

Szabadi Magdolna

ELTE Tanító-és Óvóképző Kar

A szociális kompetencia érzelmi elemeinek fejlesztése zeneterápiás eszközökkel tanár szakos hallgatók körében

Vizsgálatunk célja zeneterápiás eszközökkel végzett tréningprogram kidolgozása és kipróbálása volt, amely fejleszti a tanárképzésben részt vevő hallgatók szociális kompetenciájának érzelmi elemeit. Fejlesztő programunkban szociáliskészség-fejlesztő technikákat alkalmaztunk, kiegészítve azokat a zeneterápiában használt módszerekkel és eszközökkel. A gyakorlatok végzése során a hallgatók megtapasztalták a módszerek hatását, így a későbbiekben képesek lesznek azokat osztálykeretben alkalmazni. Vértés (2010) eredményei alapján feltételeztük, hogy a zeneterápiás eszközöket alkalmazó technikák közvetett hatásaként megjelenik a zenei viszony elmélyülése is. Jelen tanulmány a tréning eredményeit ismerteti.

A fejlesztés igénye és a pedagógiai kerete

A zeneterápiás eszközökkel végzett fejlesztés fontosságát alátámasztja, hogy a mai kor embere egyre inkább szembesül a természetes, társadalmi támogató rendszerek ('social supporting network') meggyengülésével (pl. Seeman, Kaplan, Knudsen, Cohen és Guralnik, 1987; Gerevich, 1997). A rendszer mindazon kötődéseinket és társas kapcsolati hálónkat tartalmazza, ami segít a személyes és szakmai integritás fenntartásában és ápolásában. A probléma az, hogy a megnevezett rendszer önmagában ugyan szervezett, viszont kapcsolatuk és a közöttük lévő átjárás nehézkes. Elégtelen a róla szóló információáramlás. A számukra nyújtott keret- és feltételrendszer pedig céljaiknak és működésüknek nem megfelelő.

A pedagógiai gyakorlatban a probléma úgy nyilvánul meg, hogy a ma tanára szembe kerül avval, hogy a nevelői munka nem tudja normaképző és normát számon kérő funkcióját betölteni, mert az oktatás-nevelés folyamata akadályozott a gyermekek kívülről jövő nehézségeivel, amit a pedagógusnak az osztálykeretben kellene megoldania. Ehhez a gyakorlati helyzethez társul az oktatáspolitikai (ld. NAT, 2012) és a társadalom elvárása például a kompetenciafejlesztés, az integrációs törekvések mentén. A megnevezett feladatokhoz pedig hiányos az oktatóknak nyújtott cél-, keret-, feltétel- és eszközrendszer. A tanárképzésben részt vevő hallgatók fejlesztésének igénye a hazai hiányosságokból fakad. A fejlesztő programok szükségességét alátámasztja az is, hogy ha osztályszintű fejlesztést várunk a pedagógusoktól, akkor először az érintettek fejlesztését kell elkezdeni. Mégpedig olyan módon, hogy már a képzésük során tapasztalatot, módszert és eszközrendszert biztosítsunk ehhez. Mindehhez a leghatékonyabb keret egy saját élményű fejlesztő tréningprogram lehet.

Fejlesztési irányok és módszerek

A fent nevezett hiányosságokból és elvárásokból kitűnik, hogy az eredményes társas viselkedést lehetővé tevő pszichikus feltételrendszer, vagyis a szociális kompetencia fejlesztése a legéletesebb. Az elméleti háttér alapján elmondhatjuk, hogy a szociális kompetenciát fejlesztő irányzatok követik a szociális kompetencia modellezésének irányát. A '70-es években a megfigyelhető viselkedés, a '80-as években a gondolkodási folyamatok és a '80-as évek végén az érzelmek viselkedésbeli szerepe állt a fejlesztési irányok középpontjában. Habár a '80-as évek végétől megjelentek a komplexitásra törekvő fejlesztési modellek, a programok ma is inkább a megfigyelhető viselkedésre fókuszálnak (Kasik, 2007).

A tréningek céljait tekintve ugyancsak párhuzam állítható fel a modellek elméleti fókusza és a fejlesztési célok között. A '70-es években a szociális készségek tanítása, a '80-as években az osztályszintű preventív fejlesztés, a '90-es években pedig a tartalomba ágyazott vagy pedig a direkt fejlesztés állt a középpontban. A (1) viselkedésváltozás kognitív elmélete a kognitív folyamatok viselkedésben játszott szerepét hangsúlyozza. A (2) fejlesztő programok ebben az esetben a szociális probléma megoldását célozzák. A (3) humanisztikus szemléletet és az érzelmek viselkedésalakító szerepét hangsúlyozó programok középpontjában az empátia, a pozitív társas kapcsolatok alakítása, illetve az elfogadás áll. A (4) behaviorista nézőpontú fejlesztések az érzelmek leírásán és értelmezésén, a viselkedésszókincs gazdagításán alapulnak. Az integratív fejlesztési megközelítésben komplex programokkal találkozhatunk.

A direkt fejlesztésben két irányt különböztetünk meg. Az egyikben például adott szociális készségek fejlesztése folyik beszélgetés, szerepjáték, helyes viselkedés begyakorlása által. A másikban a társas interakciók problémáinak hatékony megoldása áll a központban, például különböző szituációs gyakorlatok segítségével. Az indirekt fejlesztés szerint pedig egy-egy tantárgyhoz vagy tananyaghoz kapcsolódóan végezzük a gyakorlatokat, például szövegek elemzésével és dramatikus feldolgozásának segítségével (Kasik, 2012).

A fejlesztési anyag kiválasztásánál kulcskérdés a gyakorlat okozta kihívás, nehézség megfelelő szintjének kitűzése, amivel a siker- és kompetencia-, valamint a pozitív self-érzet kialakulásához járulhatunk hozzá. Han és Kemple (2006) szerint a támogató (szupportív) fejlesztési stratégiák hierarchikus rendszert alkotnak, és fejlesztésre az osztálytermi környezetet javasolják. A tanterem elrendezése, hatékony manipulálása a szociális készségek támogatását teszi lehetővé. Kis csoportok kialakításával könnyen szabályozhatjuk a kijelölt szociális területet például dramatikus játékokkal. Egy „privát tér” kialakítása (pl. sátor, babzsák), ahová a gyermek elvonulhat, a pozitív önszabályozást és a frusztrációval való megbirkózást segíti elő.

Rendszerekben a naturalisztikus stratégiák a tantermi interakciók természetes áramlásának tanári irányítását, a helyszíni támogatást („on the spot”), a megerősítést, a konfliktus-médiációt és a rutintevékenységek tervezését foglalják magukba. Példájuk szerint a helyszíni támogatással a szociális tudás, önszabályozás, érzelmkifejezés területeire lehet hatni. Például egy rajzolás alkalmával a tanár jelezheti a gyermek felé azt, amit érzékel a képről, és így a gyermek hallja és fiziológiailag is átéli azt az érzelmet, amit a kép kifejez. A megerősítés növeli egy megfelelő viselkedésforma megismétlésének valószínűségét. Lehet az például egy szóbeli dicséret, jutalom-matrica, mosoly, átölelés. Megjelenhet például őszinteség, felelősség, alkalmazkodás megnyilvánulása esetén. Hangsúlyoznunk kell, hogy csak akkor hatékony a jutalom, ha formája egyéni és egyedi. Növeli a mások iránti érzékenységet, kooperációt, pozitív self-érzetet, tervezést és döntéshozatalt.

A konfliktus-feldolgozás keretében a vitás kérdés agresszió és vita nélküli megoldása történik. A konfliktus megoldása a probléma azonosításától, alternatív megoldásmódok kidolgozásán és elfogadásán át a megoldás értékeléséig több lépésön keresztül történik.

nik. Segítik az interperszonális készségek fejlődését, mint például 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, a kontaktusteremtést.

A magas intenzitású intervenciók tervezésénél szándékos viselkedés-befolyásolás történik direkt instrukciók által. Azokban az esetekben alkalmazzuk, ahol a kevésbé intenzív technikák nem vezettek eredményre. A megnevezett technikát alkalmazó pedagógusnak pedig rendelkeznie kell a viselkedésanalízis, a megerősítés hatékony alkalmazásának képesítésével. Az intervenciókat moderálhatja a pedagógus vagy akár egy társ is.

Gyakorlati példa Greca és Santogossi (1980) tréningprogramja, ami az illedelmes köszönést, a csoporthoz való csatlakozást, az osztozkodást, a kooperációt és tiszteletadás gyakorlását tűzte ki célul. Ezek feldolgozása modellezésből, helyzetek kipróbálásából és begyakorlásából állt, melyet megfigyelők különböző értékelési szempontrendszer szerint osztályoztak. Denham és Burton (1996) a szociális és érzelmi fejlesztő tréningjüket óvodások körében végezték. A gyakorlatok kivitelezésére az előre felkészített nevelők a kapcsolatépítéshez, az érzelmek megértéséhez és a szociális probléma megoldásához kapcsolódó intervenciókat fejlesztettek ki. A fejlődést megfigyelésen és tanári kérdőíven keresztül értékelték, összehasonlítva olyan csoporttal, akik nem vettek részt a programon. Tréningük nyomán csökkent a negatív érzelmek kifejezésének száma, és több pozitív páros aktivitást figyeltek meg. Nézetük szerint összességében a tanárok által végzett programmal sikerült fejleszteni a gyerekek szociálisát.

Cheung és Lee (2010) középiskolások között alkalmazott jellemépítési programmal hozzájárultak a szociális kompetencia fejlődéséhez. Felhívják a figyelmet arra, hogy a program szerkezetét, felépítését és elemzését mindvégig meghatározta a részvételi hajlandóság. Elemzésük szerint a fejlődés hatásmértékében nagy szerepet kapott a program melletti elköteleződés és a szociális kompetencia programot megelőzően alacsony szintje.

Konta (2010) szerint a fejlesztő technikákhoz zeneszerszámokat és bárki által végrehajtható zenei gyakorlatokat rendelhetünk. Ezek növelik a technikák hatását, hitelesebbé teszik a kommunikációt, az átélt élményt, és szélesebb tapasztalati mezőt biztosítanak, valamint megadják a foglalkozások keretét. Le kell szögeznünk, hogy az alkalmazott zeneterápiás eszközök sehol, semmilyen formában nem helyettesítenek más önálló eljárásokat, hanem azok egy alaptevékenység kiegészítő elemei. Az alaptevékenységet a fejlesztést végző pedagógus eredeti professziója határozza meg.

A programok példáulból kitűnik, hogy azok leginkább a kisgyermek és a serdülők korosztályára fókuszálnak. Hiányzik a fejlesztést végzők tréningje.

Az érzelmi tényezők és a zenei elemek elméleti háttere

Az elméleti háttérrel tekintve elmondható, az 1980-as években megjelentek azok a szociáliskompetencia-rendszerek, amelyek kiemelik az érzelmek meghatározó szerepét a társas viselkedésben. Viszont az érzelmi tényezők hangsúlyozása a szociális kompetencia modellezésében csak a '90-es években kezdődött el. A kutatók többsége ettől kezdve úgy véli, hogy az érzelmeknek és a gondolkodási folyamatoknak egyaránt fontos szerepe van a társas viselkedés szabályozásában (Zsolnai, 2010). Az érzelmi elemeket önálló kompetenciaként kezelő Saarni (1999, 2001) az érzelmi kompetenciát főként az énhatékonyság működésének keretében értelmezi, melynek elemei érzelmeket előhívó szociális helyzetekben jelennek meg. Alapvető komponensei a saját érzelmi állapot tudatossága, a mások

érzelmeinek felismerése, a másik fél érzelmi állapotának megértése és az érzelmeink megfelelő kommunikálása.

Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major és Queenan (2003) fel-fogásában ugyancsak azt találjuk, hogy az érzelmek kifejezése az első meghatározó komponense az érzelmi kompetenciának. Példájuk szerint míg a pozitív érzelmek kifejezése elősegítheti a baráti kapcsolatok kialakítását, addig a negatív érzelmek kifejezése akadály lehet mindennek. Rendszerükben az érzelmek pontos megértése több proszociális választ feltételez, és így az egyént szociálisan kompetensebbnek ítélik. Az érzelmek ismerete a második fontos tényezője az érzelmi kompetenciának. Segít megfelelően reagálni a másik viselkedésére, aminek segítségével a kapcsolat jobban érthetővé válik. Ezért a szerzők összefüggésbe hozzák érzelmeink ismeretét, azok kifejezését, a proszocialitást és a szociometriai státuszt. Az érzelmek szabályozása az érzelmi kompetencia harmadik fontos eleme. Ha az érzelmek kifejezése, azok megtapasztalásának intenzitása, és ennek időtartama vagy egyéb paramétere túl megterhelő vagy éppen túlságosan kevés, akkor az érzelmek megfelelő szabályozására van szükség. Megközelítésükben az érzelmi és a szociális kompetencia nagymértékben összefügg, azonban egymástól elkülöníthető rendszer.

Blair, Denham, Kochanoff és Whipple (2004) szerint az érzelemszabályozás központi szerepet kap a szociális interakciók sikerességében. Az előbbiekhöz hasonló példájukban érzelmeink irányítása és szabályozása elősegíti a társas kapcsolatok kialakítását és fenntartását. Például egy stresszel terhelt helyzetben a megfelelő szabályozás segítségével ne csak a saját negatív érzéseinket értékeljük, hanem vegyük figyelembe annak a másik érzéseivel való kapcsolatát is. Továbbá szerintük az érzelmek szabályozása összefügg a megfelelő szociális viselkedéssel, a társak közti népszerűséggel, az alkalmazkodással és a félénkséggel. Visszajelzést adhatnak olyan komplex folyamatokról, amelyek az érzelmek kifejezése mögött állnak. Azaz segítenek megérteni azt, hogyan és miért keletkeznek érzelmeink. Ugyanakkor gátolhatják a következő folyamatokat, mint a figyelmi fókusz, a problémamegoldás vagy a kapcsolatépítés. A szerzők rendszerében az érzelemszabályozás összefüggésben áll olyan meghatározó személyiségvonással, mint a temperamentum, minthogy az az érzelemszabályozás fejlődési folyamatát befolyásolja; és e kettőnek korai párhuzamos felmérése a későbbi beállítódásunkat komplexebben előre jelezheti. Ezen kívül a temperamentum és érzelemszabályozás kapcsolatának közös értékelése mutatója lehet a szociális funkciók olyan aspektusainak, mint például a proszociális viselkedés, a társak közti elfogadottság és a beállítódás.

Gross (2003) megközelítése az érzelemszabályozás két formáját hangsúlyozza a szociális kompetencia rendszerén belül. Az egyik az újraértékelés, ami a helyzet azonnali értelmezésére vonatkozik, mérsékelve ezzel az adott szituáció érzelmi hatását. Ez csökkenti az érzelmi állapotot és annak viselkedésbeli kifejezését, viszont a későbbi emlékképre nincsen hatása. A másik az elnyomás, ami az érzelmet generáló folyamatban később jelentkezik, mérsékelve a belső állapot külsőleg is megnyilvánuló jegeit. Az elnyomás ugyan csökkenti a viselkedésbeli kifejezést, de nem mérsékli az érzelmi tapasztalatokat, és az emlékképre is erőteljes befolyással bír. Ezen kívül növeli a fiziológiai reakciókat mind az elnyomóban, mind annak szociális partnereiben. A fenti vizsgálatokból kiderül, hogy az érzelmi tényezők mennyi egyéb, a személyiség aktivitását befolyásoló területtel függenek össze. Együttes, harmonikus működésük és normál ütemben történő fejlődésük meghatározó lehet a későbbi szociális sikerességünkre nézve is. Éppen ezért elengedhetetlen a tréningprogramok kidolgozása és beépítése az oktatás-nevelés folyamatába.

Zsolnai és Józsa (2003) szerint komplexebb hatást tudunk elérni a fejlesztés során, ha az egyes készségfejlesztő technikákat kiegészítjük zenei elemekkel. Fontos, hogy a választott eszközök formája, használata, hangja felkeltse, ne pedig elterelje a fejlesztésben részt vevők figyelmét a szóban forgó gyakorlatról. Szükséges, hogy felkeltsék a figyelmet, serkentsék az ötletességet, és különféle megoldási módokat kínáljanak fel.

A feladatok és a zenei elemek összekapcsolása komplexebb megnyilvánulási és önkifejezési lehetőséget kínál. Egyedüli „szerepléstől” a közösségi aktivitáson át az alkotói tevékenységig számtalan önkifejezési mód szerepel a repertoárban. A zene jelen esetben nem cél, hanem eszköz, mely kiegészítő elemként egyaránt szolgálja a megelőzést és fejlesztést, a gyógyítást és a rehabilitációt. Megjegyezzük, hogy a pedagógiai megközelítésben az előbbi felsorolásból az első funkció az érvényes és használatos.

Konta (2010) szerint a zene közvetítő, katalizátor funkciót tölt be. Segíti az átélt élmény elmélyülését. Abból indul ki, hogy a motiváló eszközök, a ráhangoló érzelmek fokozzák a gyakorlatok hatását és eredményességét. Ennek mértékét megnöveli, ha az átélt élményhez zenei tapasztalat is társul. A zene preverbális szinten hat, nem állít intellektuális követelményeket. A programok során nem a jó és rossz kategóriák érvényesülnek, hanem a kísérletezés, a jókedv, a hatások észlelése, értelmezése, tudatosítása. A résztvevő az események alkotója, részese, így a különböző helyzetek között összefüggéseket teremthet tapasztalásai által. Így az mondhatjuk, hogy az alkotás közös élményén keresztül integrálható a zene a szociális készségek fejlesztésébe. A zeneterápia tehát Konta és Zsolnai (2002) alapján egy olyan módszer, amelyben a zenét mint eszközt használjuk egy komplex eljárás részeként a megelőzés, a személyiségfejlesztés, a korrekció, a gyógyítás, a rehabilitáció és a hospice területén egyaránt.

A zenei háttértudást jelentő területek közül legfontosabbak a zene hatásának neurológiai vizsgálata és a zene transzferhatásának jelensége. Parbery-Clark, Skoe és Kraus (2009) analóg folyamatként értelmezik a professzionális zenészek háttérdallam-elemzését és a zajban történt beszédpercepciót. Kísérletükben a zenei élmény hatását vizsgálták az idegi válaszmintázatra. Összevetették a beszédre adott subcorticalis neurofiziológiai válaszokat csendben 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 szolgáltatottak a zenészek észlelési előnyére a zajban történt beszédpercepcióra vonatkozóan. Shahin, Roberts és Trainor (2004) az idegi mátrix formálhatóságára szolgáltatott bizonyítékot speciális hallási tapasztalattal. A legmagasabb fokú hallási érzékenységet a Suzuki módszerrel tréningezett hegedűs diákoknál tapasztalták, szemben a zongorista és formális képzésben részt nem vett, csupán – megfogalmazásuk szerint – tiszta zenei hanggal tréningezett diákokkal. Eredményük szerint a hegedűlni tanult diákok voltak a hallásilag legérzékenyebbek. Náluk volt legmagasabb szinten kimutatható az idegsejt-hálózat 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 vonatkozóan. Abból a feltevésből indultak ki, hogy a zene érzékelése és a beszéd egyaránt kognitív működést igénybevevő funkció, ami inkább az agykéreg területéhez kapcsolódik, mint a kéreg alatti területekhez. A nyelvi lejtés mintázatát kódoltatták zenészek és nem zenészek csoportjával. Eredményeik szerint a zenész csoport pontosabb, megbízhatóbb megfajtást 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.

Összességében elmondhatjuk, hogy a fentiekben bemutatott bizonyítékok egy zeneterapeuta háttértudásában vannak jelen. Munkáját ennek fényében végzi, abban a keretben és avval a módszertani repertoárral, amit eredeti professziója diktál.

Az empirikus vizsgálat

A vizsgálat célja

Az érzelmi elemek tekintetében célunk a fejlesztő kísérlet eredményeként a kreatív válaszok eloszlásának százalékos arányában történt szignifikáns, nagyobb mértékű változás kimutatása a kísérleti csoportokban, függetlenül a zenei professziótól.

Közvetett eredményként pedig a legelmélyültebb zenei viszonyulást jelző válaszok eloszlásának százalékos arányában történt szignifikáns, nagyobb mértékű változás kimutatása a kísérleti csoportokban, függetlenül a zenei irányultságtól.

Minta

A fejlesztő kísérletet az ELTE- Tanítóképző Karán végeztük. A mintát (N=120) 1–3. évfolyamon tanuló, tanárképzésben részt vevő hallgatók alkották. A fejlesztés hatásának vizsgálatára kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk. A kísérleti csoportba 46, a kontrollcsoportba 74 tanuló járt. A mintába önkéntes jelentkezés alapján kerültek a hallgatók. A zenész részmintát zenei előképzettséggel rendelkező, ének-zene szakon és zenei műveltségterületen tanuló hallgatók alkották. A reál részmintát természettudományi szakon tanuló és természetismeret, informatika, matematika, környezeti nevelés specializációjú és műveltségterületen hallgatók alkották. A kísérleti és kontrollcsoportot – ugyanazon szakon, specializáción, műveltségterületen és évfolyamon tanulók közül – az előmérésen elért eredmények alapján illesztettük, mely egyben az azonos indulószintet biztosította. A kísérleti és kontrollcsoportok összevethetőek, minthogy a válaszadás eloszlása nem függött attól, hogy a hallgató a kísérleti vagy a kontrollcsoportokba járt ($p > 0,05$ minden elem esetében, ld. 2–3. táblázat). Tehát az érzelmi tényezőket és a zenei viszonyulást tekintve ekvivalensnek tekinthetőek a csoportok. A megelőző tréningtapasztalatok megléte mint a mintába való bekerülés kizáró indoka alapján senkit nem kellett kihagynunk a mintából.

A minta nem, évfolyam és részminta szerinti jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza.

1. 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 16 – 2. évfolyam 12 – 3. évfolyam		28 – 1. évfolyam 25 – 2. évfolyam 21 – 3. évfolyam	
Részminta	24 zenei 22 reál		37 zenei 37 reál	

2. táblázat. Csoportekvivalencia az érzelmi tényezők esetén (χ^2)

Elemek	Küldés		Fogadás		Megtapasztalás	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Tudatosság	0,045	0,997	0,012	1,00	0,104	0,991
Azonosítás	0,024	0,999	0,079	0,994	0,087	0,993
Kontextus	0,012	1,00	0,087	0,993	0,079	0,994
Irányítás	0,016	0,999	0,087	0,993	0,045	0,997

3. táblázat. Csoportekvivalencia a zenei viszonyulás esetén (χ^2)

Intenzitás			Aktivitás			Zenei élmény			Környező hangzásvilág		
Elemek	χ^2	p	Elemek	χ^2	p	Elemek	χ^2	p	Elemek	χ^2	p
Szükségesség	0,104	0,991	Szeretete	0,104	0,991	Kifejezés	0,104	0,991	Észlelés	1,30	1,00
Tudatosság	0,024	0,991	Szokása	0,107	0,991	Katarzis	0,070	0,995	Közömbös-ség	1,30	1,00
Választás	0,024	0,991	Tudása	0,104	0,991	Negatív hatás	0,070	0,995	Zavarás	0,87	0,993
Hiány foka	0,087	0,993	Módja	0,903	0,999	Szintek	0,104	0,991	Szeretet	0,87	0,993
Mennyiség	0,087	0,993	Alkalma	1,02	1,00						

Adatfelvétel

Előmérésre a 2015/16-os tanévben a fejlesztő program előtt, utómérésre pedig a fejlesztés után került sor. A program a tanév folyamán 24 óraban zajlott csoportosan, külön tréningezve a zenei, valamint a reál csoport hallgatóit. A tréning 6 alkalomból állt, és egy-egy alkalom 4 órát vett igénybe. A korábbi tréningtapasztalatok kizáró kritériuma senkit nem érintett. A fejlesztést professzionálisan képzett zeneterapeuta vezette, aki eredeti végzettségét tekintve zenepedagógus és mentálhigiénés szakember.

Programunkban a szociális kompetencia érzelmi tényezőinek fejlesztését céloztuk meg olyan gyakorlatokkal, amelyek segítik az érzelmek kifejezését, felismerését és szabályozását.

A tréning indulása előtt kiválasztásra kerültek a kísérleti és kontrollcsoportok, majd utána felmértük a hallgatók érzelmi készségeinek fejlettségi szintjeit.

Ezt követték a fejlesztő órák. A tréning alkalmain a szociális készségek fejlesztése során szokásosan használt technikákat alkalmaztuk: helyzetek, történetek dramatikus feldolgozása, modellnyújtás, szerepjáték, problémamegoldás, megerősítés.

Fejlesztő módszerek és eszközök

Programunkban a szociális kompetencia érzelmi tényezőinek fejlesztését céloztuk meg olyan gyakorlatokkal, amelyek segítik az érzelmek kifejezését, felismerését és szabályozását. A tréning indulása előtt kiválasztásra kerültek a kísérleti és kontrollcsoportok, majd utána felmértük a hallgatók érzelmi készségeinek fejlettségi szintjeit. Ezt követték a fejlesztő órák. A tréning alkalmain a szociális készségek fejlesztése során szokásosan használt technikákat alkalmaztuk: helyzetek, történetek dramatikus feldolgozása, modellnyújtás, szerepjáték, problémamegoldás, megerősítés. A gyakorlatokhoz a zeneterápiás eszközrendszert – hangszerek (csörgő, dob, sípok), animális hangok (sikítás, morgás, sóhaj), testhangok (taps, csettintés) – kiegészítésként használtuk. Mindezek

megadják a foglalkozások keretét, színebb és hitelesebb kommunikációs csatornákat kínálnak, valamint szélesebb tapasztalatmező megélését teszik lehetővé és fokozzák a gyakorlatok hatását.

Mérőeszközök

Az érzelmi tényezők fejlődésének mérésére egy történet alapú kérdőívet fejlesztettünk ki. A mérőeszköz alapját Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001a, 2001b) affektív szociális kompetenciájának modellje adta. A modell alapján három fő komponenst, az érzelmi üzenetek küldését, fogadását és megtapasztalását és ezeken belül négy elemet, a tudatosítást, az azonosítást, a kontextusba helyezést és a szabályozást különböztetjük meg.

- Érzelmi üzenetek küldése: annak észlelése, mikor kell egy szituációban érzelmi üzenetet küldeni, annak átgondolása, milyen üzenetet kell vagy nem kell kommunikálni, végül az üzenet világos, tömör és szituációnak megfelelő elküldése.
- Érzelmi üzenetek fogadása: érzelmi üzenetek felénk való küldésének észlelése és ezeknek kontextusnak megfelelő interpretálása, valamint a valós és téves üzenetek megfelelő szelektálása és kezelése.
- Érzelmi üzenetek megtapasztalása: a szituációhoz kapcsolódó érzelmek észlelése, megtapasztalása és tudatosítása. Ezek után azok kontextusfüggő meghatározása és értelmezése, valamint annak eldöntése, hogy az adott érzelmi állapotot fenntartjuk, csökkentjük vagy megszakítjuk.

A kérdőív kiindulása egy időpillanatot érzékeltető helyzetkép, amely a válaszadás dinamikájának segítségével történetté fejlődik. A csoporthoz való csatlakozást érzelmi oldalról leíró történetet nyílt kérdések szakítják meg, követve a modell szerkezetét. Ezekre a hallgatók szabadon adják meg a választ, megoldva ezzel a pillanatnyilag felmerült lélektani helyzetet.

A mérőeszköz által leírt szituációval próbáltuk a hallgatókat egy általuk ismert, mindennapokban megtapasztalt környezetbe helyezni. Arra törekedtünk, hogy a történet keretét, a szereplők helyzetét és lelki állapotát minél pontosabban és objektíven írjuk körül. Ehhez alkalmaztuk az általunk használt modell elméleti hátterét.

A történet egy mindennapos, könyvtári helyzetből indul, amelyben a négy szereplő érzelmi jelzéseinek küldése, fogadása és megtapasztalása kerül megoldásra a hallgatók válaszai alapján. Három fős kis közösség együtt dolgozik egy feladaton, amelyhez a negyedik főszereplő próbál csatlakozni. Ennek a helyzetnek a dinamikáját az adja, hogy a csatlakozni kívánt szereplő kifejezi szándékát, a többiek ezt érzékelik és reagálnak rá, amit a főszereplő magában értelmez és szabályoz. A nyílt kérdésekre megadott válaszokból nyert helyzetmegoldások engednek következtetni az adott érzelmi tényező működésére. A kipróbálás során nyert válaszokból, tipikus jegyeket kigyűjtve, válaszkategóriákat alakítottunk ki. Ezek a konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív válasz. A fejlődést a kreatív válasz irányába való eltolódás jelzi, minthogy ezek a válaszok utalnak a társas helyzetek adekvát ismeretek birtokában működtetett önálló, célirányos, motiváló, alkotó és eredeti megoldására. A megnyilvánulások főbb jellegzetességei összefüggésbe hozhatóak a szociális kompetencia fejlett működésére utaló kreatív helyzetmegoldásokkal. A válaszok besorolását két független pedagógus végezte, kizárva ezzel a fejlesztést végző pedagógus szubjektivitását az értékelés tekintetében. A bírálók mintát és példákat kaptak az értékelés módszerére vonatkozóan, és az esetleg eltérések esetében együttes megbeszélés során jutottak közös nevezőre. A 4. táblázatban példákat olvashatunk a kérdőív tételeire.

4. táblázat. Példák a kérdőív tételeire

Dimenziók	Elemek	Indikátorok
Érzelmi üzenetek küldése	tudatosság	István helyében hogyan kerülnél közelebb hozzájuk?
	azonosítás	Szerinted milyen módon kéne ezt Istvánnak megtenni?
	kontextus	Véleményed szerint milyen további szempontjai lehetnek Istvánnak ahhoz, hogy sikeresen tudjon csatlakozni?
	szabályozás	Ha Te lennél István, hogyan jeleznél a többieknek?
Érzelmi üzenetek fogadása	tudatosság	Vajon mit tesz ebben a helyzetben először István?
	azonosítás	Mit mérlegelnél István helyében, hogy pontos legyen a helyzetértékelés?
	kontextus	Hogyan értelmezed a többiek István felé küldött jelzéseit?
	szabályozás	Mely mozdulatokra figyelni oda, ha Te lennél István?
Érzelmi üzenetek megtapasztalása	tudatosság	Szerinted mi történik ebben a helyzetben Istvánnal?
	azonosítás	Mit gondolsz, mit segíthet Istvánnak ennél a pontnál, hogy léphessen?
	kontextus	Vajon milyen további lehetősége van Istvánnak?
	szabályozás	Véleményed szerint mire kell figyelnie Istvánnak a többiek jelzésének értelmezésében?

A zenei viszonyulást vizsgáló kérdőív a Losonczy (1964, 1969) által kidolgozott elméleti keretből indul ki. Eszerint elkülönítettük a zenei intenzitás, a zenei aktivitás, a zenei élmény, a környező hangzásvilág érzékelése és a korábbi tréningtapasztalatok dimenzióit. A megnevezett dimenziókat elemekre bontottuk:

- A zenei intenzitás a zenéhez való viszony mennyiségét, minőségét, tudatosságát és választását foglalja magában.
- 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 magában.

Az 5. táblázat tartalmazza a példákat a kérdőív tételeire. A kérdőív fejlesztéséhez specifikációs táblázatot készítettünk, amelyben megjelöltük a zenei viszonyulást jelző dimenziókat, az egyes elemeket és a rájuk vonatkozó indikátorokat.

5. táblázat. Példák a kérdőív tételeire, specifikációs táblázat a vizsgálandó zenei tényezőkre

Dimenziók	Elemek	Indikátorok
Zenei intenzitás	szükségessége	Szükségét érzed, hogy naponta hallgass zenét?
	tudatossága	Zenehallgatásod véletlenszerű vagy tudatos?
	választása	Hangulatod függvénye vagy napi szokásod, hogy kapcsolatba legyél a zenével?
	hiány foka	Hiányzik-e, ha zene nélkül telik el egy napod?
	mennyisége	Elégészesnek tartod-e a rendelkezésre álló zenei forrásokat?
Zenei aktivitás	szeretete	Szeretsz-e énekelni?
	szokása	Szoktál-e egyedül vagy az általad hallgatott előadóval együtt énekelni?
	adottsága	Véleményed szerint megvan az adottságod a zenéléshez?
	módja	Egyedül vagy másokkal szoktál énekelni?
	alkalma	Az éneklést és/vagy zenélést milyen keretek között műveled?

<i>Zenei élmény</i>	kifejezése	Érezted-e már, hogy egy zene pont azt fejezi ki, amit éppen éreztél?
	katarzis	Éltél-e már át katartikus élményt a zene hatására?
	negatív hatása	Volt-e olyan zenei tapasztalatod, ami negatív hatást váltott ki?
	szintjei	Zenei élményeket miként élted át?
<i>Környező hangzásvilág érzékelése</i>	észlelése	Mely hangzások azok, amelyeket észreveszel?
	szeretete	Mely hangzások azok, amelyeket szeretsz?
	zavarása	Mely hangzások azok, amelyek zavarnak?
	közömbössége	Mely hangzások azok, amelyek közömbösek?
<i>Korábbi tréning tapasztalatai</i>	megléte	Vettél-e már részt az alábbi tréningfoglalkozások valamelyikén?
	hatása	Ha igen, hogyan hatott rád?

Az egyes elemekre megfogalmazott kérdésekhez válaszkategóriákat alakítottunk ki. Ezek közül a hallgatók a magukra nézve leginkább érvényeset választották ki. A kérdőív elemeinek, tétéleinek és a válaszkategóriák meghatározásánál professzió-mentességre, a megfogalmazásuknál pedig a lehető legnagyobb egyszerűsége törekedtünk. (Kulcskérdésnek tekintjük, hogy vizsgálatunk ezen a téren teljes mértékben önálló gondolatokra, sajátélménybeli és gyakorlati tapasztalatokra épül, erre vonatkozó, konkrét irodalmi előzmények hiányában, jelen tudásunk szerint.) A kérdőív válaszaiból következtethetünk a hallgatók önmagukon észlelt zenei viszonyulásának minőségére. A zenei viszony elmélyülését a minőségi válaszkategóriákon tett elmozdulás mutatja a legmagasabb szintű viszonyulást leíró válaszok irányába.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A kérdőívekkel végzett vizsgálatunk célja a tréningprogram nyomán történt fejlődés kimutatása volt az érzelmi tényezők és a zenei viszonyulás elmélyülése mentén.

Az érzelmi tényezők fejlődésének eredményei

A fejlődést az érzelmi tényezők esetében a minőségi válaszkategóriákon (konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív) történt elmozdulás, konkrétan a kreatív válaszok megoszlásának százalékos arányában kimutatható növekedés jelzi. A válaszok megoszlásának százalékos emelkedését önmagukhoz mérten vizsgáltuk mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportokban. A két csoport ekvivalensnek mondható mind a zenész, mind a reál részminta esetében, ugyanis a tréning előtti mérés azonos indulószintet mutatott a két részmintánál. Ezért a kontrollcsoport alkalmas a spontán, kísérleti beavatkozás nélküli fejlődés értékelésére.

Az érzelmi tényezők értékelésén tett kreatív válaszok megoszlásának százalékos értékeit a tréning előtt és után a zenész részminta esetében a 6. táblázat, a reál részmintánál pedig a 7. táblázat ismerteti. Az elő- és utómérés eredményeinek összevetése szerint a kísérleti csoportokban jelentős eltérés van, magasabb fejlettséget jelez a kontrollcsoportok értékeivel szemben. Ez a tendencia mind a zenész, mind pedig a reál részminta esetében megfigyelhető.

A zenész csoportnál a kreatív válaszok megoszlásának különbségei – tréning előtt és után – százalékos értékekben kifejezve a kísérleti csoportnál 25–33,4 százalék között

mozognak. Legnagyobb változást az érzelmi jelzések küldésének azonosításánál, az érzelmi jelzések fogadásának azonosításánál és kontextusba helyezésénél figyeltünk meg. Fontos kiemelni, hogy az érzelmi jelzések megtapasztalásának dimenziójában adott válaszokon egységesen a legmagasabb eltérést tapasztaltuk. A kontrollcsoportnál a tréning előtti és utáni különbség értékei 5,4–8,1 százalék között találhatóak. Ebben az esetben a legkevesebb eltérést az érzelmi üzenetek küldésének kontextusba helyezésénél és irányításánál, valamint az érzelmi üzenetek megtapasztalásának kontextusba helyezésénél kaptunk. A többi elem tekintetében az eltérés egységesen magasabb. A reál résztvevőknél a kísérleti csoport különbségeit 27,2–38,6 százalék között, a kontrollcsoportnál pedig 5,4 százalékon mutattuk ki. A kísérleti csoportnál a legnagyobb eltérést az érzelmi üzenetek küldésének kontextusba helyezésénél és az érzelmi üzenetek fogadásának azonosításánál találtuk. A kontrollcsoportnál az eltérés egységesen 5,4 százalék. Az eredmények alapján elmondható, hogy a kísérleti csoportok válaszaik karakterisztikusabb eltérést mutatnak a kontrollcsoport spontán fejlődéséhez képest a tréning után. Megjegyzendő, hogy a zenész kísérleti csoport különbségei egységesebbek a reál kísérleti csoportéhoz képest. Az elő- és utóteszt eredményeinek összehasonlítására dichotomizált változókon végzett McNemar-próba szignifikancia-értékei a kísérleti csoportoknál minden elem esetében $p < 0,05$, míg ugyanezen érték a kontrollcsoportok tekintetében $p > 0,05$. Ezek szerint a kísérleti csoportok által adott kreatív válaszok eloszlása szignifikánsan különbözik tréning előtt és után, szemben a kontrollcsoport eredményeivel. Minthogy a bírálók ítéleteit összehasonlíthatónak tekintjük, a kérdőív kipróbálásakor folytatott értékelők közötti egyezés alapján azt mondhatjuk, hogy a kísérleti csoportok azonos indulászintről vizsgálva a tréning folyamán meghaladták a spontán fejlődést mutató kontrollcsoportokat.

Tehát az eredmények szerint a kísérleti csoportban a kreatív válaszok százalékos aránya szignifikánsan megnövekedett a tréning után, míg ez a tendencia a kontrollcsoportban nem figyelhető meg. Ez mind a zenész, mind a reál csoportok esetében kimutatható.

6. táblázat. Kreatív válaszok megoszlása százalékos értékekben kifejezve, tréning előtt és után zenész résztvevő esetében

Dimenziók	Elemek	Kísérleti				Kontroll			
		McNemar p	Előtte	Utána	Különbség	McNemar p	Előtte	Utána	Különbség
Küldés	Tudatosság	0,016	29,2%	58,3%	29,1%	0,250	29,7%	37,8%	8,1%
	Azonosítás	0,008	20,8%	54,2%	33,4%	0,250	21,6%	29,7%	8,1%
	Kontextus	0,016	33,3%	58,3%	25,0%	0,500	32,4%	37,8%	5,4%
	Irányítás	0,031	37,5%	62,5%	25,0%	0,500	37,8%	43,2%	5,4%
Fogadás	Tudatosság	0,016	33,3%	62,5%	29,2%	0,250	32,4%	40,5%	8,1%
	Azonosítás	0,008	25,0%	58,3%	33,3%	0,250	24,3%	32,4%	8,1%
	Kontextus	0,008	29,2%	62,5%	33,3%	0,250	29,7%	37,8%	8,1%
	Irányítás	0,016	29,2%	58,3%	29,1%	0,250	29,7%	37,8%	8,1%
Megtapasztalás	Tudatosság	0,008	25,0%	58,3%	33,3%	0,250	24,3%	32,4%	8,1%
	Azonosítás	0,008	29,2%	62,5%	33,3%	0,250	29,7%	37,8%	8,1%
	Kontextus	0,008	25,0%	58,3%	33,3%	0,250	24,3%	29,7%	5,4%
	Irányítás	0,008	29,2%	62,4%	33,2%	0,250	29,7%	37,8%	8,1%

7. táblázat. Kreatív válaszok megoszlása százaléktételekben kifejezve, tréning előtt és után real rész minta esetén

Dimenziók	Elemek	Kísérleti				Kontroll			
		McNemar <i>p</i>	Előtte	Utána	Különb-ség	McNemar <i>p</i>	Előtte	Utána	Különb-ség
Küldés	Tudatosság	0,031	30,1%	59,1%	29,0%	0,500	29,7%	35,1%	5,4%
	Azonosítás	0,016	22,7%	54,5%	31,8%	0,500	21,6%	27,0%	5,4%
	Kontextus	0,008	31,8%	68,2%	36,4%	0,500	32,4%	37,8%	5,4%
	Irányítás	0,016	36,4%	68,2%	31,8%	0,500	37,8%	43,2%	5,4%
Fogadás	Tudatosság	0,016	31,8%	63,6%	31,8%	0,500	32,4%	37,8%	5,4%
	Azonosítás	0,008	25,0%	63,6%	38,6%	0,500	24,3%	29,7%	5,4%
	Kontextus	0,016	27,3%	59,1%	31,8%	0,500	27,0%	32,4%	5,4%
	Irányítás	0,016	27,3%	59,1%	31,8%	0,500	27,0%	32,4%	5,4%
Megtapasztalás	Tudatosság	0,031	27,3%	54,5%	27,2%	0,500	27,0%	32,4%	5,4%
	Azonosítás	0,016	27,3%	59,1%	31,8%	0,500	27,0%	32,4%	5,4%
	Kontextus	0,016	25,0%	59,1%	34,1%	0,500	24,3%	29,7%	5,4%
	Irányítás	0,031	30,8%	59,1%	28,3%	0,500	29,7%	35,1%	5,4%

Az érzelmi elemeket mérő kérdőív belső validitását kontrollkérdésekkel ellenőriztük. Ez azt jelentette, hogy az egyes elemek (tudatosság, azonosítás, kontextus és irányítás) után az eredeti kérdéseket más megfogalmazásban tettük fel. A kontrollkérdéseket a dimenziók (érzelmi üzenetek küldése, fogadása és megtapasztalása) után helyeztük el. A fő- és kontrollkérdések összefüggéseinek szignifikanciáját és egyezésük mértékét a 8. táblázatban foglaltuk össze.

Az eredmények alapján elmondhatjuk, a kérdések közti összefüggés minden elem tekintetében $p < 0,001$ szinten szignifikáns, és az egyezésük mértékét jelző Cronbach- κ mutató 0,8 feletti értékei is rendkívül magas együtt járást mutatnak. A legszorosabb összefüggést az érzelmi üzenetek küldésének tudatosságában mutattunk ki, míg a leggyengébbet az érzelmi üzenetek fogadásának kontextusba helyezésénél találtunk. Eszerint az érzelmi jelzések kifejezésének tudatosságára vonatkozó fő és kontrollkérdéseket ítélték leginkább hasonlóan a bírálók, míg az érzelmi jelzések kontextus szerinti értelmezése a legkülönbözőbb megítélés alá esett. Az eredmények szerint az érzelmi tényezők belső validitása nagyon jónak mondható.

8. táblázat. Belső validitás az érzelmi elemeken (χ^2 , Cronbach- κ)

Elemek	Küldés			Fogadás			Megtapasztalás		
	χ^2	<i>p</i>	Cronbach- κ	χ^2	<i>p</i>	Cronbach- κ	χ^2	<i>p</i>	Cronbach- κ
Tudatosság	98,2	0,000	0,903	92,9	,000	0,873	93,7	0,000	0,877
Azonosítás	87,5	0,000	0,843	97,1	,000	0,895	94,8	0,000	0,883
Kontextus	96,2	0,000	0,890	94,8	,000	0,883	93,3	0,000	0,875
Irányítás	94,1	0,000	0,879	91,4	,000	0,865	95,5	0,000	0,886

A zenei viszonyulás változásának eredményei

A zenei viszonyulást vizsgáló kérdőív tekintetében a fejlődést a legelmélyültebb viszonyt mutató válaszkategóriák százalékos arányában bekövetkező emelkedés érzékelteti. A legelmélyültebb zenei viszonyt jelző minőségi válaszok eloszlásának százalékos értékeit pedig a zenész részminta esetében a 9. táblázat, a reál részminta esetében pedig a 10. táblázat ismerteti. Az elő- és utómérés eredményeinek összehasonlítása alapján a kísérleti csoportban jelentős eltérés van, mert nagyobb fejlődést jelez a kontrollcsoport értékeivel szemben. Ez a tendencia mind a zenész, mind pedig a reál részminta esetében megfigyelhető.

A zenész csoportnál a legelmélyültebb zenei viszonyulásra utaló válaszok tréning előtt és után megfigyelt különbségei százalékos értékekben kifejezve a kísérleti csoportnál 12,5–20,8 százalék között találhatók. A legnagyobb eltérést a környező hangzásvilág észlelésénél, szereteténél és közömbösségénél figyeltünk meg. A kontrollcsoportnál ezen értékek 2,7–8,1 százalék között figyelhetők meg. A legnagyobb különbség ugyancsak a környező hangzásvilág észlelésénél, szereteténél és a zenei aktivitás alkalmánál található. A reál részminta esetében a kísérleti csoport különbségei 9,1–18 százalék között találhatók, a kontrollcsoportnál pedig 2,7–5,4 százalék között. A legnagyobb változást a kísérleti csoportnál szintén a környező hangzásvilág észlelésénél, szereteténél mutatunk ki, míg a kontrollcsoportnál a zenész részmintához hasonlóan a környező hangzásvilág észlelésénél, szereteténél és a zenei aktivitás alkalmánál. Az adatok azt mutatják, hogy a direkt fejlesztés és spontán fejlődés is leginkább a környező hangzásvilághoz való viszonyt érintette leginkább. Az elő- és utóteszt eredményeinek összehasonlítására dichotomizált változókval végzett McNemar-próba szignifikancia-értékei a kísérleti csoportoknál minden elem esetében $p < 0,05$. Ez az érték a kontrollcsoportok tekintetében $p > 0,05$. Ezek szerint a kísérleti csoportok válaszainak eloszlása szignifikánsan különbözik tréning előtt és után, ellentétben a kontrollcsoport eredményeivel. Tehát a kísérleti csoportok válaszai karakterisztikus és szignifikáns eltérést mutatnak a tréning után, szemben a kontrollcsoportokkal.

Ezek alapján a kísérleti csoportban a legelmélyültebb zenei válaszok százalékos aránya szignifikánsan megnövekedett a tréning után, míg ez az irány a kontrollcsoportban nem figyelhető meg. Ez érvényes mind a zenész, mind a reál csoportokra.

9. táblázat. A legelmélyültebb zenei viszonyulást jelző válaszok megoszlásának százalékos értékei, tréning előtt és után zenész részminta esetén

Dimenziók	Elemek	Kísérleti				Kontroll			
		McNemar p	Előtte	Utána	Különbség	McNemar p	Előtte	Utána	Különbség
Intenzitás	Szükségessége	0,000	75,0	91,7	16,7%	0,500	75,7	78,4	2,7%
	Tudatossága	0,004	79,2	91,7	12,5%	0,500	78,4	81,1	2,7%
	Választása	0,004	79,2	91,7	12,5%	0,500	78,4	83,8	5,4%
	Hiány foka	0,004	70,8	87,5	16,7%	0,500	70,3	75,7	5,4%
	Mennyisége	0,004	29,2	12,5	16,7%	0,500	29,7	24,3	5,4%
Aktivitás	Szeretete	0,004	75,0	87,5	12,5%	1,000	75,7	78,4	2,7%
	Shokása	0,004	70,8	87,5	16,7%	1,000	70,3	73,0	2,7%
	Tudása	0,011	75,0	91,7	16,7%	1,000	75,7	78,4	2,7%
	Módja	0,000	70,8	87,6	16,8%	1,000	70,3	75,7	5,4%
	Alkalma	0,010	70,8	87,5	16,7%	0,200	70,3	78,4	8,1%

Dimenziók	Elemek	Kísérleti				Kontroll			
		McNemar <i>p</i>	Előtte	Utána	Különb- ség	McNemar <i>p</i>	Előtte	Utána	Különb- ség
Zenei élmény	Kifejezése	0,011	75,0	91,7	16,7%	0,500	75,7	81,7	6,0%
	Negatív hatása	0,012	83,3	95,8	12,5%	1,000	83,8	86,7	2,9%
	Katarzis	0,011	75,0	95,8	20,8%	0,700	75,7	81,1	5,4%
	Szintjei	0,011	75,0	91,7	16,7%	0,500	75,7	81,1	5,4%
Kör- nyező hang- zavilág	Észlelése	0,004	70,8	91,7	20,9%	0,200	70,3	78,4	8,1%
	Szeretete	0,004	70,8	91,7	20,9%	0,200	70,3	78,4	8,1%
	Zavarása	0,004	70,8	87,5	16,7%	0,500	70,3	75,7	5,4%
	Közömbössége	0,004	70,8	91,7	20,9%	0,500	70,3	75,7	5,4%

10. táblázat. Legelmélyültebb zenei viszonyulást jelző válaszok eloszlásának százalékos értékei, tréning előtt és után reál rész minta esetén

Dimenziók	Elemek	Kísérleti				Kontroll			
		McNemar <i>p</i>	Előt- te	Utá- na	Különb- ség	McNemar <i>p</i>	Előt- te	Utá- na	Különb- ség
Intenzitás	Szükségessége	0,002	72,7	86,7	14,0%	0,500	75,7	78,4	2,7%
	Tudatossága	0,006	77,3	90,9	13,6%	1,000	78,4	81,1	2,7%
	Választása	0,006	77,3	90,9	13,6%	0,700	78,4	83,8	5,4%
	Hiány foka	0,002	72,7	86,4	13,7%	0,500	70,3	75,7	5,4%
	Mennyisége	0,002	27,3	13,6	13,7%	0,500	29,7	24,3	5,4%
Aktivitás	Szeretete	0,002	72,7	86,4	13,6%	0,500	75,7	78,4	2,7%
	Szokása	0,001	68,7	81,8	13,1%	0,500	70,3	73,0	2,7%
	Tudása	0,002	72,7	86,4	13,7%	1,000	75,7	78,4	2,7%
	Módja	0,000	72,7	86,4	13,7%	1,000	70,3	75,7	5,4%
	Alkalma	0,000	72,7	86,4	13,7%	0,500	70,3	78,4	8,1%
Zenei élmény	Kifejezése	0,002	72,7	86,4	13,7%	0,500	75,7	81,7	6,0%
	Negatív hatása	0,010	86,4	95,5	9,1%	0,625	83,8	86,7	2,9%
	Katarzis	0,010	77,5	95,5	18,0%	0,500	75,7	81,1	5,4%
	Szintjei	0,002	72,7	86,4	13,7%	0,500	75,7	81,1	5,4%
Környező hangzavilág	Észlelése	0,000	68,2	86,4	18,2%	0,157	70,3	78,4	8,1%
	Szeretete	0,000	68,2	86,4	18,2%	0,157	70,3	78,4	8,1%
	Zavarása	0,002	72,7	86,4	13,7	0,500	70,3	75,7	5,4%
	Közömbössége	0,002	72,7	86,4	13,7%	0,500	70,3	75,7	5,4%

Összegzés

Tanulmányunk egy fejlesztő program eredményeit mutatja be, amely a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára készült, célja pedig a szociális kompetencia érzelmi elemeinek fejlesztése volt. A fejlesztő gyakorlatok szociális készségeket fejlesztő technikákat vettek alapul, melyeket zeneterápiás eszközökkel egészítettünk ki. A tréning alatt a hallgatók saját élményben tapasztalták meg a gyakorlatok hatását, így

módszertani eszköztárak bővítésével sikerrel tudják azokat később osztálykeretben alkalmazni.

Az érzelmi elemek fejlődésének mérésére saját fejlesztésű kérdőívet készítettünk. Az eszköz az Affektív- szociális kompetencia modelljére épül, és egy csoporthoz való csatlakozás történetét mutatja be. A fejlődést az előre kialakított válaszkategóriákon (konvencionális, intellektuális, érzelmi és kreatív) történő kreativitás irányába való elmozdulás jelzi.

Az eredményekből megállapítható, hogy a hallgatók tréning után adott kreatív válaszainak megoszlásában a kísérleti csoportok esetén, önmagukhoz mérten 25–38 százalékos növekedés mutatható ki, míg ezek az értékek a kontrollcsoportoknál 5,4–8,1 százalék között találhatók. A tréning előtti és utáni kreatív válaszok megoszlásának összehasonlítását jelző McNemar-próba p értékei a kísérleti csoportoknál szignifikáns különbséget jeleznek a kontrollcsoporttal szemben. A kísérleti csoportok pozitív elmozdulást jeleznek a kontrollcsoportokhoz képest. A fejlődés mértéke nem függött a specializációtól, azaz attól, hogy a résztvevő a zenész vagy a reál csoportba tartozott. Kijelenthető, hogy a kísérleti csoportok mutatói jóval túlhaladják a kontrollcsoportok spontán fejlődését. Az eredmények megerősítették, hogy a hallgatók szociális kompetenciájának érzelmi tényezői a felsőoktatás keretei között fejleszthetők. A program eredményei alapján elmondható, hogy a felsőoktatásban végzett direkt fejlesztés a hallgatók nagy hányadánál az érzelmi készségek fejlesztését eredményezte.

A program közvetett hatásaként a zenei viszony elmélyülését is vártuk. Az e területen bekövetkezett fejlődést a legelmélyültebb zenei viszonyulást jelző válaszok megoszlásának százalékos növekedése mutatta. A kísérleti csoportokban 12–18 százalékos különbséget tapasztaltunk a hallgatók legelmélyültebb válaszainak megoszlása között tréning előtt és után. A kontrollcsoportok különbségei 2,7–8,1 százalék között találhatók. A tréning előtti és utáni válaszok megoszlásának összehasonlítását mutató McNemar-próba p értékei a kísérleti csoportoknál szignifikáns különbséget jeleznek, ellentétben a kontrollcsoporttal. A kísérleti csoportok jelentős fejlődést mutatnak a kontrollcsoportokhoz viszonyítva.

A program egyben felhívja a figyelmet Zsolnai és Józsa (2003) alapján az érzelmi tényezők módszertani nehézségeire. A fejlettség megítélésére alkalmas lehet a hallgatókat ismerő pedagógus, azonban a bírálat szubjektivitása, mint minden ilyen esetben, rendkívül erősen megjelenik. Az érzelmi tényezők fejlettségének megbízhatósága a bírálók számának növelésével lehetséges. Ez azonban az értékelési folyamat bonyolultsága és időigényessége miatt rendkívül nehézkes. Továbbá a két csoport összehasonlítása helyett a készségek önmagukhoz mért fejlődését szükséges vizsgálni.

A szubjektivitás csökkentésére és a megbízhatóság növelésére az alábbi lehetőségeink voltak: az értékelési rendszer pontos meghatározása, a független bírálók számának életterünknek megfelelően a lehető legnagyobb mértékű megnövelése, és egyezőség mértékének kiváló szintű kimutatása a kérdőív kipróbálásának folyamatában, valamint a fejlesztést végző pedagógus és terapeuta értékelési folyamatból való kimaradása és a fejlesztett hallgatóktól való függetlenségének biztosítása.

Fejlesztő kísérletünk első állomása lehet egy kísérletsorozatnak. További, hosszabb távú fejlesztő programsorozat kialakítására van szükség azért, hogy feltárjuk azokat az egyéb lehetőségeket, módszereket és eszközöket, melyekkel az érzelmi tényezők további szinteken és életkorban fejleszthetők és minél pontosabban mérhetők.

Irodalomjegyzék

- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A. és Whipple, B. (2004): Playing it cool: Temperament, emotion regulation and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, **42**. 6. sz. 419–443. DOI: [10.1016/j.jsp.2004.10.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002)
- Cheung, Ch. és Lee, T. (2010): Improving social competence through character education. *Evaluation and Program Planning*, **33**. 3. sz. 255–263. DOI: [10.1016/j.evalproplan.2009.08.006](https://doi.org/10.1016/j.evalproplan.2009.08.006)
- Denham, S. A. és Burton, B. (1996): A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, **34**. 3. sz. 225–245. DOI: [10.1016/0022-4405\(96\)00013-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00013-1)
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. és Queenan, S. (2003): Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, **74**. 1. sz. 238–256. DOI: [10.1111/1467-8624.00533](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533)
- Gerevich József (1987, szerk.): *Közösségi mentálhigiéné*. Animula Kiadó, Budapest.
- Greca, A. M. és Santogrossi, D. A. (1980): Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **48**. 2. sz. 220–227. DOI: [10.1037/0022-006x.48.2.220](https://doi.org/10.1037/0022-006x.48.2.220)
- Gross, J. J. (2002): Emotional regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, **39**. 3. sz. 281–291. DOI: [10.1017/s0048577201393198](https://doi.org/10.1017/s0048577201393198)
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001a): Affective Social Competence. *Social Development*, **10**. 1. sz. 79–119. DOI: [10.1111/1467-9507.00150](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150)
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001b): Spinning the Pinwheel, Together: More thoughts on Affective Social Competence. *Social Development*, **10**. 1. sz. 130–136. DOI: [10.1111/1467-9507.00153](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00153)
- Han, H. S. és Kemple, M. (2006): Components of Social Competence and Strategies Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, **34**. 3. sz. 241–247. DOI: [10.1007/s10643-006-0139-2](https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2)
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, **17**. 11–12. sz. 21–37.
- Konta Ildikó (2010): Személyiség és szociáliskészség-fejlesztés zeneterápiás eszközökkel az általános iskolában. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 233–247.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Losonczy Ágnes (1964): Egy zeneszociológiai kutatásról. *Magyar Zene*, **4**. 3. sz. 57–66.
- Losonczy Ágnes (1969): *A zene életének szociológiája*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv 2012*. (2012) Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Parbery-Clark, A., Skoe, E. és Kraus, N. (2009): Musical Experience Limits the Degradative Effects of Background Noise on the Neural Processing of Sound. *The Journal of Neuroscience*, **29**. 45. sz. 14 100–14 107. DOI: [10.1523/jneurosci.3256-09.2009](https://doi.org/10.1523/jneurosci.3256-09.2009)
- Saarni (1999): *The development of emotional competence*. Guildford Press, New York.
- Saarni (2001): Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, **10**. 1. sz. 125–129. DOI: [10.1111/1467-9507.00152](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00152)
- Seeman, T. E., Kaplan, G. A., Knudsen, L., Cohen, R. és Guralnik, J. (1987): Social network ties and mortality among the elderly in the Alameda County Study. *American Journal of Epidemiology*, **126**. 4. sz. 714–723.
- Shahin, A., Roberts, L. E. és Trainor, L. J. (2004): Enhancement of auditory cortical development by musical experience in children. *Neuroreport*, **15**. 12. sz. 1917–1921. DOI: [10.1097/00001756-200408260-00017](https://doi.org/10.1097/00001756-200408260-00017)
- Vértés László (2010): Gerorehabilitációban alkalmazott zeneterápia. *Rehabilitáció*, **20**. 4. sz. 90–95.
- Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T. és Kraus, N. (2007): Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neurosciences*, **10**. 4. sz. 420–422. DOI: [10.1038/nn1872](https://doi.org/10.1038/nn1872)
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.
- Zsolnai Anikó (2010): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 78–96.