

Szabadi Magdolna

ZENETERÁPIÁS FEJLESZTÉSEK TANÍTÓ- ÉS TANÁR SZAKOS HALLGATÓKKAL

A fejlesztő kísérlet célja, elméleti háttere és koncepciója

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

Nemzetközi téren számtalan példát találunk a szociális és érzelmi készségek tréningjére gyermekek körében (pl. *Domitrovich*, 2007), melyek nem a klinikum, a gyógyítás területére fókuszál, hanem pedagógiai keretben történő fejlesztésre. Vannak pedagógusoknak szóló programok is (pl. *Dolev és Leshem*, 2017), amelyek az érzelmi tényezők sajátélménybeli fejlesztését tűzték ki célul, és belőlük az derül ki, hogy a tréning tapasztalatait beépítve a pedagógusok eredményesebben tudták kezelni a tanítványaikat érintő konfliktusos helyzeteket.

A tréningek során használt eszközök viszont nem specifikusak. Ezért építettük be kísérletünkbe a zeneterápia eszközeit és módszereit. A helyzet- és dramatikus gyakorlatokhoz, történetek feldolgozásához alkalmaztuk az aktív zeneterápia módszerét, a zeneterápiás improvizációt. A fent nevezett gyakorlatok fel- és levezetéséhez pedig a receptív zeneterápia módszerét, a zenehallgatáson alapuló zenei élmény feldolgozását.

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

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

különböző hangzások létrehozásának szeretete, a zenélés formája és módja. Az improvizációk (*Brusca, 1987; Vigram, 2006;*) adják a különböző hangzások próbálgatása révén a zenélés egyre bővülő formáját és módját.

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

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

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

Az affektív szociális kompetencia egységeit *Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001ab)* egy *csoporthoz való csatlakozás története* során mutatják be. Ezen keresztül értelmezik az érzelmi üzenetek küldésének, fogadásának és megtapasztalásának jó és rossz megoldásait, a fejlődés nem tudatos, tudatos és automatikus szintjén. *Az elemek vizsgálatára* egy elképzelt helyzet felvázolását javasolják, amiben a kísérleti alanynak döntést kell hoznia arról,

hogy mit tenne vagy mondana a történet főszereplője helyében. A válaszadásra akkor kerül sor, amikor a történet folyamatát megszakítjuk az érzelmi üzenetek küldésének, fogadásának és megtapasztalásának pillanatában. Az *elemek fejlesztésére* is szituációs gyakorlatokat javasolnak, aminek alapja lehet egy hasonló, elképzelt helyzet. Annak értelmezésével és begyakorlásával a résztvevők egyre inkább automatikusan működtetik az érzelmi jelzések küldését, fogadását és megtapasztalását. Az elképzelt helyzet kialakításának az a kulcsa, hogy annak kontextusa és a helyzet által felvázolt feladat célja megszokott és ismert legyen a kísérleti alanyok számára. A szerzők kitérnek az értékelők szerepére, akik a viselkedésbeli megynyílvánulásokat jellemzik. Számukra is ismertté kell tenni az elképzelt helyzet kontextusát és a benne megoldásra kerülő feladat célját.

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

A zenei gyakorlatok közül a foglalkozás elején hallgatott zene adhatja a zeneterápiában használatos *zenei élményt*. A zenehallgatás ebben az esetben lehet intellektuális feladat, a hallottak gondolati irányítása és tudatos feldolgozása által. Ez a zenepedagógiában és az átlag műélvezésben zenei célként jelenik meg, aminek irányítója az adott hangszer vagy a hangzó médium (cd...), mindezt a zeneterápiában a terapeuta szándéka és az általa kijelölt terápiás (azaz fejlesztő) cél határozza meg (*Wagner*, 2010). A *környező hangzást* érzékelésének mélyítése történhet a csendre való figyelemmel, amit a „hallottak” szóbeli értelmezése követ. A *zenei intenzitást és aktivitást* a szituációs gyakorlatokhoz (modellnyújtás, történetek dramatikus eljátszása...) használt zenei improvizációk az egyre bővülő pszichofiziológiai reakciók által serkentik (*Vigram*, 2006). A pszichofiziológiai reakciók az improvizációk hatására bővítik a nonverbális kommunikációs jeleket (*Konta*, 2010).

A zenei gyakorlatok nonverbális kommunikációs aspektusa kapcsolható hozzá az affektív szociális kompetenciához. *Halberstadt*, *Denham* és *Dunsmore* (2001a) és *Booker* és *Dunsmore* (2016) szerint az egyén kommunikációja információforrás az adott interakció céljára vonatkozóan. A kontextus érzelmi jellegének verbális és nonverbális kifejezése juttatja érvényre az interakció jelentését. Éppen ezért határozták meg úgy az affektív szociális

kompetenciát, mint ami a saját és a másik fél érzelmi kommunikációjának hiteles interpretációjára, irányítására vonatkozik (*Booker és Dunsmore, 2016*). *Nagy (2000, 2010)* az érzelmi kommunikáció jelkészletének nevezi a szociális kommunikáció öröklött alapját képező nonverbális kommunikáció öröklött komponenseit. *Spence (1983)* és *Semrud-Clikemann (1979)* pedig a szociális kompetencia mikrokészségei közé sorolja a nonverbális jelzéseket (testtartás, gesztus, mimika...), melyek az információ áramlásának hitelesebbé tételével segítik a viselkedés alakítását. Mivel a nonverbális kommunikáció egyik funkciója az érzelmek közvetítése, ezért fontos a fejlesztésben a zene információt hitelesítő szerepe.

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

Kutatási kérdések és hipotézisek

Fő *kutatási kérdés* annak tisztázása volt, hogy hogyan tudjuk kidolgozni a hallgatóknak a megfelelő fejlesztő gyakorlatokat és azok hatását vizsgáló feladatsorokat, amivel mérhetőek a fejlesztett érzelmi és zenei tényezők változásai?

A hallgatók gondolkodásában történik-e változás? Azaz: a konfliktussal teli társas helyzetekre képesek-e egyéni, alternatív megoldásmódokat kialakítani.

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

A vizsgálat *hipotézisei*:

A hallgatók a gyakorlatok végzése során megtanulják kreatív módon egy érzelmileg nehéz helyzetben szándékaikat kifejezni, a kapott válaszokat értelmezni és a megtapasztalt élményeiket szabályozni.

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

A vizsgálat mérőeszközei és próbamérése

A vizsgálathoz két sajátfejlesztésű mérőeszközt készítettünk. Az érzelmi tényezők fejlődésének mérésére az Affektív-szociális Kompetencia Tesztet és a zeneterápiás zenei viszonyulás vizsgálatához a Zeneterápiás Zenei Viszonyulás Kérdőívet.

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

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

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

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

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

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

A mérőeszközök kipróbálásában 60 első, másod és harmad évfolyamon tanuló csongrád megyei tanár szakos hallgató vett részt. 31 ének-zene szakon és 29 természettudományi szakon tanult. 28 férfi és 32 nő vett részt a folyamatban. Kiválasztásukat a fejlesztés célja határozta meg és az, hogy egységesen nem vettek részt korábban zeneterápiás programon. A kitöltésre önként jelentkeztek a hallgatók. A mérőeszközök kipróbálásának és a fejlesztő kísérletnek más mintája volt *szervezési okok miatt*. A minták közös jellemzője a képzési programjuk, valamint az egyetem éves- és szokás rendjének azonosága.

A munkára egységesen egy tanórát kaptak a hallgatók. Ismertettük a mérőeszközök kitöltésének célját, módját és a mérendő elemek meghatározásait. Különös tekintettel hívtuk fel a hallgatók figyelmét a zenei tényezők zeneterápiás definícióira. Ugyanis a vizsgált zenei elemek: zenei intenzitás, aktivitás, élmény és környező hangzásvilág érzékelése zenei szempontból független a zenész léttől, melyet nem elég egyszer hangsúlyozni. Az érzelmi tényezők vizsgálatához készített eszköz értékelőinek biztosítottunk kódlapot, mely tartalmazza a kitöltés módját, a válaszkategóriák meghatározásait. A bírálók kiválasztását a következő szempontok vezették. (1) egymástól és az intézménytől függetlenek legyenek, (2) hallgatókhoz hasonlóan reál és humán

(művészeti) területet képviseljenek, (3) a segítő szakma képviselői legyenek, (4) a vizsgálatot vezető számára könnyen elérhetőek legyenek. Így került megkeresésre három előadóművész, két diplomás szakápoló és négy reál szakos tanár. A hallgatói válaszok besorolását egymástól függetlenül, otthon végezték.

Az Affektív-Szociális Kompetencia Teszt bemérésének eredményei

Az 1. táblázatban foglaltuk össze a teszt bemérésének eredményeit.

1. táblázat. Az Affektív-Szociális Kompetencia Teszt bemérésének eredményei

Értekelők megbízhatósága	<i>Krippendorff-α</i> =0,83-0,91, % =86,4-94,6
Értekelés stabilitása	<i>Cronbach-κ</i> =0,76-0,83; % =85,0-88,3
Az értékelés külső kritériumoktól való függetlensége	χ^2 =112,5-127,2; p <0,01
Hallgatói válaszadás stabilitása	χ^2 =22,51-29,15; p <0,01; <i>Cronbach-κ</i> >0,75
Belső validitás	χ^2 =87,6-28,2; p <0,01; <i>Cronbach-κ</i> >0,84
Teszt belső konzisztenciája	χ^2 =17,0-17,8; Cramer-V 0,61-0,76; p <0,05

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

A bemérés utolsó szakaszában a hallgatók ismételten kitöltötték a mérőeszközt és ekkor az ő válaszaik időbeli stabilitását elemeztük. Végző lépésben az eddig alkalmazott kérdések mellé kontroll kérdéseket is használtunk, melyek összevetésekor, saját szempontunkban az eszköz belső validitását vizsgáltuk. A kontroll kérdések az eredeti kérdések más megfogalmazásai, amelyeket csak ebben az esetben használtunk. Ezen kívül elvégeztük a teszt belső konzisztencia vizsgálatát, valamint összehasonlítottuk a teszt jellemzőit más, már működő hasonló konstruktumot mérő eszközökkel.

A bírálók által adott *értékelés összehasonlítása* igazolta, hogy a hallgatói megoldásokról az érzelmi jelzések küldésének, fogadásának és megtapasztalásának vonatkozásában hasonlóan ítélték az értékelők. A bírálók *értékelése időben is stabilnak* bizonyult. Az értékelők megbízhatóságát és az értékelés időbeli stabilitását azért fontos vizsgálni, mert az értékelő személye meghatározhatja a fejlődés mértékének megállapítását (Gooding, 2011). A megbízhatóságot növelhetjük és a szubjektivitást csökkentettük az értékelők számának emelésével. Vizsgálatunk első szakaszában kilenc értékelőt tudtunk felkérni.

Az előző szemponthoz hasonlóan az értékelés megfelelő stabilitást mutat személyes és szakmai változások mellett is. Ez azt jelentette, hogy a bírálók akár átéltek *észlelt, tartós és meghatározó* személyes és szakmai életbeli változást, akár nem a hallgatók érzelmi jelzéseinek megoldásairól hasonlóan vélekedtek az idő elteltével. *Jenning és Greenberg* (2009) vizsgálata szerint a tanár szociális és érzelmi jóllétét (social-emotional well-being) károsan befolyásolhatja a szakmai kiégés (burn-out) és a magánéleti stressz. Ezek a tényezők kihatnak a tanár diák kapcsolatra és a diák értékelésére. Ezért volt fontos kimutatni, hogy a hallgatók értékelését ezek a szempontok meghatározó módon nem befolyásolták.

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

A *fő- és kontrollkérdések értékelésének összehasonlításánál* nem találtunk lényeges eltérést. A főkérdésekben a hallgatónak úgy kellett küldeni, fogadni és szabályozni az érzelmi jelzéseket, mintha ő lenne István a teszt főszereplője. Ez *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a) vizsgálati módszere. A kontrollkérdésekben István szemszögéből kell a hallgatónak küldeni, fogadni és szabályozni a jelzéseket. A kontrollkérdések csak ebben az esetben kerültek alkalmazásra.

A *belső konzisztencia vizsgálat* során kimutatható volt az érzelmi tényezők között az összefüggés az egyes dimenziókon belül. Alátámasztva *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001a), *Eisenberg* (2001) és *Saarni* (2001) elméletét az affektív szociális kompetenciáról, miszerint annak elemei között

dinamikus és tranzakcionális kapcsolat áll fent. Ezek közül legmeghatározóbb elem volt a szabályozás, ami Eisenberg (2001) kutatása szerint is a küldés és fogadás folyamatát beindítja, fenntartja vagy megszakítja.

Összehasonlítva az Affektív-Szociális Kompetencia Tesztet más, már működő affektív konstruktumot vizsgáló eszközzel [Társas Viselkedés Kérdőív (Clark, 1996), Emotional Competence Inventory (Boyatzis és Sala, 2004)] kiderült, hogy azok szintén egy feltételezett helyzetben megjelenő reakciók ítéletével vizsgálják érzelmi tényezők működését.

Összefoglalva a próbamérés eredményei alapján az Affektív-Szociális Kompetencia Teszt jósága az adja, hogy a felsorolt vizsgálati szempontok, amelyek meghatározhatják mind a teszt helyzeteinek megoldásait, mind pedig azok értékelését, jelen vannak, de nem szignifikáns mértékben.

A Zeneterápiás Zenei Viszonyulás Kérdőív bemérésének eredményei

A Zeneterápiás Zenei Viszonyulás kérdőív bemérésének eredményeit a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A Zeneterápiás Zenei Viszonyulás Kérdőív bemérésének eredményei

Zeneterápiás Zenei Viszonyulás függetlensége a hallgatók szakirányától	$\chi^2=0,04-5,08$; $p>0,05$
Zeneterápiás zenei viszony időbeli stabilitása	$Cronbach-\kappa=0,87-1,00$; $\%=90-100$
Zeneterápiás zenei viszony függetlensége negatív zenei tapasztalattól	$\chi^2=12,59-98,97$; $p>0,05$
Belső konzisztencia vizsgálata	$\chi^2=4,61-5,38$; Cramer-V $0,65-0,74$; $p<0,05$

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

A zeneterápiás zenei viszonyulás nem mutatott szignifikáns összefüggést a szakkal ($\chi^2=0,04-1,75$; $p>0,05$). Az eredményeink alátámasztják azt a feltevést, hogy a zeneterápiában megtapasztalható élmények, hangzásokomplexum, az alkalmazott módszer és kitűzött cél más, mint ami érvényes a zenetanulásra. Ahol egy hangszer megszólaltatásának zenei célja van, zenei készségek és képességek szükségesek hozzá, ami a terápia szempontjából a lényeges különbség (Missura, 2005). A hallgatók nem vettek részt zeneterápiás tréningprogramon.

A zeneterápiás zenei viszonyulás nem módosult idő elteltével ($Kappa=0,87-1,00$; $\chi^2=45,0-52,1$; $p<0,01$). Eredményeink egyeznek azzal az állásponttal, hogy a zeneterápiás hanghatások ebben a terápiás formában tapasztalhatóak meg, így idő elteltével abban az esetben módosulnak, ha valaki részt vesz benne. Minthogy a zeneterápia nem egyenlő kapcsolódással, zenei ismeretek bővítésével (Lorz, 1984; Buzasi, 2006). A hallgatók nem vettek részt zeneterápiás tréningprogramon az idő múlásával sem.

A zeneterápiás zenei viszonyulás nem módosult észlelt, tudatosult és tartós negatív zenei tapasztalattól ($\chi^2=12,5-40,0$; $p<0,01$). Eredményünk egybevág Howe és Davidson (2003) zenepedagógiai vizsgálati eredményeivel, aminek során a negatív zenei tapasztalat (negatív koncertélmény, rossz zenetanár-diák kapcsolat, szülői nyomás hangszergyakorlásra) negatív irányban módosít a zenéhez fűződő viszonyon. Ezzel szemben a zeneterápiában megtapasztalt élményeket ezek nem módosítják. Mivel a professzionális zenetanulásban megjelenő korábban felsorolt élmények meg sem jelennek a zeneterápia módszertanában (Buzasi, 2006). A hallgatók pedig nem vettek részt zeneterápiás tréningprogramon.

A zenei tényezők összefüggés-vizsgálata során kimutattuk az összefüggést különböző mértékben ($\chi^2>17,0$; $p<0,05$; Kramer-V $> 0,66$) és dimenzióként a meghatározó zenei tényezőket. Ezek a (1) zenei intenzitás tekintetében a zene szükségessége, (2) a zenei aktivitás esetén a zene szeretete, a (3) zenei élménynél a zene kifejező ereje és (4) környező hangzásvilág kezelése esetén a hangzások észlelése. A megnevezett tényezők szerepelnek Brusca (1987); Buzasi (2003); Vas (2005) és Wigram (2006) vizsgálataiban is a lényeges komponensként.

Összehasonlítva a Zeneterápiás Zenei Viszonyulás Kérdőívet más, már működő zenei konstruktumot mérő eszközökkel [Zenei Adatlap (Losonczy, 1969), Esztétikai Ítélet Teszt (Kyme, 1954) a következő két módszert tapasztaltuk. (1) zenélési, éneklési és zenehallgatási szokások személyes jellemzőit kell megjelenítenie a kísérleti alanyoknak, ahogy a mi eszközünk esetén. (2) a professzionális zenei tesztek pedig hangszeres improvizációt és zenedarabok meghallgatása után tett esztétikai ítéletet és várnak a kísérleti alanytól. Ezek

zenei ismeretet, zenei készségeket és képességeket feltételeznek, ami a mi esetünkben nem szerepel.

A Zeneterápiás Zenei Viszonyulás Kérdőív jósága szerint szignifikánsan a vizsgálati szempontok nem módosítják a zeneterápiás zenei viszonyulást.

A fejlesztő kísérlet és annak eredményei

Fejlesztő programunkat az ELTE- Tanító-és Óvóképző Karán végeztük 2016-ban. A program 24 órát vett igénybe, melyet 6 alkalomra osztottunk el. A fejlesztést a dolgozat írója végezte, aki professzionálisan képzett zeneterapeuta. Eredeti végzettségét tekintve zongoratanár és mentálhigiénés szakember, a kar oktatója, ének-zene tanszékének tanársegédje. Zeneterápiás tapasztalatát a kötelező képzésen túl neuropszichiátriai intézetben (Janka Zoltán és Kovács Zoltán Ambrus felügyelete alatt) terapeutaként és művészeti iskolában kreatív zene oktatójaként szerezte. Pedagógiai szemléletében az empátia és a kongruencia a vezető. A szubjektivitás csökkentése céljából a hallgatókhoz nem fűzte személyes viszony, nem oktatta vagy előzetesen ismerte őket. A hallgatók az általa nem tanított csoportokból kerültek ki. Képzési programjukat, módszertani tananyagukat, a kar általános, éves menet-és szokásrendjét viszont ismerte. A program helyszíne (egy külön klubhelység) is elkülönült mind a hallgatók, mind a terapeuta mindennapos oktatási környezetétől. Az eszközöket (hangszerek, audiovizuális eszközök) az ének-tanszék biztosította. A programba való felhívást az ének-tanszék módszertan tantárgy oktatói hirdették ki. Ezen felül a demonstrátorok is külön jelezték a programot a hallgatók számára. A reál és zenei kísérleti csoportok ugyanazt az anyagot kapták más-más időpontban. A fejlesztési anyag teljes mértékben elkülönült a hallgatók ének-zene módszertani anyagától.

A fejlesztő gyakorlatokat *Bakó, 2005, Rudas, Wigram, Pedersen és Blonde, 2002* munkáiból kiindulva *saját magunk* alakítottuk ki a hallgatók korosztályára vonatkoztatva.

A foglalkozások felépítése a következő volt. A gyakorlatokra való ráhangolódást az aktív (improvizáció) vagy receptív (zenehallgatás) zeneterápiás forma adta. Ezt követték a fejlesztő helyzet- és dramatikus gyakorlatok. A gyakorlatok levezetését pedig ismét az aktív és receptív zeneterápiás formák nyújtották.

Példák a fejlesztő gyakorlatokra:

Érzelmi jelzések küldésére:

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

Érzelmi jelzések fogadására:

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

Érzelmi jelzések megtapasztalására:

Körben ülünk. Egy valaki a kör közepére áll és testtartásával kifejez egy érzelmet, amihez kiad egy hangot. Például szomorúság: görnyedt testtartás és sóhajtás. A következő csoporttag csatlakozik hozzá, mintegy válaszolva a láttokra. Például felvidítva a csoporttársat kiegyenesítheti annak testtartását és felemelheti a kezét. Így folytatódik tovább a láncolat, míg körbe érünk a csoporton.

Zenei élményre:

Képzelet irányította zenehallgatás. Zenehallgatás során egy történet írunk képzeletünkben. Ehhez kötődő érzéseket számba vesszük, majd egy kép formájába sűrítjük és ezt a többi csoporttag számára szóban közvetítjük.

Zenei intenzitás, aktivitásra:

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

A program folyamán a következő fejlődési folyamat alakult ki. A fejlődést a terapeuta modellnyújtása eredményezte. Első lépésben kialakultak és állandósultak a párok. Második lépésben bővült a hangszerválasztás, ami egyre inkább párosult testhangokkal és animális hangokkal. Harmadik lépésben gazdagodott az eszközök megszólaltatásának módja és nőtt a hangerő. Negyedik lépésben az elképzelt helyzetek és az élmények szóbeli megosztása egyre mélyebbé és személyesebbé vált. Ötödik lépésben pontosabbá és egyre gazdagabbá váltak a gesztusok. Végül pedig a bizalom erősödésével egyre inkább megszületett az intimitás, a másik érintése.

A mintát (N=120) első, másod és harmad évfolyamon tanuló, tanárképzésben részt vevő hallgatók alkották. A fejlesztés hatásának vizsgálatára a kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk. A kísérleti csoportba 46, a kontrollcsoportba 74 tanuló járt. A mintába önkéntes jelentkezés alapján kerültek a hallgatók. A hallgatók egységesen nem vettek részt korábban zeneterápiás tréningfoglalkozáson. A zenész részmintát zenei előképzettséggel rendelkező, ének-zene szakos és zenei műveltségterületen tanuló hallgatók alkották. A zenész részminta zeneterápia szempontjából való azonosságát az adta, hogy egységesen magasabb időtartamban foglalkoznak a zenével, ugyanolyan területeket érintve. A reál részmintát természettudományi szakon, természetismeret, informatika, matematika, környezeti nevelés specializációjú és műveltségterületes hallgatók alkották. A reál részminta zeneterápia szempontjából való azonosságát az nyújtotta, hogy egységesen azonos idő-

tartamban és területen foglalkoznak a zenével. A kísérleti és kontrollcsoportot – ugyanazon szakon, specializáción, műveltségterületen és évfolyamon tanulók közül – az előmérésen elért eredmények alapján illesztettük, mely egyben az azonos indulószintet is biztosította.

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

Az érzelmi tényezők működését mérő eszköz válaszait két független, human és reál szakos pedagógus értékelt erre elkészített külön kódolapon. Ez tartalmazta a kitöltés módját, a választípusok meghatározásait. Megkeresésükre azért került sor, mert *a korábbi értékelők nem vállalták továbbá a munkát.* A bírálók egybehangzó véleménye adta az eredményeket. Mindketten egységesen részt vettek egy próbaértékelésen a bemérés folyamatában, ahol tájékoztatást és példákat kaptak a korábbi kitöltések közül a válaszok besorolására. A próbamérés értékelőivel közös jellemzőjük, hogy mindannyian a segítő szakma képviselői közül kerültek ki és ismerték az egyetem éves szokás- és menettrendjét.

Az érzelmi tényezők fejlődésének és a zenei viszonyulás változásának eredményei

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

3. táblázat. Az érzelmi tényezők fejlődésének eredményei

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

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

4. táblázat. Az zeneterápiás zenei viszonyulás változásának eredményei

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

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

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

Az egyes dimenziókat megvizsgálva a következő változásokat tapasztaltuk a válaszok eloszlásában a kísérlet után. Az *érzelmi jelzések küldése* esetén a kísérleti csoportok kreatív jegyekkel gazdagított megoldásai 20,8 és 22,7%-al emelkedtek, míg a kontroll csoportok ugyanezen értékei 2,7 és 4,7%. A konvencionális jegyeket hordozó megoldások a kísérleti csoportokban 16,7% és 29,2%-al csökkentek, míg a kontrollcsoportok ugyanezen értékei 2,7 és 9,1%. Az érzelmi és intellektuális jegyeket hordozó megoldások 4,2% és 12,5% -al mozdultak el. Az *érzelmi jelzések fogadása* tekintetében a kísérleti csoportok kreatív jegyekkel gazdagított megoldásai 16,7 és 33,3% -al emelkedtek, míg a kontroll csoportok ugyanezen értékei 4,2 és 9,1%. A konvencionális jegyeket hordozó megoldások a kísérleti csoportokban 16,7% és 31,8%-al csökkentek, míg a kontrollcsoportok ugyanezen értékei 4,2 és 13,6%. Az érzelmi és intellektuális jegyeket hordozó megoldások változása 4,2%-18,2% között mozog. Az *érzelmi jelzések megtapasztalása, a szabályozás* dimenziójában a kísérleti csoportok kreatív jegyekkel gazdagított megoldásai 25 és 36,4% -al emelkedtek, míg a kontroll csoportok ugyanezen értékei

4,2 és 9,1%. A konvencionális jegyeket hordozó megoldások a kísérleti csoportokban 20,8% és 31,8-al csökkentek, míg a kontrollcsoportok ugyanezen értékei 2,7 és 13,6%. Az érzelmi és intellektuális jegyeket hordozó megoldások változása 4,2%-8,3% között mozog.

A kísérlet előtti és a kísérlet utáni válaszok összefüggésének mértéke a kontrollcsoportokban magas, vagyis kevésbé tapasztalható az elmozdulás (Krippendorff- $\alpha=0,77-0,96$). A kísérleti csoportokban pedig a válaszok összefüggésének mértéke alacsony, tehát nagy az elmozdulás (Krippendorff- $\alpha=0,04-0,28$). A százalékos értékek pedig mutatják a kreatív irányba való eltolódást. Az értékek egységes elmozdulása utal a küldés, fogadás és megtapasztalás dinamikus kölcsönhatására, amit megjelenít *Halberstadt, Denham* és *Dunsmore* (2001b) és *Booker* és *Dunsmore* (2016) elmélete. Ebben a folyamatban legmeghatározóbb szerep jut a szabályozásnak *Eisenberg* (2001) és *Blair* és *mtsa* (2004) alapján. Ezt tükrözik a megtapasztalás dimenziójában megjelenő legmagasabb értékek.

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

Gyakorlatilag egyre több hallgató oldotta meg az érzelmi jelzések küldését, fogadását és megtapasztalását kreatív jegyekkel gazdagodva és ezzel párhuzamosan csökkent a konvencionális jellegű megoldások száma. A válaszokban fellelhetőek voltak indulatszavak, hangulatszavak, a cselekvést kifejező igék, jelzők, írásjelek. A fejlődési folyamatban a hallgatók írásban tett válaszainak gazdagodó nyelvi jegyei utaltak a nonverbális kommunikációs jelekben történt változásra. Összességében a hangutánzás és hangulatfestés szavainak egyéni, alternatív jelenléte utalt a kreatív jegyekkel gazdagodott megoldásokra.

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

Az érzelmi tényezők fejlesztésére és mérésére vonatkozó felvetett kutatási kérdésre (*K1*) válaszolva egy olyan elméletrendszer *Halberstadt, Den-*

ham és Dunsmore, 2001a, 2001b) sikerült találnunk, amely szituáción keresztül mutatja be és értelmezi az érzelmi jelzések küldését, fogadását és megta-pasztalását. Az elméletrendszerből kiindulva dolgoztuk ki a fejlesztés hely-zetgyakorlatait, és a teszt történetének alapját is az elméletrendszer szituációs példája (csoporthoz való csatlakozás helyzete) adta. Az elméletrendszer ki-dolgozóinak és elődeinek (Saarni, 1999, 2001; Eisenberg, 2001) elméleti meghatározásai alapján dolgoztuk ki az érzelmi jelzések kezelésének mérési és értékelési módját.

A hallgatók fejlődésére vonatkozó kutatási kérdésre válaszolva (K2) a frusztrált társas helyzetekre épített gyakorlatok alternatív megoldásmódjai-nak begyakorlásával, ha a hallgatók elgondolkoztak egy feltételezett frusztrált társas helyzetben, annak megoldásaiban egyéni, alternatív megoldásmó-dok tükröződtek.

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

A zeneterápiás zenei viszonyulás mélyülését, legfontosabb eredményeit összegezzük az alkalmazott zenei dimenziók mentén.

A zenei intenzitás, amely megnyilvánul szükségességben kísérleti csoportok-nál (16,7% és 22,7%-os emelkedés), tudatosságban (16,7% és 18,2%-os emelkedés), választásban (20,8% és 18,2%-os emelkedés), hiányának foká-ban (9,1% és 16,7%-os emelkedés) és mennyiségben (20,8% és 22,7%-os emelkedés). Az elmélyülésre utaló válaszokból kiderült, hogy a hallgatók na-gyobb százalékban szükségét érzik a napi zenei rutinnak. Tudatosabbak és választják a zenélési keretet, aminek a mennyiségére is jobban odafigyelnek. Amennyiben ez nem teljesül, nagyobb számban érzik hiányát. A kontrollcso-portoknál 2,7%-os emelkedést tapasztaltunk a szükségesség, választás és mennyiség esetén.

Zenei aktivitás, mely nyomon követhető szeretet (kísérleti csoportoknál 9,1% és 16,7%-os emelkedés), szokás (8,3% és 13,6%-os emelkedés), tudás (8,3% és 12,5%-os emelkedés), mód (8,3% és 9,1%-os emelkedés) és alka-lom (12,5% és 18,2%-os emelkedés) függvényében. Az elmélyült válaszok-ból kiderült, hogy a hallgatók nagyobb százalékban szeretik és könnyen szo-kásukká válik az éneklési, zenélési tevékenység. Annak módja és alkalma szélesebb keretet kapott avval, hogy gazdagodott és más aspektust is kapott a tudásuk. Olyan módon, hogy nem zenei készségekre és képességekre, zenei ismeretre fókuszáltunk, hanem felhívtuk a figyelmüket egyéb nem zenei szempontra is, amivel motiváltuk őket ügyesebb hangkeltésre. A kontrollcso-portoknál a szeretet, tudás és módnál tapasztaltunk 2,7% és 4,2%-os fejlődést.

Zenei élmény, amely megjelenik a kifejezésben (kísérleti csoportokban 13,6% és 16,7%-os emelkedés), negatív élményben (16,7 és 18,2%-os emelkedés), katarzisban (13,6% és 25%-os emelkedés) és mélyülő szinteken (megújító, szenzomotoros, visszavonuló és felolvadó) (8,3% és 9,1%-os emelkedés). Az elmélyültebb válaszokból az derült ki, hogy a hallgatók nagyobb számban képesek mit kezdeni a meghatározó zenei élménnyel és hatásában tartós, tudatosult negatív zenei élménnyel is. Az utóbbi esetében helyén kezelik a számukra kellemetlen élményt és visszatálnak a számukra megszokott és bevált zenei szokásokhoz. Ezzel együtt mélyült a zenére adott pszichofiziológiai reakciójuk. A kontrollcsoportoknál csak a kifejezés esetében találtunk 2,7%-os elmozdulást.

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

A kísérlet előtti és a kísérlet utáni válaszok összefüggésének mértéke a kontrollcsoportokban magas, vagyis kevésbé tapasztalható a mélyülés (Krippendorff- α =). A kísérleti csoportokban pedig a válaszok összefüggésének mértéke alacsony, tehát nagy az elmélyülés (Krippendorff- α =). A százalékos értékek mutatják az elmélyültebb válaszok irányába történő növekedést.

Az eredményeket összegezve az elmélyültebb zeneterápiás zenei viszony jellemzői nagyobb arányban jelentek meg a kísérleti csoportokban, mint a fejlesztést nem kapott kontrollcsoportokban (*H2*). Ez a tendencia igaz a fejlesztő kísérlet reál és zenész részmintája esetén is. Nem véletlenül, hiszen korábbi elméleti munkákból kiindulva (pl. *Missura*, 2005). a zeneterápia más cél és eszközrendszerrel dolgozik, mint a zenei célokat és módszereket használó zenepedagógia. Eredményeink alátámasztják azt a zeneterápiás elméletet (pl. *Buzasi*, 2006; *Wagner*, 2006; *Wigram*, 2006) miszerint a zeneterápia a zenei tevékenységeket más módban és formában, szélesebb eszközrendszerrel és hangzásokomplexummal kínálja fel a résztvevőknek, mint a zenepedagógia és az átlag műélvezés. A zenei élményeket pedig személyes élettörténeten keresztül tanítja meg értelmezni.

Az elmélyültebb zeneterápiás zenei viszonyulás megjelenésére vonatkozó kutatási kérdésre (*K3*) válaszolva a zeneterápiás eszközök megszólaltatása nem professzionális és széles hangzásokomplexumot kínál fel a résztvevőknek. Ezért a zenei élmények, zenei aktivitás és intenzitás, a környező hangzásvilág érzékelésének eddig nem tapasztalat (által műélvezésben, zenetanulásban) módját, formáját és hatását ismerték meg a hallgatók, ami elvezetett

egy elmélyültebb zeneterápiás zenei viszonyulás kialakulásához és mélyüléséhez. Ehhez a zenei élmények, zenei aktivitás és intenzitás, a környező hangzásvilág érzékelésének zeneterápiás meghatározásait kellett kidolgoznunk.

Összegzés, további kutatási lehetőségek

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

Fejlesztő kísérletünk első állomása lehet egy kísérletsorozatnak, amely során fel tudjuk feltárni azokat az egyéb lehetőségeket, módszereket és eszközöket, melyekkel az érzelmi tényezők további szinteken és életkorokban fejleszthetőek és egyre pontosabban mérhetőek. Célunk az érzelmi tényezőkre vonatkozó értékelési rendszer (konvencionális, érzelmi, intellektuális és kreatív skálák) finomítása olyan módon, hogy a rájuk vonatkozó jellemzőket bővítjük újabb itemek bevonásával. További cél a mérőeszköz tételeinek újabb szempontú megfogalmazása, további összefüggés-vizsgálatok céljából más pszichikus összetevőikkel. Jó példa erre *Denham* és *mtsai*, 2003 és *Blair* és *mtsai* (2004) vizsgálata, melyek a szociális kompetencia működésének kapcsolatát tárták fel énképpel, temperamentummal. Tervezzük az általunk használt zenei dimenziók számának és mélységének további fejlesztését is, hogy a tréning során megjelenő transzferhatást feltérképezzük és behatároljuk (*Stachó*, 2005; *Vist*, 2011 és *Thorhersen*, 2011).

Irodalom

Blair, K.A., Denham, S.A., Kochanoff, A. & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation and social behavior in

- preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419–443. doi: 10.1016/j.jsp.2004.10.002
- Bradt, J., & Dileo, C. (2010). *Music therapy for end-of-life care*. *Cochrane Database of Systematic Reviews* [PDF document]. doi: 10.1002/14651858.CD071.pub2
- Cherland, (2004). The Development of Emotional Competence. *Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 13(4), e121.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, S. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Domitrovich, C. E.; Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children’s Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool “PATHS” Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91. doi: 10.1007/s10935-007-00810
- Eisenberg, N. (2001). The core and Correlates of Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 120–124. doi: 10.1111/1467-9507.00151
- Gerevich, J. (Ed.).(1997): *Közösségi mentálhigiéné*. Budapest: Animula.
- Gold, C.,Heldal, TO., Dahle, T., & Wigram, T.(2011). *Music therapy for schizophrenia or schizophrenia - like illnesses*. *Cochrane Database of Systematic Reviews* [PDF document]. doi: 10.1002/14651858.CD004025.pub2
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001a). Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 79–119. doi: 10.1111/1467-9507.00150
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001b). Spinning the Pinwheel, Together: More thoughts on Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 130–136 doi:10.1111/1467-9507.00153/pdf
- Kárpáti, A., & Zempléni A. (1997). A zsűrizés, mint módszer a vizuális nevelésben. *Magyar Pedagógia*, 97(3-4), 203–234.
- Kasik, L. (2010). Kasik, L. (2010). *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében* (Unpublished doctoral dissertation). SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. Retrieved from http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/kasik_ertekezes.pdf.
- Konta, I. (2010). *Személyiség és szociáliskészség-fejlesztés zeneterápiás eszközökkel az általános iskolában*. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 233–247). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Konta, I., & Zsolnai, A. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Losonczy, Á. (1969). *A zene életének szociológiája*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Maratos, A., Gold, C., Wang, X., & Crawford, M. (2009). Music therapy for depression. *Cochrane Database of Systematic Reviews* [PDF document]. doi: 10.1002 /14651858. CD004517.pub2
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2001). Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125–129. doi: 10.1111/1467-9507.00152
- Seeman, T. E., Kaplan G. A., Knudsen, L., Cohen, R., & Guralnik, J. (1987). Social network ties and mortality among the elderly in the Alameda County Study. *American Journal of epidemiology*, 126(4), 714–723.
- Stachó, L. (2005). Hányféleképpen értjük és szeretjük a zenét? In K. E. Lindenbergné (Ed.), *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából* (pp. 235–250). Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Thorgesren, C. F. (2011). Assessment of Musical Knowledge from the Life – World – Phenomenological Perspective. *Hellenic Journal of Music Education, and Culture*, 2(3), 37–45.
- Vértés, L. (2010): Gerorehabilitációban alkalmazott zeneterápia. *Rehabilitáció*, 20(4), 90–95.
- Vist, T (2011): Music Experience in Early Childhood: Potential for Emotional Knowledge? *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 277-290.
- Wigram, T. & Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Child: Care, Health and Development*, 32(5), 535–542. doi: 10.1111/j.1365-2214.2006.00615.x