

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHUSZONHARMADIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM



2023

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZHUSZONHARMADIK ÉVFOLYAM

Mb. főszerkesztő:

CSÍKOS CSABA

Szerkesztők:

Habók Anita, Tóth Edit

Szerkesztőbizottság:

FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, JÓZSA KRISZTIÁN,
KÁRPÁTI ANDREA, KÖLLŐ JÁNOS, MOLNÁR GYÖNGYVÉR, NÉMETH ANDRÁS,
NIKOLOV MARIANNE, PUSZTAI GABRIELLA, ZSOLNAI ANIKÓ

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

LAVICZA ZSOLT (Linz), SUZANNE HIDI (Toronto)
LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg) SZÚCS DÉNES (Cambridge)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Varga Andrea

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor-in-chief: Csaba Csikos, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / Web: <https://www.magyarpedagogia.hu>

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Balogh-Pécsi Anett: A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 5. és 7. osztályosok körében 99
- Földi Fanni, Szabó Norbert és Józsa Krisztián: Zenei műfajokról alkotott tanulói vélemények 115
- Habók Anita, Magyar Andrea és Molnár Gyöngyvér: A tanuláshoz, a tankönyvi szövegek megértéséhez nélkülözhetetlen szókincs játékos, számítógép alapú fejlesztése 2–4. évfolyamon: kontrollcsoportos hatásvizsgálat 145



A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS, A MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁK ÉS AZ ASSZERTÍV KOMMUNIKÁCIÓ JELLEMZŐI 5. ÉS 7. OSZTÁLYOSOK KÖRÉBEN

Balogh-Pécsi Anett

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Napjainkban igen sok vizsgálat hívja fel a figyelmet arra, hogy egyre több gyermek és serdülő küzd kommunikációs nehézségekkel, illetve kevésbé hatékonyan tudja megoldani társas problémáit (Kasik, 2015; Zsolnai, 2013). Azok, akiknél az elsődleges szocializációs közeg, a család kommunikációs mintái nem megfelelőek – melyek nagyon gyakran negatívan befolyásolják a társas problémák értelmezését és kezelését –, számtalan nehézséget tapasztalnak az iskolában, kortársaik körében és más közösségekben is, ami lehet az iskolai kudarc egyik oka is (Denham et al., 2012; Ibabe, 2016; Reid et al., 2007). A kutatások arra is rámutatnak, hogy olyan iskolai programokra van szükség, amelyek több terület együttes (komplex) fejlesztését tűzik ki célul, kihasználva a fejlesztendő területek egymáshoz való kapcsolódását (Webster-Stratton, 2011). Egyre több felmérés hangsúlyozza azt is, hogy a nemek közötti különbségek minél pontosabb azonosítása ugyanolyan fontos, mint az életkori sajátosságok feltérképezése egy-egy fejlesztőprogram megkezdése előtt (Perzow et al., 2021). Magyarországon kevés komplex vizsgálat és iskolai program létezik, azonban hazai és külföldi kutatások is alátámasztják (Webster-Stratton, 2011; Zsolnai, 2013), hogy a szociális kompetencia összetevőinek tudatos és tervszerű fejlesztése minél korábbi életkorban szükséges, ezért kutatásunk célja a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzőinek és kapcsolatuk vizsgálata volt 10-11 éves (5. osztályos) és 12-13 éves (7. osztályos) diákok körében, melynek eredményeit felhasználva dolgoztunk ki egy ezeket a területeket együttesen fejlesztő iskolai programot, melynek bemutatására egy további tanulmányban kerül sor. E tanulmányban a kutatás elméleti háttérét és részeredményeit ismertetjük.

Elméleti háttér

Szociálisprobléma-megoldás, megküzdés, kommunikációs stílus

A szociálisprobléma-megoldás egy motivációs-kognitív-emocionális-viselkedéses folyamat, melynek célja az interperszonális problémák kezelése (D’Zurilla et al., 2004). A folyamat jelzői azt fejezik ki, hogy amikor felismerünk és azonosítunk egy problémát, valamilyen módon viszonyulunk a helyzethez és a másik személyhez, illetve megítéljük saját hatékonyságunkat (motivációs), valamint döntéseket hozunk arról, mit akarunk tenni a problémás helyzetben (kognitív-emocionális) az aktuális és domináns gondolataink és érzelmi állapotunk alapján, és mindez a viselkedésünkben is megnyilvánulhat (viselkedéses). Ez a folyamat a D’Zurilla és munkatársai (2004) által kidolgozott – és ebben a kutatásban használt – Social

Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R) kérdőívvel részletesen mérhető, feltárható a pozitív és a negatív problémaorientáció, valamint a racionális, az impulzív és az elkerülő megoldói stílus jellemzője.

A negatívan orientált személyek alacsony énhatékonysággal bírnak az adott problémával kapcsolatban, nem bíznak annak megoldásában, főként negatív érzésekről számolnak be, szemben a pozitívan orientáltakkal, akik bíznak a megoldásban, hisznek abban, hogy meg tudják oldani a problémát, és úgy vélik, utána jobb lesz a helyzetük (Chang et al., 2004). A problémaorientációtól nagymértékben függ a megoldói stílus. A negatív orientáció általában impulzív vagy elkerülő, a pozitív orientáció leggyakrabban racionális, ritkábban elkerülő problémamegoldó stílussal társul. Ezek az összefüggések már serdülőkor előtt is kimutathatók (Chang et al., 2004; D’Zurilla et al., 2002; D’Zurilla & Nezu, 2007; Kasik, 2014), és az életkor előrehaladtával egyre inkább helyzet- és személyspecifikussá válnak (pl. hasonló problémát másként oldunk meg szülővel és kortárral).

A racionális problémamegoldó stílust alkalmazó egyén a tényeket helyezi előtérbe, sok alternatív lehetőséget mérlegel, számol a következményekkel, és alapvetően bízik abban, hogy meg tudja oldani a problémát, erőfeszítései sikerrel járnak. A pozitívan orientált és racionális problémamegoldót magas fokú empátiás törődés és perspektívaváltás jellemzi, igyekszik folyamatosan monitorozni a másik felet a mindenki számára lehető legjobb megoldás megtalálása és kivitelezése érdekében (Chang et al., 2004; Shiu & Shek, 2005). Az impulzív problémamegoldót elsősorban a másik féllel szembeni negatív érzelmi és gondolatai vezérik. A megoldás megtalálásához csak néhány tényt vesz figyelembe (különösen azokat, amelyek őt igazolják), érzelmi erősen befolyásolják reakcióit, jóval kevésbé tudatos, mint a racionális problémamegoldó. Gyorsan dönt, és kevésbé képes a másik nézőpontját figyelembe venni (Chang et al., 2004; Kasik, 2014; Shiu & Shek, 2005). Az elkerülő problémamegoldó esetében kevésbé egyértelmű, hogy gondolatai és érzelmi pozitívak vagy negatívak, ami nagymértékben függ az elkerülés céljától: lehet teljes elkerülés, azaz nem akar tovább foglalkozni a problémával (pl. bezárkózik, kilép a helyzetből erős negatív érzelmek megélése mellett), vagy halogatja a megoldást, hogy erőt nyerjen addig, amíg van lehetősége újra foglalkozni a problémával (bizakodó). Az elkerülő problémamegoldók jelentős hányada a másik félre hárítja a felelősséget, illetve az is igen gyakori, hogy alárendelik magukat a másiknak, saját érdekeiket, szükségleteiket háttérbe szorítják (D’Zurilla et al., 2002; Kasik et al., 2018).

A pozitív orientáció leggyakrabban a racionális stílussal, a negatív orientáció az impulzivitással és az elkerülő stílussal társul, ám főként fiúk – és közöttük is a legalább egy testvérrel rendelkezők – körében figyelhető meg a racionalitással társuló negatív orientáció és elkerülés szoros kapcsolata (Kasik, 2014, 2015). A negatív orientáció-racionalitás-elkerülés hármasa arra utal, hogy a negatív viszonyulásnak lehetnek olyan pozitív jellemzői az egyén számára, amelyek nem vezetnek azonnali elkerüléshez vagy erős impulzivitáshoz, hanem az elkerülés egy tudatos döntés eredménye, ami gyakran énvédő funkcióval bír.

D’Zurilla és Nezu (2007) szerint a problémamegoldó stílusok nem azonosak a megküzdési stratégiákkal (Lazarus & Launier, 1978), melyeket nehéz, stresszes élethelyzetekben alkalmazunk, és nem minden megküzdés problémamegoldás, azonban ha a problémát stresszornak tekintjük, annak éljük meg, akkor a problémamegoldás mint motivációs-kognitív-emocionális-viselkedéses folyamat összekapcsolható a Lazarus és Launier (1978) által leírt érzelemközpontú (a negatív érzelmek csökkentésére irányuló) és problémafókuszú (a problémára és annak megoldására összpontosító) megküzdési stratégiákkal. D’Zurilla és Nezu (2007) a problémamegoldást és a megküzdést integráló modelljükben három komponenset különböztettek meg: (1) stresszhelyzet, (2) érzelmi distressz és (3) problémamegoldó megküzdés. A stresszhelyzet lehet egy probléma (pl. értékek/érdekek összeütközése) vagy egy jelentős negatív életesemény

(pl. válás, haláleset), míg az érzelmi distressz az egyén érzelmi reakciója a stresszhelyzetben, ami lehet negatív (az egyén biztonsága veszélyben van) vagy pozitív (az egyén úgy véli, hogy erőfeszítései sikeresek és képes változtatni a helyzeten). A problémamegoldó megküzdés szemlélteti az összefüggést: az érzelempőzpontú stratégiák (pl. távolságtartás, elkerülés) szorosan kapcsolódnak az impulzív és az elkerülő problémamegoldó stílusokhoz, míg a problémaközpontú stratégiák (pl. konfrontáció, érzelem- és viselkedésszabályozás, társas támogatás keresése, tervezés, pozitív jelentéskeresés és felelősségvállalás) a racionális problémamegoldó stílushoz. Lazarus és Folkmann (1986) rámutatott arra, hogy a megküzdési stratégiák átfedést mutathatnak az egyes társas helyzetekben, hiszen a cél alapján (mit akar elérni) tudatosan módosíthatja az egyén a stratégiáját, D’Zurilla és Nezu (2007) pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy ez átfedést eredményezhet magukban a problémamegoldó stílusokban is.

A kommunikációs stílusok jelentős szerepet játszanak a szociálisprobléma-megoldásban és a megküzdésben egyaránt (Erozkan, 2013). A problémaközpontú, pozitívan orientált egyének domináns kommunikációs stílusa az asszertív stílus (Pipas & Jaradat, 2010): képesek nehéz körülmények között is higgadtan kifejezni gondolataikat és igényeiket, tiszteletben tartják a másik fél véleményét, kíváncsiak szándékaira, érzelmileg ráhangolódnak a másikra (Gaumer Erickson et al., 2018; Hadfield & Hasson, 2015). A negatív érzések és gondolatok gyakran agresszív és passzív agresszív (manipulatív) kommunikációhoz vezetnek. Az agresszív kommunikáció az asszertív ellentéte. A passzív agresszív személy a másik féllel szembeni haragot és feszültséget közvetve fejezi ki (pl. csendes ellenállás, szarkasztikus humor, pletykálás), ami az elkerülő problémamegoldás jellemzője is lehet, de erre gyakrabban jellemző az alárendelt és a passzív kommunikációs stílus. A passzív stílust gyakran azonosnak tekintik az alárendelt stílussal, azonban a passzív személy jelentős távolságot tart a problémás helyzetektől, kerüli azokat, nem akar szembenézni velük, míg az alárendelő a saját igényeit, vágyait a másik fél igényei mögé helyezi (Mészáros, 2011).

A szociálisprobléma-megoldás és megküzdés jellemzői 10–19 éves korban

A problémákhoz való viszonyulást, a megoldás stílusát és a megküzdési stratégiák alakulását, működését számos személyiségbeli (pl. temperamentum, frusztrációtűrés) és környezeti (pl. családi minta) tényező befolyásolja (Ciarrochi et al., 2009; Kelly et al., 2008). A kognitív jellemzőkön belül például a belső állapotokra vonatkozó következtetések levonása, a mások megfigyelésén keresztül történő tanulás minősége és tartóssága, a viselkedés tudatossága és a perspektívaváltás a racionális stílus esetében hatékonyabb, mint az impulzív stílus esetében. A pszichológiai változások közé tartozik a fokozott kockázatvállalás és élménykeresés, illetve a sebezhetetlenség illúziója (Arnett, 1992; Cooper, 2011), utóbbi az impulzivitásra való nagyobb hajlamot magyarázza serdülőkorban. Az impulzív viselkedés gyakoriságáért az agy különböző szubkortikális rendszerei felelősek. Ezek közé tartozik a hippokampusz, az amygdala és a nucleus accumbens. Serdülőkorban ezek az agyterületek intenzívebben és gyorsabban fejlődnek, mint az agykéreg, így ebben a korban az érzelmek gyakran nagyobb szerepet játszanak a döntéshozatalban, mint a racionális gondolkodás (Casey et al., 2008; Romer, 2010). Ugyanakkor az impulzivitásnak serdülőkorban kifejezett előnyei is lehetnek, például az új kapcsolatok kialakításában, az élnhatárok feszegetésében, illetve hajtőereje lehet a próbálkozásoknak, különböző célok elérésének (Greene et al., 2000).

Mind a hazai, mind a külföldi vizsgálatok alapján (pl. D’Zurilla et al., 2002; Kasik et al., 2018; Shiu & Shek, 2005) serdülőkor előtt a pozitív viszonyulás jellemzőbb a gyerekekre, valamint az impulzivitás és az elkerülés alacsonyabb szintű, mint a racionalitás. Jelentős változás 12-13 éves kor körül azonosítható. A negatív orientáció gyakoribbá válik, mint a pozitív

orientáció, főként a lányok körében, ami gyakran jár szorongással (Kasik, 2015). A racionalitás és az elkerülés egyre gyakoribb 12-13 éves kortól, ám jelentős a kulturális eltérés abban, hogy a fiúknál vagy a lányoknál magasabb az értékük. Magyar adatok alapján a fiúkra jellemzőbb az elkerülés, a racionalitás esetében nem egyértelmű a különbség (Kasik, 2015). Az impulzív stílus 12-13 és 18-19 éves kor között egyre magasabb, és nagy eltéréseket mutat a nemek között, amit nagyon gyakran a családi háttér és a család pszichológiai jellemzői magyaráznak. Kasik (2015) kutatása alapján magasabb értéket érnek el azok a serdülők, akik nem élnek együtt mindkét szülővel, ám ez attól független, hogy melyik szülővel élnek.

A serdülőkor alatt a fiúk és a lányok egyaránt egyre több megküzdési stratégiát alkalmaznak, és serdülőkor előtt együttesen több érzelemközpontú stratégiát, mint utána (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 1999), ami nagymértékben függ a stressz forrásától, valamint a problémahelyzet természetétől – általában ezek magyarázzák a jelentős egyéni különbségeket. A megküzdési stratégiák serdülőkori használatának gyakoriságában több a nem szerinti különbség, mint a korábbi években, azonban ezek az eltérések kevésbé jósolják be a fiatal felnőttkorra jellemző stratégiahasználatot, hiszen bár a stratégiák némelyike domináns, alkalmazásuk jelentős mértékben a környezeti ingerektől függ. Serdülőkkel végzett kutatások (Brackett et al., 2012; Eschenbeck et al., 2007) többsége azt mutatja, hogy a lányok gyakrabban használnak érzelemközpontú megküzdési stratégiákat, többször keresnek békésebb megoldást a problémára, kérnek segítséget másoktól, ugyanakkor gyakrabban konfrontálódnak is, amiben a fiúknál fejlettebb asszertív kommunikációjuk jelentős szerepet játszik. A fiúk esetében nem ennyire egyértelmű, hogy dominánsan érzelem- vagy problémaközpontú megküzdést alkalmaznak. Náluk sokkal nagyobb a szerepe annak, kivel kapcsolatos a probléma, ki a másik fél, és ennek megfelelően gyorsabban váltanak stratégiát, amihez – többek között – fejlett nézőpontváltásra van szükség, ugyanakkor több empátia kutatás azt hangsúlyozza, hogy a hatékonyabb nézőpontváltás mint az empátia egyik összetevője a lányok jellemzője. Eschenbeck és munkatársai (2007) kutatásai alapján a serdülő lányokra a társas támogatás keresése, a fiúkra az elkerülés jellemzőbb, ám Hampel és Petermann (2005) vizsgálata szerint nincsen jelentős nem szerinti eltérés ezen stratégiák alkalmazásában.

Célok és hipotézisek

Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk és összehasonlítsuk a szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák életkori és nem szerinti jellemzőit, valamint kapcsolatukat 10-11 és 12-13 éves általános iskolás diákok körében.

A korábbi vizsgálatok alapján feltételeztük, hogy az idősebb tanulók negatívabban viszonyulnak a problémáikhoz, mint a fiatalabbak, gyakrabban használnak problémaközpontú stratégiákat, és az idősebb lányok gyakrabban konfrontálódnak, illetve keresnek társas támogatást, mint a fiúk, akikre jellemzőbb az impulzivitás és az elkerülés, főként az idősebb korosztályban (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 1999). A kommunikáció esetében azt feltételeztük, hogy a saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezésében nincs életkori különbség, de az idősebb diákok gyakrabban fókuszálnak a másik félre kommunikációs helyzetben, és a lányok mindkét területen magasabb értéket érnek el (Gaumer Erickson et al., 2018; Hadfield & Hasson, 2015).

A vizsgált tényezők szoros kapcsolatát feltételeztük mindkét mintán, valamint azt, hogy ezek a kapcsolatok az idősebbeknél erősebb összefüggésben állnak (Eschenbeck et al., 2007; D’Zurilla et al., 2002; D’Zurilla & Nezu, 2007). A kutatások szerint a pozitív orientáció és a

racionális stílus a saját szükségletek kifejezésével és a másokra figyelemmel egyaránt erős kapcsolatot mutat, hiszen mindkettő az asszertív kommunikációs eszközök használatát kívánja, és ezen kommunikációs jellemzők negatív kapcsolatban állnak a negatív orientációval, az impulzivitással és az elkerüléssel. A korábbi vizsgálatok alapján a pozitív átértékelés, a társas támogatás keresése, a távolságtartás-elfogadás és a tervszerű problémamegoldás a pozitív orientációval és a racionális megküzdési stílussal, a menekülés-elkerülés, a visszahúzódás-kontrollvesztés és a segítségkérés a negatív orientációval és az elkerüléssel, a konfrontáció pedig a pozitív orientációval és a racionális megoldói stílussal áll a legszorosabb kapcsolatban (D’Zurilla et al., 2002; D’Zurilla & Nezu, 2007).

Módszer

Minta

A vizsgálatot 5. évfolyamos, 10-11 éves ($n = 182$, $M = 10,64$, $SD = 0,71$) és 7. évfolyamos, 12-13 éves ($n = 196$, $M = 12,54$, $SD = 0,56$) diákokkal végeztük ($N = 378$). A kutatást megelőzően a diákok egyike sem vett részt szociáliskompetencia-fejlesztő iskolai programban. Az 1. táblázat tartalmazza a teljes minta jellemzőit.

1. táblázat. A minta jellemzői ($N = 378$)

Nem <i>n (%)</i>				Szülők iskolai végzettsége <i>n (%)</i>					Testvérek száma <i>n (%)</i>	
10-11 évesek (<i>n = 182</i>)		12-13 évesek (<i>n = 196</i>)		10-11 évesek (<i>n = 182</i>)			12-13 évesek (<i>n = 196</i>)		10-11 évesek (<i>n = 182</i>)	12-13 évesek (<i>n = 196</i>)
Fiú	Lány	Fiú	Lány	Iskolai végzettség	Anya	Apa	Anya	Apa		
89 (48,8)	93 (51,2)	95 (48,4)	101 (51,6)	Nincs	12 (6,5)	12 (6,9)	15 (7,6)	14 (7,1)	nincs: 12 (6,5) egy: 80 (43,8) kettő: 68 (37,2) három vagy több: 22 (12,5)	nincs: 16 (8,2) egy: 85 (43,3) kettő: 65 (33,1) három vagy több: 30 (15,4)
				Általános iskola	11 (6,2)	21 (11,6)	14 (7,1)	22 (11,2)		
				Szakközép- iskola	28 (15,3)	35 (19,5)	32 (16,3)	33 (16,8)		
				Gimnázium	46 (25,7)	33 (17,5)	51 (26,1)	47 (23,9)		
				Főiskola/ egyetem	85 (46,3)	81 (44,5)	84 (42,8)	80 (40,8)		

A két életkori almintán hasonló a nemek aránya, a szülők iskolai végzettsége és a testvérek száma is (1. táblázat). Az alminták között nincs különbség a fiúk és a lányok arányában (Pearson $\chi^2 = 0,01$, $p = 0,933$), valamint a szülők iskolai végzettségében sem (Pearson $\chi^2 = 9,82$, $p = 0,631$). A tanulók közel felének van egy testvére, harmadának két testvére mindkét mintában, és ebben az alminták között nincs jelentős különbség (Pearson $\chi^2 = 1,50$, $p = 0,681$).

Mérőeszközök

Az asszertív kommunikációt az Assertiveness Questionnaire (AQ, Gaumer Erickson et al., 2016; magyar változat: Kommunikációs kérdőív, Balogh-Pécsi & Kasik, 2020), a szociális-probléma-megoldást a Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla et al., 2002; magyar változat: Kasik et al., 2010), a megküzdési stratégiákat a Ways of Coping Questionnaire (WCQ, Lazarus & Folkman, 1988; magyar változat: Rózsa et al., 2008) segítségével vizsgáltuk.

AQ. A kérdőív 20 állítást tartalmaz, melyeket egy ötfokú skálán kell értékelni (1 = Egyáltalán nem jellemző rám/nem szoktam ezt tenni – 5 = Teljesen jellemző rám/nagyon gyakran teszem). A tételek két faktorba csoportosulnak: (1) Saját szükségleteim, érzéseim, gondolataim kifejezése, (2) Másikra figyelés. A kérdőívben szereplő tételek közül hat fordított, ezek a passzív (pl. *Gyakran nehezemre esik nemet mondani*), a manipulatív (pl. *Nem beszélek az érzéseimről, inkább elrejttem az érzéseimet*) és az agresszív (pl. *Amikor megbántanak, nehezen tudom kontrollálni az érzéseimet*) stílust tükröz. A többi kijelentés asszertív kommunikációs stílust fejez ki (pl. *Igyekszem nem megbántani azt, akivel nem értek egyet*).

SPSI–R. A kérdőív 25 tételből áll, az állításokat szintén ötfokú skálán kell megítélni (1 = Egyáltalán nem igaz rám – 5 = Teljesen igaz rám). Az állítások öt faktort alkotnak: (1) Pozitív orientáció (pl. *Egy probléma megoldása kihívás számomra*), (2) Negatív orientáció (pl. *Amikor döntést kell hoznom, ideges és bizonytalan vagyok*), (3) Racionalitás (pl. *Amikor meg kell oldanom egy problémát, az első dolgom, hogy minél többet megtudjak a problémáról*), (4) Impulzivitás (pl. *Amikor döntést kell hoznom, nem gondolom át alaposan a lehetőségeket*), (5) Elkerülés (pl. *Mindent megteszek, hogy elkerüljem a problémáimmal való foglalkozást*).

WCQ. A kérdőív 22 tétel, melyeket négyfokú skálán kell értékelni (1 = Nem jellemző rám – 4 = Nagyon jellemző rám). A kérdőív hét faktorból áll: (1) Pozitív átértékelés (pl. *A helyzet arra inspirált, hogy valami kreatív dolgot tegyek*), (2) Elkerülés (pl. *Evéssel, ivással, dohányzással, nyugtatók vagy gyógyszerek szedésével próbáltam segíteni magamon*), (3) Társas támogatás keresése (pl. *Elfogadtam mások együttérzését és megértését*), (4) Távolságtartó-elfogadó magatartás (pl., *Megpróbáltam elfelejteni az egészséget*), (5) Konfrontáció (pl. *Kifejeztem a dühömet a probléma okozójával szemben*), (6) Tervszerű problémamegoldás és önkontroll (pl. *Tudtam, mit kell tennem, ezért megdupláztam az erőfeszítéseimet a siker érdekében*), (7) Visszahúzóds- kontrollvesztés és segítségkérés (pl. *Magamat okoltam és hibáztattam*). A 2. táblázat a faktorelemzés eredményeit és a három kérdőív megbízhatósági mutatóit tartalmazza.

2. táblázat. A faktorelemzés eredményei és a kérdőívek megbízhatósági mutatói

Életkor: kérdőív (elemszám)	KMO	Bartlett	df (p <)	Variancia (%)	Cronbach- α (teljes kérdőív)
10-11: AQ (20)	0,76	321,99	91 (0,001)	59,33	0,83
12-13: AQ (20)	0,78	345,34	97 (0,001)	62,65	0,87
10-11: SPSI-R (25)	0,81	1104,51	300 (0,001)	69,92	0,89
12-13: SPSI-R (25)	0,83	1210,67	345 (0,001)	70,21	0,88
10-11: WCQ (14)	0,71	369,79	120 (0,001)	53,54	0,78
12-13: WCQ (14)	0,78	389,45	134 (0,001)	59,52	0,83

Megjegyzés: AQ = Assertiveness Questionnaire, SPSI–R = Social Problem-Solving Inventory–Revised, WCQ = Ways of Coping Questionnaire

Az elemzés alapján (2. táblázat) az AQ és az SPSP-R az eredeti tételszámmal és faktorstruktúrával rendelkezik, a WCQ nem. A WCQ szerkezetének instabilitására már a kérdőív adaptálói is felhívták a figyelmet (Rózsa et al., 2008), és hasonló problémáról számoltak be Corti és munkatársai (2018) is. Az általunk végzett vizsgálat során nyolc tételt törölni kellett a megbízhatóság növelése érdekében, így a kérdőív 14 állításból áll, és három faktor különült el. E három – általunk elnevezett – összetett faktorról a mért jelenségek jól értelmezhetők: (1) Pozitív megküzdés (7 item, eredeti faktorok: Pozitív átértékelés, Társas támogatás keresése, Távolságtartás-elfogadás, Tervszerű problémamegoldás); (2) Menekülés, elkerülés, visszahúzóds (4 item, eredeti faktorok: Menekülés-elkerülés, Visszahúzóds-kontrollvesztés, Segítéskeresés); és (3) Konfrontáció (3 tétel) külön faktorként, mint az eredeti faktorstruktúrában.

Adatgyűjtés és elemzések

Az adatgyűjtés az igazgatók és a szülők engedélyével történt. A tanulók két tanórán töltötték ki a kérdőíveket. Az adatokat SPSS 24 programmal elemeztük. A faktorelemzés és a reliabilitásvizsgálat (Cronbach- α) mellett t-próbát alkalmaztunk az életkori és a nem szerinti eltérések feltárására. A háttérváltozók adatait χ^2 -teszttel elemeztük (szülők iskolai végzettsége, testvérek száma), valamint Pearson-féle korrelációelemzést (z-próbával) és lineárisregresszióelemzést végeztünk.

Eredmények

Életkor és nem szerinti különbségek

A szociálisprobléma-megoldás jellemzőit a 3. táblázat tartalmazza. A pozitív orientáció értéke szignifikánsan alacsonyabb az idősebb diákok körében, míg a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés értéke jelentősen magasabb. A racionális stílus esetében nincs számottevő különbség a két életkori almintá átlagértéke között.

3. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás jellemzői ($N = 378$)

Tényező	10-11 évesek ($n = 182$) M (SD)	12-13 évesek ($n = 196$) M (SD)	t (p)	Cohen d
Pozitív orientáció	3,24 (0,67)	2,87 (0,76)	5,02 (0,001)	0,51
Negatív orientáció	2,03 (0,77)	2,89 (0,67)	11,54 (0,001)	1,19
Racionalitás	3,31 (0,96)	3,26 (0,88)	0,73 (0,461)	0,05
Impulzivitás	2,04 (0,54)	2,52 (0,45)	9,35 (0,001)	0,96
Elkerülés	2,08 (0,82)	2,33 (0,34)	3,89 (0,002)	0,39

Az adatok alapján (3. táblázat) mindkét életkorban a racionalitás a lányokra jellemzőbb (10-11 évesek: $M_{Fiúk} = 3,11$, $M_{Lányok} = 3,47$, $t = -2,22$, $p = 0,020$; 12-13 évesek: $M_{Fiúk} = 3,10$, $M_{Lányok} = 3,42$, $t = -2,27$, $p = 0,018$). A fiatalabb tanulók körében az impulzivitás ($M_{Fiúk} = 2,81$, $M_{Lányok} = 2,47$, $t = 3,18$, $p = 0,002$) és az elkerülés ($M_{Fiúk} = 2,35$, $M_{Lányok} = 1,81$, $t = 3,99$,

$p = 0,001$) a fiúkra, az idősebbeknél az elkerülés a fiúkra jellemzőbb ($M_{\text{Fiúk}} = 2,53$, $M_{\text{Lányok}} = 2,11$, $t = 3,67$, $p = 0,002$).

A megküzdési stratégiák jellemzőit a 4. táblázat mutatja be. Az eredmények alapján az idősebb tanulók mindhárom faktor esetében magasabb átlagértéket értek el. A konfrontáció alkalmazása mindkét életkorban jellemzőbb a lányokra (10-11 éveseknél: $M_{\text{Fiúk}} = 1,71$, $M_{\text{Lányok}} = 2,10$, $t = -2,53$, $p = 0,023$; 12-13 évesek: $M_{\text{Fiúk}} = 1,86$, $M_{\text{Lányok}} = 2,26$, $t = -2,34$, $p = 0,045$), és a menekülés, elkerülés, visszahúzóds az idősebb fiúkra ($M_{\text{Fiúk}} = 3,03$, $M_{\text{Lányok}} = 2,19$, $t = 4,01$, $p = 0,018$).

4. táblázat. A megküzdési stratégiák (WCQ) jellemzői ($N = 378$)

Tényező	10-11 évesek ($n = 182$) M (SD)	12-13 évesek ($n = 196$) M (SD)	t (p)	Cohen d
Pozitív megküzdés	2,63 (0,57)	2,79 (0,76)	2,32 (0,021)	0,23
Menekülés, elkerülés, visszahúzóds	2,35 (0,61)	2,64 (0,59)	4,69 (0,001)	0,48
Konfrontáció	1,93 (0,76)	2,11 (0,65)	2,33 (0,021)	0,24

A kommunikációban (5. táblázat) szintén jelentős a különbség a két életkori almintá átlagértéke között mindkét területen. A másik félre való nagyobb fokú figyelés mindkét életkorban a lányokra jellemző (11-12 évesek: $M_{\text{Fiúk}} = 3,19$, $M_{\text{Lányok}} = 3,47$, $t = -1,96$, $p = 0,041$; 12-13 évesek: $M_{\text{Fiúk}} = 3,10$, $M_{\text{Lányok}} = 3,66$, $t = -2,43$, $p = 0,021$).

5. táblázat. Az asszertív kommunikáció (AQ) jellemzői ($N = 378$)

Tényező	10-11 évesek ($n = 182$) M (SD)	12-13 évesek ($n = 196$) M (SD)	t (p)	Cohen d
Saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése	3,22 (0,56)	3,44 (0,63)	3,57 (0,001)	0,36
Másikra figyelés	3,33 (0,85)	3,49 (0,59)	2,11 (0,043)	0,21

Megvizsgáltuk, hogy a testvérek száma alapján (l. az 1. táblázatot) képzett csoportok között vannak-e szignifikáns különbségek életkoronként a szociálisprobléma-megoldás, a megküzdés és a kommunikáció mentén. Az adatok alapján nincs jelentős különbség ($p > 0,05$) egyik mért változó esetében sem.

A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák faktorai közötti kapcsolatok a nemek alapján

Mindkét korcsoportban lineárisregresszió-elemzést végeztünk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák (független változók) hogyan magyarázzák a kommunikáció két területét (függő változók), vagyis feltehetően miként jelenik meg a kommunikációban a problémaviszonyulás, a megoldói stílus és a megküzdési stratégia. A saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése esetében mindkét életkorban szignifikáns modellt kaptunk (10-11 évesek: $R^2 = 0,46$, $F = 5,04$, $p = 0,002$; 12-13 évesek: $R^2 = 0,29$,

F = 3,71, p = 0,019). A fiatalabb korcsoport esetében negatív prediktorként a negatív orientáció (B = -0,34, SE = 0,12, β = -0,42, t = -2,84, p = 0,007) és az impulzivitás (B = -0,20, SE = 0,11, β = -,25, t = -1,75, p = 0,041), pozitív prediktorként a pozitív megküzdés (B = 0,72, SE = 0,18, β = 0,60, t = 4,01, p = 0,001) hatása szignifikáns. Az idősebb korcsoportnál a hatás szignifikáns a pozitív orientáció (B = 0,20, SE = 0,10, β = 0,29, t = 2,01, p = 0,044) és a pozitív megküzdés (B = 0,68, SE = 0,18, β = 0,54, t = 3,84, p = 0,001) mint pozitív előrejelzőknél.

A másikkra figyelés esetében szintén szignifikáns a regressziós modell mindkét életkori almintánál (10-11 évesek: R² = 0,40, F = 3,91, p = 0,001; 12-13 évesek: R² = 0,49, F = 4,81, p = 0,001). A fiatalabbaknál a negatív orientáció negatív hatású (B = -0,30, SE = 0,15, β = -0,31, t = -1,93, p = 0,048) és a racionalitás pozitív előrejelző erővel bír (B = 0,26, SE = 0,13, β = 0,35, t = 1,99, p = 0,047). Az idősebb diákok körében a racionalitás (B = 0,27, SE = 0,14, β = 0,28, t = 1,92, p = 0,045) és a pozitív megküzdés (B = 0,60, SE = 0,21, β = 0,44, t = 2,79, p = 0,008) esetében szignifikáns a pozitív hatás.

Megvizsgáltuk a mért változók kapcsolatát mindkét életkorban, illetve a fiúk és lányok almintáin is. Az eredményeket a 6. táblázat szemlélteti (csak a szignifikáns korrelációs értékeket és a z-próbák eredményeit tüntettük fel).

6. táblázat. Az SPSI-R, az AQ és a WCQ faktorai közötti nem szerinti kapcsolatok (N = 378)

SPSI-R tényező	10-11 évesek (n = 182)			12-13 évesek (n = 196)		
	Fiú (n = 89) r (p)	Lány (n = 93) r (p)	Fiú-lány z-teszt (p)	Fiú (n = 95) r (p)	Lány (n = 101) r (p)	Fiú-lány z-teszt (p)
Pozitív orientáció	PM: 0,54 (0,001)	PM: 0,49 (0,001)	0,45 (0,326)	PM: 0,65 (0,001)	PM: 0,54 (0,001)	1,21 (0,112)
	MF: 0,32 (0,001)	MF: 0,53 (0,002)	-1,76 (0,038)	MF: 0,34 (0,001)	MF: 0,56 (0,002)	-1,03 (0,031)
Negatív orientáció	MEV: 0,25 (0,048)	MEV: 0,28 (0,024)	-0,29 (0,388)	MEV: 0,33 (0,008)	MEV: 0,35 (0,018)	-0,12 (0,345)
				KON: -0,31 (0,001)	KON: -0,52 (0,001)	-1,72 (0,044)
Racionalitás	PM: 0,63 (0,001)	PM: 0,48 (0,001)	1,85 (0,032)	PM: 0,65 (0,001)	PM: 0,45 (0,001)	2,09 (0,018)
	MF: 0,46 (0,001)	MF: 0,42 (0,001)	0,33 (0,371)	MF: 0,56 (0,001)	MF: 0,52 (0,001)	0,40 (0,344)
	SAJ: 0,33 (0,008)	SAJ: 0,55 (0,001)	-1,90 (0,029)	SAJ: 0,38 (0,002)	SAJ: 0,58 (0,001)	-1,81 (0,036)
Impulzivitás	–	KON: -0,35 (0,002)	–	KON: -0,32 (0,022)	KON: -0,55 (0,001)	-1,07 (0,142)
Elkerülés	MEV: 0,41 (0,001)	KON: -0,25 (0,036)	–	MEV: 0,63 (0,001)	MEV: 0,31 (0,024)	2,62 (0,004)
				MF: -0,43 (0,033)	MF: -0,22 (0,039)	-1,62 (0,048)

Megjegyzés: PM = Pozitív megküzdés, SAJ = Saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése, MF = Másikkra figyelés, MEV = Menekülés, elkerülés, visszavonulás, KON = Konfrontáció.

Mindkét életkorban a pozitív orientáció pozitívan kapcsolódik a pozitív megküzdéshez, és a fiúknál azonosított korrelációs érték erősebb mindkét életkorban (6. táblázat). A két korcsoportban a fiúknál mért értékek nem különböznek szignifikánsan ($z = -1,13$, $p = 0,129$), ahogyan a lányoknál sem ($z = -0,47$, $p = 0,317$). Szintén mindkét életkorban szignifikáns a kapcsolat a pozitív orientáció és a másakra való figyelés között és ez a kapcsolat a lányok esetében mindkét életkorban erősebb, de a fiatalabb és idősebb fiúk ($z = -0,22$, $p = 0,422$), illetve a fiatalabb és az idősebb lányok ($z = -0,22$, $p = 0,412$) korrelációs értékei nem különböznek jelentősen. A negatív orientáció mindkét életkorban korrelál a menekülés, elkerülés, visszahúzóadás faktoral, de nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között sem életkorokon belül, sem a két életkor nem szerinti összehasonlítása alapján (fiúk: $z = -0,58$, $p = 0,280$; lányok: $z = -0,47$, $p = 0,319$). A negatív orientáció negatívan kapcsolódik a konfrontációhoz a fiúk és a lányok esetében az idősebb tanulók körében, és a korreláció a lányoknál erősebb.

A racionalitás mindkét életkorban szorosabban összefügg a fiúknál a pozitív megküzdéssel, azonban az idősebb és a fiatalabb fiúknál ($z = -0,28$, $p = 0,388$), valamint az idősebb és a fiatalabb lányoknál ($z = 0,30$, $p = 0,380$) kapott értékek nem különböznek szignifikánsan. A racionalitás erősebben kapcsolódik a saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezéséhez a lányoknál mindkét életkorban, ugyanakkor az idősebb és a fiatalabb fiúk ($z = -0,38$, $p = 0,376$), illetve az idősebb és a fiatalabb lányok ($z = -0,26$, $p = 0,397$) korrelációs értékei nem térnek el számottevően. A racionalitás szintén összefügg a másakra való figyellel mindkét életkorban, de a fiúk és a lányok értékei közötti korreláció erőssége nem különbözik sem az életkoron belül, sem az életkorok között (fiúk: $z = -0,98$, $p = 0,162$; lányok: $z = -0,88$, $p = 0,188$).

Az impulzivitás csak a lányok esetében korrelál negatívan a konfrontációval a fiatalabb diákok körében, az idősebb diákok esetében pedig mindkét nemnél, de a fiúk és a lányok között nincs szignifikáns különbség. Jelentős a különbség a fiatalabb és az idősebb lányok között, azaz a korreláció erősebb az idősebb lányoknál ($z = -1,68$, $p = 0,046$). A fiatalabb tanulók körében az elkerülés pozitívan kapcsolódik a menekülés, elkerülés, visszahúzóadás faktorhoz a fiúk esetében, és negatívan a konfrontációhoz a lányoknál. Az idősebb tanulók körében az elkerülés pozitívan kapcsolódik a menekülés, elkerülés, visszahúzóadás faktorhoz és negatívan a másokra való figyeléshez mindkét nem esetében. Az elkerülés és a menekülés, elkerülés, visszahúzóadás közötti kapcsolat a fiatalabb fiúk körében erősebb, valamint az idősebb fiúk esetében szintén ($z = -1,96$, $p = 0,028$). Az elkerülés és a másokra figyelés közötti negatív kapcsolat szintén erősebb a fiúknál.

Megvitatás

A vizsgálat célja a szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák jellemzőinek és kapcsolatuk feltárása volt 10-11 és 12-13 éves diákok körében, összpontosítva a fiúk és a lányok közötti különbségekre. Azért ezen életkori csoportokat választottuk, mert a korábbi kutatások eredményei alapján a serdülőkor előtti jellemzőktől először 12-13 éves korban azonosíthatók jelentős eltérések a problémamegoldásban és a megküzdés terén, ami más tényezők változását, például a kommunikáció alakulását is feltételezi (Kasik, 2014). Azért tartottuk fontosnak a nemi különbségek vizsgálatát, mert ennek pontos ismerete kiemelt fontosságú egy fejlesztési program tervezésekor (Webster-Stratton, 2011; Zsolnai, 2013).

A megküzdési stratégiák gyakoriságát mérő kérdőív (WCQ) nem mutatta az eredeti faktorstruktúrát, ahogyan arra más kutatások is rámutattak, de az életkor és a nem szerinti sajátosságok a háromfaktoros struktúrával is jól azonosíthatók, nagymértékben egyeznek más kutatások adataival, így azok felhasználhatók a most kapott adatok értelmezésekor. Mindemellett a D'Zurilla és Nezu (2007) által konstruált modell alapján egyértelműen megmutatkozik a szociálisprobléma-megoldás orientációinak, stílusainak és a megküzdési stratégiák kapcsolata.

A szociálisprobléma-megoldás működésével kapcsolatban azt feltételeztük, hogy a 10-11 évesek pozitívabban viszonyulnak társas problémáikhoz, mint az idősebbek, akikre erősebb impulzivitás és gyakoribb elkerülő megoldói stílus szerinti viselkedés jellemző (Kasik, 2014, 2015). E jellemzőket mutatják a jelen vizsgálat eredményei is, azonban a racionalitás terén nincs jelentős életkori különbség a 10-11 és a 12-13 évesek között. Ennek számos oka lehet, a már az elméleti háttérben említett kulturális különbségek (ide sorolják például a kognitív területek iskolai fejlesztését,) mellett több kutatás is a kognitív képességek, például az induktív gondolkodás működésével hozta összefüggésbe a racionális stílus szerinti problémamegoldás gyakoriságát (Chang et al., 2004; Kasik, 2015). A hipotézisnek megfelelően a lányokra mindkét életkorban jellemzőbb a racionális stílus, míg a fiúk elkerülőbbek. Az impulzivitás terén csak a fiatalabb fiúk értek el magasabb átlagértéket, ez a nem szerinti különbség a 12-13 éveseknél nem azonosítható. A pozitív és a negatív orientáció mentén egyik életkorban sincs nem szerinti jelentős eltérés.

Az idősebb tanulók minden megküzdési stratégia esetében magasabb átlagértéket értek el, a lányok értéke mindkét életkorban magasabb a konfrontáción, és csak az idősebb fiúknál volt magasabb a menekülés, elkerülés, visszahúzóds értéke. E kutatás alapján a konfrontációnak erős racionális alapja van, nem jár együtt (vagy kisebb mértékben) impulzivitással és jelentős negatív attitűddel, és ebben jelentős szerepe lehet a problémahelyzet problémaközpontú megközelítésének és a társak támogatásának, utóbbi segítheti a helyzet több szempontból történő értékelését. Bár ezen összefüggéseket más kutatások (pl. Eschenbeck et al., 2007; Williams & McGillicuddy-De Lisi, 1999) kimutatták, e vizsgálatban nem tudtuk azonosítani, aminek oka lehet a megküzdési stratégiák összetett faktorokkal való mérése. Az SPSI-R-rel való mérés alapján a fiúk elkerülőbbek, amit a konfrontáció, mint megküzdési stratégia náluk mért alacsonyabb értéke megerősít. Az adatok azt is megerősítik, hogy a fiúk mindkét életkorban elkerülőbbek, de nem impulzívabbak. Az elkerülés a saját szükségletek, gondolatok és érzések kevésbé gyakori kifejezésével (ami szintén csökkenti a konfrontáció lehetőségét) és a másokra való figyelés alacsonyabb szintjével jár együtt (Gaumer Erickson et al., 2018).

A hipotézissel ellentétben az idősebb diákok mindkét kommunikációs területen magasabb átlagértéket értek el. A saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezésében nincs különbség a lányok és a fiúk között egyik életkorban sem, viszont mindkét életkorban a lányok azok, akik gyakrabban hallgatják meg a másik felet, amiben fontos szerepet játszik az empátia részeként a perspektívaváltás, ami számos tanulmány szerint a lányoknál fejlettebb, jobban segíthet megfelelő döntéseket hozni problémás helyzetekben (Adani & Capanec, 2019). Ehhez kapcsolódóan Ilie és Metea (2015) szerint az asszertív kommunikáció jelentős mértékben megköveteli a másik személy meghallgatását, szükség esetén a perspektívaváltást, ami az empátia egyik fontos összetevője. A saját érzések és gondolatok kifejezésében a nemek közötti különbség hiánya ellentétben áll azzal a megállapítással, amit főként neurobiológiai és nyelvfejlődési különbségekkel magyaráznak. A saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése a lányokra jellemzőbb, ami az énhatékonyság-érzés nem szerinti eltérésére utal, kifejezve azt, hogy a lányok nyíltabban, határozottabban fejezik ki szándékaikat (Adani & Capanec, 2019). Ehhez kapcsolódóan a saját szükségletek, érzések és gondolatok kifejezése a lányoknál erő-

sebben korrelál a racionális stílussal mindkét életkorban ebben a vizsgálatban. A regresszióelemzés alapján a saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezésében jelentős a szerepe a pozitív megküzdésnek és a racionális problémamegoldó stílusnak, a negatív orientáció és az impulzivitás pedig negatív előrejelzői. A másakra való figyelés nagymértékben függ a racionális stílustól, negatív prediktora a negatív orientáció. Ezek az összefüggések összhangban állnak korábbi kutatások adataival (pl. Pipas & Jaradat, 2010).

Ugyanakkor mind a racionalitás, mind a pozitív orientáció erősebben kapcsolódik a pozitív megküzdéshez a fiúk körében mind a két életkori csoportban. A pozitív megküzdés esetében az átgondolt döntéshozatal, amit a racionalitás feltételez, és ami az adatok szerint a lányokra jellemzőbb, szintén nagyon fontos a fiúknál is. Tehát, bár az adatok azt mutatják, hogy a racionalitás inkább a lányokra jellemző, nem állítható, hogy a fiúk kevésbé koncentrálnak a tényekre egy problémás helyzetben, de felvetődik a kérdés, hogy milyen kommunikációs eszközöket használnak ekkor. Ehhez kapcsolódik az a kutatási eredmény, miszerint a serdülő fiúk 10-15%-ánál a negatív orientáció-racionalitás-elkerülés hármasa azonosítható. A negatív orientáció nem mindig diszfunkcionális, nem mindig jár együtt impulzivitással, hanem bizonyos helyzetekben pozitív következményekkel járhat (vagy az egyén azt reméli), aminek jelentős énvédő funkciója lehet (Kasik et al., 2018). Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy nem csupán a problémamegoldás stílusának és a megküzdés stratégiáinak folyamatát szükséges vizsgálni, hanem azt is, hogy ez kihez kapcsolódik és milyen cél mentén történik. Ennek vizsgálatára az általános (nem meghatározott, kire gondoljon a kitöltő az egyes kijelentéseknél) kérdőíveknél feltehetően alkalmasabbnak bizonyulnak a személyspecifikus kérdőívek (pl. kortársaikkal kapcsolatos problémáidra gondolj), valamint a történetalapú mérések (pl. mit tennél az adott szereplő helyében). Az összefüggés-vizsgálatok rámutattak arra, hogy egy jelenség egy kérdőívvel való elemzésének eredményei a kapcsolatok elemzése során árnyaltabb képet adnak a mért tényező működéséről, rámutatva korábban erősen domináns, de nem helytálló következtetésekre.

A D'Zurilla és Nezu (2007) által kialakított és vizsgált modell alapján a megküzdési stratégiák (még az összetett stratégiák is) jól illeszkednek a szociálisprobléma-megoldás orientációinak és stílusainak kapcsolataihoz, a mért kommunikációs területek pedig a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák pozitív, hatékony (nem diszfunkcionális) formáival állnak kapcsolatban (Eschenbeck et al., 2007). A negatív orientáció és az elkerülés pozitívan korrelál a meneküléssel, elkerüléssel, visszahúzóódással, azonban csak a 12-13 éves fiúk körében erősebb az összefüggés az elkerülés és a menekülés, elkerülés, visszahúzóódás között. A pozitív orientáció és a racionalitás szoros kapcsolatban áll a pozitív megküzdéssel és a kommunikáció két területével. A másokra figyelés a pozitív orientációhoz, a saját szükségletek, érzelmek és gondolatok kifejezése a racionalitáshoz kapcsolódik, és mindkettő inkább a lányokra jellemző mind a két életkorban. A jelen vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy feltételezhető változás 10-11 és 12-13 éves kor között a mért szociális területeken és azok kapcsolatában, ám egyes területeken a 12-13 évesek jellemzői már 10-11 éves korban is azonosíthatók, mely eredményeket szükséges figyelembe venni a fejlesztőprogram moduljainak kidolgozásakor, illetve ezen jellemzők és a kérdőívek faktorain elért eredmények mentén is alakítani a programot. A nemek közötti különbségekre szintén szükséges tekintettel lenni és szem előtt tartani a vizsgált pszichés összetevők jellemzőit a tanulókkal való közös munka megkezdése előtt és a fejlesztési folyamat során a sikeres fejlesztés érdekében.

A kutatás eredményei hozzájárulhatnak az életkori jellemzők és a nemek közötti eltérések az eddigieknél is pontosabb megértéséhez, a vizsgált pszichés összetevők jellemzőinek és kapcsolatuk alaposabb megismeréséhez. Ezáltal további iskolai fejlesztőprogramok kidolgozását is lehetővé tehetik az eredmények.

Limitáció

A jövőben fontos lesz a mért területek közötti összefüggéseket nagyobb mintán – ami lehetővé teszi a regresszióelemzést a fiúk és lányok adatain is – és longitudinális vizsgálat keretében felmérni. Ebben a vizsgálatban az alkalmazott eszközzel nem volt lehetőség az alárendelt, az agresszív és a passzív agresszív kommunikációs stílusok jellemzőinek közvetlen feltárására, illetve a problémamegoldó viszonyulásokkal, stílusokkal és megküzdési stratégiákkal való kapcsolataik azonosítására, ami a jövőben mindenképpen szükséges. Szintén fontos, hogy a jövőben az önbevallás mellett a szülők és a pedagógusok is értékeljék ezeken a területeken a tanulókat, hogy feltárható legyen a gyermekek viselkedésére gyakorolt szülői és tanári minta hatása is.

Irodalom

- Adani, S., & Capanec, M. (2019). Sex differences in early communication development: Behavioral and neurobiological indicators of more vulnerable communication system development in boys. *Croatian Medical Journal*, *60*(2), 141–149. doi: [10.3325/cmj.2019.60.141](https://doi.org/10.3325/cmj.2019.60.141)
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, *12*, 339–373. doi: [10.1016/0273-2297\(92\)90013-R](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90013-R)
- Balogh-Pécsi, A., & Kasik, L. (2020). *Kommunikációs kérdőív* [Kézirat]. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 218–224. doi: [10.1016/j.lindif.2010.10.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002)
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, *28*, 62–77. doi: [10.1016/j.dr.2007.08.003](https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003)
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association. doi: [10.1037/10805-000](https://doi.org/10.1037/10805-000)
- Ciarrochi, J., Leeson, P., & Heaven, P. C. L. (2009). A longitudinal study into the interplay between problem orientation and adolescent well-being. *Journal of Counseling Psychology*, *56*, 441–449. doi: [10.1037/a0015765](https://doi.org/10.1037/a0015765)
- Cooper, J. O. (2011). *Aggression and rational problem-solving skills in early adolescence* (Publication No. 3398711) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Corti, E. J., Johnson, A. R., Gasson, N., Bucks, R. S., Thomas, M. G., & Loftus, A. M. (2018). Factor structure of the Ways of Coping Questionnaire in Parkinson's disease. *Parkinson's Disease*, *7*128069. doi: [10.1155/2018/7128069](https://doi.org/10.1155/2018/7128069)
- D’Zurilla, J. T., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 202–274). American Psychological Association.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. Spring Publishing Company.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children’s emotional competence. *Early Childhood Educational Journal*, *40*, 137–143. doi: [10.1007/s10643-012-0504-2](https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2)
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problemsolving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *13*(2), 739–745.

- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.W., & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences, 28*(1), 18–26. doi: [10.1027/1614-0001.28.1.18](https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18)
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Monroe, K., & McCall, Z. (2016). *Assertiveness Questionnaire*. University of Kansas, Center for Research on Learning.
- Gaumer Erickson, A. S., Soukup, J. H., Noonan, P. M., & McGurn, L. (2018). Assertiveness formative questionnaire. In P. M. Noonan & A. S. Gaumer Erickson (Eds.), *The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom* (pp. 181–182). Corwin.
- Greene, K., Krcmar, M., Walters, L. H., Rubin, D. L., & Hale, J. L. (2000). Targeting adolescent risk-taking behaviors: The contributing of egocentrism and sensation-seeking. *Journal of Adolescence, 23*, 439–461. doi: [10.1006/jado.2000.0330](https://doi.org/10.1006/jado.2000.0330)
- Hadfield, S., & Hasson, G. (2015). Asszertivitás (Assertivity). *Scolar Kiadó*.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(2), 73–83. doi: [10.1007/s10964-005-3207-9](https://doi.org/10.1007/s10964-005-3207-9)
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: Family protective factors. *Frontiers in Psychology, 7*. doi: [10.3389/fpsyg.2016.01538](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01538)
- Ilie, O. A., & Metea, I. G. (2015). Empathic and assertive communication. Efficient communication development. *International Conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION, 21*(1), 214–217. doi: [10.1515/kbo-2015-0035](https://doi.org/10.1515/kbo-2015-0035)
- Kasik, L. (2014). Development of social problem solving – A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(2), 142–158. doi: [10.1080/17405629.2014.969702](https://doi.org/10.1080/17405629.2014.969702)
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018). Development and psychometric properties of NEGORI (Negative Orientation Questionnaire). *Journal of Relationships Research, 9*(8), 1–13. doi: [10.1017/jrr.2018.7](https://doi.org/10.1017/jrr.2018.7)
- Kasik, L., Nagy, Á., & Füzzy, A. (2010). *Szociálisprobléma-megoldás kérdőív* [Kézirat]. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kelly, M. M., Tyrka, A. R., Price, L. H., & Carpenter, L. L. (2008). Sex differences in the use of coping strategies: Predictors of anxiety and depressive symptoms. *Depression and Anxiety, 25*, 839–846. doi: [10.1002/da.20341](https://doi.org/10.1002/da.20341)
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Coping and adaptation. In W. D. Gentry (Ed.), *The handbook of behavioral medicine* (pp. 282–325). Guilford Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1988). *Ways of Coping Questionnaire*. Consulting Psychologist Press, Inc.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In L. Pervin & M. Lewis (Eds.), *Internal and external determinants of behavior* (pp. 287–327). Plenum Press. doi: [10.1007/978-1-4613-3997-7_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3997-7_12)
- Mészáros, A. (2011). *Tananyag az asszertivitás és kommunikáció fejlesztése tréninghez*. Szent István Tudományegyetem.
- Perzow, S. E. D., Bray, B. C., Wadsworth, M. E., Young, J. F., & Hankin, B. L. (2021). Individual differences in adolescent coping: Comparing a community sample and a low-SES sample to understand coping in context. *Journal of Youth and Adolescence, 50*(4), 693–710. doi: [10.1007/s10964-021-01398-z](https://doi.org/10.1007/s10964-021-01398-z)
- Pipas, M. D., & Jaradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica, 12*(2), 649–656. doi: [10.29302/oeconomica.2010.12.2.17](https://doi.org/10.29302/oeconomica.2010.12.2.17)
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, H. (2007). Follow-up of children who received the incredible years intervention for oppositional-deviant disorder. *Behavioral Therapy, 34*. doi: [10.1016/S0005-7894\(03\)80031-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(03)80031-X)
- Romer, D. (2010). Adolescent risk taking, impulsivity, and brain development: Implications for prevention. *Developmental Psychobiology, 52*(3), 263–276. doi: [10.1002/dev.20442](https://doi.org/10.1002/dev.20442)
- Rózsa, S., Pruebl, Gy., Susánszky, É., Kő, N., Szádóczky, E., Réthelyi, J., Danis, I., Skrabski, Á., & Kopp, M. (2008). A megküzdés dimenziói: A konfliktusmegoldó kérdőív hazai adaptációja. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 9*(3), 217–241. doi: [10.1556/Mental.9.2008.3.3](https://doi.org/10.1556/Mental.9.2008.3.3)

- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2005). Relations between social problem solving and indicators of interpersonal and family well-being among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research Series, 71*(1–3), 517–539. doi: [10.1007/s11205-004-8034-y](https://doi.org/10.1007/s11205-004-8034-y)
- Webster-Stratton, C. (2011). *The incredible years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. Incredible Years, Inc. <https://www.incredibleyears.com/hubfs/The%20Incredible%20Years-%20Resources%20and%20Files/WP%20Files/The-Incredible-Years-Parent-Teacher-Childrens-Training-Series-1980-2011p.pdf>
- Williams, K., & McGillicuddy-De Lisi, A. (1999). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*(4), 537–549. doi: [10.1016/S0193-3973\(99\)00025-8](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00025-8)
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó.

ABSTRACT


CHARACTERISTICS OF SOCIAL PROBLEM SOLVING, COPING STRATEGIES, AND ASSERTIVE COMMUNICATION IN 5TH AND 7TH GRADE STUDENTS

Anett Balogh-Pécsi

Keywords: social problem-solving; coping strategies; assertive communication; differences between boys and girls

The aim of this study was to explore the characteristics of social problem-solving, coping strategies, and assertive communication among 5th grade and 7th grade students (N = 378). Communication was assessed using the Assertiveness Questionnaire (AQ, Gaumer Erickson et al., 2016), social problem-solving was assessed using the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R, D'Zurilla et al., 2002), and coping strategies were assessed using the Ways of Coping Questionnaire (WCQ, Folkmann & Lazarus, 1988). Results show mostly significant differences between 5th and 7th graders in the three social domains. Negative problem orientation is more prevalent among older students and, in addition to age differences, there are a number of areas where boys' and girls' scores differ even among younger students (e.g., confrontation is more prevalent among girls, avoidance among boys). The results provide a more nuanced picture of boys' problem solving, communication, and their relationship than previous findings.

Magyar Pedagógia, 123(3). 99–113. (2023)
doi: [10.14232/mped.2023.3.99](https://doi.org/10.14232/mped.2023.3.99)

Pécsi Anett:  <https://orcid.org/0000-0002-8275-3959>
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–32.
anett.pecsi@gmail.com



ZENEI MŰFAJOKRÓL ALKOTOTT TANULÓI VÉLEMÉNYEK

Földi Fanni^{1,2}, Szabó Norbert^{3,4}, Józsa Krisztián^{4,5}

¹ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

² Eötvös Loránd Tudományegyetem Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

³ MTA-MATE Kora Gyermekek Kutatócsoport

⁴ Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

⁵ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

A zenehallgatás, a koncertek látogatása és más iskolán kívüli zenei tevékenységek sok fiatal mindennapjainak a szerves részét képezik. A hazai vizsgálatok eredményei alapján a tanulók leginkább a populáris zene hallgatását részesítik előnyben más zenei stílusokkal szemben, a komolyzene és a népzene a legkevésbé kedvelt műfaj körökben (Dohány, 2014; Janurik, 2009; Pintér, 2021). Nagymintás mérésünkkel a zenei műfajokról alkotott tanulói vélemények feltárásához gyűjtöttünk adatokat. A tanulmány célja az, hogy megismerjük az egyes háttértényezők (életkor, nem, családi háttér, hangszertanulás) hatását a különböző zenei műfajok kedveltségére. Vizsgálatunk újdonsága, hogy az általunk létrehozott mérőeszköz előre kiválasztott zenei videórészleteket tartalmaz, ezek megtekintése alapján formálnak véleményt a tanulók a különböző műfajokról.

A magyar zeneoktatás helyzete, kihívásai a XXI. században

Magyarországon a zeneoktatás a közoktatás rendszerén belül – sok más országtól eltérően – kétfelé ágazik. Az egyik forma az általános és középiskolai oktatás keretén belül minden tanuló számára kötelező ének-zene órákon folytatott zeneoktatás. A másik az állam által jelentős mértékben finanszírozott, de csak opcionális zenetanulási alternatíva: a zeneiskolai hangszertanulás vagy magánének. Amíg hazánkban önálló művészeti tantárgyként ének-zene elnevezéssel, addig az angolszász nyelvterületeken az *arts* tantárgy részeként oktatják a zenét. Harland és munkatársai (2000) megállapították, hogy Nagy-Britanniában az *arts* tantárgyhoz kapcsolódó négy művészeti forma közül a zene a legproblematisabb mind a relevanciája, mind a tantárgyi attitűd, mind a készségfejlesztés, mind a kreativitás fejlesztésének szempontjából. A magyar tanulók közömbösségét, motiválatlanságát több empirikus kutatás szintén igazolta. A pedagógusok számára az érdeklődés felkeltése és fenntartása jelenti a legnagyobb kihívást. A tanulók vélekedése alapján az ének órán alkalmazott módszerek és tevékenységek nem teszik örömtelivé a zenetanulást (Janurik & Józsa, 2018).

A Nemzeti alaptanterv (NAT, 2020) szerint az ének-zene órákhoz kell járulnia a tanulók ízlésének formálásához. A tanterv különböző stílusú, műfajú zenék megismertetésén keresztül teszi ezt, amelyek közül a magyar népzene prioritást élvez. Az általános iskola 1–5. osztályban heti két órában, 6–8. osztályig egy órában, a középiskolai képzésben szintén egy órában részesülnek ének-zene oktatásban a tanulók, de iskolatípustól függően lehetnek további

eltérések, főként az alacsonyabb óraszám irányába. A zenei tagozatos általános iskolákban az óraszám heti hat óra.

Az ének-zenei nevelés legfontosabb fejlesztési célterületei az alsó tagozaton az éneklés, a mozgásos énekes játékok és a zenehallgatás. A ritmikai- és dallami készségek- és képességek fejlesztése, valamint a zenei írás-olvasás elsajátítása fokozatosan és folyamatosan történik a mondókák, gyermekdalok és népdalok ismeretanyagára építve. Az alsó tagozatos tanulók, változatos zenei stílusú művek hang- és képanyagának segítségével ismerkednek meg különböző népi- (furulya, duda, citera, cimbalom, tekerőlant) és klasszikus (zongora, hegedű, cselló, nagybőgő, fuvola, klarinét, fagott, metallofon, dob) hangszerekkel. A felső tagozaton tovább bővülnek a zenei alapismeretek, úgymint zenei írás-olvasás, zenetörténet, emellett a zenehallgatás anyaga nagyobb mértékben kiszélesedik más népek és kultúrák zenei világának megismerésére. Továbbra is fontos cél a tanult (nép)dalok tisztán intonált éneklése. A tanulók megismerkednek az egyes kórusfajtákkal (gyermekkar, nőikar, férfikar, vegyeskar). A zene történetét az őskortól kezdve az ókor, a középkor, a reneszánsz, a barokk, a bécsi klasszika, a romantika, a századforduló, valamint a kortárs zene irodalmán végighaladva ismerik meg a tanulók. A kerettantervek és a tankönyvek áttekintése alapján a tananyagban érintett instrumentális és vokális műfajok az egyes zenetörténelmi korszakok megismerésének sorrendjében jelennek meg.

A középiskolai ének-zenei nevelésben is fontos szerepe van az éneklésnek. A zenehallgatás anyagának feldolgozásában, a zeneművek kultúrtörténelmi kontextusba helyezésében azonban már nagyobb mértékben támaszkodhat a tanár a tanulók irodalmi-, történelmi-, földrajzi- és egyéb előismereteire. A műzenei szemelvények mellett a magyar népzene dialektusterületeinek, stílusrétegeinek megismerése is helyet kap a népdalok hallás utáni vagy felismerő kottalvasással történő elsajátításának keretében. Az ének-zenei tagozatos tanulók esetében mind ezen ismeretek nagyobb arányban jelennek meg, hiszen a magasabb óraszámok lehetővé teszik ezt (NAT, 2020; Kerettanterv, tanmenet és ének-zene tankönyvek). A kerettanterv is kitér a hangversenyek látogatásának fontosságára és fejlesztő hatásaira, de a tanórán kívüli zenei tanulmányok is hozzájárulnak a zenei ízlés formálásához. A koncertpedagógia és az extrakurrikuláris formában végzett zenei tevékenységek hatásairól Váradi és munkatársai által publikált vizsgálatok adnak részletes áttekintést (l. Váradi et al., 2020; Váradi & Józsa, 2021, 2023).

Zenehallgatás és zenei preferencia

A zenehallgatás a mindennapi életünk fontos részét képezi. A zenei tartalmak streamelésére specializálódott szolgáltatások (pl. Spotify, YouTube Music, Apple Music, Amazon Music) olyan további releváns tartalmakat ajánlanak fel, amelyek a felhasználók zenehallgatási szokásaihoz illeszkednek. A stream szolgáltatók előfizetőinek száma világviszonylatban folyamatosan nő, 2019-ben 341 millió, 2021-ben 487 millió volt. Több mint 300 zenei műfajt különböztetnek meg, ezek közül a pop világszerte a legnépszerűbb (Ferjan, 2023). A gyermekdalok online hallgatásának kedveltségére a YouTube 2023-as statisztikai markánsan rávilágítanak. A tíz legtöbbször megnézett videó közül hét valamilyen angol nyelvű gyermekdal. Az abszolút első helyen a „Baby Shark Dance” videója áll, amit több mint 12 milliárd-szor játszottak le. A top 10-ben található hét gyermekdalt összesen közel 40 milliárd-szor tekintették meg.

A zenei szolgáltatások ajánlórendszerei hozzájárulnak az érdeklődés felkeltéséhez és növeléséhez, valamint megerősíthetik a már meglévő zenei stílusokat (Soares-Quadros et al., 2023). A szerzők tanulmányukban kiemelik a keresési algoritmusok tanulmányozásának a fon-

tosságát, ami lehetőséget biztosíthat a zenei preferenciák és fogyasztási szokások megismerésére. Droe (2006) kitér arra, hogy a zenei ízlés során vizsgálható, hogy milyen zenét hallgatnak, illetve az adott zene milyen zenei stílushoz kapcsolódik. Ahhoz, hogy a zenei stílust átfogóan értelmezni tudjuk, olyan kérdéseket kell feltenni, mint mi különbözteti meg a zenei ízlést a preferenciától, mennyire gyorsan változhat a zenei ízlés, és a preferencia értelmezhető-e csak úgy, mint egy zenei inger tetszése vagy nem tetszése (Droe, 2006, p. 23). A zenei nevelés és az azt befolyásoló környezeti hatások (pl. család, média) megismerése elengedhetetlen az iskolai és az iskolán kívüli zenei tevékenységek értelmezéséhez (Dohány, 2014).

A szakirodalom megkülönbözteti a zenei preferencia és a zenei ízlés fogalmát. A preferencia az adott pillanatban egy zenei darabra adott reakciót jelenti, míg az ízlés hosszabb távú időszakra vonatkozik, a zenei beállítottság általánosítása (Hargraves et al., 2015; Upadhyay et al., 2016). Hargraves és munkatársai (2015) a két fogalom magyarázatára kidolgoztak egy modellt, melynek három fő eleme van: (1) a személy (életkor, nem, kulturális csoport, zenei képzés), (2) a zene (szerkezet, stílus, összetettség, ismertség) és (3) a hallgatási helyzet (munka, szabadidő, szórakozás). A zenei preferencia méréséhez az erősség és a típus dimenziót különböztetik meg. Az erősség arra utal, hogy milyen mértékben szeretnek egy adott stílust vagy egy adott darabot, a típus arra, hogy mely zenei stílusokat részesítik előnyben. Megkülönböztethető verbális és hangzásbeli preferencia is. A hangzásbeli preferencia során egy konkrét példán bemutatva vizsgálják azt, hogy mennyire tetszett nekik egy stílus, a verbális mérés a vizsgált személyek feladata, hogy gondoljanak egy zenei stílusra vagy darabra, majd azt értékeljék (Upadhyay et al., 2016).

Számos kutatás megerősíti, hogy a tanulók olykor igen eltérő zenéket kedvelnek életkor és nem alapján. Egyes zenék kedvelése az újszülött korig visszavezethető. Ullal-Gupta és munkatársai (2013) szerint az újszülött gyermekek pozitívan reagálnak az anyaméhben hallott zenékre (Mendiković Đukić, 2020). LeBlanc (1982) elmélete alapján a fiatalabb gyermekekre jellemzőbb a különböző műfajú zenékre való nyitottság, ami az életkor előrehaladtával csökken. Ezt alátámasztotta Madsen és Geringer (2015) óvodásokkal végzett vizsgálata: befogadóbbak voltak az egyes zenei stílusok iránt, mint az idősebbek. Hargreaves és munkatársai (2015) azt találták, hogy 10-11 éves korban kezdődik a zenei stílusok iránti nyitottság csökkenése. A kisgyermekkora jellemző a legtöbb zenei stílus befogadása, majd az életkor előrehaladtával egyre inkább a népszerű zenei stílusok kerülnek előtérbe (Brittin, 2014). A klasszikus zene iránti preferencia csökken az életkor előrehaladtával (Ercegovac et al., 2017). A kutatási eredmények alapján a klasszikus zenét kevésbé kedvelik a 14-15 éves tanulók, mint a náluk fiatalabbak (Ercegovac et al., 2017; Vidulin et al., 2020). A serdülők zenei preferenciája az életkor előrehaladtával egyre stabilabbá válik (Delsing et al., 2008), elsősorban a populáris zenei stílust preferálják (Hargreaves & Marshall, 2003). Ha a tanulók ismeretlen stílusú dallal találkoznak, akkor a hangszeres zenét preferálják a vokális zenével szemben. Kimutatták, hogy a nyelv ismerete és az adott nyelvű dalokhoz való viszonyulás pozitívan függ össze (Abril, 2005; Brittin, 2014). A gyermekek könnyűzene iránti elkötelezettsége elsősorban a zenehallgatásban nyilvánul meg (Hargreaves & Marshall, 2003; Lamont et al., 2003; North et al., 2000). A fiúkra jellemzőbb a heavy metal, jazz és a rap kedvelése (Boer et al., 2012; Dobrota & Ercegovac, 2019), míg a lányok inkább a pop, a country és a latin zenét kedvelik jobban (Colley, 2008; Soares-Quadros et al., 2023). Radočaj-Jerković és munkatársai (2018) szerint a lányok nyitottabbak a különböző zenei műfajok iránt.

Bonneville-Roussy és munkatársai (2013) a zenei preferenciák életkori változását vizsgálták 13-65 évesek körében. Soares-Quadros és munkatársai (2023) két korosztályt hasonlított össze, a 12-17 és 18-87 évesek zenei preferenciáit. Kimutatták, hogy egyes műfajok (pl. klasszikus és country) preferenciája az életkorral nő, más műfajok (pl. reggae és rock) esetében

ennek ellenkezője igaz (Bonneville-Roussy et al., 2013; Soares-Quadros et al., 2023). E vizsgálatok rámutattak, hogy a zenei preferencia még felnőtt korban is változik.

A zenei preferenciát a környezet is befolyásolja (Pettijohn et al., 2010), így a korai szülői hatások is alakítják. Serbun és DeBono (2010) vizsgálata a szülők kedvenc előadóitól és a kedvenc műfajaikból választott dalok hallgatásából állt, kiegészítve azzal, hogyan értékelik a gyermekek a szüleik nevelési stílusát. Az eredmények alapján a gyerekek minél gondoskodóbbnak és támogatónak jellemezték a szüleiket, annál inkább preferálták a szülők kedvenc műfajait és előadóit is. A gondoskodó és támogató nevelési stílusú szülők tehát nagyobb mértékben át tudják adni a zenei preferenciáikat is a gyermekeiknek.

A zenei műfajok és azok kategorizálásának dilemmái

A zenei műfaj és stílus fogalmak között terminológiai különbségek vannak. A zenei stílus magában foglalja a zene elemeit, a ritmust, a hangmagasságot és a harmóniát (Moore, 2012; Tizón & Martín, 2020), valamint az interpretációs jellemzőket, a játékmódot, a hangzást és a hangszínt (Hantschel & Bullerjahn, 2016). Dickinson (1965) meghatározása szerint a zenei stílus lényege „az egyéniség, az identitás, amely a komponensek jellegzetes összekapcsolódásának eredménye, az összetevők közötti megkülönböztető hangsúlyokkal párosulva” (p. 3).

A zenei műfajok ember alkotta címkék a zenei kompozíciók kategorizálására. Az egy adott műfajhoz tartozó darabokat meghatározzák a közös vonások, amelyek általában olyan tényezőkhöz kapcsolódnak, mint a hangszerelés, a ritmika és a zene harmóniai elemei (Tzanetakis & Cook, 2002). A zenei műfajoknak nincsenek pontos meghatározásai és rögzített határai. A közönséget, a marketinget, a történelmi hatásokat és a kulturális tényezőket érintő bonyolult kölcsönhatások által fejlődnek (Siebrasse & Wald-Fuhrmann, 2023). Sturm (2013) azt állítja, hogy a műfaj az egyik legjelentősebben használt leírósó a zenében. Hantschel és Bullerjahn (2016) értelmezésében a műfaj, a stílus egy részhalmazának tekinthető. Számos tanulmányban (pl. Kamalnathan et al., 2019; Schäfer & Sedlmeier, 2010; Na & Agnhage, 2013) a zenei műfaj és a zenei stílus kifejezéseket felváltva használják, szinonimaként kezelve azokat.

A digitalizáció utóbbi évtizedekben tapasztalható erőteljes terjedése nemcsak a zene-szerzés, -terjesztés, -értékesítés, -tárolás, -oktatás, kottagrafika területeit forradalmasította, hanem a különböző zenei stílusok meghatározásához is egyre szélesebb körben alkalmazzák a mesterséges intelligenciát vagy az olyan felismerő algoritmusokat, mint a *k-nearest neighbor* (k-NN) vagy a *Support Vector Machine* (SVM). Ezek vizsgálatát már több tudományos kutatás is görcső alá vette (Ali & Siddiqui, 2017; Patil & Nemade, 2017; Prabavathy et al., 2020). Az automatikus zeneistílus-osztályozó (*Automatic Music Genre Classification*) rendszerek (Mandel & Ellis, 2005) úttörőjének Tzanetakis és Cook (2002) munkáját tekintik. A digitális platformokon tárolt zeneművek kutathatóságát is segítik ezek a rendszerező, analizáló szoftverek. A zenei stílusok releváns és legfrissebb adataihoz leginkább nagy zeneszolgáltató alkalmazások (pl. Spotify, Last.fm) API-jain (*application programming interface*) keresztül tudunk hozzáférni. A Spotify adatai alapján az azonosított zenei műfajok száma meghaladja az 5000-et. A további növekedés azért is prognosztizálható folyamatosnak, mert az újabb műfajok vagy stílusok megjelenése mellett azok keveredéséből (*crossover*) is újabb stílusalkategóriák jöhetnek még létre. A zenei műfajok hierarchizálására többféle elmélet is született.

Hazánkban az egyik legelterjedtebb csoportosítás a „könnyűzene” és „komolyzene” fogalma alá rendeli a különböző zenei stílusokat. Ez a két meghatározás azonban akaratlanul is egy olyan dichotóm gondolkodás vagy elképzelés keretébe zárja az értelmezést, a stílusok

megítélését, amely olyan ellentétpárokra való asszociációnak is teret adhat, mint az igénytelen/igényes, amatőr/profi, egyszerű/komplex, közérthető/elvont, konzervatív/haladó. Némi zene-történeti, zenetudományi, esztétikai és előadóművészeti rálátás birtokában mind a „könnyűzene”, mind a „komolyzene” viszonylatában tudunk az előbb felsorolt ellentétpárok bármelyikére egy-egy példát vagy ellenpéldát mondani. Így ennek a két fogalomnak a rendezőelvként való alkalmazását nem tartjuk kutatási szempontból célravezetőnek. Ahogyan a „populáris zene” fogalmának meghatározása és konceptualizálása továbbra is a populáris zenetudomány témái közé tartozik – figyelembe véve annak szociológiai, performatív vagy néprajzi megközelítésű értelmezéseit (Vilotijević & Medić, 2019) –, ugyanígy a „klasszikus zene” fogalma is a különböző földrajzi és történelmi összefüggések mátrixában definiálható. Ahogyan a jelenkor aspektusából tekintve a „klasszikus zene” kategóriájába sorolt Verdi Rigoletto operájában felcsendülő *La donna e mobile* ária a maga korának populáris (közkedvelt) slágere volt, amit az utca embere is fütyült, úgy a mából visszatekintve a Steppenwolf együttes *Born to be wild* című dala a rockzene egyik nagy klasszikusa.

Az 1980-as évek elején Tagg (1982) – a populáris zene (*popular music*) értelmezését kutatva – a népzene (*folk music*) és a „művészi (értékkel bíró) zene” (*art music*) összehasonlításában próbálta az egyes kategóriák karakterisztikáját meghatározni, összevetni, de elméletét 2015-ben – az időközben történt változásokra reagálva – újraértelmezte (1. táblázat).

1. táblázat. Axiomatikus háromszög (Tagg, 1982, 2015 alapján saját szerkesztés)

Karakterisztika (jellemző)		Népzene	Művészi zene	Populáris zene
Létrehozók és előadók	elsősorban profik		X	X
	elsősorban amatőrök	X		
Tömeges terjesztés	jellemző			X
	nem jellemző	X	X	
A tárolás és terjesztés fő módja	szájhagyomány útján	X		
	kotta		X	
	hangfelvétel			X
A társadalmi réteg, amelyben a zenei kategória többnyire előfordul	nomád vagy mezőgazdasági	X		
	mezőgazdasági vagy ipari		X	
	ipari			X
Írott elmélet és esztétika	ritka	X		X
	gyakori		X	
Szerző	ismeretlen	X		
	ismert		X	X

Az angol nyelvű szakirodalomban a zenei stílusoknak (*music genre* vagy *style*) többféle csoportosítása, kategorizálása létezik. A legősibbnek tekinthető népzene (*folk music*) mellett a magyarul „klasszikus zenének” nevezett kategória (*art* vagy *classical music*), az avantgárd és kísérletező zene (*avant-garde and experimental*), az általunk populáris vagy szórakoztató zenének, angolul popular-nek (jelentése: közkedvelt, népszerű) nevezett gyűjtőfogalom, és a kü-

lőnböző vallásokhoz (*religious*) kapcsolódó zenei stílusok. A 2. és a 3. táblázatban a legjellemzőbb zenei stílusokat (a teljesség igénye nélkül) az előbb felsorolt kategóriák szerint összesítjük (Borthwick & Moy, 2004; Fabbri, 1982).

2. táblázat. *A komolyzene főbb típusai*

Népzene	pl. magyar, ír, balkáni, alpesi, klezmer
Klasszikus zene	<i>Európán kívül:</i> indiai, koreai udvari zene, perzsa <i>Európában:</i> ars antiqua, ars nova, reneszánsz zene, barokk zene, klasszikus korszak, romantikus zene, modernizmus, impresszionizmus, neoklasszicizmus, magas modernizmus, posztmodern, kortárs klasszikus zene
Avantgárd zene	crossover, drone, lo-fi, PC, ipari, progresszív, pszichedelikus, underground
Vallási zene	buddhista, iszlám, keresztény

A zeneművek kategorizálásának egy másik paradigmájában a rendezőelv nem a zenei stílus, hanem a zene funkciója, célja. A zenemű (vagy a zeneszerző) célja lehet:

- a szórakoztatás (tánczene, koncert- vagy showműsor zenéje),
- kultúraközvetítés (zenei ismeretterjesztő koncert, klasszikus zenei koncert vagy operaelőadás),
- mentális kikapcsolódás (relaxáció, meditáció),
- gyógyítás (különböző zenei frekvenciák és ritmusok alkalmazása a gyógyászatban),
- energetizálás/felpörgetés (valamilyen sporttevékenység végzése céljából),
- üzleti felhasználás (reklámzene, telefonhívás közbeni várakozó zene, szállodában vagy üzletközpontban elhangzó háttérzene),
- transzkulturális funkció (színházi vagy filmzene),
- vallási vagy törzsi kultúrák mágikus szertartásaihoz kapcsolódó zene (keresztény rock),
- társadalmi folyamatokra, ellentétekre való reflektálás (Rap, Hip-Hop, Punk).

Az egyén zenei preferenciáját befolyásoló tényező lehet még az előadói apparátus mérete, összetétele. Mindkét aspektus akár a zene stílusánál vagy funkciójánál is meghatározóbb lehet. Az előadói apparátus méretét illetően lehet, hogy az egyén inkább a szólóhangszeres vagy néhány hangszerezen előadott kamaraprodukciók hangzását preferálja a nagyzenekari, monumentálisabb hangzással szemben. Az előadói apparátus létszámát egy olyan mennyiségi mutatónak is tekinthetjük, amely az akusztikus hangszerek vagy énekhang esetében korrelálhat az adott zenemű lehetséges legnagyobb hangerejének mértékével. A minőséginek (de inkább "milyenséginek") tekinthető mutató az előadói apparátustól függően nem a jó és a rossz (minőség) tengelyén értelmezendő, hanem például a lány vonózenekari hangzás versus érces riefűvőegyüttes dimenziójában, vagy egy gyermekkar és egy férfikórus hangzásának, hangszínbeli eltéréseinek összevetésében, tehát hangszínből vagy hangképből.

3. táblázat. *A populáris zene típusai*

Blues	African blues, British blues, Canadian blues, Chicago blues, Classic female blues, Contemporary, Country blues, Delta blues, Detroit blues, Electric blues, Gospel blues, Jump blues, Kansas City blues, Louisiana blues, Memphis blues, New Orleans blues, Punk blues, Rhythm and blues, St. Louis blues, Swamp blues, Texas blues, West Coast blues
Country	Alternative country, Australian country, Bluegrass, Country blues, Country pop, Country rap, Country rock, Cajun, Christian country, Honky-tonk country, Instrumental country, Nashville sound, New Mexico music, Outlaw country, Progressive country, Texas country, Truck-driving country
Rock	Afro rock, Alternative rock, Britpop, Grunge, Indie rock, Arena rock, British Invasion, Boogie rock, Country rock, Death 'n' roll, Electronic rock, Industrial rock, Noise rock, Folk rock, Pagan rock, Hard rock, Instrumental rock, Japanese rock, Jazz rock, Korean rock, Latin rock, Reggae rock, Rock and roll, Rockabilly, Gothabilly
Elektro- nikus	Ambient dub, Dark ambient, Space music, Big beat, 4-beat, Chill-out, Downtempo, Trip rock, Electro-disco, Eurodance, Italo dance, Italo disco, Space disco, Dance-rock, Synth-pop, Dance-pop, Electropop, Acid jazz, Hardcore, Hardstyle, Dubstyle, Chillwave, Video game music
Hip Hop	Hipster hop, Beatboxing, Bounce, British hip hop, Road rap, Comedy hip hop, Crunkcore, Country rap, Emo rap, Freestyle rap, G-funk, Hardcore hip hop, Dirty rap, Gangsta rap, Horrorcore, Hip hop soul, Industrial hip hop, Jazz rap, Rap opera, Rap rock, Rap metal, Rapcore, Religious hip hop, Christian hip hop, Jewish hip hop
Jazz	Acid jazz, Afro-Cuban jazz, Alt-jazz, Avant-garde jazz, Bebop, Boogie-woogie, Bossa nova, Brazilian Jazz, British dance band, Cape jazz, Chamber jazz, Continental jazz, Cool jazz, Crossover jazz, Dixieland, Ethno jazz, European free jazz, Free funk, Free improvisation, Free jazz, Gypsy jazz, Hard bop, Jazz blues, Jazz-funk, Jazz fusion, Jazz rap, Jazz rock, Kansas City jazz, Latin jazz, Livetronica, Progressive jazz, Punk jazz, Samba-jazz, Shibuya-kei, Ska jazz, Smooth jazz, Soul jazz
R&B	Alternative R&B, Contemporary R&B, Disco, Freestyle, Go-go, Funk, Deep funk, Minneapolis Sound, Psychedelic funk, Synth-funk, Gospel music, New jack swing, Post-disco, Boogie, Rhythm and blues, Doo-wop, Soul, Blue-eyed soul, , Cinematic soul, Hip hop soul, Neo soul, Northern soul, Progressive soul, Psychedelic soul, Southern soul
Metal	Alternative metal, Funk metal, Nu metal, Rap metal, Avant-garde metal, Drone metal, Post-metal, Black metal, Blackgaze, Melodic black metal, National Socialist black metal, Symphonic black metal, Viking metal, Christian metal, Unblack metal, Death metal, Death 'n' roll, Doom metal, Death-doom, Stoner-doom, Glam metal, Gothic metal, Industrial metal, Latin metal, Math metal, Metalcore, Deathcore, Mathcore, Sludge metal, Symphonic metal, Thrash metal, Bandana thrash, Crossover thrash, Groove metal
Punk	Afro-punk, Anarcho punk, Crust punk, Art punk, Avant punk, Christian punk, Crust punk, Deathrock, Electropunk, Cyberpunk, Dreampunk, Synth punk, Folk punk, Celtic punk, Cowpunk, Gypsy punk, Garage punk, German punk, Glam punk, Gothic punk, Grindcore, Post-hardcore, Emo, Emo pop, Horror punk, Latino punk, Nazi punk, Punkabilly, Punk blues, Punk jazz, Punk patheticque, Punk rap, Reggae punk, Riot grrrl, Ska punk, Skate punk, Street punk, Surf punk
Easy listening	Background music, Elevator music, Barococo, Beautiful music, Chill-out, Furniture music, Light music, Lounge music, Middle of the road, New-age music

Zenei műfajok, stílusok hazai vizsgálatai

Meglehetősen kevés korábbi hazai kutatás irányult a zenei műfajok, stílusok megítélésére. Az egyik legkorábbi ilyen irányú kutatást Losonczi (1969) végezte, aki szociológiai szempontból elemezte a zenei preferencia, ízlés, stílus kérdéskörét. Negyven évvel később Janurik (2009) a tanulók klasszikus zenéhez való viszonyát vizsgálta. A kutatásban részt vevő tanulók 80%-a ritkán vagy egyáltalán nem szokott otthon klasszikus zenét hallgatni, továbbá 34% azonnal elkapcsol, ha a rádióban klasszikus zene szól. Pintér (2021) az iskolán kívüli zenei tevékenységeket vizsgálta, kutatásában a könnyűzenei és a komolyzenei stílusra kérdezett rá. A könnyűzenei stílushoz a pop, elektronikus, rock, rap/hip-hop és a mulatós stílus, a komolyzenéhez a klasszikus zene, népzene, filmzene és az opera tartozott, valamint kiegészítették az egyéb kategóriával. A tanulóknak lehetőségük volt arra, hogy a „nem ismerem” választ adják meg az egyes műfajok esetén. A diákok sok esetben nem tudják megkülönböztetni a zenei stílusokat egymástól, főleg a jazz, az opera és az elektronikus stílusokat. A tanulók körében a filmzene és a popzene a legkedveltebb stílus, a legkevésbé az opera és a népzene. Pintér (2021) eredményei szerint a zenei stílusok preferenciája évfolyamonként és osztályonként is eltérő. A popzene az életkor előrehaladtával egyre kedveltebbé válik. A zenei és a nem zenei tagozatos tanulók között különbségek figyelhetők meg, a zenetagozatos tanulók számos zenei stílus tekintetében nyitottabbak voltak, mint a nem zenetagozatosok. Emellett a nem zenetagozatos tanulók jobban szerették a pop és a rap/hip-hop zenét, mint a zenetagozatos társaik, míg a zenetagozatos tanulók mindegyik klasszikus zenei stílus esetén pozitívabb értékelést adtak. Dohány (2014) gimnáziumi és szakközépiskolás tanulók zenei műveltségét mérte fel. A zenei stílusok kedveltsége alapján a következő sorrend jött létre: a legkedveltebb a rockzene, ezt követi a pop, retro, hip-hop, R'n'B, dance, musical, népzene, klasszikus hangverseny, nóta, mulatós, és a lista legvégén az operett és az opera található.

A nemzetközi és a hazai kutatások eredményeinek összevetése alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar fiatalok körében az egyes zenei műfajok kedveltsége meglehetősen hasonló a tanulmányunk korábbi részében bemutatott külföldi kutatások eredményeihez. Ezek az általunk áttekintett külföldi tanulmányok elsősorban európai és észak-amerikai kultúrában végzett vizsgálatokat mutattak be.

Nemi különbségek a zenei tevékenységekben

A klasszikus (művészi) zenei világban még az utóbbi időben is tapasztalható, hogy a nagy zenei intézmények vezetői, a karmesterek nagyobb része férfi. A zenetörténet legismertebb, legsikeresebb zeneszerzői, előadóművészei férfiak voltak, gondoljunk csak Bachra, Mozarthra, Beethovenre vagy Lisztre. A zenei tevékenység végzése, a zene oktatása már a középkortól férfimunka volt. A főúri szalonokban zajló privát zeneórákon kívül szinte elképzelhetetlen volt, hogy nők részt vehessenek professzionális zenei képzésben. A világ egyik leghíresebb zenekara, a Bécsi Filharmonikusok 2003-ban vette fel az első állandó női tagját. Ahogyan az élet egyéb területein, a zenében is a nők egyre inkább olyan szerepeket vállalnak, amelyeket hagyományosan a férfiakhoz tartozónak gondoltak (Creech, 2010). Azonban a kutatási eredményekben a válaszadók a zenélést mint tevékenységet általában nőies tevékenységnek tartják (Green, 1997). Gordon (1986) nem mutatott ki nemek szerinti fejlettségbeli különbséget a zenei képességekben, de a lányok jobban teljesítenek a zenei vizsgákon (Keiper et al., 2009), és úgy vélekednek, hogy magasabb kompetenciaszinttel rendelkeznek (McPherson & O'Neill, 2010; Szabó, 2021).

Nemi sztereotípiák a hangszer kiválasztásában is kimutathatóak. A nagyobb méretű, hangosabb, harsányabb hangszereket (pl. trombita, dob, harsona, tuba) inkább a fiúk választják, míg a magasabb hangú, inkább lágyabb hangú hangszereket (pl. fuvola, hegedű, hárfa) inkább a lányok (Abeles, 2009; Killian & Satrom, 2011). A hangszerválasztással kapcsolatos nemi sztereotípiák forrása a szülő, a zeneoktató pedagógus vagy a média is lehet (Abeles, 2009). Az ének-zene órák keretében előfordul, hogy professzionális előadók hangszerbemutató keretében ismertetik meg a tanulókkal a hangszerek tulajdonságait. Kutatások igazolták, hogy amennyiben egy nő „férfias” hangszeren játszik a hangszerbemutatón, akkor több lány választja ezt a hangszert (Bruce & Kemp, 1993). Janurik és munkatársai (2021) vizsgálatában az énekórai klasszikus és könnyűzene hallgatásával összefüggő attitűdben nem volt szignifikáns nem szerinti különbség. Az éneklés, a daltanulás, a népdaltanulás, a klasszikus zene éneklése, a könnyűzene éneklése, a műsorral való készülés és a kottaolvasás iránti attitűd terén azonban volt eltérés a lányok és a fiúk között. A lányok pozitívabban vélekednek az ének-zene tantárgyról, továbbá a tanulók életkora is befolyásolta az attitűdöt (Janurik & Józsa, 2018; Janurik et al., 2021; Trollinger, 2021). A lányok pozitívabban viszonyultak ezekhez az énekórai tevékenységekhez, mint a fiúk. A lányok motiváltabbak a ritmizálás, a kottaolvasás, a zenei ismeretek elsajátítása, illetve az éneklés elsajátítása iránt (Szabó, 2021).

Célok, kutatási kérdések

Kutatásunk célja a 9–19 éves tanulók zenei műfajokról alkotott véleményének megismerése. Azt vizsgáltuk, hogy (1) van-e különbség a tanulók véleményében az életkor, a nem és a hangszer tanulási tapasztalat alapján, valamint (2) milyen összefüggés van a zenei műfajokról alkotott vélemény és a háttértényezők között.

Módszer

Minta és adatfelvétel

Az adatfelvételben 9–19 éves tanulók vettek részt ($n = 1159$, 618 lány, 541 fiú). Az átlag életkor 13,80 év volt. A tanulók életkora alapján négy csoportot képeztünk: (1) 9–12 évesek ($n = 392$), (2) 13–14 évesek ($n = 372$), (3) 15–16 évesek ($n = 323$), (4) 17–19 évesek ($n = 163$). Minden kérdőívkitöltő általános vagy középiskolába járt. A középiskolások között voltak arányosan gimnáziumban, technikumban, szakgimnáziumban és szakképző iskolában tanulók is.

Az adatfelvételre tanórai keretek között került sor. A vizsgálatban résztvevők közül 295 tanuló játszott az adatfelvétel idején valamilyen hangszeren. A hangszerjáték szempontjából hét csoportot képeztünk: (1) nem játszik, és nem is szeretne ($n = 354$), (2) nem, és nincs rá lehetősége ($n = 113$), (3) nem, de szeretne ($n = 189$), (4) abbahagyta ($n = 208$), (5) igen, énekzene órán ($n = 63$), (6) igen, otthon ($n = 106$), (7) igen, zeneiskolában ($n = 126$). A szülők iskolai végzettségét három csoportra bontottuk. Anya iskolai végzettségét tekintve 158 alacsony, 719 középfokú és 282 felsőfokú végzettséget szerzett. Az apák között 143 alacsony, 790 középfokú és 226 felsőfokú végzettségű. Nemek és életkori csoportokra bontva nincs szignifikáns különbség a szülők iskolai végzettségét tekintve.

Mérőeszköz

A kérdőív a hangszertanulás és a zenélés megítélésére fókuszált, ennek egyik részét képezték a zenei részletek. Az adatfelvételhez egy online felületet, a Jotformot alkalmaztuk, ahol négy különböző stílust bemutató videót helyeztünk el. A videók hosszúsága fél perc, és mindegyik a hagyományos koncertélménytől eltérő előadásmódot tartalmaz:

- klasszikus populáris zene: <https://www.youtube.com/watch?v=Rb1HAfhFHRM>
- klasszikus művészi zene: <https://www.youtube.com/watch?v=6JX7Yw0IfbA>
- rockzene: <https://www.youtube.com/watch?v=Jow8D0r0xGM>
- népzene: https://www.youtube.com/watch?v=tZ_VLeTz7OE

A videók kiválasztásánál több szempontot vettünk figyelembe. A videók hanganyaga jól elkülöníthetően képviselje az általunk meghatározott stílust. A videók képanyaga minden esetben „sugározza” az előadók elkötelezettségét, pozitív attitűdjét, álljon közel korosztály tekintetében a mérésbe bevont diákok életkorához, valamint az előadók öltözéke, az előadás környezete is illeszkedjék az adott zenei stílushoz. A videókkal kapcsolatban semmilyen plusz információt nem kaptak a válaszadók, tehát nem tudták, hogy mi milyen kategóriába soroltuk, hogyan címkéztük a zenei anyagokat.

A videók kiválasztásába három egyetemi végzettséggel rendelkező hangszerművészt, énekművészt és zenetörténészt vontunk be. Az ő véleményezésük alapján biztosítottuk a tartalmi validitást. A mérőeszközünk megbízhatósága a kevés item (4) ellenére is megfelelő (Cronbach- $\alpha = 0,71$).

Bár lehetséges, hogy a kiválasztott zeneművek a vizsgált korosztály számára szerző és cím szerint nem ismertek, de az elhangzó dallam populáris és mindenképpen ismerős lehet. Az előadók korcsoportjának szempontjából a fiatal korosztály dominál. Az egyes videók részletesebb leírásának végén kiemeljük azokat az előadásra jellemző sajátosságokat, amelyek megkülönböztetik őket egymástól.

Az első zenei részlet egy szőnyegzongorát mutat be, melyen Hoagy Carmichael Heart and Soul című számának egy rövid és leegyszerűsített verzióját adják elő. A zongora a legismertebb hangszerek közé tartozik, ráadásul ez a „mű”, közkedveltsége és könnyű technikai volta miatt, a kezdő zongoristák egyik kedvence. A videóval az egyik célunk az volt, hogy egy más formáját is megmutassuk ennek a hangszernek és a hangszer megszólaltatásának, ami a diákok számára új és figyelemfelkeltő lehet. A videó zenei élményét az is fokozza, hogy az előadók úgy játszanak a hangszeren, mintha közben táncolnának is a zenére. A videóban az is látható, hogy a gyerekek sorban állnak, hogy kipróbálhassák ezt az eszközt. *Hangszer:* elektromos zongora. *Hangszerelés:* szóló. *Hangzás:* homogén (csak instrumentális). *Előadói apparátus:* trió. *Zenei stílus:* klasszikus populáris zene. *Az eredeti zenemű megjelenésének éve:* 1938. *A produkció helyszíne:* utca. *Az előadás (feltételezett) célja:* mások szórakoztatása. *A videóra való további hivatkozás:* klasszikus populáris zene (rövidítve: KPZ).

A második részlet egy ma is igen népszerű film, a Harry Potter egyik zenei részlete (Hedwig témája). A mű szerzője John Williams, akinek a nevéhez olyan további nagyszerű filmek zenéi kötődnek, mint a Star Wars, Jurassic Park, E.T. és a Schindler listája. A videóban látható részlet egy magyar komolyzenei tehetségkutató műsor része. A szólista egy 12 éves fuvolista lány, akit egy szimfonikus zenekar kísér. Egy előzetesen felvett interjúból kiderült, hogy a hangszeren tanuló gyermekek között sokan választják és kérik, hogy ezt a darabot tanulhassák meg. *Hangszer:* szimfonikus zenekari akusztikus hangszerek. *Hangszerelés:* hangszeres szólista és zenekar. *Hangzás:* heterogén (csak instrumentális). *Előadói apparátus:* nagyzenekar. *Zenei stílus:* klasszikus (művészi) zene. *Az eredeti zenemű megjelenésének éve:* 2001. *A produkció helyszíne:* televíziós stúdió. *Az előadás (feltételezett) célja:* mások

szórakoztatása, versenyprodukció. *A videóra való további hivatkozás:* klasszikus művészi zene, (rövidítve: KMZ).

A harmadik zenei részlet a CityRocks projekt egyik olyan produkciója, ahol a videón főként gyerekek szerepelnek, különböző hangszereken adják elő (gítár, basszusgítár és a dob), illetve éneklük a Republic együttes *Neked könnyű lehet* című dalát. Ez a flashmob jellegű produkció egy olyan közösségi élmény, amelynek célja a rockzene és az együtt zenélés népszerűsítése a fiatal gyerekektől a felnőttekig, a profi előadóktól az amatőr zenészekig. *Hangszer:* ének, elektromos és akusztikus hangszerek. *Hangszerelés:* énekes és zenekar. *Hangzás:* heterogén (vokális és instrumentális). *Előadói apparátus:* klasszikus rockzenekari hangszerelés, ami létszámát tekintve eredetileg kamaragyüttes, jelen formájában nagyzenekarra bővítve. *Zenei stílus:* klasszikus rockzene. *Az eredeti zenemű megjelenésének éve:* 2006. *A produkció helyszíne:* szabadtéri színpad (és az előadók számára tekintettel annak környezete). *Az előadás (feltételezett) célja:* maguk és mások szórakoztatása, a magyar zene népszerűsítése. *A videóra való további hivatkozás:* rockzene (rövidítve: RZ).

Az utolsó videóban szintén egy tehetségkutató műsor előadását láthatták a tanulók. A fiatalokból álló öttagú népi zenekar a *Sárközi mulatság* című produkciójukat mutatják be a tambura különböző típusain (tamburabögő, tamburakontra, prímtambura és basszprímtambura) énekhang nélkül. *Hangszer:* akusztikus népi hangszerek. *Hangszerelés:* kamarazenekar. *Hangzás:* heterogén (csak instrumentális). *Előadói apparátus:* quintett (kamaragyüttes). *Zenei stílus:* népzene. *Az eredeti zenemű megjelenésének éve:* ismeretlen. *A produkció helyszíne:* színpadi produkció. *Az előadás (feltételezett) célja:* maguk és mások szórakoztatása, versenyprodukció. *A videóra való további hivatkozás:* népzene (rövidítve: NZ).

A zenei részleteket 1–5 skálán kellett értékelniük a tanulóknak. A videókhoz további kiegészítő kérdéseket tettünk fel: Kipróbálna a (szőnyeg)zongorázást? Néz tehetségkutató vagy komolyzenei műsorokat? Részt venne valamilyen közösségi zenei produkcióban? Ennél a kérdésnél csak azon válaszokat dolgoztuk fel, akik nem tanulnak hangszereken (válaszok: 0 = nem, 1 = igen), Volt már hangszerbemutató? (válaszok: 1 = nem és nem is szeretne, 2 = nem, mert nem ismer ilyen helyet, 3 = nem, de szeretne, 4 = igen). A tanulók háttérére vonatkozó kérdések: nem, életkor, szülők iskolai végzettsége, iskolába járás szeretete, tantárgyi attitűdök.

Eredmények

A zenei műfajok kedveltsége

A zenei műfajok meghatározásához nagyon sokféle szempontot érdemes figyelembe venni, főleg akkor, ha mérni szeretnénk azok kedveltségét. A kérdőív tartalmát és formáját is olyan innovatív szemlélettel igyekeztünk összeállítani, hogy a megkérdezettek egy-egy zenei videóról alkotott véleményét minél többféle aspektusból meg tudjuk ismerni.

A teljes mintát tekintve a diákoknak a négy videóból a klasszikus populáris zene tetszett a legjobban ($M = 4,01$, $SD = 1,03$), ezt követte a rockzene ($M = 3,97$, $SD = 1,03$), a klasszikus művészi zene ($M = 3,51$, $SD = 1,19$). Legkevésbé a népzenei előadás tetszett nekik ($M = 3,50$, $SD = 1,17$). A videók kedvelésének átlagai közötti különbségek szignifikánsak az ismételt méréses varianciaanalízis alapján (Wilks' lambda = 0,78, $F(3) = 106,13$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,22$). A klasszikus művészi zene és a népzene megítélése között nincs szignifikáns eltérés ($p = 1,00$), továbbá a klasszikus populáris zene és a rockzene megítélésében sincs szignifikáns különbség ($p = 1,00$). A négy videó közül az általunk rockzenei és klasszikus populáris zenei stílusba sorolt műfajokat szignifikánsan jobban kedvelték a tanulók, mint a klasszikus művészi zenét

vagy a népzénét. Az általános iskolába és a zenei általános iskolába járó tanulók véleménye megegyezik mind a négy videó esetében: klasszikus populáris zene: általános iskola: $M = 4,01$, $SD = 1,06$; zenei általános iskola: $M = 4,03$, $SD = 1,02$, $F = 0,95$, $p = 0,33$; $t = -0,25$, $p = 0,80$; rockzene: általános iskola: $M = 4,01$, $SD = 1,04$; zenei általános iskola: $M = 4,11$, $SD = 1,06$, $F = 0,03$, $p = 0,87$; $t = -1,10$, $p = 0,27$; klasszikus művészi zene: általános iskola: $M = 3,55$, $SD = 1,19$; zenei általános iskola: $M = 3,65$, $SD = 1,21$, $F = 0,17$, $p = 0,68$; $t = -0,95$, $p = 0,34$; népzene: általános iskola: $M = 3,55$, $SD = 1,16$; zenei általános iskola: $M = 3,59$, $SD = 1,24$, $F = 1,01$, $p = 0,32$; $t = -0,38$, $p = 0,70$. A négy zenei részlet kedveltsége közepes erősségű összefüggésben áll egymással (4. táblázat), a legszorosabb korreláció a népzene és a klasszikus művészi zene között van. A legkevésbé a klasszikus művészi zene és a rockzene részlet között mutatható ki összefüggés.

4. táblázat. Az egyes zenei részletek kedveltsége közötti összefüggések

Korreláció	Klasszikus populáris zene	Rockzene	Klasszikus művészi zene	Népzene
Klasszikus populáris zene	–	0,39**	0,41**	0,36**
Rockzene		–	0,29**	0,36**
Klasszikus művészi zene			–	0,45**
Népzene				–

A rockzene és a klasszikus művészi zene korrelációjánál erősebb a rockzene és a klasszikus populáris zene összefüggése ($z = 2,72$, $p < 0,01$), és erősebb a rockzene és a népzene összefüggése is ($z = 1,88$, $p < 0,05$). A klasszikus művészi zene összefüggéseinek elemzése során azt láthatjuk, hogy a klasszikus művészi zene és a rockzene közötti összefüggés gyengébb, mint a klasszikus művészi zene és a klasszikus populáris zene összefüggése ($z = 3,30$, $p < 0,01$), illetve mint a klasszikus művészi zene és a népzene kapcsolata ($z = 4,48$, $p < 0,01$). A népzene összefüggése a klasszikus populáris zenével és a rockzenével nem különbözik egymástól, de szignifikánsan gyengébb korrelációs értékek, mint a népzene és a klasszikus művészi zene összefüggése ($z = 2,90$, $p < 0,01$). A rockzene és klasszikus művészi zene összefüggése gyengébb, mint a más zenei stílusokkal való együttjárásuk.

A zenei videókhoz feltett kérdések alapján a tanulók 56%-a volt már hangszerbemutatón, 10%-a még nem, de szeretne menni, 14% nem volt még hangszerbemutatón, mert nem ismer ilyen helyet, és 20%-uk nem volt még és nem is szeretne menni. A tanulók 64%-a szokott nézni tehetségkutató műsort és 22% komolyzenei műsort. A tanulók 72%-a szívesen kipróbálná a klasszikus populáris zenei videóban látott szőnyegzongorát.

5. táblázat A zenei műsorok nézésének és a tanulók zenei aktivitásának összefüggései

Korreláció	Szőnyeg-zongora kipróbálása	Tehetségkutató műsor nézése	Komolyzenei műsor nézése	Részt venne közösségi zenei produkciókban
Szőnyegzongora kipróbálása	–	0,18**	0,16**	0,22**
Tehetségkutató műsor nézése		–	0,14**	0,13**
Komolyzenei műsor nézése			–	0,20**

Megjegyzés: $p < 0,01$

A zenei műsorok nézésére és a lehetséges zenei aktivitásokra vonatkozó háttérkérdésekre kapott eredményekben csak gyenge kapcsolatot tudtunk kimutatni (5. táblázat). Azonban a zenei produkciókban való részvétel összefüggése a három háttérkérdéssel eltérő erősségű. A tehetségkutató műsorok nézésével gyengébb, mint a szőnyegzongora kipróbálásával ($z = 2,23$, $p < 0,01$), és gyengébb, mint a komolyzenei műsorok nézésével ($z = 1,73$, $p < 0,05$). Az eltérések könnyen magyarázhatóak, hiszen a szőnyegzongora kipróbálása és a zenei produkcióban való részvétel aktív zenei tevékenység, ezzel szemben a tehetségkutató műsorok megnézése önmagában nem igényel zenei aktivitást.

Zenei részletek kedveltsége az életkor alapján

Az életkor alapján képzett részminták elemzése során szignifikáns különbség van a zenei előadások megítélésében (6. táblázat). A klasszikus populáris zenei videót a legfiatalabb korosztály kedvelte a legjobban, azonban szignifikánsan nem jobban, mint a legidősebbek. Szignifikáns eltérés csak a legfiatalabbak és a 13–16 éves korosztály között van. A rockzene kedveltsége is meglehetősen magas a teljes mintán, az 1. és 2. korcsoport szignifikánsan jobban kedveli ezt a stílust, mint a 3. korcsoport. A klasszikus művészi zenei videót az 1. korcsoport minden más korcsoportnál szignifikánsan jobban kedveli, ami alátámasztja azon korábbi kutatási eredményeket, amelyek szerint a fiatalabb korosztályhoz képest a klasszikus zenét kevésbé kedvelik a 14–15 éves tanulók (Ercegovac et al., 2017; Vidulin et al., 2020). Az 1. és 4. korcsoport különböző zenei stílusok iránti kedveltsége csak a klasszikus művészi zene szempontjából különbözik. A népzene tetszése csak az 1. és a 3. korcsoport között tér el szignifikánsan.

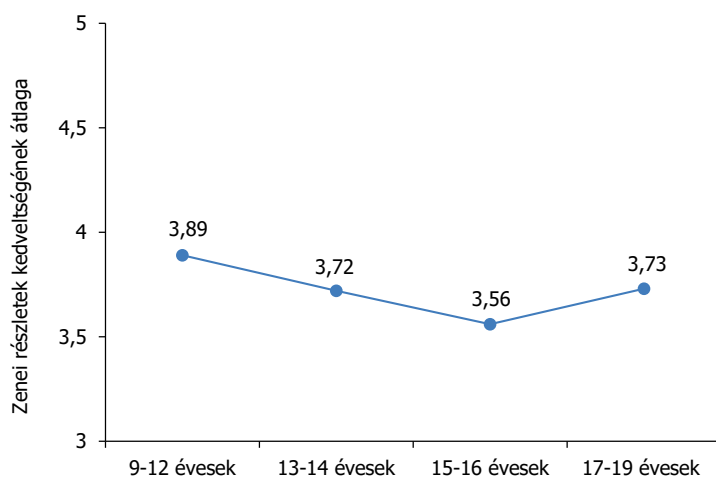
Életkori csoportonkénti bontásban a zenei stílusok megítélése különbözik az ismétléses varianciaanalízis alapján. A 9–12 éves tanulók eltérően vélekedtek az egyes zenei részletekkel kapcsolatban (Wilks' Lambda = 0,82, $F(3) = 29,52$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,19$). A klasszikus populáris zene megítélése szignifikánsan különbözik a klasszikus művészi zenétől és a népzenétől. A rockzenéről alkotott tanulói vélemények szignifikánsan különböznek a klasszikus művészi zenétől és a népzenétől. Ebben a korosztályban nincs szignifikáns különbség a klasszikus populáris zene és a rockzene kedveltségében ($p = 0,15$) és a klasszikus művészi zene és a népzene megítélése között ($p = 0,19$). A 13–14 évesek preferálása szintén nem azonos az egyes stílusok esetében (Wilks' Lambda = 0,79, $F(3) = 33,08$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,21$). A klasszikus populáris zene megítélése szignifikánsan különbözik a klasszikus művészi zenétől és a népzenétől, továbbá a rockzeni részletről alkotott vélemény különbözik a klasszikus művészi zenétől és a népzenétől. Ebben a korosztályban sincs szignifikáns különbség a klasszikus populáris zene és a rockzene kedveltségében ($p = 0,19$) és a klasszikus művészi zene és a népzene megítélése között ($p = 1,00$). Ezek alátámasztják Hargreaves & Marshall (2003) eredményeit, miszerint a serdülők a populáris zenei stílust preferálják. A 15–16 éves diákok nem egyformán kedvelik a négy zenei előadást (Wilks' Lambda = 0,72, $F(3) = 29,80$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,28$), de a klasszikus populáris zene és a rockzene kedveltségében ($p = 0,24$) és a klasszikus művészi zene és a népzene megítélése között ($p = 1,00$) nincs különbség. Ebben a korosztályban is a klasszikus populáris zenei és a rockzenei részlet megítélése eltér a klasszikus művészi- és a népzenei részlet megítélésétől. A legidősebb tanulókra is jellemző, hogy nem egyforma mértékben kedvelik a látottakat (Wilks' Lambda = 0,69, $F(3) = 24,01$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,30$), a klasszikus populáris zenei és a rockzenei részlet megítélése eltér a klasszikus művészi- és a népzenei részlettől, de a klasszikus populáris zene és a rockzene kedveltségében ($p = 1,00$) és a klasszikus művészi zene és a népzene megítélése között ($p = 1,00$) nincs különbség. Megállapíthatjuk, hogy a négy

korcsoportban a stílusok iránti kedveltség megoszlásai nagyon hasonlóak a teljes mintára vonatkozó eredményekkel.

6. táblázat. *Életkori különbségek a zenei részletek megítélésében*

	Korcsoportok								Post-hoc tesztek alapján kapott különbségek		
	1		2		3		4		ANOVA		
	9–12 évesek		13–14 évesek		15–16 évesek		17–19 évesek		F	p	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Klasszikus populáris zene	4,15	1,01	3,91	1,08	3,91	0,98	4,05	0,96	4,6	< 0,01	$\frac{\{2\}\{3\}\{4\}}{\{4\}\{1\}} <$
Rockzene	4,02	1,07	4,04	1,01	3,77	1,05	4,01	0,9	3,83	< 0,01	$\frac{\{3\} < \{1\}\{2\}}{\{4\}}$
Klasszikus művészi zene	3,76	1,18	3,43	1,17	3,25	1,21	3,46	1,13	10,35	< 0,01	$\{2\}\{3\}\{4\} < \{1\}$
Népzene	3,61	1,14	3,52	1,19	3,32	1,2	3,41	1,1	3,48	0,02	$\frac{\{3\}\{2\}\{4\}}{\{1\}\{2\}\{4\}} <$

A teljes mintát figyelembe véve a 3. korcsoport (15–16 évesek) átlagai lettek minden videó tekintetében a legalacsonyabbak és az 1. korcsoporté (9–12 évesek) – a rockzenét kivéve – a legmagasabbak. A két korcsoport közötti különbség minden zenei részlet kedveltségét tekintve szignifikáns. Kilencéves kortól kezdődően az idő előrehaladtával megfigyelhetünk egy csökkenő tendenciát a különböző típusú zenei videók kedveltségének átlagában, és úgy tűnik, hogy a felnőttkorba lépés határán ez a trend megfordul (1. ábra), azonban a 3. és 4. korcsoport közötti különbség még nem szignifikáns.



1. ábra

A zenei részletek kedveltségének átlaga korcsoportonként

Életkori csoportonként megvizsgálva az összefüggések erősségét, a 9–12 éves tanulóknál a rockzene ($z = 2,22$, $p < 0,05$) és a klasszikus művészi zene ($z = 2,27$, $p < 0,01$) eltérő erősségű összefüggést mutat a többi zenei részlet megítélésével. A rockzene és a klasszikus populáris zene összefüggése ($r = 0,38^{**}$) erősebb, mint a rockzene és a klasszikus művészi zene ($r = 0,26^{**}$) kedveltségének korrelációja ($z = 1,87$, $p < 0,05$). A klasszikus művészi zene és a klasszikus populáris zene összefüggése ($r = 0,40^{**}$) szintén erősebb, mint a klasszikus művészi zene és a rockzene összefüggése ($r = 0,26^{**}$, $z = 2,21$, $p < 0,05$). A klasszikus populáris zene és a népzene többi stílussal való együttjárásai azonos erősségűek.

Ugyanez figyelhető meg a 13–14 éves tanulók esetében is (rockzene: $z = 3,32$, $p < 0,01$, klasszikus művészi zene: $z = 3,63$, $p < 0,01$). Ebben az életkori csoportban a rockzene és a klasszikus populáris zene összefüggése erősebb ($r = 0,37^{**}$), mint a rockzene és a klasszikus művészi zene összefüggése ($r = 0,19^{**}$, $z = 2,66$, $p < 0,01$). A rockzene és a klasszikus művészi zene korrelációja ($r = 0,19^{**}$) gyengébb, mint a rockzene és a népzene összefüggése ($r = 0,36^{**}$, $z = 2,51$, $p < 0,01$). A klasszikus művészi- és a rockzene összefüggése szignifikánsan gyengébb ($r = 0,19^{**}$), mint a klasszikus művészi- és a klasszikus populáris zene ($r = 0,38^{**}$, $z = 2,82$, $p < 0,01$), illetve mint a klasszikus művészi- és a népzene összefüggése ($z = 3,63$, $p < 0,01$). Ebben a korcsoportban a népzene többi stílussal való együttjárásai azonos erősségűek.

A 15–16 éves tanulóknál kaptuk a legmagasabb korrelációs értékeket. Az előző két korcsoporttól eltérően itt nem tudunk szignifikáns eltérést kimutatni a rockzene–klasszikus populáris zene és a rockzene–klasszikus művészi zene összefüggésének erősségében. A klasszikus populáris zene és a népzene erőssége szignifikánsan gyengébb ($r = 0,32^{**}$), mint a többi zenei stílussal való összefüggése (KPZ–RZ $r = 0,47^{**}$, KPZ–KMZ $r = 0,47^{**}$, $z = 1,91$, $p < 0,05$). A népzene együttjárása más stílusokkal az előző két fiatalabb korcsoportnál nem különbözött, azonban ebben a korcsoportban a népzene és a klasszikus művészi zene erőssége szignifikánsan erősebb ($r = 0,57^{**}$), mint a népzene és a klasszikus populáris zene erőssége ($r = 0,32^{**}$, $z = 3,88$, $p < 0,01$) és mint a népzene és a rockzene erőssége ($r = 0,38^{**}$, $z = 2,65$, $p < 0,01$).

A legidősebb tanulóknál a klasszikus művészi zene összefüggése a népzenével – hasonlóan a 3. korcsoporthoz és az 1. és 2. korcsoporttól eltérően – szignifikánsan erősebb ($r = 0,55^{**}$), mint a rockzenével ($r = 0,23^{**}$, $z = 3,44$, $p < 0,01$) és mint a klasszikus populáris zenével ($r = 0,33^{**}$, $z = 2,47$, $p < 0,01$). További különbség, hogy a népzene és a klasszikus művészi zene összefüggése ($r = 0,38^{**}$) erősebb, mint a népzene és a rockzene összefüggése ($r = 0,55^{**}$, $z = 1,95$, $p < 0,05$). A legidősebb tanulóknál a klasszikus művészi zene összefüggése a népzenével ($r = 0,55^{**}$) erősebb, mint a klasszikus művészi zene és a rockzene összefüggése ($r = 0,23^{**}$, $z = 3,44$, $p < 0,01$), valamint a klasszikus művészi zene és népzene összefüggése erősebb, mint a klasszikus művészi zene és klasszikus populáris zene korrelációja ($r = 0,33^{**}$, $z = 2,47$, $p < 0,01$). Továbbá a népzene és rockzene összefüggése ($r = 0,38^{**}$) gyengébb, mint a népzene és klasszikus művészi zene összefüggése ($r = 0,55^{**}$, $z = 1,95$, $p < 0,05$).

A videókhöz feltett kiegészítő kérdések alapján eltérően vélekednek a különböző életkorú tanulók. A szőnyegzongora kipróbálása szignifikánsan eltér a korcsoportok véleménye alapján ($F = 2,63$, $p = 0,046$). A 17–19 évesek ($M = 0,80$, $SD = 0,40$) szívesebben kipróbálnák a zongorázásnak ezt a formáját, mint a 13–14 évesek ($M = 0,69$, $SD = 0,46$). Ennek talán az is lehet a magyarázata, hogy a videóban szereplő előadók korban inkább az idősebb korcsoporthoz álltak közelebb. A tanulók majdnem kétharmada (64%) néz tehetségkutató műsort, de a korcsoportok között nincs különbség ($F = 0,87$, $p = 0,46$). Az életkori csoportok eltérően vélekednek arról, hogy részt vennének-e valamilyen közösségi zenei produkcióban ($F = 13,96$,

$p < 0,01$). A legfiatalabb korosztály szívesebben ($M = 0,48$, $SD = 0,50$), mint a 13–14 évesek ($M = 0,36$, $SD = 0,48$), a 15–16 ($M = 0,26$, $SD = 0,44$) és a 17–19 évesek ($M = 0,27$, $SD = 0,45$). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az idősebb korcsoportokhoz képest a legfiatalabbak nyitottabbak az ilyen jellegű zenei tevékenységek kipróbálására.

A válaszok alapján a legfiatalabb korcsoport tanulói ($M = 0,25$, $SD = 0,44$) szignifikánsan több komolyzenei műsort néznek ($F = 35,94$, $p < 0,01$; $t = 2,73$, $p < 0,01$), mint a legidősebb korcsoportba tartozók ($M = 0,15$, $SD = 0,34$). A 13–14 éves tanulókra ($M = 0,23$, $SD = 0,42$) szintén jellemzőbb a komolyzenei műsorok nézése, mint a 17–19 éves ($M = 0,15$, $SD = 0,34$) tanulókra ($F = 19,71$, $p < 0,01$; $t = 2,09$, $p < 0,05$). A komolyzenei műsorokban jellemzően klasszikus művészi zenei részletek hangzanak fel. A legfiatalabb korosztályba tartozók minden más korcsoporttal összehasonlítva jobban kedvelték ezt a műfajt.

Hangszeren tanuló és nem tanuló diákok véleménye a zenei részletekről

A hangszer-tanulás szempontjából kialakított két főcsoporton belül hét alcsoportot határoztunk meg. A jelenleg hangszeren nem tanulók közül az elsőbe azokat soroltuk, akik nem is szeretnék elkezdni a hangszer-tanulást, tehát ők ebből a szempontból feltételezhetően inkább negatív attitűddel rendelkeznek. A második csoportba azok kerültek, akik nem tanulnak hangszeren, mert nincs rá lehetőségük. Róluk nem tudjuk azt, hogy ha lenne, akkor tanulnának-e, így egy semleges attitűdöt feltételeztünk róluk. A harmadik csoportba soroltak ugyan nem tanulnak, de szeretnének. Az ő attitűdjük a hangszer-tanulás iránt inkább pozitívnak feltételezhető. A negyedik csoportba azok kerültek, akik abbahagyták a hangszer-tanulást. A hangszer-tanulás befejezésének okáról nincs információnk, ezért csak feltételezzük, hogy az abbahagyáshoz egy inkább negatívabb hangszer-tanulási attitűd kapcsolódik. Az 5., 6. és 7. csoportba sorolt tanulók mind tanulnak hangszeren, különbség csak a tanulás helyszíne szerint van. Mindhárom csoportnál pozitív attitűdöt feltételezünk a hangszer-tanulás iránt, azonban fenntartjuk annak lehetőségét, hogy a feltett kérdésekre eltérő válaszokat fognak adni. Ezen eltérések abból adódhatnak, hogy az otthon, az ének-zene órán és a zeneiskolai keretek között folyó hangszer-tanulás több szempontból is eltéréseket mutat. Mivel tanulmányunknak nem ez a központi kérdése, ezért ezek közül csak néhányra hívjuk fel a figyelmet. Az ének-zene órán csoportos formában történik a hangszer-tanulás, elsősorban az ének-zene tárgyhoz kapcsolódó, főleg népzenei fókuszú tananyagra építve, és olyan pedagógus irányításával, aki nem feltétlenül rendelkezik az adott hangszer tanításához szükséges szakirányú diplomával. A zeneiskolai körülmények között a hangszer-tanulás egyéni óra keretében, szakirányú végzettséggel rendelkező pedagógus irányításával történik, a tananyagot pedig hangszer-specifikus tankönyvek klasszikus művészi zenei részletei adják. Az otthoni körülmények között végzett hangszer-tanulás a legkevésbé szabályozott. Ez nem jelent feltétlenül minőségi alárendeltséget a másik két tanulási formához képest, viszont valószínűsíthető, hogy itt található a legnagyobb minőségi szórás mind a tananyagban, mind a tanár személyében, már ha van személyes tanári jelenlét és nem valamilyen audiodidakta formában valósul meg a tanulás.

Hét alcsoportból két főcsoportba soroltuk a tanulókat aszerint, hogy milyen hangszer-tanulási iránti attitűdöt, motivációt feltételezünk róluk. Az egyik főcsoportba (a hangszer-tanulás iránt semleges vagy inkább negatív attitűd) azok kerültek, akik arra a kérdésre, hogy tanul-e hangszeren, ezt válaszolták: *nem, nem is szeretne (a továbbiakban: 1. csoport); nem, nincs rá lehetősége (a továbbiakban: 2. csoport); abbahagyta (a továbbiakban: 4. csoport)*. A másik főcsoportba (a hangszer-tanulás iránt inkább pozitív attitűd) azok kerültek, akik arra a kérdésre, hogy tanul-e hangszeren, ezt válaszolták: *nem, de szeretne (a továbbiakban: 3. csoport); igen,*

ének-zene órán (a továbbiakban: 5. csoport); igen, otthon (a továbbiakban: 6. csoport); igen, zeneiskolában (a továbbiakban: 7. csoport).

A 7. táblázatban szemléltetjük a hangszertanulás során elkülönülő csoportok megítélését. Mind a négy zenei részletről, a klasszikus populáris zenéről ($F = 5,49$, $p < 0,01$), a rockzenéről ($F = 10,90$, $p < 0,01$), a klasszikus művészi zenéről ($F = 12,02$, $p < 0,01$) és a népzeneről ($F = 5,97$, $p < 0,01$) alkotott tanulói vélemények szignifikánsan különböznek egymástól.

7. táblázat. A zenei részletek megítélése a diákok hangszertanulási tapasztalata alapján képzett csoportokban

	Hangszertanulási tapasztalat							ANOVA
	-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	Post-hoc tesztek alapján kapott különbségek
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
KPZ	3,78	4,1	4,17	4,1	4,11	3,92	4,23	{1}{6}{4}{2}{3}{7}<{6}{4}{2}{5}
	-1,1	-0,88	-0,94	-0,94	-1,12	-1,1	-0,99	{3}{7}
RZ	3,71	3,99	4,14	3,83	4,16	4,2	4,41	{1}{4}{2}<{4}{2}{2}{5}<{2}{3}{5}{6}<{3}{5}{6}{7}
	-1,12	-0,96	-0,97	-1,01	-1,1	-0,82	-0,83	
KMZ	3,11	3,66	3,75	3,58	3,94	3,49	3,85	{1}<{6}{4}{2}{3}{7}<{4}{2}
	-1,23	-1,09	-1,12	-1,11	-0,98	-1,23	-1,17	{3}{7}{5}
NZ	3,29	3,51	3,74	3,33	3,62	3,58	3,83	{1}{4}{2}{6}
	-1,17	-1,18	-1,13	-1,16	-1,11	-1,16	-1,13	{5}<{2}{6}{5}{3}{7}

Megjegyzés: KPZ = klasszikus populáris zene, RZ = rockzene, KMZ = klasszikus művészi zene, NZ = népzene

A klasszikus populáris zene megítélésében a hangszeren nem tanulók csoportján belül szignifikáns különbségeket kaptunk. Azok, akik nem is szeretnének hangszeren tanulni, kevésbé kedvelik ezt a videót, mint a többi hangszeren nem játszó alkategóriába sorolt tanulók, illetve azok, akik zeneiskolába járnak. A hangszeren nem tanulók közül az 1. és a 3. csoport tagjai képezik a feltételezett hangszertanulási attitűd dimenzióinak két végpontját. Szignifikáns eltérést találtunk a két csoport között a klasszikus populáris zene, a rockzene és a klasszikus művészi zene kedveltségében. Az 1. csoport minden stílus esetében a legalacsonyabb átlagpontszámokat adta a teljes mintát tekintve, míg a 3. csoport a hangszeren nem tanulók közül a legmagasabbakat. A 3. csoport átlageredményei egyik stílus esetében sem térnek el szignifikánsan a hangszeren tanulókétól. Akik szeretnének hangszeren tanulni, azok szignifikánsan jobban kedvelik a rockzenét, mint azok, akik abbahagyták a hangszertanulást. A klasszikus zenét az 1. csoport – az otthon hangszeren tanulók kivételével – minden más csoporttal összevetve kevésbé kedveli. A hangszeren nem tanuló csoporton belül azok, akik abbahagyták a hangszertanulást, illetve azok, akik nem is szeretnének hangszeren játszani, szignifikánsan kevésbé kedvelik a népzeneét, mint azok, akiknek nincs rá lehetőségük. A hangszeren tanulók különböző stílusok iránti kedveltségében nem mutatható ki különbség.

Az egyes csoportokon belüli zenei részletek megítélése is szignifikánsan eltér. Az első csoport azok a tanulók, akik nem tanulnak hangszeren és nem is szeretnének. Csak a klasszikus

populáris zene és a rockzene megítélése között nincs különbség ($p = 0,07$), de a többi videó megítélésében igen (Wilks' Lambda = 0,76, $F(3) = 36,22$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,24$). A teljes mintán kapott eredménytől eltérően ebben a csoportban a zenei stílusok kedveltségének sorrendje is eltér, hiszen a klasszikus művészi zenei videót minden máshoz képest kevésbé kedvelik. Akik azért nem tanulnak hangszeren, mert nincs rá lehetőségük, szintén eltérő módon ítélik meg a zenei részleteket (Wilks' Lambda = 0,76, $F(3) = 11,43$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,24$), de nem különbözik a rockzene megítélése a klasszikus populáris zenétől ($p = 1,00$) és a klasszikus művészi zenétől ($p = 0,06$), illetve a klasszikus művészi zene és a népzene megítélése ($p = 1,00$). A teljes minta eredményétől való eltérést ebben a mintában is találtunk, hiszen a klasszikus művészi zenei videó kedveltsége nem különbözik a rockzene és klasszikus populáris zene kedveltségétől. Akik szeretnének hangszeren tanulni, szintén eltérően vélekednek az egyes zenei részletekkel kapcsolatban (Wilks' Lambda = 0,81, $F(3) = 14,83$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,19$), kivéve a klasszikus populáris zene és a rockzene megítélésében ($p = 1,00$) és a klasszikus művészi- és a népzene megítélésében ($p = 1,00$). Mindegyik videó megítélése különbözik egymástól azoknál a tanulóknál, akik abbahagyták a hangszertanulást (Wilks' Lambda = 0,69, $F(3) = 31,22$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,31$). Azoknál, akik ének-zene órán tanulnak hangszeren, a klasszikus populáris zene megítélése nem különbözik a rockzenétől ($p = 1,00$) és a klasszikus művészi zenétől ($p = 1,00$), a rockzene megítélése nem különbözik egyik videó megítélésétől sem (Wilks' Lambda = 0,79, $F(3) = 5,41$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,21$). Az ének-zene óra keretében hangszeren tanulók – hasonlóan azokhoz, akik azért nem tanulnak hangszeren, mert nincs rá lehetőségük – egyformán kedvelik a klasszikus művészi zenei, klasszikus populáris zenei és rockzenei videókat. Az ismétléses varianciaanalízis szignifikáns különbségeket mutat az otthon hangszeren tanuló diákok véleménye között (Wilks' Lambda = 0,73, $F(3) = 12,86$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,27$). A klasszikus populáris zenéről alkotott tanulói vélemények nem térnek el a rockzene megítélésétől ($p = 0,15$) és a népzene megítélésétől ($p = 0,13$), a népzene és a klasszikus művészi zene megítélésében sincs szignifikáns különbség ($p = 1,00$). Csak ebben a csoportban volt kimutatható, hogy a népzenei videó megítélése azonos a klasszikus populáris zenei és a rockzenei videóval. A zeneiskolában hangszeren tanuló diákok szintén eltérően vélekednek az egyes zenei részletekkel kapcsolatban (Wilks' Lambda = 0,78, $F(3) = 11,71$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,22$). A zeneiskolás tanulók hasonlóan látják a klasszikus populáris zene és a rockzene megítélését ($p = 0,28$), illetve a klasszikus művészi zene és a népzene megítélését ($p = 1,00$). Figyelembe véve, hogy a zeneiskolai hangszeres tananyag törzsét a kezdőknél a magyar népdalkincs, a haladóknál a klasszikus művészi zenei idézetek szemelvényei képezik, kérdéses, hogy ezek kedveltsége miért alacsonyabb a klasszikus populáris zene és a rockzenei stílusokhoz képest.

Három háttérkérdéssel arról gyűjtöttünk információkat, hogy a tanulók milyen zenei tartalmakat hallgatnak, néznek, és részt vennének-e valamilyen zenei tevékenységben. A videókhoz kapcsolódó kérdések, a szőnyegzongora kipróbálása ($F = 10,91$, $p < 0,01$), tehetségkutató műsor nézése ($F = 2,19$, $p < 0,4$), komolyzenei műsor nézése ($F = 7,43$, $p < 0,01$), valamint zenei produkciókban való részvétel ($F = 29,23$, $p < 0,01$) szintén szignifikánsan eltér a csoportok között (8. táblázat).

A tehetségkutató műsor nézése a legkevesbé azokra a tanulókra jellemző, akik egyáltalán nem játszanak hangszeren és nem is szeretnének. Szignifikánsan kevesebbet néznek ilyen műsort ($F = 39,93$, $p < 0,01$, $t = -3,01$, $p < 0,01$), mint azok, akik nem játszanak hangszeren, de szeretnének ($M = 0,71$, $SD = 0,46$), és kevesebbet ($F = 20,34$, $p < 0,01$; $t = -2,19$, $p < 0,05$), mint akik abbahagyták a hangszertanulást ($M = 0,67$, $SD = 0,47$), illetve kevesebbet ($F = 38,45$, $p < 0,01$; $t = -2,38$, $p < 0,05$), mint akik ének-zene órán tanulnak hangszeren ($M = 0,73$, $SD = 0,45$).

8. táblázat. Zenei tevékenységekben megjelenő különbségek a diákok hangszer tanulási tapasztalata alapján képzett csoportok között

	Hangszer tanulási tapasztalat							ANOVA		Szignifikáns különbségek
	1	2	3	4	5	6	7	F	p	
<i>Szönyeg-zongora kipróbálása</i>	0,57	0,81	0,84	0,77	0,71	0,74	0,81	10,91	< 0,01	{1}<{2}{3} {4}{5}{6}{7}
	-0,5	-0,4	-0,37	-0,42	-0,46	-0,44	-0,39			
<i>Tehetségkutató műsor nézése</i>	0,58	0,61	0,71	0,67	0,73	0,65	0,65	2,15	0,046	n.s.
	0,49	0,49	0,46	0,47	0,45	0,48	-0,48			
<i>Komolyzenei műsor nézése</i>	0,14	0,14	0,29	0,2	0,29	0,29	0,37	7,43	< 0,01	{2}{1}{4}< {4}{5}{3}{6}< {5}{3}{6}{7}
	-0,35	-0,35	-0,46	-0,4	-0,46	-0,46	-0,49			
<i>Produkcióban való részvétel</i>	0,15	0,35	0,52	0,35	0,48	0,45	0,69	29,23	< 0,01	1<2,3,4,5,6,7 2<3, 7 4<3, 7 6<7
	-0,36	-0,48	-0,5	-0,48	-0,5	-0,5	-0,46			

Különbséget találtunk az ének-zene tantárgyi attitűdben ($F = 26,55$; $p < 0,01$) attól függően, hogy a tanulók hogyan viszonyulnak a hangszer tanuláshoz, illetve játszanak, játszottak-e valamilyen hangszeren. Akik nem játszanak hangszeren és nem is szeretnének ($M = 2,78$, $SD = 1,31$), azok kedvelik a legkevésbé az ének-zene órát az összes csoport közül. Akik nem játszanak hangszeren, mert nincs rá lehetőségük ($M = 3,56$, $SD = 1,17$), szignifikánsan kevésbé kedvelik az énekórát, mint akik zeneiskolába járnak ($M = 4,12$, $SD = 1,18$). Akik szeretnének hangszeren tanulni ($M = 3,66$, $SD = 1,18$), szignifikánsan jobban szeretik az ének tantárgyat, mint akik abbahagyták a hangszer tanulást ($M = 3,25$, $SD = 1,41$), de kevésbé, mint a zeneiskolások ($M = 4,12$, $SD = 1,18$). Akik abbahagyták a hangszer tanulást ($M = 3,25$, $SD = 1,41$), szignifikánsan kevésbé preferálják a tantárgyat, mint akik ének-zene órán tanulnak hangszeren ($M = 3,87$, $SD = 1,20$), akik otthon tanulnak hangszeren ($M = 3,86$, $SD = 1,25$) és akik zeneiskolába járnak ($M = 4,12$, $SD = 1,18$).

Nemi különbségek a zenei műfajok preferálásában

Szignifikáns különbséget találtunk a fiúk és a lányok véleménye között. Az eredményeket a 9. táblázat tartalmazza. A népzenei részlet megítélésében nincs szignifikáns különbség ($F = 2,76$, $p = 0,10$; $t = -1,13$, $p = 0,26$), azonban a másik három a lányoknak szignifikánsan jobban tetszett. A szakirodalom alapján a fiúk és a lányok preferenciája eltér, a fiúk általában jobban kedvelik a rockzenét (Dobrota & Ercegovac, 2019; Soares-Quadros et al., 2023). Saját eredményeink ezzel nincsenek összhangban. A fiúk megítélését külön elemezve szignifikáns különbség van mindegyik zenei részlet kedveltsége között (Wilks' Lambda = 0,80, $F(3) = 43,68$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,20$). A lányok véleményei is különböznek a négy videóról (Wilks' Lambda = 0,71, $F(3) = 83,28$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,39$).

9. táblázat. Fiúk és lányok közötti különbségek a videók megítélésében

Zenei részlet	Fiúk (n=541)		Lányok (n=618)		Levene-teszt		Kétmintás t-próba	
	M	SD	M	SD	F	p	t	p
KPZ	3,74	1,13	4,25	0,86	38,36	< 0,01	-8,6	< 0,01
RZ	3,89	1,13	4,05	0,93	28,16	< 0,01	-2,74	< 0,01
KMZ	3,26	1,23	3,73	1,11	10,4	< 0,01	-6,75	< 0,01
NZ	3,45	1,2	3,53	1,14	2,76	0,1	-1,13	0,26

Megjegyzés: KPZ = klasszikus populáris zene, RZ = rockzene, KMZ = klasszikus művészi zene, NZ = népzene

A zenei részletekhez kapcsolódó háttérkérdésekben szignifikáns különbséget kaptunk a fiúk és a lányok között. Mindegyik kérdés során a lányok adtak pozitívabb visszajelzést. A lányok (M = 0,79, SD = 0,41) inkább kipróbálnák a zongorázást (F = 123,18, p < 0,01; t = -5,62, p < 0,01), mint a fiúk (M = 0,64, SD = 0,48). Az egyes tévéműsorok, mint a tehetségkutatók (F = 87,91, p < 0,01; t = -5,22, p < 0,01) nézése kevésbé jellemző a fiúkra. A zenei részletek alapján a lányok nagyobb arányban vennének részt közösségi zenei produkciókban (F = 25,19, p < 0,01; t = -2,54, p = 0,01).

A fiúk és a lányok közötti különbségeket életkori csoportok alapján is összehasonlítottuk. A 9–12 éveseknél a klasszikus populáris zene (F = 2,05, p = 0,15; t = -3,53, p < 0,01) és a klasszikus művészi zene kedveltsége (F = 14,94, p < 0,01; t = -4,92, p < 0,01) szignifikánsan pozitívabb a lányoknál. A 13–14 éves lányoknak jobban tetszik a klasszikus populáris zenei részlet (F = 14,89, p < 0,01; t = -3,26, p < 0,01), mint a fiúknak, de a többi videó kedveltségében nincs szignifikáns különbség. Az idősebb tanulók (15–16 évesek) közötti fiú–lány különbség három részletnél is szignifikáns: a klasszikus populáris zenét (F = 5,70, p = 0,02; t = -5,92, p < 0,01), a rockzenét (F = 11,43, p < 0,01; t = -3,42, p < 0,01) és a klasszikus művészi zenét is (F = 0,85, p = 0,36; t = -3,33, p < 0,01) a lányok preferálták jobban. A legidősebb korosztályban mind a négy videó, az klasszikus populáris zenét (F = 17,05, p < 0,01; t = -5,43, p < 0,01), a rockzenét (F = 18,83, p < 0,01; t = -2,92, p < 0,01), a klasszikus művészi zenét (F = 2,75, p = 0,10; t = -3,41, p < 0,01) és a népzeneit (F = 0,42, p = 0,52; t = -4,65, p < 0,01) a fiúk kedvelték kevésbé. A nemi különbségekben az életkor előrehaladtával megfigyelhető egy zenei stílusok kedveltségének területén kimutatható növekvő eltávolodási tendencia. Amíg az első két korcsoportban csak legfeljebb kettő stílus között volt szignifikáns különbség, addig a 3. korcsoportnál már három, a legidősebeknél pedig minden zenei stílus kedveltsége különbözött a lányok és fiúk között.

A háttérkérdések alapján a legfiatalabb (9–12 éves) lányok szívesebben kipróbálnák a szőnyegzongorát (F = 40,32, p < 0,01; t = -3,23, p < 0,01), mint a fiúk. A 13–14 éves korban csak a tehetségkutató műsorok nézésében kaptunk különbséget, a lányok több ilyen jellegű most néznek (F = 16,98, p < 0,01; t = -2,04, p < 0,01). A 15–16 éves lányok pozitívabban vélekedtek a szőnyegzongora kipróbálásáról (F = 35,71, p < 0,01; t = -3,12, p < 0,01), a tehetségkutató (F = 53,34, p < 0,01; t = -4,58, p < 0,01) és a komolyzenei műsorok nézéséről (F = 21,51, p < 0,01; t = -2,27, p < 0,05), mint a fiúk. A 4. csoportban a szőnyegzongora kipróbálását (F = 80,17, p < 0,01; t = -4,25, p < 0,01) és a tehetségkutató műsorok nézését (F = 16,82, p < 0,01; t = -1,72, p < 0,01) a fiúk kevésbé preferálják. Ahogyan a zenei stílusok megítélésében, úgy a zenei műsorok és tevékenységek iránti aktivitásban is megfigyelhető a kor előrehaladtával a nemek közötti negatív tendencia. Amíg az 1. korcsoportban csak a szőnyegzon-

gora kipróbálásában, a 2. korcsoportban a tehetségkutató műsorok nézésében kaptunk különbséget, addig a 3. korcsoportban a szőnyegzongora kipróbálásán kívül a komolyzenei és a tehetségkutató műsorok nézésében is jelentős különbség van a lányok javára. Vizsgálatunkban a 15–16 éves korosztályban mutatható ki a legnagyobb különbség a zenei aktivitás, érdeklődés területén a fiúk és a lányok között.

A hangszerstanulás iránti érdeklődés alapján is megvizsgáltuk a fiúk és a lányok megítélését. Abban a főcsoportban, ahol a hangszerstanulás iránt nem érdeklődnek a tanulók, a lányok jobban kedvelték a klasszikus populáris zenét (fiúk: $M = 3,65$, $SD = 1,11$, lányok: $M = 4,19$, $SD = 0,87$, $F = 22,30$, $p < 0,01$; $t = -7,03$, $p < 0,01$), a rockzenét (fiúk: $M = 3,66$, $SD = 1,18$, lányok: $M = 3,92$, $SD = 0,93$, $F = 38,10$, $p < 0,01$; $t = -3,23$, $p < 0,01$), a klasszikus művészi zenét (fiúk: $M = 3,13$, $SD = 1,20$, lányok: $M = 3,55$, $SD = 1,15$, $F = 0,01$, $p = 0,97$; $t = -4,67$, $p < 0,01$) és a népzénét (fiúk: $M = 3,24$, $SD = 1,15$, lányok: $M = 3,43$, $SD = 1,18$, $F = 0,90$, $p = 0,34$; $t = -2,07$, $p < 0,05$) tartalmazó videókat.

Abban a főcsoportban, akik érdeklődnek a hangszerstanulás iránt, csak két zenei részlet megítélésében tér el a fiúk és a lányok véleménye. A klasszikus populáris zene (fiúk: $M = 3,87$, $SD = 1,17$, lányok: $M = 4,33$, $SD = 0,91$, $F = 14,23$, $p < 0,01$; $t = -4,84$, $p < 0,01$) és a klasszikus művészi zene (fiúk: $M = 3,47$, $SD = 1,24$, lányok: $M = 3,96$, $SD = 1,01$, $F = 23,96$, $p < 0,01$; $t = -4,68$, $p < 0,01$) szignifikánsan jobban tetszett a lányoknak, mint a fiúknak.

Az eredmények alapján azt feltételezzük, hogy a hangszerstanulás, ami céljából és jellegéből adódóan lehetőséget ad a tanulók számára a különböző zenei stílusokhoz kapcsolódó mélyebb ismeretek megszerzésére, csökkenti a hangszereken nem tanulókhöz képest a lányok és a fiúk közötti különbséget az eltérő zenei stílusok kedveltségét illetően.

A hangszerstanulás iránt nem érdeklődő részmintánkban a lányok szignifikánsan nagyobb része volt már hangszerbemutató (fiúk: $M = 2,69$, $SD = 1,32$, lányok: $M = 3,0$, $SD = 1,23$, $F = 10,90$, $p < 0,01$; $t = -3,18$, $p < 0,01$), próbálná ki a szőnyegzongorázást (fiúk: $M = 0,59$, $SD = 0,49$, lányok: $M = 0,75$, $SD = 0,44$, $F = 66,19$, $p < 0,01$; $t = -4,29$, $p < 0,01$), és néz tehetségkutató műsorokat (fiúk: $M = 0,53$, $SD = 0,50$, lányok: $M = 0,70$, $SD = 0,46$, $F = 254,86$, $p < 0,01$; $t = -4,49$, $p < 0,01$). A hangszer iránt érdeklődő lányokra jellemzőbb, hogy kipróbálnák a szőnyegzongorázást (fiúk: $M = 0,72$, $SD = 0,45$, lányok: $M = 0,85$, $SD = 0,36$, $F = 48,65$, $p < 0,01$; $t = -3,40$, $p < 0,01$) és szívesebben néznek tehetségkutató műsorokat (fiúk: $M = 0,62$, $SD = 0,49$, lányok: $M = 0,73$, $SD = 0,44$, $F = 25,05$, $p < 0,01$; $t = -2,61$, $p < 0,05$).

A kétszemponos varianciaanalízis alapján a különböző életkori csoportok, valamint a fiúk és a lányok közötti különbségek is szignifikánsak (10. táblázat). Az interakció a klasszikus populáris zene, a rockzene és a népzene elemzésénél is szignifikáns, vagyis a vizsgálatba bevont független változók (életkor, nem) hatással vannak egymásra. A zenei részletekről alkotott tanulói vélemények különbsége az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékű. A klasszikus populáris zene megítélés nem egyformán változik a fiúknál és a lányoknál. A kedveltség csökken 9–12 éves és 13–14 éves kor között a fiúknál és a lányoknál egyaránt. A fiúknál ez a csökkenés folytatódik, ezzel szemben a lányoknál növekedés látható az idősebb életkorokban. A nemek közötti különbség növekedése 13–14 éves életkortól kezdődik. A rockzenéről alkotott megítélés 9–12 éves korban azonos a fiúknál és a lányoknál, a fiúknál 13–14 éves korban stagnál, a lányoknál minimálisan növekszik. Ezt követően a 15–16 éves életkorra a nemek közötti különbségek egyre nagyobbá válnak. A legidősebb életkorban a tanulók közötti különbségek még mindig szignifikánsak, de a vélemények pozitívan változnak. A szignifikáns interakció alapján a bevont változók nem függetlenek egymástól. A fiúknál látható, hogy sokkal nagyobb mértékben csökken a videó tetszése. A klasszikus művészi zene a legfiatalabb életkorban tetszett a tanulónak, majd 13–14 éves korban ez csökken. A fiúknál a csökkenés

tovább folytatódik 15–16 éves életkorra, majd kismértékben nő. A lányok viszont egyre pozitívabban vélekednek a klasszikus művészi zenéről, de még mindig nem olyan mértékben, mint a legfiatalabb tanulók. A klasszikus művészi zenei részlet megítélésében a nem 3,6%-ot, az életkor 2,4%-ot, az interakció csak 0,5%-ot magyaráz, ami azt jelenti, hogy nincs tendenciaszerű eltérés a fiúk és a lányok esetén. A négy részlet közül csak a népzenenél látható az, hogy a fiúknak jobban tetszik, mint a lányoknak, majd a tanulók véleménye negatívabbá válik, a különbség azonban nem szignifikáns. A lányok egyre pozitívabban vélekednek 13–14 éves kortól, míg a fiúk egyre negatívabban. A vélemények változása nagyobb mértékű csökkenést mutat, a különbségek szignifikánsak a legidősebb korban a fiúk és a lányok között. Összességében az látható, hogy a teljes mintát tekintve a tanulók visszajelzései csökkenő tendenciát mutatnak, majd 15–16 éves életkorban változnak meg a leginkább.

10. táblázat. Kétszemponos varianciaanalízis a zenei részletekre mint függő változókra

Zenei részlet	ANOVA			
	Főhatások	F	p	η^2
Klasszikus populáris zene	nem	84,20	< 0,001	0,07
	korcsoport	4,08	0,007	0,01
	interakció	4,32	0,005	0,01
Rockzene	nem	14,62	< 0,001	0,01
	korcsoport	4,24	0,005	0,01
	interakció	4,13	0,006	0,02
Klasszikus művészi zene	nem	42,82	< 0,001	0,04
	korcsoport	9,52	< 0,001	0,02
	interakció	2,05	0,105	0,01
Népzene	nem	8,25	0,004	0,01
	korcsoport	5,32	0,001	0,01
	interakció	7,29	< 0,001	0,02

Megjegyzés: A varianciaanalízis független változó: nem és korcsoportok (9–12, 13–14, 15–16 és 17–19 évesek)

A családi háttér szerepe a zenei részletek megítélésében

Varianciaanalízist végeztünk az anya iskolai végzettsége alapján. Nincs szignifikáns különbség a klasszikus populáris zene ($F = 0,38$, $p = 0,68$), a rockzene ($F = 2,16$, $p = 0,12$) és a klasszikus művészi zene ($F = 2,29$, $p = 0,10$) megítélésében a tanulók között az anya iskolai végzettsége alapján. A népzene megítélése pozitívabb az alapfokú végzettséget szerzett anyák gyermekeinél ($M = 3,37$, $SD = 1,21$), mint a felsőfokú végzettséget szerzett anyák gyermekei esetében ($M = 3,65$, $SD = 1,18$). Az apák végzettsége alapján nincs szignifikáns különbség a klasszikus populáris zene ($F = 1,46$, $p = 0,23$), a rockzene ($F = 0,63$, $p = 0,53$), a népzene ($F = 1,41$, $p = 0,24$) és a klasszikus művészi zene ($F = 1,51$, $p = 0,11$) megítélésében.

Azoknál a tanulóknál, akik nem érdeklődnek a hangszerstanulás iránt, az anya iskolai végzettsége alapján szignifikáns különbség van a népzene megítélésében ($F = 5,47$, $p < 0,01$). A felsőfokú végzettséget szerzett szülők gyermekeinek ($M = 3,07$, $SD = 1,22$) kevésbé tetszett ez a zenei részlet, mint az alapfokú ($M = 3,55$, $SD = 1,27$) és a középfokú ($M = 3,38$,

SD = 1,12) végzettséget szerzett szülők gyermekeinek. A klasszikus populáris zene ($F = 1,15$, $p = 0,35$), a rockzene ($F = 0,39$, $p = 0,68$) és a klasszikus művészi zene ($F = 0,19$, $p = 0,82$) megítélésében nincs szignifikáns különbség. Azoknál a tanulónál, akik érdeklődnek a hangszerstanulás iránt, az anya iskolai végzettsége alapján nincs szignifikáns különbség a klasszikus populáris zene ($F = 1,07$, $p = 0,34$), a rockzene ($F = 0,92$, $p = 0,40$), a klasszikus művészi zene ($F = 2,49$, $p = 0,08$) és a népzene ($F = 0,39$, $p = 0,68$) megítélésében. Az eredményből arra következtethetünk, hogy a tanulók zenei preferenciáját jobban befolyásolja a hangszerstanulás iránti elköteleződés és az abból szerzett zenei tapasztalatok és élmények, mint a szülők iskolai végzettsége.

A hangszerstanulás iránt nem érdeklődő tanulók az apa iskolai végzettsége alapján – az anyák iskolai végzettségéhez hasonlóan – a népzeneit különböző mértékben kedvelik ($F = 3,11$, $p = 0,045$). A felsőfokú végzettséget szerzett apák gyermekei kevésbé preferálják a népzenei részletet ($M = 3,10$, $SD = 1,26$), mint az alacsonyabb végzettséget szerzett apák gyermekei ($M = 3,50$, $SD = 1,23$). Akik érdeklődnek a hangszerstanulás iránt, a felsőfokú végzettséget szerzett apák gyerekei ($M = 3,94$, $SD = 1,10$) pozitívabban vélekednek a klasszikus művészi zenei videóról ($F = 0,44$, $p = 0,51$; $t = -2,51$, $p < 0,05$), mint a középfokú végzettséget szerzett apák gyermekei ($M = 3,64$, $SD = 1,17$).

A szőnyegzongora kipróbálásában ($F = 0,09$, $p = 0,92$), a tehetségkutató műsorok nézésében ($F = 2,03$, $p = 0,13$), a komolyzenei műsor nézésében ($F = 2,99$, $p = 0,05$) nincs szignifikáns különbség. A videók alapján hasonló produkciókban való részvétel ($F = 4,61$, $p < 0,05$) eltér az anya iskolai végzettsége alapján képzett résztvevők között, a felsőfokú végzettséget szerzett anyák gyermekei vennének részt inkább ($M = 0,45$, $SD = 0,50$), mint a középfokú végzettségű anyák gyermekei ($M = 0,35$, $SD = 0,48$). Az apák végzettsége alapján hasonló eredményeket kaptunk. A szőnyegzongora kipróbálásában ($F = 1,65$, $p = 0,19$) és a tehetségkutató műsorok nézésében ($F = 0,02$, $p = 0,98$) nincs jelentős különbség. A komolyzenei műsorok nézésében van szignifikáns különbség (de az utóelemzés nem adott szignifikánsan elkülönülő csoportokat). A videók alapján hasonló produkciókban való részvétel ($F = 4,83$, $p < 0,01$) eltér az apa iskolai végzettsége alapján képzett résztvevők között, a felsőfokú végzettséget szerzett apák gyermekei vennének részt inkább ($M = 0,46$, $SD = 0,50$), mint a középfokú végzettségű apák gyermekei ($M = 0,35$, $SD = 0,48$).

A háttérkérdések elemzése során az anya iskolai végzettsége alapján a hangszerstanulás iránt nem érdeklődő gyerekek között nincs szignifikáns különbség a szőnyegzongora kipróbálásában ($F = 0,88$, $p = 0,42$), a hangszerbemutató látogatásában ($F = 1,94$, $p = 0,14$), a tehetségkutató ($F = 1,14$, $p = 0,32$) és a komolyzenei műsorok nézésében ($F = 0,99$, $p = 0,37$). A hangszerstanulás iránt érdeklődő gyerekek között sincs szignifikáns különbség a szőnyegzongora kipróbálásában ($F = 0,92$, $p = 0,40$), a hangszerbemutató látogatásában ($F = 2,98$, $p = 0,052$), a tehetségkutató ($F = 1,80$, $p = 0,17$) és a komolyzenei műsorok nézésében ($F = 1,48$, $p = 0,23$). Az apa iskolai végzettsége alapján a hangszerstanulás iránt nem érdeklődő tanulók véleménye megegyezik a szőnyegzongora kipróbálás ($F = 0,62$, $p = 0,54$), a hangszerbemutatón való részvétel ($F = 1,04$, $p = 0,35$), a tehetségkutató ($F = 2,53$, $p = 0,08$) és komolyzenei műsorok nézésében ($F = 1,34$, $p = 0,26$). Akik érdeklődnek a hangszerstanulás iránt, a felsőfokú végzettségű ($M = 3,56$, $SD = 0,88$) apák gyermekei nagyobb mértékben vettek részt a hangszerbemutatón ($F = 7,14$, $p < 0,01$), mint az alacsonyabb ($M = 2,99$, $SD = 1,30$) és a középfokú ($M = 3,21$, $SD = 1,08$) végzettségű apák gyermekei.

Az anya iskolai végzettségét tekintve a fiúk és a lányok közötti különbségek szignifikánsak. Az alacsonyabb végzettségű anyák elemzése során a lányok ($M = 4,27$, $SD = 0,89$) jobban kedvelik a klasszikus populáris zenét ($F = 3,38$, $p = 0,07$; $t = -2,74$, $p < 0,01$), mint a fiúk ($M = 3,83$, $SD = 0,14$), a rockzene ($F = 0,19$, $p = 0,67$; $t = 0,89$, $p = 0,38$), a klasszikus művészi

zene ($F = 2,03$, $p = 0,16$; $t = -0,46$, $p = 0,64$) és a népzene ($F = 0,27$, $p = 0,61$; $t = 0,05$, $p = 0,96$) megítélésében nincs szignifikáns különbség. A középfokú végzettségű anyák gyermekei azonos módon vélekednek a népzeneről ($F = 1,79$, $p = 0,18$; $t = 0,04$, $p = 0,92$). A fiúk kevésbé preferálják a klasszikus populáris zenei előadást ($F = 29,04$, $p < 0,01$; $t = -6,69$, $p < 0,01$), a rockzenét ($F = 34,74$, $p < 0,01$; $t = 2,61$, $p < 0,01$) és a klasszikus művészi zenét ($F = 3,26$, $p = 0,07$; $t = -6,14$, $p < 0,01$), mint a lányok. A felsőfokot végzett anyák alapján összehasonlítva az eredményeket, mindegyik zenei videóról alkotott értékelés a lányoknál pozitívabb. A klasszikus populáris zene ($F = 7,23$, $p < 0,01$; $t = -4,92$, $p < 0,01$), a rockzene ($F = 0,84$, $p = 0,36$; $t = -2,31$, $p < 0,05$), a klasszikus művészi zene ($F = 4,73$, $p < 0,05$; $t = -3,86$, $p < 0,01$) és a népzene ($F = 0,71$, $p = 0,40$; $t = -2,19$) sem nyerte el a fiúk tetszését.

Az alacsony végzettségű apák lány gyermekei pozitívabb visszajelzést adtak a klasszikus populáris zenéről ($F = 5,34$, $p < 0,05$; $t = -3,19$, $p < 0,01$) és a klasszikus művészi zenéről ($F = 1,80$, $p = 0,18$; $t = -2,31$, $p < 0,01$), mint a fiúk. A rockzene ($F = 0,67$, $p = 0,42$; $t = 0,75$, $p = 0,45$) és a népzene ($F = 0,48$, $p = 0,49$; $t = 0,00$, $p = 1,00$) megítélésében nincs különbség. A középfokú végzettséget tekintve csak a népzeneről alkotott vélemények egyeznek meg ($F = 3,08$, $p = 0,08$; $t = -1,75$, $p = 0,08$), a klasszikus populáris zene ($F = 23,61$, $p < 0,01$; $t = -6,43$, $p < 0,01$), a rockzene ($F = 29,57$, $p < 0,01$; $t = -2,53$, $p < 0,05$) és a klasszikus művészi zene ($F = 4,55$, $p < 0,05$; $t = -5,57$, $p < 0,01$) a lányoknak tetszett jobban. A felsőfokot végzett apák gyermekeinek – hasonlóan, mint a középfokú végzettséget szerzett apáké – csak a népzene megítélése nem különbözik ($F = 0,01$, $p = 0,91$; $t = 0,62$, $p = 0,54$), a klasszikus populáris zene ($F = 11,00$, $p < 0,01$; $t = -4,97$, $p < 0,01$), a rockzene ($F = 1,17$, $p = 0,28$; $t = -2,23$, $p < 0,01$) és a klasszikus művészi zene ($F = 4,61$, $p < 0,05$; $t = -3,21$, $p < 0,01$) kevésbé tetszik a fiúknak.

Összegzés

Tanulmányunkban különböző zenei műfajok megítélését vizsgáltuk 9–19 éves tanulók körében egy olyan online kérdőívvel, amelyben konkrét példákat, zenei videók részleteit helyeztünk el. Az eredmények szerint a műfajok megítélésében szignifikáns különbség van a nemek, az életkori csoportok alapján, továbbá a hangszeren játszó és nem játszó tanulók tekintetében. A nemek közötti összehasonlításból látszik, hogy a lányok pozitívabb visszajelzést adtak a zenei részletekkel kapcsolatban, ami alátámasztja Radočaj-Jerković és munkatársai (2018) eredményeit, akik a lányok szélesebb körű érdeklődését mutatták ki a különböző zenei műfajok iránt. Vizsgálatunk eredményei igazolták, akárcsak Pintér (2021) kutatása, hogy a különböző zenei műfajok kedveltsége összefügg egymással.

Kutatásunk szerint a 15–16 éves tanulók megítélése a legnegatívabb mind a négy zenei részletnél. A legfiatalabb korosztály, a 9–12 éves tanulók a legnyitottabbak az egyes részletek iránt. Az életkor előrehaladtával az ismertebb zenei műfajokat preferálják, ami Brittin (2014), illetve Hargraves és munkatársai (2015) korábbi vizsgálatait igazolják. A hangszertanulás szempontjából a diákokat hét csoportra bontottuk. Egyértelműen kirajzolódik, hogy azok a tanulók, akik nem tanulnak és nem is szeretnének hangszeren tanulni, negatívabb visszajelzéseket adtak a zenei részletek kedveltségéről. A hangszeren tanuló diákok szignifikánsan jobban kedvelték a videókat, amit a szakirodalom is alátámaszt. Korábbi kutatások is megmutatták, hogy a zenét tanuló diákok általában több zenei műfaj iránt is nyitottak (pl. Mendiković Đukić et al., 2020).

A népzene kedveltségére vonatkozó negatív eredmény a népzenei dalanyagra épülő általános iskolai tananyag szempontjából mindenképpen elgondolkodtató. Bár a feltett kérdések

alapján közvetlen összefüggést nem tudunk kimutatni, de figyelembe véve a tanulók átlagéletkorát, ezáltal az oktatási rendszerben eltöltött idejüket, a népzene megkedveltetésének célja nem tűnik sikeresnek.

A levonható következtetések esetében korlátot jelent, hogy az életkori változások elemzéséhez keresztmetszeti adatfelvételt alkalmaztunk, későbbi kutatások során célszerű longitudinális vizsgálatokat is végezni. A vizsgálatban nem tértünk ki olyan tényezőkre, mint ismerik-e már az adott zenei darabot. Nem tudjuk, hogy mennyire befolyásolja a zenei részletek megítélését az, hogy látják is a videót, nem csak hallják. A vizsgálatba bevont négy zenei részlet kiválasztásának a szempontjai óhatatlanul hordoznak szubjektív elemeket. A jövőbeni vizsgálatok során törekszünk arra, hogy az ezekhez a műfajokhoz kapcsolódó alstílusokat is beépítsünk. Ennek a kiterjesztésnek az a célja, hogy átfogóbb megértést biztosítson a témában, és fokozza megállapításaink érvényességét. Az általános zenei preferenciák helyett a tanulók bizonyos zeneművek iránti preferenciáira koncentráltunk. Ezenkívül lehetnek olyan tényezők (pl. tempó, ritmus, dallam, harmónia, teljesítmény stb.), amelyek befolyásolhatták az adott videók kiválasztását.

Összességében megállapítjuk, hogy a zenei preferenciát befolyásolja a tanulók életkora, neme és a hangszertanulás iránti érdeklődés. A szülők iskolai végzettségének a hatását a zenei megítélésben nem tudtuk egyértelműen igazolni. Vizsgálati eredményeink jelzésértékűek lehetnek az alapvetően népzenei és klasszikus művészi zenei törzsanyagra építő ének-zene és hangszeroktatás számára, hiszen a tanulók – korcsoporttól és nemtől függetlenül – a populáris műfajokat szignifikánsan jobban kedvelik, mint a klasszikus művészi zenét vagy a népzene, melyek megítélése egyébként nem tér el egymástól. Az ének-zene és a hangszeroktatás érték- és hagyományörző funkciójának megtartása mellett a kortárs, igényes populáris műfajok tantervbe való nagyobb mértékű integrálásával pozitívabb irányba lehetne elmozdítani az ének-zene órák kedveltségét, vonzóbbá lehetne tenni a hangszertanulást a fiatalok körében.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.

Irodalom

- Abeles, H. F. (2009). Are musical instrument gender associations changing? *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 127–139. doi: [10.1177/0022429409335878](https://doi.org/10.1177/0022429409335878)
- Abril, C. R. (2005). Multicultural dimensions and their effect on children's responses to pop songs performed in various languages. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 165, 37–52.
- Ali, M. A., & Siddiqui, Z. A. (2017). Automatic music genres classification using machine learning. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 8(8), 337–344. doi: [10.14569/IJACSA.2017.080844](https://doi.org/10.14569/IJACSA.2017.080844)
- Arriaga-Sanz, C., Riaño-Galán, M.-E., Cabedo-Mas, A., & Berbel-Gómez, N. (2016). Songs are taught, songs are learnt: Musical preferences in early childhood. *Music Education Research*, 19(3), 309–326. doi: [10.1080/14613808.2016.1214694](https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1214694)

- Boer, D., Fischer, R., Tekman, H. G., Abubakar, A., Njenga, J., & Zenger, M. (2012). Young people's topography of musical functions: Personal, social and cultural experiences with music across genders and six societies. *International Journal of Psychology*, 47(5), 355–369. <https://t.ly/Sb48> doi: 10.1080/00207594.2012.656128
- Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P. J., Xu, M. K., & Potter, J. (2013). Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(4), 703–717. doi: 10.1037/a0033770
- Borthwick, S., & Moy, R. (2004). *Popular music genres: An introduction*. Edinburgh University Press. doi: 10.1515/9781474428767
- Brittin, R. V. (2014). Young listeners' music style preferences: Patterns related to cultural identification and language use. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 415–430. doi: 10.1177/0022429413509108
- Bruce, R., & Kemp, A. (1993). Sex-stereotyping in children's preferences for musical instruments. *British Journal of Music Education*, 10(3), 213–217. doi: 10.1017/S0265051700001777
- Colley A. (2008). Young people's musical taste: Relationship with gender and gender-related traits. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(8), 2039–2055. doi: 10.1111/j.1559-1816.2008.00379.x
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13–32. doi: 10.1080/14613800903569237
- Delsing, M. J. M. H., ter Bogt, T. F. M., Engels, R. C. M. E., & Meeus, W. H. J. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22(2), 109–130. doi: 10.1002/per.665
- Dickinson, S. (1965). *A Handbook of style in music*. Vassar College, Ploughkeepsie.
- Dobrota, S., Reić Ercegovac, I., & Habe, K. (2019). Gender differences in musical taste: The mediating role of functions of music. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 28(4), 567–586. doi: 10.5559/di.28.4.01
- Dohány, G. (2014). Háttérváltozók és a zenei műveltség összefüggésének vizsgálata középiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 91–114.
- Droe, K. (2006). Music preference and music education: A review of literature. *Applications of Research in Music Education*, 24(2), 23–32. doi: 10.1177/87551233060240020103
- Ercegovac, I. R., Dobrota, S., & Surić, S. (2017). Listening to music and music preferences in early adolescence. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 12(24), 6–23. doi: 10.32728/mo.12.1.2917.01
- Fabbri, F. (1982). A theory of popular music genres: Two applications. In D. Horn & P. Tagg (Eds.), *Popular Music Perspectives* (pp. 52–81). International Association for the Study of Popular Music.
- Ferjan, M. (2023). *30+ Official listening to music statistics (2024)*. Headphones Addict. <https://t.ly/F1oG>
- Gordon, E. E. (1986). A factor analysis of the musical aptitude profile, the primary measures of music audiation, and the intermediate measures of music audiation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 87, 17–25.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511585456
- Hantschel, F., & Bullerjahn, C. (2016). The use of prototype theory for understanding the perception and concept formation of musical styles. In ICMPC14: *proceedings of the 14th international conference on music perception and cognition*, July 5-9, 2016, San Francisco, California (pp. 151–156).
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–163. doi: 10.1017/s0265051703005357
- Hargreaves, D. J., North, A. C., & Tarrant, M. (2015). How and why do musical preferences change in childhood and adolescence. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 303–322). Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0016

- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R., & Paola, R. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. National Foundation for Educational Research.
- Janurik, M. (2009). Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(7), 47–64.
- Janurik, M., & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 5–17. doi: [10.31074/gyn20182517](https://doi.org/10.31074/gyn20182517)
- Janurik, M., Kis, N., Szabó, N., & Józsa, K. (2021). Az ének-zene tantárgy iránti attitűd összefüggése az iskolai zenetanulás iránti motivációval hetedik osztályos tanulók körében. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 9(2), 18–42. doi: [10.21549/NTNY.33.2021.2.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.2)
- Kamalnathan, S., Mishra, Y., Kumawat, V., & Bangwal, V. (2019). Evolution of different music genres. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 9(1), 5138–5143. doi: [10.35940/ijeat.A1674.109119](https://doi.org/10.35940/ijeat.A1674.109119)
- Keiper, S., Sandene, B. A., Persky, H. R., & Kuang, M. (2009). *The nation's report card: Arts 2008 music & visual arts (NCES 2009–488)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education.
- Killian, J. N., & Satrom, S. L. (2011). The effect of demonstrator gender on wind instrument preference of kindergarten, third-grade, and fifth-grade students. *Applications of Research in Music Education*, 29(2), 13–19. doi: [10.1177/8755123310396985](https://doi.org/10.1177/8755123310396985)
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229–241. doi: [10.1017/S0265051703005412](https://doi.org/10.1017/S0265051703005412)
- LeBlanc, A. (1982). An interactive theory of music preference. *Journal of Music Therapy*, 19(1), 28–45. doi: [10.1093/jmt/19.1.28](https://doi.org/10.1093/jmt/19.1.28)
- Losonczy, Á. (1969). *A zene életének szociológiája*. Zeneműkiadó.
- Madsen, C. K., & Geringer, J. M. (2015). Responses of multi-aged music students to mid-20th-century art music: A replication and extension. *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 336–348. doi: [10.1177/0022429415595621](https://doi.org/10.1177/0022429415595621)
- Mandel, M. I., & Ellis, D. P. (2005). Song-level features and support vector machines for music classification. *Proceedings of the 6th International Conference on Music Information Retrieval*, 594–599. doi: [10.7916/D8QV3WWQ](https://doi.org/10.7916/D8QV3WWQ)
- McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101–137. doi: [10.1177/1321103X10384202](https://doi.org/10.1177/1321103X10384202)
- Mendiković Đukić, A., Plavšić, M., & Vidulin, S. (2020). Students' music preferences towards classical music. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 15(2), 5–23. doi: [10.32728/mo.15.2.2020.01](https://doi.org/10.32728/mo.15.2.2020.01)
- Moore, A. F. (2012). *Song means: Analysing and interpreting recorded popular song*. Ashgate. doi: [10.4324/9781315609898](https://doi.org/10.4324/9781315609898)
- Na, Y., & Agnhage, T. (2013). Relationship between the preference styles of music and fashion and the similarity of their sensibility. *International Journal of Clothing Science and Technology*, 25(2), 109–118. doi: [10.1108/09556221311298600](https://doi.org/10.1108/09556221311298600)
- Nemzeti alaptanterv. (2020). *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.
- North, A., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272. doi: [10.1348/000709900158083](https://doi.org/10.1348/000709900158083)
- Patil, N. M., & Nemade, M. U. (2017). Music genre classification using MFCC, K-NN and SVM classifier. *International Journal of Computer Engineering in Research Trends*, 4(2), 43–47.
- Pettijohn, T. F., Williams, G. M., & Carter, T. C. (2010). Music for the seasons: Seasonal music preferences in college students. *Current Psychology*, 29, 328–345. doi: [10.1007/s12144-010-9092-8](https://doi.org/10.1007/s12144-010-9092-8)
- Pintér, T. K. (2021). *A zenei nevelés társadalmi megítélése Magyarországon*. Akadémiai Kiadó. doi: [10.1556/9789634546115](https://doi.org/10.1556/9789634546115)

- Prabavathy, S., Rathikarani, V., & Dhanalakshmi, P. (2020). Classification of musical instruments using SVM and KNN. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(7), 1186–1190. doi: [10.35940/ijitee.G5836.059720](https://doi.org/10.35940/ijitee.G5836.059720)
- Radočaj-Jerković, A., Škojo, T., & Milinović, M. (2018). Choir singing as a form on informal teaching and its influence on forming children's musical preferences. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 67(2), 311–329.
- Schäfer, T., & Sedlmeier, P. (2010). What Makes Us Like Music? Determinants of music preference. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(4), 223–234. doi: [10.1037/a0018374](https://doi.org/10.1037/a0018374)
- Serbun, S. J., & DeBono, K. G. (2010). On appreciating the music of our parents: The role of the parent-child bond. *North American Journal of Psychology*, 12(1), 93–102.
- Siebrasse, A., & Wald-Fuhrmann, M. (2023). You don't know a person('s taste) when you only know which genre they like: taste differences within five popular music genres based on sub-genres and sub-styles. *Frontiers in Psychology*, 14, 1992–2000. doi: [10.3389/fpsyg.2023.1062146](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1062146)
- Soares-Quadros Jr, J. F., Sá, L. G. C. D., & Roman-Torres, C. M. (2023). Musical preferences of teenagers and adults: Evidence from a Spanish-speaking sample. *Musicae Scientiae*, 27(1), 233–246. doi: [10.1177/10298649211004662](https://doi.org/10.1177/10298649211004662)
- Sturm, B. L. (2013). Classification accuracy is not enough: On the evaluation of music genre recognition systems. *Journal of Intelligent Information Systems*, 41(3), 371–406. doi: [10.1007/s10844-013-0250-y](https://doi.org/10.1007/s10844-013-0250-y)
- Szabó, N. (2021). *Zenei fejlesztés első osztályosok körében digitális eszközök használatával az ének-zene órán* [Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem]. SZTE Doktori Repozitórium. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/11099/>
- Tagg, P. (1982, 2015). Analysing popular music: Theory, method and practice. *Popular Music*, 2, 37–67. doi: [10.1017/S0261143000001227](https://doi.org/10.1017/S0261143000001227)
- Tizón, M., & Martín, F. G. (2020). The influence of musical style in perceived emotion. *Revista Electronica Complutense de Investigacion En Educacion Musical*, 17, 109–131. doi: [10.5209/RECIEM.65311](https://doi.org/10.5209/RECIEM.65311)
- Trollinger, L. M. (2021). Sex/gender research in music education: A review. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), 22–39.
- Tzanetakis, G., & Cook, P. (2002). Musical genre classification of audio signals. *IEEE Transactions on Speech and Audio Processing*, 10(5), 293–302. doi: [10.1109/TSA.2002.800560](https://doi.org/10.1109/TSA.2002.800560)
- Ullal-Gupta, S., Vanden Bosch der Nederlanden, C. M., Tichko, P., Lahav, A., & Hannon, E. E. (2013). Linking prenatal experience to the emerging musical mind. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7, 48. doi: [10.3389/fnsys.2013.00048](https://doi.org/10.3389/fnsys.2013.00048)
- Upadhyay, D., Shukla, R., & Chakraborty, A. (2016). Factor structure of Music Preference Scale and its relation to personality. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, 43(1), 104–113.
- Váradi, J., & Józsa, G. (2021). A tanórán kívüli művészeti tevékenység hatása a művészeti rendezvények iránti attitűdre. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(3), 28–43. doi: [10.31074/gyntf.2021.3.28.43](https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.28.43)
- Váradi, J., & Józsa, G. (2023). Factors affecting attendance of and attitudes towards artistic events among primary school children. *Social Sciences*, 12(7), 404. doi: [10.3390/socsci12070404](https://doi.org/10.3390/socsci12070404)
- Váradi, J., Kerekes, R., & Kiss, J. (2020). Az extrakurrikuláris művészeti tevékenység lehetősége az ének-zene tagozatos általános iskolában egy pilot kutatás alapján. In G. Hideg, Sz. Simándi, & I. Virág (Eds.), *Prevenció, intervenció és kompenzáció. HERA évkönyvek. VII.* (pp. 101–111). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete.
- Vidulin, S. (2020). Music teaching in regular class and extracurricular music activities in Croatia: State and perspectives. *Hungarian Educational Research Journal*, 10(2), 143–154. doi: [10.1556/063.2020.00015](https://doi.org/10.1556/063.2020.00015)
- Vilotijević, M. D., & Medić, I. (2019). Introduction. In M. Dumnić Vilotijević, & I. Medić (Eds.), *Contemporary Popular Music Studies. Systematische Musikwissenschaft* (pp. 9–14) Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-25253-3_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25253-3_1)

ABSTRACT


STUDENTS' OPINIONS ON MUSICAL GENRES


Fanni Földi, Norbert Szabó & Krisztián Józsa


Keywords: music preferences, attitude, school ages, age differences, gender differences

In this study, we discuss the concepts of musical preference and musical style, the difficulties of categorising musical genres. In order to accomplish that, the opinions of students (N = 1159), aged 7–19 years, about each genre on specific musical examples are investigated. Our instrument was a self-developed online questionnaire, in which we inserted four musical excerpts. The types of music videos were street music, rock music, classical music, and folk music. We asked background questions related to the music excerpts, which focused on participation in instrument demonstrations and watching music shows. Results are interpreted in terms of students' age, gender, comparisons between instrumental and non-instrumental students, and family background. There are significant differences in perceptions of genres by gender, age groups, instrumental and non-instrumental students. The comparison between gender shows that girls have more positive attitudes related to each music excerpt. 15-16 year-old students provided the lowest ratings for all four musical excerpts. Across the seven groups of instrumental and non-instrumental students, it is clear that students who are neither instrumental students nor do they want to be instrumental students gave significantly lower feedback regarding whether they like the given musical excerpts. Our results can provide feedback for school music education, which are based on the core curriculum of folk and classical music. The reason for that is that students, regardless of age group and gender, significantly prefer popular genres (street music, rock music) to classical music or folk music. There is no difference between the perception of the latter two.

Magyar Pedagógia, 123(3). 115–143. (2023)
doi: 10.14232/mped.2023.3.115

Földi Fanni:  <https://orcid.org/0000-0002-3736-7178>
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.
foldi.fanni@edu.u-szeged.hu

Szabó Norbert:  <https://orcid.org/0000-0003-4891-7718>
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet
H–7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
Szabo.Norbert@uni-mate.hu

Józsa Krisztián:  <https://orcid.org/0000-0001-7174-5067>
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet
H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.
jozsa@sol.cc.u-szeged.hu



A TANULÁSHOZ, A TANKÖNYVI SZÖVEGEK MEGÉRTÉSÉHEZ NÉLKÜLÖZHETETLEN SZÓKINCSTÉTEL, SZÁMÍTÓGÉP ALAPÚ FEJLESZTÉSE 2–4. ÉVFOLYAMON: KONTROLLCSOPORTOS HATÁSVIZSGÁLAT

Habók Anita^{1,2}, Magyar Andrea^{2,3}, Molnár Gyöngyvér^{1,2}

¹ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

² MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

³ Dombóvár Nővérek Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskolája

Az olvasás olyan komplex folyamat, amely egyidejűleg többféle tevékenység elvégzését igényli. A szövegértéshez szükség van a szavak jelentésének ismeretére, ami az adott szöveg megértéséhez szükséges szókincset lefedi. A folyamatos olvasás előfeltétele, hogy a diákok már a kezdő olvasási szinten is képesek legyenek elolvasni és értelmezni a szavakat még akkor is, ha az olvasás sebessége jelentősen lassabb egy tapasztalt olvasóhoz képest (Baker et al., 2022).

A tanulmány keretein belül a szókincs szövegértésben betöltött szerepét vizsgáljuk, valamint áttekintjük azokat a számítógép-alapú programokat, amelyek középpontjában az anyanyelven történő szókincsfejlesztés áll. A hazánkban jelenleg elérhető szókincsfejlesztő programok jellemzően a köznyelvi korpuszra építenek, és nem található specifikusan, az iskolai tanulást közvetlenül támogató, az általános iskolai tankönyvek szókészletére épülő szókincsfejlesztő program.

A tanulmányban ismertetett kutatás 2–4. évfolyamos tanulók szókincsének fejlesztését célozta meg olyan online szókincsfejlesztő programmal, amely tankönyvi kontextustól függetlenül, illetve tartalomra ágyazottan fejleszti az általános iskolai tankönyvekben található, a tanuláshoz, a tankönyvek értő feldolgozásához nélkülözhetetlen leggyakoribb 5000 szó értését és olvasási képességét. A program alapját képező korpusz alsó tagozaton a magyar nyelv és irodalom, a matematika és a környezetismeret tankönyvekben található leggyakoribb 5000 szót tartalmazza (Magyar et al., in press). A létrehozott program ötvözi a játékalapú tanulás elemeit Vigotszkij legközelebbi fejlődési zónájának elméletével, hogy élményszerűvé és élvezetessé tegye a szókincs elsajátítását a tanulók számára.

A fejlesztőprogram megbízhatóságát és hatékonyságát kontrollcsoportos vizsgálattal, illetve elő- és utóteszt alkalmazásával vizsgáltuk. A mérőeszközökkel célunk volt azt is felmérni, hogy a fejlesztőprogram a tartalomfüggetlen vagy a tartalomra ágyazott szókincs megértésének fejlesztését támogatja-e nagyobb mértékben.

Szakirodalmi háttér

A szókincs szerepe a szövegértésben

Az olvasás- és szövegértés olyan összetett folyamat, amely az olvasótól komplex tevékenységet igényel. Az olvasás nemcsak a dekódolásból és vizuális szófelismerésből áll, a végső cél az olvasott szöveg megértése (Ehri, 2000; Ouellette, 2006). A szavak jelentésének megértése és a szavak kiolvasása nem feleltethető meg teljes egészében egymásnak. A szavak kiolvasása receptív képességeket igényel, míg a szavak megértése produktív képességek használatát követeli meg (Ehri, 1997; Kim & Petscher, 2023). Értő olvasásnál szükség van még fonológiai, ortográfiai, morfológiai és szemantikai ismeretekre is, melyek jóval összetettebbek, mint amikor csak pusztán kiolvasunk egy szót (Dujardin et al., 2023; Ehri, 2000; Perfetti, 2007; Perfetti & Stafura, 2014). A folyékony szó-szöveg integrációhoz, vagyis a szavak szöveggé formálásához a következő tevékenységekre van szükség: „(1) gyors, automatikus lexikai hozzáférés a szóalak alapján; (2) a kapcsolódó tudás gyors, automatikus aktiválása a memóriából; (3) a memóriához való hozzáférés az előzőleg olvasott szöveg esetében a szövegmodell, a situációs modell vagy mindkettő szintjén; (4) a kontextusfüggő jelentés ismerete és annak gyors előhívása; és (5) az ezekből az átfedő folyamatokból létrejövő szó-szöveg integráció” (Perfetti & Stafura, 2014, p. 34).

Az olvasás-szövegértés fejlettségi szintjének meghatározó eleme a tanuló szókinccse (Nagy, 2018; Perfetti, 2007; Perfetti & Stafura, 2014). Szókinccsen az egyén által használt szavak összességét értjük, ami több dimenzióban jelenik meg. Az aktív (expresszív) szókincs az egyén által gyakran használt szavak listája, passzív (receptív) szókinccsen a ritkán használt és a megértett szavakat értjük (Gósy, 2005). Más megközelítés a szókincs terjedelmét (*breadth*), illetve mélységét (*depth*) tekinti a szótudás fő dimenzióinak. A terjedelem az egyén által ismert szavak mennyiségét jelzi, a mélység pedig azt, hogy az egyén az adott szóknak milyen jelentéstani sajátosságaival van tisztában (Binder et al., 2016; Ouellette, 2006; Tong & Tong, 2022).

Proctor és munkatársai (2011) 2–4. évfolyamos tanulók szókinccsének mélységét tanulmányozta morfológiai, szemantikai és szintaktikai területeken egyaránt. Megállapításuk szerint e területek tudatos használata teszi lehetővé a nyelv különböző kontextusokban történő rugalmas használatát. Kutatásukban arra keresték a választ, hogy a szókincs mélysége milyen összefüggésben áll az olvasás-szövegértés eredményekkel, valamint a szókincs mélysége milyen szinten jelzi előre az olvasás-szövegértésbeli teljesítményt. Elméleti modelljükbe a szavak felismerését és a szókincs terjedelmének változóit is beépítették. Kutatási eredményük alapján a diákok olvasás-szövegértési teljesítményét leginkább a szemantikai és a szintaktikai változók jelezték előre, a morfológiai változó hatása nem volt szignifikáns.

Ouellette (2006) a szókincs terjedelmének és mélységének kombinációjára helyezte a hangsúlyt 4. évfolyamos tanulók körében végzett kutatásában, melyben a szavak megértését és a szövegértést egyaránt vizsgálta. A szókincs esetében a receptív és az expresszív szókinccset tanulmányozta, a szókincs terjedelmét a szavak ismerete, a dekódolás, a vizuális szófelismerés és az olvasás-szövegértés perspektívájából elemezte. Kutatásának fő konklúziója, hogy a szókincs terjedelme és mélysége is szoros összefüggésben áll az olvasás-szövegértéssel, illetve döntően meghatározzák annak sikerességét. Binder és munkatársainak (2016) kutatási eredményei alátámasztották, hogy a szókincs terjedelme és mélysége összefüggésben állnak az olvasás-szövegértési teljesítménnyel és sebességgel, pontosabban a szókincs mélysége és terjedelme együttesen magyarázza az olvasás-szövegértési eredményeket, míg az olvasás sebességére csak a szókincs terjedelme gyakorol hatást.

Dickinson és munkatársai (2019) arra hívták fel a figyelmet, hogy a szókincs tanulását meghatározza az előzetes tudás és tapasztalat. Meghatározó, hogy a tanulók a szavak jelentését maguk próbálják elsajátítani vagy célzott fejlesztésben vesznek-e részt. A kulcsfontosságú szavak esetében nagyon fontos a célzott fejlesztés, ami akkor igazán hatékony, ha a tanulók többféle feladatban és többféle kontextusban találkoznak a szavakkal (Gonzales et al., 2010).

A szókincs szövegértésben betöltött szerepéről szóló kutatások megerősítik a szókincs központi szerepét a tanulók szövegértésének fejlesztésében. Alátámasztják, hogy a szókincs különböző aspektusai egyaránt jelen vannak és fontos szerepet kapnak a tanulók fejlesztésénél. Indokolt tehát olyan fejlesztőprogramok alkalmazása, amelyek egyaránt fejlesztik a tanulók expresszív és receptív szókincsét, valamint az elsajátítandó szavak mennyisége mellett a szótudás különböző mélységeire is fókuszálnak.

Az anyanyelvi szókincset fejlesztő online programok

A nemzetközi mérések (PISA, PIRLS) eredményeinek hatására a figyelem középpontjába került az olvasási-szövegértési képesség fejlesztésének szükségessége. Ennek egyik hatékony lehetősége a diákok szókincsének fejlesztése. Ennek hatására a technológia oktatásban való elterjedésével párhuzamosan egyre több számítógépes fejlesztőprogram jelent meg nemcsak nemzetközi, hanem hazai vonatkozásban is. E programok előnye – a hagyományos szemtől szembeni fejlesztéshez képest –, hogy színes, motiváló hátterek alkalmazásával teszik vonzóvá a diákok számára a fejlesztésben való részvételt, nem igényelnek külső segítséget, és azonnali visszajelzést adnak a résztvevők számára (Steklács et al., 2020).

Angol nyelvterületen több online szókincsfejlesztő program is elérhető, ezek közül a teljesség igénye nélkül mutatunk be néhányat. A Vocabulary.com (vocabulary.com) olyan angol nyelvű online oktatási platform és szókincsfejlesztő eszköz, amely egyaránt segít az angol nyelvű szókincs bővítésében és mélyítésében. A platform interaktív és adaptív módon segíti az új szavak és azok jelentéseinek elsajátítását. Különböző szókincsfejlesztő gyakorlatok állnak rendelkezésre, például keresztretjtvények, kvízek, játékok és kihívások. A program több iskolai közismereti tantárgy specifikus szókészletét is tartalmazza, így alkalmas bizonyos tudományterületek szakszavainak elsajátítására.

A FluentU (Fluentu.com) olyan online nyelvtanulási platform, amely autentikus tartalmakon keresztül, például videók, filmklípeken, híradásokon és zenei videókon keresztül kínál szókincsfejlesztést. Fő jellemzője, hogy a tanulók valós környezetben és kontextusban gyakorolhatják az elsajátított szavakat. A WordUp Vocabulary (wordupapp.co) applikáció AI alapú platform, az angol szavak elsajátítását segíti idegen nyelvű és angol anyanyelvű tanulók számára. A platform algoritmusok segítségével segíti a szavak elsajátítását, és számos interaktív feladattípuson keresztül fejleszti a tanulók angol szókincsét. A Membean (membean.com) olyan szókincsfejlesztő weboldal, amely differenciált és személyre szabott szókincstanítást biztosít minden korosztályú és képességű diák számára, beleértve az anyanyelvi, idegen nyelveket tanuló és a diszlexiás diákokat is. A tanulók az új szókincset mintamondatok, vizuális ábrázolások, magyarázatok és definíciók segítségével gyakorolhatják.

Hazánkban is voltak már törekvések a gyermekek anyanyelvi szókincsének fejlesztését célzó számítógépes programok kidolgozására. A Varázsbtű Programcsalád (varazsbtu.hu) közel kétezer képet és szót tartalmazó szókészletet tartalmaz, és ezekre a szavakra épülő játékok fejlesztik a gyermekek aktív szókincsét és szövegértését.

A Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja és az MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoportja (DTTK) által kifejlesztett eLea program

(<https://edia.hu/elea/fejleszd-szokincsed/>) is tartalmaz specifikusan a tanulók olvasáson keresztül történő szókincsének fejlesztésére kidolgozott programot. A Fejleszd a szókincsed! című program a formatív értékelés elméletére építve a szóolvasó készség fejlesztését célozza a magyar köznyelvben leggyakrabban előforduló 5000 szavas korpussszal. A rendszer a Nagy (2004) által kidolgozott feladatokra alapozva fejleszt és értékeli a szóolvasó készség négy dimenziójában (címszó-, toldalékos-szó, szinonima-, szójelentés-olvasás) (Magyar, 2022).

Az anyanyelvi szókincsét fejlesztő programok hatásvizsgálatáról viszonylag kevés kutatás érhető el. Segers és Verhoeven (2003) holland óvodások körében végzett számítógép alapú program segítségével szókincsfejlesztést. A program két évig tartott. A szókincsfejlesztő foglalkozásokon 15 héten keresztül heti két alkalommal a gyerekek rövid meséket néztek, majd ahhoz kapcsolódó játékos, a mese szókincséhez kötődő feladatokat oldottak meg. Egy-egy foglalkozás körülbelül 15 percig tartott. A program hatékonyságát egyrészt a program szavait tartalmazó, másrészt a program szókincsétől eltérő szavakra építő szókincseszettekkel mérték mind a fejlesztésben résztvevők, mind a kontrollcsoport esetében. A második év végére a programtól függetlenül mérő szókincseszeten a gyerekek szignifikánsan jobb eredményeket értek el mind a kontroll-, mind a fejlesztőcsoportban. A program szavait tartalmazó tesztnél a fejlesztésben részt vevő csoport diákjai szignifikánsan magasabban teljesítettek az utóteszten, mint az előteszten.

Coyne és munkatársai (2004) szintén óvodások körében vizsgálták a gyerekek szókincsének változását mesekönyvi szövegekre épülő szókincsfejlesztő foglalkozások keretében. A foglalkozások célja a szókincs bővítése mellett a szövegértés fejlesztése is volt. A foglalkozások alapját a kiválasztott szövegek felolvasása és a szövegben lévő szavakkal való interaktív foglalkozás adta. Két típusú foglalkozást tartottak. A különbség a foglalkozások időtartamában és a szavak feldolgozásának részletességében volt. Az egyik típusú foglalkozáson a gyerekek meghallgatták a történetet, ezt követően megbeszélték a szövegek ismeretlen szavait, kifejezéseit. A másik típusú foglalkozáson több időt szántak az ismeretlen szavak magyarázatára, új kontextusba is helyezték azokat és több feladaton keresztül gyakorolták is. A fejlesztő hatás a második esetben bizonyult erőteljesebbnek, azaz azon diákoknál, akik több időt töltöttek a mesék feldolgozásával és nagyobb mélységben ismerték meg az új szavakat. E komplex célzott fejlesztés a követéses kutatási eredmények alapján is hatékonyabbnak és tartósabbnak bizonyult.

Segers és munkatársai (2007) sajátos nevelési igényű gyermekek körében végzett számítógépes szókincsfejlesztést. Mindkét csoport tagjai jelentős fejlődést mutattak a fejlesztési időszak alatt, azonban a fejlesztésbe bevont diákok jelentős mértékben több új szót sajátítottak el a fejlesztés során, mint a kontrollcsoportba tartozó társaik.

Magyar anyanyelvi szókincsfejlesztő programok hatékonyságvizsgálatáról tudomásunk szerint nem állnak rendelkezésre publikált eredmények, azonban vannak a szókincs mérésére kidolgozott programok – ezekről korábbi tanulmányunkban számoltunk be (l. Magyar, 2022; Magyar et al., in press). Szintén nincs arra vonatkozóan publikált kutatási eredmény, hogy korábban kidolgoztak volna olyan szókincsfejlesztő programot, amely az általános iskolában használt tankönyvek korpuszára épülően bármelyik 1–8. évfolyamon tanuló diák számára releváns lenne.

Összességében nemzetközi viszonylatban és hazánkban is léteznek olyan, anyanyelvre alapozott online szókincsfejlesztő programok, amelyek az általános iskolai korosztály szókincsének fejlesztését célozzák, ezekről azonban kevés hatásvizsgálat készült. A létező programok elsősorban a köznyelvi szövegek korpuszát veszik alapul. Nem érhető el olyan magyar nyelven kidolgozott program, amely specifikusan az általános iskolai tankönyvekben előforduló, a tanulás szempontjából kulcsfontosságú szókincs fejlesztését célozza. Ez indokolja a jelen kutatást, illetve a hasonló jellegű programok kidolgozását.

Kutatási kérdések

A tanulmányban ismertetett elemzésekben arra kerestünk választ, hogy (1) a kidolgozott online szókincsfejlesztő program mennyire megbízhatóan és (2) hatékonyan alkalmazható 2–4. évfolyamos diákok körében, továbbá (3) a fejlesztőprogram feladatai tartalomfüggetlen vagy a tartalomba ágyazott szókincs megértésének fejlesztését támogatják-e nagyobb mértékben évfolyamonkénti bontásban.

Módszerek

Minta

A kutatásban kétféle mintavételi eljárást alkalmaztunk. Egyrészt véletlenszerűen kiválasztottunk tíz általános iskolát, melyek között szerepelt tankerületi és egyházi általános iskola is. Minden bevont iskola az érvényben lévő általános tanterv szerinti oktatást végez. A részt vevő iskolákon belül rétegzett mintavételt használtunk, melyben az évfolyamokat tekintettük külső rétegeknek. Az iskolák 2., 3. és 4. évfolyamos tanulói vehettek részt a kísérletben. A fejlesztésben való részvétel önkéntes volt, egy-egy osztályból a jelentkező tanulók vettek részt a fejlesztésben, vagyis ugyanabból az osztályból volt kontroll- és kísérleti csoportba tartozó tanuló is. Tudomásunk szerint a csoportok között nem volt jelentős eltérés a tanulmányi eredményekben. Minden részt vevő évfolyamban a diákok közel fele a normál tanórai tevékenységeken felül célzott szókincsfejlesztésben részesülő fejlesztőcsoportba került, másik fele a kontrollcsoportba, akik nem vettek részt tanórán kívüli extra fejlesztésben. Mindkét csoport tagjai ugyanazt az elő- és az utótesztet oldották meg. A kutatásban összesen 798 diák vett részt, ebből 404 a fejlesztésben, 394 a kontrollcsoportban (1. táblázat).

1. táblázat. A minta részletes adatai

Évfolyam	Kísérleti (n)	Kontroll (n)	Kísérleti (év) M (SD)	Kontroll (év) M (SD)
2.	118	112	9,30 (0,58)	9,36 (0,55)
3.	132	149	10,18 (0,65)	10,22 (0,56)
4.	154	133	11,21 (0,56)	11,15 (0,52)

A fejlesztő- és mérőeszköz bemutatása

Fejlesztőprogram

A szókincsfejlesztő program online tanulási környezetben az eDia rendszer használatával valósította meg a 2–4. évfolyamos tanulók fejlesztését (Csapó & Molnár, 2019; Molnár & Csapó, 2019; <http://edia.hu/ok/>). A feladatokban felhasznált több 1000 szóból álló korpusz összeállításához az Oktatási Hivatal által 1–8. évfolyamra kiadott magyar nyelv és irodalom, matematika, környezetismeret, történelem, természetismeret, biológia, fizika, földrajz és kémia tankönyveket használtuk fel. A könyvekben található szövegek, képek digitális feldolgozását követően egy, a szavak találati helyét, gyakoriságát tartalmazó adatbázist állítottunk öz-

sze. Az adatbázis összesen 2 310 969 szót tartalmazott 13 772 különböző szóval. Az adatbázisba a tankönyvek szövegeivel együtt a szövegek megértését támogató szómagyarazatok is bekerültek, mivel ezek is hozzájárulnak a tanulók szókincsének gyarapításához. A különböző formátumban elérhető tankönyvek feldolgozásához és az adatbázis összeállításához szükséges programot Molnár Gyöngyvér irányítása mellett az SZTE OK és az MTA-SZTE DTTK fejlesztője, Makay Géza készítette. Az elemzések alapján megállapítható, hogy 2. évfolyamon 4079 különböző szót, 3. évfolyamon 4506 különböző szót, 4. évfolyamon 4954 különböző szót tartalmaznak az elemzett tankönyvek. Ezekből a szavakból a leggyakoribb 5000 szóra építettük fel a fejlesztőprogram alsó tagozatos diákoknak szóló részét, integrálva a magyar nyelv és irodalom, matematika és környezetismeret tankönyvek szókészletét (Magyar et al., in press).

A program két különböző nehézségi szinten tartalmazott szókincsfejlesztő feladatokat. Minden szint két modulból állt. Az első szint a szóértésre és a szóolvasásra, a második a mondatértésre és rövid meseszövegek értelmezésére helyezte a hangsúlyt. Szintenként mind a nyolc modulban különböző feladattípusok közül választhattak a tanulók, és a kiválasztott feladatból tízes sorozatokon keresztül gyűjthettek pontokat. A rendszer a számítógépes játékok mintájára számolta az összegyűjtött pontokat, és annak függvényében engedte a tanulókat a következő szintre, hogy összegyűjtötték-e a továbblépéshez szükséges előre meghatározott minimum pontot. A pontgyűjtés, a különböző szintek elérésének lehetősége és a gyermekközpon-tú design élményszerűvé és motiválóvá tette a program használatát a tanulók számára.

Az alkalmazott feladattípusok a szavak terjedelmének és mélységének fejlesztésére fókuszáltak (Binder et al., 2016; Coyne et al., 2004; Dagnaw, 2023; Ouellette, 2006; Proctor et al., 2011; Tong & Tong, 2022; pl. betűzés, szinonimák, ellentétpárok, definíciók). A programban szerepeltek morfológiai, szemantikai és szintaktikai területet fejlesztő gyakorlatok (Ehri, 1997, 2000; Dujardin et al., 2023; Kim & Petscher, 2023; Perfetti, 2007; Perfetti & Stafura, 2014) (pl. toldalékok megállapítása, mondatok kiegészítése). Más fejlesztőprogramokhoz hasonlóan a különböző szófajú szavakat vegyesen alkalmaztuk (Gonzalez et al., 2010; Loftus et al., 2010; Neuman & Dwyer, 2011), ám összességében igék, főnevek és melléknevek előfordulása volt a leggyakoribb. Bármelyik feladattípus bármennyiszer megoldható volt, miután a mesterséges intelligencia adta egyik lehetőséget, az automatikus itemgenerálást alkalmaztuk a feladatok felépítése során, de olyan előre meghatározott szerkezetben, ami biztosította a feladatok megfelelő reliabilitását, objektivitását és validitását. Az 1. ábra a fejlesztőprogram egy feladatát mutatja, ahogy a rendszer egy előre meghatározott algoritmusnak megfelelően egy előre meghatározott adatbázisból generálja a különböző válaszlehetőségeket a feladatba.



1. ábra
Feladatok a fejlesztőprogramból

A fejlesztőprogramba a teljes mértékű adaptivitás, interaktivitás és minél hatékonyabb fejlesztés érdekében a segítségkérés lehetőségét is beépítettük. Ha a tanuló elakadt, a Segítség gombra kattintva rövid magyarázatot kapott a feladatmegoldáshoz. A gyűjtött pontszámát is figyelemmel kísérhette saját felületén, valamint a program végén ugyancsak kapott visszajelzést. Az automatikus és azonnali visszajelzés az eDia visszajelző modulján keresztül valósult meg. Így a tanulók eredményüket rögtön megismerhették, a tanárok pedig letölthették a tanulók eredményét utólag. A tapasztalatok szerint a visszajelzés és annak gyors, lehetőség szerint azonnali elérhetősége nagymértékben segíti a pedagógus fejlesztőmunkáját (Molnár & Csapó, 2018; Panadero & Lipnevich, 2022).

Elő- és utóteszt

A fejlesztőprogram kontrollcsoportos hatásvizsgálatához kidolgoztunk egy, a program feladataitól jelentős mértékben különböző típusú feladatokat tartalmazó számítógép alapú teszt. A különböző típusú feladatok alkalmazását a tesztre tanítás lehetőségének elkerülése indokolta. A teszt feladatai egyaránt mérték a tanulók szókincsének terjedelmét és szókincsük mélységét. A teszt 75 itemből állt, melynek kétharmada szövegtől, adott kontextustól függetlenül vizsgálta a tanulók szókincsét. Ezeknél a feladatoknál négyféle feladattípust alkalmaztunk: (1) adott hívóképhez kapcsolódó szavakról kell dönteni, hogy jelentésük illik-e az adott képre vagy nem; (2) összetett szavakról kell eldönteni, hogy az adott szó létezik vagy nem; (3) a szóasszociációs tesztek mintájára egy megadott hívószóhoz kell kiválasztani hat megadott szó közül hármát, melyek jelentése a legközelebb áll a hívószóhoz; (4) öt szó alapján kell eldönteni a megadott definíciókról, hogy van-e kapcsolatuk a megadott szavak közül valamelyikkel.

A feladatok egyharmada konkrét szövegbe, tartalomba ágyazva monitorozta a diákok szókincsének terjedelmét és mélységét. Ezeknél a feladatoknál a szöveggörnyezet segítette a tanulókat benne szereplő szavak jelentésének megértésében. A feladatok között szerepelt szinonima és ellentétes jelentésű szavak megkeresése, illetve a szöveg tartalmára vonatkozó igaz-hamis és többszörös választást igénylő feladat is (2. ábra). A tesztet előzetesen validáltuk és a reliabilitása is megfelelő volt (Magyar et al., in press). A rendszerbe épített automatikus pontozás objektív értékelést biztosított, ami alapján minden tanuló ugyanarra a válaszra ugyanolyan értékelést kapott, mivel a rendszer beállítása a javítókulcs alapján adja a pontokat, elősegítve ezzel a tesztek objektivitását és reliabilitását (Csapó, 2003; Molnár & Csapó, 2019).



2. ábra
A szókincsmérő teszt egyik feladata

Adatfelvétel

A kutatásban kontrollcsoportos kísérleti elrendezést használtunk, melyben külső független változóként szerepelt a fejlesztőprogram, és a tanulók szokásának a változása függő változóként jelent meg. Elő- és utótesztel mértük, hogy a fejlesztőprogram hatására mekkora változás következett be a fejlesztőcsoportnál. Ahhoz, hogy a hatást ki tudjuk mutatni, a kontrollcsoport és a fejlesztőcsoport is megírta az elő- és az utótesztet. Az elő- és utóteszt megoldására az iskola által biztosított tanórákon került sor öt hónapos különbséggel. Az előteszt megoldását követően a kísérleti csoport tagjai ez alatt az öt hónap alatt célzott, személyre szabott fejlesztésben részesültek az iskola által biztosított tanórán vagy tanórán kívüli foglalkozáson. Az elő- és utóteszt adatfelvétele, valamint a fejlesztő feladatok megoldása online formában történt az adott iskola számítógépes tantermében. A tanulók minden esetben az eDia online rendszerben dolgoztak (Csapó, & Molnár, 2019; Molnár & Csapó, 2019). Az elő- és utóteszt megoldásával egy-egy tanórányi időt töltöttek el. A fejlesztőfeladatok megoldása és a feladatokkal való gyakorlás nem volt minimum vagy maximum időhöz kötve. A részt vevő tanulók hetente egy-három alkalommal foglalkoztak a programmal. Egy alkalommal 10-15 percet vett igénybe a fejlesztés.

A pedagógusok előzetes tájékoztatást kaptak a kutatásról, valamint megkapták a fejlesztőprogram részletes leírását és megismerhették az eDia-rendszer működését. A program eléréséhez egyedi azonosítókat küldtünk ki, ami csak a részt vevő iskolák számára volt tanulóként azonosítható. A fejlesztőprogram kizárólag az iskolák számára eljuttatott internetes linken keresztül volt elérhető az előzetesen meghirdetett időszakon belül. A fejlesztőprogram feladatainak megoldása nem igényelt pedagógusi segítséget, azokon a tanulók önállóan, tanári segítség nélkül dolgoztak. A feladatok technikai működésére vonatkozó észrevételeket a felügyelő tanárok továbbították részünkre. A feladatokra történő válaszadási lehetőségek ismerősek voltak a diákok számára (pl. „Kattints rá!”, „Húzd oda!”).

A program első szintjén szereplő feladatokban a tanulók kivétel nélkül meghallgathatták a feladatok utasítását és a feladatban szereplő további feliratokat. Ezzel az olvasás-szövegértés képességszintjének szerepét igyekeztünk csökkenteni. A hangfelmondást egy képzett kolléga végezte, aki az eDia-rendszer 1–3. évfolyamos feladatainak narrációját is biztosítja. A tanulói adatok kezelése az etikai szabályok betartásával történt, a tanulói adatokat és válaszokat bizalmasan kezeltük és kezeljük, harmadik fél rendelkezésére nem bocsátjuk.

Eljárások

Az eredmények elemzéséhez az SPSS Statistics programot használtuk. Az elemzések a kutatási kérdéseknek megfelelően kiterjedtek az elő- és utóteszt megbízhatóságának monitorozására (Cronbach- α), a fejlesztés során alkalmazott feladattípusok működésében rejlő különbségek feltérképezésére (ANOVA), valamint a különböző évfolyamra járó diákok fejlődésében detektált azonosságok és különbségek elemzésére (ANOVA). A hatásméretet Cohen-d értékével számoltuk (Lenhard & Lenhard, 2016). A hatás nagyságának meghatározásánál a Cohen-d hatásnagyság-intervallumokat vettük alapul (kicsi: 0,1–0,3; közepes; 0,3–0,5; nagy: 0,5 felett).

Eredmények

A tesztek megbízhatósága

A fejlesztőprogram hatásának elemzését biztosító teszt megbízhatósági mutatóját évfolyamonkénti bontásban a 2. táblázat mutatja. A teljes teszt mind a fejlesztés előtt, mind utána, valamint minden évfolyamon magas megbízhatósági értékkel működött (Cronbach- α = 0,87–0,92). A tesztfeladatok megbízhatóságát típusonként elemezve is elfogadható értékeket kaptunk mind az elő-, mind az utóteszt esetén minden évfolyam esetében (Cronbach- α = 0,77–0,88).

2. táblázat. Az elő- és utóteszt reliabilityása (évfolyam, feladattípus, teljes teszt esetében)

Teszt	Évfolyam	Cronbach- α (tartalomfüggetlen)	Cronbach- α (tartalomba ágyazott)	Cronbach- α (teljes teszt)
Előteszt	2.	0,88	0,82	0,91
	3.	0,79	0,83	0,87
	4.	0,83	0,82	0,89
Utóteszt	2.	0,87	0,86	0,92
	3.	0,77	0,82	0,86
	4.	0,84	0,82	0,89

A fejlesztőprogram hatásvizsgálata az elő- és az utóteszt eredményei között mért hatásméret alapján

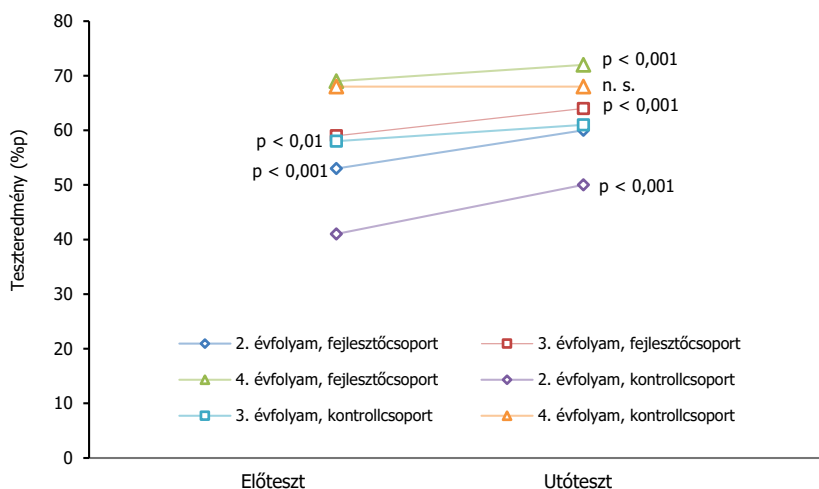
A program fejlesztőhatását kontrollcsoportos vizsgálattal, valamint az elő- és az utóteszten nyújtott teljesítmények összehasonlításával mértük. Az utóteszten nyújtott teljesítmény alapján a fejlesztési időszak alatt mind a kontrollcsoport, mind a fejlesztésben részt vevő csoport tagjai is – a 4. évfolyamosok kivételével – szignifikáns fejlődést mutattak (3. ábra). A kontroll- és a fejlesztőcsoport diákjainak átlagos teljesítményét összehasonlítva a 2. évfolyam kivételével mindenhol szignifikáns a hatásméret. A 3. évfolyamosok esetében átlagosan a szórás 15%-ával fejlődtek a diákok (Cohen- d = 0,15), míg a 4. évfolyamon az átlagos fejlődés mértéke a szórás ötödének felelt meg (Cohen- d = 0,20).

A program tartalomfüggetlen és tartalomba ágyazott szókincsfejlesztésre irányuló hatékonyságvizsgálata évfolyamonként

Annak vizsgálatára, hogy a fejlesztőprogram feladatai a tartalomfüggetlen vagy a tartalomba ágyazott szókincs megértésének fejlesztését támogatja-e nagyobb mértékben, a fejlesztőprogram feladatait két részterületen vizsgáltuk. Egyrészt azt elemeztük, hogy a program mennyire hatékony az adott évfolyamokon a tartalomfüggetlen, azaz a kontextusba ágyazás nélkül történő szókincs fejlesztésében, illetve ahhoz képest mennyiben viselkednek máshogy a tartalomba ágyazott szókincsfejlesztő feladatok a különböző évfolyamokon (3. táblázat). Az elemzés során a fejlesztő- és a kontrollcsoport diákjainak teljesítményeit hasonlítottuk össze a teljes tesztre nézve és feladattípusok szerinti bontásban.

A fejlesztőcsoport a tartalomfüggetlen feladattípus előteszt eredményeit tekintve a 4. évfolyam szignifikáns elkülönülését mutatta. A 2. és a 3. évfolyam tanulóinak eredményeit nem

különítette el a teszt egymástól szignifikánsan. A tartalomba ágyazott feladattípus minden évfolyam szignifikáns eltérést jelezte. A legalacsonyabb eredményt a 2. évfolyamosok érték el, míg a legmagasabb eredményt a 4. osztályosok.



3. ábra

A fejlesztő- és a kontrollcsoport elő- és utóteszten elért eredményei (a teljesítménypontok összekötése az elő- és utóteszt között eltelt öt hónap alatti átlagos fejlődési tendenciák vizualizálását szolgálják)

3. táblázat. A fejlesztőcsoport előteszt-eredményeinek feladattípus szerinti összehasonlítása az évfolyamok eredményeinek alapján

Feladattípus	Évfolyam	M %p (SD)	Különbség	p <	F
Tartalomfüggetlen	2.	56 (16)	{2 = 3 < 4}	0,001	27,14
	3.	61 (15)			
	4.	69 (14)			
Tartalomba ágyazott	2.	46 (19)	{2 < 3 < 4}	0,001	56,26
	3.	55 (20)			
	4.	70 (18)			

Az utótesztre a tartalomfüggetlenül mérő feladattípus esetében minden évfolyam eredménye szignifikáns eltérést jelzett (4. táblázat). Évfolyamonként egyre magasabb az eredmény. A tartalomfüggetlenül mérő feladattípusnál a 4.-esek eredményeit különítette el a teszt, míg a 2. és a 3. osztályos részminták eredménye között nem mutatott szignifikáns különbséget. Ugyanez a tendencia a teljes utóteszt esetében is. Itt is a 4. évfolyamos tanulók érték el a legmagasabb eredményt, míg a 2. és a 3. osztályos tanulók teljesítménye között diagnosztizáltunk szignifikáns különbséget. A tartalomfüggetlenül mérő feladattípuson az évfolyamok eredménye elkülönült az utótesztre. A tartalomba ágyazott feladattípusok nem jeleztek szignifikáns különbséget a 2. és a 3. évfolyamosok eredménye között, a 2. osztályosok teszteredményben felzárkóztak a 3. osztályosok eredményéhez.

4. táblázat. A fejlesztőcsoport utóteszt-eredményeinek feladattípus szerinti összehasonlítása az évfolyamok eredményei alapján

<i>Feladattípus</i>	<i>Évfolyam</i>	<i>M %p (SD)</i>	<i>Különbség</i>	<i>p <</i>	<i>F</i>
Tartalomfüggetlen	2.	61 (16)	{2 < 3 < 4}	0,001	21,35
	3.	66 (12)			
	4.	72 (14)			
Tartalomba ágyazott	2.	56 (21)	{2 = 3 < 4}	0,001	31,64
	3.	60 (19)			
	4.	73 (17)			

A kontrollcsoport esetében minden évfolyamnál az előteszt eredményei között fedezhetők fel szignifikáns eltérések (5. táblázat). Minden esetben a legalacsonyabb teljesítményt a 2. évfolyamos tanulók mutatták. A 4. évfolyamosok teszteredményei voltak a legmagasabbak mindkét feladattípuson.

5. táblázat. A kontrollcsoport előteszt-eredményeinek feladattípus szerinti összehasonlítása az évfolyamok eredményeinek alapján

<i>Feladattípus</i>	<i>Évfolyam</i>	<i>M %p (SD)</i>	<i>Különbség</i>	<i>p <</i>	<i>F</i>
Tartalomfüggetlen	2.	44 (17)	{2 < 3 < 4}	0,001	86,86
	3.	59 (13)			
	4.	68 (13)			
Tartalomba ágyazott	2.	35 (16)	{2 < 3 < 4}	0,001	104,56
	3.	55 (19)			
	4.	68 (18)			

A kontrollcsoport utótesztjének eredményei a tartalomfüggetlenül mérő feladattípuson a 2. osztályos tanulók legalacsonyabb eredményét mutatták (6. táblázat). Eredményük szignifikánsan elkülönült a 3. és a 4. osztályosokétól is. A tartalomba ágyazott feladattípuson az évfolyamok eredményei között szignifikáns a különbség. Minden esetben a 2. évfolyamosok érték el a legalacsonyabb átlagot, míg a 4. évfolyamosok a legmagasabbat. Az elő- és az utóteszt eredményeit tekintve az a következtetés vonható le, hogy az előteszten szignifikáns különbségek voltak az évfolyamok között mindkét feladattípuson. Az utótesztre a 3. és a 4. évfolyamosok eredménye között nem volt különbség.

6. táblázat. A kontrollcsoport utóteszt-eredményeinek feladattípus szerinti összehasonlítása az évfolyamok eredményeinek alapján

<i>Feladattípus</i>	<i>Évfolyam</i>	<i>M %p (SD)</i>	<i>Különbség</i>	<i>p <</i>	<i>F</i>
Tartalomfüggetlen	2.	54 (18)	{2 < 3 = 4}	0,001	11,67
	3.	61 (13)			
	4.	67 (14)			
Tartalomba ágyazott	2.	42 (20)	{2 < 3 < 4}	0,001	35,29
	3.	60 (18)			
	4.	70 (17)			

Diszkusszió

Jelen tanulmányban három kutatási kérdést fogalmaztunk meg. Elsőként arra kerestünk választ, hogy a vizsgálatban alkalmazott fejlesztőprogram mennyire megbízhatóan alkalmazható 2–4. évfolyamos diákok körében szókincsfejlesztésre. A vizsgálat eredménye szerint a mérőtesztek reliabilitása megfelelő volt minden évfolyamon és feladattípusban. Az eredmények szerint a teszt az évfolyamokat jól elkülönítette, a magasabb évfolyamok szignifikánsan magasabb eredményt értek el, mint az alsóbb évfolyamok. Eredményeink összhangban állnak korábbi kutatás reliabilitásvizsgálatával (Magyar et al., in press).

Második kutatási kérdésben a tanulók elő- és utóteszt eredményei közötti különbségek vizsgálata alapján elemeztük a fejlesztőprogram által kimutatható hatásméretet. Az adatok alapján a 4. évfolyam kivételével mind a fejlesztő-, mind a kontrollcsoport jelentősen fejlődött. A 2. évfolyamon a fejlesztőcsoportban nem volt kimutatható a program hatása, a 3. és a 4. évfolyamokon azonosítottunk jelentős hatást. Ez egybeesik Segers és Verhoeven (2003) eredményeivel, akik szintén az idősebb korosztály körében tudtak fejlesztőhatást kimutatni számítógépes fejlesztőprogrammal.

A harmadik kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy a fejlesztőprogram a tartalomfüggetlen vagy a tartalomba ágyazott szókincs megértésének fejlesztésében hatékonyabb-e a különböző évfolyamok vonatkozásában. Ennek mérésére az elő- és az utótesztben is kétféle feladattípust alkalmaztunk, a szókincset tartalomtól függetlenül, valamint tartalomba ágyazottan mérő feladatokat. A fejlesztőcsoportban a tartalomtól függetlenül mérő feladattípus az évfolyamok eredményeit jól elkülönítette az utótesztre vonatkozóan. Azonban a tartalomba ágyazott feladattípus, valamint a teljes teszt vonatkozásában nem volt különbség a 2. és a 3. évfolyam eredménye között, vagyis a teszt eredményei azt jelezték, hogy a 2. osztályosok felzárkóztak a 3. évfolyamosokhoz szövegértés tekintetében. Ez valószínűleg annak tulajdonítható, hogy a 2. osztályosok már olvasásórán egyre többet olvastak rövid szövegeket, és így a szövegbe ágyazott szavak felismerése és értelmezése könnyebben ment számukra az előteszthez képest. A kontrollcsoportban az elő- és az utóteszt eredményeit tekintve az előteszt szignifikáns különbségeket mutatott az évfolyamok között mindkét feladattípuson. Az utóteszten a 3. és a 4. évfolyamosok eredménye között a tartalomtól függetlenül mérő feladatok esetében a teszt nem mutatott ki szignifikáns különbséget. Összességében a kontrollcsoportban a 2. évfolyamon a kontrollcsoportban a tartalomba ágyazott feladattípus továbbra is nehezebbnek bizonyult, ellentétben a fejlesztőcsoport eredményeivel, itt szignifikánsan jobban teljesítettek a fejlesztés végén ebben a feladattípusban.

Összességében a tanulók szókincsében a kutatásba bevont minta esetében az évfolyambeli különbségek nem mutatkoztak meg jelentősen. Mind a fejlesztésbe bevont tanulók, mind a kontrollcsoport tanulói szignifikáns fejlődést mutattak a fejlesztési időszak végére. A 2. évfolyamon nem, a magasabb évfolyamokon ki tudtuk mutatni a program fejlesztőhatását. Valószínűleg az olvasási képességük akkora mértékben fejlődött a tananyag elsajátításával is, hogy az évfolyamokon elvárt szavak jelentését, helyesírását a programtól függetlenül is megismerték. A kísérleti csoport mellett a kontrollcsoport is jelentős fejlődést mutatott, az utóteszten ők is szignifikánsan magasabb eredményt értek el.

Valószínűsítjük a feltárt hatásméret alapján, hogy a fejlesztőprogram hatása a felső tagozaton lesz igazán jelentős. Ennek az lehet a magyarázata, hogy alsó tagozaton az olvasástanítás még beépül a magyar nyelv és irodalom órák menetébe, nagyobb hangsúlyt kap az egyes szavak megértése, azok magyarázata, valamint az olvasott szövegek értelmezése. Felső tagozaton az olvasástanítás, a szótanítás már nem kap külön szerepet, a tanulóknak képesnek kell lenniük

önálló szövegértésre, az olvasott szövegek önálló feldolgozására, aminek feltétele a megfelelő szaknyelvi szókincs ismerete.

Összegzés és következtetések

A kutatás célja az általános iskola alsó tagozatos tanulói számára kifejlesztett online szókincsbővítő program hatékonyságvizsgálata volt. A kutatást az indokolta, hogy – a hazánkban elérhető anyanyelvi szókincsfejlesztő programokat megvizsgálva –, nem áll az általános iskolákban tanító pedagógusok rendelkezésére olyan szabadon felhasználható, az általános iskolák tankönyvi korpuszára épülő szókincsfejlesztő program, amely hatékonyan segítheti a tanulókat az iskolában elvárt tankönyvi szövegek szókincsének megértésében. Gonzáles és munkatársai (2009) is megerősítették azt, hogy a kritikus fontosságú szókincs elsajátítását nagymértékben segíti, ha célzott fejlesztés keretében gyakorolják használatukat többféle feladattípuson és kontextuson keresztül. Fejlesztőprogramunk további előnye, hogy azonnal visszajelzést nyújt a tanulóknak, valamint időben van lehetőség korrekcióra. Korábbi kutatási eredmény már megerősítette az azonnali visszajelzés előnyét (Molnár, 2011; Panadero & Lipnevich, 2022).

A lemaradók és a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésében is hatékony lehet programunk. Körükben zajlottak már vizsgálatok, ilyen például Bishara (2019) és Segers és munkatársai (2007) kutatása. Azonban a jövőben arra is hangsúlyt helyezünk, hogy a programunk szintjeit minden tanuló, vagyis a felsős tanulók is az első szintről kezdjék el. Így egyrészt nem fordulhat elő, hogy a tanulók tévesen becsülik meg saját tudásukat és magasabb szintről indulnak. Gonzales és munkatársai (2010) nyomán azt is figyelembe vesszük, hogy az alacsonyabb szókinccsel rendelkező tanulók is lépésről lépésre haladjanak, és intenzívebb fejlesztésben vegyenek részt, így profitálva a programból. Arra is hangsúlyt kell fektetni, hogy a tanulók ne csupán egyszer ismerjék meg a szavakat és azok jelentését, hanem többféle helyzetben találkozzanak velük és többféle jelentésüket ismerjék meg (Li & Kirby, 2015).

Hazánkban egyedülálló módon, az általános iskolák tankönyvi korpuszára alapuló szókincsfejlesztő programot dolgoztunk ki, ami alkalmas egyrészt diagnosztikai célra, ezáltal lehetővé téve a mérésen alapuló fejlesztést, valamint a fejlesztés céljára való alkalmazást. A program szabadon használható az iskolák számára, mivel számítógép alapú, így azonnali visszajelzést ad diáknak, tanárnak egyaránt. A beépített játékalapú program élményalapú tanulást biztosít a gyerekek számára, ezáltal motiválva őket a program használatára. A jövőben a program további fejlesztése várható, ami a felső tagozatos tanulóknak is lehetőséget biztosít a tankönyvi szókészlet elsajátítására, begyakorlására, ezáltal segítve az iskolák segítő-fejlesztő munkáját.

Limitáció

A kutatás egyik korlátja a minta mérete. További elemzést igényel, hogy a 2. évfolyam esetében miért nem mutatkozott jelentősebb fejlesztőhatás. A kutatás másik korlátja, hogy a tanulók olvasással szembeni attitűdjére nem tért ki, valamint az olvasással kapcsolatos nézeteit, véleményét nem mutatta be. A kutatás harmadik korlátja, hogy nem vizsgáltuk a tanulók szocioökonómiai státuszát, így nem tudtunk válaszolni arra a kérdésre, hogy a családi háttér mennyiben befolyásolta a tanulók szókincsét. Ezekre a kérdésekre további kutatások adhatnak

választ. További korlát, hogy a kutatás megbízható adatokkal szolgál a bevont mintára vonatkozóan, azonban nem prognosztizálják a fejlesztőprogram hatásméretének nagyságát újabb fejlesztések alkalmával.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást és a tanulmány megírását az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata (KOZOKT2021-16) és az OTKA K135727 projekt támogatta.

Irodalom

- Baker, D. L., Alberto, P. C., & Macaya, M. M. (2022). Relation between the essential components of reading and reading comprehension in monolingual Spanish-speaking children: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34, 2661–2696. doi: [10.1007/s10648-022-09694-1](https://doi.org/10.1007/s10648-022-09694-1)
- Binder, K. S., Cote, N. G., Lee, C., Bessette, E., & Vu, H. (2016). Beyond breadth: The contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers. *Journal of Research in Reading*, 40(3), 333–343. doi: [10.1111/1467-9817.12069](https://doi.org/10.1111/1467-9817.12069)
- Bishara, S. (2019). The orthographic depth and promotion of students with learning disabilities. *Cogent Education*, 6(1), 1646384. doi: [10.1080/2331186X.2019.1646384](https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1646384)
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12(3), 145–162. doi: [10.1207/s15327035ex1203_3](https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_3)
- Csapó, B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B., & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522. doi: [10.3389/fpsyg.2019.01522](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522)
- Dagnaw, A. T. (2023). Revisiting the role of breadth and depth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Cogent Education*, 10, 2217345. doi: [10.1080/2331186X.2023.2217345](https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2217345)
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., Collins, M. F., Hadley, E. B., Newman, K., Rivera, B. L., Ilgez, H., Nicolopoulou, A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341–356. doi: [10.1016/j.ecresq.2018.07.012](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.07.012)
- Dujardin, E., Ecalle, J., Auphan, P., Bailloud, N., & Magnan, A. (2023). Vocabulary and reading comprehension: what are the links in 7- to 10 year-old children? *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(5), 582–594. doi: [10.1111/sjop.12912](https://doi.org/10.1111/sjop.12912)
- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 237–270). Routledge.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topic of Language Disorder*, 20(3), 19–36. doi: [10.1097/00011363-200020030-00005](https://doi.org/10.1097/00011363-200020030-00005)
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M., & Simmons, L. (2010). Developing low-income preschoolers' social studies and science vocabulary knowledge through content-focused shared book reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 25–52. doi: [10.1080/19345747.2010.487927](https://doi.org/10.1080/19345747.2010.487927)
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris.
- Kim, Y.-S. G., & Petscher, Y. (2023). Do spelling and vocabulary improve classification accuracy of children's reading difficulties over and above word reading? *Reading Research Quarterly*, 58(2), 240–253. doi: [10.1002/rrq.496](https://doi.org/10.1002/rrq.496)
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). *Computation of effect sizes*. https://www.psychometrica.de/effect_size.html. doi: [10.13140/RG.2.2.17823.92329](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329)
- Li, M., & Kirby, J. R. (2015). The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 36(5), 611–634. doi: [10.1093/applin/amu007](https://doi.org/10.1093/applin/amu007)

- Loftus, S. M., Coyne, M. D., McCoach, D. B., Zipoli, R., & Pullen, P. C. (2010). Effects of a supplemental vocabulary intervention on the word knowledge of kindergarten students at risk for language and literacy difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(3), 124–136. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00310.x>
- Magyar, A. (2022). Iskolába lépő és iskolás korú gyermekek szókincsének mérése – szakirodalmi áttekintés. *Magyar Pedagógia, 122*(3), 169–185. doi: [10.14232/mped.2022.3.169](https://doi.org/10.14232/mped.2022.3.169)
- Magyar, A., Habók, A., & Molnár, Gy. (2023). Számítógépes szókincsmérő teszt kisiskolás diákok részére: alkalmazhatóság, megbízhatóság, működés. *Magyar Pedagógia, 123*(1), 33–47.
- Molnár, Gy. (2011). Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány, 172*(9), 1038–1047.
- Molnár, Gy., & Csapó, B. (2018). The efficacy and development of students' problem-solving strategies during compulsory schooling: Logfile analyses. *Frontiers in Psychology, 9*, 302. doi: [10.3389/fpsyg.2018.00302](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00302)
- Molnár, Gy., & Csapó, B. (2019). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: az eDia online platform. *Iskolakultúra, 29*(4-5), 16–32. [10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16)
- Nagy, J. (2004). A szövevényés-készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia, 104*(2), 123–142.
- Nagy, J. (2018). *Funkcionális analfabetizmus. Megelőző fejlesztési lehetőségek*. Mozaik Kiadó.
- Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2011). Developing vocabulary and conceptual knowledge for low-income preschoolers: A design experiment. *Journal of Literacy Research, 43*(2), 103–129. doi: [10.1177/1086296X11403089](https://doi.org/10.1177/1086296X11403089)
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 554–566. doi: [10.1037/0022-0663.98.3.554](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554)
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review, 35*, 1–22. doi: [10.1016/j.edurev.2021.100416](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416)
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357–383. doi: [10.1080/10888430701530730](https://doi.org/10.1080/10888430701530730)
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). *Word knowledge in a theory of reading comprehension*. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22–37. doi: [10.1080/10888438.2013.827687](https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687)
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Harring, J. R., & Montecillo, C. (2012). The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish-English bilingual children in elementary school. *Reading and Writing, 24*, 1635–1664. doi: [10.1007/s11145-011-9336-5](https://doi.org/10.1007/s11145-011-9336-5)
- Segers, E., & Verhoeven, L. (2003). Effects of vocabulary training by computer in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning, 19*(4), 557–566. doi: [10.1046/j.0266-4909.2003.00058.x](https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00058.x)
- Segers, E., Nooijen, M., & Moor, J. (2007). Computer vocabulary training in kindergarten children with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research, 29*(4), 343–345. doi: [10.1097/MRR.0b013e328010f4e0](https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e328010f4e0)
- Steklács, J., Hódi, Á., & Török, T. (2020). Az olvasás-szövevényés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány, 181*, 11–23. doi: [10.1556/2065.181.2020.1.2](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.2)
- Tong, X., & Tong, S. X. (2022). How vocabulary breadth and depth influence bilingual reading comprehension: Direct and indirect pathways. *Learning and Individual Differences, 100*, 102227. doi: [10.1016/j.lindif.2022.102227](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102227)

ABSTRACT

PERSONALISED VOCABULARY DEVELOPMENT FOR LEARNING AND UNDERSTANDING TEXTBOOK TEXTS WITH A GAME-BASED COMPUTER SUPPORTED PROGRAM IN GRADES 2-4: CONTROL GROUP IMPACT STUDY

Anita Habók, Andrea Magyar & Gyöngyvér Molnár

Keywords: vocabulary, intervention programme, impact analysis

Reading is a complex process, which not only involves understanding the meaning of words and text, but also requires the simultaneous application of several other processes. In elementary school, reading activities get increased attention and are integrated into Hungarian language and literature lessons. More emphasis is given to word explanations and text interpretation. In later grades, there are more course materials and thus more texts to interpret, so the differences in learning performance between students are increasingly apparent. One very effective tool for developing reading comprehension is vocabulary development, specifically, the development of reading and comprehension of the words that students need in school. The aim of our research was to develop a comprehensive online vocabulary development program based on the most common corpus of more than 10,000 words found in textbooks used during the eight grades of primary school, which can be used to develop students in a personalised way, in or out of school, using game-based learning tools. In a control group study, we monitored the impacts of the development program on pupils in grades 2 to 4 using content-independent and content-embedded task types. The reliability indicators of the measurement tests were found to be adequate in all grades and for all task types. Overall, both the students in the development group and the control group showed significant improvement by the end of the intervention period, indicating the sensitivity of the selected age group to be developed. In the post-test, there was no significant difference between the results of 3rd and 4th graders in content-independent tasks. In the control group, the content-embedded task type in grade 2 also proved to be more difficult in the post-test, in contrast to the results of the development group, which performed significantly better in this task type at the end of the developmental period. The significance of the research is that the vocabulary development program offers a playful, computer-based learning environment, which can significantly contribute to the improvement of reading comprehension and learning efficiency.

Magyar Pedagógia, 123(3). 145–161. (2023)

doi: 10.14232/mped.2023.3.145

Habók Anita:  <https://orcid.org/0000-0003-0904-8206>

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.

habok@edpsy.u-szeged.hu

Magyar Andrea:  <https://orcid.org/0000-0002-0759-3158>

Hódmezővásárhelyi Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskola

H-6800 Hódmezővásárhely, Szent István tér 2.

mandrea@edu.u-szeged.hu

A tanuláshoz, a tankönyvi szövegek megértéséhez nélkülözhetetlen szókincs játékos, számítógép alapú fejlesztése
2–4. évfolyamon: kontrollcsoportos hatásvizsgálat

Molnár Gyöngyvér:  <https://orcid.org/0000-0003-4890-6904>

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.
gymolnar@edpsy.u-szeged.hu



A Magyar Pedagógia folyóirat 2020-as évfolyamának számaitól
kizárólag online formában jelenik meg.

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Megjelent 5,00 (B/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025–0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a tágan értelmezett neveléstudomány és a határtudományok minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit közlő cikket, egy kutatási terület eredményeinek szintetizáló bemutatását, és az oktatás problémáival foglalkozó elméleti elemzést egyaránt.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A kézirat benyújtásával a szerző vállalja, hogy írását korábban még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratosszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.). A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar, vagy különlegesen indokolt esetben angol nyelven lehet benyújtani. Az elfogadott angol nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (30000–60000 betű). Az angol nyelvű abstract számára 150–250 szavas összegzést kell mellékelni angol nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál megszokott bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A kéziratokat elektronikus formában a magyarpedagogia.hu címen elérhető szerkesztőségi rendszerbe kell feltölteni.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical research, theoretical contributions and synthetic research reviews within the field of Education in the broadest sense and the related social sciences. The journal publishes articles in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted manuscripts will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 30000–60000 characters) and accompanied by a 150–250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA.

Manuscripts must be submitted to the editorial system at magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

- Anett Balogh-Pécsi: Characteristics of Social Problem Solving, Coping Strategies, and Assertive Communication IN 5TH and 7TH Grade Students 99
- Fanni Földi, Norbert Szabó & Krisztián Józsa: Students' Opinions on Musical Genres 115
- Anita Habók, Andrea Magyar & Gyöngyvér Molnár: Personalised Vocabulary Development for Learning and Understanding Textbook Texts With a Game-Based Computer Supported Program in Grades 2-4: Control Group Impact Study 145