

DEBRECENI EGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
PSZICHOLÓGIAI INTÉZET

TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI DOLGOZAT

A zene varázsa? - Középiskolás diákok
énhatékonyságának, önértékelésének, szorongásának és
megküzdési módjainak vizsgálata a zenetanulás jótékony
hatásainak tükrében

Témavezető: Páskuné Dr. Kiss Judit
egyetemi docens

Magyari Lilla Dóra
Pszichológia MA
Nappali

2024

ABSZTRAKT

Háttér és célkitűzések: A zenetanulás jótékony hatásainak vizsgálata már az 1900-as években elkezdődött, a kodályi alapokra építve számos hazai és külföldi kutatás született a témával kapcsolatban. Dolgozatomban eddig még kevésbé feltárt összefüggésekre helyeztem a hangsúlyt, a zenetanulás énhatékonyságra, önértékelésre, vizsga- és iskolai előadási/prezentációs helyzetben fellépő szorongásra és megküzdési módokra gyakorolt hatásaira. Céloom az ezen változók közötti összefüggések vizsgálata volt zenét tanuló és nem tanuló középiskolás diákok körében. *Módszer:* A vizsgálatban 290 diák vett részt, a változók mérésére az alábbi három kérdőívet alkalmaztam: Tanulói énhatékonyság skála (iskolai), TAI-H (Milyen vizsgázó vagyok kérdőív), Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H). A kérdőívesomagot két általam feltett kérdéssel zártam, melyek az iskolai előadási/prezentációs helyzetben fellépő szorongásra és az azzal való megküzdési módok feltérképezésére irányultak. *Eredmények:* Az eredmények alapján elmondható, hogy bár az önértékelés és megküzdési módok tekintetében a változók közötti összefüggések nem feltétlenül tulajdoníthatók csupán a zenetanulás hatásának, azonban megállapíthatjuk, hogy a zenét tanuló diákok magasabb mértékű énhatékonysággal, illetve alacsonyabb mértékű vizsga- és iskolai előadási/prezentációs helyzetben jelentkező szorongással rendelkeznek, mint azok, akik nem tanultak zenélni. Elmondható továbbá, hogy a zenetanulás és szorongás között az énhatékonyság mediáló tényezőként van jelen, azonban az önértékelés modellbe való bevonásával ez a mediáló hatás megszűnik. *Következtetések:* A zenetanulás jótékony hatásai tehát bizonyos faktorok tekintetében érvényesülni látszanak, ugyanakkor vizsgálatom eredményei rámutattak további megválaszolandó kérdésekre is az egyes változók összefüggéseiben, melyek jövőbeni kutatások alapját képezhetik a zenepszichológia területén belül.

Kulcsszavak: zenetanulás, szorongás, megküzdési módok, énhatékonyság, önértékelés

Tartalom

Bevezetés	2
1. Témafelvetés.....	2
2. Szakirodalmi áttekintés	3
2.1. A zenetanulás jótékony hatásai, avagy miért fontos a gyermekek zenei nevelése?	3
2.2. Énhatékonyság, önértékelés, zene	4
2.2.1. Az énhatékonyság meghatározása, jelentősége az oktatásban	4
2.2.2. Az önértékelés és annak szerepe a diákok körében	5
2.2.3. A zene szerepe az énhatékonyság és önértékelés szempontjából	6
2.3. Szorongás, megküzdés, zene	7
2.3.1. A szorongás és annak iskolai vonatkozásai	7
2.3.2. Vizsgaszorongás.....	8
2.3.3. Szociális szorongás	8
2.3.4. Megküzdési módok	9
2.3.5. A zenetanulásból származó előnyök a szorongás és megküzdés tekintetében	10
3. Kérdésfelvetés.....	12
3.1. Hipotézisek	12
4. A vizsgálat bemutatása.....	13
4.1. Vizsgálati minta	13
4.2. Vizsgálati helyzet	14
4.3. Vizsgálati eszközök.....	14
5. Eredmények és azok értékelése.....	16
6. Következtetések és javaslatok.....	27
7. Összefoglalás	31
Irodalomjegyzék	32
Mellékletek	39

Bevezetés

A zene életünk szerves, meghatározó, sőt mi több, szükséges része. Kodály Zoltán (1965, 134. oldal) szavaival élve: „A zene mindenkié, nélküle nem élhet az ember”. A zene – legyen az bármilyen stílusban – minden esetben hatással van ránk, akár tanulja az ember, akár hallgatja, akár hobbiként műveli, akár zenei pályát választ magának.

A hangszeres klasszikus zene gyermekkorom óta az életem része, ezáltal a zenélésnek, zenetanulásnak, a színpadi szereplésnek számos pozitív hatását megtapasztaltam, amely nagymértékben inspirálta a jelen kutatás létrejöttét. Dolgozatomban eddig még kevésbé feltárt összefüggésekre helyezem a hangsúlyt, a zenetanulás énhatékonyságra, önértékelésre, vizsgaszorongásra, iskolai előadási/prezentációs helyzetben fellépő szorongásra és megküzdési módokra gyakorolt hatásaira.

1. Témafelvetés

A zenetanulás pozitív hatásaival számos hazai és külföldi tanulmány foglalkozott, és ahogyan a későbbiekben láthatjuk majd, a témával kapcsolatos érdeklődés a mai napig fennáll. Magyarországon az 1900-as években Kodály Zoltán (1954) úttörő koncepciója a zenetanulás szükségességéről olyan további kutatások alapját képezte, melyek bizonyítékul szolgálnak arra, hogy a klasszikus zenei oktatásban való részvétel jótékony hatással van a személyiség- és képességfejlődésre (Kokas, 1972), az iskolai teljesítményre a különböző tantárgyak tekintetében (pl. Kokas, 1972; Babo, 2004; Trent, 1996), valamint a megfelelő érzelmi intelligencia (Uzsálné, 2008; Mouskounti, Niven és Petrides, 2006; Nogaj, 2020), a figyelemi képességek és a stresszel való megküzdés kialakulására is (Clift és Hancox, 2010). Ezen tényezők kifejezetten fontos szerepet játszanak iskoláskorban, amely – ahogyan Erik Erikson hangsúlyozza pszichoszociális elméletében – egy kifejezetten szorongásteli időszak. Ezen életszakaszt az identitáskeresés és a teljesítményre való igény jellemzi (Erikson, 1968, idézi Cole és Cole, 2006), amelyek az iskolai környezetben is jelen vannak, csak úgy, mint a különböző szorongást keltő helyzetek (ilyen például a tanórákon a dolgozatírás és a szóbeli felelés) (Forrai, 1968). A szorongás mértékét számos tényező meghatározza, például az önértékelés és az énhatékonyság-érzés (pl. Ben-Zion, Bodner, és Iancu, 2015; Nótin, 2015; Ringeisen és Roick, 2017), amelyek a dolgozatomban szempontjából is kiemelten fontos konstruktumok.

A fentebb (és a későbbiekben is) említett tények és kutatási eredmények alapján felvetődött bennem a kérdés, hogy a zenetanulás során a diákokat ért hatások (egy segítő, modellként szolgáló zenetanár jelenléte, a szerepléseknek való fokozott kitétel, a zenélés közben átélt érzelmek stb.) befolyásolják-e a diákok énhatékonyságának, önértékelésének és szorongásának mértékét, valamint a

szorongás enyhítése érdekében alkalmazott megküzdési módokat – a zenei színtéren kívül, az iskolában. Kutatásomban 290 fő vett részt, 14 és 20 év közötti zenét tanuló és zenét nem tanuló diákok. Céлом a közöttük megmutatkozó különbségek, illetve a zenetanulás jótékony hatásainak feltárása volt az előbb említett faktorok függvényében.

A következőkben a szakirodalmi áttekintésben részletesebben kitérek az énhatékonysággal, önértékeléssel, szorongással (ezen belül specifikusan a vizsga- és szociális szorongással) és megküzdési módokkal kapcsolatos elméletekre, ezen faktorok iskolai kontextusban való szerepére, továbbá ismertetem a zenetanulás jótékony hatásait tárgyaló kutatási eredményeket, amelyek magukban foglalják a zenetanulás előbb említett tényezőkkel való összefüggéseit is. Végül a hipotézisek felállítása és a vizsgálati terv bemutatása után beszámolok a kutatásom eredményeiről.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. A zenetanulás jótékony hatásai, avagy miért fontos a gyermekek zenei nevelése?

Kodály (1954) szerint a gyermekek zenei nevelését már óvodáskorban érdemes elkezdni. A zenetanulás nem csak a személyiségfejlődésre bír jótékony hatással, hanem az értelmi- (Kokas, 1992, Nemes, 2016), érzelmi- és szociális fejlődésre (Váradi, 2022), valamint Páskuné (1999) a zenélés, illetve a zenei programok fontosságára hívja fel a figyelmet, amelyek már a korai évektől kezdve bizonyítottan kifejtik pozitív hatásukat a kognitív fejlődésre is.

A zenei nevelés szerepe a különböző képességek fejlődése szempontjából is meghatározó, a zenetanulás fejleszti a koncentrációs- és érzelmi készségeket (Kodály, 1941, idézi Szőnyi, 1984), továbbá az olyan iskolában fontos képességek elsajátítására is pozitív hatást gyakorol, mint a matematikai-, írás és olvasási- és az idegennyelvtanulási képességek (Bencéné és Kissné, 2014). Ezen utóbbi területeket vizsgálva számos kutatás alátámasztotta, hogy a zenét tanuló diákok jobban teljesítenek, mint zenét nem tanuló társaik (pl. Bortnick, Hurwitz, Kokas és Wolff, 1975; Broh, 2002; Emery, Fountain, Posedel és Souza, 2011; Kokas, 1972; Roscigno és Southgate, 2009; Trent, 1996).

Bár az előzőek alapján láthatjuk, hogy a zenetanulás hozzájárul bizonyos képességek kibontakozásához, fontos megjegyezni, hogy a gyermekek zenei nevelésében kiemelt szerepet töltenek be a támogató, motiváló szülők (Balogh és Túrmezeyné, 2009; Földi, Józsa és Szabó, 2022) és a zenei szaktanárok (Balogh és Túrmezeyné, 2009), akik hozzásegítik a gyermekeket a különböző képességek elsajátításához és fejlesztéséhez. A zeneiskolákban ezentúl lehetőségük van a diákoknak a társaikkal

való közös zenélés által (pl. kórusban, zenekarban stb.) arra, hogy szociális képességeik is fejlődjenek, hiszen ezen alkalmak során megtanulnak figyelni egymásra, tisztelni egymást (Kokas, 1972), továbbá fejlődnek empátiás készségeik is (Kokas, 1972; Hietolahti-Ansten és Kalliopuska, 1990). Kokas (1972) kiemelte, hogy a zenetanulás során elsajátított érzelmi-, szociális- és élményminták az élet más területeire átvihetők. A társas készségek terén például a gyermek fejlődését elősegíti a csoportos zenélésben megtapasztalt közösséghez való tartozás érzése (Kokas, 1972), amely hatására az élet más területein könnyebbé válhat számára a beilleszkedés, a másokhoz való alkalmazkodás (Bencéné és Kissné, 2014).

2.2. Énhatékonyság, önértékelés, zene

2.2.1. Az énhatékonyság meghatározása, jelentősége az oktatásban

Az énhatékonyság az egyén meggyőződéseit, képességeibe vetett hitét jelenti annak fényében, hogy milyen mértékben képes egy adott feladatot, cselekvést végrehajtani, megvalósítani (Bandura, 1977, 1994, 1995). Az észlelt énhatékonyság befolyásolja többek között az egyén motivációját, kitartását, feladat iránti elköteleződését (Bandura, 1994, 1995; DiBenedetto és Schunk, 2021; Schunk és Usher, 2018) illetve, hogy mennyire sikeresen tud megküzdeni egy adott problémával és hogy mennyi erőfeszítést hajlandó megtenni céljai, a jó teljesítmény, a siker elérése érdekében (Bandura, 1977, 1994, 1995).

Az énhatékonyság-érzésünk alakulásában számos tényező közrejátszik, Bandura (1977, 1994, 1995, 1997) négy fő információforrást emelt ki, amelyekre hangsúlyt kell fektetnünk: *1) az egyén saját teljesítményével kapcsolatos előzetes tapasztalatai* (a sikerek növelik, a kudarcok csökkentik az énhatékonyság-érzést); *2) mások megfigyelése* (itt kiemelten fontos pl. a tanárok modell szerepe; a modellált személy sikere növeli az énhatékonyság-érzést); *3) a mások általi verbális meggyőzés* (pl. a biztatás növeli az énhatékonyság-érzést); *4) bizonyos helyzetekben létrejövő fizikai és érzelmi állapotaink* (a negatív fizikai és érzelmi állapotok csökkentik, ellenben a pozitív állapotok növelik az egyén énhatékonyság-érzését) – mint a stressz, feszültség, félelem érzése, illetve bizonyos fiziológiai jelek (pl. fáradtság, remegés, fájdalom) (Bányai, 2014).

Az énhatékonyság vizsgálatát tekintve különböző megközelítésekkel találkozhatunk. Az énhatékonyságot egyesek terület-/helyzetspecifikus tényezőként definiálják (amely fejleszthető) (pl. Bandura, 1997; Pajares, 1996), mások személyiségvonásként (globális megközelítés) (Nagyné, 2021). Ezentúl az énhatékonyságnak bizonyos típusai is elkülöníthetők, iskolai vonatkozásban a következő területeket különböztethetjük meg egymástól: teljesítmény-, tanulási-, önszabályozó tanulási-,

kollektív-, matematikai probléma-megoldási- és íráskészség énhatékonyság (DiBenedetto és Schunk, 2016; Pajares, 1996, idézi Nagyné, 2021). Az a diák, aki magas iskolai énhatékonysággal rendelkezik, képesnek érzi magát az iskolai követelményeknek és elvárásoknak való megfelelésre, a hatékony ismeretelsajátításra (Bandura és mtsai, 1999, idézi Nagyné, 2021), mindez egy oda-vissza ható folyamatot eredményez: az énhatékonyság-érzés következtében megjelenő motiváció a tanulásra jobb iskolai teljesítményt eredményez (Zimmerman, 2000), amely tovább fokozza az egyén énhatékonyság-érzését (Schunk, 2012, idézi Nagyné, 2021).

Iskolai kontextusban nem elhanyagolható a tanárok szerepe sem a diákok énhatékonyság-érzésének alakulásában. A Bandura által meghatározott énhatékonyság-források alapján (1977, 1994, 1995, 1997) a tanárok modellként való jelenlétükkel (DiBenedetto és Schunk, 2021), valamint visszajelzéseikkel is növelhetik diákjaik motivációját, énhatékonyságát (Schunk, 1995, Ruegg, 2014). Hatással van még ezentúl az egyének énhatékonyság-érzésére, iskolai énhatékonyságára a hasonló érdeklődéssel, értékekkel rendelkező kortársaknak (Bandura, 1994) és a családtagoknak is (Meece és Schunk, 2006).

2.2.2. Az önértékelés és annak szerepe a diákok körében

Rosenberg (1965) az önértékelést önmagunkkal kapcsolatos pozitív vagy negatív attitűdként definiálja. Önértékelésünk szubjektív tényező, melyet meghatároznak korábbi sikereink, kudarcaink és az ezek következtében fellépő alkalmasság vagy alkalmatlanság érzése (Wagner, 2004), valamint a környezetünk (társaink, családtagjaink, csoportnormák) (Rosenberg, 1965; Wagner, 2004). Azon túl, hogy önértékelésünket befolyásolják cselekedeteink, érzéseink és a minket körülvevő környezet, ezen tényezők kölcsönhatásban állnak, tehát önértékelésünk is meghatározza az előbb felsorolt tényezőket (Baumeister, Campbell, Krueger és Vohs, 2003), továbbá céljainkat, motivációinkat (Bandura, 1991), fizikai és mentális egészségünket (V.Komlósi, 2012).

Az önértékelés definiálásakor többféle elméletre támaszkodhatunk, melyek közül vannak, amelyek az önértékelést kimenetelként határozzák meg, mások motívumként vagy pufferként (Burke és Cast, 2002), amely véd a negatív érzelmektől, szorongástól (Bányai, 2014), ezáltal elősegíti a kudarcra és stresszhelyzetekkel való hatékony megküzdést (Johnson, 2003). Megkülönböztethetjük mindemellett az önértékelés fajtáit is, beszélhetünk például globális-specifikus, külső-belső, vonás-állapot, implicit (nem tudatos) -explicit (tudatos), stabil-labilis önértékelésről (V. Komlósi, 2012).

Iskoláskorban a diákok önértékelését számos tényező befolyásolja. Már nem csak a környezetük (szülők, barátok) általi elfogadottság határozza meg, hogyan vélekednek önmagukról, hanem a teljesítményük, képességeik (Erikson, 1963, Harter és Pike, 1984, idézi Cole és Cole, 2006),

az iskolában megjelenő versenyhelyzet, az iskolai és saját elvárások, valamint a felnőtteknek és társaknak való megfelelési vágy is (Johnson, 2003). Az önértékelés mértéke meghatározza a diákok iskolai teljesítményét (Baumeister és mtsai, 2003; Rosenberg, Rosenberg, Schoenbach és Schooler, 1995), jóllétét, az iskolához való hozzáállást, a tanulási motivációt (Fejes, Gál, Jámbori, Kasik és Nagy, 2019), továbbá összefüggésbe hozható az énhatékonyság-érzéssel (Coopersmith, 1967, idézi Cole és Cole, 2006; Lane, Lane és Kyprianou, 2004), a szorongással (Rosenberg, 1965) és a megküzdéssel is (Erol, Kılıç és Kılıç, 2011; Csibi és Csibi, 2013). Erol, Kılıç és Kılıç (2011) például megállapították, hogy a diákok magasabb önértékelése kapcsolatban áll a problémamegoldó stratégiák alkalmazásával. A probléma- és emóciófókuszú megküzdés vonatkozásában Csibi és Csibi (2013) serdülőkkel végzett vizsgálatukban azt találták, hogy a magasabb önértékelés jellemzően a problémacentrikus, míg az alacsonyabb önértékelés az érzelemcentrikus megküzdési módokkal jár együtt. Ezen összefüggéseket Petrányi 2019-ben végzett kutatása is alátámasztja.

2.2.3. A zene szerepe az énhatékonyság és önértékelés szempontjából

Kutatások során különböző aspektusokból vizsgálták a szakemberek a zenetanulás és énhatékonyság kapcsolatát (McCormick és McPherson, 2000, 2003, 2006; Hendricks, 2009, 2016, Zelenak, 2019). Azt láthatjuk, hogy a zenei énhatékonyságról számos tanulmány született (pl. Hendricks, 2009, 2016; Casanova, McPherson, Orejudo és Zarza-Alzugaray, 2020; Zelenak, 2011), azonban a zenélés általános vagy iskolai énhatékonyságra gyakorolt hatásairól kevesebb kutatási eredmény található. Az önértékelés tekintetében bár az önértékelés és zene kapcsolatát vizsgáló kutatások ellentmondásosak és néhány kutató nem talált összefüggést a két tényező között (pl. Cook és Mundle, 2014; Lynch, 1993; Wu, 2002), a következőkben olyan vizsgálati eredményeket sorakoztatok fel, amelyek a két tényező közötti kapcsolat fennállását támogatják.

- Dobos és Pikó 2016-os vizsgálatukban a következő eredményekre jutottak: zenei teljesítményhelyzetben az énhatékonyság és önbecsülés protektív, míg a stressz rizikó tényezőként van jelen; az önértékelés jelentősen hat a teljesítményszorongásra; a zenetanulással eltöltött idő növekedésével az önértékelés mértéke is nő. Ezen a ponton felmerülhet a kérdés, hogy vajon a zenét tanuló diákok esetében más, nem zenei teljesítményhelyzetben is érvényes ez az összefüggés?
- Sun (2022) és Jiang (2024) vizsgálati eredményei alapján elmondható, hogy a zenetanulás pozitívan hat a mentális jóllétre, mely kapcsolatban az énhatékonyság és önértékelés mediátor tényezőkként vannak jelen.

- Ritchie és Williamon (2011) kutatásukban azt találták, hogy azok, akik elkötelezettebbek a zenélés iránt, magasabb énhatékonysággal rendelkeznek.
- Héjja (2018) zeneművészeti szakgimnáziumba jelentkező diákokat vizsgálva arra az eredményre jutott, hogy ezen diákokra jellemző a zene iránti elköteleződés és az énhatékonyság érzése, amelyek jelenlétét a külső (pl. tanárok, szülők, társak) motivátor tényezőknek és a magas belső motivációnak tulajdonította.
- Tanulási zavarral küzdő tanulókat vizsgálva Kiss és Olajos (2022) a zenetanulás iskolai énhatékonyság-érzésre gyakorolt pozitív hatását igazolták.
- 16 hetes zenei programban résztvevő diákoknál az önértékelés mértékének növekedését figyelte meg Darrow, Horton, Novak, Rice és Swedberg, (2009).
- Egy ugyancsak zeneterápiával kapcsolatos vizsgálat eredményeként Jagdev és Sharma (2012) a zene önértékelésre gyakorolt pozitív hatásáról számoltak be serdülők körében.
- Costa-Giomi (2004) olyan diákokat vizsgált, akik három évig zeneoktatásban részesültek, melynek eredményeként megállapította, hogy ezen diákok önértékelésében jelentős javulás következett be.

2.3. Szorongás, megküzdés, zene

2.3.1. A szorongás és annak iskolai vonatkozásai

A szorongás egy olyan lelkiállapot, mely nem köthető konkrét tárgyhoz, nincs megfogalmazható oka, szemben a félelemmel. A félelem hozza létre a szorongást, amely nem csak különböző tünetekben megnyilvánuló állapotot eredményez, hanem maga a szorongás is lehet tünete számtalan mentális problémának (Belső, 2022).

A szorongásnak lehetnek fiziológiai, kognitív, érzelmi vagy viselkedésbeli tünetei (Beck és Emery, 1999), kialakulásának hátterében pedig számos tényező állhat, befolyásolhatják többek között pszichológiai, szociális, biológiai (Belső, 2022; Szondy, 2023), genetikai, és temperamentumból eredő faktorok egyaránt (Belső, 2022). A szorongás időbeli jelenlétére vonatkozóan a szakirodalom megkülönböztet vonás- és állapotszorongást. Előbbi az egyén szorongásra való hajlamát jelöli, míg az utóbbi egy adott helyzetben fellépő szorongásra utal (Sipos, Sipos és Spielberger, 1988).

A szorongás, amely jellemzően összekapcsolódik a kontrollérzet hiányával (Fóris és Kopp, 1993; Mórotz, 2010), egy bizonyos szintig lehet adaptív, azonban a túl magas szorongásszint egyfajta gátló hatást eredményezhet, hátráltathatja az egyént (Beck és Emery, 1999; Belső, 2022). Ez az állítás egy újabb szempontot helyez megvilágításba a szorongás vizsgálatának tárgyalásakor, mégpedig a

szorongás facilitáló és debilizáló hatását, amelyek tetten érhetők iskolai kontextusban diákoknál is, s amelyek következtében az iskolai teljesítményben is eltérések mutatkozhatnak (Tóth, 2011). Részben ezért is érdemes több aspektusból vizsgálni az iskolai szorongást, hiszen a mértékét és formáját (ezen keresztül pedig a teljesítményt) külső és belső tényezők egyaránt befolyásolják – köztük a motiváció, a reziliencia, az én-bevonódás szintje, a tanár tanítási módszerei, a kortárs kapcsolatok, a korábban megélt sikerek és kudarcok, illetve a feladatneheztség (Nótin, 2015).

Az iskolai szorongásformáknak Cassidy (2010, idézi Nótin, 2015) három típusát különbözteti meg: kontextustól független-, kontextusfüggő- és tantárgyi szorongás. Ezek közül a kutatásom szempontjából releváns kontextusfüggő vizsgaszorongást és a kontextusfüggetlen szociális szorongást fogom bővebben tárgyalni, melyeknek közös vonása, hogy az egyénből a szorongást az értékeléstől való félelem váltja ki (Beck és Emery, 1999).

2.3.2. Vizsgaszorongás

A vizsgaszorongás jellemzően iskolai környezetben megjelenő szorongásforma. Teljesítményhelyzet idézi elő, amelyhez olyan tünetek kapcsolódhatnak, mint az alacsony önértékelés, tudatlanság, alkalmatlanság érzése (Nótin, 2015), a teljesítmény romlása. A vizsgaszorongással jellemezhető egyén kételkedik önmagában és képességeiben, fél a negatív értékeléstől, a megszégyenüléstől és jellemző lehet rá a megfelelési kényszer a családjá, kortársai irányába is (Beck és Emery, 1999).

Számos kutatásnak volt központi témája a vizsgaszorongás önértékeléssel és énhatékonysággal való kapcsolata (pl. Bilek, Çelik és Sari, 2017; Sideeg, 2015), ezek alapján elmondható, hogy a vizsgaszorongás és önértékelés negatívan korrelálnak egymással. Az énhatékonyság tekintetében Barrows, Dunn és Lloyd (2013) erős negatív irányú kapcsolatot állapítottak meg a vizsgaszorongás és énhatékonyság mértéke között egyetemi diákokkal végzett vizsgálatukban, továbbá Ringeisen és Roick (2017) is hasonló eredményre jutottak longitudinális kutatásukban, a magas énhatékonyság-érzéssel rendelkező diákok vizsgaszorongás szintje a vizsgahelyzet előtt és után is alacsonyabb értékeket mutatott.

2.3.3. Szociális szorongás

Amikor az egyén egy társas helyzet hatására (legyen az akár privát vagy csoportos beszélgetések, előadások, teljesítményhelyzetek alkalmával) (Leitenberg, 1990; Varró, 1989) distresszt él át, akkor szociális szorongásról beszélhetünk (Kresznerits és Perczel-Forintos, 2017). Kiváltó okait tekintve Beck és Emery (1999) a kudarcotól, megszégyenüléstől, negatív értékeléstől való félelem érzését

emelik ki, amely nem csak az egyén teljesítményére, de szociális kapcsolataira is kedvezőtlen hatást gyakorolhat. Kresznerits és Perczel-Forintos (2017) szerint érdemes lehet a szociális szorongásra egyfajta kontinuumként tekinteni, amely enyhébb formában féltékenységként lehet jelen, súlyosabb formájában azonban már szociális fóbiává alakulhat.

A szociális szorongás, mint kifejezés gyakran „lámpalázként” jelenik meg a szakirodalomban (Varró, 1989), Parák András (2022) például így definiálja: „[...] egy olyan szorongás, amely a mások előtti beszéd vagy szereplés előtt és közben jelentkezik [...]” (14.o.). A lámpaláz mértékét befolyásolhatják genetikai, személyiségbeli tényezők, gyermekkori élmények, az egyéni tudás/tapasztalat, valamint az önértékelés, önbizalom és énkép is (Parák, 2022). Ehhez kapcsolva, Ben-Zion, Bodner, és Iancu (2015) például vizsgálatukban kimutatták, hogy a szociális szorongás zavarral küzdők kritikusabbak önmagukkal szemben, önértékelésük és énhatékonyság-érzésük alacsony.

A dolgozat szempontjából kiegészítésként fontosnak tartom megemlíteni, hogy a szociális szorongást egy speciális, konkrétan körülhatárolt esetben, az iskolai előadási/ prezentációs helyzetekre vonatkoztatva vizsgálom. Ez azt jelenti, hogy csupán az ebben a helyzetben fellépő szorongásnak a mértéke lesz releváns ezen kutatás tekintetében.

2.3.4. Megküzdési módok

A szorongás témakörének tárgyalása után elengedhetetlen megemlítenünk a stressz és a megküzdési módok kapcsolatát is. Mivel a stressz általában szorongást eredményez, a stresszel való megküzdés kiemelten fontos az egyének életében (Dávid, 2014). De mit is jelent maga a megküzdés? A megküzdés egyfajta adaptációnak tekinthető: az egyén tudatos, célirányos, stresszre adott fizikai, illetve mentális reakcióit jelenti, amelyek a belső állapot vagy a környezet megváltoztatására, helyreállításra irányulnak akkor, amikor az egyén úgy érzi, hogy az adott helyzet meghaladja a külső és belső erőforrásait (Oláh, 2005).

A megküzdést tárgyaló legelfogadottabb elméleti megközelítés a kognitív tranzakcionista modell, amelynek központi fogalma a kognitív kiértékelés. Lazarus (1982) szerint az érzelmeket minden esetben kognitív kiértékelés előzi meg, mely során az egyén valamilyen jelentést tulajdonít egy adott helyzetnek – ennek tekintetében pedig egyéni különbségek figyelhetők meg (Lazarus és Smith, 1990). A kognitív kiértékelés folyamata két szakaszból áll: elsődleges- és másodlagos értékelés. Az elsődleges értékelés során az egyén egy adott stresszort pozitívan vagy negatívan értékel attól függően, hogy mit jelent számára jólléte szempontjából (irreleváns, jóindulatú/pozitív, stresszkeltő, ártalmas, fenyegető vagy kihívást jelentő). Abban az esetben, ha a stresszort negatívnak ítéli, tovább mérlegeli, hogy a jelenre vagy a jövőre nézve jelent veszélyt, esetleg kihívásnak tekinti azt. Ezután a másodlagos

kiértékelés folyamatában az egyén sorra veszi, hogy milyen külső és belső eszközei, erőforrásai vannak és hogy ezek az eszközök elegendőek-e a stresszorral való megküzdéshez (Folkman és Lazarus, 1984). Amennyiben az egyén a másodlagos értékelés során úgy találja, hogy nem tud megfelelően megküzdni a stresszorral, stresszállapot lép fel (Lazarus, 1968, idézi Pataky, 2014).

A stresszel való megküzdésben többféle megküzdési stratégiát alkalmazhatunk, hogy megelőzzük a szorongás kialakulását. Megkülönböztethetünk például aktív vagy passzív (Csabai és Molnár, 2009; Stauder, 2007; idézi Pataky, 2014), adaptív vagy maladaptív stratégiákat is (Atkinson és Hilgard, 2005), illetve probléma és érzelemfókuszú megküzdést (Folkman és Lazarus, 1984). A problémaközpontú megküzdés a probléma megoldására, a helyzet megváltoztatására irányuló stratégiákat jelenti. Ebben az esetben meghatározzuk a problémát és alternatív megoldásokat keresünk, majd az alternatívákat mérlegelve kiválasztjuk a legjobbat. Az érzelemfókuszú megküzdés során a negatív érzelmek elkerülése, csökkentése, megszüntetése a cél. Ilyen megküzdési stratégiák például az eltávolodás, pozitív összehasonlítás, elkerülés (Folkman és Lazarus, 1984).

A kutatásom szempontjából elengedhetetlen a megküzdési stratégiák Megküzdési Mód Preferencia Kérdőíven alapuló elkülönítése, amely Oláh Attila (2005) nevéhez fűződik. A kérdőív nyolc skálát tartalmaz, tehát nyolc megküzdési módot különböztet meg: 1) Problémacentrikus reagálás; 2) Támaszkeresés; 3) Feszültség kontroll; 4) Figyelemelterelés; 5) Emóciófókusz; 6) Emóció kiürítés; 7) Önbüntetés, 8) Belenyugvás. Ezen megküzdési módok három dimenzióba sorolhatóak, az első a problémafókuszú dimenzió, amely a problémacentrikusság és feszültségkontroll alfaktorokat tartalmazza. Oláh (2005) ezentúl két emóciófókuszú faktort különböztet meg, az egyik faktorba azon megküzdési módok tartoznak, melyek egyfajta cselekvő stratégiaként értelmezhetőek (figyelemelterelés, belenyugvás, emóciófókusz), míg a másik faktorba a feszültségtől való megszabadulást célul kitűző stratégiákat sorolja (önbüntetés, emóciókiürítés, támaszkeresés).

2.3.5. A zenetanulásból származó előnyök a szorongás és megküzdés tekintetében

A zene és szorongás kapcsolatát tekintve a szakirodalomban jellemzően olyan cikkeket, tanulmányokat találhatunk, melyekben a zeneterápia szorongásra gyakorolt hatását tárgyalják a kutatók (pl. Bar-Haim, Lazarov és Pine, 2017; Bar-Haim és mtsai, 2022; Basir, Ismaili, Khorami, Mahmoudi és Sharafati, 2022; Wu, 2002), vagy amelyek a zenei teljesítményszorongás vizsgálatára helyezik a hangsúlyt (Dobos, 2018; Huston, 2001). Kevesebb olyan kutatás született, amelyek kifejezetten a zenetanulás vizsga- és szociális szorongásra gyakorolt hatásait állítják a vizsgálódás középpontjába, így az alábbiakban olyan kutatási eredmények kerülnek említésre, amelyek bár nem minden esetben

kapcsolódnak a zeneiskolai keretek között történő zenetanuláshoz, a kutatásom szempontjából mégis hasznosak lehetnek.

- Fentebb már említésre került, de ezen alfejezethez kapcsolódóan is meg kell említenünk a következő megállapítást: az önbecsülés és énhatékonyság a zenei teljesítményszorongás tekintetében protektív faktorokként vannak jelen (Dobos és Pikó, 2016).
- Az egyén zenei képességei gyengén, de befolyásolják a vizsgaszorongás szintjét (Gürnigar, 2016)
- Basir, Ismaili, Khorami, Mahmoudi és Sharafati (2022) 12-18 éves diákokkal végzett vizsgálatukban azt találták, hogy a zeneterápia által csökkent a diákok vizsgaszorongásszintje.
- A zeneterápia nem csak a vizsgaszorongás, hanem a szociális szorongás szintjét, tüneteit is képes enyhíteni (lásd pl. Bar-Haim, Lazarov és Pine, 2017; Bar-Haim és mtsai, 2022).
- Wu 2002-es vizsgálatának egyik kiemelendő eredménye, hogy csökkent a szorongásszintje azoknak a diákoknak, akik 20 órás zeneterápiában részesültek.
- Huston (2001) kutatási eredményei alapján minél több ideje tanultak a vizsgálatban résztvevő diákok zenélni, annál alacsonyabb mértékű zenei teljesítményszorongás volt rájuk jellemző (a szociális szorongás esetében azonban ez nem volt elmondható).

A zenetanulás során elkerülhetetlen, hogy a diákok stresszhelyzetnek legyenek kitéve az előadások, versenyek, megmérettetések alkalmával (Dobos, 2018). Kutatásomban a szociális szorongást egy speciális helyzetben, iskolai előadási/prezentációs helyzetben vizsgálom, így a szorongás kapcsán felmerülhet az a kérdés is, hogy a zenei színtéren végbemenő előadási rutin segítheti-e a diákokat abban, hogy az iskolai előadások alkalmával kevésbé szorongjanak? Segíthet-e ez az előadási tapasztalat nekik az iskolai prezentációs helyzetben fellépő szorongás enyhítése érdekében alkalmazott adaptív megküzdési módok kialakításában?

A megküzdési módok tekintetében a következő elméleti és kutatási eredményeket sorakoztathatjuk fel, melyek relevánsak lehetnek ezen kutatás szempontjából:

- A zenészek körében jellemzőbb az érzelemfókuszú megküzdés alkalmazása (Barbar, Burin, Nirenberg és Osório, 2019).
- Bár a zenészek körében megjelennek maladaptív megküzdési módok (pl. alkoholfogyasztás), kutatások alapján a következő adaptív megküzdési stratégiákat alkalmazzák a zenészek: légzéstechnikák, relaxáció, felkészülés, gyakorlás, pozitív önbeszéd (pl. Musib, Shariff és Zakaria, 2013; Bartel és Thompson, 2021).

- A zenei szaktanárok és társak szerepe jelentős a szorongással való megküzdés tekintetében (McPherson és O'Neill, 2002).

3. Kérdésfelvetés

Kutatásomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy vajon a zenetanulás jótékony hatásai megjelennek-e a zenét tanuló diákok iskolai énhatékonyságának, önértékelésének, vizsga- és iskolai előadási helyzetben fellépő szorongásának szintjében, valamint az utóbbi problémával való megküzdésben. A szakirodalmi áttekintés alapján láthattuk, hogy a zenélés, zenetanulás pozitív hatással lehet az énhatékonyság-érzésre, önértékelésre, vizsga- és szociális szorongásra, illetve összefüggésbe hozható a szorongás ellen alkalmazott különböző megküzdési módokkal, azonban ezen tényezők kutatása leginkább a zenéléssel összefüggő helyzetekre vonatkozott. Kevés vizsgálat született azzal kapcsolatban, hogy a zenetanulás hatással van-e és ha igen, milyen hatással van az előbb említett tényezőkre iskolai környezetben. Célom ezen faktorok tekintetében három középiskolai csoport különbségeinek feltárása: (1) zenei képzésben résztvevő diákok, (2) nem zenei képzésben részesülő, zeneiskolai keretek között tanuló és (3) zenét nem tanuló diákok.

3.1. Hipotézisek

Hipotéziseimet a szakirodalmi áttekintésben ismertetett elméleti háttér, illetve a zene- és zenetanulás jótékony hatásaival foglalkozó kutatási eredményekre támaszkodva állítottam fel.

H1: A vizsgált változók mértékében különbség mutatkozik a két zenét tanuló csoport és a zenét nem tanulók között. A zenét tanuló diákok iskolai énhatékonyság-érzése és önértékelése átlagosan magasabb, a vizsga-, illetve az iskolai előadási/prezentációs helyzetben fellépő szorongásuk mértéke pedig alacsonyabb, mint a zenét nem tanulóké. (Bar-Haim, Lazarov és Pine, 2017; Bar-Haim és mtsai, 2022; Basir, Ismaili, Khorami, Mahmoudi és Sharafati, 2022; Costa-Giomi, 2004; Darrow, Horton, Novak, Rice és Swedberg, 2009; Dobos és Pikó, 2016; Dobos, 2018; Gürnipar, 2016; Héjja, 2018; Huston, 2001; Jagdev és Sharma, 2012; Kiss és Olajos, 2022; Kokas, 1972; Ritchie és Williamon, 2011; Wu 2002).

H2: Az énhatékonyság mediátor tényezőként van jelen a zenetanulás és vizsgaszorongás között (Dobos és Pikó, 2016; Jiang, 2024; Sun, 2022).

H3: Az önértékelés mediátor tényezőként van jelen a zenetanulás és iskolai előadási helyzetben fellépő szorongás között (Dobos és Pikó, 2016; Jiang, 2024; Kokas, 1972; Parák, 2022; Sun, 2022).

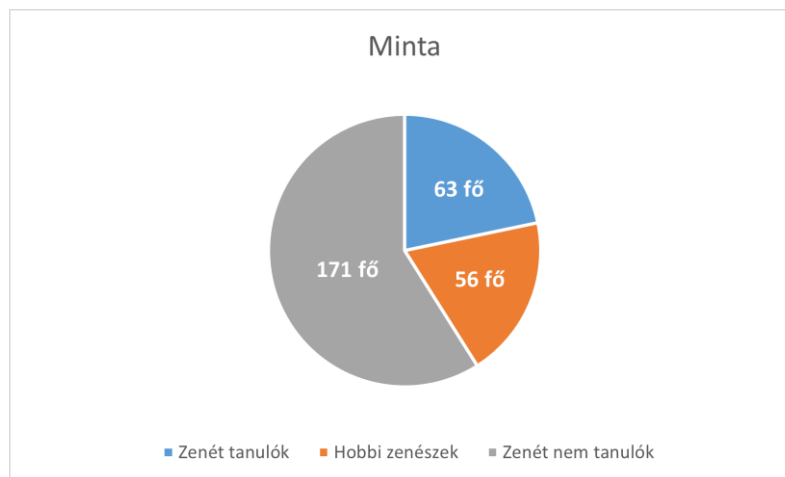
H4: A zenét tanuló diákok leggyakrabban alkalmazott megküzdési módjai a problémacentrikus reagálás, emóciófókusz és támaszkeresés, valamint ezen megküzdési módok megjelenési gyakorisága a zenét tanuló csoportokban szignifikánsan nagyobb, mint a zenét nem tanuló csoportban (Balogh és Túrmezeyné, 2009; Barbar, Burin, Nirenberg és Osório, 2019; Bartel és Thompson, 2021; McPherson és O'Neill, 2002; Clift és Hancox, 2010; Musib és mtsai, 2013; Oláh Attila, 2005).

4. A vizsgálat bemutatása

Kutatásomat a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézetének Intézeti Kutatásetikai Bizottsága engedélyével végeztem. A kutatásetikai engedélyem száma: UD-IP-2022/86.

4.1. Vizsgálati minta

A vizsgálati mintát 11 debreceni középiskola (gimnázium, szaggimnázium, technikum) diákjai alkották, akiknek életkora 14-20 év között volt. A vizsgálatban 290 fő vett részt, 183 nő és 102 férfi (5 személy nemre vonatkozó adatai hiányosak voltak, azonban ez nem számított kizáró tényezőnek a kutatás szempontjából).



1. ábra: A résztvevők száma az egyes csoportokban

A fentebbi ábrán (1. ábra) a résztvevők számának csoportonkénti eloszlása látható. A kutatásomban három csoportot vizsgáltam:

1. Zenét tanulók (63 fő): a Kodály Zoltán Zeneművészeti Szaggimnázium és Zeneiskola – AMI diákjai, akik a zenei képzésben tanuló, intenzíven zenélő, kísérleti csoportot alkották.
2. Hobbi zenészek (56 fő): nem zenei képzésben tanuló diákok, akik hat vagy annál több éve tanulnak (/tanultak) zenélni zeneiskolai keretek között. Ők a Debreceni Ady Endre

Gimnáziumból, a Debreceni SZC Bethlen Gábor Közgazdasági Technikumból és a Kodály Zoltán Zeneművészeti Szakgimnázium és Zeneiskola – AMI alapfokú művészeti oktatásban részesülő diákjaiból (akik különböző középiskolákba járnak) kerültek ki, ők alkották az első kontrollcsoportot.

3. Zenét nem tanulók (171 fő): nem zenei képzésben tanuló diákok, akik nem/ hatnál kevesebb évig tanultak zenélni (az iskolai énekórák nem számítottak bele a zenetanulási kritériumba). A második kontrollcsoportot ezáltal a Debreceni Ady Endre Gimnázium és a Debreceni SZC Bethlen Gábor Közgazdasági Technikum zenét nem tanuló diákjai képviselték.

Mivel a zeneiskolában hat év után lehet alapvizsgát tenni, ezért a kontrollcsoportok kialakításakor ezt a zenetanulással eltöltött időt vettem kritériumnak. Azt feltételeztem, hogy hat év kitartó zenetanulásban való részvétel után már kifejezetten érvényesülnek a zenetanulás jótékony hatásai, hiszen ez annak a jele, hogy a diákok belsőleg motiváltak és elköteleződtek a zenetanulás iránt (Evans, Davidson és McPherson, 2013, idézi Földi és Józsa, 2022).

4.2. Vizsgálati helyzet

A vizsgálathoz a kérdőívek felvétele 2023 januárjában valósult meg. A vizsgálatot megelőzően a kiválasztott középiskolai intézmények vezetőinek, a diákok szüleinek (passzív szülői beleegyező nyilatkozatot használva), valamint a diákoknak a papíralapú beleegyezését kértem a vizsgálat elvégzéséhez. A kérdőívcsomagot a középiskolákban a diákok papírformában kapták meg és osztályfőnöki óra keretein belül töltötték ki.

A vizsgálat a különböző intézményekben különbözőképpen valósult meg. A Debreceni Ady Endre Gimnáziumba, illetve a Kodály Zoltán Zeneművészeti Szakgimnázium és Zeneiskola – AMI alapfokú művészeti oktatásban részesülő diákjaihoz (ez esetben egy zenekari próba keretein belül) személyesen mentem be felvenni a kérdőíveket. A Debreceni SZC Bethlen Gábor Közgazdasági Technikum és a Kodály Zoltán Zeneművészeti Szakgimnázium és Zeneiskola – AMI intézményvezetőinek kérésére a kérdőíveket és a beleegyező nyilatkozatokat leadtam a középiskolákban, melyeket az osztályfőnökök kiosztottak az osztályaikban. Minden helyen pontosan egyeztettem az időpontokat és a határidőket, a kérdőívek felvétele így gördülékenyen ment.

4.3. Vizsgálati eszközök

A vizsgálatomban három kérdőívet használtam, a kérdőívek kitöltését demográfiai adatok megadása előzte meg (1. melléklet), melyben rákérdeztem a válaszadó nemére, életkorára, lakhelyére, az iskolájának nevére és évfolyamára, illetve a válaszadóknak meg kellett jelölniük, hogy a három

kísérleti csoport közül melyik kategóriába sorolják magukat. A három kérdőívet a továbbiakban abban a sorrendben ismertetem, ahogyan az a kérdőívsomagban szerepelt.

A *Tanulói énhatékonyság skálát (iskolai)* (2. melléklet) Nótin Ágnes (2015) fejlesztette ki az 55 tételt tartalmazó SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) kérdőív (Bandura, Barbaranelli, Caprara és Pastorelli, 1996) alapján. A Tanulói énhatékonyság skála 48 itemet tartalmaz és két alskálára bontható: (1) Iskolai énhatékonyság (24 item), (2) Iskolán kívüli énhatékonyság (24 item). Az alskálák 3 további faktorra bonthatók: (1) Tevékenységre vonatkozó- (2) Kapcsolati- és (3) Önszabályozási énhatékonyság. A kérdőívben a válaszadóknak öt fokú Likert skálán kell eldönteniük, hogy milyen mértékben érzik igaznak magukra az adott állításokat. A kutatásom szempontjából a két alskála közül az iskolai énhatékonyság és az azon elért összpontszámok relevánsak, ezért csak ezen alskála 24 itemét alkalmazom, illetve a 3 alfaktort nem értékelem külön-külön.

A *TAI-H (Milyen vizsgázó vagyok kérdőív)* (3. melléklet) eredetileg Spielberger (1980) nevéhez köthető, a vizsgaszorongás mérésére szolgál, magyar nyelvre Sipos, Sipos és Spielberger (1988) adaptálták. A 20 itemet tartalmazó kérdőív adott (szóbeli és írásbeli) vizsgahelyzetben átélt szorongás mérésére alkalmas. A válaszadóknak négy fokú Likert skálán kell értékelniük, hogy az egyes állítások milyen mértékben jellemzőek rájuk iskolai felelés vagy dolgozatírás közben. A kérdőív két alskálát tartalmaz: (1) aggodalom és (2) emocionális izgalom, azonban a kutatásom szempontjából ezeket nem vizsgálom, hanem a kérdőívben elért összpontszámokat veszem figyelembe.

Rosenberg (1965) nyomán a *Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H)* (4. melléklet) magyar nyelvű adaptációja Földvári, Ittész, Martos, Sallay és Szabó (2014) nevéhez köthető. A kérdőív 10 tételt tartalmaz (öt pozitív és öt negatív), a válaszadóknak négyfokú Likert skálán kell értékelniük, hogy milyen mértékben értenek egyet az adott állításokkal. A kérdőív az általános önértékelést hivatott mérni.

A kérdőívek végén két saját kérdést is feltettem (5. melléklet), amelyek arra keresik a választ, hogy a diákok milyen mértékben élnek át szorongást iskolai előadási, prezentációs helyzetekben és hogy ezen szorongás enyhítésére milyen megküzdési technikákat alkalmaznak. Az iskolai előadási, prezentációs helyzetekben fellépő szorongás mérésére egy pontosan, lényegre törően megfogalmazott kérdést tettem fel, melyet a diákoknak 10 fokú skálán kellett értékelniük, a kérdés a következő: *1. Mennyire szoktál izgulni, amikor iskolatársaid előtt előadást kell tartanod (pl. prezentáció)? Kérlek jelöld be egy 10 fokú skálán, amelyen az 1-es azt jelenti, hogy „Egyáltalán nem szoktam izgulni”, a 10-es pedig, hogy „Nagyon szoktam izgulni”.* Az iskolai előadási, prezentációs helyzetekben megjelenő szorongással való megküzdési módok feltárása érdekében egy nyitott kérdést is meg kellett válaszolniuk

a diákoknak: 2. *Mi szokott neked segíteni az előadás/prezentáció közben létrejövő szorongás/izgalom enyhítésében? Kérlek fejtsd ki néhány mondatban!*

5. Eredmények és azok értékelése

A kérdőívekből beérkezett adatokat Excel táblázatba rendeztem, az eredmények értékeléséhez az R-Studio és a Jamovi statisztikai programokat használtam. Az eredmények ismertetésekor az értelmezéshez az alábbi jelmagyarázat segítségül szolgál: „zt” = zenét tanulók; „hz” = hobbi zenészek; „znt” = zenét nem tanulók. Az elemzéskor használt statisztikai eljárásokat és az általuk kapott eredményeket a következőkben hipotézisenként ismertetem.

H1: Az első hipotézis vizsgálatához minden változó esetében megvizsgáltam az alkalmazási feltételeket, majd eszerint választottam meg a csoportok közötti különbségek feltárására használt eljárást.

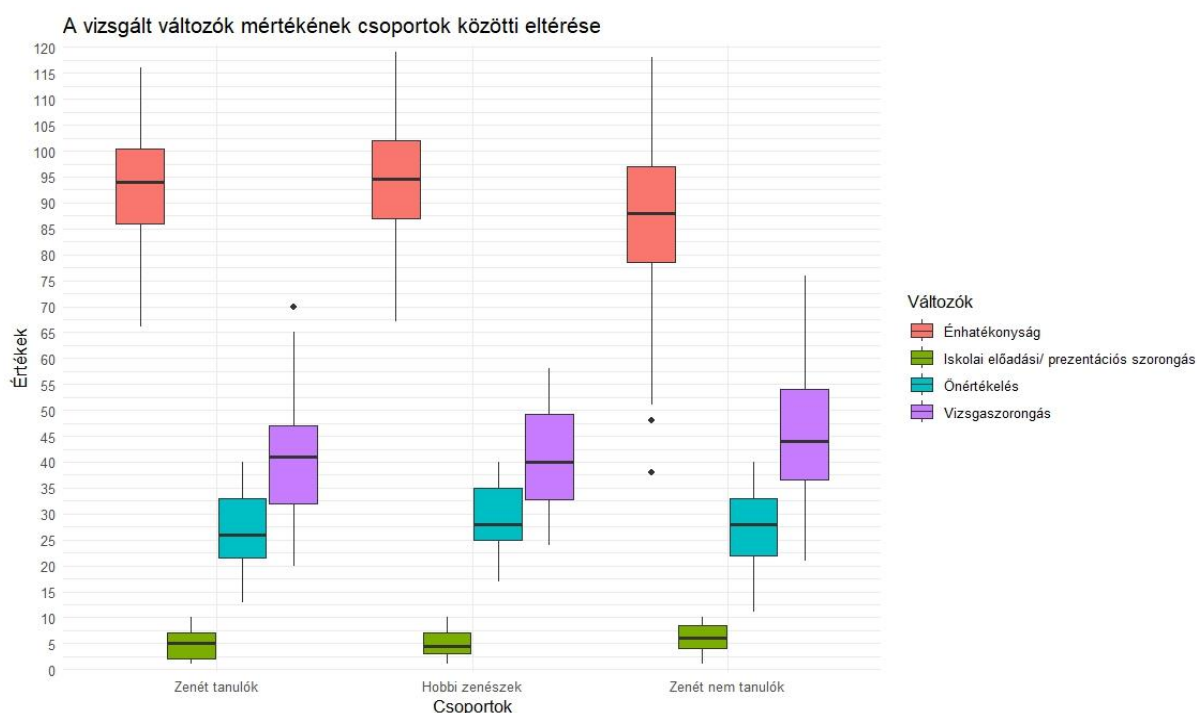
Az *iskolai énhatékonyság* esetében a szóráshomogenitási feltétel teljesült (Levene-próba: $F(2,287)=2,535$; $p=0,081$), azonban nem mindegyik csoportban volt detektálható normál eloszlás (Kolmogorov-Szmirnov próba: *zt*: $D=0,068$; $p=0,659$; *hz*: $D=0,064$; $p=0,828$; *znt*: $D=0,068$; $p=0,049$), ezért a paraméteres egyszempontos varianciaanalízis helyett nem paraméteres eljárást, Kruskal-Wallis próbát alkalmaztam a három csoport különbségeinek vizsgálatára. A Kruskal-Wallis próba alapján a három csoport énhatékonyságának mértékében szignifikáns különbség van ($\chi^2(2)=12,135$; $p=0,002$). A páronkénti összehasonlítás (Wilcoxon-próba) alapján elmondható, hogy a két zenét tanuló csoport értékei között nincs jelentős különbség ($p=1$), azonban a zenét nem tanulók értékei a zenét tanulók ($p=0,026$) és a hobbi zenészek értékeitől ($p=0,002$) is jelentősen eltérnek.

Az *önértékelést* vizsgálva bár a szóráshomogenitási feltétel teljesült (Leven próba: $F(2,287)=1,358$; $p=0,259$), egyik csoportban sem mutatott normál eloszlást (a Kolmogorov-Szmirnov próba eredménye: *zt*: $D=0,126$; $p=0,015$; *hz*: $D=0,131$; $p=0,018$; *znt*: $D=0,069$; $p=0,046$). Ismét Kruskal-Wallis próbát alkalmaztam, amely eredményéből látható, hogy a három csoport önértékelésének mértékében nem mutatkozik számottevő eltérés ($\chi^2(2)=5,036$; $p=0,081$).

A *vizgaszorongás* tekintetében a szóráshomogenitási feltétel fennállt (Levene próba: $F(2,287)=2,144$; $p=0,119$), azonban a normalitási feltétel nem teljesült minden csoportban (Kolmogorov-Szmirnov próba: *zt*: $D=0,0689$; $p=0,645$; *hz*: $D=0,114$; $p=0,0655$; *znt*: $D=0,069$; $p=0,045$), így ahogyan az előzőekben is, Kruskal-Wallis próbával vizsgáltam a csoportok közötti különbségeket. A Kruskal-Wallis próba eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a csoportok értékei

között szignifikáns különbség van ($\chi^2(2)=9,647$; $p=0,008$). Az utóelemzés során a csoportok páronkénti összehasonlítására Wilcoxon-próbát alkalmaztam, amely alapján megállapítható, hogy a két zenét tanuló csoportban mutatkozó vizsgaszorongás mértékében nincs szignifikáns különbség ($p=0,936$), a zenét tanulók (zt) és zenét nem tanulók (znt) ($p=0,041$), illetve a hobbi zenészek (hz) és zenét nem tanulók (znt) vizsgaszorongásának mértéke között azonban jelentős különbség figyelhető meg ($p=0,041$).

Az iskolai előadási, prezentációs helyzetben fellépő szorongás vizsgálatakor a Levene-próba igazolta a szóráshomogenitási feltétel fennállását ($F(2,287)=0,349$; $p=0,706$), azonban a Kolmogorov-Szmirnov próba eredményei azt mutatták, hogy egyik csoportban sem feltételezhető normál eloszlás (zt: $D=0,165$; $p=0,0002$; hz: $D=0,177$; $p=0,0002$; znt: $D=0,118$; $p<0,0001$). A három csoport közti különbségek feltárására ismét Kruskal-Wallis próbát alkalmaztam, melynek eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a csoportok értékei között szignifikáns különbség van ($\chi^2(2)=17,551$; $p=0,0002$). A páronkénti összehasonlítás (Wilcoxon-próba) eredményei rámutatnak, hogy a két zenét tanuló csoport értékei között (zt és hz) nincs szignifikáns különbség ($p=0,479$), ezzel szemben a zenét nem tanulók (znt) értékei a zenét tanulók (zt) ($p=0,008$) és a hobbi zenészek (hz) értékeitől ($p=0,0007$) is szignifikánsan eltérnek.



2. ábra: A vizsgált változók mértékének csoportok közötti eltérése. A felvett értékek az egyes kérdőíveken elért pontszámokat tartalmazzák, így az énhatékonyság esetében (Tanulói énhatékonyság skála (iskolai)) 0-tól számítva a maximálisan elérhető pontszám 120, az önértékelésnél (RSES-H) 40, a vizsgaszorongásnál (TAI-H) 80, az iskolai előadási/prezentációs helyzetben fellépő szorongást mérő skála esetében pedig 10

A fenti diagram (2.ábra) az énhatékonyság, az önértékelés, a vizsga- illetve az iskolai, előadási helyzetben fellépő szorongás mértékét mutatja a három csoportban. A fentebbi eredményekkel összhangban a diagramról, valamint az alábbi táblázatból (1.táblázat) is leolvasható, hogy a zenét tanuló és hobbizenészekből álló csoportok között nincs szignifikáns különbség az énhatékonyság, vizsgaszorongás és előadási szorongás tekintetében, a zenét nem tanuló csoport értékei ezen változók mentén azonban jelentősen eltérnek. Elmondható továbbá, hogy az önértékelés esetében a vizsgált csoportok nem különböznek szignifikánsan.

1. táblázat: A csoportok közötti különbségek a leíró statisztikai adatok alapján

Descriptives					
	csoport	Énhatékonyság	Önértékelés	Vizsgaszorongás	Előadási szorongás
N	Zenét tanulók	63	63	63	63
	Hobbi zenészek	56	56	56	56
	Zenét nem tanulók	171	171	171	171
Mean	Zenét tanulók	92.603	27.048	41.032	5.095
	Hobbi zenészek	94.036	29.643	40.625	4.714
	Zenét nem tanulók	87.462	27.561	45.795	6.310
Median	Zenét tanulók	94	26	41	5
	Hobbi zenészek	94.500	28.000	40.000	4.500
	Zenét nem tanulók	88	28	44	6
Standard deviation	Zenét tanulók	12.405	7.122	11.521	2.792
	Hobbi zenészek	11.228	5.706	9.760	2.563
	Zenét nem tanulók	14.820	6.966	12.520	2.732
Minimum	Zenét tanulók	66	13	20	1
	Hobbi zenészek	67	17	24	1
	Zenét nem tanulók	38	11	21	1
Maximum	Zenét tanulók	116	40	70	10
	Hobbi zenészek	119	40	58	10
	Zenét nem tanulók	118	40	76	10

H2: A második hipotézis vizsgálatához a Jamovi statisztikai programban végeztem mediációs elemzést. Mivel az első hipotézisben a két zenét tanuló csoport szignifikáns eltérést mutatott az énhatékonyság és vizsgaszorongás tekintetében a zenét nem tanulókhöz képest, ugyanakkor a két zenét tanuló csoport értékei nem tértek el egymástól szignifikánsan, ezen hipotézis vizsgálatának esetében a két zenét tanuló csoportot (zenét tanulók és hobbi zenészek) összevontam annak érdekében, hogy a független változót (Zenetanulás) dummy kódolással dichotóm változóvá alakítsam, ezáltal elvégezhető legyen a mediációs elemzés. A két változó egyetlen változóvá alakítása azért is lehetséges, mivel a zenetanulás közös tényező a két csoportban. A változók átrendezéséhez 0-val kódoltam a kontrollcsoportot (zenét nem tanulók) és 1-el a kísérleti csoportot (Zenetanulás (zenét tanulók és hobbi zenészek)).

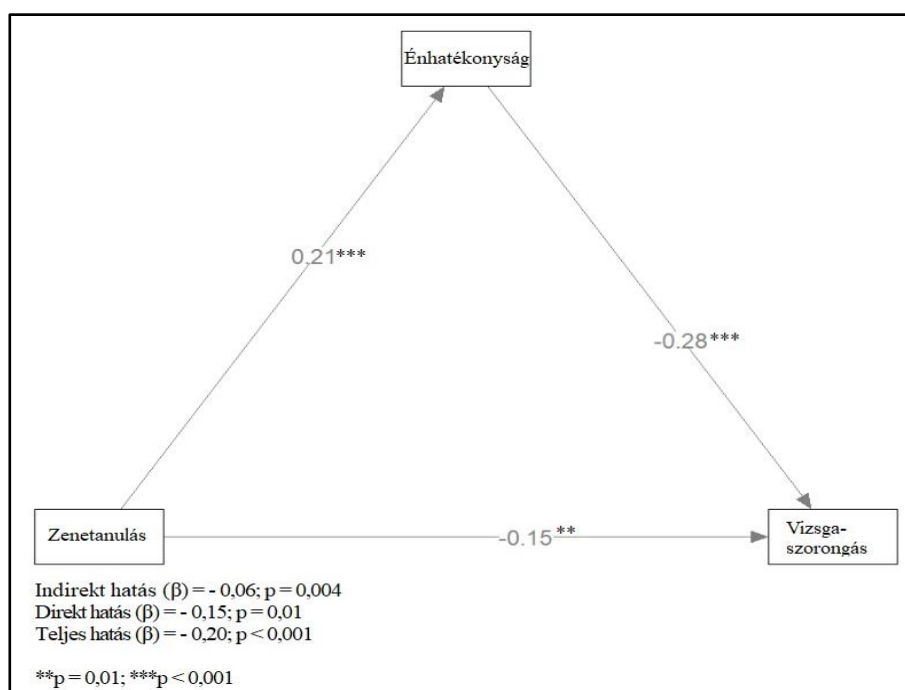
A mediációs elemzés elvégzése előtt megvizsgáltam az egyes változók közötti korrelációt (2. táblázat):

2. táblázat: Korrelációs mátrix, amely az egyes változók közötti összefüggéseket jelzi, 1-3 csillaggal jelölve a korreláció erősségét

Correlation Matrix		Énhatékonyság	Önértékelés	Vizsgaszorongás	Előadási szorongás	Zenetanulás
Énhatékonyság	Spearman's rho	—				
	df	—				
	p-value	—				
Önértékelés	Spearman's rho	0.453 ***	—			
	df	288	—			
	p-value	< .001	—			
Vizsgaszorongás	Spearman's rho	-0.285 ***	-0.456 ***	—		
	df	288	288	—		
	p-value	< .001	< .001	—		
Előadási szorongás	Spearman's rho	-0.302 ***	-0.440 ***	0.511 ***	—	
	df	288	288	288	—	
	p-value	< .001	< .001	< .001	—	
Zenetanulás	Spearman's rho	0.203 ***	0.039	-0.183 **	-0.242 ***	—
	df	288	288	288	288	—
	p-value	< .001	0.511	0.002	< .001	—

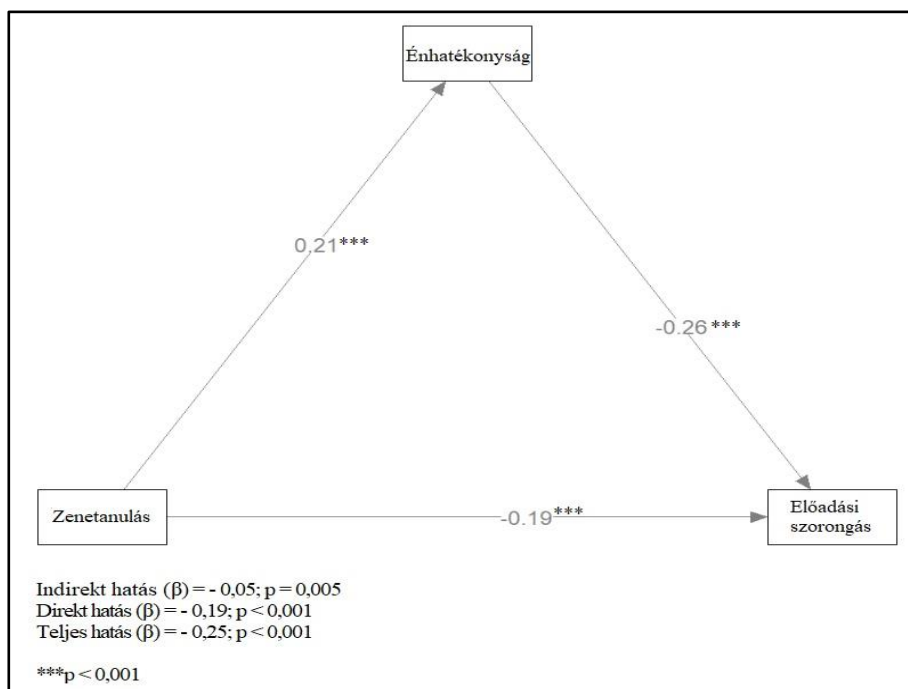
Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

A fenti táblázatból láthatjuk, hogy egyedül a zenetanulás és az önértékelés között nem áll fenn korreláció ($p=0,511$). Mivel az ezen mediációs elemzéshez szükséges változók mindegyike korrelál egymással, az elemzést el lehetett végezni.



3. ábra: Mediációs ábra a zenetanulás, énhatékonyság és vizsgaszorongás összefüggéseiről a β -értékek és szignifikáns hatások megjelenítésével (ahol Zenetanulás = független változó, Énhatékonyság = mediáló változó, Vizsgaszorongás = függő változó; β = a változók egymásra gyakorolt hatásának (standardizált) mértéke)

A fenti ábráról leolvasható, hogy az énhatékonyság zenetanulás és vizsgaszorongás közötti mediáló hatását tekintve részleges mediációról beszélhetünk (3. ábra). A zenetanulás közvetlenül ($\beta_c' = -0,15$; $p=0,01$) és indirektn is (az énhatékonyság mértékének növekedésén keresztül) ($\beta_c - \beta_c' = -0,06$; $p=0,004$) hat a vizsgaszorongás mértékére (teljes hatás: $\beta_c = -0,20$; $p<0,001$).

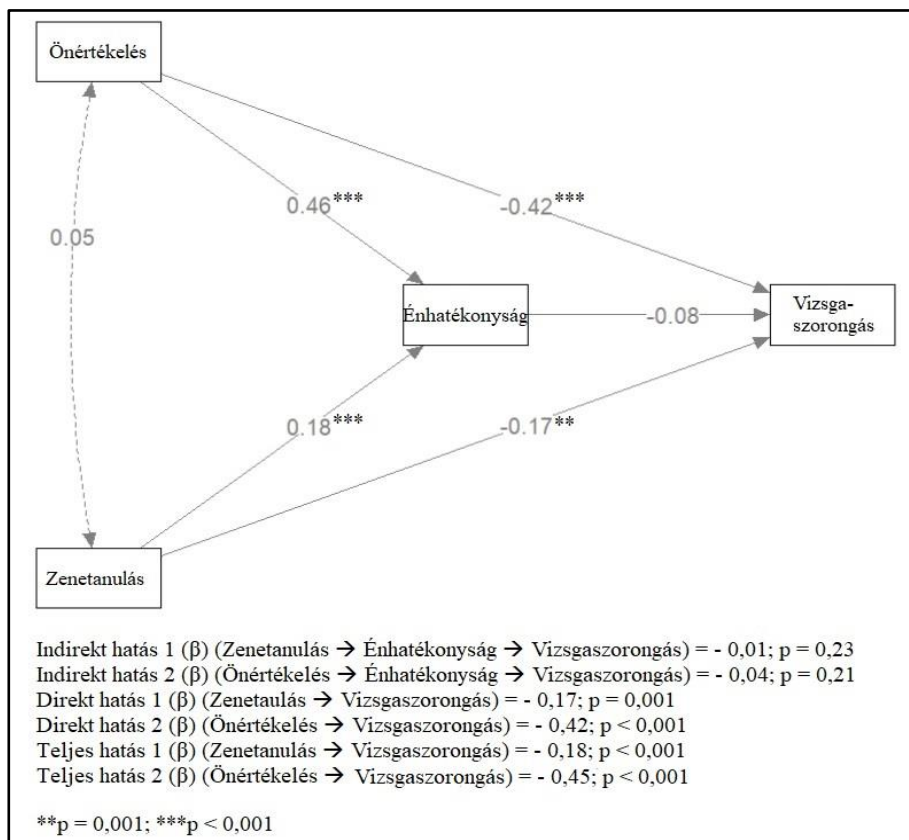


4. ábra: Mediációs ábra a zenetanulás, énhatékonyság és az iskolai előadási, prezentációs helyzetben fellépő szorongás összefüggéseiről a β -értékek és szignifikáns hatások megjelenítésével (ahol Zenetanulás = független változó, Énhatékonyság = mediáló változó, Előadási szorongás = függő változó; β = a változók egymásra gyakorolt hatásának (standardizált) mértéke)

A 4. ábráról szintén az énhatékonyság részleges mediáló hatását állapíthatjuk meg a zenetanulás és előadási szorongás között. Tehát a zenetanulás közvetlenül ($\beta_c' = -0,19$; $p=0,01$) és indirektn is (az énhatékonyság mértékének növekedésén keresztül) ($\beta_c - \beta_c' = -0,05$; $p=0,005$) hat az iskolai előadási, prezentációs helyzetben fellépő szorongás mértékére (teljes hatás: $\beta_c = -0,25$; $p<0,001$).

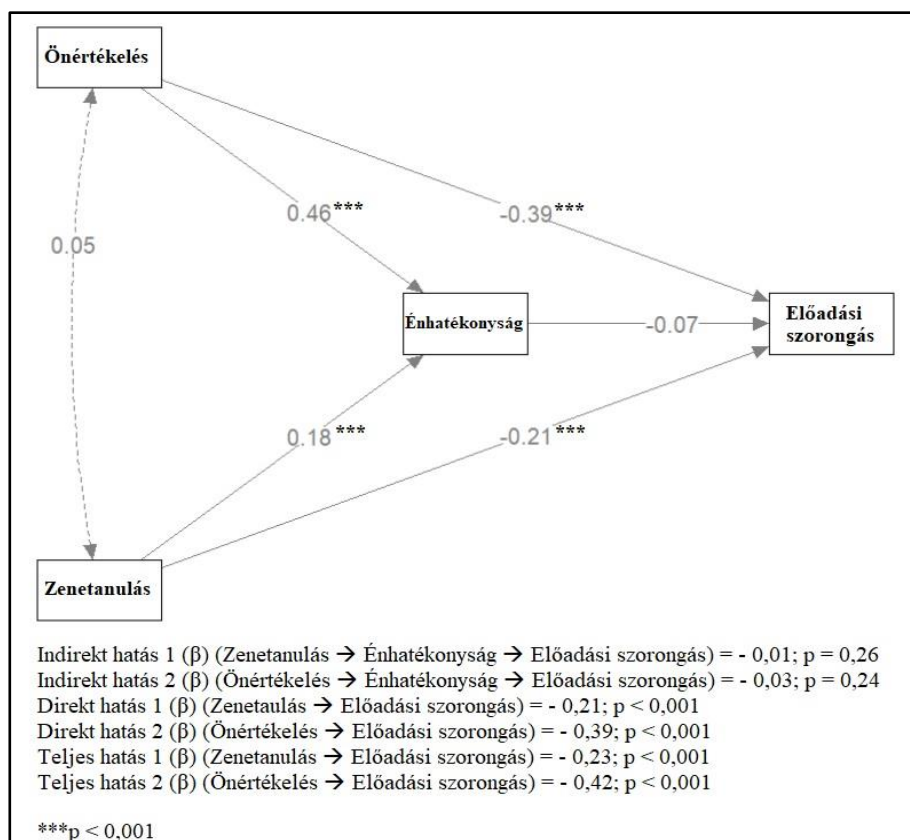
H3: A harmadik hipotézis esetében az elemzés elvégzéséhez kizáró ok volt egyrészt az első hipotézis elemzésekor kapott eredmény, miszerint a három csoport önértékelésében nem mutatkozik számottevő eltérés ($\chi^2(2)=5,036$; $p=0,081$), másrészt pedig a korrelációs mátrixban megmutatkozó korreláció hiánya a zenetanulás és önértékelés között. Annak ellenére, hogy a harmadik hipotézist el kell utasítanunk, kíváncsi voltam arra, hogy az önértékelés milyen szerepet játszik a zenetanulás,

énhatékonyság, vizsga- és iskolai előadási szorongás kapcsolatában. A változók közötti összefüggések az alábbi útvonalábrán láthatóak (5. ábra).



5. ábra: Útvonalábra a zenetanulás, énhatékonyság és vizsgaszorongás kapcsolatáról az önértékelés bevonásával (β = a változók egymásra gyakorolt hatásának (standardizált) mértéke)

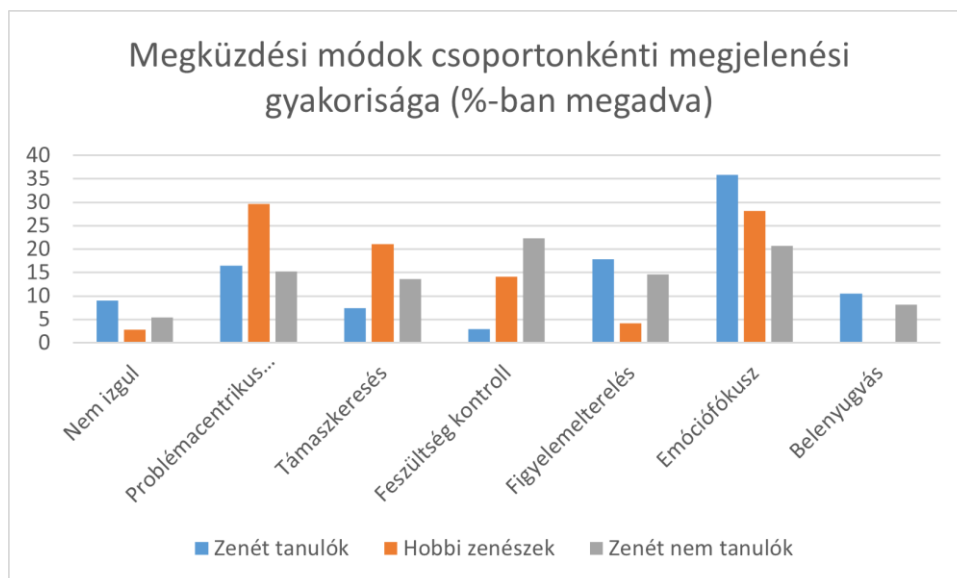
Az 5. ábra alapján azt láthatjuk, hogy az énhatékonyság mediáló (Indirekt hatás 1 (β) = -0,01; $p=0,23$) és vizsgaszorongást befolyásoló hatása (Énhatékonyság → Vizsgaszorongás (β) = -0,08; $p=0,20$) eltűnik, amint az önértékelést is figyelembe vesszük a változók alakulásakor. Az önértékelés tehát módosítja a modellt: a zenetanulás és az önértékelés külön-külön szignifikánsan hatnak az énhatékonyságra és vizsgaszorongásra. Ugyanez a hatás, módosulás érvényesül az előadási szorongás tekintetében is (6. ábra).



6. ábra: Útvonalábra a zenetanulás, énhatékonyság és előadási szorongás kapcsolatáról az önértékelés bevonásával (β = a változók egymásra gyakorolt hatásának (standardizált) mértéke).

H4: A negyedik hipotézisem igazolásához a tartalomelemzés módszerét alkalmaztam. A 290 résztvevőből 256 fő válaszolta meg ezt a kérdést, így a továbbiakban a 256 fő adataival végeztem az elemzést. A kérdésre adott válaszokat a Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív (Oláh, 2005) nyolc skálája alapján kategorizáltam. Egy válaszban olykor többféle kategória is megjelent, volt, aki akár 2-3 megküzdési módot is felsorolt, azonban a legtöbb válaszadó egyetlen megküzdési módot említett meg. A válaszolók közül 18-an azt nyilatkozták, hogy nem szoktak iskolai előadási/prezentációs helyzetben izgulni, szorongani, ezért egy új „Nem izgul” kategóriát is bevezettem.

A 7. ábrán a Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív (Oláh, 2005) alapján a 256 válaszadó személy válaszaiban megjelenő megküzdési módok előfordulási gyakorisága látható csoportonként lebontva. Láthatjuk, hogy a Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív (Oláh, 2005) nyolc kategóriája közül a válaszok csupán hat kategóriába voltak besorolhatóak (egy résztvevő sem számolt be emóció kiürítésről vagy önbüntetésről).



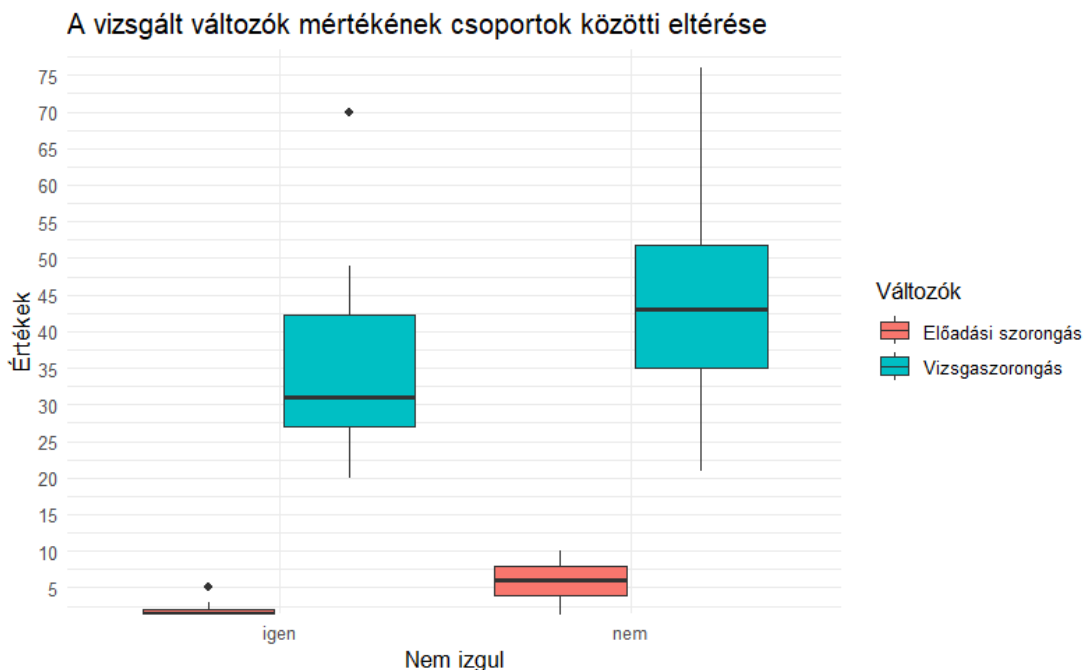
7. ábra: A különböző megküzdési módok csoportonkénti megjelenési gyakorisága

A következőkben néhány példát láthatunk a válaszokban megjelenő hat megküzdési módra:

- Problémacentrikus reagálás: „Alaposan felkészülök, a prezentáció bemutatása előtt gyakorlom a beszédet.”, „Rendszerezem a gondolataimat, jegyzetek, vázlat készítése.”
- Támaszkeresés: „Segít, ha látom, hogy azok, akiknek előadást tartok érdeklődnek az előadásom iránt és támogatnak.”, „A barátaim biztató mosolya.”
- Feszültség kontroll: „Belemerülök a szövegbe és próbálom összefüggően elmondani.”, „Próbálok a feladatomra koncentrálni.”
- Figyelemelterelés: „Elterelem a figyelmemet és másra koncentrálok.”, „Kizárom a külvilágot.”
- Emóciófókusz: „Légzőgyakorlat.”, „Három mély levegő.”, „Nikotin és koffein.”
- Belenyugvás: „Semmi.”, „Nem tudom befolyásolni.”

A „Nem izgul” kategória bevezetésének ellenőrzése végett megvizsgáltam, hogy azok a személyek, akik ezt választották a feltett kérdésre, ténylegesen alacsonyabb pontszámot értek-e el a két szorongást mérő skálán. Az elemzéskor annak a 256 kitöltőnek az adatait vettem figyelembe, akik ezt a (2. saját) kérdést megválaszolták. A szóráshomogenitási feltételt a Levene-próba a vizsgaszorongás ($F(1, 254) = 0,027$; $p = 0,871$) esetében igazolta, előadási helyzetben fellépő szorongás esetében azonban nem ($F(1, 254) = 17,335$; $p < 0,0001$). A normalitást illetően a Kolmogorov-Szmirnov próba alapján megállapítható, hogy nem minden esetben teljesül a normál eloszlás a két csoportban (vizsgaszorongás (Nem izgul (jelölte): $D=0,171$; $p=0,172$; Nem izgul (nem jelölte): $D=0,059$; $p=0,041$); előadási helyzetben fellépő szorongás (Nem izgul (jelölte): $D=0,268$; $p=0,001$; Nem izgul (nem jelölte):

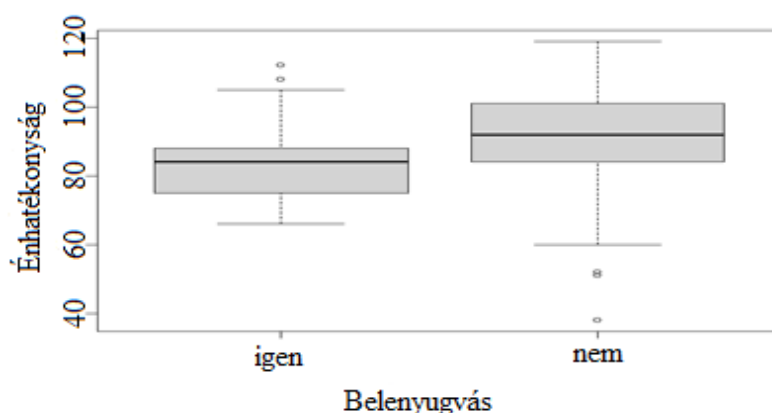
$D=0,116$; $p<0,0001$), ezért a „Nem izgul” válasz mindkét szorongásforma tekintetében Mann-Withney próbával került elemzésre. Az eredmények alapján elmondható, hogy a két vizsgált szorongásforma tekintetében kevésbé szoronganak azok a személyek, akik „Nem izgul” választ adtak, mint azok, akiknek a válaszában ez nem jelent meg (vizsgaszorongás: $(W=1206,5$; $p=0,002$); előadási helyzetben fellépő szorongás $(W=326$; $p<0,0001)$).



8. ábra: A vizsga- és előadási szorongás mértékének eltérése a „Nem izgul” válaszok tekintetében. A felvett értékek az egyes kérdőíveken elért pontszámokat tartalmazzák, így a vizsgaszorongás esetében (TAI-H) 0-tól számítva a maximálisan elérhető pontszám 80, az iskolai előadási/prezentációs helyzetben fellépő szorongást mérő skála esetében pedig 10

A „Belenyugvás” kategóriát is úgy ítélt meg, érdemes felülvizsgálni, ezt pedig az énhatékonyság mértékével összekapcsolva tettem. A szakirodalmi áttekintésben láthattuk, hogy a magasabb énhatékonyság nagyobb mértékű kitartással, motivációval, sikeres megküzdéssel társul (Bandura, 1994, 1995; DiBenedetto és Schunk, 2021; Schunk és Usher, 2018; Zimmerman, 2000), ezek alapján feltételezhetjük, hogy a belenyugvás (a kitartás, motiváció ellentéte) az alacsony énhatékonysággal rendelkező egyénekre jellemző. Az adatok elemzésével ezt a feltételezést sikerült alátámasztanom. Az elemzés során bár a szóráshomogenitási feltétel teljesült (a Levene-próba eredménye: $F(1, 254) = 0,965$; $p = 0,327$), az énhatékonyság és belenyugvás tekintetében egyik csoport sem mutatott normál eloszlást (*Belenyugvás (jelölte)*: $D=0,194$; $p=0,031$; *Belenyugvás (nem jelölte)*: $D=0,061$; $p=0,034$), ezért a két csoport összehasonlítására Mann-Withney próbát alkalmaztam. Az eredmények alapján elmondható, hogy a „Belenyugvást” jelölők és nem jelölők között szignifikáns

különbség van az énhatékonyság olvasatában ($W=1605,5$; $p=0,004$), a „Belenyugvást” jelölők ténylegesen alacsonyabb énhatékonysággal rendelkeznek.



9. ábra: Az énhatékonyság mértéke a belenyugvást jelölők („igen”) és nem jelölők („nem”) között

A 7. ábráról és az 3. táblázatról leolvasható, hogy a hipotézis szempontjából releváns megküzdési módok (emóciófókusz, támaszkeresés, problémacentrikus reagálás) a hobbi zenészeknél fordulnak elő a leggyakrabban (problémacentrikus reagálás: 29,58%; emóciófókusz: 28,17%; támaszkeresés: 21,13%). A zenei képzésben részt vevőknél (zenét tanulók) a leginkább preferált megküzdési módok az emóciófókusz (35,82%), figyelemelterelés (17,9%) és problémacentrikus reagálás (16,42%). Láthatjuk továbbá, hogy a zenét nem tanuló csoportban a leggyakrabban használt megküzdési módok a feszültség kontroll (22,28%), emóciófókusz (20,65%) és problémacentrikus reagálás (15,22%).

3. táblázat: A megküzdési módok csoportonkénti megjelenési gyakorisága (színessel kiemelve a három leggyakrabban említett stratégia)

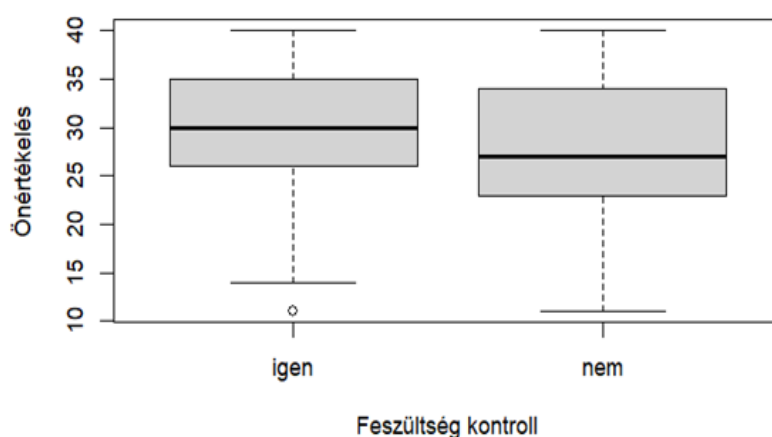
	Zenét tanulók	Hobbi zenészek	Zenét nem tanulók
Nem izgul	8,96%	2,82%	5,44%
Problémacentrikus reagálás	16,42%	29,58%	15,22%
Támaszkeresés	7,46%	21,13%	13,59%
Feszültség kontroll	2,99%	14,08%	22,28%
Figyelemelterelés	17,90%	4,22%	14,67%
Emóciófókusz	35,82%	28,17%	20,65%
Belenyugvás	10,45%	0%	8,15%

A hipotézis az eredmények alapján nem teljesült, mivel a két zenét tanuló csoportban nem azonosak a leggyakrabban alkalmazott megküzdési módok, illetve a három megküzdési mód közül

csupán az emóciófókuszról és problémacentrikus reagálásról mondható el, hogy a két zenét tanuló csoportban gyakrabban fordulnak elő.

Az eredmények kiegészítéseként további elemzésre került sor az önértékelés esetében, mivel ezen tényező tekintetében nem mutatkozott jelentős különbség az egyes csoportok között. A szakirodalmi áttekintésben láthattuk, hogy az önértékelést (Wagner, 2004) számos tényező befolyásolhatja, többek között a szorongás kapcsolatban áll az alacsonyabb önértékeléssel (Bányai, 2014; Ben-Zion, Bodner, és Iancu, 2015). Ennek igazolódását az útvonalábrákon (5. és 6. ábra), valamint a korrelációs mátrixban is láthattuk (2. ábra).

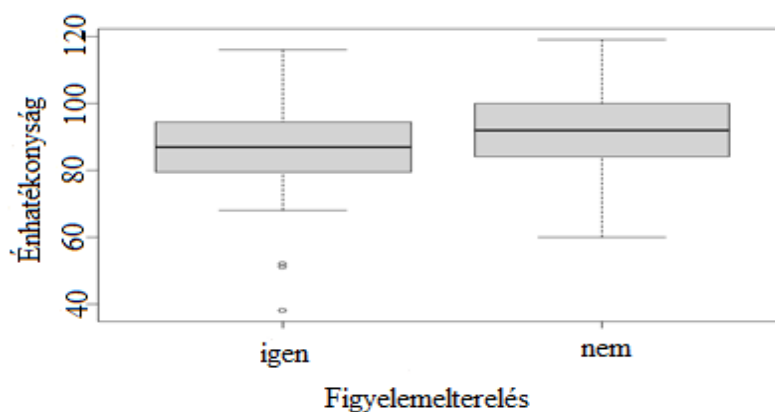
Az önértékelés továbbá összefüggésbe hozható a különböző megküzdési módokkal is (Erol, Kılıç és Kılıç 2011; Csibi és Csibi, 2013; Petrányi, 2019). Ezek alapján feltételezhetjük, hogy az alacsony önértékelés az emóciófókuszú, míg a magasabb önértékelés a problémafókuszú megküzdéssel áll kapcsolatban, ezáltal az Oláh-féle 3 faktort alapul véve a problémafókuszú dimenzióba tartozó stratégiák magasabb-, míg a két emóciófókuszú dimenzióba tartozó stratégiák alacsonyabb önértékelési mutatókkal függenek össze. A normalitási és szóráshomogenitási feltétel egyik változó esetében sem teljesült minden csoportban, ezért Mann-Whitney próbával hasonlítottam össze a különböző megküzdési módok és az önértékelés kapcsolatát. Az eredmények alapján egyedül a feszültség kontroll esetében mutatkozott szignifikáns eltérés az önértékelés mértékében az említett megküzdési módot jelölők és nem jelölők között ($W = 6349$; $p = 0,028$; a többi megküzdési mód esetében: $p > 0,05$) (10. ábra), ebből arra következtethetünk, hogy a feszültség kontrollt alkalmazó diákok magasabb önértékeléssel rendelkeznek.



10. ábra: Az önértékelés mértéke a feszültség kontrollt jelölők („igen”) és nem jelölők („nem”) között

Mivel a szakirodalmi áttekintésben is láthattuk, hogy az önértékelés összefüggésbe hozható az énhatékonyság-érzéssel (Coopersmith, 1967, idézi Cole és Cole, 2006; Lane, Lane és Kyprianou, 2004), illetve a fentebbi korrelációs mátrix (2. táblázat) is a két tényező közötti összefüggés meglétét igazolja, az előbbi, önértékeléssel kapcsolatos eredményekből kiindulva kíváncsi voltam, hogy vajon az énhatékonyság mértéke hogyan alakul az egyes megküzdési módok tekintetében. Ennek a vizsgálatához az a fentebbi eredmény is alapul szolgált, mely szerint az énhatékonyság-érzés mértéke kapcsolatban áll azzal, hogy az egyének alkalmazzák-e vagy sem a belenyugvást mint megküzdési módot.

Az alkalmazási feltételek (szóráshomogenitás és normalitás) a vizsgált változók esetében egyedül a problémacentrikus, figyelemelterelés és emóciófókuszú megküzdési módoknál teljesülnek, ezért ezeknél kétmintás t-próbát alkalmaztam. A többi megküzdési mód és énhatékonyság tekintetében Mann-Whitney próbával vizsgáltam a változók közötti kapcsolatot, mivel bár a szóráshomogenitási feltétel mindenhol teljesül, nem minden esetben volt detektálható a normál eloszlás. Az eredmények azt mutatták, hogy az énhatékonyság mértéke a belenyugvás mellett csupán a figyelemelterelés tekintetében szignifikáns (a többi megküzdési mód esetében esetében: $p > 0,05$). A 11. ábráról leolvasható, hogy a figyelemelterelést alkalmazó diákok alacsonyabb mértékű énhatékonyság-érzéssel rendelkeznek, mint azok, akiknél nem jelenik meg ez a megküzdési mód (*énhatékonyság-figyelemelterelés*: $t(254)=-2,425$; $p=0,016$).



11. ábra: Az énhatékonyság mértéke a figyelemelterelést jelölők („igen”) és nem jelölők („nem”) között

6. Következtetések és javaslatok

A vizsgálat eredményei a szakirodalmi háttérrel összhangban (pl. Gürnigar, 2016; Héjja, 2018; Huston, 2001; Kiss és Olajos, 2022; Ritchie és Williamon, 2011) rámutatnak, hogy a zenét tanuló diákok (akár a középiskolai zenei képzésben résztvevők, akár a zeneiskolás hobbi zenészek) magasabb

iskolai énhatékonyság-érzéssel, valamint alacsonyabb vizsga- és iskolai előadási, prezentációs helyzetben fellépő szorongással rendelkeznek, mint zenét nem tanuló társaik. Feltételezésemmel ellentétben (pl. Costa-Giomi, 2004; Darrow és mtsai, 2009, Dobos és Pikó, 2016 alapján) bár az önértékelés mértékében nem mutatkozott különbség az egyes csoportok között, annak szerepe – más aspektusokból vizsgálva a változók közötti összefüggéseket – meghatározó.

A korrelációs eredményekből is látható, hogy az énhatékonyság, önértékelés, vizsgaszorongás és iskolai előadási/prezentációs szorongás mind összefüggenek egymással. Az énhatékonyság és önértékelés között, valamint a vizsgaszorongás és előadási szorongás között pozitív együttjárás detektálható, ezzel szemben negatív korrelációról beszélhetünk az énhatékonyság-vizsgaszorongás, énhatékonyság-iskolai előadási szorongás, önértékelés-vizsgaszorongás és önértékelés-iskolai előadási szorongás kapcsolatában. A zenetanulás (mint a két zenét tanuló csoport összevont csoportváltozója) esetében azt láthatjuk, hogy az együttjárást mutat a magasabb mértékű énhatékonyság-érzéssel és alacsonyabb mértékű vizsga- és előadási szorongással, az önértékeléssel azonban nem hozható összefüggésbe. Ezen utóbbi eredményből arra következtethetünk, hogy a zenetanulás nem játszik jelentős szerepet abban, hogy milyen mértékű önértékeléssel rendelkezik az egyén, azonban úgy gondolom, további kutatásokat implikálhat a két tényező közötti összefüggés vizsgálata egyéb tényezők bevonásával. Wagner (2004) szerint az önértékelést meghatározzák korábbi sikereink, kudarcink, illetve a környezet visszajelzései is, így például meg lehetne vizsgálni, hogy ezen faktorok milyen szerepet játszanak az önértékelés és zenetanulás kapcsolatában.

A mediációs elemzések során az iskolai énhatékonyság mediátor tényezőként való jelenlétét vizsgáltam a zenetanulás és vizsga-, illetve iskolai előadási szorongás között. Az eredmények rámutatnak, hogy a zenetanulás közvetlen, valamint indirekten, az énhatékonyság mértékének növelésén keresztül is kifejti (mérséklő) hatását a vizsgaszorongásra és az iskolai előadási szorongásra. Érdekes mindazonáltal, hogy ha az önértékelést is bevonjuk az ezen változók közötti összefüggésekbe azt láthatjuk, hogy az énhatékonyság vizsgaszorongásra és előadási szorongásra gyakorolt hatása (a mediációval együtt) megszűnik. Az önértékelés bevonásával ezáltal egy komplexebb képet kaphatunk, mely egyrészt igazolja általánosságban az önértékelés jelentőségét a szorongás csökkentésében és az énhatékonyság-érzés növelésében, másrészt azt mutatja, hogy a zenetanulás pozitívan hat a diákok énhatékonyság-érzésére és negatívan a vizsga- és előadási helyzetben fellépő szorongására.

A zenét tanuló és zeneiskolába járó diákok számára szinte elkerülhetetlenek a színpadi fellépések, szereplések, amelyek stresszkeltő, szorongást keltő helyzeteket idéznek elő. Ezek a diákok tehát fokozottabban vannak kitéve ezeknek az előadási szituációknak (Dobos, 2018), amik hatására egyfajta rutin alakulhat ki bennük, amely transzferálódhat más előadási helyzetekre. Kokas (1972) is

erre utalhatott, amikor megfogalmazta, hogy a zenetanulás során az egyének elsajátítanak bizonyos érzelmi-, szociális- és élménymintákat, amik átvihetők az élet más területeire. Jelen esetben ez az előadási rutin lehet az, amit a diákok a zenetanulás során elsajátítanak és ami az iskolai előadások alkalmával is megjelenhet. Mindez magyarázhatja a zenét tanuló csoportok előadási, prezentációs helyzetekben megjelenő alacsonyabb mértékű szorongását. Úgy vélem, érdemes lehet tovább vizsgálni annak érdekében, hogy az előadási rutin középpontba állításával pontosabb képet kapjunk a zenetanulók szorongásának alakulásával kapcsolatban. Felmerülhet továbbá a kérdés, hogy bár a zenét tanuló csoportok iskolai előadási helyzetekben kevésbé szoronganak, hogyan változik a szorongásuk mértéke zenei előadási helyzetekben?

A megküzdési módok, amelyeket a diákok alkalmaznak az iskolai előadási, prezentációs helyzetekben fellépő szorongás kezelésére, különböző arányban jelentek meg az egyes csoportokban. Összességében elmondható, hogy a leggyakrabban megjelenő stratégiák a problémacentrikus reagálás és az emóciófókusz voltak mindhárom csoportban. Voltak olyan diákok, akik úgy nyilatkoztak, nem izgulnak az iskolai előadási helyzetekben, ők ténylegesen alacsonyabb értékeket értek el a két szorongást mérő skálán, így a „Nem izgul” kategória kialakítása megállta a helyét, ezzel tovább gazdagítva az elemzés részletességét. Figyelemre méltó eredmény továbbá, hogy a hobbi zenészek körében nem került említésre a belenyugvás mint megküzdési mód (0%) – ellenben a másik két csoporttal, ahol gyakrabban fordultak elő az olyan válaszok, mint a *„Semmi sem segít.”*, *„Semmi, egy ideig stresszelek, aztán elengedem. Lesz, ami lesz.”*, *„Nem tudom befolyásolni.”* –, azonban ezen különbség inkonzisztens az előzőleg igazolt énhatékonyság-eredményekkel. Tehát, bár elmondható, hogy a belenyugvást jelölő résztvevők alacsonyabb énhatékonysággal rendelkeznek, nem magyarázható az énhatékonyság magasabb mértékével az a tény, hogy a hobbi zenész csoportban nem jelent meg a „Belenyugvás” megküzdési mód (hiszen a másik zenét tanuló csoportban megjelent, a két zenét tanuló csoport énhatékonyság mértéke pedig közel azonos). Úgy gondolom ezért, hogy érdemes lehetne a továbbiakban feltárni, hogy ezen csoportok közötti különbség hátterében mi húzódhat meg.

Figyelemre méltó eredmény továbbá, hogy a hobbi zenész csoportban jelentősen többször fordult elő a támaszkeresés mint megküzdési mód (a másik két csoporthoz képest). Arra a kérdésre, hogy mi segíti a diákokat az előadási helyzet keltette izgalom enyhítésében, olyan válaszok érkeztek tőlük, mint például: *„A barátaim biztató mosolya.”*, *„Olyan emberekre nézek a prezentáció közben, akiket szeretek és tisztetek.”*, *„Keresek egy megnyugtató arcot a társaim között.”*, *„Ha közben megkeresem az egyik barátom tekintetét.”*, *„Ha nem érzem azt, hogy a tanár is stresszel engem és meg próbál segíteni.”*

A csoportokat tovább elemezve az önértékelés, énhatékonyság, illetve a megküzdési módokban megjelenő különbségek mentén azt találtam, hogy az önértékelés mértéke és a feszültség kontroll, valamint az énhatékonyság mértéke és a figyelemelterelés alkalmazása (a belenyugvással együtt) összefüggésben állnak egymással. Azok a diákok, akik feszültség kontrollt alkalmaznak megküzdési stratégiaként, magasabb önértékeléssel rendelkeznek, akik pedig figyelemelterelést (és belenyugvást) alkalmaznak, alacsonyabb énhatékonysággal jellemezhetőek. Az eredmények rámutatnak továbbá, hogy a zenét nem tanulóknál jóval gyakrabban jelenik meg a feszültség kontroll alkalmazása, azonban mivel a csoportok között nem volt jelentős különbség az önértékelés mértékében, így a magasabb önértékeléssel nem magyarázható a feszültség kontroll gyakoribb megjelenése a zenét nem tanulók esetében. Ugyan ezt mondhatjuk el az énhatékonyság tekintetében is. A belenyugvással és a hobbi zenészekkel összefüggésben már kifejtettem korábban, így itt most a figyelemelterelést emelem ki. Bár a zenét tanuló csoport gyakrabban alkalmazza a figyelemelterelést az iskolai előadási szorongás enyhítésére, mindez nem tulajdonítható az alacsonyabb énhatékonyság érzésnek, hiszen a hobbi zenészekkel közel azonos értékeket értek el az iskolai énhatékonyságot mérő teszten (náluk azonban ritkábban jelent meg a figyelemelterelés).

A fentebbiekben említett kérdéses eredmények újabb vizsgálatokat implikálhatnak, további kutatások alapjául szolgálhatnak. Mivel lehet magyarázni, hogy a hobbi zenészek körében nem jelent meg a belenyugvás és gyakrabban jelent meg a támaszkeresés az iskolai előadási helyzetekben fellépő szorongással való megküzdési módként? Az előadási helyzeteken kívül megjelenik-e mindez más élethelyzetekben, stresszhelyzetekben is? Az önértékelésen és énhatékonyság-érzésen kívül milyen tényezők lehetnek még hatással a különböző megküzdési módok alkalmazására, más faktorok magyarázhatják-e a csoportok közötti szorongással kapcsolatos megküzdési módokban megjelenő különbségeket? A kutatás során nem vizsgáltam, azonban az eredmények alapján a zenét tanulók megküzdési stratégiáit illetően az adaptív és maladaptív stratégiák előfordulási gyakoriságának vizsgálatára is ki lehetne térni későbbi kutatásokban, hiszen bár nem nagy számban, de mégis előfordultak a kérdőív utolsó kérdésére adott válaszok között maladaptív stratégiák (pl. nikotin-, koffeinfogyasztás). Továbbá feltehetjük a kérdést, hogy vajon van-e annak a feltételezésnek relevanciája, hogy a hobbi zenészek esetében a zenélés nem kötelező jellege miatt (ellenben a szakgimnáziumi képzésben résztvevő diákokkal) lehet különböző hatása bizonyos tényezőkre a zenetanulásnak? Van-e jelentősége annak a vizsgált tényezőkre, hogy milyen hangszeren játszik az adott egyén (pl. fúvós, vonós, billentyűs, pengetős stb.) vagy, hogy milyen formációknak a tagja (pl. szimfonikus/fúvószenekar, vonósnégyes stb.)? Ezen kérdések megválaszolása úgy vélem, mindenképpen tovább gazdagítaná a zenetanulás jótékony hatásairól való ismereteinket.

7. Összefoglalás

Jelen vizsgálat célja a zenetanulás jótékony hatásainak feltárása volt az énhatékonyság, önértékelés, szorongás és megküzdési módok tükrében. A dolgozat szakirodalmi részében ismerttettem a vizsgált tényezőkkel kapcsolatos elméleti és kutatási eredményeket, valamint a tényezők egymással és zenetanulással való összefüggéseit.

A kutatás során arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a zenetanulás jótékony hatásai tetten érhetőek-e az iskolai énhatékonyság és önértékelés magasabb, illetve a vizsga- és iskolai előadási, prezentációs szorongás alacsonyabb mértékében. Kíváncsi voltam továbbá arra is, hogy a zenét tanuló diákok megküzdési módjai különböznek-e a zenét nem tanulókétól. Az eredmények alapján elmondható, hogy a zenetanulás jótékony hatásai érvényesülnek az énhatékonyság, vizsga- és iskolai előadási szorongás tekintetében mi több, a zenetanulás pozitív hatásai már 6 év zenetanulás után is detektálhatók, hiszen mindkét zenét tanuló csoportban közel azonos értékek mutatkoztak az ezen változókat mérő teszteken. Bár az önértékelés terén a zenetanulás hatása nem látszik érvényesülni, a vizsgálat rávilágított, hogy az önértékelés fontos szerepet játszik az énhatékonyság, a vizsga-, az előadási szorongás mértékében és a feszültség kontroll alkalmazásában, ezért ezen változók további vizsgálata zenei kontextusban további kutatásokat implikálhat. Mivel a megküzdési módok és zenetanulás kapcsán érdekes és részben ellentmondásos eredmények születtek, így célszerű lehet ebben a témakörben is tovább vizsgálni.

Összefoglalva, habár a zenetanulás jótékony hatásait több évtizede vizsgálják, kutatják a szakemberek, még mindig akadnak olyan kevésbé feltárt területek, amelyeket érdemes lehet a jövőbeni kutatások fókuszába állítani. Úgy vélem, ehhez jó alapként szolgálhatnak a jelen kutatási eredmények és az azok alapján felvetett kérdések.

Irodalomjegyzék

- Atkinson, R. C., & Hilgard, E. (2005). *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Babo, G. D. (2004). The Relationship Between Instrumental Music Participation And Standardized Assessment Achievement Of Middle School Students. *Research Studies in Music Education*, 22, 14–26, doi: 10.1177/1321103X040220010301
- Balogh L. & Túrmezeyné H. E. (2009). *Zenei tehetség gondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (szerk.), *Encyclopedia of human behavior* (pp.71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (szerk.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp.1-45). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206–1222, doi: 10.2307/1131888
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258–269.
- Barbar, A. E. M., Burin, A. B., Nirenberg I. S. & Osório, F. L. (2019). Music performance anxiety: perceived causes, coping strategies and clinical profiles of Brazilian musicians. *Trends Psychiatry Psychother*, 41(4), 348–357, doi: 10.1590/2237-6089-2018-0104
- Bar-Haim, Y., Lazarov, A., & Pine, D. S. (2017). Gaze-Contingent Music Reward Therapy for Social Anxiety Disorder: A Randomized Controlled Trial. *The American Journal of Psychiatry*, 1(7), 649–656, doi: 10.1176/appi.ajp.2016.16080894
- Bar-Haim, Y., Dillon, D., Dolan, S., Lazarov, A., Pizzagalli, D., Schneier, F., & Zhu, X. (2022). Resting state connectivity predictors of symptom change during gaze-contingent music reward therapy of social anxiety disorder. *Psychological Medicine*, 1–9. doi: 10.1017/S0033291721005171
- Barrows, J., Dunn, S., & Lloyd, C. A. (2013). Anxiety, Self-Efficacy, and College Exam Grades. *Universal Journal of Educational Research* 1(3), 204–208, doi: 10.13189/ujer.2013.010310
- Bartel, L. R. & Thompson, E. G. (2021). Coping With Performance Stress: A Study of Professional Orchestral Musicians in Canada. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), 70–78.
- Basir, H. G., Ismaili, A., Khorami, R. A., Mahmoudi, S. M., & Sharafati, R. (2022). Study Of The Effectiveness Of Music Therapy On Student's Test Anxiety. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 21(2), 59–69, doi: 10.17051/ilkonline.2022.02.04

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44, doi: 10.1111/1529-1006.01431
- Bányai É. (2014). A motiváció és affektus szerepe az emberi magatartás szabályozásában. In É. Bányai, K. Varga (szerk.), *Affektív pszichológia* (pp.499-529). Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Beck, A. T., & Emery, G. (1999). *A szorongásos zavarok és főbiák kognitív szemlélete*. Animula.
- Belső N. (2022). *Félelem, szorongás, pánik: Hogyan találjuk meg a kiutat?* HVG Könyvek.
- Bencéné F. A. & Kissné P. E. (2014). A zenei nevelés helye és szerepe az oktatásban az alapfokú művészetoktatásra fókuszálva. *Acta Scientiarum Socialium*, 41, 51–66.
- Ben-Zion, I. Z., Bodner, E., & Iancu, I. (2015). Self esteem, dependency, self-efficacy and self-criticism in social anxiety disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 58, 165–171, doi: 10.1016/j.comppsy.2014.11.018
- Bilek, G., Çelik, E., & Sari, S. A. (2017). Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. *Nordic Journal of Psychiatry*, 72(2), 84–88, doi: 10.1080/08039488.2017.1389986
- Bortnick, B. D., Hurwitz, I., Kokas, K., & Wolff, P. H. (1975). Nonmusical effects of the Kodaly music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 167–174, doi: 10.1177/002221947500800310
- Broh, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education*, 75(1), 69–95, doi: 10.2307/3090254
- Brown, S. D., Lent, R. W., & Multon, K. D. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38.
- Burke, P. J., & Cast, A. D. (2002). A Theory of Self-Esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041–1068, doi: 10.1353/sof.2002.0003
- Casanova, O., McPherson, G. E., Orejudo, S., & Zarza-Alzugaray, F. J. (2020). Music Self-Efficacy for Performance: An Explanatory Model Based on Social Support. *Frontiers in Psychology*, 11, doi: 10.3389/fpsyg.2020.01249
- Cassady, J. C. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In J. C. Cassady (szerk.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (pp.7-26). New York, NY: Peter Lang.
- Claypool, H. M., Mackie, D. M., & Smith E. R. (2016). *Szociálpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Clift, S., & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3(1), 79–96.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
- Cook, L. D., & Mundle, O. (2014). The influence of a music intervention programme on self-esteem and enhancing students' experiences in an urban school within an under-resourced community (A Pilot Study). *Caribbean Curriculum*, 22, 67–83.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.

- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139–152, doi: 10.1177/0305735604041491
- Csabai M., & Molnár P. (2009). *Orvosi pszichológia és klinikai egészségpszichológia*. Medicina Könyvkiadó.
- Csibi S., & Csibi M. (2013). Az önértékelés és megküzdés szerepe a serdülők egészségvédő magatartásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 14(3), 281–295, doi: 10.1556/Mental.14.2013.3.5
- Darrow, A. A., Horton, M., Novak, J., Rice, B., & Swedberg, O. (2009). The Effect of Participation in a Music Mentorship Program on the Self Esteem and Attitudes of At-risk Students. *Australian Journal of Music Education*, 2, 5–16.
- Dávid I. (2014). A stressz és kezelése. In I. Dávid, M. Fülöp, N. Pataky, J. Rudas (szerk.), *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok* (pp.11-66). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- DiBenedetto, M. K., & Schunk, D. H. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. In K. R. Wentzel, D. B. Miele (szerk.), *Handbook of Motivation at School* (pp.34-54). Routledge.
- DiBenedetto, M. K., & Schunk, D. H. (2021). Self-efficacy and human motivation. In A. J. Elliot (szerk.), *Advances in Motivation Science* (pp.153-179). Elsevier Academic Press. doi: 10.1016/bs.adms.2020.10.001
- Dobos B. (2018). A zenei teljesítményszorongás (lámpaláz) kezelési és preventív módszerei. *Parlando: Zenepedagógiai folyóirat*, 8.
- Dobos B., & Pikó B. (2016). A zenei teljesítményszorongás rizikó- és protektív faktorai: A stressz, az önbizalom és az énhatékonyság vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(10), 73–80, doi: 10.17543/ISKKULT.2016.10.73
- Emery, L., Fountain, C., Posedel, J., & Souza, B. (2011). Pitch perception, working memory, and second-language phonological production. *Psychology of Music*, 40(4), 508–517, doi: 10.1177/0305735611415145
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Erol, G., Kılıç, B., & Kılıç, D. (2011). The effect methods to cope with stress in high school students on hopelessness and self-esteem. *HealthMED Journal*, 5(4), 1573–1579.
- Evans, P., Davidson, J. W., & McPherson, G. E (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600–619, doi: 10.1177/030573561244173
- Fejes J. B., Gál Z., Jámbori Sz., Kasik L., & Nagy K. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 3–17, doi: 10.14232/ISKKULT.2019.6.3
- Folkman, S. & Lazarus R. S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Forrai T. (1968). *Iskolai teljesítmény és szorongás*. Akadémia Kiadó.
- Fóris N., & Kopp M. (1993). *A szorongás kognitív viselkedésterápiája*. Végeken Sorozat.
- Földi F., & Józsa K. (2022). A Hangszertanulási motiváció kérdőív magyar adaptációja. *Iskolakultúra*, 32(5), 96–109, doi: 10.14232/ISKKULT.2022.5.96

- Földi F., Józsa K., & Szabó N. (2022). A szülők motiváló szerepe a hangszer tanulásban. *NEVELÉSTUDOMÁNY: OKTATÁS KUTATÁS INNOVÁCIÓ*, 10(4), 5–18, doi: 10.21549/NTNY.39.2022.4.1
- Földvári M., Ittész A., Martos T., Sallay V., & Szabó T. (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275, doi: 10.1556/Mental.15.2014.3.7
- Gürnir, E. (2016). Relationship between Self-Confidence, Test Anxiety and Musical Skills of Candidates Attending Music Teacher Skills Test. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(14), 1–18.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969–1982.
- Hendricks, K. S. (2009). *Relationships Between the Sources of Self-Efficacy and Changes in Competence Perceptions of Music Students During an All-State Orchestra Event*. Doctoral Thesis, University of Illinois.
- Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), 32–38, doi: 10.1177/8755123315576535
- Héjja B. E. (2018). A zeneművészeti szakgimnazista tanulók iskolaválasztási motivációi. *Iskolakultúra*, 28(1-2), 104–117.
- Hietolahti-Ansten, M. & Kalliopuska, M. (1990). Self-esteem and empathy among children actively involved in music. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 1364–1366, doi: 10.2466/pms.1990.71.3f.1364
- Huston, J. L. (2001). Familial antecedents of musical performance anxiety: A comparison with social anxiety. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62(1-B), 551.
- Jagdev, T., & Sharma, M. (2012). Use of Music Therapy for Enhancing Self-esteem among Academically Stressed Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), 53–64.
- Jiang, J. (2024). Impact of music learning on students' psychological development with mediating role of self-efficacy and self-esteem. *PLoS ONE* 19(9): e0309601, doi: 10.1371/journal.pone.0309601
- Johnson, M. (2003). *Önbecsülés és alkalmazkodás*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Kiss F., & Olajos T. (2022). A zenetanulás szocio-emocionális transzferhatásai tanulási zavarral küzdő diákok körében. *Impulzus: szegedi pszichológiai tanulmányok*, 9(1), 2–20.
- Kodály Z. (1941). *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó.
- Kodály Z. (1954). *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó.
- Kodály Z. (1965). Zenei nevelés, zenei általános iskola. In F. Bónis (szerk.), *Kodály Zoltán Visszatekintés: Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok III.* (pp.132-136). Zeneműkiadó.
- Kokas K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó.
- Kokas K. (1992). *A zene felemeli a kezeimet*. Akadémia Kiadó.
- Kresznerits Sz., & Perczel-Forintos D. (2017). Szociális szorongás és önértékelés: a „Félelem a negatív megítéléstől” (FÉLNE) kérdőív hazai adaptációja. *Orvosi Hetilap*, 158(22), 843–850, doi: 10.1556/650.2017.30755

- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(3), 247–256, doi: 10.2224/sbp.2004.32.3.247
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. *Nebraska Symposium on Motivation*, 16, 175–266.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the Relations Between Emotion and Cognition. *American Psychologist*, 37(9), 1019–1024, doi: 10.1037/0003-066X.37.9.1019
- Lazarus, R. S. & Smith, C. A. (1990). Emotion and Adaptation. In L. A. Pervin (szerk.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp.609-637). Guilford Press.
- Leitenberg, H. (1990). Introduction. In H. Leitenberg (szerk.), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety* (pp.1-8). Springer Science+Business Media.
- Linch, S. A. (1993). *Differences in academic achievement and level of self-esteem among high-school participants in instrumental music, non-participants, and students who discontinue instrumental music education*. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Music Education. University of Northern Colorado.
- McCormick, J., & McPherson, G. E. (2000). The Contribution of Motivational Factors to Instrumental Performance in a Music Examination. *Research Studies in Music Education*, 15(1), 31–39, doi: 10.1177/1321103X0001500105
- McCormick, J., & McPherson, G. E. (2003). The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37–51, doi: 10.1177/0305735603031001322
- McCormick, J., & McPherson, G. E. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336, doi: 10.1177/0305735606064841
- McPherson, G. E. & O'Neill, S. (2002). Motivation. In G. E. McPherson, R. Parncutt (szerk.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press.
- Meece, J. L., & Schunk, D. H. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescents. In F. Pajares, T. Urdan (szerk.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp.71-96). Information Age Publishing.
- Mouskounti, T., Niven, L., & Petrides, K. V. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101–107.
- Mórotz K. (2010). A pánik és az agorafóbia. In D. Perczel Forintos, K. Mórotz (szerk.), *Kognitív viselkedésterápia* (pp.277-336). Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Musib, H., Shariff, S. M., & Zakaria, J. (2013). Overcoming Performance Anxiety Among Music Undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 226–234, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.086
- Nagyné H. A. (2021). *Az énhatékonyság vizsgálata tipikus fejlődésű és intellektuális képességzavart mutató tanulók körében*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

- Nemes L. N. (2016). Énekelni, énekelni, énekelni - A zenetanulás és az éneklés szerepe a fiatalok érzelmi és értelmi fejlődésében. In A. Falus (szerk.), *Zene és egészség* (pp.177-182). Kossuth Kiadó.
- Nogaj, A. A. (2020). Emotional Intelligence and Strategies for Coping With Stress Among Music School Students in the Context of Visual Art and General Education Students. *Journal of Research in Music Education*, 68(2), 78–96, doi: 10.1177/0022429420901513
- Nótin Á. (2015). *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál*. Egyetemi doktori (PhD) Értekezés, Debreceni Egyetem.
- Oláh A. (2005). *Érzelmek, megküzdés, optimális élmény*. Trefort Kiadó.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Parák A. (2022). Szorongásszelidítés – az előadói teljesítmény rejtett pszichológiai meghatározói. In A. Parák, E. Szabó, I. Limpár, Á. Ruff-Kiss, I. T. Bienek, A. Schirm, Z. Németh, D. Pintér, D. Preszeller, A. Gyenis (szerk.), *Viszlát, lámpaláz* (pp.11-46). DrPrezi Tanácsadó Kft.
- Pataky N. (2014). Megküzdés és tehetség. In I. Dávid, M. Fülöp, N. Pataky, J. Rudas (szerk.), *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok* (pp.67-112). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Páskuné K. J. (1999). A zenei nevelés nem specifikus hatásai. In L. Balogh (szerk.), *Tehetség és iskola* (pp.152-160). Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Petrányi E. (2019). A serdülőkorú fiatalok megküzdési stratégiái és az önértékelés közötti kapcsolat. In P. Tóth, K. Horváth, E. Maior, M. Bartal, J. Duchon, Jenő (szerk.), *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben : Pedagogical Research in the Carpathian Basin Educational Space* (pp.205-224). Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Ringeisen, T., & Roick, J. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83(2), 84–93, doi: 10.1016/j.ijer.2016.12.006
- Ritchie, L., & Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3), 328–344, doi: 10.1177/0305735610374895
- Roscigno, V. J., & Southgate, D. (2009). The Impact of Music on Childhood and Adolescent Achievement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 4–21, doi: 10.1111/j.1540-6237.2009.00598.x
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press
- Rosenberg, F., Rosenberg, M., Schoenbach, C., & Schooler, C. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 1004–1018, doi: 10.2307/2096350
- Ruegg, R. (2014). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal*, 46(2), 1–18, doi: 10.1080/09571736.2014.958190
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112–137.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. (6th ed.). Pearson.

- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk, J. A. Greene (szerk.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.19-35). Routledge/Taylor & Francis Group. doi: 10.4324/9781315697048-2
- Sideeg, A. (2015). Test Anxiety, Self-Esteem, Gender Difference, and Academic Achievement: The Case of the Students of Medical Sciences at Sudanese Universities: (A Mixed Methods Approach). *British Journal of Arts and Social Sciences*, 19(2), 39–59.
- Sipos K., Sipos M., & Spielberger, C. D. (1988). A Test Anxiety Inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In F. Mérei, F. Szakács (szerk.), *Pszichodiagnosztikai Vademecum I/2* (pp.136-148). Tankönyvkiadó.
- Spielberger, C. D. (1980). *The test anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press Inc.
- Stauder, A. (2007). Stressz és stresszkezelés. In J. Kállai, J. Varga, A. Oláh (szerk.), *Egészségpszichológia a gyakorlatban* (pp.153-174). Medicina Kiadó.
- Sun, J. (2022). Exploring the Impact of Music Education on the Psychological and Academic Outcomes of Students: Mediating Role of Self-Efficacy and Self-Esteem. *Frontiers in Psychology*, 13, doi: 10.3389/fpsyg.2022.841204
- Szondy M. (2023). *Mi lesz, HA...? Útmutató a hatékony szorongáskezeléshez*. Kulcslyuk Kiadó.
- Szőnyi E. (1984). *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Tankönyvkiadó.
- Tóth L. (2011). *Képességsztruktúrák és iskolai teljesítmény*. Didakt Kiadó.
- Trent, D. E. (1996). *The impact of instrumental music education on academic achievement*. East Texas State University ProQuest Dissertations & Theses.
- Uzsálné P. R. (2008). *Az érzelmi intelligencia fejlesztése zenével: Egy zenei nevelési koncepció bemutatása*. Doktori értekezés, Eszterházy Károly Egyetem. doi: 10.15773/EKE.2017.003
- Varró M. (1989). *Zongoratanítás és zenei nevelés*. Editio Musica.
- Váradi, J. (2022). A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning. *Sage Open*, 12(1), 1–11, doi: 10.1177/21582440211068501
- V. Komlósi A. (2012). Az önbecsülés egészségpszichológiai nézőpontból. In Zs. Demeterovics, A. Oláh, A. Rigó, R. Urbán (szerk.), *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása I.* (pp.69-93). ELTE Eötvös Kiadó.
- Wagner, M. E. (2004). *Vagyok-e valaki? – A helyes önértékelés fontossága*. Harmat Kiadó.
- Wu, S. M. (2002). Effects of Music Therapy on Anxiety, Depression and Self-Esteem of Undergraduates. *Psychologia*, 45, 104–114.
- Zelenak, M. S. (2011). *Self-Efficacy in Music Performance: Measuring the Sources among Secondary School Music Students*. Doctoral Dissertation, University of South Florida.
- Zelenak, M. S. (2019). Predicting Music Achievement From the Sources of Self-Efficacy: An Exploratory Study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 222, 63–77, doi: 10.5406/bulcouresmusedu.222.0063
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91, doi: 10.1006/ceps.1999.1016