Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának Tudományos közleményei XXV.* Trezor Kiadó, Budapest. 161–172.
- Turmezeyné Heller Erika (2011): *A tehetséggon- dozás lehetőségei a kooperatív tanulásban*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika és Szendrei Julianna (2012): Kooperatív munkaformák támogatása a pedagógusképzésben. In: Podráczky Judit (szerk.): *Hatékonyabban, élményszerűbben, színesebben. Korszerű tanulásirányítási módszerek*. ELTE, Budapest. 53–71.
- Zétényi Ágnes (1998): A hatékony tanár. *Iskolakultúra*, **8.** 10. sz. 68–74.

How to motivate in Music classes

Music class is one of the unpopular school subjects among Hungarian students. The study explores whether students' motivation to music can be enhanced by changing the classroom methods. The first part of the paper summarizes the system and characteristics of music education in Hungary. The second part focuses on the issue of increasing learning motivation. More specifically, it seeks to answer the following question: if it is possible to increase learning motivation in Music classes, then what methods are available to reach this aim? The paper offers drama education, cooperative learning techniques, project method, problem-based learning and use of digital devices as possible options. Middle school observations as well as students' feedback all suggest that these methods motivate students in Music classes.

Keywords: *Music class, motivation to learn music, teaching methods, student-centered approach, digital devices*

- Jakobicz Dorottya, Wamzer Gabriella és Józsa Krisztián (2018): Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés*, **6.** 2. sz., 18–31.