

# Az ének-zene tantárgy iránti attitűd összefüggése az iskolai zenetanulás iránti motivációval hetedik osztályos tanulók körében

Janurik Márta,<sup>\*</sup> Kis Noémi,<sup>\*\*</sup> Szabó Norbert<sup>\*\*\*</sup> és Józsa Krisztián<sup>\*\*\*\*</sup>

DOI: 10.21549/NTNY.33.2021.2.2

A tanulmány az ének-zene tantárgyi attitűd és az iskolai zenetanulás iránti motiváció összefüggéseit vizsgálja 244 hetedik osztályos tanuló bevonásával. Elemeztük, hogy milyen szerepet játszik az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában – a motiváció mellett – az iskolai tanuláshoz kapcsolódó általános attitűd, a tanulmányi átlag, az ének-zene osztályzat. Megvizsgáltuk, hogy milyen szerepe van a tanulók vélekedésének az ének-zene órák saját zenei fejlődésükben betöltött szerepéről, illetve annak, hogy hol helyezik el az ének-zene órákat az iskolai tantárgyak fontossági sorrendjében. Kutatásunk megerősítette azokat a korábbi eredményeket, amelyek szerint az ének-zene nem tartozik a kedvelt tantárgyak közé. Tizenkét tantárgy közül a tanulók az ének-zenét tartották a legkevésbé hasznosnak. Eredményeink igazolták, hogy a zenei elsajátítási motívumok és a közös zenei tevékenységek fontos szerepet töltenek be az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában. Az ének-zene oktatás módszertani megújulásában fontos szerepet kell kapjanak azok a módszerek, amelyek élményszerűen átélt közös zenei tevékenységeken alapulnak, segítik a zenei képességek, elsősorban az éneklés fejlődését, és az elsajátítási motívumok működése szempontjából az optimális kihívást jelentő zenetanulást támogatják.

**Kulcsszavak:** ének-zene, tantárgyi attitűd, iskolai zenetanulás iránti motiváció, zenei elsajátítási motiváció, összefüggés-vizsgálat

## *Az ének-zene tantárgyi attitűd*

A tanulás sikerességében alapvető jelentősége van a tanulási motivációnak. Az egyes tantárgyak tanulásához kötődő motívumok – a tantárgyak kedvelése, beállítódások, meggyőződések, attitűdök – a sokoldalúan fejlett, művelt személyiséggé válásban, a pályaválasztásban vagy az egyén életminősége szempontjából tölthetnek be jelentős szerepet. Tanult motívumként tekintünk a tantárgyak tanulásához kapcsolódó attitűdre, amely a szocializáció során épül be motívumrendszerünkbe (Józsa, 2007). Az egyes tantárgyak tanulásához kapcsolódó attitűdök vizsgálatáról tantárgyi attitűdök néven olvashatunk a szakirodalomban. A tantárgyi attitűd fogalmának értelmezésében azt a széles körben elfogadott álláspontot vettük alapul, amely szerint általános beállítódást, valamilyen cselekvésre való készenléletet jelent. A tantárgyi attitűdök életkori változásával kapcsolatos hazai vizsgálatok azt mutatják, hogy a tanulók életkoruk, iskolai tanulmányaik előrehaladtával fokozatosan elfordulnak a tantárgyaktól, kedveltségük folyamatosan csökken. A legkevésbé kedvelt tantárgyak között szerepel a

\* Főiskolai docens, SZTE Bartók Béla Művészeti Kar, e-mail: [gevayne.janurik.marta@zmk.szte.hu](mailto:gevayne.janurik.marta@zmk.szte.hu)

\*\* Az MTA Ének-zenei Szakmódszertani Kutatócsoport tagja, e-mail: [kisnoemimi@gmail.com](mailto:kisnoemimi@gmail.com)

\*\*\* Művészstanár, egyetemi adjunktus, Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar, e-mail: [szabo.norbert@szie.hu](mailto:szabo.norbert@szie.hu)

\*\*\*\* Egyetemi tanár, SZTE, Bölcsészettudományi Kar, e-mail: [jozsa@edpsy.u-szeged.hu](mailto:jozsa@edpsy.u-szeged.hu)

nyelvtan, a matematika, a kémia és a fizika, míg a legkedveltebbek a biológia, az idegen nyelv, a történelem és az irodalom (Csapó, 2000, 2002; Papp & Józsa, 2000; Józsa & Pap-Szigeti, 2006; Pintér, 2021).

Az ének-zene tantárgyi attitűd életkori változásairól longitudinális vizsgálati eredményekkel nem rendelkezünk, ugyanakkor néhány kutatási eredmény azt jelzi, hogy az ének-zene nem tartozik a kedvelt tantárgyak közé. Kedveltsége már első osztályban is inkább csak közepesnek tekinthető (Szabó, Janurik & Józsa, 2019). Pintér (2021) keresztmetszeti vizsgálatában a magasabb évfolyamokon – más iskolai tárgyakhoz hasonlóan – az ének-zene tantárgy kedveltségének csökkenése mutatható ki, az alsó tagozatosok körében azonban Janurik és Józsa (2018) kutatásával összehasonlítva magasabb kedveltségi mutatókat kapott.

Janurik és Józsa (2018) hetedik osztályos tanulókkal folytatott kutatásában a tantárgyak kedveltsége szerint öt szignifikánsan elkülönülő csoport volt kimutatható. Ennek alapján a legpozitívabban a testneveléshez viszonyulnak a tanulók. A második csoportot a biológia és a rajz, a harmadik csoportot pedig az informatika és az idegen nyelv alkotják. Az ének-zene, a történelem, az irodalom, valamint a földrajz kedveltsége a negyedik csoportba tartozott. Az ötödik, a legkevésbé kedvelt tantárgyak csoportjába tartozik a fizika, a matematika, valamint a kémia. Az ének-zene órákon folytatott tevékenységeket tekintve a legpozitívabban azokhoz az ének-órákhoz viszonyulnak a tanulók, ahol valamilyen iskolai ünnepségre készülnek, illetve új dalokat tanulnak. Azonban ezek a tevékenységek sem igazán kedveltek, inkább közömbösek a számukra. A zenehallgatás sem okoz igazán örömet az énekórán, még akkor sem, ha könnyűzenét hallgatnak. A klasszikus zene hallgatásának kedveltsége pedig még ennél is szignifikánsan alacsonyabb. A tanulóknak a kottaolvasáshoz fűződő attitűdje a legalacsonyabb. Csíkos (2012) szintén hetedikes tanulók körében vizsgálta, hogy melyik a kedvenc tantárgyuk, illetve melyik tantárgyat szeretik a legkevésbé. Az ének-zenét csupán a diákok 0,5 százaléka nevezte meg kedvenc tantárgyáknak. Ezzel szemben a testnevelés a tanulók 18 százalékának, a rajz pedig 4,2 százalékának a legkedvesebb tantárgya. Az ének-zenét a tanulók 2,7 százaléka tekinti a legkevésbé kedvelt tantárgyának, a testnevelést 2,5 százalékuk kedveli legkevésbé, míg a rajz a tanulók 0,9 százalékának a legkevésbé kedvelt tárgya. A fenti kutatások azt mutatják, hogy még a széles körben elterjedt szóhasználatlálva készségtárgyaknak, vagy Kontra György szóhasználatával élve, az örömtantárgyaknak nevezett tárgyakon belül is az ének-zene a legkevésbé kedvelt tantárgy.

Dohány (2014) középiskolásokkal folytatott kutatásában az ének-zene ugyancsak nem tartozik a legkedveltebb tantárgyak közé. A különböző iskolatípusokban tanuló diákok attitűdje között azonban jelentős különbséget talált. A gimnáziumi tanulók körében mért ének-zene tanulás iránti attitűd átlagérték ötfokozatú skálán 3,77, míg a szakközépiskolai tanulók átlaga ennél jelentősen alacsonyabb, 2,75.

Az ének-zene tantárgy tanulása iránti közömbösség kialakulásához az ének-zene tanulás értékeivel, céljaival összefüggő nézetek, vélekedések is hozzájárulhatnak. L. Nagy Katalin vizsgálata már 2003-ban felhívta a figyelmet arra, hogy az iskolai tantárgyak közül az egyik legelutasítottabb az ének-zene, „hasznosságát” mind a tanulók, mind a szülők az utolsó helyre tették. A pedagógusok véleménye pedig szintén ehhez hasonló, az utolsó előtti helyre helyezték az ének-zene órákon elsajátítható ismereteknek és fejlődési lehetőségek jelentőségét (L. Nagy, 2003). Chrappán (2017) kutatásában a tantárgyak hasznossági rangsorában mind általános-, mind középiskolában szintén az utolsó helyen szerepel az ének-zene. Pintér és Csíkos (2020) közelmúltban folytatták az ének-zenei tagozatos és az általános zenei oktatásban részt vevő tanulók, pedagógusok és szülők zene-tanulással összefüggő nézeteire vonatkozó kutatási eredményei további, részletesebb képet nyújtanak. Vizsgálatukban a megkérdezett tanulók szülei inkább a kognitív, a szociális és a személyes kompetenciák fejlődésére gyakorolt pozitív hatásait nevezték meg a zenetanulás legfőbb céljaként. A tanulók azonban ettől eltérően a zenetanulás céljaként elsősorban azokat a zenei tevékenységeket – éneklés, komolyzene és népzene megisme-

rése, zenetörténeti ismeretek megismerése, kottaolvasás tanulása – nevezték meg, amelyekkel az ének-zene tanulás során találkozhatnak. Ugyanakkor az általános ének-zene oktatásban részt vevő tanulók mindezt a jövőbeni boldogulásuk szempontjából haszontalannak tartják. A zenei tagozatosokkal összehasonlítva szignifikánsan nagyobb arányban fejezték ki nemtetszésüket az ének-zene kötelező tanulása miatt, amit a zenei élmények és a zenei műveltség gyakorlati hasznával, illetve ennek „haszontalanságával” magyaráztak. A zenetanulás iránti attitűdöt a család szociális státusza, a család zenei szokásai, kultúrához való viszonyulása szintén befolyásolja. A magasabb szociális státuszú, magasabb iskolai végzettségű családokra a magasabb kulturális fogyasztási mintázatok a jellemzőek, amelyek a szülői hatáson keresztül gyermekeik zenei fogyasztási, zenefelhasználási szokásaiban szintén megnyilvánulnak (Bíró, Hörich, Szalai & Váradi, 2020).

Az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában a belső motiváció, például a zenei tevékenységekben lelt öröm is szerepet játszhat. Csíkszentmihályi (1997) szerint a zenélés, az éneklés, a hangszereken való játék, vagy akár önmagában az értő, odafigyelő zenehallgatás is könnyen válhatnak önjutalmazóvá. Tipikus áramlat-tevékenységek lehetnek, amelyek az öröm, sőt a flow-élmény természetes lehetőségeit nyújthatják, egyúttal a zenei tevékenységek legtermészetesebb belső ösztönzőjét jelenhetik. Az általános és középiskolai tanulókkal folytatott korábbi kutatások alapján azonban a közoktatásban, különösen a fiúk esetében, kevésbé valósul meg az észlelt kihívások, cselekvési lehetőségek és a figyelem irányításának olyan mértékű összhangja, amely ezt a lehetőséget kihasználhatná (Janurik, 2007; Janurik & Pethő, 2009).

## *Zenetanulás iránti elsajátítási motiváció*

Az elsajátítási motiváció a tanulási motívumrendszer veleszületett alapja, egyúttal a későbbi tanulási motívumok alakulásának is jelentős meghatározója (Morgan, Józsa & Liao, 2017, 2020). Olyan önjutalmazó pszichológiai ösztönző, amely arra készíti az egyént, hogy kitartóan próbálkozzon olyan képességek elsajátítására, olyan feladatok, problémák megoldása során, amelyek legalább közepes mértékű kihívást jelentenek számára. Az elsajátítási motiváció a feladatmegoldás, képességelsajátítás során megjelenő kihívás mellett megnyilvánul a tevékenység közben megjelenő érzelmi reakciókban, például az elsajátítási örömben is. Mindaddig működik, amíg a kihívás fennáll, amíg az elsajátítás, feladatmegoldás meg nem történik, vagy fel nem adjuk a próbálkozást (Morgan et al., 2017; Barrett & Morgan, 2018).

Az elsajátítási motiváció a személyiségfejlődés kulcsfontosságú tényezője, az eredményes tanulás alapja. Alapvetően meghatározza a kognitív-, a nyelvi-, a szociális- és a pszichomotoros fejlődést (Busch-Rossnagel & Morgan 2013; Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerkes & Marcovitch, 2013). Több kutatás alátámasztja, hogy az elsajátítási motiváció jó előrejelzője a kognitív képességek fejlődésének, az iskolai eredményességben pedig legalább akkora szerepe van, mint az intelligenciának (Józsa & Barrett, 2018; Józsa et al., 2020).

Barrett és Morgan (2018) elsajátítási motiváció meghatározásából kiindulva Józsa (2014) az elsajátítási motiváció összetevőiként határozta meg a tantárgyi elsajátítási motívumokat, kidolgozta a *Tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőívet* (Subject Specific Mastery Motivation Questionnaire, SSMMQ). A kérdőív ötfokú Likert-skálán méri az olvasás, a matematika, a természettudomány, az angol nyelv, a német nyelv, az ének-zene és a művészet területére vonatkozó elsajátítási motivációt. Józsa, Kis és Huang (2017) vizsgálata során az SSMMQ segítségével 1359 fős magyar és 623 fős taiwani mintán 4., 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók körében elemezte az olvasás, matematika, természettudomány, angol nyelv, ének-zene és a művészet területére vonatkozó elsajátítási motívumokat, illetve az elsajátítási örömet. A tantárgyi elsajátítási motívumokat összevontan kezelő mutatót iskolai elsajátítási motivációnak nevezte. A feltáró faktoranalízis mind a magyar, mind a taiwani mintán megerősítette a tantárgyi elsajátítási motívumok elkülöníthetőségét. A nemzetközi összehasonlító vizsgálat

alapján a hat tantárgy közül az ének-zene esetében volt a legalacsonyabb a magyar tanulók motiváltsága. Negyedik és nyolcadik osztály között az elsajátítási motiváció csökkenése az ének-zene tanulása kapcsán volt a legnagyobb mértékű. A magyar tanulóknál negyedik és nyolcadik évfolyam között a csökkenés 27%p, míg a tajvani diákok esetében ennél jelentősen kisebb mértékű a visszaesés, mindössze 6%p. A tajvani diákoknak hatodik és nyolcadik osztályban is erősebb az ének-zene tanulása iránti elsajátítási motivációja a magyarokénál.

## *Amotiváció*

Az amotivációt, azaz a motiválatlanságot mint az iskolai zenetanulási motivációval összefüggő motivációs jellemzőt Ryan és Deci (2017) öndeterminációs elmélete (self-determination theory, SDT) alapján értelmeztük. Az SDT megkülönbözteti a belülről fakadó, autonóm motívumokat, a kívülről fakadó, kontrollált motívumokat és az amotivációt. Az SDT a motivációt az autonómia mértéke alapján egy kontinuumon értelmezi. A kontinuum egyik végén a kontroll jellemző és amotivációról beszélhetünk, a másik végén az intrinzik motiváció található, ahol a szabad választás a jellemző (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Barkoukis és munkatársai (2008) kiemelik, hogy az amotivált egyént nem jellemzi a konkrét célok kitűzése és az azok elérésére való szisztematikus törekvés, tevékenysége során nem figyelhető meg a folytatására irányuló szándék. Az amotivált egyént tanult tehetetlenség jellemzi, ami abból adódik, hogy azt érzi, hogy inkompetens, és elveszítette a kontrollt. Ardenska, Ardenska és Tomik (2019) a cselekvési hajlandóság hiányaként értelmezve az amotivációt kiemeli, hogy az amotivált személy nem találja értékesnek az adott tevékenységet, illetve nem lát kapcsolatot az adott tevékenység és annak eredménye között.

Comeau és munkatársai (2019) zenét tanulók esetében kimutatták, hogy az amotiváció és az intrinzik motiváció összefüggése negatív, az amotiváció és a külső szabályozás (external regulation) viszont pozitív kapcsolatban van. Kimutatták továbbá, hogy a szorongalom és a hosszútávú elköteleződés a zeneórák és a hangszerjáték iránt negatív kapcsolatban van az amotivációval. Az amotivált zenét tanulók kevésbé vonódnak be, kevésbé mélyednek el a zenei tevékenységekben, csak annyit tesznek meg, amennyit feltétlenül szükséges.

## *A közös zenei tevékenységek motiváló ereje*

A közösséghez tartozás élménye és a közösen átélt zenei élmény alapvető szerepet játszhat a zenei tevékenységek élvezetességében, élményszerű átélésében, ami egészen a korai emberi közösségek működéséig vezethető vissza (Cross, 2008; Kirschner & Tomasello, 2010). A zenének már a korai társadalmakban is fontos szerepe volt a közösség, a társadalom formálásában a kapcsolatokra és a csoportidentitásra gyakorolt hatásával (Cross, 2014). A kommunikáció olyan formájának tekinthető, amely részben az érzelmek kommunikációján keresztül működik, így a zene iránti motiváltságban szerepet kap, hogy érzelmileg kapcsolódunk másokhoz, mások érzelmi állapotait megértjük, és érzelmileg kötődünk egymáshoz (Bharucha, Curtis & Paroo, 2006; Livingstone & Thompson, 2009; Koelsch, 2013).

A valahová, valakihez tartozás szükségletére úgy tekinthetünk, mint az emberi fejlődés alapvető szükségletére (Amit & Nígel, 2002). A szociális kapcsolatok szerepét, több más tényező mellett, a zenetanulásban, zenei tevékenységekben való évekig tartó elköteleződésben több kutatás is kimutatta (Conway, & Brost, 2001; Hallam, Creech, Varvarigou & McQueen, 2012; Woody, 2020). Schäfer, Sedlmeier, Städtler és Huron (2013) a zenehallgatás három egymástól elkülönülő alapvető funkciójára hívja fel a figyelmet: szabályozza a hangulatot, az éntudatosságot és egyfajta kifejezője a szociális összetartozásnak.

## Önértékelés

---

Az önértékelésnek többféle meghatározása létezik. Tanulmányunkban önértékelésen azt a módot értettük, ahogyan az egyén saját testi jellemzőit, képességeit és személyiségvonásait értékeli. Több kutatás is vizsgálta a zenetanulás hatását az önértékelés fejlődésére. Costa-Giomi (2004) kilencéves hátrányos helyzetű gyermekekkel folytatott longitudinális kutatásában a kísérletben részt vevők heti rendszerességgel egyéni zongora oktatásban részesültek térítésmentesen, valamint zongorát is kaptak az otthoni gyakorláshoz. A kontrollcsoporttal összehasonlítva azon tanulók esetében, akik három éven keresztül kitartottak a tanulásban, az önértékelés szignifikánsan nagyobb mértékű fejlődése volt kimutatható. Ez a hatás azonban a tanulást időközben abbahagyók körében már nem érvényesült. Az iskolai ének-zene órákon való részvétel szintén számtalan lehetőséget nyújt az önértékelés fejlődéséhez. Culp (2016) összefoglalásában az éneklés, a hangszerjáték, a különböző zenei stílusokkal való megismerkedés, az ezekben való tapasztalatszerzés, a mozgás és az órákon alkalmazott kreatív módszerek hozzájárulnak az önértékelés fejlődéséhez. Miután az önértékelés összekötődik a tanulók képességeivel, a zenei tudás gyarapodása segít abban, hogy magabiztosabbak legyenek, kompetensnek érzék magukat. VanderArk, Nolin és Newman (1980) 5642 3–6. osztályos általános iskolás tanulóval folytatott kutatása alapján a zenei tevékenységek iránti attitűd variációját az önértékelés szignifikánsan magyarázza akkor is, ha figyelembe vesszük a szociális státuszt, a nemet és az évfolyamot is.

## A vizsgálat módszertana

### *Célok, kutatási kérdések*

---

A tanítás eredményességének fontos mutatója, egyúttal előfeltétele is a tanulók ének-zene órák iránti attitűdje. Az ének-zene oktatás egyik legfontosabb célja magához a zenéhez és a zenéléshez fűződő pozitív attitűd kialakítása, amelyhez azonban az út az optimális kihívással, cselekvési lehetőségekkel, figyelemirányítással és a tanulás közben átélt örömmel is jellemezhető énekórai zenei tevékenységeken keresztül vezet. Feltételezhetően a pozitív attitűd alakulásában az elsajátítási motívumok is szerepet játszhatnak. Korábbi kutatások alapján a közös zenei tevékenységek, az önértékelés és az amotiváció szintén kapcsolatot mutatnak a zenetanulás iránti elköteleződéssel.

Kutatásunk célja ezért az, hogy az iskolai ének-zene tanulás iránti motivációt (a továbbiakban zenetanulási motiváció) vizsgáló, saját fejlesztésű kérdőívvel megvizsgáljuk, milyen szerepet játszik az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában az ének-zene tantárgyi elsajátítási motiváció (a továbbiakban zenei elsajátítási motiváció), a közös zenei tevékenységek motiváló ereje, az önértékelés és az amotiváció. Elsőként az attitűd és a zenetanulási motiváció jellemzőit és összefüggéseit vizsgáltuk meg. Lépésenkénti regresszióanalízissel pedig azt elemeztük, milyen magyarázóerővel bír az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában a zenetanulási motiváció, illetve ennek az összetevői. Az amotiváció mellett az attitűd összefüggéseit további háttérváltozókkal, az anya iskolai végzettségével, az iskolához, iskolai tanuláshoz kapcsolódó általános attitűddel, a tanulmányi átlaggal, az ének-zene osztályzattal is megvizsgáltuk. Vizsgáltuk továbbá, hogy milyen szerepe van az ének-zene tantárgyi attitűdben annak, hogyan vélekednek a tanulók az ének-zene óráknak a saját zenei fejlődésükben betöltött szerepéről, illetve fontossági sorrendben hol helyezik el az ének-zene órákat az iskolai tantárgyak között. Azt is megvizsgáltuk, milyen magyarázóerővel bír az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában az, hogyan ítélik meg a tanulók saját fejlődési lehetőségeiket, vagyis milyen mértékben érzik az ének-zene tanulásának sikerességét a zenei adottságok által meghatározottnak.

## *Minta*

A hetedik osztályos tanulókkal folytatott vizsgálatot 244 tanuló, 121 fiú és 123 lány bevonásával folytattuk egy dél-magyarországi nagyváros négy iskolájában. A kutatásban összesen 11 osztály tanulói vettek részt. Min-tánk az anya iskolai végzettsége szerint a következőképpen oszlott meg: 18 tanuló édesanyja alapfokú, 101-é közép-fokú és 115-é felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Tíz tanuló az anya iskolázottságára vonatkozó adatot nem adta meg.

## *Mérőeszközök*

### **ÉNEK-ZENE TANTÁRGYI ATTITŰD**

Az ének-zene tantárgyi attitűd vizsgálatára kilenc állítást tartalmazó, ötfokozatú Likert-skálás kérdőívet alkalmaztunk. A kérdőívben megfogalmazott állítások az ének-zene órákon folytatott egyes zenei tevékenységekre vonatkoznak. A vizsgált tevékenységek a következők: órai éneklés, daltanulás, népdaléneklés, klasszikus zene-szerzők műveinek éneklése, könnyűzene éneklése, kottaolvasás, klasszikus zene hallgatása, könnyűzene hallgatása az énekórán, iskolai ünnepségre műsorral készülés az énekóra keretén belül. Az állításainkat tartalmazó egyes tételek hasonlóképpen épülnek fel, például „Szeretem az énekóráknak azt a részét, amikor klasszikus zenét hallgatunk.” A lehetséges válaszok a következők: (1) egyáltalán nem szeretem (2) nem szeretem (3) közöm-bös (4) szeretem (5) nagyon szeretem. A mérőeszköz megbízhatósági mutatója Cronbach- $\alpha=0,96$ .

### **ISKOLAI ZENETANULÁSI MOTIVÁCIÓ**

Kutatásunkban Józsa (2014) Subject Specific Mastery Motivation Questionnaire (SSMMQ) kérdőívének továbbfejlesztett változatát használtuk. A korábbi kérdőív skáláit kiegészítettük, ezáltal az ének-zene órákon folytatott összes zenei tevékenységet tükröző vizsgálat vált lehetővé. Abból kiindulva, hogy kutatások alátámasztják a zenei amotiváció (Comeau, 2019), a közös zenei tevékenységek (Woody, 2020) és a zenei önértékelés (Hodges & Sebald, 2020) zenetanulási motivációval való kapcsolatát, a zenei elsajátítási motívumok mellett erre a három motivációs jellemzőre vonatkozóan is kialakítottunk egy-egy skálát a kérdőívben, amely így már nem csupán a zenei elsajátítási motivációt, hanem tágabban, az iskolai zenetanulás iránti motivációt vizsgálja (Janurik, Kis & Józsa, 2021 – megjelenés alatt).

Az ötfokozatú Likert-skálás kérdőív tételei az iskolai zenetanulás főbb tevékenységein alapulnak, az éneklés, a ritmizálás, a zenehallgatás, a zenei ismeretek és a kottaolvasás elsajátítására vonatkoznak. A kérdőív a zenetanulási motiváció komponenseit ezeken a zenei tevékenységeken keresztül vizsgálja hét skálát különítve el (1. táblázat): az elsajátítási motiváció elsajátítási komponensei közül (1) *ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása* (14 tétel), (2) *énekléselsajátítás* (6 tétel); az elsajátítási motiváció expresszív komponensei közül (3) *elsajátítási öröm* (3 tétel), (4) *feladás, kudarcra adott negatív reakció* (3 tétel); (5) *közös zenei tevékenységek motiváló ereje* (5 tétel); (6) *önértékelés* (4 tétel); (7) *amotiváció* (3 tétel). A zenei elsajátítási motivációt vizsgáló skálák közül a ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása, illetve az éneklés elsajátítása skálákból összevont változót zenei elsajátításnak, az elsajátítási öröm, illetve a feladás, kudarcra adott negatív reakció skálákból összevont változót expresszív komponensnek nevezzük.

Skálák	Tételek száma	Cronbach- $\alpha$
<b>Zenei elsajátítás</b>	<b>14+6</b>	<b>0,96</b>
Ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása	14	0,94
Énekléselsajátítás	6	0,90
<b>Expresszív komponens</b>	<b>3+3</b>	<b>0,81</b>
Elsajátítási öröm	3	0,89
Feladás, kudarcra adott negatív reakció	3	0,89
Közös zenei tevékenységek motiváló ereje	5	0,90
Önértékelés	4	0,85
Amotiváció	3	0,85
<b>Zenetanulási motiváció</b>	<b>38</b>	<b>0,96</b>

1. táblázat: A zenetanulási motiváció kérdőív skálái, tételszámai és megbízhatósági mutatói. Megjegyzés: Az összevont változókat dőlt betűvel jelenítettük meg. A Zenetanulási motiváció mutató az összes állítást tartalmazza.

A kérdőív egyes skáláit a következő példákkal mutatjuk be: (1) *ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása*: „Addig foglalkozom egy kottaolvasással, vagy zenei ismeretekkel kapcsolatos feladattal, amíg tökéletesen tudom.” (2) *énekléselsajátítás*: „Mindent megteszek, hogy szépen tudjak énekelni.” (3) *elsajátítási öröm*: „Örülök, ha sikerült egy dal kottáját elolvasni, vagy a zenével kapcsolatban megérteni valamit.” (4) *feladás, kudarcra adott negatív reakció*: „Ha nem tudok szépen elénekelni egy dalt, akkor el sem kezdem, vagy abbahagyom.” (5) *közös zenei tevékenységek motiváló ereje*: „Szívesen veszek részt közös zenei játékokban.” (6) *önértékelés*: „Maga biztos vagyok az énekórán, bízom saját zenei képességeimben.” (7) *amotiváció*: „Nem érdekelnek a kottaolvasással és a zenével kapcsolatos ismeretek.”

A tanulók a rájuk jellemző válaszokat egytől ötig terjedő skálán adták meg (1= egyáltalán nem jellemző, 5=teljes mértékben jellemző). Annak érdekében, hogy a negatív állítású tételek – a kudarcra adott reakció és a közömbösség tételei – a pozitív állításokkal azonos módon legyenek értelmezhetők, ezeket a tételeket átskáláztuk (1→5; 2→4; 3→3; 4→2; 5→1).

### Háttérváltozók

A háttérváltozók vizsgálatára külön kérdőívet állítottunk össze, amelyet a tanulók töltöttek ki. A kérdőívben a következő területeket vizsgáltuk: A tanulók iskolához, iskolai tanuláshoz való attitűdjére egy kérdés vonatkozott: „Szeretsz iskolába járni?” Lehetséges válaszok: (1) nem szeretek (2) csak nagyon ritkán szeretek (3) többnyire szeretek (4) igen, szeretek. Egy-egy kérdés vonatkozott a nemre, a szülők iskolai végzettségére, a tanulmányi átlagra, valamint az ének-zene tantárgy érdemjegyére.

Két tétel vonatkozott arra, hogyan vélekednek a tanulók az ének-zene óráknak a zenei fejlődésükben betöltött szerepéről: „Az ének-zene órák hasznosak számomra, mert hozzásegítenek ahhoz, hogy fejlődjek a zenei képességeim.” „Az ének-zene órák hasznosak számomra, mert hozzásegítenek ahhoz, hogy többet tudjak meg a zenéről.” A lehetséges válaszok a következők: (1) Hamis (2) Többnyire hamis (3) Többnyire igaz (4) Igaz. A két tétel alapján képzett összevont változó megbízhatósági mutatója Cronbach- $\alpha=0,76$ .

Az egyes tantárgyak – köztük az ének-zene – presztízsét, „hasznosságának” megítélését is megvizsgáltuk: „Mennyire tartod hasznosnak az alábbi iskolai tantárgyakat? Kérjük 1–12 között jelöld meg számokkal az egyes

tantárgyakat a „hasznosságuk” sorrendjében. A leghasznosabbnak tartott tárgyhoz 1-et írj, a legkevésbé hasznosnak ítélt tantárgyhoz pedig a 12-es szám kerüljön.” A változó kiszámításakor az értékeket ellentétes irányban átkódoltuk, a legkisebb értéket a „leghasznosalanabb”, a legnagyobb értéket pedig a „leghasznosabb” tantárgynak feleltettük meg. (1→12; 12→1).

Egy tétel vonatkozott arra, hogyan ítélik meg a tanulók saját fejlődési lehetőségeiket, vagyis milyen mértékben érzik az ének-zene tanulásának sikerességét zenei adottságaik által meghatározottnak: „Nem érdemes az ének-zene órán tanultakba sok energiát fektetnem, úgylis legfeljebb közepesen teljesíthetek”. A lehetséges válaszok a következők: (1) Hamis (2) Többnyire hamis (3) Többnyire igaz (4) Igaz. Annak érdekében, hogy a negatív állításra adott válasz a pozitív állításokkal azonos módon kezelhető legyen, e változó értékeit is átkódoltuk (1→4; 2→3; 3→2; 4→1).

### *Adatfelvétel*

A zenetanulási motiváció és az ének-zene tantárgyi attitűd kérdőívet egy-egy iskolai tanórán töltötték ki a tanulók, ami kérdőívneként 20 percet vett igénybe. A háttérkérdőív adatfelvételére az ének-zene tantárgyi attitűd kérdőív kitöltését követően került sor ugyanezen a tanórán. A mérést az igazgatók és a szülők beleegyezésével folytattuk, akiket tájékoztattunk a kérdőívek tartalmáról és a felmérés céljáról.

## *Eredmények és értelmezés*

### *Az ének-zene tantárgyi attitűd jellemzői*

Az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatójának átlagát, valamint az egyes tételeire kapott átlagértékeket a 2. táblázat mutatja be. Az összevont mutató alapján a hetedik osztályos tanulók közömbösen viszonyulnak az iskolai ének-zene órákhoz, az átlagérték ( $M=2,79$ ,  $SD=1,02$ ) a „közömbös” válaszlehetőségnek feleltethető meg. Az egyes énekórai tevékenységekkel kapcsolatos attitűd mutatói, a kottaolvasás kivételével, szintén inkább a „közömbös” válaszlehetőségnek feleltethetők meg. A kottaolvasás tanulását pedig nem kedvelik a tanulók. Az egyes énekórai tevékenységek közül a legpozitívabban a zenehallgatáshoz viszonyulnak, a könnyűzene és a klasszikus zene hallgatásának átlagértékei között nem kaptunk szignifikáns különbséget. Egyúttal az is látható, hogy még a válaszokban legmagasabbra értékelt zenei tevékenységek sem igazán kedveltek a tanulók körében. A klasszikus zene hallgatása mellett a hétköznapi életben kedvelt és gyakran hallgatott könnyűzene hallgatása sem okoz igazán örömet számukra, ha ez az iskolai ének-zene órák keretei között folyik. Az énekléshez kapcsolódó attitűd átlagértéke mind a klasszikus zene ( $t=-3,16$ ,  $p=0,002$ ), mind a könnyűzene hallgatásával ( $t=-3,44$ ,  $p=0,001$ ) összehasonlítva szignifikánsan alacsonyabb. Az iskolai ünnepekre való énekórai készülés átlagértéke szintén szignifikánsan alatta marad mind a zenehallgatás (klasszikus zene:  $t=-4,79$ ,  $p<0,001$ ; könnyűzene:  $t=-5,16$ ,  $p<0,001$ ), mind az éneklés kedvelésének ( $t=-2,32$ ,  $p=0,021$ ). A kottaolvasás kedvelésének mutatója pedig szignifikánsan alacsonyabb valamennyi énekórai tevékenység kedvelésével összehasonlítva (klasszikus zene:  $t=-13,81$ ,  $p<0,001$ ; könnyűzene:  $t=-14,56$ ,  $p<0,001$ ; ünnepekre való készülés:  $t=-8,61$ ,  $p<0,001$ ; éneklés:  $t=-10,75$ ,  $p<0,001$ ).



Tételek	Átlag	Szórás
Éneklés kedvelése	2,91	1,38
Új dal tanulásának kedvelése	2,86	1,33
Népdaltanulás kedvelése	2,76	1,32
Klasszikus zene éneklés kedvelése	2,64	1,26
Könnyűzene éneklés kedvelése	2,89	1,32
Kottaolvasás kedvelése	1,99	1,11
Klasszikus zene hallgatásának kedvelése	3,18	1,35
Könnyűzene hallgatásának kedvelése	3,21	1,33
Iskolai ünnepségre készülés ének-zene órán	2,72	1,38
<b>Ének-zene tantárgyi attitűd</b>	<b>2,79</b>	<b>1,02</b>

2. táblázat: Az ének-zene tantárgyi attitűd tételei és összevont mutatójának alapstatisztikai mutatói. Megjegyzés: Az egyes tételeket ötfokú (1–5) skálán értékelték a tanulók. Az összevont változót dőlt betűvel jelenítettük meg.

Korábbi, szintén hetedik évfolyamos tanulókkal folytatott kutatásunkban (Janurik & Józsa, 2018) az iskolai ének-zene órák iránti attitűdöt egy változó alapján, az ének-zene tanulásának kedvelésére vonatkozó egyetlen állítás alapján vizsgáltuk az egyes iskolai tantárgyakra vonatkozó kedveltséggel összevetve. Az egyes énekórai tevékenységek vizsgálatára ebben a korábbi kutatásban is sor került, azonban ezek alapján nem képeztünk összevont mutatót. Az ének-zene órák kedveltsége szerint kapott átlagérték ( $M=3,64$ ) magasabb a jelen vizsgálatunkban kimutatott átlagos kedveltségi mutatónál ( $M=2,79$ ). A kottaolvasás elutasíthatósága mindkét kutatásban hasonló mértékű. Az éneklés és a zenehallgatás mutatói pedig – mindkét vizsgálatban – arra utalnak, hogy a tanulók inkább közömbösen viszonyulnak ezekhez az énekórai tevékenységekhez. A két kutatás eredményei közötti eltérést részben jelen vizsgálatunk összetettebb vizsgálati módszerének tulajdonítjuk. További magyarázattal szolgálhat, hogy jelen kutatásunkat egy egyetemi nagyváros általános iskoláiban folytattuk, míg korábbi vizsgálatunk mintáját ugyanezen egyetemi nagyváros egy iskolája, és kisvárosi, illetve falusi iskolák tanulói alkották. Feltételezhető, hogy a tanulók ének-zene órák iránti attitűdjének eltérései esetleg a minták településtípusok szerinti különbségeiből is adódhatnak. Korábbi vizsgálatunkban a különböző településtípusba tartozó egyes osztályok átlagai között szignifikáns eltérést kaptunk. A legnegatívabb attitűdöt mutató osztály, a nagyvárosi osztály átlaga ( $M=2,88$ ;  $SD=1,49$ ) szignifikánsan alacsonyabb volt a legpozitívabb osztály, egy falusi iskolai osztály átlagánál ( $M=4,53$ ;  $SD=0,64$ ). Jelen kutatásunkban az egyes (nagyvárosi) osztályok ének-zene órákhoz kapcsolódó attitűdje nem különbözött szignifikánsan. A 11 osztály közül mindössze egyetlen osztály átlagértéke tér el szignifikánsan ( $M=2,19$ ,  $SD=1,02$ ) egyetlen másik osztály esetében ( $M=3,27$ ,  $SD=0,79$ ) kapott átlagértéktől ( $F=2,15$ ,  $p=0,021$ ). A korábbi kutatásban a nagyvárosi osztály ének-zene órák iránti attitűdjének átlagértéke  $M=2,88$ , ami csaknem megegyezik a jelen vizsgálatunkban, szintén nagyvárosi osztályokban kapott  $M=2,79$  átlaggal. Vizsgálataink mintája kicsi ahhoz, hogy az eltérések okát maguknak a településtípusoknak tulajdonítsuk. Azt azonban biztosan állíthatjuk, hogy ezekben az osztályokban különböző ének-zene tanárok voltak, akiknek szerepe lehet abban, hogy jelentősen különbözik az egyes osztályokban az ének-zene kedveltsége.

A két vizsgálat mintái a szülői háttér szerint szintén eltérőek: korábbi vizsgálatunkban jelentősen nagyobb arányban szerepeltek alacsony szociális státuszú tanulók. Azonban az anya iskolai végzettsége szerint sem ko-

rábbi, sem jelen vizsgálatunk alapján nincs szignifikáns különbség a tanulók ének-zene órákhoz való viszonyulásában.

A nemek szerinti vizsgálat eredményeit a 3. táblázat mutatja. A fiúk és a lányok az énekórai klasszikus zene hallgatásával és a könnyűzene hallgatásával összefüggő attitűdjében nincs szignifikáns különbség. Az éneklés, a daltanulás, a népdaltanulás, a klasszikus zene éneklés, a könnyűzene éneklése, a műsorral való készülés és a kottaolvasás iránti attitűd terén azonban a nemek szerint szignifikáns különbséget kaptunk, a lányok pozitívabban viszonyulnak ezekhez az énekórai tevékenységekhez, mint a fiúk. Az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatója szintén a lányok pozitívabb attitűdjére utal.

Tételek	Fiúk		Lányok		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD		
Éneklés kedvelése	2,56	1,41	3,25	1,31	-4,03	<0,001
Új dal tanulásának kedvelése	2,53	1,28	3,17	1,31	-3,83	<0,001
Népdaltanulás kedvelése	2,50	1,31	3,02	1,27	-3,15	0,002
Klasszikus zene éneklésének kedvelése	2,39	1,23	2,88	1,25	-3,09	0,002
Könnyűzene éneklésének kedvelése	2,67	1,33	3,10	1,28	-2,56	0,011
Kottaolvasás kedvelése	1,82	1,08	2,16	1,12	-2,45	0,015
Klasszikus zene hallgatásának kedvelése	3,02	1,41	3,33	1,29	-1,79	0,075
Könnyűzene hallgatásának kedvelése	3,06	1,39	3,35	1,25	-1,71	0,088
Iskolai ünnepségre való készülés ének-zene órán	2,29	1,23	3,15	1,34	-5,09	<0,001
<i>Ének-zene tantárgyi attitűd</i>	2,54	1,01	3,05	0,98	-3,98	<0,001

3. táblázat: Az ének-zene tantárgyi attitűd tételei és összevont mutatójának átlag-, szórás értékei és az eltérések szignifikanciája a nemek szerint. Megjegyzés: Az összevont változót dőlt betűvel jelenítettük meg.

### A zenetanulási motiváció jellemzői

A zenetanulási motiváció átlag- és szórás értékeit a 4. táblázat mutatja. A motiváció skálái közül a ritmizálás, a kottaolvasás, a zenei ismeretek elsajátítása és az énekléselsajátítás átlagértéke nem éri el a közepes mértéket, ami arra utal, hogy a hetedik osztályosok kevésbé motiváltak ezen tevékenységek iránt. Az éneklés elsajátítása iránti motiváltságuk átlagértéke azonban szignifikánsan magasabb a ritmizálás, a kottaolvasás és a zenei ismeretek elsajátításával összehasonlítva ( $t=-4,78$ ,  $p<0,001$ ). A zenei elsajátítási motiváció két expresszív komponense közül a feladás, a kudarcra adott negatív reakciók mértéke az elsajátítási örömmel összehasonlítva szignifikánsan magasabb ( $t=-2,87$ ,  $p=0,004$ ). Ezek a mutatók azt jelzik, hogy az énekórai tevékenységek közepes mértékben jelentenek olyan kihívást a tanulók számára, amely a tanulás során átélt örömhöz vezethet, ugyanakkor az is látható, hogy közepes mértékben vállalják ezeket a kihívásokat, a tanulást viszonylag könnyen fel is adják. A zenei elsajátítással szemben a közös zenei tevékenységek iránt motiváltabbak, szívesebben vesznek részt közös éneklésben, énekes, ritmikai játékokban ( $t=-9,13$ ,  $p<0,001$ ), azonban a közös zenei tevékenységek motiváló ereje is csak közepes mértékűnek tekinthető. Önértékelésük inkább negatívnak, az éneklés, a ritmizálás, a zenei ismeretek elsajátítása iránti amotiváció mértéke pedig közepesnek tekinthető.

A zenetanulási motiváció összevont mutatójának átlagértéke  $M=2,85$ , szórása  $SD=0,84$ , ami arra utal, hogy a tanulók összességében kevésbé motiváltak az ének-zene iskolai tanulása iránt, de jelentős egyéni különbsé-

gek vannak. Az átlagérték az ötfokozatú Likert-skálán nem éri el a hármas, középső értéket sem. Mindezek alapján arra következtethetünk, hogy az ének-zene órákon folytatott zenei tevékenységek és alkalmazott módszerek nem igazán keltik fel a tanulók érdeklődését, többségük számára nem jelentenek optimális kihívást, és kevésbé teremtik meg az elsajátítási motívumok fejlődésének lehetőségét (4. táblázat).

Motívumok	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Zenei elsajátítás	1	4,60	2,37	0,97
Ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása	1	4,86	2,26	0,94
Énekléselsajátítás	1	5	2,47	1,11
Expresszív komponens	1	5	3,41	1,00
Elsajátítási öröm	1	5	3,27	1,30
Feladás, kudarcra adott negatív reakció	1	5	3,55	1,25
Közös zenei tevékenységek	1	5	2,85	1,15
Önértékelés	1	5	2,43	1,10
Amotiváció	1	5	3,12	1,27
Zenetanulási motiváció	1	4,81	2,85	0,84

4. táblázat: A zenetanulási motiváció skáláinak és összevont mutatójának alapstatisztikai mutatói. Megjegyzés: Az összevont változókat dőlt betűvel jelenítettük meg.

A zenetanulási motívumok nemek szerinti vizsgálata (5. táblázat) alapján a lányok szignifikánsan motiváltabbak a ritmizálás, a kottaolvasás, a zenei ismeretek elsajátítása, illetve az énekléselsajátítás iránt, mint a fiúk, valamint a közös zenei tevékenységek szintén motiváltabban hatnak rájuk. Az ének-zene órákon átélt elsajátítási öröm esetükben szintén nagyobb mértékű, emellett a kudarcokra adott negatív reakcióik is erőteljesebbek. A fiúkkal összehasonlítva a lányokra inkább jellemző a számukra nehézséget jelentő tevékenységek feladása. Közömbösségük szintén szignifikánsan nagyobb mértékű. A zenei önértékelés az egyetlen olyan vizsgált komponens, amely a nemek szerint nem különbözik szignifikánsan.

A zenetanulási motiváció összevont mutatójának átlagértékei a nemek szerint szintén szignifikánsan különböznek, a lányok motivációja erősebb, közepes mértékűnek tekinthető, míg a fiúk esetében ez a mutató inkább negatív (fiúk:  $M=2,55$ ;  $SD=0,84$ ; lányok:  $M=3,15$ ;  $SD=0,73$ ,  $t=-5,93$ ,  $p<0,001$ ).

Motívumok	Fiúk		Lányok		t	p
	M	SD	M	SD		
Zenei elsajátítás	2,00	0,86	2,73	0,92	-6,37	<0,001
Ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása	1,97	0,89	2,54	0,91	-4,92	<0,001
Énekléselsajátítás	2,02	0,91	2,92	1,11	-6,92	<0,001
Expresszív komponens	3,01	1,07	3,72	0,84	-5,07	<0,001
Elsajátítási öröm	2,89	1,33	3,63	1,17	-4,60	<0,001
Feladás, kudarcra adott negatív reakció	3,30	1,40	3,80	1,03	-3,20	0,002
Közös zenei tevékenységek	2,55	1,15	3,13	1,08	-4,10	<0,001
Önértékelés	2,37	1,11	2,50	1,09	-0,94	0,347
Amotiváció	2,74	1,33	3,50	1,09	-4,86	<0,001
Zenetanulási motiváció	2,55	0,84	3,15	0,73	-5,93	<0,001

5. táblázat: A zenetanulási motiváció skáláinak és összevont mutatójának átlag-, szórási értékei és az eltérések szignifikanciája a nemek szerint. Megjegyzés: Az összevont változókat dőlt betűvel jelenítettük meg.

### *Az ének-zene tantárgyi attitűd és a zenetanulási motiváció skáláinak összefüggései*

Az ének-zene tantárgyi attitűd, valamint a zenetanulási motiváció skáláinak összefüggéseit a 6. táblázat mutatja. Valamennyi változó esetében szignifikáns korrelációt kaptunk. Az ének-zene tantárgyi attitűd és a zenetanulási motiváció komponensei kimutatható összefüggésben vannak. Az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatója erős kapcsolatot mutat a zenetanulási motiváció összevont mutatójával ( $r=0,70$ ), a motiváció skálák közül pedig a közös zenei tevékenységek motiváló erejével ( $r=0,69$ ) és a zenei elsajátítás összevont változójával ( $r=0,66$ ). Közepes erősségű összefüggést kaptunk a ritmus- és az ének elsajátítás skálákkal ( $r=0,62$ ). A zenei elsajátítási motiváció expresszív komponensének összevont mutatójával ( $r=0,55$ ) és skálái közül az elsajátítási örömmel ( $r=0,56$ ) szintén közepes erősségű az attitűd kapcsolata, a kudarcra adott negatív reakcióval pedig mérsékelt, de szignifikáns összefüggést kaptunk. Az önértékeléssel ( $r=0,51$ ) való összefüggése ugyancsak közepes erősségű, az amotivációval való kapcsolata pedig mérsékelt, de szignifikáns.

Az egyes énekórai tevékenységek iránti attitűd változói közepes erősségű,  $r=0,50$  és  $r=0,62$  közötti összefüggéseket mutatnak a zenetanulási motiváció összevont mutatójával. A zenei elsajátítás és a hozzá kapcsolódó két skála korrelációi közepes erősségűek az egyes énekórai tevékenységek kedvelésével. Az expresszív komponens esetében kapott korrelációs együtthatók szintén közepes erősségűek. A kapcsolódó skálák közül az elsajátítási öröm összefüggései közepesek, a kudarcra adott negatív reakció összefüggései pedig gyengék. A közös zenei tevékenységek korrelációi esetében szintén közepes erősségű összefüggéseket kaptunk. Az amotiváció korrelációja gyenge-közepes az iskolai ünnepségre készülődéssel, a többi zenei tevékenységgel való korrelációs együtthatói pedig gyengék. Az önértékelés közepes összefüggést mutat az énekléshez kapcsolódó változókkal és a kottaolvasás kedvelésével, illetve gyenge-közepes összefüggést a klasszikus zene órai hallgatásával, a könnyűzene hallgatásával és az iskolai ünnepségre készülődés kedvelésével.

Korrelációk	ÉA	ÚDA	NDA	KLÉA	KÖZÉA	KOTA	KLZH	KÖZH	ÜNKA	ÉZTA
Zenei elsajátítás	0,52	0,59	0,52	0,55	0,53	0,50	0,46	0,46	0,51	0,66
Ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása	0,44	0,55	0,47	0,52	0,48	0,55	0,47	0,46	0,45	0,62
Énekléselsajátítás	0,54	0,56	0,50	0,52	0,51	0,40	0,41	0,40	0,50	0,62
Expresszív komponens	0,44	0,46	0,44	0,42	0,45	0,39	0,45	0,45	0,41	0,55
Elsajátítási öröm	0,44	0,48	0,44	0,40	0,51	0,34	0,42	0,47	0,44	0,56
Feladás, kudarcra adott negatív reakció	0,25	0,24	0,25	0,26	0,19	0,28	0,29	0,24	0,20	0,31
Közös zenei tevékenységek	0,60	0,65	0,55	0,55	0,53	0,46	0,50	0,50	0,51	0,69
Önértékelés	0,42	0,47	0,46	0,45	0,41	0,40	0,35	0,32	0,31	0,51
Amotiváció	0,24	0,24	0,26	0,20	0,23	0,26	0,27	0,18	0,35	0,32
Zenetanulási motiváció	0,57	0,62	0,57	0,56	0,56	0,52	0,53	0,50	0,54	0,70

6. táblázat: Az ének-zene órai tevékenységek iránti attitűd és a zenetanulási motiváció közötti összefüggések ( $r$ ).  
 Megjegyzés: ÉA=éneklés attitűd, ÚDA= Új dal tanulásának kedvelése, NDA= Népdaltanulás kedvelése, KLÉA= Klasszikus zene éneklésének kedvelése, KÖZÉA= Könnyűzene éneklésének kedvelése, KOTA= Kottaolvasás kedvelése, KLZH= Klasszikus zene hallgatásának kedvelése, KÖZH= Könnyűzene hallgatásának kedvelése, ÜNKA= Ünnepekre való készülés, ÉZTA= Ének-zene tantárgyi attitűd. Az összevont változókat dőlt betűvel jelenítettük meg. Valamennyi változó esetében  $p < 0,01$  szinten szignifikáns az összefüggés.

### Az ének-zene tantárgyi attitűdöt befolyásoló tényezők

A következőkben lineáris regresszió modellekkel vizsgáltuk a zenetanulási motiváció, illetve skáláinak magyarázó erejét az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatójára és az egyes énekórai tevékenységek kedveltségére vonatkozóan. Regressziós modelljeink függő változói az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatója és az egyes énekórai tevékenységek, a független változók pedig a zenetanulási motiváció és skálái. A modellek által megmagyarázott varianciákat a 7. táblázatban tüntettük fel. A zenetanulási motiváció skálái összességében 56% ( $R^2=56$ ) magyarázó erővel bírnak az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatója esetében. Az ének-zene tantárgyi attitűdöt a legjelentősebb mértékben, 27 százalékban a közös zenei tevékenységekben lelt öröm magyarázza ( $F=42,39$ ,  $\beta=0,40$ ,  $t(7,236)=6,02$ ,  $p < 0,001$ ). Az éneklés elsajátítás 9% ( $F=42,39$ ,  $\beta=0,15$ ,  $t(7,236)=2,03$ ,  $p=0,043$ ), az elsajátítási öröm 7% ( $F=42,39$ ,  $\beta=0,13$ ,  $t(7,236)=2,08$ ,  $p=0,039$ ), a kudarcra adott reakció pedig 3% ( $F=42,39$ ,  $\beta=0,11$ ,  $t(7,236)=2,11$ ,  $p=0,036$ ) szignifikáns magyarázó erővel bír.

A zenetanulási motiváció skálái közül a közös zenei tevékenységek motiváló erejének van a legnagyobb magyarázó ereje, szignifikánsan magyarázza valamennyi énekórai zenei tevékenység iránti beállítódást. Az új dal tanuláshoz 29% , az éneklés kedvelésére 27% , a népdaléneklés kedvelésére és az iskolai ünnepekre készülésre vonatkozóan 16% magyarázóerővel bír. A klasszikus zene hallgatása, valamint a klasszikus zene éneklés kedvelése a variancia 15%-át magyarázza, a könnyűzene hallgatásának 14% , a könnyűzene éneklés kedvelésének 12% és a kottaolvasás kedvelésének egyéni eltéréseit pedig 9%-ban magyarázza meg.

Az elsajátítási skálák közül a *ritmizálás*, a *kottaolvasás* és a *zenei ismeretek* elsajátításának független változója a kottaolvasás kedvelése varianciájának 26%-át magyarázza meg ( $p < 0,001$ ), míg az éneklés kedvelésében negatív magyarázó ereje van. Az *éneklés elsajátítása* iránti motiváltság mértéke 17%-os magyarázó erővel bír az éneklés kedvelésére vonatkozóan. Az énekes zenei tevékenységek közül a klasszikus zene ( $r\beta = 0,09$ ), és a könnyűzene ( $r\beta = 0,10$ ), éneklése kedvelésének varianciáját kisebb mértékben, de szintén szignifikánsan magyarázza. Az iskolai ünnepekre való készülés iránti attitűd alakulására az éneklés elsajátítása iránti motiváltságnak szintén szignifikáns hatása van ( $r\beta = 0,12$ ). Az *elsajátítási öröm* szignifikáns magyarázó erejét a könnyűzene éneklése ( $r\beta = 0,12$ ) és hallgatása esetében mutattuk ki ( $r\beta = 0,11$ ). A *kudarcra adott negatív reakció* az órai éneklés kedvelése, a klasszikus zene éneklésének kedvelése, a klasszikus zene hallgatásának kedvelése és a könnyűzene órai hallgatásának kedvelése esetében kismértékű, de szignifikáns magyarázó erővel bír. Az *önértékelés* szignifikáns magyarázó erejét a népdaléneklés ( $r\beta = 0,08$ ) és a klasszikus zene éneklésének kedvelése ( $r\beta = 0,06$ ) esetében mutattuk ki. A zenei tevékenységek iránti amotiváció pedig egyedül az iskolai ünnepekre való készülés során játszik csekélyebb mértékű, ám szignifikáns szerepet ( $r\beta = 0,06$ ).

Független változók	Függő változók									
	ÉA	ÚDA	NDA	KLÉA	KÖZÉA	KOTA	KLZH	KÖZH	ÜNKA	ÉZTA
Ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása	10*	1	-3	6	-1	26*	-2	7	7	4
Éneklés elsajátítás	17*	9	8	9*	10*	-6	12*	-1	-1	9*
Elsajátítási öröm	3	2	4	0	12*	-2	5	5	11*	7*
Kudarcra adott reakció	3*	2	2	3*	0	3	0	4*	3*	3*
Közös zenei tevékenységek	27*	29*	16*	15*	12*	9*	16*	15*	14*	27*
Önértékelés	3	5	8*	6*	4	4	-2	1	0	5
Amotiváció	0	-1	0	-2	0	1	6*	1	-1	0
Megmagyarázott variancia (%)	42	47	37	38	37	34	35	31	32	56

7. táblázat: A zenetanulási motiváció egyes skáláinak magyarázó ereje az ének-zene tantárgyi attitűdhöz és a tanulás tevékenységeihez ( $r\beta$ ) Megjegyzés: ÉA=éneklés attitűd, ÚD= Új dal tanulásának kedvelése, NDA= Népdaltanulás kedvelése, KLÉA= Klasszikus zene éneklésének kedvelése, KÖZ= Könnyűzene éneklésének kedvelése, KOTA= Kottaolvasás kedvelése, KLZH= Klasszikus zene hallgatásának kedvelése, KÖZH= Könnyűzene hallgatásának kedvelése, ÜNKA= Ünnepekre való készülés, ÉZTA= Ének-zene tantárgyi attitűd. A táblázat csak a megmagyarázott varianciák értékeit tartalmazza. A szignifikáns értékeket \*-gal jelöltük. Az összevont változót dőlt betűvel jelenítettük meg.

Összességében a zenetanulási motivációnak jelentős szerepe mutatható ki az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában. Komponensei több mint 50 százalékban magyarázzák az ének-zene tantárgyi attitűd egyéni eltéréseit. Kutatásunk megerősíti a közös zenélés motiváló erejét is. A motivációs skálák közül a közös zenei tevékenységek motiváló ereje gyakorolja a legjelentősebb hatást mind az ének-zene tanulásához való általános elköte-

leződésre, mind pedig az egyes énekórai tevékenységek kedvelésére. Az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatójának és az éneklés, daltanulás kedvelése varianciájának csaknem a harmadát magyarázza. A zenét tanulók közössége mint a közös zenei tevékenységek során kialakuló „zenei közösség” pedig olyan közeg lehet, amely nagymértékben támogathatja ezt a személyiség fejlődésében alapvető igényt (Veblen, 2008; Portowitz, 2018). Eredményeink összhangban ezen kutatási eredményekkel azt mutatják, hogy az ének-zene órákon folytatott közös zenélés jelentősen támogatja a pozitív tantárgyi attitűd kialakulását. Emellett az éneklés iránti motiváltságnak az attitűdre gyakorolt hatását mutattuk ki, magyarázóereje azonban a közös zenei tevékenységek magyarázóerejével összehasonlítva kevésbé jelentős. Kodály koncepciójában kiemelten fontos szerepet szán az éneklés fejlesztésének mint a zenei képességfejlesztés eszközeinek és a közös éneklésnek, a közös zenélés legtermészetesebb formájának, amely az ének-zene oktatásban hangsúlyosan megjelenik. Eredményeink alapján az éneklés tanulása, gyakorlása iránti elköteleződést leginkább a közös éneklés, az énekes-ritmusos zenei játékok támogathatják. Az éneklés elsajátítása iránti motiváltság szignifikáns hatással bír az énekes zenei tevékenységek kedvelésére, azonban regressziós modelljeink alapján az énekes órai tevékenységek iránti pozitív attitűd alakulásában jelentősebb szerepet játszik a közös éneklés, a közös énekes tevékenységek iránti motiváltság.

Az elsajátítási öröm, valamint az elsajátítási motiváció további két komponensének, a kudarcra adott negatív reakcióknak, vagyis a feladásnak és az önértékelésnek a szignifikáns hatása szintén kimutatható, azonban a korábbiakkal összehasonlítva kisebb jelentőséggel bírnak az attitűd alakulásában, az amotiváció pedig nem játszik szignifikáns szerepet a hetedik osztályosok ének-zene tanulás iránti elköteleződésében.

### *Néhány háttérváltozó szerepe*

A háttérváltozók vizsgálata alapján a hetedik osztályos tanulók iskolai tanulás iránti attitűdje többnyire pozitív, az átlagérték a négyfokozatú skálán a hármas, „többnyire szeretek” értéknek feleltethető meg ( $M=2,83$ ,  $SD=0,88$ ). Az ének-zene osztályzat átlaga  $M=4,27$  ( $SD=0,90$ ). A szórásértékek alapján mind az iskolai attitűd, mint a tanulmányi átlag és az ének-zene osztályzat esetében nagyok az egyéni különbségek.

Az iskolai tantárgyak közül az ének-zene tanulás jelentőségének, „hasznosságának” a megítélése, a tantárgyak szerinti fontossági sorrendben való elhelyezése a legkedvezőtlenebb. Az ének-zene a rangsorban az utolsó helyre került. Az egyes tantárgyak presztízse, fontossága szerinti átlagértékeket a 8. táblázat mutatja. A szórási értékei alapján jelentős egyéni eltérések vannak, ami azt jelenti, hogy a hetedik évfolyamos tanulók eltérő sorrendet alakítottak ki, amikor arra kértük őket, hogy rangsorolják az egyes iskolai tantárgyakat „hasznosságuk” szerint.

Tételek	Átlag	Szórás
Matematika	9,33	3,69
Idegennyelv	8,95	4,08
Irodalom	7,80	3,57
Számítástechnika	7,72	3,66
Fizika	7,49	3,25
Biológia	7,28	3,13
Kémia	7,26	3,15
Történelem	7,02	3,41
Földrajz	6,83	3,34
Testnevelés	6,28	3,88
Rajz	4,49	3,52
Ének-zene	4,37	3,34

8. táblázat: A tantárgyak hasznossági sorrendjének átlag- és szórásértékei

Az ének-zene óráknak a zenei fejlődésükben betöltött szerepéről kapott átlageredmény a négyfokú skálán közepesen helyezkedik el ( $M=2,46$ ,  $SD=0,99$ ). Ez azt jelzi, hogy kevésbé, vagy közepes mértékben tartják fontosnak, hasznosnak ezeket az órákat saját zenei fejlődésük szempontjából. A zenei adottságok fejlődésben betöltött szerepének megítélésére, a „Nem érdemes az ének-zene órán tanultakba sok energiát fektetnem, úgyis legfeljebb közepesen teljesíthetek.” (átkódolt) állításunkra kapott  $M=2,68$  ( $SD=0,99$ ) átlagérték nem éri el a „többnyire igaz” állításunknak megfeleltethető 3-as értéket. A gyakorisági eloszlások alapján a tanulóknak több mint a fele, 57%-a válaszolt úgy, hogy bízik, vagy inkább bízik abban, hogy zenei adottságai, képességei lehetővé teszik számára a zenei fejlődést.

Az ének-zene tantárgyi attitűd és a zenetanulási motiváció összevont változói között  $r=0,70$  korrelációt kaptunk, amely erős kapcsolatra utal (9. táblázat). Azok a tanulók, akik motiváltabbak a zenetanulás iránt, az ének-zene tantárgyhoz szintén pozitívabban viszonyulnak, az ének-zene tanulása iránti beállítódásuk, cselekvési készenlétük is pozitívabb.

A háttérváltozók közül az ének-zene tantárgyi attitűddel és a zenetanulási motivációval a legerősebb, közepes erősségű összefüggéseket az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének megítélése esetében kaptuk. Azon tanulóknak tehát, akik inkább úgy vélekednek, hogy az ének-zene órákon fejlődhetnek, az ének-zene órák iránti attitűdje is pozitívabb. Ugyanakkor optimális kihívást, örömet is lelnek az ezeken az órákon folytatott zenei tevékenységekben. Az iskolai tanulással összefüggő (általános) attitűd kapcsolata szintén közepes erősségű mind az ének-zene tantárgyi attitűddel, mind a zenetanulási motivációval. A zenei adottságok zenei fejlődésében betöltött szerepének megítélése ugyancsak összefügg, gyenge-közepes összefüggést mutat a zenetanulási motivációval, illetve kapcsolata mérsékelt-szignifikáns az ének-zene tantárgyi attitűddel. Azok tehát, akik jobban bíznak zenei képességeikben, a zenei fejlődést kevésbé érzékelik az adottságok által behatároltnak, motiváltabbak az ének-zene órákon, és a tantárggyal összefüggő cselekvési készenlétük, általános beállítódásuk is pozitívabb. Az ének-zene osztályzat összefüggése gyenge-szignifikáns mind az ének-zene attitűddel, mind a zenetanulási motivációval, csakúgy, mint a tanulóknak az ének-zene órák „hasznosságáról”, a tantárgyak fontossági sorrendjében elfoglalt helyéről kialakult meggyőződése. A tanulmányi átlagnak nincs szignifikáns összefüggése sem az ének-zene tantárgyi attitűddel, sem a zenetanulási motivációval, ugyanakkor



az általános tanulmányi eredményesség közepes erősségű kapcsolata mutatható ki az ének-zene osztályzattal. A jobb tanulók vélhetően nagyobb hangsúlyt helyeznek arra, hogy az ének-zene tantárgyból is jobb eredményt érjenek el.

Az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének kapcsolata közepes erősségű az iskolai tanulás iránti általános attitűddel, valamint a zenei adottságok zenei fejlődésben betöltött szerepének megítélésével. Azon tanulók, akik inkább bíznak zenei fejlődésük lehetőségében, az ének-zene órák által nyújtott fejlődés lehetőségéről is pozitívabban vélekednek, illetve beállítódásuk a tanulás más területei felé is pozitívabb. Ezek a tanulók az ének-zene órák fontosságát is magasabbra értékelik, a tantárgyak szerinti sorrendben előkelőbb helyre sorolják. Az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepéről adott értékelés, az ének-zene osztályzat és a zenetanulás hasznosságáról alkotott vélemény között szintén szignifikáns a kapcsolat, azonban csak gyenge erősségű összefüggést kaptunk. A zenei adottságoknak a tanulók saját zenei fejlődésében betöltött szerepének megítélése ugyancsak összefüggést mutat, a tanulmányi átlaggal és az iskolai tanulás iránti attitűddel mérsékelt szignifikáns, az ének-zene osztályzattal pedig gyenge szignifikáns korrelációt kaptunk.

Korrelációk	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Ének-zene attitűd	-						
2. Zenetanulási motiváció	0,70**	-					
3. Iskolai tanulás iránti attitűd	0,44**	0,43**	-				
4. Tanulmányi átlag	0,12	0,13	0,19*	-			
5. Ének-zene osztályzat	0,21**	0,25**	0,14*	0,60**	-		
6. Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe	0,61**	0,65**	0,32**	0,09	0,22**	-	
7. Ének-zene tantárgy fontossági sorrendben elfoglalt helye	0,19**	0,17**	0,15*	-0,13	0,16*	0,24**	-
8. Zenei adottságok szerepének megítélése a fejlődésben	0,29**	0,37**	0,32**	0,27**	0,22**	0,34**	-0,01

9. táblázat: Az ének-zene tantárgyi attitűd, a zenetanulási motiváció és a háttérváltozók összefüggései ( $r$ ).  
Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

### *A zenetanulási motiváció és a háttérváltozók magyarázó ereje az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában*

A továbbiakban hierarchikus, lineáris regresszió modellekkel, hat lépésben vizsgáltuk a zenetanulási motiváció, valamint a háttérváltozók magyarázó erejét az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában (10. táblázat). A háttérváltozók közül a tanulmányi átlag nem mutat szignifikáns kapcsolatot az ének-zene attitűddel, ezért ezt a változót nem vontuk be az elemzésbe. A lépésenkénti regresszió során az első lépésben a zenetanulási motivációt szerepeltettük független változóként. A következőkben első modellünket lépésenként egy-egy további háttérváltozóval bővítettük a korrelációs együtthatók erőssége szerinti következő sorrendben: az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe, az iskolai tanulás iránti attitűd, a zenei adottságok szerepének megítélése, az ének-zene osztályzat, az ének-zene órák helye a tantárgyak szerinti fontossági sorrendben.

Első modellünk alapján a zenetanulási motiváció 51%-ban magyarázza az ének-zene tantárgyi attitűd egyéni eltéréseit. A második lépésben az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének modellbe illesztése 4 százalékkal növelte a modell által megmagyarázott varianciát ( $R^2=0,55$ ). Az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének magyarázó ereje 16% , míg a zenetanulási motiváció magyarázóereje ekkor 39%. A harmadik lépésben az iskolai tanulás iránti attitűd további 2 százalékkal növelte az összes megmagyarázott varianciát. A legjelentősebb, 35%-os magyarázóereje továbbra is a zenetanulási motivációnak van, az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének magyarázóereje 15%, míg az iskolai tanulás iránti attitűd magyarázóereje szintén szignifikáns, 7%. Negyedik modellünk alapján a zenei adottságok szerepének megítélése nem növeli tovább a modell által megmagyarázott varianciát, az adottságok megítélésének nincs szignifikáns magyarázóereje. A zenetanulási motiváció magyarázóereje továbbra is 35%, az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének magyarázóereje, valamint az iskolai tanulás iránti attitűd magyarázóereje szintén változatlan maradt. Ötödik modellünk magyarázóerejét az ének-zene osztályzat modellbe emelése egy százalékkal csökkentette ( $R^2=0,56$ ). A zenetanulási motiváció által megmagyarázott variancia két százalékkal csökkent, az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepének magyarázóereje ugyanakkor egy százalékkal nőtt ( $r\beta=0,16$ ), az iskolai tanulás iránti attitűd magyarázóereje változatlan maradt. A zenei adottságok szerepe megítélésének és az ének-zene osztályzatnak pedig nincs szignifikáns magyarázóereje. Hatodik modellünk alapján az ének-zene órák tantárgyak közötti sorrendjéről alkotott vélemény modellbe emelése nem változtatott az ötödik modell által megmagyarázott variancián ( $R^2=0,56$ ). Ugyanakkor a zenetanulási motiváció magyarázóereje a több változót tartalmazó modelljeink közül a legnagyobb, 36%. Szignifikáns magyarázóerővel további két változó, az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe ( $r\beta=0,14$ ), illetve az iskolai tanulás iránti attitűd magyarázóereje ( $r\beta=0,07$ ) bír.

Regresszió modelljeink alapján a független változók közül összességében a zenetanulási motiváció legjelentősebb magyarázóereje mutatható ki, ami önmagában is 51 százalékban magyarázza az ének-zene tantárgyi attitűd alakulását. Az attitűd egyéni eltéréseit a legjelentősebb mértékben harmadik lineáris regressziós modellünk magyarázza, a megmagyarázott variancia ebben az esetben összesen 57%. E modell alapján a zenetanulási motiváció 35%, a tanulóknak az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepéről kialakult meggyőződése 15%, az iskolai tanulás iránti általános attitűd pedig további 7% magyarázóerőt képvisel. A további háttérváltozók bevonása nem befolyásolja érdemben az ének-zene tantárgy tanulásához való viszonyulást. Regresszió analíziseink eredményei alapján arra következtetünk, hogy az ének-zene órák iránti beállítódásban, cselekvési készenlétben, az attitűd alakulásában jelentős szerepe van a zenetanulási motívumoknak, valamint ennél kisebb mértékben, de szerepet játszik az is, hogy mennyire tartják a zenei fejlődésük szempontjából hasznosnak, fontosnak a tárgyat a tanulók. Az attitűd alakulásában – a legkisebb mértékben ugyan – de szerepet játszik az, hogy magához az iskolai tanuláshoz hogyan viszonyulnak. Ugyanakkor az ének-zene osztályzat nem befolyásolja érdemben az attitűdöt, sem az, hogy milyen mértékben érzik behatároltnak, a zenei adottságok által meghatározottnak saját zenei fejlődési lehetőségeiket. A tantárgy presztízse, tanulásának a többi tantárggyal összehasonlított „hasznossága”, fontossági sorrendben elfoglalt helye kutatásunk alapján szintén nem befolyásolja szignifikánsan az ének-zene órákhoz való viszonyulást.

Független változók	$R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$F$	$p$
Step 1					
Zenetanulási motiváció	0,51	0,71	0,51	249,00	<0,001
Step 2					
Zenetanulási motiváció		0,55			
Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe	0,55	0,26	0,04	145,69	<0,001
Step 3					
Zenetanulási motiváció		0,49			
Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe		0,25			
Iskolai tanulás iránti attitűd	0,57	0,16	0,02	103,84	<0,001
Step 4					
Zenetanulási motiváció		0,49			
Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe		0,25			
Iskolai tanulás iránti attitűd		0,16			
Zenei adottságok szerepének megítélése a fejlődésben	0,57	-0,03	0,00	77,72	<0,001
Step 5					
Zenetanulási motiváció		0,47			
Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe		0,26			
Iskolai tanulás iránti attitűd		0,16			
Zenei adottságok szerepének megítélése a fejlődésben		-0,04			
Ének-zene osztályzat	0,56	0,02	-0,01	57,93	<0,001
Step 6					
Zenetanulási motiváció		0,50			
Ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepe		0,23			
Iskolai tanulás iránti attitűd		0,15			
Zenei adottságok szerepének megítélése a fejlődésben		-0,03			
Ének-zene osztályzat		0,02			
Ének-zene tantárgy fontossági sorrendben elfoglalt helye	0,56	0,03	0,00	46,98	<0,001

10. táblázat: A zenetanulási motiváció és a háttérváltozók magyarázóereje az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában (hierarchikus, lineáris regresszió-analízisek). Megjegyzés:  $\Delta R^2$  Megmagyarázott variancia növekménye

## Összegzés

Kutatásunkban az ének-zene tantárgyi attitűd és az iskolai zenetanulási motiváció jellemzőit és összefüggéseit vizsgáltuk hetedik osztályos tanulók körében. Iskolai zenetanulási motiváció kérdőívünk a zenei elsajátítási motiváció, valamint további motivációs jellemzők: a közös zenei tevékenységek motiváló ereje, a zenei önértékelés és a zenetanulás iránti amotiváció mértékéről nyújt képet. Hierarchikus lépésenkénti regressziós modellekkel azt elemeztük, hogy milyen mértékben magyarázza a motiváció, illetve néhány háttérváltozó az ének-zene tantárgyi attitűd alakulását. Eredményeink alapján a hetedik osztályos tanulók többsége közömbösen viszonyul az iskolai ének-zene órákhoz. Az egyes ének-zene órai tevékenységek közül a kottaolvasás a legkevésbé kedvelt. A legpozitívabban a zenehallgatáshoz viszonyulnak a tanulók. A zenetanulási motiváció összevont mutatójának átlagértéke pedig azt jelzi, hogy közepes mértékben motiváltak az ének-zene iskolai tanulása iránt. Vizsgálatunk megerősíti a korábbi motiváció- és attitűdvizsgálatok hasonló eredményeit (például Janurik, 2007, 2008; Pethő & Janurik, 2009; Jakobicz, Wamzer & Józsa, 2018; Janurik & Józsa, 2018).

A Kodály-koncepció szerinti hazai ének-zene oktatásban a zenei tevékenységek között az éneklés kitüntetett szerepet kap. A zenei elsajátítás iránti motiváltságot így két skála (ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítása, illetve énekléselsajátítás), illetve e skálák összevont mutatója (zenei elsajátítás) alapján vizsgáltuk. Kutatásunk megerősíti az éneklés elkülönülését, mivel eredményeink szerint a tanulók éneklés iránti motiváltsága a ritmizálás, kottaolvasás, zenei ismeretek elsajátítási skálájának átlagával összehasonlítva erősebb, azonban mindkét átlag inkább negatívnak tekinthető. Az elsajátítási motiváció skálák közül az expresszív komponens két skálája, az öröme és a kudarcra adott negatív reakciók átlagai mutatják a legmagasabb értékeket. Ezek alapján a hetedikesek zenetanulás során átélt érzelmi állapotára közepes mértékben jellemző a tanulást kísérő öröm és ugyancsak közepes mértékben jellemző sikertelenség esetén a zenei tevékenységek folytatásának feladása. Összességében az iskolai ének-zene tanulás során kisebb mértékben jellemző az elsajátítás iránti motiváltság, és a tanulóknak csak kisebb hányadára jellemző a zenélés öröme, a zenetanulást kísérő pozitív, örömteli élmények átélése. A további motivációs tényezők közül a közös zenei tevékenységek szintén közepes mértékben motiválják a tanulókat, de az amotiváció is hasonló mértékben jellemző. Zenei képességeikkel kapcsolatos önértékelésük pedig inkább negatívnak tekinthető.

Korábbi, általános és középiskolás tanulókkal flow kérdőívvel folytatott kutatások szintén megerősítik, hogy az iskolai ének-zene oktatás a jelenlegi tartalommal és módszerekkel kevésbé támogatja a tanulókat abban, hogy a zenetanulásukat pozitív, örömteli élmények kísérjék, megismerjék az éneklésben vagy a zenehallgatásban rejlő örömet, kevésbé segítik az önjutalmazó (intrinzik) motívumok működését (Janurik, 2007, 2008; Janurik & Pethő, 2009; Pethő & Janurik, 2009). Mind a korábbi vizsgálatok, mind pedig jelen kutatásunk eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy olyan módszerekre és eszközökre van szükség, amelyek megteremtik az élményszerű, optimális kihívást és a visszajelzéseket biztosító zenetanulás lehetőségét.

A tanulók negatív önértékelésére vonatkozó eredményeink szintén egybehangzanak egy, a zenei énképre vonatkozó, hetedik osztályos tanulókkal folytatott korábbi kutatás eredményeivel (Janurik, Szabó & Józsa, 2020 – megjelenés alatt). Ez a vizsgálat, kutatásunkhoz hasonlóan, az éneklés kiemelt szerepére szintén rámutat. Véleményünk szerint a zenei képességekkel összefüggő negatív önértékelés háttérében elsősorban az éneklés alacsony fejlettsége, ugyanakkor az önértékelésben kimutatható domináns szerepe állhat. Emellett a zenei észlelés fejlettségének téves én-percepciója szintén hozzájárulhat a zenei képességek, ezzel együtt a zenei fejlődési lehetőségek negatív és téves megítéléséhez.

Eredményeink alátámasztják, hogy a kutatásunkban vizsgált elsajátítási motiváció, valamint a közös zenei tevékenységek, a zenei önértékelés és az amotiváció összességében fontos szerepet töltenek be az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában. A motiváció összevont mutatója és az ének-zene tantárgyi attitűd összevont mutatója között erős összefüggést kaptunk. Az egyes elsajátítási motiváció skálák – a feladás, a kudarcra adott negatív reakció kivételével – közepes erősségű összefüggést mutatnak az ének-zene órákon folytatott zenei tevékenységek iránti attitűddel. Regresszió modelljeink alapján a legjelentősebb motiváló ereje a közös zenei tevékenységeknek van, az egyéni eltéréseknek csaknem harmadát ez magyarázza. Az éneklés iránti motivált-ság attitűdre gyakorolt hatását szintén kimutattuk, ami a második legerősebb magyarázó erővel bír, ez a hatás azonban a közös zenei tevékenységek motiváló erejével összehasonlítva kevésbé jelentős. Emellett az elsajátítási öröm és a kudarcra adott negatív reakció szignifikáns magyarázó ereje mutatható ki. A vizsgált tényezők zenetanulásban betöltött jelentős szerepét jelzi, hogy az ének-zene tantárgyi attitűd egyéni eltéréseinek több mint a felét magyarázzák.

Az iskolai tantárgyak között az ének-zene „hasznosságának” a megítélése a legkedvezőtlenebb. A tanulók zenei fejlődésük szempontjából is csak közepes mértékben tartják fontosnak a tárgyat. A hetedikeseknek több mint a fele pedig „nem”, vagy „inkább nem” bízik abban, hogy zenei adottságai, képességei lehetővé teszik számára a zenei fejlődést. A zenetanulási motivációt és a háttérváltozókat független változóként tartalmazó regresszió modellünk az ének-zene tantárgyi attitűd varianciájának több mint a felét magyarázza, e tényezők tehát fontos szerepet töltenek be az ének-zene órák iránti beállítódásban, az ének-zene órák iránti attitűd alakulásában. Közülük a legjelentősebb magyarázó erőt a zenetanulási motiváció képviseli, emellett a tanulóknak az ének-zene órák zenei fejlődésben betöltött szerepéről kialakult meggyőződése és az iskolai tanulás iránti általános attitűdje bír jelentősen kisebb, de szintén szignifikáns magyarázó erővel.

Kutatásunk megerősíti azt a feltevésünket, hogy az ének-zene tantárgy módszertani megújulásában és az ének-zene tantárgyi attitűd alakulásában fontos szerepe lehet azoknak a módszereknek és új oktatási eszközöknek, amelyek a közös zenei tevékenységek és az éneklés motiváló erejére építenek. A zenei képességek – első sorban az éneklés és a zenei észlelés – fejlesztése az önértékelés, a zenei képességek én-percepciója szempontjából ugyancsak fontos lehet. Eredményeink alapján az összetartozás érzését segítő, élményszerűen átélt közös zenélés, éneklés, énekes és énekes-ritmikai játékok támogathatják leginkább a belső motiváció erősödését. Mindezek fontos zenei képességek fejlődését is elősegíthetik. A digitális technikai eszközök ének-zene órai felhasználása és a hozzájuk kapcsolódó módszerek szintén olyan új oktatási lehetőséget jelentenek, amelyek felkelthetik a 21. századi fiatalok érdeklődését a zenetanulás, a zenei fejlődés iránt, továbbá az ének-zene tanulásához kapcsolódó attitűd és az elsajátítási motívumok erősödését segítő, az elsajátítási motiváció működése és a tanulás sikeressége szempontjából optimális kihívást jelentő tevékenységeket tesznek lehetővé.

## *Köszönetnyilvánítás*

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

## Irodalom

1. Ardenska, M., Ardenska, A., & Tomik, R. (2019). Validity and reliability of the Polish version of the Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation. *Health Psychology Report*, 7(3), 254–266.
2. Amit, V. & Nigel, R. (2002). *The trouble with community: Anthropological reflections on movement, identity and collectivity*. London: Pluto.
3. Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2018). Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In A. Elliot, (Ed.), *Advances in Motivation Science*, Vol. 5 (pp. 2–39). Amsterdam: Elsevier.
4. Bharucha, J., Curtis, M., & Paroo, K. (2006). Varieties of musical experience. *Cognition*, 100(1), 131–172. DOI: 10.1016/j.cognition.2005.11.008
5. Bíró, I. F., Hörich, B., Szalai, T., & Váradi, J. (2020). The social dimensions of music education. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai – Musica*, 65(2), 37–50.
6. Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., & Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39–55. DOI: 10.1080/09695940701876128
7. Busch-Rossnagel, N. A. & Morgan, G. A. (2013). Introduction to section three: Overview and analysis. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook on self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 247–264). New York: Psychology.
8. Chrappán, M. (2017). A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178(11), 1352–1368.
9. Comeau, G., Huta, V., Lu, Y., & Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43, 705–718. DOI: 10.1007/s11031-019-09769-7
10. Conway, C. M. & Borst, J. (2001). Action research in music education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(2), 3–8.
11. Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139–152.
12. Cross, I. (2008). Musicality and the human capacity for culture. *Musicae Scientiae*, 12(1), 147–167.
13. Cross, I. (2014). Music and communication in music psychology. *Psychology of Music*, 42(6), 809–819.
14. Culp, M. E. (2016). Improving self-esteem in general music. *General Music Today*, 29(3), 19–24.
15. Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–365.
16. Csapó, B. (2002). Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 45–90). Budapest: Osiris Kiadó.
17. Csíkos, Cs. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 22(1), 3–13.
18. Csíkszentmihályi, M. (1997). *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
19. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
20. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
21. Dohány, G. (2014). Háttérváltozók és a zenei műveltség összefüggéseinek vizsgálata középiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 91–114.

22. Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & McQueen, H. (2012). Perceived benefits of active engagement with making music in community settings. *International Journal of Community Music*, 5(2), 155–174.
23. Hodges, D. & Sebald, D. (2011). *Music in the human experience: An introduction to music psychology*. 2nd Edition, New York, NY: Routledge.
24. Jakobicz, D., Wamzer, G., & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés*, 6(2), 18–31. DOI: 10.31074/gyn201821831
25. Janurik, M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 295–320.
26. Janurik, M. (2008). Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, 18(9–10), 107–116.
27. Janurik, M. & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés*, 6(2), 5–17.
28. Janurik, M. & Pethő, V. (2009). Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109(3), 193–226.
29. Janurik, M., Szabó, N., & Józsa, K. (2020). A hetedik osztályosok zenei énképének jellemzői és összefüggése a zenei képességek fejlettségével. *Magyar Pedagógia*. (Megjelenés alatt.)
30. Janurik, M., Kis, N., & Józsa, K. (2021). Validity and reliability of the Music Mastery Motivation Questionnaire. (Megjelenés alatt.)
31. Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
32. Józsa, K. (2014). Developing new scales for assessing English and German language mastery motivation. In J. Horváth & P. Medgyes (Eds.), *Studies in honour of Marianne Nikolov* (pp. 37–50). Pécs: Lingua Franca Csoport.
33. Józsa, K. & Barrett, K. C. (2018). Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 81–92.
34. Józsa, K., Barrett, K. C., Amukune, S., Calchei, M., Gharib, M., Iqbal Hashmi, S., Podráczky, J., Nyitrai, Á., & Wang, J. (2020). Implications of the DMQ for Education and Human Development: Culture, Age and School Performance. In G. A. Morgan, H.-F. Liao, & K. Józsa (Eds.), *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)* (pp. 133–158). Gödöllő: Szent István Egyetem.
35. Józsa, K., Kis, N., & Huang, S. (2017). Mastery Motivation in School Subjects in Hungary and Taiwan. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 158–177.
36. Józsa, K. & 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), 521–535.
37. Józsa, K. & Pap-Szigeti, R. (2006). Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 131–153). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
38. Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behaviour in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364.
39. Koelsch, B. (2013). *Brain and Music*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
40. Livingstone, S. R. & Thompson, W. F. (2009). The emergence of music from the Theory of Mind. *Musicae Scientiae*, 13(2), 83–115. DOI: 10.1177/1029864909013002061
41. L. Nagy, K. (2003). Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében. Retrieved from <https://ofi.oh.gov.hu/az-enek-zene-tantargy-helyzete-egy-kerdoives-felmeres-tukreben>
42. Mokrova I., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2013). The role of persistence at preschool age in academic skills at kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1495–1503.

43. Morgan, G. A., Józsa, K., & Liao, H.-F. (2017). Introduction to the special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 5–14.
44. Morgan, G. A., Józsa, K., & Liao, H.-F. (2020). Overview of mastery motivation, assessment, and this book. In G. A. Morgan, H.-F. Liao, & K. Józsa (Eds.), *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)* (pp. 19–44). Gödöllő: Szent István Egyetem.
45. Papp, K. & Józsa, K. (2000). Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*, 50(2), 61–67.
46. Pethő, V. & Janurik, M. (2009). Waldorf iskolába járó és általános tantervű tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének összehasonlító elemzése. *Iskolakultúra Online*, 1, 24–41.
47. Pintér, T. K. & Csíkos, Cs. (2020). Tanulók, szülők és tanárok perspektívái az iskolai zenei nevelés céljairól, feladatairól. *Iskolakultúra*, 3(7), 3–25. doi: 10.14232/ISKKULT.2020.7.3
48. Portowitz, A. (2018). Values, belonging, and motivation in the twenty-first-century music classroom. *Israel Studies in Musicology Online*, 15, 120–131.
49. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: An introduction and overview. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness* (pp. 3–25). New York: Guilford.
50. Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C., & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 13(4), Article 511.
51. Szabó, N., Janurik, M., & Józsa, K. (2019). The effect of music island (computer program) on the development of musical abilities in school music lessons. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN19 Proceedings 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 589–599). Palma de Mallorca, Spanyolország: IATED Academy.
52. Veblen, K. K. (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5–21.
53. VanderArk, S., Nolin, W. H., & Newman, I. (1980). Relationships between musical attitudes, self-esteem, social status, and grade level of elementary children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 62, 31–41.
54. Woody, R. H. (2020). Music education students' intrinsic and extrinsic motivation: A quantitative analysis of personal narratives. *Psychology of Music*, 1–23. DOI: 10.1177/0305735620944224



## *The relationship between students' attitudes towards music lessons and their motivation for music learning among seventh graders*

---

The study examined the relationship between students' attitudes towards music lessons and their motivation for school music learning with the involvement of 244 grade 7 students. Besides motivation, we analyzed the role of students' general attitudes towards learning, their GPA as well as their music grade in their attitudes towards music lessons. Furthermore, we looked into the role of students' views about music lessons in their musical development as well as the perceived importance of music lessons compared to other school subjects. The research confirmed previous findings that music is not a favorable subject among students. Out of twelve school subjects, students considered music as the least useful subject. Our results showed that musical mastery motives and social musical activities play an important role in the attitude towards school music lessons. Music education reforms should favor those methods which build on collective, experiential musical activities, facilitate the development of musical abilities, especially singing, and support optimally challenging music learning from the perspective of mastery motives.

**Keywords:** music, attitude towards school subjects, motivation for school music learning, musical mastery motivation, correlation study