

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica VII (2014)

Julia Kaleńska-Rodzaj

Pracownia Psychologii Edukacyjnej, Katedra Psychologii
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

Motywacja do nauki gry na instrumencie muzycznym w świetle modelu Jachuelynne S. Eccles

Streszczenie

Jednym z głównych celów artykułu jest prezentacja na tle klasycznego modelu oczekiwania-wartości założenia modelu oczekiwania-wartości w zakresie wyboru dziedzin osiągnięć (*expectancy-value model of achievement-related choices*) opracowanego przez zespół J. S. Eccles (1983, 2007). Autorka opisuje narzędzie do pomiaru psychologiczno-społecznych składowych modelu opracowane przez zespół badawczy Eccles. Dokonuje przeglądu badań weryfikujących założenia modelu w odniesieniu do uczenia się gry na instrumencie muzycznym. Wskazuje na praktyczne implikacje modelu dla psychologii muzyki i edukacji muzycznej.

Słowa kluczowe: muzycy, motywacja osiągnięć, model oczekiwania-wartości, oczekiwanie sukcesu, wartość osiągnięć, psychologia muzyki

Motivation in Learning to Play Musical Instrument. The Use of the Expectancy-Value Model of Achievement-Related Choices Jachuelynne S. Eccles in Psychology and Music Education

Abstract

One of the main aims of the paper is to present the Expectancy-Value Model of Achievement-Related Choices developed by Eccles' research team (1983, 2007) against the classical expectancy-value model. The author describes an inventory developed by Eccles' research team to measure psychological and social components of the model. She makes a review of recent papers, which verify the assumptions of the model in relation to learning to play a musical instrument. She indicates the practical implications of the model for psychology of music and music education.

Key words: musicians, achievement motivation, expectancy-value model of achievement-related choices, expectancies for success, achievement values, psychology of music

Wprowadzenie

Kształcenie muzyka jest procesem wieloletnim i wieloetapowym. Droga do samodzielnego funkcjonowania w zawodzie obejmuje około 18 lat i wymaga sporego zaangażowania i ścisłej współpracy podstawowych społecznych systemów

funkcjonowania ucznia – rodziny i szkoły. Wyniki badań nad osiągnięciami muzycznymi wykonawców wskazują bowiem na ważną rolę wsparcia środowiskowego w rozwoju zdolności muzycznych (por. Kamińska, 1997; Konkol, 1999; Manturzevska, 1999; Twarowska, 2012). Środowisko społeczno-kulturowe jest źródłem postaw oraz wartości dotyczących muzyki i zawodu muzyka, ma duży wpływ na kształtowanie się sfery motywacyjnej ucznia: na jego zainteresowanie muzyką, instrumentem, chęć nauki gry, podjęcie decyzji o rozpoczęciu nauki w szkole muzycznej – wytrwałą pracę nad rozwojem zdolności wykonawczych bądź rezygnację (Kaleńska-Rodzaj, 2013a).

Choć statystyki dotyczące ukończenia pełnego cyklu nauki na poziomie szkoły muzycznej I stopnia od wielu lat utrzymują się na stałym poziomie (ok. 60% uczniów rozpoczynających naukę kończy szkołę – por. dane z lat 1988–1997: Lewandowski, Taradejna, 2008; z lat 2010–2011: Twarowska, 2012), to jednak problem rezygnujących 40% wciąż stanowi wyzwanie dla pedagogów–muzyków i całego szkolnictwa muzycznego. Wyniki badań nad przyczynami rezygnacji z nauki w szkole wskazują na to, że najważniejsze powody rezygnacji mają charakter motywacyjny i organizacyjny: brak wytrwałości w ćwiczeniu i trudności w pogodzeniu nauki w dwóch szkołach w zestawieniu z małym zainteresowaniem ucznia muzyką poważną oraz brakiem zainteresowania rodziców nauką dziecka (Twarowska, 2012). Z kolei wyniki analizy sytuacji psychologicznej muzyka i problemy, z którymi zgłaszają się po pomoc psychologiczną uczniowie szkół muzycznych (Gluska, 2012), wskazują na trudności poznawczo-emocjonalne (trema, koncentracja), społeczne (relacja z nauczycielem, rówieśnikami) oraz motywacyjne (systematyczność pracy i znajomość efektywnych strategii ćwiczenia na instrumencie).

Jak zatem utrzymać motywację ucznia na pożądanym poziomie? W jaki sposób dobrać zadania i środki oddziaływania, by zainteresować muzyką, zbudować bliską relację zaufania oraz współpracy z uczniem i jego rodzicami? Ciekawych i niezwykle wartościowych wskazówek dotyczących motywowania ucznia do nauki – wzbudzania i podtrzymania motywacji do rozwoju zdolności muzyczno-wykonawczych – dostarcza model oczekiwania-wartości w zakresie wyboru dziedziny osiągnięć opracowany przez zespół badawczy J. S. Eccles (Freedman-Doan, Wigfield, Eccles i inni, 2000). W dalszych częściach tekstu zostaną opisane założenia modelu, wyniki badań nad jego wykorzystaniem w kontekście edukacji muzycznej, a także zostaną przedstawione możliwości włączenia wiedzy o motywacji w proces nauki gry na instrumencie.

Klasyczny model oczekiwania-wartości a model oczekiwania-wartości w zakresie wyboru dziedzin osiągnięć

Model oczekiwania-wartości (Atkinson, 1964, za: Doliński i Łukaszewski, 2000; Feather, 1982, za: Wigfield, Tonks i Eccles, 2004; por. Madsen, 1974/1980), zwany też w wersji nowszej modelem SEU (por. Łukaszewski, 2000), ma za sobą długą historię badań w sferze motywacji osiągnięć. Do pojęć „oczekiwania” i „wartości”

odwoływali się w swoich pracach już Lewin (1938, za: Madsen, 1974/1980) i Tolman (1932, za: Madsen, 1974/1980). Pierwszy model oczekiwania-wartości został skonstruowany przez Atkinsona (1964, za: Doliński i Łukaszewski, 2000; por. także Cofer, Appley, 1972; Madsen, 1974/1980) w celu wyjaśnienia takich typów zachowań związanych z osiągnięciami, jak dążenie do sukcesu, wybór zadań o określonym poziomie trudności i wytrwałości w dążeniu do ich realizacji. Atkinson (op. cit.) zakładał, że czynnikami warunkującymi osiągnięcia jednostki są: motywy osiągnięć, oczekiwanie sukcesu i subiektywnie szacowana wartość zadania. Tendencja do działania jest tym silniejsza, im większa jest subiektywna wartość zadania, zmienną modyfikującą tę tendencję jest oczekiwanie sukcesu, a ściślej subiektywne prawdopodobieństwo sukcesu. Według Atkinsona zależność pomiędzy subiektywną wartością zadania a subiektywnym prawdopodobieństwem sukcesu przybiera kształt odwróconej litery U. Oznacza to, że zarówno przy bardzo niskim, jak i bardzo wysokim prawdopodobieństwie osiągnięcia celu motywacja jest niska. Wobec tego modelu wysunięto wiele zarzutów, najsilniejsze z nich dotyczyły założenia o odwrotnej zależności między subiektywnym prawdopodobieństwem sukcesu i wartością celu.

Współczesne modele oczekiwania-wartości (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece i Midgley, 1983, za: Eccles, 2007; Wigfield i Eccles, 2002) bazują na założeniach modelu Atkinsona, uznając, że występowanie tendencji do podjęcia działania, wytrwałość podczas wykonywania zadania i sam wybór zadania zależą w dużej mierze od oczekiwań jednostki i jej subiektywnej oceny wartości zadania. Jednak pojęcia oczekiwań i wartości są rozumiane w nich szerzej: modele współczesne uwzględniają wpływ na wybór zadania większej liczby czynników natury psychologicznej i społeczno-kulturowej. Dla przykładu, Feather rozszerzył pojęcie wartości, definiując je, jako „zestaw stałych, ogólnych przekonań na temat tego, czego się pożąda” (Feather, 1982, za: Wigfield, Tonks i Eccles, 2004, s. 168). Twierdził, że te przekonania mają swoje źródło w normach społecznych, indywidualnych psychologicznych potrzebach jednostki i jej poczuciu własnego Ja. Zakładał również, że wartości są „określoną klasą motywów”, które wpływają na zachowanie, modyfikując atrakcyjność różnych dostępnych celów, a więc i motywację do osiągania tych celów (op. cit., s. 87). Drugą ważną cechą różniącą modele współczesne od klasycznego modelu Atkinsona jest to, że ich weryfikacja odbywa się w sytuacjach rzeczywistych, a nie w warunkach laboratoryjnych, jak to miało miejsce w przypadku modelu klasycznego.

Eccles i in. (1983, za: Eccles, 2007) skonstruowali i przetestowali w ciągu 25 lat badań własny obszerny model oczekiwania-wartości dotyczący wyborów w zakresie różnych dziedzin osiągnięć (expectancy-value model of achievement-related choices). Według podstawowego założenia tego modelu, „wybory związane z kształceniem, zawodem i innymi sferami osiągnięć ściśle zależą od dwóch rodzajów przekonań jednostki – oczekiwania sukcesu i ważności lub wartości, którą jednostka przypisuje różnym dostępnym opcjom” (Eccles, 2007, s. 105). Badacze uwzględnili wpływ czynników natury społeczno-psychologicznej na wybór, wytrzymałość

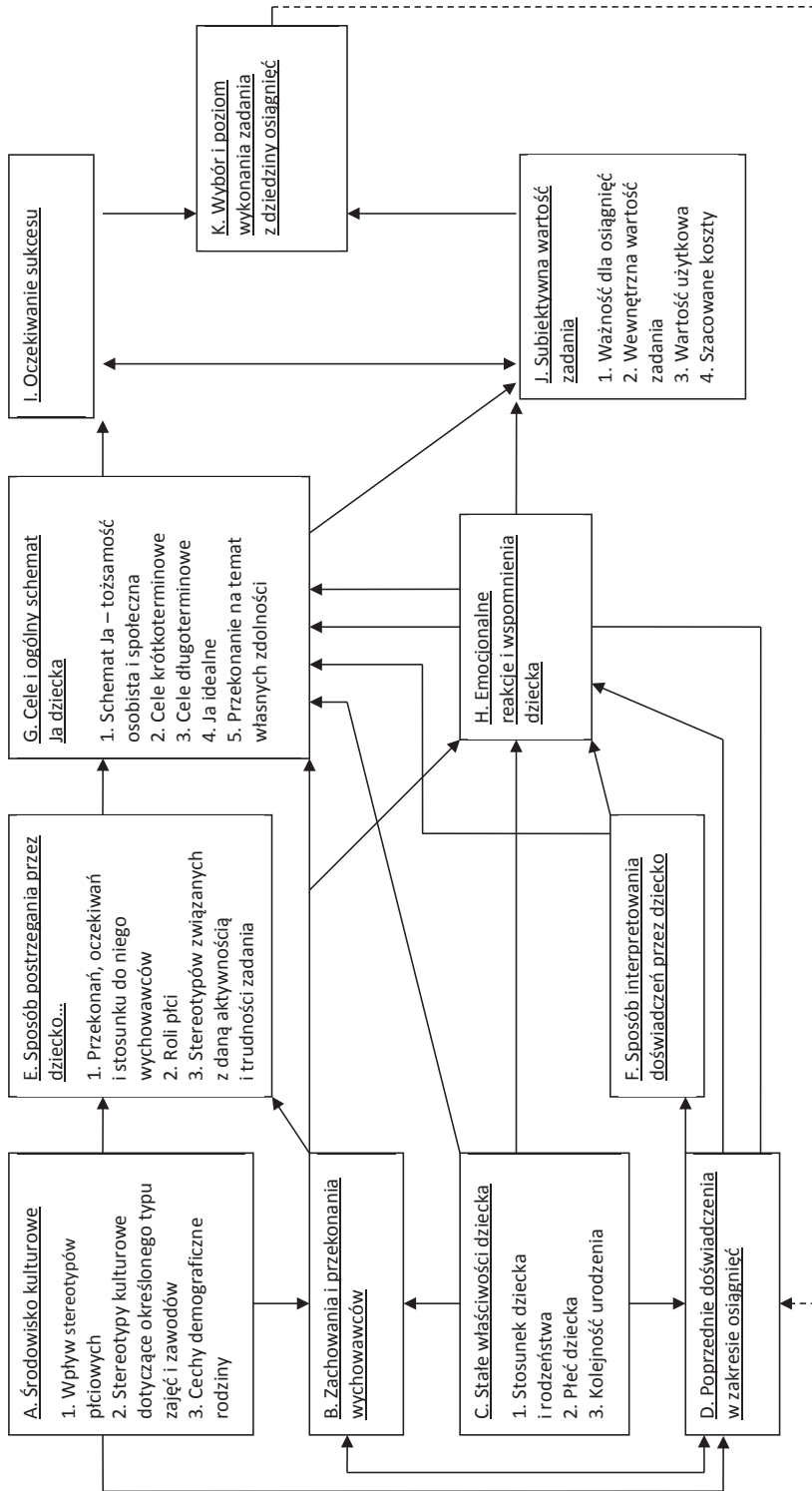
i poziom wykonania zadania, jak również zmiany rozwojowe w strukturze oczekiwań i wartości jednostki.

Autorzy modelu proponują szersze definicje oczekiwań i wartości niż twórcy teorii klasycznych. Oczekiwanie sukcesu dotyczy zatem przekonań jednostki odnośnie do tego, jak dobrze potrafi ona wykonać zadanie. Autorzy twierdzą, że oczekiwanie sukcesu należy odróżniać od poczucia własnej skuteczności w danej dziedzinie. Przekonania o własnej skuteczności zawierają poznawcze, ukierunkowane na cel, zależne od kontekstu i zorientowane przyszłościowo sądy na temat własnej kompetencji o zmiennym charakterze ze względu na ich zależność od dziedziny działalności człowieka. Oczekiwania, jak definiuje je współczesna wersja modelu oczekiwania-wartości (Eccles i in., 1983, za: Eccles 2007), są pojęciem o węższym zakresie – odnoszą się do specyficznej formy oczekiwania sukcesu dotyczącej określonego zadania. Badacze, analizując założenia teorii oczekiwania-wartości, dochodzą do wniosku, że choć istnieje różnica pomiędzy konstruktem oczekiwań a przekonań na temat własnej skuteczności, to nie jest ona odróżnialna empirycznie, a na etapie rozwojowym adolescencji osoby badane nie potrafią dokładnie oddzielić przekonania o własnej kompetencji w danej dziedzinie od przekonań o własnej kompetencji dotyczącej danego zadania (Wigfield, Eccles, 2002). Cytowane badania dowodzą jednak istnienia dwu odrębnych czynników we wszystkich grupach wiekowych – oczekiwań i wartości.

Z kolei w obrębie pojęcia subiektywnej wartości Eccles i in. (1983, za: Eccles, 2007) wyodrębniają cztery składowe:

- 1) postrzegana wartość lub ważność (*attainment value or importance*),
- 2) wewnętrzna wartość (*intrinsic value*),
- 3) wartość użytkowa lub korzyści płynące z zadania (*utility value or usefulness of the task*),
- 4) koszty (*cost*).

Orzeczenie o tym, że zadanie ważne dla osiągnięć dotyczy sfery tożsamości jednostki i oznacza, że jego wykonanie jest sprawą kluczową dla jej schematu Ja. Wewnętrzna wartość wiąże się z przyjemnością i zadowoleniem odczuwanym podczas wykonania zadania. Ten komponent bliski jest pojęciu motywacji autonomicznej (Ryan, Deci, 2000) i ciekawości (Schiefele, 1991), choć wywodzi się z innego nurtu teoretycznego. Wewnętrzna wartość warunkuje zaangażowanie się w aktywność na długie lata. Wartość użytkowa określa stopień dopasowania zadania do indywidualnych planów na przyszłość. Traktowanie zadania jako środka do celu wskazuje na podobieństwo konstruktowi wartości użytkowej do motywacji instrumentalnej (por. Ryan i Deci, 2000), jednak wskazywać może także na nadrzędne cele wewnętrzne, ważne dla jednostki i jej schematu Ja. Koszty odnoszą się do konieczności zaniechania jednej aktywności na rzecz innej aktualnie wykonywanej lub potrzeby regulacji ilości wysiłku niezbędnego do kontynuacji bieżącej aktywności. Autorzy modelu podkreślają, że koszty są niezwykle ważne przy wyborze zadania ze względu na konieczność wyboru jednej opcji i zaniechania innych.



Rycina 1. Model oczekiwania-wartości dotyczący wyborów w zakresie dziedziny osiągnięć (Eccles, 2007)

Źródło: Eccles, J. (2007). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. W: A. J. Elliot i C. S. Dweck, (red.) *Handbook of Competence and Motivation* (s. 105–121). New York: The Guilford Press.

Najnowsza wersja modelu przedstawia wpływ oczekiwań i wartości na wybór i poziom wykonania zadania (Eccles, 2007; ryc. 1).

Zgodnie z modelem przedstawionym na rycinie 1, wybór dziedziny osiągnięć zależy od: 1) stopnia oczekiwania sukcesu przez jednostkę i poczucia efektywności w danej dziedzinie, stopnia atrakcyjności alternatywnych opcji; 2) zgodności opcji z celami krótko- i długoterminowymi, osobistą i społeczną tożsamością oraz podstawowymi psychologicznymi potrzebami jednostki; 3) uwarunkowanych kulturowo schematów ról przyjmowanych przez daną jednostkę, np. związanych z płcią, klasą społeczną, grupą religijną lub narodowościową oraz potencjalnych kosztów inwestycji czasu i wysiłku w dany rodzaj aktywności w porównaniu z innym. Autorzy podkreślają, że na wszystkie te zmienne psychologiczne mają wpływ poprzednie doświadczenia i sposób interpretacji tych doświadczeń przez jednostkę, normy kulturowe oraz stosunek i oczekiwania wychowawców i rówieśników.

Przedstawiony model ukazuje wielość i różnorodność czynników mających wpływ na proces podejmowania decyzji jednostki dotyczących zaangażowania się w wybrany typ aktywności, podejmowania zadań określonego rodzaju. Analizując poszczególne piony modelu, zauważamy przejście od czynników niejako „danych” jednostce (cechy i zdolności, rodzina, krąg kulturowy) do czynników „konstruowanych” przez nią, będących skutkiem socjalizacji oraz własnej aktywności (przekonania, cele, emocje, oczekiwania, system wartości), od czynników względnie stałych do sytuacyjnie zmiennych. W ten sposób za pomocą modelu możemy dokonać szerokiej analizy zachowania jednostki bez pominięcia aspektu rozwojowego i wpływu kontekstu społeczno-kulturowego. Autorzy modelu podchodzą do wyjaśnienia zachowań jednostki kompleksowo, uwzględniając zarówno cechy sytuacyjne, jak i dyspozycyjne.

Jak już wspomniano, model umożliwia przewidywanie osiągnięć jednostki w poszczególnych dziedzinach na podstawie dwu najważniejszych zmiennych: oczekiwania sukcesu i subiektywnej wartości. Wyniki podłużnych badań dzieci i młodzieży wskazują na to, że poziom ich przekonań co do własnej skuteczności w danej dziedzinie pozwala przewidzieć poziom wykonania zadania w takich dziedzinach, jak matematyka, czytanie i sport, a na podstawie wartości przypisywanej danemu zadaniu możemy przewidzieć zarówno zamiar, jak i aktualną decyzję co do kontynuacji danych aktywności (Denissen, Zarrett i Eccles, 2007; Eccles, O’Neill i Wigfield, 2005; Simpkins, Davis-Kean i Eccles, 2006; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan i Blumenfeld, 1997). Wyniki cytowanych badań wskazują także na to, że opisane zależności zyskują na sile w kolejnych latach życia.

Możliwości diagnozy zainteresowań i predykcji osiągnięć w poszczególnych dziedzinach – opis narzędzia badawczego

Wraz z własnym zespołem badawczym Eccles stworzyła baterie narzędzi do pomiaru poszczególnych zjawisk natury psychologicznej, społecznej i kulturowej

należących do poszczególnych składowych modelu wyboru dziedziny osiągnięć¹. Metody typu papier-ołówek przeznaczone są dla dziecka oraz rodzica (opiekuna), większość z nich jest autorstwa Eccles, niektóre są modyfikacjami metod innych autorów. Celem nadrzędnym jest diagnoza zainteresowań i warunków rozwoju zdolności, na podstawie wyników której możliwe byłoby przewidywanie osiągnięć i pomoc w dokonywaniu decyzji dotyczących zaangażowania się w określoną aktywność osobom uczącym się – w okresie późnego dzieciństwa i adolescencji.

Zestaw skal wypełnianych przez dziecko składa się z ośmiu części:

- 1) *Czynniki psychologiczne* – zawiera pytania o cztery komponenty wartości dotyczące takich dziedzin, jak matematyka, chemia i fizyka, czytanie, umiejętność pracy na komputerze, uczenie się gry na instrumencie muzycznym, uprawianie sportu, umiejętności społeczne. Pozwala na porównanie atrakcyjności tych dziedzin dla ucznia, określenie nasilenia lęku przed oceną, emocji związanych ze środowiskiem szkolnym, stopnia depresyjności, skłonności do przejawiania zachowań ryzykownych, poziomu samooceny, posiadania Ja-możliwych, przekonań związanych z płcią, tendencji do autokoncentracji, planów na przyszłość w zakresie zawodu, budowania rodziny, celów związanych z wybranymi dziedzinami osiągnięć.
 - 2) *Sposób postrzegania przez dziecko przekonań rodziców* zawiera pytania dotyczące sposobu postrzegania wartości poszczególnych aktywności przez rodzica, aspiracji, reakcji emocjonalnych rodziców na osiągnięcia dziecka w poszczególnych dziedzinach.
 - 3) *Sposób postrzegania przez dziecko środowiska rodzinnego* daje możliwość określenia panujących w rodzinie zasad i obowiązków, sposobu podejmowania decyzji rodzinnych, relacji emocjonalnych dziecko-rodzic, zmian w życiu rodziny, sposobów wspólnego spędzania czasu wolnego, wsparcia dzieci przez rodziców w nauce w szkole.
 - 4) *Sposób postrzegania przez dziecko środowiska szkolnego* – nauczyciela, jego celów i przekonań dotyczących zdolności, rówieśników, atrakcyjności zajęć z poszczególnych przedmiotów.
 - 5) *Stopień zaangażowania się w poszczególne dziedziny aktywności.*
 - 6) *Postrzeganie zmian rozwojowych związanych z dojrzewaniem płciowym.*
 - 7) *Porównywanie się z rodzeństwem* zawiera pytania o ocenę siebie i rodzeństwa pod kątem zdolności, podobieństw i różnic, relacji emocjonalnych, oczekiwań rodziców.
 - 8) *Dane demograficzne* stanowią ostatnią część dotyczącą dziecka.
- Zestaw skal** wypełnianych przez rodzica składa się z pięciu części.
- 1) *Skala: Rodzice jako główni socjalizatorzy* – zawiera pytania dotyczące promowania autonomii, stylu rodzicielskiego, udzielanego/otrzymywanego wsparcia, relacji emocjonalnych w rodzinie, wydarzeń w życiu rodziny, samopoczucia

¹ Osoby zainteresowane narzędziem zachęcam do skontaktowania się bezpośrednio z Jachuelynne Eccles.

rodziców, przekonań dotyczących płci, poczucia własnej skuteczności, umiejscowienia kontroli, koncepcji dotyczących rozwoju dziecka i roli rodzica.

- 2) Skala: *Przekonania i oczekiwania rodziców* – zawiera pytania dotyczące postrzegania możliwości, zdolności i umiejętności dziecka odnośnie do poszczególnych dziedzin, indywidualnie i w porównaniu w innymi. Pozwala rodzicom wypowiedzieć się na temat cech osobowości dziecka, obaw dziecka i własnych, perspektyw rozwoju i osiągnięć własnego dziecka.
- 3) Skala: *Rodzice jako modele* – zawiera pytania o sposoby spędzania czasu wolnego i hobby rodzica, dane demograficzne, dochód rodziny, historię małżeństwa, relacje z dzieckiem, organizację życia w rodzinie, postrzeganie własnych cech i o przekonania dotyczące własnych możliwości.
- 4) Skala: *Rodzice jako źródło doświadczeń* – pozwala uzyskać informacje dotyczące wspólnych zainteresowań rodzinnych, rodzaju prezentów, zabawek dawanych dziecku, wypełniania czasu spędzanego razem, wspólnego uczestniczenia w imprezach kulturalnych, sportowych, uczenia dziecka nowych umiejętności, strategii uczenia dziecka i pomagania mu, stopnia akceptacji zainteresowań dziecka.
- 5) Skala: *Rodzice jako źródło informacji o dziecku* – zawiera pytania dotyczące cech osobowości dziecka, dostrzeganych zmian rozwojowych, wykorzystania czasu przez dziecko, preferencji dotyczących poszczególnych aktywności, atmosfery w środowisku szkolnym, relacji z nauczycielem, a także stopnia współpracy rodziców ze szkołą.

Opisywane narzędzie jest trafne teoretycznie – pozwala na pomiar każdej składowej uwzględnionej w modelu teoretycznym, jego trafność praktyczną potwierdzają wyniki cytowanych wcześniej badań. Możliwe jest wykorzystanie całego zestawu skal w celu ogólnej diagnozy zainteresowań poszczególnymi dziedzinami osiągnięć lub diagnozy motywacji i osiągnięć odnoszące się do jednej wybranej dziedziny. Opisywane narzędzie stanowi ciekawą, kompleksową i niezwykle cenną propozycję badawczą wartą uwagi zarówno psychologów, jak i pedagogów.

Weryfikacja założeń modelu wyboru dziedziny osiągnięć w odniesieniu do procesu nauki gry na instrumencie muzycznym

Opisywany model pierwotnie służył do wyjaśnienia występowania różnic płciowych w przekonaniach na temat uczenia się matematyki i wyboru matematycznych kursów i specjalizacji, jednak okazał się przydatny w przypadku wielu innych dziedzin ludzkiej aktywności, także w muzyce (O'Neill, McPherson, 2002; Wigfield, Eccles i O'Neill, 1999, za: Eccles, 2007). Przedstawiony model daje możliwość wyjaśnienia zarówno procesu podjęcia decyzji o rozpoczęciu i kontynuacji aktywności związanej z uczeniem się gry na instrumencie, jak i poziomu wykonania utworu na scenie przez ucznia. Uwzględniając czynniki wymienione w modelu, możemy stwierdzić, że aby osiągnąć sukces, muzyk musi być przekonany o posiadaniu zdolności muzycznych i odpowiednim poziomie ich rozwoju (poczucie skuteczności w dziedzinie wykonawstwa muzycznego, por. McCormick, McPherson, 2003;

McPherson, McCormick, 2000, 2006), wykonawstwo muzyczne musi być postrzegane przez niego jako dziedzina ważna, gratyfikująca, związana z celami – tak muzycznymi, jak i pozamuzycznymi (por. Kaleńska, 2008; Wigfield, O'Neill i Eccles, 1999), której koszty uprawiania (np. długie godziny ćwiczeń utworu w domu) nie przewyższają zysków. Z daną dziedziną muszą wiązać się pozytywne reakcje i wspomnienia emocjonalne. Na osiągnięcia muzyczne ważny wpływ ma również środowisko społeczno-kulturowe: oczekiwania, wymagania i wsparcie rodziców i nauczyciela (por. Manturzevska 1969, 1974, 1990, 1999; Moore, Burland i Davidson, 2003), stereotypy płciowe dotyczące wyboru określonego instrumentu i zawodu muzycznego (Fredricks, Simpkins i Eccles, 2005; Freedman-Doan, Wigfield, Eccles, Blumenfeld, Arbretton i Harold, 2000) oraz cele i schemat Ja muzyka (Eccles, O'Neill i Wigfield, 2005; Wigfield i in., 1997; por. także Burland i Davidson, 2002).

Eccles (2007) zauważa, że wybór określonej aktywności nie opiera się w całości na rzetelnych informacjach, pojawiają się rozmaite przekłamania, myślenie stereotypowe, ograniczenia w zakresie wiedzy o funkcjonowaniu poszczególnych zawodów. Obserwacja środowiska szkół muzycznych potwierdza te zastrzeżenia: młodzi muzycy mogą nie wiedzieć o innych możliwościach związanych z uprawianiem muzyki (specyfiką zawodu improwizującego muzyka, wykonawcy popularnej muzyki, kompozytora, dyrygenta, akustyka, chórmistrza), ponieważ w procesie nauki nie mają dostępu do tej wiedzy. Program zajęć w szkołach muzycznych I i II stopnia nie obejmuje tych zagadnień. Ograniczona możliwość wyboru (zawód solisty lub muzyka orkiestrowego) może prowadzić do zaniechania aktywności muzycznej ze względu na spostrzeganie jej jako mało użytecznej i mało gratyfikującej (por. Twarowska, 2012).

Wyniki badań nad uczeniem się gry na instrumencie uzasadniają wykorzystanie przedstawionego modelu do wyjaśnienia zaangażowania się w dziedzinę wykonawstwa muzycznego oraz motywacji do rozwoju zdolności muzyczno-wykonawczych: uczniowie, dla których muzykowanie miało małą wartość, z reguły po krótkim czasie zaangażowania przerywali aktywność muzyczną (por. Twarowska, 2012; Wigfield, O'Neill i Eccles, 1999).

McPherson (2000, za: O'Neill, McPherson, 2002) prowadząc wywiady z młodymi instrumentalistami wieku 7–9 lat i obserwując ich osiągnięcia na przestrzeni roku, doszedł do wniosku, że w ich stwierdzeniach dotyczących muzyki da się prześledzić cztery komponenty wartości opisywane przez Eccles, które miały duży wpływ na osiągnięcia uczniów. Większość muzyków wskazywała na wewnętrzną chęć gry na instrumencie (wartość wewnętrzna), niektórzy jednak postrzegali cele związane z muzyką jako część nadrzędnych celów związanych z przyszłą edukacją (wartość użytkowa). Rozwój umiejętności muzycznych uczniów, planujących zajmować się muzyką jedynie na przestrzeni kilku następnych lat, przebiegał wolniej pomimo dość intensywnego ćwiczenia utworu w domu. Uczniowie, planujący kontynuować grę na instrumencie w ciągu całego okresu nauki, wykazywali się większymi osiągnięciami, natomiast ci, którzy deklarowali chęć zaangażowania się w aktywność muzyczną na całe życie, ćwiczyli znacznie więcej i mieli największe osiągnięcia.

Uczniowie o największych osiągnięciach częściej wskazywali na wewnętrzne, a nie zewnętrzne przyczyny swojego zaangażowania w muzykę.

Wyniki badań Kaleńskiej (2008) – polegające na porównaniu struktury motywów uprawiania muzyki w grupie uczniów szkoły I stopnia (średnia wieku 13,6 lat), uczniów szkoły muzycznej II stopnia (średnia wieku 17,4 lat) i studentów akademii muzycznej (średnia wieku 21,5 lat) – również pozwalają prześledzić poszczególne komponenty wartości opisywane przez Eccles. Muzycy proszeni byli o odpowiedź na pytanie: „Dlaczego zajmujesz się muzyką?”, a następnie o poszerzenie własnych odpowiedzi według ważności poszczególnych motywów. Wyniki analizy jakościowej wypowiedzi muzyków wskazały na to, że motywem wspólnym, najważniejszym dla wszystkich trzech grup wiekowych, było zamiłowanie do muzyki: czerpanie przyjemności z gry, uważanie muzyki za „życiową pasję”, która „daje radość i szczęście” (wartość wewnętrzna aktywności). Innymi kategoriami motywów wspólnymi dla trzech grup były motywy związane z regulacją emocji poprzez muzykę, rozwojem posiadanych zdolności, chęcią pokazania innym piękna muzyki, a także wpływem rodziny i tradycji (wartość użytkowa, postrzegana wartość lub ważność).

Analiza ujawniła także motywy specyficzne dla poszczególnych grup. Dla uczniów szkoły podstawowej głównym powodem aktywności muzycznej były uczucie przyjemności i chęć opisu, ich wypowiedzi świadczyły o bardzo emocjonalnym podejściu do muzyki i działalności muzycznej. Obok motywów wskazujących na komponent wartości wewnętrznej znalazły się także motywy o charakterze użytkowym – wypełnianie czasu wolnego („nie mam co robić w wolnych chwilach”, „wolę iść do szkoły, niż siedzieć w domu”), oraz związane z Ja – wpływ rodziny („poszłam w ślady rodziny”, „rodzice bardzo tego chcą”). Niektórzy uczniowie wskazywali także na koszty, stwierdzając, że zajmują się muzyką przez to, że szkoda by było tylu lat pracy „zainwestowanych” w naukę.

Uczniowie liceum muzycznego mieli bardziej przyszłościową orientację i byli silnie ukierunkowani na rozwój umiejętności, zaczęli poznawać środowisko muzyków i specyfikę wybranego zawodu. W ich wypowiedziach emocjonalny stosunek do muzyki równoważył pewnego rodzaju pragmatyzm i potrzeba planowania własnego rozwoju (wartość użytkowa, koszty). Wypowiedzi studentów akademii muzycznej były bardziej refleksyjne – zastanawiali się oni nad posłannictwem artysty, pragnęli wyrazić własną osobowość w muzyce, chcieli odkrywać i przekazywać innym wartości, które muzyka ma w sobie (postrzegana wartość lub ważność, wartość użytkowa).

Porównanie formy wypowiedzi i sposobu uzasadniania przyczyn angażowania się w aktywność muzyczną w różnych grupach wiekowych wskazuje na wzrost stopnia uświadomienia przyczyn własnego działania, większą internalizację celów i wartości na kolejnych poziomach kształcenia muzycznego.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że komponenty wartości wyodrębnione przez Eccles ujawniają się na poszczególnych etapach nauczania gry na instrumencie w formie różnorodnych motywów (Kaleńska, 2008), mają także wpływ na decyzję o kontynuacji nauki gry na instrumencie i osiągnięcia (McPherson, 2000, za:

O'Neill, McPherson, 2002). Zatem skuteczny motywator (nauczyciel gry na instrumencie) powinien umieć w taki sposób konstruować proces dydaktyczny i dobrać zadania, by wzmocnić poczucie własnej skuteczności ucznia, dając nadzieję na sukces, oraz wzbudzić jego ciekawość, uwzględniając wszystkie cztery rodzaje wartości aktywności.

Podsumowanie – korzyści dla psychologii i edukacji muzycznej płynące z zastosowania modelu oczekiwania-wartości w zakresie wyboru dziedzin osiągnięć

Opisywany model wskazuje na ważne czynniki determinujące wybory i zaangażowanie dzieci i młodzieży dotyczące poszczególnych dziedzin osiągnięć – zarówno psychologicznych, jak i społeczno-kulturowych, pozwala na uwzględnienie kontekstu, w którym funkcjonuje jednostka. Jego trafność została potwierdzona w wielu badaniach w stosunku do różnych dziedzin aktywności człowieka, co umożliwia odniesienie własnych wyników do wyników badań pokrewnych. Zestaw skal opracowanych przez zespół Eccles umożliwia badaczom weryfikację modelu odnośnie do własnej grupy badawczej, diagnozę zainteresowań i predykcję osiągnięć dzieci i młodzieży w poszczególnych dziedzinach.

Założenia modelu i wyniki badań przeprowadzonych na gruncie edukacji muzycznej po raz kolejny podkreślają ważność środowiska rodzinnego i atmosfery szkolnej dla osiągnięć muzycznych ucznia. Rodzice i nauczyciele młodych muzyków mogą z powodzeniem wykorzystać wnioski płynące z badań w celu podtrzymania motywacji dziecka do nauki gry na instrumencie. Pomysły własne na sposoby motywowania ucznia, wynikające z przedstawionej teorii i badań, zawiera tabela 1.

Istotą komponentu postrzeganej wartości lub ważności jest umożliwienie identyfikacji z zadaniem i dziedziną, wychodzenie od indywidualnych potrzeb, motywów, oczekiwań dotyczących uczenia się gry na instrumencie oraz zainteresowań muzycznych i pozamuzycznych ucznia. Zatem zanim zaczniemy konstruowanie oddziaływań (etap planowania) musimy bliżej poznać podmiot naszych oddziaływań (etap diagnozowania): powody pójścia do szkoły muzycznej, marzenia dotyczące muzyki, potrzeby i oczekiwania względem uczenia się gry na instrumencie i nauki w szkole muzycznej. Pracując indywidualnie, nauczyciel może korygować oczekiwania nieadekwatne do warunków oraz kształtować oczekiwania i nastawienie do nauki umożliwiające nawiązanie bliskiej relacji i szybsze postępy. Sympatia interpersonalna odczuwana wobec nauczyciela jest bowiem potężnym źródłem motywacji w okresie wczesnoszkolnym (por. Sosniak, 1985). Nauczyciel występuje w roli modelu, obserwując jego zachowania, uczeń przejmuje postawy i wartości dotyczące muzyki, zawodu muzyka, uczy się sposobów pracy nad utworem i pokonywania trudności wykonawczych. Nauczyciel może także pomóc uczniowi w znalezieniu modelu do naśladowania – współczesnego wykonawcy muzyki poważnej odnoszącego sukcesy – wykorzystując zasoby internetowe (np. YouTube).

Tabela 1. Komponenty wartości a sposoby motywowania ucznia do ćwiczenia i występu

Komponent wartości	Cel dydaktyczny	Przykłady oddziaływań
postrzegana wartość lub ważność	utożsamianie się ucznia z dziedziną wykonawstwa muzycznego i zawodem muzyka	<ul style="list-style-type: none"> – poznanie motywów uczenia się i występowania ucznia, jego zainteresowań (muzycznych i pozamuzycznych) – nauczyciel jako model przekazujący postawy i wartości związane z muzyką (m. in. przegrywanie utworu dla ucznia, zapraszanie na własne koncerty, wspólna dyskusja nad utworem) – pomoc w znalezieniu modelu do naśladowania – ulubionego wykonawcy muzyki poważnej
wartość wewnętrzna	czerpanie przez ucznia przyjemności z gry na instrumencie	<ul style="list-style-type: none"> – budowanie więzi emocjonalnej z instrumentem: – wyrażanie własnych emocji i uczuć poprzez dźwięk – personifikacja instrumentu – zadania polegające na improwizacji, grze ze słuchu ulubionych melodii oraz komponowaniu – przegrywanie przez ucznia utworów granych kiedyś
wartość użytkowa	budowanie przekonania o użyteczności rozwijanych umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> – organizacja występów pozaszkolnych dla „prawdziwej” publiczności – uświetnienie wydarzeń kulturalnych (np. noc muzeów, wigilia) – możliwość czerpania dodatkowych zysków z muzykowania (podróże za granicę, pierwsze pieniądze) – poznanie zawodów „okołomuzycznych”, dla których niezbędny jest rozwój zdolności muzycznych – spotkanie z przedstawicielami tych zawodów
koszty	pokazywanie sposobów pokonywania trudności związanych z ćwiczeniem i występem	<ul style="list-style-type: none"> – uczenie odpowiedniej organizacji czasu ćwiczeń, ćwiczenia celowego – uczenie strategii przygotowania się do występu publicznego – pokazywanie zysków w oparciu o inne składowe wartości zgodnie z formułą: „jesteś kimś – lubisz to – możesz wiele osiągnąć”

Przykład uwzględnienia komponentu wartości wewnętrznej pokazany jest w odniesieniu do instrumentu muzycznego. Doświadczeni nauczyciele zgodni są co do tego, że na początku nauczania niezmiernie ważnym etapem jest oswojenie dziecka z instrumentem, wytworzenie pozytywnych skojarzeń, a także pozytywnego nastawienia do pracy i lekcji (por. Hoffman, 2004). W tym celu pomocne będą ćwiczenia polegające na utożsamianiu się z instrumentem: np. personifikacja instrumentu – jaki jest? jaki ma charakter? co lubi, a czego nie? co mógłby powiedzieć o swoim panu? Ćwiczenie pozwala podejść do instrumentu nie tylko jak do środka w osiągnięciu celu, martwej materii, z którą uczeń walczy. Postrzeganie instrumentu jako przyjaciela dodaje też dzieciom otuchy podczas występów publicznych („nie jestem na scenie sam”). Kolejną zaletą tego typu ćwiczeń jest to, że mają one

charakter zabawowy, dają poczucie przyjemności i pozwalają budować bliską emocjonalną relację z uczniem.

Na dalszych etapach nauczania wewnętrzną wartość nauki oraz jej wartość użytkową pomogą zbudować zadania uwzględniające przyjemność z muzykowania i jego użyteczność – improwizacja, tworzenie wariacji na temat utworu, gra ze słuchu ulubionych melodii lub komponowanie melodii własnych, a także przegrywanie utworów granych kiedyś. Działają kompleksowo, umożliwiając rozwój słuchu wysockościowego, harmonicznego, umiejętności techniczno-wykonawczych, a od strony psychicznej – utrzymanie wysokiego poziomu motywacji do uczenia się, przyjemności z gry, rozwój zdolności twórczych, poczucia własnej skuteczności jako wykonawcy (por. Kaleńska-Rodzaj, 2013b) oraz więzi z nauczycielem.

Dziecko może docenić użyteczność nabywanych umiejętności, biorąc udział w występach przed „prawdziwą publicznością”, gdzie może poczuć się artystą, a nie tylko uczniem – grając podczas audycji np. w przedszkolach, w domu dziecka, domu starców, uświetniając wydarzenia rodzinne, etc. Wraz z przejściem na kolejny etap rozwojowy (dorastanie) uczniowie zaczynają się zastanawiać nad przydatnością zdobywanych umiejętności w kontekście przyszłego zawodu. Ważne zatem wydaje się rozbudowywanie wiedzy uczniów na temat zawodów muzycznych i okołomuzycznych, uczniowie, patrząc z szerszej perspektywy na własne możliwości, odnajdują sens działania i zyskują większą motywację do uczenia się.

Jak już wspomniałam na początku, uczenie się gry na instrumencie jest procesem czaso- i pracochłonnym. Dodatkowo kosztami ponoszonymi przez wykonawcę są koszty emocjonalne, związane z ćwiczeniem w domu i występowaniem, a czasami z samą lekcją. Nauczyciel może pomóc uczniowi zredukować stres wynikający z poczucia bezsilności i bezradności podczas ćwiczenia lub zagubienia podczas występu, ucząc go odpowiedniej organizacji czasu ćwiczeń, ćwiczenia celowego (por. Mornell, 2009; Wroński, 1996) oraz strategii przygotowania się do występu publicznego. Nauczyciel jest dla ucznia także ważnym źródłem wsparcia wartościującego: może umocnić poczucie własnej wartości ucznia i pokazać zyski z nauki, poszukując we wspólnej historii doświadczeń argumentów zgodnie z formułą: „jesteś kimś – lubisz to – możesz wiele osiągnąć”.

Wnikliwy Czytelnik już pewnie zauważył, że każde z ćwiczeń, opisywanych w ramach jednego komponentu wartości, zawiera w sobie częściowo pozostałe komponenty. Jest to ważna wskazówka praktyczna do kompleksowego wykorzystania poszczególnych komponentów wartości.

Warto pamiętać, że powyższe propozycje są jedynie przykładami zaczerpniętymi z publikacji psychologów muzyki, wybitnych pedagogów-wykonawców oraz własnej praktyki psychologicznej i z pewnością nie wyczerpują tematu motywowania ucznia do nauki gry na instrumencie. Mam jednak nadzieję, że przedstawiony model oraz propozycje motywowania posłużą jako inspiracja nauczycielom i rodzicom do dalszych samodzielnych poszukiwań teoretycznych i praktycznych.

Bibliografia

- Burland, K., Davidson, J. W. (2002). Training the talented. *Music Education Research*, 4, 121–140.
- Cofer, C. N., Appley, M. H. (1972). *Motywacja: teoria i badania*. Warszawa: PWN.
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. i Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78(2), 430–447.
- Doliński, D., Łukaszewski, W. (2000). Typy motywacji. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. II, s. 469–491). Gdańsk: GWP.
- Eccles, J. (2007). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. W: A. J. Elliot i C. S. Dweck (red.) *Handbook of Competence and Motivation* (s. 105–121). New York–London: The Guilford Press.
- Eccles, J. S., O'Neill, S. A. i Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subject task values in adolescents and children. W: K. A. Moore i L. H. Lippman (red.) *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (s. 237–249). New York, NY: Springer. Uzyskano 04.09.2013 z <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles05h.pdf>.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement-related beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215–225.
- Fredricks, J. A., Simpkins, S. i Eccles, J. S. (2005). Family Socialization, gender, and participation in sports and instrumental music. W: C. R. Cooper, C. T. G. Coll, W. T. Bartko, H. Davis i C. Chatman (red.), *Developmental pathways through middle childhood* (s. 41–62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Uzyskano 04.09.2013 z <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/fredricks05b.pdf>.
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J. S., Blumenfeld, P., Arbreton, A. i Harold, R. D. (2000). What am I best at? Grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 379–402.
- Gluska, A. A. (2012). Psychologiczna sytuacja ucznia. W: W. Jankowski (red.). *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnoza, problemy, wnioski modelowe* (s. 135–159). Warszawa: IMiT.
- Hoffman, E. (2004). *Fortepian moja miłość. Wykład metodyczny*. Warszawa: CEA.
- Kaleńska, J. (2008). Measuring musical motivation – The Musical Activity Motives List. W: J. Fortikova i J. Raffan (red.), *Proceedings of 11th Conference of European Council for High Ability (ECHA)* (s. 131–143). Prague: The Centre of Giftedness.
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2013a). Rodzinne uwarunkowania postaw i wartości związanych z muzyką poważną i zawodem muzyka. W: K. Mudyń (red.). *W poszukiwaniu międzypokoleniowej transmisji zachowań, postaw i wartości* (s. 263–285). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2013b). Чувство самоэфективности музыканта-исполнителя как детерминант эффективного представления достижений на сцене [Poczucie własnej skuteczności muzyka jako wyznacznik efektywnej publicznej prezentacji osiągnięć]. *Таврійські студії*, 4, 5–11.
- Kamińska, B. (1997). *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży, ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Warszawa: AMFC.

- Konkol, G. K. (1999). Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej. W: M. Manturzevska (red.). *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego. Materiały z ogólnopolskiego Seminarium dla nauczycieli i psychologów szkół muzycznych* (s. 137–147). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Lewandowski J., Taradejna T. (2008). *Niepublikowany Raport dotyczący sprawności kształcenia w polskich szkołach muzycznych*. Warszawa: CEA.
- Łukaszewski, W. (2000). Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. II, s. 427–440). Gdańsk: GWP.
- Madsen K. B. (1974/1980). *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*. Warszawa: PWN.
- Manturzevska M. (1969). *Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych*. Wrocław: PAN.
- Manturzevska, M. (1974). *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. COPSA, zeszyt 149.
- Manturzevska, M. (1990). Badania ocen osiągnięć muzycznych wydawanych przez nauczycieli szkół muzycznych. W: M. Manturzevska i H. Kotarska (red.). *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (s. 295–304). Warszawa: WSiP.
- Manturzevska M. (1999). Model rodziny wspomagającej rozwój artystyczno-zawodowy i osiągnięcia muzyków w świetle wyników biograficznych nad wybitnymi muzykami. W: M. Manturzevska (red.). *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego. Materiały z ogólnopolskiego seminarium dla nauczycieli i psychologów szkół muzycznych* (s. 238–241). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- McCormick, J., McPherson, G. E. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37–51.
- McPherson, G. E., McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a performance examination. *Research Studies in Music Education*, 15, 31–39.
- McPherson, G. E., McCormick, J. (2006). Self-efficacy and performing music. *Psychology of Music*, 34(3), 321–336
- Moore, D. G, Burland, K., Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: a developmental account. *British Journal of Psychology*, 94, 529–549.
- Mornell, A. (2009). Ćwiczenie celowe i trzy stadia biegłości. W: B. Kamińska i M. Zagrodzki (red.). *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy* (s. 195–223). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- O'Neill, S. A., McPherson, G. E. (2002). Motivation. W: R. Parncutt, G. E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance* (s. 31–47). Oxford: Oxford University Press. Uzyskano 14.06.2013 z <http://books.google.com/books?id=NCySp2NzAm8Cihl=pl> (dostęp).
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299–323.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E. i Eccels, J. S. (2006). Math and Science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42(1), 70–83.
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. W: B. S. Bloom (red.). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine.

- Twarowska, M. E. (2012). Uczeń w systemie – od rekrutacji do okresu poszkolnego. W: W. Janowski (red.). *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnoza, problemy, wnioski modelowe* (107–135). Warszawa: IMiT.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. W: A. Wigfield i J. S. Eccles (red.), *Development of Achievement Motivation* (s. 91–120). San Diego: Academic Press. Uzyskano 14.06.2013 z <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles02o.pdf>.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C. i Blumenfeld, P. C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451–469. Uzyskano 04.09.2013 z <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles97s.pdf>.
- Wigfield, A., O'Neill, S. A. i Eccles, J. S. (1999). *Children's achievement values in different domains: Developmental and cultural differences*. Referat prezentowany na Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, New Mexico.
- Wigfield, A., Tonks, S. i Eccles, J. S. (2004). Expectancy Value Theory in Cross-cultural Perspective. W: D. M. McInerney i S. Van Etten (red.). *Big Theories Revisited: Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning* (t. 4, s. 165–198). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Wroński, T. (1996). *Techniki gry skrzypcowej*. Warszawa–Łódź: PWN.