

Naslov članka/Article:

SAMOPODOBA KOT GONILO GLASBENEGA RAZVOJA

Self-Esteem Facilitates Musical Development

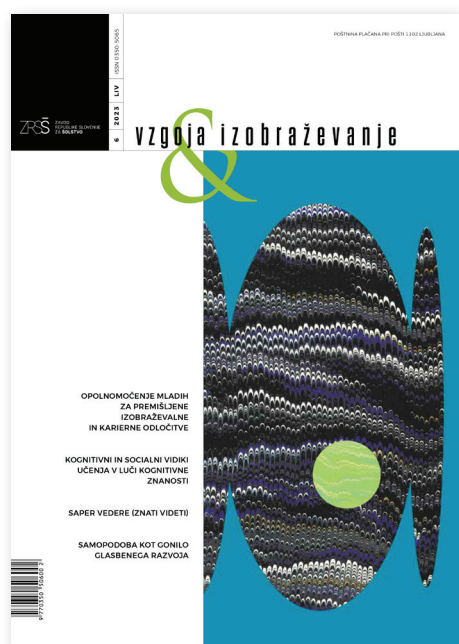
Avtor/Author:

Natalija Šimunović

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje št. 6/2023, letnik 54

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2023

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Natalija Šimunović
Glasbena šola Jesenice

SAMOPODOBA KOT GONILO GLASBENEGA RAZVOJA

Self-Esteem Facilitates Musical Development

IZVLEČEK

Glasbeno samopodobo s psihološkega vidika obravnavamo kot del splošne samopodobe. Posameznik v njej združuje mišljenje in čutenje o samem sebi v odnosu do glasbe. Glasbeni psihologi od konca prejšnjega tisočletja koncepte sebstva – glasbeno samopodobo in v nadaljevanju glasbeno identiteto – obravnavajo kot ključen dejavnik glasbenega izobraževanja in glasbenega sporazumevanja z okoljem. Mnogi avtorji so prepričani, da k skladno in stabilno strukturirani glasbeni identiteti pomembno prispeva oblikovanje glasbene samopodobe v otroštvu. Sistem glasbenega šolanja v Sloveniji ponuja izjemen model za preučevanje oblikovanja glasbene samopodobe – ponuja namreč intenzivno medosebno dinamiko med učiteljem in učencem inštrumenta/petja pri individualnem pouku, vpetem v interakcijo socialnega okolja v glasbenih šolah.

Ključne besede: glasbena samopodoba, učitelj inštrumenta/petja, učenec, glasbena šola

ABSTRACT

Musical self-image is regarded as a subset of general self-image in psychology since it includes an individual's ideas and feelings about themselves in relation to music. Music psychologists have recognised the ideas of the self (i.e., musical self-image and, later, musical identity) as a fundamental aspect in music education and musical communication with the environment since the end of the past millennium. Several authors firmly believe that forming a musical self-image in childhood contributes significantly to a coherent and stably structured musical identity. Owing to the intense interpersonal dynamic between music teachers and their students in individual lessons embedded in the interaction of the social environment in music schools, the Slovenian music education system provides an exceptional model for studying the formation of musical self-image.

Keywords: musical identity, music instrument/singing teacher, student, music school

S amopodobo kot psihološki konstrukt zaradi njene kompleksnosti lahko opazujemo in raziskujemo z različnih zornih kotov njenega delovanja v različnih socialnih situacijah. Kot psihološki dejavnik glasbenega razvoja se v razpravah o glasbenih konceptih sebstva pojavijo še le ob koncu prejšnjega tisočletja (Hargreaves, 1986). V temeljnem delu *Musical Identities* (MacDonald idr., 2002) pa avtorji s konceptom glasbene samopodobe raziskujejo številne kognitivne, razvojne in socialne dileme glasbene psihologije, ki so po njihovem prepričanju prisotne tudi na področju glasbenega izobraževanja. Temelj za takšno raziskovanje predstavlja Jamesov (1890) empirični pristop k telesni, duhovni, materialni in čustveni samoznavi človeka. Dopolnjujejo ga številne študije, ki so okrepile in utemeljile socialne (Cooley, 1902; Mead, 1934), psihodinamske (Freud, 1961; Erikson, 1968), kognitivne (Higgins, 1999; Marcus, 1977; Oglivie, 1987) in fenomenološke (Lewin, 1936; Rogers, 1951) vidike dožemanja samega sebe. Ponotranjeni mehanizmi dožemanja samega sebe – sebstva, delujejo kot akter in kot opazovalec hkrati, kar Kobal (2000) zaobjame s slovenskim izrazom *samopodoba*.

Posameznikovo samopodobo po njenem mnenju predstavljajo lastnosti, poteze, občutja, podobe, stališča, sposobnosti in druge psihične vsebine, ki jih posameznik pripisuje samemu sebi (Kobal, 2000). Samopodoba je pomembna za oblikovanje lastne identitete, ki jo Musek (2004, str. 154) imenuje »ključen vidik samopodobe«, saj usposablja posameznika, da uveljavlja svoj temeljni položaj v svetu.

Tudi glasbena samopodoba služi kot ogrodje, s katerim se posameznik predstavlja v družbi in razlikuje od drugih, ter deluje kot koncept, ki omogoča oblikovanje in razvoj glasbenih potencialov ter občutje samopodobe. Povezanost konceptov sebstva z glasbenimi koncepti se pri posameznikih izraža različno – od tega, da je skoraj nezaznavna, do tega, da prevzame eno ključnih prezentacij sebstva (Spychiger, 2017).

Otroci, ki jih starši vpišejo v glasbeno šolo, že prek svojega primarnega socialnega okolja prejmejo pomembno sporočilo za oblikovanje lastne glasbene samopodobe – v njihovi družini igranje na inštrument predstavlja bodisi duhovno, kognitivno, čustveno ali kulturno vrednoto, ki jo je vredno

nadgraditi z glasbeno izobrazbo. Hallam (2011) je ugotovila, da pri tem izročilo prevladuje vloga glasbenega izvajalca na instrumentu, ki jo večina ljudi enači s pojmom *glasbenik*. Družbenokulturne vloge glasbenika, podprte z izobraževalnimi in glasbenimi ustanovami, ponujajo še vrsto drugih vlog: od glasbenega učitelja do dirigenta, pevca, glasbenega producenta, skladatelja, aranžerja, muzikologa itd., ki pa se tičejo že bolj vprašanja glasbene identitete. MacDonald idr. (2002), Spychiger (2017) in Vispoel (1995) glasbeno identiteto obravnavajo kot posledico razreševanja identitetne krize v mladostništvu (Erikson, 1968), pri čemer glasbena samopodoba – že značilno oblikovana na podlagi izkušenj iz otroštva – ključno usmerja posameznikova glasbena raziskovanja in odločitve.

INDIVIDUALNI POUK INSTRUMENTA/PETJA IN OBLIKOVANJE GLASBENE SAMOPODOBE

Učitelj instrumenta/petja v glasbeni šoli kot eden ključnih posredovalcev glasbenih informacij, dražljajev in izkušenj predstavlja pomemben dejavnik oblikovanja glasbene samopodobe učenca. Iz raziskav izvem, da se tudi v glasbenem izobraževanju v tem pogledu najbolj poudarja vloga *glasbenika izvajalca*, kar pomeni, da je pretežni del pouka usmerjen v tehnično obvladovanje glasbeno interpretativnih veščin (Hourigan in Scheib, 2009; Kavčič Pucihar, 2019; Šantl Zupan, 2019). To je verjetno tudi posledica razvoja glasbene umetnosti, ki je v 19. stoletju poudarila in izostrila vlogo glasbenega interpreta. Na izvajalskem odru je nastopajoči z igranjem tehnično zahtevnega dela zamenjal skladatelja, ki se je s svojo improvizacijo od tam zgodovinsko umaknil (Zhukov, 2004). Za pridobivanje glasbenih veščin so najboljši virtuoz tistega časa napisali tiskane vire, ki še danes služijo kot temeljna študijska literatura za glasbenika instrumentalista/pevca. Slednji v 20. stoletju postane visoko opismenjeni glasbeni poustvarjalec, ki se osredotoča na izvedbe del znanih skladateljev. Potemtakem ni nenavadno, da je virtuočnost postala tudi pglavitni glasbenoizobraževalni izziv 20. stoletja. Razcvet in popularizacijo vloge glasbenega interpreta v tem obdobju zaznamo tudi v povečanem zanimanju za akustične in glasbeno-psihološke študije. Številna glasbena dognanja na prehodu v novo tisočletje so povzročila tudi zaton nekaterih tabujev v zvezi z glasbenim razvojem posameznika. Ena takšnih so empirična spoznanja o *glasbenih talentih*, ki so razburkala izobraževalne vode. **Raziskave so namreč pokazale, da je razvoj nadarjenega glasbenika pravzaprav posledica sistematične in dolgotrajne namenske vadbe in spleta osebnostnih značilnosti posameznika, ki v prvi vrsti poseduje določene glasbene predispozicije** (Ericsson, 2008; Kavčič Pucihar, 2019; Olszewski-Kubilius idr., 2012). Talentiran posameznik torej ni trajni lastnik »čudežne« esence, temveč – kot utemeljuje tudi Dweck (2007) – ga bistveno zaznamuje njegova miselna naravnost, ki ni fiksirana s prepričanju o naravnih in nespremenljivih dano stih, temveč je usmerjena k rasti in iskanju različnih sredstev za doseg ciljev. Nadredni procesi, ki to omogočajo, pa predstavljajo prav sheme sebstev v vlogi načrtovalca, usmerjevalca, moderatorja, organizatorja in spodbujevalca vseh posameznikovih aktivnosti – tudi glasbenih (Schnare idr., 2011). Na podlagi negativnih in pozitivnih glasbenih pričakovanj posameznika se tako na čustveni, miselni in

tudi socialni ravni oblikujejo možna glasbena sebstva. Na zavednem in nezavednem nivoju delujejo kot neka kšen cenzor in izbirajo le določene dražljaje, da bodo sooblikovali strukturo glasbene samopodobe, ki bo – tako dopolnjena – lahko narekovala novo regulacijo vstopnih dražljajev. Platenje in predelava glasbenih izkustev se s tem strukturira v številne komponente akademske in neakademske dimenzije glasbene samopodobe (Spychiger, 2017). Akademske dimenzije se odražajo v naboru sposobnosti, veščin in znanj, ki jih posameznik pripisuje sam sebi v zvezi z glasbo, medtem ko telesna, kognitivna, čustvena, socialna in duhovna dimenzija opisujejo njegove neakademske vidike glasbene samopodobe. Hedden (1982) trdi, da je od njenega oblikovanja v času osnovnošolskih let odvisna prihodnja glasbena uspešnost posameznika.

V našem okolju poznamo sistemsko podprto glasbeno izobraževanje, naravnano k materialnim, programskim in kadrovskim izboljšavam, ki omogočajo dostopnost in kakovostno učenje instrumenta/petja za širšo populacijo (Valant, 2016). V njem se je tudi po prenovi leta 2003 ohranil izrazito individualni pristop pri učenju instrumenta/petja, kar v učiteljeve roke polaga velik potencial za sooblikovanje učenčeve glasbene samopodobe. Po prepričanju glasbenih psihologov in sociologov bi moral učitelj k temu pristopiti kot subtilen soustvarjalec identitetnega kapitala, ki ga bo njegov učenec ponotranjil kot pomemben kontekst pri razvoju lastne osebnosti (Spychiger, 2017; Ule, 2017).

GLASBENA ŠOLA – OKOLJE SPREMEMB

Izzivi, ki se v 21. stoletju pojavljajo v formalnih glasbeno-šolskih okoljih, presegajo ločeno in odmaknjeno dogajanje med učencem in učiteljem ter odražajo napetosti vsesplošnih družbenokulturnih sprememb, ki se odražajo tudi na individualnih srečanjih pri pouku instrumenta/petja. Hargreaves in sodelavci (2003) so glede na analizo rezultatov raziskav iz 15 držav opredelili skupna problematična področja, ki se izražajo v okvirih učnih ciljev, vsebin in metod na področju glasbenega šolstva. Najbolj so se izrazile napetosti in trenja med:

1. neravnovesjem med tradicionalno zahodno klasično glasbo, med zahodno pop glasbo ter tradicionalno lokalno glasbo,
2. deležem vzgoje in izobraževanja glasbenega specialista/ljubitelja v glasbenih šolah,
3. cilji glasbenega izobraževanja,
4. načini učenja glasbe v šoli in zunaj nje.

Raziskave pri nas kažejo na podobno situacijo. Zasedimo lahko, da velika večina učencev v glasbenih šolah stremi k ljubiteljski ravni izobraževanja s poudarkom na popularnih skladbah ter meni, da so programi glede tega preveč togi (Bahun, 2014). Učitelji instrumenta poudarjajo izvajalsko perfekcijo ter se posledično največ ukvarjajo z obvladovanjem tehničnih glasbenih prvin (Pucihar, 2016); v glasbenih šolah pa se še vedno prakticira tradicionalistično prežet pouk instrumenta, ki zapostavlja učenčevo samoiniciativnost in poudarja predvsem akademski razvoj učenca (Kavčič Pucihar, 2019). Med drugim se izrisuje tudi vedno večja vrzel med zavidljivim deležem odličnih mladih izvajalcev in ustvarjalcev klasične glasbe na eni strani ter tistimi, ki z drugačnimi glasbenimi cilji ostajajo prezrti ali celo zapuščajo sistem glasbenega šolanja. Rotar Pance

(2019) se v *Vpogledu v vertikalo glasbenega izobraževanja* dotika vseh štirih problematičnih področij. Opisuje zametke integriranja popularne in jazz glasbe v nadstandardne programe in TEMSIG (Tekmovanje mladih slovenskih glasbenikov) ter ob tem poziva k razmisleku: »/.../ v kolikšni meri in na kakšne načine vključiti kakovostno popularno glasbo in jazz v redne programe javnih glasbenih šol« (Rotar Pance, 2019, str. 24). Prav tako poudarja, da morajo glasbene šole predstavljati izobraževalno okolje tako za glasbene ljubitelje kot tudi za bodoče glasbene profesionalce in temu ustrezno prilagoditi učne cilje. Ob tem izpostavlja pomen prožnih okolij glasbenega učenja, v katere lahko učinkovito vstopajo učitelji, ki so splet glasbenih veščin in znanj povezali in nadgradili z digitalnimi kompetencami (Rotar Pance, 2019).

Spremembe v institucionalnem glasbenem izobraževanju so plod družbenokulturnih pojavov, ki se na vsakodnevni ravni izpostavljajo tudi pri individualnem pouku. Čakanje na zakone, ureditve in dodatna formalna usposabljanja torej ne bodo dovolj hitro podprla priložnostnih kontekstov, ki se pojavljajo v učnih situacijah na urah inštrumenta/petja. Vrata učilnic so se namreč na obe strani odprla prek socialnih digitalnih načinov sodelovanja in razgalila pomanjkljivosti, ki so se prej za zaprtimi vrati kopičila v zaprašenih učnih načinih, navadah in morda tudi načrtih. Doživeli smo **fenomen YouTube in mladih glasbenih samorastnikov**, ki so se odvrnili od formalnih načinov šolanja ter se na neformalni ravni izšolali do zavidljivih razsežnosti. Mnogi so notalnost zavrgli kot nepotrebno in prezahtevno tradicionalno veščino, ki zavira njihovo impulzivnost in učni stil. Vrnili so se k tabulaturam, k slušnemu učenju s posnemanjem in morda so njihove metode logična posledica današnjega življenjskega sloga, ki ga bo vsaj delno treba sprejeti tudi pri individualnem poučevanju inštrumenta/petja. Pred učitelja inštrumenta/petja se torej postavlja kompleksna naloga oblikovanja demokratiziranega in k učencu usmerjenega pouka, ki kljub individualiziranim programom vzpodbuja sodelovalnost v inovativnih učnih okoljih ter obenem ohranja vrednote in pridobitve zahodnoevropske klasične glasbene izobrazbe. Takšno razmišljanje podpirajo študije, ki razkrivajo prenosljivost splošnih glasbenih znanj in veščin – še posebej pri učencih, ki so bili deležni tradicionalne izobrazbe v glasbenih ustanovah in ne le naključnega in fragmentarnega učenja iz nestrukturiranih glasbenih virov (Green, 2010). Smiselno je torej neformalne tehnike glasbenega učenja sistematično vključiti v poučevanje inštrumenta/petja v glasbenih šolah. Izbor literature na predlog učenca, učenje po posnetih predlogah, skupinsko glasbeno ustvarjanje, celostna obravnava glasbenih del in usmerjenost h glasbenemu komponiranju in aranžiranju namreč vzpodbujajo učenčevo motivacijo, metakognicijo, slušne sposobnosti, obvladovanje inštrumenta ter vzpostavljajo vitalen odnos s socialnimi okolji zunaj ustanove (Green, 2010; Jenkins, 2011). Holističen pristop k učenju glasbe na osnovnošolski stopnji pa je primeren tudi z razvojnega vidika, ki v tem obdobju potrebuje širino, medtem ko v adolescenci raste potreba po poglobljanju in specifikaciji glasbene identitete (Green, 2010).

Učitelj inštrumenta/petja torej ohranja svojo avtoriteto na račun znanja, saj se je sposoben z njim dobro prilagoditi in nadgraditi učne strategije s sodobnimi pristopi ter jih povezati v smiselne učne vsebine, s katerimi motivira učenca. Ne smemo pozabiti, da učenec v današnjih časih doživlja tudi obdobja poučevanja na daljavo, kar vpliva na njegovo

vedenje in delovne navade, s čimer se soočamo tudi pri urah inštrumenta/petja. Ob vsem tem učitelj individualnega pouka nemalokrat skuša vse svoje delovanje usmeriti v dva pglavitna cilja: prvič, da motivira učenca inštrumenta/petja k samostojnemu vadenju doma, ter drugič, da motivira učenca za ponovno srečanje pri individualni učni uri. Na mnogih glasbenih šolah s slabšim vpisom žal slednje prihaja vse bolj do izraza. Takšna vrednostna usmeritev, ki jo je v zavesti klasično izobraženih učiteljev inštrumenta/petja verjetno najteže preseči, pa v nadaljevanju ponuja pestro udejstvovanje učitelja – glasbenega strokovnjaka, kar lahko postane navdihujoče tako zanj kot tudi za učenca. Recimo, da zmanjša dostikrat prenapeto izraženo vlogo glasbenega izvajalca in ponudi učencu inštrumenta/petja segmente drugih glasbenih vlog, ki ga morda privlačijo, pa v učnih načrtih doslej niso bile dovolj podprte. Perfekcionizem glasbene izvedbe lahko ostaja najpomembnejši učni cilj bodočih glasbenih izvajalcev, medtem ko lahko pri preostalih izpolnimo vrzeli, ki so jih občutili v nesorazmerno interpretativno poudarjenih glasbenih dejavnostih. Glede na model potencialnih učnih ciljev v sodobnem glasbeno-izobraževalnem sistemu (Hargreaves idr., 2003) lahko v pouk vključimo dejavnosti, ki se prekrivajo, dopolnjujejo ali premoščajo vrzeli med njimi, usmerjene pa so k doseganju: glasbenoumetniških ciljev, osebnih in socialno-kulturnih učnih ciljev, kot prikazuje Slika 1.

Glasbenoumetniški cilji poudarjajo nastopanje, slušne zaznave, branje not, komponiranje in improvizacijo, kot bazičen prispevek k veščinam glasbenika specialista. Osební cilji so povezani s kognicijo in učenjem, uravnavanjem razpoloženja in s celostnim vpogledom v glasbo. Socialno-kulturni učni cilji pa poudarjajo moralni in duhovni razvoj ter oblikovanje osebnosti skozi skupinske glasbene dejavnosti. Vir delovanja v modelu predstavlja usmerjenost v koncepte sebstva. Prepričani smo, da zazrtost v glasbeno samopodobo učenca na neki način osvobaja tudi glasbene vloge in glasbeno identiteto učitelja inštrumenta/petja. Koncepte sebstva namreč zaznamuje spreminjajoča se struktura, odprta za nove izkušnje, razvoj in raziskovanje (Harter, 1999; Spychiger, 2017).

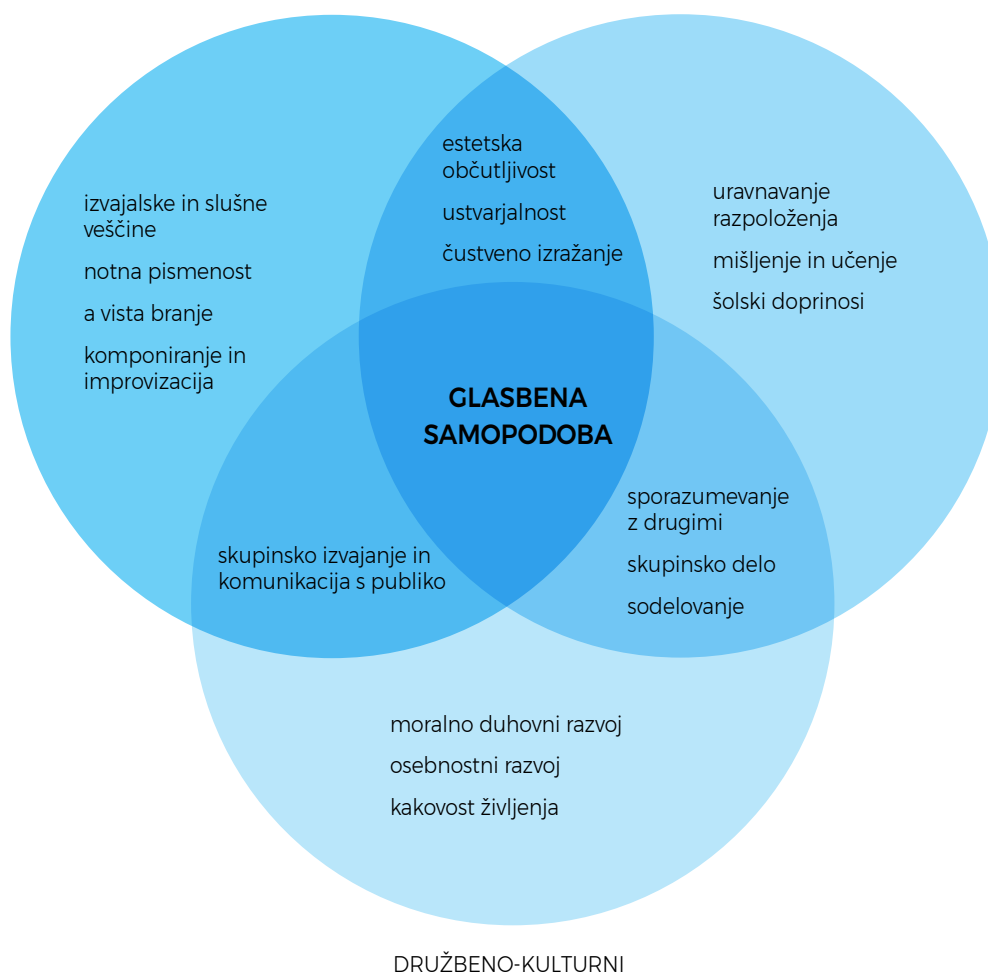
Vse našete dejavnosti iz Modela potencialnih učnih ciljev v sodobnem glasbenoizobraževalnem sistemu (Hargreaves idr., 2003) v praksi lahko prepoznamo tudi v našem okolju. Nekateri učitelji jih bolj ali manj redno in smiselno znajo vključiti v svoj način poučevanja inštrumenta/petja. Mnogi izmed njih so prav z digitalnimi kompetencami uspeli obdržati korak z novostmi, ki prinašajo nove možnosti za snemanje, izvajanje in promoviranje njihovega dela. Osvežili so glasbene repertoarje in pestrost žanrov uravnovežili s temeljno literaturo, ki bo opremila mlade glasbenike s potrebnim tehničnim znanjem. Sodobni učitelji inštrumenta/petja poosebljajo informalne načine poučevanja glasbe in s tem opolnomočijo učenca v drugih socialnih okoljih, kjer se bo rad predstavil tudi s Schubertovim valčkom, ki se ga je naučil pri pouku klavirja.

PIGMALION V UČILNICI INŠTRUMENTA/PETJA

Akademsko dimenzijo v konceptu glasbenega sebstva obravnavamo kot tisti kazalnik glasbene samopodobe, ki ga delovanje glasbenošolskega učitelja najbolj nagovarja.

GLASBENA SAMOPODOBA

OSEBNI



► SLIKA 1: Potencialni učni cilji glasbenega izobraževanja (Hargreaves idr., 2023)

Z glasbenopedagoškimi načini in strategijami učitelj inštrumenta/petja namreč neposredno vpliva na učenčeve samopredstave o tem, kaj kot posameznik zna in zmore v zvezi z glasbo. Posredno s tem lahko krepi in stabilizira tudi vse neakademske vidike glasbene samopodobe.

Rosenthal in Jacobson sta že leta 1965 s teorijo *samouresničujočih se prerokb* skušala dokazati, da je učna uspešnost v veliki meri odvisna od učiteljevih prepričanj. Rezultate sta objavila v delu *Pigmalion v razredu*, kjer sta natančno opisala poskus v osnovni šoli, v katerem sta učiteljice opozorila na določen delež učencev, ki naj bi na uvodnem testiranju izkazali nadpovprečen potencial in bodo v enem letu najverjetneje akademsko uspešnejši od preostalih. Ob koncu eksperimenta se je pri merjenju intelektualnih in akademskih sposobnosti napoved potrdila, kljub temu da izbrani učenci v resnici niso imeli boljših predtestnih rezultatov. **Avtorja sta ugotovila, da so tisti učenci, ki so bili s strani učiteljev obravnavani z visokimi pričakovanji, tudi dejansko prikazali boljše rezultate od preostalih** (Rosenthal in Jacobson, 1968). Kljub temu da nekatere raziskave niso potrdile tako močnih učinkov, novejša študije še naprej prikazujejo povezanost med pričakovanji in spodbudami učiteljev ter negativnimi/pozitivnimi dosežki učencev (Babad, 1993; Brophy, 1983; Good, 1987; Weinstein, 2002). Poleg tega se je izkazalo, da pričakovanja učiteljev vplivajo na učenčeve dolgoročne izobraževalne cilje, kot je študij (Benner in Mistry, 2007; Mistry idr., 2009; Rubie-Davies idr., 2006), Mistry idr. (2009) pa so ugotovili,

da pričakovanja učiteljev vplivajo in imajo dolgotrajnejši učinek na dosežke kot pričakovanja staršev.

Psihološka ozadja samouresničujočih se prerokb lahko osvetlimo s teorijami o samoučinkovitosti (Bandura, 1977), odstiranju nezavednih vidikov vedenja (Korthagen, 1999), samodeterminiranosti (Deci in Ryan, 2012; Evans, 2015) miselni naravnosti in motivaciji (Dweck, 2007), pri katerih odločilno vlogo odigrajo koncepti sebstva. Najvidnejši avtorji na področju raziskovanja glasbene samopodobe (Hargreaves idr., 2003; Mac Donald idr., 2002; Spychiger, 2017) so prepričani, da ima sodoben učitelj inštrumenta/petja na podlagi teh spoznanj danes v rokah še eno zanesljivo sredstvo, ki lahko izboljša rezultate glasbenega poučevanja. **Glasbena samopodoba** – v kateri vidijo gonilo glasbenega razvoja, namreč ni determinirana samo z genetskimi predispozicijami ter vplivi domačega okolja, temveč v rokah učitelja inštrumenta/petja v glasbeni šoli doživi najpomembnejši in najbolj delikaten čas glasbenega zorenja.

Pigmalion v razredu inštrumenta/petja se mora torej zavedati, da ima v rokah škarje in platno ... Le da je posameznikova glasbena samopodoba bolj občutljiva od platna, škarje v učiteljevih rokah pa lahko krojijo z besedami, kot so: »Dobro si zaigral, vseč mi je tvoj vibrato«, ali pa zarežejo z opazko: »Nenehno igraš narobe, tvoji prsti so prepočasni ...« Spychiger (2017) trdi, da takšne in drugačne – enkrat izgovorjene sodbe za vekomaj postanejo del glasbene samopodobe.

VIRI IN LITERATURA

- Babad, E. (1998). Preferential affect: The crux of the teacher expectancy issue. V J. Brophy (ur.), *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom* (Vol. 7, str. 183-214). JAI.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Benner, A. D., in Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons.
- Deci, E. L., in Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. V P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski in E. T. Higgins (ur.), *Handbook of theories of social psychology* (str. 416-436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset*. Random House.
- Ericsson, K. A. (2008). Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. *Academic Emergency Medicine* (15) 988-994. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18778378>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton & Co.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Fiedler, D., in Spychiger, M. (2017). Measuring "musical self-concept" throughout the years of adolescence with MUSCI_youth: Validation and adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27 (3), 167-179. <https://doi.org/10.1037/pmu0000180>
- Freud, S. (1961). *The ego and the id*. W. W. Norton & Co.
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47.
- Green, L. (2010). *Informal Popular Music Learning Practice and Their Relevance for Formal Music Educators*. Anais Do Simpos.
- Habe, K., in Smolnikar, A. (2016). Dejavniki oblikovanja glasbene samopodobe učencev, ki obiskujejo glasbeno šolo. V B. Rotar Pance (ur.), *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici: tematska številka. Glasbeno pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 25, 255-268.
- 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 (3):269-289. DOI: 10.1177/0255761410370658
- Hargreaves, D. J. (1986). Developmental psychology and music education. *Psychology of Music*, 14(2), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0305735686142001>
- Hargreaves, D., Marshall, N. A., North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 147-156. DOI: 10.1017/S0265051703005357
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford.
- Hedden, S. K. (1982). Prediction of Music Achievement in the Elementary School. *Journal of Research in Music Education*, 30(1), 61-68. <https://doi.org/10.2307/3344867>
- Higgins, E. T. (1999). When do self-discrepancies have specific relations to emotions? The second-generation question of Tangney, Niedenthal, Covert, and Barlow (1998). *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1313-1317. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1313>
- Hourigan, R. M., in Scheib, J. W. (2009). Inside and Outside the Undergraduate Music Education Curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 18, 48-61. DOI:10.1177/1057083708327871
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*, in two volumes. Henry Holt and Company.
- Jenkins, P. (2011). Formal and Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179-197. <https://doi.org/10.2979/phil-musieducrev.19.2.179>
- Jorgensen, E. R. (2003). Western Classical Music and General Education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 130-140. <http://www.jstor.org/stable/40327206>
- Kavčič Pucihar, A. (2019). *Učiteljeve strategije poučevanja pri individualnem pouku flavte v glasbenih šolah* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=125832&lang=slv>
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Pedagoški inštitut.
- Korthagen, F. A. J. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22:2-3, 191-207, DOI: 10.1080/0261976899020191
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. (F. Heider in G. M. Heider, Trans.). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/10019-000>
- MacDonald, R., Hargreaves, D., in Miell, D. (2002). *Musical Identities*. Oxford University Press.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- Mistry, R. S., White, E. S., Benner, A. D., in Huynh, V. W. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 826-828.
- Musek, J. (2004). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Ogilvie, D. M. (1987). The undesired self: A neglected variable in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 379-385. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.2.379>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., in Worrell, C. (2012). Proposed Direction Forward for Gifted Education Based on Psychological Science. *Gifted Child Quarterly* 56(4), 176-188. Pridobljeno s: <https://doi.org/10.1177%2F0016986212456079>
- Pucihar, I. (2016). *Improvizacija - integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja*. [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=12583>
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev* 3, 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rotar Pance, B. (2019). Vpogled v vertikalno glasbenega izobraževanja. V L. Stefanija in S. Zorko (ur.), *Med ljubeznijo in poklicem: Sto let Konservatorija za glasbo in balet Ljubljana*. (str. 19-40). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789610602736>
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., in Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity: musical self- concept as a mediating psychological structure. V R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities* (str. 267-288). Oxford University Press.
- Spychiger, M. (2017). Teaching towards the promotion of student's musical self concept. V R. Girdzijauskiene in M. Stakelum (ur.), *European perspectives on music education vol. 7. Creativity and innovation*. Helbling. ISBN 9783990357514M.
- Šantl Zupan, K. (2019). *Interakcija med umetniškim in pedagoškim izobraževanjem bodočih učiteljev pihalnih instrumentov*. [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Ule, M. (2017). Vloga identitetnih kapitalov v razvoju aktivne odraslosti v globaliziranih družbah. *An dragoška Spoznanja*, 23(4), 103-120. <https://doi.org/10.4312/as.23.4.103-120>
- Valant, M. (2016). Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi. V: Rotar Pance, Branka (ur.), *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici*. Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani. 217-236.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.134>
- Zhukov, K. (2004). *Teaching Styles and Student Behaviour in Instrumental Music Lessons in Australian Conservatoriums*. [Doktorska disertacija, University of New South Wales, Sydney]. <http://unsw.unsw.edu.au/fapi/datastream/unswworks.669/SOURCE1?view=true>
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press.