

AZ ÁRAMLATÉLMÉNY (FLOW) SZEREPE ÉS LEHETŐSÉGEI AZ ÉNEK-ZENE ÓRÁKON

Bevezetés

Az iskolai zeneoktatás egyik legfontosabb célja a tanulók motivációjának fenntartása és a zene iránti kötődésének mélyítése. Az áramlatélmény, vagyis a flow központi elem ebben a folyamatban: egy olyan ideális pszichológiai állapotot jelent, amelyben a tanuló teljesen belemerül a zenélés folyamatába (Csíkszentmihályi, 1975). Az énekórákon a flow kettős szerepet játszik: nemcsak pozitív érzelmi élmény, hanem a hatékony tanulás alapfeltétele is, hiszen az adott zenei tevékenységet önmagában jutalmazó folyamattá emeli (Custodero, 2005). Wright (2012) szerint ez a tapasztalat alapvetően meghatározza a zenei identitás kialakulását, ami belső hajtóerőként szolgál a tanulók későbbi zenei tevékenységeihez.

A flow-élmény nagymértékben csökkentheti a diákok szorongását – mint például az énekléstől vagy hibázástól való félelmüket – és új utakat nyithat az önkifejezés előtt (Keller és Landhäußer, 2012). Az áramlatélmény során átélt fokozott koncentráció megkönnyíti az összetettebb zenei összefüggések feldolgozását (Magyaródi és Oláh, 2020), miközben a sikerélmények hozzájárulnak a tanulók szubjektív jóllétéhez (MacDonald és mtsai, 2012).

Az áramlatélmény definíciója és legfőbb jellemzői

Csíkszentmihályi Mihály szerint a flow egy egységes állapot, amelyben az egyén teljes mértékben belemerül az aktuális tevékenység végzésébe (Csíkszentmihályi, 1975). Ez a jelenség nemcsak művészi alkotás közben jellemző, hanem bármely strukturált folyamatban megvalósulhat – ideértve az ének-zene órák tevékenységeit is –, feltéve, ha a körülmények és a feladat természete egyaránt kedveznek a mély koncentrációnak (Custodero, 2005). A folyamat lényege a gondolkodás és cselekvés közti távolság eltörlése: az éneklés vagy hangszeres játék ekkor már nem igényel tudatos elemző munkát, hanem természetessé magától értetődővé válik (Nakamura és Csíkszentmihályi, 2002).

¹ Dr. Pintér Tünde Kornélia adjunktus (SZTE JGYPK Ének-Zene Tanszék)

A flow egyik elemi pillére a kihívások és az egyén képességeinek finom egyensúlya. Az énekórán ez azt jelenti, hogy a zenei anyag nehézsége pontosan igazodik a tanuló aktuális tudásszintjéhez (Csíkszentmihályi, 1990). Ha a feladat túl bonyolult, feszültté válik; ha viszont túlságosan egyszerű, unalom és közöny alakul ki. Az áramlatélmény abban a legkedvezőbb tartományban keletkezik, ahol a tanuló adottságainak maximumát nyújtja, miközben a feladat már éppen a megszokott jártasságán túli kihívást jelent, így folyamatosan fenntartja a figyelmét (O'Neill, 1999).

Ezt az egyensúlyi állapotot alapvetően meghatározza a célok világossága és a folyamatos visszacsatolás jelenléte is. A zenei nevelésben kitűzött célkitűzések gyakran kézzelfoghatóak, hiszen egy dallamív pontos megszólaltatása vagy egy ritmusképlet helyes leütése egyértelmű irányt szab a figyelemnek (Custodero, 2002). Egy-egy zenei tevékenység során az azonnali hallási visszajelzés folyamatos önkorrekciót tesz lehetővé a tanuló számára, ami megakadályozza a fókusz elkalandozását, és segít az elmélyülésben (Csíkszentmihályi, 1975). Ez a szoros interakció a cselekvés és az észlelés között teremti meg azt a folytonosságot, amely az áramlatélmény sajátja.

Az áramlatélmény egyik legfontosabb jellemzője az időérzékelés megváltozása, miközben a tevékenység önmagában jutalmazza az egyént. Az énekórán elmerült tanuló elveszíti a szokásos időérzékét; a tevékenységbe való bevonódás miatt a percek észrevétlenül telnek. A flow állapotában a tanulási ösztönzés belülről fakad: a diák nem külső elismerés vagy osztályzat reményében produkálja a hangokat, hanem a tiszta öröm hajtja, amit maga a zenei megvalósítás és a hangok harmonikus összehangjának megtapasztalása kínál számára (Custodero, 2005).

Az auditív visszacsatolás szerepe a zenei áramlatélményben

A zenei tevékenység - különösen az éneklés - természeténél fogva alkalmas az áramlatélmény megteremtésére. Csíkszentmihályi (1975) elmélete szerint a flow egyik alapfeltétele az azonnali visszajelzés, ami az éneklés során a folyamatos zenei önellenőrzésben nyilvánul meg. Ez azt jelenti, hogy a hangadás és a hallás útján történő figyelés egyidőben történik, szoros egységet hozva létre a cselekvés és az észlelés között. Ideális esetben a tanulónak nincs szüksége külső megerősítésre; megszólalás pillanatában, saját hallására támaszkodva érzékeli az intonáció tisztaságát vagy éppen egy ritmus pontosságát (Custodero, 2002). Ez a megszakítás nélküli visszajelzés biztosítja, hogy a figyelem ne lankadjon, és a diák ne essen ki a zene ritmusából.

Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ez a folyamat a gyakorlatban több feltételhez kötött. Csoportos énekléskor felléphet az elfedés (maszkolás) jelensége, amikor a környezet hangereje (pl. kórus, közös éneklés) miatt a tanuló nem hallja tisztán saját énekhangját; s mindez meggátolja az önkorrekció sikerességét (*Pfordresher, 2006*). Emellett az azonnali visszajelzés csak akkor ér célt, ha az egyén értelmezni is tudja a hallottakat (*Csíkszentmihályi, 1975*). Amennyiben a gyermek hallja ugyan önmagát, de a zenei hallása még nem elégséges a pontatlanság felismeréséhez, vagy gátlásokkal küzd saját énekhangjával kapcsolatban, az ösztönös javítás elmarad. A szorongástól és a kudarctól való félelem ugyanis felerősíti az éntudatot, ami éppen ellentétes a flow-állapottal, így a szabályozási kör megszakad (*Csíkszentmihályi, 1990*).

Ezzel szemben, ha a feltételek optimálisak és a tanulót támogató zenei környezet veszi körül, a folyamatos figyelem lehetővé teszi a hibák azonnali javítását, anélkül, hogy meg kellene szakítani az éneklést az elrontott rész elemzése miatt. Mivel a javítás észrevétlenül válik a zenélés részévé, az összpontosítás nem törik meg. Minden tisztán kiénekelte dallamrészlet belső sikerélményt ad, ami folyamatosan fenntartja a diák önbizalmát (*Nakamura és Csíkszentmihályi, 2002*). Ez a pozitív folyamat segít egyensúlyban tartani a kihívást, a tudásszintet megóvva a tanulót a fásultságtól.

A szorongás leküzdése az énekórán

Az áramlatélmény kialakulásának egyik legnagyobb gátja a szorongás és a negatív zenei énkép. Csíkszentmihályi (1990) megfigyelése szerint flow-állapotban az egyén annyira elmerül a tevékenységben, hogy teljesen megfeledkezik önmagáról. Amikor azonban egy diák izgul vagy attól tart, hogy mit gondolnak az énekhangjáról a társai, a figyelme megoszlik: egyszerre próbál a zenére koncentrálni, miközben szorongva figyel, vajon megfelel-e a külső elvárásoknak. Ez a belső feszültség azonnal megakasztja az elmélyülést, mivel az önkéntelen javítás helyett az önkritika és a gátlások kerülnek előtérbe. A szakirodalom egyértelműen igazolja, hogy a flow és a szorongás egymást kizáró állapotok: amint megjelenik a kudarctól való félelem, azonnal megszakad az áramlat (*Fullagar és mtsai, 2013*).

A tanulók negatív önképe jelentős mértékben gátolja az áramlatélmény kialakulását. Ha a diák önbizalomhiánnyal küzd (például azt gondolja: „nincs jó hangom”), figyelme a zenei folyamatról saját magára és a megfelelési kényszerre irányul. Ebben a helyzetben a pedagógus legfontosabb feladata a biztonságos, bírálattól mentes, elfogadó közeg megteremtése, ahol az éneklés

nem egyéni teljesítménykényszer, hanem felszabadult közösségi élmény. O'Neill (1999) hangsúlyozza, hogy ha a kihívás szintjét sikerül a tanuló szubjektív kompetenciaérzetéhez igazítani, a szorongás fokozatosan átadja a helyét a bevonódásnak. A közös éneklés ebből a szempontból különösen hatékony, hiszen a kórus hangzása védettséget ad, elrejtve az egyéni bizonytalanságokat, így a diák könnyebben oldódik fel a közösségben (Bakker, 2005).

A motiváció felkeltésében döntő szerepe van a zenei anyag megválasztásának is. Amennyiben a tanuló nem érzi magáénak a feladatot, az érdektelenség könnyen unalomhoz vagy ellenálláshoz vezethet. Custodero (2002) kutatása igazolja, hogy a flow eléréséhez az adott tevékenységnek személyes jelentőséggel kell bírnia. A pedagógus azzal segítheti az elmélyülést, ha a tananyagot összekapcsolja a diákok saját zenei világával, így az iskolai zenetanulás már nem egy kényszerű feladat lesz, hanem a belső átélés és a közös öröm forrása.

Szellemi elmélyülés és élettani hatások az énekórán

Az ének-zene órák összetett feladatai teljes szellemi jelenlétet igényelnek a tanulóktól. Magyaródi és Oláh (2020) rámutatnak, hogy flow-állapotban az agy hatékonyabban dolgozza fel az információkat, ami javítja a szellemi teljesítőképességet. Zenetanulás során mindez leginkább a fókuszált figyelemben mutatkozik meg: a diák képes tartósan a feladatra koncentrálni, miközben teljesen kizárja a külvilág zavaró hatásait. Az ilyen mértékű elmélyülés segíti a bonyolultabb összefüggések – például egy nehezebb ritmusképlet – gyorsabb megértését és biztosabb rögzítését (Magyaródi és Oláh, 2020).

Az áramlatélmény azonban nemcsak mentális, hanem jellegzetes fiziológiai változásokkal is jár. De Manzano és munkatársai (2010) megállapították, hogy a flow-t a szervezet megemelkedett élettani aktivitása kíséri. Az énekórán ez a belső éberség a helyes légzéstechnikával és a zenélés fizikai igénybevételével fonódik össze, összhangban Peifer (2012) elméletével, amely a flow-élményt az optimális élettani éberségi állapottal azonosítja. Ez a testi-lelki szinkron hozzásegíti a diákot az optimális teljesítmény eléréséhez.

Bár az elmélyülés minden tanuló fejlődését szolgálja, a kutatások szerint a tevékenységbe való bevonódás különösen azokat a diákokat segíti, akik akkor tudnak a legjobban figyelni, ha aktívan részt vehetnek a folyamatokban. Azok a tanulók, akik a közvetlen tapasztalás útján kapcsolódnak leginkább a feladathoz, a közös éneklés során élik meg legintenzívebben ezt a bevonódást. Ez is

igazolja, hogy a flow kialakulása nem egy elszigetelt egyéni folyamat, hanem döntően meghatározza az osztályterem társas légköre és a támogató környezet (*Keller és Landhäußer, 2012*).

Az érzelmi dimenzió: öröm és motiváció az énekórán

Az ének-zene tanításának legfontosabb feladata az élményszerűség biztosítása, amely szorosan összefonódik a tanulók érzelmvilágával és a zenéhez való szubjektív kötődésével. Az áramlatélmény nem csupán egy pillanatnyi jó érzés, hanem rövid távon jelentős hangulatjavító hatással bír, hosszú távon pedig a zenei jóllét alapkövévé válik. Ez a jóllétállapot elengedhetetlen ahhoz, hogy a diák ne csupán elsajátítsa a tananyagot, hanem a zene az élete szerves részévé, érzelmi erőforrássá váljon (*MacDonald és mtsai, 2012*). Hallam (2010) kutatásai igazolják, hogy az éneklés közben átélt örömnnek biológiai alapjai is vannak: a zenei tevékenység serkenti az endorfin- és oxitocintermelést, ami természetes úton csökkenti a stresszt és erősíti a közösséghez való tartozás érzését.

Mindemellett Keller és Landhäußer (2012) felhívták a figyelmet arra, hogy a flow képes érdemben mérsékelni a szorongást – így például az egyéni énekléstől való félelmet is –, amennyiben a pedagógus elfogadó és biztonságos légkört teremt az osztályteremben. Ebben a támogató tanulási környezetben az éneklés belső örömforrássá válik, ami fokozatosan átalakítja a tanulók motivációs bázisát. A flow állapotban a zenei tevékenység önjutalmazó jelleget ölt, ami azt jelenti, hogy a diák már nem külső elvárásoknak vagy osztályzatnak akar megfelelni, hanem maga a zenélés folyamata válik számára jutalmazó értékűvé (*Csikszentmihályi, 1990*). Deci és Ryan (2000) öndeterminációs elméletével (SDT) összhangban az áramlatélmény akkor teljeseedik ki, ha a tanuló megéli saját kompetenciáját, autonómiáját, valamint a közösséghez való társas kötődését. Az énekórán ez azt jelenti, hogy a diák képessé válik a zenei folyamatok magabiztos alakítására, miközben átéli a csoportos alkotás örömét. Ha az énekóra rendszeresen lehetőséget ad az áramlatélményre, a diákok zenei önbizalma megerősödik, és kialakul bennük a meggyőződés, hogy képesek érzelmeket kifejezni és befogadni a hangokon keresztül.

Kognitív hatások: A szellemi teljesítmény és az információfeldolgozás fejlődése

Az énekórai tevékenységek - a szolmizációtól a kottaolvasáson át a többszólamú éneklésig - komoly szellemi igénybevételt jelentenek. Az áramlatélmény ilyenkor nem csupán érzelmi többletet nyújt, hanem abban is segítségül szolgál,

hogy a tanulók szellemi képességeiket a lehető leghatékonyabban használják. Magyaródi és Oláh (2020) rávilágítanak arra, hogy flow-állapotban a tanuló sokkal hatékonyabban képes befogadni az új ismereteket. A zenei feladatok megoldása közben tapasztalt mély elmélyülés segít abban, hogy a diák minden figyelmét a feladatra fordítsa. Ez a zavartalan fókusz teszi lehetővé, hogy az összetett zenei folyamatokat – például a dallam és a ritmus kapcsolatát – gyorsabban és pontosabban lássa át (*Nakamura és Csíkszentmihályi, 2002*).

A fokozott figyelemnek köszönhetően a tanuló képes hatékonyan kizárni a külvilág zavaró hatásait. Amikor az összpontosítás egy konkrét zenei részletre irányul – legyen szó a tiszta intonációról vagy egy bonyolult ritmusképletről –, a figyelem hatékonysága jelentősen megnő. Ez a folyamat a munkamemória összehangolt működését is támogatja: a többszólamú éneklés során például a diáknak egyszerre kell ügyelnie a saját szólamára, a társak hangjára és a tanár instrukcióira. Az áramlatélmény megakadályozza, hogy ezek az összetett mentális feladatok szellemi túlterheléshez vezessenek; helyette egyfajta integrált, éber állapotot hoz létre. O’Neill (1999) hangsúlyozza, hogy ez a magas szintű koncentráció elengedhetetlen a zenei készségek elmélyítéséhez, mivel lehetővé teszi a technikai részletek és a művészi kifejezés egyidejű kezelését.

A zenei feladatok flow-állapotban történő megoldása során a diák nemcsak az adott népdalt vagy zenei gyakorlatot sajátítja el, hanem egyidőben a problémamegoldó gondolkodása is fejlődik. Egy nehéz hangközugrás sikeres kivitelezése vagy egy összetett ritmus pontos megszólaltatása olyan készségeket alapoz meg, amelyek később az élet más területein is kamatoztathatók. Schellenberg (2006) kutatásai alátámasztják, hogy a rendszeres zenei oktatás során megélt szellemi erőfeszítés pozitívan hat az agy önszabályozó és tervező folyamatainak (az úgynevezett végrehajtó funkcióknak) a fejlődésére. Az énekóra tehát az áramlatélményen keresztül képessé válik arra, hogy a zenei készségek fejlesztése mellett a tanulók általános gondolkodásmódját és szellemi teljesítőképességét is formálja (*Magyaródi és Oláh, 2020*).

Az énekóra mint optimális tanulási környezet

Csíkszentmihályi (1975) elméletének lényege, hogy az áramlatélmény akkor jön létre, ha a feladat nehézsége és a diák tudása összhangban van. Ha a kihívás túl nagy, a tanuló szorongani kezd, ha viszont túl csekély, az unalomhoz és a figyelem lankadásához vezet. Az ének-zene óra azért tekinthető a flow egyik legközvetlenebb forrásának, mert ez az egyensúly a pedagógus által rugalmasan

alakítható, maga a zenei tevékenység pedig folyamatos visszajelzést ad a diák számára (*Custodero, 2002*).

A zenei visszacsatolás ereje abban rejlik, hogy éneklés közben a tanuló szünet nélkül érzékeli saját énekhangját és annak viszonyát a környezetéhez (például társainak énekét). Ez a hallási önellenőrzés lehetővé teszi az azonnali javítást anélkül, hogy a hiba hosszas elemzése megszakítaná az élményt. A siker vagy a rontás közvetlen észlelése segíti az elmélyülést és fenntartja a zenélés folyamatosságát (*Csíkszentmihályi, 1975*).

Az énekórán a nehézségi szint ráadásul rugalmasan alakítható: például a tempó fokozásával, a hangerőváltásokkal vagy a kotta elhagyásával a tanár folyamatosan a diák fejlődéséhez igazíthatja a kihívást. Ezek az újabb és újabb célok segítenek abban, hogy a tanuló végig az áramlatban maradjon (*O'Neill, 1999*).

Fiziológiai hatások: A test és a zene harmóniája

Az áramlatélmény nem csupán mentális állapot, hanem a szervezet egészét érintő, jól körülhatárolható élettani változásokkal is jár. Peifer (2012) megállapításai szerint a flow-állapotot az idegrendszer megemelkedett aktivitása kíséri, ami egyfajta „pozitív stresszként” vagy fokozott éberségként fogható fel. Az énekórán ez a belső feszítettség a helyes légzéstechnikával és a fizikai igénybevétellel fonódik össze: a tudatos, mély légzés és a hangképzés folyamatos izomkontrollja hozzásegítik a diákokat az optimális zenei teljesítmény eléréséhez.

A kutatások rávilágítanak arra is, hogy az áramlatélmény során az endokrin rendszerben is jelentős változások állnak be. Az éneklés közben felszabaduló endorfin és oxitocin nemcsak az örömet fokozza, hanem hatékonyan csökkenti a szervezet kortizolszintjét, így biológiai szinten mérsékli a szorongást (*Hallam, 2010*). Ez a hormonális válasz teszi lehetővé azt, hogy a tanuló a kezdeti lámpaláz ellenére is képes legyen a feladatra koncentrálni, valamint elérje a testi-lelki egyensúly állapotát.

Azok a diákok, akik elsősorban az aktív zenélésen keresztül szólíthatók meg, leginkább az éneklés, a ritmusjátékok vagy az improvizáció során élik át a flow-élményt. Számukra a fizikai aktivitással járó teljes jelenlét olyan elemi sikerélményt ad, amely hosszú távon is elkötelezetté teszi őket a muzsikálás iránt. Az énekóra így a szellemi munka mellett a mentális és élettani feltöltődés helyszínévé válik, ahol a test és az elme működése a zene ritmusára hangolódik össze (*Peifer, 2012*).

A pedagógus mint az áramlatélmény támogatója

Az áramlatélmény megjelenése az énekórán nem magától értetődő; létrejötte nagyban függ a pedagógus tudatosságától és attól, hogy mennyire jól menedzseli a tanulási környezetet. Ebben az összetett folyamatban a tanár flow-facilitátorként vesz részt: feladata nem csupán az ismeretek átadása, hanem az elmélyülést segítő feltételek megteremtése és fenntartása (*Csikszentmihályi, 1975*).

A módszertani tudatosság egyik alapköve a differenciálás. Mivel egy osztályon belül a zenei előképzettség rendkívül heterogén, a tanárnak úgy kell kialakítania a feladatokat, hogy minden tanuló a saját képességeinek megfelelő szinten élhesse át az elmélyülést. Míg a tehetségesebb tanulók komplexebb szólammal, ritmusokkal vagy improvizációs lehetőségekkel ösztönözhetőek, addig a gyengébb képességűek számára a sikerélmény biztosítása a legfőbb cél (*Custodero, 2002*). A pedagógus azzal segítheti ezt a folyamatot, ha a távoli célok mellett jól látható, azonnal elérhető részcélokat tűz ki, ezzel biztosítva a folyamatos visszacsatolást és a motiváció fenntartását (*O'Neill, 1999*). A facilitátor szerepének másik pillére a biztonságos érzelmi légkör fenntartása. Mivel a szorongás és az önkritika az áramlatélmény legfőbb ellenségei, a pedagógus elfogadó attitűdje és biztatása, valamint a hibákhoz való építő hozzáállása teremti meg azt a bizalmi alapot, amelyben a diák képes elengedni gátlásait és a megfelelési kényszert (*Nakamura és Csikszentmihályi, 2002*). Ebben a közegben a közös éneklés és a kreatív feladatok nem egyéni teljesítménykényszerként, hanem felszabadult közösségi élményként jelennek meg.

Végül megkerülhetetlen a pedagógus személyes jelenléte és lelkesedése (*Pintér, 2020*). Bakker (2005) hangsúlyozza, hogy a tanár lelkesedése észrevétlenül magával ragadja a tanítványait is. A flow-ban lévő pedagógus módszertanilag rugalmasabb, finomabban hangolódik rá a csoport igényeire, saját zene iránti lelkesedése pedig mintaként szolgál. Ez a szociális interakció teremti meg a kollektív flow lehetőségét, amelyben a közös éneklés valódi közösségformáló erővé válik. Az énektanár hiteles örömteli muzsikálása tehát az egyik leghatékonyabb nevelési eszköz, ami szinte észrevétlenül vonja be a növendékeket az áramlatba.

A kollektív flow

Az ének-zene órák egyik legértékesebb pillanata a közös éneklés, amely lehetőséget ad a társas vagy kollektív flow megélésére. Ebben az állapotban az egyéni élmények összeadódnak, amely során a közös alkotás élménye minden tanuló számára magával ragadóvá válik (*Walker, 2010*). Bár a pszichológiai bevonódást a társas interakció hajtja, a folyamatnak mély biológiai alapjai is vannak: *Vickhoff és munkatársai (2013)* igazolták, hogy a közös éneklés során a résztvevők szívverése és légzése a zene struktúrája miatt fizikailag is egymáshoz igazodik.

A közös éneklés során a diák képes elengedni a gátlásait és a túlzott éntudatosságát. Mivel a hangja beleolvad a közösségbe, megszűnik a hibázástól való félelem és a folyamatos önellenőrzés kényszere, így sokkal könnyebben át tudja adni magát a zenei folyamatnak. Mindez nemcsak a zenei teljesítményt javítja, hanem erősíti a diákok szociális készségeit és az osztályközösség összetartozását is (*Bakker, 2005*). A kollektív flow során a diákok közötti kölcsönhatás olyan belső készletet ad, amely az egyéni képességeket is meghaladó eredményekhez vezethet (*Walker, 2010*).

Az ének-zene óra sajátos jellege azonban nemcsak a közös éneklésben, hanem más területeken is utat nyithat az elmélyülésnek. A zenehallgatás és a műbefogadás során például egy belsőleg megélt kognitív flow jöhet létre. Bár ez külsőleg passzív folyamatnak tűnhet, a zenei folyamatok belső lekövetése intenzív szellemi jelenlétet igényel. A pedagógus azzal támogathatja ezt az állapotot, hogy irányított szempontokat ad, segítve a diákot abban, hogy ne csak hallja, hanem értse is a zenei összefüggéseket, ezáltal folyamatosan fenntartva a figyelmét (*Custodero, 2005*). Az áramlatélmény tehát nem egy statikus állapot, hanem a tevékenység jellegétől függően más-más módon ölt testet; megteremtéséhez elengedhetetlen a pedagógus tudatos tervezése és a zenei összhang megteremtése.

Kreativitás és improvizáció: A zenei önkifejezés csúcspontja

Az énekóra keretei között a legmagasabb szintű elmélyülést a kreatív feladatok és az improvizáció kínálják. Ez a terület jelenti a legnagyobb kihívást, hiszen a diáknak valós időben kell alkotói döntéseket hoznia; az áramlatélmény itt a kifejezőerő és a technikai tudás találkozási pontján jelenik meg. Ebben a folyamatban a tanuló nem kottából dolgozik, hanem a belső hallására és a zenei képzeletére támaszkodva hívja életre a dallamot vagy a ritmust. *Csíkszentmihályi (1990)* szerint a kreatív munka során azért jöhet létre mély

elmélyülés, mert a tevékenység közben háttérbe szorul az elemző gondolkodás, és átadja a helyét a spontán alkotásnak.

Az improvizáció során a flow kialakulását több tényező is segíti. Az egyik legfontosabb az azonnali visszajelzés: a diák által kitalált zenei fordulat rögtön hallhatóvá válik, ami azonnal jelzi számára a megoldás sikerét (Csíkszentmihályi, 1975). A pedagógus ezen a területen tud a leginkább személyre szabott feladatokat adni. Míg egy bátortalanabb tanulónak már egy egyszerű ritmusjáték is sikerélményt és elmélyülést adhat, addig a tehetségesebbeket bonyolultabb dallamok kitalálásával tarthatjuk az áramlatban (Custodero, 2002).

A kreatív folyamat egyik legnagyobb értéke az éntudat átmeneti megszűnése. A zenei játékokban a diák képes „elveszíteni magát”, ami segít áthidalni olyan gátakat, mint a hibázástól való félelem vagy a saját énekhanggal kapcsolatos bizonytalanság (Nakamura és Csíkszentmihályi, 2002). Mivel az improvizációban nincs egyetlen kizárólagos megoldás, a szorongás helyét a kísérletezés öröme veszi át (Fullagar és mtsai, 2013). Amikor a tanuló képessé válik saját zenei gondolatainak megformálására, maga a tevékenység válik jutalommal; ez pedig a zenei nevelés egyik legnemesebb célkitűzése (Custodero, 2005).

Összegzés és konklúzió

Jelen tanulmány rávilágított arra, hogy az áramlatélmény tudatos alkalmazása az ének-zene oktatásban nem csupán egy módszertani lehetőség, hanem a hatékony oktatás és a diákok jólléte szempontjából is meghatározó eszköz. A flow-állapot megteremtése az énekórán összetett pedagógiai folyamat, amely egyszerre támaszkodik a figyelem összpontosítására, az érzelmi biztonságra és a testi-lelki egyensúlyra.

Kognitív szinten az áramlatélmény olyan mély koncentrációt tesz lehetővé, amely mellett az összetett zenei információk feldolgozása hatékonyabbá válik, segítve a zenei készségek tartós rögzítését (Magyaródi és Oláh, 2020). Wright (2012) hangsúlyozza, hogy a rendszeres elmélyülés a zenei tevékenységben alapvetően formálja a tanulók zenei identitását, ami belső hajtóerőként szolgál a későbbi tanulási folyamatokhoz. Élettani szempontból a flow a szervezet pozitív éberségét eredményezi (Peifer, 2012), miközben a stresszszint csökkenése az éneklést a mentális feltöltődés egyik legfontosabb formájává emeli (Hallam, 2010). Ugyanakkor láthattuk, hogy a flow nem csupán egyéni tapasztalat: a közösen megélt áramlatélmény során a diákok

zeneileg és élettanilag is egymásra hangolódnak (*Vickhoff és mtsai*, 2013). Ez a szociális interakció olyan közösségformáló erővel bír, amely alapjaiban erősíti meg az osztályközösség kohézióját (*Bakker*, 2005).

A pedagógus szerepe ebben a folyamatban kulcsfontosságú. Mint flow-facilitátor, a tanár feladata a kihívások és a képességek folyamatos egyensúlyban tartása, a biztonságos, elfogadó légkör megőrzése, valamint a személyes hitelességből fakadó lelkesedés átadása (*Custodero*, 2005). Sawyer (2006) rámutat, hogy a tanítás maga is egyfajta „kreatív improvizáció”, ahol a pedagógusnak rugalmasan kell reagálnia a csoport pillanatnyi állapotára a bevonódás fenntartása érdekében. A szorongás feloldásával és a személyre szabott feladatokkal a pedagógus képessé válik arra, hogy a zenélést kényszerű iskolai produkcióból belső igényen alapuló önkifejezéssé formálja.

Végző soron a flow-élményen keresztül megvalósuló zenei nevelés biztosítja azt a pozitív érzelmi állapotot, amely a diákokat a későbbi életük során is a zene aktív befogadására ösztönzi (*Lamont*, 2002). Kraus és Chandrasekaran (2010) kutatásai is igazolják, hogy a zenében megélt aktív jelenlét biológiai szinten is finomítja az idegrendszer működését, ami az élet más területein is kamatoztatható. A rendszeresen átélt elmélyülés tehát nemcsak a tantárgyi teljesítményt javítja, hanem hozzájárul a tanulók mentális egészségéhez is, megteremtve ezzel az élethosszig tartó, örömteli zenei kötődés alapjait.

Irodalomjegyzék

- Bakker, A. B. (2005): Flow among music teachers and their students: The role of intrinsic motivation and peak experience. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26–44.
- Csikszentmihályi, M. (1975): *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Csikszentmihályi, M. (1990): *Flow: The Psychology of optimal experience*. Harper & Row, New York.
- Custodero, L. A. (2002): Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3–9.
- Custodero, L. A. (2005): Observable indicators of flow experience: A case study of a 6-year-old pianist. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 185–209.
- de Manzano, Ö., Théorell, T., Harmat, L., & Ullén, F. (2010). The psychophysiology of flow during piano playing. *Psychophysiology*, 47(2), 301–311.

- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Fullagar, C. J., Knight, P. A., és Sovern, H. S. (2013). Challenge/skill balance, flow, and performance anxiety. *Psychology of Music*, 41(2), 236–259.
- Hallam, S. (2010): The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. doi: [10.1177/0255761410370658](https://doi.org/10.1177/0255761410370658)
- Keller, J. és Landhäußer, A. (2012): The Social Ecology of Flow. In: S. Engeser (Ed.), *Advances in Flow Research* (pp. 51–64). Springer, New York.
- Kraus, N. és Chandrasekaran, B. (2010): Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(8), 599–605. doi: [10.1038/nrn2882](https://doi.org/10.1038/nrn2882)
- Lamont, A. (2002): Musical identities and the school environment. In: MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J., és Miell, D. (Eds.), *Musical Identities* (pp. 41–59). Oxford University Press. doi: [10.1093/oso/9780198509325.003.0003](https://doi.org/10.1093/oso/9780198509325.003.0003)
- MacDonald, R., Kreutz, G., és Mitchell, L. (Eds.). (2012): *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford University Press, Oxford.
- Magyaródi, T. és Oláh, A. (2020): Az áramlatélmény (flow) jelentősége a pozitív pszichológia tükrében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 21(1), 37–55.
- Nakamura, J. és Csíkszentmihályi, M. (2002): The concept of flow. In: C. R. Snyder és S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89–105). Oxford University Press, Oxford.
- O'Neill, S. A. (1999): Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 129–134.
- Peifer, C. (2012). Psychophysiological correlates of flow-experience. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 139–164).
- Pfordresher, P. Q. (2006): Auditory feedback capabilities in music performance. *Psychological Bulletin*, 132(6), 935–960.
- Pintér, T. K. (2020). A zeneoktatásunk kihívásai és nehézségei általános iskolai és gimnáziumi énektanárok nézetei alapján. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 74-109. doi: [10.31074/gyntf.2020.2.74.109](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.74.109)
- Sawyer, R. K. (2006): *Educating for Innovation*. In: *Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation*. Cambridge University Press.

- Schellenberg, E. G. (2006): Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457–468.
- Vickhoff, B., Malmgren, H., Åström, R., Nyberg, G., Ekström, S. R., Engwall, M., Snygg, J., Nilsson, M., & Jörnsten, R. (2013). Music structure determines heart rate variability of singers. *Frontiers in Psychology*, 4, 334.
- Walker, C. J. (2010): Experiencing flow in coupled social systems: The collective dynamics of collaborative social groups. *Small Group Research*, 41(1), 3–32.
- Wright, R. (2012): *Sociology and Music Education*. Ashgate Publishing, Ltd.