

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENNEGYEDIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM



2014

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZTIZENNEGYEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE,
OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Kapusi Angéla: A korszak szava – Henszlmann Imre a művészeti nevelés gyakorlatáról	133
Szabadi Magdolna: A szociális kompetencia elemeinek, fejlődésének és fejlesztésének feltérképezése zeneterápiás keretben	149
Kasik László és Gál Zita: Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján	189

A KORSZAK SZAVA – HENSZLMANN IMRE A MŰVÉSZETI NEVELÉS GYAKORLATÁRÓL

Kapusi Angéla
Miskolci Egyetem

A hazai kultúra és a polgári nemzet kialakítására való törekvés a 19. század elején programszerűen jelentkezett, és ehhez kapcsolódóan szükségessé vált egy jól kiépített iskola-rendszer korszerű tananyaggal. Az a sajátos helyzet állt elő, amikor van nemzeti színjátszás, de nincs színház; van tudomány, de nincs akadémia; vannak nemzeti gyűjtemények, de nincs múzeum és könyvtár. A nemzeti kultúra intézményes bázisának hiánya magával hozta és megkívánta az új művelődési formák, eszközök, műhelyek, közösségek kialakulását. A tudományban és az oktatásban megindult a szakosodás, és megszületett a kultúrát közvetítő intézmények otthona: megalapították az Akadémiát, felépült a Nemzeti Múzeum, a Nemzeti Könyvtár, valamint különféle irodalmi és kulturális folyóiratok indultak (Bényei, 1998. 30. o.).

A reformkor programjai közé tartozott egy művészeti akadémia létrehozása és a hazai művészképzés kialakítása is, mely kezdeményezéshez csatlakozott *Henszlmann Imre*, az 1841-ben, a Pesti Hírlapban megjelent *Párhuzam az ó és újkor művészeti nézetek és nevelések közt különös tekintettel a művészeti fejlődésre Magyarországon* (Henszlmann, 1841. 1–132. o.) című értekezésével. *Henszlmann* más elméleti munkáiban is – *A' hellen tragoedia tekintettel a' keresztyén drámára* (Henszlmann, 1846. 128–428. o.) és *A képzőművészetek fejlődése* (Henszlmann, 1990. 279–370. o.) – behatóan foglalkozott a művészeti nevelés intézményesítésének kérdéseivel, illetve a honi irodalmi és kulturális élet szerveződésével.

Tanulmányomban a *Párhuzam* értelmezésére teszek kísérletet olyan megközelítésben, hogy az miként illeszkedik korának művelődéstörténeti programjába és a művészeti nevelés intézményesülésének folyamatába. *Henszlmann* ez irányú tevékenységének vizsgálata számos új adalékot ígér a hazai művészeti élet professzionalizációjának történetéhez.

A művészeti nevelés állapota a reformkorban

Magyarországon a 19. század utolsó harmadáig megoldatlan maradt a hazai művészeti nevelés kérdése. Miközben Közép-Európában a bécsi Szépművészeti Akadémia mellett Milánóban, Velencében és Prágában működött művészeti akadémia, Magyarországon

sokáig csak a szándék volt eleven. A művészeti képzés megvalósításának igénye a nemzeti oktatás ügyén belül bontakozott ki, ami egy magyarországi rendi képzőművészeti akadémia megalapítását tűzte ki célul.

A 18. század közepétől kezdve sorra jelentek meg az intézet működésével és tantervével foglalkozó programok. *Daniel Gran* 1755-ben vázolta akadémiatervét: tanítási programjának alapja a rajz, és nemcsak művészeteket, hanem gyakorlati, mérnöki tudományokat is oktatott volna. 1802-ben *József nádor* terjesztette javaslatát a király elé, amelyben azt is leírta, hogy szerinte Magyarországon nincs elegendő anyagi és szellemi erő egy akadémia felállítására. A hazai művészet érdekében *Pázmándy Dénes* komáromi követ javaslatot tett egy nemzeti múzeum és egy szépművészeti akadémia felállítására, és programjában hármas célt fogalmazott meg: a szép érzékének szélesebb körű terjesztése, a művészetek irányítása és az elméleti-gyakorlati képzés kialakítása a művészetekben. Az 1832/36-os országgyűlésen *Mednyánszky Alajos* elsősorban az elemi és a gimnáziumi oktatás reformjával foglalkozott, de indítványozta az ipariskolák, pontosabban egy politechnikum létesítését. Az 1846-ban felállított Ipartanoda – *Mednyánszky* terveit követve – képzőművészeti, kereskedelmi, ipari, mezőgazdasági és természettudományi, építészeti képzést biztosított (*Szabó*, 1989. 133–137. o.).

A rajzoktatás szükségességét *Mária Terézia* a Ratio Educationisban körvonalazta, és erre épülve jöttek létre országszerte az iparos szakmát tanulók képzését szolgáló rajziskolák. Az első rendeletet 1783-ban *II. József* adta ki, amely előírta a vasárnapi rajziskolák felállítását, valamint a képzést kötelezővé tette az inasok számára. Így a 18. század második felében, a céhekben folyó gyakorlati képzés mellett Pozsonyban, majd Székesfehérváron és Kolozsváron bevezették az iparosok képzésében a rajzoktatást. A céhek (ács, lakatos, kőműves) mestereinek kötelessége volt inasaikat, segédeiket a vasárnapi rajziskolák ipari tanfolyamaira járatni (*Tóth*, 2006). Ez a rendelet tekinthető a rajzoktatás első tantervének: rögzítette a tantárgy oktatásának célját, tartalmát, az oktató ábrázolási módokat, alkalmazandó oktatási módszereket. Ennek értelmében azokban a városokban, ahol rajziskola működött, egyetlen céglegény sem válhatott mesterré, ha nem tudta igazolni, hogy legalább egy évig rajzoktatásban vett részt. A hazai művészeti szakoktatás kialakítása még sokáig akadályokba ütközött, és eleinte csak ezekben a vasárnapi rajziskolákban és a kollégiumok falain belül tudott működni. A rajziskolákban alkalmazott oktatási módszerekben kezdetben még nem választották külön az objektív és a szubjektív vizuális kifejezési formák tanítását. Nem voltak ábrázolási konvenciók, így az oktatásban mintarajzokat használtak, amikhez egységes mintarajzok kiadását szorgalmazták, ami csökkentette a vizuális közlés individuális jellegét.

A *II. József* által kiadott rendelet szabályozta a rajzoktatás tartalmát és az oktatási módszereket. A tananyagot négy részre osztotta: a rajzeszközök használata, a mértani rajz, a térbeli hatású ábrázolás és a szakmától függő tárgyak ábrázolása (*Tóth*, 2006). Fontosnak tartották a szabadkézi rajztechnika fejlesztését, amire alkalmasak a különböző geometriai formák (kúp, henger, kocka), majd az építészeti díszítő elemek másolása. A rendelet a tananyagot öt tanfolyamba rendezte, aminek középpontjában az ábrázoló geometria és az építészeti formák ábrázolása állt. A tanfolyamok végén a tanulóknak vizsgarajzot kellett készíteniük, aminek értékelését a rajztanítónak fel kellett terjesztenie a rajziskola főigazgatójának. A tanítók mintalapjait a bécsi Szépművészeti Akadémiához

kellert küldeni bírálásra. Ekkoriban a magyar rajztanárok főként még a német nyelvterületről származó módszereket alkalmazták saját oktatói munkájuk során (Tóth, 2006).

A 19. század közepére kialakult az egységes tantervi szabályozás, illetve a színvonalas és intézményes rajztanárképzésre való igény. A református kollégiumokban már rajztanárok által szervezett, rajztankönyvek alapján működő oktatás folyt, aminek következményeként jelentős előrelépés történt a művészeti oktatás kialakulásához vezető úton. Sárospatakon a rajztanítás bevezetésére 1796-ban Vay József kollégiumi főgondnoksága idején került sor, azonban az első tanév csak 1797 szeptemberében indult el (Baráth, 2005). Ez a képzés még nem bírt művésznevelő funkcióval, hanem praktikus ismeretek elsajátítását szolgálta. A kollégium első rajzoktatója Nyíry István volt, aki nagy gonddal vette kézbe a rajzoktatás sorsát és megtett mindent annak működéséért (erről részletesebben l. Ugrai, 2007, 2010; Baráth, 2005). Debrecenben a rajzoktatás bevezetése Sárvári Pál nevéhez köthető, aki először kezdeményezte, hogy a tantárgy bekerüljön a kollégium tantervébe. A református egyházkerület 1801-ben tehát elrendelte a rajz kötelező oktatását az építészettel együtt, ami hozzájárult az önálló debreceni rajziskola megnyitásához, ez azonban még csak az ipari tanulók rajztanítását jelentette (erről részletesebben l. Dunka, 2001; Tóth, 2006).

A magasabb szintű rajzképzés, pontosabban egy művészeti akadémia megnyitására is születtek kezdeményezések. Schauff Nepomuk János volt az egyik kiemelkedő személy, aki fellépett egy képzőművészeti akadémia létrehozásának érdekében 1804-ben, és aki úgy gondolta, hogy először magán rajziskolákat kell működtetni, ahonnan ki lehet emelni a leghatékosabbakat az akadémiára (Bényei, 1998. 251. o.). Schauff szerint a legfontosabb feladat a rajziskolák egységes irányításának kidolgozása, valamint az ország különböző pontjain múzeumok alapítása, hogy a nemzetnek a művészetek iránti érzelme kifejlődhessen és a tehetségek kibontakozhassanak. Schauff kezdeményezése után további kérvények és elképzelések születtek Hesz János és Ferenczy István tollából is, azonban mind sikertelenül. Ferenczy programszerűen akarta összekapcsolni a szobrászatot a nemzeti művelődéssel. Célja a nemzeti művészet megteremtése, aminek érdekében hangoztatta, hogy a magyar szobrok anyaga is nemzeti legyen, vagyis a magyarországi márvány használatát preferálta. Ferenczynek a nemzeti művészet és ahhoz egy magyar művészeti iskola megteremtéséről szőtt álmái nem valósultak meg, hiába várta a királyi választ, az nem érkezett meg.

Joó János 1831-ben levélben fordult Széchenyi Istvánhoz egy művésztársaság felállítása érdekében, és az elutasítást követően sem múlt el lelkesedése. 1841-ben oktatási programot adott ki *Nézetek a Magyar Nemzet Műveltségi és Technikai Kifejlése Tárgyában* címmel, amiben tervrajzokat és költségvetést is mellékelte (Szabó, 1989. 140. o.). 1846. október 3-án magánkezdeményezésre, Marastoni Jakab pénzből nyitotta meg kapuit az első magyarországi művészképző iskola, a Magyar Festészeti Akadémia, ami hosszú időn keresztül, küzdve a nehézségekkel, végül Marastoni halála után, 1860-ban szűnt meg. Az utolsó rendi országgyűléshez fordult beadvánnyal 1847-ben Ferdinand Georg Waldmüller bécsi akadémiai tanár. A tekintélyes festőművész magyarországi ismerőseinek ösztönzésére tett javaslatot azzal a céllal, hogy felhívja a rendek figyelmét a magyar tehetségekre. Őt fiatal magyar művészt emelt ki (Zichy Mihály, Szentmiklósi Hanély Antal, Petrich Sámuel, Haan Antal és Jakobey Károly), akikről úgy vélte, na-

gyon tehetségesek, csak támogatásra lenne szükségük. A beadvány további sorsát nem ismerjük, hivatalos ügy az országgyűlésen nem lett belőle (Bényei, 1994. 255. o.).

Henszlmann Imre és Párhuzama

Ebben az átmeneti, a művészeti alapú rajzoktatást kevésbé preferáló korszakban meghatározó újdonságot jelentett *Henszlmann* munkássága és a *Párhuzam*. *Henszlmann* kezdetben orvosi tanulmányokat folytatott Pesten és Bécsben, majd végül Padovában szerzett orvos doktori oklevelet. Azonban ez a pálya nem bizonyult számára kielégítőnek és az 1840-es években művészettörténettel kezdett foglalkozni. A forradalom idején, 1849-ben emigrációba kényszerült Angliába és Franciaországba (Zádor és Genthon, 1966), ahol *Pulszky Ferenc*ccel együtt „kenyérkereső foglalkozásukká vált a művészettörténet, amellyel Magyarországon még dilettáns módjára, kedvtelésből foglalkoztak” (Marosi, 1963. 15. o.). Hazatérése után összegezte a korábbi és a külföldön szerzett ismereteit elméleti munkáiban. Sok éves külföldi tartózkodásának és ott végzett tudományos tevékenységének köszönhetően ő tette ismertté Magyarországon a német irodalom- és művészettörténeti irányokat, és meghonosította *Lessing*, *Goethe*, *Herder*, *Hegel* és *A. W. Schlegel* esztétikáját (Széles, 1992. 22. o.). Ez azért fontos, mert széles körű olvasottsága és látásmódja által európai kontextusban látta a hazai irodalom, művészet és kultúra helyzetét, és erről az alapról kezdeményezte a nemzeti irodalom és művészet létrehozását.

Henszlmann ízlésének és felfogásának előzménye az eperjesi kollégiumban megismert barát, a majdani tudós, műgyűjtő *Pulszky Ferenc* (életútjáról l. *Csorba*, 1997; műgyűjtő tevékenységéről l. *Szilágyi*, 1997) és a bécsi tanulmányok alatt megismert, esztétikai, képzőművészeti és régészeti műveltségéről híres *Daniel Joseph Böhm* volt (művészeti tevékenységéről, valamint *Pulszky*, *Fejérváy*, *Henszlmann* és *Böhm* kapcsolatáról l. *Szentesi*, 1997). Ezenkívül *Böhm* irányította *Henszlmann* figyelmét minden olyan műtárgyra, ami művészi értékkel bírt vagy a művészet általános fejlődését akármilyen tekintetben képes volt föltárni. *Böhm* *Henszlmann* bevonásával nyilvános művészettörténeti előadások tartását tervezte Bécsben, illetve közösen készültek könyvet is írni a művészet egyetemes történetéről. Ebben a tervben – ami nem valósult meg – *Henszlmann*ra esett például az egyiptomi művészet és az európai festészet, *Böhm* dolgozta volna ki a görög művészet és szobrászat történetét (Szentesi, 2013. 10. o.). *Henszlmann* jelentősége az is, hogy kritikai gondolkodása erősen szemben állt az elődök eszményítés esztétikájával, és ez megelőlegezte a *Bajzával* folytatott polémiáját (a vita állomásairól és téziseiről részletebben l. *Korompay*, 1998. 112–142; Széles, 1992. 46–63. o.). Szembefordult a *Winckelmann* és *Lessing* nevéhez fűződő klasszicista hagyománnyal, ami szerint a jelenről szóló diskurzusnak az antik remekművek által kialakult kánon az alapja (Korompay, 1998. 98. o.).

A művészeti nevelés Henszlmann-féle koncepciója

Az 1840-es években két olyan dolgozatot írt *Henszlmann*, amikben megfogalmazta művészetelméletét és esztétikai nézeteit a „nemzeti jellemzet” nevében. 1841-ben, 28 évesen lett a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja, és ekkor jelentette meg a magyarországi „művészeti fejlődés” eszméjét és alapelveit taglaló könyvét, a *Párhuzamot* (a továbbiakban az erre való hivatkozás a szerző neve nélkül történik), amiben a *Böhmtől* tanult elvi alapokat, érlelődő ambícióit írta le. Ezt követően, 1846-ban *A hellen tragoediában* egy már kiforrottabb esztétikai normát, fogalomrendszert és nemzeti programot fogalmazott meg, de még mindkettőben nagyon erősen érezhető *Böhm* hatása.

A *Párhuzamot* a pozsonyi országgyűlések hazafias felpezsdülése ihlette. *Henszlmann* kilenc fejezetben foglalja össze mondanivalóját, melyből hét a jelenkori művészképzés, rajzolóművészeti gyakorlat, közlés elhibázottságát taglalja. Az egész munkát egy Előszó és egy Befejezés fogja közre. Az értekezés tárgyát a művészet korabeli helyzete képezi, amit művészettörténeti példákkal, párhuzamokkal, majd saját meghatározott esztétikai nézeteivel színesít. Bírálja az akadémiai kánonokat, az idealizálást, és az akadémiai nevelés eltorzultságáról ír, mert szerinte nem meghatározott zsinórmérték szerint kellene tanítani. Azzal a nézettel száll szembe, miszerint a művészet feladata a természet meg-nemesítése, és amely az antik remekműveket tekinti a követendő mintának. Továbbá a *Winckelmann* és *Lessing* nevéhez fűződő klasszicista hagyományok ellen fordul, és a művészet feladatát a tapasztalásban, megismerésben és az egyéni alkotómunkában határozza meg (1841. 2. o.). Fontosnak tartja a természet megfigyelését, azonban szerinte a művészet feladata nem a természet szolgálai utánpótlása, hanem valami újat teremteni (1841. 3. o.), kerülve a meg-nemesítést, megszépítést, idealizálást. Tehát szembefordul az időtlen szépség eszményével, sőt a szépség fogalmát örökké változóknak és meghatározhatatlannak tekinti, így kiiktatja saját terminológiájából. „A’ mondottakból úgy hiszem elég világos, hogy napjainkig sem a’ művészeknek, [...] sem a practicusoknak vala tiszta fogalmuk a szépről; [...] szoktassuk el magunkat olly szavakról, miket világosan nem érthetünk, és térjünk vissza amazokhoz, miknek tiszta fogalma ha napról napra kimíveltetik egy nemzeti művészetben is dicsőn testesülve bőven gyümölcsözendik” (1841. 127–128. o.).

Az Előszóban megfogalmazza dolgozata célját, saját elveit, ami a konklúzió megértéséhez szükséges. Célja nem egy rendszerezett tudományos összegzés, „hanem inkább olly igazságok előadása, mellyek mind minden korok és nemzetek művészenek, mind a’ művészetek jelen állásának szorgalmas és folytonos szemléléséből önként folynak” (1841. V. o.). Célja nem egy művészetelméleti munka közlése, hanem a művészi élet hazai kifejlesztésének, annak gyakorlati feladatainak áttekintése. *Henszlmann* szerint a művészet történetét vizsgálva törvényszerűen működő, folyamatos változások azonosíthatók, melyeknek két fő mozgatórugója: a nemzetiség és a vallás. A kettő közül a nemzetiség az elsőrendű, ami még a vallást is módosíthatja. Ezen kívül fontos a nemzetiség és a haza kapcsolata, ugyanis a művészeknek a hazájukra kell összpontosítaniuk, feladatuk művészetükkel nemzeti eszméket közvetíteni. *Henszlmann* (1841. VII. o.) szerint „[m]i magyarok most a’ haladás korát éljük,” és ezt a változást nem lehet a továbbiakban csupán politikai eszközökkel irányítani, hanem a művészet is kell hozzá. Ettől kezdve tehát

a művészetnek társadalmi-politikai szerepe is van, és ehhez kell a művészeti nevelést igazítani.

Ez a *Henszlmann*-féle célkitűzés felveti a saját és az idegen viszonyát és kérdését, miszerint hogyan valósítsuk meg saját nemzeti művészetünk alapjait, intézményrendszerét és képzésének metódusát a külföldön látott minták alapján. Erre a kérdésre adja meg dolgozatával a választ és a maga megoldását, miszerint úgy kell utánoznunk az idegen országok által közvetített művészetet, hogy közben megtartjuk saját hagyományunkat, „vagyis még inkább a’ hasznos idegent saját vérünkkel változtatni” (1841. VII. o.). Célja programot és feladatot adni kora alkotóinak és a művészképzés intézményi kialakulásának: „[h]a tehát mi is a’ művészetekben nagyokká válni akarunk, szükséges leend, hogy először is valódi magyarokká válni tanuljunk;” (1841. VII. o.) és a művészet fő célja legyen, a „sajátos jellem” (1841. VIII. o.) kialakítása.

Az első fejezet tárgyalja az egész értekezés elméleti alapvetését, a második fejezettől olvasható mindennek gyakorlati megvalósítása. Először meghatározza a rajzművészetek feladatát, amit a szép fogalmának értelmezésével kezd, és felhasználja, majd összegzi a külföldi esztéták – *Winckelmann*, *Lessing*, *Waagen*, *Rumohr*, *Hirt* – szépről alkotott teóriáit. Erre azért van szükség, hogy bizonyítsa a szép definiálhatatlanságát, állandóan változó voltát, és végül ki tudja zárni azt a nézetet, miszerint a művészet feladata a szép ábrázolása. A részletesen kidolgozott értelmezések után jut el tételmondatának rögzítéséig: „minden művészetek valódi feladata: az elevennek, a’ jellemesnek, és a’ célirányosnak anyagához alkalmazott előadása” (1841. 5. o.), így tehát a művészeknek arra kell törekedniük, hogy alkotásuk megfeleljen az eleven, a jellemzetes és a célirányos kritériumának. Ebben az elméleti részben részletesen definiálja a három fogalmat, mert szerinte ez az a szempontrendszer, amire a művészeti nevelést alapozni kell, és amely szerint a művészeket tanítani szükséges Magyarországon.

A jellemzetes

Henszlmann művészetelméletében központi helyen áll a jellemzetes fogalma, ami pályája elején elsőként a *Párhuzamban* jelenik meg a legkidolgozottabban, majd élete végén még visszatér *A képzőművészetek fejlődésében* is (*Henszlmann*, 1990. 120–132. o.). A tárgyalt fogalom a *Párhuzam* első fejezetében található (1841. 8–17. o.), a műalkotás belső lényegére, kisugárzására utal. A jellemzetes értelmezését tovább finomítja és megállapítja, hogy három részből épül fel: tárgyilagos, alanyi és nemzeti jellemzet.

A tárgyilagos jellemzet *Henszlmann* terminológiájában az ábrázolásmódot jelenti. A különböző művészeti ágak eltérően tudják előadni témájukat, és ez az ábrázolásmód, a tárgyilagos jellemzet, ami függ az adott művészeti ágtól és műfajtól, amiben az alkotás létrejön. Ez tulajdonképpen az összhangot is jelenti az előadásmód és a művészeti ág, műfaj és téma között, amit így fogalmaz meg: „[d]e épen ezen személyesség nem más, mint a’ tárgyilagos jellemzet, minden az egyedhez tartozó tulajdonságoknak ’s erőknek életműi összekapcsolása és működése” (1841. 8. o.). Mindezt úgy magyarázza, hogy ábrázolásmód tekintetében elkülöníti a költészet és a zene párosát a képzőművészetektől. A költészet és a zene temporális művészet, mert „haladó mozgáson alapulnak” (1841. 9. o.), így előadásuk tárgya az a folyamat, ahogyan a műalkotás létrejön. Ezzel szemben

a képzőművészetek térbeliségben léteznek, csak a végeredményt tudják megjeleníteni, az alkotói munkát nem, így lényeges feladatuk „az egyes részeknek szükséges és elkerülhetetlen összekapcsolása, mellyből az egésznek öszhangzata szokott eredni” (1841. 9. o.).

Henszlmann a tárgyilagos jellemzetet objektívnek tekinti, és ehhez társul második aspektusként az alanyi jellemzet, ami szubjektív. Ez az eredetiség normáját, vagyis az egyéni sajátos művészi stílust jelenti, aminek minden egyes műalkotásban kötelezően meg kell jelennie. „Ebből az következik, hogy, ha valami mester másolásra adja magát, csak akkor fog mesterként kitünni, ha a' másolatba tulajdon sajátját képes iktatni” (1841. 10. o.). Ez az az összetevő, ami sok műalkotás közül is felismerhetővé teszi a művet és kiemeli a többi alkotás közül. *Henszlmann* szerint így vált kiváló művésszé *Rajmondi Marc Antonio* is, aki *Dürer* fametszeteit másolva saját stílusát alakította ki rézmetszeteiben, tehát másolta ugyan a nagy mester műveit, de mindig saját, eleven művekkel állt elő.

Az első két komponenshez kapcsolódik harmadikként a nemzeti jellemzet, ennek kifejtése a legbővebb a három közül. Ez egészíti ki a két megelőzőt és teszi teljessé a jellemeztes normájának értelmezését. E fogalomrész lényege: a speciális nemzeti vonások megjelenése a műalkotásokon. *Henszlmann* szerint előadásra csak a hazai tárgyak alkalmasak, mert „nemzeti munkáinkat sokkal könnyebben fölfoghatjuk, mint az idegenekét, mellyek a' mieinktől különböző nézetekből és körülményekből eredtek” (1841. 45. o.). Ebben a részben értekezik a saját és az idegen problémájáról is: azt állítja, hogy amennyiben egy nemzet művészetének alapját egy másik nemzettől veszi át, akkor azt sajátjává kell tennie. Így tettek a görögök is, akik az egyiptomiaktól kölcsönözték Amun isten karakterét, görögre fordították, lett belőle Jupiter, a főisten. Hasonlóképpen tettek a rómaiak, a németek és *Shakespeare* is, aki például a római embereket tette angolokká drámáiban. Továbbá, ahogyan különbözőek maguk az emberek, úgy különbözőek a nemzetek is, és a régi nagy mesterek mindig a saját nemzetüket és jellemzetüket építették a műveikbe.

A jellemzetes fogalmának első két komponense a harmadikban konkretizálódik, s *Henszlmann* szerint ez határozza meg a művészetek feladatát: „a' művészet pedig csak akkor érdemli nevét, ha characteristicus viszonyban áll mind a' szerzővel, mind annak nemzetével, mind pedig a' képzett tárgygyal.” (1841. 17. o.) Fontos továbbá a kollektív önismeretre törekvés, mely feltétele és célja a „magyar nemzeti styl” megteremtésének (1841. 75. o.), de nem zárja ki a külföld iránti érdeklődést. *Henszlmann* tehát a saját művészetünk kialakításának feladatát és a külföldi tájékozódást úgy határozza meg, hogy „az idegen is csak önsajátságát fejlessze ki a művészen” (1841. 14. o.). Ehhez az elméleti fejtegetéshez tartozik még a hazai és egyetemes művészet viszonyának meghatározása is. A kozmopoliták gondolkodásmódját elutasítja: „mikint lehetne a' mostani német művészetet a' francziával összeházasítani” (1841. 13. o.). A kozmopoliták szerint a saját nemzeti művészetben az egyetemeset kell ábrázolni úgy, hogy azt mindenki értse, ezzel közvetítve az örök emberi értékeket. *Henszlmann* ezt a törekvést a művészetre nézve károsnak tartja, mert szerinte két nemzet művészete összevonásának eredményeként már nem lehet elkülöníteni őket egymástól. *Henszlmann* megoldása és újítása abban rejlik, hogy megfordítja ezt a gondolkodásmódot, és szerinte a különböző nemzetek saját, nemzeti művészetének összességéből épül fel az egyetemes művészet.

A művészeti eleven és a célirányos

A művészeti eleven terminusát *Henszlmann* nem tárgyalja olyan részletesen, mint a jellemzetes normáját, azonban fontos szerepe van művészetelméletében. A művészeknek ugyanis törekedniük kell arra, hogy alkotásukban megjelenjen az eleven, amit csak egy módon érhetnek el: „maga az életnek útja, a természetnek szorgalmas szeretetteli megtekintése, és annak értéssel járó fölfogása. A természet véghetlen gazdag, véghetlen különféle, csak ő valóban eleven;” (1841. 21. o.). Tehát az eleven a természet és a mesterkélt ellentétpárjának rendszerében értelmezhető, illetve az első szinonimájaként tekinthető. Ezt a követelményt úgy magyarázza meg, hogy leírja azokat a hibákat – színpadiasság, idealizálás, akadémiai kánonok, utánzás –, amiktől óvakodniuk kell a művészeknek.

A színpadiasság elsősorban a képzőművészetekre vonatkozik, de érvényes a színházi előadásokra is: „eltávozván a természet szemlélésétől és használatától, mesterkéltté és módorosítottakká lettek;” (1841. 17. o.). Ennek az az eredménye, hogy közönséges, mindennapi alkotások születnek mind a képzőművészetekben, mind a színjátszásban. A művészeknek óvakodniuk kell művészetükben az idealizálástól is. *Henszlmann* szerint a természet pontos megfigyeléséből és utánzásából eredjen a szépség, nem az idealizálásból, mert csak a természet képes a valóságot megmutatni. Ezenkívül szükséges kerülni az akadémikusok által felállított szabályokat, ugyanis a legnagyobb művészek soha sem követtek művészetükben semmilyen kánont, kivéve azokat, amelyek a természet által lettek felállítva (1841. 19. o.). A művészeknek nem szabad és nem is lehet utánozniuk más alkotók stílusát és művészetét, mivel az mindenképpen egyedi: „idegen mester stíljét magunknak tulajdonítani nem is lehet; mert éppen ezen stíljé egész lényének, gondolkodásának és szinte alanyi nézetmódjának [...] végeredménye” (1841. 20. o.). A képzőművészet feladata eleven műalkotások készítése úgy, hogy hosszas megfigyelés után a természetet ábrázolja, de mivel valódi, eleven mozgást nem képes előadni, „de csak ugyan előadhatja azt látszólag” (1841. 21. o.).

A harmadik fontos elv, a célirányos, a képzőművészeti alkotás funkciójának való megfelelést jelenti. Ez kétféle módon valósulhat meg „vagy kizárólag a térben, vagy az előadástól megkivánt eszközökre nézve” (1841. 27. o.). A célirányos térbeli megvalósulását tovább bontja, ami „vagy a compositionnak [...] csoportosításában (Gruppierung) vagy építészeti és tectonicai arányokban jelenik meg.” (1841. 27. o.) Ebben a részben tárgyalja a symetria és a helyes compositio kérdését. A symetriától a korlátozott „száraz geometricus idomok” miatt óva inti a művészetet, ellenben a compositiót a művészet fontos elemének tekinti, mert a részek helyes csoportosítását és összhangzatát jelenti.

Azonban nem elegendő egy műalkotásban eleget tenni a jellemzetes, az eleven és a célirányos követelményének, fontos az anyag ismerete, amiből a műretek elkészül. „A művész abban meg nem nyugodhatik, hogy tárgyát minden részről megismerte, hogy azt elevenen, jellemzetesen és célirányosan fölfogta;” ezen kívül „anyagához alkalmazott előadás kívántatik” (1841. 30–31. o.). Eszerint a művésznek fontos dolga még az anyagok és eszközök megismerése, és azoknak helyes, a műalkotáshoz rendelt használata. Ha például a művészet tárgya valamely fenséges, örökké érvényes eszmét közvetít, akkor azt hozzá méltó anyagból, szobrászok esetében márványból kell készíteni, mely értékes és tiszta, valamint időtálló anyag. Azonban ahhoz, hogy példánknál maradván, a márványt

céljának megfelelően tudják a művészek használni, elengedhetetlen az eszközök ismerete. Ezért írja azt *Henszlmann*, hogy „szükséges lesz, a’ művésznak először is eszközeinek megismerésére, és azok technikai kezelésének sajátjává tételére” (1841. 31. o.). Sőt olyannyira kell a művésznak ismernie az eszközöket, hogy „azokat már képzelőtehetségben még használatuk előtt anyagával egyezésbe hozhassa” (1841. 32. o.).

Henszlmann az Első fejezetben leírja azokat az elméleti alapokat, amelyekre építve az egész művét a későbbiekben, a gyakorlatban fogja kifejteni. Elméletének lényege, hogy egy művésznak tudnia kell a jellemzetes, az eleven és a célirányos elvnek megfelelően alkotni, és ha mindez megvalósul, szükséges még a helyes anyag- és eszközhasználat is. Erre a legtökéletesebb példa a művészet történetében Pheidias Jupiter szobra: „[a]z eredeti műven a legnagyobb elevenség mellett még a’ leghatározottabb jellemzet is találtatott; hogy e’ szoborban a’ fenségesnek, a’ nagyszerűnek eszméi szintugy ki voltak fejezve, mint a’ költészet és közhit Jupitert az istenek és az emberek atyjának tekinté; de ha ezen eszmék jellemzetileg ki valának fejezve [...], lehetetlen, hogy e’ szobor egyszerűm ind célirányos és a’ vallásos szerződések kellékeinek egészen megfelelő ne lett volna” (1841. 7. o.). Ez tehát a művészet és a művészek feladata, és ez az, amit a művészeknek meg kell tanítani. *Henszlmann* a *Párhuzamban* megfogalmazza azt a szempontrendszert, valamint a gyakorlatot, amely szerint ki kell alakítani a magyarországi művészképzést. Azonban a legfőbb célkitűzése egy hazai, saját nemzeti művészet kialakítása nem a külföldiek másolása, utánzása által, hanem önmagunk megismerésének eredményeként és annak kifejezéseként. Ehhez pedig szükséges egy művészeti akadémia létrehozása, a hazai művészképzés reformálása.

Gyakorlati megfontolások

Az elméleti alapok tisztázása után következik a gyakorlati módszerek alkalmazásának javaslata, amit *Henszlmann* a régi német kézművesek és céhes ipar példájával és az akadémikusok kritikájával illusztrál. Gondolatmenetének és érvelésének kifejtését a Második fejezetben rögzített tézissel kezdi: „korunkban az ugy nevezett mivel község a művészeti itélettel nem bir” (1841. 41. o.). Ennek alapvető oka a természet rossz szisztéma szerinti megfigyelése, valamint a műalkotások témájának idegensége. Szerinte vissza kell térni az egyetlen egyszerű és nemzeti irányhoz, és akkor a közönség is érteni fogja a művészetet, melynek következtében könnyebb lesz népszerűsíteni is azt (1841. 47–48. o.). Ennek alapja a művészeti nevelés gyakorlatának kialakítása, reformálása.

A Harmadik fejezetben a német céhes ipar működését mutatja be: mesterek és tanoncok viszonyát, a tanulók művészi-tanulói folyamatát, hogyan lesznek tanulók, legények, majd mesterek. A német kézművesség tanulói kezdetben csak a legkönnyebb munkát végzik el, amivel a legkevesebbet árthatnak. Ez azért jó, mert pontosan azokat a gyakorlatokat sajátítják el, amelyek a legfontosabbak, és a felhasznált anyagokat és eszközöket is minden oldalról megismerhetik (1841. 49. o.). *Henszlmann*, igazolva állításait, levezeti külön-külön az egyes művészeti ágak régi, tanulói folyamatát. Régen a tanulók nem vonalak, minták másolásával és különböző szabályok, kánonok alkalmazásának elsajátításával váltak művészekké, mint ahogyan az akadémikusok teszik, tehát nem utánoztak: „[A’] tanuló régen te mestere által közvetlenül a’ természet megvizsgálására és munkái-

ban használásra figyelmeztettet” (1841. 52. o.). Szerinte ehhez a nevelői rendszerhez hasonlóan kellene kialakítani a hazai művészeti oktatást. Nézeteit úgy fejt ki, hogy az akadémikus művészeti képzés részletes leírása közben folyamatosan hozzáfűzi saját álláspontját, kritikáját és javaslatait.

A Negyedik fejezetben a művészeti akadémiákról ír, stílusa nem egyszer meglehetősen cinikus. Az akadémiai képzés az akadémiai szabályok megtanulásával kezdődik, amikor a tanulók még csak a vonalak húzását és növényi részek, erek másolását gyakorolják. Ez azért káros, mert már a kezdetekben leszoktatják a tanulókat arról, hogy a rendszert egységében és globálisan lássák, csupán a részletekben tudnak majd gondolkodni. Ebben az első szakaszban van a kánonok rögzítésének folyamata is, ami károkat okoz a művészetben, ugyanis „[a] szabály, a kánon csak tunya képzelőtehetség segelmére kigondolva, a kezdőt a természettől minden művészet leggazdagabb kútfejétől elvonja” (1841. 55. o.). Ezen kívül azzal, hogy az akadémiai kánonokra nevelik a korai szakaszban a tanulókat, gátolják kezűgyességük rendes fejlődését, ami összefüggésben van a fantázia kialakulásával, ami a későbbiekben korlátozódik.

A második lépés az akadémiai tanfolyamokon az antik szobrok másolásának a gyakorlata. Általános szokás, hogy a tanulók antik mellszobrokat és portrékat másolnak pályájuk kezdetén, hogy megtanulják a helyes arányokat. Ez *Henszlmann* szerint szintén ártó és értelmetlen is, mivel a kezdő művészek az antik műveket nem értik, nem is érthetik, és így nem tudják helyesen másolni és megjeleníteni őket. Hiszen nagyon jártasnak kell lenni az antikvitásban ahhoz, hogy a régi istenek jellemét, kisugárzását, valódi lényét megérthessük és ábrázolni tudjuk. *Henszlmann* szerint a témában még járatlan művésztanuló csak a vonalak szabályos használatát tudja megjeleníteni, a valóságot nem (1841. 56. o.).

Az akadémikusok tanfolyamai szerint, amikor a tanonc megszerezte a kellő jártasságot a szabályok és a kánonok alkalmazásában, akkor jöhet el a következő lépés, a természet másolása a megtanult szabályok alkalmazásával. Ebben a szakaszban kerül sor a modellek rajzolására. *Henszlmann* a modellek másolását sem tartja hasznosnak, sőt meglehetősen cinikus ezzel a gyakorlattal szemben, mert szerinte a modellek nem értenek ahhoz, hogyan kell helyesen és szépen állni, modellként viselkedni: „[m]iféle fogalma is van egy köz granatosnak Apollo vagy Laokon állásáról; hogy is tudná ő amazok indulatait arczában vagy testiben kifejezni?” (1841. 58. o.). Mindezen kívül a modellek egy idő után elfáradnak és akkor már nem képesek az élő természetet és testet képviselni, ami közvetlen hatással van a rajzolásra.

Ezen – *Henszlmann* szerint téves – alapokat elsajátítva jut el a tanuló a kompozícióalkotás tanáig. Ezt az akadémikusok történelmi képek komponálásával valósítják meg. A kompozíció tanának elvét is hibásnak tartja, hiszen szerinte ez az a tudás, amit nem lehet megtanítani. Ha mégis szabályokhoz kötjük a kompozícióalkotást, azzal a fantáziát öljük ki a műalkotásból: „a compositiora oktatni valakit tiszta lehetlenség, mert a mű csak szellem ihletéből eredhet, a mű már sokkal az előtt, mielőtt a művész azt szóba vagy alakokba foglalhatná képzelőtehetségében el van készülve” (1841. 60. o.).

Az utolsó szempont, amit *Henszlmann* bírál, az anatómia tanítása, ugyanis szerinte erre semmi szükség, hiszen a halott testek és izmok ábrázolása nincs összefüggésben az eleven élő testtel és izomzattal. „Tudva van mindenki előtt ki valaha bonczolt, hogy az

izmok egészen más idomokat vesznek föl, ha magok magoktól, azaz belső élet erejökben mozdulnak” (1841. 61. o.). Így tehát nincs szükség az anatómiára, mert „csak elevenen lehet életet tanulni” (1841. 62. o.).

Részletesen leírja az akadémiai oktatás metódusát és rendszerét, és minden egyes szakasznál hozzáfűzi saját véleményét, ami legtöbbször ellentmond az akadémiai művészképzésnek. Megállapítja, hogy az akadémiai nevelés nincs jó hatással a kezdő művészekre, „hogy azokban sem művészeti gyakorlat sem pedig szellemi műveltség nem igen képes kifejlődni” (1841. 64. o.).

A következő fejezetben a műegyeseletről értekezik, ami szorosan összefügg a hazai művészeti élet kialakulásával. A műegyesületnek két célja van: a közönség esztétikai ízlését kifejleszteni és a művészek karrierjét elősegíteni. Ennek érdekében műkiállításokat kell szervezni, melyek szempontjait újra kell gondolni – ezekre tesz javaslatot írásában. A műkiállítások szerinte károsak és hasztalanok, mert a közönség nem érti azt, amit lát, és hosszú sétát kell megtennie a múzeumban, miközben elfárad, így az egész kiállítás célját és értelmét veszíti. Saját tapasztalatait összegezve sorra veszi a legnagyobb múzeumokat, és leírja azok hibáit azzal a céllal, hogy rögzítse a kiállítások rendezésének helyes módját. Ellenpéldaként hozza fel a párizsi Louvre-t és a drezdai királyi képtárat, melyeket rendezetlennek tart, mert „[a] németalföldi genre-kép mellett régi olasz vagy német madonnát vagy szent családot láthatni, hogy vallásos előadásról az ember tájképre vagy állatdarabra pillant [...]. Miből a' néző legnagyobb zavarodásba jő” (1841. 68. o.). Ezzel szemben, „a' müncheni Pinacothecában, a' berlini Museumban vagy a' bécsi Belvedereben [...] az iskolák folyton szemmel tartják; mi egy időben vagy egy művészeti irányból keletkezett, az együtt terjesztetik a' néző elébe” (1841. 68. o.).

Így tehát *Henszlmann* szerint a képtárak elrendezési elve kritikai kell, hogy legyen, elkülönítve egymástól a különböző iskolákat, mert az segítheti a nézőt a megértésben. A kiállítások elrendezésének elve a hazai művészek támogatását és a közönség műízlésének kialakítását kell, hogy szolgálja. Elrendezésének módját azért szükséges rögzíteni, mert a kiállítások szervezése hozzájárul a nemzeti művészet kialakításához és a hazai művészet közzétételéhez, népszerűsítéséhez. Így tehát a műegyesületek tevékenysége szorosan összefügg a hazai művészet és nemzeti stílus kialakulásával.

A továbbiakban ír az utánzás káráról, valamint ennek lehetetlenségéről. Kora művészeinek általános gyakorlata ugyanis az utazás, más nemzetek művészetének megismerése és másolása. Az akadémiai nevelés elve az, hogy a fiatal művészeknek hasznos lehet, ha sok más nemzet művészetét és elismert művészek alkotásait látják és megismerik. *Henszlmann* szerint ez is hasztalan elgondolás, mert az ifjú művészek hiába látnak sok műalkotást „még mindig academiái szemüvegen nézi[k]” azt (1841. 96. o.), mely nem segíti az előrelépést és a fejlődést. „Így tehát bizonyos, hogy a' kezdő mind megelőző tanulmányai, mind olasz és francia művészet mostani iránya következtében, ez országokban utazásával gyakorlatának inkább árt, semhogy azt elősegítené” (1841. 105. o.). A külföldre utazás gyakorlata tehát inkább káros, mert az ifjú művészeknek először a saját hazájukat kell megismerniük, és ez által kell saját művészetüket kialakítaniuk. Így tettek a régi mesterek is – például *Albrecht Dürer*, *Rubens* és *Van Dyck* –, akik gyakorlatukat szülőhazájukban kezdték, először ott fejlesztették ki alkotói magatartásukat, ezt követően kezdek utazni, más nemzetek művészetét megismerni, a tapasztaltakat saját stílusuk

fejlesztéséhez felhasználni. *Henszlmann* hozzáteszi, hogy hasznos lehet az utazás, de csak abban az esetben, ha a kezdő művész megismerte saját hazáját és a külföldi utazásokat saját hasznára fordítja. „Így tehát valamely nemzet valósi művészettel kíván bírni, fiait csak akkor küldje el más nemzetek gyakorlatait megtanulni, mikor ezek hazájukat már ismervén annál könnyebben alkalmazhatják annak viszonyaira az idegent; mert különben művek helyett csak holt majmolásokat nyerend, mellyeknek a’ nemzeti életre semmi hatásuk nem leend” (1841. 106. o.).

A *Párhuzam* tehát két részből épül fel: egy elméletismereti egység és egy hosszabb, gyakorlati ismereteket, javaslatokat közlő blokk. Az első fejezetbeli elméleti részben *Henszlmann* meghatározza a művészet feladatát, és azt a szempontrendszert, ami szerint a hazai művészeknek alkotniuk kell, és amire a művészképzést alapozni szükséges. A rendszert alkotó jellemző, eleven és célirányos fogalma *Henszlmann* esztétikájának is az alapja és követelménye a művészek munkáját illetően. Ehhez kapcsolódik az értekezés hosszabb, az eredeti célkitűzést megvalósító része, melyben a művészképzés gyakorlatához ad útmutatást és programot. Mindezt szisztematikusan úgy teszi, hogy a maga korának akadémiai művészképzési módszerét mutatja be, és részenként fűzi hozzá megfigyeléseit, kritikáit és javaslatait. Megállapítja, hogy az akadémiai képzés legnagyobb hibája, hogy már ifjú, kezdő korban a másolásra és az utánzásra neveli a fiatal művészeket, ezzel gátolva fantáziájuk kialakulását. Ezzel áll összefüggésben a külföldre való utazás gyakorlata is, ami szerinte azért káros, mert csak az idegen mintákat rögzíti a művészekben, holott először saját hazájukat kell megismerniük, és az itthon átéltek alapján kell művészi stílusukat kialakítaniuk. Egy önálló, nemzeti művészet kialakítására hívja fel kora társadalmának figyelmét, aminek alapja a hazai művészképzés megteremtése a felvázolt új elvek szellemében, új alapokra helyezve.

A koncepció értékelése

Henszlmann tevékenysége tökéletesen beleillik korának nemzetépítő programjába: ezt mutatja a *Bajzával* folytatott tragikumvita és egész irodalom- és művészetkritikai munkássága. Hiszen a márciusi forradalmat követően a Habsburg Monarchia politikai rendszere átalakult, kezdetét vette egy polgári átalakulás irányába ható folyamat. Ekkortájt több különböző politikai koncepció és irányzat lépett fel. A politikai elit a dualizmusban, azaz a két egyenjogú állam szövetségében látta a lehetséges megoldást (*Romsics*, 2010. 652–653. o.). Ennek következménye volt az 1867-es kiegyezés, melynek eredményességéről igen sok vita folyt a történetírás folyamán. Az 1848-as események és annak következménye, a kiegyezés nagy változások sorozatát indította el Magyarország életében, melynek következtében, a társadalom polgárosodása és a gazdaság növekedése mellett, a legnagyobb fejlődésen a kultúra és a kulturális intézmények mentek keresztül. Ekkor lépett fel az igény a modern polgári kultúra részéről az oktatási intézmények, kutatóintézetek, irodalmi és művészeti társulatok hálózatának kiépítésére. A 19. század második felében fontossá vált tudományos szakfolyóiratok, irodalmi és közművelődési lapok kiadása, emlékünnepek szervezése, pályázatok kiírása és képzőművészeti gyűjtemények

létrehozása (*Szilágyi*, 1988. 30–43. o.). Ebben a közegben alkotott *Henszlmann*, és fogalmazta meg határozott művészeti nézeteit és elképzelését egy új, egyszerre nemzeti és európai kultúra kialakításáról, illetve csatlakozott ahhoz az értelmiségi csoporthoz, akik a magyarországi művészeti élet szervezésében töltötték be fontos szerepet. *Henszlmann* két korai műve, a *Párhuzam* és *A hellen tragoedia*, ezt a művelődésbeli és kultúraközvetítő törekvést hivatott hirdetni, előbbi a képzőművészeti képzés és művészeti élet kialakítása szempontjából, utóbbi a nemzeti irodalom és színház megteremtését hangsúlyozza.

Tevékenysége nem maradt nyomtalanul. A *Párhuzamban* kifejtett művészeti akadémia létrehozását célzó program megjelenését követően nem hozott eredményt. Ezt mutatja, hogy a korszakban sokáig nem nyitotta meg kapuit egy művészeti akadémia, és a rajzoktatás továbbra is a vasárnapi rajziskolákban folyt (erről részletesebben l. pl. *Horváth*, 1988; *Szabó*, 1989; *Mészáros*, *Németh* és *Pukánszky*, 2005). Azonban az értekezésben megfogalmazott elméleti alapok, elvek és a normarendszer annál nagyobb hatást gyakorolt a honi irodalmi-művészeti kritikai életben.

Az 1840-es években *Henszlmann*, *Erdélyi János* és *Pulszky Ferenc* elindították a Szépirodalmi Szemle című folyóiratot azzal a céllal, hogy állandó figyelemmel kísérjék a hazai irodalom esztétikai, műtörténeti, költői munkásságát, és a megjelent művekről bírálatokban vagy összefoglaló áttekintésekben rendszeresen beszámoljanak. A folyóirat irányítói, *Erdélyi* és *Henszlmann* véleményezték, elfogadták vagy elutasították a benyújtott írásokat (*Császár*, 1925. 331–333. o.). Kritikájuk esztétikai alapelve az a normarendszer volt, amit *Henszlmann* a *Párhuzamban* ismertetett, ezzel rögzítve a magyar esztétikai és kritikai gondolkodás eszméit. Erről ír *Korompay H. János* (1998. 510. o.) is: „*Párhuzam*ában meghirdetett művészettörténeti alapelvek elválaszthatatlanok Petőfi fogadtatásától és az Erdélyi Jánossal együtt írt *Egyéni és eszményi* c. tanulmánytól, amely a kor szintézisének tekinthető. Henszlmann és Erdélyi tanítása volt az elvi alapja a Regélő Pesti Divatlapban megjelent bírálatoknak, Purgstaller József tankönyvének, az Irodalmi Őr számos cikkének, s végül a kor legszínvonalasabb folyóiratának, a Magyar Szépirodalmi Szemlének.”

Henszlmann további érdeme, hogy a *Párhuzamban* meghirdetett fogalomrendszert, pontosabban a jellemzetes terminusát, az akkoriban a német esztétikában is használt és vitatott charakteristische fogalom fordításával, majd adaptációjával, beleillesztette a honi esztétikai-kritikai rendszerbe a nemzeti művészet programjaként (a charakteristische fogalom értelmezését és erről a német esztétikában folyó vitát l. pl. *Hirt*, 1797, 2008; *Costazza*, 1997, 1998). *Henszlmann* elméleti tevékenységének jelentőségét és *Párhuzam*ának az esztétikára gyakorolt hatását tükrözi *Gyulai Pál Henszlmannról* írt emlékbeszéde is: „*Párhuzama* nevezetes hatással volt esztétikai kritikánk fejlődésére. A szép ellenébe a jellemzetes és eleven fogalmát állította, az eszményi ellenébe az egyéni és nemzetit. Ez eszmekörben mozog *A hellén tragédia, tekintettel a keresztyén drámára* című terjedelmes tanulmánya is, mely Társaságunk *Évkönyveiben* jelent meg. Ő hangoztatta először az újabb magyar kritika jelszavait s annyival nagyobb sikerrel, mert költészetünk már azelőtt is kezdett elfordulni a merev classikai eszménytől.” (*Gyulai*, 1914. 415. o.).

Henszlmann egy olyan korszakban élt és alkotott, melynek legfőbb célkitűzése a hazai művelődés, kultúra és művészetek nemzeti jellegének kialakítása volt, amihez elen-

gedhetetlen volt a művészeti nevelés reformja. A *Párhuzam* írója tevékenységével azon programírók közé tartozott, akik kezdeményezték és javaslataikkal segítették egy nemzeti művészeti akadémia létrehozását, illetve az oktatás menetének kialakítását, azonban ezen a téren írásával nem sikerült eredményt elérnie. Írása mégis jelentős, mégpedig az 1840-es évek irodalomkritikai és esztétikai gondolkodásában, hiszen az általa kifejtett és rögzített, majd szisztematikusan hangoztatott és elvárt normarendszer, a jellemzetes, eleven és célirányos fogalma alapvetően meghatározta kora magyarországi művészeti tevékenységének fogadtatását és értékelését.

Irodalom

- Baráth Béla Levente (2005): Vizuális nevelés Sárospatakon 1797–1902 között. Adalékok a Sárospataki Református Kollégium történetéhez. *Zempléni Múzsza*, 5. 19. sz. 29–42.
- Bényei Miklós (1994): *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Bényei Miklós (1998): *A nemzeti és polgári kultúra felé. Tanulmányok a reformkori magyar művelődés történetéről*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Costazza, A. (1997): Das „Charakteristische“ ist das „Idealische“: Über die Quellen einer umstrittenen Kategorie der italienischen und deutschen Ästhetik zwischen Aufklärung, Klassik und Romantik. http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/epoche/costazza_charakteristische.pdf. Letöltés ideje: 2014. május 12.
- Costazza, A. (1998): Das „Charakteristische“ als ästhetische Kategorie der deutschen Klassik. In: Schiller, F., Barner, W., Müller-Seidel, W. és Ott, U. (szerk.): *Sonderdruck aus dem Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft*. Alfred Kröner, Stuttgart. 64–94.
- Császár Elemér (1925): *A magyar irodalmi kritika története a szabadságharcig*. Pallas Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság, Budapest.
- Csorba László (1997): *Pulzky Ferenc életútja*. In: Marosi Ernő, Laczkó Ibolya, Szabó Júlia és Tóthné Mészáros Livia (szerk.): *Pulzky Ferenc (1814–1897) emlékére*. Magyar Tudományos Akadémia, Művészeti Gyűjtemény, Budapest. 11–18.
- Dunka Sándor (2001): Az építészet és a rajz oktatása Debrecenben a XIX. század első felében. Beregszászi Pál munkássága. In: Radics Kálmán (szerk.): *Hajdú-Bihar Megyei Levéltár Évkönyve XXVIII*. Hajdú-Bihar megyei Levéltár, Debrecen. 33–59. <http://hbml.archivportal.hu/data/files/145125996.pdf>. Letöltés ideje: 2013. október 20.
- Gyulai Pál (1914): *Emlékbeszédek*. II. kötet. Franklin Társulat, Budapest.
- Henszlmann Imre (1841): *Párhuzam az ó és újkor művészeti nézetek és nevelések közt különös tekintettel a művészeti fejlődésre Magyarországon*. Landerer és Heckenast Nyomdája, Pest. 1–132.
- Henszlmann Imre (1846): A' hellen tragoedia tekintettel a' keresztyén drámára. *Kisfaludy Társaság Évlapjai*, 5. 128–428.
- Henszlmann Imre (1990): A képzőművészetek fejlődése. In: Timár Árpád (szerk.): *Henszlmann Imre: Válogatott képzőművészeti írások*. MTA Művészettörténeti Kutatócsoport, Budapest. 279–370.
- Hirt, A. (1797): Versuch über das Kunstschöne. *Die Horen*, 7. sz. 1–37.
- Hirt, A. (1798): Ueber die Charakteristik, als Hauptgrundsatz der bildenden Künste bei den Alten. *Berlinisches Archiv der Zeit und ihres Geschmacks*, 2. sz. 437–451.

- Hirt, A. (2008): Ueber die Charakteristik, als Hauptgrundsatz der bildenden Künste bei den Alten. In: Roland Kanz, Jürgen Schönwälder (szerk.): *Ästhetik des Charakteristischen: Quellentexte zu Kunstkritik und Streitkultur in Klassizismus und Romantik*. Bonn University Press, Göttingen. 63–72.
- Horváth Márton (1988, szerk.): *A magyar nevelés története I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Korompay H. János (1998): A „jellemzetes” irodalom jegyében. *Az 1840-es évek irodalomkritikai gondolkodása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Marosi Ernő (1963): *A gótikus stíluskorszak szemlélete a magyar művészettörténeti szakirodalomban*. ELTE Művészettörténeti Tanszék, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2005, szerk.): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (2010, szerk.): *Magyarország története*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szabó László (1989): A művészeti oktatás kérdése Magyarországon 1790–1846 között. *Ars Hungarica*, 17. sz. 133–146.
- Szentesi Edit (1997): *Josef Daniel Böhm Parthenon-fríze*. In: Marosi Ernő, Laczkó Ibolya, Szabó Júlia és Tóthné Mészáros Livia (szerk.): *Pulszky Ferenc (1814–1897) emlékére*. Magyar Tudományos Akadémia, Művészeti Gyűjtemény, Budapest. 56–69.
- Szentesi Edit (2013): *A művészettörténész formálódása*. In: Bubryák Orsolya (szerk.): *Henszlmann Imre (1813–1888). Kiállítás születésének 200. évfordulója alkalmából*. Magyar Tudományos Akadémia, Művészeti Gyűjtemény, Budapest. 9–10.
- Széles Klára (1992): *Henszlmann Imre művészetelmélete és kritikai gyakorlata*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Szilágyi János György (1988): Pulszky Károly ifjúságának környezete. A Fejérváry-Pulszky gyűjtemény kialakulása és sorsa. In: Mravik László (szerk.): *Pulszky Károly emlékének*. Szépművészeti Múzeum, Budapest. 30–43.
- Szilágyi János György (1997): „Ismerem helyemet.” *A Fejérváry-Pulszky gyűjtemény ókori anyaga*. In: Marosi Ernő, Laczkó Ibolya, Szabó Júlia és Tóthné Mészáros Livia (szerk.): *Pulszky Ferenc (1814–1897) emlékére*. Magyar Tudományos Akadémia, Művészeti Gyűjtemény, Budapest. 24–33.
- Tóth Péter (2006): A hazai rajzoktatás története a népoktatási törvényig. A rajziskolák. *Neveléstörténet*, 1–2. sz. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat_mod=archiv&act=menu_tart&eid=33&rid=1&id=200. Letöltés ideje: 2013. október 28.
- Ugrai János (2007): *Professzorok a „pataki reformkorban”. A sárospataki kollégium és négy tanára a XIX. század első harmadában*. Új Helikon Bt, Budapest.
- Ugrai János (2010): *A palléroztatlanság ellenében. Iskolázás a falvakban a polgárosodás jegyében*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Zádor Anna és Genthon István (1966, szerk.): *Művészeti lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kapusi Angéla

ABSTRACT

ANGELA KAPUSI: THE VOICE OF THE ERA: IMRE HENSZLMANN ON THE PRACTICE OF ART EDUCATION

This paper deals with the development and institutionalization of fine art education in Hungary. I focus on *Imre Henszlmann's* study *Párhuzam az ó és újkor művészeti nézetek és nevelések közt különös tekintettel a művészeti fejlődésre Magyarországon* (Parallel between Ideas and Pedagogy in the Fine Arts in Antique and Modern Times with Special Regard to the Development of the Arts in Hungary). *Henszlmann* was a pioneer in Hungarian art history and literary criticism, the father of monument protection in Hungary and a member of the Magyar Tudós Társaság (Association of Hungarian Scholars) and the Kisfaludy Társaság (Kisfaludy Association). In the 19th century, fine art played an important role in the mediation of the national consciousness and traditions; the foundation of art institutions and schools took on a great importance. Previously, one could only study the arts abroad, and the material, themes and subject of art were integrated from a copied foreign model. A desire to free ourselves from the art of foreign nations and create our own culture and art in the fine arts, literature and architecture led to the demand for an institutionalized artistic training. In his theoretical works, *Henszlmann* dealt with the cultural and artistic problems of his time and offered guidelines to solve them. One of the reforms in 19th-century Hungary was the foundation of an Academy of Arts and the shaping of a national art education. *Henszlmann's* *Párhuzam* (Parallel) joined in this initiative. The aim of this paper is to examine and interpret how *Henszlmann's* *Párhuzam* fits into the cultural programme of its time and in the process of the institutionalization of art education. I also answer the question as to whether this effort had any effect on the aesthetic and artistic taste of the day and on the development and structure of subsequently developed art education – and, if it did have an effect, how so.

Magyar Pedagógia, 114. Number 3. 133–148. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kapusi Angéla, Miskolci Egyetem, H-3515 Miskolc-Egyetemváros

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA ELEMEINEK, FEJLŐDÉSÉNEK ÉS FEJLESZTÉSÉNEK FELTÉRKÉPEZÉSE ZENETERÁPIÁS KERETBEN

Szabadi Magdolna

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

A szociális és az érzelmi készségek begyakorlása nem belátáson alapuló viselkedés megtanításán alapul, hanem utánozható és kipróbálható modellek élményekben gazdag, élet-eseményként megélhető tapasztalásán és értelmezésén. Főként igaz ez a zeneterápia által használt technikákra és módszerekre, amelyek az öröm élményén keresztül jól integrálhatók a fejlesztés folyamatába. A zeneterápia során a zene és annak elemei a megelőzés, a személyiségfejlesztés, a korrekció, a gyógyítás, a rehabilitáció érdekében egyaránt alkalmazható (Konta és Zsolnai, 2002). Eszközeinek felhasználása nem kötött zenei professzióhoz, így használható a különböző szociális és érzelmi készségek fejlesztése során is.

A tanulmány célja a szociális kompetencia elemeinek, fejlődésének és fejlesztésének áttekintése és a zeneterápia különböző aspektusainak bemutatása, valamint annak érzékeltetése, hogy a szociális kompetencia fejlesztésében milyen szerepe lehet a zeneterápiában használt eszközöknek és módszereknek. A tanulmány első része a szociális és az érzelmi kompetencia meghatározására és modellezésére irányuló törekvéseket, valamint a fejlődésüket meghatározó főbb tényezőket foglalja össze. Ezen kívül ismerteti az érzelmek társas viselkedésben játszott szerepének, illetve a kötődés szocio-emocionális fejlődésben betöltött funkciójának legfontosabb jellemzőit. Ezen kívül a tanulmány főként empirikus vizsgálatok alapján foglalkozik a szociális és az érzelmi készségek fejlődésével és fejlesztésével, a leginkább használatos mérési és fejlesztési technikákkal.

A szociális kompetencia modellezése

Az elmúlt évtizedekben több kutató foglalkozott a szociális kompetencia meghatározásával és modellezésével (pl. Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Shepherd, 1983; Nagy, 2000, 2007), hiszen számos adat található arra vonatkozóan, hogy a szociális viselkedés eredményessége milyen módon befolyásolja az egyén boldogulását mind a magánéletben, mind szakmai téren (Zsolnai, 2007).

Zsolnai (2001, 2007) szerint Argyle (1983) meghatározásában a szociális kompetencia egy olyan képesség, készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy társas kapcsolata-

inkban a kívánt hatást elérjük. *Schneider* (1993) megközelítésében is, a szociális kompetencia segíti a megfelelő szociális viselkedés végrehajtását, segítve személyközi kapcsolataink gazdagodását úgy, hogy mások érdekét ez ne sértse. *Rose-Krasnor* (1997) úgy határozza meg a szociális kompetenciát, amely a szervezett viselkedés eredményeként hozzájárul az emberi interakciók eredményességéhez. Számára a szociális kompetencia sajátos szociális, érzelmi és kognitív képességekből, viselkedésekből és motivációkból tevődik össze, amelyeket főleg az egyén határoz meg. *Trower* (1982) megfogalmazásában a szociális kompetencia a szociális viselkedést előhívó képességek birtoklása. *Putallaz és Gottman* (1983) megközelítésében a szociális kompetencia a szociális viselkedés azon oldala, mely hangsúlyos szerepet tölt be a fizikai és pszichikai betegségek megelőzésében. *Waters és Sroufe* (1983) megállapítja, hogy a szociálisan kompetens egyén eredményesen tudja felhasználni környezeti és személyes adottságait, képes jó eredményeket elérni fejlődése során.

Ford (1982) szerint a szociális kompetencia valamennyi humán funkciót előhívja, és annak megfelelő működése segíti őt abban, hogy az adott szociális kontextusban releváns célokat érjen el és ehhez megfelelő eszközöket használjon. A releváns cél az, hogy a vizsgálati személyek eredményesen és hatékonyan viselkedjenek kihívást jelentő társas helyzetekben. *Gurtman* (1999) is az interperszonális viselkedéssel összefüggésben határozza meg a szociális kompetenciát. Úgy véli, a legtöbb szociáliskompetencia-modell újraalkotható a szociális viselkedésben megnyilvánuló dominanciának, extravertióknak és jószándéknak az optimális együtteseként. *Rose-Krasnor* (1997) szerint a szociális kompetencia egy pszichikus konstruktum, ami kontextusfüggő és célspecifikus. Szerinte négy általános megközelítés létezik a szociális kompetencia operacionalizált definíciójának azonosítására: szociális készségek, szociometriai státusz, kapcsolatrendszerek és a funkcionális eredmények. *Lillvist, Sanderberg, Bjorck-Akesson és Granlund* (2009) óvónők szociális kompetenciáról alkotott definícióját vizsgálták, melyek az interperszonális készségekre, kapcsolatokra irányultak. A meghatározásokat összevetették kontextuális faktorokkal (pl. a nehezen kezelhető gyerekek száma, a gyerekeknek nyújtott támogatás, óvodai környezet, aktuális definíciók). Az adatok alapján a szociális kompetencia szerkezete jobban függ az egyén érzékelésétől, mint a kontextuális tényezőktől.

Nagy József (2007. 27. o.) szerint „a kompetencia a személyiség motívum- és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és kivitelezés egységes pszichikus feltétele, eszköze; a motívum és a tudás átfogó funkcionális komponensrendszere”. A szociális kompetencia a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló és módosuló rendszer, mely szociális motívumok és képességek rendszeréből épül fel. A szociális viselkedéshez szükséges komponensfajták készletei a rutinok, a szokások, a hajlamok, az attitűdök, a meggyőződések, a minták, az ismeretek, a képességek és a készségek. Az előbb felsorolt komponensfajtákból – kognitív és szociális képességeinktől függően – alakul az aktuális helyzetnek megfelelő viselkedés, miközben módosulhatnak komponenseink és fejlődhetnek szociális és kognitív képességeink (*Nagy, 2000*). *Nagy* (2007) kiemeli, hogy a rutinok képezik a feltételét a többi komponensnek. A társas interakció szempontjából fontosak tartja a következőket: öröklött arcfelismerő rutin, hang kiejtése, illetve a

muszkuláris rutin, mely a kommunikáció szempontjából hangsúlyos. Szerinte az ismeretek meghatározó funkciója a leképezés, valamint a képzetek felismerése. Működésük bonyolult társas helyzetek megoldásában játszik fő szerepet.

Ugyan a meghatározások tartalmaznak közös elemeket, ám nem született még olyan definíció, amit egységesen, irányadónak fogadnak el a kutatók (Zsolnai, 2010). A szociális kompetencia modelljét három irányból közelítik meg a kutatók: a viselkedés, a kognitív folyamatok, funkciók, valamint az érzelmek oldaláról. A kognitív megközelítést képviselő *Shepherd* (1983) többdimenziós együttesként írja le azt. Ez vonatkozhat az egyén társas helyzetben való megfigyelésére; szubjektív gondolataira, élményeire és érzéseire, valamint arra, hogy mennyire képes valaki különböző szociális szerepek betöltésére, kapcsolatok kezdeményezésére és fenntartására. *Meichenbaum, Butler és Gruson* (1981) a szociáliskompetencia-modell felállításánál a megfigyelhető viselkedésre, a kognitív folyamatokra és a kognitív struktúrákra helyezik a hangsúlyt. A megfigyelhető viselkedésmódok az egyén verbális és nonverbális cselekedeteire vonatkoznak, melyek személyközi kapcsolataiban érvényesülnek. A kognitív folyamatok a megfigyelhető viselkedést megelőző, kísérő vagy követő gondolatokat és képzeteket tartalmazzák, ilyenek például az elvárások, az értékelés. Ebbe a kategóriába sorolják például a szociális helyzetekben alkalmazott gondolkodási készségeket és információ-feldolgozó stílusokat. A kognitív struktúrákat az egyén jelentéshálójára való utalásként mutatják be, szerepét pedig a gondolkodás és viselkedés motivációjaként és irányításaként nevezik meg. *Owens és Johnston-Rodriguez* (2010) modellje szerint a szociális kompetencia azokra a szociális, emocionális és kognitív készségekre, viselkedésre vonatkozik, amelyek szükségesek ahhoz, hogy szociális státuszunkban sikeresek legyünk. A proszociális viselkedést (barátságosság, kooperáció, segítőkészség) és az énkontrollt (agressziókezelés, készségaktiváció, problémamegoldó készség) a szociális kompetencia kulcsfontosságú komponenseiként jelölik meg. *Iarocci, Yager és Elfers* (2007) a szociális kompetenciát mint pszichikus konstruktumot komplex humán viselkedésként értelmezik, ami még a génszerkezetbe is belefoglalható, kapcsolatban áll a környezeti kockázatokkal és védőfaktorokkal.

Az érzelmi összetevőket tartalmazó modelleket – bár már az 1980-as években megjelentek azok az elméletek, amelyek a kognitív tényezőkön kívül hangsúlyozzák az érzelmek szerepét is a társas viselkedésben – csak az 1990-es években kezdték kidolgozni. A kutatók többsége az 1990-es évektől egységesen úgy véli, hogy az érzelmeknek és a gondolkodási folyamatoknak egyaránt fontos szerepe van a társas viselkedés alakításában (Zsolnai, 2010). *Zsolnai és Kasik* (2007) szerint, *Rinn és Markle* (1979) modellje volt az első, melyben megtalálható az érzelmek viselkedésalakító szerepe. Szerintük az érzelmkifejezés mint szociális készség az önkifejezés készségeihez tartozik a vélemény kifejezésével, a dicséret elfogadásával és a pozitív énképpel együtt. *Meichenbaum, Butler és Gruson* (1981) modelljében az érzelmek a gondolkodási folyamatokkal és kognitív struktúrákkal szoros kapcsolatban állnak. A gondolkodási folyamatok olyan képzetek, gondolatok, melyek a megfigyelhető viselkedést (az érzelmváltozásokkal együtt) megelőzik vagy kísérik, illetve azt követik. Feladatuk, hogy működésbe hozzák a viselkedést, megválasszák és irányítsák a meghatározott gondolatokat és viselkedéssorokat, valamint eldöntsék, hogy azokat fenntartsuk vagy megszakítjuk. *Rose-Krasnor* (1997) ugyancsak a

kognitív folyamatokkal egységben jelöli meg az érzelmek szerepét a szociális kompetencia rendszerén belül. Szerinte a szociális kompetencia szociális, érzelmi és kognitív képességeket és motívumokat tartalmaz. Az érzelmi és értelmi képességek együttes, egymástól függő fejlődése befolyásolja a társas viselkedés eredményességét.

Az 1980-as évek közepétől már találunk olyan elméleteket, amelyek az érzelmek viselkedésalakító szerepét főként a kommunikációs készségekkel és képességekkel összefüggésben emelik ki. *Zsolnai* és *Kasik* (2007) szerint példa erre *Spence* (1983) modellje, aki mikro- és makrokészségeket különít el. A mikrokészségek közé helyezi a verbális és a nem verbális kommunikációt, amelyen belül hangsúlyozza az érzelmek kifejezésért felelős készségeket.

A szociális kompetencia fejlődése

Nagy József (1996) megközelítésében a szociális kompetencia a komponenskészlet gyarapodásával, az egyéni szociális értékrend proszocialitásának erősödésével, valamint a képességrendszer kreativitásának növekedésével fejlődik. Az egyén aktuális magatartása, viselkedése, cselekedete, tanult motívumai, szociális értékrendje lehet antiszociális, aszociális, lojális, proszociális vagy altruista. Az ember ugyan öröklötten szociális lény, viselkedését azonban az aktuális helyzet, a tanult értékrendje és képességrendszere határozza meg. Az egyéni szociális értékrend fejlődése két egymást erősítő folyamatként írható le, a proszocialitás dominanciájának növekedésével és hatókörének kiterjedésével.

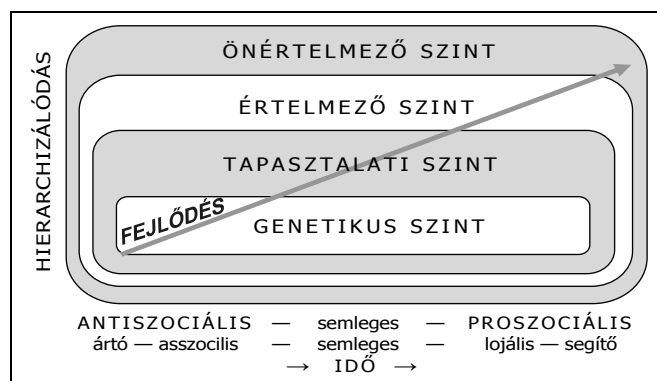
Nagy és *Zsolnai* (2001) szerint az öröklött és tanult tényezők hierarchizálódása és a mások érdekeit figyelembe vevő viselkedés (azaz a proszocialitás) folyamata tehát a szociális komponenskészlet gazdagodásával, az egyéni értékrend proszocialitásának erősödésével és a képességrendszer gyarapodása által valósul meg. Az öröklött készlet kiegészül tanult elemekkel a nevelés és a társas környezettel fennálló folyamatos kölcsönhatás által. A normatív szabályok megismerése, elfogadása eredményezi, hogy az egyén képessé válik saját érzéseinek, gondolatainak, viselkedésének értelmezésére és értékelésére, valamint, hogy úgy cselekedjék, hogy saját és mások érdekeit, céljait figyelembe vegye. Az öröklött komponensek nemcsak csecsemők és kisgyermek viselkedésében dominálnak, hanem serdülőknél is, valamint szerepük meghatározó lehet felnőtt korban is az alig vagy rosszul szocializált egyéneknél. A proszocialitás erősödése a fejlődés másik tényezője, mivel szociális viselkedésünk lehet szociális vagy lojális egyaránt, ami függ az értékrendünktől, vagyis attól, milyen tanult elemek, szociális attitűdök, értékek, meggyőződések épülnek a viselkedést befolyásoló öröklött motívumokra.

A szociális kompetencia fejlődésének kiinduló feltételének (*Nagy*, 2000) a komponenskészlet gyarapodását és megfelelő működését nevezi meg. Ebben a folyamatban a szociális viselkedés a meglévő komponensek aktiválásával, azokból szükség szerint aktuális összetételek (komponensek) létrehozásával szerveződik az egyéni szociális értékrend és képességrendszer által. Az aktuális összetételek szerepüket betöltve lebomlanak vagy új komponensként rögzülnek. A szociális kompetencia működését az egyén szociális értékrendje és képességrendszere alakítja. A szociális értékrend motívumok hierarchikus

rendszere. A szociális képességrendszert a szociális kommunikáció, segítség és együttműködés, vezetés és versengés képességei alkotják. A megnevezett képességrendszer irányítja a szociális viselkedést olyan módon, hogy a meglévő elemeket aktiválja, és azokból újakat állít elő. A szociális képességrendszer képességek, ismeretek, szokások és minták készleteiből szervezi a szociális kompetencia működését.

Nagy József (2000) a fentiek alapján a szociális kompetenciát komponensaktiváló, komponensképző és önfejlesztő rendszerként jelöli meg. A nevelés feladata annak az elősegítése, hogy a szociális kompetencia – az öröklött és tapasztalati szinten túl – az értelmező, önértelmező szintre fejlődjön. Ebben a folyamatban központi elemként nevezi meg például a kreativitást, feltételként pedig azt, hogy a tanulók megismerjék és elsajátítsák a szociális viselkedés alapvető szabályait, megértsék a szabálytudat, döntési szabadság és felelősség szerepét és jelentőségét. A fejlődési folyamat színterének vizsgálata mutat rá arra, hogy a társas viselkedés esetén a személyiség biológiai alaprogramja a szociális tanulás, társas közeggel való folyamatos kölcsönhatás és a nevelés által az életkor növekedésével módosul, így az öröklött készlet kiegészül tanult elemekkel.

Nagy József (1996) rendszere szerint neuroetológiai alapon az emberi agy egy hierarchikus viselkedésszabályozó rendszer. A hierarchia alján lévő öröklött komponensrendszert az „öshüllő” agy vezérli. Erre épül az „ösemlős agy”, ami lehetővé teszi a tanulást, feloldja az öröklött komponensrendszertől való függőséget és elősegíti a tapasztalati komponensrendszer létrejöttét, mely implicit szabályokat alapul véve tanult elemekből hoz létre komponenseket. Az erre ráépülő „újemlős agy” a tapasztalati kötöttséget oldja fel és általa megvalósul a természet és társadalom értelmezése, viselkedési és működési szabályaik megfogalmazása, az ismeretek világtudattá, értelmező komponensrendszerre épülése, mely explicit szabályokkal is alkot komponenseket. A hierarchia negyedik szintjének kialakulását a két agyfélteke specializálódása eredményezi, ami lehetővé teszi az önreflexió, éntudat önértelmező komponensrendszerének kialakulását, mely által megvalósul a viselkedésnek az éntudat, önismeret általi irányítása. Az aktuális viselkedés a szintek alkotóelemeinek, összetevőinek kölcsönhatása által jön létre, és bármelyik szint aktuálisan, egyénileg domináns lehet (1. ábra; Nagy, 2010).



1. ábra

A szociális kompetencia fejlődési, fejlettségi szintjei (Forrás: Nagy, 2010. 188. o.)

A szociális kompetencia fejlődését meghatározó főbb tényezők

Az utóbbi évtizedben egyre jobban előtérbe kerül az élethosszig tartó fejlődés (*life-span development*) elméleti megközelítése (Kasik, 2007). Schneider (1993) három csoportba különíti el azon tényezőket, amelyek befolyásolják a szociális kompetencia fejlődését. Ezek az egyén személyiségéből származó, a családi és az iskolai környezeti tényezők. A fejlett szociális kompetencia kialakulásának előfeltétele a pozitív önértékelés és a társas és tárgyi környezettel kialakított harmonikus viszony. Az így kialakuló, mások iránti pozitív elfogadás, a hatékony kommunikáció és az aktív közreműködés – melyek ugyancsak fontos elemei a szociális kompetenciának – elősegítik, hogy az interakciós partnerek reakciói alapján megfelelően változtasson az egyén viselkedésén.

Kohn és Rosman (1972) a szociális kompetencia fejlődését és működését meghatározó elemeket feltárva két, általuk kiválasztott ellentétes dimenzióját mérték fel az óvodások szociális kompetenciájának. Az érdeklődést és a részvételt, szemben az apatikus visszavonulással, valamint a kooperációt, alkalmazkodást a dühvel szemben. Az érdeklődés pozitívan korrelált az iskolaérettséggel és az első, második osztályos tanulmányi teljesítménnyel. Ugyanakkor a düh nem mutatott összefüggést az intellektuális teljesítménnyel a lányoknál. Figyelemfelkeltő eredmény, hogy azok a második osztályos fiúk, akik kihívóan, agresszíven és dühösen viselkedtek, longitudinálisan vizsgálva az intellektuális teljesítményüket, az szignifikáns csökkenést mutatott.

Diener és Kim (2004) anya és gyermeke közti interakciókat figyeltek meg az óvodában. Ezenkívül az anyáktól és a pedagógusoktól jellemzést kértek a gyermekek temperamentumáról, önszabályozásáról és a szeparációs szorongásáról. Úgy találták, hogy az anyai jellemvonások azonosítását arra lehetne használni, hogy kiszűrjék azokat a gyerekeket, akiknél fennáll a veszély arra, hogy alacsony fejlettségű lesz a szociális kompetenciájuk.

A szociális kompetencia családi meghatározottságát tanulmányozva Briggs-Gowan, Carter, Skuban és McCue Horwitz (2001) szülőket kérdeztek meg, hogy következtetéseket tudjanak levonni a gyermek szociális és emocionális képességeiről és viselkedési problémáiról a szülői aggodalom és a családi élet jellemzőinek függvényében. Arra jutottak, hogy a gyermek viselkedési problémái összefüggnek a szülői stresszel és aggodalommal, valamint a családi élet során jelentkező problémák is negatívan befolyásolhatják a gyermek későbbi szociális viselkedését.

Roberts (1999) elemzése szerint, a gyermekek önszabályozását és proszociális viselkedését pozitívan meghatározza a szülői tolerancia és a gyermek félelmeire adott pozitív érzelmi reakció. Az emocionális kontroll túlhangsúlyozása együtt járt a fiúknál a barátságosság és önszabályozó viselkedés csökkenésével. Az érzelmi visszajelzések fontosságát hangsúlyozza Casey (1993) is, aki vizsgálatában arra utal, hogy az érzelem kifejezése, megértése és az önértékelés képessége szorosabban korrelál és magasabb szintű a pozitív, mint a negatív környezeti visszacsatolás után. Iarocci, Yager és Elfers (2007) alapján a szocialitás, arcfelismerés, érzelemfelismerés konstruktuma jól használható a szociális kompetencia környezeti befolyásának jelzéseire. A szocio-idegtudományi alapokon nyugvó kutatás modellje szerint a biológiai alapok és szocio-kognitív készségek alapjául

szolgálnak olyan képességeknek, mint például a figyelem, végrehajtó funkció, kommunikáció, szocio-emocionális készségek. A belső és külső, környezeti faktorok egyszerre és egymást kiegészítve módosíthatják a fentebbi képességeinket (*Beauchamp és Anderson, 2010*).

A családi és szociális környezeten kívül pozitívan hat a szociális kompetencia alakulására az egyénien, kreatívan megoldott probléma, mely nem sérti mások érdekeit, valamint a nyitott, barátságos és együttműködő egyéniség. Továbbá a korai kötődés (biztonságos, elkerülő vagy ambivalens) és annak alakulása szerepet játszik abban, hogy miként alakul a gyermek személyiségfejlődése és szociális kompetenciája (*Zsolnai, 2001*). *Zsolnai* (1998) vizsgálata azt mutatta, hogy a belső tanulási motiváltság szorosan összefügg a nyitottsággal, lelkiismeretességgel és az önértékeléssel. Ezen személyiségkomponensek kölcsönösen hatnak egymásra. A reális önértékelés az osztályzatokra van nagy hatással, a tanórán kívüli tevékenység legszorosabban a nyitottsággal áll kapcsolatban.

A szociális kompetencia fejlődését és fejlettségét vizsgáló kutatásokról

Számos szociáliskompetencia-vizsgálat a szociális készségekre összpontosít, az annak működését erőteljesen meghatározó komponensekre. A szociális készségek fejlődésének mérésére leginkább az interjúkat, mérőskálát, önjellemzést, szociometriai státusz felállítást és a megfigyelés módszereit használják (*Zsolnai, 2001*).

Konta és Zsolnai (2002) alapján interjúkat olyan személyekkel készítenek általában, akik az egyént szociális viselkedését jól ismerik. Gyermekes esetekben ilyenek például a szülők és a tanárok. Mérőskálák is használatosak a szociális viselkedés jellemzésére. Közülük az ötfokozatú skála terjedt el. Ebben az esetben is a gyermekek életében fontos szerepet betöltő személyeket kéri meg a kitöltésre. Használatos még az osztályfőnök által készített népszerűségi lista is. Az önjellemzés mérési módszere több eszközt is tartalmaz. Legtöbbször kérdőívet alkalmaznak. Jellegéből adódóan inkább kamaszoknál alkalmazzák, mint kisgyermekes körében. A szociometriai eljárás mindkét változata, a választás és az értékelés is elterjedt. A természetes közegben végzett megfigyelések szintén használatosak a gyermekek közt. Megfigyelési szempontrendszer között szerepelhet például az agresszivitás, a pozitív cselekedetek, az inaktív viselkedés, a pozitív, illetve negatív megerősítő verbális és nonverbális jelzések adása. Mindezt olyan szituációban végzik, amely a gyermekek iskolai viselkedését jellemzi.

Stuart, Gresham és Elliott (1991) a szociometria használták arra, hogy értékeljék a szociális készségek működését népszerű és elutasított általános iskolások körében. Úgy találták, hogy a népszerű tanulók magasabb szintű szociális készségekkel rendelkeztek és kevesebb beavatkozást igénylő viselkedési problémájuk volt az elutasítottaknál. Nem találtak szignifikáns különbséget a népszerű és visszautasított lányok és fiúk között a problémás viselkedés és a szociális készségek kapcsolatát illetően. *Zsolnai és Józsa* (2003) vizsgálatában kétévnyi fejlesztés eredményeként a kisiskolások szociális készsége átlagosan 50% körüli fejlődést mutatott. A fejlődés mértéke, a program hatékonysága nemtől és tanulmányi eredménytől nem függött. A kísérlet eredményeiből feltételezhető, hogy az

alapfokú oktatás során direkt fejlesztő programmal a gyermekek nagy hányadánál elérhető a szociális készségek elsajátítása és begyakorlása. A szerzők a készségek fejlettségének megítélésében rejlő módszertani buktatókra hívják fel a figyelmet. Ilyen például az értékelő szubjektivitása. Bár a megbízhatóság az értékelők számával növelhető, például több pedagógus, szülők bevonásával és a gyermekek önjellemzésével, ez utóbbi viszont a korosztály esetén problematikus. *Berry és O' Connor* (2010) a gyermekek szociális készségeinek fejlődését figyelte meg. Azok a gyerekek, akik szoros tanár-diák kapcsolattal rendelkeznek, hatékonyabban működtetik a szociális készségeiket az óvodától hatodik osztályig. *Connell és Prinz* (2002) a szociális gondozásba vétel szabályait vizsgálva arra jutott, hogy a korai gyermekvédelmi elhelyezés maga után vonja az alacsony szintű szociális készségeket.

Vannak vizsgálatok, melyek rendhagyó módon és mutatókkal következtetnek a szociális kompetencia fejlettségére és fejlődésére (pl. *Achenbach és Zigler*, 1963; *Connolly és Doyle*, 1984; *Orobio de Castro, Brendgen, Van Boxtel, Vitaro és Schaeppers*, 2007). *Achenbach és Zigler* (1963) a műveltséget, intelligenciát, foglalkozást és családi állapotot használták arra, hogy jelezze a szociális kompetencia és az énkép közötti kapcsolat különbségeit pszichiátriai betegek és egészségesek között. *Connolly és Doyle* (1984) a szociális kompetencia mutatóinak kapcsolatát vizsgálta a szociális fantázia játékkal. Szerintük a fantáziajáték jobban csoporthoz igazítható és tartósabb más típusú játéknál. A mérések tartalmaztak tanári értékelést, népszerűségi listát, a szociális szabálykövetés és a szociális viselkedés megfigyelését. Eredményeikben a fantáziajáték komplexitása, mennyisége előre jelezte a tanári értékelést, a népszerűséget, a szabálykövetést és a szociális aktivitást. *Orobio de Castro és munkatársai* (2007) azt a feltevést vizsgálták, miszerint az agresszív viselkedés származhat a túlzóan magas önértékelésből. Ezzel kapcsolatban három összefüggést vizsgáltak. Az agresszív viselkedés összefügg-e az önértékelte szociális kompetencia általános túlbecslésével, összevetve azzal, ahogyan a társak értékelik azt; vagy pedig az önértékelte szociális kompetencia túlbecslése a társak általi elutasításból származik. Továbbá a reaktív és proaktív agresszív viselkedési minták kapcsolati specifikusságát mérték fel, végül különböző típusú agresszív viselkedési mintázatok fejlődésének előrejelző értékét elemezték. Azt találták, hogy a túlzóan magas önértékelés előre jelezte a proaktív agresszív viselkedési mintázatok kialakulását, viszont a reaktív agresszióval nem mutatott kapcsolatot.

A szociáliskompetencia-fejlesztő programok jellemzői

Kasik (2007) szerint az elmúlt 40 év programjai és az egyes évtizedek meghatározó elméleti megközelítései a szociális kompetencia modelljeiről párhuzamba állíthatók (megfigyelhető viselkedés, gondolkodás, érzelmek viselkedésalakító szerepe és multidimenzionális megközelítés). A fejlesztési célok három kiemelt időszaka határozható meg. Az 1970-es években a fő kérdés az volt, hogy milyen hatás érhető el a szociális készségek fejlesztésével, főként gyermekkorban. Ekkor jelent meg a szociális készségek iskolai tanításának elmélete, és az első modellek kidolgozása is. Az 1970-es évek végén és az 1980-

as években születtek meg az osztályszintű, preventív programok, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek számára készített tréningek. A 1990-es években multidimenzionális programok jelennek meg, összefogva a kognitív és affektív területeket; és egyre több a tantárgyba ágyazott fejlesztést megvalósító program. Ennek a legelterjedtebb módja a DSST (*Direct Social Skills Training*). A program során először az adott készségekről beszélgetnek a diákokkal, majd azokat szerepjátékokon keresztül begyakorolják. Elengedhetetlen a tanári visszajelzés, megerősítés, a helyes viselkedésformák tudatosítása, begyakorlása. Másik direkt fejlesztő módszer a SCT (*Social Cognitive Training*), szociális-kognitív készség fejlesztésének programja, mely a társas interakciókban felmerülő problémák hatékony megoldására helyezi a hangsúlyt. A gyermekek hipotetikus helyzeteket oldanak meg és gyakorolják be különböző szituációkon. Mindez hatékony kiegészítője lehet a DSST-nek (Kasik, 2007).

Lillvist és munkatársai (2009) szerint, mivel a szociális kompetencia modellje multidimenzionális, ezért az intervenciók céloknak is multidimenzionálisnak kell lennie, amelyek a gyermekek szociális kompetenciáját célozzák meg. Vizsgálatukban úgy találták, hogy a szociális kompetencia szerkezete jobban függ az egyén érzékelésétől, mint a kontextuális tényezőktől. Cheung és Lee (2010) fejlesztő kísérlete szerint az iskolán belüli jellemépítési programmal hozzájárulhatunk a szociális kompetencia fejlődéséhez. A programban való elköteleződés és a megelőzően alacsony kompetencia felelősnek mondható a hozzájáruláshoz.

Lengua, Honorado és Bush (2007) arról számolnak be, hogy a rizikótényezők pontos megismerése, annak megfelelő alakítása intervenciók célként szerepelhet, mely a szociális kompetencia korrekciójára irányul. A rizikófaktorok vonatkozásait használták arra, hogy azok előre jelezzék a szociális kompetencia szintjét. Az anyai viselkedést vizsgálták, mint a rizikófaktorok egyik lehetséges hordozóját, laboratóriumi megfigyeléseken keresztül. Kiderült, hogy az anyai határok kijelölése és beállítása erőteljesebb szülői kontrollt vont maga után és megmagyarázta a rizikófaktorok hatását. Hessler és Kat (2010) kiemelik és célként használják a kamaszkori kockázatos viselkedésre irányuló intervenciójukban az emocionális kompetencia azon aspektusát, amely a düh, harag kifejezésére és szabályozására irányul.

Rhoades, Greenberg és Domitrovich (2009) szerint a szociális és emocionális kompetencia fejlesztésének kulcsa kora gyermekkorban keresendő. Vizsgálatukban azok a gyerekek, akik jobb gátlási kontrollal rendelkeztek, magasabb értékelést kaptak pedagógusaitól a szociális készségek terén. Az eredmények azt mutatták, hogy a gátlási kontroll nehézségeinek korai azonosítása kitűnő fejlesztési cél olyan gyermekek esetében, akiknél fennáll a későbbi alkalmazkodási zavar kockázata.

Brophy-Herb, Lee, Nievar és Stollak (2007) úgy találták, a tanárok negatív értékelése a gyermekek szociális kompetenciáját illetően megjósolható a tanárok negatív hozzáállásából, valamint a nem optimális osztálylégkörből. Ezen kívül a magas stresszhatásoknak kitett gyermekek esetében hitelesebben megfigyelhető az alacsony szociális kompetencia működése, mint más kevésbé jól működő szociális kompetenciával rendelkező társaiknál. Vizsgálatukban a szocioökonómiai státusz közvetlenül előrejelezte a szülők által adott szociáliskompetencia-értékelés eredményét. Ezért hangsúlyozták a tanártréningek és a szülői-oktatói programok jelentőségét. Trentacosta és Izard (2007) szintén hangsúlyozza

a korai érzelmközpontú preventációs programok jótékonyosságát, továbbá azt, hogy szükséges a lehető leghamarabb azonosítani a gyerekek figyelmi zavarait a későbbi nehézségek megakadályozásáért.

A végrehajtó funkció egy összefoglaló terminus számos olyan készséggel kapcsolatban, amelyek a szándékos és célirányos tevékenységhez szükségesek. *Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart és Mueller (2006)* szerint a végrehajtó funkció központi helyet tölthetne be egy szociális- emocionális kompetenciára irányuló intervencióban. Fejlesztő modelljükben három tényezőt vázolnak fel, amelyekkel a végrehajtó funkció befolyásolhatja az intervenciót: a közvetítést, a mérséklést és a hatásvizsgálatot.

A problémamegoldó készséget, az emocionális kontrollt és az érzelmi tudatosságot *Ciarrochi, Scott, Deane és Heaven (2003)* társították a szociális-mentális egészség különböző aspektusaival: a depresszióval, a nyugtalansággal, a reménytelenséggel, az öngyilkossági szándékkal, az étellel való elégedettséggel és a szociális támogatással. Az eredmények azt jelzik, hogy az érzelmi minimalizálás kivételével a bemutatott tényezők érvényes mutatói a szociális-mentális egészségnek. A kutatók szerint a felsorolt mutatók optimalizált összeállítását egy fejlesztő program gerincét képezheti.

Egy tanárok által vezetett szocio-emocionális intervenció program eredményekén *Denham és Burton (1996)* szerint a veszélyeztetett gyermekeknél csökkentek a negatív emóciók és dühkitörések. Ezen kívül több kezdeményezést figyeltek meg páros tevékenységek végrehajtására. A tréning a kapcsolatépítést, az érzelemfelismerést és a szociális-probléma-megoldást célozta. *Sullivan, Lewis és Alessandri (1992)* mozgáskoordinációra irányuló kísérletükben arra a következtetésre jutottak, hogy az érzelmkifejezésben való egyéni különbségek stabilak a tanulás és a cselekedet végrehajtása alatt, és ezeknek meghatározható neurofiziológiai alapozottsága van.

A szociális készségek és képességek fejlesztéséről

A legtöbb vizsgálat célja a szociális készségek és képességek jellemzőinek fejlesztése és mérése (pl. *Ladd és Mize, 1983; O'Reilly, Lancioni, Sigafoos, O'Donoghue, Lacey és Edrisinha, 2004; Parsons, Leonard és Mitchell, 2006; Brown és Shaw, 1986*). A szociális kompetencián belül a képességrendszer (2. ábra) komplex és egyszerű képességekből és képességek komponenseiből: készségekből, rutinokból, ismeretekből szerveződik. A szociális viselkedés hatékonysága nagymértékben a szociális készségek készletének gazdagságától, fejlettségétől függ. A szociális készségek olyan tanult pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre (*Nagy, 2010*).

Egy készség- és képességfejlesztő program kialakításakor és iskolában történő bevezetésekor a következő szempontokat szükséges figyelembe venni (pl. *Zsolnai, 1994*). A programnak személyre és csoportra szabottnak kell lennie. Mérlegelni kell a csoport nagyságát, a foglalkozások gyakoriságát és időtartalmát, valamint azt, hogy a készségek és képességek fejlettségét a program előtt és után szükséges felmérni. Egy fejlesztő kísérlet

elvégzésének feltételeivel kapcsolatban *Zsolnai és Józsa (2003)* kiemeli, hogy eredményessége csak azonos családi háttérrel rendelkező kísérleti és kontrollcsoport esetén érhető el, hiszen a szociális készségek fejlődését nagyban befolyásolja a mikroszociális környezet is.



2. ábra

*A képességek funkcionális helye a komponensrendszerek hierarchiájában
(Forrás: Nagy, 2010. 81. o.)*

Leginkább használatos fejlesztő technikák a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a szerepjáték és a történetek megbeszélése. A modellnyújtással, vagyis a kívánatos viselkedés bemutatásával a kívánt magatartás minden részlete illusztrálható. Ez történhet egy írásos szöveg, egy másik személy, illetve audiovizuális technika segítségével. A problémamegoldás fejlesztése több lépésben történik a probléma azonosítása, közös kifejtése és megoldási módok keresése révén. A megerősítésnek, ilyen például a dicséret, a jutalom, nagy szerepe van a viselkedés befolyásolásában. Ismeretes az is, hogy a materiális és a szociális jutalmazás, illetve a büntetés közül a szociális jutalmazás a leghatékonyabb. A szerepjáték nagyon hatékony eszköze az empátia és a proszociális fejlesztésnek. Lényeges elemei a visszajelentés, szerepcseré és az adott készség begyakorlásához kapcsolódó feladat, melynek megbeszélése a következő foglalkozás első pontja. A módszerek együttes alkalmazása jóval eredményesebb, mint elkülönített használatuk (*Zsolnai, 1994*).

Ladd és Mize (1983) a szociális tanulás alapelvét használták egy szocialitást fejlesztő tréning során, mely elmélet abból indul ki, hogy a személyiség rendelkezik a tanult viselkedésformák gazdag készletével, amit leginkább a szociális interakciók során sajátít el. Az elmélet szerint az emberi viselkedést az aktuális szükségletein és a környezeti ingereken kívül az elvárások, valamint a szemléleti és verbális modellek is meghatározzák. Mint-hogy mindennemű viselkedésszabályozás kiinduló alapja, hogy legyen a viszonyítási alap, amihez a viselkedés folyamata és eredménye visszacsatolható (*Konta és Zsolnai, 2002*). *La Greca és Santogrossi (1980)* tréningjének a köszöntés, alkalmazkodás, üdvözlés, beszélgetés, kooperáció, tiszteletadás, tisztálkodás volt a központja. A mérések magukban

foglalták a szerepjátékot, az interakciók osztályban történő megfigyelését, a szociális készségek felmérését és azoknak a társak általi értékelését. Fejlődés a következő területeken jelentkezett: szerepjátékokban, párbeszédben és kezdeményezőkézségben. Javaslatukban a fejlesztő programoknál a folyamatra szükséges fókuszálni. *Ladd* (1984) arról számol be, hogy a gyermekkori viselkedésproblémák és a felnőttkori kapcsolatavarok összefüggésbe hozhatók. Ez arra ösztönözheti a kutatókat, hogy fejlesztő intervenciójuk irányuljon a következő területekre: szociális izoláció, társ negligálása és a barátnélküliség. Érdemes viselkedésorientált stratégiákat alkalmazni, melyekben központi szerepet tölthet be, hogy a társak facilitálják a gyermekek szociális készségeit, képességeit.

Az érzelmek szerepe a társas viselkedésben

Piaget (1999) az éntudat kibontakozásával kapcsolatban átmeneti időszakot jelöl meg három- és hatéves kor között (*Frenkl és Rajnik, 2000*). Ebben az időszakban a gyerekeket egocentrikus gondolkodás jellemzi, nem képesek még a másik nézőpontját átvenni. Gondolkodás módjuk sok mágikus elemet tartalmaz, például animizmus (megelevenítés), artificializmus (művi előállítás), finalizmus (célokosság), illetve a gyermeki realizmus. A kisiskoláskort a konkrét műveletekben való gondolkodás jellemzi, ahol a cselekvési műveletek már belső képekkel helyettesíthetők. A társas kapcsolatokban megjelenik az átpártolás, valamint a nézőpontváltás. Ebben az időszakban oldódik a szülőkhöz fűződő kizárólagosság és fordul a kortársak felé. A szülőknél való feltétlen engedelmesség helyére a társak iránti szolidaritás lép. A szülők dicséretéért folytatott harc átfordul a csoporttagok elismeréséért vívott küzdelembe. Ezenkívül kialakul a decentrállás, a másik szempontjaiba való belegendolás képessége (*Frenkl és Rajnik, 2000*). A bemutatott fejlődési szakaszok eredményeként alakul ki és formálódik számos, a társas kapcsolatokban nélkülözhetetlen képességünk, például az alkalmazkodás, a tolerancia, az empátia és a szabálytudat.

Az 1980-as évektől egyre szaporodnak a szociál-, kognitív-, személyiség- és fejlődépszichológiai kutatások, amelyek eredményeikkel teljesebb képet adnak az érzelmek önmagunkról való vélekedéseinkben vagy társas kapcsolatainkban betöltött szerepéről. Az érzelmi aspektusokkal kapcsolatos új szemléletet integráló pszichológiai kutatások eredményeiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az érzelmek feldolgozásának, észlelésének jelentős hatása van arra, ahogyan a személyközi kapcsolatainkban viselkedünk, ezért nagy jelentősége van az érzelmek és társas kapcsolatok összefüggéseit feltáró vizsgálatoknak (*Forgács, 2003*). Az érzelmek a gondolkodásnak is a szerves részét képezik. *Adolphs és Damasio* (2003) szerint széles skálán (agyterületeken, idegi pályákon keresztül) hatnak az információfeldolgozás folyamatára, egészen a memóriától a következtetésen, figyelmen keresztül a döntések meghozataláig. Az érzelmek feldolgozása evolúciós előzményeként vezetett el az információfeldolgozás bonyolultabb működéséhez, azonban a magasabb szintű reprezentáció feltételezi az érzelmfeldolgozás irányító szerepét. Az érzelem egy olyan kulcsmozzanat, mely magában rejti az inger vagy a végrehajtandó cse-

lekvés értékét. Az érzelmet kognitív természetűnek tekintik, azt a reprezentációkon keresztül, a szervezet testi állapotainak leképeződéseivel végrehajtott műveletként definiálják (Zsolnai és Kasik, 2007).

A szociális idegtudomány eredményeit bemutató munka (Ito és Caccioppo, 2003) arra hívja fel a figyelmet, hogy az értékeléseinket kifejező jelzéseink és érzelmi reakcióink a mindennapi tapasztalás állandóan jelen levő és fontos összetevői. Abban a döntési folyamatban szerepelnek, amely eredménye, hogy bizonyos eseteket kerülünk, másokat pedig keresünk. Az érzelmek kölcsönösen befolyásolják kognitív folyamatainkat (pl. emlékezet, döntéshozatal) és szoros kapcsolatban vannak testi működéseinkkel. Az idegpályák különböző szintjein keletkező készletések egyrészt a környezet eltérő, egymással kapcsolatban nem álló területeire reagálnak érzékenyen, másrészt ezen készletések más-más viselkedési területeket befolyásolnak, illetve a készletések az idegpályák különböző területein kapcsolatba lépnek egymással. Így nem valószínű, hogy egyetlen végeredményt szemléltető adatból fel lehet térképezni érzelmi rendszerünket, azonban a mérési, rögzítési technikákkal (pl. idegrendszeri felvételek) igen pontos betekintés adható az összetett értékelési mechanizmusokról, elősegítve a kölcsönhatások mélyebb megértését.

Nagy József (2000, 2010) a szociális kommunikáció képességét elkülöníti a szociális kompetencia rendszerén belül mint az öröklött és tanult elemekből álló képességek egyikét, mely által a társas interakció létrejön. A szociális kommunikációt különválasztja a kognitív kommunikációtól. A szociális kommunikáció valamilyen cselekvésre, befolyásra irányul, ezzel szemben a kognitív kommunikáció legfőbb célja az információk átadása, átvétele. A szociális kommunikáció velünk született alapjának jelöli meg a nonverbális kommunikáció öröklött elemeit, amit érzelmi kommunikációnak nevez. Az érzelmi kommunikáció alapja az affektív készlet, amire ráépül a tapasztalat és az értelmező képesség. Az érzelmi komponensek életünk során végig meghatározzák társas viselkedésünket. Érzéseink tükrözhetik továbbá lelki állapotunkat, külső szituációkat, melyek cselekvésre készíthetnek bennünket. Ezeken kívül a nonverbális jelzéseink a vevő félben további érzelmeket, készletéseket eredményezhetnek. Jelkészletünk fejlődésének tekintetében a tanulást emeli ki, ami által további jelekkel gyarapítható a nonverbális gesztusok rendszere. Mivel az érzelmek kifejezésre jutnak fizikálisan is, így a motiváció és az emóció együttesen, azaz verbálisan és nonverbálisan egyszerre jelentkeznek.

Zsolnai (2001) szerint a szociális kompetencia öröklött és tanult elemek készleteiből szerveződik. Az öröklött komponenseket a kutatók hajlamnak nevezik. A szociális hajlamok közül számos vált ismertté a humánétológusok munkásságának köszönhetően. Közismertek a Darwin (1872) által megjelölt algoritmusok. E szerint rendelkezünk olyan alapemóciókkal, amelyeknek nonverbális kifejezése kultúrafüggetlen. Ezek az öröm, harag, meglepetés, szomorúság, undor, félelem, melyeket jellegzetes vegetatív mintázat kísér. Az emóciók automatikusan tükröződnek arcunkon és értelmezéseiknek képessége is öröklött bennünk (Zsolnai, 2001). Ezenkívül Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) kiemelik, hogy az érzelmi tartalom gyakran meghatározza a személyes interakciók értelmezését. Minthogy az érzelmek interakciót eredményeznek, az interakciók pedig érzelmeket váltanak ki (Zsolnai, 2007). Az érzelmek kifejezése mint szociális készség az önkifejezés készségcsoportjához sorolandó. További eleme e készségcsoportnak a vélemény kifejezése,

dicséret elfogadása és a pozitív énkép. A verbális, nonverbális kommunikáció pedig elősegíti a sikeres személyközi viselkedést és nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami fontos feltétele az eredményes társas viselkedésnek (Zsolnai, 2008).

Az érzelmek és azok kulturális, társadalmi meghatározottsága kap szerepet Saarni (1998) munkájában, melyből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az emocionális fejlődést csakis a különböző társadalmi kontextuson keresztül lehet értelmezni, hiszen az érzelmeinkkel való bánásmódot erőteljesen meghatározza az adott kulturális környezet. Ezenkívül a gyerekek csak fokozatosan és biztonságos környezetben válnak képessé arra, hogy expresszív viselkedésüket szabályozni tudják. Ezt támasztja alá Saarni (1979) vizsgálata, amelyben gyerekeket kérdezett meg négy interperszonális konfliktusról, amit képregényeken keresztül mutattak be nekik. Az eredmények szerint szignifikáns növekedést találtak az idősebb gyermekek között a szociális konvenciókat megjelenítő szabályok kezelése és a rájuk adott értelmezések komplexitása tekintetében. Az anyai agresszivitás negatív hatását figyelte meg óvodásoknál Denham, Zoller és Couchoud (1994) érzelmkifejezés terén. Garner (2006) vizsgálatában úgy találta, hogy a proszocialitással összefüggő anyai visszajelzés (cselekedet szociális elismerése, gyerek dicsérete) összefügg a gyermek proszociális viselkedésével. Az emotionalitással összefüggő anyai cselekedet, például az érzelmek megvitatására való ösztönzés, még erősebben korrelált az érzelmszabályozás képességével. Az érzelmekkel való megküzdés fontos szerepet tölt be a proszociális viselkedés kialakulásában is. Blair, Denham, Kochanoff és Whipple (2004) vizsgálatukban arra jutottak, hogy a passzív megküzdési stratégiák felelősek a nem megfelelő alkalmazkodóképesség kialakulásáért.

Érzelmi kompetencia

Saarni (1999) érzelmikompetencia-modellje napjainkban széles körben elfogadott. Az érzelmi kompetencia az énhatékonyság működésére, működtetésére vonatkozik érzelmeiket mozgósító szociális helyzetekben. Alapvető komponensei (1. táblázat) a saját érzelmi állapot tudatossága, mások érzelmeinek felismerése, a másik fél érzelmi állapotának megértése, érzelmek megfelelő kommunikálása, empátia, adaptív megküzdési stratégiák alkalmazása negatív érzelmekkel teli szituációban, illetve személyes érzelmi tapasztalataink és a mások érzelmeinek elfogadása, szabályozása. Ezeknek a készségeknek a szociális helyzet értelmezésében, illetve a világról kialakított tudásunkban van hangsúlyos szerepe.

Az érzelmi kompetencia fejlődése az érzelmek szabályozása, érzelmek kifejezése és az érzelmi kapcsolatok gazdagítása területein érhető tetten. „Az érzelmek szabályozása és a velük való magküzdés, az érzelmek kifejezése és az érzelmi kapcsolatok alakítása a születéssel kezdődik, és ahogyan a szociális kompetencia fejlődése, az érzelmi kompetencia fejlődése sem meghatározható hosszúságú folyamat” (Zsolnai és Kasik, 2007. 7. o.). Az érzelmek kifejezését egyéni és kulturális kontextusba szükséges ágyazni. Az érzelmek kifejezése, felismerése, szabályozása az általános kapcsolati célok kombinációjában történik. Mások érzelmeinek felismerése, megkülönböztetése kulturálisan meghatározott az adott szituációra és az érzelmek kifejezésére vonatkozó szabályok alapján. A saját érzelmek tudatossága és tudatosítása tartalmazza a sokrétű érzelmeiket is. Alappillére még a

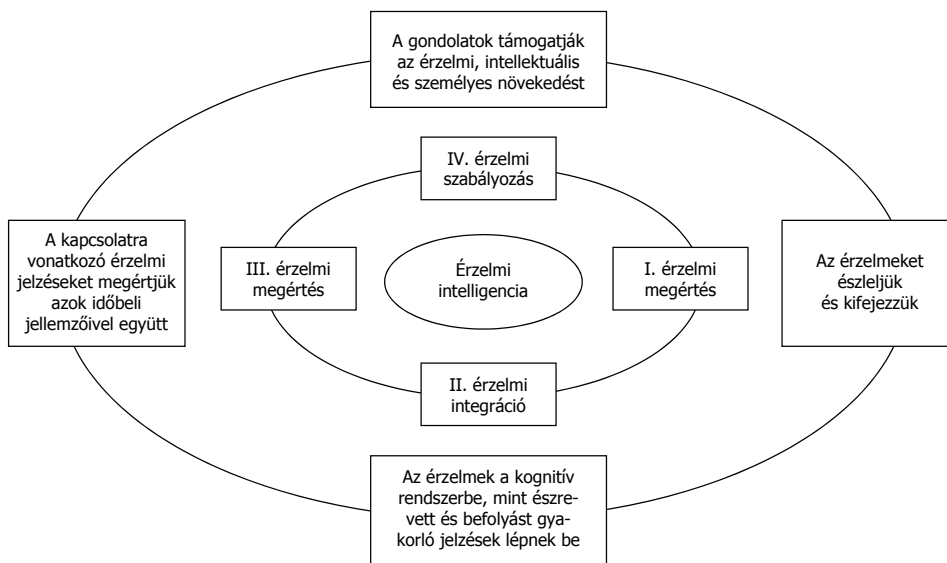
rendszernek az érzelmi tapasztalatok szociális kontextusba ágyazása. Az érzelmek kifejezése, felismerése és szabályozásáért felelős készségeken kívül az én-faktorok, mint például én-hatékonyság vagy önbecsülés szorosan hozzátartoznak és kölcsönösen hatnak egymásra az érzelmi kompetencia főbb elemeivel (Saarni, 1999).

1. táblázat. Az érzelmi kompetencia készségei (Forrás: Saarni, 1999. 5. o.)

1. Érzelmi állapot tudatossága, mely annak a lehetőségét tartalmazza, hogy valaki többféle érzelmet fejez ki; érettebb szinten az egyén tisztában van azzal, hogy saját érzései nem tudatosak, köszönhetően a tudattalan dinamizmusoknak és a szelektív figyelmetlenségnek.
2. Mások érzelmeinek felismerésének és megértésének képessége, ami szituációs és expresszív jeleken alapul, és amelyek az emocionális jelentésükre vonatkozóan kulturális konszenzusokat tartalmaznak.
3. Érzelmi és kifejező szavak használatának képessége, melyek általában az egyén kultúrájában elérhetőek; még magasabb szinten a kulturális előírások elsajátítása, melyek összekapcsolják az érzelmeket a szociális szerepekkel.
4. Empátia és szimpátia mások érzelmi tapasztalatai iránt.
5. Annak felismerése, hogy az egyén érzelmeket kifejező viselkedése hatással lehet másokra, és ennek figyelembevétele az énbemutató stratégiák esetén.
6. Averzív vagy stresszel teli érzelmekkel szemben adaptív megküzdés, különböző szabályozó stratégiák használatával, amelyek felerősítik az ilyen típusú érzelmi állapotok (pl. stresszkezelés) intenzitását vagy átmeneti időtartamát.
7. Annak tudatossága, hogy a kapcsolatok természetét és struktúráját széles körben befolyásolja az, hogy a kapcsolatban hogyan kommunikáljuk az érzelmeket, például az érzelmi azonnaliság vagy a kifejező viselkedés hitelessége; valamint az érzelmi ellentétesség vagy szimmetria a kapcsolaton belül, például az érett intimitást részben a hiteles érzelmek kölcsönös vagy ellentétes megosztása határozza meg, miközben a szülő-gyerek kapcsolat esetén aszimmetrikus lehet a hiteles érzéseken való osztozás.
8. Érzelmi énhatékonyság; az egyéni nézőpontok a saját érzéseinkre vonatkozóan, illetve, hogy miként akarjuk érezni magunkat, ami azt jelenti, hogy elfogadjuk saját érzelmi tapasztalatainkat, legyen bár egyedi és túlzó vagy kulturálisan meghatározott; és ez az elfogadás összhangban áll az egyéni hiedelmekkel arra vonatkozóan, hogy mit jelent a kívánatos érzelmi egyensúly; az érzelmekről való személyes elképzelés összhangban létezik, amikor az egyén bemutatja az érzelmi énhatékonyságát, valamint összhangban van saját morális érzékével.

Nagy Henriett (2010) az alábbi módon veti össze az érzelmi kompetencia és intelligencia fogalmát. Számos közös pontjukon túl a különbségek az őket meghatározó diszciplínákból erednek. Míg az érzelmi kompetencia fejlődés-lélektani koncepció, addig az érzelmi intelligencia a személyiséglélektan és pszichometria területeihez tartozik. Az érzelmi kompetencia modellje inkább a személy és a környezet közötti interakciós viszonyt hangsúlyozza, az érzelmi intelligencia a személyen belüli jellemzőket emeli ki. Továbbá az érzelmi kompetencia inkább tranzakciót jelenít meg, kevésbé tulajdonságot.

Az érzelmi intelligencia (Mayer és Salovey, 1997) konstruktuma azon képességrendszerünk, amellyel létrehozunk, felfogjuk és azonosítjuk az érzelmeket, és ezzel támogatjuk azok megértését és ismeretét, illetve reflektíven szabályozzuk őket, ami hozzájárul az érzelmi, intellektuális fejlődéshez. Komponensei: érzékelni és elfogadni saját és mások érzelmeit; érzelmekhez való hozzáférés és azok generálása; mások érzelmeinek felismerése és elemzése, valamint érzelmeink szabályozása. Az énfaktorok mint módosító tényezők kevésbé kidolgozottak. Nagy Henriett (2006) bemutatja, hogy a különböző érzelmi-intelligencia-modellek két nagy csoportba sorolhatók. Az első a vonásintelligencia, a másik a képességintelligencia csoportja. Az előbbi utal az ember azon képességére, amellyel felismeri, feldolgozza és hasznosítja az érzelmi információkat, az utóbbi arra, ahogyan felismeri, feldolgozza és felhasználja a kapott érzelmi információkat. „Mayer és Salovey fontosnak tartotta felhívni a figyelmet arra, hogy az érzelem és értelem kölcsönös kapcsolatban vannak egymással [...]. Ahhoz, hogy az ember képes legyen alkalmazkodni és megküzdeni az életben, az kell, hogy össze tudja hangolni érzelmi és racionális képességeit [...]. Modelljük mint az érzelmi intelligencia négyágú modellje vált ismertté” (Oláh, 2005. 158–159. o.; 3. ábra).



3. ábra
Mayer és Salovey modellje (Forrás: Oláh, 2005. 159. o.)

A szociálisinformáció-feldolgozó modell Crick és Dodge (1994) és Lemerise és Arsenio (2000) alapján arra vonatkozik, hogy érzelmeink beágyazottak a memóriánkba, szabályokba, valamint a szociális sémáinkba és ismereteinkbe. Rendszerük azt mutatja be, hogy az egyén hogyan értelmezi, értékeli és reagál különböző szociális ingerekre. A szociális információ feldolgozása hat lépésben történik: belső és külső szociális szerepek kódolása;

a szociális szerep interpretációja (szándék és okozati következmények, célok elérésének értékelése szerint); szociális célok tisztázása; szociális válaszhoz való hozzáférés; a válasz értékelése és lehetőségek kiválasztása; végül a viselkedésre vonatkozó törvények felállítása. Számos énfaktort emelnek ki mint módosító elemeket, melyek tartalmazzák a veszteségre, ellenséges viselkedésre vonatkozó attribúciókat, valamint a kivitelezési stratégiákat. Bár a modell kevésbé foglalkozik az érzelmi tudatosítással, érzelmek kifejezésének hitelességével, azok szabályozásával, mégis érzelmeink nemcsak kiegészítik viselkedésünket, hanem egyben alapját képezik az információfeldolgozásnak.

Mintegy összefoglalva a korábbi modelleket, *Halberstadt, Denham és Dunsmore* (2001) kidolgozta az affektív szociáliskompetencia-modellt, ami az érzelmek hatékony kommunikációján, sikeres interpretációján és mások érzelmi kommunikációjára adott adekvát válaszok képességrendszerén alapul, illetve a saját érzelmeink tudatosságára, elfogadására és szabályozására vonatkozik. Három alapkomponeense az affektív üzenetek küldése és fogadása, valamint ezek szabályozása. Az üzenetek küldésével az egyén észleli, átgondolja és eldönti, mikor és milyen üzenetet kell vagy nem kell küldenie az adott szituációban, illetve azt tömören, világosan és a szituációnak megfelelően közvetíti. Az üzenetek fogadása által az egyén észreveszi a felé küldött üzeneteket, azokat értelmezi, valamint kezeli a valóságos és téves üzeneteket. Az üzenetek átélésében az egyén észleli, tapasztalja és önmagában tudatosítja a kapott üzeneteket, a szituációnak megfelelően értelmezi és eldönti, hogy a keletkezett érzelmi állapotot fenntartja-e vagy sem. Minden egyes alapkomponeenshez négy alapképesség tartozik, amelyek alapvetően szükségesek az eredményes szociális interakcióhoz: tudatosság, azonosítás, szociális kontextus figyelembe vétele és szabályozása. Az alapképességeket az ember a szocio-emocionális fejlődése során egyre inkább automatikusan használja, de egyénenként változó tökéletességgel működhetnek. Az affektív szociális kompetencia szerkezete és fejlődése mögött meghúzódó folyamat erőteljesen meghatározott és állandó az egész élettartamon keresztül, kulturális tartalmaktól függ (*Zsolnai, 2010*). Bizonyos megnyilvánulásai azonban változnak a kultúrának, szubkultúrának, a szociális kontextusnak és a céloknak megfelelően. Például néhány megnyilvánulás egy adott korban, kultúrában vagy szubkultúrában elfogadott, viszont egy másikban negatívnak minősül.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) modelljüket egy szélforgóval illusztrálják, utalva a szél mozgására, ami a gyermekjátékot is mozgásban tartja. Ahogy a gyermekjátékot a szél mozgatja, úgy az affektív szociális kompetencia elemeit – melyek egymással szoros összefüggésben állnak – egy adott társadalmon belüli interakciók hoznak mozgásba (*Zsolnai, 2010*). Például, ha egy készség alacsony szinten vagy hiányosan működik, egy további készség fejlesztése által módosítható, és ez kihat az egész rendszer alakulására. A három alapkomponeensen kívül megjelölik az énfaktorok csoportját. Ehhez tartozik a világnézet, a társas érintkezésre való motiváltság, a különböző szociális sémák, az énkép és temperamentum, valamint a külvilág iránti nyitottság és a társas lét szabályainak tudásrendszere. Ezek a faktorok nem közvetlen részei a rendszernek, indirekt hatással vannak működésére.

Érzelmi interakciók és a környezet hatása a szocio-emocionális fejlődésre

Az anya-gyermek közti érzelmi interakciók a kutatások szerint kulcsszerepet töltenek be a gyermek szocializációja során. *Eisenberg, Fabes, Carlo, Troyer, Speer, Karbon és Switzer* (1992) 5-6 és 8-9 éves gyermekek érzelmi válaszait vizsgálták az anyai érzelmi reakció és gyermeknevelési szokások, valamint a családban levő érzelmi légkör tekintetében. Arra jutottak, hogy a szülői támogató magatartásnak következménye a hatékony szociális viselkedés. A szülői szorongás jelentősen magyarázza a negatív gyermeki érzelmi reakciókat, melynek eredménye a nem kielégítő szociális viselkedés. *Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo és Miller* (1991) eredményei egybevágóak azzal a feltevessel, mely szerint az együttérző szülők hozzásegítik gyermekeiket a negatív érzelmekkel való hatékony megküzdéshez. Kiemelik, hogy a gyermekek érzelmkifejezésének szülői bátorítása pozitívan együtt jár a gyermekek szociális kompetenciájával. Vizsgálatuk magas szocioökonómiai státuszú személyekre terjedt ki, kérdés, hogy az összefüggések más populációra is érvényesek-e. *Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin* (2001) tanulmányozták a szülőknek a gyermekek negatív érzelmeire adott válaszát, illetve a szülői szorongásnak a gyermekek érzelmi szocializációs folyamatában betöltött szerepét. Játék közben óvodásokat figyeltek meg. A szülők által kitöltött kérdőívek és a pedagógusi értékelések eredményei azt mutatták, hogy a kemény szülői bánásmód és az erre adott gyermeki érzelmi válasz összefügg a szülői szorongás szintjével. A kemény bánásmód eredménye, hogy nő a gyermekek negatív érzelmi kifejezésének intenzitása, mely a szociális kompetencia elégtelen működéséhez vezethet a kortárs csoporton belül. *Denham* (1993) tanulmánya természetes körülményekben végzett megfigyelések kapcsán mutatja be az anyák és gyermekek egymás közti érzelmi megnyilvánulásait. Az anya érzékenysége a gyermeki szomorúságra, haragra, félelemre és közönyre befolyásolja a gyermek szociális és érzelmi kompetenciájának működését az interakciók előfordulási arányának és az érzelmi telítettségüknek terén.

Egy újabb vizsgálat szerint *Hessler és Kat* (2010) az emocionális kompetencia aspektusait (érzelmi tudatosság, szabályozás, jóllét) összefüggésben vizsgálták a kamaszkori deviáns magatartás rizikófaktoraival. Úgy találták, hogy az alacsony érzelmi tudatossággal és szabályozással rendelkező gyermekek nagyobb valószínűséggel használtak például kemény drogokat. Ezenkívül kiemelik a harag, düh kifejezésének és kontrolljának a fontosságát a kamaszkori deviáns viselkedés megelőzésében, melyben a családi közeg kulcsfontosságú szerepet tölt be. *Saarni és Harris* (1989) bemutatják, hogy a gyermekek már iskoláskor előtt is képesek az érzelmek mentális megértésére. Értékelik, hogy az adott helyzet érzelmi hatása, vágyaktól és hiedelmektől függ. Azonban a megértésük, két fontos szempontból korlátozott. (Függetlenül attól, hogy elemzik a szituációt vagy a mentális állapotot, az értelmezés mélysége hiányzik a gyermekeknél). A helyzetet illetően, gyakran figyelmen kívül hagyják az oksági előzményeket, különösen akkor, ha a személyes felelősségük a kérdés. A mentális állapot tekintetében a hiedelmek, vágyak és szándékok közelebbi és tudatosabb állapotára összpontosítanak. A tudatalatti mentális állapotokat vagy a személyes élettörténet meghatározó jellegét pedig még ritkábban veszik figyelembe.

A kötődés szerepe a szocio-emocionális fejlődésben

A kötődés *Bolwby* (1969) alapján egy másik személyhez való közelség keresése és fenntartása. A csecsemőnek hajlama van arra, hogy gondozói közelséget keressen, aminek megléte során biztonságban érzi magát. *Zsolnai* (2008) szerint az anya-gyerek kötődés eredménye, hogy a gyermek szocio-emocionális fejlődése folyamatos; a mentális egészségre pozitívan hat, és így a személyiség és a társas kapcsolatok fejlődését is pozitívan befolyásolja. A fejletlen szociális készségek háttérben gyakran az anya-gyerek közötti kötődési elégtelenség áll. A biztonságosan kötődő gyermekek magasabb személyes és szociális önértékeléssel rendelkeznek, mint a másik két (ambivalens, elkerülő) típusba tartozók. A korai kötődés elégtelensége nemcsak a későbbi társas és érzelmi kapcsolatokat befolyásolhatja károsan, hanem negatív viselkedési mintákhoz is vezethet (*Zsolnai*, 2001).

Nagy (2000) a kötődés funkcióját a proszocialitás elérésében nevezi meg, mivel kiemelkedő védelmet, támaszt nyújt és szocializációs hatása van. A kötődés motívumai a bizalom, a szeretet és a ragaszkodás. A bizalom feltétele a pozitív szociális kapcsolatok fenntartásának, a ragaszkodás pedig a kellemes szociális tapasztalatok alapján kialakuló motívumrendszer. A szeretet a kötődés érzelmi alapja. *Kyle, Graefe, Manning és Bacon* (2004) a kötődés dimenzióinak (identitás és dependencia) eltérő hatását figyelték meg különböző földrajzi területeken. Arra jutottak, hogy a kötődés jellemzője eltérően befolyásolhatja a társas viselkedést különböző földrajzi és kulturális tájegységeken.

Carter, Garrity-Rokus, Chazan-Choen, Little és Briggs-Growan (2001) vizsgálatában az életen át tartó anyai depresszió előre jelezte a csekély számú anya-csecsemő közti interakciót és a gyermeknél később kialakult bizonytalan kötődési orientációt. Az anya-gyermek kötődés és a később kialakult szorongás kapcsolatát vizsgálva *Brumariu és Kerns* (2008) úgy találta, hogy az ambivalens kötődési mintázat kapcsolódik legszorosabban a későbbi szociális szorongáshoz. *Kim* (2005) tanulmányozta a kapcsolatot a kamaszkori kötődési orientáció, az érzelmi intelligencia, valamint a kognitív fragmentáltság között egyetemisták mintáján. Az eredmények azt mutatták, hogy a reális én fokozatosan módosítja a kapcsolat erősségét a kötődési dimenziók, az érzelmi intelligencia és a kognitív fragmentáltság között. A reális én a valódi self érzetre vonatkozott és a kapcsolat moderátoraként használták, illetve főleg a biztonságos kötődés és a magas szintű reális én állt szoros kapcsolatban.

A kötődés és a szocialitás kapcsolatát vizsgálva *Di Tommaso, Brannen-McNulty, Ross és Burgess* (2003) szerint a szociális magányosság és a kötődés (biztonságos, bizonytalan) közti kapcsolatot részben a szociális készségek teremtik meg. A vizsgálat további eredménye, hogy a biztonságos kötődésű egyének szociálisan jártasabbak és a szociális kompetencia megfelelő működése összefüggést mutat a szociális magányosság alacsony szintjével.

Dewitte és De Houwer (2008) vizsgálta a kapcsolatot a kamaszkori kötődési típusok és a különböző arckifejezésre (boldog, mérges és semleges) irányuló figyelem között. Úgy találták, hogy a szorongó és az elkerülő kötődés kombinációja összefüggésbe hozható a boldog arckifejezés iránt tanúsított csökkent figyelemmel. Ezenkívül az ideges, mérges ember figyelme elfordul a boldog arckifejezéstől az elkerülő kötődési típus esetén.

A kötődés minősége és az érzelmi szabályozás összefüggését *Cassidy* (1994) tanulmánya mutatja be. Azok, akiket a negatív és pozitív érzelmek rugalmas befogadása és azok szabályozása jellemez, általában biztonságos kötődésűek, szemben azokkal, akiket többnyire a negatív érzelmek urálnak. Továbbá kiemeli, hogy az érzelemszabályozás mintáinak fontos a szerepe a gyermekeknél, mégpedig abban, hogy biztosítják a kapcsolatot a kötődés tárgyával. A kapcsolat fenntartásának szerepköre beteljesül, amikor a gyermek érzelemszabályozása hozzájárul kötődési rendszerének továbbépüléséhez a gondviselőjével megélt élményekre adott válaszreakcióként. Azokat a gyerekeket, akiket a szülők gyakran visszautasítottak, minimalizálják a negatív érzelmek kifejezését, elkerülve az esetleges elutasítást. Azok a gyerekek, akiknek a gondozójuk gyakran nem elérhető, maximalizálják a negatív érzelmek kifejezését, így felkeltve gondozójuk figyelmét. Az érzelmkifejezés e két mintatípusa segít biztosítani azt, hogy a gyermek gondozójával közeli kapcsolatban maradjon és védelmét élvezze. A negatív érzelmeket minimális szintre csökkentő gyermek a szülő felé azt jelzi ezzel, hogy nem szeretne olyan gondoskodást, ami tovább erősítené a szülőben a kötődés elutasítását. A negatív indulatokat kifejező gyerek azt mutatja, hogy szüksége van a gondozójára és segít fenntartani egy olyan mentális állapotot, ami nyomatékosítja a gondozóban a kettejük közti kötődést.

Zsolnai (1998) 12-16 évesek körében végzett vizsgálata szerint az életkor előrehaladása során megnő azoknak a száma, akik kevés családi kötődéssel rendelkeznek. Figyelemfelkeltő eredmény, hogy a vizsgálatban szereplők 98%-a egyetlen tanárt sem említ meg, akihez szorosan kötődne, ugyanakkor a szoros tanár-diák kapcsolat sokat segíthetne a kommunikációs zavarok, interakciós problémák megelőzésében. Ezenkívül a vizsgálatban a tanulmányi eredmény összefüggést mutatott a pedagógushoz való kötődéssel. Kiemelendő, hogy az érzelmek ismerete, megértése és az érzelmekkel való bánásmód képessége meghatározza a tanár-diák közti érzelmi kapcsolatot is, illetve azt, ahogyan a tanár értékeli a gyermekek iskolai teljesítményét (*Garner és Waajid, 2008*). *Zsolnai és Kasik* (2007) szerint az érzelmek és a szociális alkalmazkodás összefüggését kutató kötődésvizsgálatok eredményeinek figyelembevétele hozzájárulhatna a szociális nevelés eredményességéhez a pedagógiai mindennapokban.

A zene tárgyi, tartalmi, történeti vizsgálata és rendszerbe foglalása

Szabadi (2011) alapján az éneklés, a zenélés mágikus szertartásokon keresztül vált az ember kultúrájának részévé, gazdagítva a társas kapcsolatok érzelmi telítettségét, színesítve az önkifejezés repertoárját. *Thomson* (1975) követve a mágikus aktust mimetikusként tekintjük. Ezek az ősi archaikus egyetemes rétegek a zenetudomány alapjai, illetve mindennapi életünk szerves részei. Ebből adódóan a terápiában zajló éneklés, zenélés megőrizte a tevékenységformák mimetikus technikáját, mely szerint a páciens a terápiás védett térben történő utánzó gyakorlatokkal alternatívát kap a külvilág helyzeteiben való viselkedés begyakorlására. *Alexander* (1969) is a természet utánzásában látja a művészet magyarázatát. Rámutat arra, hogy maga az élet ábrázolása életnövelő, fenntartó erővel bír. Amire

tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy minden terápiás cél és eljárásnak a mozgatórugója.

Ujfalussy (1962) szerint az énekes és hangszeres tudás egymással párhuzamban fejlődött ki a használati eszközök alkalmazása során, míg a mai értelemben vett nyílt hangzású ének az újkor terméke. Ezek szerint a terápiában használatos énekes zene leginkább az ősi-archaikus réteget veszi alapul. *Lissa* (1973) alapján az aktív zeneterápia termékeként létrejött alkotás, azaz munkálkodás a népdal, az improvizáció produkciócsoportjaihoz tartozik, tehát az opusztól az különbözteti meg, hogy egyszeri, nem tipikus és nem emel fel a nembelihez – *Lukács György* (1972) műalkotásra vonatkozó kategóriáit használva – viszont a terápiás célt kielégíti, és többnyire hasznára válik az alkotónak. *Ujfalussy* (1962) a zenét nemcsak időbeli, hanem térbeli műformának is tekinti: a hangoknak nemcsak rezgésszámbeli vagyis magasságbeli, hanem a felhangrendszer által meghatározott hangszínbeli tulajdonságai is vannak a hangerőn és a hang terjedéséhez szükséges időn túl. Ezek a tulajdonságok a zeneterápiás gyakorlatban valóságosan jelen vannak és meghatározzák a csoportdinamikát. A zene *Hegel* (1974) esztétikai rendszerében is úgy jelenik meg, hogy az a közvetlen megfigyelő számára érzéki alakban ábrázolja az eszmét, nem a gondolkodás és tiszta szellemiség formájában. A zene arra ad lehetőséget, hogy a fejlesztésben, terápiában résztvevőt individuálisan közelítsük meg.

A zenei élmény, megértés és jelentés

A zenében élő nem kívülállóként hallgatja, hanem átéli azt. Ha a zenei élmény tárgyiasíthatóvá válik, transzformációs potenciálja révén módosíthatja az élményhez való lelki relációt egy experienciális átdolgozáson keresztül, amely alapját képezi a fejlesztés és terápiás folyamatok lelki dinamikájának. *Szabadi* (2011) alapján „A zenei tárgyszerűségnek a közvetett, testetlen és hajlékony volta teszi lehetővé, hogy segítségével a ránk vonatkoztatott viszonylatokat, mint érzelmi relációkat közvetlenül átéljük” (*Ujfalussy József*, 1970. 552–553. o.). *Mátrai* (1973) a pszichológiai meghatározásokat tartja irányadónak, az élmény fogalmának megközelítésére. Az élmény öt lényeges tulajdonságát különíti el. Közvetlenségét, az élményben létrejövő lelki relációt objektum és szubjektum között; továbbá azt, hogy egyszerre aktív funkció és passzív lelkiállapot. Továbbá, hogy az élményben valami részleges az egészszel jut kapcsolatba, vagyis az emberi pszichikum számára egyiséget, harmóniát teremt. Rámutat arra, hogy az élményben megszülető relációk lelki minősége különböző lehet. *Mérei* (1995) tanulmányában beszámol az ízlés pszichológiai vizsgálatáról, melyből kitűnik, hogy tárgyi és személyes ismeretanyag mellett az előzetes elvárások és a megvalósulás közti konfliktus is – ami a jelentésbeli konfliktus – befolyásolja az élményt. *Gabrielsson* (1995) az intenzív zenei élményt kognitív, perceptuális és emocionális folyamatnak tekinti, amely nyomon követhető viselkedésbeli és pszichofiziológiai változásokban. Fontos meghatározója lehet a helyzet és személyiség, amelynek aktuális mentális és fizikai állapota, társas kapcsolatai szerepet játszhatnak az élmény létrejöttében. Négy uralkodó élményhatást különít el a vizsgálati személyek zenei, képző-

művészeti beszámolója alapján. Ezek a következők: megújító, szenzomotoros, visszavonuló és felolvadó-összeolvadó extázis. *Stachó* (2000) szerint a valódi zenei élmény majdnem mindig implicit zenei szerkezeti elemzés következtében jön létre, és akkor keletkezik többnyire semleges érzélem, ha a folytatás váratlan. Mert, ha a hallgató nem ismeri az adott zenei stílust, akkor kevésbé pozitív emóciókat mozgósíthat benne a zene. *Vitányi* (1969) szerint, bár a művészet befogadásának folyamatában a katarzisz élményét a mű váltja ki, mégis a katartikus felismerés nem pusztán rá vonatkozik, hanem az élet egészére.

A zenei élmény neurofiziológiai alapjait tekintve *Vas* (2005) muzikalitásunk eredetét vizsgálja, fejlődési pszichobiológia eredményeire támaszkodva. Például zenei memóriával már rendelkezik a magzat is. A fogantatás utáni harmadik-negyedik hónap után kifejlődött akusztikai apparátus révén képes a hangok feldolgozására. Minthogy a magzat az öt érő szenzoros ingerek 90%-át akusztikai modalitáson keresztül dolgozza fel, *Vas* (2005) feltételezi, hogy ez az agy legfontosabb erőforrása. Rámutat arra, hogy a mély frekvenciájú dobütések gazdag felhangjai temporálislebens-aktivációt, transzállapotot, vizuális és akusztikai képzeteket váltanak ki. Ennek lényege az, hogy ezek a fiziológiai paraméterei az ősi énekes, táncos gyógyító rítusoknak. A zenei élmény lényegét a külső és a belső valóság érzelmi összecsengésében látja.

Losonczy (1969) szerint a zene megértésének fokozatai egymásra épülnek, egyszerűtől a bonyolultabb felé haladva. Kétféle hallgatói magatartást állít fel. Azt, aki érzékeli, hallgatja a zenét és csak ellazulást keres, ugyanakkor érzélemmel tölti fel, illetve azt, hogy a második szint eléréséhez szükség van a hallgató gondolati aktivitására, koncentrációjára és intellektuális követelményekre az emóciók feldolgozásához. Ezenkívül a zenei megértés öt fokát különíti el az elemítől a zene szerkezeti felépítésének megértéséig. *Laczó* (2003) elkülönítette megértési fokozatokat: a zene akusztikai felületeinek érzékelése, a hangzó folyamat kisebb egységeinek megragadása, zenei folyamatok (pl. periódus) felismerése, a zenei kódok (szimbólumok) megfejtése, valamint a befogadó asszociációinak és a befogadó elvárásainak szintje. *Stachó* (2005) szerint *Erkkilä* (1997) zeneértés elmélete négy forrást jelöl meg a zenei jelentés tárgykörében: vitális effektus (velünk született jelentések), pszichodinamikus (egyedi képzettársításokon alapuló jelentés), kognitív (zene szerkezetének megfejtéséből következő jelentések), illetve a kulturális szintet. *Csillagné* (2008) vizsgálatának meghatározó kérdése, hogy megközelíthető-e egy műalkotás jelentése. Szerinte a műalkotás a pszichikum egészét mozgósítja. Minthogy intellektuális és emocionális hatás egyszerre érvényesül, így vizsgálni is csak egyszerre lehet és mindkettő szükséges a műalkotás jelentésének megfejtéséhez. *Walker* (2004) és *Jan* (2000) elemző tanulmányai a mimetikus paradigmát kulturális jelentések magyarázataként ismertetik és használják. Bemutatják, hogy a zenei mimek transzmissziója hogyan hozza létre a zenei stílusok fejlődését és megértését.

Echo (1976) szerint a zenei gondolkodás mindennél jobban alkalmas mérhető, konkrét viszonyok terminusaiban történő strukturális elemzésére, hiszen a ritmusnak megvan a maga matematikai kifejezése (hangfrekvencia), a harmóniaviszonyoknak megvan a mennyiségük. Azonban nem kerülhetjük el a muzsika természetére irányuló kérdésfeltevéseknél a hivatkozást azoknak az érzelmeknek a világára, amelyeket maga a muzsika ébreszt a hallgatóban, amelyek a várt és kapott hangzás feszültségében keletkeznek. *Hartmann* (1977) alapján a zeneműnek objektíve tagolt összefüggése van, melyben minden részlet

előre- és vissza- és magukat az utalásokat fogjuk fel együtt az érzékileg hallhatóval. Vagyis a zenemű rákényszeríti a hallgatót, hogy előre és utólag halljon, és minden pillanatban várja azt, ami következik. Ezenkívül a hangok alkotta zenei háttér három réteget különbözteti meg. A hallgató zenével való együttrezgésének réteget, továbbá azt, ami a lelke mélyéig meghatja a hallgatót és végül a metafizikai réteget, ami leginkább a vallásos zenékben nyilvánul meg. A zenét olyan művészi materiaként ismerteti, aminek formálási termékei nem dologként, testként állnak fenn, hanem folyamatként, feloldódva az időbeli áramlásban, folyásban, mozgásban és mozgatottságban. Ez képezi annak az alapját, hogy a zene tárgyi témák nélkül is meg tudja szólaltatni a lelket.

A zeneterápia definícióinak, eszközeinek, módszereinek és irányzatainak áttekintése

Szabadi (2011) alapján a zeneterápia – bár jelentős időbeli és térbeli kiterjedése van – még formálódó szakterület, így szükséges, hogy a hozzákapcsolható tudományterületek rá vonatkozó ismereteit és eredményeit áttekintsünk. A terápia a zenét módszere eszközéül tűzte ki, ami a művészeti ágak közül is az egyik legabsztraktabb, hiszen annak hangzó formái térben, időben „elszállnak”. A zene a terápiában lélektani folyamatokat próbál előhívni és revidálni. Ehhez a háttértudást a következők adják: például a muzikológia, neurofiziológia és a zenei nevelés tárgykörei.

Amikor a zeneterápia definícióit vizsgáljuk, kiderül, hogy egy gyűjtőfogalomról van szó. *Buzasi* (2006) így foglalja össze: a zeneterápia gyógyító célzatú beavatkozás, mely zenei közegben történik. A terápiában kitűzött célt interperszonális kommunikációval, kapcsolati tényezők tudatos irányításával és pszichológiai eszközök felhasználásával érjük el. Hangsúly a terápián van, melynek cél-, keret- és feltételrendszere nem egyenlő a zenei neveléssel, ismeretterjesztéssel és kikapcsolódással. További definíciója középpontjában a test-lélek-szellem egyensúlyának helyreállítása áll, amit hangok segítségével érünk el orvostudományi, pszichológiai, terápiás eljárás révén. *Kollár* (2007. 828. o.) tanulmánya szerint az Amerikai Zeneterápiás Egyesület 2005-ben megfogalmazott definíciója „a zeneterápia: zenei eszközök klinikai és tapasztalatokon alapuló alkalmazása terápiás keretek között, személyre szabott célok elérése érdekében”. *Konta és Zsolnai* (2002) a zeneterápiát módszerként mutatja be, ami a zenét és annak elemeit hatékonyan tudja felhasználni a személyiségfejlesztés során. A zeneterápia módszeréhez különböző szakterületekből merít, és a zenét a lélektani működések fejlesztésére, helyreállítására, a személyiség támogatására használja, melyhez a keretet és feltételrendszert a terapeuta humán területen gyakorolt eredeti professziója (pl. orvos, pedagógus, lelkész, szociális munkás) határozza meg.

A zeneterápiás eszközrendszert *Konta és Zsolnai* (2002) szerint három csoportba különíthetjük el. Első a hangszerek (pl. síp, dob), második a testhangok (pl. csettintés, dobantás, taps), harmadik az ősi vagy animális hangok (pl. kiáltás, morgás) csoportja. Két megjelenési formáját ismerjük, az aktív és receptív formát. Előbbi a hangszeres improvizációra, utóbbi zenehallgatásra és a zenei élmény megosztására, elemzésére és feldolgozására épül. Módszerei a konfliktus- és a viselkedéscentralizált módszer. Az első a zene

katalizáló hatására felmerült intrapszichés vagy interperszonális konfliktusok, emocionálisan hangsúlyozott tudattalan tartalmak felszínre kerülésére és feldolgozására, utóbbi a kívánatos viselkedési formák hangszeren való dramatikus megjelenítésére, begyakorlására fókuszál. Irányzatainak szemléletmódja összecseng az egyes pszichoterápiás iskolákéval, például pszichoanalitikus, viselkedésléktan és szociálpszichológiai irányzatok. A pszichoanalitikus irányzatnál a hangsúly a zene és tudatalatti kapcsolatán van. A viselkedésléktan a zene és az aktív cselekvés, tevékenység kapcsolatát vizsgálja, míg a szociálpszichológiai irányzat a kommunikációt helyezi a középpontba (Konta és Zsolnai, 2002; Konta, 2010; Buzasi, 2003). A formák, eszközök aktualizálása, kombinálása a terapeuta kreativitásán múlik, illetve a terapeuta-páciens kapcsolati dinamikájából vagy a csoportdinamikából alakul ki.

A neurológiai kutatások zeneterápia szempontjából fontos eredményei

Szabadi (2011, 2012) alapján a háttértudást nyújtó neurológiai eredményeknek köszönhetően közelebb kerülünk annak a megértéséhez, hogy az emberi agy miként érzékeli és dolgozza fel a zenei elemeket. Münte, Altenmüller és Jancke (2002) úgy találták, hogy azok az agyterületek, amelyeknek szerepe van a zenei információk feldolgozásában, azok más feladatokban, például emlékező, nyelvi funkciókban is részt vesznek. Kimutatható, hogy a rendszeres zenélés növeli az információfeldolgozás megbízhatóságát és ez egyéb területekre is kihat. Ezt a jelenséget használatfüggő agyi plaszticitásnak nevezték. Például a motoros, halló- és látókéreg a zenészeknél nagyobb. Koelsch, Gunter, Friederici és Schröger (2000) az eseménykapcsolatú agyi képességet (ERP) vizsgálták, amit a kognitív zenei folyamatok indukáltak. Négy kísérletet vezettek le, ahol „nem muzikálisak” hallgattak olyan zenei akkordsorokat, amelyek olykor olyan akkordot tartalmaztak, ami a hallgató hangzáselvárásait megsértette. Bemutatják, hogy a hangnemben lévő, illetve hangnemen kívüli akkordok milyen elhajlást mutatnak az agyhullámokban. Tehát függetlenül a muzikalitástól, a hangzásba nem illő akkordok agyi reakciókat váltanak ki. Az eredmények alátámasztják továbbá az emberi agy implicit zenei képességének hipotézisét is (Koelsch és Műtsai, 2000).

Suda, Morimoto, Koizumi és Maki (2008) kognitív idegtudományi kutatásai alapján a dūr hangnem csökkenti a stresszes állapotot a mollal ellentétben, és rámutattak arra is, hogy kimozdít a szellemi elfásultságból. Ezen kívül a zenével elért stresszcsökkentés összefüggésben áll a boldogság/bánat érzéseinek feldolgozásával, melyre a felső halántéki agykéreg területén kimutatható stresszválaszok jellegzetes aszimmetrikus mintájából lehet következtetni. Khalfa, Schon, Anton és Liégeois-Chauvel (2005) a funkcionális mágneses rezonancia képalkotást használták, hogy lokalizálják azon agyi régiókat, amelyek részt vesznek a negatív-pozitív zenei élmények felismerésében. Két fő elem, a hangnem és tempó módosításának eredményeként a vizsgálat azt mutatta, hogy elsősorban a sub- és neurocorticalis területek vonódnak be ebbe a folyamatba, mely területekről ismert, hogy részt vesznek az érzelmek feldolgozásában.

Janka, Zöllei, Szentistványi és Szilárd (1987) szerint a nagy- és a kisagy több területe vesz részt a zenei feldolgozás folyamatában, például érzékelési, megismerési, gondolkodási, érzelmi és mozgatóműködések kapcsán is funkcionális aktivitást mutatnak. Habár nincs egy zenei központ, ennek ellenére a zenei feldolgozás szempontjából vannak kitüntetettebb agyi területek. Homlok- (harmónia, hangnem) és fali lebeny (ritmus), felső halántéki régiók és a limbikus rendszer, kiemelten jobb féltekei túlsúllyal. A zenei elemek észlelésével, hatásával foglalkozó neurológiai vizsgálatok (idegrendszeri képalkotó eljárásoknak köszönhetően), lehetőséget adnak arra, hogy jobban megértsük azt, az emberi agy miként érzékeli és hozza létre a zenét és miként reagál rá érzelmi, viselkedési és gondolkodási szinten. *Thaut (2005)* paradigmaváltásról ír, miszerint a zeneterápia elmélete és klinikai gyakorlata az általános jóléti felfogásra épülő társadalmi modellről egyre inkább eltolódik egy idegtudomány által vezérelt, agyi működésen és zenei érzékelésen alapuló modell felé.

Kovacs, Janka, Boncz és Magloczky (1993) kísérletükben alátámasztották azt a feltevést, hogy a zene hatására keletkezett élmények tartalma és minősége hipnotikus állapotban módosulhatnak. Kutatásukban szemantikus differenciálskálával a feszültség dimenziójában találtak szignifikáns változást, összevetve az éber és transzállapotban felmért, zene keltette élmények közti különbséget. *Janka és munkatársai (1987)* kísérletének fő tanulsága – melyben egészséges és beteg személyek zenei élményét hasonlították össze –, hogy a zene alapvetően azonos emóciókat vált ki és ugyanazt az élményt közvetíti, mely jelenség irodalmi megfigyelésekkel is egyezik. Azonban ugyanazon csoporton belül jelentős egyéni különbségek lehetnek. Kiemelik, hogy a zenei élmény mint az emocionális szféra egy paramétere, csak az érzelmi élet egyéb komponenseivel együttesen értékelhető. A zene agyterületekre gyakorolt hatásának empirikus eredményei fontos információval szolgálnak egy zeneterapeuta számára. Eszerint a zene segít abban, hogy a gyógyszeres kezeléseket kiegészítve emocionálisan hozzáférhetővé tegyék a páciens a terápia számára, mely feltételét képezi az eljárásnak.

Zeneterápiát használó kísérletekről

A különböző szakterületeken végzett kísérletek eltérő oldalról közelítik meg a zeneterápiát. Például a készségfejlesztő tréningek kiegészítésként használják fel a zeneterápia eszköztárait (pl. *Konta és Zsolnai, 2002*). A zene neurofiziológiai hatását vizsgálják idegrendszeri képalkotó eljárásokkal (pl. *Khalfa és mtsai, 2005*). A zenepedagógia a zenei nevelés transzferhatását helyezi központban (pl. *Kokas, 1972*) illetve a gyógypedagógia fejlesztő gyakorlataihoz illeszti a hangszercsoportokat (pl. *Orff, 1994*). A szociális gondozás pedig a zene élettani hatását vizsgálja (pl. *Vértes, 1995, 2010*). Közös pontjaik, hogy a zeneterápiát az alaptevékenység keretén belül értelmezik.

Buzasi (2003) szerint az interterápia – egy kísérlet alapján – tantárggyá vált a zeneterapeuták képzésében. Kollégák közötti szupervízió nyomán formálódott és célja, hogy a terapeuta megismerkedjen azon érzelmi reakciókkal, amelyeket a páciens is átél az exploráció alkalmával. Mint szupervíziós eljárás segíti a terapeutákat saját vak foltjaik

feltárásában. Az interterápia és az aktív zeneterápia középpontjában is a hangszeres improvizáció áll. *Phan Quoc* (2007) kutatásában a zenei improvizációkban megjelenő érzelmek tulajdonságait minősítette már létező és új fejlesztésű skálákkal és eszközökkel. A hangszeres improvizációban megjelenő szimbólumok felismerése és a páciens rávezetése arra, hogy ezt saját élettörténetén keresztül értelmezze, legfőbb feladata a terapeutának. *Gilboa, Bodner és Amir* (2006) zeneterapeuták érzelmi közlékenységét tárták fel, s azt találták, hogy a zeneterapeuták pontosabban határozták meg az egyes zenei improvizáció által hordozott jelentéstartalmakat, mint a nem zeneterapeutaként dolgozók. Az azonban még nem kidolgozott, hogy a terapeuták érzelmi és szakmai felkészültsége milyen mértékben játszik ebben szerepet. *Buzasi* (2006) szerint a hangok kreatív felhasználásának központi szerepe van az aktív zeneterápiás gyakorlatban. Bemutatja azokat az aspektusokat, amire építhetjük a mérésnél használható mutatókat: szenzibilitás, flexibilitás, originalitás, spontaneitás és elaboráció.

A terápia a terapeuta és páciens kapcsolatában keletkezik és alakul, illetve az érzelmek dinamikája nyomán fejlődik. *Ekman* (1999) kutatásaiból ismert, hogy az érzelmek kifejezésének meghatározó a szerepe az interperszonális viszonyok fejlődésében és szabályozottságában. Az ember képes valamely érzelmekifejezés arcvonásbeli vagy hangj utánpótlását alakítani, ami történhet félrevezetés szándékával, vagy az éppen nem kifejezett emócióra való utalás végett. A terápiás folyamatban kulcsszerep jut a nonverbális jelzések érzékelésének, értelmezésének. A terapeutának képzése során fel kell készülnie arra, hogy a terápiás folyamatban elkülönítse a páciens és saját maga érzelmeit, azaz meg kell tanulnia bánnia a projekció, áttétel és viszontáttétel mechanizmusával.

Clement-Cortes (2004) tanulmányban a zeneterápia geriátriában, idősgondozásban betöltött szerepét mutatja be. Úgy találta, hogy központi funkciót tölt be az érzelmek kifejezésében, mely által egy relaxáltabb és kényelmesebb állapot érhető el. Csökkentek a depresszió szimptomái és a szociális izoláció, valamint növekedett a kommunikáció és önkifejezés képessége. Ezen kívül emlékek felszínre hozását emeli ki, amiben fontos szerepet tölt be a zeneterápia mint eszköz. *Vértes* (1995) a munkacsoportjának a vizsgálatát az öregedés folyamatának (pszichés, fiziológiai) megnyilvánulásait vizsgálta professzionális előadóművészeknél. Arra keresték a választ, hogy a hangszeres játék szellemi, fiziológiai megterhelése siettet-e esetükben az öregedést. A kérdés vizsgálatát a zeneterápia gerontológiai alkalmazása is indokoltta. A vizsgálat eredménye az, hogy a rendkívüli vizuális, auditív, koncentrációs és kognitív tevékenység tréninget jelent. Azaz a rendszeres hangszeren való játék megőrzi a szellemi és fizikai erőnlétet. *Vértes* (2010) szerint az adekvát kollektív zeneterápiának relaxáló, oldó hatása van a pszichoszomatikus, neurotikus betegek és időskori reaktív depresszióban szenvedők esetén. Azonban a gyógyítás mellett ízlés- és képességfejlesztő hatása is van a terápiának.

Harmat (2009) a zeneterápia alvászavarokban betöltött szerepét vizsgálva megállapítja, hogy a szedatív zene pozitív irányba módosítja a vizsgálatban résztvevők alvásmi-nőségét, amit alvásztesztekkel kimutattak. Ezt a hatást alvásfiziológiai vizsgálatokkal nem sikerült alátámasztani, így a szerző módszertani problémára és nehézségre hívja fel a figyelmet a zeneterápia alvászavarokra való hatásának mérésekor. *Kollár* (2006) Alzheimer-kórban szenvedők zeneterápiás kezelésének eredményeit ismerteti: elkóborlási arány

csökkenése, emlékezetmegtartás javulása vagy kisebb mértékű romlása (korábbi állapothoz képest), szociális interakció gyarapodása, ami által az elszigeteltség csökken. A daganatos betegek kezelésében a zeneterápia hozzájárul a hangulati állapot és életminőség javulásához, valamint megkönnyíti az életérzések megfogalmazását (Kollár, 2007). Herkenrath (2005) alapján a zeneterápiás megközelítések nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a kómas betegek visszataláljanak öntudatukhoz. Kérdés az, hogy a zenén kívül milyen hatások érvényesültek a vizsgálat során.

A zeneterápia hatótényezőit Buzasi (2003) a következőkben jelöli meg azt: feszültségoldás, érzelmekhez vezető út feltárása, emocionális gátlások leépítése, élményképességek fejlesztése, aktív, önálló kezdeményezések fejlesztése, tudatalatti folyamatok tudatossá tétele és pszichikus ellenállások leépítése. Bagdy (2005) szerint a hatásmechanizmus mielőtt abban áll, hogy a zene transzformációs potenciálja révén a hangokkal, ritmussal megjelenített, megélt érzelmi tartalmak korrekatív újratapasztaláson, experienciális átdolgozáson mennek keresztül.

A zeneterápiát olyan módszerként értelmezzük, mely a zenét és annak elemeit eszközként használja fel a prevenció, megelőzés, a korrekció, gyógyítás és a rehabilitáció területén egyaránt. A „második vágány” megnevezésből kiindulva, a zeneterápiát (annak hatótényezőit, összefüggésrendszerét) vizsgálni és igazolni csakis az alaptevékenységre vonatkoztatva lehetséges. Kísérleti feltételrendszerének kialakítását és elméleti hátterét az alaptevékenység határozza meg. A hatótényezőit (melyhez tartozhatnak a korábban felsoroltakon túl például a zenei élmény neurológiai hatása; zenei transzfer jelensége; a terapeuta empátiája; az alaptevékenység kidolgozott, bevált fejlesztő gyakorlatainak hatékonyságnövelése; a helyzetek személyes élettörténetből vett többlethatása; a rítusok archaikus, ősi volta; az alkotás közös élménye, közösségi tevékenység) egészében, zeneterápiás hatásmechanizmusként elkülöníteni és igazolni nem lehet. Egyrészt azért, mert a lista nem teljes és soha nem is lehet az, másrészt olyan spekulatív kérdésekbe bonyolódnánk, melyek kísérletileg nem megközelíthetők.

A zenepedagógia vizsgálja a zenei transzfert. E jelenség a zeneikészség-fejlesztés más területekre gyakorolt hatásában áll, melynek neurológiai háttere a kérgestest (corpus callosum) két agyféltekét összekötő munkája. Hazánkban Kokas (1972) igazolta például az írás-olvasás, a beszédkészség, illetve a mozgáskoordinációs készség területeire vonatkozóan.

A zenei élmény hatását klinikai, neurológiai vizsgálatok során elemzik a leginkább (pl. Janka, Zöllei, Szentistványi és Szilárd, 1987; Kovacs és mtsai, 1993; Khalfa és mtsai, 2005). Ide tartozik például a zenei elemek (ritmus, dallam, harmónia) egyes agyterületekhez specifikusan köthető feldolgozása, és annak vizsgálata idegrendszeri képalkotó eljárásokkal. A különböző tréningvizsgálatok (pl. szociális és érzelmi készségek fejlesztése) a nekik megfelelő technikákra illesztik rá a zeneterápiás eszköztárat, célzottan egy-egy megnevezett készség fejlesztésére. A kimondottan zeneterápiás kísérletek (pl. Maratos, Gold, Wang és Crawford, 2009; Bradt és Dileo, 2010; Mössler, Chen, Heldal és Gold, 2011) azt vetik fel, hogy a zeneterápia jótékony hatásának eredményei miből származnak valójában: például a terapeuta, illetve a megfigyelő egyoldalú elfogultságából vagy szükséges a vizsgálatok magasabb minőségű értékelése; nem egyértelmű, hogy pontosan milyen elemek és milyen arányban vesznek részt a terápia hatótényezőiben, és azokat nem

lehet elkülöníteni a környező tevékenységek mechanizmusaitól; nem meghatározott a terápia mennyisége (időtartam) és a hatékonyság kapcsolata.

A zenei nevelésről és képességvizsgálatokról

Napjaink pedagógiai gyakorlatában újdonságot jelent a zenei elemek eszközként való felhasználása a tanítási folyamatban. Míg a zenepedagógián belül a zene cél, viszont a készségfejlesztésben és a zeneterápiában a zene eszközként szerepel és katalizátorfunkciót tölt be, a nagyobb hatékonyság és az élmények elmélyítése érdekében (Konta, 2010). Az iskolás kor előtti zenei nevelés, aktivitás hatékonyan segíti például az írás-olvasás készség kialakításának előkészítését (Kokas, 1972; Bolduc, 2008). Nagy szerepe van a fent említett készségek terén jelentkező problémák kialakulásának megelőzésében, illetve egyéb területekre gyakorol jótékony hatást, mint például az észlelés, kognitív készségek (Kokas, 1972; Bolduc, 2008). Bolduc (2008) összegző tanulmányából a zenei transzfer jelenségére kapunk empirikus bizonyítékot. Ábrahám Mariann (2003) szerint már a legnagyobb zenei nevelők például Couperin, Philippe Emanuel Bach és Türk is szorgalmazza a hallás fejlesztését. Továbbá Ábrahám Mariann (2003) alapján Wieck (1878) zenei nevelési alap gondolata is az, hogy legfontosabb legyen a hallás képzése. Ábrahám Mariann (2003) szerint Riemann és Weidung (1887) pedig egyenesen kutatási területként jelöli meg a hallás milyenségének elemzését. Breithaupt (1920) pedig az idegrendszer működését vizsgálta, mint amelynek rendezett működése a jó előadás alapfeltétele. Hallani, jól meghallani képessége a muzikalitás fokmérője, ami a jó zenei ízléshez vezető út is, amelynek kialakítása mindennemű zenei nevelés fő feladata egyben.

Varró Margit párizsi előadását a következőképp idézi Ábrahám Mariann (2003. 9. o.) „Engem személy szerint a gyermek és ifjú koromban ért rossz élmények leküzdése vezetett: pocsék, rutinszerű, felületes és hiányos oktatásban részesültem még technikai téren is. Éppen ez segített abban, hogy növendékeimnek megadjam azt, ami nekem nem adatott meg. Így aztán pedagógiai programomban kísérlet történik a tanítás kereteinek kiszélesítésére, belevonva abba bizonyos lelki és szellemi tényezőket, melyeket – mint jól tudjuk – túl gyakran figyelmen kívül hagyunk, vagy semmibe veszünk.” Teöke Mariann (1999) szerint az élményszerű zenetanulásnak arra kell törekedni, hogy holisztikusan formálja az embert.

A testi-lelki és szellemi tényezők figyelembevételével és fejlesztésének gondolatával jutunk el a XX. század új zenei módszereihez, melyek fiziológiai, személyiségbeli tényezők kiszélesítésével megteremthetik a zenepedagógia terapeutikus aspektusát. A módszeres főbb elemeit Szőnyi (1988) munkájából az 2. táblázat foglalja össze. E mellett fontos a Kovács (2009) által létrehozott zenei munkaképesség-gondozás módszere is, amelynek lényege zenei gondolkodásmódra épülő tornagyakorlatok, életmódprogram, fiziológiai tényezők bevonása, valamint a tanár-diák kapcsolatának új dimenzióba helyezése, amely hidat képez terápia és pedagógia közt (Pásztor, 2007).

A terápia és a pedagógia kapcsolatára vonatkozóan Lindenbergné (2005) az elődök nyomán kiemeli, hogy mind a pedagógia, mind a terápia a személyiséget segítő szolgálat

része. A rekreációs, prevenciós célzatú foglalkozások lehetőséget nyújtanak arra, hogy a pedagógus szabadon döntsön módszereiről. Ezért a pedagógus szabadidős tevékenységben – míg iskolai keretek közt végzi munkáját – élhet az egyéni, csoportos és komplex zeneterápia gyakorlatával. *Missura (2005)* szerint a terapeuta munkája leginkább a kíséret, szolgálat, a közvetítés, nem pedig a kontroll vagy instrukció. A zene a zeneterápián belül egy eszköz, a zenei nevelésen belül pedig a cél. Míg az egyik egy folyamat, a másik egy produktum felé orientálódik. A terapeuták és a nevelők ugyanazokat az elemeket, eszközöket használják különböző céllal. Ha egy terapeuta valamilyen okból inkább oktatói, mint terapeutai tevékenységet folytat, megengedheti magának, hogy megnevezze azt, amit véghez és a zeneterápia helyett valami más nevet válasszon. Ilyen módon elkerülheti, hogy olyasmit képviseljen, amit nem csinál, megcáfolva ezzel a zeneterápia kifejezést. A terápia és pedagógia kapcsolatát *Missura (2005)* alapján a 3. táblázat mutatja be.

2. táblázat. Új zenei módszerek főbb elemei (Szónyi, 1988 alapján)

<i>Dalcroze</i>	Euritmika: hallási érzékelés mozgással történő kifejezése.
<i>Martentot</i>	Dallam mozgással, rajzzal történő ábrázolása.
<i>Montessori</i>	Érzékelés alapú fejlesztés.
<i>Williems</i>	Zenei nevelés szociális céljai.
<i>Ward</i>	Zene kapcsolata az értelmi fejlődéssel.
<i>Suzuki</i>	Memória, cselekvési készenlét fejlesztése.
<i>C. Orff</i>	Ritmikus improvizáció; beszéd, zene és tánc egysége.

3. táblázat. Terápia és pedagógia összehasonlítása (*Missura, 2005. 66-77. o. alapján*)

<i>Szemponatok</i>	<i>Terápia</i>	<i>Pedagógia</i>
<i>időtartam</i>	időben rövidebb	meghatározottan hosszú
<i>részvétel</i>	önkéntes	kötelező
<i>teljesítmény</i>	nem kritizál	teljesítményt értékeli
<i>forma</i>	egyéni, csoportra koncentrálnak	többnyire csoportos
<i>cél</i>	terápia	információ elsajátítása, számonkérés

Révész (1946) végzett elsőként kutatást a muzikalitás mértékének megállapítására. Vizsgálati módszerei nyolc különböző akusztikai-zenei képességre utaló tulajdonságot foglalnak magukban, például ritmusérzék, hallás után való játék és alkotó fantázia. *Varró (2002)* a zenei tehetség alapvető ismérveként a zenei készségek, képességek meglétét és a képzelőtípus auditív voltát említi. A muzikalitás vizsgálatán kifejezetten a specifikus rátermettség elemzését érti, és nem akarja számszerűsíteni a hajlamot, érzelmeket és belső motivációt.

A zeneterapeuta számára fontos a zenei ízlés és beleélési képesség mérése. *Dombiné* (1992, 1999) alapján a legújabb képességvizsgáló standard tesztek közül alkalmasak az említettek mérésére: Hevner-féle („Oregon”) zenei ízlés-teszt, Schoen-féle zenei ízlés és megértés teszt, és Kyme-féle esztétikai ítélet-teszt. A feladatok három típust alkotnak: összehasonlítás, esztétikai ítélet és improvizáció. A tesztek több mint fél évszázados múltja, a pszichometriai mutatók arra engednek következtetni, hogy szükség van a felül bírálatukra.

Behne (1994) tanulmányában a zenei ízlés és a preferenciák befolyásoló tényezőit különíti el. Ezek a kor, nem, szociális státusz, személyiség és a szituatív zenei preferenciák (aktuális hangulat szerepe). Ezenkívül meghatároz különböző dimenziókat, például hallgatói tipológia. Bemutatja, hogy a fokozódó kifelé orientálódás – a zenei ízlés tekintetében – legkésőbb a pubertás korra tehető, természetes módon a kortársak irányába. Amennyiben a pubertás lezárásaként az „én”-identitás kifejlődött, arra kell törekednünk, hogy a zenei preferencia az egyéni ízlést kielégítse és tükrözze az egyedi személyiséget. *Stacho* (2005) rámutat arra, hogy a zenei előfeltételek feltérképezése után jelölhető ki a terápiában használt zene és módszer. Ezek az ismeretek a terapeuta háttértudásában vannak jelen. Segítenek behatárolni a megfelelő zenei stílust, meghatározni a módszert és ráérezni a páciens problémájára (*Szabadi*, 2011, 2012).

Zeneterápiás eszközök kapcsolata a szociáliskészség fejlesztéssel

Konta és Zsolnai (2002) alapján a szociális készségek fejlesztéséhez különböző zeneszerszámokat rendelhetünk az életkori sajátosságoknak megfelelően. Fontos, hogy a zenei eszközök felkeltsék az ötletességet, segítsék a helyzetek hasonlóságának a felismerését és alternatív megoldásmódokat kínáljanak. A fejlesztő gyakorlatok zenei eszközökkel való összekapcsolása komplex megnyilvánulási és önkifejezési módot tesz lehetővé az egyéni aktivitástól a csoportban való szereplésig. A foglalkozások során a zene katalizáló funkciót tölt be, az élmények elmélyítését segíti, fokozza a gyakorlatok hatását. Ha egy-egy esemény hanggal vagy bármilyen zenei elemmel párosul, zenévé transzformálható és így a zenei élmény viselkedésben ölthet testet (*Buzasi*, 2003). Ez ad lehetőséget arra, hogy a szociális készségek fejlesztése során a zeneterápia mint eszköz jelenjék meg. Az előre kialakított játéksorokhoz lehet hozzáilleszteni a zeneterápiás eszközrendszert. A zenei elemek alkalmazása nem csupán a foglalkozások keretét adják, hanem olyan kommunikációs módokat is kínálnak, melyek a kiválasztott szociális összetevőkhöz kapcsolhatók. A zeneterápiás keret segít előkészíteni a hangulatot, beállítódást a feladatokhoz, illetve a befejező fázisban megerősíti a foglalkozás témáját vagy a kialakult intrapszichés és interperszonális konfliktusokat segít levezetni. Mivel a zene preverbális szinten hat ezért bármely ember számára elérhető. A zeneterápiás gyakorlatok ugyan az egész emberre hatnak, a fejlesztés során olyan feladatsorok is kialakíthatók egy-egy témafeldolgozás kapcsán, amelyek célzottan egy-egy területet érintenek. A készségfejlesztésben a zenei elemek (ritmus, dallam, harmónia...) segítségével könnyebben jutnak el az információk az agy mindkét területére. A zenei transzferhatás az amire építeni lehet a gyakorlatok során, mellyel a

szociális készségek működtetéséhez szükséges funkciók felkelthetők, alakíthatók. Például a fejlesztési céllal történő zenehallgatáshoz tudatos odafigyelés, intenzív koncentráció kell, ami elősegíti a befelé figyelést, amiből élményen keresztüli transzformációval kialakítható a másokra való figyelés képessége (Konta és Zsolnai, 2002; Zsolnai és Józsa, 2003). A foglalkozások során a zeneterápia feladatai lehetnek például az önkifejezés, önismeret, a verbális és nonverbális készségek fejlesztése, az élménykeltés, az érzelmi hatások és az örömszerzési alkalmak biztosítása, a kreativitás serkentése, a bizalom és a tolerancia kialakítása. Feltétlenül ismernünk kell a zeneterápiás játékok hatását, és ezt kell összekapcsolni a szociális gyakorlatokkal és ráépíteni a csoporttagok készség szintjére. Mindig abból a szintből kell kiindulni, amiben a csoporttagok aktuálisan vannak. Ez képezi az alapját az együttműködésnek. Ezen kívül feltétlenül kontrollálni kell a pszichofiziológiai hatásokat és azok alakulását, amit zenei eszközökkel szükség esetén befolyásolhatunk.

A zenei eszközök olyan kommunikációs csatornákat kínálnak, amelyek megelőzhetik vagy kiegészíthetik a beszédet, így hitelesebbé téve az információk átadását. Különösképpen gyermekkorban fontos a kifejezőképesség kibontakoztatása és gazdagítása, amelyhez a zene katalizátorként használható. Cél hogy a katartikus élmények előidézésével és azok feldolgozásával lehetőséget nyújtson a fejlődésre. A zene az öröm élményén keresztül integrálható a fejlesztésbe; a használatos elemek könnyen elsajátíthatóak, fokozzák a játékoság hatását és esztétikai, illetve morális komponenseket is hordoznak. A zenei elemek közvetett úton hatnak, hang-, ritmikai jelképeken vagy hangulati elemeken keresztül. A szavakkal nem kifejezhető tartalmakat képesek közvetíteni és az embert érő pszichés hatásokat hatékonyabbá és informatívabbá teszik (Konta, 2010).

Konta és Zsolnai (2002) dolgozta ki azt a zeneterápiás eszközökkel kiegészített szociális-készség-fejlesztő programot kisiskolás korra, ami nem a meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem a prevencióra helyezte a hangsúlyt. Kérdőívük négy készségcsoportot határoz meg, mint a személyközi, önmagával szembeni, feladattal kapcsolatos és környezeti viselkedés. A kísérlet eredményei szerint megállapítható, hogy a gyermekek vizsgált szociális készségeinél átlagosan 50% körüli fejlődés mutatható ki. A fejlődés mértéke, program hatékonysága nem függött nemtől és tanulmányi eredménytől. A fejlesztés eredményeiből feltételezhetjük, hogy direkt fejlesztéssel, az alapfokú oktatásban a gyermekek meghatározó hányadánál elérhető lehet a szociális készségek begyakorlása és elsajátítása, melyben a zeneterápia, mint a fejlesztő gyakorlatokat kiegészítő eszköz szerepelhet (Zsolnai és Józsa, 2003).

Összegzés

A szociális kompetencia modellezését három irányból közelítik meg a kutatók. A megfigyelhető viselkedés, a kognitív folyamatok és struktúrák, valamint az érzelmek felől. Fejlődését az alábbi tényezők határozzák meg: a személyiség, a környezeti hatások és a család, mint a kisgyermek szocializációjának fő terepe. Az itt kialakult kötődési mintázatok

kihatnak a későbbi társas kapcsolatrendszerre és befolyásolják a szocio-emocionális fejlődést. Az érzelmek felismerése, kifejezése és szabályozása erőteljesen meghatározza viselkedésünket személyközi kapcsolatainkban; segítik az eligazodást a társas világban. A szocio-idegtudományi vizsgálatok (pl. Ito és Caccioppo, 2003) bebizonyították, hogy érzelmeink a gondolkodás részét is alkothatják. Számos kutató az érzelmi kompetenciát a szociális kompetenciától elkülönült szerveződésként kezeli, ám a két kompetencia-rendszer összefüggése még nem teljesen tisztázott. Az összetevők együttes meghatározására, egymásra gyakorolt hatásának feltárására, a fejlődésben betöltött szerepük tisztázására további kutatásokra van szükség. Úgy véljük vizsgálatánál a kutatónak szükséges választania egy olyan modellt, amely kérdésének megfelelő, pontosan definiált összetevőket tartalmaz. Ezzel együtt döntést kell hozni abban, hogy együttesen vagy különállóan kezeli a két kompetencia-rendszert.

A szociális készségek a szociális kompetencia fontos részét alkotják. Mérési és fejlesztő módszerei ismertek és meghatározottak. Olyan hiánypótló vizsgálatokra van szükség, melyek kimutatják, hogy mely korban, meddig és milyen feltételek közt fejleszthetőek szociális készségeink. Képzett pedagógusokkal, iskolai keretek között jól fejleszthetőek ezen készségeink, főleg ha a pedagógus maga is részt vesz saját élményű tréning-programokon tanulmányai során, mely véleményünk szerint kulcsfontosságú elem lehet képzése és későbbi munkája során.

A zeneterapeuta a zenetanítás elemeivel, gyakorlatával dolgozik, de más cél-keret és feltételrendszer hangsúllyal. A különböző zenei elemek az élménytartalmak által foglalhatóak bele a fejlesztő programokba. Ha tudunk egy-egy életeseményt zenei elemhez kötni, akkor azok zenévé alakíthatóak és így a zenei élmény viselkedéses alakot kap, objektív formában megjeleníthető lesz. Ez ad lehetőséget arra, hogy a szociális készségek fejlesztése során a zeneterápia mint eszköz megjelenjék. A zenei elemek nem csak a foglalkozások strukturális részét képezik, hanem olyan kommunikációs eszközöket, lehetőségeket kínálnak, melyek a kiválasztott szociális összetevőkhöz kapcsolhatók (Buzasi, 2003; Konta, 2010). Mivel a zeneterápiás eszközök használata nem kötődik zenei profeshióhoz, valamint a zenei elemek preverbális szinten mozognak, ezért bárki számára elérhetőek. Hatásvizsgálatánál a kísérleti feltételeket az alaptervekenység határozza meg, amire vonatkozóan a kutató feltevéseit megfogalmazhatja és meghatározhatja konkrét fejlesztő módszerét és eszközeit. Ezenkívül a jövőbeni kutatóknak a módszertani kiindulásnál mindenképpen figyelembe kell venni a korábbi vizsgálatok tanulságait az objektivitásra és a mérési eszközökre vonatkozóan.

Irodalom

- Ábrahám Mariann (2003): A XXI. század nevelője: Varró Margit. *Parlando*, **45**. 5. sz. 7–14.
- Achenbach, T. és Zigler, E. (1963): Social competence and self-image disparity in psychiatric and nonpsychiatric patients. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **67**. 3. sz. 197–205.
- Adolphs, R. és Damasio, A. R. (2003): Az érzelem és gondolkodás kölcsönhatása: egy neurobiológiai elképzelés. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 31–53.

A szociális kompetencia elemeinek, fejlődésének és fejlesztésének feltérképezése zeneterápiás keretben

- Alexander Bernát (1969): *A művészet. Válogatott tanulmányok*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Perguin, Harmondsworth.
- Bagdy Emőke (2005): Úton a zene és az ember lelke felé. In: Lindenbergné Kardos Erzsébet (szerk.): *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs. 174–181.
- Beauchamp, M. H. és Anderson, V. (2010): An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, **136**. 1. sz. 39–46.
- Behne, K. E. (1994): Musikpräferenzen und Musikgeschmack. In: Bruhn, H., Oerter, R. és Rösing, H. (szerk.): *Musikpsychologie: ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek. 339–350.
- Berry, D. és O' Connor, E. (2010): Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **31**. 1. sz. 1–14.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A. és Whipple, B. (2004): Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, **42**. 6. sz. 419–443.
- Bolduc, J. (2008): The effect of music instruction on emergent literacy capacities among preschool children: A literature review. *Early Childhood Research and Practice*, **10**. 1. sz.
<http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/bolduc.html>. Letöltés ideje: 2010. március 31.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss*. 2. Basic Books, New York.
- Bradt, J. és Dileo, C. (2010): Music therapy for end-of-life care.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD071.pub2/pdf>. Letöltés ideje: 2010. március 31.
- Breithaupt, R. M. (1920): *Die natürliche Klaviertechnik*. C. F. Kahnt Nachfolger, Leipzig.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Skuban, E. M. és McCue Horwitz, S. (2001): Prevalence of social-emotional and behavioral problems in a community sample of 1- and 2- year-old children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, **40**. 7. sz. 811–819.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E. M., Nievar, A. és Stollak, G. (2007): Preschoolers' social competence: Relation to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **28**. 2. sz. 134–148.
- Brown, G. és Shaw, M. (1986): A szociális készségek fejlesztése a nevelés-oktatás során. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 239–259.
- Brumariu, L. E. és Kerns, K. A. (2008): Mother–child attachment and social anxiety symptoms in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **29**. 5. sz. 393–402.
- Buzasi, N. (2003): *Írások a zeneterápiáról: jegyzetek, előadások*. PTE – Művészeti Kar Kiadványa, Bornus Kft., Pécs.
- Buzasi, N. (2006): Gondolatok a metodikáról. I-II. <http://www.art.pte.hu/menu/105/88>. Letöltés ideje: 2010. március 31.
- Carter, A. S., Garrity-Rokus, F. E., Chazan-Choen, R., Little, C. és Briggs-Gowan, M. J. (2001): Maternal depression and comorbidity: Predicting early parenting, attachment security, and toddler social-emotional problems and competencies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, **40**. 1. sz. 18–26.
- Casey, R. C. (1993): Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, **25**. 1. sz. 119–129.
- Cassidy, J. (1994): Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **59**. 2–3. sz. 228–249.
- Cheung, Ch. és Lee, T. (2010): Improving social competence through character education. *Evaluation and Program Planning*, **33**. 255–263.

- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F. P. és Heaven, P. C. L. (2003): Relations between social and emotional competence and mental health: construct validation study. *Personality and Individual Differences*, **35**. 8. sz. 1947–1963.
- Clement-Cortes, A. (2004): The use of music in facilitating emotional expression in the terminally ill. *The American Journal of Hospice and Palliative Care*, **21**. 4. sz. 255–60.
- Connell, C. M. és Prinz, R. J. (2002): The impact of childcare and parent–child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, **40**. 2. sz. 177–193.
- Connolly, J. A. és Doyle A. B. (1984): Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, **20**. 5. sz. 797–806.
- Crick, N. R. és Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, **115**. 1. sz. 74–101.
- Csillagné Gál Judit (2008): *Zeneművekben történő tájékozódás pszichológiai vizsgálata*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Darwin, C. (1872): *The Expression of the emotions in man and animals*. John Murray, London.
- Denham, S. A. (1993): Maternal emotional responsiveness and toddlers' social-emotional competence. *Journal of Psychology and Psychiatry*, **34**. 5. sz. 715–728.
- Denham, S. A., Zoller, D. és Couchoud, E. A. (1994): Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, **30**. 6. sz. 928–936.
- Denham, S. A. és Burton, B. (1996): A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, **34**. 3. sz. 225–245.
- Dewitte, M. és De Houwer, J. (2008): Adult attachment and attention to positive and negative emotional face expressions. *Journal of Research in Personality*, **42**. 2. sz. 498–505.
- Diener, M. L. és Kim, Y. (2004): Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **25**. 2. sz. 3–24.
- Di Tommaso, E., Brannen-McNulty, C., Ross, L. és Burgess, M. (2003): Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, **35**. 2. sz. 303–312.
- Diener, M. L. és Kim, D-Y. (2004): Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Developmental Psychology*, **25**. 1. sz. 3–24.
- Dombiné Kemény Erzsébet (1992): Zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalatai. In: Czeizel Endre és Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, Budapest. 207–247.
- Dombiné Kemény Erzsébet (1999): *A zenei képességvizsgálatok kézikönyve*. Vántus István Társaság, Szeged.
- Echo, U. (1976): Szükségszerűségek és lehetőségek a zenei struktúrákban. In: Echo, U. (1976): *A nyitott mű*. Gondolat Kiadó, Budapest. 175–200.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G. és Miller, P. A. (1991): Szülői jellemzők és nevelési módszerek összefüggése a gyermekek vikariáló érzelmi válaszaival. In: Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus. Szöveggyűjtemény*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 9–111.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon M. és Switzer, G. (1992): The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, **63**. 583–602.
- Ekman, P. (1999): Basic emotion. In: Dalglish, T. és Power, N. (szerk.): *Handbook of cognition and emotion*. John Wiley & Sons, Sussex. 45–60.
- Erkkilä, J. (1997): *Musiikkin merkitystasot musiikkiterapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmasta*. *Jyväskylän Studies in the arts* 57. Jyväskylän yliopisto, Väitöskirja.

A szociális kompetencia elemeinek, fejlődésének és fejlesztésének feltérképezése zeneterápiás keretben

- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. és Martin, C. L. (2001): Parental coping with children's negative emotions: relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, **72**. 3. sz. 907–920.
- Ford, M. E. (1982): Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, **18**. 3. sz. 323–340.
- Forgács József (2003): Bevezetés: Az érzelmek pszichológiája. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 9–31.
- Frenkl Szilvia és Rajnik Mária (2000): *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*. Semmelweis Egyetem – TF, Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány, Budapest.
- Gabriellson, A. (1995): The study of music experience in music psychology. In: Manturzewska, M., Miklaszewski, K., Białkowski, A. és Burke, R. (szerk.): *Psychology of music today*. Fryderyk Chopin Academy of Music, Warsaw. 85–90.
- Garner, P. W. (2006): Prediction of prosocial and emotional competence from maternal behaviors in African American preschoolers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, **12**. 2. sz. 179–198.
- Garner, P. W. és Waajid, B. (2008): The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **29**. 2. sz. 89–100.
- Gilboa, A., Bodner, A. és Amir, A. (2006): Emotional communicability in improvised music: the case of music therapists. *Journal of Music Therapy*, **43**. 3. sz. 191–225.
- Gurtman, M. B. (1999): Social competence: An interpersonal analysis and reformulation. *European Journal of Psychological Assessment*, **15**. 3. sz. 233–245.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective social competence. *Social Development*, **10**. 1. sz. 79–119.
- Harmat László (2009): Zeneterápia az alvászavarokban. *LAM*, **12**. 2. sz. 160–169.
- Hartmann, N. (1977): Elő és háttér a nem ábrázoló művészetekben. A zenei szép. In: Hartmann, N. (1977): *Esztétika*. Magyar Helikon, Budapest. 187–190.
- Hegel (1974): *Esztétika*. Rövidített kiadás. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Herkenrath, A. (2005): Von der Klangwerdung des Seins. Musiktherapie mit Menschen im Wachkoma-Ein musiktherapeutischer Ansatz. *Musiktherapeutischen Umschau*, **26**. 4. sz. 347–358.
- Hessler, D. M. és Kat, L. F. (2010): Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, **33**. 1. sz. 241–246.
- Iarocci, G., Yager, J. és Elfers, T. (2007): What gene – environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations. *Brain and Cognition*, **65**. 1. sz. 112–127.
- Ito, T. A. és Cacioppo, J. T. (2003): Az érzelem és az értékelés neuropszichológiája. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 53–79.
- Jan, S. (2000): Replicating sonorities: Towards a memetics of music. *Journal of Memetics*, **4**. 1. sz. 1–26.
- Janka Zoltán, Zöllei Éva, Szentistványi István és Szilárd János (1987): Zenei élmény pszichometriai elemzése szemantikai differenciál skálával. *Ideggyógyászati Szemle*, **40**. 442–450.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, **17**. 11–12. sz. 21–37.
- Khalfa, S., Schon, D., Anton, J.-L. és Liégeois-Chauvel, C. (2005): Brain regions involved in the recognition of happiness and sadness in music. *Neuroreport*, **16**. 18–19. sz. 1981–1984.
- Kim, Y. (2005): Emotional and cognitive consequences of adult attachment: The mediating effect of the self. *Personality and Individual Differences*, **39**. 5. sz. 913–923.
- Koelsch, S., Gunter, T., Friederici, A. D., Schröger, E. (2000): Brain indices of music processing: „Nonmusicians” are musical. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **12**. 3. sz. 520–541.

- Kohn, M. és Rosman, B. L. (1972): Relationship of preschool social-emotional functioning to later intellectual achievement. *Developmental Psychology*, **6**. 3. sz. 445–452.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kollár János (2006): Zeneterápia az Alzheimer-kóros betegek kezelésében. *LAM*, **16**. 2. sz. 186–190.
- Kollár János (2007): Zeneterápia a daganatos betegek kezelésében. *LAM*, **17**. 11. sz. 828–832.
- Konta Ildikó (2010): Személyiség és szociáliskészség-fejlesztés zeneterápiás eszközökkel az általános iskolában. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 233–247.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovács Géza (2009): A foglalkozási ártalmak szemléleti háttere. *Parlando*, **51**. 4. sz. 32–34.
- Kovacs, Z., Janka, Z., Boncz, I. és Magloczky, E. (1993): Influence of hypnotic trance on emotional experience of music: a quantitative assessment. Hypnosis connecting discipline. 6th European congress of hypnosis in psychotherapy and psychosomatic medicine. Bécs, 1993. augusztus 14–20. 77–80.
- Kyle, G., Graefe, A., Manning, R. és Bacon, J. (2004): Effects of place attachment on users' perceptions of social and environmental conditions in a natural setting. *Journal of Environmental Psychology*, **24**. 2. sz. 213–225.
- La Greca, A. M. és Santogrossi, D. A. (1980): Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **48**. 2. sz. 220–227.
- Laczó Zoltán (2003): A zenei megértés, ismeret, tudás esztétikai, pszichológiai és pedagógiai kérdései. *Parlando*, **45**. 5. sz. 2–6.
- Ladd, G. M. és Mize, J. (1983): A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, **90**. 2. sz. 127–157.
- Ladd, G. W. (1984): Social skill training with children: Issues in research and practice. *Clinical Psychology Review*, **4**. 3. sz. 317–337.
- Lengua, L. J., Honorado, E. és Bush, N. R. (2007): Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **28**. 1. sz. 40–55.
- Lemerise, E. és Arsenio, W. F. (2000): An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, **71**. 1. sz. 107–118.
- Lillvist, A., Sanderberg, A., Bjorck-Akesson, E. és Granlund, M. (2009): The construct of social competence. How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, **41**. 1. sz. 51–69.
- Lindenbergné Kardos Erzsébet (2005): Terápia zenével. In: Lindenbergné Kardos Erzsébet (szerk.): *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs. 168–173.
- Lissa, Z. (1973): *Zene és csend*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Losonczy Ágnes (1969): *A zene életének szociológiája*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Lukács György (1972): *Adalékok az esztétika történetéhez*. (1–2. kötet). Magvető Kiadó, Budapest.
- Maratos, A., Gold, C., Wang, X. és Crawford, M. (2009): Music therapy for depression. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD004517.pub2/pdf>. Letöltés ideje: 2010. március 31.
- Mayer, J. D. és Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, P. és Sluyter, D. J. (szerk.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books, New York. 3–25.

A szociális kompetencia elemeinek, fejlődésének és fejlesztésének feltérképezése zeneterápiás keretben

- Mátrai László (1973): Az élmény. In: Mátrai László (1973): *Élmény és a mű.* Gondolat Kiadó, Budapest. 21–27.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Mérei Ferenc (1995): Az izlésélmény elemzése. In: Farkas András és Gyebnár Viktória (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája. I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 231–248.
- Missura Attila (2005): Zeneterápia – zenei nevelés. In: Lindenbergerné Kardos Erzsébet (szerk.): *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából.* Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs. 66–77.
- Mössler, K., Chen, X., Heldal, T.O. és Gold, C. (2011): Music therapy for people with schizophrenia or schizophrenia-like illnesses. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD004025.pub3/pdf>. Letöltés ideje: 2011. március 31.
- Münste, T. F., Altenmüller, E. és Jancke, L. (2002): The musician's brain as a model for neuroplasticity. *Nature Neuroscience Reviews*, **3**. 473–478.
- Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligenciáról. *Iskolakultúra*, **16**. 4. sz. 74–84.
- Nagy Henriett (2010): *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése.* Doktori disszertáció. Kézirat. ELTE Pedagógia és Pszichológiai Kar, Pszichológiatudomány Doktori Iskola, Budapest.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra.* Mozaik Kiadó, Budapest.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény.* Trefort Kiadó, Budapest.
- O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., O'Donoghue, D., Lacey, C. és Edrisinha, E. (2004): Teaching social skills to adults with intellectual disabilities: a comparison of external control and problem-solving interventions. *Research in Developmental Disabilities*, **25**. 399–412.
- Orff, G. (1994): *Orff zeneterápiájának alapfogalmai.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar Kiadványa, Budapest.
- Orobio de Castro, B., Brendgen, M., Van Boxtel, H., Vitaro, F. és Schaepers, L. (2007): „Accept me, or else...”: disputed overestimation of social competence predicts increases in proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **35**. 2. sz. 65–178.
- Owens, L. A. és Johnston-Rodriguez, S. (2010): Social competence. In: Peterson, B., Baker, E. és McGaw, B. (2010, szerk.): *International encyclopedia of education.* (3. kiadás) Elsevier, Oxford. 865–869.
- Parsons, S., Leonard, A. és Mitchell, P. (2006): Virtual environments for social skills training: comments from two adolescents with autistic spectrum disorder. *Computers & Education*, **47**. 2. sz. 186–206.
- Pásztor Zsuzsanna (2007, szerk.): *Új utak a zeneoktatásban. A Kovács – módszer alkalmazása a kezdetektől a foglalkozási ártalmak megelőzéséig.* Trefort Kiadó, Budapest.
- Phan Quoc, E. (2007): Forschungsansätze zur Operationalisierung von emotionalem Ausdruck und Interaktion in der musiktherapeutischen Improvisation. *Musiktherapeutischen Umschau*, **28**. 4. sz. 351–361.
- Piaget, J. (1999): *Szimbólumképzés a gyermekkorban.* Paulusz Hungarno/Kairosz Kiadó, Budapest.
- Putallaz, M. és Gottman, J. M. (1983): Social relationship problems in children: An approach to intervention. In: Lahey, B. B. és Kazdin, A. E. (szerk.): *Advances in clinical child psychology.* (6. kötet) Plenum Press, New York. 1–39.

- Révész Géza (1946): *Einführung in die Musikpsychologie*. A. Francke AG. Verlag, Bern.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T. és Domitrovich, C. E. (2009): The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Developmental Psychology*, **30**. 3. sz. 310–320.
- Riemann, H. és Weidung, A. (1887): *Handbuch der Harmonielehre*. Breitkopf és Härtel, Leipzig.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P.; Dillworth-Bart, J. E. és Mueller, U. (2006): Executive function and the promotion of social – emotional competence. *Developmental Psychology*, **27**. 4. sz. 300–309.
- Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York. 107–129.
- Roberts, W. L. (1999): The socialization of emotional expression: Relations with prosocial behaviour and competence in five samples. *Canadian Journal of Behavioural Science*, **31**. 2. sz. 72–85.
- Rose-Krasnore, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, **6**. 111–135.
- Saarni, C. (1979): Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, **15**. 4. sz. 424–429.
- Saarni, C. (1998): Issues of cultural meaningfulness in emotional development. *Developmental Psychology*, **34**. 4. sz. 647–652.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Saarni, C. és Harris, P. L. (1989): Children's understanding of emotion: an introduction. In: Saarni, C. és Harris, P. L. (szerk.): *Children's understanding of emotion*. Press Syndicate, Cambridge. 3–27.
- Schneider, B. H. (1993): *Children's social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Shepherd, G. (1983): A szociális készségek fejlesztése (SST). In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat kiadó, Budapest. 151–169.
- Spence, S. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Stachó László (2000): Adrian Pilkington, Poetic effects. A relevant theory perspektive. *Magyar Nyelv*, **98**. 1. sz. 88–91.
- Stachó László (2005): Hányféleképpen értjük és szeretjük a zenét? In: Lindenbergné, K. E. (szerk.): *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény. Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs. 235–250.
- Stuart, D. L., Gresham, F. M. és Elliott, S. N. (1991): Teacher ratings of social skills in popular and rejected males and females. *School Psychology*, **6**. 1. sz. 16–26.
- Suda, M., Morimoto, K., Koizumi, H. és Maki, A. (2008): Emotional responses to music: towards scientific perspective on music therapy. *Neuroreport*, **19**. 1. sz. 75–78.
- Sullivan, M. W., Lewis, M. és Alessandri, S. M. (1992): Cross – age stability in emotional expressions during learning and extinction. *Developmental Psychology*, **28**. 1. sz. 58–63.
- Szabadi Magdolna (2011): The different aspects of music therapy. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai – Musica*, **56**. 1. sz. 141–163.
- Szabadi Magdolna (2012): About music therapy in general and in the music teaching. In: Dombi Józsefné és Maczelka Noémi (szerk.): *Mahler – Liszt Tanulmánykötet*. SZTE – JGYPK Művészeti Intézet, Ének – zene Tanszék, Szeged. 171–185.
- Szőnyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Teőke Marianne (1999): *A zongoratanításról*. Polifon BT., Budapest.
- Thaut, MH. (2005): The future of music in therapy and medicine. *Annals of the New York Academic of Science*, 1060. sz. 303–308.
- Thomson, G. (1975): Mágia és mítosz. In: Thomson, G. (1975): *Az első filozófusok*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 44–48.

A szociális kompetencia elemeinek, fejlődésének és fejlesztésének feltérképezése zeneterápiás keretben

- Trentacosta, C. J. és Izard, C. E. (2007): Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7. 1. sz. 77–88.
- Trower, P. (1982): Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. In: Curran, J. P. és Monti, P. M. (szerk.): *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment*. Guilford Press, New York. 82–115.
- Ujfalussy József (1962): *A valóság zenei képe. A zene művészi jelentésének logikája*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Ujfalussy József (1970): A valóság zenei képe. In: Kis Tamás (szerk.): *Esztétkai olvasókönyv*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 533–554.
- Varró Margit (2002): A zenei tehetség. *Parlando*, 40. 2. sz. 2–15.
- Vas József Pál (2005): Feltevések a muzikalitásunk eredetéről. In: Vas József Pál (2005): *Egy elmeorvos tévelygései. Gondolatok a pszichoterápiáról*. Pro Die Kiadó, Budapest. 428–451.
- Vértes László (1995): Zene-zeneterápia-idősödés. *Egészségkereső*, 3. 12. sz. 14–15.
- Vértes László (2010): Gerorehabilitációban alkalmazott zeneterápia. *Rehabilitáció*, 20. 4. sz. 90–95.
- Vitányi Iván (1969): Műalkotás, műélvezet, előadás. In: Vitányi Iván (1969): *A zene lélektana*. Gondolat Kiadó, Budapest. 250–282.
- Walker, R. (2004): Cultural memes, innate proclivities and musical behaviour: A case study of the western traditions. *Psychology of Music*, 32. 2. sz. 153–190.
- Waters, E. és Sroufe, L. A. (1983): Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3. 79–97.
- Wieck, F. (1878): *Klavier und Gesang: Didaktisches und Polemisches*. F. E. C. Leuckart, Leipzig.
- Zsolnai Anikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar pedagógia*, 94. 3–4. sz. 293–294.
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetenciafejltség serdülő korban. *Magyar Pedagógia*, 98. 3. sz. 187–210.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2007): A szociális kompetencia fejlettsége gyermek-és serdülőkorban. *Fejlesztő Pedagógia*, 3–4. sz. 93–96.
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra*, 2. sz. 119–140.
- Zsolnai Anikó (2010): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 78–96.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új pedagógiai szemle*, 57. 7–8. sz. 3–15.

Szabadi Magdolna

ABSTRACT

MAGDOLNA SZABADI: AN OVERVIEW OF THE COMPONENTS AND DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE WITHIN THE FRAMEWORK OF MUSIC THERAPY

The social competence model is approached by researchers from three directions. These are observable behaviour, cognitive processes and structures, and emotions. The development of social competence is determined by the following factors: personality, environmental impact and the family represent the main areas for the socialization of children. The attachment patterns formed in the family impact on the future social relations system and influence socio-emotional development. The recognition, expression and regulation of emotions have a strong impact on our interpersonal behaviour and aid in navigating the social world. Research in social-neuroscience studies (e.g. *Caccioppo*, 2003) has shown that emotions can form part of thinking as well. A number of researchers treat emotional competence as separate from social competence, but the interrelationship of the two systems has not been fully elucidated. Further studies are needed to determine the combined components, their mutual impact and their role in development. Social skills form an important part of social competence. Testing and developing methods are well known and defined. Further studies are needed to take into account age, period and conditions that significantly enhance our social skills. In school, with well-trained teachers, these skills can be developed, especially if the teacher is involved in training programmes during the study period. Music therapists use the elements of music, but they focus on other targets, frameworks and conditions. The various elements of music may be incorporated into developmental programmes with experiential content. If one of your life events can be connected to musical elements, it can be converted to music. Thus music can take on a behavioural form, and we can display it objectively. This creates an opportunity for music therapy to be used as an instrument in social skills training. Musical elements not only form the structural part of the sessions, but also offer communication tools that can be connected to selected social components. Because the use of elements in music therapy is not tied to the musical profession and musical elements move onto the preverbal level, music therapy is available to anyone.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 3. 149–188. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szabadi Magdolna, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÓ GONDOLKODÁSA SZÜLEIK ÉS PEDAGÓGUSAIK VÉLEMÉNYE ALAPJÁN

Kasik László* és Gál Zita**

*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

**SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

Két évvel ezelőtt óvodások együttműködő és segítő viselkedését figyeltük meg. Az egyik alkalommal arra lettünk figyelmesek, hogy egy négyéves kisfiú, Petike¹ odament a társához, rávágott kétszer a hátára, majd elszaladt. Az óvónő pár másodpercen belül mellette termett és a sarokba küldte ezzel az intelligenciával: *Ülj le és gondolkodj, hogy mit tettél!* Petike ült és gondolkodott: játszott a cipőjével, kereste társai tekintetét, mosolygott ránk, nézte, ahogyan a többiek várat építenek, megigazította a falon a kissé ferde képet. Eltelt néhány perc, majd az óvónő odament hozzá és megkérdezte: *Végiggondoltad, mit tettél?* A kisfiú azonnal válaszolt: *Igen! Most már mehetek játszani?* A pedagógus rámosolygott, megsimogatta a fejét és azt mondta: *Rendben, mehetsz.* A foglalkozás végén megkérdeztük a pedagógustól, mi történt Petikével. *Csak a szokásos, mindenkit üt, ott-hon nagyon nincsenek rendben a dolgok, de hamar lenyugszik a sarokban és aztán egy ideig jól viselkedik.* Megkérdeztük Petikét is, mit gondol a történetéről. *Mindig piszkál és nem adta ide a játékot.*

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és viselkedés korai, intézményes keretek között történő tudatos, tervszerű fejlesztésének szükségességére e történet és számos külföldi empirikus vizsgálat eredménye egyaránt felhívja a figyelmet (l. D'Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002). A kutatások alapján már az óvodai évek alatt jelentős egyéni különbségek azonosíthatók a személyközi problémák értelmezésében, a problémamegoldó gondolkodásban, illetve a problémák kezelésében. A nem adekvát viselkedésbeli stratégiák már igen korán – többek között – beilleszkedési, érzelmi zavarokat, szorongást vagy teljesítménybeli csökkenést eredményezhetnek; és számos gyermek esetében a környezeti (családi, óvodai, iskolai) háttér negatívan hat e terület fejlődésére (pl. Beddel és Lenox, 1997; Rich és Bonner, 2004). Bizonyított az is, hogy a korai jellemzők igen meghatározóak a későbbiekben, gyermek-, serdülő- és felnőtt korban egyaránt, valamint a problémamegoldás az életkor előrehaladtával több más szociális és kognitív területtel egyre szorosabb kapcsolatban áll, erősen befolyásolja nemcsak a társas, hanem a tanulmányi-szakmai sikerességet is (pl. Reid, Webster-Stratton és Hammond, 2007).

Egy segítő-fejlesztő program kidolgozásának nagyon fontos feltétele, hogy a fejlesztendő területről minél több személy értékelése álljon rendelkezésünkre, valamint a peda-

¹ A kisfiú nevét megváltoztattuk.

gógusok pontosan ismerjék az adott terület életkori, nem szerinti sajátosságait, a változást meghatározó mediátor- és moderátorváltozókat, illetve a fejlesztésben részt vevő gyerekek adott területen mutatott sajátosságait (pl. *Beelman, Pfingsten és Losel*, 1994). *Chen* (2006) szerint a legmegbízhatóbb az, ha a gyerekeken kívül a szülők és a pedagógusok, valamint a kortársak is nyilatkoznak egy-egy viselkedés, az azt meghatározó pszichikus és környezeti háttér jellemzőiről. Életkori sajátosságaikból adódóan az óvodás gyermekek esetében az önjellemzés és a társak általi értékelés kevésbé nyújt megbízható információt, körükben elsősorban a szülők és a pedagógusok véleményét érdemes figyelembe venni még akkor is, ha mindkét értékelő esetében számolni kell az elfogultságból származó torzítással, ami *Coie* (1990) szerint elkerülhetetlen, ám együttes adatfelvétellel (szülői és pedagógusi értékelés is történik) mértéke csökkenthető.

A tanulmányban bemutatott, 2013 őszén végzett vizsgálat célja a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás jellemzőinek, valamint más pszichikus és környezeti tényezőkkel való kapcsolatrendszerének feltárása volt 4–6 éves gyerekek (N=451) körében. A gyerekeket a szülők (minden gyermek esetében az anya és az apa is), valamint az óvodapedagógusok jellemezték. E mérés egy vizsgálat sorozat első pontja volt, 2014 tavaszán és őszén a felmérést megismételjük ugyanezen mintán, majd az adatok alapján megkezdjük a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és viselkedés pozitív irányú változását (fejlődését) segítő program kidolgozását, ezt követi annak kipróbálása és hatásvizsgálata. Reményeink szerint a program alkalmazása hozzájárul az óvodapedagógusok eredményes fejlődéséhez.

A tanulmányban nem részletezzük a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és viselkedés elméleti modelljeit, ezeket több korábbi tanulmányunk (l. *Kasik*, 2010, 2012) tartalmazza. Az óvodás gyermekek problémamegoldását meghatározó tényezőket követően az alkalmazott mérőeszközöket, a minta jellemzőit, végül az eredményeket ismertetjük.

Az óvodás gyermekek szociálisprobléma-megoldó gondolkodását és viselkedését meghatározó főbb tényezők

A személyközi problémák azonosítása, a problémákról való gondolkodás és azok megoldása igen nagy egyéni eltéréseket és egy-egy gyermek esetében jelentős változatosságot mutat az óvodai évek alatt. A külföldi felmérések adatai alapján csak az óvodáskor végén, 6-7 éves gyerekeknél azonosítható néhány gyakori gondolkodásbeli és viselkedésbeli sajátosság. A problémamegoldás alakulásában számos személyiségbeli, öröklött és a szociális tanulás során elsajátított, tanult tényező játszik szerepet.

A szociális és a kognitív jellemzők szerepe a személyközi problémák megoldásában

A szociálisprobléma-megoldás sikeressége kizárólag az adott életkor kognitív-szociális sajátosságai alapján értékelhető, hangsúlyozzák a szociálisprobléma-megoldást az általános problémamegoldás egyik speciális területeként értelmező kutatók (pl. *D'Zurilla*

és Goldfried, 1971; D'Zurilla és Nezu, 1990; Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004). A szociálisprobléma-megoldás életkori jellemzőivel és változásával kapcsolatos kutatások egyik legfontosabb eredménye, hogy a problémamegoldás az életkor előrehaladtával egyre tudatosabb, racionálisabb, kognitív erőfeszítésekkel teli folyamat, ami aktivitásra, cselekvésre, a probléma valamilyen megoldására készlet (Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004). Chang, D'Zurilla és Sanna (2004) szerint e gondolkodás fejlődése nagyon jól szemlélteti, milyen elválaszthatatlan kapcsolat áll fenn személyiségünk szociális és kognitív területei között (Gál, 2013).

Crick és Dodge (1994) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást mint információfeldolgozó rendszert írta le, a mai napig ez az egyik leginkább elfogadottabb elmélet a problémamegoldás mint folyamat értelmezésére. Az információ-feldolgozó rendszer működési lépései (1) a megfelelő mennyiségű és minőségű (jól szervezett) információk felvétele és tárolása; (2) azok kapcsolatrendszerének kiépítése (új és tárolt információk összekapcsolása) és alkalmazása egy-egy problémahelyzetben; valamint (3) saját és a társas helyzetben részt vevő fél vagy felek gondolkodásának, viselkedésének értelmezése és értékelése.

A másik, szintén több empirikus vizsgálat alapjául szolgáló modellt Spivack és Shure (1976) dolgozta ki. Szerintük ahhoz, hogy a problémamegoldó folyamat a helyzetnek megfelelő, adekvát megoldást eredményezzen, (1) az egyénnek érzékenynek kell lennie a problémára, (2) meg kell tudnia határozni, mi a probléma és mi a célja a probléma megoldásával, (3) fontos, hogy keresse a leginkább alkalmas megoldási módot, (4) értékelje azok lehetséges következményeit, valamint (5) a folyamat közben és annak végén értékelje saját és mások gondolkodását, viselkedését. Berk (2002) kutatásai alapján mindezek mellett a folyamat sikerességét meghatározzák a társas tapasztalatok (tárolt megoldási módok) is, valamint a sikeres problémamegoldásban jelentős a szerepe a viselkedésre vonatkozó erkölcsi, társadalmi és személyes szabályok (Turiel, 1998) ismeretének és betartásának, illetve azoknak a személyeknek, akik közvetítik ezeket, gyermekkorban leginkább a szülők és a pedagógusok.

Újabb vizsgálatok (pl. McQuade, Murray-Close, Shoulberg és Hoza, 2013) kimutatták, hogy a munkamemória kapacitása és a szociális kompetencia egyes összetevői szoros összefüggésben állnak egymással. Az alacsonyabb munkamemória-kapacitás (ezen belül a központi végrehajtó mérési eredményei) kapcsolatban áll a társak közötti elutasítással, az alacsonyabb szintű konfliktuskezelési készségekkel, valamint a fizikai és a kapcsolati agresszióval. A szerzők szerint a munkamemória kapacitása feltehetően a hatékony társas működés egyik kulcsa, illetve kapcsolódik ahhoz, hogy figyeljünk, feldolgozzunk és előhívjunk releváns társas információkat.

Óvodásokkal végzett felmérések alapján a 4–6 évesek kevés információ tárolására képesek egy-egy társas helyzettel kapcsolatban, limitált az emlékezeti kapacitásuk (Siegler, 1996). Ugyanakkor feltételezhető, hogy jóval több információval rendelkeznek társas környezetükről és önmagukról, mint amennyit verbalizálni tudnak és amennyit felhasználnak adott helyzetben, hiszen gyakran előfordul, hogy régen átélt események tükröződnek aktuális problémamegoldásukban (Bauer, 2002). Kevés aspektusból képesek szemlélni a problémás helyzeteket, azt az iskoláskorig nehezen tudják értelmezni mások, a partner szemszögéből. Gottman (1997) szerint a tízévesnél fiatalabbak nehezen

tudnak több megoldási lehetőséget felsorakoztatni, válogatni közülük, csak néhány lehetséges megoldási utat gondolnak végig. Az öt-hat évesek számára igen nehéz egy-egy esemény utólagos értékelése, a szereplők viselkedésének elemzése, értelmezése, amiben szerepet játszik az, hogy az iskoláskorú önmaguk és mások jellemzésében leginkább érzelmeik dominálnak (Vajda, 1994).

Marion (2003) kutatási eredményei alapján az óvodások problémamegoldására leginkább az énközpontúság, a saját érdek érvényesítése, az azonnali cselekvés, a megoldási lehetőségek gyűjtésének és értékelésének hiánya jellemző. Landy és Thompson (2006) szerint ezek mentén érdemes egy-egy fejlesztő programot felépíteni, melynek középpontjában egy-egy társas dilemmát tartalmazó szituáció áll, kihasználva a mintha-játék adta lehetőségeket: (1) én és a probléma kapcsolata – a probléma definiálása, beszélgetés a problémáról az érintettekkel (2) beszélgetni a viselkedési szabályokról, azok megsértéséről és ennek következményeiről, (3) kérdezz-felelek játék, amiben egyértelművé válik, ki mit akart (problémaforrás) és ki mit szeretne most (problémamegoldási lehetőségek), valamint (4) a legjobbnak ígérkező és a felek számára egyaránt megfelelő megoldási mód kiválasztása, megvalósítása, majd értékelése.

Walker, Degnan, Fox és Henderson (2013) hasonló elrendezéssel végzett kontrollcsoportos kísérletet 2–4 évesekkel. A gyerekeknek szituációs helyzeteket kellett megoldaniuk. Egyik részük heti rendszerességgel játékos gyakorlatokon vett részt, ahol különböző problémahelyzeteket oldottak és beszéltek meg, míg a gyerekek másik fele nem részesült fejlesztésben a kutatás ideje alatt. Mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportba tartozó gyerekek, életkortól függetlenül, egyaránt alacsony szintjét mutatták a visszahúzódnak, problémaelkerülésnek – a kutatók szerint ezt indokolja az is, hogy szívesen vettek részt a nem megszokott, izgalmas, játékos helyzetekben. A fejlesztésben részesülő gyerekek néhány hét elteltével egyre gyakrabban választottak nem elkerülő stratégiát, gyakrabban kezdeményezték a problémás helyzetek megoldását, bátrabban döntöttek, miként oldják meg a problémahelyzeteket és szívesebben beszéltek a problémamegoldás közbeni érzelmeikről és gondolataikról.

Elias és Clabby (1988) hangsúlyozza, a szimulált helyzetekben megélt problémamegoldás már az óvodások esetében is hatással van ténylegesen megtörtént társas problémáik kezelésére, amihez azonban pontosan tudniuk kell a pedagógusoknak, melyek azok a problémák, amelyek foglalkoztatják a gyerekeket és milyen stratégiákat alkalmaznak problémás helyzetekben. A helyzetgyakorlatok során átéltek mintaként szolgálnak a későbbiekben, leginkább azok, amelyek középpontjában a gyermek számára nagyon fontos probléma áll. Mindezen felül a tapasztalatok befolyásolják a csoportműködést, a közösen végzett feladatok eredményességét, a páros és csoportos játékok során mutatott szabálybetartást, valamint az önkontrollt is (Gottman, 2001).

Mayeux és Cillessen (2003) két éven át vizsgálta öt- és hatéves fiúk problémamegoldó stratégiáinak alakulását. Egy-egy társas dilemma esetében – mindegyik életkorban – leginkább a proszociális válaszokat, megoldási lehetőségeket részesítették előnyben, kevesebbszer az elkerülést, valamint a verbális és a fizikai agressziót, a negatív érzelmeik kifejezését. A válaszok aránya stabilitást mutatott a két év alatt, csak a vizsgálat végén volt szignifikáns az eltérés: az idősebbek többször választották a proszociális megoldásokat (pl. segítség, kérdés, megbeszélés), mint a náluk egy évnél fiatalabbak. Mind-

egyik életkorban minél elfogadottabbak voltak a gyerekek a csoportjukban, annál több proszociális aktivitást mutattak egy-egy problémahelyzetben, és minél inkább perifériára szorult egy gyermek, annál több esetben oldotta meg problémáját agresszióval vagy elkerüléssel.

A szülők és a pedagógusok hatása a problémamegoldás alakulására

Jelentőségéhez képest napjainkban kevés kutatás foglalkozik azzal, hogy a szülők és a pedagógusok miként vélekednek a gyerekek viselkedéséről, gondolkodásáról, illetve reakcióik (melyek egyben mintaként is szolgálnak a gyermek számára a szociális tanulás során) és kinyilvánított elvárásaik miként befolyásolják a gyerekek társas problémáinak kezelését. *Webster-Stratton* (1988) szerint a gyerek társas problémáinak megoldására adott szülői és pedagógusi reakciók jelentős mértékben függenek a gyerek életkorától és nemétől. Kulturális tartalmaktól függően elvárásokat fogalmaznak meg, például miként oldhat meg egy fiú vagy egy lány adott életkorban egy problémát, például sírhat-e közben, lehet-e agresszív. Számos kutatás szerint a szülői és a pedagógusi vélekedések között igen nagy az eltérés, másképp vélekednek a gyerekek problémamegoldó gondolkodásáról és viselkedéséről, aminek – *Vitaro, Gagnon és Tremblay* (1991) kutatásai szerint – a legjelentősebb oka az eltérő élethelyzetekben (otthon és az intézményben) észlelt gyermeki problémamegoldás, valamint az érzelmi kötődés. *Connolly* (1983) felméréseinek eredményeit számos további vizsgálat megerősítette, miszerint az óvodások esetében a pedagógusok értékelésének nagyobb a prediktív validitása, mint a szülői értékelésnek (*Webster-Stratton és Lindsay*, 1999).

A szülők mint mintaadók nagyon fontos szerepet játszanak a szociális tanulás folyamatában, így a problémamegoldás alakulásában is. Bár az anyák és az apák eltérő mintákat nyújtanak, azok egyaránt hatással vannak a későbbi kortársi és pedagógusi, valamint a felnőttkori kapcsolatokra, ezen belül a problémahelyzetek kezelésére. *Markulin* (2009) vizsgálatai szerint az anyai minta több helyzetben gyakorol hatást mind az óvodai, mind az iskolai évek alatt, mint az apai. Egy kísérletsorozatban az anyai dominancia egyik lehetséges okát azonosították: az anyák még akkor is ragaszkodtak saját problémamegoldási javaslatuk érvényesítéséhez (azt várták el a gyermektől), ha a jelen lévő apa javaslatát adekvátnak tartották. Ezzel szemben az apák az anyák jelentlétében alkalmazkodtak az anyák elvárásaihoz, módosítottak javaslatukon. *Gottman* (1997) szerint a szülőknek pontos iránymutatást szükséges adniuk, illetve visszajelzést nyújtani a gyermek próbálkozásai közben, aminek hatása akkor nagyobb, ha a szülők egyetértenek egy-egy problémahelyzet megoldási módjában.

Webster-Stratton (1988) anyák, apák és pedagógusok vélekedését vizsgálta a gyermekek viselkedésproblémáival kapcsolatban (a felmérésben a probléma nem megfelelő kezelését a viselkedésprobléma egyik okának tekintették). A pedagógusok vélekedéséhez közelebb állt az apáké, mint az anyáké, illetve azok az anyák, akik depresszióban szenvedtek, még inkább kritikusak voltak, még nagyobb eltérést mutatva mind az apai, mind a pedagógusi értékeléstől. *Coie* (1990) két terület, a problémamegoldás közbeni érzelmek kifejezése és az agresszivitás esetében talált erősebb anyai hatást. Azoknál az anyáknál, akik depresszióban szenvedtek, még nagyobb volt az anyai viselkedés hatása.

A pedagógusoknál erősen meghatározza mind az elvárásokat, mind a problémamegoldás helytelenítését vagy megerősítését, milyen információkkal rendelkeznek a gyermek családjáról, illetve mennyire értenek egyet a szülők nevelési stílusával. Például minél magasabb iskolai végzettségűek a szülők, a pedagógusok annál szabálybetartóbb, a problémát megfelelően megoldó viselkedést várnak el a gyermektől (*Webster-Stratton és Lindsay, 1999*). *Hastings és Coplan (1999)* azt tapasztalta, hogy a pedagógusok azokat a gyerekeket, akik viselkedésbeli nehézségekkel rendelkeztek és édesanyjuk nevelési módszereivel egyetértettek, kevésbé értékelték szigorúan, mint azokat a gyerekeket, akik esetében kevésbé értettek egyet az anya nevelési módszereivel.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok, hipotézisek

Az empirikus vizsgálat célja annak feltárása volt, (1) miként vélekednek 4–6 éves fiúk és lányok szülei (anyák és apák) és pedagógusai a gyerekek szociálisprobléma-megoldó gondolkodásáról, problémamegoldó viselkedéséről, viselkedésbeli nehézségeiről és proszocialitásáról, (2) milyen összefüggés áll fenn e – külön mérőeszkővel vizsgált – területek, illetve (3) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásról való vélekedés és néhány családiháttér-változó között.

Külföldi kutatási eredmények alapján feltételeztük, hogy (1) a szülők vélekedése a legtöbb esetben hasonló, valamint véleményük a pedagógusokétól eltérő, és a fiúk és a lányok megítélése a vizsgált területek túlnyomó többségénél különböző, (2) a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásról való vélekedést nagymértékben magyarázzák a viselkedésbeli nehézségekről és problémákról való vélekedések, valamint (3) a családiháttér-változók mindegyik életkorban jelentős hatással bírnak a problémamegoldó gondolkodásra, a hatások faktoronként eltérőek, illetve a család összetételének (kivel él a gyermek) a legnagyobb a magyarázóereje.

Minta

A vizsgálatban összesen 477 óvodást értékelték a szülők és a pedagógusok, közülük mindegyik mérőeszkővel 451 gyermeket (4 éves: 144, 5 éves: 157, 6 éves: 150) mindhárman (451 anya, 451 apa, 23 pedagógus). Az elemzésbe csak a 451 gyermek adatait vontuk be. Közel azonos a teljes mintán és az egyes életkori almintákon a nemek aránya (teljes minta – lány: 230, fiú: 221; alminták – 4 éves: 74 lány, 70 fiú; 5 éves: 77 lány, 75 fiú; 6 éves: 78 lány, 72 fiú).

Mérőeszközök

A kutatásban három kérdőívet (Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőív – *Kasik, 2013*, alapja: *Social Problem Solving Inventory-Revised – D’Zurilla, Nezu és*

Maydeu-Olivares, 2002; Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőív/Strength and Difficulty Questionnaire – Goodman, 2001; Conners-féle Gyermek Magatartás Kérdőív/Conners Parent Rating Scale–Revised – Conners, 1997) és egy háttérkérdőívet (Családháttér-változók – Kasik, 2013) alkalmaztunk. Mindhárom kérdőív mindegyik változata jó reliabilitás- és validitásmutatókkal bír (1. táblázat).

1. táblázat. A mérőeszközök reliabilitás- és validitásmutatói (teljes mérőeszköz esetében)

Mérőeszköz	Életkori minta	Reliabilitás- és validitásmutató	Értékelő		
			Anya	Apa	Pedagógus
Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőív	4 éves	Cronbach- α	0,92	0,91	0,89
		KMO	0,75	0,76	0,81
	5 éves	Cronbach- α	0,91	0,90	0,91
		KMO	0,78	0,79	0,77
	6 éves	Cronbach- α	0,89	0,88	0,89
		KMO	0,80	0,79	0,79
Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőív	4 éves	Cronbach- α	0,87	0,89	0,87
		KMO	0,77	0,83	0,78
	5 éves	Cronbach- α	0,90	0,91	0,88
		KMO	0,79	0,79	0,81
	6 éves	Cronbach- α	0,88	0,91	0,90
		KMO	0,80	0,82	0,80
Gyermek Magatartás Kérdőív	4 éves	Cronbach- α	0,89	0,89	0,88
		KMO	0,80	0,82	0,80
	5 éves	Cronbach- α	0,87	0,89	0,90
		KMO	0,79	0,79	0,80
	6 éves	Cronbach- α	0,90	0,91	0,87
		KMO	0,81	0,80	0,83

Megjegyzés: KMO=Kaiser–Meyer–Olkin-mutató

Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőív. A kérdőívet erre a kutatásra dolgoztuk ki, alapul a külföldi felmérések során gyakran alkalmazott, D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) által létrehozott kérdőív 52 ítemes változatát használtuk. Az eredeti mérőeszköz kijelentései öt faktorba csoportosulnak: (1) pozitív problémaorientáció (pozitív viszonyulás a problémához, annak megoldása a cél); (2) negatív problémaorientáció (negatív viszonyulás a problémához, nem cél a probléma megoldása); (3) racionalitás mint problémamegoldási stílus, ennek aldimenziói: (3a) problémadefiniálás, (3b) alternatív megoldási módok keresése, (3c) döntéshozatal, (3d) megoldás értékelése; (4) impulzivitás, érzelmkifejezés mint megoldási stílus; (5) elkerülés mint megoldási stílus. Egy pszichológus és egy óvodapedagógus segítségével hoztuk létre a 43 kijelentésből álló szülői és pedagógusi kérdőívet, melyek itemei lefedték az eredeti kérdőív kijelentéseit. A szülői és a pedagógusi változat teljes mértékben megegyezik. Mindegyik

két részből áll, a gyermek problémamegoldását kortársi és felnőttel kapcsolatos társas probléma esetén is értékelni kell. A kijelentéseket ötfokú skálán kell megítélni (1=egyáltalán nem jellemző rá – 5=teljes mértékben jellemző rá) az elmúlt hat hónap eseményei alapján.

A megbízhatósági mutató értékének növelése érdekében hét itemet elhagytunk, majd a faktorelemzés során további hat kijelentést, melyek faktorsúlya alacsony volt. A 30 kijelentés három faktorba csoportosul, melyek azt mutatják, az eredeti öt faktor itemei három nagyobbba tömörülnek: I. *pozitív viszonyulás*: pozitív viszonyulás a problémához, a megoldásról való kommunikáció, a megoldás kivitelezésének szándéka (eredeti: pozitív problémaorientáció, racionalitás); II. *negatív viszonyulás*: a problémamegoldás negatív megítélése, elutasítása (eredeti: negatív problémaorientáció, elkerülés); III. *negatív érzelmek kifejezése* a problémával és a problémamegoldással kapcsolatban (eredeti: impulzivitás).

Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőív. A mérőeszköz viselkedéses sajátosságok feltárására alkalmas 4–16 évesek körében. A kérdőív 25 tételt tartalmaz, melyek az eredeti kérdőív alapján öt faktorba sorolhatók: (1) hiperaktivitás, (2) érzelmi tünetek, (3) magatartásbeli problémák, (4) kortárskapcsolat nehézségei, (5) proszociális magatartás. Az (5) faktor tételei mellett további öt fordított (pozitív) tartalmat kifejező tétel. A kijelentéseket háromfokú skálán kell megítélnie a szülőnek és a pedagógusnak (1=nem igaz rá, 2=valamennyire igaz rá, 3=igaz rá) az elmúlt hat hónap alapján. Az (5) faktor külön érték, a proszocialitást, az (1)–(4) faktorok összevont mutatója az általunk alkalmazkodási nehézségeknek nevezett problémák mértékét fejezi ki. Az eredeti faktorstruktúrához képest a faktorelemzés eredménye mindhárom értékelő esetében két faktor: (1) együttesen az alkalmazkodási nehézségekről szóló kijelentések (15 kijelentés), (2) a fordított tételek és a proszocialitás faktorába tartozó tételek (10 kijelentés).

Conners-féle Gyermek Magatartás Kérdőív. A mérőeszköz jellegzetes gyermekkori társas problémák előfordulását méri. Az eredeti szülői kérdőív 27, a pedagógusi 28 itemet tartalmaz. A kijelentések közül elhagytuk azokat, amelyek iskolai kontextusban állják csak meg a helyüket, így az általunk használt kérdőív 23 kijelentést tartalmaz, ezeket négyfokú skálán kell megítélnie a felnőtteknek (1=soha, 2=néha, 3=gyakran, 4=nagyon gyakran) az elmúlt hat hónap történései alapján. Az itemek négy faktorba csoportosulnak: (1) oppozíciós probléma, (2) kognitív probléma, (3) hiperaktivitás, (4) ADHD. A faktorelemzés alapján az eredeti faktorstruktúrához képest mindhárom értékelő esetében három faktor különül el: (1) figyelmi és kognitív problémák (7 kijelentés), (2) oppozíciós problémák és nehézségek (8 kijelentés), valamint (3) nyugtalanság, érzelmi instabilitás (7 kijelentés). Az eredeti faktorstruktúrával összehasonlítva nagyrészt elkülönül a kognitív és az oppozíciós faktor, illetve egy faktort alkotnak a hiperaktivitást és az ADHD-t mérő kijelentések.

Háttérkérdőív. A háttéradatokat tartalmazó kérdőív öt részből áll: (1) életkor, (2) nem, (3) kivel él a gyermek, (4) apa és anya legmagasabb iskolai végzettsége, (5) a leggyakoribb családi szabadidős tevékenység egy hónapban. Az egy háztartásban élők azonosítására egy listát készítettünk, ebből kellett kiválasztani a megfelelőt (pl. *Édesanyjával és édesapjával él.*), akárcsak az iskolai végzettség esetében (*nyolc általános, szakmunkás-bizonyítvány, érettségi, főiskolai diploma, egyetemi diploma, PhD*). A leggyako-

ribb közösen végzett családi szabadidős tevékenységet is meg kellett adni, majd csoportosítottuk, kategorizáltuk a válaszokat.

Adatfelvétel

A pedagógusokat és a szülőket tájékoztattuk a felmérés céljáról és a mérőeszközök jellemzőiről. A szülők otthon, a pedagógusok az óvodában, munkaidőben értékelték a gyerekeket. Az anyáktól és az apáktól kértük, ne befolyásolják egymást a kérdőívek kitöltésekor, azt önállóan tegyék. A háttérkérdőív egyik részét a pedagógusok, másik részét a szülők – egyedül ezt együtt – töltötték ki. Mindegyik gyermek esetében a szülők engedélyezték a pedagógusi értékelést és szintén aláírásukkal igazolták, hogy ők maguk részt vesznek gyermekük értékelésével a vizsgálatban.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A kérdőívvel végzett vizsgálatok célja annak feltárása volt, miként vélekednek az anyák, az apák és a pedagógusok a gyerekek problémamegoldó gondolkodásáról, viselkedésbeli nehézségeiről, van-e különbség vélekedéseik között, másként ítélik-e meg a különböző életkorú gyerekeket az anyák, az apák és a pedagógusok, valamint van-e a fiúk és a lányok megítélése között jelentős különbség. Ezek mentén ismertetjük mindhárom mérőeszköz esetében az eredményeket.

A Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

A 2. táblázat tartalmazza az életkori átlagokat és szórásokat értékelőnként, valamint a varianciaanalízis eredményeit. A szürke árnyalatai jelzik az értékelők ítéletei alapján a szignifikáns elkülönüléseket (sor végén szereplő F- és p-érték). Az egyes értékelők alatti, vastaggal szedett F- és p-értékek, valamint ezekben az esetekben az értékek jobbra vagy balra húzása az értékelőnkénti különbségek általánosíthatóságát és az elkülönülő életkori csoportokat szemlélteti.

Az *I. faktor/kortárs* és az *I. faktor/felnőtt* esetében – melyek a kortárssal és a felnőttel való problémamegoldás iránti elköteleződést, pozitív viszonyulást, a problémamegoldásról való kommunikálást fejezik ki – mindegyik életkorban hasonlóan értékelik a szülők a gyerekeket. A pedagógusok a szülőktől eltérően: szerintük kevésbé jellemző ez a gyerekekre mind kortárssal, mind felnőttel kapcsolatos probléma esetén. A négy-, öt- és hatéves gyerekek anyáinak ítéletei hasonlóak mindhárom életkorban, akárcsak az apák értékelése (az értékek magasak mindkét szülőnél), ám a pedagógusok értékelése alapján kevésbé jellemző a hatévesekre a pozitív viszonyulás akár kortárssal, akár felnőttel kapcsolatos a problémamegoldás.

2. táblázat. A Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőíven elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése, ANOVA)

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Anya	Apa	Pedagógus	F	p
I. faktor (pozitív viszonyulás – kortárs)					
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)		
4 éves	4,39 (1,39)	4,87 (1,63)	3,12 (1,72)	46,22	0,001
5 éves	4,28 (1,36)	4,71 (1,64)	3,12 (1,78)	42,91	0,001
6 éves	4,52 (1,28)	4,63 (1,75)	2,71 (1,01)	78,25	0,001
F	1,21	1,19	4,55		
p	0,29	0,31	0,01		
II. faktor (negatív viszonyulás – kortárs)					
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4 éves	3,33 (1,59)	4,11 (1,11)	2,81 (1,62)	23,82	0,001
5 éves	3,24 (1,80)	3,86 (1,13)	2,78 (1,65)	18,09	0,001
6 éves	3,48 (1,78)	4,27 (1,24)	2,69 (1,12)	41,98	0,001
F	1,23	3,64	0,31		
p	0,31	0,02	0,73		
III. faktor (negatív érzelmek – kortárs)					
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4 éves	3,87 (1,62)	4,52 (1,98)	3,06 (1,63)	25,01	0,001
5 éves	3,81 (1,53)	4,26 (1,92)	3,13 (1,64)	17,55	0,001
6 éves	4,02 (1,54)	4,62 (1,04)	3,02 (0,59)	74,24	0,001
F	0,97	2,96	0,21		
p	0,35	0,06	0,81		
I. faktor (pozitív viszonyulás – felnőtt)					
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4 éves	4,48 (1,35)	4,89 (1,56)	3,18 (1,72)	47,72	0,001
5 éves	4,38 (1,35)	4,84 (1,58)	3,13 (1,79)	50,89	0,001
6 éves	4,63 (1,29)	4,89 (1,63)	2,69 (1,35)	61,64	0,001
F	1,32	0,07	5,87		
p	0,26	0,93	0,01		
II. faktor (negatív viszonyulás – felnőtt)					
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4 éves	3,43 (1,88)	4,11 (1,15)	2,88 (1,74)	20,81	0,001
5 éves	3,27 (1,69)	3,91 (1,13)	2,89 (1,86)	16,36	0,001
6 éves	3,67 (1,82)	4,20 (1,13)	2,77 (1,30)	35,72	0,001
F	2,89	1,88	0,36		
p	0,06	0,15	0,69		
III. faktor (negatív érzelmek – felnőtt)					
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4 éves	3,92 (1,59)	4,55 (1,95)	3,11 (1,69)	24,56	0,001
5 éves	3,81 (1,53)	4,31 (1,93)	3,16 (1,70)	17,74	0,001
6 éves	4,19 (1,88)	4,53 (1,97)	3,06 (1,14)	29,35	0,001
F	3,14	1,53	0,21		
p	0,04	0,21	0,81		

A gyerekek kortárssal kapcsolatos problémamegoldásban mutatott negatív viszonyulást és elutasítást (*II. faktor/kortárs*) mindhárom életkorban szignifikánsan különbözően ítélik meg az értékelők. A hatévesekre jellemző legkevésbé a negatív viszonyulás, magasabb a négyévesek értéke, és mindhárom értékelő ítélete szerint az ötévesekre jellemző leginkább a problémától való elfordulás, a megoldás elkerülése, a negatív viszonyulás. Az ötéves gyermekkel rendelkező apák ezt jellemzőbbnek tartják, mint a fiatalabb és az idősebb gyerekekkel rendelkező apák.

A *III. faktor/kortárs* esetében ugyanaz az elkülönülés, mint a *II. faktor/kortárs* esetében. A felnőttek mindhárom életkorban másként látják a gyerekek negatív érzelmeinek kifejezését egy-egy kortárssal kapcsolatos problémával összefüggésben. Az apák szerint fejezik ki leginkább negatív érzelmeiket a gyerekek, ennél ezt kevésbé tartják jellemzőnek az anyák és legkevésbé az óvónők.

A *III. faktor/felnőtt* elkülönülése hasonlít a *III. faktor/kortárs* szerinti elkülönüléshez, egy eltérés azonosítható: az anyák és az apák hasonlóan látják a hatéveseket, és akárcsak a kortársaknál, szerintük jellemzőbb a gyerekekre a negatív érzelmek kifejezése, mint a pedagógusok szerint. A hatéves gyermekek anyái ezt jellemzőbbnek tartják, mint a fiatalabb gyerekekkel rendelkező anyák. A *II. faktor/felnőtt* esetében is szignifikáns a három életkori csoport elkülönülése, kivéve az ötévesek almintáját, ahol a szülők véleménye hasonló. Ahogyan a kortárssal kapcsolatos negatív viszonyulásnál, a faktornál is az apák szerint a legjellemzőbb a felnőttel kapcsolatos problémamegoldás során mutatott negatív viszonyulás, ami kevésbé jellemző az anyák és legkevésbé a pedagógusok szerint.

Kétmintás t-próbával elemeztük a fiúk és a lányok problémamegoldó gondolkodásáról való vélekedések közötti különbségek általánosíthatóságát. Az anyák értékelése alapján nincs szignifikáns különbség egyik életkorban és faktor esetében sem a fiúk és a lányok között. Az apák szerint a négyéves lányok és fiúk nem különböznek jelentősen, ugyanakkor jellemzőbb mind az öt-, mind a hatéves fiúkra a pozitív viszonyulás, a problémáról és a problémamegoldásról való kommunikálás kortárssal kapcsolatos probléma esetén (5 évesek: fiúk átlaga=4,89, lányok átlaga=4,52, $t=1,82$, $p=0,05$ – 6 évesek: fiúk átlaga=4,83, lányok átlaga=4,23, $t=1,84$, $p=0,05$). Az apák vélekedése alapján szintén az ötéves fiúkra jellemzőbb a negatív érzelmek kifejezése egy-egy kortársi problémahelyzetben (fiúk átlaga=4,51, lányok átlaga=4,01, $t=1,71$, $p=0,05$).

A pedagógusok értékelése alapján a hatéves fiúk és lányok között nincs számottevő eltérés. A négyéves fiúkra jellemzőbb a negatív viszonyulás felnőttel kapcsolatos probléma megoldása esetén (fiúk átlaga=3,25, lányok átlaga=2,54, $t=1,98$, $p=0,04$). Az ötévesek közül ugyancsak a fiúkra jellemzőbb – mind a kortárssal, mind a felnőttel kapcsolatos problémamegoldásnál – a negatív érzelmek kifejezése (kortárs: fiúk átlaga=3,33, lányok átlaga=2,98, $t=2,71$, $p=0,01$ – felnőtt: fiúk átlaga=3,32, lányok átlaga=3,01, $t=2,78$, $p=0,01$).

A Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

A 3. táblázatban foglaltuk össze a faktorokon elért átlagokat és szórásokat, valamint a varianciaanalízis (ANOVA) eredményeit. Akárcsak a 2. táblázatnál, a szürke árnyalatai és a kiemelt, illetve jobbra és balra igazított értékek jelzik a szignifikáns elkülönüléseket.

A kérdőív faktorelemzése alapján két faktorba csoportosulnak a kijelentések, az első az alkalmazkodási nehézségeket, a második a proszocialitást fejezi ki.

A gyerekek alkalmazkodási nehézségeit (I. faktor) mindegyik életkori csoportban eltérően látják az anyák, az apák és a pedagógusok. Az édesanyák által adott értékek átlaga a legmagasabb, ennél alacsonyabb az apáké, a pedagógusoké a legalacsonyabb, ők tartják legkevésbé jellemzőnek a viselkedésbeli nehézségeket. Értékelőnként csak az anyák körében szignifikáns az eltérés: a négy- és az ötévesek értékei magasabbak, mint a hatéveseké.

A proszocialitás (II. faktor) megítélése változatosabb. A négyéveseknél az anyák értéke magasabb, mint az apáké és a pedagógusoké, ami alapján az édesanyák proszociálisabbnak gondolják gyermekeiket. Az öt- és a hatéveseknél nincs különbség az anyák és a pedagógusok értékelése között, azonban az apák kevésbé proszociálisnak ítélik gyermekeiket, mint az anyák és a pedagógusok. Akárcsak a nehézségek esetében, a proszocialitást mérő faktornál is kizárólag az anyáknál szignifikáns a különbség a gyermekek almintáinak értéke között: a négy- és az ötéves gyermekek anyái proszociálisabbnak vélik gyermekeiket, mint a hatévesek anyái.

3. táblázat. A Gyermekek Képességei és Nehézségei Kérdőívben elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése, ANOVA)

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Anyá	Apá	Pedagógus	F	p
I. faktor (alkalmazkodási nehézségek)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4 éves	2,92 (0,91)	2,27 (1,01)	1,71 (1,01)	70,23	0,001
5 éves	2,82 (0,92)	2,18 (0,95)	1,67 (0,89)	65,12	0,001
6 éves	2,70 (0,91)	2,15 (0,92)	1,55 (0,31)	53,37	0,001
F	3,21	0,69	1,12		
p	0,04	0,52	0,31		
II. faktor (proszocialitás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4 éves	2,87 (0,78)	2,22 (0,72)	2,32 (1,06)	28,44	0,001
5 éves	2,81 (1,80)	2,18 (0,85)	2,54 (0,85)	22,49	0,001
6 éves	2,64 (1,78)	2,05 (0,82)	2,43 (0,45)	16,78	0,001
F	4,66	1,41	1,23		
p	0,01	0,24	0,29		

A kétmintás t-próba szerint az apák és az anyák értékelése alapján nincs számottevő különbség a fiúk és a lányok között egyik életkorban és egyik faktor mentén sem. A pedagógusok mindegyik életkori csoport esetében proszociálisabbnak tekintik a lányokat (4 évesek: fiúk átlaga=2,17, lányok átlaga=2,50, $t=1,97$, $p=0,05$; 5 évesek: fiúk átlaga=2,30, lányok átlaga=2,65, $t=2,11$, $p=0,04$; 6 évesek: fiúk átlaga=2,20, lányok átlaga=2,50, $t=2,11$, $p=0,04$).

$g_a=2,57$, $t=2,26$, $p=0,02$), illetve szerintük a hatéves fiúkra jellemzőbbek az alkalmazkodási nehézségek (fiúk átlaga=1,69, lányok átlaga=1,41, $t=2,49$, $p=0,01$).

A Gyermekek Magatartás Kérdőívvel (Conners) végzett vizsgálat eredményei

A faktorokon elért átlagokat és szórásokat, illetve a varianciaanalízis (ANOVA) eredményeit a 4. táblázat tartalmazza. E táblázat esetében is a szürke árnyalatai és a kiemelt, illetve jobbra és balra igazított értékek jelzik a szignifikáns különüléseket. A kérdőív tételei három faktorba csoportosulnak (I. figyelmi és kognitív problémák; II. opozíciós problémák és nehézségek; III. nyugtalanság, érzelmi instabilitás).

Az I. faktor esetében hasonlóan vélekednek a pedagógusok és az anyák, ettől szignifikánsan nagyobb értékkel tér el az apák értékelése mindhárom életkori almintán, vagyis az apák szerint jellemzőbbek a gyerekekre a figyelemmel kapcsolatos problémák és kognitív nehézségek. A négy-, az öt- és a hatévesek szülei és pedagógusai hasonlóan látják e szempontból a gyerekeket, egyik értékelő esetében sem szignifikáns az életkori csoportok közötti különbség. A II. és a III. faktornál csak az anyák körében szignifikáns a gyerekek megítélése: mindkét faktornál a hatéves gyermekkel rendelkező anyák kevésbé ítélik gyermekeiket türelmetlennek, nyugtalannak, másokat zavarónak, másokkal szembeszállónak, mint a négy- és az ötéves gyermekkel rendelkező anyák.

A II. faktornál igen sokszínű az értékelők ítélete. Mindhárom életkorban az apák által adott értékek átlaga a legmagasabb. A négyévesek esetében – akárcsak az I. faktornál – ez az érték magasabb, mint az anyáké és a pedagógusoké, ami alapján az apák látják leginkább ellenállónak, felnőttekkel és kortársakkal gyakran vitatkoznak gyerekeiket. Az ötéveseknél a pedagógusok és az apák értéke hasonló és szignifikánsan magasabb, mint az anyáké. A hatéves gyerekekről eltérően vélekednek a felnőttek, legkevésbé az anyák tartják gyermekeikre gyakran jellemzőnek mások zavarását, a másokkal való vitatkozást és az ellenállást egy-egy társas helyzetben.

A nyugtalanságról, érzelmi instabilitásról (III. faktor) mindhárom értékelő mindegyik életkori almintán különbözőképpen vélekedik. E faktor esetében is az apák értéke a legmagasabb, alacsonyabb a pedagógusoké és az anyáké a legalacsonyabb, ők látják legkevésbé ingerlékenynek, különböző társas helyzetekben türelmetlennek gyerekeiket.

A kétmintás t-próba eredményei szerint a fiúk és a lányok között nincs jelentős különbség egyik faktor és életkori almintán esetében sem az anyák értékelése alapján. Az apák ítéletei alapján csak a hatéveseknél és a II. faktornál számottevő a különbség (fiúk átlaga=2,83, lányok átlaga=2,43, $t=2,05$, $p=0,04$): a mások zavarása, az ellenálló viselkedés a fiúkra jellemzőbb. A pedagógusok a II. és a III. faktor esetében kizárólag a hatéves fiúkat és lányokat látják szignifikánsan különbözőnek: a fiúkat – akárcsak az apák – ellenállóbbnak, másokat gyakrabban zavarónak tekintik (fiúk átlaga=2,51, lányok átlaga=2,12, $t=1,93$, $p=0,05$), mint a lányokat, akikre szerintük jobban jellemző a nyugtalanság, a türelmetlenség, negatív érzelmeik erőteljes kifejezése (fiúk átlaga=2,02, lányok átlaga=2,45, $t=2,20$, $p=0,03$).

4. táblázat. A Gyermekek Magatartás Kérdőíven (Conners) elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése, ANOVA)

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Anya	Apa	Pedagógus	F	p
I. faktor (figyelmi és kognitív problémák)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4 éves	2,22 (1,02)	2,67 (1,12)	2,31 (1,21)	7,69	0,001
5 éves	2,12 (1,11)	2,43 (1,06)	2,12 (1,11)	4,38	0,01
6 éves	1,98 (0,87)	2,49 (1,17)	2,17 (0,97)	8,91	0,001
F	1,82	1,35	1,21		
p	0,12	0,25	0,29		
II. faktor (oppozíciós problémák és nehézségek)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4 éves	2,35 (1,11)	2,76 (1,09)	2,29 (1,10)	8,99	0,001
5 éves	2,24 (1,02)	2,56 (1,06)	2,42 (1,12)	3,39	0,03
6 éves	2,04 (1,01)	2,63 (1,17)	2,36 (0,96)	11,55	0,001
F	3,09	1,29	0,53		
p	0,04	0,28	0,58		
III. faktor (nyugtalan-ság, érzelmi instabilitás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F	p
4 éves	2,15 (1,10)	2,50 (1,13)	2,35 (1,13)	3,18	0,04
5 éves	2,12 (1,12)	2,54 (1,16)	2,33 (1,11)	5,38	0,00
6 éves	1,93 (0,84)	2,57 (1,01)	2,25 (0,96)	10,94	0,00
F	5,28	0,20	0,41		
p	0,00	0,81	0,66		

A minta háttérváltozók szerinti jellemzői

Az összefüggés-vizsgálattal célunk a faktorok kapcsolatrendszerének, valamint azok háttérváltozókkal való összefüggéseinek feltárása volt. A háttérváltozók közül három területet vontunk be az elemzésbe: apa és anya legmagasabb iskolai végzettsége, kivel él a gyermek, leggyakoribb családi szabadidős tevékenység. Az 5. táblázatban foglaltuk össze a lehetséges válaszokat (végzettség, kivel él együtt esetében) és a megadott leggyakoribb családi szabadidős tevékenységekből kialakított kategóriákat.

Az iskolai végzettség megoszlása – mind az anyák, mind az apák mintáján – hasonló mindegyik, a gyermek életkora szerinti almintán (anyák: $\chi^2=25,45$, $p=0,08$; apák: $\chi^2=29,61$, $p=0,10$). Az apák esetében a szakmunkás-bizonyítvánnyal és az érettségivel rendelkezők aránya a legnagyobb (2 és 3 együtt 59–72%), az anyák körében a két legnagyobb aránnyal bíró végzettség az érettségi és a főiskolai diploma (3 és 4 együtt 59–72%).

5. táblázat. A Háttérkérdőívben szereplő három terület kategóriái

<i>Iskolai végzettség</i>	<i>Kivel él együtt</i>	<i>Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység</i>
1=nyolc általános 2=szakmunkás-bizonyítvány 3=érettségi bizonyítvány 4=főiskolai diploma 5=egyetemi diploma 6=PhD-fokozat	1=anyával és apával 2=anyával, apával és fiatalabb testvérrel/testvérekkel 3=anyával, apával és idősebb testvérrel/testvérekkel 4=anyával, apával, fiatalabb és idősebb testvérrel 5=anyával 6=apával 7=anyával és fiatalabb testvérrel 8=anyával és idősebb testvérrel 9=anyával, fiatalabb és idősebb testvérrel 10=apával és fiatalabb testvérrel 11=apával és idősebb testvérrel 12=apával, fiatalabb és idősebb testvérrel 13=szülőkkel és nagyszülővel/nagyszülőkkel 14=nagyszülővel/nagyszülőkkel 15=egyéb	1=tévézés 2=sport 3=báb/színház 4=mozi 5=számítógépes játék 6=nincs erre pénz 7=nincs erre idő

Az elemzésből kizártuk azokat, akik nem szüleikkel vagy legalább az egyik szülővel élnek (az eredeti teljes mintán ez 2–4%). A 451 gyermek esetében a közös háztartásban élők alapján nincs különbség az életkori alminták között. A gyerekek közül a legtöbben szüleikkel (1), szüleikkel és testvérukkal (2, 3, 4) élnek (ezek együttes aránya 62–76%). Mindegyik almintán közel azonos az arányuk azoknak, akik csak az édesanyjukkal (5) vagy csak az édesapjukkal (6) élnek (együttesen 13–19%) – esetükben is sikerült megoldani, hogy mindkét szülő kitöltse a kérdőívet. Néhány százaléknál gyerekek él az édesanyjával és testvéreivel, testvéreivel (7, 8, 9), illetve édesapjával és testvéreivel, testvéreivel (10, 11, 12), ezek együttes értéke 5–8%.

A megadott leggyakoribb szabadidős tevékenységeket csoportosítottuk, kategóriákat alakítottunk ki (pl. egy csoportba – tévézés – tartozik az otthoni filmnézés, a házimozizás, a mesefilm nézése). Jelentős a „nincs erre pénz” és a „nincs erre idő” válaszok aránya (együttesen 27%), ezért ezeket is kategóriáknak tekintettük, mindkettő a szabadidős tevékenység hiányát fejezi ki. A teljes mintán a legtöbbször említett családi tevékenység a közös tévézés (40%), ezt követi a valamilyen sporttevékenység (15%), majd a „nincs erre pénz” (15%), a „nincs erre idő” (12%), a számítógépes játék (7%), a mozi (5%), végül a báb/színház (3%). Csak néhány esetben nem adtak választ erre a kérdésre (3%). Összehasonlítva az életkori almintákat, nincs közöttük ezek megoszlása alapján szignifikáns különbség.

A regresszióelemzés eredményei

A regresszióelemzést értékelőnként és a gyerekek életkori almintája alapján végeztük el. Függő változónak a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás hat faktorát vontuk be,

függetlenként a másik két mérőeszköz faktorait, valamint a háttérváltozókat, ám ezeket értékelőnként eltérően. A szülőknél a kivel él együtt (KÉ) és a családi szabadidős tevékenység (CSSZT) mellett csak a saját iskolai végzettséget (ANYIV vagy APIV) vontuk be. A pedagógusoknál mindkét iskolai végzettséget bevontuk, hiszen erről a pedagógusok tudnak és a külföldi vizsgálatok (pl. *Webster-Stratton*, 1988) alapján az egyik legmeghatározóbb háttéradat a gyermek gondolkodásának és viselkedésének megítélésekor. A 6. táblázat az anyák, a 7. az apák, a 8. a pedagógusok adataival végzett elemzés eredményeit tartalmazza.

6. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az életkori almintákon az anya értékelése alapján ($r \cdot \beta$, %)

Független változó	4 éves						5 éves						6 éves					
	Függő változó						Függő változó						Függő változó					
	SZPMG I. (kortárs)	SZPMG II. (kortárs)	SZPMG III. (kortárs)	SZPMG I. (felnőtt)	SZPMG II. (felnőtt)	SZPMG III. (felnőtt)	SZPMG I. (kortárs)	SZPMG II. (kortárs)	SZPMG III. (kortárs)	SZPMG I. (felnőtt)	SZPMG II. (felnőtt)	SZPMG III. (felnőtt)	SZPMG I. (kortárs)	SZPMG II. (kortárs)	SZPMG III. (kortárs)	SZPMG I. (felnőtt)	SZPMG II. (felnőtt)	SZPMG III. (felnőtt)
GYKN I.	-22	2	1	-20	9	2	-11	1	9	-11	4	4	-25	2	14	-6	3	11
GYKN II.	44	-1	-10	42	-2	-3	18	-5	-19	19	-13	-15	45	n.s.	-8	24	-2	-6
GYM I.	-10	26	7	-17	24	5	-1	23	2	-1	14	4	-16	26	10	-6	19	9
GYM II.	-3	1	3	-2	1	6	-2	2	2	-1	4	5	-9	3	9	-5	5	4
GYM III.	-2	11	2	-2	4	3	-5	9	15	-4	5	6	-2	17	10	-3	13	14
ANYIV	1	1	1	1	n.s.	3	1	1	1	1	2	2	2	2	4	2	2	3
KÉ	3	1	2	2	2	3	7	1	2	9	8	3	5	2	2	4	3	5
CSSZT	3	3	2	2	4	3	4	4	2	3	3	4	3	5	2	3	4	3
Összes megmagyarázott variancia	14	44	18	14	42	25	11	36	33	14	40	28	5	57	43	15	49	49

Megjegyzés: SZPMG I. (kortárs)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (kortárs)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (kortárs)=negatív érzelmek, SZPMG I. (felnőtt)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (felnőtt)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (felnőtt)=negatív érzelmek; GYKN I.=alkalmazkodási nehézségek, GYKN II.=proszocialitás; GYM I.=figyelmi és kognitív problémák, GYM II.=oppozíciós problémák és nehézségek, GYM III.=nyugtalanág, érzelmi instabilitás; ANYIV=anya iskolai végzettsége, KÉ=kivel él együtt a gyermek; CSSZT=családi szabadidős tevékenység; $p < 0,05$; n. s.=nem szignifikáns

Az anyák esetében (6. táblázat) a háttérváltozók (ANYIV, KÉ, CSSZT) nagyon kis hányadát teszik ki a megmagyarázott varianciáknak mindegyik életkori almintán mind a kortársakkal, mind a felnőttekkel kapcsolatos problémák esetében (5–13%). Ugyancsak hasonló a további változók magyarázóereje a kortárral és a felnőttel összefüggő problémáknál. A proszocialitást kifejező GYKN II. faktor magyarázza leginkább, igen magas értékkel, a pozitív viszonyulást kifejező SZPMG I. faktort. Főként a hatéveseknél jelentős a GYM-faktorok, leginkább a figyelmi és kognitív probléma (GYM I.) és a nyugta-

Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján

lanság, érzelmi instabilitás (GYM III.) hatása. Mindhárom életkorban a megmagyarázott varianciák értéke a negatív viszonyulás (SZPMG II. – kortárs, felnőtt egyaránt) és a negatív érzelmek kifejezése (SZPMG III. – kortárs, felnőtt egyaránt) faktor esetében a legnagyobb (18–57%).

7. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az életkori almintákon az apa értékelése alapján ($r \cdot \beta$, %)

Független változó	4 éves						5 éves						6 éves					
	Függő változó						Függő változó						Függő változó					
	SZPMG I. (kortárs)	SZPMG II. (kortárs)	SZPMG III. (kortárs)	SZPMG I. (felnőtt)	SZPMG II. (felnőtt)	SZPMG III. (felnőtt)	SZPMG I. (kortárs)	SZPMG II. (kortárs)	SZPMG III. (kortárs)	SZPMG I. (felnőtt)	SZPMG II. (felnőtt)	SZPMG III. (felnőtt)	SZPMG I. (kortárs)	SZPMG II. (kortárs)	SZPMG III. (kortárs)	SZPMG I. (felnőtt)	SZPMG II. (felnőtt)	SZPMG III. (felnőtt)
GYKN I.	-20	3	7	-16	5	5	-12	3	10	-13	5	4	-16	5	11	-11	10	12
GYKN II.	34	-3	-2	19	n.s.	-6	36	-7	-5	8	-9	-12	43	-6	-8	14	-15	-24
GYM I.	-10	6	5	9	6	3	-8	10	7	3	5	5	-12	9	5	5	3	2
GYM II.	-12	4	10	-3	10	6	-5	12	9	-4	11	17	-8	5	14	-3	9	12
GYM III.	-8	8	6	-2	3	2	-7	8	4	1	2	2	-2	7	8	-6	7	10
ANYIV	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	3	3	2	3	4	2	2	3
KÉ	3	2	2	1	n.s.	1	2	3	2	1	1	n.s.	2	2	2	3	4	2
CSSZT	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	3	3	3
Összes megmagyarázott variancia	7	22	31	10	27	13	8	30	30	9	18	21	14	26	38	7	23	20

Megjegyzés: SZPMG I. (kortárs)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (kortárs)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (kortárs)=negatív érzelmek, SZPMG I. (felnőtt)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (felnőtt)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (felnőtt)=negatív érzelmek; GYKN I.=alkalmazkodási nehézségek, GYKN II.=proszocialitás; GYM I.=figyelmi és kognitív problémák, GYM II.=oppozíciós problémák és nehézségek, GYM III.=nyugtalanlás, érzelmi instabilitás; APIV=apa iskolai végzettsége, KÉ=kivel él együtt a gyermek; CSSZT=családi szabadidős tevékenység; $p < 0,05$; n. s.=nem szignifikáns

Az apáknál (7. táblázat) alacsonyabbak a varianciák értékei, mint az anyáknál (7–38%), és a háttérváltozók (APIV, KÉ, CSSZT) szintén kis hányadát adják a megmagyarázott varianciának mindegyik életkori almintán a kortársakkal és a felnőttekkel kapcsolatos problémák esetében egyaránt (3–9%). A hat faktor közül mindegyik életkori almintán a kortársakkal kapcsolatos problémák megoldásával összefüggő (főként az SZPMG I. és az SZPMG II.) faktorok értékei magasabbak, mint a felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldást kifejező faktoroké. A GYKN-faktorok magyarázóereje nagymértékű egyezést mutat az anyáknál kapott eredményekkel. Azonban míg az anyáknál a GYM-faktorok közül az I. és a III. magyarázóereje jelentősebb, mint a GYM II. (oppozíciós problémák és nehézségek) magyarázóereje, addig az apáknál ennek a hatása a legmeghatározóbb. Mindegyik életkori almintán a megmagyarázott varianciák értéke a negatív viszonyulás (SZPMG II. – kortárs) és a negatív érzelmek kifejezése (SZPMG III. –

kortárs) faktor esetében a legnagyobb (22–38%). Ugyanakkor ezek az értékek többnyire alacsonyabbak, mint az anyáknál, illetve csak a kortárral kapcsolatos problémamegoldásra vonatkoznak.

A pedagógusoknál (8. táblázat) a legszembetűnőbb különbség az anyák és az apák értékeléséhez képest a háttérváltozók magyarázóereje: különösen a család összetétele (kivel él együtt a gyermek, KÉ), valamint az apa iskolai végzettsége (APIV) bír jelentős hatással az SZPMG-faktorokra a kortársakkal és a felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldásnál egyaránt (6–26%). A GYKN-faktorok magyarázóereje közel azonos az anyáknál és az apáknál lévő értékekkel. A GYM-faktoroknál kapott értékek inkább az apáknál azonosítottakhoz hasonlítanak, vagyis főként az oppozíciós problémák és nehézségek (GYM II.) faktor hatása jelentős. Akárcsak az anyáknál, mindegyik almintán a megmagyarázott varianciák értéke a negatív viszonyulás (SZPMG II. – kortárs, felnőtt egyaránt) és a negatív érzelmek kifejezése (SZPMG III. – kortárs, felnőtt egyaránt) faktor esetében a legnagyobb (24–40%) mind a felnőttekkel, mind a kortársakkal kapcsolatos problémamegoldás esetében, illetve legtöbbjük alacsonyabb az anyáknál kapott értékekénél, ahogyan az apáké is.

8. táblázat. A regresszióelemzés eredményei az életkori almintákon a pedagógus értékelése alapján ($r \cdot \beta$, %)

Független változó	4 éves						5 éves						6 éves					
	Függő változó						Függő változó						Függő változó					
	SZPMG I. (kortárs)	SZPMG II. (kortárs)	SZPMG III. (kortárs)	SZPMG I. (felnőtt)	SZPMG II. (felnőtt)	SZPMG III. (felnőtt)	SZPMG I. (kortárs)	SZPMG II. (kortárs)	SZPMG III. (kortárs)	SZPMG I. (felnőtt)	SZPMG II. (felnőtt)	SZPMG III. (felnőtt)	SZPMG I. (kortárs)	SZPMG II. (kortárs)	SZPMG III. (kortárs)	SZPMG I. (felnőtt)	SZPMG II. (felnőtt)	SZPMG III. (felnőtt)
GYKN I.	-10	10	2	-16	5	6	-10	9	3	-12	3	5	-7	5	5	-11	4	5
GYKN II.	25	-6	-3	4	-3	-2	34	-4	-2	6	n.s.	-4	38	-3	n.s.	8	-3	-12
GYM I.	-5	1	3	-5	3	4	-4	5	1	-7	4	4	-7	3	3	-4	2	3
GYM II.	-10	2	3	-7	2	2	-10	3	1	-8	4	4	-20	6	3	-5	1	7
GYM III.	-6	1	2	-4	n.s.	4	-6	2	3	3	3	3	n.s.	3	3	2	5	6
ANYIV	2	1	4	2	4	1	4	n.s.	3	1	2	2	9	n.s.	2	1	1	2
APIV	3	16	6	3	6	3	3	11	7	6	3	6	7	12	10	8	5	8
KÉ	1	6	4	4	3	8	2	6	5	4	5	3	8	7	3	10	8	4
CSSZT	2	4	3	2	2	2	3	7	4	2	6	8	2	7	5	6	8	7
Összes megmagyarázott variancia	2	35	24	7	22	28	16	38	25	7	30	31	30	40	34	15	31	30

Megjegyzés: SZPMG I. (kortárs)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (kortárs)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (kortárs)=negatív érzelmek, SZPMG I. (felnőtt)=pozitív viszonyulás, SZPMG II. (felnőtt)=negatív viszonyulás, SZPMG III. (felnőtt)=negatív érzelmek; GYKN I.=alkalmazkodási nehézségek, GYKN II.=proszocialitás; GYM I.=figyelmi és kognitív problémák, GYM II.=oppozíciós problémák és nehézségek, GYM III.=nyugtalanság, érzelmi instabilitás; ANYIV=anya iskolai végzettsége, KÉ=kivel él együtt a gyermek; CSSZT=családi szabadidős tevékenység; $p < 0,05$; n. s.=nem szignifikáns

A megmagyarázott varianciák a legtöbb faktor esetében az édesanyáknál a legmagasabbak, ebből ötnél a hatévesek körében (l. 6. táblázat). Az apáknál azonosítottuk a legtöbb (hét) legalacsonyabb értéket, ebből négy szintén a hatéveseknél található (l. 7. táblázat). A pedagógusok esetében a hatéveseknél a legmagasabbak az értékek, körükben található a legalacsonyabb összérték: a négyéveseknél a pozitív viszonyulás megmagyarázott varianciája 2% (l. 8. táblázat). Mindhárom értékelőnél egyaránt jellemző, hogy az alkalmazkodási nehézségek (GYKN I.) hatása negatív a pozitív viszonyulást kifejező faktorra (SZPMG I.), illetve a proszocialitás (GYKN II.) is negatív előjelű a problémamegoldáshoz való negatív viszonyulásnál (SZPMG II.) és a negatív érzelmek kifejezése (SZPMG III.) faktornál mind a felnőttekkel, mind a kortársakkal kapcsolatos probléma esetében, ami a faktorok ellentétes tartalmából következik.

Összegzés, az eredmények értelmezése

Kutatásunk legfőbb célja annak feltárása volt, miként vélekednek 4–6 évesek szülei (anyák és apák) és pedagógusai a gyerekek szociálisprobléma-megoldó gondolkodásáról, problémamegoldó és alkalmazkodási nehézségeiről. A vélekedések közötti – egy-egy gyermekre és csoportra vonatkozó – hasonlóságok és különbségek ismerete alapvető feltétele az általunk tervezett segítő-fejlesztő program kidolgozásának. A gyerekek problémamegoldásának megítélését számos környezeti tényező befolyásolja (l. *Beelman, Pflugstein és Losel, 1994; Chen, 2006*), ezért a fejlesztő tevékenységek megkezdése előtt annak ismerete is szükséges, ezek közül melyek a legmeghatározóbbak. Ennek megfelelően azt is elemeztük, milyen összefüggés áll fenn a vizsgált területek, valamint a szociálisprobléma-megoldó gondolkodásról való vélekedés és néhány családiháttér-változó (szülők iskolai végzettsége, leggyakoribb családi szabadidős tevékenység, kivel él a gyermek) között.

Hasonló külföldi vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a szülők és a pedagógusok vélekedése között markánsabb az eltérés, mint az anyák és az apák ítéletei között (pl. *Kolko és Kazdin, 1992; Vitaro, Gagnó és Tremblay, 1991; Webster-Stratton, 1988*). Számos korábbi kutatás szerint a pedagógusok a negatív tulajdonságokat jellemzőbbnek vélik, mint a szülők, illetve a gyermek pozitív jellemzőit felül-, negatív jellemzőit alulértékelik a szülők a pedagógusok értékeléséhez képest (pl. *Webster-Stratton és Lindsay, 1999*).

Az adatok alapján a problémamegoldáshoz való pozitív viszonyulást hasonlóan látják a szülők, tőlük eltérően a pedagógusok, akik szerint ez kevésbé jellemző a gyerekekre mindhárom életkorban. A kortárssal kapcsolatos problémamegoldásban megnyilvánuló negatív viszonyulásról és a kortársak irányába mutatott negatív érzelmek kifejezéséről eltérően vélekednek az értékelők mindegyik életkorban: az apák szerint a legjellemzőbb és a pedagógusok szerint a legkevésbé. Az eltérő értékelés egyik általános oka, hogy más-más helyzeteket vesznek alapul a szülők és a pedagógusok, kevesebb tapasztalattal bírnak a szülők a gyerek kortársaival kapcsolatos problémáinak megoldásáról, mint a pedagógusok, illetve feltehető az is, hogy a gyerekek otthoni környezetben jobban kimu-

tatják negatív érzelmeiket egy-egy személyközi probléma megoldása közben, mint az óvodában (pl. *Vitaro, Gagno és Tremblay, 1991*).

A felnőttel kapcsolatos problémamegoldás során mutatott negatív érzelmeiről és negatív viszonyulásról való vélekedés szintén csaknem minden életkorban különböző, ugyancsak az apák gondolják leginkább jellemzőnek és a pedagógusok legkevésbé. A kortárral kapcsolatos problémamegoldás megítélésétől ez annyiban tér el, hogy a negatív érzelmei kifejezése esetében a hatévesek, a negatív viszonyulásnál az ötévesek szüleinek vélekedése hasonló, együttesen jellemzőbbnek tartják gyerekeikre mindkettőt, mint a pedagógusok. Mindez alátámasztja például a *Tepeli és Yılmaz (2013)* által tapasztaltakat: a negatív viszonyulás, a problémák elkerülése az óvodáskor közepén-végén jobban jellemző a gyerekekre, mint a három- vagy a négyévesekre.

A problémamegoldó gondolkodással kapcsolatos eredmények cáfolják az első hipotézist, hiszen az anyák, az apák és a pedagógusok a vizsgált faktorok többségénél eltérően vélekednek az óvodásokról. Nem tükrözik azt a mintázatot sem, hogy a pedagógusok vélik a negatív tulajdonságokat (negatív viszonyulás és negatív érzelmei kifejezése) leginkább jellemzőnek, sőt szerintük a legkevésbé jellemző mindegyik életkorban. Fontos eredmény, hogy a szülők és a pedagógusok is hasonlóan ítélik meg a gyerekek problémához, problémamegoldáshoz való pozitív és negatív viszonyulását azon szituációkban, ahol a másik fél felnőtt és azokban, ahol a másik a gyermek kortársa. A különböző partnernek kizárólag a negatív érzelmei kifejezésének értékelésében van jelentősége.

Az alkalmazkodási nehézségeket ugyancsak eltérően ítélik meg az anyák, az apák és a pedagógusok, és e tekintetben – mint negatív tulajdonsággal kapcsolatban – ugyancsak nem a pedagógusok, hanem az anyák vélik leginkább úgy, hogy gyermekük küzd valamilyen társas alkalmazkodási problémával. Több nemzetközi kérdőíves vizsgálat szerint a beilleszkedési, alkalmazkodási nehézségekkel kapcsolatban az anyák megítélése igen szorosan korrelál a megfigyelések eredményével. Ennek lehetséges oka az, hogy leginkább ők tudnak a gyermek ilyen jellegű problémáiról, velük osztják ezt meg a gyerekek, amit a gyerek-anya kommunikáció és a kötődés minősége magyaráz leginkább (pl. *Pettit, Dodge és Brown, 1988; Pianta, Nimetz és Bennett, 2006; Spivack, Platt és Shure, 1976*). A proszocialitást mindegyik életkorban az anyák vagy az anyák a pedagógusokkal együtt jellemzőbbnek tartják, mint az apák. Egyik életkorban sem különülnek el a szülők hasonló értékeléssel a pedagógustól. A külföldi vizsgálatok alapján az anyák nemcsak az óvodáskorúakat, hanem az idősebb gyerekeiket is segítőbbnek, másokkal együttműködőbbnek tekintik, mint az apák vagy a pedagógusok (pl. *Collins és Russell, 1991; Eisenberg, 1982, 1991*). *Hastings, McShane, Parker és Ladha (2007)* ezzel kapcsolatban úgy véli, nem a szülők közötti különbség a mérvadó, hanem az, ahogyan az anyák lányaik vagy fiúk, illetve az apák lányaik vagy fiaik proszociális viselkedéséhez viszonyulnak és értékelik azt, ami alapján elkülöníthető az inkább fiúkra és az inkább lányokra jellemző proszociális viselkedés. A megfigyelések alapján az anyák hatása mind a lányokra, mind a fiúkra nagyobb és a pedagógus vélekedése hasonlóbb az apai vélekedéshez, amit kutatásunkban csak a négyévesek körében azonosítottunk.

A nyugtalanságot, érzelmi instabilitást mindhárom életkorban másként látják az értékelők, az apák szerint a legjellemzőbb és az anyák szerint a legkevésbé, ami szintén nem támasztja alá a külföldi vizsgálatok alapján hangsúlyozott mintázatot. Ugyancsak az

apák látják leginkább ellenállónak, felnőttekkel és kortársakkal gyakran vitatkoznak, valamilyen oppozíciós nehézséggel küzdőnek hatéves gyerekeiket, ám az ötévesekről a pedagógusokkal hasonló a véleményük. A négyéveseknél az anyák és a pedagógusok ítélete egyezik meg. A négy-, az öt- és a hatévesek szülei és pedagógusai hasonlóan vélekednek a gyerekek figyelemmel, kognitív jellemzőkkel kapcsolatos és ezekből adódó társas problémáiról, az apák véleménye alapján ez mindegyik életkorban jellemzőbb a gyerekekre. Más vizsgálatok (pl. *Flouri és Buchanan, 2004*) szerint is a kognitív természetű problémák esetében az apák értékelése kritikusabb – főként a magas iskolai végzettséggel rendelkező apáknál –, mint az anyáké.

A hasonló külföldi vizsgálatok (pl. *Webster-Stratton, 1988*) szerint a nemek mentén történő értékelésben gyakran nagyobb a különbség a szülők között, mint az életkor szerinti megítélésben, amit nagymértékben magyaráznak az eltérő szerepelvárások, illetve a pedagógusok véleménye jobban eltér a lányokról és a fiúkról, mint a szülők esetében. *Kim és Rohner (2003)* szerint mind a szülő, mind a gyermek neme befolyásolja a problémamegoldást és annak értékelését, általában az anyák lányaikat, az apák fiaikat értékelik pozitívabban. *Spivack, Platt és Shure (1976)* kutatása alapján a problémaérzékenység, problémaorientáltság és az alternatív megoldási módok keresésének kapcsolata szorosabb anya és lánya, valamint apa és fia esetében, mint anya és fia vagy apa és lánya között.

A fiúk és a lányok közötti különbséggel kapcsolatos hipotézissel ellentétesek az eredmények, hiszen a fiúk és a lányok megítélése a legtöbb faktornál nem különbözik. Az anyák értékelése alapján egyik vizsgált faktor esetében sincs számottevő különbség a fiúk és a lányok között. Az apák ítéletei szerint nincs eltérés sem az alkalmazkodási nehézségeket, sem a proszocialitást mérő faktornál. Az apák szerint az öt- és a hatéves fiúkra a pozitív viszonyulás, a hatéves fiúkra az oppozíciós problémák jellemzőbbek. A pedagógusok értékelése már több faktor esetében mutat nem szerinti különbséget. A négyéves fiúkra a negatív viszonyulás, az ötéves fiúkra a negatív érzelmek kifejezése jellemzőbb. Mindegyik életkori csoport esetében proszociálisabbnak tekintik a lányokat, illetve szerintük a hatéves fiúkra jellemzőbbek a viselkedésbeli problémák, mint lány kortársaikra. A hatéves fiúkat – akárcsak az apák – ellenállóbbnak, másokat gyakrabban zavarónak tekintik, a lányokra a nyugtalanság és az érzelmi instabilitás jellemzőbb.

Az anyák és az apák körében mindegyik vizsgált területnél és faktornál a három életkori mintán a szórások hasonlóak, ám a pedagógusoknál a hatévesek szórásértékei szembetűnően alacsonyabbak, mint a négy- és az ötéveseké. Ebből arra következtetünk, hogy a pedagógusok a hatéveseket hasonlóbbnak ítélik, mint a fiatalabbakat, homogénebbnek tekintik a csoportot, kevésbé feltételeznek nagy egyéni különbségeket a csoportjukba tartozó gyerekek között. Ez adódhat abból, hogy a pedagógusok a szülőknél nagyobb mértékben végeznek – helyzetükből kifolyólag – a gyermekek egymáshoz való viszonyításán alapuló értékelést.

A családiháttér-változókkal kapcsolatos egyik hipotézisünk az volt, hogy mindegyik életkorban jelentős hatással bírnak a problémamegoldó gondolkodásra, ami főként a pedagógusoknál igazolódott. A háttérváltozók együttes varianciája az anyáknál és az apáknál kisebb, mint a pedagógusoknál. Úgy véltük, a hatások faktoronként eltérőek, amit egyértelműen azonosítottunk, mindhárom értékelőnél főként a negatív viszonyulást és a

negatív érzelmek kifejezését magyarázzák leginkább a háttérváltozók. Azt is igazolták az eredmények, hogy a család összetételének (kivel él a gyermek) a legnagyobb a magyarázóereje, ami megegyezik számos külföldi vizsgálat eredményével (Grusec és Davidov, 2007). Ez egyértelműen azt mutatja, hogy a környezetben élők mint mintaadók szerepe igen jelentős (Rich és Bonner, 2004), fontos a szülők és a pedagógusok gyermekkel folytatott interakcióinak ismerete a hatékony fejlesztés érdekében.

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Irodalom

- Bauer, P. (2002): Early memory development. In: Goswami, U. (szerk.): *Handbook of cognitive development*. Blackwell, Oxford. 127–146.
- Beddel, J. R. és Lenox, S. S. (1997): *Handbook for communication and problem-solving skills training. A cognitive-behavioral approach*. Wiley, New York.
- Beelman, A., Pfingsten, U. és Losel, F. (1994): Effects of training social competence in children: A meta-Analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, **23**. 3. sz. 260–271.
- Berk, L. E. (2002): *Infants, children, and adolescents*. Allyn & Bacon, Boston.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Chen, K. (2006): Social skills intervention for student with emotional/behavioral disorders: A literature review from the American perspective. *Educational Research and Reviews*, **3**. 143–149.
- Coie, J. D. (1990): Toward a theory of peer rejection. In: Asher, S. R. és Coie, J. D. (szerk.): *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press. Cambridge. 365–401.
- Collins, W. és Russell, G. (1991): Mother-child and father-child relationships in middle-childhood and adolescent: A developmental analysis. *Developmental Review*, **11**. 99–136.
- Conners, C. K. (1997): *Parent rating scale–revised technical manual*. Multi Health Systems, North Tonawanda.
- Connolly, J. A. (1983): A review of sociometric procedures in the assessment of social competencies in children. *Applied Research in Mental Retardation*, **4**. 315–327.
- Crick, N. R. és Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information processing mechanism in children’s adjustment. *Psychological Bulletin*, **115**. 74–101.
- D’Zurilla, T. J. és Goldfried, M. R. (1971): Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, **78**. 107–126.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. (1990): Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **2**. 156–163.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, New York.

Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján

- Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N. (szerk.): *The development of prosocial behavior*. Academic Press, New York.
- Eisenberg, N. (1991): Emotion and its regulation in early development. In: Eisenberg, N. és Fabes, R. (szerk.): *New directions for child and adolescent development*. Jossey-Bass, San Francisco. 57–73.
- Elias, M. J. és Clabby, J. F. (1988): Teaching social decision making. *Educational Leadership*, **45**. 6. sz. 52–55.
- Flouri, E. és Buchanan, A. (2004): Early fathers' and mothers' involvement and child's later education outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, **74**. 2. sz. 141–153.
- Gál Zita (2013): A személyközi problémák megoldásának két főbb kutatási iránya – más kognitív folyamatok és a környezeti tényezők hatása. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger, 2013. november 7–9.
- Goodman, R. (2001): Psychometric properties of the strength and difficulty questionnaire. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric*, **40**. 1337–1345.
- Gottman, M. E. (2001): *The caring teacher's guide to discipline: Helping young students learn self-control, responsibility, and respect*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Gottman, J. (1997): *Raising an emotionally intelligent child. The heart of parenting*. Simon & Schuster, New York.
- Grusec, J. E. és Davidov, M. (2007): Socialization in the family: The roles of parents. In: Grusec, J. és Hastings, P. (szerk.): *Handbook of socialization*. Guilford Press, New York. 284–308.
- Hastings, P. D. és Coplan, R. J. (1999): Conceptual and empirical links between children's social spheres: Relating maternal beliefs and preschoolers' behavior with peers. In: Hastings, P. D. és Piotrowski, C. C. (szerk.): *Conflict as a context for understanding maternal beliefs about child-rearing and children's misbehavior. New Directions in Child and Adolescent Development*, 43–59.
<http://mindbrain.ucdavis.edu/people/pdhphd/pdfs/Hastings%20-%20Coplan%201999.pdf>
- Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R. és Ladha, F. (2007): Ready to make nice: parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *Journal of Genetic Psychology*, **168**. 2. sz. 177–200.
- Kasik László (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik László (2012): A szociálisprobléma-megoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **112**. 4. sz. 243–263.
- Kasik László (2013): Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőív, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kim, K. és Rohner, R. P. (2003): Parental warmth, control, and involvement in schooling: predicting in academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **33**. 127–140.
- Kolko, D. J. és Kazdin, A. E. (1993): Emotional/behavioral problems in clinical and nonclinic children: Correspondence among child, parent and teacher reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **34**. 991–1006.
- Landy, S. és Thompson, E. (2006): *Pathways to competence for young children: A parenting program*. Brookes Publishing, Baltimore.
- Marion, M. (2003): *Guidance of young children*. Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Markulin, S. (2009): Difference between parents modeling during children's social problem solving. Philadelphia College of Osteopathic Medicine. PCOM Psychology Dissertations Student Dissertations, Theses and Papers.
http://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=psychology_dissertations_
Letöltés ideje: 2014. január 01.

- Mayeux, L. és Cillessen, A. H. (2003): Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, **164**. 2. sz. 153–173.
- McQuade, J. D., Murray-Close, D., Shoulberg, E. K. és Hoza, B. (2013): Working memory and social functioning in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, **115**. 422–435.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. és Brown, M. M. (1988): Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, **59**. 1. sz. 107–120.
- Pianta R. C., Nimetz, S. L. és Bennett, E. (2006): Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood research quarterly*, **12**. 263–280.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. és Hammond, H. (2007): Follow-up of children who received the incredible years intervention for oppositional-deviant disorder. *Behavioral Therapy*, **34**. 471–491.
- Rich, A. R. és Bonner, R. L. (2004): Mediators and moderators of social problem solving. In: Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (szerk.): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington. 29–45.
- Siegler, R. S. (1996): *Emerging minds: the process of change in children's thinking*. Oxford University Press, New York.
- Spivack, G., Platt, J. J. és Shure, M. B. (1976): *The problem-solving approach to adjustment*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Tepeli, K. és Yılmaz, E. (2013): Social problem solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *US-China Education Review*, **3**. 8. sz. 581–592.
- Turiel, E. (1998): *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Vajda Zsuzsanna (1994): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vitaro, C., Gagnon, F. és Tremblay, R. E. (1991): Parent-teacher agreement on kindergarteners' behaviour problems: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **33**. 7. sz. 1255–1261.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A. és Henderson, H. A. (2013): Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **34**. 4. sz. 185–193.
- Webster-Stratton, C. (1988): Mothers' and fathers' perceptions of child deviance: Roles of parent and child behaviors and parent adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **56**. 6. sz. 909–915.
- Webster-Stratton, C. és Lindsay, W. D. (1999): Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, **28**. 1. sz. 25–43.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KASIK AND ZITA GÁL: PARENTS' AND TEACHERS' OPINIONS OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S SOCIAL PROBLEM- SOLVING AND BEHAVIOURAL PROBLEMS

The aim of our research is (1) to shed light on what parents (mothers and fathers) and teachers of 4- to 6-year-olds think of these children's social problem-solving and their difficulties in terms of problem-solving, adaptability and prosocial behaviour; (2) to study any correlation between the aspects under examination; and (3) to examine the connection between one's opinion about social problem-solving and some family background variables (parents' education, the most frequent free-time family activity, who the child lives with, etc). We used three questionnaires (a modified version of Social Problem Solving Inventory-Revised by *D'Zurilla et al., 2002*; Strength and Difficulty Questionnaire by *Goodman, 2001*; Conners Parent/Teacher Rating Scale-Revised by *Conners, 1997*) and a background questionnaire (Family Background Variables, 2013) in our research. All three questionnaires have good reliability and validity indexes. Based on the results, parents and teachers have different opinions in almost all aspects under examination (positive and negative approach to problem-solving, display of negative feelings, difficulties in adaptability, prosocial behaviour, oppositional problems, and emotional stability), and there is also a difference between how mothers and fathers rated most of the factors studied. Contrary to previous research in the field, it is not teachers who have the most negative opinion but fathers. It is they, followed by teachers, who rate girls and boys differently, and there is no significant difference in terms of how mothers rate children of different sexes. The combined variation of family background variables is lower for fathers and mothers than for teachers, who most often refer to the composition of the family (who the child lives with) with regard to each and every factor. It is the background variables that account for the negative attitude and the display of negative emotions in the case of all three parties. The findings of our research are crucial in terms of developing a proposed programme for the enhancement of social problem-solving for pre-school children.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 3. 189–213. (2014)

Levelezési cím/Address for correspondence:

Kasik László, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet. H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

Gál Zita, Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet. H-6725 Szeged, Hattyas utca 10.



A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült.

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Zrt. Értékesítési Ágazati Igazgatóság (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a GENERAL Nyomda Kft-ben. Felelős vezető: Hunya Ágnes.

Megjelent 6,8 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szócikket jelentet meg. A tágon értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozásúként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat elektronikus formában (.doc, .rtf) a következő e-mail címre kell beküldeni: szerk@magyarpedagogia.hu. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. Manuscripts should be sent in electronic form (.doc or .rtf) to szerk@magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

Angela Kapusi: The Voice of the Era: Imre Henszlmann on the Practice of Art Education	133
Magdolna Szabadi: An Overview of the Components and Development of Social Competence within the Framework of Music Therapy	149
László Kasik and Zita Gál: Parents' and Teachers' Opinions of Pre-school Children's Social Problem-solving and Behavioural Problems	189