الفصل الثامن

الموسيقى وعلم النفس الايجابي

Music and Positive psychology

إعداد: تيم باتستون
لي ووترز

مقدمة:

لوحظ في الآونة الأخيرة أن مجال علم النفس الإيجابي وتطبيقاته في التعليم آخذ في الازدياد. وقد طلب الباحثون في مجال التعليم الإيجابي للمدرسين بدمج مبادئ علم النفس الإيجابي في طرق وأساليب التدريس الخاصة بهم. وتقدم الموسيقى نموذج للتعليم الإيجابي في ستوديوهات الموسيقى Positive Instruction in Music Studios (PIMS). ويطرح نموذج PIMS عملية من أربع خطوات مبنية على الأدلة تستند إلى أدلة الأبحاث القادمة من علم النفس الإيجابي حيث إنها تنطبق على تعليم الموسيقى في الاستوديو.

ويعد PIMS لديه القدرة على زيادة مشاركة الطلاب والتعلم في إعداد استوديو الموسيقى من خلال البدء في الدروس بطريقة إيجابية، وتأكيد نقاط القوة والتوقف عن إدراك الإنجاز (بالإضافة إلى تصحيح الأخطاء)، وتقديم ملاحظات محددة تتعلق بالعملية.

علم النفس الايجابي وعلاقته بالموسيقى:

علم النفس الإيجابي Positive Psychology هو مجال جديد نسبياً (Duckworth et al., 2005; Linley et al., 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). التي تدرس علميا الازدهار والأداء الأمثل للأفراد والجماعات والمؤسسات (Gable & Haidt 2005). وهو يركز على نقاط القوة والفضائل والظروف المفيدة والعمليات التي تساهم في تحقيق الرفاهية والأداء الإيجابي. ويهدف علم النفس الإيجابي إلى توسيع تركيز علم النفس للانشغال بإصلاح سلبيات الحياة لتوسيع نطاق الإيجابيات (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). ومنذ نشأتها نمت مجال علم النفس الايجابي بسرعة وتوسعت خارج مجال علم النفس إلى تخصصات مثل التعليم (Rusk & Waters, 2013).

كما إن تطبيق علم النفس الإيجابي في التعليم يطلق عليه التعليم الإيجابي بواسطة Seligman et al. (2009)، الذين يحددون التعليم الإيجابي كمقاربة للتعليم الذي يعزز المهارات والمهارات الأكاديمية التقليدية من أجل السعادة والرفاهية. يمكن للمدارس "تعليم مهارات الرفاهية ومهارات التحصيل" (Seligman et al., 2009). ويسعى التعليم الإيجابي إلى ضمان تطوير القدرات الأكاديمية للطالب في انسجام تام مع تطور شخصيته ومرونته (Bereznicki et al., 2008; Berkowitz, 2005; Vaughan, 2000).

وأكدت (Waters, 2011; White & Waters, 2014; Pawelski & Moore, 2012) أنه يمكن تضمين النماذج الإيجابية والممارسات التعليمية في مناهج التخصصات الأكاديمية التقليدية، وتماشياً مع هذا الادعاء نقترح أن تدريس ستوديو الموسيقى يمكن أن يكون علمًا

تربويًا لنشر علم النفس الإيجابي. وعلى هذا النحو فإن إجراء تحليل ناقد وتحويل العلم إلى ممارسة في استوديوهات الموسيقى Positive Instruction in Music Studios (PIMS). ويعتمد هذا النموذج على علم النفس الإيجابي الجديد ويسعى إلى دعم المعلم في استخدام مناهج التعليم والتعلم المختلفة، وجعل التعلم مرئيًا، وتشكيل علاقات إيجابية بين الطلاب والمعلمين، وتعزيز رفاهية الطلاب.

القدرة على التعليم الموسيقي لتعزيز رفاهية الطالب The Capacity for Music Education to Boost Student Well-being:

وفقًا لأراء Hallam (2001) يتمتع التعليم الموسيقي بالقدرة على تعزيز التطور الفكري والاجتماعي والعاطفي للطالب من خلال بناء التفاعل والثقة بالنفس والتركيز والحساسية العاطفية. وجادل Custodero (2003) بأن الموسيقى هي طريقة لتشجيع التحفيز الجوهري والمشاركة في الطلاب. وفي هذا الصدد قد تكون الموسيقى مجال انضباطي يتوافق بشكل جيد مع نوايا علم النفس الإيجابي والتعليم الإيجابي.

وأدعى Rich (2012) أن علم النفس الإيجابي يمكن أن يلعب دوراً في تطوير موهبة الطلاب وتعزيز التدفق الانفعالي والإبداع والمرونة. وبشكل أكثر تحديدًا فأن المنهج القائم على القوة الذي يعكس فهمًا لظروف التدفق الانفعالي قد يؤدي إلى المرونة والفرح للموسيقي. كما أكد Rich (2012) أن علم النفس الإيجابي يسهل تطور نماذج أكثر إيجابية لتنمية المواهب الموسيقية. وتظهر الأبحاث أن الموسيقى غالباً تجعل الطلاب يعانون من مستويات عالية من التوتر والقلق في بعض الأحيان (Fehm & Schmidt 2006; Maroon 2002; Osborne & Kenny 2005; Patston 2014). وهذا يختلف مع دراسة von Georgi, Göbel & Gebhardt (2009) التي ترى بعدم وجود علاقة بين استراتيجيات التكيف واستراتيجيات تعديل الانفعال، وهذا يعني أنها تعدل الحالة المزاجية الموقفية ولا علاقة لها بطريقة تكيف الفرد مع الواقع على المدى الطويل، وهذا يعني تأثير لحظي موقفي للموسيقى.

وعلى هذا النحو ركزت تدخلات الموسيقي على كيفية الحد من هذه الحالات العاطفية السلبية باستخدام التقنيات التي تنطوي على الحد من الإجهاد والعلاج السلوكي المعرفي (Craske & Craig 1984; Patston 2014; Roland 1993). وبدلاً من تشجيع الحالات الإيجابية بشكل منهجي في طلاب الموسيقى.

ودرست الأبحاث تجربة التدفق الانفعالي أثناء ممارسة الموسيقى للطلاب، كما درست تأثير تدخلات علم النفس الإيجابي قبل الأداء على الأداء. فعلى سبيل المثال أفاد Fritz & Avsec (2007) أنه عندما تعرض الطلاب الجامعيين لتدفق الانفعال أثناء ممارستهم الموسيقية، فقد ارتبط ذلك بزيادة المشاعر الإيجابية ورضا الحياة. واختبر Broomhead et al. (2012) تأثير أسلوب التدريس علم النفس الإيجابي على الأداء التعبيرية من ١٥٥ المطربين صغار. وتضمن تدخل علم النفس الإيجابي روتينًا سابقًا للتنفس وتكرارًا صامتًا لكلمات "جريئة" و "واثقة". وتفوق الطلاب في مجموعة علم النفس الإيجابي على أقرانهم المغنين في المدارس الثانوية الذين لم يستخدموا أسلوب علم النفس الإيجابي. وأظهروا أداءً تعبيريًا وديناميكيًا وعوامل أداء وتوقيتًا أعلى بكثير.

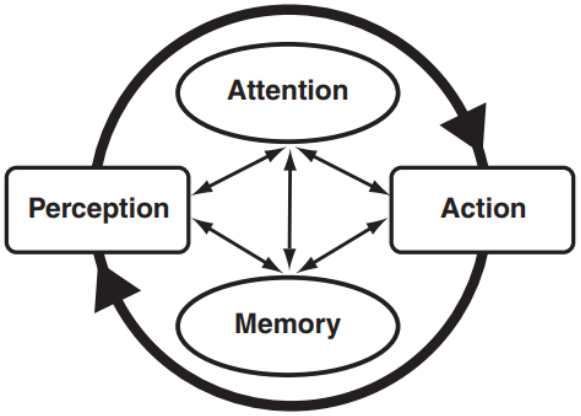
وبالإضافة إلى دراسة تأثيرات التدريس الموسيقي على التدفق الانفعالي للطلاب، بينما درست أبحاث أخرى تأثير علاقة المعلم والموسيقى بين الطلاب والموسيقى على الرفاهية. ومنها ما قام Bakker (2012) بتوسيع تجارب التدفق المتبادل بين الطالب والمعلم. في دراسته على ١٧٨ من مدرسي الموسيقى و ٦٠٥ طلاب من ١٦ مدرسة موسيقية مختلفة، وأظهرت النتائج أن التدفق بين الطالب والمعلم كان معديًا ومحفزًا في كلا الطرفين بحالة من الرفاهية.

لذلك على الرغم من أن الأبحاث حول تطبيقات علم النفس الإيجابي للموسيقى الجنينية embryonic، فإن النتائج التي تم الحصول عليها تشير إلى أن أنها منطقة تستحق الاستكشاف. وعلاوة على ذلك وبالنظر إلى ما وراء علم النفس الإيجابي فقد توصل علم النفس الموسيقي إلى أن الآلة موسيقية تؤثر على دوافع الفرد وكفاءة الذات (McPherson & Welsh 2012). ويولد التدريس الكفاءة الذاتية الإيجابية التي تقدم الطلاب من حالة خارجية إلى دافع جوهري، يساعد حواس الطلاب الموسيقيين على الاستقلالية والرفاهية والكفاءة (McPherson & Welsh 2012).

بالمقابل فإن التدريس الذي يعيق تطور الكفاءة الذاتية ويقوض تطوير الدافع الجوهري الذين أصبحوا متحمسين وقلقين (Craske & Craig 1984; Kivimäki, 1995; Patston 2014). وأشارت النتائج إلى أن نموذج التدريس القائم على علم النفس الإيجابي سيكون مفيدا لإشراك طلاب الموسيقى الاستوديو.

الموسيقى في علاقتها بالجوانب المعرفية والحسية Sensation and cognition perspectives of music:

ويطرح Janata (2009) النموذج التالي مكون من أربعة متغيرات منهم اثنين معرفية والآخرى حسية فالعمليات الحسية وهي الادراك (التصور) أو الفعل أو الموقف الحسي، وجميع متغيرات النموذج تفترض التفاعل كما في الرسم التالي:



شكل (١): العلاقات التبادلية بين المتغيرات المعرفية والحسية للموسيقى.

ويجسد مفهوم "الادراك = دورة العمل" حقيقة أن السلوكيات الطبيعية تتكشف في الوقت وتعتمد على التفاعل بين نظرتنا للعالم من حولنا وأعمالنا استجابة لتلك التصورات، فعلى سبيل

المثال عندما تقوم عازفة الكمان بسحب القوس عبر خيط، فإنها قد تعدل الضغط استجابة للصوت الذي تسمعه حتى تتمكن من تحقيق الصوت المرغوب أو النغمة المرغوبة.

يرمز أيضًا إلى أن تكرارات الإدراك = دورة العمل تتشكل من خلال عمليات الانتباه والذاكرة. يمكننا تركيز انتباهنا على الاستماع لسمات محددة في اللحن ويمكننا القيام بذلك إما عن طريق الإلمام بلحن معين أو الإلمام العام بالموسيقى ذات الالحان الغربية. بدلاً من ذلك يمكننا تركيز انتباهنا على جانب العمل من الأشياء، فعلى سبيل المثال عندما نغني أو نلعب لحن من الذاكرة مع الصياغة المرغوبة

التدريس باستخدام ستوديو الموسيقى في المدارس Studio Music Instruction in Schools:

يختلف محتوى الموسيقى - التعليم، الجودة، والغرض بشكل كبير في جميع أنحاء العالم. وفي بعض البلدان (على سبيل المثال فنزويلا وأفغانستان) يتم استخدامه كنموذج للإدماج الاجتماعي. وفي معظم مدارس العالم الأول (على سبيل المثال فنلندا، سنغافورة، أستراليا، المملكة المتحدة) هو جزء طبيعي من التعليم (McPherson & Welsh 2012).

ومع ذلك فإن الدروس الموسيقية حتى وإن بدأت في إعداد الفصل الدراسي، وأصبحت نشاطًا تقديريًا. وقد يختار الطلاب دراسة ما تعلمه من دروس موسيقية بألالاتهم. وتتم إزالة الطلاب من فصول الجدول الدراسي، أو تعلم قبل أو بعد المدرسة من أجل التدرب على شخص واحد في الاستوديو مع معلمهم. ويحتاج المعلمون إلى الطلاب الذين يرغبون في العودة أسبوعًا بعد أسبوع.

ونقترح مشاركة الطلاب في دروس الموسيقى بالاستوديو، ويمكن تعزيزها من خلال أسلوب التدريس الذي يعتمد على نقاط قوتهم ويجد طرقًا لتيسير العلاقات الأعمق مع الطلاب من خلال عدسة تقديرية. ونقترح إطارًا يكمل الممارسة التربوية الحالية من خلال تحسين مشاركة الطلاب والتعلم في الاستوديو من خلال تزويدهم بعقلية أكثر إيجابية تجاه تصحيح الأخطاء والتحسين التقني.

نموذج للتعليم الإيجابي في ستوديوهات الموسيقى Positive Instruction in Music Studios (PIMS)

ينشر نموذج PIMS صراحة مبادئ أساسية من علم النفس الايجابي في تدريس استوديو الموسيقى. من المهم أن نفهم أنه يمكن استخدام النموذج بشكل متكرر وأن المدرسين والطلاب يمكنهم التنقل بين الخطوات الأربع. والنموذج ليس صيغة يجب اتباعها خطوة بخطوة ، يمكن استخدام كل مكون على حدة حسب الحاجة.

يمكن دمج نموذج PIMS في برامج محددة تعتمد على الطرق مثل طريقة Suzuki في اللعب بأداة أو طريقة Estill للتوجيه الصوتي، لأنها توفر منهجًا فلسفيًا أساسيًا لطرق التدريس التي قد تعزز تعلم الطلاب ومشاركتهم. وهذا يعني أنه يمكن للمدرسين الاستمرار في استخدام

أساليبهم التربوية الحالية في إطار عملية فلسفية من أربع خطوات. وأوضح نموذج PIMS أربع عمليات رئيسية يمكن أن تسهل تجربة تعليمية أكثر إيجابية وتعزز تعلمًا أكبر:

١) أبدأ بتدريبات تمهيدية إيجابية مثل تقنية "ماذا نريد فعلاً؟ (Seligman et al. 2005). يليها استمتاع الطلاب بها بأداء أي شيء يعتقد أنه جيد (McPherson, 2005).

٢) تحديد نقاط القوة لتوقعاته كما تم نشرها أثناء ممارسة الموسيقى الخاصة بهم (Brdar & Kashdan, 2010).

٣) استخدام وقفة إيجابية عن طريق التوقف عندما يقوم الطالب بعمل جيد (Kirschenbaum et al., 1982).

٤) استخدام الثناء الايجابي من خلال مدح الجهد والأسلوب (Dweck, 2007).

أولاً: التمهيد الايجابي Positive Priming:

تتبع معظم دروس الأستديو التقليدية مسارًا مألوفًا: عملية إحماء يتبعها تمرين تقني، يتبعها إصلاح الأخطاء في سيناريو المسرحية (Duke & Henninger, 1998). ومن خلال اتباع نهج علم النفس الايجابي، ونقترح أن الدروس يمكن أن تبدأ بطريقة إيجابية وتأكيدية. التأسيس الإيجابي يهيئ المزاج ونبرة الدرس الذي سوف يتبعه. أسلوب ماذا نريد فعلا التي نشرها لأول مرة ويطلب من الناس التركيز على الجوانب الإيجابية للوضع. وقد ارتبط هذا الأسلوب ارتباطًا كبيرًا بالرفاهية لدى البالغين (Seligman et al., 2005; Sin & Lyubomirsky, 2009).

واستخدم Fredericksson (2004) نظرية الاتساع والبناء Broaden and Build theory لدراسة العلاقات بين التعلم والصحة النفسية. ويبحث جوهر النظرية في أن العواطف الإيجابية تنتج وظيفة مثالية لدى الأفراد من خلال إثارة الرغبة في اللعب والاستكشاف. وتعني العاطفة الإيجابية الناتجة أن الناس أكثر احتمالاً للبناء على المهمة التي يؤدونها. ومنح المكون الأولي من نموذج PIMS الطلاب شرارة لإشعال والحفاظ على نظرة إيجابية عن أنفسهم وصنع الموسيقى الخاصة بهم.

وهناك العديد من الطرق لبدء الدرس بشكل إيجابي. ويبدأ كل درس بالسؤال "ما هو التأثير الايجابي للدرس الأخير؟" يتم تشجيع الطلاب على مناقشة أي شيء من كيفية استمتاعهم بلعب دور لوالديهم، وكيف يتقنون جملة صعبة. وهذا يعزز الطبيعة الإيجابية لخبراتهم الموسيقية خارج الاستوديو. ولا ينبغي أن يكون هذا السؤال مرتبطًا بالممارسة، ويرتبط بأي جانب من جوانب الموسيقى التي يتمتع بها الطالب أو يقدره منذ الدرس الأخير. وفي نهاية الدرس يطرح سؤال مفتوح حول الأذواق أو الآراء أو الفلسفات أو القيم التي يحملها الطالب فيما يتعلق بالموسيقى.

يمكن لمثل هذه المعرفة مساعدة المعلمين على فهم طلابهم ووضع أساليب ومواد أكثر فعالية. ومن المتوقع أن تزيد الثقة في قدرتهم على التعبير عن آرائهم احترام الذات (Dweck, 2007). وبعد هذه المناقشة القصيرة يتم تشجيع الطلاب على بدء عزف مقطوعة يستمتعون بها

ويقوم الطالب بعزف العديد من مقتطفات أو المقطوعات للاستمتاع في المنزل، أكثر من ممارسة فيما يوجهه معلمهم (Hallam, 2001).

وفي كثير من الأحيان تعظف إحدى المقطوعات الأولى التي أتقنها (2005) McPherson. ويتم التحقق من صحة نظام القيمة الموسيقية للطالب. ويعتقد أن هذه العملية ستشمل التركيز العقلي والموسيقي والفني للطالب بسرعة أكبر من عرض المقاييس. ومن المرجح أن يتم إشراك الطلاب الذين يعتقدون أنهم يستطيعون المساهمة في الدورة ومحتوى الدرس من خلال هذه العملية (Blackwell et al., 2007).

وتؤثر الموسيقى بدلالات إيجابية منذ بداية الدرس، إذ يمكن للمدرس أن يركز على الجوانب الفنية أو المرجعية كما يفضل معتمداً على الجوانب الإيجابية التي أظهرها الطالب في أول عمل قاموا به. وهذا الشعور يساعد على المشاركة والشعور بالكفاءة الذاتية (Kirschenbaum et al. 1982; Kivimäki 1995).

ثانياً: تحديد نقاط القوة Strengths Spotting:

واحدة من الموضوعات البارزة للدراسة في علم النفس الايجابي هي تحديد نقاط القوة في الشخصية. وفي عام ٢٠٠٤ قام البروفيسور كريس بيترسون والبروفيسور مارتن سيليجمان بتطوير إطار عمل بعنوان "القيم في العمل" Values in Action (VIA)، والذي حدد ٢٤ نقطة قوة في الشخصية. وتندرج كل قوة من الـ ٢٤ ضمن أحد الفضائل الستة الأساسية: الحكمة والشجاعة والإنسانية والعدالة والاعتدال والتعالي.

وعرف Brdar & Kashdan (2010) نقاط القوة الشخصية على أنها صفات موجودة مسبقًا تنشأ طبيعياً، وتشعر بالأصالة، وتحفز جوهريًاً على استخدامها وتنشيطها. وتختلف نقاط القوة عن القدرات والمهارات (مثل الذكاء، والبراعة الرياضية، القدرة الموسيقية، أو القدرة الفنية). وقد لا يكون الجميع على مستوى عال من الموهبة، ولكن كل شخص لديه شخصية. ومن المهم التأكيد على أن قوة الشخصية تختلف عن الموهبة (Seligman, 2002).

وقد يكون لدى الموسيقي الشاب أذن جيدة جدًا وقدرة على محاكاة الآخرين (الموهبة)، ولكنه يفتقر إلى قوة الشخصية مثل الفضول وحب التعلم والمثابرة لتطوير مهارات قراءة النوت الموسيقية. وقد أظهرت الأبحاث أن نموذج قوة الشخصية كان أداة تعليمية ناجحة في تخصصات أكاديمية أخرى مثل الفنون واللغة (Seligman et al., 2005). ومنهج التطوير الشخصي (Madden et al., 2010).

ويمكن لمعلمي استديو الموسيقى استخدام إطار قوة الشخصيات VIA لتعزيز التعلم وتلبية احتياجات طلابهم. وهذا التعلم يتميز بأنه مرن وأكثر احتمالا لتعزيز مشاركة الطلاب (Vaughn & Parsons 2013). ومن المرجح أن يحافظ المعلمون الذين يستخدمون استراتيجيات تعليمية خاصة بالطلاب على اهتمام الطلاب وأن يكونوا معلمين أكثر فعالية. ومن وجهة نظر الطالب سيظهر معلمه اهتمامًا نشطًا بالطلاب ككل، وليس فقط قدراتهم الموسيقية والفنية (Darling-Hammond 2000; Duckworth et al. 2009).

ثالثاً: الايقاف المؤقت الايجابي Positive Pause:

ومن الشائع أن ينتظر المدرسون حتى يسمعوا خطأ العزف ثم يتوقفون ويصححون (Duke & Simmons, 2006). ووجدت Kirschenbaum et al. (1982) أن الإيقاف المؤقت للتفكير في سياق الأداء الموسيقي يعزز بشكل كبير الأداء و أكثر من التوقف لمجرد التوقف في الأخطاء غير الصحيحة.

وفي إطار نموذج PIMS يتم تشجيع مدرسي الموسيقى على مطالبة الطالب بالتوقف بعد أن يحصلوا على شيء صحيح، سواء أكان ذلك إيقاعًا، أو عرضًا تقديميًا، أو عبارة. ويتم إخبار الطلاب بأن الدروس تدور حول محاولة العثور على ما يفعلونه بشكل جيد وذلك لتعزيز التأثير الإيجابي للتعلم.

وهذا النمط من التعليم لا يبني ثقة الطلاب فحسب، بل يشجع الطلاب أيضًا على استكشاف الحلول في الممارسة المستقلة من خلال التركيز على نقاط القوة، للتشجع على الاستمتاع بالعملية. ولا تهدف هذه الخطوة إلى استبدال الأساليب التقليدية لإيقاف الطلاب عندما يرتكبون خطأ، بل نشجع مدربي الأستوديو على التفكير في خيار التوقف الإيجابي كإستراتيجية تعلم فعّالة (Dweck, 2007).

ونظراً لمستويات عالية من القلق والكمال في الأداء في التعليم الموسيقي ويكون المنهج الإيجابي لحل المشكلات مفيد (Osborne & Kenny 2005; Patston 2010, 2014). واقترح Kirschenbaum et al. (1982) أن هناك آليتين قد تؤديان إلى التفكير الإيجابي في العمل هما: (١) الاهتمام و (٢) التعزيز. ففي إعداد ستوديو الموسيقى ، قد يتعلق الاهتمام بطالب يذكر نفسه بموضع الإصبع الصحيح قبل تشغيل عبارة. قد يرتبط التعزيز بتكرار عبارة أو مقطع تم تنفيذه بشكل صحيح.

رابعاً: الثناء Process Praise:

وقد حظي مفهوم العقلية الثابتة باهتمام الأدبيات التعليمية (Coyle, 2009; Dweck, 2007; Heyman et al., 1992; Mueller and Dweck, 1998). ويعتقد أن الطلاب ذوو العقلية الثابتة لديهم مستوى ثابت من الذكاء أو الموهبة. وكان الاعتقاد بأن الموسيقيين يولدون ولا يصنعون وجهة نظر مهيمنة في الموسيقى منذ المحاولات الأولى للتنبؤ بالمواهب الموسيقية (Lehmann & Gruber, 2006).

وفي المقابل يعتقد أولئك الذين لديهم عقلية متطورة أن مواهبهم يمكن تطويرها، وأنه خلال التطبيق سيتم مكافأة الطلاب مع التحسن (Coyle, 2009; Dweck, 2007). وعرّف Dweck (2007) الأساليب العقلية المتطورة على أنها جوانب محددة من الاطراء أثناء التدريب بصورة تقلل التوتر والتقلق وتزيد المرونة وحل المشكلات، (Kamins & Dweck 1999).

وتعتمد فكرة نمو النظام العقلي على تطبيقات واضحة في ستوديو الموسيقى. وباستخدام نموذج PIMS، يقوم المعلم بعمليات الإطراء في عمليات حل المشكلات أو تطوير الأساليب أو

التصـميم أو التركيـز ضـمن سـياق موسـيقي. ونتوقـع أن المشـاركة تولـد الـدافع وتعـزز لـدى الطـلاب حبًـا للموسـيقى وحبًـا للـتعلم. وسـيعطي المعلـم الثنـاء علـى الطريقـة التـي يسـتخدم فيهـا الطالـب استراتيجيات تخطيط الأهداف وتنفيذها، أو التفاعل في المهمة.

المراجع

Bakker, A. (2012). Flow among musicians: measuring peak experiences of student performers. Journal of Research in Music Education, 60, 6–25

Bereznicki, B., Brown, D., Toomey, R., & Weston, J. (2008). At the heart of what we do: values education at the centre of schooling. The final report of the values education good practice schools project—stage 2. Carlton South: Curriculum Corporation.

Berkowitz, M. C. (2005). Character education: parents as partners. Educational Leadership, 63(1), 64.

Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. Child Development, 78, 246–263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.

Brdar, I., & Kashdan, T. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: an empirical investigation of structure and correlates. Journal of Research in Personality, 44, 151–154. doi:10.1016/j.jrp.2009.12.001.

Broomhead, P., Skidmore, J., Eggett, D., & Mills, M. (2012). The effects of a positive mindset trigger word pre-performance routine on the expressive performance of junior high age singers. Journal of Research in Music Education, 60, 62–80. doi:10.1177/0022429411435363.

Coyle, D. (2009). The talent code. New York: Random House.

Craske, M. G., & Craig, K. D. (1984). Musical performance anxiety: the three-systems model and self-efficacy theory. Behaviour Research and Therapy, 22(3), 267–280. doi:10.1016/0005-7967(84)90007-X.

Custodero, L. A. (2003). Perceptions of challenge: a longitudinal investigation of children's music learning. Arts and Learning, 19, 23–53

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. Journal of Positive Psychology, 19, 540–547. doi:10.1080/17439760903157232.

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. doi:10.2307/3345345.

Duke, R. A., & Simmons, A. L. (2006). The nature of expertise: narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 170, 7–19.

Dweck, C. S. (2007). Mindset. New York: Random House.

Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. Journal of Anxiety Disorders, 20(1), 98–109. doi:10.1016/j.janxdis.2004.11.011.

Fritz, B., & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. Horizons of Psychology, 16(2), 5–17

Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? General Psychology, 9, 103–110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103.

Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. Psychology of Music, 40(5), 652–680. doi:10.1080/14613800020029914.

Heyman, G. D., Dweck, C. S., & Cain, K. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness. Child Development, 63, 401–415.

Janata, P. (2009). Music and the self. In *Music that works* (pp. 131-141). Springer, Vienna.

Kamins, M., & Dweck, C. S. (1999). Person vs. process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. Developmental Psychology, 35, 835–847

Kirschenbaum, D. S., Ordman, A. M., Tomarken, A. J., & Holtzbauer, R. (1982). Effects of differential self-monitoring and level of mastery on sports performance: brain power bowling. Cognitive Therapy and Research, 6(3), 335–342. doi:10.1007/ BF01173581.

Kivimäki, M. (1995). Test anxiety, below-capacity performance, and poor test performance: intrasubject approach with violin students. Personality and Individual Difference, 18(1), 47–55. doi:10.1016/0191-8869(94)00115-9.

Lehmann, A. C., & Gruber, H. (2006). Music. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), The Cambridge handbook of expertise and expert performance (pp. 457–470). Cambridge: Cambridge University Press.

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: past, present and (possible) future. The Journal of Positive Psychology, 1(1), 3–16.

Madden, W., Green, S., & Grant, T. (2010). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: enhancing engagement and hope. International Coaching Psychology Review, 6, 71–83.

Madsen, C. K., & Duke, R. A. (1985). Observation of teacher/student interactions in music: observer perceptions versus actual events. Journal of Research in Music Education, 33, 205–214.

Maroon, M. T. (2002). Potential contributors to performance anxiety among middle school students performing at solo and ensemble contest (Unpublished doctoral dissertation) (pp. 1–96). USA: Kent State University

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. Psychology of Music, 33(1), 5–35. doi:10.1177/0305735605048012.

McPherson, G. E., & Welch, G. (Chief Eds.), (2012). The Oxford handbook of music education (Volume 1), New York: Oxford University Press

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 33–52

Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. Journal of Anxiety Disorders, 19(7), 725–751. doi:10.1016/j.janxdis.2004.09.002

Patston, T. (2010). Cognitive mediators of music performance anxiety (Unpublished doctoral dissertation). Australia: University of Sydney.

Patston, T. (2014). Teaching stage fright? Implications for music educators. British Journal of Music Education, 31, 85–98. doi:10.1017/S0265051713000144.

Pawelski, J. O., & Moore, D. (2012). What is the eudaimonic turn? and The eudaimonic turn in literary studies. In J. O. Pawelski & D. J. Moores (Eds.), The eudaimonic turn well-being in literary studies (pp. 1–64). Madison: Fairleigh Dickinson University Press.

Rich, G. (2012). A cinematic lens on talent development in piano prodigies: considerations for positive psychology. Psychology, 3, 1161–1165. doi:10.4236/psych.2012.312A171.

Roland, D. J. (1993). The development and evaluation of a modified cognitive-behavioral treatment for musical performance anxiety. Unpublished doctoral dissertation, University of Wollongong, Australia.

Rusk, R., & Waters, L. (2013). (In press). Tracing the size, reach, impact and breadth of positive psychology. Journal of Positive Psychology. doi:10.1080/17439760.2013.777766.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), The

handbook of positive psychology (pp. 3–12). New York: Oxford Press.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35(3), 293–311. doi:10.1080/03054980902934563.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. American Psychologist, 60, 410–421. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. American Psychologist, 55(1), 5–14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5

Sin, N., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. Journal of Clinical Psychology. In Session, 65, 467–487. doi:10.1002/ jclp.20593.

Vaughan, S. (2000). Half empty, half full: understanding the psychological roots of optimism. San Diego: Harvest.

Vaughn, M., & Parsons, S. A. (2013). Adaptive teachers as innovators: instructional adaptations opening spaces for enhanced literacy learning. Language Arts, 91(2), 81–93.

von Georgi, R., Göbel, M., & Gebhardt, S. (2009). Emotion modulation by means of music and coping behaviour. In *Music that works* (pp. 301-319). Springer, Vienna.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28(2), 75–90. doi:10.1375/aedp.28.2.75.

White, M., & Waters, L. (2014). The Good School: a case study of the use of Christopher Peterson's work to adopt a strengths-based approach in the classroom, chapel and sporting fields. Journal of Positive Psychology, 10(1), 69–76.