

A koragyermekkori zenei nevelés hatása a szociális és az érzelmi fejlődésre – mérőeszközök, mérési gyakorlat

Bede Fanni* és Endrődy Orsolya**

DOI: 10.21549/NTNY.54.2026.3.1

Jelen tanulmány a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatását és annak mérési lehetőségeit vizsgálja, az elmúlt tíz év hazai és nemzetközi kutatásainak tükrében mutatja be a téma validált mérési trendjeit. A kutatási terület relevanciáját igazolja, hogy az elmúlt ötven évben megsokszorozódtak a szociális és az érzelmi fejlődés kiemelt szerepét hangsúlyozó nemzetközi és hazai publikációk (Zsolnai, 2018). A koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődést támogató aspektusára mind a hazai (például Konta & Zsolnai, 2002; Janurik & Józsa, 2018), mind a nemzetközi (például Varner, 2020; Çenberci & Tufan, 2023) szakirodalom rávilágított. Szisztematikus szakirodalmi áttekintésünkben a PRISMA-modellt alkalmazva a koragyermekkori zenei nevelés során megjelenő szociális és érzelmi fejlődést mérő eszközök feltérképezésére fókuszáltunk. Kutatásunk során a Web of Science, az EBSCO, valamint a Scopus adatbázisokat használtuk. Többlépcsős szűrésünk eredményeként a szociális és az érzelmi fejlődést mérő eszközök széles spektrumát találtuk, ami egyrészt rámutat a téma aktualitására, másrészt hozzájárulhat további, a témában meghatározó kutatások elvégzéséhez.

Kulcsszavak: koragyermekkori nevelés, képességfejlesztés, zenei nevelés, szociális és érzelmi tanulás, mérőeszközök

Bevezetés

A legkorábbi életszakaszokban szerzett zenei élmények meghatározóak a gyermek fejlődése szempontjából (Bagdy, 2002). A koragyermekkori zenei nevelés hatékonyságáról számos hazai és nemzetközi kutatás értekezik (például Knappek, 2002; Árvayné, 2012; Hegedűsné 2015; Cenberci & Tufan, 2023).

Jelen tanulmány fókuszában a koragyermekkori zenei nevelés és annak szociális és érzelmi képességekre gyakorolt hatása áll. Fontosnak tartjuk kiemelni a koragyermekkori fejlődés e szegmensét, hiszen a társas viselkedés normáinak elsajátítása egyrészt az iskolaérettség, másrészt a mindennapi életben történő sikeres eligazodás alapfeltétele (Ferreira et al., 2021). A zenei nevelés szociális fejlődésre gyakorolt hatásának perspektívája adott a közösségben történő tevékeny zenehallgatás, valamint a közösen végzett zenei játékok alkalmazása által (Forrai, 1974). A koragyermekkorban végzett zenei foglalkozások a transzferhatásnak (például Árvayné, 2012; Hegedűsné Tóth, 2015) köszönhetően lehetőséget adhatnak a részt vevő gyermekeknek érzelmeik felismerésére, kifejezésére, mások érzelmeinek felismerésére, mindezek elfogadására, valamint szociális készségeik kibontakoztatására, a társas viselkedés normáinak elsajátítására.

* Doktorandusz, ELTE PPK, neveléstudományi Doktori Iskola, gfannianna@student.elte.hu

** Egyetemi adjunktus, ELTE PPK Interkulturális Pszichológia és Pedagógia Intézet, endrody.orsolya@ppk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-6432-1095>

Kutatásunkban nemzetközi koragyermekkori zenei tevékenységek szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásának mérési lehetőségeit térképezzük fel. Célunk a megismert és elemzett tanulmányokon keresztül feltáró jellegű képet adni az aktuális nemzetközi mérési gyakorlatról, ami elősegítheti további, a témában releváns kutatások elvégzését. Az elméleti keret megvizsgálását követően nemzetközi kutatások elemzésén keresztül mutatjuk be a szociális és az érzelmi képességek vizsgálatának alkalmazott lehetőségeit.

Elméleti háttér

A zenei nevelés szerepe és jelentősége a koragyermekkori fejlődésben

A koragyermekkori nevelés folyamatában kiemelt jelentőségű a zenei képességfejlesztés. A zenei transzferhatást, a neurobiológiai folyamatokat és a zenei észlelés fejlődését vizsgáló tanulmányok meghatározóak a kognitív és az érzelmi képességek fejlődése szempontjából. A zene transzferhatását több mint fél évszázada zajló kutatások igazolják. A zenei transzferhatás a zenei nevelés pozitív hatásainak átvitelét jelenti a nem zenei területekre (Hegedűsné Tóth, 2015). Ez a jelenség a távoli transzferhatások csoportjába sorolható, hiszen az egyik terület alkalmazása egy másik terület fejlődését mozdtítja elő (Géayné Janurik, 2020). Géayné Janurik (2020) kiemeli, hogy a témát célzó vizsgálatok nem feltétlenül mutatnak egységes eredményeket, valamint hogy a transzferhatás típusától függően igazolhatók a konzisztens vagy eltérő eredmények. Árvayné kifejti, hogy a megfelelően megválasztott dalanyag és a megfelelő módszerek együttes alkalmazása szélesebb területen eredményez transzferhatást (Árvayné, 2012). Ehhez kapcsolódóan Sala és Gobet (2020) arra hívják fel a figyelmet, hogy a zenei transzferhatás mérhetősége függ a megfelelően választott módszerektől, a mérőeszközöktől és a vizsgált minta összetételétől is. A transzferhatás megfigyelhető a kognitív és az érzelmi képességek, valamint a szociális képességek fejlődése során (Dartsch et al., 2022). Dartsch és munkatársai (2022) részletesen értékelik, hogy a koragyermekkori zenei nevelés hogyan hathat a nem zenei képességek fejlődésére is. Eredményeik között a szociális és az érzelmi fejlődés kapcsán kiemelik, hogy a mozgással kísért, kreatív zenei tevékenységek növelhetik a gyermekek önbizalmát, elősegíthetik az együttműködési készség és a kommunikációs készségek fejlődését is. Ennek mentén Soley (2019) a zenét közös kulturális élmény formájaként elemzi. Kutatásukban csecsemőknél és kisgyermekknél vizsgálták, hogy a számukra ismerős vagy ismeretlen zene hogyan befolyásolja a szociális viselkedésüket. Eredményeik azt mutatják, hogy a résztvevők előnyben részesítik azokat a személyeket, akik számukra ismerős zenei környezethez tartoznak. Az első hazai kutatók közül Kokas Klára és Forrai Katalin neve kiemelt figyelmet érdemel. Forrai kutatásának különlegessége, hogy a kutatásában részt vevő gyermekeket szociális környezetükben vizsgálta (Forrai, 1970, 1978, idézi Hegedűsné Tóth, 2015). Kokas szombathelyi kutatásában zenei képzésben részt vevő gyermekeket hasonlított össze zenei képzésben részt nem vevő gyermekekkel (Hegedűsné Tóth, 2015). Szintén a releváns hazai kutatások között emeljük ki Barkóczi és Pléh (1977) kontrollált, longitudinális vizsgálatát, melyben hasonló társadalmi háttérű, ének-zenei tagozatos általános iskolába járó, valamint normál tanterv szerint tanuló gyermekek fejlődését hasonlították össze. Eredményeik kiterjedtek a szociális és az érzelmi fejlődés mérésére is, melyek alapján megállapították, hogy azok a gyermekek, akik magasabb óraszámban részesülnek zenei oktatásban, együttműködőbbek, alkalmazkodóbbak, érzelmszabályozásuk kiegyensúlyozottabb. Az idegrendszer aktivitása szempontjából elemzett vizsgálatok a zenei transzferhatás folyamatának megértését segítik. Hámori (2002) hangsúlyozza, hogy a korai zenei fejlesztés olyan struktúrákat alakít ki az agyban, melyek az egész személyiség fejlődését segítik, valamint hogy az agyféltekék működése kiemelt szerepet tölt be a zene érzékelésében. Maróti (2020) a hallási entrainment jelenségét vizsgálja, mely a szenzoros és a motoros agyi területek összehangolódását jelenti a hallási in-

gerek frekvenciáival. Meghatározó jelenséggént emeli ki, mely összehangolja az idegrendszeri folyamatokat, ezáltal kiemelten befolyásolja az agyi területek fejlődését. Alátámasztja, hogy a hallási entrainmentre épülő zenei tevékenységek javítják a fonológiai tudatosságot, a szókincset és a munkamemóriát. Ezzel igazolja a zenei transzferhatás pozitív eredményeit. Az Aktív Zenetanulás Kutatócsoport (Honbolygó & Lukács, 2021) releváns eredményei összhangban állnak a jelenséget alátámasztó korábbi kutatásokkal. Az eredmények között kiemelik a kimutatott szociális és érzelmi fejlődést is. Fő alappillérként hangsúlyozzák, hogy a közös zenélés társas tevékenység, mely hatással van a társak közötti interakciókra (Honbolygó & Lukács, 2021). A zenei tevékenységek szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatását említi Bede és Endrődy (2023) is. Hangsúlyozzák, hogy a koragyermekkori zenei képességfejlesztés nemcsak a zenei készségek fejlődésére hat, hanem a szociális és az érzelmi fejlődés alakulásában is szerepet játszhat.

A zenei transzferhatást vizsgáló tanulmányok alapján kirajzolódik, hogy a kutatók többsége egyetért a zenei transzferhatás jelentőségével, de egyes kutatások kiemelik a hatás mérhetőségét befolyásoló tényezőket is (Sala & Gobet, 2020). Számos kutatás közül például Árvayné (2012), Hegedűsné Tóth (2015), Dartsch és munkatársai (2022) és Gévainé Janurik (2020) is igazolják, hogy a zenei transzferhatás széles területen érhető tetten. E tanulmány a szociális és az érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásra, azon belül is mérhetőségének módszertani kérdéseire fókuszál, továbbá a mérési gyakorlat módszertani heterogenitásának rendszerezésével igyekszik kiegészíteni a transzferhatás-vizsgálatok széles tárházát.

A szociális és az érzelmi fejlődés

A szociális és az érzelmi fejlődés már a csecsemőkortól kezdődően dinamikusan alakuló része a személyiségfejlődésnek. A szociális jóllét minőségét jelentősen meghatározza, hogy ez a fejlődés hogyan megy végbe. Előrehaladását a szociális kompetencia kialakulása segíti. E folyamatot intraperszonális és interperszonális tényezők befolyásolják (Zsolnai, 2013). Az intraperszonális tényezők belső, egyéni eltérések, melyeknek köszönhetően az egymás közötti interakciók egyediek. Ide sorolhatók a temperamentum, a nyelvi kommunikációs képességek, valamint a környezeti reakciókra való nyitottság, melyek mentén a fejlődés egyénenként eltérő. Ennek kapcsán emelik ki Priel és munkatársai (2007), hogy az anyai reprezentációk is hatással vannak a gyermek viselkedésére és érzelmi reakcióira. Ezt igazolja Gartstein és Skinner (2018) kutatása is, mely szerint az anyai érzelmi állapota hatással van a magzat temperamentumára. Az interperszonális tényezők a gyermek fejlődését befolyásoló külső faktorok. Ide tartoznak a család, a nevelési és oktatási színterek és a kortársak szerepe. Emellett Zsolnai (2013) megnevezi a kulturális hatásokat is, de jelen tanulmányban csak az elsődleges és a másodlagos társas színtereket és az ott zajló interakciókat vizsgáljuk meg. A család az első szocializációs közeg, ahol a gyermek a társas viselkedést először megtapasztalja és gyakorolja. Kelly és munkatársai alátámasztották, hogy a szülői stressz és a jövedelem kulcsfontosságúak a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésében, az anyai érzékenység jelenléte pedig a későbbi kapcsolatok alakulásában (Kelly, Slicker & Hustedt, 2024). A családban zajló társas interakciók jelentős hatással vannak a gyermek szociális és érzelmi fejlődésére. Cole és Cole (2006) kiemeli, hogy a csecsemőkori végére kialakulnak – többek között – a másodlagos érzelmek, valamint a gyermek megismeri a felnőttek által közvetített normákat. Bár ezen életszakaszban már megjelenhet a másodlagos szocializációs színtér, az elsődleges családi szféra ennél még nagyobb szerepet tölt be a gyermek életében. Ezt követően a különféle nevelési, oktatási színterek kibővíti a társas viselkedés helyzetait, mintázatát. Zsolnai (2013) kiemeli – többek között – a pedagógus vezetési stílusának hatását is. Wahman és munkatársai a gondozói stressz jelenlétének következményeit igazolják a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésére, melyek a szülői stresszhez hasonlóan szintén negatívan befolyásolhatják a fejlődést (Wahman, Rispoli & White-Cascarilla,

2024). Az óvodáskortól kezdődően egyre hangsúlyosabbá válik a kortársak szerepe a szociális és az érzelmi fejlődésben, a gyermekek közötti interakciók befolyásolják szociális és érzelmi fejlődésük alakulását (Zsolnai, 2013). Cole és Cole (2006) kiemelik, hogy a gyermekek társas közegeikben tanulják meg, hogy hogyan találják meg a megfelelő helyet saját maguk számára. Ennek folyamatában a társas szabályok betartása, egymás nézőpontjainak megismerése és elfogadása kiemelt szerepet kap. Mind az intra-, mind pedig az interperszonális tényezők kapcsán említendő Leist Balogh és Jámbori tanulmánya is, akik a pozitív fiatalkori fejlődés (PYD) perspektívájából közelítik meg a szociális és az érzelmi fejlődést. A pozitív fiatalkori fejlődés elmélete a fejlődésben rejlő lehetőségek kiaknázását hangsúlyozza, melyek a családi és a kortárs kapcsolatok kölcsönhatásában, valamint a karaktererőségek kiemelésében érhetőek tetten (Leist Balogh & Jámbori, 2022). Az elmélet hangsúlyozza, hogy a támogató családi és iskolai közeg, a pozitív érzelmek jelenléte és a megfelelő kommunikáció hozzájárul a szociális jólléthez és az élettel való elégedettség kialakulásához (Hamvai & Pikó, 2009).

A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei

Zsolnai szerint a szociális kompetencia gyermekkori fejlesztése nagyon hatékony. Úgy véli, hogy a szociális viselkedés fejleszthetősége annak taníthatóságán alapszik, és sikere a megfelelő módszerek alkalmazásával elérhető (Zsolnai, 2006). A gyermek fejlődését a személyiség, valamint a családi és az iskolai tényezők mind befolyásolják (Schneider, 1993, idézi Szabadi, 2014). Bandura (1977, idézi Nabavi 2012) kifejti, hogy a szociális viselkedés társas környezetben mások megfigyelésével és utánzásával, illetve a megerősítéssel fejleszthető. Ebben a folyamatban meghatározó szerepe van az önszabályozás és a végrehajtó funkciók fejlettségének, melyek befolyásolják a viselkedést, és lehetővé teszik a társas szabályokhoz való alkalmazkodást (Finders et al., 2021). A társas viselkedést a környezeten és az aktuális szükségleteken túl az elvárások, a szemléleti és a verbális tényezők is befolyásolják, ami annyit tesz, hogy minden viselkedés szabályozásának van viszonyítási alapja: egy szükséglet, egy elvárás, amelyhez visszacsatolható a viselkedés folyamata (Zsolnai, 2006). Bandura kísérleteivel igazolta, hogy a viselkedésszabályozás már annak végrehajtása előtt szabályozható mások magatartásának modellezésével (Bandura, 1977, idézi Nabavi, 2012). Így az első készségfejlesztő programok a viselkedést középpontba állító utánzásos tanulás technikája alapján épültek fel. Ezt követték a kognitív tényezőket preferáló készségfejlesztő programok (Spivack-Shure, 1976, idézi Zsolnai, 2006). Trower, Bryant és Argyile olyan tervszerű képességfejlesztő program elméletét alkották meg, melyben a szociális tanulást a motoros képességekkel hozzák összefüggésbe (1978, idézi Zsolnai, 2006).

Zsolnai azt is megfogalmazza, hogy az óvodai szintér jóval több lehetőséget biztosít a szociális viselkedés tanulására, mint az iskolai, ahol a kötöttebb keretek ezt kevésbé teszik lehetővé. Az óvodában a spontán, szabad játéktevékenység és a tudatosan szervezett tevékenységek során is kiaknázható a társas helyzetekben rejlő, szociális tanulást támogató lehetőségek tárháza (Zsolnai, 2006). Ezt igazolják Bodrova és munkatársai (2023) is, kiemelve, hogy az óvodai irányított és szabad játékhelyzetek a saját tapasztalatszerzésen keresztül számos lehetőséget teremtenek az érzelemszabályozás, a végrehajtó funkciók, valamint az önszabályozás fejlődésére.

A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei a 0–6 éves gyermekek zenei nevelésében

A magyar óvodai zenei nevelés folyamatában is fellelhető a szociális és az érzelmi képességfejlesztés perspektívája (Forrai, 1974). A közösen végzett tevékenységek támogatják a gyermekeket szocializációjuk során, erősítik a csoportkohéziót, így támogatják a résztvevőket szociális és érzelmi képességeik kibontakoztatásában, érzelmeik, viselkedésük megértésében, szabályozásában, mások érzelmeinek megértésében és elfogadásában. Hazánkban Kodály Zoltán fogalmazta meg először a legkorábbi életszakaszoktól induló zenei nevelés kiemelt

jelentőségét (Kodály, 1974). Őt követően tanítványa, Forrai Katalin ennek mentén dolgozta ki a magyar bölcsődei és óvodai zenei nevelés módszertanát (Forrai, 1991), amelyet több évtizeden keresztül finomított. Egy-más után következő köteteiben megfigyelhető a módszertan életkori sajátosságokhoz igazított fejlődése, a dalanyagválasztás szempontjainak változása (Hegedűsné Tóth, 2021). Az 1974-es és az 1991-es kiadású kötetekben közölt módszertani játékok a zenei részképességek mellett a szociális és az érzelmi készségek fejlődését is szolgálják. Forrai mindkét kötet elméleti fejezetében kitér e zenei gyakorlatok szociális és érzelmi fejlődést befolyásoló vetületére (Forrai, 1974, 1991). Ebben a témában további jelentős hazai kutatások láttak napvilágot az elmúlt két évtizedben, bár az óvodás korosztályt érintő vizsgálatok száma igen kicsi.

Az e témában végzett hazai kutatások figyelemre méltó eredményeket mutatnak. Konta és Zsolnai (2002) iskolai keretek között folyó kísérletükben zeneterápiás eszközök és módszerek bevonásával is segítették a kisiskolás korú gyermekek szociális készségeinek fejlesztését. Szabadi (2021) tanárszakos hallgatók körében végzett fejlesztő kísérletében szintén zeneterápiás eszközöket alkalmazott az érzelmi képességek fejlesztése során. A Látható hangok elnevezésű, óvodások számára kialakított fejlesztőprogram szintén említésre méltó (Janurik et al., 2018). Ugyanakkor jelentős különbség figyelhető meg Janurik és munkatársai vizsgálata (2018), valamint Konta és Zsolnai (2002) és Szabadi (2021) tanulmánya között. Míg az utóbbi két kutatás során végzett intervenciók zenei játékaiknak fókuszában a szociális készségek fejlesztése áll, addig Janurik és munkatársainak (2018) célja elsősorban a beszédészlelés, különösen a fonológiai készségek fejlesztése volt. Mindazonáltal Janurik és munkatársai tapasztalataik alapján arról számoltak be, hogy a program hatással volt a részt vevő gyermekek szociális és érzelmi fejlődésére is (Janurik et al., 2018).

Jelen kutatásunk a születéstől a hatéves korig lezajló szociális fejlődést vizsgálja a hazai koragyermekkori zenei foglalkozások koncepcióinak gyakorlatában. A korai zenei képességfejlesztésben fellelhető szociális kompetencia fejlődésének, fejlettségének hazai és nemzetközi mérési gyakorlatát térképezi fel. Az eddig ismert szociális kompetencia-vizsgálatok sok esetben a szociális készségeket és azok alkotóelemeit mérik. Ennek eddig alkalmazott főbb mérőeszközei a mérőskálák, az interjúk, az önjellemzés, a szociometria, valamint a megfigyelés módszere (Zsolnai, 2001, idézi Szabadi, 2014). Zsolnai (2018) értelmezése alapján e terület mérése kihívást jelent a mindenkori kutató számára. Ezek közül kiemelendő egyrészt a készségcsoportok megítélése kapcsán több értékelő személy bevonásának igénye a vizsgálat folyamatában, illetve az óvodás és kisiskolás korú gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevétele. Ezeken kívül említi az elsődleges szocializációs színtér és ezzel együtt a szülő jelenlétének perspektíváját a készségek fejlődésének folyamatában, illetve a szülők szociális képességeinek mérésének szükségességét is (Zsolnai, 2018).

Mindezek alapján saját kutatásunk fókuszában az áll, hogy milyen módszerekkel, eszközökkel mérik a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatását.

Módszertan

A tanulmányok kiválasztásának folyamata

Kutatásunk fő kérdésének megválaszolását a Page és munkatársai (2021) alapján értelmezett PRISMA-modell segítette (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses). Elemzésünket a modell 27 pontból álló ellenőrzőlistájának mentén végeztük (Liberati et al., 2009). Összesen három – a Web of Science, az Ebsco, valamint a Scopus – adatbázist tekintettünk át. A közlemények beválogatását szűrési feltételeink pontos meghatározása segítette. Kiemelt szempont volt, hogy az elemzésbe bevont tanulmány empirikus vizsgálaton alapuljon, a 0–6 éves gyermekek zenei nevelésének témakörében vizsgálódjon, valamint hogy a zenei

nevelés során megvalósuló szociális és érzelmi fejlődést mérje. Keresésünket a 2014 és 2024 közötti időszakra korlátoztuk. Az absztraktok átolvasásáig a megadott szempontok szerint, egymástól függetlenül szűrtük (e tanulmány két szerzője) a tanulmányokat. A torzítás csökkentése érdekében a tanulmányok kiválasztásának folyamata során minden szakaszban egységes szempontok alapján dolgoztunk. Az előzetesen közösen meghatározott beválasztási és kizárási kritériumok alapján külön értékeltük az absztraktokat, majd konszenzusos döntést hoztunk a tanulmányok bevonásáról vagy kizárásáról. A teljes szöveges átolvasás során szintén a meghatározott kritériumrendszer alapján, közös megegyezéssel kerültek kiválasztásra a tanulmányok. A Web of Science, valamint az Ebsco adatbázisokban talált, korlátozott hozzáférésű tanulmányok elérhetőségéhez könyvtári segítséget kértünk, de így sem fértünk hozzá maradéktalanul a közlemények teljes szövegéhez. A Scopus adatbázisban viszont lehetőségünk volt a szűrési feltételek közé sorolni az Open Access tanulmányokat. Az alábbi ábrán a szűrési kritériumoknak megfelelő példákat említünk beválogatott és kizárt tanulmányokra.

Keresési kritérium	A kritérium meghatározása	Indoklás	Példa egy releváns tanulmányra	Példa egy kizárt tanulmányra	Kizárás oka
Keresőszavak	A meghatározott keresőszavak megléte a címekben és az absztraktokban	Nem megfelelő kulcsszavak szűrése	S., Wing-yin Lee & B. W., Leung (2022). Facilitating young children's social and emotional learning experience in Hong Kong Protestant churches: Perspectives of song leaders	F. T., Ogunyemi & E., Henning et al. (2020). From traditional learning to modern education: Understanding the value of play in Africa's childhood development	Sem a tanulmány címében, sem pedig az absztraktjában nem találtuk meg keresőszavainkat.
Módszer	Empíria	Szűrési kritériumaink egyike az elmúlt tíz év empirikus tanulmányainak feltérképezése	J. Sperling et al. (2023). A randomized study of El Sistema-inspired youth music education program: Evidence addressing executive function and social-emotional learning.	M. Martins & A. Pl. Pinheiro (2021). Does Music Training Improve Emotion Recognition Abilities? A Critical Review	Nincs empiria, elméleti értekezés.
Koragyermek-kori zenei nevelésben fellelhető szociális és érzelmi fejlődés	A szociális és érzelmi fejlődés mely képességeit méri az adott tanulmány? Milyen mérőeszközökkel mérik?	A szociális és érzelmi fejlődés mérési trendjeinek vizsgálata a kora gyermekkor zenei tevékenységeiben	D., Kryeziu (2021). Preschool teachers' view about the effect of musical games on musical talent and their development	S. N., Edgar & B., Morrison (2021). A vision for Social Emotional Learning and arts education policy	Nem a szociális és érzelmi fejlődést vizsgálja, hanem áttekinti a jelen téma szakpolitikai aspektusait.

1. táblázat: Példák beválogatott és kizárt tanulmányokra

A Web of Science adatbázisban végzett keresést 2024. augusztus 12-én folytattuk le. A keresést a PRISMA-modell lépéseire igazodva, a „music education” AND „social emotional learning” AND „early child” kulcsszavakkal kezdtük. Ezt követte a publikációk megjelenési éveinek szűkítése. Így kutatásunkba az elmúlt tíz év tanulmányai kerültek be. E tíz éves időintervallum alatt 2014-ben és 2016-ban nem jelent meg tanulmány a

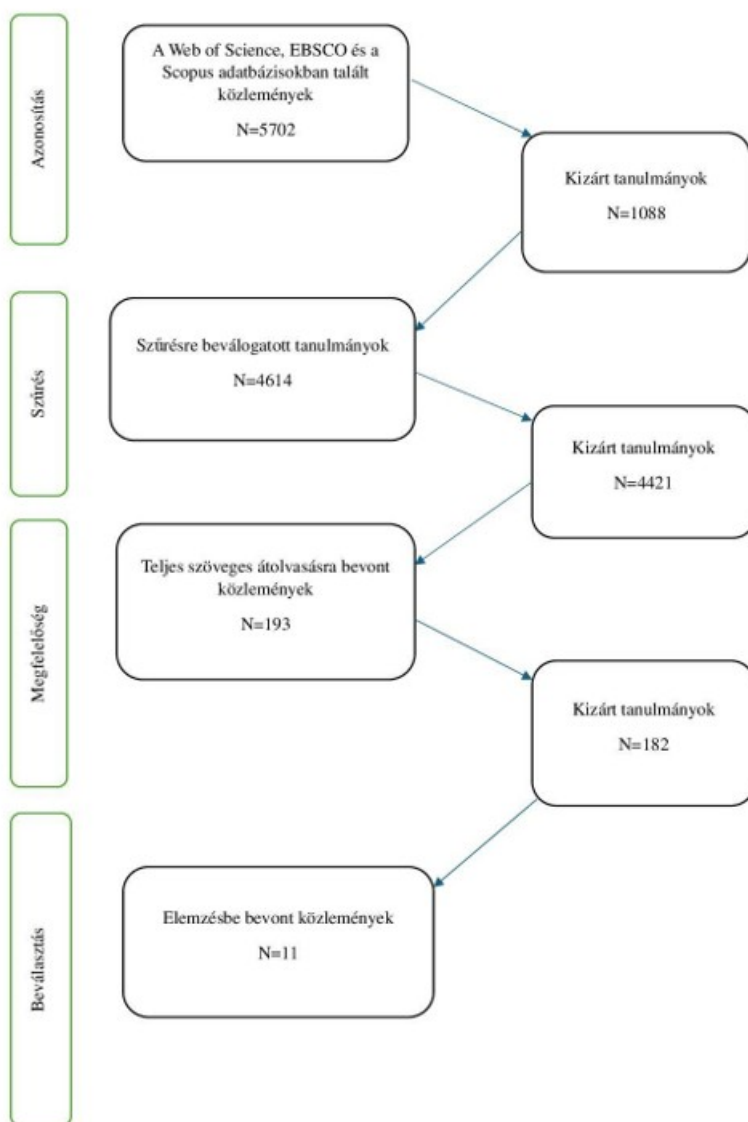
témában. A szűrést a címek és az absztraktok átolvasásával folytattuk, kulcsszavaink meglétét kerestük. A teljes szöveges átolvasásba bevont közlemények száma 17 volt. A teljes szöveges áttekintés során még 11 cikket zártunk ki, további kettőhöz nem volt hozzáférésünk. Így a Web of Science adatbázisból összesen három cikket válogattunk be.

Az Ebsco adatbázisban a keresést 2024. szeptember 23-án végeztük, amit a „music education” AND „social emotional learning” kulcsszavakkal kezdtünk. A találatokat az elmúlt tíz év publikációira szűkítettük. Az absztraktok átolvasása során a „music” vagy „music education” vagy „music lessons”, továbbá a „early childhood” vagy „early childhood education” vagy „preschool education”, illetve a „social emotional learning” a „social competence” vagy a „Social competence” szinonimáinak meglétét kerestük. Ezt követően a források típusai – „Source types” – közül az akadémiai folyóiratokra („Academic journals”) – szűkítettük eredményeinket. A teljes szöveges átolvasásba bevont közlemények száma 13 volt. A teljes szöveges áttekintés után az Ebsco adatbázisból két közleményt válogattunk be az elemzésbe.

A Scopus adatbázisban keresésünket 2024. szeptember 25-én végeztük. Kulcsszavaink a „music education” AND „social emotional learning” AND „early childhood” voltak. A keresést az elmúlt tíz év publikációinak kiválogatásával folytattuk. Az azonosítást a „Subject area”, majd a „Docs type” szűkítése követte. Ennek mentén az „Art and Humanities” témájú cikkeket válogattunk be, és kizártuk a konferenciaanyagokat. Ezt követően az „open access” tanulmányokra szűkítettük tovább a keresést. Kizárt kulcsszavaink az „adult”, „adolescent”, „language”, „adolescence”, „young adult”, „linguistics”, „gender”, „autism”, „piano lessons”, „olfaction”, „music teacher education”, „multilingualism”, „middle age”, „language evolution”, „language development”, „disorders”, „developmental language disorder”, „autistic disorder”, „adolescents”, „autism spectrum disorder”, „autism spectrum disorders” voltak. A szűkítést a forrás típusok – „Source type” – szűrésével zártuk. A meghatározott kritériumok mentén átolvastuk az absztraktokat. Végül a teljes szövegek átolvasása alapján a Scopus adatbázisból 6 cikket válogattunk be az elemzési folyamatba.

A keresés során találtunk olyan tanulmányokat, melyek látszólag megfeleltek a kritériumoknak, végül mégis kizártuk őket, mert a szülő és a pedagógus attitűdjét, motivációját vizsgálták, vagy mert nem tartalmaztak mérési adatokat.

A teljes szöveges áttekintéseket követően elemzésünkbe összesen 11 cikket vontunk be. A keresési folyamatokról összesített szűrést készítettünk, melyet az alábbi ábra mutat be.



1. ábra: Az összesített szűrés folyamata

A beválogatott tanulmányok jellemzői

Az elemzésbe bevont tanulmányok jellemzőit a célkorosztály, a vizsgált fejlesztési területek, az alkalmazott kutatási designok és a mérőeszközök alapján rendszereztük. A beválogatott kutatások többsége kisgyermek- vagy óvodáskorú mintán végzett empirikus vizsgálat volt. A 11 cikkből háromban találtunk általános iskolás korosztályt mérőt. Elemzésünkbe bevontuk ezeket is, mert életkori szempontból közel voltak kutatásunk korosztályához. A kutatások elsősorban a koragyermekkori zenei nevelés és a szociális és érzelmi fejlődés kapcsolatára fókuszáltak.

A bevont tanulmányok között egyaránt megjelentek kvalitatív, kvantitatív és kevert módszertanú kutatások. Több vizsgálat longitudinális vagy intervencióalapú kutatási design alapján készült (Sperling et al., 2023; Hadar et al., 2024; Wing-yin Lee & Leung, 2022; Williams & Berthelsen, 2019; Cuadrado, 2019; See & Ibbotson, 2018; Williams et al., 2015; Ruokonen et al., 2021), emellett randomizált kontrollvizsgálatok, kvázikísérleti elrendezések, megfigyeléses vizsgálatok és félig strukturált interjúkra épülő vizsgálatok is szerepeltek az elem-

zésben (Williams & Berthelsen, 2019; Sperling et al., 2023; Granö & Turunen, 2022; Wing-yin Lee & Leung, 2022; Kryeziu, 2021). A 11 tanulmány közül összesen nyolc longitudinális vizsgálaton alapult (Sperling et al., 2023; Hadar et al., 2024; Wing-yin Lee & Leung, 2022; Williams & Berthelsen, 2019; Cuadrado, 2019; See & Ibbotson, 2018; Williams et al., 2015; Ruokonen et al., 2021), a három keresztmetszeti kutatás pedig megfigyelésen, félig strukturált interjún, illetve zenei ingerekhez kapcsolódó beszámolókon alapult (Granö & Turunen, 2022; Kryeziu, 2021; Owen et al., 2024). Az elemzett vizsgálatok közül hét valamilyen zenei program vagy fejlesztő tevékenység hatását elemezte (Sperling et al., 2023; Hadar et al., 2024; Williams & Berthelsen, 2019; Cuadrado, 2019; See & Ibbotson, 2018; Williams et al., 2015; Ruokonen et al., 2021).

Az elemzett vizsgálatokban alkalmazott mérőeszközök változatos képet mutattak. A tanulmányokban standardizált kérdőívek, pedagógusi értékelések, megfigyelési szempontsorok, a mintát képező gyermekek számára kidolgozott feladatlapok, valamint saját fejlesztésű félig strukturált interjúk egyaránt megjelentek (Sperling et al., 2023; Williams & Berthelsen, 2019; Ruokonen et al., 2021; See & Ibbotson, 2018; Hadar et al., 2024; Williams et al., 2015; Owen et al., 2024; Wing-yin Lee & Leung, 2022; Kryeziu, 2021). Több kutatás alkalmazott nemzetközileg validált mérőeszközöket (Sperling et al., 2023; Williams & Berthelsen, 2019; Hadar et al., 2024; Williams et al., 2015; Owen et al., 2024). A vizsgálatok között megjelent kontroll- és kísérleti csoportos elrendezés (Sperling et al., 2023; Hadar et al., 2024; Williams & Berthelsen, 2019), az otthoni zenei tevékenység vizsgálata (Hadar et al., 2024; Williams et al., 2015), az intézményi zenei programok elemzése (Sperling et al., 2023; Williams & Berthelsen, 2019; Cuadrado, 2019; See & Ibbotson, 2018; Ruokonen et al., 2021), valamint a közösségi zenei gyakorlat vizsgálata is (Wing-yin Lee & Leung, 2022). A beválogatott tanulmányokat a 2. táblázat időrendben mutatja be, feltüntetve a célkorosztályt, a vizsgált területeket, az alkalmazott kutatási design-t és a mérőeszközöket.

Szerző(k), tanulmány címe	Korosztály	Vizsgált területek	Kutatási design	Mérőeszközök
1. Williams, K. E. et al. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children	Kutatás kezdtek 0-12 hónap, jelen kutatás 2 – 3 éves gyermekek, 4 – 5 éves gyermekek fejlődésének mérése	szókincs, számolási készségek, figyelmi és érzelmi szabályozás, valamint proszociális készség	Longitudinal Study of Australian Children mintája, longitudinális, kétlépcsős klaszteres mintavétel.	The longitudinal Study of Australian Children (LSAC) National Household Education Survey (NHES; U.S. Department of Education. National Centre for Education Statistics, 1996) és a Head Start Family and Child Experiences; Short Temperament Scale for Children (STSC) (Prior, Sanson és Oberklaid, 1989); Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) alskálája; SDQ Totals Problems Score (Goodman, 1997).
2. See, B. H. & Ibbotson, L. (2018). A feasibility study of the impact of the Kodály-inspired music programme on the developmental outcomes of four to five year olds in England	4 – 5 éves gyermekek	A meghatározott 7 fejlődési terület közül: Személyes, szociális és érzelmi fejlődés: önbi-zalom és önismeret, érzelmek és viselkedés kezelése, kapcsolatok kialakítása	véletlenszerű mintavétel két félévben mérték a gyermekeket megfigyelés, (EYFS) értékelési standard szerinti értékelés kevert megközelítés	Early Years Foundation Stage (EYFS) nemzeti értékelési standardok. Early Learning Goals (ELG).
3. Cuadrado, F. (2019). Music and Talent: An experimental project for personal development and well-being through music	3 – 9 éves gyermekek	két feltáró tanulmány: 1. kreativitás mérése és zenei anyanyelv tanulása; 2. önbecsülés, az önbi-zalom, a motiváció, a társadalmi és érzelmi kapcsolatok, jóllét	Music&Talent projekt mintája A „Music and Talent” projekt zenei program alkalmazása, kevert módszertan	Második tanulmány: Ritchie & Williamon (2011) által validált kérdőív adaptációja az önhatékony-ság mérésére, a gyermekek részére
4. Williams, K. E. & Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities	4 – 5 éves gyermekek	önszabályozás, végrehajtó funkciók	kvótás mintavétel, longitudinális, kvázi-kísérleti terv	Early Years Toolbox (EYT) iPad-feladataiból (Howard et al., 2016): EYT Mr. Ant feladat, munkamemória EYT Go/No-Go feladat, gátlás EYT kártyaválogató feladat, mely a Dimensional Change Card Sort feladat protokolljain alapul (Zelazo, 2006). Pedagógus kérdőív: EYT Child Self-Regulation and Behaviour Questionnaire (CSBQ)
5. Kryeziu, D. (2021).	óvodáskorú	érzelmi állapot javítá-	célirányos mintavétel,	8 kérdésből álló félig

Preschool teachers' view about the effect of musical games on musical talent and their development	gyermekek	sa, pszichoszociális fejlődés	kvalitatív megközelítés, interjúk hitelesítése: szakértői véleményezés.	strukturált saját pedagógus interjú
6. Ruokonen, I. et al. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: an extensive observational study	1 – 3 éves gyermekek (10 hó – 47 hó)	együttműködés, bevonódás, interakció a felnőttel, érzelmek, szociális készségek.	véletlenszerű mintavétellel, kevert megközelítés, Pedagógusok önértékelésének elemzése, megfigyelés, véletlenszerű mintavétellel, megfigyelések	Leuven Involvement Scale for Young Children (LISYC) (Leavers 1994); Ekman és Davidson (1994) megfigyelhető érzelmek kategóriáinak alapján, kisebb kiigazításokkal; Reunamo (2007) szociális orientáció kategóriái; Reunamo értékelési modellje (Fonsen et al. 2020; Rintakorpi és Reunamo 2017).
7. Granö P. & Turunen, S. (2022). 'It Is You in My Picture!' A Holistic Approach to Six-Year-Old Children's Art Experiences	6 éves gyermekek	Érzelekm kifejezés, kommunikációs készségek	Mintavételi eljárásról kevés adat Megfigyelés, Kvalitatív megközelítés. Keresztmetszeti, 120 percnyi videó és 30 rajz.	A rút kiskacsa c. mese feldolgozása rajzzal, zenehallgatással. A foglalkozásról készült videó elemzése A foglalkozások megfigyelése során a gyermekek egymás közötti interakcióit figyelték
8. Wing-yin Lee, S. & Leung, B. W. (2022). Facilitating young children's social and emotional learning experience in Hong Kong Protestant churches: Perspectives of song leaders	2 – 4 éves gyermekek	önismeret, önmenedzselés, szociális tudatosság, kapcsolatkezelés, felelősségteljes döntéshozatal	kvalitatív megközelítés, célirányos mintavétel, longitudinális, nem-résztevői megfigyelés	12 dalvezetővel saját félig strukturált interjú
9. Sperling, J. et al. (2023). A randomized study of El Sistema-inspired youth music education programming: Evidence addressing executive function and social-emotional learning	Óvoda – általános iskola 1. osztály	Végrehajtó funkciók, szociális-érzelmi tanulás (SEL): érzelmi képességek, proszocialitás	Véletlenszerű mintavétellel, randomizált kontrollterv, végül 2 kohorsz. Longitudinális, intervenció alkalmazása, Adatfelvétel egy tanév alatt kétszer Elemzési terv	1. Mueller & Piper, 2014. Munkamemória (Digit Span [DS] feladat; Wechsler & Kodama, 1949), a gátló kontroll (Go/No-Go feladat; Bezdjian et al., 2009) és a rugalmas gondolkodást/tervezés (Tower of London [TOL] feladat; Phillips et al., 1999; Shallice, 1982) mérése. 2. Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ; Józsa & Morgan, 2015), Child Behavior Scale (Ladd & Profilet, 1996) alskálája, valamint a Devereux Student Strengths Assessment

				(DESSA-mini; LeBuffe et al., 2018) rövidített változata.
				3. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997)
10. Hadar, T. et al. (2024). Comparing the Benefits of Parent-Infant Flute and Singing Groups for Communication and Parenting: A Feasibility Study	A vizsgálat kezdetekor 5-9 hónapos csecsemők és szüleik	zenei interakciók hatása a kommunikációs készségek fejlődésére	Véletlenszerű mintavétel, 3 csoport. 14 hetes longitudinális vizsgálat, heti 1-1 alkalom, félig strukturált interjú, 3 hónapos otthoni tevékenység CD melléklet segítségével kérdőíves mérés	Music@home-infant (Politiou, Müllensiefen, Stewart & Franco, 2018); Stim-Q infant (Dreyer, Mendelsohn & Tamis-LeMonda, 1996 idézi Hadar et al., 2024); Communicative Development Inventory (Fenson et al., 1994); VASQ (Bifulco, Mahon, Kwon, Moran & Jacobs, 2003); félig strukturált interjú (Smith & Osborn, 2003) kiegészítve saját kérdésekkel
11. Owen, C. et al. (2024). Putting Musical Feelings Into Words: Children's Verbal Descriptions of Music-Evoked Experiences	5-11 éves gyermekek	érzelemfelismerés	célirányos mintavétel, anamnézis felvétele a vizsgálat előtt, Anamnézishez igazított kérdések. Ehhez kapcsolt mérési skála, kevert megközelítés	Music Use and Background Questionnaire (MUSEBAQ) (Chin et al., 2018); GEMS (Zentner et al., 2008), GEMIAC (Coutinho & Scherer, 2017) és az affektus 13 dimenziója (Cowen et al., 2020) adaptációi.

2. táblázat: Az elemzett tanulmányok módszertanainak összefoglaló táblázata

Eredmények

Az elvégzett keresési folyamat lezárta után megállapítottuk, hogy jelen témában még nem született eddig szisztematikus szakirodalmi áttekintés, valamint hogy a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatását mérő publikációk száma a 10 éves vizsgált időtartam második felében megnőtt.

Az elemzésbe bevont tanulmányokban vizsgált szociális és érzelmi fejlődés mellett több esetben a szókincsfejlesztés, a számolási készség, az online zenei részvétel, valamint a végrehajtó funkciók mérése is megjelent a vizsgált részképességek között. Az is tanulságos, hogy az elmúlt tíz évben, 2016-ban, 2017-ben és 2020-ban nem jelent meg olyan publikáció, amely az általunk meghatározott kritériumoknak megfelelt volna.

Az elemzésbe bevont közleményekben a szociális és az érzelmi fejlődést többféle megközelítés szerint mérték. Az elemzett tanulmányokban a szociális és az érzelmi fejlődés kapcsán a végrehajtó funkciók, a proszociális készségek, az érzelemkifejezés, az érzelemszabályozás, az önbizalom, az önismeret, a társas interakciók, valamint a kognitív képességek fejlődésének mérése is megjelent. Az alábbiakban a kutatások eredményeit a

vizsgált területek mentén mutatjuk be. Az eredmények értelmezése során figyelembe vettük, hogy az egyes tanulmányok eltérő mérőeszközökkel vizsgálták a szociális és az érzelmi fejlődés részterületeit.

Végrehajtó funkciók és kognitív képességek

Sperling és munkatársai (2023) tanulmányának fókuszában a végrehajtó funkciók mérése állt. Eredményeik között kifejtik, hogy az alkalmazott mérőeszközök megbízhatónak bizonyultak, hiszen pozitív, de nem szignifikáns változást tapasztaltak a mintába bevont gyermekek végrehajtó funkcióinak, illetve szociális és érzelmi készségeinek fejlődésében. Ugyanakkor hozzátették, hogy a gyermekek több negatív reakciót mutattak kudarc esetén. Kiemelték azt is, hogy az egyes demográfiai jellemzők hatással voltak a fejlődés mértékére.

Williams és Berthelsen (2019) a kognitív és a viselkedésszabályozás kapcsán a vizsgált három közösségből csak egyben mértek kiemelt fejlődést. A gátlás, a munkamemória és a váltás esetében nem számoltak be szignifikáns eredményekről. A nemek közötti eltéréseket tekintve viszont a fiúknál mutatkozott erősebb hatás a váltás és a végrehajtófunkciók fejlődésében.

See és Ibbotson (2018) a Kodály koncepcióra épülő zenei intervenció során mérte többek között az óvodáskorú gyermekek kognitív készségeit, az érzelmek fejlődését és a társas interakciókat. A tanulmány kimagasló eredményeket talált az intervencióban részt vevő gyermekek szociális és érzelmi fejlődésében a kontrollcsoport tagjaihoz képest.

Williams és társai (2015) a kognitív fejlődésben pozitív eredményeket jegyeztek, különösen a szókincs fejlődése terén.

Érzelemkifejezés és érzelemszabályozás

Granö és Turunen (2022) eredményeik között kiemelték, hogy a részt vevő gyermekek érzelemkifejezését az alkotás, a zene vagy a mese hallgatása segítheti, valamint a kortársakkal való párbeszéd támogathatja.

Owen és munkatársainak (2024) eredményei arról számoltak be, hogy a vizsgálatban részt vevő gyermekek megfelelően azonosították az érzelmeket és különbséget tudtak tenni az egyes zeneműrészletek között. Az érzelmek megfogalmazása esetén pedig gazdag szókincset használtak.

Williams és Berthelsen (2019) jelentős hatást mutattak ki az érzelemszabályozás fejlődésében mindhárom vizsgált közösség esetében. Williams és munkatársai (2015) az érzelemszabályozás fejlődése tekintetében pozitív, de nem jelentős változást tapasztaltak. Ruokonen és munkatársai (2021) eredményeik alapján kiemelték, hogy a zenei helyzetekben részt vevő gyermekek érzelmileg kiegyensúlyozottabbak voltak.

Proszociális viselkedés és társas interakciók

Williams és társai (2015) a legerősebb hatást a proszociális viselkedés fejlődésében találták. Ruokonen és társai (2021) eredményeik alapján kiemelték, hogy a zenei helyzetekben részt vevő gyermekek magasabb aktivitást mutattak, körükben több volt az együttműködő, alkalmazkodó viselkedés.

Kryeziu (2021) kutatásában a mintába bevont pedagógusok pozitív eredményekről számoltak be, melyek alapján saját tapasztalatuk az, hogy az általuk vezetett zenei foglalkozások támogatják az együttműködést, az érzelmi stabilitást, az önbizalom fejlődését. Hadar és munkatársai (2024) eredményeik között kiemelték, hogy a kérdőíves kitöltések alapján a csoportos tevékenységeken szívesen vettek részt a családok, a kisgyermekek kommunikációs kifejezőkészsége fejlődött. Az otthoni tevékenységek kapcsán kiemelték, hogy a CD-melléklet segítségével az otthoni éneklés beépült a családok napi rutinjába, ami segítette a szülő-gyermek kommuniká-

ció és kötődés erősödését. Wing-yin Lee és Leung (2022) eredményei rávilágítottak arra, hogy a csoportokban való közös éneklés lehetőséget adhat arra, hogy a gyermekek szociális és érzelmi készségei fejlődjenek.

Önbizalom, önismeret és motiváció

Cuadrado (2019) az eredmények között kiemelte, hogy az önhatékonyság szintje szignifikánsan magas volt. Továbbá szintén magas pontszámokat értek el az önbecsülést, önbizalmat, motivációt mérő kérdések. See és Ibbotson (2018) az önbizalom, az önismeret fejlődését is mérte, mely területeken kimagasló eredményekről számoltak be. Kryeziu (2021) kutatásában a pedagógusok tapasztalata alapján a zenei foglalkozások támogatják az önbizalom fejlődését.

Diszkusszió

Szisztematikus szakirodalmi áttekintésünkben 11 tanulmányt elemeztünk a PRISMA-modell (Page et al., 2020) alapján arra fókuszálva, hogy a beválogatott publikációkban milyen kutatási módszerek, mérőeszközök segítségével mérték a koragyermekkori zenei nevelés hatását a szociális és érzelmi fejlődésre. Az elemzésbe bevont 11 tanulmány közös kiindulópontja, hogy a korai zenei nevelés túlmutat a zenei részképességek fejlesztésén, befolyásolja a szociális, az érzelmi és a kognitív fejlődést is. Ennek mentén tehát a zenei transzferhatás alátámasztására fókuszáltak.

Elemzésünk során a kutatási módszerek és mérőeszközök széles spektrumával találkoztunk, azonban a mérőeszközök használata nem mutatott egységes képet. Az elemzésbe bevont 11 tanulmány nem egységesen mérte a zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatását, így e publikációkat tekintve nem állapítottunk meg koherens mérési gyakorlatot. E megállapítás a szociális és érzelmi fejlődés vizsgálata szempontjából alátámasztja Zsolnai (2018) észrevételét, miszerint e terület mérése, mérhetősége komplikált. Az elemzett tanulmányok módszertani heterogenitása arra is utalhat, hogy a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatása jelenleg nem rendelkezik egységes fogalmi és mérési kerettel. Mindez arra enged következtetni, hogy e terület inkább feltáró jellegű kutatási szakaszban van.

A bevont tanulmányok mérőeszközhasználata nem volt egységes. Az elemzett kutatásokban pedagógus és szülői kérdőívek, gyermekek számára kidolgozott tesztek, félig strukturált interjúk, megfigyelések, videófelvevételek és gyermekrajzok elemzése egyaránt megjelent (például Sperling et al., 2023; Williams & Berthelsen, 2019; Granö & Turunen, 2022; Hadar et al., 2024). A mérőeszközök között standardizált kérdőívek és tesztek, valamint saját fejlesztésű mérőeszközök is szerepeltek. Több kutatás standardizált mérőeszközöket alkalmazott (például Sperling et al., 2023; Williams et al., 2015), míg más tanulmányok saját fejlesztésű kérdőívekkel vagy interjúkkal dolgoztak (például Kryeziu, 2021; Wing-yin Lee & Leung, 2022). Az alkalmazott mérőeszközök és módszerek különbözősége megnehezítette az eredmények összehasonlítását, ugyanakkor rávilágított arra, hogy a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi hatásainak vizsgálata jelenleg nem rendelkezik egységes mérési gyakorlattal.

Az elemzésbe bevont tanulmányok többségében pozitív eredményekről számoltak be, de a vizsgált területek fejlődése kapcsán egységes és eltérő tapasztalatok is megfogalmazódtak. A végrehajtó funkciók fejlődésében Sperling és munkatársai (2023) – noha nem szignifikáns, de – pozitív változást tapasztaltak, Williams és Berthelsen (2019) viszont csak a fiúgyermekek esetében mutattak ki pozitív hatást. Az érzelmszabályozás mérése kapcsán, míg Williams és Berthelsen (2019) jelentős hatást mutatott ki, addig Williams és munkatársai (2015) az otthoni zenei tapasztalatok kapcsán nem tudtak fejlődést kimutatni.

E két utóbbi tanulmány eltérő eredményei kapcsán felmerül a kérdés, vajon a két kutatásban alkalmazott eltérő módszertannak van-e szerepe ebben. Míg Williams és Berthelsen (2019) az érzelemszabályozást pedagógus kérdőív mellett gyermekek számára kidolgozott teszttel is mérte, addig Williams és munkatársai (2015) szubjektív, önbevalláson alapuló pedagógus és szülői kérdőívekkel vizsgálta ugyanezt a területet. A két vizsgálat mintanagysága is jelentősen eltért, hiszen Williams és társai (2015) 3031 résztvevővel, Williams és Berthelsen (2019) pedig 113 résztvevővel dolgozott, miközben az alacsonyabb mintanagyságú kutatás mutatott pozitív eredményeket az érzelemszabályozás fejlődése kapcsán.

Granö és Turunen (2022) kutatásának konklúziója szerint az alkotás, a zene, a mesehallgatás, illetve a kortársakkal folytatott párbeszéd támogathatja az érzelm kifejezés fejlődését. Sperling és munkatársai (2023) pozitív eredményeket mutattak fel az érzelmi készségek fejlődése kapcsán, See és Ibbotson (2018), valamint Kryeziu (2021) az érzelmi fejlődés és önbizalom területén számoltak be kedvező eredményekről, míg Ruokonen és munkatársai (2021) a zenei helyzetekben tapasztalt érzelmi stabilitást emelték ki. Owen és munkatársai (2024) kutatásukban az érzelmek megfelelő azonosítását hangsúlyozták.

A szociális készségek kapcsán Sperling és munkatársai (2023) pozitív, de nem szignifikáns változást tapasztaltak. Wing-yin-Lee és Leung (2022) hangsúlyozta, hogy a csoportos éneklés lehetőséget adhat a szociális és érzelmi készségek fejlődésére. Kryeziu (2021), valamint Ruokonen és munkatársai (2021) az együttműködés fejlődésében találtak pozitív változásokat. Az önbizalom és önbecsülés tekintetében Cuadrado (2019), valamint See és Ibbotson (2018) számoltak be pozitív eredményekről, bár Cuadrado (2019) hangsúlyozta, hogy az alacsony részvételi arány miatt az eredmények nem általánosíthatóak.

Hadar és munkatársai (2024) az otthoni tevékenységek kapcsán emelték ki, hogy a részt vevő családok mindennapi rutinjába beépült közös éneklés támogathatja a szülő-gyermek kapcsolat erősödését. Ez a kapcsolat meghatározza az elsődleges kötődés minőségét, mely az érzelmi fejlődés alapja (Zsolnai, 2018). Ennek mentén Hadar és munkatársainak (2024) eredményei megerősítik az érzelmi fejlődés alapjainak kiemelt szerepét.

Jelen szisztematikus szakirodalmi áttekintés alapján több kutatási hiányterület is azonosítható. Az elemzett vizsgálatok többsége viszonylag rövid távú intervenciókra épült, ennek alapján kérdéses, hogy a vizsgált terület szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásai hosszú távon fennmaradnak-e. Továbbá több kutatás alkalmazott szubjektívebb értékelésen alapuló mérőeszközöket, így például Hadar és munkatársai (2024), Kryeziu (2021), Wing-yin Lee és Leung (2022), vagy See és Ibbotson (2018), miközben kevesebb vizsgálat épített objektívebb, standardizált, gyermekek számára kidolgozott tesztekre vagy több módszer együttes alkalmazására, mint például Cuadrado (2019) vagy Owen és munkatársai (2024). Így a jövőbeni kutatások szempontjából indokolt lehet különböző adatfelvételi módszerek kombinálása, mivel a szociális és az érzelmi fejlődés bonyolult jelenségének több szempontból való értelmezése növelheti a vizsgálatok megbízhatóságát. Emellett érdemes lenne differenciáltabban vizsgálni az egyes zenei tevékenységek – például a közös éneklés, a zenehallgatás, az improvizációs játékok – eltérő hatásait a szociális és az érzelmi fejlődésre.

Az elemzés korlátai között említjük, hogy az elemzésbe bevont tanulmányok eltérő perspektívákból értelmezték a szociális és az érzelmi fejlődést, így egységes mérési trendet nem tudtunk megfigyelni, és nehezen tudtuk összehasonlítani az elemzésbe bevont tanulmányokat egymással. További limitációként emeljük ki, hogy az egyes tanulmányok beválogatása során nem vettük számításba, hogy az egyes tanulmányokban a résztvevők demográfiai jellemzői befolyásolhatják az adott vizsgálatok eredményeit. Erről számol be Sperling és munkatársai (2023) tanulmánya. Ugyancsak a korlátok között jegyezzük meg, hogy az elemzésbe bevont tanulmányok mérőeszközei között több önbevalláson alapult – így a Williams és Berthelsen (2019) kutatásában alkalmazott pedagógus kérdőív, a Hadar és munkatársai (2024) kutatásában használt szülői kérdőívek, a Sperling és

munkatársai (2023) által alkalmazott pedagógus és szülői kérdőívek, Williams és munkatársai (2015) vizsgálatának szülői és pedagógus kérdőívei, Cuadrado (2019) kutatásának gyermektesztjei, Kryeziu (2021) félig strukturált interjúja és Wing-yin Lee & Leung (2022) félig strukturált interjúja. Úgy véljük, ez hozzájárulhatott ahhoz, hogy az elemzett tanulmányok többsége pozitív eredményekről számolt be.

Összegzés

Szisztematikus szakirodalmi áttekintésünkben a koragyermekkorai zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásának nemzetközi mérési trendjeit vizsgáltuk meg a Web of Science, az Ebsco, valamint a Scopus adatbázis bevonásával. Elemzésünket a PRISMA-modell (Page et al., 2021) alapján végeztük. Keresési stratégiánkban három kiemelt kritériumot állítottunk fel: az általunk beválogatott tanulmányok empirikus jellegűek legyenek, a születéstől a hatéves korú gyermekek zenei nevelésével foglalkozzon, a szociális és érzelmi képességek valamely területének alakulását mérje. Emellett a Scopus adatbázisban az open access tanulmányokra kerestünk rá. Kutatásunk így 11 beválogatott tanulmány elemzésével foglalkozott.

Az elemzések alapján megállapítható, hogy változatos a zenei foglalkozások szociális és érzelmi hatását mérő kutatási módszerek, eszközök tárháza. Az elemzésbe bevont 11 közlemény közül három egy-egy nagyobb területet mér. További hat tanulmány egyszerre több tág területet vizsgál. A fennmaradó két kutatás egyike zenei vezetői perspektívából vizsgálta a szociális és érzelmi képességeket, a másik kutatás pedig zenei interakciókat mért. A vizsgált területek között szerepeltek a végrehajtó funkciók, az érzelemkifejezés, az önbecsülés, az önbizalom, a motiváció, a társas interakciók, a szociális jóllét, az önismeret, az érzelmi és a proszociális fejlődés, valamint az érzelmi szabályozás. Az elemzett publikációkban ismertetett módszerek változatossága is figyelemre méltó. A kutatások többsége longitudinális jellegű volt, Granö és Turunen (2022), Kryeziu (2021), valamint Owen és munkatársai (2024) viszont keresztmetszeti mérést végeztek. Az utóbbi kutatásokban bemutatott intervenciók is érdekesek. Míg Owen és munkatársai zeneműrészleteket mutattak a résztvevőknek, addig Granö és Turunen meseolvasás, majd zenehallgatás után vizsgálta a résztvevőket. Az elemzés során több tanulmány egyedülálló zenei programot mutatott be. Sperling és munkatársai (2023) az El Sistema nevet viselő programot alkalmazták, Hadar és munkatársai (2024) éneklést, fuvola hallgatást, ritmushangszereket alkalmazó tevékenységeket tesztelt, melyet egy három hónapos CD hallgatással egybekötött otthoni tevékenységsorozat követett. Williams és Berthelsen (2019) mozgás- és ritmusalapú intervenciót használt, Granö és Turunen (2022) a Rinnalla (Side by Side) projekt részeként egy művészetoktatási intervenciót valósított meg, Cuadrado (2019) a Music & Talent nevű projektben való részvétel hatását vizsgálta. See és Ibbotson a Kodály koncepciót alkalmazták vizsgálatuk során, Williams és munkatársai (2015) Hadar és munkatársaihoz (2024) hasonlóan szintén előre meghatározott otthoni zenei tevékenységek hatékonyságát mérték.

Az elemzésbe bevont kutatások mintavételi eljárása is különböző volt. A 11 tanulmányban szerepelt véletlenszerű, célirányos, kvótás mintavétel, és volt egy olyan is, mely egy korábbi kutatás mintájával dolgozott. A mintákban gyermekek és/vagy szüleik és/vagy pedagógusai vettek részt. Az elemzésbe bevont tanulmányok közül ötben végeztek megfigyelést. Ezek közül Granö és Turunen (2022) 120 órányi videofelvételt is készített. Szintén ebből az öt kutatásból négy zenei tevékenységet figyelt meg, egy azonban a hétköznapi tevékenységek alapján mérte a szociális és az érzelmi fejlődést. Végül a mérőeszközök változatos alkalmazását emeljük ki. Az elemzésbe bevont tanulmányokban kilencben kérdőívet, félig strukturált interjúkat és feladatlapokat használtak fel a vizsgálatok során. Granö és Turunen (2022) kutatása azonban tartalomelemzésen alapult, e tekintetben tehát kivétel. See és Ibbotson (2018) pedig esettanulmányokat készítettek. Míg a 11 elemzett kutatás közül Sperling és munkatársai (2023), Hadar és munkatársai (2024), valamint Williams és Berthelsen (2019)

több mérőeszközt is alkalmazott, Owen és munkatársai (2024), Williams és munkatársai (2015), Wing-yin Lee és Leung (2022), Kryeziu (2021), Ruokonen és munkatársai (2021), valamint Cuadrado (2019) csak egy-egy mérőeszközt használt.

Az elemzett tanulmányok módszertani heterogenitása, az eltérő mérőeszközök alkalmazása az eredmények értelmezését nehezíti, így ennek mentén indokoltnak tűnik olyan jövőbeni vizsgálatok megvalósítása, melyek többféle adatfelvételi módszert, hosszabb távú longitudinális vizsgálatokat, standardizált mérőeszközöket alkalmaznak annak érdekében, hogy megbízhatóbban váljanak feltárhatóvá a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásai.

Összességében elmondható, hogy az elemzett tanulmányokban ismertetett módszerek és mérőeszközök alkalmazása változatos volt, ebből következően az eredmények is nehezebben voltak értelmezhetők. A kutatás keresési folyamata során nem minden tanulmány volt hozzáférhető számunkra, így néhány releváns tanulmányt is ki kellett zárunk elemzésünkéből. Jelen tanulmány a PRISMA-modell mentén készült, mely alapján szűrési kritériumokat állítottunk fel. A szisztematikus szűrés ugyan növelte az átláthatóságot és a módszertani megbízhatóságot, ugyanakkor más releváns tanulmányok kizárását eredményezte. Bár jelen kutatás nem ad teljes képet a koragyermekkori zenei nevelés szociális és érzelmi fejlődésre gyakorolt hatásainak nemzetközi mérési gyakorlatáról, rávilágít a téma relevanciájára, és további kutatások alapjául szolgálhat.

Irodalom

1. Árvayné Nezvald, A. (2012). A zenei nevelés transzferhatásai csecsemő- és kisgyermekkorban. *Képzés és Gyakorlat*, 10(3–4), 117–123. https://www.parlando.hu/2017/2017-6/Arvayne_Nezvald_Anett.pdf
2. Árvayné Nezvald, A. (2015). Ének – zenei nevelés módszertana a bölcsődében. In Simon, I. Á. (Ed.), *A kisgyermekkori nevelés módszertana* (pp. 35–38). Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ. https://archive.org/stream/simon-istvan-agoston-a-kisgyermekkori-nevelés-módszertana-nymerregpedszolgkk-szombathely-2015/simon-istvan-agoston-a-kisgyermekkori-nevelés-módszertana-nymerregpedszolgkk-szombathely-2015_djvu.txt
3. Bagdy, E. (2002). Hangzás, mozgás, ritmus: a muzikalitás lelki szerveződésének méhen belüli gyökerei. In Székely, M. (Ed.) *Hang és lélek*. (pp. 43–55.) Magyar Zenei Tanács.
4. Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociális problémamegoldás és az aszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 118–131.
5. Bandura, A. (2003). Szociális tanulás utánpótlás útján. In Zsolnai, A. (Ed.), *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (pp. 11–41.) Gondolat Kiadó.
6. Barkóczi, I. & Pléh, Cs. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Bács megyei Lapkiadó Vállalat.
7. Bede, F. A. & Endrődy, O. (2023). Zenei képességek fejlesztésének szerepe koragyermekkorban. *Módszertani Közlemények*, 63(1), 94–109. <https://doi.org/10.14232/modszertani.2023.1.94-109>
8. Bezdjian, S., Baker, L. A., Lozano, D. I. & Raine, A. (2009). Assessing inattention and impulsivity in children during the Go/NoGo task. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(6), 841–852. <https://doi.org/10.1348/026151008X314919>

9. Bifulco, A., Mahon, J., Kwon, J.-H., Moran, P. M. & Jacobs, C. (2003). The Vulnerable Attachment Style Questionnaire (VASQ): An interview-based measure of attachment styles that predict depressive disorder. *Psychological Medicine*, 33(6), 1099–1110. <https://doi.org/10.1017/S0033291703008237>
10. Bodrova E., Leong, D. J. & Yudina, E. (2023). Play is a play, is a play, is a play... or is it? Challenges in designing, implementing and evaluating play-based interventions. *Human Developmental Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034633>
11. Cenberci, S. & Tufan, E. (2023). Effect of music education based on Edwin E. Gordon's Theory on children's developmental music aptitude and social emotional learning skills. *International Journal of Music Education*, 43(2), 189–203. <https://doi.org/10.1177/02557614231196973>
12. Chin, T.-C., Coutinho, E., Scherer, K. R. & Rickard, N. S. (2018). MUSEBAQ: A Modular Tool for Music Research to Assess Musicianship, Musical Capacity, Music Preferences, and Motivations for Music Use. *Music Perception*, 35(3), 376–399. <https://doi.org/10.1525/mp.2018.35.3.376>
13. Cole, M. & Cole, S. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
14. Coutinho, E. & Scherer, K. R. (2017). Introducing the GENEVA Music-Induced Affect Checklist (GEMIAC): A brief instrument for the rapid assessment of musically induced emotions. *Music Perception*, 34(4), 371–386. <https://doi.org/10.1525/mp.2017.34.4.371>
15. Cowen, A. S., Fang, X., Sauter, D. & Keltner, D. (2020). What music makes us feel: At least 13 dimensions organize subjective experiences associated with music across different cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(4), 1924–1934. <https://doi.org/10.1073/pnas.1910704117>
16. Cuadrado, F. (2019). Music and Talent: An experimental project for personal development and well-being through music. *International Journal of Music Education*, 37(1), 156–174. <https://doi.org/10.1177/0255761418794720>
17. Csillag, F. (1999). „Belülről és kívülről”. Mai szemmel egy tizenöt évvel ezelőtti zenepedagógiai oktatási kísérletről. *Iskolakultúra*, 9(2), 59–68.
18. Dartsch, M., Economidou Stavrou, N. & Piispanen, U. (2022). *Music right from the start: Theory and practice of early childhood music education*. European Music School Union. https://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2022/06/Music_Right_from_the_Start_Theory_and_Practice_of_Early_Childhood_Music_Education.pdf
19. Department for Education (2024). *Early years foundation stage profile handbook*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-profile-handbook/early-years-foundation-stage-profile-handbook>
20. Deszpot, G. (2004). Zeneöröm az iskolában. A Kokas-módszer lehetőségei a zenepedagógiában és általában a képességfejlesztésben. *Tanító*, 2014(4), 25–27. <https://www.kokas.hu/media/Deszpot.tan.pdf>
21. Deszpot, G. & Vass, É. (2015). Multidiszciplináris kutatási lehetőségek a Kokas – módszer vizsgálatára. *Parlando*, 2015(1). https://www.parlando.hu/2015/2015-1/Deszpot_Vass_KokasKutatasok.pdf
22. Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.) (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1995-97541-000>

23. Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J. & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1–173. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7845413/>
24. Finders, J., Duncan, R., Korucu, I., Bryant, L., Purpura, D. J. & Schmitt, S. A. (2021). Examining Additive and Synergistic Relations Between Preschool Self-Regulation and Executive Function Skills. Predictions to Academic Outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721282>
25. Forrai, K. (1972). *Ének-zene az óvodában. Segédkönyv*. Tankönyvkiadó.
26. Forrai, K. (1974). *Ének az óvodában*. Zeneműkiadó.
27. Gartstein, M. A. & Skinner, M. K. (2018). Prenatal influences on temperament development: The role of environmental epigenetics. *Development and Psychopathology*, 30(2018), 1269–1303. <https://doi.org/10.1017/S0954579417001730>
28. Gévayné Janurik, M. (2020). A zenetanulás transzferhatásairól nemzetközi és hazai kutatások tükrében. *Valóság: Társadalomtudományi Közöny*, 63(7), 77–94.
29. Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
30. Granö, P. & Turunen, S. (2022). 'It Is You in My Picture!' A Holistic Approach to Six-Year-Old Children's Art Experiences. *International Journal of Art and Design Education*, 41, 142–157. <https://doi.org/10.1111/jade.12397>
31. Hadar, T., Politimou, N. & Franco, F. (2024). Comparing the benefits of parent–infant flute and singing groups for communication and parenting: A feasibility study. *Psychology of Music*, 52(2), 141–157. <https://doi.org/10.1177/03057356231166759>
32. Hamvai, C. & Pikó, B. (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(4), 30–42.
33. Hegedűsné Tóth, Zs. (2015). A zenei nevelés hatásai. In Gyöngy, K. (Ed.), *Első lépések a művészetek felé II. – Az ének zenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban* (pp. 11–37). Dialóg Campus.
34. Hegedűsné Tóth, Zs. (2021). Az óvodai ének-zenei nevelés módszertanának alakulása – Forrai Katalin módszertani könyveinek elemző bemutatása. *Gyermeknevelés*, 9(3), 93 – 117. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.93.117>
35. Honbolygó, F. & Lukács, B. (Eds.) (2021). *Az aktív zenetanulás két modelljének pszichológiai és idegtudományi hatásvizsgálata*. Aktív Zenetanulás Kutatócsoport. https://aktivzenetanulas.hu/wp-content/uploads/2021/03/3aktiv_zene_hatasvizsgalat_kotet_21_0305.pdf
36. Howard, S. J. & Melhuish, E. (2016). An early years toolbox for assessing early executive function, language, self-regulation, and social development: Validity, reliability, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35, 255–275. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0734282916633009>
37. Janurik, M. & Józsa, K. (2018). Kihívások és lehetőségek a gyermekkor zenei nevelésben: Bevezető a tematikus számhoz. *Gyermeknevelés*, 6(2), 1–4.

38. Janurik, M., Antal-Lundström, I. & Józsa, K. (2018). A zenei hallás korai fejlesztésének a szerepe a beszédészlelés fejlődésében: Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai. *Gyermeknevelés*, 6(2), 64–79. <https://doi.org/10.31074/gyn201826479>
39. Józsa, G. & Józsa, K. (2018). Végrehajtó funkció: elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia*, 118(2), 175–200.
40. Józsa, K. & Morgan, G. A. (2015). *Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. In Józsa, K., Morgan, G. A. & Liao, J. (Eds.), *Mastery motivation: Measures and results* (pp. 45–68). University of Debrecen Press. https://www.researchgate.net/publication/326107138_The_Revised_Dimensions_of_Mastery_Questionnaire_DMQ_18
41. Kelly, C. L., Slicker, G. & Hustedt, J. T. (2024). Family experiences, parenting behaviors, and infants' and toddlers' social-emotional skills. *Early Childhood Education Journal*, 52(4), 603–615. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01425-z>
42. Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC): Manual*. Centre for Experiential Education.
43. Knappek, R. (2002). Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermekek általános és individuális fejlődésére. Hans Günther Bastian berlini felmérése az emelt óraszámú aktív zenélés hatásairól. In Székely, M. (Ed.), *Hang és lélek* (pp. 95–108). Magyar Zenei Tanács.
44. Kodály, Z. (1974). *Visszatekintés*. Zeneműkiadó Vállalat.
45. Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó.
46. Konta, I. & Zsolnai, A. (2002) *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
47. Kryeziu, D. (2021). Preschool teachers' view about the effect of musical games on musical talent and their development. *Rast Musicology Journal*, 9(1), 2573–2582. <https://doi.org/10.12975/rastmd.2021917>
48. Ladd, G. W., & Proffitt, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008–1024. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.32.6.1008>
49. LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Robitaille, J. L. (2018). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.05.002>
50. Leist Balogh, B. & Jámbori, S. (2022). Pozitív fiatalkori fejlődést meghatározó családi, iskolai, egyéni tényezők és összefüggéseik áttekintése a jóllétet. *Magyar Pedagógia*, 122(4), 235–254. <https://doi.org/10.14232/mped.2022.4.235>
51. Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: Explanation and elaboration. *BMJ*, 339(jul21 1), b2700–b2700. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2700>

52. Priel, B., Besser, A., Waniel, A., Yonas-Segal, M., & Kuperminc, G. P. (2007). Interpersonal and intrapersonal processes in the formation of maternal representations in middle childhood: Review, new findings and future directions. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 44(4), 255–265. https://doctorsonly.co.il/wp-content/uploads/2011/12/2007_4_2.pdf
53. Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Healthcare Interventions. Explanation and Elaboration. *BMJ* 339: b2700. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2700>
54. Nabavi, R. T. (2012). *Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory*. https://www.researchgate.net/publication/356129244_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory
55. Offord, D. & Janus, M. (2007). Development and Psychometric Properties of the Early Development Instrument (EDI): A Measure of Children's School Readiness*. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1), 1–22. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cjbs2007001>
56. Owen, C., Egermann, H. & Schiavio, A. (2024). Putting Musical Feelings Into Words: Children's Verbal Descriptions of Music-Evoked Experiences. *Music & Science*, 7. <https://doi.org/10.1177/20592043241265318>
57. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
58. Pálfi, Zs. (2017). *A Kovács-módszer*. Parlando. https://www.parlando.hu/2017/2017-5/Palfi_Zsuzsanna-Kovacs-modszer.pdf
59. Phillips, L. H., Lawrie, L., Schaefer, A., Tan, C. Y. & Yong, M. H. (2021). The effects of adult ageing and culture on the Tower of London task. *Frontiers in Psychology*, 12, 631458. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631458>
60. Politimou, N., Stewart, L., Müllensiefen, D. & Franco, F. (2018). Music@Home: A novel instrument to assess the home musical environment in the early years. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/324467061_MusicHome_A_novel_instrument_to_assess_the_home_musical_environment_in_the_early_years
61. Prior, M., Sanson, A. & Oberklaid, F. (1989). *Short Temperament Scale for Children (STSC)*. LifeCourse. <https://lifecourse.melbournechildrens.com/measurement-library/stsc>
62. Reach Out and Read. (n.d.). StimQ Cognitive Home Environment Questionnaire (StimQ). Reach Out and Read. <https://reachoutandread.org/metric/stimq/>
63. Reunamo, J. (2007). Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 365–377. <https://doi.org/10.1080/13502930701679304>
64. Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611–1622. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>
65. Ritchie, L. & Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39, 328. <https://doi.org/10.1177/0305735610374895>

66. Ruokonen, I., Tervaniemi, M. & Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: an extensive observational study, *Music Education Research*, 23(5), 634–646, <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564>
67. Sala, G., Gobet, F. (2020). Cognitive and academic benefits of music training with children. A multilevel meta-analysis. *Memory & Cognition* 48, 1429–1441. <https://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>
68. See, B. H. & Ibbotson, L. (2018). A feasibility study of the impact of the Kodály-inspired music programme on the developmental outcomes of four to five year olds in England. *International Journal of Educational Research*, 220, 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.002>
69. Smith, J. A. & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In Smith, J. A. (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51–80). Sage Publications, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2003-06442-003>
70. Soley, G. (2019). The social meaning of shared musical experiences in infancy and early childhood. In Young, S., & Ilari, B. (Eds.), *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges* (pp. 73–85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1_5
71. Sperling, J., Lee, V. K., Schmid, L., Gray, M. & Kim, J. Y. (2023). A Randomized Study of El Sistema-Inspired Youth Music Education Programming: Evidence Addressing Executive Function and Social-Emotional Learning. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000596>
72. Szabadi, M. (2014). A szociális kompetencia elemeinek, fejlődésének és fejlesztésének feltérképezése zeneterápiás keretben. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 149–188.
73. Szabadi, M. (2021). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei zeneterápiás eszközökkel a tanító- és tanárképzésben. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
74. Varner, E. (2020). General Music Learning Is Also Social and Emotional Learning. *General Music Today*, 33(2), 74–78. <https://doi.org/10.1177/1048371319891421>
75. Wahman, C. L., Rispoli, K. & White-Cascarilla, A. (2024). Young children's social and emotional adjustment and caregiver stress during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 52(4), 603–615. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01721-w>
76. Wechsler, D. & Kodama, H. (1949). *Digit Span task*. In D. Wechsler, *Wechsler Intelligence Scale for Children* (pp. 23–29). Psychological Corporation. <https://psycnet.apa.org/record/1950-00877-000>
77. Williams, K. E., Barrett, M., S., Welch, G., F., Abad, V. & Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004>
78. Williams, K. E. & Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music*, 47(6), 800–820. <https://doi.org/10.1177/0305735619861433>
79. Wing-yin Lee, S. & Leung, B.-W. (2022). Facilitating young children's social and emotional learning experience in Hong Kong Protestant churches: Perspectives of song leaders. *Australian Journal of Music Education*, 54(2), 72–82.

80. Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>
81. Zentner M., Grandjean D. & Scherer K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8(4), 494–521. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.4.494>
82. Zsolnai, A. (2006). A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6). 27–35.
83. Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó.
84. Zsolnai, A. (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés tézisei. <https://real-d.mtak.hu/1136/>

Impact of Early Childhood Music Education on Social and Emotional Development – Measurement Tools, Measurement Practice

This study examines the impact of early childhood music education on social and emotional development and explores how to measure it. It attempts to present validated methods for this topic in light of domestic and international research over the last ten years. The relevance of the research area is demonstrated by the fact that global and national studies emphasising the key role of social and emotional development have multiplied in the last fifty years (Zsolnai, 2018), and international (e.g. Ruokonen, I. et al., 2021; Çenberci, S. & Tufan, E., 2023) professional literature has highlighted the importance of the role of early childhood education in the development of children's learning. In our systematic literature review, we used the PRISMA model to map social and emotional development measures in early childhood music education. We searched Web of Science, EBSCO, and Scopus. After multi-phase filtering, we found a broad range of instruments measuring social and emotional development, which confirms the topic's relevance and may support further research.

Keywords: *early childhood education, skill development, music education, social and emotional learning, measurement tools*