
SCHAFFER RITA¹

HANGSZERTANULÁS ÉS ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ: MIBEN TÉR EL A HANGSZERT TANULÓ GYEREKEK MOTIVÁCIÓS MINTÁZATA?

Alábbi munkámban egy kutatásom néhány eredményéről szeretnék beszámolni, melyet a hangszeres oktatásban résztvevő növendékek elsajátítási motivációjával kapcsolatban végeztem.

Hangszeres zenetanárként dolgozom, több, mint 35 éve. Szerencsésnek érzem magam, hiszen az eltelt évek folyamán az alapfokú hangszeres oktatásban, a középfokú képzésben és a felsőoktatásban egyaránt részt vállalhattam, gyakran párhuzamosan a három szinten.

Egyúttal ez a szerencsém készlet arra is, hogy növekvő aggodalommal figyeljem Kodály országában az egyre csökkenő számú zenélni vágyó fiatal. Kodály zenepedagógiai gyakorlatának az egyik legfőbb hozadéka a zenetanulás transzfer hatása, melyet számos tudományos vizsgálat igazolt már (Zanutto, 1997; Babo, 2004; Tallal&Gaab, 2006). Az utóbbi években az elsajátítási motivációval foglalkoztam. Többek között arra kerestem a választ, hogy az elsajátítási motiváció öt komponense közül (értelmi-, felnőttkapcsolati-, kortárskapcsolati-, motoros elsajátítási motívumok és elsajátítási öröm) melyik komponens fejlődik eltérően a hangszeres oktatásban résztvevők egy kisebb csoportja és egy nagyobb létszámú, vegyes csoport között. Feltételeztem, hogy a zenetanulás hasonlóan pozitív hatással van az elsajátítási motivációra, mint a már sokak által bebizonyított kognitív, ill. szociális készségekre. Az eredmények a feltételezésemet igazolták. Hangsúlyozni szeretném, hogy vizsgálatomban összesen 224 Magyarországon hangszeres tanuló gyermek (valamint azok zenetanárai és szülei) vett részt, így eredményeim rájuk vonatkoznak, nem általánosíthatóak.

1942-ben jelent meg Magyarországon az első rövid ismertető, mely Kodály zenepedagógiai szemléletével foglalkozik (Sonkoly, 1942), a Magyar Pedagógia folyóiratban.

¹A szerző hangszeres művésztanár, zeneterapeuta, pszichológus, pszichodráma vezető (Richter J. Zeneművészeti Szakgimnázium, valamint Széchenyi Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi és Pszichológia Tanszék)

A kodályi koncepció a gyermek teljes személyiségét nevelését tűzte ki céljául (Mészáros, 1982). Az intenzív zenei nevelés pozitív hatását az 1960-as évektől kezdődően vizsgálták (Kokas Klára, Barkóczi Ilona, Pléh Csaba, Vitányi Iván). Kodály az eredményekről így vallott: „Ezekben az iskolákban minden tárgyból jobban haladnak. Jobban beszélnek, jobban írnak, jobban olvasnak... a számolás is sokkal jobban megy nekik. Miért? Mert már Euler is megmondta, hogy a zene: hangzó matematika. Az együttes zenélés figyelemre és felelősségre szoktatja őket. Tehát ennyiben jellemképző ereje is van.” (Kodály, 1960/2007, 95.o.). „Mi tudjuk, hogy a zenével való mindennapi foglalkozás annyira felfrissíti a szellemet, hogy az ember aztán minden más tárgy iránt sokkal fogékonyabb. És ezen túl is úgy látszik, hogy a zene az egész emberre kihat.” (Kodály, 1974, 66.o.). Kodály ezzel a zene transzfer hatásairól beszélt. Több tudományos vizsgálat is bizonyította Kodály zenei nevelésének eredményességét.

Már az 1930-as évekre visszavezethető hagyománya van a zenepedagógiai, zenepszichológiai kutatásoknak Magyarországon: Varró Margit (1930), Gyulai Elemér (1936), Szögi (Szeghy) Endre (1940), Révész Géza (1946, 1952), neveinek felsorolásával még nem teljes azon kiváló szakemberek névsora, akik a témával foglalkoztak. Az 1960-as évektől Kokas Klára – aki maga is Kodály tanítvány volt - kezdett el tudományos vizsgálatokat folytatni. S. Molnár Edit 1961-ben a zene a gyermekek érzelmi életére, memóriájára, gondolkodására tett hatását vizsgálta (Szőnyi, 1984).

Transzferhatás

A pedagógiában a transzfer azt jelenti, hogy az egyik tanulási helyzetben vagy tudásterületen megszerzett ismeretek, készségek vagy stratégiák átvihetők és alkalmazhatók más helyzetekben vagy területeken. A transzferképesség nemcsak a megszerzett ismeretek reprodukálását jelenti, hanem azok rugalmas és kreatív módon történő alkalmazását is. Ez magában foglalja a problémák felismerését, az analógiai gondolkodást, a korábbi tapasztalatok felhasználását új helyzetekben, a megfelelő stratégiák kiválasztását és az alkalmazkodóképességet (Sternberg, 1984).

A zene az agyra gyakorolt strukturális és funkcionális változásai képezik az alapját a zene transzfer hatásának (Schlaugetal, 1995). A zenetanulás, a hangszerjáték egy komplex tevékenység, amihez hozzátartozik a napi gyakorlás, kottaolvasás, fókuszált figyelem, zenei struktúrák megtanulása, motoros készségek folyamatos fejlesztése, érzelmek kifejezése (Huttenlocher, 2002;

Berencsi et al, 2022). Dowling és Harwood (1986) szerint a zenei produkció összetettsége az érzelmek, a cselekvés, a gondolkodás, a hallgatás, az emlékezet szimultán összehangolását, működtetését jelenti.

Magyarországon szociológusok vizsgálatokat végeztek zenetagozatos és normál tantervű iskolákban (Bácskai E., Manchin R., Sági M., Vitányi I., 1972). Eredményeik azt tükrözik, hogy az intenzív zenetanulásnak komoly társadalmi hatása is van. Azok közül a gyerekek közül, akik zenei általános iskolába jártak és alacsonyabb jövedelmű családokból származtak, szinte mindenki olyan továbbtanulási lehetőséget választott, amely társadalmi mobilitást eredményezett.

A XXI. századra a zenetanulás pozitív hatását már tudományosan megalapozott tényként kezeli a szakirodalom.

Az elsajátítási motiváció fogalma

A behaviorista motivációs nézetek alapját a drive-redukciós elméletek képezték (Atkinson és Mtsai, 1994), melyek ellentmondásai eredményezhették később az elsajátítási motiváció fogalmának kialakulását (Józsa 2007).

White (1959) a kompetencia fogalmát úgy definiálja, mint a hatékony interakció képességét a környezettel. Azonban ahhoz, hogy hatékonyan tudjunk interakcióba lépni a környezetünkkel, hosszú tanulási folyamat és tapasztalatszerzés szükséges. White arra a következtetésre jut, hogy velünk született igényünk van a kompetenciánk fejlesztésére. Az "effektencia" kifejezést vezeti be annak a motivációnak a leírására, amely a kompetencia készítését jelenti. Az "effektencia-motiváció" (effectancemotivation) belső erőként hat, ösztönözve az egyént a környezet megismerésére, lehetőség szerinti irányítására és a kompetenciák növelésére. White szerint az életkor előrehaladtával megkülönböztethetünk a megismeréssel, alkotással, környezet feletti uralommal és a teljesítménnyel kapcsolatba hozható motivációt. Számos kutató, aki az elsajátítási motivációval foglalkozik, White 1959-es tanulmányát alapműnek és fontos inspirációs forrásnak tartja.

Barrett és Morgan definíciójukban az elsajátítási motivációt „egy összetett pszichikus rendszerként határozzák meg.” (Józsa, 2007, 46.o.). Ennek a rendszernek két fő összetevője van: instrumentális (eszközi) és expresszív (kifejező), melyek kölcsönösen összefüggésben lehetnek egymással. Barrett és Morgan elsajátítási motiváció meghatározása tekinthető napjainkban is a legelfogadottabbnak: „az elsajátítási motiváció többdimenziós, intrinzik, pszichológiai ösztönző, mely arra készíti az egyént, hogy kitartó legyen olyan

készségek, olyan feladatok megoldásában, amelyek legalább kisfokú kihívást jelentenek a számára.” (Barrett& Morgan, 1995, 58.o., idézi Józsa, 2007, 2020). Az instrumentális összetevőkhöz az értelmi/kognitív, a szociális és a motoros elemek tartoznak, az expresszív összetevő pedig az elsajátítási öröm (Józsa, 2002., 2007).

Elsajátítási motiváció kérdőív-Dimensions of MasteryQuestionnaire (DMQ17)

A nyolcvanas évek elején dolgoztak ki először kérdőívet az elsajátítási motiváció mérésére. Óvodáskorú és még fiatalabb gyerekeket vontak be a kutatásba (Józsa, 2020). A feladatorientált kitartást, az ismeretlen helyzetekre való reagálást mérték a kérdőív segítségével a szülők válaszaira alapozva (Morgan et al., 1993, 2020, Wanget al., 2020). Ennek a kérdőívnek az átdolgozott változata a DMQ17 kérdőív (Józsa, 2020).

A DMQ17 szerkezete: öt elsajátítási motívumot mér a kérdőív. Instrumentális komponensek: értelmi, motoros, szociális felnőttekkel, szociális kortársakkal. Expresszív komponens: elsajátítási öröm. A felsorolt alskálákon kívül a kérdőívben található egy általános kompetenciát mérő skála (intellektus), valamint hetedik alskálaként a kudarcfélelem jelenik meg. Sem az intellektus, sem a kudarcfélelem nem összetevője az elsajátítási motivációnak, viszont mindkettő fontos szerepet játszik az elsajátítási motiváció kialakulásában, fejlődésében (Józsa, 2007, 2020).

A DMQ17 kérdőív Józsa Krisztián és munkatársai által 1999-ben magyarra adaptált változata biztonságos alapot nyújtott kutatásom számára, mivel a tételei könnyen vonatkoztathatóak a hangszeres oktatásra. A hangszerstanulás specifikussága miatt viszont több helyen módosításokat hajtottam végre a tételek megfogalmazásaiban. A DMQ17 kérdőív összesen 45 tételt tartalmaz. A megkérdezettek ötfokú Likert-skálán jelölik válaszaikat, ahol 1=egyáltalán nem jellemző rá, 5=mindig jellemző rá. Az állítások között mindegyik alskálánál találunk negatív megfogalmazású tételt is, melyeket a motívumok mérőszámának kiszámolásakor figyelembe kell venni. Az elsajátítási motívumok fejlődését a motívumok mérőszámainak változása mutatja (Józsa, 2008).

Az elsajátítási motiváció komponensei (elsajátítási motívumok), közül jelen tanulmányomban hárommal foglalkozok: a szociális (felnőttkapcsolati- és kortárskapcsolati-) motívumokkal, valamint kudarcfélelem kiegészítő komponenssel. Teszem ezt azért, mert a zenetanulás kezdeti szakaszában is, és a teljes folyamat alatt jelentős szerepe van a szociális háttérnek, szociális kapcsolatoknak, elsősorban a kitartás, motiváció területén (McPherson, 2009). A

kudarcfélelem ugyan nem összetevője az elsajátítási motivációnak, de erősen befolyásolhatja az elsajátítási helyzetekre adott reakciót, ami megítélésem szerint a hangszeres zeneoktatásban fokozottan érvényes.

Szociális elsajátítási motívumok (Instrumentális összetevő)

Egészen a nyolcvanas évek kezdetéig a társas motivációt a külső motivációk közé sorolták, nem tulajdonítottak neki kellő jelentőséget. Napjainkra az eredményesség kérdése mellett egyre fontosabbá vált a szociális motiváció kérdésköre is, vagyis a tanároknak, szülőknek, kortársaknak való megfelelés igénye. A nyolcvanas évek közepén körvonalazódott a szociális elsajátítási motiváció jelentése: „olyan motivációt értenek alatta, amely a szociális interakció kezdeményezéseire, fenntartására és befolyásolására készlet, az interakció iránt kitartó próbálkozásban és az eközben mutatott pozitív érzelmi megnyilvánulásban jelenik meg.” (Józsa, 2007, 52.o.).

A szociális elsajátítási motivációt két összetevőre bontotta Morgan, Leech, Barrett, Busch-Rossnagel és Harmon (2000): szociális motívumok felnőttekkel, ill. kortársakkal. A motívumok között csak közepes erősségű kapcsolatot mértek (Józsa, 2020). A felnőttkapcsolati elsajátítási motívum vizsgálja a gyermek felnőttektől való függőségét, felnőttek segítsége iránti vágyukat. A kortársakkal való kapcsolatteremtés, játék, beszélgetés, közös időtöltés tükrözi a kortárskapcsolati elsajátítási motívum erősségét.

Kudarcfélelem

Már említettem, hogy a kudarcfélelem nem összetevője az elsajátítási motivációnak, de erősen befolyásolhatja az elsajátítási helyzetekre adott reakciót,

A serdülők növekvő kudarcfélelme az életkorral és a fejlődéssel összefüggő jelenség, amelyet több kutatás is vizsgált (C. Jackson, 2017). Pekrun, R. és mtsai (2006) tanulmányukban a serdülők kudarcfélelme, az eredményorientált célok és a negatív eredmények közötti kapcsolatot elemzi. Ha egy serdülő elsősorban eredményorientált célokat tűz ki, és nem éri el ezeket a célokat, akkor nagyobb kudarcfélelmet tapasztalhat.

A kutatás

A kutatásomba olyan növendékeket, azok hangszeres tanárait, ill. szüleiket vontam be, akik: minimum egy teljes éve tanulnak az adott hangszeren, klasszikus zenét, legalább heti rendszerességgel van hangszeres és elméleti

órájuk, iskolai keretek között tanulnak hangszeres tanulmányaikat alapfokon végzik. Korcsoportok (iskolai osztályok alapján): I. korcsoport: 3.-6. osztályos (9-12 éves), II. korcsoport: 7.-10. osztályos (13-16 éves).

Kutatásomhoz a Józsa és munkatársai által magyarra adaptált DMQ17 kérdőív, általam hangszer tanulásra módosított változatát használtam. A kérdőíveket részben online, részben papír alapon töltötték ki a résztvevők. A kitöltés sorrendje a következő volt: szülők, tanárok, növendékek. A kitöltésekre két idő intervallumban került sor: 2018 tavaszától 2019 tavaszáig, ill. 2021 tavaszától 2022 tavaszáig. Az adatgyűjtés részben kényelmi, hozzáférés alapú, részben elméleti, szakértői mintavétellel történt (Szokolszky, 2004). A válaszok Budapestről, valamint az alábbi vármegyékből érkeztek: Pest, Fejér, Veszprém, Győr-Moson-Sopron, Komárom-Esztergom, Somogy, Nógrád, Baranya, Hajdú-Bihar, Borsod-Abaúj, Heves, Bács-Kiskun. Kitöltéskor és feldolgozáskor a válaszadók anonimitását minden esetben tiszteletben tartottam. A feldolgozásnál Microsoft Excel, valamint IBM SPSS Statistics 25 számítógépes szoftverek segítségével leíró és matematikai statisztikai számításokat alkalmaztam.

Vizsgálatom vonatkozó eredményeit összehasonlítottam Józsa Krisztián (2007) hasonló vizsgálatában kapott eredményeivel. A jelen összehasonlítás több okból lehet problematikus: Józsa Krisztián országos lefedettségű vizsgálatot végzett, 3504 esetben állt rendelkezésére tanulói önjellemzés mellett tanári, ill. szülői jellemzés is. A vizsgálatba bevont tanulók között nagy valószínűséggel voltak többen, akik akár több éve hangszeres zeneoktatásban is részt vettek. Saját kutatásom szűk húsz évvel később zajlott; mintavételem nem országos lefedettségű; vizsgálatomban 224 növendék vett részt (valamint hangszeres tanáraik, és a növendékek szülei, így mindösszesen $n=664$); a résztvevők között mindenki legalább egy éve hangszeres zeneoktatásban részesült. Az életkori skála a két vizsgálatban megegyezik.

Kutatási kérdés: Hasonlóan fejlődnek-e a hangszer tanuló növendékek hangszeres, ill. az azonos korosztályba tartozó tanulók általában vett elsajátítási motivációjának szociális elsajátítási motívumai, ill. a kudarcfélelem komponensei?

Megjegyzés: az általában vett elsajátítási motiváció kifejezés alatt a fentiekben bemutatott, Barrett és Morgan (1995) által megfogalmazott, napjainkban a leginkább elfogadott elsajátítási motiváció definíciót értem. A hangszer tanuló növendékek (valamint szülei és tanáraik) a Morgan és munkatársai által kifejlesztett DMQ17 kérdőív, Józsa és munkatársai által

magyar nyelvre adaptált (Józsa, 2007), általam a hangszeres tanulmányokra átfogalmazott változatát töltötték ki. A kapott eredményeket nevezem hangszeres elsajátítási motivációnak.

Eredmények:

Szociális elsajátítási motívumok: Felnőttek kapcsolati elsajátítási motívum

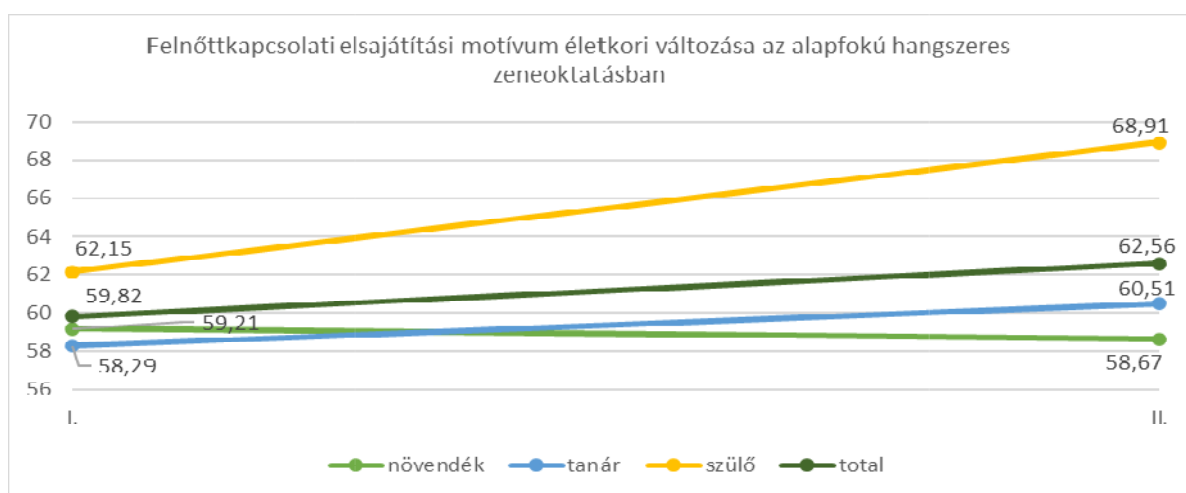
Hipotézis: Feltételezem, hogy a hangszeres tanuló növendékek *felnőttek kapcsolati* elsajátítási motívuma kisebb mértékben csökken, mint az azonos korosztályú tanulók általában vett *felnőttek kapcsolati* elsajátítási motívuma.

A felnőttek kapcsolati elsajátítási motívum értéke mutatja a gyermek felnőttektől való függőségét, felnőttek segítségére iránti vágyukat. A motívumot a DMQ17 kérdőív összesen hat változóval méri, melyek közül egy negatív megfogalmazású. A felnőttek kapcsolati komponens esetében a hangszeres tanuló növendékek, tanáraik és szüleik ugyanazokat a kérdéseket válaszolták meg, mint a Józsa-féle nagymintás vizsgálatban résztvevők, változtatás a kérdőív szövegében nem történt.

Példa: Szívesen beszélget felnőttekkel, megpróbálja az érdeklődésüket lekötni, fenntartani.

Az I. és II. korcsoport között a felnőttek kapcsolati elsajátítási motívum csak a növendékek értékelése alapján csökken, rendkívül kis mértékben: 0,54%p-ot. A tanárok 2,22%p, a szülők 6,76%p növekedést jeleztek vissza. A három válaszadó csoport átlaga: 2,74%p-os növekedést jelez (1. diagramm).

1. diagramm: Felnőttek kapcsolati elsajátítási motívum életkori változása az alapfokú hangszeres zeneoktatásban. (Saját szerkesztés)



A Józsa-féle nagymintás vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a felnőttkapcsolati elsajátítási motívumot a szülők értékelték a legmagasabbra (70%p), de a tanulókkal és a tanárokkal szinte végig párhuzamosan haladva 5-5%p-os különbséggel a motívum csökkenését jelezték. Tizedik osztályra a tanulók és a szülők értékelése szinte azonos (Józsa, 2007). A tanárok értékelése volt a legalacsonyabb. Az átlagos mutató 10%p-os csökkenést jelez (3. diagramm). Józsa Krisztián egy diagrammon belül mutatta be a felnőttkapcsolati és a kortárskapcsolati eredményeket (Józsa, 2007).

A két vizsgálati mintában megfigyelhető tendencia eltérését a hangszeres zenetanítás hazánkban alkalmazott különleges formájával magyarázhatjuk. A növendékek hetente kétszer, hosszú éveken át rendszeresen találkozhatnak, dolgozhatnak – jó esetben – ugyanazzal a hangszeres tanárral, egyéni helyzetben. Legtöbb esetben kialakul közöttük egy jó kapcsolat, amit a tanár is és a szülő is értékelhet erősödő felnőttkapcsolati motívumnak. Nincs tudomásom olyan kutatásról, amely azt vizsgálná, vajon a hangszeres tanuló növendékeknek általánosságban jobb-e a szociális kapcsolatuk a felnőttekkel, de tapasztalatom szerint, ez a pozitív hatás számos esetben jelentkezik a növendékek további felnőttkapcsolati rendszerében is.

Szociális elsajátítási motívumok: Kortárskapcsolati elsajátítási motívum

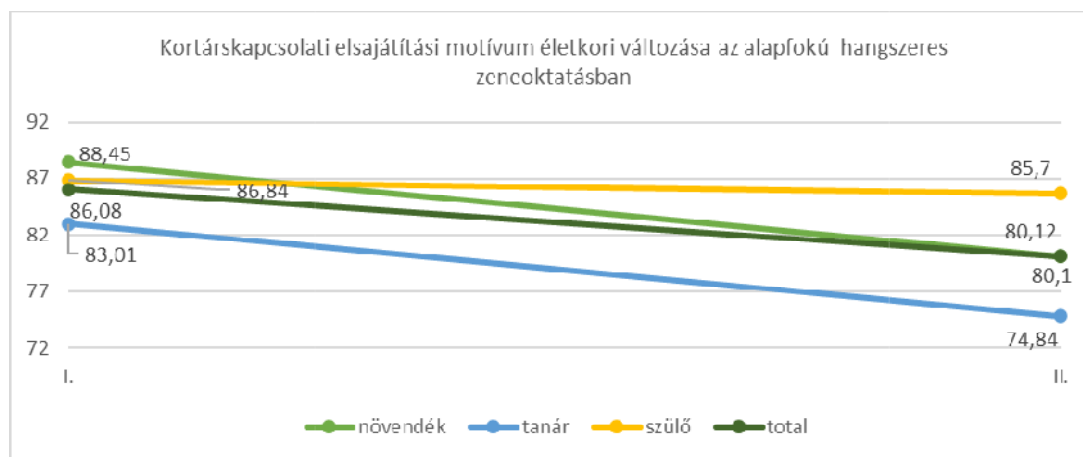
Hipotézis: Feltételezem, hogy a hangszeres tanuló növendékek *kortárskapcsolati* elsajátítási motívuma kisebb mértékben csökken, mint az azonos korosztályú tanulók általában vett *kortárskapcsolati* elsajátítási motívuma.

A kortársakkal való kapcsolatteremtés, játék, beszélgetés, közös időtöltés tükrözi a kortárskapcsolati elsajátítási motívum erősségét. A motívumot a DMQ17 kérdőív összesen hat változóval méri, melyek közül egy negatív megfogalmazású. A kortárskapcsolati – ugyanúgy, mint a felnőttkapcsolati – komponens esetében a hangszeres tanuló növendékek, tanáraik és szüleik ugyanazokat a kérdéseket válaszolták meg, mint a Józsa-féle nagymintás kutatásban résztvevők, változtatás nem történt.

Példa: Arra törekszik, hogy minél több időt tölthessen a kortársaival, barátaival.

Az I. és II. korcsoport között a kortárskapcsolati elsajátítási motívum csökkenését látjuk mindhárom válaszadó csoport esetében: a növendékek 8,33%p, a tanárok 8,17%p, a szülők 1,14%p csökkenést jeleztek vissza. Ennél a motívumnál a növendékek és a tanárok egybehangzóan nagy csökkenést jeleztek vissza. A három válaszadó csoport átlaga 5,98%p-os csökkenést mutat (2. diagramm)

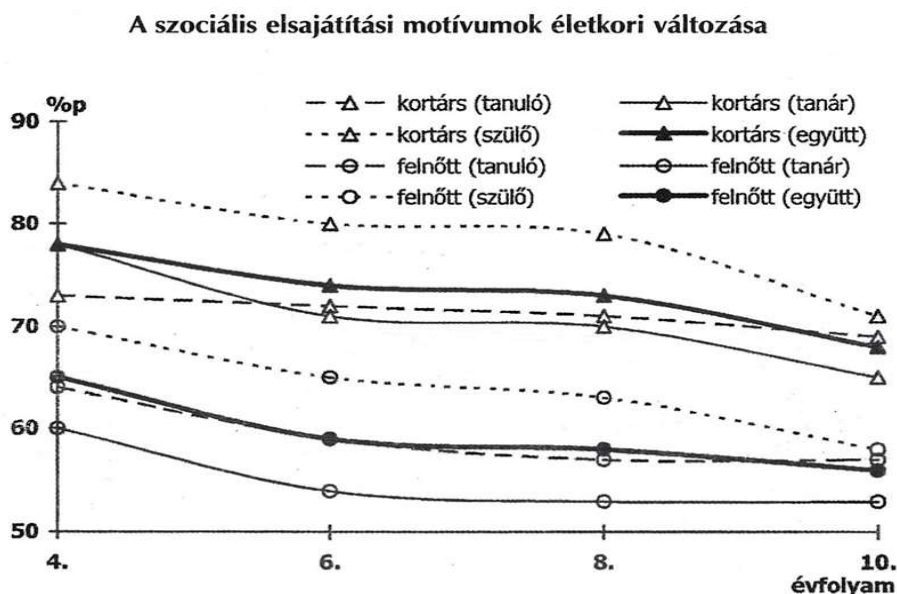
2. diagramm: Kortárskapcsolati elsajátítási motívum életkori változása az alapfokú hangszeres zeneoktatásban (Saját szerkesztés)



A Józsa-féle nagymintás kutatásban a tanulók 4%p-os, a tanárok és a szülők egyformán 13%p-os csökkenést jeleztek vissza (3. diagramm).

A serdülőkorban az egyik legfontosabb aspektus a kortárskapcsolatok fejlődése. A szakirodalom alapján összességében azt mondhatjuk, hogy a serdülőkorban változik, erősödik a kortárskapcsolatok jelentősége és intenzitása (C. Lightfoot, M. Cole, S. R. Cole, 2018; Rubin, K. H. et al. 2011; Laursen, B., & Collins, W. A. 2009). Ezek fényében az eredményeknek éppen ellenkező tendenciát kellett volna mutatniuk.

3. diagramm: Szociális elsajátítási motívumok életkori változása a Józsa-féle nagymintás vizsgálatban (Józsa, 2007).



Kudarcfélelem összetevő

Hipotézis: Feltételezem, hogy a hangszeres oktatásban résztvevő növendékek esetében a *kudarcfélelem* mérőszáma kisebb mértékű növekedést mutat, mint az azonos korosztályú tanulók általában vett kudarcfélelmének mérőszáma az életkor előrehaladtával.

Az kudarcfélelem komponens esetében a hangszeres tanuló növendékek, tanáraik és szülei hangszeres tanulásra módosított kérdéseket kaptak.

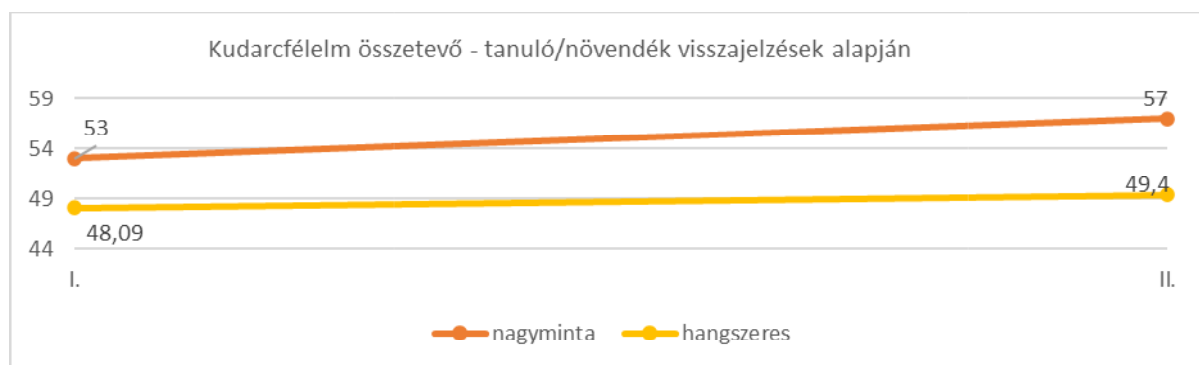
Példa: „Zavarja, ha nem tud valamit jól megcsinálni. (38N)”

Hangszeres változat: „Zavarja, ha nem tud valamit jól eljátszani a hangszerén.”

Megjegyzés: a nagymintás vizsgálatnál csak a tanulók visszajelzéséből kapott eredmény állt rendelkezésemre, ezért az összehasonlításnál a saját vizsgálatom esetében is csak a növendékek válaszait vettem alapul.

A két vizsgálati csoport DMQ hetedik alszámláját jellemző mérőszámait egy diagrammon belül mutatom be (4. diagramm). A hangszeres zenetanulásban résztvevő növendékekénél a kudarcfélelem átlagosan csak 1,31%-al növekszik, míg ugyanez a szám a nagymintás kutatásban 4%-os (Józsa, 2008).

4. diagramm A kudarcfélelem összetevő életkori változása az alapfokú hangszeres zeneoktatásban. és a nagymintás kutatásban, tanuló/növendék visszajelzések alapján. (Saját szerkesztés)



Az iskolai tanulási keretek között a tanulók folyamatosan értékelést kapnak, szinte állandóan egy verseny résztvevői, nincs választási lehetőségük. A hangszeres zeneoktatásban – ami eleve nem kötelező tanulási forma – számos esetben megvan a hangszeres zenetanár személyes szabadsága olyan darabokat tanítani, amelyek nagyobb eséllyel adnak sikerélményt növendékének, így a kudarc is sokkal nagyobb mértékben elkerülhető.

Összegzés:

Az 1. táblázatban összegyűjtöttem az előzőekben bemutatott eredményeket.

1.táblázat Az elsajátítási motiváció szociális (felnőtt-, és kortárskapcsolati) elsajátítási motívumainak, valamint a kudarcfélelem komponens összesített eredményei. (Saját szerkesztés)

<i>elsajátítási motívum</i>	<i>hangszeres oktatásban résztvevő növendékek (n=224)</i>	<i>nagy minta (n=3504)</i>
felnttkapcsolati	+2,74%p	-10%p
kortárskapcsolati	-5,98%p	-10%p
kudarcfélelem	+1,31%p (növendékek válaszai alapján)	+4%p (csak tanulói válaszok alapján)

Az eredmények hipotéziseimet igazolják.

Azt látjuk tehát, hogy az életkor előrehaladtával az elsajátítási motiváció öt komponense közül a jelen munkámban bemutatott kortárskapcsolati elsajátítási motívum pontértéke csökken, mindkét vizsgált csoportnál. *A csökkenés azonban a hangszeres oktatásban résztvevő növendékeknél, kisebb mértékű, mint a nagymintás vizsgálatban.* A *felnttkapcsolati* elsajátítási motívumnál a *hangszeres* oktatásban résztvevő növendékek esetében a motívum *növekedését* láthatjuk, míg a nagymintás vizsgálatban résztvevőknél ez a motívum is csökken. A jelen tanulmányban bemutatott harmadik, kiegészítő komponens eredményei szerint, a hangszeres oktatásban résztvevő növendékek az életkoruk előrehaladtával *kisebb mértékben jeleztek vissza kudarcfélelem növekedést*, mint a nagymintás vizsgálatban résztvevő tanulók.

A különbségek 3%p és közel 13%p között mozognak. A hangszeres tanulók javára kimutatott kisebb motiváció csökkenés arra enged következtetni, hogy a zenetanulás egyfajta protektív faktor az elsajátítási motiváció vizsgált motívumainak csökkenése ellen, segítheti a szociális kapcsolatok fejlődését, mind a kortárs, mind a felnttkapcsolatok terén, csökkentheti a kudarcfélelem fokozódásának mértékét, fenntarthatja a tanulási kedvet.

A felsorolt területeken tulajdonképpen egy *pozitív transzferhatást* érhetünk tetten, amit nagy valószínűséggel a hangszertanulásnak tulajdoníthatunk.

A képzőtechnikák fejlődésének köszönhetően bizonyítható Kodály korát megelőző megállapítása a zenetanulás pozitív és széleskörű transzfer hatásáról. Bár a vizsgálatok és az eredmények mind hitelesek és meggyőzőek, Magyarországon az ének-zene tagozatos iskolák, osztályok, a heti ének órák drasztikus csökkentése nem teszi elérhetővé a tálcán kínált lehetőség kihasználását (Csillag, 2000; Ittész, 2000; Gönczy, 2008; Stachó, 2008; Dohány, 2009).

Talán örök marad a téma: a zenében, zenetanulásban rejlő személyiségfejlesztő, kognitív, affektív pozitív transzferhatásokat vajon miért nem aknázzuk ki a jelenleginél sokkal jobban, hatékonyabban?

Irodalom:

- Adolph, K. & Berger, S. (2015). Physical and Motor Development. In Bornstein, M. & Lamb, M. (Eds), *Developmental Science* <https://doi.org/10.4324/9780203112373>
- Aisen, M., Kerkovich, D., Mast, J. (2011). Cerebralpalsy: clinical care and neurological rehabilitation. *The Lancet Neurology* vol. 10, no. 9, pp. 844–852, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron>.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Bem, D. J. (1994). *Pszichológia*. Osiris–Századvég Kiadó.
- Babo, G. B. (2004). The relationship between instrumental music participation and standardized assessment achievement of middle school students. *Research Studies in Music Education*, 22.14–26.
- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (1995). Continuities and discontinuities in mastery motivation in infancy and toddlerhood: A conceptualization and review. In R. H. MacTurk, & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications* (pp. 57–93). Norwood, NJ: Ablex.
- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2018). Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In A. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science*, 5, (pp. 2–39). Amsterdam: Elsevier.
- Bácskai E., Manchin J., Sági M., & Vitányi I. (1972). *Ének-zenei iskolába jártak*. Zeneműkiadó, Budapest
- Benedekfi I., & Buzás Zs. (2016). A hangszertanulás lehetséges transzferhatásai. *Parlando*, 2016/1. [https://www.parlando.hu/2016/2016-1/Benedekfi Istvan Buzas Zsuzsa.pdf](https://www.parlando.hu/2016/2016-1/Benedekfi_Istvan_Buzas_Zsuzsa.pdf)
- Berencsi, A., Gombos, F., Gerván, P., Tróznai, Zs., Utczás, K., Oláh, Gy., & Kovács, I. (2022). Musical training improves fine motor function in adolescents.

Trends in Neuroscience and Education, Volume 27,
<https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100176>

- Blasco, P. M. (2008). Social mastery motivation: Scaffolding opportunities for young children. In C. A. Peterson, L. Fox, & P. M. Blasco (Eds.), *Early intervention for infants and toddlers and their families: Practices and outcomes. Monographs of young exceptional children* (Serial No. 10., pp. 93–104). Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children.
- Busch-Rossnagel, N. A. (1997). Mastery motivation in toddlers. *Infants and Young Children*, 9, 1–11.
- Buzás, Zs., & Maródi, Á. (2014). A kóruséneklés lehetséges transzferhatásainak vizsgálata In Tóth, Z. (Ed) *Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – Gyakorlat és tudomány*. Debrecen, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság (2015) 388 p. pp. 68-78., 11 p.
- Csillag, F. (2000). A változatlanág veszélyei, avagy Kékszakállú kerítést emel. *Iskolakultura*, 10. 8. sz. 119–121.
- Dohány, G. (2009). Zenei műveltség értékelése a középiskolás fiatalok körében. *Iskolakultúra*, 19. 10. sz. 13–23.
- Dowling, W. & Harwood, D. (1986). *Music Cognition*. Academic Press, Orlando.
- Gábor, L. (1986). Kodály pedagógiájának nyomában. Kerényi György és Bors Irma visszaemlékezése. In *A Kodály Intézet évkönyve III*. 1986. Kodály Intézet, Kecskemét. 28-38.
- Gönczy, L. (2008). Kodály országa – az eltékozolt lehetőségek országa. *Parlando*, 50. 2.sz. 28–31.
- Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. *International Journal of Music Education*, 28, 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Ho, Y., Cheung, M. & Chan, A. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17. 3. sz. 439–450.
- Huttenlocher, E. (2002). *Neural plasticity: The effect of environment on the development of the cerebral cortex*. Harvard University Press, Cambridge.
- Hyde, K., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C. & Schlaug, G. (2009): Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience*, 29. 3019–3025.
- Ittész, M. (2000). Nyílt levél Trencsényi Lászlóhoz. *Iskolakultura*, 10. 8. sz. 115–119.
- M. Janurik (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között*. PhD értekezés. SZTE. Szeged. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/602/>

- Józsa, K. (2002). Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 79–104.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.
- Józsa, K. (2008). *Elsajátítási motiváció – elemzési útmutató*. Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. sulinova, Budapest. http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=3721.
- Józsa, K. (2020). *Az elsajátítási motiváció jelentősége óvodáskortól fiatal felnőttkorig*. Akadémiai doktori értekezés. SZTE. Szeged. <http://real-d.mtak.hu/1353/>
- Kodály, Z. (1974). *Utam a zenéhez. Öt beszélgetés Lutz Besch-sel*. Zeneműkiadó.
- Kodály, Z. (2007). *Visszatekintés III. kötet* (Ed Bónis, F.), Argumentum Kiadó.
- Kokas Klára (1972). *Képesség fejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó.
- Laursen, B., & Collins, W. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. 3rd ed., Vol. 2, pp. 3-42. Wiley.
- Legány, D. (1982. Ed.). *Kodály Zoltán levelei*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S. (2018). *The Development of Children*. Macmillan Education, New York, NY ISBN: 9781319135737
- McCall, R. B. (1995). On definitions and measures of mastery motivation. In R. H. MacTurk, & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications* (pp. 273–292). Norwood, NJ: Ablex.
- Mészáros, I. (1982). Kodály és a neveléstudomány. *Pedagógiai Szemle*, 32. 11. sz. 963-980.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- Milovanovic et al. (2010). *Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education* <https://www.sciencedirect.com/journal/learning-and-individual-differences>
- Morgan, G. A., Harmon, R. J., & Maslin-Cole, C. A. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, 1(5), 318–339. doi:10.1207/s15566935eed0105_1
- Morgan, G. A., Maslin-Cole, C. A., Harmon, R. J., Busch-Rossnagel, N. A., Jennings, K. D., Hauser-Cram, P., & Brockman, L. (1993). Parent and teacher perceptions of young children's mastery motivation: Assessment and review of research. In D. Messer (Ed.), *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes* (pp. 109–131). London: Routledge
- Morgan, G. A., Liao, H.-F., & Józsa, K. (2020, Eds.). *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Barrett, K. C., Busch-Rossnagel, N. A., & Harmon, R. J. (2000). *The dimensions of mastery questionnaire: a*

- manual about its development, psychometrics and use*. Unpublished document. Fort Collins, Colorado: Colorado State University.
- Royer, J. M., Mestre, J. P. es Dufrense, R. J. (2005). Introduction: Framing the transfer problem. In: Mestre, J. P. (Ed): *Transfer of Learning: From a Modern Multidisciplinary Perspective*. CT: Information Age Publishing, Greenwich. 7–26.
 - Rubin, K. H., Bukowski, W., & Laursen, B. (Eds.) (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press.
 - Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., Staiger, J. & Steinmetz, H. (1995). *Increased Corpus Callosum Size in Musicians*. *Neuropsychologia*, Vol. 33, No. 8, pp. 1047-1055 [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(95\)00045-5](https://doi.org/10.1016/0028-3932(95)00045-5)
 - Schmithorst & Holland (2004). *The effect of musical training on the neural correlates of math processing: A functional magnetic resonance imaging study in humans*. DOI: [10.1016/j.neulet.2003.10.037](https://doi.org/10.1016/j.neulet.2003.10.037)
 - Sonkoly, I. (1942). Kodály: Zene az óvodában. *Magyar Paedagogia*, 51. 2. sz. 264-265.
 - Stachó, L. (2008). Érték, öröm és haszon a Kodály módszerben. *Parlando*, 2. sz. 21–28.
 - **Sternberg, R. (1984). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*** <https://www.amazon.com/Beyond-IQ-Triarchic-Theory-Intelligence/dp/0521278910>
 - Szokolszky, Á. & Palatinus, Zs. (2004). *Kutatás a pszichológiában: Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó.
 - Szőnyi, E. (1984). *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Tankönyvkiadó.
 - P. Tallal, & N. Gaab (2006). *Dynamic auditory processing, musical experience and language development*. [https://www.cell.com/trends/neurosciences/fulltext/S0166-2236\(06\)00114-7#:~:text=DOI%3Ahttps%3A//doi.org/10.1016/j.tins.2006.06.003](https://www.cell.com/trends/neurosciences/fulltext/S0166-2236(06)00114-7#:~:text=DOI%3Ahttps%3A//doi.org/10.1016/j.tins.2006.06.003)
 - Thompson, W.F., Schellenberg, E. G. & Husain, G. (2004). Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, 4. 1. sz. 46–64.
 - Wang, J., Hwang, A-W., Barrett, K. C., Wang, P.-J., & Morgan, G. A. (2020). Translation, use, and examination of DMQ 17: Informing the development of DMQ 18. In G. A. Morgan, H.-F. Liao, & K. Józsa (Eds), *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)* (pp. 45–64). Szent Istvan University.
 - White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.
 - Zanutto, D. R. (1997). *The Effect of Instrumental Music Instruction on Academic Achievement*. Doctor of Education, California State University.

