



Závoti Józsefné (szerk.):

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA A SPEKTUSAI II. Tanulmánykötet

Závoti Józsefné (szerk.):

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA ASPEKTUSAI II.

Tanulmánykötet

A SEGÍTŐ PEDAGÓGIA ASPEKTUSAI II.

Tanulmánykötet

Szerkesztette:
Závoti Józsefné

A tanulmánykötet szerzői:

Babai Zsófia
Csiha Tünde Noémi
Frang Gizella
Giczi Barnabásné Fehér Ágnes
Gödéné Török Ildikó
Kéri Katalin
Kovácsné Vinkovics Éva
Molnár Csilla
Pásztor Enikő
Révész József
Révészné Pálfi Krisztina
Somogyi Anett
Varga László



SOPRONI EGYETEM KIADÓ
SOPRON, 2023

Felelős kiadó:

Prof. dr. Fábíán Attila a Soproni Egyetem rektora

Szerkesztő:

Dr. Závoti Józsefné PhD egyetemi docens

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Szerzők:

Babai Zsófia – Dr. Kovácsné Vinkovics Éva

nyelvtanár, tanársegéd,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Giczi Barnabásné Fehér Ágnes egyetemi tanársegéd, Soproni

Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Gödéné dr. Török Ildikó ny. főiskolai docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Dr. Molnár Csilla PhD egyetemi docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Révész József egyetemi tanársegéd,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Művészeti és Sporttudományi Intézet

Somogyi Anett egyetemi tanársegéd,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Művészeti és Sporttudományi Intézet

Csiha Tünde Noémi

egyetemi tanársegéd, Soproni Egyetem,

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Dr. Frang Gizella PhD egyetemi adjunktus,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Prof. Dr. Kéri Katalin egyetemi tanár,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Dr. Pásztor Enikő PhD egyetemi docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Révészné Pálfi Krisztina művésztanár,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Művészeti és Sporttudományi Intézet

Dr. habil Varga László egyetemi docens,

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Lektor:

Tengerdi Antal, c. egyetemi docens Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

ISBN (print) 978-963-334-486-6

ISBN (pdf) 978-963-334-487-3

DOI: <https://doi.org/10.35511/978-963-334-487-3>

A kötet felhasználására a CC – Creative Commons ezen rendelkezései vonatkoznak:

CC BY-NC-ND 4.0, Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd!



További felhasználás esetén a szerzőre hivatkozni kell.

A webes hivatkozások utolsó kontrollja és a kötet lezárásának dátuma: 2023. 04. 20.

Borítókép:

Értelmileg érintett felnőttek napközi otthonában egyetemi hallgatók és gondozottak által készített kéznyomat-montázs.

Fotó: Németh Tamás

Nyomdai munkák: Lóvér-Print Nyomdaipari Kft, Sopron, Ady Endre u. 5

**A kiadvány támogatója: MTA Soproni Tudós Társaság
Pedagógiai Szakbizottság**



Tartalomjegyzék

Előszó	7
<i>BABAI ZSÓFIA – DR. KOVÁCSNÉ VINKOVICS ÉVA</i> METHODISCHE EMPFEHLUNGEN FÜR DEN FREMDSPRACHENERWERB VON LEGASTHENIKER*INNEN	8
<i>CSIHA TÜNDE NOÉMI:</i> INTENZÍV ÉS VÁLTOZATOS MOZGÁSOS CSELEKVÉSEKKEL A VILÁG MEGISMERÉSÉÉRT ÉS AZ EGÉSZSÉGES SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSÉRT – A DRÓN KOORDINÁCIÓS KÉPESSÉG-FEJLESZTŐ HATÁSA AZ ÓVODÁS ÉS A KISISKOLÁS KORÚ GYERMEKEKRE	19
<i>FRANG GIZELLA:</i> COVID MINT FEJLŐDÉSI HÁTRÁNY A BÖLCSÖDÉS KOROSZTÁLYBAN.....	27
<i>GICZI BARNABÁSNÉ FEHÉR ÁGNES:</i> ATTITÜDVIZSGÁLAT AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVARRAL ÉLŐ GYEREKEK INTEGRÁLT ÓVODAI NEVELÉSÉRŐL	46
<i>GÖDÉNÉ TÖRÖK ILDIKÓ:</i> TEGYÜNK MEG MINDENT EGY EMBERSÉGES, MEGÉRTŐ, ELŐÍTÉLETMENTES, EMPATIKUS VILÁGÉRT!	59
<i>KÉRI KATALIN:</i> A SIKETNÉMÁK ÉS VAKOK NEVELÉSÉNEK KEZDETEI SPANYOLORSZÁGBAN	66
<i>MOLNÁR CSILLA:</i> TRAUMA ÉS FELEJTÉS ÁBRÁZOLÁSA EGY KORTÁRS FILMBEN	78
<i>PÁSZTOR ENIKŐ:</i> INKLUZÍV SZEMLÉLETFORMÁLÁS A MIGRÁCIÓ VONATKOZÁSÁBAN	86
<i>RÉVÉSZ JÓZSEF:</i> A ZENEI KREATIVITÁS TRANSZFERHATÁSAI	110
<i>RÉVÉSZNÉ PÁLFI KRISZTINA:</i> SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS AZ INTERAKTÍV KONCERTPEDAGÓGIA ESZKÖZEIVEL	122
<i>SOMOGYI ANETT:</i> KENYERES ELEMÉR ÉS A „KISDEDNEVELÉS”	129
<i>VARGA LÁSZLÓ:</i> KISGYERMEKKOR – A BOLDOGSÁG KULCSA.....	140

*

Révész József

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

A ZENEI KREATIVITÁS TRANSZFERHATÁSAI

Bevezetés

Dolgozatomban a zenei nevelés hatásait vizsgálom, különös tekintettel a zenei nevelés transzferhatásaira. Célom bemutatni, hogy az ének-zenei nevelés milyen hatással van, illetve hatással van-e, a zenével intenzív módon foglalkozó diákok esetében az iskolai tanuláshoz nélkülözhetetlen néhány kognitív és szociális készség fejlődésére. A zene olyan tartalmak potenciális forrása lehet, melyek fejlesztő hatással bírnak kognitív funkciók esetében is (Révész, Révészné, Vida 2022). Kokas Klára kimutatta, hogy a zenei nevelés, kiváltképp, ha a megfelelő pedagógiai módszerek segítségével közvetítjük, transzferhatást vált ki több nem zenei képességre is, fejlesztve az alapkompenciákat, továbbá lehetőséget nyújt az alkotó cselekvésre, mint a kreativitás megélését (Deszpot, 2016). Oláh véleménye megerősít ezt az álláspontot, „Az eredmények alapján elmondható, hogy a zenei nevelés széles körű transzfer hatása az intellektuális és érzelmi-motivációs változáson keresztül érvényesül (Oláh, 2010, 193.o.)” Ezért szükséges, hogy a zenetanulással összefüggő transzferhatások jelenségét körüljárjam, bemutassam transzferhatás fogalmát, annak típusait, az oktatásban betöltött szerepét és áttekintem a zenetanulás transzferhatásaival kapcsolatos elméleti megfontolásokat

A transzferhatás fogalmi kereti

Gyakori tapasztalat, hogy amit az egyik tanulási folyamatban elsajátítunk, annak eredményessége áttevődhet egy másik folyamatra, azt megkönnyítve, vagy éppen ellenkezőleg megnehezítve. Minden tanulás befolyásolja a következő tanulást. Nem mindegy azonban, hogy a tanulást pozitívan (pozitív transzfer), vagy negatívan (negatív transzfer) (Balogh, Gerencsik, 1990). A transzfer fogalma így egy régebbi tanulás hatását jelenti egy másik, újabb tanulási szituációban. Bransford és Swartz meghatározása alapján „a transzfer tradicionális

megközelítéseinek középpontja egy domináns módszertan, amelynek kérdésfelvetése, vajon az emberek tudnak-e alkalmazni valamit, amit megtanultak egy új problémában, vagy szituációban.” (Bransford és Swartz, 1999 idézi Dufresne, Mestre, Thaden-Koch, Gerace és Leonard, 2005, 155.o.). *„A különböző definíciókban közös, hogy az egyik feladattal, vagy szituációval kapcsolatban megtanultak befolyásolják a későbbi feladatok megoldását, a későbbi szituációkban való tanulást.*” (Molnár, 2006, 17.o.). A transzfer törvényének meghatározásakor Balogh és Gerencsik megkülönbözteti az *oktatásban*, illetve a *nevelésben* betöltött szerepét (Balogh, Gerencsik, 1990). Véleményem szerint fontos, hogy a további tanuláshoz és művelődéshez felkeltsük az igényt, képessé tegyük őket az önálló tanulásra, ekkor azonban felmerül a kérdés, *„hogymennyi ismeretanyagot, milyen összefüggésben és egymáshoz való viszonyban adjunk*” (Balogh, Gerencsik, 1990, 9.o.). A nevelés esetében pedig a társadalmi normákhoz való alkalmazkodás képessége, az erkölcsi normák elsajátítása a cél, fejlesztve azokat az értékes emberi tulajdonságokat, személyiségjegyeket, melyek segítségével az egyén megfelelően tud dönteni, cselekedni, viselkedni. Kétségtelen azonban, hogy a transzferhatás törvényének tartalmi és módszertani vonatkozásai egyaránt vannak. Az is döntő, hogy az ismeretanyagot miként kapta „kézhez” a diák. *„Lényeges módszertani konklúzió tehát: ad-e a pedagógus módot a tanulónak az önálló gondolkodásra, vagy csak gyakorlást igényel. Ugyanis a szimpla gyakorlásból csak a műveletvégzés transzfere adódik*” (Balogh, Gerencsik, 1990, 9.o.). Ezért a transzferhatás törvénye ésszerű szelektálásra hívja fel a figyelmet. Éppen ezért, ezen ismeretek birtokában fontos, hogy az oktatásban a konstruktív pedagógiai felfogás előnyt élvezzen. A pszichológiai kutatások már igen korán tanulmányozták a tanulási folyamatokat és azokat a törvényszerűségeket, melyek alapján meghatározható, hogy ezek a folyamatok miként gyakorolnak befolyást a későbbi tanulmányokra. Ezt az elképzelést fogalmazta meg Hoffding 1892-ben (Royer, Mestre és Dufrense, 2005). Elgondolásában egy „A” esemény alapján kialakul egy „a” reprezentáció. Az „a” reprezentáció aktivációja előidézhethet egy általános „b” választ, amely átfordíthatja az eredményeket egy „külső” „B” tevékenységbe (Janurik, 2010). Az, hogy a transzferhatás általános jelenlétét több vizsgálat is kimutatta, nem eredményezi az egyik kontextusban megszerzett tudás spontán módon való alkalmazását egyéb helyzetekben. Dobi és Molnár is kimutatta, hogy tanulóink kevésbé eredményesek olyan esetekben, amikor új helyzetekben kell a megszerzett tudást hasznosítani (Dobi, 2002; Molnár, 2001, 2006). Éppen ezért fontosnak tartom megemlíteni, hogy egy tudás csak akkor tekinthető igazán hatékonynak, ha azt sokféle szituációban fel tudjuk használni. Ez a gondolat viszont csak akkor értelmezhető a gyakorlatban, ha egy bizonyos tudást sokféle helyzetben sajátítunk el. Tehát kijelenthető,

hogy a transzfer nem automatikus, hiszen egy megszerzett tudás nem kerül át az újabb helyzetekbe, ahol az sikeresen alkalmazhatóvá válik (Csapó, 2002).

A zene fogalmi keretei

De miből áll a zene? Fizikai síkon a zenei hang megjelenése az idő, dinamika, hangmagasság, hangközök, harmónia, dallam, hangszín összességében érhető tetten. Ezek együttes megjelenése alkotja azt, amit fizikai síkon muzsikának szoktunk mondani. Gondolatmenetemben a zenei észlelést két külön szegmensre kívánom osztani, egyrészt objektív, másrészt szubjektív síkra. Le kell szögeznem, hogy az objektív, fizikai sík megléte még csak hordozóeszköznek tekintendő, a valódi szubjektív tartalom, a lekottázott, vagy hallás után elsajátított zenei anyag csak az egyéniségre jellemző előadásában jelenik meg. Ugyanakkor, mivel az általam vizsgált jelenség a zenei nevelés lényeges eleme, szükségesnek látom a fizikai síkon megjelenő zenei elemeket ismertetni és pedagógiai jelentőségüket kiemelni. Azonban hozzá kell tennem, hogy véleményem szerint a jelenleg elismert és alkalmazott zenei nevelés módszer szinte teljes mértékben a zene fizikai jelenségeinek ismeretére és értelmezésére készíti fel az óvodáskorú gyermekeket és a muzsika igazi, szellemi mondanivalóját gyakran háttérbe helyezi.

A zene objektív vetületei

A zenei hangok észlelése, érzékelése és megkülönböztetése egy olyan agyi folyamat, melynek során a fizikai jel, rezgés, a hang az agy számára feldolgozható jellé alakul, majd észleléskor ezekhez a mintázatokhoz környezeti ingereket, eseményeket rendelünk, így az észlelés olyan gondolkodáshoz kötött folyamat, melynek alapja az érzékelés (Csépe-Győri-Ragó, 2007). A hangokat azonban nem különálló nem különálló fizikai síkon értelmezzük, hanem egységes egészként. *„Tehát a zenei percepció magában foglalja az akusztikus jel analízisét, a hangközviszonyok és a zene szintaktikai és szemantikai feldolgozását, valamint a zene által kiváltott (pre)motoros tevékenységeket. (Koelsch, 2014, 110.o.)”* Továbbá a zenei percepció hat az érzelmekre, aktiválva többek közt a vegetatív idegrendszert, a hormon-és az idegrendszert. A zenei észlelés alapját az akusztikus információ dekódolása képezi (Koelsch, 2014).

A zene szubjektív vetületei

Mi is valójában a zene és mi történik a muzsika aktív, vagy passzív befogadása során? A zene egy kommunikációs forma, érzelmi nyelv, a muzsika önmagában is üzeneteket hordoz és ad át. A zenei dallam egyrészt hordozó eszköz, jót és rosszat egyaránt be lehet vele csempészni az

emberi szívbe érzelmeinkre és tudatalattinkra gyakorolt hatásánál fogva. Másrészt viszont a zenének önmagában is van számunkra mondanivalója (Riede, 1996). Igazából a zene befogadása során egy primer és egy szekunder üzenet is megtalálható. Első hallásra is hatással van ránk a zene hangulata, de ehhez csatlakozik a mögöttes jelentéstartalom is, de éppen ez a háttérben zajló másodlagos üzenet gyakorol ránk egzisztenciálisan nagyobb hatást, világunkhoz való alapvető viszonyunkat tükrözve, mivel a zenét sok esetben nem objektíven, hanem szubjektíven értelmezzük, az függ személyiségünktől, hangulatunktól, a minket érő rövid és hosszú távú környezeti hatásoktól. Nem szükséges magasan képzett zenészek lennünk ahhoz, hogy különbséget tudjunk tenni egy középkori gregorián dallam és egy magyar nóta között. Első hallásra is feltűnik a különböző zenei stílusok eltérő hangulata. De ez a hangulati eltérés tudatosan kialakított zenei nyelvből fakad. Természetes módon teljesen más zenei kifejezőeszközök jellemzőek a romantika zenei irányzatára és a jazz nagy mestereinek művészetére. A különbség nem csak az eltérő zenei jelrendszerben keresendő, hanem a történelmi korok, zenei stílusok, az adott időszakhoz igazodó zenei nyelven megfogalmazott eltérő válaszaiban is. Valójában a kettő összefügg, hiszen a mögöttes tartalom kifejezésére szolgál a sajátos zenei nyelv és hangulat is (Hargita, 2007). Szinte minden zenének saját üzenete van. Egyrészt azért, mert asszociációk kapcsolódnak hozzájuk, másrészt az adott zenei korszak, stílus, mondanivaló függvényében alakultak olyanná, amilyenné lettek. Ezek az üzenetek és zenei nyelvek zeneelméletileg kiválóan nyomon követhetők és elemezhetők. A magyar nóta érzelmes kifejezőmódja az egyén romantikus életérzéséről szól, a rockzene hosszú időn keresztül a lázadás, egy újfajta életérzés kifejezésére szolgált, de fontos célja az is, hogy egyszerűen jól érezzük magunkat, ellazuljunk. Nem kíván megoldást nyújtani, inkább lelazít. A katonai induló hangzása és ritmusvilága az adott ügyért való lelkesítést és a harctól való félelem elnyomását szolgálja. A letisztult klasszikus formavilág az adott kor embereinek válasz volt a barokk stílus bonyolult, cizellált formáira, a barokk életfelfogás, szertartásosság és műviség ellenhatásaként kialakuló egyszerűség és természetesség iránti vágy megjelenési formájaként (Beyer, 2001). A zenei formák változásai ennek függvényében alakultak ki. A magyar nóta nagy dinamikai különbségeket, romantikus hangközöket, gyakran recitáló szövegszerű rubatós ritmusformákat, gazdag dallamos kíséretet, tonika-szubdomináns-domináns modulációkat alkalmaz. A rockzene extatizáló hatásmechanizmussal dolgozik. A folyamatos, egyenletes és feszes ritmuskíséret, a hangerő, a hangszerek torzított hangja, mind azt a célt szolgálják, hogy oldják a feszültséget, elfeledtessék a problémákat. A gyakran végletekig leegyszerűsített forma, az egyszerű dallamok és azok folyamatos ismétlése, a gyakran csak három-négy akkordból álló kíséret pedig az egyszerű befogadás lehetőségét

nyújtják a hallgatóság számára. Az induló zenei formái is jellegzetesek, feszes ritmus, lendületes tempó, könnyen átvehető sablonok alkotják. A klasszikus zene formavilága nem hangszercsoportokat állít szembe a zeneművekben, hanem a dallamot önmagával. Megjelenik a hangerő átmenet (crescendo, diminuendo), kiemelkedő szerepet kap a dallam, a differenciált ritmika, a periodikus építkezés, a formavilág lényegesen letisztultabb, felépítése a szó nemes értelmében egyszerűbb (Beyer, 2001).

A transzfer osztályozása

Amennyiben mélyebben kívánjuk a transzfer fogalmát és elméleti megközelítéseit tanulmányozni fontos, hogy a jelenség mélyebb megértésének érdekében a koncepción belül megkülönböztessünk különböző kategóriákat. A transzfer kutatásának egy korai fázisában Gagné kutatásai alapján elkülöníthetjük a vertikális és a laterális átvitel fogalmait. Ebben az értelmezésben, a vertikális transzfer keretében önálló területen belül tapasztalhatjuk a tanulás hasznát. Ugyanakkor a laterális transzfer meghatározás abban az esetben releváns, amennyiben - Gagné megfogalmazásában - a tanulás fogalmát általánosítjuk területek, vagy események között (Gagné, 1965). A vizsgált fogalmi kör meghatározható szerkezeti, vagy másnéven strukturális különbözőség alapján is. A literális transzfer olyan tudásról beszél, melynek értelmében egy megszerzett tudást sértetlenül viszünk át egy másik kontextusba, ahol azt változatlan állapotban vagyunk képesek alkalmazni, viszont a figurális transzfer esetében ez a tudás már új értelmezést nyer bizonyos aspektusaiban (Royer, 1979). A transzferhatás nyomon követhető egy olyan megközelítésben is, melyben alacsony és magas szintű tudás átvitelről beszélhetünk. A low-road transzfer jelentéstartalma alapos tanulást, változatos gyakorlati alkalmazást jelent, a megszerzett tudásnak mintegy automatikus használatát egy, az előzőtől eltérő közegben. A high-road átvitel viszont már absztrakciót is tartalmaz esetenként, a megszerzett tudást tudatosan alkalmazza, de azt szükség esetén átalakítva, csak az alapelveket átvéve rugalmasan hasznosítja (Molnár, 2006). A legáltalánosabb megközelítésben beszélhetünk közeli és távoli transzfer kategóriáról. Ez esetben egy adott esemény felfogásában fellépő hasonlóság, vagy azok az alapvető strukturális egyezések tehetnek különbséget a közeli és a távoli átvitel között. Ha az átvitel egymáshoz közeli fogalmi egységben jelenik meg akkor a közeli, ha a fogalmi keretek nem egyeznek meg, akkor távoli transzferről beszélhetünk. Ez utóbbira példaként hozható fel a későbbiekben vizsgált zenei nevelés és a transzfer kapcsolata, hiszen pl. Atherton vizsgálataiban a megnövekedett matematikai teljesítmény és a zenei nevelés kapcsolata kimutatható (Atherton, 2007). Ugyanakkor Gardner összetett intelligencia elméletéből kiindulva feltételezhető, hogy a muzsika és az (érzelmi)intelligencia kapcsolatának

kutatása és meghatározása során a többszörös intelligencia modell fogalmának meghatározásakor a zene, mint a képességfejlesztés egyik kiemelkedő területe jelenik meg (Gardner, 1993). Szükségesnek tartom megjegyezni, hogy bizonyos feltételezések alapján, elsősorban Atherton véleményére alapozva az átvitel neurológiai alapokkal is bír. Feltételezése szerint „a transzfer valószínűsége azon agyterületek együtt-aktiválódásának és ezen területek összekapcsoltsági fokának a függvénye, amelyek támogatják az előző és a jelen kontextust.” (Atherton, 2007, 6.o.).

A zenetanulás és az intelligencia

Bastian vizsgálatai alapján a következőt állítja: „Ezen eredmények alapján levonhatjuk azt az óvatos következtetést, hogy a muzikalitás és az intelligencia között trendszerű összefüggés van” (Bastian, 1997, 6.o.). Témánk szempontjából fontos kérdés, hogy létezik-e ellenőrizhető kapcsolat a zenei nevelés által kiváltott hatások, illetve az intelligencia között. Ezzel kapcsolatban kiemelendő, hogy hagyományos eljárásokkal vizsgálva az intelligencia a zenei nevelés hatására nem változik, ugyanakkor megnő az intelligencia és a kreativitás korrelációja, valamint csökken a verbális és a nem verbális intelligencia közötti aránytalanság (Barkóczi, Pléh, 1977). Az értelmi intelligencia nem fejleszthető jelentős mértékben, ugyanakkor kimutatható, hogy a zenével intenzíven foglalkozó gyermek teljesítménye hozzáfejlődik saját intelligenciaszintjéhez (Barkóczi, Pléh, 1977). Ugyanakkor a vizsgált téma szempontjából fontosabbnak vélem, hogy a számos intelligencia meghatározáson és kompetencia területen belül, elsősorban az érzelmi intelligenciát mutassam be munkám jelen fejezetében. Természetesen nem kívánom az értelmi intelligencia jelentőségét kisebbiteni, hiszen az élethelyzetek megoldásában, az intelligencia által vezérelt mentális műveletekben az új és megoldásra váró élethelyzetekben csak a már megszerzett tudást alkalmazhatjuk az esetleg váratlan szituációk megoldására. Ezt tudjuk használni, alkalmazni, tudunk rajta változtatni néha át is alakítjuk, de lényegében csak már megszerzett ismereteket alkalmazunk. Azonban jelen történelmi helyzetünkben elsősorban a kvantifikálható tudományok élveznek elsőbbséget. Hajlamosak vagyunk arra az álláspontra, hogy csak a mérhető dolgok valóságosak, a nehezen mérhetőek fölött pedig szívesen elsiklunk. Az intelligenciát nagyon komolyan vesszük, hiszen ez a mentális képesség tesztekkel mérhető, haszna, eredményessége egyértelmű mindenki számára. Viszont nehezebben megfogható és mérhető az, hogy valaki például milyen érzékeny vagy segítőkész, hiszen ezek egzakt mérése jóval nagyobb nehézségekbe ütközik (Csíkszentmihályi, 2014). Nyilvánvaló, hogy a konvergens gondolkodás is igen lényeges, ez ad módot arra, hogy mások tapasztalatait felhasználhassuk. Azonban újat teremteni általában

divergens úton lehet, olyan gondolkodással, amely a realitás talaján mozog ugyan, de teret ad a rugalmas gondolkodásnak (Balogh, 2006). Az életben való sikerességhez, ahhoz, hogy a naponkénti kihívásoknak meg tudjunk felelni szükség van az értelmi intelligenciára, de ez önmagában még nem elegendő a sikerhez. Fontos, hogy a megszerzett ismereteket kreatívan, tehát a fennálló problémák kezelésére alkalmas módon tudjuk használni, átalakítani, sőt bizonyos esetekben új stratégiákat alkalmazni. A munka tartalmi keretei nem teszik lehetővé az érzelmi intelligencia jelenségének részletes ismertetését, viszont fontosnak tartom az elmélet megalapozójának véleményét ismertetni. Daniel Goleman, 1995-ben megírt könyve mára szinte bestsellerré vált. Ebben az érzelmi intelligenciát az értelmi intelligenciától eltérő „okosságként” fogalmazza meg, hangsúlyozza, hogy az életben való boldoguláshoz a harmonikus élethez az IQ csak kisebb mértékben, viszont az EQ jelentősen járul hozzá. Kifejti abbéli nézetét, hogy a magas EQ segítségével nagyobb mértékben jelezhető előre az életbeli sikeresség. Véleménye szerint a sikeres, vagy kevésbé sikeres élet közötti egyik fontos különbség éppen az EQ-ként összefoglalható képességek halmazában keresendő, úgymint az önkontroll, a lelkesedés, a kitartás, valamint az önmotiváció is (Goleman, 1995).

Goleman az EQ fogalmának öt alkotórészét különböztette meg:

- éntudatosság (érzelmi tudatosság, pontos önértékelés, önbizalom),
- önszabályozás (önkontroll, megbízhatóság, alkalmazkodóképesség, innováció, lelkiismeretesség)
- motiváció (teljesítménymotiváció, elköteleződés, kezdeményezés, optimizmus)
- empátia (mások megértése, mások fejlesztése, kliensközpontúság, a sokszínűség értékelése, politikai tudatosság)
- társas készségek (befolyásolás, kommunikáció, konfliktuskezelés, vezetés, a változás katalizálása, kapcsolatépítés, együttműködés, csapatszellem) (Goleman, 2002).

A nyugati gondolkodás elterjedt szemlélete, hogy míg az értelem a civilizáció és a kultúra terméke, olyan konstruktum, ami kiemel minket az állatvilágból, addig az érzelmek csak mintegy ösztönös reakcióként megnehezítik számunkra a világ érzelmektől mentes, objektív megismerését (Tisljár, 2010). Azonban sok esetben nem az értelem, hanem a szív diktál. Az érzelmi információk sok esetben felgyorsítják a döntéshozatalt, ezáltal a kihívásra adott válasz eredményességét tekintve helyzeti előnybe juttatja az egyént (Damasio, 2000). Érzelmünk rendkívül sokfélék, egyén, életkor, helyzetfüggőek. Száz és százféle érzelem létezik a legáltalánosabban elfogadott kategóriák: a harag, bánat, félelem, élvezet, szeretet, meglepetés, undor, szégyen. Ezen belül pedig számtalan árnyaltabb érzelem létezik. Hozzá kell tennem azonban, hogy ez a kategorizálás még korántsem teljes, valamint azt is meg kell jegyezni, hogy

ezen módon még nem tudunk tökéletesen eligazodni az érzelmek spektrumában, hiszen ezek az érzelmek egymással vegyülni is képesek (Goleman, 1995). Kétféle elménk van, egy értelmi és egy érzelmi. A köznyelv ezt fej és szív különválasztásának is hívja. A zenei analógia ezt hideg fejnek és tüzes szívnek nevezi. Ennek agyi leképezése a hippocampus, ami a száraz tényekre emlékszik és az amygdala, ami a tényt kísérő érzelmeket tartja számon (Goleman, 1995). Mindkettőnek szüksége van a másikra. Érzelmek nélkül üresek lennénk, az intellektus nem tud jó formát hozni az EQ nélkül. Ugyanakkor érzelmeink „kordában tartására” is szükség van, erre viszont értelmünk segítségével vagyunk képesek. Nem jó gondolat egyik vagy másik intelligencia terület egyeduralkodása, inkább a kettő egyensúlya lenne a kívánatos. A magas érzelmi intelligencia segít minket az intellektus optimális felhasználásában. Goleman elméletében egyenesen arról beszél, hogy intelligenciát kell bevinni az érzelmekbe. Érzelmeink megszabják milyen mértékben élhetünk született szellemi adottságainkkal, sikeresen motiválva önmagunkat optimális teljesítményre sarkalnak minket. Ily módon az EQ az egyik legfőbb olyan képességünk, mely adottságainkra befolyást gyakorolva érvényre juttatja, vagy éppen ellenkezőleg, akadályozza őket.

Zenetanulás és a transzferhatás

Gondolatmenetemben egyik kulcskérdés számomra az, hogy a zenei nevelés révén megszerzett tudás átvihető-e az élet egyéb területeire, olyanokra, melyek nem állnak kapcsolatban a zenei műveltséggel, vagy egyéb, a muzsikához köthető területtel. Elsőre a zenei műveltség, a zenei ismeretek és egyéb területek között fennálló kapcsolat nem egyértelmű, de gondoljunk például a zene aktív műveléséhez szükséges hangszerjátékra. Egy hangszer eredményes műveléséhez a tehetség, a zenei hallás és a szorgalom mellett mindenképpen szükség van olyan finommotorikai képességekre, a szem-kéz koordinációjára, az izmok, idegek együttes kontrolljára, egyfajta „kézügyességre” melyek az élet számos más területén is előnyhatásokkal bírnak az egyén számára. Ehhez a megközelítéshez csatlakozik, - mint ahogy már korábban említettem - Gardner (1943) összetett intelligencia személete, melyben élesen kritizálta a korábbi, elsősorban a logikai képességeket mérő intelligencia elméleteket mondván, hogy ezek elsősorban nem intelligenciát, hanem társadalmi konformizmust mérnek (Nagy, 2006). A sikert az életben az intelligenciák széles skálája (lingvisztikus, vizuális, zenei, logikai-matematikai, testi-kinetikus, intraperszonális, interperszonális) adhatja. Később ezt még kiegészítette a természeti és esetlegesen egy kilencedik, egzisztenciális intelligenciával (Kárpáti, 2016). Feltételezésében a zenei intelligencia fejlesztése kihat más intelligencia területekre is, azokat egyfajta transzferhatásként fejlesztve. Éppen ezért javaslata értelmében helyezzük a zenei

intelligenciát a középpontba, végig tekintve, hogy az milyen módon lehet hatással egyéb területekre pozitív értelemben!

A lingvisztikus és a zenei intelligencia kapcsolata: Talán a leginkább megfelelő példa a magyar népzenei kincs. Nyelvünknek, mint minden nyelvnek megvan a maga sajátos ritmusa, lejtése. Ez egyfajta egyéni ritmika, mely csak a magyar nyelvre jellemző. A magyar népdalok egyik fontos sajátossága, hogy a dallam, a ritmus és a szöveg tökéletes egységet képez egymással, tehát a magyar népdal dallama idomul és alkalmazkodik a magyar nyelv egyéni ritmusához. Tehát, a magyar népdalok és gyermekdalok alkalmazása a pedagógiában, hatékony eszköz lehet az esetleges nyelvi hátrányok leküzdésében. Éppen ezért számos pozitív hatás mutatható ki a zenei nevelés kapcsán. Mindenképpen említésre méltó a zene és a nyelvi képességek összefüggése. A rövid és hosszú távú verbális emlékezet a zenetanulás révén jelentősen fejlődik (Franklin-Moore-Yip-Jonides-Ratray-Moher, 2008). A zenészek zenei hangokat és a nyelvet feldolgozó agyterülete, ami egyben egyik beszédközpontunk is, nagyobb. A planum temporale azonban agyunk leginkább aszimmetrikus területe. Ez általában a bal agyféltekében nagyobb, de a zenészek agyában a jobb féltekében nő meg jelentősen, valamint a két agyfélteke közötti kommunikációért felelős corpus callosum is vastagabb (Schalug-Jancke-Huang-Steinmetz, 1995 idézi: Gombás, 2014).

A vizuális és a zenei intelligencia kapcsolata: Nem kétséges, hogy a muzsika térben és időben csendül fel. Egy hangversenyen, a muzsika hallgatása közben a polifóniát, a zene különböző vetületeit, a szólamokat egyszerre, térben és időben több helyről érzékeljük. Ezt a hallgatóságnak „fejben” össze kell rakni, beazonosítani a különböző zenei hangokat, ritmusokat, azok helyét, idejét és egymással való összefüggéseit.

A logikai-matematikai és a zenei intelligencia kapcsolata: A zene felépítése, a harmóniák, az akkordok, hangközök, a hangok egymáshoz való viszonyulása szigorú matematikai rendszerként is felfogható. A különböző történelmi korok, valamint az akkor elfogadott és divatos zenei irányzatok sajátos formai és összhangzattani szabályok szerint rendeződtek csak arra a művészeti korszakra jellemző szabályokba és törvényszerűségekbe. Gondoljunk például a klasszikus zene egyik fontos jellegzetességére, hogy a zenei mondatok szinte minden esetben 8 ütemes periódusokban követik egymást. Egy másik ideillő példa az aranymetszés szabálya, melynek értelmében két rész úgy aránylik egymáshoz, hogy ha az egész úgy aránylik a nagyobb részhez, ahogy a nagyobb rész a kisebbik részhez. A számtan, a mértan, de akár a Fibonacci számsorban alapvető rendszerként található meg. Az aranymetszés szabálya különböző zenei síkokon gyakran megnyilvánul a hangzás és ritmusformákban, a felhangok rendszerében.

Számos zeneszerző, Bach, Chopin, Mozart, Bartók, akár ösztönösen, akár tudatosan, da alkalmazta ezt az alapvető logikai arányrendszert műveiben (Burghardt, 2017).

A testi-kinetikus és a zenei intelligencia kapcsolata: Az intenzív zenei tevékenységhez agyunk mindkét féltekéjére szükségünk van, hiszen az emóció, a művészi képzelőerő megvalósításához a már említett finommotoros képességekre, az adott hangszer megszólaltatásához szüksége eszközökre is szükségünk van. Agyunk két féltekéje funkcionálisan aszimmetrikus. Ennek mértéke, módja azonban a bennünket ért hatások, impulzusok, a tanulás és a kultúra függvényében változó. Ez az aszimmetria a két félteke közötti munkamegosztásra utal. Többnyire a racionális, elemző, beszélő bal félteke a domináns. Noha a zenészek körében is gyakoribb a bal agyfélteke dominanciája, jobb féltekéjük aktívabb, mint általában, ezért gyakori, hogy zenészek nyelvi memóriában, verbális fluencia terén, az érzelmek verbális kifejezésében rendre felülmúlják a nem zenészeket (Brandler- Rammsayer, 2003).

Az interperszonális és a zenei intelligencia kapcsolata: Az interperszonális intelligencia leginkább a személyek egymás közötti kapcsolatán érhető tetten, a személyközi kapcsolatban való jártasságot értjük alatta, mások megértésének a képességét (Nagy, 2006). Milyen módon kezeljük napi kapcsolatainkat, esetenként konfliktusainkat? A zene művelésének professzionális szintjén, pl. egy kamarazenei előadás során már nincs arra lehetőség, hogy az előadók egymással „megbeszéljék”, milyen zenei történés következik. Mégis, a kamara partner mimikája, test-beszéde pontos képet ad arról, hogy milyen gondolatot és milyen módon fog közvetíteni a befogadó számára.

Az intraperszonális és a zenei intelligencia kapcsolata: Azt gondolom, hogy e két terület kapcsolata az egyik legfontosabb kérdés témánk szempontjából. Értelmezésben a zene egy érzelmi nyelv, egyfajta kommunikációs közlésforma. Ha a zenei nevelés során alkalmat adunk a gyermeknek arra, hogy a zenében rejlő érzelmi információkat megértsék, megéljék, átéljék, sőt a művészeti ágak összekapcsolása révén ezeket az érzelmi tölteteket saját személyiségükön mintegy átszűrve kifejezésre juttassák, akkor ez egy fejlődési folyamatra állítja őket, melynek során nagyfokú érzelmi biztonságra tehetnek szert. A világot és az minket körülvevő folyamatokat gyakran érzelmi alapon értelmezzük. Ez kiváltképpen gyakori a gyermekek esetében. A muzsikát szintén érzelmi alapon értelmezzük. Az ének-zenei nevelés során könnyen felismerik a gyerekek a zenében rejlő érzelmeket. Ha felismerik, akkor hamarosan be is tudják azt azonosítani. A következő lépésben képesek lesznek a zene segítségével azonosítani *saját* érzelmeiket. A beazonosított és felismert érzelmek pedig már *kezelhetővé* válnak, az érzelmi fejlődés egy bizonyos pontján, hiszen ez lehetővé teszi az érzelmek

megkülönböztetésének, integrálásának, megértésének és szabályozásának a képességét, amely elősegíti a személy fejlődését (Salovey-Mayer, 1990).

Összegzés

Korunk oktatásának egyik legnagyobb feladata olyan tudás átadása, mely sokoldalú, és sokféleképpen hasznosítható. Tehát az tekinthető hasznos tudásnak, ami az élet számos területén hasznosítható. Zeneművészként, zenepedagógusként úgy látom, első és legfontosabb célunk és feladatunk a zene értő szeretetének a megtanítása, hogy a zenét és tágabb értelemben a művészetet természetes közegként éljék meg a gyermekek, mert csak így válhatnak kiegyensúlyozott, egészséges idegrendszerű és lelkiéletű felnőttekké, magasfokú kreativitással, fejlett értelmi és érzelmi intelligenciával. Saját művészetpedagógiai tapasztalatom szerint viszont az hozhatja meg a legjobb eredményt, ha a művészetet komplex egységként kezelve lehetőséget biztosítunk a képzőművészet, a zene, a szabad mozgás és az egyéni irodalmi alkotások között. A kulturális evolúcióban a gének megfelelői a mémek, melyeket információegységként minden embernek újra és újra el kell sajátítania, mert ezek a kultúra, mint érték továbbadásához nélkülözhetetlenek. Ilyen értékek a nyelvek, számok, dalok, törvények, tradíciók. Ezen értékek továbbadásával nem csak a kultúra továbbadását és továbbélését segítjük elő, hanem a már vázolt elméletek, kutatások és tapasztalatok alapján a zenetanulás, vagy a művészetrel való intenzív és gyakori kapcsolat olyan fejlődési pályára állíthatja a gyermeket, ami a transzferhatás révén olyan képességeket, készségeket és hasznosítható tudást nyújtanak, melyek az élet számos területén és kihívásaiban előnyhatással bír számukra.

Bibliográfia

1. Atherton, M. (2007): A proposed theory of the neurological limitations of cognitive transfer. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. 1–8.
2. Balogh K., Gerencsik E. (1990): Pedagógiai–Pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest
3. Balogh L. (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis könyvkiadó, Budapest
4. Bastian G. H. (1997): Beeinflusst intensive Musikerziehung von Kinder. In: Musikforum. Heft 86, Juni 1997 Schott Verlag.
5. Barkóczi I., Pléh Cs. (1977): Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. Bács Megyei Lapkiadó Vállalat. Kecskemét
6. Beyer I. (2001): Zenetörténet, zeneirodalom. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen
7. Brandler, S., Rammsayer, H. (2003). Differences in mental abilities between musicians and non-musicians. *Psychology of Music*, 31 (2), 123-138.o.
8. Burghardt B. (2017): Az aranymetszés formavilága a természetben és a zenében. DLA értekezés. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
In: https://apps.lfze.hu/netfolder/PublicNet/Doktori%20dolgozatok/benedikt_burghardt/disszertacio.pdf
9. Csépe, V., Györi, M. és Ragó, A. (2007): Általános pszichológia 1–3. 1. Észlelés és figyelem. Osiris Kiadó. Budapest

10. Csíkszentmihályi M. (2014): *Kreativitás*. Akadémiai kiadó. Budapest
11. Damasio A. (2000): *The Feeling of What Happens*. Heinemann. London.
12. Deszpot G. (2016): *Zene és kreativitás*. In: *Zene és egészség*. szerk: Falus András Kossuth Kiadó. Budapest
13. Dobi J. (2002): *Megtanult és megértett matematikatudás*. In: Csapó Beni (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest. 177–199.o.
14. Csapó B. (2002): *Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest. 15–43.o.
15. Dufresne, R., Mestre, J., Thaden-Koch, T., Gerace, W. és Leonard, W. (2005): *Knowledge representation and coordination in the transfer process*. In: Mestre, J. P. (szerk): *Transfer of Learning: From a Modern Multidisciplinary Perspective*. CT: Information Age Publishing, Greenwich.
16. Franklin, M. S., Moore, K. S., Yip, C., Jonides, J., Rattray, K., & Moher, J. (2008). *The effects of musical training on verbal memory*. *Psychology of Music*, 36 (3), 353-365.o.
17. Gagné, R. M. (1965): *The Conditions of Learning*. Holt, Rinehalt and Winston.
18. Gardner, Howard (1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books
19. Gombás J. (2014): *A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai*. In: Torgyik J. (szerk) *Sokszínű pedagógiai kultúra*. 2014/1.
20. Goleman D. (1995): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó. Budapest
21. Goleman D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000 Kft. Budapest
22. Hargita P. (2007): *Kreativitás az egyházi ének tanításában*. In: Györgyiné Koncz Judit (szerk), *Studia Caroliensia*. 2007/2.
23. Janurik M. (2010): *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola
24. Kárpáti L. (2016): *Intelligenciamodellek történeti áttekintése*. In: *Magyar tudomány* 2016/3. 1-12.o.
25. Koelsch, S. (2014): *Music processing in the brain*. In: Jaeger, D. és Jung, R. (szerk.): *Encyclopedia of Computational Neuroscience*. Springer, 1–34.o.
26. Molnár Gy. (2001): *Az életszerű feladathelyzetekben történő problémamegoldás vizsgálata*. In: *Magyar Pedagógia*, 101. 3. sz., 347–372.o.
27. Molnár Gy. (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó. Budapest
28. Nagy H. (2006). *Az érzelmi intelligencia kapcsolata az intelligenciával és a személyiséggel*. In: *Pszichológia*, 26/3, 247-264.o.
29. Oláh A. (2010): *Az empirikus kreativitáskutatás hazai hagyományai*. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57. 189-198.o.
30. Révész J., Révészné Pálfi K., Vida G. (2022): *Az implicit tanulás faktorai a zenehallgatás során. Potenciális fejlesztési transzferek*. In: *Gyermeknevelés: Online tudományos folyóirat* 10. 2022/4, 77-88.o.
31. Riede B. (1996): *Árt-e a zene? Magyar Egyházzene IV*. 1996-97/I
32. Royer, J. M. (1979): *Theories of the transfer of learning*. *Educational Psychologist*. 14. 53-69.o.
33. Royer, J. M., Mestre, J. P. és Dufresne, R. J. (2005): *Introduction: Framing the transfer problem*. In: Mestre, J. P. (szerk): *Transfer of Learning: From a Modern Multidisciplinary Perspective*. CT: Information Age Publishing, Greenwich. 7–26.o.
34. Salovey, P; Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination Cognition and Personality*, 9. 185-211.o.
35. Schalug, G., Jancke, L., Huang, Y., & Steinmetz, H. (1995). *In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians*. *Science*, 267, 699-701.o.
36. Tiszlár R. (2010): *Megismerés, gondolkodás, érzelmek*. In: *A lélek eredete. Bevezetés az evolúciós pszichológiába*. Szerk: Bereczkei T. és Paál T. Gondolat Kiadó, Budapest