

A zenei képességek fejlődése

A zenei képesség sok faktor összessége, mely magába foglalja az éneklési és hangszeres képességeket, a zenespecifikus kognitív folyamatokat, az érzelmi és zenei tapasztalatokat, az érdeklődést, motivációt, attitűdöket és a zenei preferenciákat (Gembris, 2006). A szakirodalom alapján a zenei képességeket négy nagy csoportra osztottam (lásd melléklet 1. ábra) és e csoportokba tartozó képességek fejlődését mutatom be e tanulmányomban.

1. Zenei percepciók képességek fejlődése

A zenei hangok érzékelése, észlelése szolgál a zenei feldolgozás alapjául. „Az érzékelés során a külvilág fizikai jelei az agy számára feldolgozható jellé alakulnak át, az észlelés során azonban ezekhez az érzékleti mintázatokhoz rendeljük hozzá a környezet ingereit, eseményeit.” (Asztalos, 2016, 12.) A zenei hallásban a zenei hangok tulajdonságainak (a hangmagasságnak, a hangszínnek, a hangerőnek, a ritmusnak) észlelése szerves egységgé válik. Zenei hallásnak „az akusztikai-zenei viszonyok befogadásának, megkülönböztetésének, felismerésének, újra felismerésének és aktiválásának képességét nevezzük.” (Michel, 1974, 53.) Az információfeldolgozást segítő kognitív sémák az érzékelt jelek gondolkodás, következtetés során és a korábbi információkkal való összekapcsolódásának, majd elraktározódásának eredményeként jönnek létre (Turmezeyné és Balogh, 2009). „A zenei percepció magába foglalja az akusztikus jel analízist, a hangközviszonyok és a zene szintaktikai és szemantikai feldolgozását, valamint a zene által kiváltott (pre)motoros tevékenységeket.” (Koelsch, 2014, idézi Asztalos, 2016, 12.) A zene észlelés fejlődésének bemutatásakor Erős (1993) zenei alapképesség modelljében megtalálható képességfelosztást figyelembe véve kitértem a ritmus, a dallam, a harmónia, a hangszín, a dinamika, a metrum, a tempó és a forma észlelésének fejlődésére.

Csecsemőkorban a legfontosabb hangélmény a szülők, főként az anya és a saját hangjának észlelése. Érzékenyen reagálnak a hangszínekre, hangmagasságokra, mely utóbbival együtt a hangmagasság-megkülönböztetés képessége is megjelenik (Gembris, 2006). Ugyan észlelik a dallamot alkotó hangköz- és hangmagasságbéli különbségeket, de a dallam kontúrja szembetűnőbb a számukra (Dowling, 1985, idézi Turmezeyné, Balogh, 2009). A magasabb frekvenciájú hangokat jobban érzékelik és ebben a frekvenciatartományban érzékenyebb a hallásuk a felnőttekénél (Trainor és Zacharias, 1998, idézi Turmezeyné, 2009; McPherson, 2006). a magasabb hangon történő éneklés magasabb érzelmi töltést jelent a gyermekek számára (Trainor és Zacharias, 1998, idézi Turmezeyné, 2009). A tiszta hangközöket (oktáv, kvint, kvárt) és a konzonáns hangzást előnyben részesítik és gyakrabban is reagálnak rá (McPherson, 2006). Winkler és munkatársai kutatása szerint a zenei ütések érzékelése veleszületett tulajdonság (Winkler és mtsai, 2009). Különbséget tudnak tenni egyenletes és szabálytalan ritmusok között, majd öt hónapos kor körül az egyszerűbb ritmusokban bekövetkező változásokat is észlelik (Gembris, 2006). Ebben a korban a kisgyerekek felismerik a tempóban bekövetkező változásokat is (McPherson, 2006). Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy nagyjából öt éves korig a gyermekek a hangnak csak egy összetevőjére

tudnak fókuszálni. Egy éves kor körül képesek különbséget tenni két különböző hangmagasság között, (Weinberger, 1998).

Három-négy éves kor között a gyerekek különbséget tudnak tenni gyors és lassú tempó között (Gembris, 2006). A hangerő, a hangszín és a hangmagasság hallás utáni megkülönböztetése fejlődik ebben az életkorban (Hargreaves és Zimmerman, 1992). A három és öt év közötti gyermekek nagy része képes a ritmusok észlelésére (Reifinger, 2006). Öt év körüli gyerekek hallás után és vizuálisan is képesek különbséget tenni két különböző ritmus között (Miyamoto, 2007). Öt éves gyerekeknek a hangsúlyozás segít a ritmusok megkülönböztetésében. Ötéves korra megszilárdul az egyenletes lüktetés iránti érzék (Zenatti, 1993). Az óvodai ének-zene foglalkozások tananyaga befolyásolja a hangközhallás kialakulását, amely a kisebb intervallumokkal kezdődik, majd hat éves korban a szukcesszív hangközhallás jelentősen fejlődik (Erős és mtsai, 1993). Öt-hat éves korra egyre pontosabbá válik a hangszínek felismerése (Gembris, 2006).

Iskolakezdésre, hat-hét éves korra kialakul a szelektív hallás képessége, növekszik a figyelem időtartama (Sims, 2005; Werner, 2007), és fejlődik a tonalitásérzék (Kenney, 1997). A tonalitásérzék kulturális hatások eredményeként alakul ki (Dowling és Harwood, 1986). A dúr és moll hangsorok fogalmi megkülönböztetése csak 8–10 éves korra válik biztossá, azonban már hároméves gyerekek is képesek megkülönböztetni a dúrhoz kapcsolódó vidám és a mollhoz kapcsolódó szomorú kifejezést (Kastner és Crowder, 1990, idézi Shuter-Dyson, 1993).

Hat éves kor előtt a hangmagasság- és a dallam megkülönböztetés még nehézséget okoz (Miyamoto, 2007). Körülbelül hét éves kortól kezdve a gyerekek egynél több zenei elemre is tudnak figyelni egyidőben (Davidson és Scripp, 1988; Warrenner, 1985). Hét éves korra biztosabbá válik a tonalitásérzék (Warrenner, 1985; Kenney, 1997). A gyerekek hét éves kortól tudják megfigyelni két akkord közötti azonosságot és különbséget (Minkenberg, 1991), tehát a harmónia észlelés fejlődése hét-nyolc éves kor körülre tehető. A harmóniahallás képessége 10–12 éves korban alakul ki (Merriam, 1989), míg a tonalitásérzék 10 éves korra szilárdul meg (Serafine, 1983). A dinamikahallás képessége gyorsütemű fejlődést mutat, s már tízéves korban magas szinten teljesítenek a diákok a dinamika-felismerés feladataiban (Turmezeyné, 2007).

Az időérzék 11–12 éves korra fejlődik ki teljesen (Turmezeyné és Balogh, 2009). Tizenegy éves kor után csak abban az esetben fejlődik a melódiahallás, ha a diákok zenei képzésben részesülnek és aktívan részt vesznek a zenei cselekvésben (Gembris, 2006). Az óvodai, iskolai dalanyag jellemző vonásai tükröződnek a hallás szerkezetében (Erős és mtsai, 1993). Tíz éveseknél a dallamhallással szemben a hangközhallás nagyobb fejlettségi szintet mutatott Erős és mtsai (1993) vizsgálatában, ugyanakkor Turmezeyné és Balogh (2009) kutatása ennek ellenkezőjét igazolta, mivel a dallamban lévő hangközváltozások észlelése könnyebb, mint a dallami kontextustól függetlenített hangközök hallás utáni megkülönböztetése.

A konkrét műveleti gondolkodás szakaszában – 11 éves korra – a téri tájékozódás sikeressé válik, melynek hatására a magas-mély, felfelé-lefelé, hosszabb-rövidebb fogalmakat is pontosan tudják alkalmazni a zenére is (Cooper, 1994, idézi Turmezeyné, 2009).

A figyelem és a memória feltehetően befolyásolja a zenei hallás fejlődését is.

A zenei hallási képességek fejlettsége hozzájárul az iskolai tanuláshoz nélkülözhetetlen alapkészségek, valamint a szociális készségek fejlettségéhez is (Janurik, 2010).

2. Zenei reprodukciós képességek fejlődése

A zenei reprodukció elsősorban az éneklésben, másodsorban a zene olvasásában (kottaolvasásban) és írásban (a zene lejegyzésében) realizálódik (Laczó, 2009). A kutatásom során reprodukción egy dallam, illetve ritmus hallás utáni, emlékezetből történő vagy kottaképről való énekléssel, illetve ritmus esetén tapsolással történő megszólaltatását értem. A reprodukció során is nagy szerepet játszik a figyelem és a zenei emlékezet, zenei memória. Zenei reprodukció közé tartozik többek között a dallam-, ritmusvisszhang, daléneklés kottaképről vagy emlékezetből, hallás utáni vagy emlékezetből történő dallamírás és a kottaolvasás, lapról olvasás.

A gyermekek már csecsemőkorban emlékeznek egy dallam kisebb frázisának kontúrájára vagy hangjaira, megértik a ritmust és a zenét használják a memória támogatására (Weinberger, 1998). Az 1–2 éves kisgyerekek sokat utánoznak, imitálnak, mellyel a memóriájuk fejlődik (Fivush és Hamond, 1988; Eckerman és Didow, 1989; Eckerman és Stein, 1990) és a tanulásban is jelentős szerepet játszik az imitálás (Eckerman és Stein, 1990). A dallam hosszúsága a legfőbb meghatározója a visszaéneklésnek, a hallás szorosan összefügg a memória fejlettségével (Erős, 1993).

A gyermekek már csecsemőkorban imitálják az arc- és testmozgásokat, hangokat (Meltzoff és Moore, 1983) és 4–6 hónapos kor között egy-egy hallott hangmagasságot pontosan el tudnak találni (Miyamoto, 2007). Ebben a korban az első hangyi megnyilvánulás ereszkedő glisszandó jellegű (Gembris, 2006). A gyermekek hangjukkal való játsszával fedezik fel saját hangjuk kifejezőerejét, hatását, lehetőségeit. Tizenkettő-tizennyolc hónapos kor közöttre tehető a beszédhang és az énekhang különválása. Dowling (1985, idézi Motte-Haber, 1996) megfigyelése szerint a gögicséléstől és a beszéd-től határozottan megkülönböztethető éneklés 18 hónapos kor tájékán fedezhető fel. A második életév folyamán a gyermekek már képesek egyszerű rövid dalfrázisokat elénekelni, de ennek interpretálása még gyakran fordul improvizációba és ismétlődésekbe (Moog, 1976, idézi Gembris, 2006). A dalnak egy-egy rövid részletét ragadják meg a gyerekek, de az éneklés gyakran átcsúszik improvizálásba. A dal tanulással párhuzamosan visszaszorul az éneklésszerű spontán gögicsélés és a hangközök egyre jobban hasonlítanak a diatonikus hangrendszer hangközeire. Éneklés során a szavak, ritmusok és hangmagasságok közötti koordinációs képesség két és fél éves kor között jelenik meg (Reifinger, 2006). Két-három éves gyerekek nagy része még nem tudja tartani a tonalitást. Az egy-két éves kisgyerekek sokat utánoznak, imitálnak, mellyel a memóriájuk fejlődik (Fivush és Hamond, 1988; Eckerman és Didow, 1989; Eckerman és Stein, 1990) és a tanulásban is jelentős szerepet játszik az imitálás (Eckerman és Stein, 1990). A kisgyermekek már az első évükben ritmikusan mozognak a zenére (Warrener, 1985; Standley, 2003). A ritmikái imitációk korábban megjelennek, mint a hangmagasság vagy kontúr imitáció (Moog, 1968, idézi Turmezeyné és mtsai, 2005). Egy és három év közötti gyerekek elkezdenek spontán részt venni a zenei tevékenységekben (Weinberger, 1998; Philpott, 2001; Trehub és Hannon, 2006) és bátorítani kell őket a tapsolásra, egyszerű hangszereken való játékra, ritmusra történő mozgásra, menetelésre, ugyanakkor az egyenletes mérő majd csak később fog kialakulni (Rainbow, 1977). Ebben az időszakban a kisgyermekek zenei tevékenységét a motoros képességek vezérlik és az aktivitás gyakran a hangzás és a hangszín felfedezésére irányulnak (Swanick és Tiltman, 1986; Miyamoto, 2007). Az egyen-

letes tempó megjelenése az improvizált éneklésnél két éves korra tehető (Oerter, 1971, idézi Turmezeyné, 2009). A gyerekek ebben a korban tapasztalatok útján tanulnak (Conolly, 1972), örömmel játszanak ütőhangszereken, részt vesznek énekes játékokban, mellyel megindul a zenei alapképességek fejlődése, mint például a ritmika és dallami képesség fejlődik (Reifinger, 2006; Gembris, 2006; Kenney, 2008). A gyerekek hamarabb kezdik a ritmust tapsolni, mint egyenletesen menetelni, ugyanis ez utóbbit négy éves kor táján kezdik (Rainbow, 1977; Kenney, 1997). Három éves korig a gyermekek általában csak két különböző – egymással 1:2 arányban álló – hosszúságú hangot használnak (Moog, 1968, idézi: Turmezeyné, Máth és Balogh, 2005) Négy éves korban a gyerekek képesek egy újonnan tanult dal szövegének ritmizálását önállóan kitalálni (Brömse, 1966, idézi Bruhn és Oerter, 1993).

Három és öt éves kor között számos zenei képesség fejlődik tovább, javul a hangmagasság-összehasonlítás – bár a tonalitás tartása még bizonytalan – ; a ritmikai és éneklési képességek is tovább fejlődnek, illetve nő a hangterjedelem (Kim, 2000; Gembris, 2006; Miyamoto, 2007). Ugyanakkor a zenei készségek bemutatása terén következtetlenség figyelhető meg (pl. a hangmagasság-összehasonlítás esetében), illetve vannak olyan speciális helyzetek, amelyekben a képességek jobban működnek (pl. vokális előadásban pontosabb a ritmus) (Miyamoto, 2007). Három éves gyermekek a ritmusokat pontosabban reprodukálják vokálisan (Loong és Lineburgh, 2000; Reifinger, 2006). A négy éves gyerekek 40–60%-a tudja tartani az egyenletes mértőt tapsolás közben (Reifinger, 2006). Óvodás korban a gyerekek nonverbális eszközökkel (pl. vizuális módon vagy mozgással) pontosabban végzik a hangmagassággal kapcsolatos feladatokat (Miyamoto, 2007). Három éves kortól egyre jobban sikerül egy dal hallás utáni éneklése, de ennek a korosztálynak még nehézséget okoz, ha egy dal folyamán többször ismétlődő dallamú motívumok után megváltozik a dallam iránya. Ilyenkor hajlamosak az előbbi motívumok dallamával folytatni a dalt (Klanderman, 1979, idézi Motte-Haber, 1996). A három és öt év közötti gyermek nagy része képes a ritmusok reprodukciójára, előadására. A zenére való mozgás segíti a ritmikai képességek fejlődését, ugyanakkor fontos, hogy a ritmustaps és a mozgásos tevékenységek egyszerűek legyenek (Miyamoto, 2007). A motoros képességek öt éves korra kialakulnak. A motoros koordináció lehetővé teszi a finommotoros és a nagymotoros képességek egyre jobb összehangolását, melynek hatására a koreografált mozgások bemutatására is egyre jobban képesek válnak a gyerekek (Huang, 2007; Miyamoto, 2007). Négy éves korban válnak képessé a gyerekek arra, hogy önállóan kitalálják az újonnan tanult dal szövegének ritmizálását (Brömse, 1966, idézi Turmezeyné, 2009). Óvodás korú gyerekek jobban kedvelik a gyorsabb tempókat és pontosabbak is gyors tempóban (Huang, 2007). A harmadik és negyedik féle hanghosszúság a spontán improvizált éneklésben és ritmizálásban jelenik meg először (Moog, 1968, idézi Turmezeyné, 2009). Négy-hat év körüli gyermekek tapsolási képessége javul, és öt évesen egyenletes mérő tartása mellett képesek ritmusokat tapsolni, illetve egyszerű osztinátót kopogni (Gembris, 2006; Miyamoto, 2007). Öt éves gyerekek el tudják tapsolni egy tanult dal ritmusát (Miyamoto, 2007), ugyanakkor még nem mindig pontos a hangok és különösképpen a szünetek hosszúsága (Motte-Haber, 2002). A hallott ritmus visszhangszerű megszólaltatása könnyebb, mint másokkal együtt tapsolni. Ebben az életkorban a bonyolult ritmusok eltapsolása is még nehézséget okoz, viszont a ritmustapsolást segíti, ha a ritmushoz szöveg társul (Davidson és Colley, 1987, idézi Turmezeyné, 2009). Ami-

kor az öt éves gyermekek megtanulnak egy új dalt, akkor először a szavakat, majd a ritmust, a dallamvonalat és végül a hangközöket tanulják meg (Kenney, 1997).

Az iskolát kezdő korosztály számára még nehézséget okoz a tempó önálló, egyenletes tartása (Hargreaves, 1986; Young, 1982, idézi Gembris, 2002). Iskolakezdsre, öt-hét éves korra, pontosabbá válik a hangmagasság-összehasonlítás (Kenney, 1997), nő a hangterjedelem és az éneklési képesség is sokat fejlődik (Kim, 2000). Hat-hét éves gyermekek hangterjedelme megközelítőleg oktáv terjedelmű (Gembris, 2006). A gyerekek hat-hét éves korukra képessé válnak egy hallás után tanult dal helyes eléneklésére (Minkenberg, 1991; Davidson, 1994). A daltanulás során a gyermekek először a szavakat, majd a ritmust, a kontúrt és a hangközöket tanulják meg (Updegraf és mtsai, 1938; Petzold, 1966; Moog, 1976a, 1976b). Elsős és másodikos tanulók pontosan képesek megszólaltatni, visszatapsolni hosszabb ritmusorokat (Loong és Lineburgh, 2000), a háromféle ritmusértéket és a szinkópált ritmusokat állandó tempóban képesek visszatapsolni (Minkenberg, 1991; Turmezeyné, 2007). Ritmuspapsolás közben a ritmusnevek használata fejleszti a ritmikai képességeket (a ritmusreprodukciót, ritmusorok megszólaltatását) és a memorizálási képességet (Reifinger, 2006). A ritmikai képességek is tovább fejlődnek, melynek során a gyerekek képessé válnak arra, hogy többféle módon is demonstrálni tudják a ritmusokat, pl. tapsolva, kopogva, mozgással, illetve énekelve (Loong és Lineburgh, 2000; Huang, 2007). A gyerekek öt éves korra képessé válnak arra, hogy a hangzást a szimbólumokkal összepárosítsák (Miyamoto, 2007), majd hat éves kor körülől kezdhető meg a kottaolvasás tanítása (Kenney, 1997). Öt és hét éves kor között két képességterületen megy végbe nagy fejlődés, melyek közül az egyik a koordináció területe a másik pedig a kottaolvasás (Warrener, 1985). Nyolc éves korra stabilabbá válik az éneklés közbeni intonáció (Hargreaves és Zimmerman, 1992). Tíz éves korig a fiú és lány hangok hasonló tulajdonságokkal rendelkeznek (Gackle, 1991). A lányok pontosabban éneklnek a magas hangokat, míg a fiúk a mélyebb hangokat (Loong és Lineburgh, 2000). A harmadik osztályos gyermekek hangterjedelme két oktávva bővül (Warrener, 1985). A gyerekek pontosabban, tisztábban éneklnek azokat a dalokat, amelyek kis hangköztávolságokból tevődnek össze (Mizener, 2008). Erős és munkatársainak (1993) vizsgálataiból fény derült arra, hogy gyakran énekeltek gyermekdalok gyakori hangközzeit éneklnek pontosan a gyerekek. A kisebb intervallumok visszaéneklésében tíz éves korra jelentős fejlődés mutatkozott, mely tendencia ugyan lelassulva, de az általános iskola végéig folytatódik, majd 14–16 éves kor között megtorpan (Erős, 1993). A dallam hosszúsága a legfőbb meghatározója a visszaéneklésnek és a hallás szorosan összefügg a memória fejlettségével (Erős, 1993). A ritmikai és az éneklési képességek spontán fejlődési szakasza hét-nyolc éves kor körül lezárul, ami annyit jelent, hogy zenei képzés nélkül nem fejlődik tovább e két zenei képesség és ezen a szinten marad felnött korban is, vagy csak nagyon kis mértékű fejlődés észlelhető (Gembris, 2006; Reifinger, 2006). Hét és tizenegy éves kor között fejlődik a gyerekek kreativitása (Kiehn, 2003).

Serdülőkorban a zenei képességek fejlődéséhez elengedhetetlen, hogy a diákok aktívan részt vegyenek zenei tevékenységekben (Gembris, 2006; McPherson, 2006).

3. Zenei produkciós képességek

Produkciós képességen az alkotás képességét értjük. A zenei alkotási, produkciós képesség az improvizációban és a zeneszerzésben nyilvánulhat meg. A magyar általános iskolai ének-zenei nevelésben a zeneszerzés egyáltalán nem jelenik meg, míg az improvizáció is csak elvétve található meg az ének-zene órákon, elsősorban ott van nyoma az improvizációnak, ahol a Kokas módszer ötvezik Kodály koncepciójával. Ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy az improvizált éneklés már nagyon korán megjelenik a gyerekeknél és két éves korban az improvizált éneklésben jelenik meg először az egyenletes tempó (*Oerter*, 1971, idézi *Turmezeyné*, 2009), majd később ugyanígy a spontán improvizált éneklésben és ritmizálásban jelenik meg a harmadik és a negyedik féle hanghosszúság (*Moog*, 1968, idézi *Bruhns*, 1993).

4. Zenei recepciós képességek fejlődése

„A befogadás adja értelmét minden zenei tevékenységnek, általa tölti be a zene azt a nagyon mélyen gyökerező emberi igényt, bennünk élő szükségletet, amely a zene élvezetére, az általa megélhető hatásokra és élményekre irányul.” (*Körmendy*, 2015, 15.)

A zenei befogadásnak hat élményrétegét különböztethetjük meg, melyek a következők: 1. elemi élmény; 2. esztétikai élmény; 3. emocionális élmény; 4. felismerés élménye; 5. előképzettség nélküli élmény; 6. a felismerés magasabb szintje (*Körmendy*, 2015). Elemi élmények közé tartozik például, amikor a magzat érzékeli és differenciált választ ad a ritmus, hangsín és a dinamika változásaira. Esztétikai élmény a zenében megjelenő szépség, harmónia észlelésére utal. Az emocionális élmények fázisában a hallgató a zene által hordozott hangulatokat, karaktereket éli át. A felismerés élményéhez tartozik, ha a hallgató egy korábban hallott dallamot felismer az éppen hallgatott zenében. Előképzettség nélkül eddig el lehet jutni, viszont magasabb szintű felismerés csak képzéssel érhető el, mely magába foglalja a zeneműben való tájékozódás, a formai elemek felfogásának képességét és az ezek során átélt élményt is (*Körmendy*, 2015)

A csecsemők elsősorban az anya hangját, illetve a női hangokat preferálják (*Standley*, 2003) és jobban kedvelik a kíséret nélküli éneklést (*Ilari és Sundara*, 2009). Kilenc hónaposan a gyerekek reagálnak az ismerős dalokra (*Gooding és Standley*, 2011) és az expresszív éneklésre (*McPherson*, 2006). A csecsemők többször reagálnak az anya éneklésére, mint a beszédre (*Trehub*, 2001; *Trehub és Hannon*, 2006). Egy-két éves korban a kisgyerekek spontán vesznek részt a zenélésben (*Weinberger*, 1998). A tanulás a kortársak megfigyelése és utánzása révén történik (*Merrion*, 1989). Mivel a zene a gyermek környezetének természetes része, így a zene sikeresen alkalmazható a gyerekek egymás közötti, illetve a gyermekszülő interakciókban (*Walworth*, 2009). Az óvodás korú gyermekek érzékenyen reagálnak a zenében rejlő érzelmi mondanivalóra (*Trainor és mtsai*, 1997) és reakcióik spontán történnek (*Philpott*, 2001). Az óvodások előnyben részesítik az ismert gyermekdalokat, de nyitottak a zenei stílusok széles skálájára is (*Myamoto*, 2007). A tonális zene kedvelése egyre növekszik hat éves kortól, ugyanakkor a nem nyugati zene iránti nyitottság öt-hat éves kor körül csökken (*Gembris*, 2006). A pop zene felé való irányultság nyolc-tíz éves kor között kezdődik és a pop, rock előadók és együttesek zenéit jobban kedvelik, mint a jazz-t és a klasszikus zenét (*Gembris*, 2006). Második-harmadik osztályos gyerekeknél kezd csökkenni

a különböző zenei stílusokra való nyitottság (Gembris, 2006). Tíz éves kor körül válnak „zenefogyasztókká” a gyerekek (Gembris, 2006). A 7–11 éves korosztály jobban szereti a gyors tempójú zeneszámokat (LeBlanc és mtsai, 1989). Egy-egy zenemű kedveltebbé tehető annak többszöri meghallgatásával (Merriam, 1989).

Serdülőkorban fejlődik a tanulók zenéről alkotott kritikai és elemző gondolkodása, melynek hatására a zenéről való gondolkodásnak és a zene elemzésének is hatása van a diákok további zenei fejlődésére (Swanick és Tillman, 1986). A serdülők zenei fejlődésének a legfontosabb aspektusa, hogy megnő a zene szociális aspektusaira való fókuszálás (Hargreaves és mtsai, 2003; McPherson, 2006). Ebben a korban örömmel részt vesznek a diákok csoportos zenélésben, főként azért, hogy új emberekkel találkozzanak vagy azért, hogy több időt tölthessenek a barátaikkal (Adderley és mtsai, 2003). A serdülőkorú tanulók erős kötődést, azonosulást mutatnak egy-egy zenei stílus, műfaj irányában, mely a megnövekedett zenehallgatással és a zene funkcionális hatásának bővítésével magyarázható (Gembris, 2006; McPherson, 2006). A környezeti és a társadalmi hatások fontos szerepet játszanak a serdülők zenei fejlődésében (McPherson, 2006).

A zenei nevelés egyik fontos része a zenehallgatási tevékenységre szoktatás. Nagy a különbség a között, hogy valamit hall vagy hallgat az ember. A zenehallgatáshoz bizonyos képességek megléte szükséges, ugyanakkor bizonyított az is, hogy komoly képesség-, és személyiségfejlesztő hatása van. Az általános iskolában a zenehallgatás célja és feladatai a tanulók tudatos és spontán zenei élményekhez juttatása. A jó megtervezett előkészítés megteremti azt a hangulatot, amely a zenemű befogadásához szükséges. A korábbi zenei ismeretekre támaszkodva az új információk elmélyítésével a gyermekek a teljes művet sajátjuknak érezhetik, mert minden folyamatot pontosan értenek. A tudatos zenehallgatás fejleszti a koncentrációt, a zenei emlékezetet és gondolkodást, a zenei és akusztikus hallást, a belső képalkotó fantáziát és az esztétikai igényességet. (Váradi, 2010).

Az iskolai ének-zene órák akkor töltik be igazán feladatukat, ha magukba foglalják a zenehallgatást, mint befogadást, az éneklést és a zenei írás-olvasást, mint reprodukálást és az improvizációt, mint alkotást (Váradi, 2010). A zene elősegíti a kognitív, az affektív és a pszichomotoros fejlődést, a korai zenei élmények pedig kihatnak az egész életre (Florh és Persellin, 2011).

Melléklet

ZENEI KÉPESSÉGEK

ZENEI PERCEPCIÓS KÉPESSÉGEK	ZENEI REPRODUKCIÓS KÉPESSÉGEK	ZENEI PRODUKCIÓS KÉPESSÉGEK	ZENEI RECEPCIÓS KÉPESSÉGEK
<ul style="list-style-type: none"> – dallamészlelés – ritmusészlelés – tempóészlelés – dinamika-észlelés – hangszínészlelés – hangközészlelés – metrumészlelés – harmóniaészlelés – tonalitás észlelése – forma észlelése 	<ol style="list-style-type: none"> 1. HALLÁS UTÁNI REPRODUKCIÓ: <ul style="list-style-type: none"> – hallott dallam dallamvonalának mutatása – ritmushangoztatás hallás után – dallaménekítés hallás után 2. REPRODUKCIÓ EMLÉKEZETBŐL: <ul style="list-style-type: none"> – dallamírás hallás után – ritmusírás hallás után 3. REPRODUKCIÓ KOTTAKÉPRŐL: <ul style="list-style-type: none"> – éneklés szolmizálva jelrendszerről – ritmusolvasás – dallamolvasás 4. ÉNEKES „ELŐADÁS”: <ul style="list-style-type: none"> – éneklés mozgással – éneklés megfelelő testtartással, helyes légzéssel és artikulációval, érthető szövegmondással – éneklés kifejező előadásmóddal, helyes frazeálással – éneklés tiszta intonációval 	<ul style="list-style-type: none"> – zeneszerzés – ritmus-improvizálás – dallam-improvizálás 	<ul style="list-style-type: none"> – figyelmes, elmélyült zenehallgatás – a zene keltette gondolatok és érzelmek verbális és/vagy vizuális kifejezése – a zenében rejlő gesztusok, karakterek, érzelmek, hangulatok érzékelése, átértéke – különbségtétel elmélyült zenehallgatás és a háttérzene között – zenei jelenségek megfigyelése zenehallgatás közben – a zene funkciójának, stílusának, műfajának értelmezése, elfogadása, pozitív értékelése – igényes zene iránti fogékonyság – egész életen át tartó zenei érdeklődés

1. ábra: A zenei képességek rendszerezése (saját szerkesztés)

Irodalom

- Adderley, C., Kennedy, M. és Berz, W. (2003): A home away from home: The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51 (3), 190–205.
- Asztalos Kata (2016): *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5–17 éves korban – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*. Doktori Disszertáció. Szegedi Tudományegyetem, Szeged
- Bruhn, H. és Oerter, R. (1993): Die ersten Lebensmonate. In: Bruhn, H., Oerter, R. és Rosing, H. (szerk.): *Musikpsychologie*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. 276–282.
- Connolly, K. (1972): Learning and the concept of critical periods in infancy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 14, 705–714.
- Davidson, L., Scripp, L. (1988): Young children's musical representations: Windows on music cognition. In J. A. Sloboda (szerk.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford, England: Clarendon Press, 195–230.
- Davidson, L. (1994): Songsinging by young and old: a development approach to music, in: Aiello, R. (szerk.) *Musical perceptions*. Oxford University Press, New York, 99–130.
- Dowling, W. J. és Harwood, D. L. (1986): *Music Cognition*. Academic Press, Orlando
- Eckerman, C. O., és Didow, S. W. (1989): Toddlers' social coordinations: Changing responses to another's invitation to play. *Developmental Psychology*, 25, 794–804.
- Eckerman, C. O., és Stein, M. R. (1990): How imitation begets imitation and toddlers' generation of games. *Developmental Psychology*, 26, 370–378.
- Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Fivush, R. és Hamond, N. R. (1988): Time and again: Effects of repetition and retention interval on 2 year olds' event recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 259–273.
- Flohr, J. W. és Persellin, D. C. (2011): Applying brain research to children's musical experiences. In: Burton, S. L. és Taggart, C. C. (szerk.): *Learning from young children: Research in early childhood music*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., USA. 3–23.
- Gackle (1991): The adolescent female voice. *Choral Journal*, 1991 (3), 1–15.
- Gembris, H. (2006): The development of musical abilities. In: R. Colwell (szerk.): *MENC handbook of musical cognition*. Oxford University Press, New York
- Gooding, L., Standley, J. M. (2011): Musical development and learning characteristics of students: A compilation of key points from the research literature organized by age. *Research in Music Education*, 30 (1), 32–45.
- Hargreaves, D. J. (1986/2001): *The developmental psychology of music*. Cambridge UP, New York.
- Hargreaves, D. J. és Zimmermann, M. P. (1992): Developmental theories of music learning. In R. Cowell (szerk.): *Handbook of research on music teaching and learning*. New York, NY: Schirmer Books, 377–391.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., és North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 147–163
- Ilari, B. és Sundara, M. (2009): Music listening preferences in early life. *Journal of Research in Music Education*, 56 (4), 357–369.
- Janurik Márta (2010): *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között*. Doktori Disszertáció. Szegedi Tudományegyetem, Szeged
- Kenney, S. H. (1997): Music in the developmentally appropriate integrated curriculum. In C. H. Hart, D. C. Burts, és R. Charlesworth (szerk.): *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice*. Albany: State University of New York Press, 103–144.
- Kenney, S. H. (2008): Birth to Six: Music behaviors and how to nurture them. *General Music Today*, 22 (1), 8–16.
- Kiehn, M. T. (2003): Development of music creativity among elementary school students. *Journal of Research in Music Education*, 51 (4), 278–288.
- Kim, J. (2000): Children's pitch matching, vocal range, and developmentally appropriate practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (2) 152–160.
- Körmendy Zsolt (2015): *Koncertpedagógia, a befogadóvá nevelés alternatív útja*. Doktori disszertáció, ELTE NDI, Budapest
- Laczó Zoltán (2009): *Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatán*. OFI, Budapest
- LeBlanc, A., Colman, J., McCrary, J., Sherrill, C., és Malin, S. (1988): Tempo preferences of different age music listeners. *Journal of Research in Music Education*, 36 (3), 156–168
- Loong, C. Y. és Lineburgh, N. E. (2000): Research in early childhood music: 1929–1999. *The Kodaly Envoy*, 26 (4), 24–34.

- McPherson, G. E. (2006). *The child as musician: A handbook of musical development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Meltzoff, A. N., és Moore, M. K. (1983): Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702–709.
- Merrion (1989): *What Works: Instructional Strategies for Music Education*. Reston, VA
- Michel, P. (1974): *A zenei nevelés lélektani alapjai*. Zeneműkiadó, Budapest
- Minkenbergh, H. (1991): *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren*. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung abweichender Musikrezeption. Lang, Frankfurt.
- Mizener C. P. (2008): Enhancing Language Skills Through Music. *General Music Today*, 21 (2), 11–17.
- Miyamoto, K. A. (2007): Musical characteristics of preschoolage students: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26 (1), 26–40.
- Moog, H. (1976a): *The musical experience of the preschool child*. Schott, London.
- Moog, H. (1976b). The development of musical experience in children of pre-school age. *Psychology of Music*, 4, 38–45.
- Motte-Haber, H. de la (1996, 2002): *Handbuch der Musikpsychologie. 2. kiadás*. Laaber Verlag, Laaber
- Petzold, R. G. (1966): *Auditory perception of musical sounds by children in the first six grades*. Co-operative Research Project No. 1051, University of Wisconsin.
- Philpott, C. (2001): Musical learning. In C. Philpott (szerk.): *Learning to teach music in the secondary school*. New York, NY: Routledge Falmer, 19–37.
- Rainbow, E. L. (1977): A longitudinal study of the rhythmic ability of preschool children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 50, 52–61
- Reifinger, J. L. (2006): Skill development in rhythm perception and performance: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25 (1), 15–27.
- Serafine, M. L. (1983): Cognition in music. *Cognition*, 14, 119–183.
- Sims, W. L. (2005): Effects of free versus directed listening on duration of individual music listening by prekindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 53 (1), 78–86.
- Standley, J. M. (2003): *Music therapy with premature infants*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association
- Swanick, K. és Tillman, J. (1986): The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305–339.
- Trainor, L. J., Clark, E. D., Huntley, A., Adams, B. A. (1997): The acoustic basis preferences for infant-directed singing. *Infant Behavior & Development*, 20 (3), 383–396.
- Trehub, S. E. (2001): Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 1–16.
- Trehub, S. E. és Hannon, E. E. (2006): Infant music perception: Domain-general or domain-specific mechanisms? *Cognition*, 100, 73–99.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 2, 207–236.
- Turmezeyné Heller Erika (2007): *A zenei ismeretek és képességek fejlődése az alsó tagozatos életkorban*. Doktori Disszertáció. Debreceni Tudományegyetem, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör, Debrecen.
- Updegraff, R., Heileger, L. és Learned, J. (1938): *The effect of training upon the singing ability and musical interest of three-, four- and five-year-old children*. University of Iowa Studies in Child Welfare, 14, 83–121.
- Váradí Judit (2010): *How to educate an audience to acquire a taste for classical music?* Doktori Disszertáció. University of Jyväskylä.
- Walworth, D. D. (2009): Effects of developmental music groups for parents and premature or typical infants under two years on parental responsiveness and infant social development. *Journal of Music Therapy*, 46, 32–52.
- Warrener, J. T. (1985): Learning theory to musical development: Piaget and beyond. *Music Educators Journal*, 72 (3), 22–27.
- Weinberger, N. M. (1998): The music in our minds. *Educational Leadership*, 56 (3), 36–40.
- Werner, L. (2007): What do children hear: How auditory maturation affects speech perception. *The ASHA Leader*, 12 (4), 6–7.
- Winkler, I., Háden, G., P., Ladinig, O., Sziller, I. és Honing, H. (2009): Newborn infants detect the beat in music. Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 106, 2468–2471.
- Zenatti, A. (1993): Children's musical cognition and taste. In T. T. Tighe & W. J. Dowling (szerk.): *Psychology and music*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.