



PhD-értekezés tézisei

SZABADI MAGDOLNA

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

Témavezető:
Zsolnai Anikó
egyetemi tanár

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCÉSZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
NEVELÉSELMÉLETI DOKTORI PROGRAM

2018

A disszertáció témája és szerkezete

A dolgozat a szociális kompetencia érzelmi elemeinek zeneterápiás eszközökkel történő fejlesztésével foglalkozik tanító és tanár szakos hallgatók körében. A *témaválasztás* fő oka, hogy azok a zeneterápiás fejlesztések, amelyek eddig pedagógiai keretben történtek (pl. *Gooding*, 2011; *Rawlings*, 2016) nem az affektív tényezők fejlesztésére helyezték a hangsúlyt. A pedagógusoknak készített szociáliskompetencia-fejlesztő programokban (pl. *Dolev* és *Leshem*, 2017) pedig nem találkozunk a zeneterápia speciális fejlesztő eszközszerével. *A disszertáció témája egy zeneterápiás eszközökkel végzett tréningprogram kidolgozása és kipróbálása.*

A terápia fejlesztésre vonatkozó értelmezése közismert a zeneterápia módszertanában (pl. *Missura*, 2005; *Buzasi*, 2006), ezért jelen kutatás a zeneterápia felhasználását fejlesztőeszközként és módszerként kezeli. Összességében hiányként jelenik meg, hogy nincs kidolgozott program a felsőoktatás keretében, amely olyan speciális eszközöket használ a szociális kompetencia érzelmi elemeinek fejlesztésére, mint a zeneterápia eszközszerere.

A tréning arra irányult, hogy fejlessze a tanító- és tanárképzésben résztvevő hallgatók szociális kompetenciájának érzelmi elemeit. Fejlesztőprogramunkban szociáliskészség-fejlesztő technikákat alkalmaztunk, alapul véve a zeneterápiában használt módszereket és eszközöket. A gyakorlatok végzése során a hallgatók saját élményű tapasztalatokat szereztek azok hatékonyságáról, így feltételezésünk szerint sikeresen tudják majd használni azokat osztálytermi környezetben is. Ezenkívül azt is feltételeztük, hogy a zeneterápiás eszközöket alkalmazó technikák közvetett hatásaként kimutatható lesz a hallgatókban a zeneterápiás zenei viszony elmélyülése is. A zeneterápiában létrejövő zenei viszonyulást *zeneterápiás zenei viszony*nak nevezzük elkülönítve a zenetanulástól és az átlag műélvezéstől, mivel a zeneterápia szempontjából nem meghatározó sem a zenei professzió, sem az átlag műélvezésben szerzett tapasztalat (*Missura*, 2005).

A dolgozat a következő *szerkezeti egységekből* épül fel. Az 1. fejezetben a szociális kompetencia fogalmi és tartalmi jellemzőit mutatjuk be. A 2. fejezetben a szociális kompetencia fejlődését és annak befolyásoló tényezőit tárgyaljuk, ezen belül külön alfejezetben ismertetjük a kötődés és az érzelmi interakciók hatását a szocioemocionális fejlődésre, valamint az érzelmek szerepét a szociális kompetencia működésében. A 3. fejezet a szociális kompetencia fejlesztéséről és a fejlesztőprogramok jellemzőiről ad ismertetést. A 4. fejezetben kerül bemutatásra a zene szerepe a szociális kompetencia fejlesztésében, itt elemezzük a zenei élmény, ízlés és zenei jelentés pszichológiai vonatkozásait. Az 5. fejezetben összegezzük a zeneterápia gyakorlati alapjait, valamint a zeneterápiás eszközök kapcsolatát a szociális készségek fejlesztésével. A disszertáció következő nagy egysége a 6. fejezet a fejlesztéssel, illetve annak előkészítő folyamatával, a 7. fejezet a mérőeszközök fejlesztése és bemérése, minta kiválasztása foglalkozik. Az ezt követő részben a 8. fejezetben a fejlesztés eredményeit ismertetjük, majd az utolsó alfejezetben a kutatás pedagógiai hasznosságát és a további kutatási lehetőségeit összegezzük.

A fejlesztő kísérlet célja, elméleti háttere és koncepciója

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

A következőkben foglalkozunk a kísérlet *elméleti háttérével*. Nemzetközi téren számtalan példát találunk a szociális és érzelmi készségek tréningjére gyermekek körében (pl. *Domitrovich, Cortes és Greenberg, 2007*), melyek nem a klinikumra, a gyógyítás területére fókuszálnak, hanem a pedagógiai keretben történő fejlesztésre. Vannak pedagógusoknak szóló programok is (pl. *Dolev és Leshem, 2017*), amelyek az érzelmi tényezők saját élménybeli 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 használtuk.

Közvetett eredményként a 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 kötetlen, 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* a különböző hangzások létrehozásának szeretete, a zenélés formája és módja. Az improvizációk (*Bruscia, 1987; Wigram, 2004;*) adják a különböző hangzások próbálgatása révén a zenélés egyre bővülő formáját és módját.

Kutatásunk koncepcióját, a fejlesztendő elemek meghatározását és a fejlesztést biztosító gyakorlatokat a *Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a)* 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 példákön keresztül vezet végig (*Szabadi, 2014, 2016*).

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 kiterjeszhető a felnőtt korosztályra is. Tanulmányukban a kutatókat saját, önálló vizsgálati keretük kidolgozására is biztatják modelljük, példák, rendszerük használatával. Ebből kiindulva a fejlesztésre kerülő elemek meghatározását és a fejlődési mutatókat, a mérőeszköz felépítését és jellegét, a fejlesztő gyakorlatokat példák alapján alakítottuk ki, és formáltuk saját céljainknak megfelelően.

Az affektív-szociális kompetencia *elemeinek működését 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, amelyben a kísérleti alanyok döntést kell hoznia arról, hogy mit tenne vagy mondana a történet főszereplője 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, amiknek alapja lehet egy hasonló, elképzelt helyzet, melynek 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* is, akik a kísérleti alanyok viselkedésbeli megnyilvánulásait 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, Corrigan, Dys és Malti 2015*), viszont az érzelmi összetevőkre nem tértek ki. Pedig neurofiziológiai vizsgálatok (pl. *McGraw 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...) hatása. Mindezt a zeneterápiában a terapeuta szándéka és az általa kijelölt terápia (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, 2004). A pszichofiziológiai reakciók az improvizációk hatására pedig bővítik a nonverbális kommunikációs jeleket (Konta, 2010).

A zenei gyakorlatok nonverbális kommunikációs aspektusa kapcsolható hozzá az affektív-szociális kompetenciához. Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a) és Booker és Dunsmore (2016) szerint az egyén kommunikációja információforrás az adott interakció céljára vonatkozóan. 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).

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).

Kutatási kérdések és hipotézisek

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

A zeneterápiás eszközök használatával megtapasztalt hangzásokomplexum 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 hangzásokvilág érzékelése, a zenei aktivitás és intenzitás a gyakorlatok végzése során. (H₂)

A vizsgálat mérőeszközei és próbamérése

A vizsgálathoz két saját fejlesztésű mérőeszközt készítettünk. Az érzelmi tényezők fejlődésének mérésére az Affektív-szociális kompetencia tesztet, a zeneterápiás zenei viszonyulás vizsgálatához a Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőívet dolgoztuk ki.

Az *érzelmi tényezők mérésére készített eszköz* (Affektív-szociális kompetencia teszt) kialakítása során Halberstad, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b) affektív-szociális kompetencia modelljét vettük alapul, aminek segítségével meghatároztuk a fejleszteni és mérni kívánt elemeket: érzelmi üzenetek küldése, fogadása és megtapasztalása. Egy specifikációs táblázattal felvázoltuk az érzelmi dimenziókat és a hozzájuk tartozó elemeket, melyekhez hozzáillesztettük a teszt kérdéseit (Szabadi, 2016).

Eszközünk egy szituációt érzékeltető időpillanatból 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 szakasztják meg a kérdések, amikor az egy újabb elemhez érkeznek. A tételek és a történet kialakításánál az egyszerűsége, általánosíthatóságra törekedtünk.

A bemérés szempontjai: (1) értékelők jellemzésének egyezése, (2) az értékelés időbeli stabilitása, (3) az értékelés két külső kritériumtól (személyes és szakmai életbeli változás) való függetlensége, (4) a válaszadás időbeli stabilitása, (5) belső validitás: fő és kontrollkérdések összehasonlítása. A fő kérdések az eddig alkalmazott eredeti kérdéseket jelentették. Csak ennél a vizsgálatnál használtuk a kontrollkérdéseket, melyek az eddig működtetett kérdések módosult megfogalmazásai. (6) A teszt belső konzisztenciájának vizsgálata, (7) a teszt összehasonlítása más, már működő hasonló konstruktumot mérő eszközökkel. A beérkezett hallgatói válaszokból a 4 válaszkategóriát magunk alakítottuk ki: konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív. A fejlődést a kreatív kategóriába való átkerülés jelentette. A hallgatói megoldásokat a próbamérés első szakaszában 9 független bíráló értékelt. A próbamérés második szakaszában és a fejlesztő kísérlet során újabb két értékelőt kellett keresnünk, mert a korábbiak a továbbiakban nem vállalták a munkát. Az értékelők közös

jellemzője, hogy mindannyian a segítő szakma képviselői, és ismerik az egyetem éves szokás- és menetrendjét.

Az *zeneterápiás zenei viszonyulást vizsgáló kérdőív* kialakításában *Losonczy* (1964) munkájából kiindulva meghatároztuk azon zenei dimenziókat, melyek jellemezhetik egy zeneterápiás eszközökkel végzett tréning zenei vonatkozásait: zenei intenzitás, aktivitás, élmény és a környező hangzásvilág érzékelése. A felsorolt dimenziókat és azok általunk kialakított elemeit, meghatározásait specifikációs táblázatba foglaltuk, amelyhez hozzáillesztettük a kérdőív kérdéseit. A hallgatóknak a válaszlehetőségekből a rájuk legjellemzőbbet kellett kiválasztaniuk. A zeneterápiás zenei viszonyulás elmélyülését az arra vonatkozó válaszok számának megemelkedése jelentette (*Szabadi*, 2016).

A bemérés szempontjai: a zeneterápiás zenei viszony (1) hallgatói szaktól való függetlenségének igazolása, (2) az idővel ismételt felvétellel a zeneterápiás zenei viszony időbeli stabilitásának vizsgálata. Ezenkívül a hallgatók zenei viszonyulásának a (3) negatív zenei tapasztalattól való függetlenségének vizsgálata ismételt beméréssel, (4) a kérdőív belső konzisztenciájának vizsgálata, (5) a kérdőív jellemzőinek összehasonlítása más, már működő, hasonló konstruktumot mérő eszközökkel.

A bemérési irányelvekre ötletet merítettünk *Kasik* (2010) elméleti munkájából a kódolók tekintetében, a külső kritériummal való tesztelés esetében pedig *Kárpáti* és *Zempléni* (1997) vizsgálataiból. A külső változók konkrét meghatározására a hallgatókkal és a bírálókkal történt személyes beszélgetés kapcsán került sor.

A mérőeszközök kipróbálásában 60 első, másod- és harmadévfolyamon tanuló Csongrád megyei tanár szakos hallgató vett részt. 30 ének-zene szakon és 30 természettudományi szakon tanult. 28 férfi és 32 nő vett részt a folyamatban. Kiválasztásukat a fejlesztés célja határozta meg és az, hogy egységesen nem vettek részt korábban zeneterápiás programon. A kitöltésre önként jelentkeztek a hallgatók. A mérőeszközök kipróbálásának és a fejlesztő kísérletnek más mintája volt *szervezési okok miatt*. A minták közös jellemzője a képzési programjuk, valamint az egyetem éves- és szokásrendjének azonossága.

A munkára egységesen egy tanórát kaptak a hallgatók. Ismertettük a mérőeszközök kitöltésének célját, módját és a mérendő elemek meghatározásait. Különös tekintettel hívtuk fel a hallgatók figyelmét a zenei tényezők zeneterápiás definícióira. Ugyanis a vizsgált zenei elemek: zenei intenzitás, aktivitás, élmény és a környező hangzásvilág érzékelése zenei szempontból független a zenész léttől, melyet nem elég egyszer hangsúlyozni. Az érzelmi tényezők vizsgálatához készített eszköz értékelőinek biztosítottunk kódlapot, mely tartalmazta a kitöltés módját, a válaszkategóriák meghatározásait. A bírálók kiválasztását a következő szempontok vezették: (1) egymástól és az intézménytől függetlenek legyenek, (2) a hallgatókhoz hasonlóan reál és humán (művészeti) területet képviseljenek, (3) a segítő szakma képviselői legyenek, (4) a vizsgálatot vezető számára könnyen elérhetőek legyenek. Így került megkeresésre három előadóművész, két diplomás szakápoló és négy reál szakos tanár. A hallgatói válaszok besorolását egymástól függetlenül otthon végezték.

Az Affektív-szociális kompetencia teszt bemérésének eredményei

Az 1. táblázatban foglaltuk össze a teszt bemérésének eredményeit.

1. táblázat. Az Affektív-szociális kompetencia teszt bemérésének eredményei

Az értékelők megbízhatósága	Krippendorff- $\alpha=0,83-0,91$, %=86,4–94,6
Az értékelés stabilitása	Cronbach- $\kappa=0,76-0,83$, %=85,0–88,3
Az értékelés külső kritériumoktól való függetlensége	$\chi^2=18,2-22,4$, $p<0,01$
A hallgatói válaszadás stabilitása	$\chi^2=22,5-29,1$, $p<0,01$, Cronbach- $\kappa\geq 0,75$
Belső validitás	$\chi^2=22,5-28,9$, $p<0,01$, Cronbach- $\kappa\geq 0,84$
A teszt belső konzisztenciája	$\chi^2=17,0-17,8$, $p<0,01$ Cramer-V $\geq 0,64$

Az érzelmi tényezők működését mérő eszköz kipróbálása 2012 őszén, 2013 tavaszán és 2016-ban zajlott. Először a bírálók a hallgatók válaszaikra adott jellemzését viszonyítottuk egymáshoz. Második lépésben – ugyanazon válaszok ismételt kódolásakor – az értékelők ítéletét önmagukhoz viszonyítottuk. A következő szakaszban – ugyanazon válaszok harmadik bírálata után – az értékelés függetlenségét vizsgáltuk két külső kritériumtól: a szakmai és a személyes életbeli változástól.

A bemérés utolsó szakaszában a hallgatók ismételten kitöltötték a mérőeszközt, és ekkor az ő válaszaik időbeli stabilitását elemeztük. Következő lépésben az eddig alkalmazott kérdések mellé kontrollkérdéseket is használtunk, melyek összevetésekor az eszköz belső validitását vizsgáltuk. A kontrollkérdések az eredeti kérdések más megfogalmazásai, amelyeket csak ebben az esetben használtunk. Ezenkívül elvégeztük a teszt belső konzisztenciavizsgálatát, valamint összehasonlítottuk a teszt jellemzőit más, már működő hasonló konstruktumot mérő eszközökkel.

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 értékelők megbízhatóságát és az értékelés időbeli stabilitását azért fontos vizsgálni, mert az értékelő személye meghatározhatja a fejlődés mértékének megállapítását (Gooding, 2011). A megbízhatóságot növeltük, és a szubjektivitást csökkentettük az értékelők számának emelésével és professziójuk kiszélesítésével. Vizsgálatunk első szakaszában kilenc értékelőt tudtunk felkérni.

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. Jennings és Greenberg (2009) vizsgálata 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 diákok értékelésére. Ezért volt fontos kimutatni, hogy a hallgatók értékelését ezek a szempontok meghatározó módon nem befolyásolták.

A hallgatói *válaszadás időbeli stabilitása* szintén igazolt. Ennek alapján megállapítható, hogy amikor a hallgatók másodszor is kitöltötték a tesztet, válaszaik értékelésében nem történt meghatározó változás. Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a) szerint az érzelmi jelzések működése a 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 szignifikáns mértékben.

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, de úgy mintha ő lenne István, a teszt főszereplője. Ez Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a) vizsgálati módszere. A kontrollkérdésekben István szemszögéből kell a hallgatónak küldenie, fogadnia és szabályoznia a jelzéseket.

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

Összehasonlítva az Affektív-szociális kompetencia tesztet más, már működő affektív konstruktumot vizsgáló eszközzel [Társas viselkedés kérdőív (Clark, 1996), Emotional Competence Inventory (Boyatzis és Sala, 2004)] 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, jelen vannak, de nem meghatározó mértékben.

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív bemérésének eredményei

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív bemérésének eredményeit a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív bemérésének eredményei

A zeneterápiás zenei viszonyulás függetlensége a hallgatók szakirányától	$\chi^2=0,04-2,31$, $p>0,05$, Cramer- $v\geq 0,10$
A zeneterápiás zenei viszony időbeli stabilitása	Cronbach- $\kappa=0,87-1,00$; %=90-100
A zeneterápiás zenei viszony függetlensége a negatív zenei tapasztalattól	$\chi^2=12,5-35,3$, $p<0,01$, Cramer- $v\geq 0,69$
A belső konzisztencia vizsgálata	$\chi^2=18,1-20,9$, $p<0,01$, Cramer- $V\geq 0,66$

A zeneterápiás zenei viszonyulást vizsgáló kérdőív bemérésében elsőként a zenei tényezők függetlenségét vizsgáltuk a hallgatók szakirányától. A következőkben a zeneterápiás zenei viszonyulás állandóságát vizsgáltuk, továbbiakban pedig a zenei viszony függetlenségét az észlelt, meghatározó és tartós negatív zenei tapasztalattól. Ezenfelül elvégeztük a kérdőív belső konzisztenciájának vizsgálatát, és a kérdőív jellemzőit összehasonlítottuk más, már működő, hasonló konstruktumot mérő eszközökkel.

A zeneterápiás zenei viszonyulás nem mutatott szignifikáns összefüggést a szakkal. Az eredményeink alátámasztják azt a feltevést, hogy a zeneterápiában megtapasztalható élmények, hangzásokomplexum, az alkalmazott módszer és kitűzött cél más, mint ami érvényes a zenetanulásra, ahol egy hangszer megszólaltatásának zenei célja van, zenei készségek és képességek szükségesek hozzá (Szabadi, 2012). Ez a terápia szempontjából nem meghatározó (Missura, 2005).

A zeneterápiás zenei viszonyulás nem módosult az idő elteltével. Eredményeink egyeznek azzal az állásponttal, hogy a zeneterápiás hanghatások ebben a terápiás formában tapasztalhatóak meg, így idő elteltével csak abban az esetben módosulnak, ha valaki részt vesz benne, mert a zeneterápia nem egyenlő a kikapcsolódással, a zenei ismeretek bővítésével (Lorz, 1984; Buzasi, 2006).

A zeneterápiás zenei viszonyulás nem módosult észlelt, tudatosult és tartós negatív zenei tapasztalattól. Eredményünk egybevág Howe és Davidson (2003) zenepedagógiai vizsgálati eredményeivel, amelyek 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 dimenzióként a meghatározó zenei tényezőket. Ezek (1) a 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 lényeges komponensként szerepelnek Bruscia (1987); Buzasi (2003); Vas (2005) és Wigram (2004) vizsgálataiban is.

Összehasonlítva a Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőívet más, már működő zenei konstruktumot mérő eszközökkel [Zenei adatlap (Losonczy, 1969), Esztétikai ítélet teszt (Kyme, 1954)] a következő két mérési módszert tapasztaltuk. (1) Zenélési, éneklési és zenehallgatási szokások személyes jellemzőit kell megjelölnie a kísérleti alanynak, ahogy a mi eszközünk esetén. (2) A professzionális zenei tesztek pedig hangszeres improvizációt és esztétikai ítéletet várnak a kísérleti alanytól. Ezek zenei ismeret, zenei készségeket és képességeket feltételeznek, amelyek a mi esetünkben nem szerepelnek.

A Zeneterápiás zenei viszonyulás kérdőív jósága szerint a vizsgálati szempontok nem módosítják a zeneterápiás zenei viszonyulást.

A fejlesztő kísérlet és annak eredményei

Fejlesztőprogramunkat az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán végeztük 2016-ban. A program 24 órát vett igénybe, melyet 6 alkalomra osztottunk el. A fejlesztést a dolgozat szerzője végezte, aki professzionálisan képzett zeneterapeuta. Eredeti végzettségét tekintve zongoratanár és mentálhigiénés szakember, a kar oktatója, ének-zene tanszékének tanársegédje. Zeneterápiás tapasztalatát a kötelező képzésen túl neuropszichiátriai intézetben (Janka Zoltán és Kovács Zoltán Ambrus felügyelete alatt) terapeutaként és művészeti iskolában 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, vagy 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 programra való felhívást az ének tanszék módszertan tantárgy oktatói hirdették ki. Ezenfelül a demonstrátorok is külön jelezték a programot a hallgatók számára. A reál és zenei kísérleti csoportok ugyanazt a programanyagot kapták más-más időpontban. A fejlesztési anyag teljes mértékben elkülönült a hallgatók ének-zene módszertani anyagától.

A fejlesztő gyakorlatokat *Bakó* (2003); *Wigram, Pedersen és Bonde* (2002) munkáiból kiindulva *saját magunk* alakítottuk ki a hallgatók korosztályára vonatkoztatva.

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 levezetését pedig ismét az aktív és receptív zeneterápiás formák nyújtották.

Példák a fejlesztő gyakorlatokra:

Az érzelmi jelzések küldésére:

Gondoljunk arra, hogy pillanatnyilag milyen érzelmi állapotban vagyunk! Válasszunk egy hangszert, és próbáljuk meg ennek megfelelően megszólaltatni!

Az érzelmi jelzések fogadására:

Álljunk párba, és üljünk le egymásnak háttal! Válasszunk egy hangszert, vagy használjuk hangunkat, és válaszolgassunk egymás hangjelzéseire!

Az 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.

A 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.

A zenei intenzitásra, aktivitásra:

Vegyél a kezedbe egy hangszert! Próbáld meg megszólaltatni úgy, ahogy nem gondolnád, hogy megszólal.

A program folyamán a csoportdinamikának 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 (pl. csettintés) és animális hangokkal (pl. morgás). 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 mintát (N=120) első, másod- és harmadévfolyamon tanuló, tanárképzésben részt vevő hallgatók alkották. A fejlesztés hatásának vizsgálatára a kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk. A kísérleti csoportba 46, a kontrollcsoportba 74 tanuló járt. A mintába önkéntes jelentkezés alapján kerültek a hallgatók. A hallgatók egységesen nem vettek részt korábban zeneterápiás tréningfoglalkozáson. 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, ugyanolyan területeket érintve. A reál részmintát természettudományi szakon, természetismeret, informatika, matematika, környezeti nevelés specializációjú és műveltségterületes hallgatók alkották. A reál részminta zeneterápia szempontjából való azonosságát az nyújtotta, 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 közöttük biztosítva legyen az azonos indulószint.

Az előmérésre a fejlesztőprogram előtt, utómérésre pedig a fejlesztés után került sor. A hallgatók a kísérleti és kontrollcsoportban egységesen egy tanórát kaptak a kitöltésre azonos körülmények között. A munka folyamán tájékoztatást kaptak a kitöltés céljáról, a mérendő elemek meghatározásáról és a kitöltés módjáról.

Az érzelmi tényezők működését mérő eszköz válaszait két független, humán és reál szakos pedagógus értékelt külön kódra. Ez tartalmazta a kitöltés módját, a választípusok meghatározásait. Megkeresésükre azért került sor, mert *a korábbi értékelők nem vállalták tovább a munkát*. 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 besorolására. A próbamérés értékelőivel közös jellemzőjük, hogy mindannyian a segítő szakma képviselői közül kerültek ki, és ismerték az egyetem éves szokás- és menetrendjét.

Az érzelmi tényezők fejlődésének és a zenei viszonyulás mélyülésének eredményei

A fejlesztés eredményeit a 3–4. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. Az érzelmi tényezők fejlődésének eredményei

	kreatív megoldások	intellektuális és érzelmi megoldások	konvencionális megoldások
zenész kísérleti csoport	+20,8–36,4% *	+4,1–12,5% *	-16,7–33,6% *
zenész kontrollcsoport	+4,1–12,5% **	+0–4,1% **	-4,1–8,3% **
reál kísérleti csoport	+20,8–36,4% **	+4,1% *	-18,2–36,4% *
reál kontrollcsoport	+4,1–12,5% *	+0–4,1% **	-4,1–12,5% **

*Megjegyzés:** Krippendorff- $\alpha=0,04-0,28$; ** Krippendorff- $\alpha=0,77-0,96$

4. táblázat. A zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülésének eredményei

	zenei intenzitás	zenei aktivitás	zenei élmény	környező hangzásvilág érzékelése
zenész kísérleti csoport	16,7–20,8%*	8,3–16,7%*	8,3–16,7%*	8,3–70,8%**
zenész kontrollcsoport	2,7%**	2,7%**	2,7%**	2,7%*
reál kísérleti csoport	9,1–22,7%*	9,1–22,7%*	9,1–22,7%*	9,1–45,5%*
reál kontrollcsoport	2,7%**	5,4%**	-**	-**

Megjegyzés: *Krippendorff- $\alpha=0,18-0,37$; **Krippendorff- $\alpha=0,91-1,00$; -=nincs változás

Az érzelmi tényezők fejlődését az előre kialakított válaszkategóriákon (konvencionális, intellektuális, érzelmi és kreatív) történő elmozdulás jelzi, konkrétan a kreatív jegyekkel gazdagított válaszkategóriába való átkerülés. A kreatív válaszok megjelentek tréning előtt is, megtartottságuk a begyakorlottság minőségére utalt.

Az egyes dimenziókat megvizsgálva a következő változásokat tapasztaltuk a válaszok eloszlásában a kísérlet után. Az érzelmi jelzések küldése esetén a kísérleti csoportok kreatív jegyekkel gazdagított megoldásai 20,8 és 22,7%-kal emelkedtek, míg a kontrollcsoportok ugyanezen értékei 2,7 és 4,7% voltak. A konvencionális jegyeket hordozó megoldások a kísérleti csoportokban 16,7% és 29,2%-kal csökkentek, míg a kontrollcsoportok ugyanezen értékei 2,7 és 9,1% voltak. 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 kontrollcsoportok ugyanezen értékei 4,2 és 9,1% voltak. A konvencionális jegyeket hordozó megoldások a kísérleti csoportokban 16,7 és 31,8%-kal csökkentek, míg a kontrollcsoportok ugyanezen értékei 4,2 és 13,6% voltak. Az érzelmi és intellektuális jegyeket hordozó megoldások változása 4,2%–18,2% között mozgott. Az érzelmi jelzések megtapasztalása, a szabályozás dimenziójában a kísérleti csoportok kreatív jegyekkel gazdagított megoldásai 25 és 36,4%-kal emelkedtek, míg a kontrollcsoportok ugyanezen értékei 4,2 és 9,1% voltak. A konvencionális jegyeket hordozó megoldások a kísérleti csoportokban 20,8 és 31,8%-kal csökkentek, míg a kontrollcsoportok ugyanezen értékei 2,7 és 13,6% voltak. 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 kísérleti csoportokban pedig a válaszok összefüggésének mértéke alacsony, tehát nagy az elmozdulás (Krippendorff- $\alpha=0,04-0,28$). A százalékos értékek pedig mutatták a kreatív irányba való eltolódást. 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 legmeghatározóbb szerep a szabályozásnak jut Eisenberg (2001) és Blair, Denham, Kochhoff és Whipple (2004) alapján. Ezt tükrözik a megtapasztalás dimenziójában megjelenő legmagasabb értékek.

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.

Gyakorlatilag 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 különféle írásjelek, melyek utaltak a válaszkategóriák jellemzőire.

Eredményeink összhangban vannak korábbi affektív területeket (érzelmelek kifejezését, értelmezését és szabályozását) célzó, pedagógusoknak szóló tréningek (pl. *Karimzadeh, Goodarzi és Rezaei, 2012; Dolev és Leshem, 2017*) tapasztalataival, miszerint a pedagógusok érzékenyebben reagáltak a tanítványaikat érintő frusztrált helyzetekre, alternatív megoldásmódokat kínálva rájuk. A mi programunk esetében ez úgy jelentkezett, hogy ha a hallgatók elgondolkoztak érzelmileg megterhelő társas helyzetekről, azoknak megoldásai az érzelmi jelzések kezelése terén egyre inkább gazdagodtak kreatív jegyekkel (H_1).

A tréning közvetett hatásaként a zeneterápiás zenei viszony elmélyülését is vártuk. Az e területen bekövetkezett fejlődést a legelmélyültebb zeneterápiás zenei viszonyulást jelző válaszok megoszlásának százalékos növekedése jelezte.

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 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 ismeretre fókuszáltunk, hanem felhívtuk a figyelmüket egyéb nem zenei szempontokra is, amivel motiváltuk őket ügyesebb hangkeltésre. A kontrollcsoportoknál (zenei és reál) a *zenei aktivitás* szeretete, tudása és módja területén 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%-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 a 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 hatásának 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 hangzásvilág 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 alacsony a válaszok összefüggésének mértéke, tehát nagy az elmélyülés (Krippendorff- $\alpha=0,18-0,37$). A százalékos értékek pedig az elmélyültebb válaszok irányába történő növekedést mutatták.

Az eredményeket összegezve az elmélyültebb zeneterápiás zenei viszony jellemzői nagyobb arányban jelentek meg a kísérleti csoportokban, mint a fejlesztést nem kapott kontrollcsoportokban (H_2). Ez a tendencia igaz a fejlesztő kísérlet reál és zenész részmintája esetén is. Nem véletlenül, 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 azt a zeneterápiás elméletet (pl. *Buzasi*, 2006; *Wagner*, 2006; *Wigram*, 2004), miszerint a zeneterápia a zenei tevékenységeket más módon és formában, szélesebb eszközrendszerrel és hangzásokomplexummal kínálja fel a résztvevőknek, mint a zenepedagógia és az átlag műélvezés. A zenei élményeket pedig személyes élettörténeten keresztül tanítja meg értelmezni.

Összegzés, további kutatási lehetőségek

Fejlesztő kísérletünk újszerűségét az adja, hogy ismereteink szerint nem készült még pedagógushallgatók számára olyan program, amely a szociális kompetencia érzelmi komponenseit a zeneterápia eszköztárával fejlesztette. A vizsgálat jelentősége, hogy a hallgatók saját élményben tapasztalták meg a gyakorlatok hatását és hatékonyságát, melynek közvetlen eredményeképpen érdeklődésük nagyon megnőtt az alkalmazásuk iránt, szemléletük a másokkal való foglalkozás tekintetében színesedett. Eredményeink azt mutatják, hogy a társas helyzetekben felmerült problémák, konfliktusok feloldására számukra eddig nem ismert módon kaptak alternatívákat, azokat begyakorolták, és fejlettebben működtették. Az újszerű megoldási lehetőségek a gyakorlatok során jöttek elő, amikor helyzetértékelésre került sor. Ezenkívül pozitív vélemények hangzottak el a hallgatók részéről, hogy a zeneterápiás eszközrendszer variálható használata komoly fejlesztő lehetőséget ad osztálykeretben egy pedagógus kezébe.

Fejlesztő kísérletünk első állomása lehet egy kísérletsorozatnak, amely során fel tudjuk tárni azokat az egyéb lehetőségeket, módszereket és eszközöket, melyekkel az érzelmi tényezők további szinteken és életkorokban fejleszthetőek, és egyre pontosabban mérhetőek. Célunk az érzelmi tényezőkre vonatkozó értékelési rendszer (konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív skálák) finomítása olyan módon, hogy a rájuk vonatkozó jellemzőket bővítjük újabb itemek bevonásával. További cél a mérőeszköz tételeinek újabb szempontú megfogalmazása, további összefüggés-vizsgálatok céljából más pszichikus összetevőkkel. Jó példa erre *Denham*, *Blair*, *DeMulder*, *Levitas*, *Sawyer*, *Auerbach-Major* és *Queenan* (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 további fejlesztését is, hogy a tréning során megjelenő

transzferhatást feltérképezzük és behatároljuk (Stachó, 2005; Vist, 2011; Thorgesren, 2011).

Irodalom

- Bakó, T. (2003). *Önkifejező és kreatív színházi műhely*. Budapest: Psycho Art.
- 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)
- 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)
- 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.
- 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>
- Clark, D. (1996). *Social Behavior Questionnaire*. Oxford: Oxford University.
- 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)
- 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)
- 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)
- 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).
- Gabrielsson, A. (1995). The study of music experience in music psychology. In M. Manturzewska, K. Miklaszewski, A. Białkowski & R. Burke (Eds.), *Psychology of music today* (pp. 85–90). Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music.
- 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.

- 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 Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 130–136. doi: [10.1111/14679507.00153/pdf](https://doi.org/10.1111/14679507.00153/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.
- 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. (2010). *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisproblémamegoldó 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.
- 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.
- Kyme, G. (1954). *Test ästhetischer Urteile*. California: University of California.
- 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.
- McGraw Hunt, A. & Legge, A. W. (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)
- Missura, A. (2005). Zeneterápia – zenei nevelés. In K. E. Lindenbergné (Ed.), *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából* (pp. 66–77). Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Budapest: Mozaik Kiadó.

- Rawlings, N. (2016). *The Impact of Music- VS. Athletic-Based Social Skills Training 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
- 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)
- 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)
- Semrud-Clikeman, M. (1979). *Social competence in children*. New York: Springer.
- Spence, S. (1983). *Developments in social skills training*. London: Academic Press.
- Spence, S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96.
- Stachó, L. (2005). Hányféleképpen értjük és szeretjük a zenét? In K. E. Lindenbergné (Ed.), *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából* (pp. 235–250). Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- 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.
- 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 Art Kiadó.
- Vértes, L. (2010). Gerorehabilitációban alkalmazott zeneterápia. *Rehabilitáció*, 20(4), 90–95.
- Vist, T. (2011). Music Experience in Early Childhood: Potential for Emotional Knowledge? *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 277–290.
- Wagner, G. (2006). Zeneterápiás modellek. In G. Wagner (Ed.), *MZE Konferencia. Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 1–3). Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Wigram, T. (2004). *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 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.

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 trainee 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 Szimpozium, 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. Program – 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. Program – 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.