

Katarina Habe¹, Ana Smolnikar²

¹Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

²Osnovna šola Danile Kumar

DEJAVNIKI OBLIKOVANJA GLASBENE SAMOPODOBE UČENCEV, KI OBISKUJEJO GLASBENO ŠOLO

Izvleček

Namen prispevka je predstaviti glasbeno samopodobo učencev, ki obiskujejo javno glasbeno šolo. Zanimalo nas je, kako je glasbena samopodoba povezana s splošno samopodobo učencev in ali obstajajo razlike v glasbeni samopodobi glede na spol, starost ter število let obiskovanja glasbene šole. Prav tako smo želeli osvetliti, kakšna je vloga staršev in učiteljev pri oblikovanju glasbene samopodobe ter kakšna je njena povezanost z oceno pri glavnem in glasbenoteoretičnem predmetu. Pri raziskavi je sodelovalo 225 učencev nižjih glasbenih šol, starih od 10 do 16 let (133 deklic, 92 dečkov). Za to raziskavo smo oblikovali *Vprašalnik glasbene samopodobe* ter preverili njegove merske karakteristike. Rezultati raziskave so pokazali, da je glasbena samopodoba večine učencev pozitivna in da pri glasbeni samopodobi ne obstajajo pomembne razlike glede na spol. Poleg tega imajo posamezniki s pozitivno splošno samopodobo tudi pozitivno glasbeno samopodobo. Ugotovili smo, da glasbena samopodoba ni povezana s starostjo in z leti glasbenega izobraževanja, našli pa smo pomembne povezave tako z oceno pri individualnem predmetu (inštrument/petje) kot z oceno pri nauku o glasbi. Izkazalo se je, da imajo pri oblikovanju glasbene samopodobe pri učencih v nižji glasbeni šoli največjo vlogo učitelji individualnega in skupinskega glasbenega pouka.

Ključne besede: glasbena samopodoba, nižja glasbena šola, učenje inštrumenta/petje, nauk o glasbi/solfeggio, vloga učitelja glasbe

Abstract

Factors, that Influence Musical Self-Image in Pupils, Who Attend Music Schools

The aim of our research was to explore factors, that influence musical self-image in pupils who attend public music school. We wanted to establish the differences in musical self-image with respect to gender and social support of parents and music teachers. Furthermore we explored connections between musical self-image and general self-image, age and the number of years of attending music school and grades in individual/group practice. The research was conducted on 225 students of basic music schools, aged between 10 and 16 (133 girls, 92 boys). For the purpose of the research, a *Scale of Musical Self-Image* was developed and its psychometric characteristics were established. The results show that the musical self-concept of most students is positive and that there are no major differences regarding to gender. Those individuals that have a positive general self-image also have a positive musical self-image. The musical self-image has no connection with the age and the number of years of music education. There is a strong connection, however, with the grade in the instrumental practice as well as with the grade in music theory. Moreover, the research reveals that instrument and music theory teachers have a central role in developing musical self-image of basic music school students.

Keywords: musical self-image, basic music school, instrumental/singing practice, music theory/solfeggio, the role of music teacher

Uvod

Način, kako vidimo sami sebe na različnih področjih svojega delovanja, torej kakšna je naša slika o sebi, ima pomemben vpliv na uspešnost v življenju, pa tudi na naše psihično blagostanje. Naša samopodoba se začne graditi že zelo zgodaj in je socialni konstrukt, na katerega pomembno vplivajo najprej starši ali skrbniki, pozneje vzgojitelji in učitelji, v obdobju adolescence pa tudi vrstniki in mediji. Glasbena šola je prostor, ki posamezniku omogoči, da oblikuje svojo identiteto, je okolje, ki otroku ponudi možnost, da prek občutka glasbene kompetentnosti s pomočjo pozitivnih izkušenj in oblikovanja samoregulacijskih veščin razvije zdravo in stabilno samopodobo. Glasbena šola marsikateremu otroku predstavlja okolje, kjer najde svoj pravi jaz, ga izrazi, uresniči in razvija, kjer se lahko izkaže in pridobi bogate izkušnje, ki mu pomagajo tudi na drugih področjih življenja. Pri tem odigra zelo pomembno vlogo učitelj. In če govorimo o učenčevi samopodobi, so predvsem osebne lastnosti učitelja tiste, ki najpomembneje vplivajo na izgrajevanje učenčeve slike o sebi kot glasbenika in človeka nasploh. Zato smo ta pomembni psihološki konstrukt želeli preučiti tudi v okviru glasbenega šolanja.

Opredelitev splošne, učne in glasbene samopodobe

Samopodoba je eden najbolj preučevanih konstruktov na področju psihologije. "Je eno izmed temeljnih področij osebnosti, ki se postopno oblikuje od otroštva dalje in se spreminja ter razvija celo življenje. Predstavlja celoto predstav, stališč, potez, lastnosti, mnenj in drugih psihičnih vsebin, ki jih človek pripisuje samemu sebi" (Kobal, 2000, str. 9). Zajema občutke samozaupanja, lastne vrednosti, samosprejemanja in občutek kompetentnosti, ki se oblikuje prek izkušenj in je močno pogojen z atribucijami ter ocenjevanjem posameznikovega vedenja s strani pomembnih ostalih (Shavelson idr., 1976). Preden se lotimo opredeljevanja samopodobe, je potrebno povedati, da na tem področju še vedno vlada terminološka neenotnost. Pogostokrat se enačijo termini samopodoba, samospoštovanje, samoučinkovitost in samozavest. Mojca Juriševič (1997), najvidnejša raziskovalka samopodobe v slovenskem prostoru, navaja, da za ta koncept tudi pri tujih avtorjih zasledimo različne izraze. Najpogosteje se uporablja termin *self-concept*, pogostokrat pa se srečamo z izrazi *self-esteem*, *self-image*, *self-schema*, *self-understanding*, *self-appraisal* in *self-efficacy*. V slovenskem strokovnem prostoru se ravno tako pojavljajo terminološke težave, pri čemer nekateri naši avtorji razumejo samopodobo kot *pojem samega sebe* (npr. Z. Cugmas), *pojem sebe* (npr. T. Lamovec), posameznikov *jaz – self* (npr. Musek). Branden (1992), ki velja za začetnika sodobnega pojmovanja samopodobe, jo opredeljuje kot vsoto samoučinkovitosti (zaupanje v lastne sposobnosti in sposobnost samonadzora) in samospoštovanja (pozitivna stališča do sebe in zaupanje v lastne vrednote).

Samopodobo lahko opredelimo kot kognitivno reprezentacijo lastnega jaza. To je socialni konstrukt, ki vsebuje splet hierarhično urejenih samozaznav na različnih področjih posameznikovega delovanja. Samopodoba je razvojno pogojena in se oblikuje na podlagi socialnih interakcij (Juriševič, 1997).

Raziskovalci so sčasoma prevzeli večdimenzionalno opredelitev samopodobe, izhajajoč iz kompleksnosti in zapletenosti tega psihološkega koncepta (Bandura, 1977, 1986, 1991; Byrne, 1996; Reynolds, 1992; Vander Ark, 1989; Winne & Marx, 1981, v Scalas idr., 2016). Najpogosteje se opredeljuje s pomočjo Shavelsonovega modela samopodobe (1976, v Šimnic Novak, 2016), ki deli samopodobo na učno in neučno. Učna samopodoba je zaznava lastne učne kompetentnosti na različnih učnih področjih, ki pomembno vpliva na učno uspešnost (Juriševič, 1999) in se deli na telesno, čustveno in socialno. Glasbeno samopodobo lahko prepoznamo v okviru specifične učne samopodobe, prav tako pa se posredno povezuje z vsemi tremi dimenzijami neučne samopodobe. Glasbena samopodoba predstavlja posameznikovo umeščenost v glasbi in zajema njegovo splošno vlogo – izvajalca, skladatelja, učitelja, vlogo glede na instrument, ki ga igra, in njegovo glasbeno preferenco (Hargreaves idr., 2002, v Scalas idr., 2016). Glasbena samopodoba (Vispoel, 1994, 2003, v Scalas idr., 2016) zajema zaznave, prepričanja in predstave o posameznikovih sposobnostih in potencialih (Schnare idr., 2012, v Scalas idr., 2016) ter predstavlja ključno komponento samoreprezentacij študentov glasbe, amaterskih ali profesionalnih glasbenikov. Glasbena samopodoba se deli na specializirana področja veščin, spretnosti in znanj, kot so komponiranje, igranje, petje, dirigiranje, branje not itd. (Vispoel, 1995, 2003; Yeung idr., 2001 v Scalas idr., 2016). Pozitivna glasbena samopodoba napoveduje uporabo notranjih atribucij glasbenih dosežkov in višje nivoje vloženega truda pri glasbeni izvedbi (Austion & Vispoel, 1998; Schmidt, 2005, v Scalas idr., 2016), prav tako pa je povezana predvsem z notranjo motivacijo za vadbo instrumenta/petja (Sandene, 1997; Schmidt, 2005; West, 2013, v Scalas idr., 2016). F. L. Scalas s sodelavci (2016) je ugotovila, da povezav med specifičnimi in splošnimi področji samopodobe ne moremo posploševati na vsa področja, saj gre za bolj kompleksne odnose, kot je bilo mišljeno včasih.

Shavelsonov model je dinamičen, saj sprememba podpodročja na nižji stopnji lahko vpliva na spremembo na višji stopnji (Kobal Grum idr., 2003). To pomeni, da lahko glasbena samopodoba vpliva tudi na učno in splošno samopodobo.

Dejavniki razvoja samopodobe

Pri opredeljevanju dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje samopodobe, se bomo ob predpostavki naše raziskave osredotočili na vplive spola, staršev, učiteljev in vrstnikov.

Pri razvoju samopodobe je nujen proces identificiranja z lastno spolno vlogo. Otrok oblikuje svojo samopodobo z identificiranjem s sebi pomembnimi drugimi, predvsem s staršem istega spola. Razlike v samopodobi deklic in dečkov je opaziti predvsem na telesnem področju, to pa po B. B. Youngs (2000) vpliva tudi na ostala področja samopodobe, saj začnejo otroci graditi koncept svoje osebnosti in osebnosti drugih najprej po zunanjem videzu. Marsh s sodelavci (1990, v Juriševič, 1999) poroča o bolj pozitivni samopodobi deklic pri branju in šolskih predmetih, pri dečkih pa na področju telesnih zmognosti in videza ter pri matematiki, medtem ko so bile razlike med spoloma pri splošni samopodobi zanemarljive. T. Lamovec (1987) navaja, da se fantje v slovenskem kulturnem okolju vrednotijo bolj pozitivno kot dekleta, Z. Cugmas (1988) pa dodaja, da

imajo fantje višja pričakovanja na področju lastnega uspeha, čeprav svoje sposobnosti v primerjavi z dekleti mnogokrat precenjujejo.

Pri oblikovanju posameznikove identitete številne raziskave kažejo na ključno vlogo socialnih dejavnikov (A. Smolnikar, 2015). Na osnovi odnosov z drugimi, njihovih odzivov in povratnih informacij ugotovimo, kako nas okolica zaznava. Način, kako nas drugi vidijo, določa našo lastno zaznavo sebe (Lamovec, 1994, v Smolnikar, 2015). Ljubezen in skrb, ki ju starši izkazujejo svojemu otroku, pomagata razviti osnovni občutek varnosti in zaupanja, torej temelje zdrave samopodobe. Otrok tako spozna, da je sprejet in da ima vpliv na socialno okolje (Harter, 1983; Hoing, 1984, po Marshall, 1989, v Juriševič, 1999). Po raziskavah sodeč imajo otroci, katerih starši so sprejemajoči, sočutni, razumevajoči, k otroku usmerjeni in pomirjujoči, dobro razvito samozavest ter prepričanje v lastne zmožnosti in identiteto. Temu sledi konstruktiven in uspešen odnos (Eshelman, 1994, v Davidson, Borthwick, 2002, povzeto po Smolnikar, 2015). Ravno nasprotno pa neodzivni starši kažejo pomanjkljivo razumevanje otrok. Otroci takšnih staršev pogosteje razvijejo kognitivne težave, imajo slabše socialne odnose, nevrotične težave, doživijo psihofiziološke motnje in povzročajo izgrede (Conger, 1991, v Davidson, Borthwick, 2002, povzeto po Smolnikar, 2015).

Pri oblikovanju otrokove učne samopodobe po Burnsovih besedah (1982, v Juriševič, 1999, povzeto po Smolnikar, 2015) odigrajo pomembno vlogo predvsem psihološke izkušnje, pridobljene v sklopu t. i. čustveno-socialnega kurikulumu, kjer se prek socialnih interakcij izgrajuje učenčeva šolska, telesna in socialna samopodoba. Učitelj je pomemben lik, ki z izražanjem svojih pričakovanj, s povratnimi informacijami, stilom poučevanja in predvsem s svojo osebnostjo sporoča učencu, kakšno mnenje ima o njem (Pratneker, 2010). Odnos med učencem in učiteljem vpliva na glasbeni razvoj učenca. Lamont (2002, v Creech, Hallam, 2011) je v raziskavi ugotovil, da raje kot ima učenec svojega učitelja, boljše glasbeno samopodobo razvije. Osebnostne značilnosti učitelja individualnega pouka, kot npr. ekstravertiranost/introvertiranost in zaznavanje/intuicija, prispevajo k obsegu ponujene pozitivne povratne informacije. Bolj pozitivne povratne informacije dajejo relativno ekstravertirani in intuitivni učitelji. Potrebno je poudariti, da učenci svoje učitelje pogosto posnemajo. Če ti izžarevajo predanost glasbi, se bo le-ta odražala v vedenju njihovih varovancev. Kakovost učiteljevega dela je pomembna za glasbeni in širši estetski razvoj, oblikovanje vrednostnega sistema ter osebnosti razvoj učenca (Rotar Pance, 2006).

Med šolanjem, še posebej od adolescence dalje, vplivajo na posameznikovo samopodobo tudi vrstniki (Robinson idr., 1990, v Kobal, 2000). Cohen zato meni, da bi morali učitelji spodbujati pozitivne interakcije med učenci, tudi z uporabo metode kooperativnega učenja (Cohen, 1994, v Kobal, 2000).

Vpliv samopodobe na učno uspešnost

Chapman in Tunmer (1997, v Juriševič, 1999) navajata, da lahko prepoznamo odnos med učno samopodobo in učno uspešnostjo na podlagi razvojne pogojenosti, kar je razvidno iz spodnje sheme (Pratneker, 2010, str. 19):

Začetno obdobje osnovnega šolanja (prvo triletnje):
 učna uspešnost › učna samopodoba
Srednje obdobje osnovnega šolanja (drugo triletnje):
 učna uspešnost - učna samopodoba
Zaključno obdobje šolanja (tretje triletnje):
 učna samopodoba › učna uspešnost

Marsh (1990, v Juriševič, 1999a) opisuje dva modela, s katerima razlaga, kako učenci ocenjujejo lastne učne dosežke na podlagi socialne primerjave z vrstniki. Model učinka velike ribe v majhnem ribniku pojasnjuje, kako enako sposobni učenci oblikujejo manj pozitivno učno samopodobo, kadar svoje dosežke primerjajo z dosežki sposobnejših vrstnikov, na drugi strani pa oblikujejo bolj pozitivno učno samopodobo, kadar svoje dosežke primerjajo z dosežki manj sposobnih vrstnikov. Model notranjega/zunanjega referenčnega okvira pa predvideva, da se samopodoba na besednem in matematičnem področju sooblikujeta na osnovi dveh vrst primerjav: ko učenci samozaznave bralne/matematične uspešnosti primerjajo z lastnimi zaznavami uspešnosti sovrstnikov (zunanja primerjava) in ko svoje samozaznave lastnih zmožnosti na področju matematike primerjajo s samozaznavami lastnih zmožnosti na področju branja (Juriševič, 1999).

Učinki aktivnega glasbenega udejstvovanja na samovrednotenje

S preučevanjem povezanosti vplivov glasbenega udejstvovanja z različnimi koncepti samovrednotenja so se ukvarjali številni avtorji. V okviru običajnih šol so največkrat preučevali povezanost s samopodobo, v okviru specializiranega glasbenega izobraževanja (obiskovanje glasbenih šol) pa je bilo največ raziskav v povezavi s samoučinkovitostjo. Večina rezultatov potrjuje pozitivne učinke aktivnega ukvarjanja z glasbo na posameznikovo samovrednotenje. Številne študije potrjujejo obstoj pozitivnih povezav med sodelovanjem v zboru, orkestru ali učenjem inštrumenta in samovrednotenjem (Amchlin idr., 1991; Costa-Giomi, 2004; Duke idr., Wolfe, 1997; Hietolahti-Ansten in Kalliopuska, 1991; Nollin in Vander Arks, 1977; Ritchie in Williamon, 2011a, b; Wig in Boyle, 1982; Wood, 1973, v Habe, 2005), kljub temu pa nekatere študije teh povezav niso dokazale (Legette, 1994; Linch, 1994, v Habe, 2005). Pogosto se učinki aktivnega ukvarjanja z glasbo pokažejo šele po določenem obdobju izvajanja glasbenih dejavnosti (Vitouch idr., 2009, v Degé idr., 2014). Pri glasbeno aktivnih posameznikih je prepoznati boljše disciplino, motivacijo, čustveno občutljivost in občutek za timsko delo (Hietolahti-Ansten, Kalliopuska, 1990; Hurwitz idr., 1975; Orsmond, Miller, 1999; Rauscher, Zupan, 2000; Schellengerg, 2001; Shore, Strasser, 2006; Warner, 1999, v Rickard idr., 2012), kar vpliva na pozitivno samopodobo. Učenje glasbe lahko spremeni pristop k nalogam in tako vpliva na učno samopodobo, posebej zato, ker je aktivnost podobna šolskim aktivnostim, posameznik pa na podlagi glasbene izvedbe prejme

povratne informacije. Ure glasbe so podobne ostalim šolskim dejavnostim, zato je mogoče, da bodo učenci doseženi način dela prenesli na ostala področja učenja. Ker delo poteka v malih skupinah ali individualno, je obravnava snovi bolj prilagojena stopnji posameznikovih sposobnosti, kar poveča možnost boljših rezultatov. Učenci dobivajo njim izvedljive naloge, prav tako pa izkusijo vrednost dela in vaje za doseg določenega nivoja glasbene izvedbe (Schellenberg, 2006a, v Degé idr., 2014).

Pri odraslih se glasba uporablja kot učinkovito terapevtsko sredstvo v skupinski terapiji posameznikov, ki niso dovolj samozavestni (Clendonon-Wallen, 1991; Kiviland, 1986, v Šeško & Habe, 2013). Bistvene psihološke izboljšave po rednem stiku z glasbo so še posebej vidne pri posameznikih s psihičnimi ali vedenjskimi težavami. Sausser in Waller (2006; Sharma, Jagdev, 2012) sta pri delu z depresivnimi pacienti ugotovila, da glasba povečuje samoizražanje in samozavest. Tudi otrokom z visoko agresivnim vedenjem, ki so se dvakrat tedensko po 50 minut ukvarjali z glasbo (petje, izdelovanje inštrumentov in igranje, risanje ob glasbi, pisanje pesmi), se je izboljšala samozavest, število agresivnih izpadov pa se je zmanjšalo (Choi idr., 2007, v Sharma, Jagdev, 2012). M. Pepelnak Arnerić (1997) je v svojem glasbeno-terapevtskem delu z gojenci različnih psihiatričnih in vzgojno-varstvenih ustanov po Sloveniji ugotovila, »da jim glasba pomeni sprostitev, da določena glasba spodbuja v njih nekaj nežnega, da so ponosni na uspešno nastopanje pred gojenci in vzgojitelji, da jim ta tudi zagotavlja nekoliko spremenjen položaj med sogojenci, da jih obljuba muziciranja motivira za redno šolsko delo, hkrati pa so spoznali, da lahko tudi sami dosegajo učne uspehe, če vložijo določen trud« (Pepelnak Arnerić, 1997, str. 101).

Ukvarjanje z glasbo je zaradi skupinskega dela in sodelovanja zelo učinkovit medij za razvoj socialnih veščin. Skupinsko glasbeno ustvarjanje namreč pomaga razvijati občutek empatije in spodbuja učinkovito medosebno sodelovanje. Glasba je neogrožujoča, podpira psihološki razvoj posameznika, otrokom je naravno privlačna in jim zagotavlja priložnost, da se ob njej počutijo dobro v svoji koži in kot člani skupine (Humpal, 1991 idr. v Rickard, idr., 2012).

Raziskava

Namen raziskave in raziskovalne hipoteze

Namen naše raziskave je bil ugotoviti, kakšna je glasbena samopodoba otrok, ki obiskujejo nižjo glasbeno šolo. Poleg tega smo želeli preveriti, ali obstajajo razlike v glasbeni samopodobi glede na spol, starost, leta glasbenega izobraževanja in ocene v glasbeni šoli. Glasbena samopodoba v Sloveniji še ni bila preučevana, zato smo želeli oblikovati tudi vprašalnik glasbene samopodobe in preveriti njegove psihometrične karakteristike.

Na podlagi predhodnih raziskav smo si zastavili naslednje hipoteze:

H1: Pri glasbeni samopodobi obstajajo razlike glede na spol.

H2: Med glasbeno samopodobo in starostjo (H2.1) ter leti obiskovanja GŠ (H2.2) obstaja povezanost.

H3: Med glasbeno samopodobo in oceno pri inštrumentu/petju (H3.1) oz. oceno pri nauku o glasbi/solfeggiu (H3.2) obstaja povezanost.

H4: Učenci, ki jih starši (H4.1)/učitelji (H4.2) spodbujajo, imajo bolj pozitivno glasbeno samopodobo.

H5: Med pomembnejšimi glasbenimi dosežki in glasbeno samopodobo obstaja povezanost.

H6: Med glasbeno in splošno samopodobo obstaja povezanost.

Metodologija

Poskusne osebe

Pri raziskavi je sodelovalo 225 učencev štirih slovenskih glasbenih šol (GŠ) (133 deklic, 92 dečkov), starih od 10 do 16 let ($M = 12,53$).

Inštrumenti

Za raziskavo je bil oblikovan *Vprašalnik glasbene samopodobe* (Smolnikar, Habe & Jerman, 2015). Vprašalnik je najprej vseboval 22 trditev. Na podlagi metode glavnih komponent smo pozneje izločili 13 trditev, na koncu pa zaradi nizke zanesljivosti še eno. Tako je končni vprašalnik vseboval osem trditev, ki so jih poskusne osebe ocenjevale na 5-stopenjski Likertovi lestvici. Vključene trditve so tvorile dva faktorja, ki smo ju poimenovali (1) prepričanost v dobre glasbene sposobnosti in (2) neproblematično usvajanje tehničnih posebnosti.

1. Imam dober občutek za ritem.
2. Tehnične posebnosti v skladbah brez problemov osvojim.
3. Menim, da sem dober glasbenik/glasbenica.
4. Prepričan/-a sem, da imam dobre glasbene sposobnosti.
5. V vlogi glasbenika/glasbenice se počutim samozavestno.
6. Ukvarjanje z glasbo me osrečuje.
7. Zase mislim, da sem uspešen/-na glasbenik/glasbenica.
8. Kot glasbenik/glasbenica se cenim.

Zanesljivost vprašalnika je bila preverjena z izračunom Cronbachovega alpha koeficienta, ki je znašal $\alpha = ,874$, kar priča o visoki zanesljivosti.

Postopek

Zaradi preverjanja razumljivosti vprašalnika (namenjen je bil različnim starostnim skupinam otrok) in časa reševanja je bila najprej izvedena pilotska študija. Anketiranje je potekalo skupinsko pod vodstvom testatorja od 12. 3. do 10. 4. 2015 v štirih slovenskih GŠ. Izvedeno je bilo pri predmetih Nauk o glasbi v 4., 5. in 6. razredu ter Solfeggio I. in II. Čas reševanja je bil od 10 do 15 minut. Podatki so bili obdelani s programom SPSS 21.

Rezultati

Preverjanje hipoteze 1: *Pri glasbeni samopodobi obstajajo razlike glede na spol.*

Tabela 1: Prikaz pomembnosti razlik v glasbeni samopodobi glede na spol

Spol	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	p
Deklice	133	3,91	,959	-,461	,646
Dečki	92	3,93	,994		

Iz Tabele 1 je razvidno, da imajo tako dečki kot deklice pozitivno glasbeno samopodoba in da razlike med spoloma niso statistično pomembne. Tako prvo hipotezo zavrnamo.

Preverjanje hipoteze 2: *Med glasbeno samopodobo in starostjo (H2.1) ter leti obiskovanja GŠ (H.2.2) obstaja povezanost.*

Na podlagi izračuna korelacijskega koeficienta, ki je med glasbeno samopodobo in starostjo znašal $r = 0,001$ ter med leti obiskovanja GŠ $r = 0,083$, zavrnamo drugo hipotezo. Na podlagi tega zaključimo, da starost in leta obiskovanja GŠ nimata opaznejšega učinka na oblikovanje glasbene samopodobe.

Preverjanje hipoteze 3: *Med glasbeno samopodobo in oceno pri inštrumentu/petju (H3.1) oz. oceno pri nauku o glasbi/solfeggiu (H3.2) obstaja povezanost.*

Na podlagi izračuna korelacijskega koeficienta – med glasbeno samopodobo in oceno pri individualnem predmetu je znašal $r = 0,343$, pri NGL/solfeggiu pa $r = 0,187$ – ki je bil v obeh primerih statistično pomemben na nivoju 0,005, lahko sprejmemo tretjo hipotezo in potrdimo pomembno povezanost med glasbeno samopodobo in ocenami v GŠ.

Preverjanje hipoteze 4: *Učenci, ki jih starši (H4.1)/učitelji (H4.2) spodbujajo, imajo bolj pozitivno glasbeno samopodobo kot tisti, ki teh socialnih spodbud nimajo.*

Tabela 2: Prikaz pomembnosti razlik v glasbeni samopodobi glede na socialne spodbude staršev in učiteljev

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	p
SPODBUDE STARŠEV	DA	216	3,94	,973	1,605	0.110
	NE	9	3,91	,895		
SPODBUDE UČITELJEV	DA	215	3,95	,974	2,428	0.016*
	NE	10	3,35	,846		

Iz Tabele 2 je razvidno, da starši starši nimajo pomembnega vpliva na glasbeno samopodobo, medtem ko ima pomemben vpliv vloga učiteljev. Torej lahko četrto hipotezo delno sprejmemo.

Preverjanje hipoteze 5: *Med pomembnejšimi glasbenimi dosežki in glasbeno samopodobo obstaja povezanost.*

Na podlagi izračuna korelacijskega koeficienta, ki je znašal $r = 0,278$ ($p = 0,001$), lahko sklepamo o pomembni povezanosti med glasbeno samopodobo in številom pomembnejših glasbenih dosežkov.

Preverjanje hipoteze 6: *Med glasbeno in splošno samopodobo obstaja povezanost.*

Na podlagi izračuna korelacijskega koeficienta, ki je znašal $r = 0,424$ ($p = 0,000$), lahko sklepamo o pomembni povezanosti med glasbeno in splošno samopodobo.

Razprava

V pričujoči raziskavi smo se osredotočili na preučevanje glasbene samopodobe učencev nižje glasbene šole. Zanimale so nas razlike pri glasbeni samopodobi učencev glede na spol in socialne spodbude staršev in učiteljev. Prav tako smo želeli osvetliti, kakšna je povezanost glasbene samopodobe s starostjo, z leti glasbenih izkušenj, s številom pomembnih glasbenih dosežkov in s splošno samopodobo.

Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da pri glasbeni samopodobi ne obstajajo pomembne razlike glede na spol. Naši rezultati niso skladni z izsledki drugih raziskav, ki običajno potrjujejo bolj pozitivno učno samopodobo, katere del je tudi glasbena, pri deklicah (Lamovec, 1987). Tudi raziskava med slovenskimi osnovnošolci je pokazala, da v samospoštovanju sicer ne obstajajo razlike glede na spol, so se pa te potrdile pri glasbeni samoučinkovitosti, kjer so deklice poročale o višji samoučinkovitosti kot dečki (Šeško, 2010).

Ugotovili smo, da glasbena samopodoba ni povezana s starostjo in z leti glasbenih izkušenj. To je v skladu z izsledki S. Šeško (2010), ki prav tako niso pokazali pomembne povezanosti s samospoštovanjem in samoučinkovitostjo na eni strani ter starostjo na

drugi. Rosenberg (1986, v Kobal 2000) sicer navaja, da je v obdobju od 8. do 11. leta otrokovo samospoštovanje razmeroma stabilno in nerealno visoko, med 12. in 13. letom se znižuje in je manj stabilno, po 14. letu pa se spet postopno viša in postaja stabilnejše. Morda se tovrstne razlike niso pokazale pomembne, ker je raziskava zajela zgolj starostni razpon otrok od 10 do 16 let, torej v obdobju zgodnje adolescence. Če bi primerjali glasbeno samopodobo posameznikov različnih starostnih obdobj, bi verjetno ugotovili, da je v obdobju mladostništva – za razliko od otroštva ali zgodnje odraslosti – najmanj pozitivna. V tem obdobju namreč učenci oblikujejo svojo identiteto in zato običajno tudi na področju glasbene identitete pogosteje poročajo o dvomih vase.

Med glasbeno samopodobo ter ocenami pri individualnem (inštrument/petje) in pri skupinskem pouku (NGL, solfeggio) se je potrdila pomembna povezanost. Značilnost tega obdobja je namreč interaktivni odnos med učno uspešnostjo in samopodobo v drugi triadi in vpliv učne uspešnosti na pozitivno samopodobo v tretji triadi (Chapman in Tunmer, 1997, v Juriševič, 1999). Iz tega lahko sklepamo, da je prisoten podoben vpliv tudi pri glasbeni samopodobi. Prav tako S. Šeško (2010) poroča, da obstaja pomembna povezanost med samospoštovanjem in samoučinkovitostjo s splošnim učnim uspehom, kar navaja tudi Coopersmith v svoji raziskavi iz leta 1967 (Kobal, 2000). Zanimivo pa raziskava S. Šeško ni potrdila povezanosti med samospoštovanjem in samoučinkovitostjo ter oceno pri NGL. Ta povezanost je bila delno potrjena z oceno pri individualnem pouku (inštrument/petje), vendar le pri samoučinkovitosti, ne pa tudi pri samospoštovanju.

Glasbeno samopodobo zaznamuje še odnos med učencem in učiteljem glasbe. Na področju glasbenega izobraževanja daje učenec največ veljave mnenju svojega glasbenega učitelja, medtem ko starši in vrstniki na glasbeno samopodobo ne vplivajo pomembno. Podpora staršev naj bi bila pomemben dejavnik pri ohranjanju dobrega počutja učencev glasbe (Creech, Hallam, 2011), a v našem primeru zagotovo velja, da je učitelj v šolskem okolju za samopodobo t. i. »pomembni drugi« (Percun, 1990, v Juriševič, 1999). Na podlagi pridobljenih rezultatov naše raziskave ugotavljamo, da obstaja pomembna povezanost med glasbeno samopodobo in vlogo učitelja, ne pa tudi staršev.

Spoznali smo še, da se glasbena samopodoba pomembno povezuje s pomembnimi glasbenimi dosežki (uvrstitve na tekmovanjih, samostojni koncerti, opravljene avdicije ipd.). Verjetno lahko večinoma govorimo o interaktivnem vplivu, kjer pozitivna glasbena samopodoba vpliva na glasbene dosežke, po drugi strani pa pomembnejši glasbeni dosežki pomagajo pri oblikovanju pozitivne samopodobe.

Na koncu smo potrdili tudi povezanost glasbene samopodobe s splošno samopodobo, kar je v skladu s Shavelsonovim modelom, ki opredeljuje samopodobo kot dinamični konstrukt, saj sprememba podpodročja na nižji stopnji lahko vpliva na spremembo na višji stopnji (Kobal Grum idr., 2003). To pomeni, da lahko glasbena samopodoba vpliva tudi na učno in splošno samopodobo.

Zaključki

Poglavitne ugotovitve naše raziskave so, da je glasbena samopodoba učencev slovenskih glasbenih šol pozitivna, da je najpomembnejši socialni dejavnik, ki vpliva na glasbeno samopodobo, učitelj, da se ocene v GŠ pomembno povezujejo z glasbeno samopodobo in da je glasbena samopodoba pomembno povezana s splošno samopodobo.

Naša raziskava ima tudi nekatere omejitve: lahko bi izboljšali strukturo vprašalnika in preverili veljavnost ob povezanosti z obstoječimi vprašalniki, ki merijo različne konstrukte samovrednotenja; zanimivo bi bilo podrobneje preučiti ne samo vloge učitelja na oblikovanje glasbene samopodobe, temveč tudi glasbeno samopodobo glasbeno nadarjenih učencev.

Prednosti naše raziskave so, da smo oblikovali vprašalnik za merjenje glasbene samopodobe in preverili njegove psihometrične karakteristike, ki so se izkazale kot zadovoljive, da je bil vzorec udeležencev reprezentativen in da je to prva raziskava o glasbeni samopodobi v slovenskem prostoru. Izvedena raziskava ima tudi praktične implikacije, saj opozarja na pomen glasbene samopodobe kot pomembnega dejavnika oblikovanja splošne pozitivne samopodobe, na ključno vlogo učitelja pri gradnji učenceve glasbene samopodobe in na pomen pozitivnih zgodnjih glasbenih izkušenj ter sistematičnega izgrajevanja pozitivne glasbene samopodobe kot pomembnega napovednika glasbene uspešnosti.

Literatura

Costa-Giomi, Eugenia. 2004. Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem. *Psychology of music*, let. 32, št. 2, str. 139–152.

Creech, Andrea, Hallam, Susan. 2011. Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, let. 39, št. 1, str. 102–122.

Cugmas, Zlatka. 1988. *Razvoj jaza kot sistema samodejavnosti: (percepcija lastne kognitivne kompetence otrok od 5. - 8. leta starosti)*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta: oddelek za psihologijo.

Davidson, Jane W., Borthwick, Sophia J. 2002. Family Dynamics and Family Scripts: A Case Study of Musical Development. *Psychology of Music*, let. 30, št. 1, str. 121–136.

Degé, Franziska, Wehrum, Sina, Stark, Rudolf, Schwarzer, Gudrun. 2014. Music lessons and academic self-concept in 12- to 14-year-old children. *MUSICAE SCIENTIAE*, 1, 18, št. 2, str. 203–215.

Habe, Katarina. 2005. *Vplivi glasbe na kognitivno funkcioniranje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta: oddelek za psihologijo.

- Juriševič, Mojca. 1997. *Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta: oddelek za psihologijo.
- Juriševič, Mojca. 1999. *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobal, Darja. 2000. *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, Darja, Leskovšek, Nuša, Ucman, Saša. 2003. *Bivanja samopodobe*. Ljubljana: i2.
- Lamovec, Tanja. 1988. *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pepelnak Arnerič, Marija. 1997. Glasbena terapija pri otrocih in mladostnikih z motnjami osebnosti. *Psihološka obzorja*, l. 6. št. 3, str. 97–104.
- Pratneker, Nuša. 2010. *Vloga učitelja pri oblikovanju otrokove samopodobe*. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta: Oddelek za razredni pouk.
- Rickard, Nikki S., Appelman, Peter, James, Richard. 2012. Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, l. 31. št. 3, str. 292–309.
- Rotar Pance, Branka. 2006. *Motivacija- ključ h glasbi*. Nova Gorica. Educa.
- Scalas, L.Francesca, Marsh, W.Herbert, Vispoel, Walter, Morin, J.S. Alexandre, Wen, Zholnglin. 2016. Music self-concept and self-esteem formation in adolescence: A comparison between individual and normative models of importance within a latent framework. *Psychology of music*, 11-18. Psychology of Music 0305735616672317, first published on October 26, 2016 as doi:10.1177/0305735616672317 (12. 11. 2016)
- Schmidt, Charles P. 2005. Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental students. *Journal of research in music education*, l. 53, št. 2, str. 134-147.
- Schnare, Benn, MacIntyre, Peter & Douchette, Jesslyn. 2012. Possible selves as a source of motivation for musicians. *Psychology of music*, l. 40, št. 1, str. 94–111.
- Sharma, Mamta, Jagdev, Tanmeet. 2012. Use of Music Therapy for Enhancing Self-esteem among Academically Stressed Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, l. 27, št. 1, str. 53–64.
- Shavelson, Richard. J., Hubner, Judith J., Stanton, George C. 1976. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, l. 46, št. 3, str. 407-441.
- Smolnikar, Ana. 2015. *Samopodoba otrok v glasbeni šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko.
- Šeško, Saša. 2010. *Povezanost samopodobe in glasbene izobrazbe pri osnovnošolcih*. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk.
- Šeško, Saša, Habe, Katarina. 2013. Povezanost samopodobe in samoučinkovitosti z glasbenim izobraževanjem. *Glasba v šoli in vrtcu*, l. 17, št. ", str. 37–44.

Šimnic Novak, Urška. 2016. *Učna samopodoba, atribucije in pojmovanje učnih sposobnosti učencev drugega triletnega osnovne šole*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vispoel, Walter. 2003. Measuring and understanding self-perceptions of musical ability. V H.W.Marsh, R.G.Craven, & D.M. McInerney (Ur.), *International advances in self-research*, l. 1, str. 151–180. Greenwich, CT: Information Age.

West. 2013. Motivating music students: A review of the literature. *Update*, l. 31, str. 11–19.

Youngs, Bettie B. 2000. *Šest temeljnih prvin samopodobe: kako jih razvijamo pri otrocih in učencih: priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih šolah in srednjih šolah*. Ljubljana: Educy.

Summary

Success in different domains of our life is significantly influenced by our self-image, which on the other hand is an important predictor of our psychological well-being. Music school is a place, where a child can develop a solid sense of self and gain feelings of competence through positive music experiences. Systematic development of musical skills demands a high degree discipline, self-regulation and offers a child many opportunities for self-reflection and self-growth. For many children music school represents a social environment, where she/he can develop positive self-identity. Sadly, for some children music school can also be a highly frustrating and stressful environment that can produce negative self-image and results in quitting a music school. In the process of development of music self-image, the role of a music teacher is one of the key factors. Music self-concept (Vispoel, 2003) integrates perceptions, beliefs and self-schemas about a person's musical abilities and potential (Schnare, MacIntyre & Douchette, 2012). On the grounds of Shavelson model of self-concept (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) we could define music self-image as an academic part of a global self-image. Costa-Giomi (2004) reported significant increase in global self-esteem in children that were actively involved in piano playing. Music self-concept effects on many musicopsychological outcomes; it is an important predictor of intrinsic motivation for practice (Schmidt, 2005; West, 2013), higher levels of effort and performance in musical activity (Schmidt, 2005). A study (Šeško & Habe, 2013) conducted on Slovenian secondary school pupils had revealed that pupil's self-image and self-efficacy are strongly connected to pupil's grades in music lessons in secondary school. The relationship between grades in instrumental practice in music schools and self-image was not established, but on the other hand there was a strong connection between grades in instrumental practice in music schools and music self-efficacy. Positive self—image and self-efficacy were more expressed in individuals who attended music schools.

On the theoretical grounds of previous research findings, we wanted to explore musical self- image of pupils attending basic music schools in Slovenia. Our purpose was to develop and validate an instrument for measuring musical self-image (Smolnikar, 2015) and to establish the role of different factors in developing musical self-image.

Furthermore, the connections between musical self-image and general self-image, age and the number of years of attending music school and grades in individual/group practice were of our concern. The research was conducted on 225 students of basic music schools, aged between 10 and 16 (133 girls, 92 boys). The results indicate that the musical self-image of most students is positive and that there are no major differences regarding to gender. Those individuals that have a positive general self-image also have a positive musical self-image and vice-versa. The musical self-image is not affected by age or the number of years of music education. There is a strong connection, however, with the grade in the instrumental practice as well as with the grade in music theory. Moreover, the results reveal that instrument and music theory teachers have a central role in developing musical self-image of basic music school students. The later finding is by our opinion of a great importance and requires some further systematic investigations. We are convinced that in music schools more focus should be directed towards acknowledging and enhancing socio-emotional factors of music education. We also believe that more strategic approach in developing positive musical self-image in children by music teachers should be considered.