SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
NEVELÉSELMÉLETI DOKTORI PROGRAM

SZABADI MAGDOLNA

**A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA ÉRZELMI ELEMEINEK
FEJLESZTÉSE ZENETERÁPIÁS ESZKÖZÖKKEL
TANÍTÓ ÉS TANÁR SZAKOS HALLGATÓK KÖRÉBEN**

PhD-értekezés

Témavezető:
Zsolnai Anikó
egyetemi tanár

Szeged
2018

TARTALOM

BEVEZETÉS.....	4
1. SZOCIÁLIS KOMPETENCIA.....	7
1.1. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FOGALMA ÉS TARTALMI SAJÁTOSSÁGAI.....	7
1.2. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA MODELLEZÉSE	10
1.2.1. Érzelmi tényezők megjelenése néhány szociáliskompetencia-modellben	11
1.2.2. A szociálisinformáció-feldolgozó modell jellemzése.....	13
1.2.3. Az érzelmi kompetencia és az érzelmi intelligencia tartalmi vonatkozásai	14
1.2.4. Az integratív szemléletű modellek tartalmi jellemzői	19
1.2.5. A szociális kompetencia főbb alkotóelemei: szociális készségek és képességek	24
2. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSE	27
2.1. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK.....	32
2.2. A KÖTÖDÉS SZEREPE A SZOCIÁLIS FEJLŐDÉSBEN	33
2.3. AZ ÉRZELMEK SZEREPE A TÁRSAS VISELKEDÉS SORÁN.....	36
3. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE	39
3.1. Fejlesztési koncepciók, célok és a fejlesztés történeti aspektusai	39
3.2. Egy fejlesztő kísérlet kialakításának feltételei és a főbb fejlesztő módszerek	42
3.3. A szociális kompetenciát fejlesztő programok során használt főbb mérési technikák, mérési irányok és a mérésre vonatkozó példák.....	44
3.4. Példák a szociális kompetenciát fejlesztő programokra	46
4. A ZENE SZEREPE A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSÉBEN	52
4.1. A ZENE TÁRGYI, TARTALMI, TÖRTÉNETI VIZSGÁLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A ZENETERÁPIA GYAKORLATÁRA	52
4.2. A ZENEI ÉLMÉNY, HATÁS ÉS BEFOGADÁS	55
4.3. A ZENEI ISMERET, TUDÁS ÉS ÍZLÉS	57
4.4. A ZENEI MEGÉRTÉS, JELENTÉS	58
5. A ZENETERÁPIA ALAPJAI	63
5.1. A ZENETERÁPIA FOGALMA	63
5.2. A TERÁPIA SZÓ JELENTÉSE A ZENETERÁPIA GYAKORLATÁBAN	64
5.3. A ZENETERÁPIA ESZKÖZRENDSZERE, MÓDSZERE ÉS IRÁNYZATAI	65
5.4. A ZENETERÁPIA TÖRTÉNETI ALAPJAI.....	67
5.5. A ZENETERÁPIA SZEMPONTJÁBÓL FONTOS NEUROLÓGIAI KUTATÁSOK EREDMÉNYEI.....	69
5.6. A ZENETERÁPIÁT HASZNÁLÓ TRÉNINGEK, VIZSGÁLATOK, KÍSÉRLETEK	72
5.7. A ZENEI NEVELÉSRŐL A ZENETERÁPIA SZEMPONTJÁBÓL	75
5.8. A ZENETERÁPIÁS ESZKÖZÖK KAPCSOLATA A SZOCIÁLIS-KÉSZSÉG-FEJLESZTÉSEL	79
6. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA ÉRZELMI ELEMINEK FEJLESZTÉSE ZENETERÁPIÁS ESZKÖZÖKKEL	84
6.1. A FEJLESZTŐ KÍSÉRLET CÉLJA ÉS ELMÉLETI KONCEPCIÓJA.....	84
6.2. A KUTATÁS CÉLJA, KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK	88

6.3.	A FEJLESZTŐ PROGRAM KIDOLGOZÁSA ÉS KIPRÓBÁLÁSA	88
6.3.1.	Fejlesztési tartalmak	89
6.3.2.	A fejlesztő program felépítése és résztvevői	94
6.3.3.	A fejlesztő program adatfelvétele.....	96
7.	A VIZSGÁLAT MÉRŐESZKÖZEINEK PRÓBAMÉRÉSE	97
7.1.	A VIZSGÁLAT MÉRŐESZKÖZEI	97
7.1.1.	A mérőeszközök kialakítása és szerkezete	97
7.1.2.	A próbamérés.....	109
7.1.3.	A mérőeszközök próbamérésének adatfelvétele.....	113
7.2.	A MÉRŐESZKÖZÖK PRÓBAEMÉRÉSÉNEK EREDMÉNYEI.....	115
7.2.1.	Az Affektív-szociális kompetencia teszt értékelői közti egyezés mértékének vizsgálati eredményei.....	115
7.2.2.	Az értékelés időbeli egyezési mértékének vizsgálati eredményei az Affektív-szociális kompetencia teszten egyes értékelőkre lebontva	116
7.2.3.	Az Affektív-szociális kompetencia teszt értékelésének összefüggése az értékelők személyes és szakmai életének változásaival.....	119
7.2.4.	A hallgatói válaszok időbeli stabilitásának vizsgálata az Affektív-szociális kompetencia teszten	121
7.2.5.	Összefüggés-vizsgálat az Affektív-szociális kompetencia teszt fő és kontrollkérdései között	122
7.2.6.	Az Affektív-szociális kompetencia teszt belső konzisztenciájának vizsgálata	122
7.2.7.	Az Affektív-szociális kompetencia teszt összehasonlítása más mérőeszközökkel.....	123
7.2.8.	A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív bemérése: a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulásának és a hallgatók szakirányának összefüggése	125
7.2.9.	A hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulásának időbeli vizsgálata.....	126
7.2.10.	A hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulásának összefüggése a hallgatók negatív zenei tapasztalatával	128
7.2.11.	A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív belső konzisztenciájának vizsgálata	129
7.2.12.	A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív összehasonlítása más mérőeszközökkel	131
8.	A FEJLESZTŐ KÍSÉRLET EREDMÉNYEI	133
8.1.	AZ ÉRZELMI TÉNYEZŐK FEJLŐDÉSÉRE VONATKOZÓ EREDMÉNYEK.....	133
8.2.	A ZENETERÁPIÁS ZENEI VISZONYULÁS MÉLYÜLÉSÉNEK EREDMÉNYEI	148
9.	ÖSSZEFOGLALÁS	163
9.1.	A PRÓBAMÉRÉS EREDMÉNYEINEK ÖSSZEGZÉSE.....	164
9.1.1.	Az Affektív-szociális kompetencia teszt próbamérésének eredményei	164
9.1.2.	A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív próbamérésének eredményei	166
9.2.	A FEJLESZTŐ TRÉNING EREDMÉNYEINEK ÖSSZEGZÉSE.....	167
9.2.1.	Az érzelmi tényezők fejlődésének eredményei	168
9.2.2.	A zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülésének eredményei.....	170
9.3.	A KÍSÉRLET PEDAGÓGIAI HASZNA ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK.....	172

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	174
IRODALOM.....	175
ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK.....	195
MELLÉKLETEK	198

BEVEZETÉS

A dolgozat a szociális kompetencia érzelmi elemeinek zeneterápiás eszközökkel történő fejlesztésével foglalkozik tanító és tanár szakos hallgatók körében. Azok a zeneterápiás fejlesztések, amelyeket pedagógiai keretben végeztek (pl. *Gooding*, 2011; *Rawlings*, 2016) nem az affektív tényezőket helyezték előtérbe. A pedagógusoknak készített szociáliskompetencia-fejlesztő programokban (pl. *Dolev* és *Leshem*, 2017) pedig nem találkozunk a zeneterápia speciális fejlesztő eszközrendszerével.

A témához a következő tárgyköröket szükséges vizsgálni: a szociális kompetencia érzelmi elemeinek működését, fejlődését és fejlesztését. Ezenkívül a zeneterápia és a zeneterápiás eszközök alkalmazását és azok megkülönböztetését a zene általános felhasználásától (zenetanulás, átlag műélvezés). A felsorolt tárgykörök feltárását fejlesztőprogramokhoz kapcsolható elméleti és gyakorlati leírásokból végezzük.

A kutatás számára fontos fejlesztőprogramok vizsgálata három irányból közelíthető meg. (1) A szociális kompetenciát fejlesztő, azon belül is a pedagógusoknak szóló szociális és érzelmi készségeket, mint a szociális kompetenciát erőteljesen meghatározó komponenseket fejlesztő programok (pl. *Durlak*, *Weissberg*, *Dymnicki*, *Taylor* és *Schellinger*, 2011; *Evans*, *Murphy* és *Scourfield*, 2015; *Oscher*, *Kidron*, *Brackett*, *Dymnicki*, *Jones* és *Weissberg*, 2016), (2) A zenei transzfervizsgálatok (pl. *Wan* és *Schlaug*, 2010; *O'Kelly*, 2016), (3) és a kettő középpontjában található zeneterápiás eszközöket használó szociális készségeket fejlesztő programok (pl. *Gooding*, 2011; *Rawlings*, 2016). Mit tudunk meg belőlük? A pedagógusoknak szóló programok inkább ismertető, nem pedig sajátélmény-jellegűek. Ez azt jelenti, hogy a résztvevők bemutatót, tananyagot (gyakorlólapok, munkafüzetek, játékforma-ajánlások) kapnak a fejlesztéshez, viszont magukon nem próbálják ki. A használt eszközök pedig nem speciálisak. A zenei transzfervizsgálatok igazolják ugyan a zene pozitív hatását az érzelmekre, de nem dolgoznak ki az eredményekre épülő fejlesztőprogramot a kutatás számára célzott korosztályra, a felsőoktatás keretére sem. Azok a zeneterápiás elnevezésű programok, amelyek a szociális készségek fejlesztését célozzák meg kisiskoláskortól kamaszkorig terjednek, és a fejlesztőgyakorlatok alapjaként a zeneterápia eszközeit és módszereit használják. A zeneterápiás programokban a terápia általános gyógyításra vonatkozó jelentése új értelmezést kap, amikor az kikerül a

klinikum területéről, és egyet jelent a fejlesztéssel. A terápia fejlesztésre vonatkozó értelmezése közismert a zeneterápia módszertanában is (pl. *Missura*, 2005; *Buzasi*, 2006). Ezért a jelen kutatás a zeneterápia felhasználását fejlesztőeszközként és módszerként kezeli.

A zeneterápiás módszereket használó készségfejlesztő programok (pl. *Gooding*, 2011; *Rawlings*, 2016) nem fókuszálnak a kutatás számára fontos érzelmi komponensekre ebben a korosztályban és a felsőoktatás keretében annak ellenére, hogy a zenei transzfervizsgálatok igazolják a zene pozitív hatását az érzelmekre. Ezek a zeneterápia módszereire épülő programok a zene érzelmekre gyakorolt pozitív hatását a gyakorlatok során alkalmazzák, és a zenei transzfervizsgálatokból igazoltnak vélik, ezért háttértudásként kezelik azt. Empirikusan viszont a társas viselkedés egyéb oldalára (például információfeldolgozás, konfliktus- és problémamegoldás) helyezik a hangsúlyt.

Összességében kidolgozásra vár egy olyan program a felsőoktatás keretében, amely olyan speciális eszközöket használ a szociális kompetencia érzelmi elemeinek fejlesztésére, mint a zeneterápia eszközzrendszere. Pedig ha a pedagógusoktól fejlesztést várunk el – például kompetenciafejlesztés, integrációs törekvések (*NAT*, 2012) – akkor először az ő fejlesztésüket kell elkezdeni. Mégpedig úgy, hogy már a képzésük során módszert és egy speciális eszközzrendszert biztosítunk hozzá.

Ezért a *kutatás elsődleges célja*, hogy kidolgozzon és kipróbáljon egy zeneterápiás eszközöket alkalmazó fejlesztőprogramot, amely a hallgatókat felkészíti a feszültséggel teli társas helyzetekre úgy, hogy azokra speciális eszközökkel (a zeneterápia eszközeivel: hangszerek, animális hangok, testhangok) alternatív megoldásmódokat kínál. Arra kíván válaszolni, hogy ha a hallgatóknak felkínál egy zeneterápiás eszközöket alkalmazó programot, akkor annak eredményeképpen a hallgatók érzékenyebbek lesznek-e az érzelmileg megterhelő szituációkra, vagyis látnak-e azokra alternatív megoldásokat. Ezenkívül a zeneterápiás vizsgálatokból kitűnik (pl. *Vértes*, 2010), hogy az alkalmazott módszerek és eszközök közvetett hatására elmélyül a résztvevőkben a zeneterápiában megtapasztalt zenei viszony is. Ezért a *kutatás másodlagos célja* a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulásának a vizsgálata. Továbbiakban a zeneterápiában létrejövő zenei viszonyulást *zeneterápiás zenei viszonnak* nevezzük, elkülönítve a zenetanulástól és az átlag műélvezéstől, mivel a

zeneterápia szempontjából nem meghatározó sem a zenei professzió, sem az átlag műélvezésben szerzett tapasztalat.

Az empirikus vizsgálat részletei között kiemeljük a mintaválasztást, amelynek fontos szempontja volt, hogy a résztvevők egyaránt érkezzenek reál és zenei szakterületről, illetve, hogy a hallgatók ne vegyenek részt előzetesen zeneterápiás fejlesztésen. A vizsgálat részleteihez tartozik még, hogy az alkalmazott mérőeszközöket saját magunk fejlesztettük ki, ezért a program előtt bemértük azokat. A beméréshez és a fejlesztőprogramhoz két mintát használtunk, melyek hasonló jellemzőkkel bírtak szakterületüket illetően. A bemérés során a vizsgálati szempontok közül lényeges volt az értékelők jellemzőinek vizsgálata és a mérőeszközökön tett válaszadás időbeli stabilitása. A program során a válaszok eloszlásában bekövetkezett változásokat figyeltük meg. A válaszok eloszlásában bekövetkezett változásokból következtethettünk, hogy a fejlesztés közvetlen eredményeképpen változott-e a hallgatók hozzáállása az érzelmileg megterhelő helyzetekhez. A gyakorlatok közvetett hatásaként pedig mélyült-e a hallgatókban a zeneterápiás zenei viszony?

A dolgozat felépítése a következő. Először a fejlesztő kísérlet elméleti háttére kerül bemutatásra, majd ezt követően a zeneterápia elméleti és gyakorlati sajátosságai kerülnek kifejtésre. Az empirikus részben mutatjuk be az általunk kidolgozott fejlesztőprogramot, az induló szint mérésére használt mérőeszközök kialakítását, bemérését és annak eredményeit, valamint a fejlesztőprogram hatását és eredményeit. A dolgozat a kutatás pedagógiai érvényességének és további lehetőségeinek ismertetésével zárul.

1. SZOCIÁLIS KOMPETENCIA

A szociális kompetencia számos vizsgálatából (pl. *Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a; Booker és Dunsmore, 2016*) kiderül, hogy annak megfelelő működése hozzásegíti az egyént, hogy sikeres legyen személyközi interakcióiban, azokban megfelelő célokat tűzzön ki, a saját és másik fél szándékát, jelzéseit helyesen értelmezze, és ennek megfelelően tudjon alakítani a viselkedésén. A szociális kompetencia számos meghatározása ismert (pl. *Ford, 1982; Gurtman, 1982*), amelyek a viselkedés, az érzelmek, a kognitív folyamatok és struktúrák felől vagy a felsorolt területeket ötvözve közelítik meg azt.

Mivel jelen kutatás a szociális kompetencia érzelmi oldalát vizsgálja, ezért annak hangsúlyozására választott modellt és definíciót. Ez az affektív-szociális kompetencia (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a; Booker és Dunsmore, 2016*), mely vonatkozik a saját érzelmeink hatékony kommunikációjára, sikeres interpretációjára, a mások érzelmi kommunikációjára adott válasz tudatosítására, elfogadására és a saját érzelmeink irányítására.

1.1. A szociális kompetencia fogalma és tartalmi sajátosságai

Az áttekintett és felsorakoztatásra kerülő meghatározások (pl. *Stump, Ratliff, Wu és Hawley 2009; Owens és Johnston-Rodriguez, 2010; Booker és Dunsmore, 2016*) kiemelik a szociális interakció eredményességét és hatékonyságát, mint a szociális kompetencia működését mutató jellemzőket. Foglalkoznak a meghatározó készségekkel és képességekkel, a kapcsolatokban felmerülő problémák megelőzésével, a pozitív társas kapcsolatok gazdagításával. Azonban egységes, irányadónak elfogadott definíció még nem született (*Zsolnai, 2010; Zsolnai és Kasik, 2015*). Ebből kiindulva a kutató szándékának megfelelően választhat fogalmi keretet az áttekintett modellekből.

Trower (1982) alapján *Zsolnai (2001, 2007)* megfogalmazásában a szociális kompetencia a szociális viselkedést előhívó képességek birtoklása. *Ford (1982)* szerint a szociális kompetencia valamennyi humán funkciót mozgósítja, és azok megfelelő működése segíti az egyént abban, hogy az adott szociális kontextusban releváns célokat érjen el, és ehhez megfelelő eszközöket használjon. A kitűzött cél lehet az eredményes

és hatékony viselkedés a kihívást jelentő társas helyzetekben. *Putallaz és Gottman* (1983) megközelítésében a szociális kompetencia a szociális viselkedés olyan formája, amely hangsúlyos szerepet tölt be a fizikai és pszichikai betegségek megelőzésében. *Waters és Sroufe* (1983) pedig megállapítja, hogy a szociálisan kompetens egyén eredményesen tudja felhasználni környezeti és személyes adottságait, és ezáltal képes jó eredményeket elérni szociális fejlődése során.

Argyle (1983) meghatározásában a szociális kompetencia olyan képességek, készségek birtoklása, amely elősegíti, hogy társas kapcsolatainkban a kívánt hatást elérjük. *Schneider* (1993) megközelítésében a szociális kompetencia hozzájárul a megfelelő szociális viselkedés végrehajtásához, segítve személyközi kapcsolataink gazdagodását úgy, hogy ez mások érdekét ne sértse.

Rose-Krasnor (1997) szerint a szociális kompetencia egy szervező pszichikus rendszer, ami kontextusfüggő és célorientált viselkedést tesz lehetővé. Négy megközelítést használ a szociális kompetencia azonosítására: a szociális készségek, a szociometriai státusz, a kapcsolatrendszerek, a funkcionális eredmények.

Gurtman (1999) az előzőekhez hasonlóan interperszonális viselkedéssel összefüggésben határozza meg a szociális kompetenciát. Úgy véli, a legtöbb szociáliskompetencia-modell újraalkotható a szociális viselkedésben megnyilvánuló dominanciának, extravertiúnak és jó szándéknak az optimális együtteseként.

Topping, Bremner és Holmes (2000) a szociális kompetencián azon készségek, képességek és viselkedésbeli folyamatok rendszerét értik, amelyek összerendezik gondolatainkat, érzelmeinket és viselkedési formáinkat a szociális feladatok végrehajtásához és az eredmények eléréséhez. Mindezt adott kontextushoz igazítva és kulturálisan elfogadható norma szerint. Nemcsak tudás és információfeldolgozó képességeknek tekintenek a szociális kompetenciára, hanem mint egy sor részkésztségre és feltételeken alkalmazott feldolgozó rendszerre.

Iarocci, Yager és Elfers (2007) a szociális kompetenciát mint pszichikus rendszert komplex humán viselkedésként értelmezik, amit a génszerkezetből levezetve vizsgálnak. Működésének egyéni jellegét kapcsolatba hozzák a környezeti kockázatokkal (magányosság, stressz) és védőfaktorokkal (gazdag kapcsolati háló).

Nagy (2007) szerint a szociális kompetencia a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló és módosuló rendszer, mely szociális

motívumok és képességek rendszeréből épül fel. A szociális viselkedéshez szükséges komponensfajták készletei a rutinok, a szokások, a hajlamok, az attitűdök, a meggyőződések, a minták, az ismeretek, a képességek és a készségek. Az előbb felsorolt komponensfajtákból – kognitív és szociális képességeinktől függően – alakul az aktuális helyzetnek megfelelő viselkedés, miközben módosulhatnak komponenseink, és fejlődhetnek szociális és kognitív képességeink. *Nagy József* rendszere szerint a rutinok képezik a feltételét a többi komponensnek. A társas interakció szempontjából fontosak tartja a következőket: az öröklött arcfelismerő rutin, a hang kiejtése, illetve a muszkuláris rutin, amely a kommunikáció szempontjából hangsúlyos. Szerinte az ismeretek meghatározó funkciója a leképezés, valamint a képzetek felismerése. Ezek működése a bonyolult társas helyzetek megoldásában játszik főszerepet.

Chen és French (2008) elmélete a kultúra szerepét hangsúlyozza. Szerintük a szociális kompetencia két dimenziója a szociális kezdeményezés és a viselkedéses kontroll, amelyeket elsősorban kulturális normák és értékek alakítanak.

Stump, Ratliff, Wu és Hawley (2009) pedig öt megközelítést mutatják be a szociális kompetenciának. (1) A viselkedés szempontjából a szociális kompetencia az egyén számára az eredményes és célorientált kapcsolattartást teszi lehetővé, és az ennek megfelelő viselkedéselemeket működteti. (2) A szociális kompetencia kulturálisan elfogadott értékeinek, tulajdonságainak és képességeinek működése teszi lehetővé a sikeres társas viselkedést. (3) A célorientált aspektus szerint a szociális kompetencia segít abban, hogy sikeresen, elfogadható módon összehangoljuk saját szándékainkat a partner céljaival. Ebbe beletartozik a másik nézőpontjának átvétele, vagy egy konfliktus sikeres megoldása. (4) Az egyén és a környezete kölcsönhatásából vizsgálva a szociális kompetencia az egyén fejlődését segíti az adott szociális környezetben. Hajlamaink, szükségleteink hajtóerőt jelentenek azok kielégítésében, viselkedési stratégia képzésében. Ezeket tekintik a szociális kompetencia megnyilvánulásainak. (5) Az erőforrás, szabályozás oldaláról vizsgálva a szociális kompetencia irányítja az egyént, hogy alkalmazkodni tudjon a változó környezethez.

Lillvist, Sanderberg, Bjorck-Akesson és Granlund (2009) szociális kompetenciáról alkotott definíciója is az interperszonális készségekre, kapcsolatokra vonatkozik.

Owens és Johnston-Rodriguez (2010) elmélete szerint a szociális kompetencia azokra a szociális, emocionális és kognitív készségekre, viselkedésre vonatkozik, amelyek szükségesek ahhoz, hogy szociális státuszunkban sikeresek legyünk.

Az affektív-szociális kompetencia modell szerint az a saját érzelmek hatékony kommunikációja, sikeres interpretációja, mások érzelmi jelzéseinek tudatosítása, elfogadása és saját érzelmeink tudatos irányítása (*Booker és Dunsmore*, 2016). Mivel a kutatásunk a szociális kompetencia érzelmi oldalával foglalkozik, ezt a meghatározást tekinti kiindulópontnak.

1.2. A szociális kompetencia modellezése

A szociális kompetencia modellezése során a kutatók főként három irányból közelítik meg azt: a viselkedés, a kognitív folyamatok, funkciók és az érzelmek oldaláról. Az utóbbi évtizedben pedig egyre inkább teret nyert az érzelmi és kognitív elemeket egyaránt magába foglaló integratív megközelítése a szociális kompetenciának.

Stump, Ratliff, Wu és Hawley (2009); *Zsolnai* (2010); *Kasik* (2010) alapján a megfigyelhető viselkedésre fókuszáló csoport a 70-es évektől különálló elemeket határoz meg, tanult összetevőket vizsgál, célorientált viselkedésformákat figyel meg (pl. kapcsolatfelvételt). Szakítva ugyan az addig domináns behaviorista szemlélettel, alapul vették a viselkedésmintázatok természetét és előfordulási gyakoriságukat. Kevésbé vették számításba viszont a gondolkodási és az érzelmi folyamatokat.

Az 1970-es évek végétől nyert teret a kognitív megközelítés. Mert a szociális kompetencia vizsgálata során is különböző változók együttes vizsgálatára nyílt lehetőség a hipotetikus konstruktumok elmélete (*Cronbach és Meehl*, 1955) és a hozzá szorosan kapcsolódó konvergens és diszkrimináns validitás igazolása (*Campbell és Fiske*, 1959) révén. E szerint a szociális kompetenciára olyan multidimenzionális, magyarázó erejű változóként tekinthetünk, amit közvetlenül nem figyelhetünk meg, létezésére logikailag tudunk következtetni. A szerkezet egyes elemei összefüggenek (konvergens validitás), azonban a szerkezet el is különíthető további konstruktumoktól (diszkrimináns validitás). Közvetlenül nem létezik, de a létének feltételezése szükséges a megfigyelhető viselkedésbeli összefüggések magyarázatához (*Shepherd*, 1983). Ezek az elméleti megközelítések segítették a további modellek kidolgozását, melyeknek

igazolása adott módot arra, hogy a viselkedési megnyilvánulásokon túl gondolkodási folyamatokra is következtethetünk.

A 80-as évek végétől a kognitív tényezők mellett hangsúlyt kapott az érzelmek viselkedésalakító szerepe. Központban az érzelmek hatékony verbális és nonverbális kifejezése állt, ami segíti a sikeres személyközi viselkedést és a pozitív énkép kialakulását, melyek feltételei a jól működő szociális kompetenciának.

A 90-es évektől a kutatók többsége között egyetértés született abban, hogy az érzelmek és a kognitív folyamatok – azon belül is a problémamegoldó gondolkodás – egyaránt meghatározói a sikeres személyközi viselkedésnek. Ez a megközelítés vezetett el az integratív szemléletű modellek kidolgozásához.

1.2.1. Érzelmi tényezők megjelenése néhány szociáliskompetencia-modellben

Zsolnai és Kasik (2007) alapján az 1980-as évektől megjelenő szociális kompetencia modellezésére vonatkozó elméletekben még a kognitív elemek és folyamatok társas viselkedést alakító szerepe fogalmazódik meg elsősorban. Az érzelmek megjelennek ugyan, de központi szerepükkel csak a 90-es évek elméletrendszereiben találkozunk. A kutatók többsége ekkorra már egyetértett abban, hogy az érzelmek meghatározóak a kognitív folyamatokban és a társas viselkedés alakításában (Zsolnai, 2010).

Bernáth és Solymosi (1997) szerint az *érzelmek* előre jelzik, visszatükrözik és megkülönböztetik azokat a motivációs állapotokat, amelyek előhangolják a szervezetet a cselekvésre. Segítenek alkalmazkodni a változó környezethez. Ennek középpontjában az érzelmek kifejezése, értelmezése és szabályozása áll (Booker és Dunsmore, 2016).

Rinn és Markle (1979) és Spence (1983) modellje a kommunikációs készségekkel hozza összefüggésbe az érzelmek viselkedésalakító szerepét. Meichenbaum, Buttler és Gruson (1981) és Rose-Karsnore (1997) rendszerében pedig az érzelmek együttesen szerepelnek a gondolkodási folyamatokkal. Denham (2006) és Semrud-Clikeman (1979) elméletében a viselkedésmódosításban az érzelmek szabályozása kap hangsúlyt.

Rinn és Markle (1979) rendszerében az érzelmerkifejezés mint szociális készség, az önkifejezés készségeihez tartozik. Ebben a csoportban szerepelnek még további elemek: a vélemény kifejezése, a dicséret elfogadása és a pozitív énkép. A társas kapcsolatok és a pozitív énkép kialakítása szempontjából tartják elengedhetetlennek az érzelmek

verbális és nem verbális úton történő kifejezését. Foglalkozik ezzel *Spence* 1983-as modellje is, ami rétegzí a szociális kompetenciát, elkülönít mikro- és makrokészségeket. A verbális és nonverbális kommunikáció készségeit a mikrokészségekhez sorolja, ezeken belül különíti el az érzelmek kifejezéséért felelőseket, mint például a gesztusokat, a hangszínt és a testtartást. A makrokészséghez tartozó elemek közül fontosnak tartja az empátiát és a kooperációt, amelyek az eredményes kapcsolatteremtés főbb meghatározóiként szerepelnek.

A *Meichenbaum*, *Buttler* és *Gruson* (1981) alkotta rendszerben együttesen jelennek meg az érzelmek a gondolkodási folyamatokkal. A gondolkodási folyamatok a viselkedést megelőző, követő és kísérő képzetek, gondolatok együtt az érzelmekkel és érzelemváltozásokkal. Ezek értékelik a megfigyelhető viselkedést. Ennek a mechanizmusnak a feladata, hogy működésbe hozza a viselkedést, kijelölje és irányítsa a viselkedés- és gondolatsort, illetve döntsön arról, hogy a folyamatot fenntartjuk vagy megszakítjuk. Az érzelmekre úgy tekintenek mint a környezet jelzéseire adott rendszerezett és szisztematikus válaszokra, melyek segítik a környezethez való alkalmazkodást. *Rose-Krasnore* (1997) az érzelmek viselkedésalakító szerepét szintén egységben jelöli meg a kognitív folyamatokkal. Rendszerében a szociális kompetencia a készségek szintjén tartalmaz olyan speciális kognitív, szociális és érzelmi készségeket, amelyek az egyén viselkedésének a motivációs alapját képezik. Úgy tekint a szociális kompetenciára, mint egy nagy szervező pszichikus rendszerre, ami célorientált és kontextusfüggő kapcsolattartást tesz lehetővé. Mind *Meichenbaum*, *Buttler* és *Gruson* (1981), mind *Rose-Krasnore* (1997) kiemeli, hogy az interakció érzelmi tartalmát csak az egyén céljának megfelelően értékelhetjük.

Semrud-Clikeman (1979) és *Denham* (2006) megközelítésében egyaránt hangsúlyos az érzelemszabályozás viselkedésmódosításban betöltött szerepe. *Denham* (2006) szerint az interakció célja az, ami erőteljesen meghatározza a szabályozás módját. *Semrud-Clikeman* (1979) véleményében az érzelmek szabályozása segíti elő a rugalmas válaszkészséget, pontosan azt, hogy a partner szempontjait figyelembe véve tudjunk reagálni. Valamint, hogy a múlt pozitív tapasztalatait fel tudjuk használni a jelen helyzetben, és alkalmazkodni tudunk az állandóan változó környezethez. Ebben a folyamatban hangsúlyozza a kulturálisan meghatározott nonverbális kommunikatív

jelzések (a távolság, a hangerő-intenzitás és az érintés) szabályozását, ami *Spence* (1983) modelljében is szerepel.

1.2.2. A szociálisinformáció-feldolgozó modell jellemzése

Az eredményes társas viselkedés alapja, hogy megfelelően tudjuk kezelni a hozzánk érkező verbális és nonverbális jelzéseket. A szociális információ feldolgozását vette alapul *Crick és Dodge* (1994) és *Lemerise és Arsenio* (2000) rendszere, valamint *Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine és Price* (2003) és *Fraser, Galinsky, Smokowski, Day, Terzian, Rose és Gwo* (2005) vizsgálata.

Crick és Dodge (1994) rendszerében az érzelmek beágyazottak a memóriánkba, szociális ismereteinkbe és sémáinkba. Ezek adatbázist jelentenek a viselkedés helyzetnek megfelelő alakításához. *Lemerise és Arsenio* (2000) elméletében pedig az érzelmek, az emlékek, a figyelem, az észlelés és az információfeldolgozás-sebesség részei. Behatárolják a környezeti jelzések értékelését. *Dodge és mtsai* (2003) és *Fraser és mtsai* (2005) vizsgálatában az érzelemszabályozás állt az információfeldolgozás középpontjában.

Crick és Dodge (1994) modelljében az érzelmek a szociális információ feldolgozásának lépései során együtt jelennek meg a memóriával, a szociális sémákkal és a szociális ismeretekkel olyan módon, hogy ezek adatbázisként működnek a viselkedés helyzetnek megfelelő alakításánál. Az információfeldolgozás lépései: (1) a beérkező információk azonosítása, (2) értelmezése, (3) viselkedésbeli célok megfogalmazása, (4) az arra adott válaszok kifejezése, (5) a válaszok értékelése és a (6) céloknak megfelelő viselkedés kivitelezése. Rendszerükben ezeket a lépéseket befolyásolják az énfaktorok. Ezek az adott eseményre vonatkozó következtetések, a kivitelezési stratégiák, a nem és az életkor. A modelljük nem kimondottan az érzelmek értelmezésére, pontos kifejezésére vagy szabályozására vonatkozik. Azok az információfeldolgozás alapját képezik. Nézetük szerint modelljük erősen kognitív jellege akadályozhatja az érzelmeknek az információfeldolgozáshoz való hozzájárulását és azok teljes körű vizsgálatát. *Lemerise és Arsenio* (2000) ennek az ellenkezőjét állítja, azt, hogy az érzelmek bővítik a szociálisinformáció-feldolgozó modell magyarázó jellegét. Felfogásukban érzelmeink részei a figyelem, az észlelés és az emlékezet

folyamatainak, valamint az információfeldolgozás sebességének is. Ezek részeként az érzelmek behatárolják, hogy mit veszünk észre a környezeti jelzésekből, és hogyan értékeljük az adott helyzetet. Ha pontosan értelmezzük a hozzánk érkező információkat, az a kapcsolat folyamatáról ad visszajelzést, ami lehetővé teszi a viselkedés kiigazítását. Hogyan? Ennek a kulcsa az érzelemszabályozás. Az érzelmi tapasztalat erejének szabályozása változtathat a kapcsolat jellegén. Például válaszolva egy kapott érzelmi jelzésre, visszakereshetünk egy már bevált viselkedési formát, amely régebben sikeresen működött, ami pozitív irányba terelheti az interakciót.

Dodge és mtai (2003), valamint *Fraser és mtai (2005)* szerint is hangsúlyos az érzelemszabályozás viselkedésmódosításban betöltött szerepe. Azt emelik ki, hogy az érzelemszabályozás egyéni módja előre meghatározott válaszmintákat generálhat az információfeldolgozás lépéseinél.

Az áttekintett rendszerekből kitűnik, hogy érzelmeink meghatározzák a környezeti jelzések érzékelését és értékelését olyan módon, hogy kiegészítik, gazdagítják a bejövő szociális információk feldolgozását, ami tulajdonképpen a szociális kompetencia alapja.

1.2.3. Az érzelmi kompetencia és az érzelmi intelligencia tartalmi vonatkozásai

Ahogy az érzelmek szerepe egyre inkább nyilvánvalóvá vált a szociális kompetencia működésében, úgy születtek meg azok a modellek, amelyek kiemelten az érzelmek kifejezésével, értelmezésével és szabályozásával foglalkoznak. *Saarni (1999, 2001)* rendszerében az érzelmi kompetencia vonatkozik a saját érzelmi állapotunk megértésére, kifejezésére és szabályozására, a másik fél érzelmeinek megértésére és elfogadására.

Az érzelmi intelligencia (*Mayer és Salovey, 1997; Nagy Henriett, 2006, 2010*) az érzelmek generálására, fogadására és szabályozására vonatkozik. Az érzelmi kompetencia és érzelmi intelligencia összehasonlításán kívül megjelöljük még az érzelmi kompetencia kapcsolatát az affektív-szociális kompetenciával is (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a, 2001b; Booker és Dunsmore, 2016*).

Az érzelmi kompetencia vizsgálata *Saarni (1999, 2001)* nyomán bontakozott ki. Ő azt az *énhatékonyság* működésén keresztül értelmezi. Az *énhatékonyság* az egyén adottságát jelenti arra vonatkozóan, hogy elérje célját érzelmileg nehéz helyzetekben is.

Az érzelmi kompetencia az arra való alkalmasságot jelenti, hogy érzelmi készségeinket a környezeti kihívások legyőzésére használjuk úgy, hogy az az egyén optimális fejlődését biztosítsa. Így leszünk még inkább hatékonyak. Ennek megfelelően tudnunk kell, mit nevez *Saarni* (1999) *érzelmi hatékonyságnak*. Azt, hogy érzelmi tapasztalatainkat a saját morális értékrendünk és a kulturális szabályok összehangolásával kezeljük. Az érzelmi kompetencia *készségei*: (lásd 1. táblázat) (1) saját érzelmi állapotunk megértése, (2) másik fél érzelmi állapotának felismerése, (3) az érzelmek megfelelő kommunikálása, (4) empátia és szimpátia a másik tapasztalatai iránt, (5) a másik fél érzelmeinek elfogadása, (6) az averzív érzelmek megfelelő kezelése, (7) az érzelmek tudatos kifejezése, (8) az érzelmi tapasztalatok elfogadása.

1. táblázat. Az érzelmi kompetencia készségei (Forrás: Saarni, 1999. 5. o.)

1.	Az érzelmi állapot tudatossága, mely tartalmazza annak a lehetőségét, hogy valaki egyszerre többféle érzelmet fejezzon ki; érettebb szinten az egyén tisztában van azzal, hogy a saját érzései nem mindig tudatosak, köszönhetően a tudattalan folyamatoknak és a szelektív figyelemnek.
2.	Mások érzelmei felismerésének és megértésének képessége, ami a szituációban kapott jelzéseken alapul; és amelyek jelentésükre vonatkozóan kulturális normákat tartalmaznak.
3.	Érzelmet kifejező szavak használatának képessége, melyek az egyén kultúrájából származnak; még magasabb szinten azoknak a kulturális normáknak az elsajátítása, melyek összekapcsolják az érzelmeket a szociális szerepekkel.
4.	Empátia és szimpátia mások érzelmi tapasztalatai iránt.
5.	Annak felismerése, hogy az egyén érzelmeket kifejező viselkedése hatással lehet másokra, és ennek figyelembevétele az énbemutató stratégiák alkalmazásának esetén.
6.	A negatív érzelmekkel szembeni hatékony megküzdés különböző szabályozó stratégiák használatával, amelyek növelik az adott érzelmi állapotok (pl. stresszkezelés) intenzitását vagy időtartamát.
7.	Annak tudatában lenni, hogy a kapcsolatokat befolyásolja az, hogy hogyan kommunikáljuk az érzelmeket, például a viselkedés hitelessége; az érzelmek hasonlósága vagy ellentétessége a kapcsolaton belül.
8.	Érzelmi hatékonyság, ami azt jelenti, hogy elfogadjuk saját érzelmi tapasztalatainkat, és ez az elfogadás összhangban áll az egyéni elképzeléssel arra vonatkozóan, hogy mit jelent a kívánatos érzelmi egyensúly.

A készségek meghatározóak a szociális ismereteink gyarapodásában, saját magunkról és a világról kialakult tudásunkban. A készségek működését és fejlődését (1) személyiségből fakadó tényezők (pl. a neurofiziológiai alapú temperamentum), (2) az egyén közvetlen környezete és (3) kulturális hatások (főleg ezeknek a családi leképeződései) határozzák meg (*Zsolnai és Kasik, 2007*).

Saarni (1999, 2001) modelljében szerepelnek az *énfaktorok* is, amelyek a készségekkel kölcsönösen meghatározzák egymást. Az *énhatékonyság* és az *önbecsülés* oda-vissza kapcsolatban állnak az érzelmi kompetencia készségeivel. Ahogy érzelmileg

kompetensebbé válunk, úgy lesz magasabb az önbecsülésünk. Ennek eredményeképpen ismeretlen helyzetekben is kipróbáljuk az érzelmi kompetencia eddig nem gyakorolt készségeit, ami pedig egyre jobban működő énhatékonysághoz vezet.

Saarni (1999, 2001) rendszerére alapoz *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a, 2001b). Abból indulnak ki, hogy az érzelmi kontextus meghatározza az adott interakció jelentését, és az érzelmek adják meg az interakció dinamikáját. Válaszolni kívánnak három, *Saarni* (1999, 2001) rendszerében felmerülő kibontatlan területre. (1) Habár *Saarni* (1999, 2001) hangsúlyozza a készségek fejlődésének folyamatjellegét, de ahogy a specifikus komponensek megjelennek a fejlődés folyamatában, az ismeretlen marad a kamaszkoron túl, (2) a készségek közt kevésbé állít fel dinamikus kapcsolatot, (3) a készségek intrapszichés működése mellett kibontatlan a szociális tapasztalatokba ágyazása.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b) dolgozta ki az affektív-szociális kompetencia modelljét, amely az érzelmek küldésének, fogadásának és megtapasztalásának egymást kiegészítő folyamatát elemzi dinamikus interakciókban (*Booker és Dunsmore, 2016*).

Az érzelmi kompetencia főbb komponenseivel, érzelmek kifejezésével, megértésével és szabályozásával foglalkozik még *Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major és Queenan* (2003) elmélete is. A rendszer működésében kiemelik a szabályozás fontosságát, amit *Eisenberg* (2001); *Blair, Denham, Kochanoff és Whipple* (2004); *Gross* (1998); *Rubin és Rose-Krasnore* (1992) szintén hangsúlyoz a viselkedés eredményessége szempontjából.

Denham és mtsai (2003) szerint az érzelmek pontos *kifejezése* alapján alakíthatunk ki kapcsolatot, és ez teszi lehetővé a kapcsolattartást. A *felismerés és megértés* segítségével tudunk megfelelően válaszolni a másik fél jelzéseire. Az érzelmek *ismerete* az, ami a megértésen túl kellő biztonsággal ruházza fel a szembenálló feleket, és a kapcsolatot érthetővé teszi. A *szabályozás* meghatározza az egész rendszer működését. Mert ha az érzelmek kifejezése, azok átélésének ereje, időtartama vagy egyéb tulajdonsága túl erős vagy éppen túlságosan gyenge, akkor az érzelmek megfelelő szintű szabályozására van szükség. *Eisenberg* (2001) a szabályozás fontosságát a szociális interakció dinamikus jellegével támasztja alá. *Blair és mtsai* (2004) a szabályozás eredményét az érzelmekkel való megküzdésben határozzák meg. *Gross* (1998, 2003) pedig a helyzetfüggő,

rugalmas válaszkészségben. *Rubin és Rose-Krasnore (1992)* megközelítésében a szabályozáshoz a kultúra egy tudásbázist jelenthet, aminek családi leképeződései lehetnek a stresszkezelés mintái.

Az érzelmi kompetencia megalkotása mellett hasonló modell született az érzelmekkel kapcsolatos pszichikus összetevőkre, amit érzelmi intelligenciának neveznek. *Mayer és Salovey (1997)* szerint az *érzelmi intelligencia* egyfajta képesség az érzelmek felfogására, kifejezésére, felhasználására úgy, hogy az elősegítse fejlődésünket. Hasonló ehhez *Palmer, Walls, Burgess és Stough (2001)* megközelítése, miszerint azon mentális képességek sorához tartozik az érzelmi intelligencia, amelyek felelősek az érzelmek feldolgozásának folyamatáért. *Mavroveli, Petrides, Rieffe és Bakker (2007)* pedig az érzelmi intelligenciát az érzelmekkel való megküzdésre vonatkoztatja.

Nagy Henriett (2006) Petrides és Furnham (2001) alapján megkülönbözteti a vonás- és a képesség-érzelmi intelligencia modellek csoportját. A *vonás-érzelmi intelligencia* viselkedésbeli hajlamra és önjellemzésekre vonatkozik. Ez a személy azon képességeihez kapcsolódik, amellyel felismeri és feldolgozza a beérkező információkat. Ez a modell az intelligenciát mint a személyiség tartós jellemzőjét emeli ki. A *képesség-érzelmi intelligencia* a személy aktuális képességeit jelenti, amellyel feldolgozza a kapott érzelmi információkat. Ez a modell pedig egy aktuális képességrendszer mozgósítására vonatkozik az adott helyzetben.

Az érzelmi kompetenciához hasonlóan az érzelmi intelligencia is elősegíti az érzelmek pontos kifejezését és megértését. Egyaránt támogatja a gondolkodást, az érzelmekről való tudásunk gyarapodását, és szabályozza az érzelmek irányítását úgy, hogy mindeközben előremozdítja érzelmi és intellektuális fejlődésünket. Ebből indultak ki *Salovey és Mayer (1990)*, akik fontosnak tartották felhívni a figyelmet arra, hogy az érzelem és értelem kölcsönös kapcsolatban vannak egymással [...]. Ahhoz, hogy az ember képes legyen alkalmazkodni és megküzdni az életben, az kell, hogy össze tudja hangolni érzelmi és racionális képességeit [...]. Modelljük *mint az érzelmi intelligencia négyágú modellje vált ismertté (Oláh, 2005. 158–159. o.; 1. ábra).*

1. ábra
Mayer és Salovey modellje
(Forrás: Oláh, 2005. 159. o.)

A négy ág mindegyike az érzelmi képességek egy-egy osztályát képviseli, hierarchikus rendben. A rendszer középpontjában a személy célját szolgáló gondolatok és érzések állnak.

Az érzelmi percepció az érzelmek észlelésére, értékelésére és kifejezésére vonatkozik. Szükséges hozzá a saját és a másik fél érzelmeinek azonosítása, és hogy különbséget tudjunk tenni pontos és pontatlan, őszinte és őszintétlen kifejezőmódok között.

Az érzelmi integráció a gondolkodás serkentése. Érzéseink alapján összerendezzük, sorrendbe állítjuk gondolatainkat emberekről, eseményekről és tárgyakról. Ehhez olyan élénk érzések előhívása kell, amelyek elősegítik az értékelést, ítélethozatalt, és serkentik a kreativitást és problémamegoldást.

Az érzelmi megértés. Annak a megértése, hogy különböző érzelmek hogyan viszonyulnak egymáshoz. Ehhez észlelnünk kell az érzelmek okait, következményeit és értelmezni a komplex, kevert és ellentmondó érzelmeket.

Az érzelmi szabályozás, ami arra vonatkozik, hogy nyitottak legyünk az érzésekre. Szükséges hozzá az érzelmek monitorizálása, saját és a másik fél érzelmeinek kezelése, és az, hogy létrehozzunk, fenntartsunk vagy megszakítsunk egy érzelmi állapotot attól

függően, hogy az mennyire informatív vagy hasznos (Mayer és Salovey, 1997).

Nagy Henriett (2010) az érzelmi kompetenciát és az érzelmi intelligenciát (1) a pszichológia területeihez sorolása, (2) a működésük módja és (3) a főbb elemei alapján hasonlítja össze. Az érzelmi kompetencia a fejlődéslélektan területéhez köthető, míg az érzelmi intelligencia a személyiség-lélektanhoz és a pszichometriához tartozik. Az érzelmi kompetencia az egyén és a környezete dinamikus kapcsolatán alapul, amelyben nézete szerint az érzelmi válaszadást jobban meghatározza a helyzet, mint a személyiségbeli tényezők. Ezzel szemben az érzelmi intelligencia hangsúlyozottan személyen belüli jellemzőként határozható meg. Ezek szerint az érzelmi kompetencia nem kizárólagosan tulajdonságot, hanem sokkal inkább kapcsolatbeli jellemzőt ír le. Összevetésének további szempontja, hogy az érzelmi kompetencia érzelmekhez kapcsolható készségeket jelöl meg, míg az érzelmi intelligencia modellje érzelmi képességekről szól. Ami azt jelenti, hogy a készségek kiemelése a tanulásnak és fejlődésnek ad nagyobb mértékű hangsúlyt. Ezenkívül, míg az érzelmi kompetencia egyértelműen hozzákapcsolható az egyén és a társadalom számára hasznos tudáshoz, addig az érzelmi intelligencia egyaránt köthető az úgymond szélhámossághoz és a mások érdekeit szolgáló viselkedéshez is, legalábbis elméleti szinten (Nagy J., 2010; Nagy H., 2010).

1.2.4. Az integratív szemléletű modellek tartalmi jellemzői

Az integratív szemlélet kialakulásának egyik fontos lépése volt, hogy a 2000-es évek elején megszületett az *affektív-szociális kompetencia modell*, amit Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b) alkotott meg. Ebben kiemelten foglalkoznak az érzelmek kifejezésével, megértésével és szabályozásával, amit a viselkedés személyközi és intrapszichés (személyen belüli) oldaláról is vizsgálnak. A kognitív folyamatok abban játszanak szerepet, amikor döntést hozunk az érzelmi jelzések küldésének mikéntjéről, a beérkezett válaszokat interpretáljuk és eldöntjük, hogy az adott érzelmi állapotot fenntartjuk vagy megszakítjuk (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a). Rendszerük megalkotásához korábbi elméletalkotók munkáit vették alapul. (1) Saarni (1999, 2001) érzelmikompetencia-modelljét, ami nyolc érzelmi készséget határoz meg. (2) Mayer és Salovey (1997) érzelmiintelligencia-modelljét, ami négy érzelmi képességet foglal

magába. (3) *Crick és Dodge* (1994) szociális információ-feldolgozó modelljét, amiben a beérkező jelzések feldolgozását elemezték. *Crick és Dodge* (1994) rendszerében az érzelmek adatbázist alkotnak a memóriával, szociális ismeretekkel, sémákkal együtt a viselkedés alakításához.

A szociális kompetencia több szempontú (érzelmi, kognitív) megközelítésével találkozunk *Rose-Krasnore* (1997, 1999) prizmamodelljében, ami a szociális kompetenciát szociális, érzelmi és kognitív alrendszerekből álló motívum- és képességszisztemnek tekinti. *Nagy* (2000, 2007, 2010) szociális kompetenciáról alkotott rendszere pedig abból a szempontból kerül hangsúlyozásra, hogy összefüggést teremt verbális és érzelmi kommunikáció közt, világossá téve az érzelmek szerepét a szociális kompetencia működésében.

Az affektív-szociális kompetencia az érzelmek küldésének, fogadásának és meg tapasztalásának egymást kiegészítő folyamatára vonatkozik dinamikus interakciókban (*Booker és Dunsmore*, 2016). Az affektív-szociális kompetencia által az egyén (1) elfogadja, (2) tudatosítja, (3) irányítja érzelmeit, (4) azokat hatékonyan kommunikálja, (5) jól érti és reagál mások érzelmi kommunikációjára. Az elemek között kölcsönös kapcsolat van, amit a társas interakciók változása és dinamikája hoz mozgásba. A szerzők rendszerüket *három komponens* köré rendezték: *érzelmi jelzések* (1) *küldése*, (2) *fogadása*, (3) *meg tapasztalása*. A három komponensbe *négy alapvető képesség* működik közre: (1) *tudatosság*, (2) *azonosítás*, (3) *kontextusba helyezés*, (4) *szabályozás*. A négy alapvető képesség szociális és érzelmi fejlődésünk során egyre jobban működik, de hogy mennyire „tökéletesednek” az egyéneknél eltérő. Kezdetben szükség van még tudatosságra, később azonban automatikussá válnak, és rutinszerűen alkalmazzuk azokat az adott szituációhoz mérten. *Halberstdt, Denham és Dunsmore* (2001a, 2001b) hangsúlyozzák az affektív-szociális kompetencia kommunikációs aspektusát, mert jelentős információforrás az interakció céljára vonatkozóan az egyén kommunikációja. A kontextus érzelmi tartalmának verbális és nem verbális kifejezése megadja az interakció jelentését. Az érzelmek az interakció szerves részeként a másokkal való kapcsolat dinamikáját adják meg. Ezért vonatkoztatják az affektív-szociális kompetenciát a saját és mások érzelmi kommunikációjának (leírása *Nagy* rendszerénél) hatékony interpretációjára és irányítására *Booker és Dunsmore* (2016). A *nonverbális kommunikációnak* egyik funkciója az *érzelmi állapotok közlése*. A

nonverbális jelzések segítik a *társas helyzet kezelését* avval, hogy általuk kapunk képet a partner helyzetre vonatkozó reakcióiról. Támogatják az *énmegjelenítést*, azaz segítségükkel közöljük az információkat magunkról. Ezenkívül ellátják a *csatorna-ellenőrzés* feladatát, amely irányítja az interakció során, hogy ki meddig beszéljen. A *nonverbális jelzések változatai* a szemkontaktus, a rendelkezésünkre álló tér szabályozása az adott interakcióban, az érintés és a vokális csatorna: hangerő, hangmagasság, beszédsebesség, szavakhoz kapcsolódó jelzések (Málovics, 1999; László, 2002).

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a) alapján a *küldés* során: (1) észlelem azt, mikor kell vagy nem jelzést küldenem az adott szituációban, (2) átgondolom és eldöntöm milyen jelzést kell vagy nem kell küldenem, (3) az adott helyzetnek megfelelően világosan és tömören elküldöm. *Saarni* (1999, 2001) rendszerében is megjelenik, hogy a küldést az adott kontextushoz kell igazítani. Hangsúlyozza azt is, hogy az érzelmek kifejezését a kapcsolat célja befolyásolja. *Mayer és Salovey* (1997) rendszerében viszont az érzelmkifejezés kontextusjellege nem kiemelt. A szociális információ feldolgozásában pedig *Crick és Dodge* (1994) szerint, ahogy az elfogadott, szelektált jelzésekre viselkedésformát választok azért, hogy kifejezzem válaszomat, azt a kontextus és a másik fél elvárása irányítja.

A *fogadás* folyamatában: (1) észlelem azt, amikor jelzést küldenek felém, (2) azt a helyzetnek megfelelően értelmezem, (3) szelektálom a felém érkező valós és téves jeleket. *Saarni* (1999, 2001) rendszerében a másik fél érzelmeinek megkülönböztetése az adott szituációra és az érzelmkifejezésre vonatkozó kulturális szabályok alapján történik. Ehhez tudatában kell lennem, hogy a saját és a másik fél érzelmi állapota és annak kifejezés módja nem feltétlenül egyezik meg. *Mayer és Salovey* (1997) szintén hangsúlyozza, hogy a fogadásban el kell tudni különíteni a saját és a másik fél érzéseit. Ehhez azonosítanom kell azt, hogy a másik fél érzelmkifejezése pontos, pontatlan vagy komplex. A szociális információ feldolgozásának eredményessége pedig egyenesen a másik fél céljának kontextustól függő pontos kódolásán, értelmezésén múlik *Crick és Dodge* (1994) szerint.

A *megtapasztalásban*: (1) észlelem, átélem és tudatosítom az adott érzelmi állapotot, (2) azt a helyzetnek megfelelően értelmezem, (3) döntök arról, hogy az adott érzelmi állapotot fenntartom, módosítom vagy megszakítom. *Saarni* (1999, 2001) rendszerében

a megtapasztalás a saját érzelmi állapot tudatosságaként jelenik meg. Ehhez szükséges a másik fél érzelmének elfogadása, annak kontextusfüggő értelmezése és a negatív tapasztalatokkal való hatékony megküzdés. *Mayer és Salovey (1997)* modelljében pedig az érzelemszabályozáshoz nyitottság kell az érzelmi tapasztalatok iránt. Azok monitorizálásával tudom a negatív tapasztalatokat csökkenteni, a pozitívat pedig növelni azért, hogy a közvetítésre kerülő információ nem legyen túlzó vagy kevés. *Crick és Dodge (1994)* rendszerében pedig a beérkező információk kódolása, értelmezés és viselkedési formák keresése nyomán keletkező arousal csökkentésében kap szerepet a szabályozás.

Az érzelmi jelzések küldésének, fogadásának és megtapasztalásának komponensein túl *Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b)* meghatározzák még az *énfaktorok csoportját* is, ami az egyén motivációs és tudásbázisát jelenti. Ebbe tartoznak: világlátás, motiváltság, flexibilitás, sémák, énkép, temperamentum, világ iránti nyitottság és a társas lét szabályainak ismerete. Az elődökhöz (*Saarni, 1999, 2001; Crick és Dodge, 1994*) hasonlóan az énfaktorok az érzelmi komponensekkel együttesen kölcsönösen meghatározzák egymást, és a viselkedésbeli megnyilvánulásokban egymásra hatva tükröződnek. *Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b), Booker és Dunsmore (2016)* rendszerében az énfaktorok (például temperamentum) módosíthatják egy adott komponensnek (például küldés) egy másik komponens képességszintjére (például tudatosság) gyakorolt hatását. *Saarni (1999)* rendszerében a kölcsönös kapcsolat az önbecsülés és énhatékonyság egymásra gyakorolt hatásában jelenik meg. *Crick és Dodge (1994)* modellje pedig befolyásoló tényezőként nevezi meg a kivitelezési stratégiákat, a helyzetre való következtetést.

Az affektív-szociális kompetencia *működése* (1) szociális kapcsolatokban jelenik meg az eredményes viselkedés mentén, (2) függ a partner jellemétől, (3) összefügg a múltbéli tapasztalatokkal, a jelen szituáció jellemzőivel és a jövőbeni célokkal, (4) az affektív-szociális kompetencia működése és a személyiség érése kölcsönös kapcsolatban áll egymással.

Az affektív-szociális kompetencia sajátosságai, hogy (1) összegzi elődei (érzelmi kompetencia, érzelmi intelligencia és szociálisinformáció-feldolgozó modell) legfontosabb jellemzőit, azaz az érzelmek kifejezését, felismerését, megértését és szabályozását, (2) elemeit egyszerűen és nyilvánvalóan fogalmazza meg szituációs

példákkal ellátva, hogy eleve adott egy mérőeszköz és a fejlesztő gyakorlatok kidolgozásának útja, (3) az érzelmi jelzések mozgásos jellegét azok szociális kapcsolatba helyezésével valósítja meg.

Halberstdt, Denham és Dunsmore (2001a) elméletében megkülönbözteti az affektív-szociális kompetenciát a szociális kompetencia tágabb szerkezetétől. Azt a szerzők az interakció hatékonyságára vonatkoztatják. Véleményükben a szociális kompetenciát négy oldalról közelíthetjük meg: kapcsolati státusz, sikeresség, funkcionális eredmények és célok. Ezek a meghatározások megjelennek *Rose-Krasnore* (1997, 1999) rendszerében is. *Halberstdt, Denham és Dunsmore* (2001a) megközelítése szerint, mivel a hatékony kommunikáció, az érzelmi tapasztalatok interpretációja, meghatározza az interakció eredményességét, ami értelemet ad annak, hogy az affektív-szociális kompetencia és a szociális kompetencia egymást átfedő konstruktum. Ezért a kutatás a választott elméleti keretet követve az érzelmi tényezőket a szociális kompetencia részének tekinti.

Az integratív szemléletet tükrözi *Rose-Krasnore* (1997, 1999) prizmamodellje, amely egymással szorosan összefüggő elemekből épül fel, szituációfüggő és célorientált viselkedéselemeket működtetve. A szerző három szintet különít el rendszerében. (1) *Elméleti szinten* a szociális kompetencia jelenti az eredményes interakció kivitelezését, különböző viselkedésformák együttesével. (2) *Szabályozószintje* két részegységet tartalmaz. (a) Az egyén hatékonyságát elősegítő elemeket, (b) és a másokkal való eredményes kapcsolattartás elemeit. (3) *A készségek szintjén* találhatóak a motivációs és viselkedésbeli alapok. *Denham és Burton* (2003) alapján részletezve a rendszert a *legfelső szinten* a szociális kompetencia felel az interakció sikeréért. Ez az összerendezett viselkedés eredménye, ami „találkozik” az egyén rövid és hosszú távú fejlődési szükségleteivel és céljaival. A végső sikerért az érzelmi alapok felelősek, amiket az érzelmi kompetencia elemeiben neveznek meg. *Középszinten* a szociális kompetencia segíti a személyes és személyközi célok elérését. Például a baráti kapcsolatok minőségét, a pozitív társas státusz kialakítását és az énhatékonyságot. *Alsó szinten* találjuk a speciális szociális, érzelmi és kognitív készségeket és képességeket (empátia, kommunikációs készségek, értékek és célok), amelyek meghatározzák és motiválják az egyén viselkedését, működésbe hozva a következő szabályozószintet. Ezek a motivációs és viselkedéses alapok elsősorban individuálisak.

Nagy (2000, 2007, 2010) pedig a szociális kommunikatív jelzések jelentőségét emeli ki a szociális kompetencia és az érzelmek kapcsolatában. A szociális kompetencián belül elkülöníti a szociális kommunikációt mint öröklött és tanult komponensekből felépülő képességek egyikét. A szociális interakció ez által valósul meg. Öröklött alapjai a nem verbális kommunikáció öröklött komponensei, amelynek készletét nevezi az *érzelmi kommunikációnak*. Ezt a készletet az affektív apparátus szabályozza. Az érzelmek megjelennek hanghordozásban is (expresszióban és szóbeli közlésben is), központi szerepet betöltve a szociális kompetencia működésében.

1.2.5. A szociális kompetencia főbb alkotóelemei: szociális készségek és képességek

A szociális készségek és képességek az egyik legmeghatározóbb összetevői a szociális kompetenciának. Legtöbb definíció magába foglalja, szinonimaként alkalmazva a készség és képesség fogalmát. A társas viselkedésben eltérő szerepük megjelölése pedig elengedhetetlen. A *szociális képességek* öröklött és tanult, illetve implicit és explicit szabályokat követve valósítják meg a társas viselkedést a meglévő komponenseket aktiválva, azokból újat előállítva. A szabályok megadják a viszonyítás alapját, és egyben kivitelezési programok is (Nagy, 2007; Zsolnai, 2013).

A szociális kompetencián belül a *képességrendszer* (2. ábra) komplex és egyszerű képességekből és képességek komponenseiből: készségekből, rutinokból, ismeretekből szerveződik.

2. ábra

*A képességek funkcionális helye a komponensrendszerek hierarchiájában
(Forrás: Nagy, 2010. 81. o.)*

A szociális viselkedés hatékonysága nagymértékben azok készletének gazdagságától, fejlettségétől függ. A komplex képességek köre még nem teljesen feltárt. Az alábbi négy viszont *Nagy József* szerint képességnek tekinthető: (1) A szociális kommunikáció, mely a szociális viselkedés, kölcsönhatás eszköze. Elkülönítve a csak emberre jellemző kognitív kommunikációtól, mely informálásra, leírásra, jellemzésre vonatkozik, a szociális kommunikáció cselekvésre, befolyásolásra irányul. (2) A szociális szervezés, ami csoportok alakításának, fenntartásának feltétele, eszköze. (3) A szociálisérdek-érvényesítő képesség, amely a segítség, az együttműködés, a vezetés és a versengés egyszerű képességeiből áll. (4) A szociális tanulás pedig a szociális kompetencia fejlődését segíti elő.

A *szociális készségek* a képességek tanult elemei, viselkedéstechnikai eszközök, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre (*Nagy, 2000, 2010*). Azokat tanulással sajátítjuk el, speciális verbális és nonverbális viselkedésnormákat tartalmaznak, lehetővé teszik a hatékony és megfelelő viselkedési reakciókat, ezenkívül pedig szituációfüggők (*Gresham és Elliott, 1993*).

Kutatásunk számára irányadónak tartott *Trower és mtsai (1978)* definíciója szerint a szociális készségek reakciók, amelyek segítenek elérni az interakció célját, másokat ezzel nem sértve, szociálisan elfogadható módon. *Gresham és Elliott (1984)* pedig abból indulnak ki, hogy a szociális készségek segítenek abban, hogy az adott helyzetet mind a magam mind a partner/partnerek számára a legmegfelelőbbben tudjam kezelni, és ehhez a

legmegfelelőbb viselkedésformákat használjam. A készségeket az adaptív viselkedéssel hozza összefüggésbe *Gresham és Elliott* (1987), aminek minősége abban áll, hogy az megfelel a társadalmi és kulturális normáknak, elvárásoknak. Ezzel az egyén megvalósítja az egyensúlyt a személyes függetlensége és a társadalmi felelősségvállalás közt. Konkrétan a készségek elősegítik a helyes viselkedést a speciális szituációkban, ami előre jelzi szociális eredményességünket.

Spence (1983) különbséget tesz mikro- és makroszociális készségek között. A mikroszociális készségek közé sorolja a verbális és nonverbális kommunikációt. Makroszociális készség pedig az empátia, a kooperáció, a segítőkészség, az altruizmus és a konfliktuskezelés (*Fülöp*, 1991). *Semrud-Clikeman* (1979) és *Argyle* (1999) pedig kiemelik a kommunikációs készségeket, mint meghatározó szociális készségeket az eredményes emberi kapcsolattartásban.

2. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSE

A szociális kompetencia a társas fejlődés folyamatában alakul. Egyik oldala a szocializáció, mely során elsajátítjuk az együttélés normáit, szabályait. Másik oldala pedig a személyiségfejlődés, amely *Maclean* (1993) szerint nem egymást követő szakaszonként, hanem egymásra épülő szintenként értelmezhető, az élethosszig tartó fejlődést (life-span development) tükröző elméletek alapján.

Nagy és Zsolnai (2001) szerint a szociális kompetencia a szabadságfok növekedésével (öröklött és tanult tényezők hierarchizálódásával) és a proszocialitás erősödésével (mások érdekeit figyelembe vevő viselkedést lehetővé tevő komponensek gyarapodásával) jellemezhető. Az öröklött készlet kiegészül tanult elemekkel a nevelés és a társas környezettel fennálló folyamatos kölcsönhatás által. A normatív szabályok megismerése, elfogadása eredményezi, hogy az egyén képessé válik saját érzéseinek, gondolatainak, viselkedésének értelmezésére és értékelésére, valamint hogy úgy cselekedjék, hogy saját és mások érdekeit, céljait figyelembe vegye. Az öröklött komponensek nemcsak a csecsemők és kisgyermekek viselkedésében dominálnak, hanem serdülőknél is, valamint szerepük meghatározó lehet felnőttkorban is az alig vagy rosszul szocializált egyéneknél.

A szociális kompetencia fejlődését (*Nagy, 2000, 2010*) a komponenskészlet gyarapodása és megfelelő működése irányítja. Ebben a folyamatban a szociális viselkedés a meglévő komponensek aktiválásával, azokból szükség szerint aktuális összetételek (komponensek) létrehozásával szerveződik az egyéni szociális értékrend és képességrendszer által. Az aktuális elemek szerepüket betöltve lebomlanak, vagy új komponensként rögzülnek. A szociális kompetencia működését az egyén szociális értékrendje és képességrendszere alakítja.

Nagy József (2000, 2010) a fentiek alapján a szociális kompetenciát komponensaktiváló, komponensképző és önfejlesztő rendszerként jelöli meg. Ebben a folyamatban központi elemként nevezi meg például a kreativitást, feltételként pedig azt, hogy a tanulók megismerjék és elsajátítsák a szociális viselkedés alapvető szabályait, megértsék a szabálytudat, döntési szabadság és felelősség szerepét és jelentőségét. A fejlődési folyamat színterének vizsgálata mutat rá arra, hogy a társas viselkedés esetén a személyiség biológiai alapprogramja a szociális tanulás, társas közeggel való folyamatos

kölcsönhatás és a nevelés által az életkor növekedésével módosul, így az öröklött készlet kiegészül tanult elemekkel. Tehát a nevelés feladata annak az elősegítése, hogy a szociális kompetencia – az öröklött és tapasztalati szinten túl – az értelmező, önértelmező szintre fejlődjön (3. ábra; Nagy, 2010).

3. ábra
A szociális kompetencia fejlődési, fejlettségi szintjei
(Forrás: Nagy, 2010.188. o.)

A fejlődés alapja az emberi agy hierarchizálódása. Nagy (1996) rendszere szerint neuroetológiai alapon az emberi agy egy hierarchikus viselkedésszabályozó rendszer. A hierarchia alján lévő öröklött komponensrendszert az „öshüllő agy” vezérli. Erre épül az „ősemlős agy”, ami lehetővé teszi a tanulást, feloldja az öröklött komponensrendszertől való függőséget, és elősegíti a tapasztalati komponensrendszer létrejöttét, mely implicit szabályokat alapul véve tanult elemekből hoz létre komponenseket. Az erre ráépülő „újsemlős agy” a tapasztalati kötöttséget oldja fel, és általa megvalósul a természet és társadalom értelmezése, viselkedési és működési szabályaik megfogalmazása, az ismeretek világtudattá, értelmező komponensrendszerre épülése, mely explicit szabályokkal is alkot komponenseket. A hierarchia negyedik szintjének kialakulását a két agyfélteke specializálódása eredményezi, ami lehetővé teszi az önreflexió, az éntudat önértelmező komponensrendszerének kialakulását, mely által megvalósul a viselkedésnek az éntudat, önismeret általi irányítása. Az aktuális viselkedés a szintek

alkotóelemeinek, összetevőinek kölcsönhatása által jön létre, és bármelyik szint aktuálisan, egyénileg domináns lehet.

Mivel a kutatás számára a szociális kompetencia érzelmi oldalának a fejlődése a fontos, ezért e tekintetben kiemeljük azt, hogy Nagy (2000, 2007, 2010) rendszerében az érzelmi kommunikáció (a nonverbális kommunikáció öröklött elemeinek jelkészlete) a nevelés, gyakorlás, a szocializáció által tovább gyarapítható. Elméletében kitér arra is, hogy a verbális és érzelmi kommunikáció összefügg. Mivel a motiváció és az emóció egyszerre jut kifejezése expresszióban és szóbeli közlésben, központi szerepet tölt be a szociális kompetencia működésében.

Saarni (1999, 2001) érzelmi kompetenciának, Halberstad, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b) pedig affektív-szociális kompetenciának nevezi modelljét, amely kiemelten az érzelmi tényezőkkel foglalkozik. Ezekben az elméletekben jut hangsúlyos szerephez a nonverbális kommunikáció jelkészlete, (amely Nagy József elméletrendszerében is megjelenik), ami meghatározza az interakció jelentését, eredményességét (Halberstad, Denham és Dunsmore, 2001a). A megnevezett rendszerek közös pontja, hogy a biológiai alapprogram további elemekkel bővíthető tapasztalat, gyakorlás által. A rendszerek egymáshoz való viszonyát illetően azt mondhatjuk, hogy a szociális és érzelmi kompetencia összefüggésrendszere még nem tisztázott. A kutatásunk a választott elméletrendszert követve Halberstad, Denham és Dunsmore (2001a) alapján úgy tekint rájuk, mint két egymást átfedő konstruktumra.

Saarni (1999, 2001) szerint *funkcionalista megközelítésből* érzelmeink céljainkból származnak, amelyek a szociális környezetben keletkeznek, és a szociális hatások (kultúra, média) közvetítik. *Szociálkonstruktivista megközelítés* szerint érzelmeink kapcsolatokban keletkeznek, és azok által gyarapodnak. Ahogy megtanulunk jelentést adni tapasztalatainknak, az a szociális és kognitív fejlődési folyamatunkkal együtt történik. A tapasztalatok gazdagítását meghatározzák saját kulturális hiedelmeink, mintáink, attitűdjeink és meggyőződéseink. Saarni szociálkonstruktivista megközelítése erősen reflektál mind a kognitív, mind a szociális tanulás nézőpontjaira. Az érzelmeink alakulását tekintve hangsúlyozza az egyéni tanulást, ami összefüggésben áll az átélt élmények és a személyközi interakciók kapcsolatával. Ezt meghatározzák az egyéni tapasztalatok, valamint az aktuális szociális környezeti hatások.

Az érzelmi kompetencia fejlődésében a biológiai alapprogramok és a környezeti hatások együttesen hangsúlyos szerepet töltenek be. *Saarni* (1999, 2001) a *fejlődést három területben* jelöli meg. Az érzelmek szabályozásában, az érzelmek kifejezésében és az érzelmi kapcsolatok gazdagításában. A fejlődést tizenhárom éves korig hét szakaszra osztotta. *Az érzelmek szabályozása*: (1) énn nyugtatás, gondozó iránti bizalom erősödése, (2) saját érzelmi válaszok kezdeti formái, (3) szimbólumokkal történő szabályozás, (4) főleg központi énjellemzők szabályozása (segítségkérés problémahelyzetben), (5) külső kontroll erősségétől függő önálló megküzdés, (6) önálló stresszkezelés, (7) saját és a másik fél érzelmi állapotának tudatos kezelése. *Érzelmek kifejezése*: (1) saját érzelmeink fokozatos elkülönítése másokétól (szociális mosoly), (2) az érzelmi állapot és az érzelemkifejezés összehangolása, (3) az arckifejezés és a szándék kapcsolatának megértése, (4) érzelmi próbálkozások kortársak közt (hamis érzelmek kifejezése), (5) az érzelemkifejezés normáinak elismerése, összetett érzelemkifejezés, (6) érzelemkifejezéssel kapcsolatos elvárások megfogalmazása, (7) érzelmek kommunikálása énbemutató stratégiák részeként, érzelmek komplexitásának megértése. *Érzelmi kapcsolatok gazdagítása*: (1) szociális játékok, próbálkozások, (2) mások érzelmeinek megkülönböztetése és jelentésadás az adott társadalmon belül, (3) az érzelemvezérelt viselkedés következményeinek számbavétele, proszociális akciók növekedése kortársakkal, (4) érzelmek és szociális készségek összehangolása, (5) érzelemkifejezésre vonatkozó szabályok alkalmazása, komplex érzelemkifejezés szociális helyzet befolyásolásakor, (6) a szociális szerepek és érzelmek közti kapcsolat azonosítása, (7) az érzelmi állapot jelentőségének elismerése a társas kapcsolatok alakításában. *Cherland* (2004) szerint a fejlődés korai szakaszában alakul ki az érzés elkülönítése a fiziológiai érzettől. Ebben a folyamatban az érzelmek tudatosulása vezet el az érzelmi metakommunikációs képességhez, amely alapját képezi az érzelmi hatékonyságnak. A kezdeti jellemzők hatása kimutatható egész életünkön keresztül. A rendszer további elemekkel bővül, viszont a korábbi életszakaszok meghatározó elemei megjelenhetnek a későbbiek során is, amit alátámasztanak neuropszichológiai vizsgálatok is (*Saarni*, 1999; *Ito és Caccioppo*, 2003).

Halberstad, Denham és Dunsmore (2001a) alapul vette *Saarni* (1999, 2001) három területre épülő érzelmikompetencia-fejlődési modelljét. Kiterjesztették az életkort felnőttkorra is, ami *Saarni* rendszerében tizenhárom éves korig tartott. Az affektív-

szociális kompetencia fejlődési folyamatára sorrendiség jellemző. Mind a négy képesség (tudatosság, azonosítás, kontextusba helyezés, szabályozás) minden komponensben (érzelmi üzenetek küldése, fogadása és megtapasztalása) az érzelmek kifejezés képességének érésével együtt sorrendben fejlődik. Mindezt modelljük hierarchikus és összefüggő jellegével magyarázzák. Az érzelmek hatékony kifejezése elősegíti belső állapotunk átlátását, ezáltal előremozdítja az érzelmszabályozást és a szituáció feletti kontrollt, illetve segít tisztázni a kapcsolat célját. Megközelítésükben az elemek fejlődése egész élettartamon keresztül zajlik a tapasztalás és a gyakorlás által. A *fejlődési szintek: a nem tudatos, a tudatos és az automatikus*. Legmagasabb szinten az affektív-szociális kompetencia által úgy kezeljük a leghatékonyabban az érzelmi jelzéseket, hogy elkülönítjük a saját és másik fél érzelmeit. Azokat az adott interakció kontextusának, a másik fél általunk ismert jellemvonásainak megfelelően értelmezzük, figyelembe véve múltbéli tapasztalatainkat, és segítségül hívva egy már bevált viselkedési formát.

A fejlődés kiinduló feltétele, hogy a képességek legalább kezdetlegesen működjenek. Például az érzelmek megtapasztalásának bizonyos szintű tudatosságával kell rendelkezni, hogy azokat azonosítani tudjuk. Mivel modelljük tranzakcionális jellegű, azaz az elemek között folyamatos kölcsönös kapcsolat áll fent, ezért egyik képesség befolyásolja a másiknak az érését. Példájukban az érzelmi üzenetek azonosításának fejlesztése visszahat a tudatosságra is. A motoros és kognitív képességek mintájára feltételezik, hogy a képességek fejlődése idő múltával egyre inkább automatikussá válik.

Mayer és Salovey (1997) rendszerében az érzelmi intelligencia képességei a fejlődés által növekvő komplexitást mutatnak. De náluk a fejlődés kevésbé a kapcsolatokban történik. A modell középpontjában ugyanis az egyén céljai, érzései és gondolatai állnak. *Crick és Dodge (1994)* elméletében pedig a fejlődés során tudatosan a szociális információ feldolgozásának vég nélküli és kölcsönös jellege, amelynek eredményeképpen az egyén egyre direkter módon adja válaszait az információfeldolgozás lépései során.

Az érzelmi kompetencia fejlődését vizsgáló kutatások eredményei szerint annak fejlettsége hangsúlyos szerepet játszik a szociális kompetencia alakulásában, főként gyermekkorban. Például szoros kapcsolat van a szociális készségek működése és az

érzelmelek szabályozása közt (Zsolnai és Kasik, 2007). Greenberg, Kusche, Cook és Quamma (1995), Domitrovich, Cortes és Greenberg (2007) pedig az információfeldolgozás és érzelmszabályozás között mutattak ki összefüggést.

2.1. A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők

Schneider (1993) a szociális kompetenciát befolyásoló tényezőket három nagy csoportba különíti el. Ezek az egyén személyiségéből, a családi és az iskolai környezetből származnak. Az *egyén személyiségéből származó tényezők*: pozitív önértékelés, pozitív attitűd, aktív közreműködés, mások elfogadása, hatékony kommunikációs készség, problémamegoldó képesség, nyitott személyiség, az egyéni és csoportérdek összeegyeztetésének képessége. A kisgyermekkor fő színtere a *család*, ahol leginkább az anya és gyermeke közti kapcsolat milyensége határozza meg a szociális kompetencia alakulását. A család után az óvodás- és kisiskoláskor feladata, hogy elsajátítsuk a társas viselkedés két alapvető elemét, az agresszió kontrollját és a mások segítségét. Az *iskola* megkezdésével pedig új viselkedést alakító szabályrendszer lép az egyén életébe, mert kibővül a társas kapcsolati háló, melyben meghatározó lesz a kortársak szerepe a társas viselkedésére nézve. Ezt a hatást a serdülőkor felerősíti és kiegészíti a nemi szerepekhez tartozó viselkedésformák elsajátításának szükségességével (Zsolnai, 2013). Tunstall (1994) szerint az iskolában legmeghatározóbb befolyásoló tényező az osztály és az iskola fizikai környezete, szociális strukturáltsága és kultúrája. A gyerekek kognitív, érzelmi és társas problémáira irányuló tanári visszajelzések, a tanár empátiája, hitelessége, vezetési stílusa nagymértékben befolyásolja a szociális kompetencia fejlődését (Zsolnai, 1998).

A fejlett szociális kompetencia kialakulásának egyik előfeltétele a pozitív önértékelés, a személyes és tárgyi környezettel kialakított harmonikus viszony. Az ebben megvalósuló mások iránti pozitív elfogadás, a hatékony kommunikáció és a társas kapcsolatokban való aktív közreműködés elősegítik, hogy az egyén a másik fél jelzései alapján képes legyen megfelelően változtatni viselkedésén (Zsolnai, 2001). Eisenberg, Spinrad, Fabes, Reiser, Cumberland, Shepard, Valiente, Lasoya, Guthrie, Thompson és Murphy (2004) az alkalmazkodást és rugalmasságot jelölik meg a viselkedésváltoztatásban, amelyben központi szerepet tölt be például a harag

szabályozása. *Eisenberg, Zhan, Spinrad, Valiente, Fabes és Liew (2005)* megközelítésében a szülői melegség, a pozitív érzelmkifejezés kölcsönhatásban áll a gyermeki temperamentummal, mely kihat a későbbi érzelemszabályozásra. Annak megfelelő működése csökkent externalizáló problémákat és kevesebb antiszociális viselkedésbeli megnyilvánulást von maga után. A szociális interakció sikerességére és eredményességére vonatkozóan emeli ki *Miccabe és Meller (2004)* a nyelvhasználatot, nyelvi készségeket és nyelvi ügyességeket és/vagy ügyetlenségeket.

További példának hozzuk fel *Roberts (1999)* vizsgálatát, melyben kibővíti a gyermeki viselkedést célzó elemzését a szülők viselkedésbeli jellemzőinek árnyalásával. Az érzelmi visszajelzések fontosságát hangsúlyozza *Casey (1993)* is, aki vizsgálatában arra utal, hogy az érzelmek kifejezése, megértése és az önértékelés képessége szorosabban összefügg a pozitív, mint a negatív környezeti visszajelzés után. *Iarocci, Yager és Elfers (2007)* alapján a szocialitás, az arcfelismerés, az érzelmek felismerésének több szempontú értékelése jól használható a szociális kompetencia környezeti befolyásának jelzéseire. A szocio-idegtudományi alapokon nyugvó kutatás *Beauchamp és Anderson (2010)* modellje szerint a biológiai alapok és a szociális és kognitív készségek alapjául szolgálnak olyan képességeknek, mint például a figyelem és a végrehajtó funkciók, a kommunikáció. A belső és külső környezeti tényezők egyszerre és egymást kiegészítve hatnak a fentebbi területekre, módosítva a szociális kompetencia működését.

2.2. A kötődés szerepe a szociális fejlődésben

A kötődélmélet által kapunk leginkább képet arról, hogy az öröklött tényezőkre hogyan épülnek a tanult elemek. Vagyis arról, hogyan módosítja az érzelmi hajlamokat és mintázatokat a szociális környezettel fennálló folyamatos viszony. Elsősorban az anya vagy gondozó és a gyermek közötti kapcsolat az, ami a későbbi interperszonális kapcsolatok modelljének tekinthető (*Cassidy, 1994*). A kötődés *Bowlby (1969)* alapján egy másik személyhez való közelség keresése és fenntartása. A csecsemőnek veleszületett hajlama van arra, hogy gondozói közelséget keressen, aminek megléte során biztonságban érzi magát. *Zsolnai (2008)* alapján az anya-gyerek kötődés eredménye, hogy a gyermek szocioemocionális fejlődése folyamatos; a mentális egészségre pozitívan hat, és így a személyiség és a társas kapcsolatok fejlődését is

pozitívan befolyásolja. A fejletlen szociális készségek háttérében gyakran az anya-gyerek közötti kötődés elégtelensége áll. A korai kötődés elégtelensége nemcsak a későbbi társas és érzelmi kapcsolatokat befolyásolhatja károsan, hanem egyéb negatív viselkedési mintákhoz is vezethet (Zsolnai, 2001). *Booth, Rose-Krasnore és Rubin* (1991) elemzése megerősíti, hogy a kötődés milyenségének hatása van a társas viselkedés alakulására, és azt az anya-gyermek közti érzelmi interakciókban kereshetjük.

Nagy (2000, 2010) a *kötődés funkcióját* a proszocialitás elérésében nevezi meg, minthogy az kiemelkedő védelmet, támaszt nyújt, és szocializációs hatása van. A *kötődés motívumai* a bizalom, a szeretet és a ragaszkodás. A bizalom feltétele a pozitív szociális kapcsolatok kialakításának és fenntartásának, a ragaszkodás pedig a kellemes szociális tapasztalatok alapján kialakuló motívumrendszer. A *szeretetet* pedig a *kötődés érzelmi alapjaként* jelöli meg a szerző.

A következőkben példákat hozunk fel a bizonytalan és biztonságos kötődési stílus megnyilvánulásaira a társas viselkedésben.

Kyle, Graefe, Manning és Bacon (2004) a kötődés dimenzióinak (identitás és dependencia) eltérő hatását figyelték meg különböző földrajzi területeken. Arra jutottak, hogy a kötődés minősége eltérően befolyásolhatja a társas viselkedés alakulását különböző földrajzi és kulturális tájegységeken.

Carter, Garrity-Rokous, Chazan-Choen, Little és Briggs-Growan (2001) vizsgálatában az életen át tartó anyai depresszió előre jelezte az alacsony számú és intenzitású anya-csecsemő közti interakciót és a gyermeknél később kialakult bizonytalan kötődési stílust. Az anya-gyermek kötődés és a később kialakult szorongás kapcsolatát vizsgálva *Brumariu és Kerns* (2008) eredményei szerint az ambivalens kötődési mintázat kapcsolódik legszorosabban a későbbi szociális szorongáshoz. *Booth, Rose-Krasnore és Rubin* (1991) biztonságos és bizonytalanul kötődő anya-gyermek interakciókat figyeltek meg játék közben. Úgy találták, hogy a bizonytalanul kötődő anyák viselkedése felnőttközpontú, inkább kényszerítő jellegű. További eredményeik szerint a megfigyelt gyermekek közül, akik bizonytalan kötődésűek voltak, többen mutattak agresszív és szociálisan negatív megnyilvánulást, mint a biztonságosan kötődő társaik. *Carter és mtsai* (2001) vizsgálatában az életen át tartó anyai depresszió előrejelző lehet pszichopatológiára és egyéb környezeti kockázatra vonatkozóan, ami

negatívan kihat társas fejlődésünkre. Ennek kulcsa a kevés és rossz minőségű anyagyermek interakció.

Dewitte és De Houwer (2008) vizsgálta a kapcsolatot a kamaszkori kötődési típusok és a különböző arckifejezésre (boldog, mérges és semleges) irányuló figyelem között. Úgy találták, hogy a szorongó és az elkerülő kötődési stílussal rendelkező egyének kevésbé tudtak kapcsolatot tartani boldog arckifejezésű emberekkel.

Rognoni, Galati, Costa és Crini (2008) neuropszichológiai vizsgálatában a kötődési stílus és az érzelmek szubjektív és neuropszichológiai aspektusait kutatta EEG-vel. A bizonytalan kötődésű egyének úgy reagáltak, hogy a pozitív stimuláció kevesebb szubjektív kellemes élményt és jobb oldali aszimmetriát váltott ki. Vagyis a bizonytalanul kötődők fizikai stimulációra kevésbé élnek át pozitív élményt, és ez neuropszichológiailag is igazolt.

A bizonytalan kötődési stílus hatásának példái után *Laible* (2007) megállapítja, hogy a biztonságos kötődési stílus összefügg a megfelelő szociális viselkedéssel. Ennek alapja a szerző vizsgálata szerint a magas szintű érzelmi tudatosság, az empátia és a pozitív érzelm kifejező készség.

A kötődés minőségének és az érzelmszabályozásnak az összefüggését többek között *Cassidy* (1994) tanulmányozta. Azok, akiket a negatív és pozitív érzelmek rugalmas befogadása és szabályozása jellemez, általában biztonságos kötődésűek, szemben azokkal, akiket többnyire a negatív érzelmek uralnak. Kiemeli, hogy az érzelmszabályozás mintáinak fontos szerepe van a gyermekeknél abban, hogy biztosítják a kapcsolatot a kötődés tárgyával. A kapcsolat fenntartásának szerepe beteljesül, amikor a gyermek érzelmszabályozása hozzájárul kötődési rendszerének továbbépüléséhez a gondviselőjével megélt élményekre adott válaszreakcióként. Azokat a gyerekeket, akiket a szülők gyakran visszautasítottak, minimalizálják a negatív érzelmek kifejezését, elkerülvén az esetleges elutasítást. Azok a gyerekek pedig, akiknek a gondozójuk gyakran nem elérhető, maximalizálják a negatív érzelmek kifejezését, így felkeltve gondozójuk figyelmét, hogy törődjenek velük. Az érzelm kifejezés e két mintatípusa segít biztosítani azt, hogy a gyermek a gondozójával közeli kapcsolatban maradjon, és védelmét élvezze.

Zsolnai (1998) 12–16 évesek körében végzett vizsgálata szerint az életkor előrehaladása során megnő azoknak a száma, akiknek családi kötődése problémás.

Figyelemfelkeltő eredmény, hogy a vizsgálatban szereplők 98%-a egyetlen tanárt sem említ meg, akihez szorosan kötődne, ugyanakkor a szoros tanár-diák kapcsolat sokat segíthetne a kommunikációs zavarok, interakciós problémák megelőzésében. Ezenkívül a vizsgálatban a tanulmányi eredmény összefüggést mutatott a pedagógushoz való kötődéssel. *Garner és Waajid* (2008) megközelítésében az érzelmek ismerete, megértése és az érzelmekkel való bánásmód képessége meghatározza a tanár-diák közti érzelmi kapcsolatot is, illetve azt, ahogyan a tanár értékeli a gyermekek iskolai teljesítményét. *Zsolnai és Kasik* (2007) szerint az érzelmek és a szociális alkalmazkodás összefüggését kutató kötődésvizsgálatok eredményeinek figyelembevétele hozzájárulhatna a szociális nevelés eredményességéhez a pedagógiai mindennapokban. Például a szociális készségek fejlesztése során a pedagógus képet kaphat a gyerekek kötődési kapcsolatairól, és annak hiánya esetén segítheti a gazdagításukat (*Ladd*, 1984).

A szociális és érzelmi fejlődésünk szempontjából a korai környezet érzelmi minősége, az ott megtapasztalt érzelmi interakciók kulcsfontosságúak. Ezt támasztják alá újabb vizsgálatok (pl. *Groh, Faron, Bakermans-Kranenburg, Izendorn, Steele és Roisman*, 2014; *Bakar, Wahab és Islam*, 2016), melyek a korai kötődés rossz minőségének negatív hatását igazolták a felnőttkori társas viselkedésre.

2.3. Az érzelmek szerepe a társas viselkedés során

Az érzelmek jelzik a belső és külső helyzeteket és azok változásait, előre jelzik a várható következményeket, és visszajelzést adnak a viselkedéses következményekről (*Damasio*, 1994). A neurobiológiai nézőpontot folytatva az érzelmek visszatükrözik, jelzik azokat a motivációs állapotokat, amelyek előhangolják a szervezetet a cselekvésre (*Gál*, 2002).

Az érzelmek első csoportja a *Darwin* (1872) nevéhez fűződő *alapérzelmek* (öröm, bánat, harag, félelem, düh, undor és meglepődés). Abból indult ki, hogy az érzelmkifejezések adaptív válaszmintáknak tekinthetők, melyek jelentős alkalmazkodási potenciállal bírnak, és lényeges kommunikatív tartalmuk van. Az alapérzelmeknek nem csupán a kifejezései, hanem azok felismerései is genetikusan gyökerűek. A darwini listát bővítette *Plutchik* (1962), aki nyolc diszkrét érzelmet különböztetett meg (félelem/rettegés, düh/harag, öröm/elragadtatottság,

szomorúság/bánat, elfogadás/bizalom, undor/utálat, várakozás/remény, meglepetés/csodálkozás). Nevéhez fűződik az érzelmek kifejezésének három nyelve. (1) Szubjektív nyelv: mit érzünk? Például félelmet. (2) Viselkedési nyelv: mit teszünk? Menekülünk. (3) Funkcionális nyelv: Mit érünk el vele? Védelmet. A nyelvet nemcsak verbális kommunikációra, de gondolkodásunk tükréként is használjuk, amelynek szerves részei az érzelmek. (László, 2002). Izard (1971) pedig tíz diszkrét érzelmet határoz meg (érdeklődés, öröm, meglepődés, szomorúság, düh, undor, megvetés, félelem, szégyen, bűnösség). Szerinte az alapérzelmek a szocializáció folyamán különböző módon kapcsolódnak egymáshoz, és egyénre jellemző sajátos mintát alkotnak. Azonban vannak olyanok, amelyek minden embernél hasonló kognitív-motoros és viselkedéses megnyilvánulással jellemezhetők. Ezek a szorongás, depresszió, ellenségesség és bűntudat (Kasik, 2011).

Az érzelmek elsődleges, másodlagos és harmadlagos megkülönböztetése *Plutchik* (1962) rendszerében megjelenik. A darwini-lista elnevezésbeli kis változtatása után azokat körbe rendezte el, majd párokat alakított ki belőlük. A köztük lévő távolság alapján elsődleges, másodlagos, harmadlagos, egyre bonyolultabb és komplex érzelmeknek tekinthetők, melyek leginkább a problémahelyzet kapcsán jönnek elő. Például az *undor* mellett áll a *várakozás*, kapcsolatuk a *cinizmus* mint *elsődleges érzelem*. A *várakozás* mellett található a *düh*. A *düh* kapcsolata az *undorral*, a *megvetés* mint *másodlagos érzelem*. Az *undor* pedig az *örömmel* alkotja a morbiditást mint *harmadlagos érzelem* (Kasik, 2011).

Az alapérzelmeket és azok fokozatait *Eibl-Eibesfeld* (1989) vizsgálataiban a következőképpen rendezte el. A *düh*höz tartozik a mérges, szigorú, arrogáns. Az *örömhöz* tartozik a jókedvű, boldog, barátságos. Az *undorhoz* tartozik az émelyedő, lenéző, megvető. A *félelem*hez tartozik a rémült, pánikoló, rettegő. A *bánathoz* tartozik a gyászos, meggyötört, csalódott. A *meglepődés*hez tartozik a tanácstalan, csodálkozó, gyanakvó. *Oatley és Jenkins* (2001) szerint a fokozatoknak az alapérzelmekhez történő sorolását erősen meghatározza a kultúra és a nyelv (címkézés). Az azonosítása szókincsvizsgálatként is értelmezhető (Kasik, 2010). Erőteljesen befolyásolja a nyelvi reprezentáció a saját és a másik fél érzelmeinek értelmezését is. Az alapérzelmek megnevezése egyezést mutat a kultúrák közt, viszont a fokozatainak megnevezését kulturálisan hozzuk létre, így összehasonlításuk a kultúrák közt szinte lehetetlen.

Az érzelmek viselkedésben betöltött szerepével az *idegtudományi* (pl. *Decety, Jackson, Sommerville, Chaminade, és Meltzoff, 2004*), az *evolúciós pszichológiai* (pl. *Fessler és Haley, 2003*) és a *szociálpszichológiai* (pl. *Hunyadi, 2008*) vizsgálatok foglalkoznak a következő eredményekkel.

Az *idegtudományi* vizsgálatok szerint az adott viselkedés büntető vagy jutalmazó lehet az egyén számára. Ezt a döntést meghatározzák múltbéli tapasztalatok, a másik fél szándékának elővételezése, az érzelemfelismerés és -megértés (*Szily és Kéry, 2008*). Ebben *Damasio (1994)* szerint az érzelmek jelzik a viselkedési forma megválasztását (*Kasik, 2011*). *Adolphs és Damasio (2003)* szerint pedig az érzelmek a testi állapotokat leképező idegi struktúrákon keresztül gyakorolnak befolyást olyan kognitív működésre, mint döntéshozatal, emlékezet, figyelem és a társas ítéletek.

Az *evolúciós pszichológiai* vizsgálatok alapján az érzelmek az adaptivitásban, a környezeti alkalmazkodásban működnek közre. Mintegy előhangolják a szervezetet a cselekvésre (*Gál, 2002*).

A *szociálpszichológiai vizsgálatok* eredményeiben az átélt helyzetek pozitívan vagy negatívan érhetik az egyént. *Hunyadi (2008)* szerint ennek felismerése lehet tudatos vagy nem tudatos. Tehát érzelmeink akkor is hatnak, ha nem kerülnek figyelmünk fókuszába (*Kasik, 2011*). Hasonló ehhez *Forgács (2003)* megközelítése. Szerinte az *érzelmi állapotok* a szociális interakció célja felé tartó folyamatról adnak pozitív vagy negatív visszajelzést. Azonban érzelmeink tudattalanul is hathatnak céljainkra, *motivációinkra*, ezen hatásokat a társas megismerési folyamatok közvetítik. *Pintrich (2000)* szerint a *motiváció/emóció* valósítja meg a saját hatékonyságunk felbecsülését, az érdeklődés aktiválását, az adott viselkedés és a környezeti kontextus észlelését.

Az érzelmek *társas kapcsolatokban* betöltött szerepét vizsgálva *Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a)* és *Booker és Dunsmore (2016)* arra jutott, hogy az érzelemkifejezés a kapcsolatok kialakításában és fenntartásában játszik szerepet. Az érzelmek felismerése/megértése érthetővé teszi a kapcsolatot, ugyanis segíti a kapott jelzések értelmezését. Az érzelemszabályozás pedig megadja a kapcsolat intenzitását és irányát. Összefoglalva, *Forgács (2003)* alapján az érzelmi állapotok az ember társas viselkedésének motiválásában vesznek részt.

3. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE

A szociális kompetencia fejlesztése egy élethosszig tartó tanulási folyamat során valósul meg, amelyben hangsúlyos szerep jut a szociális készségek begyakorlásának. Ennek során a résztvevők elsajátítják a társas viselkedéshez szükséges készségeket, és azokat egyre magasabb szinten tanulják meg működtetni.

A kutatásunk számára releváns a pedagógusoknak a szerepe és felkészültsége a fejlesztőprogramokban, mert a fejlesztésben elkerülhetetlen a pedagógusjelöltek speciális felkészültsége. Mivel fejlett szociális kompetenciával rendelkező egyéneket csak az tud nevelni, aki maga is fejlett szociális kompetenciával rendelkezik. Ismeri azokat a pszichológiai folyamatokat, amelyekben a szociális kompetencia elemei alakulnak (Nagy és Zsolnai, 2006). Ezenkívül ismeri és alkalmazni tudja a nemzetközileg kialakult fejlesztő módszereket és mérési technikákat.

A bemutatásra kerülő szociális kompetenciát fejlesztő programok (pl. *Karimzadeh, Goodarzi és Rezaei, 2012; Dolev és Leshem, 2017*) között egyaránt találunk területspecifikus és integratív (szociális, kognitív és affektív területet ötvöző) szemléletűeket. A programok jellemzője, hogy egyre inkább beépültek és alkalmazhatóvá váltak az iskolai gyakorlatba; és az, hogy eltérő mértékben vizsgálták a programok hosszú távú és transzferhatását.

3.1. Fejlesztési koncepciók, célok és a fejlesztés történeti aspektusai

Konta és Zsolnai (2002), Kasik (2007) és Zsolnai (2012, 2013) alapján a fejlesztőprogramok elméleti háttere és a szociális kompetenciáról az egyes évtizedekben uralkodó elméleti megközelítések között párhuzam állítható fel.

A *fejlesztési koncepciók* (1) a hetvenes években a megfigyelhető viselkedésbeli változásokra, (2) a nyolcvanas évektől a gondolkodási folyamatokra, (3) a nyolcvanas évek végétől az érzelmek viselkedésalakító szerepére helyezték a hangsúlyt, (4) a kilencvenes évektől pedig teret nyert az integratív megközelítés.

A *fejlesztési célok* tekintetében három időszakot különíthetünk el. (1) A hetvenes években a szociális készségek fejlesztésének hatásvizsgálata volt a programok középpontjában. (2) A hetvenes évek végétől és a nyolcvanas évek elejétől osztályszintű

preventív fejlesztés folyt. (3) A kilencvenes évektől pedig többdimenziós (kognitív, affektív és szociális területet egyaránt célzó) programokkal találkozhatunk.

A *hetvenes évek elejétől* az első kísérletek a szociális készségek, mint a szociális kompetencia tanult elemeinek fejlesztésére irányultak, és a megfigyelhető viselkedésbeli változásokra helyezték a hangsúlyt. Ezekben megjelennek a *szociálistanulás-elmélet* alapelvei (Bandura, 1962). Az elmélet szerint az elfogadott viselkedésformák kialakításában nagy szerepe van a modellnyújtásnak és a megerősítésnek, mert minden viselkedésváltozás alapja, hogy legyen egy viszonyítási pont, amihez a viselkedés eredménye visszacsatolható. Bandura a megerősítésen túl az utánzás fontosságára hívta fel a figyelmet. Ennek a megközelítésnek a központja az elképzelt vagy valós modell, akihez saját viselkedésemet igazítom. Ez a modell lehet egy felnőtt (szülő, pedagógus) vagy kortárs.

A *hetvenes évek végétől* megjelentek a tantermi környezetben végrehajtott programok, melyek nagyrészt a *kortársak* mint *modellszemélyek* fejlesztő hatására alapoztak. A hangsúly még mindig a viselkedésben megfigyelhető változáson volt, nem került sor az átélt élmények belső (pszichikai) feldolgozására. Ebben az időben született meg az a gondolat, hogy a programoknak nem a viselkedéses problémák csökkentésére, hanem azok megelőzésére kellene irányulniuk. Kérdés maradt a programok hosszú távú és transzferhatása. De ahogy a fejlesztőelemek bővültek gondolkodási elemekkel, úgy kimutatható lett hosszú távú hatásuk, és beépíthetővé váltak a tananyagba is.

A *nyolcvanas években* a *viselkedésváltozás kognitív elmélete* érhető tetten a szociális kompetencia kognitív irányultságú megközelítésén alapuló programokban, amelyek a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásra és a szociális információ feldolgozására helyezték a hangsúlyt.

A *nyolcvanas évek végétől* a *humanisztikus szemléletet* tükröző programok a kommunikációs képesség pozitív irányú változtatására fókuszáltak. Ebből nőtt ki az érzelmek és a szociális kompetencia kapcsolatát figyelembe vevő fejlesztési koncepció. Megjelenik bennük az érzelmek leírása. Tetten érhető a gyakorlatok során a behaviorista szemlélet, de mivel az érzelmek leírásán túl megtörténik azok gondolati feldolgozása is, túlnőnek a viselkedés alakításán.

A *kilencvenes évektől* teret nyert az *integratív szemlélet*. Komplex programokkal találkozunk, melyek ötvözik a szociális, kognitív és érzelmi területet. A *direkt*

fejlesztésben egy kiválasztott készségcsoport közvetlen fejlesztése folyik. Az *indirekt* (tantárgyi tartalomba ágyazott) programok pedig egy-egy tananyaghoz, tantervi programhoz kapcsolódnak. Leginkább a humán tantárgyak szerepe kerül előtérbe.

Utóbbi évtizedben találkozunk a *szociális és érzelmi tanulás* (Social Emotional Learning) alapköveit (*éntudatosság, énszabályozás, szociális tudatosság, felelős döntéshozás, társas tudatosság*) használó programokkal (pl. *Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor és Schellinger, 2011; Evans, Murphy és Scourfield, 2015; Osher, Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones és Weissberg, 2016*). Az *éntudatosság* képességével az egyén pontosan felismeri érzelmeit, gondolatait, valamint ezek hatását saját viselkedésére. Az *énszabályozás* az egyén azon képessége, hogy hatékonyan szabályozza érzelmeit, gondolatait és viselkedését a különböző élethelyzetekben. A *szociális tudatosság* segíti az egyént, hogy elfogadja és megértse a különböző háttérrel és kultúrával rendelkező embertársait. A *felelős döntéshozás* az egyén azon képessége, hogy az etikai, társadalmi normákat alapul véve, valamint saját és más biztonságát és jóllétét tiszteletben tartva együttműködő és tiszteletteljes viselkedést tanúsít személyes és társas kapcsolataiban. A *társas tudatosság* az egyén azon képessége, hogy különböző egyénekkal és csoportokkal egészséges és jutalmazó kapcsolatokat alakítson ki.

Összefoglalva a programokat rendszerszemlélet jellemzi. A tananyag kiválasztásánál oktatáspolitikai döntéshozás, a programok vizsgálatánál pedig a tanfelügyelet is szerepet kap. A fejlesztést végző pedagógusok pedig oktatásban részesülnek. Munkafüzetekkel, gyakorlólapokkal, helyzetgyakorlatokkal és egyéb technikákkal segítik munkájukat. Vannak programok iskolához kötötten tananyaghoz kapcsolva, de szerepelnek önállóan is, iskolán kívül, szakkör jelleggel. A pedagógusok, diákok, a vezetés és a szülők egyaránt részt vesznek a megvalósításban. Találunk specifikusan egy területet célzó fejlesztést, de vannak integratív szemléletűek is (*Durlak és mtsai, 2011; Evans, Murphy és Scourfield, 2015; Baiba, 2016; Osher és mtsai, 2016*).

3.2. Egy fejlesztő kísérlet kialakításának feltételei és a főbb fejlesztő módszerek

Egy készség- és képességfejlesztő program *kialakításakor* és iskolába történő bevezetésekor a következő *szempontokat* szükséges figyelembe venni. Mérlegelni kell a csoport nagyságát, a foglalkozások gyakoriságát és időtartalmát a fejlesztés céljához mérten. A fejlesztendő készségek és képességek fejlettségét a program előtt és után is szükséges felmérni. Az előmérés során kell beállítani a *kísérleti és kontrollcsoport azonos indulószintjét* (Zsolnai, 2013).

Han és Kemple (2006) a fejlesztésre az *osztálytermi környezetet* javasolják. A tanteremi környezet célirányos elrendezése a szociális készségek támogatását teszi lehetővé. *Nagy* (2005) szerint is a *terem berendezése* és a résztvevők célirányos elhelyezkedése során a közös feladatok miatt lehetetlen az elszigetelődés, a közös munka együttműködéshez vezet. Ehhez *Han és Kemple* (2006) megközelítése *kis csoportok* létrehozását javasolja, amivel könnyen alakíthatjuk úgy a kijelölt területet, hogy az megfelelő legyen dramatikus játékokhoz. Egy „*privát tér*” kialakítása (sátor, babzsák) pedig lehetővé teszi, hogy a gyermek elvonuljon. Ez a pozitív önszabályozást és a frusztrációval való önálló megküzdést segítheti elő.

A főbb *fejlesztő módszerek* a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a szerepjáték és a történetek megbeszélése (Zsolnai, 2013). A *modellnyújtással*, vagyis a kíváncsi viselkedés bemutatásával a kívánt magatartás minden részlete illusztrálható. Ez történhet egy írásos szöveg, egy másik személy, illetve audiovizuális technika segítségével. A *problémamegoldás* fejlesztése több lépésben történik a probléma azonosítása, közös kifejtése és megoldási módok keresése révén. A *megerősítésnek*, ilyen például a dicséret, a jutalom, nagy szerepe van a viselkedés befolyásolásában. Ismeretes az is, hogy a materiális és a szociális jutalmazás, illetve a büntetés közül a szociális jutalmazás a leghatékonyabb. A *szerepjáték* nagyon eredményes eszköze az empátia és a proszocialitás fejlesztésének. Lényeges elemei a visszajelzés, a szerepcsere és az adott készség begyakorlásához kapcsolódó feladat, melynek megbeszélése a következő foglalkozás első pontja lesz. A *történetek megbeszélésekor* olyan helyzeteket tárunk a résztvevők elé, amelyekben megtaláljuk az elsajátítandó készségeket. Utána következik a megbeszélés, ahol a hallottak és látottak elemzése történik. A módszerek együttes alkalmazása jóval eredményesebb, mint elkülönített

használatuk. *Han és Kemple (2006)* rendszere pedig *naturalisztikus stratégiákat* különít el mint fejlesztő technikákat. Ezek a tantermi interakciók természetes áramlásának tanári irányítását, a helyszíni támogatást („on the spot”), a megerősítést, a konfliktusmegoldást és a rutintevékenységek tervezését foglalják magukba. A konfliktusmegoldás és megerősítés ugyancsak megtalálható náluk. Példájuk szerint a *helyszíni támogatással* a szociális tudás, önszabályozás, érzelemkifejezés területeire lehet hatni. Egy rajzolás alkalmával a tanár jelezheti a gyermek felé azt, amit érzékel a képről. Így a tanuló hallja és fiziológiailag is átéli azt az érzelmet, amit az alkotása kifejez. Náluk is szerepel a *megerősítés*, ami növeli egy megfelelő viselkedésforma megismétlésének valószínűségét. Lehet az egy szóbeli dicséret, jutalommatrica, mosoly, átölelés. Hangsúlyoznunk kell, hogy csak akkor hatékony a jutalom, ha formája egyéni és egyedi. Növeli a mások iránti érzékenységet, a kooperációt, a pozitív énképet, a tervezést és a döntéshozatalt. Nézetükben a *konfliktus feldolgozásának* keretében a vitás kérdés agresszió nélküli megoldása történik. A konfliktus megoldása a probléma azonosításától alternatív megoldásmódok kidolgozásán és elfogadásán át a megoldás értékeléséig több lépcsőn keresztül zajlik. Segíti az interperszonális készségek fejlődését mint az együttműködést, a kompromisszumkészséget, mások jogainak elismerését vagy az érzések, ötletek, igények kommunikálását. A *rutintevékenységek* tervezésénél figyelni kell, hogy maximalizáljuk annak lehetőségét, hogy a tanuló elérje célját. Egy, a csoport által kedvelt tevékenység, mint a közös éneklés, segíti az érzelmek kifejezését, a barátságok kötését, a másik elfogadását és a kontaktusteremtést.

Megnevezik még a *magas intenzitású intervenciókat* is. Tervezésüknél a viselkedés szándékos befolyásolása történik direkt instrukciók által. Azokban az esetekben alkalmazzuk, ahol a korábban felsorolt kevésbé intenzív technikák nem vezettek eredményre. A megnevezett módszereket alkalmazó pedagógusnak pedig rendelkeznie kell a viselkedésanalízis, a megerősítés hatékony alkalmazásának képesítésével. Az intervenciókat moderálhatja a pedagógus vagy akár egy társ is.

A pedagógusoknak szóló programokban pedig (pl. *Durlak és mtsai, 2011; Evans, Murphy és Scourfield, 2015; Osher és mtsai, 2016*) módszerként szerepel, hogy szituációs gyakorlatokat sajátítanak el az intervenciók levezetésére. Ezt kiegészítik munkalapokkal, gyakorlófüzetekkel, melyek példákat tartalmaznak hipotetikus helyzetekre egyes készségcsoportok fejlesztésére vonatkozóan.

3.3. A szociális kompetenciát fejlesztő programok során használt főbb mérési technikák, mérési irányok és a mérésre vonatkozó példák

A szociális és érzelmi készségek mérésére a következő *technikákat* használják. Az interjúkat, a mérőskálát (pl. *Matson és Wilkins, 2009*), a kérdőívet, a szociometriai eljárást és a megfigyelést. *Interjú*t általában olyan személlyel készítenek, akik a viselkedési problémával küzdő egyént jól ismerik. Ilyen személyek lehetnek a szülők és a tanárok, akik feltárják az egyén társas kapcsolati rendszerét. A *mérőskálák* is jól használhatóak a problémás viselkedés jellemzésére. Legtöbb esetben az ötfokozatú skálák a használatosak, amelyeket szintén a vizsgált egyén életében fontos személyek szoktak kitölteni. Barátok, osztálytársak, szülők, tanárok. Gyakori a *népszerűségi lista* készítése is, amikor az osztályfőnököt kéri meg a tanulók jellemzésére. Egy ötfokú skálán kell jeleznie a tanárnak, hogy mennyire elfogadott az adott tanuló a társai körében. Az *önjellemezés* többféle eszközt foglal magába. Legtöbbször kérdőívet használnak, de a naplók, az önmegfigyelések is értékes adatot nyújthatnak. A *szociometriai eljárás* mindkét formáját szokták alkalmazni. (1) A választás során a legkedveltebb és a legkevésbé kedvelt társat kell megjelölni. (2) Az értékelésnél minden társat kell jellemezni. A *megfigyelés* módszerénél különböző szempontrendszer (például pozitív vagy negatív cselekedetek száma) használnak a társas viselkedés értékelésére. A megfigyelés történhet iskolai környezeten belül vagy kívül.

A készségek fejlődése az önmagukhoz mért mutatókkal jellemezhető. Módszertani elvárás éppen ezért, hogy a kísérleti és kontrollcsoport indulószintje egyező legyen a vizsgált területeken. Vagyis nem csupán a kísérleti és kontrollcsoport fejlettségét hasonlítják össze a tréning végén, hanem azt vizsgálják, hogy az azonos indulószinthez képest hová jutott el a kísérleti csoport és a kontrollcsoport önmagához mérten (*Zsolnai, 2013; Zsolnai és Kasik, 2015*). Számolhatunk azzal is, hogy az értékelés természete erősen szubjektív. Ezért a kutató élhet az értékelők számának növelésével, és képzettségüket tekintve eltérő szakterületről válogathatja össze őket.

Zsolnai (2013) alapján a szociális készségek és képességek mérésének *két irányát* különböztethetjük meg. Az egyik gyökere a pedagógiai pszichológiában, a másik pedig a szociálpszichológiában található. A „*behavioral assessment*” kutatási irány pszichometriai jellegű, és a hangsúly a viselkedés összetevőinek mérésén van.

Középpontban a szociális viselkedés pontos meghatározása, elemeinek feltárására és a mérőeszköz fejlesztése áll. A hatékony szociális viselkedést többdimenziós konstrukciónak tekintik, amelyben a különböző készségeknek és képességeknek meghatározó szerepük van. A „*behavioral process*” irányzat nem fókuszál arra, hogy a vizsgálandó szociális készségek és képességek körét meghatározza. Olyan összetevőket vizsgál, mint például a szociális kompetencia, a szociális hatékonyság, a szociális aktivitás. Ezek a vizsgálatok széles tartalmú indikátorokat használnak, mint például a szociális elfogadottság, a népszerűség, az agresszió és a visszahúzódottság. Először a dimenziók mentén vizsgálják meg a személyeket. Majd szociális feladatok és helyzetek megoldása közben figyelik meg őket. Ilyen például az új csoportba való kerülés, a konfliktusmegoldás, a versengés, a társakkal való együttműködés. A viselkedés megfigyelésének középpontjában áll, hogy a személyek hogyan reagálnak különböző szituációkra, hogyan oldják meg a különböző szociális helyzeteket, és végül elemzik azokat.

A felsorolt technikákra a következő *példákat* hozzuk. Blair és mtsai (2004) a temperamentum és az érzelemszabályozás kapcsolatát, valamint annak a szociális kompetencia fejlődésében betöltött szerepét vizsgálták. A megnevezett területeket kérdőívvel mérték fel. A mérőeszközöket a gyermekén kívül a pedagógusok is értékelték. Denham és mtsai (2003) szintén a tanár általi kérdőíves értékelést, ezenkívül a megfigyelést, a szociometriai eljárást használták arra, hogy felmérjék az érzelmi készségek működését. Saarni (1999) szerint az érzelmek kifejezését és megértését egy helyzethez fűződő érzelmek megjelölésével mérhetjük. Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b) megközelítése pedig gazdagítja a megfigyelés lehetőségeit. Szerintük számos multiszenzoros, szimulációs helyzetgyakorlatot használhatunk arra, hogy megfigyeljük és értékeljük az érzelmi jelzések kifejezését, felismerését és szabályozását. Ilyenek a laboratóriumi körülmények között felvázolt feltételezett helyzetek, amelyeknek előre kidolgozott megoldásai közül kell választania a kísérleti alanyoknak. Vagy pedig a felvázolt történet lejátéssza közben arra kell válaszolnia, hogy a főszereplő mit érezhet, mit jelezhet, és a helyében mit kellene tenni vagy mondani. Az eredményeket korábban kialakított pontozásos rendszer alapján megfigyelők értékelik. Kitűnik, hogy a viselkedés szubjektív jellemzése buktatókat takar. Erre példa Saarni (2001) szerint az értékelő szerepe, mivel őt is befolyásolják a különböző kulturális

hiedelmek, normák és értékek. Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001b) megközelítésében a megfigyelés kulcsa lehet a megfigyelt viselkedés céljának pontos megjelölése és a felvázolt hipotetikus helyzet objektív körülhatárolása. Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early és Howes (2008) is a megfigyelés módszerét alkalmazták természetes és tantermi környezetben egyaránt. A megfigyelés középpontjában a tanár és diák közti érzelmi interakciók száma és intenzitása állt, amit az értékelőnek pontoznia kellett.

Fantuzzo, Manz és McDermott (1998) a szociális készségek vizsgálatánál a Gresham és Elliott (1990) által kifejlesztett „The Social Skills Rating System” (1990) értékelő rendszert használták. A skála által vizsgált területek közül az énkontrollal, az interperszonális készségekkel, a szociális készségekkel, a problémás viselkedéssel és a szociometriai adatokkal foglalkoztak. A skálákat egyaránt értékelik a tanárok, a diákok és a szülők. Gresham, Elliott, Vance és Cook (2011) pedig összevetették az alábbi két értékelő rendszert: „The Social Skills Rating System” (1990) és „Social Skills Improvement System-Rating Scale” (2008). A két mérőeszköz egyaránt három skálát és azok alszállait tartalmazza. (1) A szociális készségekhez tartozik a kooperáció, aszertivitás, érzékenység, empátia, énkontroll. (2) A problémásviselkedés-skála tartalmazza az externalizáló problémákat (viselkedéses kontroll, temperamentumszabályozás) és internalizáló problémákat (szomorúság, szorongás) és a hiperaktivitást. (3) Az általános teljesítmény vizsgálata pedig az olvasási, számolási készségek vizsgálatára és a tanulási motivációra terjed ki. A második eszköz az alábbi skálákkal bővült: kommunikáció, elköteleződés, zaklatás, autizmuspektrum. Az értékelők (tanár, szülő, diák) gyakoriság és fontosság szerint pontoznak. Az eredményeket százalékos arányban kapjuk meg. Belső konzisztencia tekintetében a legmagasabb összefüggést a szociális készségek és a problémás viselkedés alszállai között találták a szerzők. Validitást vizsgálva pedig a közös dimenziók mentén konvergens kapcsolatot mutattak ki.

3.4. Példák a szociális kompetenciát fejlesztő programokra

A példákhoz felhozott fejlesztő kísérleteket úgy válogattuk össze, hogy koncepcióik alapján csoportosítottuk, és ez alapján mutatjuk be őket. A kutatásunk számára a

releváns, felnőtteknek szóló programokat pedig elkülönítve ismertetjük. Végül összehasonlítást végzünk a programok között főbb jellemzőik alapján.

A *megfigyelhető viselkedésre* fókuszált *Gaik, Abdullah, Elias és Uli* (2010), akik kisgyermekek körében az agresszív cselekedetek számának csökkentését tűzték ki célul viselkedéses kontrollal, azaz a helyes viselkedés begyakorlásának módszerével. A szociometriát használták a viselkedésbeli változások mérésére. Eredményeikben a társas státuszban bekövetkezett pozitív változást hangsúlyozzák. Elemzésükben kiemelik a családi jellemzők (anya-gyermek kapcsolat minőségének) meghatározó szerepét a későbbi antiszociális viselkedés kialakulásában. *Kohanska, Murray és Harlan* (2000) kisgyermekek számára készített programja szintén viselkedésbeli változásokra helyezte a hangsúlyt, ennek középpontjában az öröm és harag szabályozásának begyakorlása állt. Módszerükben a motoros aktivitás szándékos csökkentése, a figyelem szándékos terelése állt direkt instrukciók adásával. Értékelő módszerként az önjellemzést használták kiegészítve a szülők gyermekük viselkedésére adott jellemzésével. A tréning hatásaként a viselkedéses kontroll pozitív változását figyelték meg, amely a lányoknál az idő elteltével is stabilabb maradt.

A *kognitív nézőpontot képviselte Zelazo, Carter, Reznick és Frye* (1997) programja, ami a problémamegoldás lépésein (probléma bemutatása, stratégiatervezés, végrehajtás és értékelés) keresztül gyakoroltatja a végrehajtó funkciók (gátlás, szabályozás) működését. Programjuk hatását megfigyeléssel és önjellemzéssel mérték. A viselkedés szempontjából arra jutottak, hogy a stratégiák minőségének változása csökkent izolációt eredményezett a résztvevő iskolások körében. *Keen* (2011) szintén a problémamegoldás begyakorlását tűzte ki célul, amely számunkra egy eszköz, lépéssor célunk eléréséhez. Rajta keresztül mérhetjük, hogy mennyire vagyunk szándékosak egy adott helyzetben. Fejlesztő módszere a helyes viselkedés megfigyelésén és begyakorlásán túl a kinesztetikus mozgássorok végrehajtása volt. Eredményeiben az interakciók kezdeményezésének magasabb számát és nagyobb szándékosságát figyelte meg. Elemzésében kitér arra, hogy a korai támogató környezet hozzájárul a jól működő problémamegoldó képességhez a kisiskolás gyermekeknél. *Mayeux és Cillessen* (2003) pedig a problémamegoldás gyakoroltatása során arra jutottak, hogy az elfogadottabb gyerekek hatékonyabb és több proszociális választ adtak, mint a kevésbé népszerű társaik. A gyakorlás során, ahogy nőtt a proszociális cselekedetek száma a kevésbé

elfogadottabb gyerekek körében, úgy csökkent a szociometriai státuszkülönbség a két gyerekcsoport között. Ez a tendencia a fiúk körében erőteljesebben jelentkezett.

Keltikangas-Järvinen és Pakaslahti (1999) kísérletében az agresszív viselkedés csökkentése volt a cél tíz- és tizenhét évesek körében, ezt a problémamegoldás lépésein keresztül gyakorolták. Az eredmények szerint – amelyek a társak értékeléséből származtak – a problémamegoldó stratégiák fejlődése előre jelezte a viselkedésben az agresszív tendenciák pozitív irányú változását, amely a lányok körében erőteljesebben mutatkozott meg. Azonban kiemelik, hogy az eredmények függöttek attól, hogy a program előtt milyen mértékű volt az agresszív stratégiák használata.

Az affektív területtel foglalkozó Martin és Reigeluth (2009) az érzelmek kifejezését tűzte ki célul iskolások körében. A tananyagon (etika) belüli fejlesztést direkt instrukciókkal végezték a tanárok. Eredményeikben nőtt az alkalmazkodás, a társas részvétel és az érdeklődés. *Crompton és Sellar (1981)* szintén az érzelemkifejezés fejlesztésére fókuszált szabadtéri aktivitás keretében. Annak eredményeként az affektív tényezők mellett az hatással volt még az énképre, a világ iránti nyitottságra. Mindezeket önjellemzéssel vizsgálva. *Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik és Elias (2003)* programja modellnyújtásból, direkt instrukciókból állt. Azok hatásaként nőtt a humánus segítségnyújtás, melyet megfigyelésen keresztül értékelték. Elemzésük kitért a program hatásfokának korlátaira és azok behatárolására is. Ezek az iskolaműködés egyéb paramétereinek elégtelen koordinációja, a megvalósítás figyelmen kívül hagyása vagy a hatás fenntartásához szükséges faktorok figyelmen kívül hagyása.

A komplex programokra példa Webster-Stratton és Reid (2004) vizsgálata, amely az empátia, a barátságosság, a kommunikáció, az érzelemszabályozás és az interperszonális problémamegoldás területeit célozta meg magatartászavaros óvodások körében. A módszerük a helyes viselkedés megfigyelése és begyakoroltatása, intervenciók tanári moderálása volt. A tanár általi értékelésből született eredményeik szerint csökkentek a negatív viselkedésbeli megnyilvánulások. Megelőző programként kisiskolások körében, tananyagon (humán tárgyakon) belüli módszerként alkalmazva, pozitív hatással volt az iskolai teljesítményre is.

Durlak és mtsai (2011) óvodáskortól kamaszkorig terjedő szociális és érzelmi tanulás programjaiban a kontrollcsoporthoz képest a kísérleti csoportban nagyobb

mértékben javult a szociális és érzelmi készségek mellett az iskolai teljesítmény, a világ iránti attitűd. Módszerük a tanárok által készített intervenciók, direkt instrukciók. Elemzésükben kitérnek arra, hogy az eredményeket módosíthatják a kivitelezési problémák.

Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early és Howes (2008) pedig gondozók és gyermekek közti direkt érzelmi interakciókat alakítottak ki és figyeltek meg természetes és termi környezetben bölcsődések és óvodások körében. Eredményeik szerint az interakcióknak a viselkedésre tett pozitív hatásán túl transzferhatása volt a nyelvi készségekre, és hosszú távon előre jósoló volt az iskolai teljesítményre. Kérdés maradt a légkör eredményeket befolyásoló ereje.

Spence (2003) korosztálya viszont az általános iskolások, a gimnazisták. A viselkedéses zavarok csökkentésére helyezte a hangsúlyt direkt instrukcióadással, modellnyújtással, a viselkedés begyakorlásával, visszajelzéssel és megerősítéssel. Az önjellemzéssel nyert adatok alapján csökkentek a gátlásos és a versengő viselkedéses megnyilvánulások. Ezenfelül úgy találta, hogy a viselkedéses megnyilvánulások kognitív és érzelmi hátterére hatott még a problémamegoldás gyakorlása a kognitív átstrukturáláson keresztül. Valamint a szociális érzékelés gyakorlása, ami az érzelemszabályozás különböző megnyilvánulásainak az elemzését és gyakorlását jelentette.

Az eddig ismertetett programokat összefoglalva, azok *bölcsődéskortól kamaszkorig* terjednek, a technikák széles tárházát felhasználva. Legtöbbjük (kivéve *Martin és Reigeluth*, 2009; *Crompton és Sellar*, 1981; *Greenberg és mtsai*, 2003; *Mashburn és mtsai*, 2008) a meglévő problémák csökkentésére helyezte a hangsúlyt inkább, mint a megelőzésre. A transzferhatás vizsgálatával a példákhoz felhozott programok között kevés helyen (*Crompton és Sellar*, 1981; *Webster-Stratton és Reid*, 2004; *Mashburn és mtsai*, 2008) találkozunk. A tréningek időtartamát illetően azok tízhetes periódustól a fél éves időtartamig terjedtek.

A *felnőtteket* fejlesztő tréningekre olyan példákat hozunk, amelyek foglalkoznak az affektív területekkel is. *Trujillo, S., Trujillo, N., Lopez, Gomez, Valencia, Rendon, Pineda és Parra* (2017) *kognitív és affektív* területeket ötvöző tréningjének, amit beilleszkedési zavarral küzdő felnőttek számára készítettek, az érzelemfeldolgozás volt a középpontjában. Az érzelemfeldolgozást olyan kognitív folyamatnak tekintik,

amellyel különböző szociális és érzelmi jelzéseket értelmezzük, és amelynek a segítségével az adott helyzet jutalmazó vagy ártó jellegéről döntést hozunk. Tizenkét alkalmas programjukban különböző szituációs gyakorlatokat végeztek olyan módon, hogy felvázolt helyzeteket értelmeztek, alternatív megoldásmódokat dolgoztak ki és gyakoroltak be. Érzelmi és viselkedési mérőskáláikat a tréning előtt és után is felvették. Az eredményeket összehasonlították a kísérleti és kontrollcsoportokon belül és közöttük is. Az azonos indulószinthez képest a kísérleti csoport résztvevőinél jobb érzelemfeldolgozást tapasztaltak, aminek eredményeként csökkentek az agresszív megnyilvánulások. *Dolev és Leshem (2017)* kiemelten az *affektív* területtel foglalkozott, és az érzelemkifejezés, a megértés és szabályozás képességeit fejlesztették két éven keresztül pedagógusoknak szóló továbbképzés keretében. A csoportos foglalkozáson ők is alkalmaztak helyzetgyakorlatokat, amit kiegészítettek a csoportos foglalkozáson kívüli egyéni coachinggal. A program után mélyinterjúkat készítettek, és az önjellemzés keretében érzelmi képességeket mérő skálákat töltöttek ki a résztvevők a program előtt és után. A tréning előtti állapothoz képest jobb eredményeket értek el az érzelmi percepció, integráció és szabályozás területein. A résztvevők arról is beszámoltak, hogy a tréning gyakorlatait és hatását beépítették személyes és szakmai identitásukba. Úgy ítélték meg, hogy a diákokkal való kapcsolattartásuk minősége jobb lett azáltal, hogy érzékenyebben tudnak reagálni a diákokat érintő helyzetekre tantermen belül és kívül. Az empátia, az alkalmazkodás és a rugalmasság területein mutattak fejlődést. A kontrollcsoporttal való összehasonlítás azonban ez esetben elmaradt.

Integratív szemléletű programot készítettek *Palomera, Briones, Gómez-Linares és Vera (2017)* leendő pedagógiai szakasszisztensek számára a módszertani tananyagukon belül. Középpontban az önértékelés, empátia, érzelemkifejezés, kommunikációs képesség, asszertivitás állt. Különböző szituációs gyakorlatokat alkalmaztak, kiegészítve azokat a helyzethez fűződő érzelmek feldolgozásával. Mérőskáláikat a tréning előtt és után is kitöltötték mind a kísérleti csoport, mind a fejlesztést nem kapott kontrollcsoport résztvevői. Eredményeikben az önértékelés, az empátia fejlődése mellett a kísérleti csoport résztvevői magabiztosabban kommunikáltak nyilvánosság előtt. Kérdés maradt azonban a csoportok közti indulószint beállítása.

Karimzadeh, Goodarzi és Rezaei (2012) pedig legalább tízéves pedagógiai tapasztalattal rendelkező tanítók számára készített programot szociális és érzelmi

készségek fejlesztésére. Tíz alkalommal használták a modellnyújtás, visszajelentés, megerősítés módszerét. Viselkedéses és érzelmi mérőskálák mellett a kísérleti és kontrollcsoport résztvevő kitöltöttek még egy általános egészségről szóló mérőskálát is. Eredményeik szerint a szociális és érzelmi készségek fejlődése mellett a program pozitív hatással volt az általános egészségi állapotra is.

A felnőttek számára készített programokra jellemző, hogy fejlesztő módszerként leginkább helyzetgyakorlatokat használnak, mérési technikaként pedig mérőskálákat. Köztük egyaránt találunk területspecifikus (pl. *Dolev és Leshem*, 2017) és integratív szemléletű tréninget (pl. *Palomera és mtsai*, 2017). A saját kutatásunk számára mérvadó pedagógusoknak szólók (pl. *Karimzadeh, Goodarzi és Rezaei*, 2012) inkább tananyagon belüli fejlesztések. A kísérleti és kontrollcsoport azonos indulószintjének kérdésével csak *Trujillo, S. és mtsai* (2017) tréningjében találkozunk. A transzferhatás vizsgálata pedig csak *Dolev és Leshem* (2017); *Karimzadeh, Goodarzi és Rezaei* (2012) programjai esetében szerepel.

4. A ZENE SZEREPE A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSÉBEN

A muzsika a zenei elemek egymásutánjával és kölcsönhatásával, zenei eszközökkel (zenei gesztusokkal) közvetíti számunkra az alkotóban felmerülő akusztikus képzeteket és az ezeket előidéző érzéseket, lelki emóciókat. A műben levő zenei gesztusok azután a zenemű megszólaltatójában és meghallgatójában az alkotóval rokon érzelmeket válthatnak ki. A zenét hallgató számára feltűnik a zene folyamatszerűsége és dinamizmusa. Folyamatszerű, mert az időben zajlik, dinamikus, mert állandóan mozog. A zenében létrejövő speciális differenciálódás következtében határozottabb körvonalat kapnak a zene alkotóelemei, a tempó, a metrum, a ritmus, a dallam, a hangszín és a dinamika. Tágabb értelemben azonban zenének kell tekintenünk mindenféle akusztikus jelenséget. A zene különböző elemei a szándékolt vagy véletlen hangkeltés alkalmával együttesen fejtették ki hatásukat zörej vagy zenei hang formájában (*Frank, 1994*).

Már az ókori kultúrában a testi, lelki, szellemi és művészeti területek hatásai egységet képeztek, és így intenzívebb, közvetlenebb hatást gyakoroltak a szociális élet eseményeire, valamint gazdagabb önkifejezési formákat kínáltak az emberek számára (*Konta, 2010*). Ezek a folyamatok azóta is jelen vannak az emberi közösségek világában.

4.1. A zene tárgyi, tartalmi, történeti vizsgálata különös tekintettel a zeneterápia gyakorlatára

A zenei alapelemek világunk fizikai paramétereit tükrözik. Az emberiség kultúrájába a zenei összetevők az ősi, mágikus rítusok segítségével kerültek. Gondoljunk például a munkadalok energianövelő hatására. A mágikus aktus tehát mimetikus, ahogy *Thomson (1975)* is alkalmazza. *Zoltai (1969)* elmélete szerint is a régészeti, néprajzi adatok és a primitív népek kulturális lenyomatait őrző mítoszok arról tanúskodnak, hogy a kezdetleges művészeti tevékenységek mágikus képzeteket, motívumokat hordoznak. Leutánozzák a természeti jelenségeket, az élet folyamatait, hogy evvel a reprodukcióval hatást gyakoroljanak rájuk. A csupán mágikus aktus egyesíti az illúziót a reális megfigyeléssel. Viszont a mágikus-művészeti tevékenység, ha nincs is közvetlen hatása

a külvilágra, gazdagítja végzőjének érzés- és gondolatvilágát, kiegészíti a munka elsődleges humanizáló hatását, és elősegíti az emberi személyiség teljességének kibontakozását. A mimezis technikáját felhasználja a varázslat. *Lukács* (1972) rendszeréből kiindulva a varázslat egy célorientált munkamód egyéni megközelítése, mely utánzás segítségével előhívja a természetből a kitűzött cél, óhajtott vágy beteljesülését. A mimetikus aktusnak nem a külvilágra, hanem annak elvégzőjére van hatása. Mivel a résztvevők világhoz való szubjektív viszonya megváltozik, maga az objektív valóság is átalakul. Azaz a rítusok természetet utánzó gyakorlatokkal próbálják elérni céljukat.

Vági (1976) zenetörténeti vizsgálata az éneklés és zenélés fiziológiai eredetét, ősiségét veszi alapul. Az ének legősibb formái, az ún. animális hangok megelőzték a beszédet. Már az ősember is rendelkezett az érzékelés képességével annak ellenére, hogy az agykérge és idegrendszere még nem volt olyan fejlett, hogy a gondolatait beszédbe önthette volna. Az ének megőrizte kapcsolatát a lét erőivel, és túl a gondolatok közlésén az érzelmek közvetítőjeként szerepelhet. Az ember egyre bonyolultabbá váló érzésvilága az éneket is sokrétűvé tette. Így jöttek létre a szerelmi, hősi, sirató-, természeti és rituális dalok. A felvázolt folyamatban vált *Reger* (2008) megközelítésében a zene közösségformáló erővé. A megnevezett ősi, egyetemes tartomány az emberi élet mindennapjaiban is és magában a zenetudomány rendszerében is megtalálható.

Szintén a zene archaikus rétegeiből indulnak ki a következő vizsgálatok. *Hawkes* (1992), aki neurológiai alapon közelíti meg a zene szerepét, eredetét, feladatát, úgy véli, annak hatása növeli az endorfintermelést, így segíti az emberi túlélést. *Huron* (2001) biológiai megközelítése szerint is – bár az evolúciós elméletek következtetései a zene eredetéről, funkciójáról spekulatívak maradnak – az mindenképpen megállapítható, hogy az az emberi adaptációhoz járul hozzá pszicho-neurofiziológiailag és szociálisan. *Roederer* (1984) pedig egyenesen biológiaiilag velünk születettnek tekinti, hogy a zenei hangok észlelését ugyanolyan sorrendben dolgozza fel agyunk, mint a beszédhangokat. Ezenkívül érzelmi állapotunk hiteles közvetítő eszköze lehet a zene, akárcsak a nyelv. A kommunikáció és kapcsolattartás szempontjából *Masataka* (2007) *Darwin* (1871) feltevéséből indul ki, és vizsgálja azt, miszerint az emberi evolúció „köztes” szakasza – amit ő a kommunikációs rendszer kialakulásával jellemez – közelebb áll a zenéhez,

mint a nyelv. Ezekre a zenei megnyilvánulásokra a tényleges nyelv és zene előfutáraként tekint. *Rentfrow* és *Gosling* (2006) vizsgálata szerint a zenei elemek egyetemessége a magyarázata annak, hogy segítségével pontos és érvényes benyomásokat szerezhetünk a másik indulatairól. Ezenkívül általa olyan információk is közölhetők, melyek más környezetben nem vagy alig kifejezhetők.

A zene terápiás felhasználása is az ősi, archaikus mezők utánzó technikájára épít. Ez képezi alapját annak, hogy az abban résztvevő egyén utánzó gyakorlatok segítségével védett térben begyakorolja a külvilág helyzetét. *Alexander* (1969) elmélete is azt igazolja, hogy egy művészeti tevékenység célja az élet individuális ábrázolása, ami tulajdonképpen életfenntartó erőt hordoz. Ez minden terápiás gyakorlat hajtóereje.

Újfalussy (1962, 1970) álláspontjában is a hagyományos zeneesztétikai gondolkodás tükröződik. Az énekes és hangszeres zenei tudás párhuzamosan alakult ki a használati eszközök fejlődésével, a technika és a tudomány előrehaladásával. Ellenben a terápiás gyakorlatban megjelenő zenélés ahhoz az ősi réteghez tartozik, ami az emberrel együtt, az evolúció folyamatában alakult ki. *Lissa* (1973) rendszeréből kiindulva is az aktív zeneterápiában létrejövő alkotást a népdalhoz, improvizációhoz hasonló réteghez sorolhatjuk, melyet mostanában párhuzamba állíthatunk az úgynevezett világzenével. A meghatározás magába foglalja az ősi, archaikus zenei elemeket, szokásokat, keleti és eurázsiai ritmus- és hangzásvilággal, előadásmóddal. Ezek a megjelenési formák *Lukács* (1972) műalkotásbeli kategóriáit alkalmazva – egyszeriek, nem tipikusak, és nem emelnek fel a nembelihez, megkülönböztetve magukat az opusztól. A terápiás célt viszont teljes mértékben kielégítik, és egyediségüknél fogva hozzájárulnak az alkotó fejlődéséhez.

A zenét az ember nem csupán kívülállóként hallgatja, hanem át is éli. Éppen ez indokolja a zene terápiás felhasználását. Ezt fejti ki *Újfalussy* (1962, 1970) elmélete, mely szerint a zene tárgyszerűségének létezik egy közvetett, testetlen és hajlékony tulajdonsága, aminek segítségével a ránk vonatkoztatott viszonylatokat érzelmi relációként közvetlenül megtapasztalhatjuk. Az átélés közvetlen élménye meghatározott időre kellemes, esetleg katartikus állapotba hozhatja a terápiában résztvevőket. Ennek alapja, hogy a zeneterápia a zenének azt az ősi rétegét használja fel, amely minden ember számára egységesen érthető, felhasználható.

4.2. A zenei élmény, hatás és befogadás

A zeneterápia szempontjából az élmény tulajdonságait, befolyásoló tényezőit, pszichofiziológiai meghatározottságát, hatástípusait, kognitív vonatkozását és eredményét szükséges vizsgálni, mivel a zeneterápiában a zenei élmény szubjektív jelentésértelmezése, feldolgozása folyik. *Mátrai* (1973) megközelítése szerint az *élmény* a mindennapok gyakorlatában elveszti speciális jelentését. Pszichológiai meghatározások alapján az élmény *öt lényeges vonását* azonosítja, melyek a következők. *Első* a közvetlenség, melynek segítségével az élmény azonnal hat, és az individuum számára közvetlenül megtapasztalható. *Második* az élményben megjelenő lelki kapcsolat az élményt adó és az átélő, azaz az objektum és szubjektum között. A *harmadik* jellemző egy kettősségre utal, miszerint az élmény egyszerre aktív funkció és passzív lelki állapot is. A *negyedik vonás* az élmény részleteinek kiterjesztése az egész felé. Az élmény *ötödik tulajdonsága* a benne lévő lelki kapcsolatok sokszínűségére utal. Vagyis az élmény az emberi pszichikum számára biztosítja a harmóniát, egységet. Viszont a benne megjelenő relációk lelki minősége különböző lehet. *Mérei* (1995) az élménnyel kapcsolatban az ízlés pszichológiai vizsgálatából indult ki. Ennek az alapja, hogy az előzetes elvárás ritkán valósul meg, és az eltérés a beállítódási szokásaink mértékének megfelelően befolyásolhatja az élményt. Az élményre hathat még a befogadó alkotáshoz való viszonyulása, a befogadás közbeni aktivitása és kreativitása. *Gabrielsson* (1995) a zenei élményt és hatását nem csupán a zenei elemek értelmezése alapján vizsgálta, hanem a zene tudatállapotra, testi változásokra gyakorolt hatásaiban is. Vizsgálata során hangsúlyt fektetett arra a jelenségre, hogy mindenkire kortól, nemtől, motivációtól, képességektől, személyiségtől és előzetes ismerettől függetlenül másképp hat akár egy értékesnek, akár egy értéktelennek ítélt zene. Ennek megfelelően a zene hatására született tapasztalások, észlelések egy bizonyos arculatát vizsgálta, az intenzív zenei élményt. Azt kognitív, perceptuális és emocionális folyamatként azonosítja, amely jelentkezhethet viselkedésbeli és pszichofiziológiai reakciókban. Meghatározója lehet az aktuális szituáció és a személyiség. Az egyén mentális és fizikai állapota, társas kapcsolatai szintén befolyásolhatják az élmény létrejöttét. A zenei élményre *Panzarella* (1980) mint „csúcselményre” tekint, ami szerinte egy intenzív boldogságélmény. Különböző vizsgálati alanyok zenei és képzőművészeti alkotásokról

tett beszámolójából faktoranalízis segítségével négy uralkodó élményhatást különített el. A megújító extázist, ami a világ megváltozott percepcióját jelenti. A motoros-szenzoros extázist, ami mögött pszichofiziológiai változások állnak. A visszavonuló extázist, amelyben csak a műalkotásra vonatkozó koncentráció létezik. Végül a feloldódó-összeolvadó extázist, a műalkotás tárgyával való tökéletes összeolvadást. Vas (2005) megközelítése szerint a zenei élmény a külső és belső valóság érzelmi egybecsengése. Ez feltehetően az anya és a magzat fiziológiai működésének összehangolásán is nyugszik, amit a fejlődési pszichobiológia eredményeire alapoz.

A zenei élményt neurológiai hatásában is vizsgálják. *Parbery-Clark, Strait, Anderson, Hittner és Kraus* (2011) szerint zajban a zenei élmény hatására figyelmünk jobban irányulhat a beszédértésre. Viszont *Banai és Ahissar* (2013) arra jutottak, hogy nem meghatározható a zenei élmény mennyisége és időtartama, hogy tartós hatásuk legyen az auditív feldolgozás folyamatára.

Stachó (2000) poszt-kognitív eredményként tekint az esztétikai élmény és emóció megjelenésére a zenehallgatás során. Irodalomelméleti megközelítésből indul ki, amiben több mint ötven éve megjelenik az esztétikai élmény információelméleti megközelítése. Az esztétikai élményeinket és szubjektív esztétikai értékeinket meglévő tudásunk, azaz információink és sémáink alapján szervezzük (*Moles*, 1958). Zenére vonatkoztatva pedig ez a gondolat a zeneértés újabb, kognitív elméleteiben jelenik meg. E szerint beszélhetünk a zeneértés szemantikai szintjeiről: velünk született, mélylélektani és kognitív jelentéstulajdonítási szintekről (*Stachó*, 2001). Emocionális élmény poszt-kognitív folyamatként is létrejöhet, amely nem más, mint a zene jelentéstani információinak dekódolása. Az élmény a zene belső szerkezetének elemzése útján jön létre, és semleges érzelmek akkor keletkeznek, ha a folytatás ismeretlen és váratlan. Ennek magyarázata az, hogy ha a hallgató számára ismeretlen az adott zenei stílus, akkor az bizonytalanságot és feszültséget kelt benne, és így a zene valószínűleg semleges vagy kevésbé pozitív érzelmeket vált ki (*Meyer*, 1956; *Stachó*, 2000). Eredménye az, hogy ebben a folyamatban nem jön létre katarzis. *Vitányi* (1969) is úgy látja, hogy a művészet befogadásának folyamatában a katarzist ugyan a mű hívja elő, viszont a katartikus felismerés nemcsak az adott mű jelentésére irányul, hanem az egész életre is. Nézete szerint a befogadás folyamatában nem csupán a műalkotás szépségére csodálkozunk rá, hanem a mű közvetítése által az élet valamely jelenségének lényegére.

Szerinte a katarzis azon tevékenység, amelyben az egyén ráismer arra, hogy legegényibb vonásaiban is az egész társadalomhoz tartozik. Megközelítésében előadóknak és hallgatóknak eltérő típusait különbözteti meg. Azonban egyik kategóriát sem lehet kizárólagosként kezelni. Míg az alkotóművész magát az életet formálja művé, addig az előadóművész a művet tölti fel élettel. Az előadás folyamatában a katarzis elemei közül (1) a közlés a lényeges, ellentétben (2) a felismeréssel, (3) szimbolikus cselekvéssel vagy (4) az érzelmi elragadtatással. A zeneterápia folyamatának elindulása az utóbbi három elemhez köthető, a végcél pedig a közlés.

4.3. A zenei ismeret, tudás és ízlés

A zenei ízlés, ismeret és tudás a zeneterápiában a *beszélgetés* elindításában játszik szerepet, nem pedig a folyamatának célja. Vist (2011) szerint a legtöbb kultúrában a zenei ismeretek és tapasztalatok kapcsolatban állnak az érzelmeink ismeretével, mert érzelmeinkről tudást a zenei *élmények közlése, megosztása* alapján is szerezhethetünk. Ebben a folyamatban a zene mint közvetítő eszköz jelenik meg. Zenei élményekről szóló felnőttkori interjúk, amelyek reflektálnak az érzelmi ismeretre és a kora gyermekkori tanulási kultúrára, szokásra, azt jelzik, hogy a gyermek és gondozó kapcsolatában a zene mint moderátor vehet részt, és az interakcióikra, az érzelmi hozzáférhetőségre van hatással. Thorgesren (2011) szerint is a zenei ismeret zenei tapasztalások kifejezése által gyarapodik, ahogyan azokat megalkotjuk vagy újraalkotjuk. Ehhez a szakirodalmi fogalmakat, leírásokat és azok minőségét úgy kellene használni, mint egy adatbázist arra vonatkozóan, hogy a tapasztalatokat minél hitelesebben tudjuk megvitatni, hogy azokra reflektálhassunk. Úgy véli, hogy az oktatás különböző szintjén ennek megvalósulása hiányzik. Szerinte a zene multidimenzionális jellege ad magyarázatot arra, hogy a zenei tudást, tanulást hogyan befolyásolja a különböző zenei stílusok tömege, a korai zenei tapasztalatok. Mindezek kapcsolatban vannak a nyelvvel. Ezért a zenei tudás kifejezhető és felmérhető, de csakis az interszubjektívitás szellemében.

Mérei (1995) – Piaget-ra (1978) alapozta – feltevését, miszerint az ízlés lassan kialakuló és az élet minden szakaszában gyarapodó, mégis tartós, állandó műveletrendszer. Olyan műveletek egysége, amelyeknek végeredménye a tetszik-nem

tetszik élménnyel kísért választás. *Behne* (1994) szerint számos szerző a zenepreferencia alatt egy fejlődő, hosszú távú, relatíve stabil, tapasztalatok által szervezett értékítéletet ért. Míg a zenei ízlés általában a zeneművek iránti tetszést-nem tetszést jelenti, addig a zenei preferencia egy adott szituációhoz, például egy konkrét koncertlátogatáshoz kötődik. Elkülöníti a zenei ízlés és preferenciák befolyásoló tényezőit: kor, nem, szociális státusz, személyiség és a szituatív zenei preferenciák (aktuális hangulat szerepe). *Renfrow* és *Gosling* (2006) feltevésében a zenei preferenciák személyes célokat tükröznek. Személyiségünkkel közöljük zenei preferenciánkról az információkat, mely segítségével pontos benyomás szerezhető a másik félről. A zeneterápiában a folyamat elindításához, ismerkedéshez kitűnő téma és terep a zenei preferenciák tárgyköre.

Savage (2006) megközelítésében a zenei ízlés erősen megosztott és vitatott egy adott társadalmon belül. Általában az emberek nagy csoportban kedvelnek bizonyos típusú zenét, másokat viszont kizárnak. Vizsgálatában két jellegzetes ízlésű embercsoportot különít el. A rock-, az elektronikus, a heavy metal stílus kedvelőit, illetve a klasszikus és dzsesszstílust preferálókat. Szerinte a konkrét művekre vonatkozó ízlés nehezen körvonalaz műfajbeli preferenciát, mert e kettő nem áll szoros kapcsolatban egymással. Eredményei alapján az életkor, nem, foglalkozási státusz, etnikai hovatartozás erőteljesen körvonalaz bizonyos zenei ízlést mind műfajra, mind pedig konkrét művekre vonatkozóan.

4.4. A zenei megértés, jelentés

A zeneterápiában a zene hatásának a *befogadása, megértése és jelentése* a folyamat céljában jelenik meg, ami a nem tudatosult élménytartalmak, emlékek felszínre hozása, elemzése, feldolgozása. *Frank* (1994) szerint a megértés helyett inkább együttérzésre, a zenével való együtt lélegzésre kell törekedni. A zenei gesztusok és kifejezőeszközök (dallami, ritmikai fordulatok) folyamatos követésével olyasféle élményt élhetünk át, amelyet a zeneszerző a mű alkotásakor, az előadó a mű reprodukálásakor élt át. A befogadást, vagyis a jelentésadást megkönnyítheti a művészeti korszakok megismerése. A *megértés és jelentés síkjai, szintjei, fokozatai, meghatározó tényezői és forrásai* a zeneterápia gyakorlatának *háttértudását* képezik. *Losonczy* (1969) szerint – aki a *zene*

megértésének fokozatait állítja fel – a fokozatok az egyszerűtől haladnak a bonyolultabb felé egymásra épülve. Ezek a szintek objektív módon értékelhetőek, és a zenetudomány által meghatározott struktúrákat használják (dallam, ritmus, harmónia, hangszín) kiegészítve a látvány és a szöveg értelmezést segítő funkciójával.

Losonczy (1969) rendszerében az *első* az elemi megértési fok, amelyben a szöveg együtt mozog a dallammal. A *másodikban* a dallamív és a szerkezet már bonyolultabbá válik. A *harmadik* foknál két pólust különít el. Egyrészt a megértéshez szükség van még a szövegre, de már érvényre jut egy absztraktabb jelentéstulajdonítás is. A *negyedikben* a zene önállóan, mindenén kívül eső magyarázat nélkül működik. Az *ötödik* megértési foknál nincs követhető dallam vagy állandó ritmusképlet, így válik hangsúlyossá a zene felépítése. *Losonczy* (1969) kétféle hallgatói magatartást különít el. Az egyik, aki érzékeli, hallgatja a zenét, és benne csak az ellazulást keresi, ami egyben érzellemmel is gazdagítja. A másik hallgatói magatartás esetén szükség van gondolati aktivitására, koncentrációra és intellektuális teljesítményre a felmerült érzelmek értelmezéséhez és feldolgozásához.

Bense (1965) esztétikai rendszerében kialakított kommunikációs síkokból kiindulva *Lissa* (1975) az alábbi zenei közlésre is alkalmazható *megértési síkokat* különíti el. Az *első* a fizikai ingerek, mint például a hangszín, hangmagasság megértésének szintje. A *második* a hangmagassági viszonylatok, metrikai jellemzők megértése. *Harmadik* a zene szervezett rendszerének az értelmezése, mint például a vezetőhang, hangsorok, akkordok követése. *Negyedik* a különböző zenei kódok, szimbólumok megfejtése, akár csak a nyelv esetében. Ez inkább már az illusztratív zenékben lelhető fel. *Végül* a befogadó asszociációinak és előzetes eszmei elvárásainak a megértési szintje az előzetes ismeretek alapján (*Laczó*, 2003). *Cross* (2009, 2016) megközelítése is a kommunikációs síkokból vezeti le zenei megértési szinteket. Rámutat arra az általános tapasztalatra is, hogy a zene egy olyan kommunikációs közeg, amelyben az interakciót a zenei elemek megerősítik.

Csillagné (2008) vizsgálata arra keresi a választ, hogy az elemi jelenségek elemzése elvezethet-e a műalkotás egészének megértéséhez. Nézete szerint ebben a kérdésben a legmeghatározóbb az, hogy a mű és a befogadó kapcsolatát, valamint a befogadói folyamatban jelentkező megismerési mozzanatok és azok érzelmi kísérőjelenségeit egyenrangúan kell kezelni és vizsgálni. Eredménye szerint egy műalkotás

befogadásának folyamatában a pszichikum egésze aktívvá válik. Mivel az intellektuális és az érzelmi hatás együtt jelentkezik, így vizsgálni is csak egyszerre lehet őket, és egyaránt szükségesek a műalkotás jelentésének megfejtéséhez. Minden olyan irányú kísérlet, ami csak az érzelmi vagy csak az intellektuális hatást veszi alapul, meghatározó összetevőket hagy figyelmen kívül. A jelentés megfejtését meghatározza a zenei összetevők ismerete, a befogadó élettörténete vagy a korábbi zenetanulási tapasztalatai. Ugyanakkor a megértés folyamatában szerepe van a személyes élettörténetből előhívott érzelmi, asszociatív, kreativitáshoz kapcsolható személyiségbeli összetevőknek, amelyek alapját képezik az alkotással való azonosulás élményének.

Erkkila (1997) az alábbi *források*at különíti el a *zenei jelentés* tárgykörében. Rendszere három, párhuzamos jelentéstani szintet nevez meg. Az első kettő érzelemalapú, ezek a vitálisaffektus- és a pszichodinamikus szintek, és a kognitív működés által szabályozott megértési szintek. A *vitálisaffektus-szint* a velünk született jelentéseken alapszik, melyek összekapcsolódott észleletekből felépülő élménycategóriák. A *pszichodinamikus* szintet egyedi képzettársítások alkotják. Az ebből kiinduló jelentéstartalmak nem általánosíthatóak mindenkire, hanem egyedi életeseményhez kapcsolt képzettársítások. Tudatosan még képzett zenehallgatónak sem elérhető az eredetük. Következő a *kulturálisan kialakult* jelentéstani szint. Megközelítése szerint számos zenét nem élvezhetünk úgy, hogy az adott zene stílusát, a benne rejlő kulturális konvenciókon nyugvó jelrendszert ne ismernénk. Ez egyaránt igaz az előadóra is és a befogadóra is. Végül megkülönbözteti a *zene szerkezeti elemzéséből származó jelentéstani* szintet. E szerint a zene szerkezeti és stílusbeli ismerete alapján pillanatnyi elvárásokkal élünk a zenei folyamatra vonatkozóan, ami a beteljesülés vagy be nem teljesülés függvényében érzelmeket hív elő (*Stachó*, 2005). A zenei jelrendszer terjedésére a mimetikus paradigmát alkalmazza *Jan* (2000) és *Walker* (2004) elemző tanulmánya. Ők abból indulnak ki, hogy korábban a mimetikával igazolták a kulturális jelenségek terjedésének széles skáláját, ami szorosan összekapcsolódik azok szóbeli kifejezésével. A zenei mimek minimális rétegét veszik alapul (három vagy négy hang konfigurációját), hogy azok hierarchikus helyét, mint központi kérdést elhelyezzék a kulturális, szerveződési hierarchiákban és globális archetípusok szintjén. A mimetikus paradigmát kulturális jelentések magyarázataként azonosítják. Eredményeik szerint a zenei mimek transzmissziója és mutációja eredményezi a zenei stílusok fejlődését és

kultúráközi megértését. Bizonyítékot nyújtanak arra vonatkozóan, hogy létezhetnek velünk született, egyetemes hajlamok a zenei mimek módbeli integrálására, amelyek hozzájárulhatnak a zene jelentéstani fejlődéséhez. *Tolbert* (2001) megközelítése is a mimetikus paradigmát alkalmazza. Elméletében, bár a nyelv és a zene mimetikus képességekből alakult ki, a zene megtartotta külön kapcsolatát a vokális mimeken keresztül az érzelmi állapotok és a testi mozgások hangzásbeli kifejezésével.

Echo (1976) a zenére adott érzélem pszichológiai magyarázatát abból a szempontból vizsgálja, hogy a zenei struktúrák, viszonyok lehetőséget nyújtanak szerkezeti elemzésre. A zenei elemeknek, például a ritmusnak megvan a maga matematikai szabályrendszere, a hangmagasság frekvenciákkal fejezhető ki, és az akkordoknak megadható a mennyiségük. Viszont ha a zene természetét kutatjuk, figyelembe kell venni azoknak az érzelmeknek a világát, amit maga a muzsika ébreszt a hallgatóban, amelyeket a várt és kapott hangzás feszültsége hoz létre. A műélvező vonatkozásában ez a szerveződéssel rendelkező hangzási ingerkomplexum és egy emberi reakció közti viszony, mely leírható kulturális és magatartásbeli modellekkel. Például ha egy zenemű hallgatása során keletkezett inger a befogadó számára kétértelmű, és így benne kielégülésre vonatkozó igény jelentkezik, azaz ellentmondás keletkezik, a befogadó szükségét érzi, hogy megnyugvást keressen. Ekkor jön létre érzélem, mert a válaszra való törekvés folyamata megakad. *Hartmann* (1977) rendszere sem a zene szerkezeti elemzését veszi csupán alapul, amikor a zenére adott pszichofiziológiai hatásokat vizsgálja. Szerinte az egymást követő hangokból felépülő zenemű túlmutat a hangok puszta sorozatán, amelynek *három háttérréteget* különbözteti meg. A hallgató *együtt-rezgésének* szintjét, ami már a tánczene ringatásában is fellelhető, és ez fiziológiailag magával ragadja a hallgatót. A második dimenzió az, ami *feldúlja a hallgató lelkét*. Jellemzője, hogy rejtett dolgokat hoz felszínre, rendkívül differenciált és hatása egyedi. A harmadik a *metafizikai tartomány*. Jellege szerint ebben a rétegben jön létre a homályosan észlelhető, sorsszerű tartalmak megérzése. Ezt a réteget viszont csak ritkán lehet igazolni és kimutatni.

A fejlesztés szempontjából érdemes feltérképezni a résztvevők *személyes viszonyulását* is, amelyhez *Stachó* (2005) szerint a zenei jelentéseméleti keret nyújthat segítséget. A felsorolt tudástartalmak közvetítette állapotok a *műélvező* jellemzői, és a zenei befogadás közvetlen eredményére vonatkoznak. A zeneterápiában ritkán, de

adódnak erre vonatkozó helyzetek. Közvetlen célja viszont nem ezeknek az elemzése, hanem egy-egy gátolt élettörténet feloldása. Ezért a *műélvezés* során megtapasztalt zenei hatások és azok nyomán kialakult zenei viszony különbözik a *zeneterápiában* kialakítható zenei viszonytól.

5. A ZENETERÁPIA ALAPJAI

A különböző hangzások és hangkeltő eszközök játékos felfedezése adja az alapját annak, hogy a terápiában résztvevő az események egyenrangú, alkotó részesévé váljon. Bármely esemény, amely hanggal párosul, zenévé formálható, így a zenei élmény viselkedésben ölthet testet. Ez ad lehetőséget arra, hogy a zene mint katalizáló eszköz jelenjék meg a terápia gyakorlatában (*Buzasi*, 2003; *Konta*, 2010). A zene emocionális hangsúlyozott tudattalan tartalmakat próbál indukálni és revidálni. Ehhez a háttértudást a következő tudományterületek adják: muzikológia, neurofiziológia és a zenei nevelés tárgykörei.

5. 1. A zeneterápia fogalma

A zeneterápiát olyan módszerként értelmezzük, mely a zenét és annak elemeit eszközként használja fel a prevenció, megelőzés, a korrekció, gyógyítás valamint a rehabilitáció területén egyaránt. Amikor a zeneterápia definícióit vizsgáljuk, kiderül, hogy egy gyűjtőfogalomról van szó. *Buzasi* (2006) szerint a zeneterápia gyógyító célzatú beavatkozás, mely zenei közegben történik. A terápiában kitűzött célt interperszonális kommunikációval, kapcsolati tényezők tudatos irányításával és pszichológiai eszközök felhasználásával érjük el. Hangsúly a terápián van, amelynek cél-, keret- és feltételrendszere nem egyenlő a zenei neveléssel, ismeretterjesztéssel és kikapcsolódással, de nem is zárja ki azokat. *Buzasi* (2006) további definíciója középpontjában a test-lélek-szellem egyensúlyának helyreállítása áll, melyet hangok segítségével érünk el orvostudományi, pszichológiai, terápiás eljárás révén. *Kollár* (2007, 828. o.) idézi az *Amerikai Zeneterápiás Egyesület* 2005-ben megfogalmazott definícióját, amely szerint, a "zeneterápia: zenei eszközök klinikai és tapasztalatokon alapuló alkalmazása terápiás keretek között, személyre szabott célok elérése érdekében". *Konta és Zsolnai* (2002) pedig a zeneterápiát olyan módszerként mutatja be, mint ami a zenét és annak elemeit hatékonyan tudja felhasználni a személyiségfejlesztés során. *Bruscia* (1987) megközelítésében a zeneterápia fejleszti, fenntartja, helyreállítja a jóllét állapotát zenei élményeken keresztül. Ehhez a résztvevő és a terapeuta biztonságos kapcsolata szükséges. *Robb* (2014) szerint a zeneterápia

klinikai és empirikusan igazoltan használ zenei intervenciókat egyéni célok eléréseért, melyeknek megvalósulási közege a terapeuta és páciens közötti biztonságos tér.

A zeneterápia a művészetterápiák csoportjába (mozgás, képzőművészeti és zene) tartozik. *Payne* (1993) definíciója szerint mindennemű művészetterápia középpontjában a verbális és nonverbális kommunikáció, a széles spektrumú önkifejezés áll bizalmat ösztönző és biztonságos környezetben, ahol kifejezhetőek a legmélyebb érzelmek. *Case* és *Dalley* (2006) megfogalmazása szerint pedig a művészetterápia magába foglalja a művészeti elemek felhasználását azért, hogy az egyén feldolgozhassa félelmeit, aggodalmait, amelyek a terápia felé fordították. A terapeuta és a kliens társas kapcsolatban állnak egymással, és közösen próbálják megérteni a terápia folyamán létrejött folyamatot és az alkotást.

Tehát a zeneterápia a módszeréhez különböző szakterületekből merít, és a zenét a lélektani működések fejlesztésére, helyreállítására, a személyiség támogatására használja, melyhez a keretet és feltételrendszert a terapeuta humán területen gyakorolt eredeti professziója (például orvos, pedagógus, lelkész, szociális munkás...) határozza meg. Mivel a meghatározásokból a zeneterápia széles spektrumú jellege derül ki, ezért szükséges magának a terápia szónak a jelentését is bemutatnunk.

5.2. A terápia szó jelentése a zeneterápia gyakorlatában

Buzasi (2003, 18. o.) idézi a német nyelvterületen használatos szótárak legautentikusabbikát, a Duden Etymologie-t: „...therapie, a görög therapeia szóból kölcsönzött terminus, tulajdonképpeni jelentése tisztelni, szolgálni, ápolni. ...A gyökérszó a görög therapon: szolgáló, kísérő, ma csak a pszichoterapeuta szóösszetételében használatos.” *Missura* (2005) megközelítése is azt igazolja, hogy a terápia szó jelentése éppen annyira szolgálni, mint védeni. Tehát *kísérésről, segítségről, szolgálatról beszélhetünk, nem pedig kizárólagosan gyógyításról*. Vagyis a gyógyítás nemcsak a betegségből való kilábalásra vonatkoztatható, hanem a mindennapi életet átszövő, személyes életvitelt akadályozó nehézségek enyhítésére is.

Azonban azt meg kell állapítanunk, hogy a zeneterápia önmagában nem helyettesítheti például a gyógyszeres kezeléseket, ám ahogy *Vértess* (2010, 1. o.) idézi

Wilms megközelítését, miszerint bizonyos pszichés elváltozások, szubjektív panaszok esetén szerepelhet, mint „második vágány”. Azaz egy komplex eljárás, tevékenységforma (humán segítő foglalkozás: orvoslás, lelki gondozás, szociális gondozás és egyéb nevelés körébe tartozó tevékenység) kiegészítő eleme.

5.3. A zeneterápia eszközszerrendszere, módszerei és irányzatai

A zeneterápia *eszközszerrendszere*t három csoportba soroljuk. Első a hangszerek (4. ábra) (sípok, dobok, csörgők...), második a testhangok (csettintés, dobbantás, taps...) harmadik pedig az úgynevezett ősi vagy animális hangok (kiáltás, morgás...) csoportja.

4. ábra
Példa a zeneterápiás hangszerek csoportjára
(Forrás: Saját hangszerek készlete)

Buzasi (2006) alapján a zeneterápiának két *megjelenési formáját* ismerjük, az aktív és a receptív formát. Előbbi a *hangszeres improvizációra*, az utóbbi a *zenehallgatásra* és a zenei élmény megosztására, elemzésére és feldolgozására épül. Az aktív forma valamennyi érzékszerven interperszonálisan is érzékelhető motoros, affektív és viselkedésbeli reakciókat vált ki, míg a receptív szubjektíven tapasztalható pszichomotoros aktivitásban nyilvánul meg. A hangszeres improvizáció (mellékletek 6.), mely a terapeuta és páciens interakciójának középpontjában áll, hozzájárul a

kommunikációs és viselkedésbeli elemek, a nyelvi készségek, a figyelem és a koncentráció javulásához. *A zeneterápiában az improvizáció* egyszerre intenzív, spontán módon képzett, rögtönzött és leleményes játék. Egy bárki számára véghezvihető folyamat, aminek eredménye hang, hangzás. E tekintetben tehát nincs különbség professzionális zenész és nem zenész közt.

Bruscia (1987) alapján a zeneterápia céljai származhatnak az improvizáció előre megjelölt irányából, feltérképezve a páciens igényeit, vagy pedig a zenei folyamat váratlan eredményeiből, például a hirtelen felszínre kerülő érzésekből. A zeneterápia céljának három szintje: az általános (pl.: éntudat fejlesztése), a társas (pl.: testtudat, közösségi élmény), az egyéni (pl.: az egyén specifikus problémája). A zenei elemek közül a ritmus feladata lehet az energetizálás, viselkedésbeli aktivizálás, mely inkább a zeneterápia aktív formájának központja. A dallam, a harmónia pedig nem tudatos intrapszichés élményeket, érzéseket mobilizál és segít lecsendesíteni, mely inkább a receptív formában hangsúlyosabb. Az elemek között megjelölt elkülönítés nem éles, a határ meghúzása a terapeuta választása, mely reflektál a felmerült probléma, helyzet természetére.

A zeneterápia *módszerei* a konfliktus és a viselkedéscentralizált metódus. Az első a zene katalizáló hatására felmerülő intrapszichés vagy interperszonális konfliktusok, emocionálisan hangsúlyozott tudattalan tartalmak felszínre kerülésére és feldolgozására, az utóbbi pedig a kíváncsi viselkedési, magatartási formák hangszereken való dramatikus megjelenítésére, begyakorlására fókuszál (*Wigram és Baker*, 1991; *Buzasi*, 2006).

Stachó (2005) a zeneterápia-elméletet két irányból közelíti meg: a klinikai gyakorlat és a pszichológia oldaláról. Ez utóbbi két csoportra osztható, az érzelemvezérelt és a kognitív megközelítésre. Az előbbi a zene keltette érzelmek megjelenését a kognitív folyamatok előfutárának, velünk születettnek tételezi fel, míg a második azokat poszt-kognitív, azaz gondolati erőfeszítések következményének tekinti. Az *irányzatok* szemléletmódja az egyes pszichoterápiás iskolákra rímel, mint például pszichoanalitikus, viselkedés-lélektani és szociálpszichológiai irányzatok. A pszichoanalitikus irányzatnál a hangsúly a zene és tudatalatti kapcsolatán van. A viselkedés-lélektan a zene és az aktív cselekvés, tevékenység kapcsolatát vizsgálja, míg a szociálpszichológiai irányzat a kommunikációt helyezi a középpontba (*Beimert*, 1985; *Konta és Zsolnai*, 2002; *Wigram, Pedersen és Bonde*, 2002; *Wigram*, 2004; *Buzasi*,

2003; *Wigram és Gold*, 2006; *Grocke és Wigram*, 2007; *Konta*, 2010.)

A formák, eszközök aktualizálása, kombinálása a terapeuta kreativitásán múlik, illetve a terapeuta-páciens kapcsolati dinamikájából vagy a csoportdinamikából alakul ki.

5.4. A zeneterápia történeti alapjai

Buzasi (2006) folyamatba ágyazva mutatja be a zene célirányos alkalmazását az emberiség történetén keresztül. A Biblia Ószövetségéből származó utalásai, kínai és ókori görögök gyógyítási elképzelései a tudomány előtti terminust jelentik, ám az ekkor lefektetett elvek, hatások fennállnak a tudományos megközelítés megjelenése után is. Ennek kezdetét többek között *Dalcroze*, *Pontvik*, *Porta* munkássága és a *Nemzetközi Zeneterápiás Társaság* 1950-es megalapítása jelenti. A múlt század közepétől a következő nagy nevek bukkantak fel: *Alvin*, *Lecourt*, *Schwabe*, *Benenzon*, *Wilms* és *Galinska*. Az első nappali tagozatos képzés Heidelbergben indult 1980-tól.

Konta és *Zsolnai* (2002) a zeneterápia kezdetét szintén a Bibliától eredezteti. Egészen a középkor végéig megmaradt az orvostudomány részének a zene gyógyításban való alkalmazása. A reformáció kora volt az, amikor elsősorban a zene oktatása indult fejlődésnek. Hazánkban 1970-ben kezdett teret hódítani a zeneterápia elsősorban a belgyógyászat, a pszichiátria területén, és csak később kezdték használni a személyiségfejlesztés folyamatában.

Vértés (2010) alapján a zene gyógyításba való bevonását a magyar származású *Lichtenthal Péter* Olaszországban működő orvos-zeneszerző kezdte el elsőik között. *Tadeusz Natanson* professzor munkásságát abból a szempontból tartja úttörőnek, hogy a világon elsőik között szervezte meg a Wroclawi Zeneművészeti Főiskolán a zeneterápiás tanszéket, illetve megteremtette a nemzetközi zeneterápiás kongresszusok sorozatát. Adatai alapján *Albert Schweitzer*, *Theodor Billroth*, *Dogiet* és *Harrer* kezdték el kutatni a zene terápiás felhasználásának tudományos feltételeit. Ez a folyamat a 20. század közepétől indult el. *Beimert* (1985) és *Rager* (2008) munkája is hasonló mérföldköveket jelöl ki a zeneterápia történetéből.

Ijuin (2005) alapján Japánban is egészségügyi háttérrel használják művészetterápiát a terápia, a megelőzés és a tanácsadás eszközeként. Mind módszer, mind mérőeszköz egyaránt szerepel. A klinikum területénél maradva *Reschke-Hernández* (2011) a jövő

zeneterápiájának irányát a hatékonyság növelésében jelöli meg. Az alkalmazását pedig speciálisan autisták körében vizsgálja.

A legnagyobb zeneterapeuta elődök neveit és elméleti megközelítésük fókuszát (Beimert, 1985; Buzasi, 2006; Wagner, 2006) munkáiból kiindulva *saját* magunk összefoglalásában a 2. táblázatban mutatjuk be.

2. táblázat. A legnagyobb zeneterapeuta elődök zeneterápiás elméleti megközelítései (Beimert, 1985; Buzasi, 2006; Wagner, 2006 nyomán)

pszichoanalitikus modellek	Gabriella Wagner, Rolando Benenzon	a zene mint nonverbális interakció szerepe a nyelvben
	Juliett Alvin, Tony Wighram	a zene direkt befolyása az érzelmekre
	Mary Priestley	a zenélés mint rögtönzött interakció
	Helen Bonny	a zene direkt befolyása a képzeletre (GIM technika)
kognitív orientáltságú modellek	David Alride, Cherly Dileo	a zenei élmény neurológiai alapjai
	Paul Nodoff, Clive Robbins	a zenei élmény, az improvizáció terápiás hatása
	Juliett Alvin	Hallásból alakuljon ki az odafigyelés!
	Alfred Tomatis	a hallás tréningje; „Tomatis-fül”
	Gertrud Orff	megkülönböztetésben, érzékenységekben, asszociációban történő fejlesztés
	Karin Schumacher	Halljuk, érzékeljük és értjük, amit teszünk!
	Kokas Klára	A zene mozdulatokból születik és mozdulatokra inspirál.

A történeti írásokon és a zeneterapeuta elődök megközelítésein keresztül érzékelhető, hogy a zeneterápia hatásmechanizmusa és gyakorlata közel egyidős az emberiséggel. Fejlődése nyomán, történeti koronként végighaladva, módszere és eszközrendszere egyre több területet hódított meg (gyógyítás, nevelés, népművelés, ünnepkörök, társadalmi gyakorlat...), ám kiegészítő jellegét mindmáig megőrizte. Ennek ellenére az utóbbi évtizedben egyre inkább tapasztaljuk azt a paradigmaváltást, melyben a zeneterápia elmélete és klinikai gyakorlata az általános jóléti felfogásra épülő társadalmi modelltől egyre inkább eltolódik egy idegtudomány által vezérelt, agyi működésen és zenei érzékelésen alapuló modell felé (Thaut, 2005).

5.5. A zeneterápia szempontjából fontos neurológiai kutatások eredményei

A háttértudást jelentő neurológiai eredményeknek köszönhetően közelebb kerülünk annak a megértéséhez, hogy az emberi agy miként érzékeli és dolgozza fel a zenei elemeket. *Münte, Altenmüller és Jancke* (2002) vizsgálati eredményei szerint azok az agyterületek, melyeknek szerepe van a zenei információfeldolgozásban, más feladatokban is, például emlékező, nyelvi funkciókban is részt vesznek. Úgy találták, hogy a rendszeres zenélés növeli az információfeldolgozás megbízhatóságát, és ez egyéb területekre is kihat. A motoros, halló- és látókéreg a zenészeknél nagyobb. *Koelsch, Gunter, Friederici és Schröger* (2000) a hallókéreggel kapcsolatban négy kísérletet vezettek le, ahol „nem muzikálisak” hallgattak olyan akkordsorokat, amelyek olykor olyan akkordot is tartalmaztak, amely a hallgató hangzáselvárásait „megsértette”. Igazolták, hogy a hangnemben lévő, illetve hangnemen kívüli akkordok elhajlást mutatnak az agyhullámokban (*Koelsch*, 2009). Tehát függetlenül a muzikalitástól a hangzásba nem illő akkordok agyi reakciókat váltanak ki.

Suda, Morimoto, Koizumi és Maki (2008) kognitív idegtudományi kutatómunkája szintén a hanghatás és az agyi reakciók kapcsolatát vizsgálták. Kimutatták a dūr hangnem stresszes állapotot csökkentő hatását a mollal ellentétben, és rámutattak arra is, hogy az kimozdít a szellemi elfásultságból. Ezenkívül a zenével elért stresszcsökkentés összefüggésben áll a boldogság/bánat érzéseinek feldolgozásával, melyre a felső halántéki agykéreg területén kimutatható stresszválaszok jellegzetes aszimmetrikus mintájából lehet következtetni.

Blood és Zatorre (2001) az agyi véráram változásait vizsgálták zene által kiváltott élményre. Eredményeik szerint a középagy, az amygdala, az orbitofrontális kéreg volt érintett, mely területekről közismert, hogy euforikus ingerekre aktiválódnak. Az agy öröm- és jutalmazó rendszerének összeköttetését igazoló eredmények alapján tehát az agyi hálózatok szintjén is kimutatható a kapcsolat a zene és a biológiailag releváns ingerek között. *Blood, Zatorre, Bermudez és Evans* (1999) ugyancsak CT-t használtak az agyi véráram változásainak megfigyelésére. A résztvevők olyan zenei részleteket hallgattak, amelyben egyre növelték a disszonancia szintjét. A paralimbikus rendszerben, neokortikális régiókban észleltek aktivitást, akár csak a kellemesség és a kellemtelenség élményének esetén. Így az eredmények azt mutatják, hogy a zene a

felsorolt élményekhez hasonló neurális mechanizmusokat képes kiváltani.

Khalfa, Schon, Anton és Liégeois-Chauvel (2005) a funkcionális rezonancia képalkotást használták, hogy lokalizálják azon agyi régiókat, melyek részt vesznek a negatív-pozitív zenei élmények felismerésében. Két fő elem, a hangnem és tempó módosításának eredményeként a vizsgálat azt mutatta, hogy elsősorban kérgi és kéreg alatti területek vonódnak be ebbe a folyamatba, mely területekről ismert, hogy részt vesznek az érzelemfeldolgozás mechanizmusában. *Janka* (2009) és *Janka, Szentistványi és Szilárd* (1987) szerint több nagy- és kisagyterület vesz részt a zenei feldolgozás folyamatában. Ezen agyrégiók típusosan olyan mezők, melyek például érzékelési, megismerési, gondolkodási, érzelmi és mozgató működések kapcsán is funkcionális aktivitást mutatnak. Habár nincs egy zenei központ, ennek ellenére elmondható, hogy a zenei feldolgozás szempontjából vannak kitüntetettebb agyi területek. Homlok- (harmónia, hangnem) és fali lebeny (ritmus), felső halántéki régiók és a limbikus rendszer, kiemelten jobb féltekei túlsúllyal. Tehát a zenei elemek feldolgozásának idegtudományi vizsgálatai – agyi képalkotó eljárásoknak köszönhetően – lehetőséget adnak arra, hogy jobban megértsük, hogy az emberi agy miként érzékeli és hozza létre a zenét, és hogyan reagál rá érzelmi, viselkedési és gondolkodási szinten.

Kovács, Janka, Boncz és Magloczky (1993) kísérletükben alátámasztották azt a feltevést, hogy a zene hatására keletkezett élmények tartalma és minősége hipnózis állapotában módosulhat. Szemantikai differenciálskálával mérve a feszültség dimenziójában találtak szignifikáns változást. Az eredményre úgy jutottak, hogy összehasonlították az éber és transzállapotban felmért, zene keltette élmények közti különbségeket. *Janka és mtsai* (1987) kísérletének fő tanulsága – melyben egészséges és beteg személyek zenei élményeit hasonlították össze –, hogy a zene alapvetően azonos emóciókat vált ki, és ugyanazt az élményt közvetíti, ez a jelenség irodalmi megfigyelésekkel is egyezik. Adott csoporton belül lehetnek egyéni különbségek az élmény megélésének és kifejezésének módjában. Nézetükben a zenei élmény csak az érzelmi élet egyéb komponenseivel együttesen értékelhető.

Parbery-Clark, Skoe és Kraus (2009) analóg folyamatként értelmezik a professzionális zenészek háttérdallam-elemzését és a zajban történt beszédelfogást. Kísérletükben a zenei élmény hatását vizsgálták az idegi válaszmintázatra. Összevetették a beszédre adott kéreg alatti neurofiziológiai válaszokat csöndben és

zajban tréningezett zenészek és nem zenészek csoportjánál. Neurológiai mérésük eredménye szerint a professzionális zenészek gyorsabb és pontosabb idegi választ adtak zaj jelenlétében. A szerzők szerint biológiai bizonyítékot szolgáltatnak a zenészek észlelési előnyére a zajban történt beszédpercepcióra vonatkozóan. *Shahin, Roberts és Trainor* (2004) szintén az idegi mátrix formálhatóságát igazolták speciális hallási tapasztalat által. A legmagasabb fokú hallási érzékenységet a Suzuki-módszerrel tréningezett hegedűs diákoknál tapasztalták, szemben a zongorista és formális képzésben részt nem vett – megfogalmazásuk szerint – tiszta zenei hanggal tréningezett diákokkal. Eredményük alapján a hegedülni tanuló diákok voltak a hallásilag legérzékenyebbek. Náluk kimutatható az idegsejthálózat legmagasabb szintű komplexitása. Tehát vizsgálatuk egyben a neves Suzuki zenepedagógiai módszer eredményességét is igazolta a neurális hálózat formálhatóságára vonatkozóan. *Wong, Skoe, Russo, Dees és Kraus* (2007) neurológiai vizsgálatában a zenei élmény formáló hatását vizsgálták az agytörzsi hálózatra. Abból a feltevésből indultak ki, hogy a zene érzékelése és a beszéd egyaránt kognitív működést igénybevevő funkciók, amik inkább az agykéreg területéhez kapcsolódnak, mint a kéreg alatti területekhez. A nyelvi lejtés mintázatát kódoltatták zenészek és nem zenészek csoportjával. Eredményeik szerint a zenészcsoport pontosabb, megbízhatóbb megfejtést adott szemben a másik csoporttal. Ezek az eredmények nem csupán a kérgi hálózatban mutathatóak ki, hanem a kéreg alatti tartományban is hatnak a két funkcióra (zenére és beszédre), és így valószínűsíthető, hogy az agyi plaszticitásra is hatással vannak.

Mcgraw Hunt és Legge (2015) és *Legge és Hunt* (2015) szerint az agyi képalkotás betekintést nyújt a neurológiai folyamatokról a zeneterápia számára a mentális egészség feltérképezésétől a diagnózisig. Azonban e terület csupán egyik oldalát képes feltérképezni a zeneterápia hatásmechanizmusának, a zene és az idegi folyamatok kapcsolatát. *O'Kelly* (2016) megközelítése szerint is az egyre kifinomultabb agyi képalkotás hozzájárul a zene terápiás alkalmazásának egyre teljesebb megismeréséhez. Vizsgálata szerint idegtudományi konszenzus van abban, hogy a zeneterápia támogat olyan területeket, mint például a mozgás vagy az érzelemszabályozás, valamint a terapia neurológiai vonatkozását segíti széles körben megismerni. Viszont ezek a vizsgálatok csak a klinikum területére vonatkoznak betegcsoportokat vizsgálva (pl. stroke, affektív zavarok, neurodegeneratív állapotok).

A zene agyterületekre gyakorolt hatásának empirikus eredményei is igazolják egy zeneterapeuta számára azt, hogy a zene érzelmileg „hozzáférhetővé” teszi az egyént a fejlesztés számára. A gyakorlati oldala, hogy hozzásegíti az egyént ahhoz, hogy érzelmeivel tudjon foglalkozni.

5.6. A zeneterápiát használó tréningek, vizsgálatok, kísérletek

A különböző szakterületeken (a *neurológia*, a *zenepedagógia*, a *gyógypedagógia*, a *szociális gondozás*) végzett kísérletek eltérő oldalról közelítik meg, és használják fel a zeneterápiát. A *kognitív idegtudományban* úgy jelenik meg a zeneterápia, hogy a zene különböző agyterületekre gyakorolt hatását vizsgálják idegrendszeri képalkotó eljárásokkal (pl. *Khalfa és mtsai*, 2005). A *zenepedagógia* keretében a zeneterápia a zene transzferhatását helyezi középpontba (pl. *Kokas*, 1972). A *gyógypedagógiában* végzett zeneterápia azt jelenti, hogy különböző hangszercsoportokat illesztünk a fejlesztő gyakorlatokhoz (pl. *Orff*, 1994). A *szociális gondozás*, ha felhasználja a zeneterápiát, akkor a zene élettani hatásából indul ki (pl. *Vértes*, 1995, 2010). A felsorolt területek közös pontja, hogy a zeneterápiát eszközként használják.

A zeneterápia a terapeuta és páciens kapcsolatában keletkezik és alakul, illetve az érzelmek dinamikája nyomán fejlődik. *Ekman* (1999) kutatásaiból ismert, hogy az érzelmi kifejezésnek meghatározó a szerepe az interperszonális kapcsolatok fejlődésében és szabályozottságában. A terápiás folyamatban kulcsszerep jut a nonverbális emocionális jelzések érzékelésének, értelmezésének. A terapeutának a képzése során fel kell készülnie arra, hogy a terápiás folyamatban elkülönítse a páciens és saját maga érzelmeit. Meg kell tanulnia bánnia a projekció, áttétel és viszontáttétel mechanizmusával. *Buzasi* (2003) szerint az előbbieket segíti az interterápia, mely egy tantárgy a zeneterapeuta-képzésben. Kollégák közti szupervízió nyomán formálódott, és célja, hogy a terapeuta megismerkedjen azokkal az érzelmi reakciókkal, melyeket a páciens is átél az exploráció alkalmával. Mint szupervíziós eljárás segíti a terapeutákat saját vak foltjaik feltárásában. Az interterápia és az aktív zeneterápia középpontjában is a hangszeres improvizáció áll. *Phan Quoc* (2007) a zenei improvizációkban megjelenő érzelmi tulajdonságokat minősítette már létező és általuk fejlesztett skálákkal és eszközökkel. *Buzasi* (2003) szerint a skálázásra használható mutatók a szenzibilitás,

flexibilitás, originalitás, spontaneitás és elaboráció. Egyben ezeket nevezi meg a kreativitás aspektusainak is. A hangszeres improvizációban megjelenő szimbólumok felismerése és az egyén rávezetése arra, hogy ezt saját élettörténetén keresztül értelmezze, valójában fő feladata a terapeuta munkájának. Ehhez kapcsolódó *Gilboa, Bodner és Amir* (2006) a zeneterapeuták érzelmi közlékenységét feltáró vizsgálata is, amely arra jutott, hogy a zeneterapeuták pontosabban határozták meg az egyes zenei improvizáció által hordozott, szóban is kifejezhető jelentéstartalmakat, mint a nem zeneterapeuták. Még nem kidolgozott, hogy a terapeuták érzelmi és szakmai felkészültsége milyen mélységben játszik szerepet ebben a folyamatban.

A következőkben a zeneterápia geriátriában betöltött szerepére hozunk példákat. *Clement-Cortes* (2004) úgy találta, hogy az központi funkciót tölt be az érzelmek kifejezésében, mely által egy relaxáltabb és kényelmesebb állapot érhető el. Eredményei szerint e területen a zeneterápia hozzájárul ahhoz, hogy csökkenjenek a depresszió szimptomái és a szociális izoláció. Ezenkívül pozitív hatása van a kommunikációra, az önkifejezésre, az emlékek felszínre hozására.

Vértes (1995) munkacsoportja az öregedés folyamatának (pszichés, fiziológiai) megnyilvánulásait vizsgálta professzionális előadóművészeknél. Arra keresték a választ, hogy a hangszeres játék szellemi, fiziológiai megterhelése siettet-e esetükben az öregedést. A vizsgálat eredménye az, hogy a rendkívüli vizuális, auditív, koncentrációs és kognitív tevékenység tréninget jelenthet, mivel a rendszeres hangszeren való játék tovább megőrzi a szellemi és fizikai erőnlétet a művelője számára. *Vértes* (2010) Visegrádi Gyógyintézetben folytatott vizsgálati eredményei azt mutatták, hogy az adekvát kollektív zeneterápiának relaxáló, oldó hatása van a pszichoszomatikus, neurotikus betegek és időskori reaktív depresszióban szenvedők esetén. Tapasztalata szerint a gyógyítás mellett ízlés és képességfejlesztő hatása is van a terápiának.

A klinikum területén a zeneterápia alvászavarokban betöltött szerepét vizsgálta *Harmat* (2009). A pozitív hatást viszont alvásfiziológiai vizsgálatokkal még nem sikerült alátámasztani. A vizsgálatban a szedatív zene pozitív irányba módosította a résztvevők alvásminőségét, amit alvásteszttekkel mutattak ki. Tehát a szerző mérési problémára és nehézségre hívja föl a figyelmet. *Kollár* (2006) pedig az Alzheimer-kóros betegek zeneterápiás kezelését vizsgálta. A zeneterápia hatását a következőkben jelöli meg: az elkóborlási arány csökkenése, az emlékezetmegtartás javulása vagy kisebb

mértékű romlása (korábbi állapothoz képest), szociális interakció gyarapodása, ami által az elszigeteltség csökken. A daganatos betegek kezelésében pedig a zeneterápia hozzájárul a hangulati állapot és életminőség javulásához, valamint megkönnyíti az életérzések megfogalmazását *Kollár* (2007) eredményei szerint.

Herkenrath (2005) alapján a zeneterápiás megközelítések nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a kómas betegek visszatáljanak öntudatukhoz. Kérdés az, hogy a zenén kívül milyen egyéb hatások érvényesültek a folyamatban. *Suttler és Wormit* (2007) nézetében, akik a hospice-ban dolgoznak a spiritualitás szignifikáns része a szakemberek munkájának. A legértékesebb megállapításuk mégis az, hogy a spiritualitás, mivel rendkívül szubjektív élmény, nehezen vihető be és értékelhető a terápia folyamatában.

Altenmüller, Marco-Pallares, Münte és Schneider (2009) vizsgálata szerint a zeneterápia hozzájárul a motoros és viselkedési tünetek csökkentéséhez stroke-betegek esetén, mégpedig az agyi hálózatokat átformáló hatása révén. Fiziológiai változást és a motoros kéregben történt aktivitást figyeltek meg. Az eredményre a rehabilitáció során tizenöt ülés után jutottak összehasonlítva a kontrollcsoporttal, akik csak a szokásos ellátásban részesültek. *Chuang, Han, Li és Young* (2010) eredményei szerint a zeneterápia nagymértékben hozzájárul a rákbetegek szubjektív érzetének és élettani állapotának javításához a szimpatikus és paraszimpatikus idegrendszer aktivitásának változása által. *Hauck, Metzner, Rohlfss, Lorenz és Engel* (2013) vizsgálatában a zeneterápiás megközelítések (aktív, receptív) hozzájárulnak a krónikus fájdalomérzet csökkentéséhez, és növelik az aktivitást, tevékenységet. A preferált zene hallgatása az övtekervényben (gyrus cinguli) deltasáv-aktivitást idézett elő, ami annak mutatója, hogy a kedvelt zene segít a fájdalomérzetről elterelni a figyelmet.

Ijuin (2005) alapján Japánban a művészetterápiát egészségügyi háttérrel használják a terápia, megelőzés, és tanácsadás eszközeként. Ezenkívül fontos jelzőeszköz és egyben technika is.

A zeneterápia hatótényezőit *Buzasi* (2003) a következőkben jelöli meg. Feszültségoldás, érzelmekhez vezető út feltárása, emocionális gátlások leépítése, élményképességek fejlesztése, aktív, önálló kezdeményezések fejlesztése, tudatalatti folyamatok tudatossá tétele és pszichikus ellenállások leépítése. *Bagdy* (2005) szerint a hatásmechanizmus mibenléte abban áll, hogy a zene transzformációs potenciálja révén a

hangokkal, ritmussal megjelenített, megélt érzelmi tartalmak korrekatív újratapasztaláson, experienciális átdolgozáson mennek keresztül.

A zeneterápiás kísérletek, amelyek skizofrén, depressziós és életvégi krízisben lévőekkel történtek (pl. (Maratos, Gold, Wang és Crawford, 2009; Bradt és Dileo, 2010; Mössler, Chen, Heldal és Gold, 2011) az alábbi kérdéseket vetik fel a zeneterápia hatásmechanizmusával kapcsolatban. A pozitív hatás származhat a terapeuta és a megfigyelő egyoldalú elfogultságából. A vizsgálatok magasabb minőségű értékelése szükséges, mert nem tudjuk pontosan meghatározni, milyen elemek és milyen arányban vesznek részt a zeneterápia hatótényezőiben. És azokat nem tudjuk elkülöníteni a környező tevékenységek mechanizmusaitól. Nem meghatározott a terápia mennyisége (időtartam) és a hatékonyság kapcsolata.

A zeneterápiát nem lehet önmagában vizsgálni, mert nem önálló eljárás, hanem egy módszer és eszközrendszer, amit beleillesztünk az alaptevékenységbe (klinikum, szociális gondozás, pedagógiai fejlesztés...). Elméleti háttere, eszközrendszere, módszertana mindig ahhoz a tevékenységhez igazodik, amiben a zeneterápiát alkalmazzuk. Ezért kísérletileg csakis olyan mérőeszközökkel és módszertannal mérhető és igazolható, amit az alaptevékenységben használnak.

5.7. A zenei nevelésről a zeneterápia szempontjából

Napjaink pedagógiai gyakorlatában újdonságot jelent a zenei elemek eszközként való felhasználása a tanítási folyamatban. Míg a zenepedagógián belül a zene cél, addig a készségfejlesztésben és a zeneterápiában a zene eszközként szerepel, és katalizátorfunkciót tölt be a nagyobb hatékonyság és az élmények elmélyítése érdekében. Míg a zeneterápia egy folyamat, a zenepedagógia a produktum felé orientálódik (Konta, 2010). Missura (2005) alapján a terápia és nevelés területén keletkező viták a terapeuták helyzetére és a társadalmon belül betöltött szerepükre vonatkoztathatóak. Bizonyos tendencia figyelhető meg a tekintetben, hogy a zeneterápiát antropológiai szempontból egybevevessék a primitívnek mondott népek gyógyítási hagyományaival. A törzsiségre utaló megfogalmazások archaikus jelentéssel bírnak, és kapcsolatban vannak a terápia gyökerével a gyógyítási rítusok hagyományai szerint. A nyugati kultúrában is felvetődnek az ősi terápiás-nevelési szokások sugallta

tapasztalatok. Azaz nem alkalmas bárki terapeuta-pedagógusnak, illetve a nevelési-gyógyulási folyamat független a terapeuta-nevelő kontrolljától.

Lindenberger (2005) szerint mind a pedagógia, mind a terápia a személyiséget segítő szolgálat része. A rekreációs, prevenciós célzatú foglalkozások lehetőséget nyújtanak arra, hogy a pedagógus szabadon döntsön módszereiről. Ezért a pedagógus szabadidős tevékenységben – míg iskolai keretek közt végzi munkáját – élhet az egyéni, csoportos és komplex zeneterápia gyakorlatával. *Urbánné* (2005) megközelítése a terápia oldaláról, a használt készségek alapján teremt kapcsolatot a fejlesztés és a nevelés között. A zenetanulás során is alakulhatnak azon készségeink, amelyek a zeneterápiás helyzetben is jelen vannak (például az önkifejezés, egymásra figyelés). A különbség a tudatosulás és tudatosítás fókuszában van. *Missura* (2005) pedig megindokolja az összehasonlítást a terapeuták és nevelők munkaköre között. Véleményében a terapeuta munkája leginkább a kíséret, szolgálat, a közvetítés, nem pedig a kontroll vagy az instrukció. A terapeuták és a nevelők ugyanazokat az elemeket, eszközöket használják különböző céllal. Ha egy terapeuta valamilyen okból inkább oktatói, mint terapeutai tevékenységet folytat, megengedheti magának, hogy megnevezze azt, amit végez, és a zeneterápia helyett valami más nevet válasszon. Ilyen módon elkerülheti, hogy olyasmit képviseljen, amit nem csinál, megcáfolva ezzel a zeneterápia kifejezést. A terápia és pedagógia kapcsolatát *Missura* (2005) elméleti munkájából kiindulva *saját* összefoglalásunkkal a 3. táblázatban mutatjuk be.

3. táblázat. A terápia és a pedagógia összehasonlítása (*Missura, 2005 nyomán*)

Szemponatok	Terápia	Pedagógia
<i>Időtartam</i>	időben rövidebb	meghatározottan hosszú
<i>Résztétel</i>	önkéntes	kötelező
<i>Teljesítmény</i>	nem kritizál	teljesítményt értékel
<i>Forma</i>	egyéni, csoportra koncentrál	többnyire csoportos
<i>Cél</i>	fejlesztés, szolgálat, kíséret, gondozás, gyógyítás	információ elsajátítása, számonkérés

A következőkben példákkal szolgálunk a zenei nevelés fejlesztő hatásáról. Az iskoláskor előtti zenei nevelés, aktivitás hatékonyan segíti például az írás-olvasás készség kialakításának előkészítését (Kokas, 1972; Bolduc, 2008). Nagy szerepe van a fent említett készségek terén jelentkező problémák kialakulásának megelőzésében, illetve egyéb területekre is jótékony hatást gyakorol, mint például az észlelés, a kognitív készségek (Kokas, 1972; Bolduc, 2008). Ezt a zenei transzferhatást, amire épít a zeneterápia, a zenepedagógia hatásmechanizmusként vizsgálja. E jelenség a zeneikészség-fejlesztés más területre gyakorolt hatásában áll, melynek neurológiai háttere a kérgestest (corpus callosum) két agyféltekét összekötő munkája (Bolduc, 2008).

A transzferhatásra az alábbi példákat hozzuk. *Forgeard, Winner, Norton és Schlaug* (2008) a kora gyermekkori zenetanulási tapasztalatok későbbi életkorban kimutatható hatását vizsgálták. A legalább három évi zenetanulás pozitív hatást a hallási diszkrimináció, a finommotorika, a szókincs, verbális és nonverbális kifejezés terén eredményezett. *Brochard, Dufour és Després* (2004) abból a nézetből indultak ki, hogy a formális zenei képzés javítja a matematikai, téri-vizuális teljesítményt. Felnőtt professzionális zenész és nem zenész mintán vizsgálták a megnevezett területeket. A zenészek esetén szignifikánsan jobb reakcióidőt tapasztaltak, amely utal esetükben a magasabb szenzomotoros integrációra. *Wan és Schlaug* (2010) szerint is a zenetanulás egy intenzív motoros, multiszenzoros tréning. A hatást ki lehet mutatni a szomatoszenzoros kéregben. Egy zenedarab tanulása kapcsán egyesülnek speciális motoros, hallási és vizuális ingerek, melyről a játék során folyamatosan visszajelzést kapunk. Ez a kapcsolat – ingerek adása és kapása – erősíti a hallási és motoros régiókat. Az így megjelenő agyi plaszticitás magyarázza a zenetanulás szenzoros és kognitív fejlesztő hatását. *Delogu, Lampis és Olivetti* (2006) pedig a zenei elemek közül a dallamnak a fejlesztő hatását nyelvtanulás esetén mutatták ki. A vizsgálat érdekessége, hogy a fejlesztő hatás akkor is fennáll, ha a személy anyanyelve tonális (például kínai, mandarin, thai) és a megtanulandó nyelv pedig nem tonális.

Ábrahám (2003) szerint már a legnagyobb zenei nevelők is mélyítették, kiszélesítették a zenei nevelés feladatát. Például *Couperin, Philippe Emanuel Bach* és *Türk* is szorgalmazza a hallás holisztikus fejlesztését. *Wieck* (1878) alapgondolata is az, hogy legfontosabb legyen a hallás képzése. *Riemann* és *Weidling* (1887) egyenesen

kutatási területként jelöli meg a hallás milyenségének elemzését. A hallani, jól meghallani képessége a muzikalitás fokmérője, ami a jó zenei ízléshez vezető út is, amelynek kialakítása a zenei nevelés fő feladata. *Breithaupt* (1920) pedig az idegrendszer működését vizsgálta, amelynek rendezett működése a jó előadás alapfeltétele.

Ábrahám (1991) alapján *Varró* (1921) alapgondolata a zenei nevelésről pedig a következő. Engem személy szerint a gyermek- és ifjúkoromban ért rossz élmények leküzdése vezetett: pocsék, rutinszerű, felületes és hiányos oktatásban részesültem még technikai téren is. Éppen ez segített abban, hogy növendékeimnek megadjam azt, ami nekem nem adatott meg. „Így aztán pedagógiai programomban kísérlet történik a tanítás kereteinek kiszélesítésére, belevonva abba bizonyos lelki és szellemi tényezőket, melyeket – mint jól tudjuk – túl gyakran figyelmen kívül hagyunk, vagy semmibe veszünk” (idézi *Ábrahám*, 2003. 9. o.). *Teöke* (1999) nézetében az élményszerű zenetanulásnak ugyancsak arra kell törekednie, hogy holisztikusan formálja az embert.

A testi-lelki és szellemi tényezők figyelembevétele és fejlesztésük gondolata juttat el a XX. század új zenei módszereihez, melyek fiziológiai, személyiségbeli tényezők kiszélesítésével teremthetik meg a zenepedagógia terápiás aspektusát. A módszerek főbb elemeit *Szőnyi* (1988) munkájából kiindulva *saját összefoglalásunkkal* a 4. táblázatban olvashatjuk. Az új zenei irányzatokat vizsgálják még az alábbi kutatások (pl. *Piers*, 2010a, 2001b; *Howe*, 2010; *Fassone*, 2010).

4. táblázat. Új zenei módszerek főbb elemei (*Szőnyi*, 1988 nyomán)

<i>Dalcroze</i>	Euritmika: hallási érzékelés mozgással történő kifejezése.
<i>Martenot</i>	A dallam mozgással, rajzzal történő ábrázolása.
<i>Montessori</i>	Érzékelés alapú fejlesztés.
<i>Williems</i>	A zenei nevelés szociális céljai.
<i>Ward</i>	A zene kapcsolata az értelmi fejlődéssel.
<i>Suzuki</i>	A memória, a cselekvési készenlét fejlesztése.
<i>C. Orff</i>	Ritmikus improvizáció; beszéd, zene és tánc egysége.

Habib, Lardy, Desiles, Commeiras, Chobert és Besson (2016) megközelítésében az új zenei módszerek elemei közül központban áll a ritmus képzése. Például annak a beszéd időbeli komponensének a hallási észlelésére és a figyelemre van pozitív hatása. *Loui, Wessel és Hudson Kam* (2010) szerint a zenei preferenciák összefüggenek a zenetanulás különböző szintjeivel. Szerintük zenei ismeret, preferencia gyorsan megszerezhető új zenei szisztémákkal, de csakis egy bizonyos határig. A fejlődést a következő területeken nevezik meg: zenei stílus felismerése, stílusjegyek általánosítása, frekvenciaérzékenység.

A fenti elvek megtalálhatóak a *Kovács* (2009) által létrehozott zenei munkaképesség-gondozás módszerében is, amelynek lényeges elemei a zenei gondolkodásmódra épülő tornagyakorlatok, egy átfogó életmódprogram, fiziológiai tényezők oktatásba történő hangsúlyosabb bevonása, valamint a tanár-diák kapcsolatának új dimenzióba helyezése, amely hidat képez terápia és pedagógia közt (*Pásztor*, 2007, 2015; *Négyesi*, 2015).

Stachó (2005) megközelítésében megjelenik a zenei előfeltételek feltérképezése, ami segít kijelölni a terápiában használt zenét és módszert. Véleményünkben ezek az ismeretek a terapeuta háttértudásában vannak jelen. Azért fontosak, mert segítenek behatárolni a megfelelő zenei stílust, meghatározni az eszközrendszert, és ráérezni a résztvevők problémájára. A zenei képességek és az előismeret nem befolyásoló vagy kizáró indok a terápiában való részvétel vagy hatás szempontjából, még abban az esetben sem, ha a csoporttagok többsége más-más szinten rendelkezik velük.

5.8. A zeneterápiás eszközök kapcsolata a szociáliskészség-fejlesztéssel

Konta és Zsolnai (2002) alapján a szociális készségek fejlesztéséhez különböző zeneszerszámokat rendelhetünk az életkori sajátosságoknak megfelelően. Fontos, hogy a zenei eszközök felkeltsék az érdeklődést és az ötletességet, segítsék a helyzetek hasonlóságának és különbözőségének a felismerését, és alternatív megoldásmódokat kínáljanak. A fejlesztő gyakorlatok zenei eszközökkel való összekapcsolása komplex megnyilvánulási és önkifejezési módot tesz lehetővé az egyéni aktivitástól a csoportban való szereplésig. A foglalkozások során a zene katalizáló funkciót tölt be, az élmények elmélyítését segíti, fokozza a gyakorlatok hatását. Ha egy-egy esemény hanggal vagy bármilyen zenei elemmel párosul, zenévé transzformálható, és így a zenei élmény a

viselkedésben ölthet testet (Buzasi, 2003). Ez ad lehetőséget arra, hogy a szociális készségek fejlesztése során a zeneterápia mint eszköz jelenjék meg. Alátámasztja ezt Pacchetti, Aglieri, Mancini, Martignoni és Nappi (1998) és Wigram és Gold (2006) vizsgálata is, mely szerint az aktív zeneterápiás improvizáció komplex motoros, affektív és viselkedésbeli reakciókat vált ki multiszenzoros szinten. A receptív zeneterápiában pedig a zenehallgatási élmény érzelmi hangolásra alkalmas.

Az előre kialakított fejlesztő gyakorlatokhoz lehet hozzáilleszteni a zeneterápiás eszközrendszert. A zenei elemek alkalmazása nem csupán a foglalkozás keretét adja, hanem olyan kommunikációs módokat is kínálnak, melyek a kiválasztott szociális összetevőkhöz kapcsolhatóak. A zeneterápiás keret segít előkészíteni a hangulatot, beállítódást a feladatokhoz, illetve a befejező fázisban megerősíti a foglalkozás témáját, vagy a kialakult intrapszichés és interperszonális konfliktusokat segít levezetni. Mivel a zene preverbális szinten hat, ezért bármely ember számára elérhető. A zeneterápiás gyakorlatok ugyan az egész emberre hatnak, a fejlesztés során olyan feladatsorok is kialakíthatók egy-egy témafeldolgozás kapcsán, amelyek célzottan egy-egy területet érintenek. A készségfejlesztésben a zenei elemek (ritmus, dallam, harmónia...) segítségével könnyebben jutnak el az információk az agy mindkét területére. A zenei transzferhatás az, amire építeni lehet a gyakorlatok során, mellyel a szociális készségek működtetéséhez szükséges funkciók felkelthetők, alakíthatóak. Például a fejlesztési céllal történő zenehallgatáshoz tudatos odafigyelés, intenzív koncentráció kell, ami elősegíti a befelé figyelést, amiből élményen keresztüli transzformációval kialakítható a másokra való figyelés képessége (Konta és Zsolnai, 2002; Zsolnai és Józsa, 2003). A foglalkozások során a zeneterápia feladatai lehetnek például az önkifejezés, önismeret, a verbális és nonverbális készségek fejlesztése, az élménykeltés, az érzelmi hatások és az örömszerzési alkalmak biztosítása, a kreativitás serkentése, a bizalom és az egymásra figyelés kialakítása. Feltétlenül ismernünk kell a zeneterápiás gyakorlatok élményfokozó hatását, és ezt kell összekapcsolni a szociális gyakorlatokkal. Ezt kell ráépíteni a csoporttagok aktuálisan fejlesztendő készségszintjére. Ezenkívül kontrollálni kell a pszichofiziológiai reakciókat, amit zenei eszközökkel szükség esetén befolyásolunk.

A zenei eszközök olyan kommunikációs csatornákat kínálnak, amelyek megelőzhetik vagy kiegészíthetik a beszédet, így hitelesebbé téve az információk átadását.

Különösképpen gyermekkorban fontos a kifejezőképesség kibontakoztatása és gazdagítása, amelyhez a zene katalizátorként használható. A cél az, hogy a katartikus élmények előidézésével és azok feldolgozásával lehetőséget nyújtson a fejlődésre. A zene az öröm élményén keresztül integrálható a fejlesztésbe; a használatos elemek könnyen elsajátíthatóak, fokozzák a játékosság hatását, és esztétikai, illetve morális komponenseket is hordoznak. A zenei elemek közvetett úton hatnak, hangji, ritmikai jelképeken vagy hangulati elemeken keresztül. A szavakkal nem kifejezhető tartalmakat képesek közvetíteni, és az embert érő pszichés hatásokat hatékonyabbá és informatívabbá teszik (Konta, 2010).

A szociális készségek fejlesztésében a *gyakorlatok előtt* ráhangolódásnak hallgathatunk a foglalkozás témáját előkészítő zenét, vagy pedig a zeneszerszámokkal hangot kelthetünk, azaz improvizálhatunk. A *gyakorlatok során* (modellnyújtás, történetek dramatikus feldolgozása) a nonverbális kommunikáció eszközét jelentik a zeneszerszámokon történő improvizációk. A *gyakorlatok végén* a felszínre került élmények lecsengetésére használhatjuk a foglalkozás témájához illeszkedő zenedarab meghallgatását vagy a hangszeren történő improvizációt.

O'Kelly (2016) alapján neurológiailag is bizonyítható, hogy a zeneterápiás eszközök és azok hatásmechanizmusa hozzájárul a készségfejlesztésben megjelenő érzelemszabályozáshoz, mozgásfejlődéshez. *Habit, Lardy, Desiles, Commerias, Chobert* és *Besson* (2016) szerint pedig a fejlesztésben központi szerepet kapó ritmus segíti a koncentráció és a figyelem irányítását, ami a hatásfokozás tekintetében kulcsfontosságú.

Rentfrow és *Gosling* (2006) alapján zenei preferenciák segítségével pontos benyomás szerezhető a másik félről, és a legkönnyebben elindítható velük a fejlesztés folyamata. *Loui, Wessel* és *Hudson Kam* (2010) véleményében zenei preferenciák könnyen és gyorsan szerezhetőek a zeneterápiában is használható új zenei módszerekkel, melyek a transzferhatás révén jótékonyan befolyásolják a fejlesztendő területeket. *Godøy, Song, Nymoen, Haugen* és *Jensenius* (2016) vizsgálatában a zenei élmények és percepció kognitív folyamatainak segítségével – észleljük, értelmezzük és jelentés adunk a zenei folyamatoknak – teljesebbé tehetjük az információfeldolgozást, döntéshozatalt, amik a fejlesztés kognitív megközelítésének középpontjai.

Konta és *Zsolnai* (2002) dolgozta ki hazánkban azt a zeneterápiás eszközökkel kiegészített szociáliskészség-fejlesztő programot kisiskoláskorra, ami nem a meglévő

interperszonális problémák csökkentésére, hanem a prevencióra helyezte a hangsúlyt. A kísérlet eredményei szerint megállapítható, hogy a gyermekek vizsgált szociális készségeinél átlagosan 50% körüli fejlődés mutatható ki. A fejlődés mértéke, a program hatékonysága nem függött nemtől és tanulmányi eredménytől. A fejlesztés eredményeiből feltételezhetjük, hogy direkt fejlesztéssel, az alapfokú oktatásban a gyermekek meghatározó hányadánál elérhető lehet a szociális készségek begyakorlása és elsajátítása, melyben a zeneterápia mint a fejlesztő gyakorlatokat kiegészítő eszköz szerepelhet (Zsolnai és Józsa, 2003).

Végezetül nemzetközi példákat hozunk fel kamaszok és fiatal felnőtt korosztály körében, pedagógiai keretben végzett zeneterápiás szociáliskészség-fejlesztő programokra. Schellenberg, Corrigall, Dys és Malti (2015) tréningjének középpontjában a proszociális készségek fejlesztése áll. Kísérleti csoporthoz azonos szocioökonómiai státuszú, tréninget nem kapott kontrollcsoportot illesztettek. A proszociális készségek mérésére kifejlesztett tesztet a vizsgálatban résztvevők kitöltötték a tréning előtt és után. A zenész csoport jobb eredményeket ért el szimpátia és proszociális viselkedés terén. A fejlesztő hatás azoknál mutatkozott meg jobban, akik a tréning előtt alacsonyabb pontszámot kaptak. A vizsgálat érdekessége a kötelező részvétel volt. Gooding (2011) pedig szociális készségek deficitjére dolgozta ki gyakorlatait (modellnyújtás, visszajelentés és problémamegoldáshoz illesztett improvizáció, zenére való mozgás). A fejlesztőanyag középpontjában a kapcsolatépítés és önszabályozás állt. Adatfelvétel (szociáliskészség-teszt) tréning előtt, közben és után történt. Az értékelés formái: önértékelés, társ- és szülői értékelés. A legmagasabb fejlődést minden esetben az önértékelés mutatta. Rawlings (2016) külön mozgás- és külön zeneterápiás szociáliskészség-fejlesztő tréninget dolgozott ki, és hasonlított össze viselkedési problémák csökkentésére. A gyakorlatok középpontjában mozgás és zenei improvizációk álltak. A viselkedéses mérőskálákat tréning előtt és után töltötték ki a résztvevők. A fejlődés mértéke függött az értékelőtől (önértékelés, tanári és pedagógiai asszisztensi értékelés). Az önértékelés mutatta a legalacsonyabb fejlődést mind a két csoport (mozgás, zene) esetén. Az eredmények között nincs szignifikáns különbség a mozgásos és a zenei csoport között egyik értékelő esetén sem.

Pedagógushallgatók számára készített megfigyeléseket Salvador és Pasiali (2017) arról, hogy hogyan ültethetőek el a zeneterápia elvei körükben, zenei képzési

programjuk minőségének javításért. Megfigyeléseik eredményeit az alábbi pontokba foglalták össze. A tanítási-tanulási folyamatba a zenetudomány szakembereinek bevonása szükséges, a hallgatók körében gyermekközpontú szemléletet kell elültetni, a hallgatóknak új fejlesztő stratégiákat kell megtanítani főleg a speciális bánásmódú gyerekekre vonatkozóan. *Kinght* és *Matney* (2014) pedig nem kimondottan elveket, hanem a zeneterápiás eszközök (elsősorban ütős hangszerek) felhasználását figyelte meg a zeneterapeuta-hallgatók képzése során. A felmérés végső eredményeként arra jutottak, hogy már a felvételi eljárás során szükséges lenne készség- és képességfelmérés a hangszerjáték területén. Kiemelik, hogy a hangszerek közül az ütős hangszerek azok, amelyek leguniverzálisabban használhatóak a terápia folyamán.

A zeneterápiás tréningek (pl. *Gooding*, 2011; *Rawlings*, 2016) főbb jellemzőit összefoglalva időtartamuk öt hét volt. Bennük a proszociális készségek begyakorlására, viselkedési problémák csökkentésére improvizációt, szituációs gyakorlatokat használtak, mozgáson alapuló gyakorlatokkal. A kísérleti csoportokhoz a vizsgálat céljának megfelelően választottak kontrollcsoportot. Az értékelés magába foglalt önjellemzést, de vannak közöttük olyan programok is, amelyekre a mérés során több értékelőt is felkértek.

6. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA ÉRZELMI ELEMEINEK FEJLESZTÉSE ZENETERÁPIÁS ESZKÖZÖKKEL

6.1. A fejlesztő kísérlet célja és elméleti koncepciója

A fejlesztő kísérlet *célja* egy zeneterápiás eszközökkel végzett tréningprogram kidolgozása és kipróbálása, eredményeinek értékelése tanár és tanító szakos hallgatók körében, amely fejleszti a szociális kompetencia érzelmi elemeit. Másodlagos célja pedig a zeneterápiás eszközökkel végzett gyakorlatokkal elmélyíteni és értékelni a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulását.

Nemzetközi téren számtalan példát találunk a szociális és érzelmi készségek tréningjére gyermekek körében (pl. *Domitrovich és mtsai, 2007*), melyek nem a klinikum, a gyógyítás területére fókuszálnak, hanem a pedagógiai keretben történő fejlesztésre. Vannak pedagógusoknak szóló programok is (pl. *Dolev és Leshem, 2017*), amelyek az érzelmi tényezők sajátélménybeli fejlesztését tűzték ki célul, és belőlük az derül ki, hogy a tréning tapasztalatait beépítve a pedagógusok eredményesebben tudták kezelni a tanítványaikat érintő konfliktusos helyzeteket. A tréningek során használt eszközök viszont nem specifikusak. Ezért építettük be kísérletünkbe a zeneterápia eszközeit és módszereit. A helyzet- és dramatikus gyakorlatokhoz, történetek feldolgozásához alkalmaztuk az aktív zeneterápia módszerét, a zeneterápiás improvizációt. A fent nevezett gyakorlatok fel- és levezetéséhez pedig a receptív zeneterápia módszerét, a zenehallgatáson alapuló zenei élmény feldolgozását.

Közvetett eredményként szakirodalom (pl. *Vértes, 2010*) alapján azt vártuk, hogy elmélyüljön a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulása is, mely megjelenhet a zeneterápiás eszközökkel történő fejlesztés során. A zeneterápiában megjelenő hanghatások ugyanis nem tapasztalhatóak meg zenetanulás és átlag műélvezés keretében, mivel eszközrendszere, azok megszólaltatási módja és formája kötetetlen, ellentétben a zenetanulás és átlag műélvezés kötött formáival (kottában előírt jelzések).

A zeneterápiás zenei viszonyulás dimenziói: a zenei intenzitás, az aktivitás, az élmény és a környező hangzásvilág érzékelése (*Losonczy, 1969*). A *zenei élmény* a zene hatására keletkezett kognitív, emocionális és perceptuális folyamat, mely megjelenhet viselkedésbeli és pszichofiziológiai reakciókban (*Gabrielsson, 1995*). A *környező*

hangzásvilág érzékelése jelenti a minket körülvevő hanghatások tudatos kezelését. A zenei *intenzitás* és *aktivitás*, ami a különböző hangzások létrehozásának szeretete, a zenélés formája és módja. Az improvizációk (Bruscia, 1987; Wigram és Gold, 2006) adják a különböző hangzások próbálgatása révén a zenélés egyre bővülő formáját és módját.

Kutatásunk *konceptióját*, a fejlesztendő elemek meghatározását és a fejlesztést biztosító gyakorlatokat a Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b) affektív-szociális kompetencia modellje alapján dolgoztuk ki, mert a fejleszteni kívánt érzelmi tényezőket ez a modell helyezi el leginkább úgy a társas kapcsolatok dinamikájába, hogy azt szituációs példákon keresztül vezeti végig.

A modell *komponensei* az érzelmi üzenetek *küldése, fogadása és megtapasztalása*. Mind a három főkomponensen belül négy *progresszív képesség* működik közre. Ezek a *tudatosítás, azonosítás, kontextusba helyezés és irányítás*. Mind a négy képesség hierarchikusan összekapcsolt, és sorrendben fejlődik egy adott komponensen belül, ahogy az egyén képessé válik az érzelmek közvetítésére a szociális interakciók során. Ez azt jelenti, hogy az érzelmi üzenetek küldésének, fogadásának és megtapasztalásának tudatosítása, azonosítása, kontextusba helyezése és irányítása egész élettartamon keresztül fejlődik nem tudatos, tudatos és automatikus szinteken végighaladva szociális tapasztalatok gyarapodása által. Az egyes képességek fejlesztéséhez minden egyes komponensnek legalább a kezdetleges szinten kell működnie, amihez tapasztalás, gyakorlás szükséges. Egy adott elem fejlesztése maga után vonja az azt követő elem magasabb szintjét. A modell szerint így válik egy képesség fejlesztése tranzakcionálissá. Például ha a másik fél érzelmi üzenetének azonosítása fejlődik, nagyobb tudatosságot eredményez abban, ahogy saját érzelmeinket megtapasztaljuk. A modell leírása alapján a képességek fejlődése dinamikus kölcsönhatást eredményez az egyéni fejlődés és a környezeti lehetőségek között.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001b) ajánlásában modelljük – az affektív-szociális kompetencia – minden vonatkozása kiterjeszthető felnőtt korosztályra is. Tanulmányukban a kutatókat saját, önálló vizsgálati keretük kidolgozására is biztatják modelljük, példáik, rendszerük használatával. Ebből kiindulva a fejlesztésre kerülő elemek meghatározását és a fejlődési mutatókat, a mérőeszköz felépítését és jellegét, a

fejlesztő gyakorlatokat példáik alapján alakítottuk ki, és formáltuk saját céljainknak megfelelően.

Az affektív-szociális kompetencia egységeit *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a) egy *csoporthoz való csatlakozás története* során mutatják be. Ezen keresztül értelmezik az érzelmi üzenetek küldésének, fogadásának és megtapasztalásának jó és rossz megoldásait, a fejlődés nem tudatos, tudatos és automatikus szintjén. Az *elemek vizsgálatára* egy elképzelt helyzet felvázolását javasolják, amiben a kísérleti alanynak döntést kell hoznia arról, hogy mit tenne vagy mondana a történet főszereplőjének helyében. A válaszadásra akkor kerül sor, amikor a történet folyamatát megszakítjuk az érzelmi üzenetek küldésének, fogadásának és megtapasztalásának pillanatában. Az *elemek fejlesztésére* is szituációs gyakorlatokat javasolnak, aminek alapja lehet egy hasonló, elképzelt helyzet. Annak értelmezésével és begyakorlásával a résztvevők egyre inkább automatikusan működtetik az érzelmi jelzések küldését, fogadását és megtapasztalását. Az elképzelt helyzet kialakításának az a kulcsa, hogy annak kontextusa és a helyzet által felvázolt feladat célja megszokott és ismert legyen a kísérleti alanyok számára. A szerzők kitérnek az értékelők szerepére, akik a viselkedésbeli megnyilvánulásokat jellemzik. Számukra is ismertté kell tenni az elképzelt helyzet kontextusát és a benne megoldásra kerülő feladat célját.

Ennek megfelelően vizsgálatunkban egy csoporthoz való csatlakozás szituációjára építettük saját zenei gyakorlatsorunkat a célzott korosztály számára. Abból a szakirodalmi előzményből indultunk ki, hogy a zeneterápiás eszközök eredményesek voltak a szociális összetevők fejlesztésében (pl. *Gooding, 2011; Schellenberg és mtsai, 2015*), viszont az érzelmi összetevőkre nem tértek ki. Pedig neurofiziológiai vizsgálatok (pl. *McGrow, Hunt és Legge, 2015*) igazolják, hogy a zene képes mozgósítani a nem tudatos emocionális tartalmakat. Éppen ez indokolta azt a koncepciót, hogy kísérletünkben a zeneterápiás eszközrendszert felhasználjuk a helyzetgyakorlatokhoz.

A zenei gyakorlatok közül a foglalkozás elején hallgatott zene adhatja a zeneterápiában használatos *zenei élményt*. A zenehallgatás ebben az esetben lehet intellektuális feladat, a hallottak gondolati irányítása és tudatos feldolgozása által. Ez a zenepedagógiában és az átlag műélvezésben zenei célként jelenik meg, aminek irányítója az adott hangszer vagy a hangzó médium (cd...), mindezt a zeneterápiában a terapeuta szándéka és az általa kijelölt terápiás (azaz fejlesztő) cél határozza meg

(Wagner, 2006). A környező hangzásvilág érzékelésének mélyítése történhet a csendre való figyellel, amit a „hallottak” szóbeli értelmezése követ. A zenei intenzitást és aktivitást a szituációs gyakorlatokhoz (modellnyújtás, történetek dramatikus eljátszása...) használt zenei improvizációk az egyre bővülő pszichofiziológiai reakciók által serkentik (Wigram és Gold, 2006). A pszichofiziológiai reakciók az improvizációk hatására bővítik a nonverbális kommunikációs jeleket (Konta, 2010).

A zenei gyakorlatok nonverbális kommunikációs aspektusa kapcsolható hozzá az affektív-szociális kompetenciához. Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a), Booker és Dunsmore (2016) szerint az egyén kommunikációja információforrás az adott interakció céljára vonatkozóan. A kontextus érzelmi jellegének verbális és nonverbális kifejezése juttatja érvényre az interakció jelentését. Éppen ezért határozták meg úgy az affektív szociális kompetenciát, mint ami a saját és a másik fél érzelmi kommunikációjának hiteles interpretációjára, irányítására vonatkozik (Booker és Dunsmore, 2016). Nagy (2000, 2010) az érzelmi kommunikáció jelkészletének nevezi a szociális kommunikáció öröklött alapját képező nonverbális kommunikáció öröklött komponenseit. Spence (1983, 2003) és Semrud-Clikeman (1979) pedig a szociális kompetencia mikrokészségei közé sorolja a nonverbális jelzéseket (testtartás, gesztus, mimika...), melyek az információ áramlásának hitelesebbé tételével segítik a viselkedés alakítását. Mivel a nonverbális kommunikáció egyik funkciója az érzelmek közvetítése, ezért fontos a fejlesztésben a zene információt hitelesítő szerepe.

Koncepciónk szerint, ahogy a gyakorlatok hatására mélyülnek pszichofiziológiai reakcióink, úgy gazdagodik nonverbális jelkészletünk. Ez pedig elvezet az affektív-szociális kompetencia eredményesebb működéséhez. És ahogy a zenei gyakorlatok felhevítik pszichofiziológiai reakcióinkat, ami újabb és újabb hangzások kipróbálásához nyit utat, úgy mélyül el zeneterápiás zenei viszonyulásunk. Mindennek az alapja, hogy a biológiai alapprogramból származó érzelmi jelkészlet kiegészíthető további elemekkel gyakorlás, tapasztalat által (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a; Booker és Dunsmore, 2016), amihez a zeneterápia egy speciális eszközrendszert, módszert biztosít (Buzasi, 2006).

6.2. A kutatás célja, kutatási kérdések, hipotézisek

A *kutatás célja* egy zeneterápiás eszközökkel végzett fejlesztő program kidolgozása és kipróbálása a tanító- és tanárképzés keretében, amely sajátélményben fejleszti a hallgatók szociális kompetenciájának érzelmi elemeit. Ennek keretében helyzetgyakorlatokkal bővítjük a hallgatók nonverbális kommunikációjának jelkészletét, mivel a zeneterápiás eszközök nonverbális megnyilvánulásra adnak lehetőséget. Ezenfelül az eszközök próbálgatása más formában nem megtapasztalható hanghatásokat eredményez. Ezért a kutatás *másodlagos célja* a zenei gyakorlatok végzése során mélyíteni a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulását (zenei aktivitás, intenzitás, élmény és környező hangzásvilág érzékelésének zeneterápiában megtapasztalható formáját).

Fő *kutatási kérdés*, hogy az összeállított helyzetgyakorlatok hatására képesek-e a hallgatók kidolgozni egy érzelmileg nehéz társas helyzetben alternatív megoldásmódokat? (K₁)

A zeneterápiás eszközök használatával megtapasztalt hangzáskomplexum kialakít-e a hallgatókban egy eddig nem tapasztalt zenei viszonyt, azaz egy mélyült zeneterápiás zenei viszonyulást?(K₂)

A vizsgálat *hipotézisei*:

A hallgatók érzelmi jelzéseinek küldése, fogadása és megtapasztalása kreatív elemekkel bővül a gyakorlatok végzése során. (H₁)

A hallgatókban mélyül a zenei élmény, a környező hangzásvilág érzékelése, a zenei aktivitás és intenzitás a gyakorlatok végzése során. (H₂)

6.3. A fejlesztő program kidolgozása és kipróbálása

Programunkban zeneterápiás eszközökkel végzett gyakorlatokkal fejlesztettük a hallgatók szociális kompetenciájának érzelmi elemeit. Ezenkívül a gyakorlatok végzése során mélyítettük a hallgatókban a zeneterápiás zenei viszonyulást.

A tréning hatásaként megjelenő érzelmi tényezők fejlődését egy feltételezett történet helyzeteinek megoldásain keresztül vizsgáltuk. A helyzetek megoldásait független értékelők ítélték meg az általunk kidolgozott értékelő rendszer szerint. A különböző

helyzetmegoldások azt tükrözik, hogy ha a hallgató elgondolkodik egy érzelmileg nehéz helyzet megoldásain a tréning előtt és után is, akkor azokban történik-e változás. Az értékelők azt ítélik meg, hogy a tréning előtti és utáni helyzetmegoldások milyen jegyeket hordoznak. A zeneterápiás zenei viszonyulás mélyüléséről pedig úgy kaptunk képet, hogy a hallgatók a zenei aktivitás, intenzitás, élmény és környező hangzásvilág érzékelésének általunk kidolgozott megnyilvánulási módjai közül kiválasztották a rájuk legjellemzőbbet. A zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülését az mutatja, hogy a hallgató a tréninget követően az elmélyültebb megnyilvánulási módjait választja a zenei aktivitásnak, intenzitásnak, élménynek és a környező hangzásvilág érzékelésének.

6.3.1. Fejlesztési tartalmak

A fejlesztési tartalmak a hallgatók affektív-szociális kompetenciájának három dimenziójában és a zeneterápiás zenei viszonyulásuk négy dimenziójában jelennek meg. A hozzájuk rendelt tevékenységet, a gyakorlatokat magunk dolgoztuk ki a következőképpen. A fejlesztő technikák kiválasztásához (modellálás, történetek dramatikus feldolgozása, helyzetgyakorlatok...) kiindulási pontnak tekintettük *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a) által kidolgozott szituációs (csoporthoz való csatlakozás és konfliktushelyzet) példákat. A zenei eszközök felhasználásához (improvizáció...) ötleteket merítettünk *Bakó* (2003) és *Wigram, Pedersen és Bonde* (2002) munkáiból. Fejlesztő eszközök a zeneterápiás eszközök: hangszerek (csörgők, dobok, sípok); testhangok (csettintés, dobbantás); animális hangok (sóhajítás, sikítás). Ezek az eszközök, módszerek kerültek be a fejlesztőprogramba, mert ezek alkalmazhatók és formálhatók a célpopulációra. Azonkívül ezek a legismertebbek a zeneterápia módszertanában (*Buzasi, 2006; Wigram, Pedersen és Bonde, 2002*).

A fejlesztési anyag és a tevékenységek teljesen elkülönültek a hallgatók képzési programjában szereplő zenei módszertani anyagtól. Mivel ott a zenei készségek és képességek (zenei írás, olvasás, hallás és ritmusérzék) fejlesztése, zeneelméleti ismeretek átadása, stílusismeret bővítése folyik. A tréning folyamán viszont a hallgatók érzelmi jelzései kifejezésének, fogadásának és meg tapasztalásának fejlesztése folyt azáltal, hogy a gyakorlatok során gazdagodott a hallgatók nonverbális jelkészlete. Ezenkívül a zeneterápiás eszközökkel végzett gyakorlatok hatására a hallgatók a

zenének eddig nem tapasztalat, szélesebb hangkomplexumát ismerték meg. A hallgatók a gyakorlatokat a későbbiekben alkalmazni tudják tanítványaik körében, osztálykeretben szabadidős tevékenységek során vagy tananyaghoz kapcsolva készségfejlesztésre, élménykeltésre. A következőkben példákat adunk a fejlesztő gyakorlatokra. (Részletes foglalkozásterv lásd. 5. melléklet).

□ ***Példák a saját kidolgozású, érzelmi tényezőket fejlesztő gyakorlatokra***

Érzelmi jelzések küldésére:

- Gondoljunk arra, hogy pillanatnyilag milyen érzelmi állapotban vagyunk! Válasszunk egy hangszert, és próbáljuk meg ennek megfelelően megszólaltatni!
- Húzzunk egy kártyát, amire egy érzés van ráírva! Próbáljuk meg akár testtartással, akár mozdulattal, akár egy hangszer megszólaltatásával kifejezni!
- Gondoljunk egy közelmúltban átélt eseményre! Magunkban nevezzük meg, milyen érzést éltünk át! Próbáljuk meg ezt testünkkel kifejezni!
- Határozzunk meg egy érzelmi állapotot! Álljunk párba, és próbáljuk a partner testét egy olyan „szoborrá” formálni, ami ezt kifejezi, és adjunk hozzá egy hangot (akár hangszer megütésével vagy saját hangunkkal)!

Érzelmi jelzések fogadására:

- Álljunk párba, és üljünk le egymásnak háttal! Válasszunk egy hangszert, vagy használjuk hangunkat, és válaszolgassunk egymás hangjelzéseire!
- Párt alkotva gondoljunk egy meghatározó életeseményre! Fogalmazzuk meg magunknak, milyen érzést éltünk át! Fejezzük ezt ki egy hangszert megszólaltatva vagy a testünkkel, vagy a hangunkkal! A másik fél válasszon egy hangszert, vagy használja testét vagy hangját, és mutassa meg, mit tapasztalt a másik félen!
- Üljünk körbe! Válasszunk egy hangszert, és tegyük magunk mellé! Mindenki határozzon meg saját maga egy érzést! Álljunk fel sorban, és azt testünkkel, hangunkkal fejezzük ki! Az egyes bemutatás után szólaltassuk meg a mellettünk levő hangszert olyan módon, hogy azt mutassa meg, amit számunkra kifejezett a társunk bemutatása.
- Kis csoportokat alkotunk. Az egyes csoportok megbeszélnek egy kitalált helyzetet. A csoporttagok közül valaki hangszert megszólaltatva vagy saját hangjával, valaki testmozgással, valaki pedig testükből szobrot formálva kifejezi

a helyzet közvetítette érzést. Minden helyzetbemutató után a többi csoport visszajelzést ad, mit figyelt meg.

Érzelmi jelzések megtapasztalására:

- ☐ Körben ülünk. Egy valaki a kör közepére áll, és testtartásával kifejez egy érzelmet, amihez kiad egy hangot. Például szomorúság: görnyedt testtartás és sóhajlás. A következő csoporttag csatlakozik hozzá, mintegy válaszolva a látottakra. Például felvidítva a csoporttársat kiegyenesítheti annak testtartását, és felemelheti a kezét. Így folytatódik tovább a láncolat, míg körbeérünk a csoporton.
- ☐ Körben ülünk. Olvassunk el egy tanmesét (például novellát)! Majd szóban értelmezzük a szereplők helyzetét és érzelmi állapotát! Ezután körben haladva a csoport tagjai egyenként hangszert leütve, testhangokkal és animális hangokkal bemutatják az egyes szereplők érzelmi állapotát.
- ☐ Osszunk meg egymással egy tanulságos élethelyzetünket! Egyet válasszunk ki közülük! Vegyünk kezünkbe egy hangszert, és egy előre megbeszélt jelzésre indítsunk el egy szabad improvizációt, aminek a vége szintén egy előre egyeztetett jelzés. A zene után következik a helyzet értelmezése, aminek keretében nevesítjük, hogy a szereplők milyen érzelmi állapotban voltak, és milyen megoldásai lehetnek a helyzetnek. Miután a megoldásban megegyeztünk, kiosztjuk a szerepeket. A történetet úgy játsszuk el, hogy akik nem vállaltak szerepet, ők lesznek a „zenekar”. A helyzet eljátszása közben a „zenekar” a hangszereket, testhangokat, animális hangokat olyan hangerővel, tempóban szólaltatja meg, hogy az a helyzetből következő érzelmi állapotnak megfeleljen.

☐ ***Példák a zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülését elősegítő gyakorlatokra***

Zenei élményre:

- ☐ Képzelet irányította zenehallgatás. A zenehallgatás során egy történetet írunk képzeletünkben. Az ehhez kötődő érzéseket számba vesszük, majd egy kép formájába sűrítjük, és ezt a többi csoporttag számára szóban közvetítjük.
- ☐ Kis csoportokat alkotunk. Az egyes csoportok „írnak” egy történetet. Megbeszéljük, hogy milyen hangszereket, testhangokat és animális hangokat használnak a történet nonverbális előadásához. Felépítik, hogy a történet

folyamata milyen szakaszokra osztható, és milyen jelzés mutatja közöttük a váltást. A történet előadását a csoportvezető irányítja a megbeszélte jelzések alapján. Az egyes előadások után, amit a többi csoport tagjai csukott szemmel hallgattak, visszajelzést adnak arról, amit átéltek.

A környező hangzásvilág észlelésére:

- ☐ Kört alkotunk, és egy előre meghatározott ideig teljes csöndben vagyunk. Mindenki figyeli a körülötte lévő hangokat és zajokat. Gondolatban listát készít róluk, és számba veszi, hogy mely hanghatás hogyan érintette. Ezt az idő letelte után megosztja a többiekkel. A közös és különböző hangzásokat kiemelhetjük a megosztás folyamán.
- ☐ Kört alkotunk, és egy előre meghatározott ideig becsukjuk a szemünket, és csendben maradunk. Az előre meghatározott idő alatt kimondottan a gépi hangokra, zajokra, zörejekre figyelünk. Azokból gondolatban listát készítünk, sorba rendezzük és osztályozzuk a szerint, melyik volt kellemes, kellemetlen, melyik hogyan hatott ránk.
- ☐ Párokat alkotunk. A pár egyik fele beköti a szemét kendővel. Megbeszélnek egy hangot (például hu-hu, sssssss), és a termen a bekötött szemű társat végig kell vezetni úgy, hogy nem érinti meg, csak a megbeszélte hangra kell figyelnie. A bekötött szemű félnek el kell különítenie saját hangjukat a többi pár hangjától és a környező zajtól.

Zenei intenzitásra, aktivitásra:

- ☐ Vegyél a kezébe egy hangszert! Próbáld meg megszólaltatni úgy, ahogy nem gondolnád, hogy megszólal.
- ☐ Körben ülünk. Vegyünk a kezünkbe ötféle hangszert! Tetszőleges módon szólaltassuk meg, percenként cserélve a hangszereket. Közös megegyezés alapján választjuk ki, hogy ki legyen az, aki figyeli az órát, és hogyan jelzi a percenkénti hangszercserét a többieknek.
- ☐ Képzeljünk el egy helyet, ahol szívesen lennénk! Szülessen egy egységes konszenzus erről a helyről! A csoport kétfelé oszlik. Egyik fele a hangszerekkel, testhangokkal és animális hangokkal fejezi ki ezt. A csoport másik fele a teremben körbejár, és járásával kifejezi a hely jellegét. A zenei játék és a mozgás a gyakorlat során hangolódjon össze!

A *foglalkozások felépítése* a következő volt. A gyakorlatokra való *ráhangolódást* az aktív (improvizáció) vagy receptív (zenehallgatás) zeneterápiás forma adta. Ezt követték a fejlesztő *helyzet- és dramatikus* gyakorlatok. A gyakorlatok *vezetését* pedig ismét az aktív és receptív zeneterápiás formák nyújtották. A gyakorlatokat minden esetben az élmények szóbeli megosztása és értelmezése követte. A gyakorlatok struktúráját és vezetését kezdetben a terapeuta vállalta, majd egyre inkább közös kitaláláson és megegyezésen alapultak a játékok. A program folyamán a következő *fejlődési folyamat* alakult ki. A fejlődést a terapeuta modellnyújtása eredményezte. Első lépésben kialakultak és állandósultak a párok. Második lépésben bővült a hangszerválasztás, ami egyre inkább párosult testhangokkal és animális hangokkal. Harmadik lépésben gazdagodott az eszközök megszólaltatásának módja és nőtt a hangerő. Negyedik lépésben az elképzelt helyzetek és az élmények szóbeli megosztása egyre mélyebbé és személyesebbé vált. Ötödik lépésben pontosabbá és egyre gazdagabbá váltak a gesztusok. Végül pedig a bizalom erősödésével egyre inkább megszületett az intimitás, a másik érintése. A fejlődésen túl a *csoportdinamika* következő elemeit emeljük ki. A *szerepek* tekintetében kezdetben a terapeutától való függőség ellenszegüléssé vált, ahogy hatalmi harcok, rivalizálás alakult ki a csoporton belül. Az állandó párok kialakulásával azonban ez megszűnt. A viselkedést szabályozó *normák*, a bizalom, a titoktartás, a másik tisztelete, az esélyegyenlőség, az igazságosság, a gyengébbek védelme és támogatása kezdetben az élmények szóbeli feldolgozása során megfogalmazódtak, majd egyre inkább részévé váltak a gyakorlatoknak, és tükröződtek a viselkedésbeli megnyilvánulásokban. Az *interakciókban* a pozitív reakciókat egyre inkább követték negatív megnyilvánulások a bizalom, az intimitás megszületésével párhuzamosan. A folyamat előrehaladtával kaptak a negatív vélemények megfelelő kifejezési formát. A negatív megnyilvánulások a terapeutától való függetlenedés, a feladatok, szerepek kialakulásával kerültek felszínre. Az *indulatáttételtől*: a program előtti, azaz az előéletből hozott negatív, pozitív indulatok először a terapeutára irányultak, majd a társakra. Ahogy a felelősségvállalás felszínre került, és a gyakorlatokat követő élménymegosztások során elhangzottak önismereti megállapítások, úgy kerültek az egyén irányítása alá az indulatok.

6.3.2. A fejlesztő program felépítése és résztvevői

Fejlesztő programunkat 2016 tavaszán az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán végeztük. Curriculumtól független program volt, ami teljes mértékben elkülönült a zenei módszertani tárgyaktól is, mert a zeneterápiás fejlesztés során eltérő tudástartalmat és módszereket használtunk, mint a zenetanulás során. A tréning huszonnégy órát vett igénybe, amit hat alkalomra osztottunk szét. A heti egy alkalom négy órát tett ki. A fejlesztést végző terapeuta a dolgozat szerzője volt. Végzettségét tekintve zongoratanár-kamaraművész, énektanár, mentálhigiénés szakember és professzionálisan képzett zeneterapeuta, a kar oktatója, az ének-zene tanszék tanársegédje. Zeneterápiás tapasztalatát a kötelező képzésen túl neuropszichiátriai intézetben (Janka Zoltán és Kovács Zoltán Ambrus felügyelete alatt) terapeutaként és művészeti iskolában a kreatív zene oktatójaként szerezte. Pedagógiai szemléletében az empátia és a kongruencia a vezető. A szubjektivitás csökkentése céljából a hallgatókhoz nem fűzte személyes viszony, nem oktatta, és előzetesen nem ismerte őket. A hallgatók az általa nem tanított csoportokból kerültek ki. Képzési programjukat, módszertani tananyagukat, a kar általános, éves menet- és szokásrendjét viszont ismerte. A program helyszíne (egy külön klubhelység) is elkülönült mind a hallgatók, mind a terapeuta mindennapos oktatási környezetétől. Az eszközöket (hangszerek, audiovizuális eszközök) az ének tanszék biztosította.

A fejlesztő kísérlet *résztvevői* a kar hallgatói közül kerültek ki. Két csoportot alakítottunk ki, egy zenei és egy reál szakirányú csoportot. A két csoport ugyanazt a fejlesztési anyagot kapta más-más időpontokban. A résztvevők önkéntes alapon jelentkeztek a programba. A felhívást az ének tanszék módszertan tantárgy oktatói hirdették ki. Ezenfelül a demonstrátorok is külön jelezték a programot a hallgatók számára. Ismert volt a kísérlet célja, anyaga, helyszíne és időpontja. Akik nem köteleződtek el a program mellett, viszont érdeklődőek voltak képességeik megméréstetésében programtól függetlenül, ők lettek a kontrollcsoport résztvevői. Elő- és utóméréses kísérleti elrendezést alkalmaztunk. Az előmérés során illesztettük a kontrollcsoportot a kísérleti csoporthoz úgy, hogy közöttük biztosítva legyen az azonos indulószint az affektív területek és a zeneterápiás zenei viszonyulás tekintetében.

A mintát (N=120) első, másod- és harmadévfolyamon tanuló, tanárképzésben részt vevő hallgatók alkották. A fejlesztés hatásának vizsgálatára elő- és utómérési kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk. A kísérleti csoportba 46, a kontrollcsoportba 74 tanuló járt. A mintába önkéntes jelentkezés alapján kerültek a hallgatók. Kiemeljük, hogy a hallgatók a felvételi során alkalmassági vizsgálaton mentek keresztül, ami kiterjedt a pszichológiai alkalmasságra is. Így elkerültük az érzelemkifejezés problémájával küzdő hallgatók mintába kerülését. A zenész részmintát zenei előképzettséggel rendelkező, ének-zene szakos és zenei műveltségterületen tanuló hallgatók alkották. A zenész részminta zeneterápia szempontjából való azonosságát az adta, hogy egységesen magasabb időtartamban foglalkoznak a zenével, annak ugyanazon területeit érintve. A reál részmintát természettudományi szakon, természetismeret, informatika, matematika, környezeti nevelés specializációjú és műveltségterületes hallgatók alkották. A reál részminta zeneterápia szempontjából való azonosságát az alapozta meg, hogy egységesen azonos időtartamban és területen foglalkoznak a zenével. A kísérleti és kontrollcsoportot – ugyanazon szakon, specializáción, műveltségterületen és évfolyamon tanulók közül – az előmérésen elért eredmények alapján illesztettük úgy, hogy az azonos indulószintet biztosítsuk közöttük. Technikailag úgy értük el, hogy a kontrollcsoport számát addig csökkentettük, hogy a válaszok százalékos eloszlása azonosságot mutasson a kísérleti csoporttal. Ehhez hol harminchat, hol harminchét fős kontrollcsoporttal kellett számolnunk. A válaszok eloszlásának azonosságával teremtettük meg a két csoport közti ekvivalenciát a kísérlet előtt mind az érzelmi jelzések, mind pedig a zeneterápiás zenei viszony tekintetében. A kísérleti és kontrollcsoportok így összevethetőek. A mintába kerülés fő szempontja az volt, hogy előzőleg nem vettek részt a hallgatók zeneterápiás fejlesztésen. A fejlesztő kísérlet mintájának nem, évfolyam és szakirány szerinti megoszlása az 5. táblázatban olvasható.

5. táblázat. A fejlesztő kísérlet mintájának nem, évfolyam és szakirány szerinti megoszlása

Nem	Kísérleti		Kontroll	
	6 Férfi	40 Nő	8 Férfi	66 Nő
Évfolyam	18 – 1. évfolyam		28 – 1. évfolyam	
	16 – 2. évfolyam		25 – 2. évfolyam	
	12 – 3. évfolyam		21 – 3. évfolyam	
Részminta	24 zenei		37 zenei	
	22 reál		37 reál	

6.3.3 A fejlesztő program adatfelvétele

Az előmérésre a 2015/16-os tanév tavaszán a fejlesztőprogram előtt, utómérésre pedig a fejlesztés után került sor. A hallgatók egységesen egy tanórát kaptak a kitöltésre. A munka folyamán tájékoztatást kaptak a kitöltés céljáról, a mérendő elemek meghatározásáról és a kitöltés módjáról.

Az Affektív-szociális kompetencia teszt válaszait két független, humán és reál szakos pedagógus értékelte erre elkészített külön kódlapon (3. melléklet). Ez tartalmazza a kitöltés módját, a választípusok meghatározásait. A bírálók egybehangzó véleménye adta az eredményeket. Mindketten egységesen részt vettek egy próbaértékelésen a bemérés folyamatában, ahol tájékoztatást és példákat kaptak a korábbi kitöltések közül a válaszok értékelésére.

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőívnek szintén készült kódlapja (4. melléklet) két okból. Egyrészt az tartalmazza a vizsgált zenei tényezők zeneterápiára vonatkoztatott meghatározásait, amiről a kitöltés folyamatában tájékoztatást kaptak a hallgatók. Másrészt a kódlap a vizsgálatvezető számára az adatkezelést könnyebbé és átláthatóvá tette.

7. A VIZSGÁLAT MÉRŐESZKÖZEINEK PRÓBAMÉRÉSE

Az érzelmi tényezők fejlődésének és a zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülésének vizsgálatára saját magunk készítettük el a mérőeszközöket, mert tanár és tanító szakosok számára, az általunk kijelölt célnak megfelelőt nem találtunk. A fejlesztő kísérlet előtt ezért a mérőeszközöket próbamérésnek vetettük alá, hogy a jóságmutatóikat ellenőrizzük. A próbamérés a fejlesztő kísérlet előtt három évig zajlott.

7. 1. A vizsgálat mérőeszközei

Az érzelmi jelzések működésének vizsgálatára az Affektív-szociális kompetencia tesztet, a zeneterápiás zenei viszonyulás változásának mérésére pedig a Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőívet készítettük el.

7.1.1. A mérőeszközök kialakítása és szerkezete

Az Affektív-szociális kompetencia teszt (1. melléklet) kialakításának lépései és szerkezete a következő.

Elsőként olyan mérőeszközöket tekintettünk át, amelyek az érzelmi jelzések viselkedésbeli megnyilvánulásait vizsgálják. Végül *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a, 2001b) affektív-szociális kompetencia rendszere mellett döntöttünk. A választást három szempont határozta meg. (1) A modell elemeinek egyszerű, világos megfogalmazása és gyakorlati lépésekké alakíthatósága, (2) az érzelmi jelzések belehelyezése a társas kapcsolatok dinamikájába, (3) a rendszer működésének szituáción keresztül történő bemutatása. Tesztünkhöz a szerzők által kidolgozott csoporthoz való csatlakozás szituációját vettük alapul.

Ezután feltáró beszélgetést folytattunk hallgatókkal (22 fő ének és természettudományi szakon tanulók, mert a vizsgálat eredményességéhez tartozik, hogy a zeneterápiás eszközök felhasználása nem kötött zenei professzióhoz; a hallgatók önkéntesen jelentkeztek). A beszélgetés tárgya az érzelmi jelzések küldésének, fogadásának és megtapasztalásának működése és értékelése. Ezt nem adatgyűjtés céljából tettük, hanem azért, hogy a teszt kialakításához gazdagodjon szemléletünk. Két

kérdést tettünk fel. A hallgatók hogyan definiálják az érzelmi jelzések küldését, fogadását és megtapasztalását? Hogyan, milyen módon lehetne azokat megfigyelni és értékelni? A beszélgetésből az alábbi tapasztalatok születtek, amiket saját tesztünk történetének kialakításához figyelembe vettünk:

- ☐ az érzelmi jelzések működését csak konkrét szituációkban képzelhetjük el,
- ☐ az érzelmi jelzések működését példákon keresztül értjük meg és vonatkoztathatjuk magunkra,
- ☐ közérthetően megfogalmazott, összefüggő és sajátélményből ismert helyzetekkel értékelhetjük az érzelmi jelzéseket,
- ☐ az érzelmi jelzések célját, kontextusát, az érzelmi jelzéseket küldő, fogadó és megtapasztaló alanyok helyzetét szöveges leíráson keresztül határozhatjuk meg pontosan,
- ☐ önállóan, megszokott, nyugodt környezetben értékelhetjük az érzelmi jelzések működését,
- ☐ az érzelmi jelzések működésének vizsgálatát úgy képzelhetjük el, ha a kísérleti alanyak különböző helyzetmegoldásokat kell adnia a küldésre, fogadásra és megtapasztalásra.

A feltáró beszélgetés tapasztalataiból figyelembe vettük a teszt kialakításához, hogy az érzelmi jelzések működését egy szituáció megoldásain keresztül értékelhetjük, aminek pontosan meghatározott körülménye és célja van. *Halberstadt, Denham* és *Dunsmore* (2001a) javaslatában is a kísérleti alanyok egy felvázolt helyzet szereplői helyében kell megmondania, hogy mit tenne. A teszt helyzeteinek kialakításánál követtük az irányadó elméletalkotók javaslatait a mérőeszközök elkészítéséhez. A *kontextus* figyelembe vétele és az érzelmi jelzések *célja* *Saarni* (2001) megközelítésében azért fontos, mert ennek tudatában lehet csak a kísérleti alany helyzetmegoldásait objektíven értékelni. Ezenkívül felhívja a figyelmet arra, hogy a cél és kontextus ismert és megszokott kell, hogy legyen mind a kísérleti alany, mind a helyzetmegoldásait értékelők számára. Kisgyermeknél általában a társ, szülő és pedagógus az értékelő (pl. *Denham* és *mtsai*, 2003; *Blair* és *mtsai*, 2004). Felnőtt korosztálynál, például tanár szakos hallgatók esetében az oktatók szerepelnek értékelőként. Az objektivitás érdekében legyenek függetlenek az értékelt személyektől (pl. *Dolev* és *Leshem*, 2017; *Karimzadeh, Goodarzi* és *Rezaei*, 2012). A csoporthoz való

csatlakozás történetének kialakításánál figyelembe vettük a hallgatók és a pedagógusok mindennapjait. A feltételezett történetet a könyvtárba helyeztük, és célként pedig egy ETR-rel kapcsolatos feladathoz való segítségkérést jelöltünk meg, olyat, amelyik hétköznapi környezete és feladata az oktatók és a hallgatók mindennapjainak.

A teszt egy csoporthoz való csatlakozás története, ami egy szituációt érzékeltető időpillanattól indul ki körülhatárolt könyvtári környezetben. Történetté a válaszadás dinamikája által fejlődik. A főszereplő három társához próbál csatlakozni, hogy segítséget kérjen tőlük iskolai feladatához. A hallgatótársak különböző helyzetben, érzelmi állapotban vannak. Ennek megfelelően kell értelmeznie, reagálnia és kifejeznie szándékát a főszereplőnek. Ehhez a saját érzelmeinek kell leginkább a tudatában lennie, és azokat megfelelő módon szabályoznia. A történet folyamatát akkor szakítják meg nyílt kérdések, amikor az egy újabb érzelmi elemhez érkezik. A tételek és a történet kialakításánál az egyszerűsége, általánosíthatóságra törekedtünk.

A teszt kérdéseit két szemszögből tettük fel. *Először a fő kérdésekben* a hallgatónak úgy kell küldenie, fogadnia és megtapasztalnia az érzelmi jelzéseket, mintha ő lenne a teszt főszereplője. Ez *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a) vizsgálati módja. *Másodszor* pedig a főszereplő szemszögből kell küldenie, fogadnia és megtapasztalnia az érzelmi jelzéseket. *Ezek a kontrollkérdések.* A fő kérdések az egyes elemek után szerepeltek, a kontrollkérdések pedig az egyes dimenziók után. A kontrollkérdések a próbamérés során szerepeltek akkor, amikor a hallgatók két szemszögből való válaszainak értékelését hasonlítottuk össze. Viszont a fejlesztőprogram elő- és utómérésénél csak azokat a kérdéseket használtuk, mintha a hallgató lenne a főszereplő,

A főszereplőnek csak a célja és a helyzete van meghatározva, ami kapcsán a hallgatóknak bele kell helyezkedni a történet kontextusába és a szereplők helyzetébe, a főszereplő reakcióin keresztül.

A történet kialakításához egy specifikációs táblázatot (*Szokolosky, 2004*) (lásd 6–8. táblázat) készítettünk. Ez tartalmazza az egyes érzelmi elemeket, a *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a) történetében hozzájuk illesztett viselkedési ajánlásokat, a saját tesztünk szituációit és a teszt kérdéseit.

6. táblázat. Specifikációs táblázat az érzelmi üzenetek küldésének dimenziójára

Elemek	Viselkedési ajánlások	Saját teszt helyzetei	Kérdések
tudatosság	az üzenetküldés szükségességének felismerése	István megáll az ajtóban, látja, hogy a többiek beszélgetnek egymással, és mindannyian a monitort nézik.	Szerinted Istvánnak milyen lépéssel kellene nyitnia, hogy közelebb kerüljön hozzájuk?
azonosítás	döntés az üzenetküldés mikéntjéről	István figyel, hogy mit csinálnak, és elhatározza, hogy felhívja magára figyelmüket.	Szerinted mi lehetne István legfontosabb célja a többiek figyelmének felkeltésében?
kontextus	az üzenetküldés felülvizsgálata - viselkedési szabályoknak - adott helyzetnek - partnerek jellemvonásainak megfelelően	István egyre izgatottabb, látja, hogy a többiek a számára kérdéses felületnél tartanak. Tapasztata már, hogy Anna legtöbbször barátságos, viszont Mikit már nehezebb feloldani. Laci ma levert, náthás.	Szerinted mik lehetnek István további szempontjai, hogy sikeresen tudjon csatlakozni a többiekhez?
szabályozás	üzenetküldés - világos és tömör küldés - valós és téves jelek küldésének irányítása	István végül a többiek tudtára adja, hogy ő is közéjük szeretne kerülni; bár azt még nem sejt, milyen lesz a fogadtatás.	Szerinted milyen módon jelezhetne István a többieknek, hogy sikeres legyen szándékának kifejezése?

7. táblázat. Specifikációs táblázat az érzelmi üzenetek fogadásának dimenziójára

Elemek	Viselkedési ajánlások	Saját teszt helyzetei	Kérdések
tudatosság	a válaszok jelentésének megfigyelése	István ezután várja, hogy mi történik, miközben a többiek észlelik, hogy ott áll, és velük szeretne tartani.	Szerinted mit kéne tennie Istvánnak a többiek reagálásakor?
azonosítás	különböző és kevert válaszok megkülönböztetése	Miután a többiek észrevették őt, világosan érzi, hogy nem volt közömbös a jelzése, ki-ki a maga módján reagált.	Szerinted mit kéne számba vennie Istvánnak a pontos helyzetértékelésre?
kontextus	az üzenetek értékelése - viselkedési szabályoknak - adott helyzetnek - partnerek jellemvonásának figyelembevételével	A könyvtárban biztonsági őr áll az ajtóban. A gépeknél némán dolgoznak az emberek. Laci rosszállóan felpillant rá, Anna és Miki pedig csendben ül és dolgozik. Általában mikor Laci beteg, eltart egy ideig, amíg magához enged valakit. Anna hallgatása legtöbbször beleegyezés, Miki viszont mindig egyértelműen kifejezi, hogy mit akar.	Szerinted miként értelmezheti István a jelzéseket, amelyeket a többiek küldenek felé?
szabályozás	a válaszok felismerésének irányítása: - tömör és tiszta üzenetek felismerése és értelmezése - valós és téves üzenetek megkülönböztetése és értelmezése	Majd Miki szemébe néz, és határozott mozdulattal int felé, Anna továbbra is a monitort nézi, miközben elmosolyodik. Laci rámosolyog; leejti a zsebkendőjét, és ezért félreüti a billentyűt, amikor utánakap. Erre dühösen mordul egyet.	Szerinted Istvánnak mely gesztusokat kéne figyelembe vennie?

8. táblázat. Specifikációs táblázat az érzelmi üzenetek megtapasztalásának dimenziójára

Elemek	Viselkedési ajánlások	Saját teszt helyzetei	Kérdések
tudatosság	az érzelmek átélésének, azok tartalmának felismerése	Istvánban több minden kavarg, ahogy figyeli a többiek reakcióját arra vonatkozóan, hogy csatlakozni szeretne.	Szerinted mit élhet át István ebben a helyzetben?
azonosítás	különböző stratégiák választása, a célnak megfelelően, szorongás csökkentésére	Ahogy ott áll az ajtóban, a helyzeten töpreng, és egyre izgatottabb lesz.	Szerinted mi az, ami segíthet Istvánnak ennél a pontnál, hogy szándékának megfelelően léphessen?
kontextus	saját érzelmek szabályozása - viselkedési szabályoknak - jelen helyzetnek - saját jellemvonásoknak figyelembevételével (pl.: pozitív tapasztalat előhívásával)	Tovább elemzi általánosságban az ilyen helyzeteket és az ő korábbi gesztusát. Majd visszagondol a reggel jól sikerült beszámolójára és arra, hogy a várakozástól általában ideges lesz.	Szerinted hogyan gondolkozhat István a jelzések felől?
szabályozás	saját, tiszta és ösztönös érzelmek szabályozása (pl.: cél előhívásával) valós és téves jelek kiváltotta érzelmek szabályozása (pl.: pozitív élmények előhívásával, zavaró körülmények kizárásával, helyzethez kapcsolható érzelmek figyelembevételével)	Ezután számba veszi, hogy még milyen jelzést adhatott volna, miközben figyeli Lacit, aki hangosan fújja az orrát. Végül pedig átgondolja az ETR-rel kapcsolatos kérdéseit és azt, hogy végre választ kaphat rájuk.	Szerinted Istvánnak mire kellene figyelnie helyzetének az elemzése során?

A beérkezett válaszokból kigyűjtöttük a leggyakrabban előforduló elemeket (érzelmi jelzéseket), és azokat tipikus jegyekként kezeltünk *Bańcerowski* (1999) alapján. Ezekből négy válaszlehetőség alakult ki, amelyeket végig használtunk a kutatás során. A hallgatói válaszokban előforduló indulatszavak, hangulatfestő és hangutánzó szavak, cselekvést kifejező igék, jelzők és az írásjelek használata utal a válaszkategóriák jellemzőire. A válaszkategóriák mellé gyakorlati helyzetmegoldásokat rendeltünk, amelyeket szakirodalmi meghatározásokkal is elláttunk. Felkértünk kilenc független értékelőt, hogy a bemérés folyamatában az általunk megadott típusokba sorolják be a hallgatók válaszait.

□ *konvencionális jegyeket hordozó válasz:*

Saját meghatározásunk: társadalmi gyakorlatnak megfelelő, tipikus, szabálykövető, általános, nem egyénieskedő, nem lóg ki a sorból. („Megteszi, amit meg kell, és nem többet.”) *Elméleti definíció:* tipikus, ami leginkább jellemző. A megnyilvánulások sokféleségét lényeges alaptényezőkre próbálja visszavezetni (*Nanszákné*, 1996).

□ *érzelmi jegyeket hordozó válasz:*

Saját meghatározásunk: érzelemtől túlfűtött felinduló gesztus, melynek mozgatórugója hol akarati, hol indulati. Sokszor a tétovaság mutatója. („Ugorjunk neki, majd lesz valami!”) *Elméleti definíció:* a valóság jegyeihez fűződő szubjektív viszonyt fejezi ki, élményeinket színező kísérőjelenség. Átélt tendencia valaki vagy valami felé, amit intuitíve jónak, hasznosnak vagy károsnak ítélünk (*Arnold*, 1960).

□ *intellektuális jegyeket hordozó válasz:*

Saját meghatározásunk: kifejezetten szellemi, megfelelően konstruktív, megokolt, elemző, mérlegelő, célirányos. (Többet ésszel, mint erővel!) *Elméleti definíció:* Értelembeli, észbeli, szellemi válasz. Csak azokba fektet energiát, amiket ésszel formálhat. A külvilág iránti kíváncsiság nem szerepel benne, csak problémamegoldás információszerzéssel (*Nanszákné*, 1996).

□ *kreatív jegyeket hordozó válasz:*

Saját meghatározásunk: adekvát ismeretek birtokában működtetett önálló, célirányos, motiváló, alkotó megnyilvánulás. Természetesnek tűnik, de létrejötte váratlan. („Jé, pont erre gondoltam!”) *Elméleti meghatározás:* Alkotó, teremtő megoldás, amely során a

különböző képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolódását, újszerű értelmezését, más, új formába történő megjelenését (Cropley, 1983).

Rendszerünkben a válaszok százalékos megoszlásában bekövetkezett változást figyelembe vettük a tréning után. A százalékos értékek mellett a Krippendorff- α mutatóval fejeztük ki a tréning előtti és a tréning utáni válaszok összefüggésének mértékét. A fejlődést a válaszok eloszlásában a *kreatív jegyeket hordozó válaszok* irányába történő elmozdulás jelentette. Ez a megoldástípus kötődik Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a) által meghatározott legmagasabb szintjéhez az affektív-szociális kompetenciának. Ez az *automatikus szint*, amiben úgy kezeljük az érzelmi jelzéseket, hogy egyéni módon különítjük el a saját és a másik fél érzelmi állapotát, figyelembe véve az adott helyzet jellegzetességeit és az interakciós partner jellemvonásait.

Az Affektív-szociális kompetencia teszt kialakításának bemutatása után a Zenei viszonyulás kérdőív kialakítását ismertetjük.

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív (2. melléklet) fejlesztésében első lépésként lehetséges zenei kérdőívmintákat, teszteket tekintettünk át. Dombiné (1992, 1999) alapján a tesztek feladatai a zenedarabok összehasonlítása, a rájuk vonatkozó esztétikai ítélet és improvizáció hangszereken. Ezeket a feladatokat a professzionális zenész tesztfelvevő pontozással értékeli. Képességvizsgálatokra példa még Janurik és Józsa (2013) és Dohány (2009) vizsgálata. A feladatok átnézése teoretikus és szemléletbeli okoknál fogva volt hasznos, de mivel a zeneterápiás fejlesztés nem használja a zenetudomány által meghatározott zenei alapképességeket, ezért számunkra konkrét felhasználásuk nem releváns. Azt viszont vizsgáltuk, hogy ezek a mérőeszközök hogyan képezik le a zenei dimenziókat (ennek kifejtését lásd a bemérés célja és eredményei részben).

A kérdőív készítésének következő szakaszában sajátélménybeli, gyakorlati tapasztalatból és irodalmi előzményekből (Losonczy, 1964, 1969; Stachó, 2005; Savage, 2006; Thorgesren, 2011; Vist, 2011) kiindulva körülhatároltuk azon zenei dimenziókat, amelyek jellemzőek lehetnek egy zeneterápiás eszközökkel végzett tréning zenei

vonatkozására. A megnevezett elemek az alábbiakban foglalhatóak össze *Losonczy* (1964) munkájából kiindulva. *Zenei intenzitás, aktivitás, élmény és környező hangzásvilág érzékelése*. Ebben a legfontosabb rész az volt, hogy az elméleti munkákat alapul véve magunk fogalmaztuk meg a *zenei tényezők zeneterápiás meghatározásait*. A zárt kérdések megfogalmazásánál és a válaszlehetőségek meghatározásánál az egyszerűség és az általánosíthatóság vezetett. A zenei tényezőkre vonatkozó kérdéseken kívül kialakítottunk még a kérdőív tételeinek sorában *korábbi tréningtapasztalatokra* vonatkozó kérdéseket is. Ez azt jelentette, hogy arra kérdeztünk rá, hogy a hallgatók vettek-e részt korábban zeneterápiás vagy más hasonló hatásmechanizmussal dolgozó tréningen. Ennek kiválogatása *Szőnyi és Füredi* (2004) elméleti munkája alapján történt. Úgy, hogy a tréningek, terápiák hatásmechanizmusait kigyűjtöttük, és összevetettük a zeneterápiára jellemzőkkel egy neuropszichiátriai rehabilitációs intézet főorvosával, pszichoterapeutával. Erre azért volt szükség, mert a zenepedagógia és az átlag műélvezés nem, viszont a korábbi zeneterápiás és hasonló hatásmechanizmussal dolgozó tréningek, terápiák befolyásolják az indulószintet, torzítják a fejlődési hatásmértéket és az eredményeket (*Lorz*, 1994).

A *zenei elemek zeneterápiára vonatkoztatott meghatározásait* külön kódlapon (4. melléklet) jegyeztük fel két okból. Egyrészt *a vizsgált zenei tényezők zeneterápiás szempontból a külön meghatározások által nyerik el értelmüket*, és a vizsgálat céljának így felelnek meg. Másrészt a vizsgálatvezető számára megkönnyítik az adatkezelést, és átláthatóságot biztosítanak. A zenei elemek meghatározásait ismertettük a hallgatókkal az adatfelvételek során. *Losonczy* (1964, 1969) munkáiból kiindulva:

- ☐ *A zenei intenzitás* a zenéhez való viszony mennyiségét, minőségét, tudatosságát és választását foglalja magába.
- ☐ *A zenei aktivitás* tartalmazza a zenei tevékenységek szeretetét, módját, alkalmát, szokását és az adottság személyes megítélését.
- ☐ *A zenei élmény* a korábbi zenei tapasztalatok alatt szerzett élmények milyenségére és azok átélési szintjeire vonatkozik.
- ☐ *A környező hangzásvilág* érzékelése a hangi környezet észlelését, szeretetét, annak zavarását és az iránta mutatott közömbösséget foglalja magába.

A *zenei élmény* a zene hatására keltett pszichofiziológiai változás (*Panzarella*, 1980; *Gabrielsson*, 1990), melyet a zeneterápiában a terapeuta szándéka és a terápia (fejlesztés) célja határoz meg és irányít (*Wagner*, 2006). A zenei élmény tudatos vezetése hozzájárul a figyelem irányításával, a koncentráció növekedésével (*Wigram*, 2004; *Konta*, 2005, 2010) a *környező hangzások* tudatos és mélyebb kezeléséhez. A zeneterápiában megjelenő improvizáció (*Bruscia*, 1987) a hangszerek, testhangok és animális hangok segítségével a zeneterápiában résztvevő eddig nem ismert hangzáskomplexumot és a hangkeltés eddig nem tapasztalt formáját és módját sajátítja el, ami által mélyül a *zenei intenzitás és aktivitás*.

A kérdőív kialakításának végső állomásában egy specifikációs táblázatot (9. táblázat) készítettünk *Szokolszky* (2004) alapján, amely tartalmazza a megnevezett zenei dimenziókat, a hozzájuk tartozó egyes elemeket, valamint a rájuk vonatkozó kérdéseket.

9. táblázat. Specifikációs táblázat a zenei kérdőív fejlesztéshez

Dimenziók	Elemek	Kérdések
Zenei intenzitás	szükségessége	Szükségét érzed, hogy naponta része legyen a zene az életednek? igen/nem
	tudatossága	Zenehallgatásod véletlenszerű vagy tudatos? véletlenszerű/tudatos
	választása	Hangulatod függvénye vagy napi szokásod, hogy zenével foglalkozz? hangulattól függ/napi szokásod
	hiány foka	Hiányzik-e, ha zene nélkül telik el egy napod? szinte soha/néha/gyakran/mindig
	menyisége	Elégségesnek tartod-e a rendelkezésre álló zenei forrásokat, amelyek hozzásegítenek, hogy zenével foglalkozhass általad kedvelt módon? igen /nem
Zenei aktivitás	szeretete	Szeretsz-e énekelni, zenélni, hangot kelteni? szinte soha/néha/gyakran/mindig
	szokása	Szoktál-e egyedül vagy az általad hallgatott előadóval együtt énekelni, zenélni, hangot kelteni? szinte soha/néha/gyakran/mindig
	adottsága	Véleményed szerint megvan az adottságod a zenei tevékenységekhez? igen/nem
	módja	Egyedül vagy másokkal szoktál énekelni, zenélni, hangot kelteni? egyedül/társaságban/mindkét formában
	alkalma	Az éneklést és/vagy zenélést, hangkeltést milyen keretek között műveled? iskolában/otthon/baráti társaságban/szórakozóhelyen/egyéb
Zenei élmény	kifejezése	Érezted-e már, hogy egy zene pont azt fejezi ki, amit éppen akkor éreztél? igen/nem
	katarzis	Éltél-e már át katartikus élményt a zene hatására? igen/nem
	negatív hatása	Volt-e olyan zenei élményed, ami negatív hatást váltott ki? igen/nem
	szintjei	A zenei élményeket miként élted át? mintha megszépült volna a világ/ úgy éreztem mintha lebegnék/csak a zenét hallottam/megszűnt a külvilág
A környező hangzásvilág érzékelése	észlelése	Mely hangzások azok, amelyekre legtöbbször felfigyelsz a hétköznapiakban? természeti hangok/zenei dallamok/gépi zörejek/monotonitás/csend
	szeretete	Mely hangzások azok, amelyeket szeretsz a hétköznapiakban? természeti hangok/zenei dallamok/gépi zörejek/monotonitás/csend
	zavarása	Mely hangzások azok, amelyek legtöbbször zavarják a hétköznapiakban? természeti hangok/zenei dallamok/gépi zörejek/monotonitás/csend
	közömbössége	Mely hangzások azok, amelyek akár közömbösek is lehetnek a hétköznapiakban? természeti hangok/zenei dallamok/gépi zörejek/monotonitás/csend
Korábbi tréning tapasztalatai	megele	Vettél-e már részt ezen tréningfoglalkozások/terápiák valamelyikén? kommunikációs tréning/konfliktuskezelés tréning/szimbólumterápia/pszichodráma/művészetterápia/egyéb
	hatása	Ha igen, hogyan hatott rád? hasznos volt/idegesített/semleges volt/egyéb

A hallgatóknak a válaszlehetőségek (válaszkategóriák, skálák) közül a rájuk legjellemzőbbet kellett megjelölniük. Ezért a kérdőívhez nem volt szükség külön értékelőkre. A zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülését az előre kialakított válaszlehetőségeken történő elmozdulás jelzi a mélyültebb viszonyt kifejező válaszok irányába. Azaz a *zenei intenzitás* mélyülésével a hallgatók szükségét érzik a napi saját

maguk által kialakított zenélési, hangkeltési rutinnak. Tudatosan választják a zenélési keretet, aminek a mennyiségére is odafigyelnek. Amennyiben ez nem teljesül, érzik a hiányát. A *zenei aktivitás* mélyül avval, hogy a hallgatók szeretik, és könnyen szokásukká válik az éneklési, zenélési, azaz hangkeltési tevékenység. Annak módja és alkalma szélesebb keretet kap azzal, hogy gazdagodik, és más aspektust is kap a tudásuk. Olyan módon, hogy nem a zenei készségre és képességre fókuszálunk, hanem felhívjuk a figyelmüket egyéb, nem zenei szempontra is, amivel motiváljuk őket az ügyesebb hangkeltésre. A *zenei élmény* mélyülésével a hallgatók képesek mit kezdeni a meghatározó zenei élménnyel és a hatásában módosító, negatív zenei tapasztalattal is. Az utóbbi esetében helyén kezelik a számukra kellemetlen élményt, és visszatálnak a megszokott és bevált zenei szokásokhoz. Ezzel együtt mélyül a zenére adott pszichofiziológiai reakciójuk. A *környező hangzásvilág érzékelésének* mélyülésével a hallgatók egyre inkább képesek kizárni az őket zavaró hanghatásokat, és fókuszálni a kellemesre. A zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülését a zenész és nem zenész csoportoknál önmagukhoz mérten vizsgáltuk. Rendszerünkben a válaszok százalékos megoszlásában bekövetkezett változást figyeltük meg a tréning után. A százalékos értékek mellett a Krippendorff- α mutatóval fejeztük ki a tréning előtti és a tréning utáni válaszok összefüggésének mértékét.

A következőkben ismertetjük a vizsgálatsorozat lépéseit: a mérőeszközök próbamérésének és a fejlesztő kísérletnek az állomásait a 10. táblázatban.

10. táblázat. A mérőeszközök próbamérésének és a fejlesztő kísérletnek az állomásai

2012	2013	2016	2016
1. bemérés	2. bemérés	3. bemérés	tréningprogram
Affektív-szociális kompetencia teszt: – kitöltés, kódolás, elemzés Zenei viszonyulás kérdőív: – kitöltés, elemzés	Affektív-szociális kompetencia teszt: – kódolás, elemzés Zenei viszonyulás kérdőív: – kitöltés, elemzés	Affektív-szociális kompetencia teszt: – kitöltés, kódolás, elemzés Zenei viszonyulás kérdőív: – kitöltés, elemzés	24 órás fejlesztő kísérlet: elő- és utómérés

A mérőeszközök próbamérésének (1.2.3. bemérés) folyamatában az *Affektív-szociális kompetencia tesztet* a hallgatók kétszer töltötték ki 2012-ben és 2016-ban. A beérkezett válaszokat az értékelők 2012-ben, 2013-ban és 2016-ban sorolták be a megadott

kategóriákba. A besorolt válaszokat hat különböző szempont alapján elemeztük a három év folyamán. Ez az időterminus felelt meg a próbamérés során kitűzött elemzési szempontoknak és a szervezési feladatoknak. A próbamérés második felében és a fejlesztő kísérlet során a felkért értékelők mások voltak, mert a próbamérés értékelői a *továbbiakban nem vállalták a szerepet. Közös jellemzőjük*, hogy mindkét esetben az értékelők a segítő szakma képviselői közül kerültek ki. Nagy gondot fordítottunk az értékelők kiválasztására, hogy a folyamat ne szakadjon meg.

A *Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőívet* a hallgatók a próbamérés folyamatában 2012-ben, 2013-ban és 2016-ban töltötték ki. A zenei kérdőíven beérkezett válaszokat négy különböző vizsgálati szempont alapján elemeztük a három év folyamán.

Mindkét mérőeszköz esetében a vizsgálati szempontokat lásd a próbamérés (7.1.2.) alfejezetben.

Maga a *fejlesztő kísérlet során* elő- és utóméréses kísérleti elrendezést alkalmaztunk. A hallgatók a tréning előtt és után töltötték ki a mérőeszközöket. A próbamérésnek és a fejlesztő kísérletnek különböző mintája volt, technikai és szervezési okok miatt. Az eredmények általánosíthatóak, a két minta hallgatói hasonló jellemzőkkel bírtak oktatási programjuk, módszertani tananyaguk és az egyetemi általános és éves szokás- és menetrendjük tekintetében.

7.1.2. A próbamérés

A próbamérés bemutatásában először az Affektív-szociális kompetencia teszt vizsgálati szempontjait ismertetjük.

Az értékelés megbízhatóságának két fajtáját ellenőriztük. Az (1) *értékelők megbízhatóságát*, (2) az *értékelés időbeli stabilitását*. Ezeket a szempontokat indokolja az, hogy az értékelés szubjektivitásának csökkentése, a megbízhatóság növelésének érdekében szükséges az értékelők által adott jellemzés közti összhang kimutatása és az értékelés időbeli állandóságának igazolása. Ezt emelhetjük az értékelők számának növelésével és professziójuk bővítésével (Rawlings, 2016). Az *értékelők közti egyezés kimutatására* a Krippendorff- α mutatót használtuk, ami a bírálók értékelései közt mutatja ki az összefüggés mértékét. Az együththató rugalmas, használható hiányzó adatok esetében is, kettőnél több értékelő vagy értékelés összehasonlítására kategorikus

adatoknál. Kiegészítésként szükséges kimutatni az egyezést %-os formában is. Így el tudjuk kerülni a félrevezető Krippendorff- α értékek alkalmazását, ami akkor fordul elő, ha az adatok változatossága hiányzik. Ez arra utal, hogy egy bíráló dominánsan csak egy kódot használt. Amennyiben az értékek 0,81 fölé esnek, az nemzetközileg egyezményesen elfogadott, nagyon erős egyezést igazol az értékelők ítéletei közt (Hayes és Krippendorff, 2007; Krippendorff, 2011). Az *értékelés időbeli stabilitásának vizsgálatához* a Cronbach- κ együtthatót alkalmaztuk. A Cronbach- κ kategorikus adatok esetében fejezi ki a két értékelés közti egyezés mértékét. Ennél a mutatónál is szükséges közölni az összefüggést %-os formában. A Cronbach- κ 0,61–0,80 közötti értékei a megfelelő szintű és a 0,81 feletti értékei pedig nemzetközileg egyezményesen a szinte tökéletes megegyezést igazolják (Viera és Garrett, 2005).

Vizsgáltuk még az *értékelés két külső kritériummal való összefüggését*, melyek viselkedésmegítélést meghatározó jellemzők. Ezek az észlelt, tartós és a *személy életét meghatározó* (1) *szakmai és* (2) *személyes életbeli változások*. A külső kritériummal való tesztelésre Kárpáti és Zemléni (1997) munkájából nyertünk példát. Az összefüggés-vizsgálathoz a χ^2 -próbát, a kapcsolat erősségének kifejezésére a Cramer-V együtthatót használtuk (Sajtos és Mitev, 2007).

Továbbiakban a *válaszadás időbeli stabilitását vizsgáltuk*, mert Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a) és Eisenberg (2001) alapján az érzelmek küldése, fogadása és megtapasztalása automatikusan fejlődik a szociális tapasztalatok gyarapodásával. Ezért ha fejlesztést végzünk, előtte indokolt vizsgálni az érzelmi tényezők spontán fejlődését. Az összefüggés-vizsgálathoz a χ^2 -próbát, a Cramer-V és Kappa-együtthatót használtunk.

Végeztünk *belső kontrollvizsgálatot* is. Ekkor a fő és kontrollkérdések értékelését vetettük össze. A *fő kérdésekben* a hallgatónak *saját szemszögéből* kell működtetnie az érzelmi jelzéseket, de úgy mintha ő lenne a teszt főszereplője Saarni (2001) és Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a) javaslatára, míg a *kontrollkérdésekben* pedig a teszt *főszereplőjének* (István) szemszögéből kell megtennie ezt a hallgatónak. Az összefüggés-vizsgálathoz a χ^2 -próbát és a Kappa-együtthatót használtunk.

A *belső konzisztenciát* is vizsgáltuk az egyes dimenziókon belül (érzelmi jelzések küldése, fogadása és megtapasztalása). Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a), Saarni (2001) és Eisenberg (2001) alapján az affektív-szociális kompetencia

tranzakcionális jellege miatt az elemek között dinamikus kölcsönhatás, összefüggés áll fent. Az összefüggés-vizsgálathoz a χ^2 -próbát és a kapcsolat erősségének kifejezésére a Cramer-V együtthatót használtuk.

Legvégül pedig *összehasonlítottuk tesztünket más, már működő affektív területet mérő eszközökkel*. Az összehasonlítás szempontjai: (1) a mért affektív terület leképezése, (2) mérési mód (kérdéstípus, skála), értékelési mód. Az eszközök jellemzőit táblázatba foglaltuk össze.

Összefoglalva az Affektív-szociális kompetencia teszt bemérésekor célunk (1) az értékelők által adott jellemzés megegyezésének, (2) az értékelés időbeli állandóságának, (3) az értékelés szakmai életbeli (például munkahelyi, professzióbeli) és személyes életbeli (például magánéleti, lakóhelyi) változástól való függetlenségének vizsgálata, (4) a válaszadás időbeli stabilitásának igazolása és (5) a belső validitás vizsgálata volt. Az adatok alapján megállapíthatjuk eszközünk tréningprogram során való alkalmazhatóságát.

A következőkben a Zenei viszonyulás kérdőív bemérési szempontjait ismertetjük.

A kérdőív kipróbálásának folyamatában célunk a *zeneterápiás zenei viszonyulás* (1) *szaktól való függetlenségének* igazolása, mert a zeneterápia és a zenepedagógia eltérő céllal és hatásmechanizmussal dolgozik (Buzasi, 2003; Missura, 2005). A vizsgálathoz a χ^2 -próbát és a kapcsolat erősségének kifejezésére a Cramer-V együtthatót használtuk. (2) A zeneterápiás zenei viszonyulás *időbeli vizsgálatához* a χ^2 -próbát és a Kappa-együtthatót alkalmaztuk. Mivel a zeneterápiában meg tapasztalható hanghatások, eszközkezelés módja, formája más, mint a professzionális zenetanulásban, átlag műélvezésben meg tapasztalhatók (Buzasi, 2006; Vértes, 2010), így nem vártuk időben a változást zeneterápiás tapasztalatok hiányában. (3) Ezenkívül *egy külső kritériumtól, a negatív zenei tapasztalattól való függetlenségét* is vizsgáltuk a zeneterápiás zenei viszonyulásnak. Ehhez a χ^2 -próbát és a kapcsolat erősségének kifejezésére a Cramer-V együtthatót használtuk. Howe és Davidson (2003) és Savage (2006) alapján a zenepedagógiában és az átlag műélvezésben nyert negatív tapasztalat keletkezhet a rossz zenetanár-diák viszony, a hangszeres gyakorlásra irányuló szülői nyomás miatt. Vagy pedig egy negatív koncertélmény lehet az, ami befolyásoló egy hangszerhez való viszonyra vagy egy zenei stílusra nézve. A zeneterápiában meg tapasztalható élmények azonban sokkolóak lehetnek a résztvevő számára a személyes élettörténetbeli

jelentésértelmezés miatt (Wagner, 2006; Buzasi, 2003). Ezért nem vártuk a változást zeneterápiás tapasztalatok hiányában. A külső kritériummal való tesztelésre Kárpáti és Zemléni (1997) vizsgálataiból nyertünk példát.

Legvégül pedig zenei dimenzióként (zenei intenzitás, aktivitás, élmény és a környező hangzásvilág érzékelése) végeztünk *belső konzisztenciavizsgálatot* a működést meghatározó zenei tényezők (Losonczy, 1969) kimutatására. *Összehasonlítottuk kérdőívünket más, már működő zenei komponenseket mérő eszközökkel.* Az összehasonlítás szempontjai: (1) a mért zenei területek leképezése, (2) mérési mód (kérdéstípus, skála) és értékelési mód (pontosítási rendszer). A mérőeszközök felsorolt jellemzőit táblázatba foglaltuk össze.

A kipróbálásban 60 Csongrád megyei tanárképző intézmény első, másod- és harmadévfolyamos tanár szakos hallgatója vett részt. Kiválasztási szempontunk volt, hogy a mintába kerülő hallgatók ne vegyenek részt korábban zeneterápiás vagy más hasonló hatásmechanizmussal bíró programon. Kiemeljük, hogy a hallgatók a felvételi eljárásban alkalmassági vizsgálaton mennek keresztül, amit pszichológus felügyel. Ez a nyelv- és beszédértés alkalmassági vizsga kapcsán zajlik. Ezzel kizártuk, hogy olyan hallgatók kerüljenek a próbamérésbe, akik az érzelmi jelzések kezelése terén pszichés problémákkal küzdenek. Ének-zene és természettudomány területeiről kerestünk hallgatókat. A kiválasztást a fejlesztő tréning célja határozta meg, amelyhez mérőeszközünk készült. A hallgatókat reál és zenei szakterületről kerestük, mivel a zeneterápiás eszközök felhasználása és hatása független a szakterulettől. A kitöltésére önként jelentkeztek a hallgatók. Az Affektív-szociális kompetencia teszt válaszainak értékeléséhez kapcsolódik, hogy azokat kilenc bíráló értékelte. Felkérésüket az alábbi szempontok vezették. (1) Egymástól és az intézménytől függetlenek legyenek, (2) hallgatókhoz hasonlóan reál és humán (művészeti) területet képviseljenek, (3) segítő szakmában dolgozzanak, (4) ismerjék az egyetem szokásrendjét és képzési programját, (5) a vizsgálatot vezető számára könnyen elérhetőek legyenek. Így került megkeresésre három zenetanár-előadóművész, két diplomás szakápoló és négy reál szakos tanár. A mérőeszközök próbamérési mintájának nem, szak és évfolyam szerinti megoszlását a 11. táblázatban olvashatjuk.

11. táblázat. A próbamérési minta nem, szak és évfolyam szerinti megoszlása

Férfi	Nő	Ének- zene szak	Természettudományi szak	1. évfolyam	2. évfolyam	3. évfolyam
28	32	30	30	21	20	19

7.1.3. A mérőeszközök próbamérésének adatfelvétele

Az Affektív-szociális kompetencia teszt kipróbálásánál az adatgyűjtésnek két fő lépése volt. Először az önként jelentkező hallgatók kitöltötték a bemérésre szánt mérőeszközt. A beérkezett válaszokból kialakult az értékelési rendszer. Másodszor a felkért, független bírálók jellemezték a kérdésekre adott megoldásokat.

Az első kitöltésére 2012 őszén került sor egy tanóra keretében. A diákok tájékoztatást kaptak a kitöltés céljáról és a mérőeszköz jellemzőiről.

A bírálók egységesen információt kaptak a kérdőív kitöltésének céljáról, a vizsgált elemekről és azok meghatározásáról, illetve a kitöltés módjáról. A válaszok jellemzéséhez biztosítottuk számukra a kategóriák meghatározását az erre külön elkészített bírálati lapon (3. melléklet). Külön gondot fordítottunk arra, hogy a bírálati lapon szereplő válaszkategóriák meghatározásait és a bírálat módját ugyanúgy értelmezzék. A hallgatói válaszok konkrét példán keresztül értelmeztük a válaszkategóriák jellemzőit. Az értékelést egymástól függetlenül otthon végezték három alkalommal, három különböző céllal. *Először* a kitöltés után (2012), amikor az értékelők által adott jellemzés megegyezését vizsgáltuk. Ebben az esetben az értékelőket egymáshoz viszonyítottuk. *Másodszor* 2013 tavaszán, amikor minden egyes kódoló esetében az értékelés állandóságát ellenőriztük. Az újabb megkeresésre előzetesen nem készítettük fel őket. Ennél a lépésnél a bírálók ítéletét önmagukhoz mértük. *Végül* három évvel később (2016) újra felkértük mindannyiukat, hogy ismételten végezzék el a válaszok jellemzését. Ez alkalommal a második és harmadik értékelést abból a szempontból vetettük össze, hogy a bírálók személyes és szakmai életében történt-e vagy sem változás. Erre a munka megkezdése előtt kérdeztünk rá. A kérdés az volt, hogy a válaszok jellemzése mindkét esetben összefügg-e. Ahogy a korábbi lépésben, itt is a bírálók értékelését önmagukhoz viszonyítottuk. Az időbeli

stabilitás vizsgálatára és a bírálatok egymáshoz való viszonyítására ötletet merítettünk *Kasik* (2010) elméleti munkájából.

A bemérés következő szakaszában a hallgatókat ismételt kitöltésre kértük fel (2016). Az első és második kitöltés eredményeinek összevetéséhez újabb két értékelőt kellett keresnünk, mivel *a korábbiak nem vállalták tovább a feladatot*. Ők a fejlesztés helyszínétől és a hallgatóktól független, humán és reál szakos tanárok voltak, akik később a tréning folyamán is vállalták az értékelést. Kiválasztásukat a korábbi bírálók esetében felsorolt szempontok és személyes életterünk lehetősége szabta meg. A korábbi értékelőkkel közös jellemzőjük a segítő szakmabeli professzió, a hallgatóktól való függetlenség és az egyetem szokásrendjének és a képzési programnak az ismerete. A válaszok jellemzéséhez biztosítottuk számukra a kategóriák meghatározását az erre külön elkészített bírálati lapon, és példákat adtunk a korábbi értékelésből. A válaszok jellemzését közösen végezték. Az egybehangzó véleményük adta ebben az esetben is, és a tréning folyamán is az eredményeket.

A második kitöltés folyamán alkalmaztuk a fő kérdések mellé az egyes dimenziók után a kontrollkérdéseket. Ez azt jelentette, hogy a hallgatók az érzelmi jelzéseket a történet főszereplője szemszögéből és a saját maguk szemszögéből is működtették. Ebben az esetben a két típus válaszainak az értékelését hasonlítottuk össze. A kontrollkérdéseket csak ebben az esetben használtuk.

Végző lépésként belső kontrollvizsgálatot végeztünk. Egyes dimenzióként (érzelmi jelzések küldése, fogadása és megtapasztalása) vizsgáltuk az elemek összefüggését. Ezenkívül a saját tesztünket összehasonlítottuk a már meglévő, affektív tényezőket vizsgáló tesztekkel.

Sajnos több kitöltésre már nem volt lehetőség szervezési problémák, a tantervi hálóból fakadó akadályok és a részvételi hajlandóság hiánya miatt.

Ugyanazon hallgatók a Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőívet először 2012 őszén és 2013 tavaszán töltötték ki egy tanóra keretében. 2012-ben vizsgáltuk a zeneterápiás zenei viszonyulás szaktól való függetlenségét. 2013-ban pedig a zeneterápiás zenei viszonyulás időbeli állapotát néztük meg. Informáltuk őket a kérdőíves vizsgálat céljáról, a kérdőív által vizsgált elemekről és azok meghatározásáról, illetve arról, milyen módon kell a mérőeszközt kitölteni. A zavartalan munkát terembei körülmények megteremtésével és teljes nyugalommal, a csenddel próbáltuk segíteni

minden esetben. Három évvel később (2016) ismételt kitöltésre kértük fel a hallgatókat, hogy újabb összefüggés-vizsgálatokat végezzünk. Ekkor a múltbéli és az aktuális zeneterápiás zenei viszonyulást vetettük össze. Kérdés volt, hogy a zeneterápiás zenei viszonyulás módosult-e az addig eltelt időben a zenével való negatív zenei tapasztalat által. A negatív zenei tapasztalat meglétére vagy hiányára a munka megkezdése előtt kérdeztünk rá az eltelt három évre vonatkozóan.

Végző lépésként belső konzisztenciavizsgálatot végeztünk. Egyes dimenzióként (zenei intenzitás, aktivitás, élmény és a környező hangzásvilág érzékelése) vizsgáltuk az elemek összefüggését. Ezenkívül a saját kérdőívünket összehasonlítottuk a már meglévő, zenei területeket vizsgáló mérőeszközökkel.

7.2. A mérőeszközök próbamérésének eredményei

7.2.1. Az Affektív-szociális kompetencia teszt értékelői közti egyezés mértékének vizsgálati eredményei

Az Affektív-szociális kompetencia teszt próbamérésének első lépésében a bírálók értékelése közti egyezés mértékét mutattuk ki. A 12. táblázat tartalmazza a Krippendorff- α értékeket és a százalékos egyezést minden egyes elemre vonatkozóan.

12. táblázat. Bírálók közti egyezés mértéke (Krippendorff- α , %)

Elemek	Küldés			Fogadás			Megtapasztalás		
	Krippendorff- α	%	95% CI	Krippendorff- α	%	95% CI	Krippendorff- α	%	95% CI
Tudatosság	0,84	89,1	0,80–0,88	0,87	91,5	0,83–0,90	0,91	94,6	0,87–0,95
Azonosítás	0,91	93,7	0,88–0,94	0,89	93,4	0,86–0,93	0,86	91,2	0,81–0,91
Kontextus	0,83	86,4	0,79–0,87	0,91	94,6	0,88–0,95	0,90	93,5	0,85–0,93
Irányítás	0,89	93,1	0,85–0,93	0,85	90,1	0,80–0,89	0,87	92,3	0,83–0,91

A bírálók értékelésének az összehasonlításából kiderül, hogy a hallgatók válaszait legtöbb esetben ugyanazon kategóriába sorolták be (Krippendorff- α =0,83–0,91, %=86,4–94,6). Az eredmények alapján igazolt az értékelők közti egyezés, de különböző mértékben. Ezért vizsgáltuk az egyezési mértékek közti szélsőséges eltéréseket. Kérdés

volt, hogy mely érzelmi tényezők működésbeli megítélését befolyásolja legnagyobb és legkisebb mértékben a viselkedésmegítélést befolyásoló tényezők sora. Ezekre példát veszünk *Saarni* (1999) és *Eisenberg* (2001) munkáiból. Szokások, minták, hiedelmek vagy személyiségen belüli tényezők, mint például énkép, önbecsülés, önértékelés, ami *Halberstadt, Denmah és Dunsmore* (2001a) rendszerében az énfaktorok közé tartozik, melyek az affektív-szociális kompetencia elemeivel kölcsönösen befolyásolják egymást.

Az érzelmi üzenetek küldésének dimenziójában a felénk érkező érzelmi jelzések azonosításánál mutattunk ki a legerősebb, és a kontextusba helyezésüknél pedig a leggyengébb mértékű egyezést. *Az érzelmi üzenetek fogadásának dimenziójában* legerősebb az összefüggés mértéke az érzelmi jelzések kontextusba helyezésénél, és a legcsekélyebb pedig azok irányításának esetében. *Az érzelmi üzenetek meg tapasztalásának dimenziójában* a jelzések azonosításánál mutattuk ki a legkisebb, és azok tudatosságánál pedig a legmagasabb mértékű egyetértést.

A legerősebb és a leggyengébb összefüggést mutató értékek dimenzióként különböző elemhez tartoznak. Tehát más-más hangsúllyal állnak a viselkedésmegítélést meghatározó szempontok az érzelmek kifejezésének, megértésének és szabályozásának értékelése mögött.

A vizsgálat eredményeiből azt a következtetést vontuk le, hogy a bírálók értékelései közt kimutatható az egyezés. A válaszok azonos megítélése valósnak mondható, nem pedig a véletlen eredménye.

7.2.2. Az értékelés időbeli egyezési mértékének vizsgálati eredményei az Affektív-szociális kompetencia teszten egyes értékelőkre lebontva

Az Affektív-szociális kompetencia teszt bemérésének második lépéseként ugyanazon válaszok ismételt kategorizálására kértük fel bírálóinkat, ezzel az értékelés időbeli állandóságát vizsgáltuk. A 13–14. táblázat tartalmazza az értékelés időbeli egyezésének mértékét mutató Cronbach- κ értékeket és a százalékos egyezést.

13. táblázat. Az értékelés időbeli egyezésének mértéke 1–5. bíráló esetében (Cronbach- κ ,%)

Dimenziók	Elemek	1. bíráló		2. bíráló		3. bíráló		4. bíráló		5. bíráló	
		Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%
Küldés	Tudatosság	0,81	86,7	0,79	85,0	0,81	86,7	0,79	85,0	0,79	85,0
	Azonosítás	0,80	85,0	0,79	85,0	0,82	86,7	0,79	85,0	0,79	85,0
	Kontextus	0,76	88,3	0,83	88,3	0,81	86,7	0,83	88,3	0,81	86,7
	Irányítás	0,78	88,3	0,78	85,0	0,80	86,7	0,76	88,3	0,78	85,0
Fogadás	Tudatosság	0,83	86,7	0,78	85,0	0,80	86,7	0,79	86,7	0,78	85,0
	Azonosítás	0,82	88,3	0,78	85,0	0,80	86,7	0,77	85,0	0,80	86,7
	Kontextus	0,80	86,7	0,82	88,3	0,82	88,3	0,80	86,7	0,78	88,3
	Irányítás	0,82	88,3	0,80	86,7	0,80	86,7	0,87	86,0	0,80	86,7
Megtapasztalás	Tudatosság	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7
	Azonosítás	0,80	86,7	0,82	88,3	0,80	86,7	0,78	85,0	0,80	86,7
	Kontextus	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7
	Irányítás	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7

14. táblázat. Az értékelés időbeli egyezésének mértéke 6–9. bíráló esetében (Cronbach- κ ,%)

Dimenziók	Elemek	6. bíráló		7. bíráló		8. bíráló		9. bíráló	
		Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%	Cronbach- κ	%
Küldés	Tudatosság	0,79	85,0	0,81	86,7	0,79	85,0	0,79	85,0
	Azonosítás	0,82	86,7	0,77	83,3	0,79	85,0	0,79	85,0
	Kontextus	0,83	88,3	0,78	85,0	0,79	85,0	0,83	88,3
	Irányítás	0,80	86,7	0,78	85,0	0,78	85,0	0,76	88,3
Fogadás	Tudatosság	0,78	85,0	0,80	86,7	0,80	86,7	0,79	86,7
	Azonosítás	0,78	85,0	0,80	86,7	0,80	86,7	0,77	85,0
	Kontextus	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7
	Irányítás	0,80	86,7	0,81	86,7	0,80	86,7	0,87	86,0
Megtapasztalás	Tudatosság	0,79	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7
	Azonosítás	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,78	85,0
	Kontextus	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7
	Irányítás	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7	0,80	86,7

Az eredmények szerint az egyes értékelők önmagukhoz mérten az első és a második bírálat során hasonló módon jellemezték a hallgatók megoldásait (Cronbach- $\kappa=0,76-0,83, \%=85,0-88,3$). Az értékek közel azonosak, csekély eltérésük (3,3%) még az egyes bírálók esetében is betudható az idő elteltének, az eltérő hatásoknak és a folyamat egyéni jellegének.

Az eredmények alapján a két értékelés közti egyezés mértéke a megfelelő szinten mozog minden bírálónál. Tehát a kapcsolat a két besorolás között nem a véletlen eredménye.

Feltehetően az értékelési folyamatot, a kitöltést különböző mértékben meghatározza az egyén érzelmi állapota (pl. *Kasik*, 2010), aktuális élethelyzete, a jóllét állapota (pl. *Jennings* és *Greenberg*, 2009), melyek idővel módosulhatnak. Legtöbb esetben a kifejező viselkedés megítélésében találtuk a nagyobb eltérést. Viszont a *kapcsolat a két értékelés között ezen elemek esetében is megfelelő mértékű*.

7.2.3. Az Affektív-szociális kompetencia teszt értékelésének összefüggése az értékelők személyes és szakmai életének váltoásaival

Az Affektív-szociális kompetencia teszt bemérésének harmadik lépésében azt vizsgáltuk, hogy a válaszok jellemzése összefügg-e attól függetlenül, akár átéltek, akár nem személyes és szakmai életbeli változást. Az 15–16. táblázat foglalja össze a második és harmadik kategorizálás összefüggés-vizsgálatának eredményeit. A változások típusát, meglétét vagy hiányát a táblázat felső sorai tartalmazzák.

15. táblázat. A múltbéli és aktuális értékelés összevetése a személyes és a szakmai élet változásának függvényében 1–5. bíráló esetében (χ^2 , Cramer-V)

Dimenziók	Elemek	1. Bíráló		2. Bíráló		3. Bíráló		4. Bíráló		5. Bíráló	
		SZE:B SZA:K		SZE:V SZA:-		SZE:GY SZA:-		SZE:KK SZA:T		SZE:ÉK SZA:T	
		χ^2	V	χ^2	V	χ^2	V	χ^2	V	χ^2	V
Küldés	Tudatosság	22,4*	0,83	18,8*	0,80	23,6*	0,84	22,4*	0,83	19,7*	0,81
	Azonosítás	21,1*	0,82	18,9*	0,80	21,7*	0,82	19,8*	0,81	21,4*	0,82
	Kontextus	18,2*	0,79	21,1*	0,82	21,2*	0,82	22,5*	0,83	19,1*	0,81
	Irányítás	18,2*	0,79	18,1*	0,78	17,3*	0,77	18,3*	0,79	18,1*	0,78
Fogadás	Tudatosság	22,2*	0,82	18,1*	0,78	22,5*	0,83	17,2*	0,78	18,2*	0,79
	Azonosítás	19,9*	0,81	19,7*	0,81	18,6*	0,79	17,1*	0,78	21,3*	0,82
	Kontextus	19,9*	0,81	19,7*	0,81	18,6*	0,79	18,4*	0,79	18,6*	0,79
	Irányítás	19,7*	0,81	19,7*	0,81	18,7*	0,79	18,3*	0,79	19,1*	0,81
Megtapasztalás	Tudatosság	18,2*	0,79	19,7*	0,81	21,2*	0,82	17,4*	0,78	18,3*	0,79
	Azonosítás	19,9*	0,81	17,1*	0,77	19,9*	0,81	18,8*	0,80	19,9*	0,80
	Kontextus	18,3*	0,79	18,4*	0,79	18,1*	0,78	19,8*	0,81	18,2*	0,79
	Irányítás	18,3*	0,79	18,4*	0,79	19,9*	0,81	18,1*	0,78	19,9*	0,80

Megjegyzés: SZE:B=személyes életbeli változás:betegség, SZA:K=szakmai életbeli változás:kiegészés, SZE:V=válás, SZA:-=szakmai életbeli változás:nincs, SZE:GY=személyes életbeli változás:gyermekvállalás, SZE:KK=személyes életbeli változás:kapcsolati krízis, SZA:T=szakmai életbeli változás:továbbképzés, SZE:ÉK=személyes életbeli változás:életeseménybeli krízis, *p<0,01

16. táblázat. A múltbéli aktuális értékelés összevetése a személyes és a szakmai élet változásának függvényében 6–9. bíráló esetében (χ^2 , Cramer-V)

Dimenziók	Elemek	6. bíráló		7. bíráló		8. bíráló		9. bíráló	
		SZE:L SZA:M		SZE:L SZA:M		SZE:- SZA:-		SZE:- SZE:-	
		χ^2	V	χ^2	V	χ^2	V	χ^2	V
Küldés	Tudatosság	19,8*	0,80	21,9*	0,82	24,2*	0,83	19,8*	0,80
	Azonosítás	21,8*	0,82	19,2*	0,79	17,2*	0,80	20,3*	0,80
	Kontextus	24,2*	0,83	18,9*	0,78	16,4*	0,79	19,8*	0,81
	Irányítás	20,1*	0,80	17,2*	0,79	19,8*	0,81	18,6*	0,79
Fogadás	Tudatosság	18,0*	0,77	18,5*	0,81	18,8*	0,77	21,3*	0,82
	Azonosítás	18,4*	0,79	19,4*	0,79	19,6*	0,81	17,9*	0,76
	Kontextus	18,4*	0,79	21,2*	0,82	18,4*	0,79	19,9*	0,80
	Irányítás	27,2*	0,84	19,9*	0,81	18,4*	0,79	20,3*	0,81
Megtapasztalás	Tudatosság	18,2*	0,77	19,1*	0,79	17,2*	0,76	18,5*	0,79
	Azonosítás	21,9*	0,81	21,9*	0,82	19,8*	0,80	17,2*	0,80
	Kontextus	19,4*	0,80	18,9*	0,80	21,9*	0,81	17,6*	0,80
	Irányítás	21,2*	0,81	18,9*	0,80	22,5*	0,82	19,2*	0,81

Megjegyzés: SZE:L= személyes életbeli változás:lakóhelyváltás, SZA:M=szakmai életbeli változás:munkahelyváltás, SZE:-=személyes életbeli változás:nincs, SZA:-=szakmai életbeli változás:nincs, *p<0,01

Az eredmények alapján a két ítélet összefügg ($\chi^2=18,2-22,4$, $p<0,01$), amit megerősítenek a magas 0,8 körüli kapcsolaterősséget jelző Cramer-V értékek. Ez azt jelenti, hogy *akár észrevett, akár észrevétlen az aktuális életesemény érzelmi hatása, az nem módosít jelentősen a viselkedés jellemzésén*. Személyes életbeli változások voltak a fizikai betegség, válás, kapcsolati krízis, lakóhelyváltás. Szakmai életbeli változások voltak a kiegészítés, szakmai továbbképzés, professzióváltás, munkahelyváltás.

Számíthattunk arra, hogy a viselkedés jellemzését, valamint a szociális kompetencia működését számos tényező befolyásolhatja. Nemzetközi vizsgálatok alapján ilyen a munkahelyi sikeresség, a mentális jóllét (pl. *Huitt és Dawson*, 2011), pedagógusok esetén a szociális és érzelmi jóllétük („social-emotional well-being”), a tapasztalt osztálylégkör (pl. *Jennings és Greenberg*, 2009), vagy szülői jellemzés esetén a stresszkezelés otthoni mintái (pl. *Briggs-Gowan, Carter, Skuban és McCue Horwitz* 2001).

7.2.4. A hallgatói válaszok időbeli stabilitásának vizsgálata az Affektív-szociális kompetencia teszten

Az Affektív-szociális kompetencia teszt bemérésének következő lépésében a hallgatók válaszainak időbeli (2012–2016) összefüggését vizsgáltuk. Az eredményeket a 17. táblázatban foglaltuk össze. A táblázat tartalmazza a χ^2 -próba értékeit, a Cramer-V és a Cronbach- κ mutatókat.

17. táblázat. A hallgatói válaszok időbeli stabilitása (χ^2 , Cramer-V, Cronbach- κ)

Dimenziók	Elemek	χ^2	p	Cramer-V	Kappa
Küldés	Tudatosság	28,8	0,00	0,88	0,87
	Azonosítás	27,5	0,00	0,86	0,85
	Kontextus	29,1	0,00	0,88	0,88
	Irányítás	29,1	0,00	0,89	0,88
Fogadás	Tudatosság	28,8	0,00	0,88	0,87
	Azonosítás	28,1	0,00	0,87	0,86
	Kontextus	28,5	0,00	0,87	0,87
	Irányítás	28,5	0,00	0,87	0,87
Megtapasztalás	Tudatosság	25,2	0,00	0,82	0,81
	Azonosítás	22,5	0,00	0,78	0,75
	Kontextus	28,1	0,00	0,87	0,86
	Irányítás	28,8	0,00	0,88	0,87

Az eredmények alapján a hallgatói megoldások az idő elteltével is (3 év múltán) hasonló besorolás alá kerültek, kisebb eltérésekkel ($\chi^2=27,59\text{--}29,17$, $p<0,01$, Cronbach- $\kappa=0,75\text{--}0,88$). A bírálók az *érzelemkifejezés helyzethez igazítását és annak megfelelő szabályozását ítélték leginkább hasonlónak az idő elteltével. Legkevésbé esett hasonló bírálat alá az érzelmi jelzések megtapasztalásának azonosítása az idő múlásával. Az idő elteltével várható spontán változás kis mértéke mutatható ki, elemenként eltérő jelleggel.*

Ebben az esetben is számolhattunk azzal, hogy a helyzetek megoldásait számos tényező befolyásolja. Hallgatók esetében ilyen például a csoportlégtör (Jennings és Greenberg, 2009), iskolai sikeresség (pl. Huitt és Dawson, 2011), környezeti befolyás (pl. Beauchamp és Anderson, 2010).

7.2.5. Összefüggés-vizsgálat az Affektív-szociális kompetencia teszt fő és kontrollkérdései között

Az Affektív-szociális kompetencia teszt további beméréseként a fő és kontrollkérdések összefüggését vizsgáltuk. Az eredményeket a 18. táblázatban foglaltuk össze.

18. táblázat. Kontrollkérdésekkel való összefüggés-vizsgálat (χ^2 , Cronbach- κ)

Elemek	Küldés			Fogadás			Megtapasztalás		
	χ^2	p	Cronbach- κ	χ^2	p	Cronbach- κ	χ^2	p	Cronbach- κ
Tudatosság	28,9	0,00	0,90	25,9	0,00	0,87	25,7	0,00	0,87
Azonosítás	27,8	0,00	0,88	27,1	0,00	0,89	27,8	0,00	0,88
Kontextus	27,1	0,00	0,89	27,5	0,00	0,84	25,3	0,00	0,87
Irányítás	25,2	0,00	0,87	25,4	0,00	0,87	27,5	0,00	0,88

Az adatok azt mutatják, hogy kisebb eltérésekkel kimutatható a kérdések közti összefüggés ($\chi^2=22,5-28,9$, $p<0,01$, Cronbach- $\kappa>0,80$). Ez azt jelenti, hogy *a hallgató akár a történet főszereplője nevében, akár saját maga nevében küldi, fogadja és tapasztalja meg az érzelmi jelzéseket, az hasonló értékelés alá esik kisebb eltérésekkel. Legszorosabb összefüggést az érzelemkifejezés tudatosságában mutattunk ki, míg a leggyengébbet az érzelemfelismerés kontextusba helyezésénél.* Az eltérések kis mértéke jelen esetben is a rendszer elemeinek egymáshoz való kapcsolódását igazolja.

7.2.6. Az Affektív-szociális kompetencia teszt belső konzisztenciájának vizsgálata

Az Affektív-szociális kompetencia teszt belső konzisztenciájának vizsgálata során az egyes érzelmi dimenziókon (érzelmi jelzések küldése, fogadása és megtapasztalása) belül vizsgáltuk a válaszok közti összefüggést. A χ^2 -próba értékeit és a kapcsolat erősségét kifejező Cramer-V értékeket a 19. táblázatban foglaltuk össze.

19. táblázat. Belső konzisztencia az érzelmi elemek dimenziójában (χ^2 /Cramer-V)

Dimenziók	Küldés				Fogadás					Megtapasztalás				
	χ^2 /Cramer-V				χ^2 /Cramer-V					χ^2 /Cramer-V				
Elemek	T.	A.	K.	I.	Elemek	T.	A.	K.	I.	Elemek	T.	A.	K.	I.
T.		21,8 0,65	21,6 0,64	24,8 0,75	T.		21,9 0,65	21,6 0,64	24,9 0,75	T.		21,9 0,65	21,9 0,65	25,2 0,76
A.			21,8 0,65	23,2 0,71	A.			21,8 0,64	24,1 0,74	A.			21,7 0,64	24,9 0,75
K.				23,2 0,71	K.				24,1 0,74	K.				24,9 0,75
I.					I.					I.				

Megjegyzés: T.=Tudatosság, A.=Azonosítás, K.=Kontextusba helyezés, I.=Írányítás,*p<0,01

Az eredményekből leolvasható, hogy egyes dimenzióként kimutatható a válaszok közti összefüggés, de különböző kapcsolaterősséggel (χ^2 =21,6–25,2, p<0,01, Cramer-V=0,64–0,76). Legszorosabb a kapcsolat az irányítás, azaz szabályozás elemeivel. Ez azt jelenti, hogy ha valaki például az érzelmi jelzések küldésének szabályozására intellektuális besorolást kapott, az legtöbb esetben maga után vont a többi elemnél is a hasonló ítéletet. Eisenberg (2001) is az affektív-szociális kompetencia központjának a szabályozást nevezi meg, ami annak működését elindítja, fenntartja vagy módosítja. Ezenfelül a szabályozás az esemény intenzitását, a belső érzelmi állapotokat és az érzelmek viselkedésbeli reakciójának az időtartamát is megszabja.

7.2.7. Az Affektív-szociális kompetencia teszt összehasonlítása más mérőeszközökkel

A mérőeszközünk (Affektív-szociális kompetencia teszt) összehasonlítását a már működő hasonló konstruktumot vizsgáló mérőeszközökkel a 20. táblázat tartalmazza.

20. táblázat. Az Affektív-szociális kompetencia teszt összehasonlítása más mérőeszközökkel

	Affektív-szociális kompetencia teszt	Társas viselkedés kérdőív (Clark, 1996)	Emotional Competence Inventory (Boyatzis és Sala, 2004)
Affektív konstruktum leképezése	Érzelmelek: küldése, fogadása és megtapasztalása feltételezett történet főszereplőjének reakcióin keresztül	Frusztrált helyzetben érzelmek kezelése elképzelt reakciókon keresztül	Érzelmelek: felismerése, megértése, szabályozása elképzelt társas helyzeteken keresztül
Szerkezet Válaszlehetőségek	12 nyílt kérdés 4 válaszkategória konvencionális érzelmi intellektuális kreatív	28 zárt kérdés 4 fokú skála: soha: 0 pont, néha: 1 pont gyakran: 2 pont mindig: 3 pont	15 zárt kérdés dichotom skála nem: 0 pont igen: 1 pont
Eredmények	válaszkategóriák százalékos eloszlása	összpontszám	összpontszám

Az Affektív-szociális kompetencia teszt egy feltételezett történet főszereplőjének reakcióin keresztül vizsgálja az érzelmek küldését, fogadását és megtapasztalását. A tizenkét nyílt kérdésre adott válasz négy kategóriatípus (konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív) valamelyikébe kerül. A válaszok százalékos eloszlásában a kreatív irányba történő elmozdulás jelzi a fejlődést. A Társas viselkedés kérdőív (Clark, 1996) az érzelmek kezelését huszonnyolc elképzelt viselkedéses reakción keresztül méri. A reakcióról el kell döntenie a kísérleti alanynak, hogy az mennyire jellemző rá (soha, néha, gyakran, mindig). Az összpontszámok emelkedése jelzi a fejlődést. Az Emotional Competence Inventory (Boyatzis és Sala, 2004) az érzelmek kifejezését, megértését és szabályozását tizenöt elképzelt viselkedéses reakció által vizsgálja. A kísérleti alanynak döntést kell hoznia arról, hogy az jellemző-e rá (1 pont) vagy sem (0 pont). Minél több reakció jellemző az alanyra, azaz minél magasabb az összpontszám, annál nagyobb a fejlődés.

Összefoglalva a próbamérés eredményei alapján az Affektív-szociális kompetencia teszt jóságát az adja, hogy kimutatható volt az érékelők közötti egyezés, az értékelés időbeli stabilitása, az értékelés függetlensége a személyes és szakmai életbeli változástól, a hallgatói válaszadás stabilitása, a spontán fejlődés kis mértéke és az érzelmi elemek összefüggése. Az irodalmi előzmények alapján (pl. Jennings és

Greenberg, 2009; Huitt és Dawson, 2011) ezek a szempontok meghatározóak lehetnek az érzelmi jelzések értékelésére és a fejlődésre nézve. A teszt jósága szerint a próbamérési szempontok jelen vannak ugyan, de nem szignifikáns mértékben. Tehát a teszt alkalmazható a fejlesztő kísérlet során arra, hogy a hallgatók érzelmi jelzéseit (küldését, fogadását és megtapasztalását) és az azokban bekövetkezett változást megbízhatóan értékeljük.

7.2.8. A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív bemérése: a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulásának és a hallgatók szakirányának összefüggése

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív bemérésének első szakaszában a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulásának összefüggését vizsgáltuk a szakirányukkal. Ennek eredményeit a 21–22. táblázatban foglaltuk össze. A táblázat tartalmazza az összefüggést mutató χ^2 -próba értékeit és a kapcsolaterősséget kifejező Cramer-V mutató értékeit.

21. táblázat. A szak (ének-zene, természettudomány) összefüggése a zenei elemekkel a zenei intenzitás, aktivitás és élmény dimenziójában (χ^2 , Cramer-V)

Zenei intenzitás			Zenei aktivitás			Zenei élmény		
Elem	χ^2 /Cramer-V	p	Elem	χ^2 /Cramer-V	p	Elem	χ^2 /Cramer-V	p
Szükségessége	0,04/ 0,27	0,83	Szeretete	1,72/0,16	0,63	Kifejezése	1,08/0,13	0,29
Tudatossága	0,91/0,12	0,33	Szokása	0,70/ 0,25	0,70	Katarzis	0,26/ 0,10	0,60
Választása	0,32/ 0,23	0,57	Adottsága	1,08/ 0,23	0,29	Negatív hatása	0,06/0,15	0,94
Hiányának foka	0,75/0,11	0,68	Módja	0,20/0,15	0,69	Szintjei	1,64/0,16	0,43
Mennyisége	1,75/0,17	0,18	Alkalma	0,76/0,11	0,85			

22. táblázat. A szak (ének-zene, természettudomány) összefüggése a zenei elemekkel a környező hangzásvilág és a korábbi tréningtapasztalatok dimenziójában (χ^2 , Cramer-V)

A környező hangzásvilág érzékelése			Korábbi tréningtapasztalatok		
Elem	χ^2 /Cramer-V	p	Elem	χ^2 /Cramer-V	p
Észlelése	0,07/ 0,25	0,93	Megléte	n.s.	
Szeretete	0,20/ 0,28	0,65	Hatása	n.s.	
Zavarása	0,63/0,19	0,42			
Közömbössége	2,31/0,20	0,12			

A zeneterápiás zenei viszonyulás és a szak között ugyan szignifikáns összefüggést nem mutattunk ki, a kapcsolat erőssége azonban elemenként eltérő ($\chi^2=0,45-2,31$, $p>0,05$, Cramer-V=0,10–0,28). A *zenei intenzitás*ban a zenének a szükségessége és a tudatos választása mutat erősebb kapcsolatot a szakkal. A *zenei aktivitás*ban a zenélési szokás és tudás között van erősebb kapcsolat a szakkal. A zenei élmény tekintetében a *katarzis* jelenti a leggyengébb kapcsolatot a szakkal. A *környező hangzásvilág* érzékelésénél, annak észlelése és szeretete adja az erősebb kapcsolatot a szakkal. A jellemzők fellelhetők Kodály (1974) munkájában, miszerint a zenének ezen elemei születés előttől alakíthatóak, és bárki számára adottak. *Korábbi tréningtapasztalattal* pedig *nem rendelkeztek* a hallgatók.

7.2.9. A hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulásának időbeli vizsgálata

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív bemérésének második szakasza a zeneterápiás zenei viszonyulás időbeli vizsgálata. A 23–24. táblázat foglalja össze a zeneterápiás zenei viszonyulás időbeli vizsgálatának eredményeit. A táblázat tartalmazza a két értékelés egyezésének mértékét jelző Cronbach- κ értéket, az összefüggést százalékos formában és a χ^2 -próba értékeit.

23. táblázat. Az időbeli egyezés mértéke a zenei intenzitás, az aktivitás és a zenei élmény dimenziójában (Cronbach- κ , χ^2 , %)

Zenei intenzitás				Zenei aktivitás				Zenei élmény			
Elem	κ	χ^2	%	Elem	κ	χ^2	%	Elem	κ	χ^2	%
Szükségessége	0,87	19,1*	90,0	Szeretete	0,88	20,9*	90,7	Kifejezése	0,90	29,4*	94,3
Tudatossága	0,91	21,6*	92,3	Szokása	0,86	18,9*	90,0	Katarzis	0,91	28,0*	92,7
Választása	0,89	23,1*	90,1	Adottsága	0,89	19,4*	92,7	Negatív hatása	0,93	27,9*	93,0
Hiányának foka	0,91	21,8*	91,0	Módja	0,89	21,7*	91,8	Szintjei	1,00	n.s.	100
Mennyisége	0,88	20,1*	90,7	Alkalma	0,86		90,0				

Megjegyzés: * $p < 0,01$, n.s.=nem szignifikáns

24. táblázat. Az időbeli egyezés mértéke a környező hangzásvilág és a korábbi tréningtapasztalatok dimenziójában (Cronbach- κ , χ^2 , %)

A környező hangzásvilág érzékelése				Korábbi tréningtapasztalatok			
Elem	κ	χ^2	%	Elem	κ	χ^2	%
Észlelése	1,00	n.s.	100	Megléte	1,00	n.s.	100
Szeretete	1,00	n.s.	100	Hatása	1,00	n.s.	100
Zavarása	1,00	n.s.	100				
Közömbössége	1,00	n.s.	100				

Megjegyzés: * $p < 0,01$, n.s.=nem szignifikáns

A megszabott idő alatt (1 év) a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulásában szignifikáns változást ugyan nem mutattunk ki, azonban a két értékelésben helyenként a kapcsolaterősség eltérése tapasztalható ($Kappa = 0,87-1,00$, % = 90,0–100). Mi az, ami legkevésbé változott? A *zenei intenzitás* dimenziójában a zeneválasztás tudatossága és a zene hiányának foka változott legkevésbé az idő elteltével. A *zenei aktivitás* dimenziójában az adottság személyes megítélése és a zenélés módja változott legkevésbé. A *zenei élmény* átélésének szintje az, ami nem változott az eltelt idő alatt. A *környező hangzásvilág érzékelésében* nem tapasztaltunk változást az idő elteltével. Buzasi (2006) és Lorz (1984) alapján a zeneterápia nem egyenlő a kikapcsolódással, ismeretterjesztéssel, zenetanulással. Ezért a zeneterápiában megjelenő zenei viszonyulás az idő elteltével ebben a formában változtatható. *A hallgatók pedig az idő elteltével nem vettek részt zeneterápiás foglalkozáson.*

7.2.10. A hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulásának összefüggése a hallgatók negatív zenei tapasztalatával

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív bemérésének következő lépésében a zeneterápiás zenei viszony összefüggését vizsgáltuk észlelet, tartós és meghatározó negatív zenei tapasztalattal. A negatív tapasztalat meglétét vagy hiányát a táblázat felső sorai tartalmazzák. A 25–26. táblázatban foglaltuk össze az eredményeket.

25. táblázat. A múltbeli és aktuális zeneterápiás zenei viszonyulás összefüggése a negatív zenei tapasztalat függvényében a zenei aktivitás, intenzitás dimenzióiban (χ^2 , Cramer-V)

		NZT-			NZT+		
Dimenziók	Elem	χ^2	Cramer-V	p	χ^2	Cramer-V	p
Zenei intenzitás	Szükségessége	12,5	0,79	0,00	19,48	0,89	0,00
	Tudatossága	14,7	0,85	0,00	15,00	0,86	0,00
	Választása	12,5	0,79	0,00	14,62	0,85	0,00
	Hiányának foka	28,8	0,85	0,00	21,81	0,87	0,00
	Mennyisége	15,5	0,88	0,00	12,11	0,65	0,00
Zenei aktivitás	Szeretete	35,3	0,85	0,00	23,98	0,73	0,00
	Szokása	27,8	0,85	0,00	28,32	0,85	0,00
	Adottsága	n.s.	1,00		n.s.	1,00	
	Módja	n.s.	1,00	0,00	21,5	1,00	0,00
	Alkalma	23,4	0,85	0,00	29,9	0,93	0,00

Megjegyzés: NZT –=negatív zenei tapasztalat hiánya, NZT+=negatív zenei tapasztalat megléte, n.s.=nem szignifikáns

26. táblázat. A múltbeli és aktuális zeneterápiás zenei viszonyulás összefüggése a negatív zenei tapasztalat függvényében a zenei élmény, a környező hangzásvilág és a korábbi tréningtapasztalatok dimenzióiban (χ^2 , Cramer-V)

NZT-					NZT+		
Dimenziók	Elem	χ^2	Cramer-V	p	χ^2	Cramer-V	p
Zenei élmény	Kifejezése	n.s.	1,00		n.s.	1,00	
	Katarzis	12,59	0,79	0,00	14,4	0,69	0,00
	Szintjei	n.s.	1,00		n.s.	1,00	
Környező hangzásvilág	Észlelése	n.s.	1,00		n.s.	1,00	
	Szeretete	n.s.	1,00		n.s.	1,00	
	Zavarása	n.s.	1,00		n.s.	1,00	
	Közömbössége	n.s.	1,00		n.s.	1,00	
Korábbi tréningtapasztalatok	Megléte	n.s.	1,00		n.s.	1,00	
	Hatása	n.s.	1,00		n.s.	1,00	

Megjegyzés: NZT –=negatív zenei tapasztalat hiánya, NZT+=negatív zenei tapasztalat megléte, n.s.=nem szignifikáns

Az eredmények szerint a hallgatók akár úgy nyilatkoztak, hogy átéltek meghatározó negatív zenei élményt, akár nem, a három évvel későbbi vizsgálat nem mutatott ki szignifikáns különbséget a korábbi zeneterápiás zenei viszonyulásukhoz képest. Szignifikáns különbség hiányában kisebb mértékű eltérések azonban tapasztalhatóak egyes elemenként (Cramer-V=0,69–1,00). *Leginkább a zenével való foglalkozás mennyiségét, szeretetét és a katarzist módosította a negatív zenei tapasztalás.* Mivel a zenepedagógiában és átlag műélvezésben nyert zenei tapasztalatok eltérnek a zeneterápiában szerezhetőktől (Buzasi, 2006; Lorz, 1984), meghatározó változást nem vártunk a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulásában, zeneterápiás tapasztalatok hiányában.

7.2.11. A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív belső konzisztenciájának vizsgálata

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív belső konzisztenciájának vizsgálata során zenei dimenzióként (intenzitás, aktivitás, élmény, a környező hangzásvilág érzékelése) vizsgáltuk az elemek közti összefüggést. A 27–28. táblázat tartalmazza az összefüggést mutató χ^2 -próba értékeit és a kapcsolaterősséget kifejező Cramer-V mutató értékeit.

27. Belső konzisztencia a zenei dimenziók (zenei intenzitás, aktivitás) mentén (χ^2 /Cramer-V)

Dimenzió	Zenei intenzitás					Dimenzió	Zenei aktivitás				
	χ^2 /Cramer-V						χ^2 /Cramer-V				
Elem	SZ.	T.	V.	H.	ME.	Elem	SZE.	SZO.	TUD.	MÓD.	A.
SZ.		20,5 0,71	19,3 0,70	20,1 0,71	19,6 0,70	SZE.		20,4 0,71	20,9 0,72	19,4 0,70	19,8 0,71
T.			18,3 0,67	18,5 0,67	18,3 0,67	SZO.			18,8 0,67	18,1 0,66	18,7 0,67
V.				18,1 0,67	18,1 0,67	TUD.				18,6 0,67	18,9 0,67
H.					18,6 0,68	MÓD					18,6 0,67
ME.						A.					

Megjegyzés: SZ.=Szükségesség, T.=Tudatosság, V.=Választás, H.=Hiány foka, M.=Mennyiség, SZE.=Szeretet, SZO.=Szokás, TUD.=Tudás, M.=Mód, A.=Alkalom; * $p < 0,01$

28. Belső konzisztencia a zenei dimenziók (zenei élmény, a környező hangzásvilág észlelése) mentén (χ^2 /Cramer-V)

Dimenzió	Zenei élmény					Dimenzió	A környező hangzásvilág érzékelése				
	χ^2 /Cramer-V						χ^2 /Cramer-V				
Elem	KI.	KA.	N.	SZI.		Elem	É.	SZE.	Z.	K.	
KI.		20,3 0,71	20,1 0,71	20,8 0,72		É.		20,9 0,72	20,1 0,71	20,3 0,71	
KA.			18,1 0,68	18,4 0,68		SZE.			18,1 0,68	18,8 0,66	
N.				18,7 0,66		Z.				18,7 0,66	
SZI.						K.					

Megjegyzés: KI.=Kifejezés, KA.=Katarzis, N.=Negatív hatás, SZI.=Sztípe, É.=Észlelés, SZE.=Szeretet, Z.=Zavarás, K.=Közömbösség; * $p < 0,01$

Az eredmények azt mutatják, hogy dimenzióként kimutatható az elemek közötti összefüggés, de eltérő mértékben ($\chi^2=18,1-20,9$, $p < 0,01$, Cramer-V=0,66–0,72). Melyek voltak a meghatározó zenei tényezők? A zenei intenzitást leginkább a zene szükségessége határozza meg. Alátámasztja ezt, hogy a zeneterápiás improvizáció egyszerre intenzív, spontán módon képzett, rögtönzött és leleményes játék. Egy bárki számára véghezvihető folyamat, amelynek eredménye hang, hangzás. E tekintetben nincs különbség zenész és nem zenész közt (Bruscia, 1987). Az improvizáció a fiziológiai reakciók bővítésével fokozza a zenének a szükségességét (Wigram, 2004). A zenei aktivitást a zenélés szeretete mozgatja leginkább. Nem véletlen, mert a hangszerek egyre bővülő próbálgatása vezet el a különböző hangzások létrehozásának szeretetéhez (Buzasi, 2003). A zenei élményt leginkább a zene kifejezőereje határozza meg. Vas

(2005) megközelítésében is az élmény a külső és a belső valóság összecsengésében jön létre. A *környező hangzásvilág tudatos kezelésében* az észlelés a legfontosabb. A receptív zeneterápiában a tudatos odafigyelés hat a figyelem, a koncentráció növekedésére, ami elvezet a hangzások finom szortírozásához és az ízlésformáláshoz (Grocke és Wigram, 2007).

7.2.12. A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív összehasonlítása más mérőeszközökkel

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív és más, szintén zenei konstruktumot mérő eszközök jellemzőit a 29. táblázatban foglaltuk össze.

29. táblázat. A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív összehasonlítása más mérőeszközökkel

	Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív	Zenei felvételi lap (Losonczy, 1969)	Hevner-„Oregon” zenei ízlés teszt (Hevner, 1934), Kyme-féle esztétikai ítélet teszt (1954), Schoen-féle zenei ízlés és megértés teszt (1925)
Zenei konstruktum leképezése	Zenei intenzitás, aktivitás, élmény, a környező hangzásvilág érzékelése, korábbi tréningtapasztalatok	Zenehallgatási szokások, a zene szükségességének intenzitása, a környező hangzásvilág észlelése, zenei élmény, zenei aktivitás, zenei kísérlet előkészítése	Meghallgatott (barokk, klasszikus, romantikus) zenedarabokra vonatkozó esztétikai ítélet, összehasonlításuk, improvizáció hangszeren
Szerkezet Válaszlehetőségek	20 zárt kérdés a zenéhez való viszonyról: válaszkategóriák, skálák	24 nyílt és zárt kérdés a zenei szokásokról: válaszkategóriák, skálák	zenedarabok részleteinek meghallgatása, egy előre megadott dallamra hangszeren improvizáció
Eredmények	válaszok százalékos eloszlása	összpontszám	összpontszám

A *Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív* húsz zárt kérdéssel keresztül tárja fel a zeneterápiás zenei viszonyt. A kísérleti alanyoknak a válaszlehetőségek (kategóriák, skálák) közül kell a rájuk legjellemzőbbet kiválasztaniuk. A válaszok százalékos eloszlásában történő elmozdulás jelzi a fejlődést. A *Zenei felvételi lap* (Losonczy, 1969) huszonnégy nyílt és zárt kérdéssel (skálák, kategóriák) vizsgálja a zenei szokásokat. A

válaszok értékelésére pontozási rendszer található, s az összpontszám emelkedése mutatja a fejlődést. A *Hevner-„Oregon” zenei ízlés teszt* (Hevner, 1934), a *Kyme-féle esztétikai ítélet teszt* (Kyme, 1954) és a *Schoen-féle zenei ízlés és megértés teszt* (Schoen, 1925) abból áll, hogy a vizsgálatvezető különböző stílusú (barokk, klasszikus, romantikus) zenedarabok részleteit játssza le a kísérleti alanynak. A hallottakról esztétikai ítéletet kell hozni. Ezenkívül egyazon mű különböző előadó játékában hangzik fel, amit a kísérleti alanynak össze kell hasonlítania előre meghatározott szempontok szerint. Majd egy hangszerezen lejátszott dallamtöredéket kell kiegészítenie a kísérleti alanynak hangszeres improvizációval. A vizsgálatvezető előre kialakított kritériumok alapján pontoz. Az összpontszám emelkedése jelzi a fejlődést.

Összefoglalva a Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív jóságát az adta, hogy a zeneterápiás zenei viszonyulás független a hallgatók szakirányától, időben nem módosul zeneterápiás tapasztalatok hiányában, független az észlelt, tudatosult és tartós negatív zenei tapasztalattól. Ezen felül kimutatható dimenzióként a zenei tényezők közötti összefüggés. A felsorolt szempontok a zenetanulásban és az átlag műélvezésben jelen vannak, viszont a zeneterápiában nem meghatározóak. A kérdőív jósága szerint szignifikánsan a fenti szempontok nem módosítják a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulását. Tehát a kérdőív alkalmazható a fejlesztő kísérlet során arra, hogy a hallgatók értékeljék a zenei élmény, aktivitás, intenzitás és a környező hangzások kezelésének rájuk legjellemzőbb megnyilvánulásait függetlenül a zenei professziótól.

8. A FEJLESZTŐ KÍSÉRLET EREDMÉNYEI

8.1. Az érzelmi tényezők fejlődésére vonatkozó eredmények

A következőkben ismertetjük az érzelmi tényezők fejlődési eredményeit. A fejlődés vizsgálatára az Affektív-szociális kompetencia tesztet alkalmaztuk. A teszt *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a) mintájára egy elképzelt történet lépésein keresztül méri az érzelmi jelzések küldésének, fogadásának és megtapasztalásának megoldásait. A hallgatónak a főszereplő (István) helyében a könyvtár ajtajában állva kell kifejeznie szándékát. Csoporttársaitól (Annától, Mikitől, Lacitól) szeretne segítséget kérni ETR-rel kapcsolatos feladatához. Ahhoz, hogy István sikeresen tudja kifejezni szándékát, megfelelően értelmezze és kezelje Anna, Miki és Laci reakcióját, a következők szükségesek. A cél (ETR-es feladat) érvényességének megállapítása (Meg tudom-e kérdezni csoporttársaimtól könyvtári körülmények között?), a kontextushoz (könyvtárhoz) illő általános viselkedésbeli szabályok számbavétele, Anna, Miki és Laci aktuális állapotának, illetve az István által ismert jellemvonásaiknak a figyelembevétele. A hallgatók megoldásait egy humán és egy reál szakos pedagógus értékelte. Majd döntés hoztak a négy választípusba kerülésről (konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív). A vizsgálat során a kísérlet előtti és a kísérlet utáni válaszok eloszlásában történt változásokat figyeltük meg. A két értékelés egyezésének mértékét a Krippendorff- α együtthatóval mutattuk ki. A hallgatók érzelmi tényezőinek fejlődését a nonverbális jelkészletük gazdagodása mutatta. Erre a kreatív jegyekkel gazdagított válaszok növekedése utal. Ezt a változást hallgatónként önmagukhoz mérten figyeltük meg mind a zenész és reál kísérleti csoportokban, mind pedig a zenész és a reál kontrollcsoportokban. A 30–31. táblázat tartalmazza a tréning előtti és a tréning utáni válaszok eloszlását.

30. táblázat. Az érzelmi válaszok megoszlása százalékértékekben kifejezve/fő, tréning előtt és után zenész rész minta esetén (% , fő, Krippendorff- α)

D.	Kísérleti 24fő					Kontroll 37fő				
	EL.	KO.-	É.±	I.±	KR.+	EL.	KO.-	É.±	I.±	KR.+
KÜ.	T. $\alpha=0,24$	E.33,3/8 U.16,7/4	29,2/7 25,0/6	25,0/6 25,0/6	12,5/3 33,3/8	T. $\alpha=0,89$	33,3/12 29,2/11	29,2/11 29,2/11	25,0/9 25,0/9	12,5/5 16,7/6
	A. $\alpha=0,14$	E.37,5/9 U.16,7/4	29,2/7 16,7/4	16,7/4 29,2/7	16,7/4 37,5/9	A. $\alpha=0,92$	37,5/14 37,5/14	29,2/11 27,3/10	16,7/6 16,7/6	16,7/6 18,2/7
	K. $\alpha=0,24$	E.33,3/8 U.16,7/4	25,0/6 20,8/5	25,0/6 25,0/6	16,7/4 37,5/9	K. $\alpha=0,96$	33,3/12 33,3/12	25,0/9 25,0/9	25,0/9 20,8/8	16,7/6 18,7/7
	I. $\alpha=0,06$	E.41,7/10 U.12,5/3	29,2/7 16,7/4	16,7/4 29,2/7	12,5/3 41,7/10	I. $\alpha=0,84$	41,7/15 37,5/14	29,2/11 29,2/11	16,7/6 12,5/5	12,5/5 18,2/7
F.	T. $\alpha=0,04$	E.37,5/9 U.12,5/3	29,2/7 20,8/5	25,0/6 29,2/7	8,3/2 37,5/9	T. $\alpha=0,81$	37,5/14 36,4/13	29,2/11 27,3/10	25/9 25/9	8,3/3 12,5/5
	A. $\alpha=0,17$	E.41,7/10 U.8,3/2	33,3/8 16,7/4	16,7/4 33,3/8	8,3/2 41,7/10	A. $\alpha=0,84$	41,7/15 37,5/14	33,3/12 29,2/11	16,7/6 18,2/7	8,3/3 16,7/4
	K. $\alpha=0,13$	E.33,3/8 U.12,5/3	29,2/7 25,0/6	25,0/6 29,2/7	12,5/3 33,3/8	K. $\alpha=0,92$	33,3/12 33,3/12	29,2/11 27,3/10	25,0/9 25,0/9	12,5/5 16,7/6
	I. $\alpha=0,14$	E.41,7/10 U.16,7/4	29,2/7 16,7/4	12,5/3 29,2/7	16,7/4 37,5/9	I. $\alpha=0,81$	41,7/15 37,5/14	29,2/11 27,3/10	12,5/5 12,5/5	16,7/6 20,8/8
M.	T. $\alpha=0,05$	E.37,5/9 U.12,5/3	33,3/8 16,7/4	16,7/4 33,3/8	12,5/3 37,5/9	T. $\alpha=0,96$	37,5/14 37,5/14	33,3/12 33,3/12	16,7/6 12,5/5	12,5/5 16,7/6
	A. $\alpha=0,09$	E.37,5/9 U.12,5/3	33,3/8 20,8/5	12,5/3 25/6	16,7/4 41,7/10	A. $\alpha=0,84$	37,5/14 37,5/14	33,3/12 27,3/10	12,5/5 12,5/5	16,7/6 20,8/8
	K. $\alpha=0,04$	E.37,5/9 U.12,5/3	29,2/7 20,8/5	20,8/5 29,2/7	12,5/3 37,5/9	K. $\alpha=0,78$	37,5/14 33,3/12	29,2/11 29,2/11	20,8/8 20,8/8	12,5/5 18,2/7
	I. $\alpha=0,15$	E.41,7/10 U.16,7/4	29,2/7 12,5/3	12,5/3 25/6	16,7/4 45,8/11	I. $\alpha=0,77$	41,7/15 36,4/13	29,2/11 29,2/11	12,5/5 12,5/5	16,7/6 20,8/8

Megjegyzés: D.=dimenziók, EL.=elemek, KÜ.=küldés, F.=fogadás, M.=megtapasztalás, T.=tudatosság, A.=azonosítás, K.=kontextusba helyezés, I.=irányítás, Ko.=konvencionális, É.=érzelmi, I.=intellektuális, KR.=kreatív, E.= előtte, U.=utána, +=emelkedés, -=csökkenés

31. táblázat. Az érzelmi válaszok megoszlása százalékértékekben kifejezve/fő, tréning előtt és után reál rész minta esetén (% , fő, Krippendorff- α)

D.	EL.	Kísérleti 22fő					EL.	Kontroll 37fő				
		KO.-	É.±	I.±	KR.+			KO.-	É.±	I.±	KR.+	
KÜ.	T. $\alpha=0,23$	E.31,8/7 U.13,6/3	22,7/5 22,7/5	31,8/7 27,3/6	13,6/3 36,4/8		T. $\alpha=0,77$	31,8/12 27,3/10	22,7/8 22,7/8	31,8/12 31,8/12	13,6/5 18,2/7	
	A. $\alpha=0,03$	E.36,4/8 U.9,1/2	22,7/5 22,7/5	31,8/7 31,8/7	9,1/2 36,4/8		A. $\alpha=0,65$	36,4/13 27,3/2	22,7/8 22,7/8	31,8/12 31,8/12	9,1/3 16,7/6	
	K. $\alpha=0,24$	E.31,8/7 U.13,6/3	18,2/4 18,2/4	36,4/8 31,8/7	13,6/3 36,4/8		K. $\alpha=0,96$	31,8/12 27,3/10	18,2/7 18,2/7	36,4/13 36,4/13	13,6/5 18,2/7	
	I. $\alpha=0,06$	E.40,9/9 U.12,5/3	18,2/4 16,7/4	22,7/5 29,2/7	18,2/4 41,7/10		I. $\alpha=0,77$	40,9/15 36,4/13	18,2/7 18,2/7	22,7/8 22,7/8	18,2/7 25/9	
F.	T. $\alpha=0,29$	E.31,8/7 U.13,6/3	22,7/5 22,7/7	31,8/7 31,8/8	13,6/3 31,8/7		T. $\alpha=0,77$	31,8/12 27,3/10	22,7/8 22,7/7	31,8/12 31,8/12	13,6/5 18,2/7	
	A. $\alpha=0,01$	E.36,4/8 U.9,1/2	18,2/4 18,2/4	36,4/8 31,8/7	9,1/2 40,9/9		A. $\alpha=0,65$	36,4/13 28,7/10	18,2/7 18,2/7	36,4/13 36,4/13	9,1/3 16,7/6	
	K. $\alpha=0,01$	E.36,4/8 U.12,5/3	22,7/5 25/6	31,8/7 29,2/7	9,1/2 33,3/8		K. $\alpha=0,88$	36,4/13 36,4/7	22,7/8 18,2/7	31,8/12 29,2/11	9,1/3 12,5/5	
	I. $\alpha=0,08$	E.45,5/10 U.13,6/3	18,2/4 18,2/4	22,7/5 22,7/5	13,6/3 45,5/10		I. $\alpha=0,77$	45,5/17 40,9/15	18,2/7 18,2/7	22,7/8 22,7/8	13,6/5 18,2/7	
M.	T. $\alpha=0,09$	E.36,4/8 U.13,6/3	18,2/4 18,2/4	31,8/7 27,3/6	13,6/3 40,9/9		T. $\alpha=0,66$	36,4/13 27,3/10	18,2/7 18,2/7	31,8/12 31,8/12	13,6/5 22,7/8	
	A. $\alpha=0,07$	E.40,9/9 U.13,6/3	22,7/5 22,7/5	22,7/5 22,7/5	13,6/3 40,9/9		A. $\alpha=0,88$	40,9/15 30,5/14	22,7/8 22,7/8	22,7/8 22,7/8	13,6/5 16,7/6	
	K. $\alpha=0,02$	E.40,9/9 U.9,1/2	22,7/5 22,7/5	27,3/6 27,3/6	9,1/2 40,9/9		K. $\alpha=0,84$	40,9/15 29,2/11	22,7/8 22,7/8	27,3/10 27,3/10	9,1/3 18,2/7	
	I. $\alpha=0,09$	E.40,9/9 U.13,6/3	22,7/5 18,2/4	18,2/4 22,7/5	18,2/4 45,5/10		I. $\alpha=0,77$	40,9/15 36,4/13	22,7/8 22,7/8	18,2/7 18,2/7	18,2/7 25/9	

Megjegyzés: D.=dimenziók, EL.=elemek, KÜ.=küldés, F.=fogadás, M.=megtapasztalás, T.=tudatosság, A.=azonosítás, K.=kontextusba helyezés, I.=irányítás Ko.=konvencionális, É.=érzelmi, I.=intellektuális, KR.=kreatív, E.=előtte, U.=utána, +=emelkedés, -=csökkenés

A következőkben a teszt tizenkét lépésén keresztül mutatjuk be a konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív típusú válaszok eloszlásában történt változást. Előbb kiemeljük, hogy a *legnagyobb mértékű változást* az érzelmi jelzések szabályozásánál tapasztaltuk. Ezt *csak a kísérleti csoportok esetében szemléltetjük* (5–6. ábra) az áttekinthetőség kedvéért, *mivel a kontrollcsoportoknál nem látványos a változás*. Az egyes érzelmi tényezőkre vonatkozó értelmezést a *teszt történetének folyamatában* mutatjuk be az *ábrázolás után*.

5. ábra

Válaszok eloszlása kísérlet előtt és után a zenész kísérleti csoportnál az érzelmi jelzések megtapasztalásának szabályozásánál

6. ábra

Válaszok eloszlása kísérlet előtt és után a reál kísérleti csoportnál az érzelmi jelzések megtapasztalásának szabályozásánál

A következőkben végigelemezzük az érzelmi jelzések küldésében, fogadásában és megtapasztalásában történt változásokat a teszt történetének folyamatában. A válaszkategóriáknak megfelelően ismertetjük a válaszok változásait mind a zenész, mind pedig a reál kísérleti és kontrollcsoportokban. A válaszkategóriák jellemzőit csak

az első esetben mutatjuk be. A végén értékeljük, hogy a változások mit jelentenek a hallgatók érzelmi jelzésének kezelésére nézve.

Az első négy időpillanat az érzelmi jelzések *küldésének dimenziójára vonatkozik.*

1. „István látja, hogy három csoporttársa a könyvtárban ül egy számítógép előtt, a képernyőn az ETR felülete látható. Ő is szeretne csatlakozni hozzájuk, hiszen azzal kapcsolatban számos kérdése van. István megáll az ajtóban, látja, hogy a többiek beszélgetnek egymással, és mindannyian a monitort nézik.”

Az érzelmi jelzések *küldésének tudatosságában* István felismeri, hogy ki kell fejeznie szándékát, és ehhez jelet kell küldenie. Megállapítja szándékának érvényességét: a könyvtári lehetőségek és a csoporttársak alkalmasak-e, hogy elérjem célomat, segítséget kapjak az ETR-es feladathoz (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a). *Kérdés: Szerinted, milyen lépéssel kellene nyitni Istvánnak, hogy közelebb kerüljön hozzájuk?*

A válaszkategóriáknak megfelelően ismertetjük a válaszok változásait mind a zenész, mind pedig a reál kísérleti és kontrollcsoportokban. A válaszkategóriák jellemzőit csak az első esetben mutatjuk be.

A *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldások (adekvát ismeretek birtokában működtetett, célirányos, motiváló, alkotó megoldások) mind a két kísérleti csoportnál 5–5 résztvevő esetében (20,8%), a zenész kontrollcsoportnál 1 résztvevőnél (2,7%) és a reál kontrollcsoportnál pedig 2 résztvevőnél (5,4%) emelkedtek. Az *intellektuális* (kifejezetten szellemi, megfelelően konstruktív, megokolt, elemző, mérlegelő) megoldások egyik csoport esetében sem változtak. Az *érzelmi* (érzelemtől túlfűtött felinduló gesztus, melynek mozgatórugója hol akarati, hol indulati) megoldások a zenész kísérleti és kontrollcsoportnál 1 résztvevő esetében csökkentek (2,7%) és a reál kísérleti és kontrollcsoportoknál pedig nem változtak. Végül a *konvencionális* (társadalmi gyakorlatnak megfelelő, tipikus, szabálykövető, általános, nem egyénieskedő) megoldások a zenész kísérleti csoportnál 4 résztvevőnél (16,7%), a reál kísérleti csoportnál 6 résztvevőnél (27,3%) csökkentek. Míg a zenész kontrollcsoportnál nem változtak, addig a reál kontrollcsoportnál 3 résztvevő esetében (8,1%) csökkentek a konvencionális megoldások.

2. „István figyel, hogy mit csinálnak. Elhatározza, hogy szándékának megfelelően felhívja magára figyelmüket.”

Az érzelmi jelzések *küldésének azonosításában* István eldönti, hogy milyen jelet küldjön, hogy sikeres legyen csatlakozási szándéka, és ne utasítsák el (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a). *Kérdés: Szerinted, mi lehetne István legfontosabb eszköze a többiek figyelmének felkeltésére?*

A *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldások a zenész és a reál kísérleti csoportokban 5 résztvevő esetében (20,8%) emelkedtek. Az *intellektuális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 1 résztvevőnél (2,7%) emelkedtek, a reál kísérleti csoportnál nem változtak. A kontrollcsoportoknál nem változott a számuk. Az *érzelmi* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 3 résztvevőnél (12,5%) csökkentek, a többi csoportnál pedig nem tapasztaltunk változást. A *konvencionális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 5 résztvevőnél (20,8%), a reál kísérleti csoportnál pedig 6 résztvevőnél (27,3%) csökkentek. A reál kontrollcsoport esetében 3 résztvevőnél (8,1%) csökkentek, a zenész kontrollcsoportnál nem történt változás a konvencionális megoldások tekintetében.

3. „István egyre izgatottabb, látja, hogy ők a számára kérdéses felületnél tartanak. Láthatóan tudatosan csinálják a lépéssorokat. Tapasztalta már, hogy Anna legtöbbször barátságos, viszont Mikihez nehezebb közel kerülni. Laci ma levert, náthás.”

Az érzelmi jelzések *küldésének kontextusba helyezésénél* István számba veszi, hogy mikor lehet sikeres a csatlakozási szándéka. Mit illik tenni a könyvtárban, és milyen tapasztalatai vannak a többiek viselkedését illetően, valamint, hogy általában a túláradó, buzgó szándékkifejezés negatív válaszra találhat. Sikeres lehet csatlakozási szándéka, ha mérsékli a kifejezés hevesességét, és figyelembe veszi, hogy mit tud Annáról, Mikiről és Laciról. (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a). *Kérdés: Szerinted milyen további szempontjai lehetnek Istvánnak ahhoz, hogy sikeresen tudjon csatlakozni a többiekhez?*

A *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldások a zenész és a reál kísérleti csoportokban 5–5 résztvevőnél (20,8%) emelkedtek. Az *intellektuális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál és a reál kontrollcsoportnál nem változtak. A zenész kontrollcsoportnál és a reál kísérleti csoportoknál 1–1 résztvevő esetében (2,7%) csökkent a számuk. Az *érzelmi* megoldások csak a zenész kísérleti csoportnál változtak, ott 1 résztvevőnél csökkentek (2,7%). A *konvencionális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál és a reál kísérleti csoportnál egyaránt 4 fővel csökkentek (16,7%). A reál kontrollcsoport

esetében 2 résztvevőnél (5,4%) csökkentek, a zenész kontrollcsoportnál nem történt változás a konvencionális megoldások tekintetében.

4. „István végül a többiek tudtára adja, hogy ő is közéjük szeretne kerülni; bár azt még nem sejtí, milyen lesz a fogadtatás.”

Az érzelmi jelzések *küldésének irányítása* során István elküldi a jelet, világosan és tömören. Ahhoz, hogy a jelzéseket irányítani tudja, azaz ne legyenek tévesek, magabiztosan kell kommunikálnia szándékát, ismétlődés és félreértés nélkül (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a). *Kérdés: Szerinted milyen módon jelezhetne István a többieknek, hogy sikeres legyen szándékának kifejezése?*

A *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldások a zenész kísérleti csoportban 7 résztvevő esetében (29,2%) és a reál kísérleti csoportban pedig 5 résztvevő esetében (22,7%) emelkedtek. Az *intellektuális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 3 résztvevőnél (12,5%) emelkedtek. A zenész kontrollcsoportnál viszont 1 résztvevőnél (2,7%) csökkent a számuk. A reál kísérleti és kontrollcsoportnál nem történt változás. Az *érzelmi* megoldások csak a zenész kísérleti csoportnál változtak, ott 3 résztvevőnél csökkentek (12,5%). A *konvencionális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 7 résztvevőnél (29,2%) és a zenész kontrollcsoportnál pedig 1 résztvevő esetében (2,7%) csökkentek. A reál kísérleti csoport esetében 5 résztvevőnél (12,5%) csökkentek, a reál kontrollcsoportnál pedig 2 résztvevő esetében (5,4%) csökkentek a konvencionális megoldások.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a) szerint az érzelmi *jelzések küldése* az interakciós partner elfogadásán múlik. Ez az, ami kialakítja, működteti vagy megszakítja a kapcsolatot. A *küldéshez a helyzet érzelmi tartalmának a jelentését kell ismerni*. Tehát Istvánnak ahhoz, hogy sikeresen tudjon csatlakozni, és nyitottan fogadják a többiek, elfogadóan kell közelítenie feléjük. Legmagasabb szinten akkor tudja megtenni, hogyha a szándékkifejezése kreatív jegyeket hordoz, azaz önálló, alkotó és célirányos. Ez egyezik Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001b) és Booker és Dunsmore (2016) megközelítésével, miszerint a *hatékony érzelemkifejezés* céljaink, belső világunk tisztázását és a szituáció feletti kontrollt segíti elő, mert magát a szituáció kimenetelét és az érzelmi tapasztalatot tudjuk vele módosítani. Saarni (2001) hozzáteszi, hogy céljaink a kontextussal együtt működnek, azaz tudnunk kell, hogy szándékunk az adott kontextusban adaptív-e vagy sem. A fenti jellemzők a kísérleti

csoportokban nagyobb számban jelentek meg a kontrollcsoportokhoz képest a hallgatók tréning utáni helyzetmegoldásaiban.

A következő négy időpillanat az érzelmi jelzések *fogadásának dimenziójára* vonatkozik.

5. „István ezután várja, hogy mi történik, miközben a többiek észlelik, és így vagy úgy nyugtázzák, hogy ott áll, és velük szeretne tartani.”

Az érzelmi jelzések *fogadásának tudatosságában* István megfigyeli, ki válaszol szívélyesen, és ki tartózkodóan. *Kérdés: Szerinted mit kell tennie először Istvánnak a többiek reagálásakor?*

A *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldások a zenész kísérleti csoportban 7 résztvevőnél (29,2%) és a reál kísérleti csoportban 4 résztvevő esetében (18,2%) emelkedtek. Az *intellektuális* megoldások csak a zenész kísérleti csoportnál emelkedtek, ott 1 résztvevőnél (2,7%). Az *érzelmi* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 2 résztvevőnél csökkentek (5,4%) és a reál kontrollcsoportnál pedig 1 résztvevő esetében (2,7) csökkentek. A *konvencionális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 6 résztvevőnél (25,0%) és a zenész kontrollcsoportnál pedig 1 résztvevő esetében (2,7%) csökkentek. A reál kísérleti csoport esetében 4 résztvevőnél (18,2%) csökkentek, a reál kontrollcsoportnál pedig 2 résztvevő esetében (5,4%) csökkentek.

6. „Miután a többiek észrevették őt, világosan érzi, hogy nem volt közömbös a jelzése, ki-ki a maga módján reagált.”

Az érzelmi jelzések *fogadásának azonosítása* során István megkülönbözteti a válaszok érzelmi értékét. Világos jelzések: boldog üdvözlés, megvető visszautasítás; kevert jelzések: óvatos üdvözlés (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a). *Kérdés: Szerinted mit kéne számításba vennie Istvánnak a pontos helyzetértékeléshez?*

A *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldások a zenész kísérleti csoportban 8 résztvevőnél (33,3%) és a reál kísérleti csoportban 7 résztvevő esetében (31,8%) emelkedtek. Az *intellektuális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 4 résztvevőnél (16,7%) és a zenész kontrollcsoportnál 1 résztvevő esetében (2,7%) emelkedtek. A reál kísérleti csoportnál 1 résztvevő esetében (2,7%) csökkentek, a reál kontrollcsoportnál pedig nem történt változás. Az *érzelmi* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 4 résztvevőnél (16,7%) emelkedtek, a zenész kontrollcsoportnál pedig 1 résztvevő esetében (2,7%) emelkedtek. A reál kísérleti és kontrollcsoportnál nem történt változás

az érzelmi megoldások tekintetében. A *konvencionális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 8 résztvevőnél (33,3%), a zenész kontrollcsoportnál pedig 1 résztvevő esetében (2,7%) csökkentek. A reál kísérleti csoportnál 6 résztvevőnél (27,3%) csökkentek, a reál kontrollcsoportnál pedig 3 résztvevő esetében (8,1%) csökkentek.

7. *A könyvtárban biztonsági őr áll az ajtóban. A gépeknél némán dolgoznak az emberek. Laci rosszallóan felpillant Istvánra, Anna és Miki pedig csendben ül és dolgozik. Általában, mikor Laci beteg, nehezen közelíthető meg. Anna hallgatása legtöbbször beleegyezés, Miki viszont mindig egyértelműen kifejezi, hogy mit akar.*

Az érzelmi jelzések fogadásának *kontextus*ba helyezésénél István a jelzések értelmezésekor figyelembe veszi, hogy mi az, amit megengedhet magának a könyvtárban, és általában hogyan fogadják őt a többiek. Anna általában kedves, Miki egyértelműen fejezi ki szándékát, és Laci ma beteg (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a*). Kérdés: *Hogyan értelmezheti István a jelzéseket, melyeket a többiek küldenek felé?*

A *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldások a zenész kísérleti csoportban 5 résztvevőnél (20,8%) és a reál kísérleti csoportban 6 résztvevő esetében (27,3%) emelkedtek. A zenész kontrollcsoportban 1 résztvevőnél (2,7%), a reál kontrollcsoportban pedig 2 résztvevőnél (5,4%) emelkedtek. Az *intellektuális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 1 résztvevőnél (2,7%) és a reál kontrollcsoportnál 1 résztvevő esetében (2,7%) emelkedtek. A többi csoportnál nem történt változás az intellektuális megoldások esetében. Az *érzelmi* megoldások a zenész kísérleti és kontrollcsoportnál 1 résztvevőnél (2,7%) csökkentek, és a reál kontrollcsoportnál szintén 1 résztvevő esetében (2,7%) csökkentek. A reál kísérleti csoportban nem történt változás az érzelmi megoldások tekintetében. A *konvencionális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 5 résztvevő esetében (20,8%), a reál kontrollcsoportnál pedig 6 résztvevőnél (16,7%) csökkentek. A kontrollcsoportokban nem történt változás a konvencionális megoldások tekintetében.

8. *„Majd Miki István szemébe néz, és határozott mozdulattal int felé. Anna továbbra is a monitort nézi, miközben elmosolyodik. Laci rámosolyog; leejti a zsebkendőjét, és ezért félreüti a billentyűt, amikor utánakap. Erre dühösen mordul egyet.”*

Az érzelmi jelzések *fogadásának irányításában* István megérti: (1) a világos és tömör jelzéseket (Miki kézmozdulatát), jól kezeli (2) az irreleváns jelzést (Laci mordulását), tudomásul veszi (3) a valós, de nem hasznos jelzést (Anna mosolygását) (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a*). *Kérdés: Szerinted Istvánnak mely gesztusokat kellene figyelembe vennie?*

A *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldások a zenész kísérleti csoportban 5 résztvevőnél (20,8%) és a reál kísérleti csoportban 7 résztvevő esetében (31,8%) emelkedtek. A zenész kontrollcsoportban 2 résztvevő esetében (5,4%), a reál kontrollcsoportban pedig 2 résztvevőnél (5,4%) emelkedtek a kreatív jegyeket hordozó megoldások. Az *intellektuális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 3 résztvevő esetében (12,5%) emelkedtek, a zenész kontrollcsoportnál pedig 1 résztvevőnél (2,7%) csökkentek. A többi csoportnál nem történt változás az intellektuális megoldások esetében. Az *érzelmi* megoldások a zenész kísérleti és kontrollcsoportnál 1 résztvevőnél (2,7%) emelkedtek, a zenész kontrollcsoportnál pedig 1 résztvevő esetében (2,7%) csökkentek. A reál kísérleti és kontrollcsoportban nem történt változás az érzelmi megoldások tekintetében. A *konvencionális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 6 résztvevő esetében (25,0%), a reál kísérleti csoportnál pedig 7 résztvevőnél (31,8%) csökkentek. A zenész kontrollcsoportban 1 résztvevőnél (2,7%) csökkentek, a reál kontrollcsoportban pedig 2 résztvevő esetében (5,4%) csökkentek a konvencionális megoldások.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a) szerint az *érzelmi jelzések fogadása* viselkedésünk hatékonyságáról ad visszajelzést. Informál a másik fél rólam tett benyomásáról, amivel segíti a viselkedésem módosítását. István akkor tudja leghatékonyabban értelmezni a többiek felé küldött jelzését, ha a valós és téves jeleket kreatív, azaz egyéni, alkotó módon tudja értékelni. Ezt a kísérleti csoportokban résztvevő hallgatók tréning utáni helyzetmegoldásaiban találtuk meg nagyobb számban, szemben a kontrollcsoportok résztvevőinek helyzetmegoldásaival.

Az utolsó négy időpillanat az *érzelmi jelzések megtapasztalására* vonatkozik.

9. „Istvánban több minden kavarog, ahogy figyeli a többiek reakcióját arra vonatkozóan, hogy csatlakozni szeretne hozzájuk.”

Az érzelmi jelzések *megtapasztalásának tudatosságában* István elismeri, hogy érzelmeket él át, és hogy ezek mit jelentenek ebben a helyzetben (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a*). *Kérdés: Szerinted mit élhet át István ebben a helyzetben?*

A *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldások a zenész kísérleti csoportban 6 résztvevőnél (25,0%) és a reál kísérleti csoportban szintén 6 résztvevő esetében (27,3%) emelkedtek. A zenész kontrollcsoportban 1 résztvevőnél (2,7%), a reál kontrollcsoportban pedig 3 résztvevőnél (8,1%) emelkedtek a kreatív jegyeket hordozó megoldások. Az *intellektuális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 4 résztvevő esetében (16,7%) emelkedtek, a zenész kontrollcsoportnál pedig 1 résztvevőnél (2,7%) csökkentek. A reál kísérleti csoportnál 2 résztvevő esetében (5,4%) csökkentek az intellektuális megoldások, és a reál kontrollcsoportban pedig nem történt változás. Az *érzelmi* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 4 résztvevő esetében (16,7%) csökkentek. A többi csoportnál nem történt változás az érzelmi megoldások tekintetében. A *konvencionális* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 6 résztvevő esetében (25,0%), a reál kísérleti csoportnál pedig 5 résztvevőnél (22,7%) csökkentek. A reál kontrollcsoportban pedig 3 résztvevő esetén (8,1%) csökkentek a konvencionális megoldások. A zenész kontrollcsoportban nem történt változás a konvencionális megoldások tekintetében.

10. „Ahogyan István ott áll az ajtóban, és a helyzet különböző megoldásain töpreng, egyre izgatottabbá válik.”

Az érzelmi jelzések *megtapasztalásának azonosítása* során István választhat különböző alternatívákat a megközelítésre, inkább, mint szorongjon (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a*). *Kérdés: Szerinted mi az, ami segíthet Istvánnak ennél a pontnál, hogy szándékának megfelelően léphessen?*

A *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldások a zenész kísérleti csoportban 6 résztvevőnél (25,0%) és a reál kísérleti csoportban szintén 6 résztvevőnél (27,3%) emelkedtek. A zenész kontrollcsoportban 2 résztvevőnél (5,4%), a reál kontrollcsoportban pedig 1 résztvevő esetében (2,7%) emelkedtek a kreatív jegyeket hordozó megoldások. Az *intellektuális* megoldások csak a zenész kísérleti csoportnál emelkedtek, ott 4 résztvevő esetében (16,7%). Az *érzelmi* megoldások a zenész kísérleti csoportnál 3 résztvevőnél (12,5%) csökkentek, a zenész kontrollcsoportnál pedig 2 résztvevő esetében (5,4%) csökkentek. A *konvencionális* megoldások a zenész kísérleti

csoportnál 6 résztvevő esetében (25, 0%), a reál kísérleti csoportnál szintén 6 résztvevő esetében (27,3%) csökkentek. A reál kontrollcsoportban pedig 1 résztvevőnél (2,7%) csökkentek a konvencionális megoldások, a zenész kontrollcsoportban nem történt változás a konvencionális megoldások tekintetében.

11. „Tovább elemzi általánosságban az ilyen helyzeteket és az ő korábbi gesztusát. A számbavétel során eszébe jut a reggel jól sikerült prezentációja és az, hogy a várakozástól általában ideges lesz.”

Az érzelmi jelzések megtapasztalásának kontextusba helyezésénél István aggódhat, hogy visszautasítják, de derűs is maradhat, mert így kedvezőbb a fogadtatása. Általában kedvesen viselkednek az emberek, ha kedvező fogadtatást szeretnének. Tudatában lehet, hogy ideges annak ellenére, hogy nem mutatja ki. Ha lejátssza fejében, hogy általában mi történik akkor, ha valaki túl erőszakosan közelít az emberek felé, változtathat buzgósága erején. Korábbi pozitív tapasztalataira visszagondolva csökkentheti szorongását. Ezenkívül ráébredhet arra, ha valaki várakozik, még idegesebb lesz, ezért jobb, ha nekiindul, bár ideges (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a). Kérdés: Szerinted hogyan gondolkozhat István a jelzésekről?

A kreatív jegyekkel gazdagított megoldások a zenész kísérleti csoportban 6 résztvevőnél (25,0%), a reál kísérleti csoportban 7 résztvevő esetén (31,8%) emelkedtek. A zenész kontrollcsoportban 7 résztvevőnél (18,2%), a reál kontrollcsoportban pedig 4 résztvevő esetében (12,5%) emelkedtek a kreatív jegyeket hordozó megoldások. Az intellektuális megoldások csak a zenész kísérleti csoportnál emelkedtek, ott 2 résztvevő esetében (8,3%). Az érzelmi megoldások szintén csak a zenész kísérleti csoportnál mutattak elmozdulást, ott 2 résztvevő esetében (8,3%) csökkentek. A konvencionális megoldások a zenész kísérleti csoportnál 6 résztvevőnél (25,0%), a reál kísérleti csoportnál 7 résztvevő esetében (31,8%) csökkentek. A reál kontrollcsoportban pedig 4 résztvevőnél (12,5%) csökkentek a konvencionális megoldások, a zenész kontrollcsoportban pedig 2 résztvevő esetében (5,4%) csökkentek a konvencionális megoldások.

12. „István eddig értelmezte és általánosította az eseményeket; a többiek jelzéseit és azok rá gyakorolt hatását. Visszagondolt pozitív tapasztalatára, és saját magában is felfedezett egy fontos tulajdonságot. Végül számba veszi, hogy még milyen jelzést

adhatott volna, miközben figyeli Laci, aki hangosan fújja az orrát. Végül pedig átgondolja az ETR-rel kapcsolatos kérdéseit, és végre választ kaphat rájuk”.

Az érzelmi jelzések megtapasztalásának irányításában István: (1) Tisztázni tudja kevert érzelmeit, ha a célját látja maga előtt. (2) Téves érzelmeit akkor tudja irányítani, ha korábbi pozitív élményeit előhívja. (3) Valós és hasznos érzelmeit akkor irányíthatja, ha a kifejezés hevesességéből csökkent. (4) Releváns, de nem hasznos érzéseit akkor kezelheti, ha felismeri, hogy természetes ebben a helyzetben az aggódása. (5) Irreleváns érzelmeinek irányításához figyelmen kívül hagyhatja Laci nátháját (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001a*). Kérdés: Szerinted Istvánnak mire kellene figyelnie helyzetének elemzése során?

A kreatív jegyekkel gazdagított megoldások a zenész kísérleti csoportban 7 résztvevőnél (29,2%), a reál kísérleti csoportban 6 résztvevő esetében (31,8%) emelkedtek. A zenész kontrollcsoportban 2 résztvevő esetében (5,4%), a reál kontrollcsoportban szintén 2 résztvevőnél (5,4%) emelkedtek a kreatív jegyeket hordozó megoldások. Az intellektuális megoldások a zenész kísérleti csoportnál 3 résztvevő esetén (12,5%), a reál kísérleti csoportnál pedig 1 résztvevőnél (4,2%) emelkedtek. A kontrollcsoportokban nem történt változás az intellektuális megoldások tekintetében. Az érzelmi megoldások a zenész kísérleti csoportnál 2 résztvevőnél (8,3%), a reál kísérleti csoportnál pedig 1 résztvevő esetében (4,1%) csökkentek. A kontrollcsoportokban az érzelmi megoldások tekintetében nem történt elmozdulás. A konvencionális megoldások a zenész kísérleti csoportnál 6 résztvevőnél (25%), a reál kísérleti csoportnál is 6 résztvevőnél (27,3%) csökkentek. A reál kontrollcsoportban pedig 2 résztvevőnél (5,4%) csökkentek, és a zenész kontrollcsoportban szintén 2 résztvevő esetén (5,4%) csökkentek a konvencionális megoldások.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a) szerint az érzelmi jelzések szabályozása a kapcsolat fenntartásáért, intenzitásáért felel. Segíti, hogy hitelesen és pontosan tudjuk fogadni és küldeni az érzelmi jelzéseket. Ehhez fel kell mérnünk a másik fél érzelmi állapotát, és meg kell különböztetnünk a sajátunktól. Ennek eredménye, hogy fenntartjuk vagy megszakítjuk a saját érzelmi állapotunkat. István akkor a leghatékonyabb saját érzelmi állapotának kezelésében, ha kreatívan tudja értelmezni azt, hogy a többiek milyen állapotban vannak, figyelembe véve, hogy milyen jellemvonásokat ismer róluk. Ez megegyezik Halberstadt, Denham és Dunsmore

(2001b) azon megközelítésével, hogy az *érzelmekek szabályozása* segíti azt, hogy szelektáljuk azokat az érzéseket, amelyek nem céljaink elérését szolgálják. Azaz a szabályozás a szituáció értékelő aspektusa. Ahogy a másik fél érzelmi jelzéseire figyelünk, azok jelentését egyre mélyebben megértjük, az segíti, hogy saját belső világunkat el tudjuk különíteni a másiktól. Ezt megfelelő légkör és az erre alkalmas szituáció megválasztásával segíthetjük elő. Ez az, amit a kísérleti csoportok résztvevői nagyobb számban valósítottak meg helyzetmegoldásaikkal a kontrollcsoportok résztvevőinek megoldásaival szemben a tréning után.

Összességében a tréninggel a hallgatók nonverbális jelkészletét gazdagítottuk helyzetgyakorlatok segítségével. Ennek eredményeként a válaszok megoszlásában történt változást a tréning után megvizsgálva a következő tendencia látszik. Azok a helyzetmegoldások emelkedtek leginkább, amelyek kreatív elemekkel bővültek, és azok csökkentek legnagyobb mértékben, amelyek konvencionális elemeket hordoztak. Ez azt jelentette, hogy a kísérleti csoportokban a hallgatók nagyobb számban oldották meg az érzelmi jelzések küldését, fogadását és megtapasztalását önálló, célirányos, motiváló és alkotó módon, amely természetesnek tűnik, létrejött mégis váratlan. (Ezek a kreatív jegyeket hordozó megoldások jellemzői). Ezzel párhuzamban a kísérleti csoportokban nagyobb számban csökkentek azok a helyzetmegoldások, amelyek a társadalmi gyakorlatnak megfelelőek, tipikusak, szabálykövetőek, általánosak. (Ezek a konvencionális jegyeket hordozó megoldások jellemzői). A *kísérleti csoportokban* (zenész csoport 24 fő és reál csoport 22 fő) a *kreatív jegyeket hordozó megoldások emelkedése 20,8–36,4% között mozog*, míg a *kontrollcsoportokban* (zenész csoport 37 fő és reál csoport 37 fő) *ez az arány 4,1–12,5% közötti*. A *konvencionális megoldások csökkenése 16,7–31,8% között mozog a kísérleti csoportokban, míg a kontrollcsoportokban 2,7–13,6% közötti a csökkenésük*. Az *érzelmi és intellektuális* (indulattól túlfűtött és elemző, alkotó) *jegyeket hordozó megoldások* váltakozó emelkedési és csökkenési tendenciát mutatnak. *4,1–12,5% között mozog az emelkedésük és csökkenésük*. Ez a zenész kísérleti csoportnál jelentkezik leginkább. De ehhez a tendenciához, ahogy *Gilboa, Bodner és Amir (2006)* is rámutatnak vizsgálatukban, nem köthető egy zenész szakmai felkészültsége.

Tehát szándékunknak megfelelően a két szélső választípusban legkifejezettebb az elmozdulás. A kreatív jegyeket hordozó megoldások száma megnőtt, a konvencionális

jegyeket hordozó megoldások száma pedig csökkent. A két középső megoldástípus (érzelmi, intellektuális) kisebb mozgást mutat. Elvárásunk szerint *a fejlesztést kapó csoportokban a kreatív jegyek felé történő elmozdulás meghaladja a fejlesztést nem kapó kontrollcsoportok spontán fejlődési értékeit. Ezt megerősítik a kísérlet előtti és a kísérlet utáni válaszok összefüggésének mértékét jelző Krippendorff- α értékek.* Míg a kontrollcsoportokban szinte tökéletes egyezést mutattunk ki a kísérlet előtti és a kísérlet utáni válaszok között (Krippendorff- $\alpha=0,77-0,96$), addig a kísérleti csoportok értékei szerint alacsony a válaszok közötti egyezés. (Krippendorff- $\alpha=0,4-0,28$). Ez azt jelentette, hogy a kísérleti csoportok tréning előtti és tréning utáni helyzetmegoldásaiban nagymértékű változás történt, míg ez a tendencia nem mondható el a kontrollcsoportok megoldásaira. A válaszok százalékos megoszlásában bekövetkezett változás pedig mutatta a kreatív jegyeket hordozó megoldások irányába történő elmozdulást.

Összefoglalva eredményeink az elemek elvárt, egységes elmozdulását mutatták az érzelmi jelzések küldésének, fogadásának és megtapasztalásának dimenzióin keresztül. Ez alátámasztja Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a) és Eisenberg (2001) feltevését, miszerint az elemek dinamikus kölcsönhatásban vannak. Azaz egyik elem működtetése és begyakorlása húzza maga után a következő elem magasabb szintű működését. *A legkimutathatóbb eredmény, a szabályozás dimenziójában történő legmagasabb mozgás* alátámasztja Eisenberg (2001) elemzését, hogy ez az, ami a küldés, fogadás folyamatát beindítja, fenntartja és irányítja. Fraser és mtsai (2005) azt emelik ki, hogy az érzelemszabályozás egyéni, alternatív módja előre meghatározott válaszmintákat, viselkedéssorokat hívhat elő, amikor a másik féltől kapott információkat kezeljük. Vagyis az affektív-szociális kompetencia kommunikációs aspektusában a folyamatorientáció a lényeges (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001b).

Kiegészítésként, ha egymáshoz hasonlítjuk és nem önmagukhoz a csoportok résztvevőinek értékeit, azt tapasztaljuk, hogy nem meghatározó és lényegi a különbség a válaszok eloszlásában bekövetkező változásban a tréning után. Sem akkor, ha a két kísérleti csoportot vetjük össze, sem akkor, ha a két kontrollcsoportot. Gyakorlatilag elemenként végigvizsgálva közel azonos szinten mozog a kreatív jegyekkel gazdagított megoldások számának növekedése és a konvencionális jegyekkel gazdagított

megoldások számának csökkenése. Az érzelmi és intellektuális jegyekkel gazdagított megoldások váltakozó, hol emelkedő, hol csökkenő tendenciát mutatnak. A különbség csak egy-két résztvevő esetében mutatható ki. Ez igazolja azt a zeneterápiás megközelítést, miszerint a zeneterápiás eszközök, módszerek felhasználása és a hatása nem kötött zenei professzióhoz (Missura, 2005).

8.2. A zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülésének eredményei

A következőkben ismertetjük a zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülésének eredményeit. A zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülésének vizsgálatára a Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőívet készítettük el. Ez a zenei intenzitás, aktivitás, élmény és a környező hangzásvilág érzékelése (Losonczy, 1969) mentén méri a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyát. A hallgatóknak előre kialakított válaszlehetőségek közül, válaszkategóriákon és skálákon keresztül kell értékelniük a viszonyukat, és ennek eredményeképpen megjelölniük a rájuk legjellemzőbb megnyilvánulását a zenei intenzitásnak, aktivitásnak, élménynek és a környező hangzásvilág érzékelésének. Ehhez dolgoztuk ki a zenei elemeknek a zeneterápiás jelentését, amit az adatfelvétel során ismertettünk a hallgatókkal. Így nyert megkülönböztetést a zeneterápiás zenei viszony a zenetanulás vagy az átlag műélvezésben tapasztalható zenei viszonytól. A válaszokat kódlapon (4. melléklet) gyűjtöttük ki, mely áttekinthetővé tette az adatokat, és tartalmazza a zenei tényezők zeneterápiás meghatározásait.

Vizsgálatunkban a tréning előtti és utáni válaszok százalékos eloszlásában történt elmozdulást figyeltük meg. A válaszok egyezésének mértékét a Krippendorff- α együtthatóval fejeztük ki. A fejlődést az elmélyült válaszok irányába történő elmozdulás jelezte. Ez azt jelentette, hogy a hallgatók a zenének nagyobb arányban érzik szükségességét, mennyiségét, hiányát. Tudatosan kezelik hangi adottságaikat, és zenei élményeiknek személyes jelentést tudnak adni azokat feldolgozva. A 32. táblázat tartalmazza a zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülésének százalékos értékeit/fő, és a Krippendorff- α értékeket.

32. táblázat. A zeneterápiás zenei viszony mélyülése (%/fő, Krippendorff- α)

Dimenzió	Elem	Zenész kísérleti (24fő)		Zenész kontroll (37fő)		Reál kísérleti (22fő)		Reál kontroll (37fő)	
		zeneterápiás zenei viszony mélyülése %/fő	α Krippendorff	zeneterápiás zenei viszony mélyülése %/fő	α Krippendorff	zeneterápiás zenei viszony mélyülése %/fő	α Krippendorff	zeneterápiás zenei viszony mélyülése %/fő	α Krippendorff
zenei intenzitás	szükségesség	16,7/4	0,36	2,7/1	0,94	22,7/5	0,27	-	1,00
	tudatosság	16,7/4	0,36	2,7/1	0,94	18,2/4	0,36	2,7/1	0,94
	választás	20,8/5	0,29	2,7/1	0,94	18,2/4	0,36	-	1,00
	hiány foka	16,7/4	0,36	-	1,00	9,1/2	0,39	-	1,00
	menyiség	20,8/5	0,29	2,7/1	0,94	22,7/5	0,27	2,7/1	0,94
zenei aktivitás	szeretet	16,7/4	0,35	-	1,00	9,1/2	0,39	5,4/2	0,91
	szokás	8,3/2	0,35	-	1,00	22,7/5	0,27	-	1,00
	tudás	8,3/2	0,33	-	1,00	18,2/4	0,36	2,7/1	0,94
	mód	8,3/2	0,33	2,7/1	0,94	9,1/2	0,39	-	1,00
	alkalom	12,5/3	0,35	-	1,00	18,2/4	0,36	-	1,00
zenei élmény	kifejezés	16,7/4	0,36	2,7/1	0,94	13,6/3	0,33	-	1,00
	negatív élmény	16,7/4	0,36	-	1,00	18,2/4	0,36	-	1,00
	katarzis	25,0/ 6	0,23	-	1,00	25,0/5	0,27	-	1,00
	szintek	8,3/2	0,33	-	1,00	9,1/2	0,39	-	1,00
környező hangzás-világ	észlelés	20,8/8	0,17	2,7/1	0,94	18,2/4	0,36	-	1,00
	szeretet	16,7/4	0,36	-	1,00	18,2/4	0,36	-	1,00
	zavarás	12,5/3	0,35	-	1,00	13,6/3	0,33	-	1,00
	közömbösség	70,8/17	0,09	-	1,00	45,5/10	0,13	-	1,00

A következőkben végigelemezzük a zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülését az egyes zenei elemek mentén. De előtte ábrázoljuk a leglátványosabb mélyülést az *áttekinthetőség kedvéért csak a kísérleti csoportokban, és csak a legkiemelkedőbb változások esetén* (7–14. ábra), mivel csak a kísérleti csoportokban látványos a változás. Azt a következő elemeknél tapasztaltuk: zenei intenzitás szükségessége, választása, mennyisége, a környező hangzások érzékelése, közömbössége, és az átélt katartikus zenei élmény. Az ezekre vonatkozó értelmezést az adott zenei tényezőnél mutatjuk be az ábrázolás után, az egyes zenei elemek elemzésének egymáshoz kapcsolódó folyamatában.

7. ábra
Zenei intenzitás választása kísérlet előtt és után zenész kísérleti csoportnál

8. ábra
Zenei intenzitás mennyisége kísérlet előtt és után zenész kísérleti csoportnál

9. ábra

A környező hangzásvilág észlelése kísérlet előtt és után zenész kísérleti csoportnál

10. ábra

Zenei élmény katartikus hatása kísérlet előtt és után zenész kísérleti csoportnál

11. ábra
Zenei intenzitás szükségessége kísérlet előtt és után reál kísérleti csoportnál

12. ábra
Zenei intenzitás mennyisége kísérlet előtt és után reál kísérleti csoportnál

13. ábra
Zenei élmény katartikus hatása kísérlet előtt és után reál kísérleti csoportnál

14. ábra
A környező hangzásvilág közömbössége kísérlet előtt és után reál kísérleti csoportnál

Az egyes dimenziók elemein végighaladva a következőket tapasztaltuk. A válaszlehetőségeknek és a *zenei elemek zeneterápiás jelentésének* megfelelően elemezzük végig a zenei aktivitás, intenzitás, élmény és a környező hangzásvilág dimenzióiban történt mélyülést. Mind a négy csoportban: zenei kísérleti és kontroll-, reál kísérleti és kontrollcsoportban önmagukhoz mérten és nem egymáshoz viszonyítva vizsgáltuk a válaszokban történt változást.

Az első öt kérdés a *zenei intenzitásra* vonatkozik, annak szükségességére, tudatosságára, választására, hiányának fokára és mennyiségére.

1. *A zenei szükségesség esetében: „Szükségét érzed-e, hogy naponta hallgass zenét, és része legyen a zene az életednek?” Igen/Nem.* A zenei kísérleti csoportban 4 résztvevőnél (16,7%), a reál kísérleti csoportnál 5 résztvevő (22,7%) esetében tapasztaltunk változást. Míg a zenész kontrollcsoportban 1 résztvevőnél (2,7%) tapasztaltunk, addig a reál kontrollcsoportban nem tapasztaltunk változást. Azaz a kísérleti csoportokban a tréninget követően nagyobb igény jelentkezett *rendszeres zenehallgatásra, hangzásokra és hanghatásokra való figyelemre.* A tényező kulcsa, hogy semmilyen időterminus, műfajbeli, stílusbeli preferencia, hallgatási mód, megkötés nem szerepel. A kategória teljesen mentesült a tanulásbeli, professzióbeli kötelező, szakmai jellegtől vagy pedig az esztétikai, zenei ismereteket bővítő átlag műélvezéstől. Csakis egy kedvbeli indíttatásra, személyes szokásra voltunk kíváncsiak, mert a zeneterápiás irányultságú fejlesztés gyakorlata kizárólag erre fókuszál, feloldva a résztvevőket a meghatározó, behatároló jellegtől. Azt tartja szem előtt, hogy szabadon felkínálja a kellemesség és feltöltődés élményén túl a feldolgozás, értelmezés lehetőségét, ami a zene keltette élmények személyes jelentésére vonatkozó aktív feldolgozást jelenti (Grocke és Wigram, 2007). A zenetanulás, átlag műélvezés során az élmények katalizátora a zeneszerző mondanivalója, és az előadó interpretációja hangszereken vagy audiovizuális eszközökön keresztül. Wagner (2006) alapján viszont a receptív (zenehallgatásra épülő) zeneterápiában az élmények katalizátora az előzővel szemben a terapeuta szándéka, a fejlesztés célja. Ezt elsajátítja a résztvevő, és a terápián kívül önállóan is képes a zene keltette élmények mentális, személyes élettörténetbeli jelentésének feldolgozására. Ezt nevezi Bonny (2010) képzelet vezérelte technikának (Guided Imagery Method).

2. *A zenei tudatosság esetében: „Zenehallgatásod véletlenszerű vagy tudatos?” Véletlenszerű/Tudatos.* A zenész és reál kísérleti csoportokban egyaránt 4 résztvevő esetében (16,7%) tapasztaltunk változást. A kontrollcsoportokban 1 résztvevőnél (2,7%) mutattunk ki változást. Tehát a kísérleti csoportokban nagyobb a *tudatos* zenehallgatók aránya. Jelen esetben nincs időtartamra, módra, formára, stílusbeli, műfajbeli preferenciára megkötés. Egy kedvenc vagy hangulatnak megfelelő zene szándékos megkeresésére gondoltunk, amire a zeneterápiás irányultságú fejlesztés széles repertoárt ad, mert eszközrendszerének (hangszerpark, testhangok, animális hangok, audiovizuális eszközök) korlátlan megszólaltatása lehetséges. Ez a professziótól független, váratlan

hatás motiválást ad a zenével való tudatos foglalkozásra a feltöltődés élményén keresztül, az aktuális hangulatnak és a helyzetnek megfelelően (Bruscia, 1987; Buzasi, 2006).

3. *A zenei választás tekintetében: "Hangulatod függvénye vagy napi szokásod hogy kapcsolatban legyél a zenével?" Hangulattól függ/Napi szokás.* A zenei kísérleti csoportban 5 résztvevőnél (20,8%), a reál kísérleti csoportban pedig 4 résztvevő (18,2%) esetében tapasztaltunk változást a napi szokás irányába. A kontrollcsoportok közül csak a zenész csoportban tapasztaltunk 1 résztvevő (2,7%) esetében változást. Tehát a kísérleti csoportokban a zenélés *napi szokása* nagyobb. Ebben az esetben nem a zenetanulásból vagy koncertlátogatásból fakadó feladatalapú zenei tevékenységre kell gondolnunk, ahol előírt célja, módja, formája van egy hangszer megszólaltatásának, egy zenedarab meghallgatásának. A *kapcsolat* bárminemű: hangszerjátéktól egészen dúdolásig, dobogásig, hangzás csiholásáig terjed. A zeneterápia a szokás, a rutin, az indulat kedvbéli motiválására vállalkozik, elszakadva a feladatjellegtől, mert az eszközök megszólaltatásának élménye fiziológiai szükségletévé válik annak, aki ezeket a gyakorlatokat végzi (Wigram, 2004).

4. *A zene hiányának foka: „Hiányzik-e, ha zene nélkül telik el egy napod?” Szinte soha/Néha/Gyakran/Mindig.* A zenész kísérleti csoportban 3 résztvevőnél (12,5%) találtuk a *gyakran* és 4 résztvevő (16,7%) esetében pedig a *mindig* fokozat irányába történő elmozdulást. A reál kísérleti csoportban 2–2 résztvevő esetében (9,1%) tapasztaltuk ezt az arányt. A kontrollcsoportokban nem történt változás. Tehát a kísérleti csoportokban növekvő arányban élnek meg a zene hiányát. Jelen esetben sem volt mód-, forma-, hangzásvilág-megkötés. Az általános érzetre voltunk kíváncsiak, ami professziótól mentesen személyes szokásmódból, egyéni gyakorlatból fakad. A zeneterápiás fejlesztés pedig a feltöltődésen keresztül ezt az élményt tudatosítja és teszi általánossá. A mögöttes fiziológiai tartalom az előző elemhez hasonlóan működik (Buzasi, 2003; 2006).

5. *A zene mennyisége: „Elégségesnek tartod-e a rendelkezésre álló zenei forrásokat?” Igen/Nem.* A kísérleti csoportokban egyaránt 5–5 résztvevőnél (zenész 20,8% és reál 22,7%) tapasztaltunk elmozdulást a negatív irányba. A zenész kontrollcsoportban 1 résztvevőnél (2,7%), a reál kontrollcsoportban pedig 2 résztvevőnél tapasztaltunk spontán elmozdulást. Tehát a kísérleti csoportokban a

hallgatók nagyobb arányban tapasztalják a zenélés, hangkeltés *forrásának hiányát*. A zenei *források* egyaránt utalnak eszközökre, módra, formára, lehetőségekre. A zeneterápia a hangkomplexum széles lehetőségeivel pontosan ezt a palettát tudatosítja, bővíti és használatukra hívja fel a figyelmet, mert időbeli, módbeli, keretbeli lehetősége van az eszközök próbálgatására, amire egy tanóra nem ad lehetőséget (Missura, 2005).

A következő öt kérdés a *zenei aktivitásra* vonatkozik, annak szeretetére, szokására, tudására, módjára, alkalmára.

6. *A zene szeretete: „Szeretsz-e énekelni, zenélni?”*

Szinte soha/Néha/Gyakran/Mindig. A zenész kísérleti csoportban 4–4 résztvevő (16,7%) esetén találtunk elmozdulást a *gyakran* és *mindig* fokozatok irányába. A reál kísérleti csoportban ez az arány 2–2 résztvevő (9,1%). A kontrollcsoportokban nem történt változás. Tehát a kísérleti csoportokban megemelkedett azoknak az aránya, akik a *hangyi lehetőségeiket* egyre inkább próbálják. Ebben az esetben az éneklést nem nyílt hangzású éneknek határozzuk meg, hanem kiterjesztjük egészen a dúdolásig, mormogásig, lalázásig, hangadásig, hangicsálásig, zenével való együtttréningig. Ezért a hangképzés mindennemű formájának kedvbéli, indíttatásbéli művelésére vonatkozik a kategória, függetlenül képességtől, tudástól, feladatjellegtől. A zeneterápiás fejlesztés az animális hangok (Konta, 2010) (sikítás, lalázás, morgás, dúdolás, sóhajtás...) csoportjának egyéni, saját szándékbeli megszólaltatásán, próbálgatásán, bővítésén keresztül tanítja meg a résztvevőit az emberi hang szélesebb spektrumú kipróbálására, használatának szokására. Ennek tudatosítása szerepel a zeneterápia feladata között (Wigram, Pedersen és Bonde, 2002). Az eredmények szerint a hangyi lehetőségekkel nagyobb arányban élnek a kísérleti csoportokban.

7. *A zenei szokás: „Szoktál-e egyedül vagy az általad hallgatott előadóval együtt énekelni?”* *Szinte soha/Néha/Gyakran/Mindig*. A zenész kísérleti csoportban 2–2 résztvevőnél (8,3%), a reál kísérleti csoportban 3 résztvevő (13,6%) és 5 résztvevő esetében (22,7%) emelkedett a *gyakran* és *mindig* fokozata az *együtt éneklésnek*. A kontrollcsoportokban nem történt változás. Jelen esetben sem a nyílt hangzású, klasszikus éneklésre gondolunk, hanem a zenével való együttmozgásra, hangadásra. Nincs műfajbéli, stílusbéli, módbeli megkötés. A hallgatók kialakult személyes szokására voltunk kíváncsiak. A zeneterápiás fejlesztés a hangzások közös próbálgatásán keresztül többsíkú együttes zenei tevékenységre ad lehetőséget, ahol a

nyílt hangzású éneklés nem feltétlenül kap szerepet. A zeneterápia az ember hangi lehetőségeinek széles tárházát próbáltatja ki a résztvevőkkel (Buzasi, 2003). Tehát a kísérleti csoportokban nagyobb arányban élnek a *közös zenélés*, a *hangi lehetőségek különböző formáival*.

8. *A zenei adottság: „Véleményed szerint megvan az adottságod a zenéléshez?”*
Igen/Nem. A zenész kísérleti csoportban 2 résztvevőnél (8,3%), a reál kísérleti csoportban 4 résztvevő (18,2%) esetén találtunk változást az adottság pozitív megítélésének irányába. A kontrollcsoportokban nem történt változás. Jelen esetben az *adottságon* a zenei készséget, képességet együttesen kizárva gondolunk a zenélés, hangkeltés fogékonyságára, a lehetőségére, a keretére, a módjára. A zeneterápiás fejlesztés az egyénileg, szubjektíven kialakított viszonyt célozza meg a zenélési lehetőségekkel, a hangkeltési eszközrendszer, a mód és forma tetszés szerinti szélesítésével, mivel módszere elasztikus a tanórával szemben. Nem zenei célt tűz ki maga elé, aminek megvalósításához zenei készségek és képességek megléte szükséges (Missura (2005). Tehát a kísérleti csoportokban nagyobb arányban érzik a *lehetőségeket*, amelyek megnyilvánulnak a zenélési feltételekben, fogékonyságban, módban, lehetőségben, indíttatásban egyaránt.

9. *A zenei aktivitás módja: „Egyedül vagy másokkal szoktál énekelni, zenét hallgatni?”* *Egyedül/Társaságban/Mindkét formában.* Mind a zenész, mind pedig a reál kísérleti csoportokban 2 résztvevőnél (8,3%) tapasztaltunk változást a zenélés, *hangkeltés mindkét formája* irányába. A kontrollcsoportokban nem történt változás. Nem lehet összekeverni a professzionális, nyílt hangzású éneklést a zeneterápiában megjelenő énekelgetési, zenélési szokásokkal, azaz az emberi hang próbálgatásával (Orff, 1994). Más cél-, keret- és feltételrendszerről van szó. A fejlődést nem az egyedül való hangkeltés, hanem a foglalkozáson kialakult közös szokás adta. A kísérleti csoportokban a hallgatók eszerint egyre többen a közösségben is élnek az *emberi hang együttes próbálgatásának lehetőségével*.

10. *A zenei aktivitás alkalma: „Az éneklést, zenélést milyen keretek között műveled?”*
Iskolában/Otthon/Baráti társaságban/Szórakozóhelyen/Egyéb. A zenész kísérleti csoportban 3 résztvevőnél (12,5%) a reál kísérleti csoportban pedig 4 résztvevő esetében (18,5%) találtunk elmozdulást az *egyéb* zenélési keret felé. A kontrollcsoportokban nem történt változás. Ebben az esetben is szélesebb spektrumát

kínáltunk fel a zenélés, hangi próbálgatás lehetőségének a tanulásból, átlag műélvezésből fakadó keret mellett, mivel a zeneterápiás fejlesztés az idő, mód, eszköz és forma mentességénél fogva tágan értelmezi a zenei tevékenységeket. Az élmény és a próbálgatás lehetőségein keresztül motiválja a résztvevőket azoknak minél több helyszínen való alkalmazására (Buzasi, 2003). Az eredmények szerint a kísérleti csoport élt a *zenélés keretének, helyszínének kiszélesítésével*.

A következő négy kérdés a *zenei élményre* vonatkozik, annak kifejezésére, negatív hatására, a katarzisa és szintjeire.

11. *A zenei kifejezés: „Érezted-e, hogy a zene pont azt fejezi ki, amire éppen gondoltál?” Igen/Nem.* A zenész kísérleti csoportban 4 résztvevőnél (16,7%), a reál kísérleti csoportban pedig 3 résztvevő esetében (13,6%) tapasztaltunk elmozdulást a pozitív kifejezés irányába. A kontrollcsoportokban csak a zenész csoport esetén 1 résztvevőnél (2,7%) találtunk elmozdulást. Jelen esetben a zenei élmény aktuális hangulattal, érzelmi állapottal való összecsengésén túl kimondottan annak tudatosságára, értékelésére és feldolgozására gondolunk. A zene – esetenként a szöveg irányítása révén is – természetesen képes kifejezni érzelmi, hangulati, indulati állapotunkat. A zeneterápiás fejlesztés azonban a figyelem irányítása révén a tudattalan élménytartományokat, emlékeket mozgósítja, és megtanítja azokat tudatosítani, kezelni és értékelní, jelentésüket megfejteni (Wagner, 2006). A zeneterápiának professziótól függetlenül módja van erre, mert a lehetőség-, eszköz-, keret- és feltételrendszere ezt lehetővé és céljává teszi. A fejlődést a *zenei élmény szubjektív tudatosítása, jelentésértelmezése* adja. A kísérleti csoport ezek szerint nagyobb arányban megtanult bánni a zenei jelentéstartalmakkal.

12. *Zenei katarzisa: „Éltél-e már át katartikus élményt a zene hatására?” Igen/Nem.* Mindkét kísérleti csoportban 4 résztvevő (16,7%) esetén találtunk elmozdulást a pozitív élmény irányába. A kontrollcsoportokban nem tapasztaltunk változást. A *katartikus élményt* jelen esetben észlelt, meghatározó, „aha-élménnyel” járó, tudatosult, tartós hatásként értelmezzük. A zeneterápia az élmények, emlékek felszínre hozásával és tudatosításával vezeti rá a résztvevőket azok kezelésére, jelentésük megfejtésére. Mindez különül a zene tanulásbeli, átlag műélvezésbeli élmény céljától, a kikapcsolódástól, a szórakozástól, illetve a zenei ismeretek bővítésétől, a szimbólumkereséstől, a szerkezetbeli, stílusbeli elemzésből fakadó élménytől. Ezek

meghatározóak lehetnek, de mentesek a jelentésértelmezéstől és tudatosultságtól, ami a zeneterápiának közvetlen céljaként jelenik meg. A fejlődést a *zenei élmények személyes életre vonatkozó jelentésértelmezése* adja (Gabrielsson, 1995; Wigram, Pedersen és Bonde, 2002). Az eredmények szerint a kísérleti csoportban nagyobb arányban tanultak meg bánni a *zene szubjektív jelentésértelmezésével*.

13. *Negatív zenei élmény:* „Volt-e olyan zenei tapasztalatod, ami negatív hatást váltott ki belőled?” Igen/Nem. A zenész kísérleti csoportban 6 résztvevőnél (25,0%), a reál kísérleti csoportban pedig 3 résztvevő esetében (13,6%) emelkedett a negatív tapasztalatokat átélők, és azt kezelők száma. A kontrollcsoportokban nem történt változás. Természetesen mindannyian átélünk negatív zenei tapasztalatokat, ami a kellemetlenség élményét váltja ki belőlünk. Howe és Davidson (2003) alapján a zenetanulás során a tanár személyisége vagy egy negatív koncertélmény lehet az – zenei stílustól függetlenül (Savage, 2006) –, ami módosíthat egy hangszerhez vagy a zenéhez fűződő viszonyon. Jelen esetben azonban az észlelt, hatásában tartós, tudatosult, negatív zenei élményre voltunk kíváncsiak. A receptív zeneterápiában keletkező élmények sokkolóak lehetnek a résztvevők számára (Buzasi, 2006), mert a zeneterápia professziótól függetlenül a zene hatására felszínre került megterhelő, negatív élményeket tanítja meg megfogalmazni, szubjektív jelentésüket értelmezi, és összefüggést teremt a zenei hangzás és a szubjektív élmény között (Grocke és Wigram, 2007). A zeneterápia erre professzionizálódott más területtől elkülönülten. A negatív hatás tudatosultságának kezelése, értelmezése és feldolgozása jelentette a fejlődést, ami a kísérleti csoportban nagyobb arányban jelentkezett a tréning után.

14. *A zenei élmények szintjei:* „A zenei élményeket milyen módon élted át?” Mintha megszépült volna a világ/Úgy éreztem mintha lebegnék/Csak a zenét hallottam/Megszűnt a külvilág. A zenei kísérleti csoportban 2–2 résztvevővel (8,3%) bővült, a reál kísérleti csoportban pedig szintén 2–2 résztvevővel (9,1%) bővült a zenei élmény legmélyebb szintjeit átélők száma. A kontrollcsoportokban nem tapasztaltunk elmozdulást. A zene professzióból és átlag műélvezésben szokásos szerkezetbeli, szimbólumbeli, stílusbeli elemzéséből és hatásából fakadó élményt elkülönítjük jelen esetben a zeneterápiás fejlesztés pszichofiziológiai reakciókat bővítő és mélyítő hatásától, mely közvetlen célja a terápiának. Előbbi inkább az élmény szakmai és intellektuális, utóbbi az élmény pszichofiziológiai oldalának tudatosítására fókuszál. Ez

azt jelenti, hogy az *élmény katalizátora* más a *terápiában* (a *terapeuta és a fejlesztés célja*) és más a *zenetanulásban és átlag műélvezésben* (a *feltöltődés, zenei ismeretek bővítése, a zenetanulás célja, az előadó által közvetített mű jelentéstartalma*) (Wagner, 2006). A fejlődést a *pszichofiziológiai reakciók mélyülése* jelentette a *Gabrielsson* (1995) által meghatározott élményszintekben: a visszavonuló (csak a zenét hallottam) és a felolvadó (megszűnt a külvilág) extázis. Ezek a kísérleti csoportokban nagyobb arányban jelentek meg a programot követően.

Az utolsó négy kérdés a *környező hangzásvilág érzékelésére* vonatkozik.

15 és 16. „*Melyek azok a hangzások, amelyekre legtöbbször felfigyelsz/ amelyeket legtöbbször szeretsz a hétköznapiakban?*” *Természeti hangok/Lágy dallamok/Gépzörej/Monotonitás/Csend.* A zenész kísérleti csoportban 5 résztvevő (20,8%) esetén, a reál kísérleti csoportban pedig 4 résztvevő (18,2%) esetén találtunk elmozdulást a *csend* irányába. A zenész kontrollcsoportban találtunk 1 résztvevő esetében (2,7%) elmozdulást. A zeneterápiás fejlesztés a minket körülvevő hangzáskomplexum (csend, gépi hangok, monotonitás, zörejek, zenei dallam...) szortírozására és *tudatos kezelésére* hívja fel a figyelmet. Központi feladata, hogy képesek legyünk elmélyedni benne. Így válnak képessé a résztvevők, hogy a bennük felmerült élményekkel a továbbiakban dolgozni tudjanak (Buzasi, 2006). A *fejlődést* éppen ezért a *csendre figyelés* és a *csend szeretete* jelentette. Az áll mögötte, hogy a résztvevők képesek ráfigyelni, mivel nem köti le őket a saját belső világuk felindultsága. Eléri azt a nyugalmas állapotot, amely segít abban, hogy el tudjanak kezdeni személyes élményeikkel dolgozni. Az eredmények szerint ez a kísérleti csoportokban nagyobb arányban jelent meg.

17. és 18. *Melyek azok hangzások, amelyek legtöbbször zavarnak/akár közömbösek is lehetnek?* *Természeti hangok/Lágy dallamok/Gépzörej/Monotonitás/Csend.* A kísérleti csoportokban 3 résztvevővel (12,5%) csökkent azok száma, akik a csendet negatívan vagy közömbösen élik meg, és emelkedett azok száma, akik a gépi hangokat, monotonitást egyre inkább zavarónak tekintik. A kontrollcsoportokban nem történt elmozdulás.

Összességében a kísérleti csoportokban nagyobb elmozdulást tapasztaltunk az elmélyültebb zeneterápiás zenei viszonyt jelző válaszok irányába. Ez azt jelentette, hogy a hallgatók a tréning alatt megtapasztalták a hangkeltés és a hangi lehetőségek széles

tárházát az új hangzáskomplexum megismerésével. Ennek eredményeképpen megnőtt a zenélés, hangkeltés mennyisége, minősége és tudatos felhasználása. Ezenkívül bővült a zenélés, hangkeltés, hangzáscsinálás lehetősége, alkalma, valamint az élmények és a környező hanghatások kezelésének módja. *Leginkább módosult a kísérleti csoportokban a zenélés, hangkeltés szükségessége, tudatos választása, mennyisége és szokása, valamint a környező hangzások érzékelése és a zenére átélt katartikus élmény megjelenésének száma.*

Elvárásunknak megfelelően a kísérleti csoportokban a kísérlet előtti és utáni válaszok megoszlásában történt változás meghaladja a fejlesztést nem kapott kontrollcsoportok értékeit. A kísérleti csoportoknál a zeneterápiás zenei viszony mélyülése 8,3–20,8%, míg a kontrollcsoportoknál 0–5,4%-os mélyülést tapasztaltunk. *Ezt megerősítik a kísérlet előtti és a kísérlet utáni válaszok összefüggésének mértékét jelző Krippendorff- α értékek.* Míg a kontrollcsoportokban szinte tökéletes egyezést mutattunk ki a kísérlet előtti és a kísérlet utáni válaszok között (Krippendorff- α =0,91–1,00) addig a kísérleti csoportok értékei alacsony egyezést mutattak az elő- és utótesztelésen (Krippendorff- α =0,09–0,36). Ez azt jelentette, hogy a kísérleti csoportok tréning előtti és utáni zeneterápiás zenei viszonyában nagymértékű változás történt, míg ez a tendencia nem mondható el a kontrollcsoportokra nézve.

Kiegészítésként a zenész és reál csoportokat összehasonlítva – és nem az egyes résztvevőket az indulószinthez képest, önmagukhoz mérten vizsgálva – megállapítjuk, hogy a kísérleti csoportokban közel azonos mértékben mélyült a zenélés, hangkeltés mennyisége, a zenére átélt katartikus élmény, a környező hangzások iránt mutatott közömbösség. Az eltérést a zenélés és hangkeltés szükségességénél, választásánál, szokásánál és a környező hangzások észlelésénél tapasztaltuk. Viszont ezeknél az elemeknél sem meghatározó az eltérés, különbséget egy résztvevő esetében mutattunk ki a csoportok között. A kontrollcsoportok egymáshoz viszonyított különbsége a zeneterápiás zenei viszony mélyülésében nem lényeges. A csoportok között egy résztvevő esetében mutattunk ki különbséget a zenélés, hangkeltés tudatosságánál és mennyiségénél. Ezenkívül a zenész kontrollcsoportnál a zenélés, hangkeltés szereteténél, napi szokásánál, valamint a módjánál és a környező hangzások érzékelésénél egy résztvevő esetében mutattunk ki változást. A reál kontrollcsoportban pedig a zenélés, hangkeltés szereteténél és adottságánál tapasztaltunk változást, szintén

egy résztvevő esetében. Tehát a két rész minta eredményeit összevetve nincs lényegi különbség a zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülésében zenész és reál szakos pedagógus hallgatók közt.

Eredményeink alátámasztják, hogy a zeneterápiában megismert hangzáskomplexum, a zenélés formája más, mint a zenetanulásban és az átlag műélvezésben megtapasztalt élmények. A zeneterápia, mint tudjuk a pszichológiai folyamatok tudatos irányításával nem zenei célt tűz ki, ellentétben a zene professzionális felhasználásával (*Buzasi*, 2006; *Harmat*, 2009). A különbség a zene érzelmi hatásának tudatosításában, feldolgozásában van. A zeneterápia ezek kezelését tanítja meg, amire a zenepedagógiának nincs lehetősége, mivel eltérő cél, módszertan és szabályrendszer érvényes rá (*Missura*, 2005). Leginkább a zene hatásának neurológiai vizsgálatai (pl. *Mcgraw Hunt* és *Legge*, 2015; *O'Kelly*, 2016) igazolják, hogy a zeneterápiában használt hanghatások azok, amelyek professziótól függetlenül hatnak zenészre és nem zenészre egyaránt.

9. ÖSSZEFOGLALÁS

A disszertációban bemutatott huszonnégyszeres órából álló kísérletünk tanító és tanár szakos hallgatók szociális kompetenciájának érzelmi elemeinek fejlesztésére irányult. A fejlesztés fő célja a hallgatók nonverbális jelkészletének gazdagítása volt a zeneterápia eszköztárának segítségével. Ez utóbbit azért tartottuk fontosnak, mert a felsőoktatásban meglévő programokból (pl. *Dolev és Leshem, 2017*) hiányzik a zeneterápia speciális eszközrendszerének használata, pedig az hatékony eleme lehet a készségfejlesztő tréningeknek.

Az érzelmi tényezők fejlődésének mérésére saját mérőeszközt készítettünk, amelynek alapja a *Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a)* által kidolgozott affektív-szociális kompetencia modell elméleti kerete. Az érzelmi elemek fejlődése mellett a gyakorlatok végzésével mélyítettük a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulását is, mivel a zeneterápiás eszközök olyan nonverbális kommunikációs lehetőségeket kínálnak, amelyek hitelesebbé teszik az érzelmi információk áramlását (*Konta, 2010*). A zeneterápiás zenei viszonyulás mérésére szolgáló mérőeszközt szintén magunk dolgoztuk ki. A kérdőíven mért zenei dimenziókat *Losonczy (1969)* rendszere alapján határoztuk meg. A zenei viszonyulás feltérképezése egyben segítheti a zeneterápiás fejlesztés során használt módszerek, eszközök kiválasztását is *Stachó (2005)* szerint.

A program megvalósítása előtt próbamérést végeztünk a mérőeszközök jószágmutatójának vizsgálatára. A próbamérés folyamata 2012 ősztől 2016 tavaszáig zajlott Csongrád megyei hallgatók (ének-zene, természettudomány szakon tanulók) körében. Az *Affektív-szociális kompetencia tesztet* a hallgatók kétszer töltötték ki azonos időtartamban és azonos körülmények között. A teszt próbamérése során vizsgáltuk az értékelők és az értékelés, a hallgatói válaszadás megbízhatóságát, a vizsgált érzelmi elemek összefüggését. A próbamérés során a *Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőívet* háromszor töltötték ki a hallgatók azonos időtartamban és azonos körülmények között. Vizsgáltuk a zeneterápiás zenei viszonyulás függetlenségét szaktól, az idő múlásától, negatív zenei tapasztalattól, valamint megvizsgáltuk a zenei tényezők összefüggését. A hallgatók az előre kialakított válaszlehetőségek mentén értékelték a zeneterápiás zenei

viszonyulásukat úgy, hogy kiválasztották a rájuk legjellemzőbb módját és formáját a zenei intenzitásnak, aktivitásnak, élménynek és a környező hangzásvilág kezelésének.

A fejlesztőprogramot 2016 tavaszán az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán folytattuk le reál és művészeti szakirányra járó hallgatók részvételével. A fejlesztő kísérlet során elő- és utóméréses kísérleti elrendezést alkalmaztunk. A kísérleti csoportok (zenei és reál szakos) és a kontrollcsoportok (zenész és reál szakos) elő- és utómérésen kapott eredményeit nem egymáshoz, hanem önmagukhoz viszonyítottuk. Ezért az előmérés során úgy illesztettük a kísérleti és kontrollcsoportokat egymáshoz, hogy beállítsuk közöttük az azonos indulószintet, mind az érzelmi tényezők, mind pedig a zeneterápiás zenei viszonyulás tekintetében. A próbamérés és a fejlesztő kísérlet két mintája azonos jellemzőkkel bír képzési programjukat tekintve.

9.1. A próbamérés eredményeinek összegzése

9.1.1. Az Affektív-szociális kompetencia teszt próbamérésének eredményei

A próbamérés folyamatában a következő vizsgálati szempontok szerepeltek. Első kitöltés során (1) az értékelők által adott értékelés egymáshoz való viszonyítása (2012 ősz), (2) az értékelés időbeli stabilitása egy év elmúltával (2013), (3) az értékelés függetlensége a személyes és szakmai életbeli változástól három év elmúltával (2016). Második kitöltés során (4) a válaszáadás időbeli stabilitása három év elmúltával (2016), (5) belső kontrollvizsgálat (2016), (6) belső konzisztenciavizsgálat (2016), (7) összehasonlítás más, már működő mérőeszközökkel.

A bírálók által adott *értékelés összehasonlítása* igazolta, hogy a hallgatói megoldásokról az érzelmi jelzések küldésének, fogadásának és megtapasztalásának vonatkozásában hasonlóan ítélték az értékelők. A bírálók *értékelése időben is stabilnak* bizonyult. Az értékelés megbízhatóságát növeltük, és a szubjektivitást csökkentettük az értékelők számának emelésével. Vizsgálatunk első szakaszában kilenc értékelő vett részt.

Az előző szemponthoz hasonlóan az értékelés megfelelő stabilitást mutat személyes és szakmai változások mellett is. Ez azt jelentette, hogy a bírálók akár átéltek *észlelt, tartós és meghatározó személyes és szakmai életbeli változást*, akár nem, a hallgatók

érzelmi jelzéseinek megoldásairól hasonlóan vélekedtek az idő elteltével. Ennek a vizsgálati szempontnak a kiválasztását segítette és alátámasztotta *Jenning és Greenberg* (2009) vizsgálata, ami szerint a tanár szociális és érzelmi jóllétét (social-emotional well-being) károsan befolyásolhatja a szakmai kiégés (burn-out) és a magánéleti stressz. Ezek a tényezők kihatnak a tanár-diák kapcsolatra és *a diák értékelésére*. Ezért volt fontos kimutatni, hogy a hallgatók értékelését ezek a kiválasztott szempontok meghatározó módon nem befolyásolták.

A hallgatói *válaszadás időbeli stabilitása* szintén igazolt. Ennek alapján megállapítható, hogy amikor a hallgatók másodszor is kitöltötték a tesztet, akkor válaszaik értékelésében nem történt meghatározó változás. *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a) szerint az érzelmi jelzések működése szociális tapasztalatok gyarapodásával automatikusan egyre inkább rutinszerűen működik. Ezért, ha direkt fejlesztést végzünk, előtte fontos megállapítani a fejlődés spontán mértékét. Próbamérésünk eredménye a tréningre vonatkozóan, hogy kismértékű spontán fejlődésre számíthatunk, de nem akkora mértékben, hogy az torzítaná a direkt fejlesztés értékelését.

A *fő és kontrollkérdések értékelésének összehasonlításánál* nem találtunk lényeges eltérést. A fő kérdésekben a hallgatónak *saját szemszögéből* kellett küldenie, fogadnia és szabályoznia az érzelmi jelzéseket, mintha ő lenne István, a teszt főszereplője. Ez *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a) vizsgálati módszere. A kontrollkérdésekben pedig *István szemszögéből* kellett a hallgatónak küldenie, fogadnia és szabályoznia a jelzéseket.

A *belső konzisztenciavizsgálat* során kimutatható volt az érzelmi tényezők között az összefüggés az egyes dimenziókon belül. Alátámasztva *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a), *Eisenberg* (2001) és *Saarni* (2001) elméletét az affektív-szociális kompetenciáról, miszerint annak elemei között dinamikus és tranzakcionális kapcsolat áll fent. Ezek közül legmeghatározóbb elem a szabályozás volt, ami *Eisenberg* (2001) kutatása szerint is beindítja, fenntartja vagy megszakítja a küldés és fogadás folyamatát.

Összehasonlítva az *Affektív-szociális kompetencia tesztet* más, az *affektív konstruktumot vizsgáló eszközzel* (Társas viselkedés kérdőív, Emotional Competence Inventory) kiderült, hogy azok szintén egy feltételezett helyzetben megjelenő reakciók ítéletével vizsgálják az érzelmi tényezők működését.

Összefoglalva a próbamérés eredményei alapján az Affektív-szociális kompetencia teszt jóságát az adja, hogy a felsorolt vizsgálati szempontok, amelyek meghatározhatják mind a teszt helyzeteinek megoldásait, mind pedig azok értékelését, nem meghatározó mértékűek.

9.1.2. A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív próbamérésének eredményei

A próbamérés folyamatában a következő szempontok szerepeltek. Először 2012 őszén vizsgáltuk a zeneterápiás zenei viszonyulás függetlenségét a szaktól. Másodszor a zeneterápiás zenei viszonyulás időbeli vizsgálatára került sor 2013-ban. Harmadszor 2016-ban a zeneterápiás zenei viszonyulás függetlenségét vizsgáltuk az észlelt, tudatosult és tartós negatív zenei tapasztalattól. Végül a zenei tényezők összefüggése került vizsgálatra, majd a Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőívet összehasonlítottuk más, már használt zenei konstruktumot vizsgáló mérőeszközökkel.

A zeneterápiás zenei viszonyulás nem mutatott szignifikáns összefüggést a szakkal. Az eredményeink alátámasztják azt a feltevést, hogy a zeneterápiában megtapasztalható élmények, a hangzaskomplexum, az alkalmazott módszer és kitűzött cél más, mint ami érvényes a zenetanulásra. Ott zenei célból szólaltatunk meg egy hangszert, amihez zenei készségek és képességek szükségesek, ez a terápia szempontjából nem meghatározó (Missura, 2005), mert az a zenei készségektől és képességektől függetlenül működik.

A zeneterápiás zenei viszonyulás nem módosult az idő elteltével. Eredményeink egyeznek azzal az állásponttal, miszerint a zeneterápiás hanghatások (zajok, zörejek, „hangicsálás”) a terápiás formában tapasztalhatóak meg az animális hangok, testhangok, hangszerpark segítségével. Ezért idő elteltével abban az esetben módosulnak, ha valaki részt vesz a terápiás folyamatban, mivel a zeneterápia nem a kikapcsolódással, a zenei ismeretek bővítésével egyenlő (Lorz, 1984; Buzasi, 2006), ezek a zenetanulás vagy átlag műélvezés tárgyai.

A zeneterápiás zenei viszonyulás nem módosult az észlelt, tudatosult és tartós negatív zenei tapasztalattól. Eredményünk egybevág Howe és Davidson (2003) zenepedagógiai vizsgálatának eredményével, amely szerint a negatív zenei tapasztalat (negatív koncertélmény, rossz zenetanár-diák kapcsolat, szülői nyomás hangszergyakorlásra) negatív irányban módosít a zenéhez fűződő viszonyon. Ezzel

szemben a zeneterápiában megtapasztalt élményeket ezek nem módosítják, mivel a professzionális zenetanulásban megjelenő, korábban felsorolt élmények meg sem jelennek a zeneterápia módszertanában (Buzasi, 2006).

A *zenei tényezők összefüggés-vizsgálata* során kimutattuk az összefüggést és a legmeghatározóbb zenei tényezőket. Ezek zenei dimenzióként: (1) zenei intenzitás tekintetében a zene szükségessége, (2) a zenei aktivitás esetén a zene szeretete, a (3) zenei élménynél a zene kifejezőereje és (4) a környező hangzásvilág kezelése esetén a hangzások észlelése. A megnevezett tényezők szerepelnek Bruscia (1987); Buzasi (2003); Vas (2005) és Wigram (2004) vizsgálataiban is a lényeges komponensként.

Összehasonlítva a *Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőívet* más, már működő zenei konstruktumot mérő eszközökkel (Zenei adatlap, Esztétikai ítélet teszt) a következő két vizsgálati módszert találtuk. (1) Zenélési, éneklési és zenehallgatási szokások személyes jellemzőit kell megjelölnie a kísérleti alannak, ahogy a mi eszközünk esetén is történik. (2) Ellentétben a professzionális zenei tesztekkel, ahol hangszeres improvizációt és esztétikai ítéletet (tetszés, nem tetszés kinyilvánítása) várnak a kísérleti alanytól. Ezek zenei ismeretet, zenei készségeket és képességeket feltételeznek, ami a mi kérdőívünk esetében nem szerepel, mivel nem kísérletünk tárgya.

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív jósága szerint meghatározó módon a vizsgálati szempontok nem módosítják a zeneterápiás zenei viszonyulás értékelését és mélyülésének vizsgálatát.

9.2. A fejlesztő tréning eredményeinek összegzése

Fejlesztő tréningünk során a hallgatók azon nonverbális jelkészletét gazdagítottuk zeneterápiás eszközökkel végzett helyzetgyakorlatokkal, amelyeket az érzelmi jelzések kezelésénél használnak. A gyakorlatok során egyúttal mélyítettük bennük a zeneterápiás zenei viszonyt is. Vizsgálatunk során az elő- és utótesztelésen mért válaszok eloszlásában történt változást figyeltük meg. A válaszok megoszlásában történt változást mindegyik csoportban kezdeti (azaz tréning előtti indulószinthez) mérten vizsgáltuk. Így kiderült, hogy a fejlesztett zenei és reál kísérleti csoportok értékei milyen mértékben haladták meg a fejlesztést nem kapott zenész és reál kontrollcsoportok értékeit.

9.2.1. Az érzelmi tényezők fejlődésének eredményei

Az Affektív-szociális kompetencia teszt egy feltételezett történet reakcióin keresztül méri a hallgatók érzelmi jelzésének küldését, fogadását és megtapasztalását. A hallgatói megoldások lehetnek konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív jegyekkel gazdagítottak. A fejlődést a kreatív jegyekkel gazdagított megoldások irányába történő elmozdulás jelenti.

Feltételezésünknek (H_1) megfelelően a két szélső (kreatív, konvencionális) megoldástípusban tapasztaltunk a legnagyobb mértékű változást. A kreatív jegyeket hordozó megoldások 20,8%–36,4% között emelkedtek a kísérleti csoportokban, míg a kontrollcsoportokban csupán 4,1%–12,5% volt az emelkedésük. A konvencionális jegyeket hordozó megoldások csökkenése a kísérleti csoportokban 12,5%–25,0% között mozog, míg a kontrollcsoportokban a csökkenésük 4,1–9,1% között mozog. A két középső megoldástípus, az érzelmi és intellektuális jegyekkel gazdagított megoldások 4,1–12,5% között mozogtak, hol emelkedő, hol csökkenő irányban, a zenész kísérleti csoport javára.

Az egyes dimenziókat megvizsgálva a következő eredményeket kaptuk. Az *érzelmi jelzések küldése* esetén a kísérleti csoportok *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldásai 20,8 és 22,7%-kal emelkedtek, míg a kontrollcsoportok ugyanezen értékei csak 2,7 és 4,7%-kal emelkedtek. A *konvencionális* jegyeket hordozó megoldások a kísérleti csoportokban 16,7% és 29,2%-kal csökkentek, míg a kontrollcsoportokban a csökkenésük 2,7 és 9,1% volt. Az *érzelmi és intellektuális* jegyeket hordozó megoldások 4,2 és 12,5%-kal mozdultak el. Az *érzelmi jelzések fogadása* tekintetében a kísérleti csoportok *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldásai 16,7 és 33,3%-kal emelkedtek, míg a kontrollcsoportoknál az emelkedés 4,2 és 9,1% volt. A *konvencionális* jegyeket hordozó megoldások a kísérleti csoportokban 16,7% és 31,8%-kal csökkentek, míg a kontrollcsoportok esetében a csökkenés 4,2 és 13,6% volt. Az *érzelmi és intellektuális* jegyeket hordozó megoldások változása 4,2%–18,2% között mozgott. Az *érzelmi jelzések megtapasztalása, a szabályozás* dimenzióban a kísérleti csoportok *kreatív* jegyekkel gazdagított megoldásai 25 és 36,4%-kal emelkedtek, míg a kontrollcsoportokban az emelkedés 4,2 és 9,1% volt. A *konvencionális* jegyeket hordozó megoldások a kísérleti csoportokban 20,8% és 31,8%-kal csökkentek, míg a

kontrollcsoportoknál a csökkenés 2,7 és 13,6% volt. Az *érzelmi és intellektuális* jegyeket hordozó megoldások változása 4,2%–8,3% között mozgott. A kísérlet előtti és a kísérlet utáni válaszok összefüggésének mértéke a kontrollcsoportokban magas, vagyis kevésbé tapasztalható az elmozdulás (Krippendorff- $\alpha=0,77-0,96$) a válaszok megadása mentén a tréninget követően. A kísérleti csoportokban pedig alacsony a válaszok összefüggésének mértéke, tehát nagy az elmozdulás (Krippendorff- $\alpha=0,04-0,28$) a tréning után. A százalékos értékek pedig a kreatív irányba való eltolódást mutatják. Az értékek egységes elmozdulása utal a küldés, fogadás és megtapasztalás dinamikus kölcsönhatására, amit megjelenít *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001b) és *Booker és Dunsmore* (2016) elmélete. Ebben a folyamatban a legmeghatározóbb szerep a szabályozásnak jut (*Eisenberg, 2001; és Blair és mtsai, 2004*), amit a megtapasztalás dimenziójában megjelenő legmagasabb értékek tükröznek.

Az eredmények alapján a kísérleti csoportokban történt változás a kreatív jegyekkel gazdagított megoldások irányába meghaladja a kontrollcsoportok spontán fejlődési értékeit. A tendencia igaz a fejlesztő kísérlet zenész és reál részmintája esetében is.

Vagyis mind a két kísérleti csoportban egyre több hallgató oldotta meg az érzelmi jelzések küldését, fogadását és megtapasztalását kreatív jegyekkel gazdagodva, és ezzel párhuzamosan csökkent a konvencionális jellegű megoldások száma. A válaszokban fellelhetőek voltak indulatszavak, hangulatszavak, a cselekvést kifejező igék, jelzők, valamint színesedő írásjelek. Ezek utalnak a válaszkategóriák jellemzőire. A fejlődési folyamatban a hallgatók írásban tett válaszainak gazdagodása utalt az érzelmi jelzésekben történt változásra.

Eredményeink összhangban vannak korábbi affektív területeket (érzelmek kifejezését, értelmezését és szabályozását) célzó pedagógusoknak szóló tréningek (pl. *Karimzadeh, Goodarzi és Rezaei, 2012; Dolev és Leshem, 2017*) tapasztalataival, miszerint ezek elvégzése után a pedagógusok érzékenyebben reagáltak a tanítványaikat érintő frusztrált társas helyzetekre, alternatív megoldásmódokat kínálva rájuk. A mi programunk esetében ez úgy jelentkezett, hogy ha a hallgatók elgondolkoztak érzelmileg megterhelő társas helyzeteken, azoknak megoldásai egyre inkább gazdagodtak kreatív jegyekkel.

Fő *kutatási kérdés* volt, hogy a hallgatók a konfliktussal teli helyzetekre képesek-e egyéni, alternatív megoldásmódokat kialakítani a gyakorlatok hatására (K_1). Erre

vonatkozó válaszuk, hogy a hallgatóknak egyre nagyobb számban sikerült a teszt helyzeteit kreatív jegyekkel gazdagodva megoldaniuk az érzelmileg megterhelő társas helyzetek alternatív megoldásainak begyakorlásával.

9.2.2. A zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülésének eredményei

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőívet használtuk a hallgatók zeneterápiás zenei viszonyulásának a mérésére. A hallgatóknak a kérdőíven a zenei intenzitás, aktivitás, élmény és a környező hangzásvilág érzékelésének dimenziói mentén kellett értékelni, majd megjelölni a rájuk legjellemzőbb megnyilvánulását a zenei viszonyuknak. A fejlődést a mélyültebb viszonyra utaló válaszok százalékos emelkedése jelentette.

A *zenei intenzitás* szükségessége 16,7% és 22,7%-os, tudatossága 16,7% és 18,2%-os, választása 20,8% és 18,2%-os, hiányának foka 9,1% és 16,7%-os, mennyisége 20,8% és 22,7%-os mélyülést mutatott a *kísérleti (zenei és reál) csoportoknál*. Az elmélyülésre utaló válaszokból kiderül, hogy a hallgatók nagyobb százalékban szükségét érzik a napi zenei rutinnak. Tudatosabban választják a zenélési keretet, aminek a mennyiségére is jobban odafigyelnek. Amennyiben ez nem teljesül, nagyobb számban érzik hiányát. A *kontrollcsoportoknál* (zenei és reál) 2,7%-os mélyülést tapasztaltunk a *zenei intenzitás* szükségessége, választása és mennyisége esetén.

A *zenei aktivitás* szeretete 9,1% és 16,7%-os, szokása 8,3% és 13,6%-os, tudása 8,3% és 12,5%-os, módja 8,3% és 9,1%-os és alkalma 12,5% és 18,2%-os mélyülést mutatott a *zenész kísérleti (zenész és reál) csoportoknál*. Az elmélyült válaszokból kiderül, hogy a hallgatók nagyobb számban szeretik, és könnyen szokásukká válik az éneklési, zenélési tevékenység. Annak módja és alkalma szélesebb keretet kapott avval, hogy gazdagodott, és más aspektust is kapott a tudásuk. Olyan módon, hogy nem zenei készségekre és képességekre, zenei ismeretekre fókuszáltunk, hanem felhívtuk a figyelmüket egyéb nem zenei szempontra is, ezzel motiváltuk őket ügyesebb hangkeltésre. A *kontrollcsoportoknál* (zenei és reál) a *zenei aktivitás* szeretetnél, tudásánál és módjánál tapasztaltunk 2,7% és 4,2%-os fejlődést.

A *zenei élmény* kifejező hatása 13,6% és 16,7%-os, negatív tapasztalata 16,7 és 18,2%-os, katartikus hatása 13,6% és 25,0%-os, és mélyülő pszichofiziológiai szintjein

8,3% és 9,1%-os mélyülést mutatott a *kísérleti (zenei és reál) csoportokban*. Az elmélyültebb válaszokból az derült ki, hogy a hallgatók nagyobb számban képesek mit kezdeni a meghatározó zenei élménnyel és hatásában tartós, tudatosult negatív zenei élménnyel is. Az utóbbi esetében helyén kezelik a számukra kellemetlen élményt, és visszatálnak a számukra megszokott és bevált zenei szokásokhoz. Ezzel együtt mélyült a zenére adott pszichofiziológiai reakciójuk. A *kontrollcsoportoknál* csak a *zenei élmény* kifejező hatása esetében találtunk 2,7%-os elmozdulást.

A *környező hangzásvilág tudatos kezelése* kapcsán az elmélyültebb válaszok arra utalnak, hogy a hallgatók egyre inkább képesek kizárni az őket zavaró hanghatásokat, és ezáltal jobban tudnak belső világukra fókuszálni. A csendre való figyelés jelentette a fejlődést. A *kísérleti csoportokban* (zenei és reál) 16,7% és 20,8%-os fejlődést tapasztaltunk. A *kontrollcsoportoknál* (zenei és reál) csak a *környező hangzások* észlelése esetében találtunk 2,7%-os változást.

A kísérlet előtti és utáni válaszok összefüggésének mértéke a kontrollcsoportokban magas, vagyis kevésbé tapasztalható a mélyülés (Krippendorff- $\alpha=0,91-1,00$). A kísérleti csoportokban pedig a válaszok összefüggésének mértéke alacsony, tehát nagy az elmélyülés (Krippendorff- $\alpha=0,18-0,37$). A százalékos értékek pedig az elmélyültebb válaszok irányába történő növekedést mutatják.

Az eredményeket összegezve az elmélyültebb zeneterápiás zenei viszony jellemzői nagyobb arányban jelentek meg a kísérleti csoportokban, mint a fejlesztést nem kapott kontrollcsoportokban (H_2). A tendencia igaz a fejlesztő kísérlet reál és zenész részmintája esetében is. Ez nem véletlen, hiszen korábbi elméleti munkákból kiindulva (pl. *Missura*, 2005) a zeneterápia más cél- és eszközrendszerrel dolgozik, mint a zenei célokat és módszereket használó zenepedagógia. Eredményeink alátámasztják azokat a zeneterápiás elméleti elméleteket (pl. *Buzasi*, 2006; *Wagner*, 2006; *Wigram*, 2004) miszerint a zeneterápia a zenei tevékenységeket más módon és formában, szélesebb eszközrendszerrel és hangzaskomplexummal kínálja fel a résztvevőknek, mint a zenepedagógia és az átlag műélvezés.

Kutatási kérdésünk, hogy a zeneterápiás eszközök használatával megtapasztalt hangzaskomplexum kialakít-e a hallgatókban egy eddig nem tapasztalt zenei viszonyt, azaz egy mélyült zeneterápiás zenei viszonyulást (K_2). Erre vonatkozó válaszuk: a zeneterápiás eszközök megszólaltatása nem professzionális és széles

hangzáskomplexumot kínál fel a résztvevőknek. Ezért a zenei élmények, zenei aktivitás és intenzitás, a környező hangzásvilág érzékelésének eddig nem tapasztalt módját, formáját és hatását ismerték meg a hallgatók, ami elvezetett egy elmélyültebb zeneterápiás zenei viszonyulás kialakulásához. Ehhez a zenei élmények, zenei aktivitás és intenzitás, a környező hangzásvilág érzékelésének zeneterápiás meghatározásait kellett kidolgoznunk.

9.3. A kísérlet pedagógiai haszna és további kutatási lehetőségek

Fejlesztő kísérletünk újszerűségét az adja, hogy ismereteink szerint nem készült még pedagógushallgatók számára olyan program, ami zeneterápiás eszközrendszerrel fejlesztette volna a szociális kompetencia érzelmi elemeit. A program során a hallgatók saját élményen keresztül tapasztalták meg a gyakorlatok hatását és hatékonyságát, melynek közvetlen eredményeképpen érdeklődésük megnőtt a gyakorlatok és a zeneterápiás eszközrendszer alkalmazása iránt, szemléletük a másokkal való foglalkozás tekintetében színesedett. Eredményeink szerint a frusztrált társas helyzetekben felmerült problémák, konfliktusok feloldására alternatívákat kaptak, azokat magas szinten gyakorolták és oldották meg. Az eredményeink arról tanúskodnak, hogy a hallgatók, amikor elgondolkodnak egy érzelmileg megterhelő társas helyzeten, akkor az írásban tett megoldásaik egyre inkább bővülnek egyéni, kreatív jelzésekkel. Az újszerű megoldási lehetőségek a gyakorlatok során jöttek elő, amikor helyzetértékelésre került sor. Ezenkívül pozitív visszajelzések voltak a hallgatók részéről a zeneterápiás eszközrendszerre, melynek variálható használata komoly fejlesztő lehetőséget ad osztálykeretben egy pedagógus kezébe. A zeneterápiás eszközrendszer használatával a résztvevők a hangszerek alternatív megszólaltatásának lehetőségét, széles hangzáskomplexumot és az emberi hang kezelésének egy újabb módját ismerték meg.

Fejlesztő kísérletünk első állomása lehet egy kísérletsorozatnak, amely során fel tudjuk tárni azokat a lehetőségeket, módszereket és eszközöket, melyekkel az érzelmi tényezők további szinteken és különböző életkorokban fejleszthetőek, és egyre pontosabban mérhetőek. Ez egy utánkövetéses vizsgálat keretében valósulhat meg. A továbbiakban a tréning időterminusának kiterjesztésével kívánjuk a hatékonyságot megnövelni és mélyebbé tenni. *Maratos és mtsai (2009); Bradt és Dileo (2010)* és

Mössler és *mtsai* (2011) alapján a tréningprogram keretét és időtartamát egyre inkább az alaptevékenységbe, jelen esetben a pedagógusképzésbe szándékozzuk beágyazni. Kidolgozás alatt áll egy szakirányú továbbképzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán, amelynek célja, hogy a hallgatók zene- és mozgásterápiás elemekkel gazdagított fejlesztő gyakorlatsorokat sajátítsanak el, amellyel segíthetik tanulási és viselkedési problémákkal küzdő tanítványaikat.

Célunk az érzelmi tényezőkre vonatkozó értékelési rendszer (konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív skálák) további finomítása is olyan módon, hogy a rájuk vonatkozó jellemzőket bővítjük újabb itemek bevonásával. A fejlődés meghatározására használt eddigi mutató – kreatív és nem kreatív válaszok elkülönítése – így kerül további finomításra. Majd ezt követi a mérőeszköz tételeinek újabb szempontú megfogalmazása, további összefüggés-vizsgálatok céljából más pszichikus összetevőkkel való kiegészítése. Jó példa erre *Denham* és *mtsai* (2003) és *Blair* és *mtsai* (2004) vizsgálata, melyek a szociális kompetencia működésének kapcsolatát tárták fel énképpel, temperamentummal.

Tervezzük az általunk használt zenei dimenziók számának és mélységének fejlesztését, hogy a tréning során megjelenő transzferhatást feltérképezzük és behatároljuk (*Stachó*, 2005; *Vist*, 2011 és *Thorgesren*, 2011).

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretnék köszönetet nyilvánítani a következő személyeknek, hogy mellettem álltak a kutatásban:

Anya, Apa, Hallgatók, Zsolnai Anikó, Kasik László, Csíkos Csaba, Földes Józsefné, Tóbiás Imre, Kerek Ferenc, Gönczi László, Dohány Gabriella, Janka Zoltán, Kovács Zoltán Ambrus, Ittész András, Málovics Éva, Farkas Gergely, Boda Krisztina, Balló Andrea, Szederkényi Antal, Döbrössy János, Szabó Judit, Magyar Zalán, Kuspi Zsolt, Dancs Gábor, Szabó Leila, Déri András, Nánai Mária, Oláh Piroska, Nagy Ildikó, Kövesi-Nagy Dominika, Varga Ákos, Kempf Attila, Salamon Anikó, Búzás Zsuzsa.

IRODALOM

- Ábrahám, M. (2003). A XXI. század nevelője: Varró Margit. *Parlando*, 45(5), 7–14.
- Ábrahám, M. (Ed.). (1991). *Két világrész tanára: Varró Margit*. Budapest: Zenemű.
- Adolphs, R., & Damasio, A. R. (2003). Az érzelem és gondolkodás kölcsönhatása: egy neurobiológiai elképzelés. In J. Forgács, (Ed.), *Az érzelmek pszichológiája* (pp. 31–53). Budapest: Kairosz Kiadó.
- Alexander, B. (1969). *A művészet. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Altenmüller, E., Marco-Pallares, J., Münte, T. F., & Schneider, S. (2009). Neural Reorganization Underlies Improvement in Stroke-induced Motor Dysfunction by Music-supported Therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences. The Neurosciences and Music III Disorders and Plasticity*, 1169, 395–405.
- Argyle, M. (1983). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotions and Personality*. New York: Columbia University Press.
- Bagdy, E. (2005). Úton a zene és az ember lelke felé. In K. E. Lindenbergné (Ed.), *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából* (pp. 174–181). Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Baiba, M. (2016). Social Emotional Learning: Implementation of Sustainability-Oriented Program in Latvia. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 57–68. doi: [10.1515/jtes-2016-0005](https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0005)
- Bakar, S. H. A., Wahab, H. A., & Islam, M. R. (2016). Parental Attachment for At-Risk Children's Antisocial Behaviour: A Case of Malaysia. *Child Care in Practice. Child Care and Practice*, 22(2), 148–165. doi: [10.1081/13575279.2015.1074541](https://doi.org/10.1081/13575279.2015.1074541)
- Bakó, T. (2003). *Önkifejező és kreatív színházi műhely*. Budapest: Psycho Art.
- Banai, K., & Ahissar, M. (2013). Musical Experience, Auditory Perception and Reading-Related Skills in Children. *PLoS ONE*, 8(9), e75876. doi: [10.1371/journal.pone.0075876](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075876)
- Bañcerowski, J. (1999). A nyelvi kategorizálás nem tipikus esetei. *Magyar nyelvőr*, 123(3), 261–265.
- Bandura, A. (1962). Szociális tanulás utánzás útján. In A. Zsolnai (Ed.). (2003). *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (pp. 11–41). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39–46.
- Behne, K. E. (1994). *Musikpräferenzen und Musikgeschmack*. In H. Bruhn & R. Oerter & H. Rösing (Eds.), *Musikpsychologie: ein Handbuch* (pp. 339–350). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Beimert, R. (1985). *Musiktherapie in der Erziehungsberatung*. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie Verlagsabteilung.

- Bense, M. (1965). *Aesthetica. Einführung in die neue Aesthetik*. Baden-Baden: Agis.
- Bernáth, L., & Solymosi, K. (Eds.). (1997). *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest: Tertia.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*(6), 419–443. doi: [10.1016/j.jsp.2004.10.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002)
- Blood, A. J., & Zatorre, R. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *PNAS, 98*(20), 11818–11823.
- Blood, A. J., Zatorre, R. J., Bermudez, P., & Evans, A. C. (1999). Emotional responses pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature Neuroscience, 2*(4), 382–390.
- Bolduc, J. (2008). The effect of music instruction on emergent literacy capacities among preschool children: A literature review. *Early Childhood Research and Practice, 10*(1), [PDF document]. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/bolduc.html>
- Bonny, H. (2010). Music Psychotherapy: Guided Imagery and Music. *Voices, 10*(3), 3–5. doi:[10.15845/voices.v10i3.568](https://doi.org/10.15845/voices.v10i3.568)
- Booker, J. A., & Dunsmore, J. (2016). Affective Social Competence in Adolescence: Current Findings and Future Directions. *Developmental Psychology, 26*(1), 3–20. doi: [10.1111/sode.12193](https://doi.org/10.1111/sode.12193)
- Booth, C. L., Rose-Krasnore, L., & Rubin, K. H. (1991). Relating Preschoolers' Social Competence and their Mother's Parenting Behaviors to Early Attachment Security and High Risk-Risk Status. *Journal of Social and Personal Relationships, 8*(3), 363–382. doi: [10.1177/0265407591083004](https://doi.org/10.1177/0265407591083004)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. 2*. New York: Basic Books.
- Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). The Emotional Competence Inventory (ECI). In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 147–180). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Bradt, J., & Dileo, C. (2010). *Music therapy for end-of-life care* [PDF document]. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD071.pub2/pdf>
- Breithaupt, R. M. (1920). *Die natürliche Klaviertechnik*. Leipzig: C. F. Kahnt Nachfolger.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Skuban, E. M., & McCue Horwitz, S. (2001). Prevalence of socialemotional and behavioral problems in a community sample of 1- and 2- year-old children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(7), 811–819.

- Brochard, R., Dufour, A., & Després, O. (2004). Effect of musical expertise on visuospatial abilities: Evidence from reaction times and mental imagery. *Brain and Cognition*, 54, 103–109. doi:[10.1016/S0278-2626\(03\)00264-1](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00264-1)
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2008). Mother-child attachment and social anxiety symptoms in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(5), 393–402.
- Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. London: Charles C. Thomas Publisher.
- Buzasi, N. (2003). *Írások a zeneterápiáról: jegyzetek, előadások*. Pécs: PTE Művészeti Kar Kiadványa, Bornus Kft.
- Buzasi, N. (2006). *Gondolatok a metodikáról. I-II*. [PDF document]. Retrieved from <http://www.art.pte.hu/menu/105/88>
- Campbell, J. D., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81–105.
- Carter, A. S., Garrity-Rokous, F. E., Chazan-Choen, R., Little, C., & Briggs-Growan, M. J. (2001). Maternal depression and comorbidity: Predicting early parenting, attachment security, and toddler social-emotional problems and competencies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(1), 18–26.
- Case, C., & Dalley, T. (2006). *The Handbook of Art Therapy*. New York: Routhledge, Taylor & Francis.
- Casey, R. C. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, 25(1), 119–129.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 228–249.
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's Social Competence in Cultural Context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591–616.
- Cherland, E. (2004). The Development of Emotional Competence. *Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 13(4), e121. [PDF document]. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2538713/>
- Chuang, C-Y., Han, W-R., Li, P-C., & Young, S-T. (2010). Effects of Music Therapy on Subjective Sensation and Heart Rate Variability in Treated Cancer Survivors: A Pilot Study. *Complementary Therapies in Medicine*, 18(5), 224–226. doi: [10.1016/j.ctim.2010.08.003](https://doi.org/10.1016/j.ctim.2010.08.003)
- Clark, D. (1996). *Social Behavior Questionnaire*. Oxford: Oxford University.
- Clement-Cortes, A. (2004). The use of music in facilitating emotional expression in the terminally ill. *The American Journal of Hospice and Palliative Care*, 21(4), 255–60.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. doi: [10.1037/0033-2909.115.1.74](https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74)

- Crompton, J. L., & Sellar, C. (1981). Do Outdoor Education Experiences Contribute to Positive Development in the Affective Domain? *Journal of Enviromental Education*, 12(4), 21–29. doi: [10.1080/00958964.1981.9942638](https://doi.org/10.1080/00958964.1981.9942638)
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281–302.
- Cropley, A. J. (1983). *Tanítás sablonok nélkül. Utak a kreativitáshoz*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Cross, I. (2009). The evolutionary nature of musical meaning. *Musicae Scientiae*, 13(2), 179–200. doi: [10.1177/1029864909013002091](https://doi.org/10.1177/1029864909013002091)
- Cross, I. (2016). La Música en la cultura y la evolución. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición y Cultura*, 1(1), 9–19. doi: [10.21932/epistemus.1.2700.0](https://doi.org/10.21932/epistemus.1.2700.0)
- Csillagné, G. J. (2008). *Zeneművekben történő tájékozódás pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Flaccus Kiadó.
- Damasio, A. R. (1994). Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1, 19–25.
- Darwin, C. (1871). *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*. Lodon: John Murray.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Decety, J., Jackson, P. L., Sommerville, J., Chaminade, T., & Meltzoff, A. N. (2004). The neural bases of cooperation and competition: an fMRI investigation. *NeuroImage*, 23, 744–751.
- Delogu, F., Lampis, G., & Olivetti, B. M. (2006). Music-to-language transfer effect: may melodic ability improve learning of tonal languages by native nontonal speakers? *Cognitive Process*, 7(3), 203–207. doi: [10.1007/s10339-006-0146-7](https://doi.org/10.1007/s10339-006-0146-7)
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Access It? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. doi: [10.1207/S15566935eed171_4](https://doi.org/10.1207/S15566935eed171_4)
- Denham, S. A., & Burton, B. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225–245. doi: [10.1016/0022-4405\(96\)00013-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00013-1)
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and Emotional Presentation and Intervention Program Valdostaming for Preschoolers*. New York: Plenum.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, S. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. doi: [10.1111/1467-8624.00533](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533)
- Dewitte, M., & De Houwer, J. (2008). Adult attachment and attention to positive and negative emotional face expressions. *Journal of Research in Personality*, 42(2), 498–505.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in

- the Development. *Child Development*, 74(2), 374–393. doi: [10.1111/J.1467-8624.2005.00897.x](https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2005.00897.x)
- Dohány, G. (2009). A zenei műveltség értékelése a középiskolás fiatalok körében. *Iskolakultúra*, 10, 13–24.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21–39. doi:[10.1080/13664530.2016.1207093](https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093)
- Dombiné, K. E. (1992). Zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalatai. In E. Czeizel & A. Batta (Eds.), *A zenei tehetség gyökerei* (pp. 207–247). Budapest: Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó.
- Dombiné, K. E. (1999). *A zenei képességvizsgálatok kézikönyve*. Szeged: Vántus István Társaság.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children’s Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool “PATHS” Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91. doi: [10.1007/s10935-007-00810](https://doi.org/10.1007/s10935-007-00810)
- Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enriching Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi: [10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)
- Echo, U. (1976). Szükségyszerűségek és lehetőségek a zenei struktúrákban. In U. Echo (Ed.), *A nyitott mű* (pp. 175–200). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human Etology*. New York: Aldine de Gruyter.
- Eisenberg, N. (2001). The Core and Correlates of Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 120–124. doi: [10.1111/1467-9507.00151](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00151).
- Eisenberg, N., Zhan, Q., Spinrad, F. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children’s Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76(5), 1055–1071.
- Ekman, P. (1999). Basic emotion. In T. Dalgleish & N. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45–60). Sussex: John Wiley & Sons.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. (2008). Social Skills Improvement System-Rating Scales. Mineapolis, M. N. & N. CS. Pearson.
- Erkkilä, J. (1997). Musiikkin merkitystasot musiikkiterapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmasta. Väitöskirja. *Jyväskylän Studies in the arts*, 57 [PDF document]. Retrieved from <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19398/9789513934453.pdf?sequence=1>
- Evans, R., Murphy, S., & Scourfield (2015). Implementation of a School-Based Social and Emotional Intervention: Understanding Diffusion Processes Within Complex System. *Prevention Science*, 16(5), 754–764. doi: [10.1007/s11121-015-0552-0](https://doi.org/10.1007/s11121-015-0552-0)

- Fantuzzo, J., Manz, P. H., & McDermott, P. (1998). Preschool Version of the Social Skills Rating System: An Empirical Analysis of Its Use with Low-Income Children. *Journal of School Psychology*, 36(2), 199–214.
- Fassone, A. (2010). *Carl Orff*. [PDF document]. Retrieved from <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/42969?q=Carl+Orff>
- Fessler, D. M. T., & Haley, K. J. (2003). The strategy of affect: Emotions in human cooperation. In P. Hammerstein (Eds.), *The genetic and cultural evolution of cooperation. Dahlem Workshop Report* (pp. 7–36). Cambridge: MIT Press, MA.
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 323–340.
- Forgács, J. (2003). Bevezetés: Az érzelmek pszichológiája. In J. Forgács (Ed.), *Az érzelmek pszichológiája* (pp. 9–31). Budapest: Kairosz Kiadó.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a Musical Instrument in Childhood is Associated with Enhanced Verbal Ability and Nonverbal Reasoning. *PLoS ONE*, 3(10), e3566. doi:10.1371/journal.pone.0003566
- Frank, O. (1994). *Zeneesztétika, zeneirodalom, zenemű-ismertetés*. Budapest: Két „N” Nyomdaipari Közkereskedési Társaság.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Gwo, S. (2005). Social Information-Processing Skills Training to Promote Social Competence and Prevent Aggressive Behavior in the Third Grades. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045–1055. doi: 10.1037/0022-006x.773.61045
- Fülöp, M. (1991). A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, 41(3), 49–58.
- Gabrielsson, A. (1995). The study of music experience in music psychology. In M. Manturzevska, K. Miklaszewski, A. Białkowski & R. Burke (Eds.), *Psychology of music today* (pp. 85–90). Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music.
- Gaik, L. P., Abdullah, M. C., Elias, H., & Uli, J. (2010). Development of Antisocial Behaviour. *Procedia-Social Behavioral*, 7, 383–388.
- Gál, B. (2002). Az érzelmek. In L. Bernáth & Gy. Révész (Eds.), *A pszichológia alapjai* (pp. 217–226). Budapest: Tertia.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89–100.
- Gilboa, A., Bodner, A., & Amir, A. (2006). Emotional communicability in improvised music: the case of music therapists. *Journal of Music Therapy*, 43(3), 191–225.
- Godøy, R. I., Song, M., Nymoen, K., Haugen, M. R., & Jensenius, A. R. (2016). Music similarity: Concepts, Cognition and Computation. Exploring Sound-Motion Similarity in Musical Experience. *Journal of New Music Research*, 45(3), 210–222. doi: 10.1080/09298215.2016.1184689

- Gooding, L. (2011). The Effect of a Music Therapy Social Skills Training Program on Improving Social Competence in Children and Adolescents with Social Skills Deficits. *Journal of Music Therapy*, 48(4), 440–462.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effect of PATH curriculum. *Emotions in Developmental Psychopathology*, 7(1), 117–136. doi: [10.1017/S0954579400006374](https://doi.org/10.1017/S0954579400006374)
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Developmental Through Coordinated Social Emotional and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment classification of children's social skills. A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13(3), 292–301.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills. *Journal of Special Education*, 21(1), 167–181.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1993). Social Skills Intervention for Children. *Behavior Modification*, 17(3), 287–313. doi: [10.1177/01454455930173004](https://doi.org/10.1177/01454455930173004)
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27–44.
- Grocke, D., & Wigram, T. (2007). *Receptive Methods in Music Therapy. Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Groh, A. M., Faron, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Jzendor, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. (2014). The Significance of Attachment Security for Children's Social Competence with Peers. A Meta-Analytic Study. *Attachment & Human Development*, 16(2), 103–136. doi: [10.1080/14616734.2014.883636](https://doi.org/10.1080/14616734.2014.883636)
- Gross, J. J. (1998). Shaping the Focus: Emotional Regulation Arousal, and Social Competence. *Psychological Inquiry*, 9(4), 287–290.
- Gross, J. J. (2003). Emotional regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. doi: [10.1017/S0048577201393198/pdf](https://doi.org/10.1017/S0048577201393198/pdf).
- Gurtman, M. B. (1999). Social competence: An interpersonal analysis and reformulation. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(3), 233–245.
- Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J., & Besson, M. (2016). Music and Dyslexia: A New Musical Training Method to Improve Reading and Related Disorders. *Frontiers in Psychology*, 7, e26. doi: [10.3389/fpsyg.2016.00026](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00026)
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001a). Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 79–119. doi: [10.1111/1467-9507.00150](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150)

- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001b). Spinning the Pinwheel, Together: More thoughts on Affektve Social Competence. *Social Development*, 10(1), 130–136. doi: [10.1111/14679507.00153/pdf](https://doi.org/10.1111/14679507.00153/pdf).
- Han, H. S., & Kemple, M. (2006). Components of Social Competence and Strategies Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241–247. doi: [10.1007/s10643-0060139-2](https://doi.org/10.1007/s10643-0060139-2)
- Harmat, L. (2009). Zeneterápia az alvászavarokban. *LAM*, 12(2), 160–169.
- Hartmann, N. (1977). Elő és háttér a nem ábrázoló művészetekben. A zenei szép. In N. Hartmann (Ed.), *Esztétika* (pp. 187–190). Budapest: Magyar Helikon.
- Hauck, M., Metzner, S., Rohlfes, F., Lorenz, J., & Engel, A. K. (2013). The influence of music and music therapy on pain-induced neuronal oscillations measured by magnetencephalography. *Pain*, 154(4), 539–547. doi: [10.1016/j.pain.2012.12.016](https://doi.org/10.1016/j.pain.2012.12.016)
- Hawkes, C. H. (1992). Endorphins: the basis of pleasure? *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 55, 247–250.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77–89. doi: [10.1080/19312450709336664](https://doi.org/10.1080/19312450709336664)
- Herkenrath, A. (2005). Von der Klangwerdung des Seins. Musiktherapie mit Menschen im Wachkoma-Ein musiktherapeutischer Ansatz. *Musiktherapeutischen Umschau*, 26(4), 347–358.
- Hevner, K. (1934). *Oregon Music Discrimination Test*. Oregon: University of Oregon Publication.
- Howe, H. S. (2010). *Maurice Martenot* [PDF document]. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD004517.pub2/pdf>
- Howe, M. J. A., & Davidson, J. (2003). The Early Progress of Able Young Musicians. In R. J. Sternberg & E. L. Griorenko (Eds.), *The Psychology of abilities, competencies and expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huitt, W., & Dawson, C. (2011). *Social development: Why it is important and how to impact it. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University [PDF document]. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf>
- Hunyady, Gy. (2008). Az érzelmek szociálpszichológiája és a nevelés. In T. Kozma & I. Perjés (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományban 2008* (pp. 44–56). Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság.
- Huron, D. (2001). The Biological Foundations of Music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 43–61. doi: [10.1111/j.1749-6632.2001.tb05724.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05724.x)
- Iarocci, G., Yager, J., & Elfers, T. (2007). What gene-environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations. *Brain and Cognition*, 65(1), 112–127.

- Ijuin, S. (2005). A japán művészetterápia és kifejezéspszichopatológia legújabb fejleményei. In W. Sehringer & Z. Vass (Eds.), *Lelki folyamatok dinamikája a képi világ diagnosztikában és terápiában* (pp. 227–233). Budapest: Flaccus.
- Ito, T. A., & Caccioppo, J. T. (2003). Az érzelmek és az értékelés neuropszichológiája. In J. Forgács (Ed.), *Az érzelmek pszichológiája* (pp. 53–79). Budapest: Kairosz Kiadó.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Jan, S. (2000). Replicating sonorities: Towards a memetics of music. *Journal of Memetics*, 4(1), 1–26.
- Janka, Z. (2009). „Ének Agykeresőben”: A Zene Idegtudományi Megközelítése. In *Program – előadás-összefoglalók* (pp. 29). Szt. Gellért Fesztivál. Retrieved from <http://www.szentgellertfesztival.hu/>
- Janka, Z., Zöllei, É., Szentistványi, I., & Szilárd, J. (1987). Zenei élmény pszichometriai elemzése szemantikai differenciál skálával. *Ideggyógyászati Szemle*, 40, 442–450.
- Janurik, M., & Józsa, K. (2013). A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia*, 113(2), 75–99.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi: [10.3102/0034654308325693](https://doi.org/10.3102/0034654308325693)
- Karimzadeh, M., Goodarzi, A., & Rezaei, S. (2012). The Effect of Social Emotional Skills Training to Enhance General Health & Emotional Intelligence in the Primary Teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 57–64. doi:[10.1016/j.sbspro.2012.05.068](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.068)
- Kárpáti, A., & Zempléni, A. (1997). A zsűrizés, mint módszer a vizuális nevelésben. *Magyar Pedagógia*, 97(3–4), 203–234.
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.
- Kasik, L. (2010). *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében* (Unpublished doctoral dissertation). SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. Retrieved from http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/kasik_ertekezes.pdf.
- Kasik, L. (2011). A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 141–181.
- Keen, R. (2011). The Development of Problem Solving in Young Children: A critical Cognitive Skill. *Annual Review of Psychology*, 62, 1–21. doi: [10.1146/annurev.psych.03.809.130730](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.03.809.130730)
- Keltikangas-Järvinen, L., & Pakaslahti, L. (1999). Development of Social Problem-Solving Strategies and Changes in Aggressive Behavior: A 7–Year Follow-Up From Childhood to Late Adolescence. *Aggressive Behavior*, 25, 269–279.

- Khalfa, S., Schon, D., Anton, J-L., & Liégeois-Chauvel, C. (2005). Brain regions involved in the recognition of happiness and sadness in music. *Neuroreport*, 16(18–19), 1981–1984.
- Knight, A., & Matney, B. (2014). Percussion Pedagogy: A Survey of Music Therapy Faculty. *Music Therapy Perspectives*, 32(1), 109–115. doi: [10.1093/mtp/miu010](https://doi.org/10.1093/mtp/miu010)
- Kodály, Z. (1974). *Visszatekintés*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Koelsch, S. (2009). A Neuroscientific Perspective on Music Therapy. The Neurosciences and Music III—Disorders and Plasticity. *Annals of New York Academy Sciences*, 1169, 374–384. doi: [10.1111/j.1749-6632.2009.04592.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04592.x) c
- Koelsch, S., Gunter, T., Friederici, A. D., & Schröger, E. (2000). Brain indices of music processing: „Nonmusicians” are musical. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(3), 520–541.
- Kohanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful Control in Early Childhood: continuity and development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220–232.
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kollár, J. (2007). Zeneterápia a daganatos betegek kezelésében. *LAM*, 17(11), 828–832.
- Kollár, J. (2006). Zeneterápia az Alzheimer-kóros betegek kezelésében. *LAM*, 16(2), 186–190.
- Konta, I. (2005). Zene-képzőművészet-mozgásterápiás elemek. In K. E. Lindenbergerné (Ed.), *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából* (pp. 229–235). Pécs: Kulcs a Muzsikához.
- Konta, I. (2010). Személyiség és szociáliskészség-fejlesztés zeneterápiás eszközökkel az általános iskolában. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 233–247). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Konta, I., & Zsolnai, A. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kovács, G. (2009). A foglalkozási ártalmak szemléleti háttere. *Parlando*, 51(4), 32–34.
- Kovacs, Z., Janka, Z., Boncz, I., & Magloczky, E. (1993). Influence of hypnotic trance on emotional experience of music: a quantitative assessment. Hypnosis connecting discipline. In *Programme* (pp. 77–80). 6th European congress of hypnosis in psychotherapy and psychosomatic medicine.
- Krippendorff, K. (2011). Agreement and Information in the reliability of Coding. *Communication Methods and Measures*, 5(2), 93–112. doi: [10.1080/19312458.2011.568376](https://doi.org/10.1080/19312458.2011.568376)
- Kyle, G., Graefe, A., Manning, R., & Bacon, J. (2004). Effects of place attachment on users’ perceptions of social and environmental conditions in a natural setting. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 213–225.

- Kyme, G. (1954). *Test ästhetischer Urteile*. California: University of California.
- Laczó, Z. (2003). A zenei megértés, ismeret, tudás esztétikai, pszichológiai és pedagógiai kérdései. *Parlando*, 45(5), 2–6.
- Ladd, G. W. (1984). Social skill training with children: Issues in research and practice. *Clinical Psychology Review*, 4(3), 317–337.
- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1185–1197.
- László, J. (2002). Nyelv és kommunikáció. In L. Bernáth & Gy. Révész (Eds.), *A pszichológia alapjai* (pp. 287–295). Budapest: Tertia.
- Legge, A. W., & Hunt, A. M. (2015). Neurological Research on Music Therapy for Mental Health: A Summary of Imaging and Research Methods. *Music Therapy Perspect*, 33(2), 142–161. doi: [10.1093/mtp/miv024](https://doi.org/10.1093/mtp/miv024)
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Modell on Emotional Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71(1), 107–118.
- Lillvist, A., Sanderberg, A., Bjorck-Akesson, E., & Granlund, M. (2009). The construct of social competence. How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41(1), 51–69.
- Lindenbergerné, K. E. (2005). Terápia zenével. In K. E. Lindenbergerné (Ed.), *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából* (pp. 168–173). Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Lissa, Z. (1973). *Zene és csend*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Lissa, Z. (1975). Eben des musikalische Verstehens. In Z. Lissa (Ed.), *Neue Aufsätze zur Musikästhetik* (pp. 55–111). Wilhelmshaven: Heinrichshafen's Verlag.
- Lorz, A. (1984). Fallstudien in der Musiktherapeutischen Umschau. Forschung und Praxis der Musiktherapie. *Musiktherapeutischen Umschau*, 5, 95–113.
- Losonczy, Á. (1964). Egy zeneszociológiai kutatásról. *Magyar Zene*, 4(3), 57–66.
- Losonczy, Á. (1969). *A zene életének szociológiája*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Loui, P., Wessel, D. L., & Hudson Kam, C. (2010). Humans Rapidly Learn Grammatical Structure in a New Musical Scale. *Music Perception*, 27(5), 377–388. doi: [10.1525/mp.2010.27.5.377](https://doi.org/10.1525/mp.2010.27.5.377)
- Lukács, Gy. (1972). *Adalékok az esztétika történetéhez*. Budapest: Magvető Kiadó.
- MacLean, P. D. (1993). Cerebral Evolution of Emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotion* (pp. 67–83). New York: Guilford.
- Málovics, É. (1999). *Menedzsment ismeretek*. Budapest: KIT Képzőművészeti Kiadó és Nyomda.

- Maratos, A., Gold, C., Wang, X., & Crawford, M. (2009). Music therapy for depression. *Cochrane Database of Systematic Reviews* [PDF document]. doi: [10.1002/14651858.CD004517.pub2](https://doi.org/10.1002/14651858.CD004517.pub2)
- Martin, B. L., & Reigeluth, C. M. (2009). Affective Education and the Affective Domain: Implication for Instructional-Design Theories and Models. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models II*. (pp. 485–511). New York: Taylor & Francis.
- Masataka, N. (2007). Music, Evolution and Language. *Developmental Sciences*, 10(1), 35–39. doi: [10.1111/j.1467-7687.2007.00561.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00561.x)
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, E. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- Mátrai, L. (1973). Az élmény. In L. Mátrai (Ed.), *Élmény és a mű* (pp. 21–27). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 249–274.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Peer-Rated Social Competence in Adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263–275.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–25). New York: Basic Books.
- Mayeux, L., & Cillessen, A. H. (2003). Development of Social Problem Solving in Early Childhood: Stability, Change and Associations with Social Competence. *Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153–173.
- McGraw Hunt, A. & Legge, A. W. (2015). Neurological Research on Music Therapy for Mental Health: A Summary of Imaging and Research Methods. *Music Therapy Perspectives*, 33(2), 142–161. doi: [10.1093/mtp/miv024](https://doi.org/10.1093/mtp/miv024)
- Meichenbaum, D., Butler, L., & Gruson, L. (1981). A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In A. Zsolnai (Ed.). (2003). *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (pp. 95–119). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Mérei, F. (1995). Az ízlésélmény elemzése. In A. Farkas & V. Gyebnár (Eds.), *Vizuális művészetek pszichológiája I.* (pp. 231–248). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: Chicago University Press.
- Miccabe, D. C., & Meller, D. J. (2004). The Relationships Between Language and Social Competence: How Language Impairment Affects Social Growth. *Psychology in the School*, 41(3), 313–321. doi: [10.1002/pits.10161](https://doi.org/10.1002/pits.10161)

- Missura, A. (2005). Zeneterápia – zenei nevelés. In K. E. Lindenbergerné (Ed.), *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából* (pp. 66–77). Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Moles, A. (1958). *Théorie de l'information et perception esthétique*. Párizs: Flammarion.
- Mössler, K., Chen, X., Haldal, T. O., & Gold, C. (2011). *Music therapy for people with schizophrenia or schizophrenia-like illnesses* [PDF document]. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD004025.pub3/pdf>
- Münste, T. F., Altenmüller, E., & Jancke, L. (2002). The musician's brain as a model for neuroplasticity. *Nature Neuroscience Reviews*, 3, 473–478.
- Nagy, H. (2006). Az érzelmi intelligenciáról. *Iskolakultúra*, 16(4), 74–84.
- Nagy, H. (2010). *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése* (Unpublished doctoral dissertation). ELTE PPK, Pszichológiatudomány Doktori Iskola, Budapest. Retrieved from <http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2010/Nagyhenriett.pdf>.
- Nagy, J. (1996). *Nevelési kézikönyv*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2005). A kompetenciaalapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei. In F. Loránd (Ed.), *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. (pp. 9–36). Budapest: Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács.
- Nagy, J. (2007). *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Budapest: Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Budapest: Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., & Zsolnai, A. (2001). Szociális kompetencia és nevelés. In I. Falus (Ed.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 251–269). Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy, J., & Zsolnai, A. (2006). *Difer programcsomag. A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nanszákné, Cs. I. (1996). *Pedagógiai kislexikon*. Debrecen: Tóth Könyvkereskedés.
- Négyesi, A. (2015). *20 mozgáspiheő*. Budapest: Kovács-Módszer Stúdió.
- Nemzeti alaptanterv 2012* Budapest: Oktatási Minisztérium.
- O'Kelly, J. (2016). Music Therapy and Neuroscience: Opportunities and Challenges. *VOICE*, 16(2), [PDF document]. Retrieved from <https://voices.no/index.php/voices/issue/view/87>, doi: 10.15845/voices.v16i2
- O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sigafos, J., O'Donoghue, D., Lacey, C., & Edrisinha, E. (2004). Teaching social skills to adults with intellectual disabilities: a comparison of external control and problem-solving interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 399–412.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2001). *Érzelmeink*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Oláh, A. (2005). *Érzelmeik, megküzdés és optimális élmény*. Budapest: Trefort Kiadó.

- Orff, G. (1994). *Orff zeneterápiájának alapfogalmai*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar Kiadványa.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681. doi: [10.3102/0091732X16673595](https://doi.org/10.3102/0091732X16673595)
- Owens, L. A., & Johnston-Rodriguez, S. (2010). *Social competence*. In B. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 865–869). Oxford: Elsevier.
- Pacchetti, C., Aglieri, R., Mancini, F., Martignoni, E., & Nappi, G. (1998). Active music therapy and Parkinson's disease: methods. *Functional Neurology*, 13(1), 57–67.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(1), 5–10. doi: [10.1108/01437730110380174](https://doi.org/10.1108/01437730110380174)
- Palomera, P., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Filling the Gap: Improving the Social and Emotional Skills of Pre-Service Teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142–149. doi: [10.1016/j.psicoe.2017.05.005](https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.005)
- Panzarella, R. (1980). The phenomenology of aesthetic peak experiences. *Journal of Humanistic Psychology*, 20(1), 69–85. doi: [10.1177/002216788002000105](https://doi.org/10.1177/002216788002000105)
- Parbery-Clark, A., Skoe, E., & Kraus, N. (2009). Musical Experience Limits the Degradative Effects of Background Noise on the Neural Processing of Sound. *The Journal of Neuroscience*, 29(45), 14100–14107. doi: [10.1523/jneurosci.3256-09.2009](https://doi.org/10.1523/jneurosci.3256-09.2009)
- Parbery-Clark, A., Strait, D. L., Anderson, S., Hittner, E., & Kraus, N. (2011). Musical Experience and the Aging Auditory System: Implications for Cognitive Abilities and Hearing Speech in Noise. *PLoS ONE*, 6(5), e18082. doi: [10.1371/journal.pone.0018082](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0018082)
- Pásztor, Zs. (2015). A zenészek fokális disztóniája. *Parlando*, 5, [PDF document]. Retrieved from <http://www.parlando.hu/2015/2015-5/PasztorZsuzsa.htm>
- Pásztor, Zs. (Ed.). (2007). *Új utak a zeneoktatásban. A Kovács-módszer alkalmazása a kezdetektől a foglalkozási ártalmak megelőzéséig*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Payne, H. (1993). Introduction to Inquiry in the Art Therapies. In H. Payne (Ed.), *Handbook of Inquiry in the Arts Therapies: One River, Many Currents* (pp. 1–9). London: Jessica Kingsley Publisher.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Phan Quoc, E. (2007). Forschungsansätze zur Operationalisierung von emotionalem Ausdruck und Interaktion in der musiktherapeutischen Improvisation. *Musiktherapeutischen Umschau*, 28(4), 351–361.
- Piaget, J. (1978). *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Piers, S. (2010a). *Dalcroze method* [PDF document]. Retrieved from <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e1784=dalcroze>
- Piers, S. (2010b). *Suzuki method* [PDF document]. Retrieved from <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e6570?q=suzuki>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–503). San Diego: CA: Academic Press.
- Plutchik, R. (1962). *The emotions: facts, theories, and a new model*. New York: Random House.
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1983). Social relationship problems in children: An approach to intervention. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 1–39). New York: Plenum Press.
- Rager, D. (2008). "The Role of Music in Society Past, Present and Future". *Music Faculty Publications*, 3, [PDF document]. Retrieved from http://engagedscholarship.csuohio.edu/clmusic_facpub/3
- Rawlings, N. (2016). *The Impact of Music- VS. Athletic-Based Social Skills Trainig on Adult- and Self Ratings of Social Competence and Antisocial Behavior of at Risk Youth* [PDF document]. Retrieved from https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/21932/Rawlings_ku_0099M_14830_DATA_1.pdf?sequence=1
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2006). The Role of Music Preferences in Interpersonal Perception. *Psychological Sciences*, 17(3), 236–242. doi: [10.1111/j.1467-9280.2006.01691.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01691.x)
- Reschke-Hernández, A. E. (2011). History of Music Therapy Treatment Interventions for Children with Autism. *Journal of Music Therapy*, 48(2), 169–207. doi: [10.1093/jmt/48.2.169](https://doi.org/10.1093/jmt/48.2.169)
- Riemann, H., & Weiding, A. (1887). *Handbuch der Harmonielehre*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Rinn, R. C., & Markle, A. (1979). *Modification of social skill deficits in children*. In A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skills training* (pp. 107–129). New York: Plenum Press.
- Robb, S. L. (2014). Journal of Music Therapy: Advancing the Science and Practice of Music Therapy. *Journal of Music Therapy*, 51(1), 1–3. doi: [10.1093/jmt/thu005](https://doi.org/10.1093/jmt/thu005)
- Roberts, W. L. (1999). The socialization of emotional expression: Relations with prosocial behaviour and competence in five samples. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31(2), 72–85.
- Roederer, J. G. (1984). The Search for a Survival Value of Music. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 1(3), 350–356. doi: [10.2307/40285265](https://doi.org/10.2307/40285265)
- Rognoni, E., Galati, D., Costa, T., & Crini, M. (2008). Relationship between adult attachment patterns, emotional experience and EEG frontal asymmetry. *Personality and Individual Differences*, 44(4), 909–920.

- Rose-Krasnore, L. (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135. doi: [10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x)
- Rose-Krasnore, L. (1999). Predicting mother's use of physical punishment during mother-child conflicts in Sweden and Canada. *Child and Adolescent Development*, 1999(86), 25–41. doi:[10.1002/cd.23219998604](https://doi.org/10.1002/cd.23219998604)
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnore, L. (1992). Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective* (pp. 283–324). New York: Plenum.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2001). Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125–129. doi: [10.1111/1467-9507.00152](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00152)
- Sajtos, L., & Mitev, A. (2007). *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Salvador, K., & Pasiali, V. (2017). Intersections between music education and music therapy: Education reform, arts education, exceptionality, and policy at the local level. *Arts Education Policy Review*, 118(2), 93–103. doi: [10.1080/10632913.2015.1060553](https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1060553)
- Savage, M. (2006). The musical field. *Cultural Trends*, 15(2–3), 159–174.
- Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P., & Malti, T. (2015). Group Music Training and Children's Prosocial Skills. *Plos One*, 10(10), e0141449. doi: [10.1371/journal.pone.0141449](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141449)
- Schneider, B. H. (1993). *Childrens' social competence in context*. Oxford: Pergamon Press.
- Schoen, M. (1925). Test of Musical Feeling and Musical Understanding. *I. Com. Psych.*, 5, 31–52.
- Semrud-Clikeman, M. (1979). *Social competence in children*. New York: Springer.
- Shahin, A., Roberts, L. E., & Trainor, L. J. (2004). Enhancement of auditory cortical development by musical experience in children. *Neuroreport*, 15(12), 1917–1921. doi: [10.1097/00001756-200408260](https://doi.org/10.1097/00001756-200408260)
- Shepherd, G. (1983). A szociális készségek fejlesztése (SST). In A. Zsolnai (Ed.).(2003). *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (pp. 151–169). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Social Skills Improvement System-Rating Scales (2008). Minneapolis, M. N. & N. CS. Pearson.
- Spence, S. (1983). *Developments in social skills training*. London: Academic Press.

- Spence, S. (2003). Social Skills Trainig with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent. Mental Health*, 8(2), 84–96.
- Stachó, L. (2000). Adrian Pilkington, Poetic effects. A relevant theory perspektive. *Magyar Nyelv*, 98(1), 88–91.
- Stachó, L. (2001). A zeneértés szemantikai szintjeiről: velünk született, mélylélektani és kognitív útírányjelzők a zenék jelentéseinek kibontásában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56(3), 465–477.
- Stachó, L. (2005). Hányféleképpen értjük és szeretjük a zenét? In K. E. Lindenbergerné (Ed.), *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából* (pp. 235–250). Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Stumpf, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., & Havley, P. (2009). Theories of Social Competence from the Top-Down to the Bottom-Up: A Case for Considering Foundational Human Needs. In J. L. Matson (Ed.), *Social Behaviour and Skills in Children* (pp. 23–37). New York: Springer.
- Suda, M., Morimoto, K., Koizumi, H., & Maki, A. (2008). Emotional responses to music: towards scientific perspective on music therapy. *Neuroreport*, 19(1), 75–78.
- Suttler, R. & Wormit, F. A. (2007). Spiritualität-persönliche und berufliche Relevanz für Musiktherapeuten. *Musiktherapeutischen Umschau*, 28(3), 231–137.
- Szily, E., & Kéri, Sz. (2008). Az érzelmi folyamatokkal kapcsolatos agyi területek funkcionális anatómiája. *Ideggyógyászati Szemle*, 3–4, 77–86.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szőnyi, E. (1988). *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szőnyi, G., & Füredi, J. (Eds.).(2004). *A pszichoterápia tankönyve*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Teőke, M. (1999). *A zongoratanításról*. Budapest: Polifon BT.
- Thaut, M. H. (2005). The future of music in therapy and medicine. *Annals of the New York Academic of Science*, 1060, 303–308.
- The Social Skills Rating System (1990). Circle Pines. MN: American Guidance Service.
- Thomson, G. (1975). *Mágia és mítosz*. In G. Thomson (Ed.), *Az első filozófusok* (pp. 44–48). Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Thorgesren, C. F. (2011). Assessment of Musical Knowledge from the Life – World – Phenomenological Perspective. *Hellenic Journal of Music Education, and Culture*, 2(3), 37–45.
- Tolbert, E. (2001). Music and Meaning: An Evolutionary Story. *Psychology of Music*, 29(1), 84–94. doi: [10.1177/0305735601291006](https://doi.org/10.1177/0305735601291006)
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. A. (2000). *Social competence: The social construction of concept*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 28–39). New York: Jossey-Bass.

- Trower, P. (1982). *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. In J. P. Curran & P. M. Monti (Eds.), *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment* (pp. 82–115). New York: Guilford Press.
- Trujillo, S., Trujillo, N., Lopez, J. D., Gomez, D., Valencia, S., Rendon, J., Pineda, D.A., & Parra, M. A. (2017). Social Cognitive Training Improves Emotional Processing and Reduces Aggressive Attitudes in Ex-combatants. *Frontiers in Psychology*, 8, e510. doi:[10.3389/fpsyg.2017.00510](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00510)
- Tunstall, D. F. (1994). *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. New Orleans: Paper presented at the Association for Childhood Education.
- Újfalussy, J. (1962). *A valóság zenei képe. A zene művészi jelentésének logikája*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat.
- Újfalussy, J. (1970). A valóság zenei képe. In T. Kis (Ed.), *Esztétikai olvasókönyv* (pp. 533–554). Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Urbánné, V. K. (2005). Rakják, rakosgatják magas gyívó várát. In K. E. Lindenbergerné (Ed.), *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből a tudomány és a média világából* (pp. 137–143). Pécs: Kules a Muzsikához Kiadó.
- Vági, I. (1976). *Hangképzéstudomány*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Varró, M. (1921). *Zongoratanítás és zenei nevelés*. Budapest: Rózsavölgyi és Társa.
- Vas, J. P. (2005). Feltevések a muzikalitásunk eredetéről. In J. P. Vas (Ed.), *Egy elmeorvos tévelygései. Gondolatok a pszichoterápiáról* (pp. 428–451). Budapest: Pro Die Kiadó.
- Vértes, L. (1995). Zene – Zeneterápia – Idősödés. *Egészségkereső*, 3(12), 14–15.
- Vértes, L. (2010). Gerorehabilitációban alkalmazott zeneterápia. *Rehabilitáció*, 20(4), 90–95.
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The Kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360–363.
- Vist, T. (2011). Music Experience in Early Childhood: Potential for Emotional Knowledge? *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 277–290.
- Vitányi, I. (1969). Műalkotás, műélvezet, előadás. In I. Vitányi (Ed.), *A zene lélektana* (pp. 250–282). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Wagner, G. (2006). Zeneterápiás modellek. In G. Wagner (Ed.), *MZE Konferencia. Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 1–3). Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Walker, R. (2004). Cultural memes, innate proclivities and musical behaviour: A case study of the western traditions. *Psychology of Music*, 32(2), 153–190.
- Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). Music Making as a Tool for Promoting Brain Plasticity across the Life Span. *Neuroscientist*, 16(5), 566–577. doi:[10.1177/1073858410377805](https://doi.org/10.1177/1073858410377805)
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.

- Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children-The Foundation for Early School Readiness and Success. *Infants and Young Children*, 17(2), 96–113.
- Wieck, F. (1878). *Klavier und Gesang: Didaktisches und Polemisches*. Leipzig: F. E. C. Leuckart.
- Wigram, T. (2004). *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wigram, T., & Backer, J. D. (Eds.). (1991). *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wigram, T., & Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Child: Care, Health and Development*, 32(5), 535–542. doi: [10.1111/j.1365-2214.2006.00615.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00615.x)
- Wigram, T., Pedersen, I. N., & Bonde, L. O. (2002). *A comprehensive Guide to Music Therapy. Theory, Clinical Practice, Research and Training*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Winner, E., Norton, A. & Schlaug, G. (2008). Practicing a Musical Instrument in Childhood is Associated with Enhanced Verbal Ability and Nonverbal Reasoning. *Plos One*, 3(10), e3566. doi: [10.1371/journal.pone.0003566](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003566)
- Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., & Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neurosciences*, 10(4), 420–422. doi: [10.1038/nn1872](https://doi.org/10.1038/nn1872)
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early Development of Executive Function: A Problem Solving Framework. *Review of General Psychology*, 1(2), 198–226. doi: [10.1037/1089-2680.1.2.98](https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.98)
- Zoltai, D. (1969). *A zeneesztétika története*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Zsolnai, A. (1998). A szociális kompetenciafejllettség serdülő korban. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 187–210.
- Zsolnai, A. (2001). *Kötődés és nevelés*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Zsolnai, A. (2007). A szociális kompetencia fejlettsége gyermek-és serdülőkorban. *Fejlesztő Pedagógia*, 18(3–4), 93–96.
- Zsolnai, A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2, 119–140. [PDF document]. Retrieved from http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_119-140.pdf
- Zsolnai, A. (2010). A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 78–96). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2012). A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 22(4), 12–23.
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Zsolnai, A., & Józsa, K. (2003). A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In A. Zsolnai (Ed.), *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (pp. 227–238). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetenciaműködésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7–8), 3–15.
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2015). *A szociális kompetenciákperiodkus mérése, szakmai koncepciójának, tartalmi kereteinek kidolgozása. Oktatási Hivatal Kiadványa, TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004* [PDF document]. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_e_redmenyek2015/szocialis_kompetenciak_tartalmi_keret.pdf

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. ábra.	Mayer és Salovey modellje (Forrás: Oláh, 2005. 159. o.)	18
2. ábra.	A képességek funkcionális helye a komponensrendszerek hierarchiájában (Forrás: Nagy, 2010. 81. o.).....	25
3. ábra.	A szociális kompetencia fejlődési, fejlettségi szintjei (Forrás: Nagy, 2010. 188.o.)	28
4. ábra.	Példa a zeneterápiás hangszerek csoportjára (Forrás: Saját hangszerek készlete)	65
5. ábra.	Válaszok eloszlása kísérlet előtt és után a zenész kísérleti csoportnál az érzelmi jelzések megtapasztalásának szabályozásánál	136
6. ábra.	Válaszok eloszlása kísérlet előtt és után a reál kísérleti csoportnál az érzelmi jelzések megtapasztalásának szabályozásánál	136
7. ábra.	Zenei intenzitás választása kísérlet előtt és után zenész kísérleti csoportnál	150
8. ábra.	Zenei intenzitás mennyisége kísérlet előtt és után zenész kísérleti csoportnál	150
9. ábra.	A környező hangzásvilág észlelése kísérlet előtt és után zenész kísérleti csoportnál	151
10. ábra.	Zenei élmény katartikus hatása kísérlet előtt és után zenész kísérleti csoportnál	151
11. ábra.	Zenei intenzitás szükségessége kísérlet előtt és után reál kísérleti csoportnál	152
12. ábra.	Zenei intenzitás mennyisége kísérlet előtt és után reál kísérleti csoportnál	152
13. ábra.	Zenei élmény katartikus hatása kísérlet előtt és után reál kísérleti csoportnál	153
14. ábra.	A környező hangzásvilág közömbössége kísérlet előtt és után reál kísérleti csoportnál	153
1. táblázat.	Az érzelmi kompetencia készségei (Forrás: Saarni, 1999. 5. o.).....	15
2. táblázat.	A legnagyobb zeneterapeuta elődök zeneterápiás elméleti megközelítései (Beimert, 1985; Buzasi, 2007; Wagner, 2006 nyomán).....	68
3. táblázat.	A terápia és a pedagógia összehasonlítása (Missura, 2005 nyomán).....	76
4. táblázat.	Új zenei módszerek főbb elemei (Szőnyi, 1988 nyomán)	78
5. táblázat.	A fejlesztő kísérlet mintájának nem, évfolyam és szakirány szerinti megoszlása	96
6. táblázat.	Specifikációs táblázat az érzelmi üzenetek küldésének dimenziójára.	100

7. táblázat. Specifikációs táblázat az érzelmi üzenetek fogadásának dimenziójára	101
8. táblázat. Specifikációs táblázat az érzelmi üzenetek megtapasztalásának dimenziójára	102
9. táblázat. Specifikációs táblázat a zenei kérdőív fejlesztéshez	107
10. táblázat. A mérőeszközök próbamérésének és a fejlesztő kísérletnek az állomásai	108
11. táblázat. A próbamérési minta nem, szak és évfolyam szerinti megoszlása.....	112
12. táblázat. Bírálók közti egyezés mértéke (Krippendorff- α , %)	115
13. táblázat. Az értékelés időbeli egyezésének mértéke 1–5. bíráló esetében (Cronbach- κ ,%)	117
14. táblázat: Az értékelés időbeli egyezésének mértéke 6–9. bíráló esetében (Cronbach- κ ,%)	117
15. táblázat. A múltbéli és aktuális értékelés összevetése a személyes és a szakmai élet változásának függvényében 1–5. bíráló esetében (χ^2 , Cramer-V)	119
16. táblázat. A múltbéli aktuális értékelés összevetése a személyes és a szakmai élet változásának függvényében 6–9. bíráló esetében (χ^2 , Cramer-V)	120
17. táblázat. A hallgatói válaszok időbeli stabilitása (χ^2 , Cramer-V, Cronbach- κ) .	121
18. táblázat. Kontrollkérdésekkel való összefüggés-vizsgálat (χ^2 , Cronbach- κ)	122
19. táblázat. Belső konzisztencia az érzelmi elemek dimenziójában (χ^2 ,Cramer-V)	123
20. táblázat. Az Affektív-szociális kompetencia teszt összehasonlítása más mérőeszközökkel.....	124
21. táblázat. A szak (ének-zene, természettudomány) összefüggése a zenei elemekkel a zenei intenzitás, aktivitás és élmény dimenziójában (χ^2 ,Cramer -V)	125
22. táblázat. A szak (ének-zene, természettudomány) összefüggése a zenei elemekkel a környező hangzásvilág és a korábbi tréning-tapasztalatok dimenziójában (χ^2 ,Cramer-V)	126
23. táblázat. Az időbeli egyezés mértéke a zenei intenzitás, az aktivitás és a zenei élmény dimenziójában (Cronbach- κ , χ^2 , %).....	127
24. táblázat. Az időbeli egyezés mértéke a környező hangzásvilág és a korábbi tréningtapasztalatok dimenziójában (Cronbach- κ , χ^2 , %)	127
25. táblázat. A múltbéli és aktuális zeneterápiás zenei viszonyulás összefüggése a negatív zenei tapasztalat függvényében a zenei aktivitás, intenzitás dimenziójában (χ^2 , Cramer-V)	128

26. táblázat.	A múltbeli és aktuális zeneterápiás zenei viszonyulás összefüggése a negatív zenei tapasztalat függvényében a zenei élmény, a környező hangzásvilág és korábbi tréningtapasztalatok dimenzióiban (χ^2 , Cramer-V).....	129
27. táblázat.	Belső konzisztencia a zenei dimenziók (zenei intenzitás, aktivitás) mentén (χ^2 , Cramer-V).....	130
28. táblázat.	Belső konzisztencia a zenei dimenziók (zenei élmény, a környező hangzásvilág észlelése) mentén (χ^2 , Cramer-V)	130
29. táblázat.	A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív összehasonlítása más mérőeszközökkel.....	131
30. táblázat.	Az érzelmi válaszok megoszlása százalékértékekben kifejezve/fő, tréning előtt és után zenész részminta esetén (% , fő, Krippendorff- α)	134
31. táblázat.	Az érzelmi válaszok megoszlása százalékértékekben kifejezve/fő, tréning előtt és után reál részminta esetén (% , fő, Krippendorff- α) ...	135
32. táblázat.	A zeneterápiás zenei viszony mélyülése (%/fő, Krippendorff- α)	149

Mellékletek 1.

SZTE BTK

Neveléstudományi Doktori Iskola

Sz. M. 2012. január

--	--	--	--	--

Affektív-szociális kompetencia teszt

Szak:

Évfolyam:.....

Specializáció:.....

Húzd alá a megfelelőt! Férfi Nő

Kedves Hallgató!

Egy történetet olvasol majd István, Miki, Anna és Laci pillanatnyi helyzetéről. Az adott állapotról vonatkozó belső történések különböző aspektusait István szemszögéből ismered meg. A történetet 12 részre osztottuk, a részeket számmal jelöltük. Mindegyik rész után található egy kérdés, kérlek, erre úgy válaszolj, mintha Te lennél István a szabadon hagyott helyen! A 4. 8. és 12. kérdés után önálló kérdéscsoportokat találsz. Kérlek, ezekre is a szabadon hagyott helyen válaszolj István szemszögéből!

1. István látja, hogy három csoporttársa a könyvtárban ül egy számítógép előtt, a képernyőn az ETR felülete látható. Ő is szeretne csatlakozni hozzájuk, hiszen azzal kapcsolatban számos kérdése van. István megáll az ajtóban, látja, hogy a többiek beszélgetnek egymással, és mindannyian a monitort nézik.

Szerinted milyen lépéssel kellene nyitnia Istvánnak, hogy közelebb kerüljön hozzájuk?

2. István figyel, hogy mit csinálnak. Elhatározza, hogy szándékának megfelelően felhívja magára figyelmüket.

Szerinted mi lehet István legfontosabb célja a többiek figyelmének felkeltésére?

3. István egyre izgatottabb, látja, hogy ők a számára kérdéses felületnél tartanak. Láthatóan tudatosan csinálják a lépéssorokat. Tapasztalta már, hogy Anna legtöbbször barátságos, viszont Mikihez nehezebb közel kerülni. Laci ma levert, náthás.

Szerinted milyen további szempontjai lehetnek Istvánnak, hogy sikeresen tudjon csatlakozni a többiekhez?

4. István végül a többiek tudtára adja, hogy ő is közéjük szeretne kerülni; bár azt még nem sejtí, milyen lesz a fogadtatás.

Szerinted milyen módon jelezhetne István a többiek felé, hogy sikeres legyen szándékának kifejezése?

- a, Istvánnak milyen lépéssel kell nyitnia, hogy közelebb kerüljön hozzájuk?
 - b, Mi István legfontosabb célja a többiek figyelmének felkeltésére?
 - c, Mik István további szempontjai, hogy sikeresen tudjon csatlakozni a többiekhez?
 - d, Mi a sikeres figyelemfelkeltés záloga István helyzetében?
5. István ezután várja, hogy mi történik, miközben a többiek észlelik, és így vagy úgy nyugtázzák, hogy ott áll és velük szeretne tartani.

Szerinted mit kéne tennie először Istvánnak a többiek reagálásakor?

6. Miután a többiek észrevették őt, világosan érzi, hogy nem volt közömbös a jelzése, ki-ki a maga módján reagált.

Szerinted miket kell számba vennie Istvánnak, hogy a pontos legyen a helyzetértékelése?

7. A könyvtárban biztonsági őr áll az ajtóban. A gépeknél némán dolgoznak az emberek. Laci rosszállóan felpillant Istvánra, Anna és Miki pedig csendben ül és dolgozik. Általában, mikor Laci beteg, nehezen közelíthető meg. Anna hallgatása legtöbbször beleegyezés, Miki viszont mindig egyértelműen kifejezi, hogy mit akar.

Szerinted miként értelmezheti István a jelzéseket, amelyeket a többiek küldenek felé?

8. Majd Miki István szemébe néz, és határozott mozdulattal int felé. Anna továbbra is a monitort nézi, miközben elmosolyodik. Laci rámosolyog; leejti a zsebkendőjét, és ezért félreüti a billentyűt, amikor utánakap. Erre dühösen mordul egyet.

Szerinted Istvánnak, mely gesztusokat kéne figyelembe vennie?

- a, Mit tesz először István a többiek reagálásakor?
- b, Mit mérlegel István, hogy pontos legyen a helyzetértékelése?
- c, Hogyan értelmezi István a jelzéseket, amelyeket a többiek küldenek felé?
- d, Mely gesztusokat vesz figyelembe István?

9. Istvánban több minden kavarg, ahogy figyeli a többiek reakcióját arra vonatkozóan, hogy csatlakozni szeretne hozzájuk.

Szerinted mit élhet át István ebben a helyzetben?

10. Ahogyan István ott áll az ajtóban, és a helyzet különböző megoldásain töpreng, egyre izgatottabbá válik.

Szerinted mi segíthet Istvánnak ennél a pontnál, hogy szándékának megfelelően léphessen?

11. Tovább elemzi általánosságban az ilyen helyzeteket és az ő korábbi gesztusát. A számbavétel során eszébe jut a reggel jól sikerült prezentációja és az, hogy a várakozástól általában ideges lesz.

Szerinted hogyan gondolkozhat István a jelzésekről?

12. István eddig értelmezte és általánosította az eseményeket; a többiek jelzéseit és azok rá gyakorolt hatását. Visszagondolt pozitív tapasztalatára, és saját magában is felfedezett egy fontos tulajdonságot. Végül számba veszi, hogy még milyen jelzést adhatott volna, miközben figyeli Lacit, aki hangosan fújja az orrát. Végül pedig átgondolja az ETR-rel kapcsolatos kérdéseit és azt, hogy végre választ kaphat rájuk.

Szerinted Istvánnak mire kellene figyelnie helyzetének elemzése során?

- a, Mit él át István ebben a helyzetben?
- b, Mi segít Istvánnak ennél a pontnál, hogy szándékának megfelelően léphessen?
- c, Hogyan gondolkozik István a jelzésekről?
- d, Mire figyel István az elemzése során?

Mellékletek 2.

SZTE BTK

Neveléstudományi Doktori Iskola

Sz. M. 2012. január

--	--	--	--

Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív

Szak:

Évfolyam:.....

Specializáció:.....

Húzd alá a megfelelőt! Férfi

Nő

Kedves Hallgató!

Az alábbi kérdésekkel tájékozódni szeretnénk arról, hogy hogyan viszonyulsz a zenéhez. Kérlek, olvasd el figyelmesen a kérdéseket! A kérdések után található válaszlehetőségek közül *karikázd be* azt az egyet, amelyik a legjobban jellemző rád!

1. Szükségét érzed-e, hogy naponta hallgass zenét, és kapcsolatban legyél a zenével?

a, igen

b, nem

2. Zenehallgatásod véletlenszerű vagy tudatos?

a, véletlenszerű

b, tudatos

3. Hangulatod függvénye vagy napi szokásod, hogy zenével foglalkozz?

a, hangulattól függ

b, napi szokás

4. Hiányzik-e, ha zene nélkül telik el egy napod?

a, szinte soha

b, néha

c, gyakran

d, mindig

5. Elégségesnek tartod-e a rendelkezésre álló forrásokat, amelyek hozzásegítenek, hogy zenével foglalkozhass az általad kedvelt módon?

a, igen

b, nem

6. Szeretsz-e énekelni?

- a, szinte soha
- b, néha
- c, gyakran
- d, mindig

7. Szoktál-e egyedül vagy az általad hallgatott előadóval együtt énekelni?

- a, szinte soha
- b, néha
- c, gyakran
- d, mindig

8. Véleményed szerint megvan-e az adottságod a zenei tevékenységekhez?

- a, igen
- b, nem

9. Egyedül vagy másokkal szoktál énekelni és/vagy zenét hallgatni?

- a, egyedül
- b, társaságban
- c, mindkét formában

10. Az éneklést és/vagy zenélést milyen keretek között műveled?

- a, iskolában
- b, otthon
- c, baráti társaságban
- d, szórakozóhelyen
- e, egyéb.....

11. Érezted-e már, hogy egy zene azt fejezi ki, amit éppen akkor éreztél?

- a, igen
- b, nem

12. Volt-e olyan zenei élményed, ami negatív hatást váltott ki belőled?

- a, igen
- b, nem

13. Éltél-e már át katartikus élményt a zene hatására?

- a, igen
- b, nem

14. Milyen módon élted át eddigi zenei élményeidet? (A lehetőségek közül csak azt az egyet karikázd be, amelyik a legmeghatározóbb volt számodra!)

- a, mintha megszépült volna a világ
- b, úgy éreztem, mintha lebegnék
- c, csak a zenét hallottam
- d, megszűnt a külvilág

15. Mely hangzások azok, amelyekre legtöbbször figyelsz a hétköznapi életben?

- a, víz, madárcsicsergés, eső, szél, hó ropogása
- b, lágy dallam, harang, hangszerek hangjai, énekhang
- c, gépek zöreje, közlekedés hangjai
- d, egyenletes kopogás
- e, csend

16. Mely hangzások azok, amelyeket szeretsz a hétköznapi életben?

- a, víz, madárcsicsergés, eső, szél, hó ropogása
- b, lágy dallam, harang, hangszerek hangjai, énekhang
- c, gépek zöreje, közlekedés hangjai
- d, egyenletes kopogás
- e, csend

17. Mely hangzások azok, amelyek legtöbbször zavarnak a hétköznapi életben?

- a, víz, madárcsicsergés, eső, szél, hó ropogása
- b, lágy dallam, harang, hangszerek hangjai, énekhang
- c, gépek zöreje, közlekedés hangjai
- d, egyenletes kopogás
- e, csend

18. Mely hangzások azok, amelyek akár közömbösek is lehetnek a hétköznapi életben?

- a, víz, madárcsicsergés, eső, szél, hó ropogása
- b, lágy dallam, harang, hangszerek hangjai, énekhang
- c, gépek zöreje, közlekedés hangjai
- d, egyenletes kopogás
- e, csend

19. Vettél-e már részt ezen terápiás/tréningfoglalkozások valamelyikén?
(Amennyiben van olyan, amit itt nem találsz, és részt vettél rajta, kérlek, írd az
egyébhez!)

- a, nem
- b, kommunikációs tréning
- c, személyiségfejlesztő tréning
- d, konfliktuskezelés-tréning
- e, szimbólumterápia
- f, művészetterápia
- g, pszichodráma
- h, egyéb.....

20. Ha részt vettél, hogyan hatott rád?

- a, hasznos volt
- b, idegesített
- c, semleges volt
- d, egyéb.....

Mellékletek 3. Affektív-szociális kompetencia teszt kódlap

Kedves!

Megkérlek, hogy az alábbi tesztek kérdéseire adott válaszokat a megadott kategóriákba sorold be! A kategóriák meghatározásai a választípust jelentik, melyeknek meghatározásait az alábbiakban olvashatod. A táblázat oszlopaiban találod az egyes kérdések számait és soraiban az egyes teszteket. Az üres négyzetekbe a válaszkategória betűjét írd (A, B, C, D)!

A: *kreatív válasz:* Adekvát ismeretek birtokában működtetett önálló, célirányos, motiváló, alkotó megnyilvánulás. Természetesnek tűnik, de létrejötte váratlan. („Jé, pont erre gondoltam!”)

B: *emocionális válasz:* Érzelemtől fűtött, felinduló gesztus, melynek beindulása hol akaratí, hol indulati. Sokszor a tétovaság mutatója. („Ugorjunk neki, majd lesz valami stb.”)

C: *intellektuális válasz:* Kifejezetten szellemi, megfelelően konstruktív, megokolt, elemző, mérlegelő, célirányos. (Többet ésszel, mint erővel!)

D: *konvencionális válasz:* társadalmi gyakorlatnak megfelelő, tipikus, szabálykövető, általános, nem egyénieskedő, nem lóg ki a sorból. („Megteszi, amit meg kell, és nem többet.” Járt utat, járatanért el ne hagyd!)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												

Mellékletek 4. Zeneterápiás zenei viszonyulás kódlapja

- ☐ éneklés, zenélés = dudorászás, „hangicsálás”, hangkeltés
- ☐ együttes éneklés, zenélés = együtt hangoztatás
- ☐ zenével való kapcsolat = bármilyen hangkeltés, zenével való foglalatosság
- ☐ zenei forrás = bármilyen eszköz, mód, lehetőség a hangkeltésre
- ☐ adottság = fogékonyság, személyiségbeli feltétel, mód, lehetőség, indíttatás együttesen
- ☐ katarzis = észlelt, tudatosult, tartós, meghatározó, „aha-élménnyel” járó tapasztalat
- ☐ negatív zenei élmény = észlelt, tartós, hatásában módosító negatív zenei tapasztalat
- ☐ zenei élmény = tudatosan irányított, zenére adott pszichofiziológiai reakciók

Sorok jelzik az egyes kérdőíveket, oszlopok pedig az egyes kérdéseket.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
21																					
22																					
23																					
24																					
25																					
26																					
27																					
28																					
29																					
30																					
31																					
32																					
33																					
34																					
35																					
36																					
37																					
38																					
39																					
40																					
41																					
42																					
43																					
44																					

Mellékletek 5. Foglalkozásterv

1.) A foglalkozás helye:

Elte Óvó- és Tanítóképző Kar

2.) A foglalkozás ideje:

2015/16. II. félév

3.) A foglalkozás tárgya: (fejlesztendő készségek köre)

Érzelmi kifejezőkészség, átélés és tudatosság fejlesztése

4.) A foglalkozás típusa:

Készségfejlesztő foglalkozás

5.) A foglalkozás célja:

Alapvető zeneterápiás ismeretek, eszközök és sajátélményű készségfejlesztő gyakorlatok bemutatása

6.) A foglalkozás képzési feladatai:

Terápiás attitűd és a sajátélményű készségfejlesztő gyakorlatok hatásainak érzékeltetése

Területi koncentráció: *tánc és mozgásterápia, pszichodráma*

7.) Módszerek és eszközök

- *Hangszerek, test- és animális hangok, audiovizuális eszközök*
- *Modellnyújtás, megerősítés, megfigyelés, utánzás, esetmegbeszélés, helyzetgyakorlatok*

8.) A foglalkozást tartó tanár:

Szabadi Magdolna

<i>Képzési feladatok</i>	<i>A foglalkozás menete</i>	<i>Eszközök, módszerek</i>
<p>Szervezési feladatok</p> <p>Az itt és most érzelmiállapot - elmélyítés tudatosítása; a verbális megfogalmazások előkészítése</p> <p>Az érzelmileg hangsúlyos történések tudatosítása és nonverbális szimbólumokban történő kifejezése; gesztusrendszer gazdagítása.</p>	<p>I. Bevezető rész</p> <p>Az óra szervezése: adminisztráció, névsor aláírása, eszközök beindítása, előkészítése.</p> <p>Ráhangoló gyakorlatok:</p> <p>Kérem, hogy helyezkedjünk el a székünkön kényelmesen, és találjunk egy számunkra most megfelelő hangkeltő eszközt!</p> <p><u>„Hangolom a hangulatom!”</u></p> <p>- Játssz egy hangot a számodra elérhető eszközzel, de csak akkor, ha úgy érzed, a hangoddal érdemes megtörni a csendet! (2 – 3 perc)</p> <p>Most, hogy „megérkeztünk”, ráhangolódtunk az itt és most helyzetre, kérem, hogy pár pillanatig gondoljunk az elmúlt napok fontosabb eseményeire! Ha jólesik, hunyd be a szemed! Érzékeld a többiekkel, ha készen állsz mindennek a kifejezésére!</p> <p><u>„Történet egy hangban, egy szóban!”</u></p> <p>– Fejezzük ki a felmerült élményeket a többiek felé egy jellemző gesztussal, hangerővel megszólaltatott hanggal, majd adjunk neki egy címet! Körbe haladunk, sorban az óramutató járásával megegyező irányba.</p> <p><i>Ha jól esik, ha szeretnél, válts hangszert!</i></p> <p>Most, hogy tudjuk, ki hogyan van itt, szeretném megkérdezni, van-e valakinek fontos megosztanivalója az elmúlt napokról.</p> <p>II. Fő rész</p> <p>Sokféle helyzetet, történetet, érzelmet hallottam. Meg tudnánk nevezni őket? (Aggodalom, fáradtság, türelmetlenség, izgalom, szabadság.....)</p> <p><i>A továbbiakban ezekkel az érzelmekkel, helyzetekkel fogunk dolgozni, ki-ki a sajátjával:</i></p> <p><u>„Mozgással, helyzettel...”</u></p> <p>Kérlek Benneteket, hogy a megnevezett érzések, érzelmi állapotok közül sorba mutassátok be egyenként aktív mozgással azt az egyet, ami legjobban illik rátok! Például lehet az egy dinamikus menetelés vagy egy simogató karmozdulat. Kísérjétek ezt egy-egy jellemző hanggal, pl.: bűgás, csattogás....</p> <p>Utána megpróbáljuk kitalálni, hogy ki mit mutatott be.</p>	<p>Zeneszerszámok, nálunk, vagy rajtunk lévő bármilyen zajt, hangot, zörejt keltő eszköz.</p>

<p>Területi kapcsolódás: tánc és mozgásterápia</p> <p>Az érzelmi állapot aktív mozgással történő kifejezése, tudatosítása; másik fél érzelmi állapotának, helyzetének felismerése, szavakba öntése</p> <p>A gesztusrendszer, az érzelmi átélőkészség gazdagítása.</p> <p>Területi kapcsolódás: pszichodráma</p> <p>Indulatkifejezés mozgással, mimikával.</p>	<p>Folytatjuk a helyzeteket, érzelmeket megjelenítő gyakorlatokat.</p> <p><u>„Szobrot alakítunk”</u></p> <p>– A veled szemben ülő a párod. Páronként, sorba belépünk a kör közepére. Először a pár egyik tagja, azután a másik a párja testét használja, hogy olyan szobrot formáljon, amelyik kifejezi a hozzá legközelebb álló érzelmi állapotot. Miután a pár végzett, címet és rövid reflexiót adunk nekik.</p> <p><i>Tovább mélyítjük a fentebbi érzelmeket, állapotokat.</i></p> <p><u>„Néma kiáltás!”</u></p> <p>– Kérnék valakit, akit mélyen (akár pozitívan, akár negatívan) megérintettek az eddigiek, hogy kiáltson, de hang nélkül úgy, hogy kifejezze a korábbiakról hozott érzelmi állapotot. Próbáljon olyan benyomást kelteni gesztusokkal, arckifejezéssel, amiből a többiek rájönnek, hogy milyen jellegű volt a kiáltás! Fel is állhat, mozoghat, és használhat kísérőként bármilyen zajkeltő eszközt.</p> <p><i>Most pedig kérnék mindenkit sorban, hogy szóban reflektáljon 1-1 mondatban az eddigi eseményekre! Kiben milyen érzések, benyomások keletkeztek? Hogyan tudnátok összekapcsolni azokat életeseményeitekkel? Tudnátok-e hozzászólni, ötleteket mondani a csoporttársaitok helyzeteire?</i></p>	<p>Helyzetgyakorlatok, megfigyelés, modellnyújtás</p>
---	--	---

<p>Indulat- és feszültségolás; gyakorlatsorozatok lezárása, keretbefoglalása.</p>	<h3>III. Befejező rész</h3> <p>Levezető gyakorlat</p> <p>Köszönöm a megosztásokat és az aktív munkátokat. Egy rendhagyó zenehallgatással zárjuk le a foglalkozásunkat.</p> <p>„<u>Zümmögő spirál</u>”: célja a gyakorlatsorozat lezárása, keretbe foglalása.</p> <p>Zenehallgatás: Mourice Ravell: Pavane egy infánsnő halálára (2 – 3 perc).</p> <p>– A dinamikai, hangerőcsúcsponton felállunk, kört formálunk, és az adott hangerő intenzitásával elkezdünk hangot kiadni (csettegni, burrogni, sziszegni...) ki-ki kedve szerint, és ahogy a zene halkul, mi is csendesedünk. Közben jobbra-balra mozoghatunk (dőlhethetünk, hajladozhatunk) a zene ritmusára.</p> <p><i>Az impresszionista zenének megfelelően clusterekben, hangeffektekből való szerkesztettsége miatt a megnevezett zene is képszerű, tárgyasítható, amivel biztonságérzetet ad, levezeti a feszültséget, indulatokat.</i></p> <h3>Pavane pour une infante défunte</h3> <p>(Pavane for a Dead Princess)</p> <p>Maurice Ravel (1875-1937)</p>
---	--	--

Néhány terápiás attitűd és irányelv:

- Direktív-nondirektív irányítás, helyzetalakítás megfelelő aránya.
- Egyéni élethelyzetnek megfelelő objektív visszajelzések.
- A körforma és egyéb szimbólumok használata a biztonságérzet megteremtésére.
- Minősítés nélküli reflektálás.
- Értő figyelem; az áttételi dinamika kezelése.

Mellékletek 6. CD – aktív zeneterápiás improvizáció

improvizáció.WAV

A DISSZERTÁCIÓ TÉMAKÖRÉHEZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

- Szabadi, M. (2007). Szubjektív élmények a mentálhigiéné és a zenetanítás kapcsolatáról. In J. Dombi & N. Maczelka (Eds.), *Mozart–Liszt–Bartók Tanulmánykötet* (pp. 62–67), Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének–zene Tanszék.
- Szabadi, M. (2009). Kreativitás a zenepedagógia szolgálatában. In J. Dombi (Ed.), *80 év a Zenei Nevelés Szolgálatában Tanulmánykötet* (pp. 69–73), Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének–zene Tanszék.
- Szabadi, M. (2009). Zeneterápiás attitűd bevezetése zongoratanári munkámba. *Módszertani közlemények*, 49(1), 35–37.
- Szabadi, M. (2009). Zenei nevelés a technikaképzés tükrében (Varró Margit munkássága). *Módszertani közlemények*, 49(3), 117–120.
- Szabadi, M. (2010). A segítség fogalmának értelmezése a különböző terápiás eljárásokban és a professzionális segítő kapcsolatban. *Új Kép*, 12(3–4), 10–17.
- Szabadi, M. (2011). Different aspect of music therapy. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, series Musica*, 56(1), 141–163.
- Szabadi, M. (2012). About music therapy in general, and in the music teaching. In J. Dombi & N. Maczelka (Eds.), *Liszt–Mahler Tanulmánykötet*, (pp. 171–185), Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének–zene Tanszék.
- Szabadi, M. (2012). Zenei tesztek alkalmazhatósága a zeneterápiában. *Parlando Online*, 29(4), [PDF Document]. Retrieved from <http://www.parlando.hu/2012/2012-4/2012-4-06-Szabadi.htm>
- Szabadi, M. (2014). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek, fejlődésének és fejlesztésének vizsgálata zeneterápiás keretben. *Magyar Pedagógia*, (114)3, 149–188.
- Szabadi, M. (2016). Alsó tagozatos gyermekek interperszonális kapcsolatainak fejlesztése speciális zenei programmal. *Fejlesztő Pedagógia*, 27(1), 20–30.
- Szabadi, M. (2016). Exploring the elements of musical attitudes among teacher trainig students. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, series Musica*, 61(1), 183–210.
- Szabadi, M. (2016). Az Affektív-szociális kompetencia kérdőív: a fejlesztés folyamata és az értékelők működésének feltárása. *Magyar Pedagógia*, 116(4), 383–402.
doi:[10.17670/MPed.2016.4.383](https://doi.org/10.17670/MPed.2016.4.383)
- Szabadi, M. (2016). A szociális kompetencia érzelmi elemeinek fejlesztése zeneterápiás eszközökkel tanár szakos hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 26(6), 14–29.
doi: [10.17543/ISKKULT.2016.6.14](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.6.14)

KONFERENCIA-ELŐADÁSOK

- Szabadi, M. (2006). A mentálhigiéné szerepe a zenetanításban. In J. Dombi & N. Maczelka (Eds.), *Bartók–Mozart–Liszt születésének évfordulója alkalmából rendezett konferencia. Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 158). Szeged: SZTE JGYPK Ének-zene Tanszék, Szeged.
- Szabadi, M. (2008). A kreativitás a zenepedagógia szolgálatában. In J. Dombi (Ed.), *A tanszék megalakulásának 80. évfordulója alkalmából rendezett konferencia. Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 149). Szeged: SZTE JGYPK Ének-zene Tanszék, Szeged.
- Szabadi, M. (2009, Április). *Varró Margit a technikaképzésről*. Paper presented at Varró Margit Szimpozion, Zenetanárok Társasága szervezésébe. Budapest.
- Szabadi, M. (2009). A zeneterapeuta szemszögéből a zenei tehetség. J. Dombi & N. Maczelka (Eds.), *Évfordulós zeneszerzők zenei konferenciája. Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 139). Szeged: SZTE JGYPK Ének-zene Tanszék, Szeged.
- Szabadi, M. (2010). A zeneterápia területei. In J. Kirkósa (Ed.), *Zeneterápia – a zene szerepe a pedagógiában és a gyógyításban. Nemzetközi Konferencia. Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 10). Kolozsvár: Babeş-Bolyai Tudományegyetem Zenepedagógia Tanszék, Kolozsvár.
- Szabadi, M. (2011). A zeneterápia alapjai és kapcsolata a zenepedagógiával. In N. Maczelka & J. Dombi (Eds.), *Évfordulós zeneszerzők zenei konferenciája. Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 199). Szeged: SZTE JGYPK Ének-zene Tanszék, Szeged.
- Szabadi, M. (2011). About Music Therapy in General, and Music Teaching in Particular. In J. T. Karlovitz (Ed.), *4th International Conference for Theory and Practice in Education. (Society and Education). Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 164). Budapest: International András Pető Institute, Budapest.
- Szabadi, M. (2012). The development and measurement of the emotional skills under a music therapy training. In B. Csapó & E. Tóth (Eds.), *10th Conference on Educational Assessment. Programme – Abstracts* (pp. 76). Szeged: Doctoral School of Education, Szeged.
- Szabadi, M. (2012). The development of the emotional factors of social competence with music therapy. In M. Hirschmann & I. Xenidou-Dervou (Eds.), *EARLY JURE. Programme – Abstracts* (pp. 61). Regensburg.
- Szabadi, M. (2012). Tanár szakos hallgatók szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése zeneterápiás tréning keretében. In A. Benedek, P. Tóth & A. Vedovatti (Eds.), *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program – Előadás-összefoglalók* (pp.134). Budapest: MTA, Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest.
- Szabadi, M. (2015, Január). *Szociális készségek fejlesztése kisiskoláskorban zeneterápiás eszközökkel*. Paper presented at Forrai Katalin Emlékkonferencia. Budapest, ELTE TÓK.
- Szabadi, M. (2016, Január). *Kultúrák találkozása a zeneterápiában*. Paper presented at Kultúrák találkozása és Bartók Konferencia. Budapest, ELTE TÓK.

- Szabadi, M. (2016). Az Affektív-szociális kompetencia kérdőív pilot vizsgálata. In Gy. Molnár & E. Bús (Eds.), *XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program – Előadás-összefoglalók* (pp.128). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Szabadi, M. (2017, Január). *Kodályi elvek és a zeneterápia kapcsolata*. Paper presented at Kodály és a XXI. sz. zeneisége a digitalizált világban. Zenepedagógiai konferencia. Budapest, ELTE TÓK.