

Földi Fanni¹ – Józsa Krisztián²¹ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola² Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet,
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

A Hangszertanulási motiváció kérdőív magyar adaptációja

A sikeres hangszertanulás kulcsa a mély elköteleződésben, az erős motiváltságban rejlik. Tanulmányunkban ennek vizsgálatához mutatunk be egy új mérőeszközt. Munkánkban a Hangszertanulási motiváció kérdőív hazai adaptációjával az első, kipróbáló vizsgálat eredményeivel foglalkozunk.

Hangszertanulás

Egy hangszer elsajátítása során sikerek és kudarcok egyaránt jelen vannak, ezért az eredményesség érdekében kiemelt szerepe van a rendszeres gyakorlásnak és a kitartó figyelemnek. Az örömteli tanulási élmények – mint a koncertek vagy előadások – mellett a tananyagban a kevésbé kedvelt skálák és etűdök nélkülözhetetlen elemei a hangszeres készségek elsajátításának. Ezért fontos, hogy a tanulás során az intrinzik motiváció és az áramlatátélés milyen mértékben jelenik meg (Janurik és Józsa, 2018). Az áramlatélmény az intrinzik módon motivált, önjutalmazó tevékenységhez kapcsolódik, nem külső megerősítéstől vagy végeredménytől függ (Dominek, 2021; Janurik és Pethő, 2009). Az optimális élmény átéléséhez szükséges egy egyensúly kialakítása a feladat során érzékelt nehézségi szint és a személy képességeinek hatékonysága között (Burak, 2014; O'Neill és McPherson, 2002).

A tanulók eltérő mértékű elköteleződést mutatnak a zene iránt (Hallam és mtsai, 2020). Egyes diákok számára a hangszertanulás is egy szabadidős tevékenység (McPherson és McCormick, 2000), míg mások karrierként tekintenek rá, így nagyon korán elkezdik a tanulást (Hallam és mtsai, 2020). McPherson a 2000-es években végzett kutatásokat a diákok elkötelezettségével kapcsolatban, amelyet három kategóriába sorolt: (1) rövid távú, amely az általános iskola végéig tart, (2) középtávú (a középiskola alatt) és (3) hosszú távú elkötelezettség, ami a középiskola befejezése után folytatódik. A vizsgálatban a szülők szerepe és a gyakorlás mennyisége is szerepelt. Az eredmények alapján azok a diákok, akikre az intrinzik motiváció volt jellemző, magasabb pontot értek el a teljesítmény skálán, mint azok, akikre a tanulmányuk kezdetén az extrinzik motiváció volt meghatározó. Hallam (2013) szerint a zenélés hosszú távú elkötelezettségét legjobban a zenei tevékenységek – mint a zenehallgatás, a koncertekre járás, vagy bármilyen aktív zenei részvétel – élvezete jelzi. Ugyanakkor a külső támogatásnak – mint a családnak, barátoknak és a tanároknak – is fontos szerepük van, továbbá a diákok önmagukba vetett hitének is (Hallam és mtsai, 2020).

Hangszertanulással kapcsolatos kutatások

Oliveira és munkatársai (2021) szisztematikus áttekintést adnak az elmúlt évek hangszertanulással kapcsolatos kutatásairól. A tanulmány azért releváns, mert összegzi a mérésekben részt vevők mintáját, módszereit, és azokat az elméleteket, amelyek mentén értelmezik a motivációt. A főbb elméletek: öndeterminációs elmélet (*Self-Determination Theory*), elvárás-érték elmélet (*Expectancy-Value Theory*), oktulajdonítás (*Attribution Theory*), teljesítmény-cél elmélet (*Achievement-Goal Theory*), önszabályozás (*Self-Regulation*), önhatékony és csoporthatékony (*Self-efficacy, Group Efficacy*). A legtöbb vizsgálat Gary E. McPherson, Paul Evans, Susan Hallam, Andrea Creech, John Sloboda nevéhez köthető. Az Oliveira és munkatársai (2021) által összegyűjtött tanulmányok főként kérdőíves módszert alkalmaztak. Evans (2015) tanulmánya fogalmi áttekintést nyújt a zeneoktatásban megjelenő motivációról az öndeterminációs elméleten keresztül értelmezve. Az elméletre alapozódó vizsgálatokat középiskolások (Evans és mtsai, 2013; Evans és Liu, 2019), illetve egyetemi hallgatók (Bonneville-Roussy és mtsai, 2017; Evans és Bonneville-Roussy, 2016; Freer és Evans, 2019) körében végezték.

A motivációval és a zenével foglalkozó nemzetközi kutatások is kiemelik a motiváció komplex jelenségét, és azoknak a külső és belső tényezőknek a kölcsönhatását hangsúlyozzák, amelyek hatással vannak a gyerekek hangszeren való játékára és motivációjára (ld. Evans és mtsai, 2013; Hallam és mtsai, 2016). A gyermek fejlődése és az oktatás minden területén kiemelten fontos szerepe van a szülőknek, így ez igaz a zene esetében is (McPherson és Zimmerman, 2002). A szülők támogatása pozitívan hat a gyermek zenei fejlődésére (Macmillan, 2004; McPherson, 2009; Sichivitsa, 2007). A szülők mellett a pedagógusok támogatása is meghatározó: segíti a diákok felkészülését a stresszes és kihívást jelentő helyzetekre, hogy a legjobb teljesítményt éri el (McPherson és McCormick, 2006), továbbá fejleszti a tanulók önhatékonyt (Längler és mtsai, 2018). A középiskolás diákokra jellemzően a tudásvágy és az érdeklődés mellett a szociális kapcsolatok (pl. család, barátok, tanár) is alapvető jelentőségűek a tanulási motivációban, de az énképhez és az önértékeléshez tartozó motívumok is hangsúlyos szereppel bírnak (Józsa és Fejes, 2012).

Öndeterminációs elmélet

Az öndeterminációs elmélet számos kutatási terület központi kérdésének megválaszolásához adhat megfelelő keretet (Sheldon és Prentice, 2019). Az ilyen elméleti keretrendszer feladata az, hogy leírja és figyelembe vegye a motivációt, a pszichológiai fejlődést és az egyéni különbségeket (Ryan és mtsai, 2018).

Az öndeterminációs elmélet Ryan és Deci (2017) nevéhez köthető, és három fő szükségletet emelnek ki, melynek együttes átélése során a cselekvésünk önmeghatározottá válik. Ezen szükségletek az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatok. Az autonómia során az egyéniségünkhöz és az érzéseinkhez illő cselekvéseket a saját akaratunkból végezzük. A kompetencia a képességeink gyakorlását, növelését és fejlesztését jelenti, amelyek során megtapasztaljuk a saját hatékonyságunkat. A kapcsolati szükséglet abban nyilvánul meg, hogy egy közösség tagjának érezzük magunkat, kapcsolatban vagyunk a társainkkal (Kő és mtsai, 2017). Az elmélet megkülönbözteti az autonóm és ellenőrzött motívumokat és a motiválatlanságot. A személyes célok, értékek és érdekek az autonómia alapja, amely hozzájárul a jobb tanulási teljesítményhez, az elkötelezettséghez és kitartáshoz, a pozitív önértékeléshez és a jobb közérzethez (Ryan és Deci, 2009).

Az öndetermináció és a zene

Az extrinrik motiváció akkor válhat autonóm motivációvá, ha a saját magunk által választott tevékenységeink az éntünk részét képezik, és magáért a cselekvésért végezzük (Kő és mtsai, 2017). A zene is a sajátunkká válhat, örömet lelhetünk abban, amit kezdetben vagy külső, vagy belső nyomás által végeztünk. A külső és belső ösztönzők aránya változó a tanulási folyamat egyes fázisaiban, de azt fontos kiemelni, hogy a belső ösztönzés nagyobb hangsúlyt kaphat például a hangszerjáték elsajátítása során, ami folyamatos, kitartó és gyakori erőfeszítést igényel (Dohány, 2009).

Ryan és Deci (2000) szerint a motivált viselkedés egy kontinuum mentén jellemezhető az alapján, hogy mennyire tekinthető önállónak, önmeghatározottnak. Ez a folytonosság a teljes motiválatlanságtól az extrinrik motiváció különböző formáin át vezet a teljesen intrinrik (önjutalmazó) módon motivált tevékenységig, ezeket az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A motiváció típusai és a hozzájuk kapcsolódó jellemző viselkedések (Hoffman, 2015. 146.)

Az internalizáció mértéke	A motiváció típusa	Kapcsolódó viselkedés
Nincs	Motiválatlanság	A feladat elkerülése, ellenállás
Teljesen külső	Teljesen extrinrik	Ellenőrzött viselkedés és passzív feladatelfogadás, amelyek csak az eredmények motiválnak
Introjektált	Részben extrinrik	Internalizált viselkedés a büntület vagy a szorongás elkerülése, a jutalom elérése érdekében
Azonosult	Részben intrinrik	Az egyén számára értékes, elfogadott, de külsőleg motivált viselkedés
Integrált	Főleg intrinrik	A viselkedés a külső cél elérése határozza meg, ami az azonban az egyén értékeivel is összhangban van
Teljesen belső	Teljesen intrinrik	A tevékenységet az önmagában rejlő élvezetért végzi, a külső ösztönzés, az eredmény elére nem kap szerepet

A táblázatban fentről lefelé haladva nő az egyén autonómiája, öndetermináltsága. A kontinuum egyik végén az adott tevékenység iránti teljes *motiválatlanság* áll. A következő lépcsőfok a teljes mértékű *külső szabályozás*, ahol a cselekvést egy jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése határozza meg. Az *introjekció* esetében az egyén az ösztönzőket már elfogadja, magáévá teszi (internalizálja), de még nem azonosul velük. Ez hasonló, mint a külső szabályozás, de a motivációt a szégyen és a szorongás elkerülése, a büszkeség, az önértékelés növelése adja. A jutalmak és a büntetések ebben az esetben tehát már belsővé váltak. Az *azonosult szabályozás* autonóm és internalizált típusa az extrinrik motivációnak, amely során a személy maga is fontosnak tartja az adott tevékenységet, felismeri és el is fogadja az adott viselkedés értékét. Például egy gyermek azért gyakorol, mert már maga is úgy érzi, hogy gyakorolnia kell. Ebben az esetben már megjelenik az öndetermináció, de még nem belülről fakad. Az *integrált szabályozás* a külső motivációnak a leginkább önálló (autonóm) formája. A tevékenység ebben az esetben már összhangban van az egyén értékeivel, a cselekvés ezáltal akaratlagos lesz. A tevékenységet azonban még ekkor is egy vágyott eredmény érdekében végezzük. A motiváció ezen formája már hasonlít az intrinrik motivációhoz. Zenei példaként említhető, ha a diák azért gyakorolt, mert jobb zenésszé akar válni, és ez a külső cél összhangban van a belső késztetéseivel. Az integrált szabályozás magában foglalja az életcélok és a hozzájuk kapcsolódó viselkedés közötti összeegyeztethetőséget.

Az *intrinzik motiváció* esetében maga a tevékenység bír jutalomértékkel. Ez a tipikus példája az öndeterminált viselkedésnek, s nagyon közel áll ahhoz, amit flow-állapotnak neveznek. A tevékenységben rejlő élvezet a lényeges, nincs szerepe külső eredmények elérésének (Evans, 2015; Renwick és Reeve, 2012).

A zenetanulást sok gyermek külső tényezők (például a szülők vagy a társak) hatására kezdi el. Azok a gyerekek, akik belső indítatásból kezdik meg hangszeres tanulmányaikat, azért játszanak egy hangszeren, mert tetszik nekik az a hang, ahogyan az adott hangszer megszólal, így élvezik a kiszabott feladatot (Burak, 2014). A külső nyomás, mint a túlzott dicséret vagy ellenőrzés elbátortalaníthatja azokat a gyermekeket is, akkor belső indítatásból kezdték meg a hangszer-tanulást (Evans, 2015). A külső motiváció akkor válik önállóvá, amikor a társadalmilag meghatározott gondolkodási és viselkedési mód beépül a diákok saját rendszerébe. Például értékékké válik a hangszer gyakorlása vagy az egyik személyes cél, például egy verseny megnyerése (Renwick és Reeve, 2012). A zene és az önmeghatározási elmélet kapcsolatára vonatkozó kutatások főként Paul Evans (2015) nevéhez köthető.

A kutatások eredményei szerint azok a tanulók, akik élvezik a hangszertanulást és belsőleg motiváltak, a tanulást hosszú távon folytatják (Evans és mtsai, 2013), azonban a motiváció hiánya lemorzsolódáshoz vezet, csalódást okozhat a szülő számára (Comeau és mtsai, 2019; King, 2016). A tanulók motivációját meghatározza a szülő, valamint a tevékenység újszerűsége, azonban a kezdeti izgalom elmúlása után sok gyermek ellenáll, hiszen a hangszertanulás sok időt és erőfeszítést igényel (McPherson, 2000). Egyes tanulók megtartják a nagymértékű autonóm motivációt, ugyanakkor sokan a motiváció hiánya miatt adják fel a zenetanulást (Comeau és mtsai, 2019; Renwick és McPherson, 2009).

Az öndeterminációs elmélet szerint az igények és a személyes értékek kiteljesedését támogató környezetre van szükség. Az autonóm motiváció a kitartás, önirányítás, önjutalmazás és fejlődési lehetőségek belső erősödését eredményezi, ellenkező esetben a motiváció minősége, a személyes törekvés, a fejlődés és a jóllét csökken. Ilyenkor a motivációt a külső jutalmak irányítják, nem pedig az érdeklődés, hiszen a környezet nem illeszkedik a személyes értékeikhez (Freer és Evans, 2019; Ryan és Deci, 2017).

A zenetanulást sok gyermek külső tényezők (például a szülők vagy a társak) hatására kezdi el. Azok a gyerekek, akik belső indítatásból kezdik meg hangszeres tanulmányaikat, azért játszanak egy hangszeren, mert tetszik nekik az a hang, ahogyan az adott hangszer megszólal, így élvezik a kiszabott feladatot (Burak, 2014). A külső nyomás, mint a túlzott dicséret vagy ellenőrzés elbátortalaníthatja azokat a gyermekeket is, akkor belső indítatásból kezdték meg a hangszertanulást (Evans, 2015). A külső motiváció akkor válik önállóvá, amikor a társadalmilag meghatározott gondolkodási és viselkedési mód beépül a diákok saját rendszerébe. Például értékékké válik a hangszer gyakorlása vagy az egyik személyes cél, például egy verseny megnyerése (Renwick és Reeve, 2012). A zene és az önmeghatározási elmélet kapcsolatára vonatkozó kutatások főként Paul Evans (2015) nevéhez köthető.

Összességében az öndeterminációs elmélet azért lehet előnyös a zene szempontjából, mert a viselkedés széles skáláját magyarázza, nagy hangsúlyt fektet a motiváció és a viselkedés jellemzőire, például arra, hogy a gyakorlás mennyire szándékos folyamat. Fontos a kitarítás és a lemorzsolódás a zeneoktatásban, ezért számos kutatás fókuszált a saját kezdeményezés és az öndetermináció kapcsolatára (Evans, 2015).

Comeau és munkatársai (2019) ezen elmélet alapján dolgozták ki kérdőívüket, amely négy nyelven érhető el: angolul, franciául, kínaiul és spanyolul (<https://piano.uottawa.ca/home/>). A Hangszertanulási motiváció (*Motivation for Music Learning*, MLM) kérdőívet e tanulmány keretében adaptáljuk magyarra. Comeau és munkatársai (2019) a mérőesz-
köz kidolgozásához diákok, szülők és pedagógusok bevonásával fókuszcsoporthoz interjút végeztek. A kérdőív jelenlegi változatát több lépésben fejlesztették ki. Kezdetben hétfokú Likert-skálán kellett értékelni 18 állítást, majd 39 tételre módosították annak érdekében, hogy azonos számú állítást tartalmazó alskálák szerepeljenek a kérdőívben, növelve ezzel az alskálák belső konzisztenciáját.

Módszer

Kutatási cél

Munkánk célja a Motivation for Music Learning (Comeau és mtsai, 2019) kérdőív magyar adaptációja, a magyar nyelvű változat pszichometriai elemzése. Ennek keretében megvizsgáljuk az öndeterminációs elméleten alapuló kérdőív magyar nyelvű verziójának a faktoriális validitását és reliabilitását, a faktorok közötti összefüggéseket, továbbá megvizsgáljuk az eltérő életkorú tanuló hangszertanulási motivációja közötti különbségeket. Hazai kutatások még nem alkalmazták a kérdőívet, így megfelelő adaptálása hozzájárulhat további vizsgálatok elvégzéséhez (Fajrianthi és mtsai, 2020).

Adaptálás

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

Minta

A vizsgálatban 10–18 éves tanulók vettek részt, összesen 151 diák, köztük 100 lány és 51 fiú. Az átlagéletkor 14,7 év volt (SD = 2,49). A kérdőívet online, a Google Form felületén töltötték ki a diákok, a részvétel anonim módon és önkéntes alapon történt. A diákok közül 68 tanuló alacsony, 70 tanuló közepes művészetoktatásban vesz részt, 13 tanuló a közoktatási rendszeren kívül tanul hangszereken játszani. A tanulók válaszai alapján csoportokba rendeztük az általuk tanult hangszereket, így a következő hangszereken játszanak: fúvós hangszereken 53, vonós hangszereken 26, pengetős hangszereken 33, billentyűs hangszereken 35 és ütős hangszereken 4 tanuló. A hangszertanulással töltött évek alapján 7% idén vagy egy éve kezdett hangszereken játszani, 15% már két-három éve tanul hangszereken, 16% négy-öt éve, 13% hat éve tanul, és a legnagyobb arány, 49% tanul több mint hat éve valamilyen hangszereken.

Mérőeszköz

A Comeau, Huta, Lu és Swirp (2019) által fejlesztett Motivation for Learning Music (MLM) kérdőív célja az, hogy feltárja: a gyermekek a hangszeres tanulmányaik kezdetén belső indíttatásból kezdik-e meg a tanulást, vagy esetleg valami külső hatás által. A mérőeszköz 25 tételt tartalmaz, ezek öt fő területre bonthatóak, amelyek a motiváció egyes típusait jelölik, és egyben egy folytonosságot mutatnak (ld. 1. melléklet). Az egyes faktorok értelmezése a következő: A *motiválatlanság* a motiváció hiányát jelenti. A *külső szabályozás* során a cselekvést egy jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése érdekében tesszük. Az *introjekció* során a nyomást a szorongás, önértékelés váltja ki. Az *azonosulás/integráció* során tudatos értékelés, egyéni szándék jelenik meg. Az *intrinzik motiváció* és az *integrált motiváció* között az a különbség, hogy az intrinzik motiváció alapja az élvezet és az érdeklődés, míg az integrált az értékérzetet alapszik, tehát bár nem feltétlenül élvezetes az adott tevékenység, de fontos számára (Evans, 2015; Renwick és Reeve, 2012). Az 2. táblázat ezen típusokat jelöli, valamint a hozzájuk tartozó egyes példatételeket. Az elemzéshez az SPSS és az Mplus szoftverek használtak.

A Comeau, Huta, Lu és Swirp (2019) által fejlesztett Motivation for Learning Music (MLM) kérdőív célja az, hogy feltárja: a gyermekek a hangszeres tanulmányaik kezdetén belső indíttatásból kezdik-e meg a tanulást, vagy esetleg valami külső hatás által. A mérőeszköz 25 tételt tartalmaz, ezek öt fő területre bonthatóak, amelyek a motiváció egyes típusait jelölik, és egyben egy folytonosságot mutatnak (ld. 1. melléklet). Az egyes faktorok értelmezése a következő: A motiválatlanság a motiváció hiányát jelenti. A külső szabályozás során a cselekvést egy jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése érdekében tesszük. Az introjekció során a nyomást a szorongás, önértékelés váltja ki.

2. táblázat. A Hangszertanulási Motiváció Kérdőív szerkezete és példatételei

Faktorok	Tételek száma	Példák
Motiválatlanság	5	Időpocsékolásnak tartom
Külső szabályozás	5	A szüleim csalódottak lennének, ha abbahagynám
Introjektált szabályozás	5	Roszzul érzénem magam, ha nem játszok a hangszeren
Azonosult és integrált	5	Zenész akarok lenni
Intrinzik motiváltság	5	Jól érzem magam tőle

A kérdőív egyes tételei mellett háttéradatokat is felvettünk, mint például, hogy mennyi ideje játszik hangszeren, ki döntötte el, hogy hangszeren tanuljon, a családban játszik-e valaki hangszeren, jár-e zeneiskolába, és ott hányadik osztályos. A háttéradatokat mellett egyes tantárgyakra vonatkozó attitűdökre is kitértünk. A háttéradatokra és az összefüggésekre egy külön tanulmányban térünk ki részletesen (ld. Földi és Józsa, 2021).

Eredmények

Faktoriális validitás megerősítő faktoranalízissel

Megerősítő faktoranalízist végeztünk abból a célból, hogy megvizsgáljuk, az eredeti kutatás modellje mennyire illeszkedik az adatainkhoz. Az alábbi illeszkedési mutatókat hasonlítottuk össze: χ^2 , a szabadságfok és a szignifikanciaszint; CFI, TLI, RMSEA, SRMR. A χ^2 -próbák alkalmasak arra is, hogy közvetlenül összehasonlítsák a modellek illeszkedését az adatokra ($\chi^2 = 659$, $f = 265$; $p < 0,001$). A CFI (*Comparative Fit Index*) jelöli az összehasonlító illeszkedési mutatót, melynek 0,90-os vagy nagyobb értéke mutat jó modellilleszkedést. Az általunk kapott eredmény szerint CFI = 0,83, ezzel szemben Comeau és munkatársai (2019) 0,92 értéket kaptak. A TLI (*Tucker–Lewis Index*) = 0,814, az eredeti 0,91. Az RMSEA (*Root-Mean-Square Error of Approximation*) akkor mutat jó illeszkedést, ha ez az érték minél kisebb, a 0,06 vagy az annál kisebb értékek tekinthető elfogadható modellilleszkedésnek. Az eredeti kérdőív eredménye RMSEA = 0,06, az általunk kapott eredmény 0,099. Az SRMR (*Standardized Square Root Mean Residual*) értéke 0 és 1 közé tehető, a 0,08 vagy az alatti érték esetén mutat megfelelő modellilleszkedést. Az eredeti SRMR = 0,07, az adaptált kérdőívünk eredménye 0,08 (Fajrianthi és mtsai, 2020; Józsa és Kis, 2016). A faktorok a teljes variancia 66,35%-át magyarázzák. A 3. táblázat az egyes motivációtípusokra bontott kérdőívitételekhez tartozó faktorsúlyokat, átlagokat és szórásokat tartalmazza.

3. táblázat. Hangszertanulási Motiváció Kérdőív faktoranalízise

Zenetanulás motivációs kérdőív			
Állítások	Faktorsúly	Átlag	Szórás
Tanulok egy hangszeren, ...			
Motiválatlanság			
de ez nekem nem fontos.	0,61	1,97	1,46
de nem látom értelmét a hangszer tanulásának.	0,86	1,30	0,75
de időpocsékolásnak tartom.	0,77	1,24	0,64
de nem akarom csinálni.	0,70	1,38	0,83
de annyira nem érdekel.	0,87	1,39	0,84
Külső szabályozás			
mert a tanárom csalódott lenne, ha abbahagynám.	0,69	2,83	1,66
mert a szüleim dühösekké lennének, ha abbahagynám.	0,69	1,90	1,26
mert a szüleim csalódottak lennének, ha abbahagynám.	0,74	2,72	1,48
mert a tanárom dühös lenne, ha abbahagynám.	0,62	1,85	1,23
mert bajba kerülnék, ha nem játszanék.	0,47	1,44	0,95
Introjekció			
mert szégyellném magam, ha abbahagynám.	0,85	2,87	1,61
mert rosszul érezném magam amiatt, ha abbahagynám.	0,76	3,63	1,48
mert zavarban érezném magam, ha befejezném.	0,73	2,45	1,52
mert szoronganék, ha nem játszanék.	0,51	2,76	1,51
mert büntudatom lenne, ha nem játszanék.	0,63	2,68	1,50

Azonosulás és integráció			
mert a zenész szakmát fogom választani, amikor felnövök.	0,86	3,01	1,60
mert elképzelem magam zenészként.	0,88	3,19	1,50
mert ezt teszik a zenészek.	0,71	3,14	1,44
mert eldöntöttem, hogy jó zenész leszek.	0,84	3,50	1,49
mert ez vagyok én.	0,53	4,23	1,05
Intrinzik motiváció			
mert élvezem, amikor új darabot tanulok.	0,76	4,62	0,62
mert hangszeren játszani élvezetes.	0,67	4,74	0,59
mert jól érzem magam tőle.	0,72	4,74	0,59
mert élvezem, ha új dolgokat tanulhatok meg a zenéről.	0,62	4,58	0,77
mert nagyon érdekel.	0,68	4,52	0,78

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

Reliabilitás

A mérőeszköz megbízhatóságát a Cronbach- α jelzi, melynek értéke 0,8 körüli minden motivációs típusnál. A motiválatlansághoz tartozó Cronbach- α jobb eredményt mutat a kérdőív egyes tételait nézve: ha a 21. és a 25. tételt kivesszük, akkor 0,88. A 4. táblázat szemlélteti az elméleti modell alapján létrejövő faktorok reliabilitását, az adaptált kérdőív és a Comeau és munkatársai (2019) által kapott eredményeket. Az eredmények alapján elmondható, hogy az egyes faktorok megbízhatósága megfelelő.

4. táblázat. Az egyes faktorok reliabilitása Comeau és mtsai (2019) munkájában, valamint saját vizsgálatunkban

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

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

Az 5. táblázat a faktorokhoz tartozó átlagot és szórást mutatja a teljes mintára vonatkozóan, a faktorok átlagait a hozzájuk tartozó 5-5 kérdőív-tétel átlagolásával képeztük. Az átlagokból látható, hogy a motiválatlanság skálához tartozó átlag a legalacsonyabb, míg a belső motivációhoz tartozó érték a legmagasabb, így a mintánkra az erős motiváltság

jellemző. Megnéztük a faktorok átlagai közötti különbségeket, és szignifikáns eredményt kaptunk (Mauchly's teszt, $\chi^2[9] = 116,9$, $p < 0,01$, Greenhouse–Geisser-utóelemzés: $F[3,450] = 302,5$, $p < 0,01$).

5. táblázat. A motivációs típusok mutatóinak alapstatisztikája

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

A faktorok összefüggései

A 6. táblázat mutatja az öndeterminációs elméleten alapuló motivációs típusok közötti pozitív és negatív összefüggéseket. Szignifikáns pozitív korrelációt kaptunk a motiválatlanság és a külső szabályozás között, de az introjekcióval ezek a faktorok nem függnek össze. A motivációs típusok értelmezéséhez fontos megjegyezni, hogy az öndeterminációs elmélet alapján egy folytonosságként írhatóak le, amely során a tanulás és a cselekvés egyre önállóbbá válik. Az extrinzik motiváció, az introjekció és az azonosulás külső szabályozás, ugyanakkor az azonosulás már hasonlít az intrinzik motivációra, így magas köztük a korreláció. A kontinuum egyik végén a motiválatlanság, a másik végén az intrinzik motiváció helyezkedik el, így a köztük lévő negatív összefüggés magyarázható az elmélettel. Ez azt jelenti, hogy minél nagyobb belső motiváltság jellemzi a tanulókat, annál kevésbé igaz rájuk a motiválatlanság. A külső kontroll csökkenti az intrinzik motivációt, ami magyarázza a külső szabályozás és az intrinzik motiváció közötti negatív korrelációt (Ryan és Deci, 2017). Az öndetermináció szerint a hangszeratanulás olyan tevékenység, mely nagymértékben kívülről vagy saját akarat által irányított. A szabályozás két formája jelentősen befolyásolja a hangszer tanulási szándékot. A cselekvés összetett, így a külső és belső szabályozást nem kezelhetjük külön-külön (Ryan és Deci, 2017; MacIntyre és mtsai, 2018).

6. táblázat. Motivációs típusok közötti korrelációk

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

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

Az eredményeinket összevetettük az eredeti kérdőív (Comeau és mtsai, 2019) eredményeivel. A motiválatlanság három motivációs típusal, az introjekcióval, az azonosulással és az intrinzik motivációval való összefüggése teljesen megegyezik az általunk kapott eredményekkel. A két mérés közötti legnagyobb különbség a motiválatlanság és a külső szabályozás közötti korrelációban van ($z = 2,13$, $p = 0,02$). Az eredeti kutatásban a két

típus között szorosabb összefüggést találtak ($r = 0,40$; $p < 0,01$). A másik különbséget az azonosulás és az introjekció között találtuk, ahol a mi adataink között volt erősebb összefüggés ($z = -2,18$, $p = 0,02$), mint az eredeti kutatásban ($r = 0,24$; $p < 0,01$). Szignifikáns összefüggést találtunk az azonosulás és a külső szabályozás között, de Comeau és munkatársai (2019) eredményei között nem volt szignifikáns korreláció ($r = -0,06$; $p > 0,05$).

Életkori különbségek

Az elmélet alapján kialakított motivációs típusokban az egyes korcsoportokra bontva szignifikáns különbséget kaptunk, amelyet a 7. táblázatban szemléltetünk. Három motivációs típus között szignifikáns különbséget találtunk. Az introjekció ($t = -2,93$, $p < 0,01$), az azonosulás ($t = -5,89$, $p < 0,01$) és az intrinzik motiváció ($t = -2,04$, $p < 0,05$) az idősebb korosztályra jellemzőbb, esetünkben a kívülről jövő nyomás és motiválás kevésbé jellemző, főleg belsőleg motiváltak a hangszertanulás iránt azok; akik magasabb évfolyamon is tanulnak hangszerezen játszani, továbbra is erős, erősödő intrinzik motivációval jellemezhetők.

7. táblázat. *Életkori különbségek az egyes motivációs típusokban*

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

Összegzés

A zeneoktatásban fellelhető motivációkutatásokba leginkább a nemzetközi szakirodalmak nyújtanak betekintést. Az elmúlt évek során számos vizsgálat kereste a választ arra, mi motiválja a tanulókat a hangszertanulásra, amelyet különböző motivációs elméletek mentén magyaráztak. A hangszertanulás és a motiváció vizsgálata hazai kutatásokban kevésbé feltárt, így tanulmányunk a 10–18 éves, hangszerezen tanuló diákok motivációjának megismerésére fókuszált. Kutatásunk célja a Hangszertanulás Motiváció Kérdőív magyar adaptációja és pszichometriai jellemzőinek leírása volt: megbízhatósága és faktorszerkezete vajon megegyezik-e az eredeti kérdőívvel. Az adaptálás során figyelembe vettük a International Test Commission ajánlásait.

A Comeau és munkatársai (2019) által létrehozott kérdőívet az öndetereminációs elmélet szerint alakították ki. Az öt faktor a motiválatlanságot, a külső szabályozást, az introjekciót, az azonosulást és az intrinzik motivációt tartalmazta. Megerősítő faktoranalízist alkalmaztunk az elméleti modell alapján kialakított faktorok igazolásához. A mérőeszköz faktoriális validitása a magyar mintán is igazolást nyert. A kérdőív minden faktora esetén megbízható, a Cronbach- α 0,8 körüli értéket ér el a teljes mintán és korosztályonként lebontva is.

A motivációs típusok átlagai alapján a tanulók jellemzően intrinzik módon motiváltak, belső indíttatásból kezdték meg hangszerezen tanulmányaikat. A korosztályok

összehasonlítása során a 10–14 és a 15–18 éves tanulók között három motivációs típus, az introjekció, az azonosulás és az intrinzik motiváció szignifikánsan magasabb az idősebb korosztályú gyerekeknél. A motivációs típusok között pozitív és negatív kapcsolatok is vannak, az együttjárások irányai megegyeznek az elméleti modell összefüggéseivel. Ez azt jelenti, hogy a motiválatlansággal és a külső ösztönzőkkel negatív kapcsolatban áll az intrinzik motiváció, vagyis minél inkább belsőleg motiváltak a tanulók, annál kevésbé jellemző rájuk a motiválatlanság, a külső szabályozás pedig hátráltatja az önjutalmazó motivációt. A viselkedés összetettsége miatt a külső és belső ösztönzőket együtt kell kezelni, vagyis, ha egy tanuló erősen motivált a tevékenység elvégzésére, akkor extrinzik és intrinzik motívumok egyidejűleg befolyásolják (MacIntyre és mtsai, 2018; Ryan és Deci, 2017).

A validitásvizsgálat során korlátnak tekinthető, hogy nem állt rendelkezésre olyan magyar kérdőív, amely igazoltan működik a hangszertanulási motiváció és az öndeterminációs elmélet elemzésére. Emiatt más mérőeszköz eredményeivel nem tudtuk összevetni a vizsgálatunkban használt kérdőívet.

Kutatásunk által egy olyan új mérőeszköz jött létre, amely további, magyar nyelvű vizsgálatokat tesz lehetővé a hangszeren tanuló diákok esetében. Az eredményeink egy folyamat részeként tekinthető. Következő lépésünk a minta bővítése, melyben különböző életkorú és tanulási céllal rendelkező csoportok közötti motivációs különbségeket szeretnénk feltárni. A tanulók mellett a szülők és a pedagógusok bevonását is fontosnak tartjuk ahhoz, hogy teljesebb képet kapjunk a hangszertanulás és a motiváció közötti kapcsolat megismeréséről.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatás az MTA-MATE Kora Gyermekek Kutatócsoport keretében valósult meg.

A motivációs típusok átlagai alapján a tanulók jellemzően intrinzik módon motiváltak, belső indíttatásból kezdték meg hangszeres tanulmányaikat. A korosztályok összehasonlítása során a 10–14 és a 15–18 éves tanulók között három motivációs típus, az introjekció, az azonosulás és az intrinzik motiváció szignifikánsan magasabb az idősebb korosztályú gyerekeknél. A motivációs típusok között pozitív és negatív kapcsolatok is vannak, az együttjárások irányai megegyeznek az elméleti modell összefüggéseivel. Ez azt jelenti, hogy a motiválatlansággal és a külső ösztönzőkkel negatív kapcsolatban áll az intrinzik motiváció, vagyis minél inkább belsőleg motiváltak a tanulók, annál kevésbé jellemző rájuk a motiválatlanság, a külső szabályozás pedig hátráltatja az önjutalmazó motivációt.

Irodalom

- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J. & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28–42. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2016.08.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003)
- Burak, S. (2014). Motivation for instrument education: A Study with the perspective of expectancy-value and flow theories. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 123–136. DOI: [10.14689/ejer.2014.55.8](https://doi.org/10.14689/ejer.2014.55.8)
- Comeau, G., Huta, V., Lu, Y. & Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43(5), 705–718. DOI: [10.1007/s11031-019-09769-7](https://doi.org/10.1007/s11031-019-09769-7)
- Dohány Gabriella (2009). Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra Online*, 3(2), 70–79.
- Dominek Dalma Lilla (2021). A flow mint a pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban. *Eruditio – Educatio*, 16(4), 72–82. DOI: [10.36007/eruedu.2021.4.72-82](https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.4.72-82)
- Evans, P. & Liu, M. Y. (2018). Psychological Needs and Motivational Outcomes in a High School Orchestra Program. *Journal of Research in Music Education*, 67(1), 83–105. [10.1177/0022429418812769](https://doi.org/10.1177/0022429418812769)
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. DOI: [10.1177/1029864914568044](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. DOI: [10.1177/0305735615610926](https://doi.org/10.1177/0305735615610926)
- Evans, P. & McPherson, G. E. (2015). Identity and Practice: The Motivational Benefits of a Long-Term Musical Identity. *Psychology of Music*, 43(3), 407–422. DOI: [10.1177/0305735613514471](https://doi.org/10.1177/0305735613514471)
- Evans, P., McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600–619. DOI: [10.1177/0305735612441736](https://doi.org/10.1177/0305735612441736)
- Fajrianthi, F., Wang, J., Amukune, S., Calchei, M. & Morgan, G. A. (2020). Best practices in translating and adapting DMQ 18 to other languages and cultures. In Morgan, G. A., Liao, H-F. & Józsa, K. (szerk.), *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Szent István Egyetem. 225–249.
- Földi Fanni & Józsa Krisztián (2021). A hangszeres zene tanulásában szerepet játszó motivációs tényezők. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(3), 5–27. DOI: [10.31074/gyntf.2021.3.5.27](https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.5.27)
- Freer, E. & Evans, P. (2019). Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions. *Psychology of Music*, 47(6), 781–799. DOI: [10.1177/0305735619864634](https://doi.org/10.1177/0305735619864634)
- 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), 265–289. DOI: [10.1177/0305735611425902](https://doi.org/10.1177/0305735611425902)
- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M. & Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae*, 20(4), 528–550. DOI: [10.1177/1029864916634420](https://doi.org/10.1177/1029864916634420)
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M. & Papageorgi, I. (2020). Gender differences in musical motivation at different levels of expertise. *Psychology of Music*, 48(5), 657–673. DOI: [10.1177/0305735618815955](https://doi.org/10.1177/0305735618815955)
- Hoffman, B. (2015). *Motivation for learning and performance*. Academic Press.
- International Test Commission [ITC] (2017). The ITC guidelines for translating and adapting tests. 2nd ed., version 2.4. www.InTestCom.org
- Janurik Márta & Józsa Krisztián (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés*, 6(2), 5–17. DOI: [10.31074/gyn20182517](https://doi.org/10.31074/gyn20182517)
- Janurik Márta & Pethő Villő (2009). Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109(3), 193–226.
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérleg a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 367–406.
- Józsa Krisztián & Kis Noémi (2016). Az Elsajátítási motiváció kérdőív szerkezeti validitásának vizsgálata megerősítő faktoranalízissel. In Tóth Péter & Holik Ildikó (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. ELTE Eötvös Kiadó. 41–52.
- King, K. (2016). *Parting ways with piano lessons: Predictors, invoked reasons, and motivation related to piano student dropouts*. Unpublished Master's Thesis, University of Ottawa, Ottawa.
- Kő Natasa, Pajor Gabriela & Szabó Mónika (2017). Motiváció. In N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I*. Osiris Kiadó. 303–347.
- 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. DOI: [10.1177/1029864916684376](https://doi.org/10.1177/1029864916684376)

- Macintyre, P. D., Schnare, B. & Ross, J. (2018). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46(5), 699–715. DOI: [10.1177/0305735617721637](https://doi.org/10.1177/0305735617721637)
- Macmillan, J. (2004). Learning the piano: a study of attitudes to parental involvement. *British Journal of Music Education*, 21(3), 295–311. DOI: [10.1017/s0265051704005807](https://doi.org/10.1017/s0265051704005807)
- McPherson, G. E. (2000). Commitment and Practice: Key Ingredients for Achievement During the Early Stages of Learning a Musical Instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 122–127. [https:// www.jstor.org/stable/40319399](https://www.jstor.org/stable/40319399).
- McPherson, G. E. (2009). The Role of Parents in Children’s Musical Development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. DOI: [10.1177/0305735607086049](https://doi.org/10.1177/0305735607086049)
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. DOI: [10.1177/0305735606064841](https://doi.org/10.1177/0305735606064841)
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2000). The Contribution of Motivational Factors to Instrumental Performance in a Music Examination. *Research Studies in Music Education*, 15(1), 31–39. DOI: [10.1177/1321103x0001500105](https://doi.org/10.1177/1321103x0001500105)
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In Colwell, R. & Richardson, C. (szerk.), *The new handbook of research of music teaching and learning*. Oxford University Press. 327–347.
- O’Neill, S. A. & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In Parncutt, R. & McPherson, G. E. (szerk.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press. 31–46. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0003](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0003)
- Oliveira, A., Ribeiro, F. S., Ribeiro, L. M., McPherson, G. & Oliveira-Silva, P. (2021). Disentangling motivation within instrumental music learning: a systematic review. *Music Education Research*, 23(1), 105–122. DOI: [10.1080/14613808.2020.1866517](https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866517)
- Pajor Gabriella (2015). „Gyorsabban, magasabban, bátrabban” – De hogyan? – Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. *Iskolapszichológia Füzetek* 34. ELTE.
- Renwick, J. M. & McPherson, G. E. (2009). Multiple motives: Profiles of young Australians’ reasons for musical engagement. In Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (szerk.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*. Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC). 469–474.
- Renwick, J. M. & Reeve, J. (2012). Supporting motivation in music education. In McPherson, G. E. & Welch, G. F. (szerk.), *Oxford Handbook of Music Education*. Oxford University Press. 143–162. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0009_update_001](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0009_update_001)
- 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. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.68](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 Wenzel, K. R. & Wigfield, A. (szerk.), *Handbook of motivation at school*. Routledge/Taylor & Francis Group. 171–195.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: An Introduction and Overview. Chapter 1. In Ryan, R. M. & Deci, E. L. (szerk.), *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. 3–25.
- Ryan, R. M., Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2018). Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of Personality*, 87(1), 115–145. DOI: [10.1111/jopy.12440](https://doi.org/10.1111/jopy.12440)
- Sheldon, K. M. & Prentice, M. (2018). Self-determination theory as a foundation for personality researchers. *Journal of Personality*, 87(1), 5–14. DOI: [10.1111/jopy.12360](https://doi.org/10.1111/jopy.12360)
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students’ motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. DOI: [10.1177/1321103x07087568](https://doi.org/10.1177/1321103x07087568)

Absztrakt

A zenetanulási motiváció vizsgálata a nemzetközi szakirodalomban elterjedt kutatási terület, számos motivációs elmélet alapján értelmezik a zene és a motiváció közötti összefüggéseket, hazai vizsgálat azonban kevés van ebben a témában. A tanulmány célja az öndeterminációs elméleten alapuló Hangszertanulási motiváció (*Motivation for Music Learning*, MLM) kérdőív adaptációjának bemutatása. A nemzetközi kutatásokkal ellentétben hazánkban főként az iskolai ének-zene órákra fókuszálnak, általánosan kevésbé ismert a hangszertanulás és a motiváció kapcsolata. A Comeau, Huta, Lu és Swirp (2019) által fejlesztett kérdőív magyar változatát 151 tanuló (életkor: átlag 14,7 év, SD = 2,49) töltötte ki a Google Form felületén. A diákoknak ötfokú Likert-skálán kellett értelmezni az állításokat, a kérdőív 25 tételt tartalmazott, amelyek a motiválatlanság, külső szabályozás, introjekció, azonosulás és az intrinzik motiváció faktoraihoz tartoztak. A tanulmányban a kérdőív pszichometriai jellemzőit (faktorális validitás és reliabilitás), valamint a faktorok összefüggéseit elemezzük, továbbá összehasonlítjuk a fiatalabb és az idősebb életkori csoport hangszertanulási motivációját.

A megerősítő faktoranalízis mutatói alapján az adataink jól illeszkednek az elméleti modellhez. A Cronbach- α reliabilitás minden faktor esetén legalább 0,8. A faktorok közötti összefüggések az elméleti modell alapján várt eredményekkel egyeznek. A 10–14 éves és a 15–18 éves tanulók között három motivációs típusban találtunk szignifikáns eltérést, az idősebb korosztályban jellemzőbb az introjekció, az azonosulás és az intrinzik motiváció. Az adaptáció során egy új magyar mérőeszköz jött létre, segítségével megismerhető a hangszeren tanuló gyermekek motivációja. A mérőeszköz lehetővé teszi a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok megvalósítását.

Kulcsszavak: hangszertanulás, motiváció, öndeterminációs elmélet, kérdőív, mérőeszköz adaptáció

1. melléklet. A Hangszertanulási motiváció kérdőív

Mennyire igazak rád az alábbi állítások?

1: Egyáltalán nem, 5: Teljes mértékben

	Tanulok egy hangszeren, ...					
1.	de ez nekem nem fontos.	1	2	3	4	5
2.	mert a tanárom csalódott lenne, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
3.	mert szégyellném magam, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
4.	mert zenész szakmát fogom választani, amikor felnövök.	1	2	3	4	5
5.	mert élvezem, amikor új darabot tanulok.	1	2	3	4	5
6.	de nem látom értelmét a hangszer tanulásának.	1	2	3	4	5
7.	mert a szüleim dühösek lennének, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
8.	mert rosszul érezném magam amiatt, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
9.	mert elképzelem magam zenészként.	1	2	3	4	5
10.	mert hangszeren játszani élvezetes.	1	2	3	4	5
11.	de időpocsékolásnak tartom.	1	2	3	4	5
12.	mert a szüleim csalódottak lennének, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
13.	mert zavarban érezném magam, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
14.	mert ezt teszik a zenészek.	1	2	3	4	5
15.	mert jól érzem magam tőle.	1	2	3	4	5
16.	de annyira nem érdekel.	1	2	3	4	5
17.	mert a tanárom dühös lenne, ha abbahagynám.	1	2	3	4	5
18.	mert szoronganék, ha nem játszanék.	1	2	3	4	5
19.	mert eldöntöttem, hogy jó zenész leszek.	1	2	3	4	5
20.	mert élvezem, ha új dolgokat tanulhatok meg a zenéről.	1	2	3	4	5
21.	de nem akarom csinálni.	1	2	3	4	5
22.	mert bajba kerülnék, ha nem játszanék.	1	2	3	4	5
23.	mert büntudatom lenne, ha nem játszanék.	1	2	3	4	5
24.	mert ez én vagyok.	1	2	3	4	5
25.	mert nagyon érdekel.	1	2	3	4	5

Megjegyzés: Motiválatlanság = 1, 6, 11, 16, 21, Külső szabályozás = 2, 7, 12, 17, 22; Introjekció = 3, 8, 13, 18, 23; Identifikáció = 4, 9, 14, 19, 24; Intrinzik motiváció = 5, 10, 15, 20, 25.