

**Magyari Lilla Dóra – Páskuné Kiss Judit**<sup>1</sup> Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet<sup>2</sup> Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet Tanácsadás, Fejlődés- és Iskolapszichológiai Tanszék

## A zenetanulás jótékony hatásai: az énhatékonyság, az önértékelés és a vizsgaszorongás vizsgálata középiskolás diákok körében

*Jelen kutatás a zenetanulás jótékony hatásaival foglalkozik iskolai környezetben. A vizsgálat célja a zenét tanuló és zenét nem tanuló középiskolás diákok közötti különbségek feltárása volt az énhatékonyság, az önértékelés és a vizsgaszorongás tekintetében. A kutatás felhívja a figyelmet a zenepszichológiai kutatások fontosságára, hiszen bár a zenetanulásnak számos pozitív hatása ismert, bizonyos pszichológiai változókat továbbra is érdemes lehet a kutatások középpontjába állítani.*

### Bevezetés

A zenetanulás pozitív hatásaival számos hazai és külföldi tanulmány foglalkozott, és ahogyan a későbbiekben láthatjuk majd, a témával kapcsolatos érdeklődés a mai napig fennáll. Magyarországon az 1900-as években Kodály Zoltán (1954) úttörő koncepciója a zenetanulás szükségességéről olyan további kutatások alapját képezte, melyek bizonyítékul szolgálnak a klasszikus zenei oktatásban való részvétel jótékony hatásairól. Kodályon túl több hazai kutató felhívta a figyelmet a zenei nevelés fontosságára, amelyet érdemes már egészen a korai életévekben megkezdeni (pl. Janurik és mtsai, 2018; Janurik és Józsa, 2022). A zenei tapasztalatok ugyanis kedvezően befolyásolják többek között a személyiség-, az értelmi (Kokas, 1992; Nemes, 2016), az érzelmi és szociális (Váradi, 2022), valamint a kognitív fejlődést (Janurik és mtsai, 2018; Páskuné, 1999). A zenei nevelés szerepe a különböző képességek fejlődése szempontjából is meghatározó. A zenetanulás pozitívan hat a megfelelő érzelmi intelligencia (Uzsalyiné, 2008; Petrides és mtsai, 2006; Nogaj, 2020), a figyelmi képességek, a stresszel való megküzdés kialakulására (Clift és Hancox, 2010), továbbá az olyan, iskolában fontos képességek elsajátítására is, mint a matematikai, az írás és olvasási, valamint az idegennyelv-tanulási képességek (Kissné és Bencéné, 2014). A zenetanulás iskolai teljesítményre gyakorolt hatására helyezve a fókusz számos kutatás alátámasztotta, hogy a zenét tanuló diákok jobban teljesítenek, mint zenét nem tanuló társaik. Az eredmények azt sugallják, hogy a többéves zenei, különösen a hangszeres zenei elkötelezettség az iskolai tanulmányi eredményesség javára válhat, fejlesztve a tanulmányi teljesítményt támogató kompetenciákat (pl. a végrehajtó funkciók, memória). Ezek az eredmények akkor is igaznak bizonyultak, amikor az intelligenciát, a szocioökonómiai státust és a nemet kontrollálták (Babo, 2004;

Guhn és mtsai, 2020; Holochwost és mtsai, 2017; Janurik, 2009; Janurik és Józsa, 2022; Kokas, 1972). Elengedhetetlen azonban megjegyeznünk, hogy a zenei nevelés sikeressége és messzebbre mutató hatása nem pusztán és önmagában a zenélésben rejlik, hanem a támogató, motiváló szülők (Túrmezeyné és Balogh, 2009; Földi és mtsai, 2022) és a zenei szaktanárok (Túrmezeyné és Balogh, 2009) részvételében is, akik hozzásegítik a gyermekeket a különböző képességek elsajátításához és fejlesztéséhez.

Láthatjuk tehát, hogy a zenetanulás jótékony hatásait vizsgáló kutatások széleskörűek mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban, és mivel a mai napig születnek ezen a területen újabb és újabb vizsgálatok, a téma aktualitása sem vitatható. Jelen kutatásban olyan, eddig még kevésbé feltárt összefüggésekre helyeztük a hangsúlyt, mint a zenetanulás vizsgaszorongásra, énhatékonyságra és önértékelésre gyakorolt hatásaira.

### **A zenetanulás jótékony hatásai a vizsgaszorongás, az énhatékonyság és az önértékelés vonatkozásában**

#### *Vizsgaszorongás és zene*

Erikson (1968) pszichoszociális fejlődésméletében az iskoláskort, kifejezetten a serdülőkort szorongásteli időszakként írja le. A diákok szorongása összefüggésbe hozható többek között az ezen életkorra jellemző identitáskrizissal és teljesítménykrizissal (Hajduska, 2008). Nótin (2015) Cassady (2010) munkássága alapján három iskolai szorongásformát különböztet meg: kontextustól független, kontextusfüggő és tárgyi szorongás. A következőkben a kontextusfüggő vizsgaszorongást, illetve annak a zenével, az énhatékonysággal és az önértékeléssel kapcsolatos vonatkozásait mutatjuk be röviden.

A vizsgaszorongás olyan szorongásforma, amely jellemzően iskolai környezetben jelenik meg, és teljesítményhelyzet idézi elő. A vizsgahelyzetek alkalmával szorongó egyénre jellemző lehet az alacsony önértékelés, az alkalmatlanság, tudatlanság érzése (Nótin, 2015), valamint a megszügyenüléstől, negatív értékeléstől való félelem, melyek akár a teljesítmény romlását is eredményezhetik (Beck és Emery, 1999). Bizonyos tényezők azonban képesek enyhíteni a vizsgaszorongás mértékét. Kutatások például alátámasztották, hogy a magas önértékeléssel (Sari és mtsai, 2017; Sideeg, 2015) és magas énhatékonyság-érzéssel rendelkező egyének alacsonyabb mértékű vizsgaszorongással jellemezhetőek (Barrows és mtsai, 2013; Roick és Ringeisen, 2017). Ezentúl zenével kapcsolatos vizsgálatok alapján elmondható, hogy az egyén zenei képességei enyhén, de befolyásolhatják a vizsgaszorongás szintjét (Gürnigar, 2016), valamint a zeneterápia is képes enyhíteni a szorongás mértékét (Lazarov és mtsai, 2017; Zhu és mtsai, 2022; Sharafati és mtsai, 2022; Wu, 2002). Végül zenei vonatkozásban fontos megemlítenünk Pikó és Dobos (2016) kutatását, amely során az önértékelés, az énhatékonyság és a teljesítményszorongás összefüggéseit vizsgálták zenei kontextusban. Eredményeik rávilágítanak, hogy az önértékelés és az énhatékonyság fontos szerepet játszanak a zenei teljesítményszorongás csökkentésében.

#### *Az énhatékonyság kapcsolata a zenetanulással*

Az énhatékonyság az egyén saját képességeibe vetett hitét, meggyőződéseit jelenti annak fényében, hogy milyen mértékben képes egy adott feladat vagy cselekvés megvalósítására, végrehajtására (Bandura, 1994). A magas énhatékonysággal rendelkező diákok képesnek érzik magukat arra, hogy megfeleljenek az iskolai követelményeknek,

elvárásoknak, és hatékonyan elsajátítják a tanult ismereteket (Bandura és mtsai, 1999, idézi Nagyné, 2021).

Az észlelt énhatékonyság meghatározza, hogy az egyén hogyan fog megküzdeni adott problémával, mennyire lesz kitartó, motivált, és milyen mértékű erőfeszítést hajlandó megtenni céljai, illetve a jó teljesítmény elérése érdekében (Bandura, 1977, 1994, 1995). Fontos tehát, hogy a diákok teljesítménye nem jósolható meg kizárólag a képességeik alapján. A teljesítő viselkedés kivitelezése függ attól is, hogy mennyire érzik magukat hatékonyak és motiváltak egy adott feladat végrehajtásában. Azok az egyének, akik nem bíznak képességeikben, motivátlanságuk miatt hamar kudarcot vallanak egy-egy feladatban, hamarabb feladják a küzdelmet. Ezzel szemben a magas énhatékonyság-érzés motiváltságot eredményez, amely olyan tulajdonságokkal társul, mint a kitartás, a feladat iránti elkötelezettség, a rugalmasság, a sikeres megküzdés, a hatékonyság (Bandura, 1994, 1995; Schunk és DiBenedetto, 2021; Usher és Schunk, 2018). Schunk (1989) és Zimmerman (2000) ezáltal az énhatékonyságot a motiváció prediktoraként definiálták.

Az előző fejezet utolsó bekezdésében láthattuk, hogy az énhatékonyság összefüggésben áll mind a szorongással, mind az önértékeléssel. A tanulmányi énhatékonyság és vizsgaszorongás negatív irányú összefüggését Jia és munkatársai (2023), valamint Yun és Wang (2024) is igazolni tudták. A hazai kutatók közül Nótin és munkatársai (2012, 2015) az énhatékonyság és a szorongás kapcsolatát iskolai kontextusban vizsgálták. Kifejezetten a matematikai szorongásra helyezve a hangsúlyt (Nótin és mtsai, 2012) kutatásukban azt találták, hogy az alacsony mértékű énhatékonyság és énkép a vonásszorongás növelésén keresztül hat a matematikai tantárgyi szorongásra. Kiemelendő továbbá, hogy az énkép közvetlenül és az énhatékonyság növelésén keresztül is hatást gyakorol a szorongásra.

A zenével kapcsolatos kutatásokat áttekintve elmondható, hogy a zene iránti elköteleződés összefüggésbe hozható az énhatékonyság-érzés alakulásával (Héjja, 2018; Ritchie és Williamon, 2011). Egy hazai vizsgálatban Héjja (2022) különböző típusú iskolákba járó tanulókat hasonlított össze. Bár az általános énhatékonyság terén nem mutatkoztak szignifikáns különbségek a vizsgált csoportok között, az életvezetési kompetenciákkal vizsgált speciális énhatékonyság esetében viszont a zeneművészeti szakgimnáziumba járó diákok a tanulási kompetenciákat szubjektíven fontosabbnak értékelték, mint az iparművészeti szakgimnáziumban és az általános tantervű gimnáziumban tanulók. A kutatások

---

*A zenével kapcsolatos kutatásokat áttekintve elmondható, hogy a zene iránti elköteleződés összefüggésbe hozható az énhatékonyság-érzés alakulásával. Egy hazai vizsgálatban Héjja (2022) különböző típusú iskolákba járó tanulókat hasonlított össze. Bár az általános énhatékonyság terén nem mutatkoztak szignifikáns különbségek a vizsgált csoportok között, az életvezetési kompetenciákkal vizsgált speciális énhatékonyság esetében viszont a zeneművészeti szakgimnáziumba járó diákok a tanulási kompetenciákat szubjektíven fontosabbnak értékelték, mint az iparművészeti szakgimnáziumban és az általános tantervű gimnáziumban tanulók. A kutatások alapján a zenetanulás pozitívan hat a mentális jólétre, amely kapcsolatot az önértékelés és az énhatékonyság mediálja. Utóbbi negatív összefüggése a szorongással a szakirodalomban jól dokumentált.*

---

alapján a zenetanulás pozitívan hat a mentális jóllétre, amely kapcsolatot az önértékelés és az énhatékonyság mediálja (Sun, 2022; Jiang, 2024). Utóbbi negatív összefüggése a szorongással a szakirodalomban jól dokumentált (Reinhardt és mtsai, 2020).

### *Az önértékelés és annak zenei vonatkozásai*

A diákok énhatékonyság-érzése összefüggésbe hozható az önértékelésükkel. Bár a két változó pozitívan korrelál egymással, fogalmilag meg kell őket különböztetnünk (Chen és mtsai, 2004; Lane és mtsai, 2004). Az előző fejezetben az énhatékonyságot Bandura (1994) nyomán az egyén képességeiről alkotott meggyőződéseként definiáltuk. Ezzel szemben az önértékelést Rosenberg (1965) az önmagunkkal kapcsolatos pozitív vagy negatív attitűdként határozta meg. Wagner (2004) kiemelte továbbá, hogy önértékelésünk szubjektív tényező, amelyet befolyásolnak korábbi sikereink, kudarcaink és a környezetünk.

Az önértékelést a különböző elméletek különbözőképpen közelítik meg, vannak, amelyek egyfajta kimenetelként tekintenek rá, mások motívumként, pufferként definiálják (Cast és Burke, 2002), amely önmaga fenntartására, növelésére irányul, egyúttal védelmet nyújt a negatív érzelmekkel és a szorongással szemben (Bányai, 2014). Az önértékelés továbbá összekapcsolódik az énkép (röviden: önmagunkkal kapcsolatos vélekedéseink, meggyőződéseink [Szenczi, 2008]) fogalmával. Habár a két konstruktum egymásnak nem megfeleltethető, összefüggésüket kutatásokkal alátámasztották (Hargitai és mtsai, 2020; Weber és mtsai, 2023). Nótin és Páskuné (2013. 42.) így fogalmaznak:

„Az énkép általános értelemben vonatkozik az egyén képességeinek, tudásának és érzéseinek értékelésére, az önértékelés pedig az a folyamat, amely az önbecsüléshez vezet. Az elkülönülés ellenére az énképnek és az önértékelésnek szerepe lehet az énhatékonysági hiedelmek alakulásában.”

A zenetanulással kapcsolatban érdemes megemlíteni Kovács és munkatásai (2025) kutatását, melynek részét képezte a zenei énkép, ezen belül is az énekléssel kapcsolatos énkép vizsgálata. Eredményeik többek között rámutattak, hogy a zenetagozatos osztályban tanuló 5. és 7. évfolyamos diákok erősebb énképpel rendelkeztek, mint zenét nem tanuló társaik. Egy másik, az énkép és az önértékelés összefüggését vizsgáló kutatásban Byrne (2000) azt találta, hogy a hangszerjátékhoz kapcsolódó énkép pozitívan korrelál az önértékeléssel azon diákok esetében, akik fontosnak tartják a hangszeres tudást.

A rendelkezésünkre álló szakirodalmat tekintve természetesen találkozhatunk kifejezetten a zene és az önértékelés összefüggését vizsgáló kutatásokkal is, melyek tanulmányozásakor különböző, egymásnak ellentmondó eredményekről olvashatunk. Pikó és Dobos (2016) az önértékelést a zenei teljesítményszorongás egyik védőfaktoraként azonosították, valamint megállapították, hogy az önértékelés mértéke a zenetanulással eltöltött idővel egyenesen arányosan nő (az énhatékonyság esetében azonban ez nem igazolódott). További kutatások a zene önértékelésre gyakorolt pozitív hatásáról számoltak be zeneterápiában (Sharma és Jagdev, 2012), zenei programban (Darrow és mtsai, 2009) és zeneoktatásban (Costa-Giomi, 2004) részesülő diákok körében. Ezzel szemben Wu 2002-es kutatásában bár a zeneterápiában részt vevő diákok szorongásának mértéke csökkent, önértékelésükben nem mutatkozott javulás. Héjja (2022) különböző középfokú iskolatípusok közötti különbségek vizsgálatának eredményeiből pedig az rajzolódott ki, hogy az általános tantervű gimnazisták magasabb önértékeléssel rendelkeznek, mint a zeneművészeti szakgimnazisták. Ezen ellentmondások feloldása végett az önértékelés és a zenetanulás kapcsolatának vizsgálata továbbra is indokolt.

## Kérdésfelvetés és hipotézisek

A zenetanulás jótékony hatásait számos kutató állította vizsgálatai középpontjába, fentebb pedig láthattuk, hogy a zenélés, zenetanulás pozitívan befolyásolhatja a vizsgaszorongás, az énhatékonyság-érzés és az önértékelés mértékét. Az említett kutatások azonban néhol ellentmondó eredményeket hoztak, így a változók közötti kapcsolatok tisztázása mindenképpen célszerű. Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy vajon a zenetanulás jótékony hatásai tetten érhetőek-e a zenét tanuló diákok vizsgaszorongásának, iskolai énhatékonyságának és önértékelésének szintjében, valamint, hogy a vizsgált tényezők hogyan függnek össze. Célunk a zenét tanuló és zenét nem tanuló diákok különbségeinek feltárása volt a bemutatott pszichológiai változók tekintetében.

A szakirodalom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A zenét tanuló diákok (függetlenül a zenetanulás intézményi keretétől) átlagosan alacsonyabb mértékű vizsgaszorongással, ugyanakkor magasabb mértékű iskolai énhatékonyság-érzéssel és önértékeléssel rendelkeznek, mint a zenét nem tanulók (Costa-Giomi, 2004; Darrow és mtsai, 2009; Gurnipar, 2016; Hargitai és mtsai, 2020; Héjja, 2018; Kovács és munkatásai, 2025; Lazarov és mtsai, 2017; Pikó és Dobos, 2016; Ritchie és Williamon, 2011; Sharafati és mtsai, 2022; Sharma és Jagdev, 2012; Weber és mtsai, 2023; Wu, 2002; Zhu és mtsai, 2022).

H2: A zenetanulás az énhatékonyság-érzés növelésén keresztül képes csökkenteni a diákok vizsgaszorongásának mértékét (Barrows és mtsai, 2013; Jia és mtsai, 2023; Jiang, 2024; Nótin és mtsai, 2012; Pikó és Dobos, 2016; Roick és Ringeisen, 2017; Sun, 2022; Yun és Wang, 2024).

H3: A zenetanulás az önértékelés növelésén keresztül képes csökkenteni a diákok vizsgaszorongásának mértékét (Jiang, 2024; Kovács és mtsai, 2025; Pikó és Dobos, 2016; Sari és mtsai, 2017; Sideeg, 2015; Sun, 2022).

## Módszerek

### *Résztevők és eljárás*

A vizsgálatban 11 debreceni középiskola (zeneművészeti szakgimnázium, technikum, gimnázium) diákjai vettek részt, akik között zeneiskolában (hobbiként, tanórán kívüli elfoglaltságként) tanuló középiskolás diákok is voltak. A részt vevő iskolák kiválasztása során a változatosságra törekedtünk annak érdekében, hogy a gimnáziumi és technikumi oktatásban részesülő diákok közötti potenciális különbségek ne torzítsák az eredményeket. Ezáltal a vizsgált zeneművészeti szakgimnázium diákjai alkották a *zenét tanulók* csoportját, a *hobbizenész* csoport tagjai (továbbiakban *hobbizenészek*) azok közül kerültek ki, akik zeneiskolába járnak/jártak minimum hat évet, de a középiskola típusát tekintve technikumba vagy gimnáziumba járnak, a *zenét nem tanulók* pedig szintén a vizsgálatban részt vevő gimnázium és technikum diákjai közül kerültek ki. Mivel a zeneiskolában hat év után lehet alapvizsgát tenni, ezért a kontrollcsoportok kialakításakor ez a zenetanulással eltöltött idő volt a kritérium, azzal a feltételezéssel, hogy hat év kitartó zeneoktatásban való részvétel után már kifejezetten érvényesülnek a zenetanulás jótékony hatásai, hiszen ez annak a jele, hogy a diákok elkötelezettek a zenetanulás iránt.

A vizsgálatban 290 fő vett részt, 63 fő zenét tanuló, 56 fő hobbizenész és 171 fő zenét nem tanuló diák, akiknek életkora 14–20 év között volt. A kérdőívfelvétel a kiválasztott középiskolai intézmények vezetőinek, a diákok szüleinek (passzív szülői beleegyező

nyilatkozatot használva), valamint a diákoknak a papíralapú beleegyezése után valósult meg. A kérdőívcsomagot a diákok papírformában kapták meg, a középiskolások osztályfőnöki óra, a zeneiskolások zeneiskolai csoportos óra keretein belül töltötték ki.

### Vizsgálati eszközök

Kutatásunkban három kérdőívet használtunk fel, a kérdőívek kitöltését demográfiai adatok megadása előzte meg, melyben fontos elem volt, hogy a válaszadóknak meg kellett jelölniük, hogy mely kategóriába sorolják magukat: (1) zenét tanul zenei képzésben (*zenét tanulók*); (2) minimum 6 éve(t) tanul(t) zenélni zeneiskolában, de nem zenei középiskolába jár (*hobbizenesztek*); (3) nem tanul zenélni/ kevesebb mint 6 éve(t) tanul(t) (*zenét nem tanulók*).

*Tanulói énhatékonyság skála (iskolai)*: Nótin Ágnes (2015) fejlesztette ki az 55 tételt tartalmazó SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) kérdőív (Bandura, Barbaranelli, Caprara és Pastorelli, 1996) alapján. A Tanulói énhatékonyság skála 48 itemet tartalmaz, és két alskálára bontható: (1) Iskolai énhatékonyság (24 item) (amely a kérdőívcsomag részét képezte), (2) Iskolán kívüli énhatékonyság (24 item). Az alskálák 3 további faktorra bonthatók: (1) Tevékenységre vonatkozó énhatékonyság, (2) Kapcsolati énhatékonyság és (3) Önszabályozási énhatékonyság. A kérdőívben a válaszadóknak ötfokú Likert-skálán kell eldönteniük, hogy milyen mértékben érzik igaznak magukra az adott állításokat.

*TAI-H (Milyen vizsgáló vagyok kérdőív)*: Spielberger (1980) nevéhez köthető, a vizsgaszorongás mérésére szolgál, magyar nyelvre Sipos, Sipos és Spielberger (1988) adaptálták. A 20 itemet tartalmazó kérdőív adott (szóbeli és írásbeli) vizsgahelyzetben átéltszorongás mérésére alkalmas. A válaszadóknak négyfokú Likert-skálán kell értékelniük, hogy az egyes állítások milyen mértékben jellemzőek rájuk iskolai felelés vagy dolgozatírás közben. A kérdőív két alskálát tartalmaz: (1) aggodalom és (2) emocionális izgalom.

*Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H)*: Rosenberg (1965) nyomán a magyar nyelvű adaptáció Sallay és munkatársai (2014) nevéhez köthető. A kérdőív az általános önértékelést méri, 10 tételt tartalmaz (öt pozitívát és öt negatívát), a válaszadóknak négyfokú Likert-skálán kell értékelniük, hogy milyen mértékben értenek egyet az adott állításokkal.

### Eredmények

A kérdőívekből beérkezett adatok elemzése az R-Studio és a Jamovi statisztikai programok segítségével történt. Először az alkalmazott mérőeszközök megbízhatóságát, a skálákat alkotó tételek belső konzisztenciáit becsülő Cronbach-alfa mutatókat vizsgáltuk meg, valamint a leíró statisztikai adatok lekérését végeztük el. Az eredmények (1. táblázat) alapján mindhárom skála megbízhatónak bizonyult.

1. táblázat. Az énhatékonyságot, vizsgaszorongást és önértékelést mérő skálák megbízhatósági mutatói és leíró statisztikai értékei

	Cronbach- $\alpha$	M	SD	Minimum	Maximum
<b>Tanulói énhatékonyság skála (iskolai)</b>	0,91	89,82	13,97	38	119
<b>TAI-H (Milyen vizsgáló vagyok kérdőív)</b>	0,92	43,75	12,1	20	76
<b>Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-HÖ)</b>	0,9	27,87	6,82	11	40

A további elemzésekhez az alábbi statisztikai eljárásokat használtuk: alkalmazási feltételek vizsgálata (szóráshomogenitás: Levene-próba, normalitás: Kolmogorov–Szmirnov-próba), leíró statisztika, varianciaanalízis (Kruskal–Wallis-próba), páronkénti összehasonlítás (Wilcoxon-próba), korrelációs mátrix készítése, mediációs elemzés, Strukturális Egyenlet Modell (SEM) alkalmazása. Mivel a vizsgált változók nem mutattak minden csoportban normál eloszlást, ezért a csoportok közötti összehasonlítások során nemparaméteres eljárásokat alkalmaztunk. A csoportok különbségeinek feltárását a változók közötti összefüggések vizsgálata követte, melyet mediációs elemzéssel és Strukturális Egyenlet Modellezéssel végeztünk.

### *A vizsgált változók mértéke az egyes csoportokban*

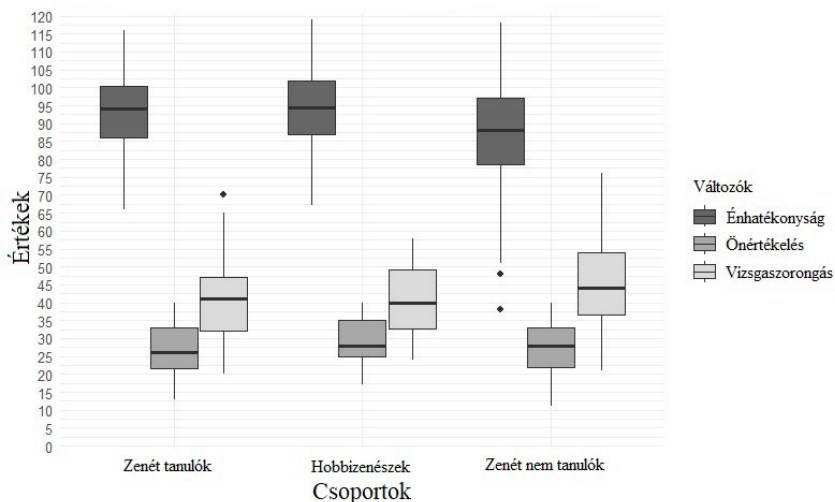
Az énhatékonyság, önértékelés és vizsgaszorongás mértékében feltételezett csoportok közti különbségek vizsgálatát a leíró statisztikai adatok meghatározásával kezdtük (2. táblázat).

*2. táblázat. A változók leíró statisztikai értékei a vizsgált csoportokban*

		<b>Medián</b>	<b>IQR</b>
<b>Énhatékonyság</b>	Zenét tanulók	94	14,5
	Hobbizenészek	94,5	15
	Zenét nem tanulók	88	18,5
<b>Vizsgaszorongás</b>	Zenét tanulók	41	15
	Hobbizenészek	40	16,5
	Zenét nem tanulók	44	17,5
<b>Önértékelés</b>	Zenét tanulók	26	11,5
	Hobbizenészek	28	10
	Zenét nem tanulók	28	11

A zenét tanulók, hobbizenészek és zenét nem tanulók különbségeit az énhatékonyság, az önértékelés és a vizsgaszorongás tekintetében az 1. ábra szemlélteti. A dobozdiagramon a felvett értékek az egyes kérdőíveken elért pontszámokat tartalmazzák, így az énhatékonyság esetében (Tanulói énhatékonyság skála [iskolai]) 0-tól számítva a maximálisan elérhető pontszám 120, az önértékelésnél (RSES-H) 40, a vizsgaszorongás (TAI-H) esetében pedig 80 pont volt.

A Kruskal–Wallis próba eredményei megerősítik, hogy az énhatékonyság ( $\chi^2[2] = 12,14$ ;  $p = 0,002$ ) és a vizsgaszorongás ( $\chi^2[2] = 9,65$ ;  $p = 0,008$ ) vonatkozásában a vizsgált csoportok között szignifikáns különbség detektálható. A két, zenét tanuló csoport értékei között nincs jelentős különbség sem az énhatékonyság ( $W_s = 1674,5$ ;  $Z = -0,48$ ;  $p = 0,64$ ;  $r = 0,04$ ), sem a vizsgaszorongás ( $W_s = 1748,5$ ;  $Z = -0,08$ ;  $p = 0,94$ ;  $r = 0,007$ ) esetében, azonban a zenét nem tanulók értékei a zenét tanulók (énhatékonyság tekintetében:  $W_s = 6517,5$ ;  $Z = 2,46$ ;  $p = 0,03$ ;  $r = 0,16$ ; vizsgaszorongás tekintetében:  $W_s = 4254,5$ ;  $Z = -2,46$ ;  $p = 0,04$ ;  $r = 0,16$ ) és a hobbizenészek értékeitől is jelentősen eltérnek (énhatékonyság tekintetében:  $W_s = 6075,5$ ;  $Z = 2,97$ ;  $p = 0,002$ ;  $r = 0,2$ ; vizsgaszorongás tekintetében:  $W_s = 3739$ ;  $Z = -2,46$ ;  $p = 0,04$ ;  $r = 0,16$ ). Az önértékelést vizsgálva nem mutatkozott szignifikáns különbség az egyes csoportok között ( $\chi^2[2] = 5,04$ ;  $p = 0,08$ ).



1. ábra. A vizsgált változók mértékének csoportok közötti eltérése

### A változók közötti összefüggések

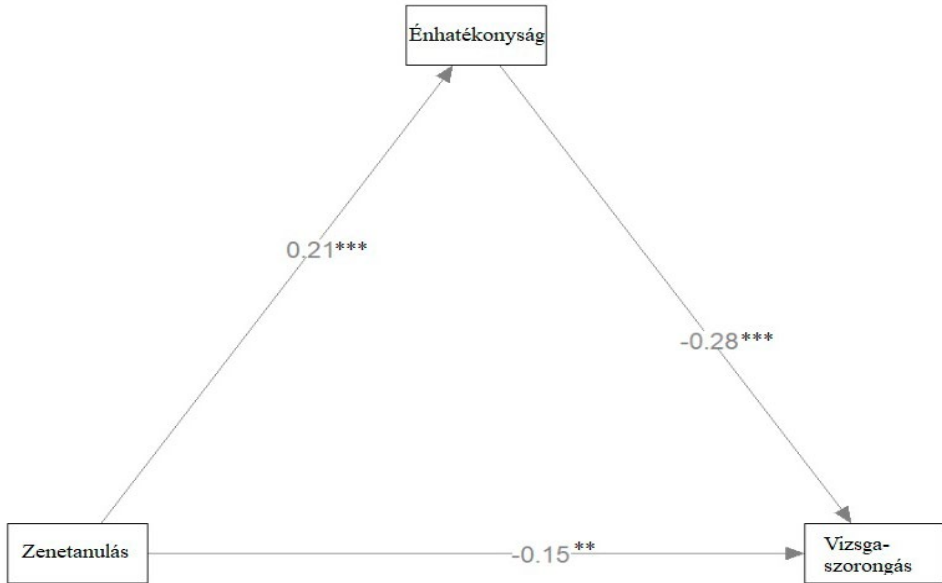
A változók közötti összefüggések vizsgálata mediációs elemzéssel történt. Mivel az énhatékonyság és a vizsgaszorongás mértékében szignifikáns eltérés mutatkozott a két, zenét tanuló csoport és a zenét nem tanuló csoport között, valamint, mivel a zenetanulás közös tényező a két, zenét tanuló csoportban, ezért a két, zenét tanuló csoportot (Zenét tanulók, Hobbizenészek) összevontuk annak érdekében, hogy a mediációs elemzés elvégezhető legyen. A független változó (Zenetanulás) dichotóm változóvá alakításához 0-val lett kódolva a *Zenét nem tanulók* csoportja, valamint 1-gyel a *Zenét tanulók* és *Hobbizenészek* csoportja. A mediációs elemzés elvégzése előtt ezentúl Spearman-féle rangkorrelációs eljárással megvizsgáltuk az egyes változók közötti összefüggéseket is (1. táblázat).

3. táblázat. Korrelációs mátrix az énhatékonyság, vizsgaszorongás, önértékelés és zenetanulás közötti összefüggésekről

		Énhatékony	Vizsgaszorongás	Önértékelés	Zenetanulás
Énhatékony	$r_s$	-	-	-	-
	df	-	-	-	-
	p-érték	-	-	-	-
Vizsgaszorongás	$r_s$	-0,29***	-	-	-
	df	287	-	-	-
	p-érték	< 0,001	-	-	-
Önértékelés	$r_s$	0,46***	-0,46***	-	-
	df	287	287	-	-
	p-érték	< 0,001	< 0,001	-	-
Zenetanulás	$r_s$	0,2***	-0,19**	0,04	-
	df	287	287	287	-
	p-érték	< 0,001	0,002	0,48	-

\*\*p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

Az 3. táblázatban foglalt korrelációs mátrixban kettő, illetve három csillag jelöli a korrelációk erősségét (Spearman-féle rho [ $r_s$ ]). A táblázat eredményeiből kiolvasható, hogy egyedül a zenetanulás és az önértékelés között nem áll fenn korreláció ( $r_s = 0,04$ ;  $p = 0,48$ ). A zenetanulás, az énhatékonyság és a vizsgaszorongás kapcsolatának elemzését el lehetett végezni.



Indirekt hatás ( $\beta$ ) = - 0,06;  $p = 0,004$

Direkt hatás ( $\beta$ ) = - 0,15;  $p = 0,01$

Teljes hatás ( $\beta$ ) = - 0,20;  $p < 0,001$

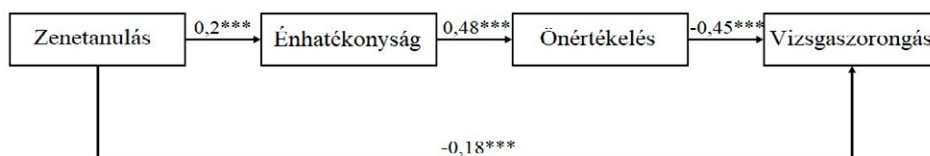
\*\* $p = 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

2. ábra. Mediációs ábra a zenetanulás, az énhatékonyság és a vizsgaszorongás összefüggéseiről a  $\beta$ -értékek és szignifikáns hatások megjelenítésével

A fenti ábra (2. ábra) alapján elmondható, hogy az iskolai énhatékonyság részleges mediátor szerepet tölt be a zenetanulás és a vizsgaszorongás kapcsolatában. Ez azt jelenti, hogy a zenetanulás közvetlen és indirekten is befolyásolja a vizsgaszorongás szintjét. A zenetanulás közvetlen hatása a vizsgaszorongásra szignifikáns ( $\beta_c' = -0,15$ ;  $p = 0,01$ ), ugyanakkor a teljes hatás ( $\beta_c = -0,20$ ;  $p < 0,001$ ) ennél erősebb, ami azt jelzi, hogy az énhatékonyságon keresztül egy további, indirekt hatás is érvényesül. Az indirekt hatás szignifikáns mértéke ( $\beta_c - \beta_c' = -0,06$ ;  $p = 0,004$ ) azt mutatja, hogy a zenetanulás növeli a diákok iskolai énhatékonyság-érzését, melynek következtében enyhül a vizsgahelyzetben fellépő szorongásuk. A változók egymásra gyakorolt hatásának (standardizált) mértékét ( $\beta$ -értékek) jól szemlélteti a 2. ábra, ahol a zenetanulás a független változót, az énhatékonyság a mediáló változót, a vizsgaszorongás pedig a függő változót jelöli.

Bár az énhatékonyság zenetanulás és vizsgaszorongás közötti mediáló hatását igazolni tudtuk, az önértékelés esetében a mediációs elemzés elvégzésében kizáró ok volt az az előzőekben kapott eredmény, miszerint a három csoport önértékelésében nem mutatkozik számottevő eltérés ( $\chi^2[2] = 5,04$ ;  $p = 0,08$ ), valamint, hogy a zenetanulás és önértékelés nem korrelálnak egymással ( $r_s = 0,04$ ;  $p = 0,48$ ). Annak ellenére, hogy ez alapján a

harmadik hipotézist el kellett utasítanunk, a szakirodalmi áttekintésben feltüntetett empirikus kutatásokból kiindulva (Sari és mtsai, 2017; Sideeg, 2015; Kovács és munkatásai, 2025) felmerült bennünk a kérdés, hogy vajon az önértékelés milyen szerepet játszik a zenetanulás, az énhatékonyság és a vizsgaszorongás kapcsolatában. A változók közötti összefüggéseket Strukturális Egyenlet Modell (SEM) alkalmazásával vizsgáltuk. Ennek eredményei leolvashatók a 3. ábráról, melyen feltüntettük a  $\beta$ -értékeket és a szignifikáns hatásokat.



Indirekt hatás 1 ( $\beta$ ) (Énhatékonyság  $\rightarrow$  Önértékelés  $\rightarrow$  Vizsgaszorongás) = - 0,22;  $p < 0,001$

Indirekt hatás 2 ( $\beta$ ) (Zenetanulás  $\rightarrow$  Énhatékonyság  $\rightarrow$  Önértékelés  $\rightarrow$  Vizsgaszorongás) = - 0,04;  $p = 0,005$

\*\*\* $p < 0,001$

3. ábra. Útvonalábra a zenetanulás, az énhatékonyság és a vizsgaszorongás kapcsolatáról az önértékelés bevonásával

A modell illesztési statisztikai kielégítőnek bizonyultak (RMSEA = 0,025; SRMR = 0,02; CFI = 0,998; TLI = 0,994). Az útvonalábra (3. ábra) alapján azt láthatjuk, hogy a zenetanulás direkt és indirekt módon is hat a vizsgaszorongás mértékére. A modellben minden hatás (közvetlen és közvetett egyaránt) szignifikánsnak mondható. A mediációs elemzést a Strukturális Egyenlet Modell tovább árnyalja, amennyiben rámutat arra, hogy a zenetanulás vizsgaszorongásra gyakorolt hatását nem kizárólagosan az énhatékonyság-érzés mediálja. További közvetítő tényezőként beékelődik az önértékelés is a folyamatba az énhatékonyság és a vizsgaszorongás közé (3. ábra).

## Összegzés

Jelen kutatás arra kereste a választ, hogy a zenetanulás jótékony hatásai tetten érhetőek-e a középiskolás diákok énhatékonyságának, önértékelésének és vizsgaszorongásának mértékében. A szakirodalmi háttérrel összhangban a vizsgálat eredményei rámutattak, hogy a zenét tanuló diákok alacsonyabb vizsgaszorongással (Gürnigar, 2016) és magasabb iskolai énhatékonyság-érzéssel rendelkeznek, mint azok a diákok, akik nem tanulnak zenélni. Héjja (2022) kutatása során a zeneművészeti szakgimnáziumba járó diákok speciális énhatékonyságában (ezen belül a tanulási kompetenciáikban) magasabb értékeket tapasztalt az iparművészeti szakgimnáziumban és az általános tantervű gimnáziumban tanulókhöz képest. Jelen kutatásunk ehhez az eredményhez szolgáltat újabb adalékot. Mivel vizsgálatunkban a hobbizenészek is hasonló értékeket értek el az iskolai énhatékonyságot mérő teszten, mint a zeneművészeti szakgimnáziumba járó tanulók, így feltételezhetjük, hogy az iskolatípustól függetlenül a zenetanulás önmagában is jelentős szerepet tölt be a diákok iskolai énhatékonyság-érzésének alakulásában. Eredményeinkből arra következtethetünk, hogy a zenetanulás pozitív hatásai már hat év zenetanulás után megmutatkoznak a vizsgaszorongás és az iskolai énhatékonyság-érzés esetében, hiszen a diákok mindkét, zenét tanuló csoportban hasonló értékeket értek el a két változót mérő teszteken, szemben a zenét nem tanulókkal.

A változók közötti összefüggésekre vonatkozóan elemzésünk alapján elmondható, hogy az énhatékonyság mediátor tényezőként van jelen a zenetanulás és a

vizsgaszorongás között, tehát a zenetanulás önmagában is és az énhatékonyságérzés növelésén keresztül is képes jelentősen csökkenteni a vizsgaszorongás mértékét. Mindez megerősíti a szakirodalomban közölt kutatási eredményeket (Sun, 2022; Jiang, 2024; Reinhardt és mtsai, 2020). Az énhatékonyság kiemelt szerepét tudtuk igazolni Pikó és Dobos (2016) vizsgálatához hasonlóan. Eredményeiket saját adataink kiegészítik: a zenetanulás következtében megnövekedett énhatékonyság-érzés nemcsak zenei, hanem iskolai kontextusban is képes csökkenteni a diákok szorongását – jelen esetben a vizsgaszorongás szintjét. Mindez arra utalhat, hogy a zenetanulás során kialakuló pozitív énhatékonyság-élmény képes túlmutatni a konkrét zenei helyzeteken. Kedvező körülmények között az énhatékonyság élménye más életterületekre is átvédhető, hiszen a fiatal megtapasztalja saját hatékonyságát egy-egy terület birtokbavétele során. Ez akár pozitív változást indíthat el a tanulmányi eredményekben, továbbá az interperszonális kapcsolatokban születő sikerélmények még az iskolával szembeni attitűdöt is javíthatják. A későbbi kutatásokban érdemes lehet megvizsgálni, hogyan kapcsolódik össze a zenetanulás során megélt énhatékonyság az iskolai énhatékonysággal, és hogy ezek milyen változásokhoz vezethetnek a diákok személyiségében, attitűdjeiben, teljesítményében.

Az önértékelést tekintve a várttal ellentétben (Sharma és Jagdev, 2012; Darrow és mtsai, 2009; Costa-Giomi, 2004) a vizsgált csoportok között nem mutatkozott jelentős különbség. Az önértékelés és az énkép összefüggésére építve (Byrne, 2000; Hargitai és mtsai, 2020; Kovács és mtsai, 2025; Weber és mtsai, 2023) a zenetanulás önértékelésre gyakorolt pozitív hatását feltételeztük. Feltételezésünk nem igazolódott, továbbá az önértékelés egyedüli mediáló hatását sem tudtuk bizonyítani a zenetanulás és a vizsgaszorongás között (Jiang, 2024; Sun, 2022). Mindebből arra következtethetünk, hogy a diákok önértékelésére más faktorok – mint például a korábbi sikerélményeik, kudarcuk, a környezeti hatások stb. (Wagner, 2004) – jelentősebb és komplexebb hatást gyakorolhatnak. Egy meghatározó faktor lehet eredményeink alapján az észlelt iskolai énhatékonyság is. A mediációs elemzésen túlmutató SEM modellezéssel igazolni tudtuk,

---

*A változók közötti összefüggésekre vonatkozóan elemzésünk alapján elmondható, hogy az énhatékonyság mediátor tényezőként van jelen a zenetanulás és a vizsgaszorongás között, tehát a zenetanulás önmagában is és az énhatékonyságérzés növelésén keresztül is képes jelentősen csökkenteni a vizsgaszorongás mértékét. Mindez megerősíti a szakirodalomban közölt kutatási eredményeket. Az énhatékonyság kiemelt szerepét tudtuk igazolni Pikó és Dobos (2016) vizsgálatához hasonlóan. Eredményeiket saját adataink kiegészítik: a zenetanulás következtében megnövekedett énhatékonyság-érzés nemcsak zenei, hanem iskolai kontextusban is képes csökkenteni a diákok szorongását – jelen esetben a vizsgaszorongás szintjét. Mindez arra utalhat, hogy a zenetanulás során kialakuló pozitív énhatékonyság-élmény képes túlmutatni a konkrét zenei helyzeteken. Kedvező körülmények között az énhatékonyság élménye más életterületekre is átvédhető, hiszen a fiatal megtapasztalja saját hatékonyságát egy-egy terület birtokbavétele során.*

---

hogy a zenetanulás éhatékonyaságra gyakorolt pozitív hatása kedvező változást eredményezhet a diákok önértékelésében. Mindez pedig képes csökkenteni a diákok vizsgaszorongásának szintjét.

A kutatás gyakorlati jelentősége abban rejlik, hogy felhívja a figyelmet a diákok zenei tevékenységekben való részvételének fontosságára. A klasszikus zenetanulás támogatása – akár iskolán kívüli elfoglaltsággént, akár az iskolai oktatás részévé téve – hatékony eszköze lehet a tanulói jóllét, az iskolai éhatékonyaság és ezáltal az önértékelés vagy az énkép növelésének. A diákok zenei nevelésével az oktatási intézmények közvetett módon elősegíthetik az iskolai szorongásformák kialakulásának megelőzését, valamint hozzájárulhatnak a tanulók szorongásának csökkentéséhez és hatékony kezeléséhez. Emellett természetesen hangsúlyoznunk kell, hogy a más jellegű iskolán belüli és kívüli tevékenységekben való részvétel szintén kiválthat hasonló pozitív hatásokat.

A tanulmány erőssége, hogy kifejezetten iskolai kontextusban keresi a zenetanulás jótékony hatásait. Ezentúl a zenetanulás, a vizsgaszorongás, az iskolai éhatékonyaság és az önértékelés kapcsolatát mélységében tárja fel, a változók egymásra gyakorolt pozitív és negatív hatását egy átfogó folyamatábrán szemlélteti. A kutatás korlátai között meg kell említeni, hogy keresztmetszeti adatokat tartalmaz. A zenetanulás pozitív hatásainak időbeli tartósságát longitudinális kutatásokkal lehetne még megbízhatóbban alátámasztani. Továbbá kutatásunkban azok a diákok alkották a két, zenét tanuló csoportot, akik vagy zenei (szakgimnáziumi) képzésbe járnak, vagy legalább hat éve(t) tanulnak (/tanultak) zenélni. Habár kijelenthetjük, hogy már hat évnyi zenei nevelésben való részvétel után érvényesülnek a zenetanulás kedvező hatásai, mégsem zárhatjuk ki, hogy kevesebb idő is elég lehet arra, hogy megmutatkozzon ez a hatás. Elképzelhető, hogy a zenét hat évnél kevesebb ideje tanulók (akik a zenét nem tanulók csoportba lettek sorolva) tesztelen elért eredményei „csupán elvesznek” a zenét nem tanulók átlageredményei között. Mindemellett a résztvevők válaszaik önbevalláson alapultak, amelyek magukban rejtik az eredmények torzításának lehetőségét, különösen a vizsgaszorongás tekintetében. Végül a korlátok közé sorolhatjuk, hogy a kutatásban a zenét tanulók csoportját egyetlen zeneművészeti szakgimnázium diákjai alkották. Noha a feltárt összefüggések többnyire összhangban állnak a szakirodalomban is ismertetett kutatási eredményekkel, fontos hangsúlyozni, hogy a minta korlátai miatt ezek az eredmények nem általánosíthatók a teljes magyar középiskolás populációra. A minta diverzitásának növelése – különösen az iskolatípusok és az országos lefedettség tekintetében –, valamint az önbevallásos kérdőíveket kiegészítő egyéb mérési eljárások (például a szorongás esetében fiziológiás reakciók mérése vizsgahelyzetben) bevezetése indokoltá teheti a kutatás megismétlését a jövőben.

Összegezve, habár láthatjuk, hogy a zenetanulás jótékony hatásainak vizsgálata már több évtizede a zenepszichológiai kutatások középpontjában áll, még mindig vannak olyan kevésbé feltárt területek, amelyeket érdemes lehet a jövőbeni kutatások fókuszába állítani, ezáltal meglévő ismereteinket mélyíteni. Jelen kutatási eredmények újabb vizsgálatokat indukálhatnak. Célszerű lenne a jövőben bővíteni a vizsgált pszichológiai változók körét, különös tekintettel az énképre – mind az általános, mind a zenei énkép aspektusára –, hiszen ezen terület tanulmányozása is rengeteg lehetőséget rejt még magában (Kovács és mtsai, 2025). További kutatási lehetőséget kínál a zenetanulás kontextuális tényezőinek vizsgálata is. Érdemes lehet például feltárni, hogy a hangszer típusa, amin a diák játszik (pl. fúvós, billentyűs, pengetős, ütős), a zenei képzés formája (egyéni vagy csoportos), valamint a zenei formációkban való részvétel (pl. zenekar, kórus) milyen módon befolyásolja a pszichológiai változók alakulását, különös tekintettel az éhatékonyaság, az önértékelés vagy a szorongás szintjére. Ezen területek feltérképezése hozzájárulhatna egy árnyaltabb kép kialakításához a zenetanulás személyiségformáló hatásairól, és segíthetné az oktatási gyakorlat fejlesztését is.

## Irodalom

- Babo, G. D. (2004). The Relationship Between Instrumental Music Participation And Standardized Assessment Achievement Of Middle School Students. *Research Studies in Music Education*, 22(1), 14–27. DOI: [10.1177/1321103X040220010301](https://doi.org/10.1177/1321103X040220010301)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. DOI: [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachandran, V. S. (szerk.), *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press. 71–81.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura, A. (szerk.), *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press. 1–45. DOI: [10.1017/CBO9780511527692.003](https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003)
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258–269. DOI: [10.1037/0022-3514.76.2.258](https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258)
- Bányai, É. (2014). A motiváció és affektus szerepe az emberi magatartás szabályozásában. In Banyai, É. & Varga, K. (szerk.), *Affektív pszichológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt. 499–529.
- Barrows, J., Dunn, S. & Lloyd, C. A. (2013). Anxiety, Self-Efficacy, and College Exam Grades. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 204–208. DOI: [10.13189/ujer.2013.010310](https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010310)
- Beck, A. T. & Emery, G. (1999). *A szorongásos zavarok és főbiák kognitív szemlélete*. Animula.
- Byrne, B. M. (2000). Measuring Self-Concept Across Culture: Issues, Caveats, and Practice. In Craven, R. G. & Marsh, H. W. (szerk.), *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium*. University of Western Sydney. 30–41.
- Cassady, J. C. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In Cassady, J. C. (szerk.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang. 7–26.
- Cast, A. D. & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041–1068. DOI: [10.1353/sof.2002.0003](https://doi.org/10.1353/sof.2002.0003)
- Chen, G., Gully, S. M. & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 375–395. DOI: [10.1002/job.251](https://doi.org/10.1002/job.251)
- Clift, S. & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3(1), 79–96.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139–152. DOI: [10.1177/0305735604041491](https://doi.org/10.1177/0305735604041491)
- Darrow, A., Novak, J. M., Swedberg, O., Horton, M. M. & Rice, B. (2009). The Effect of Participation in a Music Mentorship Program on the Self Esteem and Attitudes of At-Risk Students. *Australian Journal of Music Education*, 2, 5–16.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Földi, F., Szabó, N. & Józsa, K. (2022). A szülők motiváló szerepe a hangszertanulásban. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(4), 5–18. DOI: [10.21549/NTNY.39.2022.4.1](https://doi.org/10.21549/NTNY.39.2022.4.1)
- Guhn, M., Emerson, S. D. & Gouzouasis, P. (2020). A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 308–328. DOI: [10.1037/edu0000376](https://doi.org/10.1037/edu0000376)
- Gürnigar, E. (2016). Relationship between Self-Confidence, Test Anxiety and Musical Skills of Candidates Attending Music Teacher Skills Test. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(14), 1–18.
- Hajduska, M. (2008). *Krizisélektan*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Hargitai, R., Rózsa, S., Hupucz, E., Birkás, B., Hartung, I., Hartungné, S. E., Tiringner, I., Martin, L. & Kállai, J. (2020). Énkép egyértelműség mérése és korrelátumai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(4), 557–580. DOI: [10.1556/0016.2020.00033](https://doi.org/10.1556/0016.2020.00033)
- Héjja, B. E. (2018). A zeneművészeti szakgimnazista tanulók iskolaválasztási motivációi. *Iskolakultúra*, 28(1-2), 104–117.
- Héjja, B. E. (2022). A zeneművészeti szakgimnazista tanulók pályafejlődésével kapcsolatos jellemzői a szociál-kognitív pályamodell mentén. *PhD-értekezés*. DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskolája, Debrecen.
- Holochwost, S. J., Propper, C. B., Wolf, D. P., Willoughby, M. T., Fisher, K. R., Kolacz, J., Volpe, V. V. & Jaffee, S. R. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(2), 147–166. DOI: [10.1037/aca0000112](https://doi.org/10.1037/aca0000112)
- Janurik, M. (2009). Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 47–64.
- Janurik, M. & Józsa, K. (2022). Long-Term Impacts of Early Musical Abilities on Academic Achievement: A Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 10(3), 36. DOI: [10.3390/jintelligence10030036](https://doi.org/10.3390/jintelligence10030036)

- 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. DOI: [10.31074/gyn201826479](https://doi.org/10.31074/gyn201826479)
- Jia, J., Ma, Y., Xu, S., Zheng, J., Ma, X., Zhang, Y., Sun, W. & Liu, L. (2023). Effect of Academic Self-Efficacy on Test Anxiety of Higher Vocational College Students: The Chain Mediating Effect. *Psychology research and behavior management*, 16, 2417–2424. DOI: [10.2147/PRBM.S413382](https://doi.org/10.2147/PRBM.S413382)
- Jiang, J. (2024). Impact of music learning on students' psychological development with mediating role of self-efficacy and self-esteem. *PLoS one*, 19(9), e0309601. DOI: [10.1371/journal.pone.0309601](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309601)
- Kissné, P. E. & Bencéné, F. A. (2014). A zenei nevelés helye és szerepe az oktatásban az alapfokú művészetoktatásra fókuszálva. *Acta Scientiarum Socialium*, 41, 51–66.
- Kodály, Z. (1954). *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó.
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó.
- Kokas, K. (1992). *A zene felemeli a kezeimet*. Akadémia Kiadó.
- Kovács, K., Janurik, M., Oo, T. Z., Szabó, N. & Józsa, K. (2025). Mastery Motivation, Mastery Pleasure, and Self-Concept in Singing of Students in Specialized and Non-Specialized Music Classes. *Education Sciences*, 15(2), 235. DOI: [10.3390/educsci15020235](https://doi.org/10.3390/educsci15020235)
- Lane, J., Lane, A. M. & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(3), 247–256. DOI: [10.2224/sbp.2004.32.3.247](https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247)
- Lazarov, A., Pine, D. S. & Bar-Haim, Y. (2017). Gaze-Contingent Music Reward Therapy for Social Anxiety Disorder: A Randomized Controlled Trial. *The American journal of psychiatry*, 174(7), 649–656. DOI: [10.1176/appi.ajp.2016.16080894](https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2016.16080894)
- Nagné, H. A. (2021). *Az énhatékonyság vizsgálata tipikus fejlődésű és intellektuális képességzavart mutató tanulók körében*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Nemes, L. N. (2016). Énekelni, énekelni, énekelni – A zenetanulás és az éneklés szerepe a fiatalok érzelmi és értelmi fejlődésében. In Falus, A. (szerk.), *Zene és egészség*. Kossuth Kiadó. 177–182.
- Nogaj, A. A. (2020). Emotional Intelligence and Strategies for Coping With Stress Among Music School Students in the Context of Visual Art and General Education Students. *Journal of Research in Music Education*, 68(2), 78–96. DOI: [10.1177/0022429420901513](https://doi.org/10.1177/0022429420901513)
- Nótin, Á. (2015). Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál. *PhD-értekezés*. DE BTK Humán Doktori Tudományok Iskola, Debrecen.
- Nótin, Á. & Páskuné, K. J. (2013). A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata. In Páskuné, K. J. (szerk.), *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. Kutatási beszámoló, NTP-TSZK-M-MPA-12. 36–86.
- Nótin, Á., Páskuné, K. J. & Kurucz, Gy. (2012). A matematikai szorongás személyn belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál. *Magyar Pedagógia*, 112(4), 221–241.
- Nótin, Á., Páskuné, K. J. & Kurucz, Gy. (2015). A Tantárgyi szorongás kérdőív bemutatása. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(4), 109–131.
- Páskuné, K. J. (1999). A zenei nevelés nem specifikus hatásai. In Balogh, L. (szerk.), *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó. 152–160.
- Petrides, K. V., Niven, L. & Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psychothema*, 18, 101–107.
- Pikó, B. & Dobos, B. (2016). A zenei teljesítményszorongás rizikó- és protektív faktora: a stressz, az önbizalom és az énhatékonyság vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(10), 73–80. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.10.73](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.73)
- Reinhardt, M., Horváth, Zs., Tóth, L. & Kökönyei, Gy. (2020). A mentális egészség kontinuum skála rövid változatának hazai validációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(2), 217–246. DOI: [10.1556/0016.2020.00014](https://doi.org/10.1556/0016.2020.00014)
- Ritchie, L. & Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3), 328–344. DOI: [10.1177/0305735610374895](https://doi.org/10.1177/0305735610374895)
- Roick, J. & Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83(2), 84–93. DOI: [10.1016/j.ijer.2016.12.006](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.006)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. DOI: [10.1515/9781400876136](https://doi.org/10.1515/9781400876136)
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T. & Itzsés, A. (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275. DOI: [10.1556/Mental.15.2014.3.7](https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7)
- Sari, S. A., Bilek, G. & Çelik, E. (2017). Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. *Nordic journal of psychiatry*, 72(2), 84–88. DOI: [10.1080/08039488.2017.1389986](https://doi.org/10.1080/08039488.2017.1389986)
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208. DOI: [10.1007/BF01320134](https://doi.org/10.1007/BF01320134)
- Schunk, D. H. & DiBeneditto, M. K. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. In Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (szerk.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge.34–54.

- Sharafati, R., Ismaili, A., Mahmoudi, S. M., Khorami, R. A. & Basir, H. G. (2022). Study Of The Effectiveness Of Music Therapy On Student's Test Anxiety. *Ilkogretim Online – Elementary Education Online*, 21(2), 59–69.
- Sharma, M. & Jagdev, T. (2012). Use of music therapy for enhancing self-esteem among academically stressed adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), 53–64.
- Sideeg, A. (2015). Test Anxiety, Self-Esteem, Gender Difference, and Academic Achievement: The Case of the Students of Medical Sciences at Sudanese Universities: (A Mixed Methods Approach). *British Journal of Arts and Social Sciences*, 19(2), 39–59.
- Sipos, K., Sipos, M. & Spielberger, C. D. (1988). A Test Anxiety Inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In Mérei, F. & Szakács, F. (szerk.), *Pszichodiagnosztikai Vademecum I/2*. Tankönyvkiadó. 136–148.
- Spielberger, C. D. (1980). *The test anxiety inventory*. Consulting Psychologist Press Inc.
- Sun, J. (2022). Exploring the Impact of Music Education on the Psychological and Academic Outcomes of Students: Mediating Role of Self-Efficacy and Self-Esteem. *Frontiers in psychology*, 13, 841204. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.841204
- Szenczi, B. (2008). Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 2, 104–118.
- Trent, D. E. (1996). *The impact of instrumental music education on academic achievement*. East Texas State University ProQuest Dissertations & Theses.
- Türmezeyné, H. E. & Balogh, L. (2009). *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör.
- Usher, E. L. & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In Schunk, D. H. & Greene, J. A. (szerk.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. 2<sup>nd</sup> ed. Routledge/Taylor & Francis Group. 19–35. DOI: 10.4324/9781315697048-2
- Uzsalyné, P. R. (2008). Az érzelmi intelligencia fejlesztése zenével: Egy zenei nevelési koncepció bemutatása. *Doktori értekezés*. Eszterházy Károly Egyetem.
- Váradí, J. (2022). A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning. *Sage Open*, 12(1), 1–11. DOI: 10.1177/21582440211068501
- Wagner, M. E. (2004). *Vagyok-e valaki? – A helyes önértékelés fontossága*. Harmat Kiadó.
- Weber, E., Hopwood, C. J., Nissen, A. T. & Bleidorn, W. (2023). Disentangling self-concept clarity and self-esteem in young adults. *Journal of personality and social psychology*, 125(6), 1420–1441. DOI: 10.1037/pspp0000460
- Wu, S. M. (2002). Effects of Music Therapy on Anxiety, Depression and Self-Esteem of Undergraduates. *Psychologia*, 45, 104–114. DOI: 10.2117/psysoc.2002.104
- Yun, H. & Wang, J. (2024). Relationship between Academic Self-Efficacy and Test Anxiety in Middle School Students. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 1018-1023. DOI: 10.54097/z0jn0085
- Zhu, X., Lazarov, A., Dolan, S., Bar-Haim, Y., Dillon, D. G., Pizzagalli, D. A. & Schneier, F. (2022). Resting state connectivity predictors of symptom change during gaze-contingent music reward therapy of social anxiety disorder. *Psychological Medicine*, 1–9. DOI: 10.1017/S0033291721005171
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. DOI: 10.1006/ceps.1999.1016

### Absztrakt

**Háttér és célkitűzések:** A zenetanulás jótékony hatásainak vizsgálata már az 1900-as években elkezdődött, a kodályi alapokra építve számos hazai és külföldi tanulmány született a témával kapcsolatban. Jelen kutatás a zenetanulás énhatékonyságra, önértékelésre és vizsgaszorongásra gyakorolt hatásaira helyezi a hangsúlyt, célja az ezen változók közötti összefüggések feltárása zenét tanuló és nem tanuló középiskolás diákok körében.

**Módszer:** A vizsgálatban 290 fő vett részt, a változók mérése az alábbi kérdőívekkel történt: Tanulói énhatékonyság skála (iskolai), TAI-H (Milyen vizsgázó vagyok kérdőív), Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H).

**Eredmények:** Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a zenét tanuló diákok magasabb mértékű énhatékonysággal, illetve alacsonyabb mértékű vizsgaszorongással rendelkeznek, mint azok, akik nem tanulnak zenélni. Az önértékelés és zenetanulás között ugyanakkor nem áll fenn közvetlen összefüggés. Elmondható azonban, hogy a zenetanulás pozitívan hat a diákok iskolai énhatékonyság-érzésére, amely az önértékelés növelésén keresztül képes mérsékelni a vizsgaszorongás szintjét. *Következtetések:* A zenetanulás jótékony hatásai tehát bizonyos faktorok tekintetében érvényesülni látszanak, ugyanakkor a vizsgálat eredményei rámutattak további megválaszolandó kérdésekre is az egyes változók összefüggéseiben, melyek jövőbeni kutatások alapját képezhetik a zenepszichológia területén belül.

**Kulcsszavak:** zenetanulás, énhatékonyság, önértékelés, vizsgaszorongás