

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHUSZONNEGYEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2024

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

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

SZÁZHUSZONNEGYEDIK ÉVFOLYAM

Mb. főszerkesztő:

CSÍKOS CSABA

Szerkesztők:

Habók Anita, Tóth Edit

Szerkesztőbizottság:

FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, JÓZSA KRISZTIÁN,
KÁRPÁTI ANDREA, KÖLLŐ JÁNOS, MOLNÁR GYÖNGYVÉR, NÉMETH ANDRÁS,
NIKOLOV MARIANNE, PUSZTAI GABRIELLA, ZSOLNAI ANIKÓ

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

LAVICZA ZSOLT (Linz), SUZANNE HIDI (Toronto)
LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg) SZÚCS DÉNES (Cambridge)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Biró Fanni és Varga Andrea

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Déri Diána, Bognár József és Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella: Pedagógiai szempontú elvárások az edzőkkel szemben – fókuszban a női labdarúgó akadémiák	71
Dudok Réka és Pikó Bettina: Serdülők rizikómagatartása a pszichológiai jóllét, valamint a képességek és nehézségek tükrében	89
Kovács Katalin, Szabó Norbert, Józsa Krisztián és Janurik Márta: Az éneklési képesség keresztmetszeti vizsgálata általános iskolás tanulók körében	111



PEDAGÓGIAI SZEMPONTÚ ELVÁRÁSOK AZ EDZŐKKEL SZEMBEN – FÓKUSZBAN A NŐI LABDARÚGÓ AKADÉMIÁK

Déri Diána^{1,3}, Bognár József^{2,3}, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella^{2,3}

¹ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

² Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet

³ Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport

A sporttehetség-gondozás során a sikeres edzői pályafutáshoz elengedhetetlenül szükséges az alapos sportszakmai tudás és sokoldalúság. Emellett a pedagógiai felkészültség is az edzővel szemben támasztott kiemelt követelményekhez tartozik (Gombocz, 2010). A fiatal labdarúgók képzése és nevelése során fontos a kornak és képességnek megfelelő módszerek alkalmazása, mivel az adott pedagógiai helyzetek direkt hatással vannak az utánpótlás-nevelés sikerességére és egyúttal a sportolói karrierre (Kiss & Bognár, 2018).

Bár az elmúlt években jelentősen megemelkedett az utánpótlás-neveléssel és tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kutatások száma, a nők továbbra is rendkívül alulreprezentáltak, ami negatívan befolyásolhatja a szakmai előrelépést (Curran et al., 2019). Ebből kifolyólag, a női labdarúgás fejlődésének érdekében szükségesnek találtuk a szakágat érintően a pedagógiai kérdések többszemponútú vizsgálatát. Korábbi kutatásainkra építve (Déri, 2015; Kiss et al., 2022) jelen tanulmány egy női labdarúgó akadémiákon végzett átfogó vizsgálat azon szegmensét ismerteti, amelyben a szerzők kérdőíves felmérés és interjúk segítségével kapott eredményeket mutatnak be. A sportág fejlesztése érdekében fontos, hogy az edzők, a játékosok és a szülők véleménye alapján beazonosításra kerülhessenek a leginkább elvárt edzői szerepek, feladatok és tulajdonságok.

Elméleti háttér

A folyamatosan erősödő teljesítményorientáció felhívja a figyelmet a sporttudományi kutatások fontosságára, hiszen ezek nélkül a mai világban már komoly sporteredmények nem érhetők el. A labdarúgó tehetségek kiválasztásával és bevalásával foglalkozó kutatások elsősorban az élettani tényezőkre és motoroseredményekre koncentrálnak (Csáki et al., 2013a), és ez igaz a női labdarúgás tekintetében is (Ford et al., 2020; Güllich, 2019). Azonban a tehetség-gondozás folyamatában a fókusz nem szabad kizárólag ezekre a tényezőkre irányítani, hiszen a komplex képzés és az irányított nevelőhatások jelentősen befolyásolják a fejlődést és teljesítményt (Kiss & Bognár, 2018). Az edzési folyamat jóval több, mint a fizikai és technikai készségek egyszerű átadása vagy a motoros képességek fejlesztése. Ez egy összetett, sokrétű és társadalmilag jelentős, interaktív nevelési folyamat (Jones, 2006).

A tervezés, a célkitűzések pontos meghatározása nemcsak a sportszakmai munka elengedhetetlen összetevője, hanem pedagógiai területen is megjelenő kiemelt feladat. A célirányos és szisztematikus tervezés, a tudatos felkészülés a siker zálogát jelenti. Csáki (2017) hazánk öt

kiemelt akadémiaiájának, utánpótlásközpontjának játékosai körében végzett kutatása megerősítette, hogy az edző elsődleges feladatai közé tartozik a célok kitűzése és a feladatok pontos megtervezése.

A nevelőmunka sikerében az edző személyének mint követendő példának is fontos szerep jut a pedagógiai felkészültség mellett, ezáltal alkalmassá válva a szociális tényezők pozitív befolyásolására és a hatékony feladatállításra (Gombocz, 1997). Kasuba (2018) az edző személyiségén és szakmai tudásán túl a játékosokkal kialakított kapcsolatát azonosítja mint a labdarúgásban az eredményességet leginkább befolyásoló tényezőt. Vannai (2019) szerint az edzőnek a sportágspecifikus ismereteken túl a sportpedagógia és az erkölcs terén is megfelelő tudással kell rendelkeznie. Varga (2017) azt találta, hogy a labdarúgó edzők elismerték a munkájukban a pedagógiai tudás relevanciáját. Rábai (2018) egy fővárosi és egy vidéki labdarúgó akadémia pedagógiai tevékenységét vizsgálva azt mutatta be, hogy a szakmai vezetők a pedagógia által kínált nevelési eszközökben rejlő lehetőségek kiaknázását előtérbe helyezték.

Amennyiben az edző megköveteli a sportolótól, hogy a sport során fejlesztett pozitív személyiségvonásait más területen is érvényesítse, a sporttal felerősített nevelőhatást érhet el (Biróné, 2011). A nevelés céljának és folyamatának kidolgozása és megvalósítása kiemelt feladata a pedagógusnak, de Czövek Andrea (2017) az „együttre” helyezi a hangsúlyt, a kapcsolat a közösen meghatározott cél megvalósításáról szól. Nélkülözhetetlen egy kölcsönös bizalmi szál az edző–sportoló kapcsolatban (Bognár, 2010; Budavári, 2007; Gombocz, 2005). Sir Alex Ferguson, a Manchester United rekorder edzője is hasonló elveket vallott (Elberse & Ferguson, 2013, p. 118): „Egy menedzsernek, akárcsak egy tanárnak, az a feladata, hogy arra ösztönözze az embereket, hogy jobbak legyenek. Ha esélyt adsz a fiataloknak, lojalitást is teremtasz.” A jó edző lehetővé teszi egy személyes, egyedi, bizalmi és fejlesztő játékos–edző kapcsolat kialakulását. Az edzők tevékenysége akkor válik támogatóvá, ha az edző és a sportoló értékrendje összhangban van, vagy ha a sportolók hisznek és bíznak az edzőikben (Berntsen & Kristiansen, 2020).

A fiatal labdarúgók fontosnak ítélik az edzők tanári szerepvállalását (Kiss et al., 2019), és a labdarúgáshoz szorosan kapcsolódó tevékenységi területen túl is számítanak az edzőik feléjük irányuló érdeklődésére, segítő, gondoskodó attitűdjére (Bognár et al., 2021). Az edző szerepének vizsgálata a sport világában tehát komplex megközelítést igényel, mivel az edzőnek többek között a menedzseri és tanári szerepe is jelentős. Helyzete egyedülálló, napi szinten néz szembe azzal a kihívással, hogy összekapcsolja az irányítást, a fejlesztést, a kutatást, a mentorálást és a tanácsadást, miközben egyfajta kritikusként meg kell teremtenie a bizalmat és a tisztelet légkörét (De Haan & McCarry, 2016).

A szülők szintén fontos szerepet játszanak gyermekeik sportpályafutásának alakulásában, ezért kiemelt jelentőséggel bír véleményük a tehetséggondozást biztosító környezetről, amelyet ugyanakkor elsősorban gyermekük szempontjából ítélnék meg (Clarke & Harwood, 2014). Hozzáállásukat nagyrészt a sportszülőként szerzett tudásuk és tapasztalatuk határozza meg (Harwood & Knight, 2015). Elősegítheti a szülők támogató viselkedését (pl. bátorítás), ha pontosabban ismerik azokat a folyamatokat, amelyeknek közvetlen részesei az edzők és a sportolók (Taylor & Collins, 2020). Megicks és munkatársai (2023) igazolták az edzők, a sportolók, valamint a szülők közötti kommunikáció kritikus jelentőségét.

A női labdarúgás szakmai és tudományos helyzete

A legtöbb profi futballklub kiemelkedő színvonalú tehetségfejlesztési környezetet kíván biztosítani labdarúgó akadémia működtetésével annak érdekében, hogy eredményes játékosokat

tudjon nevelni (Nesti & Sulley, 2015). Az akadémiái rendszer a játékosok hagyományos rendszerben történő felkészítésén túl további feladatok ellátására is vállalkozik. Sajátosságai okán a tudományos kutatások tárgyát képezi az ebben a rendszerben megvalósuló tehetséggondozás. Korábbi kutatások hangsúlyozzák a környezeti és személyi feltételek fontosságát és iránymutatást adnak a fejlesztési lehetőségekre (Gangsø et al., 2021; Gesbert et al., 2021; Kasuba, 2018).

A Henriksen és munkatársai (2010) által kidolgozott tehetségfejlesztés sportkörnyezeti modellje (Athletic Talent Development Environment) holisztikus megközelítésben hangsúlyozza a szerepeket, feladatokat, funkciókat, személyi és tárgyi feltételeket, melyek kiaknázására az akadémiái rendszernek megvan minden lehetősége. A sportakadémiák a sokoldalú támogatási lehetőség révén Európa-szerte kulcsszerepet játszanak az utánpótlás-nevelésben és a tehetséggondozásban.

A férfi labdarúgók tehetséggondozásában már hazánkban is bizonyította kiemelt szerepét a sportakadémiái rendszer. Az elmúlt években számos olyan tudományos kutatást végeztek, amelyek a férfi labdarúgó akadémiákra és az azokkal összefüggő tapasztalatokra vonatkoztak (Bognár & Csáki, 2020; Csáki et al., 2017; Kiss & Bognár, 2018; Kiss et al., 2015; Rábai, 2018, 2019; Varga, 2017; Varga et al., 2018).

A 2019. december 13-án hatályba lépett, sportakadémiákról szóló 303/2019. (XII. 12.) Korm. rendelet meghatározta, hogy labdarúgás sportágban legfeljebb 10 sportakadémia működhet. (Megjegyzés: Labdarúgás sportágban jelenleg 12 sportakadémiával köthető keretmegállapodás.) Ezen sportszervezeteknek vállalniuk kellett a működési követelmények biztosítását, a közneveléssel összefüggő feladatok ellátását és a sportpolitikáért felelős miniszter által meghatározott sportakadémiái minőségbiztosítási rendszerben foglalt követelményeknek való megfelelést. A 10 államilag elismert labdarúgó-sportakadémia közül 2021-ben 6 hozott létre női szakágot. Az akadémiái rendszer – amely célja az volt, hogy szakmai műhelyként segítsék a fiatalok mentális és fizikai felkészülését profi szakmai irányítással, modern infrastrukturális környezetben – három korosztályra (U19, U17 és U15) terjedt ki.

2012-ben a Magyar Labdarúgó Szövetség deklarálta a női labdarúgás fejlesztésének fontosságát. Felismerték, hogy ez nem csak sportszakmai kérdés, hanem társadalmi és gazdasági is egyben. Az MLSZ által létrehozott munkacsoport megalkotott egy tízéves fejlesztési stratégiát, a női labdarúgás 77 pontját. Ez a stratégia egy teljesen új szemlélettel a stratégiai célok megvalósítását segítette, mely következtében a látvány-csapatsportokban bevezetett társasági adókedvezmény rendszerében helyet kapott a női labdarúgás is, így komoly előrelépést jelentett az utánpótlás finanszírozásában. Magyarországon a sportágak között a női labdarúgók száma emelkedett az egyik legdinamikusabban, 4 év alatt megháromszorozódott (Déri, 2016). Elmondható, hogy egy új fejezet kezdődött a női labdarúgásban.

Időszerűvé vált a különböző típusú nemzetközi akadémiái rendszerek vizsgálata és hazai körülményekre adaptálása, amely által a magyar női labdarúgás dinamikus fejlesztése is megvalósulhat (Déri, 2016). Ennek lényegi szegmensét alkotta az, hogy a sportakadémiák egy minőségi utánpótlás-nevelést biztosító képzési rendszerben gondoskodjanak az akadémiái növendékek felkészítéséről és versenyeztetéséről, valamint segítséget nyújtsanak a tankötelezettség teljesítése és az élsport összehangolásában. Az edzők pedagógiai szerepét számos kutatás vizsgálta (Balogh & Trzaskoma-Bicsérdy, 2020; Révész et al., 2007), ugyanakkor a kérdéskör női labdarúgásra vetített elemzése a mai napig ritkaságnak számít. Az új akadémiái rendszerben érdemes alaposabban megismerni az edzők szerepét és mindennapos tevékenységrendszerét. A kutatás célja tehát annak bemutatása, hogy az új struktúrában résztvevő játékosok és edzők, illetve a sportolók szülei hogyan határozzák meg a jó edző fogalmát és mit várnak el

az edzőtől. A tanulmány vizsgálati célkeresztjébe pedagógiai, neveléstudományi aspektusból kerül az akadémiai rendszer.

Módszerek

Minta

A kutatás során felkerestük valamennyi, a sportakadémiákról szóló 303/2019. (XII. 12.) Korm. rendelet szerinti, érvényes és hatályban lévő sportakadémiai keretmegállapodással rendelkező, államilag elismert labdarúgó sportakadémiát, amely női szakágat működtetett (n = 6). A kutatás kvantitatív része három almintára terjedt ki, a sportakadémiák női labdarúgói (n = 262), edzőik (n = 37) és szüleik (n = 218) vettek részt benne. A kutatás folyamán 3 különböző korosztály (U15, U17 és U19) játékosait szólítottuk meg. A populációra vetítve a részvételi arány a következőképpen alakult: az összes labdarúgó 78%-a, az edzők 100%-a, míg a szülők 65%-a vett részt a kutatásban.

A kutatás kvalitatív részénél a mintaválasztás fontos szempontja volt, hogy a szakág elfogadott, tapasztalt és eredményes szakemberei kerüljenek bevonásra. A megkérdezettek nem vettek részt a kutatás kvantitatív részében, és legalább 10 éve a női labdarúgásban vezetői pozíciót betöltő, ugyanakkor eltérő feladatkörrel bíró személyek voltak. A mintába (n = 5) kiválasztottak az alábbi személyek közül kerültek ki: (1) korábbi szövetségi kapitány, a magyar labdarúgás első női UEFA pro-licences edzője, női akadémiai szakmai igazgató, testnevelő tanár, közel 30 éves edzői tapasztalattal (A1); (2) korábbi szövetségi szakágvezető, UEFA „B” licences edző, női akadémiai igazgató, több mint 20 éves szakmai tapasztalattal a női labdarúgásban (A2); (3) korábbi szövetségi szakágvezető, klubvezető, jogász, közel 20 éves szakmai tapasztalattal a női labdarúgásban (A3); (4) női akadémiai vezető tehetségkutató, több mint 10 éves szakmai tapasztalattal a női labdarúgásban (A4); (5) női elitközpont-vezető, U14-es edző, több mint 10 éves szakmai tapasztalattal a női labdarúgásban (A5).

Valamennyi akadémia vezetője jóváhagyta a kutatást. A játékosok szülei/gondviselői írásban járultak hozzá gyermekük vizsgálatban történő részvételéhez (kutatásetikai engedély száma: RK/1402/2023). A kutatásban történő részvétel önkéntes volt. A válaszok anonim módon kerültek rögzítésre, így az adatszolgáltató személy kilétére nem lehet következtetni.

Adatfelvétel

Az adatfelvétel 2021 őszén zajlott, a játékosok és az edzők esetében hétköznapi, felkészülési időszakban, az alábbi helyszíneken: (1) Budapest (Ferencvárosi Torna Club, MTK), (2) Diósgyőr (DVTK LSA), (3) Felcsút (Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia), (4) Győr (Fehér Miklós Labdarúgó Akadémia), (5) Szombathely (Illés Akadémia).

A szülők otthonukban töltötték ki a kérdőíveket, amelyeket visszajuttattak a felmérést végző személyekhez.

Az adatfelvétel saját szerkesztésű, papír alapú kérdőívek használatával történt. Korábbi kutatásaink eredményére építve (Bognár et al., 2021) alkottuk meg a kérdőívek témaköreit és kérdéseit (1. táblázat). A főbb irányok ezek alapján az edző feladata, a jó edző és az edző szerepe voltak. Az alminták részére azonos alapkérdőív került összeállításra, lényegi különbséget a sportágválasztással összefüggő kérdésekre vonatkozó fejezet jelentett, amely az edzők esetében elhagyásra került.

1. táblázat. A kérdőívek felépítése

Kérdéskörök	Kérdések száma		
	labdarúgó	edző	szülő
Általános kérdések, háttér-információk	9	11	5
Sportágválasztással összefüggő kérdések	4	0	3
Tehetséggondozással, utánpótlás-neveléssel összefüggő kérdések	5	5	5
Az edző szerepével összefüggő kérdések	3	4	3
Sportakadémiával összefüggő kérdések	5	4	4
<i>Összesen</i>	<i>26</i>	<i>24</i>	<i>20</i>

A kérdőívben zárt kérdéseket alkalmaztunk (négyfokú Likert-skála), de a válaszlehetőségek mellett az “Egyéb” kategóriában a válaszadó megfogalmazhatta saját szavaival a választ. A kérdőívben az 1-es érték jelentette a kérdéssel vagy meghatározással való teljes egyet nem értést, a 4-es érték pedig az állítással való teljes egyetértést. A páros skála alkalmazásával a cél az ún. kényszerválasztás elérése volt annak érdekében, hogy a válaszadó mindenképpen formáljon véleményt, így kizárva a semlegességet (Zerényi, 2016). A 4 pontos Likert-skála lehetővé teszi, hogy paraméteres próbákat alkalmazzunk pedagógiai tárgyú vizsgálatok esetében is (Falus & Ollé, 2008).

Az interjúkészítés során célunk volt, hogy mélyebb, árnyalt betekintést nyerjünk az edzők tehetséggondozásban betöltött szerepét és legfontosabb feladatait illetően. További cél volt megismerni, hogy milyen jellemvonásokat tartanak a sportszakemberek a leglényegesebbnek ahhoz, hogy valaki jó edző legyen.

Az interjúkban olyan kérdéseket tettünk fel, melyekkel a szakemberek saját maguk fejezheték ki a témával összefüggő gondolataikat, tapasztalataikat és véleményüket. A félig strukturált interjúk az alábbi kérdéssor mentén kerültek felvételre: (1) Véleménye szerint milyen szerepet tölt be az edző a tehetséggondozás folyamatában? (2) Véleménye szerint melyek egy jó edző fő feladatai? (3) Mire alapozza véleményét?

A célzott interjúk felvétele telefonon vagy személyesen zajlott, 20–30 perces időkeretben. A beszélgetések diktafon segítségével rögzítésre, majd legépelésre kerültek.

Adatelemzés

A kérdőív esetében leíró statisztikát, reliabilitást és különbözőségvizsgálatot végeztünk. A megbízhatóságot Cronbach-alfa értékekkel a teljes minta mellett a három almintára mutattuk be. A csoportok közti különbséget egyszempontos varianciaanalízissel (ANOVA) vizsgáltuk, szignifikancia szintnek a társadalomtudományi kutatásokban általánosan alkalmazott hibahatárt ($p < 0,05$) vettük alapul. Az adatalemzéshez az SPSS 25.0 statisztikai programot használtuk.

Az interjúk során Seidman (2002) iránymutatásai alapján a kapott adatok feldolgozása manuálisan történt. Az adatokat összerendeztük, majd megfelelő szempontok szerint csoportosítottuk és kódoltuk őket (Szabolcs, 2001). A kódolás a GT-módszer elvének megfelelő nyílt kódolással történt (Sallay & Martos, 2018). A kódolási folyamat megbízhatóságát intrakódolás segítségével ellenőriztük (Sántha, 2015). A második kódolásra 1 hét után került sor. A kvalitatív eredményeket a hangsúlyos eredmények, a különbségek és a hasonlóságok alapján rendszereztük.

Eredmények

Az edző feladata

Arra a kérdésre, hogy mennyire fontos feladata egy jó edzőnek az adott tényező, a motiválás, teljesítményre ösztönzés ($M = 3,82$, $SD = 0,46$), a taktikai tudás megtanítása ($M = 3,82$, $SD = 0,45$), illetve a technikai tudás megtanítása ($M = 3,81$, $SD = 0,44$) tényezők kapták a legmagasabb értékeket (2. táblázat). A megkérdezettek a toborzást ($M = 2,89$, $SD = 0,75$) jellemezték a legkevésbé fontosnak egy edző feladatai között.

2. táblázat. Mennyire fontos feladata egy jó edzőnek a játékosok, az edzők és a szülők szerint

	Teljes ($n = 517$)		Játékos ($n = 262$)		Edző ($n = 37$)		Szülő ($n = 218$)		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Motiválás, teljesítményre ösztönzés	3,82	0,46	3,83	0,44	3,86	0,35	3,81	0,49	0,34	0,715
Taktikai tudás megtanítása	3,82	0,45	3,82	0,45	3,86	0,35	3,81	0,47	0,22	0,803
Technikai tudás megtanítása	3,81	0,44	3,77	0,47	3,89	0,32	3,83	0,41	1,75	0,174
Mentális felkészítés	3,73	0,50	3,69	0,54	3,95	0,23	3,74	0,48	4,45	0,012
Csapat stratégiájának kidolgozása	3,7	0,56	3,71	0,53	3,41	0,64	3,73	0,56	5,64	0,004
Kondicionális képesség fejlesztése	3,7	0,53	3,64	0,60	3,65	0,48	3,78	0,45	4,03	0,018
Irányítás	3,65	0,55	3,67	0,56	3,57	0,65	3,64	0,53	0,57	0,566
Szervezés	3,6	0,59	3,6	0,63	3,59	0,60	3,61	0,54	0,01	0,994
Nevelés	3,57	0,61	3,48	0,65	3,92	0,28	3,63	0,57	10,64	0,001
Segítség a mindennapos stressz feldolgozásában	3,46	0,63	3,39	0,69	3,54	0,51	3,53	0,55	3,27	0,039
Sportoló jövőjének egyengetése	3,44	0,66	3,44	0,70	3,46	0,51	3,44	0,62	0,02	0,977
Nyerni megtanítás	3,44	0,62	3,43	0,64	3,49	0,60	3,44	0,60	0,15	0,862
Toborzás	2,89	0,75	2,89	0,73	2,92	0,72	2,89	0,79	0,03	0,972

Megjegyzés: Cronbach-alfa_{teljes} = 0,83

(Cronbach-alfa_{játékos} = 0,87; Cronbach-alfa_{edző} = 0,75; Cronbach-alfa_{szülő} = 0,81)

Az ANOVA elemzés alapján elmondható, hogy az edzők a labdarúgóknál és a szülőknél is fontosabbnak értékelték a mentális felkészítést ($F = 4,45$; $p = 0,012$). Emellett a nevelési feladatok jelentőségét erőteljesebben emelték ki az edzők ($F = 10,64$; $p = 0,001$), mint a labdarúgók és a szülők. A három almintá közül a labdarúgók tartották legkevésbé fontosnak a

nevelést ($M = 3,48$, $SD = 0,65$) az edzői munkában. Szignifikáns különbség mutatkozott a csapatstratégia kidolgozásának kérdéskörében ($F = 5,64$; $p = 0,004$), melyben az edzők tulajdonítottak legkisebb jelentőséget a tényezőnek ($M = 3,41$, $SD = 0,64$). A kondicionális képesség fejlesztését ($F = 4,03$; $p = 0,018$) és a mindennapos stressz feldolgozásához szükséges segítséget ($F = 3,27$; $p = 0,039$) a szülők jelentősebbnek ítélték, mint a játékosok.

A jó edző

Az edzők tulajdonságait leíró tényezők értékelése alapján megállapítható, hogy a megbízhatóság ($M = 3,77$, $SD = 0,55$) a leglényegesebb (3. táblázat). Másodikként jelent meg a tekintély ($M = 3,67$, $SD = 0,59$), amely után érdemes még kiemelni a következő jellemzőket: megvalósítható célokat tűz ki ($M = 3,65$, $SD = 0,57$), előre megtervezi a feladatokat ($M = 3,64$, $SD = 0,57$), komoly taktikai tudása van ($M = 3,62$, $SD = 0,59$), illetve példakép, követendő minta ($M = 3,61$, $SD = 0,63$). Az edzők tulajdonságai közül a válaszadók a teljesítményorientáltságot ($M = 2,46$, $SD = 0,88$) tartották a legkevésbé fontos tényezőnek.

3. táblázat. Az edzői tulajdonságok fontossága a játékosok, az edzők és a szülők szerint

	Teljes ($n = 517$)		Játékos ($n = 262$)		Edző ($n = 37$)		Szülő ($n = 218$)		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Megbízható	3,77	0,55	3,74	0,59	3,89	0,32	3,79	0,53	1,56	0,210
Van tekintélye	3,67	0,59	3,59	0,64	3,73	0,51	3,75	0,51	4,44	0,012
Megvalósítható célokat tűz ki	3,65	0,57	3,63	0,64	3,78	0,42	3,66	0,50	1,31	0,270
Előre megtervezi a feladatokat	3,64	0,57	3,61	0,63	3,68	0,53	3,66	0,50	0,47	0,626
Komoly taktikai tudása van	3,62	0,59	3,58	0,65	3,65	0,54	3,68	0,52	1,82	0,163
Példakép, követendő minta	3,61	0,63	3,57	0,68	3,70	0,57	3,64	0,59	1,03	0,356
Erkölcös	3,59	0,63	3,62	0,64	3,86	0,35	3,51	0,63	5,56	0,004
Folyamatosan képezi magát	3,56	0,62	3,42	0,70	3,78	0,48	3,68	0,50	14,01	0,001
Partnerként viselkedik, figyel a sportoló véleményére	3,54	0,65	3,50	0,72	3,43	0,56	3,61	0,58	2,10	0,124
Az eredménynél fontosabb neki a mérkőzésre történő felkészülés	3,52	0,69	3,51	0,74	3,42	0,69	3,55	0,63	0,59	0,554

3. táblázat folytatása

	Teljes (n = 517)		Játékos (n = 262)		Edző (n = 37)		Szülő (n = 218)		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Elsősorban a csapategység kialakítására figyel	3,52	0,67	3,45	0,75	3,27	0,69	3,64	0,53	7,86	0,001
Komoly technikai tudása van	3,45	0,73	3,39	0,78	3,16	0,80	3,58	0,61	7,38	0,001
A civil életben is lehet rá számítani	3,41	0,71	3,37	0,74	3,59	0,55	3,43	0,69	1,89	0,153
Erőtéljes vezető, irányító, az van, amit ő képvisel	3,28	0,75	3,28	0,77	3,14	0,86	3,29	0,70	0,70	0,495
Elsősorban az egyéni fejlődésre figyel	3,13	0,76	3,00	0,80	3,59	0,55	3,22	0,69	13,07	0,001
Teljesítményorientált, csak az eredményre figyel	2,46	0,88	2,37	0,90	2,31	0,86	2,59	0,86	4,12	0,017

Megjegyzés: Cronbach-alfa_{teljes} = 0,86

(Cronbach-alfa_{játékos} = 0,91; Cronbach-alfa_{edző} = 0,83; Cronbach-alfa_{szülő} = 0,79)

A csoportok között szignifikánsan kimutatható különbséget hét tényező esetében találtunk. A varianciaanalízis azt mutatta, hogy a szülők fontosabbnak tartják a tekintélyt ($F = 4,44$; $p = 0,012$) és a teljesítményorientáltságot ($F = 4,12$; $p = 0,017$), mint a játékosok. Emellett az edzők az erkölcsösséget ($F = 5,56$; $p = 0,004$) többre értékelték, mint a játékosok vagy a szülők. A játékosok gondolták legkevésbé fontosnak az edzők folyamatos önképzését ($F = 14,01$; $p = 0,001$), illetve az edzőkkel együtt a technikai tudás meglétének ($F = 7,38$; $p = 0,001$) is kevesebb jelentőséget tulajdonítottak, mint a szülők. A technikai tudás mellett a csapategység kialakítását ($F = 7,86$; $p = 0,001$) is a szülők helyezték előtérbe a játékosokhoz, illetve az edzőkhöz viszonyítva. Az edzők ugyanakkor a másik két csoporthoz képest magasabbra értékelték az egyéni fejlesztésre irányuló szerepüket ($F = 13,07$; $p = 0,001$), amelyet a játékosok tartottak a legkevésbé lényegesnek.

Az edző szerepe

Az edzői szerepekkel kapcsolatban elmondható, hogy összességében a pedagógiai szerep ($M = 3,15$, $SD = 0,89$) a legfontosabb jellemző, míg a barát ($M = 2,70$, $SD = 0,88$) a legkevésbé jellemző tényező (4. táblázat). Az alminták között öt tényező közül négy tekintetében mutatott szignifikáns különbséget az ANOVA. A játékosok a pedagógiai szerepet ($F = 29,02$; $p = 0,001$) kevésbé tartják fontosnak, mint az edzők vagy a szülők. Emellett a játékosok a stratégia szerepét ($F = 4,01$; $p = 0,001$) erőteljesebben emelték ki, mint a szülők. A szülők fontosabbnak ítélték az edzők szülői szerepét ($F = 4,30$; $p = 0,014$), mint a játékosok. Az edzők a legkevésbé lényegesnek a menedzseri kvalitásokat ($F = 3,40$; $p = 0,019$) ítélték a játékosokkal és a szülőkkel szemben.

4. táblázat. Kihez hasonlítható egy jó edző a játékosok, az edzők és a szülők szerint

	Teljes (n = 517)		Játékos (n = 262)		Edző (n = 37)		Szülő (n = 218)		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Pedagógus	3,15	0,89	2,88	0,96	3,59	0,50	3,41	0,75	29,02	0,001
Stratégia	2,99	0,92	2,88	0,98	3,08	0,30	3,11	0,85	4,01	0,001
Szülő	2,77	0,91	2,66	0,91	2,95	0,74	2,88	0,92	4,30	0,014
Menedzser	2,71	0,94	2,72	0,93	2,30	0,91	2,77	0,95	3,40	0,019
Barát	2,70	0,88	2,69	0,88	2,51	0,73	2,74	0,91	1,05	0,349

Megjegyzés: Cronbach-alfa_{teljes} = 0,55

(Cronbach-alfa_{játékos} = 0,61; Cronbach-alfa_{edző} = 0,55; Cronbach-alfa_{szülő} = 0,72)

A sportszakemberek tapasztalatai

Az interjúk eredményeinek ismertetésekor azok a nézőpontok kerülnek kiemelésre, amelyek minden egyes interjúalany esetében felfedezhetőek voltak. Az edzői léttel összefüggésben leggyakrabban használt kifejezés a „példakép/minta” (4), a „pedagógus/pedagógia” (4), a „csapat/együttműködés” (4), a „motiváció” (4), a „pótszülő (3), „bizalom/hit” (3) volt.

5. táblázat. Az interjúalanyok edzői léttel összefüggésben használt kulcsfogalmainak kiemelése

	Σ	Szövetségi kapitány (A1)	Akadémia igazgató (A2)	Szakágvezető (A3)	Tehetségkutató (A4)	Elitközpont-vezető (A5)
Példakép/minta	4	x	x	–	x	x
Pedagógus/pedagógia	4	x	x	–	x	x
Csapat/együttműködés	4	x	x	x	x	–
Motiváció	4	x	x	–	x	x
Pótszülő	3	x	x	x	–	–
Bizalom/hit	3	–	x	x	–	x
Komplextudás/önképzés	3	x	x	–	x	–
Empátia	2	–	x	x	–	–
Egyénre szabott képzés	2	x	x	–	–	–

Az edzői minta értékhorozó szerepe rendkívül nagy hangsúlyt kapott a véleményekben. A példaadás oldaláról megemlítésre kerültek mind a tevékenység-, mind pedig a magatartásformák mint meghatározó tényezők. A példamutatás nem érhet véget a pályán, a pályán kívül egyaránt meg kell valósulnia. Egyetértés mutatkozott abban, hogy az edző példamutató viselkedése pozitív hatást gyakorol a játékos motivációs bázisára, céljaira. Az egyik sportszakember egyenesen a mintaadást tartotta az edző fő feladatának, nem megkérdőjelezve ugyanakkor a szakmai felkészültség és a pedagógiai érzék fontosságát.

„Az edző példamutatása a sportága iránti elkötelezettségében, alázatban, saját belső motivációjának kivételével, mind-mind meghatározza a tehetséges sportoló belső motivációját és annak hosszabb távú fenntartását” (A1).

„Az edző személye túlmutat a sporton, mintát ad, célt fogalmaz meg, példaképet jelent. ... Összességében azt gondolom, hogy az edző „feladata” elsősorban az, hogy a játékosai számára példaképpé váljon” (A5).

A vélemények alapján a szülőkre is nagy befolyással van az edző egyénisége és hitelessége, amely a sportágválasztásra is döntően kihathat. A női labdarúgás minőségi úzésére földrajzilag leszűkítettek a lehetőségek hazánkban, amelyből adódóan a családok életét alapjaiban változtathatja meg a vizsgált sportág választására vonatkozó döntés. Az edző személye ezért kiemelten központi.

„Nagy kérdőjel, hogy az a különbség, amely az akadémiák fiú és lány szekciója között az egzisztenciateremtés szempontjából kétségtelenül fennáll, a női futball esetében nem tart-e távol akár extra tehetségeket is az akadémiáktól csak azért, mert „nem éri meg” átköltözni az ország másik végébe. Mindezeknek a problémáknak a tompításában óriási szerepet kap az edzők személyisége, az a vonzerő, amellyel egy-egy szakember rendelkezik” (A3).

„A szülő annak az edzőnek a csapatában látja legszívesebben a gyermekét, akiről tudja, vagy akiről azt gondolja, hogy a sportszakmán túl is jó mintát fog neki mutatni, nevelni fogja” (A5).

A nevelés jelentősége ezen túl is számos esetben megjelent, a pedagógiai felkészültséget előtérbe állítva a lényegi tényezők között. Egymástól függetlenül a megkérdezettek leginkább egy pedagógushoz hasonlították elsődlegesen az edzőt. A válaszadók az edzőnek a fiatalok személyiségformálásában betöltött szerepét hangsúlyozták.

„A kulcs maga az edző személye, személyisége, aki hatást tud gyakorolni az oktató-nevelő munkájában a gyerek egójára, segíti az önmegvalósításban, a benne rejlő adottságok, képességek maximális kiteljesedésében. ... Az edző mint pedagógus szerepe döntő” (A1).

„A sportolók életében, főleg fiataloknál, az edzőnek jut a legközvetlenebb szerep, aki nevelő is egyben, azaz a sportági készségeik fejlesztése mellett a gyerek személyiségét is formálja. ... Egy jó edző sokkal inkább pedagógus, és ha kell, szülő egyben” (A2).

A pedagógus mellett megjelenő másik kardinális szerep a szülői. A vizsgált képzési rendszer sajátossága, hogy sok esetben a családtól külön él a sportoló, így a mindennapokban nélkülözni kénytelen a szülői odafigyelést. Azonban ilyenkor is nagyon fontos, hogy az edző megtalálja az egyensúlyt a kommunikációban.

„A (pót)szülő-játékos viszonyoknak is erős hatása van a nevelési folyamatra, de veszélyes és kontraproduktív lehet, ha egy játékos és edzője „túl közel” kerül egymáshoz és csorbulhat a tekintélyvel” (A1).

Ebben a kérdéskörben eltértek az álláspontok, elhangzott olyan vélemény is, amely az edző „családpótló” szerepét kevésbé tartotta relevánsnak.

„Az akadémiai rendszerben az edző kevésbé „családapa”, vagy éppen „családanya”, mint a kisebb klubokban, mivel itt stábok, nem ritkán hat-nyolc szakemberből álló stábok foglalkoznak az egyes csapatokkal” (A3).

A csapatszellel, az együttműködés kulcstényezőként jelenik meg a jó edzővel szembeni elvárások között. A csapatban gondolkodás jelentőségét egyrészt arról az oldalról közelítették meg az interjúalanyok, hogy az edző egy csapat tagja, amit a munkáját segítő sportszakemberekkel vagy a játékosokkal alkot, amikor ugyanazon cél eléréséért küzdenek. Másrészt az edző a csapat megalkotója, amikor az általa irányított játékosokból összeállítja saját csapatát. Ugyanakkor a jó csapatmunka minden szempontból elsődleges.

„Egy labdarúgásban/csapatsportágban dolgozó edzőnek az együttműködés, csapatszellem, szociális képességek kialakítása fontos feladata. Az edzői stáb irányítása mellett folyamatos kapcsolattartás és együttműködés a szülőkkel, iskolával, mentáltrénerrel, táplálkozási tanácsadóval mind szükségszerű a komplex képzéshez” (A1).

„Az akadémiai csapatok esetében az edzőről nem mint magányos cowboyról, hanem egy stáb tagjáról, annak vezetőjéről beszélünk. ...kiemelkedő szerep jut annak, hogy az edző tudjon és akarjon is csapatban dolgozni, elfogadja az egyes szakterületek specialistáinak munkáját, véleményét. ... Az edzőnek tudnia kell „összeraknia” a saját csapatát, és ennek alapja nem csak a játéktudás, de a labdarúgók személyisége is. Minden csapatban kell lennie egy „kulizónak” és egy öntörvényű zseninek, a többi pedig legyen az átlag fölötti képességű játékos” (A3).

Ahhoz, hogy egy sportoló kövesse az edző utasításait, higgyen neki, fontos a bizalmi kapcsolat kialakítása. Ezt a tényezőt 2 interjúalany is úgy azonosította, mint a megfelelő szintű sportolói teljesítmény kiindulópontja. Ezzel egyidejűleg ellenkező irányban is fontos a bizalom, a hit megléte. Az edzőnek is el kell hinnie, hogy a játékos képes megvalósítani elvárásait.

„Nagyon fontos az a bizalmi viszony, amely nélkül magas színvonalú közös munka nem képzelhető el” (A3).

„A sportolónak bíznia, hinnie kell az edzőben. El kell hinnie, hogy az edző képes lesz belőle és a társaiból kihozni a maximumot” (A5).

„A szakmai igényesség és emberi tényezők mellett nagyon fontos, hogy az edző higgyen a sportolójában” (A2).

A bizalom megszerzése mellett a másik fontos terület, amelyre egy edzőnek nagy fókusz kell helyeznie, a motiváció megléte, amely a tehetséggondozás folyamatát leginkább befolyásoló tényezők egyike. Ennek megfelelően a megkérdezettek az edző feladataként a motiválást is megjelölték, a motiválás eszközeként pedig magát az edzőt.

„Az életkori sajátosságok figyelembevételével igyekszik erősíteni a sporthoz való kötődést és megszilárdítani a belső motivációt. Ezért az edzőn nagy a felelősség, ezért nagyon fontos, hogy mit közvetít és hogyan irányít” (A2).

„Döntő szerepe van annak, hogy az adott edző milyen kapcsolatot tudott kialakítani a csapata játékosaival, mennyire karizmatikus, motiváló” (A5).

A megkérdezettek kiemelték még, mennyire nélkülözhetetlen a komplex tudás, a folyamatos képzés egy edző életében. A megújulás képessége nagy hangsúlyt kap egy edző megítélésénél.

„Folyamatosan kell képeznie magát, lépést kell tartania a sporttudomány fejlődésével, valamint a generációs különbségek kihívásaival” (A1).

„Új trendek, edzés módszerek, kiegészítők bukkannak fel, szinte havi rendszerességgel. Ezeket meg kell ismerni, meg kell tanulni. Egyáltalán tudni illik róluk, hogy már léteznek. Lehet, hogy helyi szinten nem lehet mindet elérni és megvalósítani, mégis kell ismerni őket. Folyamatosan képeznie magát” (A2).

Az empátia fontosságára is elhangzott kettő példa. Mindkét esetben azt domborították ki a megkérdezettek, hogy az empátia segíti az edzőt a játékos jobb megismerésében.

„Empátiára van szüksége az edzőnek, hogy figyeljen a sportoló szükségleteire, megértse a háttérben ható motívumait” (A2).

„Az akadémiai rendszer nagy előnye, hogy az edző lényegesen több időt tölt a játékosokkal, mint a hagyományos klubfutballban. Nem csak a megnövekedett edzésszámra gondolok, de a közös étkezésekre vagy a speciális szakembereknél töltött hosszabb időre. Ez természetesen lehetőséget ad a nagyobb empátiára, a több információra épülő kapcsolatra” (A3).

Ketten az egyénre szabott, komplex módon megvalósított differenciált foglalkozás jelentőségére hívták fel a figyelmet.

„Egyénre szabott célokkal, differenciált, kihívást jelentő feladatokkal, komplex módon építse a sportoló személyiségét, mentalitását, kognitív és fizikai képességeit” (A1).

„Nagyon lényeges, hogy az edző képes legyen az egyéni képességekhez igazított differenciált módszerek alkalmazására a különböző sporttudományi területek bevonásával” (A2).

Megbeszélés

A hazai és a nemzetközi női labdarúgás óriási változáson, fejlődésen megy át. A kutatás során a női labdarúgásban újonnan bevezetett képzési rendszerben annak érdekében végeztük hiánypótló vizsgálatunkat, hogy segítsük az ott dolgozó szakemberek munkáját. A kutatás fókuszába az edzőt állítottuk, akinek személye sorsdöntő egy játékos életében, ugyanis az edzői tevékenységnek jelentős hatása van a fiatalok fejlődésére, sikerességére.

A kutatás alapján a motiválás, a teljesítményre ösztönzés, a taktikai és technikai tudás megtanítása a legfontosabb edzői feladatok. A kutatás megerősítette a férfi labdarúgó akadémisták körében korábban végzett eredményeket (Csáki, 2017; Gombocz & Gombocz, 2006). Egy edzőnek tehát tisztában kell lenni azzal, hogy kit mivel lehet motiválni, jobb teljesítményre ösztönözni, ezáltal segíteni, támogatni. Ehhez viszont ismernie kell a sportolókat, hogy – a maximális eredmény elérése érdekében – kihez, milyen módon viszonyuljon.

Az edzők almintáját vizsgálva megállapítható, hogy e kérdéskörben a mentális felkészítés mellett a nevelést tekintik a legjelentősebb feladatuknak. Ezen tényező megítélésében jelentős eltérés mutatkozott a labdarúgók mintájához képest. Azonban a játékosok is hangsúlyozták, hogy az edzőnek jó pedagógusnak kell lennie, és kiemelték a példakép szerepét. Kutatásunk tehát alátámasztotta Csáki et al. (2013b), valamint Déri (2020) ezen eredményét. Véleményünk szerint követendő példává, hiteles edzővé pedig csak az az edző válhat, aki valóban úgy él és cselekszik, ahogy kommunikál, és aki érdeklődik a sportolói iránt, odafigyel rájuk.

Szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy az eredmények alapján mind az edzők, mind pedig a szülők nagy hangsúlyt helyeztek a pedagógiai szerep fontosságára. Leszögezhető, hogy az edző személyisége kiemelkedő jelentőségű a mintaállítás és a pedagógiai tudás iránti kettős elvárás miatt. A pozitív mintaállítás és a magasszintű pedagógiai tudás birtokában az edzők képesek lesznek pozitív légkört biztosítani és biztonságot nyújtani a sportolónak. Az edző felöltsége a pedagógiai cél elérése (Volkamer, 1993).

A kapott eredmények azonosságát mutatnak Bognár és munkatársai (2024) férfi labdarúgó akadémiaikon végzett kutatásának eredményeivel. Edzők és szülők véleményére alapozva megállapították, hogy az akadémiai rendszerben kiemelt jelentősége van a pedagógiai és pszichológiai aspektusok figyelembevételének a sportkörnyezet alakítása során. A hagyományos képzési rendszerhez képest az akadémiaik nagyobb szerepet vállalnak az oktatás és nevelés területén, ezáltal a játékosok kognitív és affektív képességeinek fejlesztésében, szociális készségeik alakításában. Megállapítható továbbá, hogy az edzői szerepek között a legkisebb jelentőséget a menedzseri, illetve a barát funkcióknak tulajdonították a megkérdezettek, amely eredmény szintén hasonló a férfi labdarúgó akadémiaikon folytatott vizsgálatok eredményéhez (Bognár & Csáki, 2020; Kasuba, 2018).

Az edző személyisége, feladatai és szerepe számos tanulmány középpontjába került már különböző megközelítésből, úgy mint a sportolók életkora, a sportági jellemzők vagy az edző neve (Bebetsos et al., 2017; Cronin & Allen, 2018; Jowett et al., 2017; Jowett et al., 2024). Azon túl, hogy a női labdarúgás még kevés kutatás tárgyát képezte, különös jelentősége van

az akadémiai rendszerben folytatott munka széleskörű vizsgálatának. Ez a képzési rendszer a maga sajátosságaival más tevékenységet igényel a sportszakemberektől, melyek feltárása időszzerűvé vált. Ennek egyik szegmense az edzővel szemben támasztott elvárások megismerése.

Kampa-Kokesch és Anderson (2001) szerint a bizalom az első lépcsőfok a jó edző-játékos kapcsolatban. Jelen kutatásban a megkérdezettek szintén ennek fontosságát támasztották alá, hiszen egyöntetűen a megbízhatóságot azonosították be mint a jó edző legfontosabb tulajdonsága. A bizalom kétirányú faktor, amely a hatékony együttműködés alapját is szolgáltatja, és amely nélkül az edző nem lesz képes betölteni a támogató szerepét. A jó sportteljesítmény a játékos és edző közös munkájának az eredménye, amelynek hiánya a sportolói pályafutás befejezését is eredményezheti (Bjerkseter & Lagestad, 2022).

Az eredmények megerősítették, hogy a csapatmunka és a jó sportolói közösség kialakítása elengedhetetlen a kitűzött teljesítmény eléréséhez. Az edző közösségalkító munkája meghatározó lehet a szakmai munka szempontjából is, vagyis fontos a támogató csapatlégkör megteremtése.

A megkérdezettek ezen kívül kiemelték még a tekintély fontosságát is. A kölcsönös tisztelet, az empátia és az őszinteség a hosszú távú együttműködés alapvető feltétele (Jowett, 2005, 2017). Ha az edző kivívja a játékosok tiszteletét, nagyobb eséllyel fogják meghallgatni, vagyis megkönnyítik a szakmai és nevelői munkáját. A tisztelet kétirányú, vagyis az edzőnek is tisztelnie kell a játékosokat (Booroff et al., 2016).

Az edzőktől azt is elvárják, hogy megvalósítható célokat tűzzenek ki, és ehhez előre tervezzék meg a feladatokat. Ez érthető, hiszen a játékos-edző-szülő tengelyben az edzők a szakmai munkáért felelős személyek.

Az edzők személyiségjegyei közül a teljesítményorientáltságot sorolták fontosság szerint az utolsó helyre, ezzel azt deklarálva, hogy az eredmény nem fontos szempont az utánpótlás terén. A nőknél nem igazolódott tehát az, hogy az edzők elsősorban a teljesítményelvű tervezést és az eredményességet részesítik előnyben (Kiss et al., 2019).

A kutatás eredményei alátámasztották, hogy a sikeres edzői tevékenységhez elengedhetetlen az alapos pedagógiai tudás (Csáki et al., 2013b; Déri, 2020; Gombocz, 2004). Fontos, hogy sportolóink teljes értékű pedagógiai folyamatban fejlődjenek (Biróné, 2011). Az alapfeltételek (környezet, eszközök, infrastruktúra) mellett a kulcsszereplő maga az edző, aki hatást tud gyakorolni az oktató-nevelő munkájában a fiatal személyiségére, támogatja az önmegvalósításban, a benne rejlő tehetség maximális kibontakozásában. Alapvető fontosságúnak tartjuk, hogy a fiatal sportolók kezdetektől fogva olyan edzővel találkozzanak, aki megfelelő módon járul hozzá a személyiségfejlődésükhöz.

A labdarúgó edzők gyakran igen intenzív stressznek vannak kitéve, amely negatívan befolyásolja interakcióikat, olykor minden szándékosság nélkül. Ezért is rendkívül fontos a tudatos felkészítés. Az edző-sportoló viszonyrendszerben megjelenő sajátos pedagógiai helyzetben fontosnak tartjuk a női labdarúgó akadémiákon dolgozó edzők figyelmét ráirányítani a pedagógiai felkészültség esszenciális voltára. Ebben ajánlatos szerepet vállalniuk az akadémiai vezetőknél is oly módon, hogy közvetítik ezt a gondolatmenetet az edzőik felé.

Tanulmányunkkal a tehetséggondozással kapcsolatos kutatásokban megjelenő nemek közötti eltérést is csökkenteni kívántuk. Mivel a női és férfi sportolók nem csak a humánbiológiai jellemzőik mentén különböznek, de más személyiségjegyekkel, érzelmi és viselkedési mintákkal, más igényekkel rendelkeznek, így a velük való munka is eltér, nem kizárólag a sportszakmai területeken, de a sportpedagógia és sportpszichológia bizonyos területein egyaránt (például a bánásmód, vezetési stílus, kommunikáció, empátia kérdése, motiválás kérdése) (Abieraba, 2024; López-Gajardo, 2022). Az eredményekre alapozva megállapítható, hogy indokolt az edzők pedagógiai kompetenciáira erőteljesen fókuszálni, azok felmérését

elvégezni, illetve kifejezetten a női sportolókkal történő együttműködés céljára adaptálni, így segítve a női labdarúgóképzés fejlesztését.

Az edzőképzés kulcsfontosságú tényező a tehetségfejlesztés folyamatában, amelyet támogatni és fejleszteni kell (Gesbert et al., 2021; Till & Baker, 2020). A további kutatási eredmények ismeretében célszerű lehet az edzőképzést és -továbbképzést is átgondolni és az adott nemmel foglalkozó edzők részére finomhangolni a pedagógiai-pszichológiai modulokat. Az edzőképzés oktatási programjának a női sportolók felkészítésének specifikumaival történő bővítésére a nemzetközi szakirodalom is ad iránymutatást, melyek legtöbb esetben az élettani működést helyezik előtérbe (Forsyth et al., 2022; von Rosen et al., 2022). Ugyanakkor elindultak azon kezdeményezések is, melyek már kifejezetten a pedagógiai felkészítésre is hangsúlyt fektetnek. Clarke és munkatársai (2024) egy nyolchetes online képzés sikereiről számolnak be, amely eredményeként a női sportolókkal foglalkozó sportszakemberek nagyobb tudásra és magabiztosságra tettek szert többek között a pedagógia és pszichológia területén. A pedagógiai eszköztár használata és bővítése hosszú távon járulhat hozzá a sportoló pályafutásának sikeréhez, ezért javasolt az edzőképzés pedagógiai témájú kurzusai által nyújtott lehetőségek hatékony kiaknázása. Ahogy az egyik megkérdezett rendkívül találóan összefoglalta: „A világ fejlődik. Nekünk is muszáj követni.”

Irodalom

- Abieraba, R. S. K. (2024). Senior high school athletes' perception of coach's leadership behaviour in terms of sex. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 21(02), 1116–1126. doi: [10.30574/wjarr.2024.21.2.0537](https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.21.2.0537)
- Balogh, J., & Trzaskoma-Bicsérdy, G. (2020). Gender differences in Hungarian basketball coaches' views on their pedagogical and professional roles and responsibilities. *International Sport Coaching Journal*, 8(2), 1–9. doi: [10.1123/iscj.2020-0010](https://doi.org/10.1123/iscj.2020-0010)
- Bebetsos, E., Filippou, F., & Bebetos, G. (2017). Athletes' criticism of coaching behavior: Differences among gender, and type of sport. *Polish Psychological Bulletin*, 48(1), 66–71. doi: [10.1515/ppb-2017-0008](https://doi.org/10.1515/ppb-2017-0008)
- Berntsen, H., & Kristiansen, E. (2020). Perceptions of need-support when “having fun” meets “working hard” mentalities in the elite sport school context. *Sports Coaching Review*, 9(1), 1–23. doi: [10.1080/21640629.2018.1525862](https://doi.org/10.1080/21640629.2018.1525862)
- Biróné, Nagy E. (2011). *Sportpedagógia*. Dialóg Campus Kiadó.
- Bjerkseter, I. A. H., & Lagestad, P. A. (2022). Staying in or dropping out of elite women's football—factors of importance. *Frontiers in Sports and Active Living*, 14(4) 1–11. doi: [10.3389/fspor.2022.856538](https://doi.org/10.3389/fspor.2022.856538)
- Bognár, J. (2010). *Pedagógiai és sportpedagógiai ismeretek* [Jegyzet OKJ sportszakember képzés számára].
- Bognár, J., & Csáki, I. (2020). Kiemelt akadémiai rendszer labdarúgóinak véleménye a sportágválasztásról, sikerességről és az edzői szerepekről. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 229–246. doi: [10.17670/MPed.2020.3.229](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.3.229)
- Bognár, J., Kiss, Z., Csáki, I., Trzaskoma-Bicsérdy, G., Trzaskoma, L., & Révész, L. (2024). Key factors influencing talent development of junior soccer players in sports academies: A focus on coaches and parents. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 105. doi: [10.2478/pcssr-2024-0023](https://doi.org/10.2478/pcssr-2024-0023)
- Bognár, J., Kiss, Z., Déri, D., & Csáki, I. (2021). Labdarúgó akadémiasok sporton kívüli tevékenységei. *Educatio*, 30(4), 703–712. doi: [10.1556/2063.30.2021.4.11](https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.4.11)

- Booroff, M., Nelson, L., & Potrac, P. (2016). A coach's political use of video-based feedback: A case study in elite-level academy soccer. *Journal of Sports Sciences*, 34(2), 116–124. doi: [10.1080/02640414.2015.1039464](https://doi.org/10.1080/02640414.2015.1039464)
- Budavári, Á. (2007). *Sportpszichológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Clarke, A., Leabeater, A., Suppiah, H., & Roberts, A. (2024). The effectiveness of a short course to improve coaches' knowledge on considerations for female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 42(8), 701–707. doi: [10.1080/02640414.2024.2360839](https://doi.org/10.1080/02640414.2024.2360839)
- Clarke, N. J., & Harwood, C. G. (2014). Parenting experiences in elite youth football: A phenomenological study. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(5), 528–537. doi: [10.1016/j.psychsport.2014.05.004](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.05.004)
- Cronin, L. D., & Allen, J. (2018). Examining the relationships among the coaching climate, life skills development and well-being in sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(6), 815–827. doi: [10.1177/1747954118787949](https://doi.org/10.1177/1747954118787949)
- Csáki, I. (2017). *A magyar elitképzésben résztvevő utánpótlás korú labdarúgók poszt és korosztályszerkezetének vizsgálata* [Doktori disszertáció, Testnevelési Egyetem Sporttudományok Doktori Iskola]. Az MTA Könyvtár és Információs Központ országos PhD Dolgozat Repozitóriuma. doi: [10.17624/TF.2017.8](https://doi.org/10.17624/TF.2017.8)
- Csáki, I., Bognár, J., Révész, L., & Géczi, G. (2013a). Elméletek és gyakorlatok a tehetséges labdarúgó kiválasztásához és bevalásához. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14(53), 12–18.
- Csáki, I., Bognár, J., Trzaskoma-Bicsérdy, G., Zalai, D., Mór, O., Révész, L., & Géczi, G. (2013b). A sportágválasztás, a tehetséggondozás és az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata elit utánpótláskorú labdarúgók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 3(55), 9–16.
- Csáki, I., Szakály, Zs., Főzer-Selmeci, B., Kiss, Z., & Bognár, J. (2017). Psychological and anthropometric characteristics of a Hungarian elite football academy's players. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 73(1), 15–26. doi: [10.1515/pcssr-2017-0002](https://doi.org/10.1515/pcssr-2017-0002)
- Curran, O., MacNamara, A., & Passmore, D. (2019). What about the girls? Exploring the gender data gap in talent development. *Frontiers in Sports and Active Living*, 1, 3. doi: [10.3389/fspor.2019.00003](https://doi.org/10.3389/fspor.2019.00003)
- Czövek, A. (2017). Tanárszerepek – tanítás és esélyteremtés. In J. T. Karlovitz (Ed.), *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből* (pp. 241–248). International Research Institute. doi: [10.18427/iri-2017-0034](https://doi.org/10.18427/iri-2017-0034)
- De Haan, E., & McCarry, P. (2016). The sports coach meets the executive coach. *Coaching Today*, 20(October), 6–11.
- Déri, D. (2015). The pedagogue-coach as a determinant factor of football talent development. *Studia UBB Educatio Artis Gymnasticae*, 60(2), 85–94.
- Déri, D. (2016). A női labdarúgás története: Európa, mint a sportág bölcsője. *Testnevelés, sport, tudomány*, 1(1), 70–79. doi: [10.21846/TST.2016.1.7](https://doi.org/10.21846/TST.2016.1.7)
- Déri, D. (2020). A világbajnokság okozta edzői kihívások a női labdarúgásban. In J. Bognár (Ed.), *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (49. köt., 2020/2). Tanulmányok a sporttudomány köréből. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport* (pp. 7–23). Líceum Kiadó. doi: [10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2022.7](https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2022.7)
- Elberse, A., & Ferguson, A. (2013). Ferguson's formula. *Harvard Business Review*, 91(10), 116–125.
- Falus, I., & Ollé, J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ford, P. R., Bordonau, J. L. D., Bonanno, D., Tavares, J., Groenendijk, C., Fink, C., Gualtieri, D., Gregson, W., Varley, M. C., Weston, M., Lolli, L., Platt, D., & Di Salvo, V. (2020). A survey of talent identification and development processes in the youth academies of professional soccer clubs from around the world. *Journal of Sports Sciences*, 38(11–12), 1269–1278. doi: [10.1080/02640414.2020.1752440](https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1752440)
- Forsyth, J. J., Sams, L., Blackett, A. D., Ellis, N., & Abouna, M. S. (2022). Menstrual cycle, hormonal contraception and pregnancy in women's football: Perceptions of players, coaches and managers. *Sport in Society*, 26(7), 1280–1295. doi: [10.1080/17430437.2022.2125385](https://doi.org/10.1080/17430437.2022.2125385)

- Gangsø, K., Aspvik, N. P., Mehus, I., Høigaard, R., & Sæther, S. A. (2021). Talent development environments in football: Comparing the top-five and bottom-five-ranked football academies in Norway. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(3), 1321. doi: [10.3390/ijerph18031321](https://doi.org/10.3390/ijerph18031321)
- Gesbert, V., Crettaz von Roten, F., & Hauw, D. (2021). Reviewing the role of the environment in the talent development of a professional soccer club. *PLOS ONE*, *16*(2). doi: [10.1371/journal.pone.0246823](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246823)
- Gombocz, J. (1997). A sportoló szocializációja és nevelése. *Kalokagathia*, *35*(1–2), 83–94.
- Gombocz, J. (2004). A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In N. E. Biróné (Ed.), *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához* (pp. 147–271). Dialóg Campus Kiadó.
- Gombocz, J. (2005). A sportegyesület, a nevelés helyszíne. *Kalokagathia*, *43*(1–2), 27–36.
- Gombocz, J. (2010). *Sport és nevelés*. Balaton Akadémia Kiadó.
- Gombocz, J., & Gombocz, G. (2006). Utánpótláskorú sportolók véleménye edzőjükről. (Az ideális és a reális edző képe 14-16 éves kosárlabdázó fiúk ítéleteiben). *Kalokagathia*, *44*(1–2), 76–85.
- Güllich, A. (2019). “Macro-structure” of developmental participation histories and “micro-structure” of practice of German female world-class and national-class football players. *Journal of Sports Sciences*, *37*(12), 1347–1355. doi: [10.1080/02640414.2018.1558744](https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1558744)
- Harwood, C. G., & Knight, C. J. (2015). Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise. *Psychology of Sport and Exercise*, *16*, 24–35. doi: [10.1016/j.psychsport.2014.03.001](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.03.001)
- Henriksen, K., Stambulova, N., & Roessler, K. K. (2010). Holistic approach to athletic talent development environments: A successful sailing milieu. *Psychology of Sport and Exercise*, *11*(3), 212–222. doi: [10.1016/j.psychsport.2009.10.005](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.10.005)
- Jones, R. L. (2006). How can educational concepts inform sports coaching? In R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 1–11). Routledge. doi: [10.4324/9780203020074](https://doi.org/10.4324/9780203020074)
- Jowett, S. (2005). The coach-athlete partnership. *The Psychologist*, *18*(7), 412–415.
- Jowett, S. (2017). Coaching effectiveness: The coach–athlete relationship at its heart. *Current opinion in psychology*, *16*, 154–158. doi: [10.1016/j.copsyc.2017.05.006](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.05.006)
- Jowett, S., Gosai, J., & Slade, K. (2024). Women in coaching: What are the problems and probable solutions? *Sport & Exercise Psychology Review*, *17*(1), 16–29. doi: [10.53841/bpssepr.2022.17.1.16](https://doi.org/10.53841/bpssepr.2022.17.1.16)
- Jowett, S., Michel, N., & Yang, S. (2017). Unravelling the links between coach behaviours and coach-athlete relationships. *European Journal of Sports and Exercise Science*, *5*(3), 10–19.
- Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M. Z. (2001). Executive coaching: A comprehensive review of the literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *53*(4), 205–228. doi: [10.1037/1061-4087.53.4.205](https://doi.org/10.1037/1061-4087.53.4.205)
- Kasuba, M. (2018). Az edző-sportoló kapcsolat egy labdarúgó akadémián. *Educatio*, *27*(1), 121–128. doi: [10.1556/2063.27.2018.1.10](https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.1.10)
- Kiss, Z., & Bognár, J. (2018). Fiatal labdarúgók bevalását befolyásoló nevelési tényezők: egy kiemelt akadémia döntéseinek tanulságai. In O. Endrődy-Nagy & A. Fehérvári (Eds.), *Innováció, kutatás, pedagógusok* (pp. 103–119). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Kiss, Z., Bognár, J., Déri, D., & Csáki, I. (2022). Hazai és határon túli labdarúgó akadémiák utánpótlásedzőinek pedagógiai nézetei. *Magyar Sporttudományi Szemle*, *23*(8), 26–33.
- Kiss, Z., Csáki, I., & Bognár, J. (2019). Magyar és határon túli bentlakásos labdarúgó akadémia sajátosságai az edző szerepe és jellemzői tekintetében. *Különleges Bánásmód*, *5*(2), 7–18. doi: [10.18458/KB.2019.2.7](https://doi.org/10.18458/KB.2019.2.7)
- Kiss, Z., Fózer-Selmeci, B., Csáki, I., & Bognár, J. (2015). Bentlakó labdarúgó-korosztályok pszichésmentális jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, *16*(4), 331–347. doi: [10.1556/0406.16.2015.4.2](https://doi.org/10.1556/0406.16.2015.4.2)
- López-Gajardo, M. Á., Ponce-Bordón, J. C., Rubio-Morales, A., Llanos-Muñoz, R., & Díaz-García, J. (2022). The role of perceived justice on satisfaction with the coach: Gender differences in a longitudinal study. *Sustainability*, *14*, 401. doi: [10.3390/su14010401](https://doi.org/10.3390/su14010401)

- Megicks, B. S., Till, K., Rongen, F., Cowburn, I., Gledhill, A., Mitchell, T., Emmonds, S., & Lara-Bercial, S. (2023). Examining European talent development environments: Athlete, parent and coach perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 40(22), 2533–2543. doi: [10.1080/02640414.2023.2172800](https://doi.org/10.1080/02640414.2023.2172800)
- Nesti, M., & Sulley, C. (2015). *Youth development in football. lessons from the world's best academies*. Routledge. doi: [10.4324/9780203066508](https://doi.org/10.4324/9780203066508)
- Rábai, D. (2018). Lila-fehér mezben. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 53–63.
- Rábai, D. (2019). Labdarúgó akadémisták rekrutációjának és elégedettségének vizsgálata a fővárosi és a vidéki akadémiák tükrében. *Iskolakultúra*, 29(10), 85–97. doi: [10.14232/iskkkult.2019.10.85](https://doi.org/10.14232/iskkkult.2019.10.85)
- Révész, L., Bognár, J., & Géczy, G. (2007): Kiválasztás, tehetség és pedagógiai értékek az úszásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(6), 45–53.
- Sallay, V., & Martos, T. (2018). A Grounded Theory (GT) módszertana. Grounded Theory. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(1), 11–28. doi: [10.1556/0016.2018.73.1.2](https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.1.2)
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Seidman, I. (2002). *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó.
- Taylor, J., & Collins, D. (2020). The highs and the lows-exploring the nature of optimally impactful development experiences on the talent pathway. *Sport Psychologist*, 34(4), 319–328. doi: [10.1123/tsp.2020-0034](https://doi.org/10.1123/tsp.2020-0034)
- Till, K., & Baker, J. (2020). Challenges and [possible] solutions to optimizing talent identification and development in sport. *Frontiers in Psychology*, 11, 664. doi: [10.3389/fpsyg.2020.00664](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00664)
- Vannai, J. (2019). *Gyermeksport*. Krea-Fitt Kft.
- Varga, D. (2017). Coaches: Pedagogues of sport? Methodological attempt to study the pedagogical beliefs of Hungarian football coaches. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 76(1), 23–34. doi: [10.1515/pcsr-2017-0027](https://doi.org/10.1515/pcsr-2017-0027)
- Varga, D., Földesi, Gy., & Gombocz, J. (2018). Declared pedagogical values of coaches at Hungarian football academies. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 77(1), 17–24. doi: [10.2478/pcsr-2018-0002](https://doi.org/10.2478/pcsr-2018-0002)
- Volkamer, M. (1993). Zweck oder Wirkung Zur padagogischen Instrumentalisierung des Sports. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 23(4), 423–429.
- von Rosen, P., Ekenros, L., Solli, G. S., Sandbakk, Ø., Holmberg, H-C., Hirschberg, A. L., & Fridén, C. (2022). Offered support and knowledge about the menstrual cycle in the athletic community: A cross-sectional study of 1086 female athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 11932. doi: [10.3390/ijerph191911932](https://doi.org/10.3390/ijerph191911932)
- Zerényi, K. (2016). A Likert-skála adta lehetőségek és korlátok. *Opus et Educatio*, 3(4), 470–478. doi: [10.3311/ope.39](https://doi.org/10.3311/ope.39)

ABSTRACT


PEDAGOGICAL EXPECTATIONS FOR COACHES – FOCUSING ON WOMEN’S FOOTBALL ACADEMIES


Diána Déri, József Bognár & Gabriella Trzaskoma-Bicsérdy

Keywords: pedagogical activities of coaches, women’s football, sports academy system

It is known that among the requirements expected from the coach, pedagogical knowledge has an increasing role. Many studies examine this issue (Balogh & Trzaskoma-Bicsérdy, 2020; Déri, 2015; Révész et al., 2007; Volkamer, 1993) however the analysis of the pedagogical role of coaches in relation to women’s football is considered a rarity even today. The present study focuses on this area, presenting the research conducted at all—state-recognized—women’s soccer academies (n = 6). The authors conducted a questionnaire survey (n = 517), and interviews (n = 5) were recorded. Based on the opinion of the investigated groups (sports professionals, players, parents), the most expected coaching roles, tasks and qualities can be identified. The research confirms that thorough pedagogical knowledge is essential for successful coaching. The coach’s educational work has a significant impact on the player’s personality and career, the success of which can be based on the use and expansion of the pedagogical toolkit. Based on the results, it is justified to focus further on the pedagogical competencies of the coaches, contributing to the development of women’s football training.

Magyar Pedagógia, 124(2). 71–88. (2024)
doi: 10.14232/mped.2024.2.71

Déri Diána:  <https://orcid.org/0009-0004-2239-6939>
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola,
Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport
H–3300 Eger, Leányka u. 14.
diana.deri@gmail.com

Bognár József:  <https://orcid.org/0000-0002-5982-7833>
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet,
Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport
H–3300 Eger, Leányka u. 14.
bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella:  <https://orcid.org/0000-0002-4502-049X>
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet,
Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport
H–3300 Eger, Leányka u. 14.
bicserdy.gabriella@uni-eszterhazy.hu



SERDÜLŐK RIZIKÓMAGATARTÁSA A PSZICHOLÓGIAI JÓLLÉT, VALAMINT A KÉPESSÉGEK ÉS NEHÉZSÉGEK TÜKRÉBEN

Dudok Réka¹, Pikó Bettina²

¹ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

² Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

Elméleti háttér

Magyarországon a szerhasználat (dohányzás és alkoholfogyasztás) az egyik leggyakoribb egészségügyi kockázati magatartás a nemzetközi HBSC (*Health Behaviour of School-aged Children*) (Inchley et al., 2020; Németh, 2024; Németh et al., 2019) és az európai ESPAD (*The European Survey Project on Alcohol and other Drugs*) kutatások (Elekes et al., 2020; ESPAD Group, 2020) eredményei alapján. Amellett, hogy a dohányzás és az alkoholfogyasztás még mindig jelentős gyakorisággal fordul elő az országban, az értékek mérsékelt csökkenő tendenciát mutatnak. Az eredmények arra is rávilágítanak, hogy a serdülők kockázati magatartása szorosan összefügg a pszichológiai jóllétükkel. A szerfogyasztás továbbra is jelentős közegészségügyi kihívást jelent a vele összefüggő betegségek okozta morbiditás és a még jelenleg is magas prevalencia miatt. Speciálisan testre szabott, bizonyítékokon alapuló, célzott intézkedésekre van szükség, különösen a szerhasználat fiatalabb generációk körében történő megkezdésének megelőzése érdekében, mivel ez lehet a kulcsa a szerhasználat okozta közegészségügyi teher csökkentésének. Kutatásunk a mentális egészségen alapuló vizsgálatokra, valamint a védőfaktorok vizsgálatára irányul annak érdekében, hogy támogassuk a szerfogyasztás csökkenő tendenciáit, valamint feltérképezzük a használatot befolyásoló egyéni pszichés tényezőket, melyek segítségünkre lehetnek a korosztály egészségmagatartása mögött meghúzódó mechanizmusok módosításában.

A dohányzás és az alkoholfogyasztás olyan egészségkárosító cselekedetek, amelyek megelőzése a serdülő korosztályban elsődleges célkitűzés (WHO, 2019). Az epidemiológiai adatok szerint mind a dohányzás, mind pedig az alkoholfogyasztás fő kockázati tényezője az idő előtti elhalálásnak (WHO, 2019). A serdülők korosztálya a 10-20 éves korig tartó időszakban a legérzékenyebb és legfogékonyabb arra, hogy mindenféle szerrel kísérletezzen. Ezt a korosztályt a pszichoszociális jellemzőik mellett a biológiai változások is sebezhetővé teszik a rizikómagatartásokkal szemben, hiszen ebben az időszakban a frontális kéreg, ami az összetett döntéshozatalért felelős, még fejlődésben van. Az agy jutalmazásokat feldolgozó részei azonban már érettebbek, így a kíváncsiság és a szociális vagy társas nyomás hatására a serdülők fokozottan ki vannak téve a rögtönzött döntéshozatal veszélyeinek. Korábbi kutatások azt találták, hogy a felnőttkori szerhasználók jelentős része már fiatal korában, még az iskolai időszak alatt elkezd kísérletezni egészségkárosító szerekkel (Frobel et al., 2022; Steinberg, 2007).

A kutatók számos olyan tényezőt azonosítottak, amelyek a serdülő- és felnőttkori szerhasználattal kapcsolatosak, de jellemzően azokra a tényezőkre összpontosítottak, amelyek a nagyobb mértékű használatot tudják előre jelezni (Ruberu et al., 2022; Walsh et al., 2020). Egy másik megközelítésben, amely jelenleg erősödő tendencia a kutatásokban, az olyan tényezők azonosítása a prioritás, amelyek csökkentik a későbbi szerhasználat valószínűségét (Brumback et al., 2021; Efrati, 2023). Ilyen tényezőknek minősülnek például a szerhasználat pszichoszociális aspektusai, melyek között fontos szerepet játszanak a környezeti tényezők, mint a családi háttér, az iskolai környezet és a kortárs csoport befolyása. Kutatások igazolták, hogy a családi működés és a szülő-gyermek kommunikáció minősége szignifikánsan összefügg a serdülők szerhasználati szokásaival. A szülői felügyelet hiánya, a konfliktusos családi kapcsolatok, valamint a szülők dohányzási és alkoholfogyasztási szokásai mind előrejelzik a serdülők szerhasználatának magasabb kockázatát (Walsh et al., 2020). A kortársnyomás, különösen serdülőkorban, az egyik legerősebb előrejelzője a kockázatos magatartásoknak. A serdülők gyakran azért kezdik meg a szerhasználatot, mert alkalmazkodni kívánnak társaikhoz, illetve meg akarnak felelni egy adott társas normának. A szociális identitás kialakulásának időszakában a kortárs csoporthoz való tartozás iránti vágy meghatározó szerepet játszik a viselkedésben, ami gyakran a szerhasználat fokozódásával jár együtt (Romer, 2010). Emellett a pszichológiai jóllét is kulcsszerepet játszik a kockázati magatartások kialakulásában. Számos kutatás bizonyította, hogy a depresszió, a szorongás és a mentális distressz magasabb szintjei növelik a szerhasználat valószínűségét serdülőknél, ugyanakkor a magas fokú pszichológiai jóllét, az érzelmi rugalmasság, valamint a pozitív családi és társas támogatás védőfaktoroként működik és csökkenti a szerhasználat esélyét (Das et al., 2023; Masten, 2014). Az elmúlt években különösen nagy figyelmet kaptak a preventív beavatkozások és a célzott programok, amelyek célja a kockázati magatartások visszaszorítása a serdülők körében. Ezek a programok gyakran a pszichoszociális védőfaktorokra összpontosítanak, mint például az érzelmi szabályozás, a stresszkezelés, a társas készségek fejlesztése és a társas támogatás növelése (WHO, 2024). Ez a megközelítés hozzájárulhat a szerhasználatot befolyásoló folyamatok mélyebb megértéséhez, valamint szélesítheti a prevenciók stratégiák palettáját. Kutatásunk is ezt a tendenciát követi.

Serdülőkor és rizikómagatartás

A serdülőkori pszichológiai jóllét előmozdítása a legnépszerűbb megelőzési módszer a magas egészségkockázatú viselkedésformák esetében. Ezek közé a viselkedések közé tartozik a fizikai bántalmazás, az erőszak és a szerekkel való visszaélés is (Aucott et al., 2014; Chau et al., 2016; Lowthian et al., 2021). A serdülő korosztály esetében nagy a kockázat ezeknek a viselkedésformáknak a megtapasztalására, mivel ebben az életkorban olyan személyiségfejlődési jellemzőkkel szembesülnek, mint az identitásválság, a serdülőkori büszkeség, a függetlenségre való hajlam, valamint az elveszettség érzése.

Erikson (1968) használta először a serdülőkorral kapcsolatban az identitáskrisis kifejezést, amely egy olyan fordulópontot jelent az emberi fejlődésben, ahol a korábbi tapasztalatok és élmények előrevetítik a jövőbeli elvárások által kijelölt életutat, az egyéni és társadalmi elvárások tükrében új identitás formálódik az egyén számára. A serdülőkori büszkeség alatt leginkább a serdülők autonómia iránti igényét és az önállóság megszerzésének vágyát értjük, amelyet többnyire a serdülők felnőtt szerepekkel való kísérletezése és a kortársaktól való elismerés iránti vágya jellemez. A büszkeség a serdülőkori önérvényesítés része, ami az autonómia és a függetlenség igényéből fakad (Allen et al., 2021; Blakemore & Mills, 2014; Erikson, 1968). Az elveszettség érzését az identitáskrisis és a társas elidegenedés fogalmain keresztül lehet

leginkább megérteni, hiszen serdülőkorban a gyakori identitáskrizisek, valamint az önértékelési problémák vezethetnek ilyen érzésekhez, különösen a kortárs kapcsolatokban megtapasztalt konfliktusok és az életcélok tisztázatlansága miatt (Cheng & Furnham, 2019). Az ilyen típusú pszichológiai jelenségek szoros kapcsolatban állnak a serdülőkorban tapasztalt szorongással és depresszióval, amelyek jelentős hatással lehetnek a rizikómagatartások megjelenésére (Raemen et al., 2022; Schwartz et al., 2013).

A serdülőkori magas egészségkockázatú viselkedések azon legfontosabb társadalmi és egészségügyi problémák közé tartoznak, amelyek hatással lehetnek az egész társadalom működésére és a családi élet minőségére is. Fontos kiemelni azt is, hogy a serdülők szerfogyasztásának hátterében más motivációs faktorok állnak, mint a felnőttkori rizikómagatartás esetében. Egyes tizenévesek az egészségkárosító viselkedésükkel, így a dohányzással és az alkoholfogyasztással mutatják ki, hogy már nem gyermekek, hanem olyanok akarnak lenni, mint a felnőttek (Allen et al., 2021). Néhány tinédzser stresszel járó élményekkel találkozik, és nem tud megbirkózni az ebből fakadó problémákkal (Cheng & Furnham, 2019). Az identitásválság feszültséghez és mentális problémákhoz vezethet a serdülőknél (Erikson, 1968; Graber & Brooks-Gunn, 1996; Raemen et al., 2022; Schwartz et al., 2013; Steinberg, 2007; Steinberg & Morris, 2001). Az említett tényezők mindegyike tanult viselkedés, amiben benne rejlik az is, hogy megelőzhető lenne. A jobb mentális egészséggel és fizikai állapottal rendelkező serdülő képes pozitívan hatni saját döntéseire, megelőzve a rizikómagatartások kialakulását. A depresszív tünetek és a különböző szerfogyasztások szorosan összefüggnek a belső feszültséggel és szorongással, amit a magas egészségkockázatú viselkedés és a pszichológiai jóllét erős negatív kapcsolata jelez a kutatásokban. A stresszel teli életesemények szoros összefüggésben állnak a pszichológiai jólléttel és hozzájárulnak a mentális egészség zavaraihoz (Aliyev et al., 2024; Vallata et al., 2021).

Míg a mentális egészséget érintő problémák kiemelt szerepet töltenek be a serdülőket érintő rizikómagatartások előfordulásában, a pszichológiai jóllét jelentős hatása lehet ezek megelőzésében.

Rizikómagatartás, mentális egészség és pszichológiai jóllét

A pszichológiai jóllét, amely az általános értelemben vett egészséges mentális működésre utal, alapvető érték, amely a jó körézet és a környezetünkben való hatékony működés kombinációja. A pszichológiai jóllét elérése és fenntartása nagyon fontos az élet bármely szakaszában, különösen a serdülők számára, akik az identitás, az érzelmi szabályozás és társas kapcsolatok tekintetében kritikus fejlődési időszakban vannak (Blakemore & Mills, 2014; Casey et al., 2008; Diener & Chan, 2011; Heizomi et al., 2015).

A pszichológiai jóllét egy többdimenziós konstrukció, amely olyan elemeket foglal magába, mint az egyén általános boldogságérzése, valamint a tágabb értelemben vett mentális és érzelmi egészséget. Emellett olyan kulcsfontosságú összetevőket tartalmaz, mint a pozitív érzelmek magas és a negatív érzelmek alacsony szintje, az autonómia megélése, a pozitív kapcsolatok építéséhez szükséges készségek elsajátítása, az életcélok és tervek megléte, az étellel való elégedettség és a személyes növekedés (Diener & Chan, 2011; Friedman & Kern, 2014; Heizomi et al., 2015). A pszichológiai jóllétnek sokféle definíciója létezik. Az Egészségügyi Világszervezet szerint olyan lelkiállapot, amelyben az egyén képes kibontakoztatni a benne rejlő lehetőségeket, produktívan dolgozni és megbirkózni az élet szokásos stresszhelyzeteivel (WHO, 2013). A pszichológiai jóllétet az átfogó egészség és boldogság szempontjából kulcsfontosságúnak tartják, és összefüggésbe hozzák a jobb mentális egészséggel, a jobb fizikai egészséggel és a hosszabb várható élettartammal (Diener & Chan, 2011). A pszichológiai jóllét

olyan jelenségekkel is összefügg, mint a szerepvállalások, a fejlődés-orientált elemek, mint a remény, az önkezdeményezés, az egyéni, környezeti és a rendszeralapú források. A pozitív működés szubjektíven érzékelt dimenziói az autonómia, a környezet elsajátítása, valamint az önellfogadás (Jackman & Sisson, 2022; Orth et al., 2022; Ryff, 2014; Scalas et al., 2023; Seligman et al., 2005).

A fiatalok mentális egészsége, amelynek része a pszichológiai jóllét, kiemelkedő fontosságú, mivel megalapozza későbbi életük jóllétét. A mentális egészség magába foglalja a pszichológiai, az érzelmi és a szociális jóllétet, valamint a pszichopatológiai tünetektől (pl. depresszió, szorongás) való mentességet, ami biztosítja a helyes magatartási döntéseket. (Centers for Disease Control and Prevention, 2024). Ezért a fiatal egyének mentális egészségének megőrzése érdekében elengedhetetlen a mentális egészség és a pszichológiai distressz előzményeinek és előrejelzőinek megértése. A bizonyítékokon alapuló stratégiai intézkedések és intervenciók kidolgozásához szükséges a jóllét előmozdítását szolgáló egyedi kihívásoknak és lehetőségeknek a megértése.

Ahogy az egészséget és a betegséget általában véve több, egymással kölcsönhatásban álló társadalmi, pszichológiai és biológiai tényező határozza meg, ugyanúgy a mentális egészséget és a mentális betegségeket is. A mentális, szociális és viselkedési problémák gyakran kölcsönhatásban állnak egymással, és befolyásolják az egyén viselkedését és pszichológiai jóllétét (Aucott et al., 2014). Az alacsony pszichológiai jóllét összefügg a rizikómagatartásokkal, különösen a serdülők túlzott alkoholfogyasztásával, a dohányzással, valamint a szerekkel való visszaéléssel és a serdülők kockázatos szexuális viselkedésével (Ronen et al., 2016; Schwartz et al., 2011). E magatartások közül azonban sok esetben az ok-okozati összefüggés iránya bizonytalan. A dohányzás és az alkoholfogyasztás, valamint a depresszió gyakran összefüggésbe hozható egymással az általános népességben. Különösen a dohányzás mutat pozitív kapcsolatot a pszichológiai jólléttel, a rossz általános egészségi állapottal, a depresszióval és a szorongással (Fitzgerald et al., 2016; Varga & Pikó, 2015). Ugyanakkor a pszichológiai jóllét előmozdítása a serdülőknél segítheti a pozitív eredmények elérését, miközben pufferként is funkcionálhat a pszichés zavarokkal szemben. Ennek eredményeképpen a jóllét nemcsak a pozitív fejlődés kulcsfontosságú mutatójaként szolgál, hanem az optimális mentális egészség biztosítására is alkalmas, elősegítve a serdülők és környezetük közötti előnyös alkalmazkodási utak megvalósulását. Mindez nagyobb valószínűséggel eredményez pozitív változásokat az érzékeny átmenet során (Lerner et al., 2003; Park & Peterson, 2003).

A nemek szempontjából is fontos megközelíteni mind a jóllét, mind pedig a rizikómagatartás témáját. Ugyanis a nemi hovatartozás az egészség fontos társadalmi meghatározója. Egyes egészségügyi mutatók a nők és a férfiak között különbségeket tártak fel. Világszerte a nők várható élettartama nagyobb, mint a férfiaké (Yan et al., 2024). Hasonlóképpen a mentális egészség is tartós különbséget mutat a nők és a férfiak között. A kutatások általában arra világítanak rá, hogy a nőknél gyakrabban fordulnak elő internalizáló zavarok, mint például a depresszió és a pszichológiai distressz (Salk et al., 2017). Míg a férfiak esetében gyakrabban fordulnak elő externalizáló zavarok, magasabb az antiszociális- és a szerhasználati zavarok előfordulása. Emellett a férfiak öngyilkossági aránya világszerte magasabb, mint a nőké (Matud et al., 2019).

A lányok és fiúk közötti jóllétebeli különbségekkel kapcsolatos tanulmányok azonban nem hoztak konzisztens eredményeket (Ferguson & Gunnell, 2016). Az eredmények kevés nemi különbséget mutattak ki a pszichológiai jóllét terén, bár az eredmények szerint a lányok alacsonyabb pszichológiai jóllétről számoltak be, valamint nagyobb gyakorisággal és intenzitással éltek át pozitív és negatív érzelmeket, mint a fiúk. Bár a szakirodalom kimutatta a lányok és fiúk közötti különbségeket néhány pszichológiai jóllét dimenzióban, ezek a különbségek

általában más tényezőktől, például az életkortól, a kultúrától vagy a betöltött szerepektől függetlenül változnak (Campbell et al., 2021). A jóllétebeli különbségeket a szakirodalom általában a lányok negatívabb kognitív stílusára vezeti vissza, valamint arra, hogy a fiúk és a lányok eltérő érzelmszabályozási és megküzdési mechanizmussal rendelkeznek. Tehát fiúk hajlamosabbak a külső megküzdési stratégiák alkalmazására, míg a lányok inkább a belső érzelmi világukra összpontosítanak, ami nagyobb hajlamot eredményezhet a belső konfliktusokkal, például a szorongással vagy depresszióval való megküzdésre (Li et al., 2015; Gómez et al., 2018; Visani et al., 2011).

Rizikómagatartás, érzelmi és viselkedési problémák

A meglévő szakirodalom a kannabisz-, alkohol- és cigarettahasználatot számos viselkedési és pszichológiai rendellenességgel hozza összefüggésbe serdülőkorban és fiatal felnőttkorban. Kutatók összefüggéseket azonosítottak a nikotinhasználat és a depresszió, a szomatizáció, az animozitás, a paranoia és más viselkedési problémák között (Dimitriadis et al., 2016). Egy másik tanulmány azt mutatja, hogy a gyermek- és serdülőkori dohányzás a későbbiekben is erős dohányzáshoz és elvonási tünetekhez vezethet (Morrell et al., 2008). Az alkoholfogyasztásról kiderült, hogy szoros kapcsolatban áll a magatartási problémákkal, különösen depresszióban szenvedő egyéneknél (Fidalgo et al., 2016). A figyelemhiányos hiperaktivitászavarról is beszámoltak, amely gyermek- és serdülőkorban az alkohol- és cigarettafogyasztás fokozott valószínűségével jár együtt (Frobel et al., 2022; Vallata et al., 2021). Fontos, hogy korábbi kutatások szerint azok a gyermekek, akik korán kezdenek el kémiai addikciókat okozó szereket használni, nagyobb valószínűséggel mutatnak viselkedési problémákat, mint azok, akik később kezdik (Frobel et al., 2022). Ezek az eredmények azt erősítik, hogy a szerhasználat és a viselkedési problémák összefügghetnek egymással, különösen a fiatalabb gyermekeknél (Aucott et al., 2014; Chen et al., 2008; Walsh et al., 2020).

Korábbi vizsgálatok megállapításai alapján a szerhasználat számos viselkedési nehézséggel jár, különösen a korai serdülők esetében. A szerhasználó gyermekek és serdülők életminőségének csökkenése figyelhető meg, különösen a fizikai jóllét, a pszichológiai jóllét, a szülői kapcsolatok és az iskolai környezet területén (Sweeting & Hunt, 2015). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a szerhasználat elsősorban a fizikai egészséget, a pszichológiai egészséget és a felnőttekkel (tanárokkal és szülőkkel) való kapcsolatokat érintheti, valószínűleg a szerhasználattal összefüggő fizikai és pszichológiai tünetek vagy családi és iskolai konfliktusok miatt (Borca et al., 2017; Chau et al., 2016). Összefüggés igazolható a szerhasználat és az externalizáló viselkedési nehézségek (hiperaktivitás/figyelemzavar, magatartási problémák), valamint az alacsony proszociális viselkedés között (Inagaki et al., 2022). Ezzel szemben nem találtak szignifikáns összefüggést a szerhasználat és az internalizáló (pl. szorongó) viselkedési nehézségek között (Fidalgo et al., 2016; Frobel et al., 2022; Hassan et al., 2020; Lee et al., 2021; Pearson et al., 2006)

A serdülőkorúak körében a szerhasználat összefüggésbe hozható a mentális egészségbeli zavarokkal vagy tünetekkel. A szerhasználattal, visszaéléssel vagy függőséggel küzdő fiatalok 60%-ának volt komorbid diagnózis: a magatartászavar és az oppozíciós zavar társult leggyakrabban szerhasználattal, visszaéléssel vagy függőséggel, majd ezeket követte a depresszió. Más tanulmányok (Fidalgo et al., 2016) megerősítették a magatartás-problémák korai megjelenése és/vagy a depressziós tünetek és a serdülőkori alkohol- és illegális drogfogyasztás közötti összefüggést, különösen a fiúk körében, akik a jelek szerint érzékenyebbek a kortársak nyomására, és kevésbé képesek érzelmeik önkontrolljára, mint a lányok.

Ami a dohányzást és a kapcsolódó pszichés zavarokat illeti, az ADHD-tüneteket összefüggésbe hozták mind az élethosszig tartó és jelenlegi dohányzással, valamint a dohányzás korai megkezdésének nagyobb arányával. Az ADHD-tünettel rendelkező egyének nagyobb valószínűséggel próbálták ki a cigarettát, és 4-5-ször nagyobb valószínűséggel fordult elő, hogy a dohányzás kipróbálása gyakori cigarettahasználatba torkollott, mint a kontrollcsoport tagjainál (Chau et al., 2016; Frobel et al., 2022; Osland et al., 2017). Úgy tűnik, hogy a figyelmetlenség és az impulzivitás az ADHD azon jellegzetességei, amelyek a komorbid kapcsolat kialakulásához hozzájárulnak. A magatartászavar közvetítő tényezőnek tűnik a serdülőkori dohányzás kialakulásában az ADHD-tünetekkel rendelkezők körében.

Rizikómagatartás és proszocialitás

Korábbi kutatások rámutattak a magatartási problémák és magatartászavarok összefüggése mellett arra is, hogy a proszociális viselkedés jelentősen mérsékli a magatartászavarok tüneteinek negatív hatásait. A proszociális viselkedés olyan cselekedetből áll, amelyet az egyén mások javára tesz. Ilyen például az egyéni javak és erőforrások megosztása, más megvigasztalása vagy segítése (Goodman, 1997). A proszociális viselkedés megjelenése, tanúsítása akkor mehet végbe, hogyha az egyén képes felismerni egy negatív eseményt vagy tapasztalatot a másik személy esetében, és ezt követően képes a megfelelő válaszreakció mellett dönteni, azaz a felismerésen túl a helyzethez igazodó cselekedetre is szükség van. A proszociális viselkedés általában pozitív egészségkimenetekkel jár együtt, amelyek a szerhasználattal negatívan függhetnek össze. Ezért serdülőkorban, az életmódválasztás szempontjából döntő fontosságú szakaszban tanúsított magas szintű proszociális viselkedés olyan pályára állíthatja a fiatalokat, amely csökkenheti a felnőttkori szerhasználat valószínűségét (Brassai & Pikó, 2011; Carlo et al., 2011; Hassan et al., 2020).

Korábbi tanulmányok, amelyek a serdülő proszociális viselkedését vizsgálták, azt találták, hogy azok, akik alacsonyabb szintű proszocialitást mutatnak, nagyobb valószínűséggel fognak szerfogyasztókká válni, illetve szereket kipróbálni, mint azok, akik magasabb szintű proszociális viselkedést mutatnak (Hassan et al., 2020). Az eredmények azt is igazolták, hogy a proszociális viselkedésnek pozitív egészség vonzatai is lehetnek, és olyan viselkedésbeli utakhoz vezetnek, illetve olyan cselekedetekre sarkallják az egyént, amelyek csökkentik a rizikómagatartásokat (Carlo et al., 2011). Tehát a proszociális viselkedés protektív faktornak bizonyulhat az egészségmagatartások tekintetében, így a prevenciós és intervenciós programok szerves részét képezhetik (Brassai & Pikó, 2011).

Annak ellenére, hogy a proszociális viselkedés hatással van az egészségre és a mentális jóllétre, a szerhasználattal való kapcsolatát ritkán elemzik. A kapcsolat alapja feltehetően az, hogy a proszociális serdülők hajlamosak elfogadni a társadalmi erkölcsöket és normákat, hajlamosabbak lehetnek arra, hogy elkerüljék az olyan antiszociális viselkedést, amely nem áll összhangban proszociális meggyőződéseikkel és értékeikkel. Erre bizonyíték, hogy a proszociális tendenciákat mutató fiatalok hajlamosak pozitív társadalmi tevékenységekben részt venni, míg ezzel szemben az alacsony szintű proszociális viselkedést tanúsító fiatalok hajlamosabbak deviáns viselkedésre, cselekedetekre (Brassai & Pikó, 2011). A proszociális viselkedés előmozdítására irányuló erőfeszítések tehát érdemesnek tűnnek a serdülőkorúak szerhasználatának megelőzésére és a későbbi szerhasználati zavarok káros hatásainak megfékezésére (Carlo et al., 2011; Hassan et al., 2020).

A kutatás célja

Kutatásunk fókuszában a rizikómagatartások és a mentális egészség szempontjából leginkább veszélyeztetett korosztály, a serdülőkorosztály vizsgálata áll. Kutatási kérdéseink a serdülők pszichológiai jóllétével, valamint mentális nehézségeik, problémáik összefüggésében a képességeikkel és nehézségeikkel kapcsolatosak. Kutatási célunk az általunk vizsgált serdülőkből álló populáció szerfogyasztási (dohányzás és alkoholfogyasztás) prevalenciájának feltárása, valamint a szerfogyasztási magatartás hátterében álló protektív, illetve rizikótényezők azonosítása. Hipotéziseinket a korábbi szakirodalmi eredményekre alapozzuk, mely szerint a serdülők rizikómagatartása kapcsolatba hozható a pszichológiai jóllét alacsonyabb szintjével. A serdülők veszélyeztetettsége a rizikómagatartásokra nézve az életkori sajátosságaik okán jelentős, azonban az optimális pszichés működések védőfaktoroként szerepelhetnek.

Módszerek

Minta

Keresztmetszeti vizsgálatunkban 276 fő iskoláskorú gyermek vett részt. A mintába az általános iskola 5. évfolyamától a 12. évfolyamáig kerülhettek be a diákok, kényelmi mintavétel alapján. Ez alapján a diákok életkora 11 éves kortól a 18 éves korig terjedt (átlagéletkor: 13,57 év, szórás:1,81 év). Az adatgyűjtés a dél-pesti régióban valósult meg nagyobb városokban (31,90%) és az azokat körülvevő falvakban (68,10%). A nemi eloszlást tekintve a minta a következőképpen alakult: a fiúk a minta 54,70%-át (151 fő), míg a lányok a minta 45,30%-át (126 fő) tették ki.

Kutatásunkban papír-ceruza alapú kérdőíves eljárást alkalmaztunk. Az adatgyűjtés 2021–2022-ben történt. A kutatás rendelkezik etikai jóváhagyással, melyet az SZTE Nevelésügyi Doktori Iskola Etikai Bizottsága adott ki (eng. sz.: 5/2021). A kutatásban való részvétel előtt a gyermekek szüleinek tájékoztatása és beleegyezése minden esetben megtörtént. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim jellegű volt.

Mérőeszközök

A kutatás során használt kérdőív három részből állt. Az első részben a szociodemográfiai háttér feltárására irányultak a kérdések, amelyek kitértek a nemre, életkorra, tanulmányi eredményekre, lakhelyre, a szülők iskolai végzettségére, a szülők foglalkoztatottságára és a család anyagi helyzetének megítélésére.

A második részben a rizikómagatartások feltárását célozták a kérdések, mind az életprevalencia, mind pedig háromhavi prevalencia tekintetében. Jelen kutatás a rizikómagatartások közül a dohányzásra és az alkoholfogyasztásra fókuszál. A kérdéseket a következőképpen tettük fel: „Dohányoztál-e valaha?/ Fogyasztottál-e már valaha alkoholt?”; „Az elmúlt három hónapban hányszor ittál alkoholt/mennyit dohányoztál?”. A rizikómagatartásokra érkezett válaszokat a későbbi elemzések megfelelő értelmezése céljából dichotóm formában dolgoztuk fel (mennyiségtől függetlenül: Nem = 0; Igen = 1).

A kérdőív harmadik részében az egyéni pszichológiai tényezőket vizsgáló kérdőíveket alkalmaztunk. A pszichológiai jóllét mérésére az EPOCH-H Serdülőkori Pszichológiai Jóllét Kérdőívet alkalmaztuk (Kern et al., 2016). A kérdőív magyar adaptálását Láng végezte 2019-

ben. A kérdőív a serdülőkorai pszichológiai jóllét multidimenzionális mérőeszköze, mely a Kern és munkatársai (2016) alapján felállított fiatalkori pozitív fejlődésmodell (*Engagement, Perseverance, Optimism, Connectedness, Happiness*; EPOCH) alkotóelemeit méri. A kérdőív 20 állítást tartalmaz, amelyek a jóllét öt aspektusát vizsgálják meg: (1) elmélyülés (pl. „Teljesen elmerülök abban, amit csinálok.”), (2) kitartás (pl. „Addig dolgozom az iskolai feladataimon, amíg el nem készülök azokkal.”), (3) optimizmus (pl. „Optimista vagyok a jövőmmel kapcsolatban.”), (4) kapcsolódás (pl. „Ha valami jó dolog történik velem, vannak olyan emberek, akikkel szívesen megosztom a jó hírt.”), (5) boldogság (pl. „Szeretem az életet.”). A kitöltők ötfokozatú Likert-skálán értékelték az állításokat aszerint, hogy mennyire tekintik azokat jellemzőnek önmagukra. A kérdőív belső konzisztencia mutatója kiválóan bizonyult ($\alpha = 0,90$).

A résztvevők egyéni pszichés és viselkedési nehézségeinek, problémáinak feltárására az SDQ Képességek és Nehézségek Kérdőívet alkalmaztuk (*Strength and Difficulties Questionnaire*; Goodman, 1997). A magyar adaptációt Birkás és munkatársai (2008), valamint Rózsa és Kő (2015) végezték. Jelen kutatásban a kérdőív önjellemző változatát alkalmaztuk. A kérdőív 25 itemet tartalmaz és öt skálára bontható: (1) érzelmi tünetek (pl. „Gyakran boldogtalan, lehangolt vagyok vagy sírok.”), (2) viselkedési problémák (pl. „Gyakran hazugsággal vagy csalással vádolnak.”), (3) hiperaktivitás (pl. „Állandóan izgek-mozgok, fészkelődöm.”), (4) kortás kapcsolati problémák (pl. „Jobban kijövök a felnőttekkel, mint a korombeliekkel.”) és (5) proszociális jellemzők (pl. Segítek, ha valakit bántottak, feldúlt vagy beteg.”). A kérdőív nem csak klinikai populáción való alkalmazhatóságát több hazai vizsgálat is alátámasztja (Kasik & Gál, 2014; Rózsa & Kő, 2015). A kérdőív állításainak értékelése 3 fokozatú, melyek: nem igaz (0), valamennyire igaz (1) vagy biztosan igaz (2). Az alskálák értékelése a skálákhoz tartozó itemek értékének összeadásán alapszik. Minden alskála öt tételből áll, így 0 és 10 közötti pontszámmal jellemezhetők az egyének. A kérdőív belső konzisztencia mutatója megfelelően bizonyult ($\alpha = 0,70$).

Eljárások

Az elemzéseket az IBM Statistics 25 szoftvercsomag segítségével végeztük el. Az adatok feldolgozásához először leíró statisztikákat (átlag, szórás) használtunk, majd kétmintás t-próbát (t) alkalmaztunk a csoportkülönbségek kimutatására. Ezután bináris logisztikus regressziós elemzéseket hajtottunk végre 95%-os valószínűségi szinten, hogy meghatározzuk az egyes változók hatását az esélyek növelésére vagy csökkentésére. Ha az esélyhányados (EH) $> 1,00$, az azt jelzi, hogy pozitív kapcsolat van a vizsgált tényezők és a kiindulási esély között, míg az $< 1,00$ érték ennek ellenkezőjét jelenti.

Eredmények

Leíró statisztikai eredmények

Az 1. táblázat az egészségrizikó-magatartások gyakorisági eloszlását mutatja be mind az életprevalencia, mind pedig a háromhavi prevalencia esetében. Az adatok alapján azt láthatjuk, hogy a mintában részt vevő tinédzserek 22,30%-a dohányzott már életében, és a mintában szereplő diákok 15,60%-a ezt az adatfelvételt megelőző három hónapban is megtette. Továbbá látható, hogy a kutatásban részt vevő diákok több mint a fele (56,40%) fogyasztott már alkoholt életében, valamint a résztvevők fele (50,70%) az adatfelvételt megelőző három hónapban

is fogyasztott alkoholt. A nemek szerinti gyakoriságokban nem volt jelentős eltérés. Az elemzést korcsoportra bontásban is elvégeztük. Az első korcsoportba a 11–13 évesek kerültek ($n = 154$), a második korcsoportba pedig a 14–18 évesek ($n = 122$). Az így elvégzett összehasonlítások alapján a dohányzás esetében az figyelhető meg, hogy a két csoportnál, mind a háromhavi ($\chi^2 = 28,57$ $p < 0,001$), mind pedig az életprevalencia ($\chi^2 = 30,76$ $p < 0,05$) alapján megfigyelhető a növekedés. Az alkoholfogyasztás esetében a második korcsoportban a tendencia megfordul, és mind a háromhavi prevalencia ($\chi^2 = 60,62$ $p < 0,001$), mind pedig az életprevalencia ($\chi^2 = 57,06$ $p < 0,001$) esetében a fogyasztás előfordulása magasabb.

1. táblázat. Az egészségmagatartás leíró statisztikai eredménye a teljes mintán ($n = 276$)

Változók	Gyakoriság N (%)	Fiúk n (%)	Lányok n (%)	1. korcsoport	2. korcsoport
Dohányzás valaha					
Nem	212 (77,70)	115 (77,20)	97 (78,20)	137 (90,10)	75 (62,00)*
Igen	61 (22,30)	34 (22,80)	27 (21,80)	15 (9,90)	46 (38,00)
Dohányzás az elmúlt három hónapban					
Nem	233 (84,40)	130 (86,10)	103 (82,40)	146 (94,80)	98 (71,30)*
Igen	43 (15,60)	21 (13,90)	22 (17,60)	8 (5,20)	35 (28,70)
Alkoholfogyasztás valaha					
Nem	119 (43,60)	65 (43,60)	54 (43,50)	97 (63,80)	22 (18,20)*
Igen	154 (56,40)	84 (56,40)	70 (56,50)	55 (36,20)	99 (81,80)
Alkoholfogyasztás az elmúlt három hónapban					
Nem	136 (49,30)	77 (51,00)	59 (47,20)	108(70,10)	28 (23,00)*
Igen	140 (50,70)	74 (49,00)	66 (52,80)	46 (29,90)	94 (77,00)

Megjegyzés: KHI-négyzet próbával egyik esetben sem volt szignifikáns a nemek szerinti eltérés ($p > 0,05$). KHI négyzet próbával szignifikáns eltérés volt a korcsoportok alapján (* $p < 0,001$).

A 2. táblázat a pszichés tényezők leíró statisztikai adatait mutatja be. A táblázatban látható, hogy a mintában hogyan alakult a pszichológiai jóllét, valamint öt összetevőjének átlaga, továbbá bemutatásra kerülnek a nemi eltérések is. Azt láthatjuk, hogy a fiúk és a lányok között a boldogság alszállán mutatkozik szignifikáns különbség [$t(274) = 1,97$; $p = 0,049$], amely alapján elmondható, hogy a mintában részt vevő fiúk szignifikánsan boldogabbnak érzik magukat, mint a lányok.

Látható továbbá, hogy a Képességek és Nehézségek Kérdőív alapján hogyan alakultak a résztvevők pszichés és viselkedési problémái saját bevallásuk alapján, majd nemi összehasonlítást is végeztünk a válaszok alapján. Az adatokból kitűnik, hogy a nemek között az érzelmi tünetek [$t(260) = -5,18$; $p < 0,001$] és a proszocialitás területén [$t(265) = -2,31$; $p = 0,022$] van szignifikáns különbség. Ennek alapján elmondható, hogy a lányok több érzelmi problémával küzdenek, mint a fiúk. Emellett a mintában részt vevő lányokra magasabb szintű proszociális viselkedés jellemző, mint a mintában részt vevő fiúkra.

2. táblázat. A pszichológiai jóllétet és a pszichés és viselkedési problémákat mérő kérdőívek leíró statisztikai eredménye a nemek tekintetében

Változók	Átlag (SD)	Terjedelem	Fiúk		Lányok		t-érték
			Átlag (SD)	Átlag (SD)	Átlag (SD)	Átlag (SD)	
EPOCH-H Serdülőkori Pszichológiai Jóllét	3,84 (0,63)	[1,9-5]	3,90 (0,58)	3,77 (0,67)	1,78	p = 0,076	
– Elmélyülés	3,68 (0,79)	[1-5]	3,73 (0,76)	3,62 (0,82)	1,20	p = 0,232	
– Kitartás	3,61 (0,81)	[1-5]	3,67 (0,75)	3,53 (0,86)	1,44	p = 0,150	
– Optimizmus	3,68 (0,85)	[1-5]	3,77 (0,80)	3,58 (0,90)	1,76	p = 0,079	
– Kapcsolódás	4,30 (0,73)	[1,5-5]	4,29 (0,71)	4,30 (0,75)	-0,12	p = 0,908	
– Boldogság	3,94 (0,97)	[1-5]	4,04 (0,91)	3,81 (1,02)	1,97	p = 0,049	
SDQ Képességek és Nehézségek Kérdőív	12,28 (6,05)	[3-31]	14,8 (6,45)	15,8 (5,53)	-1,40	p = 0,169	
– Érzelmi tünetek	3,89 (2,59)	[0-10]	3,17 (2,32)	4,75 (2,64)	-5,18	p < 0,001	
– Viselkedési problémák	2,94 (1,86)	[0-9]	3,03 (1,94)	2,82 (1,76)	0,90	p = 0,370	
– Hiperaktivitás	4,19 (2,21)	[0-10]	4,21 (2,14)	4,17 (2,31)	0,17	p = 0,867	
– Kortárskapcsolati problémák	2,84 (2,10)	[1-10]	2,96 (2,09)	2,71 (2,12)	0,96	p = 0,336	
– Proszocialitás	7,44 (2,04)	[1-10]	7,18 (2,11)	7,76 (1,92)	-2,31	p = 0,022	

Megjegyzés: Kétmintás t-próba. Fiúk almintája 151 főből, a lányok almintája 125 főből áll.

Rizikómagatartás szerinti csoport-összehasonlítás eredményei

Az adatok elemzésének következő lépéseként a vizsgált pszichés tényezők mentén összehasonlítottuk azokat, akik az adatfelvételt megelőző három hónapban valamilyen típusú szerhasználathoz folyamodtak (lásd 3. táblázat). Először a dohányzásra vonatkozó eredményeket mutatjuk be. A kétmintás t-próba eredményei alapján elmondható, hogy a dohányzó és a nem dohányzó fiatalok között a pszichológiai jóllét területén több esetben is kimutatható szignifikáns különbség. Tehát a pszichológiai jóllét kitartás skáláján [t(273) = 2,45; p = 0,015], az optimizmus skáláján [t(274) = 2,35; p = 0,020], a kapcsolódás skálán [t(274) = 2,36; p = 0,022] és a boldogság [t(274) = 5,40; p < 0,001] skáláján az eltérések szignifikánsak. Az átlageredmények azt jelzik, hogy minden esetben azok mutatnak magasabb szintet a jóllét dimenzióiban, akik az adatfelvételt megelőző három hónapban nem dohányoztak (l. 3. táblázat).

A Képességek és Nehézségek feltérképezése alapján az érzelmi és viselkedési problémák eltérően alakulnak a dohányzó és nem dohányzó fiatalok körében. A következő területeken mutathatók ki szignifikáns eltérések: érzelmi tünetek [t(260) = -3,66; p < 0,001], viselkedési

problémák [$t(265) = -4,67$; $p < 0,001$] és a hiperaktivitás [$t(276) = -3,54$; $p < 0,001$]. Az átlageredmények alapján minden esetben azok, akik dohányoztak, szignifikánsan több problémáról, tünetről számoltak be, mint azok, akik az adatfelvételt megelőző három hónapban nem dohányoztak (l. 3. táblázat). Az adatfelvételt megelőző három hónapban alkoholt fogyasztó és nem fogyasztó fiatalokat szintén összehasonlítottuk kétmintás t-próba segítségével a vizsgált pszichés változók mentén. Azt tapasztaltuk, hogy a pszichológiai jóllét összetevői közül az elmélyülés [$t(273) = 1,97$; $p = 0,049$], a kitartás [$t(273) = 3,26$; $p = 0,001$], az optimizmus [$t(274) = 2,32$; $p = 0,021$] és a boldogság [$t(274) = 4,27$; $p < 0,001$] dimenzióiban mutatható ki szignifikáns különbség. Az átlageredmények alapján minden esetben az tapasztalható, hogy azok, akik az adatfelvételt megelőző három hónapban nem fogyasztottak alkoholt, szignifikánsan magasabb jólléti szintről számoltak be, mint azok, akik fogyasztottak alkoholt (3. táblázat).

3. táblázat. A pszichológiai jóllét, valamint a pszichés- és viselkedési problémák területén mutatott különbségek az adatfelvételt megelőző háromhavi szerhasználat tekintetében

Változók	Nem dohányzott	Dohányzott	t-érték	Nem fogyasztott alkoholt	Fogyasztott alkoholt	t-érték
	Átlag (SD)	Átlag (SD)		Átlag (SD)	Átlag (SD)	
EPOCH-H Serdülőkori Pszichológiai Jóllét	3,90 (0,61)	3,51 (0,64)	3,79 p < 0,001	3,97 (0,58)	3,71 (0,64)	3,54 p < 0,001
– Elmélyülés	3,70 (0,78)	3,57 (0,83)	0,20 $p = 0,320$	3,78 (0,76)	3,59 (0,80)	1,97 p = 0,049
– Kitartás	3,66 (0,79)	3,33 (0,81)	2,45 p = 0,015	3,77 (0,78)	3,46 (0,80)	3,26 p = 0,001
– Optimizmus	3,73 (0,83)	3,40 (0,94)	2,35 p = 0,020	3,81 (0,77)	3,56 (0,92)	2,32 p = 0,021
– Kapcsolódás	4,34 (0,68)	4,00 (0,92)	2,36 p = 0,022	4,35 (0,71)	4,23 (0,75)	1,35 $p = 0,177$
– Boldogság	4,07 (0,88)	3,24 (1,11)	5,40 p < 0,001	4,19 (0,82)	3,70 (1,00)	4,27 p < 0,001
SDQ Képességek és Nehézségek Kérdőív	14,55 (5,89)	19,72 (5,13)	-4,96 p < 0,001	14,7 (6,01)	15,83 (6,06)	-1,50 $p = 0,135$
– Érzelmi tünetek	3,66 (2,51)	5,28 (2,66)	-3,66 p < 0,001	3,82 (2,50)	3,97 (2,68)	-0,46 $p = 0,648$
– Viselkedési problémák	2,72 (1,80)	4,17 (1,73)	-4,67 p < 0,001	2,71 (1,86)	3,15 (1,83)	-1,93 $p = 0,055$
– Hiperaktivitás	4,00 (2,18)	5,33 (2,06)	-3,54 p < 0,001	3,78 (2,24)	4,60 (2,11)	-3,09 p = 0,002
– Kortárskapcsolati problémák	2,57 (2,06)	3,40 (2,26)	-1,80 $p = 0,073$	2,86 (2,12)	2,83 (2,09)	0,09 $p = 0,928$
– Proszocialitás	7,46 (2,02)	7,34 (2,18)	0,35 $p = 0,728$	7,77 (2,00)	7,13 (2,04)	2,55 p = 0,011

Megjegyzés: Kétmintás t-próba.

Továbbá a Képességek és Nehézségek skála alapján, több területen igazolhatók számottevő különbségek a szerfogyasztó és nem fogyasztó csoportok között. Az adatok alapján a hiperaktivitás [$t(267) = -3,09$; $p = 0,002$] és a proszocialitás skálán [$t(265) = 2,55$; $p = 0,011$] tapasztalhatók szignifikáns eltérések. Az átlageredmények azt mutatják, hogy azok, akik az adatfelvételt megelőző három hónapban fogyasztottak alkoholt, szignifikánsan több tünetet jeleztek a hiperaktivitás skálán, és kevésbé jellemző rájuk a proszociális viselkedés, mint azokra, akik nem fogyasztottak alkoholt (3. táblázat).

Bináris logisztikus regressziós elemzések eredményei

A bináris logisztikus regressziós eljárás segítségével teszteltük a jelenlegi dohányzás és alkoholfogyasztás, valamint a pszichológiai tényezők közötti kapcsolatot, és ennek segítségével tártuk fel, mely tényezőknek van esélynövelő (kockázati), illetve esélycsökkentő (protektív) hatása a szerfogyasztásra. Az elemzés során az értékelésnél az 1-nél nagyobb esélyhányados (EH = Odds Ratio) esélynövelő, az 1-nél kisebb pedig esélycsökkentő hatást jelez. A szignifikancia igazolásához a p érték mellett 95%-os konfidenciaintervallumot (95% CI) is számítottunk. Az eredményeket a 4. táblázat mutatja be.

A dohányzás estében az találtuk, hogy a pszichológiai jóllét összességben (EH = 0,40; 95% CI = 0,24–0,66; $p < 0,001$), valamint a dimenziói közül a kitartás (EH = 0,61; 95% CI = 0,41–0,91; $p < 0,05$), az optimizmus (EH = 0,65; 95% CI = 0,45–0,94; $p < 0,05$), a kapcsolódás (EH = 0,57; 95% CI = 0,38–0,84; $p < 0,01$) és a boldogság (EH = 0,44; 95% CI = 0,31–0,61; $p < 0,001$) jelentősen csökkentik a dohányzás esélyét. Ezzel szemben az eredmények alapján az életkor (EH = 1,64; 95% CI = 1,37–1,97; $p < 0,001$), valamint a mentális és a viselkedési problémák, úgymint az érzelmi tünetek (EH = 1,27; 95% CI = 1,11–1,46; $p < 0,01$), a viselkedési tünetek (EH = 1,50; 95% CI = 1,24–1,80; $p < 0,001$) és a hiperaktivitás (EH = 1,32; 95% CI = 1,12–1,60; $p < 0,01$) szignifikáns esélynövelő hatással vannak a dohányzás valószínűségére. Az életkor szerinti csoportok terén szintén igazolható az esélynövelő hatás a 15-18 éves korosztályban: EH = 7,34; 95% CI = 3,26–16,55; $p < 0,001$ (4. táblázat).

Az alkoholfogyasztás esetében szintén megfigyelhető, hogy a pszichológiai jóllét összességében (EH = 0,50; 95% CI = 0,33–0,74; $p < 0,01$), valamint a dimenziói közül a kitartás (EH = 0,61; 95% CI = 0,44–0,82; $p < 0,01$), az optimizmus (EH = 0,72; 95% CI = 0,54–0,95; $p < 0,05$) és a boldogság (EH = 0,58; 95% CI = 0,44–0,75; $p < 0,001$) szignifikánsan jelentős esélycsökkentő hatású. Továbbá szintén szignifikáns esélycsökkentés figyelhető meg a proszocialitás esetében (EH = 0,86; 95% CI = 0,76–0,96; $p < 0,05$). Azonban az életkor (EH = 2,17; 95% CI = 1,74–2,70; $p < 0,01$). Ezzel szemben a hiperaktivitás tünetei (EH = 1,19; 95% CI = 1,06–1,33; $p < 0,05$) szignifikáns esélynövelő hatással bírnak az alkoholfogyasztásra. Az életkor szerepét az esélyhányados korcsoportonkénti adatai is megerősítik: EH = 7,88; 95% CI = 4,57–13,59; $p < 0,001$ (4. táblázat).

Megvitatás

Kutatásunk fókuszában a serdülő korosztály állt, mely korosztály a leginkább veszélyeztetett a rizikómagatartások és a felnőttkori mentális egészségbeli problémák megjelenése szempontjából. Célunk volt, hogy a nemzetközi kutatások alapján még mindig súlyos közegészségügyi problémát jelentő szerfogyasztások, jelen esetben a dohányzás és az alkoholfogyasztás prevalenciáját feltárjuk a vizsgált populációban. További célunk volt, hogy a korosztály egészség-

rizikó-magatartása mögött meghúzódó egyéni pszichés mechanizmusokat és protektív faktorokat megvizsgáljuk, így azok segítségünkre lehetnek a későbbiekben a korosztályt célzó intervenciók és prevenciók stratégiák kialakításában. A rizikómagatartásokkal szembeni protektív tényezők feltárását a mentális egészség és a pszichológiai jóllét szemszögéből közelítettük meg, hiszen a pszichológiai jóllét elősegítése a serdülőkorban közegészségügyi prioritás (Walsh et al., 2020; WHO, 2019). A mentális problémák és a pszichológiai jóllét mérésére két, már hazánkban is validált kérdőívet alkalmaztunk. A pszichológiai jóllét mérésére az EPOCH-H Serdülőkori Pszichológiai Jóllét Kérdőívet használtuk fel, mely öt területen méri a serdülők jóllétmutatóit. A serdülők mentális nehézségeinek mérésére pedig a Képességek és Nehézségek (SDQ) kérdőívet alkalmaztuk, mely kérdőív alkalmas az internalizáló és az externalizáló tünetek mellett a proszociális viselkedés feltárására is. Mindkét kérdőív belső konzisztencia mutatója a megfelelő tartományba esett, így alkalmas volt a konstrukciók mérésére.

4. táblázat. Az aktuális szerhasználat alapján végzett bináris logisztikus elemzés (EH, esélyhányados)

Prediktor változók	Dohányzás az elmúlt 3 hónapban	Alkoholfogyasztás az elmúlt 3 hónapban
	EH ^b (95% CI) ^c	EH ^b (95% CI) ^c
<i>Szociodemográfiai változók</i>		
Kor (év)	1,64 (1,37–1,97)***	2,17 (1,74–2,70)***
Nem		
Fiú ^a	1,00	1,00
Lány	0,76 (0,39–1,45)	0,86 (0,53–1,38)
Korcsoport		
11-13 év ^a	1,00	1,00
14-18 év	7,34 (3,26–16,55)***	7,88 (4,57–13,59)***
<i>EPOCH-H Serdülőkori Pszichológiai Jóllét</i>		
Elmélyülés	0,40 (0,24–0,66)***	0,50 (0,33–0,74)**
Kitartás	0,81 (0,54–1,22)	0,73 (0,64–1,00)
Optimizmus	0,61 (0,41–0,91)*	0,61 (0,44–0,82)**
Optimizmus	0,65 (0,45–0,94)*	0,72 (0,54–0,95)*
Kapcsolódás	0,57 (0,38–0,84)**	0,80 (0,57–1,11)
Boldogság	0,44 (0,31–0,61)***	0,58 (0,44–0,75)***
<i>SDQ Képességek és Nehézségek</i>		
Érzelmi tünetek	1,16 (1,09–1,24)***	1,03 (0,99–1,07)
Érzelmi tünetek	1,27 (1,11–1,46)**	1,02 (0,93–1,12)
Viselkedési tünetek	1,50 (1,24–1,80)***	1,13 (0,99–1,29)
Hiperaktivitás	1,32 (1,12–1,60)**	1,19 (1,06–1,33)**
Kortárskapcsolódási problémák	1,15 (0,98–1,33)	0,99 (0,88–1,11)
Proszocialitás	0,97 (0,82–1,14)	0,86 (0,76–0,96)*

Megjegyzés: Az egyes független változók és a függő változó kapcsolatát jellemző esélyhányadosok a külön-külön elvégzett logisztikus regresszióelemzésekben származnak.

^a Referencia kategória ^b EH (Esélyhányados) ^c CI95% (95%-os Konfidenciaintervallum)

*p < 0,05 **p < 0,01 ***p < 0,001

Kutatásunk első lépéseként a részt vevő serdülők szerhasználati gyakoriságait állapítottuk meg. Eredményeink egybevágnak a nemzetközi HBSC- és az európai ESPAD-kutatások hazai eredményeivel, amelyek szerint hazánkban a serdülők körében még mindig magas a szerek kipróbálási, valamint használati előfordulása. Ugyancsak megerősítettük azokat a kutatási eredményeket, melyek szerint mind az élet-, mind pedig a háromhavi prevalenciát nézve a nemek közötti eltérések eltűnőben vannak (Elekes et al., 2020; Németh et al., 2019). A magas szerhasználati arány a jelenben és a későbbiekben is súlyos társadalmi és egészségügyi problémát jelent, hiszen a fiatalon kialakult függőségek előre jelzik a felnőttkori használatot, valamint mutatói lehetnek a felnőttkori egészségi állapotbeli problémáknak (Frobel et al., 2022).

A kutatásunk második lépéseként a kiválasztott pszichés tényezőket vizsgáltuk meg. Összehasonlítottuk a pszichológiai jóllét és az SDQ területeit is a nemek tekintetében. Azt találtuk, hogy a pszichológiai jóllét esetében egyedül a boldogság alszállán van számottevő különbség a nemek között: a lányok szignifikánsan alacsonyabb boldogságról számoltak be, mint a fiúk. Ez az eredmény megerősíti azokat a korábbi kutatási eredményeket, amelyek szerint a lányok serdülőkori világképe, világlátása eltérhet a fiúkétól. A serdülő lányok érzékenyebbek lehetnek, számos szempontból másképp érzékelhetik a világot, mint a serdülő fiúk, ezek az észlelések pedig összetettebbek és sok esetben negatívabbak lehetnek. Ez a lányok fokozott érzékenységet jelenti ebben az életkorban, de a viselkedési és érzelmi problémák nagyobb kockázatát is eredményezheti (Liu et al., 2022; Ronen et al., 2016).

A Képességek és a Nehézségek területein a nemek tekintetében elmondható, hogy a lányok szignifikánsan több érzelmi problémáról számoltak be, azonban szignifikánsan jellemzőbb rájuk a proszociális viselkedés, mint a fiúkra. Ez az eredmény szintén a serdülő lányok sajátos érzelmi fejlődésére utalhat, amivel az érzelmi skálák összetettebb kifejezésére képesek, így azonban érzékenyebbé válhatnak az érzelmi-hangulati problémákra (Liu et al., 2022; Ronen et al., 2016). A proszocialitás magas szintjét szintén a lányok szenzitivitásával lehet kapcsolatba hozni. Korábbi kutatások is rávilágítottak, hogy az olyan proszociális viselkedések, mint a másokkal való együttérzés és a segítség, inkább jellemző a lányokra, mint a fiúkra (Brassai & Pikó, 2011).

Kutatásunk következő lépésében összehasonlítottuk a pszichológiai jóllét és az SDQ területeit a háromhavi szerhasználat tekintetében. Eredményeink alapján látható, hogy az, aki dohányzott az adatfelvételt megelőző három hónapban, a pszichológiai jóllét elmélyülés, kitartás, optimizmus, kapcsolódás és boldogság alszálláján is szignifikánsan alacsonyabb eredményt mutatott. Az alkoholfogyasztás esetében szintén hasonló mintázat figyelhető meg. Tovább az, aki az adatfelvételt megelőző három hónapban alkoholt fogyasztott, szignifikánsan alacsonyabb értékekről számolt be az elmélyülés, a kitartás, az optimizmus és a boldogság területén. Ezek az eredmények alátámasztják, hogy a mentális jóllét összefüggésbe hozható a szerhasználattal, az alacsony mentális jóllét hajlamosíthat a rizikómagatartásra, különösen a serdülők alkoholfogyasztására és dohányzására (Aucott et al., 2014; Dudok & Pikó 2023a, b; Schwartz et al., 2011).

Az SDQ területeit illetően megfigyelhető, hogy a szerhasználók és nem használók között elsősorban a dohányzás mutat eltérést a mentális élet nehézségeiben a két csoport között. Tehát a dohányzás esetében azt találtuk, hogy azok, akik dohányoztak az elmúlt három hónapban, több érzelmi tünetet, több viselkedési problémát, valamint nagyobb mértékű hiperaktivitási tüneteket mutattak, míg az alkoholfogyasztás esetében csak a hiperaktivitási tünetek esetében volt kimutatható számottevő különbség a két csoport között. Továbbá az alkoholfogyasztást illetően azok, akik nem fogyasztottak alkoholt az adatfelvételt megelőző három hónapban, szignifikánsan magasabb szintű proszociális viselkedésről számoltak be. Ezek az eredmények

összhangban vannak azon korábbi kutatási eredményekkel, amelyek az externalizáló problémaviselkedés és a szerhasználat közötti kapcsolatot tárták fel (Fidalgo et al., 2016, Lee et al., 2021; Pearson et al., 2006). Eredményeink alapján a dohányzók magasabb érzelmi tünetei a serdülőkori dohányzás mögött meghúzódó motivációs okoknak tudhatók be, s így az internalizáló viselkedési nehézségek és a dohányzás közötti kapcsolatra utalhatnak. A serdülők ugyanis gyakran olyankor fordulnak a dohányzás lehetősége felé, amikor stresszel járó élményekkel találkoznak, és nem tudnak megbirkózni az ebből fakadó problémákkal, vagy pedig az identitásválság feszültsége túl nagy mértékű teher a számukra (Cheng & Furham, 2019).

Kutatásunk következő lépéseként bináris logisztikus regressziós elemzés segítségével vizsgáltuk meg, hogy a pszichológiai jóllét és területei, valamint az SDQ területei védő-, illetve rizikóhatással vannak-e a szerfogyasztásra. Ezt mind a dohányzás, mind pedig az alkoholfogyasztás esetében megtettük. Eredményeink azt mutatják, hogy a pszichológiai jóllét és a mentális élet nehézségei is összefüggésbe hozhatók a rizikómagatartás megjelenésével. A dohányzás esetében a pszichológiai jóllét területei közül a kitartás, az optimizmus, a kapcsolódás és a boldogság minden esetben esélycsökkentő hatással bírtak a dohányzás megjelenésére, tehát protektív faktornak bizonyulnak. Ezzel szemben az SDQ bizonyos területei – az érzelmi és viselkedési tünetek, illetve a hiperaktivitás – minden esetben esélynövelő hatással voltak a dohányzásra, tehát rizikófaktornak tekinthetők a dohányzást illetően. Az alkoholfogyasztás esetében hasonló tendencia mutatkozik meg. Az adatok szerint a pszichológiai jóllét területei közül a kitartás, az optimizmus, valamint a boldogság területei minden esetben esélycsökkentő hatással voltak az alkoholfogyasztásra, így protektív tényezőként gondolhatunk rájuk, míg az SDQ alapján a hiperaktivitás tünetei növelték az alkoholfogyasztás megjelenését, tehát rizikótényezőnek minősülnek. Továbbá azt találtuk, hogy az alkoholfogyasztás esetében a proszociális viselkedés esélycsökkentő hatással bír, azaz protektív faktorként tekinthetünk rá. Ezek az eredmények összhangban állnak a korábbi vizsgálatok eredményeivel, miszerint a mentális jóllét elősegítheti a szerhasználat csökkentését, azaz protektív tényezőnek bizonyul mind a dohányzás, mind pedig az alkoholfogyasztás esetében (Dudok & Pikó, 2023a, b; Ronen et al., 2016; Schwartz et al., 2011). Továbbá eredményeink bizonyítékként szolgálnak arra is, hogy mind az externalizáló-, mind pedig az internalizáló problémák potenciális rizikót jelentek a serdülőkori dohányzással kapcsolatosan. A proszociális viselkedés eredményei szintén összefüggésben vannak a korábbi kutatások adataival, miszerint az olyan proszociális viselkedésformák, mint a szociális aktivitás vagy a konstruktív magatartásformák megléte, illetve a másokkal való együttműködés együtt jár a dohányzás és az alkoholfogyasztás elkerülésével (Brassai & Pikó, 2011; Hassan et al., 2020).

Elemzésünk során lehetőségünk volt két különálló korcsoportot kialakítani: az elsőbe a 11-13 évesek kerültek, míg a második csoportba a 14-18 évesek. Ez a csoportosítás a serdülőkori két jelentős szakaszt jelképezi, amelyek között pszichológiai, biológiai és szociális szempontból is fontos különbségek mutatkoznak. Az első csoportban (11-13 évesek) a serdülők még jellemzően a korai pubertás fázisában vannak, amikor az érzelmi és viselkedésbeli szabályozás kezd formálódni. Ebben az időszakban nagyobb szerepe lehet a szülői kontrollnak és a családi háttérnek a viselkedés formálásában, valamint a kockázati magatartások megjelenésében (Shulman et al., 2015). Ezzel szemben a 14-18 évesek már a kései serdülőkorbba lépnek, ahol a kortárskapcsolatok befolyása jelentősebbé válik, és az önállóság, valamint a kockázatvállalási hajlam fokozódik (Steinberg, 2007). Eredményeink alapján a fiatalabb korcsoporthoz való tartozás protektív tényezőként jelenhet meg a szerfogyasztással kapcsolatosan. Ezáltal a prevencióban érdemesebb a fiatalabb korosztályra fókuszálni.

Végeredményben a kutatás eredményei arra világítanak rá, hogy mind a dohányzás, mind az alkoholfogyasztás összefüggést mutat a pszichológiai jólléttel és a viselkedési problémákkal. Az eredmények több szempontból is rávilágítanak a serdülőkorúak kockázati magatartásának és mentális egészségének összefüggéseire. Kutatásunk szerint a serdülők jelentős része kapcsolatba kerül a dohányzással és/vagy az alkoholfogyasztással, azaz a dohányzás és az alkoholfogyasztás továbbra is kiemelt figyelmet igénylő közegészségügyi probléma. Az adatok azt sugallják, hogy a serdülők pszichológiai jóllétének erősítése hatékony megközelítés lehet a kockázati magatartások csökkentésére. A jóllét dimenziói közül különösen a kapcsolódás és az optimizmus mutatott erősebb negatív összefüggést a dohányzás és alkoholfogyasztás prevalenciájával. Ellenben a viselkedési problémák, különösen az érzelmi tünetek és a hiperaktivitás, szignifikánsan magasabb gyakoriságot mutattak a dohányzó és alkoholt fogyasztó serdülők körében. A mentális egészség problémái, valamint a kockázati magatartások között tehát szoros kapcsolat van, ami alátámasztja a komplex intervenciók szükségességét, amelyek egyaránt foglalkoznak a mentális egészség és a problémaviselkedés kihívásaival. Kutatásunk továbbá kimutatta, hogy vannak nemek szerinti különbségek a pszichológiai jóllét és a viselkedési problémák terén. A lányok körében magasabbak voltak az érzelmi tünetek és a proszocialitás pontszámai, míg a fiúk boldogságérzete nagyobb mértékű. Ezek az eltérések fontos szempontot jelenthetnek a preventív programok kialakításánál, amelynek során ajánlott nagyobb hangsúlyt fektetni a mentális jóllét komponensei mellett a viselkedési problémák korai felismerésére és kezelésére. Különösen a hiperaktív és impulzív viselkedési minták felismerése lehet kulcsfontosságú a szerhasználat megelőzésében.

A kutatás korlátai között meg kell említenünk a minta nem reprezentatív voltát, valamint a keresztmetszeti adatgyűjtésből adódó korlátozottságot az ok-okozati kapcsolatok tisztázására. Továbbá a kutatás nem terjedt ki a serdülők társas és szocioökonómiai háttérének vizsgálatára, beleértve a szülői és kortársi minták szerepét a kockázati magatartások kialakulásában, valamint a család struktúráját és az iskolai végzettségek hatását. Ezek a tényezők jelentős befolyással lehetnek a vizsgált jelenségekre, ezért javasolt lenne a jövőbeni kutatásokban ezeket is figyelembe venni, hogy átfogóbb képet kapjunk a szerfogyasztás háttérében álló mechanizmusokról. Javasolt további longitudinális kutatások elvégzése a kockázati magatartások és a mentális jóllét változásainak hosszú távú követésére. A jövőbeni kutatásoknak érdemes lenne kiterjeszteniük a mintát és longitudinális vizsgálatot alkalmazni a serdülőkorú kockázati magatartások dinamikájának mélyebb megértése érdekében. További lehetséges kiterjesztése a kutatásnak a korosztályi különbségek részletesebb vizsgálata, akár további alcsoportokat kialakítva, hogy még precízebb képet kapjunk a serdülőkor különböző szakaszaiban megjelenő kockázati tényezőkről és védőfaktorokról. Emellett érdemes lenne a kutatásba a szakirodalomban említett iskolai közeget is bevonni, ezáltal a kortársak, az iskolai teljesítmény, valamint a kudarcok szerepét mint közvetítő tényezőt elemezni.

Végül a gyakorlati implikációkat tekintve kutatásunk eredményei további adalékokkal szolgálhatnak a preventív programokhoz és beavatkozásokhoz a serdülők körében, különös tekintettel a mentális jóllét előmozdítására. A preventív programok célja, hogy csökkentsék a serdülők rizikómagatartásait, például a dohányzást, alkoholfogyasztást és más egészségkárosító viselkedéseket. Az olyan beavatkozások, amelyek a mentális egészség és a pszichológiai jóllét fejlesztésére összpontosítanak, jelentős hatással lehetnek a szerhasználat megelőzésére (Barrett et al., 2024). Eredményeink támogatják, hogy a pozitív érzelmek és a mentális rugalmasság fejlesztése, valamint a proszociális viselkedés előmozdítása kulcsfontosságú eszközei lehetnek a rizikómagatartások csökkentésének (Diener & Chan, 2011; Friedman & Kern, 2014; Heizomi et al., 2015; Inagaki et al., 2022). A magas szintű pszichológiai jóllét így vé-

dőfaktorként funkcionálhat, és jelentősen csökkentheti a serdülők körében a kockázati viselkedések előfordulását (Ronen et al., 2016; Schwartz et al., 2011). A preventív programoknak olyan elemeket is tartalmazniuk kell, amelyek a depressziós tünetek csökkentésére, a stresszkezelési technikák fejlesztésére és az érzelmi rugalmasság növelésére irányulnak, valamint a proszociális készségek fejlesztését is hangsúlyozzák, és lehetőséget biztosítanak a serdülők számára, hogy aktívan részt vegyenek ilyen tevékenységekben.

Irodalom

- Aliyev, B., Rustamov, E., Satıcı, S. A., & Zalova Nuriyeva, U. (2024). Azerbaijani adaptation of the WHO-5 wellbeing index: Investigating its relationship with psychological distress, resilience, and life satisfaction. *BMC Psychology*, *12*(1), 100. doi: [10.1186/s40359-024-01593-0](https://doi.org/10.1186/s40359-024-01593-0)
- Allen, J. P., Loeb, E. L., Narr, E. K., & Costello, M. A. (2021). Different factors predict adolescent substance use versus adult substance abuse: Lessons from a social-developmental approach. *Development and Psychopathology*, *33*(3), 792–802. doi: [10.1017/S095457942000005X](https://doi.org/10.1017/S095457942000005X)
- Aucott, L., Poobalan, A., McCallum, M., & Smith, W. C. S. (2014). Mental well-being related to lifestyle and risky behaviours in 18-25 year olds: Evidence from North-East Scotland. *International Journal of Public Health Research*, *4*(1), 431–440.
- Barrett, S., Muir, C., Burns, S., Adjei, N., Forman, J., Hackett, S., Hirve, R., Kaner, E., Lynch, R., Taylor-Robinson, D., Wolfe, I., & McGovern, R. (2024). Interventions to reduce parental substance use, domestic violence and mental health problems, and their impacts upon children’s well-being: A systematic review of reviews and evidence mapping. *Trauma, Violence, & Abuse*, *25*(1), 393–412. doi: [10.1177/15248380231153867](https://doi.org/10.1177/15248380231153867)
- Birkás, E., Lakatos, K., Tóth, I., & Gervai, J. (2008). Gyermekkori viselkedési problémák felismerésének lehetőségei rövid kérdőívekkel: A Strengths and Difficulties Questionnaire magyar változata. *Psychiatria Hungarica*, *23*(5), 358–365.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, *65*, 187–207. doi: [10.1146/annurev-psych-010213-115202](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202)
- Borca, G., Rabaglietti, E., Roggero, A., Keller, P., Haak, E., & Begotti, T. (2017). Personal values as a mediator of relations between perceived parental support and control and youth substance use. *Substance Use & Misuse*, *52*(12), 1589–1601. doi: [10.1080/10826084.2017.1293103](https://doi.org/10.1080/10826084.2017.1293103)
- Brassai L., & Pikó, B. (2011). Searching for meaning in life and prosocial behavior as protective factors against adolescent substance use. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, *12*(1), 17–34. doi: [10.1556/Mental.12.2011.1.2](https://doi.org/10.1556/Mental.12.2011.1.2)
- Brumback, T., Thompson, W., Cummins, K., Brown, S., & Tapert, S. (2021). Psychosocial predictors of substance use in adolescents and young adults: Longitudinal risk and protective factors. *Addictive Behaviors*, *121*, 106985. doi: [10.1016/j.addbeh.2021.106985](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106985)
- Campbell, O. L. K., Bann, D., & Patalay, P. (2021). The gender gap in adolescent mental health: A cross-national investigation of 566,829 adolescents across 73 countries. *SSM – Population Health*, *13*, 100742. doi: [10.1016/j.ssmph.2021.100742](https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100742)
- Carlo, G., Crockett, L. J., Wilkinson, J. L., & Beal, S. J. (2011). The longitudinal relationships between rural adolescents’ prosocial behaviors and young adult substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(9), 1192–1202. doi: [10.1007/s10964-010-9588-4](https://doi.org/10.1007/s10964-010-9588-4)
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1124*, 111–126. doi: [10.1196/annals.1440.010](https://doi.org/10.1196/annals.1440.010)
- Centers for Disease Control and Prevention (2024, January). *Mental health*. National Center for Injury Prevention and Control. <https://www.cdc.gov/mentalhealth/learn/index.htm>

- Chau, K., Kabuth, B., Causin-Brice, O., Delacour, Y., Richoux-Picard, C., Verdin, M., Armand, I., & Chau, N. (2016). Associations between school difficulties and health-related problems and risky behaviours in early adolescence: A cross-sectional study in middle-school adolescents in France. *Psychiatry Research*, *244*, 1–9. doi: [10.1016/j.psychres.2016.07.008](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.07.008)
- Chen, C.-Y., Storr, C. L., Tang, G.-M., Huang, S.-L., Hsiao, C. K., & Chen, W. J. (2008). Early alcohol experiences and adolescent mental health: A population-based study in Taiwan. *Drug and Alcohol Dependence*, *95*(3), 209–218. doi: [10.1016/j.drugalcdep.2008.01.018](https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2008.01.018)
- Cheng, H., & Furnham, A. (2019). Teenage locus of control, psychological distress, educational qualifications and occupational prestige as well as gender as independent predictors of adult binge drinking. *Alcohol*, *76*, 103–109. doi: [10.1016/j.alcohol.2018.08.008](https://doi.org/10.1016/j.alcohol.2018.08.008)
- Das, P., Das, T., & Roy, T. B. (2023). Social jeopardy of substance use among adolescents: A review to recognize the common risk and protective factors at the global level. *Psychoactives*, *2*(2), 113–132. doi: [10.3390/psychoactives2020008](https://doi.org/10.3390/psychoactives2020008)
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-being*, *3*(1), 1–43. doi: [10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x](https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x)
- Dimitriadis, D. G., Mamplekou, E., Dimitriadis, P. G., Dimitriadis, G. D., & Papageorgiou, C. (2016). The association between smoking and psychopathology adjusted for body mass index and gender. *Australian Psychiatry*, *24*(5), 441–444. doi: [10.1177/1039856216646228](https://doi.org/10.1177/1039856216646228)
- Dudok, R., & Pikó, B. (2023a). A kockázati magatartás és a mentális jóllét összefüggéseinek vizsgálata felső tagozatos iskolások körében. *Egészségfejlesztés*, *64*(1), 14–29. doi: [10.24365/ef.8341](https://doi.org/10.24365/ef.8341)
- Dudok, R., & Pikó, B. (2023b). Multi-level protective factors of adolescent smoking and drinking. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *13*(6), 932–947. doi: [10.3390/ejihpe13060071](https://doi.org/10.3390/ejihpe13060071)
- Efrati, Y. (2023). Risk and protective factor profiles predict addictive behavior among adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, *123*, 152387. doi: [10.1016/j.comppsy.2023.152387](https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2023.152387)
- Elekes, Zs., Arnold, P., & Bencsik, N. (2020). *Iskolások egészségkárosító magatartása 25 év távlatában. A 2019. évi ESPAD kutatás magyarországi eredményei*. Corvinus Egyetem.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton.
- ESPAD Group (2020). *ESPAD Report 2019: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Publications Office of the European Union. doi: [10.2810/877033](https://doi.org/10.2810/877033)
- Ferguson, L. J., & Gunnell, K. E. (2016). Eudaimonic well-being: A gendered perspective (pp. 427–436). In J. Vittersø (Ed), *Handbook of eudaimonic well-being*. Springer. doi: [10.1007/978-3-319-42445-3_28](https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_28)
- Fidalgo, T. M., Sanchez, Z. M., Caetano, S. C., Maia, L. O., Carlini, E. A., & Martins, S. S. (2016). The association of psychiatric symptomatology with patterns of alcohol, tobacco, and marijuana use among Brazilian high school students: Psychiatric symptoms, alcohol, tobacco, and marijuana use. *The American Journal on Addictions*, *25*(5), 416–425. doi: [10.1111/ajad.12407](https://doi.org/10.1111/ajad.12407)
- Fitzgerald, A., Maguire, J., & Dooley, B. (2016). Substance misuse and behavioral adjustment problems in Irish adolescence: Examining contextual risk and social proximal factors. *Substance Use & Misuse*, *51*(13), 1790–1809. doi: [10.1080/10826084.2016.1197938](https://doi.org/10.1080/10826084.2016.1197938)
- Friedman, H. S., & Kern, M. L. (2014). Personality, well-being, and health. *Annual Review of Psychology*, *65*, 719–742. doi: [10.1146/annurev-psych-010213-115123](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115123)
- Frobel, W., Grafe, N., Meigen, C., Vogel, M., Hiemisch, A., Kiess, W., & Poulain, T. (2022). Substance use in childhood and adolescence and its associations with quality of life and behavioral strengths and difficulties. *BMC Public Health*, *22*(1), 275. doi: [10.1186/s12889-022-12586-2](https://doi.org/10.1186/s12889-022-12586-2)
- Gómez-Baya, D., Lucia-Casademunt, A. M., & Salinas-Pérez, J. A. (2018). Gender differences in psychological well-being and health problems among European health professionals: Analysis of psychological basic needs and job satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*, 1474. doi: [10.3390/ijerph15071474](https://doi.org/10.3390/ijerph15071474)
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*(5), 581–586. doi: [10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x)

- Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), 768–776.
doi: [10.1037/0012-1649.32.4.768](https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.4.768)
- Hassan, N. M., Aziz, A., Husain, R., Daud, N., & Juhari, S. N. (2020). Association of prosocial behavior with ever smoking and alcohol drinking among school-going adolescents. *Heliyon*, 6(7), e04530. doi: [10.1016/j.heliyon.2020.e04530](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04530)
- Heizomi, H., Allahverdipour, H., Jafarabadi, M. A., & Safaian, A. (2015). Happiness and its relation to psychological well-being of adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, 16, 55–60.
doi: [10.1016/j.ajp.2015.05.037](https://doi.org/10.1016/j.ajp.2015.05.037)
- Inagaki, T. K., MacCormack, J. K., & Muscatell, K. A. (2022). Prosocial and positive health behaviors during a period of chronic stress protect socioemotional well-being. *Affective Science*, 3(1), 160–167. doi: [10.1007/s42761-021-00095-1](https://doi.org/10.1007/s42761-021-00095-1)
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jästad, A., & Cosma, A. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings.* WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- Jackman, P. C., & Sisson, K. (2022). Promoting psychological well-being in doctoral students: A qualitative study adopting a positive psychology perspective. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 13(1), 19–35. doi: [10.1108/SGPE-11-2020-0073](https://doi.org/10.1108/SGPE-11-2020-0073)
- Kasik, L., & Gál, Z. (2014). Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusai véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 189–213.
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/69>
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597. doi: [10.1037/pas0000201](https://doi.org/10.1037/pas0000201)
- Láng, A. (2019). A serdülőkori pszichológiai jóllét multidimenzionális mérőeszköze: Az EPOCH kérdőív magyar változatának (EPOCH-H) pszichometria jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 20(1), 12–34. doi: [10.1556/0406.20.2019.002](https://doi.org/10.1556/0406.20.2019.002)
- Lee, Y.-T., Huang, Y.-H., Tsai, F.-J., Liu, H.-C., Sun, F.-J., Tsai, Y.-J., & Liu, S.-I. (2021). Prevalence and psychosocial risk factors associated with current cigarette smoking and hazardous alcohol drinking among adolescents in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association*, 120(1), 265–274. doi: [10.1016/j.jfma.2020.05.003](https://doi.org/10.1016/j.jfma.2020.05.003)
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as a basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7, 172–180.
doi: [10.1207/S1532480XADS0703_8](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_8)
- Li, R., Kao, C., & Wu, Y. (2015). Gender differences in psychological well-being: Tests of factorial invariance. *Quality of Life Research*, 24, 2577–2581. doi: [10.1007/s11136-015-0999-2](https://doi.org/10.1007/s11136-015-0999-2)
- Liu, B., Tian, L., Yang, S., Wang, X., & Luo, J. (2022). Effects of multidimensional self-esteems on Health Promotion Behaviors in Adolescents. *Frontiers in Public Health*, 10, 847740.
doi: [10.3389/fpubh.2022.847740](https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.847740)
- Lowthian, E., Page, N., Melendez-Torres, G. J., Murphy, S., Hewitt, G., & Moore, G. (2021). Using latent class analysis to explore complex associations between socioeconomic status and adolescent health and well-being. *Journal of Adolescent Health*, 69(5), 774–781.
doi: [10.1016/j.jadohealth.2021.06.013](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.06.013)
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. doi: [10.1111/cdev.12205](https://doi.org/10.1111/cdev.12205)
- Matud, M. P., López-Curbelo, M., & Fortes, D. (2019). Gender and psychological well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3531.
doi: [10.3390/ijerph16193531](https://doi.org/10.3390/ijerph16193531)
- Morrell, H. E. R., Cohen, L. M., & al’Absi, M. (2008). Physiological and psychological symptoms and predictors in early nicotine withdrawal. *Pharmacology, Biochemistry and Behavior*, 89(3), 272–278. doi: [10.1016/j.pbb.2007.12.020](https://doi.org/10.1016/j.pbb.2007.12.020)
- Németh, Á. (2024). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása – 2022.* ELTE PPK, L’Harmattan Kiadó.

- Németh, Á., Horváth, Zs., & Várnai, D. (2019). Egészségmagatartás serdülőkorban – Mi történt az ezredforduló után? *Educatio*, 28(3), 472–494. doi: [10.1556/2063.28.2019.3.3](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.3)
- Orth, Z., Moosajee, F., & Van Wyk, B. (2022). Measuring mental wellness of adolescents: A systematic review of instruments. *Frontiers in Psychology*, 13, 835601. doi: [10.3389/fpsyg.2022.835601](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835601)
- Osland, S., Hirsch, L., & Pringsheim, T. (2017). Smoking, alcohol and drug use in youth and adults with attention-deficit hyperactivity disorder. *BJPsych Open*, 3(3), 141–146. doi: [10.1192/bjpo.bp.116.004317](https://doi.org/10.1192/bjpo.bp.116.004317)
- Park, N., & Peterson, C. (2003). Early intervention from the perspective of positive psychology. *Prevention & Treatment*, 6(1), 35c. doi: [10.1037/1522-3736.6.1.635c](https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.635c)
- Pearson, M., Sweeting, H., West, P., Young, R., Gordon, J., & Turner, K. (2006). Adolescent substance use in different social and peer contexts: A social network analysis. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 13(6), 519–536. doi: [10.1080/09687630600828912](https://doi.org/10.1080/09687630600828912)
- Raemen, L., Claes, R., Palmeroni, N., Buelens, T., Vankerckhoven, L., & Luyckx, K. (2022). Identity formation and psychopathological symptoms in adolescence: Examining developmental trajectories and co-development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 83, 101473. doi: [10.1016/j.appdev.2022.101473](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101473)
- Romer, D. (2010). Adolescent risk taking, impulsivity, and brain development: Implications for prevention. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 263–276. doi: [10.1002/dev.20442](https://doi.org/10.1002/dev.20442)
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: the Role of self-control, social support, age, gender and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17, 81–104. doi: [10.1007/s10902-014-9585-5](https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5)
- Rózsa, S., & Kő, N. (2015). *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) pedagógiai diagnosztikai eszköz hazai adaptációja és szakemberek felkészítése a teszt használatára* [Kutatási Jelentés]. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Ruberu, T. L. M., Kenyon, E. A., Hudson, K. A., Filbey, F., Ewing, S. W. F., Biswas, S., & Choudhary, P. K. (2022). Joint risk prediction for hazardous use of alcohol, cannabis, and tobacco among adolescents: A preliminary study using statistical and machine learning. *Preventive Medicine Reports*, 25, 101674. doi: [10.1016/j.pmedr.2021.101674](https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2021.101674)
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. doi: [10.1159/000353263](https://doi.org/10.1159/000353263)
- Salk, R. H., Hyde, J. S., & Abramson, L. Y. (2017). Gender differences in depression in representative national samples: Meta-analyses of diagnoses and symptoms. *Psychological Bulletin*, 143(8), 783–822. doi: [10.1037/bul0000102](https://doi.org/10.1037/bul0000102)
- Scalas, L. F., Lodi, E., Magnano, P., & Marsh, H. W. (2023). Towards a multidimensional measure of well-being: Cross-cultural support through the Italian validation of the well-being profile. *BMC Psychology*, 11(1), 441. doi: [10.1186/s40359-023-01485-9](https://doi.org/10.1186/s40359-023-01485-9)
- Schwartz, S. J., Donnellan, M. B., Ravert, R. D., Luyckx, K., & Zamboanga, B. L. (2013). Identity development, personality, and well-being in adolescence and emerging adulthood: Theory, research, and recent advances. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (2nd ed., pp. 339–364). John Wiley & Sons, Inc. doi: [10.1002/9781118133880.hop206014](https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop206014)
- Schwartz, S. J., Waterman, A. S., Vazsonyi, A. T., Zamboanga, B. L., Whitbourne, A. K., Weiskirch, R. S., Vernon, M., Caraway, S. J., Kim, S. Y., Forthum, L. F., Donnellan, M. B., & Ham, L. S. (2011). The association of well-being with health risk behaviors on college-attending young adults. *Applied Developmental Science*, 15(1), 20–36. doi: [10.1080/10888691.2011.538617](https://doi.org/10.1080/10888691.2011.538617)
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, Ch. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421. doi: [10.1037/0003-066X.60.5.410](https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410)
- Shulman, E. P., Harden, K. P., Chein, J. M., & Steinberg L. (2015). Sex differences in the developmental trajectories of impulse control and sensation-seeking from early adolescence to early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 1–17. doi: [10.1007/s10964-014-0116-9](https://doi.org/10.1007/s10964-014-0116-9)
- Steinberg, L. (2007). *Adolescence* (8th ed.). McGraw-Hill.

- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83–110. doi: [10.1146/annurev.psych.52.1.83](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83)
- Sweeting, H., & Hunt, K. (2015). Adolescent socioeconomic and school-based social status, smoking, and drinking. *Journal of Adolescent Health*, 57(1), 37–45. doi: [10.1016/j.jadohealth.2015.03.020](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.03.020)
- Vallata, A., O’Loughlin, J., Cengelli, S., & Alla, F. (2021). Predictors of cigarette smoking cessation in adolescents: A systematic review. *Journal of Adolescent Health*, 68(4), 649–657. doi: [10.1016/j.jadohealth.2020.09.025](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.025)
- Varga, Sz., & Pikó, B. (2015). Társas és egyéni pszichológiai tényezők szerepe a serdülők rizikómagatartásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(1), 35–54. doi: [10.1556/Mental.15.2014.003](https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.003)
- Visani, D., Albieri, E., Offidani, E., Ottolini, F., Tomba, E., & Ruini, C. (2011). Gender differences in psychological well-being and distress during adolescence. In I. Brdar (Ed.), *The human pursuit of well-being* (pp. 65–70). Springer. doi: [10.1007/978-94-007-1375-8_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1375-8_6)
- Walsh, S. D., Sela, T., De Looze, M., Craig, W., Cosma, A., Harel-Fisch, Y., Boniel-Nissim, M., Malinowska-Ciešlik, M., Vieno, A., Molcho, M., Ng, K., & Pickett, W. (2020). Clusters of contemporary risk and their relationship to mental well-being among 15-year-old adolescents across 37 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S40–S49. doi: [10.1016/j.jadohealth.2020.02.012](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.012)
- WHO (2013). *Mental health action plan 2013–2020*. World Health Organization.
- WHO (2019). *Report on the global tobacco epidemic, 2019*. World Health Organization.
- WHO (2024). *Global status report on alcohol and health and treatment of substance use disorders*. World Health Organization.
- Yan, B. W., Arias, E., Geller, A. C., Miller, D. R., Kochanek, K. D., & Koh, H. K. (2024). Widening gender gap in life expectancy in the US, 2010–2021. *JAMA International Medicine*, 184(1), 108–110. doi: [10.1001/jamainternmed.2023.6041](https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2023.6041)

ABSTRACT

ADOLESCENTS' HEALTH RISK BEHAVIORS IN LIGHT OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING, STRENGTHS AND DIFFICULTIES


Réka Dudok & Bettina Pikó


Keywords: psychological well-being; health risk behaviour; smoking and drinking; protective factors; schoolchildren

Adolescent health risk behaviours, especially smoking and drinking, create a cause for concern worldwide. These forms of behaviour show close relationships with adolescents' mental health and well-being. The aim of the current study has been to explore these associations in a sample of Hungarian adolescents, with a special emphasis on the protective role of mental well-being. The study was based on a cross-sectional survey in which 276 adolescents aged between 11 and 18 years were the participants in the region of South-Pest. The data collection took place between 2021 and 2022 and involved questions on smoking and drinking as well as the EPOCH-H Adolescent Psychological Well-Being Scale and the SDQ Strengths and Difficulties Questionnaire. During data analysis, descriptive statistics and binary logistic regression analyses were applied. Gender differences were not detected either in frequencies of smoking or drinking, although variations could be justified in terms of the well-being indicators, strengths and difficulties according to gender. Findings highlight that psychological well-being and health risk behaviours are linked. Based on the results, we can conclude that whereas difficulties and problem behaviours can increase, higher levels of well-being may decrease the likelihood of health risk behaviours. These findings can indirectly support the development of preventive interventions.

Magyar Pedagógia, 124(2). 89–110. (2024)

doi: 10.14232/mped.2024.2.89

Dudok Réka:  <https://orcid.org/0009-0008-7238-1224>
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32–34.
dudok.reka@edu.u-szeged.hu

Pikó Bettina:  <https://orcid.org/0000-0002-3072-9615>
Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet
H-6724 Szeged, Mars tér 20.
fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu



AZ ÉNEKLÉSI KÉPESSÉG KERESZTMETSZETI VIZSGÁLATA ÁLTALÁNOS ISKOLÁS TANULÓK KÖRÉBEN

Kovács Katalin^{1,5}, Szabó Norbert^{2,5}, Józsa Krisztián³, Janurik Márta⁴

- 1 Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola,
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék
2 Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet
3 Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet,
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet
4 Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar Művészettudományi Intézet
5 MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

Az éneklési képesség vizsgálatával összefüggő kutatások kezdetei a 20. század utolsó évtizedeire tehetőek. Fókuszukban elsősorban az éneklés mint zenei alapképesség megismerése, az énekes zenei tevékenységekben való részvétel hatásai, valamint fejlődésének, fejlesztésének kérdései állnak (Apfelstadt, 1984; Erős, 1993; Welch et al., 1997). A téma részletesebb feltárása nemzetközi szinten a 2000-es évek elejétől napjainkig tart (Berkowska & Dalla Bella, 2009; Bradshaw & McHenry, 2005; Dalla Bella et al., 2007; Gudmundsdottir & Cohen, 2015; Mendes et al., 2003; Pfordresher & Brown, 2007; Orsovics, 2015; Orton & Pitts, 2019; Watts et al., 2005).

A hazai általános iskolai ének-zene oktatás követelményei a NAT-ban (2020) megfogalmazódott kulcskompetenciákra, fejlesztési területekre épülnek, ahol az éneklés mind a zenei fejlesztés, mind pedig az örömteli zenei tevékenységek szempontjából kulcsfontosságú szerepet kap. Ugyanakkor a közvéleményben, és a pedagógusok körében is gyakran megfogalmazódik, hogy az általános iskolások nem szeretnek énekelni, valamint az ehhez szükséges képességeik sem megfelelőek. A felső tagozaton tanulók éneklés iránti motiválatlanságát (pl. Janurik & Józsa, 2018), negatív éneklési énképét (Janurik et al., 2020), vagy a zenei nevelés negatív megítélését (pl. Pintér, 2018) több, a közelmúltban folytatott kutatás is megerősíti. Az ének-zeneoktatás kihívásaival, tanári nézeteivel kapcsolatos vizsgálatok (pl. Asztalos, 2019; Pintér, 2020) szintén ismertek. Az éneklési képesség iskolai fejlettségéről azonban nem rendelkezünk a jelenlegi helyzetre vonatkoztható ismeretekkel. Az éneklés fejlődését több korábbi zenepedagógiai kutatás is érintette (Erős, 1993; Janurik & Józsa, 2013; Turmezeyné & Balogh, 2009), azonban ezek egyike sem tekintette fő céljának a képesség fejlődésének iskolai keretek közötti vizsgálatát, továbbá ezek egy évtizeddel ezelőtti, vagy ennél is korábban folytatott vizsgálatok voltak.

Keresztmetszeti vizsgálatunk célja ezért az, hogy korszerű ismereteink legyenek az éneklési képesség iskolai keretek közötti fejlődéséről az 1., 3., 5., és 7. osztályos általános zenei oktatásban résztvevő tanulók körében (N = 476). Kutatásunkban olyan megközelítést alkalmaztunk (Leighton & Lamont, 2007; Rutkowski, 1997; Welch, 2006; Welch et al., 1997), amely lehetővé teszi a képesség jellegének, fejlődésének megragadását. Saját mérőeszközt fejlesztettünk (Szabó et al., 2024), amely ehhez a megközelítéshez illeszkedő, korábbi érvényes

és megbízható mérőeszközökön alapul (Gévaýné Janurik, 2010; Nichols, 2015). Az éneklés nemek szerinti fejlettségét szintén elemeztük. Eredményeink ismeretében következtetéseket fogalmazunk meg az éneklési képesség fejlődésének jellemzőiről a zenei nevelés gyakorlata számára.

Az éneklési képesség és fejlődésének jellemzői

Az emberi hangadás két tudatos tevékenységformája az éneklés és a beszéd (Adorján, 1996; Pap, 2002). Az emberi hang (lat. *vox*) zenei megnyilvánulása az éneklés, tágabb értelemben maga az ének (lat. *canticum*). A kisgyermek kommunikációja a beszédfejlődés kezdeti szakaszában inkább zenei jellemzőkkel bír, a zenei elemek fokozottabb használata a felnőttek csecsemőkkel való kommunikációjában pedig szintén előtérbe kerül. Papoušek (1994) az édesanya és a gyermek között működő – még a beszéd elsajátítása előtti – zenei jellemzőkkel bíró kommunikációt nyelv előtti ábécének nevezi. Ennek a nonverbális kommunikációnak a paraméterei – a hangszín, a hangmagasság, a hanglejtés, a hangerő és a tempó – megegyeznek a zene, az énekhang kifejezőeszközeivel. A beszéd és az ének anatómiai és élettani szerkezete közös. További azonos vonás, hogy az énekelt dallamhoz hasonlóan minden beszélt nyelv prozódiajának megvannak a saját, a dallamkontúr jellemzőivel is összevethető elemei, amelyek lehetővé teszik, hogy jobban felismerjük a vokális hangok mintázatait, és értelmezzük ezeket, amikor megtanulunk beszélni (Thompson et al., 2004).

A zenei érzékelés és észlelés, a dobhártyát éró hang, illetve a zenei mintázatok feldolgozása komplex agyi tevékenység, mechanikai, kémiai és idegi működések összetett láncolatát indítja el (Peretz & Zatorre, 2005). A beszéd és az ének kombinációja – a szöveggel való éneklés – ennél is összetettebb agyműködést vált ki, a zenei, a beszéd, a vizuális-, motoros- és az érzelmi rendszereink integrációját igényli (Thompson et al., 2004). Berkowska és Dalla Bella (2009) *vocal-sensorimotor loop modelje* alapján az éneklési képesség a perceptuális és motoros tervező komponensek, a memóriaműködés, az auditorikus és a motoros feltérképezés, valamint a komplex visszajelző mechanizmusok működése szerint értelmezhető, amelyek egyben az összetevői is. Russo (2020) az éneklésre való hajlamunkat a szándékos cselekvések megfigyelése során kiváltódó spontán belső motoros szimuláció működésével hozza összefüggésbe, amely támogatja a cselekvés megértését. Szerinte az emberi ének megfigyelése spontán belső motoros szimulációt (*Spontaneous Internal Motor Simulation of Song*, SIMSS) válthat ki, ezt a szimulációt a tükroneuron-rendszer (*Mirror Neuron System*, MNS, a szándékos mozgások utánzásában és megértésében részt vevő frontotemporális hálózat) támasztja alá. A csecsemők és kisgyermekek ezt a szimulációt használhatják az énekléssel kapcsolatos strukturális információk átvitelére, s ez váltja ki az éneklésre való hajlamot. Gyermekeknél – de felnőtteknél is – ez a szimuláció különösen hatékonyan támogatja mind a szociális, mind az érzelmi információk feldolgozását (Wood et al., 2020).

A zenepedagógiai szakirodalom az éneklési képesség meghatározásában nem alkot egységes definíciót, azonban az egyes terminológusok megegyeznek abban, hogy a zenei képességek részeként értelmezik. A zenei képességeket a 20. században többféleképpen modellezték (pl. Erős, 1993; Gordon, 1965; Seashore, 1919; Turmezeyné et al., 2005). A különböző megközelítés oka az, hogy maga a zenei tevékenység összetett folyamat, így a zenei képességek összetevői is többféle értelmezést kaptak. Az egyik elfogadottá vált, tágabb értelmezés, melyre zenei kompetenciaként is tekinthetünk, Gembris (2002) modellje, amely a hangszeres és az éneklési képességeket, a kognitív zenei folyamatokat, illetve további affektív tényezőket, az érzelmi és zenei tapasztalatokat, a motivációt és az attitűdöt is a képesség részeként értelmezi.

Ugyanakkor egy más, szintén igen elterjedt megközelítés szerint a zenei képességeket zenei percepció, zenei reprodukció, zenei produkció és zenei recepció képességekre is feloszthatjuk (Asztalos, 2019). Az éneklési képesség mint zenei alapképesség ezen értelmezés szerint reprodukció képesség. Nagy József képességmodelljét alapul véve szintén értelmezhető az éneklési képesség: olyan „egyszerűbb képességekből, készségekből, rutinokból és ismeretekből szerveződő átfogó funkcionális pszichikus rendszer, amelynek működése tevékenységben, belső/külső produktumban nyilvánul meg” (Nagy, 2003, p. 41).

Az éneklési képesség fejlődéséről vallott elképzelések sokrétűek, de megegyeznek abban, hogy ez évekig tartó folyamat. Roberts és Davies (1976) az éneklés fejlődését kontinuumként definiálták. Véleményük szerint a gyermekek egymást követő szakaszokon mennek keresztül, ha megfelelő lehetőségekhez jutnak az éneklés terén. A fejlődéseméletek egy része a beszédből indul ki (Gembris, 2006; Levinowitz, 1989), más részük a hangköz alapú gondolkodásra épít (pl. Stadler, 2000, idézi Gembris, 2006), és szintén ismertek a tanulási folyamatnak első lépéseként a kontúrséma elméletből kiinduló elképzelések (Davidson, 1994). Az elsőként említett, beszédből kiinduló fejlődésemélet szerint a gyermekek egyfajta rend alapján tanulnak. Először a szavak, azután a ritmus, majd a dallamkontúr és végül az adott dallam hangközei tudatosulnak. A hangköz alapú elmélet a dallam kisebb majd nagyobb hangközeinek elsajátítását támasztja alá. A kontúrséma elmélet szerint pedig az adott dallam körvonala, mozgásiránya a meghatározó. Az említett elméletek közősek abban, hogy az éneklés elsőként utánzáson alapul. Welch és munkatársai (2014) kutatása alapján az éneklés sokkal pontosabb, amikor a gyermekek az egyszerűbb zenei elemeket, például a hangmagasságot utánozzák. Davidson (1994) szerint a 6-7 éves korú gyermek a hallás után tanult dalt már helyesen el tudja énekelni, Turmezeyné és Balogh (2009) kutatása alapján ennek a képességnek a kialakulása nyolcéves korra tehető. Levinowitz (1989) vizsgálatában az éneklés során a 4-5 éves korú gyermekek azonban még prozódia nélkül intonáltak jobban. Welch egy jóval korábbi kutatása (1979) a hangmagasság vagy hangterjedelem szerepére is felhívja a figyelmet. Azon gyermekek számára, akik bizonytalanul vagy egyáltalán nem jól énekelnek, a mélyebb hangtartományban éneklendő dalok, tehát a hang magasságának csökkentése segítséget jelenthet.

Az éneklés magasabb szintre lépéséhez a későbbiekben a zenei-kognitív és az észlelési képességek, valamint a hangképző szervek finommozgási mechanizmusának fejlődésére van szükség (Hutchins et al., 2014; Turmezeyné & Balogh, 2009). Gudmundsdottir és Cohen (2015) szerint az éneklési képesség fejlettsége nagyobb mértékben függ a szocializációtól és a gyakorlástól, és talán kisebb mértékben az életkortól. Az éneklés iskoláskori fejlődésében a tanulási módszerek mellett a tanulási, gyakorlati formáknak is szerepe van. Rutkowski (1996) kilenc hónapos kísérlete alapján a fejlődés inkább biztosítható, ha a gyermekek több gyakorlati formában vesznek részt. Azok fejlődésében, akik a teljes osztállyal, egy kisebb csoporttal, valamint egyénileg is énekgyakorlatokat végeztek, egyértelmű javulást mutatott ki. Welch (2006) arra a problémára is felhívja a figyelmet, hogy a tanárok gyakran nem rendelkeznek az éneklés fejlődési jellemzőihez, feltételeihez kapcsolódó ismeretekkel, így nem is tudják pontosan regisztrálni, hogyan fejlődik az éneklés a gyermekkor és a serdülőkor között egy megfelelő, támogató környezetben. A pubertáskorra az éneklés művészetével és az éneklésre vonatkozó elvárásokkal kapcsolatos (akár pozitív, akár negatív irányba hajló) önazonosság szilárdan kialakul. A serdülőkorban bekövetkező hangváltozás a kialakult éneklési készségek újratanulását igényli, és alapvető átmenetet jelent a felnőttkori muzikalitás kialakításában (Ashley, 2019).

Az éneklési képesség fejlődését vizsgáló kutatások módszerei

A gyermekek éneklési képességének fejlődését számos kutatási szempontból megközelítve, különböző elméleti modelleken és értékelésen alapuló mérőeszközöket alkalmazva tanulmányozták. Ezen kutatások alapján az éneklési képesség fejlődésében szerepet játszik a gyermekek neme, életkora, valamint a kulturális környezet és az oktatás (Goetze & Horii, 1989; Green, 1994; Levinowitz, 1989; Rutkowski, 1996; Welch et al., 1996, 1997; Welch et al., 2009). Az éneklés fejlettségének megítélése szintén eltérő szempontokon alapul: Levinowitz (1989) az énekhang és ritmikai elemek, Green (1994) a hangközéneklés pontosságát látta fontosnak. Rutkowski (1996) az énekhang használatából indult ki kilencpontos értékelési skálája kialakításakor. Ezzel szemben Welch és munkatársai (1996, 1997) egy részletes, összetett mérési skálát használtak, amelynek minden résztesztjét hétpontos Likert-skálán értékelték. Welch és munkatársai (1996) szerint kultúrspecifikusnak kell tekinteni az éneklés fejlődésének bármely modelljét, ezért konkrét zenei kontextusokhoz és feladatokhoz kell viszonyítani. Kutatásukban egy 1992-ben megjelent angliai nemzeti tantervhez kapcsolódóan végeztek vizsgálatokat 5-7 éves gyermekek körében (N = 186) az iskolai zenei oktatás és a tantervben megfogalmazott célok alátámasztására. A kutatás során megfogalmazódott, hogy az éneklési kompetencia modelljének többdimenziósnak kell lennie, amely figyelembe veszi a gyermek fizikai, pszichikai és biológiai érzését, valamint szociokulturális és zenei jellemzőit. A teszt kialakítása során két fő típusba sorolták az éneklési feladatokat. Az egyik fő csoportot a dalanyagok (kánonok, gyermek- és népdalok, nemzeti himnuszok), a másikat pedig a hangmagasságok (egyesével, párban/párosával vagy sorozatban bemutatott hangmagasságok) és dallamrészletek éneklése képezték (Welch et al., 1996). Ezt egészítették ki egy úgynevezett *glissando* (két egymástól bizonyos távolságra fekvő hang közötti csúszás) éneklési feladattal. A *glissando* (glides) célja, hogy felmérje a kísérletben résztvevő gyermekek hangmagasság-változás irányának követésére való képességét (*ability to match the direction of pitch change*). A tesztitemeket egy tizenegy évesek által előadott kórusénekesi gyermekhangon, illetve elektronikusan előállított szinuszhangon szólaltatták meg. Az egyéni tesztfelvétel során a gyermekek hangját magnószalagra rögzítették, amelyeket hat hivatásos zenei szakember értékelt. Minden egyes itemet háromszor értékelték.

Nichols (2015) éneklési pontosság modelljében, valamint az erre épített mérőeszközében az éneklési válaszmódok – „visszhang” és emlékezetből való éneklés – alapján különítette el az egyes komponenseket. Az értékeléshez három hangmagasság-illesztési „visszhang” feladatot (egy hang magasságának visszaadása, hangközök és dallamrészletek visszaéneklése), valamint két emlékezetből való daléneklési feladatot (frázisok és daléneklés) alakított ki. A mérőeszköz tervezésekor figyelembe vette az adott feladat nehézségi szintjeit is.

Welch és munkatársai (2009, 2010) egy átfogó módszertani kutatásban az éneklés fejlődésének, valamint az iskolai és iskolán kívüli éneklés iránti attitűdnek vizsgálatára helyezték a fő hangsúlyt (National Singing Programme 2007). Mindemellett a kutatás kitér a tanárok énekléssel kapcsolatos önhatékonyságára (*self efficacy*), a pedagógusok tanítással kapcsolatos ismereteire, valamint az iskolaigazgatók és a szülők iskolai és iskolán kívüli éneklésről alkotott véleményére. Az éneklés fejlettségét egyénileg tesztelték, a daléneklés alapján a hangképzés olyan aspektusait vizsgálták, mint például a beszédhangmagasság központ (*habitual speech pitch centre*) helyét, az úgynevezett kényelmes éneklési hangtartományt (*comfortable singing range*) és az éneklési viselkedést (*singing behaviour*). Gudmundsdottir és Cohen (2015) az AIRS tesztsorozaton keresztül az éneklés fejlettségének tágabb összefüggéseit is vizsgálták. Interdiszciplináris kutatásukban az éneklés fejlődésvizsgálata, az éneklés és az oktatás kapcsa-

lata, valamint az éneklésnek a jólétre gyakorolt hatásvizsgálata szerepeltek. Az éneklés fejlődésével négy kutatásuk foglalkozott. Az első kutatásban egy ismert dal éneklését vizsgálták óvodáskorúaktól az időskorúakig, mely során a zeneileg képzett felnőttek nyújtották a legstabilabb teljesítményt. Egy további, különböző kulturális háttérrel rendelkező, 7–8 éves gyermekekkel folytatott kutatásuk szintén egy kedvenc dal éneklését, valamint olyan dallamrészletek hallás utáni éneklését vizsgálta, amelyek skálarészletek, hangzathelyesítések voltak. A harmadik kutatásban gyermekdalok improvizatív befejezését kérték 2–8 éves gyerekek körében, az utolsó kutatás pedig a szöveg szerepét vizsgálta a daléneklés hatékonyságában. A daléneklés készségének vizsgálati módszerei a különböző kutatásokban megegyeznek abban, hogy egy dallam éneklése a kontextustól függő folyamatnak tekinthető, hiszen magában foglal egy adott hangnemet, metrumot és a dallamkontúr is. Az egyes vizsgálatok között különbségek adódtak abban, hogy az elhangzó éneklési feladatokat gyermek, női, férfi vagy elektronikus előállított szinuszhang szerint hallgatták a résztvevők. Nichols (2015) szerint a gyermeki és a női hangra reagálnak legjobban a gyermekek, a teljesítmény szempontjából pedig a legkedvezőbb, ha az adott hang a saját hangtartományukban szólal meg.

Az éneklés fejlettségének nemek szerinti vizsgálata további kutatási szempont. A nemek szerinti eltérő ütemű fejlődés, a lányok magasabb fejlettsége különböző életkorokban mérve, különböző éneklési feladatokkal mutatható ki (Janurik & Józsa, 2013; Kenneth & Randall, 1997; Leighton & Lamont, 2007; Welch et al., 1997, 2009, 2010). Welch és munkatársai (1997) véleménye szerint a nemek közötti különbség azonban inkább kulturális, mint biológiai eredetű.

Az éneklés vizsgálatának néhány további szempontja

Az éneklés fejlődésének, életkori fejlődési jellemzőinek vizsgálata mellett az énekléskutatások az egyéni teljesítménykülönbségek hátterében álló lehetséges tényezőkre is figyelmet fordítanak. Egyik ilyen, a vizsgálati eredményeket (illetve az éneklési teljesítményt) is befolyásoló tényező lehet maga a tesztfelvétel módja. Az, hogy csoportosan vagy egyénileg énekeltek-e a gyermekek a vizsgálat során, befolyásolhatja az eredményeket. Goetze és Horii (1989) kutatásában a dallaméneklési feladatok jobb eredményt hoztak, amikor a gyermekek éneklését önállóan, de a kutató énekével együtt rögzítették, mint amikor egy kisebb tanulói csoportban énekeltek. Az egyéni és csoportos vizsgálati módszerek eredményeket befolyásoló hatása az életkor és a nemek tükrében szintén kimutatható (Green, 1994; Leighton & Lamont, 2007). Leighton és Lamont (2007) szerint azt is fontos figyelembe venni, hogy az éneklés fejlődése különböző ütemben halad, ezért az éneklés értékelése akkor lesz pontosabb, ha a kiválasztott mérési szempontok képesek tükrözni ezeket a különbségeket.

További vizsgálati szempont lehet, hogy milyen összefüggés áll fenn az egyes éneklési készségek között, illetve az is, hogyan befolyásolja az egyes készségek fejlettsége az éneklés fejlettségét. Ilyenek lehetnek például az egyetlen hang visszaadásának pontossága, a hangközéneklés, vagy a dallam-, daléneklés pontosságának összefüggései (Demorest & Clements, 2007; Welch et al., 1996, 1997). Az is kérdéses, milyen összefüggés van a daléneklés pontos megvalósulása, illetve ennek lehetséges összetevői, például a tonalitásérzék, dallamkontúr, dallam- vagy hangközéneklés között (Nichols, 2015; Welch et al., 1996, 1997).

A kutatókat szintén foglalkoztatja a zenei észlelés fejlettsége és a tiszta éneklés közötti kapcsolat. Gyakori, hogy a hamisan éneklők egyúttal „rossz zenei hallásúnak” (*tone-deaf*), ítélik önmagukat. Illetve ez fordítva is igaz, a hangmagasságok pontos illesztésének hiányát a zenei észlelés hiányosságai, a muzikalitás hiányával azonosítják (Sloboda et al., 2005). A

kutatások csak részben erősítik meg ezt az igen elterjedt nézetet. Néhány kutatás alátámasztja ezt (Estis et al., 2009; Moore et al., 2007), más kutatások azonban inkább azt bizonyítják, hogy a kevésbé jól éneklők (*poor-pitch singers*) problémái a memóriában, és/vagy a szenzomotoros integrációban (*sensorimotor integration*) keresendők (Hutchins & Peretz, 2012; Hutchins et al., 2014; Janurik & Józsa, 2013; Kenneth & Randall, 1997; Phordresher & Brown, 2007).

Több, szoftveres kiértékelést és emberi értékelést is alkalmazó kutatás a hangmagasságok különbségeinek értelmezésére irányul. Hogyan határozható meg az éneklés pontossága, mikortól tekinthető valaki tisztán éneklőnek, illetve mikortól tekinthető valaki „pontatlannak”, „szegénynek”, „süketnek” (pl. Berkowska & Dalla Bella, 2013; Dalla Bella, 2015; Hutchins & Peretz, 2012; Pfordresher & Mantell, 2009).

Az éneklés fejlődésének kutatásai

Az éneklést érintő legkorábbi hazai kutatás Erős Istvánné, Fodor Katalin és Pethő István munkájához kötődik (Erős, 1992, 1993). Az Erős által definiált zenei alapképességek rendszere 14 zenei képességből áll, amelyeket a zenei hangok dimenziói (melódia, harmónia, ritmus, hangszín és dinamika) és funkcionális összetevői (hallás, közlés, olvasás és írás) alkotnak. Ebben a rendszerben az éneklés melódiai tartalommal a közlés funkciója szerint vizsgálható. Mérőeszközük hangköz- és dallaméneklés feladatokat, illetve tonalitásérzéket vizsgáló és dallamkiegészítést igénylő feladatokat tartalmazott. A keresztmetszeti vizsgálat résztvevőinek kora 3–23 év között volt, amelyet hat korcsoportra osztottak (N = 840) és két fokozattal értékelték. Eredményeik szerint a hangközhallás tíz éves korig gyors ütemű fejlődésen megy keresztül, hasonlóan a dallamhalláshoz. Tíz éves korra majdnem kialakult hangközhallással rendelkeznek a tanulók. 14 éves korra viszont jelentős visszaesést tapasztaltak, amelyet a képesség szerkezetében történő változás okozhat. A dallamhallás fejlődésére jellemző, hogy egy erőteljes kezdeti fejlődési szakasz után később, 19–23 éves korban éri el a kialakultnak tekintett fejlettségi szintet (Erős, 1993).

Turmezeyné és munkatársai (2005) zenei képességvizsgálatának alapját szintén a zenei hang összetevői (dallam, ritmus, harmónia, hangerő, hangszín) jelentik. Turmezeyné modellje szerint a zenei tevékenységekhez kötődő képességek hierarchikusan rétegződnek, három szintet alkotnak. Az első szint a hétköznapi zenei tapasztalatok szintje (Turmezeyné & Balogh, 2009). A hallás utáni éneklés, valamint a hallás utáni diszkrimináció ezen a szinten vizsgálható. A második szinten a zenei írás-olvasás, a harmadik szinten az éneklés átalakítása jellel, illetve a jel alapján történő éneklés szerepel. A dallam hallás utáni éneklését három kategória szerint, a dallamvonal, a hangközők és a tonalitás segítségével vizsgálták. Hét és tíz éves kor között végezték longitudinális vizsgálatukat 318 tanuló bevonásával. Eredményeik azt mutatták, hogy a fejlettebb énekesek és a kevésbé jól éneklő tanulók aránya a két év során változatlan maradt annak ellenére, hogy a hallás utáni éneklésben fejlődést mutattak ki.

Janurik és Józsa (2013) 5–8 éves korú gyermekekkel (N = 657) folytatott keresztmetszeti kutatásában a zenei képességeket a hallás utáni megkülönböztetés (implicit) és a hallás utáni reprodukció (explicit) szintje szerint elkülönítve vizsgálták. Az éneklés-reprodukció feladatok a hangköz- és a dallaméneklésre vonatkoztak. Eredményeik szerint a hangköz- és a dallaméneklés óvodás korban szignifikánsan fejlődik, azonban az első évfolyamon visszaesést tapasztaltak, illetve a második évfolyamon sem mutattak ki további fejlődést egyik éneklési készség tekintetében sem. A nemek szerinti vizsgálat alapján a hangközéneklésben a lányok a fiúkkal összehasonlítva szignifikánsan nagyobb mértékben fejlődtek. A szülői végzettség szerinti vizsgálat eredményei alapján pedig arra a következtetésre jutottak, hogy az óvodai zenei

nevelés feltehetően a közép- és felsőfokú végzettségűek gyermekeinek zenei képességfejlődését segíti.

A hazai ének-zene oktatás jellemzői

A Kodály koncepciója szerint folytatott hazai zenepedagógiai gyakorlatban az éneklés központi szerepet játszik. A koncepció lényeges eleme, hogy az éneklés vezet a legközvetlenebbül a zene átéléséhez, megértéséhez. Hangsúlyozza, hogy az emberi hang mindenki számára hozzáférhető hangszer (Kodály, 1964).

Zenei nevelésünk céljai a Nemzeti alaptantervben (2020) megfogalmazott kulcskompetenciák és fejlesztési célok követelményeinek megvalósítására épülnek, amelyeket a Kerettanterv részletez. A Kerettanterv struktúrája a NAT-hoz hasonlóan az ének-zene tantárgy kulcskompetenciáit, alapelveit, céljait (témakörök, tanulási eredmények, fejlesztési feladatok, készségek, ismeretek) fogalmazza meg, és az ezekhez tartozó időkerethez ad útmutatást. Alapvető különbség az évfolyamonkénti felosztásban található. Míg a NAT 1–4., 5–8., 9–10. évfolyamokra bontja a tantárgy tanításának specifikus jellemzőit, addig a Kerettanterv 1–2., 3–4., 5–6., 7–8. évfolyamokra.

A Kerettanterv (NAT, 2020) alapján alsó tagozaton az ének-zene tanításának fő célja az éneklés megszerettetése aktív zenei tevékenységekkel, közös énekléssel. Fontos, hogy az éneklés által örömteli élményekhez jussanak a gyermekek. Felső tagozaton a középpontban továbbra is a zenei aktivitás, elsősorban az éneklés áll. Az éneklés mint módszer a zenei képességek fejlődését segíti, a relatív szolmizáció eszköze, illetve a zenei írás-olvasás elsajátításának alapját képezi. Az éneklés fejlesztésének valamennyi évfolyamon megfogalmazott célja, hogy a tanulók csoportosan vagy önállóan, életkoruknak és hangi sajátosságaiknak megfelelő hangmagasságban énekeljenek, valamint törekedjenek a tiszta intonációra és a dalok megfelelő tempójára. Az első és második évfolyamon a Kerettanterv éneklésre vonatkozóan megfogalmazott további céljai az éneklés helyes szokásainak kialakítása az egyenes testtartás, a helyes légzés és az artikuláció tekintetében. A szolmizációs kézjelről való éneklés, valamint az előadói készség fejlesztése szintén kiemelt fejlesztési területek. A harmadik és negyedik évfolyamon az előző évfolyamokban megszerzett ismeretek és készségek továbbfejlesztése a mérvadó azzal a feltétellel, hogy a tiszta intonáció és stílusérzék fejlődése mellett különböző dinamikai szinteken énekeljenek a tanulók, esetlegesen a tanár vagy hangszeren játszó osztálytárs kíséretével. Ez az éneklés során elősegíti az örömteliséget, az előadói készség fejlesztését, valamint a tevékenység-központúságot. A gyermekek hangterjedelme ekkorra már meghaladja az oktávot. Az ötödik és hatodik évfolyam esetében a legfőbb cél a tanulók zenei anyanyelvi ismereteinek bővítése, amelynek fókuszában zenei aktivitásként továbbra is az éneklés áll. A magyar népzene régi és új rétegei mellé már a más népek dalai és a műdalok is társulnak, amelyeket kottakép alapján már önállóan is el kell tudni sajátítani a tanulóknak. Az éneklés és az előadói készség továbbfejlesztése az alsóbb évfolyamokon kialakított éneklési szokásokra épül. Az eddig felsorolt készségek és képességeken túl a hetedik és nyolcadik évfolyamon további prioritás egy adott dal karakterének árnyalt megszólaltatása, a dinamika, a tempó, a zenei tagolás (frazéálás) és a stílushű előadásmód helyes alkalmazása. Összegezve tehát alsó tagozaton az énekléshez kapcsolódó tananyagot a gyermekdalok, illetve a gyermekjátékdalok alkotják, felső tagozaton pedig a tanulók népdalokon és műdalokon tapasztalják meg a csoportos zenei tevékenységeket. A végső cél a jól intonált, kifejező és örömteli éneklés. Kutatásunk idején alsó tagozaton heti két, felső tagozaton heti egy ének-zene óra az ajánlott óraszám.

Célok, kutatási kérdések

Keresztmetszeti vizsgálatunkban az általános iskolás tanulók éneklési képességének fejlettségét kívántuk felmérni 1., 3., 5. és 7. évfolyamokon. Kutatási kérdéseink: (1) Hogyan fejlődik az éneklési képesség az általános iskola 1., 3., 5. és 7. évfolyamán? (2) Hogyan fejlődnek az éneklési képesség egyes készségei az általános iskola 1., 3., 5. és 7. évfolyamos tanulóinak körében? (3) Hogyan fejlődnek az éneklési képesség egyes készségei a nemek tekintetében az egyes évfolyamokon?

A vizsgálat módszere

Minta

Az éneklési képesség fejlettségének keresztmetszeti vizsgálata egy nyugat-dunántúli kisváros, egy dél-dunántúli megyeszékhely és a főváros egy-egy állami fenntartású általános iskolájában zajlott. A vizsgálatban 131 első évfolyamos (65 fiú), 109 harmadik évfolyamos (39 fiú), 113 ötödik évfolyamos (66 fiú) és 123 hetedik évfolyamos (63 fiú), összesen 476 általános zenei oktatásban tanuló diák vett részt. A kutatásunkban résztvevő tanulók 40%-a fővárosban, 30%-a megyeszékhelyen és 30%-a kisvárosban tanul. A különböző életkorú részminták családi háttere az anya iskolázottsága szerint eltérő ($\chi^2 = 8,545$; $p = 0,014$), az éneklési képesség fejlettsége azonban a vizsgált korcsoportokban nem különbözik szignifikánsan az anya iskolai végzettsége szerint (1. évfolyam: $F = 2,066$; $p = 0,131$; 3. évfolyam: $F = 0,149$; $p = 0,861$; 5. évfolyam: $F = 0,048$; $p = 0,953$; 7. évfolyam: $F = 2,622$; $p = 0,077$), ezért az egyes évfolyamok éneklési képességének fejlettsége összevethető.

Adatfelvétel

Az éneklési reprodukció vizsgálatát 2022 április–júniusában egyéni tesztfelvétellel, táblagéppel (Samsung T560 Galaxy Tab E 9.6 8GB) folytattuk, nyugodt körülmények között, külön tanteremben. A vizsgálat tanulónként öt–hét percet vett igénybe. Céljáról és tartalmáról az intézményvezetők és a szülők előzetes tájékoztatást kaptak. A vizsgálat egyéni jelentkezésen alapult, az intézményvezetők és a szülők beleegyezésével történt. A vizsgálat vezetője minden esetben meggyőződött arról, hogy a tanulók megértették a hangfájlok formájában rögzített instrukciókat, illetve az egyes éneklési részesztek feladatait, amelyeket ezek után rögzített. Az egyes itemek meghallgatására és a reprodukcióra csak egyszer volt lehetőség. Az itemek 60 bpm tempóban hangzottak el, tehát másodpercenként egy hang szólalt meg, amelyet viszont a tanulók tetszőleges tempóban reprodukálhattak.

Az anya iskolai végzettségének megadása önkéntes alapon történt. Az alapfokú és szakmunkás anyai végzettséggel rendelkező tanulók alacsony száma miatt e két részmintát összevonva elemeztük. Három, az anya iskolai végzettsége szerinti részmintát alakítottunk ki: alapfokú- (alapfokú és szakmunkás), közép-, valamint felsőfokú iskolai végzettségűek.

Mérőeszköz

Az éneklési képességet Nagy József (2003) képességmodellje alapján rutinok, készségek és ismeretek összességéként értelmezzük. Vizsgálatára egy 27 itemből álló, az ének-reprodukció hangmagasság-pontosságát mérő saját mérőeszközt fejlesztettünk, amelyhez korábbi zenei képességeket vizsgáló kutatásokat, Gévainé Janurik (2010) és Nichols (2015) mérőeszközeit vettük alapul. Az egyes éneklési készségek közül a hangköz-reprodukciót (11 item), egyetlen hang reprodukcióját (3 item), a dallamreprodukciót (12 item) és a daléneklést (1 item) vizsgáltuk. További egy változót a hangminőség értékelésének céljából alakítottunk ki.

Két résztesztet különítettünk el, amelyek a következő készségeket vizsgálják: (1) *hangköz-éneklés összevont mutató* (14 item): hangköz-reprodukció (11 item) és egyhang-reprodukció (3 item); (2) *dallaméneklés összevont mutató* (13 item): dallamreprodukció (12 item) és daléneklés (1 item). Az éneklési képesség összevont mutatóját (ÉKÖM) e változók alapján képeztük. A hangminőség változóval azt kívántuk felmérni, milyen mértékben valósul meg biztos, erőteljes hangon az éneklés, szemben a vékony, bizonytalan hangképzéssel. Mivel mérőeszközünkkel elsősorban a hangmagasság-reprodukció pontosságát kívántuk vizsgálni, így azt önálló változóként kezeltük, nem szerepeltettük az összevont mutatóban.

A képességtesztben valamennyi feladat egy-egy éneklési készséget mér:

Hangköz-reprodukció. Hangközök visszaéneklése: felfelé lépő hangközök (1., 3., 5., 6., 8., 9., 10. item) és lefelé lépő hangközök (2., 4., 7., 11. item) bemutatás után (1. ábra).

Egyhang-reprodukció. Egy mindhárom feladatban azonos físz hang pontos hangmagasságban való visszaéneklése (2. ábra) bemutatás után (12–14. item).

Dallam-reprodukció. Két-, három-, négy-, öt-, és hétfokú hangkészletű, leginkább gyermekjátékdalok jellegzetes fordulatai, illetve klasszikus zenei dallamrészletek (3. ábra) bemutatás utáni éneklése (15–26. item).

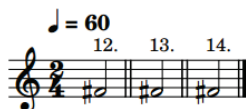
Daléneklés. A tanulók által jól ismert dal, a „Kiskarácsony” című gyermekdal éneklése (4. ábra) bemutatás után (27. item).

Hangminőség. Az elhangzott éneklési reprodukciók hangminőségének értékelése (28. item).



1. ábra

A hangköz-reprodukció feladatai



2. ábra

Az egyhang-reprodukció feladatai

$\text{♩} = 60$

15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26.

3. ábra
A dallam-reprodukció feladatai

$\text{♩} = 60$

27.

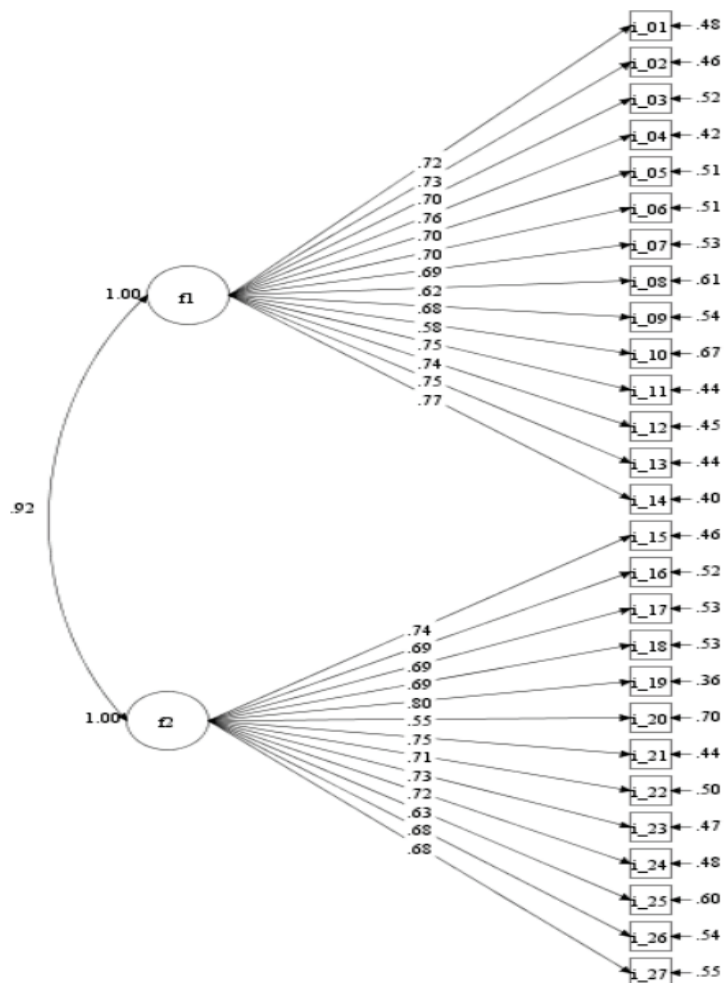
4. ábra
A daléneklés feladata

Az ének-reprodukció feladatok női hangon szólaltak meg. A hangfájlok kiértékelését két ének-zene tanár, karvezető diplomával rendelkező, a kutatásban nem résztvevő külső értékelő végezte el megadott szempontok alapján. A két értékelő értékelése között erős összefüggést mutattunk ki ($r = 0,911$; $p < 0,001$). Azon hangfájlokat, amelyeknél a két kiértékelő pontozása eltért, egy harmadik, független értékelő bírálta el. Az éneklési képesség egyes változóinak kialakításakor az így kialakult pontértékeket vettük figyelembe. A hangköz- és dallamreprodukció feladatainak esetében a szakirodalomban használt kategóriák mentén (*singers, poor-pitch singers, tone-deaf*) alakítottuk ki értékelési rendszerünket. A több jellemzővel bíró, összetettebb jellegű feladatot, a daléneklést, bővebb szempontrendszer alapján értékeltünk.

A hangköz-reprodukció pontozásának szempontjai a következők voltak: külön értékeltük az abszolút magasságban, illetve a relatív magasságban (az eredetitől eltérő hangmagasságban) megszólaló hangköz hangjait. Abszolút magasságban megszólaló hangköz esetén (oktáv különbség esetén is) pontos intonáció (2 pont); bizonytalan intonáció (1 pont); nincs az eredetivel egyezés (0 pont). Relatív hangközéneklés esetén pontos hangköztávolság, de az eredetitől eltérő hangmagasságban (összesen 2 pont: 1 pont a hangközt alkotó első hang visszaadására, az eredeti hangmagasságtól eltérő hangmagasságban, 1 pont a második hang visszaadására az eredeti hangmagasságtól eltérő hangmagasságban); nincs az eredetivel egyezés (0 pont). Az egyhang-reprodukció pontozásának szempontjai megegyeznek az abszolút hangmagasságban megszólaló hangközéneklés szempontjaival. A dallam-reprodukció értékelésének szempontjai a következők: a kezdőhang pontos visszaadása, a dallamrészlet ritmusának pontossága és a dallamkontúr visszaadásának pontossága. A kezdőhang pontos visszaadása esetében: teljes egyezés (1pont); nincs egyezés (0 pont). A dallam ritmusa esetén: teljes egyezés (2 pont); bizonytalan, kissé pontatlan ritmus (1 pont); nincs egyezés (0 pont). A dallamkontúr esetében:

teljes egyezés (2 pont); bizonytalan éneklés, de a jellegzetes hangközlépések, szekvencia, skálamenet felismerhető reprodukálása (1 pont); nincs egyezés (0 pont). A *daléneklés* értékelésekor a dallam-reprodukció szempontjain túl a tonalitást is értékeltük: a tonalitás megtartása (2 pont); bizonytalan tonalitás (1 pont); nincs egyezés (0 pont). A *hangminőség* esetében erőteljes, életkori sajátosságokhoz mérten megfelelően képzett hang (2 pont); erőtlen, bizonytalan éneklés (1 pont); rekedt, beszédszerű énekhang vagy mutálás (0 pont).

A résztesztek kialakításának megalapozottságát megerősítő faktoranalízis vizsgálattal is alátámasztottuk ($\chi^2 = 1721,47$; $df = 323$; $CFI = 0,90$; $TLI = 0,90$; $SRMR = 0,05$; $RMSEA = 0,07$) (5. ábra). A mérőeszköz megtervezésekor fontos szempontnak tekintettük, hogy egyaránt alkalmas legyen valamennyi évfolyam vizsgálatára. Az éneklési képességteszt átlageredményeit százalékponttra transzformáltuk. A képességteszt normaorientált mérőeszköz. Felépítését és évfolyamonkénti reliabilitását a 1. táblázat mutatja.



Megjegyzés: i_{01} – i_{11} : hangköz-reprodukció feladatok; i_{12} – i_{14} : egyhang-reprodukció feladatok; i_{15} – i_{26} : dallam-reprodukció feladatok; i_{27} : daléneklés

5. ábra
Az éneklési képességteszt faktorstruktúrája

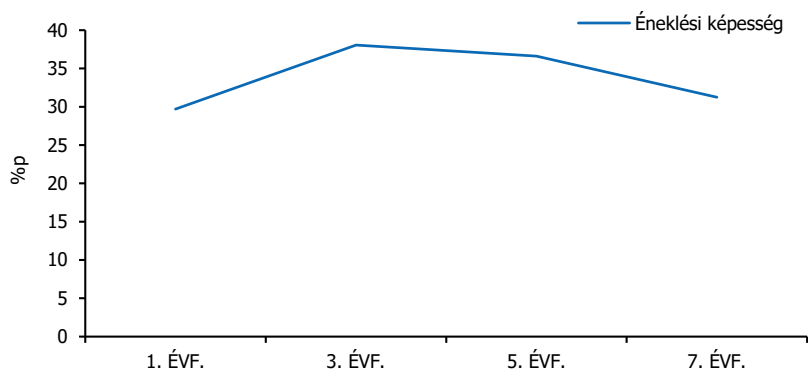
1. táblázat. Az éneklési képességeteszt felépítése és megbízhatósági mutatói évfolyamonként (Cronbach- α)

| Teszt/részteszt | Itemek száma | Cronbach- α | | | |
|---|--------------|--------------------|-------------|-------------|-------------|
| | | 1. évfolyam | 3. évfolyam | 5. évfolyam | 7. évfolyam |
| Éneklési képesség Összevont mutató (ÉKÖM) | 27 | 0,96 | 0,96 | 0,96 | 0,96 |
| Hangközéneklés összevont mutató | 14 item | 0,90 | 0,90 | 0,89 | 0,91 |
| Hangköz-reprodukció | 11 | 0,88 | 0,88 | 0,87 | 0,89 |
| Egyhang-reprodukció | 3 | 0,87 | 0,88 | 0,88 | 0,84 |
| Dallaméneklés összevont mutató | 13 item | 0,96 | 0,95 | 0,95 | 0,95 |
| Dallam-reprodukció | 12 | 0,95 | 0,94 | 0,95 | 0,94 |
| Daléneklés | 1 | – | – | – | – |
| Hangminőség | 1 | – | – | – | – |

Eredmények

Az éneklési képesség fejlődése

Az éneklési képesség összevont mutatójában a varianciaanalízis Dunnett's T3 utóelemzése alapján (6. ábra) első ($M = 29,69$; $SD = 15,71$) és harmadik évfolyam ($M = 38,06$; $SD = 14,88$) között szignifikáns fejlődés mutatható ki ($F = 8,55$; $p < 0,001$). Ötödik évfolyamon nem következik további előrelépés ($M = 36,61$; $SD = 15,02$), a hetedik évfolyamosok fejlettsége pedig ($M = 31,24$; $SD = 14,82$) nem különbözik szignifikánsan az első évfolyam átlagától. A Cohen-féle hatásméret vizsgálat alapján első és harmadik évfolyam között közepes mértékű a fejlődés (Cohen- $d = 0,55$), a harmadik és ötödik évfolyam között kimutatott hatásméret (Cohen- $d = -0,10$) szintén alátámasztja a fejlődés megtorpanását. Ötödik és a hetedik évfolyam között közepes mértékű a visszaesés (Cohen- $d = -0,36$).

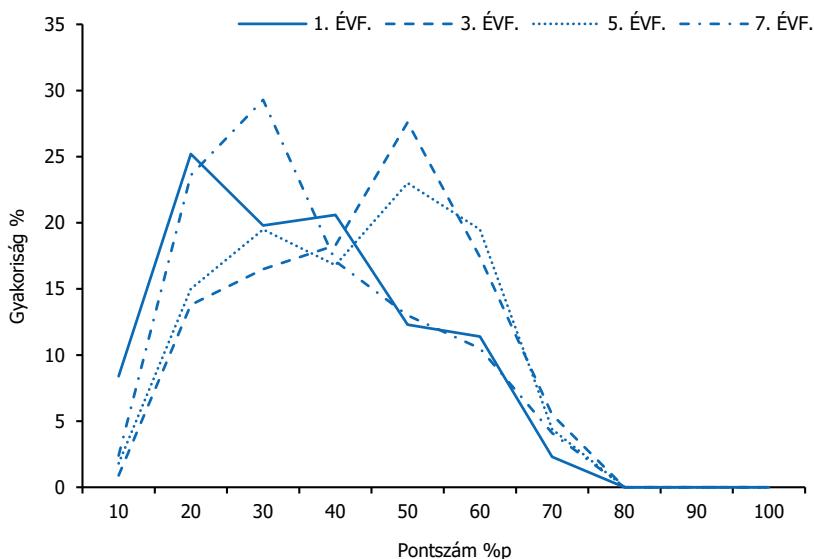


6. ábra

Az éneklési képesség fejlettsége az ÉKÖM összevont mutatója alapján (%p)

Az ÉKÖM eloszlásgörbéje az első évfolyamon lényegében három részmintára tagolódik. A 0-30 %p teljesítők aránya a legmagasabb (53,4%), a közepesen teljesítők aránya már csak 32,9%, és a tanulók 13,7%-a teljesített 50-70 %p között (7. ábra). A hetedikesek eloszlásgörbéje a magasabb fejlettségű részminta tekintetében hasonló az első évfolyamosokéhoz, azonban a 30%p-ot teljesítők aránya (29,3%) a többi évfolyamhoz képest ebben a korosztályban a legmagasabb.

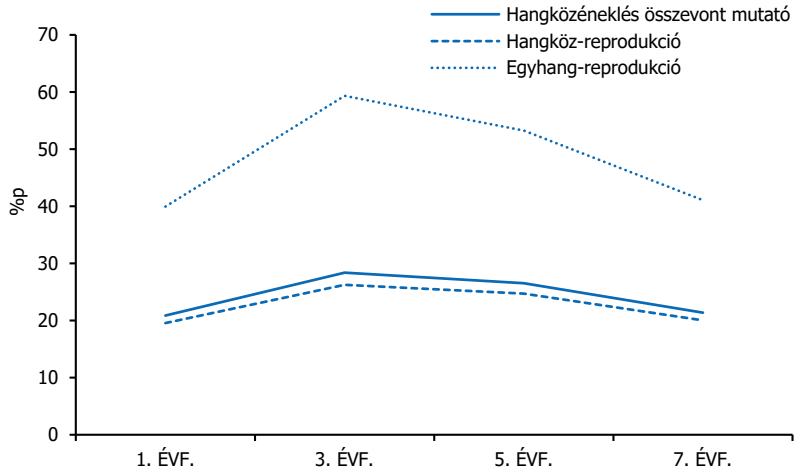
A harmadikosok eloszlásgörbéje ezzel ellentétben jobbra tolódik. A 40-70 %p között teljesítő, magasabb fejlettségű tanulók (50,5%), valamint az alacsony, 0-40 %p között teljesítők (49,5%) aránya hasonló. Ötödik évfolyamon szintén bimodális eloszlást kaptunk, ahol a 0-40 %p között teljesítők aránya 53,1%, a magasabb fejlettségű részmintában (40-70 %p között) pedig ez az arány 46,9%.



7. ábra

Az éneklési képesség fejlettségének évfolyamonkénti eloszlása (%)

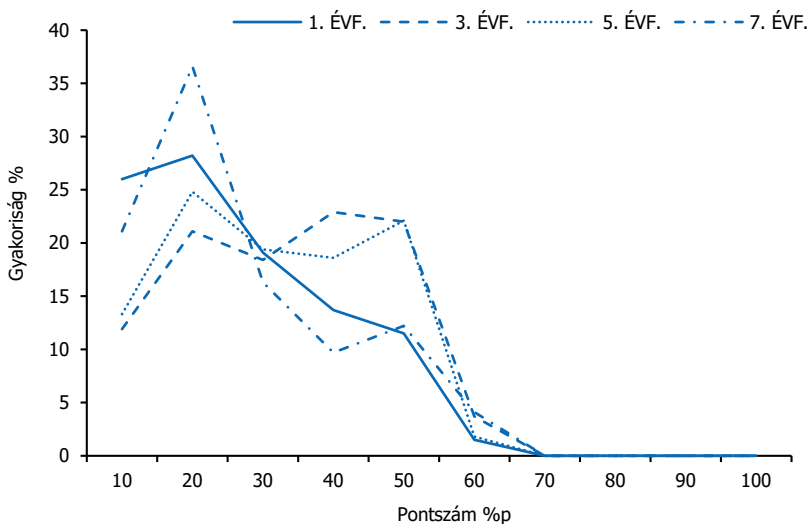
A hangközéneklés összevont mutatója esetében a Dunnett's T3 utóelemzés alapján (8. ábra) az ÉKÖM-höz hasonlóan az első ($M = 20,86$; $SD = 13,81$) és a harmadik évfolyam ($M = 28,36$; $SD = 14,42$) között szignifikáns, közepes mértékű a fejlődés ($F = 8,19$; $p < 0,001$, $Cohen-d = 0,53$). Harmadik és ötödik évfolyam között nem mutatható ki további fejlődés ($M = 26,51$; $SD = 13,87$; $Cohen-d = -0,13$). Az ötödik évfolyamosok ($M = 26,51$; $SD = 13,87$) és a hetedikesek fejlettsége ($M = 21,36$; $SD = 14,57$) között szignifikáns, közepes mértékű a visszaesés ($p = 0,04$; $Cohen-d = -0,36$). A hetedikesek fejlettsége nem különbözik szignifikánsan az első évfolyamosokétól.



8. ábra

A hangközéneklés összevont mutatója, a hangköz-reprodukció és az egyhang-reprodukció évfolyamonkénti fejlettsége (%p)

A hangközéneklés összevont mutatójának korosztályonkénti eloszlása alapján (9. ábra) az első és a hetedik évfolyamosok körében a görbe balra tolódását tapasztaljuk, amely azt mutatja, hogy ezen két évfolyam esetében az alacsonyabb fejlettségűek aránya a nagyobb. A legalacsonyabb, legfeljebb 20 %p fejlettséget elérők aránya a hetedik évfolyamosoknál a legnagyobb (36,6%). Ez az arány az első évfolyamosok esetében 28,2%. A 20-50 %p között teljesítő tanulók számaránya az első és a hetedik évfolyamon meredeken esik, ugyanakkor ez az arány a harmadikosoknál 63,3%, az ötödik évfolyamos tanulók esetében pedig 60,1%. A legjobban teljesítők – 60 %p-ot elérők – aránya a hetedik évfolyamosoknál a legmagasabb (4,1%).

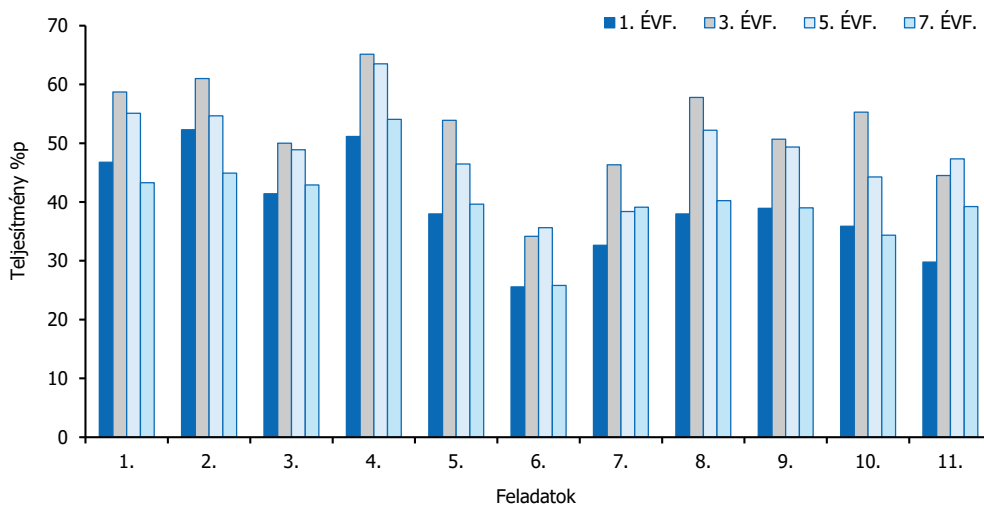


9. ábra

A hangközéneklés összevont mutatójának évfolyamonkénti eloszlása (%)

A *hangköz-reprodukció fejlettségét* 11 ítemmel vizsgáltuk (10. ábra). A 8. ábrán is látható módon, a Dunnett's T3 utóelemzés szerint az első évfolyam ($M = 19,56$; $SD = 12,99$) és harmadik évfolyam ($M = 26,25$; $SD = 13,47$) között szignifikáns mértékű a fejlődés ($F = 7,43$; $p < 0,001$; Cohen- $d = 0,51$). Ötödik évfolyamon ugyanakkor ez nem mutatható ki ($M = 24,69$; $SD = 13,09$; Cohen- $d = -0,12$), hetedik évfolyamon pedig szignifikáns mértékű visszafejlődést tapasztalunk ($M = 20,02$; $SD = 13,77$; $p < 0,05$; Cohen- $d = -0,35$).

A *hangköz-reprodukció* egyes feladatainak vizsgálata szintén alátámasztja a készség jelentős fejlődését első és harmadik évfolyam között (10. ábra). A harmadik évfolyamos tanulók átlagteljesítménye két hangköz kivételével valamennyi hangköz reprodukciójában szignifikáns fejlődést mutat. Ez a két kivétel a lefelé lépő k3 (2. item) és a felfelé lépő N2 (3. item), amelyek reprodukciója egyetlen évfolyamon sem fejlődik. Ezek a magyar gyermekjátékdalok leggyakoribb hangközlépései, és reprodukciójuk már az alsóbb korosztályokban is viszonylag fejlett. A legnagyobb mértékű fejlődés a lefelé lépő T8 (11. item) reprodukciójában mutatható ki (első évfolyam: $M = 34,8$; $SD = 35,6$; harmadik évfolyam: $M = 52,63$; $SD = 39,88$; ötödik évfolyam: $M = 53,19$; $SD = 36,33$; hetedik évfolyam: $M = 44,05$; $SD = 39,44$). Szintén jelentős mértékben fejlődik a N6 hangköz éneklése (8. item), amelynek átlaga a harmadik évfolyamon szignifikánsan a legmagasabb (első évfolyam: $M = 42,11$; $SD = 35,09$; harmadik évfolyam: $M = 59,38$; $SD = 30,69$; $F = 9,87$; $p < 0,001$). E növekedés egyúttal meghaladja az ötödik ($M = 55,37$; $SD = 31,78$) és hetedik ($M = 44,21$; $SD = 36,80$) évfolyamos tanulók átlagát. A 8–11. itemek esetében már igen nagy hangközlépések pontos visszaéneklése a feladat, amelyek természetes fejlődését már kevésbé alapozzák meg a gyermekdalok. Ezek a korábban már elemzett N6 felfelé, T8 felfelé hangközök mellett a N7 felfelé és a T8 lefelé lépések. Az első évfolyamon a tanulók átlagteljesítménye a 6. item (felfelé lépő k2) esetében a legalacsonyabb, 28,95%p. Ez abból is adódhat, hogy az előtte elhangzó itemek tonálisához képest a 6. item új tonalitásérzetet alakít ki, továbbá a magyar gyermekjátékdalok hangközvilágára nem jellemző a felfelé lépő k2. Egyetlen hangköz, a föllépő N6 reprodukciójában mutatható ki szignifikáns visszafejlődés az ötödik ($M = 55,37$, $SD = 31,78$) és a hetedik évfolyamok között ($M = 44,21$, $SD = 36,80$, $F = 9,87$, $p = 0,03$).



10. ábra

A hangköz-reprodukció feladatainak átlagteljesítményei (%p)

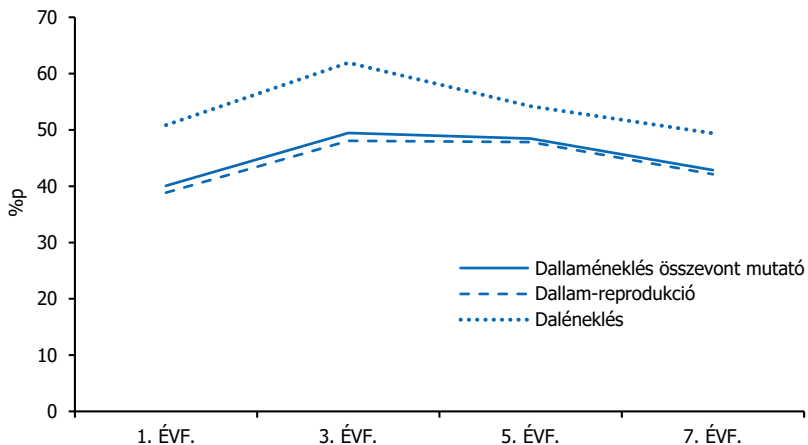
Az *egyhang-reprodukció* feladatait a 2. ábra mutatja. A készség a Dunnett's T3 utóelemzés alapján alsó tagozaton szignifikáns mértékű fejlődésen megy keresztül (első évfolyam: $M = 39,95$; $SD = 37,13$; harmadik évfolyam: $M = 59,33$; $SD = 39,12$; Cohen- $d = 0,51$; ötödik évfolyam: $M = 53,24$; $SD = 37,92$; Cohen- $d = -0,16$; hetedik évfolyam: $M = 41,06$; $SD = 37,53$; $F = 7,32$; $p < 0,001$; Cohen- $d = -0,32$). Az ötödik és hetedik évfolyamosok átlagos fejlettsége egyik évfolyamétól sem különbözik szignifikánsan (8. ábra).

A 2. táblázat a hangközéneklés összevont mutató *egyhang-reprodukció feladatainak* fejlődését mutatja évfolyamonként. A fisz hang (egyvonalas oktávban) három egymást követő alkalommal való visszaéneklése során – a hangköz-reprodukcióhoz hasonlóan – első és harmadik évfolyam között mutatható ki szignifikáns fejlődés a második és harmadik hang visszaadásának pontosságában. A legmagasabb teljesítményt a harmadszorra való visszaéneklés mutatja, melynek átlaga az elsősök esetében $M = 44,66$ ($SD = 43,52$), a harmadikosoknál $M = 69,27$ ($SD = 42,98$), az ötödik évfolyamon ezzel szemben már csak $M = 57,52$ ($SD = 42,90$). A hetedik évfolyamosok átlaga $M = 45,53$ ($SD = 44,82$) pedig lényegében megegyezik az első évfolyamosokéval. Az első egyhang-reprodukció feladat átlagteljesítménye egyik évfolyamon sem különbözik szignifikánsan. A második fisz hang reprodukciója az első évfolyammal összehasonlítva harmadik évfolyamon már szignifikánsan sikeresebb volt ($F = 6,08$; $p = 0,003$). Az ötödik és hetedik évfolyamosok második kísérletének sikeressége ugyanakkor nem különbözik szignifikánsan az első évfolyamosokétól. A harmadik évfolyamhoz képest a hetedik évfolyamnál pedig szignifikáns visszaesést tapasztalunk ($p = 0,006$). A harmadik próbálkozási lehetőség esetén a legsikeresebbek szintén a harmadik évfolyamosok voltak ($F = 8,24$; $p < 0,001$).

2. táblázat. Az *egyhang-reprodukció* itemeinek évfolyamonkénti átlagteljesítményei (%p), ANOVA

| Item | 1. | 3. | 5. | 7. | L | p | F | p |
|------|--------|--------|--------|--------|------|------|------|--------|
| | Átlag | Átlag | Átlag | Átlag | | | | |
| | Szórás | Szórás | Szórás | Szórás | | | | |
| 12. | 36,64 | 50,46 | 50,00 | 38,21 | 1,81 | 0,15 | 3,81 | 0,010 |
| | 39,63 | 43,30 | 40,64 | 42,50 | | | | |
| 13. | 38,55 | 58,26 | 52,21 | 39,43 | 0,87 | 0,45 | 6,08 | <0,001 |
| | 38,55 | 44,37 | 43,50 | 41,61 | | | | |
| 14. | 44,66 | 69,27 | 57,52 | 45,53 | 0,37 | 0,77 | 8,24 | <0,001 |
| | 43,52 | 42,98 | 42,90 | 44,82 | | | | |

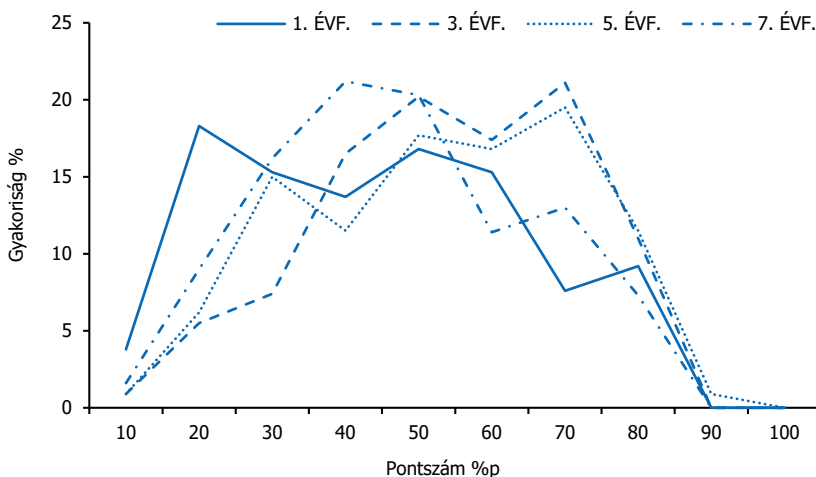
A *dallaméneklés* összevont mutatója alapján (11. ábra) – a hangközénekléshez hasonlóan – az első ($M = 40,07$; $SD = 19,56$) és a harmadik ($M = 49,45$; $SD = 17,10$) évfolyamok közötti szignifikáns ($F = 7,33$; $p < 0,001$; Cohen- $d = 0,51$) fejlődés mutatható ki. Az ötödik évfolyamosok ($M = 48,47$; $SD = 18,01$; Cohen- $d = -0,06$) fejlettsége nem különbözik szignifikánsan a harmadikosokétól. A hetedikesekek ($M = 42,85$; $SD = 17,80$; Cohen- $d = -0,31$) átlagteljesítménye pedig az első évfolyamosokétól nem tér el szignifikánsan.



11. ábra

A dallaménekítés összevont mutatójának, valamint a dallam-reprodukció és a daléneklés évfolyamonkénti fejlettsége (%p)

A dallaménekítés összevont mutatójának korosztályonkénti eloszlása (12. ábra) alapján az első évfolyamosok 51,1%-a alacsony, míg 39,7%-a közepes fejlettségű. A legjobban (70-90 %p között) teljesítők aránya 9,2%. A harmadik évfolyamosok esetében két részminta különíthető el, ahol az alacsonyan és a magasban fejlett tanulók aránya majdnem megegyező. A magasabb fejlettségű részminta esetében azonban megfigyelhető a 60-70 %p között teljesítők nagyobb gyakorisága, majd a magas fejlettségűek arányának meredek csökkenése. Az ötödikes tanulók fejlettsége nem különbözik szignifikánsan a harmadikosokétól, azonban az enyhén jobbra tolódó eloszlásgörbe a dallaménekítés fejlettségének átrendeződését jelzi, ahol a magasabban fejlettek aránya 66,4%. A tanulók 19,5%-a 70 %p-on teljesített. A hetedikesek esetében szintén két részminta különül el. A 0-50 %p-ot elérők aránya igen nagy, 69,2%. Az 50-80 %p között teljesítők aránya már csak 23,5%, míg a legmagasabb teljesítményt csak a tanulók 7,3%-a érte el.

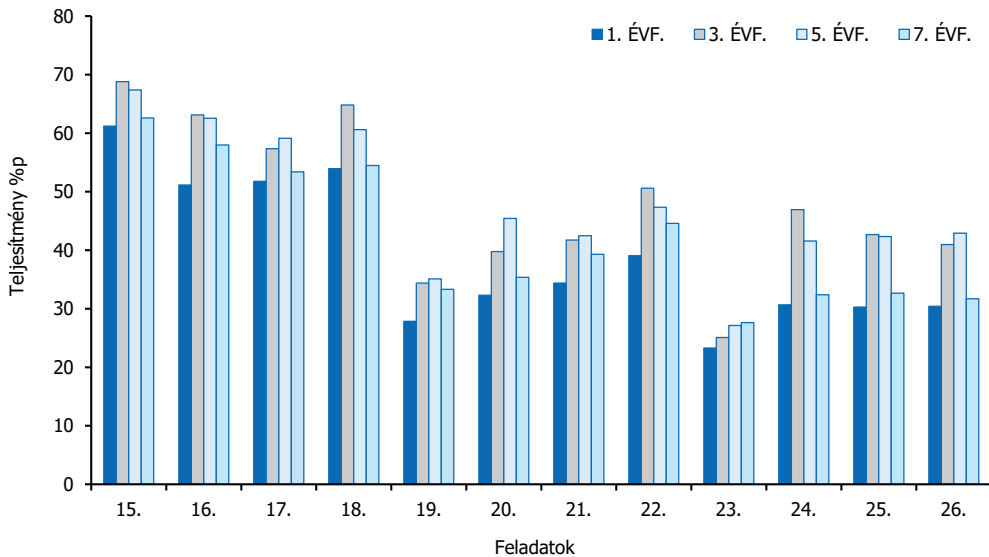


12. ábra

A dallaménekítés összevont mutatójának évfolyamonkénti eloszlása (%)

A *dallamreprodukció* készségének itemeit a 13. ábra mutatja. A dallamok reprodukálásának pontossága (11. ábra) – a hangköz-reprodukcióhoz hasonlóan – szintén szignifikáns fejlődésen megy keresztül alsó tagozaton ($F = 7,33$; $p < 0,001$; Cohen- $d = 0,50$) a Dunnett's T3 utóelemzés alapján. Az első évfolyamosok ($M = 38,87$; $SD = 19,70$) és a hetedikesek ($M = 42,12$; $SD = 17,69$) fejlettsége nem tér el szignifikánsan. A harmadik évfolyamosok ($M = 48,06$; $SD = 17,22$) és az ötödikek teljesítménye ($M = 47,84$; $SD = 18,19$; Cohen- $d = -0,01$) között szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség. Ötödik és hetedik évfolyam között nem mutatható ki fejlődés (Cohen- $d = -0,32$).

A *dallam-reprodukció* egyes feladatainak átlagteljesítményeit a 13. ábra mutatja. A harmadik évfolyamos tanulók átlagteljesítménye az elsősökével összehasonlítva szignifikáns fejlődést mutat hat dallamrészlet (15., 17., 19., 21., 23. item) kivételével valamennyi dallam reprodukciójában. Utóbbiak közül az egyik a lefelé lépő k3-et tartalmazó 15. item, amelynek dallamában kétszer is szerepel a gyermekdalok egyik leggyakrabban előforduló hangköze. A lefelé lépő k3 hangköz reprodukciójában a dallamban való reprodukáláshoz hasonlóan szintén nem volt szignifikáns fejlődés az évfolyamok között. A lefelé lépő k3-et tartalmazó dallamrészlet mellett ugyancsak könnyű ($p = 0,003$) feladatnak bizonyult a szintén gyermekdalokban jellegzetes felfelé lépő N2 és lefelé lépő k3-ból álló dallamrészlet (16. item) reprodukciója. Ennek megfelelően az első évfolyamosok 51,15%-a énekelte hibátlanul ezt a dallamot, míg a harmadikosok 63,61%-a ($F = 5,94$; $p = 0,003$). Az ötödikek átlagteljesítménye szinte megegyező a harmadikosokéval (62,54%p), míg a hetedik évfolyamosoké 57,99%p. A hasonló dallamindulással lefelé lépő T4-ot tartalmazó dallamrészlet reprodukciója (17. item) szintén nem fejlődik szignifikánsan az évfolyamok szerint. A 20., 25. és 26. item dallam-reprodukciójában szignifikáns visszaesést mutattunk ki az ötödik és hetedik évfolyamosok között. A 20. item esetében az első ($M = 32,32$; $SD = 24,35$) és az ötödik évfolyam között ($M = 45,43$; $SD = 26,19$) mutatható ki szignifikáns fejlődés ($F = 6,23$; $p < 0,001$). Az átlagteljesítmények csökkenése az egyre hosszabb ütemű és változó metrumú, hangközű, ezáltal különböző hangsorú dallamok nehézségét tükrözi.



13. ábra
A dallam-reprodukció feladatainak átlagteljesítményei (%p)

A dallamreprodukció átlagértékei a hangköz-reprodukcióval összehasonlítva szignifikánsan magasabbak (1. évf. $t = 22,58$; $p < 0,001$; 3. évf. $t = 29,16$; $p < 0,001$; 5. évf. $t = 27,96$; $p < 0,001$; 7. évf. $t = 26,40$; $p < 0,001$).

A daléneklés a varianciaanalízis Dunnett's T3 utóelemzése alapján az alsó tagozaton szintén szignifikánsan fejlődik ($F = 5,65$; $p = 0,003$; Cohen- $d = 0,45$). Az első évfolyamosok átlagos fejlettsége $M = 50,86$ ($SD = 26,73$), a harmadikosoké $M = 61,93$ ($SD = 22,07$). Felső tagozaton az ötödik évfolyamosok fejlettsége ugyanakkor ettől szignifikánsan alacsonyabb ($M = 54,20$; $SD = 25,03$; Cohen- $d = -0,33$), a hetedikesek átlagértéke ($M = 49,39$; $SD = 26,19$, Cohen- $d = -0,19$) pedig az első évfolyammal megegyező (3. táblázat).

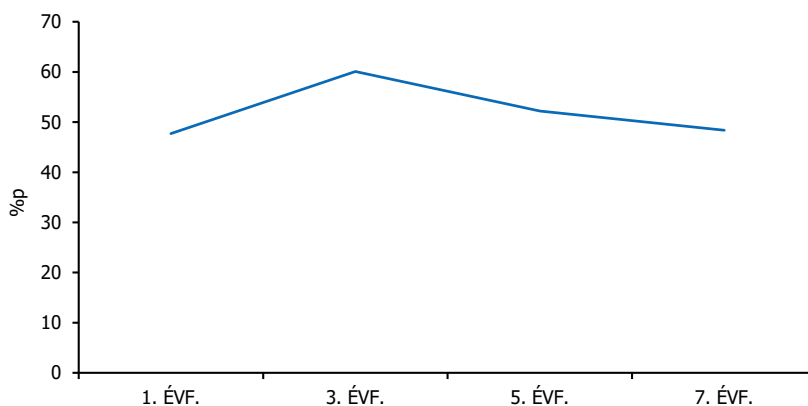
A daléneklés átlagértékei a hangköz-reprodukcióval összehasonlítva szignifikánsan magasabbak (1. évf. $t = 21,78$; $p < 0,001$; 3. évf. $t = 29,29$; $p < 0,001$; 5. évf. $t = 23,02$; $p < 0,001$; 7. évf. $t = 20,91$; $p < 0,001$).

3. táblázat. A daléneklés készségének fejlettsége (%p), ANOVA

| Évfolyam | Átlag | Szórás | Levene | p | F | p |
|----------|-------|--------|--------|--------|------|-------|
| 1. | 50,86 | 26,73 | | | | |
| 3. | 61,93 | 22,07 | | | | |
| 5. | 54,20 | 25,03 | 2,33 | <0,001 | 5,65 | 0,003 |
| 7. | 49,39 | 26,19 | | | | |

A hangminőség (14. ábra) szignifikáns fejlődése ($F = 3,25$; $p = 0,03$; Cohen- $d = 0,37$) mutatható ki első ($M = 47,71$; $SD = 33,89$) és harmadik évfolyam ($M = 60,09$; $SD = 32,47$) között. Az ötödikesek átlagos fejlettsége $M = 52,21$ ($SD = 31,62$; Cohen- $d = -0,26$), ami nem különbözik szignifikánsan a hetedik évfolyamosokétól ($M = 48,37$; $SD = 36,74$; Cohen- $d = -0,11$).

A hangminőséget az éneklési képességtől elkülönítve, külön változóként elemeztük, azonban a kapcsolatuk erősségét korreláció számításal megvizsgáltuk. Az évfolyamok szerinti erős-közepes korrelációk (első évfolyam: $r = 0,664$; $p < 0,001$; harmadik évfolyam: $r = 0,602$; $p < 0,001$; ötödik évfolyam: $r = 0,680$; $p < 0,001$; hetedik évfolyam: $r = 0,744$; $p < 0,001$) azt mutatják, hogy a fejlettebben éneklők hangképzése is biztosabb.



14. ábra
A hangminőség évfolyamonkénti fejlettsége (%p)

Az éneklési képesség nemek szerinti fejlettsége

Az éneklési képesség összevont mutatóját, a hangközéneklés összevont mutatóját, a dallam- és daléneklés, valamint a hangminőség fejlődését *nemek szerint* is megvizsgáltuk. Az ÉKÖM átlagértékei alapján a *fiúk* szignifikáns fejlődése mutatható ki első ($M = 26,37$; $SD = 14,44$) és harmadik ($M = 39,41$; $SD = 15,90$) évfolyam között ($F = 12,171$; $p < 0,001$). Harmadik és ötödik évfolyam ($M = 37,32$; $SD = 15$) között nem következik be további fejlődés, a hetedik évfolyamosok átlaga ($M = 29,10$; $SD = 15,37$) pedig szignifikánsan alacsonyabb mind az ötödik ($p = 0,006$), mind pedig a harmadik évfolyamon ($p = 0,001$) kimutatott fejlettségtől. Hasonló tendencia figyelhető meg a hangköz-reprodukció ($F = 12,027$; $p < 0,001$), a dallam-reprodukció ($F = 10,345$; $p < 0,001$), valamint a hangminőség ($F = 7,561$; $p < 0,001$) fejlettségében. A daléneklés fejlődése a fiúk esetében szintén első és harmadik évfolyam között szignifikáns mértékű (első évfolyam $M = 43,35$; $SD = 25,70$; harmadik évfolyam $M = 59,87$; $SD = 24,17$), ötödik évfolyamon nem mutatható ki fejlődés ($M = 53,95$; $SD = 24,17$), a hetedik évfolyamosok átlagos fejlettsége pedig szignifikánsan alacsonyabb a harmadik évfolyamosokéval összehasonlítva ($M = 47,91$; $SD = 25,11$; $F = 5,841$; $p = 0,001$). A *lányok* ÉKÖM átlagértékei alapján első és ötödik évfolyam között mutatható ki szignifikáns fejlettségbeli különbség (első évfolyam $M = 36,65$; $SD = 15,55$; harmadik évfolyam $M = 41,52$; $SD = 13,65$; ötödik évfolyam $M = 43,14$; $SD = 14,86$; hetedik évfolyam $M = 40,55$; $SD = 15,33$; $F = 2,965$; $p = 0,032$). Az egyes készségek közül a dallam-reprodukció esetében hasonló fejlődési tendencia figyelhető meg (első évfolyam $M = 46,77$; $SD = 18,68$; harmadik évfolyam $M = 51,68$; $SD = 15,69$; ötödik évfolyam $M = 54,72$; $SD = 16,39$; hetedik évfolyam $M = 50,81$; $SD = 17,78$; $F = 2,912$; $p = 0,035$). A hangköz-reprodukcióban ($F = 2,536$; $p = 0,057$), a daléneklés fejlettségében ($F = 1,194$; $p = 0,312$), valamint a hangminőség ($F = 1,916$; $p = 0,127$) tekintetében ugyanakkor nem mutattunk ki szignifikáns fejlődést az egyes évfolyamok szerint.

A következőkben a *nemek évfolyamok szerinti fejlettségét* hasonlítjuk össze. Első évfolyamon a lányok a fiúkkal összehasonlítva az ÉKÖM (fiúk: $M = 26,37$; $SD = 14,44$, lányok: $M = 36,65$; $SD = 15,55$; $t = -4,453$; $p < 0,001$), a hangközéneklés (fiúk: $M = 16,97$; $SD = 12,20$; lányok: $M = 25,01$; $SD = 13,44$; $t = -4,068$; $p < 0,001$), a dallam-reprodukció (fiúk: $M = 35,50$; $SD = 18,59$; lányok: $M = 46,77$; $SD = 18,68$; $t = -3,943$; $p < 0,001$), a daléneklés készségei (fiúk: $M = 43,35$; $SD = 25,70$; lányok: $M = 59,65$; $SD = 24,10$; $t = -4,253$; $p < 0,001$), valamint a hangminőség (fiúk: $M = 35,44$; $SD = 34,11$; lányok: $M = 58,70$; $SD = 31,10$; $t = -4,661$; $p < 0,001$) tekintetében egyaránt szignifikánsan fejlettebbek. Harmadik évfolyamon már csak a hangminőség esetében mutatható ki szignifikáns különbség a nemek szerint (fiúk: $M = 56,14$; $SD = 35,44$; lányok: $M = 67,37$; $SD = 28,96$; $t = -2,125$; $p = 0,035$). Ötödik és hetedik évfolyamon ismét a lányok szignifikánsan magasabb fejlettsége mutatható ki valamennyi változó esetében. Ez alól egyetlen kivételt a hangminőség fejlettsége jelent, ami ötödik évfolyamon a nemek szerint nem különbözik szignifikánsan.

Diszkusszió

Kutatásunkban az éneklési reprodukciós képesség fejlettségét mértük fel keresztmetszeti vizsgálattal 1., 3., 5. és 7. évfolyamos, nem tagozatos ének-zene oktatásban résztvevő általános iskolai tanulók körében. Saját fejlesztésű mérőeszközünkkel az ének-reprodukcióhoz kapcsolódó hangköz-, dallam-reprodukció, az emlékezetből való daléneklés fejlettségét, valamint a hangminőséget vizsgáltuk. Eredményeink alapján az *ének-reprodukció összevont mutatójának*

szignifikáns, közepes mértékű fejlődése csak első és harmadik évfolyam között mutatható ki, az ötödik évfolyamosok fejlettsége nem különbözik szignifikánsan a harmadik évfolyamosokétól, a hetedik évfolyamosok esetében pedig a képesség visszafejlődését mutattuk ki. A harmadik évfolyamon bekövetkező fejlődést jellemzi, hogy az alacsony és közepes fejlettségű tanulók aránya csökken, ugyanakkor a magasabb fejlettségűek számaránya nő. Az ötödik évfolyamon kapott bimodális eloszlás alapján hasonló arányban szerepelnek az alacsony, illetve magasabb fejlettségű tanulók. A hetedik évfolyamosok ugyanakkor az elsősökkel megegyező arányban voltak képesek a magasabb teljesítményre. Az éneklés általános fejlettségére (ÉKÖM) valamennyi évfolyamon a százalékpontban kifejezett alacsony átlagértékek jellemzőek. Ez arra utal, hogy a tanulók átlagosan a tesztfeladatok kevesebb mint felén tudtak jól teljesíteni. Figyelemre méltó, hogy a 60 %^o felett teljesítők aránya valamennyi korosztályban igen alacsony. A Kerettanterv éneklésre vonatkozó fejlesztési feladatai között mind alsó, mind felső tagozaton szerepel a helyes éneklési szokások kialakítása, ezen és az ajánlott dalanyag elsajátításán, gyakorlásán keresztül a tiszta intonáció elősegítése. Éneklési tesztünk feladatai az iskolai tananyagban alapulnak, tipikus népzenei és műzenei fordulatok éneklését kérik. Eredményeink alapján a Kerettantervnek az éneklés fejlesztésével összefüggő követelményei tehát *kevésbé teljesülnek*. A harmadik évfolyamon kimutatott fejlettségi szint jelenti a vizsgált négy évfolyam fejlődése szerinti egyetlen előrelépést. Ebben az időszakban a dalanyag jelentős része népdalokból áll. A viszonylag alacsony, 38 %^o-os átlagérték arra utal, hogy a teszt egy részében szereplő, még kevésbé ismert, gyakorolt műzenei dallamfordulatok pontos visszaadása a harmadikos tanulók nagy része számára a fejlődés ellenére még nehézséget okoz. A magasabb évfolyamokon azonban a műzenei fordulatok alaposabb megismerésének lehetősége sem segíti elő az éneklés biztosságának, hangmagasság pontosságának további, magasabb szintre való fejlődését. A lehetséges okok elemzésére a későbbiekben visszatérünk.

Egyetlen olyan korábbi hazai kutatást ismerünk (Erős, 1993), amely mintájának részét képezik az általunk vizsgált évfolyamok. Erős 3–23 évesek körében folytatott vizsgálatának eredményei azonban az ének-reprodukció fejlettsége szerint csak részben értelmezhetőek. Az ének-reprodukciót a hangköz- és a dallamhallás részeként értelmezi, elkülönítetten az éneklés fejlődésére vonatkozó, korosztályok szerinti eredményeket nem közöl. Tízéves korig, kutatási eredményeinkhez hasonlóan mind a hangköz-, mind a dallamhallás egyenes vonalú, gyors ütemű fejlődését mutatták ki. Ezen túl, a magasabb életkorú részminták esetében lényegesen kisebb a fejlődés mértéke. A magasabb évfolyamokra vonatkozó eredményeink inkább azt támasztják alá, hogy Erős kutatásában a harmadik osztályt követően kimutatott fejlődésben inkább az általa a hangköz-, illetve melódiahallás részeként vizsgált hallás utáni megkülönböztetés fejlődésének lehetett szerepe. Eredményeink részben szintén összevethetőek Turmezeyné és Balogh (2009) 7–10 éves (2–4. évfolyamos) tanulókkal folytatott longitudinális kutatási eredményeivel, akik a hallás utáni éneklést három szempont szerint, hangköz-, dallaméneklés, valamint tonálisérzék feladatokkal vizsgálták. Harmadik és negyedik évfolyamon a dallam- és hangközéneklés szignifikáns fejlődését mutatták ki. Keresztmetszeti kutatásunkban a negyedik évfolyamos tanulók fejlettségét nem vizsgáltuk. Turmezeyné és Balogh eredményei azt sugallják, hogy a keresztmetszeti vizsgálatunkban harmadik évfolyamon kimutatott fejlődés, majd az ötödik évfolyamon bekövetkező stagnálás helyett a fejlődés esetleg még negyedik évfolyamon is folytatódhat. Ezt visszaesés követheti ötödik évfolyamon. Janurik és Józsa (2013) keresztmetszeti vizsgálata a 4–8 éves korosztályra vonatkozott. Az éneklés fejlettségét a dallamhallás képességének részeként hangköz- és dallaméneklés feladatokkal vizsgálták. Első és második évfolyam között nem mutattak ki fejlődést egyik éneklési reprodukciós készség esetében sem. Ezek alapján az is feltételezhető,

hogy az általunk első és harmadik évfolyam között kimutatott fejlődés csak a második évfolyamot követően következik be. Megjegyezzük, hogy a korábbi vizsgálatok közül az első, Erős kutatása több, mint harminc éve, Turmezeyné és Balogh kutatásának adatfelvétele csaknem húsz, Janurik és Józsa adatfelvétele pedig tíz évnél régebben folyt. Eredményeinknek a korábbi hazai kutatási eredményekkel való összevetésekor ezért érdemes figyelembe venni több évtizedes távlatban a jelenlegitől eltérő kulturális, szociális, valamint oktatási környezetet.

A nemzetközi szakirodalomban egyetlen olyan kutatást ismerünk, az Angliában 177 iskolában folytatott National Singing Programme ‘Sing Up’ (Welch et al., 2010) kutatást, amelynek során egy, az iskolai éneklés fejlődését elősegítő program sikerességét nagy mintán vizsgálták. A fejlesztés eredményeit az első mérési pont keresztmetszeti vizsgálati eredményeivel vetették össze. 4 és 12 éves kor között mind az éneklési programban résztvevők, mind az ebben nem résztvevők fejlődését kimutatták valamennyi évfolyamon, az éneklési program során fejlesztett tanulók korosztályonként kimutatható magasabb fejlettsége mellett (Welch et al., 2010). Ezen eredmények értelmezésekor azonban ugyancsak érdemes figyelembe venni a két ország közötti eltérő gazdasági, társadalmi kulturális és oktatási környezetnek az éneklés fejlődésére gyakorolt lehetséges hatásait.

Az egyes éneklési készségek közül a *hangköz-reprodukció* fejlettsége valamennyi évfolyamon igen alacsony, mindössze 20–26 % közötti átlagértékeket kaptunk. A harmadik évfolyamosok az első és a hetedik évfolyamosokkal összehasonlítva szignifikánsan fejlettebbek. A vizsgált 11 hangköz közül kilenc reprodukciójában a harmadik évfolyamos tanulók átlagteljesítménye a legmagasabb. Ez alól két hangköz képez kivételt, a lefelé lépő k3 és a felfelé lépő N2, melyek átlagértékei már első évfolyamon igen magasak. Korábbi kutatások (Erős, 1993; Janurik & Józsa, 2013) szintén megerősítik, hogy ennek a két, a gyermekdalokban leggyakrabban előforduló hangköznek a reprodukálása a legsikeresebb már óvodáskorban és az iskolai évek kezdetén is. Janurik és Józsa (2013) a lefelé lépő T5 és a felfelé lépő K2 kivételével szignifikáns fejlődést mutattak ki az első és második évfolyamos részmintákban. Esetünkben harmadik évfolyamon már mindkét hangköznel szignifikáns fejlődés mutatható ki, annak ellenére, hogy a legnehezebben teljesíthető hangközlépésnek a felfelé lépő K2 éneklése mutatkozott. A nagyobb hangközlépések éneklésének nehézségét (felfelé lépő T4, T5, N6, N7, T8, lefelé lépő T8) az alacsonyabb átlageredmények is tükrözik. Szignifikáns fejlődést csak első és harmadik évfolyam között mutattunk ki. Turmezeyné és Balogh (2009) szintén a hangköz-éneklés fejlődését mutatták ki második és negyedik évfolyam között.

A hangközéneklés részeként az *egyhang-reprodukciót* is részletesen vizsgáltuk. Egyhang reprodukciós feladatunk lehetőséget teremtett annak vizsgálatára, hogy milyen mértékben észlelik a tanulók a reprodukálendő hang pontos hangmagasságát, illetve milyen mértékben képesek annak többszöri elhangzását követően reprodukciójukon javítani. A físz hang három egymást követő alkalommal való visszaéneklése során a másodszer és harmadszor reprodukált físz hang pontosságának szignifikáns fejlődése mutatható ki az alsó tagozatos tanulóknál. A legmagasabb teljesítményt a harmadszorra való visszaéneklés mutatta, amelyben a harmadik osztályosok voltak a legsikeresebbek. Hutchins és munkatársai (2014) szerint a gyenge éneklési képességnek számos megnyilvánulása lehet, azonban a leggyakoribb problémát a rossz hangmagasság-szabályozás (*vocal motor control*) jelenti. Egy adott hangmagasság pontos reprodukciója érdekében észlelnünk kell a hangmagasságot, meg kell határoznunk a vokális rendszerünknek egy olyan konfigurációját, amellyel hasonló hangmagasságot tudunk produkálni, utolsó lépésként pedig végre kell hajtani ezt a motoros parancsot (Berkowska & Dalla Bella, 2009; Hutchins et al., 2014; Pfordresher & Brown, 2007). Eredményeink alátámasztják Hutchins és munkatársai kutatási eredményeit. Az első físz hang reprodukciója

még egyik évfolyamon sem különbözött szignifikánsan. Mind a másodszorra, mind a harmadszorra való reprodukció alkalmával azonban a harmadik évfolyamosok esetében – azon az évfolyamon, ahol az éneklési képesség is szignifikánsan fejlődött – fejlődést mutattunk ki. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulók valamennyi évfolyamon észlelhatték a feladatban elhangzó fisz hang, illetve a saját reprodukciójuk közötti hangmagasság-eltérést. Azonban a reprodukción javítani csak azon tanulóknak sikerült, akiknek az éneklési képességük, ezzel együtt a hangmagasság szabályozásuk is fejlettebb volt.

Mérőeszközünket nem tekintjük kritériumorientált tesztnek, azonban az egyes készségek vizsgálata során arra törekedtünk, hogy ezek tartalmát a lehető legnagyobb mértékben lefedjük. Ezért úgy gondoljuk, az egyes készségek fejlődési ütemének összevetése, amely a kutatókat korábban is gyakran foglalkoztatta, indokolt és elfogadható lehet. Kutatásunkban a *dallam-reprodukció* fejlődése a *hangköz-reprodukcióval* hasonló tendenciát jelez, szignifikáns előrelépést csak első és harmadik évfolyam között mutattunk ki. Janurik és Józsa (2013) korábbi vizsgálata a harmadik évfolyamot nem érintette, ugyanakkor első és második évfolyam között nem tapasztaltak fejlődést. Kutatásunkban a hangköz-reprodukcióval összehasonlítva a dallam-reprodukció és a daléneklés átlagteljesítményei magasabbak. Ez ellentétben áll Turmezeyné és Balogh (2009) kutatási eredményeivel, akik a hangközéneklésnek a dallaménekléssel összehasonlítva magasabb fejlettségét mutatták ki. Nichols (2016) negyedik osztályosokkal folytatott vizsgálata szintén megerősíti a dallam-reprodukció és a daléneklés alacsonyabb teljesítményét a hangköz- és az egyhang-reprodukcióval összehasonlítva. Ugyanakkor Janurik és Józsa (2013) keresztmetszeti vizsgálatában, kutatásunkhoz hasonlóan, a középső és nagycsoportosok, valamint az első osztályosok számára a hangközénekléssel összehasonlítva szintén könnyebb feladatot jelentett a dallamok hallás utáni reprodukálása. Második évfolyamon azonban már a két készség fejlettségének kiegyenlítését mutatták ki. A korábbi vizsgálatok és saját kutatásunk eredményei a mérőeszközök eltérései miatt azonban csak korlátozott mértékben vethetők össze. Janurik és Józsa mérőeszköze például egy oktávon belül valamennyi hangköz visszaéneklését kérte, dallaméneklési feladat ugyanakkor jelentősen kevesebb volt, és jellemzően a 4–8 éves korosztály számára inkább ismerős gyermekdalok és népdalok jellegzetes fordulatait felhasználó éneklési itemeket tartalmazott. Turmezeyné és Balogh mérőeszköze egy kiterjedtebb zeneiképesség-kutatás részeként szintén jelentősen eltér mérőeszközünktől. A hangközéneklés fejlettségét mindössze három itemmel (K3, K2, T8) vizsgálták. A dallaméneklés fejlettségét pedig egy szintén három itemet tartalmazó dallamreprodukciós feladat mérte fel, illetve egy további, három itemet tartalmazó feladat a tonalitás érzékre vonatkozott, kétütemes, rövid dallamrészletek önálló befejezését kérte. A mérőeszközök eltéréseit figyelembe véve eredményeink inkább azt támasztják alá, hogy a dallaméneklés korai fejlődésében kevésbé jellemző a hangközéneklés pontosságának növekedése. Inkább a dallamvonal, dallamkontúr, és később a tonalitásérzet kialakulása játszhat fontosabb szerepet (Davidson, 1994).

A dallaméneklést 12 itemmel vizsgáltuk. Az itemek között kétütemes, négyütemes és változó ütemmutatójú dallamrészletek egyaránt voltak. A hangköz-reprodukcióhoz hasonlóan a lelépő K3 és fellépő N2-ből álló dallamrészletek reprodukciója során nem tapasztaltunk szignifikáns fejlődést. Ezek a hangközök a gyermekek által gyakran hallott és énekelt gyermekdalok leggyakoribb hangközlépései, ezért már első évfolyamon is viszonylag magas színvonalon éneklék a tanulók. Erős (1993) kutatása szintén alátámasztja ezen hangközök éneklésének korai fejlettségét. Kutatásunkban a legnagyobb arányban a két ütemes m-s-l (triton) hangsorú dallamot teljesítették jól a tanulók. Az átlagteljesítmények csökkenése az egyre hosszabb terjedelmű és változó metrumú, hangközű, különböző hangsorú dallamok nehézségét tükrözi. Kutatásunk alátámasztja azokat a korábbi eredményeket, melyek szerint a hosszabb dallamok

reprodukciójának sikerességében a memóriaműködések is szerepet kapnak (pl. Berkowska & Dalla Bella, 2009; Erős, 1993). A legalacsonyabb, a négy mérési ponton szignifikánsan nem különböző átlagértékeket olyan dallam esetében kaptuk, amelynek a munkamemóriában való megtartása nehézséget jelenthet: négy ütem hosszúságú, egyszerű, ám különböző hangmagasságokban visszaforduló skálamenetekből áll.

A dallam-reprodukcióhoz hasonlóan a *daléneklés* szignifikáns fejlődését mutattuk ki harmadik évfolyamon. Az ötödikesek fejlettsége azonban a daléneklés esetében már szignifikánsan alacsonyabb, tehát visszafejlődés következik be, csakúgy mint a hetedik évfolyamos tanulók körében. Ez összhangban van Davidson és Scripp (1990) kutatási eredményével, amely szerint a daléneklés fejlődési szakasza nyolcéves kor körül lezárul. További, szisztematikus fejlesztés nélkül ezen a szinten reked meg. Eredményeik alapján az énekes képzésben, fejlesztésben nem részesült felnőttek éneklésének fejlettsége a nyolcéves gyermekek fejlettségével egyezik meg. A daléneklés képességének fejlődését korábbi hazai kutatások nem érintették. A nemzetközi kutatások közül Welch és munkatársai (2009) hét és tíz évesek körében két ismert dal („Twinkle, Twinkle”; „Happy Birthday”) éneklésének fejlődését vizsgálták. Eredményeinkkel egybehangzón a tízéves tanulók az alacsonyabb korosztályúakkal összehasonlítva szignifikánsan jobban teljesítettek. Green (1994) keresztmetszeti kutatása egyéni és csoportos daléneklésen keresztül első, második, harmadik és ötödik osztályos tanulók fejlettségét vizsgálta. A „Bow wow wow” c. dal éneklésének teljesítésében kutatásunkhoz hasonlóan első és harmadik osztály között szignifikáns fejlettségbeli különbséget mutattak ki. Eredményeinktől eltérően azonban ebben a vizsgálatban a szignifikánsan legmagasabb eredményt az ötödik osztályos tanulók érték el. Csoportos éneklés során a tanulók valamennyi évfolyamon szignifikánsan jobban teljesítettek, mint egyéni tesztfelvétellel.

A *hangminőség* korosztályonkénti átlageredményeinek elemzése során csak első és harmadik évfolyam között mutattunk ki szignifikáns mértékű előrelépést. Az ötödikesek átlaga nem különbözik szignifikánsan a harmadik illetve a hetedik évfolyamosokétól. Hangminőség változónkkal azt kívántuk felmérni, milyen mértékben valósul meg biztos, erőteljes hangon az éneklés, szemben a vékony, bizonytalan hangképzéssel. E hangminőségi jellemzőknek szerepe lehet abban, milyen benyomást tesz az éneklő a hallgatóra, szerepe lehet a kórusban, közösségekben való éneklésre való bevalogatásban, vagy abban, milyen mértékben vállalkozik valaki szívesen az énekes zenei tevékenységekre. Felmérését ezért fontosnak tartottuk, de ezt a változót a hangmagassággal összefüggő éneklési készségektől elkülönítetten kezeltük. A harmadik évfolyam kivételével kimutatott, 50 százalékpont körüli átlagértékek arra utalnak, hogy a tanulók többsége inkább vékony hangon, bizonytalan hangképzéssel énekel. Az ÉKÖM öszszevont fejlettségi mutatója és a hangminőség között ugyanakkor erős-közepes összefüggést kaptunk, ami alapján arra következtethetünk, hogy az alacsonyabb éneklési fejlettségű tanulók intonációja is inkább bizonytalan. Várhatóan kevésbé lesznek alkalmasak arra, hogy kórusban, vagy egyéb éneklő közösségekben biztosan és örömmel énekeljenek. A hangminőséget több kutatás is a hangképzés egyik meghatározó tényezőjének tekinti, amely befolyásolhatja a hangmagasság-illesztést (*pitch matching*), az énekelt hangmagasságok pontosságát (*pitch accuracy*) és a hallás utáni diszkriminációt (*pitch discrimination*) (Estis et al., 2009; Watts, 2005). A kutatásunkban kimutatott összefüggés szintén megerősíti ezt az elképzelést. Eredményeink alapján azt is megfontoljuk, hogy a jövőben a hangmagasság-reprodukció vizsgálata során a hangminőség változót ne elkülönítetten kezeljük, hanem az éneklési képesség részének tekintjük.

Nemek szerinti vizsgálatunk alapján az éneklés nemek szerinti eltérő ütemű fejlődése mutatható ki. Első évfolyamon a lányok mind az ÉKÖM, mind a vizsgált éneklési készségek te-

kintetében a fiúkkal összehasonlítva szignifikánsan fejlettebbek. Harmadik évfolyamon azonban a fiúknak a lányoktól való elmaradása már csak a hangminőség fejlettségében mutatható ki. Ötödik és hetedik évfolyamon a lányok ismét szignifikánsan fejlettebbek valamennyi éneklési készség esetében. Egyetlen kivételt a hangminőség jelent, amelynek fejlettsége ebben az életkorban nem különbözik szignifikánsan a nemek szerint. Ugyanakkor fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a lányok, annak ellenére, hogy első évfolyamon a fiúkkal összehasonlítva fejlettebbek, a *hangköz-reprodukció, a daléneklés, valamint a hangminőség* tekintetében iskolai tanulmányaik során tovább már nem fejlődnek. Eredményeink részben megegyeznek Janurik és Józsa (2013) kutatási eredményeivel, akik első osztályosok körében a hangközéneklés tekintetében mutatták ki a lányok előnyét, a dallaméneklés esetében azonban nem kaptak szignifikáns különbséget. Leighton és Lamont (2007) kétéves, 5–6 éves gyermekekkel folytatott longitudinális kutatásában a nemek szerinti eltérő ütemű fejlődés szintén csak bizonyos feladatok esetében volt kimutatható. Addig, amíg a lányok az egy hang magasságának illesztésében, illetve a csoportos éneklésben nyújtottak jobb teljesítményt, a fiúk a legtöbb tesztfeladatban az egyedül való éneklés során teljesítettek jobban. Welch és munkatársai (1997) eredményei alapján ugyanakkor a fiúk és a lányok ötéves korukban hasonló hangmagasság-egyeztelési képességekkel rendelkeznek. Ez a következő három évben megmarad, kivéve a daléneklést, amelyben a fiúk fejlettsége a lányokéhoz képest elmarad. Ennek okát egyrészt a nemi identitásban látják, mivel szerintük az oktatás során tanított énekes anyag nagyrészt a női énekhangokkal társítható. Másrészt a fiúk daléneklési készségének fejlődése valamilyen módon összefügghet általános nyelvi fejlődésükkel is. Véleményük szerint a nemek közötti különbség a dalok éneklésében inkább kulturális eredetű, mint biológiai. Egy későbbi kutatás alapján (Welch et al., 2009) az éneklés nemek szerinti eltérő ütemű fejlődése kutatási eredményeinkhez hasonlóan szintén kimutatható. E vizsgálat alapján azonban a lányok éneklési képessége a kor előrehaladtával szignifikánsan jobban fejlődik, mint a fiúké. Ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy minden gyermek számára lehetséges az éneklés fejlődése, ha biztosítjuk támogató környezetben a megfelelő oktatási lehetőségeket. A hét évfolyamot felölöző kutatásunk szintén a nemek eltérő ütemű fejlődését támasztja alá. Véleményünk szerint kutatásunkban a fiúk hetedik évfolyamon kimutatott elmaradása az ebben az életkorban már gyakran bekövetkező mutálásnak is köszönhető. Ötödik évfolyamon a lányok fejlettségétől való elmaradásuk oka azonban még kevésbé tulajdonítható ennek a jelenségnek, mivel a hangminőség fejlettsége az egyetlen, amely esetében ebben az életkorban nem kaptunk különbséget a nemek szerint. Az éneklés alacsonyabb fejlettségéhez a fiúk lányoktól eltérő motiváltsága is hozzájárulhat. Korábbi hazai kutatások alapján a fiúk ének-zene tantárgy iránti attitűdje és ének-zene tanulási motivációja tanulmányaik során a lányokkal összehasonlítva negatívabb. Mindezek mellett a fiúk éneklés iránti motiválatlansága mind az otthoni, mind az iskolai éneklés esetében szintén kimutatható (pl. Janurik, 2007; Janurik & Józsa, 2018).

Kutatásunk az éneklés iskolai fejlődésének megtorpanását, visszafejlődését tárta fel. Mindezek háttérében több okot is feltételezhetünk. Korábbi kutatási eredmények alátámasztják (Janurik & Józsa, 2012), hogy az éneklés fejlődésének fontos feltétele a rendszeres gyakorlás lehetősége. Az iskolai oktatás keretei között a zenei nevelésre fordítható óraszámok azonban igen alacsonyak. Ez elsősorban felső tagozaton igaz. A fejlődés megtorpanásának, majd visszafejlődésének egyik lehetséges magyarázata felső tagozaton az ének-zene órák számának felére csökkenése. A heti egy ének-zene óra a zenei ismeretek, illetve a kottaolvasás elsajátítása mellett (amelyek alsó tagozathoz képest egyre inkább előtérbe kerülnek) vélhetően nem biztosít elég lehetőséget az éneklés gyakorlására. Ezt a tanulók szubjektív megítélése szintén megerősíti. Pintér (2020) kutatása alapján a nem zenei tagozatos tanulók inkább a lexikális tudás elsajátításával azonosítják az ének-zene órákat. Ez ötödik évfolyamtól az alsó

tagozaton meginduló fejlődés megtorpanásának, a daléneklés esetében pedig a visszafejlődésnek lehet az egyik oka. Az éneklés fejlődésében az énekes képzés (az éneklés szisztematikus fejlesztése) és a gyakorlási formák szintén szerepet játszhatnak. Brown és munkatársai (1988) kutatása alapján az úgynevezett képzetlen (*untrained*) és képzett (*trained*) énekesek között fiziológiai különbségek vannak az énekhang képzésében. Ezek a különbségek a légzőszervi, gégészeti és artikulációs területeken jelentek meg. Vizsgálatuk kiterjedt továbbá a légnyomáskülönbség különböztetésére és szabályozásra is, amely alapján azt a következtetésre vonták le, hogy a képzett énekeseknek technikai hangképzési tudásuk miatt vannak fiziológiai előnyök. A gyakorlás szerepének fontosságát vizsgálták a zenei előadóművészek körében Sloboda és munkatársai (1996) is. Eredményeik alapján a formális erőfeszítéssel járó gyakorlás a zenei teljesítmény egyik fő meghatározója. Rutkowski (1996) egy kísérlete pedig a különböző gyakorlási formák eltérő eredményességére hívja fel a figyelmet. Amíg az egész osztállyal folytatott énekgyakorlatban résztvevők kilenc hónap alatt inkább visszafejlődtek, addig az egyéni, kiscsoportos és az egész osztályos tanulási formát kombináló oktatásban részesülők fejlődtek. Az éneklés iskolai fejlődésének megtorpanása, illetve visszafejlődésének hátterében további lehetséges okokként feltételezhetjük a tanulók motivátlanságát, illetve az ének-zene oktatás és a zenei tevékenységek iránti társadalmi megbecsültség korábbi kutatások által kimutatott hiányosságait. A készségek, képességek elsajátításában a gyakorlás mellett fontos szerepet kap a motiváció. Több hazai kutatás is alátámasztja azonban a tanulók ének-zene tanulás iránti alacsony motiváltságát. Az alsó tagozatosok ének-zene órák és énekes zenei tevékenységek iránti attitűdje még pozitív (Pintér, 2020; Mucsi et al., 2021), a felső tagozatosok esetében ugyanakkor már inkább közepesen kedvelik ezeket az órákat, és az ének-zene órákat tartják valamennyi tantárgy közül a „leghaszontalanabbnak”. A fiúk attitűdje pedig még inkább negatív a lányokéval összehasonlítva (Janurik & Józsa, 2018; Janurik et al., 2021). A zenei nevelés társadalmi megbecsültségének évtizedekre visszanyúló problémájára világít rá az is, hogy L. Nagy (2003) kutatása alapján nem csak a diákok, de maguk a pedagógusok is az utolsó előtti helyre tették a tantárgyak közötti rangsorban a zenetanítás fontosságát már húsz évvel ezelőtt is. Az ének-zene órák a felső tagozatos tanulók szubjektív megítélése alapján kevésbé élményszerűek, inkább unalmasak (Janurik, 2007). Nem kedvelik az éneklést az iskolában és magukban is ritkán énekelnek (Janurik & Józsa, 2018; Janurik et al., 2021), éneklési képességeikről alkotott véleményük pedig negatív (Janurik et al., 2020). Az ének-zene órák és az éneklés iránti pozitívabb attitűd alakulásában ugyanakkor fontos szerepe lehet a közös zenei tevékenységeknek, amelyeknek egyik legtermészetesebb formája az éneklés. Janurik és munkatársai korábbi kutatásában az iskolai zenetanulási motiváció skálái közül a közös zenei tevékenységek motiváló ereje gyakorolta a legjelentősebb hatást mind az ének-zene tantárgyi attitűdre, mind pedig az egyes énekórai tevékenységek kedveltségére (Janurik et al., 2021).

Kutatásunk rendelkezik bizonyos korlátokkal. Az éneklés fejlettségét keresztmetszeti vizsgálattal végeztük, adatfelvételünk kényelmi mintavétel volt. Egy longitudinális kutatás pontosabb képet adhat majd az éneklés fejlődésének sajátosságairól. Kutatásunkat első lépésnek tekintjük abban a tekintetben, hogy az éneklés iskolai fejlettségének mértékéről és életkori sajátosságairól közelítő képet kapjunk, eredményeink alapján az oktatás eredményessége és a fejlesztés lehetőségei szempontjából következtetéseket vonjunk le.

Összegzés

Keresztmetszeti vizsgálatunkkal az éneklési képesség fejlődését kívántuk feltárni az általános iskolai, nem ének-zenei tagozatos ének-zene oktatás keretei között. Eredményeinket összegezve megállapítható, hogy az iskolai, nem tagozatos ének-zene oktatás jelenlegi formájában elsősorban felső tagozaton nem támogatja az éneklés fejlődését, a legtöbb készség esetében stagnálás, majd pedig visszafejlődés következik be. Az iskolai tanulás kezdetén a lányok – a fiúkkal összehasonlítva – magasabb fejlettségi szintet elérő további fejlődését pedig több fontos éneklési készség (pl. a daléneklés) esetében szintén nem segíti elő. A tanulók legtöbb éneklési készség esetében kimutatott alacsony vagy közepes mértékű átlagos fejlettsége, erőtlen, bizonytalan hangképzése nem felel meg a tanterv által elvárt követelményeknek. Kodály zenei nevelési koncepciójának az énekléssel összefüggésben megfogalmazott szempontjai, az éneklés biztos, örömteli használata különböző zenei tevékenységek során, valamint az egy adott éneklési situációban megvalósuló magabiztos énektudás szintén kevésbé érvényesülnek. Kutatásunk megerősíti, hogy az iskolai ének-zene tanításban a fejlődést elősegítő módszertani és tartalmi megújulásra van szükség. Annak érdekében, hogy az éneklés betölthesse a zenetanulásban (már évtizedekkel korábban Kodály által is) neki szánt szerepét, több gyakorlati lehetőségre, változatos gyakorlati formákra és az éneklés technikájának fejlesztését elősegítő új, hatékony módszerekre van szükség. Mindezek megalapozásához hozzájárulhat a pedagógusképzés során az ének-zenetanár szakos hallgatók éneklés fejlődésével, illetve az éneklés technikájának fejlesztésével összefüggő módszertani ismereteinek bővítése. Tovább lépést jelenthet egy jövőbeni, reprezentatív mintán folytatott kutatás, illetve az éneklés fejlesztéséhez több gyakorlati lehetőséget biztosító oktatási formában résztvevő, ének-zenei tagozatos tanulókkal való szélesebb körű fejlődésvizsgálat. Fontosnak tartjuk az éneklés fejlődésére hatást gyakorló tényezők minél teljesebb feltárását. Ilyenek lehetnek például az éneklési fejlődést segítő módszerek hatásvizsgálatai, az önértékelés, az éneklési énkép vagy a motiváció szerepének vizsgálata a fejlődésben, a tanulók szociokulturális és tanulási környezetének, valamint a tanuló, tanári nézeteknek a tanulásra gyakorolt hatásvizsgálatai.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetencia-központja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.

Irodalom

- Adorján, I. (1996). *Hangképzés, énektanítás*. Eötvös József Kiadó.
- Apfelstadt, H. (1984). Effects of melodic perception instruction on pitch discrimination and vocal accuracy of kindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 32(1), 15–24.
doi: [10.2307/3345277](https://doi.org/10.2307/3345277)
- Ashley, M. (2019). What voices have emerged? Lessons on boys' vocal dispositions and choral tone from a new choral leaflet series. *Music Education Research*, 21(2), 135–149.
doi: [10.1080/14613808.2018.1534819](https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1534819)

- Asztalos, A. (2019). Zenei képességfejlesztés az általános iskolában. *Parlando*, 5. https://www.parlando.hu/2019/2019-5/Asztalos_Andrea.pdf
- Berkowska, M., & Dalla Bella, S. (2009). Singing proficiency in the majority normality and “phenotypes” of poor singing. The neurosciences and music III — Disorders and plasticity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 99–107. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04558.x
- Berkowska, M., & Dalla Bella, S. (2013). Uncovering phenotypes of poor-pitch singing: The Sung Performance Battery (SPB). *Frontiers in Psychology*, 4, 714. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00714
- Bradshaw, E., & McHenry, A. M. (2005). Pitch discrimination and pitch matching abilities of adults who sing inaccurately. *Journal of Voice*, 19(3), 431–439. doi: 10.1016/j.jvoice.2004.07.010
- Brown, W. S., Hunt, E. H., & Williams, W. N. (1988). Physiological differences between the trained and untrained speaking and singing voice. *Journal of Voice*, 2(2), 102–110. doi: 10.1016/S0892-1997(88)80065-1
- Dalla Bella, S. (2015). Defining poor-pitch singing: A problem of measurement and sensitivity. *Music Perception*, 32(3), 272–282. doi: 10.1525/mp.2015.32.3.272
- Dalla Bella, S., Giguère, J-F., & Peretz, I. (2007). Singing proficiency in the general population. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 121(2), 1182–1189. doi: 10.1121/1.2427111
- Davidson, L. (1994). Songsinging by young and old: A development approach to music. In R. Aiello (Ed.), *Musical perceptions* (pp. 99–130.) Oxford University Press.
- Davidson, L., & Scripp, L. (1990). Education and development in music from a cognitive perspective. In D. J. Har-Greaves (Ed.), *Children and the arts* (pp. 59–86). Open University Press.
- Demorest, S. M., & Clements, A. (2007). Factors influencing the pitch-matching of junior high boys. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 190–203. doi: 10.1177/002242940705500302
- Erős, I. (1992). A zenei alapképesség vizsgálata. In E. Czeizel & A. Batta (Ed.), *A zenei tehetség gyökerei* (pp. 183–206). Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó.
- Erős, I. (1993). *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó.
- Estis, J. M., Coblentz, J. K., & Moore, R. E. (2009). Effects of increasing time delays on pitch-matching accuracy in trained singers and untrained individuals. *Journal of Voice*, 23(4), 439–445. doi: 10.1016/j.jvoice.2007.10.001
- Gembris, H. (2002). The development of musical ability. In R., Colwell & C., Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 487–509). Oxford University Press. doi: 10.1093/oso/9780195138849.003.0031
- Gembris, H. (2006). The development of musical abilities. In R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of musical cognition* (pp. 124–164). Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195304565.003.0005
- Gévayné Janurik, M. (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között* [Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola]. SZTE Doktori Repozitórium. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/602>
- Goetze, M., & Horii, Y. (1989). A comparison of the pitch accuracy of group and individual singing in young children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 99, 57–73.
- Gordon, E. E. (1965). *Musical aptitude profile manual*. Houghton Mifflin.
- Green, G. A. (1994). Unison versus individual singing and elementary students’ vocal pitch accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 42(2), 105–114. doi: 10.2307/3345495
- Gudmundsdóttir, R. H., & Cohen, A. J. (2015). Advancing interdisciplinary research in singing through the AIRS Test Battery of Singing Skills. *Musicae Scientiae*, 19(3), 234–237. doi: 10.1177/1029864915598735
- Hutchins, S. M., & Peretz, I. (2012). A frog in your throat or in your ear? Searching for the causes of poor singing. *Journal of Experimental Psychology General*, 141(1), 76–97. doi: 10.1037/a0025064
- Hutchins, S., Larrouy-Maestri, P., & Peretz, I. (2014). Singing ability is rooted in vocal-motor control of pitch. *Attention, Perception & Psychophysics*, 76(8), 2522–2530. doi: 10.3758/s13414-014-0732-1
- Janurik, M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zene órákon. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 295–320.

- Janurik, M., & Józsa, K. (2012). Findings of a three months long music training programme. *Hungarian Educational Research Journal*, 4(2). doi: [10.5911/HERJ2012.04.01](https://doi.org/10.5911/HERJ2012.04.01)
- Janurik, M., & Józsa, K. (2013). A zenei képességek fejlődése négy- és nyolcéves kor között. *Magyar Pedagógia*, 113(2), 75–99.
- Janurik, M., & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 5–17. doi: [10.31074/gyn20182517](https://doi.org/10.31074/gyn20182517)
- Janurik, M., Kis, N., Szabó, N., & Józsa, K. (2021). Az ének-zene tantárgy iránti attitűd összefüggése az iskolai zenetanulás iránti motivációval hetedik osztályos tanulók körében. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(2), 18–42. doi: [10.21549/NTNY.33.2021.2.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.2)
- Janurik, M., Szabó, N., & Józsa, K. (2020). A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 171–200. doi: [10.17670/MPed.2020.2.171](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.171)
- Kenneth, H. P., & Randall, E. A. (1997). The relationship of singing accuracy to pitch discrimination and tonal aptitude among third-grade students. *Contributions to Music Education*, 24(1), 7–22.
- Kodály, Z. (1964). *Visszatekintés I.* Zeneműkiadó Vállalat.
- L. Nagy, K. (2003). Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(11), 157–170.
- Leighton, G., & Lamont, A. (2007). Exploring children’s singing development: Do experiences in early schooling help or hinder? *Music Education Research*, 8(3), 311–330. doi: [10.1080/14613800600957461](https://doi.org/10.1080/14613800600957461)
- Levinowitz, L. M. (1989). An investigation of preschool children’s comparative capability to sing songs with and without words. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 100, 14–19. doi: <http://www.jstor.org/stable/40318259>
- Mendes, P. A., Rothman, B. H., Sapienza, C., & Brown, Jr., W. S. (2003). Effects of vocal training on the acoustic parameters of the singing voice. *Journal of Voice*, 17(4), 529–543. doi: [10.1067/S0892-1997\(03\)00083-3](https://doi.org/10.1067/S0892-1997(03)00083-3)
- Moore, R. E., Keaton, C., & Watts, C. (2007). The role of pitch memory in pitch discrimination and pitch matching. *Journal of Voice*, 21(5), 560–567. doi: [10.1016/j.jvoice.2006.04.004](https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2006.04.004)
- Mucsi, G., Pethő V., & Janurik, M. (2021). A ritmikai készségek fejlesztése első osztályban. *Magyar Pedagógia*, 121(1), 101–135. doi: [10.17670/MPed.2021.2.101](https://doi.org/10.17670/MPed.2021.2.101)
- Nagy, J. (2003). Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 8, 40–52.
- Nemzeti alaptanterv (2020). *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.
- Nichols, E. B. (2015). Critical variables in singing accuracy test construction: A review of literature. *National Association for Music Education*, 35(1), 39–46. doi: [10.1177/8755123315576764](https://doi.org/10.1177/8755123315576764)
- Nichols, E. B. (2016). Task-based variability in children’s singing accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 64(3), 1–13. doi: [10.1177/0022429416666054](https://doi.org/10.1177/0022429416666054)
- Orsovics, Y. (2015). A zene szerepe egészségünk megőrzésében. In M. Nagy & T. Strédl (Eds.), *A jogtudatosság mint az egészséges életmód része* (pp. 58–66). Univerzita J. Selyeho.
- Orton, A., & Pitts, E. S. (2019). Adolescent perceptions of singing: Exploring gendered differences in musical confidence, identity and ambition. *Music Education Research*, 21(1), 40–51. doi: [10.1080/14613808.2018.1507019](https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1507019)
- Pap, J. (2002). *Hang – ember – hang*. Vince Kiadó.
- Papoušek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Huber.
- Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 89–114. doi: [10.1146/annurev.psych.56.091103.070225](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070225)
- Pfordresher, P. Q., & Mantell, J. T. (2009). Singing as a form of vocal imitation: mechanisms and deficits. In J., Louhivouri, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg, & P. S. Eerola (Eds.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* (pp. 425–430). University of Jyväskylä.
- Pfordresher, P. Q., & Brown, S. (2007). Poor -pitch singing in the absence of „Tone deafness”. *Music Perception*, 25(2), 95–115. doi: [10.1525/MP.2007.25.2.95](https://doi.org/10.1525/MP.2007.25.2.95)

- Pintér, T. K. (2018). A zenei nevelés megítélése általános iskolás tanulók körében. In J. Váradi & T. Szűcs (Eds.), *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője* (pp. 205–219). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pintér, T. K. (2020). A zeneoktatásunk kihívásai és nehézségei általános iskolai és gimnáziumi énektanárok nézetei alapján. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 74–109. doi: [10.31074/gyntf.2020.2.74.109](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.74.109)
- Roberts, E., & Davies, A. D. M. (1976). A method of extending the vocal range of “monotone” schoolchildren. *Psychology of Music*, 4(1), 29–43. doi: [10.1177/030573567641004](https://doi.org/10.1177/030573567641004)
- Russo, A. F. (2020). Motor system involvement in the perception of singing. In F. A. Russo, B. Illari, & A. Cohen (Eds.), *Advancing interdisciplinary research in singing, volume 1: Development* (pp. 276–288). Routledge. doi: [10.4324/9781315163734-21](https://doi.org/10.4324/9781315163734-21)
- Rutkowski, J. (1996). The effectiveness of individual/ small-group singing activities on kindergartners’ use of singing voice and developmental music aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 353–368. doi: [10.2307/3345447](https://doi.org/10.2307/3345447)
- Rutkowski, J. (1997). The nature of children's singing voices: Characteristics and assessment. *The Phenomenon of Singing*, 1(1), 201–209.
- Seashore, C. E. (1919). *Measures of music talent*. Academic Press.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Michael, J. A. Howe, & Derek, G. Moore (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287–309. doi: [10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x)
- Sloboda, J. A., Wise, K. J., & Peretz, I. (2005). Quantifying tone deafness in the general population. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 255–261. doi: [10.1196/annals.1360.018](https://doi.org/10.1196/annals.1360.018)
- Szabó, N., Janurik, M., Kovács, K., Oo, T. Z., & Józsa, K. (2024). Innovations in music education: Development and validation of a digital singing assessment tool for early childhood. *Conference Proceedings of the 32nd EECERA Annual Conference: Developing Sustainable Early Childhood Education Systems: Comparisons, Contexts and the Cognoscenti. Book of Abstracts* (pp.164–165). University of Brighton.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2004). Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, 4(1), 46–64. doi: [10.1037/1528-3542.4.1.46](https://doi.org/10.1037/1528-3542.4.1.46)
- Turmezeyné Heller, E., & Balogh, L. (2009). *Zenei tehetség gondozás és képesség-fejlesztés*. Kocka Kör Tehetség gondozó Kulturális Egyesület.
- Turmezeyné Heller, E., Máth, J., & Balogh, L. (2005). Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 207–236.
- Watts, C., Moore, R., & McCaghren, K. (2005). The relationship between vocal pitch-matching skills and pitch discrimination skills in untrained accurate and inaccurate singers. *Journal of Voice*, 19(4), 534–543. doi: [10.1016/j.jvoice.2004.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2004.09.001)
- Welch, G. F. (1979). Poor pitch singing: A review of the literature. *Psychology of Music*, 7(1), 50–58. doi: [10.1177/030573567971006](https://doi.org/10.1177/030573567971006)
- Welch, G. F., (2006). Singing and vocal development. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 311–329). Oxford University Press. doi: [10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0016](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0016)
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J.-A., Papageorgi, I., Rinta, T., Stewart, C., Preti, C., & Lani, J. (2009). The National Singing Programme for primary schools in England: An initial baseline study. *Music Education Research*, 11(1), 1–22. doi: [10.1080/14613800802699523](https://doi.org/10.1080/14613800802699523)
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2010). *Researching the impact of the National Singing Programme ‘Sing Up’ in England: Main findings from the first years (2007-2010)*. International Music Education Research Centre. doi: [10.3389/fpsyg.2014.00803](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803)
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, 803. doi: [10.3389/fpsyg.2014.00803](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803)
- Welch, G. F., Sergeant, D. C., & White, P. (1997). Age, sex and vocal task as factors in singing ‘in-tune’ during the first years of schooling. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 153–160.

- Welch, G. F., Sergeant, D. C., & White, P. J. (1996). The singing competencies of five-year-old developing singers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 155–162. <http://www.jstor.org/stable/40318780>
- Wood, A. E., Rovetti, J., & Russo, A. F. (2020). Vocal-motor interference eliminates the memory advantage for vocal melodies. *Brain and Cognition*, 145, 105622. doi: 10.1016/j.bandc.2020.105622

ABSTRACT


A CROSS-SECTIONAL STUDY ON THE DEVELOPMENT OF SINGING ABILITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN


Katalin Kovács, Norbert Szabó, Krisztián Józsa & Márta Janurik


Keywords: singing ability, voice quality, song, cross-sectional study, primary school


This cross-sectional study aimed to examine the development of singing ability among primary school children in grades 1, 3, 5, and 7. The sample included 476 children enrolled in general music education. In this research, distinct subtests were employed for assessing pitch matching (interval reproduction and single pitch reproduction) and singing melodies (phrase-singing and song-singing). The overall development of singing ability was measured by using a composite indicator, called ÉKÖM (Singing Ability). Voice quality was also evaluated as a separate variable, with a newly developed measurement tool, that demonstrated strong reliability. Results showed a significant, moderate improvement in ÉKÖM between the first and third grades. However, no further progress was observed in fifth grade, and the singing ability of seventh graders was not significantly different from that of first graders. Additionally, notable advancements were observed in singing ability between grades 1 and 3. Development rates varied by gender, with girls generally demonstrating more advanced singing abilities than boys, except in third grade. However, three specific skills—interval reproduction, song-singing, and voice quality—did not show any developmental changes during schooling. These findings suggest that the objectives outlined in the National Core Curriculum concerning the role and development of singing in general music education, especially in middle school years, are not fully achieved.

Magyar Pedagógia, 124(2). 111–142. (2024)
doi: 10.14232/mped.2024.2.111

Kovács Katalin:  <https://orcid.org/0000-0003-2233-9403>
Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék
H-1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
kovacs.katalin@tok.elte.hu

Szabó Norbert:  <https://orcid.org/0000-0003-4891-7718>
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet,
MTA-MATE Kora Gyermekek Korcsoport
H-7400 Kaposvár, Guba Sándor utca 40.
szabo.norbert@uni-mate.hu

Józsa Krisztián:  <https://orcid.org/0000-0001-7174-5067>
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet
H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 32-34.
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet
H-7400 Kaposvár, Guba Sándor utca 40.
jozsa@sol.cc.u-szeged.hu

Janurik Márta:  <https://orcid.org/0000-0002-5343-9434>
Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar Művészettudományi Intézet
H-6722 Szeged, Tisza Lajos krt. 79-81.
gewayne.janurik.marta@zmk.szte.hu



A Magyar Pedagógia folyóirat 2020-as évfolyamának számaitól
kizárólag online formában jelenik meg.

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

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Megjelent 5,8 (B/5) iv terjedelemben.

HU ISSN 0025–0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a tágan értelmezett neveléstudomány és a határtudományok minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit közlő cikket, egy kutatási terület eredményeinek szintetizáló bemutatását, és az oktatás problémáival foglalkozó elméleti elemzést egyaránt.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A kézirat benyújtásával a szerző vállalja, hogy írását korábban még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratosszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.). A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar, vagy különlegesen indokolt esetben angol nyelven lehet benyújtani. Az elfogadott angol nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (30000–60000 betű). Az angol nyelvű abstract számára 150–250 szavas összegzést kell mellékelni angol nyelven.

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

A kéziratokat elektronikus formában a magyarpedagogia.hu címen elérhető szerkesztőségi rendszerbe kell feltölteni.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical research, theoretical contributions and synthetic research reviews within the field of Education in the broadest sense and the related social sciences. The journal publishes articles in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

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

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 30000–60000 characters) and accompanied by a 150–250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA.

Manuscripts must be submitted to the editorial system at magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

- Diana Déri, József Bognár & Gabriella Trzaskoma-Bicsérdy: Pedagogical Expectations for Coaches – Focusing on Women’s Football Academies 3
- Réka Dudok & Bettina Pikó: Adolescents’ Health Risk Behaviors in Light of Psychological Well-Being, Strengths and Difficulties 89
- Katalin Kovács, Norbert Szabó, Krisztián Józsa & Márta Janurik: A Cross-Sectional Study on the Development of Singing Ability in Primary School Children 111