

SZABÓ NORBERT – FÖLDI FANNI – JÓZSA KRISZTIÁN

A hangszertanulási motiváció támogatása szülői és tanulói szemszögből: kvalitatív vizsgálat az öndeterminációs elmélet alapján

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.04>

BEVEZETÉS

A tanulók motiváltsága a tanulás eredményességének egyik alapvető feltétele. Régóta a neveléstudományi kutatások középpontjában áll a kérdés, hogy milyen tényezők hatására válik valaki motiválttá a tanulásra. A tanulási motiváció alakulását külső és belső tényezők egyaránt befolyásolják: a külső feltételek hozzájárulhatnak a tanulási tevékenység elindításához (például megfelelő idő- és térbeli keretek, támogató környezet biztosításával), míg a belső, pszichológiai komponensek különösen a tanulási tevékenységek iránti elköteleződés és a motiváció fenntartása szempontjából meghatározók. A tanítási-tanulási folyamatokban ezért több, egymással párhuzamosan jelen lévő és egymásra kölcsönösen ható motivációs cél és stratégia azonosítható: egyfelől a pedagógus motivációs stratégiái és a tanulási környezet szervezése, másfelől a tanulók motivációs mintázatai és céljai alakítják a folyamatot (Józsa, 2007).

E gondolati kerethez kapcsolódva több empirikus vizsgálat is igyekszik feltárni, milyen tanári stratégiák támogatják a tanulók motivációját. A témához kapcsolódó korábbi kutatásunkban gyakorlott pedagógusok és tanárjelöltek motivációs stratégiáit

vizsgáltuk az öndeterminációs elmélet három pszichológiai alapszükségletének (autonómia, kompetencia, társas kapcsolódás) keretében (Földi és mtsai., 2023a). Eredményeink szerint mind a pedagógusok, mind a tanárjelöltek válaszaiban jól azonosíthatók voltak az elmélethez illeszkedő elemek, ami megerősíti, hogy az öndeterminációs szemlélet értelmezési keretet adhat a motivációt támogató pedagógiai gyakorlat megértéséhez és fejlesztéséhez.

A tanulási motiváció alakulásában ugyanakkor nemcsak a pedagógusoknak, hanem a szülőknek és a kortársaknak is meghatározó szerepük van. A szülők elsődleges szocializációs tényezőként már a gyermek korai éveiben jelentős hatást gyakorolnak a motiváció fejlődésére: az érzelmileg biztonságos, támogató szülő-gyermek kapcsolat elősegítheti a kitartást és az elsajátítási öröm megélését. A mindennapi közös tevékenységek és beszélgetések hozzájárulhatnak az önállóság (autonómia), a kompetenciaérzés és a tanulás értéke érzetének kialakulásához, különösen akkor, ha a szülői támogatás bátorító és autonómiát támogató jellegű. A szülők elvárásai, az iskolához való viszonyuk és saját iskolai tapasztalataik közvetlenül befolyásolják a gyermek tanuláshoz fűződő viszonyát: sok gyermek a megfelelési szándék nyomása alatt vagy a

negatív visszajelzések elkerülése érdekében tanul, míg a pozitív szülői minták és a tanulás értékékként való közvetítése hosszabb távon is támogathatja a motiváció fenntartását. A kortársak hatása az iskolai évek előrehaladtával válik egyre hangsúlyosabbá: az osztályközösség normái, elvárásai és a tanulás társas megítélése jelentősen befolyásolhatja az egyéni motivációt. Ha a közösségben a tanulás érték, az egyén nagyobb valószínűséggel azonosul ezzel, míg az alacsony szociális támogatás csökkentheti az önbizalmat és a tanulási kedvet; különösen serdülőkorban a kortárs csoport elismerése erős motivációs tényező lehet (Józsa és Fejes, 2010, 2012).

A zenetanulás esetében a szülői támogatás szerepét a nemzetközi kutatások is kiemelik, különösen a zenetanulás korai szakaszában (McPherson, 2009; Oliveira és mtsai., 2023). Ferber és munkatársai (2024) eredményei arra utalnak, hogy a tanulók intrinzik törekvései jelentős mértékben erősödhetnek, ha a szülők támogatják az alapvető pszichológiai szükségleteik kielégülését. Oliveira és munkatársai (2023) összegzése alapján a szülői támogatás hiánya kedvezőtlenül befolyásolhatja a hangszeres készségek elsajátításának folyamatát, amire korábbi empirikus eredmények is rámutatnak (McPherson és mtsai., 2012; Reis, 2009). Az eredményesség szempontjából ugyanakkor nemcsak a siker és kudarc megélése lényeges, hanem az is, hogy a diák tanuljon ezekből a tapasztalatokból, és beépítse őket a gyakorlásába és előadásaiba. E folyamatban a kitartás és a rendszeres gyakorlás kiemelt jelentőségű. A szülői bevonódás minősége és a támogató

otthoni zenei környezet több vizsgálat szerint is összefügg a kitartással és a hangszeres fejlődéssel (Creech és Hallam, 2009; McPherson, 2009).

Jelen kutatásunkban ezért a pszichológiai alapszükségletek szerepére fókuszálunk: azt vizsgáljuk, hogy az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás támogatása, illetve hiánya hogyan jelenik meg a hangszertanulás tapasztalataiban, és miként járulhat hozzá a tanulási folyamat folytatásához vagy megszakításához.

PSZICHOLÓGIAI ALAPSZÜKSÉGLETEK

Hétköznapi értelemben a *szükséglet* olyan, egyénenként eltérő igényre vagy kívánt állapotról utal, amely meghatározott tulajdonságok birtoklásával vagy egy cél elérésével kapcsolódhat össze (Vansteenkiste és mtsai., 2020). Az öndeterminációs elmélet (Self-Determination Theory, SDT) e fogalmat szűkebb, pszichológiai értelemben használja: Ryan és Deci (2020) komplex elméleti rendszere három alapvető pszichológiai szükségletet emel ki, amelyek a motiváció minőségének és tartósságának szempontjából meghatározóak: az autonómiát, a kompetenciát és a kapcsolódást, vagyis a valahová tartozás igényét (Ryan és mtsai., 2018). E három szükséglet kielégülése támogatja a fejlődést és a jóllétet, míg tartós frusztrációjuk a motiváció gyengülésével és kedvezőtlen pszichológiai kimenetekkel társulhat (Freer és Evans, 2018; Ryan és Deci, 2017).

Az öndeterminációs elmélet (Self-Determination Theory, SDT) e fogalmat szűkebb, pszichológiai értelemben használja: Ryan és Deci (2020) komplex elméleti rendszere három alapvető pszichológiai szükségletet emel ki, amelyek a motiváció minőségének és tartósságának szempontjából meghatározóak: az autonómiát, a kompetenciát és a kapcsolódást, vagyis a valahová tartozás igényét (Ryan és mtsai., 2018). E három szükséglet kielégülése támogatja a fejlődést és a jóllétet, míg tartós frusztrációjuk a motiváció gyengülésével és kedvezőtlen pszichológiai kimenetekkel társulhat (Freer és Evans, 2018; Ryan és Deci, 2017).

Az autonómia az önkéntesség és a kezdeményezés élményét jelenti: azt, hogy a

hogy a diák tanuljon ezekből a tapasztalatokból

személy a cselekvést saját akaratából, belsőleg elfogadott okok mentén végzi. Az autonómia támogatása több területen együtt járhat a pozitív önértékeléssel és a teljesítmény kedvezőbb alakulásával. A zeneoktatásban *Renwick és McPherson* (2002) eredményei például azt mutatták, hogy az autonómiát támogató tanulási helyzetek a kezdő hangszeres tanulók gyakorlási idejének növekedésével járhatnak együtt. A

kompetenciaszükséglet ezzel párhuzamosan annak megélésére vonatkozik, hogy a személy a tevékenységben hatékony, fejlődik, és képes a kihívásokkal megküzdeni (*Ryan és Deci*, 2017). A kompetenciaélmény erősödése ösztönözheti a kihívások keresését és a képességek tudatos fejlesztését (*Niemiec és Ryan*, 2009), ami a kitartás és az erőfeszítés fokozódásához is hozzájárulhat. Ellenkező esetben, ha a tevékenységben tartósan sikertelenség vagy negatív önhatékonyág élménye dominál, az szorongáshoz és stresszhez vezethet, és a motiváció csökkenését eredményezheti (*Roberts*, 2017). A kapcsolódás (valahová tartozás) szükséglete a közösséghez tartozás, az elfogadottság és a minőségi kapcsolatok iránti igényt fejezi ki; a társas kapcsolatokban megélt összetartozás és törődés alapvető erőforrást jelenthet a tanulási folyamatban (*Ryan és Deci*, 2020; *Ryan és Deci*, 2002).

Az SDT egyik lényegi megállapítása, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek száma korlátozott, és a fent sorolt három szükséglet kielégülése a fejlődés és a jóllét szempontjából univerzális jelentőségű (*Vansteenkiste és mtsai.*, 2020). A kutatások arra utalnak, hogy az intrinzik motiváció kialakulása és fenntartása szempontjából különösen meghatározó az autonómia és a

kompetencia támogatása. Ennek egyik tipikus mechanizmusa a visszajelzések minősége: az informatív, fejlődést megerősítő pozitív visszacsatolás fokozhatja az érdeklődést és az élvezetet, részben a kompetenciaszükséglet kielégülésén keresztül. Ezzel szemben az érdekes tevékenységek külső jutalmazása bizonyos helyzetekben alááshatja az intrinzik motivációt, amennyiben a tanuló a jutalmat kontrolláló jelzéseként értelmezi, ami az autonómiaélmény csökkenéséhez vezethet (*Vansteenkiste és mtsai.*, 2020).

A hangszeres zenetanulásban az extrinzik és intrinzik ösztönzők aránya és szerepe az életkorral és a tanulási helyzettel összefüggésben változhat. A szakirodalom szerint a pszichológiai szükségletek támogatása kedvező hatással van a motiváció minőségére, többek között a rövid és hosszú távú célok kialakulására, valamint a zenetanulás folytatására irányuló elköteleződésre (*Liu*, 2016; *Freer és Evans*, 2018). E keretben a szülői környezet különösen fontos, mert a családi kontextus a tanulási folyamat mindennapi feltételeit és érzelmi klímáját is alakítja.

A pszichológiai szükségleteket támogató szülői magatartás elősegítheti, hogy a gyermekek keressék az optimális kihívásokat, átéljék a tevékenységhez kapcsolódó belső örömet, és olyan hosszú távú célokat tűzzenek ki, amelyek összhangban állnak alapvető szükségleteik kielégítésével (*Ferber és mtsai.*, 2024). Az öndeterminációs elmélet értelmében a szülők ebben a folyamatban kulcsszerepet játszhatnak azáltal, hogy támogatják gyermekük döntéshozatali szabadságát, és nyitottan viszonyulnak választásaihoz, ezáltal erősítve az autonómiaélményt.

Emellett érzelmi támogatást és érdeklödést nyújtanak, valamint olyan reális, optimális elvárásokat fogalmaznak meg, amelyek a fejlődést és a hatékonyságot segítik (Ferber és mtsai., 2024; Robichaud és mtsai., 2020). Ezzel szemben a frusztráló, kontrolláló családi környezet – amelyben a szöölök előírják, mit „kell” gondolni vagy érezni, rugalmatlan kommunikációt folytatnak, illetve kiszámíthatatlan elvárásokat támasztanak – gátolhatja az autonómia kialakulását, és hosszabb távon alááshatja az intrinzik motiváció fejlődését (Ferber és mtsai., 2024).

A fenti tényezök közös sajátossága, hogy nem önmagukban, hanem a tanuló élményvilágán keresztül hatnak: befolyásolják, mennyire érzi a tanuló sajátjának a tanulási folyamatot, mennyire kompetensnek és támogatottnak látja magát. Ennek értelmezéséhez az öndeterminációs elmélet alapszükséglet-kerete világos, a pedagógiai gyakorlat számára is jól alkalmazható magyarázó rendszert ad.

A hangszeres zenetanulás különösen jó terepe e folyamatok vizsgálatának, mert egyszerre jelennek meg benne a hosszú távú gyakorlást igénylök kihívások, a teljesítményhelyzetek és a társas környezet (család, pedagógus, kortársak) hatásai. A következökben röviden áttekintjük a hangszeres tanulás tipikus kihívásait és a lemorzsolódáshoz kapcsolódó nemzetközi eredményeket, amelyek kijelölik jelen vizsgálatunk fókuszát.

A HANGSZERTANULÁS KIHÍVÁSAI

Hazánkban a hangszer tanulási jellemzően nem az általános iskolai (kötelező) ének-

zene órák keretében történik, hanem opcionálisan választható alapfokú művészeti iskolákban. A témához kapcsolódó korábbi kutatásunk (Szabó és mtsai., 2023) eredményei is azt mutatják, hogy a hangszer tanulási megkezdése és folytatása, a hangszer kiválasztása, valamint a zenei pályán való továbbtanulás melletti döntés hátterében nagy variációt mutató motivációs struktúrák állnak. Magyarországon is megfigyelhető, hogy a középiskolába lépéssel párhuzamosan sok tanuló abbahagyja hangszeres tanulmányait. Ennek hátterében külsök tényezök is állhatnak, például a tanulmányi terhelés növekedése, az időhiány, illetve az, hogy a szöölök (rá)hatás

vagy elvárás enyhül, esetleg megszöünik. Belső okként megjelenhet az érdeklödés más irányba fordulása, illetve egy másik szabadidős tevékenység iránti erősebb elköteleződés, például a sport felé fordulás (Pitts és Robinson, 2016; Evans, McPherson és Davidson, 2013). A motiváció csökkenéséhez hozzájárulhat az unalom, illetve a kortársaknak való megfelelés belsök kényszere is; gondoljunk arra, amikor tizenévesek csúfolnak valakit azért, mert klasszikus zenét tanul.

Ugyanakkor a kortársak pozitívan is hathatnak egymás hangszer tanulási motivációjára, például akkor, ha egy zeneiskolában működök zenekar vagy kórus tagjaiként közös, megerősítök kulturális élményeket szereznek.

Korábbi vizsgálatunk (Földi és mtsai., 2024) eredményei arra utalnak, hogy az életkor előrehaladtával a kortárs kapcsolatok motivációs jelentősége fokozatosan felértékelödik a hangszeres zenetanulásban. Míg a serdülökör előtt elsősorban a szöölök gyakorolják a legerősök hatást a zenetanulás

motivációra, addig serdülőkorban a tanárok és a barátok szerepe erősödik, késői serdülőkorban pedig a kortársak válnak a leg meghatározóbb ösztönző tényezővé. Ezzel párhuzamosan a szülői befolyás fokozatos csökkenése figyelhető meg, ami jól jelzi a társas motivációs háttér életkori átrendeződését. A zenei ízlés társas jelentőségét vizsgáló kutatások mellett rámutattak arra is, hogy a különböző zenei stílusokhoz sajátos társas sztereotípiák kapcsolódnak. *Rentfrow és Gosling* (2003) vizsgálatai szerint a populáris zenei stílusok gyakran az extroverzióval, a társas aktivitással és a kortárs orientációval társulnak, míg a klasszikus zene preferenciája inkább az intellektuális orientációhoz és az individuális kulturális érdeklődéshez kötődik. Ezek a percepciók a serdülők körében a társas megítélésben is szerepet játszhatnak. A magyar tanulók zenei műfajokkal kapcsolatos véleményeiket, preferenciáit egy másik tanulmányunkban elemeztük (*Földi és mtsai.*, 2023b). A populáris műfajokhoz kapcsolódó zenei részleteket a tanulók lényegesen kedvezőbben ítélték meg, mint a klasszikus zenei és népzenei példákat. Az iskolai zenei nevelés számára ezért különösen fontos a tanulók tényleges zenei érdeklődésének és preferenciáinak figyelembevétele.

A hazai kutatásokban a lemorzsolódás és a feladás okainak azonosítása kevésbé hangsúlyos, ezzel szemben a nemzetközi szakirodalomban kiemelt szerepe van annak, hogy megismerjük a hangszeratanulás abbagyása mögött meghúzódó tényezőket (*Costa-Giomi*, 2004; *Lamont és mtsai.*, 2003; *Hallam és mtsai.*, 2012). *Ruth és Müllensiefen* (2021) eredményei szerint a zenei aktivitás

gyermekkorban a legerősebb: a 9–12 évesek a legaktívabbak, míg a 18–24 éves korosztályban a részvétel már számottevően alacsonyabb. A lemorzsolódás egyik tipikus időszak az általános iskolából a középiskolába történő átmenet, amikor a növekvő tanulmányi terhelés és az alternatív szabadidős lehetőségek erősödése mellett gyakran csökken a hangszeres tanulás prioritása (*McPherson és mtsai.*, 2012). *Ruth és Müllensiefen* (2021) 10–17 évesek longitudinális vizsgálatában a zenei aktivitás különösen 15 éves kor körül esett vissza; a feladás valószínűségét az életkorral együtt erősödő érdeklődésváltás, a sikertelenség élménye, valamint egyes személyiségjellemzők is magyarázhatták. A szerzők azt is vizsgálták, hogy a szülők milyen módon vesznek részt a zenei te

vékenységben, és eredményeik arra utalnak, hogy a szülők és testvér(ek) hangszeratanulási előzményei, az otthoni kulturális környezet, a családi zenei

tevékenységek (például zenehallgatás, koncertlátogatás) a motiváció, az elköteleződés és az érdeklődés növekedésével járhatnak együtt (*Ruth és Müllensiefen*, 2021).

A szülők és kortársak szerepét középiskolás tanulók körében vizsgáló *Holster* (2023) a pszichológiai szükségletek támogatását és a feladatérték jelentőségét is elemezte, kutatása pedig egy korábbi tanulmány (*Freer és Evans*, 2018) megismétlésére és kibővítésére épült. A szülői részvételt *Zdzinski* (2013) kérdőívvel mérte, amely hét különböző területet foglal magában; az egyik alkála például a gyakorlásban betöltött szülői szerepeket térképezi fel, mint amikor a szülő meghallgatja gyermekét gyakorlás közben, vagy biztosítja a megfelelő

csökken a hangszeres tanulás prioritása

környezetet az otthoni gyakorláshoz (Holster, 2023). A szerző vizsgálata alapján a kortársak szerepe abban is megragadható, hogy a tanulók mennyire élnek meg aktív bátorítást és megerősítést a társaik részéről a hangszeres tanulás folytatására; ez a társas támogatás a kitarítás és az elköteleződés egyik fontos tényezője lehet. Emellett megerősíti azt a más kutatások által is alátámasztott megállapítást, miszerint a szülők kulcsszerepet játszanak a motiváló környezet kialakulásában és az öndeterminációs elméletben meghatározott szükségletek támogatásában (Duineveld és mtsai., 2017; Holster, 2023; Picone, 2012; Renwick és McPherson, 2002).

A KUTATÁS CÉLJA

Kutatásunk célja, hogy az öndeterminációs elmélet keretrendszerében feltárjuk, hogy a hangszeren tanuló diákok és szüleik tapasztalatai szerint milyen tényezők támogatják, illetve gátolják az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás (valahová tartozás) pszichológiai szükségleteit a hangszeres tanulás során. A vizsgálat gyakorlati fókusz, hogy azonosítsuk azokat a tipikus, a mindennapi zeneoktatásban is releváns helyzeteket és támogatási formákat, amelyek hozzájárulhatnak a motiváció fenntartásához, illetve a lemorzsolódás megelőzéséhez.

Kutatási kérdéseink: (1) Milyen autonómiát támogató vagy korlátozó hatások jelennek meg a diákok és a szülők beszámolóiban? (2) Milyen tapasztalatok erősítik vagy gyengítik a kompetenciaélményt (pl.

visszajelzés, gyakorlás, siker-kudarcc)? (3) Hogyan jelenik meg a kapcsolódás/kapcsolati támogatás szerepe (szülő, tanár, kortársak), és mely tényezők társulnak a motiváció csökkenéséhez?

MÓDSZEREK

Minta

A kutatás mintáját kényelmi mintavétellel kiválasztott 14 fő alkotta: 7 hangszeres tanuló és 7 szülő. A tanulók életkora 12–19 év között volt: három tanuló 19 éves, egy 15 éves, kettő 13 éves, egy 12 éves, hat lány és egy fiú. A tanulók képzési formája eltérő: egy tanuló zenei szakgimnáziumba jár, három tanuló alapfokú művészeti iskolában tanul, három tanuló magántanárhoz jár. A hangszeres tanulás időtartama 3–7 év között mozgott, a hangszer: citera, furulya, gitár, hegedű és zongora. A szülői mintában kizárólag anyák szerepelnek; közülük ketten játszanak hangszeren (zongora). Gyermekeik közül három 19 éves, három 13

éves és egy 16 éves. Fontos módszertani sajátosság, hogy a szülők és a tanulók nem alkotnak szülő-gyermek párokat, vagyis nem ugyanazon családokból érkeztek. A részvétel önkéntes volt, a résztvevők (kiskorúaknál a szülők) tájékozott beleegyezést adtak, az interjúk feldolgozása anonimizált formában történt.

Adatfelvétel és -elemzés

Kutatásunk kvalitatív megközelítésű: félig strukturált interjúkat készítettünk

mely tényezők társulnak a motiváció csökkenéséhez

hangszeres tanulókkal és hangszeren tanuló fiatalok szüleivel. Az interjúk személyesen zajlottak; a résztvevők hozzájárulásával hangfelvételt készítettünk, majd szó szerinti gépelt átiratot hoztunk létre. Az interjúk átlagos időtartama mindkét csoportban megközelítőleg 45–60 perc volt. Az interjúkérdések az öndeterminációs elmélet három alapszükségletére (autonómia, kompetencia, kapcsolódás) épültek: rákérdeztünk a hangszerválasztás és a tanulás megkezdésének döntési folyamataira, a gyakorlás támogatására, a visszajelzésekre és sikerélményekre, valamint a tanár–szülő–tanuló kommunikációra és a kortársak szerepére. Az interjúvázlatot a *Melléklet* tartalmazza.

Az adatok feldolgozásához elméletvezérelt tematikus elemzést alkalmaztunk. A szövegekben az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás támogatását, illetve frusztrációját jelző tapasztalatokat azonosítottuk és kódoltuk, majd a tanulói és szülői interjúkat elkülönítve, ugyanakkor összehasonlítható módon szerveztük témákba. Az eredményeket ennek megfelelően az SDT három dimenziója szerint mutatjuk be, kiemelve a két nézőpontban megjelenő közös mintázatokat és eltéréseket. A kvalitatív eredményeket szemléltető idézetek közlésekor a résztvevők anonimitását következetesen megőriztük.

EREDMÉNYEK

Az autonómia támogatása

Az autonómiát támogató környezet hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók kitartóak és

motiváltak legyenek a hangszerstanulás során. Az interjúk alapján azokat a tényezőket mutatjuk be, amelyek segítik vagy hátráltatják az önállóság megélését, különös tekintettel a hangszerstanulás megkezdésének körülményeire, a döntési lehetőségekre, valamint arra, hogy a tanulók zenei preferenciái és igényei mennyire tudnak érvényesülni a tanulási folyamatban.

A tanulók több esetben belső érdeklődésre és a zene iránti vonzalomra vezették vissza a hangszerstanulás megkezdését: „*szerettem a zenét és ki akartam próbálni*” (13 éves, gitáron játszó diák), „*bennem volt az érzés, hogy nagyon szeretnék játszani*” (13 éves, zongorán játszó tanuló), illetve „*gyerekkorom óta vonzott ez az egész zene és zene-tanulás*” (19 éves, zongorán játszó diák). A tanulók közül öten azt jelezték, hogy alapvetően saját döntésük volt a hangszerstanulás, ugyanakkor két esetben a szülői sze-

rep is hangsúlyos volt:

„*Mivel még kicsi voltam, amikor elkezdtem, akkor a szüleim döntötték el, de én is szerettem volna*” (19

éves, több hangszeren ját-

szó tanuló). A beszámolóik alapján a feladás kockázata növekedhet, ha a hangszerstanulás megkezdése tartósan külső nyomásként jelenik meg, vagy ha a tanuló nem azt a hangszer tanulja, amelyhez valóban kötődni tud. Ezt a mintázatot a következő reflexió is érzékletesen ragadja meg: „*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).

segítik vagy hátráltatják az önállóság megélését

A szülök minden esetben úgy fogalmaztak, hogy gyermekük önálló döntése volt a hangszer tanulás, ugyanakkor megjelent a „javaslat-kipróbálás” típusú szülői kezdeményezés is: „*En 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). A szülök egy része expliciten kiemelte, hogy a nyomás gyakorlás csökkentheti a motivációt, ezért fontosnak tartják a gyermek preferenciáinak tiszteletben tartását: „*Szerintem azt nem szabad erőltetni, ezt megtanultuk [...]. Ö megtalálja idővel, hogy mit szeretne. A zenét viszont nem erőltettük soha [...]. Nem szabad erőltetni semmi szín alatt*” (13 éves, gitártanuló gyermek anyukája). *Sloboda* (2001) eredményei is összhangban állnak ezzel a megközelítéssel: a hangszer tanulás folytatásában a szülői támogatás – a kényszer helyett – védő tényezőként jelenhet meg.

Az autonómia megéléséhez a döntés mellett az is hozzátartozik, hogy a tanulók zenei igényei és preferenciái mennyire tudnak megjelenni a tanulási folyamatban. Az interjúk arra is rámutattak, hogy a tanulók autonómiájának megélése nem pusztán a hangszer vagy a zenedarab kiválasztásában jelenik meg, hanem abban is, hogy mennyiben kapnak lehetőséget saját zenei ízlésük, érdeklődésük és kezdeményezéseik kifejezésére a tanulási folyamat során. Amennyiben a tanulók által kedvelt műfajok, darabok vagy zenei elképzelések teret kapnak az oktatásban, az erősítheti a személyes bevonódást és a tanulás belsőleg átélt jelentőségét. Ezzel szemben, ha a tanulási folyamat kizárólag külső elvárásokhoz, előírt

repertoárhoz vagy mások preferenciáihoz igazodik, az a tanulók önállóságélményének gyengüléséhez és a motiváció sérüléséhez vezethet. A szülök közül ketten ugyanakkor úgy vélték, hogy a zenei igények kevésbé fontosak, ami arra utal, hogy e tekintetben nem minden esetben jelenik meg egyformán az autonómiatámogató szemlélet. Összességében az interjúk alapján az autonómia szempontjából a legkedvezőbbnek az a tanulási környezet tűnik, amelyben a tanuló belső érdeklődése és választási lehetőségei érvényesülnek, és nem a külső elvárások dominálnak; ellenkező esetben az autonómia támogatásának alacsony szintje a motiváció csökkenéséhez vezethet.

Az autonómia támogatása önmagában is fontos, ugyanakkor a hangszer tanulás fenntartásában szorosan összekapcsolódik azzal, hogy a tanuló mennyire éli meg a fejlődést és a sikerességet a gyakorlásban. A következő részben ezért a kompetencia szükségletéhez kapcsolódó tapasztalatokat tekintjük át.

Kompetenciaszükséglet

A kompetencia szükséglete a siker, a fejlődés és az eredményesség iránti igényt foglalja magában. A hangszeres játék magasabb szintű elsajátításához megfelelő mennyiségű és minőségű gyakorlás szükséges, ugyanakkor a szakirodalom is alátámasztja, hogy a saját képességek megítélése és a teljesítménnyel kapcsolatos hiedelmek összefüggenek a zenei teljesítménnyel (*Schatt, 2023*). Ebben a részben a szülök és a tanulók teljesítménnyel kapcsolatos értelmezéseit, valamint a gyakorláshoz való viszonyukat mutatjuk be.

A szülők válaszaiban hangsúlyosan megjelent a zenetanulás pozitív hatása, különösen a koncentráció és általános készségek fejlődésének említése. Több szülő kifejezte, hogy büszke gyermeke teljesítményére, és fontosnak tartja, hogy a gyermek saját maga is elégedett legyen a fejlődésével. Ugyanakkor a szülői percepciók árnyaltak voltak: megjelent a „maximalizmus” és a „többet is lehetne” nézőpontja is. A gyakorlással kapcsolatos elköteleződést jól ragadja meg például az a megfogalmazás, hogy *„sokszor mondja, hogy többet kellene gyakorolni, és sajnálja, hogy későn kezdte el a hangszer tanulást”* (19 éves zongorát tanuló gyermek anyukája), illetve *„nagyon ügyes, de látványosabb lenne ez a tudás, ha kicsit néha jobban akarná”* (13 éves, zongorán játszó tanuló anyukája). Ezek a visszajelzések arra utalnak, hogy a motiváció és az elköteleződés intenzitása nem minden esetben stabil, és a gyakorlás rendszeressége kulcsfontosságú lehet a kompetenciaélmény fenntartásában.

A tanulók saját teljesítményüket változatosan ítélték meg. A gitáron tanulók kifejezetten elégedettek voltak, sikeresnek és kompetensnek érezték magukat; egyikük ezt így fogalmazta meg: *„megteszem, ami tőlem telik”*. A zongorán játszó tanulók körében ezzel szemben megjelent az elégedetlenség és a „lehetne jobb” értékelés, míg a hegedűt tanulók esetében az „átlagos” és „változó” teljesítménymegítélés dominált, ami a kompetenciaélmény ingadozására utal. A több hangszeren játszó tanuló árnyaltan fogalmazott: *„mindig lehetnék jobb, és mindig lehetne többet gyakorolni, de én mindig élvezem, amit csinálok, és szerintem ez számít”*.

Összességében a válaszok azt jelzik, hogy a kompetenciaélményt a reális önértékelés és a tevékenység élvezeti értéke együtt formálja; e kettő egyensúlya különösen fontos lehet a motiváció szempontjából. *Janurik és munkatársai* (2020) eredményei is arra utalnak, hogy a zenei énkép alakulásában szerepet játszik a családi háttér és a szülők zenéhez való viszonya, valamint az is, mennyire képes a tanuló reálisan felmérni saját képességeit.

A szülők a fejlődés támogatását elsősorban anyagi, érzelmi és gyakorlati segítség formájában írták le: finanszírozzák az órákat és a hangszer, batorítanak, dicsérnek, és elakadás esetén próbálnak segíteni. Azoknál a

családoknál, ahol a szülő is játszik hangszeren, megjelent a szakmai támogatás (szolfézsanyag, technikai részletek, közös gyakorlás) is. A tanulók

mindössze egy tanuló jelezte, hogy nem kap dicséretet

beszámoló alapján a fiatalabb életkorban gyakoribb a gyakorlás nyomon követése; később több családban nagyobb önállóságot kap a tanuló, miközben a szülők meghallgatással vagy alkalmi ellenőrzéssel továbbra is jelen vannak. A mintában mindössze egy tanuló jelezte, hogy nem kap dicséretet, illetve megjelent olyan példa is, ahol a szülő néha leszidja gyermekét, ha nem gyakorol.

Összességében a kompetencia támogatásában mind a szülők, mind a pedagógusok szerepe kiemelkedőnek tűnik. A rendszeres, megerősítő visszajelzések, a fejlődéshez igazított elvárások és az elakadás esetén nyújtott gyakorlati segítség hozzájárulhatnak a kompetenciaélmény fenntartásához, különösen akkor, ha értelmezhető kihívásokkal, sikerélményekkel és reális fejlődési célokkal párosulnak (*MacIntyre és mtsai.*, 2018;

Schatt, 2023). A mintában ugyanakkor az is kirajzolódott, hogy a szülök többnyire pozitívabban értékelik gyermekük teljesítményét, mint maguk a tanulók; ez a különbség arra utal, hogy a szülői visszajelzés egyszerre támogathatja az önbizalmat és formálhatja a tanulók önreflexióját.

A kompetenciaélmény fenntartása nemcsak a gyakorlás mennyiségén és a visszajelzéseken múlik, hanem azon is, hogy a tanuló milyen társas közegben tanul: kap-e megerősítést, elfogadást, és van-e kívül megosztania zenei élményeit. Ennek megfelelően a következőkben a kapcsolódás szükségletét vizsgáljuk.

Társas kapcsolatok

A kapcsolódás, a valahová tartozás igénye a harmadik pszichológiai alapszükséglet. A családi támogatás a társas dimenzióban gyakran közös zenei élményekhez kapcsolódik, például koncertlátogatáshoz, fellépésekhez vagy családon belüli közös zenéléshez. A tanulók szerint kevésbé jellemző a szülökkel közös zenei programok látogatása, míg a szülök ennél pozitívabb képet rajzoltak: a legtöbben jelezték, hogy szoktak közösen koncertekre járni, és két kivételtől eltekintve ez megjelenik a családi gyakorlatban. Abban viszont a szülök és a tanulók válaszai egybehangzók voltak, hogy a szülök rendszerint részt vesznek a fellépéseken. A családi zenehallgatás több szülönél rendszeres, változatos műfaji preferenciákkal; e jelenség összhangban áll azzal, hogy a szülök zenei elköteleződése aktívabb és minőségileg magasabban kvalifikált zenei kultúrafogyasztással járhat együtt (Váradi és

mtsai., 2022; Váradi és Józsa, 2023), és a hangszeren játszó szülökre jellemzőbb a zenei rendezvényeken való részvétel, illetve a közös zenehallgatás (Földi és mtsai., 2023a).

A kapcsolódás szempontjából meghatározó a kommunikáció minősége, különösen a tanár-diák és a tanár-szülő kapcsolatban. A tanulók beszámolóiban a szülő-tanár kommunikáció ritkábban jelent meg expliciten, ugyanakkor a szülök többsége arról számolt be, hogy rendszeresen tartják a kapcsolatot a pedagógussal, és érdeklődnek gyermekük fejlődéséről. Több szülő kiemelte a pedagógussal való megbeszélés lehetőségét, különösen akkor, ha a szülő nem rendelkezik zenei háttérrel: „Mindig be szoktam menni, mert meg lehet beszélni mindent a tanárral. Megmondom őszintén, én annyira nem értek a gitározáshoz, és akkor tőle szoktam kérdezni, hogy mit és hogyan tudnék segíteni” (13 éves gitáron játszó gyermek anyu-

kája). A válaszok ugyanakkor arra is utalnak, hogy a kapcsolattartás intenzitása intézményi és képzési szint szerint eltérhet: „Az alapfokon rendszeresen tartottuk a kapcsolatot a pedagógussal, de a konziban elég nehéz [...]. A COVID miatt meg főleg nehéz volt” (szülő – 13 éves, gitáron játszó tanuló).

A pedagógusokkal készült korábbi interjúk (Földi és mtsai., 2023a) alapján a személyes kommunikáció a tanuló megismerésének és a személyre szabott pedagógiai támogatásnak is fontos eszköze; jelen eredményeink szerint a szülői oldalról a tanár-szülő kommunikáció a támogatás egyik csatornájaként jelenik meg, különösen akkor, ha a szülő a gyakorlás támogatásához konkrét iránymutatást kér.

a szülök rendszerint részt vesznek a fellépéseken

A kortársak szerepének vizsgálata azt mutatta, hogy a baráti kör vélekedései ketős hatásúak lehetnek. A szülők többnyire pozitív példákat említettek, például hogy a hangszertanulás nyitottsághoz és kapcsolódáshoz segít: „... *akik valamilyen hangszeren játszanak [...], nyitottabbak a világra [...], nyitottabbak a barátságokra is [...], ezek a dolgok összehozzák az embereket*” (19 éves zongorán játszó diák anyukája). Ugyanakkor megjelentek kritikus vagy bizonytalanító kortárs reakciók is, például a „hasznosság” és a „megélhetés” kérdései. A tanulói beszámolók alapján különbség látszik aközött, hogy a barátok maguk is zenélnek-e. A 19 éves zongorista így írta le a nem zenélő kortársak érdeklődését:

„[...] *különlegesnek tartották azt, hogy tudok hangszeren játszani [...], mindig érdekelték őket a zenei tanulmányaim*”. Ezzel szem-

ben a hegedűn játszó tanuló a népzenei műfajhoz kapcsolódó elutasítást élte meg: „[...] *nem túl sok pozitív visszajelzést kaptam [...], a népzeneire [...]. Sokan úgy vannak ezzel, hogy meg se akarják ismerni*” (19 éves, hegedűn tanuló). A gitáron tanuló beszámolója is jól mutatja a kortárs reakciók ambivalenciáját: „[...] *nekik nem annyira fontos [...], de viszont mindenki úgymond irigyli, hogy én játszok hangszeren*” (13 éves, gitárt tanuló). Evans és munkatársai (2013) eredményei alapján a zenekari részvétel is járhat negatív társas következményekkel, ha a tevékenység „nem népszerű”, ami a kapcsolódás sérülésén keresztül hozzájárulhat a feladáshoz.

A gyakorlás társas dimenziójában a tanulók beszámolói alapján a mindennapi rutin többnyire egyéni tevékenységként jelenik meg, és többen jelezték, hogy bizonyos

helyzetekben komfortosabb számukra az egyedüli zenélés. Ennek okai eltérőek voltak: megjelent a hangszer hangerejével kapcsolatos praktikus szempont (például a gitár nehezebben érvényesül hangosabb hangszerek mellett), a saját teljesítménnyel kapcsolatos bizonytalanság (nem érzik magukat „elég jónak” közös darabhoz), illetve a hangszeres társak hiánya. Ugyanakkor a válszok azt is mutatják, hogy ahol adottak a társas feltételek, a közös zenélés kifejezetten motiváló élménnyé válhat: két tanuló is kiemelte, hogy barátokkal és egyedül is szeret gyakorolni. A több hangszeren játszó tanuló szerint a zongora önmagában is „teljes élményt” ad, ugyanakkor furulyán és citerán

évekig csak zenekarban játszott, és ezt kifejezetten szerette. A hegedűn játszó kollégista tanuló a közeg motiváló erejét hangsúlyozta: „*A kollégium me-*

teremtette azt a hangulatot, hogy jó érzés gyakorolni. Ez ösztönzött és így nagyon sokat gyakoroltam meg gyakoroltunk így csoportosan”.

A társas kapcsolatok összességében tehát egyszerre lehetnek védő tényezők (elismerés, közösségi élmények, támogató kommunikáció) és kockázati tényezők (elutasítás, érdektelenség, gúny), amelyek a kapcsolódás szükségletén keresztül a motivációra is hatnak.

Az eddigiekben a három alapszükséglet külön dimenziókban tárgyaltuk, ugyanakkor a mindennapi tanulási helyzetekben ezek gyakran egyszerre sérülnek vagy erősödnek. A következő blokkban ezért azokat a visszatérő mintázatokat foglaljuk össze, amelyek a résztvevők szerint több szükségletet is érintenek, és a motiváció csökkenéséhez, illetve a feladás gondolatához kapcsolódhatnak.

a közös zenélés kifejezetten motiváló élménnyé válhat

Az alapszükségletek támogatásának hiánya

Ebben a részben azokat a tényezőket foglaljuk össze, amelyek a beszámolók alapján egyszerre több pszichológiai szükségletet is érinthetnek, és hozzájárulhatnak a motiváció csökkenéséhez, illetve a hangszer tanulás megszakításához. A tanulók szerint a feladás háttérében gyakran több ok együtt áll. A válaszok alapján a legkevésbé kedvelt tevékenység a szolfézsórákon való részvétel volt, amelyet unalmasnak és fárasztónak tartottak. Megjelent az is, hogy a gyakorlás időigényes, türelmet és kitartást igényel, és idővel a prioritások átrendeződnek; különösen azoknál a tanulóknál, akik nem zenei pályában gondolkodnak, a hangszeres tanulás könnyebben háttérbe szorul.

Az autonómia dimenziójában központi kérdésként jelent meg, hogy a tanulók mennyiben kapnak lehetőséget a választásra a tanulási folyamatban (például a tanulandó darabok kiválasztásában). Ha a tanuló döntési tere szűk, a tanulás könnyebben válik külső elvárásoknak való megfeleléssé, ami hosszú távon csökkentheti az intrinzik motivációt. A tanulók beszámolóiban a darabválasztás gyakorlata vegyes képet mutatott: volt, akinek beszámolója szerint a pedagógus döntötte el a tananyagot, mások együtt döntöttek, illetve ritkábban megjelent a tanulói választás hangsúlyosabb szerepe is. A választás élményét erősítheti, ha a pedagógus a darabot előjátssza, illetve a tanuló ízlését és preferenciáit figyelembe veszi: „[...] mielőtt elkezdtem tanulni, mindig eljátszotta, hogy hallhassam, és eldöntsem, hogy tetszik-e. Ha nem tetszett, akkor másik

darabot választottunk” (19 éves, zongorát tanuló diák). Ellenpéldaként az autonómia sérülése is megjelent: *„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).

A kompetencia dimenziójában az elakadások és a nehézségek kezelése volt hangsúlyos. A tanulók több esetben jelezték, hogy a gyakorlás és a darabok biztos elsajátítása sok időt, türelmet és kitartást igényel; ennek

hiánya kudarcélményekhez és az önhatékonyság csökkenéséhez vezethet. Ezt a tanulói megfogalmazás is érzékelteti: „[...] 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 tanári támogatás több tanuló szerint a gyakorlási módszerekben és konkrét technikai tanácsokban jelenik meg: „[...] szoktak tanácsokat adni, hogy például egy darabnál hogyan érdemes gyakorolni” (13 éves, gitár tanuló). A távoktatási időszakból különösen emlékezetes volt a videós segítség: *„Amikor volt a COVID, akkor csinált nekem videókat [...], sokkal egyszerűbb, amikor látod [...].*” (19 éves, zongorán játszó diák). A nemzetközi eredmények (Sloboda, 2001; Ruth és Müllensiefen, 2021) alapján a motiváció csökkenése kritikusabb lehet serdülökörban; interjúink alapján ez gyakran együtt jár a prioritások átrendeződésével, a megterhelés növekedésével és az elakadásokkal.

A kapcsolódás dimenzióját a tanulói tapasztalatok szerint az is gyengítheti, ha a hosszú iskolai nap után a zeneiskolai órák

ritkábban megjelent a tanulói választás

további terhelést jelentenek, és a tanuló nem érzi a személyes odafigyelést vagy a támogató környezetet. A hegedűn játszó tanuló ezt az oktatási keretek oldaláról fogalmazta meg: „Hiszen egész nap iskolában vannak a diákok, utána még itt is órán kell ülni, ami nagyon fárasztó lehet a gyerekeknek” (19 éves, hegedűn játszó). Ez a megfogalmazás a rendszerterhelés és a kapcsolódás élményének összefüggésére mutat rá: a tartós fáradtság és az érzelmi támogatás hiánya a motiváció sérülékenységét növelheti.

Összességében a hangszertanulás abbahagyása nem pusztán egyetlen külső körülmény (például időhiány) vagy egyéni döntés következménye, hanem több tényező együttállásával értelmezhető folyamat. Az interjúk alapján a motiváció csökkenése különösen akkor válik valószínűvé, ha a tanuló korlátozott autonómiát él meg, gyakran tapasztal kudarcot vagy elakadást (kompetencia), és közben nem kap elég társas megerősítést vagy elfogadást (kapcsolódás). A motiváció fenntartásához ezért olyan támogató környezetre van

szükség, amely lehetővé teszi az önálló döntéshozatalt, biztosítja a fejlődés és a sikerélmény feltételeit, és megerősíti a tanuló társas kapcsolódását az iskolai és zenei környezetben.

Az 1. táblázat szintetizáló céllal készült: a kvalitatív interjúk alapján azonosított tapasztalatokat az öndeterminációs elmélet három alapszükséglete (autonómia, kompetencia, kapcsolódás) mentén rendezi. A táblázat egyszerre mutatja be a diákok és a szülők beszámolóiban megjelenő, motivációt erősítő, szükséglettámogató hatásokat, illetve azokat a tipikus helyzeteket és működésmódokat, amelyek a szükségletek frusztrációjához, a bevonódás gyengüléséhez és közvetve a motiváció csökkenéséhez kapcsolódhatnak. A táblázat a fejezetben tárgyalt jelenségek kulcspontjaiból emel ki néhányat, és egy-egy példát ad arról, mely tényezők jelennek meg a hangszertanulás mindennapi gyakorlatában támogató vagy gátló tényezőként az alapszükségletek szempontjából.

1. TÁBLÁZAT

Egy-egy példa az öndeterminációs elmélet szükségleteit támogató és gátló tényezőkre

SDT-szükséglet	Támogató tényezők (diák)	Támogató tényezők (szülő)	Gátló tényezők (diák/szülő)
Autonómia	választás a darabban	támogatás kényszer nélkül	kontroll, időnyomás
Kompetencia	fejlődést jelző visszacsatolás	érzelmi és gyakorlati segítség	kudarcélmény, rugalmatlan elvárások
Kapcsolódás	tanár figyelme, társak elismerése	fellépések, közös élmények	érdektelenség, gúny

FORRÁS: saját szerkesztés

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk célja az volt, hogy a hangszer tanulása során megjelenő nehézségeket és támogató tényezőket a tanulók és a szülők megélt tapasztalatai alapján azonosítsuk, majd az eredményeket az öndeterminációs elmélet keretrendszerében értelmezzük. Az SDT a tanulói bevonódás és kitartás megértéséhez különösen alkalmas elméleti kiindulópont, mivel a motiváció minőségét és tartósságát az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás (valahová tartozás) pszichológiai szükségleteihez köti (Ryan és Deci, 2017). A félig strukturált interjúk elemzése során arra kerestük a választ, hogy mely mindennapi, a zeneoktatás gyakorlatában is azonosítható tényezők támogatják vagy gátolják a szükségletek teljesülését, és ezek miként kapcsolódhatnak a hangszer tanulási motiváció fennmaradásához, illetve csökkenéséhez.

Eredményeink alapján az autonómia a hangszeres tanulásban elsősorban a „saját döntés” és a „saját ügy” élményén keresztül vált értelmezhetővé. A motiváció fenntartását támogatta, ha a tanulók választási lehetőséget kaptak a tanulási folyamat bizonyos elemeiben – például a repertoár, a célok vagy a gyakorlási stratégiák alakításában –, és ha a tanári vagy szülői keretek mögött érthető magyarázat, együttműködő kommunikáció és bevonódási lehetőség állt. Ezzel szemben az autonómiát frusztráló tapasztalatként jelent meg a kontrolláló, nyomást keltő kommunikáció, illetve a rugalmatlan, a tanulói érdeklődéshez kevésbé illeszkedő elvárásrendszer. A beszámoló

szerint ezekhez a helyzetekhez a motiváció csökkenése, szélsőséges esetben a hangszeres tanulás abbahagyásához vezető gondolatok erősödése társulhattak. Az autonómia dimenziójában különösen figyelemre méltó eredmény, hogy a szülők és a tanulók narratívái nem minden esetben estek egybe abban a kérdésben, hogy kinek a döntése volt a hangszeres tanulás megkezdése: míg a szülők gyakrabban keretezték ezt a gyermek érdeklődésére épülő folyamatként, a tanulók több esetben szülői kezdeményezést érzékeltek. Ez a különbség arra utal, hogy a motiváció tartóssága szempontjából lényeges, mennyire tud a tanuló a folyamatban később is autonóm szereplővé válni, és mennyire kap lehetőséget arra, hogy a tanulás személyes jelentést nyerjen számára.

A kompetenciaszükséglet a tanulói beszámolóban elsősorban a fejlődés érzésével, a sikerélmények gyakoriságával és a visszajelzések minőségével függött össze. A moti-

vációt erősítette, ha a tanuló számára a haladás „láthatóvá” vált, és a pedagógus a gyakorlást segítő módszereket tanította, a feladatokat elér-

hető lépésekre bontotta, valamint a visszajelzések nem kizárólag hibajavításra, hanem a fejlődés és az erőfeszítés megerősítésére is kiterjedtek. A szülők kompetenciatámogató szerepe több formában jelent meg: az anyagi feltételek biztosítása, a bátorítás és a mindennapi érzelmi háttér megteremtése, továbbá a zenélő szülők esetében a konkrét szakmai segítség. A kompetencia sérülése – tartós elakadás, túl magas elvárások, túlterheltség – a beszámoló alapján gyorsan csökkentheti az önhatékony érzést, és ezzel a motivációt is. E megállapítás

bátorítás és konkrét szakmai segítség

pedagógiai szempontból azt hangsúlyozza, hogy a hangszeres tanulásban nem csupán a teljesítmény szintje, hanem a tanuló által megélt fejlődési ív és a fejlődésről kapott visszajelzés szerkezete is meghatározó.

A társas kapcsolódás szükséglete több szinten jelent meg, és közvetlenül kapcsolódott a tanulók érzelmi biztonságához és elköteleződéséhez. A tanár személyes odafigyelése, a biztonságos órai légkör, a szülői érdeklődés és a közös zenei élmények (például fellépések támogatása, koncertélmények) mind a kapcsolódás erősítéséhez járultak hozzá. Kiemelendő, hogy a kortársak visszajelzései különösen érzékeny tényezőnek bizonyultak: az elfogadás és elismerés erősítheti a valahová tartozás élményét, míg az érdektelenség vagy leértékelés csökkentheti azt, és közvetve a motivációt is gyengítheti. Az eredmények összességében azt jelzik, hogy a hangszeres motiváció fenntartása nem egyetlen tényezőtől múlik, hanem azon, mennyire tud a tanulási környezet egyszerre autonómiát támogató, kompetenciát építő és társas kapcsolódást erősítő lenni. A szükségletek tartós frusztrációja – különösen, ha több területen egyszerre jelentkeznek – a feladás gondolatának erősödésével társult, ami összhangban áll az SDT alapfeltevéseivel.

A pedagógiai gyakorlat számára mindebből az a legfontosabb következtetés adódik, hogy a motiváció támogatása nem szűkíthető le a gyakorlás mennyiségére vagy a teljesítmény elvárására. A tanári munka és a szülői támogatás akkor tud a leghatékonyabban hozzájárulni a kitartáshoz, ha a tanuló számára valódi, kerek közötti választási helyzetek jönnek létre, a feladatok értelme és célja érthetővé válik,

és a kommunikáció nem kontrolláló, hanem együttműködő jellegű. Ugyanilyen lényeges, hogy a fejlődés folyamata struktúráltan láthatóvá váljon: a reálisan elérhető részcélok, a konkrét, fejlődésorientált visszajelzések, valamint a gyakorlási stratégiák tanítása csökkentheti az elakadásokból fakadó kudarcélményt, és erősítheti a kompetenciaélményt. A kapcsolódás területén a biztonságos tanár-diák kapcsolat, a rendszeres, kiszámítható szülő-tanár kommunikáció és a közösségi zenei élmények (kiscsoportos együttjáték, fellépések) különösen fontos védőfaktoroknak tűnnek, főként azokban az életkori szakaszokban, amikor a kortársi hatások felerősödnek. Ezek a szempontok nemcsak a zeneiskolai tanulók motivációjának fenntartását támogathatják, hanem hozzájárulhatnak a lemorzsolódás megelőzéséhez is, különösen az iskolai átmenetek idején, amikor a terhelés növekedése a részvétel csökkenésével társulhat (Földi és mtsai., 2024).

A jelen kutatás korlátai közé tartozik a kis elemszám, a szülői mintában a kizárólag édesanyák részvétele, valamint az, hogy a tanulói és szülői interjúk nem szülő-gyermek párokhoz kapcsolódnak. A megállapítások a résztvevők szubjektív tapasztalatait tükrözik, amelyeket nem tudunk zenei teljesítménymutatókkal vagy standardizált mérőeszközökkel összevetni. A további kutatásokban érdemes nagyobb, páros mintán és longitudinális elrendezésben vizsgálni, hogy a szükségletek támogatása miként kapcsolódik a motiváció változásához és az abbaahagyási döntésekhez, valamint azt is, hogy különböző életkori szakaszokban mely támogató stratégiák a

a kortársak visszajelzései érzékeny tényezőnek bizonyultak

leghatékonyabbak. Emellett indokolt lehet kvalitatív és kvantitatív módszereket kombinálva feltárni a tanulók, a szülők és a pedagógusok motivációtámogató stratégiáit, és ezek kapcsolatát az intrinzik motivációval, az önszabályozott gyakorlással és a kitartással.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a hangszer tanulási motiváció fenntartását azok a szülői és pedagógusi környezeti hatások erősítik leginkább, amelyek az autonómiát, a kompetenciaélményt és a társas kapcsolódás igényét együttesen támogatják. A kvalitatív eredmények az SDT keretével összhangban azt sugallják, hogy a szükségletek kielégülése a belső érdeklődés, a kitartás és a fejlődésorientált gyakorlás erősödésével járhat együtt, míg a szükségletek támogatásának a hiánya a motiváció

sérülékenységét növeli. A tanulmány ezért olyan, a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is alkalmazható értelmezési és beavatkozási irányt kínál, amely segítheti a pedagógusokat és a szülőket a motivációs nehézségek korai felismerésében és a tanulók hosszabb távú megtartásában.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a *Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport* tagjai.

IRODALOM

- 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. sz., 139–152.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735604041491>
- Creech, A. és Hallam, S. (2009): Interaction in instrumental learning: The influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*. **27**. 2. sz., 94–106.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0255761408101990>
- Duineveld, J. J., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ciarrochi, J. és 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. sz., 1978–1994.
DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000364>
- Evans, P., McPherson, G. E. és Davidson, J. W. (2013): The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*. **41**. 5. sz., 600–619.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735612441736>
- Ferber, K. A., Bradshaw, E. L., Noetel, M., Wong, T. Y., Ahn, J. S., Parker, P. D. és 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. sz., 1155–1177. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000448>
- Földi F., Szabó N. és Józsa K. (2023a): Hangszer tanulási motivációt támogató stratégiák tanárok és tanárjelöltek szemszögből. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi Folyóirat*. **21**. 2. sz., 5–18.
DOI: <https://doi.org/10.17165/tp.2023.2.5-18>
- Földi F., Szabó N. és Józsa K. (2023b): Zenei műfajokról alkotott tanulói vélemények. *Magyar Pedagógia*, **123**. 3. sz., 115–143. DOI: <https://doi.org/10.14232/mped.2023.3.115>

- Földi, F., Szabó, N., Oo, T., Csizmadia, G. és Józsa, K. (2024): Motivation in learning musical instruments: The role of parents, teachers and friends. *Music and Science*, 7. sz., 1–15.
DOI: <https://doi.org/10.1177/20592043241284822>
- Freer E. és Evans, P. (2018): Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. *Psychology of Music*. 46. 6. sz., 881–895. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735617731613>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T. és Lanipekun, J. (2012): The development of practicing strategies in young people. *Psychology of Music*. 40. 5. sz., 652–680.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>
- 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. sz., 447–462. DOI: <https://doi.org/10.1177/03057356221098095>
- Janurik M., Szabó N. és Józsa K. (2020): A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*. 120. 2. sz., 171–200.
- Józsa K. (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki, Budapest.
- Józsa K. és Fejes J. B. (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai A. és Kasik L. (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa K. és Fejes J. B. (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. és Tarrant, M. (2003): Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20. 3. sz., 229–241.
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051703005412>
- Liu, M. Y. (2016): *Psychological needs and music engagement intentions: A self-determination theoretical perspective on the motivation to continue in music*. PhD Thesis, Boston University, USA. Retrieved from <https://n9.cl/50fhw>
- MacIntyre, P. D., Schnare, B. és Ross, J. (2018): Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*. 46. 5. sz., 699–715. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735617721637>
- McPherson, G. E. (2009): The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*. 37. 1. sz., 91–110. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. és Faulkner, R. (2012): *Music in our lives: Rethinking musical ability, development, and identity*. Oxford University Press, New York.
- Niemiec, C. P. és 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. sz., 133–144.
DOI: <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Oliveira, A., McPherson, G., Mota Ribeiro, L. és Oliveira-Silva, P. (2023): Musical achievement during a lockdown: The parental support miracle. *Research Studies in Music Education*. 45. 1. sz., 211–226.
DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X211033794>
- Picone, J. J. (2012): *Steps to Parnassus: The effects of guided practice on junior and intermediate school musicians*. Doctoral dissertation. University of Toronto.
- Pitts, S. E. és 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. sz., 327–346.
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051716000152>
- 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. sz., 217–236.
DOI: <https://doi.org/10.1177/026142940902500303>
- Rentfrow, P. J. és Gosling, S. D. (2003): The Do Re Mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84. 6. sz., 1236–1256.

- Renwick, J. M. és 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: <https://doi.org/10.1017/S0265051702000256>
- 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. sz., 12–19.
DOI: <https://doi.org/10.1177/8755123317741488>
- Robichaud, J.-M., Roy, M., Ranger, F. és Mageau, G. A. (2020): The impact of environmental threats on controlling parenting and children's motivation. *Journal of Family Psychology*. **34.** 7. sz., 804–813.
DOI: <https://doi.org/10.1037/fam0000657>
- Ruth, N. és Müllensiefen, D. (2021): Survival of musical activities. When do young people stop making music? *PLoS One*, **16.** 11. sz. (e0259105). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259105>
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2002): An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In: Ryan, R. M. és Deci, E. L. (szerk.): *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press, Rochester, NY., 3–36.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications, New York.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2020): Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. **61.**, 101860.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Soenens, B. és 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. sz., 115–145. DOI: <https://doi.org/10.1111/jopy.12440>
- 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. sz., 157–171.
DOI: <https://doi.org/10.1177/02557614221087348>
- Sloboda, J. (2001): Emotion, functionality and the everyday experience of music: Where does music education fit? *Music Education Research*. **3.** 2. sz., 243–253. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613800120089287>
- Szabó N., Földi F. és Józsa K. (2023): A zenetanárrá válás motivációs összetevői. *Iskolakultúra*. **33.** 8. sz., 36–51.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. és Soenens, B. (2020): Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*. **44.**, 1–31.
DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Váradi, J. és Józsa, G. (2023) : Factors affecting attendance of and attitudes towards artistic events among primary school children. *Social Sciences*. **12.** 7. sz., 404. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci12070404>
- Váradi, J., Bíró, I. F., Hőrich, B. és Szalai, T. (2022): Az általános iskolai tanulók kulturális fogyasztására ható tényezők vizsgálata. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*. **10.** 1. sz. 122–134.
DOI: <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.6>
- Zdzinski, S. F. (2013): The underlying structure of parental involvement–home environment in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. **198.**, 69–88.
DOI: <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.198.0069>

MELLÉKLET

Interjúvázlatok

A) Tanulói interjú – fő kérdésblokkok

1. Hogyan kezdődött a hangszeres tanulásod? Ki javasolta, mennyire érezted saját döntésnek?
2. Mi motivál most leginkább a gyakorlásban és a tanulásban? Mi a legnehezebb benne?
3. Mennyire van beleszólásod abba, milyen darabokat tanulsz? Szoktatok-e a tanárral közösen választani?
4. Mi segít abban, hogy sikerélményed legyen? Milyen visszajelzés motivál a legjobban?
5. Mitől érzed úgy, hogy fejlődsz? Hogyan „látszik” számodra a haladás?
6. Otthon hogyan támogatnak a szüleid (idő, tér, érdeklődés, dicséret, gyakorlati segítség)?
7. Milyen a kapcsolatod a tanárral? Mi segít, hogy jól érezd magad az órán?
8. A barátaid hogyan viszonyulnak ahhoz, hogy hangszeren tanulsz? Kapsz-e elismerést vagy negatív megjegyzéseket?
9. Volt-e olyan időszak, amikor abbahagytad volna? Mi billentett ki, és mi tartott meg?

B) Szülői interjú – fő kérdésblokkok

1. Hogyan indult a gyermek hangszeres tanulása? Mennyire volt ez a gyermek saját döntése?
2. Mit látsz: mi motiválja leginkább a gyermekedet, és mi szokta csökkenteni a kedvét?
3. Hogyan támogatod otthon a gyakorlást (időkeret, környezet, dicséret, visszajelzés, közös tervezés)?
4. Van-e beleszólása a gyermeknek a darabok/célok kiválasztásába? Hogyan kezelitek a kereteket és elvárásokat?
5. Mit tekintesz sikerélménynek a gyermekednél? Hogyan reagálsz a hibákra, elakadásokra?
6. Milyen a kapcsolatod a tanárral/zeneiskolával? Milyen gyakran egyeztettek, miről?
7. A kortársak/barátok hogyan hatnak a gyermek motivációjára?
8. Volt-e feladasközeli helyzet? Mi volt az oka, és mi segített a folytatásban?