

*Ю. Каленская-Родзай*

## **Чувство самооффективности музыканта-исполнителя как детерминант эффективного представления достижений на сцене**

*В статье представлены основные положения социально-когнитивной теории Бандуры (1986), проведен обзор исследований над убеждением в самооффективности исполнителей классической музыки, представлены результаты тестирования авторской модели эффективного функционирования музыканта на сцене. В статье описаны также факторы, связанные с процессом развития убеждений в самооффективности, и указаны возможности их использования в музыкальном образовании.*

*Ключевые слова: самооффективность, музыкант, музыкальное образование.*

*«Умение и уверенность – непобедимая армия»*

*Джордж Герберт, английский поэт*

*Актуальность исследования.* Одним из основных факторов, решающих об успехе публичного представления музыкантом собственных достижений, является его собственное убеждение в том, что он обладает необходимыми для этого музыкальными способностями и исполнительскими умениями, т. е. чувство самооффективности [1; 2]. Это понятие теоретически обосновано и описывает основной механизм социально-когнитивной теории функционирования человека [2], эмпирически проверено в исследованиях, касающихся различных сфер деятельности, в частности, образования, спорта, музыки, межличностных отношений.

*Цель статьи.* В данной статье будут представлены основные положения социально-когнитивной теории Бандуры [2] и проведен обзор исследований над убеждением в самооффективности исполнителей классической музыки. Описание факторов, связанных с процессом развития убеждений в самооффективности, будет сопоставлено с возможностями использования основных положений этой теории в музыкальном образовании.

### *Основные положения социально-когнитивной теории Альберта Бандуры*

Теория Бандуры [2] основывается на убеждении о доминирующей роли когнитивных процессов, обучения через наблюдение, процессов саморегуляции и самоперцепции в процессе адаптации и изменения поведения личности. Концепция взаимного детерминизма (*reciprocal determinism*) является основным положением этой теории: между личностно-обусловленными факторами, поведением и сигналами, поступающими из окружающей среды, происходит сложная взаимная интеракция, а каждый из этих факторов оказывает влияние на остальные.

Социально-когнитивная теория основывается на утверждении о способности личности активно управлять собственным развитием. Ключевым элементом является факт, что каждый человек имеет свои личные убеждения относительно собственного «Я», благодаря которым он может управлять своими мыслями, чувствами и действиями.

Бандура считает, что мотивация, самочувствие и достижения личности в большей мере зависят от ее убеждений (*believes*), чем от реальных фактов. Утверждает, что пока человек не проявляет уверенности в том, что его действия принесут желаемые результаты, он проявляет низкую мотивацию к действию и не прикладывает усилий для преодоления трудностей. Поэтому автор утверждает, что часто более верным предиктором поведения личности являются ее убеждения в собственных способностях, чем уровень способностей, которыми она действительно обладает: *«то, что люди думают, во что верят и что чувствуют, влияет на то, как они себя ведут»* [2, с. 25].

Самоэффективность (*self-efficacy*) определяется как *«мнения личности о собственных возможностях организации и контролирования своих действий, нацеленных на достижение определенного уровня исполнения»* [2, с. 391]. Убеждения в самоэффективности дают возможность прогнозировать, будет ли человек в состоянии использовать свои знания и умения, позволяют выяснить, почему личности со сравнительными умениями и знаниями выполняют задание

на разном уровне, тем самым, указывая на причины неуспеваемости (*underachievement*).

Шанк и Паджарес [20] отмечают, однако, что одни лишь убеждения не позволят выполнить задание на высоком уровне, если личность не обладает необходимыми для этого умениями (или их уровень значительно ниже необходимого). Убеждения в самоэффективности также не повлияют на выполнение задания, если оно не представляет для личности никакой ценности, или если она не в состоянии черпать радость от собственных достижений [19]. По мнению цитированных авторов, эти сомнения не уменьшают значения конструкта, описываемого Бандурой, так как большая часть исследований подтверждает его утверждения о влиянии убеждения в самоэффективности на принятие решений, мотивацию и достижения личности [3; 14; 19].

Не только количество вложенных усилий, но и их качество в значении использования стратегий глубокой обработки информации и общей когнитивной заинтересованности обучением оказалась сильно зависимой от чувства самоэффективности личности [16]. Пинтрич и ДеГрут [15] выявили, что студенты, имеющие убеждения в высокой самоэффективности, использовали разнообразные когнитивные и саморегуляционные стратегии учения. Результаты серии экспериментальных исследований Шанка [17; 18] указывают на высший уровень выполнения математических и языковых заданий в группе учеников, проявляющих сильные убеждения в самоэффективности. Кроме того, оказалось, что убеждения в самоэффективности были самым важным предиктором результатов обучения и достижений, даже после включения в тестируемую модель пережитого опыта и уровня когнитивных способностей исследуемых.

В педагогическом контексте убеждение в самоэффективности позволяет более точно предвидеть уровень выполнения задания, чем похожие понятия – ожидание результата, локус контроля, позитивная самооценка [23]. Убеждения в самоэффективности влияют на мысли и чувства личности: помогают создать ощущение покоя в ходе выполнения трудного задания, предотвратить

появление негативных эмоций [3]. Чувство самоэффективности и ожидание результата являются ключевыми факторами прогнозирования тестовой тревожности (*test anxiety*) [22].

#### *Убеждения в самоэффективности и поведение музыканта на сцене*

Габриелссон [6], проводя обзор исследований в области музыкального исполнительства за 1900-2002 гг., указывает на потребность в исследованиях мотивации и чувства музыкально-исполнительской компетентности (убеждений в самоэффективности музыканта) как факторов имеющих большое влияние на музыкальные достижения. МакПерсон и МакКормик [10; 11; 9; 12] являются одними из немногих исследователей, которые ввели понятие самоэффективности в круг проблем музыкальной психологии. Поэтому их исследования будут описаны более детально.

Исследования МакПерсона и МакКормика [11] концентрировались на двух проблемах: как ученики объясняют результаты своего музыкального выступления на экзамене (внутренние или внешние атрибуции), а также, какие факторы из области мотивации и саморегуляции поведения позволяют более точно предвидеть результат экзаменационного выступления. Исследования были проведены в группе 349 инструменталистов в возрасте от 8 до 18 лет. Они отвечали на вопросы, касающиеся учебного процесса (использование когнитивных стратегий и саморегуляции поведения) и мотивации (субъективная ценность задания, тревожность/уверенность и чувство самоэффективности).

Сравнение результатов трех групп инструменталистов разного возраста (начинающих, средних и старших) показало, что 50% музыкантов, объясняя успех или неудачу, используют внутренние атрибуции, приписывая результат экзамена количеству усилий, вложенных в исполнительскую подготовку или в сам экзамен. Вариация экзаменационных результатов во всех группах в большей мере зависела от убеждений в самоэффективности, а в старшей группе единственными предикторами высокого уровня выступления были: общее убеждение в самоэффективности (28% вариации), убеждение в

самоэффективности в экзаменационной ситуации (23% вариации). Авторы приходят к выводу, что для молодых музыкантов характерно использование атрибуций, стимулирующих их развитие и помогающих в совершенствовании музыкально-исполнительских умений, а то, как ученики думают о себе, своих музыкальных способностях и исполнительских умениях является важным в такой же мере, как и время, посвященное подготовке произведения [10].

С целью разработки модели функционирования в экзаменационной ситуации ученика-музыканта МакКормик и МакПерсон [9] провели репликацию собственных исследований в группе 332 инструменталистов. Результаты анализа модели методом моделирования с помощью структурных уравнений указывают на то, что из всех переменных, связанных с мотивацией (субъективная ценность задания, тревожность) и обучением (использование когнитивных стратегий, традиционные/нетрадиционные методы работы над развитием исполнительских умений дома), убеждение в самоэффективности являлось наиболее точным предиктором уровня исполнения произведения на экзамене (коэффициент взаимосвязи переменных составил 0,67). Похожие результаты были получены в очередной репликации исследований над моделью [12]. Интересно, что влияние сценического волнения (тревожности) перед экзаменом на остальные переменные модели в анализах не проявилось. Такой результат авторы объясняют низкой надежностью позиций, использованных для измерения этой переменной, а своим последователям советуют использовать, например, версию опросника по экзаменационной тревожности Спилбергера, адаптированную к ситуации музыкального исполнительства [13].

В собственных исследованиях [7] автор данной статьи прислушивался к этому совету, используя для измерения уровня сценического волнения «Опросник сценического волнения» [13, перевод на польский – Ю. Каленская]. Исследования были построены на базе авторской модели функционирования музыканта на сцене, созданной в теоретических рамках мотивационной модели ожидания-ценности [4; 5]. В ней рассматривалось влияние на результат выступления таких факторов как: ожидание относительно собственных

возможностей выполнения задания (убеждение в самоэффективности и пережитый опыт); субъективная ценность деятельности (смысловое значение мотивов сценической деятельности – исполнительской ориентации); аффективный фактор (настроение перед выступлением, уровень сценического волнения, уровень удовлетворения выступлением).

Ожидалось, что функционирование музыканта на сцене будет тем эффективнее, чем большей ценностью для него является сама музыкальная деятельность, чем выше его вера в собственные исполнительские способности, чем меньше негативных эмоций вызывает в нём музыкальное выступление.

Исследование проводилось на 94 учениках музыкальных училищ (скрипачах и альтистах) в возрасте 13-19 лет и состояло из двух фаз: за неделю до выступления (фаза, нацеленная на исследование диспозиций, личностно-обусловленная) и в ситуации выступления на школьном концерте (фаза, нацеленная на исследование состояния, ситуационно-обусловленная). Уровень выступления оценивался компетентным жюри (учителями-экспертами), а также самим исполнителем (на основании тех же самых критериев, собранных в авторской «Шкале оценки выступления»).

Результаты анализа модели методом моделирования с помощью структурных уравнений представлены в Таблице 1.

**Таблица 1.** Ключевые предикторы эффективного функционирования музыканта на сцене, определяемого на основании показателей самооценки ученика и оценки жюри, в диспозиционной и ситуационной версии модели функционирования музыканта на сцене

Модель эффективного функционирования музыканта на сцене		
диспозиционная версия ЛИЧНОСТЬ (свойства)	ситуационная версия СИТУАЦИЯ (состояние)	оценка уровня выступления РЕЗУЛЬТАТ
1) Убеждение в самоэффективности 2) Ориентация на слушателя	1) Предконцертное сценическое волнение 2) Пережитый опыт 3) Убеждение в самоэффективности	Оценка жюри
1) Убеждение в самоэффективности 2) Ориентация на необыкновенные впечатления	1) Уровень удовлетворения выступлением 2) Убеждение в самоэффективности 3) Ориентация на слушателя	Оценка ученика (самооценка)

Результаты тестирования диспозиционной модели указывают на то, что уровень выступления ученика, определяемый на основе его самооценки, можно

предвидеть, принимая во внимание самооффективность и мотивацию (тип исполнительской ориентации – ориентацию на необыкновенные впечатления). Эти результаты подтвердились в ситуации выступления – появился лишь иной тип мотивации (ориентация на слушателя) и дополнительный предиктор – уровень удовлетворения выступлением.

Подобные результаты приносит анализ диспозиционной модели с использованием оценки жюри. Ключевым предиктором в случае ситуационной версии модели (жюри) являлось сценическое волнение, а остальными, влияние которых осуществлялось посредством упомянутой переменной, были самооффективность и качество пережитого опыта.

Сопоставление результатов тестирования обеих версий модели указывает на важность трех аспектов мотивации к выступлению: хорошо функционирующий на сцене ученик имеет позитивные убеждения в самооффективности в области исполнительской деятельности, выступление для него несет в себе определенную ценность (гедоническую – в случае ориентации на необыкновенные впечатления или эстетически-коммуникационную – в случае ориентации на слушателя) и связано с позитивными эмоциями (удовлетворение выступлением, низкое сценическое волнение). Умеренная позитивная связь между двумя типами оценок (ученика и жюри –  $r=0,36$ ) свидетельствует о возможности принятия оценки ученика, как критерия оценки уровня музыкального выступления. Результаты представленных исследований подтвердили также утверждения МакКормика и МакПерсона о ключевой роли убеждений в самооффективности для прогнозирования уровня музыкального выступления.

Обобщая результаты обзора исследований самооффективности в области музыкального исполнительства, стоит отметить, что самооффективность, в сопоставлении с такими факторами, как тревожность, стратегии обучения и регуляции поведения, а также субъективная ценность задания и мотивационные ориентации, является основным предиктором качества исполнения произведения на сцене учеником-музыкантом [9; 11; 12; 7].

## *Возможности формирования и развития убеждений в самооффективности исполнителя – практические выводы из теории и исследований*

Вышеупомянутые утверждения о роли чувства самооффективности музыканта в исполнительской деятельности мотивируют к поиску практических возможностей использования знаний, выявления методов формирования и развития убеждений в самооффективности исполнителя педагогом-музыкантом.

По Бандуре [3] личность формулирует убеждения в самооффективности, интерпретируя информацию, получаемую из четырех источников.

Самым значимым является интерпретация результатов собственного опыта и поведения – опыт непосредственной деятельности (*mastery experience*). Исполняя произведение, музыкант, на основании интерпретации собственных действия и их результатов, формирует убеждение в собственных исполнительских возможностях, после чего действует согласно этим убеждениям. Результаты действий, завершенных успехом, усиливают убеждение в самооффективности.

Следующим источником является косвенный опыт (*vicarious experience*), т. е. обучение через наблюдение за действиями других людей. Ученики, неуверенные в своих способностях из-за новизны задания или отсутствия информации, позволяющей оценить уровень самооффективности, проявляют тенденцию к использованию информации, основанной на наблюдении поведения ученика наиболее похожего на них [2; 18]. Это очень важное свойство процесса обучения в детстве и adolescении, поскольку ровесники похожи во многих аспектах, а количество новых заданий значительно выше, чем в зрелом возрасте.

Личность может формировать убеждения в самооффективности на основе общественного мнения (*social persuasions*). Опытный педагог-воспитатель должен поддерживать убеждения ученика в самооффективности – на каждом этапе подготовки произведения ставить перед ним посильные задания, но

несколько опережающие его возможности. Получение позитивной, детальной обратной информации от педагога о музыкальном выступлении и способностях помогает ученику развивать в себе чувство самоэффективности. При индивидуальном обучении в музыкальных школах учитель играет главную роль в процессе формирования и развития убеждений ученика в самоэффективности в музыкально-исполнительской области.

Физическое и эмоциональное состояние, в частности: тревожность, стресс, уровень возбудимости и настроение, также могут расцениваться личностью как информация о самоэффективности. Сильные эмоциональные реакции на задание дают основания предвидеть успех или неудачу. В целях развития чувства самоэффективности необходимо стремиться к улучшению физического и психического состояния исполнителя и снижению интенсивности негативных эмоций. Повышение чувства самоэффективности в свою очередь позитивно влияет на самочувствие ученика.

Знания об источниках убеждений в самоэффективности позволяют проектировать педагогические действия, нацеленные на повышение чувства самоэффективности исполнителя, что могло бы улучшить его функционирование на сцене. Для этого необходимо было бы дать ученику возможность:

1) более частых выступлений перед позитивно настроенной публикой (увеличение количества позитивного опыта от предыдущих выступлений, возможность тренировки сценического аспекта выступлений);

2) наблюдения за исполнением произведения и выступлением других исполнителей, например, возможность принятия участия в групповых уроках своего учителя или поиска учителя-ментора [см. также 21; 8];

3) доступа к детальной обратной информации о собственном исполнении, ознакомления с подробными критериями оценки выступления;

4) доступа к знаниям о методах улучшения физического и психического самочувствия, нацеленных на формирование положительной установки на выступление, в частности, техник регуляции эмоционального

напряжения, позитивной реинтерпретации, установки целей и повышения концентрации во время домашней подготовки и сценического выступления.

Учитель, укрепляющий чувство самоэффективности ученика, дает ему возможность «развернуть крылья» – поверить в себя, познать и оценить собственные возможности, чтобы в полной мере использовать собственный музыкально-исполнительский потенциал.

## Литература

1. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // *Psychological Review*. – 1977. – Vol. 84. – P. 191-215.
2. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs / A. Bandura. – N.J. : Prentice Hall – 1986. – 158 p.
3. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control* / A. Bandura. – New York : Freeman. – 1997.
4. Doliński D., Łukaszewski W. Типы motywacji / D. Doliński, W. Łukaszewski / *Psychologia. Podręcznik akademicki*; [J. Strelau (red.)]. – Gdańsk : GWP. – 2000. – Tom II. – P. 469-491.
5. Eccles J. Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices / J. Eccles // *Handbook of Competence and Motivation*; [A. J. Elliot i C. S. Dweck (red.)] – New York-London : The Guilford Press. – 2007. – P. 105-121.
6. Gabrielsson A. Music performance research at the millennium / A. Gabrielsson // *Psychology of Music*. – 2003. – Vol. 31 (3). – P. 221-272.
7. Kaleńska J. Motywacyjne uwarunkowania sukcesu wykonawczego w muzyce. Nieopublikowana rozprawa doktorska. – Kraków : Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. – 2010.
8. Manturzevska M. Przebieg życia muzyka jako przedmiot badań naukowych / M. Manturzevska // *Psychologia muzyki. Problemy, zadania i perspektywy. Materiały z Międzynarodowego Seminarium Psychologów Muzyki*

(Radziejowice 1990) [K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.)] – Warszawa : AMFC. – 1991.

9. McCormick J., McPherson G. E. The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis / J. McCormick, G. E. McPherson // *Psychology of Music*. – Źródło : 2003. – Vol. 31 (1). – P. 37-51. – <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=2&hid=117&sid=2966280b-0f96-473babbaa676c37931b6%40SRCSM1-bib15up>
10. McPherson G. E., McCormick J. The Contribution of Motivational Factors to Instrumental Performance in a Music Examination / J. McCormick, G. E. McPherson // *Research Studies in Music Education*. – 1998. – Vol. 15(1). – P. 31-39.
11. McPherson G. E., McCormick J. The contribution of motivational factors to instrumental performance in a performance examination / J. McCormick, G. E. McPherson // *Research Studies in Music Education*. – 2000. – Vol. 15. – P. 31-39.
12. McPherson G. E., McCormick J. Self-efficacy and performing music / J. McCormick, G. E. McPherson // *Psychology of Music*. – 2006. – Vol. 34(3). – P. 321-336.
13. Nagel J., Himle D. P. i Papsdorf J. D. Cognitive-Behavioural Treatment of Musical Performance Anxiety / J. Nagel, D. P. Himle i J. D. Papsdorf // *Psychology of Music*. – 1989. – Vol. 17. – P. 12-22.
14. Pajares F. Self-efficacy beliefs in achievement settings / F. Pajares // *Review of Educational Research*. – 1996. – Vol. 66. – P. 543-578.
15. Pintrich P. R., DeGroot E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance / P. R. Pintrich, E. V. DeGroot // *Journal of Educational Psychology*. – 1990. – Vol. 82. – P. 33-40.
16. Pintrich P. R., Schrauben B. Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks / P. R. Pintrich, B. Schrauben //

- Studentperceptions in the Classroom: Causes and Consequences [D. Schunki, J. Meece (red.)]. – Hillsdale : Lawrence Erlbaum. – 1992. – P. 149-183.
17. Schunk D. H. Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects / D. H. Schunk // Journal of Educational Research. – 1984. – Vol. 78. – P. 29-34.
  18. Schunk D. H. Peer models and children's behavioral change / D. H. Schunk // Review of Educational Research. – 1987. – Vol. 57. – P. 149-174.
  19. Schunk D. H. Self-efficacy and education and instruction / D. H. Schunk // *Self-efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research, and application*; [J. E. Maddux (red.)]. – New York : Plenum Press. – 1995. – P. 281-303.
  20. Schunk D. H., Pajares F. Competence Perception and Academic Functioning / D. H. Schunk, F. Pajares // Handbook of Competence and Motivation; [A. J. Elliot i C. S. Dweck (red.)]. – New York - London: The Guilford Press. – 2007. – P. 85-105
  21. Wagner I. Sprzężenie Karier. Konstrukcja karier w środowiskach artystycznych i intelektualnych / I. Wagner // Przegląd Socjologii Jakościowej. – Źródło : 2005. – Vol. 1(1). – [http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php)
  22. Zeidner M., Matthews G. Evaluation anxiety: Current Theory and Research / M. Zeidner, G. Matthews // Handbook of Competence and Motivation; [A. J. Elliot i C. S. Dweck (red.)]. – New York – London : The Guilford Press. – 2007. – P. 141-167
  23. Zimmerman B. J. Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective / B. J. Zimmerman // Handbook of Self-Regulation; [M. Boekaerts, P. Pintrich, i M. Zeodmer (red.)]. – Academic mPress. – 2000.

*У статті представлено основні положення соціально-когнітивної теорії Бандури (1986), проведено огляд досліджень над переконанням у самоефективності виконавців класичної музики, представлені результати тестування авторської моделі ефективного функціонування музиканта на сцені. У статті описані також фактори, пов'язані з процесом розвитку переконань щодо самоефективності, і вказані можливості їх використання в музичній освіті.*

*Ключові слова: самоефективність, музикант, музична освіта.*

*The article presents the main assumptions of Bandura's Social Cognitive Theory (1986), a review of research on self-efficacy beliefs in classical musicians, the results of testing an author's model of effective functioning of the musician on stage. The article describes the factors related to the development process in the self-efficacy beliefs and indicated the possibility of their use in music education.*

*Keywords: self-efficacy, musician, music education.*