

HANGSZERTANULÁSI MOTIVÁCIÓT TÁMOGATÓ STRATÉGIÁK TANÁROK ÉS TANÁRJELÖLTEK SZEMSZÖGÉBŐL

PERSPECTIVES OF TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES ON FOSTERING MOTIVATION IN MUSICAL INSTRUMENT LEARNING

Földi Fanni, Szabó Norbert, Józsa Krisztián

Összefoglalás

A motiváció meghatározó a tanulási és tanítási folyamatban, így a hangszertanulásban is. A zenepedagógiai kutatások kevésbé feltárt területe, hogy a hangszert oktató pedagógusok milyen motivációs módszerekkel tartják fent a tanulók érdeklődését. Kvalitatív kutatásunk gyakorlattal rendelkező pedagógusok és tanárjelöltek motivációs stratégiáinak megismerésére irányult. Az öndeterminációs elmélet alapján az autonómia, a kompetenciaszükséglet és a társas kapcsolatok igényének támogatásához alkalmazott módszereket vizsgáltuk. Interjút készítettünk hat hangszeres zenetanárral és kilenc tanárjelölttel. Az eredmények alapján azt látjuk, hogy mind a tanárok, mind a tanárjelöltek válaszaiban megjelennek az öndeterminációs elmélet komponensei. A megkérdezettek mindkét csoportja fontosnak tartja az autonómia és a kompetenciaszükséglet támogatását, valamint a társas kapcsolatok szerepét a zenetanulás iránti motiváció fenntartásában. Jelen kutatás eredményei hozzájárulhatnak a zeneoktatás hatékonyabbá tételéhez.

Kulcsszavak: hangszertanulás, motiváció, öndeterminációs elmélet, tanárok, tanárjelöltek

Abstract

Motivation is important in the learning and teaching process, including musical instrumental learning. A less explored area of research in music education is the motivational methods used by instrument teachers to keep students interested. Our qualitative research aimed to understand the motivational strategies of practicing teachers and teacher candidates. Based on the self-determination theory, we examined the methods used to support the need for autonomy, competence and social relatedness. Our data collection included interviews with six instrumental music teachers and nine teacher candidates. The results show, both teachers and teacher candidates consider it important to support the three basic needs of the self-determination theory (autonomy, competence, relatedness). This study helps to implement successful music education.

Keywords: music instrumental learning, motivation, self-determination theory, teachers, teacher candidates

Bevezetés

Az utóbbi évtizedben hazánkban ugrásszerűen nőtt a zenepedagógia területén végzett tudományos kutatások száma. Ezzel összefüggésben több tanulmány is megjelent az extrakurrikuláris zenei tevékenységekről (l. Váradi et al., 2020; Váradi & Józsa, 2021, 2023), valamint a művészeti nevelés helyzetéről (Váradi, 2023). Az általános iskolai ének-zene órákhoz kapcsolódó tantárgyi attitűd vizsgálatára irányuló kutatások felhívták a figyelmet arra, hogy az énekórák nem tartoznak a tanulók legkedveltebb tantárgyai közé, ezért szükség van módszertani újításokra (Jakobicz et al., 2018; Janurik, 2018; Janurik & Józsa, 2018). A tantárgy kedveltségét befolyásolhatja a klasszikus zenéhez való viszonyulás is, ami sajnos mind az általános, mind pedig a középiskolás diákok körében meglehetősen negatív (Janurik, 2009).

Az iskolai zenei képzés része, illetve kiegészítője lehet a hangszertanulás, amelynek motivációs tényezőit korábbi tanulmányunkban már elemeztük (Földi & Józsa, 2021). Az öndeterminációs elmélet alapján kidolgozott *Hangszertanulási motiváció* kérdőívet magyar nyelvre adaptáltuk (Földi & Józsa, 2022). Vizsgálataink eredményei rámutatnak arra, hogy a hangszertanulást jelentősen befolyásolja a szülői háttér (Földi et al., 2022) és a hangszer oktató pedagógus (Szabó et al., 2023).

A pedagógusoknak a tanulási- és tanítási folyamatok számos mozzanatát kell tudatosan megtervezniük, amelyek közül az egyik legfontosabb a tanulók motiválása. A tananyag elsajátítása mellett figyelembe kell venniük azt is, hogy az adott órán hogyan tudják fenntartani a gyerekek figyelmét, milyen módszerekkel és eszközökkel támogathatják az otthoni tanulást és hogyan segíthetik a tanulók pozitív attitűdjének formálását egy adott tevékenység iránt (Fejes, 2014). A hangszertanulás speciális kihívások elé állítja a tanulókat, éppen ezért fontos, hogy minél alaposabban feltárjuk azokat a motivációs stratégiákat, amelyek segítik az érdeklődés felkeltését és fenntartását.

Öndeterminációs elmélet és a zene

Régóta foglalkoztatja a kutatókat, hogy a tanulást milyen tényezők motiválják. Sokáig a motiváció két típusát különböztették meg: a külső és belső/önjutalmazó (extrinzik és intrinzik) motivációt, amelyet egymástól két elkülönülő kategóriának tekintettek. Ryan és Deci (2020) kutatásai ugyanakkor rávilágítanak arra, hogy a két motivációs típus egyszerre lehet jelen a legtöbb tanulási helyzetben: egy tanulási folyamat egyidejűleg lehet külső és önjutalmazó módon is motivált. E jelenség leírására dolgozták ki az ún. öndeterminációs elméletet, amely egy komplex rendszerként írható le, figyelembe veszi a motivációt, a pszichológiai fejlődést és az egyéni különbségeket (Ryan et al., 2018). Három pszichológiai szükségletet emelnek ki: az *autonómiát*, a *kompetenciaszükségletet* és a *kapcsolati szükséglet* igényét. Az autonómia a kezdeményezőkézséget, a saját akaratból végzett cselekvéseket jelenti. A kompetenciaszükséglet a képességek gyakorlásának, a fejlődésnek az igényét foglalja magában. A kapcsolati szükséglet az összetartozás érzésére vonatkozik, arra, hogy egy közösség tagjának érezzük magunkat (Ryan & Deci, 2020). Az öndeterminációs elmélet öt motiváció dimenziót ír le: a motiválatlanságot, a külső szabályozást, az introjekciót (beépülést), az azonosulást, illetve az intrinzik motivációt. Ezek a dimenziók egy kontinuum egyes elemeiként értelmezhetőek a motiválatlanságtól az egyre önállóbb, önjutalmazó módon motivált cselekvésig (Ryan & Deci, 2000). A zenetanulás is egyidejűleg külső- és belső hatások által vezérelt tevékenység, amelyben a tanulási folyamat során az extrinzik és intrinzik ösztönzők aránya és súlya változó mértékű. A hangszertanulás kitartó figyelmet és rendszeres gyakorlást igényel, így a belső, önjutalmazó ösztönzőknek különösen nagy szerepe van (Dohány, 2009).

A tanárok szerepe

Az oktatás megfelelő minőségét Réthyné (2002) szerint a következő elemek együtt biztosítják: „(1) pedagógiai- és pszichológiai feltételek (hangulatkeltés, érdeklődés-, kíváncsiság-, figyelemfelkeltés), (2) a tanulási célok tudatosítása, (3) előismeret, (4) az oktatási folyamat motiváló modelljeinek tanulóktól, tananyagtól függő differenciált alkalmazása, (5) a tanulók tanulási stratégiáinak tudatos formálása, (6) empátia és konfliktuskezelés a tanár-tanuló interakcióban és (7) a differenciált, kritériumra orientált, individuális teljesítményértékelés” (Réthyné, 2002, p. 158). A diákok motiválását egyénileg, a tanítási folyamat minden szakaszában alkalmazni kell. A hatékony tanulás növelése érdekében alkalmazott módszerek minden tanuló számára mások lehetnek. A kitartás hiánya, a tanulási nehézség, vagy elakadás esetén különösen fontos a külső ösztönzés, megerősítés (Réthyné, 2002).

A tanárok a zenetanításban komplex feladatot látnak el. Szűcs (2019) tanulmányában rámutat arra, hogy a pályakezdő és a tapasztalt pedagógusoknak egy tanóra megtervezésénél és hatékony megtartásánál számos tényezőt kell figyelembe venniük. A tananyag, a feladatok, a segédanyagok előkészítését segíthetik a bővülő IKT-eszközök és a különböző módszertani megoldások (Szűcs, 2019). Az IKT eszközök használata lehetővé teszi egy olyan játékos oktatási környezet kialakítását, amelyben jelentős motivációs hatást lehet elérni az alapfokú hangszeroktatás, a szolfézs, zeneelmélet és ének-zene tantárgy oktatásában (Condie & Munro, 2007; Szabó, 2018; Szabó et al., 2021).

A zenepedagógusok további feladatai közé tartoznak a versenyekre, rendezvényekre, továbbtanulásra való felkészítés, a tehetség gondozás és a felzárkóztatás. A diákok motiválása érdekében olyan darabokat célszerű választani, amelyek megfelelnek a diákok személyiségének, ízlésének és képességeinek. A széles repertoár kialakításához szükséges a tanulók igényeinek és véleményeinek figyelembevétele (Szűcs, 2019).

A hangszertanulásban a gyakorlás a diákok számára az egyik legkevésbé kedvelt tevékenység (Hallam, 2013). A gyakorlás egy olyan összetett tanulási folyamat, amelyhez technikai, kognitív, kommunikációs és tanulási készségek egyaránt szükségesek. A készségek fejlesztéséhez hatékony gyakorlási módokra van szükség (Jørgensen & Hallam, 2016). A motiváció és a gyakorlás kapcsolata során a kutatók azt is vizsgálják, hogy milyen tényezők által lesz a gyakorlás élvezetesebb, hogyan ítélik meg a tanulók a gyakorlás szerepét, amely hozzájárul a teljesítmény javításához, továbbá hogyan lehet megfelelő környezetet kialakítani a gyakorláshoz (Evans & Bonneville-Roussy, 2016). A rendszeres gyakorlási szokások kialakítása és fenntartása a szülők és a tanárok magas szintű támogatásától és ösztönzésétől is függ, különösen a tanulás első éveiben (Sloboda et al, 1996). Ho (2011) eredményei szerint a gyakorlásban, valamint a zenei karrier építésben a pedagógusoknak nagyobb szerepe van, mint a szülőknek.

Degner és munkatársai (2003) szerint a jó pedagógus konkrét célokat tűz ki, visszajelzést ad a tanulók számára, valamint ha hibáznak, 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 érdeklődőek és motiváltak a hangszertanulás iránt. A hatékony tanítással kapcsolatos zeneoktatási 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 vizsgálták. Eredményeik szerint a zeneoktatásban egyszerre van

jelen az irányító és az autonómiát támogató tanulási stílus. A hatékony tanítás 19 elemét azonosították, amelyek a kontrolláló és az autonómiát támogató módok kombinációjaként értelmezhetőek. A kutatásba bevont tanárok lehetőséget biztosítottak a diákoknak egy-egy tanulandó zenemű kiválasztására, azonban a teljes zenei repertoárt kontrollálták (Duke & Simmons, 2006). Bonneville és munkatársai (2020) a felsőoktatásban vizsgálták az autonómia támogatását. Négy kérdés mentén hasonlították össze a tanárok és a tanulók véleményét: 1) sok választási lehetőség biztosítása a zenei feladatokat és a repertoárt illetően, 2) mindig megmondják a diákoknak, hogy mit tegyenek, 3) beszélnek a diákokkal a velük szemben támasztott elvárásokról és 4) elmagyarázzák, hogy miért tanulnak meg bizonyos technikákat. Az eredmények alapján a tanárok és a diákok véleménye megegyezett abban, hogy a tanárok stílusa inkább autonómiát támogató. 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. A túlzottan kontrolláló tanárok ugyanakkor nem biztosítanak választási lehetőséget, elsősorban a saját szándékaikat érvényesítik (Bonneville-Roussy et al., 2020).

Renwick és McPherson (2002) bizonyította, hogy a zeneoktatásban számos előnye van az autonómia támogatásának. További kutatások megerősítették, hogy 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 tanulóknak rossz a tanáraikkal való kapcsolatuk (Hallam, 2013).

Módszerek

Kvalitatív kutatásunk során személyes találkozások keretében interjúkat készítettünk több éves gyakorlattal rendelkező hangszeres tanárokkal, valamint utolsó éves zenetanár szakos hallgatókkal. Egy-egy interjú átlagosan 30-60 percet vett igénybe. A válaszadók beleegyezésével az interjú során hangfelvételt készítettünk, majd ezeket írásos formában dokumentáltuk. A kérdések összeállítása során az öndeterminációs elméletet vettük alapul, a tanulmányban 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 hangszertanulási motivációjában? A tanórákon Ön milyen módszerekkel kelti fel és tartja fent a gyerekek érdeklődését a hangszertanulás 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.

Kutatásunk a hangszeres zenetanárok motivációs stratégiáinak, módszereinek megismerésére irányul. 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 mutathatóak ki a gyakorlott pedagógusok és a tanárjelöltek véleményében?

Minta

Az adatgyűjtést gyakorlattal rendelkező pedagógusok (n=6) és tanárjelöltek (n=9) körében végeztük. A minta kiválasztása kényelmi mintavétellel történt, a kutatásban való részvétel önkéntes volt. A gyakorlattal rendelkező pedagógusok különböző iskolatípusokban tanítanak: alapfokú művészeti iskolában, szakgimnáziumban és felsőoktatási intézményben. Az összes válaszadóra jellemző, hogy alapfokon szerzett tapasztalatokkal rendelkezik, és attól függetlenül, hogy jelenleg melyik oktatási szinten tevékenykedik, van legalább egy másik szinten is megszerzett előismerete, rutinja. Mindannyian más hangszer (oboa, gitár, hegedű, zongora, klarinét és ütőhangszeres) művészei. A tanárjelöltek végzős hallgatók voltak, akik zongora, hegedű, fuvola, oboa és ütőhangszeres tanárok lesznek. Véleményüket – saját tanulási élményeik mellett – az alap- és középfokon teljesített tanítási gyakorlatuk során szerzett tapasztalatokra alapozva fogalmazták meg.

Eredmények

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 gyerekek 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 közül 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 zenékkal, amelyeket ismernek és közelebb áll a zenei kultúrájukhoz, meghozza az érdeklődésüket a hangszer tanulás 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 éreztse 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”.* Tapasztalati 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 kicsi 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 mérbetetlen mennyiségben. Tebát 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 megszeresse, amit csinál. A tanárjelöltek is nagyon fontosnak tartják a szóbeli dicséretet, a fuvolatanárjelölt mindenképpen szeretné, ha a gyerekek éreznék azt, hogy jól haladnak és ügyesek a hangszertanulás során. A zenei képességek fejlesztéséhez szükség van a gyakorlásra. A tanulók ezt a tevékenységet kedvelik a legkevésbé a hangszertanulás 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 megtervezhető a gyakorlás folyamata is. A zongoratanárnő már a legfiatalabb tanítványait is a rendszeres gyakorlásra ösztönzi: *„Mindent nagyon pontosan elmondom a tanulóknak, azt is, hogy hány percet gyakoroljanak. Már kicsi 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 szülővel 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 kiemelik, 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 elcsúszzik 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 megmondod 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 hangversenyek 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 hangszer tanulása során. A hegedű tanárjelölt megfogalmazása szerint *„ha a diákok megtanulnak jól gyakorolni és sikerélményt ér el azzal, hogy hazamegy és nem három óra kégyakorolnia 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 Mozart levelezéséről szóló könyvvel szokta kiegészíteni az óra anyagát, hogy a tanulóknak 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 kreatitásnak 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 mutatja be a darabot a tanulónak, hanem például más hangszeren 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 tanulónál 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 hangszertanítási 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 tanárjelölt úgy véli, hogy ha a tanuló fáradt, vagy láthatóan valami problémája van, célravezetőbb először egy rövid támogató beszélgetéssel kezdeni az órát, és csak utána elkezdni 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 hazra, 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 bratyizok velük... Tízennyolc 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 motivál. 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.

Összefoglalás

Tanulmányunkban 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 & 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.

A hangszeres zenetanulás során az egyéni tanítási formának köszönhetően a tanár-diák kapcsolat sokkal személyesebb, ezáltal egyénre szabott módszerekkel segíthetik a tanárok a motiváció fenntartását. A rövid és hosszú távú célok eléréséhez más és más stratégiákra van szükség, melyek közül a pedagógusok szerint a tanítványokkal való beszélgetés az egyik legfontosabb. A tanórák megfelelő megtervezéséhez szükség van a hangszerstanulás során felmerülő problémák felmérésére. Például, ha elakadtak egy darab tanulása során vagy ha éppen fáradtak és nem tudnak figyelni az adott feladatra.

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.

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.

Jelen vizsgálatunk korlátját jelenti, hogy a minta nem tekinthető reprezentatívnak, eredményeink azonban a korábbi nemzetközi kutatások következtetéseit és megállapításait számos ponton megerősítik a hazai kontextusban. További terveink közt szerepel ennek a kvalitatív módszerrel elvégzett kutatásnak egy nagyobb mintán, kvantitatív módszerrel történő folytatása. A kutatás következő lépése reményeink szerint hozzájárul ahhoz, hogy még árnyaltabb képet kapjunk az alap-, közép- és felsőfokú oktatás keretei között megvalósuló hangszertanítás és -tanulás során alkalmazott motivációs stratégiákról.

Köszönetnyilvánítás

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

Hivatkozott források

- 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., 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>
- Condie, R., & Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools – A landscape review*. Quality in Education Centre, University of Strathclyde.
- 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 5th Triennial ESCOM Conference* (pp. 384–388). University of Music and Drama.
- Dohány, G. (2009). Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra Online*, 3(2), 70–79.
- Duke, R. A., & Simmons, A. L. (2006). The nature of expertise: Narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 170, 7–19.
- 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., & Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095–1110. <https://doi.org/10.1177/0305735615610926>

- Fejes, J. B. (2014). Miért olyan nehéz motiválni. *Tani-tani Online*, 4. https://www.tani-tani.info/mi-ert_olyan_nehez
- Földi, F., & Józsa, K. (2021). A hangszeres zene tanulásában szerepet játszó motivációs tényezők. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(3), 5–27. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.5.27>
- Földi, F., & Józsa, K. (2022). A Hangszertanulási motiváció kérdőív magyar adaptációja. *Iskolakultúra*, 32(5), 96–109. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.96>
- Földi, F., Szabó, N., & Józsa, K. (2022). A szülők motiváló szerepe a hangszertanulásban. *Neveléstudomány*, 10(4), 5–18. <https://doi.org/10.21549/NTNY.39.2022.4.1>
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36, 215–245. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in higher education: Comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28, 159–179. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000052>
- 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>
- Ho, W. C. (2011). Parental support and student learning of musical instruments in Hong Kong. *Visions of Research in Music Education*, 19, Article 5.
- Jakobicz, D., Wamzer, G., & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés*, 6(2), 18–31. <https://doi.org/10.31074/gyn201821831>
- Janurik, M. (2009). Hogyan viszonyulnak az általános és a középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógia Szemle*, 59(7), 47–64.
- Janurik, M. (2018). Az ének-zene oktatás megújulásának lehetőségei. *Magyar Tudomány*, 179(6), 818–825. <https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.6.7>
- Janurik, M., & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés*, 6(2), 5–17. <https://doi.org/10.31074/gyn20182517>
- Jørgensen, H., & Hallam, S. (2016). Practicing. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2nd ed., pp. 449–462). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.3>
- Küpers, E., van Dijk, M., McPherson, G., & van Geert, P. (2014). A dynamic model that links skill acquisition with self-determination in instrumental music lessons. *Musicae Scientiae*, 18(1), 17–34. <https://doi.org/10.1177/1029864913499181>
- 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>
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98–102.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Mitchell, S., & DellaMattera, J. (2010). Teacher support and student’s self-efficacy beliefs. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 5(2). <https://doi.org/10.20355/C5X30Q>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Renwick, J. M., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173–188. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000256>

- Réthy, E. (2002). A tanulási motiváció elemzése. In B. Csapó, & T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (pp. 153–161). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- 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. <https://doi.org/10.1111/jopy.12440>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel, & A. Wigfield, (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171–195). Routledge/Taylor & Francis Group.
- 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. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- 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, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287–309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x>
- Szabó, N. (2018). A cél szentesíti az (IKT-) eszközt a zeneoktatásban? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 132–138. <https://doi.org/10.31074/gyn20182132138>
- Szabó, N., Földi, F., & Józsa, K. (2023). A zenetanárrá válás motivációs összetevői. *Iskolakultúra*, 33(8), 36–51. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.36>
- Szabó, N., Józsa, K., & Janurik, M. (2021). Digitális eszközök használata az ének-zene órán: Első osztályos tanulókkal folytatott kísérlet eredményei. *Magyar Pedagógia*, 121(1), 47–84. <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.1.47>
- Szűcs, T. (2019). A tanári pálya komplex kérdései a zenetanítás tükrében. In Váradi, J. (Ed.), *Zenepedagógiai kutatások: A zeneoktatás módszertana* (pp.195–210). Debreceni Egyetem. <https://doi.org/10.5434/9789634902171/7>
- Váradi, J. (2023). *A művészeti nevelés helyzete és szerepe a 21. században*. Balassi Kiadó.
- Váradi, J., & Józsa, G. (2021). A tanórán kívüli művészeti tevékenység hatása a művészeti rendezvények iránti attitűdre. *Gyermeknevelés*, 9(3), 28–43. <https://doi.org/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., Kerekes, R., & Kiss, J. (2020). Az extrakurrikuláris művészeti tevékenység lehetősége az ének-zene tagozatos általános iskolában egy pilot kutatás alapján. In Hideg, G., Simándi, Sz. & Virág, I. (Eds.), *Prevenção, intervenção és kompenzáció. HERA évkönyvek. VII.* (pp. 101–111). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Vasil, M. (2019). Integrating popular music and informal music learning practices: A multiple case study of secondary school music teachers enacting change in music education. *International Journal of Music Education*, 37(2), 298–310. <https://doi.org/10.1177/0255761419827367>

Volioti, G., & Williamon, A. (2016). Recordings as learning and practising resources for performance: Exploring attitudes and behaviours of music students and professionals. *Musicae Scientiae*, 21(4), 499–523. <https://doi.org/10.1177/1029864916674048>

Szerző(k)

Földi Fanni

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3736-7178>

Szegedi Tudományegyetem, MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

E-mail cím: fannifoldi94@gmail.com

Szabó Norbert

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4891-7718>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

E-mail cím: Szabo.Norbert@uni-mate.hu

Józsa Krisztián

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7174-5067>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Szegedi Tudományegyetem

E-mail cím: krisztian.jozsa@colostate.edu

