

AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

im. Marii Grzegorzewskiej



Weronika Molińska

**Kto zagra pierwsze skrzypce?
- poczucie własnej skuteczności a dobór ścieżki
kariery solowej vs. zespołowej muzyka**

Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem
dr hab. Joanny Rajchert, prof. APS

Warszawa, 2024

Weronika Molińska

(imię i nazwisko autora rozprawy doktorskiej)

OŚWIADCZENIE

I. Świadom(a) odpowiedzialności prawnej, w tym odpowiedzialności karnej, o której mowa w art. 233 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks Karny Dz.U.2021.2345t.j. z dnia 2021.12.17 oświadczam, że złożona rozprawa doktorska na pt.: „Kto zagra pierwsze skrzypce? - poczucie własnej skuteczności a dobór ścieżki kariery solowej vs. zespołowej muzyka” została przygotowana przeze mnie samodzielnie.

II. Oświadczam jednocześnie, że rozprawa ta nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych Dz.U. 2021.1062 t.j. z dnia 2021.06.14 oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym. Oświadczam również, że wymieniona praca nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób niedozwolony prawem i nie była dotychczas przedmiotem żadnego postępowania związanego z uzyskaniem stopnia doktora.

III. Oświadczam, że zostałam/em uprzedzona/y o treści art.233 § 1 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, zgodnie z którym „Kto, składając zeznanie mające służyć za dowód w postępowaniu sądowym lub w innym postępowaniu prowadzonym na podstawie ustawy, zeznaje nieprawdę lub zataja prawdę, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3”, jak i o treści art. 233 § 6 Kodeksu karnego, który stanowi, że „Przepisy §1-3 oraz 5 stosuje się odpowiednio do osoby, która składa fałszywe oświadczenie, jeżeli przepis ustawy przewiduje możliwość odebrania oświadczenia pod rygorem odpowiedzialności karnej” oraz wynikającej z tych przepisów ewentualnej odpowiedzialności karnej za fałszywe oświadczenie, co do mojego własnego autorstwa przedmiotowej rozprawy doktorskiej.

IV. Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja rozprawy doktorskiej jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.

V. Wyrażam zgodę na wykorzystanie rozprawy doktorskiej jako materiału źródłowego oraz przekazanie jej do repozytorium pisemnych prac dyplomowych.

Data

(czytelny własnoręczny podpis autora rozprawy)

Oświadczenie promotora rozprawy:

Niniejsza rozprawa jest gotowa do oceny przez recenzentów.

Data..... ..

(czytelny własnoręczny podpis promotora)

Streszczenie rozprawy doktorskiej

Imiona i nazwisko autora rozprawy: Weronika Molińska

Tytuł naukowy oraz imię i nazwisko promotora: dr hab. Joanna Rajchert, prof. APS

Temat rozprawy doktorskiej: *Kto zagra pierwsze skrzypce? - poczucie własnej skuteczności a dobór ścieżki kariery solowej vs. zespołowej muzyka*

Słowa kluczowe: poczucie własnej skuteczności, w muzyce, edukacja muzyczna, przekonanie o własnej skuteczności w pracy, dobór zawodu, polska adaptacja

Projekt doktorski dotyczył sprawdzenia roli poczucia własnej skuteczności w podejmowaniu decyzji zawodowych muzyków, zwłaszcza w kontekście wyboru między karierą solową a zespołową. W hipotezach przewidywano, że poczucie własnej skuteczności może być kluczowym czynnikiem wpływającym na kształtowanie ścieżki kariery muzycznej. W ramach projektu badawczego badano czynniki indywidualne i sytuacyjne wpływające na poczucie skuteczności u muzyków oraz jego związek z decyzjami zawodowymi. Przeprowadzono 5 badań. Badanie I wykazało, że soliści mają wyższe poczucie własnej skuteczności i narcyzmu niż muzycy zespołowi. Badanie II przy użyciu skali skuteczności specyficznej dla muzyków potwierdziło rezultaty uzyskane w badaniu 1 dla skali skuteczności zgeneralizowanej dotyczącej wyższej skuteczności muzyków solowych i grających tzw. pierwszy pulpit w orkiestrze w porównaniu do muzyków grających dalsze pulpity oraz pozwoliło na weryfikację struktury narzędzia mierzącego poczucie skuteczności muzyka przed występem. Badanie III potwierdziło istotną rolę relacji z nauczycielem w kształtowaniu poczucia własnej skuteczności muzyków i ich wyboru kariery. Badanie IV wykazało, że wykluczenie społeczne zmniejsza poczucie ogólne poczucie skuteczności, podczas gdy poczucie kontroli i przynależności pełnią rolę mediatorów tego efektu. Badanie V wykazało, że negatywna informacja o jakości wykonania utworu obniża poczucie własnej skuteczności, podczas gdy pozytywna zwiększa prawdopodobieństwo wyboru występu solowego. Niemniej jednak, ogólne poczucie skuteczności nie pełniło roli mediatora w tym związku. Ogólnie, wyniki badań potwierdziły związek poczucia własnej skuteczności z wyborami zawodowe i funkcjonowaniem psychospołecznym muzyków. Wyniki projektu mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia mechanizmów decyzyjnych w kształtowaniu kariery muzycznej oraz mają potencjał wzbogacić teorie psychologiczne dotyczące rozwoju zawodowego i osobowości. Ponadto, w ramach projektu przygotowano wstępną polską adaptację narzędzia do pomiaru rozwoju poczucia własnej skuteczności w wykonawstwie muzycznym.

Summary of doctoral dissertation

Name and surname of the author of the dissertation: Weronika Molińska

Scientific title and names and surname of supervisor: Ph.D. Joanna Rajchert, prof. APS

Topic of doctoral dissertation: *Who will play first violin? - self-efficacy and choosing a solo career path vs. band musician*

Keywords: self-efficacy, self-efficacy in music, music education, self-efficacy at work, choice of profession, Polish adaptation

The doctoral project examined the role of self-efficacy in the professional decision-making processes of musicians, with a particular focus on the factors influencing the choice between pursuing a solo career and joining a band. The hypotheses proposed that self-efficacy may be a pivotal factor in the formation of a musical career trajectory. The research project examined the influence of individual and situational factors on musicians' self-efficacy and its relationship with professional decision-making. The research was conducted in five studies. The findings of Study I indicated that soloists exhibited a higher level of self-efficacy and narcissism compared to band musicians. Study II, which employed a scale of efficacy tailored to the musical context, corroborated the findings of Study 1 for the general efficacy scale, 49indicating that solo musicians and those playing the first desk in the orchestra exhibited greater efficacy than musicians occupying subsequent positions. Additionally, the structure of the efficacy measurement tool was validated in the context of a performance. Study III corroborated the pivotal influence of the teacher-student relationship on the development of musicians' self-efficacy and career trajectory. Study IV demonstrated that social exclusion diminishes the general sense of efficacy, whereas the sense of control and belonging serve as mediators of this effect. Study V revealed that negative information regarding performance quality reduced self-efficacy, whereas positive information increased the likelihood of selecting a solo performance. However, general self-efficacy did not mediate this relationship. Collectively, the findings of the study substantiated the relationship between self-efficacy and career choices and the psychosocial functioning of musicians. The findings of the project may facilitate a more comprehensive understanding of the decision-making processes that influence the trajectory of a musical career. Furthermore, they have the potential to enhance psychological theories pertaining to career development and personality. Furthermore, the project developed an initial Polish adaptation of the instrument for measuring the development of self-efficacy in music performance.

Spis treści

<i>Podziękowania</i>	5
<i>Wykaz artykułów</i>	6
<i>Wstęp</i>	7
Ogólne i specyficzne poczucie własnej skuteczności	9
Poczucie własnej skuteczności jako składnik obrazu Ja	9
Poczucie własnej skuteczności a wybór zawodu	14
Poczucie własnej skuteczności a osiągnięcia	14
Poczucie własnej skuteczności a osiągnięcia zawodowe muzyków	15
Źródła i mechanizmy kształtowania się poczucia własnej skuteczności muzyków	16
<i>Badania własne</i>	19
Plan badań i problemy badawcze	19
Badanie I	20
Badanie II	21
Badanie III	24
Badanie IV	25
Badanie V	27
<i>Wnioski</i>	30
<i>Bibliografia</i>	34
<i>Artykuły składające się na cykl pracy doktorskiej oraz oświadczenia współautorów</i>	49

Podziękowania

Nie mogę wystarczająco podziękować wszystkim, którzy towarzyszyli mi podczas nauki w szkole doktorskiej i przyczynili się do powstania tej pracy. Chciałabym jednak wymienić tych, bez których ta droga byłaby znacznie trudniejsza i mniej owocna.

Najserdeczniejsze podziękowania kieruję do mojej promotorki – dr hab. Joanny Rajchert, prof. APS. Asiu, przede wszystkim dziękuję Ci za wiarę w moje możliwości, wyrozumiałość i wzbudzenie we mnie odwagi do eksperymentowania oraz - co znamienne dla projektu - wzmacnianie poczucia mojej skuteczności w obszarze naukowym.

Składałam również serdeczne podziękowania wszystkim osobom związanym z tworzeniem Szkoły Doktorskiej APS, w tym obecnej kierowniczce, prof. Annie Odrowąż-Coates, a także jej poprzedniczkom: dr hab. Aleksandrze Tłuściak-Deliowskiej, prof. APS, oraz dr hab. Annie Zajenkowski. Prof. AEH. Dziękuję także Radzie Naukowej, moim kolegom i koleżankom, w tym szczególnie osobom, z którymi rozpoczynałam ten etap kształcenia i z którymi wzajemnie wspieraliśmy i motywowaliśmy się na tej drodze. Ponadto, chciałabym szczególnie podziękować dr Izabeli Kazimierczak oraz dr Natalii Banasik-Jemielniak za wszelkie cenne wskazówki i pomoc w przeprowadzeniu i opisanu moich pierwszych badań jakościowych. Dziękuję także całemu zespołowi HEALab za dyskusje nad trudnościami dotyczącymi mojego projektu doktorskiego oraz za możliwość uczenia się od Was jako doktorantka i za to, że dalej mogę współtworzyć z Wami angażujące projekty naukowe.

Najserdeczniejsze podziękowania składałam również mojej rodzinie, przyjaciołom i partnerowi, którzy byli ze mną na każdym etapie tej drogi, wspierając i motywując mnie w trudnych chwilach, doceniając moje nawet najmniejsze sukcesy oraz nieustannie wzmacniając wiarę w moją skuteczność. Dziękuję też cioci Kasi, która dobrze rozumie moje zmagania, a także mojemu dziadkowi Jurkowi, który niestety nie mógł być ze mną na zakończeniu tego procesu, ale wiem, że byłby ze mnie teraz niezmiernie dumny.

Wykaz artykułów

Niniejsza rozprawa doktorska podejmuje tematykę uwarunkowań i roli poczucia własnej skuteczności w kontekście wyborów zawodowych artystów muzyków. Opiera się na cyklu czterech artykułów i rozdziału w monografii w ramach serii wydawniczej. Trzy artykuły w języku angielskim zostały już opublikowane (online). Artykuł w języku polskim został przyjęty do druku w czasopiśmie *Psychologia Wychowawcza*. Rozdział w serii wydawniczej także został przyjęty do druku. Przyczyniłam się do przygotowania wszystkich tych prac. Jestem pierwszą autorką czterech z nich.

Cykl publikacji stanowiący rozprawę doktorską składa się z następujących prac:

Artykuł 1. Molińska, W., Rajchert, J., & Bodecka-Zych, M. (2024). Do Narcissists Play Solo? Differences in Self-Efficacy and Narcissism Among Band and Solo Musicians. *Roczniki Psychologiczne*, 27(1), 91-101, 10.18290/rpsych2024.0005 .

Rozdział w monografii 2. Molińska W. i Rajchert J. (przyjęty do druku) Skala Poczucia Własnej Skuteczności w Wykonawstwie Muzycznym: wstępna adaptacja polskiego tłumaczenia Music Performance Self-Efficacy Scale W: E. Nidecka i J. Wąsacz-Krztoń (Red). *Muzyka w kontekście pedagogicznym, społecznym i kulturowym. Studia i Szkolnictwo*, t.4 , Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Artykuł 3. Molińska, W. i Rajchert, J. (przyjęto do druku w październiku 2023). Budowanie poczucia własnej skuteczności muzyka w relacji z mistrzem. *Psychologia Wychowawcza*.

Artykuł 4. Rajchert, J., Molińska, W., & Vonrath, W. (2024). Social Exclusion Effect on Self-Efficacy. *Psychological Reports*, 00332941241269514.

Artykuł 5. Molińska, W., & Rajchert, J. (2024). Positive musical performance feedback facilitates general self-efficacy and choice of solo performance. *Psychology of Music*, 03057356241296535.

Wstęp

„Muzyk zmiesza orkiestrę najlepiej dobraną, jeśli grając stara się, aby go słyszano.”

Adam Mickiewicz

Decyzje zawodowe w obszarze muzyki często są obarczone niepewnością, a muzycy muszą równoważyć swoje artystyczne aspiracje z praktycznymi aspektami zarabiania na życie (Hewitt, 2019). Przekonanie, że poradzą sobie z wszelkimi wyzwaniem (dotyczącymi występów artystycznych, ale też innych wyzwań i problemów życiowych) może stanowić kluczowy element przy podejmowaniu decyzji w obszarze kariery zawodowej. To przekonanie często jest określane jako poczucie własnej skuteczności (Bandura, 1977, 1986). W związku z tym przyjąłam, że u podstaw rozwoju kariery muzyka może leżeć konstrukt poczucia własnej skuteczności, definiowany jako wiara jednostki w zdolność do pomyślnego wykonania określonego zadania lub osiągnięcia konkretnych celów (Bandura, 1977).

Głównym celem projektu badawczego była weryfikacja przypuszczenia, że muzycy wytyczają swoją ścieżkę kariery jako muzycy solowi versus zespołowi opierając się między innymi na przekonaniu o własnej skuteczności (problemu tego dotyczą następujące publikacje: Musical Performance Feedback Facilitates General Self-efficacy and Choice of Solo Performance; Budowanie poczucia własnej skuteczności muzyka w relacji z mistrzem; Do Narcissists Play in Bands? Differences in the level of Self-Efficacy and intensity of Narcissism among band and solo musicians; Skala Poczucia Własnej Skuteczności w Wykonawstwie Muzycznym: wstępna adaptacja polskiego tłumaczenia Music Performance Self-Efficacy Scale). W projekcie śledziłam także czynniki indywidualne powiązane z poczuciem skuteczności u muzyków (problemu tego dotyczy artykuł: Do Narcissists Play in Bands? Differences in the level of Efficacy - GSE) to przekonanie, że

dana osoba jest w stanie poradzić sobie w różnych sytuacjach (Schwarzer, 1995), a poczucie własnej skuteczności specyficzne dla zadania (Specific Self-Efficacy - SSE) to przekonanie, że dana osoba posiada zdolność do działania w określonej sytuacji (Judge i in., 1997; Sherbaum i in., 2006). Poprzednie badania wykazały, że poczucie własnej skuteczności ogólne i specyficzne dla zadania są ze sobą dodatnio powiązane (Dullard, 2014), a GSE może wpływać na SSE (Sherer i Maddux, 1982). Istotne dla projektu jest zarówno specyficzne poczucie własnej skuteczności (SSE) dotyczące zdolności muzycznych i wykonania, ale także ogólne poczucie własnej skuteczności, GSE (Jerusalem i Schwarzer, 1992).

Ramy teoretyczne projektu

Z perspektywy społeczno-poznawczej teorii zachowań ludzkich, poczucie własnej skuteczności odzwierciedla optymistyczne przekonanie osoby o własnej zdolności do wykonywania nowych lub trudnych zadań lub radzenia sobie w trudnościach w różnych dziedzinach ludzkiego funkcjonowania (Bandura, 1997). Poczucie własnej skuteczności pomaga określić nie tylko przekonania ludzi na temat swoich umiejętności, ale także to, co mogą oni zrobić ze swoją wiedzą i umiejętnościami (Pajares i Schunk, 2002). Badania Bandury (1977) identyfikują cztery główne źródła, na podstawie których ludzie kształtują swoje przekonania o własnej skuteczności. Należą do nich doświadczenia mistrzostwa (np. w kontekście muzyków mogą to być sytuacje związane ze zdobywaniem wysokich ocen na egzaminach, wygrywaniem konkursów), obserwacja społecznych wzorców skuteczności w osiąganiu swoich celów, pozytywna perswazja społeczna (tp.np. pozytywna, wspierająca poczucie własnej skuteczności, komunikacja ze strony nauczyciela) oraz pozytywne emocje związane z wydajnością.

Ogólne i specyficzne poczucie własnej skuteczności

Poczucie własnej skuteczności można podzielić na dwa podstawowe typy: specyficzne i ogólne poczucie własnej skuteczności. Ogólne poczucie własnej skuteczności (General Self-Efficacy - GSE) to przekonanie, że dana osoba jest w stanie poradzić sobie w różnych sytuacjach (Schwarzer, 1995), a poczucie własnej skuteczności specyficzne dla zadania (Specific Self-Efficacy - SSE) to przekonanie, że dana osoba posiada zdolność do działania w określonej sytuacji (Judge i in., 1997; Sherbaum i in., 2006). Poprzednie badania wykazały, że poczucie własnej skuteczności ogólne i specyficzne dla zadania są ze sobą dodatnio powiązane (Dullard, 2014), a GSE może wpływać na SSE (Sherer i Maddux, 1982). Istotne dla projektu jest zarówno specyficzne poczucie własnej skuteczności SSE dotyczące zdolności muzycznych i wykonania, ale także GSE (Jerusalem i Schwarzer, 1992).

Poczucie własnej skuteczności jako składnik obrazu Ja

Poczucie własnej skuteczności wraz z innymi pokrewnymi konstruktami dotyczącymi oceny Ja składają się na ogólny obraz Ja. Podczas gdy obraz Ja to ogólny opis samego siebie, samoocena to oszacowanie wartości Ja (Byrne, 1996). Zgodnie z teorią Bandury (1997), poczucie własnej skuteczności (self-efficacy) stanowi istotny składnik kształtowania obrazu siebie (self-concept) oraz samooceny (self-esteem). Poczucie własnej skuteczności to przekonanie jednostki dotyczące jej zdolności do osiągnięcia celów i efektywnego radzenia sobie w różnych sytuacjach, oparte na ocenie własnych kompetencji w konkretnych dziedzinach lub zadaniach. Natomiast obraz Ja (self-concept), według koncepcji Hartera (1999) to złożony konstrukt, obejmujący ogólną percepcję i zrozumienie samego siebie. Składa się z różnych elementów, takich jak cechy osobowości, umiejętności, preferencje, wartości, rola społeczna oraz doświadczenia życiowe. Harter podkreśla, że

obraz Ja może ewoluować w odpowiedzi na różnorodne doświadczenia życiowe oraz interakcje społeczne. Obraz Ja składa się z dwóch głównych aspektów: obrazu samego siebie oraz obrazu ideału samego siebie. Obraz samego siebie odzwierciedla aktualne przekonania i oceny dotyczące własnych cech, umiejętności i doświadczeń. Z kolei obraz ideału samego siebie odnosi się do tego, kim jednostka chciałaby być lub jaką osobą uważa za idealną.

Samoocena to złożony koncept, obejmujący znacznie więcej niż tylko ogólny poziom samooceny (Kernis, 2003, O'Mara, i in., 2006; Reykowski, 1970). Pojęcie „self-esteem” (Szpitalak i Polczyk, 2015) bywa tłumaczone na język polski jako „samoocena”, „poczucie własnej wartości” lub „globalne samowartościowanie” (Dymkowski, 1993). Część badaczy (np. Kofta i Doliński, 2000) opowiada się za wymiennym używaniem terminów „samoocena” i „poczucie własnej wartości”, podczas gdy inni (np. Fila-Jankowska, 2009; Grzegółowska Klarkowska, 2001, Reykowski, 1992) dokonują różnicowania tych terminów (za: Szpitalak i Polczyk, 2015). Samoocena odzwierciedla również poziom akceptacji siebie i wiary w własną kompetencję (Brown, 1998; Tafarodi i Swann, 1995). Wysoka samoocena oznacza pozytywne spojrzenie na siebie, podczas gdy niska samoocena to niepewne lub negatywne oceny samego siebie (Campbell i in., 1996). Jest to cecha relatywnie trwała, mająca aspekty motywacyjne i poznawcze (Kernis, 2003). Pomimo szerokiego zainteresowania tematem samooceny wśród teoretyków i badaczy, termin „samoocena” nadal nie posiada jednoznacznej definicji (Baumeister, Smart i Boden, 1996; Brown i Marshall, 2001; Mruk, 2013; Wells i Marwell, 1976, za: Szpitalak, Polczyk, 2015).

James (1892/2002) sugerował, że samoocena kształtuje się poprzez integrowanie samoocen z różnych obszarów aktywności w jedną globalną ocenę. Samoocena globalna, jest opisywana jako cecha reprezentująca subiektywny sposób, w jaki jednostki określają

swoją wartość (Brown i Marshall, 2001). Samoocenę globalną, uważa się za stałą cechę, w przeciwieństwie do samoocen specyficznych. Stanowi ona także „sumę” samoocen specyficznych (Podgórecki, 1968; por. Niebrzydowski, 1976 – polemika; za: Szpitalak i Polczyk, 2015). Samooceny specyficzne to ocena własnej osoby w różnych obszarach i cechach (Brown i Marshall, 2001). Samoocena globalna może wpływać na sposób, w jaki jednostka ocenia siebie w konkretnych, szczegółowych aspektach Ja (Lachowicz-Tabaczek i Śniecińska, 2009), jednak często korelacje między samooceną globalną a specyficznymi samoocenami są niskie (Łukaszewski, 1974). Poza rozróżnieniem między globalną samooceną a szeregiem specyficznych samoocen, Brown i Marshall (2001) w ramach struktury samooceny również wyróżniają poczucie własnej wartości. Jest to aspekt traktowany podobnie jak samoocena jako stan, a nie cecha (za: Szpitalak i Polczyk, 2015). Poczucie własnej wartości to zbiór emocji i stanów, jakie jednostka doświadcza (takie jak duma, wstyd, upokorzenie) w reakcji na różne sytuacje, co decyduje o stanie samooceny (Heatherton i Polivy, 1991; Leary, Tambor, Terdal i Downs, 1995; Pyszczynski i Cox, 2004; za: Szpitalak, Polczyk, 2015).

Badacze zwracają też uwagę na różne źródła kształtowania się samooceny. Według Jamesa (1890) rozwija się ona wraz z osiąganiem ważnych celów życiowych i aspiracji. Teoria samooceny Rosenberga (1965) podkreśla społeczny charakter oceny własnej wartości, zakładając, że kształtuje się w interakcji z otoczeniem społecznym poprzez proces społecznego porównywania z innymi.

W oparciu o koncepcję Judge’a i wsp. (1997) poczucie własnej skuteczności wraz z poczuciem własnej wartości (oraz pokrewnymi konstruktami, umiejscowieniem kontroli i stabilnością emocjonalną) składają się na konstrukt wyższego przez autora koncepcji nazywany samooceną jednak bardziej odpowiadający opisanemu wcześniej obrazowi Ja. Badania Judge i Bono (2001) przyczyniły się do zrozumienia, w jaki sposób te cechy obrazu

Ja korelują z zadowoleniem z pracy i jej efektywnością. Ta teoria pomaga więc lepiej zrozumieć, jak kluczowe aspekty obrazu Ja mogą wpływać na zachowanie zawodowe i osiągnięcia w pracy.

Pomimo powiązań między samooceną a poczucie własnej skuteczności, każda z tych cech różni się na tyle, że zalecane jest ich rozdzielne opisywanie (Judge i in., 2002; Chen i in., 2004). Zmienne te mają też na siebie wzajemny wpływ (Bandura, 1977). Hermann (2005) zasugerował, że wysokie poczucie własnej skuteczności jest czynnikiem prognostycznym wysokiej samooceny. Wysoka samoocena sprzyja rozwojowi poczucia skuteczności w różnych obszarach. Zmienne te razem wpływają na osiągnięcia i wysiłek włożony w realizację celów (Solanki, 2022).

Uwzględniając różnice między poczuciem skuteczności a samooceną, warto zaznaczyć, iż poczucie skuteczności odnosi się do przekonań o możliwościach działania w przyszłości (Bandura, 1997; Schunk i Pajares, 2005), podczas gdy samoocena związana jest głównie z przeszłymi osiągnięciami, choć również może przewidywać przyszłe zachowanie (Bong i Skaalvik, 2003). Badania Shraugera i Sormana (1977) wykazują, że osoby o wysokiej samoocenie są mniej podatne na zniechęcenie po niepowodzeniach niż osoby o niskiej samoocenie, co koreluje z ich wyższym poczuciem skuteczności (Dzwonkowska i in., 2008; Judge i in., 2002).

W badaniu 1 różnicowałam też poczucie własnej skuteczności z cechą narcyzmu. Narcyzm, uznawany za „przesadną formę wysokiej samooceny” lub „zawyżoną samoocenę” (Pulver, 1970/1986, za: Brummelman, i in. 2016), charakteryzuje się poczuciem wyższości i pragnieniem szacunku oraz podziwu innych. Mimo różnic między narcyzmem a samooceną, narcyzm pozytywnie koreluje z wysoką samooceną (Miller, 2021). W literaturze wyróżnia się dwie główne formy narcyzmu: narcyzm wrażliwy i narcyzm wielkościowy. Narcyzm wrażliwy charakteryzuje się niestabilnym poczuciem

własnej wartości, intensywnym strachem przed krytyką i wrażliwością na odrzucenie i może prowadzić do obniżonego poczucia własnej skuteczności, szczególnie w trudnych sytuacjach, takich jak wystąpienia publiczne lub występy artystyczne. Osoby o wysokim poziomie narcyzmu wrażliwego mają tendencję do nadmiernego reagowania na niepowodzenia, co może obniżyć ich poczucie własnej skuteczności (Miller, 2021). Natomiast, narcyzm wielkościowy wiąże się z poczuciem wyższości, wiarą w wyjątkowość i niezwykle zdolności, z wysoką samooceną i poczuciem kompetencji. Osoby z tym typem narcyzmu wykazują większą pewność siebie, co może prowadzić do większego poczucia własnej skuteczności, szczególnie w kontekstach zawodowych, które wymagają autoprezentacji i dążenia do uznania, np. w sztuce czy muzyce. Narcyzm wielkościowy wspiera wiarę we własną wyjątkowość, co może prowadzić do większych osiągnięć zawodowych i sukcesów w wybranej przez siebie dziedzinie (Brooks, 2015). Ponadto, zmienna ta wyróżnia również narcyzm sprawczy i narcyzm antagonistyczny. Narcyzm sprawczy wiąże się z cechami takimi jak ekstrawersja, dominacja, poczucie uprzywilejowania, wysoka samoocena, towarzyskość oraz poczucie bycia lubianym (Raskin, Terry, 1988; Miller i in., 2011, 2021). Osoby o tym typie narcyzmu wykazują tendencję do dążenia do zawodowego sukcesu, co sprzyja wyborowi kariery solowej, w której jednostka może wyróżniać się i zdobywać uznanie. Narcyzm sprawczy jest bardziej związany z proaktywnym podejmowaniem działań, takich jak strategiczne pozycjonowanie, wywieranie wpływu oraz pozytywna autoprezentacja, które są uznawane za kluczowe w osiąganiu sukcesu zawodowego (King, 2004; Kuijpers i Scheerens, 2006). Z kolei narcyzm antagonistyczny, który obejmuje cechy takie jak arogancja, bezwzględność czy cynizm (Miller i in., 2021), również może być powiązany z wyborem kariery solowej. Niemniej jednak, w dłuższej perspektywie ten typ narcyzmu rzadziej sprzyja długoterminowemu poczuciu skuteczności zawodowej w porównaniu z narcyzmem

sprawczym. Badania pokazują, że sukces zawodowy osób narcystycznych, szczególnie tych z wysokim poziomem narcyzmu sprawczego, może być mediowany przez przekonanie o własnej skuteczności zawodowej (Hirschi & Jaensch, 2015).

Poczucie własnej skuteczności a wybór zawodu

Poczucie własnej skuteczności jako konstrukt społeczno-poznawczy, odgrywa kluczową rolę w wyborze kariery zawodowej (Lent i Brown, 2006). Osoby o silnym przekonaniu o własnej skuteczności częściej wyznaczają sobie ambitne cele i wierzą w swoją zdolność do zdobycia niezbędnych umiejętności i pokonywania przeszkód (Lent, i in., 1994). To sprawia, że te osoby czują się zmotywowane i dążą do osiągnięcia sukcesu w swojej pracy. Osoby o wysokim poziomie poczucia własnej skuteczności angażują się tzw. proaktywne poszukiwanie kariery (Lent, i in. 1994), które oznacza aktywne zaangażowanie się jednostki w proces kształtowania swojej ścieżki zawodowej, co przyczynia się do osiągnięcia ambitnych celów zawodowych, podnosząc satysfakcję i wydajność (Lent, i in. 1994; Stajkovic, Luthans, 1998). Natomiast, osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności dostrzegają bariery w wyborze kariery, takie jak wątpliwości co do umiejętności, obawa przed porażką i niepewność związana z wymaganiami zawodu (Lent i in., 1994; Bandura, 1997)

Poczucie własnej skuteczności a osiągnięcia

Badania podkreślają, że wysokie poczucie własnej skuteczności jest związane z osiągnięciami edukacyjnymi i zawodowymi (Bandura, 1997). Wysokie poczucie własnej skuteczności prognozuje osiągnięcie celów przekształcając aspiracje w sukcesy (Locke, Latham, 2002). Dodatkowo, osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności są skłonne do ciągłego uczenia się i rozwoju, co wpływa na poprawę ich wyników (Lent, i in., 1993). Uczniowie z wysokim poczuciem własnej skuteczności osiągają lepsze wyniki w nauce i są

bardziej odporni na stres akademicki (McPherson, McCormick, 2000). Sukcesy akademickie wpływają na wybór kariery, a osoby, które osiągają dobre wyniki są bardziej zmotywowane do kontynuowania ścieżki zgodnej z ich zainteresowaniami (Tracey, Robbins, 2006; Lent, i in., 1994). Poprzednie sukcesy zawodowe dają przekonanie o wysokiej skuteczności, motywując do kontynuacji podobnej ścieżki kariery (Ng, 2005).

Poczucie własnej skuteczności a osiągnięcia zawodowe muzyków

Zgodnie z założeniami koncepcji Bandury pozytywne przekonania o własnej skuteczności wpływają na wydajność i dobrostan zawodowy muzyków, kształtując ich motywację, afekt, decyzje i zdolność do samoregulacji (Bandura, 1977, 1986; Pajares i Schunk, 2002). Mają także wpływ na wybór trudności zadania, rodzaj aktywności i ścieżkę kariery (Bandura, 1997). Poczucie własnej skuteczności związane z umiejętnościami muzycznymi uznawane jest za czynnik wpływający na sukces muzyczny (Zelenak, 2010/2011). Chociaż według Bandury (1997) jest to zazwyczaj stała cecha, badania wskazują na wzrost tego poczucia w kontekście występów muzycznych (Hendricks, 2014). Wyniki badań McCormicka i McPhersona (2003) oraz McPhersona i McCormicka (2000) potwierdzają, że specyficzne poczucie własnej skuteczności najlepiej przewiduje sukces muzyczny w porównaniu z wartością wewnętrzną, ogólnym poczuciem własnej skuteczności i samoregulacją.

Chociaż to specyficzne poczucie własnej skuteczności jest kluczowym predyktorem sukcesu w wystąpieniach publicznych i osiągnięciach muzycznych (Bandura, 1977; Bandura, 1986; McCormick i McPherson, 2003; McPherson, i McCormick, 2000), to można przypuszczać, że oddziałuje ono na ogólne poczucie własnej skuteczności, co potwierdzają wyniki korelacji między ogólnym i specyficznym poczuciem skuteczności w różnych dziedzinach zawodowych (Chen i in., 2001). Pomimo wielu badań dotyczących

znaczenia specyficznego poczucia własnej skuteczności dla osiągnięć muzyków, rola ogólnego poczucia skuteczności w wyborze kariery muzycznej nie była dotychczas analizowana. Dlatego stanowi ona zmienną łączącą wszystkie badania projektowe, zaś w rozdziale „Skala Poczucia Własnej Skuteczności w Wykonawstwie Muzycznym: wstępna adaptacja polskiego tłumaczenia Music Performance Self-Efficacy Scale.” dokonuję pomiaru obu form skuteczności i testuję korelaty specyficznego poczucia skuteczności.

Źródła i mechanizmy kształtowania się poczucia własnej skuteczności muzyków

W kontekście rozwoju poczucia własnej skuteczności, istotnym „aspektem jest „doświadczenie mistrzostwa”. Badania potwierdzają, że pozytywne przeżycia mistrzostwa, zwłaszcza w muzyce, wpływają korzystnie na to przekonanie (Schunk i Usher, 2012; Zelenak, 2015). Pierwsze sukcesy muzyczne ucznia mogą kształtować jego poczucie skuteczności (Kaleńska-Rodzaj i Pietras, 2014). Informacje zwrotne od nauczycieli oraz interpretacja tych informacji przez studentów z różnym poczuciem skuteczności mają istotne konsekwencje dla ich motywacji i rozwoju artystycznego (Hayamizu i Pan, 1992, za: Iwaguchi, 2012). Wygrywanie konkursów i uzyskiwanie dobrych ocen dodatkowo wzmacniają to poczucie, co ma długofalowe skutki dla ich kariery muzycznej (Hendricks, 2009). Badania wskazują, że osoby z wysokim poczuciem skuteczności skupiają się na doświadczeniach mistrzostwa, podczas gdy te z niższym skupiają się na doświadczeniach zastępczych (Hendricks, 2009). Dodatkowo, muzycy, którzy bardziej aktywnie przypominali sobie nieudane występy niż udane, wykazywali tendencję do niedoszacowania swoich możliwości (Hendricks, 2015). To sugeruje, że sposób, w jaki muzycy przetwarzają i zapamiętują doświadczenia sceniczne, może być zależny od ich poczucia własnej skuteczności, ale też zwrotnie wpływać na ich poczucie własnej

skuteczności, co z kolei może mieć konsekwencje dla ich motywacji i rozwoju artystycznego (Schunk i Usher, 2012).

Biorąc pod uwagę znaczenie doświadczeń mistrzostwa i roli informacji zwrotnej na temat wykonania, istotne jest uwzględnienie roli zawodu muzycznego i wcześniejszej edukacji muzycznej w życiu artysty (Rempe, 2023). Betz i Hackett (1983) udowodnili, że poczucie własnej skuteczności działa jako mediator, regulując relację między zmiennymi środowiskowymi czy sytuacyjnymi a indywidualnym wyborem zawodowym. W szkołach muzycznych nauczyciele instrumentu głównego, odpowiedzialni za rozwój młodych muzyków (Nogaj i Żylińska, 2013), pełnią kluczową rolę w budowaniu poczucia własnej skuteczności u uczniów. Opierając się na założeniu, że poczucie własnej skuteczności rozwija się najlepiej w kontekście doświadczeń mistrzostwa (Bandura, 1977), nauczyciele muzyki mogą wspierać uczniów w rozwijaniu mistrzostwa, przygotowując ich do trudniejszych zadań i pomagając w ich realizacji (McPherson i McCormick, 2006). Dana osoba może posiadać umiejętności niezbędne do sprostania jakiemuś wyzwaniu, jeśli jednak te umiejętności nie zostaną docenione, to może pojawić się niepokój lub lęk (Hendricks, 2009). Ponadto, nauczyciele mogą wspierać uczniów, umożliwiając im samodzielny wybór zajęć i repertuaru, co sprzyja rozwojowi poczucia wkładu, większemu zaangażowaniu, efektywności ćwiczeń i skuteczności w muzyce (McPherson i McCormick, 1999; Renwick i McPherson, 2002). W kontekście specyficznego środowiska edukacji muzycznej, które dąży do odkrywania i rozwijania najlepszych talentów, istotną rolę odgrywa relacja między nauczycielem a indywidualnym rozwojem ucznia (Nogaj, Żylińska, 2013). Badania Hendricks (2014) wykazały, negatywny wpływ środowisk muzycznych, w których jednostki są porównywane ze sobą, na postrzeganie własnej skuteczności na podstawie zastępczych doświadczeń, szczególnie wśród kobiet. Na tej podstawie można również wnioskować, iż drugie z typowych źródeł kształtowania poczucia

własnej skuteczności jakim są zachowania zastępcze czy obserwacja innych (Bandura, 1977) w przypadku muzyków może nie zawsze być wzmacniające. Wrażliwi uczniowie, do których zaliczają się również osoby o najwyższych zdolnościach, często doświadczają stałego stresu związanego z rywalizacją, co może prowadzić nawet do rezygnacji z nauki (Nogaj i Żylińska, 2013).

Perswazja werbalna, według Bandury (1977), jest kolejnym istotnym źródłem kształtowania poczucia własnej skuteczności. Badania nad nauczaniem muzyki często skupiają się na werbalnej informacji zwrotnej od nauczycieli (Duke, 2000; Duke i Henninger, 2002). Opinie na temat wpływu rodzaju informacji zwrotnej na poczucie własnej skuteczności muzyków są niejednolite. Zalecenia praktyków muzyki dotyczące łączenia pochwał z pouczającymi komentarzami są sprzeczne z sugestiami badaczy edukacji, wskazującymi na potencjalnie szkodliwy wpływ niektórych rodzajów pochwał na samoocenę i rozwój uczniów (Dweck, 2000; Mueller i Dweck, 1998). Chociaż Duke i Henninger (1998, 2002) opisują, że styl udzielania informacji zwrotnej przez nauczycieli muzycznych nie różni się istotnie w opinii uczniów i obserwatorów, nauczyciele preferują udzielanie bardziej szczegółowej informacji, obejmującej zarówno aspekty pozytywne, jak i negatywne. Pomijanie negatywnych opinii może być nieefektywne, gdyż konstruktywna krytyka może pomagać zrozumieć cele do osiągnięcia (Duke i Henninger, 1998, 2002).

Stany fizjologiczne i afektywne, szczególnie lęk przed występem, wpływają istotnie na poczucie własnej skuteczności muzyków (Bandura, 1977; Sinden, 1999). Lęk przed występem jest powszechny wśród muzyków i może negatywnie wpływać na ich osiągnięcia (Kenny, 2011; Wilson i Roland, 2002). Zgodnie z obserwacją Bandury (1977), niepokój może obniżać poczucie własnej skuteczności, ale równocześnie istnieje możliwość jego odwrócenia poprzez redukcję lęków związanych z konkretnymi sytuacjami. Innymi słowy, obniżając niepokój można wzmacniać poczucie skuteczności. Kluczowym aspektem jest

więc dostosowanie programów nauczania, co umożliwia nauczycielom wspieranie uczniów w przezwyciężaniu obaw oraz monitorowanie i kwestionowanie potencjalnie błędnych przekonań uczniów na temat siebie (Hackett i Betz, 1989).

Badania własne

Celem projektu doktorskiego jest określenie uwarunkowań indywidualnych i sytuacyjnych rozwoju poczucia własnej skuteczności u muzyków i jego roli w wyborach zawodowych muzyków. Teoria społecznego uczenia się (Bandura, 1986) oraz teoria społecznego uczenia się w podejmowaniu decyzji o karierze (Social Learning Theory of Career Decision Making – SLTCDM; Mitchell i Krumboltz, 1996) uwzględniają różnorodne zmienne warunkujące wybory zawodowe: genetyczne (inteligencja, talent, wrodzone umiejętności), zdolności i wartości osobiste, ograniczenia środowiskowe, a także okazje zawodowe dostępne w otoczeniu. Z kolei Społeczno-Poznawcza Teoria Kariery (Social Cognitive Career Theory- SCCT, Lent i in., 1994) podkreśla rolę cech poznawczo-osobowościowych, zwłaszcza poczucia własnej skuteczności, w procesie wyboru kariery. To poczucie jest kluczowe dla efektywnego uczenia się (Bandura, 1977), wpływając na wybory związane z poziomem trudności, formą aktywności i rodzajem ról (Bandura, 1997; Laborde i Allen, 2016). Dodatkowo, poziom poczucia własnej skuteczności wraz z innymi cechami indywidualnymi i środowiskiem wychowawczym jednostki wpływa na wybór zawodu (Kaleńska-Rodzaj, 2015).

Plan badań i problemy badawcze

Cele główne projektu obejmowały zidentyfikowanie czynników indywidualnych i sytuacyjnych wpływających na ogólne poczucie skuteczności oraz wybór ścieżki kariery muzycznej. W ramach tych celów, szczegółowe problemy badawcze projektu obejmowały

(1) analizę relacji między narcyzmem, poczuciem własnej skuteczności w wykonawstwie muzycznym a ogólnym poczuciem skuteczności oraz (2) związku poczucia skuteczności z realizacją kariery solowej vs. zespołowej. Te dwa problemy badawcze rozwiązywałam w badaniu pierwszym, drugim i trzecim. Przy czym badanie trzecie przeprowadzono w schemacie jakościowym i pogłębiono w nim analizę wątków poruszanych w badaniu pierwszym i drugim dotyczących czynników wpływających na wybory zawodowe muzyków w ich subiektywnym doświadczeniu. W ramach 3 celu szczegółowego analizie poddano (3) wpływ zmiennych sytuacyjnych na ogólne poczucie skuteczności; kontekst sytuacyjny zoperacjonalizowano jako doświadczenie wykluczenia interpersonalnego (vs. włączenia) i przekazanie informacji zwrotnej o wykonaniu (sukces vs. porażka). Ten cel badawczy przyświecał badaniu czwartemu (wykluczenie) i piątemu (informacja zwrotna), przeprowadzonym w schemacie eksperymentalnym. Uczestnikami czwartego badania była grupa ogólna, nie związana z zawodami muzycznymi, natomiast uczestnikami piątego badania byli profesjonalni muzycy. Ponadto, w ramach badania piątego sprawdzono czy rodzaj informacji zwrotnej może wpływać na wybór sposobu wykonania utworu (w podziale na możliwość wykonania utworu solowo – a capella lub z towarzyszeniem akompaniamentu grupy).

Badanie I

Badanie 1. miało schemat korelacyjny. W badaniu testowano hipotezę przewidującą, że poczucie własnej skuteczności będzie istotnie wyższe wśród muzyków solowych niż zespołowych.

Hipotezę skonstruowano i argumentowano w oparciu o badania McPherson, McCormick (2006), które wskazywały, że poczucie własnej skuteczności może być istotnym predyktorem osiągnięć muzycznych, co sugeruje, że soliści mogą różnić się

istotnie od muzyków grających w zespołach pod względem tego wymiaru. Teoria Bandury (1977) sugeruje również, że poziom poczucia własnej skuteczności może wpływać na rzeczywiste osiągnięcia oraz zachowania zawodowe. Dodatkowo, badania empiryczne potwierdzają pozytywny związek między poczuciem własnej skuteczności a sukcesem zawodowym (Abele i Spurk, 2009). Biorąc pod uwagę, że osoby o wysokim poziomie narcyzmu cechuje także wysoka samoocena i przekonanie o własnych zdolnościach, przewidziano, że zarówno poczucie własnej skuteczności, jak i narcyzm, będą wyższe wśród solistów niż wśród muzyków zespołowych.

Badanie obejmowało 124 zawodowych muzyków, w tym 59 solistów i 65 muzyków zespołowych. Uczestnicy wypełnili Skalę Uogólnionego Poczucia Własnej Skuteczności (GSES) i Kwestionariusz Osobowości Narcystycznej (NPI) w polskich adaptacjach. Badanie zostało przeprowadzone online, a link do ankiety był rozpowszechniany wśród muzyków za pomocą mediów społecznościowych.

Wyniki pokazały, że soliści mają wyższe poczucie własnej skuteczności i narcyzmu niż muzycy zespołowi. Gdy kontrolowano poczucie skuteczności, różnica w narcyzmie między solistami a muzykami zespołowymi przestała być istotna. Jednakże również różnica w poczuciu własnej skuteczności przestawała być istotna, gdy eliminowano jej wspólną wariancję z narcyzmem. Wysoki narcyzm łączy się z wysokim poziomem własnej skuteczności, co lepiej charakteryzuje solistów niż muzyków zespołowych. Te wyniki potwierdzają wcześniejsze badania, sugerując, że osoby o wyższym narcyzmie i poczuciu własnej skuteczności mogą osiągać lepsze wyniki muzyczne i być bardziej skłonne do wyboru kariery solowej (Holland, 1985; Hill i Yousey, 1988).

Badanie II

Badanie drugie przeprowadzono w schemacie korelacyjnym w celu sprawdzenia właściwości psychometrycznych polskiej adaptacji narzędzia Music Performance Self-Efficacy oraz replikacji wyników badania 1 przy użyciu skali MPSE mierzącej specyficzne poczucie własnej skuteczności w odniesieniu do wykonania muzycznego. W badaniu weryfikowano następujące hipotezy:

- Wśród profesjonalnych muzyków solowych lub pełniących wiodące role obserwowane będzie wyższe poczucie własnej skuteczności, niż u muzyków z dalszych pozycji czy akompaniujących (H1).

Badania wskazują, że muzycy solowi oraz liderzy zespołów częściej doświadczają tzw. doświadczeń mistrzostwa, które są kluczowe dla rozwoju poczucia skuteczności (Bandura, 1977). Zgodnie z wynikami I badania (Molińska, i in. 2024), soliści raportowali wyższy poziom poczucia własnej skuteczności, niż muzycy grający w zespole. Zwiększenie ich poczucia skuteczności może wynikać z tego, iż często wykonują oni bardziej wymagające partie, nałożona bywa też na nich większa odpowiedzialność za występy i często otrzymują bezpośrednie pochwały od publiczności i innych muzyków.

- Specyficzne poczucie własnej skuteczności w wykonawstwie muzycznym (MPSE) będzie pozytywnie związane z ogólną miarą poczucia własnej skuteczności (H2).

Poprzednie badania wykazały pozytywny związek między poczuciem własnej skuteczności ogólnej i specyficznej w odniesieniu do wykonywania zadań (Dullard, 2014), oraz że ogólne poczucie własnej skuteczności może wpływać na poczucie specyficzne (Sherer i in. 1982).

- MPSE będzie negatywnie korelować z narcyzmem wrażliwym oraz pozytywnie z narcyzmem wielkościowym (H3) .

Osoby o wysokim poziomie narcyzmu wielkościowego charakteryzują się również wysoką samooceną oraz wysokim poczuciem własnej skuteczności, jak wykazano w badaniach Molińskiej i wsp. (2024). Przewidywano, że poczucie własnej skuteczności specyficzne dla wykonawstwa muzycznego będzie wykazywało pozytywną korelację z tą formą narcyzmu. Z kolei, oczekiwano, że będzie ono negatywnie powiązane z narcyzmem wrażliwym, który cechuje się niestabilnym poczuciem własnej wartości i może prowadzić do obniżenia poczucia własnej skuteczności (Miller, 2021).

- MPSE będzie pozytywnie korelować z konstruktywnymi strategiami radzenia sobie z lękiem przed występem muzycznym (H4).

Badania przeprowadzone przez Molińską i Olechowską (2022) wskazują, że uogólnione poczucie własnej skuteczności jest związane z zastosowaniem adaptacyjnych strategii radzenia sobie. W oparciu o wyniki sugerujące, że ogólne poczucie własnej skuteczności może wpływać na poczucie skuteczności w kontekście specyficznym (Sherer i in., 1982), przyjęto założenie, że podobne zależności będą występować również w odniesieniu do korelacji ze strategiami radzenia sobie.

W badaniu uczestniczyło 107 profesjonalnych muzyków (69 kobiet, 34 mężczyzn, 4 osoby niebinarne), średnia wieku 30,83 lat, oraz 44 pełnoletnich uczniów szkół muzycznych. Uczestnicy wypełnili MPSE: Polska wersja z 23 stwierdzeniami ocenianymi na 10-stopniowej skali, Skala Ogólnego Poczucia Własnej Skuteczności (GSES), Skale strategii radzenia sobie z lękiem przed występem muzycznym (skale: myślenie pozytywne, realistyczna ocena, katastrofizacja, dystansowanie się, bezradność, bagatelizowanie), Kwestionariusz Osobowości Narcystycznej (NPI) i Skalę Wysoce Wrażliwego Narcyzmu (HSNS).

Wyniki badania obejmowały potwierdzenie struktury narzędzia poprzez analizę czynnikową. Wyniki badania potwierdziły strukturę narzędzia MPSE. W eksploracyjnej

analizie czynnikowej odtworzyły się 4 czynniki/skale dotyczące źródeł kształtowania się poczucia własnej skuteczności, wchodzące w skład oryginalnej wersji narzędzia: doświadczenie zastępcze, doświadczenie mistrzostwa, perswazja werbalna i stany fizjologiczne, z największymi wartościami ładunków dla czynnika związanego z doświadczeniem zastępczym. Rzetelność narzędzia okazała się wysoka. Zauważono brak różnic w MPSE między płciami. Natomiast różnice między profesjonalnymi muzykami a uczniami dotyczyły skali doświadczenia zastępczego i stanów fizjologicznych. Muzycy profesjonalni uzyskiwali wyższe wskaźniki na skali stanów fizjologicznych, ale niższe na skali doświadczeń zastępczych. Soliści i ci grający w pierwszym pulpicie wykazali wyższe MPSE niż instrumentalisci zespołowi. Dodatkowo, zaobserwowano pozytywne korelacje między MPSE a ogólnym poczuciem skuteczności, narcyzmem wielkościowym oraz adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie.

Badanie III

Badanie jakościowe miało na celu zgłębienie perspektywy 20 profesjonalnych muzyków klasycznych (wieku 25-60 lat; $M = 33,7$; $SD = 9,92$) w kontekście kształtowania poczucia własnej skuteczności i wyboru ścieżki kariery zawodowej. Postawiono dwa pytania badawcze:

- Co wpływa na poczucie własnej skuteczności według pracujących muzyków?
- Jakie czynniki decydują o wyborze ścieżki kariery zawodowej muzyków?

Uczestnicy (5 mężczyzn, 15 kobiet) grali na różnych instrumentach i mieli różne doświadczenia sceniczne. Byli wśród nich soliści ($N = 8$), jak i muzycy zespołowi grający w orkiestrach ($N = 12$). Narzędzia badawcze to indywidualne wywiady pogłębione, częściowo ustrukturyzowane, skupiające się na historii edukacji muzycznej, rozwoju poczucia skuteczności, ocenach zewnętrznych oraz roli nauczycieli.

Analiza tematyczna potwierdziła istotną rolę relacji między uczniem a mistrzem w kształtowaniu poczucia własnej skuteczności muzyków. Badani podkreślili znaczenie wsparcia kompetentnego pedagoga, który nie tylko był wyrozumiały i łagodny, ale przede wszystkim inspirujący i motywujący do kreatywnego odkrywania świata muzycznego. Rodzaj relacji z nauczycielem (mistrzem) określono jako kluczowy w formowaniu poczucia skuteczności i przezwyciężaniu trudności związanych z edukacją muzyczną. W badaniu jakościowym muzyków solowych porównano z muzykami zespołowymi, gdzie soliści podkreślili pozytywny wpływ dobrych pedagogów na ich doświadczenia edukacyjne. Natomiast muzycy zespołowi relacjonowali negatywne doświadczenia ze „złymi pedagogami”, wpływające nie tylko na ich poczucie skuteczności, lecz także na zdrowie psychiczne. Wnioski z wywiadów były spójne z wynikami badań ilościowych (Margolis i McCabe, 2006) wskazujących, że uczniowie o niskim poczuciu skuteczności mają tendencję do przekonania, że nie osiągną sukcesu, co wpływa na ich gotowość do wysiłku oraz skłonność do traktowania trudnych zadań jako zagrożeń, utrzymując niskie aspiracje. Podsumowując, badanie jakościowe wpisuje się w kontekst badań nad poczuciem własnej skuteczności, potwierdzając różnice w poczuciu skuteczności oraz doświadczeniach edukacyjnych między muzykami solowymi a zespołowymi oraz znaczenie tych zmiennych w doborze ścieżki kariery muzycznej.

Badanie IV

Badanie miało charakter eksperymentalny i miało na celu ustalenie czy wykluczenie wpływa na nasilenie poczucia własnej skuteczności. W badaniu manipulowano poczuciem wykluczenia za pomocą procedury Cyberball (Hartgerink, i in., 2015), w której uczestnicy są przekonani, że grają z 2 innymi badanymi w wirtualną grę polegającą na podawaniu sobie piłki. W warunku wykluczenia nie otrzymują piłki od innych graczy, natomiast

w warunku włączenia otrzymują tyle samo rzutów co pozostali 2 gracze. Przed grą i po grze zmierzono między innymi nasilenie poczucia własnej skuteczności badanych. W ramach badania postawiono trzy hipotezy:

- Poczucie przynależności, kontrola i poczucie skuteczności będą niższe w warunku wykluczenia społecznego, niż w warunku inkluzji (H1).

Zgodnie z dotychczasowymi badaniami, ostracyzm negatywnie wpływa na zaspokojenie podstawowych potrzeb i samoocenę (Williams, 2009; Satıcı, 2020; Niu et al., 2022). Wykluczenie z gry powinno zatem podobnie skutkować spadkiem poczucia przynależności, kontroli oraz poczucia skuteczności uczestników.

- Poczucie kontroli i poczucie przynależności będą mediatorami w relacji między warunkami eksperymentalnymi (wykluczenie z gry; włączenie w grę) a poczuciem skuteczności (H2 i H3).

Zgodnie z literaturą, wykluczenie społeczne, które wiąże się z brakiem kontroli nad sytuacją oraz deprywacją potrzeby przynależności i ma negatywny wpływ na poczucie skuteczności (Bandura, 2013; Warburton et al., 2006). Zaspokojenie potrzeby przynależności oraz poczucie kontroli nad sytuacją zwiększają poczucie skuteczności, podczas gdy ich brak, jak ma to miejsce w przypadku ostracyzmu, prowadzi do jego obniżenia (Freeman et al., 2007; Furrer & Skinner, 2003). Na tej podstawie przypuszczałam, że poczucie kontroli i przynależności będą mediować wpływ wykluczenia społecznego na poczucie skuteczności.

Badanie obejmowało 192 uczestników w wieku od 18 do 68 lat ($M = 26,04$; $SD = 9,00$), z czego 165 identyfikowało się jako kobiety (85,9%), 24 jako mężczyźni (12,5%), a 3 jako osoby niebinarne (1,6%). Uczestnicy wypełnili Skalę Uogólnionego Poczucia Własnej Skuteczności (GSES) oraz przeszli manipulację wykluczeniem społecznym za

pomocą Cyberball. Badanie zostało przeprowadzone online za pomocą narzędzia Lime Survey.

Wyniki drugiego eksperymentu potwierdziły istotne różnice pomiędzy uczestnikami, którzy doświadczyli wykluczenia i włączenia. Osoby wykluczone wykazywały niższe poczucie przynależności, kontroli i skuteczności. Poczucie kontroli nad sytuacją i poczucie przynależności pełniły istotną rolę jako mediatory między wykluczeniem a poczuciem własnej skuteczności. Uzyskane wyniki są zgodne z wcześniejszymi badaniami, które pokazują negatywny wpływ wykluczenia społecznego na psychospołeczne funkcjonowanie jednostki oraz rolę poczucia przynależności/relacyjności i zaspokojenia potrzeby kontroli dla rozwoju poczucia własnej skuteczności.

Badanie V

Badanie miało na celu sprawdzenie czy informacja zwrotna o wykonaniu utworu muzycznego wpływa na ogólne poczucie własnej skuteczności i decyzję dotyczącą ponownego wykonania utworu solo. Badanie miało charakter eksperymentalny. Badani grali nowy utwór i otrzymywali nieprawdziwą informację o jakości jego wykonania, pozytywną lub negatywną, następnie mierzony było ogólne poczucie sprawczości i badani mieli możliwość ponownego odegrania utworu solo lub z akompaniamentem. W badaniu testowano poniższe hipotezy:

- Pozytywna informacja zwrotna o jakości wykonania fragmentu muzycznego zwiększy ogólne poczucie własnej skuteczności, podczas gdy negatywna informacja zwrotna je zmniejszy (H1).
- Poziom poczucia własnej skuteczności będzie wyższy po otrzymaniu pozytywnej informacji zwrotnej w porównaniu z negatywną informacją zwrotną (H2).

- Pozytywna informacja zwrotna wiąże się z wyższym GSE i z większym prawdopodobieństwem wyboru występu solowego (a cappella) w porównaniu z negatywną informacją zwrotną (H3).
- Ogólne poczucie własnej skuteczności (GSE) pośredniczy w związku między informacją zwrotną (pozytywną/negatywną) a wyborem sposobu wykonania utworu (H4).
- Poczucie własnej skuteczności w muzyce, adaptacyjne style radzenia sobie z występami muzycznymi (pozytywne myślenie, realistyczna ocena, dystansowanie się) i narcyzm są pozytywnie związane z GSE i zwiększają prawdopodobieństwo wyboru występu solo (a cappella) (H5).

Wspominana wielokrotnie wcześniej teoria Bandury (1997) sugeruje, że doświadczenie mistrzostwa i perswazja słowna wpływają na wzrost poczucia własnej skuteczności. Badania Danielsa i Larsona (2001) pokazują, że pozytywna informacja zwrotna jest związana ze zwiększeniem poziomu poczucia własnej skuteczności.

Badania Bergera i współpracowników (2019) sugerują, że pozytywna informacja zwrotna może wpływać na kształtowanie aspiracji i poczucia własnej skuteczności w kontekście zawodowym. Jak również wspomniane wcześniej pozytywne doświadczenia mistrzostwa kształtują pozytywne przekonania o sobie i swoich możliwościach, co może wpływać na wybór występu solowego.

Z teorii Bandury (1997) wynika, że GSE może pełnić rolę pośrednika między doświadczeniem mistrzostwa a wyborem dalszych zadań. Badania (Lane i in., 2004) sugerują, że pozytywna informacja zwrotna może wpływać na ogólne poczucie skuteczności i kompetencji, co jest związane z GSE, a więc może wpływać na preferencje w wykonawstwie muzycznym. Co więcej, metaanaliza Klugera i DeNisi (1996) wykazała, że komputerowa informacja zwrotna, skupiająca się na zdolności uczestników do refleksji

nad własnym myśleniem i rozumienia wpływu informacji zwrotnej na cele i podejście do zadania, była związana z większą pewnością uczestników, co prowadziło do zwiększenia poczucia własnej skuteczności, lepszego opracowania strategii oraz lepszych rezultatów.

Badania (Lane i in. 2004) sugerują, że adaptacyjne style radzenia sobie z występami, takie jak pozytywne myślenie i dystansowanie się, mogą zwiększać ogólne poczucie skuteczności, co może sprzyjać wyborowi występów solowych. W badaniach (Mathieu, St-Jean, 2013; Brooks, 2015) narcyzm jest pozytywnie związany zarówno z poczuciem własnej skuteczności, jak i z sukcesem zawodowym znaleziono pozytywny związek między narcyzmem a sukcesem zawodowym, co może sugerować, że narcyzm wielkościowy może być związany z GSE i preferencjami występów solowych.

Badanie obejmowało 53 uczestników w wieku od 23 do 58 lat (średnia wieku = 30,13, SD = 7,06). Spośród nich 32 identyfikowało się jako kobiety (58,2%), 20 jako mężczyźni (36,4%), a 3 jako osoby non-binary (5,5%). Wszyscy uczestnicy posiadali stopień uniwersytecki i przeszli pełne wykształcenie muzyczne, będąc artystami praktykującymi umiejętności muzyczne jako główne źródło zatrudnienia. Uczestnicy wypełnili skalę poczucia własnej skuteczności (GSES), Skalę Skuteczności w Występach Muzycznych (MPSE), Skalę Samopoczucia Artysty przed Występem oraz Kwestionariusze Narcyzmu i Wrażliwości na Odrzucenie. Po wykonaniu utworu a'vista badani muzycy zostali poinformowani, że w tym momencie przeprowadzana jest komputerowa analiza ich nagrania. W tym czasie odpowiadali na zestaw pytań, związanych z ich wykonaniem. Następnie muzycy otrzymywali informacje na temat poziomu ich wykonawstwa muzycznego: „Komputerowa Ocena Twojego Wykonania dobiegła końca. Z przyjemnością możemy stwierdzić, iż fragment przedstawiony przez Ciebie został oceniony pozytywnie/negatywnie. Forma wykonania utworu spełnia wymogi/nie spełnia wymogów

i kwalifikuje/ nie kwalifikuje się do dalszego samodzielnego wykonania”. Badanie przeprowadzono online za pomocą narzędzia Qualtrics.

Wyniki ostatniego badania, przeprowadzonego na profesjonalnych muzykach z wykorzystaniem manipulacji rodzajem informacji zwrotnej, potwierdziły częściowo hipotezy. W warunku negatywnej informacji zwrotnej obniżyło się ogólne poczucie własnej skuteczności, co zgadzało się z jedną z hipotez, jednak w warunku pozytywnej informacji zwrotnej poczucie własnej skuteczności nie zwiększyło się istotnie. Mimo to, muzycy otrzymujący pozytywną informację zwrotną częściej decydowali się na wykonanie solowe, co wspierało drugą hipotezę. Jednakże, ogólne poczucie własnej skuteczności nie działało jako mediator między informacją zwrotną a wyborem wykonania, co sugeruje, że inne czynniki mogą wpływać na tę decyzję. Dodatkowo, badanie wykazało, że realistyczna strategia radzenia sobie ze stresem była pozytywnie związana z wyborem wykonania solowego, co może sugerować rolę specyficznych strategii radzenia sobie w kontekście wyboru kariery muzycznej.

Wnioski

Cykl badań przeprowadzony w ramach projektu doktorskiego skoncentrowany był na uwarunkowaniach rozwoju poczucia własnej skuteczności wśród muzyków i roli tej zmiennej w ich wyborach zawodowych. Analiza wyników może wzbogacić teorie Bandury (1977), podkreślając znaczenie różnic między solistami a członkami zespołów oraz związku między narcyzmem a poczuciem własnej skuteczności (I badanie), co może sugerować istotność aspektów osobowościowych w kształtowaniu tego poczucia. Wyniki II badania, ukazujące kluczową rolę doświadczenia zastępczego w kształtowaniu poczucia własnej skuteczności muzyków doskonale wspierają teorię Alberta Bandury (1977), gdzie obserwacja doświadczeń innych stanowi istotny czynnik wpływający na ocenę osobistych

zdolności. Dodatkowo, wyższe poczucie skuteczności u nauczycieli muzycznych, muzyków zajmujących pierwsze pulpity orkiestrowe oraz związki z adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie potwierdzają, że poczucie własnej skuteczności wg Bandury jest kompleksowym determinantem wpływającym na różne aspekty psychospołeczne w kontekście środowiska muzycznego. Badanie III jakościowe wskazujące na znaczenie relacji z mistrzem, w formie uzyskiwania wsparcia od kompetentnego pedagoga w budowaniu poczucia skuteczności i przezwyciężaniu trudności związanych z edukacją muzyczną. Wnioski z wywiadów potwierdziły badania ilościowe (Margolis i McCabe, 2006) i wpisują się w kontekst przytoczonych teorii dotyczących poczucia własnej skuteczności, potwierdzając znaczenie tej zmiennej w wyborach zawodowych muzyków. Badanie IV dostarcza ważnych informacji na temat wpływu wykluczenia społecznego na jednostki, potwierdzając istotną rolę poczucia kontroli i przynależności w kształtowaniu poczucia własnej skuteczności. Wyniki badania V potwierdzają założenia teoretyczne Bandury (1977) dotyczące roli doświadczenia mistrzostwa w kształtowaniu poczucia skuteczności. Wybór solowego wykonania pozytywnie ocenionego utworu oraz różnice między informacją zwrotną negatywną a pozytywną również potwierdzają wpływ doświadczeń na to poczucie. Jednakże, wyniki badania pokazują, że ogólne poczucie skuteczności silniej niż specyficzne poczucie skuteczności przewiduje ten wybór, wspierając założenia teorii Schwarzera (1995). Ponadto, strategia radzenia sobie z lękiem związanym z oceną również przewiduje wybór wykonania, co podkreśla istotę mechanizmów radzenia sobie w podejmowaniu decyzji artystycznych. W ten sposób badanie V rozwija teoretyczne zrozumienie wpływu poczucia własnej skuteczności na działania twórcze muzyków, wpisując się w kontekst wcześniej przedstawionych teorii.

Podsumowując, badania projektu doktorskiego dostarczają empirycznych dowodów na związki między poczuciem własnej skuteczności a wyborami zawodowymi muzyków,

wspierając teoretyczne założenia Bandury dotyczące wpływu tego psychologicznego konstruktu na zachowanie i osiągnięcia jednostki oraz zwracając uwagę na istotny wpływ doświadczenia mistrzostwa, poczucia kontroli, przynależności i relacji z mistrzem na kształtowanie poczucia własnej skuteczności oraz wybory ścieżek kariery.

Co więcej, przeprowadzone badania mają potencjał wzbogacenia również społeczno–poznawczej teorii kariery (SCCT; Lent, i in., 1994), która podkreśla kluczową rolę poczucia skuteczności w rozwoju kariery zawodowej. SCCT uwzględnia także oczekiwania względem wyników, które odzwierciedlają przekonania jednostek na temat prawdopodobnych konsekwencji ich działań związanych z karierą. Badanie wpływu przekonań o poczuciu skuteczności na oczekiwania względem wyników w kontekście muzyki może dostarczyć bardziej kompleksowego modelu rozwoju kariery, w którym lepiej zrozumiana jest subtelna relacja między poczuciem skuteczności, oczekiwaniami względem wyników a wyborami zawodowymi. Ponadto, przeprowadzone badania mogą poszerzyć też Teorię Hollanda (1992), dotyczącą osobowości zawodowej i środowisk pracy. Teoria Hollanda (1992) sugeruje, że ludzie osiągają największe sukcesy i czerpią największą satysfakcję w pracy, gdy ich osobowość pasuje do wymagań środowiska zawodowego. W kontekście muzyków, przedstawione badania nad ich wiarą we własne umiejętności mogą pomóc zrozumieć, w jaki sposób jednostki o zróżnicowanym poczuciu własnej skuteczności skutecznie podejmują decyzje dotyczące swojej ścieżki zawodowej, poruszają się w środowisku pracy artystycznej i odnoszą sukcesy w swoich karierach muzycznych. Przeprowadzone badania w społecznym ujęciu zawodu muzyka pozwalają również pogłębić opisywany w teorii Hollanda (1992) „typ osobowości artystycznej”. Badania nad poczuciem skuteczności muzyków mogą prowadzić do szczegółowej charakterystyki tego typu, poprzez identyfikację konkretnych przekonań o poczuciu

skuteczności artystów (tu muzyków) i też cech typowych dla jednostek dążących do kariery muzycznej solistycznej bądź zespołowej.

Podsumowując, badania nad poczuciem własnej skuteczności artystów mogą mieć znaczenie naukowe dla rozwoju powyższych teorii psychologicznych. Muzycy jako wyjątkowa podgrupa populacji, oferują odrębną perspektywę na rozwój przekonań o własnej skuteczności, wpływając nie tylko na ich przedsięwzięcia artystyczne, ale także na szersze zrozumienie ludzkiego potencjału, pewności i świadomości swoich umiejętności oraz podejmowania na tej podstawie decyzji zawodowych.

Bibliografia

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53-62.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. W. R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 1-60). JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5-33.
- Berger, R., Karol, D., Berger, M., & Berger, S. (2019). Career aspirations and self-efficacy of individuals with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(4), 327-340.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.

- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Brooks, M. R. (2015). The relationship between narcissistic tendencies, self-esteem, and perceived parenting styles in a college sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 176(3), 130-146.
- Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15(5), 615–631.
- Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 575–584.
- Brummelman, E., Thomaes, S., & Sedikides, C. (2016). Separating narcissism from self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 25(1), 8-13.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. American Psychological Association.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries: Correction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1114–1114.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
<https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal*

of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 25(3), 375-395.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Psychological Assessment Resources.

Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392–414.

Daniels, L. M., & Larson, R. W. (2001). Teacher stress, time pressure, and school assessment practices: A multilevel structural equation modeling analysis. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 645-659.

Duke, R. A. (2000). Measures of instructional effectiveness in music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 1-48. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40319011>

Duke, R. A., & Henninger, J. C. (1998). Effects of verbal corrections on student attitude and performance. *Journal of Research in Music Education*, 46, 482-495.
<https://doi.org/10.2307/3345345>

Duke, R. A., & Henninger, J. C. (2002). Teachers' verbal corrections and observers' perceptions of teaching and learning. *Journal of Research in Music Education*, 50, 75-87. <https://doi.org/10.2307/3345694>

- Dullard, B. (2014). A comparison of general and task-specific measures of self-efficacy in adult hearing aid users. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/302390338.pdf>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dymkowski, M. (1993). *O samowiedzy i powstawaniu siebie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., & Łaguna, M. (2008). *SES. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Fila-Jankowska, A. (2009). *Samoocena autentyczna. Co ukrywamy sami przed sobą*. Warszawa: Academica SWPS.
- Franken, R. E. (2006). *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grapsas, S., Brummelman, E., Back, M. D., & Denissen, J. J. (2020). The “why” and “how” of narcissism: A process model of narcissistic status pursuit. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 150–172.
<https://doi.org/10.1177/1745691619873350>
- Grzegołowska-Klarkowska, H. (2001). Samoobrona przez samooszukiwanie się. W M. Kofta & T. Szustrowa (Eds.), *Złudzenia, które pozwalają żyć* (pp. 157-173). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273. <https://doi.org/10.2307/749515>
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hartgerink, C. H., Van Beest, I., Wicherts, J. M., & Williams, K. D. (2015). The ordinal effects of ostracism: A meta-analysis of 120 Cyberball studies. *PloS one*, 10(5), e0127002.
- Hayamizu, Y., & Pan, Y. (1992). Motivation for skill learning [In Japanese]. *Bulletin of the School of Education, Nagoya University (Educational Psychology)*, 39, 63-75.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895–910.
- Hendricks, K. S. (2009). Relationships between the sources of self-efficacy and changes in competence perceptions of music students during an all-state orchestra event (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text (AAT 3362920).
- Hendricks, K. S. (2014). Changes in self-efficacy beliefs over time: Contextual influences of gender, rank-based placement, and social support in a competitive orchestra environment. *Psychology of Music*, 42(3), 347-365.
- Hendricks, P. S. (2015). Memory for successes and failures: Self-efficacy, cognitive processes, and performance outcomes among musicians. *Psychology of Music*.

- Hendricks, K. S. (2015). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), 32-38.
- Hermann, K. S. (2005). The influence of social self-efficacy, self-esteem, and personality differences on loneliness and depression. The Ohio State University.
- Hewitt, M. P. (2019). Music in the post-music industry: Negotiating self-efficacy and entrepreneurship. *International Journal of Music Education*, 37(4), 361-375.
- Hill, R. W., & Yousey, G. P. (1998). Adaptive and maladaptive narcissism among university faculty, clergy, politicians, and librarians. *Current Psychology*, 17(2-3), 163-169. <https://doi.org/10.1007/s12144-998-1003-x>
- Hirschi, A., & Jaensch, V. K. (2015). Narcissism and career success: Occupational self-efficacy and career engagement as mediators. *Personality and Individual Differences*, 77, 205–208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.002>
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397-406.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.397>
- Iwaguchi, S. (2012). From student evaluations to teacher performance: A study of piano class instruction. *Music Education Research*, 14(2), 171–185.
- James, W. (1890/1963). *The principles of psychology*. Holt, Rinehart & Winston.
- James, W. (1892/2002). *Psychologia. Kurs skrócony*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Hemisphere.
- Judge, T., Erez, A., & Bono, J. (1997). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance, 11*, 167-187.
- Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior, 19*, 151-188.
- Judge, T. A., & Bono, J. A. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 86*, 80–92.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. A., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 693–710.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry, 14*(1), 1–26.

- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Kaleńska-Rodzaj, J., & Pietras, K. (2014). Jakość relacji nauczyciel–uczeń a rozwój osiągnięć muzycznych młodego wykonawcy. W *Mistrz–uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii sztuki* (pp. 98-116).
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2015). Kim jest artysta w naszych czasach? Typologia współczesnych artystów a formowanie się tożsamości zawodowej młodych muzyków. W J. Kaleńska-Rodzaj & R. Lawendowski (Eds.), *Psychologia muzyki. Pomiędzy wykonawcą a odbiorcą* (pp. 1–20). Harmonia Universalis.
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 112–133. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00052-6](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00052-6)
- Kofta, M., & Doliński, D. (2000). Poznawcze podejście do osobowości. W J. Strelau (Ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna* (Vol. 2, pp. 561–600). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kuijpers, M. A. C. T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303–319. <https://doi.org/10.1177/0894845305283006>
- Laborde, S., & Allen, M. S. (2016). Personality-trait-like individual differences: Much more than noise in the background for sport and exercise psychology. In *Sport and exercise psychology research* (pp. 201-210). Academic Press.

- Lachowicz-Tabaczek, K., & Śniecińska, J. (2009). Samowiedza i samoocena – wzajemne relacje. W A. Niedźwieńska & J. Neckar (Eds.), *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy* (pp. 238–270). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lane, A. M., Thelwell, R. C., Lowther, J., & Devonport, T. J. (2004). Emotional intelligence and psychological skills use among athletes. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(6), 555-563.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518–530.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1993). Predicting mathematics-related choice and success behaviors: Test of an expanded social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 42(3), 223-236.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Łukaszewski, W. (1974). *Osobowość: Struktura i funkcje regulacyjne*. PWN.

- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic, 41*(4), 218-227.
- Mathieu, C., & St-Jean, É. (2013). Personality traits, self-esteem, and the basic psychological needs as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies, 14*(6), 1713-1729.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (1999). Motivational differences in self-regulated learning and practice behavior among musically gifted and non-gifted students. *Journal of Research in Music Education.*
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination. *Psychology of Music, 31*(1), 37-51.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Psychology of Music, 31*(1), 37-51.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music, 34*(3), 322-336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Miller, J. D., Hoffman, B. J., Gaughan, E. T., Gentile, B., Maples, J., & Campbell, W. K. (2011). Grandiose and vulnerable narcissism: A nomological network analysis. *Journal of Personality, 79*(5), 1013–1042.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00711.x>
- Miller, J. D., Back, M. D., Lynam, D. R., & Wright, A. G. (2021). Narcissism today: What we know and what we need to learn. *Current Directions in Psychological Science, 30*(6), 519-525.

- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- Molińska, W., & Olechowska, A. (2022). What is related to the choice of coping strategies? Functional relationship between a sense of self-efficacy, self-regulation, and strategies for coping with stress. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 22(2), 213-223.
- Molińska, W., Rajchert, J., & Bodecka-Zych, M. (2024). Do narcissists play solo? Differences in self-efficacy and narcissism among band and solo musicians. *Roczniki Psychologiczne*, 27(1), 91-101.
- Moskowitz, G. B. (2009). *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mruk, C. J. (2013). Defining self-esteem as a relationship between competence and worthiness: How a two-factor approach integrates the cognitive and affective dimensions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 44(2), 157–164.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Ng, T. W., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367-408.

- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznawaniu i ocenianiu samego siebie na przykładzie młodzieży dorastającej*. Nasza Księgarnia.
- Nogaj, A. A., & Żylińska, M. (2013). Psychologiczny portret młodego muzyka. *Muzyka w mózgu*. Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education. In *Improving Academic Achievement* (pp. 3-21). <https://doi.org/10.1016/b978-012064455-1/50004-x>
- Pelham, B. W., & Swann, W. B. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672–680.
- Podgórecki, A. (1968). Cztery rodzaje samego siebie. *Studia Socjologiczne*, 2, 183–191.
- Porębiak, M. I. (2005). Samoocena jawna i utajona: Model dwuskładnikowy. *Nowiny Psychologiczne*, 2, 93–105.
- Pulver, S. E. (1986). Narcissism: The term and the concept. In A. P. Morrison (Ed.), *Essential papers on narcissism* (pp. 91–111). New York, NY: New York University Press. (Original work published 1970)
- Pyszczynski, T., & Cox, C. (2004). Can we really do without self-esteem? Comment on Crocker and Park (2004). *Psychological Bulletin*, 130(3), 425–429.

- Raskin, R., Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 890–902.
- Rempe, M. (2023). Musicians' plight: Education and everyday working life around 1900. In *Art, Play, Labour: The Music Profession in Germany (1850–1960)* (pp. 69–102). Brill.
- Renwick, J., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173–188. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000256>
- Reykowski, J. (1970). *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In *The Oxford handbook of human motivation* (2nd ed., pp. 11–26). Oxford University Press.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). General self-efficacy scale. *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>
- Sherer, M., & Maddux, J. (1982). Self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Report*, 51, 663–671.

- Shrauger, J., & Sorman, P. B. (1977). Self-evaluations, initial success and failure, and improvement as determinants of persistence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*, 784–795.
- Sinden, L. M. (1999). Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self-efficacy, and self-esteem. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 60*(3-A), 0590.
- Solanki, K. (2022). Relationship between self-esteem and self-efficacy. *International Journal of Research in Social Sciences, 12*(4), 926-941.
- Szpitalak, M., & Polczyk, R. (2015). *Samooocena: Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*(2), 240–261.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment, 65*(2), 322–342.
- Tracey, T. J., & Robbins, S. B. (2006). The interest-major congruence and college success relation: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 69*(1), 64–89.
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Williams, K. D. (2009). Ostracism: Effects of being excluded and ignored. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 41, pp. 275-314). New York: Academic Press.

- Wilson, G. D., & Roland, D. (2002). Performance anxiety. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 47–61). New York, NY: Oxford University Press.
- Zelenak, M. S. (2010). Development and validation of the music performance self-efficacy scale. *Music Education Research International*, 4(1), 31–43.
- Zelenak, M. S. (2011). Self-efficacy in music performance: Measuring the sources among secondary school music students. *University of South Florida*.
- Zelenak, M. S. (2015). Measuring the sources of self-efficacy among secondary school music students. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 389–404.
<https://doi.org/10.1177/002242941455>

Artykuły składające się na cykl pracy doktorskiej oraz oświadczenia współautorów

**DO NARCISSISTS PLAY SOLO?
DIFFERENCES IN SELF-EFFICACY AND NARCISSISM
AMONG BAND AND SOLO MUSICIANS***

Weronika Molińska, Joanna Rajchert, and Marta Bodecka-Zych

Maria Grzegorzewska University, Institute of Social Psychology, Warsaw

The following study focuses on individual differences between musicians who play solo (performing individually or as leaders), and musicians performing as part of a chamber ensemble, band, choir, orchestra, etc. We predicted that soloists would be higher on grandiose narcissism and self-efficacy. The results showed that soloists ($n = 59$) not only were higher on narcissism, but also had higher self-efficacy scores than musicians who perform in ensembles ($n = 65$). However, soloist and band players are not different in narcissism and self-efficacy when the other trait is controlled, which indicates that common features of both traits differentiate solo and band musicians. Results raise further questions on what factors affect the development of a musician's career path.

Keywords: self-efficacy; musicians; narcissism; musical profession

*WERONIKA MOLIŃSKA, <https://orcid.org/0000-0002-8319-7149>; JOANNA RAJCHERT, <https://orcid.org/0000-0003-4687-7337>; MARTA BODECKA-ZYCH, <https://orcid.org/0000-0001-7766-1446>. Correspondence concerning this article should be addressed to Weronika Molińska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland; e-mail: wmSD14@aps.edu.pl.

Handling editor: EMILIA SOROKO, Adam Mickiewicz University, Poznań. Received 10 Jan. 2023. Received in revised form 16 Oct. 2023. Accepted 4 Dec. 2023. Published online...

In the musical profession, to become a soloist of a band, a musician must attract the attention of the conductor, listeners or other band players with commitment, technique, education, achievements, or personality. In other words, artists must somehow distinguish themselves from the other band members. Any tendency of a musician to collaborate in a band or work as a soloist may be related to the different characteristics of the artists and the experiences that accompanied them in music education and professional practice. Moreover, the choice of profession is related to personality, preferences, and styles of adaptation to social and professional environments (Holland, 1996; Törnroos et al., 2019). Therefore, it seems that individuals who follow different musical career paths (solo versus band players) may differ in terms of individual characteristics. As part of this study, we want to answer the question of whether solo musicians differ from ensemble musicians in narcissism and self-efficacy.

In recent years, there has been a growing interest in narcissism, both among scientists and the public (Miller et al., 2011, 2021). In its most prototypical form, narcissism is associated with a sense of privilege, arrogance, dominance, callousness and aggression (Miller et al., 2021). However, thanks to numerous studies, we know that narcissism is not an unified construct, it consists of many facets, some of which seem contradictory (Miller et al., 2021; Rogoza et al., 2019). Currently, narcissism is widely studied on two distinct dimensions: grandiose narcissism and vulnerable narcissism (Cain et al., 2008; Miller et al., 2021; Wink, 1991). The latest research, confirming three-factor model of narcissism (e.g., Crowe et al., 2019), indicate that grandiose narcissism consists of two facets: antagonistic and agentic. The latter is relatively adaptive and associated with assertiveness, leadership and high self-esteem (Miller et al., 2021).

Previous research has shown that narcissistic people select situations that afford them status (Grapsas et al., 2020). In the current study, our focus is on agentic narcissism, as this facet appears to be the most conducive to professional development. Agentic narcissism is associated with traits that are potentially linked to choosing a solo career path, such as extraversion, dominance, entitlement, high self-esteem, sociability, and perceived likability (Miller et al., 2011, 2021). The antagonistic facet involves characteristics like arrogance, callousness, and cynicism (Miller et al., 2021), which may also be conducive to choosing a solo career path, but in the long run they are less likely to foster a sense

of self-efficacy compared to the agentic facet.

Narcissistic individuals, particularly those with a high degree of agentic narcissism, tend to be proactive and driven by rewards (Miller et al., 2021). They are more inclined to adopt career strategies such as strategic positioning, exerting influence, and presenting themselves positively, all of which are deemed crucial for achieving success in one's professional life (King, 2004; Kuijpers & Scheerens, 2006). However, there are studies showing that the relationship between narcissism and career success is mediated by occupational self-efficacy beliefs (Hirschi & Jaensch, 2015).

Self-efficacy, defined as a person's belief about the extent to which this person is able to perform a task in a particular situation, is the most important predictor of musical achievement (McPherson & McCormick, 2006). A higher sense of self-efficacy may not only increase motivation to act, but also be associated with achieving better results or effects (Bandura, 1997; Juczyński, 2000). Moreover, self-efficacy is linked to other self-perception of ability, as well as motivation and aspirations (Hallam, 2005). The key theorem of Bandura (1997) regarding the role of self-efficacy beliefs in human functioning is that "the level of people's motivation, affective states and actions is based more on what they believe in than on what is objectively true" (Bandura, 1997, p. 2). For this reason, how people behave can often be better predicted by the beliefs they have about their abilities than by what they are capable of achieving. Self-efficacy is considered one of the key factors of positive career development, it refers to opinions about oneself suggesting that one is able to cope with tasks and challenges at work (Rigotti et al., 2008). Considering the above, both agentic narcissism and the sense of self-efficacy may be important for career development (Hirschi & Jaensch, 2015), potentially also for the development of a musician's career and choice of his professional path.

Although many musicians can perform difficult and spectacular solo parts contained in classical compositions, only a few of them make a living as soloists. Most soloists from an early age actively develop their careers, perform in concerts and competition arenas throughout the period of music education and later. Participation in competitions is usually reserved for students with the highest achievements and results in exams. Achieving a high place in a competition can pave the way for a long and successful solo career, plenty of performance opportunities, or the start of a concert tour. Resigning from a stable position as an orchestra member, soloist perform in front of audiences with orchestras that

benefit from the reputation and attractiveness of the soloist. Soloists, therefore, not only have outstanding technical skills and a diverse repertoire, but their experience and personality must also be important in achieving success, or even more important than technical ability alone. It can be also seen that the soloist's work is focused on new achievements and mastery, taking into account the specificity of the artist's profession (focused on development, competition, numerous performances).

Based on this assumption, we assume that in the case of musicians, the choice of a solo or band path is associated with the intensity of agentic narcissism and self-efficacy beliefs. However, to the best of our knowledge, to date there has been no research examining these traits in musicians; our study aims to fill this gap. Since many great musicians do not work in prominent positions despite their technical skills, the results of the current study may confirm the assumptions that in professional development not only skills are of key importance, but personality factors, which differentiate successful specialists from those with a common career path.

METHOD

Participants

The participants were professional musicians ($N = 124$), including soloists ($n = 59$) and musicians playing and singing in chamber ensembles or orchestra ($n = 65$). Participants in the grouping chose the specifics of their occupation and indicated whether they work as soloists or in chamber ensembles or orchestra. Those included in the soloist group were those who reported that they work either as soloists (performing an individual part at the head of the stage, performing, for example, with orchestral accompaniment) or as instrumental section leaders (playing solo parts), or so-called concertmasters. Musicians playing in groups have varied musical activities. Some of them perform in chamber ensembles, some in orchestras, some in choirs, some in frivolous groups, and so on. They present classical music as well as popular music such as jazz, pop, dance music, and sacred music. Participants in the study included string, wind, percussion, and keyboard instrumentalists, as well as vocalists. However, all participants have had experience of artistic education in state schools and academies. The majority (52.6%) of them lived in cities with more than 500,000 inhabitants. The musicians

who participated in the study were between 18 and 66 years old. Although solo and band musicians differed in age ($p = .002$), neither the narcissism scores nor the general self-efficacy scale (GSES) correlated with age. For this reason, age was no longer controlled for. The compared groups did not differ in terms of gender distribution. A detailed description of the participants can be found in Table 1.

Table 1
Participants' Demographics and Other Characteristics

	Soloists	Band musicians
<i>N</i>	59	65
Men	13 / 22%	13 / 20%
Women	25 / 42%	33 / 51%
Gender: Other	21 / 36%	19 / 29%
Age	28.62 / 8.08	34.78 / 12.10
Instruments		
Piano	10	2
Accordion	2	1
Flute	15	11
Clarinet	2	4
Guitar	3	2
Percussion	3	0
Instruments		
Double bass	1	2
Oboe	1	0
Organs	1	0
Violin	5	11
Cello	6	21
Vocal	10	5
Viola	0	2
French horn	0	3
Tuba	0	1

Materials

The Narcissistic Personality Inventory (NPI) questionnaire by Raskin and Hall (1979) in Polish adaptation (Bazińska & Drat-Ruszczak, 2000) was used to measure agentic narcissism. It consists of 34 items with a 5-point response scale. The NPI in Polish version is suggested as a measure of agentic facet of narcissism (e.g., Żemojtel-Piotrowska et al, 2014). Alpha reliability for the whole NPI in our study was very high, $\alpha = .93$.

The General Self-Efficacy Scale (GSES) (Schwarzer & Jerusalem, 1995) in Juczyński's (2000) Polish adaptation was used to evaluate participants' self-efficacy and ways of coping in difficult situations. It contains 10 items (e.g., "I can always manage to solve difficult problems if I try hard enough"). Participants answer with a 4-point Likert scale (from 1 = *Not at all* to 4 = *Exactly true*). In this study, the alpha reliability of the scale was high, $\alpha = .85$.

Procedure

The described study was a cross-sectional. It was carried out on-line with the use of the LimeSurvey online research tool. The link to the study was sent to the musicians and distributed using social media. The questionnaires were presented in randomized order and the study was part of a bigger project involving other measures. The study procedure was approved by the authors' university ethical board and was in accordance with APA Ethical Principles.

RESULTS

Means, standard deviations and results of difference tests are presented in Table 2.

Table 2

Means, Standard Deviation and Results of Difference Tests Between Soloists and Band Players in Self-Efficacy and Agentic Narcissism Scales

	Soloists		Band		<i>t</i> (1,122)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
GSES	3.14	0.42	2.97	0.50	2.12	.035
NPI	3.23	0.72	2.90	0.59	2.33	.022

The distribution of all variables was normal (all Shapiro–Wilk’s statistics were not significant, and p ranged between .076 and .893). Agentic narcissism was positively related to self-efficacy, $r = .53$, $p < .001$. Further, the t -tests analysis confirmed the hypothesis. People performing solo were characterized by a greater self-efficacy and agentic narcissism than band musicians. To test whether the soloists were more narcissistic because they have higher self-efficacy, we also compared the strength of association between agentic narcissism and self-efficacy in solo and band players. The results showed that those relationships were both significant, in solo artists $r = .51$, $p < .001$, and in band performers, $r = .54$, $p < .001$, and had similar strength, $z = -.14$, $p = .882$. Thus, higher narcissism in solo players was not due to more overlap between this trait and self-efficacy comparing to band performers. However, to see if the differences in agentic narcissism among solo and band musicians remain significant after controlling for self-efficacy we conducted one more analysis. We regressed agentic narcissism on self-efficacy (and the other way round) and next compared soloist and band musicians on standardized residuals of agentic narcissism and self-efficacy controlling for the common variance with the other variable (self-efficacy in case of narcissism being a predicted variable and narcissism in case of self-efficacy being a predicted variable). Results revealed that soloists and band members did not differ in agentic

narcissism when self-efficacy was controlled for, $t(122) = 0.52, p = .604$. The same was true for self-efficacy, $t(122) = 1.52, p = .131$. These results indicate that agentic narcissism and self-efficacy are so closely related that neither one of them alone predicts the musician's career path.

DISCUSSION

The study aimed to find out whether band players and soloists differ in terms of agentic narcissism and self-efficacy. The results of the analysis showed that soloists not only have a higher sense of narcissism, but also higher scores on self-efficacy scale. Moreover, the study indicated that higher agentic narcissism in solo players is due to higher self-efficacy compared to band performers. When self-efficacy was controlled for, the difference in agentic narcissism between soloists and band players was no longer significant. However, also the difference in self-efficacy was no longer significant when its common variance with narcissism was eliminated. Thus, being high on the agentic facet of narcissism means also being high on self-efficacy and both variables characterize solo musicians better than band musicians. In general, these results are in line with previous empirical research and can be interpreted in different ways. It might be speculated that higher narcissistic self-perceptions in soloists might be a side-effect of their high self-efficacy ("I succeed, then I am good"), but then self-efficacy alone, devoid of those narcissistic perceptions is not more characteristic to soloists. Thus, none of those two constructs operates independently and probably they may even affect one another. People with higher levels of narcissism and higher self-efficacy may achieve better results and they are more motivated to choose a solo career path. People with high self-efficacy are more persistent and committed to their tasks, they are better at coping with stress, difficulties and able to recover quickly from failure (Bandura, 1997). Acquiring musical competence, such as learning to play an instrument, is a long and taxing task; self-efficacy beliefs allow for a sustained long-term commitment, which in turn can translate into actual achievement for musicians (McPherson & McCorminc, 2006). Thus, it is possible that individuals who believe that they can perform a task with satisfactory results have a real higher level of competence and can perform as a soloist.

Second, self-beliefs of efficacy affect the choices people make at important moments in their lives and which options they are weighing (Bandura, 2011). This conviction seems to be a necessary factor to even consider the option of a solo

career. In turns, high levels of narcissism may motivate individuals to choose life paths that enable them to fulfill their needs to be noticed, admired, and glorified (e.g., Holland, 1985). Previous research has shown that narcissistic traits are particularly prevalent in high-status occupations, e.g., among politicians (Hill & Yousey, 1988). Being a solo musician carries more prestige than being part of a band or orchestra. The soloist does not have to share the admiration, the sense of impact on the audience, and the exhilaration of self, thus this career path is the best way to satisfy narcissistic needs.

Third, it seems that people with a higher sense of self-efficacy, or agentic narcissism may do better at the competition. As mentioned, personal expectations of efficacy promote effective coping with stress (Bandura, 1997). Previous studies also have shown that these beliefs reduce anxiety and promote successful performance (Hendricks., 2016; McPherson & McCormick, 2006). Similarly, the optimal level of agentic narcissism, which is associated with extraversion and self-confidence (Miller et al., 2011, 2021), may help a musician make an impression on an audience. Therefore, it is possible that individuals who are convinced of their worth and ability to perform satisfactorily, perform favorably at auditions or job interviews, are noticed, remembered, and thus are more likely to be cast in a solo role.

Fourth, our study is correlational, thus it could also be that a solo career increases or even leads to the development of self-efficacy or some narcissistic traits. This explanation is particularly plausible for self-efficacy because the development of this belief is closely related to the individual's experience. According to Bandura (1997, 2011), a sense of self-efficacy is developed in four ways, for example, through mastery experience and thanks to social persuasion. Soloists have opportunities to persist with a difficult task (such as being the center of attention on stage), they are also more likely to receive direct feedback from a satisfied audience, which may gradually strengthen self-efficacy beliefs in the field of music and constantly "feeding" narcissistic needs.

Limitations and Future Research

The correlational design was one of the limitations, as it does not allow one to draw a cause and effect conclusions. Other limitation comes with the relatively small sample size, not numerous enough to test for differences resulting from different musical activities (singers, players, performed musical genre). In addition, this study did not control for the actual level of achievement, which is

related to self-efficacy (Ningsih & Alimansur, 2019). Nevertheless, the achievement of proficiency in playing an instrument is not the only sufficient aspect that may be responsible for the selection and implementation of a solo music career (Lehman, 1903), it may be influenced by various other factors that were not controlled for in this study.

It is also a limitation to cover narcissism only in one facet. In future studies, it would be worthwhile to build on the full three-factor model of narcissism and test the importance of antagonistic, agentic and neurotic narcissism (Miller et al., 2021) for musicians' careers.

Conclusion

This was the first study testing whether narcissism and self-efficacy differ between professional musicians performing solo and in bands. As expected, soloists were higher on agentic facet of narcissism and self-efficacy than artists performing in ensembles. This result suggests that in the professional development, the individual characteristics should be accounted for, beside the level of proficiency in playing an instrument or singing. Thus, such related traits as agentic narcissism and self-efficacy should be promoted in musical career of those who opt for the solo career.

CRedit Author Statement

WERONIKA MOLIN'SKA (55%): conceptualization, methodology, software, validation, formal analysis, resources, writing (original draft), supervision, writing (review and editing).

JOANNA RAJCHERT (40%): formal analysis, resources, writing (original draft).

MARTA BODECKA-ZYCH (5%): supervision, writing (review and editing).

REFERENCES

- Bandura A., 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2011). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bazińska, R., & Drat-Ruszczak, K. (2000). Structure of narcissism in the Polish adaptation of the Narcissistic Personality Inventory. *Czasopismo Psychologiczne*, 6, 171–188.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69–95. <https://doi.org/10.2307/3090254>
- Cain, N. M., Pincus, A. L., & Ansell, E. B. (2008). Narcissism at the crossroads: Phenotypic description of pathological narcissism across clinical theory, social/personality psychology, and psychiatric diagnosis. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 638–656. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.09.006>
- Crowe, M. L., Lynam, D. R., Campbell, W. K., & Miller, J. D. (2019). Exploring the structure of narcissism: Towards an integrated solution. *Journal of Personality*, 87(6), 1151–1169. <https://doi.org/10.1111/jopy.12464>
- Foster, J. D., & Campbell, W. K. (2007). Are there such things as “Narcissists” in social psychology? A taxometric analysis of the Narcissistic Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1321–1332. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.003>
- Grapsas, S., Brummelman, E., Back, M. D., & Denissen, J. J. (2020). The “why” and “how” of narcissism: A process model of narcissistic status pursuit. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 150–172. <https://doi.org/10.1177/17456916198733>
- Hallam, S. (2005). *Enhancing learning and motivation through the life span*. Institute of Education, University of London.
- Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), 32–38. <https://doi.org/10.1177/8755123315576535>
- Hill, R. W., & Yousey, G. P. (1998). Adaptive and maladaptive narcissism among university faculty, clergy, politicians, and librarians. *Current Psychology*, 17(2–3), 163–169. <https://doi.org/10.1007/s12144-998-1003-x>
- Hirschi, A., & Jaensch, V. K. (2015). Narcissism and career success: Occupational self-efficacy and career engagement as mediators. *Personality and Individual Differences*, 77, 205–208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.002>
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Prentice Hall.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397–406. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.51.4.397>
- Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica*, 4, 11–23.
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 112–133. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00052-6](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00052-6)

- Kuijpers, M. A. C. T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303–319. <http://doi.org/10.1177/0894845305283006>.
- Lehmann, G. (1903). The Violin Times: A monthly journal for professional and amateur violinists and quartet players. *The London Institute of Music*, 113(10), 50–64.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Miller, J. D., Back, M. D., Lynam, D. R., & Wright, A. G. (2021). Narcissism today: What we know and what we need to learn. *Current Directions in Psychological Science*, 30(6), 519–525. <https://doi.org/10.1177/09637214211044109f>
- Miller, J. D., Hoffman, B. J., Gaughan, E. T., Gentile, B., Maples, J., & Keith Campbell, W. (2011). Grandiose and vulnerable narcissism: A nomological network analysis. *Journal of Personality*, 79(5), 1013–1042. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00711.x>
- Ningsih, T. R., & Alimansur, M. (2019). The correlation between self efficacy and the learning achievement. *Jurnal Ners dan Kebidanan (Journal of Ners and Midwifery)*, 6(1), 63–69. <https://doi.org/10.26699/jnk.v6i1.art.p063-069>
- Raskin, R. N., & Hall, C. S. (1979). A Narcissistic Personality Inventory. *Psychological Reports*, 45(2), 590–590. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.45.2.590>
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238–255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Rogoza, R., Cieciuch, J., Strus, W., & Baran, T. (2019). Seeking a common framework for research on narcissism: An attempt to integrate the different faces of narcissism within the Circumplex of Personality Metatraits. *European Journal of Personality*, 33(4), 437–455. <https://doi.org/10.1002/per.2206>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). General self-efficacy scale. *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>
- Törnroos, M., Jokela, M., & Hakulinen, C. (2019). The relationship between personality and job satisfaction across occupations. *Personality and Individual Differences*, 145, 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.03.027>
- Wink, P. (1991). Two faces of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 590–597. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.4.590>
- Zelenak, M. S. (2019). Predicting music achievement from the sources of self-efficacy: An exploratory study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (222), 63–77. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.222.0063>
- Żemojtel-Piotrowska, M., Clinton, A., & Piotrowski, J. (2014). Agentic and communal narcissism and subjective well-being: Are narcissistic individuals unhappy? A research report. *Current Issues in Personality Psychology*, 2(1), 10–16. <https://doi.org/10.5114/cipp.2014.43097>

Skala Poczucia Własnej Skuteczności w Wykonawstwie Muzycznym: wstępna adaptacja polskiego tłumaczenia Music Performance Self-Efficacy Scale

Abstrakt

Badanie miało na celu wstępną ocenę trafności czynnikowej i kryterialnej oraz rzetelności polskiej wersji Skali Poczucia Własnej Skuteczności w Wykonawstwie Muzycznym (MPSES), opracowaną na podstawie Skali Music Performance Self Efficacy Scale autorstwa Michaela Zelenaka. Badanie przeprowadzono wśród profesjonalnych muzyków i uczniów szkół muzycznych. Analiza danych obejmowała strukturalną analizę czynnikową, analizę korelacyjną oraz analizę międzygrupową. Wyniki wykazały, że polska wersja MPSES składa się z czterech podskal: doświadczenia mistrzostwa, doświadczeń zastępczych, perswazji werbalnej i stanów fizjologicznych, zgodnie z narzędziem oryginalnym. Wskazano również na różnice w poczuciu skuteczności między grupami muzyków, przy czym soliści i nauczyciele wykazali wyższe poczucie skuteczności niż muzycy zespołowi. Ponadto, muzycy z pierwszego pulpitu (grający partie wiodące) mieli wyższe poczucie własnej skuteczności niż ci z kolejnych miejsc w orkiestrze. Dyskusja nad wynikami podkreśliła znaczenie różnych czynników kształtujących poczucie skuteczności muzycznej oraz implikacje praktyczne dla edukacji muzycznej i środowiska zawodowego.

Słowa kluczowe: poczucie własnej skuteczności, wykonawstwo muzyczne, skala MPSES, muzyka, badanie walidacyjne.

Wprowadzenie

Spółeczno-kognitywna teoria ludzkich zachowań zakłada, że poczucie własnej skuteczności odzwierciedla optymistyczną wiarę jednostki we własną zdolność do wykonywania nowych lub trudnych zadań, lub radzenia sobie z trudnościami w różnych obszarach funkcjonowania człowieka (Bandura, 1997). Poczucie własnej skuteczności wpływa nie tylko na przekonania ludzi o swoich umiejętnościach, ale także na ich zdolność do stosowania swojej wiedzy i umiejętności (Pajares i Schunk, 2002). Przekonanie o własnej skuteczności może kształtować się na podstawie: doświadczenia mistrzostwa, obserwacji społecznych wzorców skuteczności w osiąganiu swoich celów, pozytywnej perswazji społecznej i pozytywnych stanów emocjonalnych związanych z sukcesem (Bandura, 1977). W kontekście muzyków doświadczeniami mistrzowskimi mogą być sytuacje związane z uzyskiwaniem wysokich ocen na egzaminach, wygrywaniem konkursów czy osiąganiem pomyślnych efektów przesłuchań.

Poczucie własnej skuteczności jest konstruktem wieloaspektowym, który można podzielić na dwa typy: poczucie własnej skuteczności specyficzne i ogólne. Ogólne poczucie własnej skuteczności (*General Self-Efficacy*) odnosi się do przekonania, że jednostka jest w stanie poradzić sobie w różnych sytuacjach (Schwarzer, 1995), natomiast poczucie własnej skuteczności specyficzne dla zadania (*Specific Self-Efficacy*) odnosi się do przekonania, że jednostka ma zdolność do działania w danej sytuacji (Judge i in., 1997). Poprzednie badania wykazały pozytywny związek między poczuciem własnej skuteczności ogólnej i specyficznej w odniesieniu do wykonywania zadań (Dullard, 2014), oraz że ogólne poczucie własnej skuteczności może wpływać na poczucie specyficzne (Sherer i in. 1982).

W większości przypadków zaleca się konceptualizację poczucia własnej skuteczności w sposób specyficzny dla danej sytuacji (Bandura, 1997). W przypadku badania poczucia własnej skuteczności wśród muzyków ważne jest uwzględnienie specyficznego poczucia

własnej skuteczności w zakresie o zdolności muzycznych i wykonawstwa muzycznego.

Uznano, iż tak zoperacjonalizowane poczucie własnej skuteczności jest kluczowym predyktorem sukcesu w wystąpieniach publicznych i osiągnięciach muzycznych (Bandura, 1977; Bandura, 1986; McCormick i McPherson, 2003; McPherson i McCormick, 2000).

Skala poczucia własnej skuteczności w wykonawstwie muzycznym

Na podstawie wspomnianych doniesień, Michael Zelenak przygotował Skalę Poczucia Własnej Skuteczności w Wykonawstwie Muzycznym (Music Performance Self-Efficacy Scale – MPSES; Zelenak, 2010), mając na celu pomiar źródeł i mechanizmów, które przyczyniają się do rozwoju poczucia własnej skuteczności w dziedzinie wykonawstwa muzycznego. Skala MPSES oparta jest na czterech podstawowych źródłach poczucia własnej skuteczności (Bandura, 1977), odnoszących się do tego kontekstu. Zelenak konstruując skalę korzystał z różnych dostępnych narzędzi, w tym z skali uogólnionego poczucia własnej skuteczności (General Self-Efficacy Scale – GSES, Sherer et al., 1982), dwóch skal poczucia skuteczności akademickiej (Pintrich et al., 1991), skali mierzącej źródła poczucia skuteczności w konkretnych przedmiotach naukowych (Lent, i in., 1991; Usher, Pajares, 2006) oraz wynikach dotychczasowych badań z zakresu edukacji muzycznej (McCormick & McPherson, 2003; McPherson & McCormick, 2006; Stewart, 2002).

W oryginalnych badaniach walidacyjnych przeprowadzonych na nastoletnich (11-14-letnich) uczniach uczęszczających na zajęcia muzyczne w szkołach średnich (N = 154) i nie uczęszczających na zajęcia z muzyki (N = 139) struktura MPSES wykazała dobrą zgodność z modelem poczucia własnej skuteczności Bandury. Cztery źródła poczucia własnej efektywności wymienione w koncepcji Bandury – odzwierciedlone w skalach narzędzia – składały się na jeden czynnik wyższego rzędu – specyficzne poczucie własnej skuteczności w wykonawstwie muzycznym. Doświadczenie mistrzowskie łądowało ten nadrzędny czynnik w

największym stopniu, zaś perswazja werbalna, stany fizjologiczne i doświadczenie wtórne łądowały poczucie własnej efektywności w mniejszym zakresie.

Ostatecznie skala składa się z 24 stwierdzeń: 7 pozycji dotyczących doświadczeń mistrzowskich (np. Miałam/Miałem pozytywne doświadczenia wykonując muzykę w przeszłości), 5 pozycji dotyczących doświadczeń zastępczych (np. Rozwinęłam/Rozwinąłem swoje umiejętności muzyczne poprzez obserwowanie profesjonalnych muzyków, którzy w pewien sposób są do mnie podobni - dobrze wykonują muzykę), 6 pozycji dotyczących perswazji werbalnej i społecznej np. Powiedziano mi, że moje starania w ćwiczeniu gry na instrumencie/śpiewu poprawiły moje umiejętności muzyczne) oraz 5 pozycji dotyczących stanów fizjologicznego (Granie na instrumencie/śpiew sprawia, że dobrze się czuję). Dodatkowo, jedna z pozycja służy sprawdzeniu koncentracji uczestników na udzielaniu odpowiedzi i nie jest diagnostyczna (badani mają wpisać cyfrę „9” jako odpowiedź). Uczestnicy wpisują przy każdym stwierdzeniu jak bardzo się z nim zgadzają wpisując liczbę całkowitą między 0 (całkowicie się nie zgadzam) a 100 (całkowicie się zgadzam). Narzędzie ma budowę jednoczynnikową (z podskalami). Wysoki wynik uzyskany w kwestionariuszu wskazuje na wysoki poziom poczucia skuteczności w wykonawstwie muzycznym. W badaniu walidacyjnym narzędzie uzyskało zadowalające parametry psychometryczne – rzetelność dla całości kwestionariusza (czynnik nadrzędny), $\alpha = .97$, a dla skali doświadczeń mistrzowskich, $\alpha = .93$, doświadczeń zastępczych, $\alpha = .90$, perswazji werbalnej, $\alpha = .94$ i stanów fizjologicznych, $\alpha = .90$. Korelacje między pozycjami wahały się między $r = .41$ do $r = .83$, a korelacje między skalami wyniosły między $r = .75$ a $r = .89$. Uczniowie uczęszczający na zajęcia muzyczne uzyskiwali wyższe wskaźniki w kwestionariuszu niż uczniowie nie uczęszczający na takie zajęcia, co przemawiało za trafnością narzędzia. Trafność predykcyjną testowano natomiast w oparciu o oceny nauczycieli – wskaźniki MPSES były dodatnio i istotnie skorelowane z ocenami wystawianymi przez nauczycieli ($r =$

.44). Wskaźniki MPSES były też skorelowane ze wskaźnikami poczucia własnej skuteczności w innych dziedzinach (np. skuteczność akademicka).

Polska adaptacja MPSES

Jak dotąd nie opracowano polskiej wersji MPSE, a niniejsza praca jest próbą wypełnienia tej luki. Jej celem było wstępne oszacowanie właściwości psychometrycznych polskiej wersji MPSE, czyli weryfikacja struktury narzędzia w polskiej wersji językowej za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej, oszacowanie rzetelności narzędzia i sprawdzenie jego trafność. Oczekiwano, że (H1) wskaźniki poczucia własnej skuteczności będą wyższe wśród profesjonalnych muzyków występujących solowo lub pełniących wiodące role (tzw. pierwszy pulpit) w orkiestrach lub zespołach muzycznych niż wśród muzyków grających na dalszych pozycjach czy akompaniujących. We wcześniejszych badaniach walidacyjnych (Zelnak, 2010) stwierdzono, że poczucie własnej skuteczności mierzone MPSE jest wyższe u muzyków niż osób nie będących muzykami. Także badania z użyciem skali uogólnionego poczucia własnej skuteczności pokazały że jest ono wyższe u osób występujących solo niż u muzyków zespołowych (Molińska i Rajchert, w druku). Przewidywano także, że (H2) specyficzne, mierzone w MPSE poczucie własnej skuteczności w wykonawstwie muzycznym będzie pozytywnie związane z ogólną miarą poczucia własnej skuteczności (zgeneralizowanym poczuciem własnej skuteczności), jak wskazywały wcześniejsze badania (Dullard, 2014). Bazując na badaniach dotyczących związków zmiennych indywidualnych z konstruktem poczucia własnej skuteczności (Hirschi, Jaensch, 2015; Mathieu, St-Jean, 2013; Brooks, 2015, Miller i in., 2011; 2021), spodziewano się także że (H3) wskaźniki MPSE będą negatywnie skorelowane z narcyzmem wrażliwym, ale pozytywnie z narcyzmem wielkościowym. W hipotezie 4 przewidywano natomiast że wyższe poczucie własnej skuteczności w obszarze wykonawstwa muzycznego będzie pozytywnie związane z konstruktywnymi strategiami radzenia sobie z lękiem przed występem muzycznym, czyli z

Myśleniem pozytywnym i Realistyczną oceną sytuacji i negatywnie z mniej adaptacyjnymi strategiami - *Katastrofizacją, Dystansowaniem się, Bagatelizowaniem i Bezradnością*.

Zgodnie z badaniami (Molińska, Olechowska, 2022) gdzie zauważono, że poziom poczucia skuteczności związany jest z częstym dobieraniem adaptacyjnych strategii radzenia sobie i rzadszym wyborem tych nieadaptacyjnych, jak również badaniami (Stumpf, i in., 1987), gdzie wysokie poczucie skuteczności w obszarze zawodowym wiązało się z częstszym doбором strategii radzenia sobie zorientowanych na emocje.

Metoda

Uczestnicy badania

Uczestnicy badania składali się z profesjonalnych zawodowych muzyków ($N = 107$) w wieku od 18 do 58 lat ($M = 30,83$; $SD = 8,59$), spośród których 69 osób identyfikowało się jako kobiety (64,5%), 34 jako mężczyźni (31,8%) i 4 jako osoby niebinarne (3,7%). Wszyscy uczestnicy badania byli artystami aktywnie praktykującymi swoją profesję jako główne źródło zatrudnienia na różnych etapach wykształcenia artystycznego. Byli to instrumentalisci (grający na instrumentach strunowych, klawiszowych i dętych) oraz wokaliści. Drugą część grupy stanowili pełnoletni uczniowie ($N = 44$) szkół muzycznych drugiego stopnia i wieczorowych w wieku od 18 do 30 lat ($M = 19.11$, $SD = 2.66$). Wśród uczniów było 26 kobiet (59,1%), 17 mężczyzn (38,6) i 1 osoba niebinarna (2,3%). Uczniowie pochodzili z różnych województw, uczyli się w szkołach muzycznych w Warszawie, Krakowie, Radomiu, Włocławku i Kutnie.

Profesjonalni muzycy zostali pozyskani za pomocą metody kuli śnieżnej, wykorzystującej rekomendacje i udostępnianie linku do procedury badawczej w mediach społecznościowych. Szczególnie aktywne były społeczności artystyczne na platformach

społecznościowych, gdzie udostępnianie linku do badania miało znaczący wpływ na pozyskiwanie potencjalnych uczestników.

Natomiast, w celu zbadania uczniów, osoba badająca odwiedzała szkoły muzyczne, gdzie, za uprzednią zgodą dyrekcji i nauczycieli, udostępniała uczniom link do badania online. Procedura ta pozwalała uczniom na komfortowe wypełnianie kwestionariusza za pomocą swoich telefonów, siedząc w ławkach lekcyjnych. Badanie często miało miejsce na początku zajęć.

Narzędzia

Skala Poczucia Własnej Skuteczności w Wykonawstwie Muzycznym (MPSE)

Polską wersję MPSE opracowano w uzgodnieniu z autorem wersji oryginalnej (Zelenak, 2010, 2011). Przy dostosowaniu oryginalnej skali posłużono się metodą back translation. Rozpoczęto od przetłumaczenia jej z języka angielskiego na polski. Krok ten obejmował nie tylko dosłowne tłumaczenie, ale także staranność w zachowaniu pierwotnych znaczeń i kontekstu kulturowego. Następnie przetłumaczona wersja została przekształcona z powrotem na język angielski z udziałem dwujęzycznej osoby.. Polską wersję MPSE zamieszczono w załączniku 1. Badani odnosili się do 23 stwierdzeń używając 10-punktowej skali od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 10 (zdecydowanie się zgadzam). Zmiana formatu odpowiedzi ze skali 100 punktowej zastosowanej w oryginalnej wersji wynikała z prowadzenia badania on-line. W papierowej wersji anglojęzycznej badani ręcznie wpisywali cyfrę opisującą jak bardzo zgadzają się z danym stwierdzeniem. W polskiej wersji online zastosowano skalę z wyborem odpowiedzi, która uznana została za łatwiejszą do użycia dla badanych w wersji cyfrowej. Wskaźniki dla skal mogą się wahać od 1 do 10, a powstają poprzez utworzenie średniej z odpowiedzi udzielonych dla pozycji w danej skali. Pozycje 1-7 wchodzi w skład skali „doświadczenia mistrzostwa”, pozycje 8-12 stanowiły skład skali

„doświadczenia zastępcze”, skala „perswazja słowna” składa się z pozycji 13-18 oraz pozycje 20-24 utworzyły skalę „stany fizjologiczne”.

Skala ogólne poczucia własnej skuteczności. *Skala Ogólnego Poczucia Własnej Skuteczności* (General Self-Efficacy Scale – GSES, Schwarzer, Jerusalema, 1992) w polskiej wersji (Juczyński, 2000). GSES składa się z 10 stwierdzeń opisujących ogólne przekonanie jednostek, że poradzą sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami. Uczestnicy deklarowali, czy zgadzają się ze stwierdzeniami, korzystając z opcji odpowiedzi od 1 do 4 (1 - nie, 2 - prawdopodobnie nie, 3 - raczej tak, 4 - tak). Rzetelność polskiej adaptacji była dobra ($\alpha = 0.85$, Juczyński, 2000). Przykładowe pytanie w skali: „Jestem pewien/pewna, że poradziłbym/poradziłabym sobie skutecznie z nieoczekiwanymi zdarzeniami”. Rzetelność pomiaru GSE w badaniu wyniosła $\alpha = 0,79$.

Strategie radzenia sobie z lękiem przed występem muzycznym

Do pomiaru strategii radzenia sobie z lękiem przed występem muzycznym użyto skali autorstwa Steptoe i Fiedlera (1983) w polskiej adaptacji (Tokarz & Kaleńska, 2005). Skala składa się z 20 stwierdzeń, z następującą instrukcją: „Oto lista rzeczy, które muzycy czasami mówią nam, że mówią do siebie tuż przed występem. Proszę przeczytaj uważnie każde z nich i zdecyduj, czy mówisz do siebie podobne rzeczy”. Każde stwierdzenie było oceniane na trzystopniowej skali od 1 = „nie, nigdy nie mówię sobie takich rzeczy” do 3 = „tak, mówię sobie to prawie zawsze”. Skala obejmuje 6 podskal odnoszących się do strategii, jakie muzycy podejmują w odpowiedzi na lęk przed występem. Wśród tych strategii są myślenie pozytywne, realistyczna ocena, katastrofizowanie, dystansowanie się, bezradność i bagatelizowanie. W tym badaniu rzetelności podskal wynosiły: Myślenie pozytywne $\alpha = 0,56$, Realistyczna ocena $\alpha = 0,55$, Katastrofizowanie $\alpha = 0,74$, Dystansowanie się $\alpha = 0,30$, Bezradność $\alpha = 0,74$, Bagatelizowanie $\alpha = 0,23$. Niska rzetelność skali była również problemem w poprzednich badaniach (Tokarz & Kaleńska, 2005), ale rzetelność skali

Bagatelizowanie i Dystansowanie się były tak niskie, że zdecydowano się jej nie uwzględniać w dalszej analizie.

Pomiar narcyzmu wielkościowego

Do pomiaru narcyzmu wielkościowego użyto Kwestionariusz Osobowości Narcystycznej (Narcissistic Personality Inventory - NPI, Raskin, Hall, 1979) w polskiej adaptacji (Bazińska & Drat-Ruszczak, 2000). Skala składa się z 34 elementów z 5-stopniową skalą odpowiedzi. Polska adaptacja obejmuje 4 elementy narcyzmu wyróżnione przez Raskina i Terry'ego (1988): Przywództwo (wiara w własne wysokie zdolności przywódcze i przekonanie o wpływie na innych, np. „Lubię być liderem”), Żądania podziwu (potrzeba uznania: pragnienie bycia zauważonym, podziwianym, komplementowanym i sławnym, np. „Lubię być w centrum uwagi”), Próżność („samouwielbienie”, czyli aprobatę swojej cielesności i estetyki, np. „Uważam, że jestem wyjątkowy/wyjątkowa”) oraz Samowystarczalność (przekonania dotyczące niezależności, indywidualizmu, wysokiej kompetencji i sukcesu, np. „Zawsze wiem, co robię”). NPI jest uważany za silny pomiar narcyzmu jawnej lub wielkomocnej postaci. Rzetelność całego NPI w badaniu adaptacyjnym wynosiła $\alpha = 0,93$.

Pomiar narcyzmu wrażliwego

Do pomiaru narcyzmu wrażliwego użyto Skali Wysoce Wrażliwego Narcyzmu (Highly Sensitive Narcissism Scale – HSNS, Hendin, Cheek, 1997) w polskiej wersji (Czarna, et al, 2014). Skala składa się z dziesięciu stwierdzeń z pięciopunktową skalą Likerta. Polska wersja koreluje negatywnie z samooceną i pozytywnie z wielkomocnym narcyzmem, podobnie jak oryginalna wersja. Rzetelność skali w naszym badaniu wyniosła $\alpha = 0,76$.

Wyniki

Analizę walidacyjną narzędzia rozpoczęto od analizy struktury narzędzia za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej metodą głównych składowych z rotacją Promax. Pozycje w narzędziu odwzorowują strukturę uzyskaną w badaniu walidacyjnym wersji anglojęzycznej

ładując 4 główne czynniki odpowiadające podskalom MPSE. Czynniki w które skład wchodziły pozycje ze skali „doświadczenie zastępcze” wyjaśniał 31,9% wariancji, czynnik 1 obejmujący pozycje ze skali „doświadczenie mistrzostwa” wyjaśniał 10% wariancji, czynnik zawierający pozycje ze skali „perswazja werbalna” wyjaśniał 5,4% wariancji, natomiast czynnik w którego skład wchodziły pozycje ze skali „stany fizjologiczne” wyjaśniał 4,9% wariancji. Wyniki przedstawiono w tabeli 1. Cztery pozycje łądowały poniżej .40 do przypisanych im skal.. Są to kolejno itemy 7 (*Ćwiczyłam/-łem regularnie, żeby przygotować się do występów*), 17 (*Otrzymałam/-łem pozytywną ocenę mojej grze na instrumencie/śpiewu*), 18 (*Sprostąłem/Sprostalam lub przekroczyłam/-łem oczekiwania innych ludzi co do bycia dobrym muzykiem jak na swój wiek*) i 20 (*Granie na instrumencie/śpiew sprawia, że dobrze się czuję*).

Tabela 1.

Struktura narzędzia. Czynniki wraz z ładunkami dla pozycji, wyodrębnione za pomocą

Analiza Składowych Głównych z rotacją Promax z Normalizacją Kaisera

Numer itemu	Doświadczenie mistrzostwa $\alpha = 0,80$	Doświadczenie zastępcze $\alpha = 0,79,$	Perswazja werbalna $\alpha = 0,81$	Stany fizjologiczne $\alpha = 0,75$
1. Miałam/-łem pozytywne doświadczenia wykonując muzykę w przeszłości.	.759	.031	.285	.216
2. Miałam/-łem pozytywne doświadczenia wykonując muzykę w dużym zespole.	.664	.079	.192	.381
3. Miałam/-łem pozytywne doświadczenia wykonując muzykę solo lub w dużym zespole.	.717	.182	.245	.197
4. Miałam/-łem pozytywne doświadczenia wykonując prostą muzykę.	.604	.208	.233	.283
5. Miałam/-łem pozytywne doświadczenia wykonując skomplikowaną muzykę.	.686	.208	.328	.287
6. Sprostąłam/-łem wyzwaniom dzięki ciężkiej pracy i ćwiczeniu.	.486	.189	.372	.274
7. Ćwiczyłam/-łem regularnie, żeby przygotować się do występów.	.249	.300	.407	.271

8. Rozwinęłam/-łem swoje umiejętności muzyczne poprzez obserwowanie profesjonalnych muzyków, którzy w pewien sposób są do mnie podobni - dobrze wykonują muzykę.	.286	.655	.153	.364
9. Rozwinęłam/-łem swoje umiejętności muzyczne poprzez obserwowanie innych uczniów, którzy w pewien sposób są do mnie podobni - dobrze wykonują muzykę.	.191	.768	.005	.269
10. Naśladowałam/-łem innych uczniów, w celu poprawy moich umiejętności muzycznych.	-.112	.785	.116	.193
11. Porównywałam/-łem swoje umiejętności muzyczne z umiejętnościami innych uczniów posiadających podobne umiejętności do moich.	.233	.789	.391	.156
12. Obserwowałam/-łem innych uczniów o podobnych umiejętnościach muzycznych do moich jak wykonują utwór muzyczny, po czym oceniałam/-łem czy potrafiłabym/potrafiłbym wykonać ten sam utwór.	.270	.774	.511	.227
13. Moi przyjaciele sądzą, że dobrze śpiewam/gram na instrumencie głównym.	.430	.343	.644	.354
14. Moja rodzina sądzi, że dobrze śpiewam/gram na instrumencie.	.416	.266	.773	.367
15. Mój nauczyciel instrumentu/śpiewu pochwalił mój występ muzyczny.	.332	.216	.630	.396
16. Powiedziano mi, że moje starania w ćwiczeniu gry na instrumencie/śpiewu poprawiły moje umiejętności muzyczne.	.153	.341	.673	.114
17. Otrzymałam/-łem pozytywną ocenę mojej grze na instrumencie/śpiewu.	.468	.254	.336	.334
18. Sprostąłam/-łam lub przekroczyłam/przekroczyłam oczekiwania innych ludzi co do bycia dobrym muzykiem jak na swój wiek.	.291	.210	.300	.407
20. Granie na instrumencie/śpiew sprawia, że dobrze się czuję. (oceni od 0 do 10).	.347	.243	.203	.230
21. Lubię brać udział w występach muzycznych.	.495	.389	.138	.595
22. Uczę się, lub nauczyłam/-łem się kontrolować treść w czasie występów muzycznych.	.364	.334	.243	.817
23. Nie martwię się niewielkimi błędami popełnionymi w czasie występu.	.121	.147	.194	.808
24. Mam pozytywne wspomnienia z większości lub wszystkich moich występów muzycznych.	.419	.226	.312	.802

Rzetelność całego narzędzia jak iskal była bardzo dobra (Tabela 1).

Następną część analizy stanowiły porównania między grupowe Ustalono, że płeć nie różnicowała wskaźników MPSE. (Średnie MPSE z podziałem na płeć zaprezentowano w Tabeli 2). Muzycy profesjonalni i uczniowie różnili się jednak wskaźnikami skal doświadczenie zastępcze i stany fizjologiczne. Muzycy profesjonalni uzyskiwali wyższe wskaźniki stanach fizjologicznych ale niższe w doświadczeniach zastępczych.. Średnie wskaźniki dla profesjonalnych muzyków i uczniów zaprezentowano w Tabeli 2.

Tabela 2.

Średnie wskaźniki MPSE wśród muzyków profesjonalnych i uczniów oraz w całej grupie badanych ze statystykami testów różnic.

Zmienne	Muzycy profesjonalni		Uczniowie		Całość		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
MPSE	7.60	1.19	7.40	1.27	7.54	1.21	0.92	.358
Doświad. mistrzostwa	7.79	1.48	7.75	1.38	7.78	1.45	0.14	.889
Doświad. zastępcze	6.94	1.78	6.23	2.30	6.73	1.96	2.04	.043
Perswazja słowna	7.63	1.53	7.95	1.39	7.72	1.50	-1.20	.232
Stany fizjo.	7.73	1.54	7.13	1.68	7.56	1.60	2.11	.036

Tabela 3.

Średnie wskaźniki MPSE wśród kobiet, mężczyzn i osób niebinarnych ze statystykami testów różnic.

	Kobiety		Mężczyźni		Osoby niebinarne			
Zmienne	(N = 95)		(N = 51)		(N = 5)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
MPSE	7.60	1.23	7.42	1.18	7.53	1.47	.86	.39

Doświadczenie mistrzostwa	7.88	1.50	7.59	1.33	7.80	1.70	1.15	.25
Doświadczenie zastępcze	6.82	1.94	6.56	2.01	6.72	2.15	.78	.44
Perswazja słowna	7.77	1.58	7.62	1.33	7.80	1.75	.55	.58
Stany fizjologiczne	7.59	1.57	7.52	1.72	7.36	1.13	.23	.82

Następnie poddano analizie różnice w MPSE ze względu na formę pracy muzyków profesjonalnych.

W Tabeli 3 przedstawiono średnie wskaźniki MPSE w grupie solistów, instrumentalistów zespołowych i nauczycieli instrumentu, . Z analiz tych wykluczeni zostali uczniowie. W hipotezie 1 przewidywano, że soliści będą uzyskiwać wyższe wskaźniki MPSE niż osoby grające w zespole lub akompaniujące.

Otrzymane wyniki wskazały na różnice między grupami muzyków tylko w przypadku skali

Doświadczenia Mistrzostwa. Zgodnie z hipotezą soliści uzyskali wyższą średnią w tej skali niż

instrumentaliści zespołowi, $p = 015$; dodatkowo, co nie było zawarte w hipotezie, nauczyciele muzyki uzyskali wyższe wyniki w tej skali niż instrumentaliści zespołowi, $p = .002$.

Tabela 3.

Średnie wskaźniki MPSE wśród solistów, muzyków i wokalistów zespołowych oraz nauczycieli instrumentu ze statystykami testów różnic.

	Soliści		Instrumentaliści zespołowi		Wokaliści zespołowi		Nauczyciele instrumentu gł.		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
MPSE	7.94	.91	7.32	1.14	7.81	1.39	7.66	1.28	1.52	.215	.21
Doświadczenie mistrzostwa	8.20	1.14	7.25	1.42	7.74	1.46	8.32	1.56	4.00	.010	.32
Doświad.	6.97	1.72	6.97	1.64	7.55	1.98	6.54	1.89	1.07	.365	.17

zastępcze											
Perswazja	8.09	1.50	7.45	1.39	7.82	1.44	7.47	1.78	.99	.399	.17
słowna											
Stany fizjo.	8.20	1.23	7.33	1.58	7.99	1.52	7.87	1.61	1.85	.143	.23

Następnie, w celu pogłębienia analizy porównano wyniki muzyków pod kątem miejsca, które zajmują w orkiestrze lub chórze, pytając ich przy którym pulpicie i którą partię w utworze wykonują. Badani zostali podzieleni na 3 grupy: solistów/kierowników, muzyków grających w pierwszym pulpicie, muzyków grających w drugim pulpicie i muzyków grających w kolejnych pulpitych. Analiza wariancji wykazała istotne różnice między tak wydzielonymi grupami muzyków w ogólnym wskaźniku MPSE, a także w skali doświadczenia mistrzostwa, perswazji słownej i stanów fizjologicznych. Soliści i muzycy występujący w pierwszym pulpicie mieli wyższe poczucie własnej skuteczności w wykonawstwie muzycznym (ogólny wskaźnik MPSE) niż muzycy, wykonujący muzykę w pulpicie drugim i kolejnych, $p = .005$. Podobne różnice zaobserwowano w przypadku podskal ($p < .005$). Wyniki te przemawiają za przyjęciem hipotezy 1 przewidującej wyższe wskaźniki poczucia własnej skuteczności u solistów i osób grających w pierwszym pulpicie. Wyniki dotyczące różnic w MPSE ze względu na pozycję w zespole zestawiono w Tabeli 4.

Tabela 4.

Średnie wskaźniki MPSE wśród solistów, osób grających w pierwszym pulpicie i drugim pulpicie ze statystykami testów różnic.

	Soliści		Pierwszy pulpit		Drugi pulpit				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i>
MPSE	7.96	1.11	7.77	1.31	7.02	1.01	5.84	.004	.34

Doświadczenie	8.18	1.27	7.86	1.48	7.20	1.56	3.74	.027	.28
mistrzostwa									
Doświad.	7.11	1.99	7.06	1.67	6.55	1.59	.93	.399	.14
zastępcze									
Perswazja	8.03	1.46	7.97	1.56	6.93	1.17	5.86	.004	.34
słowna									
Stany fizjo.	8.21	1.26	7.96	1.59	6.99	1.60	5.84	.004	.34

Hipoteza 2-4 dotyczyły korelacji między wskaźnikami MPSE i zmiennymi indywidualnymi – ogólnym poczuciem własnej skuteczności (H2), narcyzmem (H3) i strategiami radzenia sobie z lękiem przed występem. Wyniki wspierają hipotezę 1, ponieważ ogólny wskaźnik poczucia własnej skuteczności był dodatnio związany z ogólnym wskaźnikiem MPSE oraz ze wszystkimi skalami MPSE. Wyniki potwierdzają też częściowo przewidywania dotyczące związku narcyzmu z MPSE, jednak tylko w zakresie narcyzmu wielkościowego, dla którego stwierdzono pozytywne korelacje z ogólnym wskaźnikiem MPSE oraz skalą perswazji i stanów fizjologicznych. Brak było jednak istotnych korelacji między MPSE i narcyzmem wrażliwym. Wyniki potwierdzają też hipotezę, że MPSE jest pozytywnie związane z adaptacyjnymi sposobami radzenia sobie z lękiem przed występem (myśleniem pozytywnym, realistyczną oceną) i negatywnie z nieadaptacyjnymi sposobami radzenia sobie (katastrofizacją i bezradnością). Spójny z tym wzór wyników uzyskano także dla skal MPSE, za wyjątkiem skali doświadczeń zastępczych. Wyniki takie uzyskano pomimo słabej rzetelności skal mierzących myślenie pozytywne i ocenę realistyczną ($\alpha < .60$). W Tabeli 5 zaprezentowano korelacje między zmiennymi indywidualnymi i MPSE.

Dodatkowo wiek badanych, korelował dodatnio ($r = 0,21$) ze stanami fizjologicznymi, sugerując, że im starszy był muzyk tym bardziej pozytywnych reakcji emocjonalnych doświadczał w trakcie wykonywania muzyki.

Tabela 5.

Korelacje poczucia własnej skuteczności w wykonawstwie muzycznym ze zmiennymi kryterialnymi

	GSES	NPI	HSNS	Myślenie pozytywne	Realist. ocena	Katastro- fizacja	Bezradność
MPSE	.37**	.23**	-.02	.35**	.20**	-.40**	-.22**
Doświadczenie mistrzostwa	.28**	.07	-.06	.30**	.11	-.44**	-.32**
Doświad. zastępcze	.16*	.13	.10	.13	.13	-.07	-.01
Perswazja słowna	.36**	.28**	-.05	.21**	.14	-.33**	-.17*
Stany fizjo.	.37**	.26**	-.07	.53**	.29**	-.45**	-.18*

** istotność na poziomie <0,001

* istotność na poziomie 0,05

Dyskusja

Analiza walidacyjna narzędzia miała na celu zrozumienie struktury i właściwości psychometrycznych narzędzia pomiarowego. Wyniki strukturalnej analizy czynnikowej eksploracyjnej (EFA) wykazały, że narzędzie składa się z czterech głównych czynników, odpowiadających podskalom Music Performance Self-Effiacy (MPSE, Zelenak, 2011). Czynniki te to: doświadczenie zastępcze, doświadczenie mistrzostwa, perswazja werbalna oraz stany fizjologiczne. Największą część wariancji tłumaczył czynnik związany z doświadczeniem zastępczym, co sugeruje, że była to najbardziej spójna wewnętrznie skala.

W ramach tej analizy pojawiły się również pozycje problemowe, które nie łądowały odpowiednio wysoko do skal, do których zostały przypisane. Przyczyny słabych ładunków można upatrywać w sformułowaniu treści pytania czy niewystarczającym zróżnicowaniu w odpowiedziach uczestników. W kontekście przedstawionego kwestionariusza, można zauważyć pewne aspekty, które mogą wpływać na brak jednoznacznej korelacji tych pozycji z określonymi czynnikami. Na przykład, pozycja 7 (Ćwiczyłam/Ćwiczyłem regularnie, żeby

przygotować się do występów) może być interpretowane jako ogólna praktyka, która niekoniecznie odnosi się do konkretnego rodzaju doświadczeń muzycznych, co może sprawić trudności w przyporządkowaniu go do jednego z czynników. Podobnie, pozycja 17. (Otrzymałam/Otrzymałem pozytywną ocenę mojej grze na instrumencie/śpiewu) może być związane z perswazją werbalną, ale również może być rezultatem innych czynników, takich jak ocena nauczyciela. W przypadku pozycji 18. (Sprostałem/Sprostałam lub przekroczyłam/-łam oczekiwania innych ludzi co do bycia dobrym muzykiem jak na swój wiek) – być może nie wystarczająco jasno zaakcentowany jest tu fakt o otrzymaniu takiego komunikatu od innych (skala perswazji werbalnej) a być może przez to na pierwszy plan wysuwa się subiektywne poczucie spełnienia oczekiwań. Pozycja 20 (Granie na instrumencie/śpiew sprawia, że dobrze się czuję), choć powinna łądować do skali stanów fizjologicznych to najsilniej, choć nadal słabo łądowała do skali doświadczeń mistrzostwa, prawdopodobnie z uwagi na powiązanie doświadczenia sukcesu z pozytywnym afektem. Dodatkowymi kwestiami, które mogły wpłynąć na pojawienie się różnic było zastosowanie uproszczonego formatu odpowiedzi, co mogło wpłynąć na mniejszą ich różnorodność (skala 1-10 a nie 1-100) i walidacja narzędzia na osobach dorosłych i profesjonalnych muzykach, podczas gdy oryginalne narzędzie powstało w oparciu o badanie z udziałem nastolatków 11-14 letnich. Wiek badanych i większe doświadczenie mogą wpływać na znaczenie pozycji poprzez zmianę kontekstu (szkoła vs. praca) lub motywacji do wykonywania muzyki i rozumienie pozycji kwestionariusza. Badanie daje pewne możliwości interpretacyjne w tym zakresie ponieważ wykazało różnice pomiędzy profesjonalistami i uczniami (choć nie tak młodymi jak w oryginalnym badaniu walidacyjnym). Uczniowie czerpali mniej radości z występów i grania, co może wskazywać bardziej zewnętrzną umiejscowioną motywację w porównaniu do profesjonalistów (Deci, Rayan & Willimas, 1996), ale też budowali swoje poczucie efektywności w większym stopniu niż profesjonalisci na doświadczeniach zastępczych. To z

kolei może sugerować mniej bogate doświadczenia własne. Jednak pomimo tych kilku nieznacznych rozbieżności w stosunku do oryginalnej struktury skali, struktura polskiej wersji skali była zgodna z przewidywaniami.

Dalsza analiza statystyczna w obszarze różnic między grupami wykazała, że muzycy zespołowi mają istotnie mniejsze poczucie skuteczności w muzyce niż soliści i nauczyciele. Wyniki te odpowiadają wynikom badań (Molińska, i in., w druku), gdzie soliści również mieli wyższe poczucia własnej skuteczności niż muzycy zespołowi. Interesujące wydaje się również doniesienia dotyczące nie tylko wysokiego poczucia własnej skuteczności nauczycieli, ale także znacząco wyższego od muzyków praktykujących w zespołach. Badania (Biasutti, Concina, 2017) pokazują, że ogólny wynik poczucia własnej skuteczności nauczyciela muzyki można przewidzieć za na podstawie cech osobistych i zawodowych nauczycieli muzyki, takich jak ich umiejętności społeczne, przekonania na temat własnych zdolności muzycznych czy doświadczenie w nauczaniu. Zastanawiając się nad powodem zauważonych różnic można zwrócić uwagę na to, iż mają oni jasno określone cele zawodowo-edukacyjne, które umożliwiają im stałą weryfikację swoich działań, co może przyczynić się do wyższego poczucia skuteczności. Po drugie, nauczyciele otrzymują bezpośrednie i pośrednie informacje zwrotne od swoich uczniów. Pozytywne reakcje na ich nauczanie, widoczny postęp w umiejętnościach uczniów formie sukcesów na egzaminach, konkursach lub koncertach są dowodem na efektywność ich pracy. Co więcej, nauczyciele muzyki pełnią w swojej pracy rolę mentorów, ekspertów i przewodników dla swoich uczniów. To z kolei również może wzmacniać ich poczucie skuteczności w zakresie wykonawstwa muzycznego. Ponadto, forma pracy różniąca nauczycieli od muzyków zespołowych, również może mieć tutaj istotne znaczenie. Nauczyciele pracują w stosunkowo stabilnym środowisku edukacyjnym, co może dla nich oznaczać pewność zatrudnienia. Jest to przeciwne do częstych doświadczeń muzyków zespołowych, którzy nierzadko muszą radzić sobie z

niepewnością związaną z rynkiem muzycznym. Odczuwana przez nauczycieli stabilność zawodowa może wpływać na ich poczucie skuteczności w tym zakresie, zgodnie z badaniami pokazującymi, że niestabilność zawodowa ma negatywny związek z satysfakcją z pracy (Reisel, i in., 2010) i życia i postrzeganiem dostępu do godnej pracy. Podczas gdy poczucie własnej skuteczności ma pozytywny związek z tymi wymiarami (za Zammitti, i in. 2023). Co więcej, zgodnie z argumentacją przedstawioną przez Lau i Knardahla (2008), brak pewności zatrudnienia może być czynnikiem poprzedzającym niezadowolenie z życia. Ten wpływ może być bardziej znaczący w przypadku jednostek, które wcześniej zgłaszały niskie poczucie własnej skuteczności.

Analiza pokazała również, iż nie tylko znaczenie różnic w poziomie poczucia własnej skuteczności między muzykami zespołowymi a solistami czy nauczycielami, ale także istotne jest to, które miejsce w orkiestrze zajmują muzycy zespołowi. Muzycy wykonujące partie w pierwszym pulpicie mają wyższe poczucie własnej skuteczności niż muzycy zajmujący miejsce w drugim pulpicie i kolejnych. Odnosząc te wyniki do teorii Bandury (1977) warto zwrócić uwagę przede wszystkim na tzw. doświadczenie mistrzostwa solistów i osób w pierwszym pulpicie. Muzycy, zajmujący te miejsca, często wykonują bardziej eksponowane partie muzyczne, zarezerwowane dla osób, których sprawność muzyczna umożliwia im wykonywanie tych partii. Co więcej, muzycy „usadzani” są również na konkretnych miejscach pod kątem ich doświadczenia zawodowego i umiejętności określanych przez dyrygenta – kierownika orkiestry, np. podczas przesłuchań. Regularne potwierdzenia ich umiejętności przez publiczność i współmuzyków mogą, więc wzmacniać poczucie własnej skuteczności muzyków grających pierwsze partie. Wykonywanie bardziej wymagających i trudnych partii muzycznych w pierwszym pulpicie może również wpływać na wzrost poczucia własnej skuteczności, ponieważ pokonanie wyzwań może być interpretowane jako potwierdzenie umiejętności, przekładające się na przekonania o własnej skuteczności w

wykonawstwie muzycznym. Co więcej, teoria Bandury podkreśla również rolę obserwacji i modelowania zachowań innych. W analizowanym badaniu doświadczenia zastępcze odpowiadające właśnie modelowaniu wyjaśniało największy procent wariancji. Muzycy w pierwszym pulpicie często mają możliwość obserwacji bardziej doświadczonych i uzdolnionych muzyków, występujących np. na tym samym miejscu w innych orkiestrach, co może wpływać na ich własne poczucie własnej skuteczności poprzez identyfikację z tymi wzorcami. Ponadto, muzycy w pierwszym pulpicie często otrzymują więcej pozytywnych informacji zwrotnych, co jest zgodne z badaniami (Molińska, Rajchert, w recenzjach), gdzie zauważono znaczenie wpływu pozytywnej informacji zwrotnej na poziom skuteczności muzyków. Co więcej, uznanie miejsce w pierwszym pulpicie za wyższą pozycję, której konkretny muzyk nie zajmuje może mogłoby wpływać na obniżenie poczucie własnej skuteczności.

Korelacje zmiennych kryterialnych z wynikami narzędzia potwierdziły, że osoby o wysokim poziomie poczucia skuteczności muzycznej częściej korzystają z pozytywnego myślenia, radzą sobie realistycznie i rzadziej poddają się katastrofizacji. Wyniki te zgodne są z badaniem (Molińska, Olechowska, 2022) gdzie zauważono, że poziom poczucia skuteczności związany jest z częstym dobieraniem adaptacyjnych strategii radzenia sobie i rzadszym wyborem tych nieadaptacyjnych. Dodatkowo, wyższe poczucie skuteczności muzycznej było związane z wyższym poziomem narcyzmu i uogólnionego poczucia skuteczności. Wyniki te znajdują swoje odzwierciedlenie w analizach statystycznych (Zelenack, 2010), które dotyczyły konstrukcji narzędzia MPSE oraz przytoczonych wcześniej badaniach (Molińska, i in, w druku), gdzie osoby z wyższym poczuciem własnej skuteczności osiągały również wyższe wyniki na skali narcyzmu. Korelacja ta może wynikać z kompleksowego wzajemnego wpływu tych dwóch cech oraz motywacji osób o silnym poczuciu skuteczności do wyboru prestiżowej kariery solowej, spełniającej ich narcystyczne

potrzeby (Bandura, 1997; 2011). Dodatkowo, doświadczenia solowe, zgodnie z teorią Bandury, mogą sprzyjać rozwojowi poczucia skuteczności, co potencjalnie wpływa na umiarkowany poziom narcyzmu w kontekście środowiska muzycznego (Bandura, 1997; 2011).

Ograniczenia badań

Jednym z najważniejszych ograniczeń badania jest wielkość próby. W przypadku badań struktury narzędzia większe próby dają bardziej rzetelne wyniki bo zapewniają różnorodność odpowiedzi. Dysponując większą próbą można by było wykonać konfirmacyjną analizę czynnikową. Również rozbudowane badania porównawcze między grupami, uwzględniające różnice w doświadczeniu i umiejętnościach, mogłyby dostarczyć bardziej kompleksowych informacji.

Ponadto, nierównoliczność grup muzyków profesjonalistów i uczniów ogranicza zaufanie do wyników dotyczących różnic między tymi grupami. Różnice w doświadczeniu zawodowym, umiejętnościach muzycznych i poziomie zaawansowania w grze na instrumencie czy śpiewie między tymi grupami mogą wpływać na wyniki. Dlatego warto byłoby przeprowadzić bardziej zróżnicowane badanie z większym uwzględnieniem różnych grup wiekowych (w tym wśród uczniów na różnych etapach edukacji), poziomów zaawansowania i doświadczenia muzycznego.

Wnioski

Prezentowane badanie walidowało wstępnie polską wersję językową narzędzia do pomiaru poczucia własnej skuteczności w wykonawstwie muzycznym (MPSE) Zelenaka. Badanie pozwala na stwierdzenie, że polskie tłumaczenie zachowuje dobre parametry psychometryczne, w tym odwzorowuje strukturę narzędzia, ma satysfakcjonującą rzetelność, i

trafność w próbie z udziałem uczniów i profesjonalnych muzyków. Konieczne jednak są dalsze badania weryfikujące strukturę i właściwości psychometryczne na większej próbie, a obecna wersja może być traktowana jako wersja eksperymentalna.

Bibliografia

- Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), ss. 191-215.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York.
- Bandura, Albert (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing.
- Bandura, Albert (2011). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), ss. 9-44.
<https://doi.org/10.1177/0149206311410606>.
- Bazinska, Renata, Drat-Ruszczak, Katarzyna (2000). Structure of narcissism in the Polish adaptation of the Narcissistic Personality Inventory. *Czasopismo Psychologiczne*, 6, ss. 3-4.
- Biasutti, Michela, Concina, Enrico (2018). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), ss. 264-279.
- Brookes, James (2015). The effect of overt and covert narcissism on self-esteem and self-efficacy beyond self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 85, ss. 172-175.
- Czarna, Anna Z., Dufner, Michael, Clifton, Allan D. (2014). The effects of vulnerable and grandiose narcissism on liking-based and disliking-based centrality in social networks. *Journal of Research in Personality*, 50, ss. 42-45.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.02.004>.
- Deci, Edward L., Ryan, Richard M., Williams, Geoffrey C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), ss. 165-183.
- Dullard, Brian (2014). A comparison of general and task-specific measures of self-efficacy in adult hearing aid users. (Doktorat). <https://core.ac.uk/download/302390338.pdf>.
- Hendin, Helen M., Cheek, Jonathan M. (1997). Assessing hypersensitive narcissism: A reexamination of Murray's Narcism scale. *Journal of Research in Personality*, 31(4), ss. 588-599. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2204>.
- Hirschi, Andrea, Jaensch, Verena K. (2015). Narcissism and career success: Occupational self-efficacy and career engagement as mediators. *Personality and Individual Differences*, 77, ss. 205-208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.002>.

- Juczyński, Zygfryd (2000). Poczucie własnej skuteczności–teoria i pomiar. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica*, 4, ss. 11-23.
- Judge, Timothy, Erez, Amir, Bono, Joyce (1997). The power of being positive: the relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11, ss. 167-187.
- Lau, Benjamin, Knardahl, Stein (2008). Perceived job insecurity, job predictability, personality, and health. *J. Occup. Environ. Med.*, 50, ss. 172–181. doi: 10.1097/JOM.0b013e31815c89a1.
- Lent, Robert W., Lopez, Frederick G., & Bieschke, Kathleen J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), ss. 424-430.
- Mathieu, Catherine, St-Jean, Éric (2013). Personality traits, self-esteem, and the basic psychological needs as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 14(6), ss. 1713-1729.
- McCormick, John, McPherson, Gary (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination. *Psychology of Music*, 31(1), ss. 37-51.
- McPherson, Gary E., McCormick, John (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), ss. 322-336.
- Miller, Joshua D., Hoffman, Brian J., Gaughan, Eric T., Gentile, Brittany, Maples, Jessica, & Keith Campbell, W. (2011). Grandiose and vulnerable narcissism: A nomological network analysis. *Journal of Personality*, 79(5), ss. 1013-1042.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00711.x>.
- Miller, Joshua D., Back, Matthew D., Lynam, Donald R., & Wright, Aidan G. (2021). Narcissism today: What we know and what we need to learn. *Current Directions in Psychological Science*, 30(6), ss. 519-525.
<https://doi.org/10.1177/09637214211044109f>.
- Molińska, Weronika, Olechowska, Agnieszka (2022). What is related to the choice of coping strategies? - functional relationship between a sense of self-efficacy, self-regulation, and strategies for coping with stress. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 22(2), ss. 213-223.
- Molińska, Weronika, Rajchert, Joanna, Bodecka-Zych, Marta (w druku). Do narcissists play in bands? - differences in the level of self-efficacy and intensity of narcissism among band and solo musicians. *Annals of Psychology*.
- Molińska, Weronika, Rajchert, Joanna (w recenzjach). Positive Musical Performance Feedback Facilitates General Self-efficacy and Choice of Solo Performance. *Psychology of Music*, nieopublikowany manuskrypt.

- Pajares, Frank, Schunk, Dale H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. W: *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, red. J. Aronsonss, Academic Press, ss. 3–21. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50004-X>.
- Pintrich, Paul R., Smith, David A. F., Garcia, Tanya, McKeachie, Wilbert J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *National Center for Research to Improve Post Secondary Teaching and Learning Project on Instructional Processes and Educational Outcomes*, dokument HE 024935.
- Raskin, Robert, Hall, Calvin S. (1979). The Narcissistic Personality Inventory. *Psychological Reports*, 45, ss. 159-162.
- Raskin, Robert, Terry, Howard (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, ss. 890-902.
- Reisel, William D., Probst, Tahira M., Chia, Sin Liang, Maloles, Christina M., König, Cornelius J. (2010). The Effects of Job Insecurity on Job Satisfaction, Organizational Citizenship Behavior, Deviant Behavior, and Negative Emotions of Employees. *International Studies of Management & Organization*, 40, ss. 74–91. doi: 10.2753/IMO0020-8825400105.
- Sherer, Michael, Maddux, James E., Mercandante, Ben, Prentice-Dunn, Steven, Jacobs, Barbara, Rogers, Ronald W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, ss. 663-671.
- Steptoe, Andrew, Fidler, Helen (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, ss. 241–249.
- Stewart, John L. (2002). Factors related to students' decisions to continue in band. (Doktorat). University of Texas at Austin. UMI #3110589.
- Tokarz, Anna, Kaleńska-Rodzaj, Joanna (2005). Skala Samopoczucia Muzyka przed Występem Andrew Steptoe'a, Helen Fidler: wstępne opracowanie wersji polskiej. *Psychologia Rozwojowa*, 10(1), ss. 125-135.
- Usher, Ellen L., Pajares, Frank (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, ss. 125-141.
- Zammitti, Angela, Moreno-Morilla, Cristina, Romero-Rodríguez, Sergio, Magnano, Paolo, Marcionetti, Jenny (2023). Relationships between Self-Efficacy, Job Instability, Decent Work, and Life Satisfaction in A Sample of Italian, Swiss, and Spanish Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(2), ss. 306-316.

Zelenak, Michael S. (2010). Development and validation of the Sources of Music Performance Self-Efficacy Scale. *Music Education Research International*.

Zelenak, Michael S. (2011, 8 września). Self-efficacy in music performance: Measuring the sources among secondary school music students. *Digital Commons University of South Florida*. Retrieved 3 lutego 2023, from <https://digitalcommons.usf.edu/etd/3419/>.

Załącznik I

Polska wersja Skali Poczucia Własnej Skuteczności w Wykonawstwie Muzycznym

(Music Performance Self-Efficacy Scale – MPSES)

Odpowiedz na następujące stwierdzenia w oparciu o swój obecny poziom zdolności muzycznych, doświadczenie i podstawowy instrument/głos. Nie ma dobrych ani złych odpowiedzi. Wskaż, w jakim stopniu zgadzasz się lub nie zgadzasz z tymi stwierdzeniami, wpisując w polu dowolną liczbę całkowitą od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 10 (zdecydowanie się zgadzam). Uważnie zastanów się nad wybraną liczbą.

Część I - (Doświadczenia związane ze szkoleniem umiejętności)

- _____ 1. Miałam/Miałem pozytywne doświadczenia wykonując muzykę w przeszłości.
- _____ 2. Miałam/Miałem pozytywne doświadczenia wykonując muzykę w dużym zespole.
- _____ 3. Miałam/Miałem pozytywne doświadczenia wykonując muzykę solo lub w dużym zespole.
- _____ 4. Miałam/Miałem pozytywne doświadczenia wykonując prostą muzykę.
- _____ 5. Miałam/Miałem pozytywne doświadczenia wykonując skomplikowaną muzykę.
- _____ 6. Sprostalam/Sprostalem wyzwaniom dzięki ciężkiej pracy i ćwiczeniu.
- _____ 7. Ćwiczyłam/Ćwiczyłem regularnie, żeby przygotować się do występów.

Część II - (Doświadczenia zastępcze/zapóżyczzone)

- _____ 8. Rozwinęłam/Rozwinąłem swoje umiejętności muzyczne poprzez obserwowanie profesjonalnych muzyków, którzy w pewien sposób są do mnie podobni - dobrze wykonują muzykę.
- _____ 9. Rozwinęłam/Rozwinąłem swoje umiejętności muzyczne poprzez obserwowanie innych uczniów, którzy w pewien sposób są do mnie podobni - dobrze wykonują muzykę.
- _____ 10. Naśladowałam/Naśladowałem innych uczniów, w celu poprawy moich umiejętności muzycznych.
- _____ 11. Porównywałam/Porównywałem swoje umiejętności muzyczne z umiejętnościami innych uczniów posiadających podobne umiejętności do moich.

- _____ 12. Obserwowałam/Obserwowałem innych uczniów o podobnych umiejętnościach muzycznych do moich jak wykonują utwór muzyczny, po czym oceniałam/oceniłem czy potrafiłabym/potrafiłbym wykonać ten sam utwór.

Część III - (słowna/społeczna perswazja)

- _____ 13. Moi przyjaciele sądzą, że dobrze śpiewam/gram na instrumencie głównym.
- _____ 14. Moja rodzina sądzi, że dobrze śpiewam/gram na instrumencie.
- _____ 15. Mój nauczyciel instrumentu/śpiewu pochwalił mój występ muzyczny.
- _____ 16. Powiedziano mi, że moje starania w ćwiczeniu gry na instrumencie/śpiewu poprawiły moje umiejętności muzyczne.
- _____ 17. Otrzymałam/Otrzymałem pozytywną ocenę mojej grze na instrumencie/śpiewu.
- _____ 18. Sprostąłem/Sprostalam lub przekroczyłam/przekroczyłem oczekiwania innych ludzi co do bycia dobrym muzykiem jak na swój wiek.
- _____ 19. W odpowiedzi na to pytanie napisz tylko numer 9 (bez oceny 0-10).

Część IV - (Stan fizjologiczny)

- _____ 20. Granie na instrumencie/śpiew sprawia, że dobrze się czuję. (ocień od 0 do 10).
- _____ 21. Lubię brać udział w występach muzycznych.
- _____ 22. Uczę się, lub nauczyłam/nauczyłem się kontrolować tremę w czasie występów muzycznych.
- _____ 23. Nie martwię się niewielkimi błędami popełnionymi w czasie występu.
- _____ 24. Mam pozytywne wspomnienia z większości lub wszystkich moich występów muzycznych.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58

**Relacja z nauczycielem gry na instrumencie a poczucie własnej skuteczności
muzyków i ich kariera zawodowa. Badanie jakościowe**

Streszczenie

Wprowadzenie:

Rozwój zawodowy to proces długotrwały, rozpoczynający się w dzieciństwie i trwający do wieku dojrzałego. Badania pokazują, że postrzegana przez uczniów jakość relacji nauczyciel-uczeń i poczucie ich własnej skuteczności wiążą się z samopoczuciem i postępami w nauce uczniów. Celem badania było określenie jakie czynniki, z perspektywy aktualnie pracujących zawodowo muzyków, były odpowiedzialne za kształtowanie się ich poczucia skuteczności muzyka oraz jakie było znaczenie poczucia skuteczności muzyków dla ich rozwoju ich ścieżki kariery artystycznej.

Metoda:

Przeprowadzono badanie jakościowe w formie indywidualnego wywiadu pogłębionego, częściowo ustrukturyzowanego. Dane z wywiadów zostały przeanalizowane przy użyciu refleksyjnej analizy tematycznej.

Wyniki:

Wyniki badania jakościowego wskazują na to, iż przy kształtowaniu się poczucia własnej skuteczności muzyka oraz przy podejmowaniu przez muzyków wyborów zawodowych największe znaczenie ma jakość relacji z nauczycielem prowadzącym oraz specyfika edukacji muzycznej.

Wnioski:

Wyniki zestawiono z dotychczasowymi badaniami z zakresu psychologii edukacji i pedagogiki, podkreślając znaczenie budowania wspierającej ucznia atmosfery nauczania

oraz wzmacniania korzystnej relacji nauczyciela z uczniem, w celu zwiększenia poczucie własnej skuteczności uczniów, co dalej może prowadzić do rozwoju kariery zawodowej artystów.

Słowa kluczowe:

Poczucie własnej skuteczności, relacja mistrz - uczeń, edukacja muzyczna, dobór ścieżki kariery, edukacja artystyczna

Abstract

Introduction:

Professional development is a long-term process, beginning in childhood and continuing into adulthood. Research shows that students' perceived quality of the teacher-student relationship and their sense of self-efficacy are related to students' well-being and academic progress. Therefore, a research question was posed regarding what might shape musicians' sense of self-efficacy and whether the master-student relationship might be significant in this process. The aim of the study was to determine what factors, from the perspective of currently working musicians, were responsible for shaping their sense of self-efficacy as a musician and what was the significance of musicians' sense of self-efficacy for their development of their artistic career path.

Method:

The author of the text conducted a qualitative study in the form of an individual in-depth, semi-structured interview. Data from the interviews were analyzed using reflective thematic analysis.

Results:

The results of the qualitative study indicate that in the formation of a musician's sense of self-efficacy and in musicians' career choices, the quality of the relationship with the lead teacher and the specifics of music education are of greatest importance.

Conclusions:

The results are juxtaposed with previous research in educational psychology and pedagogy, emphasizing the importance of building an appropriate teaching atmosphere and strengthening a favorable teacher-student relationship in order to increase students' self-efficacy and the emergence of self-conscious artists.

Keywords:

self-efficacy, master-student relationship, music education, career path selection, art education

Wprowadzenie

Liczne badania pokazują, że edukacja artystyczna niesie ze sobą wiele korzyści (Miller, 2008; Przychodzińska, 1989; Lundqvist, i in., 2009); Jonides, 2008; Dunbar, 2008), z powodu których osoby nawet niezwiązane dotychczasowo z muzyką chętnie zapisują swoje dzieci do szkół muzycznych (Nogaj, 2018). Uczniowie wybierani na podstawie zdolności muzycznych w ramach szkolnictwa muzycznego podlegają systematycznej superwizji i kontroli postępów artystycznych, w obszarze gry na instrumencie, śpiewu etc. (Bissinger-Ćwierz, 2011). Równocześnie jednak edukacja artystyczna niesie ze sobą wyrzeczenia i szereg negatywnych skutków psychologicznych (Hildebrandt, 2012), z którymi muszą mierzyć się uczniowie szkół artystycznych oraz również późniejsi artyści. Do wielu negatywnych konsekwencji edukacji muzycznej można przede wszystkim zaliczyć stres (Nogaj, 2018). Uczniowie mierzą się nie tylko ze zwiększoną liczbą zajęć i obowiązków szkolnych (Nogaj, 2018), rywalizacją z innymi uczniami, ale także, w ciągu całego roku szkolnego, wielokrotnym ocenianiem, nie tylko na egzaminach, ale również na występach, przesłuchaniach, lekcjach indywidualnych i konkursach (dla osób szczególnie uzdolnionych czy skutecznych muzycznie). Badania dowodzą (Payne, i wsp., 2020), że osoby związane z edukacją muzyczną mogą odczuwać silniejszy stres niż ich inni rówieśnicy, niezwiązani z edukacją artystyczną, z powodu radzenia sobie nie tylko z nauczaniem ogólnokształcącym, ale także specyficzną formą szkół muzycznych. Oprócz ćwiczeń i prób, studenci edukacji muzycznej spędzają również dużo czasu na praktykach, aby spełnić swoje i innych wymagania (Payne i in., 2020). Co więcej, badania potwierdzają, że w porównaniu z populacją ogólną czy innymi artystami niektóre z trudności psychologicznych pojawiają się wśród muzyków częściej i są bardziej odczuwalne (Kapsetaki, Easmon, 2019; Kenny, i in., 2014; Vaag, i in., 2016). Wpisane niejako w zawód jest dążenie do perfekcji muzyków (Stoeber, Eismann, 2007).

Warto jednak dodać, że na jakość nauczania oraz późniejszych występów muzycznych mają wpływ dwa czynniki – pierwszy dotyczący specyfiki nauczania i wspierania rozwoju muzycznego, drugi natomiast związany ściśle z funkcjonowaniem psychicznym uczniów, jak i nauczycieli (Bissinger-Ćwierz, 2020). Choć w szkołach muzycznych pierwszy z nich jest przedmiotem bardzo intensywnych wysiłków i nadaje się mu istotne znaczenie, niestety drugi – psychologiczny – jest niedoceniany, a nawet często bagatelizowany. Uznaję się jednak, że dopiero świadome uwzględnienie przez nauczyciela tych dwóch wymiarów pracy z uczniami pozwala na realizację kompleksowego modelu edukacji muzycznej. Z tego powodu podkreśla się potrzebę wsparcia psychologicznego w szkołach artystycznych (Wojtanowska – Janusz, 2017).

Pomimo negatywnych aspektów edukacji artystycznej, wielu uczniów decyduje się na rozpoczęcie nauczania w takich szkołach oraz kontynuację edukacji w celu zdobycia odpowiedniego przygotowania do pełnienia zawodu artysty (tu muzyka). Jeruszka (2019) określa rozwój zawodowy jako proces długotrwały, rozpoczynający się w dzieciństwie i trwający do wieku dojrzałego. W związku z tym późniejszy obraz profesjonalistów oraz ich przekonania o sobie i o swoich możliwościach będą kształtowane już od momentu rozpoczęcia uczęszczania do szkoły. Badania (Lent i inni, 1984) z zakresu psychologii edukacji i pedagogiki zwracają uwagę na to, iż postawa wobec wymagań ma istotne znaczenie przy zdobywaniu osiągnięć edukacyjnych. Ci uczniowie, którzy zgłaszali wysokie poczucie własnej skuteczności w zakresie wymagań edukacyjnych, uzyskiwali lepsze oceny i dłużej utrzymywali się na studiach niż ci, którzy mieli niskie poczucie własnej skuteczności (Lent i inni, 1984). Poczucie własnej skuteczności było umiarkowanie skorelowane z obiektywnymi predyktorami uzdolnień i osiągnięć akademickich (Lent i inni, 1984). Co więcej, poczucie własnej skuteczności jest również uznawane za najważniejszy predyktor osiągnięć muzycznych (McPherson i

McCormick, 2006). W ramach opisywanego w tym artykule badania jakościowego zależy nam na sprawdzeniu z subiektywnej perspektywy muzyków co pomogło im ukształtować poczucie własnej skuteczności i jak to poczucie skuteczności przełożyło się na ich wybory zawodowe.

Poczucie własnej skuteczności w ujęciu teorii Alberta Bandury

Pojęcie poczucia własnej skuteczności zostało wprowadzone przez Alberta Bandurę (1977). Teoria Bandury skupia się przede wszystkim na przekonaniach ludzi na temat ich zdolności. Kluczowym twierdzeniem Bandury (1977), dotyczącym roli przekonań o własnej skuteczności w funkcjonowaniu człowieka, jest założenie, że to wiara czy przekonania ludzi na temat poziomu swojej motywacji, stanów afektywnych czy zachowań ma większe znaczenie niż to, co jest obiektywnie prawdziwe” (Bandura, 1977). Na przykład utalentowani muzycy z dużymi umiejętnościami mogą nie podejmować działań służących rozwojowi ich kariery, np. ograniczać występy czy przesłuchania z powodu przekonania o niskiej efektywności.

Bandura (1977) przedstawia cztery główne czynniki, kształtujące przekonania na temat poczucia własnej skuteczności: doświadczenia mistrzostwa (np. uzyskiwanie wysokich not na egzaminach, wygrywanie konkursów), modelowanie (wnioskowanie o własnej efektywności na podstawie obserwowania innych, podobnych do obserwatora osób, które odniosły sukces wskutek ukierunkowanego działania; „jeśli im się udało to mi także się uda, kiedy podejmę to samo działanie”), perswazja społeczna (będąca np. formą informowania ucznia o tym, że posiada on/ona w sobie potencjał (określany przy tym jako niewystarczający do osiągnięcia odpowiednich efektów), który dobrze wykorzystany może odzwierciedlić się w efektywnych działaniach, takich jak wygrywanie konkursów muzycznych, czy później w posiadaniu przynoszącej wiele korzyści kariery muzyka solisty) oraz stany emocjonalne i fizjologiczne (reakcje na sytuacje, w których można

określać poziom własnej skuteczności – osoby o wysokim poziomie własnej skuteczności napięcie interpretują jako energię do działania, podczas gdy osoby o niskiej skuteczności odczuwają napięcie jako przeszkodę w działaniu). Kolejne, piąte źródło zdobywania przeświadczenia na temat własnej skuteczności opisuje James Maddux (Maddux i Meier 1995), który w swoich badaniach skupił się na znaczeniu doświadczeń wyobrażeniowych lub wizualizacji w procesie kształtowania się poczucia własnej skuteczności. Wyobrażenie sobie siebie np. „wygrywającego konkurs pianistyczny” może wpłynąć pozytywnie na poczucie własnej skuteczności, dzięki zwiększeniu poziomu wiary we własne możliwości i pośrednie wyobrażenie sytuacji sukcesu.

Jedną z najważniejszych cech pomyślnego rozwoju i dostosowania kariery jest chęć jednostki do przejęcia kontroli nad swoją ścieżką kariery. A jedną z najważniejszych podstaw tego poczucia kontroli, czyli sprawczości, jest życie jednostki, łącznie z jego sferą edukacyjną i zawodową, jest poczucie osobistej skuteczności (Betz, 2000). Jak stwierdził Bandura (1997), jeśli ludzie nie wierzą, że swoimi działaniami mogą wywołać pożądane skutki, nie mają motywacji do działania. Dlatego też wiara w skuteczność jest główną podstawą działania. Ludzie kierują swoim życiem w oparciu o wiarę w osobistą skuteczność. Im bardziej ludzie wywierają wpływ na wydarzenia w swoim życiu, tym lepiej mogą je kształtować według własnych upodobań. Wybierając i tworząc wsparcie środowiskowe dla tego, kim chcą się stać, przyczyniają się do kierunku, w jakim zmierza ich życie (s. 2-3).

Źródła i mechanizmy kształtowania się poczucia własnej skuteczności muzyków

Poczucie własnej skuteczności w zakresie zdolności muzycznych od dawna uznawane jest za czynnik wpływający na osiągnięcia muzyczne (Zelenak, 2010). Co więcej, choć Bandura (1997) twierdził, że ukształtowany poziom poczucia własnej skuteczności rzadko ulega zmianie, to w kontekście wykonawstwa muzycznego

zaobserwowano z biegiem czasu możliwy wzrost przekonań na temat własnej skuteczności (Hendricks, 2014). Co więcej, badania wykazują, że specyficzne poczucie własnej skuteczności jest najlepszym predyktorem osiągnięć muzycznych w porównaniu z wartością wewnętrzną, ogólnym poczuciem własnej skuteczności i samoregulacją (McCormick, McPherson, 2003; McPherson i McCormick, 2000). Stwierdzono również, że poczucie własnej skuteczności jest najlepszym predyktorem wyników uczniów w wieku 9–18 lat (McPherson, McCormick, 2000). Uważali oni, że większą szansę na osiągnięcie sukcesu np. podczas egzaminów mają ci uczniowie, którzy mają wysokie oczekiwania co do własnej skuteczności, niż ich rówieśnicy, którzy mają ten sam poziom umiejętności, ale niższe oczekiwania osobiste” (McPherson, McCormick, 2000). Zaszewski również, że sposób, w jaki uczniowie myślą o sobie, zadaniu i swoim wykonaniu, jest tak samo ważny, jak czas, jaki uczniowie poświęcają na ćwiczenie gry na instrumencie. Ponadto, Hendricks (2009) zauważyła, że uczniowie szkół muzycznych z wysokim przekonaniem o własnej skuteczności interpretują informacje dotyczące źródeł poczucia własnej skuteczności inaczej niż uczniowie z niskim przekonaniem o własnej skuteczności. Odkryła, że uczniowie z wysokim przekonaniem o własnej skuteczności silnie reagowali na informacje związane z doświadczeniami związanymi z mistrzostwem, podczas gdy uczniowie z niskim przekonaniem o własnej skuteczności byli bardziej wrażliwi na doświadczenia zastępcze. Wyniki te łączą się również z badaniem (Schunk, Usher, 2012), mierzącym poczucie własnej skuteczności u muzyków, w którym opisano doświadczenia mistrzostwa jako jeden z najskuteczniejszych źródeł kształtowania poczucia własnej skuteczności (Schunk i Usher, 2012). Potwierdzają to także badania sugerujące, że doświadczenie mistrzostwa najsilniej wpływa na poczucie własnej skuteczności uogólnionej (Zelenak, 2015). Również muzycy, którzy bardziej wspominają swoje nieudane występy niż te udane, nie doceniają swoich możliwości (Hendricks,

2015). Co więcej, Hendricks (2009) dodała, że na uczniów o wysokim poczuciu własnej skuteczności pozytywny wpływ miały pozytywne i negatywne opinie, zachęta ze strony rówieśników, obserwowanie sukcesów innych uczniów oraz problemy związane ze zmęczeniem. Dla kontrastu odkryła, że pewność siebie uczniów z niskim przekonaniem o własnej skuteczności wzrosła po obserwowaniu zmagania innych uczniów. Odkrycia te były spójne z wnioskiem Austina i Vispoela (1998), że „jednostki nie przypisują sukcesów i porażek tym samym czynnikom przyczynowym” (s. 40). Odkryli, że uczniowie z wyższą samooceną muzyczną przypisywali swój sukces zdolnościom i wpływom rodzinnym, podczas gdy uczniowie z niższą samooceną muzyczną przypisywali swoje niepowodzenia brakowi umiejętności i wytrwałości.

Poczucie własnej skuteczności a decyzje zawodowe muzyka

W obszarze podejmowania decyzji zawodowych znaczenie będzie mieć to jak opisywany był zawód artysty w szkole czy na akademii muzycznej (Szymborska, 2011), jak przedstawiane były przekonania ważnych jednostek (profesorów, starszych kolegów muzyków) na temat funkcjonowania w tym zawodzie (Jemielnik, 2014b; Kalarus, 2014; Kumik, 2012), a także jak została przedstawiona specyfika właśnie tego środowiska zawodów związanych z muzyką (Jemielnik, 2007, 2014a). Obraz artysty, który powstaje na podstawie doświadczeń podczas edukacji artystycznej w ramach obserwacji, adaptacji i samodzielnego wykonawstwa może stanowić podstawę wnioskowania o potencjalnej przyszłości zawodu artystycznego. Wizerunek tego zawodu – w zależności od klimatu organizacji i doświadczeń własnych osiągnięć – może wydawać się bardziej lub mniej optymistyczny i inspirujący. Szczególnie, biorąc pod uwagę, iż w zawodzie muzyka dążenie do doskonałości czy perfekcji wydaje się być wręcz naturalne (Stoeber, Eismann, 2007), poddawanie się ocenom, konieczność występów publicznych rodzi wiele przekonań na temat tego, jak należy prezentować muzykę, co należy zrobić, aby była

jeszcze lepsza. Przekonania muzyków nie znajdują jednak swojego pokrycia w wynikach badań, które pokazują, że to właśnie związana z perfekcjonizmem samokrytyka, uniemożliwia efektywne uprawianie muzyki (Powers, i in., 2009). Samokrytyka może być wywoływana przez między innymi specyfikę zawodu i działalności muzyków, która później może objawiać się niską samooceną lub brakiem pewności siebie (Chełkowska-Zacharewicz, 2020). Natomiast, jedną z najczęstszych trudności, w jakich pojawiają się te elementy, jest trema i związane z nią problemy w przygotowaniu psychicznym do koncertów i konkursów (Osborne, i in., 2014; Van Kemenade, i in., 1995).

Ponadto, poziom poczucia własnej skuteczności ma też wpływ na wybór zawodu (Sandra & Mularsih, 2021), ale także wpływa na wybory dotyczące poziomu trudności zadania i formę podejmowanych aktywności (Bandura, 1997). Poczucie własnej skuteczności kształtuje także myślenie przyczynowe. Wykazano, że osoby z wysokim poczuciem skuteczności przypisują niepowodzenie niewystarczającym wysiłkom (to sprzyja orientacji na sukces); natomiast osoby o niskim poziomie efektywności przypisują swoje niepowodzenia niewystarczającym umiejętnościom (Collins, 2016). Co więcej, w obszarze artystycznym badania McPhersona i McCormicka (2000), w którym wzięli udział instrumentalisci o różnym poziomie zaawansowania, potwierdzają, że młodzi muzycy w sytuacji egzaminacyjnej uzasadniając swój sukces dokonują atrybucji wewnętrznych, wspomagających rozwój w zakresie wykonawstwa muzycznego zdolności muzyczno-wykonawczych, a to w jaki sposób myślą oni o sobie, swoich zdolnościach muzycznych i umiejętnościach wykonawczych jest równie ważne, jak czas poświęcany ćwiczeniu gry na instrumencie (McPherson, McCormick, 1999). W badaniu tym poczucie własnej skuteczności w sytuacji egzaminu wyjaśniało większą część wariancji wyników egzaminu wśród wszystkich uczestników wyjaśnia zmienna, a w zaawansowanej grupie wyłącznymi predyktorami dobrego występu były zmienne z zakresu poczucia własnej

skuteczności – ogólne poczucie własnej skuteczności (McPhersona i McCormicka, 2000).

Ponadto badania (McCormick, McPherson, 2003; McPherson, McCormick, 2006)

potwierdzają również, że poczucie własnej skuteczności jest najlepszym predyktorem

poziomu wykonania utworu na egzaminie.

Rola osób ważnych, w osiągnięciach w uczeniu się gry na instrumencie

Według wyników badań wsparcie społeczne stanowi znaczącą rolę w rozwoju umiejętności muzycznych (Kamińska, 1997; Konkół, 1999; Manturzevska, 1999; Twarowska, 2012). W związku z tym, źródłem postaw i wartości muzycznych oraz zawodu muzyka jest tzw. środowisko społeczno-kulturowe. Ma ono nie tylko ogromny wpływ na rozwój tej dziedziny, ale także na motywację ucznia, chęć nauki czy jego zainteresowania muzyczne i instrumentalne, a później również na decyzję o rozpoczęciu edukacji w szkole muzycznej, wytrwałości w długoterminowa praca nad doskonaleniem umiejętności wykonawczych lub rezygnacja z dalszego nauczania (Kaleńska-Rodzaj, Pietras, 2014). Najbliższe otoczenie, w którym rozwija się dziecko to m.in. rodzina i szkoła (Bronfenbrenner, 1979). Pierwsze doświadczenia muzyczne dziecka, które później owocują zainteresowaniami w tym obszarze czy chęcią nauki gry na instrumencie najczęściej rozpoczynają się w ośrodku rodzinnym, w szczególności wśród rodziny tzw. umuzykalnionej (Kaleńska-Rodzaj, 2013). Postawy i wartości mogą być przekazywane rodzinie również w odniesieniu do muzyki, zawodu muzyka, podejścia do pracy, uczenia się i rozwoju itp. (Kaleńska-Rodzaj, 2013). W związku z tym środowisko rodzinne może stanowić również wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej (Kaleńska-Rodzaj, 2013). Na późniejszych etapach środowisko dalej pełni znaczącą rolę. Lippard, LA Paro, Rouse i Crosby (2017) badając relacje nauczyciel-dziecko na podstawie raportów nauczycieli i obserwacji zajęć, odkryli, że relacje te były w istotny sposób powiązane z osiągnięciami dzieci w nauce i zachowaniem w klasie, co sugeruje, że te relacje są ważne

dla rozwoju dzieci. Prócz obszaru rodzinnego czy edukacyjnego, środowisko kulturowe jest także ważnym źródłem postaw wobec zawodu artysty. Istnieją przekonania społeczne na temat statusu społeczno-ekonomicznego zawodu muzyka (FIA i FIM, 2009) oraz różne stereotypy dotyczące zawodu muzyka i rodzaju instrumentu, na którym się gra (Cribb i Gregory, 1999; Langendörfer, 2008; Lipton, 1987).

Rola nauczyciela prowadzącego w rozwoju umiejętności muzycznych

Ze względu na specyficzny charakter edukacji muzycznej, indywidualne lekcje nauki gry na instrumencie pozwalają na zbudowanie szczególnie bliskiej relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem (Kaleńska-Rodzaj, Pietras, 2014). W ramach budowania korzystnej relacji nauczyciel- uczeń niezbędne są: zainteresowanie uczniem, empatia, łagodność, otwartość i poczucie humoru (Hallam, 2006, s. 175). Stabilny i wspierający rodzaj tej relacji ma ogromne znaczenie, gdyż nauczyciel w ramach edukacji muzycznej powinien pełnić rolę zarówno osoby modelującej, motywującej, jak i mentoringującego mistrza (za: (Kaleńska-Rodzaj, Pietras, 2014). Nauczyciel ma zatem nie tylko nauczyć ucznia jak grać na instrumencie, ale również pokazać czym jest muzyka, jak wygląda zawód artysty czy jak sobie radzić z trudnościami, a także na podstawie ocen efektywności i umiejętności ucznia wskazać kolejne cele edukacyjne i zasugerować czy przy poziomie zdolności ucznia warto by inwestował on dalsze zasoby na naukę muzyki. Wszystkie te obszary powinny również zapewniać potrzebę emocjonalnego kontaktu ucznia. Nauczyciel jako opiekun, wychowawca, powinien stworzyć wspierające, bezpieczne warunki, w których uczeń może się rozwijać. Relacja pełna wzajemnego zaufania, szacunku i wspólnej odpowiedzialności za efekty może pozytywnie wpływać na motywację ucznia i nauczyciela oraz inspirować do dalszej pracy obie strony (Kaleńska-Rodzaj, Pietras, 2014).

Niestety, bardzo często niesatysfakcjonująca relacja z nauczycielem staje się powodem, przez który uczniowie tracą sens lub zniechęcają się do dalszej nauki, tracą wiarę w siebie, zgłaszają trudności emocjonalne czy mierzą się z lękiem przed występem (Kaleńska-Rodzaj, Pietras, 2014). Przejawy takich postaw i zachowań potęgują się również związane z tym, że wielu nauczycieli zapomina także, że celem pierwszych etapów edukacji muzycznej jest przede wszystkim wspieranie muzykalności dzieci, kształtowanie świadomych odbiorców i zachęcanie do aktywnego, hobbystycznego grania na instrumencie. (Chmurzyńska 2014; Jaślar-Walicka, 1999). Pojawiająca się w takiej sytuacji presja wzmacnia stres i napięcie, co nawet wśród utalentowanych uczniów prowadzi do zniechęcenia, a nawet rezygnacji z dalszej edukacji (Chmurzyńska 2014). Ponadto w takich warunkach znacznie mniejsza część młodych ludzi decyduje się na naukę na wyższych poziomach (Kramarz 2016).

Z perspektywy uczniów stosowane przez nauczyciela pochwały są będą bardzo istotne (Kaleńska-Rodzaj, Pietras, 2014). Związane jest to również z odpowiednim doborem poziomu trudności utworów muzycznych, tak by uczący się mógł nie tylko rozwijać się, ale również doświadczać sukcesu. Ma to istotne znaczenie, gdyż ilość udzielanych przez nauczyciela pozytywnych informacji zwrotnych przekłada się na gotowość ucznia do kontynuacji nauki gry na instrumencie (Hayamizu i Pan, 1992 za: Iwaguchi, 2012).

Rola mistrza w kształtowaniu się poczucia własnej skuteczności

Jak wspomniano powyżej poczucie własnej skuteczności jest kluczowym czynnikiem sukcesu w występie, jednak niewiele wiadomo na temat tego, w jaki sposób pedagodzy muzyczni pielęgnują te przekonania wśród uczniów podczas lekcji muzyki. W badaniu (Gill, i in. 2022) zbadano postrzeganie przez nauczycieli priorytetów pedagogicznych w zakresie rozwoju poczucia własnej skuteczności uczniów. Analizy

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
jakościowe kodowane do czterech źródeł poczucia własnej skuteczności wykazały, że
nauczyciele wolą skupiać się na doświadczeniach związanych z mistrzostwem i stosować
perswazję werbalną. Znacznie niższy priorytet nadano rozwojowi doświadczeń
zastępczych lub umiejętności psychologicznych, które przyniosłyby korzyści stanom
fizjologicznym i afektywnym.

12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
Pomimo, iż nauczyciele muzyki określają swoje poczucie własnej skuteczności
bardzo dobrze, badania pokazują przeciwne wyniki (Chmurzyńska, 2009). Natomiast,
według opinii ekspertów (Manturzevska i Chmurzyńska, 1999) kompetencje te zostały
określone jako najslabsze punkty nauczycieli gry na instrumentach (np. umiejętność
tworzenia bezpiecznej i przyjaznej atmosfery dla ucznia). Zachodzi zatem sprzeczność
pomiędzy uogólnionymi opiniami psychologów muzycznych i pedagogów na temat
nauczycieli gry na instrumentach a samoocenami badanych w opisywanym badaniu
(Chmurzyńska, 2009). Co więcej, uczniowie starają się być bardzo uprzejmi i grzeczni,
nie okazują niechęci, nawet jeśli zachowania nauczycieli ich poniżają i obrażają. Rodzi
się w ten sposób podejrzenie, że nauczyciele mogą nie zdawać sobie sprawy, jaki jest ich
rzeczywisty poziom kompetencji psychologicznych (Chmurzyńska, 2009). Niemniej
jednak, byli uczniowie szkół muzycznych (obecnie studenci akademii muzycznych)
bardzo często negatywnie oceniają swoich nauczycieli instrumentu głównego ze szkół
muzycznych (Konaszkiewicz, 2001). Najczęstsze uwagi krytyczne dotyczą właśnie
niekompetencji psychologiczno-pedagogicznej, m.in. np.: niestabilność emocjonalna
(nauczyciele są zmienni w nastrojach i podejściu do uczniów); wzbudzanie strachu
zamiast przyjemności na lekcjach; nieumiejętność motywowania uczniów do regularnej
praktyki i systematycznej pracy; tendencja do przypisywania sukcesów uczniów pracy
własnej (nauczycieli) i odrzucania odpowiedzialności za negatywne skutki gry na
instrumencie; zniechęcenie poprzez wybór zbyt trudnych programów i wygórowanych

wymagań; kładąc od początku duży nacisk na profesjonalizm muzyczny i osiągnięcia muzyczne; krytyczne uwagi podważające poczucie własnej wartości uczniów, co powoduje, że uczniowie mają poczucie porażki, a także brak zrozumiałej informacji zwrotnej na temat ich postępów (za: Chmurzyńska, 2009). Opisywane w tym artykule badanie związane jest tymi wynikami, jednakże badani podkreślają, że negatywne cechy nauczyciela i relacji z nim ukształtowały ich w konkretny sposób i doprowadziły do podejmowania konkretnych wyborów zawodowych.

Problem badań

Na bazie teorii poczucia skuteczności Bandury oraz zebranej we wstępie teoretycznym literatury, opisującej specyfikę edukacji muzycznej oraz rolę osób znaczących, w tym nauczyciela prowadzącego, na rozwój umiejętności muzycznych i poczucia własnej skuteczności muzyków, sformułowano pytania badawcze dotyczące związków między poczuciem własnej skuteczności i relacji mistrz-uczeń wśród młodych muzyków. Przypuszczano, że postrzegana przez młodych artystów jakość relacji z nauczycielem może być powiązana z poczuciem ich własnej skuteczności. Ponadto postawiono pytanie o to, czy postrzegane subiektywnie poczucie własnej skuteczności muzycy łączą z własnymi osiągnięciami i dalszymi wyborami zawodowymi. W celu odpowiedzi na tak sformułowane pytania badawcze przeprowadzono badanie jakościowe. Dotychczasowo literatura przedstawia jedynie wyniki badań ilościowych, nasze badanie zakłada jednak obszar jakościowy, w którym pytamy o subiektywne przeżywanie. Muzycy sami określają co w ich opinii było związane z poczuciem własnej skuteczności i wyborem ścieżki kariery. Jest to nowatorski obszar, gdyż badania jakościowe nie podejmowały nigdy wywiadów z muzykami w zakresie subiektywnego odczuwania sprawczości. Co więcej, w ramach wyboru fenomenologicznej analiz szukamy

tematycznych odniesień do wyników wcześniej zgromadzonych w badaniach ilościowych. Dzięki temu badaniu będziemy mogli sprawdzić czy zebrane subiektywne opinie badanych muzyków będą podobne do dotychczasowych doniesień czy mogą wniesić jakieś nowe aspekty, nie poruszane w badaniach ilościowych.

Metoda

Uczestnicy badania

Uczestnikami badania byli profesjonalni muzycy klasyczni, to znaczy tacy, którzy otrzymali pełne standardowe wykształcenie muzyczne i wykonujących tzw. muzykę poważną w swojej pracy artystycznej na co dzień. Grupę badaną stanowiło 20 pełnoletnich osób, w wieku od 25 do 60 lat ($M = 34,9$; $SD = 11,6$); 5 mężczyzn (wiek: $M = 34$, $SD = 11$); 3 z nich grało na skrzypcach, 1 na akordeonie i 1 na fortepianie) i 15 kobiet (wiek: $M = 35$, $SD = 12,1$); 6 z nich grało na skrzypcach, 2 na altówce, 2 śpiewały, pozostałe osoby grały na wiolonczeli, kontrabasie, fortepianie, trąbce, oboju). W badaniu wzięli udział zarówno soliści (w tym koncertmistrzowie), $N = 8$ (wiek: $M = 37,6$, $SD = 13,5$) oraz muzycy występujący w zespołach kameralnych i orkiestrach, $N = 12$ (wiek: $M = 32,5$, $SD = 10,2$). Uczestnicy badania zostali zrekrutowani za pomocą metod próbkowania kuli śnieżnej w Polsce, we wrześniu i październiku 2022 roku. Ulotka z zaproszeniem do wzięcia udziału w badaniu online została umieszczona w mediach społecznościowych. Każdy z uczestników wyrażał na początku spotkania ustną zgodę na udział w badaniu oraz przedstawienie wyników w zbiorczej analizie jakościowej.

Procedura

Badanie jakościowe zostało przeprowadzone w czasie rzeczywistym online przy użyciu Google Meets. Uczestnicy na początku każdej rozmowy otrzymywali podziękowania za chęć udział w badaniu oraz informację, że usłyszą za chwilę nie więcej niż trzy otwarte pytania, na które proszeni są o udzielenie odpowiedzi. Struktura wywiadu została opisana poniżej. Podczas odpowiedzi osoba badająca nie dopytywała, nie przerywała i nie zadawała pytań dodatkowych czy pomocniczych. Prawie wszyscy badani nie prosili też o klaryfikację czy wyjaśnienie pytań. Tylko jedna osoba badana poprosiła o wyjaśnienie znaczenia poczucia skuteczności, w odpowiedzi była im przedstawiana definicja Bandury. Ścieżka głosowa wszystkich wywiadów została nagrana i przepisana w formie transkrypcji.

Struktura wywiadu

Uczestnikom badania przedstawiono pytania dotyczące:

- historii edukacji muzycznej oraz wyboru tego zawodu

„Jaka była Twoja historia związana z edukacją muzyczną i wyborem tego zawodu?”

- własnego poczucia skuteczności podczas edukacji muzycznej
- ocen zewnętrznych w zakresie skuteczność w procesie kształcenia artystycznego

„Jak oceniałeś/-łaś swoją skuteczności podczas edukacji muzycznej?”

„Jak była ona oceniana przez innych?”

- znaczących nauczycieli w edukacji muzycznej.

„Jak wspominasz znaczących nauczycieli z czasów edukacji muzycznej?”

Analiza danych

Autorka przyjęła ramę teoretyczną badań wyznaczaną przez interpretacyjną analizę fenomenologiczną. Zaprojektowane zostało badanie jakościowe w formie indywidualnego wywiadu pogłębionego, częściowo ustrukturyzowanego, przeprowadzanego przez jedną osobę — autorkę tekstu. Dane z wywiadu zostały przeanalizowane przy użyciu refleksyjnej analizy tematycznej (Braun i Clarke, 2019), aby rozwinąć perspektywę znaczenia poczucia własnej skuteczności w doborach ścieżek kariery. Refleksyjna analiza tematyczna podejście do analizy danych jakościowych, stosowane w celu odpowiedzi na szerokie lub wąskie pytania badawcze, dotyczące doświadczeń, poglądów i percepcji ludzi oraz reprezentacji danego zjawiska. Jest teoretycznie elastyczna: może kierować się koncepcjami z różnych dziedzin, a także być stosowana w różnych podejściach badawczych (indukcyjnych, dedukcyjnych, semantycznej, itd.). Nie udaje neutralności: na każdą analizę ma wpływ badacz lub badacze. Wynikiem analizy jest temat wyjaśniający ludzkie doświadczenia, spostrzeżenia, poglądy lub reprezentacje danego tematu. Dane były analizowane w programie MAXQDA 22.1.0 przy użyciu sześciofazowego podejścia refleksyjnej analizy tematycznej zaproponowanego przez Braun i Clarke (2006, 2020). Obejmowało to wstępne zapoznanie się z danymi poprzez proces transkrypcji, a następnie wielokrotne czytanie transkryptów w sposób aktywny, robiąc notatki. Biorąc pod uwagę ograniczone dowody dostępne na ten temat, wstępne kody zostały wygenerowane przy użyciu głównie indukcyjnego procesu kodowania, który jest metodą opartą na danych, która podchodzi do danych bez wcześniejszej teorii lub ram kodowania i gdzie znaczenia uczestników są traktowane priorytetowo (Braun, Clarke, 2006). Początkowe kody zostały zidentyfikowane na poziomie semantycznym, odzwierciedlając informacje bezpośrednio

przekazane przez muzyków, choć nadal kierowane przez pytanie badawcze. Kody, cytaty pomocnicze i wstępne tematy zostały wygenerowane na poziomie semantycznym, kierując się słowami wypowiedzianymi bezpośrednio przez uczestników, ale także, by nadać im szerszy ogólny kontekst, skategoryzowano je pod kątem dopasowania do koncepcji leżących u podstaw tych słów, odnosząc się do teorii, przedstawionych we wstępie teoretycznym tekstu. Zgodnie z zasadami tego rodzaju analizy, kolejno zebrane tematy zostały również zanalizowane pod kątem potencjalnych związków i podobieństw pomiędzy nimi (Pietkiewicz, Smith, 2012). Następnie autorka poddała je przeglądowi w celu potwierdzenia centralnej idei lub znaczenia uchwyconych tematów. Aby wesprzeć wyjaśnienie określonych tematów w dyskusji wyodrębniono konkretne cytaty, wypowiedziane przez uczestników badania.

Wyniki

Podczas analizy wyników zauważono, że w wywiadach pojawiają się dwie dominujące kategorie, które mogą stanowić odpowiedź na pytania badawcze. Kategorie te to: „relacja z mistrzem” oraz „specyfika edukacji muzycznej”. Obie kategorie odnoszą się do tego, co może wpływać na poczucie własnej skuteczności muzyka, a przez to również wyjaśniają, co może kierować decyzjami o podejmowaniu decyzji o dalszym szkoleniu artystycznym, w celu podjęcia pracy jako profesjonalny muzyk oraz doboru ścieżki tej kariery. Obie te kategorie wraz z tematami wchodzącymi w ich skład oraz przykładami wypowiedzi uczestników badania przedstawiono w Tabeli 1. Badani zwracali uwagę na relację z nauczycielem instrumentu prowadzącego oraz na istotne czynniki związane ze specyficzną formą edukacji artystycznej. Jednakże skupiając się na częstościach wystąpień opisywanych tematów to kwestia relacji między mistrzem a uczniem okazuje

się najważniejszym aspektem kształtowania się poczucia własnej skuteczności muzyka oraz motywacji do wybrania kariery muzyka.

Tabela 1|

Znaczące tematy w podziale na częstość wystąpień w ogóle oraz na liczbę osób badanych, która zwróciła uwagę na te aspekty.

Kategoria	Tematy	Częstość występowania w wywiadach	Ile osób zwróciło na to uwagę	Przykładowy cytat
Relacja mistrz i uczeń	Dobry pedagog	35	15	bo pojawił się drugi nauczyciel i właściwie tym jakim był człowiekiem samo to no po prostu tak na mnie wpłynęło, że <u>je</u> miałam odejść od muzyki a pokierował mną tak że teraz studia już właściwie kończę te studia i jest świetnie i uwielbiam to co robię, no i tak naprawdę <u>uważam</u> że <u>je</u> jestem dobrym muzykiem i nie okazało się <u>wcale</u> że się do tego nie nadaje”
	Znaczenie doboru pedagoga	21	10	„Niestety jest to trudny zawód z tego względu, bo wszystko zależy od tego na jakiego człowieka się trafi, naprawdę jest to praca mistrz i uczeń”
	Zły pedagog	17	9	„dla mnie to jest dowód na to że rzeczywiście <u>xx</u> ten zły pedagog nazwijmy to w ten sposób <u>xx</u> no był <u>eee</u> był powodem mojej nieskuteczności tak, bo takie było pytanie o skuteczność w graniu”
	Znaczenie Inspiracji	13	10	„profesorka taka marzeń po prostu, która dalej mnie jeszcze prowadzi i dalej podnosi moje kompetencje i wraca i jest niezwykle inspirująca, co jest jedną z ważniejszych w ogóle cech tego zawodu”
	Wsparcie nauczyciela	9	6	„w sumie to tak naprawdę On (nauczyciel) no w sumie to jemu zawdzięczam to że no generalnie te studia i to że się dostałam, bo pamiętam jak jeszcze byłam tam na jakiś listach rezerwowych i on mnie tam bardzo wspierał żebym walczyła, bo szkoda talentu i tak dalej no i też <u>wiedział</u> że chce grać więc miałam ogromne szczęście trafiając na nauczycieli”
Specyfika edukacji muzycznej	Wyrozumiałość – łagodne podejście	6	3	„ja trafiłam na mega super wyrozumiałego profesora, (...) nie grałam po prostu czasami, no po prostu miałam tak że nie miałam siły po prostu i też psychicznie i fizycznie (...) więc dużo zrozumienia od niego tak jak to dostałam i on był taki że po prostu dawał mi czas na Wszystko i też tak wprost nie mówił, chociaż nie wiem co on sobie myślał, jak ja tam nie grałam czy coś, ale on tego nigdy na głos nie powiedział, po prostu no w sensie nie chciał tak jakby przykrości sprawić, ale mało jest takich z doświadczenia wiem profesorów bo jednak większość jest takich no (...) weź się do roboty to tylko jeszcze pogarsza w trudnym czasie no generalnie sprawę, ja tam miałam naprawdę ogromne szczęście i do tej (...) Jestem mega wdzięczna że trafiłam na takich pedagogów, bo w sumie gdyby nie oni to nie wiem czy bym w sumie poszła na studia i czy bym grała cały czas.”
	Rywalizacja	9	5	„Mam takie wspomnienia rywalizacji w liceum, rywalizacji, która pojawiała się w klasie, niefałszywej rywalizacji takich niefałszywych sytuacji zdecydowanie bardziej (...) to było dla mnie bardzo trudne i to też wiązało się z <u>tem</u> że wcale nie budowało mojej odporności no to co później się <u>wydarzyło</u> czyli kiedy już wyszłam poza szkołę, kiedy zdawałam na uczelnię, byłam bardzo niepełna i bardzo bojaźliwa, to znaczy miałam ogromne problemy z poczuciem własnej wartości i tego co sobą reprezentuje
	Konkursy	3	3	„to był dla mnie taki prosty wyznacznik, ja nie <u>nie</u> jakby nie <u>nie</u> rozkminiłam nad tym czy jest to efektywny czy nie, bo skoro wiesz wygrałam konkurs to od <u>wiedziałem</u> że jestem”
	Egzaminy	13	4	„Nie wiedziałam zbytnio z czym to się w ogóle wiąże, no i te punkty i tak dalej to ocenianie, no ale zawsze było tak że muszę mieć <u>piątkę</u> , i pamiętam jak pierwszy raz w życiu dostałam czwórkę z <u>egzaminu</u> w szkole to był płacz i lament”
	Stres i presja	6	3	to niestety to jest bardzo stresujący zawód i wymagający samocaparcia, dyscypliny, jakichś niesamowitych możliwości tłumaczenia sobie niektórych rzeczy, bo ludzie sami, znaczy niektórzy, nie są w stanie sobie tego wytłumaczyć i się poddają, no to jest wyczerpujące dla psychiki
	Dyscyplina	5	3	
	Wymagania	5	4	

1 Wśród badanych 15 na 20 osób zwróciło uwagę na to, iż przy kształtowaniu poczucia
2 własnej skuteczności istotne jest spotkanie **dobrego pedagoga**:
3

4
5
6 *(...),był bardzo wspaniały nauczyciel i pewnie dlatego wybrałam fortepian i ona w*
7
8 *ogóle była bardzo życzliwa wszystkim, także dała mi potem też swoje opinie, ale to było*
9
10 *też wszystko takie bardzo profesjonalne, znaczy takie no no nie wiem, że uczennica lubi*
11
12 *grać i widać że jej to sprawia przyjemność tutaj tam są braki i takie tam... Trafiłam na*
13
14 *wyjątkowo dobrego nauczyciela (JM, Poz. 8)*
15
16

17
18
19 *„ktoś postanowił mi powiedzieć że się do tego nie nadaję i niestety tak uwierzyłam*
20
21 *w to, no ale później właśnie lepsze czasy nadeszły bo pojawił się drugi nauczyciel i*
22
23 *właściwie tym jakim był człowiekiem samo to no po prostu tak na mnie wpłynęło, że że*
24
25 *miałam odejść od muzyki a pokierował mną tak że teraz studia już właściwie kończę te*
26
27 *studia i jest świetnie i uwielbiam to co robię, no i tak naprawdę uważam że jestem*
28
29 *dobrym muzykiem i nie okazało się wcale że się do tego nie nadaje” (IM, Poz. 9)*
30
31
32

33
34 Osoby wykonujące zawody zespołowe zwracają uwagę na trudności, które napotkały
35
36 podczas edukacji muzycznej w relacji z nauczycielem prowadzącym, określając ich
37
38 mianem „**złych nauczycieli**”. W badaniu było to 9 na 20 osób, a spośród osób grających
39
40 zespołowo było to 9 z 12:
41
42

43
44 *„Do dzisiaj właśnie zapadła mi w pamięć jedno przesłuchania, które grałam jako*
45
46 *17 latka i to było gdzieś miesiąc przed egzaminami końcowymi a ja już miałam ogarnięty*
47
48 *program na pamięć. Poszłam na to przesłuchanie do jakiegoś wakacyjnego projektu dla*
49
50 *uczniów ee no i powiedziałam że ja chciałabym tam jechać, bo też mam problem ze*
51
52 *stresem chciałabym bardziej się otworzyć i jakoś to się tak wydarzyło, że pomyliłam się*
53
54 *jakoś zaraz na początku utworu i zostało to tak skomentowane, niemalże jeśli ktoś myli się*
55
56
57
58

1 w pierwszej fazie koncertu to albo nie umie grać albo jest tak zestresowany, że powinien
2 zmienić zawód... i to jest osoba która uczy na uczelni wyższej w Polsce.” (MF, Poz. 4)
3
4

5 „do momentu kiedy miałam 15 lat byłam bardzo w sumie z tym zadowolona z tego
6 jak umiem grać, do momentu kiedy nie kiedy przeszłam do szkoły dalszej, tej
7
8 zaawansowanej do liceum muzycznego w Warszawie i tam też dano mi do zrozumienia,
9 że to w ogóle jest nic, to co robie, a mimo że na tym egzaminie wstępnym byłam bardzo
10 bardzo przyjemnie przyjęta i chwalona, do tego stopniami to potem tak nie to potem cała
11 edukacja zepsuła to granie, że wręcz byłam nieszczęśliwa, że mnie w ogóle przyjęli do
12 tego liceum’’ (EMW, Poz. 4)
13
14
15
16
17
18
19
20
21

22 Co ciekawe, żadna z osób, która określiła swoją ścieżkę zawodową jako solistyczną, nie
23 powiedziała nic co by wskazywało, że miały one doświadczenia współpracowania z tzw.
24 złymi pedagogami, a nawet podkreślają, że trafiały one tylko na tych „dobrych”. Co
25 prawda, osoby te zwracają również uwagę na to, iż np. ich znajomi spotykali na swoich
26 drogach tych złych nauczycieli, co wiązało się dla nich z różnego rodzaju
27 nieprzyjemnościami. Bardzo ważne wydaje się więc znaczenie doboru odpowiedniego
28 profesora przedmiotu głównego dla kształtowanie się poczucia własnej skuteczności
29 muzyka i podejmowania dalszych wyborów ścieżek kariery. Na ten aspekt zwróciło
30 uwagę połowa respondentów w badaniu.
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44

45 „Moja droga ee to bycie profesjonalnym muzykiem ee to jest rzeczywiście droga
46 która bardzo pokazuje jak ważny jest pedagog i jak bardzo profesor czy nauczyciel w
47 szkole potrafi zmienić podejście do gry podejście do swojej oceny do samooceny eee to
48 jest wydaje mi się że jak się patrzy na to z boku aż tak się tego nie docenia. Jeśli ktoś
49 zupełnie nie zdaje sobie sprawy z tego jak wygląda praca muzyka, jak wygląda edukacja
50 muzyków to może się to wydawać mało ważne. Natomiast wydaje mi się, że chyba wszyscy
51
52
53
54
55
56
57
58

1 muzycy zdają sobie sprawę z jej tego jak ważny jest dobry pedagog. Nawet dostawanie się
2 do odpowiednich profesorów na studiach to nie chodzi o tych najlepszych, z najlepszą
3 renomą, ale o takich z którymi nam się dobrze współpracuje i eee wydaje mi się że to jest
4 kluczowa sprawa jeśli chodzi o to jak ktoś później pracuje i też czy w ogóle chce
5 pracować ee w tym zawodzie. Ja gdybym nie trafiła w odpowiednim momencie na
6 dobrego pedagoga na pewno bym nie grała. Już, ba, podejrzewam że bym miała eee
7 bardzo złe wspomnienia z muzyką klasyczną i w ogóle z całą jakby, nie wiem jak to
8 nazwać, z całym środowiskiem to nie wiem czy na przykład czy bym z chęcią poszła do
9 Filharmonii. Nazwijmy to w ten sposób. Jaaa po prostu po tym pierwszym nauczycielu już
10 mówiąc zupełnie szczerze musiałam przejść terapię po nim wręcz żeby i do tej pory sobie
11 borykam się z problemami, które z właśnie właśnie zwłaszcza z tą samooceną. To to
12 oczywiście wpływa na wystąpienia publiczne, wpływa na to co lubię w tym momencie
13 robić, że nie lubię być solistą mhm no po prostu wiąże się to dla mnie ze zbyt, jest no, ze
14 zbyt wielkim stresem ee i nie przejawia się pozytywnie też w odbiorze później. Po prostu
15 w tej skuteczności i to jest moja wina pewnie trochę też, ale no niestety przede wszystkim
16 pedagoga. Tak uważam. (OP, Poz. 8)

17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
Warto również więc skupić się na tym, jak badani określali dobrych pedagogów i na co
zwracali uwagę przy określaniu dobrej relacji z nauczycielem. Połowa badanych zwróciła
uwagę na istotne znaczenie inspiracji, a właściwie **umiejętności inspirowania uczniów**:

„profesorka taka marzeń po prostu które dalej mnie jeszcze prowadzi i dalej
podnosi moje kompetencje i wraca i jest niezwykle inspirująca, co jest jedną z
ważniejszych w ogóle cech tego zawodu” (BK, Poz. 7)

Dla osób badanych ważne było również otrzymywane **wsparcie** ze strony nauczyciela,
jak również ich **wyrozumiałość** czy **łagodne podejście**:

1 „Muszę przyznać tak jak wszędzie było bardzo wiele osób które wspierały się
2 cieszyły z tego i to była też mocna zachęta żeby dalej właśnie brnąć w ten temat (dalszego
3 grania/muzykowania), przez nauczycieli było to no tak właśnie jak mówię ja trafiłem na
4 dobrych dobrych nauczycieli więc nie ma co narzekać to było odbierane z wielką
5 radością prawda bo to była wielka taka korzyść i taka wspólne szczęście więc im bardziej
6 się to nakręcało tym tym więcej była radości i dlatego to tak się kręciła” (BK, Poz. 5)
7
8
9
10
11
12
13
14

15 Osoby badane zwracały również uwagę na istotne znaczenie specyficznej formy edukacji
16 muzycznej a głównie wpisanej w przebieg edukacji rywalizację, egzaminy czy konkursy,
17 wysokie wymagania, potrzebę dyscypliny, a także stres i pojawiającą się presję:
18
19
20
21
22

23 „ta szkoła to było centrum mojego życia, że od tego, jak ja graliśmy na skrzypcach,
24 jak poszły egzaminy zależało praktycznie wszystko i że mój świat kręci się jak wyłącznie
25 wokół tego, wyłącznie wokół szkoły i dopiero po latach zrozumiałam, pod jaką **presją**
26 żyłam (MF, Poz. 2)
27
28
29
30
31
32

33 Przytoczone cytaty dowodzą, że na kształowanie się poczucia własnej
34 skuteczności muzyka oraz na jego wybory zawodowe największy wpływ ma obraz relacji
35 z nauczycielem prowadzącym (instrumentu głównego) oraz specyfika edukacji
36 muzycznej. W Tabeli 1 przedstawiono najważniejsze cytaty i częstość opisanych wątków
37 w wywiadach.
38
39
40
41
42
43
44
45

46 Wnioski

47
48
49 Przedstawione wyniki dowodzą, iż profesjonalni muzycy konstatują z
50 perspektywy czasu, że to relacja z nauczycielem prowadzącym ich uształtowała i
51 wpłynęła na poczucie skuteczności a ono jakoś przełożyło się na ich karierę. Badani
52 podkreślają to, że swoją karierę zawdzięczają wsparciu dobrego pedagoga, który jest
53 wyrozumiały, łagodny i przede wszystkim inspirujący i motywujący do kreatywnego
54
55
56
57
58

1 poznawania świata muzycznego. Wyniki te zgodne są z przytoczoną we wstępie
2 teoretycznym literaturą (Kaleńska-Rodzaj, Piteras, 2014; Miklaszewski, 2000;
3
4 Jemielnik, 2007; Bissinger-Ćwierz, 2020; Manturzevska, 1990; Lippard, i in., 2017).
5
6 Specyfika edukacji muzycznej, oparta na nieustannej rywalizacji, porównywaniu oraz
7
8 towarzyszącej temu presji również była przez badanych określana jako istotny czynnik
9
10 kształtujący ich poczucie skuteczności. Chełmowska-Zacharewicz (2020) sugeruje, że
11
12 wyzwania zarówno edukacji, jak i zawodu muzycznego związane z destruktywnym
13
14 działaniem ocen, porównań i oczekiwań powodują nie tylko trudności psychiczne, ale
15
16 także wpływają na przygotowanie i wykonywanie muzyki. Co więcej, wyniki badania
17
18 jakościowego potwierdzają także założenia opisanej we wstępie literatury tematu
19
20 (Nogaj, 2018; Konaszkiewicz, 2001; 2009). Jednakże, specyfika edukacji, miała
21
22 drugorzędne znaczenie, gdy badani otrzymywali oparcie od swojego tzw. profesora
23
24 głównego. W związku z tym wsparcie mistrza wydaje się kluczowe przy tworzeniu
25
26 poczucia własnej skuteczności uczniów. Wyniki te poparte są założeniami teoretycznymi
27
28 oraz badaniami przytoczonymi we wstępie (Kaleńska-Rodzaj, Piteras, 2014; Hughes,
29
30 2011; 2012; Li i in. 2012). W badaniu również podzielono badanych na solistów i
31
32 muzyków zespołowych. Soliści zwrócili uwagę, iż mieli szczęście, gdyż trafiali na
33
34 dobrych pedagogów i nie spotkały ich żadne przykre doświadczenia w tym zakresie. Ich
35
36 relacje odnajdują swoje wyjaśnienie w literaturze zwracającej uwagę na rolę nauczyciela
37
38 prowadzącego w rozwoju umiejętności muzycznych (Kaleńska-Rodzaj, Piteras, 2014;
39
40 Hallam, 2006; Bissinger-Ćwierz, 2020; 2016) i poczuciu własnej skuteczności
41
42 (Chmurzyńska, 2008; 2009). Niestety, muzycy zespołowi mieli inne wspomnienia i
43
44 przywoływali w wywiadach znaczące dla nich historię z tzw. „złymi pedagogami” i
45
46 negatywne konsekwencje, jakie miały dla nich te relacje. Wynik ten związany jest z
47
48 doniesieniami Jemielnik (2014b) czy Konaszkiewicz, (2001), w których również
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58

opisywano negatywne doświadczenia uczniów oraz niewspierający obraz nauczycieli wśród uczniów rezygnujących z dalszej edukacji. Jedna z uczestniczek badania wspominała, że niekorzystna relacja z nauczycielem prowadzącym spowodowała, konieczność korzystania ze specjalistycznej pomocy w zakresie zdrowia psychicznego. Działania nauczyciela wpłynęły także na jej poczucie skuteczności i wybory zawodowe, które podejmuje - brak poczucia skuteczności prowadzi do rezygnacji z występów solistycznych. Osobiste historie przywoływane przez badanych znajdują swoje odzwierciedlenie w badaniach ilościowych, które dowodzą, że uczniowie o niskiej własnej skuteczności uważają, że nie mogą odnieść sukcesu, a zatem są mniej skłonni do podjęcia skoordynowanego, przedłużonego wysiłku i mogą postrzegać trudne zadania jako potencjalne zagrożenia, których należy unikać (Margolis i McCabe, 2006). W związku z tym uczniowie o słabym poczuciu skuteczności mają niskie aspiracje, co może spowodować, że ich rozczarowujące wyniki w nauce staną się częścią samospełniającego się cyklu informacji zwrotnej (Margolis i McCabe, 2006). Badania pokazują, że rodzaj środowiska uczenia się i metody nauczania mogą poprawić poczucie własnej skuteczności w klasie (Bandura, 1977). Podobne wyniki otrzymali również badacze sprawdzający efektywność różnych metod nauczania. Odkryto, że pozytywna atmosfera w klasie oraz zadania angażujące uczniów w wygodny lub kreatywny sposób przynoszą najlepsze efekty. Ponadto wykazano, że metody pedagogiczne, takie jak wspólne uczenie się i działania oparte na dociekaniach, mają silną korelację z tym, jak dobrze uczniowie uczą się fizyki (Fencl i Scheel, 2005). Wyniki tego badania można odnieść do doniesień z opisywanego w tym tekście badania. Muzycy również zwracali uwagę na atmosferę i warunki pracy oraz na znaczenie wspierania kreatywnego myślenia, inspirowania. Natomiast perspektywę angażującej współpracy, opartej na wspólnych dociekaniach można porównać właśnie do istotnej w badaniu relacji mistrz-uczeń, która jak wskazują

1 badania polega nie tylko na uczeniu się i nauczaniu, ale także na wspólnym poszukiwaniu
2 odpowiedniej interpretacji dzieła muzycznego, refleksji, kooperowania i właśnie
3 kreatywnego podejścia. Bandura (1977) stwierdza również, że strategie wspólnego
4 uczenia się mają podwójny wynik: poprawę zarówno własnej skuteczności, jak i
5 osiągnięć akademickich. Wspólne struktury uczenia się, w których uczniowie
6 współpracują ze sobą i pomagają sobie nawzajem, również mają tendencję do
7 promowania bardziej pozytywnej samooceny zdolności i wyższych osiągnięć
8 akademickich niż indywidualistyczne lub konkurencyjne. Biorąc to wszystko pod uwagę,
9 warto wzmacniać kooperacyjne warunki współpracy między nauczycielem i uczniem, ale
10 także między uczniami, gdyż badani wskazują również na destrukcyjny wpływ
11 rywalizacji w ośrodkach edukacji artystycznej. Ponadto warto również wprowadzić inne,
12 opisywane jako skuteczne, metody wspierania poczucia własnej skuteczności przez
13 pedagogów. Warto ustalić konkretne, krótkoterminowe cele, które będą wyzwaniem dla
14 uczniów, ale nadal będą postrzegane jako osiągalne (Schunk i Pajares, 2002), wsparcie w
15 układaniu konkretnych strategii uczenia się i werbalizowanie planów i kolejnych kroków
16 osiągania ich (Schunk i Pajares, 2002). Badani w wywiadach podkreślali swoją
17 bezradność wobec wymagań i trudności w ustaleniu planu ćwiczeń, czy strategii
18 treningów. Bandura radzi również, by ograniczać porównywanie uczniów między sobą,
19 ale by porównywać osiągnięcia konkretnego ucznia w odniesieniu do celów, które
20 wspólnie z nauczycielem zostały mu wyznaczone (Bandura, 1977).

21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49 W kolejnych badaniach warto skupić się na różnicach osobowościowych
50 profesorów i ich poczuciu własnej skuteczności. Badania (Wettstein i in., 2021) dowodzą,
51 że nauczyciele, którzy mają wysokie poczucie własnej skuteczności, lepiej oceniają
52 swoich uczniów. Być może pedagodzy, którzy określani byli w tym badaniu jako „źli” to
53 osoby, które same mierzą się z niskim poziomem własnej skuteczności. Inne wyjaśnienie
54
55
56
57
58

to czynnik rozumiany transgeneracyjnie – przenoszenia wzorców z mistrza na ucznia. Być może nauczyciele, którzy sądzą, iż warto utrzymywać wysokie wymagania i być surowym wobec uczniów, sami również doświadczali takiego traktowania czy przewodnictwa ze strony swojego nauczyciela instrumentu głównego. Co więcej, w tym badaniu zależało nam na pokazaniu szerokiego zakresu problemu, zarówno wśród świeżo rozpoczynających karierę muzyków, jak i specjalistów z wieloletnim doświadczeniem. Warto jednak w kolejnych badaniach zawężyć wiek uczestników badania, gdyż faktycznie tak zróżnicowany wiek (25-60) badanych może utrudniać wyciąganie wniosków z badania.

Informacje dodatkowe

- Badanie nie było pre-rejestrowane
- W badaniu nie wykorzystano wcześniej opublikowanych danych
- Badanie nie było finansowane z zewnętrznych środków
- Autorzy nie raportują jakichkolwiek konfliktu interesów
- Względy etyczne

Senacka Komisja ds. Etyki Badań Naukowych Akademii Pedagogiki
Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie wyraziła zgodę na
realizację tego badania naukowego – ZGODA NR 116/2022

Bibliografia

- Austin, J. R., & Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept, and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. i in.(1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman
- Betz, N. E. (2000). Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 205–222. doi:10.1177/106907270000800301
- Bissinger-Ćwierz, U. (2011). Nowe wymiary osiągnięć artystycznych uczniów szkół muzycznych. *Chowanna*, 1(36), 115–132.
- Bissinger-Ćwierz, U. (2016). Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej. Poradnik dla nauczycieli klas instrumentalnych zawierający ponad 50 ćwiczeń i zabaw wspomagających grę na instrumencie. Warszawa: Wy-dawnictwo CEA
- Bissinger-Ćwierz, U. (2020). Psychologiczne uwarunkowania kształcenia instrumentalnego w szkole muzycznej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia*, 33(2), 117-130.
- Braun V, Clarke V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006;3(2):77–101.
- Braun V, Clarke V. (2019) One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*. 2020:1–25.

- 1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
- Bronfenbrenner U. (1979). A Future Perspective, [w:] Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press: 3–13
- Chmurzynska, M. (2008). *Instrumental Teachers' Self-Efficacy of Specialized Music Schools in Poland*. Paper presented at the 1st International Congress Learning and Teaching. Empirical Studies on Music Education, Innsbruck 21-23 May.
- Chmurzynska, M. (2009). *Poczucie kompetencji i skuteczności zawodowej a rezultaty pracy pedagogicznej nauczycieli fortepiano ze szkół muzycznych I stopnia* [Teachers' self-efficacy and a sense of competence versus piano teacher's professional results]. Unpublished doctoral dissertation. Warsaw: Fryderyk Chopin University of Music.
- Chmurzyńska, M. (2014). Style nauczania i kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli instrumentu ze szkół muzycznych I stopnia. W: J. Kaleńska, R. Lawendowski (red.), *Psychologia muzyki. Współczesne konteksty zastosowań*, 93-109.
- Collins, J. (2016) Self-efficacy and ability in achievement behavior Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York (1982).
- Cribb, C., Gregory, A. H. (1999). Stereotypes and personalities of musicians. *The Journal of Psychology*, 133(1), 104–114.
- Dunbar, K. N. (2008). Arts education, the brain, and language. In M. Gazzaniga (Ed.), *Learning, arts, and the brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition* (pp. 81–104). New York, NY: Dana Consortium

- 1 FIA (The International Federation of Actors), FIM (The International Federation of
2 Musicians), *Manifest w sprawie statusu artysty* [online], 2009 [dostęp: 3 września
3 2014]: <https://www.zasp.pl/index.php?page=Pages&id=40>.
4
5
6
7
8 Gill, A., Osborne, M., & McPherson, G. (2022). Sources of self-efficacy in class and
9 studio music lessons. *Research Studies in Music Education*, 1321103X221123234.
10
11
12
13
14 Hallam, S. (2006). Motivation and musical identity. W: S. Hallam (red.), *Music*
15 *psychology in education* (s. 142–154). London: The UCL Institute of Education.
16
17
18
19
20 Hayamizu, Y., Pan, Y. (1992). Motivation for skill learning [In Japanese]. *Bulletin of the*
21 *School of Education*, Nagoya University (Educational Psychology) 39: 63-75.
22
23
24
25
26 Hendricks, K. S. (2009). *Relationships between the sources of self-efficacy and changes*
27 *in competence perceptions of music students during an all-state orchestra event*
28 (Doctoral dissertation. Retrieved October 17, 2010, from ProQuest Dissertations
29 & Theses: Full Text (AAT 3362920).
30
31
32
33
34
35
36
37 Hendricks, K. S. (2014). Changes in self-efficacy beliefs over time: Contextual influences
38 of gender, rank-based placement, and social support in a competitive orchestra
39 environment. *Psychology of Music*, 42(3), 347-365.
40
41
42
43
44
45
46
47 Hendricks, K. S. (2015). The sources of self-efficacy: Educational research and
48 implications for music. Update: *Applications of Research in Music Education*,
49 35(1), 32-38.
50
51
52
53
54 Hildebrandt Horst, Nübling Matthias, Candia Victor (2012). Increment of Fatigue,
55 Depression, and Stage Fright During the First Year of High-Level Education in
56 Music Students. *Medical Problems of Performing Artists*: Vol.27 Nr 1 p.43
57
58

- 1 Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-
2 student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal*,
3 112(1), 38–60.
4
5
6
7
8 Hughes, J. N., Wu, J.-Y., Kwok, O.-M., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect
9 effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of*
10 *Educational Psychology*, 104(2), 350–365.
11
12
13
14
15
16 Iwaguchi, S. (2012). From student evaluations to teacher performance: a study of piano
17 class instruction. *Music Education Research*, 14(2), 171–185.
18
19
20
21
22 Jaślar-Walicka, E. (1999). Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w
23 świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi
24 [Different models of teachers in the course of music education in the light of
25 American and Polish research on musicians and musical talents]. *Psychologiczne*
26 *podstawy kształcenia muzycznego*, 163-170.
27
28
29
30
31
32
33
34
35 Jeruszka, U. (2019). *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy*. Difin.
36
37
38
39 Jemielnik, J. (2007). Kariery zawodowe muzyków w świetle analizy dróg edukacyjnych i
40 aktywności artystycznej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio*
41 *L, Artes*, 5, 105–130.
42
43
44
45
46
47 Jemielnik, J. (2014a). Kiedy muzyk staje się nauczycielem. Wybrane determinanty
48 ścieżek kariery zawodowej absolwentów kierunków artystycznych. W: G.
49 Kwiatkowska, J. Posłuszna (red.), *Mistrz – Uczeń. Rozważania z perspektywy*
50 *psychologii sztuki* (s. 125–138). Kraków: Wydawnictwo Aureus.
51
52
53
54
55
56
57
58

- Jemielnik, J. (2014b). Obraz nauczyciela szkoły muzycznej w świadomości uczniów rezygnujących z nauki. *Konteksty Kształcenia Muzycznego*, 1(1), 37–51. Jonides, J. (2008). Musical skill and cognition. *Learning, arts, and the brain*, 11.
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2013). Rodzinne uwarunkowania postaw i wartości związanych z muzyką poważną i zawodem muzyka. W: K. Mudyń (red.). *W poszukiwaniu międzypokoleniowej transmisji zachowań, postaw i wartości*, 263-285.
- Kaleńska-Rodzaj, J., & Pietras, K. (2014). Jakość relacji nauczyciel–uczeń a rozwój osiągnięć muzycznych młodego wykonawcy. *Mistrz–uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii sztuki*, 98-116.
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2015) Kim jest artysta w naszych czasach? Typologia współczesnych artystów a formowanie się tożsamości zawodowej młodych muzyków. W: J. Kaleńska-Rodzaj, R. Lawendowski (red.), *Psychologia muzyki. Pomiędzy wykonawcą a odbiorcą*, Gdańsk: Harmonia Universalis
- Kalarus, A. (2014). Typy relacji Mistrz – Uczeń. Oczekiwania studentów. Raport z badań pilotażowych w Akademii Muzycznej w Krakowie. W: G. Kwiatkowska, J. Posłuszna (red.), *Mistrz – Uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii sztuki* (s. 139–146). Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Kamińska, B. (1997). Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży, ich poziom, rozwój i uwarunkowania. Warszawa: AMFC.
- Konaszkiewicz, Z. (2001). Szkolna edukacja muzyczna w ocenie studentów Akademii Muzycznej [The music school education in the evaluation of Music Academy's students]. In: Z. Konaszkiewicz (Ed.), *Szkice z pedagogiki muzycznej* [The

- sketchs of music pedagogy] (pp. 139-156). Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music.
- Konaszekiewicz, Z. (2009). Standardy edukacji muzycznej koniecznością naszych czasów. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, (3).
- 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*. Warszawa: AMFC
- Kramarz, A. (2016). *The Power and Value of Music*. Peter Lang Publishing Incorporated.
- Kumik, E. (2012). Portret nauczyciela muzyki w opinii studentów Akademii Muzycznej w Łodzi. W: E. Kumik, G. Poraj (red.), *Konteksty Kształcenia Muzycznego (t. 2: Prace teoretyczne i badawcze)*. Łódź: Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów.
- Langendörfer, F. (2008). Personality differences among orchestra instrumental groups: just a stereotype? *Personality and Individual Differences*, 44(3), 610–620.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of counseling psychology*, 31(3), 356.
- Li, Y., Hughes, J. N., Kwok, O., & Hsu, H.-Y. (2012). Evidence of convergent and discriminant validity of child, teacher, and peer reports of teacher–student support. *Psychological Assessment*, 24(1), 54–65.

- 1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018, February). A closer look at teacher–child relationships and classroom emotional context in preschool. In *Child & Youth Care Forum* 47(1), 1-21.
- Lipton, J. P. (1987). Stereotypes concerning musicians within symphony orchestras. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 121(1), 85–93.
- Lundqvist, Lars-Olov, Carlsson, Fredrik, Hilmersson, Patrik, & Juslin, Patrik. (2009). Emotional responses to music: Experience, expression, and physiology. *Psychology of music*, 37(1), 61-90.
- Maddux, J. Meier, L. (1995). „Self-efficacy and depression”. W: *Self-Efficacy, adaptation, and adjustment* (ss. 143-169). Springer, Boston, MA.
- Manturzevska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, 112-139.
- Manturzevska, M. & Chmurzyńska, M. (1999). *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* [Psychological foundations of music education]. Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music, Chair of Psychology of Music.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218-227.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 98-102.
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.

- 1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- McPherson, G. E., McCormick J. (2006) "Self-efficacy and music performance." *Psychology of music* 34.3 (2006): 322-336.
- Miklaszewski, K. (2000). Osoby znaczące w wypowiedziach muzyków [Significant person in the life of musician's – on the base of interview with musicians]. In: W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (Eds.), *Człowiek – muzyka – psychologia* [Human – Music – Psychology] (379-388). Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music, Chair of Psychology of Music.
- Miller Greg. (2008). Music Builds Bridges in the Brain. *ScienceNOW Daily News*, 16.04.2008
- Molińska W., Rajchert J. (2023) Inclusion and exclusion effect on self-efficacy, w recenzjach
- Nogaj A. (2018) Czy muzyka stresuje? Prawdy i mity o stresie w edukacji muzycznej. W: Bissinger-Ćwierz, Urszula, & Nogaj, Anna (2018). *Strategie radzenia sobie z tremą w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie. Warsaw, Poland: Difin.*
- Osborne, M. S., Greene, D. J., Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mentalskills in conservatoire students through performance psychology training: a pilot study. *Psychologyof Well-Being*, 4(1), 18

- 1 Pajares, F., Schunk, D.H. "Self and self-belief in psychology and education: A historical
2 perspective." *Improving academic achievement*. Academic Press, 2002. ss. 3-21
3
4 <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50004-X>
5
6
7
8 Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts*: An outline. Retrieved May
9 25, 2006, from <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>
10
11
12
13 Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School success: self efficacy, self-
14 concept, and school achievement. In: R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception*
15 (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
16
17
18
19
20
21
22 Payne, P. D., Lewis, W., & McCaskill, F. (2020). Looking within: An investigation of
23 music education majors and mental health. *Journal of Teacher Music Education*,
24 29(3), 50-61. <https://doi.org/10.1177/105708372092774>.
25
26
27
28
29 Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy
30 fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Czasopismo*
31 *Psychologiczne*, 18(2), 361-369.
32
33
34
35
36
37 Powers, T. A., Koestner, R., Lacaille, N., Kwan, L., Zuroff, D. C. (2009). Self-criticism,
38 motivation, and goalprogress of athletes and musicians: *A prospective study*.
39 *Personality and Individual Differences*, 47(4), 279-283
40
41
42
43
44
45 Przychodzińska, M. (1989). *Wychowanie muzyczne: idee, treści, kierunki rozwoju*.
46 Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
47
48
49
50
51 Sandra, E., & Mularsi, H. (2021, August). The Role of Self-Efficacy in Career Decision
52 Making Among Graduated Students from Vocational High Schools in Jakarta.
53 In *International Conference on Economics, Business, Social, and Humanities*
54 (ICEBSH 2021) (pp. 1064-1068). Atlantis Press.
55
56
57
58

- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. *The Oxford handbook of human motivation*, 2, 11-26.
- Stoeber, J., Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2182-2192
- Szymborska, G. (2011, maj). *Nowoczesny model instytucji muzycznej czy może – współczesne tendencje w zarządzaniu instytucją muzyczną*. Wstęp do dyskusji panelowej. Referat wygłoszony na I Konwencji Muzyki Polskiej, Warszawa.
- Twarowska, M. E. (2012). Uczeń w systemie - od rekrutacji do okresu poszkolnego (107-135). W: W. Jankowski (red.). *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnoza, problemy, wnioski modelowe*. Warszawa: IMiT.
- Van Kemenade, J. F., Van Son, M. J., Van Heesch, N. C. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: a self-report study. *Psychological reports*, 77(2), 555-562.
- Vaag, J., Bjørngaard, J. H., Bjerkeset, O. (2016). Symptoms of anxiety and depression among Norwegian musicians compared to the general workforce. *Psychology of music*, 44(2), 234-248.
- Wojtanowska - Janusz Barbara. (2017). Rola wsparcia psychologicznego w budowaniu odporności psychicznej uczniów szkół muzycznych. Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej
- Wettstein, A., Ramseier, E., & Scherzinger, M. (2021). Class-and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher–student

relationship, classroom management, and classroom disruptions. *BMC psychology*, 9(1), 1-12.

Zelenak, M. S. (2010). Development and validation of the music performance self-efficacy scale. *Music Education Research International*, 4(1), 31-43.

Zelenak, M. S. (2011). *Self-efficacy in music performance: Measuring the sources among secondary school music students*. University of South Florida.

Zelenak, M. S. (2015). Measuring the sources of self-efficacy among secondary school music students. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 389-404. <https://doi.org/10.1177/0022429414555018>

Social Exclusion Effect on Self-Efficacy

Psychological Reports
2024, Vol. 0(0) 1–15
© The Author(s) 2024
Article reuse guidelines:
sagepub.com/journals-permissions
DOI: 10.1177/00332941241269514
journals.sagepub.com/home/prx



Joanna Rajchert , **Weronika Molińska,**
and Wojciech Vonrath

The Maria Grzegorzewska University, Warsaw, Poland

Abstract

Research and theory indicate that self-efficacy can be influenced by factors related to persuasion, experiences of success, and emotional states. These factors can include situations that challenge people's beliefs about their abilities. Social exclusion is associated with deprivation of the need for control, low self-control, and low self-esteem. This study examined whether social exclusion might affect general self-efficacy beliefs. It was predicted that self-efficacy would be lower in the exclusion condition than in the inclusion condition and that satisfaction of the need for control and belonging would mediate the exclusion effect on self-efficacy. Feelings of control and belonging were manipulated using a Cyberball game in which participants were excluded or included in the online ball-tossing game. The results confirmed the hypotheses. Self-efficacy, belonging, and control were lower in ostracism than in the inclusion condition. Control and belonging were positively related to self-efficacy and mediated the effect of ostracism on self-efficacy. Research suggests that creating an environment that satisfies control and relatedness needs may foster self-efficacy and that each need is important.

Keywords

Self-efficacy, ostracism, inclusion, control, Cyberball

Corresponding Author:

Joanna Rajchert, The Maria Grzegorzewska University, ul. Szczęśliwicka 40, Warsaw, 02-353, Poland.
Email: jrajchert@aps.edu.pl

Data Availability Statement included at the end of the article

Introduction

Research has shown that higher self-efficacy, defined as the belief in one's ability to exercise control over challenging demands and one's functioning (Schwarzer & Łuszczynska, 2023), may not only increase motivation to act but also be associated with better performance (Bandura, 1997). Therefore, it is important to determine predictors of self-efficacy. Previous research and self-efficacy theory suggests that this construct could be influenced by circumstances that undermine beliefs in one's abilities and control over the situation (Niu et al., 2022; Jian et al., 2018). In this study, we tested whether social exclusion, which thwarts the need to belong, control, self-esteem, and meaningful existence (Williams, 2009), could also affect general self-efficacy.

According to the social cognitive theory of human behavior, self-efficacy reflects an optimistic self-belief that one can perform a novel or difficult task or cope with adversity in various domains of human functioning (Bandura, 1997). Although the theory of core self-evaluations suggests that self-efficacy and self-esteem are basic self-evaluation traits that load on a higher-order factor (together with neuroticism and locus of control) and hence should be treated as a unitary construct (Judge et al., 1997), others posit that self-efficacy differs from self-esteem (Chen et al., 2004). Self-esteem refers to the degree of liking or disliking oneself (Brockner, 1988), while general self-efficacy captures enduring individual differences in the tendency to view oneself as capable or incapable of meeting task demands in various situations (Chen et al., 2004). A crucial aspect of self-efficacy is the subjective estimate of how much personal control an individual expects in any situation. Social exclusion (being ignored, ostracized, or rejected), broadly defined as the experience of physical or emotional separation from others (Riva & Eck, 2016), results in lowered control over the situation (Williams, 2009), but it also undermines self-regulatory (self-control) behavior (Baumeister et al., 2002). It has been proposed that detriments to control the situation, not only to self-control, might be the key factor leading to aggressive coping with exclusion (Gerber & Wheeler, 2009; Williams & Nida, 2011). Moreover, research shows that restoring control over the situation leads to satisfying the control need, which mitigates the effect of social exclusion on aggressive behavior (Warburton et al., 2006). Also, other studies suggest that the construct of control is an important mechanism in responses to social exclusion. For example, perception of power presumably linked to higher control was related to less aggression after ostracism (Schoel et al., 2014). Other results showed that unfair social exclusion compared to fair social exclusion affected the efficacy needs (that is, control and meaningful existence) more than fair exclusion (Tuscherer et al., 2016), unexpected exclusion led to more aggression and more negative feelings (Wesselmann et al., 2010; Wirth et al., 2017), presumably because participants had less control over the situation. Assuming that exerting control (agency) is also key to self-efficacy and that social exclusion thwarts the need for control, social exclusion should negatively affect self-efficacy.

At the same time, we acknowledge that the construct of control is very broad theoretically and may refer to personal control being a part of self-efficacy (Bandura, 1997),

self-control (self-regulation; Muraven & Baumeister, 2000), behavioral or executive control (Ajzen, 2002), need for control (Leotti et al., 2010; Williams, 2009) or locus of control (Rotter, 1975). Some consider personal control (a person's beliefs about how well he or she can bring about good events and avoid bad events) an umbrella term, which may include related, though theoretically different constructs like locus of control, self-efficacy, or explanatory style (Peterson & Stunkard, 1992). Others propose that belief in one's ability to exert control over the environment and to produce desired results is essential for an individual's well-being to this point that it might even be considered a biological imperative for survival (Leotti et al., 2010). We consider decreased personal control (broadly) as a mechanism through which social exclusion may negatively affect general self-efficacy.

However, social inclusion may also boost self-efficacy by increasing relatedness (satisfaction of belonging needs). The relationship between relatedness and self-efficacy is less apparent than between perception of control and self-efficacy. However, it was suggested (Schunk & Pajares, 2002) that relatedness (Deci & Ryan, 2012) with peers and teachers may foster self-efficacy, at least in a schooling context, because it provides a safe and supportive environment for building positive self-perceptions. Also, socio-cognitive theory posits that positive social interactions might enable self-efficacy development (Bandura, 1997).

Some research supports the claim that social exclusion is related to self-efficacy. These studies showed that social exclusion was negatively related to social self-efficacy (Niu et al., 2022; Jian et al., 2018; Chen et al., 2018) or workplace efficacy (Cyr et al., 2021). Also, ostracism experiences were negatively related to educational self-efficacy in adolescents (Satici, 2020). There is also evidence of a positive relationship between relatedness and academic self-efficacy (Hughes & Chen, 2011; Zhen et al., 2017), which suggests that social inclusion, which boosts relatedness, may also increase self-efficacy. However, all these studies were correlational. In an experimental study in which social exclusion was manipulated using an internet online tossing game (Cyberball), ostracism did not affect smoking cessation self-efficacy (Helweg-Larsen & Tjitra, 2021). Moreover, previous studies also concentrated on specific efficacy, SSE, the belief that a person can perform in a specific situation (Judge et al., 1997; Scherbaum et al., 2006). In our study, however, we focus on the general self-efficacy (GSE).

The GSE refers to a general belief in managing various demanding or novel situations (Schwarzer & Jerusalem, 1995a). It reflects a generalization across different domains of functioning in which people judge their effectiveness, which is not task-specific. GSE can explain a wider range of human behavior and coping outcomes when the context is less specific, but GSE and SSE are positively related (Dullard, 2014), and GSE may influence SSE (Sherer et al., 1982). According to this assumption, we could predict that social exclusion will affect social self-efficacy, specific to the social exclusion context and GSE.

Current Study

Thus, the study aimed to test whether social exclusion (ostracism) affects general self-efficacy. Our study's novelty lies in its experimental design, which allows for causal attributions. We also tested social exclusion's effect on general self-efficacy and proposed the mechanism through which social exclusion affects general self-efficacy.

In the study, we hypothesized that (H1) belonging, control, and self-efficacy would be lower in the exclusion (ostracism) condition than in the inclusion condition. We also predicted that (H2) satisfaction of the control need and (H3) the belonging need would mediate the ostracism and self-efficacy relationship.

Method

Participants

The a-priori statistical power analysis for linear multiple regression with four predictors showed that the sample should include at least 206 individuals assuming power = .95 and alpha = .05 and a small effect size (*partial r* = 0.24) for single regression coefficient (two-way). We recruited 307 participants through social media, but 205 had no missing values, and 13 answered the attention check questions incorrectly and were excluded. Participants ($N = 192$) included in the analysis were between 18 and 68 years old ($M = 26.04$; $SD = 9.00$). Among them, 165 identified as women (85.9 %), 24 as men (12.5 %), and three as non-binary (1.6%). Those participants completed all measures (had no missing values) and correctly answered attention check questions. Most participants lived in a city and had higher or secondary education. The study was conducted in accordance with the ethical standards of the Declaration of Helsinki. Participants were volunteers, did not receive any payment, were anonymous, and could withdraw from the study without any consequences.

Materials

Self-Efficacy. The Generalized Self-Efficacy Scale - GSES by Schwarzer and Jerusalem (1995b) in the Polish version (Juczyński, 2000) was used to test the sense of self-efficacy. The scale consists of 10 items relating to an individual's general belief in coping with difficult situations and obstacles with answers from 1 to 4 (1 - no, 2 - probably not, 3 - rather yes, 4 - yes). The measure's reliability is good (Cronbach's $\alpha = 0.85$ for Polish adaptation). We divided the scale into two parts using a split-half approach. We used the first half of the scale (items from 1 to 5) to measure self-efficacy before the manipulation to ensure that the groups did not differ in self-efficacy at the baseline. The second half (items from 6 to 10) was completed after the social exclusion procedure. To underline the possibility of having transient, state-like feelings of self-efficacy, we added the word "now" to all the statements (without changing the statements).

Ostracism. We used “Cyberball 5,” a free online application to manipulate social exclusion (ostracism). Participants throw animated ball to the other three players presented as avatars. Although the participant is informed that the other players are real people playing the game online, the game is pre-programmed, so the participant is either included or ostracized (Williams & Jarvis, 2006). Participants were randomly allocated to either an Inclusion condition (received the ball one-third of the time) or an Ostracism condition (participants received the ball in the first two rounds, then excluded by the other players and only watched the game). The entire game included 40 throws. Participants were instructed to use their imagination and visualize the situation precisely as if they were playing a real game to enhance their sense of playing with others.

Control and Belonging Need Satisfaction. Participants answered seven questions measuring the degree to which they felt included (e.g., I felt accepted by other players, two items), excluded (I felt rejected by other players, two items), in control of the situation during the game (e.g., I felt I was in control on what is happening between me and other players, three items) with the answering scale from 1 (I do not agree) to 5 (I strongly agree). The items measuring the feeling of exclusion were reverse coded, and a belonging satisfaction scale was formed, with two items measuring feelings of inclusion. Items measuring feelings of control over the game consisted of a control satisfaction scale. The scales were previously used in other studies implementing the Cyberball procedure (Rajchert & Winiewski, 2016). The measure was based on Williams’ ostracism needs threat scale (Gerber et al., 2017; Zadro et al., 2004) but was shorter and did not measure meaningful existence and self-esteem needs.

Procedure

The study design included one independent variable with two conditions (included and ostracized). The study was conducted online via Lime Survey, a free application for online survey construction. Information about the study was posted on social media and distributed further using a snowball method. In the study invitation, participants were informed that the study aimed “to test how individual characteristics of people affect their performance of tasks in various conditions,” that it would take 5 minutes to complete the study, and that it should be completed without interruptions. The data were gathered between November 2021 and March 2022. Participants were first asked to answer sociodemographic questions. Next, they completed the first half of the self-efficacy measure, and the ostracism manipulation with Cyberball was conducted. After the game, the participants answered questions regarding their emotions and needs for satisfaction (control, belonging), completed the other half of the general self-efficacy scale, and were debriefed.

Data Availability

The dataset in SPSS format, materials, and procedure (in pdf) for this study are available in the OSF repository, https://osf.io/mnpbv/?view_only=1c238e4878424f7e92313705b7bec897.

Results

The reliabilities of the self-efficacy scale (both halves) and belonging satisfaction scale were good, $\alpha = .77$, $\alpha = .89$, and $\alpha = .85$, respectively. However, the control satisfaction scale reliability was low, $\alpha = 0.64$. Dropping one of the items (I felt that my opinion mattered to other players) increased reliability to $\alpha = .76$ (Spearman-Brown coefficient = .75), so the scale finally included only two items (I felt like I influenced other players' decisions that regarded me; I felt like I had control over what was happening between me and the other players), with good reliability. The means and results of difference tests for belonging, control satisfaction, and self-efficacy before and after the Cyberball game are presented in Table 1. Baseline self-efficacy was not different between conditions, so we did not control for it in the further analysis.¹ Belonging control and self-efficacy were higher in the inclusion condition than in the ostracism condition; thus, H1 was supported by the results.

Results regarding H2 and H3: Indirect effect of ostracism on self-efficacy through belonging and control.

First, zero-order correlation analysis was conducted, which showed that self-efficacy was associated with ostracism conditions (ref: inclusion), $r = -.18$, $p = .014$ (but not with baseline self-efficacy, $r = -.09$, $p = .201$), the satisfaction of control, $r = .36$, $p < .001$ and belonging, $r = .31$, $p < .001$. Also, the satisfaction of control and belonging were correlated, $r = .59$, $p < .001$. Additionally, baseline self-efficacy was related to satisfaction of control, $r = .21$, $p < .001$, but not belonging satisfaction, $r = .13$, $p = .069$.

Further, to verify whether ostracism had an indirect effect on self-efficacy through control and belonging satisfaction, a mediation analysis was performed using the

Table 1. Means and Standard Deviations for Needs Satisfaction and GSE With Difference Tests.

Dependent Variables	Inclusion (N = 92)		Ostracism (N = 100)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
Belonging	3.93	0.87	2.09	0.86	14.73	<.001	2.13
Control	2.78	1.08	1.73	0.98	7.09	<.001	1.02
GSE baseline	2.98	0.53	2.89	0.48	1.28	.201	0.19
GSE	3.06	0.59	2.84	0.66	2.49	.014	0.36

Process macro by [Hayes \(2018\)](#), including both needs satisfaction in one model as mediators. The model’s results are presented in [Table 2](#).

The total effect of ostracism on self-efficacy was significant, $B = -0.23$, $SE = 0.09$, $t = -2.49$, $p = .013$, 95% CI [-0.40; -0.04], $R^2 = 0.031$, standardized coefficient (Stand. Coeff.) = $-.35$. When control, belonging and conditions were included as predictors of self-efficacy, the effect of conditions on self-efficacy became insignificant. However, the effect of control and belonging satisfaction on self-efficacy remained significant. Crucially, the indirect effect of condition on self-efficacy through control and belonging were both significant, control: $B = -0.16$, Bootstrapped $SE = 0.05$, Bootstrapped 95% CI [-0.26; -0.05], partially standardized indirect effect estimate = -0.25 , Bootstrapped $SE = 0.08$, Bootstrapped 95% CI [-0.40; -0.09]; belonging: $B = -0.22$, Bootstrapped $SE = 0.10$, Bootstrapped 95% CI [-0.42; -0.02], partially standardized indirect effect estimate = -0.34 , Bootstrapped $SE = 0.15$, Bootstrapped 95% CI [-0.64; -0.04]. Thus, the results supported H2 and H3.

Discussion

The results provide evidence that ostracism negatively affects self-efficacy, belonging, and control, which supported H1, and that those constructs are positively interrelated. Previous studies (e.g., [Satici, 2020](#)) have already shown that the experience of social exclusion in school is negatively related to educational self-efficacy in adolescents. A similar effect of social exclusion was indicated for social self-efficacy ([Niu et al., 2022](#); [Jian et al., 2018](#); [Chen et al., 2018](#)). These studies present evidence that social exclusion in a specific context is related to context-specific self-efficacy. However, this study expanded this observation to general self-efficacy but also allowed for causal inference that ostracism affects general self-efficacy. Our results are also in line with studies showing that self-efficacy is positively associated with relatedness in the school context ([Hughes & Chen, 2011](#); [Zhen et al., 2017](#)), with social acceptance, locus of control ([Ataie Moghanloo et al., 2017](#)), and peer support ([Altermatt, 2019](#)). Results also confirmed that control over the situation during the Cyberball game was related to general self-efficacy. In the exclusion condition, participants had no way to influence the course of the game, which affected their general self-efficacy beliefs. Besides, because personal agency ([Bandura, 2013](#)), cognitive control ([McCarthy & Newcomb, 1992](#)), and perceived

Table 2. The Model Predicting Self-Efficacy Based on Ostracism Condition, Control and Belonging Needs Satisfaction.

Predictors	B	SE	t (3,188)	p	95% CI	Stand. Coeff
Ostracism (ref: inclusion)	0.15	0.12	1.20	.229	−0.09; 0.40	.24
Control	0.15	0.04	3.25	.001	0.06; 0.24	.27
Belonging	0.12	0.05	2.16	.032	0.01; 0.23	.24
R ²	.15, $p < .001$					

control (Skinner, 1992) are all part of the self-efficacy construct, deprivation of control due to ostracism, together with belonging deprivation, accounted for the whole ostracism effect on self-efficacy. The moderating role of control manipulation on the effects of aggression was previously indicated by Warburton et al. (2006). In this study, restoration of control after ostracism mitigated the effects of manipulation. This implied that control is partly responsible for the effect of ostracism on behavior. The results regarding decrement in control and self-efficacy due to ostracism could also be interpreted in light of other studies showing that ostracism manipulation with Cyberball increases impulsivity in adolescents with loss of control (LOC) eating and with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), however, the effect is more robust in LOC participants as they experience more significant emotion regulation problems (Hartmann et al., 2013). Also, other research indicates that ostracism by Cyberball increases impulsive behavior such as unhealthy food consumption (Hayman et al., 2015) or risky decision-making, which was related to impaired deliberate cognition affecting self-regulation (Buelow et al., 2015; Buelow & Wirth, 2017).

We also tested whether belonging need would mediate the ostracism and general self-efficacy relationship. Belonging need satisfaction was affected by ostracism and was related to self-efficacy. The study also showed that it mediated the ostracism effect on self-efficacy. Sense of belonging was previously related to self-efficacy, mostly in an educational context (e.g., Skaalvik & Skaalvik, 2019; Bjorklund et al., 2020; Freeman et al., 2007). Belonging satisfaction enhances motivation to learn, engagement, seeking support, performance, and communication with teachers (Furrer & Skinner, 2003; Goodenow, 1993; Levett-Jones & Lathlean, 2008; Urdan & Schoenfelder, 2006). Being part of a group means having a support network, which makes it easier to develop positive self-perceptions, including the sense of being capable of achieving one's goals. Moreover, even though belonging and control were related (people who feel that they belong to a group may also experience the other group members as more predictable and controllable), belonging was responsible for an independent part of the variance in self-efficacy. This shows that control and belonging are both critical in the development of general self-efficacy beliefs.

Limitations and Future Research

Although we found evidence supporting all three hypotheses, the study had some significant limitations. We did not measure control, belonging, and mood before and after ostracism, and this prevents us from being able to say whether ostracism changed the baseline scores for these variables. Pre-manipulation (before the game) measurement of needs satisfaction would be impossible with the scales we used, which refer to the game situation. At the same time, it is assumed that in experimental design, random allocation to experimental (ostracism) and comparison condition (inclusion) should result in equal means for dependent variables before the treatment, in case of self-efficacy. Also, we did not verify whether participants believed they played the

Cyberball game with real people. Although believing in the manipulation might have influenced the results, probably strengthening the obtained effects, previous research showed that the Cyberball procedure of social exclusion is also effective when participants know that they are playing with a computer and not real people (Jauch et al., 2022; Williams & Jarvis, 2006; Zadro et al., 2004), and that Cyberball is an effective way of belonging need manipulation in different conditions (Hartgerink et al., 2015; Mwilambwe-Tshilobo & Spreng, 2021). This may be an argument for recognizing that ostracism was the cause of the differences in needs satisfaction observed in our study and the differences should not be attributed to other causes.

Another limitation is that mediators in our study were measured right before the dependent variable, which does not allow drawing cause-and-effect conclusions about the relationship between the mediator and the dependent variable as they could be both under the influence of a condition (Rohrer, 2018). This could be addressed in future studies by giving participants a chance to rebuild the control needed after the exclusion manipulation, e.g., by offering the subjects some tasks over which they would have complete control. Under such conditions, we would have the opportunity to see whether the effect of ostracism on self-efficacy would indeed disappear in restored-control conditions. Future studies could also test the mediating effects of self-efficacy and meaningful existence between ostracism and self-efficacy, as both these constructs may share common variance with self-efficacy as they involve either deliberate cognitive processes and agency (meaningful existence) or are part of the self-construct (self-esteem). Moreover, the study was conducted in a central European cultural context that represents a moderately individualistic cultural background (Patalas & Jasielska, 2020). Research indicates that ostracism is less threatening in collectivistic cultures and for people with more interdependent self-construal within a given culture (Graupmann, 2018), so conducting the research in different cultural contexts or accounting for individual differences in self-construal might bear different results.

Conclusions

The study aimed to verify whether ostracism would be detrimental to general self-esteem. We also traced the mechanism responsible for the social exclusion–self–efficacy effect and proposed that personal control and relatedness (satisfaction of belonging need) would account for some of that effect. As previous studies concentrated on specific self-esteem, we tested the effects with general self-efficacy. In the experimental design, we confirmed that conditions differed in satisfaction with needs and self-efficacy. In the ostracism condition, self-efficacy and control and belonging were lower than in the inclusion condition, and both control and belonging significantly mediated the ostracism–self–efficacy relationship. These results indicated that an uncontrollable environment might lead to loss of control, which translates to the formation of a more general belief that one is incapable of one’s goal realization or, broadly, coping with life demands. Such negative and generalized self-perceptions may affect important life decisions like choosing a career path or pursuing education and

other essential life aspects involving relationships with others. However, creating an environment that allows experiencing control but also relatedness (belonging), support, and positive communication, for example, in school or a family context, may foster specific and general self-efficacy.

Acknowledgements

The study was not supported by grant.

Author Contributions

Below I attach the scientific contributions of each of the authors and email contact: • Joanna Rajchert, Maria Grzegorzewska University, Warsaw, Poland. ○ jrajchert@aps.edu.pl. ○ Contribution 60%. ■ Study design, ■ Statistical analysis, ■ Data interpretation, ■ Manuscript preparation, ■ Literature search. • Weronika Molinska, Maria Grzegorzewska University, Warsaw, Poland. ○ wmsd14@aps.edu.pl. ○ Contribution 30%. ■ Data collection, ■ Literature search, ■ Manuscript preparation, • Wojciech Vonrath, Maria Grzegorzewska University, Warsaw, Poland. ○ wvonrath@gmail.com. ○ Contribution 10%. ■ Study design.

Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Ethical Statement

Ethical Approval

All applicable international, national, and/or institutional ethical guidelines were followed. The approval of the ethics committee, affiliated with Maria Grzegorzewska University in Warsaw, was also obtained. All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee and with the 1964 Helsinki Declaration and its later amendments or comparable ethical standards. Informed consent was obtained from all individual participants involved in the study.

ORCID iD

Joanna Rajchert  <https://orcid.org/0000-0003-4687-7337>

Data Availability Statement

The dataset, materials and procedure (in pdf) for this study are available in the OSF repository, https://osf.io/mnpbv/?view_only=1c238e4878424f7e92313705b7bec897.

Note

1. Results of mediation model presented below do not substantially change when baseline self-efficacy is included as covariant.

References

- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665–683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Altermatt, E. R. (2019). Academic support from peers as a predictor of academic self-efficacy Among college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 21–37. <https://doi.org/10.1177/1521025116686588>
- Ataie Moghanloo, V., Pishvaei, M., Ataie Moghanloo, R., Bassaknezhad, S., & Mehri, B. (2017). Self efficacy, social acceptance and locus of control as predictors of social interest among Iranian students. *Journal of Research and Health*, 7(3), 810–817.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2013). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines, J. Gewirtz, & J. L. Lamb (2013). *Handbook of moral behavior and development: Vol. 3: Application*. (pp. 69–128). Psychology Press.
- Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 817–827. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.4.817>
- Bjorklund, P. Jr., Daly, A. J., Ambrose, R., & van Es, E. A. (2020). Connections and capacity: An exploration of preservice teachers' sense of belonging, social networks, and self-efficacy in three teacher education programs. *AERA Open*, 6(1), Article 233285842090149. <https://doi.org/10.1177/2332858420901496>
- Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory, and practice*. Lexington Books/DC Heath and Com.
- Buelow, M. T., Okdie, B. M., Brunell, A. B., & Trost, Z. (2015). Stuck in a moment and you cannot get out of it: The lingering effects of ostracism on cognition and satisfaction of basic needs. *Personality and Individual Differences*, 76(April 2015), 39–43. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.051>
- Buelow, M. T., & Wirth, J. H. (2017). Decisions in the face of known risks: Ostracism increases risky decision-making. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69(March 2017), 210–217. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.07.006>
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 375–395. <https://doi.org/10.1002/job.251>
- Chen, J., Zhao, Y. R., Chen, C., & Shi, K. (2018). Social exclusion and life satisfaction: The effect of social self-efficacy and social support. *Management Review*, 30(9), 256–267. <https://doi.org/10.14120/j.cnki.cn11-5057/f.2018.09.024>

- Cyr, E. N., Bergsieker, H. B., Dennehy, T. C., & Schmader, T. (2021). Mapping social exclusion in STEM to men's implicit bias and women's career costs. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(40), Article e2026308118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2026308118>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (p. 416436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Dullard, B. (2014). *A comparison of general and task-specific measures of self-efficacy in adult hearing aid users* (pp. 1–161). [Doctoral Dissertation]. <https://core.ac.uk/download/302390338.pdf>
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203–220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gerber, J., & Wheeler, L. (2009). On being rejected: A meta-analysis of experimental research on rejection. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 4(5), 468–488. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01158.x>
- Gerber, J. P., Chang, S. H., & Reimel, H. (2017). Construct validity of Williams' ostracism needs threat scale. *Personality and Individual Differences*, 115(1 September 2017), 50–53. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.008>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::aid-pits2310300113>3.0.co;2-x](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::aid-pits2310300113>3.0.co;2-x)
- Graupmann, V. (2018). Show me what threatens you, and I can tell who you are: Perception of threat and the self. *Self and Identity*, 17(4), 407–417. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1412346>
- Hartgerink, C. H., Van Beest, I., Wicherts, J. M., & Williams, K. D. (2015). The ordinal effects of ostracism: A meta-analysis of 120 Cyberball studies. *PLoS One*, 10(5), Article e0127002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127002>
- Hartmann, A. S., Rief, W., & Hilbert, A. (2013). Impulsivity and negative mood in adolescents with loss of control eating and ADHD symptoms: An experimental study. *Eating and Weight Disorders: EWD*, 18(1), 53–60. <https://doi.org/10.1007/s40519-013-0004-4>
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85(1), 4–40. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100>
- Hayman, L. W. Jr., McIntyre, R. B., & Abbey, A. (2015). The bad taste of social ostracism: The effects of exclusion on the eating behaviors of African-American women. *Psychology and Health*, 30(5), 518–533. <https://doi.org/10.1080/08870446.2014.983923>
- Helweg-Larsen, M., & Tjitra, C. (2021). Does ostracism help smokers quit? *Stigma and Health*, 9(1), 30–38. <https://doi.org/10.1037/sah0000304>

- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278–287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
- Jauch, M., Rudert, S. C., & Greifeneder, R. (2022). Social pain by non-social agents: Exclusion hurts and provokes punishment even if the excluding source is a computer. *Acta Psychologica*, 230(4), Article 103753. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103753>
- Jian, C., Yiran, Z., Chen, C., & Kan, S. (2018). Social exclusion and life satisfaction: The effect of social self-efficacy and social support. *Management Review*, 30(9), 256.
- Juczyński, Z. (2000). Poczucie Własnej Skuteczności—teoria i pomiar. *Folia Psychologica*, 4, 11–24.
- Judge, T., Erez, A., & Bono, J. (1997). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11(2), 167–187. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1102&3_4
- Leotti, L. A., Iyengar, S. S., & Ochsner, K. N. (2010). Born to choose: The origins and value of the need for control. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(10), 457–463. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.08.001>
- Levett-Jones, T., & Lathlean, J. (2008). Belongingness: A prerequisite for nursing students' clinical learning. *Nurse Education in Practice*, 8(2), 103–111. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2007.04.003>
- McCarthy, W., & Newcomb, M. D. (1992). *Two dimensions of perceived self-efficacy: Cognitive control and behavioral coping ability* (pp. 39–64). Self-efficacy: Thought control of action.
- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247–259. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247>
- Mwilambwe-Tshilobo, L., & Spreng, R. N. (2021). Social exclusion reliably engages the default network: A meta-analysis of Cyberball. *NeuroImage*, 227(1), Article 117666. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.117666>
- Niu, G. F., Shi, X. H., Yao, L. S., Yang, W. C., Jin, S. Y., & Xu, L. (2022). Social Exclusion and Depression among undergraduate students: The mediating roles of rejection sensitivity and social self-efficacy. *Current Psychology*, 42(2), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03318-1>
- Patalas, D., & Jasielska, A. (2020). Cultural differences between Poland and the United States found through the use of Hofstede's model—brief report. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 33(3), 83–104. <https://doi.org/10.17951/j.2020.33.3.83-104>
- Peterson, C., & Stunkard, A. J. (1992). Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style. *Applied and Preventive Psychology*, 1(2), 111–117. [https://doi.org/10.1016/s0962-1849\(05\)80151-9](https://doi.org/10.1016/s0962-1849(05)80151-9)
- Rajchert, J., & Winiewski, M. (2016). The behavioral approach and inhibition systems' role in shaping the displaced and direct aggressive reaction to ostracism and rejection. *Personality and Individual Differences*, 88(January 2016), 272–279. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.018>

- Riva, P., & Eck, J. (2016). The many faces of social exclusion. In P. Riva & J. Eck (Eds.), *Social exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (pp. 9–15). Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-33033-4>
- Rohrer, J. M. (2018). Thinking clearly about correlations and causation: Graphical causal models for observational data. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 1(1), 27–42. <https://doi.org/10.1177/2515245917745629>
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56–57.
- Satici, B. (2020). Social exclusion and adolescent wellbeing: Stress, school satisfaction, and academic self-efficacy as multiple mediators. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37(1), 67–74. <https://doi.org/10.1017/edp.2020.7>
- Scherbaum, C., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047–1063. <https://doi.org/10.1177/0013164406288171>
- Schoel, C., Eck, J., & Greifeneder, R. (2014). A matter of vertical position: Consequences of ostracism differ for those above versus below its perpetrators. *Social Psychological and Personality Science*, 5(2), 149–157. <https://doi.org/10.1177/1948550613488953>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995a). *General self-efficacy scale*. PsycTESTS Dataset. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995b). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-NELSON.
- Schwarzer, R., & Łuszczynska, A. (2023). Self-efficacy. In W. Ruch, A. B. Bakker, L. Tay, & F. Gander (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment* (pp. 207–217). Hogrefe.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663–671.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400–1424.
- Skinner, E. A. (1992). Perceived control: Motivation, coping, and development. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 91–106). Hemisphere Publishing.
- Tuscherer, T., Sacco, D. F., Wirth, J. H., Claypool, H. M., Hugenberg, K., & Wesselmann, E. D. (2016). Responses to exclusion are moderated by its perceived fairness. *European Journal of Social Psychology*, 46(3), 280–293. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2152>
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331–349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Warburton, W. A., Williams, K. D., & Cairns, D. R. (2006). When ostracism leads to aggression: The moderating effects of control deprivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(2), 213–220. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.03.005>

- Wesselmann, E. D., Butler, F. A., Williams, K. D., & Pickett, C. L. (2010). Adding injury to insult: Unexpected rejection leads to more aggressive responses. *Aggressive Behavior*, 36(4), 232–237. <https://doi.org/10.1002/ab.20347>
- Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 41, pp. 275–314). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00406-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1)
- Williams, K. D., & Jarvis, B. (2006). Cyberball: A program for use in research on interpersonal ostracism and acceptance. *Behavior Research Methods*, 38(1), 174–180. <https://doi.org/10.3758/bf03192765>
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 20(2), 71–75. <https://doi.org/10.1177/0963721411402480>
- Wirth, J. H., Bernstein, M. J., Wesselmann, E. D., & LeRoy, A. S. (2017). Social cues establish expectations of rejection and affect the response to being rejected. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(1), 32–51. <https://doi.org/10.1177/1368430215596073>
- Zadro, L., Williams, K. D., & Richardson, R. (2004). How low can you go? Ostracism by a computer is sufficient to lower self-reported levels of belonging, control, self-esteem, and meaningful existence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(4), 560–567. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.11.006>
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54(February 2017), 210–216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017>

Author Biographies

Joanna Rajchert obtained a professor degree from the University of Warsaw, Poland. She works in the Psychology Institute at The Maria Grzegorzewska University, Warsaw, Poland, and is interested in social exclusion effects and in predictors of hostility and aggression.

Weronika Molińska is a doctoral student in psychology at The Maria Grzegorzewska University; she is interested in self-efficacy in musicians.

Wojciech Vonrath received master degree in psychology for his work on ostracism effects on self-efficacy.

Positive musical performance feedback facilitates general self-efficacy and choice of solo performance

Psychology of Music

1–16

© The Author(s) 2024

Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/03057356241296535

journals.sagepub.com/home/pom

**Weronika Molińska^{id} and Joanna Rajchert**

Abstract

This study investigates the impact of positive or negative performance evaluations on general self-efficacy and subsequent choice of a solo or group performance among professional musicians ($N = 53$; women 58.2%, men 36.4%, non-binary 5.5%). Participants completed personality questionnaires, sight-read an unfamiliar musical piece, received computer-generated feedback, and reported post-manipulation self-efficacy. Results showed that positive evaluations, even computer-generated, increased self-efficacy and were associated with a higher likelihood of choosing solo/a cappella performance. While self-efficacy correlated with a greater preference for solo/a cappella performance, it did not mediate the relationship between evaluation and performance choice. Findings align with Bandura's self-efficacy theory, emphasizing the influence of mastery experiences and external feedback on self-efficacy development.

Keywords

general self-efficacy, evaluation, career choice, music profession, music performance

Professional development has been described as a long-term process that begins in childhood and continues into adulthood (Conway, 2008). As the socio-cognitive approach to career development posits, self-efficacy is an important factor in acquiring an ability (SCCD; Lent et al., 1996). A prosperous career in music performance necessitates a combination of proficient abilities and self-efficacy, enabling individuals to actualize their full potential (McPherson & McCormick, 2006). Thus, the focus of our study is on personality and situational factors that impact general self-efficacy (GSE) in professional musicians and the role of GSE in the choice of a solo performance, as a proxy of a solo career. Solo performance, as understood in this context,

Institute of Psychology, The Maria Grzegorzewska University, Warsaw, Poland

Corresponding author:

Weronika Molińska, Institute of Psychology, The Maria Grzegorzewska University, ulica Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland.

Email: wmSD14@aps.edu.pl

refers to the independent execution of a musical piece without the accompaniment of other individuals or instruments (*a cappella*). No research so far tested the effect of GSE on the choice of solo vs group performance in musicians.

General and specific self-efficacy

Bandura (1977) defines self-efficacy as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain selected types of performances. Thus, self-efficacy is a belief about one's ability. It is one of the factors that predict what people will do with their knowledge and skills (Pajares & Schunk, 2002). Researchers also distinguish between general and specific self-efficacy. General self-efficacy (GSE) is the perception that a person has of their ability to perform in a variety of situations (Schwarzer & Jerusalem, 1995), and task-specific self-efficacy (SSE), is the belief that a person has of their ability to perform in a specific situation (Judge et al., 1997). Previous research has shown that general and task-specific self-efficacy are positively related (Dullard, 2014) and GSE may influence SSE (Sherer et al., 1982). SSE for music performance may in turn transfer to the musician's GSE. This is consistent with research confirming a strong correlation between GSE and SSE in work fields (Chen et al., 2001). Therefore, of relevance to our study will be SSE (musical self-efficacy) concerning musical ability and performance, but also GSE (Jerusalem & Schwarzer, 1992).

Mastery-experience as a predictor of general and music performance self-efficacy

Bandura's (1977) research identifies four main sources based on which people form their self-efficacy beliefs. These include mastery experiences (e.g., getting high marks in exams, winning contests), observing social role models being effective in obtaining their goals, positive social persuasion (e.g., positive, positive communication from a teacher that supports self-efficacy), and positive emotions related to performance (e.g., feeling confident and motivated during a presentation). In the context of the formation of GSE and also efficacy convictions in the professional context, the aspect of the so-called "mastery experience" can be extremely important. Previous research measuring self-efficacy in musicians also recognizes enactive mastery experiences as one of the most effective sources of self-efficacy formation (Kaleńska-Rodzaj & Pietras, 2014; Schunk & Usher, 2012; Zelenak, 2015). Also, musicians who recall their unsuccessful performances rather than their successful ones underestimate their abilities (Hendricks, 2015). Furthermore, music students with higher self-efficacy interpret information about sources of self-efficacy differently than those lower self-efficacy students, reacting stronger to information about mastery experiences, whereas those who were lower on self-efficacy were more sensitive to vicarious experiences (Hendricks, 2009). Evaluation of performance (providing mastery-oriented feedback) also serves as feedback on what the assessed person can improve, so it directs further development and determines further successes and motivation for learning (Kaleńska-Rodzaj, 2008, 2014). Participation in competitions is usually reserved for students with the best performance and examination results and the later work of the soloist is granted to those who win those competitions. Thus, soloists have excellent technical skills and a wide repertoire, which is confirmed by their excellent performances, reviews, and competition results. Furthermore, winning contests and obtaining high scores from music performance teachers should increase general and SSE in musicians, which may affect further musical achievements and music performance choices (solo performance).

Self-efficacy as predictor of musical achievement and career

Occupational self-efficacy is an important factor in working life (Fullemann et al., 2015; Paggi & Jopp, 2015). Previous studies have reported a positive relationship between occupational self-efficacy and, for example, work motivation, job performance (Çetin & Aşkun, 2018) and work engagement (Guarnaccia et al., 2018; Liu, 2019). Therefore, since professional self-efficacy is related to performance at work, it can be assumed that musicians, who have high musical performance self-efficacy, will also be more effective in terms of musical performance. Indeed, musical performance self-efficacy has long been recognized as a factor influencing musical achievement (Zelenak, 2010). Prior research has found performance self-efficacy to be the best predictor of musical achievement compared to intrinsic value, GSE, and self-regulation (McCormick & McPherson, 2003; McPherson & McCormick, 2000). It has also been found to mediate between other variables, including formal practice and achievement outcomes (McPherson & McCormick, 2006; Pajares et al., 1999).

Moreover, self-efficacy influences the choice of life goals; individuals with higher self-efficacy set more ambitious goals and show greater commitment to their intended behavior, even in the face of obstacles and setbacks (Locke & Latham, 1990). Therefore, it is possible that high self-efficacy is not only related to better musical performance but also to more ambitious performance choices, such as solo performances.

Individual differences related to GSE and choice of musical performance

One of the strongest correlates of self-efficacy is self-esteem (Diseth et al., 2014). Higher self-esteem tends to be associated with more ambitious career goals, increased motivation, and perseverance in pursuing a musical career. It also fosters a positive outlook, greater resilience, and the determination needed to achieve ambitious musical goals. (Hays, 2005, 2006; Kenny & Aram, 2015; Mills, 2002; Zimmerman, 2000).

Another trait that might be of importance to self-efficacy and choice of performance is narcissism. It is the ability to regulate self-esteem and to manage needs for affirmation, validation, and self-enhancement from the social environment (Pincus & Lukowitsky, 2010). Narcissism is associated with good psychological health (Pincus et al., 2009; Sedikides et al., 2004), social self-efficacy (Ksinan & Vazsonyi, 2016), GSE (Brooks, 2015; Mathieu & St-Jean, 2013), as well as domain-SSE (Edubirdie, 2022; Hegde & Shetty, 2020). In addition, research has shown that narcissistic traits are positively related to professional success (Hirschi & Jaensch, 2015).

Even though grandiose narcissism in previous studies was positively associated with self-efficacy (Molińska, et al., 2024), successful performance, and career development, a vulnerable narcissism might be negatively associated with those variables. Although these two forms of narcissism have common features like exaggerated sense of self-importance, self-centeredness, or disagreeableness (Miller et al., 2011), grandiose narcissism is characterized by high self-esteem whereas vulnerable narcissism is described by low self-esteem, defensiveness, avoidance, insecurity, and being hypersensitive to criticism (Miller et al., 2011; Wink, 1991). Moreover, vulnerable narcissism is negatively related to self-efficacy, beyond self-esteem.

A trait that is also associated with anxiety and insecure attachment is rejection sensitivity (RS). It is defined as a tendency to anxiously expect, readily perceive, and overreact to rejection (Downey & Feldman, 1996) and was previously found to be positively related to vulnerable narcissism (Besser & Priel, 2010). For individuals sensitive to rejection, negative feedback can interfere with engagement in further learning opportunities (Mangels et al., 2018). Furthermore, research provides evidence of links between self-efficacy and RS (Terada &

Kawamoto, 2017), which is also related to lower job performance (Khan et al., 2019). Also, performance anxiety coping strategies might be relevant to our research, as performance anxiety was associated with musical success (Zarza-Alzugaray et al., 2020).

Current study

This study aimed to verify whether the evaluation of professional performance in musicians would affect GSE, which in turn would shape the choice for later solo (in the meaning of a *cap-pella*) performance or group performance. We assume that solo performance is more ambitious and difficult, which in musical career is reserved for the most talented and qualified artists. Throughout their training, artists participate in several musical competitions and performances, receiving feedback on their skills and building their self-efficacy. Based on that feedback and self-efficacy they choose their preferred way of performance, a solo career or band (orchestra) career path. In this study, we wanted to experimentally test the hypothesis that computerized feedback on musical performance would affect self-efficacy of a musician and determine the performance choice of the artist. Yet, we acknowledge that just one choice does not fully resemble more complex career development choices and should be treated as one step in the process of career development.

Though Bandura (1997) claimed that the established level of self-efficacy is rarely subject to change, an increase in self-efficacy over time has been noted in the context of music performance (Hendricks, 2014). Previous research (Daniels & Larson, 2001; Kim & Lee, 2019) has shown that self-efficacy increased when the feedback was positive and decreased when it was negative. Additionally, a meta-analysis describing the effects of feedback interventions found that compared to non-computerized feedback, computerized feedback was associated with greater participant confidence, leading to increased self-efficacy, better strategy development, and better outcomes (Kluger & DeNisi, 1996). According to the researchers, the supervisor feedback intervention focused participants' attention on so-called meta-talk processes, that is, assessing the supervisor's intentions and their implications for one's own goals. The computerized feedback intervention focused on the task and the details of the task (Kluger & DeNisi, 1996). In our study, the performance task and related self-efficacy were key areas. For this reason, we also chose to use a computerized feedback intervention. In our study, we manipulated self-efficacy by making participants believe that their musical performance is being evaluated by a computer program, and next, we gave them an option of performing the piece of music again solo or with an accompaniment of other musicians and predicted that:

Hypothesis 1 (H1). Positive feedback will increase self-efficacy, while negative feedback will decrease it. Self-efficacy will be higher after positive feedback compared to negative feedback.

Hypothesis 2 (H2). Positive feedback will be associated with a higher probability of choosing a solo performance over negative feedback.

Hypothesis 3 (H3). Post-manipulation GSE will be related to higher odds of choosing solo performance than accompanied performance.

Hypothesis 4 (H4). Post-feedback GSE will mediate the relationship between feedback (positive/negative) and the choice of performance mode.

Hypothesis 5 (H5). The effect of feedback on a solo performance choice will remain significant when controlling for baseline GSE, musical self-efficacy, musical performance coping styles, narcissism and rejection sensitivity.

Method

Participants

Participants ($N = 53$) were professional musicians, aged 23–58 ($M = 30.13$; $SD = 7.06$), among which 32 identified as women (58.2%), 20 men (36.4%) and 3 non-binary (5.5%). All participants had a university degree and had received a full musical education and training. All study participants were artists who actively practiced their profession as musicians as their main source of employment. They were instrumentalists (playing string, keyboard, and wind instruments) as well as singers. Participants were recruited using a snowball sampling method, leveraging recommendations and sharing the research procedure link on social media. Artist communities on social platforms played a key role in helping to acquire potential participants. All participants were volunteers, received no payment, remained anonymous, and could withdraw from the study at any time without any consequences. All information about the study was presented online, along with a contact address for individuals interested in discussing the research. The study was conducted in accordance with the ethical standards of the Declaration of Helsinki.

Materials

General self-efficacy. The Generalized Self Efficacy Scale, GSES (Jerusalem & Schwarzer, 1992; Juczyński, 2000) was used to measure general self-efficacy. GSES consists of 10 statements describing individuals' general belief that they will be able to cope with difficult situations and obstacles. Participants declare whether they agree with the statements using response options from 1 to 4 (1—no, 2—probably not, 3—rather yes, 4—yes). The change to the original scale was adding the word “now” to all the statements (but not changing the statements) to underline the possibility of having transient, state-like self-efficacy feelings, e.g., “*I am confident **now** that I could deal efficiently with unexpected events.*” The reliability of the first GSE measurement in this study was $\alpha = .64$ and the reliability of the second GSE measurement was $\alpha = .91$.

Musical performance self-efficacy (MPSE). To measure self-efficacy in terms of musical performance, we used the 24-item Self-Efficacy Music Performance scale (Zelenak, 2010). The measure consists of four scales: (1) mastery experiences (e.g., “I have had positive experiences performing music in the past,” 7 items), (2) vicarious experiences (e.g., “I have improved my music performance skills by watching professional musicians, who are similar to me in some way, perform well,” 5 items), (3) verbal/social persuasion (e.g., “My friends think I am a good performer on my primary instrument,” 6 items), (4) physiological state (e.g., “I enjoy participating in musical performances,” 5 items). Participants use a 10-point response scale ranging from 1—strongly disagree to 10—strongly agree. In this study, we used the total (averaged) score, and the reliability of the scale was very good, $\alpha = .95$.

Strategies to cope with musical performance anxiety. To measure performance anxiety strategies, we used a “Cognitive strategies and self-statements” questionnaire (Steptoe & Fiedler, 1987; Tokarz & Kaleńska-Rodzaj, 2005). The measure consists of 20 statements with the following

instruction: “Here is a list of things that musicians tell us they sometimes say to themselves just before a performance. Please read each one carefully and decide whether you say similar things to yourself.” Each item was rated on a three-point scale from 1 = “no, I never say such things to myself” to 3 = “yes, I almost always say this to myself.” The measure includes 6 scales referring to strategies that musicians undertake in response to their performance anxiety. In this study, the reliabilities of the subscales were low (Positive thinking $\alpha = .49$, Realistic Appraisal $\alpha = .49$, Catastrophizing $\alpha = .64$, Distancing $\alpha = .49$, Helplessness $\alpha = .68$, Underestimating $\alpha = -.10$), as in previous studies (Tokarz & Kaleńska-Rodzaj, 2005). The reliability of the Underestimating scale was so poor that we decided not to include it in further analysis. However, other scales were included in the analysis because musical performance anxiety may relate to performance choice and self-efficacy affecting the results.

Grandiose narcissism. Narcissistic Personality Inventory, NPI (Bazinska & Drat-Ruszczak, 2000; Raskin & Hall, 1979) was used to measure grandiose narcissism. It consists of 34 items with a 5-point response scale. The reliability of the scale in our study was $\alpha = .93$.

Vulnerable narcissism. Vulnerable narcissism was measured with the Highly Sensitive Narcissism Scale (Czarna et al., 2014; Hendin & Cheek, 1997). The scale consists of ten statements with a 5-point Likert scale. The reliability of the scale in our study was $\alpha = .78$.

Rejection sensitivity. The Rejection Sensitivity Questionnaire for Adults (Berenson et al., 2009) was used to measure rejection sensitivity, an individual difference in the tendency to anticipate rejection in interpersonal situations. The measure presents hypothetical situations in which rejection is possible (e.g., “You ask a friend to do you a big favor”). Participants rate each situation using six-point Likert-type scales on two dimensions: anxiety related to rejection (i.e., “How anxious or concerned would you be about whether or not your friend would do this favor?”) rated from 1 = *very unconcerned* to 6 = *very concerned and anticipation of rejection* (‘I would expect that he/she would willingly do this favor for me’) rated from 1 = *very unlikely* to 6 = *very likely*. To calculate an RS score for each situation, the expectation is reverse coded so that a higher score indicates a higher expectation of rejection, and the rejection expectation score is multiplied by the anxiety score. Finally, the total RS score is the average RS score across all situations. The reliability of the measure in our study was good, $\alpha = .84$.

Research design and procedure

The design of the study was 2 (feedback: positive; negative) $\times$ 2 GSE measurements (time: before; after feedback). The dependent variable was a dichotomous choice of solo (*a cappella*) or accompanied performance of a music piece. The study was conducted online using Qualtrics—an online survey tool. First participants responded to demographic, education, and professional career questions (i.e., age, gender, and musical education), and next, they completed measures of individual differences presented in random order, followed by the first general self-esteem measurement (GSE time 1). Next, the procedure of **evaluative feedback** was administrated, followed by manipulation check questions. After responding to these questions, participants were informed that the final stage of the study was to perform the piece again, and they were asked whether they wanted to play this piece again solo (*a cappella*) or with a previously recorded accompaniment of another instrument or vocal group. After making their decision, participants were informed that the study had ended and were debriefed.

Evaluative feedback. Participants were asked to perform *a cappella* the piece of music *a vista* (without prior preparation). It was a piece of a contemporary arrangement of a Polish folk melody, specially composed for the study so it would be new to all participants (notes are presented in Appendix 1). At the beginning, before starting the study, the participants were informed that participation in the study involved answering several questions and performing the piece *a vista*. When the questionnaire part of the study was completed, the subject was informed that the next stage would involve performing a piece of music, which would be recorded after moving to the next section, where the notes for the piece would be shown. Participants were reminded to have a working microphone on their computers so their performance could be recorded automatically after moving to the next part of the study. The recordings were audio only, with no opportunity to see the musician performing. In fact, no recordings took place, and the musician was deliberately misled. After playing the melody, the participants were informed that the automatic computerized evaluation of their recording had begun. Before the result of the feedback was revealed, the participants answered the following questions: “Are you happy with your performance?” (using an answering scale from 1—definitely not to 5—definitely yes), and “How do you evaluate your performance?” (using an answering scale from 1—very negatively to 6—very positively). Next, the feedback was displayed on the screen. Participants were randomly divided into two conditions: positive feedback ($N = 28$) and negative feedback ($N = 25$). In the negative feedback, they learned that “The computer evaluation of your performance has ended. We regret to say that your performance was rated negatively. The performance of the music piece does not meet the requirements and is not eligible for further independent performance.” In the positive feedback condition participants learned that “The computer evaluation of your performance has ended. We are happy to say that your performance was rated positively. The performance of the music piece meets the requirements and is eligible for further independent performance.” Following the feedback, participants rated (using a 7-point scale) how happy, scared, angry, frustrated, satisfied, appreciated, fairly evaluated, not appreciated, hurt, and unfairly evaluated they felt. Unfairly evaluated and not appreciated were reverse scored and averaged with fairly evaluated and appreciated, respectively.

The choice of solo vs accompanied performance. Participants were asked the following question:

“The final part of the examination consists of a repeat performance of the piece presented earlier. Due to the level of your performance, you can decide whether you want to play the piece again solo (*a cappella*) or with the support of instrumentalists from your section (recorded accompaniment)’.

Participants chose one from 2 options—solo performance or with other instrumentalists.

Statistical procedures

The first hypothesis regarded the effect of feedback on GSE and was tested using a repeated measures analysis of variance with one between-participants variable—feedback, and one within-participant variable—time of GSE measurement. H2 and H4–H5 predicted the effects of feedback, baseline GSE, and other individual differences on dichotomous choice of performance, so logistic regression was applied to test these effects and relationships. The analysis also included zero-order Pearson correlation to test for bilateral relationships between variables (including H3) and a *t*-test to verify the simple effect of the feedback condition, ensuring that groups were equal in terms of individual differences before the manipulation.

Table 1. Descriptive statistics with results of difference tests (*t*-tests) between conditions.

Variables	Solo		Band		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Self-Efficacy 1	2.90	0.36	2.80	0.44	0.97	.338	0.40
Self-Efficacy 2	3.01	0.56	2.32	0.56	4.47	<. .001	0.56
Narcissism	3.15	0.62	3.34	0.62	-1.12	.268	0.62
Vulnerable Narcissism	3.31	0.63	3.46	0.64	-0.88	.385	0.63
MPSE	6.65	1.62	6.98	1.14	-0.85	.400	1.41
Self-evaluation	2.82	1.16	3.44	1.16	-1.94	.058	1.16
Happy	5.32	1.63	2.60	1.35	6.55	<. .001	1.51
Scared	1.86	0.85	2.28	1.46	-1.31	.197	1.18
Angry	1.57	0.79	4.40	1.71	-7.88	<. .001	1.32
Frustrated	2.43	1.55	5.04	1.46	-6.30	<. .001	1.51
Satisfied	5.07	1.61	2.28	1.31	6.88	<. .001	1.47
Appreciated	4.93	1.59	2.60	1.76	5.07	<. .001	1.67
Fairly evaluated	4.00	1.36	3.40	1.47	1.54	.129	1.41
Unappreciated	1.57	0.84	4.60	1.71	-8.34	<. .001	1.32
Offended	1.75	0.93	4.36	1.70	-7.02	<. .001	1.35
Unfairly evaluated	2.36	1.31	3.68	1.60	-3.31	.002	1.45
RSQ	9.42	3.39	9.52	3.92	-0.10	.922	3.65
Positive thinking	2.14	0.50	2.25	0.38	-0.90	.373	0.45
Realistic appraisal	2.13	0.49	2.12	0.45	0.08	.933	0.47
Catastrophizing	1.95	0.49	2.05	0.40	-0.84	.406	0.45
Distancing	2.00	0.42	2.18	0.30	-1.75	.086	0.37
Helplessness	1.96	0.60	1.95	0.51	0.11	.909	0.56

Significant results are in bold.

Results

Preliminary results

Results of simple effects of evaluative feedback show that before feedback, there were no significant differences in self-efficacy, but after the manipulation (H3), in the positive feedback condition, self-efficacy was higher than in the negative feedback condition. Also, feedback affected reported emotions. In the positive feedback condition, participants felt more appreciated, happy, and satisfied, while reporting feeling less angry, frustrated, and offended. There were no differences between conditions in feeling scared or fairly evaluated. Additionally, participants did not differ in narcissism, music performance self-efficacy, coping strategies, and rejection sensitivity between conditions, indicating that they were randomly allocated to conditions. In Table 1, means and standard deviations for study variables are presented with the results of a *t*-test comparing means between conditions.

Results of Pearson zero-order correlation analysis, presented in Table 2, showed that GSE measured before and after feedback was negatively associated with the choice of performance (coded: 0—solo performance; 1—group performance), supporting H3. Also baseline and post-feedback GSE were positively related to music performance self-efficacy. However, GSE measured before feedback was positively related to vulnerable and grandiose narcissism but negatively related to rejection sensitivity. In contrast, post-feedback GSE was positively

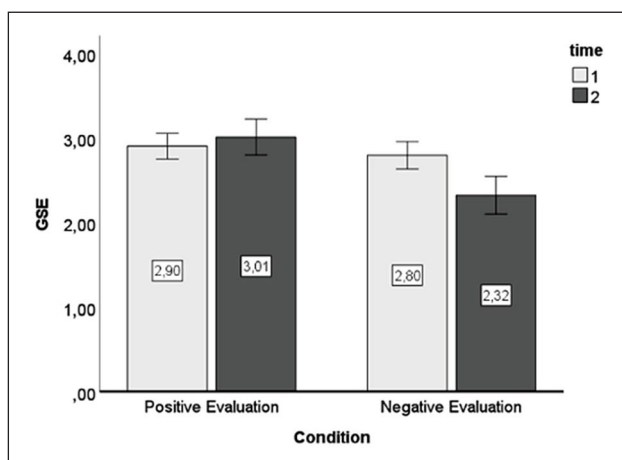


Figure 1. Mean Self-Efficacy Scores Before and After Feedback Manipulation.

associated with the Positive Thinking Strategy and the Realistic Appraisal Strategy. Besides GSE, Choice of performance was negatively related only to Realistic Appraisal strategy (higher realistic appraisal scores were in participants choosing a solo performance).

Primary results

In the study, we hypothesized that GSE would increase in the positive feedback condition and decrease in the negative feedback condition (H1). Based on our hypothesis, we conducted a repeated measures ANOVA, including positive and negative feedback as between subjects variable and time of measurement as within-subjects variable. The results showed a main effect of condition, $F(1, 51) = 13.12, p < .001, \eta^2 = .20$. Mean GSE was higher in positive feedback condition, $M = 2.96, SE = 0.07$, than in negative feedback condition, $M = 2.56, SE = 0.08$. There was also the main effect of time. Independently of the condition, participants had higher self-efficacy before, $M = 2.85, SE = 0.06$, than after the feedback, $M = 2.66, SE = 0.08$, $F(1, 51) = 5.60, p = .022, \eta^2 p = .10$. However, the main effect of time was qualified by the condition $F(1, 51) = 14.11, p < .001, \eta^2 p = .22$. Results of simple effects tests showed that before feedback differences in self-efficacy means were insignificant (see results in Table 1, $\eta^2 p = .018$), but after the manipulation they became significant (Table 1, $\eta^2 p = .282$) and GSE was lower in negative feedback condition than in positive feedback condition, which supports H1. In the positive feedback condition, self-efficacy did not change significantly, $p = .316, \eta^2 p = .020$, but in negative condition, self-efficacy decreased significantly, $p < .001, \eta^2 p = .258$. This result supports hypothesis H1 with reference to the negative feedback effect on GSE. Means are presented in Figure 1. Moreover, the analysis was repeated with MPSE, coping strategies, Grandiose Narcissism, Vulnerable Narcissism, and Rejection Sensitivity included as covariates, but the interaction remained significant.

In the next step, we conducted a logistic regression analysis, to answer whether a higher sense of self-efficacy would lead to the higher odds of choosing solo performance (H2). First, we found that feedback affected the choice of solo vs group replay option, $B = 2.77, SE = 0.70, Wald = 15.79, p < .001, Ex(B) = 16.07$. Because the predictor was coded 0 for positive and 1 for negative evaluation, and the dependent variable was coded 0 for solo and 1 for

Table 2. Correlation between all measured variables and choice.

Measure	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Feedback	1											
2. GSE 1	-.13	1										
3. GSE 2	-.53**	.37**	1									
4. NPI	.15	.38**	.13	1								
5. HSNS	.12	.28*	.22	.54**	1							
6. MPSE	.12	.34*	.29*	.50**	.40**	1						
7. RS	.01	-.21	-.11	-.10	-.04	-.18	1					
8. Pos. Think.	.12	.16	.30*	.45**	.45**	.41**	-.14	1				
9. Real. App.	-.01	.11	.32*	.40**	.40**	.32*	-.29*	.39**	1			
10. Catastrophizing	.12	.07	.11	.39**	.47**	.00	.13	.11	.13	1		
11. Distancing	.24	-.07	.04	.31*	.40**	.24	-.13	.36**	.43**	.43**	1	
12. Helplessness	-.02	.06	.11	.40**	.34*	-.02	.00	.01	.17	.55**	.28*	1
13. Choice	.59**	-.31*	-.44**	.06	.04	.03	.05	.09	-.28*	.07	.18	-.21

Note: Pos. Thinking, Positive Thinking strategy.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

group performance, the positive relationship between these variables indicated that exposure to negative feedback resulted in higher odds of choosing the group performance. This result supports H2. In the next stage of the analysis, we added post-feedback self-efficacy to the model predicting performance choice based on evaluative feedback. Results showed that although self-efficacy reduced the effect of evaluative feedback to $B = 2.30$, $SE = 0.75$, $Wald = 9.28$, $p < .001$, 95% CI [0.81; 3.77], $Ex(B) = 9.95$, it was not a significant mediator of condition effect on performance choice, $B = 0.55$, $SE = 0.62$, 95% CI [-0.46; 2.05], so H4 was not supported. Also, self-efficacy was not a significant predictor of choice of music performance when included with conditions, $B = -0.80$, $SE = 0.60$, $Wald = 1.79$, $p = .181$, $Ex(B) = 0.45$. In the next step, testing H5, we repeated the analysis including covariates: time 1 GSE, grandiose narcissism, vulnerable narcissism, positive thinking and realistic appraisal, music performance self-efficacy and RS, but the effects remain similar to the effects obtained in the uncontrolled model, which supports H5. The model is presented in Table 3. Out of all included covariates only time 1 GSE and Realistic appraisal were related to performance choice.

Discussion

In this study, we hypothesized that musicians would experience a decrease in self-efficacy relative to a baseline after receiving negative feedback about their performance of an unfamiliar piece. Conversely, we expected an increase in self-efficacy relative to baseline after receiving positive feedback, with post-evaluation self-efficacy being higher in the positive feedback condition than in the negative feedback condition. The results confirmed this hypothesis, but only partially. Among the negative feedback condition, the level of self-efficacy decreased, and after manipulation, it was lower than in the positive feedback condition, which was in line with H1. However, in the positive feedback condition, GSE did not increase self-efficacy as predicted in H1. The results support the assumptions of Bandura's (1989) self-efficacy theory, according to which mastery experience has an important impact on shaping self-efficacy, and results of previous research (Kim & Lee, 2019) showing a decrease in self-efficacy after negative feedback. Results of our

Table 3. Logistic regression with predicting the choice of performance based on self-efficacy, condition and covariates.

	B	SE	Z	p	95% CI	OR
Feedback	3.03	1.12	2.70	.007	0.83	5.24
GSES2	−.52	0.97	−0.53	.594	−2.43	1.40
GSES1	−3.52	1.61	−2.18	.028	−6.67	−0.36
RSQ	−.10	0.18	−0.57	.567	−0.45	0.25
NPI	.99	1.02	0.97	.334	−1.02	2.99
HSNS	1.06	1.05	1.01	.312	−0.99	3.11
MPSE	.21	0.41	0.51	.611	−0.59	1.02
Positive thinking	1.20	1.36	0.88	.380	−1.48	3.87
Realistic appraisal	−4.26	1.53	−2.78	.005	−7.27	−1.25

study show that these assumptions apply also to musicians' GSE. Results also supported H2; musicians receiving positive feedback more often decided to choose solo performances. The results regarding the effect of performance feedback on performance choice are also in line with Berger et al. (2019), showing that immediate feedback improves self-efficacy in career decisions and aligns with individuals' aspirations.; However, although higher self-efficacy was related to a more frequent choice of performing solo (*a cappella*), as predicted by H3, GSE did not mediate the relationship between evaluative feedback and performance choice, so H4 was not supported. Therefore, we cannot conclude that self-efficacy is the mechanism that facilitates the choice of a solo performance. We can conclude that feedback affected both GSE and performance choice, which shared some variance. Even though post-manipulation GSE was responsible for 19.8% of the feedback effect on performance choice, this indirect effect would probably need a bigger sample size to become significant.

Additionally, results indicated that when included with feedback, post-feedback GSE and other individual variables baseline GSE, not related to feedback, predicted performance choice. Although baseline GSE was positively correlated with SSE in music performance, our study indicated that pre-feedback general self-efficacy predicted performance choice controlling for specific music performance self-efficacy and other individual differences. In addition to baseline GSE, only the realistic appraisal anxiety coping strategy predicted performance choice in a complex model. Our result seems to contradict theoretical assumptions that SSE is a stronger and more accurate predictor of task performance than GSE (Bandura, 1989), but this observation needs further study.

Limitations and future research

However, when interpreting the obtained results, attention should be paid to the limitations of the study. One limitation of this study is the number of participants; including more participants would possibly enable the detection of weaker relationships. Also, SSE for musical performance was measured only before the manipulation. It would be interesting to see whether SSE would change after receiving positive or negative feedback and whether it would mediate the feedback–choice relationship. What is more, the voluntary participant sampling method may introduce self-selection biases, limiting the overall representativeness of the results. Additionally, the small sample size might impact the generalizability of the findings to a broader population of musicians. Perhaps also the way in which the feedback was

communicated could have been suggestive for the musicians' later choices, even though the control questions suggested that participants believed in the truthfulness of the manipulation. Despite this, conducting the study online may differ from real-life musical performance environments, posing a limitation to the ecological validity of the results. Moreover, the absence of a control group with no feedback or feedback with no valence (positive vs negative) in the study design could be another limitation. This problem, however, was partially solved by inclusion of baseline measurement of GSE. Positive feedback did not increase GSE, thus it could be similar to control conditions. Finally, the reliability of music performance anxiety coping scales was not satisfactory (below .60 with one scale excluded). This low reliability of the scale has been noted for the Polish adaptation previously (Tokarz & Kaleńska-Rodzaj, 2005), and could have led to less reliable results. The scale, however, was used only as a covariate so its poor reliability did not affect the main findings.

Conclusions

Our study aimed to test whether self-efficacy can guide a solo or ensemble performance choice in professional musicians based on receiving negative or positive feedback regarding their musical performance. The results supported the hypothesis about the effect of evaluative performance feedback on performance choice and GSE. Positive feedback increased GSE and was associated with a higher probability of choosing a solo (*a cappella*) performance, but GSE did not mediate this relationship. It is worth conducting further research to determine what may lead to the choice of a solo music performance and even more broadly, solo career path, which is considered prestigious, but also difficult as it involves constant evaluation. For aspiring professional musicians, awareness of the significant impact of feedback on self-efficacy and choices related to their music career may play an important role in their professional development. Also, for music teachers, understanding the impact of immediate feedback on students' self-efficacy and performance choices is crucial in the teaching process. The ability to provide constructive, well-balanced feedback can be a key tool in developing students' talents and self-efficacy.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

ORCID iD

Weronika Molińska  <https://orcid.org/0000-0002-8319-7149>

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In W. R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 1–60). JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W H Freeman; Times Books, Henry Holt & Co.

- Bazinska, R., & Drat-Ruszczak, K. (2000). Structure of narcissism in the Polish adaptation of the Narcissistic Personality Inventory. *Czasopismo Psychologiczne*, 6, 3–4.
- Berenson, K. R., Gyurak, A., Ayduk, O., Downey, G., Garner, M. J., Mogg, K., Bradley, B. P., & Pine, D. S. (2009). Rejection sensitivity and disruption of attention by social threat cues. *Journal of Research in Personality*, 43, 1064–1072.
- Berger, N., Hanham, J., Stevens, C. J., & Holmes, K. (2019). Immediate feedback improves career decision self-efficacy and aspirational alignment. *Frontiers in Psychology*, 10, 255–230. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00255>
- Besser, A., & Priel, B. (2010). Grandiose narcissism versus vulnerable narcissism in threatening situations: Emotional reactions to achievement failure and interpersonal rejection. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(8), 874–902.
- Brooks, M. R. (2015). The relationship between narcissistic tendencies, self-esteem, and perceived parenting styles in a college sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 176(3), 130–146.
- Çetin, F., & Aşkun, D. (2018). The effect of occupational self-efficacy on work performance through intrinsic work motivation. *Management Research Review*, 41(2), 186–201.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Conway, C. M. (2008). Experienced music teacher perceptions of professional development throughout their careers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 176, 7–18.
- Czarna, A. Z., Dufner, M., & Clifton, A. D. (2014). The effects of vulnerable and grandiose narcissism on liking-based and disliking-based centrality in social networks. *Journal of Research in Personality*, 50, 42–45. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.02.004>
- Daniels, L. M., & Larson, R. W. (2001). Teacher stress, time pressure, and school assessment practices: A multilevel structural equation modeling analysis. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 645–659.
- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1–8.
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1327–1343.
- Dullard, B. (2014). *A comparison of general and task-specific measures of self-efficacy in adult hearing aid users* (pp. 1–161) [Doctoral dissertation]. <https://core.ac.uk/download/302390338.pdf>
- Edubirdie. (2022, February 17). *Narcissism and self-efficacy: Similarities and differences*. <https://edubirdie.com/examples/narcissism-and-self-efficacy-similarities-and-differences/>
- Fullemann, D., Gregor, J. J., Brauchli, R., & Bauer, G. F. (2015). The key role of shared participation in changing occupational self-efficacy through stress management courses. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88, 490–510. <https://doi.org/10.1111/joop.12124>
- Guarnaccia, C., Scrima, F., Civilleri, A., & Salerno, L. (2018). The role of occupational self-efficacy in mediating the effect of job insecurity on work engagement, satisfaction and general health. *Current Psychological Reviews*, 37, 488–497. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9525-0>
- Hays, J. (2005). Self-esteem and musical success: A meta-analysis. *Journal of Psychology of Music*, 18(3), 275–291.
- Hays, J. (2006). The impact of self-esteem on musicians' career aspirations. *Journal of Music Psychology*, 33(2), 145–162.
- Hegde, V. K., & Shetty, V. (2020). A study on the relationship between narcissism and self efficacy. *Indian Journal of Mental Health*, 7(1), 66.
- Hendin, H. M., & Cheek, J. M. (1997). Assessing hypersensitive narcissism: A reexamination of Murray's Narcism scale. *Journal of Research in Personality*, 31(4), 588–599. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2204>
- Hendricks, K. S. (2009). *Relationships between the sources of self-efficacy and changes in competence perceptions of music students during an all-state orchestra event* (Publication No. AAT 3362920) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

- Hendricks, K. S. (2014). Changes in self-efficacy beliefs over time: Contextual influences of gender, rank-based placement, and social support in a competitive orchestra environment. *Psychology of Music*, 42(3), 347–365.
- Hendricks, K. S. (2015). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), 32–38.
- Hirschi, A., & Jaensch, V. K. (2015). Narcissism and career success: Occupational self-efficacy and career engagement as mediators. *Personality and Individual Differences*, 77, 205–208.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195–213). Hemisphere.
- Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar [Sense of self-efficacy – Theory and measurement]. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica*, 4, 11–23.
- Judge, T., Erez, A., & Bono, J. (1997). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11, 167–187.
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2008). Efekt Pigmaliona w praktyce. Obraz ucznia zdolnego u nauczycieli szkół muzycznych a oczekiwania wobec jego funkcjonowania na scenie [Pygmalion effect in practice. The image of a gifted student among music school teachers and expectations regarding their stage performance]. W W. Limont, J. Cieślowska, & J. Dreszer (Eds.), *Zdolności. Twórczość. Talent* (Vol. 2, pp. 7–13). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2014). Skala Oceny Występu Muzycznego – w poszukiwaniu kryteriów oceny estetycznej wykonń muzycznych [Scale of Musical Performance Assessment – searching for criteria for aesthetic evaluation of musical performances]. W R. Lawendowski & J. Kaleńska-Rodzaj (Eds.), *Psychologia muzyki. Współczesne konteksty zastosowań* (pp. 111–137). Harmonia.
- Kaleńska-Rodzaj, J., & Pietras, K. (2014). Jakość relacji nauczyciel–uczeń a rozwój osiągnięć muzycznych młodego wykonawcy [The quality of teacher-student relationships and the development of young performers' musical achievements]. W G. Kwiatkowska & J. Posłuszna (Eds.), *Mistrz–uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii sztuki* (pp. 98–116). Aureus.
- Kenny, S., & Aram, R. (2015). Self-esteem and motivation in aspiring musicians: A longitudinal study. *Journal of Applied Musicology*, 28(4), 421–437.
- Khan, H. G. A., Chughtai, M. S., Bashir, A., & Paracha, U. K. (2019). Rejection sensitivity and job performance: Workplace loneliness as mediator and emotional culture of companionate love as moderator. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 13(4), 997–1016.
- Kim, Y. J., & Lee, M. (2019). The differential effects of positive and negative feedback on intrinsic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 146, 218–223.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Ksinan, A. J., & Vazsonyi, A. T. (2016). Narcissism, Internet, and social relations: A study of two tales. *Personality and Individual Differences*, 94, 118–123.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 373–421). Jossey-Bass.
- Liu, E. (2019). Occupational self-efficacy, organizational commitment, and work engagement. *Social Behavior and Personality*, 47, 1–7. <https://doi.org/10.2224/sbp.8046>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Mangels, J. A., Hoxha, O., Lane, S. P., Jarvis, S. N., & Downey, G. (2018). Evidence that disrupted orienting to evaluative social feedback undermines error correction in rejection sensitive women. *Social Neuroscience*, 13(4), 451–470.
- Mathieu, C., & St-Jean, É. (2013). Entrepreneurial personality: The role of narcissism. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 527–531.
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination. *Psychology of Music*, 31(1), 37–51.

- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Psychology of Music*, 31(1), 37–51.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Miller, J. D., Hoffman, B. J., Gaughan, E. T., Gentile, B., Maples, J., & Keith Campbell, W. (2011). Grandiose and vulnerable narcissism: A nomological network analysis. *Journal of Personality*, 79(5), 1013–1042.
- Mills, P. (2002). The role of self-esteem in the musical journey: A qualitative analysis. *Music Education Research*, 15(1), 39–55.
- Molińska, W., Rajchert, J., & Bodecka-Zych, M. (2024). Do narcissists play in bands? Differences in the level of self-efficacy and intensity of narcissism among band and solo musicians. *Annals of Psychology*.
- Paggi, M. E., & Jopp, D. S. (2015). Outcomes of occupational self-efficacy in older workers. *International Journal of Aging and Human Development*, 80, 357–378. <https://doi.org/10.1177/0091415015607640>
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 51–60.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement* (pp. 3–21). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012064455-1/50004-x>
- Pincus, A. L., Ansell, E. B., Pimentel, C. A., Cain, N. M., Wright, A. G., & Levy, K. N. (2009). Initial construction and validation of the Pathological Narcissism Inventory. *Psychological Assessment*, 21(3), 365–379.
- Pincus, A. L., & Lukowitsky, M. R. (2010). Pathological narcissism and narcissistic personality disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 421–446.
- Raskin, R., & Hall, C. S. (1979). The Narcissistic Personality Inventory. *Psychological Reports*, 45, 159–162.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13–27). Oxford University Press.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *General self-efficacy scale*. PsycTESTS Dataset. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>
- Sedikides, C., Rudich, E. A., Gregg, A. P., Kumashiro, M., & Rusbult, C. (2004). Are normal narcissists psychologically healthy? Self-esteem matters. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 400–416.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663–671.
- Steptoe, A., & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, 241–249.
- Terada, M., & Kawamoto, T. (2017). Rejection sensitivity, self-efficacy, and learning strategy: Mediating and moderating the role of basic needs satisfaction. *Psychology*, 8(03), 449–462.
- Tokarz, A., & Kaleńska-Rodzaj, J. (2005). Skala Samopoczucia Muzyka przed Występem Andrew Steptoe’a, Helen Fidler: Wstępne opracowanie wersji polskiej [Musician’s Well-Being Scale before Performance by Andrew Steptoe and Helen Fidler: Preliminary development of the Polish version]. *Psychologia rozwojowa*, 10(1), 125–135.
- Wink, P. (1991). Two faces of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 590–597. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.4.590>
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova, O., McPherson, G. E., & Orejudo, S. (2020). Music self-efficacy for performance: An explanatory model based on social support. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1249.
- Zelenak, M. S. (2010). Development and validation of the music performance self-efficacy scale. *Music Education Research International*, 4(1), 31–43.
- Zelenak, M. S. (2015). Measuring the sources of self-efficacy among secondary school music students. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 389–404. <https://doi.org/10.1177/0022429414555018>
- Zimmerman, A. (2000). Resilience and determination in musicians: A comparative study. *Journal of Music Research*, 22(3), 211–228.

Appendix I

MELODIA KURPIOWSKA

Jadwiga Szeptewska

Clarinetto 1 *Poco* $\text{♩} = 66$ *mp* **1**

Clarinetto 2 *div.* *mp* *p*

Violino 1 *mp* *p*

Violino 2 *mp* *p*

Violoncello *mp* *p*

Contrabbasso *mp* *p*

Cl. 1 *uniss.* *mol. G.* *div.*

Cl. 2 *div.* *uniss.*

Vno 1 *div.* *uniss.*

Vno 2 *div.* *uniss.*

Vc. *div.* *uniss.*

Cb. *div.* *uniss.*

2

Cl. 1 *uniss.*

Cl. 2 *uniss.*

Vno 1 *uniss.*

Vno 2 *uniss.*

Vc. *uniss.*

Cb. *uniss.*

3

Cl. 1 *pp* *p*

Cl. 2 *pp* *p*

Vno 1 *pp* *p*

Vno 2 *pp* *p*

Vc. *pp* *p*

Cb. *pp* *p*

4

Cl. 1 *pp* *p*

Cl. 2 *pp* *p*

Vno 1 *pp* *p*

Vno 2 *pp* *p*

Vc. *pp* *p*

Cb. *pp* *p*

5

Cl. 1 *pp* *p*

Cl. 2 *pp* *p*

Vno 1 *pp* *p*

Vno 2 *pp* *p*

Vc. *pp* *p*

Cb. *pp* *p*

6

Cl. 1 *pp* *p*

Cl. 2 *pp* *p*

Vno 1 *pp* *p*

Vno 2 *pp* *p*

Vc. *pp* *p*

Cb. *pp* *p*

7

Cl. 1 *pp* *p*

Cl. 2 *pp* *p*

Vno 1 *pp* *p*

Vno 2 *pp* *p*

Vc. *pp* *p*

Cb. *pp* *p*

8

Cl. 1 *pp* *p*

Cl. 2 *pp* *p*

Vno 1 *pp* *p*

Vno 2 *pp* *p*

Vc. *pp* *p*

Cb. *pp* *p*

9

Cl. 1 *pp* *p*

Cl. 2 *pp* *p*

Vno 1 *pp* *p*

Vno 2 *pp* *p*

Vc. *pp* *p*

Cb. *pp* *p*

10

Cl. 1 *pp* *p*

Cl. 2 *pp* *p*

Vno 1 *pp* *p*

Vno 2 *pp* *p*

Vc. *pp* *p*

Cb. *pp* *p*

11

Cl. 1 *pp* *p*

Cl. 2 *pp* *p*

Vno 1 *pp* *p*

Vno 2 *pp* *p*

Vc. *pp* *p*

Cb. *pp* *p*

Warszawa, 28.03.2024r.

Imię i nazwisko: Joanna Rajchert

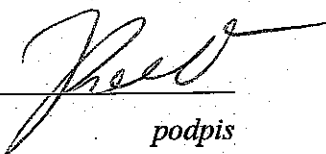
Afiliacja: Akademia Pedagogiki Specjalnej

Oświadczenie

1) Oświadczam, że w artykule:

Molińska, W., Rajchet, J. i Bodecka-Zych, M. (przyjęto do publikacji w grudniu 2023). Do Narcissists Play in Bands? Differences in the level of Self-Efficacy and intensity of Narcissism among band and solo musicians. *Annals of Psychology*

- Mój wkład polegał na: przygotowaniu projektu badania, wyszukiwaniu literatury tematycznej, przeprowadzeniu analizy statystycznej, interpretacji danych oraz przygotowaniu rękopisu i wynosił 30%
- Wkład Weroniki Molińskiej polegał na: przygotowaniu projektu badania, przeprowadzeniu badania, zbieraniu danych, wyszukiwaniu literatury tematycznej, przeprowadzeniu analizy statystycznej, interpretacji danych oraz przygotowaniu rękopisu. Wkład wynosił 40%


podpis

2) Oświadczam, że w rozdziale w monografii:

Molińska W. i Rajchert J. (w recenzjach) Skala Poczucia Własnej Skuteczności w Wykonawstwie Muzycznym: wstępna adaptacja polskiego tłumaczenia Music Performance Self-Efficacy Scale W: E. Nidecka i J. Wąsacz-Krztoń (Red). *Muzyka w kontekście pedagogicznym, społecznym i kulturowym. Studia i Szkolce. t.4*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego

- Mój wkład polegał na: przygotowaniu projektu badania adaptacyjnego, przeprowadzeniu analizy statystycznej i konsultowaniu całości manuskryptu i wynosił 20%
- Wkład Weroniki Molińskiej polegał na: przygotowaniu projektu badania, konsultowanie dwustopniowego tłumaczenia adaptowanego narzędzia, przeprowadzeniu badań w szkołach muzycznych w kilku miastach w Polsce oraz wśród muzyków profesjonalnych, przeprowadzenie analizy statystycznej, wyszukiwaniu literatury tematycznej, interpretacji uzyskanych wyników oraz przygotowaniu rękopisu. Wkład wynosił 80%


podpis

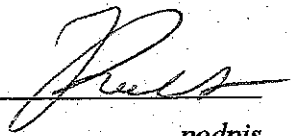
3) Oświadczam, że w artykule:

Molińska, W. i Rajchert, J. (przyjęto do publikacji w październiku 2023). Budowanie poczucia własnej skuteczności muzyka w relacji z mistrzem. *Psychologia Wychowawcza*

- Mój wkład polegał na: przygotowaniu projektu badania, konsultowaniu całości manuskryptu oraz współprzygotowaniu odpowiedzi na recenzje i wynosił 25%

- Wkład Weroniki Molińskiej polegał na: przygotowaniu projektu badania, przeprowadzeniu badań jakościowych, przygotowanie transkrypcji nagrań wywiadów, wyszukiwaniu literatury tematycznej, przeprowadzeniu analizy jakościowej, interpretacji uzyskanych w ramach analizy tematów oraz przygotowaniu rękopisu.

Wkład wynosił 75%

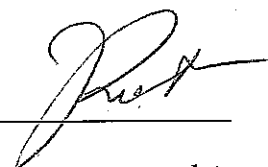

podpis

4) Oświadczam, że w artykule:

Rajchert, J., Molińska, W. i Vonrath, W. (w recenzjach). Social exclusion effect on self-efficacy. *Psychological Reports*

- Mój wkład polegał na: przygotowaniu projektu badania, wyszukiwaniu literatury tematycznej, przeprowadzeniu analizy statystycznej, interpretacji danych oraz przygotowaniu rękopisu i wynosił 50 %

- Wkład Weroniki Molińskiej polegał na: przygotowaniu projektu badania, przeprowadzeniu badania, zbieraniu danych, wyszukiwaniu literatury tematycznej, przeprowadzeniu analizy statystycznej, interpretacji danych oraz przygotowaniu rękopisu. Wkład wynosił 40%



podpis

5) Oświadczam, że w artykule:

Molińska, W. i Rajchert, J. (w recenzjach, II tura). Positive Musical Performance Evaluation Facilitates General Self-efficacy and Choice of Solo Performance. *Psychology of Music*

- Mój wkład polegał na: przygotowaniu projektu badania, wyszukiwaniu literatury tematycznej, przeprowadzeniu analizy statystycznej, interpretacji danych oraz przygotowaniu rękopisu i wynosił 40%
- Wkład Weroniki Molińskiej polegał na: przygotowaniu projektu badania, przeprowadzeniu badania, zbieraniu danych, wyszukiwaniu literatury tematycznej, przeprowadzeniu analizy statystycznej, interpretacji danych oraz przygotowaniu rękopisu. Wkład wynosił 60%



podpis

Warszawa, 28.03.2024r.

Imię i nazwisko: Marta Bodecka-Zych

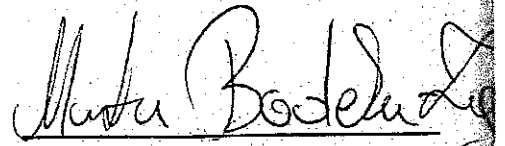
Afiliacja: Akademia Pedagogiki Specjalnej

Oświadczenie

Oświadczam, że w artykule:

Molińska, W., Rajchet, J. i Bodecka-Zych, M. (przyjęto do publikacji w grudniu 2023). Do Narcissists Play in Bands? Differences in the level of Self-Efficacy and intensity of Narcissism among band and solo musicians. *Annals of Psychology*

- Mój wkład polegał na: przygotowaniu części artykułu naukowego, która dotyczyła narcyzmu oraz odpowiedzi dla recenzentów. Wkład wynosił 30%
- Wkład Weroniki Molińskiej polegał na: przygotowaniu projektu badania, przeprowadzeniu badania, zbieraniu danych, wyszukiwaniu literatury tematycznej, przeprowadzeniu analizy statystycznej, interpretacji danych oraz przygotowaniu rękopisu. Wkład wynosił 40%


podpis

Warszawa, 28.03.2024r.

Imię i nazwisko: Wojciech Vonrath

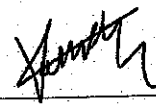
Afiliacja: Akademia Pedagogiki Specjalnej

Oświadczenie

Oświadczam, że w artykule:

Rajchert, J., Molińska, W. i Vonrath, W. (w recenzjach). Social exclusion effect on self-efficacy. *Psychological Reports*

- Mój wkład polegał na: przygotowaniu wstępnego projektu badania i wynosił 10 %
- Wkład Weroniki Molińskiej polegał na: przygotowaniu projektu badania, przeprowadzeniu badania, zbieraniu danych, wyszukiwaniu literatury tematycznej, przeprowadzeniu analizy statystycznej, interpretacji danych oraz przygotowaniu rękopisu. Wkład wynosił 40%



podpis