

# KLJUČNI DEJAVNIKI OBLIKOVANJA GLASBENE SAMOPODOBE UČENCEV GLASBENIH ŠOL

NATALIJA ŠIMUNOVIČ,<sup>1,2</sup> KATARINA HABE<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana, Slovenija  
ns5173@student.uni-lj.si, katarina.habe@ag.uni-lj.si

<sup>2</sup> Glasbena šola Jesenice, Jesenice Slovenija  
ns5173@student.uni-lj.si

Učenje v slovenskih glasbenih šolah osnovne stopnje ponuja številne možnosti glasbenega izvajanja in socializacije, kar pomembno sooblikuje učencevo glasbeno samopodobo. Cilj naše raziskave je bil proučiti strukturo glasbene samopodobe pri učencih višjih razredov glasbenih šol. Poleg tega nas je zanimalo, kako je glasbena samopodoba povezana s spolom, z glasbeno uspešnostjo, z glasbenimi preferencami, z izvajalsko anksioznostjo, z (ne)(in)formalnimi oblikami glasbenega izobraževanja in z vlogo učitelja individualnega pouka. V raziskavi je sodelovalo 244 učencev, od tega 168 deklet in 76 fantov, starih od 12 do 17 let. Uporabili smo Vprašalnik glasbene samopodobe za mladostnike, Vprašalnik izvajalske anksioznosti ter Vprašalnik glasbenih preferenc. Pridobili smo tudi podatke o (ne)(in)informalnih oblikah glasbenega izobraževanja in o učni uspešnosti učencev. Rezultati so pokazali, da so najbolj izraženi faktorji glasbene samopodobe uravnavanje razpoloženja, glasbene sposobnosti/ambicije in komunikacija. Med dekleti in fanti so se pomembne razlike v prid dekletom pokazale v izraženosti faktorjev: gibanje/ples, razpoloženje, prilagoditveno glasbeno sebstvo, duhovnost in čustva. Glasbena samopodoba se je pomembno pozitivno povezovala z nadpovprečnimi glasbenimi dosežki, z glasbenimi preferencami, z vlogo učitelja individualnega pouka, z (ne)(in)formalnimi oblikami glasbenega izobraževanja ter negativno z izvajalsko anksioznostjo.

DOI

[https://doi.org/  
10.18690/um.pef.1.2024.14](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.14)

ISBN

978-961-286-839-0

**Ključne besede:**

glasbena samopodoba,  
učenec,  
glasbena šola,  
učni uspeh,  
izvajalska anksioznost,  
glasbene preference,  
(ne)(in)formalne oblike  
glasbenega izobraževanja



# KEY FACTORS IN SHAPING THE MUSICAL SELF-CONCEPT OF MUSIC SCHOOL STUDENTS

NATALIJA ŠIMUNOVIČ,<sup>1,2</sup> KATARINA HABE<sup>1</sup>

<sup>1</sup> University of Ljubljana, Academy of Music, Ljubljana, Slovenia  
ns5173@student.uni-lj.si, katarina.habe@ag.uni-lj.si

<sup>2</sup> Jesenice Music School, Jesenice Slovenia  
ns5173@student.uni-lj.si

**Keywords:**

music self-concept,  
musical identity,  
pupils,  
music school,  
Slovenia

Studying in Slovenian music schools at the elementary level offers many opportunities for musical performance and socialization, which significantly shapes the pupil's musical self-concept. The aim of our research was to examine the structure of musical self-concept among pupils of higher grades in music schools. Furthermore, we were interested in how musical self-concept is connected with gender, musical achievements, musical preferences, performance anxiety, (non)(in)formal forms of music education and a teacher of individual lessons. A total of 244 pupils participated in the research, of whom 168 were girls and 76 were boys, aged 12 to 17. We used a musical self-concept questionnaire, a performance anxiety questionnaire and a musical preferences questionnaire. We also obtained data on (non)(in)informal forms of music education and on pupils learning performance. The results showed that the most pronounced factors of musical self-concept are mood regulation, musical ability/ambition and communication. Between girls and boys, differences in favour of girls were manifested in factors: movement/dance, mood, adaptive musical self, spirituality and emotions. Musical self-concept was significantly positively associated with above-average musical achievements, with musical preferences, with the role of a teacher of individual lessons, with (non)(in) formal forms of music education, and negatively with performance anxiety.

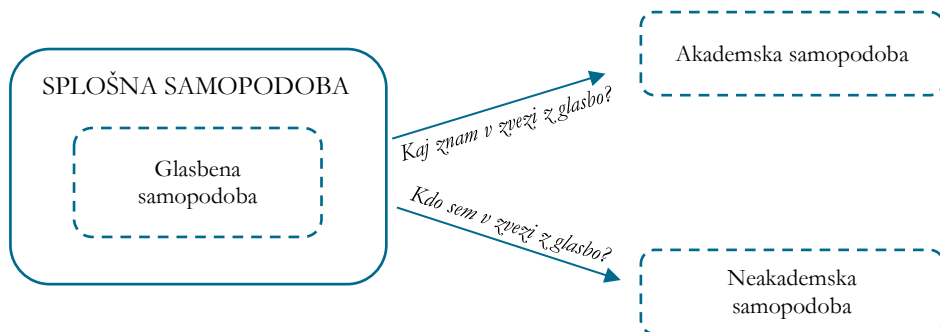


## 1 Uvod

Skorajda vsak posameznik samega sebe doživlja kot bitje, povezano z glasbo. Bodisi kot poslušalec/ka različnih glasbenih žanrov, didžej/ka, zborovski pevec/ka ali učenec/ka inštrumenta/petja v glasbeni šoli. Psihološki konstrukt, ki vzbuja glasbeno tipiziranje posameznika ter na drugi strani oblikuje vzajemni socialni dialog, opredeljujemo kot glasbeno samopodobo. Gre za idejo o samem sebi, ki jo zaznamujejo akademski in neakademski odzivi posameznika na glasbene izkušnje. Intenzivnost in poglobljenost glasbenih izkušenj izzoveta raznoliko strukturiranje glasbene samopodobe, ki v mladostništvu s konstruiranjem glasbene identitete doživi tudi socialno izpopolnitev. Glasbeno učenje – kot produkt intenzivnega in poglobljenega ukvarjanja z glasbo – ter glasbena samopodoba – kot motivacijski vir za glasbeno učenje – predstavljata ključen in soodvisen vzvod glasbenega razvoja posameznika. Skladnost glasbenih identifikacij z glasbenopedagoškimi procesi zato predstavlja pomemben vidik izobraževanja mladih glasbenikov, proučevanje glasbene samopodobe pa prinaša spoznanja, ki lahko pozitivno vplivajo na izboljšanje učnih strategij v glasbenoizobraževalnem okolju.

## 2 Opredelitev glasbene samopodobe

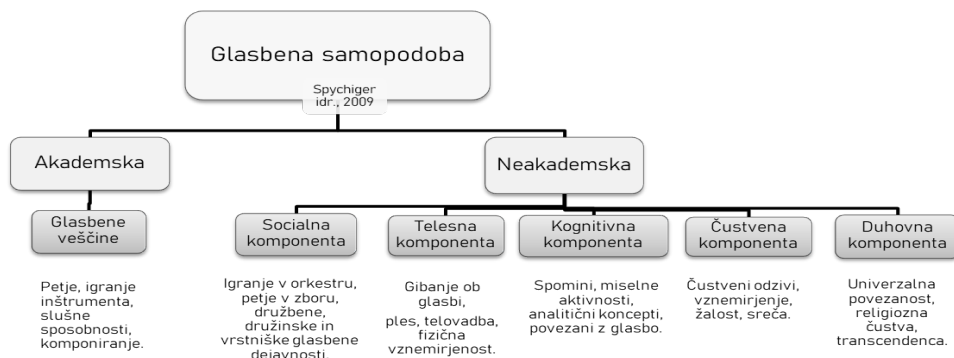
Psihološki konstrukt samopodobe Kobal (2000) razlaga kot »...organizirano celoto lastnosti, potez, občutij, stališč, mnenj, sposobnosti in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da jih posameznik – v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah – pripisuje samemu sebi...« (Kobal, 2000, str. 25). Glasbena samopodoba (v nadaljevanju GS) torej vključuje različne ideje, zaznave in ocene, ki se odražajo v raznolikih spoznanjih vsakega posameznika o lastnih glasbenih dejavnostih (Bernecker idr., 2006). Izhajajoč iz slednje opredelitve in Shavelsonovega (idr., 1976) modela samopodobe, je Spychiger (idr., 2009) strukturo GS opredelila kot podkonstrukt splošne samopodobe, ki kot generator samozaznav odgovarja na vprašanji *Kdo sem?* in *Kaj zmorem?* v odnosu do glasbe.



**Slika 1: Glasbena samopodoba kot podkonstrukt splošne samopodobe**

Vir: Lasten vir

Po zgornjem principu specifične gradnike samopodobe tako glasbenih poslušalcev kot tudi poklicnih glasbenikov razvrščamo v nehierarhičen in večrazsežnostni model GS (Spsychiger idr., 2009). Akademska GS vključuje koncepte, ki se nanašajo na petje, igranje inštrumenta, slušne sposobnosti in komponiranje. Neakademsko GS pa označujejo komponente socialne, telesne, kognitivne, čustvene in duhovne GS, kot je razvidno s slike 2.



**Slika 2: Struktura glasbene samopodobe**

Vir: Prirejeno po Spsychiger, M., Gruber, L. in Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept - Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. *7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music ESCOM 2009*.

[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20934/urn\\_nbn\\_fi\\_jyu-2009411322.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20934/urn_nbn_fi_jyu-2009411322.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Komponente akademske in neakademske dimenzije predstavljajo mentalne sheme s ključnimi informacijami o tem, kako uspešni smo npr. pri igranju inštrumenta, kako doživljamo nastopanje, kakšno sposobnost pomnjenja notnega zapisa imamo, kako komuniciramo s publiko in kako vse to doživljamo in spremljamo na telesni, čustveni in duhovni ravni. Generaliziranje, klasificiranje, urejanje in hierarhiziranje novih podatkov o sebi potekajo tako na zavestni kot tudi na nezavedni ravni, prepletajo pa se z razvojnimi, motivacijskimi in učnimi procesi (Markus, 1977; Marsh, 2007).

Razvojni procesi v mladostništvu mnogoplastno stopnjujejo eksploracijo in opredelitve za ključne življenjske vloge, stališča in socialne interakcije. Vzpostavi se nova osebna kapaciteta – identiteta (Erikson, 1968). Slednja kot makro proces raziskovanja na mikro ravni vključuje pogled nase, kar omogoča samopodoba. Oba konstrukta se dopolnjujeta v proces, s katerim posameznik razvija in uresničuje samega sebe (Markus in Nurius, 1987). Koncept GS si s tega vidika predstavljamo kot večplasten in dinamičen transformator glasbenih doživljanj, ki se sčasoma manifestirajo kot naša glasbena identiteta (Spychiger, 2017).

### 3 Glasbena samopodoba kot vzvod glasbenega razvoja

Motivacijski naboj v konceptu samopodobe avtorji pojasnjujejo kot napetost, ki jo vnašajo negativne in pozitivne možnosti samouresničitve (Markus in Nurius, 1987). Uresničevanje glasbenih pričakovanj in želja ter na drugi strani reševanje bojzani v zvezi z glasbeno prihodnostjo Schnare (idr., 2011) interpretira kot *možna glasbena sebstva*, ki posameznika nagovarjajo h glasbenemu učenju in vadenju, kar vpliva na njegov glasbeni razvoj (Schnare idr., 2011).

Motivacijske vzgibe v obdobju porajanja glasbene identitete Evans in McPherson (2017) pojasnjujeta skozi prizmo teorije samodoločenosti, po kateri se posameznik samouresničuje zaradi notranje potrebe po kompetentnosti, povezanosti in avtonomiji (Ryan in Deci, 2000). Avtorja ugotavljata, da bo mladostnik v obdobju vseobsežne identitetne eksploracije ponotranjil le tiste glasbene cilje in vztrajal le pri tistih v nalogah, ki resonirajo z njegovo GS (Evans in McPherson, 2017). Ker se prav v obdobju mladostništva soočamo z odporom do glasbenega učenja in opuščanjem glasbenega izobraževanja (Herrera-Torres in Campoy-Barreiro, 2020), avtorji opozarjajo na pomen prenove institucionalnih glasbenih programov v skladu z nagovarjanjem mnogoterih komponent GS (Hargreaves idr. 2003).

V nadaljevanju se bomo, izhajajoč iz modela oblikovanja GS v glasbenem izobraževanju, osredotočili na predstavitev dejavnikov, ki so se v predhodnih raziskavah izkazali pomembno povezani z oblikovanjem GS (spol, učna uspešnost, glasbene preference, izvajalska anksioznost, učitelj individualnega pouka in (ne)(ne)formalne oblike glasbenega izobraževanja).

### 3.1 Dejavniki oblikovanja glasbene samopodobe

Konstruiranje GS do vpisa v glasbeno šolo najbolj zaznamuje primarno socialno okolje (Tarufi, 2017; Trevarthen, 2020), po šestem letu starosti pa za otroka pojem *glasbenika* postaja vse bolj povezan z igranjem inštrumenta (Lamont, 2002). Raziskave kažejo na stopnjo glasbene aktivnosti, ki je plod samoprepičanja o lastni glasbeni zmogljivosti (Hallam, 2017). Pri sedmih letih, ko otrok lastno samopodobo že doživlja kot strukturo s specifičnimi področji (Harter, 1999), podprt s strani staršev (Anderson in Minke, 2007) postaja motiviran tudi za samouresničevanje z glasbenim inštrumentom (Manturzewska idr., 1995). Učenje inštrumenta v glasbeni šoli pa pomeni izmenjavo z glasbenoškolskim okoljem. Učenec se sooči s konkurenčnimi izzivi ter se z raznolikimi glasbenimi družabniki in vzori spoznava z glasbenim nastopanjem in preizkusi. Na podlagi lastnih izkušenj jasneje razločuje vloge instrumentalista, pevca, skladatelja, komornega glasbenika, orkestrskega glasbenika (Kemp, 1996). Vključenost v glasbeno šolo sooblikuje GS na treh ravneh: poleg zaznave *kedo sem* prinaša spoznanje o tem, *kaj zmorem*, in oblikuje aspiracijo *kedo postajam* v zvezi z glasbo (Westerlund idr., 2017).

Vrsta raziskav kaže na **recipročni model učenja in samopodobe** (Marsh in Craven, 2006; Valentine idr., 2004), številne teorije pa zagovarjajo motivacijske koncepte, na podlagi katerih to odvisnost razlagajo (Dweck, 2006; Evans in McPherson, 2017; Ryan in Deci, 2000; Schnare, 2011; Wigfield in Eccles, 2000). Pozitivnejša glasbena samopodoba napoveduje boljše glasbene dosežke in obratno: dosežki na akademskih glasbenih področjih pripomorejo k pozitivnejši glasbeni samopodobi (Austin, 1990; Habe in Smolnikar 2016; Hedden, 1982). Pozitivno samozaznavanje in motiviranost avtorji omenjajo kot napovednika uspešnega soočanja z glasbenimi izzivi (Lehman idr., 2007; Sandgren, 2019), uspehi na glasbenem področju pa nasprotno pripomorejo k pozitivnemu samozaznavanju in samovrednotenju ter vplivajo na motivacijo za udeležbo v glasbenoizobraževalnih aktivnostih (Austin, 1990).

Hargreaves (2003), ki predlaga moderiranje glasbenega poučevanja glede na GS, med drugim problematizira žanrsko monotonost. Študije kažejo, da mladostniki večkrat zožijo zanimanje za določeno zvrst glasbe, ki je povezana z njihovim konceptom samopodobe (Hargreaves in Marshall, 2003). Na eni strani jim **glasbene preference** pomagajo raziskovati in konstruirati socialno identiteto, po drugi strani pa poslušanje izbrane glasbe predstavlja njihovo najbolj priljubljeno sprostitevno dejavnost (Lonsdale in North, 2011). Pri oblikovanju glasbene identitete kulturno okolje in glasbene preference odigrajo pomembno vlogo (Dys idr., 2017).

Uvajanje glasbene literature po preferencah učenca je ena od temeljnih zakonitosti **informalnih načinov glasbenega poučevanja**, ki ga lahko razumemo kot načrtno uvajanje **neformalnega učenja** v formalne institucionalne programe (Wright in Kanellopoulos, 2010). Neformalno učenje Eraut (2000) opredeljuje kot nenačrtno in neakreditirano izvedbo učnih procesov zunaj tradicionalnih učnih okolij. Vključevanje informalnih in neformalnih načinov glasbenega izobraževanja ima za posledico interaktivne, nelinearne in samousmerjene procese socialnega učenja (Wright in Kanellopoulos, 2010). Nedirektivno usmerjen glasbeni učitelj v informalnih učnih kontekstih združuje neformalna sredstva in okolja s poudarkom na učenju brez notnega zapisa, s poslušanjem in imitiranjem. Vzpodbuja improvizacijo, ansambelsko igro in celostno učenje, kjer poleg izvajanja pridejo do izraza tudi komponiranje, orkestracija, dirigiranje itd. Green (2010) in Jenkins (2011) navajata, da vključevanje informalnih pristopov v formalno glasbeno izobraževanje krepi medvrstniško sodelovanje, vzpodbuja dvosmerno komunikacijo med učiteljem in učencem, krepi učenčevo motivacijo in neposredno vpliva na oblikovanje GS. Jenkins (2011) ob tem ugotavlja, da formalni načini bolj strukturirano, rigidno in manj avtonomno oblikujejo GS, a obenem ostajajo najbolj izpopolnjen vir izobrazbe, ki lahko z vključevanjem informalnih načinov kakovostno in dinamično sledi raznolikim vidikom glasbenega razvoja. Lamont (2002) in Welch (idr., 2010) menita, da pestrost in dostopnost priložnostnih in neformalnih učnih virov v glasbenem izobraževanju v zadnjih desetletjih vplivata tudi na odnos med učiteljem in učencem individualnega pouka.

**Učitelj individualnega pouka** na osnovni stopnji izobraževanja predstavlja ključen dejavnik glasbenega razvoja in oblikovanja GS (Bloom in Sosniak, 1985; Davidson idr., 1997; 1998; Creech in Hallam, 2011; Gaunt, 2011; Habe in Smolnikar, 2016; Manturszewska idr., 1995). Učitelj inštrumenta/petja na učenca vpliva tako s

strokovnim znanjem (glasbenim in pedagoškim) kot tudi z odnosno dinamiko, v katero je močno vpleten vidik njegove osebnosti ter ujemanja z učencem v različnih obdobjih (West in Rostvall, 2003).

Negativna pojavnost GS se v modelu glasbenega izobraževanja odraža kot **izvajalska anksioznost**. Kot oblika duševnega in telesnega nelagodja ovira glasbeno nastopanje. Prav nastopanje pa predstavlja kriterij, na podlagi katerega bo učenec vrednostno oblikoval konstrukt GS (O'Neill, 2002). Med učenci od 9. do 12. leta je kar 45 % takšnih, ki so že izkusili glasbenoizvajalsko anksioznost, od tega se jih v zvezi s tem 18 % čuti nemočne (Kaleńska-Rodzaj, 2020). Ker gre za največji psihološki izziv glasbenih izvajalcev vseh starosti (Kenny, 2011), ki se razvije že v otroštvu (Fehm in Schmidt, 2006), se je z njo treba spoprijeti že v glasbeni šoli osnovne stopnje. Zanimarjanje psihološke problematike nastopanja povzroča odpor do nastopanja in s tem do učenja glasbe, kar lahko pripelje tudi do opustitve glasbenega izobraževanja (Herrera-Torres in Campoy-Barreiro, 2020). Še posebej so ranljivi mladostniki (Fehm in Schmidt, 2006; Osborne in Kenny, 2008) in dekleta (Patstone in Osborne, 2015).

Pomembno vlogo pri razvoju in oblikovanju GS igra tudi **spol**. Predhodne raziskave potrjujejo višjo izraženost GS pri dekletih tako na osnovnošolski (Austin, 1990; Eccles idr., 1993) kot na srednješolski ravni (Vispoel, 1993) in pri višješolskih študentih (Vispoel in Forte Fast, 2000). Morin s sodelavci (2015) poroča o znatno višji stopnji GS pri dekletih na področju plesa, igranja inštrumentov, branja notnih zapisov in petja, dočim so fantje dosegali višje vrednosti GS na področju komponiranja in poslušanja. Pri slovenskih učencih glasbenih šol razlike v GS glede na spol niso bile potrjene (Habe in Smolnikar, 2016).

### 3.2 Glasbeno izobraževanje v Sloveniji

Model javnih glasbenih šol v Sloveniji z obsežnim poudarkom na individualnem pouku inštrumenta/petja, ki je obenem poglobljeno in celostno podprt z glasbenoteoretskimi predmeti ter komorno in orkestrsko igro, predstavlja redko prakso v svetu (Valant, 2016). Spoznanja mednarodnih raziskav, še posebej iz anglosaksonskega modela, zato ne predstavljajo ujemajočega se okvira, ki bi ga lahko uporabili za potrebe proučevanja v našem glasbenopedagoškem okolju. S tega vidika smo želeli pri učencih glasbene šole, ki so vstopili v obdobje mladostništva, proučiti



komponente GS v času oblikovanja osebnostne identitete. Obenem smo želeli ponovno preveriti ugotovitve o dejavnikih spola in povezanosti GS z učno uspešnostjo (Habe in Smolnikar, 2016). Spoznanja o modelih delovanja GS v glasbenem izobraževanju smo želeli dopolniti z rezultati s področja izvajalske anksioznosti, (ne) (in)formalnih virov in glasbenih preferenc učencev.

## **4 Metode**

Raziskavo smo izvedli z deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

### **4.1 Raziskovalna vprašanja in hipoteze**

Osrednje raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili v svoji raziskavi, je bilo: Kakšna je struktura glasbene samopodobe učencev višjih razredov v slovenskih glasbenih šolah (RV1).

Poleg tega nas je zanimalo, katerim socialnim deležnikom učenci pripisujejo najpomembnejšo vlogo pri oblikovanju lastne GS (RV2) ter katere lastnosti učitelja inštrumenta smatrajo kot ključne pri oblikovanju lastne GS (RV3). Zanimale so nas tudi razlike v GS glede na spol ter povezanost GS z učno uspešnostjo, vlogo učitelja, izvajalsko anksioznostjo, glasbenimi preferencami ter informalnimi in neformalnimi oblikami glasbenega izobraževanja.

Na podlagi navedenih raziskovalnih vprašanj smo izpeljali sledeče hipoteze:

- H1: V GS učencev višjih razredov glasbene šole obstajajo razlike glede na spol.
- H2: GS učencev višjih razredov glasbene šole je pozitivno povezana s stopnjo vključevanja (ne)(in)informalnih načinov poučevanja.
- H3: V GS učencev višjih razredov glasbene šole obstajajo razlike glede na njihove glasbene preference.
- H4: V GS učencev višjih razredov glasbene šole obstajajo razlike glede na njihovo učno uspešnost v glasbeni šoli.
- H5: GS učencev višjih razredov glasbene šole in njihova stopnja izvajalske anksioznosti sta negativno povezani.

## 4.2 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 244 učencev glasbenih šol iz različnih slovenskih regij. 31 % udeležencev ( $N = 76$ ) je bilo moškega spola, 68,9 % ( $N = 168$ ) udeležencev pa ženskega spola. Njihova starost se je gibala od 12 do 17 let ( $M = 13,95$ ,  $SD = 1,21$ ), od tega je bilo največ tistih, ki so bili stari 14 let ( $N = 109$ ). Povprečna doba šolanja udeležencev je bila 3,14 leta ( $SD = 0,97$ ).

Udeleženci so se v glasbeni šoli v okviru glavnega predmeta učili različne inštrumente oziroma petje. Največ udeležencev je bilo vpisanih na inštrumente s tipkami, med njimi so prevladovali pianisti z 18,8-odstotno zastopanostjo med vsemi udeleženci. Sledijo jim učenci oddelka godal, med katerimi so violinisti predstavljali drugi največji delež (14,9 %) med vsemi udeleženci. 11 učencev je obiskovalo pouk več kot enega glavnega predmeta, zaradi česar je nabor inštrumentov več kot 100 %.

## 4.3 Merski instrumenti

Za namen raziskave smo oblikovali spletni anketni vprašalnik GS, ki je vključeval raznolika vprašanja o vlogi različnih socialnih deležnikov na oblikovanje GS učencev, s poudarkom na lastnostih učitelja individualnega pouka. Poleg tega pa smo pridobili podatke o deležu neformalnega in informalnega glasbenega izobraževanja pri učencih in o njihovih glasbenih dosežkih.

Za raziskovanje konstrukta GS smo uporabili *MUSCI\_youth*: Music Self-Concept Inquiry – slov., Vprašalnik glasbene samopodobe za mladostnike (Fiedler in Spychiger, 2017), ki vsebuje 49 postavk za opisovanje desetih faktorjev GS: razpoloženje, skupnost, glasbene sposobnosti, gibanje in ples, želeno glasbeno sebstvo, prilagoditveno glasbeno sebstvo, sposobnosti in ambicije, komuniciranje, čustva, duhovnost. Faktorska analiza vprašalnika *MUSCI\_youth* je pokazala na sprejemljive do dobre zanesljivosti podskal GS ( $\alpha = 0,667$  do  $\alpha = 0,887$ ).

Za ugotavljanje glasbenih preferenc udeležencev smo uporabili Vprašalnik glasbenih preferenc (Habe idr., 2019), ki zajema 21 glasbenih žanrov, ki jih udeleženci ocenjujejo na 5-stopenjski lestvici (1 – zelo mi ni všeč, 5 – zelo mi je všeč). Merijo 5 faktorjev glasbenih preferenc: refleksivni in kompleksni, slo-yugo pop, ljudska in

etno, energična in ritmična, intenzivna in uporniška. Faktorska analiza je pokazala sprejemljive zanesljivosti vprašalnika ( $\alpha = 0,617$ ).

Za ugotavljanje izvajalske anksioznosti smo uporabili Vprašalnik izvajalske anksioznosti (Habe, 1999), ki zajema 30 simptomov izvajalske anksioznosti in jih udeleženci ocenjujejo na 6-stopenjski lestvici (1 – sploh ne, 6 – zelo močno). Faktorska analiza je pokazala odlično zanesljivost vprašalnika ( $\alpha = 0,975$ ).

#### **4.4 Postopek zbiranja in obdelave podatkov**

Vprašalnik smo oblikovali s spletno aplikacijo 1KA (Enka) in ga konec januarja 2022 poslali ravnateljem javnih in tistih zasebnih glasbenih šol, ki izvajajo javno veljavne vzgojno-izobraževalne programe, s prošnjo za posredovanje učiteljem glavnih predmetov ali staršem učencev. V analizo smo zajeli popolno rešene ankete, zbrane do začetka aprila 2022.

Analizo rezultatov smo izvedli s pomočjo programa SPSS. Zaradi velikega števila spremenljivk pri komponentah GS smo v prid preglednejše analize uporabili redukcijo komponent. Uporabili smo univariantne statistične analize (povprečje, standardni odklon, delež, frekvenčni in procentni delež), bivariantne analize (korelacijski test, T-test, ANOVA) ter multivariantne analize (Cronbachov test zanesljivosti in konsistentnosti, kanonična korelacijska analiza (CCA)).

Predstavljena raziskava je del obsežne raziskave v okviru doktorskega študija Humanistika in družboslovje na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

## **5 Rezultati**

Rezultati bodo predstavljeni upoštevajoč raziskovalna vprašanja in zastavljene hipoteze.

Ključno raziskovalno vprašanje (RV1) se je navezovalo na strukturo GS pri učencih višjih razredov slovenskih glasbenih šol. Iz tabele 1 lahko razberemo, da so najbolj izraženi faktorji GS pri slovenskih učencih višjih razredov glasbenih šol razpoloženje, sposobnosti in ambicije ter komuniciranje, najmanj pa duhovnost, gibanje/ples in skupnost.

**Tabela 1: Prikaz minimuma (Min) in maksimuma (Max) ter aritmetične sredine (M) in standardne deviacije (SD) za posamezne faktorje GS**

Faktorji GS	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Duhovnost	4,00	20,00	10,46	3,84
Gibanje/ples	4,00	20,00	13,72	4,26
Skupnost	5,00	20,00	14,24	2,88
Prilagoditveno glasbeno sebstvo	4,00	20,00	15,22	2,70
Glasbene sposobnosti	9,00	22,00	16,41	2,69
Željeno glasbeno sebstvo	9,00	25,00	17,24	3,11
Čustva	8,00	25,00	17,79	3,34
Komuniciranje	8,00	30,00	20,72	3,95
Sposobnosti in ambicije	8,00	30,00	21,47	3,96
Razpoložanje	10,00	30,00	24,11	3,89

Zanimalo nas je tudi, kateri so ključni socialni deležniki, ki po mnenju učencev višjih razredov glasbenih šol najpomembneje vplivajo na oblikovanje njihove GS (RV2).

**Tabela 2: Ključne osebe družbenega konstruiranja GS**

Ključne osebe	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sestra, brat	2,35	1,28
Učitelj/ica glasbe v OŠ	2,35	1,27
Vrstniki	2,44	1,14
Učitelj/ica NGL	2,75	1,18
Glasbeni vzorniki	2,98	1,35
Starši	3,55	1,09
Učitelj/ica inštrumenta/petja	4,06	1,01

Najmanjši vpliv na oblikovanje GS udeleženci zaznavajo s strani bratov in sester ter učitelja/ce glasbe v osnovni šoli. Več vpliva na oblikovanje GS udeleženci pripisujejo vrstnikom in učiteljem/icam NGL (nauka o glasbi) v glasbeni šoli. **Najpomembnejši vpliv na oblikovanje GS pa udeleženci pripisujejo učitelju/ici inštrumenta/petja in staršem.**

Izhajajoč iz pomembne vloge učitelja na GS učencev nas je zanimalo tudi, katere lastnosti učitelja po mnenju učencev najpomembneje vplivajo na njihovo GS (RV3).

Tabela 3: Povprečne vrednosti lastnosti učitelja/ce na oblikovanje GS

Značilnosti	<i>M</i>	<i>SD</i>
Družbenokulturni status učitelja/ice	2,82	1,26
Pedagoške kompetence učitelja/ice	3,44	1,23
Glasbene kompetence učitelja/ice	3,45	1,14
Delovne izkušnje učitelja/ice	3,51	1,13
Osebnostne značilnosti učitelja/ice	3,67	1,13

Družbenokulturni status učitelja/ice so udeleženci zaznali kot najmanj pomemben za oblikovanje GS. Večji pomen pripisujejo pedagoškim kompetencam, glasbenim kompetencam in delovnim izkušnjam učitelja/ice inštrumenta oziroma petja. **Najpomembnejši vpliv na oblikovanje GS pa udeleženci pripisujejo osebnostnim značilnostim učitelja/ice.**

V nadaljevanju smo želeli preučiti, ali obstajajo razlike v GS glede na spol, iz česar smo izpeljali **hipotezo 1**. Iz tabele 4 lahko razberemo, da so se statistično pomembne razlike v GS pokazale v prid dekletom pri polovici faktorjev. Najizrazitejše razlike so bile pri faktorjih razpoloženje ter gibanje/ples, sledile so razlike v faktorjih čustva, prilagoditveno glasbeno sebstvo in duhovnost. Na podlagi rezultatov lahko **delno sprejmemo prvo hipotezo**.

Da bi lahko preverili **hipotezo 2**, smo ugotavljali povezanost stopnje vključevanja (ne)(in)formalnih načinov poučevanja z GS učencev višjih razredov glasbene šole.

Tabela 4: Prikaz pomembnosti razlik v izraženosti posameznih faktorjev GS glede na spol

Faktorji GS	Spol	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Razpoloženje	moški	76	22,87	3,91	-3,440	<u>0,001</u>
	ženski	168	<u>24,69</u>	3,76	-3,391	
Skupnost	moški	76	<u>14,30</u>	2,45	,206	
	ženski	168	<u>14,30</u>	3,08	,224	<u>0,823</u>
Glasbene sposobnosti	moški	76	16,17	2,79	-,983	<u>0,327</u>
	ženski	168	<u>16,53</u>	2,65	-,963	
Gibanje/ples	moški	76	11,50	3,94	-5,844	<u>0,000</u>
	ženski	168	<u>14,73</u>	4,03	-5,897	
Želno glasbeno sebstvo	moški	76	17,10 <sub>3</sub>	2,90	-,461	<u>0,645</u>
	ženski	168	<u>17,31</u>	3,20	-,478	
Prilagoditveno glasbeno sebstvo	moški	76	14,42	2,93	-3,191	<u>0,002</u>
	ženski	168	<u>15,59</u>	2,51	-3,010	
Komuniciranje	moški	76	<u>20,73</u>	3,49	,017	
	ženski	168	20,71	4,16	,018	<u>0,985</u>
Sposobnosti in ambicije	moški	76	<u>21,67</u>	3,59	,483	<u>0,630</u>
	ženski	168	21,40	4,13	,510	
Čustva	moški	76	16,84	2,81	-3,076	<u>0,002</u>
	ženski	168	<u>18,22</u>	3,48	-3,339	
Duhovnost	moški	76	9,39	3,45	-2,988	<u>0,003</u>
	ženski	168	<u>10,95</u>	3,93	-3,138	

Iz tabele 4 lahko razberemo, da je največ udeležencev kot pogosto uporabljene (ne)(in)formalne načine učenja opredelilo obravnavo skladbe po lastni izbiri ( $M = 3,2$   $SD = 1,10$ ) ter muziciranje v glasbeni skupini ( $M = 2,87$   $SD = 1,30$ ). Najmanj učencev se je udeleževalo neformalnih možnosti glasbenega izobraževanja na glasbenih seminarjih in delavnicah. Učenci višjih razredov glasbene šole se na individualnih urah zelo redko soočajo z vlogo dirigenta, skladatelja ali glasbenega aranžerja.

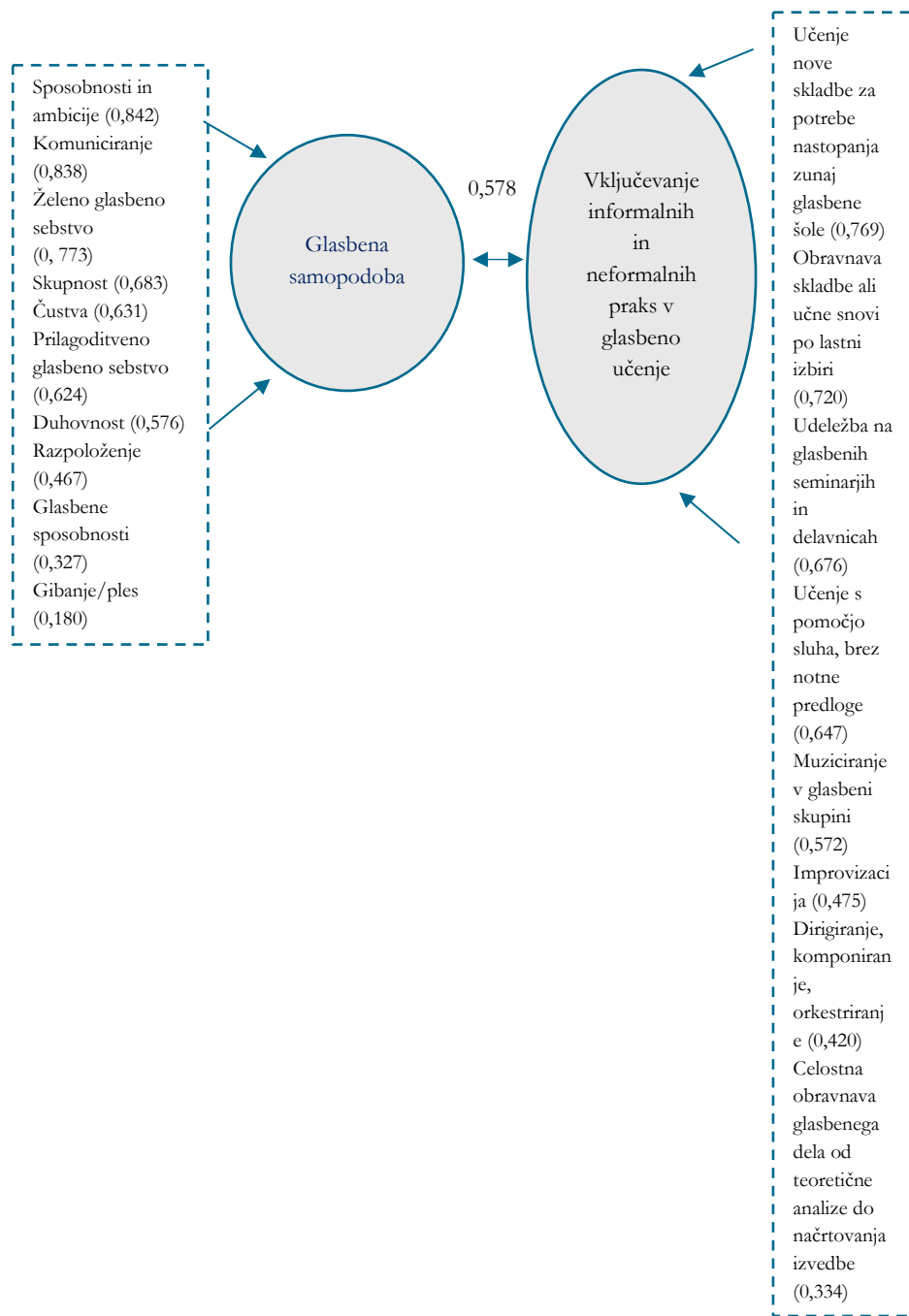
Tabela 5: Povprečne vrednosti rabe (ne)(in)formalnih učnih praks

Načini informalnega in neformalnega glasbenega učenja	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dirigiranje, komponiranje, orkestriranje	1,78	1,08
Udeležba na glasbenih seminarjih in delavnicah za inštrumentaliste/pevce	1,89	1,16
Celostna obravnava glasbenega dela od teoretične analize do načrtovanja izvedbe	2,43	1,16
Improvizacija	2,58	1,15
Učenje nove skladbe s pomočjo posluha (brez notne predloge)	2,69	1,28
Učenje nove skladbe za potrebe nastopanja zunaj glasbene šole	2,75	1,22
Muziciranje v glasbeni skupini	2,87	1,30
Obravnava skladbe ali učne snovi po lastni izbiri	3,02	1,10

Bartlettov test ( $\text{sig} = 0,000$ ) je potrdil obstoj kanonične rešitve znotraj korelacijske analize, ki jo prikazujemo na sliki 3.

Na sliki 3 so prikazane le pomembe kanonične uteži, ki pojasnjujejo povezave komponent GS z (ne) (in) formalnimi načini učenja glasbe.

Sklepamo, da med udeleženci, ki so vključeni v (ne) (in) formalne načine učenja, prevladujejo tisti z močno izraženima komponentama sposobnosti in ambicije ter komuniciranje. Glede na rezultate lahko zaključimo, da se učenci, ki imajo poleg navedenih dveh faktorjev močno prisotne tudi faktorje želeno glasbeno sebstvo, skupnost ter čustva in prilagoditveno glasbeno sebstvo, najpogosteje poslužujejo učenja novih skladb za potrebe nastopanja zunaj glasbene šole ter obravnave skladb ali učne snovi po lastni izbiri kot (ne)(in)formalnih načinov glasbenega izobraževanja. Nekoliko manj pogosto so udeleženi na glasbenih seminarjih in delavnicah ali se učijo skladb s pomočjo sluha. Pri pouku inštrumenta/petja se redko srečujejo z muziciranjem v glasbeni skupini, improvizacijo, dirigiranjem, komponiranjem, orkestriranjem ter celostno obravnavo glasbenega dela.



Slika 3: Povezanost faktorjev GS z (ne) formalnimi načini učenja glasbe



Na podlagi analize rezultatov lahko **potrdimo hipotezo 2 o pozitivni povezanosti GS s stopnjo vključevanja neformalnih in priložnostnih načinov v formalno glasbenošolsko izobraževanje.**

S **hipotezo 3** smo predvideli povezanost GS z glasbenimi preferencami učencev.

S pomočjo klusterske analize in testa ANOVE smo skupine preferiranih glasbenih zvrsti kot nove spremenljivke združili v pet skupin udeležencev z značilnimi vzorci glasbenih preferenc.

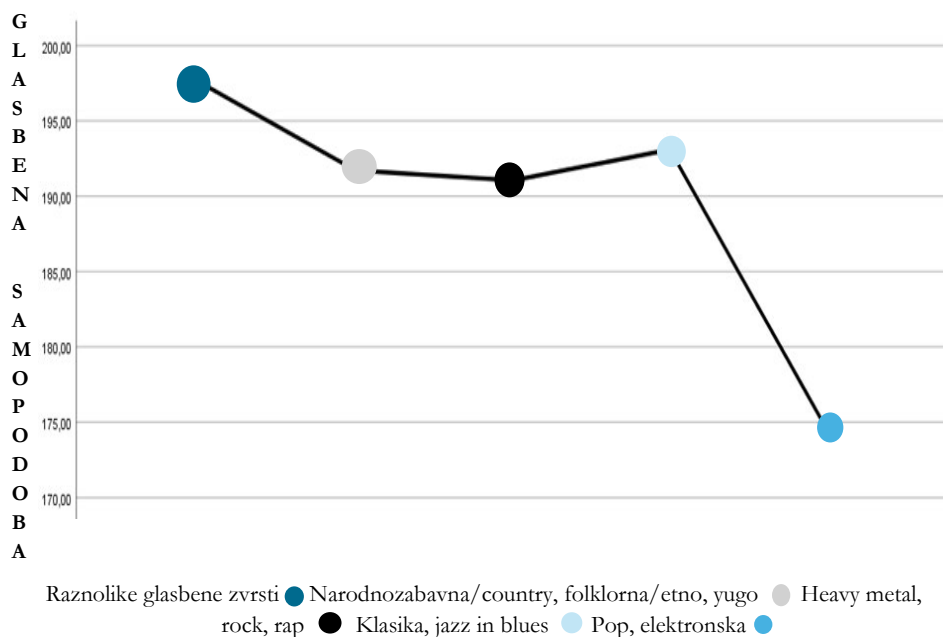
**Tabela 6: Skupine udeležencev po glasbenih preferencah**

Skupina	N	Glasbene zvrsti
1	91	Raznolike glasbene zvrsti
2	21	Narodnozabavna/country, folklorna/etno, yugo
3	40	Heavy metal, rock, rap
4	54	Klasika, jazz in blues
5	38	Pop, elektronska glasba
Skupaj	244	

V prvi skupini so učenci, ki so jim všeč raznolike glasbene zvrsti. Drugo skupino sestavljajo ljubitelji narodnozabavne/country glasbe, folklorne/etno zvrsti ter yugo glasbe. Odklonilni so do heavy metal, rock in rap glasbenih zvrsti, še manj preferirajo klasiko, jazz in blues, pop ter elektronsko glasbo. Tretjo skupino sestavljajo ljubitelji heavy metala, rocka in rapa. Indiferentni so do klasične glasbene zvrsti ter jazz in bluesa. Ne preferirajo narodnozabavne/country, folklorne/etno in yugo glasbe. Zelo so odklonilni do popa in elektronske glasbe. Četrto skupino sestavljajo udeleženci, ki preferirajo klasično ter jazz in blues glasbeno zvrst. Pop in elektronska glasba jih ne zanimata. Ne preferirajo pa narodnozabavne/country, folklorne/etno in yugo glasbe. Zelo so odklonilni do heavy metala, rocka in rapa. V peti skupini so ljubitelji pop in elektronske glasbe. Skoraj jih ne zanimajo heavy metal, rock in rap

glasbene zvrsti. Ne preferirajo narodno zabavne/country, folklorno/etno in yugo glasbe. Zelo so odklonilni do klasike, jazza in bluesa.

Tako v konstrukt GS kot celote kot tudi v določenih faktorjih (komuniciranje, skupnost, čustva, želena glasbeno sebstvo ter sposobnosti in ambicije) smo ugotovili povezanost, ki se je značilno razkrila v skupini udeležencev, ki preferirajo pop in elektronsko glasbo.



Slika 4: Prikaz skupin udeležencev z značilnimi vzorci glasbenih preferenc glede na GS

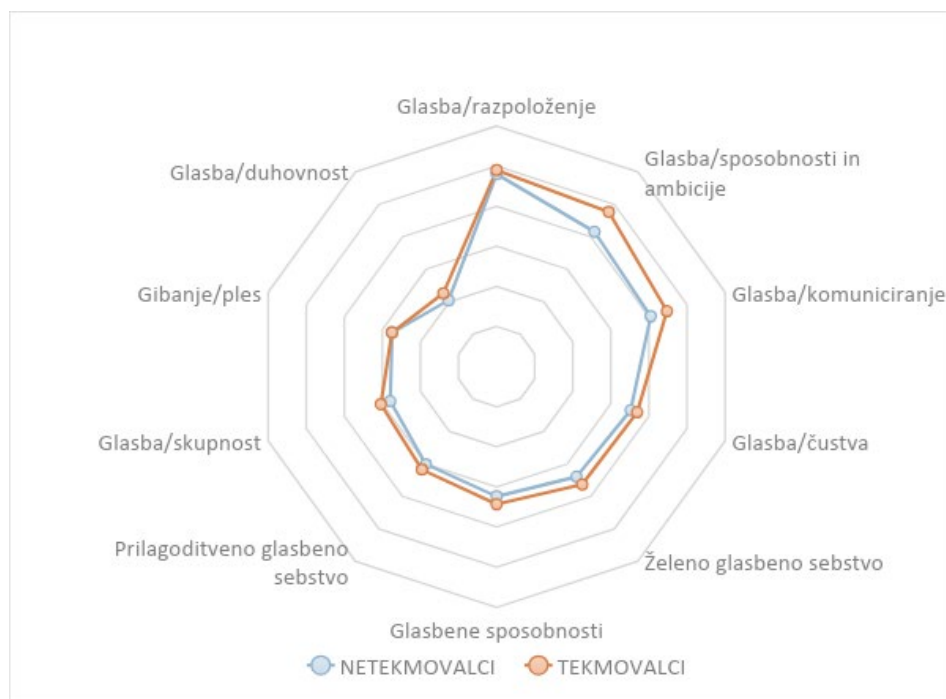
Skupina, ki preferira pop in elektronsko glasbo, izkazuje šibkejšo izraženost GS kot ostale skupine.

**Hipotezo 3 o povezanosti GS z glasbenimi preferencami lahko tako potrdimo.**

Zanimala nas je tudi povezanost GS z učno uspešnostjo (**hipoteza 4**).

Udeleženci so bili pri glavnem predmetu ocenjeni z visokimi ocenami: odlično (N = 188), prav dobro (N = 42), dobro (N = 7) in drugo (N = 7), ki smo jih v analizi izločili. Razlika med povprečji komponent GS in učno uspešnostjo se je izkazala signifikantna le v komponentah zeleno glasbeno sebstvo (sig = 0,016) in sposobnosti in ambicije (sig = 0,001). Na podlagi T-testa hipotezo o povezanosti GS in učne uspešnosti zavrnemo.

Glede na pridobljeni vzorec nagrajenih glasbenih tekmovalcev (N = 55) smo določili dodaten kriterij učne uspešnosti, ki smo ga najprej proučili z vidika izraženosti faktorjev GS.



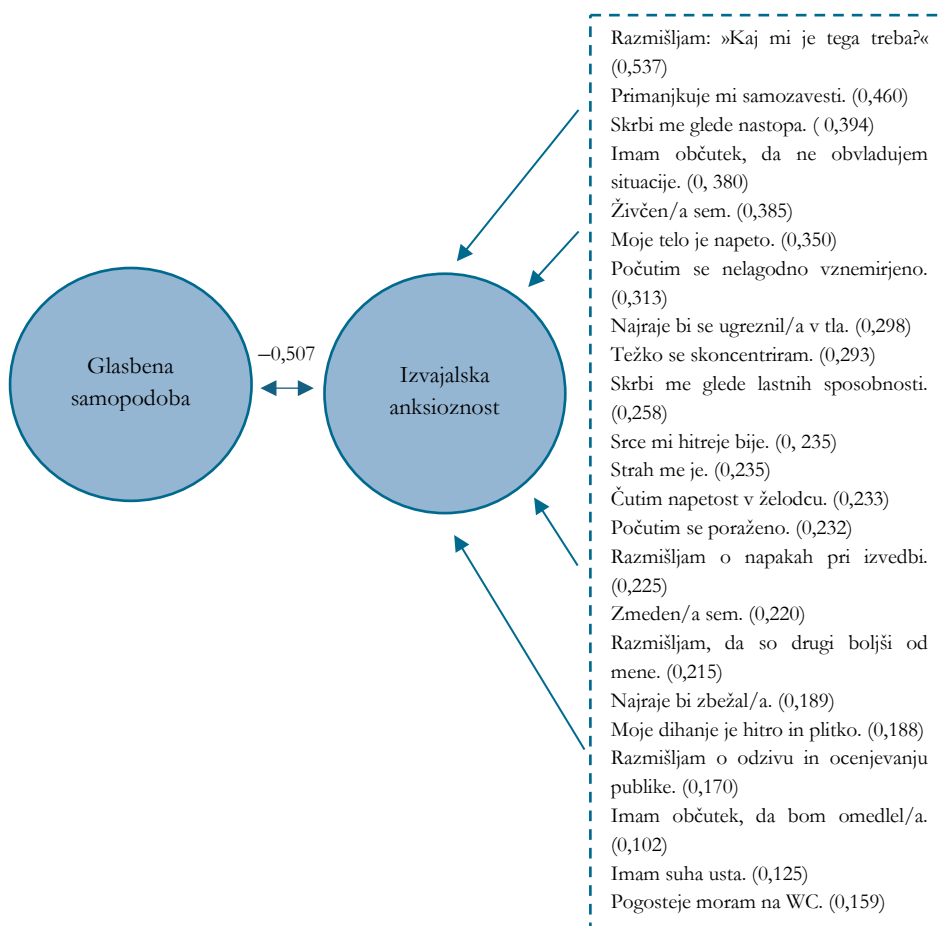
Slika 5 : Konstrukt GS pri udeležencih tekmovalcih in netekmovalcih

Izraženost GS se pri udeležencih tekmovalcih od netekmovalcev najbolj razlikuje v faktorjih sposobnosti/ambicije ter komuniciranje.

**Hipotezo 4 o povezanosti GS in učne uspešnosti na podlagi dodanih kriterijev (nadpovprečni glasbeni dosežki) lahko potrdimo.**

Nazadnje smo želeli preveriti povezanost GS z izvajalsko anksioznostjo, pri čemer smo predvideli negativno povezanost (**hipoteza 5**).

Kanonična korelacija, ki smo jo opravili po Bartlettovem testu, je potrdila negativno korelacijo med GS in izvajalsko anksioznostjo.



Slika 6: Povezanost GS in izvajalske anksioznosti

Koeficient korelacije  $-0,507$  pomeni, da je povezava izvajalske anksioznosti z GS negativna in srednje močna. Pomembne so prve tri uteži: Razmišljam: »Kaj mi je tega treba?« (0,537), Primanjkuje mi samozavesti (0,460) in Skrbi me glede nastopa (0,394). Ostale so šibke.

**Hipotezo 5 o negativni povezanosti GS in izvajalske anksioznosti lahko potrdimo.**

## 6 Diskusija

V svoji raziskavi smo želeli preučiti strukturo GS pri slovenskih učencih glasbenih šol v obdobju mladostništva ter jo povezati s ključnimi psihološkimi teoretičnimi modeli, ki so se v predhodnih raziskavah pokazali pomembni pri njenem oblikovanju (socialni deležniki s poudarkom na vlogi učitelja, spola, glasbene uspešnosti, izvajalske anksioznosti, glasbenih preferenc ter neformalnih in informalnih oblik glasbenega izobraževanja).

Kar se strukture GS tiče, smo ugotovili, da so se posamezni faktorji GS od najšibkeje do najmočnejše izrazili v naslednjem sosledju: 1. duhovnost, 2. gibanje in ples, 3. skupnost, 4. prilagoditveno glasbeno sebstvo, 5. glasbene sposobnosti, 6. zeleno glasbeno sebstvo, 7. čustva, 8. komuniciranje, 9. glasbene sposobnosti in ambicije 10. razpoloženje. Pri učencih višjih razredov slovenskih glasbenih šol se je najmočnejše izrazilo uravnavanje razpoloženja z glasbo, kar je precej skladno z izsledki raziskave Spychiger (2010), kjer je uravnavanje razpoloženja predstavljalo drugi najmočnejši faktor. Pri tem je treba omeniti, da je bila navedena raziskava opravljena na širšem starostnem vzorcu tako ljubiteljskih kot poklicnih nemških glasbenikov, in ne zgolj na populaciji mladostnikov tako kot naša, zato ni presenetljivo, da je bila v naši raziskavi na prvem mestu komponenta razpoloženja. To lahko morda pojasnimo z izrazitejšo čustveno labilnostjo v mladostništvu (Erikson, 1968). Mladostniki glasbo dojemajo in uporabljajo kot sredstvo novih čustveno-kognitivnih kapacitet in avtonomije (Lucey and Reay, 2000), pogosto jo navajajo kot vir sprostitve (Miranda, 2013). Tudi v naši raziskavi je bila postavka – *ob glasbi se lahko sprostim* – najvišje ocenjena.

Visoko se odražajo tudi faktorji glasbene sposobnosti in ambicije, ki so jih udeleženci najvišje ocenili v postavkah: *ponosen/na sem na svoje glasbene sposobnosti, zmožen/na sem doseči cilje, ki sem si jih v glasbi zastavil/a*. Tudi v deloma primerljivi raziskavi Spychiger (2010) zasledimo primarno izraženost faktorja glasbene sposobnosti kot enega od dveh temeljnih gradnikov akademske GS.

Nekoliko presenetljiva je analiza faktorja skupnost, ki se v naši raziskavi pojavlja med najšibkejšimi faktorji. Spsychiger (2010) pojasnjuje, da se ob sodobnih kontekstih bolj individualiziranega doživljanja glasbe faktor socialnosti najverjetneje izgublja v povezavah, kot so: glasba/samozavedanje, glasba/vzburjenje in uravnavanje razpoloženja (Shafer idr., 2013). Ugotovitev lahko dopolnimo s pojavom virtualne socializacije, ki jo v glasbi ocenjujemo kot dvorezen kriterij. Na eni strani omogoča skorajda brezmejno druženje in izmenjavo glasbenih vsebin, na drugi strani pa osebna bližina pri tem niti ni nujna. Značilnosti takšne socialnosti zagotovo sooblikujejo strukturiranje GS/identitete učencev glasbene šole.

Čustveno in telesno vzburjenje – kot posledica ukvarjanja z glasbo – značilno oblikujeta faktor gibanje in ples, ki ga Spsychiger (2010) potrdi kot tretji najpomembnejši gradnik GS. V našem okolju faktor gibanje in ples še posebej pri moškem spolu zavzema nizko pojavnost. Čeprav imamo v glasbeni šoli tudi plesni program, pa se učenci glasbenega programa v učni praksi redko ali nikoli ne ukvarjajo s plesnim in gibalnim izražanjem. Na podlagi teh rezultatov je morda umesten razmislek o načinih razvijanja celostne GS z vključevanjem plesno-gibalnih aktivnosti, sproščanja ali glasbenega izvajanja (ljudskih plesov) v pouk inštrumenta.

Najnižje vrednosti dosega faktor duhovnost, npr. *glasbo ustvarjam, da bi v sebi našel stik z božanskim*. Nizko odražanje duhovnih konceptov morda lahko povežemo z religiozno konotacijo besed *molitev* in *božanstvo*, ob katerih nekateri duhovnost v glasbi zamenjujejo z religioznostjo. Po drugi strani pa identifikatorje duhovnih razsežnosti, npr. *glasbo želim razumeti v njenem širšem smislu*, najdemo sekularno izražene (Spsychiger, 2010) kot faktorje *želenega glasbenega sebstva*, pri katerem smo ugotovili zmerno izraženo.

Med socialnimi deležniki, ki pomembno prispevajo k oblikovanju GS, se je potrdilo splošno sprejeto spoznanje o dominantnem vplivu učitelja inštrumenta/petja (Creech in Hallam, 2011; Davidson idr., 1998; ) in staršev (Anderson in Minke (2007). Izpostavil se je tudi pomen osebnostnih lastnosti učitelja inštrumenta, ki prevladujejo nad njegovimi strokovnimi kompetencami, delovnimi izkušnjami in družbenol kulturnim statusom (West in Rostvall, 2003; Jordhus-Lier, 2021).

Na podlagi analize rezultatov smo deloma potrdili razlike v GS glede na spol. Poleg večje dovtetnosti za gibanje in ples smo pri ženskemu spolu ugotovili tudi izrazitejše vrednosti v faktorjih razpoloženje, čustva, duhovnost in prilagoditveno glasbeno sebstvo, kar se sklada z ugotovitvami nekaterih raziskav (Morin idr., 2015; Nonte idr., 2022).

Glede na to, da smo potrdili povezanost GS z (ne)(in)formalnimi načini glasbenega učenja, je dokaj nizek delež (ne)(in)formalne prakse zaskrbljujoč. Na drugi strani pa je kar 21 % udeležencev navedlo uspešne izkušnje z glasbenih tekmovanj, ki jih po kriteriju *nadstandardna edukativna dejavnost, usmerjena v vseživljenjsko učenje*, lahko uvrstimo med neformalno glasbeno prakso (Mok, 2011).

Glede na rezultate smo potrdili tudi hipotezo o povezanosti glasbenih preferenc s konstruktom GS. Največ udeležencev se je raznoliko žanrsko opredelilo, udeleženci, ki so preferirali pop in elektronsko glasbo, pa so izkazali šibkejšo izraženost GS kot ostale skupine. Močnejšo povezanost konstrukta GS z udeleženci, ki preferirajo raznolike glasbene žanre, pripisujemo kulturizaciji glasbene identitete, ki je poleg akademskega vidika najpomembnejši cilj glasbenega izobraževanja (Firth, 1996; Hargreaves idr., 2003). Pomen raznolike žanrske usmeritve pa poudarjajo tudi avtorji, ki menijo, da preferiranje izoliranih glasbenih zvrsti vodi k manj uspešnemu delovanju v družbi, medtem ko širše glasbene preference predstavljajo prediktor uspešnega socialnega delovanja (Swartz in Fouts, 2003).

Hipotezo o pozitivni povezanosti GS in učne uspešnosti smo potrdili na podlagi dodanega kriterija *nadpovprečni glasbeni dosežki*, ki so ga dosegali tekmovalci. Na vzorcu tekmovalcev smo lahko potrdili povezanost učne uspešnosti z višino GS. Ta izsledek je skladen z ugotovitvijo o povezanosti med pomembnejšimi glasbenimi dosežki in GS (Habe in Smolnikar, 2016; Hedden, 1982; Austin, 1990).

V raziskavi se je potrdila negativna povezanost GS z izvajalsko anksioznostjo. Zelo povedna in obtežena postavka *Kaj mi je tega treba?*, ki je prisotna med izvajalsko anksioznimi udeleženci, pa nam je omogočila empirični uvid v (ne)skladno doživljanje glasbenega jaza v glasbenoizobraževalnih situacijah. Ker učitelj inštrumenta/petja tudi na področju izvajalske anksioznosti pomembno vpliva na učenca (Kokotsaki in Davidson 2003; Mahony idr., 2022, Orejudo idr., 2021), je potreben razmislek o sistematičnem vključevanju strategij za lajšanje in zmanjševanje

izvajalske anksioznosti v glasbenopedagoške prakse. Zadnje raziskave s tega področja kažejo na različne pedagoške stile z najpogosteje izvajano temeljito glasbeno pripravo, simulacijo nastopa, pozitivnim pogledom na nastop, predihavanjem in odprto komunikacijo (Blair in van der Sluis 2022; MacAfee in Comeau, 2022; Mazarollo idr., 2023).

## Sklep

Z raziskavo smo opredelili strukturo GS učencev zaključnih letnikov glasbene šole in družbene deležnike, ki nanjo vplivajo. S pomočjo desetih podskupin faktorjev, ki opredeljujejo akademsko in neakademsko GS, smo glasbenopedagoške procese osvetlili v luči identitetnega oblikovanja. Gibanje in ples, udeležba na tekmovanjih, vpliv učitelja, ki zmore institucionalizirati informalne pristope, in drugi poudarki raziskave lahko pripomorejo k edinstvenemu in skladnemu identitetnemu razvoju učencev višjih razredov glasbene šole.

Prednost raziskave je, da prinaša prvi podrobnejši vpogled v strukturo GS slovenskih učencev glasbenih šol v mladostništvu. Omejitve se izkazujejo v deloma nesorazmernem deležu udeležencev po regijah. Drugo omejitev predstavlja dejstvo, da vsi rezultati bazirajo na subjektivnih ocenah mladih glasbenikov, kar nameravamo s prihodnjim raziskovanjem dopolniti s perspektivo njihovih učiteljev inštrumenta/petja.

Izsledki raziskave nam lahko služijo kot pomemben usmerjevalec pri načrtovanju glasbenega izobraževanja, ki bo vključeval mnogotere faktorje GS.

## Literatura

- Anderson, K. J. in Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 311–323. doi: 10.3200/JOER.100.5.311-323
- Austin, J. (1990). The Relationship of Music Self-Esteem to Degree of Participation in School and Out-of-School Music Activities Among Upper-Elementary Students. *Contributions to Music Education*, 36 (17), 20–31. <http://www.jstor.org/stable/24127467>
- Austin, J. (1990). The Relationship of Music Self-Esteem to Degree of Participation in School and Out-of-School Music Activities Among Upper-Elementary Students. *Contributions to Music Education*, 36 (17), 20–31. <http://www.jstor.org/stable/24127467>



- Bernecker, C., Haag, L. in Pfeiffer, W. (2006). Musikalisches Selbstkonzept. Eine empirische Untersuchung [Musical Self-Concept. An empirica study]. *Diskussion Musikpädagogik*, 29, 53–56.
- Blair E., van der Sluis H. (2022). Music performance anxiety and higher education teaching: A systematic literature review. *J. Univ. Teach. Learn. Pract.* 19, 05. doi:10.53761/1.19.3.05
- Bloom, B. S. in Sosniak, L. A. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Bowen, T. (2023). *Effects of Engaging in an Informal Learning Project using Popular Music on Undergraduate Education Majors' Music Self-Concepts*. [Master's Theses]. Indiana University of music. <https://hdl.handle.net/2022/29388>
- Csikszentmihalyi, M. and McCormack, J. (1986). The Influence of Teachers. *Phi Delta Kappan* 67, 415–419.
- Creech, A. in Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1177/0305735610370222>
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A. in Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. V D. J. Hargreaves in A. C. North (ur.), *The Social Psychology of Music* (p. 188–206). Oxford University Press.
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A. in Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 141–160. <https://doi.org/10.2307/3345766>
- Dys, S. P., Schellenberg, E. G. in McClean, K. (2017). Musical identities, musical preferences and individual differences. V V R. A. R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities* (str.247–266). Oxford University Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Publishing Group.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830–847. <https://doi.org/10.2307/1131221>
- Eraut, M. (2000) 'Non-formal learning and tacit knowledge in professional work', *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 113–136. doi.org/10.1348/000709900158001
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton & Co.
- Evans, P. in McPherson, G.E. (2017). Prozesse of musical identity consolidation during adolescence. V R. A. R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities* (str. 213–231). Oxford University Press.
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(1), 98–109. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.11.011>
- 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>
- Firth, S. (1996). Music and identity. V S. Hall in P. Du Gay (ur.), *Questions of cultural identity* (str. 108–127). Sage Publications, Inc.
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: Comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education* 28(02), 159–179. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051711000052>
- Green, L. (2010). *Informal Popular Music Learning Practice and Their Relevance for Formal Music Educators*. Anais Do Simpom.
- Hargreaves, D. in Marshall, N. A. (2003). Developing identities in Music Education. *Music Education Research*, 5, 264–272. <https://doi.org/10.1080/1461380032000126355>.
- 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, 147–136. DOI: [10.1017/S0265051703005357](https://doi.org/10.1017/S0265051703005357)

- Habe, K. (1999). *Izvajalska anksioznost pri glasbenikih (diplomsko delo)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, UL.
- 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.
- Habe, K., Dobrota, S., & Reič Ercegovac, I. (2018). The Structure of Musical Preferences of Youth: Cross-cultural Perspective. *Musicological Annual*, 54 (1), 141–156. <https://doi.org/10.4312/mz.54.1.141-156>
- 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, 147–136. DOI: 10.1017/S0265051703005357
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hallam, S. (2017). Musical identity, learning, and teaching. V R. A. R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities* (str. 475–493). Oxford University Press.
- 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>
- Herrera-Torres L. in Campoy-Barreiro C. (2020) Ansiedad escénica musical en profesorado de conservatorio: Frecuenciay análisis por género. *Revista de Psicología y Educación* (15), 32. doi: 10.23923/rpye2020.01.184.
- Jenkins, P. (2011). Formal and Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19 (2), 179–197. doi:10.2979/philmusieducrevi.19.2.179
- Jordhus-Lier, A. (2021). Using discourse analysis to understand professional music teacher identity. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 187–210. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3025>
- Kaleńska-Rodzaj J. (2020). Pre-performance emotions and music performance anxiety beliefs in young musicians. *Research Studies in Music Education*, 42, 77–93. doi: 10.1177/1321103X19830098
- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament: Psychology and personaity of musicians*. Oxford University Press.
- Kenny D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Pedagoški inštitut UL.
- Kokotsaki, D. in Davidson, J. (2003). Investigating musical performance anxiety among music college singing students : a quantitative analysis. *Music Education Research*, 5(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/14613800307103>
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. V R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Musical Identities* (str. 41–60). Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. in Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195146103.001.0001>
- Lonsdale, A. J. in North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology* 102 (1), 108–134. <https://doi.org/10.1348/000712610X506831>
- MacAfee E., in Comeau G. (2022). Teacher Perspective on Music Performance Anxiety: an Exploration of Coping Strategies Used by Music Teachers. *British Journal of Music Education*. 40, 34–53. doi:10.1017/S0265051722000146
- Mahony S. E., Juncos D. G., Winter D. (2022). Acceptance and Commitment Coaching for Music Performance Anxiety: Piloting a 6-week Group Course with Undergraduate Dance and Musical Theatre Students. *Frontiers in Psychology* 13, 631. doi: 10.3389/fpsyg.2022.830230
- Manturszewska, M., Miklaszewski, K. in Biatkowski, A. (1995). (ur.). *Psychology of Music Today*. Fryderyk Chopin Academy of Music.
- 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>

- Markus, H., in Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. V K. Yardley in T. Honess (ur.), *Self and identity: Psychosocial perspectives*, (str. 157–172). John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self concept in educational psychology*. British Psychological Society.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Mazzarolo, I., Burwell, K., & Schubert, E. (2023). Teachers' Approaches to Music Performance Anxiety Management: a Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205150. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205150>
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth* 18 (1), 5–22. doi: 10.1080/02673843.2011.650182
- Mok, O.N. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian journal of music education*, 1, 11-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ952003.pdf>
- Morin, A. J. S., Scalas, L.F. in Vispoel, W. (2015). The Music Self-Perception Inventory: Development of a short form. *Psychology of Music*, 44, 915–934. <https://doi.org/10.1177/0305735615592690>
- Nonte, S., Krieg, M., & Stubbe, T. C. (2022). Is gender role self-concept a predictor for music class attendance? Findings from secondary schools in Lower Saxony (Germany). *Psychology of Music*, 50 (5), 1460–1476. <https://doi.org/10.1177/03057356211042931>
- Orejudo S., Zarza-Alzugaray F. J., Casanova O., in McPherson G. E. (2021). Social Support as a Facilitator of Musical Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*. 12, 722082–722082. doi: 10.3389/fpsyg.2021.722082
- Osborne, M., S. in Kenny, D., T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music* 36(4):447–462. DOI: 10.1177/0305735607086051
- O'Neill, S.A. (2002). The Self-Identity of Young Musicians, V R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (Ur.), *Musical Identities*, str. 79–96. Oxford University Press.
- Patston, T. in Osborne, M. (2015). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance Enhancement & Health*, 4, (1–2). doi: 10.1016/j.peh.2015.09.003
- Rotar Pance, B. (2019). Vpogled v vertikalno glasbenega izobraževanja. V L., Stefanija & S. Zorko (Ur.), *Med ljubeznijo in poklicem: sto let Konservatorija za glasbo in balet Ljubljana* (str. 19–40). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ryan, Richard. M. in Deci, Edward. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sandgren, M. (2019). Exploring personality and musical self-perceptions among vocalists and instrumentalists at music colleges. *Psychology of Music*, 47(4), 465–482. <https://doi.org/10.1177/0305735618761572>
- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C. in Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, 54458. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00511>
- Spychiger, M., Gruber, L. in Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept – Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. *7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music ESCOM 2009*. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20934/urn\\_nbn\\_fi\\_jyu-2009411322.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20934/urn_nbn_fi_jyu-2009411322.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Spychiger, M. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukt als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. Final report to the Swiss National Research Foundation. Frankfurt: University of Music Performing Art, Department 2.
- 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.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. in Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Schwartz, K.D., Fouts, G.T. (2003). Music Preferences, Personality Style, and Developmental Issues of Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 32, 205–213. <https://doi.org/10.1023/A:1022547520656>
- Tarufi, J. (2017) Building musical self-identity in early infancy. V R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities*. (str. 197–213). Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (2020). Discovering Our Music With Infants. *Enfance*, 1, 17–39. <https://doi.org/10.3917/enf2.201.0017>
- Valant, M. (2016): Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi. Rotar Pance, Branka (ur.). Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem. Pogledi ob 200-letnici. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 25, 221–241.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Systematic Review. *Educational Psychologist*, 39, 111–133. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3)
- Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1023–1033. <https://doi.org/10.1177/0013164493053004015>
- Vispoel, W. P. in Forte Fast, E. E. (2000). Response biases and their relation to sex differences in multiple domains of self-concept. *Applied Measurement in Education*, 13(1), 79–97. [https://doi.org/10.1207/s15324818ame1301\\_4](https://doi.org/10.1207/s15324818ame1301_4)
- Welch, G.F., Purves, R., Hargreaves, D. J. in Marshall, N. A. (2010). Reflections on the "Teacher Identities in Music Education" [TIME] Project. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9 (2) 11–32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ898043>
- West, T., & Rostvall, A. (2003). A Study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *International Journal of Music Education*, 40, 16–27. <https://doi.org/10.1177/025576140304000103>
- Westerlund, H., Parti, H., Karlsen, S. (2017). Identity Formation and Agency in the Diverse Music Classroom. V R. A. R. MacDonald, D.J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of Musical Identities* (str. 493–510). Oxford University Press.
- Wigfield, A. in Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71–87. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990210>

## SUMMARY

Musical self-concept includes various perceptions and evaluations, which are reflected in the diverse knowledge of each individual about his musical activities (Bernecker et al., 2006). Based on the latter definition, Spychiger (et al., 2009) designed the structure of musical self-concept, as a generator of self-perceptions to the questions “Who I am” and “What I can do” in relation to music, which functions as a sub-construct of general self-concept (Shavelson et al., 1976). The specific components of the self-concept of both music listeners and professional musicians are classified into a non-hierarchical and multidimensional model of musical self-concept (Spychiger et al., 2009). Academic distinction includes

concepts relating to singing, playing an instrument, aural skills and composing. Non-academic self-concept is characterized by the components of social, physical, cognitive, emotional and spiritual musical self-concept. Different components represent mental schemas with key information about how successful we are, e.g. when playing the clarinet, how we experience the performance, what kind of ability we have to remember musical notation, how we communicate with the audience and how we experience and monitor all of this on a physical, emotional and spiritual level. The processing of new information about oneself takes place on a conscious as well as on an unconscious level, and it is intertwined with developmental, motivational and learning processes (Markus, 1977; Marsh, 2007). Developmental processes in adolescence multiply the exploration and definitions of key life roles, attitudes and social interactions. A new personal capacity is established – identity (Erikson, 1968). From this point of view, we imagine the concept of musical self-concept as a fluid and dynamic transformer of musical stimuli, which eventually manifests as our musical identity (Spychiger, 2017).

Music school co-shapes musical self-concept on three levels: in addition to perceptions of *Who am I?*, it brings knowledge about *What can I do?* and shapes the aspiration of *Who am I becoming?* about music (Westerlund et al., 2017). The importance of the **instrumental/vocal teacher and his/her characteristics** was recognised as one of the main factors in shaping musical self-concept (Bloom and Sosniak, 1985; Davidson et al., 1997; 1998; Creech and Hallam, 2011; Gaunt, 2011; Habe and Smolnikar, 2016; Manturszewska et al., 1995).

The influence of **gender differentiation** on the structure of musical self-concept was also confirmed by the different expressiveness of the domains of women – dance, playing instruments, reading sheet music and singing, and men – composing, listening to music (Morin et al., 2015).

**Informal and formal music** learning is also known to promote a positive self-concept and positive attitude towards practice in the music classroom, as it results in interactive, non-linear and self-directed social learning processes that promote self-development (Bowen, 2023; Green, 2010; Wright and Kanellopoulos, 2010).

**Music preferences** as an aspect of exploration, identity construction and mood management were also found to be one of the stakeholders of musical identity graduation (Frith, 1996; Hargreaves and Marshall, 2003; Lonsdale and North, 2011).

**Academic musical achievements** can be interpreted as a consequence of high musical self-concept (Marsh and Craven, 2006; Valentine et al., 2004) and vice versa: as a stakeholder contributing to higher musical self-concept (Austin, 1990; Habe and Smolnikar 2016; Hedden, 1982).

Finally, in the field of music education, a negative relationship between **music performance anxiety** and musical self-concept was also confirmed (Kenny, 2011; O'Neill, 2002).

The model of public music schools in Slovenia with extensive emphasis on individual instrument/singing lessons, which is also in-depth and comprehensively supported by music-theoretical subjects as well as chamber and orchestral playing, represents a rare practice (Valant, 2016). The findings of international research, therefore, do not represent an adequate framework that could be used for the needs of study in Slovenian music education.

From this point of view, we wanted to examine:

1. the structure of musical self-concept in Slovenian pupils of music schools at the elementary level during adolescence;
2. connect the structure with key psychological concepts that have proven to be important social stakeholders of design in previous research:
  - the teacher of instrument/singing

- gender
- (non)(in)formal teaching strategies
- music preferences
- academic achievement
- performance anxiety.

For the quantitative investigation of the musical self-concept construct, we used the MUSCI\_ *youth*: Music Self-Concept Inquiry (Fiedler and Spychiger, 2017), which contains 49 items to describe ten factors of musical self-concept: Mood regulation, Community, Musical skills, Movement and dance, Ideal musical self, Adaptive musical self, Abilities and ambitions, Communicating, Emotions, Spirituality. To determine the musical preferences of the participants, we used the Music Preferences Questionnaire (Habe et al., 2019). To determine performance anxiety, we used the Performance Anxiety Questionnaire (Habe, 1999). All analyses were performed using the SPSS program. Due to the large number of variables in the components of musical self-concept, we used the reduction of components, in favour of a more transparent analysis.

Instrument/singing students of the Music Schools of Slovenia participated in the research (N=244). Of the participants 31% (N=76) were male, and 68.9% (N=168) were female. Their age ranged from 12 to 17 years (M=13.95 SD=1.21). Most of the participants were enrolled in keyboard instruments, pianists dominated among them with 18.8% representation among all participants. They were followed by students of the string department, among whom violinists represented the second largest share (14.9%) of all participants.

As far as the **structure of musical self-concept** is concerned, we found that the individual factors of musical self-concept were expressed from the weakest to the strongest in the following order: 1. Spirituality, 2. Movement and dance, 3. Community, 4. Adaptive musical self, 5. Musical abilities, 6. Ideal musical self, 7. Emotions, 8. Communication, 9. Musical abilities and ambitions 10. Mood. The most strongly expressed Mood regulation with music among students is explained by emotional lability in adolescence (Erikson, 1968). Adolescents perceive and use music as a means of new emotional-cognitive capacities and autonomy (Lucey and Reay, 2000), often citing it as a source of relaxation (Miranda, 2013). Also in our research, the item *I can relax with music*, was rated the highest. The factors of Musical abilities and ambitions are also highly reflected, which the participants rated the highest in the items *I am proud of my musical abilities*, and *I can achieve the goals I have set for myself in music*. The analysis of the Community factor, which appears among the weakest factors in our research, is somewhat surprising. Spychiger (2010) explains that in modern contexts of a more individualized experience of music, the social factor is most likely lost in connections such as music/self-awareness, music/excitement and mood regulation (Shafer et al., 2013). Emotional and physical arousal—as a result of engaging in music—is typically shaped by the Movement and dance factor, which Spychiger (2010) confirms as the third most important building block of musical self-concept. In our research the Movement and dance factor has a low incidence, especially for males. Although we also have a dance programme in the music school, the students of the music programme rarely or never deal with dance and movement expression in their teaching practice. Based on these results, it may be appropriate to reflect on the ways of developing holistic self-concept by including dance-movement activities, relaxation or musical performance (folk dances) in the instrument lessons. The lowest values are reached by the Spirituality factor, e.g. *I create music to find contact with the God within myself*. The low reflection of spiritual concepts can perhaps be connected to the religious connotation of the words prayer and God, with which some confuse spirituality in music with religiosity. On the other hand, in identifiers of spiritual dimensions, e.g. *I want to understand music in its broader sense*, we find secular expressions (Spychiger, 2010) as factors of the Ideal musical self, in which we found a moderate expression.

Among the social stakeholders who significantly contribute to the formation of musical self-concept, the generally accepted knowledge about the dominant influence of the **instrument/singing teacher** (Creech and Hallam, 2011; Davidson et al., 1998;) and parents (Anderson and Minke, 2007) was confirmed. It turned out that the most important personality traits for the teacher of the instrument/singing are those that dominate his professional competences, work experience and socio-cultural status.

We partially confirmed the differences in musical self-concept according to **gender**. In addition to greater receptivity to movement and dance, we also found more pronounced values in the Mood, Emotions, Spirituality and Adaptive musical self factors in the female sex, which is in line with the findings of some research (Morin et al., 2015; Nonte et al., 2022).

Considering that we have confirmed the connection of musical self-concept with **(non)(in)formal** ways of learning music, the fairly low share of (non)(in)formal practice is worrying. On the other hand, as many as 21% of the participants cited successful experiences from music competitions, which can be classified as informal musical practice according to the criteria of “*superior educational activity aimed at lifelong learning*” (Mok, 2011).

Based on the results, we also confirmed the hypothesis about the connection between **music preferences** and the musical self-concept. Most of the participants defined themselves in a variety of genres, and the participants who preferred pop and electronic music showed a weaker expression of musical self-concept than the other groups. The stronger association of the musical self-concept with participants who prefer diverse musical genres is attributed to the acculturation of musical identity, which, in addition to the academic aspect, is the most important goal of music education (Firth, 1996; Hargreaves et al., 2003). The importance of diverse genre orientation is also emphasized by authors who believe that preferring isolated musical genres leads to less successful functioning in society, while broader musical preferences are a predictor of successful social functioning (Swartz and Fouts, 2003).

We confirmed the hypothesis of a positive connection between music self-concept and **academic performance** based on the added criterion of above-average musical achievements achieved by the competitors. On the sample of competitors, we were able to confirm the connection between academic success and music self-concept level. This finding is consistent with the finding of a connection between major musical achievements and self-concept (Habe and Smolnikar, 2016; Hedden, 1982; Austin, 1990).

The research confirmed the negative association of musical self-concept with **performance anxiety**. A very telling and weighted item *Do I really need this (performance)?* which is present among performance-anxious participants, gave us an empirical insight into the (in)consistent experience of the musical self in music education situations.

The advantage of the research is the first detailed look at the structure of the musical self-concept of Slovenian music school students in adolescence. The analysis of the building blocks of musical self-concept enables the understanding of music-pedagogical strategies from the point of view of identity development. Limitations are manifested in the partly disproportionate share of participants by region. Another limitation is the fact that all results are based on the subjective evaluations of young musicians, which we intend to supplement with the perspective of their instrument/singing teachers in future research.

