

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

FÖLDI FANNI

Motiváció a zenei nevelésben: a tanulói döntések, a műfaji preferenciák és a külső ösztönzők szerepe az öndeterminációs elmélet alapján

PhD értekezés

Témavezető:

Prof. Dr. Józsa Krisztián
egyetemi tanár



Szeged, 2025

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS	5
1.	7
1.1.	8
1.2. AZ ALAPFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁS SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE	11
1.2.1. A MAGYAR ZENEOKTATÁS HELYZETE ÉS KIHÍVÁSAI	13
1.3. ZENEHALLGATÁS ÉS ZENEI PREFERENCIA	17
1.3.1. A ZENEI MŰFAJOK ÉS AZOK KATEGORIZÁLÁSNAK DILEMMÁI	18
1.3.2. A ZENEI MŰFAJI PREFERENCIÁK PSZICHOLÓGIAI ÉS PEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGE	22
1.3.3. ZENEI MŰFAJOK, STÍLUSOK HAZAI VIZSGÁLATAI	24
2.	27
2.1. MOTIVÁCIÓELMÉLETEK FEJLŐDÉSE ÉS RENDSZEREZÉSE	27
2.2. AZ ÖNDETERMINÁCIÓS ELMÉLET KIALAKULÁSA ÉS ALAPFOGALMAI	29
2.3. AZ ÖNDETERMINÁCIÓS ELMÉLET ALKALMAZÁSA A ZENEI NEVELÉS KONTEXTUSÁBAN	32
2.4. HAZAI KUTATÁSOK A ZENE, A MOTIVÁCIÓ ÉS AZ ATTITÜD TERÜLETÉN	34
3.	40
3.1. NEMI KÜLÖNBSEGEK A ZENEI TEVÉKENYSÉGEKBEN	44
3.2. A KÜLSŐ ÉS BELSŐ ÖSZTÖNZÖK SZEREPE	45
<i>3.2.1. A szülők szerepe</i>	<i>47</i>
<i>3.2.2. Pedagógusok és kortársak szerepe</i>	<i>51</i>
3.3. AZ ÉNKÉP ÉS AZ ÖNSZABÁLYOZÁS SZEREPE	53
4. ELMÉLETI ÖSSZEGZÉS	55
5. EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK JELLEMZŐ	57
5.1. A VIZSGÁLATOK CÉLJA ÉS EGYMÁSRA ÉPÜLÉSE	57
KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK	58
5.2. A KUTATÁSI MÓDSZEREK ÁTFOGÓ ISMERTETÉSE	60
6. AZ ELSŐ VIZSGÁLAT: A HANGSZERTANULÁSI MOTIVÁCIÓ KÉRDŐÍV ADAPTÁLÁSA ÉS A HÁTTÉRTÉNYEZŐK VIZSGÁLATA	61
6.1. CÉLKITŰZÉS	61
6.2. MINTA ÉS ADATFELVÉTEL	61
6.3. MÉRŐESZKÖZ	62
6.4. EREDMÉNYEK	65
<i>6.4.1. A faktorok összefüggései</i>	<i>66</i>
<i>6.4.2. Életkori különbségek</i>	<i>67</i>
<i>6.4.3. Nemek szerinti különbségek</i>	<i>68</i>
<i>6.4.4. Egyéni vagy a szülői döntés</i>	<i>68</i>
<i>6.4.5. Hangszercsaládok szerinti különbségek</i>	<i>69</i>
<i>6.4.6. Összefüggés az iskolai tantárgyi attitűdökkel</i>	<i>69</i>
6.5. ÖSSZEFOGLALÁS	70
7. A MÁSODIK VIZSGÁLAT: MOTIVÁCIÓ A HANGSZERTANULÁSBAN: A SZÜLŐK, A TANÁROK ÉS A BARÁTOK SZEREPE	72
7.1. CÉLKITŰZÉS	72
7.2. MINTA ÉS ADATFELVÉTEL	72
7.3. MÉRŐESZKÖZÖK	73
7.4. EREDMÉNYEK	75
<i>7.4.1. A család szerepe</i>	<i>78</i>

7.4.2. <i>A tanárok szerepe</i>	81
7.4.3. <i>A barátok szerepe</i>	83
7.5. ÖSSZEFOGLALÁS	85
8. A HARMADIK VIZSGÁLAT: ZENEI MŰFAJOKRÓL ALKOTOTT TANULÓI VÉLEMÉNYEK	87
8.1. CÉLKITŰZÉS	87
8.2. MINTA ÉS ADATFELVÉTEL	87
8.3. MÉRŐESZKÖZ	88
8.4. EREDMÉNYEK	91
8.4.1. <i>A zenei műfajok kedveltsége</i>	91
8.4.2. <i>Zenei részletek kedveltsége az életkor alapján</i>	93
8.4.3. <i>Nemi különbségek a zenei műfajok preferálásában</i>	97
8.4.4. <i>Hangszeren tanuló és nem tanuló diákok véleménye a zenei részletekről</i>	101
8.4.5. <i>A családi háttér szerepe a zenei részletek megítélésében</i>	105
8.5. ÖSSZEFOGLALÁS	108
9. A NEGYEDIK VIZSGÁLAT: ZENETANÁRRÁ VÁLÁS MOTIVÁCIÓS HÁTTERE ÉS A MOTIVÁCIÓT TÁMOGATÓ PEDAGÓGIAI STRATÉGIÁK	110
9.1. CÉLKITŰZÉS	110
9.2. MINTA ÉS ADATFELVÉTEL	111
9.3. MÉRŐESZKÖZ	111
9.4. EREDMÉNYEK: A ZENETANULÁS MEGKEZDÉSÉNEK- ÉS A HANGSZERVÁLASZTÁSNAK A HÁTTERÉBEN MEGHÚZÓDÓ MOTÍVUMOK	112
a) <i>Hangszertanulás megkezdése saját döntés eredményeként</i>	112
b) <i>Hangszertanulás megkezdése saját döntés alapján, a háttérben családi vagy iskolai zenei mintával, támogatással</i>	113
c) <i>Hangszertanulás megkezdése szülővel közös döntés alapján, a háttérben családi vagy iskolai zenei mintával</i>	116
d)	117
9.5. <i>A pedagóguspálya választása</i>	119
9.6. EREDMÉNYEK: MOTIVÁCIÓT TÁMOGATÓ STRATÉGIÁK	125
9.6.1. <i>Autonómia támogatása</i>	125
9.6.2. <i>Kompetenciaszükséglet támogatása</i>	126
9.6.3. <i>Társas szükséglet támogatása</i>	130
9.7. ÖSSZEFOGLALÁS	132
10. AZ ÖTÖDIK VIZSGÁLAT: HANGSZERTANULÁSI MOTIVÁCIÓ TÁMOGATÁSA: A SZÜLŐK ÉS DIÁKOK NÉZŐPONTJA AZ ÖNDETERMINÁCIÓS ELMÉLET ALAPJÁN	134
AZ ELŐZŐ FEJEZETBEN A TANÁROK ÉS TANÁRJELÖLTEK STRATÉGIÁIT ÉS GYAKORLATI MEGOLDÁSAIT VIZSGÁLTUK ABBÓL A SZEMPONTBÓL, HOGYAN TÁMOGATJÁK A TANÍTÁS SORÁN AZ ÖNDETERMINÁCIÓS ELMÉLET HÁROM ALAPSZÜKSÉGLETÉT: AZ AUTONÓMIÁT, A KOMPETENCIAÉRZÉST ÉS A KAPCSOLÓDÁS ÉLMÉNYÉT. A MÁSODIK MÉRÉSÜNK A SZÜLŐK ÉS A DIÁKOK VÉLEMÉNYÉT MUTATJA BE.	134
10.1 CÉLKITŰZÉS	134
10.2 MINTA ÉS ADATFELVÉTEL	134
10.3 MÓDSZER	135
10.4. EREDMÉNYEK	135
10.5. ÖSSZEFOGLALÁS	145
ÖSSZEGZÉS	147
KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE	147
KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK IGAZOLHATÓSÁGA	153
A KUTATÁS KORLÁTAI	157
AZ EREDMÉNYEK FELHASZNÁLÁSA ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI FELADATOK	158
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	160
IRODALOMJEGYZÉK	163

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	184
ÁBRÁK JEGYZÉKE	184
MELLÉKLETEK JEGYZÉKE	185
DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK	186
HAZAI ÉS NEMZETKÖZI FOLYÓIRATBAN MEGJELENT TANULMÁNYOK	186
KONFERENCIAELŐADÁSOK	186
MELLÉKLETEK	189

BEVEZETÉS

A zene minden kultúra alapvető eleme, amely számos területére pozitív hatást gyakorol (Barton & Barton, 2018). Bizonyított szerepe van az például az identitásformálásban (Davis, 2016; Gruhn et al., 2017), az érzelmek kifejezésében, a közösségi élmények megerősítésében és a társas kapcsolatok fejlődésében (Schütz, 2015; Váradi, 2022). Funkciója túlmutat a szórakoztatáson vagy a művészi élmény nyújtásán, különösen a gyermek- és ifjúkor során jelentős nevelési és fejlesztési értéket hordoz. A zenei nevelés, ezen belül a hangszeres tanulás és az ének-zene tantárgy keretében zajló oktatás komplex módon járul hozzá a tanulók érzelmi, intellektuális, szociális és motoros képességeinek fejlődéséhez, miközben támogatja a kreatív gondolkodás, az önkifejezés kialakulását is. Ezt a sokoldalú fejlesztő hatást a pszichológia és a művészeti nevelés területén végzett kutatások is megerősítik. A művészeti tevékenységek, így a zene és a zenélés jelentős mértékben hozzájárulnak a személyiség alakulásához. A művészetek transzferhatása bizonyítottan pozitív módon befolyásolja a tanulási képességek fejlődését (Kolosai, 2013; Laczó, 2001; Thurmezeyné & Balogh, 2009). A tudomány, a művészet és az alkotó gondolkodás kölcsönhatásának vizsgálata nemcsak a neveléstudományi kutatások számára releváns, hanem gyakorlati szinten is hozzájárulhat az oktatás hatékonyságának növeléséhez, különösen az élményszerű, személyiségfejlesztő tanulási formák támogatásában (Kolosai, 2013).

Azonban mindezen pozitívumok ellenére a zenei nevelés motivációs szempontból számos kihívással néz szembe. Magyarországon az iskolai ének-zene oktatás gyakran háttérbe szorul, alacsony óraszámban jelenik meg a Kerettantervben, és nem ritkán a tanulók által kevésbé kedvelt tantárgyként tekintik (Csíkos, 2012; Janurik & Józsa, 2018; Janurik et al., 2021). Ezzel párhuzamosan a klasszikus zenéhez való viszony (Dohány, 2009; Janurik, 2009; Reić Ercegovac et al., 2017), valamint az iskolán kívüli hangszeres tanulás motivációs háttere is fokozott figyelmet igényel, hiszen a tanulók zenei érdeklődése, a műfaji preferenciái és a tanulási döntései egyre inkább eltérnek a hagyományos oktatási keretek által kínált lehetőségektől (Dohány, 2009; Pintér, 2021; Soares-Quadros et al., 2023).

A tanulói motiváció vizsgálata a zenei nevelés kontextusában napjainkban kiemelten aktuális téma, különösen az olyan átfogó pszichológiai elméletek tükrében, mint az öndeterminációs elmélet (Self-Determination Theory, továbbiakban SDT). A modell szerint a motivált viselkedés alapját három alapvető pszichológiai szükséglet – az autonómia, a kompetencia és a valahová tartozás érzése – teljesülése jelenti (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Az SDT keretrendszere lehetőséget biztosít annak megértésére, hogy a tanulók miként élik meg a zenei tanulás során a választás szabadságát, mennyire érzik magukat

kompetensnek a zenei tevékenységek során, és mennyiben tapasztalják meg a közösségi élményből fakadó motivációt (Evans, 2016).

Kutatásaink célja, hogy feltárja a tanulók hangszer tanulással kapcsolatos motivációs mintázatait az öndeterminációs elmélet mentén, különös tekintettel a tanulói döntések, a műfaji preferenciák alakulására, valamint a külső ösztönzők mint a szülők, a pedagógusok és a kortársak hatására. A kutatásban külön figyelmet kap az iskolai ének-zene oktatás motivációs háttere, valamint a zeneiskolai hangszeres tanulás során megjelenő külső motívumok bemutatása.

A hangszer tanulásban megfigyelhető motivációs jelenségek vizsgálata nem csupán tudományos szempontból releváns, hanem gyakorlati jelentőséggel is bír. A pedagógusok, a zeneoktatók és a szülők számára ugyanis kulcsfontosságú, hogy megértsék, milyen tényezők ösztönzik vagy épp gátolják a tanulók zenei elköteleződését, és ennek megfelelően képesek legyenek olyan tanulási környezetet kialakítani, amely támogatja a tanulók önszabályozó viselkedését, az érdeklődésének fenntartását és a hosszú távú elhivatottságát. A motiváció szintje ugyanis szoros kapcsolatban áll a tanulói kitartással, az elért teljesítménnyel, valamint a zenei tanulóval kapcsolatos önértékeléssel és az énképpel (Degé et al., 2014; Janurik et al., 2023; Mawang et al., 2019).

A hangszer tanulási motiváció feltárása kiemelkedően fontos, mivel a tanulók hosszú távú részvételét, gyakorlási szokásait és a zenei fejlődés iránti kitartását alapvetően befolyásolja, hogy miért és milyen belső-külső késztetésre kezdik el, illetve folytatják a hangszeres tanulást. Nemzetközi szinten a hangszer tanulási motivációs hátterének vizsgálata már meghatározott kutatási iránynak számít, számos vizsgálat és elméleti modell segíti az eredmények értelmezését (pl. Bíró et al., 2020; Blanco-Novoa et al., 2021; Hallam et al., 2020; Muñoz, 2019). Ezzel szemben hazai vizsgálatokban még viszonylag kevésbé feltárt, kutatásunk így lehetőséget teremt a hazai zenepedagógia és a hangszer tanulási gyakorlatának mélyebb megértésére és fejlesztésére is.

A dolgozat két fő egységre tagolható. Az elméleti háttér bemutatása során először a zenetanulás intézményi és pedagógiai keretei kerülnek bemutatásra, különös tekintettel a magyar oktatási rendszer sajátosságaira. Ezt követően a zenei motiváció kutatásának nemzetközi és hazai eredményeit tekintjük át, majd részletesen bemutatjuk az öndeterminációs elmélet alapfogalmait és annak alkalmazhatóságát a zenei nevelés kontextusában. Végül a motivációt befolyásoló tényezőket, mint a tanulói döntés, a műfaji preferencia és a külső ösztönzők elméleti megközelítéseit szemlélítjük. A második nagyobb egységünk a kvantitatív és a kvalitatív mérések módszertanának és részeredményeinek összefoglalása. A kutatás

empirikus része elsősorban a 9–19 éves tanulók hangszertanulási motivációjára fókuszált. A kutatás elméleti keretét az öndeterminációs elmélet adta. A pilot vizsgálatban a Motivation for Learning Music kérdőív magyar adaptációjára (Hangszertanulási Motiváció Kérdőív, Földi & Józsa, 2021) került sor, majd egy nagyobb mintás mérésben az adaptált mérőeszköz mellett háttértényezőket is figyelembe vettünk. Harmadik vizsgálatunkban a tanulók műfaji preferenciáit és a tanulási motiváció kapcsolatát elemeztük hangszeren tanuló és nem tanuló diákok körében. A kvalitatív szakaszban zenetanárokkal, tanárjelöltekkel, diákokkal és szülőkkel készült interjúkkal vizsgáltuk a motiváció külső támogatásának lehetőségeit. Ezt követően a kutatási eredményeket és a disszertáció összegzésését mutatjuk be, ismertetjük a kutatás korlátait és a jövőbeli kutatási célokat.

A disszertáció célja a tanulói motiváció típusainak és forrásainak megismerése és azok komplex összefüggéseinek feltárása, különösen a tanulói döntéshozatal, a zenei ízlés, valamint a tanulói autonómia kontextusában. A dolgozat egyaránt épít hazai és nemzetközi empirikus kutatások eredményeire, illetve saját adatgyűjtésen alapuló elemzéseken keresztül nyújt új szempontokat és értelmezési lehetőségeket a tanulói motiváció zenei nevelésben betöltött szerepének megértéséhez. A disszertáció eredményei több területen kínálnak hasznosítható ismereteket. Egyrészt új empirikus adatokat szolgáltatnak a hangszertanulási motiváció összetevőiről, különösen a tanulók, a szülők, a pedagógusok és a tanárjelöltek nézőpontjain keresztül. Másrészt a kutatás során alkalmazott módszertani keretek – különösen az SDT-alapú megközelítés – alkalmasak a tanulói motiváció összetett dinamikájának vizsgálatára, így más, hasonló kutatási kontextusban is adaptálhatók. Végezetül az eredmények gyakorlati jelentőséggel is bírnak: segíthetik a zenei nevelés szereplőit abban, hogy tudatosabban támogassák a tanulók pszichológiai szükségleteinek kielégülését, és ezáltal előmozdítsák a motiváció fenntartását és fejlődését a zenepedagógiában.

1. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

Az elméleti áttekintésben először a zenetanulás intézményi hátterét, a zenetanulás formáit ismertetjük. Ezt követően a magyar zenepedagógia helyzetét és kihívásait szemlélítjük. Kitérünk a nemzetközi és a hazai kutatások eredményeire. Az első fejezet a Földi és Józsa (2021), illetve Földi, Szabó és Józsa (2023) tanulmányok alapján készült.

1.1. A ZENETANULÁS OKTATÁSI KÖRNYEZETE

A hangszerjáték elsajátítása történhet iskolai keretek között, magántanárok által, illetve teljesen önképző módon is. Pontos hazai adatok nincsenek arról, hogy hányan tanulnak a különböző képzési módokban (Szabó, 2021). A zenetanulás intézményi hátterét két részre oszthatjuk: beszélhetünk kötelező iskolai és szabadon választott zenei oktatásról. A kötelező zenetanulás az ének-zene tanórán megvalósuló zeneoktatás, amely leginkább az éneklésre irányul, a hangszerstanulás nem kap jelentős szerepet az ének-zene órákon. A hangszerismeret ugyan megjelenik a tananyagban, és szisztematikusan beépül az évfolyamok követelményeibe, de ennek mélysége és módja jelentősen eltérhet a különböző tankönyvek, iskolatípusok és tantervek szerint. Hazánkban az ének-zene óra a Kodály Zoltán által kialakított zenepedagógiai elveken alapszik, amelynek három fő eleme van: „1. a belső hallás fejlesztésének előtérbe helyezése, 2. a zenei írás-olvasás elsajátításának szorgalmazása, valamint 3. a magyar népdalok tananyagba építése” (Pethő, 2017, p.1). Pethő Villő (2017) tanulmányában olvashatunk a Kodály-pedagógia különböző értelmezéseiről, a „Kodály-módszer”, a „Kodály-koncepció” és a „Kodály-pedagógia” fogalmak használatáról és alapelveiről. Gönczy László (2009) a fogalmak elhatárolására, pontosabb definiálására helyezi a hangsúlyt: a koncepció a zenei nevelés személyiségformáló szerepét hangsúlyozó nézetrendszer; a módszer a célok megvalósítását szolgáló eszközök együttese; a pedagógia pedig mindezek gyakorlati megvalósítása. Dobszay László öt alapelvben foglalja össze Kodály pedagógiáját: (1) a zene alapvető nevelési eszköz; (2) az éneklés elsődlegessége; (3) a magyar népdal központi szerepe; (4) a zenei írás-olvasás és a belső hallás fejlesztésének kapcsolata; valamint (5) a relatív szolmizáció tudatos alkalmazása (Dobszay, 1991, idézi Pethő, 2017, p.2). Ittész Mihály (2004) négy alapelvet határoz meg, kiemelve az általános hozzáférést, az énekhang szerepét, az értékközpontúságot és a szolmizáció szükségességét. Erős Istvánné és Stachó László (2008) a zenei élmény központi jelentőségét hangsúlyozzák, valamint Kodály nevelési szemléletének komplexitását (Pethő, 2017).

A Nemzeti alaptanterv (NAT, 2020) szerint az ének-zene órának hozzá kell járulnia a tanulók ízlésének formálásához, különböző stílusú, műfajú zenék megismeréséhez, melynek

alapja a tanterv szerint elsősorban a népzene. Az általános iskola 1–5. osztályban heti két óra, 6–8. osztályig egy óra. Az ének-zenei nevelés célja az alsó tagozaton a zenei alaptevékenységek (elsősorban az éneklés) és a zenehallgatás köré fonódnak. A zeneismeret-szerzés, a készség- és képességfejlesztés, valamint a zenei írás-olvasás elsajátítása fokozatosan és folyamatosan történik a mondókákon, a népi gyermekjátékdalokon és a népdalokon keresztül mind a ritmikai és dallami készségek, mind a zenei hallás esetében. Az alsó tagozatos tanulók – megfelelő zeneirodalmi alkotásokon keresztül – megismerkednek különböző hangszerekkel is. Elsődlegesen a zongorával, a vonós hangszerek közül a hegedűvel, a csellóval és a nagybőgővel. A fafúvósok családjából a fuvola, a klarinét és a fagott, az ütős hangszerek esetében a metallofon és a dob kerül előtérbe. Mindezek mellett a népi hangszerek is helyet kapnak, például furulya, duda, citera, cimbalom, tekerőlant. A felső tagozaton a zenei ismeretek megszerzésén túl a zenei tevékenységek állnak a középpontban, elsődlegesen az éneklés. Elérendő cél a tanult (nép)dalok tiszta intonációjának fejlesztése az éneklés helyes szokásainak kialakításával, gyakorlásával. Ehhez kapcsolódhat az egyes kórusfajták (gyermekkar, nőikar, férfikar, vegyeskar) megismerése. A zenei szemelvények megismerése, azok zenetörténeti összefüggéseinek feltárása és a zenehallgatás egyaránt akkor a leghatékonyabb, ha a tanuló motivált a zenei élmények befogadására. A tanulók az őskortól kezdve az ókor, a középkor, a reneszánsz, majd a barokk és a bécsi klasszika, illetve a romantika, a századforduló, valamint a kortárs zene irodalmába is bepillantást nyerhetnek. A szimfonikus zenekar hangszerein kívül a magyar népi hangszerek bemutatása is a tananyag része. A tananyagban érintett instrumentális és vokális műfajok az egyes zenetörténeti korszakok megismerésének sorrendjében jelennek meg (zsoltár, trubadúr ének, madrigál, mise, oratórium, kantáta, concerto, szvit, szonáta, szimfónia, műdal, szimfonikus költemény, rapszódia, opera, ária, kamarazene, jazz, spirituálé, musical, beat, filmzene) (Kerettanterv, NAT,2020).

Az ének-zene tagozatos általános iskolák száma napjainkra jelentősen lecsökkent, ugyanakkor még mindig működnek olyan intézmények, amelyek emelt szintű ének-zenei programot kínálnak. Az ének-zene tagozatok számára nem áll rendelkezésre egységes tantervi szabályozás; az iskolák a saját pedagógiai programjuk és helyi tantervük alapján határozzák meg az emelt szintű ének-zenei képzés kritériumait, amelyek felépítésükben a Kerettantervet követik. A fejlődési elvárások részletezése és az óraszámok elosztása intézményenként eltérhet. Általában az alsó és felső tagozaton egyaránt heti négy énekóra és további egy-két kórusfoglalkozás szolgálja az ének-zenei nevelést. Ennek megfelelően az ének-zene tagozaton az alapóraszám (68 tanóra) a duplájára, azaz 136 tanórára emelkedik. Az éneklésre fordított idő 17 órával, a zenehallgatás öt órával, a ritmikai készségfejlesztés négy órával, a hallásfejlesztés

öt órával, a zenei írás-olvasás pedig három órával bővül. Emellett további 34 tanóra jut a közösségi éneklésre (kórus, karének). A tagozatos tanulók számára hivatalosan elfogadott tankönyv nem áll rendelkezésre, az emelt óraszám inkább az elméleti és dalanyag mennyiségi növekedésében jelenik meg. Az emelt szintű ének-zenei képzést nyújtó intézmények között nemzetiségi általános iskolák is megtalálhatók, amelyek a többlet időkeretet az iskola saját nemzetiségi tantervéhez is igazíthatják (Kovács et al., 2024).

A középiskolai képzésben szintén egy órában tanulnak ének-zenét a tanulók. A gimnáziumi 9–10. évfolyamon az ének-zene oktatás elsődleges célja a nemzeti és európai azonosságtudat erősítése, a kulturális értékek – hagyományos és kortárs – közvetítése, valamint a tanulók személyiségének és közösségi beágyazottságának fejlesztése. A tantervi elemek komplex módon épülnek egymásra: az énekes és zenehallgatási anyag, valamint a komplex készségfejlesztés egymást kiegészítve járulnak hozzá a tanulók zenei és általános műveltségének bővítéséhez. Kiemelt szerepet kap a zenei anyanyelv ápolása, különösen a népdalok világa, amely a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodva közvetíti a nemzeti kulturális hagyományokat. A klasszikus és népzene mellett helyet kapnak a 20. századi műdalok és a kortárs zenei műfajok is, lehetőséget adva a tanulók ízlésformálására. Az előadói készség fejlesztése – tiszta intonáció, stílushoz illő kifejezőmód, közösségi zenélés – az éneklésben jelenik meg. A zenehallgatási anyag válogatása a tanulók mindennapjaihoz és tanulmányaihoz kapcsolódik, a 10. évfolyamon pedig történeti összeggel és kulturális kontextusban való értelmezéssel egészül ki. A tanulók feladata a hallgatott művek műfaji jellemzőinek felismerése, értelmezése, valamint azok történelmi, irodalmi és társadalmi vonatkozásainak megértése (Kerettanterv). A komplex készségfejlesztés az alsóbb évfolyamok ritmikai, hallás- és zenei írás-olvasási ismereteire épül, amelyek középiskolában integrált formában, többek között többszólamú énekléssel, kottaolvasással és improvizációval folytatódnak. A 11. évfolyamon a művészetre szánt heti 1 óra teljesíthető a dráma és színház, a vizuális kultúra, az ének-zene, valamint a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyak valamelyikével. A szakgimnáziumok és technikumok esetében a közismereti tárgyak kerettantervei megegyeznek a gimnáziumok számára előírtakkal (NAT, 2020). A Kerettanterv is kitér a hangversenyek látogatásának lehetőségére, így az iskolai tanórák mellett a tanórán kívüli zenei tevékenységek is hozzájárulhatnak a zenei ízlés formálásához. Az extrakurrikuláris tevékenységek vizsgálatáról Váradi és munkatársai adnak áttekintést (lásd. Váradi et al., 2020, 2024a,b; Váradi & Józsa, 2021, 2023).

A következő szint a zeneművészeti szakgimnázium, ami a professzionális zenésszé válás szintje, mely összekötésként funkcionál az alapképzés és a zeneművészeti felsőoktatás

között (Héjja, 2016). Az ének-zenei tagozatos tanulók esetében mindez nagyobb arányban jelenik meg, hiszen az óraszámok lehetővé teszik ezt (NAT, 2020; Kerettanterv).

A zeneiskolai tanulás nem kötelező, a zeneiskolák speciális helyet foglalnak el a közoktatásban. A törvényi meghatározás szerint „Az alapfokú művészeti iskola feladata, hogy kibontakoztassa a művészi képességeket, fejlessze a művészi tehetségeket, igény esetén felkészítsen szakirányú továbbtanulásra” (2011. évi CXCV. 16. § (1)). Az oktatásban nem kötelező részt venni, ugyanakkor tandíjhoz kötött. Az újonnan felvetteknek egy meghatározott összeget kell fizetniük a képzésért, a felsőbb éveseknek viszont a tanulmányi átlaghoz kötik a tandíjat.

1.2. Az alapfokú művészetoktatás szerepe és jelentősége

A kötelező oktatáson túl a szabadon választható művészetoktatás nyújt lehetőséget a mélyebb zenei élmények és készségek elsajátítására. Az alapfokú művészetoktatás ebben központi szerepet tölt be, mivel célja nemcsak a tehetséggondozás és az önkifejezés eszközeinek fejlesztése, hanem a zene iránti nyitottság és fogékonyság megalapozása is. A következőkben áttekintjük, milyen pedagógiai alapelvekre és fejlesztési célokra épül ez az oktatási forma.

Az alapfokú művészetoktatás a köznevelés szerves részeként a gyermekek és fiatalok művészi készségeinek kibontakoztatását célozza meg, egyéni adottságaikhoz, képességeikhez és érdeklődésükhöz igazítva. Alapvető feladata, hogy megalapozza a művészi önkifejezés eszközeit, támogassa a tehetséggondozást, valamint előkészítse a szakirányú továbbtanulást. Tartalmilag a nemzeti és az egyetemes kultúra értékeinek megőrzésére, valamint a művészeti ágak (zene-, tánc-, képző- és iparművészet, színház- és bábművészet) specifikus ismereteire és készségeire épül (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja, 2020).

A művészetoktatás fejlesztőpedagógiai szemléletet követ: az intellektuális, érzelmi, szociális és kreatív képességek együttes fejlesztésére törekszik. A tanulás során elsajátított művészi élmények és tevékenységek révén hozzájárul a tanulók esztétikai érzékenységének, kommunikációs készségének, kreativitásának és önkifejező képességének fejlődéséhez. Emellett fontos szerepet játszik a személyiségformálásban, az identitás megerősítésében – különösen a nemzeti és etnikai kisebbségek esetében –, valamint a közösségi szocializációban. A tantervi programok közös, egységes alapokra épülnek, ugyanakkor lehetőséget biztosítanak a helyi pedagógiai programok és tantervek differenciált kidolgozására, alkalmazkodva a tanulók, a pedagógusok és a fenntartók eltérő igényeihez. A program a nevelési célokat életkori sajátosságokhoz igazodva határozza meg, és hangsúlyt helyez az alkotás, a játék, az együttműködés és az élményszerű tanulás pedagógiai értékére. A tananyag a zenei, vizuális,

mozgásos és dramatikus kompetenciák fejlesztését is szolgálja, és nyitott a társművészetek integrálására (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja, 2020).

A zeneművészeti ág komplex módon fejleszti a tanulók értelmi, érzelmi, auditív és motorikus képességeit. A zenei nevelés célrendszere a technikai készségek (pl. hangszeres vagy vokális előadásmód, zenei olvasás-írás), valamint a zenei élményeken keresztül történő személyiségformálás egyensúlyára épül. A zeneművészeti oktatás magában foglalja a hallás, a ritmusérzék, az intonációs érzékenység, a zenei memória és fantázia, valamint az előadói és improvizációs készségek fejlesztését. A tanulók fokozatosan ismerkednek meg a zenei stílusokkal, a műfaji sajátosságokkal, a zenetörténeti korszakokkal és azok jelentős alkotóival. Az oktatás keretében nagy hangsúlyt kap az aktív társas muzsikálás (zenekari és kamarazenei tevékenység), a kórusmunka, valamint a kottaolvasás és -értelmezés képessége. A tantervben kiemelt szerepet kap a zenei improvizáció és a kreatív zenei kifejezés, amelyek segítik a tanulók belső hallásának fejlődését és a zenei identitásuk kialakulását (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja, 2020).

A zenei képzés struktúrája lehetőséget biztosít az egyéni fejlődési ütemhez igazodó, differenciált haladásra, amely a különböző tanszakok – hangszeres, énekes és elméleti –, valamint a kétféle tagozat („A” általános és „B” intenzív) rendszerén keresztül valósul meg. A tantárgyi rendszer – beleértve a főtárgyakat, a szolfézszt, a zeneelméletet, a zenetörténetet, a kamarazenét és a kórust – komplex módon építi fel a zenei műveltség alapjait, és biztosítja az oktatási szintek közötti átjárhatóságot egészen a szakirányú továbbtanulásig. A képzés három egymásra épülő szintből áll: az előképző szakasz (jellemzően 1–2 év) az alapvető zenei készségek – mint például a hallás, a ritmusérzék, a figyelem és a koncentráció – fejlesztésére koncentrál; ezt követi az alapfokú szakasz (általában 4–6 év), amely a technikai fejlődést, a zenei kifejezőkészség megalapozását és az elméleti ismeretek rendszerezését célozza; végül a továbbképző szakasz (2–4 év) a megszerzett tudás elmélyítését és a zenei pályára történő előkészületet szolgálja (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja, 2020).

A kétféle tagozat közül az „A” tagozat hosszabb időtartamú, lépcsőzetes tanulást biztosító formát képvisel, míg a „B” tagozat intenzívebb haladási ütemre épül, és jellemzően olyan tanulók számára ajánlott, akik már rendelkeznek korábbi zenei előképzettséggel. A heti óraszámok mind a tagozat, mind az évfolyam szerint differenciáltan kerülnek meghatározásra: az „A” tagozaton a hangszeres főtárgy oktatása minimum heti két alkalommal, alkalmanként 30 perces egyéni foglalkozás formájában zajlik, míg a „B” tagozaton ez legalább 2×45 percet jelent. A kötelező elméleti tárgyak – elsősorban a szolfézs – csoportos formában, heti 2×45

perces óraszámmal szerepelnek a tantervben, egészen a 4. („A” tagozat) vagy a 10. („B” tagozat) évfolyam végéig (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja, 2020).

A főtárgyak spektruma rendkívül széles, lefedi a teljes klasszikus hangszeres és vokális palettát. A hangszeres tanszakok közé tartoznak többek között a fafúvós hangszerek (pl. fuvola, oboa, klarinét, fagott), a rézfúvósok (pl. trombita, kürt, harsona, tuba), a húros hangszerek (pl. hegedű, brácsa, cselló, nagybőgő), valamint a billentyűs hangszerek (zongora, csembaló, orgona, harmonika), de furulya, gitár, ütőhangszerek, cimbalom, hárfa és szaxofon is választhatók. A vokális tanszakot a magánének képviseli. Emellett a tanulók elméleti tárgyakat is tanulnak, mint a szolfézs, a zeneelmélet, a zenetörténet–zeneirodalom, és a csoportos zenei tevékenységek (kamarazene, zenekar, kórus) szintén szerves részét képezik a tantervnek. A tanterv lehetőséget biztosít kötelezően választható és szabadon választható tantárgyak felvételére is. Ezek között találjuk az improvizációt, második hangszert, kamarazenét, zenekart, népzénét, valamint zenei alapismereti modulokat is. A képzés csoportos aspektusai, mint a kórus vagy a zenekari részvétel, nemcsak zenei, hanem szociális és közösségi kompetenciák fejlesztésére is szolgálnak. A kamarazene és a zenekari játék heti legalább 1×45 vagy 2×45 perces foglalkozásban valósul meg, maximum 15 fős létszámmal, a műfaj sajátosságait figyelembe véve (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja, 2020).

A zeneművészeti ág pedagógiai alapelvei és követelményei nemcsak a szakmai kompetenciák kialakítását célozzák, hanem az önkifejezés, a kitartás, az együttműködés és az önreflexió fejlesztését is támogatják. Ezen képességek a későbbi életpálya során is alapvető fontosságúak, függetlenül attól, hogy a tanuló zenei pályán folytatja-e tanulmányait. A zeneművészeti nevelés a tanulók zenei ízlésének formálása mellett kulcsszerepet játszik a kulturális sokszínűségekre való nyitottság kialakításában is, támogatva a nemzeti hagyományok ápolását és a közösségi értékrend megerősítését. A program tehetséggondozási funkciója révén pedig a zenei pályára készülő tanulók számára megalapozza a továbblépés lehetőségét a közép- és felsőfokú művészeti képzések irányába (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja, 2020).

1.2.1. A magyar zeneoktatás helyzete és kihívásai

A zeneoktatás intézményrendszerének bemutatása után érdemes arra is kitérni, hogyan alakult a zenét tanuló diákok létszáma az elmúlt években, és milyen tényezők befolyásolják a rendszer működését a gyakorlatban. A statisztikai adatok és empirikus vizsgálatok rávilágítanak a tanulói motiváció változásaira, a pedagógiai kihívásokra, valamint a hazai oktatás sajátos

jellemzőire. Ebben a fejezetben a magyar zeneoktatás aktuális állapotát, trendjeit és problématerületeit tekintjük át, nemzetközi kitekintéssel és a zenetanulás pozitív hatásaival kiegészítve.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint a 2024/2025-ös tanévben 236 888 tanuló vett részt alapfokú művészetoktatásban. További statisztikai adat még nincs arra vonatkozóan, hogy a zeneművészeti ágon hány tanuló folytatja tanulmányait. Pintér (2021) összegzése szerint az elmúlt évtizedben jelentős változások történtek az alapfokú művészeti oktatásban részt vevő tanulók létszámában (lásd 1.táblázat). Megállapítása szerint a 2010–2011-es tanévben még mintegy 250 242 tanuló vett részt művészeti képzésben, közülük 109 885 fő a zeneművészeti ágon tanult. A zenét tanulók többsége klasszikus zenét (97 020 fő), népzene (5 752 fő), elektroakusztikus zenét (3 635 fő) vagy jazzt (485 fő) választott. A legnépszerűbb hangszerek a zongora (26 505 fő) és a furulya (12 853 fő) voltak (EMMI 2011). Pintér (2021) szerint a 2011–2012-es tanévtől kezdődően erőteljes csökkenés indult meg az alapfokú művészeti iskolák tanulói létszámában: a korábbi 250 ezres létszám néhány év alatt átlagosan 230 000 főre csökkent. Az első kisebb növekedés a 2016–2017-es tanévben volt tapasztalható, majd a 2017–2018-as tanévben már 234 400 tanuló vett részt művészeti oktatásban – ez azonban még mindig körülbelül 16 000 fővel kevesebb, mint a 2010–2011-es tanévben. 2019–2020-as tanévre vonatkozó előzetes adatok alapján Pintér (2021) növekedést regisztrált az előző évhez képest: ekkor mintegy 234 000 tanuló vett részt alapfokú művészeti képzésben, ami az Emberi Erőforrások Statisztikai Tájékoztatója szerint 2 500 fős emelkedést jelentett (EMMI 2013–2024) (Pintér, 2021).

1. táblázat. Alapfokú művészetoktatásban részt vevő tanulók létszáma (KSH, 2024 és Pintér, 2021 alapján)

Megnevezés	2010– 2011. tanév	2011– 2012. tanév	2012– 2013. tanév	2013– 2014. tanév	2014– 2015. tanév	2015– 2016. tanév	2016– 2017. tanév	2017– 2018. tanév	2018– 2019. tanév	2019– 2020. tanév	2020– 2021. tanév	2021– 2022. tanév	2022– 2023. tanév	2023– 2024. tanév
Alapfokú művészeti oktatás	250 242	245 107	240 942	230 733	232 508	230 908	232 800	234 400	232 300	234 840	261 626	266 023	268 430	261 021
Zeneművészeti ág	109 885	108 264	106 892	106 791	108 440	112 028	113 100	114 492	115 957	117 305	119 476	121 667	122 901	123 986
klasszikus zene	99 261	98 278	97 020	97 470	98 670	101 627	102 356	102 635	103 932	105 071	106 338	109 283	110 751	111 933
népzene	6 207	5 593	5 752	5 583	5 798	6 265	6 584	7 727	8 005	8 475	9 589	8 788	8 510	8 353
jazz-zene	477	472	485	525	597	619	549	812	828	851	1 007	1 074	1 253	1 415
elektroakusztikus zene	3 940	3 921	3 635	3 213	3 375	3 517	3 562	3 318	3 192	2 908	2 542	2 522	2 387	2 285

Pintér (2021) áttekintését kiegészítve a KSH adataival az látható, hogy az alapfokú művészeti oktatás tanulói létszáma a 2019/2020-as tanév után növekedésnek indult, és

2022/2023-ra elérte a 268 430 főt. Ez az érték már meghaladta a 2010/2011-es tanév adatait, ám a 2023/2024-es tanévben ismét visszaesés figyelhető meg, amikor 261 021 tanulót regisztráltak. A zeneművészeti ág ezzel szemben 2020/2021 és 2023/2024 között folyamatos bővülést mutatott, a tanulók létszáma 119 476 főről 123 986 főre emelkedett. A klasszikus zene változatlanul a legnagyobb arányt képviselte, míg a jazz látványos, több mint 40%-os növekedést produkált ugyanebben az időszakban. A népzene és az elektroakusztikus zene iránti érdeklődés azonban csökkenő tendenciát mutatott. A 2024/2025-ös tanévben tapasztalt 236 888 fős létszám így jelentős visszaesést jelent az előző évekhez képest. Ez a tendencia arra utal, hogy a korábbi növekedési hullám ellenére az alapfokú művészeti oktatás tanulólétszáma újra csökken. A pontos okok feltárásához azonban további kutatás szükséges, például annak vizsgálata, hogy a demográfiai változások, az iskolaválasztási szokások, illetve a művészeti képzés társadalmi megítélése miként befolyásolja a tanulói létszám alakulását.

A tanulók néhány százaléka ének-zene tagozatos iskolában, zenei irányultságú szakgimnáziumban tanul. Váradi és munkatársai (2024c) rámutatnak, hogy Magyarországon középfokon, a közismereti képzés mellett 18 intézmény biztosít klasszikus zenei oktatást, amelyeken összesen 1476 diák tanul ezen a szakirányon (lásd. Váradi & Héjja, 2023). A zenei pálya irányának megválasztásáról a legtöbb esetben már az általános iskola utáni továbbtanulás megtervezésekor dönteni kell (Váradi et al., 2024c). A hazai zeneoktatásban az ének-zene önálló művészeti tantárgyként szerepel, míg az angolszász nyelvterületeken a zenét az art tantárgy keretében, más művészeti ágakkal együtt oktatják. Harland és munkatársai (2000) 152 angol középiskolát érintő átfogó kutatásuk során már 20 évvel ezelőtt megállapították, hogy Nagy-Britanniában a négy fő művészeti ág közül a zene számít a legnagyobb kihívást jelentő területnek. Ez a megállapítás a tantárgy relevanciájára, a diákok attitűdjére, a készségfejlesztésre és a kreativitás kibontakoztatására egyaránt vonatkozik. A magyar tanulók közömbösségét, motiválatlanságát több empirikus kutatás szintén igazolta (lásd Csíkos, 2012; Janurik & Józsa, 2018b). A pedagógusok számára az érdeklődés felkeltése és fenntartása jelenti a legnagyobb kihívást, hiszen az alkalmazott módszerek többnyire nem nyújtanak lehetőséget az örömteli zenélésnek, mely által a tanulók elsajátíthatják azokat a zenei készségeket és képességeket, amelyek szükségesek az egyes zenei műfajok értelmezéséhez és élvezetéhez (Janurik & Józsa, 2018).

A zeneiskolába és a zeneművészeti szakgimnáziumokba jelentkezők – jó esetben – érdeklődést mutatnak a hangszertanulás és a klasszikus zene iránt. A hangszertanulás sikeressége szempontjából fontos, hogy a hangszerjáték elsajátítása során milyen mértékben van jelen az intrinzik motiváció, a *flow*, hogyan viszonyulnak a kihívást jelentő feladatokhoz,

megfelelő célokat tűznek-e ki a tanulás és a gyakorlás során egyaránt, kapnak-e pozitív visszajelzést. Ezen tényezők hozzájárulnak az intrinzik motiváció fenntartásához (Janurik & Józsa, 2018).

A művészetek különböző területeinek megismerése mellett a zenei nevelés olyan készségeket, képességeket is fejleszt, amely a nem zenei képességekre is hatással van (NAT, 2020). Az utóbbi évtized kutatásai más-más tudományterület felől megközelítve megmutatták, hogy különböző hatásokat eredményez, így további vizsgálatok középpontjába került. Kodály Zoltán nevéhez köthető elvek szerint a gyermeki személyiség harmonikus fejlődésében a zenének kiemelkedő szerepe van. A testi- és a mozgásfejlődésre, a matematikai feladatmegoldásra, a helyesírásra, a kreativitásra, az intelligenciára, a figyelemre, a szorongásra, a gondolkodás fejlődésére, a matematikai és anyanyelvi fejlődésre, az ábrázolásra, a nyelvi, az intellektuális képességek fejlődésre gyakorolt pozitív hatást igazolták (Turmezeyné, Máth & Balogh, 2005). A zenét tanuló gyermekeknek nemcsak jobb az olvasáskészsége és helyesírása, hanem a beszédhanghallás terén is fejlettebbek. Sikeresebbek a beszéd ritmusának és hangsúlyainak megértésében, valamint az érzelmek azonosításában is (Thompson et al., 2004). Emellett a zenei fejlettség összefüggést mutat az idegen nyelvi készségekkel is (Milovanov et al., 2008; Janurik, Antal-Lundström, & Józsa, 2018). A közös éneklés és a hangszeres játék hatással van a társas készségek fejlődésére, erősíti a csoportkohéziót, fejleszti a kommunikációt, az együttműködést. Óvodáskorban a zenei képességek és az iskolakészültség szempontjából meghatározó készségek fejlettsége között erős kapcsolat van. Az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei számára különösen nagy jelentőségű a zenei képességek fejlesztése (Janurik & Józsa, 2016b). A kutatások eredményei arra utalnak, hogy a zenei képességek a fonéma-, a fonológiai tudatosságban és az olvasásban szerepet játszó kognitív képességekhez kapcsolódnak (Holliman et al., 2010; Overy, 2000, 2003; Wolff, 2002). Összefüggés mutatkozik meg a hangszer tanulással eltöltött idő és az általános tanulmányi eredmények között. Azok a diákok, akik legalább négy évet töltöttek zenetanulással, magasabb tanulmányi átlageredményt értek el a hangszeren nem tanuló társaikkal összehasonlítva. A fentebb említett kutatások arra is felhívják a figyelmet, hogy a zenetanulásnak készség- és képességfejlesztő hatása van, a fejlődő zenei képességek és más kognitív területek között összefüggés figyelhető meg. A zenei képességek fejlesztése négy és hatéves korban az óvodai készségfejlesztési módszerek mellett segítheti az iskolára való felkészülést (Janurik & Józsa, 2016a).

1.3. Zenehallgatás és zenei preferencia

A zenehallgatás a mindennapok fontos részét képezheti. A zenei tartalmak stream-elésére (multimédiaifájl online lejátszására) specializálódott szolgáltatások (pl. Spotify, YouTube Music, Apple Music, Amazon Music) olyan további releváns tartalmakat ajánlanak fel számunkra, amelyek a felhasználók zenehallgatási szokásaihoz illeszkednek. A stream szolgáltatók előfizetőinek száma folyamatosan nő, 2019-ben 341 millió, 2021-ben 487 millió. A zenei műfajokból több mint 300 zenei műfaj van, ezek közül a pop világszerte a legnépszerűbb (Headphone Addict, 2023). A gyermekdalok online hallgatásának kedveltségére, a YouTube 2023-as statisztikái markánsan rávilágítanak. A 10 leggyakrabban megnézett videó közül hét, valamilyen angol nyelvű gyermekdal. Az abszolút első helyen a "Baby Shark Dance" videója áll, amelyet több mint 12 milliárdszor játszottak le. A top 10-ben található 7 gyermekdalt, összesen közel 40 milliárdszor tekintették meg. A zenei szolgáltatások ajánlórendszerei hozzájárulnak az érdeklődés felkeltéséhez és növeléséhez, valamint megerősíthetik a már meglévő zenei stílusokat (Soares-Quadros et al., 2023). Soares-Quadros és munkatársai (2023) kiemelik az algoritmusok tanulmányozásának fontosságát, amely lehetőséget biztosítana a zenei preferenciák és fogyasztási szokások megismerésére. Droe (2006) tanulmányában kitér arra, hogy a zenei ízlés során vizsgálható, hogy a tanulók milyen zenét hallgatnak vagy az általuk kedvelt zenék milyen zenei stílushoz kapcsolódnak. Ahhoz, hogy a zenei stílust átfogóan értelmezni tudjuk, olyan kérdéseket kell feltenni, mint mi különbözteti meg a zenei ízlést a preferenciától, mennyire gyorsan változhat a zenei ízlés és a preferencia értelmezhető-e csak úgy, mint egy zenei inger tetszése vagy nem tetszése (Droe, 2006). A zenei nevelés és az azt befolyásoló környezeti hatások (család, média) megismerése elengedhetetlen az iskolai és az iskolán kívüli zenei tevékenységek értelmezéséhez (Dohány, 2014).

A szakirodalom megkülönbözteti a zenei preferencia és az ízlés fogalmát. A preferencia az adott pillanatban egy zenei darabra adott reakciót jelenti, míg az ízlés hosszabb távú időszakra vonatkozik, a zenei beállítottság általánosítása (Upadhyay et al., 2006; Hargraves et al., 2015). Hargraves és munkatársai (2015) a két fogalom magyarázatára kidolgoztak egy modellt, amelynek három fő eleme van: 1) a személy (életkor, nem, kulturális csoport, zenei képzés), 2) a zene (szerkezet, stílus, összetettség, ismertség) és 3) hallgatási helyzet (munka, szabadidő, szórakozás). A zenei preferencia méréséhez az erősség és a típus dimenziót különböztetik meg. Az erősség arra utal, hogy milyen mértékben szeretnek egy adott stílust vagy egy adott darabot, a típus arra, hogy mely zenei stílusokat részesítik előnyben. Megkülönböztethető verbális és hangzásbeli preferencia is. A hangzásbeli preferencia során

egy konkrét példán bemutatva vizsgálják azt, hogy mennyire tetszett nekik egy stílus, a verbális mérés a vizsgált személyek feladata, hogy gondoljanak egy zenei stílusra vagy darabra és azt értékeljék (Upadhyay et al., 2006).

1.3.1. A zenei műfajok és azok kategorizálásnak dilemmái

A digitalizáció utóbbi évtizedekben tapasztalható erőteljes terjedése nem csak a zeneszerzés, -terjesztés, -értékesítés, -tárolás, -oktatás, kottagrafika területeit forradalmasította, hanem a különböző zenei stílusok meghatározásához is egyre szélesebb körben alkalmazzák a mesterséges intelligenciát vagy az olyan felismerő algoritmusokat, mint a k-nearest neighbor (legközelebbi szomszédok, k-NN) vagy a Support Vector Machine (SVM, ami egy osztályozási algoritmus), amelyek vizsgálatát már több tudományos kutatás is górcső alá vette (Ali & Zain, 2017; Patil & Nemade, 2017; Rathikarani, Dhanalakshmi & Prabavathy, 2020). Az automatikus zenei stílus osztályozó (Automatic Music Genre Classification) rendszerek (Mandel & Dan, 2005) úttörőjének Tzanetakis & Cook (2002) munkáját tekintik. A digitális platformokon tárolt zeneművek kutathatóságát is segítik ezek a rendszerező, analizáló szoftverek. A zenei stílusok releváns és legfrissebb adataihoz leginkább nagy zeneszolgáltató alkalmazások (pl. Spotify, Last.fm) API-jain (application programming interface=alkalmazásprogramozási felület) keresztül tudunk hozzáférni. A Spotify adatai alapján az azonosított zenei műfajok száma meghaladja az 5000-et. A további növekedés azért is prognosztizálható folyamatosnak, mert az újabb műfajok vagy stílusok megjelenése mellett, azok keveredéséből (crossover) is újabb stílus-alkategóriák jöhetnek még létre.

Hazánkban az egyik legelterjedtebb csoportosítás a “könnyűzene” és a “komolyzene” fogalma alá rendeli a különböző zenei stílusokat. Ez a két meghatározás azonban akaratlanul is egy olyan dichotóm gondolkodás vagy elképzelés keretébe zárja az értelmezést, a stílusok megítélését, amely olyan ellentétpárookra való asszociációnak is teret adhat, mint az igénytelen/igényes, amatőr/profi, egyszerű/komplex, közérthető/elvonat, konzervatív/haladó. Némi zenetörténeti-, zenetudományi-, esztétikai- és előadóművészeti rálátás birtokában mind a “könnyűzene”, mind a “komolyzene” viszonylatában tudunk az előbb felsorolt ellentétpárok bármelyikére egy-egy példát vagy ellenpéldát mondani. Így ennek a két fogalomnak a rendezőelvként való alkalmazását nem tartjuk kutatási szempontból célravezetőnek. Ahogyan a “populáris zene” fogalmának meghatározása és konceptualizálása továbbra is a populáris zenetudomány témái közé tartozik - figyelembe véve annak szociológiai-, performatív- vagy néprajzi megközelítésű értelmezéseit (Vilotijević & Medić, 2019) - ugyanígy a “klasszikus zene” fogalma is a különböző földrajzi és történelmi összefüggések mátrixában definiálható.

Ahogy a jelenkor aspektusából tekintve a “klasszikus zene” kategóriájába sorolt Verdi Rigoletto operájában felcsendülő *La donna e mobile* ária a maga korának populáris (közkedvelt) slágere volt, amit az utca embere is fütyült, úgy visszatekintve a Steppenwolf együttes Born to be wild című dala a rockzene egyik nagy klasszikusa.

Az 1980-as évek elején Philip Tagg (1979, 1982) a populáris zene (Popular music) értelmezését kutatva, a népzene (Folk music) és a “művészi (értékkel bíró) zene” (Art music) összehasonlításában próbálta az egyes kategóriák karakterisztikáját meghatározni, összevetni, de elméletét 2015-ben - az időközben történt változásokra reagálva – újraértelmezte (lásd 2.táblázat).

2. táblázat. Axiomatikus háromszög (Tagg, 1982, 2015 alapján saját szerkesztés)

Karakterisztika (jellemző)		Népzene	Művészi zene	Populáris zene
Létrehozók és előadók	elsősorban profik		X	X
	elsősorban amatőrök	X		
Tömeges terjesztés	jellemző			X
	nem jellemző	X	X	
A tárolás és terjesztés fő módja	szájhagyomány útján	X		
	kotta		X	
	hangfelvétel			X
A társadalmi réteg, amelyben a zenei kategória többnyire előfordul	nomád vagy mezőgazdasági	X		
	mezőgazdasági vagy ipari		X	
	ipari			X
Írott elmélet és esztétika	ritka	X		X
	gyakori		X	
Szerző	ismeretlen	X		
	ismert		X	X

Az angol nyelvű szakirodalomban a zenei stílusoknak (music genre vagy style) többféle csoportosítása, kategorizálása is megjelenik. A legősibbnak tekinthető népzene (folk music), mellett a magyarul klasszikus zenének nevezett kategória (art vagy classical music), az avantgárd és kísérletező zene (avant-garde and experimental), az általunk populáris- vagy szórakoztató zenének, angolul popular-nek (jelentése: közkedvelt, népszerű) nevezett gyűjtőfogalom, és a különböző vallásokhoz (religious) kapcsolódó zenei stílusok. Az 3. és 4.

táblázatban a teljesség igénye nélkül, de a legjellemzőbb zenei stílusokat, az előbb felsorolt kategóriák szerint összesítjük (Borthwick & Moy, 2004; Fabbri, 1982, Wikipedia, 2023).

3. táblázat. A komolyzene típusai

<i>Népzene</i>	magyar népzene, ír népzene, balkáni népzene, alpesi népzene, klezmer
<i>Klasszikus zene</i>	<i>Európán kívül:</i> Indiai klasszikus zene, Koreai udvari zene, Perzsa klasszikus zene <i>Európa:</i> Ars antiqua, Ars nova, Reneszánsz zene, Barokk zene, Klasszikus korszak, Romantikus zene, Modernizmus, Impresszionizmus, Neoklasszicizmus, Magas modernizmus, Posztmodern zene, Kortárs klasszikus zene
<i>Avantgárd zene</i>	Crossover zene, Drone zene, Lo-fi, PC zene, Ipari zene, Progresszív zene, Pszichedelikus zene, Underground zene
<i>Vallási zene</i>	Buddhista zene, Iszlám zene, Keresztény zene

4. táblázat. A populáris zene típusai

<i>Blues</i>	African blues, British blues, Canadian blues, Chicago blues, Classic female blues, Contemporary, Country blues, Delta blues, Detroit blues, Electric blues, Gospel blues, Jump blues, Kansas City blues, Louisiana blues, Memphis blues, New Orleans blues, Punk blues, Rhythm and blues, St. Louis blues, Swamp blues, Texas blues, West Coast blues
<i>Country</i>	Alternative country, Australian country, Bluegrass, Country blues, Country pop, Country rap, Country rock, Cajun, Christian country, Honky-tonk country, Instrumental country, Nashville sound, New Mexico music, Outlaw country, Progressive country, Texas country, Truck-driving country
<i>Rock</i>	Afro rock, Alternative rock, Britpop, Grunge, Indie rock, Arena rock, British Invasion, Boogie rock, Country rock, Death 'n' roll, Electronic rock, Industrial rock, Noise rock, Folk rock, Pagan rock, Hard rock, Instrumental rock, Japanese rock, Jazz rock, Korean rock, Latin rock, Reggae rock, Rock and roll, Rockabilly, Gothabilly
<i>Elektronikus</i>	Ambient dub, Dark ambient, Space music, Big beat, 4-beat, Chill-out, Downtempo, Trip rock, Electro-disco, Eurodance, Italo dance, Italo disco, Space disco, Dance-rock, Synth-pop, Dance-pop, Electropop, Acid jazz, Hardcore, Hardstyle, Dubstyle, Chillwave, Video game music
<i>Hip Hop</i>	Hipster hop, Beatboxing, Bounce, British hip hop, Road rap, Comedy hip hop, Crunkcore, Country rap, Emo rap, Freestyle rap, G-funk, Hardcore hip hop, Dirty rap, Gangsta rap, Horrorcore, Hip hop soul, Industrial hip hop, Jazz rap, Rap opera, Rap rock, Rap metal, Rapcore, Religious hip hop, Christian hip hop, Jewish hip hop

<i>Jazz</i>	Acid jazz, Afro-Cuban jazz, Alt-jazz, Avant-garde jazz, Bebop, Boogie-woogie, Bossa nova, Brazilian Jazz, British dance band, Cape jazz, Chamber jazz, Continental jazz, Cool jazz, Crossover jazz, Dixieland, Ethno jazz, European free jazz, Free funk, Free improvisation, Free jazz, Gypsy jazz, Hard bop, Jazz blues, Jazz-funk, Jazz fusion, Jazz rap, Jazz rock, Kansas City jazz, Latin jazz, Livetronica, Progressive jazz, Punk jazz, Samba-jazz, Shibuya-kei, Ska jazz, Smooth jazz, Soul jazz
<i>R&B</i>	Alternative R&B, Contemporary R&B, Disco, Freestyle, Go-go, Funk, Deep funk, Minneapolis Sound, Psychedelic funk, Synth-funk, Gospel music, New jack swing, Post-disco, Boogie, Rhythm and blues, Doo-wop, Soul, Blue-eyed soul, Brown-eyed soul, Cinematic soul, Hip hop soul, Neo soul, Northern soul, Progressive soul, Psychedelic soul, Southern soul
<i>Metal</i>	Alternative metal, Funk metal, Nu metal, Rap metal, Avant-garde metal, Drone metal, Post-metal, Black metal, Blackgaze, Melodic black metal, National Socialist black metal, Symphonic black metal, Viking metal, Christian metal, Unblack metal, Death metal, Death 'n' roll, Doom metal, Death-doom, Stoner-doom, Glam metal, Gothic metal, Industrial metal, Latin metal, Math metal, Metalcore, Deathcore, Mathcore, Sludge metal, Symphonic metal, Thrash metal, Bandana thrash, Crossover thrash, Groove metal
<i>Punk</i>	Afro-punk, Anarcho punk, Crust punk, Art punk, Avant punk, Christian punk, Crust punk, Deathrock, Electropunk, Cyberpunk, Dreampunk, Synth punk, Folk punk, Celtic punk, Cowpunk, Gypsy punk, Garage punk, German punk, Glam punk, Gothic punk, Grindcore, Post-hardcore, Emo, Emo pop, Horror punk, Latino punk, Nazi punk, Punkabilly, Punk blues, Punk jazz, Punk pathétique, Punk rap, Reggae punk, Riot grrrl, Ska punk, Skate punk, Street punk, Surf punk
<i>Easy listening</i>	Background music, Elevator music, Barococo, Beautiful music, Chill-out, Furniture music, Light music, Lounge music, Middle of the road, New-age music

A zeneművek kategorizálásának egy másik paradigmájában a rendezőelv nem a zenei stílus, hanem a zene funkciója és/vagy célja (Tagg, 1982). A zenemű (vagy a zeneszerző) célja lehet:

- a szórakoztatás (tánczene, koncert- vagy showműsor zenéje),
- kultúráközvetítés (zenei ismeretterjesztő koncert, klasszikus zenei koncert vagy operaelőadás) (Kohut & Levarie, 1950),
- mentális kikapcsolódás (relaxáció, meditáció),
- gyógyítás (különböző zenei frekvenciák és ritmusok alkalmazása a gyógyászatban),
- energetizálás/felpörgetés (valamilyen sporttevékenység végzése céljából) (Large, 2000),

- üzleti felhasználás (reklámzene, telefonhívás közbeni várakozó zene, szállodában vagy üzletközpontban elhangzó háttérzene) (Dad et al., 2018),
- transzkulturális funkció (színházi- vagy filmzene) (Boer et al., 2011),
- vallási- vagy törzsi kultúrák mágikus szertartásaihoz kapcsolódó zene (keresztény rock),
- társadalmi folyamatokra, ellentétekre való reflektálás (Rap, Hip-Hop, Punk).

Az egyén zenei preferenciáját befolyásoló tényező lehet még az előadói apparátus mérete és/vagy összetétele. Mindkét aspektus akár a zene stílusánál vagy funkciójánál is meghatározóbb lehet. Az előadói apparátus méretét illetően lehet, hogy az egyén inkább a szólóhangszeres vagy néhány hangszeren előadott kamaraprodukciónak hangzását preferálja a nagyzenekari, monumentálisabb hangzással ellentétben. Az előadói apparátus létszámát egy olyan mennyiségi mutatónak is tekinthetjük, amely az akusztikus hangszerek vagy énekhang esetében korrelálhat az adott zenemű lehetséges legnagyobb hangerejének mértékével. A minőségnek (de inkább “milyenségnek”) tekinthető mutató az előadói apparátustól függően nem a jó és rossz (minőség) tengelyén értelmezendő, hanem például a lágy vonószekari hangzás versus érces rézfúvóegyüttes dimenziójában vagy egy gyermekkar és egy férfikórus hangzásának, hangszínbeli eltéréseinek összevetésében, tehát egyfajta hangszínen vagy hangképben.

1.3.2. A zenei műfaji preferenciák pszichológiai és pedagógiai jelentősége

A zene kiemelkedő szerepet tölt be a fiatalok életében, mivel fontos eszközt jelent számukra az érzelmek és érzések mindennapi kifejezésére (Lorenzo-Quiles et al., 2020). A zenei preferencia pedig azt a tartós vagy időszakos vonalmat vagy elutasítást jelenti, amelyet az egyén a zene különböző műfajai és formái iránt érez (Lorenzo-Quiles et al., 2020). A zene ritmusa – akár offline, akár online formában – a koncertlátogatásokkal együtt sok fiatal számára élményeik meghatározó részévé vált. Az egyén zenei viselkedését nagymértékben alakítják saját zenei preferenciái, amelyek nemcsak azt befolyásolják, hogy milyen típusú zenét kedvel, hanem hatással vannak a zenehallgatás során jelentkező testi reakciókra, a hallgatás időtartamára, valamint arra is, hogy a zene milyen szerepet tölt be különböző élethelyzetekben (Ferrer et al., 2013). Kimutatták (Li, 2023), hogy bizonyos zenei műfajok hallgatása pozitív érzelmeket vált ki. Továbbá azok a darabok, amelyek erőteljesebb reakciókat váltottak ki a hallgatóból, magasabb szintű élvezettel jártak együtt. A tanulmány eredményei azt is bizonyítják, hogy a különböző műfajú zenék hallgatása befolyásolhatja a hangulatot (Li, 2023).

Számos kutatás megerősíti, hogy a tanulók olykor igen eltérő zenét kedvelnek életkor és nem alapján. Egyes zenék kedvelése az újszülött korig visszavezethető. Ullal-Gupta és munkatársai (2013) szerint az újszülött gyermekek pozitívan reagálnak az anyaméhben hallott zenére (Mendiković Đukić, 2020). LeBlanc (1982) elmélete alapján a fiatalabb gyermekekre jellemzőbb a különböző műfajú zenére való nyitottság, ami az életkor előrehaladtával csökken. Ezt alátámasztotta Madsen és Geringer (2015) óvodásokkal végzett vizsgálata: az óvodások befogadóbbak voltak az egyes zenei stílusok iránt, mint az idősebbek. Hargreaves és munkatársai (2015) azt találták, hogy 10-11 éves korban kezdődik a zenei stílusok iránti nyitottság csökkenése. A kisgyermekkora jellemző a legtöbb zenei stílus befogadása, majd az életkor előrehaladtával egyre inkább a népszerű zenei stílusok kerülnek előtérbe (Brittin, 2014). A klasszikus zene iránti preferencia csökken az életkor előrehaladtával (Reić Ercegovac et al., 2017). Kutatási eredmények alapján a klasszikus zenét kevésbé kedvelik a 14-15 éves tanulók, mint a náluk fiatalabbak (Reić Ercegovac et al., 2017; Vidulin et al., 2020). A serdülők zenei preferenciája az életkor előrehaladtával egyre stabilabbá válik (Delsing et al., 2008), elsősorban a populáris zenei stílust preferálják (Hargreaves & Marshall, 2003). Ha a tanulók ismeretlen stílusú zenével találkoznak, akkor a hangszeres zenét preferálják a vokális zenével szemben. A nyelv ismerete és az adott nyelvű dalokhoz való viszonyulás pozitívan függ össze (Abril, 2005; Brittin, 2014). A gyermekek könnyűzene iránti elkötelezettsége elsősorban a zenehallgatásban nyilvánul meg (Hargreaves & Marshall, 2003; Lamont et al., 2003; North et al., 2000). A fiúkra jellemzőbb a heavy metal, a jazz és a rap kedvelése (Boer et al., 2012; Dobrota & Ercegovac, 2019), míg a lányok inkább a pop, a country és a latin zenét kedvelik jobban (Colley, 2008; Soares-Quadros et al., 2023). Radočaj-Jerković és munkatársai (2018) szerint a lányok nyitottabbak a különböző zenei műfajok iránt.

Bonneville-Roussy és munkatársai (2013) a zenei preferenciák életkori változását vizsgálták 13–65 évesek körében. Soares-Quadros és munkatársai (2023) két korosztályt hasonlított össze, a 12–17 és 18–87 évesek zenei preferenciáit. Kimutatták, hogy egyes műfajok (pl. klasszikus és country) preferenciája az életkorral nő, más műfajok (pl. reggae és rock) esetében ennek ellenkezője igaz (Bonneville-Roussy et al., 2013; Soares-Quadros et al., 2023). E vizsgálatok rámutattak, hogy a zenei preferencia még felnőttkorban is változik.

A zenei preferenciát a környezet is befolyásolja (Pettijohn et al., 2010), így a korai szülői hatások is alakítják. Ez a megállapítás egybeesik Bullerjahn és munkatársai (2020) kutatásával, amely kiemeli a szülői befolyás szerepét a fiatal egyének zenei preferenciáinak alakításában. Serbun és DeBono (2010) vizsgálata a szülők kedvenc előadótól és a kedvenc műfajaikból választott dalok hallgatásából állt, kiegészítve azzal, hogyan értékelik a gyermekek

a szüleik nevelési stílusát. Az eredmények alapján a gyerekek minél gondoskodóbbnak és támogatónak jellemezték a szüleiket, annál inkább preferálták a szülők kedvenc műfajait és előadóit is. A gondoskodó és támogató nevelési stílusú szülők tehát nagyobb mértékben át tudják adni a zenei preferenciáikat a gyermekeiknek.

1.3.3. Zenei műfajok, stílusok hazai vizsgálatai

Meglehetősen kevés korábbi hazai kutatás irányult a zenei műfajok, stílusok megítélésére. Az egyik legkorábbi ilyen irányú kutatást Losonczi (1969) végezte, aki szociológiai szempontból elemezte a zenei preferencia, ízlés, stílus kérdéskörét. Negyven évvel később Janurik (2009) a tanulók klasszikus zenéhez való viszonyát vizsgálta. A kutatásban részt vevő tanulók 80%-a ritkán vagy egyáltalán nem szokott otthon klasszikus zenét hallgatni, továbbá 34% azonnal elkapcsol, ha a rádióban klasszikus zene szól. Pintér (2021) az iskolán kívüli zenei tevékenységeket vizsgálta, kutatásában a könnyűzenei és a komolyzenei stílusra kérdezett rá. A könnyűzenei stílushoz a pop, elektronikus, rock, rap/hip-hop és a mulatós stílus, a komolyzenéhez a klasszikus zene, népzene, filmzene és az opera tartozott, valamint kiegészítették az egyéb kategóriával. A tanulóknak lehetőségük volt arra, hogy a „nem ismerem” választ adják meg az egyes műfajok esetén. A tanulók sok esetben nem tudják megkülönböztetni a zenei stílusokat egymástól, főleg a jazz, az opera és az elektronikus stílusokat. A tanulók körében a filmzene és a popzene a legkedveltebb stílus, a legkevésbé az opera és a népzene. Pintér (2021) eredményei szerint a zenei stílusok preferenciája évfolyamonként és osztályonként is eltérő. A popzene az életkor előrehaladtával egyre kedveltebbé válik. A zenei és a nem zenei tagozatos tanulók között különbségek figyelhetők meg, a zenetagozatos tanulók számos zenei stílus tekintetében nyitottabbak voltak, mint a nem zenetagozatosok. Emellett a nem zenetagozatos tanulók jobban szerették a pop és a rap/hip-hop zenét, mint a zenetagozatos társaik, míg a zenetagozatos tanulók mindegyik klasszikus zenei stílus esetén pozitívabb értékelést adtak. Dohány (2014) gimnáziumi és szakközépiskolás tanulók zenei műveltségét mérte fel. A zenei stílusok kedveltsége alapján a következő sorrend jött létre: a legkedveltebb a rockzene, ezt követi a pop, retro, hip-hop, R'n'B, dance, musical, népzene, klasszikus hangverseny, nóta, mulatós, és a lista legvégén az operett és az opera található.

Az alsó tagozat tananyaga főként magyar népdalokra és népi játékokra épül, amelyekre fokozatosan épülnek a klasszikus zenei szemelvények. Felső tagozaton a klasszikus és nemzetközi zene hangsúlyosabbá válik, lehetőséget teremtve esztétikai fogalmak elsajátítására és ízlésformálásra. A filmzene integrálása az oktatásba új utakat nyithat a tanulói motiváció és

élményszerű tanulás támogatására. Olyan zeneszerzők művei, mint John Williams, Hans Zimmer, Elton John vagy Howard Shore, közel állhatnak a tanulók világához, miközben alkalmasak a zenei forma, hangszerelés és más művészeti kapcsolódások tanítására is. A kortárs zenei nevelés kiegészíthető tehetségkutató műsorokkal is (pl. Virtuózok, Fölszállott a páva), amelyek hozzájárulhatnak a zene iránti érdeklődés felkeltéséhez (Buzás et al., 2021).

Buzás és munkatársai (2021) általános iskolai felső tagozatos tanulók zenehallgatással kapcsolatos ismereteit vizsgálták egy saját fejlesztésű mérőeszköz segítségével. A zenefelismerési teszt az alábbi zeneműveket tartalmazta: klasszikus zenei mű, aktuális könnyűzene, filmzene és videójátékot kísérő zene. Kutatásuk eredményeiben nem mutatkozott szignifikáns különbség az évfolyamok között, ugyanakkor két filmzenét (Karib-tenger kalózái és Gyűrűk ura) az ötödikesek ismertek fel a legjobban. A tanulók ismerik és kedvelik a filmzenét, míg a klasszikus zeneművek felismerési aránya alacsonyabb. A kérdőíves eredmények szerint a tanulók 44%-a elavultnak tartja a jelenlegi zenehallgatási anyagot, és nyitottabbak lennének modern műfajokra, különösen a filmzenére. Emellett közel 70%-uk előnyben részesíti, ha zenéhez videoklip is társul, és 74%-uk szívesebben hallgat olyan zenét, amit már filmben hallott. A könnyűzene ismerete hiányos, a tanulók több mint fele szerint az órákon ritkán foglalkoznak vele. A fogalom tisztázása, valamint a stílusjegyek és példák bemutatása szükséges lenne a tanítás során. A kutatás rávilágít arra, hogy a tanulók motivációját erősítheti, ha az ének-zene órákon hozzájuk közel álló, korszerű zenei anyag jelenne meg. A filmzene – megfelelően előkészítve – értékes pedagógiai eszköz lehet, amely nemcsak esztétikai élményt nyújt, hanem hozzájárulhat a médiaműveltség fejlesztéséhez is. Már az alsó tagozatban célszerű lenne olyan zenehallgatási gyakorlatokat alkalmazni, amelyekre később magasabb szinten is építeni lehet.

Csontosné Buzás és munkatársai (2024) kutatásukban az általános iskolai ének-zene oktatás keretében vizsgálták a pedagógusok hangszeres kompetenciáit, valamint a tanulók zenei ismereteit és képességeit. Eredményeik szerint a pedagógusok több mint fele rendelkezik olyan zenei készségekkel és feltételekkel, amelyek lehetővé teszik a zongorajáték alkalmazását az énekórák során. Ugyanakkor a tanulók leggyakrabban csak hangfelvételeken keresztül találkoznak előadóművészekkel, így az élő zenei élmény ritka. Az ének-zene tananyagban főként Bartók Béla művei jelennek meg, míg Kodály és Bartók tanítványainak, gyermekközpontú, a gyermeki képzeletre építő 20. századi művei háttérbe szorulnak. A tanórákon jellemzően zeneszerzői ismeretátadás történik, míg az előadóművészi aspektus kevésbé kap szerepet. A tanulók a zongora hangszínét biztonsággal felismerték, azonban a ritmusfelismerés, polifonikus hallás és hangmagasság-észlelés területén gyengébb teljesítményt

nyújtottak. A vizsgált évfolyamok között nem mutatkozott szignifikáns fejlődés a zenei képességek terén. A tanulók zeneszerzőkkel kapcsolatos ismeretei megfelelő szintűek voltak, míg az előadóművészekkel kapcsolatos tudásuk alacsony színvonalon jelent meg. A kutatás szignifikáns összefüggést mutatott ki a zenei képességek és a lakóhely típusa között: a nagyvárosban élő diákok jobb eredményeket értek el. A zeneiskolai tanulmányok pozitív hatása elsősorban a zenetörténeti és zeneszerzői tudás terén mutatkozott meg. Csontosné Buzás és munkatársai (2024) hangsúlyozzák, hogy a zenei nevelés közösségformáló és közönségnevelő szerepe erősíthető lenne, ha az iskolai oktatás során a diákok kortárs előadóművészekkel is megismerkedhetnének. Mivel a koncertválasztás során gyakran az előadó személye döntő, a szerző, a mű és az előadó egyenrangú pedagógiai bemutatása indokolt az ének-zene órákon is (Csontosné Buzas et al., 2024).

A nemzetközi és a hazai kutatások eredményeinek összevetése alapján megállapítható, hogy a magyar fiatalok körében az egyes zenei műfajok kedveltsége meglehetősen hasonló a külföldi kutatások eredményeihez, amelyek elsősorban európai és észak-amerikai kultúrában végzett vizsgálatokat mutattak be.

Összegzés

A magyar zeneoktatás rendszere sokszínű: a kötelező iskolai ének-zene oktatástól a zeneiskolákon át egészen a felsőoktatásig biztosítja a zenei nevelés és a tehetséggondozás kereteit. A Kodály-koncepció alapelvei meghatározóak, ugyanakkor a pedagógiai gyakorlat és a tanulói motiváció területén több kihívás is azonosítható. A tanulói létszámok alakulása, a motiváció csökkenése és a zenei preferenciák változása arra utal, hogy az intézményi keretek önmagukban nem elegendőek: a zene élményszerű, korszerű és a diákok számára releváns módon való közvetítése kulcsfontosságú. A kutatások rámutatnak arra, hogy a zenei nevelés nemcsak a művészi készségek kibontakoztatását szolgálja, hanem komplex hatást gyakorol a kognitív, érzelmi és szociális fejlődésre is. A zenetanulás pozitív hatása túlmutat a zenei területen: erősíti a figyelmet, a kreativitást, a nyelvi és matematikai készségeket, valamint hozzájárul a közösségi szocializációhoz és az identitás formálásához. Összességében elmondható, hogy a hazai zeneoktatás értékes hagyományokra épül, de folyamatos megújulást igényel annak érdekében, hogy a tanulók igényeihez és zenei világához is kapcsolódni tudjon. Az iskolai és iskolán kívüli zenei élmények gazdagítása, a kortárs pedagógiai módszerek és új zenei tartalmak bevonása alapvető feltétele annak, hogy a zenetanulás a jövőben is meghatározó szerepet tölthessen be a tanulók műveltségében és személyiségfejlődésében.

2. A TANULÓI MOTIVÁCIÓ ELMÉLETI KERETEI

A tanulói motiváció kutatása hosszú múltra tekint vissza, és az idők során számos elmélet és megközelítés született annak érdekében, hogy jobban megértsük a viselkedést mozgató belső és külső tényezőket. A motiváció nem egységes jelenség, hanem komplex, sokdimenziós folyamat, amely pszichológiai, pedagógiai és szociális összetevőket egyaránt magában foglal. Ennek megfelelően az elméletek is változatosak. A fejezet célja, hogy átfogó képet adjon a motivációelméletekről. Kiemelt figyelmet kapnak azok az elméletek, amelyek a tanulási helyzetekben jelentkező motivációs folyamatok megértéséhez nyújtanak értelmezési keretet. A fejezet célja, hogy strukturáltan módon szemléltesse a motivációelméletek történeti fejlődését és főbb irányzatait.

A motiváció fogalmának nincs egységesen elfogadott definíciója, számos megközelítés és értelmezés létezik. A mindennapi használatban általában azokat a belső vagy külső erőket értjük alatta, amelyek cselekvésre, viselkedésre készítenek bennünket. A szó a latin *movere* – azaz „mozogni” – szóból származik (Józsa, 2007). Atkinson és munkatársai (2005) szerint a motiváció „az a belső állapot, amely energiával látja el viselkedésünket, és meghatározza annak irányát” (p. 380). A motiváció pedagógiai megközelítésben egy olyan tényező, amely meghatározza a személyiségfejlődést. Ezen tényezők segítségével tudatosan vagy tudattalanul döntünk a viselkedésünk megkezdéséről vagy folytatásáról (Nagy, 2000; Józsa, 2007).

2.1. Motivációelméletek fejlődése és rendszerezése

A motiváció meghatározásához számos elmélet jött létre. A motivációelméletek fejlődésének kezdetén a behaviorista személelmód vált meghatározóvá, amely a viselkedést elsősorban külső ingerek és megerősítések alapján értelmezte. Az 1950-es évekig meghatározó szerepet játszottak a drive-redukciós elméletek, amelyek szerint a viselkedés célja a belső feszültség, például az éhség vagy szomjúság csökkentése (lásd Atkinson et al., 1994; Józsa, 2021). A későbbi kutatások eredményi alapján megkérdőjelezték a drive-elméletek kizárólagosságát (Józsa, 2021). A klasszikus drive-elméletek tehát nem tudtak minden viselkedést megfelelően értelmezni, így új megközelítések váltak szükségessé. White (1959) munkássága mérföldkőnek számít ebben a fejlődésben: integrálta a korábbi kritikákat, és megfogalmazta, hogy az exploráció, a manipuláció és az aktivitás nem tekinthetők klasszikus drive-oknak. Ez a gondolatmenet alapozta meg a későbbi belső motivációra építő elméletek kialakulását. White elmélete tekinthető az elsajátítási motiváció kutatások alapjának (Józsa, 2021).

White tanulmányát dolgozta tovább Hunt (1961, 1963), aki meghatározta az intrinzik motiváció fogalmát. Szerinte „az új ingerek és a korábbi tapasztalatok, meglevő sémák közötti eltérésekből, inkongruitásból jön létre, nem hozható összefüggésbe fiziológiai hiányállapottal” (Józsa, 2021, p. 20). Az intrinzik motivációtól juthatunk el az öndeterminációs elmélet kialakulásához. A hetvenes évektől kezdődően megnöttek az intrinzik motiváció értelmezésével foglalkozó kutatások. Barkóczi és Putnoky (1980) az intrinzik motiváció magyar megfelelőjeként az önjutalmazó motiváció kifejezést ajánlják, amely véleményük szerint pontosabban tükrözi a fogalom lényegét. Hidi (2000) meghatározása szerint az intrinzik motiváció egy belső indíttatás, amely egy tevékenység megkezdésére vagy folytatására ösztönöz, elsősorban a tevékenységben rejlő örömet, nem pedig külső célok vagy jutalmak eléréseért. A „belső motiváció” fordítás ugyan elterjedt, de félrevezető lehet, mivel ide tartoznak más belső késztetések is, például az éhség vagy a szomjúság, amelyek működése fiziológiai eredetű, míg az önjutalmazó motivációk az idegrendszerhez kapcsolódnak, és elsősorban a cselekvésben rejlő öröm mozgatja őket (Józsa, 2021).

White (1959) és Hunt (1961, 1963) elméleti megközelítéseikben már foglalkoztak az intrinzik motiváció fogalmával, azonban ezeket még nem támasztották alá empirikus vizsgálatokkal. Az első jelentős eredmények publikálása Deci (1975, 1992) és munkatársaihoz köthető. A kutatásuk középpontjában az állt, hogy a külső jutalmak, különösen az eszközjellegű ösztönzők, milyen hatást gyakorolnak az önjutalmazó (intrinzik) motivációra. Az intrinzik–extrinzik motiváció szembeállítása meghatározta a későbbi vizsgálatokat is (Deci & Ryan, 2000a). Extrinzik motivációnak tekinthetők azok a késztetések, amelyek valamilyen külső cél – például jutalom elérése vagy büntetés elkerülése – érdekében irányítják a viselkedést (Szabó, 2004). Ilyen esetekben a tevékenység maga nem feltétlenül okoz örömet, csupán eszköz a cél eléréséhez. Bizonyos külső jutalmak csökkenthetik a feladat iránti érdeklődést és az intrinzik motivációt (Deci, Koestner & Ryan, 2001). Amikor egy önmagában is élvezetes tevékenységet külső jutalommal egészítenek ki, a cselekvés belső öröme háttérbe szorulhat, és a motiváció áttevődik a külső jutalom megszerzésére. Ez különösen igaz az előre beígért, elvárt jutalmak esetében. Ilyen esetekben csökkenhet a teljesítmény minősége és a kreativitás is, mivel a cselekvés kontrollját a személy már nem belsőként, hanem külsőként észleli (Józsa, 2021; Pink, 2010; Szabó, 2004).

A motivációkutatásban egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a szociokognitív elméletek, mint például az öndeterminációs elmélet, az elvárás–érték modell, az énhatékonyság-elmélet, illetve a célorientációs elmélet. Ezek az elméleti megközelítések ugyan különböző nézőpontokat képviselnek, abban azonban megegyeznek, hogy a tanulói motivációt a

személyes kognitív tényezők (pl. önmagunkról alkotott kép), valamint a társas és a tanulási környezet kölcsönhatása alakítja (Kaplan & Patrick, 2016). Ezek a modellek elutasítják azt a leegyszerűsítő szemléletet, amely szerint a tanuló vagy „motivált”, vagy „nem motivált”. Ehelyett azt hangsúlyozzák, hogy a motiváció többdimenziós jelenség, és ugyanazon tanuló is lehet különböző tevékenységek vagy helyzetek iránt eltérően motivált (Linnenbrink & Pintrich, 2002). A motivációt nem lehet kizárólag egy mennyiségi skála mentén értelmezni, mivel különféle motivációtípusok egyszerre is jelen lehetnek egy tanulási folyamatban. A szociokognitív megközelítés szerint a tanulási környezet hatása nem közvetlen, hanem az egyéni értelmezésen, jelentéskonstrukción keresztül érvényesül. Vagyis a környezeti ingerek csak akkor befolyásolják a motivációt, ha a tanuló számára személyes, szubjektív jelentéssel bírnak (Kaplan & Patrick, 2016). Az egyes elméletek más-más aspektusra fókuszálnak: eltérő súllyal kezelik például a célkitűzések szerepét, az észlelt kompetenciát, a viselkedés szabályozásának forrását vagy épp a környezeti tényezők motiváló erejét. A különböző megközelítések éppen ebben a sokféleségben járulnak hozzá a tanulói motiváció árnyaltabb megértéséhez (Kaplan & Patrick, 2016; Markócs-Mezei, 2024).

Az előző bekezdésekben is látható, a motiváció meghatározása nem egyszerű, hiszen a pszichológia különböző területén megjelent egy-egy elmélet azzal kapcsolatban, hogy mi ösztönöz minket egy cselekvés elvégzésére. A motivációelméletek jelentősége a zenei nevelésben is megmutatkozik, hiszen a különböző modellek keretet adnak a zenetanulás során tapasztalható motivációs folyamatok értelmezéséhez. A hangszeres zenetanulás értelmezéséhez Oliveira és munkatársai (2021) szerint a leggyakrabban alkalmazott elméleti modellek: öndeterminációs elmélet (self-determination theory), elvárás-érték elmélet (expectancy-value theory), oktatáshozjárulás (attribution theory), teljesítmény-cél elmélet (achievement-goal theory), önszabályozás (self-regulation), önhatékonyság és csoportthatékonyság (self-efficacy, group efficacy).

2.2. Az öndeterminációs elmélet kialakulása és alapfogalmai

Az elmúlt évtizedekben a motivációkutatás fókuszában gyakran az intrinzik és extrinzik motiváció szembeállítása állt. A kutatások kezdetben a külső ösztönzők káros hatásaira és az önjutalmazó motívumok előnyére helyezték a hangsúlyt (Dweck & Leggett, 1988; Fejes, 2015; Fülöp, 2008; Vansteenkiste et al., 2014). A motivációkutatás egyre világosabban mutat rá, hogy a képességek és motívumok fejlődése szorosan összefonódik, ezért fejlesztésük is együtt kell, hogy történjen (Bickhard, 2003). Ez a felismerés paradigmaváltást hozott a kilencvenes évektől kezdve (Réthyné, 2001, 2003), és hozzájárult a kognitív és motivációs kutatások integrálásához

(Józsa, 2000b, 2001, 2005). A motivációkutatás hosszú időn keresztül az intrinzik (önjutalmazó) és az extrinzik (külső ösztönző alapú) motiváció éles elkülönítésére épült. Fülöp Márta (2008, 2010) a „Szépség és a Szörnyeteg” analógiával jellemezte ezt a megközelítést, utalva arra, hogy az ellentétpárok gyakran leegyszerűsítő módon jelentek meg. A 2000-es évektől azonban egyre több kutatás (pl. Hidi & Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2001; Sansone & Harackiewicz, 2000) megkérdőjelezte az intrinzik–extrinzik szembeállítás kizárólagosságát. Az ezredforduló környékétől kezdődően azonban megjelentek olyan kutatási eredmények, amelyek árnyaltabb képet adtak erről az ellentétpárról. Több vizsgálat rámutatott arra, hogy az intrinzik és extrinzik motiváció nem feltétlenül zárják ki egymást, és előfordulhat, hogy egy adott helyzetben mindkettő jelen van, akár különböző arányban is (Hidi & Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2001; Sansone & Harackiewicz, 2000). Kimutatták, hogy a kétféle motiváció egy időben is jelen lehet, hatásuk egymástól függhet, vagy eltérő arányban érvényesülhet. Hidi (2016) szerint a korábbi kutatások túldimenzionálták az extrinzik motiváció negatív hatásait.

A kutatások új irányt vettek: előtérbe került a motivációs tényezők komplex, integrált vizsgálata, és egyre inkább az adaptív, többkomponensű motívumrendszerek fejlesztése került a fókuszba (Hoffman, 2015; Pajor, 2015). A neurológiai kutatások is megkérdőjelezték a korábbi elméleti elkülönítéseket, mivel az intrinzik és az extrinzik motiváció háttérében azonos idegrendszeri folyamatokat azonosítottak (Fülöp, 2010; Marr, 2005). A változásokra válaszul Deci és Ryan továbbfejlesztették eredeti modelljüket, és kidolgozták az Öndeterminációs Elméletet (Self-Determination Theory, SDT) (Deci & Ryan, 1985, 2000b). A Ryan és Deci (2017, 2018) nevéhez fűződő elmélet három fő szükségletet emel ki: az autonómiát, a kompetenciát és a személyes kapcsolatokat, amelyek együttes átélésével, kielégítésével válik a cselekvésünk önmeghatározottá. Az első az autonómia során a cselekvéseinket saját akaratunkból végezzük, ami így az egyéniségünkhöz, az érzéseinkhez illeszkedik. A kompetencia a képességeink gyakorlását, növelését és fejlesztését jelenti, ezáltal saját hatékonyságunkat éljük meg (Kő et al., 2017). A második a kompetenciaszükséglet, ami arra vonatkozik, hogy az egyes cselekvésekben eredményesnek érezzük magunkat (Ryan & Deci, 2016) és a kihívások keresésére, valamint a képességek javítására ösztönözhet (Niemiec & Ryan, 2009). Ha az adott tevékenység végzése során sikeresnek érezzük magunkat, akkor a kitartás és az erőfeszítés fokozódik. Ellenkező esetben a szorongás és a stressz negatív önhatékonysághoz vezethet (Roberts, 2017). A harmadik pedig a kapcsolati szükséglet, amely során egy közösség tagjának érezzük magunkat, annak az érzése, hogy tartozunk valakikhez (Kő et al., 2017). Ezek kielégítése biztosítja a motivált viselkedés alapját. Fülöp (2017) ugyanakkor rámutatott arra, hogy a szerzők kevésbé reflektálnak a kritikákra, és elsősorban az

ő modelljükre építő kutatásokat tárgyalják. Az SDT egyik fontos felismerése, hogy az autonómia élménye nem kizárólag intrinzik folyamatból fakadhat, hanem például külső hatások – mint a tanári támogatás vagy a szülői nevelés – által is kialakulhat (Ratelle et al., 2004). E megközelítés szerint nem a motiváció forrása a legfontosabb, hanem az, hogy az egyén a cselekvést szabad választásból vagy külső kényszerből fakadónak éli meg (Barrett & Morgan, 2018).

Modelljük szerint a motiváció egy kontinuumon helyezkedik el, melynek egyik végpontja a motiválatlanság, másik végpontja az intrinzik motivációhoz kapcsolódó teljes autonómia. Az öndeterminációs elmélet öt motiváció típust ír le: a motiválatlanságot, a külső szabályozást, az introjekciót (beépülést), az azonosulást, illetve az intrinzik motivációt. Ezek a típusok egy kontinuum egyes elemeit jelölik. A sorrend azért fontos, mert így válik a cselekvés egyre önállóbbá, önmeghatározottá (Ryan & Deci, 2000). Az extrinzik motiváció a kontinuum középső szakaszán helyezkedik el, ahol az egyén külső késztetéseket belsővé tehet. Az öndeterminációs elmélet különbséget tesz a motiváció egyes típusai között, mint az autonóm és az ellenőrzött motívumok, illetve a motiválatlanság között. Az autonóm motiváció forrása az én, személyes célokból, értékekből és érdekekből indul ki, az élvezeten, a tevékenységben lelt örömmön alapszik. Ezen motivációs típusok pozitívan hatnak a tanulási eredményekre, a jobb teljesítményre, növelik az elkötelezettséget és a kitartást, hozzájárulnak a pozitív önértékeléshez és a jobb közérzethez (Ryan & Deci 2009). Az ellenőrzött vagy kontrollált motiváció a külső és belső nyomást jelenti, a motiválatlanság pedig bármilyen cél vagy késztetés hiányát jelöli. Az ellenőrzött motívumok csökkentik az érdeklődést, jóllétet. Az elmélet a szándékos cselekvés és az elvárt eredmény közötti kapcsolatok feltárását és megértését célozza (Comeau et al., 2019; Ryan & Deci 2009).

Régóta foglalkoztatja a kutatókat, hogy a különböző tanulási helyzetek megkezdését, fennmaradását mi motiválja. Sokáig a motiváció két típusát különböztették meg: a külső és belső (extrinzik és intrinzik) motivációt, amelyet egymástól két elkülönülő kategóriának tekintettek. Ryan és Deci (2020) kutatásai rávilágítanak arra, hogy a két motivációs típus egyszerre lehet jelen a legtöbb tanulási helyzetben. Kidolgozták az öndeterminációs elméletet, amely egy komplex rendszerként írható le, figyelembe veszi a motivációt, a pszichológiai fejlődést és az egyéni különbségeket (Ryan et al., 2018). Összességében tehát az öndeterminációs elmélet a motiváció átfogó keretrendszerét nyújtja, amely képes integrálni a belső és külső tényezőket, miközben hangsúlyozza a pszichológiai alapszükségletek és az egyéni különbségek szerepét a tanulási folyamatban.

2.3. Az öndeterminációs elmélet alkalmazása a zenei nevelés kontextusában

A zene és az önmeghatározási elmélet kapcsolatára vonatkozó kutatások főként Paul Evans (2015) nevéhez köthetőek. Az 5. táblázat a motivációs típusokat szemlélteti, kiegészítve a zene szempontjából fontos viselkedési mintákkal, amely Evans (2015) vizsgálatain alapszik.

5. táblázat. A motiváció típusai és a zene szempontjából fontos viselkedési megnyilvánulások (Evans, 2015)

Motivációs típus	Motiválatlanság					Belső motiváltság
Szabályozási stílus	Nincs szabályozás	Külső szabályozás	Introjektált szabályozás	Azonosult szabályozás	Integrált szabályozás	Belső szabályozás
A viselkedés jellemzője		▼ Kontroll				Öndetermináció
Észlelt okság helye	Személytelen	Külső	Valamelyest külső	Valamelyest belső	Belső	Belső
Viselkedési jellemzők	Szándék hiánya nem értéknövelő Kompetencia hiánya	Külső jutalom, vagy büntetés	Önkontroll Az én bevonása Belső jutalom és büntetés	Személyes érdeklődés Tudatos értékelő aktivitás	Egyetértés tudatosság személyes azonosulás	Belső megelégedettség önmegvalósítás
A zenei gyakorlat szempontjából releváns viselkedés	„Nem akarok gyakorolni.”	„Bajba kerülök, ha nem gyakorlok.”	„Büszke vagyok magamra, ha gyakorlok”	„Fontos számomra a gyakorlás.”	„Azért gyakorlok, mert a zene a legfontosabb dolog az életemben”	„Amikor hangszereken játszok elveszek a pillanatban”

A motiválatlanságot a szakirodalom egyszerűen a motiváció vagy a cselekvési szándék hiányaként határozza meg (Cantero & Jauset-Berrocal, 2017; Korsakova et al., 2020). Erre zenei példa lehet: „Nem látom értelmét a gyakorlásnak, értelmetlennek érzem” (Evans, 2015, p.76). A motiválatlanság akadályozhatja a tanulók elkötelezettségét és fejlődését a zeneoktatásban (Korsakova et al., 2020). A következő lépcsőfok a teljes mértékű külső szabályozás, ahol a cselekvést egy jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése határozza meg. Zenei példa lehet, hogy „azért gyakorlok, mert az anyukám azt mondta, hogy gyakorolnom kell” (Evans, 2015, p.75). Az integrált szabályozás a külső motiváció legautonómbb formája. A tevékenység összhangban van az egyén értékeivel és önérzetével, de mégis egy kívánt cél elérése érdekében végzi. Zenei példaként említhető, hogy „rossz érzésem lesz, ha nem gyakorlok” (Evans, 2015, p.75). A motivációnak ez a formája az intrinzik motivációhoz hasonló. Az integrált szabályozásban a külső cél összhangban van a belső késztetéssel (Dias Veloso & de Araújo, 2019; López-Calatayud & Tejada, 2024). Az introjekciók minősége befolyásolhatja az egyének zenéhez való viszonyát, befolyásolhatja érzelmi elkötelezettségüket (Jennings, 2019). Az introjekció esetében az egyén már elfogadja és internalizálja az ösztönzőket, de még nem azonosul velük. Ez hasonló a külső szabályozáshoz, de a nyomás belülről érkezik; a motiváció a szégyen és a szorongás elkerülése, valamint a büszkeség és az önbecsülés növelésére irányul (Georgiou & Papademetriou, 2022). Az azonosulás az extrinzik

motiváció egy autonómabb és internalizáltabb formája. Ebben az esetben a személy felismeri a tevékenység fontosságát és értékét, és szívesen vesz részt benne, még akkor is, ha ez külső okokból történik. Egy gyermek például gyakorolhat, mert felismerte, hogy a gyakorlás fontos összetevője egy hangszer megtanulásának, mondván: „A gyakorlás azért fontos, mert segít abban, hogy jobb zenész legyek” (Evans, 2015, p.76). Az introjektált szabályozástól eltérően az azonosított szabályozás a tevékenység tudatos elfogadásával és értékelésével jár, szorosabban összehangolva azt a személy saját céljaival és értékeivel, bár továbbra is külső tényezők vezérelhetik (López-Calatayud & Tejada, 2024). A kontinuum másik végén az intrinzik motiváció áll. Az intrinzik motiváció arra a spontán hajlamra utal, hogy külső jutalmak nélkül keressük a kihívásokat és fejlesszük a készségeinket (di Domenico & Ryan, 2017).

A három alapvető pszichológiai szükséglet együttes érvényesülése elősegíti, hogy a cselekvés belső indíttatásává, azaz önmeghatározottá váljon. E szükségletek támogatása és figyelembevétele ösztönözheti a tanulók hangszeres érdeklődését, valamint előmozdíthatja személyes fejlődésüket a zeneórákon (Sanguinetti, 2024). Az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatok nagyobb mértékű teljesülését tapasztalták azoknál a tanulóknál, akik intenzíven részt vettek a zenetanulás folyamatában. Ezzel szemben ezeknek a szükségleteknek az alacsony szintje volt jellemző akkor, amikor a hangszerstanulás abbahagyása mellett döntöttek (Evans et al., 2013). Ezek a szükségletek kulcsfontosságúak a zenetanulás során, mivel hozzájárulnak a hatékony működéshez és az általános jólléthez (van der Kaap-Deeder, 2023). Ezeknek a motivációs tényezőknek a hiánya lemorzsolódáshoz vezethet, ami egyidejűleg csalódást okozhat a szülő számára is (Comeau et al., 2019). A tanulók motivációját kezdetben meghatározhatja a szülő, valamint a tevékenység újszerűsége. A kezdeti izgalom, lelkesedés elmúlása után sok gyermek elveszíti a kedvét, hiszen a hangszerstanulás sok időt és erőfeszítést igényel (McPherson, 2000). Egyes tanulók megtartják a nagymértékű autonóm motivációt, ugyanakkor sokan feladják a motiváció hiánya miatt (Comeau et al., 2019; Renwick & McPherson 2009).

Az öndeterminációs elmélet szerint olyan környezetre van szükség, amely támogatja ennek a három szükségletnek a kielégítését. Az autonóm motiváció a kitartás, önirányítás, önjutalmazás és a fejlődési lehetőségek belső törekvését eredményezi. Ha a környezet a tanuló számára csalódást okoz pszichológiai igényeinek a kielégítésében, akkor a motiváció erőssége csökken. Hiányzik a személyes törekvés, a fejlődés és a jóllét. Ilyenkor a motivációt a külső jutalmak tartják fent, nem pedig az érdeklődés vagy a személyes törekvés, hiszen az a környezet nem illeszkedik személyes értékekhez (Freer & Evans, 2019; Ryan & Deci, 2017).

2.4. Hazai kutatások a zene, a motiváció és az attitűd területén

Nemzetközi és hazai kutatások a zenei nevelésben rejlő lehetőségek feltárására törekednek (Dohány, 2009). Az énekórák során olyan aktív részvételt igénylő zenei tevékenységek szükségesek, amelyek összhangban vannak a tanulók képességeivel, de egyúttal kihívást is jelentenek. Ideális esetben ezek a tevékenységek társas jellegűek, és elősegítik a figyelmi koncentrációt, a pozitív megerősítést és az együttműködést. Különösen fontos figyelembe venni, hogy a fiatalok érdeklődése szorosan összefügg a környezetükkel, amelyet a 21. századi technológiai és kulturális hatások alapvetően megváltoztattak az előző generációk tapasztalataihoz képest (Janurik & Józsa, 2018). Csíkszentmihályi (2010) szerint az is problémát okozhat, hogyha a hangsúlyt a gyermekek teljesítményére helyezik és nem arra, amit átélnek zenetanulás közben.

Csíkos Csaba (2012) hetedik évfolyamos diákok tantárgyi attitűdjét vizsgálta. Az eredmények azt mutatták, hogy az 565 tanulóból hárman választották kedvenc tantárgyként az ének-zenét, és 15 tanuló sorolta a legkevésbé kedvelt tantárgyak közé. Janurik (2007) vizsgálata által megismerhetjük, hogy hogyan viszonyulnak a tanulók az ének- zene tantárgy tanulásához, amelyek Oláh Attila és munkatársai (Oláh 1999, 2005) által készített flow-kérdőív segítségével végzett. A kutatás célja az, hogy az általános és középiskolás tanulók ének-zene órákon átélt élményei mennyire függnék össze az áramlatélménnyel, milyen mértékben jelennek meg negatív érzelmek, apátia, unalom és szorongás. Az eredmények azt mutatják, hogy az ének-zene órák során élik meg a legkevesebb örömteli élmény, emellett megjelenik az unalom, az apátia és a szorongás is. A fiúk kevésbé élvezik, és nem kötik le a figyelmüket az énekórai tevékenységek. Már általános iskolában is megfigyelhető ez a jelenség, azonban középiskolában az örömteli élmények helyett az unalom és az apátia jelenik meg. A vizsgálatból egy igen negatív attitűdre lehet következtetni az éneklés, a zenehallgatás, a zenei ismeretek és az órákon történő tevékenységek iránt (Janurik, 2007).

Az ének-zene óra a tanulók által legkevésbé kedvelt tantárgy közé tartozik, ezáltal több hazai vizsgálat helyezte az ének-zene órához kapcsolódó motivációt kutatásuk fókuszába. Janurik & Józsa (2018b) hetedik évfolyamos tanulók motiváltságát, különböző tanórai tevékenységek kedveltségét és zenei énképüket vizsgálták. A tanulók attitűdje általában közömbös, sok esetben negatív. Bár az ének-zene tantárgy kevésbé elutasított, mint a matematika vagy a fizika, népszerűsége jelentősen elmarad az „örömtantárgyak” (pl. testnevelés, rajz) mögött. A lányok pozitívabb viszonyulást mutattak, különösen a daltanuláshoz és a célorientált énekórai tevékenységekhez, míg a fiúk attitűdje jellemzően közömbösebb maradt. A tanulók különösen az iskolai ünnepekre való felkészülést és az új

dalok tanulását kedvelték, ugyanakkor a kottaolvasást és zenehallgatást (akár könnyű-, akár klasszikus zene) kevésbé élvezték. Az órai énekléshez való pozitív viszonyulás volt a legmeghatározóbb tényező az attitűd alakulásában, ezt követte a kottaolvasás és a könnyűzene hallgatásának kedveltsége. Az eredmények arra is rávilágítanak, hogy a tanulók gyakran alábecsülik saját zenei képességeiket, ami negatívan befolyásolja a motivációjukat. A jelenlegi oktatási gyakorlat, módszerek és eszközök nem képesek kellőképpen támogatni az élményszerű, belső motiváción alapuló zenei tanulást, ezért módszertani megújulásra, valamint a pedagógusok digitális eszközhasználatának támogatására van szükség. Az eredmények megerősítik a korábbi kutatás (pl. Csíkos, 2012) megállapításait, és hangsúlyozza, hogy az ének-zene órák akkor lehetnek hatékonyak, ha valódi élményt nyújtanak, és képesek megerősíteni a tanulók zenei énképét és sikerélményét.

Jakobicz, Wamzer & Józsa (2018) a drámapedagógiai, a kooperatív, valamint a projekt módszer ének-zene órán való alkalmazását vizsgálták, eredményeik szerint ezen módszerek változatosabbá teszik a tanórát és növelik a tanulók motiváltságát. A digitális eszközök is felkelthetik a gyermekek érdeklődését, mint a Zenesziget és egyéb digitális alkalmazások (Szabó, 2018a,b). A digitális eszközök alkalmazásának pozitív hatása akkor nyilvánul meg, ha a terhelés optimális mértékű. Egyensúlyban kell lennie a feladatoknak a képességekkel és kompetenciával, valamint a játék adta eszköztárral és mozgástérrel. Ha ezen tényezők megvalósulnak a tevékenység során, akkor kialakul a flow és a játék öröme és sikerélményt nyújt a felhasználó számára (Fromann 2012, idézi Szabó, 2018). Egy korábbi vizsgálat során (Józsa, Kis & Huang, 2017) tajvani és magyar tanulók egyes iskolai tantárgyakhoz fűződő elsajátítási motivációját vizsgálták, többet között az ének-zene tantárgyét is. Józsa, Kis és Huang (2017) eredményei szerint az iskolai évek alatt a motiváció csökkenése mutatható ki a mind a két ország esetén.

A zenepedagógia legfrissebb kutatásai keresztmetszeti vizsgálatok eredményeit szemléltetik. A debreceni kutatócsoport az online, virtuális térben történő zenetanulást helyezte a középpontba (Várad & Józsa, 2024). Józsa és Várad (2024) a szülők megítélését tárja fel az online zeneoktatás és a tanári attitűdökkel kapcsolatban. Eredményeik alapján a válaszadók szignifikánsan hatékonyabbnak ítélték a jelenléti oktatást az online formával szemben, különösen a hangszeres oktatás tekintetében. A kérdőíves felmérés azt mutatta, hogy a szülők iskolai végzettsége szignifikáns összefüggést mutatott az oktatás eredményességének megítélésével: a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők általában pozitívabban értékelték az online oktatást. A tanulmány egyik fontos megállapítása, hogy a zenetanárok attitűdje meghatározó szerepet játszott a tanulók motivációjában és teljesítményében. A faktoranalízis

alapján két tanári attitűdtípust különítettek el: a „rugalmas, megértő” és a „tradicionális” hozzáállást. A szülők szerint a rugalmasabb tanári magatartás elősegítette a gyermek rendszeresebb gyakorlását és pozitívabb zenei élményét, míg a tradicionális szemlélet kevésbé volt eredményes a tanulói motiváció fenntartásában. Ugyanakkor a tradicionális tanári attitűd nem került egyértelműen negatív megítélés alá: a válaszok alapján sokan értékelték a stabilitást és következetességet, amit ez az irányzat képvisel. A szerzők arra is rámutatnak, hogy az aktív zenehallgató, illetve maguk is tanító szülők gyermekei tudatosabban közelítettek a zenetanuláshoz, és szüleik gyakrabban ismerték el a zenetanárok pandémia alatti erőfeszítéseit. A kutatás végkövetkeztetése szerint az online térben zajló hangszeres oktatás nem tudja maradéktalanul helyettesíteni a jelenléti formát, azonban a pedagógus attitűdje képes jelentősen befolyásolni annak eredményességét (Váradi & Józsa, 2024).

Az alapfokú művészetoktatás jellemzőit vizsgálta Váradi és Józsa (2024). Eredményeik szerint a szülők zenehallgatási szokásainak elemzése két elkülönülő befogadói attitűdtípust azonosított: az aktív és a passzív zenehallgatókat. Ez a megkülönböztetés nemcsak a zenehasználat módját, hanem a zenei élményekhez való viszonyt is tükrözte. A zenetanárok online oktatás során tanúsított viselkedését a szülők jellemzően pozitívan ítélték meg, ugyanakkor a vélemények alapján két pedagógiai attitűdmintázat rajzolódott ki. Az egyik típusba a „rugalmas, megértő” tanárok tartoztak, akik az új körülményekhez alkalmazkodva előtérbe helyezték az emberi tényezőket, és támogató módon reagáltak a tanulók igényeire. A másik faktor a „tradicionális” megközelítést követő pedagógusokat foglalta magában, akik inkább a hagyományos tanítási struktúrákhoz ragaszkodtak, a digitális tér korlátaival szigorúbb követelményekkel, fokozott gyakorlás elvárásával próbálták kompenzálni (Váradi et al., 2024a).

Szücs és munkatársai (2024) a szülők művészeti tevékenységeinek hatását vizsgálták. Kutatásukban a szülők kulturális háttérének, művészeti tevékenységeinek és iskolai végzettségének hatását vizsgálták a gyermekek zenehallgatási és koncertlátogatási szokásaira, valamint zenetanulására. Eredményeik szerint a szülők gyermekkori és felnőttkori művészeti aktivitása pozitívan befolyásolja gyermekeik zenei érdeklődését és hangszerválasztását. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező, valamint városi környezetben élő szülők gyermekei nagyobb eséllyel kezdtek zenetanulásba. A kutatás több hipotézist is igazolt: például, hogy az anyák nagyobb arányban mutatnak művészeti elköteleződést, és aktívabban vesznek részt gyermekük zenei nevelésében, mint az apák. Továbbá kimutatható kapcsolat áll fenn a szülők jelenlegi művészeti tevékenységei és a családban kialakult zenei szokások között. Sok szülő maga is zenélt gyermekkorában, a zenetanulás kognitív transzferhatásaival – mint a

jobb tanulmányi eredmények vagy a koncentráció fejlődése – kevésbé voltak tisztában, ami rámutat az információhiányra ezen a területen. A kutatás eredményei azt igazolják, hogy a szülők korábbi zenei tapasztalatai és jelenlegi kulturális tevékenységei jelentős mértékben hozzájárulnak gyermekeik zenei szocializációjához, és elősegítik a zenetanulás iránti pozitív attitűd kialakulását – különösen azokban a családi környezetekben, ahol a művészetek a mindennapi élet szerves és értékelt részét képezik (Szűcs et al., 2024).

Kiss és munkatársai (2024) a művészeti nevelést befolyásoló tényezőket ismertetik. Az eredmények alátámasztják azt a nevelésszociológiai tézist, miszerint a család, mint elsődleges szocializációs közeg, alapvető szerepet játszik a gyermek zenei érdeklődésének alakulásában. A szülők művészeti végzettsége, korábbi vagy aktuális zenei tevékenysége szignifikáns hatást gyakorol a gyermek zenei pályafutásának kezdetére és fenntartására. A kutatás eredményei szerint különösen az édesanyák kulturális aktivitása mutatott erős korrelációt a gyermekek zenei nevelésében való részvételével. A szülői indíttatásokat faktoranalízis segítségével tárták fel, mely alapján a legmeghatározóbb motivációs tényezők között a zenetanulás tanulmányi eredményességre gyakorolt pozitív hatása, valamint a szülői és a gyermek egyéni motivációja emelkedett ki. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinél különösen erőteljes szülői hatás érvényesült, ami alátámasztja a kulturális reprodukció és az értékközvetítés generációkon átívelő jelentőségét. A zenetanulás szoros összefüggést mutat a családi háttérrel, különösen annak értékrendjével és kulturális örökségével.

Sz. Fodor és Molnár-Tamus (2024) célja a szülők véleményének megismerése volt az online zeneoktatás időszakával kapcsolatban, különösen a pandémia alatti tapasztalatokra vonatkozóan. Kutatási kérdéseik az online tanulás technikai és motivációs aspektusaira irányult: milyen digitális eszközöket használtak a tanulók, milyen technikai nehézségekbe ütköztek, és hogyan változott a tanulói motiváció, illetve a szülői attitűd. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy az online térbe áthelyezett zeneoktatás számos akadályt gördített a tanulási folyamat elé, különösen a technikai eszközök használatával és az internetkapcsolat instabilitásával kapcsolatban. A tanulói motiváció csökkenésével párhuzamosan a szülők, főként az édesanyák, aktívabban vettek részt a gyermekek tanulásának támogatásában, gyakran segítve a technikai beállításokat vagy magát a gyakorlást. Érdekesség, hogy bár a zenetanárok sokszor alkalmaztak új módszereket, feladatokat, a digitálisan elérhető koncertek lehetőségeit kevésbé használták ki: csupán a pedagógusok 21,4%-a ajánlott diákjainak online hangversenyeket. A szülők egy része viszont maga kezdeményezte az ilyen típusú zenei élmények közvetítését, például online koncertek megtekintésével, hang- vagy videófelvevételek készítésével és feldolgozásával. A kutatás rámutatott arra is, hogy a zene kiemelt szerepet

játszott a pandémia alatti lelki egyensúly fenntartásában, a társas kapcsolatok erősítésében és a családon belüli interakciók elmélyítésében. Az internetes zenei tartalmak, mint a virtuális kórusok, „erkélykoncertek” vagy közös otthoni zenélések, hozzájárultak a zene mint érzelmi és közösségi erőforrás újraértékeléséhez. Sz. Fodor és Molnár-Tamus (2024) kutatásának egyik legfontosabb következtetése, hogy a gyermekek zenei fejlődésének egyik kiemelt eleme továbbra is a családi háttér, különösen a szülők aktív és támogató jelenléte. Bár az online tér korlátokat szabott a zeneoktatás hatékonyságának, a szülők – saját tapasztalataik és gyermekeik iránti elköteleződésük révén – újraértékelték a művészeti nevelés jelentőségét.

Kerekes és munkatársai (2024) az online zeneoktatás hatékonyságait vizsgálták. Az online tanulási környezet szülői megítélésére fókuszáltak a pandémia idején, különösen a zeneoktatás területén. A szülők, mint a család életének egyszerre megfigyelői és aktív támogatói különösen érzékenyen reagáltak a digitális oktatás okozta változásokra. A szülők leginkább az érzelmi és kapcsolati nehézségeket, elsősorban a személyes interakciók hiányát tartották az online zeneoktatás legnagyobb hátrányának. Ez is megerősíti, hogy a személyes kapcsolat különösen fontos szerepet játszik a zenei nevelés hatékonyságában. A kutatás újdonságát az jelentette, hogy olyan családokat is vizsgáltak, ahol több gyermek is részt vett zenei képzésben. A szülők 20%-a nem érzékelt különbséget a testvérek zenetanulási eredményei között, elsősorban a kommunikáció, a kapcsolattartás és a mentális tényezők terén észleltek eltéréseket. A zenepedagógusok attitűdjének megítélésében megosztottak voltak a szülők: a válaszadók harmada nem érzékelt változást, míg a többiek egyenlő arányban számoltak be pozitív vagy negatív irányú elmozdulásról. A tanulmány szerint az online zeneoktatás jelentős módszertani alkalmazkodást követelt meg minden résztvevőtől, és új lehetőségeket is kínált a digitális térben otthonosan mozgó tanulói generáció számára. Ugyanakkor a szülők egyértelműen hangsúlyozták: a személyes jelenlétű zenetanulás kiemelt jelentőségű gyermekeik érzelmi, mentális és szociális fejlődése szempontjából.

A középiskolákban folytatott kutatások is jelentős szerepet kapnak, különösen a pályaválasztás szempontjából. Ezen belül Váradi és munkatársai (2024b) elemezték a művészeti és zeneművészeti szakgimnáziumok intézményvezetőinek válaszait, amelyek a zenei pályáról alkotott kép, annak előnyei, hátrányai és a pályaaorientáció lehetséges eszközei köré szerveződtek. Előnyként jelent meg a kulturális értékek közvetítése, az élményszerzés, a személyiség- és közösségformáló hatás, míg hátrányként a speciális életforma, a korlátozott továbbtanulási lehetőségek és a pálya alacsony társadalmi megbecsültsége került előtérbe. A válaszok hangsúlyozták a szülők meghatározó szerepét a pályaválasztásban, így fontosnak tartották, hogy a zenetanárok megfelelően tájékoztassák őket a zenei pálya perspektíváiról. A

pálya népszerűsítésének hatékony módjaként említették az iskolai hangszerbemutatókat és a tanórán kívüli zenei élményeket, például táborokat és koncerteket, amelyek jelentős motivációs tényezőt jelenthetnek a tanulók számára (Váradi et al., 2024b).

Janurik és munkatársai (2023) az elsajátítási motiváció és az énkép kapcsolatát elemezték 139 hetedik osztályos tanuló bevonásával az iskolai ének-zene órák kontextusában. A zenei motiváció mérésére saját fejlesztésű mérőeszközt, míg a zenei énkép feltérképezésére a MUSCI-youth (Zenei Énkép kérdőív, Fiedler & Spychiger, 2017) eszközt alkalmazták. A mérőeszköz a zenei énképet többdimenziós konstruktumként közelíti meg: magában foglal olyan összetevőket, mint például érzelmi, szociális, fizikai, kognitív tényezők, és olyan komponenst is, amely kifejezetten a zenei képességekre vonatkozik. Az eredmények szerint a zenei énkép jelentős mértékben befolyásolja a tanulók motivációját az iskolai ének-zene órákon. Ugyanakkor a szerzők hangsúlyozzák, hogy ez a kapcsolat eltérhet a zenetanulás más formáiban (pl. formális, nonformális vagy informális zenei tanulási környezetekben). A zenei motiváció alakulásának pontosabb megértéséhez további, életkorra és kontextusra érzékeny vizsgálatok szükségesek (Janurik et al., 2023).

Kovács és munkatársai (2025) az éneklés elsajátítási kitartás, az éneklés elsajátítási öröm, valamint az éneklési énkép életkori változásait és néhány demográfiai változó összefüggéseit vizsgálták. A kutatásban ének-zene tagozatos és normál tanterv szerint tanuló 1., 3., 5. és 7. évfolyamos tanulók vettek részt. Eredményeik szerint a zenetagozatos tanulók magasabb eredményeket értek el az elsajátítási motiváció, az elsajátítási öröm és az énkép területein. A különböző háttérváltozók, mint a nem, az évfolyam és az osztálytípus szignifikáns hatást gyakorolt a vizsgált konstruktumok alakulásában. A demográfiai változók közül a szülők iskolai végzettsége nem bizonyult meghatározó tényezőnek. Az évfolyam és a vizsgált tényezők közötti negatív irányú korreláció arra utal, hogy a fiatalabb tanulók magasabb szintű elsajátítási motivációval, elsajátítási örömmel és pozitívabb énképpel rendelkeznek az éneklés terén, mint idősebb társaik. A vizsgálat eredményei hangsúlyozzák a zeneoktatás és a korai zenei élmények fontosságát az énekléssel kapcsolatos motiváció és az önértékelés fejlesztésében, valamint rámutatnak arra, hogy az életkori és a nemi különbségek figyelembevételével kialakított pedagógiai megközelítések elősegíthetik a tanulók zenei fejlődését (Kovács et al., 2025).

Összegzés

A motivációkutatás története hosszú és sokrétű, számos elmélet és megközelítés született annak feltárására, hogy mi mozgatja az emberi viselkedést. A motiváció összetett, pszichológiai, pedagógiai és szociális tényezők által formált jelenség, amelynek értelmezése időről időre változott. A kezdeti behaviorista és drive-redukciós elméletek főként a külső

ingerek és a belső hiányállapotok szerepére helyezték a hangsúlyt, azonban ezek nem tudták teljes mértékben megmagyarázni az emberi viselkedés sokféleségét. Ezt követően jelentek meg a belső motivációt hangsúlyozó megközelítések, amelyek alapját White és Hunt munkássága teremtette meg, majd Deci és Ryan empirikus kutatásai és az öndeterminációs elmélet kidolgozása nyitott új fejezetet. Az öndeterminációs elméleti megközelítés árnyaltabb képet ad a motivációról, mivel figyelembe veszi a belső és külső tényezők összefonódását, valamint az egyéni különbségeket.

A zenei nevelésben különösen nagy jelentősége van a motivációkutatásnak. A hangszeres tanulás és az ének-zene oktatás során az SDT elmélet keretét ad a tanulói elköteleződés és kitartás megértéséhez. A tanulói motiváció alakításában kiemelt szerepe van a pedagógus attitűdjének, a tanítási módszereknek és a digitális eszközök megfelelő alkalmazásának. A kutatások egyértelműen jelzik, hogy az élményszerű, kreatív, közösségi és a tanulók igényeihez illeszkedő megközelítések erősítik a motivációt. A szülők kulturális háttere, művészeti aktivitása és támogató szerepe szintén meghatározó a gyermekek zenei szocializációjában és pályaválasztásában.

Összességében a fejezet bemutatja, hogy a motiváció elméletei történetileg hogyan fejlődtek, hogyan nyertek teret a belső tényezőket középpontba állító modellek, és miként járulnak hozzá a tanulási folyamatok megértéséhez. A zeneoktatás fontos szerepet tölt be a gyermekek és fiatalok személyiségfejlődésében, kreativitásának kibontakoztatásában és érzelmi kifejezőképességük fejlesztésében. A zenetanulás során azonban nemcsak a zenei készségek elsajátítása, hanem a tanulók motivációja is meghatározó tényezője a sikeres fejlődésnek. A tanulási folyamat iránti belső késztetés, az elért eredményekből fakadó öröm, valamint az önmagukról alkotott kép mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok milyen mértékben és milyen hozzáállással vesznek részt a zenei tevékenységekben.

3. A HANGSZERTANULÁS MOTIVÁCIÓS TÉNYEZŐI

A hangszerstanulás és a motiváció kapcsolatára vonatkozó külföldi kutatások már több évtizeddel ezelőtt elindultak. A zenetanulást befolyásoló tényezők vizsgálatát több tanulmány is a középpontba helyezte (Bíró et al. 2020; Blanco-Novoa et al., 2021; Hallam et al., 2020; Hargreaves & Marshall, 2003; Muñoz, 2019). Igazoltan fontos szerepe van a szülőknek (McPherson & Zimmerman, 2002; McPherson, 2009), a pedagógusoknak (McPherson & McCormick, 2006), valamint a kortársaknak is (Längler et al., 2018). Janurik Márta (2007) kutatása a flow szerepét emeli ki. Cantero és Jauset-Berrocal (2017) szerint a tanulók zene iránti szeretete az egyik legfontosabb a motiváció fenntartásában. Bernabé-Valero és munkatársai

(2019) különböző motivációs elméletek alapján keresték a választ arra, hogy mi motiválja a diákok zenei elköteleződését ~~üket~~. Ezen elméletek főként arra vonatkoztak, hogy a tanulók hogyan ítélik meg saját képességeiket, mennyire elégedettek az elért eredményeikkel, milyen mértékű erőfeszítést tesznek a hangszertanulás során, mennyire tartják fontosnak ezt a tevékenységet.

Hallam és munkatársai (2020) szerint a hangszertanulással eltöltött idő előrehaladtával a zenetanulási motiváció nő a nem kötelező oktatás keretei között. ~~Ezzel szemben~~ A hazai közoktatásban azonban az iskolai ének-zene óra a tanulók által legkevésbé kedvelt tantárgyak közé tartozik, emiatt több vizsgálat helyezte az ének-zene órához kapcsolódó motivációt a kutatása fókuszába. Janurik Márta és Józsa Krisztián (2018) hetedik évfolyamos tanulók motiváltságát, a különböző tanórai tevékenységek kedveltségét és a zenei énképet vizsgálta. Jakobicz Dorottya és munkatársai (2018) az iskolai ének-zene órák kedveltségének a növelési lehetőségét elemezte a tanítási módszerek megváltoztatásával. Az általuk használt módszerek, mint a projekt módszer, a kooperatív tanulás, a drámapedagógiai módszerek, valamint a problémaalapú tanulás eredményesnek bizonyultak a motiváció erősítése terén. A digitális eszközök, mint például a Zenesziget applikáció ugyancsak erősítik a tanulók motivációját (Szabó, 2018a, 2018b).

Pintér Tünde és Csíkos Csaba (2020) tanulmánya az iskolai zenei nevelés célját és feladatát vizsgálja a tanulók, a szülők és a tanárok megítélése alapján. A kutatás során az általános iskolai és gimnáziumi tanulók ($n = 24$), szüleik, valamint ének-zene szakos tanáraik véleményét elemezték. Az eredmények szerint a tanulók főként az ének-zene órákon gyakran előforduló tevékenységeket, például az éneklést, a komoly- és népzene megismerését, a szolmizációt és zenetörténeti ismeretek elsajátítását jelölték meg a tantárgy elsődleges céljaiként. A szülők ezzel szemben nagyobb arányban emelték ki a zenei nevelés kognitív, szociális és személyiségfejlesztő hatásait, illetve a ritmusérzék fejlesztésének jelentőségét. A tagozat szerinti összehasonlítás alapján a zenetagozatos tanulók otthoni környezetben is több zenei élményhez jutnak, ami befolyásolja a tantárgyhoz fűződő pozitív attitűdjüket. Ők az ének-zene oktatást gazdagabb, élményszerűbb tevékenységekhez társítják, míg a nem zenetagozatos diákok inkább lexikális tudásközvetítésként értelmezik. A nem zenetagozatos tanulók körében emellett szignifikánsan magasabb volt azok aránya, akik szükségtelennek tartották a tantárgy kötelező jellegét, gyakorlati hasznát pedig megkérdőjelezték. A pedagógusok véleménye alapján az ének-zene oktatás célrendszere csak részben valósítható meg a korlátozott óraszám miatt, ugyanakkor fontosnak tartják, hogy az élményszerű tanítási módszerek segítségével a

tantárgy komplex hatásai, mint az ízlésformálás, a hagyományörzés, valamint a más tantárgyakkal való kapcsolódás is érvényesüljenek (Pintér & Csíkos, 2020).

A nemzetközi szakirodalom alapján is azt látjuk, hogy a zenetanulás kötelező iskolai keretek között nem a legkedveltebb tevékenység. McPherson és O'Neill (2010) nyolc országra (Brazília (n = 1848), Kína (n = 3049), Finnország (n = 1654), Hongkong (n = 6179), Izrael (n = 2257), Korea (n = 2671), Mexikó (n = 3613) és az Egyesült Államok (n = 3072)) kiterjedő vizsgálatban 9–21 éves tanulók tantárgyakhoz kapcsolódó motivációját hasonlította össze. A diákok szívesebben részt vesznek az iskolai tantervben előírt többi tantárgyban, mint például anyanyelvi órák, matematika, természettudományok vagy testnevelés. Ennek oka lehet például az, hogy mennyire érzik szükségesnek, fontosnak a jövőbeni céljaikhoz, továbbtanulásukhoz (McPherson & O'Neill, 2010).

A hangszerjáték elsajátítása során sikerek és kudarcok egyaránt jelen vannak, ezért az eredményesség érdekében kiemelt szerepe van a rendszeres gyakorlásnak és a kitartó figyelemnek. Az örömteli tanulási élmények – mint a koncertek vagy előadások – mellett a tananyagban a kevésbé kedvelt skálák és etűdök nélkülözhetetlen elemei a hangszeres készségek elsajátításának. Ezért fontos, hogy a tanulás során az intrinzik motiváció és az áramlatátélés milyen mértékben jelenik meg (Janurik & Józsa, 2018). Az áramlatélmény az intrinzik módon motivált, önjutalmazó tevékenységhez kapcsolódik, nem külső megerősítéstől vagy végeredménytől függ (Dominek, 2021; Janurik & Pethő, 2009). Az optimális élmény átéléséhez szükséges egy egyensúly kialakítása a feladat során érzékelt nehézségi szint és a személy képességeinek hatékonysága között (Burak, 2014; O'Neill & McPherson, 2002). A tanulók eltérő mértékű elköteleződést mutatnak a zene iránt (Hallam et al, 2020). Egyes diákok számára a hangszertanulás is egy szabadidős tevékenység (McPherson & McCormick, 2000), míg mások karrierként tekintenek rá (Hallam et al., 2020). McPherson a 2000-es években végzett kutatásokat a diákok elkötelezettségével kapcsolatban, amelyet három kategóriába sorolt: (1) rövid távú, amely az általános iskola végéig tart, (2) középtávú, ami a középiskola alatti és (3) hosszú távú elkötelezettség, ami a középiskola befejezése után is folytatódik. A vizsgálatban a szülők szerepe és a gyakorlás mennyisége is szerepelt. Az eredmények alapján azok a diákok, akikre az intrinzik motiváció volt jellemző, magasabb pontot értek el a teljesítmény skálán, mint azok, akikre a tanulmányuk kezdetén az extrinzik motiváció volt meghatározó. Hallam (2013) szerint a zenélés hosszú távú elkötelezettségét legjobban a zenei tevékenységek – mint a zenehallgatás, a koncertekre járás, vagy bármilyen aktív zenei részvétel – élvezete jelzi. A zenei tevékenység iránti motivációt számos tényező alakítja, többek között kognitív elemek, mint az elvárásérték, az önhatékonyság érzése és a célorientáció, valamint

szociokulturális hatások, például a családi háttér, az iskolai környezet és a pedagógusok szerepe (Jihyun, 2016). Ugyanakkor a külső támogatásnak – mint a családnak, barátoknak és a tanároknak – is fontos szerepük van, továbbá a diákok önmagukba vetett hitének is (Hallam et al, 2020).

A hazai kutatásokban a lemorzsolódás és a feladás okainak azonosítása kevésbé van jelen, addig a nemzetközi szakirodalomban kiemelt szerepe van a hangszertanulás abbahagyása mögött meghúzódó tényezők megismerésének (Costa-Giomi, 2004; Lamont et al., 2003; Hallam et al., 2012). A zeneileg legaktívabb korcsoportnak a 9–12 éves tanulók, a legkevésbé a 18-24 éves tanulók tekinthetők (Ruth & Müllensiefen, 2021). McPherson és munkatársai (2012) szerint a lemorzsolódás egyik legjellemzőbb időszaka az általános iskolából a középiskolába való átmenethez kapcsolódik. Ruth és Müllensiefen (2021) longitudinális kutatásában 10–17 éves tanulókat vizsgáltak abból a célból, hogy feltárják a zenei tevékenységeket és a lemorzsolódás okait. A tanulók zenei aktivitása (zenetanulás) 15 éves korban csökken, és a lányok hosszabb ideig köteleződnek el a zenetanulás mellett. A zenei tevékenység abbahagyásának egyik legfontosabb eleme az életkor, vagyis minél idősebb lesz a tanuló, annál inkább érdeklődik más szabadidős tevékenységek iránt. Egy másik magyarázó tényező a lelkiismeretesség és a sikertelenség érzése szintén a feladáshoz vezet. A kutatás során figyelembe vették azt is, hogy a szülők milyen módon vesznek részt a zenei tevékenységben. Az eredmények egyértelműen arra utalnak, hogy a szülők és testvér(ek) hangszertanulási előzményei, az otthoni kulturális környezet, a családi körben végzett zenei tevékenységek, a zenehallgatás, a koncertlátogatás, a motiváció, az elköteleződés az érdeklődés növekedéséhez vezetnek (Ruth & Müllensiefen, 2021).

Holster (2023) tanulmányában középiskolás tanulók körében vizsgálta a szülők és kortársak szerepét, a pszichológiai szükségletek támogatását, valamint a feladatérték jelentőségét. Kutatása egy korábbi tanulmány (Freer & Evans, 2018) megismétlésére és kibővítésére épült. A szülői részvételt Zdzinski (2013) kérdőívével mérte, amely hét különböző területet foglal magában. Az egyik alszála például a gyakorlásban betöltött szülői szerepeket térképezi fel – ilyen lehet, amikor a szülő meghallgatja gyermekét gyakorlás közben, vagy biztosítja a megfelelő környezetet az otthoni gyakorláshoz (Holster, 2023). A kortársak szerepének vizsgálatára egy példa a következő állítás: „A társaim arra bíztatnak, hogy ragaszkodjak a hangszer tanulásához” (idézi Holster, 2023). Holster megerősíti azt a számos kutatás által is alátámasztott megállapítást, miszerint a szülők kulcsszerepet játszanak a motiváló környezet kialakulásában, az öndeterminációs elméletben meghatározott szükségletek

támogatásában (Duineveld et al., 2017; Picone, 2012; Renwick & McPherson, 2002; Schatt, 2013, idézi Holster, 2023).

3.1. Nemi különbségek a zenei tevékenységekben

A hangszeres tanulmányokban a fiúk aránya világszerte kisebb, mint a lányoké. A lányok az iskolai zenei teszteken szintén általában jobban teljesítenek (Hallam, 2004). A lányok hatékonyabb stratégiákat alkalmaznak a gyakorlás során (Hallam et al., 2016), és szívesen vesznek részt olyan foglalkozáson, ahol tudásuk fejlődhet és mások előadását figyelhetik meg (Szabó, 2021). A fiúk esetében akkor nagyobb a zene iránti érdeklődés, ha a technológiához kötődik, ebben az esetben pozitívabb attitűd jelenik meg és magabiztosabbak, mint a lányok (Hallam et al., 2008).

A sztereotípiáknak is nagy szerepe van a diákok hangszer tanulása során. McPherson és munkatársai (2016) szerint a hangszer kiválasztásának módját befolyásolja a hangszer kinézete, és az általa létrehozott hang. A sztereotípiák abban nyilvánulnak meg, hogy a lányok legtöbbször a kisebb méretű és magasabb hangú hangszert részesítik előnyben. Hallam és munkatársai (2008) tanulmányában a szülők véleményét is befolyásolják a mindennapokban megjelenő sztereotípiák, így a lányok számára általában a hegedűt, a fuvolát és a klarinétot választják, míg a fiúknak a dob, a trombitát és a harsonát. A hangszer kiválasztása során a diákok az általuk kedvelt előadó vagy példakép, vagy a barátaik által játszott hangszerek mintája alapján döntenek egy hangszer mellett (McPherson et al., 2016). Hallam (2013) kutatása 7-17 éves tanulókat vizsgált (N=163). A résztvevők 51%-a közül fúvós hangszeren, például klarinéton, fuvolán, oboán, szaxofonon, trombitán, kürtön és harsonán játszottak, míg a tanulók 49%-a húros hangszert választott, mint a hegedű, a brácsa vagy a cselló. Az eredmények szerint a lányokra általában nagyobb hatással vannak a pedagógusok és a szülők, míg a fiúkat általában a barátaik befolyásolják, ugyanakkor Hallam (2013) vizsgálatából kiderül, hogy a klasszikus hangszeren játszó fiúk nagyobb mértékű szülői támogatásról számoltak be (Hallam et al., 2017).

Contero és Jauset-Berrocal (2017) szerint a legkedveltebb vagy legtöbbet választott hangszertípus a vonós, majd a fúvós, végül az ütős hangszerek. A különböző hangszertípusokra vonatkozó kutatások főleg a gyakorlásra, a gyakorlással töltött időre fókuszálnak. A hangszerek kiválasztásánál több szempontot is figyelembe kell venni. Az erre vonatkozó kutatások alapján általánosságban elmondható, hogy a tanulók környezete (szülők, pedagógusok és társak), a hangszer nehézsége és elérhetősége, a hangszer mérete, a hangzása és a nemi sztereotípiák is befolyásolja a választást (Killian & Satrom, 2011). Egyes hangszerek preferálásának oka lehet

a kiadott hang és a hangszín. Fontos, hogy hol tud gyakorolni, van-e elég hely, mennyit tud gyakorolni, hiszen hangszerenként eltérő mennyiségű tanulási idő szükséges ahhoz, hogy valaki profi zenésszé váljon. Ezen felül, ha a diáknak több segítségre van szüksége, akkor mennyire könnyű magántanárt találni. További szempont lehet az anyagi lehetőség is, a gyermekek fizikai korlátai (Bayley, 2004). Rotjan (2017) rámutat arra, hogy a hangszerválasztást a gyermekek egyéni fizikai tulajdonságai is befolyásolják, például a kézméret, testi fejlődés. McPherson és munkatársai (2016) szintén megerősítette, hogy például a fogak helyzete is befolyásolja a hangszer kiválasztását.

Az iskolai zenei vizsgák során a lányok jobban teljesítenek (Keiper et al., 2009), és úgy vélekednek, hogy magasabb kompetenciaszinttel rendelkeznek (McPherson & O'Neill, 2010, idézi Hallam et al., 2018). Janurik és munkatársai (2021) hetedik évfolyamos diákokkal folytatott vizsgálatában az ének-zene órai klasszikus és könnyűzene hallgatásával összefüggő attitűdben nem volt szignifikáns nemek szerinti különbség. Az éneklés, a daltanulás, a népdaltanulás, a klasszikus zene éneklése, a könnyűzene éneklése, a műsorral való készülés és a kottaolvasás iránti attitűd terén azonban volt eltérés a lányok és a fiúk között. A lányok pozitívabban vélekednek az ének-zene tantárgyról, továbbá a tanulók életkora is befolyásolja az attitűdöt (Janurik & Józsa, 2018; Janurik et al., 2021; Trollinger, 2021). A lányok pozitívabban viszonyultak ezekhez az énekórai tevékenységekhez: az éneklés, a daltanulás, a népdaltanulás, a klasszikus zene éneklése, a könnyűzene éneklése, a műsorral való készülés és a kottaolvasás, mint a fiúk (Janurik et al., 2021).

3.2. A külső és belső ösztönzők szerepe

A motivációt a hatékony tanulás alapvető tényezőjeként is elismerik, amely hatással van a tanítási módszerekre és a zeneoktatásban részt vevő diákok fejlődésére (Muñoz, 2019). A tanulók motiváltsága a tanulás eredményességének fontos feltétele. Réthy (2003) szerint a tanulási motiváció „olyan tanulásra készítő belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet” (Réthy, 2003, p. 43.). Az, hogy milyen tényezők által válik valaki motiválttá a tanulásra, már régóta a kutatások fókuszává vált. A tanulási motiváció részei a diákot érő külső tényezők, amelyek segítik a tanulási tevékenységek megkezdését, megteremtve a tanulás külső feltételrendszerét, továbbá azon pszichikus komponensek, amelyek szerepet játszanak az egyes tanulási tevékenységek megkezdésében és fenntartásában. Ebből kifolyólag a pedagógiában kétféle értelemben jelenik meg a motiváció: gyakorlati szempontból egyrészt vonatkozhat a tanárra és a tanári tevékenységekre, amelyeket annak érdekében végez, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését és figyelmét a tanítási- tanulási

folyamatban, másrészt vonatkozhat a diákokra és a tanulás belső feltételeire (Józsa, 2007). A pedagógiai motivációt a tanórai aktivitás kiváltójaként értelmezik, a kiindulás feltételrendszerét, a motivátorokat helyezik a fókuszba (Józsa & Fejes, 2010). Kiemelt figyelmet kell fordítani a tanórán alkalmazott motivációs technikákra, melyek által sikeresebbé tehető a tanóra, (Réthy, 1995), de még ennél is fontosabb a tanulás háttérében álló, a viselkedés viszonyítási alapjainak fejlesztése (Nagy, 2000).

A beépült vagy internalizált motiváció során a gyermekek kötelességtudatból, valamint lelkiismereti okokból teljesítik az iskola általi elvárásokat. A külső megerősítés már kevésbé érvényesül, a tanulás erkölcsi kötelességként jelenik meg. Belső vagy intrinzik motiváció a gyerekek személyiségjegyei vagy a sajátos tanulási helyzet által alakul ki. Jelentős szerepe van a tanulók érdeklődésének és kíváncsiságának az egyes tantárgyak iránt (Réthy, 2003).

Mint minden tanulási folyamat esetén, a zenei megismerés során is a környezetből érkező, extrinzik motívumok és az intrinzik motívumok, vagyis a belső ösztönzésből fakadó motívumok együtt határozzák meg az elsajátítás eredményességét. A fejlett tanulási motívumrendszer többkomponensű és nem csak egy-egy motívum kap szerepet a viselkedés alakításában (Józsa & Fazekasné Fenyvesi, 2007). A külső és belső ösztönzők aránya változó a tanulási folyamat egyes fázisaiban, de azt fontos kiemelni, hogy a belső ösztönzés nagyobb hangsúlyt kap például a hangszerjáték elsajátítása során, ami folyamatos, kitartó és gyakori erőfeszítést igényel (Dohány, 2009). A ~~hangszeres~~ hangszer tanulása során a belső motiváció meghatározó tényező, mivel előre jelzi a gyakorlás élvezetét, a kitartás mértékét és az egyén önmagába vetett hitét (Upitis et al., 2017). Ennek következtében az idő előrehaladtával nő a szerepe az önjutalmazó motívumoknak, ezáltal a tevékenységben lelt öröm élménye lesz az a mozgatóerő, ami újabb tevékenység végzésére készítet (Kiyoshi & Csíkszentmihályi, 1998).

Sloboda (2001) az Egyesült Királyságban végzett kutatást azzal kapcsolatban, hogy a diákok miért hagyják abba a hangszer tanulást. A brit zeneoktatás rendszere jelentősen eltér a magyartól, megállapításai ennek ellenére hasznosak a hazai helyzet elemzése során is. Nagy Britanniában a kötelező tantárgy része a hangszeres képzés és a hangszerekkel való megismerkedés. Sok tanuló szerint a zenei képzés a többi tantárgyhoz képes kevésbé fontos, mert nem lesz a hangszer tanulással később semmilyen céljuk sem. A kutatásban két tanulóval készült interjú eredményeivel szemlélteti a hangszer tanulása kezdeti lelkesedését és a felmerülő okokat, amiért abbahagyják a tanulmányaikat. A tanulóktól megkérdezték, mit jelent számukra a zenélés. Mary, az egyik tanuló szerint lehetőség a gyakorlásra, a hangszerjáték szeretete és mivel az osztályában sokan játszanak valamilyen hangszeren így úgy gondolta szórakoztató lesz. Lucy, a másik tanuló szerint szórakoztató, élvezetes, és hobbi, elfoglaltság a zenetanulás.

Sloboda (2001) kitért az osztályzatok, a nehéz darabok, a mások előtti fellépés szerepére, valamint a szülők és a pedagógusok támogatásának a fontosságára. A tantárgy 14 éves korig kötelező, utána szabadon választható, így felmérte azt is, hogy később fognak-e hangszeren játszani. További öt tényező jelent meg az interjúk során. Az egyik az, hogy a hangszerstanulás unalmassá vált a diákok számára. Nem szerették a gyakorlást és más tevékenység fontosabbá vált számukra, mint a zenélés. Például a más tantárgyakra való készülés, a házi feladatok elvégzése és a barátaikkal való kapcsolattartás. Az autonómia támogatása ugyanakkor nagyon fontosnak mutatkozott. A tanulók válaszaiban megjelent, hogy a szülők nem kényszerítették, hanem támogatták, hogy olyan tevékenységeket folytassanak, amelyeket szeretnek. Ugyanakkor felügyelik és segítik a gyermekeik gyakorlását. A pedagógus-diák kapcsolat is meghatározó. Fontos szerepe van annak is, hogy miként tekintenek a tanulók a hangszertanulásra. A hobbi, a szabadidős tevékenységek a gyermekeknél még gyorsan változnak, cserélődnek (Sloboda, 2001).

3.2.1. A szülők szerepe

A család a legfontosabb szocializációs közeg, befolyásolja a gyermek személyiségfejlődését, a gyermek önmagáról és a világról kialakított képét. A családi háttér jelentős mértékben kihat a motiváltságra és az iskolai eredményességre is (Józsa & Fejes, 2012). A tanulmányok gyakran kiemelik a szülők iskolázottságának a szerepét. Ezen túl azonban döntő jelentősége van a szülő és a gyermek kapcsolatának, a gyermek elfogadásának, a gyermek viselkedésére adott szülői reakciók jellegének. A stabil kötődéssel rendelkező gyermekek a kihívást jelentő feladatokban is kitartóbbnak mutatkoznak. A támogató, de egyúttal autonómiát is biztosító szülői háttér mutatkozik leginkább hatékonynak, ösztönzőnek a gyermek fejlődése, tanulása szempontjából (Józsa, Kis & Barrett, 2019; Kis & Józsa, 2019).

Hazai vizsgálatok a szülők szerepét a művészeti értékek, kulturális események látogatásának összefüggésében vizsgálták (lásd Váradi, 2020; Váradi & Józsa, 2021). Váradi és munkatársai (2022) a szülők zenéhez fűződő viszonyát és az általános iskolai tanulók kulturális fogyasztását elemezték. A szülői hatást, az iskolai végzettséget és az anyagi helyzetet is figyelembe vették. A szülői törődést négy változóval írták le: (1) a szülő-gyermek közötti beszélgetés gyakorisága, (2) a szülő gyermeke szabadidejével kapcsolatos tájékozottsága, (3) a szülő érdeklődése a gyermek tanulmánya iránt, valamint (4) a gyermekkel kulturális programok során közösen eltöltött idő. A zenei háttérrel a szülők zeneiskolai tanulmányai, a hangszeres képzettsége, a közös éneklési és zenehallgatási szokások alapján tárták fel. Vizsgálatuk alapján a nagyobb mértékű szülői törődés nagyobb mértékű kultúrafogyasztást, időráfordítást és anyagi

támogatást eredményez. A tanulók művészeti tevékenységekben való részvételét befolyásolja a szülők zenei háttere. A pedagógiai kutatások jelentős része a szülők szerepét abból a szempontból vizsgálja, hogy az a gyermek iskolai eredményességére milyen hatást gyakorol. A zenetanulással kapcsolatban egyelőre kevés ilyen vizsgálatot végeztek (McPherson, 2009). Több vizsgálat is rámutatott azonban már, hogy a szülők támogatása pozitívan hat a gyermek zenei fejlődésére (Macmillan, 2004; Marjoribanks & Mboya, 2004; Sichivitsa, 2007; McPherson, 2009). Howe és Sloboda (1991) interjút készített 42 diákkal abból a célból, hogy feltárja, mi befolyásolja a hangszer tanulását. A 10-18 éves diákok többsége szerint a szülők támogatása és bátorítása elengedhetetlen a tanulásuk során. Creech (2001) hegedűn játszó gyermekeket vizsgált. Eredményei szerint a szülőknek az jelentette a legnagyobb kihívást, hogy magas szintű támogatást biztosítsanak gyermeküknek a tanulási folyamat kezdeti szakaszában, majd pedig az, hogy fenn tudják tartani ezt a támogató, ugyanakkor kihívást jelentő környezetet, amelyben a gyermek megtalálja az intrinzik motivációt.

A szülők zenei támogatása többféle tevékenységet foglal magába, ezáltal több síkon is hozzájárulhat a sikeres és motivált tanuláshoz. A szülők hatása már a hangszer kiválasztásánál is megmutatkozhat. Mind a zenetanulás elkezdésére, mind a folytatására, mind a hangszer kiválasztására hatást gyakorolhat például az is, hogy milyen gyakran és milyen koncertekre járnak a gyermekekkel, játszanak-e maguk is valamilyen hangszeren, hallgatnak-e közösen zenét gyermekükkel és a támogatásuk megnyilvánul-e abban is, hogy jelen vannak gyermekük fellépésein; beszélgetnek-e velük a zenéről és ösztönzik-e őket a gyakorlásra (Sichivitsa, 2007).

A szülőknek kiemelt szerepe van a hangszer tanulás korai szakaszában. Összefüggést találtak az otthoni zenei környezet és a gyermek zenei tanulmányai között. A zenei oktatással foglalkozó kutatások már az 1980-90-es években foglalkoztak a témával. Több aspektusból tárták fel a gyakorláshoz nyújtott szülői támogatás (Brokaw, 1982; Sloboda & Howe, 1991; Davidson, Howe & Sloboda, 1995), a szülők által kitűzött célok és törekvések hatását (Sosniak, 1985; Davidson & Scott, 1999). A 2000-es évek elején Creech (2001) a szülői részvételt vizsgálta: az extrinzik motivációt, a gyakorlás felügyeletét, az órákon való részvételt és a pedagógussal való interakciót. Arra fókuszált, hogy a gyermekek zene iránti érdeklődése fenntartható-e a szülői részvétellel, illetve anélkül hogyan formálódik a tanulói motiváció. Davidson és Borthwick (2002) esettanulmányokban a zenei képességek fejlődését elemezték a szülők zenei előismeretei, meggyőződései és viselkedési jellemzői alapján. Igazolták, hogy a szülőknek fontos szerepük van a gyermekek kitartásának az erősítésében (Creech & Hallam, 2009). Davidson és munkatársai (1996) szerint a gyermekek hangszeres tanulmányainak kezdetén a szülőknek kritikus szerepe van abban, hogy a gyermekek kitartók lesznek-e vagy

feladják-e a tanulást. Ahhoz, hogy a gyakorlási igény belsővé váljon, olyan tényezők szükségesek a szülő részéről, mint például: aktív részvétele a hangszeres tanórán, tanári visszajelzések figyelemmel kísérése, jelenlét a gyakorlás során, gyermek emlékeztetése a gyakorlásra. Ezek a tényezők hozzájárulnak a jobb eredményhez, továbbá ahhoz, hogy a gyermek magától is fontosnak érezze a gyakorlást (Turmezeyné & Balogh, 2009). Azok a gyermekek, akiket nagyobb mértékben támogatnak, sikeresebbek lesznek a hangszerstanulásban. A szülői támogatás által a gyermek számára is élvezetesebb a zenéléssel töltött idő, ami pozitívan hat a gyermek önértékelésére, motivációjára és viselkedésére (Briscoe, 2016). Sosniak (1985) zongoristákkal végzett kutatása során megállapította, hogy akkor vált valaki sikeres zenésszé, ha megfelelő otthoni támogatásban részesült, azaz a szülők értéknek tartották a zenét, elvárták a zenei órák, különórák látogatását, és az otthoni gyakorlást. A zenével foglalkozó tanulók hozzáállása, attitűdje a szülő-gyermek közötti interakcióra is visszavezethető (McPherson & Davidson, 2002, 2006). Reis (2009) tanulmánya szerint a szülői támogatás hiánya befolyásolja a hangszerjáték elsajátítását.

A család, különösen a szülők, meghatározó szerepet játszanak a gyermek zenei nevelésében és zenei élményeiben. Ez megnyilvánulhat a szülők véleményalkotásában különböző zenei stílusokról, dalokról vagy koncertekről, valamint az otthon folytatott zenei tevékenységekben és a zene iránti attitűdjükben. A szülői magatartás gyakran összefügg a gyermek szocializációját támogató konkrét viselkedési formákkal, mint például az otthoni gyakorlás ösztönzése vagy a részvétel a gyermek zeneóráin, fellépésein. Kutatások szerint minél jobban ismeri a szülő gyermeke képességeit, annál nagyobb eséllyel tudja őt eredményesen támogatni (Miller et al., 1991). A szülői részvétel különböző szinteken és formákban valósulhat meg, többek között az alábbi területeken (Szabó, 2021):

- A tanulási feltételek biztosítása: minőségi zeneiskola és tanár kiválasztása, hangszer, kotta, kiegészítők (pl. kottaállvány) beszerzése.
- Hozzáférés megkönnyítése a zenetanuláshoz: például azzal, hogy a szülő elviszi a gyermeket a zeneiskolába, vagy lehetővé teszi a házhoz járó tanárral való tanulást.
- Nyugodt környezet biztosítása az otthoni gyakorláshoz: saját gyakorlólhelyiség, csend és zavartalan idő.
- Zenei élmények kiterjesztése az iskolán kívülre: közös zenehallgatás otthon, a szülő által ajánlott zenei tartalmak.
- Koncertélmények biztosítása: közös látogatások operákra, hangversenyekre, élő zenei eseményekre.

Az öndetermináció keretén belül értelmezve a szülők szerepét, három fő feladatot kell kiemelni: (1) az autonómia, (2) az elkötelezettség, (3) az optimális kihívások; ezáltal a kompetenciaérzet támogatását. A gyermekek zenei tevékenysége, egy hangszerjáték elsajátítása során meghatározó jelentőségű, hogy a szülők hogyan vesznek részt ebben a folyamatban (Evans & Ryan, 2022). Az elmélet szerint az autonómiát támogató szülők figyelembe veszik a gyermekek nézőpontjait, választási lehetőséget kínálnak, ösztönzik és támogatják a kezdeményezést, megfelelő indokkal támasztják alá a viselkedést. A tanulás, elsajátítás folyamatát, és nem a teljesítményt állítják a középpontba. A tanuláshoz segítő visszajelzést adnak, de nem kontrollt felállító módon (Ryan & Deci, 2017). Az autonómiát támogató szülők bevonják a gyermekeiket az őket érintő kérdésekbe. A zenével kapcsolatban ilyen döntés lehet az is, hogy megtanuljon-e egy hangszeren játszani. Az öndetermináció alapján a gyermekek motiváltabbakká válnak, ha az önálló törekvéseiket segítik (Grolnick et al., 2021). Az autonómia támogatása előrevetíti a tanulók céljait és zenei elkötelezettségeit is (Evans & Ryan, 2022), a kontrolláló szülői nevelés során a tanulók alábecsülhetik a képességeiket (Grolnick et al., 2021).

Holster (2023) tanulmányában középiskolás tanulók körében vizsgálta a szülők és kortársak szerepét, a pszichológiai szükségletek támogatását, valamint a feladatérték jelentőségét. Holster megerősíti azt a számos kutatás által is alátámasztott megállapítást, miszerint a szülők kulcsszerepet játszanak a pszichológiai szükségletek kialakulásában (Duineveld et al., 2017; Picone, 2012; Renwick & McPherson, 2002; Schatt, 2013, idézi Holster, 2023).

A pszichológiai szükségleteket támogató szülői magatartás elősegíti, hogy a gyermekek rendszerint keressék az optimális kihívásokat, átéljék a cselekvésben rejlő belső örömet, valamint olyan hosszú távú célokat tűzzenek ki, amelyek hozzájárulnak alapvető szükségleteik kielégítéséhez (Ferber et al., 2024). Az öndeterminációs elmélet értelmében a szülők ebben a folyamatban kulcsszerepet játszanak azáltal, hogy támogatják gyermekük döntéshozatali szabadságát, és nyitottan viszonyulnak választásaikhoz, ezzel is előmozdítva az autonómia érzésének kialakulását. Továbbá érzelmi támogatást, érdeklődést és pozitív megerősítést nyújtanak, miközben világosan megfogalmazott, és optimális elvárásokat támasztanak gyermekeik felé a hatékonyság érdekében (Robichaud et al., 2020; Ferber et al., 2024). Ellenkező esetben, egy frusztráló környezet jelentősen gátolja az autonómia kialakulását. Ilyenkor a szülők hajlamosak előírni, hogy a gyermek mit gondoljon vagy érezzen, továbbá rugalmatlanság, passzív kommunikáció és kiszámíthatatlan elvárások alakulhatnak ki, ami hosszú távon aláássa a belső motiváció fejlődését (Ryan & Deci, 2017; Ferber et al., 2024).

3.2.2. Pedagógusok és kortársak szerepe

A szülők mellett a pedagógus szerepe is meghatározó. A megfelelő technikák és változatos tanítási módszerek alkalmazása, a bátorító és támogató légkör kialakítása hozzájárul a motiváció fenntartásához. A klasszikus és az érdeklődésnek megfelelő darabok kiválasztásának egyensúlya segíti a különböző zenei típusok megismerését. A hangszerjáték elsajátítása sok időt és erőfeszítést igényel, és a tanulási folyamat során kudarc is érheti a gyermeket, ilyenkor különösen fontos a biztatás és a segítség. Susan Hallam (2002) szerint a zenei motiváció kutatásának többsége a család és kisebb mértékben a tanár hatására összpontosítanak. A szülők mellett Anguiano (2006) szerint a pedagógusok által támogatott autonómia is meghatározó. Degner és munkatársai (2003) szerint a jó pedagógus konkrét célokat tűz ki, visszajelzést ad a tanulók számára, valamint, ha hibáznak, akkor lehetőséget biztosít a javításra. A diákok számára a stresszes és kihívást jelentő helyzetre való felkészítést támogatja (McPherson & McCormick, 2006), továbbá fejleszti a tanulók önhatékonyágát (Mitchell & DellaMattera, 2010; Längler et al., 2018). A pedagógusok számára az érdeklődés felkeltése és fenntartása jelenti a legnagyobb kihívást, hiszen az alkalmazott módszerek nem feltétlenül nyújtanak lehetőséget az örömteli zenéléshez, amely által a tanulók elsajátíthatják azokat a zenei készségeket és képességeket, amelyek szükségesek az egyes zenei műfajokat értelmezéséhez és élvezetéhez (Janurik & Józsa, 2018). Ho (2011) a hangszerstanulás és a gyakorlás kapcsolatát vizsgálta, eredményei szerint a gyakorlás iránti motivációban, valamint a zenei karrier építéshez fűződő célok elérésében a pedagógusoknak nagyobb szerepe van, mint a szülőknek.

A tanárok a zenetanításban komplex feladatot látnak el. Szűcs (2019) a tanári tevékenységeket mutatja be. A pályakezdő és tapasztalt pedagógusoknak a tanítás során számos tényezőt kell figyelembe venniük. A tananyag, a feladatok, a segédanyagok előkészítését segíthetik a bővülő IKT eszközök és kutatási eredmények felhasználása (Szűcs, 2019). Az oktatásban egyre nagyobb szerepe van az IKT eszközöknek. A zenei képzésben az egyik legismertebb, de a használat szempontjából mégis vitatott eszköz a metronóm (Szabó, 2018). A szórakoztató és játékos környezetet kialakító digitális eszközök bevonása által jelentős motivációs hatást lehetne elérni az alapfokú hangszeroktatás, a szolfézs, a zeneelmélet és az ének-zene tantárgy oktatásában (Condie & Munro, 2007; Szabó et al., 2021).

A zenepedagógusok további feladatai közé tartoznak a versenyekre és a rendezvényekre való felkészítések, a tehetséggondozás és a felzárkóztatás. A diákok motiválása érdekében olyan darabokat kell választani, amelyek megfelelnek a diákok személyiségének, ízlésének és

képességeinek. A széles repertoár kialakításához szükséges a tanulók igényeinek és véleményeinek a figyelembevétele (Szűcs, 2019).

Degner és munkatársai (2003) szerint a jó pedagógus konkrét célokat tűz ki, visszajelzést ad a tanulók számára, valamint, ha hibáznak, akkor lehetőséget biztosít a javításra. Felkészíti a diákokat a stresszes és kihívást jelentő helyzetekre (McPherson & McCormick, 2006), továbbá fejleszti a tanulók önhatékonyágát (Längler et al., 2018; Mitchell & DellaMattera, 2010). A tanár-diák kapcsolatok is hatással vannak arra, hogy a tanulók mennyire érdeklődnek és motiváltak a hangszertanulás iránt. A hatékony tanítással kapcsolatos zenepedagógiai kutatások leginkább a tanár-diák interakciót vizsgálták (Gaunt, 2008, 2011). A tanároknak segíteniük kell a mindennapi gyakorlást, a különböző kihívások leküzdését, támogatniuk és bátorítaniuk kell a diákokat (Bonneville-Roussy et al., 2013).

A kutatások alapján a tanárok viselkedése egyidejűleg lehet kontrolláló és autonómiát biztosító (Bonneville-Roussy et al., 2020; Reeve, 2009). Duke és Simmons (2006) nemzetközileg elismert zeneművész-tanárok módszereit kutatták. Eredményeik szerint a zeneoktatásban egyszerre van jelen az irányító és az autonómiát támogató tanítási stílus. A hatékony tanítás 19 elemét azonosították, amelyek a kontrolláló és az autonómiát támogató módok kombinációjaként értelmezhetőek. Az előadási daraboknál biztosítottak választási lehetőséget, de azért a zenei repertoár választását kontrollálták, pozitív visszajelzést adtak ennek során a tanulónak (Bonneville-Roussy et al., 2020). A túlzottan kontrolláló tanárok ugyanakkor nem biztosítanak választási lehetőséget, a saját szándékaikat érvényesítik. Az autonómia támogatása arra irányul, hogy a tanárok figyelembe veszik a tanulók nézőpontját, szükségleteit, biztosítják számukra a rugalmasságot, ezáltal a tevékenységek választását és elvégzését belső öröm vezérli (Bonneville-Roussy et al., 2020). Renwick és McPherson (2002) bizonyította, hogy a zeneoktatásban számos előnye van az autonómia támogatásának. Azok a diákok, akik számára biztosítják az autonómiát, jellemzően intrinzik módon motiváltak, kitartóbbak és elkötelezettebbek a zenetanulás iránt. A tanulók úgy érzik, hogy ők irányítják a tanulásukat, ezáltal felkészültebbek (Evans, 2015; Bonneville-Roussy et al., 2013, 2020). Ugyanakkor azt is kimutatták, hogy a hangszertanulás abbahagyásához vezethet, ha a tanulónak rossz a tanáraikkal való kapcsolatuk (Hallam, 2013).

Szintén meghatározó hatás a barátok és a kortársak részvétele a hangszertanulás folyamatában. A kortárskapcsolatok meghatározó szerepet töltenek be a szocializációs folyamatokban. A barátságok jelentős mértékben alakítják a fiatalok teljesítményét, önbecsülését és énképét, gyakran erőteljesebben, mint a szülők vagy a pedagógusok hatása (Brown & Larson, 2009; Laursen & Collins, 2009). A kortársak fontos szerepet játszanak a

zenetanulással kapcsolatos attitűdök és értékek kialakulásában is, alakítják a zenei ízlést és a zene iránti érdeklődést (Längler et al., 2018; Sichivitsa, 2007). A kortársak szerepe a hangszeres tanulásban közvetlenül is megjelenik: egy-egy barát vagy osztálytárs alkalmi jelenléte a hangszeres órán sokszor elegendő ahhoz, hogy a következő tanévtől maga is növendékké váljon. A kortársak hatása azonban nem korlátozódik a hangszeres tanulmányok kezdetére. A zenetanulás többletterhei miatt a lemorzsolódás folyamatos veszélyt jelent, ezért a kortársak támogató szerepe a motiváció fenntartásában is nélkülözhetetlen. A pedagógiai gyakorlatban ezért célszerű a meglévő társas kapcsolatokat közös zenei produkciókra építeni. Ezek lehetőséget biztosítanak a tanulóknak, hogy a gyakorlással megszerzett tudást közös muzsikálásban kamatoztassák, miközben a tanár szerepe is átalakul: az egyéni oktatás kereteit tágítva, inkább facilitátorként irányítja és terelgeti a folyamatokat, ugyanakkor teret enged az egyéni előadói szándék kibontakozásának (Szabó, 2021). A hangszer megválasztásában is szerepet játszanak a kortársak, a szülők és a tanárok mellett (Szabó, 2021). Längler, Nivala és Gruber (2018) gitárosok körében végzett kutatásában a tanulókat három kategóriába sorolták a zenei pályán eltöltött idő, a zenei felkészültség és a napi gyakorlás mennyisége alapján. Az amatőrök és a szakértők csoportjában a kortársak bizonyultak a legmeghatározóbb tényezőnek a hangszer megválasztásában, a tanulmányok megkezdésében és folytatásában (Szabó, 2021).

3.3. Az énkép és az önszabályozás szerepe

Viselkedésünk sikerességének egyik fontos eleme az, hogy bízzunk önmagunkban, hogy elhiggyük, amit csinálunk, azt jól csináljuk. Az, hogy hogyan látjuk magunkat meghatározhatja a viselkedésünket is. Énképnek nevezzük azokat a hiedelmeket, nézeteket és ismereteket, amelyeket az emberek saját magukkal kapcsolatban igaznak tartanak. Az énkép többdimenziós és hierarchikus felépítésű (Józsa, 2007). Tanulási énkép esetén az iskolai tanuláshoz kapcsolódó, önmagukra vonatkoztatott ismeretekről beszélhetünk (Józsa, 2007; Nagy, 2000; Szenczi, 2008).

Az énképpel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy szoros kapcsolatban áll azzal, hogy a gyermek milyen okokra vezeti vissza a sikereket és a kudarokat. Vagy úgy dönt, hogy önmaga felelős az eredményeiért, ez egy belső kontroll, ugyanakkor visszavezetheti rajta kívülálló okokra is, mintegy énvédő mechanizmus, ezt nevezzük külső kontrollnak. Például belső kontrollnak tekinthető, ha például azért szerzett rossz jegyet, mert nem készült fel megfelelően, külső kontroll esetén úgy gondolhatja a tanuló, hogy a tanár nem kedveli és ezért nem kapott jó jegyet (Józsa, 2007). A középiskolás diákoknál a tudásvágy és az érdeklődés mellett a szociális kapcsolatok (pl. család és barátok) is meghatározó jelentőségűek, azonban

az énképhez és az önértékeléshez tartozó motívumok is egyre nagyobb szerepet kapnak (Józsa & Fejes, 2012).

A zenei énkép olyan hiedelmeket, véleményeket és ismereteket foglal magába, amelyeket az egyén önmagára vonatkozóan, a zenéhez kapcsolódóan igaznak tart (Janurik et al., 2020). A zenei énkép átfogó modelljét Vispoel (2003) dolgozta ki, amely általános és specifikus területeket egyaránt lefed. A modell a zenei énképet különböző komponensekre bontja, mint például éneklés, hangszeres játék, kottaolvasás, zeneszerzés, hallás és tánc. A zenei énkép alapvető szerepet tölt be az iskolán kívüli zenetanulásban és a tanulási folyamat iránti elköteleződés fenntartásában (Janurik et al., 2020). Clements (2002) kutatása szerint a zenetanulás folytatásának legfontosabb előrejelzői közé tartozik a pozitív zenei énkép, a zenéhez való kedvező hozzáállás, a társas támogatás, valamint az alacsony anyagi ráfordítás. Továbbá meghatározó tényezőként jelent meg a zenetanárok által értékelt magas szintű zenei készség, illetve a családi háttér zenei jellege is. A legtöbb zenei énképpel foglalkozó kutatás zenészeket, zenét tanulókat, pedagógusokat vagy kiemelkedően tehetséges egyéneket vizsgált. Ugyanakkor néhány tanulmány a zenével kevésbé aktív kapcsolatban állók, például amatőr zenészek vagy teljesen kezdők zenei önképét is feltérképezte. A környezet kulturális értékrendje szintén jelentős hatással lehet a zenei énkép kialakulására: a családtagok, a tanárok zenei attitűdje, valamint a kortársak visszajelzései mind hozzájárulhatnak az egyén zenei önazonosságának fejlődéséhez (Hargreaves et al., 2007; Isbell, 2014; Janurik et al., 2020; Wang, 2006).

Az önszabályozott tanulás kialakításában és fenntartásában fontos szerepe van a motivációnak. Az önszabályozott tanulás során figyelmet kell fordítani a tanulási folyamatra, döntések meghozatalára, erőfeszítéseket kell tenni a tanulásra. Számos kutatás középpontjában az áll, hogy milyen kapcsolata van az egyes motivációs tényezőknek (például célok, Lásd Fejes, 2011) az önszabályozott tanulással (D. Molnár, 2017; Vancouver, 2000). Az önhatékonyság és a feladatérték, mint motivációs változók, megkönnyítik és fenntartják a diákok önszabályozott tanulásban való részvételét. Ahhoz, hogy önálló célokat érjünk el, a személyes képességeink megítélésére, az önhatékonyságra, a cselekvéseink megszervezésére és végrehajtására van szükség. Az önszabályozással kapcsolatban az önhatékonyság az a motivációs konstrukció, amelyet a legszélesebb körben vizsgálnak. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy azok a diákok, akik képesek a képességeik megítélésére, nagyobb valószínűséggel használják az önszabályozó stratégiákat, mint akik kétségbe vonják képességeiket (Ahmed, 2017).

Az önszabályozott tanulás biztosítja az önismeret érzékelésének megszerzését, és magyarázhatja a diákok motivációjával és teljesítményével való kapcsolatát (Zimmerman, 1989). Az önszabályozott tanulás és a motiváció kapcsolatához számos kutatás kapcsolódik (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006; Schunk & Ertmer, 2010; Pintrich, 2010; Zimmerman, 2010; Zimmerman & Schunk, 2004). Az önszabályozás növeli a tanulás hatékonyságát és fenntartja a motivációt (Schunk & Ertmer, 2010). A motiváció előrejelzi az önszabályozást (Schunk, 2008).

4. Elméleti összesség

A zenei nevelés komplex pedagógiai és pszichológiai folyamat, amely túlmutat a művészi készségek fejlesztésén: értelmi, érzelmi és szociális képességek formálásában is kiemelkedő szerepet játszik. Az elméleti áttekintés alapján világosan kirajzolódik, hogy a hazai zeneoktatás rendszere többretegű: az ének-zene tantárgy általános műveltségre törekszik, míg az alapfokú művészetoktatás, a zeneiskolák és szakgimnáziumok a mélyebb zenei tudás és a hangszeres kompetenciák kialakítását célozzák meg.

Külön figyelmet érdemel a hangszertanulás kérdésköre, amely egyéni és intézményi szinten is különböző módon valósulhat meg: iskolai keretek között, zeneiskolákban, magántanár segítségével vagy akár autodidakta módon. A tanulási folyamat során nemcsak technikai tudásról van szó, hanem olyan belső folyamatokról is, mint az önkifejezés, a flow-élmény vagy az önszabályozott tanulás, amelyek jelentősen meghatározzák a tanuló elköteleződését, előrehaladását és sikerességét.

Ebben a kontextusban elengedhetetlen a motivációpszichológiai megközelítések bevonása is. Az intrinzik és extrinzik motiváció elméletei, különösen a Deci és Ryan (2017) öndeterminációs elmélete jól értelmezhetővé teszik a zenetanulás során jelentkező különbségeket. A kompetencia, az autonómia és a kapcsolódás pszichológiai alapszükségleteinek kielégítése alapvetően befolyásolja, hogy a tanulók mennyire képesek hosszú távon elköteleződni a gyakorlás mellett. A hangszeres tanulás során például a rendszeres visszajelzés, az élményalapú tanulás és az elért sikerélmények erősíthetik a belső motivációt, míg ennek hiánya épp ellenkező hatást válthat ki.

A nemzetközi kutatások arra is rávilágítanak, hogy a tanulói motiváció szorosan összefügg a zenei preferenciákkal és az ízléssel. Az életkor, a nem, a szociokulturális háttér, a szülői attitűdök, valamint a médiatartalmakkal való találkozás (pl. filmzene, streaming) mind befolyásolják azt, hogy milyen típusú zenék iránt mutatnak érdeklődést a tanulók. Ugyanakkor a diákok zenei ízlése nem statikus, hanem az életkori fejlődéssel párhuzamosan formálódik, a

kisgyermek még nyitottabbak a különböző stílusokra, míg serdülőkortól kezdve inkább a populáris műfajok dominálnak, gyakran a klasszikus zene rovására.

Az elméleti keretek alapján megállapítható, hogy a hatékony zenei nevelésnek figyelembe kell vennie a tanulók preferenciáit, motivációs háttérét és tanulási szükségleteit. A hangszertanulás pedagógiai támogatása, a tananyag korszerűsítése, valamint az élményszerű és interaktív megközelítések beépítése kulcsszerepet játszhat a tanulói elköteleződés növelésében.

Az elméleti háttér feltérképezése fontos alapot nyújt ahhoz, hogy a zenei nevelés kihívásait és lehetőségeit mélyebben megértsük. A következőkben saját empirikus kutatásunk bemutatására kerül sor, amely ezekre a kérdésekre keres válaszokat.

5. EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK JELLEMZŐ

5.1. A vizsgálatok célja és egymásra épülése

Empirikus vizsgálataink célja, hogy megismerjük a 9–19 éves tanulók hangszer tanulási motivációjának jellemzőit és azokat a tényezőket, amelyek hatással lehetnek a motivációra. A kutatások középpontjában az állt, hogy mi ösztönzi a diákokat a hangszer tanulás megkezdésére, folytatására vagy annak abbahagyására. A vizsgálatok elméleti alapját az öndeterminációs elmélet (Self-Determination Theory, SDT) képezte, amely három pszichológiai alapszükséglet – autonómia, kompetencia és kapcsolódás – teljesülésének fontosságát hangsúlyozza az intrinzik motiváció fenntartásában.

Az első egy pilot vizsgálat volt, középpontjában a Motivation for Learning Music (MLM, Comeau et al., 2019) kérdőív magyar nyelvű adaptálása volt (Földi, 2021, 2020; Földi & Józsa, 2022a, 2022b). Ebben a mérésben a hangszeren tanuló diákok motivációs mintázatait vizsgáltuk az öt motivációs típus alapján. A második mérésben az adaptált kérdőívet nagyobb mintán alkalmaztuk. Mind a két mérésnél az adatok értelmezése során figyelembe vettük a háttértényezőket is, így például a családi hátteret, a nemzet és az életkort (Földi et al., 2024). A harmadik kvantitatív kutatásban a zenei preferenciákat vizsgáltunk hangszeren tanuló és nem tanuló diákok körében. A cél az volt, hogy feltárjuk a zenehallgatási szokások és a tanulási motiváció közötti esetleges összefüggéseket, figyelembe véve az életkori, nemi és tanulási tapasztalatokból eredő különbségeket. Viszonylag kevés tanulmány foglalkozott eddig a hangszeren tanulók és a nem tanulók zenehallgatási szokásainak összehasonlításával.

A tanulók motivációjának mélyebb megértése érdekében, különösen a gyakorlati tapasztalatok feltárására, kvalitatív kutatási módszereket is bevontunk. Interjúkat készítettünk zenetanárokkal és tanárjelöltekkel, amelyek során elsősorban arra kerestük a választ, milyen motivációs tényezők játszottak szerepet a zenetanári pálya választásában, illetve milyen módszereket alkalmaznak a tanulók érdeklődésének fenntartására (Földi et al., 2023; Szabó et al., 2023). A kutatás folytatásaként diákokat és szülőket is bevontuk a vizsgálatba, ahol hasonló kérdések mentén vizsgáltuk a motiváció külső és belső támogatásának lehetőségeit. Különösen arra fókuszáltunk, hogy a szülők, tanárok és kortársak milyen szerepet játszanak a gyermekek autonómiájának, kompetenciájának és kapcsolódási igényeinek támogatásában, hogyan tudják támogatni az SDT szerinti pszichológiai szükségletek kielégülését a családi és iskolai környezetben.

A dolgozat további részében az egyes mérések céljait, kutatási kérdéseit és hipotéziseit mutatjuk be. Sorra vesszük a kutatásokban részt vevők mintáját, az alkalmazott mérőeszközöket és az egyes mérések legfontosabb eredményeit és következtetéseit.

Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatás során összesen tíz kutatási kérdést fogalmaztunk meg. A következőkben a kvalitatív és a kvantitatív vizsgálatokra bontva mutatjuk be a kutatási kérdéseket és a szakirodalommal alátámasztott hipotéziseinket.

Kvantitatív kutatások

K1: Milyen pszichometriaival mutatókkal jellemezhető az adaptált kérdőívünk?

H1: A kérdőív megfelelő mérőeszköz a magyar diákok motivációjának megismeréséhez.

K2: Melyik motivációs dimenzió jellemzi leginkább a tanulók a hangszerstanulás iránti motivációját?

H2: Feltételezzük, hogy a diákok intrinzik módon motiváltak a hangszerstanulás iránt.

K3: Milyen különbségek mutathatók ki a tanulók hangszerstanulás, -folytatás és- gyakorlás iránti motivációjában a nem és életkor alapján?

H3: Feltételezzük, hogy nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok motivációja között (Hallam et al., 2018), de szignifikáns különbség van a diákok életkora alapján (Józsa et al., 2020).

K4: A külső ösztönzők egyformán befolyásolják a hangszeren tanuló diákok motivációját?

H4: Feltételezzük, hogy a család, a barátok és a tanárok különböző mértékben járulnak hozzá a hangszerstanulás motivációjához és kitartásához, és ez a támogatás típusa és jelentősége az életkor előrehaladtával megváltozik (McPherson, 2009; Hallam et al., 2020; Schivitsa, 2007).

H5: Feltételezzük, hogy a fiúk és a lányok között is különbség van az ösztönzők arányában. A lányokra általában nagyobb hatással vannak a pedagógusok és a szülők, míg a fiúkat általában a barátaik befolyásolják, de a fiúk esetén jobban megjelenik a szülői kontroll (McPherson et al., 2016; Hallam, 2013).

K5: Milyen összefüggés van a zenei műfajokról alkotott vélemény és a háttértényezők között?

H6: Feltételezzük, hogy a hangszerstanulási tapasztalat befolyásolja a diákok zenei műfajokról alkotott véleményét, ezáltal pozitívabban vélekednek a zenei műfajokról és a hangszerstanulásról (Liang & Willemsen, 2023; Pintér, 2021).

H7: Feltételezzük, hogy a zenei műfajok megítélésében szignifikáns különbségek mutatkoznak az eltérő életkorú tanulók, valamint a fiúk és a lányok között (Hargraves et al., 2015; Soares-Quadros et al., 2023;).

H8: Feltételezzük, hogy a tanulók a könnyűzenei stílust preferálják a komolyzenei stílusok helyett (Dohány, 2013; Janurik, 2008a).

K6: Milyen hatással van a szülő a tanulók hangszer tanulási motivációjára?

H9: Feltételezzük, hogy az otthoni zenei környezet – különösen a szülők és testvérek hangszeres játéka, valamint a közös zenei tevékenységek – pozitív hatást gyakorolnak a tanulók hangszer tanulási motivációjára (Pintér & Csíkos, 2020; Várdai et al., 2022).

H10: Feltételezzük, hogy a hangszeren játszó szülők eltérő módon, célzottabban tudják támogatni gyermekük hangszer tanulását, mint azok a szülők, akik nem játszanak hangszeren, ugyanakkor mindkét csoport biztosít valamilyen formájú (anyagi, lelki) segítséget (Creech, 2010; Kong, 2020).

H11: Feltételezzük, hogy a szülői támogatás mértékében szignifikáns különbség mutatkozik a fiúk és a lányok támogatása között (Hallam, 2013).

Kvalitatív kutatások

K7: Milyen különbség van a gyakorlott pedagógusok és a tanárjelöltek között abban, hogy milyen okokra vezethető vissza a hangszer tanulás elkezdése, a hangszer kiválasztása?

K8: Milyen különbség van a gyakorlott pedagógusok és a tanárjelöltek pályaválasztási motivációjában?

K9: Hogyan támogatják a pszichológiai alapszükségletek a hangszer tanulási motivációt? Milyen módszereket alkalmaznak a szülők és a pedagógusok a pszichológiai szükségletek támogatásához?

K10: Milyen tényezők vezethetnek a lemorzsolódáshoz a hangszer tanulás során?

5.2.A kutatási módszerek átfogó ismertetése

A keresztmetszeti kutatások során több módszert is alkalmaztunk. Az első mérés alkalmával adaptáltuk a Motivation for Music Learning (Comeau et al., 2019) kérdőívet az öndeterminációs elmélet motivációs típusainak mérése érdekében. A kérdőív pszichometria elemzése során faktoriális validitást alkalmaztunk megerősítő faktoranalízissel, illetve reliabilitást és korrelációt számoltunk. A kérdőívet kiegészítettük egy háttérkérdőívvel az egyéb motivációs tényezők megismerése érdekében, amelyekhez leíró statisztikát, hatásméretet (Cohen-d), egyszempontos varianciaanalízist, kétmintás t-próbát és korrelációt végeztünk. A második mérés alkalmával a célunk az volt, hogy egy nagyobb mintán próbáljuk ki az adaptált kérdőívet, amelyet kiegészítettünk a külső ösztönzők, a szülők, barátok és a pedagógusok szerepével. Az elemzéseink közé tartozott a leíró statisztika, reliabilitás, korreláció, z-próba, egyszempontos varianciaanalízis és a kétmintás t-próba.

A harmadik kvantitatív mérésünk a hangszeren játszó és a hangszeren nem játszó tanulók véleményeinek megismerésére irányult. Az általunk összeállított, saját kérdőívet ötfokú Likert-skálán és igen-nem válaszlehetőség alapján kellett értékelniük a tanulóknak. Elemzési módszereink a következők: leíró statisztika, ismételt méréses varianciaanalízis, egy- és kétszempontos varianciaanalízis, kétmintás t-próba, korreláció, z-próba.

Az utolsó nagyobb egységünk a kvalitatív vizsgálatok, amelyeket gyakorlott pedagógusokkal, tanárjelöltekkel, szülőkkel és hangszeren tanuló diákokkal végeztük. A kérdéseinket az öndeterminációs elmélet alapján dolgoztuk ki. Az eredményeinket az interjúalanyok beleegyezésével hangfelvétellel rögzítettük, majd azokból szöveges átiratot készítettünk. Az eredményeket kategóriákba rendeztünk.

6. AZ ELSŐ VIZSGÁLAT: A HANGSZERTANULÁSI MOTIVÁCIÓ KÉRDŐÍV ADAPTÁLÁSA ÉS A HÁTTÉRTÉNYEZŐK VIZSGÁLATA

Az első mérésünk egy pilot jellegű vizsgálat volt, bemutatása a Földi és Józsa (2021, 2022) publikációk alapján készült. A kutatás célja elsősorban a Motivation for Learning Music (MLM) kérdőív magyar nyelvű adaptálása volt, mely az öndeterminációs elmélet mentén az öt motivációs dimenzió vizsgálatára szolgál. Az adaptációs folyamat mellett a vizsgálat során néhány háttérváltozót – például a tanulók nemét, életkorát, családi zenei háttérét – is figyelembe vettünk, hogy megvizsgáljuk, ezek milyen összefüggésben állnak a hangszertanulási motivációval. Ebben a fejezetben először a kérdőív adaptálásának folyamatát, majd a háttérváltozók mentén kapott eredményeket mutatjuk be.

6.1. Célkitűzés

A hangszeren tanuló diákok motivációjának megismeréséhez nem állt rendelkezésre hazai mérőeszköz. Munkánk egyik célja a Motivation for Music Learning (Comeau et al., 2019) kérdőív magyar adaptációja, a magyar nyelvű változat pszichometriai elemzése. Ennek keretében megvizsgáljuk az öndeterminációs elméleten alapuló kérdőív magyar nyelvű verziójának a faktoriális validitását és reliabilitását, a faktorok közötti összefüggéseket. Hazai kutatások még nem alkalmazták a kérdőívet, így megfelelő adaptálása hozzájárulhat további vizsgálatok elvégzéséhez.

6.2. Minta és adatfelvétel

A vizsgálatban 10–18 éves tanulók vettek részt, összesen 151 diák, köztük 100 lány és 51 fiú. Az átlagéletkor 14,7 év volt ($SD = 2,49$). A kérdőívet online, a Google Form felületén töltötték ki a diákok, a részvétel anonim módon és önkéntes alapon történt. A diákok közül 68 tanuló alapfokú, 70 tanuló középfokú művészetoktatásban vesz részt, 13 tanuló a közoktatási rendszeren kívül tanul hangszeren játszani. A középiskolások közül 63-an jelezték zenei pálya iránti érdeklődésüket, közülük 15-en zenei szakgimnáziumban tanulnak. A tanulók által tanult hangszereket hangszercsaládokba rendeztük, az adott hangszer típusának megfelelően. Az így kialakított öt fő hangszercsoport: fúvós ($n = 53$), vonós ($n = 26$), pengetős ($n = 33$), billentyűs ($n = 35$), valamint ütős hangszerek ($n = 4$). A csoportosítás alapjául szolgáló besorolás a következő:

- Fúvós hangszerek: fagott, furulya, fuvola, harsona, klarinét, kürt, vadászkürt, oboa, szaxofon, trombita
- Vonós hangszerek: brácsa, cselló, hegedű
- Pengetős hangszerek: citera, gitár, hárfa

- Billentyűs hangszerek: csembaló, orgona, zongora
- Ütős hangszerek: dob

Azok a tanulók, akik több hangszeren is tanulnak, a következő hangszereken tanulnak:

- fuvola, zongora; furulya, fuvola
- hegedű, zongora; hegedű, brácsa, zongora; hegedű, oboa, zongora; hegedű, trombita
- klarinét, szaxofon
- zongora, kürt; zongora, orgona; zongora, furulya; zongora, gitár

A diákok által megadott hangszereket életkor és nem szerint is csoportosítottuk (6.táblázat). A 10–14 éves korosztályban például a fúvós hangszerek a legnépszerűbbek a lányok körében, míg a fiúknál a pengetős és fúvós hangszerek dominálnak. A 15–18 évesek körében szintén a fúvós és billentyűs hangszerek a leggyakoribbak, különösen a lányok esetében. A teljes mintában 13 tanuló több hangszeren is játszik.

6. táblázat. *Életkori és nemek szerinti eloszlás (n)*

Hangszercsalád	10–14 év		15–18 év	
	fiú	lány	fiú	lány
fúvós	9	11	8	19
vonós	6	4	2	9
pengetős	4	6	7	14
billentyűs	2	9	5	13
ütős	2	0	1	1
több hangszeren	2	5	3	9

A hangszer tanulással töltött évek alapján 7% idén vagy egy éve kezdett hangszeren játszani, 15% már két-három éve tanul hangszeren, 16% négy-öt éve, 13% hat éve tanul, és a legnagyobb arány, 49% tanul több mint hat éve valamilyen hangszeren.

6.3. Mérészköz

Hangszertanulási Motiváció Kérdőív adaptálása

A kérdőív kiválasztását alapos szakirodalmi áttekintés elemzés előzte meg. A Hangszertanulási Motiváció (Motivation for Music Learning, MLM, Comeau et al., 2019) Kérdőív (1.melléklet) volt az egyetlen olyan, az öndeterminációs elméletre épülő, strukturált mérőeszköz, amely elérhető volt, és kifejezetten a zenei tanulás motivációját vizsgálta. Az elmúlt öt évben több nyelvre is lefordították (angol, francia, görög, kínai, lengyel és spanyol), és széles körben alkalmazták különböző oktatási kontextusokban, mivel elméleti megalapozottsága mellett

gyakorlati alkalmazhatósága is erős (<https://selfdeterminationtheory.org/motivation-for-learning-music/>).

Comeau és munkatársai (2019) a mérőeszköz kidolgozásához diákok, szülők és pedagógusok bevonásával fókuszcsoportos interjút végeztek. A kérdőív jelenlegi változatát több lépésben fejlesztették ki. Kezdetben hétfokú Likert-skálán kellett értékelni 18 állítást, majd 39 tételre módosították annak érdekében, hogy azonos számú állítást tartalmazó alskálák szerepeljenek a kérdőívben, növelve ezzel az alskálák belső konzisztenciáját.

A kérdőív adaptálása során az International Test Commission (ITC, 2017) előírásait vettük figyelembe. A magyar változat kérdőívtételeinek az adaptálását az oda-vissza fordítás módszerével végeztük. A tételeket először lefordítottuk, majd az eredeti kérdőív ismerete nélkül történt a kérdőív visszafordítása. A fordításhoz független szakembereket vontunk be. Négy esetben találtunk eltérést a fordítás és az eredeti kérdőív között. A szükséges módosítások átbeszélése alapján alakítottuk ki a végleges változatot. A kérdőív egyik szerzőjével, Gilles Comeauval is felvettük a kapcsolatot. A vizsgálatot az SZTE Neveléstudományi Etikai Bizottság engedélyezte.

Faktoriális validitás megerősítő faktoranalízissel

Megerősítő faktoranalízist végeztünk abból a célból, hogy megvizsgáljuk az eredeti kutatás modellje mennyire illeszkedik az adatainkhoz. Az alábbi illeszkedési mutatókat hasonlítottuk össze: χ^2 , a szabadságfok és a szignifikanciaszint; CFI, TLI, RMSEA, SRMR. A χ^2 -próbák alkalmasak arra is, hogy közvetlenül összehasonlítsák a modellek illeszkedését az adatokra ($\chi^2=659$, $f=265$; $p<0,001$). A CFI (Comparative Fit Index) jelöli az összehasonlító illeszkedési mutatót, melynek 0,90-es vagy nagyobb értéke mutat jó modellilleszkedést. Az általunk kapott eredmény szerint CFI=0,83, ezzel szemben a Comeau és munkatársai (2019) 0,92 értéket kaptak. A TLI (Tucker–Lewis Index) = 0,814, az eredeti 0,91. Az RMSEA (Root-Mean-Square Error of Approximation) akkor mutat jó illeszkedést, ha ez az érték minél kisebb, a 0,06 vagy az annál kisebb értékek tekinthető elfogadható modellilleszkedésnek. Az eredeti kérdőív eredménye RMSEA =0,06, az általunk kapott eredmény: 0,099. Az SRMR (Standardized Square Root Mean Residual) értéke 0 és 1 közé tehető, a 0,08 vagy az alatti érték esetén mutat megfelelő modellilleszkedést. Az eredeti SRMR = 0,07, az adaptált kérdőívünk eredménye 0,08 (Fajrianthi et al., 2020; Józsa & Kis, 2016). A faktorok a teljes variancia 66,35%-át magyarázzák. A 7.táblázat az egyes motivációstípusokra bontott kérdőívtételekhez tartozó faktorsúlyokat, átlagokat és szórásokat tartalmazza.

7. táblázat. Hangszertanulási Motiváció Kérdőív faktoranalízise

Állítások	Faktorsúly	Átlag	Szórás
Tanulok egy hangszeren,...			
Motiválatlanság			
de ez nekem nem fontos.	0,61	1,97	1,46
de nem látom értelmét a hangszer tanulásának.	0,86	1,30	0,75
de időpocsékolásnak tartom.	0,77	1,24	0,64
de nem akarom csinálni.	0,70	1,38	0,83
de annyira nem érdekel.	0,87	1,39	0,84
Külső szabályozás			
mert a tanárom csalódott lenne, ha abbahagynám.	0,69	2,83	1,66
mert a szüleim dühösek lennének, ha abbahagynám.	0,69	1,90	1,26
mert a szüleim csalódottak lennének, ha abbahagynám.	0,74	2,72	1,48
mert a tanárom dühös lenne, ha abbahagynám.	0,62	1,85	1,23
mert bajba kerülnek, ha nem játszanék.	0,47	1,44	0,95
Introjekció			
mert szégyellném magam, ha abbahagynám.	0,85	2,87	1,61
mert rosszul érezném magam amiatt, ha abbahagynám.	0,76	3,63	1,48
mert zavarban érezném magam, ha befejezném.	0,73	2,45	1,52
mert szoronganék, ha nem játszanék.	0,51	2,76	1,51
mert büntudatom lenne, ha nem játszanék.	0,63	2,68	1,50
Azonosulás és integráció			
mert zenész szakmát fogom választani, amikor felnövök.	0,86	3,01	1,60
mert elképzelem magam zenészként.	0,88	3,19	1,50
mert ezt teszik a zenészek.	0,71	3,14	1,44
mert eldöntöttem, hogy jó zenész leszek.	0,84	3,50	1,49
mert ez vagyok én.	0,53	4,23	1,05
Intrinzik motiváció			
mert élvezem, amikor új darabot tanulok.	0,76	4,62	0,62
mert hangszeren játszani élvezetes.	0,67	4,74	0,59
mert jól érzem magam tőle.	0,72	4,74	0,59

mert élvezem, ha új dolgokat tanulhatok meg a zenéről.	0,62	4,58	0,77
mert nagyon érdekel.	0,68	4,52	0,78

Megjegyzés: Sajátérték:16,59, Variancia (%):66,35; Kumulált variancia (%): 66,35

A kérdőív megbízhatóságának vizsgálata

A mérőeszköz megbízhatóságát a Cronbach- α jelzi, melynek értéke 0,8 körüli minden motivációs típusnál. A 8. táblázat szemlélteti az elméleti modell alapján létrejövő faktorok reliabilitását, az adaptált kérdőív és a Comeau és munkatársai (2019) által kapott értékeket. Az eredmények alapján elmondható, hogy az egyes faktorok megbízhatósága megfelelő.

8. táblázat. Az egyes faktorok reliabilitása az elméleti modell alapján

Faktorok	Comeau kutatás Cronbach- α^*	Cronbach- α	Tételek száma
Motiválatlanság	0,85	0,80	5
Külső szabályozás	0,87	0,80	5
Introjekció	0,87	0,84	5
Azonosulás	0,82	0,88	5
Intrinzik motiváció	0,85	0,82	5

Megj.: Comeau és munkatársai (2019)

Korosztályonként is megvizsgáltuk a reliabilitás-mutatókat. A 10-14 éves (n=60) és a 15-18 éves (n=91) korosztály eredményei között nem kaptunk jelentős eltéréseket. A motiválatlanság a 10-14 éves korosztálynál magasabb (Cronbach- α =0,80), mint a 15-18 éveseknél (Cronbach- α =0,78). A külső szabályozás (Cronbach- α =0,78) a 10-14 éveseknél alacsonyabb, az idősebbeknél (Cronbach- α =0,82). Az introjekció szinte megegyezik (Cronbach- α =0,83 és Cronbach- α =0,84). Az azonosulás az idősebb korosztályban Cronbach- α =0,87, míg a fiatalabbak esetén Cronbach- α =0,84. Az intrinzik motivációhoz tartozó Cronbach- α : 0,84 a 15-18 éves diákoknál, a 10-14 évesek esetén Cronbach- α =0,79.

6.4. Eredmények

A 9. táblázat a dimenziók tartozó átlagot és szórást mutatja a teljes mintára vonatkozóan, a faktorok átlagait a hozzájuk tartozó 5-5 kérdőívtétel átlagolásával képeztük. Az átlagokból látható, hogy a motiválatlanság skálához tartozó átlag a legalacsonyabb, míg a belső motivációhoz tartozó érték a legmagasabb, így a mintánkra az erős motiváltság jellemző. Megnéztük a faktorok átlagai közötti különbségeket és szignifikáns eredményt kaptunk mindegyik motivációs dimenzió között (Wilks' Lambda=0,08; F(4)=409,06, p<0,01, η^2 =0,92).

9. táblázat. A motivációs típusok mutatóinak alapstatisztikája

Motivációs dimenziók	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Motiválatlanság	1	4,80	1,45	0,70
Külső szabályozás	1	4,80	2,15	1,00
Introjekció	1	5,00	2,88	1,19
Azonosulás	1	5,00	3,41	1,17
Intrinzik motiváció	2	5,00	4,64	0,52

6.4.1. A faktorok összefüggései

A 10. táblázat szemlélteti az öndeterminációs elméleten alapuló motivációs típusok közötti pozitív és negatív összefüggéseket. Szignifikáns pozitív korrelációt kaptunk a motiválatlanság és a külső szabályozás között, de az introjekcióval ezek a faktorok nem függenek össze. A motivációs típusok értelmezéséhez fontos megjegyezni, hogy az öndeterminációs elmélet alapján egy folytonosságként írhatóak le, amely során a tanulás és a cselekvés egyre önállóbbá válik. Az extrinzik motiváció, az introjekció és az azonosulás külső szabályozás, ugyanakkor az azonosulás már hasonlít az intrinzik motivációra, így magas köztük a korreláció. A kontinuum egyik végén a motiválatlanság, a másik végén az intrinzik motiváció helyezkedik el, így a köztük lévő negatív összefüggés magyarázható az elmélettel. Ez azt jelenti, hogy minél nagyobb belső motiváltság jellemzi a tanulókat, annál kevésbé igaz rájuk a motiválatlanság. A külső kontroll csökkenti az intrinzik motivációt, ami magyarázza a külső szabályozás és az intrinzik motiváció közötti negatív korrelációt (Ryan & Deci, 2017). Az öndetermináció szerint a hangszerstanulás olyan tevékenység, mely nagymértékben kívülről vagy saját akarat által irányított. A szabályozás két formája jelentősen befolyásolja a hangszerstanulási szándékot. A cselekvés összetett, így a külső és belső szabályozást nem kezelhetjük külön-külön (Ryan & Deci, 2017; MacIntyre et al., 2018).

10. táblázat. Motivációs dimenziók közötti korrelációk

	Motiválatlanság	Külső szabályozás	Introjekció	Azonosulás	Intrinzik motiváció
Motiválatlanság	-	0,21**	-0,09	-0,41**	-0,49**
Külső szabályozás		-	0,60**	0,16*	-0,21*
Introjekció			-	0,43**	0,22**
Azonosulás				-	0,46**
Intrinzik motiváció					-

Megjegyzés: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Az eredményeinket összevetettük az eredeti kérdőív (Comeau et al., 2019) eredményeivel, a motivátlanság három motivációs típussal, az introjekcióval, az azonosulással és az intrinzik motivációval való összefüggése teljesen megegyezik az általunk kapott eredményekkel. A két mérés közötti legnagyobb különbség a motivátlanság és a külső szabályozás közötti korrelációban van ($z=2,13$, $p=0,02$). Az eredeti kutatásban a két típus között szorosabb összefüggést találtak ($r=0,40$; $p<0,01$). A másik különbséget az azonosulás és az introjekció között találtuk, ahol a mi adataink között volt erősebb összefüggés ($z=-2,18$, $p=0,02$), mint az eredeti kutatásban ($r=0,24$; $p<0,01$). Szignifikáns összefüggést találtunk az azonosulás és a külső szabályozás között, de Comeau és munkatársai (2019) eredményei között nem volt szignifikáns korreláció ($r=-0,06$; $p>0,05$).

6.4.2. Életkori különbségek

Az elmélet alapján kialakított motivációs típusokban az egyes korcsoportokra bontva szignifikáns különbséget kaptunk (11. táblázat). Három motivációs típus között szignifikáns különbséget találtunk. Az introjekció ($t=-2,93$, $p<0,01$), az azonosulás ($t=-5,89$, $p<0,01$) és az intrinzik motiváció ($t=-2,04$, $p<0,05$) az idősebb korosztályra jellemzőbb, esetünkben a kívülről jövő nyomás és motiválás kevésbé jellemző, főleg belsőleg motiváltak a hangszertanulás iránt azok, akik magasabb évfolyamon is tanulnak hangszeren játszani továbbra is erős, erősödő intrinzik motivációval jellemezhetők. Az eredmény azzal is magyarázható, hogy a diákok között többen is zenei pályára készülnek, zenei szakközépiskolába járnak.

11. táblázat. Életkori különbségek az egyes motivációs típusokban

Motivációs dimenziók	Életkori különbségek				Levene-teszt		Kétmintás t-próba	
	10–14 év		15–18 év					
	(n=60)		(n=90)					
	M	SD	M	SD	F	p	t	p
Motiválatlanság	1,50	0,68	1,42	0,71	0,15	0,70	0,70	0,48
Külső szabályozás	2,01	0,92	2,24	1,05	1,89	0,17	-1,35	0,18
Introjekció	2,54	1,14	3,10	1,17	0,68	0,41	-2,93	<0,01
Azonosulás	2,79	1,03	3,83	1,08	0,48	0,48	-5,79	<0,01
Intrinzik motiváció	4,54	0,52	4,71	0,50	1,78	0,18	-2,04	<0,05

Az életkor alapján más motivációs dimenzió-stuktúrák jellemzőek mind a két életkori csoportra. A fiatalabb tanulókra vonatkozóan összehasonlítottuk az öt dimenzió átlagait és szignifikáns különbségeket kaptunk (Wilks' Lambda=0,07, $F(4) = 175,79$, $p<0,01$, $\eta^2=0,93$). Kivételt képeznek az introjekció és az azonosulás dimenziók. A 15-18 éves tanulók eredményei is

szignifikáns különbséget mutat mind az öt dimenzió között (Wilks' Lambda=0,09, $F(4)=234,32$, $p<0,01$, $\eta^2=0,92$).

6.4.3. Nemek szerinti különbségek

A kapott eredmények alapján nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között a hangszertanulás iránti motiváltságban. A hangszertanulási motiváció vizsgált öt faktorának egyikében sem találtunk szignifikáns eltérést: motiválatlanság ($F=0,11$, $p=0,74$; $t=1,15$, $p=0,88$), külső szabályozás ($F=0,03$, $p=0,95$; $t=1,88$, $p=0,06$), introjekció ($F=0,17$, $p=0,68$; $t=1,21$, $p=0,23$), azonosulás ($F=0,04$, $p=0,83$; $t=0,17$, $p=0,87$), intrinzik motiváció ($F=1,56$, $p=0,21$; $t=-1,57$, $p=0,12$). Életkori csoportok alapján a 10-14 éves tanulók fiúk és lányok között szignifikáns különbséget kaptunk ($F=0,65$, $p=0,78$; $t=2,06$, $p<0,05$), a külső szabályozás szignifikánsan magasabb a fiúknál ($M=2,30$, $SD=0,88$), mint a lányoknál ($M=1,81$, $SD=0,91$). A motivációs dimenziókban nem kaptunk szignifikáns különbséget, ha figyelembe vesszük a tanulók életkorát, a nemét és a hangszercsaládokat. Ennek oka lehet a kis elemszám.

6.4.4. Egyéni vagy a szülői döntés

Az autonómiaát támogató szülők lehetőséget biztosítanak gyermekeik számára, hogy az őket érintő kérdésekben döntsenek. Ilyen döntés az is, hogy tanul-e hangszeren a gyermekük. Az öndetermináció elmélet alapján a gyermekek motiváltabbak, ha az autonómiára való törekvésüket a szüleik támogatják (Grolnick et al., 2021). Az eredményeink alátámasztják ezt. Azoknak a diákoknak, akik önállóan döntöttek a hangszertanulás mellett, erősebb az intrinzik motivációjuk (Cohen- $d=0,39$). Ezzel szemben azok a diákok, akik szülői kontrol által hozták meg döntésüket jellemzően motiválatlanabbak (Cohen- $d=0,38$) (12. táblázat). A külső szabályozás, az introjekció és az azonosulás esetében nincs szignifikáns különbség a két csoport között.

12. táblázat. Hangszertanulás melletti döntés és a motivációs dimenziók

Motivációs dimenziók	Hangszertanulás döntése				Levene-teszt		Kétmintás t-próba	
	Önállóan N=66		Szülővel N=85		F	p	t	p
	M	SD	M	SD				
Motiválatlanság	1,31	0,66	1,57	0,71	5,68	<0,05	-2,29	<0,05
Külső szabályozás	2,03	1,07	2,24	0,94	2,90	0,09	-1,31	0,19
Introjekció	2,86	1,24	2,89	1,15	1,33	0,25	-0,17	0,86
Azonosulás	3,48	1,17	3,36	1,19	0,06	0,80	0,65	0,52

Intrinzik motiváció	4,75	0,40	4,56	0,58	6,18	<0,05	2,28	<0,05
---------------------	------	------	------	------	------	-------	------	-------

6.4.5. Hangszercsaládok szerinti különbségek

A különböző hangszertípusokon játszó diákokra vonatkozóan is megnéztük, van-e különbség a motivációjukban. Az ütős hangszeren játszóknak a kis elemszám ($n=4$) miatt nem kerültek bele az elemzésbe. Az eredmények alapján az azonosulás során szignifikáns különbség van a vonós hangszeren ($M=3,95$; $SD=1,34$) és a pengetős hangszeren ($M=3,14$; $SD=1,01$) tanulók között, valamint a vonós hangszeren és a billentyűs hangszeren ($M=3,11$; $SD=1,07$) játszóknak között ($F=2,77$, $p<0,05$). Leginkább a vonós hangszeren játszóknak azonosulnak a hangszertanulással, ezt követően a fúvós hangszeren játszóknak, majd a pengetős és a billentyűs hangszeren játszóknak.

6.4.6. Összefüggés az iskolai tantárgyi attitűdökkel

Szakmailag érdekes és fontos felvetés lehet, hogy a hangszertanulás milyen kapcsolatban áll az iskolai tantárgyak kedvelésével, az iskolai tanulás szeretetével. Ezért a vizsgálat során arról is adatokat gyűjtöttünk, hogy a diákok mennyire kedvelik az egyes iskolai tantárgyakat. A hangszeres zenetanuláshoz az iskolai tantárgyak közül tartalmi szempontból az ének-zene tantárgy áll a legközelebb. Szignifikáns összefüggést csak a hangszertanulás iránti motiválatlanság és az ének-zene tantárgyi attitűd ($r=-0,23$, $p<0,01$) között kaptunk. Azaz, ha motiválatlan a tanuló a hangszeres zenetanulásra, akkor az iskolai ének-zene tantárgyat sem kedveli. A hangszertanulás iránti motiválatlanság ugyancsak negatív összefüggést mutat az irodalom ($r=-0,23$, $p<0,01$), a történelem ($r=-0,21$, $p<0,01$) és az idegennyelv attitűddel ($r=-0,21$, $p<0,05$). A hangszertanulás iránti extrinzik motiváció szintén negatív kapcsolatban van a nyelvtan ($r=-,22$, $p<0,01$) és az idegennyelv ($r=-0,23$, $p<0,01$) tantárgyak kedvelésével. A hangszertanulás iránti intrinzik motiváció ugyanakkor egyik iskolai tantárggyal sem mutat összefüggést.

Az ének-zene tantárgyi attitűd pozitív összefüggést mutat az irodalom ($r=0,22$, $p<0,01$), a történelem ($r=0,28$, $p<0,01$), az idegennyelv ($r=0,32$, $p<0,01$), a rajz ($r=0,43$, $p<0,01$), a biológia ($r=0,29$, $p<0,01$) és a földrajz ($r=0,32$, $p<0,01$) attitűdökkel. Azaz, ha az ének-zenét jobban kedveli a tanuló, akkor valószínű, hogy ezeket a tantárgyakat is.

Az előbbieken csak a szignifikáns összefüggéseket közöltük. A nem közölt változók esetében nem volt összefüggés. Ezek a szignifikáns korrelációk csak gyenge összefüggésre utalnak. Nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között az iskolai ének-zene tantárgyi attitűdben sem ($t=0,38$, $p=0,70$). Az eredmények összefoglalóan azt mutatják, hogy a

hangszertanulás iránti erős belső elköteleződésnek nincs kapcsolata az iskolában tanult tantárgyak szeretetével, még az ének-zene tantárgy kedvelésével sem.

6.5. Összefoglalás

A hangszertanulás és a motiváció vizsgálata hazai kutatásokban kevésbé feltárt, így kutatásunk a 10–18 éves, hangszeren tanuló diákok motivációjának megismerésére fókuszált. Kutatásunk célja a Hangszertanulási Motiváció Kérdőív magyar adaptációja és pszichometriai jellemzők leírása volt: megbízhatósága és faktorszerkezete vajon megegyezik az eredeti kérdőívvel. A mérőeszköz faktoriális validitása a magyar mintán is igazolást nyert. A kérdőív minden faktora esetén megbízható, a Cronbach- α 0,8 körüli értéket ér el a teljes mintán és korosztályonként lebontva is.

A motivációs típusok átlagai alapján a tanulók jellemzően intrinzik módon motiváltak, belső indíttatásból kezdték meg hangszeres tanulmányaikat. A tanulók motivációs mintázataiban életkori különbségek figyelhetők meg: a 15–18 éves korosztályban az introjekció és az azonosulás szignifikánsan magasabb értékeket mutatott, mint a 10–14 évesek körében. Ez arra utalhat, hogy a hangszertanulással töltött évek számának növekedésével a belsővé váló motívumok – például a kötelességtudat vagy az önazonosság erősítése – egyre hangsúlyosabbá válnak. Ezek a különbségek részben azzal is magyarázhatók, hogy az idősebb tanulók körében többen vannak, akik tudatosan készülnek zenei pályára, míg a fiatalabbaknál a zenélés sokkal inkább szabadidős, hobbi jellegű elfoglaltság. Ugyanakkor az is lehetséges, hogy azok a tanulók, akik korábban elvesztették belső motivációjukat, már nem folytatják a hangszertanulást felsőbb évfolyamokon, így a kevésbé motivált diákok inkább az alsóbb korosztályban vannak jelen. A motivációs típusok közötti pozitív és negatív kapcsolatok is vannak, az együttjárások irányai megegyeznek az elméleti modell összefüggéseivel. Ez azt jelenti, hogy a motivátlansággal és a külső ösztönzőkkel negatív kapcsolatban áll az intrinzik motiváció, vagyis minél inkább belsőleg motiváltak a tanulók, annál kevésbé jellemző rájuk a motivátlanság, a külső szabályozás pedig hátráltatja az önjutalmazó motivációt. A viselkedés összetettsége miatt a külső és belső ösztönzőket együtt kell kezelni, vagyis, ha egy tanuló erősen motivált a tevékenység elvégzésére, akkor extrinzik és intrinzik motívumok egyidejűleg befolyásolják (MacIntyre et al., 2018; Ryan & Deci, 2017).

Azok, akik magasabb évfolyamon is tanulnak hangszeren játszani továbbra is erősödő intrinzik motivációval jellemezhetők. Ezzel szemben a szülők részéről jövő extrinzik motiváció magasabb életkorban kisebb mértékű. Ez alapján úgy tűnik, hogy a hangszertanulásban

magasabb életkorban az intrinzik motiváció válik meghatározóbbá a külső ösztönzőkkel szemben. Az öndeterminációs elmélet szerint, ha saját magunk döntünk valami mellett, és magáért a cselekvésért kezdünk el egy tevékenységet, akkor az nagyobb mértékben válik az énünk részévé. A döntés lehetőségének, az autonómia érzésének a biztosítása jelentős mértékben erősítheti a tanuló motiváltságát. Eredményeink szerint azok a tanulók, akik maguk is beleszólhattak a hangszerstanulásukba, maguk választhatták a hangszer, jellemzően motiválatlanabbak. A fiúk és a lányok között nincs szignifikáns különbség az egyes motívumokban. Eredményeinkkel összhangban, a Hallam és munkatársai (2020) által végzett kutatásban sem mutattak ki szignifikáns eltérést a fiúk és a lányok motiváltsága között.

A diákok hangszereit csoportokba rendeztük, hogy lássuk, van-e eltérés az egyes hangszer típusokat tanuló diákok motiváltságában. Az azonosulás esetén szignifikáns különbség van a vonós és a pengetős hangszeren tanulók között, valamint a vonós és a billentyűs hangszeren játszó között. Leginkább a vonós hangszeren játszó diákokra jellemző a zenetanulással való azonosulás mint tanulási motívum.

A hangszerstanulás iránt motiválatlan diákok az iskolai tantárgyakat (ének-zene, irodalom, történelem, idegennyelv) sem kedvelik. Ellenben a hangszerstanulás iránti belső elköteleződés, intrinzik motiváció nem jár együtt az iskolában tanult többi tantárgy kedvelésével.

7. A MÁSODIK VIZSGÁLAT: MOTIVÁCIÓ A HANGSZERTANULÁSBAN: A SZÜLŐK, A TANÁROK ÉS A BARÁTOK SZEREPE

Az előző fejezetben bemutattuk a kérdőív adaptálásának folyamatát, valamint az előzetes mérés során gyűjtött adatokat és a vizsgált háttérváltozókat. A jelen fejezetben egy nagyobb mintán megismételt vizsgálat eredményeit ismerteti, amely a korábban publikált tanulmányunkon (Földi et al., 2024) alapul. Az adatfelvétel során a külső motivációs tényezőkkel – elsősorban a szülők, tanárok és barátok szerepével – kapcsolatos háttérkérdések központi helyet foglaltak el, mivel ezek jelentősen befolyásolhatják a hangszertanulás iránti elköteleződést. A vizsgálat során arra törekedtünk, hogy átfogó képet kapjunk a tanulói véleményeken keresztül arról, milyen típusú szülői és környezeti hatások segítik elő, illetve akadályozzák a hosszú távú zenei elköteleződést.

7.1. Célkitűzés

A kutatás célja a szülők, a tanárok és a kortársak hatásának vizsgálata a diákok hangszertanulási motivációjára. Kutatási kérdéseink: Melyik motivációs dimenzió jellemzi leginkább a tanulók hangszertanulási motivációját? Milyen különbség mutatható ki a tanulók neme és életkora alapján? Milyen előrejelző hatásai vannak a diákok társas környezetének a hangszerek tanulására irányuló általános motivációjukra?

7.2. Minta és adatfelvétel

A kérdőívet 9–19 éves hangszeren tanuló diákok töltötték ki ($N=264$), 107 fiú és 157 lány. A tanulók citerán, csellón, furulyán, fuvolán, gitáron, harmonikán, hegedűn, klarinéton, kürtön, oboán, szaxofonon, trombitán, tubán, zongorán és ütős hangszereken játszanak. Lepušček (2006) korosztályi felosztására vonatkozó tanulmányához igazodva a tanulókat három csoportba soroltuk:

Az első csoportba a 9–13 éves tanulók tartoznak ($n=88$), akik átlagosan három éve játszanak hangszeren ($M=3,44$, $SD=2,02$). A legtöbb tanuló fúvós és billentyűs hangszeren játszik, legkevesebben ütős és pengetős hangszeren. Hét tanuló több hangszeren is játszik.

A második a 14–16 éves diákok csoportja ($n=109$), akik átlagosan hat éve játszanak hangszeren ($M=6,42$, $SD=2,85$). A legtöbb tanuló billentyűs és pengetős hangszeren játszik, őket követik a fúvós és a vonós hangszeresek. A diákok közül csak öten játszanak ütős hangszeren és 19 diák több hangszeren is játszik.

A harmadik csoport a 17–19 éves tanulók ($n=67$), akik átlagosan kilenc éve játszanak hangszeren ($M=8,84$, $SD=3,07$). A tanulókra jellemző hangszerek csoportja: billentyűs, fúvós,

vonós és pengetős hangszer. Ebben az életkori csoportban senki sem játszik ütős hangszeren, ugyanakkor ebben a csoportban a legmagasabb a több hangszeren játszó diákok aránya.

A korcsoportokat úgy határoztuk meg, hogy tükrözzék a zenei fejlődés és a tapasztalat különböző szakaszait.

A táblázat az egyes hangszercsaládokhoz tartozó tanulók számát mutatja be nem és életkori bontás szerint (13. táblázat). A megoszlás jól tükrözi, hogy bizonyos hangszercsoportok, például a billentyűs vagy a fúvós hangszerek már a fiatalabb korosztályban is népszerűek. A „több hangszeren” kategória azokat a tanulókat foglalja magában, akik egyszerre két vagy több különböző hangszercsaládba tartozó hangszeren is tanulnak játszani.

13. táblázat. Életkori és nemek szerinti eloszlás (n)

Hangszercsalád	7-13 év (n=88)		14-16 év (n=109)		17-19 év (n=67)	
	Fiú (n=38)	Lány (n=50)	Fiú (n=45)	Lány (n=64)	Fiú (n=24)	Lány (n=43)
fúvós	5	18	5	14	3	8
vonós	1	11	3	8	2	10
pengetős	6	5	13	12	3	3
billentyűs	11	11	9	21	8	10
ütős	13	0	4	1	0	0
több hangszeren	2	5	11	8	8	12

7.3. Mérészközök

Hangszertanulási motiváció kérdőív

Az adatgyűjtéshez egy önjellemző kérdőívet, a Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire (Comeau et al., 2019) használtuk (2. melléklet). A diákok a motivációs állításokat ötfokú Likert-skálán értékelték. Az MLM kérdőív az öndeterminációs elmélet által javasolt motiváció különböző dimenzióit értékeli. Vizsgálja a hangszertanulás megkezdésének okait, valamint a külső és belső motívumok struktúráját és hierarchiáját, amelyek befolyásolják a hangszertanulás folytatását és a rendszeres gyakorlást. A kérdőív magyar változatának adaptálását Földi és Józsa (2022) tanulmányban és az első mérés alfejezetben ismertettük. A kérdőív célja az, hogy feltárja a hangszertanulás elkezdésének okát, valamint a döntés háttérben álló külső- és belső motívumok struktúráját, hierarchiáját. A motiváció különböző dimenzióit egy olyan tengelyen tudjuk elhelyezni, amelynek egyik végpontján a motiválatlanság, a másikon az intrinzik motiváció áll. A két végpont között helyezkedik el az extrinzik motiváció, amelybe a külső szabályozás, az introjekció, az azonosulás tartozik. Az

extrinzik motiváció során a cselekvést ösztönözheti egy jutalom elérése vagy büntetés elkerülése (external regulation), szorongás, önértékelés (introjection) vagy a tudatosság és a szándékosság (identification). Az identifikáció nagyon hasonlít az intrinzik motivációra, ugyanakkor az előbbi értékérzeten alapszik, az utóbbi már az élvezeten és az érdeklődésen (Evans, 2015; Renwick & Reeve, 2012). A 14. táblázat a motivációs dimenziókat és a hozzá tartozó példamondatokat mutatja be.

14. táblázat. Motivációs dimenziókhoz kapcsolódó példamondatok

Dimenziók	Példák
	Megtanulok hangszeren játszani...
Motiválatlanság	de engem nem érdekel
Külső szabályozás	mert a tanárom mérges lenne rám, ha abbahagynám
Introjekció	mert rosszul érezném magam, ha nem játszánék a hangszeren
Azonosulás	mert zenész akarok lenni, ha felnövök
Intrinzik motiváció	mert jól érzem magam tőle.

A társas környezet szerepe

A háttérkérdések a szülők, tanárok és a barátok szerepét vizsgálják. A szülők szerepének felmérésére három kategóriát hoztunk létre:

(1) A hangszerstanulás megkezdéséhez kapcsolódó kérdések:

- A hangszerstanulás elkezdésében szerepe volt annak, hogy a szüleim szerint van-e hozzá érzékem,
- A hangszerstanulás megkezdésében szerepet játszott, hogy a szüleim azt mondták, hogy játszanom kell

(2) Családdal közös programok:

- Szoktunk a családdal közösen: komoly zenei koncertre, illetve mai együttesek koncertjeire járni, vagy közösen zenét hallgatni
- Jellemző a családdal közös zenélés

(3) Hangszerstanulás támogatásával összefüggő állítások:

- Szüleim eljárnak a fellépéseimre,
- Szüleim ellenőrzik, hogy mennyit gyakorlok.
- Szüleim bíztatnak arra, hogy gyakoroljak.
- Szüleim érdeklődnek a tanárnál, hogyan segíthetnek a hangszerstanulásban.
- Szüleimnek fontos, hogy hangszeren tanuljak.

A tanárookra vonatkozóan négy állítást fogalmaztunk meg:

A hangszerstanulás elkezdésében szerepe volt annak, hogy a tanárom szerint van-e hozzá érzékem,

- A tanáraim segítenek, ha elakadok,
- A tanáraim segítenek az otthoni gyakorlásban,
- Dönthetek arról, hogy milyen darabot tanuljak.

A barátokra vonatkozóan öt állítást fogalmaztunk meg:

- Szerepe volt a barátaidnak abban, hogy elkezdted a hangszerstanulást,
- Barátaimmal szeretek tanulni,
- Barátaim támogatnak a hangszerstanulásban,
- A barátaim eljárnak a fellépéseimre,
- A barátaim fontosnak tartják a hangszerstanulást.

7.4. Eredmények

Kutatási eredményeinket a kérdőív megbízhatósági mutatóival kezdjük. Ezt követően a külső ösztönzők hatását vizsgáljuk a motivációs dimenziókkal összefüggésben. A 15. táblázat az egyes motivációs dimenziók itemeit, a faktorokhoz tartozó Cronbach- α értékeket, és a motivációs dimenziók átlagait és szórásait mutatja a teljes mintára vonatkozóan. A kérdőív megbízhatósága mind az öt faktor esetén megfelelő. A motivációs dimenziók átlagai közötti különbségek szignifikánsak (Wilks' Lambda=0,21, $F(4) = 248,67$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,79$). A motivációs skálák átlagai alapján a motiválatlanság mértéke legalacsonyabb, az intrinzik motiváció a legmagasabb, vagyis a mérésben részt vevő tanulók jellemzően belső indíttatásból kezdték meg a hangszerstanulást. Az újabb mérés során kapott eredmények összhangban állnak korábbi vizsgálatunk megállapításaival (Földi & Józsa, 2021). Fontos azonban megjegyezni, hogy bár a motivációs mintázatok hasonlóságot mutatnak, a két kutatás nem teljesen azonos mintán alapult. A korábbi vizsgálatban 10–18 éves tanulók vettek részt, míg a jelenlegi mérés során a mintát 9–19 éves diákok alkották, így az életkori tartomány mindkét irányban kis mértékben bővült.

15. táblázat. A kérdőív skáláinak megbízhatósága, átlagai és szórásai

Dimenziók	tételek száma	Cronbach- α	Átlag	SD
Motiválatlanság	5	0,85	1,59	0,85
Külső szabályozás	5	0,83	1,87	1,01
Introjekció	5	0,86	2,36	1,19
Azonosulás	5	0,85	2,96	1,31
Intrinzik motiváció	5	0,90	4,25	0,96

A 16. táblázat mutatja az öt motivációs dimenzió közötti pozitív és negatív összefüggéseket. A motivációs dimenziók az öndeterminációs elmélet alapján egy folytonosságként írhatóak le, amely során a tanulás és a cselekvés egyre önállóbbá válik. Megkülönböztethetünk autonóm és kontrollált motívumokat. A kontinuum egyik végén a motiválatlanság, a másik végén az intrinzik motiváció található. A külső kontroll csökkenti az intrinzik motivációt, ami magyarázza a külső szabályozás és az intrinzik motiváció közötti negatív korrelációt (Ryan & Deci, 2017). A külső és belső szabályozás, egyénenként eltérően, különböző mértékben, de jelentősen befolyásolják a hangszertanulási szándékot, így a szabályozás két típusát nem kezelhetjük külön-külön (Ryan & Deci, 2017; MacIntyre et al., 2018). Összehasonlítva a Comeau és munkatársai (2019) által kapott eredményeket a jelenlegi mérés eredményeivel, azt találtuk, hogy a motiválatlanság és az intrinzik motivációs dimenziók közötti összefüggések eltérő erősségűek ($z=-4,19$, $p<0,01$). A különbségek hátterében a kulturális tényezők, a kontextusbeli különbségek és a minta nagysága is állhat.

16. táblázat. A motivációs dimenziók közötti összefüggések

	Motiválatlanság	Külső szabályozás	Introjekció	Azonosulás	Intrinzik motiváció
Motiválatlanság	-	0,40**	0,09	-0,41**	-0,49**
Külső szabályozás	0,37**	-	0,57**	-0,06	-0,17**
Introjekció	-0,02	0,62**	-	0,24**	0,15**
Azonosulás	-0,42**	0,09	0,34**	-	0,61**
Intrinzik motiváció	-0,63**	-0,13*	0,25**	0,58**	-

Megjegyzés: az átló fölött a Comeau (2019) kutatás értékei, az átló alatt a jelenlegi mérés eredményei, ** $p<0,01$

7.4.1. A motivációs dimenziók életkor szerinti összehasonlítása

Varianciánalízist végeztünk az életkor alapján képzett részminták összehasonlításához. Az életkori csoportok között szignifikáns különbség van az egyes motivációs dimenziókban (17. táblázat), kivéve az introjekciót. A motiválatlanság szignifikánsan jobban jellemzi a legfiatalabb korosztályt, mint a legidősebb tanulókat. Az utóelemzések alapján a 14–16 éves tanulók átlaga nem különbözik szignifikánsan egyik életkori csoporttól sem. A négy életkori csoport átlagai alapján elmondható, hogy az idő előrehaladtával a tanulók egyre inkább belsőleg motiváltabbak lesznek a hangszerstanulás iránt.

17. táblázat. Életkori csoportok közötti motivációs különbségek

Dimenziók	Életkori csoportok			One-way ANOVA		Dunnett's T3 utóelemzés
	(1) 9–13 M(SD)	(2) 14–16 M(SD)	(3) 17–19 M(SD)	F	p	
Motiválatlanság	1,80 (1,01)	1,54 (0,79)	1,34 (0,57)	5,54	<0,01	{3} {2} < {2} {1}
Külső szabályozás	2,13 (0,96)	1,89 (1,11)	1,50 (0,77)	7,65	<0,01	{3} < {1} {2}
Introjekció	2,30 (1,17)	2,43 (1,27)	2,32 (1,10)	0,31	0,73	n.s.
Azonosulás	2,66 (1,22)	2,94 (1,26)	3,39 (1,40)	6,00	<0,01	{1} {2} < {3}
Intrinzik motiváció	4,07 (1,14)	4,23 (0,93)	4,53 (0,66)	4,47	<0,05	{1} {2} < {3}

Az egyes életkorok vizsgálata alapján megfigyelhető, hogy más motivációs dimenzió-stuktúrák jellemzőek mind a három csoportra. A 9–13 éves tanulók is leginkább belsőleg motiváltak a hangszerstanulást iránt. Az öt dimenzió átlagait összehasonlítva szignifikáns különbségeket kaptunk (Wilks' Lambda=0,27, $F(4) = 55,92$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,73$), kivéve az introjekció és külső szabályozás, valamint az introjekció és az azonosulás között. A hasonlóságok több tényezőre vezethetők vissza. Az egyik lehetséges ok az lehet, hogy a diákok hasonló motivációs környezettel rendelkeznek. A 14-16 éves diákok esetén szignifikánsan eltér mindegyik motivációs dimenzió átlaga (Wilks' Lambda=0,19, $F(4) = 113,54$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,81$). A legidősebb korosztályban is különbség van a motivációs dimenziók között (Wilks' Lambda=0,07, $F(4) = 200,85$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,93$), kivéve a motiválatlanság és a külső szabályozás között. Az átlagok megegyezése hasonló okokra vezethetőek vissza: hasonló

környezet, kontextusbeli különbségek, a csoportok alacsony elemszáma, illetve az egyéni különbségek változékonysága.

7.4.2. Nemek szerinti különbségek

A lányok jellemzően nagyobb érdeklődést mutatnak a hangszerstanulás iránt (Janurik, 2009). A kutatásunkban a lányok aránya magasabb, mint a fiúké, ugyanakkor ez a tendencia figyelhető meg hazai és nemzetközi szinten is (Hallam, 2004). A hangszerstanulás motivációjának öt dimenziója közül egyik esetében sem kaptunk szignifikáns különbséget a fiúk és a lányok között (18. táblázat). A lányoknál (Wilks' Lambda=0,25, $F(4)=75,93$, $p<0,01$, $\eta^2=0,77$) és a fiúknál (Wilks' Lambda=0,17, $F(4)=188,49$, $p<0,01$, $\eta^2=0,83$) a motivációs dimenziók átlagai közötti eltérések szignifikánsak. A fiúknál a motiválatlanság és a külső szabályozás esetében ~~egy esetben~~ nincs szignifikáns különbség. A kapott eredmények megerősítik Hallam és munkatársai (2020) megállapításait, akik szintén nem találtak számottevő különbséget a fiúk és lányok motivációja között.

18. táblázat. Nemek közötti motivációs különbségek

Dimenziók	Fiúk		Lányok		Kétmintás t-próba			
	M	SD	M	SD	F	p	t	p
Motiválatlanság	1,68	0,96	1,52	0,75	6,22	<0,05	1,43	0,16
Külső szabályozás	1,97	1,01	1,81	1,01	0,08	0,77	1,27	0,20
Introjekció	2,39	1,23	2,34	1,16	0,48	0,49	0,31	0,76
Azonosulás	3,02	1,30	2,92	1,31	0,30	0,58	0,57	0,57
Intrinzik motiváció	4,22	1,06	4,27	0,89	0,90	0,34	-0,45	0,65

7.4.3. A család szerepe

A tanulók 79%-a szerint a hangszerstanulás elkezdésében szerepe volt annak, hogy a szülei úgy vélték, hogy van (vagy lenne) érzékük az adott hangszeren való tanuláshoz, de 76%-ban nem volt szülői kényszer a hangszerstanulás elkezdésében. A két állítás között gyenge összefüggés mutatható ki ($r=0,21$, $p<0,05$). Azok a szülők, akik fontosnak tartják a hangszerstanulást, azok közösen szoktak komolyzenei koncertekre járni gyermekeikkel ($r=0,28$, $p<0,01$). A tanulók 70%-ának a családjában játszanak hangszeren. A tanulók 38%-a szokott komoly zenei és 37% mai együttesek koncertjeire járni a családjukkal együtt. Akik szüleikkel szoktak komolyzenei koncertekre járni, jellemzően közösen is szoktak családjukkal zenélni ($r=0,33$, $p<0,01$). A családdal közösen a tanulók 88%-a szokott zenét hallgatni, míg 31%-uk szokott együtt zenélni

a családjával. A szülői törődés és a kultúrafogyasztás kapcsolatát Váradi és munkatásai (2022) is megerősítik.

A diákok szerint a szülők 80%-ára jellemző a fellépések látogatása. A szülők 35%-a rendszeresen, 23%-a nem mindig és 42%-a nem szokta ellenőrizni gyermeke gyakorlását. Az ellenőrzés mellett a gyakorlás biztatása is különösen fontos. A megkérdezett tanulók 69%-át rendszeren biztatják erre szüleik. Creech (2010) szerint a fellépés látogatása összefügg azzal, hogy figyelemmel kísérik-e gyermekeik gyakorlását, amelyet eredményeink is megerősítenek. A gyakorlás ellenőrzése és a gyakorlásra biztatás kutatásunkban is közepes erősségű összefüggést mutat ($r=0,54$, $p<0,01$). Azok a szülők, akik részt vesznek gyermekeik előadásán, figyelemmel kísérik a gyakorlását ($r=0,38$, $p<0,01$) és biztatják őket a gyakorlásra ($r=0,40$, $p<0,01$).

A tanulók 61%-a gondolja úgy, hogy szüleinek fontos a hangszerstanulás, ugyanakkor a szülők 47%-a nem érdeklődik gyermekei pedagógusánál arról, hogyan segíthet a hangszerstanulásban. A tanárnál való érdeklődés összefügg a fellépések látogatásával ($r=0,33$, $p<0,01$), a gyakorlás ellenőrzésével ($r=0,56$, $p<0,01$) és a gyakorlásra való biztatással is ($r=0,44$, $p<0,01$). Az, hogy a szülők mennyire tartják fontosnak a hangszertanulást, az összefügg a fellépés látogatásával ($r=0,31$, $p<0,01$), a gyakorlás ellenőrzésével ($r=0,47$, $p<0,01$), a gyakorlásra való biztatással ($r=0,47$, $p<0,01$) és a tanárnál való érdeklődéssel ($r=0,46$, $p<0,01$). A szülői támogatás által a hangszertanulással töltött idő élvezetesebbé válhat, amely hozzájárul a pozitív önértékeléshez és növeli a motivációt (Briscoe, 2016).

Az életkori csoportok között nincs szignifikáns különbség abban, hogy a szülő szerint van-e érkeke gyermekének a hangszeren való játszáshoz ($F=1,65$, $p=0,19$). Az életkori csoportok véleménye megegyezik arról, hogy szülői kényszer nem befolyásolta a döntésüket ($F=1,82$, $p=0,17$). A közös családi programok megítélésében sincs különbség, se a komolyzenei koncertek ($F=1,04$, $p=0,36$), sem a mai együttesek koncertjeinek látogatásában ($F=1,64$, $p=0,20$), a közös zenehallgatásban ($F=0,71$, $p=0,49$) vagy a családdal közös zenélésben ($F=3,42$, $p=0,06$), emellett abban sem, hogy a szülőnek mennyire fontos a hangszerstanulás ($F=2,37$, $p=0,10$).

McPherson és Davidson (2002) az anyák gyakorlásban betöltött szerepét vizsgálta. Eredményeik szerint az anyák fel tudták mérni, hogy gyermeküknek milyen mértékben van szüksége a támogatásra. Ahhoz, hogy a gyakorlási igény belsővé váljon, olyan tényezők szükségesek a szülő részéről, mint például: tanári visszajelzések figyelemmel kísérése, jelenlét a gyakorlás során, és a gyermek emlékeztetése a gyakorlásra (Turmezeyné & Balogh, 2009).

A 19. táblázat a szemlélteti a korcsoportok közötti különbségeket. Az eredmények alapján a legfiatalabb tanulókra jellemzőbb a szülők általi nagyobb mértékű jelentet a hangszertanulás folyamatában.

19. táblázat. A család szerepe a hangszertanulási folyamatban

A szülők szerepére vonatkozó állítások	A család szerepe	9–13 évesek		14–16 évesek		17–19 évesek		ANOVA		Különbségek
		M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
	fellépés látogatása	4,59	0,93	4,09	1,30	3,86	1,31	6,44	<0,01	{2}{3}<{1}
	gyakorlás ellenőrzése	3,32	1,54	2,36	1,30	1,98	1,25	17,01	<0,01	{2}{3}<{1}
	gyakorlásra ösztönzés	4,15	1,28	3,93	1,27	3,50	1,50	3,47	<0,05	{3}{2}<{2}{1}
	érdeklődés a tanárnál	3,16	1,57	2,48	1,46	2,68	1,52	4,95	<0,05	{2}{3}<{3}{1}

alapján egy összevont mutatót hoztunk létre annak érdekében, hogy egységesen mérhetővé váljon a tanulók által érzékelt szülői támogatás mértéke. Az összevonást az indokolta, hogy az egyes állítások statisztikailag szignifikáns, pozitív irányú összefüggést mutattak egymással. A korrelációk alapján tehát indokoltnak láttuk az egyes állítások összevonását egy komplex, megbízható változóvá, amely átfogóan jellemzi a szülők motivációt befolyásoló szerepét. A 20. táblázatban korcsoportokra bontva tüntettük fel a szülők szerepe és a motivációs dimenziók közötti összefüggést. Az öndeterminációs elmélet szerint az intrinzik motiváció és az identifikáció a legmagasabb szinteket jelölik. A külső szabályozás és az introjekció a kontrollált motiváció azon formái, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók kitartóak legyenek, a cselekvés értékes számukra, de nem az élvezeten alapszanak. A támogató külső környezet által nő a tanulók motivációja (Oliveira et al., 2023).

20. táblázat. A szülők szerepe és a motivációs dimenziók összefüggései életkori csoportokra bontva

Dimenziók	diákok korcsoportjai		
	9–13	14–16	17–19
Motivátlanság	-0,16	-0,17	-0,06
Külső szabályozás	0,16	0,24*	0,08
Introjekció	0,13	0,32**	0,19
Azonosulás	0,35**	0,23*	0,11
Intrinzik motiváció	0,27**	0,28**	0,21

Megjegyzés: **p<0,01, *p<0,05

Az eredmények alapján látható, hogy a legidősebb korú tanulók motivációja nincs összefüggésben a szülők szerepével. Az intrinzik motivációval kapott pozitív összefüggés oka az lehet, hogy a szülők biztosították gyermekeik számára az autonómiát, azáltal, hogy önállóan dönthettek a hangszertanulás megkezdéséről. A szülők pozitív visszajelzései hozzájárulnak

ahhoz, hogy a tanulók érezzék a fejlődést a tanulásuk során. A szükségletek beteljesülése által a tanulók belsőleg motiváltabbak lesznek a hangszerstanulás iránt.

A családi háttér és a szülők hangszerstanulás során nyújtott támogatása alapján a fiúk és a lányok között nincs szignifikáns különbség. A szülők által érzékelt tehetség nem befolyásolta szignifikánsan sem fiúk, ($M=0,77$, $SD=0,42$), sem a lányok ($M=0,80$, $SD=0,40$) esetében a hangszerstanulás megkezdésének döntését ($F=1,54$, $p=0,22$; $t=-0,63$, $p=0,53$). A fiúkra ($M=0,41$, $SD=0,50$) és a lányokra ($M=0,33$, $SD=0,47$) egyformán nem jellemző a szülői kényszer a hangszer megtanulása iránt ($F=5,50$, $p=0,02$; $t=1,27$, $p=0,21$). A diákok zenei érdeklődésének családi támogatását tekintve jelentős különbségek mutatkoznak a nemek között, különösen a klasszikus koncerteken való részvétel tekintetében, ami a fiúkra jellemzőbb, mint a lányokra. A többi családi támogatásban, mint például a gyakorlás ösztönzése és a szülőkkel való közös zenélés inkább a lányokra jellemző. A családi támogatás egyéb eseteiben azonban nem találtunk szignifikáns különbségeket a nemek között, mint például a popkoncertek látogatása, a gyakorlás bátorítása, a gyakorlás figyelemmel kísérése, a tanároknál való érdeklődés, valamint az, hogy a szülők mennyire tartják fontosnak a hangszerstanulást (21. táblázat).

21. táblázat. Nemek közötti különbségek a családi támogatások alapján

Családi támogatások	Fiúk	Lányok	Kétmintás t- próba		
	M (SD)	M (SD)	F	t	p
Klasszikus koncertek látogatása	0,41 (0,50)	0,33 (0,47)	5,50	1,27	< 0,05
Popkoncertek látogatása	0,37 (0,49)	0,38 (0,49)	0,01	-0,03	0,95
Fellépések látogatása	4,27 (1,21)	4,23 (1,20)	0,01	0,24	0,96
Gyakorlás biztatása	3,82 (1,45)	4,01 (1,25)	5,15	-1,09	< 0,05
Gyakorlás ellenőrzése	2,80 (1,49)	2,53 (1,47)	0,01	0,37	0,95
Közös zenélés a szülőkkel	0,27 (0,45)	0,35 (0,48)	7,60	-1,35	<0,01
Tanároknál való érdeklődés	2,93 (1,57)	2,66 (1,52)	0,22	1,24	0,64
Hangszerstanulás fontossága	3,63 (1,43)	3,63 (1,39)	0,01	0,25	0,92

7.4. 4. A tanárok szerepe

A zenetanárok szerepe a szülők mellett az egyik legmeghatározóbb. A tanulók motiváltabbak, ha a pedagógusok támogatóak, együttműködőek, érthetően magyarázzák el a tananyagot, egyértelmű utasításokat és pozitív visszajelzéseket adnak és figyelembe veszik a tanulók igényeit (Pitts, 2004; Sichivitsa, 2007).

A tanulók 64%-a szerint, a hangszerstanulás elkezdésében szerepe volt annak, hogy a tanár véleménye szerint van hozzá érzése. A diákok 96%-a szerint kapnak segítséget a

pedagógustól, ha elakadnak. A tanulók 88%-a szerint segítenek az otthoni gyakorlásban, 77%-uk szerint van önálló választásuk a megtanulandó darab kiválasztását illetően.

Az életkori csoportok véleménye megegyezik a tanár szerepével kapcsolatban. Az önálló darabválasztásban van szignifikáns különbség a korosztályok között ($F=5,32$, $p<0,01$). A 9–13 éves tanulók ($M=0,66$, $SD=0,48$) kevésbé gondolják úgy, hogy választhatnak önállóan megtanulandó darabot, mint a 14–16 évesek ($M=0,85$, $SD=0,36$). A legidősebb korosztály véleménye ($M=0,78$, $SD=0,42$) nem különbözik egyik korcsoportétól sem. Nincs különbség az életkorok között abban, hogy a tanárnak volt szerepe a hangszerstanulás elkezdésében, hogy a tanár szerint van hozzá érzése ($F=0,82$, $p=0,44$), hogy kapnak segítséget abban az esetben, ha elakadnak ($F=0,96$, $p=0,38$) és az otthoni gyakorlás támogatásában ($F=1,06$, $SD=0,35$).

A tanárok szerepére vonatkozó állításokat, a szülőkhöz hasonlóan, szintén egy összevont mutatóban kezeltük. Az egyes tételek közötti pozitív korrelációk azt jelezték, összefüggnek egymással, így ezek összevonása egy átfogó mutatóba statisztikailag megalapozott volt. A kapott változó és a motiváció közötti összefüggéseket életkori csoportok alapján is megvizsgáltuk. Az eredményekből kiderült, hogy a legidősebb életkori csoportban nincs szignifikáns összefüggés a tanárok szerepe és a motiváció között (22. táblázat).

22. táblázat. A tanárok hatása az egyes motivációs dimenziókra életkori csoportok szerint

Dimenziók	Diákok korcsoportjai		
	9–13	14–16	17–19
Motiválatlanság	-0,29**	-0,42**	-0,21
Külső szabályozás	-0,10	-0,11	-0,18
Introjekció	-0,04	0,02	-0,05
Azonosulás	0,23*	0,21*	0,06
Intrinzik motiváció	0,19	0,42**	0,23

Megjegyzés: ** $p<0,01$, * $p<0,05$

A fiúk és a lányok között nincs szignifikáns különbség a tanár szerepének megítélésében (23. táblázat).

23. táblázat. Nemek közötti különbségek a tanár szerepét tekintve

A tanár szerepe	Fiúk		Lányok		Kétmintás t-próba		
	M	SD	M	SD	F	t	p
Tehetség	0,60	0,49	0,66	0,47	3,99	-1,06	0,29
Elakadás	0,94	0,23	0,96	0,19	1,86	-0,68	0,50
Otthoni gyakorlás	0,84	0,37	0,91	0,29	12,00	-1,65	0,10

Önálló választás	0,80	0,40	0,75	0,44	5,14	1,11	0,27
------------------	------	------	------	------	------	------	------

Az öndeterminációs elmélet szerint a tanulók képességeinek fejlődésével a tanulás fokozatosan alakul át, a kezdetben inkább a tanár által irányított cselekvés egy önszabályozott cselekvéssé válik, amelyben a fokozatosan nagyobb felelősséget vállalnak (Virkkula, 2020). A tanároktól kapott támogató és ösztönző környezet, amely az autonómia, a kompetencia és a kapcsolati szükséglet együttes biztosítása által a tanulók belsőleg motiváltabbak lesznek. Ezek hiányában a motivátlanság lesz az, ami előtérbe kerülhet.

7.4.5. A barátok szerepe

A barátok befolyása lehet pozitív és negatív egyaránt. Evans és munkatársai (2013) kiemelik, hogy középiskolás tanulóknál a zenekarba való jelentkezés egyfajta nyomást váltott ki a diákokból, azt érezték, hogy az nem olyan népszerű, mint más tevékenységek (pl. sport), a barátaik nem tartották olyan „menőnek”, ezáltal kiközösítve érezték magukat és inkább abbahagyták a hangszer tanulást, hogy társadalmilag jobban elfogadják őket. Másrésről azonban a zenekarba való jelentkezés hozzájárul új kapcsolatok és ismeretek kialakításához is.

A kutatásban a barátok szerepének feltárását több nézőpontból közelítettük meg. Az első szempont az volt, hogy a barátok milyen mértékben befolyásolták a hangszer tanulás elkezdését. További szempontok voltak, hogy milyen hatással voltak a hangszerválasztásra, és hogy mennyire támogatják és mennyire tartják fontosnak a hangszer tanulást. A tanulók 37%-a vélekedik úgy, hogy a hangszer tanulás elkezdésében és 11%-ának a hangszer kiválasztásánál volt szerepe a barátaiknak. A diákok 48%-át támogatják barátaik, 36% jár el a fellépéseikre, de csak 45% gondolja azt, hogy a barátaiknak fontos egy hangszer elsajátítása.

A barátok szerepéről eltérően vélekednek a különböző életkorú tanulók (24. táblázat). A legfiatalabb életkori csoportban lévő diákok szerint a hangszer kiválasztásában és a tanulási folyamat elkezdésében meghatározó szerepük volt.

24. táblázat. A barátok támogatásának lehetséges módjai

Barátok támogatása	9–13 évesek		14–16 évesek		17–19 évesek		ANOVA		Post hoc
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
hangszerválasztás	0,48	0,50	0,24	0,45	0,37	0,49	4,38	<0,05	{2}{3}<{3}{1}
barátok szerepe a hangszer tanulás megkezdésében	0,48	0,50	0,28	0,45	0,37	0,49	4,38	<0,01	{2}{3}<{3}{1}
barátokkal szeretek tanulni	2,42	1,48	2,67	1,31	2,88	1,20	2,29	0,10	n.s.
barátaim támogatnak	2,91	1,65	3,27	1,42	3,63	1,49	4,28	<0,01	{1}{2}<{2}{3}

barátok_fellépés_látogatás	2,58	1,67	2,61	1,58	3,13	1,51	2,89	0,06	n.s.
barátok_fontosnak_tartják	2,90	1,44	3,20	1,50	3,52	1,35	3,59	<0,03	{1}{2}<{2}{3}

A barátok szerepét szintén egy összevont mutatóban kezeltük, mivel az erre vonatkozó állítások között pozitív összefüggéseket találtunk. Ez alapján indokoltnak láttuk, hogy a tanulók által érzékelt kortársi támogatást egységes változóként elemezzük. A barátok szerepét, mint összevont mutatót és a motivációs dimenziók kapcsolatát életkoronként lebontva is összevetettük. A 25. táblázatból jól látható, hogy a legidősebb tanulóknál mindegyik motivációs dimenzió összefügg a barátok szerepével. A korcsoportonkénti összefüggések erőssége szignifikánsan nem különbözik.

25. táblázat. A barátok szerepe és a motivációs dimenziók közötti összefüggések

Dimenziók	Korcsoportok		
	9–13	14–16	17–19
Motiválatlanság	-0,21	-0,27**	-0,43**
Külső szabályozás	0,01	0,15	0,28*
Introjekció	0,06	0,20*	0,34**
Azonosulás	0,27*	0,47**	0,47**
Intrinzik motiváció	0,16	0,36**	0,39**

Megjegyzés: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

A fiúk és a lányok eltérően vélekednek arról, hogy barátaik mennyire tartják fontosnak és mennyire támogatják a hangszer tanulást. A lányok pozitívabban ítélik meg barátaik támogatását (Lányok: $M=3,52$, $SD=1,48$, Fiúk: $M=2,82$, $SD=1,53$, $F=0,17$, $p=0,68$; $t=-3,63$, $p<0,01$) és azt is, hogy barátaik mennyire tartják fontos tevékenységnek a hangszer tanulást (Lányok: $M=3,54$, $SD=1,41$, Fiúk: $M=2,82$, $SD=1,46$, $F=0,15$, $p=0,70$; $t=-3,29$, $p<0,01$). Abban nincs különbség a fiúk és a lányok között, hogy a barátaik befolyásolták-e a hangszer választást ($F=11,40$, $p<0,01$; $t=-1,73$, $p=0,09$), hogy volt-e szerepe a barátoknak abban, hogy elkezdjék a hangszer tanulást ($F=0,12$, $p=0,75$; $t=0,17$, $p=0,86$), mennyire szeretnek barátokkal tanulni ($F=0,13$, $p=0,71$; $t=-1,35$, $p=0,18$), és hogy a barátaik eljárnak a fellépéseikre ($F=0,07$, $p=0,79$; $t=-0,33$, $p=0,74$).

A barátok hatása mindegyik motivációs dimenzió esetén jelen van. Minél alacsonyabb a barátok támogatása, annál motiválatlanabb a tanuló. A külső szabályozás alapján lehet, hogy a barátok miatt kezdett el hangszeren játszani, vagy mert számukra akarnak megfelelni. A barátok támogató és segítséget nyújtó közege elősegítheti a kitartást, az elkötelezettséget, emellett érzelmi támogatást nyújt, ami az öndeterminációs elmélet egyik szükséglete.

26. táblázat. Regressziós elemzés az intrinzik motivációval, mint függő változóval

Korcsoport	Független változók	r β (%)	p	R ²
9–13	Barátok	2	0,26	10
	Tanárok	1	0,58	
	Szülők	6	<0,05	
14–16	Barátok	10	<0,01	27
	Tanárok	14	<0,01	
	Szülők	3	0,28	
17–19	Barátok	15	<0,01	22
	Tanárok	5	0,08	
	Szülők	2	0,43	

A regresszióanalízis alapján a 14–16 éves tanulókra van legnagyobb hatással a külső ösztönzés (26. táblázat). A legfiatalabb tanulóknál jellemzően a szülő befolyásolja leginkább a tanulókat, míg a legidősebb tanulóknál a barátok visszajelzései a mérvadóbbak. A külső ösztönzők különböző hatásainak az oka az lehet, hogy az életkor előrehaladtával nő a tanulók önállósága, függetlensége. A tanulók tanulási stílusa is sokat alakul az évek során, így az egyes életkorokban más támogatást preferálnak. Összességében a tanulók személyisége, szükségletei és kapcsolatai is változnak, melynek következtében a külső ösztönzők hatásai is különböző mértékűek.

7.5. Összefoglalás

Kutatásunk a hangszeren tanuló 9–19 éves diákok motivációját vizsgálta. A motiváció értelmezéséhez ismét az öndeterminációs elméleten alapuló, Motivation for Music Learning kérdőívet alkalmaztuk. A kérdőív megbízhatósága minden dimenzió esetén megfelelő. A kérdőív skálái közötti korrelációk mintázata megfelelt az elméleti elvárásoknak. Célunk az volt, hogy egy nagyobb mintán is kipróbáljuk a mérőeszközt.

Eredményeink alapján a szülők szerepe a kutatásba bevont tanulók körében is meghatározó. Fontos kiemelni, hogy az általunk vizsgált mintában a hangszerstanulás elkezdése nem szülői kényszer hatására kezdődött. Nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között. A szülők hatásának szempontjából az életkori csoportok között eltérések vannak a fellépés látogatásában, a gyakorlás ellenőrzésében, és a gyakorlásra való ösztönzésében, a pedagógusnál való érdeklődésben és a hangszerstanulás fontosságának megítélésében is. Az eredményekből egyértelműen látszik, hogy a fiatalabb életkorban a szülők nagyobb befolyással bírnak. A szülők hatását a motivációs dimenziókkal összevetve azt láthatjuk, hogy az idősebb tanulóknál a külső szabályozással, fiatalabb életkorban inkább az introjekcióval, az azonosulással és az

intrinzik motivációval vannak összefüggésben. Ennek az lehet az oka, hogy a tanulók az életkor előrehaladtával egyre önállóbbá válnak és döntéseiket saját maguk hozzák meg. Evans (2015) szerint azokat a tanulókat, akik nem külső indíttatásból, hanem belső vágyból kezdték meg a hangszertanulást, a külső nyomás (pl. túlzott dicséret vagy ellenőrzés) elbizonytalanítja. Ez a külső motiváció erőteljesebbé válását is eredményezi. Hallam (2002) tanulmánya szerint a szülői támogatás nem mindig szükséges a zene iránti érdeklődés kialakulásához, ugyanakkor a támogató szülői jelenlétpozitívan befolyásolhatja a gyerekek zenetanulás iránti motivációját (Sichivitsa, 2007).

A pedagógusoknak egyaránt kulcsfontosságú szerepük van. Degner et al (2003) szerint a jó pedagógus konkrét célokat tűz ki, visszajelzést ad a tanulók számára, valamint segítséget nyújtanak a hibák kijavításához. Kutatási eredményeink ezzel összhangban azt mutatják, hogy a pedagógusok szerepe támogatóként jelenik meg, segítenek az otthoni gyakorlásban és lehetőséget is biztosítanak arra, hogy önállóan válasszanak megtanulandó darabot. A nemek között nincs különbség a tanár megítélésében. A motivációs dimenziókkal összefüggésben az életkori csoportokban 12–19 éves korig negatív összefüggés van a motiválatlanság és a tanár szerepe között, vagyis minél kevesebb támogatást és ösztönzést kapnak a tanáraiktól, annál inkább motiválatlanná válnak.

A harmadik külső ösztönző csoportba a barátok vagy társak tartoznak. A barátok megítélésében szignifikáns különbséget kaptunk a fiúk és a lányok között. A lányok szerint a barátok támogatóbbak és fontosabbnak tartják a hangszertanulást, mint a fiúk. Életkori összehasonlításban nincs különbség abban, hogy volt-e szerepük a barátoknak a hangszertanulás megkezdésében. Az eredmények egyértelműen az idősebb tanulóknál mutatnak szignifikáns különbségeket, vagyis az idősebb korosztályban a barátoknak és a társaknak van a legnagyobb szerepük, hiszen ebben a korosztályban az öndeterminációs elméletnek mind az öt motivációs dimenziója összefügg a barátok szerepével. A 9–13 éves tanulók esetében nem kaptunk összefüggést.

8. A HARMADIK VIZSGÁLAT: ZENEI MŰFAJOKRÓL ALKOTOTT TANULÓI VÉLEMÉNYEK

Az előző két kutatásunkban a hangszeren tanuló diákok motivációját vizsgáltuk. A harmadik kvantitatív kutatásunkba már a hangszeren nem tanuló diákokat is bevontuk, hogy összehasonlíthassuk a két csoport zenei preferenciáit és a különböző zenei műfajokról alkotott véleményüket. A kutatás egyik kiindulópontja az a feltételezés volt, hogy a tanulók hangszertanuláshoz való viszonya hatással lehet a zenei műfajokkal kapcsolatos megítélésükre. Ezzel összefüggésben azt vizsgáltuk, hogy a hangszertanulás milyen mértékben járulhat hozzá a különféle zenei stílusokkal szembeni nyitottsághoz és elfogadáshoz, illetve hogyan befolyásolhatja a tanulók véleményét.

8.1. Célkitűzés

Kutatásunk célja a 9–19 éves tanulók zenei műfajokról alkotott véleményének megismerése. Azt vizsgáltuk, hogy (1) van-e különbség a tanulók véleményében az életkor, a nem és a hangszertanulási tapasztalat alapján, valamint (2) milyen összefüggés van a zenei műfajokról alkotott vélemény és a háttértényezők között.

8.2. Minta és adatfelvétel

Az adatfelvételen 9–19 éves tanulók vettek részt ($n = 1159$), köztük 618 lány és 541 fiú. Az átlag életkor 13,80 év volt ($SD=2,21$). A tanulók életkora alapján négy csoportot képeztünk: (1) 9–12 évesek ($n = 392$), (2) 13–14 évesek ($n = 372$), (3) 15–16 évesek ($n = 323$), (4) 17–19 évesek ($n = 163$). Az életkori csoportokat a mintában úgy határoztuk meg, hogy azokban a résztvevők megoszlása arányosan, nagyjából egyenletesen jelenjen meg. Minden kérdőívkitöltő általános vagy középiskolába járt. A középiskolás résztvevőket rétegzett mintavétellel választottuk ki, biztosítva, hogy a gimnáziumban, technikumban, szakgimnáziumban és szakképző iskolában tanulók hasonló arányban szerepeljenek.

Az adatfelvételre tanórai keretek között került sor, az osztályfőnökök és az iskola vezetésének beleegyezésével. A diákokat arra kérték, hogy töltsék ki a kérdőívet az osztályfőnökök vagy a vizsgáztatók irányítása és felügyelete mellett. A résztvevők követték az adatgyűjtést végzők utasításait. A kutatásban való részvétel önkéntes volt, a tanulók bármikor visszaléphettek. Minden adat anonim módon került rögzítésre: a kérdőívek nem tartalmazták sem a tanulók, sem az iskolák nevét. A vizsgálatban résztvevők közül 295 tanuló játszott az adatfelvétel idején valamilyen hangszeren. A hangszerjáték szempontjából hét csoportot képeztünk: (1) nem játszik, és nem is szeretne ($n = 354$), (2) nem, és nincs rá lehetősége ($n = 113$), (3) nem, de szeretne ($n = 189$), (4) abbahagyta ($n = 208$), (5) igen, ének-zene órán

(n = 63), (6) igen, otthon (n = 106), (7) igen, zeneiskolában (n = 126). A csoportokat a következő módon alakítottuk ki. Azok közül a diákok közül, akik jelenleg nem tanulnak hangszeren játszani, az első csoportba soroltuk azokat, akik nem is akarnak elkezdni hangszeren játszani, így feltehetően negatívabb a hozzáállásuk ebből a szempontból. A második csoportba azok tartoztak, akik azért nem tanulnak hangszeren játszani, mert nincs rá lehetőségük. Nem tudjuk, hogy tanulnának-e, ha lenne rá lehetőségük, ezért semleges hozzáállást feltételeztünk velük kapcsolatban. A harmadik csoportba tartozók nem tanulnak, de szeretnének. A hangszer tanulással kapcsolatos hozzáállásukról feltételezhető, hogy pozitívabb. A negyedik csoportba azok kerültek, akik abbahagyták a hangszeres tanulást. Nincs információnk arról, hogy miért hagyták abba, ezért csak feltételezzük, hogy az abbahagyás összefügg a hangszer tanulással kapcsolatos negatívabb attitűddel. Az 5., 6. és 7. csoportba sorolt diákok mind hangszeren tanulnak játszani, az egyetlen különbség az órák helyszíne. Mindhárom csoportban feltételezzük a hangszer tanulással kapcsolatos pozitív attitűdöt, de fenntartjuk a lehetőséget, hogy a különböző kérdések eltérő válaszokat válthatnak ki. Ezek az eltérések annak tudhatók be, hogy az otthoni hangszer tanulás több szempontból is eltér a zeneiskolai órától. Mivel ez nem a dolgozat központi kérdése, csak néhányra szeretnénk felhívni a figyelmet. Az iskolai zeneórán a hangszer tanulás csoportos formában történik, elsősorban a zeneiskolai tantárgyhoz kapcsolódó tananyag alapján (főként a népzeneire fókuszálva), olyan tanár irányításával, aki nem (feltétlenül) rendelkezik az adott hangszer oktatásához szükséges szakirányú diplomával. Zeneiskolai körülmények között a hangszeres képzés egyéni órák keretében, szakképzett tanár irányításával történik, a tananyagot pedig részletesen hangszer-specifikus tankönyvek adják. Az otthoni hangszer tanulás a legkevésbé „szabályozott”. Ez nem feltétlenül jelent minőségi alulmaradást a másik két tanulási formához képest, de valószínűsíthető, hogy itt mutatkozik a legnagyobb minőségi eltérés mind a tananyagban, mind a tanár személyében. Ez különösen igaz, ha a tanár személyesen van jelen, és a tanulás nem valamilyen autodidakta formában valósul meg. A szülők iskolai végzettségét három csoportra bontottuk. Anya iskolai végzettségét tekintve 158 alapfokú, 719 középfokú és 282 felsőfokú végzettséget szerzett. Az apák között 143 alapfokú, 790 középfokú és 226 felsőfokú végzettségű. Nemek és életkori csoportokra bontva nincs szignifikáns különbség a szülők iskolai végzettségét tekintve.

8.3. Mérészköz

A kérdőív a hangszer tanulás és a zenélés megítélésére fókuszált, ennek egyik részét képezték a zenei részletek (3. melléklet). Az adatfelvételhez egy online felületet, a Jotformot alkalmaztuk,

ahol négy különböző stílust bemutató videót helyeztünk el. A videók hosszúsága fél perc és mindegyik a hagyományos koncertélménytől eltérő előadásmódot tartalmaz:

- klasszikus populáris zene: <https://www.youtube.com/watch?v=Rb1HAfhFHRM>
- klasszikus művészi zene: <https://www.youtube.com/watch?v=6JX7Yw0IfbA>
- rockzene: <https://www.youtube.com/watch?v=Jow8D0r0xGM>
- népzene: https://www.youtube.com/watch?v=tZ_VLeTz7OE

A videók kiválasztásánál több szempontot vettünk figyelembe. A videók hanganyaga jól elkülöníthetően képviselje az általunk meghatározott stílust. A videók képanyaga minden esetben „sugározza” az előadók elkötelezettségét, pozitív attitűdjét, álljon közel korosztály tekintetében a mérésbe bevont diákok életkorához, valamint az előadók öltözéke, az előadás környezete is illeszkedjék az adott zenei stílushoz. A videók kapcsolatban semmilyen plusz információt nem kaptak a válaszadók, tehát nem tudták, hogy mi milyen kategóriába soroltuk, hogyan címkéztük a zenei anyagokat.

A videók kiválasztásába három egyetemi végzettséggel rendelkező hangszerművészt, énekművészt és zenetörténészt vontunk be. Az ő véleményezésük alapján biztosítottuk a tartalmi validitást. A mérőeszközünk megbízhatósága a kevés item (4) ellenére is megfelelő (Cronbach- α = 0,71).

Bár lehetséges, hogy a kiválasztott zeneművek a vizsgált korosztály számára szerző és cím szerint nem ismertek, de az elhangzó dallam populáris és mindenképpen ismerős lehet. Az előadók korcsoportjának szempontjából a fiatal korosztály dominál. Az egyes videók részletesebb leírásának végén kiemeljük azokat az előadásra jellemző sajátosságokat, amelyek megkülönböztetik őket egymástól.

Az első zenei részlet egy szőnyegzongorát mutat be, melyen Hoagy Carmichael *Heart and Soul* című számának egy rövid és leegyszerűsített verzióját adják elő. A zongora a legismertebb hangszerek közé tartozik, ráadásul ez a „mű”, közkedveltsége és könnyű technikai volta miatt, a kezdő zongoristák egyik kedvence. A videóval az egyik célunk az volt, hogy egy más formáját is megmutassuk ennek a hangszernek és a hangszer megszólaltatásának, ami a diákok számára új és figyelemfelkeltő lehet. A videó zenei élményét az is fokozza, hogy az előadók úgy játszanak a hangszeren, mintha közben táncolnának is a zenére. A videóban az is látható, hogy a gyerekek sorban állnak, hogy kipróbálhassák ezt az eszközt. *Hangszer:* elektromos zongora. *Hangszerelés:* szóló. *Hangzás:* homogén (csak instrumentális). *Előadói apparátus:* trió. *Zenei stílus:* klasszikus populáris zene. *Az eredeti zenemű megjelenésének éve:* 1938. *A produkció helyszíne:* utca. *Az előadás (feltételezett) célja:* mások szórakoztatása. *A videóra való további hivatkozás:* klasszikus populáris zene (rövidítve: KPZ).

A második részlet egy ma is igen népszerű film, a Harry Potter egyik zenei részlete (Hedwig témája). A mű szerzője John Williams, akinek a nevéhez olyan további nagysikerű filmek zenéi kötődnek, mint a Star Wars, Jurassic Park, E.T. és a Schindler listája. A videóban látható részlet egy magyar komolyzenei tehetségkutató műsor része. A szólista egy 12 éves fuvolista lány, akit egy szimfonikus zenekar kísér. Egy előzetesen felvett interjúból kiderült, hogy a hangszeren tanuló gyermekek között sokan választják és kérik, hogy ezt a darabot tanulhassák meg. *Hangszer:* szimfonikus zenekari akusztikus hangszerek. *Hangszerelés:* hangszeres szólista és zenekar. *Hangzás:* heterogén (csak instrumentális). *Előadói apparátus:* nagyzenekar. *Zenei stílus:* klasszikus (művészi) zene. *Az eredeti zenemű megjelenésének éve:* 2001. *A produkció helyszíne:* televíziós stúdió. *Az előadás (feltételezett) célja:* mások szórakoztatása, versenyprodukció. *A videóra való további hivatkozás:* klasszikus művészi zene, (rövidítve: KMZ).

A harmadik zenei részlet a CityRocks projekt egyik olyan produkciója, ahol a videón főként gyerekek szerepelnek, különböző hangszeren adják elő (gitár, basszusgitár és a dob), illetve éneklik a Republic együttes *Neked könnyű lehet* című dalát. Ez a flashmob jellegű produkció egy olyan közösségi élmény, amelynek célja a rockzene és az együtt zenélés népszerűsítése a fiatal gyerekektől a felnőttekig, a profi előadóktól az amatőr zenészekig. *Hangszer:* ének, elektromos és akusztikus hangszerek. *Hangszerelés:* énekes és zenekar. *Hangzás:* heterogén (vokális és instrumentális). *Előadói apparátus:* klasszikus rockzenekari hangszerelés, ami létszámát tekintve eredetileg kamaraegyüttes, jelen formájában nagyzenekarra bővítve. *Zenei stílus:* klasszikus rockzene. *Az eredeti zenemű megjelenésének éve:* 2006. *A produkció helyszíne:* szabadtéri színpad (és az előadók számára tekintettel annak környezete). *Az előadás (feltételezett) célja:* maguk és mások szórakoztatása, a magyar zene népszerűsítése. *A videóra való további hivatkozás:* rockzene (rövidítve: RZ).

Az utolsó videóban szintén egy tehetségkutató műsor előadását láthatták a tanulók. A fiatalokból álló öttagú népi zenekar a *Sárközi mulatság* című produkciójukat mutatják be a tambura különböző típusain (tamburabögő, tamburakontra, prímtambura és basszprímtambura) énekhang nélkül. *Hangszer:* akusztikus népi hangszerek. *Hangszerelés:* kamarazenekar. *Hangzás:* heterogén (csak instrumentális). *Előadói apparátus:* quintett (kamaraegyüttes). *Zenei stílus:* népzene. *Az eredeti zenemű megjelenésének éve:* ismeretlen. *A produkció helyszíne:* színpadi produkció. *Az előadás (feltételezett) célja:* maguk és mások szórakoztatása, versenyprodukció. *A videóra való további hivatkozás:* népzene (rövidítve: NZ).

A zenei részleteket 1–5 skálán kellett értékelniük a tanulóknak. A négy videóhoz tartozó értékelések átlagaiból egy összevont mutatót is képeztünk. A videókhoz további kiegészítő

kérdéseket (42 tétel) tettünk fel, ami Bonneville-Roussy és munkatársai (2017) kérdőívéből készült. Például: Kipróbálná a (szőnyeg)zongorázást? Néz tehetségkutató vagy komolyzenei műsorokat? Részt venne valamilyen közösségi zenei produkcióban? Ennél a kérdésnél csak azon tanulók válaszait dolgoztuk fel, akik nem tanulnak hangszeren (válaszok: 0 = nem, 1 = igen), Volt már hangszerbemutató? (válaszok: 1 = nem és nem is szeretne, 2 = nem, mert nem ismer ilyen helyet, 3 = nem, de szeretne, 4 = igen). A tanulók háttérére vonatkozó kérdések: nem, életkor, szülők iskolai végzettsége, iskolába járás szeretete, tantárgyi attitűdök.

8.4. Eredmények

8.4.1.A zenei műfajok kedveltsége

A zenei műfajok meghatározásához nagyon sokféle szempontot érdemes figyelembe venni, főleg akkor, ha mérni szeretnénk azok kedveltségét. A kérdőív tartalmát és formáját is olyan innovatív szemlélettel igyekeztünk összeállítani, hogy a megkérdezettek egy-egy zenei videóról alkotott véleményét minél többféle aspektusból meg tudjuk ismerni.

A teljes mintát tekintve a diákoknak a négy videóból a klasszikus populáris zene tetszett a legjobban ($M = 4,01$, $SD = 1,03$), ezt követte a rockzene ($M = 3,97$, $SD = 1,03$), a klasszikus művészi zene ($M = 3,51$, $SD = 1,19$). Legkevésbé a népzenei előadás tetszett nekik ($M = 3,50$, $SD = 1,17$). A videók kedvelésének átlagai közötti különbségek szignifikánsak az ismételt mérés varianciaanalízis alapján (Wilks' $\lambda = 0,78$, $F(3) = 106,13$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,22$). A klasszikus művészi zene és a népzene megítélése között nincs szignifikáns eltérés ($p = 1,00$), továbbá a klasszikus populáris zene és a rockzene megítélésében sincs szignifikáns különbség ($p = 1,00$). A négy videó közül az általunk rockzenei és klasszikus populáris zenei stílusba sorolt műfajokat szignifikánsan jobban kedvelték a tanulók, mint a klasszikus művészi zenét vagy a népzénét. Az általános iskolába és a zenei általános iskolába járó tanulók véleménye megegyezik mind a négy videó esetében: klasszikus populáris zene: általános iskola: $M = 4,01$, $SD = 1,06$; zenei általános iskola: $M = 4,03$, $SD = 1,02$, $F = 0,95$, $p = 0,33$; $t = -0,25$, $p = 0,80$; rockzene: általános iskola: $M = 4,01$, $SD = 1,04$; zenei általános iskola: $M = 4,11$, $SD = 1,06$, $F = 0,03$, $p = 0,87$; $t = -1,10$, $p = 0,27$; klasszikus művészi zene: általános iskola: $M = 3,55$, $SD = 1,19$; zenei általános iskola: $M = 3,65$, $SD = 1,21$, $F = 0,17$, $p = 0,68$; $t = -0,95$, $p = 0,34$; népzene: általános iskola: $M = 3,55$, $SD = 1,16$; zenei általános iskola: $M = 3,59$, $SD = 1,24$, $F = 1,01$, $p = 0,32$; $t = -0,38$, $p = 0,70$. A négy zenei részlet kedveltsége közepes erősségű összefüggésben áll egymással (27. táblázat), a legszorosabb korreláció a népzene és a klasszikus művészi zene között van. A legkevésbé a klasszikus művészi zene és a rockzene részlet között mutatható ki összefüggés.

27. táblázat. Az egyes zenei részletek kedveltsége közötti összefüggések

Korreláció	Klasszikus populáris zene	Rockzene	Klasszikus művészi zene	Népzene
Klasszikus populáris zene –		0,39**	0,41**	0,36**
Rockzene		–	0,29**	0,36**
Klasszikus művészi zene			–	0,45**
Népzene				–

A rockzene és a klasszikus művészi zene korrelációjánál erősebb a rockzene és a klasszikus populáris zene összefüggése ($z = 2,72$, $p < 0,01$), és erősebb a rockzene és a népzene összefüggése is ($z = 1,88$, $p < 0,05$). A klasszikus művészi zene összefüggéseinek elemzése során azt láthatjuk, hogy a klasszikus művészi zene és a rockzene közötti összefüggés gyengébb, mint a klasszikus művészi zene és a klasszikus populáris zene összefüggése ($z = 3,30$, $p < 0,01$), illetve mint a klasszikus művészi zene és a népzene kapcsolata ($z = 4,48$, $p < 0,01$). A népzene összefüggése a klasszikus populáris zenével és a rockzenével nem különbözik egymástól, de szignifikánsan gyengébb korrelációs értékek, mint a népzene és a klasszikus művészi zene összefüggése ($z = 2,90$, $p < 0,01$). A rockzene és klasszikus művészi zene összefüggése gyengébb, mint a más zenei stílusokkal való együttjárásuk.

A zenei videókhoz feltett kérdések alapján a tanulók 56%-a volt már hangszerbemutató, 10%-a még nem, de szeretne menni, 14% nem volt még hangszerbemutató, mert nem ismer ilyen helyet, és 20%-uk nem volt még és nem is szeretne menni. A tanulók 64%-a szokott nézni tehetségkutató műsort és 22% komolyzenei műsort. A tanulók 72%-a szívesen kipróbálná a klasszikus populáris zenei videóban látott szőnyegzongorát.

28. táblázat. A zenei műsorok nézésének és a tanulók zenei aktivitásának összefüggései

Korreláció	Szőnyeg-zongora kipróbálása	Tehetségkutató műsor nézése	Komolyzenei műsor nézése	Részt venne közösségi zenei produkciókban
Szőnyegzongora kipróbálása	–	0,18**	0,16**	0,22**
Tehetségkutató műsor nézése		–	0,14**	0,13**
Komolyzenei műsor nézése			–	0,20**

Megjegyzés: $p < 0,01$

A zenei műsorok nézésére és a lehetséges zenei aktivitásokra vonatkozó háttérkérdésekre kapott eredményekben csak gyenge kapcsolatot tudtunk kimutatni (28. táblázat). Azonban a zenei

produkciókban való részvétel összefüggése a három háttérkérdéssel eltérő erősségű. A tehetségkutató műsorok nézésével gyengébb, mint a szőnyegzongora kipróbálásával ($z = 2,23$, $p < 0,01$), és gyengébb, mint a komolyzenei műsorok nézésével ($z = 1,73$, $p < 0,05$). Az eltérések könnyen magyarázhatóak, hiszen a szőnyegzongora kipróbálása és a zenei produkcióban való részvétel aktív zenei tevékenység, ezzel szemben a tehetségkutató műsorok megnézése önmagában nem igényel zenei aktivitást.

8.4.2. Zenei részletek kedveltsége az életkor alapján

Az életkor alapján képzett részminták elemzése során szignifikáns különbség van a zenei előadások megítélésében (29. táblázat). A klasszikus populáris zenei videót a legfiatalabb korosztály kedvelte a legjobban, azonban szignifikánsan nem jobban, mint a legidősebbek. Szignifikáns eltérés csak a legfiatalabbak és a 13–16 éves korosztály között van. A rockzene kedveltsége is meglehetősen magas a teljes mintán, az 1. és 2. korcsoport szignifikánsan jobban kedveli ezt a stílust, mint a 3. korcsoport. A klasszikus művészi zenei videót az 1. korcsoport minden más korcsoportnál szignifikánsan jobban kedveli, ami alátámasztja azon korábbi kutatási eredményeket, amelyek szerint a fiatalabb korosztályhoz képest a klasszikus zenét kevésbé kedvelik a 14–15 éves tanulók (Ercegovac et al., 2017; Vidulin, 2020). Az 1. és 4. korcsoport különböző zenei stílusok iránti kedveltsége csak a klasszikus művészi zene szempontjából különbözik. A népzene tetszése csak az 1. és a 3. korcsoport között tér el szignifikánsan.

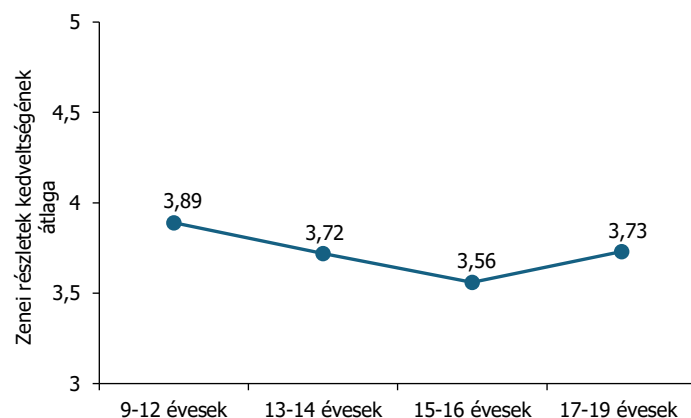
Életkori csoportonkénti bontásban a zenei stílusok megítélése különbözik az ismétléses varianciaanalízis alapján. A 9–12 éves tanulók eltérően vélekedtek az egyes zenei részletekkel kapcsolatban (Wilks' Lambda = 0,82, $F(3) = 29,52$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,19$). A klasszikus populáris zene megítélése szignifikánsan különbözik a klasszikus művészi zenétől és a népzenétől. A rockzenéről alkotott tanulói vélemények szignifikánsan különböznek a klasszikus művészi zenétől és a népzenétől. Ebben a korosztályban nincs szignifikáns különbség a klasszikus populáris zene és a rockzene kedveltségében ($p = 0,15$) és a klasszikus művészi zene és a népzene megítélése között ($p = 0,19$). A 13–14 évesek preferálása szintén nem azonos az egyes stílusok esetében (Wilks' Lambda = 0,79, $F(3) = 33,08$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,21$). A klasszikus populáris zene megítélése szignifikánsan különbözik a klasszikus művészi zenétől és a népzenétől, továbbá a rockzeni részletről alkotott vélemény különbözik a klasszikus művészi zenétől és a népzenétől. Ebben a korosztályban sincs szignifikáns különbség a klasszikus populáris zene és a rockzene kedveltségében ($p = 0,19$) és a klasszikus művészi zene és a népzene megítélése között ($p = 1,00$). Ezek alátámasztják Hargreaves és Marshall (2003)

eredményeit, miszerint a serdülők a populáris zenei stílust preferálják. A 15–16 éves diákok nem egyformán kedvelik a négy zenei előadást (Wilks' Lambda = 0,72, $F(3) = 29,80$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,28$), de a klasszikus populáris zene és a rockzene kedveltségében ($p = 0,24$) és a klasszikus művészi zene és a népzene megítélése között ($p = 1,00$) nincs különbség. Ebben a korosztályban is a klasszikus populáris zenei és a rockzenei részlet megítélése eltér a klasszikus művészi- és a népzenei részlet megítélésétől. A legidősebb tanulókra is jellemző, hogy nem egyforma mértékben kedvelik a látottakat (Wilks' Lambda = 0,69, $F(3) = 24,01$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,30$), a klasszikus populáris zenei és a rockzenei részlet megítélése eltér a klasszikus művészi- és a népzenei részlettől, de a klasszikus populáris zene és a rockzene kedveltségében ($p = 1,00$) és a klasszikus művészi zene és a népzene megítélése között ($p = 1,00$) nincs különbség. Megállapíthatjuk, hogy a négy korcsoportban a stílusok iránti kedveltség megoszlásai nagyon hasonlóak a teljes mintára vonatkozó eredményekkel.

29. táblázat. Életkori különbségek a zenei részletek megítélésében

	Korcsoportok								Post-hoc tesztek alapján kapott különbségek		
	1		2		3		4		Varianciaanalízis		
	9–12 évesek		13–14 évesek		15–16 évesek		17–19 évesek				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
Klasszikus populáris zene	4,15	1,01	3,91	1,08	3,91	0,98	4,05	0,96	4,6	< 0,01	{2}{3}{4}<{4}{1}
Rockzene	4,02	1,07	4,04	1,01	3,77	1,05	4,01	0,9	3,83	< 0,01	{3}<{1}{2}{4}
Klasszikus művészi zene	3,76	1,18	3,43	1,17	3,25	1,21	3,46	1,13	10,35	< 0,01	{2}{3}{4}<{1}
Népzene	3,61	1,14	3,52	1,19	3,32	1,2	3,41	1,1	3,48	0,02	{3}{2}{4}<{1}{2}{4}

A teljes mintát figyelembe véve a 3. korcsoport (15–16 évesek) átlagai lettek minden videó tekintetében a legalacsonyabbak és az 1. korcsoporté (9–12 évesek) – a rockzenét kivéve – a legmagasabbak. A két korcsoport közötti különbség minden zenei részlet kedveltségét tekintve szignifikáns. Kilencéves kortól kezdődően az idő előrehaladtával megfigyelhetünk egy csökkenő tendenciát a különböző típusú zenei videók kedveltségének átlagában, és úgy tűnik, hogy a felnőttkorba lépés határán ez a trend megfordul (1. ábra), azonban a 3. és 4. korcsoport közötti különbség még nem szignifikáns.



1. ábra. A zenei részletek kedveltségének átlaga korcsoportonként

Életkori csoportonként megvizsgálva az összefüggések erősségét, a 9–12 éves tanulóknál a rockzene ($z = 2,22$, $p < 0,05$) és a klasszikus művészi zene ($z = 2,27$, $p < 0,01$) eltérő erősségű összefüggést mutat a többi zenei részlet megítélésével. A rockzene és a klasszikus populáris zene összefüggése ($r = 0,38^{**}$) erősebb, mint a rockzene és a klasszikus művészi zene ($r = 0,26^{**}$) kedveltségének korrelációja ($z = 1,87$, $p < 0,05$). A klasszikus művészi zene és a klasszikus populáris zene összefüggése ($r = 0,40^{**}$) szintén erősebb, mint a klasszikus művészi zene és a rockzene összefüggése ($r = 0,26^{**}$, $z = 2,21$, $p < 0,05$). A klasszikus populáris zene és a népzene többi stílussal való együttjárásai azonos erősségűek.

Ugyanez figyelhető meg a 13–14 éves tanulók esetében is (rockzene: $z = 3,32$, $p < 0,01$, klasszikus művészi zene: $z = 3,63$, $p < 0,01$). Ebben az életkori csoportban a rockzene és a klasszikus populáris zene összefüggése erősebb ($r = 0,37^{**}$), mint a rockzene és a klasszikus művészi zene összefüggése ($r = 0,19^{**}$, $z = 2,66$, $p < 0,01$). A rockzene és a klasszikus művészi zene korrelációja ($r = 0,19^{**}$) gyengébb, mint a rockzene és a népzene összefüggése ($r = 0,36^{**}$, $z = 2,51$, $p < 0,01$). A klasszikus művészi- és a rockzene összefüggése szignifikánsan gyengébb ($r = 0,19^{**}$), mint a klasszikus művészi- és a klasszikus populáris zene ($r = 0,38^{**}$, $z = 2,82$, $p < 0,01$), illetve mint a klasszikus művészi- és a népzene összefüggése ($z = 3,63$, $p < 0,01$). Ebben a korcsoportban a népzene többi stílussal való együttjárásai azonos erősségűek.

A 15–16 éves tanulóknál kaptuk a legmagasabb korrelációs értékeket. Az előző két korcsoporttól eltérően itt nem tudtunk szignifikáns eltérést kimutatni a rockzene–klasszikus populáris zene és a rockzene–klasszikus művészi zene összefüggésének erősségében. A klasszikus populáris zene és a népzene erőssége szignifikánsan gyengébb ($r = 0,32^{**}$), mint a többi zenei stílussal való összefüggése (klasszikus populáris zene – rockzene: $r = 0,47^{**}$, klasszikus populáris zene – klasszikus művészi zene: $r = 0,47^{**}$, $z = 1,91$, $p < 0,05$). A népzene

együttjárása más stílusokkal az előző két fiatalabb korcsoportnál nem különbözött, azonban ebben a korcsoportban a népzene és a klasszikus művészi zene erőssége szignifikánsan erősebb ($r = 0,57^{**}$), mint a népzene és a klasszikus populáris zene erőssége ($r = 0,32^{**}$, $z = 3,88$, $p < 0,01$) és mint a népzene és a rockzene erőssége ($r = 0,38^{**}$, $z = 2,65$, $p < 0,01$).

A legidősebb tanulóknál a klasszikus művészi zene összefüggése a népzenevel – hasonlóan a 3. korcsoportéhoz és az 1. és 2. korcsoporttól eltérően – szignifikánsan erősebb ($r = 0,55^{**}$), mint a rockzenével ($r = 0,23^{**}$, $z = 3,44$, $p < 0,01$) és mint a klasszikus populáris zenével ($r = 0,33^{**}$, $z = 2,47$, $p < 0,01$). További különbség, hogy a népzene és a klasszikus művészi zene összefüggése ($r = 0,38^{**}$) erősebb, mint a népzene és a rockzene összefüggése ($r = 0,55^{**}$, $z = 1,95$, $p < 0,05$). A legidősebb tanulóknál a klasszikus művészi zene összefüggése a népzenevel ($r = 0,55^{**}$) erősebb, mint a klasszikus művészi zene és a rockzene összefüggése ($r = 0,23^{**}$, $z = 3,44$, $p < 0,01$), valamint a klasszikus művészi zene és népzene összefüggése erősebb, mint a klasszikus művészi zene és klasszikus populáris zene korrelációja ($r = 0,33^{**}$, $z = 2,47$, $p < 0,01$). Továbbá a népzene és rockzene összefüggése ($r = 0,38^{**}$) gyengébb, mint a népzene és klasszikus művészi zene összefüggése ($r = 0,55^{**}$, $z = 1,95$, $p < 0,05$).

A videókhoz feltett kiegészítő kérdések alapján eltérően vélekednek a különböző életkorú tanulók. A szőnyegzongora kipróbálása szignifikánsan eltér a korcsoportok véleménye alapján ($F = 2,63$, $p = 0,046$). A 17–19 évesek ($M = 0,80$, $SD = 0,40$) szívesebben kipróbálnák a zongorázásnak ezt a formáját, mint a 13–14 évesek ($M = 0,69$, $SD = 0,46$). Ennek talán az is lehet a magyarázata, hogy a videóban szereplő előadók korban inkább az idősebb korcsoportéhoz álltak közelebb. A tanulók majdnem kétharmada (64%) néz tehetségkutató műsort, de a korcsoportok között nincs különbség ($F = 0,87$, $p = 0,46$). Az életkori csoportok eltérően vélekednek arról, hogy részt vennének-e valamilyen közösségi zenei produkcióban ($F = 13,96$, $p < 0,01$). A legfiatalabb korosztály szívesebben ($M = 0,48$, $SD = 0,50$), mint a 13–14 évesek ($M = 0,36$, $SD = 0,48$), a 15–16 évesek ($M = 0,26$, $SD = 0,44$) és a 17–19 évesek ($M = 0,27$, $SD = 0,45$). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az idősebb korcsoportokhoz képest a legfiatalabbak nyitottabbak az ilyen jellegű zenei tevékenységek kipróbálására.

A válaszok alapján a legfiatalabb korcsoport tanulói ($M = 0,25$, $SD = 0,44$) szignifikánsan több komolyzenei műsort néznek ($F = 35,94$, $p < 0,01$; $t = 2,73$, $p < 0,01$), mint a legidősebb korcsoportba tartozók ($M = 0,15$, $SD = 0,34$). A 13–14 éves tanulókra ($M = 0,23$, $SD = 0,42$) szintén jellemzőbb a komolyzenei műsorok nézése, mint a 17–19 éves ($M = 0,15$, $SD = 0,34$) tanulókra ($F = 19,71$, $p < 0,01$; $t = 2,09$, $p < 0,05$). A komolyzenei műsorokban jellemzően

klasszikus művészi zenei részletek hangzanak fel. A legfiatalabb korosztályba tartozók minden más korcsoporttal összehasonlítva jobban kedvelték ezt a műfajt.

8.4.3. Nemi különbségek a zenei műfajok preferálásában

Szignifikáns különbséget találtunk a fiúk és a lányok véleménye között. Az eredményeket a 30. táblázat tartalmazza. A népzenei részlet megítélésében nincs szignifikáns különbség ($F = 2,76$, $p = 0,10$; $t = -1,13$, $p = 0,26$), azonban a másik három a lányoknak szignifikánsan jobban tetszett. A szakirodalom alapján a fiúk és a lányok preferenciája eltér, a fiúk általában jobban kedvelik a rockzenét (Dobrota & Ercegovac, 2019; Soares-Quadros et al., 2023). Saját eredményeink ezzel nincsenek összhangban. A fiúk megítélését külön elemezve szignifikáns különbség van mindegyik zenei részlet kedveltsége között (Wilks' Lambda = 0,80, $F(3) = 43,68$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,20$). A lányok véleményei is különböznek a négy videóról (Wilks' Lambda = 0,71, $F(3) = 83,28$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,39$).

30. táblázat. Fiúk és lányok közötti különbségek a videók megítélésében

Zenei részlet	Fiúk (n=541)		Lányok (n=618)		Levene-teszt		Kétmintás t-próba	
	M	SD	M	SD	F	p	t	p
KPZ	3,74	1,13	4,25	0,86	38,36	< 0,01	-8,6	< 0,01
RZ	3,89	1,13	4,05	0,93	28,16	< 0,01	-2,74	< 0,01
KMZ	3,26	1,23	3,73	1,11	10,4	< 0,01	-6,75	< 0,01
NZ	3,45	1,2	3,53	1,14	2,76	0,1	-1,13	0,26

Megjegyzés: KPZ = klasszikus populáris zene, RZ = rockzene, KMZ = klasszikus művészi zene, NZ = népzene

A zenei részletekhez kapcsolódó háttérkérdésekben szignifikáns különbséget kaptunk a fiúk és a lányok között. Mindegyik kérdés során a lányok adtak pozitívabb visszajelzést. A lányok ($M = 0,79$, $SD = 0,41$) inkább kipróbálnák a zongorázást ($F = 123,18$, $p < 0,01$; $t = -5,62$, $p < 0,01$), mint a fiúk ($M = 0,64$, $SD = 0,48$). Az egyes tévéműsorok, mint a tehetségkutatók ($F = 87,91$, $p < 0,01$; $t = -5,22$, $p < 0,01$) nézése kevésbé jellemző a fiúkra. A zenei részletek alapján a lányok nagyobb arányban vennének részt közösségi zenei produkciókban ($F = 25,19$, $p < 0,01$; $t = -2,54$, $p = 0,01$).

A fiúk és a lányok közötti különbségeket életkori csoportok alapján is összehasonlítottuk. A 9–12 éveseknél a klasszikus populáris zene ($F = 2,05$, $p = 0,15$; $t = -3,53$, $p < 0,01$) és a klasszikus művészi zene kedveltsége ($F = 14,94$, $p < 0,01$; $t = -4,92$, $p < 0,01$) szignifikánsan pozitívabb a lányoknál. A 13–14 éves lányoknak jobban tetszik a klasszikus

populáris zenei részlet ($F = 14,89$, $p < 0,01$; $t = -3,26$, $p < 0,01$), mint a fiúknak, de a többi videó kedveltségében nincs szignifikáns különbség. Az idősebb tanulók (15–16 évesek) közötti fiú–lány különbség három részletnél is szignifikáns: a klasszikus populáris zenét ($F = 5,70$, $p = 0,02$; $t = -5,92$, $p < 0,01$), a rockzenét ($F = 11,43$, $p < 0,01$; $t = -3,42$, $p < 0,01$) és a klasszikus művészi zenét is ($F = 0,85$, $p = 0,36$; $t = -3,33$, $p < 0,01$) a lányok preferálták jobban. A legidősebb korosztályban mind a négy videó, az klasszikus populáris zenét ($F = 17,05$, $p < 0,01$; $t = -5,43$, $p < 0,01$), a rockzenét ($F = 18,83$, $p < 0,01$; $t = -2,92$, $p < 0,01$), a klasszikus művészi zenét ($F = 2,75$, $p = 0,10$; $t = -3,41$, $p < 0,01$) és a népzzenét ($F = 0,42$, $p = 0,52$; $t = -4,65$, $p < 0,01$) a fiúk kedvelték kevésbé. A nemi különbségekben az életkor előrehaladtával megfigyelhető egy zenei stílusok kedveltségének területén kimutatható növekvő eltávolodási tendencia. Amíg az első két korcsoportban csak legfeljebb kettő stílus között volt szignifikáns különbség, addig a 3. korcsoportnál már három, a legidősebbeknél pedig minden zenei stílus kedveltsége különbözött a lányok és fiúk között.

A háttérkérdések alapján a legfiatalabb (9–12 éves) lányok szívesebben kipróbálnák a szőnyegzongorát ($F = 40,32$, $p < 0,01$; $t = -3,23$, $p < 0,01$), mint a fiúk. A 13–14 éves korban csak a tehetségkutató műsorok nézésében kaptunk különbséget, a lányok több ilyen jellegű most néznek ($F = 16,98$, $p < 0,01$; $t = -2,04$, $p < 0,01$). A 15–16 éves lányok pozitívabban vélekedtek a szőnyegzongora kipróbálásáról ($F = 35,71$, $p < 0,01$; $t = -3,12$, $p < 0,01$), a tehetségkutató ($F = 53,34$, $p < 0,01$; $t = -4,58$, $p < 0,01$) és a komolyzenei műsorok nézéséről ($F = 21,51$, $p < 0,01$; $t = -2,27$, $p < 0,05$), mint a fiúk. A 4. csoportban a szőnyegzongora kipróbálását ($F = 80,17$, $p < 0,01$; $t = -4,25$, $p < 0,01$) és a tehetségkutató műsorok nézését ($F = 16,82$, $p < 0,01$; $t = -1,72$, $p < 0,01$) a fiúk kevésbé preferálják. Ahogyan a zenei stílusok megítélésében, úgy a zenei műsorok és tevékenységek iránti aktivitásban is megfigyelhető a kor előrehaladtával a nemek közötti negatív tendencia. Amíg az 1. korcsoportban csak a szőnyegzongora kipróbálásában, a 2. korcsoportban a tehetségkutató műsorok nézésében kaptunk különbséget, addig a 3. korcsoportban a szőnyegzongora kipróbálásán kívül a komolyzenei és a tehetségkutató műsorok nézésében is jelentős különbség van a lányok javára. Vizsgálatunkban a 15–16 éves korosztályban mutatható ki a legnagyobb különbség a zenei aktivitás, érdeklődés területén a fiúk és a lányok között.

A hangszerstanulás iránti érdeklődés alapján is megvizsgáltuk a fiúk és a lányok megítélését. Abban a főcsoportban, ahol a hangszerstanulás iránt nem érdeklődnek a tanulók, a lányok jobban kedvelték a klasszikus populáris zenét (fiúk: $M = 3,65$, $SD = 1,11$, lányok: $M = 4,19$, $SD = 0,87$, $F = 22,30$, $p < 0,01$; $t = -7,03$, $p < 0,01$), a rockzenét (fiúk: $M = 3,66$, $SD = 1,18$, lányok: $M = 3,92$, $SD = 0,93$, $F = 38,10$, $p < 0,01$; $t = -3,23$, $p < 0,01$), a klasszikus

művészi zenét (fiúk: $M = 3,13$, $SD = 1,20$, lányok: $M = 3,55$, $SD = 1,15$, $F = 0,01$, $p = 0,97$; $t = -4,67$, $p < 0,01$) és a népzénét (fiúk: $M = 3,24$, $SD = 1,15$, lányok: $M = 3,43$, $SD = 1,18$, $F = 0,90$, $p = 0,34$; $t = -2,07$, $p < 0,05$) tartalmazó videókat.

Abban a főcsoportban, akik érdeklődnek a hangszertanulás iránt, csak két zenei részlet megítélésében tér el a fiúk és a lányok véleménye. A klasszikus populáris zene (fiúk: $M = 3,87$, $SD = 1,17$, lányok: $M = 4,33$, $SD = 0,91$, $F = 14,23$, $p < 0,01$; $t = -4,84$, $p < 0,01$) és a klasszikus művészi zene (fiúk: $M = 3,47$, $SD = 1,24$, lányok: $M = 3,96$, $SD = 1,01$, $F = 23,96$, $p < 0,01$; $t = -4,68$, $p < 0,01$) szignifikánsan jobban tetszett a lányoknak, mint a fiúknak.

Az eredmények alapján azt feltételezzük, hogy a hangszertanulás, ami céljából és jellegéből adódóan lehetőséget ad a tanulók számára a különböző zenei stílusokhoz kapcsolódó mélyebb ismeretek megszerzésére, csökkenti a hangszeren nem tanulókhoz képest a lányok és a fiúk közötti különbséget az eltérő zenei stílusok kedveltségét illetően.

A hangszertanulás iránt nem érdeklődő részmintánkban a lányok szignifikánsan nagyobb része volt már hangszerbemutató (fiúk: $M = 2,69$, $SD = 1,32$, lányok: $M = 3,0$, $SD = 1,23$, $F = 10,90$, $p < 0,01$; $t = -3,18$, $p < 0,01$), próbálna ki a szőnyegzongorázást (fiúk: $M = 0,59$, $SD = 0,49$, lányok: $M = 0,75$, $SD = 0,44$, $F = 66,19$, $p < 0,01$; $t = -4,29$, $p < 0,01$), és néz tehetségkutató műsorokat (fiúk: $M = 0,53$, $SD = 0,50$, lányok: $M = 0,70$, $SD = 0,46$, $F = 254,86$, $p < 0,01$; $t = -4,49$, $p < 0,01$). A hangszer iránt érdeklődő lányokra jellemzőbb, hogy kipróbálnák a szőnyegzongorázást (fiúk: $M = 0,72$, $SD = 0,45$, lányok: $M = 0,85$, $SD = 0,36$, $F = 48,65$, $p < 0,01$; $t = -3,40$, $p < 0,01$) és szívesebben néznek tehetségkutató műsorokat (fiúk: $M = 0,62$, $SD = 0,49$, lányok: $M = 0,73$, $SD = 0,44$, $F = 25,05$, $p < 0,01$; $t = -2,61$, $p < 0,05$).

A kétszemponos varianciaanalízis alapján a különböző életkori csoportok, valamint a fiúk és a lányok közötti különbségek is szignifikánsak (31. táblázat). Az interakció a klasszikus populáris zene, a rockzene és a népzene elemzésénél is szignifikáns, vagyis a vizsgálatba bevont független változók (életkor, nem) hatással vannak egymásra. A zenei részletekről alkotott tanulói vélemények különbsége az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékű. A klasszikus populáris zene megítélés nem egyformán változik a fiúknál és a lányoknál. A kedveltség csökken 9–12 éves és 13–14 éves kor között a fiúknál és a lányoknál egyaránt. A fiúknál ez a csökkenés folytatódik, ezzel szemben a lányoknál növekedés látható az idősebb életkorokban. A nemek közötti különbség növekedése 13–14 éves életkortól kezdődik. A rockzenéről alkotott megítélés 9–12 éves korban azonos a fiúknál és a lányoknál, a fiúknál 13–14 éves korban stagnál, a lányoknál minimálisan növekszik. Ezt követően a 15–16 éves életkorra a nemek közötti különbségek egyre nagyobbá válnak. A legidősebb életkorban a tanulók közötti különbségek még mindig szignifikánsak, de a vélemények pozitívan változnak.

A szignifikáns interakció alapján a bevont változók nem függetlenek egymástól. A fiúknál látható, hogy sokkal nagyobb mértékben csökken a videó tetszése. A klasszikus művészi zene a legfiatalabb életkorban tetszett a tanulóknak, majd 13–14 éves korban ez csökken. A fiúknál a csökkenés tovább folytatódik 15–16 éves életkorra, majd kismértékben nő. A lányok viszont egyre pozitívabban vélekednek a klasszikus művészi zenéről, de még mindig nem olyan mértékben, mint a legfiatalabb tanulók. A klasszikus művészi zenei részlet megítélésében a nem 3,6%-ot, az életkor 2,4%-ot, az interakció csak 0,5%-ot magyaráz, ami azt jelenti, hogy nincs tendenciaszerű eltérés a fiúk és a lányok esetén. A négy részlet közül csak a népzeneénél látható az, hogy a fiúknak jobban tetszik, mint a lányoknak, majd a tanulók véleménye negatívabbá válik, a különbség azonban nem szignifikáns. A lányok egyre pozitívabban vélekednek 13–14 éves kortól, míg a fiúk egyre negatívabban. A vélemények változása nagyobb mértékű csökkenést mutat, a különbségek szignifikánsak a legidősebb korban a fiúk és a lányok között. Összességében az látható, hogy a teljes mintát tekintve a tanulók visszajelzései csökkenő tendenciát mutatnak, majd 15–16 éves életkorban változnak meg a leginkább.

31. táblázat. Kétszemponthoz variánciavizsgálat a zenei részletekre, mint függő változókra

Zenei részlet	ANOVA			
	Főhatások	F	p	η^2
Klasszikus populáris zene	nem	84,20	< 0,01	0,07
	korcsoport	4,08	0,007	0,01
	interakció	4,32	0,005	0,01
Rockzene	nem	14,62	< 0,001	0,01
	korcsoport	4,24	0,005	0,01
	interakció	4,13	0,006	0,02
Klasszikus művészi zene	nem	42,82	< 0,001	0,04
	korcsoport	9,52	< 0,001	0,02
	interakció	2,05	0,105	0,01
Népzene	nem	8,25	0,004	0,01
	korcsoport	5,32	0,001	0,01
	interakció	7,29	< 0,001	0,02

Megjegyzés: A variánciavizsgálat független változóit: nem és korcsoportok (9–12, 13–14, 15–16 és 17–19 évesek)

8.4.4. Hangszeren tanuló és nem tanuló diákok véleménye a zenei részletekről

A hangszerstanulás szempontjából kialakított két főcsoporton belül hét alcsoportot határoztunk meg. A jelenleg hangszeren nem tanulók közül az elsőbe azokat soroltuk, akik nem is szeretnék elkezdni a hangszertanulást, tehát ők ebből a szempontból feltételezhetően inkább negatív attitűddel rendelkeznek. A második csoportba azok kerültek, akik nem tanulnak hangszeren, mert nincs rá lehetőségük. Róluk nem tudjuk azt, hogy ha lenne, akkor tanulnának-e, így egy semleges attitűdöt feltételeztünk róluk. A harmadik csoportba soroltak ugyan nem tanulnak, de szeretnének. Az ő attitűdjük a hangszertanulás iránt inkább pozitívnak feltételezhető. A negyedik csoportba azok kerültek, akik abbahagyták a hangszertanulást. A hangszertanulás befejezésének okáról nincs információnk, ezért csak feltételezzük, hogy az abbahagyáshoz egy inkább negatívabb hangszer tanulási attitűd kapcsolódik. Az 5., 6. és 7. csoportba sorolt tanulók mind tanulnak hangszeren, különbség csak a tanulás helyszíne szerint van. Mindhárom csoportnál pozitív attitűdöt feltételeztünk a hangszertanulás iránt, azonban fenntartjuk annak lehetőségét, hogy a feltett kérdésekre eltérő válaszokat fognak adni. Ezen eltérések abból adódhatnak, hogy az otthon, az ének-zene órán és a zeneiskolai keretek között folyó hangszertanulás több szempontból is eltéréseket mutat. Mivel kutatásunknak nem ez a központi kérdése, ezért ezek közül csak néhányra hívjuk fel a figyelmet. Az ének-zene órán csoportos formában történik a hangszertanulás, elsősorban az ének-zene tárgyhoz kapcsolódó, főleg népzenei fókuszú tananyagra építve, és olyan pedagógus irányításával, aki nem feltétlenül rendelkezik az adott hangszer tanításához szükséges szakirányú diplomával. A zeneiskolai körülmények között a hangszertanulás egyéni óra keretében, szakirányú végzettséggel rendelkező pedagógus irányításával történik, a tananyagot pedig hangszer-specifikus tankönyvek klasszikus művészi zenei részletei adják. Az otthoni körülmények között végzett hangszertanulás a legkevésbé szabályozott. Ez nem jelent feltétlenül minőségi alárendeltséget a másik két tanulási formához képest, viszont valószínűsíthető, hogy itt található a legnagyobb minőségi szórás mind a tananyagban, mind a tanár személyében, már ha van személyes tanári jelenlét és nem valamilyen audiodidakta formában valósul meg a tanulás.

Hét alcsoportból két főcsoportba soroltuk a tanulókat aszerint, hogy milyen hangszertanulási iránti attitűdöt, motivációt feltételeztünk róluk. Az egyik főcsoportba (a hangszertanulási iránt semleges vagy inkább negatív attitűd) azok kerültek, akik arra a kérdésre, hogy tanul-e hangszeren, ezt válaszolták: nem, nem is szeretne (a továbbiakban: 1. csoport); nem, nincs rá lehetősége (a továbbiakban: 2. csoport); abbahagyta (a továbbiakban: 4. csoport). A másik főcsoportba (a hangszertanulási iránt inkább pozitív attitűd) azok kerültek, akik arra a kérdésre, hogy tanul-e hangszeren, ezt válaszolták: nem, de szeretne (a továbbiakban: 3.

csoport); igen, ének-zene órán (a továbbiakban: 5. csoport); igen, otthon (a továbbiakban: 6. csoport); igen, zeneiskolában (a továbbiakban: 7. csoport).

A 32. táblázatban szemléltetjük a hangszertanulás során elkülönülő csoportok megítélését. Mind a négy zenei részletről, a klasszikus populáris zenéről ($F = 5,49$, $p < 0,01$), a rockzenéről ($F = 10,90$, $p < 0,01$), a klasszikus művészi zenéről ($F = 12,02$, $p < 0,01$) és a népzzenéről ($F = 5,97$, $p < 0,01$) alkotott tanulói vélemények szignifikánsan különböznek egymástól.

32. táblázat. A zenei részletek megítélése a diákok hangszertanulási tapasztalata alapján képzett csoportokban

	Hangszertanulási tapasztalat							ANOVA
	1 M (SD)	2 M (SD)	3 M (SD)	4 M (SD)	5 M (SD)	6 M (SD)	7 M (SD)	Post-hoc tesztek alapján kapott különbségek
KPZ	3,78 (-1,1)	4,1 -0,88	4,17 -0,94	4,1 -0,94	4,11 -1,12	3,92 -1,1	4,23 -0,99	$\{1\}\{6\}\{4\}\{2\}\{3\}\{7\} < \{6\}\{4\}\{2\}\{5\}$ $\{3\}\{7\}$
RZ	3,71 -1,12	3,99 -0,96	4,14 -0,97	3,83 -1,01	4,16 -1,1	4,2 -0,82	4,41 -0,83	$\{1\}\{4\}\{2\} < \{4\}\{2\}\{2\}\{5\} < \{2\}\{3\}\{5\}\{6\} < \{3\}\{5\}\{6\}\{7\}$
KMZ	3,11 -1,23	3,66 -1,09	3,75 -1,12	3,58 -1,11	3,94 -0,98	3,49 -1,23	3,85 -1,17	$\{1\} < \{6\}\{4\}\{2\}\{3\}\{7\} < \{4\}\{2\}\{3\}\{7\}\{5\}$
NZ	3,29 -1,17	3,51 -1,18	3,74 -1,13	3,33 -1,16	3,62 -1,11	3,58 -1,16	3,83 -1,13	$\{1\}\{4\}\{2\}\{6\}$ $\{5\} < \{2\}\{6\}\{5\}\{3\}\{7\}$

Megjegyzés: KPZ = klasszikus populáris zene, RZ = rockzene, KMZ = klasszikus művészi zene, NZ = népzene

A klasszikus populáris zene megítélésében a hangszeren nem tanulók csoportján belül szignifikáns különbségeket kaptunk. Azok, akik nem is szeretnének hangszeren tanulni, kevésbé kedvelik ezt a videót, mint a többi hangszeren nem játszó alkategóriába sorolt tanulók, illetve azok, akik zeneiskolába járnak. A hangszeren nem tanulók közül az 1. és a 3. csoport tagjai képezik a feltételezett hangszertanulási attitűd dimenzióinak két végpontját. Szignifikáns eltérést találtunk a két csoport között a klasszikus populáris zene, a rockzene és a klasszikus művészi zene kedveltségében. Az 1. csoport minden stílus esetében a legalacsonyabb átlagpontszámokat adta a teljes mintát tekintve, míg a 3. csoport a hangszeren nem tanulók közül a legmagasabbakat. A 3. csoport átlageredményei egyik stílus esetében sem térnek el szignifikánsan a hangszeren tanulókétól. Akik szeretnének hangszeren tanulni, azok szignifikánsan jobban kedvelik a rockzenét, mint azok, akik abbahagyták a hangszertanulást. A klasszikus zenét az 1. csoport – az otthon hangszeren tanulók kivételével – minden más

csoporttal összevetve kevésbé kedveli. A hangszeren nem tanuló csoporton belül azok, akik abbahagyták a hangszer tanulást, illetve azok, akik nem is szeretnék hangszeren játszani, szignifikánsan kevésbé kedvelik a népzene, mint azok, akiknek nincs rá lehetőségük. A hangszeren tanulók különböző stílusok iránti kedveltségében nem mutatható ki különbség.

Az egyes csoportokon belüli zenei részletek megítélése is szignifikánsan eltér. Az első csoport azok a tanulók, akik nem tanulnak hangszeren és nem is szeretnék. Csak a klasszikus populáris zene és a rockzene megítélése között nincs különbség ($p = 0,07$), de a többi videó megítélésében igen (Wilks' Lambda = 0,76, $F(3) = 36,22$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,24$). A teljes mintán kapott eredménytől eltérően ebben a csoportban a zenei stílusok kedveltségének sorrendje is eltér, hiszen a klasszikus művészi zenei videót minden máshoz képest kevésbé kedvelik. Akik azért nem tanulnak hangszeren, mert nincs rá lehetőségük, szintén eltérő módon ítélik meg a zenei részleteket (Wilks' Lambda = 0,76, $F(3) = 11,43$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,24$), de nem különbözik a rockzene megítélése a klasszikus populáris zenétől ($p = 1,00$) és a klasszikus művészi zenétől ($p = 0,06$), illetve a klasszikus művészi zene és a népzene megítélése ($p = 1,00$). A teljes minta eredményétől való eltérést ebben a mintában is találtunk, hiszen a klasszikus művészi zenei videó kedveltsége nem különbözik a rockzene és klasszikus populáris zene kedveltségétől.

Akik szeretnék hangszeren tanulni, szintén eltérően vélekednek az egyes zenei részletekkel kapcsolatban (Wilks' Lambda=0,81, $F(3)=14,83$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,19$), kivéve a klasszikus populáris zene és a rockzene megítélésében ($p = 1,00$) és a klasszikus művészi- és a népzene megítélésében ($p = 1,00$). Mindegyik videó megítélése különbözik egymástól azoknál a tanulóknál, akik abbahagyták a hangszer tanulást (Wilks' Lambda = 0,69, $F(3) = 31,22$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,31$). Azoknál, akik ének-zene órán tanulnak hangszeren, a klasszikus populáris zene megítélése nem különbözik a rockzenétől ($p = 1,00$) és a klasszikus művészi zenétől ($p = 1,00$), a rockzene megítélése nem különbözik egyik videó megítélésétől sem (Wilks' Lambda = 0,79, $F(3) = 5,41$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,21$). Az ének-zene óra keretében hangszeren tanulók – hasonlóan azokhoz, akik azért nem tanulnak hangszeren, mert nincs rá lehetőségük – egyformán kedvelik a klasszikus művészi zenei, klasszikus populáris zenei és rockzenei videókat. Az ismétléses varianciaanalízis szignifikáns különbségeket mutat az otthon hangszeren tanuló diákok véleménye között (Wilks' Lambda = 0,73, $F(3) = 12,86$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,27$). A klasszikus populáris zenéről alkotott tanulói vélemények nem térnek el a rockzene megítélésétől ($p = 0,15$) és a népzene megítélésétől ($p = 0,13$), a népzene és a klasszikus művészi zene megítélésében sincs szignifikáns különbség ($p = 1,00$). Csak ebben a csoportban volt kimutatható, hogy a népzenei videó megítélése azonos a klasszikus populáris zenei és a rockzenei videóval. A zeneiskolában hangszeren tanuló diákok szintén eltérően vélekednek az

egyes zenei részletekkel kapcsolatban (Wilks' Lambda = 0,78, $F(3) = 11,71$, $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,22$). A zeneiskolás tanulók hasonlóan látják a klasszikus populáris zene és a rockzene megítélését ($p = 0,28$), illetve a klasszikus művészi zene és a népzene megítélését ($p = 1,00$). Figyelembe véve, hogy a zeneiskolai hangszeres tananyag törzsét a kezdőknél a magyar népdalkincs, a haladóknál a klasszikus művészi zenei idézetek szemelvényei képezik, kérdéses, hogy ezek kedveltsége miatt alacsonyabb a klasszikus populáris zene és a rockzenei stílusokhoz képest.

Három háttérkérdéssel arról gyűjtöttünk információkat, hogy a tanulók milyen zenei tartalmakat hallgatnak, néznek, és részt vennének-e valamilyen zenei tevékenységben. A videókhoz kapcsolódó kérdések, a szőnyegzongora kipróbálása ($F = 10,91$, $p < 0,01$), tehetségkutató műsor nézése ($F = 2,19$, $p < 0,4$), komolyzenei műsor nézése ($F = 7,43$, $p < 0,01$), valamint zenei produkciókban való részvétel ($F = 29,23$, $p < 0,01$) szintén szignifikánsan eltér a csoportok között (33. táblázat).

A tehetségkutató műsor nézése a legkevésbé azokra a tanulókra jellemző, akik egyáltalán nem játszanak hangszeren és nem is szeretnék. Szignifikánsan kevesebbet néznek ilyen műsort ($F = 39,93$, $p < 0,01$, $t = -3,01$, $p < 0,01$), mint azok, akik nem játszanak hangszeren, de szeretnék ($M = 0,71$, $SD = 0,46$), és kevesebbet ($F = 20,34$, $p < 0,01$; $t = -2,19$, $p < 0,05$), mint akik abbahagyták a hangszertanulást ($M = 0,67$, $SD = 0,47$), illetve kevesebbet ($F = 38,45$, $p < 0,01$; $t = -2,38$, $p < 0,05$), mint akik ének-zene órán tanulnak hangszeren ($M = 0,73$, $SD = 0,45$).

33. táblázat. Zenei tevékenységekben megjelenő különbségek a diákok hangszertanulási tapasztalata alapján képzett csoportok között

	Hangszertanulási tapasztalat							ANOVA		Szignifikáns különbségek
	1	2	3	4	5	6	7	F	p	
<i>Szőnyegzongora kipróbálása</i>	0,57	0,81	0,84	0,77	0,71	0,74	0,81	10,91	< 0,01	{1}<{2}{3} {4}{5}{6}{7}
	-0,5	-0,4	-0,37	-0,42	-0,46	-0,44	-0,39			
<i>Tehetségkutató műsor nézése</i>	0,58	0,61	0,71	0,67	0,73	0,65	0,65	2,15	0,046	n.s.
	0,49	0,49	0,46	0,47	0,45	0,48	-0,48			
<i>Komolyzenei műsor nézése</i>	0,14	0,14	0,29	0,2	0,29	0,29	0,37	7,43	< 0,01	{2}{1}{4}< {4}{5}{3}{6}< {5}{3}{6}{7}
	-0,35	-0,35	-0,46	-0,4	-0,46	-0,46	-0,49			
<i>Produkcióban való részvétel</i>	0,15	0,35	0,52	0,35	0,48	0,45	0,69	29,23	< 0,01	1<2,3,4,5,6,7 2<3,7 4<3,7 6<7
	-0,36	-0,48	-0,5	-0,48	-0,5	-0,5	-0,46			

Különbséget találtunk az ének-zene tantárgyi attitűdben ($F = 26,55$; $p < 0,01$) attól függően, hogy a tanulók hogyan viszonyulnak a hangszer tanuláshoz, illetve játszanak, játszottak-e valamilyen hangszereken. Akik nem játszanak hangszereken és nem is szeretnék ($M = 2,78$, $SD = 1,31$), azok kedvelik a legkevésbé az ének-zene órát az összes csoport közül. Akik nem játszanak hangszereken, mert nincs rá lehetőségük ($M = 3,56$, $SD = 1,17$), szignifikánsan kevésbé kedvelik az énekórát, mint akik zeneiskolába járnak ($M = 4,12$, $SD = 1,18$). Akik szeretnék hangszereken tanulni ($M = 3,66$, $SD = 1,18$), szignifikánsan jobban szeretik az ének-zene tantárgyat, mint akik abbahagyták a hangszer tanulást ($M = 3,25$, $SD = 1,41$), de kevésbé, mint a zeneiskolások ($M = 4,12$, $SD = 1,18$). Akik abbahagyták a hangszer tanulást ($M = 3,25$, $SD = 1,41$), szignifikánsan kevésbé preferálják a tantárgyat, mint akik ének-zene órán tanulnak hangszereken ($M = 3,87$, $SD = 1,20$), akik otthon tanulnak hangszereken ($M = 3,86$, $SD = 1,25$) és akik zeneiskolába járnak ($M = 4,12$, $SD = 1,18$).

A vizsgálat eredményei határozottan bizonyítják, hogy a tanulók zenei műfajok megítélésében jelentős különbség van a hangszer tanuláshoz való hozzáállásuk alapján. A diákok hangszer tanulással kapcsolatos attitűdjét különböző csoportokba soroltuk, és ennek megfelelően elemeztük a különböző zenei műfajokkal kapcsolatos preferenciáikat. Ez egybevág Korošec és munkatársai (2022) munkájával, akik megállapították, hogy a zeneoktatáshoz pozitívan viszonyuló egyének általában szélesebb körben értékelik a különböző zenei műfajokat.

8.4.5. A családi háttér szerepe a zenei részletek megítélésében

Varianciaanalízist végeztünk az anya iskolai végzettsége alapján. Nincs szignifikáns különbség a klasszikus populáris zene ($F = 0,38$, $p = 0,68$), a rockzene ($F = 2,16$, $p = 0,12$) és a klasszikus művészi zene ($F = 2,29$, $p = 0,10$) megítélésében a tanulók között az anya iskolai végzettsége alapján. A népzene megítélése pozitívabb az alapfokú végzettséget szerzett anyák gyermekeinél ($M = 3,37$, $SD = 1,21$), mint a felsőfokú végzettséget szerzett anyák gyermekei esetében ($M = 3,65$, $SD = 1,18$). Az apák végzettsége alapján nincs szignifikáns különbség a klasszikus populáris zene ($F = 1,46$, $p = 0,23$), a rockzene ($F = 0,63$, $p = 0,53$), a népzene ($F = 1,41$, $p = 0,24$) és a klasszikus művészi zene ($F = 1,51$, $p = 0,11$) megítélésében.

Az anya iskolai végzettségét tekintve a fiúk és a lányok közötti különbségek szignifikánsak. Az alapfokú végzettségű anyák elemzése során a lányok ($M = 4,27$, $SD = 0,89$) jobban kedvelik a klasszikus populáris zenét ($F = 3,38$, $p = 0,07$; $t = -2,74$, $p < 0,01$), mint a fiúk ($M = 3,83$, $SD = 0,14$), a rockzene ($F = 0,19$, $p = 0,67$; $t = 0,89$, $p = 0,38$), a klasszikus művészi zene ($F = 2,03$, $p = 0,16$; $t = -0,46$, $p = 0,64$) és a népzene ($F = 0,27$, $p = 0,61$; $t = 0,05$,

$p = 0,96$) megítélésében nincs szignifikáns különbség. A középfokú végzettségű anyák gyermekei azonos módon vélekednek a népzeneről ($F = 1,79$, $p = 0,18$; $t = 0,04$, $p = 0,92$). A fiúk kevésbé preferálják a klasszikus populáris zenei előadást ($F = 29,04$, $p < 0,01$; $t = -6,69$, $p < 0,01$), a rockzenét ($F = 34,74$, $p < 0,01$; $t = 2,61$, $p < 0,01$) és a klasszikus művészi zenét ($F = 3,26$, $p = 0,07$; $t = -6,14$, $p < 0,01$), mint a lányok. A felsőfokot végzett anyák alapján összehasonlítva az eredményeket, mindegyik zenei videóról alkotott értékelés a lányoknál pozitívabb. A klasszikus populáris zene ($F = 7,23$, $p < 0,01$; $t = -4,92$, $p < 0,01$), a rockzene ($F = 0,84$, $p = 0,36$; $t = -2,31$, $p < 0,05$), a klasszikus művészi zene ($F = 4,73$, $p < 0,05$; $t = -3,86$, $p < 0,01$) és a népzene ($F = 0,71$, $p = 0,40$; $t = -2,19$) sem nyerte el a fiúk tetszését.

Az alacsony végzettségű apák lány gyermekei pozitívabb visszajelzést adtak a klasszikus populáris zenéről ($F = 5,34$, $p < 0,05$; $t = -3,19$, $p < 0,01$) és a klasszikus művészi zenéről ($F = 1,80$, $p = 0,18$; $t = -2,31$, $p < 0,01$), mint a fiúk. A rockzene ($F = 0,67$, $p = 0,42$; $t = 0,75$, $p = 0,45$) és a népzene ($F = 0,48$, $p = 0,49$; $t = 0,00$, $p = 1,00$) megítélésében nincs különbség. A középfokú végzettséget tekintve csak a népzeneről alkotott vélemények egyeznek meg ($F = 3,08$, $p = 0,08$; $t = -1,75$, $p = 0,08$), a klasszikus populáris zene ($F = 23,61$, $p < 0,01$; $t = -6,43$, $p < 0,01$), a rockzene ($F = 29,57$, $p < 0,01$; $t = -2,53$, $p < 0,05$) és a klasszikus művészi zene ($F = 4,55$, $p < 0,05$; $t = -5,57$, $p < 0,01$) a lányoknak tetszett jobban. A felsőfokot végzett apák gyermekeinek – hasonlóan, mint a középfokú végzettséget szerzett apáké – csak a népzene megítélése nem különbözik ($F = 0,01$, $p = 0,91$; $t = 0,62$, $p = 0,54$), a klasszikus populáris zene ($F = 11,00$, $p < 0,01$; $t = -4,97$, $p < 0,01$), a rockzene ($F = 1,17$, $p = 0,28$; $t = -2,23$, $p < 0,01$) és a klasszikus művészi zene ($F = 4,61$, $p < 0,05$; $t = -3,21$, $p < 0,01$) kevésbé tetszik a fiúknak.

Azoknál a tanulóknál, akik nem érdeklődnek a hangszerstanulás iránt, az anya iskolai végzettsége alapján szignifikáns különbség van a népzene megítélésében ($F = 5,47$, $p < 0,01$). A felsőfokú végzettséget szerzett szülők gyermekeinek ($M = 3,07$, $SD = 1,22$) kevésbé tetszett ez a zenei részlet, mint az alacsony ($M = 3,55$, $SD = 1,27$) és a középfokú ($M = 3,38$, $SD = 1,12$) végzettséget szerzett szülők gyermekeinek. A klasszikus populáris zene ($F = 1,15$, $p = 0,35$), a rockzene ($F = 0,39$, $p = 0,68$) és a klasszikus művészi zene ($F = 0,19$, $p = 0,82$) megítélésében nincs szignifikáns különbség. Azoknál a tanulóknál, akik érdeklődnek a hangszerstanulás iránt, az anya iskolai végzettsége alapján nincs szignifikáns különbség a klasszikus populáris zene ($F = 1,07$, $p = 0,34$), a rockzene ($F = 0,92$, $p = 0,40$), a klasszikus művészi zene ($F = 2,49$, $p = 0,08$) és a népzene ($F = 0,39$, $p = 0,68$) megítélésében. Az eredményből arra következtethetünk, hogy a tanulók zenei preferenciáját jobban befolyásolja a

hangszertanulás iránti elköteleződés és az abból szerzett zenei tapasztalatok és élmények, mint a szülők iskolai végzettsége.

A hangszertanulás iránt nem érdeklődő tanulók az apa iskolai végzettsége alapján – az anyák iskolai végzettségéhez hasonlóan – a népzenet különböző mértékben kedvelik ($F = 3,11$, $p = 0,045$). A felsőfokú végzettséget szerzett apák gyermekei kevésbé preferálják a népzenei részletet ($M = 3,10$, $SD = 1,26$), mint az alacsonyabb végzettséget szerzett apák gyermekei ($M = 3,50$, $SD = 1,23$). Akik érdeklődnek a hangszertanulás iránt, a felsőfokú végzettséget szerzett apák gyerekei ($M = 3,94$, $SD = 1,10$) pozitívabban vélekednek a klasszikus művészi zenei videóról ($F = 0,44$, $p = 0,51$; $t = -2,51$, $p < 0,05$), mint a középfokú végzettséget szerzett apák gyermekei ($M = 3,64$, $SD = 1,17$).

A szőnyegzongora kipróbálásában ($F = 0,09$, $p = 0,92$), a tehetségkutató műsorok nézésében ($F = 2,03$, $p = 0,13$), a komolyzenei műsor nézésében ($F = 2,99$, $p = 0,05$) nincs szignifikáns különbség. A videók alapján hasonló produkciókban való részvétel ($F = 4,61$, $p < 0,05$) eltér az anya iskolai végzettsége alapján képzett részminták között, a felsőfokú végzettséget szerzett anyák gyermekei vennének részt inkább ($M = 0,45$, $SD = 0,50$), mint a középfokú végzettségű anyák gyermekei ($M = 0,35$, $SD = 0,48$). Az apák végzettsége alapján hasonló eredményeket kaptunk. A szőnyegzongora kipróbálásában ($F = 1,65$, $p = 0,19$) és a tehetségkutató műsorok nézésében ($F = 0,02$, $p = 0,98$) nincs jelentős különbség. A komolyzenei műsorok nézésében van szignifikáns különbség (de az utóelemzés nem adott szignifikánsan elkülönülő csoportokat). A videók alapján hasonló produkciókban való részvétel ($F = 4,83$, $p < 0,01$) eltér az apa iskolai végzettsége alapján képzett részminták között, a felsőfokú végzettséget szerzett apák gyermekei vennének részt inkább ($M = 0,46$, $SD = 0,50$), mint a középfokú végzettségű apák gyermekei ($M = 0,35$, $SD = 0,48$).

A háttérkérdések elemzése során az anya iskolai végzettsége alapján a hangszertanulás iránt nem érdeklődő gyerekek között nincs szignifikáns különbség a szőnyegzongora kipróbálásában ($F = 0,88$, $p = 0,42$), a hangszerbemutató látogatásában ($F = 1,94$, $p = 0,14$), a tehetségkutató ($F = 1,14$, $p = 0,32$) és a komolyzenei műsorok nézésében ($F = 0,99$, $p = 0,37$). A hangszertanulás iránt érdeklődő gyerekek között sincs szignifikáns különbség a szőnyegzongora kipróbálásában ($F = 0,92$, $p = 0,40$), a hangszerbemutató látogatásában ($F = 2,98$, $p = 0,052$), a tehetségkutató ($F = 1,80$, $p = 0,17$) és a komolyzenei műsorok nézésében ($F = 1,48$, $p = 0,23$). Az apa iskolai végzettsége alapján a hangszertanulás iránt nem érdeklődő tanulók véleménye megegyezik a szőnyegzongora kipróbálás ($F = 0,62$, $p = 0,54$), a hangszerbemutatón való részvétel ($F = 1,04$, $p = 0,35$), a tehetségkutató ($F = 2,53$, $p = 0,08$) és komolyzenei műsorok nézésében ($F = 1,34$, $p = 0,26$). Akik érdeklődnek a hangszertanulás

iránt, a felsőfokú végzettségű ($M = 3,56$, $SD = 0,88$) apák gyermekei nagyobb mértékben vettek részt a hangszerbemutatón ($F = 7,14$, $p < 0,01$), mint az alapfokú ($M = 2,99$, $SD = 1,30$) és a középfokú ($M = 3,21$, $SD = 1,08$) végzettségű apák gyermekei.

8.5. Összefoglalás

Kutatásunkban a 9 és 19 év közötti tanulók különböző zenei műfajokhoz való viszonyát vizsgáltuk egy online kérdőív segítségével, amelyben konkrét példákat és zenei videórészleteket mutattunk be. Az eredmények alapján jól körülhatárolható mintázatok jelentek meg a válaszadók preferenciáiban: a legkedveltebb műfaj a klasszikus könnyűzene volt, amelyet szorosan követett a rockzene. Ez a megállapítás összhangban áll a korábbi kutatásokkal, amelyek szintén hangsúlyozzák a két műfaj tartós népszerűségét a különböző életkorú hallgatók körében (Siebrasse & Wald-Fuhrmann, 2023).

Elemzésünk kimutatta, hogy a zenei műfajok megítélésében szignifikáns különbségek figyelhetők meg a nem, az életkor és a zenei előképzettség (hangszeren játszik-e a tanuló vagy sem) alapján. Eredményeink betekintést nyújtanak abba is, hogyan függ össze a diákok zenei ízlése bizonyos háttértényezőkkel. Különösen jelentős eltérések mutatkoztak a műfaji preferenciák terén a tanulók hangszeres képzettsége, valamint a zenei tevékenységek iránti nyitottságuk szerint. Ezek az eredmények megerősítik a korábbi kutatások megállapításait (Arriaga-Sanz et al., 2016; Brown & Knox, 2017). A nemek közötti összehasonlításból látszik, hogy a lányok pozitívabb visszajelzést adtak a zenei részletekkel kapcsolatban, ami alátámasztja Radočaj-Jerković és munkatársai (2018) eredményeit, akik a lányok szélesebb körű érdeklődését mutatták ki a különböző zenei műfajok iránt. Vizsgálatunk eredményei igazolták, akárcsak Pintér (2021) kutatása, hogy a különböző zenei műfajok kedveltsége összefügg egymással.

Kutatásunk szerint a 15–16 éves tanulók megítélése a legnegatívabb mind a négy zenei részletnél. A legfiatalabb korosztály, a 9–12 éves tanulók a legnyitottabbak az egyes részletek iránt. Az életkor előrehaladtával az ismertebb zenei műfajokat preferálják, ami Brittin (2014), illetve Hargraves és munkatársai (2015) korábbi vizsgálatait igazolják. A hangszerstanulás szempontjából a diákokat hét csoportra bontottuk. Egyértelműen kirajzolódik, hogy azok a tanulók, akik nem tanulnak és nem is szeretnék hangszeren tanulni, negatívabb visszajelzéseket adtak a zenei részletek kedveltségéről. A hangszeren tanuló diákok szignifikánsan jobban kedvelték a videókat, amit a szakirodalom is alátámaszt. Korábbi kutatások is megmutatták, hogy a zenét tanuló diákok általában több zenei műfaj iránt is nyitottak (pl. Mendiković Đukić et al., 2020).

Összességében megállapítjuk, hogy a zenei preferenciát befolyásolja a tanulók életkora, neme és a hangszerstanulás iránti érdeklődés. A szülők iskolai végzettségének a hatását a zenei megítélésben nem tudtuk egyértelműen igazolni. Vizsgálati eredményeink jelzésértékűek lehetnek az alapvetően népzenei és klasszikus művészi zenei törzsanyagra építő ének-zene és hangszeroktatás számára, hiszen a tanulók – korcsoporttól és nemtől függetlenül – a populáris műfajokat szignifikánsan jobban kedvelik, mint a klasszikus művészi zenét vagy a népzene, melyek megítélése egyébként nem tér el egymástól. Az ének-zene és a hangszeroktatás érték- és hagyományőrző funkciójának megtartása mellett a kortárs, igényes populáris műfajok tantervbe való nagyobb mértékű integrálásával pozitívabb irányba lehetne elmozdítani az ének-zene órák kedveltségét, vonzóbbá lehetne tenni a hangszertanulást a fiatalok körében.

9. A NEGYEDIK VIZSGÁLAT: ZENETANÁRRÁ VÁLÁS MOTIVÁCIÓS HÁTTERE ÉS A MOTIVÁCIÓT TÁMOGATÓ PEDAGÓGIAI STRATÉGIÁK

A kvantitatív vizsgálatok eredményei fontos összefüggésekre mutattak rá a tanulók hangszertanulási motivációja és az öndeterminációs elmélet által leírt pszichológiai szükségletek között. A mennyiségi adatok értelmezésének elmélyítése érdekében kvalitatív kutatási szakaszt is beépítettünk, amely lehetőséget nyújtott a motivációs folyamatok személyesebb, kontextusba ágyazott vizsgálatára. Ez a vizsgálat kiegészíti a kvantitatív eredményeket, és hozzájárul a zenetanárrá válás motivációs hátterének komplexebb megértéséhez.

A tanulói motiváció megértéséhez nem csupán a tanulók belső tényezőinek feltárása szükséges, hanem annak vizsgálata is, hogy a pedagógusok milyen stratégiákkal és módszerekkel járulnak hozzá a motiváció fenntartásához és támogatásához. A vizsgálat kitért arra is, hogy milyen hasonlóságok és eltérések mutathatók ki a gyakorló tanárok és a pályára készülő tanárjelöltek szemléletében és tapasztalataiban. Ez a kvalitatív megközelítés további kontextust nyújt a kvantitatív mérések eredményeinek értelmezéséhez, és hozzájárul a motivációt támogató pedagógiai gyakorlatok mélyebb megértéséhez.

9.1. Célkitűzés

Az első kvalitatív mérés célja az volt, hogy feltárja azokat a motivációs tényezőket, amelyek szerepet játszanak a zenetanári pálya felé vezető úton: a hangszertanulás megkezdésében, a hangszer kiválasztásában, valamint a tanári hivatás melletti elköteleződésben. Kutatási kérdések: 1) Miért döntöttek a hangszertanulás mellett? 2) Milyen tényezők játszottak szerepet a hangszer kiválasztásában? 3) Milyen tényezők játszottak szerepet a tanári pálya választásában? 4) Milyen különbségek vannak a tanárjelöltek és a gyakorlott tanárok között?

Ebben a kutatási szakaszban szeretnénk volna azt is megvizsgálni, hogy a hangszeres zenetanárok és tanárjelöltek milyen eszközökkel segítik elő a tanulók autonómiájának, kompetenciaérzésének és társas kapcsolódás iránti szükséglet teljesülését. Kutatási kérdéseink: (1) Milyen módszereket használnak a tanárok ahhoz, hogy támogassák az autonómia, a kompetenciaszükséglet és a társas kapcsolatok igényét a hangszertanulás során? (2) Milyen azonosságok és eltérések mutathatók ki a gyakorlott pedagógusok és a tanárjelöltek véleményében?

9.2. Minta és adatfelvétel

A vizsgálatba bevont személyeket két csoportra bonthatjuk: tanárjelölteket (9 fő) és már jelentős gyakorlattal rendelkező pedagógusokat (6 fő) kérdeztünk meg. A válaszadókat kényelmi mintavétellel választottuk ki. A már pályán lévő pedagógusok esetében figyelembe vettünk, hogy milyen iskolatípusban tanítanak, így alapfokú művészeti iskolában, szakgimnáziumban és felsőoktatásban oktatókat is megkérdeztünk. Szakmai tapasztalatuk alapján a pedagógusok között van, aki öt éve tanít zeneiskolában, hárman több mint tíz éve, ketten pedig már több mint húsz éve foglalkoznak tanítással.

A hallgatók valamennyien végzősek voltak, velük az interjúra az egyetemen került sor. Az adatfelvétel önkéntes volt. Az interjúk személyesen folytak, átlagosan 30-60 percig tartottak. A tanárjelöltek valamennyien végzős hallgatók voltak; az interjúkat az egyetemen készítettük velük. Hárman zongora-, hárman hegedű főtárgyasok, továbbá egy-egy fő fuvola, oboa és ütőhangszeres szakirányon tanul. A tanárjelöltek véleményüket nemcsak saját tanulási élményeik, hanem az alap- és középfokon végzett tanítási gyakorlatuk során szerzett tapasztalataik alapján is megfogalmazták.

A gyakorló pedagógusok különböző intézménytípusokban tanítanak: alapfokú művészeti iskolában, szakgimnáziumban és felsőoktatásban. Valamennyiükre jellemző, hogy legalább két oktatási szinten szereztek tanítási tapasztalatot. Szakmai gyakorlatuk időtartama is változó: egy fő öt éve, hárman több mint tíz éve, ketten pedig már több mint húsz éve tanítanak. A pedagógusok mindannyian más hangszerek (trombita, gitár, fuvola, zongora, klarinét, ütőhangszerek) művészei, többen közülük egyszerre több hangszeren is tanítanak, például trombitát és furulyát.

9.3. Mérőeszköz

A kérdések egy része a hangszer tanulási és pályaválasztási motivációra irányultak: (1) Miért döntöttek a hangszer tanulása mellett? (2) Milyen tényezők játszottak szerepet a hangszer kiválasztásában? (3) Milyen tényezők játszottak szerepet a tanári pálya választásában? A kérdések második részének összeállítása során az öndeterminációs elméletet vettük alapul, a kutatásban az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatok támogatására térünk ki. A következő kérdéseket tettük fel: Ön szerint milyen szerepe van a tanároknak a tanulók hangszer tanulási motivációjában? A tanórákon Ön milyen módszerekkel kelti fel és tartja fent a gyerekek érdeklődését a hangszer tanulása iránt? Milyen módszerekkel támogatja a tanulók otthoni gyakorlását? Ön mennyire tartja azt fontosnak, hogy a tanulási folyamatokban

megjelenjenek a tanuló zenei igényei? Az elemzés során a válaszokat az öndeterminációs elmélet három kategóriája alapján csoportosítottuk, elemeztük (4. melléklet).

Az interjúkat hangfelvétellel rögzítettük, és ezeket később írásos formában dokumentáltuk. Az elemzés elvégzéséhez, az adatok értelmezéséhez, a kérdésekhez kategóriákat rendeltünk. Az interjúk írásbeli változatának kódolása során szavakat és szövegegységeket jelölünk meg, amelyek közös tulajdonsággal jelentkeznek, bizonyos szempontból hasonlítanak vagy különböznek egymástól.

9.4. Eredmények: A zenetanulás megkezdésének- és a hangszerválasztásnak a háttérben meghúzódó motívumok

A következő kérdéssel azt a motivációs hátteret térképezzük fel, amely a hangszertanulás megkezdését és a hangszerválasztást befolyásolta. A válaszok feldolgozása során megvizsgáljuk, hogy a motívumok és a háttérváltozók összefüggésében felfedezhetőek-e mintázatok, tipizálható-e a hangszer tanulási motivációnak a kezdeti szakasza.

a) Hangszer tanulás megkezdése saját döntés eredményeként

Az ebbe a kategória sorolt első válaszadók közül, annak a 6 és fél éves kora óta hegedülő tanárjelölt válaszát tartjuk az intrinzik motiváció szempontjából a legerősebbnek, aki a következőképpen írja le hangszerválasztásának motívumait: „*a családban senki sem zenész, de én már kiskoromban ragaszkodtam ahhoz, hogy hegedülni akarok, néztem a tv-ben, hogy milyen szép és én ezt akarom és olyan 4 és fél 5 éves koromban követelőztem és szülőnapra kívánságom a hegedű volt. Meg van egy olyan kép rólam, ahol kicsiként a zenészeket nézem és így le vagyok fagyva és nézem a hegedűt. Ott kezdődött minden. Tudatos választás.*” Ez alapján feltételezzük, hogy nem volt sem pedagógusi-, sem szülői vagy egyéb rokoni hangszerválasztási preferencia, a médiában látott zenész minta is inkább a hangszerjáték megkezdésének megerősítése volt, nem pedig motivátora. Ez a válaszadó egyéb hangszereket tanulás szempontjából nem is próbált ki (a kötelező zongoratanulást nem vesszük ebből a szempontból figyelembe a korábban említett zeneoktatási sajátosságok miatt), tehát ez az elköteleződése választott hangszere iránt nagyon erősnek tekinthető.

Egy másik, szintén tanárjelölt válaszadó, már koragyermekkorban megjelenő és azóta is tartó belső motivációról számol be, ahol nem utal semmilyen külső motivátorra. „*Már óvodában eldöntöttem, hogy én zongorázni fogok, ...egyszer csak kijelentettem a szüleimnek, hogy én most már zongorázni akarok és kénytelenek voltak beíratni és onnantól kezdve*

elválaszthatatlanok voltunk”. Ő emellett tanulmányai alatt két másik hangszeren is tanult, de ezek nem a hangszerváltás céljából történtek.

Ebbe a kategóriába a két tanárjelölt válaszdó mellet két tanár is bekerült. Az egyikük bár nem emlékszik minden részletre pontosan, de szavai szerint: „bejártam a terembe kicsiként, elsősként, hogy én *szeretnék furulyázni*, hogy miért akartam, azt nem tudom. A *családban más nem játszik hangszeren*, majd a kislányom fog (klarinét tanár).” Számára a furulya azonban csak kezdőlépés volt, hiszen a későbbiekben (még általános iskolában) klarinéttra váltott, amit szaxofon tanulmányokkal is kiegészített, de azt csak „hobby-jelleggel”. Érdekes, hogy bár számára nem volt családi minta, ő megjegyzi, hogy szeretné, ha majd a kislánya játszana valamilyen hangszeren. Ez a zenész szülőket jellemző „magatartás”, amely egyrészt mintaadóként, másrészt a gyermek hangszerválasztását aktívan befolyásoló tényezőként jelenik meg, a későbbiekben is igazolódik.

Az ebbe a kategóriába sorolt negyedik válaszdó szintén tanár, de nála a hangszerválasztáshoz kötődő belső motivációnak kognitív-, affektív aspektusai is feltáruhnak. „Nekem, ami a legnagyobb segítség volt úgymond az, hogy sokszor olyan *nehezebben tudtam úgy kifejezni magam* (kommunikációs nehézségek), mint gyerekként, vagy hogy így elmondani, ami úgy bennem van, meg *nehezebben is tudtam egy kicsit kibontakozni* (önkifejezési zavarok), vagy a *korosztályomban egy kicsit elvegyülni* (szociális problémák). Az nekem valahogy mindig egy ilyen, a legkézenfekvőbb eszköz volt, ami által egy kicsit jobban *el tudtam merülni a gondolataimban, és azokat úgy feldolgozni*, bármi, ami történt, akár jó, vagy negatívabb esemény (fuvola tanár).” Ezekből a gondolatokból az rajzolódik ki, hogy a válaszdó számára a hangszertanulás az önkifejezés-, és az érzelmek feldolgozásának „segédeszköze”, valamint a szociális kapcsolatok hiányának pótléka is volt.

Az ebbe a kategóriába sorolt válaszdóknál megfigyelhető, hogy olykor erőteljes jelzőkkel, érzelmekkel fejezték ki hangszertanulási szándékukat („kijelentettem szüleimnek”, „hegedülni akarok”, „követelőztem”). Azok, akik a hangszertanulás iránti erős belső motivációval rendelkeznek és maguk döntöttek a hangszertanulás megkezdése mellett, 75%-uk több hangszeren is kipróbálta magát.

b) Hangszertanulás megkezdése saját döntés alapján, a háttérben családi vagy iskolai zenei mintával, támogatással

Ebbe a kategóriába hat válaszdót tudtunk besorolni. Ezesetben is 50-50% a tanárok és tanárjelöltek aránya. Az első tanárjelölt az egyik nagyszülő hatását emelte ki a hangszertanulást befolyásoló motivátorként: „igazság szerint *a nagypapám zongorázott*, de ilyen lagziban, és ott tetszett meg, ahogy ő játszott, és végül is én *úgy gondoltam, hogy én is ezt szeretném*, és rögtön

be is íratlak”. A további részletek híján az nem derül ki pontosan (és a későbbi válaszaiból sem), hogy az „ezt szeretném” alatt pontosan azt kell érteni, hogy a zongorázást, mint tevékenységet, vagy a lagziban való zenei tevékenység végzését kell értenünk. Ennek tisztázása pedagógiai szempontból nem elhanyagolható kérdés lenne.

A gitár tanár nagyon részletesen emlékszik vissza arra, hogy miért kezdett el hangszeren tanulni. „Nekem a zene határozta meg az életemet már pici korom óta. Gyakorlatilag óvoda után *mentem anyával a zeneiskolába, és ott végigültem a zongoraórákat, végighallgattam, ahogy kíséri a hegedűsöket, és hát akkor az nekem nagyon-nagyon megtetszett.* Azt tudni kell, hogy nekem *a gitár volt a mindenem,* de nem tudtam, hogy ilyen lehet tanulni zeneiskolában is, úgyhogy ezért jött a hegedű, mert a húros hangszer az nekem minden. Egészen 5 éves koromtól 14 éves koromig tanultam hegedűt. 14 évesen voltam egy hangversenyen, ahol fellépett egy lány klasszikus gitáron adott elő egy gyönyörű szép darabot, és akkor hazamentem, anyukám mondta, hogy lehet tanulni zeneiskolában is, és mondta, hogy lehet, úgyhogy akkor eldől a sorsom, hogy én akkor gitáron szeretnék tanulni, klasszikus gitáron és utána 14 évesen kezdtem el klasszikus gitáron tanulni Békéscsabán. Mellette *az ének is egy nagyon fontos része volt az életemnek,* tehát otthon hallgattam a lemezeket, és magamtól tanultam énekelni, és a zenekarban is énekeltem nagyon sokat, úgyhogy az is párhuzamosan ment mindig a gitárral, hegedűvel. *Édesapám pedig trombitát tanít.* A mi családukban gyakorlatilag *édesanyámnak a húga is tanult zenét, ő is zongorát. Édesapámnak az öccse is zenetanár, ő harsonát tanít. Az unokaöcsém harsonaművész,* a szimfonikus zenekarban játszik, úgyhogy nagyon magas szintre vitte, tehát gyakorlatilag mindenki vagy zongorista vagy rezes. *Én ilyen önálló utat járok, hogy énnekem a húros hangszer a minden.* Talán az is benne volt *motiváció szempontjából, hogy azt szeretném csinálni, mint a szüleim, de mégis valami teljesen mást, amihez ők nem értenek.*” A hosszas leírásból jól kiolvasható, hogy a nagyon erős belső motiváció egy intenzív családi zenei miliőben bontakozott ki, ahol a szülők maguk is zenetanárok és a család különböző ágain is találhatóak zenészek. A hangszer és a zenész hivatás iránti elköteleződése egyik lehetséges motívumának a válaszdó is a szülői mintát látja, de érdekes kérdés, hogy miért olyan területet választott magának a zenén belül, amelyben a szülei nem annyira kompetensek. A zenei tevékenységek iránti erős elköteleződés jeleként értelmezhetjük ezesetben is, hogy a „főhangszer” mellett három másik hangszeren is tanult, valamint az éneklést is kiemeli a válaszdó.

Hasonlóan intenzív otthoni zenei légkörben nőtt fel az a zongoratanár, akinek a szülei bár nem zenepedagógusok voltak, de az édesapa előadóművészként dolgozott és a családban sokféle eseményhez kapcsolódott zenei tevékenység. A feltett kérdésre a következő választ

adta: „Azért, mert az *apukám hozott zongorát* egyrészt. Másrészt már óvodás koromban voltak ilyen régi magnók, ilyen szalagos magnók voltak, amikor én kislány voltam, és mivel ilyen nagy divat volt, én szegedi vagyok, és ilyen külvárosi részben laktunk, és nagyon-nagyon divat volt a két-három napos disznótor. Ugye akkor összejöttek nagyszülők, szülők, gyerekek, és ott *mindenki énekelt. Gyönyörűen énekeltek*, gyönyörűen. Tápéi volt az egyik részről a családom. Apukám részéről inkább a színház irányából jöttek a hatások: apukám sok mindent a színházból hozott, így nálunk az opera és az operett gyakran szólt otthon, mivel ő ezeket az előadásokat többször is látta. A hangszerjáték megkezdését meghatározóan befolyásolta rendszeres családi közös éneklés, amit gyönyörűnek nevez, illetve a zenés rendezvények rendszeres látogatása.

A negyedik válaszadó egy ütőhangszeres tanár: „Nagyon erős motivációra nem emlékszem. Csak arra emlékszem, hogy én *mindenképpen dobolni szerettem volna*, tehát semmi más hangszere nem jött elő. A bátyám basszusgitározott ilyen fél amatőr szinten, és az is lehet, hogy az ő erősítésére, hogy kell mellé egy dobos, és akkor majd én menjek dobolni, meg jó lesz az öcsike dobolni. Előfordulhat. Nincsen ilyen fix emlékem, de szerintem ez lehet, hogy szerettem a zenét, meg a dobolás az egy olyan vagány dolog végül is. Szóval ez a kettő, ez így vitt.” A „nagyon erős motivációra nem emlékszem” és a „mindenképpen dobolni szerettem volna” megfogalmazás, arra enged következtetni, hogy magában a válaszadóban is kettéválik a külső és belső motívum. Ezt a további információk birtokában tudjuk feltételezni, hiszen bár a testvér, mint a családon belüli zenei tevékenységet végző minta megjelenik, de a „mindenképpen dobolni szerettem volna” és a „dobolás olyan vagány dolog” megfogalmazások, inkább az intrinzik motívumok dominanciáját sugallják. Ebben a kontextusban a „nagyon erős motivációra nem emlékszem” mondat inkább arra utalhat, hogy „külső nyomás” nem befolyásolta a hangszer tanulás megkezdését.

A következő két válaszadó esetében nem a család, hanem a pedagógus vagy iskolai környezet támogató légkörében érett meg a hangszer tanulás gondolata. A 19 éve hegedülő tanárjelölt így emlékezik vissza: „Az oviban a *tanító néni észrevette*, hogy nagyon jó a hangom, mert *nagyon szeretek énekelni*, és akkor vittek népdalversenyekre. És ott felfedezett, vagy igazából így meglátta bennem a lehetőséget egy tanár, és akkor *abba az iskolába mentem, ahol ő dolgozott*, ő hegedűt tanított és népzene. Úgyhogy hozzá kerültem, és így kerültem a *hegedű szakra*”. A hangszer tanulás megkezdésében a pedagógus szerepe elsősorban a támogató légkör megteremtése, a tehetséggondozás keretében felfedezi, felismeri a gyermek zeneszeretetét és tehetségét, de a végső döntést a tanuló hozza meg.

Hasonló iskolai körülmények befolyásolhatták az oboista tanárjelölt hangszeres tanulmányainak megkezdését. „Óvodás koromban kezdődött ez az egész zenei pálya. Ott megismerkedtem egy nagyon kedves csoporttal, én előképzőbe jártam, és akkor később *felvételt nyertem az Ádám Jenő Zeneiskolába*, Szigetszentmiklóson van. Később meg tudtam továbbfejleszteni a pályámat is, meg úton el tudtam indulni, hogy mégiscsak azt a pályát válasszam magamnak, ami így *kényelmes és el tudjak helyezkedni benne*. Bár nem könnyű, de *mindig kell szerezni ismeretségeket*. Hát ugye furulyával kezdtem, aztán később volt hangszerbemutató, klarinét is volt. Mondjuk azt, hogy meséltek róla, hiszen a trombitáról nem voltam meggyőződve, hogy így teljesen így oké lesz. És akkor így, amit így láttam, hallottam, az így *az oboa volt*. Megtetszett elsőre a hang, a felépítés, meg *szerelem volt úgymond első látásra*.” Ebben a leírásban is több külső és belső szempont megjelenik, ami a hangszerválasztást, valamint a későbbi zenei pálya mellett való döntést is befolyásolta. A pedagógus (óvónő), mint az a személy, aki elsőként tudott úgy hangszert bemutatni a gyermeknek, hogy az tetszést váltson ki, valamint a kortársak támogató, jóhangulatú légköre alapozta meg a hangszerválasztást és erősítette a zeneszeretetet. A pályaválasztásnál két további szempont is felmerült. Az egyik egy komfort és biztonsági szempont („*kényelmes és el tudjak helyezkedni benne*”, a másik egy szocializációs-attitűd/igény („*mindig kell szerezni ismeretségeket*”).

Hasonlóan, ahogyan az első kérdésnél is, itt is megvizsgáltuk, hogy az ebbe a kategóriába sorolt válaszadók, egy vagy több hangszeren is tanultak-e. Ebben a csoportban, ahol szintén erős belső motivációval rendelkeznek a hangszertanulás iránt a válaszadók, és egy aktív zenei családi miliőben maguk döntöttek a zenei tanulmányok megkezdéséről, csak egy válaszadó próbálta ki magát több hangszeren is.

c) Hangszertanulás megkezdése szülővel közös döntés alapján, a háttérben családi vagy iskolai zenei mintával

Ebbe a kategóriába két tanárszakos hallgató válaszadót soroltunk, akik nagyon hasonló háttérkörülményekről számoltak be. A fuvolista így emlékezett vissza: „Ének-zene tagozatos iskolába jártam, *kötelező volt a furulya*, és úgy elvárás is volt, hogy tanuljunk hangszert. *Én nagyon szerettem volna fuvolázni*. Függetlenül attól, hogy én a fuvolát választottam volna, a *zongorára íratlak be a szüleim*, amit egyébként nem bántam meg, mert a szolfézs és zeneelmélet miatt ez nagyon nagy segítség, és az, hogy egy picit tudom kísérni a növendékeimet zongorán, ez is azért segítség, de *10 éves koromra szó szerint kihisztiztem magamnak a fuvolát*. ...Már akkor is fuvolázni akartam, amikor azt se tudtam, mi az, csak így hallottam, a szomszéd néni beszélt róla, és hogy hú, az biztos valamilyen varázslatos dolog is, és nagyon megtetszett.” Ha

a hangszerválasztást, illetve a zenetanulás motivációját szeretnénk felkutatni, érdemes a beszámoló végéről elkezdni feltárást. A szomszéd néni „beszámolója” alapján a választott hangszert (fuvola) valamilyen „varázslatos dolognak” képzelte el gyermek, akit szülei, feltételezhetőleg az érdeklődése alapján ének-zenei tagozatos iskolába írtak. Itt bár a szülők választottak hangszert (zongorát) a gyermeknek, amit ő a később szerzett ismeretei alapján ugyan nem bánt meg, de 10 éves korára mégiscsak „kihisztizte” magának kiszemelt, kedvenc hangszerét, ráadásul ez a választás a későbbi pályaválasztását is befolyásolta. A belső motivációt, egy külső támogatáson túlmutató, inkább befolyásoló szülői tényező is kiegészítette, ami összességében egy erős és hosszantartó hangszertanulási motivációt hozott létre.

Az ütős zenetanár jelölt hasonlóan erős belső motivációról és az azt kiegészítő szülői mintáról és ráhatásról számolt be, hogy miért kezdett el hangszeren játszani: *„Édesapám hatására, ő fúvószenekari zenész és nagyon tetszett nekem, hogy ő folyamatosan zenél, meg otthon is van zongora és játszott rajta és ez megragadt nekem. Kezdetben szaxofonozni akartam, de ő beíratott zongorára, mert az az alapja mindennek és én ezzel teljesen egyetérték.”* A beszámoló alapján a zenetanulás megkezdését és a hangszerválasztást is erős szülői minta befolyásolta. Amiért ezt a választ mégsem a b. kategóriába soroltuk, azt az indokolja, hogy itt a szülő nem „csak” hangszerjátékos mintaként szolgált, hanem a tanuló döntését befolyásolta/felülbírált. Annak ellenére, hogy ebben az esetben is a válaszadó egyetért a szülő döntésének indokoltságával, de a zenetanulás során mégis „úgy alakult”, hogy ütőhangszeres lett a zongorán tanuló diákból. A hangszertanulás folyamatának különböző szakaszaiban eltérő erősséggel, dinamikával jelentek meg a külső és belső motívumok.

Amint láthattuk az ebbe a kategóriába soroltak mindannyian több hangszeren is tanultak, és annak ellenére, hogy a szülők más-más hangszertanulási kezdőpontot jelöltek ki a gyermekeiknek, a kitartó belső motiváció, végül a tanuló általa választott hangszerrel vezetett ~~tek~~ el a zenész pálya melletti döntésig.

d) Hangszertanulás megkezdése szülői- vagy pedagógus döntés hatására, a háttérben családi vagy iskolai zenei mintával

Ebbe a kategóriába két tanárjelölt és egy tanár válasza került. Ez utóbbit mutatjuk be először: „Hú, ez nagyon érdekes, *teljesen véletlenül*, én egy tanyasi iskolába jártam, összevont osztályos általános iskola volt, egy alsó tagozatos osztály volt csak benne, és a *tanító bácsink lelkes amatőr zenész volt, és mindenkinek kötelező volt járni furulya szakkörre*. Na most ezt nem olyan professzionális szinten kell elképzelni. Voltunk az egy csoportban 20-an, 22-en, hát azt azért el lehet képzelni, hogy hogy lehet hangszert tanulni, de *a tanár bácsi úgy kiválogatta, aki*

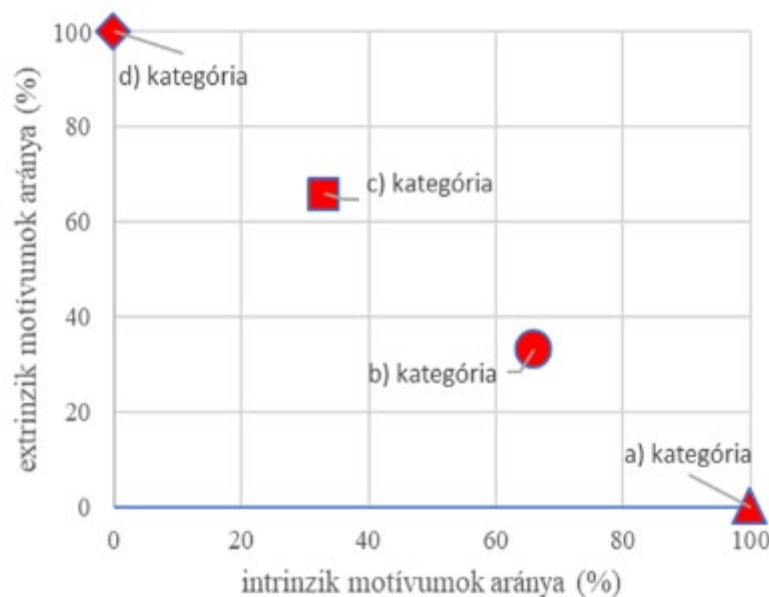
tehetségesnek vélt, és mindenkit beíratott klarinéttra a zeneiskolába, de be kellett menni a zeneiskolába és beiratkozni klarinéttra. Hát én nem akartam klarinétotzni, mert nekem nagyon nem tetszett, mert és így lett a klarinétból trombita, és azóta tulajdonképpen tart a zenetanulás, mert ezt nem lehet befejezni, ezt mindig gyakorolni kell, mindig tanulni kell. Ez egy olyan hangszer, főleg ezek a fúvósok, ha véletlen kihagy az ember egy hetet nagyon megérződik a minőségén utána”.

Bár végül a jelenleg trombitatanárként dolgozó válaszadó a zenész hivatást választotta magának, beszámolója alapján a zene- és hangszertanulás megkezdését erős külső motívum, az iskolai környezet, az általános iskolai tanára befolyásolta. A döntés a hangszerválasztásra is kiterjedt (volna), amit a tanuló végül a saját preferenciája alapján tudott módosítani.

A zongorista tanárjelölt egy ennél sokkal enyhébb külső hatásról számolt be: *„Egyrészt bátyám is” és édesanyám is tanult zongorán.* Szokott néha otthon játszani. Igazából valahogy így kerültem bele. Nem feltétlenül saját döntés volt, *úgy belevittek.*” Ebben az esetben is megjelenik a családi minta (szülő-testvér), de a válaszadó a zenetanulás megkezdésének döntését magán kívülre helyezi („úgy belevittek”).

Egészen más zenetanulási motiváció rajzolódik ki a hegedűs tanárjelölt leírásából: *„Ez úgy kezdődött, hogy az oviban, amikor vannak a délutáni alvások, na én azt rendkívül nem preferáltam, ezért a szüleim úgy döntöttek, hogy beíratnak valami hangszerismerkedő szituációra, ahol a hegedű megtetszett.* így kezdődött annó, hogy a *hiperaktivitásomat lekössük.*” A zenetanulás megkezdése mögött nem szülői vagy tanári minta állt, esetleg tanulói szándék, hanem a fő motívum, a gyermek viselkedését pozitív irányba befolyásoló „terápiás-jellegű” foglalkozás megtalálása volt. Ebben az esetben a tanulót bevonták a hangszerválasztás döntésébe, de a zenetanulás megkezdése szülői döntés alapján történt.

A válaszok alapján a négy fő kategóriát jelöltünk meg egy kétdimenziós, intrinzik-extrinzik motivációs koordináta rendszerben. A 2. ábrán jelölt módon helyeztünk el attól függően, hogy az adott kategória milyen mértékben tartalmazza a külső- és belső motívumokat. Az ábrán az a, b, c, d, kategóriákat az interjúk elemzése alapján hoztuk létre. Ezek megegyeznek a tanulmány korábbi részében a, b, c, d, jelölésű alfejezetekkel. A pontok elhelyezkedése az ábrán, az általunk megbecsült értéket tükrözik és inkább tendenciaként értelmezhetőek. A hangszertanulási motiváció, mint minden más tanulási motiváció, számos külső és belső motívum együtthatásának az eredménye.



2. ábra. A hangszer tanulási motiváció négy kategóriája az extrinzik-és intrinzik motívumok mátrixában

Azok a gyakorlott tanárok és tanárjelöltek, akiknek a zenetanulmányuk megkezdése külső döntés alapján történt, a válaszadók 66%-a maga választhatta ki, hogy milyen hangszeren játsszon, sőt ezen a későbbiekben sem változtattak.

9.5. A pedagóguspálya választása

Ebben a kérdésben mutatkozott a legnagyobb különbség a tanárok és tanárjelöltek között. A válaszok alapján két fő csoportot képeztünk abból a szempontból, hogy a megkérdezettek hivatásszerűen tanárok szerettek volna-e lenni vagy sem. Ezután abban a csoportban, akik saját döntésük alapján választották a pedagógus hivatást, a különböző motivációs hátterek szerinti alkategóriákat különítettünk el.

A megkérdezett tanárjelöltek közül csak egy nem akart tanár lenni, aki egyébként a szülei hatására (terápiás-jelleggel) kezdte meg zenei tanulmányait: „nem döntöttem mellette, én zenekari zenész vagyok és ez egy ilyen mellékes dolog, nem ez a fő cél”. Az olvasóban felmerülhet, hogy egy tanár szakos mit keres egy zenekarban? Képzési szempontból egészen más kompetenciákkal kell, hogy rendelkezzen egy tanár, mint egy zenekari zenész. Ez így van, azonban a felsőfokú zenei képzés egy máig gyakorlati szempontból érzékelhető tulajdonsága, hogy a hangszeresek főtárgytanárok a tanterv, tananyag és vizsga gyakorlatában még mindig inkább a művészképzés követelményeit tartják szem előtt. Ezért lehetséges az, hogy egy tanárszakos sikeresen tud egy művész mesterszakos diplomával rendelkező hangszeressel „szemben”, sikeres próbajáték után egy szimfonikus zenekarban elhelyezkedni. Ezzel szemben

egy művész mesterszakos még egy alapfokú művészetoktatási intézményben sem taníthat pedagógiai képzettség hiányában.

A megkérdezett tanárok arányában és számszerűleg is többen adták azt a választ, hogy ők nem szerettek volna tanárok lenni. Az első válaszadó egy olyan hangszeres, aki leginkább külső motiváció hatására kezdte meg zenei tanulmányait és a diploma megszerzése után elsősorban *koncertező zenész szeretett volna lenni*: „Ez egyértelmű kijelentésem, hogy *nagyon-nagyon nem akartam pedagógus lenni*, és nekem ott, mikor elkezdtünk tanítani, nagyon nem tetszett az, hogy daráló, heti, majdnem 40 órát tanítottunk már akkor is, nagyon sok volt, különösen egyből a főiskola után. Azt gondoltam, hogy „majd én megváltom a világot”-alapon tanítok, de utána ott is hagytam, és *elmentünk külföldre zenélni*. Nekem ott négy év ki is maradt az intézményes oktatásból, de azóta meg folyamatosan tanítok. Hát azóta megy, és azért mentem el igazgatónak, mert nem szerettem tanítani. *Most már szeretnék tanítani*”. Az is kiderül, hogy a pedagógus pálya elkerülésének másik oka a nagy leterheltség is volt, amit pályakezdőként tapasztalt a válaszadó.

Hasonló motívumok (inkább koncertezés) álltak annak a zongoratanárnak a háttérében, akinél viszont erős szülő zenei háttér volt a saját hangszer tanulási motiváció mögött: „Először egyáltalán nem akartam tanár lenni. Nagyon-nagyon sokáig nem. ...Jól futott a szekér, és tulajdonképpen inkább a tanárim biztatására, és *inkább arra felé hajlottam, hogy művészi pályára*, tehát akár külföldi akadémián még tovább tanulni, inkább erre felé terelgettek. ...De aztán az életem egészen más fordulatot vett, úgyhogy férjhez mentem, egy évfolyamtársamhoz, és nagyon korán rájöttem, hogy *valamiből meg kellene élni*, és nagyon sokfelé nyitottam. És akkor szembesültem ezzel, hogy én most *zongoratanár lettem*, amikor utolsó éves főiskolásként iskolába kerültünk.” A tanári pálya választásának egy érdekes fejlődéstörténete rajzolódik ki ebben az esetben, hiszen a művészpálya választása irányába történő külső- és belső erőhatások íródtak fölül a családi állapot változása miatt. Erőteljesebben kerülnek előtérbe egyéb, például anyagi szempontok, ami végül a tanári pálya választásához vezettek.

A harmadik - szintén erős hangszer tanulási motivációval és zenész szülői háttérrel rendelkező - zenetanár is inkább koncertezni szeretett volna: „Amikor én arról döntöttem, hogy én zenész szeretnék lenni, akkor én *előadóművész szerettem volna lenni*, és én *nem is szerettem volna tanítani egyáltalán*. És ez az egyetem után alakult így egyébként, hogy aztán változott ez a helyzet.”

Az utolsó alapvetően nem pedagógusnak készülő zenetanár, azért lett mégis az, mert *későn kezdte meg zenei tanulmányait*, így „lemaradt arról”, hogy koncertező művész lehessen: „*Későn eszméltem rá, hogy tényleg zenész szeretnék lenni*. Nyolcadikban döntöttem el, hogy

zenei pályára szeretnék tovább menni, de az már akkor késő volt. Úgyhogy én egy évet jártam humánra, és utána jelentkeztem át, és onnantól kezdve egy idő után látszott, hogy *ebből tanítás lesz. És igazából nem is áll tőlem messze...*”

A megkérdezett tanárjelöltek nagyobb része (n=9) tudatosan választotta a pedagógusképzést, a tanári pályát. Egy, aki maga döntött a zenetanulás megkezdése mellett, *nem jelölt meg konkrét motívumot*: „Kiskoromban még alapfokú zeneiskolában derült ki számomra, hogy ezt szeretném. És igazság szerint már úgy is felvételiztem, hogy *csak erre az egyre jelentkeztem*. Nem tudom, úgy éreztem, hogy talán ez lenne a legkézenfekvőbb számomra, hogy *ezt szeretném és ezt tudnám csinálni egész életemben*.” Sajnos az nem derül ki a válaszból, hogy a „legkézenfekvőbb” kifejezés alatt mit ért a válaszadó. Lehetnek ezek a munka/időbeosztással, a tanítással mint kedvelt tevékenységgel, de akár anyagi szempontokkal összefüggő okok is.

Az oboista tanárjelölt „csak” a *gyermekek szeretetét* jelölte meg motívumként: „Oboa a hangszerem és már általános iskola óta tanulom ezt a hangszert, számomra különleges, elején még nehéz volt, aztán lassacskán beletanultam aztán *jómagam is úgy gondoltam, hogy oboa tanár szeretnék lenni meg szeretek gyerekekkel foglalkozni*.” Ő szintén maga döntött a hangszertanulás megkezdése mellett.

Több válaszadó kiemelte, hogy *korrepetáltak vagy segítettek társaiknak, testvéreiknek*. „Középiskolába bejött a kormány részéről ez a közösségi szolgálat. Akkor már *foglalkoztam gyerekekkel, táboroztattam*. Valahogy megszerettem azt a közeget, azt a *foglalkozási formát*, hogy a gyerekekkel foglalkozzak. Olyan térben dolgozzak, ami ismerős a számomra, ugye én magam is tanultam. Van ennek egy varázsa.” A hallgató jelentős családi zenei háttérrel, inkább külső motívumok miatt kezdett zenetanulásba.

Ebben a csoportban egy másik aspektus is megjelenik a korrepetálás mellett, mégpedig az, hogy *nem akartak színpadi művészek lenni*. „Elsősorban azért lettem tanár, mert bár *szeretek zongorázni, de koncertezni kevésbé* és már egy életre elég szereplésen túl vagyok és *sosem érdekelt maga a megmérettetés, a versenyzés...*nagyon szívesen foglalkozom gyerekekkel és tanítással és erre középiskolába jöttem rá, amikor *korrepetáltam egy osztálytársam zongorából* és hogy ez mennyire élményszerű, ezért úgy döntöttem, hogy tanárnak készülök.” Ez a válaszadó egy olyan pályája elején lévő tanár, aki nagyon erős zenetanulási motivációval rendelkezett, önállóan döntötte el.

A szintén erős hangszertanulási motivációval rendelkező fuvolista így emlékszik vissza: „Hát igazából mikor kicsit kisebb voltam - vannak kisebb tesóim - és akkor *őket mindig így tanígtattam nyáron*, de nem szerették, úgyhogy rohangáltak. ...nagyon szeretek beszélni, és ezt

a kettőt, hogy beszélni szeretek, a fuvolával is szeretek foglalkozni, a gyereket is szeretem, ez a tanításban valósul meg. *A színpadon viszont egy picit izgulós vagyok. Úgy éreztem, hogy talán nem biztos, hogy az lesz az én utam.*”

Ebbe az alkategóriába egy tanár válasza is bekerült: *„Igen, én mindig is tanár akartam lenni, tehát már óvodában is tanárosdit játszottam, illetve unokaöcsém is tanult hegedűt, meg én is, és minden hétvégét együtt töltöttünk, és a gyakorlás az úgy nézett ki, hogy közösen gyakoroltunk, az neki volt rosszabb, mert ugye olyan darabokat tanult, amit már én ugye korábban tanultam, hiszen ő négy évvel fiatalabb, mint én, ezért mindig beleszóltam, mindig állítottam a kezét, hogy ne hamisan játsszon, tisztán játsszon, tehát borzasztóan szigorúbb voltam, mint a tanára. ...mindig is tudtam, hogy tanár szeretnék lenni, tehát nem koncertező szólóművész úgymond, hanem kifejezetten tanár, zenepedagógus”*. Ez a zenetanár szintén maga döntött a zenetanulásról, zenetanár szülői háttérrel.

Voltak, akiknek nem voltak korrepetálás előzményei, tapasztalatai, de úgy érzik, hogy tanárként hasznosabbak lehetnek. Az a hegedűs tanárszakos hallgató, aki „kihisztizte” magának a hegedűtanulást így nyilatkozott: *„Úgy gondolom, hogy többet tudok segíteni pedagógusként, mint szólistaként, abban nem érzem magam komfortosan és ilyen anyáskodó vagyok és tudtam, hogy ez nekem jó lesz és törekedek azon, hogy ezen a pályán maradjak.*

Két tanárjelölt válaszó is volt, akik *korábbi tanáruk hiányosságára hivatkozva* döntöttek a tanári pálya mellett: *„Szerettem a hegedűlést egy ideig, aztán voltak rossz tanáraim, akik letörték az önbizalmam, és akkor döntöttem el, hogy tanár leszek, ha úgy alakul, és hogy jobban fogom csinálni, mint a rossz tanár úr.”* Ő egyébként egy olyan hegedűs, aki maga döntött a zenetanulás mellett, korábbi tanítói támogatással.

A másik tanárjelölt, aki szülői hatásra kezdte zenei tanulmányait így fogalmaz: *„így kicsit tudok azzal foglalkozni, amivel szeretek még ha közvetve is, hogy tanítom, amit szeretek. Ahol tanultam ott nem volt ütőhangszeres, és nekem emiatt máshol kellett tanulnom, meg valahol olvastam azt, hogy legyél felnőtként az az ember, akire gyerekként szükséged lett volna és most olyan törekvéseim vannak, hogy az lehessenek.”*

Az utolsó tanár, aki szintén maga döntött mind a tanári pálya, mind a zenetanulás mellett, ő egy *személyes problémáját, szociális nehézségét* jelölte meg a tanári pálya választásának motívumaként, illetve azt a reményt, hogy *segíthet más hasonló helyzetben lévő gyerekeknek*: *„Nehezebben tudtam úgy kifejezni magam már gyerekként, vagy elmondani, ami úgy bennem van, meg olyan nehezebben is tudtam egy kicsit kibontakozni és az akkori korosztályomban egy kicsit elvegyülni. A zenélés a legkézenfekvőbb eszköz volt, ami által egy*

kicsit jobban el tudtam merülni a gondolataimban... ezért szerettem volna pedagógusként elhelyezkedni, hogy hátha más is ezt tapasztalja, így nagyobb szükség van rám (fuvola tanár)."

A hangszer kiválasztása háttérben álló ok alapján két változót képeztünk: az intrinzik és az extrinzik motivációt. A hangszer kiválasztásának motivációs ösztönzőjében nem kaptunk szignifikáns különbséget ($F=5,49$, $p<0,05$; $t=1,15$, $p=0,27$) tanárjelöltek vagy gyakorló pedagógusok között. A gyakorlott pedagógusok és a tanárjelöltek között szignifikáns különbséget kaptunk azonban abban, hogy akartak-e eredendően tanárok lenni. Az adatok ilyen kis minta esetén is igazolják, hogy a tanárjelöltek szignifikánsan jobban akartak tanárok lenni ($F=4,16$, $p=0,06$; $t=2,55$, $p<0,05$), mint a már gyakorlott tanárok. Ezt a különbséget az általunk feltételezett több ok is magyarázhatja, amelyek elsősorban a már korábbi fejezetben említett oktatási rendszerben végbement változásokhoz is kapcsolódnak.

Az egyik ilyen ok lehet, hogy a régebben pályán lévő pedagógusok közül többen is a „zenészség”, a zenei színpadi előadóművészet tevékenységének végzését jelölték meg pályaválasztásuk fő motívumaként. Ennek háttérben az is állhat, hogy a magyar zeneoktatás tradicionálisan a szólista képzést preferálta, de preferálja még ma is. A tanévközi koncerteken, fellépéseken, a féléves vizsgákon, a regionális-, országos vagy nemzetközi versenyeken már az alapszinttől a tanuló szólistaként, mint zenész mérettetik meg. A zenei tehetség értéke és mértéke, az előadói sikeresség alapvetően az egyéni hangszeres tudás szintjének a függvénye, még akkor is, ha kísérettel ad elő. A tanuló ezt fejleszti folyamatosan és elsődlegesen, amelynek legfőbb mérőpontjai ezek a színpadi szereplések. A zenei pályát választók, „életútjuk” első 10-12 esztendejében (a 6-7 éves korban megkezdett zeneiskolai tanulmányoktól a zeneművészeti szakköznevelő befejezéséig) ebbe a külső- és belső elvárás-rendszerben szocializálódnak, amelyben az előadóművészethez kapcsolódó kompetenciák vannak a fejlesztés középpontjában. A Bolognai-rendszer bevezetése előtt a magyar zenei felsőoktatás ennek a művészképző-szemléletnek a meghosszabbításaként, annak megkoronázójaként működött. Annak ellenére, hogy mind a Zeneakadémián (korábban Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola), mint egyetemi jellegű felsőoktatási intézményben, mind a Zeneiskolai Tanárképző Intézet budapesti és hat vidéki tagozatán tanári diplomát (is) szereztek a végzősök, de mind a felvételi, mind a képzési struktúra inkább előadóművész-képzés centrikus volt. A Zeneakadémián megrendezett központi felvételikén dőlt el, hogy melyik felvételiző melyik felsőoktatási intézményben folytathatta tanulmányait. A Zeneakadémiára a pontszámok alapján a legtöbbet elérők, a legkiválóbb hangszerek nyertek felvételt (szakonként változóan, de hozzávetőlegesen 30-50 jelentkezőből 2-3 tanuló), a pontszámban ezután következők felső néhány százaléka a főiskolai (tanár)képzésbe került. A Zeneakadémiai programjában résztvevő

hallgatók- és az őket felkészítő főtárgytanárok fő motivációja a művészpályára (a világ nagy zenei színpadaira) való sikeres felkészülés, felkészítés volt, természetesen az ehhez szükséges repertoár és előadói készségek elsajátításán keresztül. Emellett a képzési hálóban bár szerepeltek pedagógiai-jellegű tárgyak, de a tervezett életpálya szempontjából a hallgatók számára ezek többnyire indifferensek voltak. A képzés végén azonban mindenki hangszeres művész és művésztanár diplomát szerzett, amellyel a zeneoktatás bármelyik szintjén taníthatott. Eközben a főiskolai képzésbe azok (az adott esetben csak egy pont híján Zeneakadémiára be nem jutottak) kerültek, akik szintén elsősorban előadóművészként képelték el jövőjüket (leginkább kamara- vagy zenekari zenészként). A hangszeres főtárgyórák tananyaga - hasonlóan a Zeneakadémiához - a szóló repertoár darabjaiból állt, legfeljebb azok nehézségi szintje tért el. A képzés végén zeneiskolai tanári és opcionálisan ezt kiegészítő kamaraművész diplomát szerezhettek az ezekben az intézményekben végző hallgatók. Összefoglalva elmondható, hogy a Bolognai-rendszer bevezetése előtti zeneoktatási rendszerből kikerülők bár a felsőoktatás szintjén kaptak pedagógiai felkészítést, de az igazi presztízst a zenész hivatás gyakorlása jelentette. Ezt csak legfeljebb (anyagilag) kiegészítette a tanítás.

Az előzőekhez képest a Bolognai-rendszer éppen a fent említett, némileg kevésbé tisztán strukturált képzési területeken hozta el a legnagyobb változást, azaz elválasztotta a művészképzést a tanárképzéstől, ráadásul ezeket felosztotta alap- (BA) és mester (MA) szintekre. Érdekes módon - hasonlóan más tanári szakokhoz - létrejött egy harmadik képzési forma is, az osztatlan tanárképzés, ami szerkezetében, képzési filozófiájában, leginkább a korábbi tanárképzők rendszeréhez hasonlít. A felmérésünkben megkérdezett hallgatók, tehát már sokkal célirányosabban tudtak a felsőoktatás általuk leginkább megfelelő szintjére jelentkezni, ahol specializáltabb képzésben vehetnek részt.

9.6.Eredmények: motivációt támogató stratégiák

Autonómia támogatása

Az autonómia támogatásának és a tanulók zenei igényei figyelembevételének minden tanár és tanárjelölt kiemelt szerepet tulajdonít. Az interjúk során arra kérdeztünk rá, hogy mennyire tartják fontosnak, hogy a tanulók zenei igényei is megjelenjenek, vagy dönthessenek arról, hogy milyen darabot tanuljanak meg. Az önállóság már a hangszertanulás elkezdésénél megjelenhet. A gyerekek gyakran azért kezdenek hangszeren tanulni, mert van a családjukban is zenész, vagy azért, mert van valamilyen zenész példaképük. A másik ok az lehet, hogy a kíváncsiság vezérli őket. A gitártanár szerint ez hangszerenként változó lehet, vannak olyan hangszerek, mint a hegedű és a zongora, amelyek „hagyományosan slágerhangszerek”, azaz évtizedekre visszatekintve sok tanuló leginkább szülői „nyomásra” választja ezeket a hangszereket, ezzel szemben a gitárt a diákok maguk választják, mert azt szeretnék tanulni. A zongoratanárnő szerint a pedagógusoknak is fontos szerepük van a hangszerválasztásban. A tanárjelöltek szerint is inkább az a jellemzőbb, hogy a szülők döntenek a gyermek zenei tanulmányainak megkezdéséről, de pozitívabbnak tartják azt, ha a tanuló egyéni döntése alapján kezdi meg hangszeres tanulmányait. A hegedű tanárjelölt szerint *„sok esetben a szülő dönt, és sajnos érzékelhető, hogyha a gyerek nem önszántából jön az órára”*.

A válaszok alapján két csoportot azonosítottunk: az egyik szerint fontos az önállóság, a szabad döntés támogatása, a másik szerint csak korlátok között szabad hagyni önállóan dönteni a tanulót. Egyik pedagógus sem mondta azonban azt, hogy nem támogatja az autonómiát. A gyakorlattal rendelkező pedagógusok a korlátokat inkább alkalmazó csoportba tartoznak. A hat válasz mind- egyikében megjelent, hogy a tanulóknak lehetőségük van arra, hogy kiválasszák, milyen darabot szeretnének tanulni.

A gitártanár véleménye a tanulók választásáról: *„Nálam nincs olyan, hogy mindegy, nincs olyan, hogy jó vagy rossz válasz, azért adom fel a választási lehetőséget, hogy azt válassza, amit ő jobban szeretne. Hogy tanuljon meg választani, mert azt látom, hogy a hétköznapi oktatásban ez a választási lehetőség ez abszolút nem adott.”* Ugyanakkor nagyon fontos, hogy a tanuló életkorának és képességeinek megfelelő darab legyen, tehát bizonyos mértékű irányításra szükség van. A zongoratanárnő szereti, amikor a diákok választanak a különböző alternatívák közül. Csak a gitártanár emelte ki, hogy kevesen élnek a választás lehetőségével és úgy látja, hogy a fiúk és a lányok között ebben különbség van. Szerinte a fiúk inkább élnek a darab választásának lehetőségével, a lányok pedig inkább azt igénylik, mondják meg nekik, hogy mit tanuljanak.

Arra is van ugyanakkor példa, hogy nem más zeneszerző művét választják, hanem saját darabjukat szeretnék bemutatni egy tanórán. A trombitatanár szerint *„már a legfiatalabb gyerekek is jönnek, hogy ezt én írtam, de később rájönnek, hogy egy zenei produkció kialakításához azért komolyabb előtanulmány kell, de a legidősebbek gyakran próbálkoznak valami saját zenei darabbal.”* A tanárjelöltek nagyobb arányban támogatják a tanulói igények megjelenését, de a korlátozásra szerintük is szükség van. A tanárjelöltek szerint akkor tudnak azonosulni a diákok az adott darabbal, ha ők választhatnak. A zongoratanár-jelölt a következőképpen fogalmazott: *„A zenei műveltséghez az is hozzátartozik, hogy a gyerekek saját magukat is ki tudják fejezni, saját egyéniségüket meg tudják jeleníteni.”*

A zenei igényük megismeréséhez nélkülözhetetlen a személyes beszélgetés és zenehallgatás, amely által személyre szabott módszerekkel és darabokkal tudják támogatni a tanulást. A diákok főleg azokat a dalokat szeretik, amelyeket jól ismernek. Ezek általában a médiában is sugárzott (kortárs) populáris zenei irányzatokhoz tartozó dalok. A válaszadó tanárjelölt szerint *„az úgynevezett könnyűzenei darabok nem részei a tantervnek, de azokkal a zenéssel, amelyeket ismernek és közelebb áll a zenei kultúrájukhoz, meghozza az érdeklődésüket a hangszerstanulás iránt”*. A fuvolatanár tapasztalata alapján *„a diákok között kedvelt darab a Harry Potter, de voltak, akik szvinget szerettek volna tanulni”*. A koncertek látogatásán vagy a versenyeken a tanulók sokszor választják az ott elhangzott darabokat. A zongoratanár szerint a korlátozásoknak azért van jelentősége, mert *„a pedagógus egyik feladata az, hogy formálja a tanulók zenei ízlését és megtanulják keresni és megismerni a minőségi zenét”*. A tanárok véleménye szerint a diákok többsége jól ismeri a könnyűzenét, ezért nekik inkább olyan műveket kell mutatni, amivel alapvetően nem biztos, hogy maguktól foglalkoznának. A tanárjelöltek közül többen is kiemelték, hogy a klasszikus zene megkedveltetése nem egyszerű feladat.

Összességében mind a pedagógusok, mind a tanárjelöltek fontosnak tartják a tanulók zenei igényeinek figyelembevételét. A tanárok autonómia támogatása nagyobb intrinzik motivációt, önbecsülést eredményez. Az interjúk során kapott válaszok megerősítik a szakirodalmak azon eredményeit, melyek szerint az autonómiát támogató tanárookra jellemzőbb az empátia, a tanulók érdeklődésének előmozdítása és a tanulók teljesítményszintjéhez megfelelő követelmények felállítása (Küpers et al., 2014).

Kompetenciaszükséglet támogatása

A hatékonyság érzéséhez szükség van a képességek fejlesztésére és szinten tartására. A tapasztalt tanárok szerint a tanulók az esetek nagy többségében nem látják reálisan saját

képességeiket. A gitártanár kiemeli, hogy *„nekünk zenetanároknak ez is egy nagy-nagy feladatunk, hogy megmutassuk nekik, hogy de erre képes vagy”*. A trombitatanár egy barátját idézve azt mondta, hogy *„az nem jó tanár, aki a gyerekből a tehetségéhez képest nem hozza ki a legjobbat”*. A tanulók érdeklődését a klarinéttanár szerint az tartja fent, hogy *„a tanuló sikeresnek és kompetensnek érezze magát, és nem is feltétlenül a siker, inkább az, hogy kompetens vagy benne, és hogy meg tudod csinálni. A biztatás, és hogy érzi, hogy valaki mellette van”*. A gitártanár szerint *„sikerélmény nélkül nem tud motiváció fennmaradni”*. Tapasztalatai alapján a sikerélmény eléréséhez nélkülözhetetlen *„a rendszeres munka... valamint borzasztó fontos, hogy olyan darabokat válasszunk a gyerekeknek, amik megfelelnek az ő készségeiknek.”* A tanuló kompetenciaérzetének változásában meghatározó szerepe van a pedagógus értékelési kultúrájának, visszajelzéseinek. Többen is kiemelték a pozitív megerősítés jelentőségét. A gitártanár folyamatos visszajelzést ad a gyerekeknek arról, *„hogy igen, most ezt nagyon szépen játszottad, ez most nagyon jó volt.”* Ha lassul vagy megáll a fejlődés, akkor javaslatot tesz: *„ha nem fejlődik a darab, akkor ezt fontos visszajeleznem, hogy attól lesz jobb, attól fogod tudni eljátszani a darabot, ha otthon egy picit gyakorolsz.”* A gitártanár a pályája elején csillagokat adott, ha valaki ügyesen gyakorolt, tehát a szóbeli értékelés (dicséret) mellett fontos szerepe volt a jutalmazásnak is, mint feltételezett motiváló eszköznek. A későbbiekben ennél a tanárnál a jutalom háttérbe szorul, azonban a szóbeli dicséretet továbbra is alkalmazza, megfogalmazása szerint, *„azt viszont mérhetetlen mennyiségben. Tehát ha csak egy picit fejlődött a darab, de fejlődött, akkor képes vagyok óra elején, óra közben, óra végén folyamatosan dicsérni”*. A zongoratanár szintén csillagokat ad a tanítványainak, ha öt csillag összegyűjtöttek, akkor pedig kapnak egy matricát. Ebben az esetben már jutalmazási szisztémát látunk. A dobtanár a fiatalabb tanulókat csokoládéval, matricákkal jutalmazza, az idősebb diákok pedig mindig részletes visszajelzés kapnak a teljesítményükről. A legtöbbet alkalmazott visszajelzés általában a szóbeli dicséret, vagy a humor, ami ugyancsak sokszor alkalmazott technika. A fuvolatanár kiemeli, hogy más módszereket kell azoknál a tanulóknál alkalmazni, akik nem szeretnének művészek lenni, náluk az a cél, hogy meg- szeresse, amit csinál. A tanárjelöltek is nagyon fontosnak tartják a szóbeli dicséretet, a fuvolatanár- jelölt mindenképpen szeretné, ha a gyerekek éreznék azt, hogy jól haladnak és ügyesek a hangszerstanulás során. A zenei képességek fejlesztéséhez szükség van a gyakorlásra. A tanulók ezt a tevékenységet kedvelik a legkevésbé a hangszerstanulás során, amit a tanárok is megerősítettek. Az interjúk során mindegyik pedagógus és tanárjelölt kiemelte a gyakorlás és a megfelelő gyakorlási módszerek jelentőségét.

Ha a gyerekek megtanulják, hogy melyik nap, mikor és hogy tudnak gyakorolni, akkor később már előre, önállóan is meg tudják tervezni a gyakorlás folyamatát. Úgy is fogalmazhatunk, hogy kialakulnak a gyakorlási szokásaik. Ahhoz, hogy a gyerekek otthon is megfelelően tudjanak gyakorolni, elengedhetetlenek a tanárok által adott pontos instrukciók és támpontok. Ha felmerül egy probléma, akkor képes legyen azt megfogalmazni, tudatosítani, és tudja azt is, hogy azzal hogyan kell foglalkozni. Átbeszéljük, hogy milyen elfoglaltságai vannak még a tanulóknak, és ez alapján meg- tervezhető a gyakorlás folyamata is. A zongoratanárnő már a legfiatalabb tanítványait is a rendszeres gyakorlásra ösztönzi: *„Mindent nagyon pontosan elmondok a tanulóknak, azt is, hogy hány percet gyakoroljanak. Már pici korban, ha rászoktatják arra a pár perc gyakorlásra, akkor később már önállóan be tudják osztani az idejüket. Nagyon célirányosan és pontosan megadom, hogyan kell gyakorolni: melyik darabot, ujjak tornáztatását, utána pedig a pentakord játékot.”* Sokszor felvételt is készítenek a pedagógusok arról, hogy mit és hogyan kell játszani, ezeket a diákok kontrollként tudják használni. A diákok is felveszik, hogyan gyakorolnak, ez jó információt ad a pedagógusoknak is.

A gyakorló táblázat vezetése hasznos lehet a tanulók számára. Ebben pontosan vezetni tudják, hogy mikor, mit gyakoroltak és mennyi ideig. Jellemzően ezt a fiatalabb tanulóknál szokták alkalmazni. A trombita tanár szerint a mindennapi gyakorlás a zenetanuláshoz szinte elengedhetetlen. Ő gyakorlási naplónak hívja, és a szülőnek kell aláírnia. Tanítványait arra kéri, hogy legalább öt-tíz percet gyakoroljanak naponta. A szülőkkel való kommunikáció nagyon fontos a gyakorlás érdekében is.

A tanításba több IKT eszközt is bevonnak a pedagógusjelöltek, leggyakrabban a digitális metronómot említették, de emellett a PPT-k és egyéb zeneoktató applikációk használata is felmerült. A tanári pályán régebben jelenlévő pedagógusok közül csak egy említette meg a digitális eszközök használatát, ő is elsősorban videók lejátszásához és felvételéhez használja ezeket az eszközöket. Annak ellenére, hogy tanárjelöltek aktívabbnak tűnnek az IKT eszközök használatában azt is ki- emelik, hogy ez egy kölcsönös tanulási folyamat: *„sokszor van az, hogy a diák hozza az órára különféle olyan applikációkat, ahol a zenei tudásukat tudják fejleszteni, és a végén azért mi tanulunk tőlük, meg azért ők is tanulnak tőlünk”* (oboa szakos tanárjelölt). Egy tanár nyilatkozott még a digitális eszközök használatáról, de ennek inkább negatív kicsengése volt az online oktatáshoz kapcsolódóan: *„az online oktatás borzasztó volt, hogy elcsúszik a ritmus a kép a hangtól. És akkor el kellett döntenem, hogy most hallgatom vagy nézem, mert a kettő együtt, az nem működik. És akkor az a feladatod, mint pedagógus, hogy*

akkor megmondd neki, hogy jó kézzel játszott-e, jó ritmust játszott-e, jó dinamikával játszott-e, satöbbi, és hogy ennek a töredékét tudom megítélni.”

A gyakorlott pedagógusok között van, aki azt tanácsolja a szülőknek, hogy tartsanak otthon házi hangversenyeket vagy alakítsanak ki olyan alkalmakat, amikor a gyerekek játszhatnak nekik, hiszen már az is nagyon sokat jelenthet. A házi hangversenyek általában megelőzik a tényleges koncertet, amelynek az a célja, hogy egy „főpróba” keretében kijöjjenek azok a még nem beépült, kiforratlan, esetlegesen nem kellő gyakorlásból adódó hibák, amelyek a koncertig még kijavíthatóak. Az egyik tanárjelölt zenei versenyek szerepéről a következőképpen nyilatkozik: *„a versenyeknél figyelni kell arra, hogy a tanulónak ne csak az elért eredmény legyen a fontos, mert ha esetleg nem nyer vagy nem úgy alakul, akkor is ott van az odavezető út, a sok gyakorlás, a felkészülés öröme. A számára előírt zenei anyag teljesítése magával hozza a zenei készségek és képességek nagyfokú fejlődését.”* (fuvola tanárjelölt). A tanárok a fellépéseken, versenyeken való szereplés motiváló potenciálját szintén kiemelték. A trombitatanár szerint a hang- versenyek által látják a diákok, hogy hova lehet eljutni. Van olyan tanár, aki kifejezetten támogatja a versenyeket. A tapasztalatai szerint a gyerekeket ambicionálhatja a verseny, hogy kihozzák magukból a legjobbat. Ugyanakkor mindig azt mondja a tanítványainak, hogy egy játéknak lehet fel- fogni, nem baj, ha nem nyernek. A klarinéttanár kiegészíti azzal, hogy vannak olyan gyerekek, akik kicsit visszahúzódóbbak, és hiába nagyon tehetségesek, velük nem tudnak versenyekre menni.

Összességében a gyakorlott tanárok és a tanárjelöltek egyformán a helyes gyakorlási módszer kialakítását tartják az egyik legfontosabb feladatnak a hangszerstanulás során. A hegedű tanárjelölt megfogalmazása szerint *„ha a diákok megtanulnak jól gyakorolni és sikerélményt ér el azzal, hogy hazamegy és nem három óra kigyakorolnia neki egy futamot, hanem mondjuk húsz perc, akkor már az lesz a motivációja, hogy jobb és jobb legyen. Ha rosszul gyakorolnak két órán keresztül, az rosszabb, mintha jól gyakorolnának fél órát”*.

A képességek fejlesztése érdekében hatékony módszer lehet az is, ha a tanár a tanulók számára figyelemfelkeltő, érdekes darabokat választ, amelyeket kiegészíthet más művészeti ágak alkotásaival, versekkel, prózával, különböző történetekkel. A fuvolán játszó tanárjelölt például Wolfgang Amadeus Mozart levelezéséről szóló könyvvel szokta kiegészíteni az óra anyagát, hogy a tanulónak ne csak a zeneszerzővel kapcsolatos lexikai tudása bővüljön. A zongoraszakos tanárjelölt szerint ezt úgy lehet beépíteni a tananyagba, hogy *„bár van egy általános tanrend, de attól elég rugalmasan el lehet térni, tehát a megszerzendő tudást nagyon sokféleképpen át lehet adni és nagyon személyre lehet ezt szabni, ami nyilvánvalóan segíti a tanulást a gyerekek szempontjából is”*. A kreativitásnak is jelentős szerepe van az órák

érdekesebbé tételében. Az egyik tanárjelölt kiválasztana egy Disney-mesét vagy egy olyan dalt, amit ismernek a tanulók. A célja ekkor az, hogy nem megszokott módon mutassa be a darabot a tanulónak, hanem például más hangszereken játszó zenészeket is hívna és együtt játszanának el. Volt olyan tanárjelölt, aki utánajárna annak, hogy milyen szabadidős tevékenységeket szeret végezni a diák, ha például videójátékozni szeret, akkor megkeresni annak a zenéjét és azt kezdi el megtanulni. A kreativitás megnyilvánulhat a mozgásos gyakorlatok során is. Főleg fiatalabb tanulóknál lehet alkalmazni mozgáskoordinációs gyakorlatot, pl. nyusziugrást, amely által a ritmust lehetne gyakorolni. Mindezek a módszerek segíthetik a gyakorlást, a sikeresség átélését, ezáltal pedig erősítik a kompetenciaérzetet.

Társas szükséglet támogatása

A felnőttekhez, kortársakhoz tartozás szükséglete, a másokkal való kapcsolattartás, a kötődés és a törődés igénye az öndeterminációs elmélet szerint kiemelt jelentőségű motivációs erővel bír. A társas környezet pozitív visszajelzései, az empátia által a tanulók intrinzik motivációja is erősödhet (Ryan & Deci, 2017). Az interjú során elhangzott kérdések közül több is alkalmas volt arra, hogy megismerjük: a válaszadók milyen stratégiákat alkalmaznak a tanulók társas szükségleteinek a támogatására, miként használják ezt a hangszer-tanítási motiváció erősítése során. Mind a tanárok, mind a tanárjelöltek megemlítették a kommunikáció jelentőségét, annak motivációs szerepét. Már a pedagógusjelöltek is szembesültek az órájukra érkező tanulók fáradtságával. A zongorista tanár-jelölt úgy véli, hogy ha a tanuló fáradt, vagy láthatóan valami problémája van, célravezetőbb először egy rövid támogató beszélgetéssel kezdeni az órát, és csak utána elkezdeni a közös munkát. A beszélgetés az órai munkára való ráhangolódás egyik eszköze, de egyúttal lehetőséget biztosít a tanuló személyiségének, gondolatainak, véleményének mélyebb megismerésére, megértésére, ami személyre szabottabb módszerek alkalmazását teszi lehetővé.

A zongoratanár-jelölt szerint *„Ha úgy jön be az órára, hogy már nagyon fáradt, akkor nekünk kell más energiaszintet közvetíteni feléjük, ami által előbb-utóbb becsatlakoznak ők is és a cél az lenne, hogy akármilyen problémájuk volt eddig, a zeneóráról úgy menjenek haza, hogy ez jó óra volt, megdicsérték és teljesítettem.”*

Azoknál a diákoknál, akik negatívan állnak a zenetanuláshoz, nem szeretnek zenét tanulni, gyakran az okokat valamilyen külső tényezőre lehet visszavezetni. Előfordulhat, hogy nem a hangszer kedveltségének alacsony mértéke miatt, hanem valamilyen otthoni vagy iskolai probléma miatt motiválatlan a tanuló. A hegedűtanár-jelölt szerint oka lehet a dac is *„a szülő iránt, vagy valamilyen olyan sérelme van a zenével kapcsolatban, lehet a szülői veszekedés*

miatt, hogy az egyik fél akarja, a másik nem. Ilyenkor nem lenne célszerű az adott darab eljátszását kérni a tanulótól, hanem inkább megkérdezni, hogy mi a baj, szeretne róla beszélni vagy mit szeretne csinálni. Ha próbáljuk megoldani ezeket a problémákat, akkor szerintem nincs olyan gyerek, aki ne szeretné a zenét.”

A zongoratanárnő szerint nagyon fontos már az óra elején az oldott légkör megteremtése. *„Mi először mindig viccelünk, és úgy kezdjük az órát, nevetünk. Látom, hogy szomorú, feszült, fáradt, rossz jegyet kapott, megbántotta valaki az iskolában. Tehát mindig van egy pár perc, ameddig úgy felrázom a hangulatot. Tehát mindig próbálom őket olyan állapotba hozni, hogy minél több mindent be tudjanak fogadni.”* Ezt a fajta kötetlenebb kommunikációs lehetőséget erősíti meg a több éve oktató trombitatanár is, aki ezt annak tulajdonítja, hogy a hangszeres órákon a négy szemközti diák-tanár jelenlét sokkal *„mélyebb és őszintébb”* beszélgetések megvalósulását teszi lehetővé, a csoportos órákkal összehasonlítva. A kommunikációs forma hierarchikus rendszerhez kapcsolódó tulajdonsága is megjelent a dobtanár véleményében: *„...én ez a fajta típus vagyok, aki nem tegeződök a növendékekkel, meg nem bratyzok velük... Tizenhét éves korom óta tanítok, és már akkor is bácsiztak. Tehát valahogy az nekem összetartozik... a tanteremben van egyfajta szabályrendszer, vagy hierarchiának is nevezhetnénk.”*

A személyes odafigyelés is fontos része a társas kapcsolatoknak. Az egyik tanárjelölt például azt mondta, hogy a növendékeknek üzenetet küldött, hogy ne felejtse el gyakorolni és hogy hogyan lenne érdemes felépíteni a gyakorlást. Ugyanez igaz egy verseny vagy koncert előtti készülés során is. A vizsgák, a koncertek és a versenyek közelebbi határideje is sokszor motiválja a diákokat szöveges üzenetben arra, hogy készüljenek.

Mind a gyakorlott pedagógusok, mint a tanárjelöltek egyik módszere az, hogy személyes példákat mondanak arra, hogy ők hogyan gyakoroltak vagy elmagyarázzák azt, hogy ők mit éreztek gyakorlás közben. A tanárjelöltek és a gyakorlott pedagógusok szerint is van, akit a nehezebb, nagyobb kihívást jelentős darab jobban motivált. Ebben az esetben már az is egy fontos motivációs tényező, hogy a tanuló úgy érzi, hogy jól halad az aktuális darab elsajátításával, és a sikerélmény további gyakorlásra sarkallja. A diákok visszajelzései alapján úgy gondolják, hogy segítette őket saját történetük. Két tanárjelölt megemlíti, hogy a személyes odafigyelés megnyilvánulhat abban is, hogy gyakorló hangszereket, kölcsönzési lehetőségeket biztosítanak azok számára, akik nem tudják megengedni, hogy saját hangszerük legyen. Ezáltal biztosítani lehetne, hogy a gyerekek tudjanak gyakorolni, fejlődni.

9.7. Összefoglalás

Kutatásunkban áttekintettük a zenetanár szakos hallgatók és a már pályán lévő tanárok hangszerválasztási és pályaválasztási motivációját. Azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy miért döntöttek a zenetanulás mellett, és milyen tényezők befolyásolják a hangszerválasztásukat, milyen szempontok játszottak közre abban, hogy a zenetanári pályát válasszák maguknak hivatásként. A válaszok alapján különbséget tudtunk kimutatni a két csoport között. A már több éve zenetanárként dolgozó pedagógusok többsége inkább előadóművészi pályát képzelt el magának és csak „később alakult úgy” az életük, hogy mégis tanítani kezdtek. Ezzel szemben a tanárjelöltek egy kivétellel mind tudatosan választották a pedagógus pályát és az ehhez szükséges képzési formát. Úgy véljük, hogy a különbség egyik lehetséges oka éppen a képzési rendszer változásában keresendő. A Bolognai-rendszer bevezetése előtt, a zenei pályára törekvő tanulóknak csak nagyon szűk rétege került be az egyetemi szintű művészképzése, azaz nyert felvételt a Zeneakadémiára. A többiek, akik a zeneművészeti főiskolára kerültek, azok elsősorban tehát nem azért szereztek itt diplomát, mert a későbbiekben tanítani szerettek volna, hanem azért, mert oda volt elég a felvételi alapján a pontszámuk. A Bolognai-rendszer bevezetése lehetővé tette a specializáltabb képzési formák létrehozását, ezáltal a hallgatók célirányosan tudnak már művész- vagy tanárképzési formák között választani. Az is egyértelműen kirajzolódik, hogy a hangszerstanulás iránti motivációt számos tényező befolyásolja. A tanulók belső indíttatása mellett különösen fontos szerepe van a szülőknek, családtagoknak pedagógusoknak és a kortársaknak egyaránt.

Vizsgálatunkban az egyéni oktatás formájában megvalósuló hangszeres zenetanulás motivációs háttéréről, tanári módszereiről szerettünk volna információkhoz jutni. Tanárjelöltek és tapasztalt tanárok körében végzett kvalitatív kutatásunk keretrendszerét Ryan és Deci (2020) öndeterminációs elméletének három fő pszichológia szükséglete: az autonómia, a kompetencia- és a társas szükséglet támogatása adta. A válaszok alapján részletesen kirajzolódtak a tanárok és tanárjelöltek közötti motivációs stratégiák azonosságai és különbségei is.

Az öndeterminációs elmélet meghatározó eleme az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatok iránti szükséglet. A cselekvés akkor válik önmeghatározottá, ha ezek a szükségletek egyidejűleg teljesülnek, támogatást kapnak. A gyakorlott pedagógusok és a tanárjelöltek válaszaiban egyértelműen megjelenik az alapvető pszichológiai szükségletek támogatása. Az autonómiára mind a tanárok, mind a tanárjelöltek szerint szükség van. Figyelembe veszik a diákok zenei igényeit és biztosítják számukra a szabad választást, de csak bizonyos korlátok között. A szakirodalom is megerősíti, hogy az autonómiát biztosító tanárok figyelembe veszik a tanulók szempontjait, érdeklődésüket és igényeit, választási lehetőséget

nyújtanak, elősegítve a tanulók kezdeményezéseit. Ezzel szemben a kontrolláló tanárok nyomást gyakorolnak a tanulókra, figyelmen kívül hagyva azok prioritásait, véleményét (Ryan & Deci, 2020). Bonneville-Roussy és munkatársai (2020) szerint az autonómiát támogató nevelési stílust alkalmazó pedagógusokra jellemző, hogy az eljátszandó darabok kiválasztására is kiterjesztik a tanulói döntést, azonban fontos szempont, hogy a diákok által szabadon választott daraboknak is az életkoruknak és a képességeiknek megfelelőnek kell lenniük. A tanár támogató feladatai közé tartozik, hogy az új ismeretek elsajátításához szükséges kompetenciák megszerzését megfelelően megválasztott gyakorlási módszerek alkalmazásával segítse elő.

A válaszadók véleménye szerint a korlátok kialakítása hozzájárul a tanulók zenei ízlésének formálásához, emellett fejleszti a kritikus gondolkodást. A könnyűzene bevonása vitatott téma mind a kutatók, mind a pedagógusok körében (Vasil, 2019). A tanárjelöltek nagyobb mértékben támogatják a könnyűzenei darabok tananyagként való felhasználását, ami által a tanulók jobban magukénak érzik a darabot. A régebb óta pályán lévő tanárok ellenérve ezzel szemben az, hogy a könnyűzene folyamatosan új irányzatokkal bővül, amelyet egy hosszútávra előre megtervezett pedagógiai folyamatban eléggé nehezen lehet követni, illetve arra egy megbízható szakmódszertani tudást kialakítani. A korábbi kutatások eredményeivel összhangban az autonómiát támogató és az irányító tanítási stílusok egyaránt jelen vannak a hazai zeneoktatásban.

A motivációs stratégiák között említették az IKT eszközök bevonását, a legtöbben a digitális- metronómot, emellett a zenei videók lejátszásához, készítéséhez és zenehallgatáshoz használt platformokat. A digitális eszközök által érdekesebbé válhat a tanítási és tanulási folyamat, és a segítségükkel készült hangfelvételek egyfajta visszacsatolási funkciót is betölthetnek, amelyek formálhatják a gyakorlási szokásokat és attitűdöket (Volioti & Williamon, 2016).

A zenetanulás során elengedhetetlen az otthoni gyakorlás. A tanárok feladata az, hogy a gyerekek elsajátítsák a szükséges lépéseket a megfelelő mennyiségű és minőségű gyakorlás kialakításához. A gyakorlás a tanulók kevésbé kedvelt tevékenysége, így a motivációnak különösen nagy szerepe van. Az interjúk alapján a legtöbbet alkalmazott módszerek közé tartozik a pontos és céltudatos instrukciók adása, a személyes odafigyelés és a személyes példák bemutatása. A fiatalabb tanulók ösztönzésére a gyakorló táblázatot használják. Szűcs (2019) tanulmánya megerősíti, hogy a példamutatás, a következetesség, és a szülők bevonása által olyan tanulási szokások alakulnak ki, amelyek hozzájárulnak a sikeres gyakorláshoz.

10. AZ ÖTÖDIK VIZSGÁLAT: HANGSZERTANULÁSI MOTIVÁCIÓ TÁMOGATÁSA: A SZÜLŐK ÉS DIÁKOK NÉZŐPONTJA AZ ÖNDETERMINÁCIÓS ELMÉLET ALAPJÁN

Az előző fejezetben a tanárok és tanárjelöltek stratégiáit és gyakorlati megoldásait vizsgáltuk abból a szempontból, hogyan támogatják a tanítás során az öndeterminációs elmélet három alapszükségletét: az autonómiát, a kompetenciaérzést és a kapcsolódás élményét. A második mérésünk a szülők és a diákok véleményét mutatja be.

10.1 Célkitűzés

Kutatásunk fókuszába most is az öndeterminációs elmélet három alapszükségletét állítottuk. Célunk annak feltárása, hogy az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatok szükséglete hogyan hatnak a hangszertanulási motivációra. Kutatási kérdések: Milyen tényezők segítik vagy hátráltatják az önállóságot a hangszertanulás során? Hogyan tudja támogatni a szülő a tanulók hangszertanulási motivációját? Milyen tényezők vezethetnek a lemorzsolódáshoz a hangszertanulás során?

10.2 Minta és adatfelvétel

A kutatásban részt vevő szülőket ($n=7$) és diákokat ($n=7$, hat lány és egy fiú) kényelmi mintavétellel választottuk ki, akik között nincs rokoni kapcsolat. A szülők részéről csak az anyák vettek részt a mérésben, akik közül ketten játszanak hangszeren, mindketten zongorán. A diákok 12-19 éves tanulók (átlagéletkor: 15,7 év) csak egy tanuló jár zenei szakgimnáziumba, három tanuló zeneiskolába és három tanuló magántanárhoz. A legkevesebb hangszertanulással töltött idő három év, a legtöbb hét év volt. A diákok többségénél szabadidős tevékenységként van jelen a hangszertanulás, ketten szeretnének ezzel foglalkozni és profi előadóművészekké válni. A tanulók citerán, furulyán, gitáron, ketten hegedűn játszanak és ketten zongoráznak. A tanulók művészeti tevékenységekben való részvételét befolyásolja a szülők és a család zenei háttere. A diákok családjában a testvérek játszanak hangszeren, van, akinek énekel a testvére és két tanuló anyukája zongorázott. Az egyik zongorán játszó diákra ösztönzően hatott az, hogy a testvére énekelt és így mindig olyan darabot tanult meg, amit közösen elő tudnak adni. A tanulót az motiválta, hogy úgy tudja eljátszani a darabot, hogy a testvérét kísérni tudja. A szülők közül négyen mondták azt, hogy a testvérek játszanak hangszeren, és egy szülő játszott régebben, hárman válaszolták azt, hogy családjukban másra nem jellemző. Azt fontos kiemelnünk, hogy csak egy olyan szülő volt, akik nem szoktak közös zenei tevékenységeket végezni és a családban más nem játszik hangszeren.

10.3 Módszer

Kvalitatív kutatásunkban félig strukturált interjúkat elemeztünk (5. és 6. melléklet). Az interjúkat személyesen vettük fel, amelyek átlagosan egy órát vettek igénybe. A válaszokat az interjúalanyok engedélyével hangfelvétellel rögzítettük, majd szöveges formában dokumentáltuk. Az elemzésekhez az öndeterminációs elmélet három pszichológiai alapszükségletét használtuk. A kérdések az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatok biztosítására irányultak: Jellemzően a szülő vagy a tanuló dönt arról, hogy elkezdjen hangszer tanulni? Hogyan segítik a szülők a tanulók fejlődését? Mit gondolnak milyen szerepe van a szülőknek, a tanároknak és a barátoknak a hangszerstanulás során? Mennyire tartják fontosnak a tanulók zenei igényeinek megjelenését?

10.4. Eredmények

Autonómia támogatása

Az autonómiát támogató környezet hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók kitartóak és motiváltak legyenek a tanulás során. A következőkben az interjúk alapján azokat a tényezőket mutatjuk be, amelyek segítik vagy hátráltatják az önállóságot a hangszerstanulás során. A diákok és a szülők véleményeit ismertetjük a hangszerstanulás elkezdése mögött álló okokról, döntési lehetőségekről, továbbá arról, hogy mennyire tartják fontosnak, hogy a zenei igények megjelenjenek a hangszerstanulás során.

A tanulók közül többen is a zene szeretete miatt kezdtek el hangszeren tanulni: „*szerettem a zenét és ki akartam próbálni*” (13 éves, gitáron játszó diák), *mindig szerettem a zenét és érdekelt a hangszerek* (19 éves, több hangszeren játszó diák) és a belső érdeklődés miatt döntöttek a hangszerstanulás mellett: „*bennem volt az érzés, hogy nagyon szeretnék játszani*” (13 éves, zongorán játszó tanuló), „*gyerekkorom óta vonzott ez az egész zene és zenetanulás*” (19 éves, zongorán játszó diák). A diákok közül öten válaszolták azt, hogy ők egyedül döntöttek arról, hogy hangszeren tanulnak. Két tanulónál fontos szerepe volt benne a szülőnek is: „*Mivel még kicsi voltam, amikor elkezdtem, akkor a szüleim döntötték el, de én is szerettem volna*” (19 éves, több hangszeren is játszó tanuló). A hangszerstanulás abbahagyásának egyik oka lehet az is, ha szülői kényszer miatt kezdték el azt a tanulók, amit a gitártanuló és a hegedűn játszó diákok véleménye megerősít: „*A tanulók azért nem folytatják tovább, mert nem saját döntésük, nem saját akaratukból mennek el a zeneiskolába, hanem a szülő által. Én nagyon sok ilyennel találkoztam, hogy öt évesen elkezdik, tíz évesen abbahagyják, mert amúgy nem is érdekli őket, hanem csak a szülők miatt*” (19 éves, hegedűn játszó tanuló). A hegedűn tanuló diák kiegészíti

még azzal is, hogy a hangszertanulás megkezdéséről való döntés mellett az is a feladáshoz vezethet, ha nem azt a hangszert kezdi el tanulni, amit igazán szeretne.

A hangszertanulás megkezdéséről mindegyik szülő azt válaszolta, hogy a gyermeke önálló döntése volt. Egy szülő mondta azt, hogy ajánlotta a zenetanulást a gyermekének: *„Én mondtam neki, hogy próbáljuk meg, menjünk zeneiskolába és nagyon-nagyon megtetszett neki. Nem volt erőszak, csak mondtam neki, hogy próbáljuk meg”* (16 éves, gitáron játszó gyermek anyukája). Az interjú során példát is találhatunk a szülői nyomás olyan negatív hatására, ami a motiváció csökkenéséhez vezet: *„Szerintem azt nem szabad erőltetni, ezt megtanultuk. A lányomat háromévesen beíratam néptáncra, egy év után rájöttünk, hogy csak anya szeretné, ő meg nem nagyon. Ő megtalálja idővel, hogy mit szeretne. A zenét viszont nem erőltettük soha. Szerintem ki kell tapasztalni azt, hogy a gyermek mit szeretne. Nem szabad erőltetni semmi szín alatt* (13 éves, gitártanuló gyermek anyukája). Sloboda (2001) kutatása megerősíti az autonómia támogatásának fontosságát. Vizsgálatuk a hangszertanulás folytatására irányult. Az egyik befolyásoló tényező közé sorolták azt, hogy a szülők nem kényszerítették, hanem támogatták, hogy olyan tevékenységeket folytassanak, amelyeket szeretnek. A döntés mellett a zenei igények megjelenése meghatározó része az autonómiának. A szülők közül ketten mondták azt, *hogy szerintük nem fontosak a zenei igények, de válaszaikat nem indokolták meg.*

Összességében minden válaszban egyértelműen megjelenik, hogy az a legszerencsésebb, ha a tanulók belsőleg motiváltak a zenetanulás iránt és nem a szülő vagy pedagógus által támasztott külső elvárások dominálnak. Ha az autonómia támogatásának mértéke alacsony, akár a hangszertanulás kezdetén akkor a tanulók motivációja csökkenhet. Mindegyik csoport pozitív visszajelzést adott az autonómia támogatásának fontosságáról, amelyet ellenpéldákkal támasztottak alá.

Kompetenciaszükséglet

A második pszichológiai szükséglet a siker, a fejlődés és az eredményesség iránti igényt foglalja magában. Egy hangszeren való játék minél magasabb szintű elsajátításához megfelelő mennyiségű és minőségű gyakorlásra van szükség. A kutatási eredmények alátámasztják, hogy a képességeink megítélése és ezzel kapcsolatos hiedelmeink előrevetítik a magasabb zenei teljesítményszintet (Schatt, 2023). Az eredmények ismertetésénél a szülők és a diákok teljesítménnyel kapcsolatos meglátásait és a gyakorláshoz való viszonyukat mutatjuk be.

A szülők válaszaiban egyértelműen megjelenik a zenetanulás pozitív hatása és a következő módon fogalmazták meg a hangszertanulás fontosságát: fejleszti a koncentrációt, illetve nem

csak önmagáért a zenéért, hanem sok minden másban segítséget nyújt. Az öndeterminációs elmélet egyik eleme, hogy a tanulók kompetensnek, hatékonyak érezzék magukat a hangszerstanulás során. Egy szülő külön kiemelte, hogy reméli, gyermeke elégedett teljesítményével, mert ő nagyon büszke rá. Egy szülő mondta azt, hogy szerinte gyermeke nem elégedett saját teljesítményével. A legtöbb szülő pozitívan látja gyermekeik teljesítményeikkel kapcsolatos megítélését, de volt olyan szülő is, aki szerint gyermeke kicsit maximalista magával szemben. A következőkben a szülők meglátásait mutatjuk be az elkötelezettség szempontjából: *„sokszor mondja, hogy többet kellene gyakorolni és sajnálja, hogy későn kezdte el a hangszerstanulást”* (19 éves zongorát tanul gyermek anyukája). A következő idézet szintén a zongorázásra vonatkozik: *„nagyon ügyes, de látványosabb lenne ez a tudás, ha kicsit néha jobban akarná”* (zongorán játszó 13 éves tanuló anyukája). A két idézet alapján arra következtethetünk, hogy a motiváció és az elkötelezettség szintje nem mindig volt elég erős a tanulás során. Az idősebb zongorán játszó tanulónak nehezebb a hangszer elsajátításának további folyamata amiatt, hogy nem kezdte el korábban a tanulást. A fiatalabb tanuló képességei megvannak, de a maximális fejlődéshez erősebb elkötelezettség és rendszeresebb gyakorlás szükséges. Összességében a válaszok alapján a hangszerstanulás sikeressége nemcsak a gyakorlás mennyiségén múlik, hanem a motiváció szintjén is.

A diákok saját teljesítményükről változatosan nyilatkoztak. A gitáron tanulók nagyon elégedettek. Erről arra következtethetünk, hogy sikeresnek és kompetensnek érzik magukat. Egyikük kiemelte, hogy *„megteszem, ami tőlem telik”*. Ezzel szemben a zongorán játszó tanulók közül van, aki egyáltalán nem elégedett teljesítményével, a másik tanuló szerint *„kicsit lehetne jobb”*. A hegedűt tanulók közül van, aki úgy nyilatkozott, hogy átlagosan tud játszani, és van, aki szerint teljesítménye változó, vagyis a kompetencia érzésük is ingadozó. A több hangszeren játszó diák szerint *„mindig lehetnék jobb és mindig lehetne többet gyakorolni, de én mindig élvezem, amit csinálok és szerintem ez számít”*. A tanulók megítélése alapján az önértékelés és a hangszeren való játszás élménye meghatározó a motiváció szempontjából, ezek egyensúlya hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók kompetensnek érezzék magukat a zenei tevékenységben. Janurik és munkatársai (2020) szerint a tanulók zenei énképét befolyásolja a család és a szülők zeneszeretete is, emellett az is kérdésessé válik, hogy a tanulók mennyire tudják reálisan felmérni a saját képességeiket.

A következő szempontunk arra irányult, hogy a szülők hogyan tudják támogatni gyermekeik fejlődését. A szülők szerint gyermekeiket úgy segítik, hogy anyagi (órák díja, hangszerek) és lelki támogatást biztosítanak számukra, dicsérik, próbálnak nekik segíteni, ha elakadnak. Vannak olyan szülők, akik játszanak hangszeren, így szakmai segítséget is tudnak

nyújtani, motiválják őket, ha nem gyakorolnak. A fiatalabb tanulókat elviszik az órákra is. Egyetlen szülő mondta azt, hogy egyáltalán nem kell ösztönöznie, ez a saját akarata és nagyon lelkes. A hangszeren játszó szülők a szolfézs anyag tanulásában, egy nehéz technikai résznél segítenek, illetve gyakorolnak velük. A tanulók kiemelik, hogy fiatalabb életkorban nagyobb figyelmet kap a gyakorlás annak ellenőrzése, figyelemmel kísérése. Egy tanuló jelezte azt, hogy szülei rábízzák a gyakorlást, de meghallgatják, hogy hogyan játszik. A hét tanuló közül csak egy diák mondta azt, hogy nem dicsérik meg, ha gyakorol. Az egyik hangszeren játszó szülő néha leszidja gyermekét, ha nem gyakorol.

Összegezve az interjúk tanulságait, mind a tanulók, mind a szülők leggyakrabban az alábbi támogatási formákat emelték ki: rendszeres dicséret, az anyagi feltételek biztosítása, valamint a tanulási folyamat során nyújtott lelki és gyakorlati segítség, különösen elakadás esetén. Ezek a támogatások nemcsak a tanulók mindennapi fejlődését segítik, hanem hozzájárulnak ahhoz is, hogy a zenei tanulás pozitív élményként jelenjen meg számukra. Következtetesként megállapítható, hogy a szülői támogatás érdemben hozzájárul a tanulók kompetenciaérzetének kialakulásához. Míg a szülők többnyire pozitívan értékelték gyermekük teljesítményét, a tanulók önértékelése kritikusabbnak bizonyult. Ez a kettősség ugyanakkor rámutat arra, hogy a szülői visszajelzés nemcsak az önbizalom megerősítésében, hanem a tanulók önreflexiójának fejlődésében is szerepet játszhat. A hatékony visszacsatolás és a fejlődéshez igazított elvárások támogatják a kompetencia szükséglet kielégülését, különösen akkor, ha a tanulók számára értelmezhető kihívásokat, megerősítő élményeket és fejlődési lehetőségeket biztosítanak (MacIntyre et al., 2018; Schatt, 2023).

Társas kapcsolatok

A kapcsolatok kialakítása, a valahova tartozás igénye, a kötődés a harmadik pszichológiai alapszükséglet. A család támogatása abban is megnyilvánulhat, hogy közös zenei programon vesznek részt, például koncertek és a tanulók fellépéseinek látogatása, vagy a családban hangszeren játszó közös zenélése. A tanulók szerint nem jellemző a szülőkkel közös zenei programok látogatása. A szülők ennél pozitívabb visszajelzést adtak, csak ketten mondták azt, hogy nem szoktak közösen koncertekre járni. A szülők mindig részt vesznek gyermekeik fellépéseiben, amelyet mind a szülők, mint a tanulók megerősítettek. A családdal közös zenehallgatás jellemzi a szülőket, akik változatos műfajú zenékről számoltak be, egy szülő kiemelte a filmzenét. A szülők zenei iránti elköteleződése és érdeklődése magasabb kultúra fogyasztást eredményez (Váradi et al., 2022), a hangszeren játszó szülőkre jellemzőbb, hogy zenei rendezvényeken vesznek részt és közösen hallgatnak zenét is (Földi et al., 2023).

A társas kapcsolatok meghatározó része a megfelelő kommunikáció, mind a tanár és a szülő, mind a tanár és a diák között. A tanulók a válaszaikban nem tértek ki arra, hogy szüleikre mennyire jellemző a pedagógussal való kapcsolattartás. Egyetlen szülő adott nemleges választ a tanárral való kommunikációra vonatkozóan. Ennek oka talán az lehet, hogy gyermeke elég önálló és csak hobbinak tekinti a zenetanulást. A szülők többsége folyamatosan tartják a kapcsolatokat a pedagógussal és érdeklődnek gyermekeik fejlődéséről. A hegedűt tanuló diák anyukája szerint kivételes zenepedagógusa van, akivel mindent meg lehet beszélni, minden óra után tájékoztat és tanácsot ad. A zongorán játszó 12 éves tanuló anyukája szerint a lánya nagyon szereti és felnéz tanárára. A hangszeren nem játszó szülők is mindig kérnek segítséget abban, hogy ők hogyan segíthetnek a tanulásban: *„Mindig be szoktam menni, mert meg lehet beszélni mindent tanárral. Megmondom őszintén, én annyira nem értek a gitározáshoz, és akkor tőle szoktam kérdezni, hogy mit és hogyan tudnék segíteni* (gitáron játszó gyermek anyukája). A szülők kiemelték a bemutató vizsgákon való részvételt is, majd mindig megkérdezték a pedagógust, hogyan teljesített gyermekük. A zongorán játszó szülő büszkén kiemelte, hogy mindig megdicsérik gyermekét és hogy ügyesen elvégzi azokat a feladatokat, amiket kell. A válaszok alapján különbségek mutatkoznak a tanulási szintekben: *„Az alapfokon rendszeresen tartottuk a kapcsolatot a pedagógussal, de a konziban elég nehéz, a covid miatt meg főleg nehéz volt. A gitár tanárával szoktunk telefonálni. A szülői értekezletek is online volt, vagy elmaradtak így személyesen nem is találkoztunk szinte senkivel”* (szülő - 13 éves, gitáron játszó tanuló).

A szülők beszámolóit alapján pozitívan értékelik a pedagógussal való kapcsolattartást. Ez a kapcsolat pozitívan hat a gyermekek motivációjára és a szülők elégedettségére is. A szülők megkapják a megfelelő információkat, amelyek segítségével támogatni tudják gyermekek fejlődését abban az esetben is, ha a szülő nem játszik hangszeren. Az utolsó idézetben a tanár iránti tisztelet és szeretet hozzájárul a diákok intrinzik motivációjának növekedéséhez. A tanárok és a szülők közötti kommunikáció erőssége kulcsfontosságú. A tanárokkal és tanárjelöltekkel készül korábbi interjú során a pedagógusoknak különösen fontos volt a tanulókkal való személyes kommunikáció. A beszélgetés az órai munkára való ráhangolódás egyik eszköze, de lehetőséget biztosít a tanuló személyiségének, gondolatainak, véleményének mélyebb megismerésére, megértésére. Lehetővé teszi, hogy a tanárok személyre szabottabb módszereket alkalmazzanak (Földi, Szabó & Józsa, 2023).

Az utolsó elemzési szempontok a barátok és kortársak szerepének megismerése volt. A vizsgálatba bevont személyeket arról kérdeztük, hogy a tanulók barátai milyen véleményt fogalmaznak meg a hangszerstanulás fontosságáról, hasznosságáról. A szülők és a pedagógusok mellett a barátoknak van a legnagyobb hatása a tanulók motivációjára. Ennek lehetnek pozitív

oldalai, mint például az egyik zongorán játszó diák anyukája szerint: *„azok a gyerekek, akik valamilyen hangszeren játszanak, vagy valamilyen zenét tanulnak, szerintem nyitottabbak a világra, a tanulásra is, meg nyitottabbak úgy egyébként a barátságokra, is. Úgy gondolom, hogy ezek a dolgok összehozzák az embereket”*. A legtöbb szülőnek pozitív tapasztalatai vannak a kortársak hatásáról. A zongorán játszó diák anyukája szerint nagy hatással volt a hangszer tanulásra az is, hogy a gyermeke egyik barátja szintén zongorázott. A szülők meglátásai szerint a barátok érdeklődnek a hangszer tanulás iránt és megkérik, hogy játszanak el nekik valamit. Lehetnek negatív oldalai is, a szülők közül volt, aki kiemelte, hogy a barátai közül nem játszanak hangszeren és sokszor megkapta azt a kérdést, hogy mit tud majd ezzel kezdeni, mennyire tud majd ebből megélni.

A diákok szerint a barátaik eltérően látják a hangszer tanulás fontosságát. Általában érdekesnek találják, de a barátaik közül sokan az időhiány miatt nem járnak a fellépésekre. Különbséget kell tenni azok között, akik játszanak hangszeren és akik nem. A zongorán játszó diák barátai, akik nem játszanak hangszeren mindig érdeklődést fejeztek ki és kérték, hogy játszon nekik: *„Főleg általános iskolás koromban, de később is különlegesen tartották azt, hogy tudok hangszeren játszani és ezzel én is érdekesebbnek éreztem magam. Nem sűrűn voltak fellépéseimen, de mindig érdekelte őket a zenei tanulmányaim”* (19 éves, zongorán tanuló). Ez hozzájárulhat a diákok kapcsolódás érzésének megerősítéséhez, elismerést mutatnak a zenei eredmények iránt. A hegedűn játszó tanulónak ezzel szemben sokkal negatívabb tapasztalatai vannak, hiszen barátaik nem tartják fontosnak és értékesnek, amely által csökkenhet a kapcsolódás érzését a barátaikkal: *„Hát nem túl sok pozitív visszajelzést kaptam, de nem magára a hegedűre, hanem inkább nyilván a népzeneire. Pedig szerintem ez tényleg akkora egy érték, meg kincs, amit így megismertem és megszerettem, hogy nem tudom elmagyarázni senkinek, aki nem szereti. Mert ugye annyira rossz kép van kialakulva a népzenéről. Sokan úgy vannak ezzel, hogy meg se akarják ismerni”* (19 éves, hegedűn tanuló). A tanuló motivációjának csökkenése abból is fakadhat, hogy a barátaik a népzenei műfajt is elutasítják. A barátok által megfogalmazott vélemények kettősségét tapasztalja a gitáron játszó tanuló is: *„Hát igazából nekik nem annyira fontos és őket nem vonzotta ez az egész, de viszont mindenki úgy mond irigyli, hogy én játszok hangszeren”* (13 éves gitártanuló). Azok a diákok, akiknek barátai is zenélnek, nagyobb mértékben érzik magukat támogatottnak és elismerve. Például a zongorázó diák, akinek barátja szintén zongorázik, úgy érzi, hogy ez pozitív hatással volt a fejlődésére. A közös érdeklődés megerősítheti a baráti kapcsolatokat, és növelheti az önértékelést, mivel a diákok egymást támogatják, és közösen vesznek részt a fellépéseken.

A tanulók különböző módon látják barátaik hangszer tanulással kapcsolatos megítélését, amelyek hatással lehetnek mind a motivációra mind a tanulók önértékelésére. Az, hogy a barátok érdeklődnek a zenei tanulmányok iránt, és elismerik a diák teljesítményét, erősítheti a közösséghez való tartozás érzését. A kettős vagy a negatív visszajelzések vegyes érzéseket kelthetnek a diákokban, amely csökkenthetik a társas kapcsolatok érzését. Evans és munkatársai (2013) középiskolás tanulók körében végzett kutatásuk során azt találták, hogy azok a tanulók, akik zenekarban vettek részt úgy érezték, hogy nem népszerű tevékenység, ezáltal kiközösítve érezték magukat és befejezték a hangszer tanulást.

A megkérdezett diákok közül, ugyan különböző okokból, de leginkább egyedül szeretnek zenélni. Az egyik magyarázat az, hogy azért jobb nekik egyedül játszani, mert a gitár nem nagyon hallatszik hangos hangszerek mellett, vagy azért, mert nem érezte magát elég jónak ahhoz, hogy megtanuljon egy olyan darabot, amit mondjuk tud egy klarinétos, vagy nincsenek hangszereken játszó barátaik. Két tanuló mondta azt, hogy barátokkal és egyedül is szeret gyakorolni. Az a tanuló, aki több hangszereken játszik, de a fő hangszere a zongora azt mondta, hogy a zongora önmagában is szépen szól, de furulyán és citerán évekig csak zenekarban játszott és nagyon szerette. Azok a tanulók, akiknek a barátaik is játszanak hangszereken a közös zenei élményeikről számoltak be, például a volt óvodájukban közösen játszottak el egy darabot, vagy a hegedűn játszó diák kollégista volt, a barátai és a szobatársai is zenéltek: *„a kollégium megteremtette azt a hangulatot, hogy jó érzés gyakorolni. Ez ösztönzött és így nagyon sokat gyakoroltam meg gyakoroltunk így csoportosan”*.

Összefoglalva a társas kapcsolatok iránti igényt a szülők, a tanárok és a kortárs kapcsolatok alapján értelmeztük, amelynek egy igen fontos eleme a kommunikáció. Azok a barátok, akik elismerően vélekednek a zenei tanulmányokról, erősítik a valahova tartozás érzését, ellenkező esetben csökkenheti a tanulók motivációját. A tanulók személyisége, szükségletei és kapcsolatai is az életkor előrehaladtával változnak, melynek következtében a külső ösztönzők hatása is különböző mértékűek lehetnek (Földi et al., 2024).

Az alapszükségletek támogatásának hiánya

Az eredményeinket összegezve azokra az okokra térünk ki, amelyek egyszerre több szükségletet is érintenek. Azokra a tényezőkre fókuszálunk, amelyek a tanulók és szülők szerint is a tanulás abbahagyásához vezettek. A tanulók szerint a lemorzsolódásának több oka lehet. A válaszok alapján, a hangszer tanulás során a legkevésbé kedvelt tevékenység a szolfézs órákon való részvétel, mert azt unalmasnak és fárasztónak tartják. Az egyik zongorán játszó tanuló magát a gyakorlási folyamatot nem szereti, ennek az egyik az, hogy nincs elég türelmük és

kitartásuk. Kiemeli, hogy a hangszerstanulás különösen nehéz, ha valakinek nincs hozzá tehetsége. Emellett szerinte az idő előrehaladtával más lesz a prioritás és nem a hangszerstanulás és a gyakorlás, hanem minden más. A válaszokban megjelenik az is, hogy a hangszerstanulás időigényes.

A tanulók motivációját nagymértékben befolyásolja, hogy mennyiben kapnak lehetőséget a választásra a zenetanulás folyamatában. Ha korlátozott az önálló döntéshozatal lehetősége – legyen szó a hangszer kiválasztásáról, a tanulási célok kitűzéséről vagy a tanulandó darabok megválasztásáról –, a tanulás inkább külső elvárásoknak való megfeleléssé válik. Ez hosszú távon csökkentheti a belső motivációt, és könnyen frusztrációhoz vezethet. A zongorán játszó diák akkor válik igazán motiválttá, ha lehetőséget kap az önálló választásra és az autonómiára. A tanároknak kiemelkedő szerepe van a pszichológiai igények elősegítésében. Az interjú során kitértünk arra is, hogy a tanárok mennyire vonják be a tanulókat a döntési folyamatokba, mint például a tanulandó darab kiválasztása. A darab kiválasztásánál csak a hegedűn játszó tanuló mondta azt, hogy többször is olyan darabot tanult meg, amit ő választhatott ki. A több hangszeren játszó (fúvolya, gitár, zongora) tanuló szerint csak a tanár döntötte el, hogy milyen darabot tanuljon meg. A zongorán játszó tanulót főleg az motiválja, ha az általa választott darabot tanulhatja. Három tanuló a pedagógussal együtt döntött arról, hogy mit tanuljon meg. A hegedűn játszó tanuló dönthetett arról, hogy mit tanuljon meg, de ez nem mindig volt így. A tanulók véleménye alapján a kötelező darabok nem feltétlenül okoznak nekik örömet. Annak ellenére sem, hogy mindig kapnak választási lehetőséget abban is, hogy a kötelező darabok közül eldönthetik melyik darab legyen a következő megtanulandó dal. A diákok szerint motiválóan hat rájuk, ha azt tanulhatják, amit szeretnének. Több diák is kiemelte, hogy fontos számukra, hogy hallják a darabot és ez alapján tudjanak döntést hozni. Volt olyan tanuló, aki legtöbbször a zenei portálokon hallgatott darabokat preferálná, de klasszikus darabokat nem szokott hallgatni, így ez kevésbé van jelen az életében. Ezáltal nem is tudja megítélni, hogy melyik dal lenne a legjobb a tanulás szempontjából: *„Mindig a pedagógus választotta a darabokat az előírásokban megfelelően, de mielőtt elkezdtem tanulni, mindig eljátszotta, hogy hallhassam és eldöntsem, hogy tetszik-e. Ha nem tetszett, akkor másik darabot választottunk”* (19 éves, zongorát tanuló diák). Az, hogy a tanár figyelembe veszi a tanulók véleményeit, ízlését és preferenciáit, hozzájárul ahhoz, hogy a diák ne csak passzív befogadója legyen a tanulási folyamatnak, hanem aktív részévé váljon a saját zenei fejlődésének. A legtöbb esetben pozitívan vélekedtek az autonómia támogatásáról, de ellenpéldát is ki tudtunk emelni: *„A tanár személyisége is nagyon meghatározó, volt, aki nagyon erőltette ezt a klasszikus vonalat és nem hagyott kibontakozni, így ez rossz élmény volt”* (19 éves, hegedűn tanuló). Amikor a

hangszertanulás egyes elemeinek elsajátítása külső kényszer hatására történik, a motivációja jelentősen csökken. Ez frusztrációt okozhat a tanulóban amiatt, hogy nem éri el a megfelelő szintet, csökkentve a kompetencia érzését is: *„Nem szeretek és nem is tudok kottából olvasni, nekem kimaradt a szolfézs óra, aminek nagyon örültem, de ha kiválasztok egy számot, az akkor nagyon jó, nekiülök, motivált vagyok egy körülbelül húsz percig, és utána nem. Tehát a tanulás részét nem szeretem egyáltalán. A gyakorlás és a darabok tökéletes vagy nagyon jó elsajátításához nagyon sok időre és türelemre van szükség, ami nekem nem mindig van (19 éves, zongorán játszó tanuló).*

A sikerélmény és az előrehaladás érzése kulcsszerepet játszik a zenei tanulás motivációjában. A tanulók válaszaiban gyakran megjelenik, hogy a gyakorlás időigényes, türelmet és kitartást igényel, amit nem mindenki képes hosszú távon fenntartani. A kudarcélmények és a folyamatos megfelelési nyomás negatívan hatnak az önhatékonyság érzésére: *„A gyakorlás és a darabok jó elsajátításához nagyon sok időre és türelemre van szükség, ami nekem nem mindig van”* (19 éves, zongorista). A tanárok szerepe ebben meghatározó. Azok a pedagógusok, akik figyelembe veszik a tanulók szintjét, visszajelzést adnak, és támogató módon segítik a fejlődést, hozzájárulnak a kompetenciaélmény fenntartásához. A tanároknak az autonómia mellett a kompetencia támogatásában is meghatározó szerepük van. A szülők szerint a tanulók érdeklődését a sikerélmény, a korlátok leküzdése tartja fent. Egy szülő kiemelte, hogy ennek fontos része a pedagógus is *„én úgy gondolom, hogy olyan tanár tanította, akinek meg akart felelni, aki látta, hogy fejlődik, és mindenképpen szerintem motiváció volt ez is neki, hogy sokat volt dicsérve”* (szülő, 19 éves zongorán tanuló). A tanárok támogatásáról a gyakorlásra vonatkozóan a diákok egyértelműen azt válaszolták, hogy kapnak tanácsot a megfelelő gyakorlási módszer elsajátításához: *„Igazából inkább rám bízzák, hogy hogyan gyakoroljak, de szoktak tanácsokat adni, hogy például egy darabnál hogyan érdemes gyakorolni „(13 éves, gitár tanuló). A tanulók szerint főleg a covid idején a tanárok videókat készítettek és így segítették a gyakorlást: „amikor volt a Covid, akkor csinált nekem videókat. Így nyilván sokkal egyszerűbb, amikor látod, hogy melyik billentyűt üti, mint akkor a fejemben át kell gondolni, hogy oké, hogy ez egy C, de hol a C?”* (19 éves, zongorán játszó diák). Egy szintén zongorán tanuló diák véleménye alapján tanára adott tanácsokat, de szerinte idővel mindenki felismeri azt, hogy számára melyik mód vált be. Pozitív példák is megjelentek az interjúkban, amikor a tanárok tanácsot adtak a gyakorlási módszerekhez, vagy videókat készítettek a nehéz részek megtanulásához, különösen a távoktatás időszakában. Sloboda (2001) és Ruth és Müllensiefen (2021) kutatási eredményei alátámasztják, hogy a tanulók motivációja 15 éves kor körül csökken. Ennek magyarázata lehet

az is, hogy a tanulók nem szeretnek gyakorolni, ha nehéz darabot kapnak és nem boldogulnak vele, illetve az életkor előrehaladtával már más tevékenységek kapnak prioritást. Abban az esetben, ha a diákok nem tapasztalják az önállóságot a döntéseik során, vagy nem érzik magukat kompetensnek a feladatok végrehajtása közben és nem kapják meg a megfelelő környezeti támogatást, akkor a motiváció csökkenése a hangszerstanulás abbahagyásához vezethet.

A harmadik szükséglet a valahová tartozás, a társas kapcsolatok és az érzelmi biztonság iránti igény. A tanulók tapasztalatai szerint a túlterhelt iskolai környezet és a hosszú tanórák után a zeneiskolai órák újabb megterhelést jelenthetnek, különösen, ha nem érzik a pedagógusok személyes figyelmét vagy a szülők érdeklődését: *„Egész nap iskolában vannak a diákok, utána még itt is órán kell ülni, ami nagyon fárasztó lehet.”* (19 éves, hegedűs). A hegedűn játszó tanuló szerint nem gyerekközpontú az oktatás: *„Rossz ezeknek az iskoláknak a rendszere, nem tudok általánosságban fogalmazni, mert kettőben voltam, de ha gyerekközpontúbb lenne, az jobb lenne. Hiszen egésznap iskolában vannak a diákok, utána még itt is órán kell ülni, ami nagyon fárasztó lehet a gyerekeknek”* (19 éves, hegedűn játszó). Ez az idézet inkább az oktatási rendszerrel és a valahová tartozás érzéséhez tartozik. Az iskolában töltött hosszú órák után újabb tanórákon való részvétel különösen megterhelő lehet a diákok számára. Tovább nehezíti, ha nem kapják meg a szükséges támogatást és figyelmet, ami a kapcsolódás érzését is gyengítheti. A hangszeres tanulás hatékonysága és élményszerűsége jelentősen függ a tanulók autonómia, kompetencia és kapcsolódás szükségleteinek kielégítésétől. A pszichológiai szükségletek kielégítéséhez támogató környezetre van szükség, amelyben jelentős szerepe van a szülőknek, a tanároknak és a barátoknak. A cselekvés akkor változik önmeghatározottá, ha mind a három szükséglet egyidejűleg teljesül. Az autonómia akkor valósul meg, ha a szülők támogathatják a gyermeket azzal, hogy nem erőltetik a hangszerstanulást, hanem megengedik, hogy a gyermek maga döntsön arról, hogy ezzel szeretnének foglalkozni. A tanárok felajánlhatják a lehetőséget a darab kiválasztásához, de fontos, hogy ne csak irányítsák a tanulási folyamatot, hanem figyelembe vegyék a diákok igényeit is. A barátok szerepe abban nyilvánulhat meg, hogy elfogadják és támogatják társaikat abban, hogy időt szánnak a hangszer elsajátítására. A második kategória a kompetencia, amelynek része a szakmai segítségnyújtás és a lelki támogatás is. Bár a szülők közül nem mindenki rendelkezik zenei képzettséggel, támogathatják a gyermeküket azáltal, hogy hangsúlyozzák a kitartás és a rendszeres gyakorlás fontosságát. A hangszeren játszó szülő vagy barát szintén pozitív példák lehetnek, együtt gyakorolnak, közösen játszanak, amely motiválhatja a tanulót. Végül a társas kapcsolatok fenntartása hozzájárul a motiváció fenntartásához. A közös zenei programok lehetőséget nyújtanak arra, hogy megosszák zenei

élményeiket. A tanulók számára motiváló lehet, ha a szüleik, tanáraik és barátaik ellátogatnak a fellépésekre. Megerősíti a társas támogatás érzését is, hiszen a környezete elismeri és értékeli a tanulásba fektetett energiáját és munkáját, emellett növeli az önbizalmukat. A szülők és a tanárok közötti rendszeres kommunikáció segíthet abban, hogy a szülők jobban megértsék a gyermekük zenei fejlődését és szükségleteit. A tanárok visszajelzései által a szülők hatékonyabban tudják támogatni gyermeküket akár az otthoni gyakorlás során is. A közös célok kitűzése és a haladás nyomon követése erősíti a tanuló környezetének összefogását és támogatását. Nagyon fontos lenne, hogy a szülők, tanárok és barátok rendszeresen beszélgessenek a tanulóval a hangszer tanulásról, figyeljék meg az érzéseit, és támogassák őt a nehézségek leküzdésében, erősítve a bizalom és a kötődés érzését. A tanárok és szülők közötti rendszeres kommunikáció, a közös zenei élmények és a fellépések látogatása mind hozzájárulhatnak a kapcsolódás érzésének fenntartásához. A barátok szerepe szintén meghatározó: ha a kortárs közeg érdeklődéssel fordul a zenei tevékenység felé, az megerősíti a tanulót, míg az érdektelenség vagy gúny negatív hatással lehet az elköteleződésre.

A hangszer tanulás abbahagyása nem csupán egyéni döntés vagy külső körülmény (pl. időhiány, érdeklődés megváltozása) következménye, hanem egy összetett folyamat, amely az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás szükségletének részleges vagy teljes hiányával magyarázható. A motiváció fenntartásához olyan támogató környezetre van szükség, amely lehetővé teszi az önálló döntéshozatalt, biztosítja a sikerélményeket és megerősíti a tanuló szociális elősegíti a tanuló társas kapcsolódását az iskolai és zenei környezetben.

10.5. Összefoglalás

Kutatásunkban a hangszer tanulás motivációs hátterét vizsgáltuk szülők és diákok interjúi alapján, az öndeterminációs elmélet keretében. Arra kerestük a választ, milyen tényezők támogatják vagy akadályozzák az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás megélését. A válaszadók többsége támogató környezetről számolt be, ahol a szülők és tanárok lehetőséget adtak a választásra, például a hangszerválasztásban vagy a tanulnivalók kijelölésében. Ugyanakkor előfordultak olyan tapasztalatok is, ahol a túlzott szülői elvárások vagy tanári korlátozások a motiváció csökkenéséhez vezettek.

A kompetenciaérzet kialakításában a szülők gyakorlati és érzelmi támogatása, valamint a tanárok részéről adott szakmai iránymutatás játszott fontos szerepet. A pozitív visszajelzések, a fejlődés nyomon követése és az eredmények elismerése erősítik a tanulók önbizalmát. A kapcsolódás szükséglete is hangsúlyosan jelen volt: a közös zenei élmények, például a fellépések, közös zenélés vagy koncertlátogatás, illetve a tanár-diák közti bizalmi kapcsolat

hozzájárultak a tanulói elköteleződéshez. A kortársak szerepe szintén meghatározó: egyaránt inspiráló és visszatartó tényezőként jelenhetnek meg, attól függően, mennyire értékelik vagy becsmérlik a hangszertanulást.

A pedagógusokkal készült interjúk megerősítették, hogy a belső motiváció fenntartása kulcsfontosságú a zenei tanulás folyamatában. A tanárok igyekeznek egyensúlyt találni a tanulók zenei érdeklődésének támogatása és a fejlődési szintjüknek megfelelő szakmai irányítás között. A tanulók és szülők nézőpontja kiegészíti ezt azzal, hogy a személyes élményeken keresztül mutatják meg, hogyan hat a támogatás vagy annak hiánya a motiváció alakulására. Az autonóm döntések lehetősége, az elismerés, valamint a társas kapcsolatok szerepe mind meghatározó elemei a sikeres és tartós hangszertanulásnak.

ÖSSZEGZÉS

Kutatási eredmények összefoglalása

A disszertációban bemutatott kvantitatív kutatás két egymásra épülő szakaszból állt, amelyek célja a 9–19 éves hangszeren tanuló diákok motivációjának feltárása volt az öndeterminációs elmélet keretei között. Az első egy pilot mérés volt, amelynek fókuszában a Hangszertanulási Motiváció Kérdőív magyar nyelvű adaptációja és pszichometriai jellemzőinek vizsgálata állt. A kérdőív ötdimenziós szerkezetét – amely a motivátlanságot, a külső szabályozást, az introjekciót, az azonosulást és az intrinzik motivációt méri – megerősítő faktoranalízissel validáltuk. A skálák megbízhatósága minden dimenzióban megfelelőnek bizonyult (Cronbach- $\alpha \approx 0,8$), az egyes faktorok közötti korrelációk pedig összhangban voltak az elméleti elvárásokkal. Az eredmények alapján a tanulók jellemzően belső (intrinzik) indíttatásból kezdik meg hangszeres tanulmányaikat, és az idősebb korosztályban szignifikánsan magasabb értékeket mutattak az introjekció, az azonosulás és az intrinzik motiváció skáláin.

A második, nagyobb mintán végzett vizsgálat célja a mérőeszköz további kipróbálása volt, valamint annak feltárása, hogy a tanulói motiváció milyen kapcsolatban áll a külső ösztönzőkkel, különösen a szülők, tanárok és kortársak szerepével. Az eredmények megerősítették az első vizsgálat megállapításait, és kiegészítették azokat a szociális környezet szerepével kapcsolatos tapasztalatokkal.

A szülők szerepe a fiatalabb tanulók körében bizonyult meghatározóbbnak: nagyobb befolyással bírtak a gyakorlásra, a fellépésekre való ösztönzésre, valamint a hangszeres tanulás fontosságának megítélésére. Az életkor előrehaladtával azonban a szülői befolyás csökken, és egyre inkább a tanuló belső döntései és önállósága válik meghatározóvá. A tanárok szerepe mindkét vizsgálatban mint támogató, facilitáló tényező jelent meg: azok a tanulók, akik pozitív visszajelzést kaptak tanáraiktól, lehetőséget kaptak önálló darabválasztásra, és támogatást a gyakorlás során, alacsonyabb motivátlansági értékeket mutattak. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanári támogatás hiánya szoros kapcsolatban áll a motiváció csökkenésével.

A kortársak szerepe életkorfüggőnek bizonyult. Míg a 9–13 éves korosztályban nem mutatkozott jelentős összefüggés a barátok megítélése és a motivációs dimenziók között, addig a 14 év feletti tanulóknál már szignifikáns kapcsolatok voltak kimutathatók: az idősebb diákoknál a barátok szerepe összefüggést mutatott mind az öt motivációs dimenzióval. Érdekes eredmény, hogy a lányok pozitívabban ítélték meg kortársaik támogatását, mint a fiúk, ugyanakkor a motivációs dimenziók és a tanári-szülői szerepek megítélésében nem voltak nemek közötti különbségek.

Összegzésként elmondható, hogy az öndeterminációs elmélet stabil és alkalmazható keretet nyújt a hangszerstanulás motivációjának vizsgálatához. Mindkét kutatási szakasz eredményei azt mutatják, hogy a tanulók többsége nem külső nyomásra, hanem belső érdeklődésből kezdik meg hangszeres tanulmányaikat. A motivációs dimenziók alakulásában és a külső ösztönzők szerepében jelentős életkori különbségek figyelhetők meg: a tanulás kezdeti szakaszában elsősorban a szülői és tanári támogatás bír döntő jelentőséggel, míg később a kortárs csoportok hatása válik meghatározóbbá. A vizsgálat eredményei a gyakorlati pedagógiai munka szempontjából is értékesek lehetnek: segíthetnek megérteni a tanulói motiváció hátterét, felismerni a lehetséges lemorzsolódási okokat, és támpontot nyújthatnak ahhoz, hogyan alakítható ki egy olyan támogató tanulási környezet, amely hosszú távon is fenntartja a tanulók zenei elköteleződését.

A disszertáció harmadik kvantitatív kutatása a 9–19 éves tanulók zenei preferenciáit vizsgálta, különös tekintettel arra, hogy ezek miként függ össze a tanulók hangszeres előképzettségével, zenei tevékenységekben való részvételével, valamint alapvető háttérváltozóikkal (nem, életkor). A korábbi kutatási szakaszok elsősorban a hangszerstanulásra irányuló motiváció belső és külső tényezőit tárták fel, ez a vizsgálat arra irányult, hogy a tanulók zenei ízlése milyen kapcsolatban áll a zenei neveléshez – különösen a hangszertanuláshoz – való viszonyukkal.

A kiinduló feltevés szerint a hangszerstanulás nem csupán a tanulók zenei készségeire van hatással, hanem hosszabb távon formálja zenei nyitottságukat és preferenciáikat is. A kutatás célja ezért nem pusztán a különböző zenei műfajokhoz való viszony feltérképezése volt, hanem annak vizsgálata is, hogy a hangszeres tanulmányok milyen mértékben járulnak hozzá a különféle zenei stílusokkal szembeni nyitottsághoz. A 9-19 éves diákok egy online kérdőív segítségével értékelték különböző műfajok (pl. klasszikus könnyűzene, rock, népzene) videórészleteit. Az eredmények szerint a klasszikus könnyűzene és a rock volt a legkedveltebb műfaj, míg a klasszikus művészi zene és a népzene népszerűsége alacsonyabb, bár hasonló mértékű volt. Jelentős különbségek mutatkoztak a válaszadók preferenciáiban nem, életkor és hangszeres előképzettség alapján: a lányok nyitottabbak voltak a különféle zenei műfajok iránt, míg a hangszeren tanuló tanulók szignifikánsan pozitívabb visszajelzéseket adtak, mint nem tanuló társaik. Eredményeink megerősítik a korábbi kutatások megállapításait, melyek szerint a zenei nevelés hozzájárul a műfaji nyitottsághoz (pl. Mendiković Đukić et al., 2020). Az életkori elemzésből kiderült, hogy a 15–16 éves tanulók a legnegatívabb véleményt adták, míg a legfiatalabb korcsoport (9–12 évesek) mutatkozott a leginkább nyitottnak. A népzene alacsony kedveltsége különösen elgondolkodtató az iskolai tananyag szempontjából.

A kutatás kvalitatív szakaszában először a zenetanár szakos hallgatók, valamint a már pályán lévő zenepedagógusok hangszerválasztási és pályaválasztási motivációját vizsgáltuk. Arra kerestük a választ, hogy milyen tényezők játszanak szerepet abban, hogy valaki a zenetanulás mellett dönt, hogyan alakul a hangszer kiválasztásának folyamata, és milyen motívumok vezetnek a zenetanári pálya tudatos választásához. Az interjúk elemzése alapján jól körvonalazható különbségek mutatkoztak a tanárjelöltek és a már aktív pedagógusok között. A pályán lévő zenetanárok körében gyakran megjelent, hogy eredetileg előadóművészi pályát képzeltek el maguknak, és a tanítás csupán későbbi élethelyzetek eredményeként vált hivatásukká. Ezzel szemben a tanárképzésben részt vevő hallgatók szinte kivétel nélkül tudatosan választották a pedagógusi pályát, és ehhez igazították felsőoktatási tanulmányaikat is. Az interjúk megerősítették a korábbi kvantitatív kutatások eredményeit is: a hangszerstanulás iránti motivációt komplex tényezőrendszer alakítja. A belső indíttatás mellett kiemelten fontos szerepet játszanak a szülők, családtagok, tanárok és kortársak, akik közvetlen vagy közvetett módon erősíthetik, illetve formálhatják a zenei tanulmányokhoz való viszonyt. Sichivitsa (2007) szerint a szülők zenei támogatása megnyilvánulhat abban, hogy koncertekre járnak, zenét hallgatnak, segíti a gyerekek tanulmányait azzal is, hogy eljárnak a fellépésekre, beszélgetnek a zenéről és ösztönzik gyermekeiket. Külső befolyásoló tényező lehet, ha a hangszeren tanuló diákok egy személyt akarnak követni, akit csodálnak, vagy azokhoz a barátaikhoz akarnak csatlakozni, akik játszanak valamilyen hangszeren. Ilyen külső hatás lehet a kortársak, a szülő és a tanár is. Ha a hangszerstanulás nem belső indíttatású, akkor az érdeklődés fenntartása nehezebb feladat, a gyermek ekkor általában kevésbé lelkesedik, kisebb lépésekben halad, hiszen többnyire a szülő, a pedagógus érdekében cselekszik (McPherson, Davidson & Evans, 2016).

A kvalitatív kutatás második szakaszában a több éves tapasztalattal rendelkező tanárok és tanárjelöltek vizsgáltuk, különös tekintettel a motiváció fenntartását célzó módszerekre. Az elméleti keretet Ryan és Deci (2020) öndeterminációs elmélete adta, amely három alapvető pszichológiai szükséglet támogatásának fontosságát hangsúlyozza a tanulás és a motiváció szempontjából. Az interjúk alapján világosan kirajzolódtak a pályán lévő tanárok és a tanárjelöltek motivációs stratégiáinak közös vonásai, valamint különbségei. Mindkét csoport hangsúlyozta az autonómia támogatásának fontosságát, ugyanakkor eltérően értelmezték annak kereteit. A tanulói választási lehetőségek biztosítása – különösen a repertoár kiválasztásában – gyakori eszköze a belső motiváció megerősítésének, azonban a tanárok egy része fontosnak tartja az irányított döntéseket, különösen a pedagógiai célok és a tanulói képességek figyelembevételével.

A könnyűzene bevonása a tanítási anyagba megosztotta a résztvevőket. Míg a tanárjelöltek nyitottabbak voltak a populáris műfajok használatára – a tanulók motivációjának erősítése érdekében –, addig a tapasztalt pedagógusok gyakran kifogásolták ennek hosszú távú tervezhetőségét és szakmódszertani megalapozottságát. Ez a különbség tükrözi a generációs szemléletváltás jeleit a zeneoktatás tartalmi kérdéseiben is. A kompetenciaérzés támogatása a válaszadók szerint szoros összefüggésben áll a tanári instrukciók pontosságával, az otthoni gyakorlás tudatos irányításával, valamint a személyre szabott visszacsatolással. A gyakorlás, mint a zeneoktatás kevésbé kedvelt, mégis kulcsfontosságú eleme, csak megfelelő pedagógiai ráhatással válhat a tanulói fejlődés eszközévé. A leggyakrabban alkalmazott módszerek közé tartozott a gyakorlási táblázat, a következetes visszajelzés, valamint a tanár saját példáján keresztül történő motiválás. A tanulók kapcsolódási szükségleteinek kielégítésében a tanár-diák kapcsolat minősége meghatározó. Összességében elmondható, hogy a pedagógusok és tanárjelöltek által alkalmazott motivációs stratégiák számos ponton illeszkednek az öndeterminációs elmélethez. A három pszichológiai alapszükséglet – az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás – támogatása nemcsak a tanulók motivációját növelheti, hanem hozzájárulhat a hosszú távú zenei elköteleződés fenntartásához is.

A pedagógusokkal készült interjúk eredményei megerősítették, hogy a tanulói motiváció kialakulásában és fenntartásában meghatározó szerepet játszik az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás alapvető pszichológiai szükségleteinek támogatása. Ezek a tényezők azonban nem kizárólag az iskolai környezetben érvényesülnek. Mivel a zenei tanulás több színtéren – így a családban és a kortárs kapcsolatokban is – formálódik, kutatásunk következő szakaszában a szülők és a tanulók nézőpontját is bevontuk az elemzésbe. Arra kerestük a választ, hogy a tanulók közvetlen környezete – különösen a szülők, tanárok és kortársak – milyen mértékben képes támogatni vagy éppen akadályozni az alapvető pszichológiai szükségletek kiteljesedését. A szakirodalom is hangsúlyozza, hogy a támogató környezet elősegítheti a zenei tevékenységek iránti hosszú távú elköteleződést (Creech & Hallam, 2009), míg a motivációs szükségletek figyelmen kívül hagyása vagy akadályozása hozzájárulhat a zenei tanulás iránti érdeklődés csökkenéséhez. Az autonómia teljesülése érdekében a szülők és a pedagógusok választási lehetőséget biztosítanak a diákok számára. Ez megnyilvánul abban, hogy önállóan dönthetnek a hangszertanulás megkezdéséről és folytatásáról, vagy a megtanulandó darabról. A megkérdezett diákok környezetükből tudtak olyan példákat említeni, amelyek a korlátozott szülői és tanári stílusról számoltak be. Tapasztalataik alapján a szülői kényszer és a tanárok általi korlátozások a motiváció csökkenéséhez, a hangszertanulás abbahagyásához vezetett.

A kompetencia és a hatékonyság érzéséhez a szülők anyagi, szakmai és érzelmi támogatásával járultak hozzá. A hangszeren játszó szülők segítséget nyújtanak a nehéz feladatokban, amelyek az elakadást okozhatják. A diákok válasza a tanárok támogatására is rámutattak, amelyek a helyes gyakorlási módszerek elsajátítását teszik lehetővé. A kommunikációnak különösen fontos szerepe van, mind a tanár és diák között, mind a szülő-tanár között. A szülők fontosnak tartják a tanárnál való érdeklődést a gyermekük fejlődése érdekében. A diákok válaszaikban nem tértek ki a szülő és a pedagógus közötti kommunikációra. A társas kapcsolatok, a valahová tartozás kialakítása a harmadik pszichológiai szükséglet. Ide tartozik a szülőkkel közös zenei tevékenységek, mint a koncertek járása és a közös zenélés, vagy a tanulók fellépéseinek látogatása. A szülők szerint a zenetanulás által a gyermekeik sokkal nyitottabbá válnak a világra, a kapcsolatok kialakítására. A pedagógusok általi személyes odafigyelés fontos része a kapcsolati igénynek. A szülők és a tanárok mellett a barátoknak, kortársaknak van a legnagyobb hatása a tanulók motivációjára. A külső ösztönzők különböző mértékben vesznek részt a tanulók motivációjában az életkor előrehaladtával. A kortársak hatása már a tanulás kezdetén megnyilvánulhat. A diákok a barátok miatt dönthetnek a hangszeretanulás mellett, szoros barátságokat alakíthatnak ki. Negatív hatása is lehet a kortársak véleményének, hiszen, ha ők nem tartják fontosnak, hasznosnak a hangszeretanulást, vagy nem tartozik a legnépszerűbb tevékenységek közé, akkor a diákok abbahagyják a tanulást.

A pedagógusokkal készült interjúkkal való összevetés alapján kirajzolódik egy általános mintázat, amely szerint mind a tanárok, mind a tanulók és szülők egyetértenek abban, hogy a motiváció támogatása a hangszeretanulás során kulcsfontosságú. Az autonómia szükséglet támogatását minden résztvevő kiemelten fontosnak tartja. A tanárok törekednek arra, hogy lehetőséget adjanak a diákoknak saját zenei érdeklődésük megjelenítésére, például a tanulandó darabok kiválasztásában. Ugyanakkor gyakran hangsúlyozzák a korlátok szükségességét, főként a pedagógiai célok és a fejlődési szint figyelembevételével. A tanárjelöltek nyitottabbnak tűnnek, több szabadságot adnának a tanulóknak, miközben ők is elismerik a szakmai irányítás fontosságát.

A szülők és tanulók interjúi más szempontból világítanak rá az autonómia megélésére: a tanulók közül többen említették, hogy nem saját döntésük volt a hangszeretanulás elkezdése, hanem inkább szülői kezdeményezés. Ez az eltérés arra mutat rá, hogy a motiváció hatékonysága tehát nagyban függ attól, hogy a tanuló mennyire érzi sajátjának a tanulási folyamatot. A kompetenciaszükséglet támogatását mindkét csoport a pozitív visszajelzések, a sikerélmények és az egyéni fejlődés biztosításának fontosságában látja. A pedagógusok

különböző ösztönző módszereket alkalmaznak, míg a tanulók visszajelzései arra világítanak rá, hogy önmaguk teljesítményének megítélése és az önbizalom alakulása milyen mértékben befolyásolja motivációjukat. A szülők szerepe ezen a ponton kulcsfontosságú: a lelki, anyagi és gyakorlati támogatás hozzájárul a tanulók kompetenciaérzetének megerősítéséhez. A társas kapcsolatok szükséglete is mindkét válaszadói csoportban hangsúlyosan jelenik meg. A pedagógusok az egyéni órák bensőséges, személyes kapcsolatain keresztül próbálják támogatni a diákokat, míg a diákok és szülők oldala arra mutat rá, hogy a családi háttér, valamint a barátok visszajelzései és elismerése szintén jelentős hatással vannak a tanulói elköteleződésre. A pozitív kortárs élmények növelhetik a valahová tartozás érzését, míg az elutasítás vagy érdektelenség épp ellenkezőleg, csökkentheti azt.

Összességében a szülők és tanulók tapasztalatai kiegészítik a pedagógusok beszámolóit azáltal, hogy ugyanarra a témára – a hangszer tanulási motiváció támogatására – reflektálnak, de eltérő nézőpontból. Bár a két csoport között nincs közvetlen kapcsolat, beszámolóik összevetése lehetőséget ad arra, hogy azonosítsuk a motivációs folyamatokban megélt tapasztalatok hasonlóságait és különbségeit. A tanárok és tanárjelöltek oldaláról elsősorban a pedagógiai gyakorlat, míg a tanulók és szülők oldaláról a megélt élmények, benyomások és háttértényezők kerülnek előtérbe. A párhuzamos nézőpontok összevetése árnyaltabb, sokszempontú képet ad arról, hogyan jelennek meg az öndeterminációs elmélet alapvető pszichológiai szükségletei a hangszeres zeneoktatás különböző szereplőinek tapasztalatai alapján. A tanulók autonómiájának támogatása, a zenei igények figyelembevétele, a kompetenciák fejlesztése és a társas támogatás mind fontos része a hangszer tanulásnak. A hangszer tanulók jellemzően pozitív tanulási környezetről számoltak be. Az idő előrehaladtával a tanulók prioritása megváltozik. A hangszer tanulás háttérbe szorul azoknál a tanulóknál, akik nem akarnak zenei pályára menni és szabadidős tevékenységként tekintik a hangszer tanulást. Sloboda (2001) szerint az általános iskolából a középfokú oktatásba lépéskor jellemző a hangszeres oktatásban való részvétel csökkenése. A középfokú tanulmányaikat befejező zongorista és hegedűn játszó tanulók esetén a motiváció és a hangszeren játszás gyakorisága is visszaesik. Általános következtetéseket ugyanakkor a kis elemszám miatt nem vonhatunk le. A vizsgálatok eredményei rávilágítanak arra, hogy a hangszer tanulási motiváció, akárcsak más tanulási helyzetekben, több külső és belső tényező együttes hatásaként alakul ki, és ezek folyamatos kölcsönhatása formálja a tanulók pályaválasztását (Ryan & Deci, 2017; MacIntyre et al., 2018).

Kutatási kérdések és hipotézisek igazolhatósága

Az értekezés összesen öt mérésből áll, amelyhez tíz kutatási kérdést fogalmaztunk meg. A kutatási kérdések és hipotézisek igazolhatóságát a kvantitatív kutatásokkal kezdjük. A kvantitatív mérésekhez hat kutatási kérdés tartozott. Az első kutatási kérdésünk arra irányult, hogy az adaptált kérdőív megfelelően működik-e a magyar tanulók körében (K1). Az első hipotézisünk szerint a kérdőív megfelelő mérőeszköz a magyar diákok motivációjának megismeréséhez (H1). Az eredményeink alátámasztják, hogy a kérdőív megfelelő pszichometriaival rendelkezik.

Az öndeterminációs elmélet alapján állítottuk össze a kutatásunkhoz használt kérdőíveket. Kutatásunk második kérdése a motivációs dimenziók jellemzésére vonatkozott (K2). A kérdéshez kapcsolódó hipotézis szerint azt feltételeztük, hogy a tanulók intrinzik módon motiváltak a hangszerstanulás iránt (H2). Az első és a második mérés eredményei igazolják, hogy az intrinzik motivációhoz tartozó átlagok voltak a legmagasabbak a vizsgált mintában. Az interjúk során kapott szülői és tanulói visszajelzés alapján elmondható, hogy a tanulók belső indíttatásból, saját döntésük alapján döntöttek a hangszerstanulás mellett.

A harmadik kutatási kérdésünk során arra kerestük a választ, hogy a nem és az életkor alapján milyen különbségek mutatható ki a tanulók hangszerstanulás, -folytatás és- gyakorlás iránti motivációban (K3). Az harmadik hipotézisünk azt feltételezi, hogy nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok motiváltsága között (H3). A méréseink során a lányok aránya magasabb volt, mint a fiúké. Az első és a második mérési alkalommal nem kaptunk szignifikáns különbséget az egyes dimenziókban. A tanulók életkoruk alapján azonban szignifikáns különbség mutatható ki a motivációban. A tanórákon végzett kutatások szerint a tanulási motiváció csökken az életkor előrehaladtával (Józsa et al., 2020). A hangszerstanulás során éppen az ellenkezőjét tapasztaljuk, melynek oka az lehet, hogy minél több időt töltenek a tanulók a hangszer tanulásával, annál motiváltabbá válnak (lásd Hallam et al., 2020). Az első mérési eredményünk szerint három motivációs típusban kaptunk szignifikáns különbséget a tanulók között, az idősebb tanulókra erősödő intrinzik motiváció jellemző. A második mérésünk szintén szignifikáns különbségeket mutatott a motivációs dimenziókban. A hipotézisünket igazolni tudtuk (H3).

Kutatásunk negyedik kérdése a külső ösztönzők hatását vizsgálta (K4), amelyhez két hipotézis tartozott (H4, H5). Azt feltételeztük, hogy a család, a barátok és a tanárok különböző mértékben járulnak hozzá a hangszerstanulás motivációjához és kitartásához, és a támogatás

típusa és jelentősége az életkor előrehaladtával megváltozik (McPherson, 2009; Hallam et al., 2020; Schivitsa, 2007). Eredményeink alátámasztják, hogy mind a három csoport meghatározó jelentőségű. A szülők befolyása leginkább a fiatalabb életkorban jellemzőbb, a kortársak hatása pedig a legidősebb életkorú tanulóknál a legmeghatározóbb. A külső ösztönzők aránya nem csak a különböző életkorokban, hanem a nemek szerint is eltérést mutat. Úgy gondoljuk, hogy a fiúk és a lányok között is különbség van az ösztönzők arányában. A lányokra általában nagyobb hatással vannak a pedagógusok és a szülők, míg a fiúkat általában a barátaik befolyásolják, de a fiúk esetén jobban megjelenik a szülői kontroll (McPherson et al., 2016, Hallam, 2013). A hipotézisünket csak részben tudjuk igazolni. A szülők és a pedagógusok hatására vonatkozóan nem kaptunk szignifikáns különbséget a fiúk és a lányok között. A kortársak megítélésével kapcsolatban eltérő véleményeket tapasztaltunk, a lányok pozitívabban ítélték meg a támogatásukat és fontosabbnak tartják a hangszer tanulást.

Az ötödik kutatási kérdés a zenei műfajokról alkotott vélemények megismerésére és a háttértényezők összefüggésére irányul (K5), amelyhez három hipotézist fogalmaztunk meg. Feltételezzük, hogy a hangszer tanulási tapasztalat befolyásolja a diákok zenei műfajokról alkotott véleményét, ezáltal pozitívabban vélekednek a zenei műfajokról és a hangszer tanulásról (Liang & Willemssen, 2023; Pintér, 2021) (H6). A hetedik hipotézis szerint feltételezzük, hogy a zenei műfajok megítélésében szignifikáns különbségek mutatkoznak az eltérő életkorú tanulók, valamint a fiúk és a lányok között (Hargraves et al., 2015; Soares-Quadros et al., 2023;). Mint a két hipotézist igazolni tudta a nagymintás mérésünk. Emellett feltételezzük, hogy a tanulók a könnyűzenei stílust preferálják a komolyzenei stílusok helyett (Dohány, 2013; Janurik, 2008a) (H8). Ezt a hipotézist részben igazolni tudjuk, ugyanakkor előre meghatározott példák alapján vizsgáltuk a tanulók preferenciáját, a későbbiekben érdemes lenne átfogóbban, más megközelítés alapján megismerni a zenehallgatási szokásokat, a tanulói attitűdöket és a tanulók zenei preferenciáit.

Kutatásunk egyik fókuszában a szülők szerepének vizsgálata volt. A kutatási kérdésünk az volt, hogy milyen hatással van a szülő a tanulók hangszer tanulási motivációjára. Három hipotézist fogalmaztunk meg a családi környezet megismerésére. Feltételezzük, hogy az otthoni zenei környezet pozitív hatással van a tanulók motivációjára (H9), amit számos kutatás támaszt alá (Pintér & Csíkos, 2020; Várdai, et al., 2022). A hangszeren tanuló diákok megerősítik a feltételezésünket. Az interjúkból is kiderült, hogy a diákok jelentős része a testvérük vagy a szüleik hangszeres tanulmányai pozitívan befolyásolták a hangszer tanulással kapcsolatos meglátásait, ezért ők is a tanulás mellett döntöttek. Ez alapján azt is feltételeztük, hogy a hangszeren játszó szülők támogatóbb környezetet és segítséget biztosítanak gyermekeik

számára képességeik fejlesztéséhez (H10). A hipotézist részben igazolni tudjuk a tanulói vélemények alapján. Az interjúk során a diákok kiemelték szüleik segítő szerepét, de kis minta miatt nem általánosíthatunk. A következő hipotézisünk (H11) alapján a szülők támogatásának mértéke különbözik a fiúk és a lányok ösztönzésében (Hallam, 2013). A hipotézisünket részben tudjuk igazolni. Az első mérési alkalommal azok a tanulók, akik szüleikkel döntöttek a hangszertanulás mellett jellemzően motiválatlanabbak voltak, mint akik önállóan döntöttek. A második mérési alkalommal három különbséget találtunk. Az egyik a klasszikus koncertek látogatása, ami a fiúkra jellemzőbb tevékenység. A lányokra jellemzőbb a gyakorlásra való bátorítás és a szülőkkel közös zenélés.

Kvalitatív méréseinkhez négy kutatási kérdést fogalmaztunk meg. Az interjúk elemzése kis mintaelemszámon alapult, és az interjúk értelmezése hagyományos kvalitatív elemzési technikák alkalmazásával történt, ami természeténél fogva korlátozza az eredmények általánosíthatóságát. Bár a vizsgálat számos releváns és érdekes megállapítást eredményezett. Ennek megfelelően a hipotézisekkel kapcsolatos megállapítások kezelése különös körültekintést igényel. Az interjúk szövegéből levont következtetések nem alkalmasak arra, hogy a hipotéziseket meggyőző módon igazolják vagy megcáfolják. A kvalitatív adatgyűjtés sajátosságai miatt ebben az esetben célszerűbb a kutatási kérdések szintjén maradni, és az eredményeket ezen a kereten belül értelmezni.

A hetedik kutatási kérdésünket a kvalitatív mérésekre vonatkozóan fogalmaztuk meg, amely a gyakorlott pedagógusok és a tanárjelöltek hangszertanulására összpontosított. Az interjúk feldolgozása során négy alapvető mintázatot különítettünk el a hangszertanulás megkezdésének motivációs háttere alapján, az intrinzik és extrinzik motiváció szempontjait figyelembe véve. A válaszadók egy része már egészen kisgyermekkorában, saját belső elhivatottságából kezdett hangszer tanulni, jellemzően külső befolyás nélkül. Esetükben a motiváció forrása nem családi minta vagy pedagógusi irányítás volt, hanem egyéni élmények, például egy zenész példakép hatása vagy az önkifejezés iránti erős vágy. Ezekre a tanulókra az érzelmi telítettségű döntés, a hangszer iránti erős kötődés, valamint az önálló hangszerhasználat kezdettől való preferálása volt jellemző. Egy másik csoport esetében a saját döntés meghozatalát egy támogató családi vagy iskolai háttér erősítette meg. Itt a belső motiváció kiegészült azzal, hogy a tanuló olyan környezetben nőtt fel, ahol a zene kiemelt szerepet kapott, legyen szó zenetanár szülőkről, aktív zenész családtagokról vagy inspiráló iskolai közegből. A válaszadók gyakran több hangszeren is kipróbálták magukat, miközben belső elköteleződésük mindvégig fennmaradt. A harmadik mintázatot azok a tanulók képviselték, akiknél a hangszeres tanulmányok megkezdése a szülőkkel közösen hozott döntés eredményeként alakult ki.

Esetükben a szülők irányt mutattak, például azáltal, hogy egy ének-zene tagozatos iskolába írátták gyermeküket, vagy kezdetben másik hangszert választottak számára. Ugyanakkor ezek a tanulók idővel belső motivációt alakítottak ki a választott hangszer iránt, s végül saját elhatározásból formálták zenei pályájukat. Végül a negyedik kategóriába tartoznak azok, akiknél a hangszeres tanulmányok megkezdését kifejezetten szülői vagy pedagógusi döntés indította el. Itt a tanulók gyakran külső nyomásra vagy intézményi elvárásra kezdtek el zenét tanulni, ugyanakkor sok esetben a későbbiekben személyes kötődést alakítottak ki a hangszerükhöz, és önálló motivációval folytatták tanulmányaikat. Általánosságban elmondható, hogy a legerősebb intrinzik motiváció azoknál a tanulóknál mutatkozott meg, akik saját döntés alapján, belső indítatásból kezdtek el hangszeren játszani. Ugyanakkor a családi és iskolai környezet támogató szerepe is jelentős tényező volt, különösen akkor, ha a tanulók döntési szabadsága megmaradt.

A következő kutatási kérdésünk a pályaválasztási motivációra irányult (K8). Az interjúk azt mutatták, hogy a gyakorlott pedagógusok inkább előadóművészek szerettek volna lenni, a tanárjelöltek pedig tudatosan döntötte a tanári pálya mellett. Az eredményekből nem lehet általános következtetéseket levonni a kis elemszám miatt, éppen ezért érdemes lenne kérdőívekkel felmérni a tanárok motivációját.

A kilencedik kutatási kérdésünk a pszichológiai szükségletek támogatását, a szülők és a pedagógusok módszereit vizsgálta (K9). A pedagógusok egyértelműen a szükségletek támogatásáról számoltak be, ugyanakkor az autonómia biztosítása mellett bizonyos mértékű kontrollra szükség van. Az eredmények szintén nem reprezentatívak, de a nemzetközi kutatások eredményeivel számos ponton megegyeznek (Duke & Simmons, 2006; Reeve, 2009). A szülőkkel és a tanulókkal készített interjúk szintén az alapszükségletek támogatását támasztják alá.

Az utolsó kutatási kérdésünk azon tényezők feltárása irányult, amelyek a hangszertanulás abbahagyásához vezethetnek (K10). Az interjúkból kiderült, hogy az idősebb tanulóknak kevesebb idejük jut a hangszer gyakorlására és tanulására az egyéb tanulmányi elfoglaltságuk miatt. A tanulók kitértek azokra a tényezőkre is, amelyek szerintük a tanulás befejezését eredményezik. Egyik ok lehet, ha a tanuló szülői nyomásra kezdi el egy hangszer elsajátítását, ha nincs választási lehetősége, emellett meghatározó szerepe van a tanár személyiségének, a kommunikáció hiányának.

A kutatás korlátai

Az első kvantitatív mérésünk alapján megfogalmazott korlátok a következők: kutatásunkban a hangszeres zenét tanuló diákok adtak önjellemzést a saját motivációjukról. A következő vizsgálatokba célszerű a szülők és a pedagógusok bevonása is. Fontos információval szolgálhat a motivációról a diákok, a pedagógusok és a szülők megítélésének az összevetése. A pedagógusok bevonásakor érdemes lehet vizsgálni a tanári visszajelzést, a tanítási módszereket, a tanulói autonómia támogatását. A szülők esetében ugyancsak célszerű vizsgálni a zenetanulás támogatását összevetve azt a tanuló hangszer tanulási motivációjával. A későbbiekben a hangszer tanulással kapcsolatban a tanulók céljait, az énképet, a tanulási módszereket, a gyakorlásra fordított időt, a barátok és a kortársak hatását is figyelembe kell venni. A motivátlanság okainak feltárása hozzájárulhatnak olyan módszerek és eszközök létrehozásához, fejlesztéséhez, amelyek csökkenthetik a lemorzsolódást a hangszeres tanulmányok során.

A második kvantitatív vizsgálatunknál az elméleti áttekintésben bemutattuk, hogy a magyar hangszeres zenei nevelés speciális módon valósul meg, zeneiskolákban folyik. Ez egyrészt előnyös a kutatásunkban, hogy ebben a kontextusban lehetett vizsgálni a társak szerepét, másrészt azonban korlátot is jelent az eredmények általánosításához. Az életkori különbségekre keresztmetszeti vizsgálatból következtettünk. Későbbi kutatásokban longitudinális elemzést is célszerű végezni. A kérdőívből önbevallásból származó kvantitatív eredményeket kaptunk. Célszerű lehet a kérdőív mellett más módszereket is alkalmazni, továbbá a szülőket és a tanárokat is bevonni a vizsgálatba. Ezáltal teljesebb képet kaphatunk a hangszeren tanuló diákok motivációjáról.

A zenei preferenciák mérésből levonható következtetések esetében korlátot jelent, hogy az életkori változások elemzéséhez keresztmetszeti adatfelvételt alkalmaztunk, későbbi kutatások során célszerű longitudinális vizsgálatokat is végezni. A vizsgálatban nem tértünk ki olyan tényezőkre, mint ismerik-e már az adott zenei darabot. Nem tudjuk, hogy mennyire befolyásolja a zenei részletek megítélését az, hogy látják is a videót, nem csak hallják. A vizsgálatba bevont négy zenei részlet kiválasztásának a szempontjai óhatatlanul hordoznak szubjektív elemeket. A jövőbeni vizsgálatok során törekszünk arra, hogy az ezekhez a műfajokhoz kapcsolódó alstílusokat is beépítsünk. Ennek a kiterjesztésnek az a célja, hogy átfogóbb megértést biztosítson a témában, és fokozza megállapításaink érvényességét. Az általános zenei preferenciák helyett a tanulók bizonyos zeneművek iránti preferenciáira koncentráltunk. Ezenkívül lehetnek olyan tényezők (pl. tempó, ritmus, dallam, harmónia, teljesítmény stb.), amelyek befolyásolhatták az adott videók kiválasztását.

Kvalitatív kutatásaink alapján is megfogalmaztunk kutatási korlátokat. A kvalitatív mérésünk során fontos kiemelni, hogy az interjúk kis elemszámú mintán készültek, az eredményekből nem vonhatók le általános érvényű következtetések. Az elemzés célja elsősorban a terület előzetes feltérképezése, valamint a főbb tendenciák, tapasztalatok és szempontok azonosítása volt. Ennek megfelelően az eredmények inkább feltáró jellegű tájékozódásként értelmezhetők, nem reprezentatív vizsgálatként. A továbblépéshez mindenképpen indokolt lenne például a kérdőíves adatgyűjtés, nagyobb mintán végzett kutatás elvégzése statisztikai módszerek bevonásával, amelyek alkalmasak az általánosítható következtetések levonására is. Az utolsó mérésünk során mind a két mintánkban csak hét személy tartozott. Érdemes lenne a mintát bővíteni, amely lehetővé tenné a tanulók életkori és nemek közötti különbségek feltárását. A szülők oldaláról az anyák válaszai alapján vontunk le következtetéseket. A kutatásunk folytatásában az apák véleményeit is szeretnénk feltárni. Az interjúban részt vevő tanulók és szülők nem állnak egymással rokon kapcsolatban. A kutatás folytatásaként célszerű lenne ugyanazokat a kérdéseket feltenni a hangszeren játszó gyerekeknek és szüleiknek egyaránt. A tanulók énképéről a saját maguk által valósnak vélt zenei énképet ismerhetjük meg, amelyeket nem tudtunk zenei képességtesztek eredményeivel összevetni. A későbbiekben nagyobb mintán, kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt vizsgálnánk a diákok, szülők, tanárok és tanárjelöltek véleményét és stratégiáit, amelyek támogatják az intrinzik motivációt.

AZ EREDMÉNYEK FELHASZNÁLÁSA ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI FELADATOK

A disszertációban bemutatott kutatási eredmények több szinten és területen hasznosíthatóak. Elsősorban hozzájárulnak a hangszer tanulási motivációval kapcsolatos ismeretek bővítéséhez, különösen a különböző érintetti csoportok – hangszeren tanuló és nem tanuló diákok, szülők, tanárok és tanárjelöltek – nézőpontjainak feltárásával. Emellett a vizsgálat módszertani megközelítése alapul szolgálhat jövőbeli, hasonló fókuszú kutatások számára. A harmadik legfontosabb szempont, hogy az empirikus eredmények hasznosíthatók az oktatási gyakorlatban is: segítséget nyújthatnak a zenei nevelés szereplői – különösen pedagógusok és képzésben részt vevő tanárjelöltek – számára a tanulói motiváció megértésében és támogatásában.

A zenehallgatási szokások napjainkban jelentős átalakuláson mennek keresztül, amelyet elsősorban a digitális médiahasználat és az audiovizuális tartalmak növekvő dominanciája jellemez. A zenei élmény egyre gyakrabban nem elszigetelten, hanem vizuális elemekkel

társítva jelenik meg, például online videók, közösségi médiatartalmak vagy élő előadások keretében. Ezekben a helyzetekben gyakran csupán rövid részleteket hallanak egy-egy zeneműből, nem ritkán kontextusukból kiragadva. E tendencia különösen a klasszikus zene és a népzene esetében meghatározó, mivel ezekkel a műfajokkal a hallgatók leggyakrabban közvetett, nem hagyományos módon találkoznak. Ez alapján indokolt a zenei preferenciák olyan vizsgálata, amely a zenehallgatási környezethez illeszkedő, életszerű szituációkban történik. A kutatási eredmények hozzájárulnak annak megértéséhez, hogy az egyéni tényezők és az előadásmódok hogyan alakítják a zenei preferenciákat. Mindezek további kutatásokhoz nyújthatnak alapot a zenepszichológia és a zeneoktatás területén egyaránt. A jövőben érdemes az adatgyűjtést ezen tényezők figyelembevételével is kiegészíteni, valamint a hagyományos koncertélmények megítélését is ezzel párhuzamosan vizsgálni.

A kutatás folytatásában a hangszer tanulással kapcsolatban a tanulók céljait, az énképet, a tanulási módszereket, a gyakorlásra fordított időt, a barátok és a kortársak hatását is érdemes figyelembe venni. Fontos lehet egy olyan további kutatás, amelynek során a hangszeren tanuló gyermekek és szüleik azonos kérdésekre válaszolnak. A későbbiekben nagyobb mintán, kvalitatív és kvantitatív módszerekkel folytatott vizsgálat szintén tovább bővíthetné ismereteinket a diákok, szülők, tanárok és tanárjelöltek véleményéről, illetve a gyakorló és leendő pedagógusok azon oktatási stratégiáiról, amelyek támogatják az intrinzik motivációt és a pszichológiai alapszükségleteket.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretném kifejezni őszinte hálámat mindazoknak, akik szakmai vagy személyes támogatásukkal hozzájárultak e dolgozat elkészítéséhez és tanulmányaim előrehaladásához. Külön köszönettel tartozom témavezetőmnek, Prof. Dr. Józsa Krisztiánnak, aki már alapképzésem kezdete óta figyelemmel kísérte és támogatta szakmai utamat. Köszönöm, hogy lehetőséget biztosított számomra különböző kutatási projekteken való részvételre, amelyek révén mélyebb betekintést nyerhettem a tudományos munka világába. Az elmúlt évek során rengeteget tanultam, mindezért őszinte hálával tartozom.

Hálás vagyok a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjének, Prof. Dr. Molnár Gyöngyvérnek, valamint korábbi vezetőjének, Prof. Dr. Csapó Benőnek. Köszönöm továbbá a Neveléstudományi Intézet oktatóinak a szakmai visszajelzéseket, melyek fontos támpontként szolgáltak munkám során.

Külön szeretném megköszönni Dr. Szabó Norbert támogatását, aki a kutatási folyamat minden szakaszában mellettem állt. Konstruktív visszajelzései, szakmai tanácsai és bátorítása nélkül ez a dolgozat nem jöhetett volna létre ebben a formában.

Szeretnék köszönetet mondani Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ, Humán- és Társadalomtudományi Klaszter, Digitális Társadalom Kompetenciaközpontnak, amiért támogatták a kutatásaimat és A gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjainak a közös munkáért.

Hálás vagyok mindazoknak a diákoknak, pedagógusoknak, szülőknek, akik válaszaikkal és részvételükkel lehetővé tették az adatgyűjtést. Az ő együttműködésük nélkül a kutatás megvalósítása elképzelhetetlen lett volna.

Köszönöm az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet, valamint a Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány munkatársainak, hogy türelmükkel, támogatásukkal és szakmai példamutatásukkal hozzájárultak fejlődésemhez. Nagyon sokat tanultam ebben az inspiráló közegben.

Szeretném megköszönni csoporttársaimnak a közös munkát, a hasznos szakmai gondolatokat és a támogató légkört, amely sokat jelentett a tanulmányaim során.

Végezetül szeretnék köszönetet mondani a családomnak és barátaimnak, a türelmükért, a biztatásukért és a folyamatos jelenlétükért. Köszönöm, hogy hittek bennem, nélkülük és szeretetük nélkül ez a dolgozat nem születhetett volna meg.

Nyilatkozat

A disszertáció elkészítése során a szerző a ChatGPT -t használta. A szerző ellenőrizte és szerkesztette az eszköz által generált tartalmat, biztosítva annak pontosságát és a kutatásával és érveivel való összhangját. A szerző teljes felelősséget vállal a szöveg tartalmáért és eredetiségéért.

Szeged, 2025. 08. 25.

Földi Fanni

Nyilatkozat

Alulírott, Földi Fanni a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának fokozatszerzője, nyilatkozom, hogy a „Motiváció a zenei nevelésben: a tanulói döntések, a műfaji preferenciák és a külső ösztönzők szerepe az öndeterminációs elmélet alapján” című doktori értekezés a saját, önálló munkám.

Szeged, 2025. 08. 25.

Földi Fanni

IRODALOMJEGYZÉK

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete, Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára [http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html]

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete, Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára [http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html]

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete, Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára [http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html]

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. tv. 16. § (1) bekezdés

Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja

https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/alapfoku_muveszetoktatasi

Abeles, H. F. (2009). Are musical instrument gender associations changing? *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 127–139.

Abril, C. R. (2005). Multicultural dimensions and their effect on children's responses to pop songs performed in various languages. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 165, 37–52.

Anguiano, K. R. (2006). *Motivational predictors of continuing motivation and achievement for early adolescent instrumental music students*. PhD dissertation. University of Iowa.

Appelgren, A., Osika, W., Theorell, T., Madison, G., & Bojner Horwitz, E. (2019). Tuning in on motivation: Differences between non-musicians, amateurs, and professional musicians. *Psychology of Music*, 030573561986143. <https://doi.org/10.1177/0305735619861435>

Arriaga-Sanz, C., Riaño-Galán, M.-E., Cabedo-Mas, A., & Berbel-Gómez, N. (2016). Songs are taught, songs are learnt: musical preferences in early childhood. *Music Education Research*, 19(3), 309–326. doi:10.1080/14613808.2016.1214694

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Bem, D. J. (1994, 2005). *Pszichológia*. Osiris–Századvég Kiadó.

Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2018). Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In A. Elliot, (Ed.), *Advances in Motivation Science*, Vol. 5 (pp. 2–39). Elsevier.

Barton, G., & Barton, G. (2018). The relationship between music, culture, and society: meaning in music. In G. Barton (Ed.), *Music Learning and Teaching in Culturally and Socially Diverse Contexts: Implications for Classroom Practice* (pp. 23–41). Springer.

Bayley, J. G. (2004). The procedure by which teachers prepare students to choose a musical instrument. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(2), 23–34. <https://doi.org/10.1177/87551233040220020104>

- Begic, A., & Begic, J. S. (2022). Musical preferences of younger adolescents. *Metodicki Ogledi*, 29(1), 143–165.
- Bernabé-Valero, G., Blasco-Magraner, J. S., & Moret-Tatay, C. (2019). Testing motivational theories in music education: The role of effort and gratitude. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 13(172), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2019.00172>
- Bickhard, M. H. (2003). An integration of motivation and cognition. In L. Smith, C. Rogers & P. Tomlinson, (Eds.), *Development and motivation: Joint perspectives. Monograph Series II* (pp. 41–56). British Psychological Society.
- Bíró, I. F., Hörich, B., Szalai, T., & Váradi, J. (2020). The social dimensions of music education. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Musica*, 65(2), 37–50. <https://doi.org/10.24193/subbmusica.2020.2.02>
- Blanco-Novoa, S., Domínguez-Lloria, S., & Pino-Juste, M. (2021). Impact of the social and family environment on the motivation of students in professional music teaching. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 28(1), 131–147. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v28i01/131-147>
- Boer, D., Fischer, R., Tekman, H. G., Abubakar, A., Njenga, J., & Zenger, M. (2012). Young people's topography of musical functions: Personal, social and cultural experiences with music across genders and six societies. *International Journal of Psychology*, 47(5), 355–369. <https://t.ly/Sb48>
- Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., & Trower, H. (2020). Teaching music to support students: How autonomy- supportive music teachers increase students' well-being. *Journal of Research in Music Education*, 68(1), 97–119. <https://doi.org/10.1177/0022429419897611>
- Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P. J., Xu, M. K., & Potter, J. (2013). Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(4), 703.
- Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015>
- Borthwick, S., & Moy, R. (2004). *Popular Music Genres: An Introduction*. Edinburgh University Press.
- Bourdieu, P. (2010). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge.
- Briscoe, D. (2016). Enhanced learning for young music students: Involving and motivating parents. *Music Educators Journal*, 103(2), 41–46. <https://doi.org/10.1177/0027432116676517>
- Brittin, R. V. (2014). Young listeners' music style preferences: Patterns related to cultural identification and language use. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 415–430.

- Brown S. C., & Knox D. (2017). Why go to pop concerts? The motivations behind live music attendance. *Musicae Scientiae*, 21(3), 233–249.
- Bullerjahn C., Dziewas J., Hilsdorf M., Kassl C., Menze J., & Gembris H. (2020). Why adolescents participate in a music contest and why they practice – the influence of incentives, flow, and volition on practice time. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–17.
- Buzás, Zs., Csóka, T., & Maródi, Á. (2021). Médiaműveltség és zenetanulás: A hagyományostól a modern módszerekig. *Polgári Szemle*, 17(1–3), 266–279. DOI: 10.24307/psz.2021.0719
- Cantero, I. M., & Jauset-Berrocal, J.-A. (2017). Why do they choose their instruments? *British Journal of Music Education*, 34(2), 203–215. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000280>
- Comeau, G., Huta, V., Lu, Y., & Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43(5), 705–718. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09769-7>
- Conway, C. M. (2014). The experiences of first-year music teachers: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 65–72. <https://doi.org/10.1177/8755123314547911>
- 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.
- Creech, A., & Hallam, S. (2010). *Music education in the 21st century in the United Kingdom: Achievements, analysis and aspirations*. Institute of Education.
- Creech, A. (2009). The role of the family in supporting learning. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 295–306). Oxford University Press.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13–32.
- Creech, A., & Hallam, S. (2009). Interaction in instrumental learning: The influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, 27(2), 94–106.
- Creech, A. (2001). *Play for me: An exploration into motivations, issues and outcomes related to parental involvement in their children's violin study*. Doctoral dissertation, University of Sheffield, Department of Music.
- Csíkos, C. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 12(1), 3–13.
- Csontosné Buzás, Zs., Kovácsné Kaczur, A., & Galuska, L. (2024). A zongorairodalom általános iskolai, ének-zene órai alkalmazásának gyakorlata és lehetőségei. In J. Kaposi, I. Kerekesné, Horvát I., (Eds.), *Új tantárgypedagógiai kutatások, innovációk és*

- elemzések* (pp. 233–254.) Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Albizottság.
- Davidson J. W., Howe M. J. A., Moore D. G., & Sloboda J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399–412.
- Davis, S. (2016). Children, popular music, and identity. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp.265–283). Oxford University Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A selfdetermination of theory perspective. In K. A., Renninger, S., Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43–70). Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-determination theory. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences. Second edition*. (pp. 486–491). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27.
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R., & Schwarzer, G. (2014). Music lessons and academic self-concept in 12-to 14-year-old children. *Musicae Scientiae*, 18(2), 203–215.
- Degner, S., Lehmann, A. C., & Gruber, H. (2003). Expert learning in the domain of jazz guitar music. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther, & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5 th Triennial ESCOM Conference* (pp. 384–388). University of Music and Drama.
- Delsing, M.J.M.H., ter Bogt, T.F.M., Engels, R.C.M.E., & Meeus, W.H.J. (2008). Adolescents’ music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22 (2), 109–130.
- di Domenico, S. I., & Ryan, R. M. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self- determination research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11(145), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00145>
- Dias Veloso, F. D., & de Araújo, R. C. (2019). A aprendizagem da performance musical na visão sociocognitiva: Aportes da Abordagem Multidimensional da Autorregulação. [learning musical performance from a socio-cognitive viewpoint: Contributions from a

- self-regulatory multidimensional approach]. *Opus*, 25(3), 133–157. <https://doi.org/10.20504/opus2019c2507>
- D. Molnár, É. (2017). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- Dobrota, S., Reić Ercegovac, I., & Habe, K. (2019). Gender differences in musical taste: The mediating role of functions of music. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 28(4), 567–586.
- Dohány, G. (2009). Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra Online*, 3(1), 70–79.
- Dohány, G. (2014). Háttérváltozók és a zenei műveltség összefüggésének vizsgálata középiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 91–114.
- Droe, K. (2006). Music preference and music education: A review of literature. *Applications of Research in Music Education*, 24(2), 23–32.
- Dudás, E., & Csontosné Buzás, Zs. (2021). Felső tagozatos tanulók hangszerismeretének vizsgálata online tesztkörnyezetben, *Parlando: Zenepedagógiai Folyóirat*, 63(3), online 13p. https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Dudas_Eleonora-Buzas_Zsuzsa.pdf
- Duineveld J. J., Parker P. D., Ryan R. M., Ciarrochi J., & Salmela-Aro K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Developmental Psychology*, 53(10), 1978–1994.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Ercegovac, I. R., Dobrota, S., & Surić, S. (2017). Listening to music and music preferences in early adolescence. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 12(24), 6–23.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19, 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600–619. <https://doi.org/10.1177/0305735612441736>
- Fejes, J. B. (2011). A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111(1), 25–51.
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó.
- Ferber, K. A., Bradshaw, E. L., Noetel, M., Wong, T. Y., Ahn, J. S., Parker, P. D., & Ryan, R. M. (2024). Does the apple fall far from the tree? A meta-analysis linking parental factors to children's intrinsic and extrinsic goals. *Psychological Bulletin*, 150(10), 1155.
- Ferrer R., Eerola T., & Vuoskoski J. K. (2013). Enhancing genre-based measures of music preference by user-defined liking and social tags. *Psychology of Music*, 41(4), 499–518.

- Fiedler, D., & Spychiger, M. (2017). Measuring “musical self-concept” throughout the years of adolescence with MUSCI-youth: Validation and adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(2), 167–179. <https://doi.org/10.1037/pmu0000171>
- Földi, F., & Józsa, K. (2021). A hangszeres zene tanulásában szerepet játszó motivációs tényezők. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(3), 5–27.
- Földi, F., & Józsa, K. (2022a). A Hangszertanulási motiváció kérdőív magyar adaptációja. *Iskolakultúra*, 32(5), 96–109.
- Földi, F., & Józsa, K. (2022b). Motivation to learn musical instruments among school-age Hungarian students. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *INTED2022: 16th annual International Technology, Education and Development Conference. Sharing the Passion for Learning* (pp. 9340–9347). IATED Academy.
- Földi, F., Szabó, N., & Józsa, K. (2023). Hangszertanulási motivációt támogató stratégiák tanárok és tanárjelöltek szemszögéből. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 21(2), 5–18. <https://doi.org/10.17165/tp.2023.2.5-18>
- Földi, F., Szabó, N., Oo, T., Csizmadia, G., & Józsa, K. (2024). Motivation in Learning Musical Instruments: The Role of Parents, Teachers and Friends. *Music and Science*, 7, 1–15.
- Freer, E., & Evans, P. (2019). Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions. *Psychology of Music*, 47(6), 781–799. <https://doi.org/10.1177/0305735619864634>
- Fülöp, M. (2017). A motiváló iskola. In Gy. Hunyady, B. Csapó, G. Pusztai & J. Szivák (Eds.), *Az oktatás korproblémái* (pp. 104–129). ELTE Eötvös Kiadó.
- Fülöp, M. (2008). Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 28(2), 113–140.
- Fülöp, M. (2010). A társas viselkedés szociálpszichológiája: a társas összehasonlítás az iskolában. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 48–77). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Garrido, S. (2014). A systematic review of the measurement of mood and emotion in music studies. *Psychomusicology*, 24(4), 316–327.
- Georgiou, S., & Papademetriou, C. (2022). Education and music: A two-way relationship intrinsically linked to a nation’s identity. In Information. Management Association (Ed.), *Research anthology on music education in the digital era* (pp. 1–11). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5356-8.ch001>
- Grolnick, W. S., Levitt, M. R., Caruso, A. J., & Lerner, R. E. (2021). Effectiveness of a Brief Preventive Parenting Intervention Based in Self-Determination Theory. *Journal of Child and Family Studies*, 30(4), 905–920. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01908-4>
- Gruhn, W., Täht, K., Kiilu, K., Ristmägi, R., & Pöder, K. (2017). Musical identity formation. *The Finnish Journal of Music Education FJME*, 8.

- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Toward a model synthesizing the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hallam, S. (2004). Sex differences in the factors which predict musical attainment in school aged students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (161–162), 107–117.
- Hallam, S. (2013). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music*, 41(3), 267–291. <https://doi.org/10.1177/0305735611425902>
- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M., & Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae*, 20(4), 528–550. <https://doi.org/10.1177/1029864916634420>
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & Papageorgi, I. (2020). Are there differences in practice depending on the instrument played? *Psychology of Music*, 48(6), 745–765. <https://doi.org/10.1177/0305735618816370>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680.
- Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7–19.
- Hallam, S., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Lanipekun, J., & Rinta, T. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice?. *Psychology of Music*, 45(1), 116–130. <https://doi.org/10.1177/0305735616650994>
- Hantschel F., Bullerjahn C. (2016). The Use of Prototype Theory for Understanding the Perception and Concept Formation of Musical Styles. In *ICMPC14: proceedings of the 14th international conference on music perception and cognition, July 5-9, 2016, San Francisco, California* (pp. 151–156). https://icmpc.org/icmpc14/files/ICMPC14_Proceedings.pdf.
- Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263–273.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–163. doi:10.1017/s0265051703005357
- Hargreaves, D. J., North, A. C., & Tarrant, M. (2015). How and why do musical preferences change in childhood and adolescence. In G.E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp.303–322). Oxford University Press.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R., & Paola, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. National Foundation for Educational Research.
- Héjja, B. (2016). Az alapfokú és középfokú zeneoktatás helyzete Magyarországon. *Parlando*, 2, 1–30.

- Héjja, B. E. (2018). A zeneművészeti szakgimnazista tanulók iskolaválasztási motivációi. *Iskolakultúra*, 28(1–2), 104–117.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22020/21771>
- Herrera L., Soares-Quadros J. F., & Lorenzo O. (2018). Music preferences and personality in Brazilians. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–12.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effect of extrinsic and intrinsic factors on motivation. Intrinsic and extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309–339). Academic Press.
- Hidi, S. (2016). Revisiting the role of rewards in motivation and learning: Implications of neuroscientific research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 61–93.
- Ho, W. C. (2011). Parental support and student learning of musical instruments in Hong Kong. *Visions of Research in Music Education*, 19(5), 1–53.
<https://doi.org/10.1080/1461380032000126355>
- Hoffman, B. (2015). *Motivation for learning and performance*. Academic Press.
- Holster, J. D. (2023). The influence of socioeconomic status, parents, peers, psychological needs, and task values on middle school student motivation for school music ensemble participation. *Psychology of Music*, 51(2), 447–462.
<https://doi.org/10.1177/03057356221098095>
- Hunt, J. McV. (1961). *Intelligence and experience*. Ronald Press.
- Hunt, J. McV. (1963). Motivation inherent in information processing and action. In O. J. Harvey (Ed.), *Motivation and social interaction* (pp. 35–94). Ronald Press.
- Hurtik-Tóth, E. (2021). Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződésének vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 20(3), 29–53.
- Isbell D. (2007). Popular music and the public school music curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(1), 53–63.
- Isbell, D. S. (2023). Start me up: Experiences of first-year teachers beginning new instrumental music programs in urban public schools. *Journal of Music Teacher Education*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/10570837221148167>
- Jakobicz, D., Wamzer, G., & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 18–31. <https://doi.org/10.31074/gyn201821831>
- Jancsák, Cs. (2014). A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, 14(5), 18–27.
- Janurik, M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 295–320.

- Janurik, M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 289–317.
- Janurik, M. (2009). Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(7), 47–64.
- Janurik, M., & Józsa, K. (2016). A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. *Neveléstudomány | Oktatás–Kutatás–Innováció*, 4(1), 49–69.
- Janurik, M., & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 5–17.
- Janurik, M., Kis, N., Szabó, N., & Józsa, K. (2021). Az ének-zene tantárgy iránti attitűd összefüggése az iskolai zenetanulás iránti motivációval hetedik osztályos tanulók körében. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(2), 18–42. <https://doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.2>
- Janurik M., Oo T. Z., Kis, N., Szabó N., & Józsa K. (2023). The dynamics of mastery motivation and its relationship with self-concept in music education. *Behavior Sciences*, 13(8), 667. <https://doi.org/bs13080667>
- Janurik, M., & Pethő, V. (2009). Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109(3), 193–226.
- Janurik, M., Szabó, N., & Józsa, K. (2020). A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 171–200.
- Jennings, R. J. (2019). Introjects and introjection as relational, embodied phenomena. In M. Clemmens (Ed.), *Embodied relational gestalt: Theories and applications* (pp. 243–272). Gestalt Press. <https://doi.org/10.4324/9780429330858-7>
- Jihyun, H. P. (2016). The motivational theory based on the personal and social factors in the music learning. *The Social Sciences*, 11(24), 5947–5952.
- Jones, B. D., & Parkes, K. A. (2010). The motivation of undergraduate music students: The impact of identification and talent beliefs on choosing a career in music education. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 41–57.
- Józsa, G., Oo, T. Z., Amukune, S., & Józsa, K. (2022). Education sciences predictors of the intention of learning in higher education: Education and school achievement. *Education Scinences*, 12(906), 1–18. <https://doi.org/10.3390/educsci12120906>
- Józsa, G., & Váradi, J. (2024). Az online zeneoktatás és a zenetanári attitűd szülői megítélése. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi Folyóirat*, 22(1), 77–85. <https://doi.org/10.17165/tp.2024.1.77-85>
- Józsa, K. (2000b). Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(10), 78–82.
- Józsa, K. (2001). Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In B. Csapó & T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (pp. 162–174). Tankönyvkiadó.

- Józsa, K. (2005). A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In E. Kelemen & I. Falus (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 283-302). Műszaki Könyvkiadó.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.
- Józsa, K. (2021). *Az elsajátítási motiváció jelentősége óvodáskortól fiatal felnőttkorig*. Akadémiai doktori értekezés.
- Józsa, K., Barrett, K. C., Amukune, S., Calchei, M., Gharib, M., Iqbal Hashmi, S., Podráczky, J., Nyitrai, Á., & Wang, J. (2020). Implications of the DMQ for Education and Human Development: Culture, Age and School Performance. In G. A. Morgan, H.-F. Liao, & K. Józsa (Eds.), *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)* (pp. 133–158). Szent István Egyetem.
- Józsa, K., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1(1), 76–92.
- Józsa, K., Kis, N., & Barrett, K. C. (2019). Mastery motivation, parenting, and school achievement among Hungarian adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 317–339. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0395-8>
- Józsa, K., Kis, N., & Huang, S. Y. (2017). Mastery motivation in school subjects in Hungary and Taiwan. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 7(2), 158–177.
- Kamalnathan S., Mishra Y., Kumawat V., & Bangwal V. (2019). Evolution of different music genres. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 9(1), 5138–5143.
- Kaplan, A., Katz, I., & Flum, H. (2012). Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 165–194). American Psychological Association.
- Kaplan, A., & Patrick, H. (2016). Learning environments and motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 251–274). Routledge.
- Keiper, S., Sandene, B. A., Persky, H. R., & Kuang, M. (2009). *The Nation's Report Card: Arts 2008 Music & Visual Arts (NCES 2009–488)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Kerekes, R., Mike, Á., Radócz J., M., & Szűcs, T. (2024). Szülői vélemények a pandémia idején megvalósult online zeneoktatásról. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 22(1), 63–76. <https://doi.org/10.17165/tp.2024.1.63-76>
- Kiss, J., Bartalis, I., & Kerekes, R. (2024a). A gyermek művészeti nevelését befolyásoló tényezők a szülők szemszögéből. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 22(1), 36–45. <https://doi.org/10.17165/tp.2024.1.36-45>
- Killian, J. N., & Satrom, S. L. (2011). The effect of demonstrator gender on wind instrument preference of kindergarten, third-grade, and fifth-grade students. *Update: Applications of Research in Music Education*, 29(2), 13–19.

- Kiyoshi, A., & Csíkszentmihélyi, M. (1998). The quality of experience of Asian American adolescents in activities related to future goals. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 141–163. <https://doi.org/10.1023/A:1021659612041>
- Kolosai, N. (2013). Művészettudomány. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 1(2), 57–72.
- Kong, S. H. (2020). A study of students' perceptions of parental influence on students' musical instrument learning in Beijing, China. *Music Education Research*, 23(3), 287–299.
- Korošec K., Susić B. B., & Habe K. (2022). Improvisation as the foundation of flow in music education: Connections to attitudes, gender and genre. *Journal of Elementary Education*, 15(3), 339–356.
- Korsakova, I., Belobragin, V., Putria, E., Islamova, N., Mozdykova, T., & Kuzichkina, S. (2020). Modern methods of forming the motivational sphere of students in music classes. *E3S Web of Conferences*, 210(18125), 1–10. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018125>
- Kovács, K., Müller, A., Fenyves, V., Szűcs, E., & Bácsné Bába, É. (2017). Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány: Oktatás- Kutatás- Innováció*, 5(3), 15–30.
- Kovács, K., Józsa, K., Szabó, N., & Janurik, M. (2024). Az ének-zene tagozatos és a normál tanterv szerint tanulók éneklési képességének összehasonlító vizsgálata. *Képzés és Gyakorlat neveléstudományi Folyóirat*, 22(2), 40–55.
- 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. <https://doi.org/10.3390/educsci15020235>
- Központi Statisztikai Hivatal (2024). Köznevelési Információs Rendszer. 2024. októberi köznevelési statisztikai adatok (nyitóadatok: 2024/2025. tanév, beszámolási adatok: 2023/2024. tanév) <https://kir.oktatas.hu/kirpub/index>
- Központi Statisztikai Hivatal (2024). Köznevelési Információs Rendszer. 2023. októberi köznevelési statisztikai adatok (nyitóadatok: 2023/2024. tanév, beszámolási adatok: 2022/2023. tanév) <https://kir.oktatas.hu/kirpub/index>
- Központi Statisztikai Hivatal (2024). Köznevelési Információs Rendszer. 2022. októberi köznevelési statisztikai adatok (nyitóadatok: 2022/2023. tanév, beszámolási adatok: 2021/2022. tanév) <https://kir.oktatas.hu/kirpub/index>
- Központi Statisztikai Hivatal (2024). Köznevelési Információs Rendszer. 2021. októberi köznevelési statisztikai adatok (nyitóadatok: 2021/2022. tanév, beszámolási adatok: 2020/2021. tanév) <https://kir.oktatas.hu/kirpub/index>
- Kő, N., Pajor, G., & Szabó, M. (2017). Motiváció. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I.* (pp. 303–347). Osiris Kiadó.

- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229–241. doi:10.1017/s0265051703005412
- Laczó, Z. (2001). Zenei nevelés a közoktatásban. In Z. Báthory & I. Falus (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 437–451). Osiris Kiadó.
- Längler, M., Nivala, M., & Gruber, H. (2018). Peers, parents and teachers: A case study on how popular music guitarists perceive support for expertise development from “persons in the shadows”. *Musicae Scientiae*, 22(2), 224–243. <https://doi.org/10.1177/1029864916684376>
- LeBlanc, A. (1982). An interactive theory of music preference. *Journal of Music Therapy*, 14(1), 28–45.
- Liang Y., & Willemsen M. C. (2023). Promoting music exploration through personalized nudging in a genre exploration recommender. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(7), 1495–1518.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69–78.
- López-Calatayud, F., & Tejada, J. (2024). Self-regulation strategies and behaviors in the initial learning of the viola and violin with the support of software for real-time instrumental intonation assessment. *Research Studies in Music Education*, 46(1), 48–65. <https://doi.org/10.1177/1321103X221128733>
- Lorenzo-Quiles O., Soares-Quadros J. F., & Abril J. E. (2020). Musical preferences of Brazilian high school students. *PLoS ONE*, 15, 1–15.
- MacIntyre, P. D., Schnare, B., & Ross, J. (2018). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46(5), 699–715. <https://doi.org/10.1177/0305735617721637>
- Macmillan, J. (2004). Learning the piano: A study of attitudes to parental involvement. *British Journal of Music Education*, 21(3), 295–311.
- Madsen C. K., & Geringer J. M. (2015). Responses of multi-aged music students to mid-20th-century art music: A replication and extension. *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 336–348.
- Mandel M. I., & Ellis D. P. W. (2005). Song-level features and support vector machines for music classification. *ISMIR 2005 - 6th International Conference on Music Information Retrieval*, 30(2), 594–599.
- Mawang, L. L., Kigen, E. M., & Mutweleli, S. M. (2019). The relationship between musical self-concept and musical creativity among secondary school music students. *International Journal of Music Education*, 37(1), 78–90.
- Markócs-Mezei, T. (2024). *A tanulási motivációval kapcsolatos tanári nézetek vizsgálata a célelmélet által kínált TARGETS-dimenziók alapján*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Marr, A. J. (2005). *Intrinsic/Extrinsic Motivation: The Phony Controversy*. Themanager.org, www.themanager.org/HR/Motivation.htm
- McPherson, G. E. (2000). Commitment and practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147(Winter), 122–127. <https://www.jstor.org/stable/40319399>
- McPherson G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- McPherson G. E., Davidson J. W., & Faulkner R. (2012). *Music in our lives: Rethinking musical ability, development, and identity*. Oxford University Press.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). *Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries*. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101–137. <https://doi.org/10.1177/1321103X10384202>
- McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141–156. <https://doi.org/10.1080/14613800220119822>
- McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101–137.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research of music teaching and learning* (pp. 327–347). Oxford University Press.
- McPherson, G. E., Davidson, J. W., & Evans, P. (2016). Playing an instrument. In G. E. McPherson, (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 401–421). Oxford University Press.
- McPherson, G. E., Miksza, P., & Evans, P. (2017). Self-regulated learning in music practice and performance. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance, second edition* (pp. 1–13). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-12>
- Mendiković Đukić A., Plavšić M., & Vidulin S. (2020). Students' music preferences towards classical music. *Metodički Obzori: Časopis za Odgojno-Obrazovnu Teoriju I Praksu*, 15(29), 5–23.
- Miller S. A., Manhal M., & Mee L. L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27(2), 267–276.
- Mitchell, S., & DellaMattera, J. (2010). Teacher support and student's self-efficacy beliefs. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 5(2), 24–35. <https://doi.org/10.20355/C5X30Q>

- Moore A. F. (2012). *Song Means: Analysing and Interpreting Recorded Popular Song*. Ashgate.
- Muñoz, S. T. (2019). Influencia del entorno en el aprendizaje instrumental: Estrategias y pautas de intervención motivacional [influence of surroundings on the instrumental learning process: Strategies and guidelines for motivational intervention]. *Artseduca*, 24(12), 41–54. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.4>
- Na, Y., & Agnhage, T. (2013). Relationship between the preference styles of music and fashion and the similarity of their sensibility. *International Journal of Clothing Science and Technology*, 25(2), 109–118.
- Nagy, J. (2000). *A XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nemzeti alaptanterv (2020). A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Korm. Rendelet. Magyar Közlöny, 2020.3.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. doi:10.1177/1477878509104318
- North A., Hargreaves D. J., & O'Neill S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272.
- Oláh, A. (1999). A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, (6–7), 15–27.
- Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó.
- Oliveira, A., McPherson, G. E., Ribeiro, L. M., & Oliveira-Silva, P. (2023). Can motivation and intentions of parental support predict musical achievement before the commencement of musical studies at the elementary school level? *International Journal of Music Education*, 42(1), 17–31. <https://doi.org/10.1177/02557614231151446>
- Oliveira, A., McPherson, G., Mota Ribeiro, L., & Oliveira-Silva, P. (2023). Musical achievement during a lockdown: The parental support miracle. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 211–226. <https://doi.org/10.1177/1321103X211033794>
- Oliveira, A., Ribeiro, F. S., Ribeiro, L. M., McPherson, G., & Oliveira-Silva, P. (2021). Disentangling motivation within instrumental music learning: a systematic review. *Music Education Research*, 23(1), 105–122. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866517>
- Pachón-Basallo, M., de la Fuente, J., González-Torres, M. C., Martínez-Vicente, J. M., Peralta-Sánchez, F. J., & Vera-Martínez, M. M. (2022). Effects of factors of self-regulation vs. factors of external regulation of learning in self-regulated study. *Frontiers in Psychology*, 13(968733), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968733>
- Pajor, G. (2015). Gyorsabban, magasabbra, bátrabban, de hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. In K. Kollár N. (Ed.), *Iskolapszichológiai Füzetek*. 34. (pp. 7–72). ELTE Eötvös Kiadó.

- Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A., & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63–82.
- Papp, K., & Józsa, K. (2000). Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*, 3(82), 3–35.
- Parkes, K. A., & Jones, B. D. (2012). Motivational constructs influencing undergraduate students' choices to become classroom music teachers or music performers. *Journal of Research in Music Education*, 60, 101–123, doi10.1177/0022429411435512.
- Pettijohn T. F., Williams G. M., & Carter T. C. (2010). Music for the seasons: Seasonal music preferences in college students. *Current Psychology*, 29(4), 328–345.
- Pethő, V. (2017). Kodály zenei nevelési koncepciójának értelmezési lehetőségei. In A. Németh, B. Pukánszky (Eds.), *Gyermekek, iskolák, tanárok - egykoron és ma* (pp. 113–125). ELTE Eötvös Kiadó.
- Péter, P., Szivák, J., Rapos, N., & Kárász, J. T. (2021). A pályakezdő tanárok tanulásának jellemzői. *Pedagógusképzés*, 20(3), 5–28.
- Picone, J. J. (2012). *Steps to Parnassus: The effects of guided practice on junior and intermediate school musicians* [Doctoral dissertation, University of Toronto].
- Pink, D. H. (2010). *Motiváció 3.0*. HVG Könyvek.
- Pintér, T. K. (2021). *A zenei nevelés társadalmi megítélése Magyarországon*. Akadémiai Kiadó.
- Pintér, T. K., & Csíkos, Cs. (2020). Tanulók, szülők és tanárok perspektívái az iskolai zenei nevelés céljáról és feladatáról. *Iskolakultúra*, 30(7), 3–25. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.3>
- Pitts, S. E., & Robinson, K. (2016). Dropping in and dropping out: Experiences of sustaining and ceasing amateur participation in classical music. *British Journal of Music Education*, 33(3), 327–346.
- Pintrich, P. R. (2001). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications* (pp. 452–503). Academic Press.
- Radočaj-Jerković, A., Škojo, T., & Milinović, M. (2018). Choir Singing as a Form on Informal Teaching and Its Influence on Forming Children's Musical Preferences. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 67(2), 311–329.
- Rapos, N. (2023). A tanuló tanár. *Magyar Tudomány*, 184(2), 183–191.
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány: Oktatás-Kutatás-Innováció*, 8(1), 28–45.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96, 743–754.

- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how can they become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reić Ercegovac, I., Dobrota, S., & Surić, S. (2017). Listening to music and music preferences in early adolescence. *Metodički Obzori/Methodological Horizons*, 12(1), 6–23. <https://doi.org/10.32728/mo.12.1.2917.01>
- Reis, S. M. (2009). Ten thousand hours of practice, musical aptitude and inner fire: Developing musical talent in young people. *Gifted Education International*, 25(3), 217–236.
- Renwick, J. M., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behavior. *British Journal of Music Education*, 19, 173–188. doi:10.1017/S0265051702000256
- Renwick, J. M., & McPherson, G. E. (2009). Multiple motives: Profiles of young Australians' reasons for musical engagement. In Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 469–474). Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
- Renwick, J., & Reeve, J. (2012). Supporting motivation in music education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education, volume 1* (pp. 143–162). Oxford University Press.
- Réthy, E. (2001). A tanulási motiváció elemzése. In B. Csapó & T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy, József tiszteletére* (pp. 153–161). Tankönyvkiadó.
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In Urda, T.C., Karabenick, S.A. (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Vol. 16B, (pp. 139–173). Emerald Group Publishing Limited.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2014). Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In Richardson, P. W., Karabenick, S. A. & Watt, H. M. G. (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 3–19). Routledge Taylor and Francis.
- Rickels, D. A., Brewer, W. D., Council, K. H., Fredrickson, W. E., Hairston, M., Perry, D. L., Porter, A. M., & Schmidt, M. (2013). Career influences of music education audition candidates. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 115–134.
- Rickels, D. A., Council, K. H., Fredrickson, W. E., Hairston, M. J., Porter, A. M., & Schmidt, M. (2010). Influences on career choice among music education audition candidates: A pilot study. *Journal of Research in Music Education*, 57, 292–307.

- Roberts, J. C. (2017). Self-determination theory and children's singing games in and out of the classroom: a literature review. *Applications of Research in Music Education*, 36(3), 12–19.
- Robichaud, J.-M., Roy, M., Ranger, F., & Mageau, G. A. (2020). The impact of environmental threats on controlling parenting and children's motivation. *Journal of Family Psychology*, 34(7), 804–813. <https://doi.org/10.1037/fam0000657>
- Robison, T., & Russell, J. A. (2022). Factors impacting elementary general music teachers' career decisions: Systemic issues of student race, teacher support, and family. *Journal of Research in Music Education*, 69(4), 425–443.
- Rotjan, M. (2017). Why They Choose: Understanding the Instrument Selection Choices of My Own Elementary School String Students, *Visions of Research in Music Education*, 29(3), 1–15.
- Ruth, N., & Müllensiefen, D. (2021). Survival of musical activities. When do young people stop making music?. *PloS One*, 16(11), e0259105.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfeld (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171–196). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: An Introduction and Overview. Chapter 1. In Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Eds.), *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (pp. 3–25). Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–36). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 10186.
- Ryan, R. M., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2018). Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of Personality*, 87(1), 115–145. DOI:10.1111/jopy.12440
- Salvador, K., & Corbett, K. (2016). “But I never thought I’d teach the little kids”: Secondary teachers and early-grades music instruction. *Music Educators Journal*, 103(1), 55–63. <https://doi.org/10.1177/0027432116655199>
- Sanguinetti, R. D. (2024). Applications of self-determination theory in the general music classroom. *Journal of General Music Education*, 37(2), 11–15. <https://doi.org/10.1177/27527646231188083>

- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. Academic Press.
- Schäfer T., & Sedlmeier P. (2010). What makes us like music? Determinants of music preference. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(4), 223–234.
- Schatt, M. D. (2018). Middle school band students' self-determination to practice. *Psychology of Music*, 46(2), 208–221. <https://doi.org/10.1177/0305735617705008>
- Schatt, M. D. (2023). The Music Practice Motivation Scale: An exploration of secondary instrumental music students' motivation to practice. *International Journal of Music Education*, 41(1), 157–171.
- Schütz, A. (2015). Making music together: A study in social relationship. In J. Shepherd & K. Devine (Eds.), *The Routledge Reader on the Sociology of Music* (pp. 57–65). Routledge.
- Serbun, S. J., & DeBono, K. G. (2010). On Appreciating the Music of Our Parents: The Role of the Parent-Child Bond. *North American Journal of Psychology*, 12(1), 93–102
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/1321103X07087568>
- Siebrasse A., & Wald-Fuhrmann M. (2023). You don't know a person's taste when you only know which genre they like: Taste differences within five popular music genres based on sub-genres and sub-styles. *Frontiers in Psychology*, 14, 1992–2000.
- Sloboda, J. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: Where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243–253. <https://doi.org/10.1080/14613800120089287>
- Soares-Quadros Jr, J. F., Sá, L. G. C. D., & Roman-Torres, C. M. (2023). Musical preferences of teenagers and adults: Evidence from a Spanish-speaking sample. *Musicae Scientiae*, 27(1), 233–246.
- Soares-Quadros Júnior, J. F., Lorenzo, O., Herrera, L., & Araújo Santos, N. S. (2019). Gender and religion as factors of individual differences in musical preference. *Musicae Scientiae*, 23(4), 525–539.
- Stéger, Cs. (2023). Tanárképzés az adatok tükrében. *Magyar Tudomány*, 184(2), 192–201. DOI: 10.1556/2065.184.2023.2.7
- Szabó, M. (2004). Motiváció. In K. N. Kollár & É. Szabó, (Eds.), *Pszichológia pedagógusoknak* (pp. 169–191). Osiris Kiadó.
- Szabó, N. (2018a). Zenesziget. Játékosítás (gamifikáció) digitális eszközökkel az ének-zene oktatásban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 97–107. <https://doi.org/10.31074/gyn2018297107>
- Szabó, N. (2018b). A cél szentesíti az (IKT)-eszközt a zeneoktatásban? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 132–138
- Szabó, N. (2021). *Zenei fejlesztés első osztályosok körében digitális eszközök használatával*. Phd értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Szabó, N., Földi, F., & Józsa, K. (2023). A zenetanárrá válás motivációs összetevői. *Iskolakultúra*, 33(8), 36–51.
- Szende, O. (2000). A hangszertanulási szándék vizsgálata. Előkísérlet ismertetése. *Parlando: Zenepedagógiai Folyóirat*, 42(3–4), 36–40.
- Sz. Fodor, A., & Molnár-Tamus, V. (2024). "Mit szólna Bach, Mozart és Beethoven?": Szülői vélemények a Covid-19 világjárvány miatti lezárásokat követő online hangszeres zeneoktatás hatékonyságáról. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 22(1), 46–62.
- Szücs, T., & Héjja, E. B. (2017). The institutional network and state of music education in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(3), 39–54. <https://doi.org/10.14413/HERJ/7/3/5>
- Szücs, T., Kelemen H., & Mike, Á (2024). A szülők zenei biográfiája, művészeti tevékenysége és annak hatása gyermekük zenei tanulmányára. *Képzés és Gyakorlat*, 22(1), 19–36. <https://doi.org/10.17165/tp.2024.1.19-36>
- Szücs, T., Váradi, J., Kelemen, H., Miklódi-Simon, Z., & Pusztai, G. (2023). The role of parents in their children's artistic education: The effect of parental involvement in the transgenerational process. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 23(2), 375–386. <https://doi.org/10.15294/harmonia.v23i2.42547>
- Tagg, P. (1982 revised 2015). Analysing Popular Music: Theory, Method and Practice. *Popular Music*, 2, 37–67.
- Tizón, M., & Martín F. G. (2020). The influence of musical style in perceived emotion. *Revista Electronica Complutense de Investigacion En Educacion Musical*, 17, 109–131.
- Trollinger, L. M. (2021). Sex/gender research in music education: A review. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), 5.
- Turmezeyné Heller, E., & Balogh, L. (2009). *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
- Turmezeyné Heller, E., Máth, J., & Balogh, L. (2005). Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 207–236.
- Tzanetakis G., & Cook P. (2002). Musical genre classification of audio signals. *IEEE Transactions on Speech and Audio Processing*, 10(5), 293–302.
- Ullal-Gupta S., Vanden Bosch der Nederlanden C. M., Tichko P., Lahav A., & Hannon E. E. (2013). Linking prenatal experience to the emerging musical mind. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7(48), 1–7.
- Upadhyay D., Shukla R., & Chakraborty A. (2016). Factor structure of music preference scale and its relation to personality. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, 43(1), 104–113. Retrieved January 5, 2024 from: https://www.researchgate.net/publication/308648129_Factor_Structure_of_Music_Preference_Scale_and_its_Relation_to_Personality.

- Upitis, R., Abrami, P. C., Brook, J., & King, M. (2017). Parental involvement in children's independent music lessons. *Music Education Research*, 19(1), 74–98. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202220>
- Valenzuela, R., Codina, N., & Pestana, J. V. (2018). Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: The roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. *Psychology of Music*, 46(1), 33–48. <https://doi.org/10.1177/0305735617694502>
- Vancouver, J. B. (2000) Self-regulation in organizational settings: A tale of two paradigms. In Boekaerts, M.–Pintrich, P. R.–Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 303–336). Academic Press.
- Valero-Cantero I., Martínez-Valero F. J., Espinar-Toledo M., Casals C., Barón-López F. J., & Vázquez-Sánchez M.Á (2020). Complementary music therapy for cancer patients in at-home palliative care and their caregivers: Protocol for a multicentre randomised controlled trial. *BMC Palliative Care*, 19(1), 1–11.
- van der Kaap-Deeder, J. (2023). The transdiagnostic role of the basic psychological needs in psychopathology. In R. M. Ryan (Ed), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 819–836). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.43>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 59, 153–174.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Váradi, J. (2022). A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *Sage Open*, 12(1), 21582440211068501.
- Váradi, J., & Józsa, G. (2021). A tanórán kívüli művészeti tevékenység hatása a művészeti rendezvények iránti attitűdre. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(3), 28–43. doi:10.31074/gyntf.2021.3.28.43
- Váradi, J., & Józsa, G. (2023). Factors affecting attendance of and attitudes towards artistic events among primary school children. *Social Sciences*, 12(7), 404. <https://doi.org/10.3390/socsci12070404>
- Váradi, J., & Józsa, G. (2024). Az alapfokú zeneoktatás jellemzői virtuális térben a Covid-19 ideje alatt. *Képzés és Gyakorlat*, 22(1), 7–18. <https://doi.org/10.17165/tp.2024.1.7-18>
- Váradi, J., Héjja, B. E., & Szűcs, T. (2024). A zenei pálya előnyei és hátrányai intézményvezetői szemszögből. *Iskolakultúra*, 34(5), 84–94. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.5.84>
- Váradi, J., Kerekes, R., & Kiss, J. (2020). Az extrakurrikuláris művészeti tevékenység lehetősége az ének-zene tagozatos általános iskolában egy pilot kutatás alapján. In G. Hideg, Sz. Simándi & I. Virág (Eds.), *Prevenció, intervenció és kompenzáció. HERA*

évkönyvek. VII. (pp. 101–111). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.

- Váradi, J., Kerekes, R., Pótfi, M., & Radócz, J. M. (2024a). Determining factors in the career choice of music high school students. *International Journal of Educational Research Open*, 6(100321), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100321>
- Váradi, J., Kerekes, R., Pótfi, M., & Radócz, J. M. (2024b). A zeneművészeti szakgimnazisták pályaválasztásának meghatározó tényezői [Factors Determining the Musical Identity of Music High School Students]. *Educatio*, 32(4), 655–664. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.4.8>
- Váradi, J., Héjja, B. E., & Szűcs, T. (2024c). A zenei pálya előnyei és hátrányai intézményvezetői szemszögből. *Iskolakultúra*, 34(5), 84–94.
- Vidulin, S. (2020). Music teaching in regular class and extracurricular music activities in Croatia: State and perspectives. *Hungarian Educational Research Journal*, 10(2), 143–154.
- Virkkula, E. (2020). Evaluating motivational characteristics in vocational music education within the perspective of self-determination theory. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(14), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00098-5>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297.

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. Alapfokú művészetoktatásban részt vevő tanulók létszáma (Pintér, 2021 alapján)	13
2. táblázat. Axiomatikus háromszög (Tagg, 1982, 2015 alapján saját szerkesztés)	17
3. táblázat. A komolyzene típusai	18
4. táblázat. A populáris zene típusai	18
5. táblázat. A motiváció típusai és a zene szempontjából fontos viselkedési megnyilvánulások (Evans, 2015)	30
6. táblázat. Életkori és nemek szerinti eloszlás (n)	59
7. táblázat. Hangszertanulási Motiváció Kérdőív faktoranalízise	61
8. táblázat. Az egyes faktorok reliabilitása az elméleti modell alapján	62
9. táblázat. A motivációs típusok mutatóinak alapstatisztikája	63
10. táblázat. Motivációs dimenziók közötti korrelációk	63
11. táblázat. Életkori különbségek az egyes motivációs típusokban	64
12. táblázat. Hangszertanulás melletti döntés és a motivációs dimenziók	65
13. táblázat. Életkori és nemek szerinti eloszlás (n)	70
14. táblázat. Motivációs dimenziókhoz kapcsolódó példamondatok	71
15. táblázat. A kérdőív skáláinak megbízhatósága, átlagai és szórásai	73
16. táblázat. A motivációs dimenziók közötti összefüggések	73
17. táblázat. Életkori csoportok közötti motivációs különbségek	74
18. táblázat. Nemek közötti motivációs különbségek	75
19. táblázat. A család szerepe a hangszertanulási folyamatban	77
20. táblázat. A szülők szerepe és a motivációs dimenziók összefüggései életkori csoportokra bontva	77
21. táblázat. Nemek közötti különbségek a családi támogatások alapján	78
22. táblázat. A tanárok hatása az egyes motivációs dimenziókra életkori csoportok szerint	79
23. táblázat. Nemek közötti különbségek a tanár szerepét tekintve	79
24. táblázat. A barátok támogatásának lehetséges módjai	80
25. táblázat. A barátok szerepe és a motivációs dimenziók közötti összefüggések	81
26. táblázat. Regressziós elemzés az intrinzik motivációval, mint függő változóval	82
27. táblázat. Az egyes zenei részletek kedveltsége közötti összefüggések	89
28. táblázat. A zenei műsorok nézésének és a tanulók zenei aktivitásának összefüggései	89
29. táblázat. Életkori különbségek a zenei részletek megítélésében	91
30. táblázat. Fiúk és lányok közötti különbségek a videók megítélésében	94
31. táblázat. Kétszemponthoz varianciaanalízis a zenei részletekre, mint függő változókra	97
32. táblázat. A zenei részletek megítélése a diákok hangszertanulási tapasztalata alapján képzett csoportokban	99
33. táblázat. Zenei tevékenységekben megjelenő különbségek a diákok hangszertanulási tapasztalata alapján képzett csoportok között	101

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. A zenei részletek kedveltségének átlaga korcsoportonként	93
2. ábra. A hangszertanulási motiváció négy kategóriája az extrinzik-és intrinzik motívumok mátrixában	117

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. melléklet: Az első kvantitatív mérés során használt kérdőív	191
2. melléklet: Hangszerek: neked mit jelent a zenélés és a hangszerstanulás? kérdőív	202
3. melléklet: Hangszerstanulási Motiváció Kérdőív	220
4. melléklet: Interjú során feltett kérdések- tanárok és tanárjelöltek	233
5. melléklet: Interjú során feltett kérdések- Diákoknak	234
6. melléklet: Interjú során feltett kérdések- Szülőknek	235

DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

Hazai és nemzetközi folyóiratban megjelent tanulmányok

- Földi, F., Szabó, N., Oo, T. Z., Csizmadia, G., & Józsa, K. (2024). Motivation in Learning Musical Instruments: The Role of Parents, Teachers, and Friends. *Music & Science*, 7, 20592043241284822.
- Szabó, N., Földi, F., Oo, T. Z., Csizmadia, G., & Józsa, K. (2024). Musical Genre Preferences among School Students: The Role of the Family Background and Musical Instruments Learning. *Music & Science*, 7, 20592043241236639.
- Szabó, N., Földi, F., Oo, T. Z., Csizmadia, G., & Józsa, K. (2024). Musical Preferences among Students Aged 9–19: A Study on Musical Genres and Styles. *Education Sciences*, 14(3), 290.
- Földi, F., Szabó, N., & Józsa, K. (2023). Hangszertanulási motivációt támogató stratégiák tanárok és tanárjelöltek szemszögéből. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi Folyóirat*, 21(2), 5–18.
- Földi, F., Szabó, N., & Józsa, K. (2023). Zenei műfajokról alkotott tanulói vélemények. *Magyar Pedagógia*, 123(3), 115–143.
- Szabó, N., Földi, F., & Józsa, K. (2023). A zenetanárrá válás motivációs összetevői. *Iskolakultúra*, 33(8), 36–51.
- Földi, F., Szabó, N., & Józsa, K. (2022). A szülők motiváló szerepe a hangszertanulásban. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 10(4), 5–18.
- Földi, F., & Józsa, K. (2022). A Hangszertanulási motiváció kérdőív magyar adaptációja. *Iskolakultúra*, 32(5), 96–109.
- Földi, F., & Józsa, K. (2021). A hangszeres zene tanulásában szerepet játszó motivációs tényezők. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(3), 5–27.

Konferenciaelőadások

- Földi F., Szabó, N., & Józsa, K. (2025). Digital solutions for understanding students' views on music. In *Green and digital transition. The 7th Conference in cooperation with the European Association for Comparative Economic Studies 18-20 June 2025, Szeged* (p. 39). University of Szeged Centre of Excellence for Interdisciplinary Research, Development and Innovation, Humanities and Social Sciences Cluster, ICT and Societal Challenges Competence Centre. University of Szeged Faculty of Economics and Business Administration and European Association for Comparative Economic Studies.
- Földi, F., Szabó, N., Oo, T. Z., & Józsa, K. (2023). The role of social environmental factors musical instrument learning. In M. Petőné Csimai & G. Zentai (Eds.), *16. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktok* (pp.33–34). Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet.
- Szabó, N., Földi, F., & Józsa, K. (2023). A zenetanári pálya választása a hazai felsőoktatás átalakulásának tükrében. In M. Petőné Csimai & G. Zentai (Eds.), *16. Képzés és*

- Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktok* (pp.144). Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet.
- Földi, F., Szabó, N., & Józsa, K. (2023). A különböző zenei műfajok népszerűsége a tanulók körében. In L. Kasik & Z. Gál (Eds.), *XIX. Pedagógiai Értékelési Konferencia. PÉK 2023 Szeged, 2022. április 20–22. [19th Conference on Educational Assessment, CEA 2023]* (pp.96). Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Földi, F., Szabó, N., & Józsa, K. (2023). A hangszer tanulást befolyásoló családi tényezők. In L. Kasik & Z. Gál (Eds.), *XIX. Pedagógiai Értékelési Konferencia. PÉK 2023 Szeged, 2022. április 20–22. [19th Conference on Educational Assessment, CEA 2023]* (pp.97). Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Földi, F., Szabó, N., & Józsa, K. (2022). Hangszer tanulási motiváció megítélése a tanárok, szülők és diákok tapasztalatai alapján. In E. Juhász, & R. Kattein-Pornói (Eds.), *Oktatás egy változó világban-Kutatás, innováció, fejlesztés. Absztraktfüzet* (pp.262–263). Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.
- Földi, F., & Józsa, K. (2022). Motivation to learn musical instruments among school-age Hungarian students. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *INTED2022: 16th annual International Technology, Education and Development Conference. Sharing the Passion for Learning* (pp. 9340–9347). Valencia, Spain. 7-8 March, 2022. IATED Academy. ISBN: 978-84-09-37758-9
- Földi, F. (2021). A zenetanulás motivációs kérdőív eredményei. In Gy. Molnár & E. Tóth (Eds.), *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira. XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program, előadás-összefoglalók* (pp. 473). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Földi, F. (2021). Zenetanulás motivációs kérdőív magyar változatának validitása, reliabilitása. In J. Podráczky (Ed.). *14. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, 2021. szeptember 2–4. Program és absztraktok. [14th Training and Practice International Conference on Educational Science, September 2–4, 2021. Program and Abstracts]* (pp.38). Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet.
- Földi, F. (2020). Az öndeterminációs elmélet és a zene kapcsolata. In K. Józsa (Ed.), *Neveléstudomány – Válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira: 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia [Educational Science – Possible Answers for the Challenges of the New Millennium:13th Training and Practice International Conference on Educational Science: Program és absztraktok: Program and Abstracts]* (pp. 183). Szent István Egyetem.
- Földi, F. (2020). A Motivation for Music Learning (MLM) kérdőív adaptációja. In K. Józsa (Ed.), *Neveléstudomány – Válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira: 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia [Educational Science – Possible Answers for the Challenges of the New Millennium:13th Training and Practice International Conference on Educational Science: Program és absztraktok: Program and Abstracts]* (pp. 98). Szent István Egyetem.

Földi, F., & Szabó, N. (2019). A szülők hatása a hangszeres tanulmányok megkezdésére. In A. Varga, H. Andl & Zs. Molnár-Kovács (Eds.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet* (pp. 328). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.

MELLÉKLETEK

1. melléklet: Az első kvantitatív mérés során használt kérdőív



Zenetanulás-Te miért tanulsz zenélni?

Lelkesedsz a zenélésért? Szeretsz hangszeren játszani? Esetleg épp ellenkezőleg, a hangszeretanulás nem a kedvenc tevékenységed? Akár szereted, akár nem, ezt a kérdőívet neked találták ki!

Ha már évek óta tanulsz hangszeren játszani vagy a karantén alatt kezdtél neki, akkor is fontos a véleményed! Kitöltése anonim, a válaszokat bizalmasan kezelem, csak a kutatásomhoz használom fel. Kérlek, add meg a ritmust a billentyűzet vagy az egér nyomkodásával, a kitöltés max. 15 percet vesz igénybe!

Köszönöm, hogy kitöltöd!
Földi Fanni

fannifoldi94@gmail.com [Fiókváltás](#) 

 Nincs megosztva

* Kötelező kérdés

Kérlek add meg a nemed: *

☐ Fiú

☐ Lány

Hány éves vagy? *

- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18

Hány éve tanulsz hangszeren játszani? *

- ☐ Idén kezdtem-1 éve
- ☐ 2-3 éve
- ☐ 4-5 éve
- ☐ 6 éve
- ☐ több mint 6 éve

Milyen hangszeren játszol? *

Saját válasz

Ha tanulsz zeneiskolában, akkor hányadik évfolyamra jársz? *

Saját válasz _____

Ki döntötte el, hogy tanulj hangszeren játszani? *

- ☐ Az anyukám
- ☐ Az apukám
- ☐ A szüleim együtt
- ☐ Én
- ☐ Én és a szüleim közösen
- ☐ Egyéb: _____

Ki játszik hangszeren a családjában?

- ☐ Anyukám
- ☐ Apukám
- ☐ Szüleim mindketten
- ☐ Testvérem
- ☐ Egyéb: _____

Azért tanulok hangszeren, mert...

A következőkben a megkezdett mondatokat kell befejezned és eldöntened, hogy mennyire jellemzőek rád.

... a tanárom csalódott lenne, ha abbahagynám. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

teljes mértékben egyetértek

... szégyellném magam, ha abbahagynám. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben egyetértek

... a zenész szakmát fogom választani, amikor felnövök. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben egyetértek

... élvezem, amikor új darabot tanulok. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben

... a szüleim csalódottak lennének, ha abbahagynám. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Teljes mértékben egyetértek

... rosszul érezném magam amiatt, ha abbahagynám. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Teljes mértékben egyetértek

... látom magam zenészként. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Teljes mértékben egyetértek

... hangszeren játszani élvezetes. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Teljes mértékben

.... a tanárom dühös lenne, ha abbahagynám. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben egyetértek

... zavarban érezném magam, ha abbahagynám. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben egyetértek

... ezt teszik a zenészek. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben egyetértek

... jól érzem magam tőle. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben

... a szüleim dühösek lennének, ha abbahagynám. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben egyetértek

... szoronganék, ha nem játszanék. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben egyetértek

... eldöntöttem, hogy jó zenész leszek. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben egyetértek

... élvezem, ha új dolgokat tanulhatok meg a zenéről. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben

... bajba kerülnék, ha nem játszanék. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben egyetértek

... büntudatom lenne, ha nem játszanék. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben egyetértek

.... ez részben én vagyok. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

teljes mértékben egyetértek

... nagyon érdekes. *

1 2 3 4 5

Egyáltalán nem

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Teljes mértékben

... ez nekem nem fontos. *

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	Teljes mértékben

... időpocsékolásnak tartom. *

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	Teljes mértékben

... nem látom értelmét a hangszertanulásnak. *

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	Teljes mértékben

... annyira nem érdekel. *

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	Teljes mértékben

Szeretnél zenei pályára menni? *

☐ Igen

☐ Nem

Mennyire szereted az alábbi tantárgyakat? *

	Nagyon nem szeretem	Nem szeretem	Közömbös	Szeretem	Nagyon szeretem	Nem tanulok ilyen tárgyat
Ének-zene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Irodalom	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nyelvtan	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Matematika	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Történelem	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Idegen nyelv	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rajz	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Biológia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Földrajz	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Testnevelés	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Vége

A kérdőív végéhez értél. Köszönöm, hogy kitöltötted!



2. melléklet: Hangszerek: neked mit jelent a zenélés és a hangszertanulás? kérdőív

https://www.galileo.hu/15000000 15000000

Kezdés

Hangszerek

Kedves Tanulói! Neked mit jelent a zenélés és a hangszertanulás?
Kérlek, írd le a véleményed! A kérdőív kitöltése maximum 10 percet vesz igénybe. Köszönöm, hogy válaszolsz a kérdésekre! 😊

START →

Kipróbáltál már valamilyen hangszert? *

IGEN NEM

KÖVETKEZŐ →

https://www.galileo.hu/15000000 15000000

Kezdés



KÖVETKEZŐ →

Használtad a telefonod/ a tableted arra, hogy megismerd vagy kipróbáld a hangszereket? *

Type a description

☐ Igen

☐ Nem, de szeretnék

☐ Nem, mert nem ismerek ilyet

☐ Nem, és nem is szeretnék

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Szönyegzongora

Kérlek, nézd meg a videót!



← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

A videó alapján tetszik a Szőnyegzongora?

Type a description

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

A videó alapján kipróbálnád a zongorázást? *

Type a description

Cityrock

Kérlek, nézd meg a videóit!

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Virtuózok

Kérlek, nézd meg a videót!



← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

A videó alapján neked mennyire tetszik a fuvalázás? *

Type a description



← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Főlszállott a páva

Kérlek, nézd meg a videót!



← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

A videó alapján mennyire tetszik ez a népzenei előadás? *

Type a description



← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

A videók alapján

Type a description

Szoktál nézni tehetségkutató műsort?

Igen

Nem

Szoktál nézni komolyzenei műsort?

Igen

Nem

Kipróbálnád a hangszer tanulást?

Igen

Nem

Részt vennél ilyen produkciókban?

Igen

Nem

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Ha több esemény, lehetőség lenne a hangszerek megismerésére, akkor részt vennél rajtuk? *

Type a description

IGEN

NEM

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Szoktál hangszerekről, zenélésről olvasni? *

Type a description

IGEN

NEM

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Mennyire szeretsz mai együttesek koncertjeire járni? *

Type a description

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →



Mennyire szereted a klasszikus zenét? *

Type a description

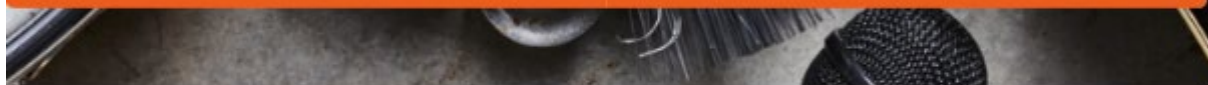


Egyáltalán nem

Nagyon

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →



Mennyire szeretsz klasszikus zenei koncertekre járni? *

Type a description

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Szerinted mennyire **fontos** a zenész szakma? *

Type a description

1

2

3

4

5

Egyáltalán nem Nagyon fontos

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Szerinted mennyire **hasznos** a zenész szakma? *

Type a description

1

2

3

4

5

Egyáltalán nem Nagyon hasznos

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Szerinted milyen hangszeren tanulnak a legtöbben? *

Több választ is megjelölhetsz!

☐ Bőgő	☐ Brácsa	☐ Citera
☐ Cselló	☐ Fagott	☐ Furulya
☐ Fuvola	☐ Gitár	☐ Hegedű
☐ Klarinét	☐ Kürt	☐ Oboa
☐ Orgona	☐ Szaxofon	☐ Trombita
☐ Ütős	☐ Zongora	☐ Egyéb:

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Hangszeren tanulni

😞 : egyáltalán nem értek egyet
😐 : teljes mértékben egyetértek

fontos.



időpocsékolás.



nehéz.



élvezetes.



sok időbe telik.



drága.



egy szabadidős tevékenység.



egy szakma.



boldoggá tesz.



← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Ha tanulsz zenélni, milyen hangszeren játszol? *

Több választ is megjelölhetsz!

☐ Bőgő	☐ Brácsa	☐ Citera
☐ Cselló	☐ Fagott	☐ Furulya
☐ Fuvola	☐ Gitár	☐ Hegedű
☐ Klarinét	☐ Kürt	☐ Oboa
☐ Orgona	☐ Szaxofon	☐ Trombita
☐ Ütős	☐ Zongora	☐ Egyéb:

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →



Családodban játszanak valamilyen hangszeren? *

Több választ is megjelölhetsz!

☐ Igen, anyukám	☐ Igen, apukám
☐ Szüleim mindketten	☐ Testvérem/testvéreim
☐ Nagyszüleim	☐ Senki
☐ Más rokonom	

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Ha igen, akkor milyen hangszeren? *

Több választ is megjelölhetsz!

☐ Bőgő	☐ Brácsa	☐ Citera
☐ Cselló	☐ Fagott	☐ Furulya
☐ Fuvola	☐ Gitár	☐ Hegedű
☐ Klarinét	☐ Kürt	☐ Oboa
☐ Orgona	☐ Szaxofon	☐ Trombita
☐ Ütős	☐ Zongora	☐ Egyéb:

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →



A családjában *

Type a description

Szoktatok beszélgetni a zenélésről?	Igen	Nem
Szoktatok beszélgetni a zenéről?	Igen	Nem
Meghallgatod hogyan játszik?	Igen	Nem

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Barátaid közül játszik valaki hangszeren? *

Type a description

IGEN

NEM

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Ha igen, akkor milyen hangszeren? *

Több választ is megjelölhetsz!

☐ Bőgő

☐ Brácsa

☐ Citera

☐ Cselló

☐ Fagott

☐ Furulya

☐ Fuvola

☐ Gitár

☐ Hegedű

☐ Klarinét

☐ Kürt

☐ Oboa

☐ Orgona

☐ Szaxofon

☐ Trombita

☐ Ütős

☐ Zongora

☐ Egyéb:

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

A barátaiddal *

Type a description

Szoktatok beszélgetni a zenélésről?

Igen

Nem

Szoktatok beszélgetni a zenéről?

Igen

Nem

Meghallgatod hogyan játszik?

Igen

Nem

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Kérlek, add meg a nemed! *

Type a description

☐ Lány

☐ Fiú

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Hány éves vagy? *

Type a description

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Milyen településen élsz? *

Type a description

☐ Falu

☐ Nagyváros

☐ Kisváros

☐ Főváros

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Milyen típusú iskolába jársz? *

Type a description

☐ Általános iskola

☐ Zenei általános iskola

☐ Szakiskola

☐ Szakképző iskola

☐ Gimnázium

☐ Szakgimnázium

☐ Technikum

☐ Zenei szakgimnázium

☐ Felsőoktatás- alapképzés

☐ Felsőoktatás- mesterképzés

☐ Felsőoktatás-osztatlan képzés

☐ Felsőoktatás- zenei szakirányon- alapképzés

☐ Felsőoktatás-zenei szakirányon-mesterképzés

☐ Felsőoktatás-tanár képzés-zenei szakirány

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Mi **anyukád** legmagasabb iskolai végzettsége?

Type a description

☐ Nyolc általános

☐ Szakmunkás

☐ Érettségi

☐ Diploma felsőfokú alapképzésben (kobban főiskola)

☐ Diploma felsőfokú mesterképzésen (korábban egyetem)

☐ Doktori fokozat

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →



Mi **apukád** legmagasabb iskolai végzettsége?

Type a description

☐ Nyolc általános

☐ Szakmunkás

☐ Érettségi

☐ Diploma felsőfokú alapképzésben (korábban főiskola)

☐ Diploma felsőfokú mesterképzésen (korábban egyetem)

☐ Doktori fokozat

Mennyire szeretsz iskolába járni? *

Type a description



Egyáltalán nem

Nagyon szeretek

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →



Mennyire szereted/szeretted az alábbi tantárgyakat?

1: egyáltalán nem szeretem - 5: nagyon szeretem

	1	2	3	4	5
Ének-zene	☐	☐	☐	☐	☐
Irodalom	☐	☐	☐	☐	☐
Nyelvtan	☐	☐	☐	☐	☐
Rajz	☐	☐	☐	☐	☐
Biológia	☐	☐	☐	☐	☐
Földrajz	☐	☐	☐	☐	☐
Testnevelés	☐	☐	☐	☐	☐
Informatika	☐	☐	☐	☐	☐
Kémia	☐	☐	☐	☐	☐
Fizika	☐	☐	☐	☐	☐

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Jársz vagy jártál valamilyen iskolán kívüli foglalkozásra, szakkörre? *

Több választ is megjelölhetsz!

☐ Ének

☐ Sport

☐ Tánc

☐ Rajz, képzőművészet

☐ Drámajáték, színjátszás

☐ Nyelvóra

☐ Korrepetálás

☐ Felvételire/érettségire való felkészítés

☐ Nem járok semmire

☐ Egyéb:

Szerinted **fontosak** ezek a hangszertanulásban?

Type a description

A szülők biztatása.

Igen

Nem

Az, hogy a szülők mennyire ellenőrzik a hangszertanulást.

Igen

Nem

A tanár segítsége.

Igen

Nem

A barátok támogatása.

Igen

Nem

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Tanulsz valamilyen hangszeren játszani? *

Type a description

☐ Igen, zeneiskolában.

☐ Nem, de szeretnék.

☐ Igen, de csak otthon.

☐ Igen, ének-zene órán.

☐ Nem, mert nincs rá lehetőségem.

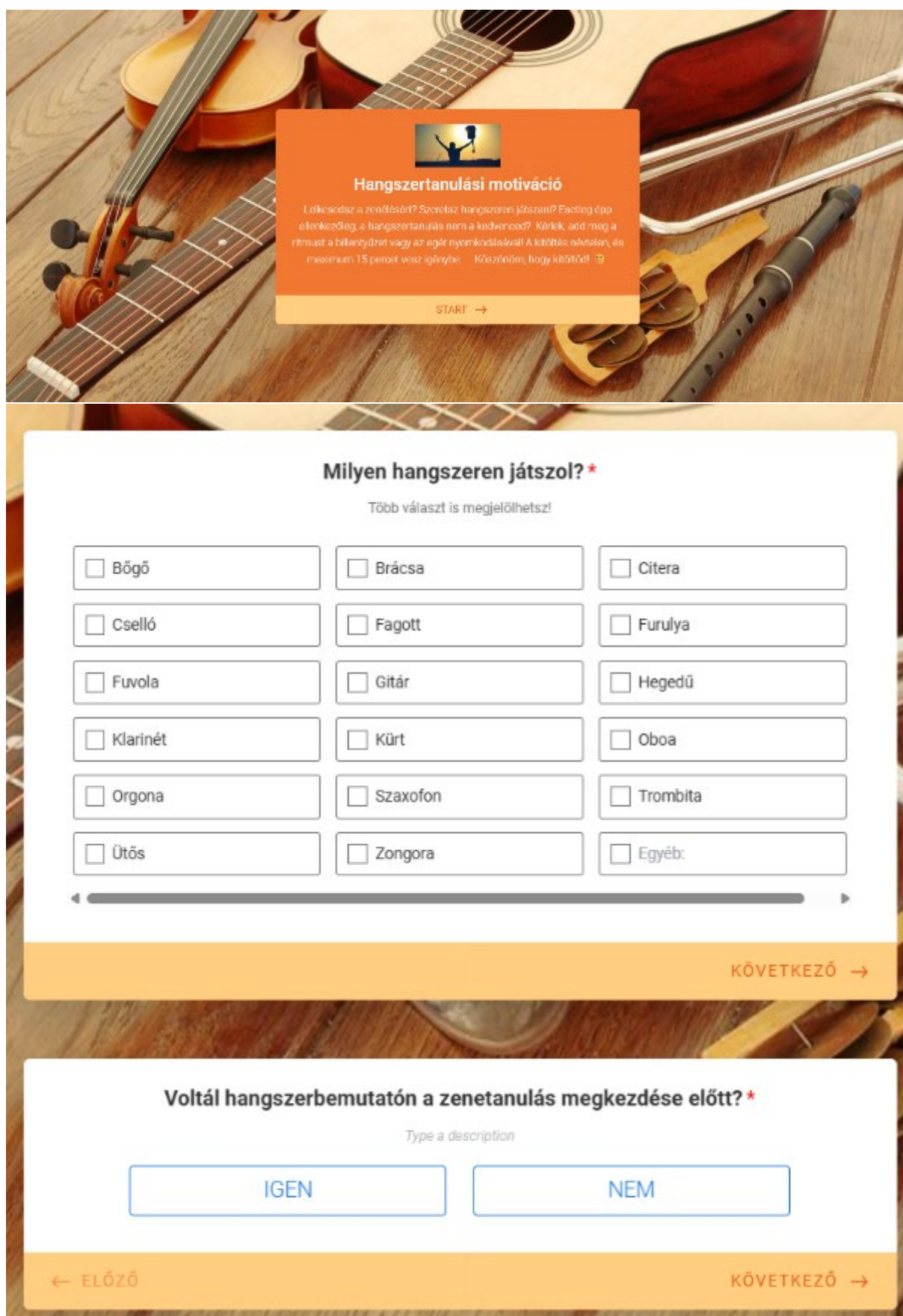
☐ Tanultam, de már abbahagytam.

☐ Nem, és nem is szeretnék.

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

3. melléklet: Hangszertanulási Motiváció Kérdőív





Hangszertanulási motiváció

Lekecseszi a zenét? Szeretnél hangszert játszani? Esetleg éppen elkezdted a hangszertanulást nem a kedvedért? Kérlek, add meg a ritmust a billentyűzetről vagy az egér nyomkodásával! A kitöltés időtartama, de maximum 15 percet vesz igénybe. Köszönöm, hogy kitöltöd!

START →

Milyen hangszeren játszol? *

Több választ is megjelölhetsz!

☐ Bőgő	☐ Brácsa	☐ Citera
☐ Cselló	☐ Fagott	☐ Furulya
☐ Fuvola	☐ Gitár	☐ Hegedű
☐ Klarinét	☐ Kürt	☐ Oboa
☐ Orgona	☐ Szaxofon	☐ Trombita
☐ Ütős	☐ Zongora	☐ Egyéb:

← ————— →

KÖVETKEZŐ →

Voltál hangszerbemutató a zenetanulás megkezdése előtt? *

Type a description

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Milyen tényezők befolyásolták a hangszerválasztásod? *

Több választ is bejelölhetsz!

☐ A hangszer színe.

☐ A hangszer mérete.

☐ A hangszer hangja, hangereje.

☐ A barátaid milyen hangszereken játszanak.

☐ "Fiús vagy lányos hangszer".

☐ Egyéb:



← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Az alábbiaknak volt szerepe abban, hogy elkezdted hangszereken tanulni? *

Type a description

Barátok, akik zenélnek

Igen

Nem

Tv műsor (pl. Virtuózok)

Igen

Nem

Kedvenc zenekar

Igen

Nem

Zenész példakép

Igen

Nem

Kíváncsiság

Igen

Nem

A tanár szerint van érzéked hozzá

Igen

Nem

Szüleid szerint van érzéked hozzá

Igen

Nem

Kedvenc dalok eljátszása

Igen

Nem

A szüleid azt mondták, hogy játszanod kell

Igen

Nem

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Ki döntötte el, hogy hangszeren tanulj? *

Type a description

☐ Én

☐ Szüleim együtt

☐ Anyukám

☐ Én a szüleimmel együtt

☐ Apukám

☐ Egyéb:

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Családodban játszanak valamilyen hangszeren? *

Több választ is megjelölhetsz!

☐ Igen, anyukám

☐ Igen, apukám

☐ Szüleim mindketten

☐ Testvérem/testvéreim

☐ Nagyszüleim

☐ Senki

☐ Egyéb:

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Ha játszanak, akkor milyen hangszeren? *

Több választ is megjelölhetsz!

☐ Bőgő	☐ Brácsa	☐ Citera
☐ Cselló	☐ Fagott	☐ Furulya
☐ Fuvola	☐ Gitár	☐ Hegedű
☐ Klarinét	☐ Kürt	☐ Oboa
☐ Orgona	☐ Szaxofon	☐ Trombita
☐ Ütős	☐ Zongora	☐ Egyéb:

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Szoktatok a családdal közösen... *

Type a description

komoly zenei koncertekre járni?	Igen	Nem
mai együttesek koncertjeire járni?	Igen	Nem
zenét hallgatni?	Igen	Nem
együtt zenélni?	Igen	Nem

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Kitől tanulsz/tanultad a hangszerjátékot? *

Több választ is megjelölhetsz!

☐ Zeneiskolai tanártól

☐ Szüleimtől

☐ Ének-zene tanártól

☐ Testvéreimtől/testvéreimtől

☐ Magántanártól

☐ Nagyszülőktől

☐ Távolabbi rokonoktól

☐ Barátaimtól

☐ Magamtól oktatási anyagok segítségével

☐ Egyéb:

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Mi a **célod** a hangszer tanulással? *

Type a description

☐ Profi zenész szeretnék lenni.

☐ Fejleszteni szeretném a képességeim.

☐ Csak egy szabadidős tevékenység.

☐ Egyéb:

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Mit szeretsz **legjobban** a hangszer tanulásban? *

Type a description

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Mit szeretsz **legkevésbé** a hangszer tanulásban? *

Type a description

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Mennyire szeretsz **gyakorolni**? *

Type a description



Egyáltalán nem

Nagyon szeretek

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Mennyit szoktál gyakorolni? *

Type a description

☐ Naponta több órát

☐ Naponta egy órát

☐ Naponta fél órát

☐ Naponta egy fél óránál kevesebbet

☐ Hetente néhányszor

☐ Hetente egyszer

☐ Havonta

☐ Nem gyakorlok

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Mennyire igazak rád az alábbi állítások? *

1: Egyáltalán nem
5: Teljes mértékben

	1	2	3	4	5
Úgy gondolom, hogy elég jó vagyok a zenélésben.	☐	☐	☐	☐	☐
Miután sokat gyakoroltam egy darabot, elég ügyesen elő tudom adni.	☐	☐	☐	☐	☐
Elégedett vagyok a teljesítményemmel.	☐	☐	☐	☐	☐
A hangszer tanulása egy olyan tevékenység, amit nem tudok jól csinálni.	☐	☐	☐	☐	☐

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Barátok támogatása a hangszer tanulásban *

Mennyire jellemzőek rád az alábbi állítások?

1: Egyáltalán nem
5: Teljes mértékben

	1	2	3	4	5
Önállóan szeretek tanulni.	☐	☐	☐	☐	☐
Barátaimmal szeretek tanulni.	☐	☐	☐	☐	☐
Barátaim támogatnak a hangszer tanulásban.	☐	☐	☐	☐	☐
A barátaim eljárnak a fellépéseimre.	☐	☐	☐	☐	☐
A barátaim fontosnak tartják a hangszer tanulást.	☐	☐	☐	☐	☐

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Szülők támogatása a hangszertanulásban *

Mennyire igazak rád az alábbi állítások?

1: Egyáltalán nem

5: Teljes mértékben

	1	2	3	4	5
Szüleim eljárnak a fellépéseimre.	☐	☐	☐	☐	☐
Szüleim ellenőrzik, hogy mennyit gyakorlok.	☐	☐	☐	☐	☐
Szüleim bíztatnak arra, hogy gyakoroljak.	☐	☐	☐	☐	☐
Szüleim érdeklődnek a tanárnál, hogyan segíthetnek a hangszertanulásban.	☐	☐	☐	☐	☐
Szüleimnek fontos, hogy hangszeren tanuljak.	☐	☐	☐	☐	☐

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Pedagógus támogatása a hangszertanulásban *

Jellemzők az alábbi állítások?

A tanárom segít, ha elakadok valamiben.	Igen	Nem
Segít abban, hogyan tudok otthon megfelelően gyakorolni.	Igen	Nem
Dönthetek arról, hogy milyen darabot tanuljak meg.	Igen	Nem

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Tanulok egy hangszeren játszani, *

Mennyire igazak rád az alábbi állítások?

1: Egyáltalán nem

5: Teljes mértékben

	1	2	3	4	5
de ez nekem nem fontos.	☐	☐	☐	☐	☐
mert a tanárom csalódott lenne, ha abbahagynám.	☐	☐	☐	☐	☐
mert szégyellném magam, ha abbahagynám.	☐	☐	☐	☐	☐
mert a zenész szakmát fogom választani, amikor felnövök.	☐	☐	☐	☐	☐
mert élvezem, amikor új darabot tanulok.	☐	☐	☐	☐	☐

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →



Tanulok egy hangszeren játszani, ... *

Mennyire igazak rád az alábbi állítások?

1: Egyáltalán nem

5: Teljes mértékben

	1	2	3	4	5
de nem látom értelmét a hangszertanulásnak.	☐	☐	☐	☐	☐
mert a szüleim dühösekké lennének, ha abbahagynám.	☐	☐	☐	☐	☐
mert rosszul érezném magam amiatt, ha abbahagynám.	☐	☐	☐	☐	☐
mert elképzelem magam zenészként.	☐	☐	☐	☐	☐
mert hangszeren játszani élvezetes.	☐	☐	☐	☐	☐

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Tanulok egy hangszeren játszani, ... *

Mennyire igazak rád az alábbi állítások?

1: Egyáltalán nem

5: Teljes mértékben

	1	2	3	4	5
de időpocsékolásnak tartom.	☐	☐	☐	☐	☐
mert a szüleim csalódottak lennének, ha abbahagynám.	☐	☐	☐	☐	☐
mert zavarban érezném magam, ha abbahagynám.	☐	☐	☐	☐	☐
mert ezt teszik a zenészek.	☐	☐	☐	☐	☐
mert jól érzem magam tőle.	☐	☐	☐	☐	☐

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →



Tanulok egy hangszeren játszani, ... *

Mennyire igazak rád az alábbi állítások?

1: Egyáltalán nem

5: Teljes mértékben

	1	2	3	4	5
de annyira nem érdekel.	☐	☐	☐	☐	☐
mert a tanárom dühös lenne, ha abbahagynám.	☐	☐	☐	☐	☐
mert szoronganék, ha nem játszanék.	☐	☐	☐	☐	☐
mert eldöntöttem, hogy jó zenész leszek.	☐	☐	☐	☐	☐
mert élvezem, ha új dolgokat tanulhatok meg a zenéről.	☐	☐	☐	☐	☐

Tanulok egy hangszeren játszani, ... *

Mennyire igazak rád az alábbi állítások?

1: Egyáltalán nem

5: Teljes mértékben

	1	2	3	4	5
de nem akarom csinálni.	☐	☐	☐	☐	☐
mert bajba kerülnek, ha nem játszanék.	☐	☐	☐	☐	☐
mert büntudatom lenne, ha nem játszanék.	☐	☐	☐	☐	☐
mert ez én vagyok.	☐	☐	☐	☐	☐
mert nagyon érdekel.	☐	☐	☐	☐	☐

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Kérlek, add meg a nemed! *

Type a description

☐ Lány

☐ Fiú

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Hány éves vagy? *

Type a description

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Hány éve tanulsz hangszeren? *

Type a description

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Milyen településen élsz? *

Type a description

☐ Falu

☐ Kisközség

☐ Nagyközség

☐ Főváros

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

Milyen típusú iskolába jársz? *

Type a description

← ELŐZŐ

KÖVETKEZŐ →

4. melléklet: Interjú során feltett kérdések- tanárok és tanárjelöltek

Háttér

- Ön milyen hangszeren játszik?
- Ön mikor kezdte a hangszer tanulást?
- Ön miért kezdett el hangszeren tanulni? Befolyásolták-e szülei, pedagógusai?
- Milyen intézményekben tanít jelenleg?
- Milyen intézményekben tanított eddig?
- Amikor a zenei pályán gondolkodott, akart pedagógus lenni?

Motiváció

- Mit gondol a diákok miért kezdenek el hangszeren tanulni?
 - o Egyéni döntést vagy szülői nyomás által döntenek a hangszer tanulás mellett?
- Mit gondol mi tartja fent a gyerekek érdeklődését a hangszer tanulás során?
- Ön szerint mi motiválja a diákokat arra, hogy az iskolai ének-zene órán kívül is zenét tanuljanak?

Autonómia

- Tanítványait bevonja-e a tanulandó darabok kiválasztásában, vagy a versenyen való szereplés eldöntésében?
- Mennyire tartja fontosnak, hogy a diákok zenei igényei megjelenjenek a tanulmányai során?
- Hogyan kelti fel az gyerekek érdeklődését? Milyen motivációs stratégiákat használ a rövid távú és a hosszú távú célok elérése érdekében?
 - o pl 1 órán belül vagy egy versenyre való felkészítés során
 - o Használ-e digitális oktatási eszközöket? (tablet, telefon, stb)

Kompetencia

- Milyen módon támogatja a tanulók otthoni gyakorlását? Megtanítja-e, hogyan kell otthon gyakorolni? Fontosnak tarja, hogy megtanítsa? Hogyan veszi rá a diákokat a gyakorlásra?
- Ön szerint a gyerekek fel tudják mérni és reálisan ítélik meg saját képességeiket?

Társas kapcsolatok

- Mit gondol milyen szerepe van a szülőknek a gyerekek zenetanulásában? Érdeklődnek a gyermekük fejlődésével kapcsolatban? Eljárnak a koncertekre?
- Mit gondol milyen szerepe van a barátoknak, kortársaknak a hangszer tanulás során?

5. melléklet: Interjú során feltett kérdések- Diákoknak

Háttér

- Hány éves vagy?
- Mióta tanulsz hangszeren játszani?
- Milyen hangszeren játszol?

Motiváció

- Miért döntöttél úgy, hogy hangszeren tanulj?
- Mi a célod a hangszer tanulással?
- Mit szeretsz és mit nem a hangszer tanulásában?

Autonómia

- Te döntötted el, hogy hangszeren tanulj, vagy szüleid, esetleg együtt?
- Mivel ösztönözöd magad a gyakorlásra?
- Mit gondolsz, a diákok miért hagyják abba a zenetanulást?

Kompetencia

- Mennyire vagy elégedett a hangszer tanulás során nyújtott teljesítményeddel?

Szülők

- Szüleid támogatnak a zenetanulásban? Hogyan?
- Szüleid ellenőrzik, hogy gyakorolsz-e? Megdicsérnek, ha gyakorolsz? Leszidnak, ha nem?
- Szüleid eljárnak a fellépéseidre?
- Mit gondolsz, szüleidnek mennyire fontos a zenetanulás?

Pedagógusok

- Hogyan motivál titeket?
- Szoktál olyan darabokat tanulni, amiket te választasz ki vagy a pedagógus választ?
- A tanárod segített abban, hogy hogyan gyakorolj otthon?

Társak

- Egyedül szeretsz zenélni vagy társakkal?
- Barátaid is játszanak valamilyen hangszeren? ha igen, szoktatok együtt zenélni?
- Barátaid mit gondolnak arról, hogy játszol valamilyen hangszeren? Eljárnak a fellépéseidre?

6. melléklet: Interjú során feltett kérdések- Szülőknek

Háttér

- Gyermeke hány éves?
- Ön játszik valamilyen hangszeren?
- Ha igen, milyen hangszeren? Mióta?
- Gyermeke milyen hangszeren játszik? Mióta?
- A családban játszik más is hangszeren?

Motiváció

- Ön mennyire tartja fontosnak, hogy gyermeke hangszeren tanuljon? és miért?
- Gyermekeinek mi a célja a hangszer tanulással?
- Mit gondol mi tartja fent a gyermeke érdeklődését a hangszer tanulása során?

Autonómia

- A gyermeke döntötte el, hogy megtanul hangszeren játszani?
- Mit gondol gyermeke miért döntött a hangszer tanulása mellett?
- Fontosnak tartja, hogy gyermeke zenei igényei megjelenjenek a tanulmányai során?
Például hangszer kiválasztása

Kompetencia

- Ön szerint gyermeke elégedett a teljesítményével?
- Mit gondol, mi tartja fent a gyermeke érdeklődését a hangszer tanulása során?
- Mit gondol, milyen mértékben vesz részt gyermeke motiválásában?
- Hogyan motiválja/ ösztönzi gyermekét a gyakorlásra?
- Szokott érdeklődni a pedagógusnál gyermeke fejlődéséről, vagy arról, hogyan segíthet gyermekének a hangszer tanulásban?

Társas kapcsolatok

- Szoktak közösen koncertekre menni? Ha igen, milyen jellegűekre?
- Szoktak otthon közösen zenét hallgatni? Milyen stílusúakat?
- Szoktak együtt zenélni? (ha játszanak hangszeren)
- Eljár a fellépéseire?