

FLOW ÉLMÉNY AZ ÉNEKÓRÁN: A TÖBBSÉGI ÉS A WALDORF-ISKOLÁK ÖSSZEHOSONLÍTÓ ELEMZÉSE

Janurik Márta és Pethő Villő

Szegedi Tudományegyetem, Zeneművészeti Kar

Társadalmunkban a fiatalok nagyobb része számára a klasszikus zenével, az európai zenei hagyományokkal történő ismerkedés és a zenehallgatásban lelhető öröm megismerésének szinte egyetlen lehetőségét az iskolai ének-zeneórák alkalmai jelentik. Mind *Kodály*, mind *Steiner* nevelési elképzeléseiben alapvető fontossággal jelenik meg a zenei nevelés jelentősége. *Kodály* zenei nevelési koncepciójának megvalósulására azonban a tanulók többségét érintő általános – nem ének-zenetagozatos – oktatás keretei között, a minimálisra csökkent óraszám mellett ma már alig van lehetőség. Korábbi kutatásaink eredményei alapján (*Janurik, 2007, 2009*) az iskolai ének-zeneórák jelenlegi formájukban, tartalmukban, az órákon alkalmazott tanítási módszerekkel nem, vagy csak igen csekély mértékben segítik hozzá a tanulókat a klasszikus zenével történő örömteli megismerkedéshez. Korábbi tanulmányaink arra is rámutatnak (*Janurik, 2008, 2009*), hogy azok a tanulók, akiknek több idejük és lehetőségük nyílik a klasszikus zenével történő foglalkozásra, az iskolán kívül – zeneiskolában, vagy művészeti iskolában – hangszerjátékot tanulnak, pozitívabban viszonyulnak a klasszikus zenéhez, közelebb jutnak a klasszikus zene megértéséhez, szignifikánsan több örömet lelnek az iskolai énekórákon folyó tevékenységekben.

A Waldorf-iskolákban fontos szerepet játszik a művészeti – ezen belül a zeneoktatás –, és az ének-zeneoktatásnak szerves részét képezi a hangszerjáték elsajátítása. A tanulmányban bemutatott, az *Oláh Attila (1999, 2005)* és munkatársai által kifejlesztett Flow kérdőív alkalmazásával történt vizsgálat azt kívánja feltárni, mennyiben segíti hozzá a steineri elképzeléseken alapuló, a Waldorf-iskolákban folytatott, a hangszerjátékot is magába foglaló ének-zeneoktatás a tanulókat a klasszikus zene szeretetéhez, a különböző zenei tevékenységekben rejlő öröm megismeréséhez. Továbbá azt is megvizsgáljuk, milyen szubjektív élményeket élnek át a művészetekben gazdag Waldorf-oktatásban részt vevő tanulók a matematika és irodalom tanulása során.

A tanulmány második felében bemutatjuk, hogy milyen összehasonlításokat tehetünk a Waldorf és a korábbi kutatásunk (*Janurik, 2007*) során vizsgált *Kodály* ének-zene tanítási koncepció alapján tanuló, *nem ének-zenei tagozatos* általános és középiskolások között az áramlat-átélés szempontjából pozitív, illetve negatív élmény- és érzelmi állapotokra vonatkozóan.

A reformpedagógia mozgalma

A Waldorf-iskola koncepciója egyike azoknak a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat megújítására törekvő pedagógiai elképzeléseknek és iskolakísérleteknek, melyek a 19. század végén és a 20. század közepe között jelentek meg. A reformpedagógia mozgalma nem csupán egy a szintén kultúra- és társadalomkritikát megfogalmazó, egymáshoz laza szállal kapcsolódó életreform mozgalmak közül, de meghatározó kapcsolatot találunk a nőmozgalommal, az ifjúsági mozgalommal és a korszak szociálpolitikai mozgalmával. A reformelképzelések és a reformiskolák elterjedését egyaránt segítette a meglévő iskolarendszerrel szemben megfogalmazódó radikális vagy óvatos kritika, a fennálló társadalmi rendszer ellentmondásosságának felismerése, valamint az „új ember”, „a fogyasztó” megjelenése (Pukánszky, 2002). Az életreform-mozgalmak a világot, a reformpedagógiák az iskola, az oktatás világát akarták szebbé és emberibbé tenni. A pedagógiai gondolkodás és a nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekedve szembehelyezkedtek a herbarti hagyományokkal, olyan klasszikus pedagógiai alapelveket hoztak vissza, mint a megfigyelés, természetesség és öntevékenység. „A jövőbeni nevelés célja az lesz, hogy egy olyan külső és belső értelemben szép világot hozzon létre, amelyben a gyermek növekedhet.” (Key, 1976. 60. o.) A gyermek nevelésében legfontosabbnak a szabadság, önállóság megteremtése, önkibontakoztatásának segítése, az értelem, az érzelmi élet, valamint a személyiség fejlesztése bizonyult.

Az „új iskolákban” a felnőttek és gyermekek együttesen alakították ki és irányították a közösséget, a közösségi életre való nevelés ezen együttműködés által jött létre, ezzel együtt járt a tanári szerep megváltozása. Újra szerveződött a pedagógusok munkája, a különféle elképzelések magukban hordozták az oktatás módszertani sokszínűségének lehetőségét. Mindez magával hozta egy új iskolai tér kialakításának igényét, a legtöbb iskolakoncepcióban kiemelkedő jelentőségű lett a megfelelő tanulási környezet kialakítása (Sanda, 2008).

Az életreform-mozgalmak azon törekvése, hogy a mindennapokat új minőségre emeljék, esztétizálják (Kiss, 2004) bekerült az iskola falai közé is, a gyermek nevelésének fontos eszköze lett a művészetekkel való aktív kapcsolat. A reformpedagógiai mozgalmon belül megjelenő művészetpedagógiai irányzat a gyermek alkotóképességének és személyiségének fejlesztését tűzte zászlajára, feladata az esztétikai értékek közvetítése mellett az abból származó pozitív nevelő erő hasznosítása volt (Szilvássy, 1999). Maga Ellen Key is úgy gondolta, hogy „a családi és iskolai nevelésnek egyaránt arra kell törekednie, hogy a gyermeket megtanítsa jól látni és olvasni, hogy bepillantást nyerjen a természet, az emberek és a művészet világába”. (Key, 1976. 152. o.) Az önálló alkotást középpontba állító képzőművészeti nevelés, az új szellemű nyelv- és irodalomtanítás és a későbbiekben megjelenő zenei nevelés az iskolai oktatás és a széles körű népművelés megújítását célozták. Ezek az elképzelések több reformpedagógiai koncepcióban is fontos szerepet játszottak, mint például *Montessorinál*, ahol a természettel és a kultúrával való kapcsolat kialakítását szolgálták, vagy *Freinet-nél*, ahol a szabad szöveg, rajz, tánc és zenei alkotás a szabad önkifejezés formáiként jelentek meg. A reformpedagógia és

azon belül a művészetpedagógia fent említett jellemzői nyomon követhetők *Rudolf Steiner* nevelési koncepciójában is.

Rudolf Steiner nevelési koncepciója – a Waldorf-iskola

1919 őszén az első Waldorf-iskolával egy szabad szellemű intézmény kezdte meg munkáját, amelynek középpontjában más reformjellegű nevelési koncepciókhoz hasonlóan a gyermek egyéni képességeinek kibontakoztatását, fejlődésének előmozdítását, „a fej, a szív és a kéz egyidejű fejlesztését” (*Vekerdy*, 1990. 3. o.) szolgálta. *Rudolf Steiner* nemcsak egy részletes (a Szabad-Waldorf-iskolákban követendő) tantervet, de egy messze korát megelőző metodikai-didaktikai eljárást is kidolgozott, amelynek célja önállóan cselekvő, szabad döntésekre képes ember nevelése: „nem kész szakembereket akarnak képezni a 12 év alatt, hanem sokoldalúan művelt, érdeklődő embereket.” (*Calgren és Klinborg*, 1992. 55. o.) A tizenkét évfolyamos Waldorf-iskolákban megvalósuló közösségi iskolakoncepcióban a gyermekek nevelésében a tanárok és szülők egyenlő partnerként vesznek részt, hogy a felnövekvő generáció képességei teljes mértékben kibontakozhassanak. A pedagógusi szerepkör más ezekben az intézményekben: az osztálytanító az első nyolc évben legalább napi két órát tölt az osztályával, így egy sokkal bensőségebb viszony alakul ki. Az oktatás jellegzetességei közé tartozik az epochális rendszerű tanítás, vagyis időszakonként egy-egy témára, tárgyra koncentrálnak, azt tömbösítve tanulják. Az első évtől megkezdik az idegen nyelv tanítását, minden évfolyamban alkalmazzák az euritmia, amely fejleszti és segíti többek között a koncentrációs készséget, a térbeli tájékozódást, a ritmusérzéklet, zenei hallást, a szociális készséget, és javítja a testtartást. *Rudolf Steinernek* a ritmus szerepéről vallott elképzelése egyike a Waldorf-iskolák alapvető nevelési koncepciójának. A Waldorf-oktatás ritmikai összetevőit tanulmányozó kutatások alapján a legalapvetőbb ritmikai összetevő a be- és kilélegzés élménye. Ez a folyamatos váltakozás kapcsolatba hozható az élményszerzésen alapuló tanulás sokféle formájával, a művészi és más benyomások befogadásával (*Smirthrim, Garbati és Upitis*, 2008). További jelentős ritmikai struktúrák még a Waldorf-oktatásban a fogalmi tanulás három napos ritmusa; az alvás és ébrenlét ritmusa; az emlékezés és felejtés ritmusa; a gyermeki fejlődés hat éves ritmusa; a napok, a hetek és az évszakok ritmusa; a test ritmikus rendszerei. Ezek a ritmikai struktúrák *Rudolf Steinernek* a gyermeki fejlődésről vallott elképzelései alapján, fontos szerepet játszanak a Waldorf-iskolák mindennapjaiban. A művészeti nevelés rendkívül fontos szerepet tölt be a Waldorf-oktatásban, a különböző tantárgyakat – és egyben a kézműves foglalkozásokat és a zenét – eszközként használják arra, hogy „az ember testi-lelki erőit a megfelelő módon indítsák fejlődésnek.” (*Steiner*, 1974. 7. o.)

Művészeti és zenei nevelés a Waldorf-iskolákban

A Waldorf-iskolák tanulói számára sokszínű művészeti és kézműves foglalkozások, az iskolai zenekarokban való részvétel biztosítja a művészetekkel való aktív kapcsolatot. Az igényesen megkomponált iskolai hónap-ünnepeken pedig lehetőségük nyílik a bemutatkozásra. *Steiner* szerint a művészi tevékenység hatására „a test is megváltozik:

nyíltabb lesz és fogékonyabb azokra a hatásokra, amelyek az ember benső lényéből fakadnak. Engedelmes és harmonikus hangszerré válik, amin aztán a belső „én” szellemi erői segítségével játszani tud.” (*Calgren és Klinborg*, 1992. 60. o.) A művészet szerepe fontos az akarat „nevelésében”, a személyiség formálásában. A művészi minőség azonban nemcsak a kézműves, zenei és dráma órákon van jelen, „az egész tanítást át kell hatnia” (*Steiner*, 2001. 61. o.). *Nordlund* interjúj vizsgálatai alapján a következő jellemzők figyelhetők meg a volt Waldorf-iskolai tanulók körében: 1. a bonyolult világra való rácsodálkozás képessége; 2. sokrétű tudás; 3. kreatív problémamegoldóvá válás; 4. akaratlagosan fejlesztett intelligencia; 5. az esztétikai élmény megbecsülése; 6. a flow optimális élménye; 7. teljes, harmonikus személyiség; 8. érzelmi intelligencia. A volt Waldorf iskolai tanulók vizsgálata alapján az oktatásba integrált művészetek fontos szerepe mutatható meg az általános és középfokú oktatásban (*Nordlund*, 2006).

Steiner szerint a zenére való fogékonyság már igen hamar, a harmadik és negyedik életév körül megmutatkozhat, például úgy, hogy a gyermek táncolni kezd a zenére. Korán, már hatéves korban kezdik a zenei foglalkozásokat, de nemcsak a tehetséges, hanem a kevésbé muzikális gyerekekkel is, mert „a zenei elem, nem kimondottan a zene tartalma, inkább a ritmus, az ütem és ezek átérzése, jó alapot ad az akarat megerősödéséhez, az akarat energiához.” (*Calgren és Klinborg*, 1992. 95. o.) A főtárgy tanítását az óra „ritmikus” része készíti elő, amely felébreszti a gyerekeket, ráhangolja őket a munkára és segíti a koncentráció fejlesztését. A gyerekek ilyenkor énekelnek, hangszeren játszanak, szavalnak, beszéd- és ritmusgyakorlatokat végeznek.

A Waldorf-óvodától az iskola 2–3. osztályáig, a gyermek kb. kilenc éves koráig tart a „kvinthangulat” időszaka. Ebben az időszakban főleg pentaton dallamokkal találkozhatnak a gyerekek. „A kvinthangulatú dallamot a le nem zártság, egyfajta álmodó érzés és élő, mozgékony ritmus jellemzi.” (*Gajdos*, 2005. 16. o.) A főleg hagyományos magyar és más népek gyermekdalaiból, megzenésített versekből, mondókákból álló zenei anyag egyszólamú, ritmusa a szöveg ritmusát követi, és mozgással együtt tanulják meg a gyerekek. A dalok témája, szövege minden esetben igazodik az epochához, harmadik osztályban például az Őszövetség kulturális témaköréhez, illetve a hónapok ünnepeihez. A zenei foglalkozások alkalmával pentaton furulyát, egyszerű fa és fém ütőhangszereket szolgáltattak meg. A harmadik osztályban a főoktatás első pár percében szopránfurulyáznak a gyerekek, a hangszer mindenkit végigkísér az iskola első nyolc osztályában.

A 4–6. osztályban a hangsúly a belső zeneiség kialakításán van. „A terhangulat a nyiladozó belső érzésvilág [...] kísérője és nevelője” (*Gajdos*, 2005. 18. o.). Ekkor jelennek meg a dúr, moll és modális hangsorokra épülő zenék, vezető szerepet kap a harmónia, a többszólamúság. A tanulók megismerkednek a zene „törvényeivel”, megkezdődik a zenei írás-olvasás tanítása. A közös hangszerek helyett egyéni szólóhangszert választanak, és kisebb együtteseket alakítanak (furulya együttes, népi zenekar), kórusban énekelnek. Van, ahol osztályzenekarok állnak össze, melyek aztán később beleolvadnak az iskolai zenekarba. A 4–6. osztályosok számára ajánlott zenei anyag rendkívül gazdag: finn, izlandi, francia, angol, indián, izraeli, afrikai, indiai, spanyol, orosz, flamand dalok mellett szép számmal találunk magyar népdalokat, népénekeket, éppúgy, mint gregorián dallamokat. A foglalkozások kapcsolódnak az osztályok legjellemzőbb kulturális témáihoz, 4. osztályban az északi mitológiához, 5. osztályban az ókori indiai, egyiptomi és gö-

rög kultúrához kapcsolódó tananyaghoz, 6. osztályban pedig az ókori Róma és a középkor témáihoz.

A 7., 8. és 9. osztály zenei világa az „oktávhangulat” jegyében telik, „az oktávérzés a felnőtttség, az önazonosság, a tudatos, éber „én” érzése” (Gajdos, 2005. 19. o.). A klaszszikus zenével való megismerkedés a huszadik századi műveket is magába foglalja. Ehhez kapcsolódóan zenetörténetet, zeneelméletet is tanulnak a diákok. Az énekes zenei anyagot tekintve kettő–három–négy szólamú kórusműveket ajánl Gajdos daloskönyve, többek között Praetorius, Byrd, Purcell és Schütz műveit, melyek a 7. osztályban tanult reneszánsz témakörhöz kapcsolódnak. Ezen kívül magyar népdalokat, más népek dallamait, de Bob Dylan és John Lennon dalai is az ajánlott tananyag részét képezik.

Olyan „az ember természete, hogy bizonyos értelemben zenésznek született” vallja Steiner (1974. 17. o.). A művészetek és azon belül is különösen a zene a Waldorf-iskolákban „hozzátartozik a sokoldalúan művelt, érdeklődő emberneveléshez” (Steiner, 58. o.). A zeneoktatás minden évfolyamon fontos szerepet játszik, a főtárgy oktatása előtt segíti a koncentrációt, az anyag pedig szorosan kapcsolódik a mindenkori epochához, a hónapokhoz, ünnepekhez. Az iskolában eltöltött első nyolc év a tapasztalásról, élményszerzésről szól e téren is, a minél több dologgal, jelenséggel való megismerkedés, a látókör bővítése. A cél elsősorban a gyermek önálló zenei világának kifejezése a szabad improvizatív játékokon és gyakorlatokon keresztül. A zenei írás-olvasás, a zeneelmélet kérdései a magasabb osztályokban jelennek csak meg, a tudatosítás a tapasztalás, a közös és egyéni zenélés megjelenése után kezdődik. Az énekoktatás anyaga rendkívül színes, az alsóbb osztályokban sokszor az osztálytanítók is írnak rövid dalocskákat, ezen kívül a magyar és más népek népdalait, megzenésített verseket, gregorián, reneszánsz és klaszszikus műveket is találunk. Az iskolákban rendkívül fontos szerepet töltenek be a hónap-ünnepek, melyeken többnyire zenei vagy zenével kísért produkciókat mutatnak be a tanulók.

Kodály zenepedagógiai koncepciója

Kodály zenepedagógiai koncepciója a 20. század egyik legmeghatározóbb zenei nevelési koncepciója. Kodályt a zeneoktatással kapcsolatos kérdések – például a belső hallás fejlesztésének problémái – már igen korán, zeneakadémiai tanárként foglalkoztatták, igaz, ekkor még a szakoktatás kapcsán. Breuer szerint (1976) pedig már a berlini (1906–1907) útján megfogalmazódtak zeneoktatás reformjával kapcsolatos gondolatok. Nem összegezte egyetlen kiadványban nevelési elképzeléseit, zenepedagógiára vonatkozó megállapításai 1925 után kerültek megfogalmazásra. A zenei neveléssel kapcsolatos nézeteit először a Gyermekkarok című tanulmányban vetette papírra 1929-ben. Kodály „mélyégesen hitt a rendszerré emelt katarzis léleknevelítő hatalmában, az esztétikum erkölcsöt fejlesztő, karakterformáló erejében. [...] A régi görög filozófusok elszántságát meghazudtoló makacssággal hirdette a zene embert jobbító, társadalmi bajokat csökkentő erejét.” (Pukánszky, 2005. 32. o.) Előadásaiából, nyilatkozataiból, beszédeiből (Kodály, 2007) és jegyzeteiből, feljegyzéseiből (Kodály, 1989) körvonalazhatóak pedagógiájának

sarkkövei: 1. a zenei nevelés mindenki számára elérhető legyen, 2. melynek alapja az éneklés, 3. valamint a zenei anyanyelv, a magyar népzene ismerete, 4. a zeneértés feltétele pedig a zenei írás-olvasás elsajátítása a relatív szolmizáció alkalmazásával (*Ittész*, 2004 idézi *Gönczy*, 2008).

Zenei nevelési elképzelései nemcsak a zenei szakképzésben terjedtek el, de megjelentek az általános iskolák – leginkább a szintén elképzeléseikhez köthető ének-zenei általános iskolák – ének-zene oktatásában is. *Kodály* és *Steiner* zenei nevelési elképzeléseit összevetve egyezéseket találunk. Mindkét elképzelés a zenei nevelésen keresztül elsősorban a gyermek személyiségének fejlesztését, képességei kibontakoztatását kívánja segíteni. Ennek megkezdését *Kodály* már a gyermek megszületése előtt kilenc hónappal, de – akárcsak *Steiner* – már az óvodában fontosnak tartja. Az iskolai zenei nevelésben egyaránt fontosnak tartják az éneklést, a szabad rögtönzésben való zenei önkifejezés szerepét. A *Kodály* koncepció szerint tanulók mindennapos gyakorlatában a rögtönzés azonban inkább háttérbe szorul. A zenei tananyagot tekintve a *Gajdos*-féle és a *Kodály-Ádám* énekeskönyv hasonlóan a pentaton dallamokra építve kezdi meg a zene tanítását, ezután következnek a magyar és más népek dalai. *Kodály* egyértelműen a magyar népdalokat tekinti kiindulásnak, csak ezek ismerete után kerülhetnek kapcsolatba a gyermekek idegen népek dalaival, *Steinernél* nem találkozunk ilyen kitételrel. A két zenei nevelési elképzelés közötti további jelentős különbség még, hogy míg *Kodály* elképzeléseiben az éneklés egyeduralgó a hangszeres zenével szemben – a hangszeres képzés a zeneiskolák feladata –, a Waldorf-iskolák énekóráin fontos szerepet játszanak a kis ütőhangszerek és a furulya, emellett hangszertanulásra is lehetőség nyílik. *Kodály* koncepciója alapján az általános iskola első osztályában megkezdődik a zenei írás-olvasás elsajátítása, a Waldorf iskolákban azonban a zenei írás-olvasás, a zeneelmélet kérdései a magasabb osztályokban jelennek csak meg. *Kodály* és *Steiner* elképzelése az volt, hogy a zene természetes jelenséggént jelen lesz a tanulók mindennapjaiban, ennek megvalósulását mutatják a főtárgyat bevezető „ritmikus szakaszok” a Waldorf-iskolákban, illetve a mindennapos énekórák a *Kodály* koncepciója szerint működő ének-zenei általános iskolákban.

A Kodály koncepción alapuló oktatást érintő transzferhatás vizsgálatok

A Kodály-koncepció alapján tanuló gyerekek sokoldalú fejlődését mutatják az ének-zenei iskolákban végzett magyarországi transzferhatás vizsgálatok: *Kokas* 1969 és 1972 között végzett vizsgálatai (*Kokas*, 1972); *Bácskai*, *Manchin*, *Sági* és *Vitányi* követéses vizsgálata (1972); *Barkóczy* és *Pléh* (1977) négy éven át folytatott pszichológiai hatásvizsgálata. A vizsgálatok eredményei egybehangzóan igazolják, hogy az ének-zenei iskolákban folyó zenei nevelés hatására nemcsak a gyermekek szociális készségei fejlődtek és tanulmányi eredményei javultak, de csökken a verbális és nem verbális intelligencia közötti aránytalanság, és az alacsony szocio-ökonómiai státusból következő szociális és kulturális hátrány is csökkenthető. Az ének-zenei általános iskolákban folytatott tanulmányok hatással voltak a fiatalok későbbi életvezetésére is. A zenével történő foglalkozás szociális készségek fejlődésére gyakorolt hatását mai kutatások is igazolják (*Zsolnai* és *Józsa*, 2002, 2003). *Laczó Zoltán* (1985, 1987, 1991) vizsgálatai is alátámasztják a *Kodály*-koncepció alapján történő intenzív ének-zenetanításnak az intelligen-

cia fejlődésére gyakorolt hatásával kapcsolatos kutatási eredményeket. Ezek szerint az intelligencia fejlődése az intenzív zenei nevelés következtében felszabadul a szocio-ökonómiai státusz meghatározottságai alól; továbbá a magasabb IQ nem feltétlenül jár együtt jobb zenei képességekkel, de a jobb zenei képességek magasabb IQ eredményeket mutattak. *Laczó* vizsgálatai arra is rámutatnak, hogy a zenei képességfejlesztésre a heti két órás énekoktatás nem ad elég lehetőséget. Szintén az intellektuális képességek esetében ír le pozitív hatást *Páskuné* (1999). A hazai transzferhatás vizsgálatok eredményeit támasztják alá a *Kodály*-koncepció alapján, külföldön oktatott tanulók vizsgálatai is. Az intelligencia növekedését tapasztalta *Schellenberg* (2004) *Kodály*-módszerrel tanított ének és zongorát tanuló csoport esetében. Egy másik, a beszéd prozódiaja által közvetített érzelmek iránti érzékenységet vizsgáló irányított kísérletben zongorát tanuló, *Kodály*-módszerrel tanuló ének-, dráma- és kontrollcsoport szerepelt. A legeredményesebb a zongorát tanuló csoport volt. A *Kodály*-énekcsoport a nyolc feladattípus közül ötben múlta felül a drámacsoportot, és négy feladat esetében teljesített jobban a kontrollcsoportnál (*Thompson, Schellenberg és Husain, 2004*). *Gardiner, Fox, Knowles és Jeffrey* (1996) elsősztályos tanulókkal folytatott kísérletében négy *Kodály*-módszerrel oktatott ének- és speciális vizuális művészeti oktatásban részesülő osztály, és négy hagyományos tantervvel tanuló osztály eredményeit hasonlítja össze. A kísérletben a művészeti képzésben részesülő gyerekek matematikában és olvasásban felülmúlták a hagyományos tantervű osztályokban tanulók eredményeit.

Az ének-zeneoktatás napjainkban

Kodály zenei nevelési koncepciója ma is a magyar zenei köznevelés alapját jelenti. Elképzelései azonban leginkább az 1950-ben még kísérleti jelleggel indított, majd később az egész országban elterjedt iskolatípusban, az ének-zenei általános iskolában, az általános iskolák ének-tagozatán és a zeneiskolákban szervezett előkészítő és szolfézs osztályokban valósultak meg. „A *Kodály*-pedagógia nem kevesebb, mint a pedagógiai tér egészének átalakítása egy olyan hatékony eszközrendszer segítségével, amely *Kodály* meggyőződése szerint az emberi képességek széles spektrumának kiteljesítésében segít” (*Gönczy, 2008. 173. o.*). Az ének-zenei általános iskolákban a gyerekek mindennapi kapcsolatba kerülnek az énekléssel, a zenével, szemben az általános iskolák heti két ének-órájával.

Az utóbbi évtizedekben azonban az ének-zenetagozatos általános iskolák száma a korábbiakhoz képest mintegy negyedére csökkent. A tanulók legszélesebb körét érintő, nem zenei tagozatos általános iskolákban, pedig napjainkra már csupán heti egy órában foglalkoznak ének-zenével a gyerekek. Ezekben az osztályokban *Kodály* elképzeléseinek megvalósulásától – a zeneértő, koncertlátogató közönség „kinevelésétől” – egyre távolabb kerülünk. *Laczó Zoltán* szerint, az általános zenei műveltség alapeszméjének a megvalósulásához tradicionálisan keretet adó heti két énekóra leredukálása nemzeti kulturális örökségünk megcsorbításaként is tekinthető (*Laczó, 2008*). Az utóbbi évtizedekben megjelenő, a zeneoktatás helyzetét sokoldalúan elemző zeneművészek, zenepedagógus-

ok írásai nyomán (lásd *Csillag*, 2000; *Gönczy*, 1992, 1993, 2008; *Ittész*, 2000; *L. Nagy*, 1996, 1997; *Stachó*, 2008; *Szabó*, 1989) az a konszenzusos vélemény fogalmazható meg, hogy a jelenlegi ének-zeneoktatás nem éri el a célját, és egyre távolodik a *Kodály* által megfogalmazott lehetőségektől. „A *Kodály* által felvázolt középtávú tervet Magyarország nem valósította meg, a közoktatásba integrált zenei nevelés távolodik attól a lehetőségtől, hogy elérje a zeneszerző által megfogalmazott humán kulturális célokat” (*Gönczy*, 2008).

Az általános iskolák nem zeneis osztályaiban folytatott énekórák nem hogy nem hoznak a korábbi transzferhatás vizsgálatokhoz hasonló eredményeket, de a legfrissebb vizsgálatok azt mutatják, hogy ezen tanulók körében rendkívüli mértékben csökkent a klasszikus zene népszerűsége, az énekórák apátiát, unalmat és szorongást váltanak ki a tanulókból (*Janurik*, 2007). Az általános és középiskolás fiatalok klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének vizsgálata alapján (*Janurik*, 2008) megállapítható, hogy az iskolai ének-zenetanulás során nem alakul ki a tanulók olyan mértékű érdeklődése és szeretete a klasszikus zene iránt, hogy önállóan, a szabadidejükben is keressék azokat a lehetőségeket és alkalmakat, hogy újabb zeneműveket ismerhessenek meg. A vizsgálatban részt vevő tanulók 80 százaléka soha nem hallgat iskolán kívül komolyzenét, 34 százalékuk pedig még a véletlenül meghallott klasszikus zene helyett is azonnal másik műsort keres.

A mai problémák jóval korábbi gyökereire hívja fel a figyelmet *Józsa Péter* (1972) úttörő jelentőségű, 1970-ben lefolytatott zeneszociológiai vizsgálata. E kutatás alapján a magyar lakosság zene iránti attitűdjével kapcsolatosan alkothatunk képet. A vizsgálat különös jelentőségű, ha figyelembe vesszük, hogy 36 éve – nem sokkal *Kodály* halála után –, a magyarországi ének-zeneoktatás „virágzásának” nevezhető korszakában történt. Az általános iskolai ének-zeneoktatás eredményessége, a klasszikus zenét szerető, biztos zenei ízléssel rendelkező közönség kinevelése, e véletlenszerűen kiválasztott minta alapján, már 1972-ben is megkérdőjelezhetőnek bizonyult. *Józsa* szerint az eredmények azt mutatják, hogy „az általános iskola elvégzése semmit sem nyújt a zenei érzékenység, a zenéhez való viszony fejlesztése terén; hogy a rádió műsorából ebben a rétegben kizárólag a legkönnyebb zene kerül „vételre”, az igényesebb zene már csak hangfüggöny, és ha korunk zenéje szólal meg, feltehetően elzárják a készüléket.” (*Józsa*, 1972. 170. o.) *Józsa* szerint a vizsgálatban nem mutatkozik a fiatal, az ötvenes-hatvanas években iskolába járt nemzedék tagjainak attitűdrendszerében arra utaló jel, hogy zenei ízlésük, a halott zenéssel kapcsolatos értékítéletük más korosztályokkal összehasonlítva színvonalasabb lenne. Véleménye szerint a lakosság zenekultúrájára vonatkozó kép – már 1972-ben is – meglehetősen negatív.

Turmezeiné Heller Erika és *Balogh László* (2009) a zenei képességfejlesztés területén számtalan témakört érintő munkájában kiemeli azt, hogy az egyes országok iskola-rendszereinek a zenei neveléshez való viszonya igen nagy eltéréseket mutat. Az alkalmazott zenepedagógiai módszerek azonban egyaránt azt hangsúlyozzák, hogy a zenei nevelés célja a zenei élménynyújtás. Továbbá célul tűzik ki a zenei megismerő-, befogadó- és alkotóképesség fejlesztését, azonban a megvalósulásban – prioritásokban és életkorhoz kötöttségben – már komoly eltérések mutatkoznak. *Turmezeiné* és *Balogh* szerint azonban „a zenei gondolkodást és fogalomalkotást a formális oktatás fejleszti ki.” (*Turmezeiné és Balogh*, 2009. 77. o.)

Áramlatélmény és önjutalmazó motiváció

Mi készíteti az embert, hogy az élet által követelt erőfeszítéseknek eleget tegyen? *Csikszentmihályi* e kérdésre adott válasza evolúciós eredetre utal. *Csikszentmihályi* szerint az evolúció emberi szintjén a faj tagjainak meg kell tanulniuk, hogyan tudják elsajátítani és ellenőrizni az ellenséges és változó környezetet. A természetes szelekció során azok az egyedek és utódaik jutnak előnyhöz, akik élvezik az elsajátítást és a kontrollt (*Csikszentmihályi, Abuhamdeh és Nakamura, 2005*). Az intrinzik vagy önjutalmazó motiváció tanulmányozásából nőtt ki az utóbbi évtizedekben széles körben kutatott terület, a *Csikszentmihályi Mihály* által feltárt áramlatélmény, a flow jelenségének kutatása. Az áramlatélmény jelenlétével kísért tevékenység – amely magában foglalja az elsajátítást, a kontrollt, valamint az autonóm viselkedést – tevékenységeink örömteli átélését teszi lehetővé. Az áramlatélményről beszámoló emberek – kortól, nemtől, kultúrától függetlenül – egyfajta lebegés-érzést írnak le, úgy érzik, mintha a dolgok szinte maguktól, és jól történének. Beszámolnak például az időérzékelés megváltozásáról, az én-tudatosság elhalványulásáról és sokan ahhoz hasonlítják ezt az állapotot, mintha áramlat sodorná magával ilyenkor az embert.

Az áramlat, vagy optimális élmény olyan elmélyült tevékenységünk során jön létre, amikor teljes figyelmünkkel a feladatunk felé fordulunk, nagy koncentrációt igénylő erőfeszítések alkalmával. „Az áramlatélmény során lehetőségünk adódik, hogy a legjobbat nyújtsuk, ami tőlünk telik.” (*Csikszentmihályi, 1997. 105. o.*)

Az áramlatélmény megjelenésének alapvető feltétele a tudatunkban kialakuló rend és harmónia. Az áramlatélmény kialakulását reális, még éppen teljesíthető világos célok segítik. A ránk váró kihívások, és a feladat elvégzéséhez szükséges képességeink egyensúlyára van szükség, továbbá fontos a tevékenységünkről kapott azonnali pozitív visszajelzés. *Csikszentmihályi* szerint a figyelmi koncentráció kulcsfontosságú szerepet játszik az áramlatélmény megjelenésében. Az erős összpontosítás következtében olyan tudatállapot alakul ki, amely „a pszichikai entrópiával ellentétes állapot a tökéletes élmény állapota. Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk. A gondolatok, a szándékok, az érzések, és az összes érzékszerv ugyanarra a célra összpontosulnak. Nem kell aggodalmaskodnunk, nem kell megkérdőjeleznünk önmagunkat.” (*Csikszentmihályi, 1997. 70. o.*)

Nagy József (2001) személyiségelmélete a személyiséget hierarchikus komponensrendszerként határozza meg, a motivációt a környezetével kölcsönhatásban működő, önmódosuló, önfejlődő hierarchikus képességrendszerként tekinti. A különböző tevékenységeink háttérben álló motívumok jellegzetességei alapján beszélhetünk külső (extrinzik), vagy önjutalmazó (intrinzik) motivációról. Az utóbbi idők vizsgálatai e külső és belső motívumok egymásra hatását, párhuzamos működését jelzik. Az önjutalmazó, vagy intrinzik motiváció legáltalánosabban elfogadott meghatározása szerint „egy tevékenység megkezdésére, folytatására való készlettel sokkal inkább a tevékenységben lelt örömről, mint valamiféle cél elérése érdekében” (*Hidi, 2000* idézi *Józsa, 2007. 28. o.*). Az intrinzik motiváció fogalma tehát, a cselekedeteink energiaforrásként megjelenő örömet emeli ki. *Johnson* pedagógiai-pszichológiai megközelítése alapján, az intrinzik motiváció forrását négy lényeges szükséglet képezi: kompetenciamotiváció, teljesít-

ménymotiváció, önmegvalósítás és az egyensúly szükséglete. Az önjutalmazó, vagy intrinzik motiváció növelése a fenti szükségletek kielégítésének biztosításával lehetséges, illetve az akadályozó tényezők megszüntetésével (Johnson, 1979 idézi Kim, 1998). Kutatások kimutatják, hogy a pozitív kompetencia visszajelzés pozitívan kapcsolódik a rákövetkező motivációhoz, mely az aktivitást kíséri. Ezek az eredmények Csikszentmihályi szerint megegyeznek a flow-kutatás eredményeivel. Azonban a flow-kutatások szerint, az intrinzik módon motivált cselekedeteknek sokkal több jutalma származik az élmény megtapasztalásából, és az érdeklődésből, ami a flow lényegét jelenti. Csikszentmihályi szerint a motiváció elméletek elhanyagolják az embert, ahol a motiváció megjelenik (Csikszentmihályi, Abuhamdeh és Nakamura, 2005). A kutatások jellemzően az akciók okaival, funkcionális feltételeivel, mint kívánatos hozadékkal, mint a feldolgozással foglalkoznak. Csikszentmihályi szerint általában mellőzött téma, hogyan érez az ember miközben cselekszik. Valójában egy adott cselekvési szekvencia az egyén kiértékelésén alapul és az önjutalmazó (intrinzik) módon motivált viselkedés legközelebbi előidézője az élmények minősége lehet. Az áramlatélmény kutatása a jelenség oldaláról vizsgálja az ember aktuális, a cselekvés közben átélt tapasztalatait (Kiyoshi és Csikszentmihályi, 1998; Csikszentmihályi, Abuhamdeh és Nakamura, 2005). Az érdeklődésteoretikus alapú motivációkutatások alapján – melyek egyik kiemelkedő személyisége Csikszentmihályi – az érdeklődés ott fejlődik leginkább, ahol az autonómia, kompetencia és a szociális beágyazottság iránti igény, mint alapfeltételek, adottak. Az áramlatélmény megtapasztalásának elméleti rekonstrukciója mellett fontos annak a kérdésnek a megválaszolása is, hogyan vonatkoznak egymásra a (meta)kognitív és motivációs komponensek az önvezérlésnek és a flow megtapasztalásának, azaz a cselekvésre vonatkozó ösztönzésének az aspektusai (Réthy, 2003).

A megismerésben alapvető funkciót tölt be az elsajátítási motiváció. Az elsajátítási motívumok önjutalmazó (intrinzik) motívumok, a tanulási motívumok alapvető összetevői, alapmotívumai (Carlton és Winsler, 1998; Jennings, Yarrow és Martin, 1984). Az ember veleszületetten motivált az elsajátításra és a kontrollra. Az elsajátítási motívumok – az áramlatélményhez hasonlóan – tevékenységeink örömteli átélését teszik lehetővé. Amíg azonban az elsajátítási motívumok a tanulással kapcsolatos tevékenységekhez kötődnek, az áramlatélmény bármely tevékenység során megjelenhet. Mind az áramlat-átélés, mind az elsajátítási motívumok működésével jellemezhető tevékenységek során kiemelt szerep jut az optimális kihívásnak és ezen keresztül a készségek és képességek fejlődésének, valamint a cél elérhetőségében rejlő kismértékű bizonytalanságnak, így egyik esetben sem beszélhetünk egyszerű célmegvalósításról. Az elsajátítási motívumok fejlődése fontos szerepet játszik további tanulási motívumok kialakulásában. Az elsajátítási motiváció életkori változásival, az elsajátítási motívumok fejlődésével, a motívumokra befolyást gyakorló tényezők feltárásával, az elsajátítási motívumok és az értelmi fejlettséggel kapcsolatosan Magyarországon Józsa Krisztián végzett széles körű kutatásokat (Józsa, 2002a, 2005, 2007).

Áramlatélmény és önjutalmazó motiváció iskolai kontextusban

A tanulási motivációt és annak a tanulási tevékenységre gyakorolt hatását közel fél évszázada kutatják (Nagy, 1998a, 1998b; Réthy, 1989, 2001, 2002). „A tanulás folyamata nemcsak intellektuális teljesítmény, hanem egyidejűleg motivációs és emocionális megküzdési helyzet is.” (Réthy, 2003. 44. o.) A tanulás háttérében álló legtermészetesebb motiváló erőt az önjutalmazó, vagy intrinzik motívumok jelenthetik. A legintenzívebb törekvések az önjutalmazó, vagy intrinzik motivációt támogató oktatás gyakorlati megvalósításra a személyközpontú, alternatív pedagógiai rendszerekben figyelhetők meg. Az egyik ilyen világszerte működő iskolatípus a Montessori-iskola. Kim Rita (1998) az intrinzik motivációt érintő tényezőket mutatja be tanulmányában a Montessori-pedagógián keresztül. A tanulmány rámutat, hogy az önjutalmazó motiváció tartós fenn tartása, illetve növelése egy összefüggésrendszerben a legeredményesebb, ahol az egyes elemek egymást erősítik, esetleg egymást feltételezik. Ez nem zárja ki azonban azt a lehetőséget, hogy az intrinzik motivációt erősítő tényezők bármelyikét alkalmazzuk a pedagógiai munkában, függetlenül az iskola típusától (Kim, 1998). Kim összefoglalása alapján az önjutalmazó motivációt támogató lehetőségek: együttműködést serkentő interakciók ösztönzése, szemben a versengő vagy individuális csoportléggörrel; az autonómiát erősítő pedagógusi attitűd és környezet, szemben a kontrollálóval; a kompetenciaérzet erősítése, szemben a kudarc hangsúlyozásával; az indokolatlan és kontrolláló jutalmak elhagyása; a szorongást kiváltó tényezők csökkentése; a tanulók érdeklődéséhez igazított, jól szerkesztett tananyag.

Réthy véletlenszerűen választott 5408 tanuló bevonásával vizsgálta a tanulási motiváció összetételét, mennyiségi és minőségi változását, életkorok szerinti alakulását. A vizsgálat alapján a tanulás motivációs összetevői között első helyen a kedvezőtlen – elkerülő motívumok állnak. Második helyen a tanulás társadalmi és egyéni jelentőségének felismerése, harmadik helyen pedig a külső motívumok szerepelnek. A vizsgálat alapján általánosan a magyar tanulók összességénél az utolsó helyre szorulnak a kognitív megismerési érdeklődési motívumok, amelyeket az intrinzik, vagy önjutalmazó motivációval hozhatunk összefüggésbe. A kognitív megismerési, érdeklődési motívumok legmagasabb átlagértékét a nagyvárosok tanulói adták. A belső, megismerési motívumok kiépülése az iskolatípusok szerint az egyetemisták és az alternatív iskolákba járók között a leghatékonyabb. A vizsgálat az oktatás különböző évfolyamai között kimutatható egyenetlenségekre is felhívja a figyelmet. „A kezdő iskolai években még kialakul, megtalálható az a megismerési-érdeklődési motívum, amely az iskolázás közbülső szakaszában különböző okok miatt „megkopik”, majd az iskolázás végső szakaszában ismét nagyobb szerephez jut.” (Réthy, 2003. 130. o.) Réthy egy másik vizsgálata arra hívja fel a figyelmet, hogy elgondolkodtató különbség jelenik meg a pedagógusok által a tanítványaik részéről észlelt motívumok, és az általuk a tanulás szempontjából ideálisnak tartott motívumok között. Réthy szerint a vizsgálat alapján az is kitűnik, hogy a tanárok nem ismerik megbízhatóan a tanulóknak ható tanulási motívumokat, így kérdéses azok fejlesztésének eredményessége is (Réthy, 2003).

Csikszentmihályi szerint a flow fontos szerepet tölthet be a diákok iskolai tanításában, és a tehetséggondozásban (Csikszentmihályi, 2007). Vizsgálatai azt mutatják, hogy

tehetséges gyermekek esetében, a flow gyakori átélése nagyobb hatással van a tehetség kibontakozására, mint a kognitív képességeket objektíven mérő tesztekben elért jó eredmény, vagy bizonyos személyes tulajdonságok (például szorgalom), vagy a szülők társadalmi és anyagi helyzete. *Csikszentmihályi* szerint a tevékenységbe történő teljes beleolvadás, amelyet az áramlatélmény átélése nyújt, az előidézője a létrejövő motivációnak, amely szignifikánsan hozzájárul az érdeklődés és a tanulás fenntartásához. *Csikszentmihályi* nyilvánvaló kapcsolatot mutat ki a tevékenységbe történő teljes beleolvadás és a tanulás között.

Szintén a különböző iskolai tevékenységekbe történő bevonódást, az érdeklődést és flow-élmény átélését vizsgálja longitudinális kutatásában *Rathunde* (1993) 200 tehetséges tanuló bevonásával. *Rathunde* vizsgálata alapján leginkább az iskolai tananyagot felüli szakköri foglalkozások kötik le a tanulók figyelmét. Ezek a szakköri órákon jelenik meg az áramlat átélés szempontjából legkedvezőbb összetételben a spontán belemerülés érzése, a fontos cél, az érzékelt magas képességek és magas kihívások a tanulók szubjektív megítélése szerint. Az iskolai tanórák szubjektív élményeihez inkább a képességek alacsony, illetve a kihívások – képességekhez mérten – magas érzékelése társul. Továbbá alacsony mértékű spontán figyelem és magas célvezéreltség jellemzi az iskolai tanórákat. A tanulók az iskolai tevékenységet fontosnak és kihívást jelentőnek érzékelik, ám gyakran nem vonódnak bele a tanulásba és a képességeiket is relatíve alacsonynak értékelik. *Rathunde* vizsgálata alapján az iskolai munka leginkább a szorongással, unalommal és a „rabszolgamunkával” kapcsolható össze a tinédzserek megítélésében.

További kutatások az oktatás ritmikai összetevőinek a jelentőségét hangsúlyozzák. *Smirthrim* és munkatársai vizsgálata alapján a Waldorf-oktatás fontos ritmikai összetevői nagyban hozzájárulnak a Waldorf-tanulók tanulásba történő erősebb bevonódásába. A kutatásban a vizsgált iskolatípusok közül a Waldorf tanulók mutatták az iskolai tevékenységekbe történő legmagasabb szintű bevonódást (*Smirthrim, Garbati és Upitis, 2008*). *Smirthrim* és munkatársai szerint a pedagógiai gyakorlat számára nem eléggé ismert a ritmus fontos szerepe abban a tekintetben, hogy a tanórák élvezetessé váljanak a tanulók számára. A kutatás eredményei felhívják a figyelmet a tanár szerepére is. A tanár egyénisége, szakmai tudása nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók számára élvezetesebb legyen a tanulás. Ezt erősíti meg *Bakker* (2003) vizsgálata is. E szerint a tanár intrinzik munka motivációja különösképpen hozzájárul a tanítványai által átélt áramlatélmény kialakulásához.

A magyar fiatalok iskolában, családban, barátok közt és egyedülállt alkalmával átélt áramlat-, illetve az ezen élethelyzetekben tapasztalt negatív élményeikkel – apátia, unalom, szorongás – kapcsolatosan az *Oláh Attila* és munkatársai által készített felmérések alapján kaphatunk képet (*Imre, 2002; Oláh, 1999, 2004, 2005*). A magyar fiatalok beszámolóí szerint átlagosan az iskolai elfoglaltságok 32%-a köti le az érdeklődésüket, okoznak élvezetet és teszik próbára képességeiket, valamint a legtöbb unalom, szorongás és apátia is az iskolához kötődik. A serdülőkorú fiatalok iskolai tevékenységeik 23%-át élük át szorongás kíséretében, 22%-ban élnek át apátiát, és 23%-ban unalmat. A legtöbb áramlatélményt (45%) – a külföldi kutatásokkal összhangban – a magyar fiatalok is baráti társaságban élük át (*Oláh, 1999*). Az *iskolai tanórákon* a flow magasabb átlagértékkel szerepel, mint a szorongás, vagy az unalom. A tanulók iskolai közérzetét erősen befolyá-

solhatja a család szociokulturális háttere, a kortárscsoportozáshoz fűződő kapcsolat, a tanár személyisége, az eredményesség, az osztálytermi munka jellege (Imre, 2002).

Korábbi kutatásunk (Janurik, 2007) általános és középiskolás tanulók áramlat-átéléssel és intrinzik motivációval összefüggésbe hozható élmény és érzelmi állapotait vizsgálja ének-zene, matematika és irodalomórákon. Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a magyar ének-zeneoktatás nem tölti be a szerepét, nem járul hozzá ahhoz, hogy a fiatalok örömet leljenek a különböző zenei tevékenységekben, és érdeklődéssel forduljanak a klasszikus zene felé. A nem zenei tagozatos általános és középiskolások körében folytatott vizsgálat eredményei alapján a magyar tanulók többsége számára az ének-zeneórák szorongással, apátiával, unalommal és – más tantárgyakkal összehasonlítva – kevesebb örömmel kapcsolódnak össze. Különösen elgondolkodtató mind az általános, mind a középiskolás fiúk helyzete. A fiúk esetében az ének-zeneórákon átélt szorongás, apátia, unalom mértéke felülmúlja az érdeklődés és átélt öröm mértékét. A vizsgálathoz kapcsolódó attitűd vizsgálat pedig szintén az ének-zeneoktatás eredménytelenségére mutat rá (Janurik, 2009). A tanulók 80 százaléka nyilatkozik úgy, hogy soha nem hallgat iskolán kívül komolyzenét, vagy csak nagyon ritkán, 34 százalékuk pedig teljes mértékben elutasítja, még a véletlenül meghallott klasszikus zene helyett is azonnal másik műsort keres. A klasszikus zene tehát a magyar tanulók többsége számára megközelíthetetlen, semmiféle mondanivalót nem hordoz. A kapott eredmények az iskola felelősségére és az ének-zeneoktatás jelentőségére is rámutatnak: a fiataloknak – a vizsgálat által kimutatott – rendkívül negatív klasszikus zenéhez fűződő attitűdjére arra enged következtetni, hogy a klasszikus zenéhez történő közeledésnek az iskolán kívül sincsenek meg a lehetőségei a fiatalok nagy része számára.

A klasszikus zenéhez fűződő pozitívabb viszonyulást mutatnak azok a tanulók, akik az iskolán kívül is kapcsolatba kerülnek a zenével, zeneiskolában, vagy művészeti iskolában hangszert tanulnak (Janurik, 2008). A hangszeres órák flow átlagai azt mutatják, hogy az általános és középiskolás tanulók szignifikánsan több örömet lelnek a zeneiskolai órákon folyó tevékenységekben, továbbá szignifikánsan kevesebb unalmat, apátiát és szorongást élnek át, mint az általános és középiskolai tanítási órák alkalmával. A zeneiskolai flow átlagok alapján az is látható, hogy a hangszert tanuló fiatalok számára a zeneiskolai órák a legtöbb örömet nyújtó egyéb szabadidős elfoglaltságaikhoz mérhetőek. A zene- és művészeti iskolákban történő hangszertanulás a szabadidő tartalmas, hasznos és örömteli eltöltésének lehetőségét nyújtja az általános és középiskolás tanulók számára.

Az empirikus vizsgálat

Kutatási kérdések

A kutatás során arra keresünk választ, hogy mennyiben jelent élvezetet, örömforrást a Waldorf általános és középiskolás tanulók számára az ének-zene-, matematika és irodalomoktatás. Hogyan értékelhetőek a vizsgált tantárgyak esetében kapott eredmények, il-

letve milyen hasonlóságokat és különbségeket tapasztalhatunk a korábbi kutatásunk eredményeivel történő összehasonlításakor.

Kérdésfeltevéseink a következők.

- Milyen mértékben élnek át a Waldorf általános és középiskolás tanulók az ének-, matematika- és irodalommal történő foglalkozás során a flow élményállapotával összefüggésbe hozható pozitív élményeket, illetve apátiát, unalmat és szorongást?
- Találunk-e különbségeket a nemek tekintetében?
- Összekapcsolódik-e az énekórákon átélt öröm élménye a Waldorf-tanulók esetében az iskolán kívüli hangszertanulással, a gyakoribb zenehallgatással, az otthoni lemezek számával, a tanulók nemével és a családi háttérrel?
- Van-e különbség a különböző iskolatípusokban oktatott tanulók által az ének-, irodalom, és matematikatanulás során átélt szubjektív élmény és érzelmi állapotaik tekintetében?

Hipotézisek

Előzetes várakozásunk szerint a Waldorf-iskolai ének-zene foglalkozások alkalmával átélt flow értékek várhatóan hasonlóak a matematika- és irodalomórákon megjelenő értékekhez. Az ének apátia, unalom és szorongás értékek pedig szintén hasonlóak a matematika és irodalom tantárgyak esetében megjelenő értékekhez. A két művészetet oktató tantárgy, az ének- és irodalomórák flow élményei között erősebb, míg az ének- és matematikaórák flow élményei között gyengébb korrelációra számítunk. Előzetes várakozásunk az is, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek körében gyakoribb az iskolán kívüli hangszertanulás, illetve több hanglemezük van otthon, az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeihez képest.

Várakozásunk szerint a művészettel átítatott oktatásnak, valamint az iskolai hangszertanulásnak köszönhetően a Waldorf-iskolák tanulói várhatóan jobban élvezik az ének-zenével kapcsolatos tevékenységeket, és kevesebb szorongást, unalmat élnek át a korábbi vizsgálatunkban kapott értékekhez képest. Magasabb flow-értékekre, és hasonló, vagy alacsonyabb apátia, unalom és szorongás értékekre számítunk a Waldorf-iskolákban oktatott tanulók részéről mindhárom vizsgált tantárgy esetében.

Minta, mérőeszközök, adatfelvétel

A 2008 decemberében lefolytatott vizsgálatban 171 Waldorf-iskolában tanuló fiatal vett részt. 55 általános iskolás 6–8. osztályos tanuló, 25 fiú és 30 lány, valamint 116 középiskolás 9–13. osztályos tanuló, 54 fiú és 62 lány. Egy budapesti és két vidéki városban működő Waldorf-iskola tanulói. A vizsgálat az *Oláh Attila* és munkatársai által készített Flow kérdőív segítségével történt, amelyet *Oláh Attila* hozzájárulásával alkalmaztunk.

A kérdőív az áramlatélmény, illetve az áramlat-átélés szempontjából negatív érzelmi állapotokkal kapcsolatos 22 tételt tartalmaz. A tételek közül 11 a flow élményállapotára, három az apátiára és négy-négy az unalom, illetve a szorongás lelkiállapotára vonatkozó kijelentés. Az egyes kijelentések egyénre vonatkozó igazságtartalma ötfokozatú Likert-

skálán (pl.: Szeretem az ilyen alkalmakat: 1 – nagyon kevésbé; 2 – valamennyire, 3 – eléggé; 4 – meglehetősen, 5 – nagyon) fejezhető ki. A tanulók három kérdőívet töltöttek ki. A kérdőívek az ének-zene, matematika- és irodalomórákon átélt szubjektív élményeikre vonatkoznak. Így lehetővé válik az összehasonlítás két művészetet oktató, illetve egy reáltantárgy között.

A zenehallgatással, az otthoni lemezek számával, a tanulók nemével és a családi háttérrel kapcsolatos kérdésekre a tanulók külön kérdőíven adtak válaszokat, amelyet a Flow kérdőívvel együtt töltöttek ki.

A vizsgálatban részt vevő tanulók családi háttéréről az anya iskolázottságának mutatói alapján alkotunk képet. Az alap-, közép és felsőfokú végzettségűek számarányát az 1. táblázat mutatja. A táblázat alapján az is látható, hogy előző vizsgálatunk (Janurik, 2007) és jelen vizsgálatunk mintája a szülők szociális státusza vonatkozásában összevethető, az egyes csoportok iskolázottságának számarányát tekintve nincs szignifikáns különbség a két minta között.

1. táblázat. A szülők iskolai végzettségének megoszlása – jelen és korábbi (2007) vizsgálatunk családi háttérének mutatói

| Anyai iskolázottsága | Alapfokú végzettség | Középfokú végzettség | Felsőfokú végzettség | χ^2 | p |
|----------------------------|---------------------|----------------------|----------------------|----------|------|
| Waldorf vizsgálat n=171 | 18 | 35 | 118 | 4,48 | 0,11 |
| Korábbi vizsgálat n=230 | 38 | 43 | 149 | | |

A Flow kérdőív tantárgyakra vonatkoztatott reliabilitás mutatóit, valamint az Oláh Attila vizsgálatában megadott értékeket a 2. táblázat mutatja. A legalacsonyabb Cronbach- α értéket az irodalom apátia esetében kaptuk, de a hasonló típusú kérdőívek alkalmazásakor ez az érték még általánosan elfogadottnak tekinthető (Gliner és Morgan, 2000).

2. táblázat. A kutatás során alkalmazott kérdőív egyes kérdéscsoportjainak megbízhatósága (Cronbach- α) tantárgyankénti bontásban, illetve az Oláh Attila által megadott értékek

| Tantárgy | Flow | | Apátia | | Unalom | | Szorongás | |
|------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|-----------|-------|
| | Kutatás | Oláh* | Kutatás | Oláh* | Kutatás | Oláh* | Kutatás | Oláh* |
| Ének | 0,86 | | 0,72 | | 0,80 | | 0,84 | |
| Matematika | 0,89 | 0,82 | 0,75 | 0,73 | 0,78 | 0,76 | 0,87 | 0,74 |
| Irodalom | 0,87 | 0,84 | 0,65 | 0,87 | 0,80 | 0,79 | 0,87 | 0,71 |

* Forrás: Oláh, 2005. 127. o.

Eredmények

A flow, az apátia, az unalom és a szorongás empirikus jellemzői

A kérdőív flow kérdéscsoportjára kapott átlagértékek mindkét korosztályban a várakozásunknak megfelelően alakultak (3. táblázat). Az egyes tanórákhoz kapcsolódó örömteli élmények mértékében nincs szignifikáns különbség az általános iskolában, az ének 3,68, a matematika 3,70 és az irodalom flow esetében kapott 3,56 értékek között (3. táblázat). A negatív érzelmi állapotok tekintetében az apátia egyes tantárgyakban kapott értékei között szintén nincs szignifikáns különbség az általános iskolában. A szorongásra az énekórákon az irodalomnál és matematikánál kedvezőbb átlagokat kaptunk. Az általános iskolások a matematikához és az irodalomhoz képest kevesebb szorongás kíséretében élik át az ének-zenével történő foglalkozást a Waldorf-iskolákban (3. táblázat). A matematika és irodalom tantárgyban a szorongás összehasonlításakor nincs szignifikáns különbség. A középiskolásoknak a flow élményállapotára adott átlagértékei ének 3,97, matematika 3,96 és irodalom 3,86. A Waldorf-középiskolások az ének és irodalom tantárgy tanulásakor pozitívabb élményeket élnek át, mint az általános iskolások, a különbség szignifikáns mértékű (3. táblázat). A tantárgyi attitűdökkel kapcsolatos hazai vizsgálatok azt mutatják, hogy a tanulók az életkor, az iskolai tanulmányaik előrehaladtával fokozatosan elfordulnak az egyes tantárgyaktól, a tantárgyak kedveltsége folyamatosan csökken (Csapó, 2000, 2002; Józsa és Pap-Szigeti, 2006; Papp és Józsa, 2000). A Waldorf-középiskolásoknak az általános iskolásokkal összehasonlítva magasabb flow átlagai pozitívabb attitűdre, a hazai vizsgálatokkal ellentétes tendenciára engednek következtetni. Az ének-zenével történő foglalkozás során a középiskolások szignifikánsan több pozitív élménye mellett, az általános iskolásokéhoz hasonló mértékű apátia, unalom és szorongás átlagai figyelhetőek meg. A matematikában az általános iskolások 3,70 és a középiskolások 3,96-os flow átlagértékének különbsége nem éri el a szignifikáns mértéket, az unalom viszont igen. Az irodalom tanulásakor tapasztalható unalom és szorongás szintén szignifikáns különbséget mutat a Waldorf-tanulók szubjektív megítélése szerint, a középiskolások – az apátia kivételével – minden tekintetben pozitívabban élik át az irodalmi műalkotásokkal történő ismerkedést (3. táblázat). A páros t-próbák eredményei alapján az is látható, hogy a két művészetet oktató tantárgy tanulásakor a középiskolások számára az irodalomnál élményszerűbb a zenével történő foglalkozás. Mind a flow, mind az apátia és unalom átlagok különbsége szignifikáns (4. táblázat).

Amíg az általános iskolásoknak – a középiskolásokhoz képest szignifikánsan alacsonyabb értékei – az egyes tantárgyak között kiegyensúlyozottabb megítélést mutatnak, addig a középiskolások magasabb átlagaihoz jelentősebb tantárgyak közötti különbségek társulnak. Az egyes tantárgyak flow átlagértékei – de különösképpen az ének-zene átlagai – mindkét korosztály esetében *magasabbak* a korábbi kutatások eredményeivel összehasonlítva.

3. táblázat. A Waldorf-iskolai tanulók ének, matematika és irodalom korosztályok szerinti átlagértékei

| Tan- tárgy | Részteszt | Általános iskola | | Középiskola | | Levene F | p | t- próba | p |
|-----------------|-----------|------------------|--------|-------------|--------|-------------|------|-------------|------|
| | | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | | | | |
| Ének | Flow | 3,68 | 0,78 | 3,97 | 0,75 | 0,24 | n.s. | -2,37 | 0,02 |
| | Apátia | 2,59 | 1,04 | 2,27 | 1,07 | 0,03 | n.s. | 1,8 | n.s. |
| | Unalom | 2,36 | 0,92 | 2,13 | 1,11 | 3,67 | n.s. | 1,34 | n.s. |
| | Szorongás | 2,26 | 0,93 | 2,11 | 1,06 | 0,67 | n.s. | 0,87 | n.s. |
| Mate- matika | Flow | 3,70 | 0,99 | 3,96 | 0,81 | 2,72 | n.s. | -1,80 | n.s. |
| | Apátia | 2,6 | 0,96 | 2,35 | 1,18 | 8,78 | 0,00 | 1,50 | n.s. |
| | Unalom | 2,56 | 0,93 | 2,17 | 1,07 | 4,64 | 0,03 | 2,46 | 0,02 |
| | Szorongás | 2,49 | 1,00 | 2,16 | 1,06 | 1,77 | n.s. | 1,84 | n.s. |
| Iroda- lom | Flow | 3,56 | 0,72 | 3,86 | 0,76 | 0,00 | n.s. | -2,42 | 0,02 |
| | Apátia | 2,69 | 0,98 | 2,60 | 1,10 | 4,17 | 0,04 | 0,92 | n.s. |
| | Unalom | 2,74 | 0,86 | 2,33 | 1,11 | 2,82 | n.s. | 1,98 | 0,05 |
| | Szorongás | 2,61 | 0,86 | 2,24 | 1,11 | 9,42 | 0,00 | 2,32 | 0,02 |

4. táblázat. A tantárgyak átlagainak összehasonlítása az egyes élménycatornáknak a Waldorf tanulóik esetében az általános iskolában és a középiskolában

| | | Flow | | | Apátia | | | Unalom | | | Szorongás | | |
|------------------|---|---------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| | | Ének- Mat. | Ének- Irod. | Mat.- Irod. | Ének- Mat. | Ének- Irod. | Mat.- Irod. | Ének- Mat. | Ének- Irod. | Mat.- Irod. | Ének- Mat. | Ének- Irod. | Mat.- Irod. |
| Ált. isk. | t | -0,55 | 0,77 | 1,35 | 0,15 | -0,45 | -0,56 | -1,93 | -2,40 | -0,80 | -2,08 | -2,65 | -0,85 |
| | p | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,02 | n.s. | 0,04 | 0,01 | n.s. |
| Közép- iskola | t | 0,21 | 2,17 | 1,73 | -1,01 | -3,68 | -2,85 | -0,61 | -2,96 | -2,49 | -0,86 | -1,88 | -1,43 |
| | p | n.s. | 0,03 | n.s. | n.s. | 0,00 | 0,00 | n.s. | 0,00 | 0,01 | n.s. | n.s. | n.s. |

Nemek közötti különbségek

A nemek közötti összehasonlításban nincs szignifikáns különbség az általános iskolában. Megegyező, 3,71 és 3,70 flow átlagértéket kapunk matematikaórán, valamint 3,51, illetve 3,59 értéket irodalomórán. Az iskolai órák során átélt pozitív élményekre utaló flow átlagok különbsége sem szignifikáns mértékű. A tanórákhoz kapcsolódó ne-

gatív érzelmeket kifejező apátia, unalom és szorongás mutatói sem jeleznek szignifikáns különbséget (5. táblázat).

5. táblázat. Az ének-, matematika- és irodalomórák fiúk, illetve lányok által átélt érzelmi állapotok mértékének átlagértékei a Waldorf általános iskolások között

| Tan- tárgy | Részteszt | Fiúk | | Lányok | | Levene F | p | t- próba | p |
|-----------------|-----------|-------|--------|--------|--------|-------------|------|-------------|------|
| | | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | | | | |
| Ének | Flow | 3,54 | 0,81 | 3,79 | 0,74 | 0,24 | n.s. | -1,22 | n.s. |
| | Apátia | 2,75 | 0,94 | 2,46 | 1,11 | 1,50 | n.s. | 1,06 | n.s. |
| | Unalom | 2,54 | 0,93 | 2,21 | 0,91 | 0,28 | n.s. | 1,34 | n.s. |
| | Szorongás | 2,45 | 0,84 | 2,10 | 0,99 | 5,14 | 0,03 | 1,43 | n.s. |
| Mate- matika | Flow | 3,7 | 1,14 | 3,71 | 0,88 | 0,01 | n.s. | -0,05 | n.s. |
| | Apátia | 2,72 | 0,84 | 2,51 | 1,06 | 1,40 | n.s. | 0,80 | n.s. |
| | Unalom | 2,61 | 0,86 | 2,52 | 1,01 | 0,59 | n.s. | 0,38 | n.s. |
| | Szorongás | 2,74 | 0,85 | 2,28 | 1,08 | 3,13 | n.s. | 1,70 | n.s. |
| Iroda- lom | Flow | 3,51 | 0,64 | 3,59 | 0,79 | 1,87 | n.s. | -0,40 | n.s. |
| | Apátia | 2,88 | 0,77 | 2,62 | 0,93 | 2,27 | n.s. | 1,07 | n.s. |
| | Unalom | 2,80 | 0,89 | 2,59 | 1,05 | 0,53 | n.s. | 0,77 | n.s. |
| | Szorongás | 2,76 | 0,74 | 2,49 | 0,95 | 4,69 | 0,04 | 1,16 | n.s. |

Az általános iskolához hasonlóan középiskolában sincs szignifikáns különbség a flow tekintetében a nemek között. Az általános iskolával ellentétben, középiskolában azonban határozott különbség figyelhető meg a fiúk és a lányok között a negatív érzelmi állapotok esetében. A fiúk szignifikánsan több unalmat és szorongást élnek át az ének-zene és matematika foglalkozások alkalmával, irodalomórán pedig ez a jelenség mindhárom negatív érzelmi állapotnál kimutatható (6. táblázat). A fiúknak a tanórákkal kapcsolatos érzelmi állapotára általánosan jellemző, hogy több unalmat élnek át, mint a lányok. Erre a jelenségre utal *Imre* (2002) is korábbi vizsgálati eredményei alapján. A Waldorf-tanulókra vonatkozó eredményeink a középiskolás fiúk esetében alátámasztják ezt a jelenséget.

6. táblázat. Az ének-, matematika- és irodalomórák fiúk, illetve lányok által átélt érzelmi állapotok mértékének átlagértékei a Waldorf középiskolás tanulók között

| Tan- tárgy | Részteszt | Fiúk | | Lányok | | Levene F | p | t- próba | p |
|-----------------|-----------|-------|--------|--------|--------|-------------|------|-------------|------|
| | | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | | | | |
| Ének | Flow | 3,86 | 0,77 | 4,07 | 0,73 | 0,03 | n.s. | -1,53 | n.s. |
| | Apátia | 2,47 | 1,07 | 2,11 | 1,02 | 0,00 | n.s. | 1,81 | n.s. |
| | Unalom | 2,36 | 1,23 | 1,93 | 0,96 | 6,81 | 0,01 | 2,05 | 0,04 |
| | Szorongás | 2,37 | 1,10 | 1,90 | 0,98 | 1,42 | n.s. | 2,42 | 0,02 |
| Mate- matika | Flow | 3,89 | 0,76 | 4,03 | 0,84 | 0,91 | n.s. | -0,94 | n.s. |
| | Apátia | 2,54 | 1,14 | 2,18 | 1,20 | 0,57 | n.s. | 1,64 | n.s. |
| | Unalom | 2,41 | 1,13 | 1,95 | 0,97 | 2,71 | n.s. | 2,36 | 0,02 |
| | Szorongás | 2,48 | 1,15 | 1,89 | 0,90 | 5,53 | 0,02 | 3,04 | 0,00 |
| Iroda- lom | Flow | 3,72 | 0,82 | 3,97 | 0,86 | 0,89 | n.s. | -1,80 | n.s. |
| | Apátia | 2,92 | 1,12 | 2,31 | 1,00 | 0,87 | n.s. | 3,07 | 0,00 |
| | Unalom | 2,60 | 1,23 | 2,10 | 0,94 | 8,48 | 0,00 | 2,45 | 0,02 |
| | Szorongás | 2,54 | 1,25 | 1,98 | 0,90 | 8,41 | 0,00 | 2,72 | 0,01 |

A Waldorf és az általánosos tantervű oktatásban részt vevő tanulók egyes kérdéscsoportokra adott átlagértékeinek összehasonlítása

Korábbi, az *Oláh Attila* (1999, 2005) és munkatársai által kifejlesztett Flow kérdőív alkalmazásával történt vizsgálatunk eredményeit, valamint a jelen vizsgálat során a Waldorf-tanulóknak az egyes kérdéscsoportokra adott átlagértékeit a 7. és 8. táblázatban közöljük. A táblázatok alapján az egyes tanórák alkalmával a tanulók által átélt élmény- és érzelmi állapotok jelentős különbségei figyelhetők meg mind általános, mind középiskolában. A Waldorf-iskolák tanulóinak flow értékei mindhárom vizsgált tantárgy és mindkét korosztály esetében szignifikánsan magasabbak. Korábbi vizsgálatunk eredményei alapján megállapítható, hogy a *Kodály* ének-zeneitanítási koncepció szerint tanuló – nem zenei tagozatos – iskolák tanulói a legkevesebb öröm és a legtöbb apátia, unalom és szorongás kíséretében az iskolai ének-zeneórákat élik át. A két iskolatípus közötti egyik legszembetűnőbb, szignifikáns különbséget éppen az ének-zene tanulásakor figyelhetjük meg. Amíg a *Kodály* általános iskolások flow átlagértéke 2,91, addig a Waldorf-iskolák tanulóinál 3,68, amely érték középiskolában még ennél is kedvezőbb, 3,97. Amíg az ének-zene órákon tapasztalt öröm mértéke a Waldorf-tanulók esetében magas, addig az ének-zenetanulás során átélt apátia, unalom és szorongás nem mutat szignifikáns különbséget az általános iskolában a különböző módszerrel oktatott tanulók között. Középiskolában is egyedül az unalom dimenziójában figyelhetjük meg a Waldorf-iskolai tanulók szignifikánsan alacsonyabb értékét. A Waldorf általános iskolás tanulók mindhárom

vizsgált tantárgyban mutatott flow átlagai – 3,68; 3,70; 3,56 – meghaladják az előző kutatásunkban az általános iskolában kapott legkedvezőbb flow értéket, a matematika 3,52-os átlagát. Amíg azonban általános iskolában az ének-zene tantárgyban, a magasabb flow értékek mellett a negatív érzelmi állapotok tekintetében a két iskola típus között nem kapunk szignifikáns különbséget, addig a Waldorf-iskola szignifikánsan magasabb matematika és irodalom flow átlagai szignifikánsan magasabb apátia, unalom és szorongás átlagértékekhez kapcsolódnak (7. táblázat). Ez a jelenség középiskolában is megfigyelhető az irodalom tanulásakor. Matematika órákon a Waldorf középiskolás tanulók az általános tanterv szerinti oktatásban részt vevőkhöz képest jelentősen több örömet élnek át – az értékek: 3,96, illetve 2,85 –, a negatív érzelmeik mértéke azonban nem különbözik szignifikánsan a általános tanterv szerinti oktatásban részesülő középiskolás társaikétól (8. táblázat).

7. táblázat. Az általános iskolások ének-, matematika- és irodalomórák átlagértékei a Waldorf és általános tanterv szerinti oktatás összehasonlításában

| Tan- tárgy | Részteszt | Waldorf-iskola | | Általános tanterv szerinti iskola | | Levene F | p | t- próba | p |
|-----------------|-----------|----------------|--------|--------------------------------------|--------|-------------|------|-------------|------|
| | | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | | | | |
| Ének | Flow | 3,68 | 0,78 | 2,91 | 0,90 | 1,26 | n.s. | 5,26 | 0,00 |
| | Apátia | 2,59 | 1,04 | 2,54 | 1,07 | 0,00 | n.s. | 0,28 | n.s. |
| | Unalom | 2,36 | 0,92 | 2,58 | 0,84 | 0,94 | n.s. | -1,52 | n.s. |
| | Szorongás | 2,26 | 0,93 | 2,27 | 0,78 | 7,47 | 0,00 | -1,00 | n.s. |
| Mate- matika | Flow | 3,70 | 0,99 | 3,52 | 1,00 | 0,34 | n.s. | 1,10 | n.s. |
| | Apátia | 2,6 | 0,96 | 1,73 | 0,85 | 0,72 | n.s. | 5,73 | 0,00 |
| | Unalom | 2,56 | 0,93 | 1,84 | 0,69 | 8,86 | 0,00 | 5,38 | 0,00 |
| | Szorongás | 2,49 | 1,00 | 1,82 | 0,78 | 6,64 | 0,01 | 4,49 | 0,00 |
| Iroda- lom | Flow | 3,56 | 0,72 | 3,03 | 1,04 | 10,68 | 0,00 | 3,56 | 0,00 |
| | Apátia | 2,69 | 0,98 | 2,36 | 1,13 | 3,07 | n.s. | 2,07 | 0,04 |
| | Unalom | 2,74 | 0,86 | 2,34 | 0,96 | 0,33 | n.s. | 2,09 | 0,04 |
| | Szorongás | 2,61 | 0,86 | 2,12 | 0,90 | 0,14 | n.s. | 3,23 | 0,00 |

8. táblázat. A középiskolások ének-, matematika- és irodalomórák átlagértékei a Waldorf és általános tanterv szerinti oktatás alapján

| Tan- tárgy | Részteszt | Waldorf-iskola | | Általános tanterv szerinti iskola | | Levene F | p | t- próba | p |
|-----------------|-----------|----------------|--------|--------------------------------------|--------|-------------|------|-------------|------|
| | | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | | | | |
| Ének | Flow | 3,97 | 0,75 | 2,90 | 0,78 | 0,13 | n.s. | 11,06 | 0,00 |
| | Apátia | 2,27 | 1,07 | 2,46 | 0,93 | 4,16 | 0,04 | -1,42 | n.s. |
| | Unalom | 2,13 | 1,11 | 2,40 | 0,82 | 16,74 | 0,00 | -2,20 | 0,03 |
| | Szorongás | 2,11 | 1,06 | 1,99 | 0,69 | 35,08 | n.s. | 1,06 | n.s. |
| Mate- matika | Flow | 3,96 | 0,81 | 2,85 | 0,96 | 4,88 | 0,03 | 9,99 | 0,00 |
| | Apátia | 2,35 | 1,18 | 2,33 | 0,99 | 11,20 | 0,00 | 0,15 | n.s. |
| | Unalom | 2,17 | 1,07 | 2,17 | 0,74 | 36,40 | 0,00 | -0,8 | n.s. |
| | Szorongás | 2,16 | 1,06 | 2,14 | 0,82 | 22,81 | 0,00 | 0,18 | n.s. |
| Iroda- lom | Flow | 3,86 | 0,76 | 3,24 | 0,78 | 0,27 | n.s. | 6,39 | 0,00 |
| | Apátia | 2,60 | 1,10 | 1,90 | 0,73 | 23,52 | 0,00 | 5,83 | 0,00 |
| | Unalom | 2,33 | 1,11 | 2,07 | 0,66 | 53,34 | 0,00 | 2,23 | 0,03 |
| | Szorongás | 2,24 | 1,11 | 1,82 | 0,58 | 82,34 | 0,00 | 3,74 | 0,00 |

A Waldorf és az általános tanterv szerinti oktatásban részesülő tanulók nemek szerinti összehasonlítása

A két iskolatípus tanulóinak a vizsgált tanórák során átélt élmény- és érzelmi állapotaiban a nemek összehasonlításakor szintén az előbbiekhöz hasonló tendencia figyelhető meg. A Waldorf-iskolában tanuló fiúk számára – a teljes mintához hasonlóan – szignifikánsan élvezetesebb, több örömet nyújt mind az énekkel, mind a matematikával, mind az irodalommal történő foglalkozás mindkét korosztályban. Korábbi vizsgálatunk eredményei szerint az iskolai énekórák a legkevésbé örömteli módon a fiúk számára telnek. Apátiájuk és unalmuk már az általános iskolában is felülmúlja örömteli élményeik mértékét, középiskolában pedig ez a különbség tovább nő. A középiskolai flow átlagértéke 2,37, míg az unalomé 2,98. Ennek alapján elmondható, hogy ezek az órák a fiúk számára nagyon kevés élvezetet, élményszerűséget nyújtanak, érdektelenség, unalom, valamint más órákhoz viszonyítva több szorongás kíséretében élik át az ének-zeneórákat (9–10. táblázat). A negatív érzelmek előtérbe kerülése a másik két vizsgált tantárgy esetében nem tapasztalható sem a saját, sem pedig a Magyarországon történt egyéb kutatások által vizsgált tanórák, illetve élethelyzetek esetében (Oláh, 1999, 2005; Imre, 2002). A Waldorf-iskolás fiúk jelentősen kedvezőbb módon élik át az ének-zenevel történő fog-

lalkozást már az általános iskolában is, a középiskolában pedig a Waldorf-iskolába járók 3,86-os flow értéke messze meghaladja az általános tanterv szerinti ének-zeneoktatásban részesülő fiúk 2,37-os átlagát. A negatív érzelmi állapotok mutatóinál itt is azt láthatjuk, hogy általános iskolában nincs szignifikáns különbség a két iskolatípus fiú tanulói között, középiskolában viszont a Waldorf-tanulók számottevően több örömteli élménye mellett szignifikánsan kevesebb unalma és apátiája is tapasztalható (9. táblázat).

A matematika tanulásakor megjelenő örömteli élmények mértéke hasonlóan kedvező képet mutat általános iskolában mindkét iskolatípus fiú tanulói válaszai szerint, a Waldorf általános iskolás fiúk azonban az általános oktatásban részt vevőkhöz képest szignifikánsan több apátiát, unalmat és szorongást élnek át.

9. táblázat. Az általános iskolás fiúk ének-, matematika- és irodalomórák átlagértékei a Waldorf és általános tanterv szerinti oktatás összehasonlításában

| Tan- tárgy | Részteszt | Waldorf-iskola | | Általános tanterv szerinti iskola | | Levene F | p | t- próba | p |
|-----------------|-----------|----------------|--------|--------------------------------------|--------|-------------|------|-------------|------|
| | | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | | | | |
| Ének | Flow | 3,54 | 0,81 | 2,69 | 0,83 | 0,06 | n.s. | 4,11 | 0,00 |
| | Apátia | 2,75 | 0,94 | 2,83 | 1,12 | 1,76 | n.s. | -0,27 | n.s. |
| | Unalom | 2,54 | 0,93 | 2,89 | 0,84 | 0,06 | n.s. | -1,60 | n.s. |
| | Szorongás | 2,45 | 0,84 | 2,32 | 0,81 | 0,00 | n.s. | 0,65 | n.s. |
| Mate- matika | Flow | 3,70 | 1,14 | 3,66 | 0,97 | 0,00 | n.s. | 0,15 | n.s. |
| | Apátia | 2,72 | 0,84 | 1,72 | 0,84 | 0,04 | n.s. | 4,66 | 0,00 |
| | Unalom | 2,61 | 0,86 | 1,88 | 0,69 | 2,44 | n.s. | 3,81 | 0,00 |
| | Szorongás | 2,74 | 0,85 | 1,74 | 0,74 | 0,57 | n.s. | 4,98 | 0,00 |
| Iroda- lom | Flow | 3,51 | 0,64 | 2,93 | 1,04 | 9,31 | 0,00 | 2,82 | 0,01 |
| | Apátia | 2,88 | 0,77 | 2,51 | 1,08 | 1,62 | n.s. | 1,47 | n.s. |
| | Unalom | 2,80 | 0,90 | 2,48 | 0,86 | 0,71 | n.s. | 1,42 | n.s. |
| | Szorongás | 2,76 | 0,74 | 2,07 | 0,84 | 0,90 | n.s. | 3,33 | 0,00 |

A középiskolás fiúk matematika flow értéke 3,89, ami szignifikánsan különbözik az általános tanterv szerinti középiskolákban tanuló fiúk 2,93-os átlagától, a negatív érzelmi állapotok vonatkozásában viszont nincs szignifikáns különbség (10. táblázat). Amíg az általános oktatásban tanuló fiúknak a matematika tanulásában lelt öröme a középiskolába kerülve nagymértékű csökkenést mutat, addig a Waldorf-iskolában tanuló fiúknál középiskolában inkább kismértékű növekedés figyelhető meg. Az énekhez hasonlóan a másik művészetet oktató tantárgy, az irodalom tanulásakor is szignifikáns különbség mutatkozik a kapott flow átlagok között. A Waldorf-iskolában 3,51, illetve 3,72, míg a másik is-

kolatípusban a két korosztálynál a szinte azonos 2,97 és 2,93 értéket kapjuk. A Waldorf általános iskolások szignifikánsan magasabb flow átlagai általános iskolában jelentősen nagyobb szorongás-, középiskolában pedig a szorongás mellett szignifikánsan nagyobb apátia-értékkel is társulnak. Összességében megállapítható, hogy amíg a matematika tanulása általános iskolában mindkét iskolatípusban hasonló mértékű élményszerűséget nyújt a fiúk számára, addig a két művészetet oktató tantárgy tanulása a Waldorf-iskolák fiú tanulói számára tartogat több örömteli élményt mindkét korosztályban. A negatív érzelmi állapotok átélésében viszont az általános iskolai matematika és a középiskolai irodalom tanulásakor a Waldorf-iskolák fiú tanulói mutatnak kedvezőtlenebb, szignifikánsan magasabb átlagértékeket.

10. táblázat. A középiskolás fiúk ének-, matematika- és irodalomórák átlagértékei a Waldorf és általános tanterv szerinti oktatás összehasonlításában

| Tan- tárgy | Részteszt | Waldorf-iskola | | Általános tanterv szerinti iskola | | Levene F | p | t- próba | p |
|-----------------|-----------|----------------|--------|--------------------------------------|--------|-------------|------|-------------|------|
| | | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | | | | |
| Ének | Flow | 3,86 | 0,77 | 2,37 | 0,74 | 0,11 | n.s. | 9,51 | 0,00 |
| | Apátia | 2,47 | 0,10 | 3,24 | 0,98 | 0,68 | n.s. | -3,55 | 0,00 |
| | Unalom | 2,36 | 1,23 | 2,98 | 0,94 | 6,12 | 0,02 | -2,78 | 0,01 |
| | Szorongás | 2,37 | 1,10 | 2,27 | 0,84 | 7,37 | 0,01 | 0,47 | n.s. |
| Mate- matika | Flow | 3,89 | 0,76 | 2,93 | 0,87 | 1,08 | n.s. | 5,73 | 0,00 |
| | Apátia | 2,54 | 1,14 | 2,41 | 0,95 | 2,98 | n.s. | 0,58 | n.s. |
| | Unalom | 2,41 | 1,13 | 2,33 | 0,72 | 18,3 | 0,00 | 0,43 | n.s. |
| | Szorongás | 2,48 | 1,15 | 2,13 | 0,86 | 9,09 | 0,00 | 1,69 | n.s. |
| Iroda- lom | Flow | 3,72 | 0,82 | 2,97 | 0,65 | 1,22 | n.s. | 4,84 | 0,00 |
| | Apátia | 2,92 | 1,12 | 2,24 | 0,77 | 7,54 | 0,01 | 3,51 | 0,00 |
| | Unalom | 2,60 | 1,23 | 2,36 | 0,71 | 24,5 | 0,00 | 1,22 | n.s. |
| | Szorongás | 2,54 | 1,25 | 2,05 | 0,69 | 25,1 | 0,00 | 2,47 | 0,02 |

A Waldorf-iskolák lány tanulói, a fiúkhoz hasonlóan, szignifikánsan több örömet lelnek a tanórákon folyó tevékenységekben mindhárom vizsgált tantárgy tanulása során. Az ének-zenét tekintve a Waldorf-iskolában tanuló általános és középiskolás lányok magasabb flow átlagértékei mellett az apátia, unalom és szorongás mértékében nincs szignifikáns különbség a két iskolatípus tanulói között (11–12. táblázat). Az ének-zenével történő foglalkozást mind a fiúk, mind a lányok jelentősen több örömteli élmény kíséretében élik át a Waldorf-iskolai ének-foglalkozások alkalmával, mint a vizsgált, *Kodály* koncepció alapján tanuló, nem ének-zenei tagozatos tanulók. A matematika tanulásakor – a

fiúkhoz hasonlóan – általános iskolában a Waldorf-iskola lánytanulóinak magasabb flow átlaga nem mutat szignifikáns különbséget, ezzel szemben az órákon átélt apátia és unalom mutatói a negatív érzelmek szignifikánsan magasabb mértékét jelezik. Középiskolában a Waldorf lánytanulók matematika flow átlagértéke 4,03, míg az általános képzésben részt vevőké mindössze 2,82. Az örömteli élmények mértékének ilyen nagy különbsége mellett azonban – az ének-zenéhez hasonlóan – a negatív érzelmek tekintetében itt sincsen szignifikáns különbség (12. táblázat). Az irodalom tantárgyban az általános iskolás lányok flow átlagértékei – 3,59, illetve 3,12 – között megint csak szignifikáns különbség mutatkozik; az apátia, unalom és szorongás ugyanakkor itt sem mutat különbséget a két iskolatípus tanulói között. Középiskolában viszont, a szignifikánsan több pozitív élmény ellenére, a Waldorf lánytanulók élnek át szignifikánsan több apátiát és szorongást. A nemek összehasonlításakor összességében azt láthatjuk, hogy az általános iskolai matematika kivételével, mindkét korosztályban, mind a fiúk, mind a lányok a Waldorf-iskolákban élnek át pozitívabb élmények kíséretében a vizsgált tanórákat. A legszembetűnőbb különbség a középiskolás fiúk ének-zeneórákon átélt élményeiben mutatkozik (10. táblázat). A Waldorf-középiskolás fiúk, mind a flow, mind az apátia, unalom és szorongás tekintetében messzemenően pozitívabb módon élnek át az ének-zene órákat, mint a Kodály koncepció alapján oktatott, nem ének-zenei tagozatos társaik.

11. táblázat. Az általános iskolás lányok ének-, matematika- és irodalomórák átlagértékei a Waldorf és általános tanterv szerinti oktatás összehasonlításában

| Tan- tárgy | Részteszt | Waldorf-iskola | | Általános tanterv szerinti iskola | | Levene F | p | t- próba | p |
|-----------------|-----------|----------------|--------|--------------------------------------|--------|-------------|------|-------------|------|
| | | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | | | | |
| Ének | Flow | 3,79 | 0,74 | 3,10 | 0,92 | 2,25 | n.s. | 3,52 | 0,00 |
| | Apátia | 2,46 | 1,11 | 2,31 | 0,97 | 1,95 | n.s. | 0,63 | n.s. |
| | Unalom | 2,21 | 0,91 | 2,33 | 0,75 | 2,91 | n.s. | -0,64 | n.s. |
| | Szorongás | 2,10 | 0,99 | 2,24 | 0,76 | 12,0 | 0,00 | -0,67 | n.s. |
| Mate- matika | Flow | 3,71 | 0,88 | 3,40 | 1,01 | 0,96 | n.s. | 1,40 | n.s. |
| | Apátia | 2,51 | 1,06 | 1,73 | 0,87 | 1,13 | n.s. | 3,58 | 0,00 |
| | Unalom | 2,52 | 1,01 | 1,80 | 0,69 | 5,92 | 0,02 | 3,44 | 0,00 |
| | Szorongás | 2,29 | 1,08 | 1,88 | 0,82 | 5,79 | 0,02 | 1,74 | n.s. |
| Iroda- lom | Flow | 3,59 | 0,79 | 3,12 | 1,04 | 2,38 | n.s. | 2,11 | 0,04 |
| | Apátia | 2,62 | 0,93 | 2,24 | 1,18 | 1,04 | n.s. | 1,46 | n.s. |
| | Unalom | 2,59 | 1,05 | 2,22 | 1,03 | 0,03 | n.s. | 1,53 | n.s. |
| | Szorongás | 2,49 | 0,95 | 2,15 | 0,95 | 0,10 | n.s. | 1,49 | n.s. |

12. táblázat. A középiskolás lányok ének-, matematika- és irodalomórák átlagértékei és szignifikanciája a Waldorf és általános tanterv szerinti oktatás összehasonlításában

| Tan- tárgy | Részteszt | Waldorf-iskola | | Általános tanterv szerinti iskola | | Levene F | p | t- próba | p |
|-----------------|-----------|----------------|--------|--------------------------------------|--------|-------------|------|-------------|------|
| | | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | | | | |
| Ének | Flow | 4,07 | 0,73 | 3,14 | 0,68 | 0,92 | n.s. | 8,24 | 0,00 |
| | Apátia | 2,11 | 1,02 | 2,12 | 0,67 | 24,13 | 0,00 | -0,2 | n.s. |
| | Unalom | 1,93 | 0,96 | 2,15 | 0,61 | 17,77 | 0,00 | -1,58 | n.s. |
| | Szorongás | 1,90 | 0,98 | 1,87 | 0,58 | 28,42 | 0,00 | 0,22 | n.s. |
| Mate- matika | Flow | 4,03 | 0,84 | 2,82 | 1,00 | 2,60 | n.s. | 7,87 | 0,00 |
| | Apátia | 2,18 | 1,20 | 2,29 | 1,01 | 7,35 | 0,01 | -0,59 | n.s. |
| | Unalom | 1,95 | 0,97 | 2,10 | 0,74 | 12,76 | 0,00 | -1,07 | n.s. |
| | Szorongás | 1,89 | 0,90 | 2,14 | 0,81 | 3,58 | n.s. | -1,87 | n.s. |
| Iroda- lom | Flow | 3,97 | 0,68 | 3,35 | 0,81 | 2,09 | n.s. | 5,01 | 0,00 |
| | Apátia | 2,31 | 1,00 | 1,75 | 0,66 | 15,80 | 0,00 | 3,92 | 0,00 |
| | Unalom | 2,10 | 0,94 | 1,94 | 0,59 | 19,66 | 0,00 | 1,14 | n.s. |
| | Szorongás | 1,98 | 0,90 | 1,71 | 0,50 | 48,44 | 0,00 | 2,15 | 0,03 |

A magyar középiskolások nagymintás vizsgálata és a Waldorf-tanulók körében végzett felmérés összehasonlítása

5661 magyar, átlagosan 15,8 éves középiskolás fiatal iskolában, családban, barátok közt és egyedülállt alkalmával átélt áramlat-, illetve az ezen élethelyzetekben tapasztalt negatív élményeivel – apátia, unalom, szorongás – kapcsolatosan *Oláh Attila* végzett felmérést (*Oláh*, 1999). Vizsgálatunk eredményeit e nagymintás vizsgálat eredményeivel összevetve megállapítható, hogy a Waldorf-iskolára vonatkozó középiskolás flow átlagok jelentősen meghaladják az *Oláh Attila* vizsgálatában iskolai tanulásra kimutatott értékeket mind a fiúk, mind a lányok esetében (13. táblázat). A Waldorf-iskolák lánytanulóinak az egyes tantárgyak szerinti apátia, unalom és szorongás értékei közeli hasonlóságot mutatnak *Oláh Attila* vizsgálati eredményeivel. Ugyanakkor a fiúk negatív érzelmi állapotait megjelenítő mutatók leginkább az ének-zenében közelítenek a nagymintás átlaghoz, és az irodalom tanulásakor látható a legnagyobb eltérés a középiskolás fiúk nagymintás, iskolai tanulásra vonatkozó átlagától. A középiskolás fiatalok *Oláh Attila* eredményei alapján, a vizsgált élethelyzetek közül, az iskolai tanulás alkalmával élék át a legkevesebb áramlatátéléssel, intrinzik motivációval összefüggésbe hozható pozitív él-

ményt (13. táblázat). A legtöbb örömteli élményben a barátok között van részük a fiúknak és lányoknak egyaránt, ezt követi a családi körben eltöltött idő, majd az egyedüllet alkalmi. A Waldorf-iskolákban a vizsgált tanórákon kimutatott 3,7 és 4,1 közötti flow átlagértékek azt jelzik, hogy a Waldorf-középiskolás fiatalok számára az iskolai tanulással töltött idő a barátok közt és a családdal töltött időhöz hasonló mértékben nyújt élvezetes tevékenységet, örömteli elfoglaltságot. Figyelemre méltó azonban, hogy az iskolai tanulás szituációja még – az egyébként több örömet nyújtó – Waldorf-iskolákban is több apátiát, unalmat és szorongást tartogat mind a fiúk, mind a lányok számára, mint a családban, otthon, illetve barátokkal eltöltött idő.

13. táblázat. Az Oláh Attila által közölt flow, apátia, unalom és szorongás átlagok a vizsgált élethelyzetekben és a Waldorf-iskolai középiskolás tanulók ének, matematika, irodalom átlageredményei

| | *Oláh | | Waldorf – középiskolások | | | | | | *Oláh | | *Oláh | | *Oláh | |
|-----------|--------|------|--------------------------|------|------------|------|----------|------|-----------|------|--------------|------|---------|------|
| | Iskola | | Ének | | Matematika | | Irodalom | | Családban | | Barátok közt | | Egyedül | |
| | Fiú | Lány | Fiú | Lány | Fiú | Lány | Fiú | Lány | Fiú | Lány | Fiú | Lány | Fiú | Lány |
| Flow | 3,02 | 3,22 | 3,86 | 4,07 | 3,89 | 4,03 | 3,72 | 3,97 | 3,60 | 3,77 | 3,91 | 4,00 | 3,50 | 3,63 |
| Apátia | 2,30 | 2,01 | 2,47 | 2,11 | 2,54 | 2,18 | 2,92 | 2,31 | 1,61 | 1,59 | 1,65 | 1,41 | 1,84 | 1,60 |
| Unalom | 2,27 | 2,11 | 2,36 | 1,93 | 2,41 | 1,95 | 2,60 | 2,10 | 1,83 | 1,72 | 1,64 | 1,55 | 2,18 | 1,89 |
| Szorongás | 2,16 | 2,19 | 2,37 | 1,90 | 2,48 | 1,89 | 2,54 | 1,98 | 1,58 | 1,68 | 1,53 | 1,50 | 1,89 | 1,67 |

*Forrás: Oláh, 2005. 128. o.

A tantárgyak közötti összefüggések – a négy élménycsatorna korrelációja

A korreláció számítások alapján szoros kapcsolat figyelhető meg mindhárom tantárgy, mind a négy élménycsatornája között (14. táblázat). Előzetes várakozásunk alapján szignifikáns korrelációra számítottunk a két művészetet oktató tantárgy, az ének-zene és az irodalom esetében. Ez a várakozásunk előző kutatásunk eredményein alapult (Janurik, 2007). Előző, a Kodály ének-zene tanítási koncepció szerint zenét tanuló általános tantervű, nem ének és nem matematika tagozatos tanulók körében lefolytatott kutatásunk eredményei szerint szignifikáns kapcsolat mutatható ki az ének és irodalom, valamint az ének és matematika flow között. A matematika és irodalom tanulása között azonban nem találtunk kapcsolatot. Az általános tantervű oktatásban tehát azt mondhatjuk, hogy azok a tanulók, akik jobban élvezik az énekórákat, több örömet lelnek a matematikában is, valamint azok a tanulók, akik több örömet lelnek az énekórában, jobban élvezik az irodalomórákat is. A matematika és irodalom tanulásakor nem mutatható ki hasonló kapcsolat a flow és apátia vonatkozásában, a szorongás és unalom tekintetében viszont igen (Janurik, 2007).

A Waldorf-tanulók vizsgálatokor ezzel szemben magas korrelációs együtthatók jellemzőek mindhárom tantárgy összehasonlításában. Mind a tanórák élményszerűségét jelző flow értékek, mind az átélt negatív érzelmek mértékét kifejező apátia, unalom és

szorongás értékei is szignifikáns korrelációt mutatnak. Az unalom és szorongás mindhárom tantárgy közötti összehasonlításában 0,70 feletti korrelációs együtthatókat kapunk. A matematika és ének apátia korrelációs együtthatója is 0,70 feletti. A flow esetében a legmagasabb értéket – 0,75 – az ének és matematika összehasonlításakor látjuk, de az ének-irodalom 0,67-os, illetve a matematika-irodalom 0,65-os korrelációs együtthatói is erős összefüggést mutatnak. Igen magasak, 0,80 körüli értékek jelennek meg az egyes tantárgyakban az átélt negatív érzelmi állapotok tekintetében is.

A Waldorf-iskolák tanulóira tehát az jellemző, hogy azok a tanulók, akik több örömet élnek át az ének-zenével történő foglalkozás során, azok számára több örömet jelent az irodalmi műalkotásokkal, illetve a matematikával történő ismerkedés is. A matematika és irodalom között hasonlóan erős kapcsolat figyelhető meg. Továbbá azok a tanulók, akik sok örömet lelnek a vizsgált tantárgyak tanulásában, kevesebb unalmat, apátiát, illetve szorongást élnek át mindhárom tantárgy esetében.

14. táblázat. Az ének, matematika és irodalom korrelációs együtthatói a négy élménycsatorna vonatkozásában

| | | Ének | | | | Matematika | | | | Irodalom | | |
|------------|-----------|-------|--------|--------|-----------|------------|--------|--------|-----------|----------|--------|--------|
| | | Flow | Apátia | Unalom | Szorongás | Flow | Apátia | Unalom | Szorongás | Flow | Apátia | Unalom |
| Ének | Apátia | -0,52 | | | | | | | | | | |
| | Unalom | -0,51 | 0,78 | | | | | | | | | |
| | Szorongás | -0,41 | 0,82 | 0,81 | | | | | | | | |
| Matematika | Flow | 0,75 | -0,44 | -0,48 | -0,34 | | | | | | | |
| | Apátia | -0,45 | 0,70 | 0,66 | 0,69 | -0,43 | | | | | | |
| | Unalom | -0,54 | 0,66 | 0,77 | 0,66 | -0,51 | 0,77 | | | | | |
| | Szorongás | -0,44 | 0,71 | 0,73 | 0,77 | -0,39 | 0,80 | 0,84 | | | | |
| Irodalom | Flow | 0,67 | -0,36 | -0,43 | -0,29 | 0,65 | -0,35 | -0,47 | -0,35 | | | |
| | Apátia | -0,38 | 0,60 | 0,60 | 0,61 | -0,32 | 0,64 | 0,67 | 0,70 | -0,51 | | |
| | Unalom | -0,43 | 0,63 | 0,74 | 0,65 | -0,39 | 0,62 | 0,72 | 0,71 | -0,48 | 0,75 | |
| | Szorongás | -0,36 | 0,63 | 0,63 | 0,71 | -0,30 | 0,67 | 0,68 | 0,78 | -0,40 | 0,81 | 0,81 |

Megjegyzés: A táblázatban szereplő korrelációs együtthatók 0,00 szinten szignifikánsak.

A klasszikus zenéhez kapcsolódó attitűd a családi háttér néhány szempontja szerint

Kutatásunk során arra is választ szeretnénk kapni, milyen szerepet játszik a családi háttér a Waldorf-tanulók klasszikus zenéhez való viszonyulásban. Korábbi vizsgálatunk (Janurik, 2007) alapján a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei – az alacsonyabb státuszú gyermekekkel összehasonlítva – nem találnak több örömet az énekórai tevékenységekben, sem az irodalomórakon folyó munkában. A Waldorf-iskolai tanulók vizsgálatakor azonban szignifikáns korreláció tapasztalható az anya iskolázottsága és mindhárom vizsgált tantárgy flow átélésének összehasonlításakor (15. táblázat). Korábbi kutatásunkban szignifikáns korrelációt mutat az anya iskolázottságával az otthon lévő

lemezek száma és a tanulmányi átlag, valamint a zenetanulás. A Waldorf-tanulók esetében nincs szignifikáns kapcsolat az iskolán kívüli zenetanulás és az anya iskolázottsága között. A Waldorf-iskolában tanuló gyerekek zenetanulásában tehát kevésbé játszik meghatározó szerepet a családi háttér. A zenetanulással kapcsolatos döntésben valószínűleg a szülői hatás mellett nagyobb szerep jut egyéb tényezőknek is. Az iskolán kívüli zenetanuláshoz például kedvet teremthet az is, hogy ezekben az iskolákban a tanulók – eredményeink szerint – sok örömet lelnek a zenével történő foglalkozásban, pozitív élmények kíséretében élnek át az ének-zene órákat. Az iskolán kívüli hangszertanulásban való kitartás mértékében – a zenetanulással eltöltött évek számában – azonban már a Waldorf-tanulóknál is kimutatható a családi háttér szerepe. Az anya iskolázottsága és a zenetanulás éveinek száma már szignifikáns a kapcsolat. Szintén szignifikáns kapcsolat mutatható ki az anya iskolázottsága és az otthon lévő lemezek száma, a zenehallgatás két mutatója, illetve az egyes tantárgyak – így az ének-zene flow átlagértékei között. A korreláció számítások alapján azok a Waldorf-tanulók, akik zeneiskolába is járnak, vagy jártak, jobban élvezik az énekórákat, több hanglemezüket van otthon, és élvezetesebbnek találják az irodalmi alkotásokkal, a matematikával történő ismerkedést, több áramlattal összefüggésbe hozható élményt élnek át az irodalomórákon és matematikaórákon is.

15. táblázat. Az iskolán kívüli zenetanulás, a zenetanulás éveinek száma, lemezek száma, zenehallgatás gyakorisága, a véletlenül hallott zene fogadtatása, anya iskolázottsága, az ének, matematika és irodalom flow közötti korrelációs együtthatók

| | Iskolán kívüli zenetanulás | Iskolán kívüli zenetan. (év) | Lemez (db) | Zenehallgatás | Véletlenül hallott zene | Anya iskolázottsága | Ének flow | Matematika flow |
|-------------------------|----------------------------|------------------------------|------------|---------------|-------------------------|---------------------|-----------|-----------------|
| Év iskolán kívül zt. | 0,53 | | | | | | | |
| Lemez db | 0,17 | 0,31 | | | | | | |
| Zenehallgatás | 0,22 | 0,41 | 0,56 | | | | | |
| Véletlenül hallott zene | 0,17 | 0,33 | 0,42 | 0,56 | | | | |
| Anya iskolázottsága | 0,14 | 0,32 | 0,28 | 0,29 | 0,27 | | | |
| Ének flow | 0,23 | 0,43 | 0,33 | 0,47 | 0,41 | 0,39 | | |
| Matematika flow | 0,21 | 0,40 | 0,34 | 0,48 | 0,33 | 0,39 | 0,75 | |
| Irodalom flow | 0,21 | 0,29 | 0,27 | 0,38 | 0,29 | 0,30 | 0,67 | 0,65 |

Megjegyzés: A táblázatban szereplő korrelációs együtthatók 0,16-tól $p < 0,05$ szinten tekinthetők szignifikánsnak.

Összegzés

Tanulmányunkban arra a kérdésre kívántunk válaszolni, milyen élmény- és érzelmi állapotokat élnek át a Waldorf általános és középiskolás tanulók a tanórákon, az ének-zenevel, irodalommal és matematikával való foglalkozás során. Azt is megvizsgáltuk, milyen összehasonlításokat tehetünk a klasszikus zene elfogadásának, megszerettetésének szempontjából a hazánkban általánosan elterjedt, *Kodály*-koncepció szerint történő általános, nem tagozatos oktatás, valamint a Waldorf-iskolákban folyó ének-zeneoktatás között.

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a Waldorf-iskolákban tanuló fiatalok az ének, matematika és irodalom tanulását döntően pozitív élmények kíséretében élik át. A tantárgyak flow átlagértékei – de különösképpen az ének-zene értékei – mindkét korosztály esetében szignifikánsan magasabbak a korábbi hazai kutatásoknak az egyes tantárgyakban kapott eredményeivel összehasonlítva. Ez alól kivételt, csak az általános iskolai matematika képez. Az ének-zeneórák élményszerűsége – a tanulók szubjektív megítélése szerint – mind általános, mind középiskolában messze meghaladja a *Kodály*-koncepció szerinti általános tantervű ének-zeneoktatásban részesülő tanulók előző kutatásunk alapján kapott átlagértékeit.

A két iskolatípus között a nemek összehasonlítása is szignifikáns különbséget mutat. Az általános iskolai matematika kivételével, mindkét korosztályban, mind a fiúk, mind a lányok a Waldorf-iskolákban élik át pozitívabb élmények kíséretében a tanórákat mindhárom tantárgyban.

Kutatási eredményeink szerint a Waldorf-középiskolás fiúk, a lányokkal összehasonlítva, szignifikánsan több unalmat, apátiát és szorongást élnek át az iskolai órák alkalmával. Ez összhangban áll a korábbi hazai kutatások eredményeivel. A nemek vonatkozásában a két iskolatípus közötti legszembetűnőbb – szignifikáns – különbség a középiskolás fiúk ének-zeneórákon átélt szubjektív élményeiben mutatkozik. Előző vizsgálatunk eredményei alapján a *Kodály*-koncepció szerinti oktatásban részesülő, nem ének-zenei tagozatos fiúk szubjektív megítélésében az ének-zeneórákon az unalom és apátia a középiskolában már olyan méreteket ölt, hogy jelentősen meghaladja a flow értékeket. A Waldorf-középiskolás fiúk mind a flow, mind az apátia, unalom és szorongás tekintetében messzemenően pozitívabb módon élik át az ének-zene órákat, mint a *Kodály*-koncepció alapján oktatott, nem ének-zenei tagozatos társaik.

A mai általános, nem tagozatos oktatásban a jelenlegi keretek között, az énekzenetanulásra fordítható minimális óraszámok mellett a *kodályi* zenei nevelési elképzelések megvalósulására nincsen reális lehetőség. Korábbi kutatásaink alapján megállapítható, hogy az énekórák viszonylag kevés örömmel, és az örömteli élmények mértékéhez képest sok unalommal, apátiával és szorongással történő átélése járulhat hozzá ahhoz, hogy a *tanulók nagy része nem szereti a klasszikus zenét*, nem alakul ki a klasszikus zene iránti érdeklődésük. A zenehallgatással, zenetanulással kapcsolatos mutatók alapján azt láthatjuk, hogy a *Kodály*-koncepció szerinti, a válság jeleit mutató általános ének-zeneoktatás keretei között nem valósul meg az ének-zeneoktatás élményt nyújtó módon, a tanulók nagy része nem szereti, sőt elutasítja a klasszikus zenét. Ezek az eredmények

feltehetően a hazai énekköztudás mai mostoha helyzetének, az énekórák rendkívül alacsony számának, a tantárgy háttérbe szorulásának köszönhetőek. Ezzel szemben a Waldorf-iskolák ének-zene oktatása megeremti annak lehetőségét, hogy a tanulók örömeiket leljék a zenével kapcsolatos tevékenységekben. A klasszikus zenével történő foglalkozás során kialakul a fiatalok komolyzene iránti érdeklődése. A korreláció-számítások szerint a Waldorf-iskolás tanulók iskolán kívüli zenetanulásának háttérében kevésbé játszik szerepet a szülői háttér, mint a *Kodály*-koncepció szerinti általános oktatásban részt vevő tanulók esetében. A kutatás eredményei is megerősítik, hogy a klasszikus zene elfogadásában, megismerésében, megszerettetésében rendkívül fontos szerepet játszik a zenével való *mindennapos* kapcsolat, a hangszerjáték, az éneklés, amely például a Waldorf-iskolákban – sokszor spontán módon is – a tanítás egészét átszövi.

A Waldorf-iskolások vizsgálatakor – az egyes tantárgyak tanulása közben átélt élmény- és érzelmi állapotok korosztályonként történő összehasonlításakor – kapott eredményeink nem állnak összhangban a tantárgyi attitűdökkel kapcsolatos hazai kutatások eredményeivel. A Waldorf-tanulók középiskolás ének és irodalom flow átlagértékei szignifikánsan magasabbak az általános iskolásokénál. A matematikában a különbség nem szignifikáns mértékű. Az eredmények azt mutatják, hogy a Waldorf-iskolákban alkalmazott módszerek segítségével a tanulók iskolai tantárgyukhoz való hozzáállásában sikerül pozitívabb attitűdöt kialakítani. A Waldorf-iskolákban tanuló fiatalok számára jelentősebb mértékben tartogat optimális kihívást, nyújt élményeket az iskolai tanulás. Az általános tanterv szerinti oktatással összehasonlítva jelentősen többször teremtődik meg az örömteli munka lehetősége már az általános iskolában is, a középiskolás tanulók számára pedig, az általános tendenciával ellentétben, még inkább élvezetes a tanulás. Eredményeink alapján a vizsgált iskolákban alkalmazott művészetekben gazdag oktatás és a steineri nevelési elképzelések inkább hozzájárulnak az áramlatélmény átélésével és intrinzik motivációval összefüggésbe hozható élmény és érzelmi állapotok megjelenéséhez. Figyelemre méltó azonban az a tény, hogy az iskolai tanulás szituációja még – az egyébként több örömet nyújtó – Waldorf-iskolákban is több apátiát, unalmat és szorongást tartogat mind a fiúk, mind a lányok számára, mint a családban, otthon, illetve barátokkal eltöltött idő.

Irodalom

- Bácskai Erika, Manchin Róbert, Sági Mária és Vitányi Iván (1972): *Ének-zenei iskolába jártak*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Bakker, A. B. (2003): Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, **66**, 26–44.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Bács megyei Lapkiadó Vállalat, Kecskemét.
- Bárdos Lajos (1974): *Tíz újabb írás 1969-1974*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Breuer János (1976): *Kodály-dokumentumok I. Németország 1910-1944*. Zeneműkiadó, Budapest.

Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése

- Calgren, F. és Klinborg, A. (1992): *Szabadságra nevelés: Rudolf Steiner pedagógiája: képek és tudósítások a nemzetközi Waldorf-iskolai mozgalomról*. Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Budapest.
- Carlton, M. P. és Winsler, A. (1998): Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, **25**. 3. sz. 159–166.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–365.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2007): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csikszentmihályi, M., Abuhamed, S. és Nakamura, J. (2005): Ch. 32. In: Csikszentmihályi, M., Abuhamed, S. és Nakamura, J. (szerk.): *Flow*. Guilford Publications, Inc. New York. 598–608.
- Csillag Ferenc (2000): A változatlan veszélyei, avagy Kékszakkallú kerítést emel. *Iskolakultúra*, **8**. 119–121.
- Gajdos András (2005): *Az ember énekel – Waldorf daloskönyv*. Kláris Kiadó, Budapest.
- Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F. és Jeffrey, D. (1996): Learning improved by arts training. *Nature*, **381**. 284.
- Gliner, J. A. és Morgan, G. A. (2000): *Research methodes in applied settings: an integrated approach to design and analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Gönczy László (1992): Kodály zenepedagógiai öröksége a '90-es években. *Muzsika*, **3**. sz. 6.
- Gönczy László (1993): Szembenézni a tényekkel. *Muzsika*, **3**. sz. 47–48.
- Gönczy László (2008): Kodály országa – az eltékozolt lehetőségek országa. *Parlando*, **2**. sz. 28–31.
- Gönczy László (2009): Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. Megjelenés alatt.
- Hidi, S. (2000): An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. Intrinsic and extrinsic motivation. In: Sansone, C. és Harackiewicz, J. M. (szerk.): *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. Academic Press, San Diego, California, 309–339.
- Imre Nóra (2002): Öröm, unalom és szorongás a tanórákon.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=munkaterhek-Imre-orom>
- Ittész Mihály (2000): Nyílt levél Trencsényi Lászlóhoz. *Iskolakultúra*, **8**. 115–119.
- Ittész Mihály (2004): Zoltán Kodály 1882-1967: Honorary President of ISME 1964-1967. *International Journal of Music Education*, **2**. sz. 131.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295–320.
- Janurik Márta (2008): Zenetanulással a restség ellen. Megjelenés alatt.
- Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, **7**. 47–64.
- Jennings, K. D., Yarrow, L. J. és Martin, P. P. (1984): Mastery motivation and cognitive development: a longitudinal study from infancy to 3.5 years of age. *International Journal of Behavioral Development*, **7**. 441–461.
- Johnson, D. W. (1979): *Educational Psychology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Józsa Krisztián (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79–104.

- Józsa Krisztián (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283–302.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelv használat fejlődése 14–18 éves korban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 131–153.
- Józsa Péter (1972): Egy zeneszociológiai kísérlet eredményei. In: S. Nagy Katalin (szerk.): *Józsa Péter emlékkönyv*. Magyar Szociológia Társaság - Művészetszociológia Szakosztály, Budapesti Műszaki Egyetem, Szociológia Tanszék, Budapest.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kim Rita (1998): A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, **3**. 44–54.
- Kiss Endre (2004): Az életreform-törekvések filozófiai alapmotívumai. In: Németh András, Mikonya György és Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 40–47.
- Kiyoshi, A. és Csikszentmihalyi, M. (1998): The quality of experience of Asian American adolescents in activities related to future goals. *Journal of Youth and Adolescence*, **27**. 2. sz. 141–163.
- Kodály Zoltán (1969): *Utam a zenéhez*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1989): *Közélet, vallomások, zeneélet*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (2007): *Visszatekintés. I–II–III. kötet*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Laczó, Z. (1985): The non-musical outcomes of music education: influence on intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **85**. 109–118.
- Laczó, Z. (1987): The first measurement of the effectiveness of the Kodály concept in Hungary using the Seashore test. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **91**. 87–96.
- Laczó, Z. (1991): Expressiveness as one of the musical abilities? *Canadian Music Educator, Special ISME Research Edition*, **33**. 105–110.
- Laczó Zoltán (2008): Zenepedagógia és társadalom. In: Hovánszki Jánosné (szerk.): *Zenei nevelés az óvodában*. Didakt Kft., Debrecen. 53–66.
- L. Nagy Katalin (1996): Zenei nevelés – 2000. *Iskolakultúra*, **12**. 37–49.
- L. Nagy Katalin (1997): AlterNATíva – örömmel zenére és zenével öröme nevelés heti egy órában is. *Parlando*, **6**. 43–45.
- Nagy József (1998a): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése. 1. rész. *Iskolakultúra*, **8**. 11. sz. 73–86.
- Nagy József (1998b): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése. 2. rész. *Iskolakultúra*, **8**. 12. sz. 59–76.
- Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere. *Iskolakultúra*, **11**. 9. sz. 22–38.
- Nordlund, C. Y. (2006): Art experiences in Waldorf education: Graduates' meaning making reflections. Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School University of Missouri–Columbia.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, **6–7**. sz. 15–27.
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, **11**. sz. 39–47.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.

- Papp Katalin és Józsa Krisztián (2000): Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*, **50**. 2. sz. 61–67.
- Páskuné Kiss Judit: A zenei nevelés nem specifikus hatásai. In: Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Pukánszky Béla (2002): Iskolakritika és alternatívitás; visszatekintés – körkép. *Tanít-tani*, 1. különszám. 44–54.
- Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform. *Iskolakultúra*, **2**. sz. 26–37.
- Rathunde, K. (1993): The motivational importance of extracurricular activities for adolescent development: cultivating undivided attention. Paper presented Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA, April 12–16, 1993.
- Réthy Endréné (1989): A tanulási motiváció struktúrájának alakulása. *Magyar Pedagógia*, **2**. sz. 143–157.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, **2**. sz. 3–12.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sanda István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra*, 9–10. sz. 129–142.
- Schellenberg, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, **15**. 511–514.
- Smirithrim, K., Garbati, J. és Upitis, R. (2008): Engagement in learning: The role of rhythm. Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. New York, March 24–28, 2008.
- Stachó László (2008): Érték, öröm és haszon a Kodály-módszerben. *Parlando*, **2**. sz. 21–28.
- Steiner, R. (1974): *A nevelés művészete – metodika – didaktika*. Magyar Waldorf Szövetség, Budapest.
- Steiner, R. (2001): *A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai: az Oxfordban 1922. augusztus 16. és 21. között tartott 9 előadás*. Genius Kiadó, Budapest.
- Szabó Helga (1989): *A magyar énektanítás kálváriája*. MTA, Budapest.
- Szilvássy Orsolya (1999): A művészetpedagógia filozófiája. *Iskolakultúra*, **11**. sz. 99–102.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G. és Husain, G. (2004): Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, **4**. 1. sz. 46–64.
- Turmezeiné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális egyesület, Debrecen és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University, Nyitra.
- Vekerdy Tamás (1990): *A Waldorf-iskola első három évének programjáról: kitekintéssel a tizenkettedik év végéig*. „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, **4**. sz. 12–20.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.

ABSTRACT

MÁRTA JANURIK AND VILLŐ PETHŐ: FLOW EXPERIENCE IN MUSIC CLASSES:
A COMPARATIVE STUDY OF WALDORF AND NON-WALDORF SCHOOLS

The aim of the present paper is to study the subjective experiences of the Hungarian Waldorf students in school based music classes. To what extent are flow, apathy, boredom and distress present? What is students' attitude to classical music? Do they listen to classical music outside the school? The instrument used was the Flow questionnaire developed by Oláh et al., which targets flow, apathy, boredom and distress in music, mathematics and literature lessons and is comprised of items with five-point Likert scales. There were 171 students from elementary and secondary Waldorf schools in the sample. Their results are compared with those obtained in an earlier assessment, where the same flow questionnaire was administered to students in non-Waldorf schools (Janurik, 2007). We found that the mean scores of flow are significantly higher for the Waldorf students in both age groups, except for elementary school mathematics. The results of the elementary school flow are as follows: singing lessons - Waldorf 3.68, non-Waldorf 2.91; mathematics - Waldorf 3.70, non-Waldorf 3.52; literature - Waldorf 3.56, non-Waldorf 3.03. In the secondary school: singing lessons - Waldorf 3.97, non-Waldorf 2.90; mathematics - Waldorf 3.96, non-Waldorf 2.85; literature - Waldorf 3.86, non-Waldorf 3.24. As regards gender differences, in non-Waldorf secondary schools, boys were shown to have a negative attitude. Namely, boys: music flow 2.37; apathy 3.24; girls: music flow 3.13; apathy 2.12. The results for the Waldorf secondary school students, however, are significantly different (except for the apathy values of girls): boys: flow 3.89, apathy 2.47; girls: flow 4.07, apathy 2.11. We found significant correlations between music, mathematics and literature. The correlation analysis shows, furthermore, that the social status of parents contributes to the background of music learning out of school to a smaller extent for Waldorf students as compared to non-Waldorf students. The results show that Waldorf education facilitates the emergence of flow considerably. Also, the attitude of Waldorf students to classical music, including learning to play instruments, is more positive than that of the non-Waldorf students in the sample.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 3. 193–226. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Janurik Márta és Pethő Villő, Szegedi Tudományegyetem, Zeneművészeti Kar, H-6722 Szeged, Tisza L. krt. 79–81.