

Szakdolgozat

Kovács Bernadett

biológiatestár - ének-zene tanár

osztatlan tanári mesterszak

2022.

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

Bölcsészettudományi Kar

Szakdolgozat

Szociális kompetenciák mérése a Superar módszeren keresztül

Témavezető:

Fekete Anikó
művésztanár

Készítette:

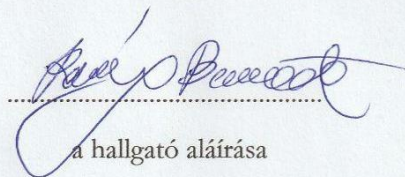
Kovács Bernadett
biológiatesttanár - ének-zene tanár
(osztatlan tanári mesterszak)

2022.

Eredetiségi nyilatkozat

Alulírott Kovács Bernadett (név) A11LV9 (Neptun-kód) czennel kijelentem és aláírással megerősítem, hogy az ELTE biológia (egészségtan) – ének-zene osztatlan tanári mesterszakján írt jelen diplomamunkám saját szellemi termékem, melyet korábban más szakon még nem nyújtottam be szakdolgozatként és amelybe mások munkáját (könyv, tanulmány, kézirat, internetes forrás, személyes közlés stb.) idézőjel és pontos hivatkozások nélkül nem építettem be.

Budapest, 2022. április 25.



a hallgató aláírása

Tartalomjegyzék

1. Köszönetnyilvánítás.....	5
2. Bevezetés.....	6
3. A szociális kompetencia.....	8
3.1. A szociális kompetencia fogalmának és elemeinek értelmezése.....	8
3.2. A családi- és a szocioökonómiai háttér szerepe a szociális kompetencia elemeinek fejlődésében.....	12
3.3. Az iskola szerepe a szociális kompetencia elemeinek fejlődésében.....	13
3.4. A szociális kompetencia fejletlenségéből származó problémák.....	15
3.5. A szociális kompetencia fejlesztése zeneoktatási koncepciók, módszerek tükrében.....	16
3.6. A zenetanulás hatása a szociális kompetenciára.....	18
3.7. A szociális kompetencia mérésének lehetőségei.....	21
3.8. A szociális kompetencia mérésének nehézségei, akadályai.....	23
4. A <i>Superar Zeneművészeti Program</i>.....	26
4.1. A gyökerek: a venezuelai <i>El sistema</i> -tól Európáig.....	26
4.2. A <i>Superar Zeneművészeti Program</i> létrejötte és koncepciója.....	29
4.3. Zeneoktatás és szociális fejlődés a cél és eszköz tükrében.....	37
4.4. <i>Superar</i> Magyarországon.....	40
4.4.1. A magyarországi <i>Superar</i> mozgalom az osztrák mozgalom tükrében.....	40
4.4.2. A magyarországi <i>Superar</i> mozgalom tevékenységei.....	42
4.4.3. A <i>Superar</i> jövője Magyarországon. Célok és lehetőségek.....	43
5. Kutatás.....	44
5.1. Az iskola, a csoportok, valamint a körülmények bemutatása.....	44
5.2. Az alkalmazott mérési módszerek.....	46
5.3. Hipotézisek, kérdések, várható eredmények.....	46
5.4. A vizsgálat elemzése.....	47
5.5. A kompetenciamérés eredményei.....	49
5.5.1. A szociometriai vizsgálat eredményei.....	49
5.5.2. A Likert-skálás felmérés eredményei.....	54
6. Összegzés.....	57
7. Irodalomjegyzék.....	60
8. Mellékletek.....	65

1. Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Fekete Anikónak, aki szakdolgozatom témájának kiválasztását és elkészítését illetően is szabadságot biztosított számomra, azonban a munkafolyamatot őszinte véleményével, precizitásával és tanácsaival végig segítette, valamint Juhász Ágnes tanárnőnek, aki a dolgozat pszichológiát érintő kérdéseiben volt segítségemre.

Hálás vagyok Németh Zsuzsannának, a Budapesti Vándor Kórus karnagyának, hogy általa megismerkedhettem a Superar Zeneművészeti Programmal.

Köszönetemet kell kifejeznem Andy Icochea Icochea-nak, a Superar Zeneművészeti Program művészeti vezetőjének, Morvay Juditnak a program magyarországi koordinátorának és Dorner Ottiliának, a magyarországi program munkatársának, hogy a munkafolyamat során biztatásukkal, tanácsaikkal és rám szánt idejükkel lehetővé tették számomra, hogy mélyebben megismerkedjek a hátrányos helyzetű gyermekek zene általi szociális fejlesztésével és a Superar munkájával.

Végezetül köszönöm a szüleimnek és a férjemnek, hogy egyetemi tanulmányaim alatt mellettem álltak a nehezebb pillanatokban is, és támogatták a pályaválasztásom.

2. Bevezetés

Olyan családból származom, ahol a zenetanulás magától értetődő tevékenységnek számított. Édesapám, a nagyszüleim, a dédszüleim zeneszerető, hangszeren játszó emberek, noha mindez leginkább a kikapcsolódást szolgálta számukra, hiszen zenei pályát nem választottak. Édesapám már korán felhívta rá a figyelmem, hogy a zene, függetlenül attól, hogy nem így szoktunk rá tekinteni, valójában a természet tudománya; hisz megtalálható benne a matematika, a fizika éppúgy, mint a biológia, az élet tudománya. Mindez nem csak megjelenik a zene egyes elemeiben, hanem ennek fordítottja is igaz, a zene is hat a tudományokra.

Aki zenél, könnyebben lavírozik a tanulás útvesztőjében, mivel zenélés közben mindkét agyféltekéjét használja, számos agyi területet egyszerre aktivizál úgy, ahogy erre kevés más tevékenység közben akad lehetőség. Nem csoda tehát, ha ezek között összefüggést tapasztalunk. Ez engem mindig is lenyűgözött, s a zene pszichére kifejtett hatása talán még jobban.

Saját magam is tapasztaltam, hogy létezik a zene közösségteremtő ereje, amely a kóruséneklésre, a szervezett zenei tevékenységekre éppúgy igaz, mint egy népdal éneklésére a tábortűz mellett. Nekem természetes volt a kezdetektől, hogy énekléssel, zenéléssel, sőt társas zenéléssel töltöm az időmet, és biztos vagyok benne, hogy ez az élet számos területén segítette az előmenetelem. Azonban mi lesz azokkal, akik a családjukban, a közvetlen környezetükben nem találkoznak ezekkel az impulzusokkal? Pedig talán ők szorulnak rá erre a legjobban.

Már az egyetemi tanulmányaimat végeztem, amikor megismerkedtem néhány programmal, módszerrel, amelyek éppen ezekre a kérdésekre keresik a választ - s ezzel együtt a megoldást. Mindegyik különleges a maga nemében, szakdolgozatom témájául mégis egy hazánkban még alig ismert programot, a *Superar*-t választottam. A koncepció különösen közel áll hozzám, minthogy magam is hiszek abban, hogy mindenkinek meg kell adni a lehetőséget, hogy a zenével találkozhasson, s általa fejlődhessen. A *Superar* mozgalom éppen ezt tűzi ki céljául: olyan gyerekekhez juttatja el a közösségi zenélés élményét, akik szűk családi környezetükben erre nem kapják meg az esélyt. A zene közösségformáló, társasági készségeket fejlesztő mivoltát használja fel ahhoz, hogy a rossz szocioökonómiai helyzetből érkező gyerekeket a társadalomba integrálja és szociálisan stabilizálja, olyan készségek elsajátítását támogatja ezáltal, amelyek

kulcsfontosságúak a mindennapi élethez: empátia, együttműködés, teljes figyelem. A zenetanulás mindemellett persze kihat a gyerekek iskolai magatartására és teljesítményére is, azonban szakdolgozatomban kimondottan a diákok szociális kompetenciájának fejlődését, változását elemzem, amely a *Superar*, és általa a zenélés hozadéka.

Dolgozatom első felében magát a programot mutatom be, második részében pedig megfigyeléseim, felmérésem részleteit.

3. A szociális kompetencia

3.1. A szociális kompetencia fogalmának és elemeinek értelmezése

A kompetencia egy azon kifejezések közül, melyek az utóbbi években, évtizedben kiemelkedően fontossá váltak a oktatásban.¹ Ez maga után vonta a szó jelentéstartalmának bővülését.

Maga a *kompetencia* szó összetettebb jelentéssel bír, mint a tudás (*knowledge*) vagy a képesség (*skill*), noha magába foglalja ezen szavak tartalmát is.^{2 3} Ez a kifejezés leginkább arra a feladatmegoldó- vagy cselekvőképességre utal, amelyhez az előzetes, akár lexikális vagy tapasztalati úton megszerzett tudásunk éppúgy hozzájárul, mint a problémához való hozzáállásunk, attitűdünk.⁴ Azaz nem csak a “mit”, hanem a “hogyan” és “miért” tudást, valamint ennek gyakorlatba való átültetését is kifejezi.

Mindemellett kompetens személynek kizárólag azt tekinthetjük, aki a fentiek mellett a cselekvés tárgya iránt megfelelően elkötelezett, valamint cselekvéséért felelősséget vállal, tehát feltétlenül aktívan nyilvánul meg az adott helyzettel kapcsolatban. Nem tehetünk ezért egyenlőségjelent kompetencia és készség közé, hiszen az, hogy valaki egy bizonyos készségnek vagy képességnek a birtokában van, nem jelenti azt, hogy azzal kapcsolatban aktívan meg is kíván nyilvánulni, vagy irányában elkötelezettséget tanúsít.⁵

A *szocialitás* magába foglal minden szociális tevékenységet, készséget, valamint a hozzájuk tartozó, ezeket mozgató értékrendet is. A szociális kompetenciához ezen belül olyan részben örökölt, részben tanult készségek és viselkedésbeli motívumok tartoznak, amelyek a társas viselkedést meghatározzák.

¹ Halász G. (2009). *Előszó*. (Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kompetencia/eloszo>)

² OECD, Key DeSeCo publications. (2005): *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. (Forrás: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>)

³ Bárdossy I. (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez. Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. (Forrás: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/iii_1__a_kompetencia_sz_jelentse.html)

⁴ Halász G. (2009). *Előszó*. (Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kompetencia/eloszo>)

⁵ Halász G. (2009). *Előszó*. (Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kompetencia/eloszo>)

Az Amerikai Pszichológiai Társaság szótárának definíciója szerint a szociális kompetencia az interperszonális kapcsolatainkban való hatékonyságunkat, viselkedésünket jellemzi.⁶ Egyrészt bennfoglalja a különböző társasági, társadalmi helyzetek értékelésének, felmérésének képességét, másrészt mások érzéseinek, szándékainak felismerését, valamint az arra való képességet, hogy a helyzetnek megfelelő válaszreakciót, viselkedést tudjunk nyilvánítani.

Szociálisan kompetens ebből adódóan csak az a személy lehet, aki életkorának, társadalmi szerepének megfelelően viselkedik, ismeri és viselkedésében érvényesíti az erkölcsi normákat, embertársai verbális és nonverbális jelzéseit értelmezni képes, illetve ezekre a jelzésekre megfelelően, kontextusba illően reagálni tud, tehát hatékonyan kommunikál.⁷

A szociális kompetencia értelmezésekor gyakran utalnak vissza R. W. White munkásságára, aki az elsők között elemezte és értelmezte ezt a kifejezést az 50-es években, emellett pedig a szociális kompetencia fogalmába bekapcsolta a motiváció jelenségét is. Értelmezésében a szociális kompetencia nem más, mint az a képesség, amely lehetővé teszi az effektív interakciót a környezettel⁸.

Az 1997-ben, a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development) által létrehívott PISA (Programme for International Student Assessment, magyarul “nemzetközi tanulói teljesítménymérési program”) megkísérelte megállapítani azokat a kulcskompetenciákat, amelyek lehetővé teszik a sikeres életvitelt, ezáltal biztosítják a működőképes társadalom fenntartását. A kompetenciákat három nagyobb kategóriába sorolta, mely kategóriák az *interaktív eszközhasználat* (ez természetesen nem csak a fizikai eszközöket jelöl), a *heterogén csoportban való sikeres működés*, illetve az *önálló cselekvés* képessége voltak.⁹

Amit az oktatásban szociális, vagy társas kompetenciaként aposztrofálunk, annak különböző komponensei leginkább az utóbbi két nagy kategóriába tartoznak. A heterogén csoportban való sikeres működéshez három további elemet társítottak, a másokhoz való viszonyulás képességét, a

⁶ APA Dictionary of Psychology: <https://dictionary.apa.org/social-competence>

⁷ Argyle, M. (1994). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books.

⁸ White, Robert (1959): *Motivation Reconsidered. The Concept of Competence*. Psychological Review, 297-333 old.

⁹ OECD, Key DeSeCo publications. (2005): *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. (Forrás: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>)

csapatban való munkát, azaz a kooperációt és a konfliktuskezelést. Az önálló cselekvés kategóriájába szintén három elemet soroltak: az “egész részeként” - tehát a társadalom vagy annak bármely kisebb egységében - való működés képességét, amely olyan részképességeket foglal magában, mint a kontextusnak megfelelő viselkedés, a szociális mintázatok értelmezése, a formális és informális szabályok betartása és a következmények belátása. Emellett ezen kompetenciakörbe sorolták még a (személyes) tervek kiötlésének és betartásának képességét, azonfelül a jogok, érdekek, szükségletek és korlátok érvényesítését.

A szociális kompetencia rendszerint a Nemzeti Alaptantervben is igen hangsúlyosan képviselteti magát. Fejlesztésükkel már a 2012-ben kiadott Nemzeti Alaptanterv is foglalkozott, amely kiemelt figyelmet fordított a kommunikációs, döntési, lényegkiemelő, életvezetési, együttműködési, problémamegoldó és kritikai gondolkodás fejlesztésének, ezenfelül a testi és lelki egészséggel kapcsolatos pozitív attitűdök kialakításának és a felnőttlét szerepére való felkészülésnek fontosságára.

A 2020-as Nemzeti Alaptanterv már nem szociális kompetenciaként, hanem személyes és társas kompetenciaként aposztrofálja ezt a fejlesztési területet, és sorolja be a hét fejlesztendő kulcskompetencia közé. A személyes és társas kompetenciák fejlesztésének a NAT szerint minden tantárgy keretein belül meg kell valósulniuk. Az alaptanterv kimeneti elvárásai, hogy a 12. évfolyamból távozó diákok képesek legyenek az önálló felelősségvállalásra, az együttműködésre szervezett, és nem szervezett kereteken belül. Fel kell tudniuk ismerni továbbá azokat a helyzeteket, amelyekben társaik segítségre szorulnak, s lehetőségeikhez mértén képesnek kell lenniük másokat a problémamegoldásban segíteni. Mindemellett kiemelten fontosnak tartja, hogy a fiatal felnőttkorra a diákok megtanuljanak önálló véleményt formálni személyes, és társadalmi témában egyaránt, majd álláspontjukat a kontextusnak megfelelően megfogalmazni, ugyanakkor meghallgatni és elfogadni mások meglátásait, akkor is, ha az övéktől eltérő állásfoglalásról adnak számot.¹⁰

A szociális kompetencia kialakításában azonban nem csak a fent említett tanult, hanem öröklött elemek, úgynevezett hajlamok is szerepet játszanak. Az iskola feladata elsősorban a tanult

¹⁰ Oktatási Hivatal. *Bevezető a közép fokú nevelés-oktatás hat évfolyamos gimnázium (7–12. évfolyam) kerettanterveihez.* (Forrás: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_7_12_bevezeto)

elemek elsajátíttatása, gyakoroltatása, jóllehet, az öröklött elemeket sem lehet kivonni az iskolai tanulási folyamatokból.¹¹

A szociális kompetencia öröklött elemei közé tartoznak például az ún. darwini algoritmusok, amelyekről Charles Darwin 1872-es, *Az érzelmek kifejezéséről embernél és állatoknál* c. művében olvashatunk.¹² Ezek szerint mind az embereknél, mind egyes fejlettebb állatsoportoknál vannak olyan alapérzelmek, amelyek kulturális környezettől, földrajzi helyzettől, etnikumtól függetlenül mindenkinél megjelennek. Darwin hat ilyen alapérzelmet határozott meg: az örömet, a szomorúságot, a haragot, az undort, a meglepetést, és a félelmet. Ezt az alapvetést több kutató is átdolgozta az évek során, köztük Paul Ekman, aki a hetedik alapérzelemként a megvetést is hozzáadta Darwin listájához.¹³ Ekman mindemellett kifejti, hogy az alapérzelmek jellemzően nem önmagukban, egymástól sterilen elkülönítve jelennek meg, sokkal inkább az alapemóciók kombinációját figyelhetjük meg egy-egy szituáció kapcsán.

Az alapérzelmek értelmezésénél Darwin elsősorban az arckifejezést vette alapul, ám bár figyelmet szentelt a megfigyelt személy, vagy állat hanghordozásának, testtartásának is.¹⁴ Bármilyen egyszerűnek is tűnik ez a rendszer, a humánetológusok utóbb igazolták, hogy Darwin nem tévedett az elmélet lefektetésénél. A bizonyítást szolgálta többek között az a vakon született gyermekekkel végzett kísérletsorozat is, mely során a gyermekeket egyes érzelmi állapotaikban megfigyelték, majd megállapították, hogy az érzelmi állapotuk hatására az arckifejezésük megfelelt annak, amit korábban az adott emócióhoz társítottak. Mivel ezek a gyermekek soha nem láthatták mások érzelmi reakcióit, ez is azt igazolta, hogy az emocionális állapotunkhoz tartozó, önkéntelenül felöltött arckifejezés öröklött tényező.¹⁵

Szintén a veleszületett komponensek halmazába tartoznak a temperamentummal kapcsolatos sajátosságok. A temperamentum olyan emocionális tulajdonságokat jelöl, amelyek

¹¹ Zsolnai A. (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 14 old. (Forrás: http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf)

¹² Darwin, Ch. (1963). *Az ember és az állat érzelmeinek kifejezése*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

¹³ Paul Ekman Group. *Universal Emotions*. (Forrás: <https://www.paulekman.com/universal-emotions/>)

¹⁴ Ekman, Paul. *Darwin's contributions to our understanding of emotional expressions*. Abstract. (Forrás: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2781895/>)

¹⁵ Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Ethology*. New York: Aldine de Gruyter. (Forrás: <https://archive.org/details/humanethology0000eibl/page/n871/mode/2up>)

meghatározzák reakcióinkat, viselkedésünket és hangulatainkat. A temperamentális jellemzők a darwini algoritmusokhoz hasonlóan már kora gyermekkorban megjelennek, és meghatározzák az emocionális és szociális életünk alapjait.¹⁶

3.2. A családi- és a szocioökonómiai háttér szerepe a szociális kompetencia elemeinek fejlődésében

A szociális kompetencia kialakulását és fejlődését az egyéni személyiségből fakadó tulajdonságok mellett a család által biztosított, valamint az iskolai környezet is meghatározza.¹⁷

1819 20

Tunstall (1994) szerint a szociális kompetenciát meghatározó, személyiségből fakadó attribútumok közé tartozik például az optimisztikus világnézet, a pozitív hozzáállás, az önbecsülés, ezzel együtt a saját szükségletek felismerése és kombinálása mások szükségleteivel, a barátságos, együttműködő fellépés, a hatékony kommunikációra való képesség, és a problémamegoldó képesség. Ezen tulajdonságok, bár kis mértékben fejleszthetők, leginkább “alapértelmezett beállításként” tekinthetünk rájuk. Azok, akik ezekkel az kvalitásokkal bírnak, még a hátrányos családi vagy iskolai környezet ellenére is képesek betagozódni a társadalomba.²¹

Nem hanyagolható el azonban a család személyiségformáló ereje. A családi lét biológiai és evolúciós előnyökön (védelem, táplálékelosztás, utódgondozás, stb.) kívül szociális szempontból is igen nagy jelentőséggel bír. A család tagjai jellemzően ebben a védett környezetben sajátítják el a kommunikációhoz szükséges nyelvet és nonverbális eszközöket, valamint minden olyan magatartásmintát és tevékenységet, amely lehetővé teszi az egyén beépülését a tágabb

¹⁶ N. Kollár K. & Szabó É. (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. II. kötet*. Budapest: Osiris Kiadó. 113 old.

¹⁷ Tunstall, D. F. (1994): *Social competence needs in young children: What the research says*. New Orleans. (Forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371879.pdf>)

¹⁸ Schneider, B. H. (1993): *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon Press. 202 old.

¹⁹ Rutter, M. & Quinton, D. (1984): *Parental psychiatric disorder: Effects on children*. *Psychological Medicine* 14. 853–880 old.

²⁰ Németh Gáborné Doktor A. (2008). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/1. szám. (Forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Nemeth-Szocialis.html>)

²¹ Tunstall, D. F. (1994): *Social competence needs in young children: What the research says*. New Orleans. (Forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371879.pdf>)

társadalomba. Ezen felül a család olyan magasabb rendű információk átadója is, mint a társadalmi és erkölcsi normák és értékek.^{22 23}

A család támogató mivolta, az erős szülő-gyermek kapcsolat, a gyermek bevonása a családi aktivitásokba, szükségleteinek elfogadása, teljes értékű családtagnak tekintése, nem utolsósorban a nem túlzó szülői elvárások, illetve a gyermek számára szükséges források (pl. játékok, könyvek, kulturális élmények) biztosítása támogatják a gyermek veleszületett szociális jellemét, és segítik a helytállását a társadalomban, illetve az iskolában.²⁴

3.3. Az iskola szerepe a szociális kompetencia elemeinek fejlődésében

Az iskola szerepe a tanulók életében az ott rendszeresen eltöltött, heti legalább 30-35 órás időtartam miatt igen jelentős. Az iskolai tanulási folyamatok mind lexikális tudásukban, mind a társasági élet tekintetében fejlesztik a tanulókat, ezenfelül az iskolának komoly helyzetfelmérő szerepe is van. Az oktatók gyakran mélyebben megismerik a gyermeket háttérével együtt, így ha lehetőségeik adóttak, személyre szabottan képesek fejleszteni a diákokat.

Azon gyermekek esetében, akik családjukban elhanyagoló bánásmódban részesülnek, vagy családjuk felbomlott, esetleg gyermekotthonban nevelkednek, az iskolai környezet által biztosított szociális készségfejlesztés ad csak lehetőséget arra, hogy felnőttként a társadalomba integrálódni tudjanak.

Az iskola, mint szociális kompetenciát fejlesztő közeg elsősorban szintén a támogató, érdeklődő hozzáállással járulhat hozzá a tanulók fejlődéséhez. Az megfelelően megállapított, nem túlzó elvárások, szabályok ugyanúgy, ahogy a család esetében is, itt is megjelennek, mint elősegítő tényező, csakúgy, mint a szükséges források biztosítása.²⁵

²² N. Kollár K. & Szabó É. (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. I. kötet*. Budapest: Osiris Kiadó. 125 old.

²³ Mentésné Tauber A. (2016). *Hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi és gazdasági integrációja közösségi módszerekkel*. Doktori (Ph.D.) értekezés. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem. (Forrás: http://doktori.uni-sopron.hu/id/eprint/575/13/Mentesne-Tauber_A-Hatranynos_helyzetu_fiatalok_tarsadalmi_gazdasagi_integracioja_kozossegi_modszerekkel_u.Text.Marked.pdf)

²⁴ Tunstall, D. F. (1994): *Social competence needs in young children: What the research says*. New Orleans. (Forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371879.pdf>)

²⁵ Tunstall, D. F. (1994): *Social competence needs in young children: What the research says*. New Orleans. (Forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371879.pdf>)

Tunstall kiemeli, hogy a gyermekközpontú, tehát a gyermek előzetes ismereteihez, képességeihez, igényeihez alkalmazkodó tanulási módszer, illetve a kooperatív tanulási technikák is hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók megfelelő önértékelése kialakuljon, majd ennek birtokában képessé váljanak társaik objektív értékelésére, a toleráns és empátikus viselkedésre, a csapatban való munkára.²⁶

A kooperatív módszerekkel megvalósuló tanulás a 21. századi iskolában már elengedhetetlen, mindazonáltal az iskolák többségében még mindig a frontális oktatási módszerek uralkodóak. Azon intézményekben, ahol a tanulók főként olyan környezetből érkeznek, amely támogatja a szociális készségeik kialakulását és gyakorlását, leginkább a tanulási folyamatok változatossá tétele, a tudás elmélyítése, illetve a jobb csoportkohézió elérésének érdekében oktatnak időnként mégis kooperatív módszerekkel. Szemben ezzel, azokban az iskolákban, amelyek a szegregációban élő családok gyermekeit fogadják be, a kooperatív tanulás nem csak “színesítő” tényező, hanem elengedhetetlen eszköz annak érdekében, hogy az iskolát elvégző fiatalok a társadalomba sikeresen be tudjanak épülni.

A Superar Zeneművészeti Program, amely integráló iskolákban, a szegregációból érkező gyerekek körében működik, ennek megfelelően főként kooperatív módszereket alkalmaz, megtalálhatók benne a kooperatív tanulás *Kagan-féle alapelvei* (2001) is.^{27 28}

Az építő egymásrautaltság az osztályoknak külön-külön megtartott zeneórákon éppen olyan lényeges, mint a Superar-kórus fellépésein. A csoport előmenetele, sikere múlik azon, hogy a tanulók egyenként mennyire képesek koncentrálni, érzelmi jeleket fogadni és küldeni. A *párhuzamos interakciók* jó példája minden olyan, az órán játszott játék, melyben a diákok egymást szólítják fel, tehát nem a tanítóé a vezetői szerep egyedül, hanem a gyerekéké. Az általam megfigyelt foglalkozások során észlelhető volt, hogy az egyéni megnyilvánulást kívánó feladatokban legtöbb esetben mindenki sorra került, azonban mindenki csak egyszer és rövid időre, ami megfelel Kagan *egyenlő részvétel elvének*. Ezáltal az egyéniségüknél fogva aktívabb tanulók nem vették magukhoz túlzottan az irányítást, viszont a passzív résztvevők is bekapcsolódtak a

²⁶ Tunstall, D. F. (1994): *Social competence needs in young children: What the research says*. New Orleans. (Forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371879.pdf>)

²⁷ H. Molnár E. (2018). *Kooperatív módszerek a gyakorlatban*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

²⁸ Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet.

feladatokba. Az *egyéni felelősségvállalás* képessége pedig bezárja a kooperativitás körét, hiszen szoros összefüggést mutat az építő egymásrautaltsággal.

3.4. A szociális kompetencia fejletlenségéből származó problémák

Ma már kutatásokkal tudjuk alátámasztani a tényt, hogy a szociális készségek fejlettsége meghatározhatja a gyermekek iskolában nyújtott teljesítményét is. Az iskolai környezetben már a kezdetektől javítja a diákok előmenetelét, ha képesek másokra - nem csupán a tanárookra, hanem diáktársaikra is - odafigyelni, hozzájuk alkalmazkodni, valamint saját viselkedésüket, negatív érzelmeiket kontrollálni.²⁹

A kevésbé kedvező szocioökonómiai háttérrel rendelkező diákok azonban gyakran küzdenek beilleszkedési- és magatartási problémákkal, érzelmi intelligenciájuk azon aspektusai, melyek a toleranciában, az empátia kialakításában játszanak szerepet, fejletlenek, és csapatomunkára képtelenek.

Az iskolában és a mindennapi kapcsolatainkban elengedhetetlenül fontos, hogy asszertíven tudjunk megnyilvánulni, azaz képesek legyünk magabiztosan fellépni, képviselni a saját érdekeinket egy-egy (akár vitás) helyzetben, s mindezt barátságos, udvarias stílusban tegyük, a másikat egyenlő félként kezelve, őt nem lealacsonyítva, megalázva, vagy minősítve.³⁰

Az asszertivitás hiánya gyermek-, illetve felnőttkorban is számos kedvezőtlen következménnyel járhat. Vagy maga után vonja, hogy az egyén belső bizonytalanságát, önbizalomhiányát kompenzálандó, agresszíven fog megnyilvánulni, vagy elismerve önnön bizonytalanságát, meggyőzi magát arról, hogy alacsonyabb rendű, mint vitapartnerre, ezzel szubmisszív szerepbe kényszeríti magát. Mindkét esetben sérül a kapcsolatban résztvevő felek egyenlősége, amely további problémákat vethet fel. Aki nem képes az asszertív kommunikációra, az elveszíti, vagy az önmaga iránt tanúsított, vagy a másokkal szembeni tiszteletadás képességét, képtelenné válik arra, hogy saját magát, vagy partnerét komolyan vegye. S mivel a szélsőségesen domináns, vagy éppen

²⁹Zsolnai A. (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 14 old. (Forrás: http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf)

³⁰Németh Gáborné Doktor A. (2008). *A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 2008/1. szám*. (Forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Nemeth-Szocialis.html>)

szubmisszív megnyilvánulás megbélyegzi a feleket, csökken az esély arra, hogy álláspontjaik közeledjenek, s a konfliktus egészséges módon oldódjon fel.

3.5. A szociális kompetencia fejlesztése zeneoktatási koncepciók, módszerek tükrében

A hátrányos szocioökonómiai háttérű fiatalokkal kapcsolatban a társadalom gyakran predesztinálnak tekinti a kedvezőtlen életutat, vagy akár a bűnözési hajlamot, és ezekért a veleszületett tényezőket okolja. Amennyiben ennek a feltételezésnek hitelt adnánk, úgy be kellene látnunk, hogy bármilyenemű fejlesztési, nevelési próbálkozás az oktatás során felesleges. Az öröklött hajlamok, a veleszületett személyiségbeli attribútumok és a temperamentum fontos alakítói az életútnak, mindemellett viszont elválaszthatatlanok tőle a tapasztalat, a tanulás hatásai, így önmagában sem a nativista, sem az empirista megközelítés nem lehet kizárólagos.³¹ Minden oktatási koncepció, metódus, módszer, amely a személyiségfejlesztést, vagy a szociális fejlesztést tűzi ki céljául, ugyanabból a gondolatból táplálkozik: művelői hisznek abban, hogy a személyiséget, valamint a társas készségeket illetően a tanulás és tapasztalás útján elsajátított ismeretek legalább olyan lényegesek, ha nem még fontosabbak, mint az öröklött tényezők, sőt, a megfelelő környezet az egyes veleszületett képességek kibontakozását is elősegítheti.³²

A Superar Zeneművészeti Programhoz legszorosabban a venezuelai eredetű *El Sistema* kötődik melynek részletesebb ismertetésével a 4.1-es fejezet foglalkozik. Az *El Sistema* program kórusmuzsikával foglalkozó ágát ma Magyarországon a Superar Zeneművészeti Program, hangszeres szegmensét a Szimfónia Program képviseli.³³

A *Szimfónia Program* a Symphonia Alapítványnak köszönhetően érkezett Magyarországra 2013-ban, ahol a Magyar Máltai Szeretetszolgálat által támogatott monori szegénytelepen került bevezetésre. A program a Superar-hoz hasonlóan előképzettségtől és zenei tehetségtől függetlenül minden gyermeket fogad, illetve az oktatás többnyire az iskolában töltött idő alatt valósul meg. A Szimfónia Program leginkább a hangszeres zeneoktatásra koncentrál, azonban a zenei fejlesztés

³¹ N. Kollár K. & Szabó É. (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. I. kötet.* Budapest: Osiris Kiadó. 50-51 old.

³² N. Kollár K. & Szabó É. (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. I. kötet.* Budapest: Osiris Kiadó. 49 old.

³³ Czirik I. (2019). Zeneoktatás a hátrányos helyzet, tehetség és közösségfejlesztés jegyében. *Parlando*, 2019/2. szám. (Forrás: https://www.parlando.hu/2019/2019-2/Czirik_Ildiko.pdf)

mellett széleskörű közösségfejlesztő tevékenységet is folytat, amely nem csak a résztvevő gyerekeket, hanem azon családját is érinti, például pályaorientációs-, vagy prevenciós tevékenységek, pszichológusok, pedagógusok bevonásával létrejövő egyéb eseményeket is szerveznek, melyben nagy mértékben támaszkodnak a Magyar Máltai Szeretetszolgálat karitatív tevékenységére, együttműködnek a szervezet által működtetett egyéb intézményeivel is (Jelenlét és Gyerekesély programok).³⁴

Mindebből kitűnik, hogy bár a Superar számos tekintetben alapot más hátrányos helyzetű gyerekeket felkaroló zeneművészeti programokra, sok tekintetben egyediséget is képvisel. Az El Sistema, valamint a belőle alakult Szimfónia Program a Superar-hoz hasonlóan nem tehetséggondozó programok, hiszen bárki részt vehet bennük zenei előképzettségtől és tehetségtől függően, azonban a Superar-ral ellentétben kiemelten hangszeroktatással foglalkoznak, a kóruséneklés kisebb részét teszi ki programjuknak. Emellett kiemelendő különbség, hogy a Superar Zeneművészeti Programban már az általános iskola első osztálya is részt vehet, míg a Szimfónia Program jellemzően a 3-4. osztályos tanulóknál kezdi meg képzési tevékenységét.³⁵ Jelentős különbség mutatkozik a csoportok kialakításában is. Míg a Superar program „adott csoporttal”, azaz egy már megalakult iskolai osztállyal kezdi meg a munkát, és hozza ki a gyerekekből a lehető legjobb teljesítményt, csoportösszetételtől függetlenül, úgy a Szimfónia Program vezetőinek gyakran van lehetőségük szabadon kialakítani a csoportokat, elérve a megfelelő, vegyes összetételt, amelyben az erősen hátrányos és kevésbé hátrányos helyzetű gyerekek aránya kiegyensúlyozott.

A hátrányos helyzetű gyermekeket, fiatalokat felkaroló módszerek közé tartozó *Snétberger Zene Tehetség Központ* szintén főként hangszeroktatással foglalkozik, azonban erőforrásait elsősorban a tehetséggondozás, kevésbé a szociális fejlesztés szolgálatába állítja. A központot Roma Zenei Szakkollégium néven Snétberger Ferenc Liszt Ferenc-díjas gitárművész és menedzsere, Mészáros Zoltán alapította 2011-ben azzal a céllal, hogy rászoruló fiataloknak nyújthasson magas színvonalú zenei mentorálást, amely zenei pályán való elindulásukat segíti.³⁶ Statisztikáik tanúsága szerint az általuk felkarolt fiatalok 90%-a választja a zenét a továbbtanulásakor, azonban diákjaikat

³⁴ <http://szimfoniaprogram.hu/a-programrol>

³⁵ <http://szimfoniaprogram.hu/modszertan>

³⁶ https://hu.wikipedia.org/wiki/Sn%C3%A9tberger_Ferenc

előválogatás után veszik pártfogásukba. A programhoz való csatlakozásnak nem obligát feltétele a kottaolvasás, vagy a zeneiskolai előtanulmányok, azonban némi hangszeres, vagy énekes tapasztalat szükséges.³⁷

3.6. A zenetanulás hatása a szociális kompetenciára

“A zene nem csak zenéről tanít.” (Kodály Z.)³⁸

Transzferhatásról bármilyen műveltségi terület esetében beszélhetünk. Maga a transzferhatás vagy tudástranszfer, azt a folyamatot jelöli, amely során egy, már korábban megszerzett tudás vagy képesség hatással van egy új tudás, képesség elsajátítására vagy gyakorlati alkalmazására. A hatás megnyilvánulhat abban, hogy az új tudást, képességet gyorsabban, gördülékenyebben teszi magáévá a tanuló, vagy akár a hatékonyságban is, ahogy a tanulási folyamatot véghezviszi. A tanuló alkalmazhat konkrét lexikális ismereteket a korábban tanultakból, áttűtetve, adaptálva az információkat, vagy a “hogyan”, azaz az implicit ismereteket is felhasználhatja.³⁹

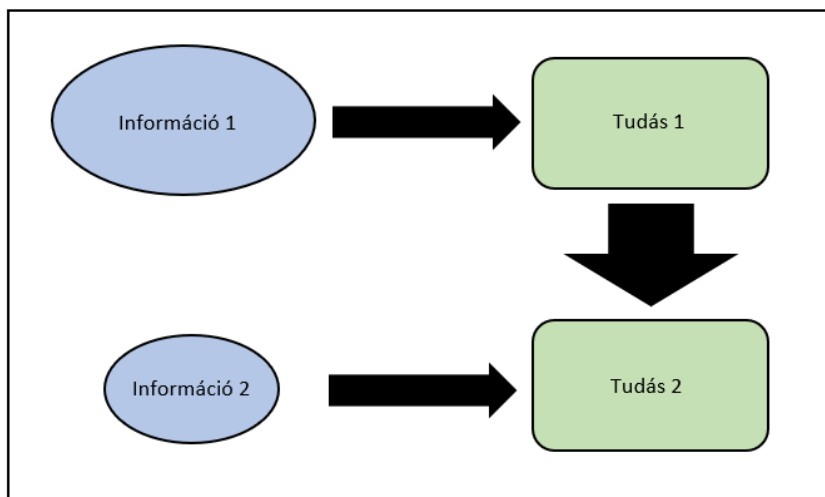
Attól függően, hogy az ily módon összeköttetésbe került területek egymástól mennyire távoliak, beszélhetünk közeli (*near*), távoli (*far*) és magas szintű (*high road*) transferről. Közeli transzfernek minősül például a kottaolvasási készség átvitele, használata a szövegolvasási készségbe. Mint azt Kodály is megfogalmazta a fentebb közölt idézetben, a zenei formák, mint a periódus leolvasása a kottáról, hasonló készségeket kíván meg a gyermektől, mint a szövegolvasás, melyben ugyanúgy fel kell ismerni az alapvető egységeket, formákat ahhoz, hogy a szöveget megfelelően hangsúlyozva, tagoltan tudjuk felolvasni. Távoli transzfernek számít már a ritmuskészség és a matematikai készségek közötti átvitel. Magas szintű, azaz *high road* transzfernek pedig csak azt a tudástranszfert tekinthetjük, amely esetében a tanuló absztrakt

³⁷ <https://www.snetbergercenter.org/hu/legyel-a-diakunk>

³⁸ Kodály Z. (1960). *A zenei általános iskoláról*. In: Bónis F. (szerk.): *Visszatekintés 3*. Budapest: Argumentum Kiadó. 96 old.

³⁹ Tiszai Luca (2020). *Zene és transzferhatás*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.

gondolkodási műveleteket alkalmaz, példának okáért hasonló problémamegoldási módszert követ két, egymástól távol eső területen. Ez természetesen leginkább a felsőfokú tanulmányoknál szokott megjelenni.⁴⁰



1.ábra: A tudástranszfer egyszerűsített működési elve.

A transzferhatásokról gondolkodva az lehet az impressziónk, hogy ahhoz, hogy zenei készségeinket más területen is kamatoztathassuk, legalább iskoláskorúnak, emellett pedig kottaolvasónak, aktívan zenélőnek szükséges lennünk. Nem hagyhatjuk azonban figyelmen kívül azokat a transzferhatásokat sem, amelyek már az alapszintű tanulási folyamatok során, vagy még azok előtt lezajlanak. Jól példázza ezt az esetet a néphagyományunkban fellelhető számos ölbeli játék⁴¹, melyeket a szülők játszanak három évnél fiatalabb korú gyermekeikkel. Ezen játékok egyszerre tartalmaznak szöveges (jellemzően rímbe szedett) komponenst, hozzá kapcsolódó dallamot, amely maga után vonja a ritmust, adott esetben akár testritmust vagy ritmikus mozgásokat, sőt, mindezt egy drámai ív öleli fel, amely kezdőponttal, csúcsponttal és végponttal (csattanó) is rendelkezik. Az efféle egyszerű játékokból nyert tudás is átültethető. Még ha a gyermek csak passzívan vesz is részt, ritmus-, és metrumérzete, hallása, formaérzéke, artikulációja javul, mindezek pedig óhatatlanul kihatnak a koordinációjára, a nyelvi készségeire, sőt, mint említettem, akár a matematikai, vagy írás-olvasási készségeire is.

⁴⁰ Tiszai Luca (2020). *Zene és transzferhatás*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.

⁴¹ Gróh I. (2018). *Jöjj ki, Napocska!* Budapest: Kolibri.

Ehhez hasonló szereppel bírnak a népi gyermekjátékok is (*Lánc, lánc, eszterlánc; Bújj, bújj, zöld ág, stb.*), amelyeknek a gyermekek már aktív szereplői, dallamukkal, ritmusukkal, szövegükkel és játékszabályaikkal ugyanígy hatással lehetnek más-más területek fejlődésére is. Ezek a játékok olyannyira összetettek, hogy a rájuk jellemző komplexitástól a tanítás során sem vonatkoztathatunk el, nem tanítjuk külön az egyes komponenseket, hanem az utánzásos tanulást kihasználva, globálisan adjuk át a gyerekeknek.⁴²

A zenetanulás hatásai nem csupán más tudományterületen vagy tantárgynál érvényesülhetnek, hanem kihatnak az érzelmi intelligencia fejlődésére, ezáltal a szociális, társas készségekre is.⁴³ A közösségben történő zenélés ezen felül segíti a résztvevők közötti bizalmi kapcsolat kialakítását, növeli a csoport kohézióját, fogékonyabbá teszi a tagokat egymás érzelmi jelzéseire, amely hosszú távon hatékonyabb kommunikációt tesz lehetővé.

A közös zenélés jelentős élmény komponenssel bír. A közös produkciók, koncertek, azaz a magasabb cél érdekében a résztvevők betartják a játékszabályokat, az “énjük” háttérbe szorul, erősödik bennük az önkontroll, és ezek mind hozzájárulnak a társaságban való effektív működéshez. A Superar, sok más zenei készségfejlesztő programhoz hasonlóan, épp ennek érdekében használja fel a zenei eszközöket és általuk az élményeket is. A Superar-nál a zenei fejlesztés és a szociális készségfejlesztés ráadásul egy térben és időben történik, ennek köszönhetően a két terület közötti kölcsönhatás rendkívül intenzív és látványos.

A Superar Zeneművészeti Programról elmondható, hogy mind külföldön, mind pedig Magyarországon jellemzően olyan intézményekben operál, ahol a beiskolázott tanulók jelentős hányada esik a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába, nem ritka köztük a sajátos nevelési igény vagy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség. Ezt hatványra emeli, hogy maguk az intézmények is gyakran a szegregáció határán helyezkednek el, hiszen gyermekotthonok mellett működnek, vagy kedvezőtlen az elhelyezkedésük. A tanulók mindezen

⁴² Bodnár G. & Erdős Á. & Kabdebó S. (2015). *Ének-zenei ismeretek*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 22 old.

⁴³ Tiszai Luca (2020). *Zene és transzferhatás*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó. 96 old.

problémák mellett olykor érzelmileg elhanyagoló környezetből, felbomlott családokból érkeznek, s az iskola nyújtja számukra azt az odafigyelést, amelyet más esetben a család biztosít.^{44 45}

Érdekes volt számomra megfigyelni azt, miként alakítja ki a Superar a gyerekekben az egymás iránti tiszteletteljes figyelmet, az empátiát, és a másik munkájával kapcsolatos pozitív szemléletmódot. Ebben párhuzam vonható Kokas Klára módszerével, ahol a foglalkozás végén, az addigra már behatóan megismert zenei részletre a résztvevők szólótáncot is improvizálhatnak, amelyet társaik végig figyelemmel kísérnek. Szinte figyelmeztetni sem kell a gyerekeket arra, hogy a szólótánc alatt ne szólaljanak meg, ne zavarják meg a társukat, mindez benne van a levegőben. *“A gyermek zenével kapcsolatos tevékenysége során átéli, illetve létrehozza (...) az érzelmeket és belőlük a zene mintájára mintegy érzelmi modelleket épít magának.”*⁴⁶ - írja Kokas Klára. A megfelelően megválogatott zenei anyag és a befogadó/elfogadó környezet megteremtésével tehát megadható a gyerekeknek a lehetőség arra, hogy egyfajta “emocionális adatbankot” építsenek ki, melyből egy életen át táplálkozhatnak.

3.7. A szociális kompetencia mérésének lehetőségei

A szociális kompetencia feltérképezése érdekében számos módszert hívhatunk segítségül. A pedagógiai gyakorlatban leginkább a megfigyelést, az interjút, az önjellemzést, vagy önértékelést, a különböző mérőskálákat, valamint a szociometriai vizsgálatot alkalmazzák erre a célra.^{47 48}

A *megfigyelés* kritériumai közé tartozik, hogy a megfigyelt személy a folyamat során a természetes környezetében tartózkodjon, s hogy az obszerváló fél a lehető legtermészetesebben simuljon bele ebbe a környezetbe. Iskolai körülmények között a megfigyelésnek nem szükséges a tanórákra korlátozódnia, hiszen a tanulók szociális interakcióit gyakran jobban meg tudjuk figyelni

⁴⁴ <https://mavtelep.wesley.hu/iskolankrol/bemutakozas/>

⁴⁵ <https://www.burattino.hu/iskola/>

⁴⁶ Kokas K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó.

⁴⁷ Zsolnai A. (2018). A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. Akadémiai doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. (Forrás: http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf)

⁴⁸ Németh Gáborné Doktor A. (2008). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 2008/1. szám. (Forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Nemeth-Szocialis.html>)

szabadon végzett tevékenységek közben (pl. óráközi szünetben, stb.), mint a kötöttebb jellegű tanórákon. A megfigyelést adott szempontrendszer alapján végezzük, mely szempontok minden megfigyelt személy számára azonosak.

Az *interjú*nak, mint vizsgálati eszköznek kritériuma, hogy kérdései az összes vizsgált személy számára ugyanazok legyenek, ezáltal lehetővé téve a könnyebb összehasonlítást. Az interjú végezhető azon személyekkel, akik egyben a vizsgálati alanyok is, és/vagy hozzájuk közel álló, őket behatóan ismerő illetőkkel (pl. szülő, pedagógus, stb.).

Az *önjellemezés* vagy *önértékelés* történhet a vizsgált személlyel végzett interjú keretein belül is, de ugyanúgy felhasználható ebben az esetben egy kérdőív, akár csak a szociometriai felmérésnél.

A *mérőskálát*, ahogy az interjút is, használhatjuk magával a vizsgált alannal, vagy bármely hozzá közel álló személlyel, aki az alany viselkedését jól ismeri, azt meg tudja ítélni. Ismert típusa az eféle mérőskálának például az úgynevezett Likert-skála, amely elsősorban attitűdmérésre szolgál. A vizsgálati alannak spektrumon szükséges jelölnie, milyen mértékben ért egyet a kérdéssel, vagy állítással. A Likert-skála esetében a spektrum páros, vagy páratlan számú lehetőséget is tartalmazhat attól függően, hogy a kérdéssor összeállítója megengedi-e a semleges állásponton való elhelyezkedést. Páros számú lehetőséget tartalmazó skálán ugyanis a kitöltő személynek a skála valamely irányába el kell határolódnia.⁴⁹ A skála két végpontján általában a “teljes mértékben egyetértek”, illetve az “egyáltalán nem értek egyet” válaszlehetőségek szerepelnek.

A *szociometria* módszerét Jacob Lévy Moreno dolgozta ki az 1930-as években. A vizsgálat célja egy szociogram elkészítése, amely tulajdonképpen vizuális ábrázolása a vizsgált csoport tagjai közt fennálló kapcsolatoknak. Ez a térkép világosan megmutatja, hogy egy közösségben, amely lehet akár munkahelyi, iskolai, vagy bármely egyéb társaság, hogyan alakulnak a kisebb mikrocsoportok, klikkek, párok, hogy ezen alcsoportok között áll-e fenn kapcsolat, s ha igen, az milyen erős. Rávilágít arra is, ha a csoportban perifériára került személyek is vannak, akik egyik

⁴⁹ <https://spssabc.hu/>

taggal sem, vagy csak kevés taggal ápolnak kapcsolatot (izolált csoporttag). Ábrázolható továbbá a viszonyok szorossága is.⁵⁰

A szociogram felrajzolása a munkafolyamat egyik utolsó pontja. Ezt megelőzi egy, az életkornak megfelelően alakított kérdőív kitöltése. Ebben a kérdező kérdései jellemzően különböző szociális, társaságban végzett tevékenységre vonatkoznak, a kérdés pedig általában arra irányul, hogy a kitöltő alany kivel/kikkel végezné az adott tevékenységet a legszívesebben. Például: *“Ha csak egy valaki mellé ülhetnél az ebédlőben, ki lenne az?”*, vagy *“Kivel osztanál meg legszívesebben egy négyszemélyes sátrat az osztálykiránduláson?”*.

A kérdőívek kitöltését követi az értékelés folyamata, melynek egyik része, hogy úgynevezett kölcsönösségi, és gyakorisági táblázatokat tölt ki az elemző. A táblázatban szerepel például az, hogy hány, kölcsönösen egymást választó pár, trió, stb. volt a válaszadók között, illetve az adott válaszok gyakoriságát is felméri. Például: *Kati három kérdésnél választotta Marikát, míg Marika csak egy kérdésnél választotta Katit, a másik kettőnél Petit jelölte meg.*

A táblázatok kitöltését követően rajzolhatjuk fel manuálisan, vagy számítógépes programok segítségével a kapcsolati térképet, a szociogramot. A szociogramon történő ábrázolásban a csoport minden tagja kell, hogy szerepeljen.⁵¹ Az ábrán a vizsgált egyének nevét nem, csak egy hozzájuk rendelt számot, valamint a nemüket tüntetjük fel. Legutolsó lépésként kiszámítjuk a társkapcsolati mutatók értékeit.⁵²

A szociometria a társas kapcsolatok hálózatának ábrázolásán túl alkalmas lehet arra is, hogy rávilágítson a csoporttagok csoporton belül betöltött funkciójára is. Ezt az aspektust Mérei Ferenc dolgozta ki, többek között erről is ír a *Közösségek rejtett hálózata* c. kiadványában.

3.8. A szociális kompetencia mérésének nehézségei, akadályai

⁵⁰ Németh Gáborné Doktor A. (2008). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 2008/1. szám. (Forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Nemeth-Szocialis.html>)

⁵¹ <http://www.morenocentrum.hu/index.php/a-pszichodrama/szociometria>

⁵² Solymosi K. *A szociometria (egyetemi tananyag)*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Bár a szociális kompetencia mérése a fent röviden bemutatott módszerekkel, illetve további technikák segítségével széles skálán elvégezhető, a tapasztalatok szerint a mérési eredmények sokkal kevésbé megbízhatóak, mint például a kognitív készségeket kutató mérések esetében.⁵³

A szociometriai vizsgálat eredménye számos információt szolgáltathat, azonban, főként gyermekkorban az eredményt több tényező is torzíthatja. Egyrészt, a vizsgálatot optimális esetben olyan helyszínen végezzük, ahol a vizsgált csoport rendszeresen együtt tartózkodik (pl. osztályterem, munkahely), elősegítve ezzel az emlékek felidézését, s lehetőleg olyan időpontban, amikor a csoport tagjai mind egy légtérben tartózkodnak.⁵⁴ Ez iskolai környezetben természetesen ritkán valósul meg, akadályozva a szociogram teljes pontosságát.

Másrészt, mivel az egyszempontú, Moreno-féle szociometriai kérdőív elsősorban rokonszenvi alapú kapcsolatfelmérő kérdéseket tartalmaz, az adott válaszokra kihathat a vizsgálati alanyok pillanatnyi állapota, hangulata, vagy éppen a közelmúltban lezajlott események. Tételezzük fel, hogy két gyermek rendszeresen együtt játszik, egymással baráti kapcsolatban állnak, a vizsgálatot megelőző reggelen viszont apróbb konfliktusba kerülnek egymással. Előfordulhat, hogy ebben az esetben nem egymást fogják megjelölni, mint a hozzájuk legközelebb álló személyt, még akkor sem, ha a konfliktus nem sokkal később már fel is oldódik.

A Moreno-féle szociometriát számos kritika érte, mind pszichológusok (Zazzo, Maisonneuve, Reymond-Rivier), mind pedig szociológusok (Gurvitch, Znaniecki) részéről. Ezen kritikai megállapítások közül az egyik arra vonatkozott, hogy Moreno a társas viszonyokat túlzottan leegyszerűsítve kizárólag a rokonszenv-ellenszenv spektrumon képzelte el, figyelmen kívül hagyva, hogy a szimpátián, avagy antipátián kívül más tényezők is befolyásolhatják két személy kapcsolatának létrejöttét, illetve a kapcsolat szorosságát, mint például a csoportban betöltött szerep, vagy más csoporttagok véleménye.⁵⁵

Ugyanígy figyelembe kell vennünk azt is, hogy ha a vizsgálati alanyokról más személyek (szülő, pedagógus) festenek képet a számunkra, akkor előfordulhat, hogy véleményük nem lesz teljesen objektív. A szülőket a véleménynyilvánításban befolyásolhatja például a gyermek otthoni

⁵³ Semrud-Clikeman, M. (2007): *Social competence in children*. Springer, New York.

⁵⁴ Berghauer-Olasz E. (2016). *A kinetikus iskolarajz mint közösségek rejtett kapcsolatainak feltáró módszere*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

⁵⁵ Mérei F. (1989). *Társ és csoport*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

viselkedése, ennek fényében fogják tehát megítélni az iskolai viselkedését is, akkor is, ha az egyébként nem korrelál.⁵⁶ Természetesen ez fordított módon a pedagógusra is igaz, akire gátló hatással lehet az objektív információ átadásában, hogy kizárólag a gyermek iskolai környezetben tanúsított viselkedéséről tud véleményt alkotni.

Mindezen kritikák ellenére, a szociometriai vizsgálat rendkívül hasznos eszköze a szociálpedagógiai munkának. Tekintetbe kell vennünk ugyan azt, hogy egy egyszeri vizsgálat nem képezheti le teljes pontossággal egy közösség valós kapcsolati hálózatát, ám még ezzel együtt is olyan egyszerűen kivitelezhető, minden iskolai korosztály esetében könnyen elvégezhető, pszichológiai végzettséggel nem rendelkező pedagógusok számára is átlátható, értelmezhető kutatási metódus, amelynek helye van a pedagógiai gyakorlatban.

A fenti pontokban részletezett torzulások kivédésére törekedhetünk többek között azzal, hogy a vizsgálatot adott időközönként megismételjük, vagy egyéb vizsgálati eszközökkel együtt alkalmazzuk. Mindazonáltal azt is fontos kiemelni, hogy a jelen munkában szereplő egyszerű vizsgálati módszerek még együttvéve sem adhatnak olyan pontos képet vizsgált gyermekek társasági hálózatáról, mint egy átfogó, éveken át zajló longitudinális hatásvizsgálat, amelyre a Superar kapcsán várhatóan a következő iskolai évtől kerül majd sor.

⁵⁶ Zsolnai A. (2018). A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. Akadémiai doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. (Forrás: http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf)

4. A *Superar* Zeneművészeti Program

4.1. A gyökerek: a venezuelai *El sistema*-tól Európáig

A ma *Superar* néven működő program gyökerei egészen a 20. századi Venezueláig nyúlnak vissza, ahol 1975-ben megszületett az *El Sistema*⁵⁷, melynek jelentése: “a rendszer”. A mozgalom alapítója José Antonio Abreu közgazdász és zenész⁵⁸. A program alapvető célja a hátrányos helyzetű gyerekek segítése, annak lehetővé tétele, hogy már egészen fiatal korban megismerkedhessenek a zenével kóruséneklés, népzene, jazz vagy hangszeres zenekari játék formájában. A zeneoktatás célja az *El Sistema* számára nem a tehetséggondozás, hanem a zene általi szociális fejlesztés, melyhez a zene közösségteremtő erejét használják fel. Az *El Sistema* elsősorban olyan helyeken működött, működik nagy erővel a mai napig, ahol a gyermekek hátrányos szocioökonómiai helyzetük miatt nem vagy csak alig kerülhetnének kapcsolatba a művészetekkel. A megszólítottak jellemzően nem rendelkeznek állandó hangszerhozzáféréssel, anyagi nehézségeik miatt hangszer vásárlására nincs lehetőségük, a helyi iskolák, zeneiskolák pedig hiányos felszereltségük okán ezt az úrt nem képesek pótolni. A megfelelő oktatás és a hangszerhez való hozzáférés azonban önmagában nem elég, a fiatalok családjakkal ugyanis gyakran 20-30 négyzetméter alapterületű lakásokban laknak, így nem ritkán a személyes tér hiánya áll a gyakorlás elhanyagolásának hátterében.⁵⁹ Az *El Sistema* nemcsak tanórákkal, hangszerek kölcsönzésével, hanem gyakorlásra alkalmas helyiségek biztosításával is lehetővé teszi a fiatalok számára a zenei fejlődést. Emellett hangsúlyt fektetnek a résztvevők motiválására is, hiszen gyakran a legtehetségesebbek sem rendelkeznek megfelelő kitartással, önállóságukban is támogatásra szorulnak, azonban a megfelelő odafigyeléssel az évek során képessé válhatnak az egyéni, otthoni gyakorlásra.⁶⁰

⁵⁷ Szádeczky-Kardoss G. (2013). “El Sistema” - Zenével a szegénység ellen. *Parlando*, 2013/2. szám. (Forrás: <https://www.parlando.hu/2013/2013-2/2013-2-06-Szadeczky.htm>)

⁵⁸ https://www.sistemaeurope.org/What_is_El_Sistema/

⁵⁹ Szádeczky-Kardoss G. (2012). Zenemisszió Bolíviában. *Parlando*, 2012/2. szám. (Forrás: https://parlando.hu/2012/2012-2/2012-2-40.htm#_ftn1)

⁶⁰ Szádeczky-Kardoss G. (2013). “El Sistema” - Zenével a szegénység ellen. *Parlando*, 2013/2. szám. (Forrás: <https://www.parlando.hu/2013/2013-2/2013-2-06-Szadeczky.htm>)

Az El Sistema sikeresen beilleszkedett a szociális és anyagi problémákkal küzdő, társadalmi értelemben perifériára szorult venezuelai közösségek életébe. Amellett ugyanis, hogy a program ingyenesen látogatható, magas óraszámban foglalkozik a gyerekekkel, átlagosan heti hat napon legalább három-négy órán keresztül.⁶¹ Emellett, s talán ez még fontosabb, élnek a zene közösségteremtő erejével, amely felfogás a latin-amerikaiak szociális és érzelmi beállítottságához különösen jól illik. Mindezeknek köszönhetően a „rendszerben” résztvevő gyerekek a zenei műveltség mellett új célokat, motivációt és reményt kapnak egy jobb, teljesebb életre. 2013-ban közel háromezer gyermek részvételével végzett kutatás segítségével bizonyították, hogy a programban aktív tagok számos szociális kompetencia tekintetében fejlődtek, jobban tudták kontrollálni az érzéseiket és viselkedésüket, ezáltal csökkent az agresszióra való hajlamuk is. Mindezen készségek annál inkább mutattak pozitív tendenciát, minél nehezebb körülmények közül, minél aluliskolázottabb családból származtak a gyerekek, s úgy találták, hogy a fiúgyermekek körében hatásosabb eredményeket tudtak elérni, főként az erőszakos viselkedésminták csökkenését illetően.⁶²

Leon Botstein svájci-amerikai származású karmester, aki az El Sistema-t az Egyesült Államokban is meghonosította⁶³, az *El Sistema: Music for Social Change* c. gyűjteményhez írt előszavában nyolc pontban határozza meg az módszer alapköveit, melyek:

1. a teljes közösség bevonása lokálisan,
2. a közönség előtt történő rendszeres előadások lehetőségének biztosítása,
3. a vegyes életkorú csoportok kialakítása, melyben az idősebbek mentorálhatják fiatalabb társaikat,
4. a különböző zenei stílusok (klasszikus zene, népzene, jazz, stb.) bemutatása,
5. az emberi hang priorizálása a hangszeres zenével szemben,
6. a tehetségalapú megkülönböztetés kerülése,
7. a résztvevők bevonása a hangszerek elkészítésének és javításának folyamataiba, ezáltal a hangszerhez, mint munkaeszközhöz való kötődés kialakítása,

⁶¹ https://www.sistemaeurope.org/What_is_El_Sistema/

⁶² Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. A. (2017). *The Effects of Musical Training on Child Development: a Randomized Trial of El Sistema in Venezuela*. 865–878 old. (Forrás: <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>)

⁶³ <https://www.leonbotstein.com/biography>

8. a részvételi lehetőség biztosítása minden gyermek számára, anyagi helyzettől függetlenül.⁶⁴

Egyes pontokra tekintve találhatunk párhuzamot az El Sistema alapelvei, valamint a Kodály-koncepció között. Mint Kodály elgondolása szerint, úgy az El Sistema szerint is a zenét, a minőségi zeneoktatást mindenki számára hozzáférhetővé kell tenni, anyagi, társadalmi helyzettől, sőt tehetségtől függetlenül, s a zenéhez vezető utat a legkönnyebben hozzáférhető hangszer, az emberi hang segítségével kell megközelíteni.⁶⁵

Ahogy a Kodály-koncepciót adaptáló iskolák esetében a gyerekek nagyon hamar elkezdik látogatni a kóruspróbákat, úgy az El Sistema munkarendje szerint is az alapvető zenei, valamint hangszeres ismeretek csoportos, tanár által vezetett elsajátítása után a gyerekek nagyon hamar zenekarba, énekkarba kerülnek. Ez kezdetben jelentős kihívás a számukra, mivel sem technikailag, sem pedig formálás szempontjából nem mérhető össze a tudásuk a zenekar, a kórus többi tagjával, akik viszont a színvonalat meghatározzák. Ennek ellenére, a közösségi háló megtartó erejének segítségével a gyerekek jó arányban képesek integrálódni a nagyobb formációba. Sőt, a magas szintű elvárások még inkább buzdítják őket a gyakorlásra.⁶⁶

Az El Sistema alapvető célja, hogy minél több rászoruló gyermeknek adjon lehetőséget a minőségi, fejlesztő hatású elfoglaltságra. A program kismértékben tehetséggondozó tevékenységet is végez, legkiemelkedőbb neveltjeit a Simon Bolívar Szimfonikus Zenekar fogadja be, amely a világ számos országában adott már nagy sikerű koncerteket.⁶⁷

A program a mai napig sikerrel működik, immáron nem csak Venezuelában, Latin-Amerikában, hanem világszerte is. Az eredeti formán kívül, amely leginkább hangszeres zeneoktatással foglalkozik, találkozhatunk több változatával is, mind olyannal, amely a hangszeres-, mind pedig olyannal, amely inkább a kórusmuzsikára koncentrál. Ezen irányzatok közül többet is sikerrel

⁶⁴ Witkowski, Ch. (2016). *Music For Social Change: El Sistema Beyond Venezuela*. London: Omnibus Press.

⁶⁵ https://kodaly.hu/kodaly_kodaly/kodaly-zoltan-zenepedagogiai-koncepcioja-117202

⁶⁶ Szádeczky-Kardoss G. (2012). Zenemisszió Bolíviában. *Parlando*, 2012/2. szám. (Forrás: https://parlando.hu/2012/2012-2/2012-2-40.htm#_ftn1)

⁶⁷ Szádeczky-Kardoss G. (2013). "El Sistema" - Zenével a szegénység ellen. *Parlando*, 2013/2. szám. (Forrás: <https://www.parlando.hu/2013/2013-2/2013-2-06-Szadeczky.htm>)

meghonosítottak Magyarországon, hazánkban hangszeres zenével a *Szimfónia Program*⁶⁸, karénekkal pedig az Ausztriából útnak induló *Superar* foglalkozik.

4.2. A *Superar Zeneművészeti Program* létrejötte és koncepciója

“A zene országokat, kultúrákat, embereket köt össze.”⁶⁹ - így hangzik a *Superar Zeneművészeti Program* honlapján is közölt mottó. Az idén tizenhárom éves mozgalom története 2009-ben kezdődött, amikor három bécsi székhelyű intézmény, a *Wiener Konzerthaus*, a *Wiener Sängerknaben*, és a *Caritas der Erzdiözese Wien* életre hívta. Ahogy a *Superar Zeneművészeti Program* művészeti igazgatója fogalmaz, a *Superar*-ban egyesül az El Sistemából származó inspiráció, a bécsi Caritas jószolgálati tevékenysége, a *Wiener Sängerknaben* kórusmunkával kapcsolatos tapasztalata és mintegy száz évre visszanyúló tradíciója, és a *Wiener Konzerthaus* zenei igényessége. A kezdetekkor a program “*Vorlaut*” néven indult, és elsősorban kórusmuzsikára specializálódott, 350 fiatalt vettek a szárnyaik alá. A mozgalom gyorsan növekedett, 2012-ben pedig a határt átlépve Svájcban is elterjedt. Egy évvel később, 2013-ban kezdődött a hangszeres zenével foglalkozó ág kiépítése, amely hasonló alapelvek mentén lett létrehozva, célja azonban megmaradt: ingyenesen hozzáférhető, magas minőségű, nem frontális módszereken nyugvó zenetanulási lehetőséget biztosítani mindazok számára, akik erre rászorulnak, s ezáltal eljuttatni a résztvevőkhöz a professzionális közösségi zenélés lehetőségét. Népszerűségüket bizonyítja, hogy ugyanebben az évben Szlovákiában és Romániában is elindult a *Superar*. Nem sokkal később, 2015-ben már Liechtensteinben is jelen voltak, ezt követően 2016-tól Bosznia-Hercegovinában is. Mindeközben olyan intézményekkel és szervezetekkel működtek együtt, mint az Eurovíziós Dalfesztivál, a Musik und Kunst Privatuniversität, a Vereinigten Bühnen Wien, vagy a Wiener Staatsoper. A magyarországi *Superar Zeneművészeti Program* 2018-ban indult útjára. A 2009-ben 350 főt felkaroló kezdeményezés mára már közel tízszer ennyi gyermeknek nyújt zenélési lehetőséget Európa hét országában.⁷⁰

A *Superar Zeneművészeti Program* zenei vezetője a perui származású karnagy és karmester, *Andy Icochea Icochea*, aki saját maga is megtapasztalhatta, milyen erőteljes hatást is tud gyakorolni a

⁶⁸ <https://www.symphonia.hu/a-szimfonia-program>

⁶⁹ <https://www.superar.eu/hu>

⁷⁰ <https://www.superar.eu/hu/rolunk/>

jó minőségű, bárki számára hozzáférhető zeneoktatás egy gyermek életútjára, sőt, akár a pályaválasztására is, amikor 8 évesen a helyi konzervatóriumban térítésmentesen folytathatta tanulmányait zongora tanszakon, majd jutott el onnan az Egyesült Államok, és Ausztria legnevesebb zenei intézményeibe. Andy Icochea a Wiener Sängerknaben karnagyaként részt vett a Superar megalapításában is, 2014-től pedig művészeti igazgatóként tevékenykedik az intézményben.⁷¹

A Superar alaptétele, hogy bárki csatlakozhat a programhoz kulturális hovatartozástól, szociális, vagy anyagi helyzetétől függetlenül. Amellett, hogy diákjaikat az egymás iránti toleranciára, a másik kultúrájának tiszteletére nevelik, fontosnak tartják, hogy a gyerekek saját identitása is megerősödjön, képesek legyenek értéknek tekinteni a származásukat, nyelvüket, kulturális örökségüket, akár az adott ország többségéhez, akár kisebbséghez tartoznak. Hiszik, hogy ebben a kulturális heterogenitásban erő rejlik, és ezt az erőt a közösség hasznára tudják fordítani. A programban résztvevő, kedvezőtlen szociális helyzetből érkező gyerekek számára a Superar által kínált lehetőségek másként elérhetetlenek lennének. A Superar működtetőinek, támogatóinak köszönhetően ugyanis olyan helyszíneken, színpadokon énekelhetnek, ahová másként csak híres előadóművészeket hívnak.⁷²

A támogatók rendkívül fontos szerepet töltenek be a Superar működésében, maga a program ugyanis mind az iskolák, ezáltal a fenntartók, mind pedig a gyerekek számára ingyenes. A Superar főként a szegregációban élő gyermekek által látogatott oktatási intézményekben van jelen, ezek között akad állami fenntartású iskola is, jellemzően azonban egyházi, vagy alapítványi fenntartású tanintézmények kapcsolódnak be a programba.

Morvaj Judit, a Superar Zeneművészeti Program magyarországi koordinátora szerint az, hogy jelenleg kizárólag szponzorációkból kapnak támogatást, egyben korlátozza is a terjeszkedés lehetőségét.⁷³ A Magyarországon működő csapat csupán néhány pedagógusból áll, s a bővítés csak bizonyos kereteken belül lehetséges. A rászoruló gyermekek minőségi zeneoktatási lehetőségének biztosítása korántsem csak az alapítvány pedagógusainak közvetlen munkája által érhető el, hiszen

⁷¹ Az Andy Icochea-t érintő információk forrása a Superar Zeneművészeti Program művészeti vezetőjével készült interjú (lásd: 8. fejezet).

⁷² <https://www.superar.eu/hu/rolunk/>

⁷³ Az Morvaj Juditot érintő információk forrása a Superar Zeneművészeti Program magyarországi koordinátorával készült interjú (lásd: 8. fejezet).

ehhez szinte végtelen anyagi-, és humánerőforrásra lenne szükségük. A Superar magyarországi csapata az elmúlt hónapokban több hosszútávú célt is megfogalmazott, amelyek megvalósítása a Superar terjeszkedését tenné lehetővé. Ezek között szerepel többek között az, hogy alapfokú művészeti iskolává minősüljenek, valamint, hogy az érdeklődő ének-zene szakos pedagógusokat, vagy az ének-zene műveltségi területtel rendelkező tanítókat kurzusok keretein belül megismertessék a Superar módszereivel, s átadják nekik azt a tudásanyagot, amelynek segítségével az általuk tanított osztályokban a program módszereit felhasználva oktathatnak. Ennek megvalósulásáig a program pedagógusai, foglalkozásvezetői látogatják a velük együttműködő intézményeket, ahol, - mivel iskolán kívülről érkeznek - a tanítási órán nem csak a foglalkozásvezető pedagógus vesz részt, hanem a tanított csoport osztályfőnöke vagy szaktanára is, aki korábban ének-zenét tanított az osztálynak.

A Superar az alapítás óta eltelt 13 év alatt koncepcióként működött, meghatározott alapelvek mentén, melyek az inkluzivitás, az integráció, az esélyegyenlőség megteremtése, valamint a személyes és a kulturális identitás megerősítése, amely célokhoz a zenélést, főként a kóruséneklést használják eszközként. Tanáraikat az alapismeretek átadása után *co-teaching* (együtt-tanítás) módszerével képzik, ahol egy tapasztalt Superar-oktató közös órákat vezet az új kollégával karöltve. A tanórákat beszélgetés, feldolgozás, esetelemzés követi, melynek célja az önreflexióra való készség fejlesztése. Mind az osztrák, mind pedig a magyar program vezetője megerősítette, hogy tanáraikat, munkatársaikat elsősorban a megfelelő attitűd alapján választják ki. Fontos számukra, hogy minden oktatójuk szociálisan érzékeny legyen, érdeklődéssel, nyitottsággal forduljon a nehéz körülmények között élő, valamint a más nemzetiségű, vagy kisebbségi diákok felé. Emellett egy Superar pedagógusnak zenei ismeretekkel, háttértudással is rendelkeznie kell, melyek közül kiemelkedik a kottaolvasási készség, a hangszeres tudás, a kóruséneklésben való jártasság, valamint a képzett énekhang, ugyanis a gyerekeket a foglalkozásokon zenei szempontból elsősorban a megfelelő hangképzés felé terelik. Ennek oka egyrészt, hogy homogénebb, tisztább hangzást tudjanak elérni, másrészt, hogy óvják és fejlesszék a gyermekek hanggi adottságait. Mivel a magyarországon tartott Superar-órákon egy, az iskolában tanító partner pedagógus is részt vesz segítőként, jelenleg nem feltétel a jelentkezők számára a pedagógiai végzettség, csak a fentebb felsorolt attitűdbeli, és zenei tudást érintő követelményeknek kell megfelelniük.

A Superar foglalkozások egyik alappillére a figyelem játékos eszközökkel való felkeltése, megtartása, szükség esetén visszaszerzése. Mivel célkitűzésük, hogy az általuk oktatott gyerekek pozitív megerősítést kapjanak, értékesnek, hasznosnak lássák magukat az általuk végzett munka tükrében, így természetesen tartózkodnak bármilyen olyan fegyelmezési metódustól, amely büntetést, megszégyenítést, vagy más fekete pedagógiai eszközt alkalmaz. Emellett, ahogy a Superar-ral kapcsolatban lévő iskolák egyes pedagógusaitól megtudtam, a fent felsorolt módszerek nemcsak, hogy nem illeszkednek az ott tanító pedagógusok attitűdjébe, de nem is váltanak ki hatást a gyerekekből. Ennek főleg az az oka, hogy a szegregációból, rossz szocioökonómiai helyzetből jövő gyerekek ingerküszöbe a negatív megerősítésre, a megszégyenítésre, a kiabálásra megnőtt, hiszen ezekkel nap, mint nap találkoznak, ezt mind Morvay Judit, mind a vizsgált osztályok osztályfőnökei megerősítették. Amennyiben bármilyen pozitív viselkedésbeli változást szeretnének elérni náluk, úgy az eszközük kizárólag a pozitív fegyelmezés, a példaadás, a dicséret lehet, ezek ugyanis amellett, hogy kedvezően befolyásolják a fejlődő személyiséget, sok esetben a meglepetés erejével is hatnak a diákokra.

A Superar másik, igen lényeges erőforrása az, hogy nem csak az általuk tanított gyerekeknél tartják fontosnak a heterogenitás megőrzését, hanem az oktatóiknál is. Andy Icochea, a Superar Zeneművészeti Program zenei vezetője úgy látja, hogy amennyiben engedik, hogy a módszer alapelveit szem előtt tartva munkatársaik a saját eszköztárukat, erősségeiket alkalmazhassák foglalkozásaikon, úgy eredményesebben, autentikusabban tudják végezni a munkájukat, hiszen nem kell túlzottan sok szabályhoz alkalmazkodniuk. Ez a szemléletmód nem csak a Superar-t, hanem napjaink bécsi iskoláját is jellemzi Morvay Judit szerint.

Mindemellett, annak érdekében, hogy minél több, akár nem közvetlenül a Superar program munkatársaként dolgozó pedagógust tudjanak toborozni, ezáltal a módszert a lehető legtöbb rászoruló gyermekhez eljuttatni, szükségesség vált, hogy egységesítsék az oktatói képzést, tananyagokat, kurzusokat, módszertani könyvet dolgozzanak ki, mely tevékenységek jelenleg is folyamatban vannak.

Azon Superar-tanórákon, melyeket a hagyományos ének-zene órák helyére illesztenek be a diákok órarendjébe, jellemzően kóruspróbákat, kórusfellépéseket előkészítő munka zajlik, ilyen foglalkozásokat jelenleg csak az általános iskola alsó tagozatán működtetnek. Ezek mellett mind

külföldön, mind pedig Magyarországon működik hangszeres csoport is, ahol a felső tagozatos tanulók például gitároktatásban részesülnek.

A kórusmunkát előkészítő alkalmak három alappillérre támaszkodnak, melyek minden foglalkozás vázát megadják. Az óra egy hosszas bemelegítéssel, beénekléssel kezdődik, azonban fontos kiemelni, hogy ebben az időszámban nem csak vokális gyakorlatok kerülnek terítékre. A foglalkozás kezdetére a diákok körben elhelyezik a székeiket, egymás felé fordulva ülnek le. A Superar-oktató, valamint az iskola partner-pedagógusa is a körben helyezkednek el. Ez az elhelyezkedés tompítja az alá-fölérendeltségi viszonyt tanár és diák között. A tanár végig kézben tartja, vezeti az órát, de nem autoriter módon. A bemelegítés rendszerint játékos, akár mozgásos gyakorlatokkal történik, melyeket közösen végeznek, ám, mint minden játékban és feladatban, ebben is rejlik zenei aspektus. A zenei muníció mellett a gyakorlatok túlnyomó többsége valamilyen szociális készség fejlesztését is szolgálja, mint a másikkal szembeni tisztelet, odafigyelés, empátia, türelem. A mozgásnak, a fizikai bekapcsolódásnak feszültségevezető szerepe van, emellett a testritmust használó gyakorlatok a ritmikai fejlesztést is szolgálják.

A bemelegítő gyakorlatnál példaként a “Rázzad-rázzad!” fantázianeveű játékot említeném. A játék során a gyerekek a tanár által említett végtagjukat (bal kéz/jobb kéz/bal láb/jobb láb) rázzák, miközben ritmikusán mondják hozzá:



*1. kottapélda: A gyakorlat ritmikai váza.*⁷⁴

Ezt később úgy variálják, hogy az irányítás az egyik gyermekhez kerül, ő lesz a karmester, ő rázza az egyik végtagját, a többieknek viszont az ellentétes oldali végtagot kell mozgatni.

Ebben az egyszerű gyakorlatban számos készség fejlődik egymást támogatva. Zenei értelemben javul a metrumérzet, a ritmusérzék. Emellett a játék egyes agyi területekre is fejlesztő hatást fejt ki. A kisagy mozgáskoordinációs készségére erős hatást gyakorol a feladatnak azon része, melyben a gyerekek tükröképszerű mozgást végeznek. A kisagy funkcionálisan összetartozó egységeinek,

⁷⁴ A kotta saját lejegyzés alapján készült.

ún. magjainak (=bazális ganglionok) fejlettsége pedig a memória, a kognitív készségek, valamint az affektív magatartás kialakításában is szerepet játszhat.⁷⁵ Mindezek mellett az a komponens, amely során egy gyermek veszi át a karmester, a vezető szerepét, a szociális kompetenciára is hatással van. A karmester elsajátítja a csoport vezetéséhez szükséges készségeket, míg a többi gyermek fejlődik koncentrációjában, türelmében. Ez a fajta globális fejlesztés a legtöbb Superar-gyakorlatra jellemző.

A bemelegítés második felében énekes gyakorlatokra kerül sor, melyek között akad zárt ajkakkal történő zümmögés, glissando-gyakorlat, ám a Kokas-féle névéneklést⁷⁶ is gyakran alkalmazzák.

Az éneklés során a pedagógus a gyerekek hangképzését soha nem minősíti negatív felhanggal, csak a jó példát, az igyekezetet, a próbálkozást dicséri. Az erre való törekvés az egyes Superar-os bemelegítő gyakorlatokon keresztül is gyakorta megvalósul, ilyen például a *Látok valakit* címet viselő játék.

A játék elemzése során világossá válik, hogy egy-egy gyakorlat mennyi különböző készség fejlesztésének szolgálatában állhat, melyek közt zenei készségek éppúgy akadnak, mint szociális kompetenciák.

A feladat a gyerekek számára könnyen követhető, minimális instrukcióval megvalósítható. Az előénekes, azaz a foglalkozásvezető rövid, improvizált frázisokat énekel egy általa kiválasztott gyermekről, akinek viselkedéséből kiemel egy dicsérendő elemet (pl. nagyon figyelmes, szépen ül, segítőkész, stb.), ezeket a zenei mondatokat a gyerekek megismétlik, majd a játék végén igyekeznek kitalálni, hogy kiről lehet szó.

A gyakorlat során kizárólag jó, követendő tulajdonságok kerülnek kiemelésre, amely a résztvevők önértékelésére, önképére pozitív hatást fejt ki, valamint elősegíti azt, hogy társaikban meglássák a jóra való törekvést. Ezen felül, a Superar pedagógusok igyekeznek a gyerekek életkori sajátosságait kamatoztatva elősegíteni a fejlődésüket. Az általános iskola alsó tagozatán azok a gyermekek, akik nem küzdenek súlyos mértékű kudarc kerüléssel, szívesen versenyeznek a tanárok figyelméért. Ilyenkor előfordulhat, hogy ez a viselkedés instrumentációs, tehát dühöt

⁷⁵ Fonyó A. (2011). *Az orvosi élettan tankönyve*. (Forrás: [http://physiology.elte.hu/gyakorlat/jegyzet/Fonyo_Elettan\(2011\).pdf](http://physiology.elte.hu/gyakorlat/jegyzet/Fonyo_Elettan(2011).pdf))

⁷⁶ Deszpot G. *Elvek, személyiség és módszertan szerepe a Kokas-pedagógiában*. (Forrás: <https://kokas.hu/deszpot-gabriella-elvek-szemelyiseg-es-modszertan-szerepe-a-kokas-pedagogiaban/>)

nélkülöző agresszióba fordul át, azaz a diák erőszakos eszközökkel, olykor helytelen viselkedéssel igyekszik megszerezni a felnőtt teljes figyelmét.⁷⁷ Ezen feladat során a helyes viselkedést kiemelő pedagógus dicsérete úgy hat a gyermekekre, hogy az a helyes viselkedést megerősíti.

Látok valakit

Előénekes Csoport Előénekes Csoport

Lá - tok va - la - kit Lá - tok va - la - kit Ó na - gyon fi - gel - mes Ó na - gyon fi - gel - mes

5 Előénekes Csoport Előénekes

Min - dig jó a ked - ve Min - dig jó a ked - ve Na - gyon vic - ces

8 Csoport

Na - gyon vic - ces Ki le - het az? Dá - - vid

2. kottapélda: A gyakorlat egy lehetséges változata.⁷⁸

A szociális célokon felül a játék során a zenei fejlesztés is megvalósul. Az imitáció segíti a csoport tagjait a tiszta intonáció, a megfelelő artikuláció, a helyes hangképzés megvalósítására, valamint a ritmusérzéklet is fejlődik. Mindezek során javul a zenei memória.

Mint a legtöbb Superar-os játéknál, ennél is van lehetőség a készségek fejlődéséhez igazítani a feladat nehézségét. Gyakorlott csoportoknál a foglalkozásvezető használhatja a dúr hangsort helyett moll hangsort, vagy modális hangsorokat. Variálható továbbá a ritmus, növelhető az imitálandó ütemek száma, továbbá a tanáron kívül a vállalkozó kedvű csoporttagok is improvizálhatnak.

A foglalkozásvezető az óra folyamán végig odafigyel a tiszta és egészséges hangképzésre, amely a gyerekek számára megfelelő hangtartományban mozog. Ez az alsó tagozat első két osztályában

⁷⁷ N. Kollár K. & Szabó É. (2017): Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. I. kötet. Budapest: Osiris Kiadó. 250 old.

⁷⁸ A kotta forrása a Superar készülő módszertani tankönyve (kézirat).

főként D-A, esetleg D-H, idősebbeknél pedig egy oktávnyi tartomány, vagy annál kicsit több. Folyamatosan biztatja a gyerekeket az énekléshez szükséges megfelelő testhelyzet, fejtartás felvételére, rávezeti őket az erőlködéstől mentes hangképzésre.

Mivel a Superar-ral képzett gyerekeknél nem elsődleges cél, hogy az általános iskola legelején megismerkedjenek a zenei írással és olvasással, - ezt a későbbi évfolyamokban vezetik be - így általában hallás után tanítanak meg minden gyakorlatot és dalt. Annak érdekében, hogy a foglalkozás második felében a hallás utáni daltanítás gördülékenyen menjen, a bemelegítésnek olyan gyakorlatok is a részét képezik, melyben a feladat a vezető tanár, vagy diák által kiadott hang utánzása, amely lehet bármilyen testritmus, hang, vagy akár egy énekelt név is.

A foglalkozás második nagyobb egysége az új dal megtanítása, amelyet minden esetben több részletre bontva sajátítanak el. Foglalkoznak külön a szöveggel, külön a ritmussal, dallamelvonással, dallambújtatással biztosítják a hangok elsajátítását. Ezen részeket követi a dal szöveggel való éneklése, gyakorlása, majd a formálás, amely a dinamikai- és stíluselemeket sem nélkülözi. A Superar dalrepertoárja rendkívül diverz, törekszenek arra, hogy a gyerekek általuk más népek zenéjével is megismerkedjenek. Mint ahogy a Superar-tanítók is a program által meghatározott kereteken belül számos különböző módszerrel dolgoznak, ki-ki azzal, ami hozzá a legközelebb áll, úgy a dalanyag kiválasztásában is szabadságot élveznek a pedagógusok. Emellett viszont vannak a dallamtáruknak alapkövei, melyeket jellemzően minden csoportban megtanítanak, hiszen a közös találkozásokon ezek az énekek hangzanak el elsősorban. A dalanyag megválasztásakor figyelembe veszik a csoportba tartozó gyerekek nemzetiségét, kultúráját, gyakran fordulnak a szülőkhöz is a dalgyűjtés kapcsán, mindemellett pedig táplálkoznak az adott ország saját népdalkincséből is. A magyarországi Superar-ra ez különösen jellemző. Morvay Judit kiemeli, hogy a magyar népdalok közül szívesen ismertetnek meg a gyerekekkel olyan énekeket is, melyek nehézségük az általános iskolában egyébként ritkán kerülnek terítékre. Úgy találja, hogy a kisdíjak az emocionális töltettel rendelkező népdalokat szívesen és lelkesen éneklik, akkor is, ha elsajátításuk nem könnyű.

A foglalkozás harmadik felvonásában egy korábban tanult dalt ismételnék át úgy, hogy azt valamilyen új szempontból közelítik meg, játszanak a szövegével, a stílusával.

Az óra vezető gyakorlattal zárul.

A foglalkozás menete teljes mértékben alkalmazkodik a gyerekek figyelmi kapacitásához, és azt is tekintetbe veszi, hogy a csoportok tagjai között nem ritka a figyelem- vagy magatartászavarral küzdő gyermek sem. A folyamatos vigilancia érdekében minden Superar-foglalkozás a fent említett három nagy egységen belül még számos, 2-4 perces részletre oszlik, melyek váltásánál a gyermekek spontán figyelme aktivizálódik, azaz bekapcsol a Pavlov által “Mi az?” reflexnek nevezett reakció.⁷⁹ Az órát alkotó néhány perces etapok egymást kiegészítve ugyanahhoz a célhoz vezetnek (pl. egy dal elsajátítása), azonban azt több szempontból közelítik meg, így a gyerekek nem fásulnak bele az éppen végzett feladatba, s lehetővé válik az idő maximális kihasználása.

Ami szintén a figyelem fenntartását szolgálja, az a fizikai és érzelmi bevonódás. A pedagógus törekszik arra, hogy a gyakorlatok többségében legyen lehetőség valamilyen mozgás megvalósítására, mindezt úgy, hogy az ülő helyzetet legtöbbször nem hagyják el. Az érzelmi bevonódás még ettől is fontosabb. Amellett, hogy segíti a megtanult dal megformálását, ezáltal minőségi produkciót tesz lehetővé, megkönnyíti a tanult anyag későbbi felidézését, illetve a gyerekek érzelmi intelligenciájának fejlesztését is szolgálja, amely maga után vonja a szociális készségek javulását is.

Azt, hogy a Superar-tanító milyen gyakorlatokat alkalmaz foglalkozásai során, központilag nem szabályozzák. A gyakorlatok egy részét a pedagógusok egymástól sajátítják el a *co-teaching* során, másokat korábbi tapasztalataikból hoznak magukkal. Számos játék, feladat, amelyet az órán alkalmaznak, cserkész-, vagy tábori játékgyűjteményből, drámapedagógiai antológiából származik, ezeket formálják át zenei elemek hozzáadásával, használnak továbbá Tóth Árpádtól és Kokas Klárától származó gyakorlatokat is.

4.3. Zeneoktatás és szociális fejlődés a cél és eszköz tükrében

A Superar Zeneművészeti Program egyik jelmondata: “*Music for Social Change.*”, a zene segítségével törekszenek társadalmi változások elérésére. Céljuk egyértelműen az, hogy minél szélesebb körben eljuttathassák a minőségi zenetanulás lehetőségét azokhoz a gyerekekhez,

⁷⁹ N. Kollár K. & Szabó É. (2017): Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. I. kötet. Budapest: Osiris Kiadó. 380 old.

fiatalokhoz, akik anyagi-, vagy szociális helyzetüknél fogva nem foglalkozhattak zenével korábban. Azonban, mind az osztrák, mind pedig a magyar program vezetője kiemeli: a Superar nem a tehetséggondozás helye, nem törekszenek feltétlenül arra, hogy zenei pályaválasztásra motiválják diákjaikat. Minden esetben az adott csoportot szeretnék zenei-, illetve szociális értelemben továbbfejleszteni, belőlük a legjobb teljesítményt kihozni. A tehetséggondozásnál szükség lenne előválogatásra, ez viszont ellenkezne az alapelveikkel. Emellett, a Superar elsősorban alsó tagozatos osztályokban működik, jelenleg csak a gitárzenekarhoz csatlakozhatnak felső tagozatos diákok, a pályaválasztás ebben az életkorban még ritkán merül fel.

Mindazonáltal, amennyiben valamely diákjukban zenei tehetséget fedeznek fel, vagy a diák zenei területen való továbbtanulási szándékáról számol be, úgy minden lehetőséget (korrepetáció, új oktató keresése, stb.) biztosítanak számára annak érdekében, hogy ezt az utat választhassa.

A Superar rövid múltra tekint vissza, hiszen bécsi iskolájuk is csak tizenhárom éve működik. Ennek okán a program hosszútávú fejlesztő hatásairól szakértők által készített tanulmányok még nem születhettek. Az első hosszabb, három éven át tartó hatásvizsgálatot 2022 szeptemberében indítja el a program vezetősége, addig azonban csak a pedagógusoktól, vagy a családoktól származó szóbeli visszajelzésekre támaszkodhatnak.

Andy Icochea és Morvay Judit egyaránt arról számolnak be, hogy a Superar-ral együttműködő intézmények tanárai egyértelmű fejlődést látnak a gyerekek szociális készségeit illetően. A pedagógusok úgy találják, hogy a programban résztvevő gyerekek más tanórákon is könnyebben tudnak együttműködni, képessé válnak arra, hogy társaikat és tanáraikat teljes figyelemmel meghallgassák, egymással szemben türelmesebbek legyenek, képesek rövid ideig a teljes csoportjukat irányítani, illetve elfogadni más vezetőjüként. Megtanulnak különbséget tenni a közösséget segítő, pozitív, illetve a közösséget hátráltató, negatív viselkedésmintázatok között, s egymást támogatják figyelmükkel, dicsérő szavaikkal. Magatartásukban a kudarckerülésre való hajlam csökken, adaptálják a *“nem kell tudni, csak megpróbálni”* szemléletmódot, amely a program másik fő mottója. Mindezt más tanórákon (pl. matematika) is kamatoztatják. Meg kell jegyezni azonban azt is, hogy a kudarckerülést, a félelmet nem csak a Superar pedagógusok által

kialakított pozitív, befogadó légkör oldja, hanem maga a zene is. “Nem tudunk félni, ha éneklünk.”⁸⁰ - , hogy Gerald Hüther német neurobiológus szavaival éljek.

A 2022/2023-as tanévben induló hatásvizsgálat többek között arra szeretne fényt deríteni, hogy a tanórákon kívüli időben milyen módon hat a gyerekek viselkedésére a Superar-ban való részvétel, nem csupán az iskolában töltött időszavakat vizsgálva, hanem a családdal töltött időre is fókuszálva. Szeretnék bevonni a kutatásba a pedagógusok mellett a szülőket is, hogy megtudják, vajon pozitívan befolyásolhatják-e családi mintáik alakulását az órákon elsajátított szociális készségek.

A szülőkkel való együttműködés a kutatás sarokkövét képezi, ugyanis a hátrányos helyzetből érkező diákok gondviselőivel történő kapcsolatteremtés gyakran ütközik problémákba mindhárom budapesti intézmény esetében, melyekben a Superar jelen van. Fontosnak tartják, hogy a gyerekeknek legyen lehetőségük bemutatni a tanultakat, s emellett olyan helyszínekre is eljuthassanak a program által, ahová egyébként korlátozott lehetőségük lenne. A koncertek azonban nemcsak a gyerekek személyiségére vagy a csapatra vannak jó hatással, hanem lehetőséget adnak arra is, hogy a szülőkkel kapcsolódhassanak. Ez mind a szülő-gyermek viszonyát fejleszti, hiszen előfordul, hogy egy-egy, például magatartászavarral küzdő gyermek számára ez egy kiugrási lehetőség. Eközben pedig a szülő megismerkedhet a programmal, és az iskolával, a pedagógusokkal is.



Koncert a budapesti MŰPA-ban (2019).⁸¹

⁸⁰ <https://utajovobe.eu/hirek/eu-tarsadalom-es-jog/3493-mi-zajlik-a-gyerekek-agyaban-ha-teveznek>

⁸¹ A kép forrása a Superar Zeneművészeti Program Facebook oldala. (<https://www.facebook.com/superarhungary>)

4.4. Superar Magyarországon

4.4.1. A magyarországi Superar mozgalom az osztrák mozgalom tükrében

A Superar Zeneművészeti Program magyarországi alszervezete 2018-ban indult útjára. A koncepció Morvay Juditnak köszönhetően érkezett az országba, aki mindmáig a magyarországi program koordinátora. Judit számára kisgyermekkor óta állandó tényező az életében a zene, kiváltképp a kóruséneklés. Aktív tagja volt a Pasaréti Ferencesek Csibekórusának, később a Városmajori Gimnázium Angelika Leánykarának is. Elmondása szerint a kóruséneklés nem csak a zenei ízlését formálta, zenei készségeit csiszolta, hanem társasági életének is jelentős színtere volt, ahol barátságokat, kapcsolatokat köthetett. Annak ellenére, hogy zene iránti érdeklődése töretlen volt, végül tanulmányait először mégsem egy zeneművészeti intézményben kezdte meg, az Eötvös Loránd Tudományegyetem néprajz szakán szerezte meg első diplomáját, ahol főként a szociális munkával töltött gyakorlati idő volt rá nagy hatással. Dolgozott a bagi, később pedig önkéntesként az ózdi romatelepen is. Míg a Bagon töltött idő alatt főleg kutatással foglalkozott, Ózdon már ezt hátrahagyva zenére tanította a rábízott csoportokat. Itt megtapasztalta azt, amit később a Superar mozgalomban is felfedezett, hogy a zene képes embereket helyzetüktől függetlenül összekötni, különösen akkor, ha megismerik egymás népzenejét, zenei kultúráját. Ebben a szegregált környezetben, Ózdon, a kapcsolatteremtés lényeges eszközévé vált a zene. Két évvel az önkéntesmunka kezdete után, tanulmányai befejezésekor vált világossá számára, hogy pályafutását a szociális integráció szolgálatába szeretné állítani, s mindehhez a zene eszköztárát használná fel. Ekkor döntött úgy, hogy zenepedagógiai végzettséget szerez. Végül a Bécsi Egyetem ének-zene szakára nyert felvételt, ahol karvezetés szakirányon bővítette tovább a kórusmunkával kapcsolatos tudását. Szerette volna pedagógiai eszköztárát olyan progresszív módszerekkel bővíteni, amelyek lehetővé teszik az élményközpontú, ám emellett mégis hatékony zeneoktatást akár formális iskolai, akár informális keretek között azon gyerekek számára is, akik szociális készségeikben elmaradottak, vagy magatartászavarral küzdenek. Úgy találta, hogy a szegregációban élő gyerekeknél, fiataloknál a zeneelméleti-, vagy szolfézsstudás átadása nem történhet direkt, vagy túlzottan didaktikus módon. Az ő esetükben ugyanis sokkal égetőbb szükség mutatkozik arra, hogy a zene által pozitív megerősítést, pozitív énképet, élményeket nyerjenek, megismerkedjenek saját kultúrájuk, esetleg más kultúrák énekeivel, mint arra, hogy kottát olvassanak, vagy szolmizáljanak. Kiemelte, hogy ettől függetlenül ezen készségek fejlesztését a

középosztálybeli gyerekek esetében, kiváltképp az ének-zene tagozatos iskoláknál nagyon fontosnak tartja, főképpen ez utóbbiaknál, ahol a diákok nagyobb hányada foglalkozik komolyabb szinten kórusénekléssel, hangszerjátékkal, vagy készül zenei pályára. Bécsben töltött évei alatt több alternatív szemléletet képviselő zenepedagógiai mozgalommal megismerkedett, noha ezek többségében a közép-, vagy felsőbb osztálybeli diákokat szólították meg, anyagi vonzatuk miatt a rászoruló gyermekek ezektől a lehetőségektől el voltak zárva.

Ezután talált rá a Superar Zeneművészeti Programra, ami ekkortájt már Ausztrián kívül más országokban is jelen volt, és bécsi tanári karukat bővítendő, új munkatársat kerestek. Először néhány évig a bécsi csapat pedagógusaként tartott Superar foglalkozásokat, majd 2018-ban úgy határozott, visszatér Magyarországra, s magával hozza mindazt, amit Bécsben megismert. Andy Icochea, a bécsi program művészeti vezetője támogatásával létrejött a magyar Superar, amely néhány támogató segítségével két budapesti iskolában is megkezdte működését ebben az évben.

Működési mechanizmusát tekintve a magyarországi program követi az Ausztriában működő Superar elveit, szoros kapcsolatot tartanak fenn egymással. A magyarországi Superar az anyaintézményhez hasonlóan szegregációban működő iskolákba tagozódik be, ahol az ének-zene órák keretein belül valósulnak meg a foglalkozások, mindezt szponzorációk teszik lehetővé.

Jóllehet, az osztrák zenei alaptanterv nem a kodályi elveken nyugszik, a koncepció Ausztriában sem ismeretlen. Morvay Judit úgy látja, a Superar alapelvei között a kodályi koncepció számos pontja megjelenik. Mindkét módszer elismeri a zene személyiség-, és közösségfejlesztő hatását, kimondja, hogy énekelni, zenét tanulni nem lehet csak azok kiváltsága, akik professzionális szinten foglalkoznak a zenével, hiszen úgy a társadalom többsége elesne a zene által kínált számos jótékony hatástól.

A Superar program zenei repertoárját tekintve rendkívül változatos, multikulturális jellegű. Mivel zömmel az általános iskola alsó tagozatán tanítanak, így általában egyszólamú énekeket választanak, melyeket hangszerkísérettel adnak elő koncertjeiken. A dalokat a résztvevő gyerekek nemzetiségéhez köthető népdalkincsből válogatják, ehhez további népek dalait fűzik, valamint kiegészítik komponált gyerekdalokkal is. A darabokat Magyarországon magyar és eredeti szöveggel is megtanítták. Ezen belül azonban teret biztosítanak a csoportot oktató tanárnak, hogy saját maga válogasson össze egy általa értékesnek ítélt, színes dallamtárat, amely segíti a

gyerekeket a zenei kompetenciák fejlesztésében. Úgy vélik, hogy a cél több úton is elérhető, nincs tehát szükség arra, hogy pontosan meghatározzák, mely dalokat, játékokat kell mindenképpen megtanítani a diákoknak. Ez a hitvallás részben abból is fakad, hogy a módszer Ausztriából ered, ahol a nemzeti alaptanterv is hasonló elveket vall. A osztrák alaptanterv kompetenciákat határoz meg⁸², amelyeket a gyerekeknek bizonyos fokig el kell sajátítani, fejlesztenie kell az iskolai évek alatt, ám azt, hogy a tanerők a fejlesztést milyen módon, milyen eszközzel, milyen műveken keresztül végzik, nem határozza meg. Így nagyobb szabadságot biztosít a Magyarországon jelenleg érvényben lévő Nemzeti Alaptantervvel szemben, ahol a kompetenciák mellett az alkalmazandó, tanítandó dalkincs is meg van határozva.

Mivel az osztrák és a magyar alaptanterv ilyen radikálisan eltér egymástól a követelményeit tekintve, a magyarországi Superar program pedagógusai kompromisszumos megoldáshoz folyamodtak. Az órákon tanított dalokat, műveket egyrészt a NAT által előírt listából, másrészt a partner pedagógus preferenciáira alapozva, harmadrészt pedig a Superar dalkincséből merítik. Nem elhanyagolható számukra az sem, hogy Magyarországon a kodályi elveket is szem előtt tartva oktassanak, s mivel Kodály koncepciója leginkább a magyar népzene, népdalokra épít, így a magyarországi Superar a magyar népdalkincséből jóval többet merít, mint amennyit a többi résztvevő ország a saját népdalkincséből általában szokott.

4.4.2. A magyarországi *Superar* mozgalom tevékenységei

A magyarországi programban résztvevő iskolák diákjai emelt óraszámban, heti négy órában részesülnek ének-zene oktatásban, amely egyben a Superar programmal való együttműködés feltétele is, ezt az iskoláknak biztosítaniuk kell a program befogadásának érdekében.

Az együttműködés kialakítása az iskolákkal általában a program helyi vezetőjének felterjesztésére indul, de akad példa arra is, hogy egy intézmény keresi meg a program vezetőjét, innovatív lehetőségek után nézve.

⁸² Lehrplan der Volksschule, Sechster Teil, Bildungs- und Lehraufgaben, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe. *Rhythmisch-musikalische Erziehung* (2003). (Forrás: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:6eb0315d-fea7-474b-a034-42cd7a2cf07c/VS6T_Rhytmik_3925.pdf)

A Superar Magyarországon három budapesti intézményben van jelen, mindegyik iskolában több évfolyam tanul zenét Superar-ral. A munka szerves részét képezik a rendszeres fellépések, koncertek, melyek többnyire külön-külön valósulnak meg az intézményekben, noha arra is akadt már precedens, hogy több iskola Superar-os osztályai alkottak kórust egy-egy produkció erejéig. Bár a Superar Magyarországon kis létszámú tanári gárdával dolgozik, 150-200 gyermek vesz részt a foglalkozásokon, mégis számos rendkívüli helyszínen léptek már fel kórusaikkal, például a Művészetek Palotájában, vagy a 2019-es Sziget Fesztiválon is.

4.4.3. A *Superar* jövője Magyarországon

A Superar annak ellenére, hogy kifejezetten hátrányos helyzetű gyerekek felkarolására született, természetesen alkalmas jólszituált diákok oktatására is, hiszen az alapelveik, az együttműködésre, az inkluzivitásra való nevelés, a csapatmunka, a kohézió erősítése a nem szegregációban lévő intézmények esetében is hasznos lehet. Ennek ellenére erőforrásait határainkon belül jelenleg kizárólag a hátrányos helyzetű gyerekeket befogadó intézményekre korlátozzák, hiszen anyagi támogatottságuk szélesebb körű elterjedést még nem tesz lehetővé. Morvay Judit úgy látja, hogy a szélesebb körű igényeket jelen körülmények között csak úgy tudnának kielégíteni, ha az iskolákban alkalmazott pedagógusokat oktatnák kurzusok formájában a módszer alkalmazására, nem feltétlenül céljuk, hogy központosítva működjenek, kizárólag a programnál dolgozó tanárok oktathassanak ezzel a módszerrel. Ennek kidolgozása az elkövetkezendő évek projektje lesz a magyarországi Superar számára, hiszen a tanfolyamok, tananyagok kidolgozása mellett a koncepciót is át kell alakítaniuk úgy, hogy ne csak emelt óraszámú tanuló csoportok tanítására legyen alkalmas, hanem a heti két órában tanuló osztályok számára is.

5. Kutatás

5.1. Az iskola, a csoportok, valamint a körülmények bemutatása

A Superar programra jellemző, hogy olyan intézményekkel működik együtt külföldön és belföldön egyaránt, ahol a diákok jelentős része a szegregációból érkezik, hátrányos-, vagy halmozottan hátrányos helyzetű, esetleg SNI-, vagy BTMN-státusszal rendelkezik. A magyarországi Superar mozgalmat 2018-as indulása után két intézmény fogadta be: egy alapítványi-, illetve egy egyházi fenntartású iskola. Később ezen kívül egy harmadik iskola is csatlakozott a programhoz, ezúttal egy állami fenntartású oktatási intézmény.

A három intézmény közül a vizsgálatot az állami fenntartású iskolában végeztem el, Budapesten. A vizsgálatban résztvevő, integrációs szemlélettel bíró iskola elsőtől nyolcadik osztályig képzeli diákjait, akik között jelentős számú kisebbségből származó (pl. ázsiai, arab, vagy cigány származású) gyermek van, számukra a nyelvi fejlesztést az iskola biztosítja. Ezen kívül az SNI-, és BTMN-státusszal rendelkező gyermekeket is fogadnak, az ő differenciált oktatásukra nagy hangsúlyt fektetnek. A felzárkóztatás mellett azonban a tehetséggondozás is fontos szerepet kap mindennapjaikban. Az iskola elvei a Superar Zeneművészeti Program elveivel megegyezők: a diákokat toleranciára nevelik, igyekeznek belőlük összeszokott, hatékony működésű közösséget formálni.

Az intézmény progresszív szemléletmódot adaptált az oktatást illetően, több alternatív pedagógiai módszernek is otthont ad a Superar mellett. Tanáraik a Komplex Instrukciós Programot, valamint LÜK-módszert is alkalmazzák, és ezeken kívül is számos tevékenység áll a fejlesztés szolgálatában.

A Komplex Instrukciós Program egy amerikából származó módszer, amelyet az elmúlt évtizedben több magyarországi intézmény is adaptált. A program célja, hogy a hagyományos, frontális tanítási módszereket minél magasabb arányban vegyítsék kooperatív tanulási folyamatokkal, főként azon tananyagrészek feldolgozásánál, amelyek konceptuális, absztrakt gondolkodást igényelnek. A Komplex Instrukciós Program nem veti el a frontális tanítási módszereket, hiszen az új ismeretek átadása esetében ez a módszer is rendkívül effektív lehet, azonban új tananyag előkészítésénél,

vagy éppen egy tananyagrészt lezárásánál a kooperatív módszerek elősegíthetik a teljes kép kialakítását, a tantárgyközi kapcsolatok fellelését. A módszer lényege, hogy a csoporttagok meghatározott szerep-, és feladatkörök mentén végzik a tananyag feldolgozását, ez elősegíti, a munkamegosztást, és lehetővé teszi, hogy minden tag egyformán szerepet és felelősséget vállaljon a problémamegoldás folyamatában. Ennek köszönhetően minden résztvevő egyénileg és csoportban is sikerélményt élhet át. Ez kedvező hatást fejt ki a más munkaformánál passzív szerepben maradó diákokra, valamint a tanulási nehézségekkel küzdőkre is.⁸³

A LÜK-módszer német eredetű, a betűszó eredetileg a “*Lerne, Übe, Kontrolliere*” szavakból származik, melyek jelentése: *Tanulj, gyakorolj, ellenőrizz!*⁸⁴ A magyarországon forgalmazott eszközöknél a “*Logika, Ügyesség, Kitartás*” mottót használják. Ez a tanulási szisztéma önellenőrzésre épül, a tanulók különböző tantárgyakhoz kapcsolódó füzetek és eszközök segítségével önállóan dolgozhatnak a tananyag elsajátításán. A LÜK előnyei közé tartozik, hogy egyaránt alkalmas a tananyag feldolgozására és annak gyakorlására is, továbbá digitális eszközöktől mentesen teszi lehetővé a fejlesztést, nem csak a tananyagot, hanem a finommotorikus készségeket és a szem-kéz koordinációs készségeket illetően. Emellett megkönnyíti a diákok egyéni szintjéhez való igazodást, azaz differenciált oktatási lehetőséget biztosít.⁸⁵

Az iskola ezen módszerek és tanítási programok mellé 2019-ben a Superar-t is felvette repertoárjába. A kapcsolat kiépítése a Superar program és az intézmény között Morvay Judit kezdeményezésére indult. A program szívélyes fogadtatásra talált, s azóta minden alsó tagozatos évfolyamban második osztálytól kezdve legalább az egyik csoport Superar-ral tanul zenét. Egy, az intézmény igazgatójával készült korábbi interjúból kiderül, hogy az iskola örömmel vette fel ezt a haladó szemléletű módszert palettájára, azonban voltak kétségei azzal kapcsolatban, hogy a gyerekek magatartásbeli problémái nem fogják-e ellehetetleníteni a foglalkozásokat, ám ezen aspektusban rövid időn belül jelentős változást tapasztalt.

Az általam vizsgált csoport, valamint a kontrollcsoport is az iskola 3. évfolyamához tartozik. Az iskola tájékoztató arról, hogy az egyes osztályokba történő besorolás az első évfolyam megkezdése elsősorban a szülők preferenciái szerint alakult. A három párhuzamos

⁸³ <https://komplexinstrukcio.hu/index.php?layout=edit&id=12>

⁸⁴ <https://hu.wikipedia.org/wiki/L%C3%9CK>

⁸⁵ https://mora.hu/Content/documents/a_luk_jatek.pdf

osztályból egy angol-, egy informatika-, és egy matematika tagozatos csoport van. Az általam vizsgált, Superar-ral tanuló csoport a tagozatának megfelelő tantárgyon kívül az ének-zenét is emelt óraszámban tanulja. Eme csoport immár második éve vesz részt a Superar programban, - azonban ebből a két évből több hónapon keresztül digitális oktatás zajlott, amely során az ének-zene tanítása nem a megszokott kereteken belül folyt. A másik vizsgált osztály (kontrollcsoport) ének-zene óráikat az osztályfőnökük hagyományos módszerekkel tartja meg.

5.2. Az alkalmazott mérési módszerek

Szakdolgozatom témája még 2019-ben született meg, ekkor úgy terveztem, hogy a munkafolyamat során egy teljes éven át, de legalább fél éven keresztül fogom hétről-hétre megfigyelni a vizsgált csoportot egy előre összeállított szempontrendszer alapján, folyamatosan naplót vezetve a tanórák során történetekről. Ezt sajnálatos módon a 2020-ban kialakult pandémiás helyzet, a digitális oktatás, majd az iskolába való visszatérés után a szigorú látogatási tilalom nem tette lehetővé. Olyan módszert kellett választanom a Superar-ral oktatott diákok szociális kompetenciájának és kapcsolatrendszerének felmérésére, amely rövid idő alatt, a személyes kontaktusok minimalizálásával is véghezvihető.

A tanulók szociális kompetenciájának feltérképezéséhez elsőként egy szociometriai felmérést végeztem. A kapott szociogramok fényében további rövid interjúkat készítettem az osztályfőnökökkel, ezen felül pedig mérőskálás vizsgálatot is végeztem, szintén az osztályfőnökökkel.

5.3. Hipotézisek, kérdések, várható eredmények

Az El Sistema-hoz hasonlóan a Superar is elsősorban a szociális készségek fejlesztését tűzi ki céljául, a zene segítségével. A Superarban résztvevő csoportok olyan játékos eszközökkel sajátítanak el zenei készségeket, műveket, amelyek egyben a szociális kompetencia tanult elemeit is pozitív irányban befolyásolhatják, a módszer által a gyerekek képessé válhatnak az empatikus viselkedésre, a másokért történő felelősségvállalásra, a csoporton belüli együttműködésre, a hatékony kommunikációra, a problémamegoldásra, mások elfogadására és támogatására, stb.

Mindezen premisszáknak alapján, melyek részben az El Sistema-hoz kapcsolódó kutatási anyagokból, részben a Superar pedagógusainak és partner-pedagógusainak beszámolóiból származnak, a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

H1) A Superar Zeneművészeti Programban résztvevő csoport tagjai szociális kompetenciájukat tekintve fejlettebbek, mint a kontrollcsoport tagjai.

K1) Miként segíti a Superar a vizsgált csoport szociális kompetenciájának fejlődését?

E1) Mivel a szociometria felmérést számos tényező torzíthatja (lásd: 3.8. fejezet), így a szociális készségek, valamint a csoportkohézió megismeréséhez az osztályfőnökök meghatározott szempontrendszer alapján történő értékelését is felhasználok. Feltételezem, hogy ezen szempontrendszer mentén a két vizsgált csoport közül a Superar-ral oktatott osztály osztályfőnöke egyes szociális kompetencia fejlődésére utaló jelekről fog beszámolni (pl. érzelmi üzenetek és nonverbális jelek fogadására való képesség javulása, egymás biztatása, együttműködésre való készség javulása, egymás iránti felelősségvállalás, egymás munkájának elismerése, stb.).

H2) A Superar Zeneművészeti Programban résztvevő csoport tagjainak kapcsolati hálójának sűrűbb, a mikrocsoportos szerkezet kevésbé domináns a szociogramjukon, mint a kontrollcsoportén.

K2) Miként hat a Superar a vizsgált csoport csoportdinamikájára, a csoport koherenciájára?

E2) Feltételezem, hogy a két azonos évfolyamba tartozó osztály közül a Superarban három éve résztvevő osztály a kontrollcsoportéhoz képest koherensebb képet mutat majd a szociogramon. Amennyiben H2 hipotézis megfelel a valóságnak, úgy a két vizsgált csoport közül a Superar-csoport szociogramján kevesebb izolált egyén fog kirajzolódni, s amennyiben kisebb mikrocsoportokra is bomlik a közösség, a mikrocsoportok egymással összeköttetésben vannak.

5.4. A vizsgálat elemzése

A szociometria vizsgálat tervezésekor az egyszempontú, kizárólag rokonszenven alapuló kapcsolatokat felmérő szociometriát választottam, mivel úgy találtam, hogy többszempontú (pl. közösségben betöltött funkciókat, nem szociális készségeket, vagy népszerűséget vizsgáló)

szociometria a szociális kompetenciák megismerésénél nem feltétlenül szükséges, továbbá a vizsgált csoportok tagjainak életkora is indokolta az egytényezős változat elkészítését.

A felmérést ugyanaznap végeztem el a Superar-ral tanuló csoport tagjainak körében, illetve a kontrollcsoportnál is. A résztvevő gyermekek egy három kérdést tartalmazó kérdőívet töltöttek ki. A kérdések olyan általános tevékenységekre vonatkoztak, mint az iskolai kirándulás, az iskolai feladatmegoldás, vagy a közös játék, s ezen tevékenységekhez választhattak rokonszerző alapon három tetszőleges társat az osztályukból.

A kérdőívek kitöltését követően a feldolgozáshoz egy szociometriai vizsgálatok értékelésére és szociogramok ábrázolására szolgáló, böngészőben futtatható alkalmazást, az eSzocMet-et használtam. Az alkalmazás lehetővé teszi, hogy kérdőíveket hozzunk létre, illetve osztálynévsorokat importáljunk bele. Idősebb diákok esetén, illetve a megfelelő technikai eszközökkel lehetséges az is, hogy a diákok a kérdőíveket azonnal elektronikus formában töltsék ki, a kitöltést pedig segíti az is, hogy a lehetséges válaszok az importált névsorból már a kezdőbetű(k) megadása után automatikusan kitöltésre kerülnek. Fiatalabb korosztály, vagy papíralapon elvégzett kérdőíves vizsgálat esetén azonban arra is van mód, hogy a vizsgálatot végző személy az egyes tagokat kiválasztva, betáplálhassa az adatokat a diákok válaszai alapján. Én ez utóbbi módszerhez folyamodtam. A teljes csoport adatainak felvitelét követően a program automatikusan kiszámolja a szociometriai mutatókat, majd provizórikus ábrát rajzol a kölcsönös kapcsolatok alapján a csoport tagjairól. Az ábrát alkotó, diákokat szimbolizáló színes alakzatokat manuálisan átrendezhetjük úgy, hogy a kapcsolati alakzatok megfeleljenek a szociometriában általánosan használt geometrikus formáknak.

A program által elkészített, az értelmezést segítő táblázatok között szerepel a kölcsönösségi táblázat, valamint a kölcsönös kapcsolatok táblázata. A *kölcsönösségi táblázat* megadja, hogy mely kitöltő mely másik kitöltőre adott le szavazatot, a *kölcsönös kapcsolatok táblázata* ellenben már csak azokat a kapcsolódásokat jelöli, melyek kölcsönösségi alapon jelen voltak mindkét fél részéről. Mivel a tanulók három kérdésre válaszoltak, így a táblázat értékei minden esetben 0 és 3 között mozogtak.

Az ezeket követő *gyakorisági táblázat* összesíti, hogy hány szavazatot kapott egy adott diák kérdésenként. Ez egyrésztől rálátást biztosít a csoport legnépszerűbb tagjaira, akik az átlagosnál

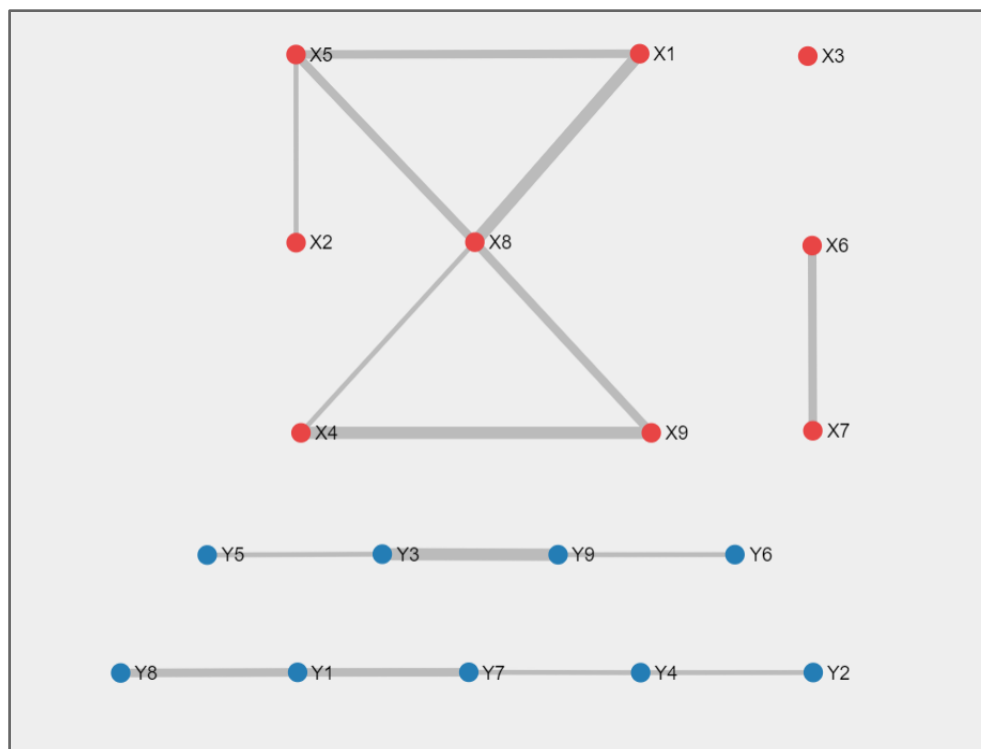
több szavazatot kaptak, másrészt viszont fontos információkat szolgáltat a perifériára került tagokról. Ezen táblázat segítségével ugyanis láthatóvá válik, hogy azon diákok, akik egyetlen kölcsönös kapcsolattal sem bírnak, valóban teljesen izolálódnak-e a közösségben, avagy egyes társaiktól kapnak szimpátia-alapú szavazatokat, ám ők más társaikat jelölik meg a választásoknál. Ez az információ a csoportot oktató pedagógusok számára jelentőségteljes, hiszen a későbbiekben kooperatív munkaformák, csapatépítő játékok segítségével elősegíthetjük az egyoldalú kapcsolatok kölcsönössé alakítását.

Kardinális fontosságú adatokat találunk a szerkezeti mutatóknál is. Az itt megadott *kölcsönösségi indexből (KI)* kiderül, hogy a csoporttagok hány százalékának van kölcsönös kapcsolata, az ebből kiszámolt *sűrűségi index (SI)* pedig megadja, hogy hány kölcsönös kapcsolat adódik diákonként. A *viszonzott kapcsolatok mutatója* arról ad tájékoztatást, hogy a kitöltők választásainak hány százaléka volt kölcsönös.

5.5. A kompetenciamérés eredményei

5.5.1. A szociometriai vizsgálat eredményei

A kontrollcsoport esetében a szociometriai vizsgálat a vártnál kedvezőbb eredményeket hozott. A szerkezeti mutatók egyértelműen jelzik, hogy a csoport tanulójának 94.44%-a, azaz a 18 diákból 17 legalább egy kölcsönös kapcsolatot létesít valamely osztálytárral. A csoport sűrűségi indexe ezzel szemben az alacsony tartományban helyezkedik el, értéke 0.83, ennyi kölcsönös kapcsolat jut tehát egy tanulóra. Ettől kevésbé kedvező eredmény született a viszonzott kapcsolatok mutatóját illetően. Ennek értéke 42.25%, ami azt jelenti, hogy a kérdőívben leadott szavazatoknak csupán a két ötöde talált viszonzásra. Természetesen ez részben azzal is magyarázható, hogy a megadható válaszok számát legfeljebb háromra szűkítettük.



2.ábra: A kontrollcsoport szociogramja.

A csoport tagjai között két elsőrendűen jelentőségteljes személy jelenik meg, X8-as, és Y3-as tanuló. Előbbi a három kérdésre összesítve 23, utóbbi 22 szavazatban részesült. Másodrendűen jelentőségteljes személynek Y9-es tanuló minősül, akit összesen 14 kérdésben választottak ki társai. A szociogramok felrajzolásánál gyakran tapasztalható, hogy a népszerű, sokak által választott csoporttagok egy-egy bonyolultabb geometriai alakzat közepében helyezkednek el, több társukkal tartanak fenn kölcsönös viszont. Ennek ellenére ebben az esetben mind Y3-as, mind Y9-es tanuló csupán egy-egy másik társával áll kölcsönösségi kapcsolatban. X8-as tanuló azonban egy csillagot formázó kapcsolati háló középpontja, négy társával áll kölcsönös kapcsolatban, akik egy-egy háromfős zárt csoportba tömörülnek. A két háromszögletű zárt csoport X8-as tanulón keresztül kapcsolódik, amely megfelel a Mérei által “sztárhelyzetnek” nevezett strukturális jelenségnek⁸⁶.

⁸⁶ Mérei F. (1989). *Társ és csoport*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 116 old.

A szociogram egyértelműen jelzi számunkra, hogy a csoport lány-, és fiútagjai kizárólag saját nemükkel állnak kapcsolatban, ez a dichotómia azonban az életkori sajátosságokat figyelembe véve normálisnak tekinthető.^{87 88}

A csoportban a csillagalakzatban elrendezkedő lánygyermek kapcsolattrendszerén kívül találunk egy két lánygyermekből álló szoros párt is, amely baráti viszonyra enged következtetni.

A csoport fiútagjai két kapcsolatsorba tömörülnek⁸⁹, melyek egymástól elhatárolódnak. Mindkét kapcsolatsor tulajdonképpen párok összessége, melyek más párok által egymáshoz illeszkednek. Az kapcsolatsort alkotó párok között más-más erősségű viszony áll fenn. Az egyszeres választás (pl. Y2 és Y4 tanulók között) éppúgy előfordul, mint a kétszeres (Y1 és Y7 tanulók között), illetve a háromszoros (Y3 és Y9 tanulók között).

A csoport szociogramján mindössze egy izolált tanuló (X3) rajzolódik ki. X3-as tanuló mindhárom kérdés esetében ugyanazon két társát jelölte meg a kérdőívben, azonban ezek a kapcsolatok nem találtak viszonzásra. Tizenhét osztálytársából csupán egyetlen kitöltő jelölte meg X3-as tanulót választai között. Az kontrollcsoport osztályfőnöke X3-as tanuló helyzetét elemezve az izoláció okaként a tanuló magatartási nehézségeit, agresszív, gyakran társait verbálisan és fizikailag bántalmazó viselkedését jelölte meg. A helyzet kezelése a Gyermekpszichológiai és Pedagógiai Tanácsadó bevonásával már folyamatban van.

A csoport kohézióját tekintve X8-as tanuló "sztárhelyzete" nem ad okot aggodalomra, hiszen ezen tag mindössze két kisebb csoportot köt össze egymással, a teljes csoport egyensúlya nem egyetlen embertől függ. Azonban a közösség hatékonyabb együttműködésének serkentése érdekében szociálpedagógiai beavatkozás, ráhatás szükséges lehet annak érdekében, hogy az egymástól izolálódó mikrocsoportok egymással kapcsolatot tudjanak létesíteni, valamint feltétlenül szükséges az izolált tanuló integrációja a közösségbe.

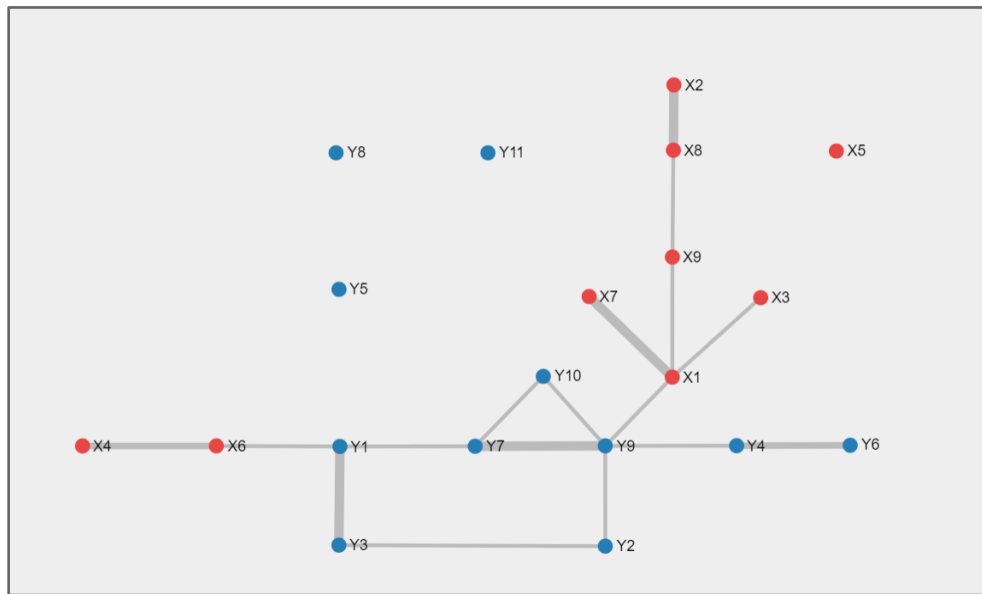
Bár a kontrollcsoport értékei pozitív eredményeket mutatnak, a szociogramot vizsgálva feltűnő módon megnyilvánul az a tény, hogy a társaság kisebb mikrocsoportokra, ún. klikkekre oszlik, melyek 2-6 személyt tömörítenek. Annak ellenére, hogy a csoporttagok döntő többsége

⁸⁷ Cole, M. & Cole S. R. (2003). Fejlődéslélektan. Budapest: Osiris Kiadó.

⁸⁸ N. Kollár K. & Szabó É. (2017): Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. II. kötet. Budapest: Osiris Kiadó. 140 old.

⁸⁹ Mérei F. (1989). *Társ és csoport*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 116 old.

rendelkezik legalább egy viszonzott kapcsolattal, a csoport nem számít koherensnek, hiszen több alegységre esik szét, melyek közt egyáltalán nem találunk kölcsönös kapcsolatokat. A csoporttagok között kirajzolódó kapcsolati háló mindössze egy csillag jellegű alakzatot mutat, amely két zárt, három-három tagból álló alcsoport összekapcsolódásával jött létre, a többi viszony a csoporttagok között többnyire láncjellegű, a társaság laza szerkezetű, ugyanerre enged következtetni az alacsony sűrűségi index is, bár ezt szintén tekinthetjük az alsóbb iskolai évfolyamok életkori sajátosságának, ahogy a fejletlen csoportszerkezetet is.⁹⁰



3.ábra: A Superar-csoport szociogramja.

A Superar-csoport kölcsönösségi indexe jóval alacsonyabb a kontrollcsoporttal összehasonlítva, csupán 80%. Sűrűségi indexük 0.2-el magasabb, a kontrollcsoport eredményével összehasonlítva a különbség nem jelentős. Kedvezőbb érték körvonalazódik azonban a viszonzott kapcsolatok mutatóját illetően, ebben a csoportban az adott szavazatok közel fele, 47.22%-a talált viszonzásra.

Ebben a csoportban négy elsőrendűen jelentőségteljes tag jelenik meg, akik közül X9, Y1 és Y9 tanulók összesen tizennégy-tizennégy, egy pedig Y7-es tanuló pedig tizenöt szavazatban részesült. Ezen tanulók közül X9-es tanuló két, Y1 és Y7 tanulók három-három, Y9 tanuló öt kölcsönös kapcsolattal rendelkezik.

⁹⁰ Mérei F. (1989). *Társ és csoport*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 146 old.

Az osztály négy tagja, X5, Y5, Y8 és Y11 tanulók állnak a szociogram periferiáján, nem rendelkeznek kölcsönös kapcsolatokkal. Ezen tanulók közül csak X5 jelű tanulóra jellemző a teljes izoláció, ezen diákot egy társa sem jelölte meg a kérdőív kitöltésekor. X5-ös tanuló teljes izolációjának a csoport osztályfőnöke szerint abból is származhat, hogy a tanuló nehezen működik együtt osztálytársaival csapatként, azonban konfliktusai nincsenek társaival. Esetleges okként megjelölhetjük azt aényt is, hogy a diák a felmérés időpontjában nem volt jelen, a kérdőívet utólag töltötte ki. Optimális esetben a szociometriai vizsgálat időpontjában minden vizsgálati alany egy térben tartózkodik, hatványozottan érvényes ez a kisiskolás korosztályra.

Y5-ös és Y11-es tanuló egy-egy, míg Y8-as tanuló négy szavazatot kapott a szociometriai vizsgálat során. Y8-as tanulóról tehát elmondható, hogy átlagos számú társa választotta őt kérdőívében, csupán a kölcsönös kapcsolatoknak volt híján. Az osztályfőnök elmondta, hogy Y8-as, és Y11-es tanulók külföldről érkeztek az iskolába, nyelvi nehézségekkel küzdenek, így osztálytársaikkal a kapcsolatteremtés nehézséget okoz számukra. Ennélfogva részleges izolációjuk nem meglepő. Y5-ös tanuló az osztályfőnök elmondása alapján barátságos, közkedvelt gyermek, azonban egy társával sem áll szoros kapcsolatban, inkább átlagosan jó viszonyt ápol az egész csoporttal. Mivel a szociometriai kérdőívben a megadható válaszok számát háromra korlátoztuk, feltételezhető, hogy a diákok a hozzájuk legközelebb álló személyeket jelölték meg válaszaikban az első három helyen, ennél fogva Y5-ös tanuló már nem kerülhetett a választásaik közé.

A szociogramra tekintve megállapítható, hogy ebben az osztályban a legalább egy kölcsönös kapcsolattal rendelkező diákok egymással jobban összefüggő hálózatot alkotnak, mint a kontrollcsoportnál. Ahogy a másik osztály esetében, úgy itt is felismerhető a mikrocsoportos szerkezet, ezek a kisebb működési egységek azonban kötődnek egymáshoz. Az izolált tanulókon kívül minden más diák az osztály közösségi hálójának része. A csoport döntő többsége által létrehozott alakzatban több zárt jellegű szerkezetet is fel lehet fedezni, amely egy kielégítően működő közösségre enged következtetni. A központi alakzatot egy háromszögletű, egy négyszögletű, valamint több csillagalakú mikrocsoport alkotja, melyeket párok egészítenek ki.

Mivel az izolációban lévő tanulók közül két diák egyáltalán nem, vagy nehezen beszéli a magyar nyelvet, így ebben a helyzetben a társaikkal való kapcsolatteremtés szinte lehetetlen. Ha a szociometria mutatószámainak kiszámításánál a két külföldi tanulót nem vesszük figyelembe, úgy a kölcsönösségi index 88.9%, a sűrűségi index értéke pedig 0.94.

5.5.2. A Likert-skálás felmérés eredményei

Annak érdekében, hogy a vizsgált csoportok tagjainak iskolai viselkedését, tanórákhoz való hozzáállását és tanórákhoz kapcsolódó szociális kompetenciáját megismerhessem, az osztályfőnököknek kérdéseket tettem fel, melyeknek megválaszolásához ötfokú Likert-skálát használhattak, ahol az ötös érték jelölte a “teljes mértékben jellemző”, az egyes pedig az “egyáltalán nem jellemző” válaszlehetőséget.

A tanárnők válaszai a következők szerint alakultak:

<i>Kérdések</i>	<i>Kontrollcsoport</i>	<i>Superar-csoport</i>
Milyen mértékben képesek a gyerekek koncentrálni az ének-zene foglalkozás kezdetén?	4	5
Milyen mértékben képesek a gyerekek koncentrálni az ének-zene foglalkozás végén?	3	4
Milyen mértékben jellemző a gyerekekre a kudarckerülő magatartás az ének-zeneórák során?	4	1
Milyen mértékben jellemző a gyerekekre a kudarckerülő magatartás az ének-zeneórákon kívül?	3	1
Milyen mértékben képesek a diákok felelősséget vállalni döntéseikért, hibáikért a csoport előtt?	3	4
Milyen mértékben jellemző a diákokra társaik véleményének elfogadása, tiszteletben tartása?	2	4
Milyen mértékben jellemző az ének-zeneórákon a gyerekek részéről a társaik teljesítményére adott pozitív, dicsérő reakció?	4	5
Milyen mértékben jellemző az ének-zeneórákon a gyerekek részéről a társaik teljesítményére adott negatív, kritizáló, vagy bántó reakció?	3	1

Milyen mértékben képesek a gyerekek osztálytársaik érzelmi üzeneteinek fogadására az iskolában töltött idő alatt (pl. osztálytárs feszültségének, szomorúságának érzékelése, szeretetteljes megnyilvánulások fogadása, stb.) ?	5	4
Milyen mértékben képesek együttműködni a gyerekek a tanórákon egy probléma megoldásának érdekében?	4	4

1.táblázat: Az Likert-skálával végzett vizsgálat eredményei.

Mint azt a Superar módszereinek ismertetésével foglalkozó fejezetben kiemelttem (lásd: 4.2. fejezet), a Superar foglalkozás egyik fő jellemzője a frontális oktatás kerülése, valamint a tanóra rövid, 2-4 perces részletekre való tagolása a figyelem fenntartása érdekében. A fenti két kérdésre adott válaszból is kitűnik, hogy a vizsgált Superar-csoport koncentrációja az ének-zeneórákon jobb, mint a kontrollcsoporté, akik hagyományos oktatásban részesülnek.

Szintén a 4.2-es fejezetben olvasható a Superar egyik jelmondata, melyet diákjaiknak is igyekeznek átadni: *“Nem kell tudni, csak megpróbálni.”* Ezen attitűddel épp a kudarckerülő magatartást szeretnék visszafordítani. Arra biztatják a gyerekeket, hogy az iskolai környezetben bátran merjenek megnyilvánulni bármilyen tantárgyat érintően, s hogy a gyakorlást valamint a gyakorlás során esetlegesen elkövetett hibákat a tanulási folyamatok természetes részének tekintsék, ne pedig visszafordíthatatlan, megbélyegző kudarcnak. Ez a hozzáállás a Superar-pedagógus részéről nem csak a kudarckerülő gyermekekre van hatással, hanem a csoportra is, akik szintén adaptálva ezt a nézetet, ritkábban nyilvánulnak meg negatív felhanggal társaik hibáit látva. A pedagógusok beszámolóí és értékelése alapján ennek az attitűdnek jelentős hatása van a diákok iskolai magatartására és hozzáállására, amely nem korlátozódik kizárólag az ének-zene órákra, illetve nem csak a társaik eredményeinek pozitív értékelésében nyilvánul meg, hanem abban is, hogy képessé válnak egymás véleményének tiszteletben tartására.

A Superar-csoport és a kontrollcsoport tagjai közt elenyésző a különbség a társaik teljesítményével kapcsolatban nyújtott pozitív reakciók kapcsán, sokkal inkább kitűnik azonban a

különbség a negatív reakciókat illetően, a Superar-csoportban erre a diákok sokkal kevésbé hajlamosak.

A két csoport kohéziójára vonatkozó kérdésekben nem mutatkozott jelentős különbség, mindkét csoport tagjai egyaránt magas szinten képesek társaik különböző érzelmi jelzéseinek és állapotainak felmérésére, ahogy az érzelmi üzenetek fogadására is. Ebben a kérdésben a Superar-csoport tagjai egy ponttal múlták felül a kontrollcsoportot.

Az együttműködést, csapatmunkát kívánó helyzeteket illetően a két csoport teljesítménye hasonló, amely érdekes fejlemény, hiszen a szociogramokon a kontrollcsoport megosztottabb képet mutat a Superar-csoporténál.

6. Összegzés

A vizsgálati eredmények értékelésénél figyelembe kellett vennem azt a tényt, hogy a mind a kontrollcsoport, mind a Superar-csoport az elmúlt két év során több hónapon keresztül digitális oktatásban részesült. A jelenleg harmadik évfolyamos Superar-csoport második évfolyamban kezdte meg a Superar-órákat, így a tervezett foglalkozások jelentős hányada az online oktatás során nem, vagy nem a megszokott hatékonysággal valósultak meg. A Superar-os képzés leginkább a 2021/2022-es tanévtől indult, a vizsgálat lefolytatásakor tehát hét hónapnyi folyamatosan megtartott foglalkozás állt mögöttük.

A fent említett helyzetet figyelembe véve radikális különbségek felfedezésére nem lehetett számítani, a fejlődés ennek ellenére megnyilvánult a kapott eredményekben. A szociometriai vizsgálatnál kitűnt, hogy a külföldi, magyarul nem beszélő osztálytársakat, és két izolált tanulót leszámítva a Superar-csoport többi tagja egy nagyobb alakzatba tömörült. Ebben a nagyobb egységben felfedezhetőek kisebb mikrocsoportok, ám ezen mikrocsoportok egymással is lazább-szorosabb kapcsolatban állnak. A kontrollcsoport szociometriai eredménye szintén kedvező értékeket mutatott, azonban az esetükben az osztályban fellelhető mikrocsoportok egymástól izolálódnak, tehát az osztály szociogramja valamivel kevésbé volt koherens.

A vizsgált csoportok szociális hálójának pontosabb leírása érdekében a szociometriai vizsgálat megismétlése rendszeres (pl. féléves) időközönként célszerű lenne, a vizsgálat hatékonyságát nagyban fokozná, ha az adatok felvételére olyan időpontokat választanánk, melyekben a csoport minden tagja egy térben tartózkodik, erre a jelen dolgozathoz készített kutatás során nem volt lehetőség.

Szintén segítené a kapcsolati háló megismerését, ha a szociogram felrajzolásánál nem csak a gyermekek által a kérdőíven megadott válaszokat, hanem személyes megfigyeléseinket is figyelembe vennénk, ez azonban olyan pedagógusok bevonását igényelné a kutatási folyamatokba, akik a vizsgált csoporttal rendszeresen időt töltenek (pl. osztályfőnök vagy szaktanár).

Az osztályfőnökök által kitöltött Likert-skálás értékelés jelentős eltéréseket mutatott főként a gyerekek kudarckerülő magatartását, a hibákért való felelősségvállalást és egymás véleményének

tiszteletben tartását illetően a Superar-csoport javára. A Superar-csoportban ezen felül jellemzőbb volt a tanulók részéről egymás munkájának pozitív értékelése, egymás segítése a nehezebb feladatok megoldásában, és a kontrollcsoporttal szemben kevesebb volt a negatív, bántó reakciók száma is. Emellett különbséget lehetett felfedezni a diákok énekórai koncentrációját illetően is, mely szintén jobb értékekben nyilvánult meg a Superar-csoport esetében.

Ahogy a szociometriai vizsgálatot, úgy az értékelőskálás felmérést is érdemes lenne több alkalommal elvégezni, ebben az esetben nem elsősorban a precizitás fokozása érdekében, hanem a csoport fejlődését mérendő.

Mindezen eredményeket, valamint a tanítók és a Superar-pedagógusok beszámolóit figyelembe véve elmondható, hogy H1 hipotézis teljes mértékben, H2 hipotézis pedig többnyire igaznak bizonyult, tehát a Superar-csoport mind szociális kompetenciáját, mind kapcsolati hálóját tekintve fejlettebb volt a kontrollcsoportnál. Úgy vélem, ez a rövid kutatás bebizonyítja, hogy a Superar által képviselt módszerek pozitív hatást gyakorolnak az általános iskola alsó tagozatán tanuló gyermekek osztályközösségeinek alakulására, csökkentik a kudarckerülő magatartás dominanciáját, illetve segítik a diákokat egymás véleményének elfogadásában, egymás tiszteletében. A módszer hatására a tanulók megtanulják egymás pozitív értékelését, a bántó, sértő reakciók száma pedig csökken, és ezen hatások más tanórákon is megnyilvánulnak.

A Superar koncepciójának szociális készségekre kifejtett pontosabb hatásvizsgálata érdekében több hónapon, éven át tartó longitudinális kutatás elvégzésére lenne szükség, melyben nemcsak a diákok és a pedagógusok, hanem a szülők is részt vennének. Ezen hatásvizsgálat várhatóan a 2022/2023-as tanévben kezdődik majd, a Superar Zeneművészeti Program kezdeményezésére.

Sejthető, hogy a Superar Zeneművészeti Program, ahogy elődje, az El Sistema is, a leglátványosabb eredményeket a hátrányos helyzetű gyermekek körében tudja elérni, főként a szociális fejlesztést illetően. Ettől függetlenül a módszer elemei bármely általános iskolai alsó tagozaton megállhatják a helyüket, színesítve az oktatási palettát, és segítve a gyerekek együttműködési készségeit, miközben megismerkednek saját nemzetük és más nemzetek kultúrájának gondosan előválogatott zenei anyagával.

A szociális kompetenciától eltekintve a Superar, mint a legtöbb zenepedagógiai program a zene transzferhatásai révén fejthet ki kedvező hatást a résztvevők más jellegű iskolai teljesítményére is (lásd: 3.6. fejezet), például az írás-olvasási, matematikai, vagy nyelvi készségekre. Az ezen területekre kifejtett hatások vizsgálata szintúgy segíthetné a program elfogadottságát, illetve bővíthetné a vele kapcsolatos ismereteinket.

Hüther - aki szerint éneklés közben nem lehet félni⁹¹ - szavait kiegészítve: félelemmel nehéz énekelni. A Superar munkatársaival és a pedagógusokkal folytatott beszélgetések megerősítettek abban, hogy az iskolai környezetben történő éneklés, mellyel kapcsolatban sokaknak vannak negatív előítéletei, biztonságos, befogadó és elfogadó környezetben kell történni, máskülönben félelemhez, kudarchoz, szorongáshoz vezethet. Az az odaadó egymásra figyelés és a bátorító megerősítés, amelyet a Superar képvisel, bátorítja a résztvevő diákokat a zene megismerésére, átélésére és előadására is, ezáltal átélhetik a zene által nyújtott örömet. Kokas Klára szavaival élve: *„A zenére figyelés és az egymásra figyelés kéz a kézben halad, egymástól el nem választható.”*⁹²

Végezetül megosztanám azt a három-három kifejezést, melyet Andy Icochea Icochea és Morvay Judit neveztek meg, s amelyek szerintük a legjobban összefoglalják a Superar koncepcióját: *öröm, szeretet, együtt, sikerélmény, elfogadás és hasznos munka*. Ez tehát a Superar Zeneművészeti Program lényege.

⁹¹ <https://utajovobe.eu/hirek/eu-tarsadalom-es-jog/3493-mi-zajlik-a-gyerekek-agyaban-ha-teveznek>

⁹² Kokas K. (1992). *A zene felemeli a kezeimet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

7. Irodalomjegyzék

Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. A. (2017). *The Effects of Musical Training on Child Development: a Randomized Trial of El Sistema in Venezuela*. (Forrás: <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>, letöltés dátuma: 2022.01.10.)

Argyle, M. (1994). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books.

Bárdossy I. (2011). *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez. Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. (Forrás: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/iii_1__a_kompetencia_sz_jelentse.html, letöltés dátuma: 2021.12.02.)

Berghauer-Olasz E. (2016). *A kinetikus iskolarajz mint közösségek rejtett kapcsolatainak feltáró módszere*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Bodnár G. & Erdős Á. & Kabdebó S. (2015). *Ének-zenei ismeretek*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Cole, M. & Cole S. R. (2003). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.

Czirok I. (2019). Zeneoktatás a hátrányos helyzet, tehetség és közösségfejlesztés jegyében. *Parlando*, 2019/2. szám. (Forrás: https://www.parlando.hu/2019/2019-2/Czirok_Ildiko.pdf, letöltés dátuma: 2022.01.06.)

Darwin, Ch. (1963). *Az ember és az állat érzelmeinek kifejezése*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

Deszpot G. *Elvek, személyiség és módszertan szerepe a Kokas-pedagógiában*. (Forrás: <https://kokas.hu/deszpot-gabriella-elvek-szemelyiseg-es-modszertan-szerepe-a-kokas-pedagogiaban/>, letöltés dátuma: 2022.03.25.)

Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human Ethology*. New York: Aldine de Gruyter. (Forrás: <https://archive.org/details/humanethology0000eibl/page/n871/mode/2up>, letöltés dátuma: 2022.02.23.)

Ekman, Paul. *Darwin's contributions to our understanding of emotional expressions*. Abstract. (Forrás: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2781895/>, letöltés dátuma: 2022.02.23.)

Fonyó A. (2011). *Az orvosi élettan tankönyve*. (Forrás: [http://physiology.elte.hu/gyakorlat/jegyzet/Fonyo_Elettan\(2011\).pdf](http://physiology.elte.hu/gyakorlat/jegyzet/Fonyo_Elettan(2011).pdf), letöltés dátuma: 2022.02.26.)

Gróh I. (2018). *Jöjj ki, Napocska!* Budapest: Kolibri.

Halász G. (2009). *Előszó*. (Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kompetencia/eloszo>, letöltés dátuma: 2022.01.10.)

H. Molnár E. (2018). *Kooperatív módszerek a gyakorlatban*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet.

Kodály Z. (1960). *A zenei általános iskolákról*. In: Bónis F. (szerk.): *Visszatekintés 3*. Budapest: Argumentum Kiadó.

Kokas K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó.

Kokas K. (1992). *A zene felemeli a kezeimet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Mentesné Tauber A. (2016). *Hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi és gazdasági integrációja közösségi módszerekkel*. Doktori (Ph.D.) értekezés. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem. (Forrás: http://doktori.uni-sopron.hu/id/eprint/575/13/Mentesne-Tauber_A-Hatranyos_helyzetu_fiatalok_tarsadalmi_gazdasagi_integracioja_kozossegi_modszerekkel_u.Text.Marked.pdf, letöltés dátuma: 2022.01.15.)

Mérei F. (1989). *Társ és csoport*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Németh Gáborné Doktor A. (2008). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/I. szám. (Forrás:

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Nemeth-Szocialis.html>, letöltés dátuma: 2022.01.15.)

N. Kollár K. & Szabó É. (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. I. kötet*. Budapest: Osiris Kiadó.

N. Kollár K. & Szabó É. (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. II. kötet*. Budapest: Osiris Kiadó.

N. Kollár K. & Szabó É. (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. III. kötet*. Budapest: Osiris Kiadó.

Rutter, M. & Quinton, D. (1984). *Parental psychiatric disorder: Effects on children*. Psychological Medicine 14.

Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon Press.

Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.

Solymosi K. *A szociometria (egyetemi tananyag)*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Szádeczky-Kardoss G. (2013). "El Sistema" - Zenével a szegénység ellen. *Parlando*, 2013/2. szám. (Forrás: <https://www.parlando.hu/2013/2013-2/2013-2-06-Szadeczky.htm>, letöltés dátuma: 2021.08.18.)

Szádeczky-Kardoss G. (2012). Zenemisszió Bolíviában. *Parlando*, 2012/2. szám. (Forrás: https://parlando.hu/2012/2012-2/2012-2-40.htm#_ftn1, letöltés dátuma: 2021.08.18.)

Tiszai L. (2020). *Zene és transzferhatás*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.

Tunstall, D. F. (1994). *Social competence needs in young children: What the research says*. New Orleans. (Forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371879.pdf>, letöltés dátuma: 2022.01.10.)

Witkowski, Ch. (2016). *Music For Social Change: El Sistema Beyond Venezuela*. London: Omnibus Press.

White, R. W. (1959). *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*. Psychological Review.

Zsolnai A. (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. (Forrás: http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf, letöltés dátuma: 2022.01.10.)

Egyéb források

APA Dictionary of Psychology: <https://dictionary.apa.org/social-competence>

Lehrplan der Volksschule, Sechster Teil, Bildungs- und Lehraufgaben, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe. *Rhythmisch-musikalische Erziehung* (2003). (Forrás: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:6eb0315d-fea7-474b-a034-42cd7a2cf07c/VS6T_Rhytmik_3925.pdf, letöltés dátuma: 2022.04.12.)

OECD, Key DeSeCo publications. (2005): *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. (Forrás: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, letöltés dátuma: 2022.01.10.)

Oktatási Hivatal. *Bevezető a középfokú nevelés-oktatás hat évfolyamos gimnázium (7–12. évfolyam) kerettanterveihez*. (Forrás: https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_7_12_bevezeto, letöltés dátuma: 2022.04.12.)

Paul Ekman Group. *Universal Emotions*. (Forrás: <https://www.paulekman.com/universal-emotions/>)

<http://szimfoniaprogram.hu/a-programrol>

<http://szimfoniaprogram.hu/modszertan>

<https://www.symphonia.hu/a-szimfonia-program>

https://www.sistemaeurope.org/What_is_El_Sistema/

<https://www.superar.eu/hu/rolunk/>

<https://www.snetbergercenter.org/hu/legyel-a-diakunk>

<https://mavtelep.wesley.hu/iskolankrol/bemutakozas/>

<https://www.burattino.hu/iskola/>

<https://www.leonbotstein.com/biography>

<http://www.morenocentrum.hu/index.php/a-pszichodrama/szociometria>

https://kodaly.hu/kodaly_kodaly/kodaly-zoltan-zenepedagogiai-koncepcioja-117202

<https://utajovobe.eu/hirek/eu-tarsadalom-es-jog/3493-mi-zajlik-a-gyerekek-agyaban-ha-teveznek>

<https://spssabc.hu/>

https://mora.hu/Content/documents/a_luk_jatek.pdf

<https://hu.wikipedia.org/wiki/L%C3%9CKK>

https://hu.wikipedia.org/wiki/Sn%C3%A9tberger_Ferenc

<https://komplexinstrukcio.hu/index.php?layout=edit&id=12>

<https://www.facebook.com/superarhungary>

8. Mellékletek

Interjúkérdések a bécsi *Superar* mozgalom zenei vezetője számára

- Hogyan került kapcsolatba a zenével?
- A hangszeres, vagy inkább a vokális zene, a kóruséneklés áll Önhöz közelebb? Miért?
- Milyen/melyik intézményekben végezte a tanulmányait?
- Járt-e külföldön olyan oktatási intézményben, amely nagy hatással volt Önre pedagógusként?
- Mióta foglalkozik zenepedagógiával?
- Milyen intézményekben végez oktatási tevékenységet?
- A *Superar* mozgalmat Bécsben három intézmény hozta létre 2009-ben. Ön mióta tevékenykedik a program zenei vezetőjeként?
- Mikor és hol ismerte meg ezt a módszert?
- Kérem, mesélje el, hogy mi volt a legelső benyomása, amikor először hallott a *Superar*-ról/látott *Superar*-foglalkozást!
- Miért volt fontos Önnek, hogy egy olyan programban tevékenykedjen, amely kimondottan hátrányos helyzetű gyerekeknek biztosít tanulási lehetőséget?
- Milyen zenepedagógiai irányzatokat ismer, amelyek kifejezetten a hátrányos helyzetű gyerekek oktatását célozzák? Hogy látja, miben tér el a *Superar* ezektől az irányzatoktól?
- A program a venezuelai *El Sistema*-ból alakult ki, onnan sok mindent átvett, bár míg az *El Sistema* elsősorban hangszeres oktatásra szakosodott, addig a *Superar*ban jelentős szerepet kap a kóruséneklés. Miért volt fontos Önöknek, hogy ezt beépítsék a programba?
- Lát-e különbséget, s ha igen, pontosan mit/miket hatékonyság tekintetében a főleg hangszeres zenét oktató *El Sistema* és a kóruséneklés-alapú *Superar* között?
- Tartják-e a kapcsolatot a ma is működő *El Sistema*-val?
- Úgy tudom, a *Superar*-t inkább koncepcióként, mint módszerként lehetne jellemezni, mivel főleg csak irányelvekkel rendelkezik, mintsem konkrét szabályrendszerrel és szakirodalommal. Okoz-e ez bármilyen nehézséget a gyakorlatban? Hogy lehetséges így mégis egységesen oktatókat képezni?

- Milyen kritériumok vonatkoznak a pedagógusokra előképzettség és attitűd szempontjából? Hogy választják ki őket?
- A dalrepertoár, amelyet a gyerekeknek tanítanak, multikulturális, rendkívül diverz. Miért?
- Milyen különbséget észlel a tekintetben, ahogy a programban résztvevő országok adaptálták a módszert, ahhoz képest, ahogy az osztrák alapítású intézmény működik? Miért?
- Mi alapján választják ki az iskolákat, ahol működnek? Hogy zajlik a kapcsolat kiépítése az intézményekkel?
- Hogy látja a *Superar* jövőjét 10 év múlva?
- Ha megfelelő mennyiségű anyagi forrás állna rendelkezésre, mi lenne a legfontosabb fejlesztési terület a programban?
- Az alapítás óta eltelt már 12 év. Milyen visszajelzések érkeznek a volt diákoktól? Tapasztalják-e, hogy többen választanak zenei pályát közülük, mint ahányan jellemzően mindenfajta támogatás nélkül választanának, vagy sem?
- Most, hogy a *Superar* egyre ismertebbé válik Ausztriában, sőt egész Európában, milyen hozzáállást tapasztal a szülők, az iskolák részéről? Mekkora a program (nem anyagi értelemben vett) támogatottsága?
- Mi volt a legnagyobb nehézség, amellyel az elmúlt 12 évben szembe kellett nézniük?
- Milyen jellegű visszajelzés érkezik a tanároktól, családoktól arra vonatkozólag, hogy a gyerekek szociális készségeire miként hat a módszer?
- Milyen mértékben tapasztalnak tanárként változást a tanított csoportok kohéziójában?
- A *Superar*-hoz csatlakozó gyerekek zenei tehetségüket tekintve nincsenek “előválogatva”, sokkal inkább szociális helyzetük miatt kerülnek be a programba. Ön szerint a program inkább a zenei fejlesztést célozza vagy a szociális fejlesztést, felhasználva a zenét?
- Ön nemrég ellátogatott néhány magyarországi *Superar*-os foglalkozásra, kérem, fejtse ki a véleményét az itt végzett munkáról!
- Kérem, soroljon fel három szót/kifejezést, amelyek a legjobban kifejezik, hogy mit is jelent a *Superar* az Ön számára!

Interjúkérdések a magyarországi mozgalom alapítója számára

- Hogyan került kapcsolatba a zenével?
- A hangszeres, vagy inkább a vokális zene, a kóruséneklés áll Önhöz közelebb?
- Milyen/melyik intézményekben végezte a tanulmányait?
- Járt-e külföldön olyan oktatási intézményben, amely nagy hatással volt Önre pedagógusként?
- Mióta foglalkozik zenepedagógiával?
- Milyen intézményekben végez oktatási tevékenységet?
- Úgy tudom, hogy Ön a Bécsben végzett egyetemi tanulmányai során találkozott először a Superar-ral. Mióta tevékenykedik a magyarországi program zenei vezetőjeként?
- Mikor és hol ismerte meg ezt a módszert?
- Kérem, mesélje el, hogy mi volt a legelső benyomása, amikor először hallott a Superar-ról/látott Superar-foglalkozást!
- Mikor érezte, hogy szeretné a programot Magyarországon is meghonosítani?
- Mára már számtalan alternatív zenepedagógiai módszer létezik, mindnek más a célja, a közönsége. Miért volt fontos Önnek, hogy egy olyan programban tevékenykedjen, amely kimondottan hátrányos helyzetű gyerekeknek biztosít tanulási lehetőséget?
- Milyen zenepedagógiai irányzatokat ismer, amelyek kifejezetten a hátrányos helyzetű gyerekek oktatását célozzák? Hogy látja, miben tér el a *Superar* ezektől az irányzatoktól?
- A program a venezuelai *El sistema*-ból alakult ki, abból sok mindent átvett, bár míg az *El sistema* elsősorban hangszeres oktatásra szakosodott, addig a *Superar*ban jelentős szerepet kap a kóruséneklés. Úgy tudom, Ön foglalkozott kórusvezetéssel is. Lát-e különbséget hatékonyság tekintetében a főleg hangszeres zenét oktató *El Sistema* és a kóruséneklés-alapú *Superar* között?
- Úgy tudom, a *Superar*-t inkább koncepcióként, mint módszerként lehetne jellemezni, mivel főleg csak irányelvekkel rendelkezik, mintsem konkrét szabályrendszerrel és szakirodalommal. Okoz-e ez bármilyen nehézséget a gyakorlatban? Hogy lehetséges így mégis egységesen oktatókat képezni?
- Milyen kritériumok vonatkoznak a pedagógusaikra előképzettség és attitűd szempontjából? Hogy választják ki őket?

- A dalrepertoár, amelyet a gyerekeknek tanítanak, multikulturális, rendkívül diverz, bár ennek keretében tanítanak magyar népdalokat is. Milyen az aránya a kettőnek? (Fontosabb a magyarországi Superar-ban a magyar népdalok tanítása, mint a más országokban működő mozgalmaknál az ő saját kultúrájuk beépítése?)
- Az iskolákban, ahol működnek, gyakran tanulnak nem magyar nemzetiségű diákok. Hogy látja, segítheti őket a csoportba való integrációban, illetve társaikat az elfogadásban, ha megismerik egymás nemzetiségi zenéjét?
- Van-e különbség abban, ahogy Magyarországon dolgoznak, ahhoz képest, ahogy az osztrák alapítású intézmény működik? Miért? Előfordult-e újítás, amely csak a magyar részre jellemző?
- Melyek voltak az első lépések, amikor eldöntötte, hogy Magyarországon fog dolgozni ezzel a módszerrel?
- Mi alapján választották ki az iskolákat, ahol működnek? Hogy zajlott a kapcsolat kiépítése az intézményekkel?
- A program meghonosítása során milyen típusú ellenállást tapasztaltak / milyen típusú ellenállásba ütköztek?
- A magyarországi Nemzeti Alaptanterv szigorúan meghatározza a tantárgyak oktatásának menetét. Hogy adaptálható itthon egy olyan alternatív módszer, mint a *Superar*?
- Van-e igény vagy lehetőség arra, hogy ne csupán a hátrányos helyzetű gyerekek tanuljanak ezzel a módszerrel?
- Miként hat a hazai munkára a kodályi zenepedagógia, amelyben Önök, a pedagógusok is részesültek hazai tanulmányaik során? Milyen párhuzamot vél felfedezni a kettő között?
- Hogy látja a magyarországi *Superar* jövőjét 10 év múlva?
- Ha megfelelő mennyiségű anyagi forrás állna rendelkezésre, mi lenne a legfontosabb fejlesztési terület a magyar programon belül?
- A módszer magyarországi meghonosítása óta eltelt már néhány év. Milyen visszajelzések érkeznek a volt diákoktól? Tapasztalják-e, hogy többen választanak zenei pályát közülük, mint ahányan jellemzően mindenfajta támogatás nélkül választanának, vagy sem?
- A *Superar* egyre ismertebbé válik Ausztriában, sőt Európában is, talán ez Magyarországra is érvényes. Milyen hozzáállást tapasztal a szülők, az iskolák részéről? Mekkora a program (nem anyagi értelemben vett) támogatottsága?

- Mi volt a legnagyobb nehézség, amellyel az elmúlt években szembe kellett nézniük?
- Milyen jellegű visszajelzés érkezik a tanároktól, családoktól arra vonatkozólag, hogy a gyerekek szociális készségeire miként hat a módszer?
- Milyen mértékben tapasztalnak tanárként változást a tanított csoportok kohéziójában?
- A Superar-ral tanuló osztályok diákjai a módszer segítségével megtanulnak csapatban dolgozni. Viszont a koncerteken több, egyébként külön tanuló osztályt egyesítenek, sőt, arra is volt már példa, hogy különböző iskolák osztályai álltak össze kóruddá. A kisebb csoportban elsajátított szociális készségeket miképpen tudják a diákok más összetételű csoportban alkalmazni?
- A Superar-hoz csatlakozó gyerekek zenei tehetségüket tekintve nincsenek “előválogatva”, sokkal inkább szociális helyzetük miatt kerülnek be a programba. Ön szerint a program inkább a zenei fejlesztést célozza vagy a szociális fejlesztést, felhasználva a zenét?
- Kérem, soroljon fel három szót/kifejezést, amelyek a legjobban kifejezik, hogy mit is jelent a *Superar* az Ön számára!

Likert-skála kérdések és a hozzá tartozó kiegészítő kérdések a tanítók számára

Válaszlehetőségek:

- 5 - teljes mértékben jellemző
- 4 - inkább jellemző
- 3 - időnként jellemző, időnként nem jellemző
- 2 - inkább nem jellemző
- 1 - egyáltalán nem jellemző

Kérdések:

Milyen mértékben képesek a gyerekek koncentrálni az ének-zene foglalkozás kezdetén?

Milyen mértékben képesek a gyerekek koncentrálni az ének-zene foglalkozás végén?

Mit tapasztal, a diákok a tanóra mely szakaszában szoktak elfáradni?

Mit gondol, miért szoktak a diákjai a tanórán elfáradni?

Milyen mértékben jellemző a gyerekekre a kudarckerülő magatartás az ének-zeneórák során?

Milyen mértékben jellemző a gyerekekre a kudarckerülő magatartás az ének-zeneórákon kívül?

Milyen mértékben képesek a gyerekek befogadni a verbális tanári instrukciókat az ének-zeneórák során?

Milyen mértékben képesek a gyerekek befogadni a non-verbális tanári instrukciókat az ének-zeneórák során (pl. például gesztusokkal történő csendre intés, vagy bevonás a játékba)?

Milyen mértékben képesek a gyerekek az adott kontextusnak megfelelő érzelmi reakciókat nyilvánítani az ének-zeneórák során?

Milyen mértékben képesek a gyerekek osztálytársaik érzelmi üzeneteinek fogadására az iskolában töltött idő alatt (pl. osztálytárs feszültségének, szomorúságának érzékelése, szeretetteljes megnyilvánulások fogadása, stb.) ?

Milyen mértékben képesek a diákok felelősséget vállalni döntéseikért, hibáikért a csoport előtt?

Milyen mértékben jellemző a diákokra társaik véleményének elfogadása, tiszteletben tartása?

Milyen mértékben jellemző az ének-zeneórákon a gyerekek részéről a társaik teljesítményére adott pozitív, dicsérő reakció? Kérem idézzon fel néhány esetet ezzel kapcsolatban!

Milyen mértékben jellemző az ének-zeneórákon a gyerekek részéről a társaik teljesítményére adott negatív, kritizáló, vagy bántó reakció? Kérem idézzon fel néhány esetet ezzel kapcsolatban!

Milyen mértékben képesek együttműködni a gyerekek a tanórákon egy probléma megoldásának érdekében? Kérem idézzon fel néhány esetet ezzel kapcsolatban!

Kérdések a szociometriai felméréshez

Ha osztálykirándulásra mennének, kivel/kikkel szeretnél egy szobába kerülni?

Kivel szeretnél a legjobban együtt dolgozni egy feladaton?

Kit/Kiket hívnál meg az osztálytársaid közül az otthonotokba játszani?

Táblázatok a szociometriai vizsgálat elemzéséhez - kontrollcsoport

Kölcsönösségi táblázat

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9
X1		3	0	0	2	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
X2	0		0	0	1	0	0	1	0	0	1	3	0	0	0	1	0	2
X3	3	3		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X4	0	0	0		0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X5	3	1	2	0		0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X6	0	0	0	2	0		2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X7	0	0	0	2	0	3		0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X8	3	0	0	1	2	0	0		2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
X9	0	0	0	3	0	0	0	3		0	0	0	0	0	0	0	0	0
Y1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	3	0	0	0	2	2	2
Y2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2		3	3	0	0	0	0	0
Y3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0		0	1	0	0	0	3
Y4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1		0	0	1	1	1
Y5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	0		0	1	0	2
Y6	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	1	2	1	0		0	0	1
Y7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	1		0	0
Y8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0		3
Y9	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	1	0	0	

Kölcsönös kapcsolatok táblázata

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9
X1		0	0	0	2	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

X2	0		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X3	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X4	0	0	0		0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
X5	2	1	0	0		0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X6	0	0	0	0	0		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X7	0	0	0	0	0	2		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X8	3	0	0	1	2	0	0		2	0	0	0	0	0	0	0	0
X9	0	0	0	3	0	0	0	2		0	0	0	0	0	0	0	0
Y1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	2	2
Y2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	1	0	0	0	0
Y3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	1	0	0	3
Y4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0		0	0	1	0
Y5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0		0	0	0
Y6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	1
Y7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0		0
Y8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	
Y9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	

Gyakorisági táblázat

	K.1	K.2	K.3
X1	3	3	3
X2	3	2	2
X3	0	1	1
X4	4	2	2
X5	2	2	1
X6	1	1	1
X7	0	1	1
X8	8	7	8
X9	4	1	4
Y1	4	4	3
Y2	0	2	2

Y3	8	8	6
Y4	1	2	2
Y5	1	0	1
Y6	1	1	0
Y7	4	1	0
Y8	2	0	1
Y9	4	5	5

Szerkezeti mutatók

Kölcsönösségi index (KI)	94.44%
Sűrűségi index (SI)	0.83
Viszonzott kapcsolatok mutatója	42.25%

Táblázatok a szociometriai vizsgálat elemzéséhez - Superar-csoport

Kölcsönösségi táblázat

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11
X1		0	1	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
X2	0		0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X3	2	0		0	0	1	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X4	0	0	2		0	3	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
X5	0	0	2	0		0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X6	0	0	0	2	0		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X7	3	0	0	0	0	2		0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X8	0	3	0	0	0	0	0		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X9	1	2	0	0	0	0	0	2		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Y1	0	0	0	0	0	1	0	0	0		0	3	0	0	0	2	0	2	0	0
Y2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2		3	0	0	0	1	0	1	0	0
Y3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1		0	0	0	1	0	1	0	0
Y4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	3	1	0	2	0	0

Y5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0		0	0	3	0	0	1
Y6	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0		2	0	2	0	0
Y7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0		0	3	1	0
Y8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	1	0	0	0	2		0	1	0
Y9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3	0		1	0
Y10	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1		0
Y11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	1	0	0	

Kölcsönös kapcsolatok táblázata

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11
X1		0	1	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
X2	0		0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X3	1	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X4	0	0	0		0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X5	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X6	0	0	0	2	0		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X7	3	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X8	0	3	0	0	0	0	0		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X9	1	0	0	0	0	0	0	1		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Y1	0	0	0	0	0	1	0	0	0		0	3	0	0	0	1	0	0	0	0
Y2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		1	0	0	0	0	0	1	0	0
Y3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1		0	0	0	0	0	0	0	0
Y4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	2	0	0	1	0	0
Y5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
Y6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0		0	0	0	0	0
Y7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0		0	3	1	0
Y8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0
Y9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3	0		1	0
Y10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1		0
Y11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Gyakorisági táblázat

	<u>K.1</u>	<u>K.2</u>	<u>K.3</u>
X1	2	4	4
X2	2	1	2
X3	3	0	2
X4	1	1	0
X5	0	0	0
X6	2	1	4
X7	3	3	4
X8	2	1	2
X9	5	4	5
Y1	4	4	6
Y2	1	2	1
Y3	4	2	4
Y4	1	2	0
Y5	0	1	0
Y6	1	1	1
Y7	7	6	2
Y8	1	1	2
Y9	6	4	4
Y10	1	1	1
Y11	0	1	0

Szerkezeti mutatók

Kölcsönösségi index (KI)	80%
Sűrűségi index (SI)	0.85
Viszonzott kapcsolatok mutatója	47.22%