

УНИВЕРЗИТЕТ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ

спец. Наталија Р. Јовић

**ДЕФИНИСАЊЕ И ПРИМЕНА МОДЕЛА
САМОСТАЛНО ВОЂЕНОГ ВЕЖБАЊА НА
ПРИМЕРУ ИНСТРУКТИВНЕ
ЛИТЕРАТУРЕ/ЕТИДА ЗА ДРВЕНЕ
ДУВАЧКЕ ИНСТРУМЕНТЕ**

докторска дисертација

Ментор:

др Милена Петровић, редовни професор
Универзитет у Београду, Факултет музичке уметности

Коментор:

др Драган Шобајић, професор емеритус
Универзитет у Београду, Факултет музичке уметности

Београд, 2020.

UNIVERSITY OF ARTS IN BELGRADE
FACULTY OF MUSIC

Natalija R. Jović, spec.

**DEFINITION AND APPLICATION OF SELF
GUIDED PRACTICING MODEL ON THE
EXAMPLE OF INSTRUCTIVE
LITERATURE/ETIDES FOR WOODWIND
INSTRUMENTS**

Doctoral Dissertation

Mentor:

Milena Petrovic, PhD; professor

University of Arts in Belgrade, Faculty of Music

Co-mentor:

Dragan Šobajic, PhD; professor emeritus

University of Arts in Belgrade, Faculty of Music

Belgrade, 2020.

Изјаве захвалности

Сматрам да је помоћ других изузетан дар. Сугестије које отворају нове видике и обезбеђују шира знања помажу нам да нађемо прави пут међу мноштвом информација. Праве речи, дате у правом тренутку, остају запамћене.

Неизмерну захвалност дугујем менторки, професорки др Милени Петровић. Познанство које датира од Основних академских студија и континуирано укрштање путева заокружено је менторском подршком. Њено стрпљење и искрено настојање да ме мотивише да истрајем и када није било лако, били су ветар у леђа у годинама иза мене. Њен приступ науци и посвећеност педагогији инспиришу (верујем не само мене) да будем још радозналија када је учење у питању, одважнија када су педагошка истраживања у питању и слободнија у презентовању резултата свога рада. Хвала за разговоре, размену, усмеравање, пружање знања и омогућавање стицања нових искустава кроз научно-истраживачки процес.

Хвала професору др Драгану Шобајићу на прихавћеном коменторству и стручним саветима који су допринели квалитету докторске дисертације. Његова утемељеност у музичкој извођачкој уметности, стручност на пољу дидактичко-методичких наука, као и вишегодишње бављење проблематиком односа између извођачке праксе и сродних теоријских дисциплина подстицај је за континуирано проширивање знања и стручно усавршавање са циљем свеобухватног сагледавања подучавања музичке уметности.

Хвала професорки др Бланки Богуновић која ме је током специјалистичких студија мотивисала да се посветим научном раду и да поред уметничког, извођачког приступа музици, ближе упознам свет педагогије. Њене сугестије о објективном сагледавању проблема и решења омогућиле су ми да стварност посматрам и на други начин, а субјективни однос занемарим, у мери у којој је то реално могуће.

Захвалност дугујем и професорки др Ивани Дробни што ми је указала на ширину тема и области о којима може да се размишља, дискутује и ради на њиховом унапређењу када је методика наставе инструмента у питању. Резултати наше сарадње биће видљиви и кроз моје будуће педагошке резултате.

Хвала др Снежани Мирков из Института за педагошка истраживања на срдачности и отворености да својим знањем и искуством из области педагогије и њене уже стручне специјалности, саморегулације, подржи мој истраживачки рад на ову тему.

Њени писани радови и наша усмена конверзација обезбедили су ми изузетно вредне садржаје, путоказе и смернице који су били од велике помоћи при изради докторске дисертације.

За поузданост и објективност добијених резултата емпиријског дела докторске дисертације захвална сам др Смиљани Јошић која је своје знање из области методологије истраживања безусловно поделила са мном.

Немам довољно речи којима бих захвалила својим најмилијима на стрпљењу, разумевању и подршци.

Своју докторску дисертацију посвећујем ћерки Даници Радивојевић.

ДЕФИНИСАЊЕ И ПРИМЕНА МОДЕЛА САМОСТАЛНО ВОЂЕНОГ ВЕЖБАЊА НА ПРИМЕРУ ИНСТРУКТИВНЕ ЛИТЕРАТУРЕ/ЕТИДА ЗА ДРВЕНЕ ДУВАЧКЕ ИНСТРУМЕНТЕ

Апстракт: Педагошка истраживања вежбања гласа/инструмента сагледавају широк спектар елемената који утичу на квалитет музичког развоја вокално-инструменталног извођача. Нашу теоретску базу чини избор радова који испитују вежбачке навике, избор стратегија вежбања, организацију времена проведеног у самосталном вежбању као и, за нас најважнији елемент, заступљеност саморегулације при вежбању инструмента. Докторском дисертацијом представљају се резултати два педагошка истраживања. *Анкетно истраживање А* имало је за циљ сагледавање начина вежбања етиде као дела инструктивне литературе и утврђивање присуства и нивоа заступљености саморегулације током самосталног вежбања. Анализирали смо присуство три фазе саморегулисаног вежбања: припрема, праћење тока напредовања и провера постигнутог. У истраживању је учествовало 238 испитаника, ученика средњих музичких школа и факултета музичке уметности са вокално-инструменталних одсека и извођачких катедри. Израчуната средња вредност укупних одговора за сваку фазу саморегулисаног вежбања етиде појединачно показује да је фаза праћења напредовања при вежбању етиде најзаступљенија (АС=5,45; СД=1,34), након тога фаза процене резултата вежбања етиде (АС=5,29; СД=1,19) и да је припрема за вежбање најмање заступљена у самосталној организацији вежбања (АС=5,11; СД=1,15). Сматрамо да примена саморегулације током самосталног вежбања може имати позитиван ефекат на успешност музичког извођења (као крајњег циља вежбања) и да се може и треба подучавати како би се хабитуални модели вежбања превазишли и успоставила „стратешка свесност”. *Акционим истраживањем Б* извршена је провера исхода примене модела самостално вођеног вежбања (СВВ) који је занован на саморегулисаном учењу. Присуство и ниво промена у фазама саморегулисаног вежбања пре и након обуке за коришћење СВВ модела испитали смо на примеру вежбања инструктивне литературе/етида за дрвене дувачке инструменте. Узорак је бројао 43 учесника (13 ученика средње музичке школе и 30 студената Факултета музичке уметности у Београду) који су за потребе истраживања попунили улазни и излазни упитник, учествовали у раду четири фокус групе и водили дневник вежбања. Резултати реализованог квалитативног истраживања потврдили су полазну претпоставку да СВВ модел, концепт добрих смерница, акциони план,

својеврстан „оријентиринг” за организацију самосталног вежбања ученицима омогућава простор за промишљање, осмишљавање, извођење закључака, планирање, праћење и деловање на пољу стратешког организовања вежбања. Да би ефекти обуке за примену саморегулације били ефикасни важно је да ученици/студенти објективно процене свој начина вежбања да би на основу тога могли да примењују нова сазнања и унапређују оне елементе за које сматрају да постоји потреба да се унапреде. Наставнике инструмента треба подстицати да препознају значај овог елемента наставе и усмере своје ресурсе ка проналажењу адекватних модалитета којима би се подржала самостална организација вежбања инструмента/гласа. Понуђен наставницима, СВВ модел представља дидактичко-методички алат којим се ученик може оспособити за самостално вежбање и стицање компетенције примењиве за целоживотно вежбање.

Кључне речи: музичка педагогија, методика наставе инструмента, методика наставе дувачких инструмената, дидактичко-методички садржаји музичке педагогије, вежбање, вежбање етида, саморегулисано вежбање, самостално вођено вежбање, СВВ модел.

Нучна област: Музичка педагогија

Ужа научна област: Методика наставе дувачких инструмената

DEFINITION AND APPLICATION OF SELF GUIDED PRACTICING MODEL ON THE EXAMPLE OF INSTRUCTIVE LITERATURE/ETIDES FOR WOODWIND INSTRUMENTS

Abstract: Pedagogical research of voice/instrument practice includes analysis of wide range elements that affect the quality of musical development of a vocal-instrumental performer. The theoretical base for our study is represented by pedagogical works with a focus on research of musicians practice behaviors, development of practicing strategies, time management during at-home practicing, and, for us most relevant, practical implication of self-regulated learning during practicing an instrument or voice. The doctoral dissertation presents the results of two empirical studies. The purpose of the *study A* was to determine the level of implication of self-regulated learning during self-guided practicing of etudes, as part of the instructive music literature (planning phase, performance phase, and self-evaluation phase). The reference sample consisted of 238 respondents, 100 students of high music schools, and 138 students of Undergraduate instrumental/vocal studies. The calculated mean value of the total responses for each phase of self-regulated etude practice individually shows that the phase of monitoring progress in etude practice is the most common (AS = 5.45; SD = 1.34), followed by the phase of evaluating etude practice results (AS = 5.29; SD = 1.19) and that the preparation for exercise is the least represented in the independent organization of exercise (AS = 5.11; SD = 1.15). We believe that the application of self-regulation during independent practice can have a positive effect on the success of musical performance (as the ultimate goal of practice) and that it can and should be taught to overcome habitual models of exercise and establish “strategic awareness”. Action *research B* aimed to investigate the outcome of the application of the self-guided practicing model (SVV), which is based on self-regulated learning. The presence and level of changes in the phases of self-regulated practicing before and after training for the use of the SVV model were examined on the example of practicing instructional literature/etudes for woodwind instruments. The reference sample consisted of 43 participants (13 high school music students and 30 students of the Faculty of Music in Belgrade). The research participants filled in the two questionnaires, took part in four focus groups and kept the practicing diary. The results of the conducted qualitative research confirmed the initial assumption that the SVV method provides students with an opportunity for analyzing, planning, executing, monitoring, and self-reflecting during practicing. It is an action plan for self-regulated learning which students should adapt after objectively assess their way of practicing so that they can apply

new knowledge and improve those elements that they believe need to be improved. Offered to teachers, it can be used as a didactic-methodical tool for learning students strategic practicing. Based on the findings of the doctoral dissertation, the SVV model can be recognized as a tool that can support the independent organization of practicing and acquire competencies for lifelong instrument/voice practicing.

Key words: music education, instrument teaching methodology, woodwind instrument teaching methodology, didactic contents for music teaching, practicing, practice strategies, self-regulation, self-regulated learning, self-guided practicing model, SVV model.

Scientific field: Music pedagogy

Scientific subfield: Methodology of teaching wind instruments

САДРЖАЈ

I УВОД	1
II ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА	5
1. УЧЕЊЕ	5
1.1. Учење како учити	7
1.2. Стилкови учења	14
1.2.1. Модел стилова учења према Дан и Дан (The Dunn and Dunn Learning-Style Model)	16
1.2.2. Површински и дубински стил учења	17
1.2.3. Вак/Варк модел стилова учења (VAK/VARK learning style model)	19
1.2.4. Колбова искуствена теорија стилова учења (Experiential Learning Theory – ELT)	21
1.3. Стратегије учења	26
1.4. Саморегулисано учење	29
1.4.1. Саморегулисано учење – Бари Цимерман (Barry Zimmerman)	33
1.4.2. Саморегулисано учење – Пол Р. Пинтрич (Paul R. Pintrich)	36
1.4.3. Саморегулисано учење – Моника Бокартс (Monique Boekaerts)	38
1.4.4. Постављање циљева	39
1.4.5. Импликације за наставу	41
1.4.6. Дневник учења као мерни инструмент за проверу примењивости саморегулације при учењу	47
1.5. Педагошки аспекти учења у контексту музичког образовања	50
2. ВЕЖБАЊЕ	53
2.1. Стилкови вежбања	68
2.2. Стратегије вежбања	72
2.3. Примена саморегулисаног учења при вежбању	79
2.4. Импликације за наставу	91
3. САМОСТАЛНО ВОЂЕНО ВЕЖБАЊЕ (СВВ): ДЕФИНИСАЊЕ И ПРИМЕНА	94
3.1. Теоријска база	94
3.2. Дефинисање конструктора Самостално вођено вежбање (СВВ)	96
3.3. Представљање модела за Самостално вођено вежбање	100
3.4. Коришћење модела самостално вођеног вежбања на примеру савладавања Андерсенове (Carl Joachim Andersen, 1847–1909) треће етиде за флауту из збирке „24 Grosse Etudes”, опус 15	110

III МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРЕДМЕТУ ИСТРАЖИВАЊА _ 123

4. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ А _____	124
4.1. Методологија _____	124
4.1.1. Предмет и циљеви _____	125
4.1.2. Узорак _____	126
4.1.3. Варијабле _____	126
4.1.4. Методе, технике и инструменти _____	127
4.1.5. Ток истраживања _____	128
4.1.6. Обрада података _____	129
4.2. Резултати и интерпретација _____	129
4.2.1. Дескрипција општих варијабли _____	129
4.2.2. Дескрипција објективних параметара успешности _____	130
4.2.2.1. Дескрипција успешности – оцене _____	131
4.2.2.2. Дескрипција успешности – јавни наступи _____	131
4.2.2.3. Дескрипција успешности – награде _____	133
4.2.3. Дескрипција самопроцене извођачке успешности и успешности извођења етида _____	135
4.2.4. Дескрипција варијабли које се односе на вежбање (уопште) _____	136
4.2.5. Дескрипција варијабли које се односе на утврђивање места етида у настави инструмента _____	138
4.2.5.1. Дескрипција мере заступљености етида у настави _____	138
4.2.5.2. Дескрипција мере савладаних етида током школске године _____	139
4.2.6. Дескрипција варијабли које се односе на вежбање етида _____	140
4.2.6.1. Дескрипција техника које се примењују при вежбању етиде _____	141
4.2.6.2. Дескрипција примене саморегулације при обради етиде _____	142
4.2.7. Утврђивање односа између варијабли _____	145
4.2.7.1. Утврђивање разлика између мерених варијабли у односу на пол _____	145
4.2.7.2. Утврђивање разлика између мерених варијабли у односу на ниво образовања _____	147
4.2.7.3. Утврђивање међусобне повезаности варијабли _____	148
4.2.7.3.1. Утврђивање међусобне повезаности параметара успешности (објективних и самопроцене) са варијаблама које се односе на саморегулацију вежбања _____	149
4.2.7.3.2. Утврђивање међусобне повезаности између елемената саморегулације вежбања и техника вежбања при обради етиде _____	151
4.2.7.3.3. Утврђивање међусобне повезаности између елемената саморегулације вежбања _____	152
4.3. Дискусија и закључна разматрања о емпиријском истраживању А _____	154

5. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ Б	166
5.1. Методологија	166
5.1.1. Предмет и циљеви	168
5.1.2. Узорак	169
5.1.3. Методе, технике и инструменти	169
5.1.4. Ток истраживања	171
5.1.5. Обрада података	172
5.2. Резултати и интерпретација	172
5.2.1. Први сусрет	172
5.2.2. Други сусрет - прва фокус група	173
5.2.3. Трећи сусрет – друга фокус група	177
5.2.4. Последњи сусрет – трећа фокус група	180
5.3. Дискусија и закључна разматрања о емпиријском истраживању Б	188
IV ЗАКЉУЧАК	202
Литература	211
Прилози	226
Биографија	242

I УВОД

Вежбање инструмента мора се схватити као неизоставан фактор развоја музичких вештина и неопходна компонента музичког успеха (Schatt, 2011). Анализа односа музичких способности ученика/студента и резултата/исхода учења указује на изузетну захтевност и комплексност процеса учења музике, па је стога однос према самосталном раду ученика/студената важно квалитетно развијати и усмеравати током музичког школовања. Није случајно то што истраживачки проблеми које се односе на стицање нових знања и развијање вештина за организацију вежбања заузимају значајно место у „опусу” како теоријских, тако и емпиријских истраживања на пољу музичке педагогије.

Усмереност ученика на вежбање и постигнуће значило би одабир одређених облика понашања којима би се подржао самостални рад и реализовао у функционално ефикасној динамици. По завршетку Основних академских студија и приступању педагошком раду у Основној музичкој школи појавили су се увиди да се са учењем тек почиње. Школовани музички извођач поседује богато лично искуство, али му (најчешће) недостаје систематичност за педагошки рад којом би подржао сопствену наставну праксу, а који није заснован искључиво на приступу и моделу датом литературом коју користи у раду. Пројекција свог примера вежбања на ученике често није решење јер ма колико се ствари мењале, велики број свршених студената и даље вежба по моделу који су усвојили у основној школи немајући формиране стратегије рада за које са сигурношћу могу да тврде да дају резултате. Са једне стране, чини се да успех у већој мери долази као последица музичке способности и интелигенције него промишљеног рада. Са друге стране, ма колико ученицима представљали различите приступе вежбању, заједнички планирали ток њиховог самосталног вежбања, чини се да је у пракси проценат примене тога изузетно низак и да је број ученика који су спремни да прате понуђени акциони план вежбања инструмента мали. Сва наведена запажања, на основу вишегодишњег педагошког искуства, била су мотив да се ова тема ближе истражи, објективно сагледа и понуде предлози за унапређење вежбачких навика код ученика и студената.

Учени педагошки проблем прерастао је у предмет емпиријског сагледавања ове теме, а стављен у теоријски оквир музичке педагогије представља садржај докторске дисертације којим се дефинише примена модела самостално вођеног вежбања

инструктивне литературе/етида писане за дрвене дувачке инструменте. Структурално посматрано, дисертација се састоји од четири тематске области и шест поглавља. Након уводног поглавља којим ћемо представити рад, следи обимна тематска област у којој се теоријски разматра феномен вежбања инструмената. Имајући у виду да је процес којим се стичу музичка знања и вештине – вежбање – заправо учење, првим поглављем искорачујемо у област психолошке педагогије формирајући темељ који ће нам послужити да навике у вежбању боље разумемо и на њих квалитетније утичемо. Сви наведени налази дати су у односу на ученика без одређења према нивоу школовања сем на местима где су реализованим педагошким истраживањима узорковане специфичне групе испитаника (нижи разреди ученика, средњошколци или студенти). Читаоцу се саветује да читајући потпоглавља којима се анализирају преференције у односу на стил учења и стратегије учења промишља у смеру приступа вежбању ученика. Експлицитне паралеле нису навођене јер се чинило да на сваком месту на којем пише реч „учење”, она може бити замењена синонимом „вежбање”, али су педагошки аспекти учења посебним потпоглављем анализирани у контексту музичке педагогије.

Значајно место у оквиру теоријских разматрања има представљање саморегулисаног учења које се налази у основи модела за самостално вођено вежбање чију смо примену емпиријски испитали, а резултате представили у другом делу дисертације. Ако као најважнији задатак наставе поставимо осамостаљивање ученика за активно ангажовано, осмишљено и организовано учење онда је наше становиште да саморегулација у томе може помоћи, оправдана. Тај значајни конструктор у сфери образовања покушали смо да објаснимо представљајући различите моделе њеног сагледавања, знајући да давање једне дефиниције не може бити свеобухватно, а ни довољно за њено разумевање.

Наредно поглавље представља други сегмент дисертације и њиме се аналитички сагледава вежбање инструмента, почевши од дефинисања, преко образлагања његовог места у контексту учења музике и музичког развоја, све до елемента који се односе на достизање професионалне стручности. У односу на контекстуални оквир дат првим поглављем („Учење”), садржај поглавља „Вежбање” структуриран је на исти начин. Разматране су преференције ученика у односу на стил вежбања, стратегије вежбања и анализирана примена саморегулисаног учења при вежбању инструмента. Тако конципирана унутрашња динамика докторске дисертације омогућава паралелно и међусобно допуњујуће сагледавање ове две теме. Изведени закључци дати су кроз савете који се могу имплементирати у настави, а тичу се институционалне подршке учењу

вежбања и стручних савета наставницима о методама подучавања техника организације вежбања.

Последњим поглављем у оквиру теоријских разматрања дефинише се модел самостално вођеног вежбања (СВВ), представља његова структура и нуди пример примене. Обиман научни рад Марсела Веинмана (Marcel V. J. Veenman) допринео је свеобухватном сагледавању, анализи и формирању практичних знања која могу бити од користи ако се вежбање инструмента (учење) жели унапредити применом саморегулисаног учења и представља теоријску базу нашег приступа формирању СВВ модела. Инспирисани и мотивисани да истражимо примењивост програма самоинструкција које је он истраживачки проверио на пољу опште педагогије при решавању математичких задатака и у оквиру часова матерњег језика, прилагодили смо примени приликом вежбања инструмента. Представљеним акционим планом за метакогнитивно планирање обједињене су све три фазе саморегулације: припрема, праћење тока напредовања и вредновање исхода вежбања. Практичан пример његове примене дат је кроз вођење дневника вежбања посебно формулисаног за потребе истраживачких задатака докторске дисертације. Стављајући га у контекст реалних извођачких проблема желели смо да на сликовит начин прикажемо на које елементе самосталног рада његовом применом може да се утиче.

Наредна, обимна тематска област односи се на емпиријски приступ предмету докторске дисертације и обједињује резултате два педагошка истраживања. Разумевајући комплексност вежбања, првим реализованим емпиријским истраживањем (А) урађена је свеобухватна анализа начина и техника вежбања, заступљености елемената саморегулације током самосталног вежбања, као и мере присутности етида као дела инструктивне литературе у настави и начина њиховог савладавања. Истраживачки узорак имао је два подузорка – средњошколски и факултетски, те су резултати анализирани засебно у односу на ниво школовања и обједињено на нивоу целог узорка (N=238 испитаника). Учесници истраживања били су ученици и студенти са извођачких одсека/катедри који свирају флауту, кларинет, обоу, фагот и саксофон. Квалитативном методом тумачен је садржај истраживања прикупљен кроз континуирани рад фокус група чиме се ово истраживање може описати и као лонгитудинална студија. Његовом реализацијом утврђен је ниво оспособљености за примену саморегулације током самосталног вежбања етида (без претходне обуке) и дефинисани су уобичајени чиниоци који одређују начин њиховог савладавања. Закључено је да се оправдано могу разматрати приступи и модели за унапређење

вежбања, као и то да би примена модела самостално вођеног вежбања допринела унапређењу процеса вежбања и развоју музичких компетенција. Резултатима оригиналног, акционог истраживања представљени су исходи примене модела самостално вођеног вежбања на примеру инструктивне литературе, односно етида за дрвене дувачке инструменте.

Кључни налази докторске дисертације изнети су у „Закључку” кроз елаборацију: 1) теоријских основа представљених првим делом рада, 2) налаза анкетног истраживања и 3) материјала прикупљеног акционим истраживањем (упитници, дневници вежбања и кодирани снимци аудио записа са рада фокус група). Дат је одговор на педагошко питање које је било у фокусу истраживања и односило се на сагледавање могућности да се применом саморегулације утиче на квалитет самосталног вежбања. Обезбеђен је прецизан и поуздан референтни оквир на које елементе вежбања треба додатно утицати јер изостају, или су недовољно заступљени у вежбању кад нема праћења тока рада од стране другог лица или саморефлексије и потврђене промене услед дејства спољног утицаја датог акционим планом за самостално вођено вежбање. Налази су представљени у складу са савременим педагошким приступима настави који обезбеђују широка знања у складу са дугорочним циљевима школства и кореспондирају са стандардима квалитета рада образовно-васпитних установа. Предложени су модели и видови подучавања вежбања засновани на саморегулисаном учењу.

Употребљено је 199 референци – библиографских јединица, од којих је 56 на српском језику и 143 на другим страним језицима (139 на енглеском језику, 3 на хрватском језику и једна на немачком језику).

У прилогу се налазе упитници коришћени за потребе истраживања, примери дневника вежбања коришћени при акционом истраживању, образац сагласности којим су родитељи дозволили малолетним учесницима да партиципирају у акционом истраживању и Етида бр. 3 Јоакима Андерсена из збирке „24 Grosse Etudes” оп. 15 коришћена у свраhu илустровања примене дневника вежбања при вежбању.

II ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА

1. УЧЕЊЕ

Са „првом систематском мишљу о човеку” (Krstić, 1992: 128), уочава се потреба о сагледавању учења као вида стицања систематског искуства које се као знање може пренети каснијим нараштајима. „Проучавање живота деце и одраслих у процесу обучавања, разних облика учења, економије и технике учења, теорије учења, памћења и заборављања, трансфера учења и психологије учења појединих наставних предмета” (Ђорђевић, 1982: 7) представља предмет изучавања педагошке психологије (синоним: психологија образовања; енгл. educational psychology). Према Ђорђевићу, сви који се баве образовањем, посебно просветни радници, у основама педагошке психологије могу пронаћи снажно упориште и базу (са)знања важних за професију било да се посматра као теоријска или као примењена наука, или да испитује „формално или неформално образовање, директно или имплицитно, у школи или ван ње” (Alexander, Murphy & Green, 2012 према Kodžopeljić i Pečić, 2017: 14). Ауторка Лидија Вучић посебно истиче улогу васпитања као главну компоненту педагошке психологије истичући да је „задатак васпитања развијање добро интегрисане личности која ће бити способна да у друштву преузме онолику одговорност колико јој њене способности дозвољавају” (Vučić, 2007: 6). Истраживачки проблеми педагошке психологије кореспондирају са свим аспектима учења и тичу се онога који учи, онога који подучава, онога што се подучава и окружења у коме се дешава учење (Alexander, Murphy & Green, 2012 према Kodžopeljić i Pečić, 2017:14). Посебан значај придаје се анализи процеса учења што подразумева познавање тока учења, промена које се дешавају у процесу учења као и добијених резултата учења чиме се долази до закључака о фактору учења и разлога за напредовање, односно подбацивање у учењу (Vučić, 2007). Ђорђевић новоди да је допринос радова из области педагошке психологије, од формирања као самосталне научне дисциплине почетком

двадесетог века до данас,¹ неизмерно значајан и због њене повезаности са другим наукама: развојном, општом, социјалном, клиничком психологијом, дидактиком, андрагогијом, логиком, филозофијом, социологијом (Ђорђевић, 1982) и посебно са педагогијом која се, према Вучићевој, темељи на педагошкој психологији (Vučić, 2007: б).

Према Ђорђевићу, „целокупна култура и уметност човечанстава створени су захваљујући и процесу учења” (Ђорђевић, 1982: 77) које он дефинише као „мењање индивидуе настало под утицајем средине и усмерено на задовољење неког мотива индивидуе” (Ђорђевић, 1982: 81). Ауторке Коцопелић и Пекић (Kodžopeljić i Pečić, 2017) наводе два гледишта при дефинисању учења: традиционално – које је по њима ограничено на школско учење и савремено – којим се сагледава свеобухватност промена код људи. Никола Рот у *Општој психологији* из 1990. године учење објашњава као свесну и (не)намерну активност са циљем стицања знања, навика, вештина и релативно трајних промена у понашању која је најчешће, али не једино, везана за намерно понављање. Бранислав Стевановић (према Ђорђевић, 1982: 79) за учење каже да је то „прогресивно и релативно трајно мењање индивидуе настало под утицајем средине и изазвано потребама индивидуе која се мења”, природно стање човека – учимо стално током живота адаптирајући се околностима и развоју (Hallam, 2004).

Уочавамо и издвајамо значајна места из горе наведених дефиниција која нам указују да се промене учењем дешавају, са једне стране због унутрашњих потреба појединаца, а са друге стране због утицаја средине (институција, професора/наставника, ауторитета, вршњака, породице, медија); да ангажовање може бити самоусмеравано, намерно, али и да се многа знања усвајају индиректно; као и да учење може бити везано за понављање, али не као једини вид стицања знања или вештина. Хилгард (E. R. Hilgard) је мишљења да је тешко дефинисати учење на свеобухватан начин и издваја да је „учење свака промена у извршењу и понашању, која је резултат вежбања или искустава, за разлику од промена које настају услед сазревања” (цитирано код Ђорђевић, 1982: 79). Критичари су Хилгарду замерили то што није прецизно објаснио „вежбање и искуство” унутар своје дефиниције, али ако је ставимо у контекст музичког образовања и стицања знања свирања инструмента, промене у квалитету музичке интерпретације (извршење)

¹ Према Лидији Вучић (2007), за зачетника педагошке психологије узима се амерички психолог Торндајк (Edward Lee Thorndike) који је 1903. објавио књигу „Педагошка психологија” (*Educational Psychology*) где је дефинисао ову дисциплину и навео проблеме којима се ова наука бави. Допуњено друго издање штампано је у три тома десет година касније (1913. и 1914. године) и сматра се значајним делом из ове области (Vučić, 2007).

и начина како се долази до тога (понашање) најчешће су резултат посвећеног вежбања (инструмента) и стеченог искуства као последице увиђања, те налазимо да ова дефиниција говори доста у прилог разумевању учења (музике). Да би добро разумели вежбање инструмента (друго поглавље) потребно је да квалитетно разумемо сам процес учења, јер је вежбање инструмента у служби учења свирања инструмента, или школовања гласа.

1.1. Учење како учити

Учење, као „стални вид човековог понашања, увек и свуда присутан, [...] је високо индивидуализовани процес, у коме се укрштају све особине појединца који се подвргава стицању нових садржаја” (Krstić, 1992: 301) прилагођен је свакој личности понаособ. Увидом у међународне извештаје: Европске комисије од 2000. године на овамо, радова и извештаја УНЕСКА (у периоду 1972–2009), као и увидом у званичне документе у Србији: Закон о потврђивању Меморандума о разумевању између Европске уније и Републике Србије о учешћу Републике Србије у Акционом програму за целоживотно учење (2007–2013) (*Службени гласник РС – Међународни уговори*, број 1/2012–190) и Стандарде квалитета рада образовно-васпитних установа, бива јасно да *учење како учити* заузима значајно место у реформи и стратешким плановима обезбеђења квалитетног целоживотног образовања. Препоручене од стране Европске уније (*Official Journal of the European Union*, 2006: 13), следеће кључне компетенције представљају стандард за формирање даљих корака у успостављању ефикасног система учења који би одговарао захтевима тржишта рада, демографским променама, социјалним оквирима, а чине их:

1. Комуникација на матерњем језику (способност исказивања мисли, осећања и знања у писаној и усменој форми);
2. Комуникација на страном језику (способност интеракције и међународне размене);
3. Математичка писменост и основне компетенције у науци и технологији;
4. Дигиталне компетенције;
5. *Учење како учити* (способност саморегулације сопственог учења, управљање временом, решавање проблема, усвајање, обрада и провера новог знања, као и његова примена у различитим животним контекстима);
6. Интерперсоналне и грађанске компетенције;

7. Предузетништво;
8. Културна експресија (вредновање важности креативног изражавања идеја, емоција и искустава кроз уметност и медије).

Да би разумели због чега је учење како учити одређена као једна од кључних компетенција, Хоскинс и Фердриксон (Hoskins & Ferdiksson, 2008) најпре дефинишу шта је то *компетенција*, а потом какву додатну вредност добија као посебно значајна и једна од осам споменутих. По њима, а на основу анализе званичних документа који заступају ову меру као одредницу промена у образовању, компетенција представља „резултат учења и обједињује знања, вештине, ставове и вредности појединца и мерљиве су реалним, животним задацима, а не теоретским, писаним тестовима”, додајући да се може описати као општа способност која се заснива на знању, искуству, вредностима, предиспозицијама које је појединац развио током периода школовања (Исто: 11). Са једне стране говоримо о *професионалним компетенцијама* које се могу објаснити као „динамичка комбинација знања, когнитивних и практичних вештина, као и ставова и вредности које наставник/ца уме да користи при обављању своје професионалне активности” (дефиниција изведена из Пројекта усклађивања ЕУ; цитирано код Jusović, Vidović i Grahovac, 2013: 24). Са друге стране, *кључне компетенције* можемо дефинисати као „преносиве, мултифункционалне пакете знања, вештина и ставова потребне свим особама за лично остварење и развој, инклузију и запошљавање. Оне би требало да буду развијене до краја обавезног школовања и обуке и требало би да представљају основу за даље учење као део доживотног учења” (Official Journal of the European Union, 2006: 13–14). Свих осам компетенција се сматрају изузетно важним јер се међусобно допуњују и подједнако доприносе квалитетном, друштвеном животу (Исто). Бројна су одређења конструкта учење како учити и без обзира да ли је сагледавали из угла когнитивно-социјалне теорије, метакогниције, социо-историјског концепта, доживотног учења или студија процене, јасно је да је овим документима одговорност да нечија способност или вештина учења постане компетенција доступна свима, прерасло у педагошки задатак и одговорност наставног кадра. Тада говоримо о дидактичкој реконструкцији, планској организацији наставе кроз примену одговарајућих метода које обезбеђују жељене исходе учења јер, како каже Грејм Доналдсон у стручној монографији *Наставничка професија за 21. век: унапређење наставничке професије за инклузивно, квалитетно и релевантно образовање*, „наставници 21. века морају да оспособе будуће генерације за напредовање у окружењу брзих, трајних и темељних промена, а морају и сами да искористе те потенцијално далекосежне изазове пред којима се налазе настава и учење”

(Donaldson, 2013: 13). Савет може бити упућен и музичким педагозима. Посматрано деценију у назад могу се уочити брзе промене у оквиру музичке праксе, те се захтевнији програми све чешће могу чути на репертоару нижих ступњева школовања. Чини се све бржа и израженија жеља да се досегне експертско извођење и врхунски резултати.²

Да би се добила прецизна дефиниција конструкта учење како учити реализована је квалитативна анализа садржаја публикованих радова о четири главна модела учења како учити и деведесет студија о учењу које су садржале четрдесет дефиниција (Stringher, 2014). Главно истраживачко питање односило се на то како се тачно може дефинисати учење како учити, а одговор је добијен коришћењем следећих подпитања: а) која реч/фраза се може искористити као синоним синтагме „учење како учити“?, б) које су његове одлике, димензије, компоненте и функција? и в) и да ли га је могуће моделовати?. Сумирајући налазе и не занемарујући персоналне, педагошке и елементе временских одредница учења, Кристина Стингер (Christina Stringher) извела је следећу (радну) дефиницију учења како учити: „То је усмерен процес контроле учења замишљен као способност посвећеног рада која појединцима омогућава већу контролу над начинима учења, уложеним временом и сопственим учењем. Такав процес се не развија и користи само у школском добу већ се примењује и мења током читавог живота с крајњим циљем да се схвати стварност” (Stringher, 2014: 22). Није тешко уочити њено настојање да обједини когнитивистички/метакогнитивистички и социо-културолошки приступ сагледавању ове теме. Према првом приступу (који припада развојној психологији) ефикасни ученик поседује мотивацију да користи разноврсне технике учења, сопствене способности, добро организовану базу знања у коју се нова сазнања лако структурирају, вештине учења, стратегије за коришћење ових вештина учења и метакогнитивне стратегије (планирање, организацију учења и евалуацију исхода учења) (Исто). Приближније, учење како учити је само-организација процеса учења, више методологија него последица учења и више процес са акцентом на „како”, него „шта” се учи. Тиме је он јасно одвојен од „производа” учења. Социо-културолошки приступ истиче место учења како учити унутар модела целоживотног учења сагледавајући га као животну компетенцију примењиву у разним ситуацијама, а са циљем усмеравања својих ресурса ка развоју у домену личне испуњености, активног грађанства, социјалне инклузије и запошљавања.

² У другом поглављу дисертације опширније ћемо се бавити музичком педагогијом и вежбањем као градивним елементом музичког развоја.

Квалитетно образовање данашњице кореспондира са дугорочним циљевима наставе која би требало да одговара захтевима школовања и омогући ученицима/студентима поседовање развијених способности за ефикасно и лакше усвајање знања примењујући различите технике, стратегије и/или типове учења (Mirkov, 1999: 11). У својој монографији *Учење учења* Снежана Мирков полази од чињенице да је за стицање одређеног знања потребно да појединац буде суочен са изазовом и да је с тим у вези проналажење начина или откривање методе како доћи до решења саставни део учења (Исто). Улога наставника у формирању навика учења код нас се сматра веома битном, али се не може занемарити присуство како добрих, тако и лоших навика учења. Према Мирков „лоша навика обично представља најнефикаснији начин одговарања на изазов до које особа може да дође сопственим напорима и без помоћи и савета” (Исто: 11) због чега је усмеравање и подучавање ученика како учити и тиме формирати добре навике јако важна. Међутим, добре навике учења могу довести до одређеног нивоа стереотипа у понашању и понављању истих или сличних образаца која могу ограничити напредак у учењу. Да би се то избегло и омогућило управљање навикама (учења) приступ наставника подразумевао би објашњење, дискусију, илустрацију, боље дефинисање циљева и увид у ниво мотивације ученика, а не само покушај „искорењивања” лоших навика. Значајне индивидуалне разлике ученика представљају основу за став који предлаже упознавање ученика са већим бројем различитих техника учења које би најпре усвајали и примењивали уз помоћ наставника, а потом самостално. Вид наставе усмерен ка развоју ученичких способности супроставља се рецептивним, говорним, директним или саопштеним формама учења. Један од тих напреднијих видова учења јесте учење откривањем које се заснива на следећим елементима (Krklijuš, 1977):

1. Наглашена самосталност за стицање знања;
2. Реконструкција раније стечених знања;
3. Трансформација раније стечених знања;
4. Усклађивање индивидуалних разлика и стратегија вођења;
5. Самосталност мисаоне активности ученика;
6. Подстицање креативних путева учења.

Наставнички подстицај, као облик спровођења/реализације дидактичких инструкција нужно поседује флексибилност која омогућава повољнију климу за самостално трагање за знањем код ученика. Подстакнут ка стваралаштву, појединац сам изнаходи нове, креативне путеве, истражује, открива. Овакав приступ је у складу са тенденцијама савременог доба усмереног ка дубокосежним променама у образовању

које одговарају потребама да друштво засновано на знању карактеришу следеће компетенције: теоријска знања, практичне вештине, когнитивне способности и социјална флексибилност (Babić–Kekez, 2016). Алис и Давид Колб као један од савета за педагоге и импликације за образовање износе став да би подучавање ученика како учити требало бити у фокусу наставе (Kolb & Kolb, 2019). За потребе доживотног учења и професионалног развоја иде се ка развијању индивидуализираног инструктивног модела рада који има за циљ развој креативности, стваралаштва и осећај успешности. Индивидуализована настава је усмерена ка реалним типовима ученика и представља прилагођавање дидактичких активности потребама ученика (Đorđević, 2014). Она подразумева широк спектар облика, поступака и метода наставе и као таква поред специфичних знања обезбеђује подучавање о томе како се учи, има за циљ мотивисање ученика да уче и покретање потенцијала да се у потпуности развију у оквиру позитивне, стимулативне средине. Коменски објашњава дидактику као вештину подучавања (другог) (Komenski, 1997). По њему, темељитост у подучавању и учењу би се постигла поштовањем следећих предложених принципа:

1. Имати општи план учења који представља јасан темељ свих даљих учења;
2. Улагати време у стицање корисних знања;
3. Поред теоријских, стицати и практична знања;
4. Ново градиво повезивати са старим градивом;
5. О свему што се учило промислити и разумети од какве ће то користи бити да се ништа не би учило узалуд;
6. Све што се научило током живота треба организовати у једну целину;
7. Све мора бити потврђено доказима да не би било сумње ни заблуде око (на)ученог.

Да би се остварили жељени резултати учења, ученици/студенти примењују сврсисходне технике учења тежећи ефикасности, односно процесу за који је важно да се одвија тако што се стварају услови да сваки следећи корак буде неометан и оптималан крећући се ка предвиђеном исходу процеса (Antonijević, 2014). У функцији образовања ефикасност се дефинише као способност производње жељеног резултата, или однос између уложеног рада (ангажовања) и исхода који се јављају као резултат уложеног рада без сувишних садржаја (Исто). Процена личне ефикасности одговара степену уверења у коликој мери могу утицати на исход радње, односно, нама важном, исход учења (Мирков, 2014). Он је мерљив концепт што подразумева могућност квантитативне обраде његове учинковитости и планирања тока учења као и примене одговарајућих

техника учења. Анализирајући велики број истраживања на тему техника учења, група аутора (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan, & Willingham, 2013) направила је избор техника које су емпиријски провераване, чија је ефикасност примене потврђена или је велики број ученика/студената користи и према критеријуму да за њену примену не треба никаква обука, или је довољно једноставно упутство. Детаљно сагледавање техника омогућава увид у карактеристике технике и разлоге због којих доприноси ефикаснијем учењу, а у односу на групе варијабли које се односе на садржај који се учи (на пример: текстуални, математика, наука), карактеристике ученика/студената (као што су узраст, интересовање, мотивација), изабраног стила учења (самостално или у групи, читајући или слушајући, истраживачко учење) и према захтеву задатка (учење текста напамет, решавање задатака, препознавање). Дати су, такође, резултати примене сваке технике у оквиру наставног процеса, представљени савети за њену импликацију при самосталном учењу и као закључак додељена процена корисности (изражена следећим мерама: ниска, умерена или значајна корист од примене).³ Добијени су следећи резултати:

1. *Детаљно испитивање или самоиспитивање*, што подразумева објашњавање или давање што више одговора полазећи од питања „Зашто?” („Why?”) у односу на све поређене параметре оцењена је као умерено корисна. Добри ефекти њене примене показали су се код млађег ученичког узраста (основна школа), али се показала као мање корисна код ученика са ниским нивоом општег знања;
2. Техника *самосталног објашњавања*, односно усмено излагање корака предузетих током решавања задатка или како се ново знање надовезује/повезује са старим знањима, процењена је као умерено корисна јер су њени ефекти примене одговарајући за различите садржаје учења и истраживања показују квалитетне исходе учења након њене примене;
3. *Сумирање*, као вид бележака (издвајање важног дела текста) различите дужине које ће се касније учити, процењена је ниском значајношћу јер је за њену примену потребна одређена обука (истраживања су показала да добре ефекте њене примене могу имати само они који су већ вешти у сумирању);

³ Представљене техника сагледаћемо и у контексту музичке педагогије у оквиру једног од наредних подпоглавља којим ће се педагошки аспекти учења анализирати у контексту музичког образовања.

4. *Подвлачење и маркирање* је најчешће коришћена техника учења јер за њену примену није потребна никаква обука, међутим, ефикасност њене примене на основу анализираних емпиријских студија је процењена као ниска;
5. *Кључне речи мнемоника* је употреба кључних речи и менталних пројекција да би се упамтили садржаји, то јест усвојили помоћу визуализација. Оцена ове технике је ниска јер њена корисност сагледана кроз широк спектар горепомнутих параметара није потврђена;
6. *Визуелизација на основу текста* је техника помоћу које се читан или слушан текст памти тако што се стварају менталне представе. Заступљеност маште у овом виду учења јој свакако даје предност, али како материјали за учење нису увек и само визуелно богати, оцена њене ефикасности је ниска;
7. *Поновљено читање* је по резултатима студије најчешће заступљена техника учења, а разлог за то налазимо у томе што за ову технику није потребан било какав вид обуке. Без обзира на доста истраживања којим су добијени резултати о њеној значајној ефикасности у процесу учења, оцена корисности је ниска јер су студије најчешће реализоване са студентима и показују да ефекти примене зависе и од низа других фактора (на пример: личних карактеристика студента, предзнања или способности);
8. *Проба теста*, или самотестирање као вид провере знања након учења је изузетно корисна техника учења јер ученику/студенту обезбеђује искуство једног таквог (или изабраног) вида процене исхода учења. Истраживања показују да ова техника директно унапређује учење и с тим у вези корист од њене примене је оцењена као висока, односно значајна;
9. Техника *временски распоређеног учења* би подразумевала организацију садржаја који се учи у оквиру предвиђеног временског периода. Обнављање градива као део утврђивања пред одређене провере знања у себи садржи овај концепт учења и није непознаница за ученике. Као таква, ова техника се налази насупрот „хаотичком”, или неорганизованом виду учења и процена корисности је висока, то јест њена примена даје значајне резултате. Истраживања показују да је примењива код различитих узрасних група, са различитим материјалима који се уче и при дугим временским периодима између првог учења и провере знања;
10. *Комбиновање различитог садржаја учења* током одређеног временског периода је техника која је оцењена као умерено корисна без обзира што студије њене примењивости показују да је изузетно корисна за развој когнитивних вештина и

при усвајању знања из области математике. Разлог овакве процене је постојање студија које показују и супротне резултате за које се не може са сигурношћу тврдити да ли су ученици добили јасна упутства за коришћење ове технике, као и непостојање потврда о томе да ли ова техника учења унапређује сам процес усвајања знања и у коликој мери.

Један од елемената анализе процеса учења и увида у његове исходе постиже се мерењем напредовања у учењу и сматра се да га је лакше испитати код савладавања моторних радњи без обзира да ли су једноставне или сложене.⁴ Разлог за то налазимо у учесталости понављања одређене радње да би се она извела са прецизном тачношћу и у захтеваној брзини. Да би се измерило напредовања у учењу сагледава се количина савладаног градива, време вршења активности која се учи и тачност репродуковања градива или извођење радње која се усваја (Vučić, 2007). Да би се измерила *количина савладаног градива* мери се „колико је субјект у стању да репродукује материјала или колико научених покрета да изврши” (Vučić, 2007: 32). Мерење напредовања помоћу *времена потребног да се изврши активност* која се учи подразумева праћење тока учења и брзине при савладавању жељеног градива. Како се период за савладавање постављеног захтева продужава, потребно време за појединачно вежбање требало би да буде све краће. Одређивање напредовања у учењу помоћу *мерења тачности вршења радње* подразумева сагледавање присуства грешака при репродукцији знања или радње; напредовање значи смањење броја грешака и вршење радње са све већом тачношћу (Исто).

1.2. Стилкови учења

На успешност учења утиче много чинилаца. У покушају свеобухватног сагледавања могу се груписати према карактеристикама ученика (персонални чиниоци), карактеристикама наставника и према карактеристикама које се тичу организације наставног процеса, при чему се мисли на наставни план и програм, материјале за учење, технике и критеријуме процена знања, оптерећеност ученика (Kodžorpeljić i Rekić, 2017). Када се сагледавају карактеристике наставника, неке од ставки које се процењују при анализи утицаја на успешност учења су јасноћа излагања, структурираност предавања,

⁴ Ауторка, Вучић, као примере сложенијих моторних радњи наводи учење дактилографије, стенографије, телеграфије (Vučić, 2007), којима можемо додати све специфичне смерове стручних средњих школа (на пример дрвна школа, техничка, медицинаска, зуботехничка, вокално-инструментална музичка школа, балетска школа).

темпо рада, ниво захтева, очекивање наставника, разумевање наставника за поједине групе ученика којима је потребна посебна пажња, подстицање ученика (Brofi, 2015). Према ауторкама Коцопејић и Пекић (2017), индивидуални фактори који утичу на успешност учења били би следећи: интелектуалне способности ученика, претходно знање из те области, особине личности, стил учења, мотивација за учење, радне навике, став према том предмету. Сви наведени елементи емпиријски су заступљени у педагошким истраживањима и нуде увид у промену приступа анализи учења која се од традиционалистичког гледања да је учење искључиво пасиван процес примања информација, креће ка конструктивистичком сагледавању учења по коме је ученик активни „конструктор” свог знања (Исто). Због тога, одабир стила учења, преферираног начина усвајања знања, посматрамо као значајан чинилац успешности учења а он као такав заузима значајно место како у педагошко-дидактичкој теорији, тако и у наставној пракси.

Дефинисање концепта „стил учења” захтева уочавање ширине при објашњењу оба појма појединачно, а самим тим сложену и динамичну одредницу која се најчешће користи у области учења и образовања.⁵ Стил (*stylus*, *style*, лат. *stilus* – направа за писање, грч. *graphium* – антички инструмент за писање) (Mesaroš, 1971) означава начин (изражавања), или карактеристике, односно особине по којима се неко разликује од осталих. Стернберг и Григоренко (Sternberg & Grigorenko, 2011) нуде неколико дефиниција полазећи од првог представљања стила у психологији 1937. године из пера Гордона Олпорта (Gordon Allport) који је термином стил покушао да укаже на индивидуалне разлике између појединаца или у њиховом понашању (Исто). Изведена из Јунгове теорије психолошких типова личности, Олпортова „дефиниција стила као хабитуланог модела преферираног начина обављања неке радње (као на пример: размишљања, учења, подучавања)” (Sternberg & Grigorenko, 2011: 3) не много измењена користи се и данас. Често се у литератури конструктор *когнитивни стил* користи као синоним за *стил учења*, али према педагошко-психолошкој литератури то је погрешно, јер је когнитивни стил (учења) „карактеристичан начин приступања и обраде перцептивне и когнитивне информације” (Entwistle & Peterson, 2004: 537), односно „адаптивни механизам ега као медијатора између потреба и спољашњег окружења” (Wallach & Kogan, 1965 према Sternberg & Grigorenko, 2011: 3). За потребе емпиријског приступа сагледавању одређених појава у понашању појединаца у области образовања

⁵ Друго најчешће место употребе ове синтагме је у радном окружењу (Entwistle & Peterson, 2004).

не ретко се срећу синтагме попут стилови мишљења, сазнајни стилови, когнитивни стилови, интелектуални стилови. У наставној пракси, термин стил учења постаје актуелан седамдесетих година прошлог века, а данас се каже да је скоро немогуће свеобухватно сагледати све његове постојеће варијетете као и дефиниције које су настајале са сваким новим теоријским оквиром.

1.2.1. Модел стилова учења према Дан и Дан (The Dunn and Dunn Learning-Style Model)

Као први модел стилова учења представићемо Дан и Дан модел стила учења (The Dunn and Dunn Learning-Style Model) који датира још из 1972. године, али је и даље актуелан и веома заступљен у едукативним програмима. Према извештају из 2009. године, до тог тренутка реализовано је 870 истраживања о овом моделу стила учења од којих је 135 у оквиру студија највишег академског нивоа школовања. Постављајући велики број питања која се односе на услове у којима ученици уче,⁶ емоционалне ставове,⁷ социолошке преференције,⁸ психолошке специфичности⁹ и когнитивне преференције,¹⁰ Рита Дан (Rita Dunn) и Кенет Дан (Kenet Dunn) желели су да помогну при дефинисању личног стила учења и да кроз његово разумевање помогну ученицима при унапређењу процеса учења (Dunn, 2001). Они сматрају да је стил учења нешто индивидуално, попут потписа (Dunn, Beaudry & Klavas, 2002: 75) и представља „начин на који се појединац концентрише, процесуира, савладава и усваја нове и тешке информације” (Dunn & Dunn, 1993 цитирно код Dunn *et al.*, 2009:136). Они сматрају да је то „биолошки и развојно формиран сет карактеристика у односу на који је одређени начин подучавања више, односно мање ефикасан” закључујући да свака особа поседује стил учења (Dunn, *et al.*, 2002), а он се не може поистовећивати са способностима (Sternberg & Grigorenko, 2011). Објашњење да је стил учења релативно трајан одабир начина усвајања знања појединца представља најједноставнију дефиницију. Рита Дан сматра да постоји двадесет и један

⁶ Када су услови за учење у питању, запитаност иде у смеру да ли ученику смета бука са улице, да ли преферира јако осветљење просторије или пригушено светло, да ли седи на тврдој подлози или је док учи опуштен на кревету.

⁷ Емоционални ставови се тичу присуства и мере мотивисани да се учи и тога да ли ученик воли да буде у школи, да ли се одговорно понаша према својим школским обавезама.

⁸ Социолошким преференцијама сагледавају се ставови који говоре о томе да ли се ученик боље осећа када учи сам или у друштву, од кога најбоље учи – од вршњака или наставника, родитеља.

⁹ Психолошке специфичности ученика испитују се питањима која се односе на то да ли ученик више воли да учи преко дана или ноћу, да ли лакше учи слушајући аудио записе, посматрајући видео лекције или читајући записани текст, да ли слуша музику, користи телефон.

¹⁰ Питањима да ли ученик ново градиво сагледава у целини или је аналитички оријентисан стављајући акценат на делове испитују се когнитивне преференције.

елемент који утиче на то како одређена особа учи и да сваки појединац обједињујући између 5 и 14 (од предложених 21) формира себи својствен стил учења (Dunn, 2001). Они се могу груписати у пет категорија (Dunn & Dunn, 1992; 1993; Dunn, 2001) и односе се на:

1. Окружење за учење (звук, светло, температура, ентеријер);
2. Емоционалне преференције (мотивација, истрајност, одговорност, потреба за планом рада);
3. Социолошке преференције (самостални рад, у пару, са вршњацима, у тиму, са менторима, и различитим утицајима);
4. Физиолошке склоности (перцептивне снаге, преферирани део дана, унос хране/пића, мобилност);
5. Когнитивне преференције (аналитички, глобални, рефлексивни и импулсивни приступ).

Закључак је да већина деце може савладати исти проблемски задатак, али ће начин зависити од њиховог индивидуалног стила учења. На том пољу нема дискриминације јер ниједан стил није бољи или гори од другог (Dunn, Beaudry & Klavas, 2002). На својој интернет платформи (learningstyle.net), они нуде упитнике за различите узрасте и нивое школовања намењене ученицима и студентима, као и обуке, семинаре и конгресе намењене наставницима који желе да своју педагошку праксу унапреде тако што ће квалитетније разумети стилове учења које користе њихови ђаци (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork, 2009).

1.2.2. Површински и дубински стил учења

У намери да сликовито појаснимо широк спектар могућности одабира сопственог стила учења, народну пословицу „Колико људи, толико ћуди” слободно можемо превести у: „Колико људи, толико стилова учења!”. Једном од првих студија у овој области (Marton & Säljö, 1976; цитирано код Kodžopeljić i Pečić, 2017), а на основу добијених закључака, понуђен је приступ дефинисању стила учења који се односе на „начин на који појединац опажа и обрађује нове информације” (Kodžopeljić i Pečić, 2017: 85). С тим у вези, говоримо о површинском и дубинском приступу учењу.

Површински приступ одликују спољни мотиви (постигнуће) па се може рећи да је тежиште учења репродуковање знања (Исто). При учењу се бирају површинске стратегије, а нова знања се не доводе у везу са постојећим знањима и разумевањем

наученог. Ученици који примењују овај приступ учењу најчешће имају слабу мотивацију, ниску вербалну способност, слабо академско постигнуће (Biggs, 1985; цитирано код Mirkov, 1999). Снежана Мирков (2009) на другом месту наводи занимљив начин објашњења површинског приступа учењу по коме се оно дефинише као „преживљавање” или „опстанак” и бива одабир оних ученика који теже да уложе минималан напор за остваривање жељеног циља (Wong & Lin, 1996; цитирано код Мирков, 2009).

Дубински приступ учењу карактерише оријентација ученика ка разумевању градива које се учи, повезивање са претходним знањима, унапређење вештина у одређеној области, задовољење интересовања, или учење које је само по себи сврха (Biggs, 1985 цитирано код Mirkov; 1999; Marton & Säljö, 1976; цитирано код Kodžopeljić i Rekić, 2017). Овај приступ је повезан са добрим академским постигнућем, комплексним начином говора. У индивидуалном смислу развој овог приступа (према Бигсу) не зависи од интелигенције, већ унутрашњег локуса контроле¹¹ (Biggs, 1985; цитирано код Mirkov; 1999). Неоспорно се намеће закључак да је дубински приступ учењу квалитетнији и пожељнији, али наишли смо и на став (Мирков; 2009) којим се примена површинског приступа оправдава кратким временским роком за учење и меморисањем неповезаних чињеница, али искључиво „као опција, а не као карактеристичан стил учења” (Мирков; 2009: 29).

Између ова два приступа (хијерархијски посматрано, дубински приступ био би на врху), Бигс (цитирано код Mirkov; 1999: 44) наводи приступ постигнућа који је одређен нивоом мотивације да се постигне успех на такмичењу, задовољи его или добије висока оцена без обзира на природу предмета који се учи. За његово остварење ученик користи стратегије које су засноване на организовању и оне из спектра блиских дубинском приступу само слабијег интензитета (Исто). Како је одабир стила учења неодвојив од ситуације у којој се учи, прилагођавање захтевима одредиће између осталог и приступ учењу, па се горе наведена подела не сме посматрати као законитост, већ као могућност.

¹¹ Локус контроле (Locus of controle) односи се на степен до којег особа верује у личну (унутрашњи локус контроле) или спољашњу контролу (спољашњи локус контроле – „моћни други” и „случајност”) исхода догађаја (Wikipedia, 2018).

1.2.3. Вак/Варк модел стилова учења (VAK/VARK learning style model)

Са жељом да класификују најчешће начине приступа учењу, свако у својој области интересовања, група психолога и педагога¹² (Маскау, 2007; цитирано код Filimon, 2012) је двадесетих година прошлог века извршила груписање појединаца према стилу учења одредивши их као визуелни тип (они који најквалитетније уче посматрајући), аудитивни тип (они који најквалитетније уче слушајући) или кинестетички тип (они који најквалитетније уче кроз активност). У питању је касније дефинисан и широко познат ВАК (визуелно-аудитивно-кинестетички) модел стила учења.

Оне појединце за које кажемо да користе визуелни стил учења можемо описати као особе које најбоље уче гледањем (морају видети да би учили и запамтили), воле илустрације, видео лекције, цртање и писање, читање написаног, могу имати уметничке склоности, за њих најчешће кажемо да су уредни и организовани, уочавају детаље, дугорочно планирају, добро памте лица, имају осећај за боје, брзо причају и да их не омета бука. Најпогоднији материјали, када је настава у питању, за њих су графички прикази, мапе, симболи, видео записи (Filimon, 2012), а савети за самостално учење су да запишу све што сматрају важним, користе боје при учењу, уче самостално далеко од прозора и захтевају написане инструкције за даљи рад.

Особе које преферирају аудитивни стил учења памте по „слућу”, то јест, уче слушајући, пре запамте оно о чему се расправља него оно што виде, воле да се „наглас” преслишавају. Они пажљиво слушају и бука их врло лако деконцентрише. За њих најчешће кажемо да су причљиви и више оријентисани ка музичкој, него ликовној уметности. На настави најбоље уче из предавања, дебата, аудио записа или туторијала, онлајн разговора (Исто). За њих је корисно да уче у друштву кроз размену мишљења и дискусију, уче наглас, снимају предавања па уче кроз поновно слушање.

Трећу групу чине појединци који најбоље уче кроз кинестетичко искуство, односно своја знања стичу кроз непосредну активност. То је изузетно сложен вид учења који се, поред дубоко сензорне кинестезије, користи и допуњује помоћу других чулних надражаја: визуелног, чулног, тактилног, чулом укуса или мириса. За појединце који се највише користе овим стилем учења кажемо да воле да нешто додирну, осете, или

¹² Неколико радова (Fleming, 2001; цитирано код Rajapakshe, 2018; Маскау, 2007; цитирано код Filimon, 2012) наводи исте ауторе, истим редом, цитирајући различите изворе. Групу чине следећа значајна имена: Грејс Ферналд, (Grace Fernald 1879–1950), Хелен Келер (Helen Keller 1880–1968), Ана Гилингам (Anna Gillingham 1878–1963), Самјуел Ортон (Samuel Orton 1879–1948), Марија Монтесори (Maria Montessori 1870–1952).

направе, да буду укључени у активност која захтева покрет да би се научило, и да често уче ходајући и гестикулирајући. Најделотворније методе учења за њих су оне које их активно укључују као што су демонстрације, симулације, пракса или студије случаја.

Надовезујући се на претходнике који су износили теорије о стиливима учења заснованих на врсти префериране сензорне перцепције (или превладавању једног перцептивног органа) при стицању знања и вештина, Нил Флеминг (Neil Fleming, 1989.) је 1987. године допунио ВАК модел стилова учења додајући му још један стил учења који одговара онима који преферирају читање и писање током учења. Тако настаје његов ВАРК модел (VARK learning style model – visual-aural-read/write-kinesthetic).¹³ У ту групу спадају појединци који најбоље уче из писаних формата (белешке, књиге, речници, презентације, интернет платформе), а то су у највећој мери истраживачи и научни радници (Filimon, 2012). Постоје случајеви где се стилови учења допуњују и тада говоримо о заступљености мултимодалне перцепције при учењу.

Вишегодишње дебате о истинитости примењивости и корисности стилова учења као алата при самосталном раду и у наставничкој пракси заснивају се на недостатку научних доказа који би указали да ученици имају директну корист од њихове примене (Cuevas, 2015). У основи критика наилазимо на запитаност о веродостојности емпиријског приступа провери валидности испитивања заступљености стила учења односно објективности исхода примене одређеног стила учења у пракси. Полазећи од хипотеза како би једно емпиријско истраживање требало да буде организовано у методолошком смислу, група когнитивних психолога је 2009. године анализирао 71 емпиријску студију које су као предмет истраживања имале провере примењивости стилова учења на исходе учења (Pashler *et al.*, 2009; цитирано код Li, Medwell, Wray, Wang & Liu, 2016). Они су дошли до закључака који говоре у прилог усклађивању постављених хипотеза и резултата истраживања, непостојања адекватних група полазника, као ни расподеле задатака унутар група који би били насумични и у складу са потребном објективношћу истраживања. Немање истог теста провере за све субјекте истраживања, ни резултата који показују да је „метода учења која оптимизира перформансе испитивања једне групе у стилу учења различита од оне методе учења која оптимизира перформансе теста друге групе стилова учења” (Исто: 91). Такав став не заобилази ни ВАК/ВАРК модел. Једним делом то је због непостојања студија које директно ово испитују, без обзира на широку заступљеност овог приступа у наставној

¹³ <https://vark-learn.com/introduction-to-vark/>; pristupljeno: 24.12.2019.

практици, док су, са друге стране, најбројнија истраживања његове примене у области медицине, а не у школству. Међутим, неколико је чињеница које говоре у прилог овом приступу у учењу. Према Кјувесу, истраживање које одговара емпиријским стандардима (Mahdjoubi & Akplotsyi, 2012; цитирано код Cuevas, 2015), реализовано са 151 учеником основне школе уз коришћење упитника са 39 тврдњи од којих по 13 одговара сваком перцептивном одабиру начина учења ВАК модела, показало је да овај модел донекле има утицај на начин понашања и изборима приступа током учења, док у настави може послужити да развије заинтересованост ученика за програм који се обрађује на часу. Студијом о ваљаности и вредности стилова учења, дискутујући на тему њиховог значаја и позивајући се и на Пашлеров рад (Pashler *et al.*, 2009; цитирано код Cuevas, 2015; Li *et al.*, 2016) група аутора (Li *et al.*, 2016), закључује да без обзира на непостојање објективних емпиријских доказа о утицају стилова учења, постоји њихова практична примењивост и вредност у „реалном животу”. Они истичу значајне, савремене педагоге из различитих области (музике за рад са децом са посебним потребама, историје) чији је рад, заснован на примени ВАК модела стилова учења, признат и јавно награђен (*Pearson Teaching Awards*), али скрећу пажњу читалаца да мора постојати критички и пажљив приступ када се они користе за дизајн наставе.

1.2.4. Колбова искуствена теорија стилова учења (Experiential Learning Theory – ELT)

Колбова (David A. Kolb) „Искуствена теорија стилова учења” (Experiential Learning Theory – ELT) формирана је 1984. године (Kolb & Kolb, 2019). Настала је под великим утицајем теорија Џона Дјуија (John Dewey), Курта Левина (Kurt Lewin), Жана Пијажеа (Jean Piaget), Лева Виготског (Lev Vygotsky), Вилијама Џејмса (William James), Карла Јунга (Carl Jung) и других чији је рад био оријентисан на учење и развој, а конкретно се заснива на следећих шест ставова:

1. Учење се мора сагледавати као процес, а не као резултат. Тај став Колб преузима од Дјуија и жели да истакне да се учење не завршава исходом, нити је увек видљиво у извођењу. Заправо, учење се дешава кроз повезана искуства која омогућавају да се знање мења и поново изграђује, односно модификује;
2. Свако учење је заправо поновно учење и представља реконструкцију већ постојећих сазнања. Он полази од Пијажеовог конструктивизма по коме се знање

гради из искуства спознаје у коликој су мери нове информације супростављене старим сазнањима;

3. Учење захтева решавање конфликта између дијалектички супротстављених начина прилагођавања свету. Учење покреће сукоб, неслагање, разлике, а формира супротно кретање између посматрања и деловања, осећања и размишљања;
4. Учење је холистички процес прилагођавања свету, интегрисано функционисање особе – размишљање, осећање, опажање и понашање;
5. Знање које се стиче је директан резултат интеракције између особе и њеног окружења. Овај став Колб допуњује увидом да се овај процес додатно персонализује различитим понашањем појединца и карактеристикама окружења.
6. Учење је процес стварања знања (а не „преношење” знања, на чему се темељи наш образовни систем). Искуствена теорија стилова учења сагледава кроз два модалитета: друштвено знање које је формирано кроз историјско-друштвени континуум и субјективно знање, властиту спознају о свету. То су повезане целине у међусобној интеракцији кроз коју се друштвено знање ствара у личном знању.

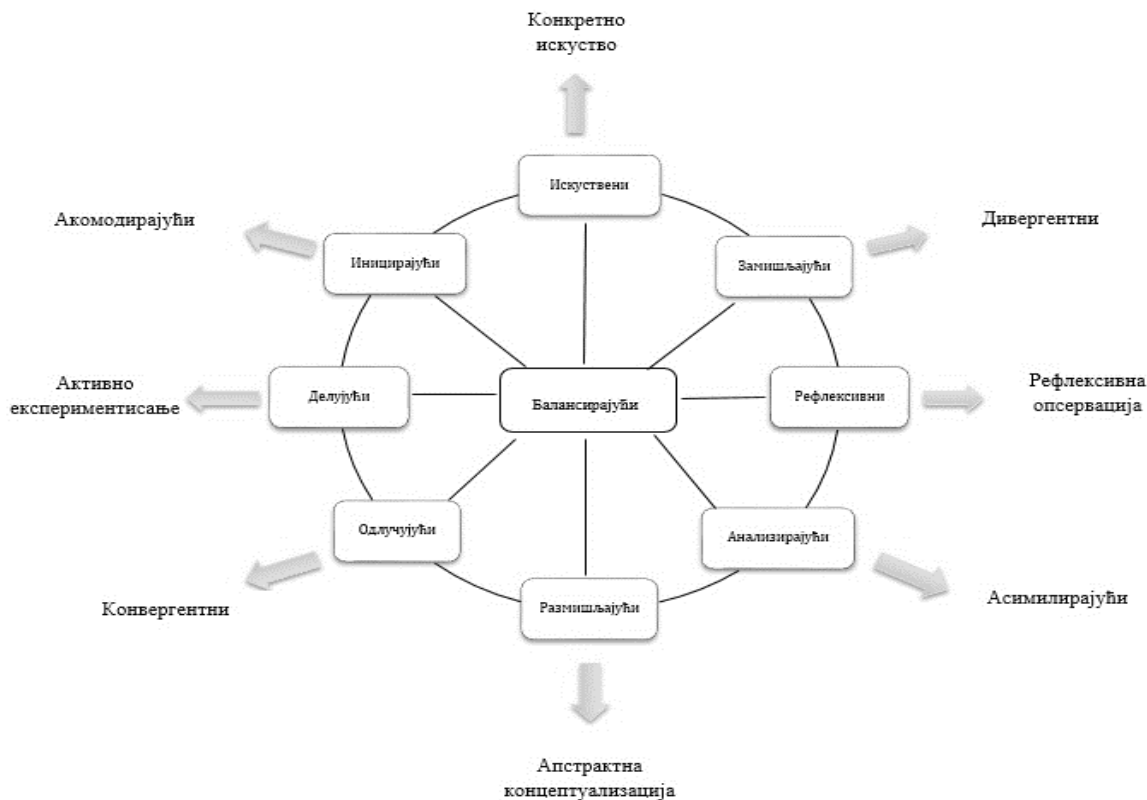
Искуствена теорија учења почива на дефиницији учења као „процеса у коме се знање ствара трансформацијом искуства и представља резултат комбинације схватања и преображавања искуства” (Kolb, 1984: 41; цитирано код Kolb & Kolb, 2013). Колб сматра да стил учења није фиксна психолошка особина, већ динамично стање које произлази из размене између особе и околине и може се посматрати на два нивоа. Први ниво чини четворостепени циклус учења, а други ниво стилови учења. Овом теоријом се стицање искустава објашњава кроз два дијалектички повезана начина схватања искуства (опажање) (Kolb & Kolb, 2005): конкретно искуство (*concrete experience*, CE) и апстрактну концептуализацију (*abstract conceptualization*, AC) и два дијалектички повезана начина трансформације искуства (обрада): рефлексивна опсервација (*reflective observation*, RO) и активно експериментирање (*active experimentation*, AE). Из њиховог међусобног дуалитета јавља се учења које Колб представља као „идеалан” циклус по коме конкретно искуство (доживљај), води ка посматрању тог искуства (рефлексивна), резултирајући стварањем апстрактног концепта, односно закључака (размишљање), на основу који следи тестирање хипотеза у будућим ситуацијама (експериментисање), што доводи до нових искустава. У круг је могуће ући на било ком нивоу и следити његов логичан низ, али се успешно учење једино јавља онда када је ученик способан да прође

сва четири нивоа овог модела, јер ниједан ниво круга сам по себи није ефикасан као процедура учења.

Колбов инвентар стилова учења (Kolb Learning Style Inventory – KLSI) првобитно су чинила четири стила учења: дивергентни, асимилативни, конвергентни и акомодациони. За особе које користе дивергентни стил учења каже се да су *Мислиоци*. Они се ослањају на конкретно искуство и рефлексивну опсервацију, сагледавају ситуације из више перспектива, и траже одговор на питање „Зашто је ово важно?” (Kolb & Kolb, 2005). Прикупљају информације, воле рад у групи где се заједнички формирају идеје, маштовити су и креативни, па с тим у вези и успешни на пољу уметности (Исто). Појединца са надимком *Теоретичар*, Колб описује као особу која преферира асимилацијски стил учења. Његове најзаступљеније способности учења су апстрактна концептуализација и рефлексивна опсервација (према Kolb & Kolb, 2005). Људи са овим стилем учења имају способност разумевања широког спектра информација стављајући га у сажет, логичан облик. Они су мање фокусирани на људе, а више заинтересовани за идеје и апстрактне концепте; преферирају читање, предавања, аналитичко-истраживачке приступе учењу (Исто). Особе које се користе конвергентним стилем учења имају апстрактну концептуализацију и активно експериментирање као најизраженије способности учења. То су *Прагматичари* који желе одговор на питање „Како се примењује концепт?”. Одликује их способност решавања проблема и доношења одлука, као и лако проналажење практичне употребе идеја и теорија. Радије се баве техничким задацима и проблемима, а не социјалним и међуљудским питањима. Ове вештине учења важне су за ефикасност у професионалној и технолошкој каријери (Исто). Према Колбу (Kolb & Kolb, 2005), појединац са акомодационим стилем учења познат је као *Активиста*. Он се при учењу највише користи конкретним искуством и активним експериментирањем. Људи са овим стилем учења имају могућност да уче из примарно „практичног” искуства. Они желе одговор на питање „Које су могућности?”, јер се за њих каже да уживају у спровођењу планова и укључивању у нова и изазовна искуства. Ослањају се више на интуицију него на логику.

Последњим инвентаром стилова учења, верзија 4.0 (KLSI 4.0) представљено је девет типова стилова учења (Kolb & Kolb 2013). Истраживања у периоду од неколико деценија након формирања „Искуствене теорије стилова учења”, указала су на потребу за већим нијансирањем у опредељивању преферираног стила учења па су идентификовани и додати гранични модалитети комбинација које настају дуалношћу опажања и обраде (Фигура 1). *Иницирајући* стил учења укључује активно

експериментирање и конкретно искуство у односу који подразумева покретање акције да би се знање стекло искуственим путем. *Искусвени* стил се ослања на конкретно искуство, истовремено балансирајући активно експериментирање и рефлексивну опсервацију. Појединац који се користи овим стилем учења има потребу проналажења значења у искуственом учењу. *Замишљајући* стил учења комбинује кораке учења конкретног искуства и рефлексивне опсервације. Њега одликује способност замишљања исхода на основу сагледавања искуства. *Рефлексивни* стил учења се базира на рефлексивној опсервацији, истовремено балансирајући конкретно искуство и апстрактну концептуализацију. То значи да људе са овим стилем учења карактерише способност повезивања искуства и идеја кроз непрекидно размишљање. *Анализирајући* стил учења комбинује рефлексивну опсервацију и апстрактну концептуализацију, а карактерише га способност интегрисања и систематизације идеја путем рефлексije. *Размишљајући* стил се ослања на апстрактну концептуализацију, истовремено балансирајући активно експериментирање и рефлексивну опсервацију. Појединца који се користи овим стилем учења карактерише способност дисциплинованог учешћа у апстрактним и логичким резоновањима. *Одлучујући* стил карактерише способност коришћења теорија и модела при решавању проблемских задатака и одлучивању о даљим потезима. Он представља комбинацију апстрактне концептуализације и активног експериментирања. *Делујући* стил комбинује активно експериментирање, истовремено балансирајући конкретно искуство и апстрактну концептуализацију. Одликује га снажна мотивација за циљно усмерену акцију која се односи како на људе, тако и на задатке. Најзад, *балансирајући* стил учења који поседује уравнотежену заступљеност сва четири модалитета: конкретно искуство, апстрактну концептуализацију, активно експериментирање и рефлексивну опсервацију.



Фигура 1: Колбов циклус учења са девет стилова учења прилагођен према „The Kolb Learning Style Inventory – Version 4.0, A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications”, аутори А. У. Колб и Д. А. Колб, 2013 (www.learningfromexperience.com).

Овако представљена „Искусвена теорија стилова учења” нуди како широку и разноврсну примену у образовању, тако и велики простор за истраживања на пољу практичне примене у настави. Најбројнија истраживања како саме теорије, тако и примене инвентара стилова учења су на нивоу високог образовања и у блиској су вези са иновацијама у образовању (Kolb & Kolb, 2013). Представљајући поље истраживачке заступљености, Колб и Колб (Исто) наводе истраживања која се тичу усклађивања стила учења са наставним методама и стилем подучавања као и дизајном курикулума и програма користећи се наведеном; процењивање стила учења код ученика, студената, одраслих; валидацију „Инвентара стилова учења”; теоријски допринос теорији и многа друга интересовања која су се изродила као потреба унапређења педагошке праксе. На основу изузетног искуства у сагледавању учења као животно најзначајније способности човека, Алис Колб и Давид Колб наставницима саветују да је при подучавању корисније кренути од конкретних примера него од апстрактних појмова сугеришући да су „апстрактни принципи поље нашег деловања, а конкретност место где обитавају

ученици” (Kolb & Kolb, 2013: 10), да је приступ учењу који прати њихов циклус учења (искуство, проматрање, промишљање и деловање) добра полазна тачка за успостављање дубинског приступа учењу и да при формирању програма наставе избегавају једносмерност у приступу раду. Аутори, такође, стављају акценат на неопходну флексибилност у приступу подучавању која би (посредно) омогућила и отвореност ка разумевању и уважавању разноликости у преферираном стилу учења ученика.

1.3. Стратегије учења

Концепт „учења како учити” ретко се може посматрати одвојено од концепта стратегије учења која би подразумевала „описивање понашања и размишљања која се примењују и имају за циљ подршку процесу усвајања знања” (Mirkov, 1999: 30). Термин стратегија преузели смо од грчке речи *stratēgos* која дословно преведена означава *вођење војске*.¹⁴ Употреба у војној терминологији, где се објашњава као планирање и ангажовање свих ресурса да би се постигао жељени циљ временом је проширена и на многе друге области. Према Минцбергу (Mintzberg *et al.*; цитирано код Mirkov 2013) стратегија се може посматрати на неколико начина: као план, поступак, положај, перспектива, или проицљивост. *План* представља намеравану стратегију, осмишљену раније у односу на активности које ће помоћу ње бити реализоване, док се *поступком* она остварује. Као *положај*, одређује се њено место, позиционирање у окружењу са нагласком на њену улогу у односу на унутрашњи и спољашњи контекст (Исто). Њено дефинисање као *перспективе* омогућава увид да је стратегија најпре појам из ког се рађа усмерена активност појединца или служи као конструктор помоћу којег се објашњава понашање које је већ било присутно. Објашњену термином *проицљивост*, Минцберг стратегију посматра као специфичан „маневар” са циљем да се надмудри противник или конкурент (Mintzberg *et al.*; цитирано код Mirkov 2013).

Неретко долази до мешања појмова *стратегија* и *тактика*. Док за стратегију можемо рећи да поседује континуитет и много ширу сврсисходност, за тактике кажемо да су „краткотрајна, адаптивна, акционо-интеракциона престојавања снага, да би се достигли ограничени циљеви” (Mirkov, 2013: 217). Мирков додаје и војно објашњење којим се стратегије односе на „крупне” ствари, а тактике на детаље (Исто). Ауторка закључује да присутност у зависности од тренутка, када су у питању стратегије и

¹⁴ <https://velikirecnik.com/2017/11/02/strategija/>; pristupljeno: 19.12.2019.

тактика, „имплицира да у неким периодима може бити корисно бавити се детаљима и пустити да се стратегије саме развијају” (Mirkov, 2013: 217).

Способности за стратешко размишљање су под утицајем индивидуалних разлика. Разматрајући Кирбијева схватања и погледе на стратегију, Мирков (Kirby, 1984; цитирано код Mirkov, 2013) наводи три дистинкције: прва се односи на ангажовање стратегије, друга се тиче разлике међу стратегијама када је у питању квалитативна или квантитативна димензија, и трећа истиче разлику између микростратегија и макростратегија.¹⁵ Прва дистинкција указује на присуство аутоматизма при ангажовању потребне стратегије при приступању задатку и она се ослања на већ оформљену, навикнуту стратегију, са једне стране. Са друге стране, да би се стекла нова стратегија потребно је улагање већег напора и способности планирања. Према истом аутору, не смеју се порицати ни квантитативне нити квалитативне разлике између стратегија. Постоји усаглашеност око става да су стратегије усмерене на значење квалитетније у односу на оне које су усмерене на меморисање (прве су у корелацији са дубинским, дугорочнијим учењем), али и подаци да се у пракси заступљеније оне „једноставније” стратегије (Dunlosky *et al.*, 2013). Трећа важна дистинкција указује на разлику у односу према остваривању циља: микростратегија је специфична и формирана у односу на задатак, „повезана са одређеним знањем и способностима, као и са постигнућем” (Mirkov, 2013: 223). Стратегије које одговарају овој категорији се могу научити кроз обуку (јер су обуке обично циљано усмерене према задацима и одвијају се на микро плану), али се ту намеће питање трансфера. Мирков указује на слабе налазе који би потврдили постојање трансфера и то објашњава потребом да се догоде велике промене у базичним цртама личности или у односу на културне обрасце, то јест на пољу макростратегија за које се каже да су у већој мери повезане са емоцијама и мотивацијом па је с тога њих теже мењати. Када говоримо о обуци за примену стратегија учења, или о учењу како се учи, важно је истаћи и да постоји разлика у односу на удаљеност од задатка па се говори о одвојеним или уклопљеним стратегијама. Прве, удаљене, односно одвојене стратегије примењиве су на већи број задатака, али и теже за обуку јер се тичу метакогнитивног функционисања и планирања, те на том нивоу стратегија постаје блиска интелигенцији (O’ Neil, 1978; цитирано код Mirkov, 2013). Друге, уклопљене

¹⁵ Све три наведене поделе и међусобне разлике чине се изражено присутне у процесу музичког школовања и биће поново разматране у оквиру стратегија вежбања.

стратегије, у потпуности одговарају специфичним задацима, одређеним контекстима и подложне су обуци (Исто).

Посматрања учења као процеса (грађења знања) започиње са утицајем когнитивне психологије и заступања приступа којим се од наставника очекује да поред презентовања знања ученика оспособи да развије и користи сопствене стратегије учења (Mirkov, 1999: 30). Под *стратегијом учења* подразумева се скуп унапред осмишљених поступака помоћу којих се остварује циљ учења (Исто) и задовољења мотива (да се нешто савлада/научи) (Brofi, 2015). Према Мирков (1999), ефикасност стратегије у великој мери зависи од увида у сопствени процес мишљења и учења, односно метакогниције (свесности о томе како учимо). У ситуацијама одређеним задатком или контекстом, под стратегијама подразумевамо операције којима се смањују грешке при процесу одлучивања и укључује свесно одлучивање између понуђених алтернатива (Sternberg & Grigorenko, 2011).

Бројна истраживања су показала снажну повезаност између приступа учењу и квалитета исхода учења, како она прва (Marton i Säljö, 1976 a, b; Svensson, 1977; Van Rossum i Schenk, 1984; цитирано код Marinović, 2015), тако и ововремена (Watkins, 2001; Cano, 2005; Drew i Watkins, 1998; цитирано код Marinović, 2015). Потврду тога налазимо и у резултатима добијеним истраживањем које је спровела Снежана Мирков (2010) са студентима друштвених, хуманистичких и природних наука Универзитета у Београду, јер нам указују да су студенти са вишим просеком оцена у већој мери усмерени на знање и самопотврђивање, као и то да је код њих израженије метаучење које представља индикатор саморегулације у процесу учења. То јест, они студенти који у већој мери примењују стратегије разумевања и стратегије усмерене на постигнуће, имају виши просек оцена (Мирков, 2010). Са циљем свеобухватног сагледавања димензија стратегија учења предложено је неколико таксономија (Liu, 2009). Под *когнитивним стратегијама* подразумевају се активности које се односе на пријем нових информација, памћење и проверу новостечених знања (Исто). *Бихевиоралне стратегије* учења укључују механизме понашања којима се учење прилагођава окружењу, или активности као што су вођење белешки и планирање писања домаћих задатака. *Метакогнитивне стратегије* подразумевају активности којима се процењује когнитивни потенцијал или слабости за учење и користе као помоћ при самоопсервацији исхода учења (Maу, 1994; цитирано код Liu, 2009). Ниједна од предложених група не делује самостално, напротив. Према Лидији Лу (2009) обично је потребно више од једне стратегије за постизање одређеног циља учења. Когнитивни стил учења се сматра

полазном основом за формирање квалитетних стратегија учења на које се у наставном процесу директно утиче применом наставног стила, односно дидактичким инструкцијама (Gojkov i sar., 2015). Снежана Мирков (2013) предлаже представљање и обуку ученика за примену већег броја различитих стратегија наводећи оне које се односе на усвајање информација, оне стратегија које помажу при идентификацији, организацији и чувању важних информација, стратегије које олакшавају писмено изражавање или решавање математичких проблема, а којим ми можемо додати стратегије које се односе на временску организацију, планирање краткорочних и дугорочних циљева у раду, те елаборацију постигнутог. Закључак свега наведеног био би:

„[...] успешна примена стратегија подразумева координацију стратегија, метакогниције, стилова, мотивационих уверења и базичног знања. Компетентно мишљење укључује анализу ситуације, односно задатка да би се одредиле одговарајуће стратегије. Затим се прави план за примену стратегија и прати се напредак током примене. При суочавању са тешкоћама, неефикасне стратегије се замењују адекватнијим. Ти процеси су подржани одговарајућим мотивационим уверењима и општом тенденцијом стратегијског мишљења. Ово је један од модела који имплицирају да је могуће обучити ученике да примењују стратегије, односно да се на когнитивну обраду информација може деловати путем наставе и да ће то утицати на постигнуће” (Mirkov, 2013: 254).

1.4. Саморегулисано учење

У педагошким круговима све се више истиче важност развоја интелектуалних вештина неопходних за самостално учење, односно самоучење. Као најважнији задатак наставе поставља се осамостаљивање ученика за активно, ангажовано, мотивисано, осмишљено и организовано учење које се дефинише као свесна, сврсисходна, усмерена активност којом се стичу одређена сазнања и вештине. Учење као „акт открића”, самостално трагање и експериментисање ангажује сложеније менталне процесе, креативност, иницијативу, слободу избора, повезивање и примену знања (Зечевић, 2011). Да би се обезбедио напредак у учењу, ученицима се саветују да се при усвајању новог знања придржавају следећих пет стратешких корака: концентрација, постављање циљева, стална процена свог рада, флексибилност при раду и увиђање шире слике (Chaffin & Lemieux, 2006). Заправо, усмеравају се на коришћење стратегија учења које се испољавају кроз мисли и понашања помоћу којих ученик врши одабир акција које ће спровести у периоду учења (Jorgensen, 2004). С обзиром да је у питању самостално

подучавање, то јест извршавање самопостављених смерница, овакав вид учења је назван саморегулисани вид учења. Саморегулисано учење (СРУ), или самостално вођено учење, означава способност ученика да надгледа и контролише своје понашање, емоције или мисли прилагођавајући их захтевима ситуације. Он представља активни, креативни вид учења у оквиру ког ученик сам одређује своје циљеве, прати исходе свог рада, одговара на своје потребе, а целим процесом руководи својим знањем, мотивацијом и понашањем (Stoeger, 2010), може се рећи да је то „фузија способности и воље” (McCombs & Marzano, 1990; Paris & Cross, 1983; цитирано код Paris & Paris, 2001: 98). Дефинише се кроз три фазе: 1) размишљање унапред (планирање), 2) извођење/контрола воље (извршење) и 3) реакција (вредновање). Даља подела у групе урађена је према фазама учења: 1) фаза планирања процеса регулације (постављање циљева – когнитивна област, активирање мотивационих уверења – мотивационо-афективна област, организација времена и избор потребних радњи – бихевиорална област и активирање опажања – контекстуална област); 2) фаза праћења (активности које се односе на метакогнитивну свесност); 3) контролне активности (избор и примену метакогнитивних стратегија) и 4) фаза рефлексије или евалуације (судови и процене о извршењу задатка) (Мирков, 2007). Теорија саморегулисаног учења подразумева интеграцију когниције, мотивације и свеобухватност процеса учења (организацију учења и њене ефекте).

Корене за настанак теорије саморегулисаног учења (СРУ) налазимо у раду психолога Алберта Бандуре који је 1977. године усмерио пажњу научне заједнице на појам самоефикасност (self-efficacy), односно самоопажање сопственог потенцијала, који постаје центар његове „Социјално-когнитивне теорије”. Бандура самоефикасност дефинише као уверење особе у властиту способност да својим понашањем може остварити жељени циљ/постављени задатак, и он представља субјективни доживљај компетенције, а под тим подразумевамо способности, вештине, знања, квалификације и особине личности, у великој мери одређује извршење радње или испуњење неког задатка (Bandura, 1982, 1993). Осећај личне ефикасности има утицај на то како се људи осећају, размишљају, колико су мотивисани и како се понашају у одређеним ситуацијама и стога доприноси постигнућу. Бандурина теорија самоефикасности дефинише каузалност односа између персоналних фактора (когнитивних, емоционалних и биолошких), срединских фактора и понашања (Bandura, 1997).

Модел реципрочног детерминизма (Фигура 2) подразумева постојање двосмерног утицаја између датих чинилаца. То свакако не подразумева истоветни међусобни утицај, било да је у питању јачина деловања, временско одређење или врста

утицаја појединих чинилаца (Тубић, 2005). Поверење у властите способности по Бандуриној теорији спада у персоналне чиниоце и у садејству је са когнитивним способностима, начинима усвајања знања, осећањима која се испољавају, унутрашњом мотивацијом, начинима на који се сагледава одређена ситуација, као и полом, узрастом, етничком припадношћу, темпераментом, искуством и генетским предиспозицијама (Исто). Сви горе наведени лични фактори имају утицај на понашање појединца, а само понашање повратно утиче на начин самоопажања и доживљај властитих могућности. Све наведено, такође је значајно за процес учења. Бандурин модел саморегулације (Bandura, 1986; цитирано код Bandura, 1997) чине три елемента: самопосматрање, самопроцена и самореакција. То значи да уколико ученик жели да саморегулише своје учење мора да има увид у свој ток учења (надгледа свој рад), доноси процене о квалитету постигнутог (на основу одређеног, раније успостављеног стандарда) и реагује сходно закључцима.



Фигура 2: Модел реципрочног детерминизма прилагођен према примеру датом у *Self-efficacy: The Exercise of Control*, аутор А. Bandura, 1997, New York: W. H. Freeman and Company.

Да бисмо боље разумели појам саморегулације у контексту учења, неопходно је да разумемо шта је то метакогниција и која је њена улога у процесу стицања знања. *Метакогниција*, схваћена као способност за разумевање и контролу сопствених когнитивних процеса укључена је у различите аспекте учења (Мирков, 2006) и „подразумева знања о сопственом когнитивном функционисању, стратегије праћења и управљања сопственом когницијом и понашањем и субјективни доживљај, односно метакогнитивна искуства која извиру из неких промена или привремених тешкоћа у когнитивном функционисању” (Ковач-Серовић, 1996; цитирано код Kankaraš, 2004: 150–151). Доводи се такође у везу са когнитивном саморегулацијом (која има удела у регулисању когнитивних процеса) и мотивационо-емоционалном регулацијом (која се односи на инклинацију, осетљивост, избор, ниво и време учествовања и уложен напор) (Исто: 155). У подручју нашег интересовања, налази се и Стернбергов рад, посебно

његова теорија интелигенције којом аутор повезује елементе метакогниције са интелигенцијом. Своју теорију интелигенције Стернберг (Sternberg, 1991; цитирано код Kankaraš, 2004) заснива на метакомпонентама које се могу сагледати кроз процес(е) у области интелигенције и то су: 1) одлучивање о томе шта је суштина проблема који треба да се реши; 2) избор подређених компоненти; 3) избор једне или више репрезентација или организација информација; 4) избор стратегије за комбиновање компоненти; 5) избор тежишта пажње (одлука о расподели времена решавања на поједине компоненте); 6) надгледања тока решавања и 7) осетљивост на спољашњи фидбек (Kankaraš, 2004: 156-157). Представљене (мета)компоненте одигравају се пре, током и након решавања проблемског задатка као дела учења. Нераскидива везе са учењем и могућност њене широке примене у образовном процесу доводи је у блиску везу и често поистовећивање са саморегулисаним учењем. Међутим, ове две теорије имају потпуно различите корене. Као што смо навели, теорија СРУ подразумева интеграцију когниције, мотивације и свеобухватност процеса учења (организацију учења и њене ефекте), док под метакогницијом подразумевамо знања о сопственом когнитивном функционисању, стратегију праћења и управљања сопственом когницијом и понашањем, као и субјективни доживљај односно метакогнитивна искуства која су последица неких промена или потешкоћа у когнитивном функционисању (Kankaraš, 2004). Широм анализом радова на тему метакогниције уочава се приступ овој теми из различитих подручја и области интересовања (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006), али су за поље нашег интересовања значајна она педагошка истраживања која испитују повезаност мотивације, метакогнитивних знања и саморегулације, и она педагошка истраживања која имају фокус на сагледавању улоге и значаја метакогнитивних вештина и могућности обуке за њихову примену при учењу. Квалитативна истраживања разлика у успешности при учењу, решавању тестова и проблемских задатака између ученика доносе закључак да је кључ у квалитетнијем успостављању мисаоних процеса и регулацији учења (Гајић, 2006). Гледано по узрасту, развој метакогнитивних вештина започиње још у предшколском узрасту, а у периоду формалног образовања (основна и средња школа) оне се развијају у зависности од комплексности задатака (Исто). Применом програма за развијање и унапређење метакогнитивног планирања врши се утицај на когнитивни аспект самосталног, организованог учења, то јест саморегулисаног учења.

Осамдесетих година двадесетог века појавила су се прва истраживања на тему саморегулације и то у највећој мери из области социјалне психологије и на пољу личног

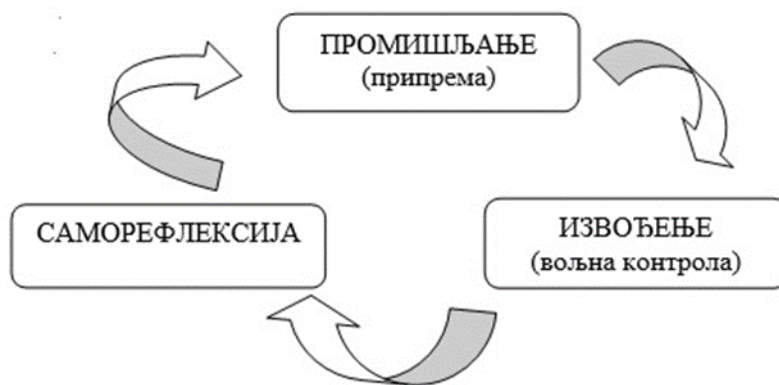
развоја (Boekaerts, Pintrich & Zeidener, 2005). Током деведесетих година број истраживања на тему саморегулације расте, па се сходно томе поље заступљености, анализе и примењивости проширује на аспекте самоконтроле, самоменаџмента, елементе који чине саморегулацију и саморегулацију учења, а радови бивају публиковани у стручним часописима из области едукације, организације, клиничке или опште психологије, те здравства (Исто). Када говоримо о педагошким истраживањима у том периоду, поред одредница као што су учење у школи, или учење код куће, формално и/или неформално учење, учење читања, писања, или неког школског предмета, започиње сагледавање и аспеката учења која се односе на мотивисаност за учење, праћење тока учења и самовредновање исхода учења, односно саморегулацију учења (self-regulated learning).¹⁶

1.4.1. Саморегулисано учење – Бари Цимерман (Barry Zimmerman)

Сагледано кроз призму Социјално-когнитивне теорије, и ослањајући се на Бандурин модел реципрочног детерминизма, Цимерман (Zimmerman, 1989) дефинише саморегулисано учење као степен метакогнитивног, мотивационог и бихевиоралног ангажовања сматрајући да саморегулисано учење није одређено само персоналним чиниоцима него срединским утицајем и избором понашања. По њему, СРУ није ментална активност или академска способност већ пре „самоусмеравајући процес којим студенти трансформишу своје менталне способности у академска знања” (Zimmerman, 2002: 65) „између осталог при постављању циљева, избора и примена стратегија учења и само-надгледања сопствене ефикасности” (Zimmerman, 2008: 166). Цимерман инкорпорира Бандурину теорију о саморегулацији са својим моделом саморегулисаног учења и формира став о три потребне фазе да би се саморегулисало учење: промишљање (припрема), извођење (вољна контрола) и саморефлексија (то јест, самопроцена) (Zimmerman, 2000). У чланку „Постизање самоиспуњавајућих циклуса академске саморегулације: интервју са Бери Цимерманом” (Bembenutty, 2008) нуди објашњење места Бандуриног (1986) модела саморегулације у својој теорији и каже да је „самопосматрање постало део елемента извођења, а самопроцена и самореакција део фазе саморефлексија” (Bembenutty, 2008: 179). Он истиче да је његова намера била да

¹⁶ Саморегулисано учење се први пут помиње 1986. године на годишњем окупљању Америчке педагошке истраживачке асоцијације и дефинише у посебно публикованом издању *Савремена образовна психологија (Contemporary Educational Psychology)* (видети Zimmerman, 2008: 167).

сагледа саморегулацију пре, у току и након учења јер су његова истраживања показала да ученици/студенти имају потешкоће у учењу у једној од предложених или више фаза учења (према његовом моделу СРУ) (Исто:180). Обједињено сагледане фазе СРУ представљају кружни модел (Фигура 3): фаза промишљања представља припрему за активности које ће уследити у фази извођења, односно вољно контролисане, усмерене активности којом се тежи постизање циља, а чије резултате проверавамо следећом фазом – саморефлексија; закључци које изведемо саморефлексијом утичу на наредно планирање учења и консеквентно целоживотни процес учења (Zimmerman, 2005:16).



Фигура 3: Цимерманов кружни модел саморегулације при учењу према примеру датом у „Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective”, аутор В. Ј. Zimmerman, у М. Boekaertrс, Р. R. Pintrich & М. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (стр.16), 2005, London: Academic Press.

Сваку фазу регулације учења, према Цимерману (Zimmerman, 2005), чине две подгрупе елемената, свака подједнако значајна за напредак. Фазу промишљања, односно припреме, аутор дефинише кроз анализу задатка и аспект самомотивације. Квалитетна анализа задатка подразумева: 1) јасно, хијерархијски дефинисане циљеве постављене као задатке којим ће се решити постављени задатак или савладати ново градиво и 2) планирање одговарајуће стратегије за реализацију постављеног циља, што подразумева разумевање исхода рада. Међутим, ова два корака неће бити лако остварити уколико не постоји добар мотив или снажно унутрашње уверење које ће оваквом приступу дати на вредности. Аспект самомотивације, према Цимерману, чини група следећих фактора: 1) уверење у сопствене могућности – самоефикасност; 2) очекивање од уложеног труда; 3) унутрашња мотивација или начин на који се вреднују постигнути резултати и 4) усмереност на циљ. Његов став потврђују резултати педагошких истраживања (Bandura,

1991; Loche & Lantham, 1990; цитирано код Zimmerman, 2005) која су показала да особе са снажнијим уверењем у сопствену самоефикасност постављају себи више циљеве, то јест, од себе (увек) очекују високе резултате. Према неким другим истраживањима (Deci, 1975; Lepper & Hodell, 1989; цитирано код Zimmerman, 2005), вредновање сопствених могућности оснажује унутрашњу мотивацију и усмерава на дефинисање дугорочнијих циљева стварањем узрочно-последичних реакција које потпомажу саморегулисање процеса учења.

Другу фазу, извођење, или реализацију, која је вољно контролисана и усмеравана на основу припреме, Цимерман сагледава кроз елементе самоконтроле (self-control) и самопосматрања (self-observation).¹⁷ По њему, самоконтрола значи: 1) самоусмеравање, 2) способност визуелизације (стварање менталних слика), 3) усредсређеност пажње и 4) примену стратегије. На практичном примеру то би значило давање себи инструкција шта радити и које кораке предузимати на основу менталне представе о томе како ће резултат изгледати, све време са завидним нивоом концентracије којом се омогућава (ре)избор стратегија учења. Други аспект ове фазе представља самопосматрање које се реализује 1) самопраћењем, односно надгледањем околности под којим се реализује учење и самог његовог тока и зависи од јасне самодате повратне информације о учинку (уколико особа није у могућности да јасно процени присуство или одсуство напретка, неће бити у могућности да на адекватан начин измени ток учења да би постигао жељене резултате), 2) снимањем, које омогућава имање објективне слике о напретку и увид у постојање одређених шаблона или понављајућих модела у приступу и начину рада који умањују напредак и као последицу отворености и сагледавања и 3) самоекспериментисање или самоистраживање (анализа различитих могућности да би се дошло до постављеног циља).

Фазу саморефлексије Цимерман објашњава подгрупама самооцењивање и самореакцијом. До самооцењивања долази 1) самопроценом која кореспондира са вредношћу која је раније установљена (на пример, претходни добар успех који постаје мера за неку наредну проверу способности/знања) и у веома је блиској вези са 2) узрочном атрибуцијом успешности по којој на будуће резултате утичу не само претходни успеси или неуспеси, већ и начин објашњења/саопштења/сагледавања тих

¹⁷ Приметићемо да Цимерман често употребљава сложенице које у себи садрже реч *self* као префикс/основу која као теоријски концепт представља окосницу савремених теорија људског понашања (West, 2012). Намеће се закључак потребе да се истакне лично ангажовање, усмереност и одговорност потребна за саморегулисање (поступака).

постигнућа (Leman, Sloboda i Vudi, 2012). Реакција на постигнуте резултате може бити мотивишућа за даље кораке (ако постоји задовољство постигнутим), али и деморалишућа уколико постоји незадовољство постигнутим. Закључци који се изведу могу бити адаптивног типа и од помоћи приликом прилагођавања новим, сличним ситуацијама унапређења знања или вештина, али и дефанзивни, односно обесхрабрујући за даљи процес учења. Аутор (Zimmerman, 2005) истиче да ова фаза саморегулације учења има директан утицај на припремну фазу следећег циклуса саморегулације и уколико је квалитетно спроведена, према резултатима истраживања (Schunk, 1987; Zimmerman & Kitsantas, 1997; цитирано код Zimmerman, 2005), развија осећај самоефикасности којом се унапређује школска успешност, квалитетније се постављају циљеви учења и јача унутрашње интересовање за задатак који се жели савладати. Сваки, па и наведени вид саморегулисаног процеса учења, може се научити из инструкција и подучавања од стране родитеља, наставника, тренера и/или вршњака (Zimmerman, 2002). С тим у вези, Цимерман наглашава да је „кључна одлика Социјално-когнитивног модела саморегулације међусобно завистан однос друштва, окружења и појединаца” (Zimmerman, 2005: 24), што стављено у оквир образовног рада указује на важност улога институција и наставника у развијању саморегулације за учења код ученика.

1.4.2. Саморегулисано учење – Пол Р. Пинтрич (Paul R. Pintrich)

Не може се рећи да постоји само једна свеобухватна дефиниција саморегулисаног учења, већ пре говоримо о моделима сагледавања саморегулације при учењу са акцентима на различите приступе (социјално-когнитивни, мотивациони, метакогнитивни, оријентација ка циљу), (Boekaerts & Corno, 2005). С тим у вези, Пинтрич (Pintrich, 2005: 451) за саморегулисано учење каже да то није ништа више до „примена регулације и саморегулације при стицању нових знања”, али да се под овим појмом подразумева „школско знање које се стиче у школама или учионицама”. Аутор издваја одређене претпоставке од којих је изграђен „оквир” теорије о саморегулисаном учењу: активност и конструктивизам, способност контроле, циљ, критеријум или стандард и утицај (Исто). Када каже активност и конструктивизам, Пинтрич ученику додељује активну и конструктивну улогу у процесу учења са способношћу да јасно постави циљ учења и поседује контролу у раду која усмерава учење према одређеном стандарду или критеријуму који се постави и има главни утицај на начин како ће остварити постављени циљ у односу на персоналне чиниоце, срединске факторе и дате околности. Из свега

наведеног, Пинтрич формулише дефиницију којом саморегулисано учење објашњава као „активни (ангажовани), конструктивни процес при коме ученик покушава да сопствене постављене циљеве учења прати, регулише и контролише, усмеравајући своје когнитивне процесе, мотивацију и понашања у контексту одређених ситуација и окружења” (Pintrich, 2005: 453). Када говори о фазама саморегулисаног учења, Пинтрич издваја четири корака која чине процес саморегулације учења. У првој фази се постављају циљеви и планирају и припремају даљи кораци у односу на увид у захтевност и природу датог задатка. Друга фаза укључује различите видове праћења остваривости постављеног циља и метакогнитивне процесе, док трећа фаза представља залагање да се регулише и контролише процес учења. Четврту фазу чине реакције и рефлексije о реализованом учењу, успешности реализације постављеног циља, или задатка уопште. Аутор истиче да током процеса учења није обавезно присуство све четири фазе, као и то да се по њему оне не дешавају увек по линеарној, узрочно-последичној оси, већ да се одређене фазе преплићу и појављују као делови других фаза учења (Исто).

Може да се закључи да новији приступи учењу саморегулацијом интегришу личне карактеристике, психолошке процесе и контекстуалне варијабле које се тичу учења. Полазећи од става да је саморегулација „самоусмјеравајући процес којим ученици трансформирају своје менталне способности у вјештине учења” (Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2014: 277), група аутора наводи главне особине ученика који успешно саморегулишу своје учење и тиме се разликују од мање успешних ученика:

1. Могућност коришћења различитих когнитивних стратегија;
2. Способност планирања, контроле и усмеравања менталних процеса да би се остварио постављени циљ учења;
3. Имају позитивне емоције и мотивациона уверења, мењају се и прилагођавају специфичностима задатака које обављају;
4. Свесни су времена и његове организације као и окружења;
5. Ако им ситуација дозвољава, радо се ангажују у процесу наставе (формирање тимова, делегирање задатака у оквиру тима);
6. Знају да користе различите стратегије и прилагођавају ситуацијама са циљем одржавања концентрације и мотивисаности током учења;

Истраживање да ли и на који начин поједини аспекти саморегулације утичу на дубински, површински и приступ учењу усмерен ка постигнућу, реализовано на факултетском нивоу школовања (Мирков, 2014), показало је да различити индикатори

саморегулације утичу на дубински приступ и на приступ учењу усмерен ка постигнућу, али нису укључени у површински приступ. Показало се и да саморегулација у процесу учења делује на различите начине приступа учењу у зависности од постављених циљева рада, као и да има утицај на ефекте учења (Исто).

1.4.3. Саморегулисано учење – Моника Бокартс (Monique Boekaerts)

Поред Цимермана и Пинтрича, треће значајно име које се доводи у везу са саморегулацијом је Моника Бокартс која још 1999. године у свом чланку „Саморегулисано учење: где смо ми данас?” (Boekaerts, 1999) истиче присуство саморегулације као значајног конструктора у сфери образовања, а прихваћеног од стране педагога, образовних институција, политичких струја и родитеља. Саморегулисано учење, она сагледава као изузетно значајно поље за истраживање од стране научних радника. Њиме могу да се дефинишу све компоненте квалитетног учења, објасне међусобни (понављајући) односи између издвојених елемената да се учење и успеће директно повеже са сопством, односно доведе у директну везу са мотивацијом, циљевима, вољом и емоцијама (Исто). Не желећи да међусобно пореди теорије саморегулације учења (које су, свака за себе, најчешће резултат различитог угла посматрања), Бокартс издваја три значајне области истраживања која су допринела бољем разумевању саморегулисаног учења: 1) истраживања стилова учења, 2) истраживања из области метакогниције и 3) теорије личности са акцентом на оријентацију ка циљу. Сажимајући добијене налазе није било тешко закључити да „саморегулисано учење није догађај, већ се односи на низ узајамно повезаних когнитивних и ефективних процеса који делују заједно на различитим компонентама обраде информација” (Boekaerts, 1999: 447). Њен рад на пољу саморегулације започиње осамдесетих година двадесетог века и у досадашњем раду формирала је два модела која одговарају овом приступу учења. Првим моделом, познатим као структурални, Бокартс рашчлањује процес саморегулације на шест компоненти: 1) знања и вештине специфичне за одређене домене, 2) когнитивне стратегије, 3) когнитивне саморегулаторне стратегије, 4) мотивациона уверења и теорија ума, 5) мотивацијске стратегије и 6) мотивационе саморегулаторне стратегије, које по њој гравитирају око два главна механизма саморегулације: когнитивног и афективно-мотивационог саморегулишућег (Panadero, 2017). Овај модел се користио, између осталог, за информисање наставника о различитим компонентама на којима се заснива СРУ и

њихову обуку за примену стратегија саморегулације. Он је служио, такође, за конструкцију нових мерних инструмената за потребе истраживања и планирање образовних програма.

Други модел нуди сагледавање динамичких својстава саморегулације учења описујући два паралелна, подједнако приоритетна приступа обраде информација код ученика (током наставе). Први би представљао тежњу ка оспособљавању за стицање знања (развијање вештина), или повећавању когнитивне способности, а други се односи на самопревенцију и очување емоционалног благостања у неким разумним оквирима чиме би се штитио его и избегавала непријатност (Boekaerts & Corno, 2005). Модел двоструке обраде (*Dual Processing Model*) заснован је на хипотези Бокартсове да ученици теже да одрже баланс између ова два приоритета дајући предност једном од њих у зависности од ситуације у којој се налазе (Исто). Први је назвала „одозго према доле” и описује га као посвећени процес који одликује истрајност јер се односи на остваривање личних интереса, схватања вредности и задовољење потреба (то је пут савладавања, раста). Други је познат као „одоздо према горе”, јер стратегије које се примењују имају за циљ спречавање „штете” (пут добробити) у ситуацијама у којима долази до неусклађености између задатака и ученичких личних циљева. Оваква теоретска поставка произашла је из анализа стресора са којима се ученици суочавају током школовања и закључком да се у таквим ситуацијама активирају модели регулације који треба да обезбеде одрживост, пре него модели којима се постиже усвајање знања и развој компетенција. Како је учење процес и у великој мери одабир и воља, закључак до ког је дошла Бокартс, а који каже да то што ученици примењују саморегулацију при једној врсти учења не значи да ће то радити увек, без обзира на сазнања о корисности тога (Boekaerts, 1997), не изненађује.

1.4.4. Постављање циљева

Као кључни елемент при сагледавању теорија саморегулације је постављање циљева било општих, специфичних и конкретних, било оних краткорочних или дугорочних (Schunk, 2001; Trang, 2012). Према Бокартсовој (Boekaerts, 1999), постављање циљева представља способност дефинисања активности које су у току, или су очекиване у блиској будућности и у складу са њиховим (ученичким) жељама, потребама, очекивањима као и уз способност да их образложе и одбране у случају конфликте ситуације. То указује на

постојање одговора (образложења) због чега (*зашто*)¹⁸ је ученик спреман да уради то што му је намера, или зашто ради (или не) оно што се од њега очекује. Шунк (2001) постављање циљева сагледава као генеричку, урођену стратегију која је примењива у различитим животним доменима. Аутор сматра да квалитетно постављен циљ подразумева да је особа јасно одредила дугорочни план, потом га „разбила” на краткорочне планове, па на достижене под-циљеве, све време пратећи напредак и могућности, прилагођавајући како стратегије, тако и циљеве свакој новонасталој ситуацији и постављајући нови циљ кад се постигне садашњи (Schunk, 2001). Сходно томе, он предлаже следеће:

1. Јасно поделити главни циљ на под-циљеве. Помоћи ученицима да разумеју који под-циљеви морају бити испуњени да би се остварили краткорочно или дугорочно постављени циљеви;
2. Нека циљеви буду реалистични, оствариви и праћени сталном подршком наставника;
3. Научите ученике да сами (пр)оценењују свој напредак давајући им довољно повратних информација и смерница како самостално да развијају компетенције самопроцене;
4. Обезбедите ученицима знања о стратегијама које се користе у тешким ситуацијама: научите их да у периоду када се дешава мали напредак у раду буду слободни да траже помоћ од других, мењају стратегије у раду, преиспитају циљеве или временски оквир;
5. Како се самоефикасност (и самопоуздање) гради кроз мерљив прогрес и напредовање у раду, важно је бити га свестан и из њега „црпети” мотививацију за даљи рад.

Позивајући се на Двек и Легат, Ким Транг (Dweck & Legget, 2012; цитирано код Trang, 2012) наводи да студенти који умеју да поставе циљеве на адекватан начин, и тиме усмере себе ка њиховој реализацији, брже активирају своје когнитивне процене и афективне механизме потребно да се задатак савлада, посебно када се нађу у тешким ситуацијама. Значај личних циљева, када су оцене у питању, показао се, такође, као један од кључних фактора за ученичко постигнуће (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Ти самопостављени циљеви ученицима су мотив да стекну одређене оцене (мисли

¹⁸ Реч *why* (прим. прев. зашто) у педагошкој литератури на енглеском језику често има изузетно значајну употребну вредност. У датом примеру преводимо је конструктом *због чега*, јер налазимо да је то у већој мери одговарајући превод за представљени контекст садржаја.

се на високе) које ће им служити за позитивну самоевалуацију и грађење самопоуздања. На основу својих истраживања, Цимерман и сарадници износе закључке (Исто) да они ученици који умеју да дефинишу краткорочне циљеве поседују одређену повратну информацију о својим успешностима па су захваљујући томе способнији да планирају дугорочне циљеве. Све наведено говори у прилог да је дефинисање циљева при учењу значајан предиктор успешности учења и мотив за већу истрајност и пожртвовање током рада. Уочавајући кружни модел међусобног садејства, може се рећи да „учена ефикасност у постигнућу представља мотив за постизање виших резултата и директно или индиректно утиче на лично постављање циљева” (Zimmerman *et al.*, 1992: 674). Они не морају бити, и нису, једносмерни и једнообразни. Могу се односити на више различитих области као на пример: циљеви који су у директној вези са академским постигнућем и односе се на овладавање одређеним знањима/вештинама; циљеви који се односе на реализацију, перформансе, корисност знања и социјални циљеви који се појављују и могу бити веома важни за друштвено уклапање и социјални елемент унутар учионице. Тада говоримо о оријентацији циљева која је у директној вези са одабиром стратегије учења. Бокартсова (Воекаerts, 1999) сматра да студенти увек „жонглирају” између више циљева, и да у том случају морају бити свесни да суочавање са одлуком који ће циљеви бити приоритетни, а који ће се одложити за касније, није лако.

Знајући да је саморегулисано учење, између осталог, одређено срединским факторима, интересантан је податак, до ког су у свом истраживању дошли Цимерман и сарадници (Zimmerman *et al.*, 1992). Циљеви учења родитеља деце која су школују на високошколском нивоу образовања, су статистички значајније виши него код самих студената. Нека даља истраживања, по њима, могла би се односити на формирање увида о томе какав је утицај родитељских очекивања на дечје постављање циљева учења.

1.4.5. Импликације за наставу

Много је предуслова за квалитетно учење (Мирков, 2009) и један од чинилаца је свакако у блиској вези са наставним процесом: садржај наставе, наставне методе и методе оцењивања, наставна клима, поступци. Приступ учењу и избор стратегија у великој мери зависи од природе предмета који се учи и захтевности наставника. Вонг и Лина (Wong & Lin, 1996, према Мирков, 2009) истичу да постоји разлика у ученичком реаговању у односу на захтеве које поставља наставник. Уколико се од ученика захтева дубинско ангажовање они ће учити са разумевањем, али уколико наставник поставља захтеве који

се тичу искључиво репродукције запамћених садржаја, ученици ће са усмереношћу на успешност применити површински приступ да би дошли до жељених резултата. Наводећи значајне конструкторе за усвајање и примену саморегулисаног учења, Бокартсова (1999) такође истиче улогу окружења у коме се реализује настава. „Моћним образовним окружењем”, према Бокартсовој (Воекаерс, 1999: 453), може се сматрати она средина која одступа од традиционалног начина предавања и провере знања. То би по Бокартсовој (Исто) значило да повратне информације (од стране наставника) садрже елементе сазнања о томе како ученик учи и којим се стратегијама користи, на основу чега се нуде адекватне смернице, савети и препоручују стратегије којима се даље когнитивне активности усмеравају ка примени саморегулације током учења.

Намеће се закључак да иза свега стоји питање како се ученик оспособљава да користи саморегулацију или како се постаје тај који примењује саморегулисано учење? Скот и Алисон Парис (Paris & Paris, 2001) сматрају да сваки ученик има свој доживљај и тумачење шта је то саморегулисано учење. На основу тога предлажу три приступа за подучавање СРУ. Први се односи на подстицај у оквиру наставе кроз аутентично или понављајуће искуство, наводећи пример да ученици кроз праксу могу закључити да провера урађеног (задатка) објективно не одузима много времена, као и то да доприноси добрим резултатима и успешности (Исто). Други начин је кроз давање јасних смерница које прате ток саморегулације чиме би се овај приступ сврастао у вид обуке учити како се учи и као такве могу бити део додатних активности у оквиру школског програма. Трећи начин би се односио на учење из примера где би се анализом одређених понашања током обраде постављеног задатка указивало на оне елементе саморегулације који су били добри и на оне на које би требало утицати и унапредити их. Аутори (Paris & Paris, 2001) сматрају да се у наставној пракси сва три приступа преплићу и допуњују као и то да ученици увек имају корист ако се прича, подучава или дискутује на тему стратегија учења. Представљајући уобичајене компоненте којима се утиче на усвајање саморегулације за учење, Шунк и Цимерман (Schunk & Zimmerman, 1998) као прву наводе *обуку о примени различитих стратегија учења* којима се промовише саморегулација и подиже мотивисаност за постизање успеха. Друга два елемента се односе на *практичну примену саморегулишућих стратегија* и *добивање повратне информације* о корисности њихове примене. Овај начин приступа унапређењу саморегулисаног учења по њима је у директној вези са свим елементима процеса учења. Следећа компонента, према овим ауторима (Schunk & Zimmerman, 1998), јесте *мониторинг приликом учења* и представља императив ако се учењу жели приступити

стратешки. Незаобилазан елемент при интервенцијама којима се утиче на примену саморегулисаног учења као начина усвајања знања јесте *социјална подршка*. Она може бити подршка која долази од искуснијих вршњака, ауторитета, односно наставника, родитеља или институције. Близак и следећи хронолошки заступљен елемент био би *повлачење подршке* и препуштање ученику да самостално регулише своје учење без надзора и усмеравања од стране екстерне подршке. Интервенције подразумевају и *давање значаја само-рефлексивном понашању*, самоопсервацији и анализи кроз активности којима ученици, примењујући своја стечена знања, проверавају резултате наученог.

Парис и Виноград (Paris & Winograd, 1999; цитирано код Paris & Paris, 2001) описали су 12 принципа на којима се може заснивати настава уколико се жели унапређење примене саморегулисаног учења. Настали су као последица теоријског знања из области саморегулације при учењу и анализе истраживања његове примене у настави. Ради боље прегледности, предложени списак је организован према тематским областима датим као изјаве, односно закључци због чега је примена СРУ корисна:

1. Самопроцена доводи до дубљег разумевања учења.
 - 1.1. Анализа личних стилова и стратегија учења и њихово поређење са стратегијама других повећава личну свест о различитим начинима учења;
 - 1.2. Процена онога што се зна, а шта не зна, као и уочавање способности дубине разумевања кључних елемената за учење промовише ефикасност дистрибуције напора потребног да се усвоји знање;
 - 1.3. Периодична самооцена процеса учења и исхода јесте корисна навика којом се развија и промовише праћење напретка, подстиче прилагођавање стратегија и промовише осећај сопствене ефикасности.
2. Самоуправљање размишљањем, напором и афектима потпомаже коришћење флексибилнијих приступа при решавању проблемских задатака чиме они добијају на ширем спектру карактеристика корисних за учење: прилагодљивост, упорност, самоконтрола, стратешки приступ и приступ окренут ка циљу.
 - 2.1. Постављање одговарајућих циљева који су у исто време изазовни, али и достижни, најефикаснији су за учење посебно када их појединац самовољно одабере и када потпомажу на првом месту развоју компетенција, а тек индиректно одговарају на постављене задатке;

- 2.2. Управљање временом и ресурсима на ефикасан начин кроз планирање и праћење напредовања сматра се неопходним за постављање приоритета, превазилажење фрустрација и поседовање истрајности за извршавање задатка;
 - 2.3. Преиспитивање сопственог учења, ревидирање приступа или чак започињање изнова, може указивати на заступљеност само-надгледања (евалуације урађеног) и лично опредељење за високи стандард перформанси.
3. Саморегулација се може подучавати на различите начине:
 - 3.1. Саморегулација се може подучавати кроз давање експлицитних упутстава за коришћење, по моделу копирања примене кроз усмерени одраз, метакогнитивне дискусије и практичну примену са искуснијима у тој области;
 - 3.2. Саморегулација се може индиректо представити и обрадити кроз одређене наставне активности и анализирати кроз сагледавање учења уопште;
 - 3.3. Такође, може се промовисати кроз анализу ученичких портфолија као препорука за квалитетнији напредак у учењу.
 4. Саморегулација је „уткана” у наративна искуства и идентитетске тежње сваког појединца (не односи се само на учење); па с тим у вези:
 - 4.1. Начин на који појединци бирају да процењују и прате сопствена понашања најчешће је у складу са њиховим преферираним или жељеним идентитетом;
 - 4.2. Могућност хронолошког праћења и увида у аутобиографску перспективу учења пружио би наративни оквир којим би се створила јаснија слика о заступљености саморегулације;
 - 4.3. Учесталније присуство саморегулације у животу појединаца допринела би њеној већој заступљености.

Испитивања примене и подршке примени саморегулације током учења у оквиру наставе јесу разноврсна и сагледавају ову тематику из различитих перспектива (чија теорија саморегулисаног учења је била у основи примене, који су се мерни инструменти користили за проверу примене саморегулисаног учења, да ли је праћен рад наставника или анализирано ученичко ангажовање) (Moos & Ringdal, 2012). Један од закључака студије која је испитивала научне радове који анализирају улогу наставника у заступљености саморегулације у учионици јесте да је тероријска претпоставка да сви уче различито тачна (Исто). Односно, у процесу подучавања не сме да се занемари индивидуалност појединаца. На основу запажања из учионице, студије показују да ученици имају веће шансе да развију примену саморегулације у учењу ако наставник заступа разноврсније методе подучавања (асоцијације, „реплика” питања, реторичка

питања), бира мање наставнички контролисани, а више интерактиван приступ у раду обезбеђујући мотивишућу подршку, тежи међусобном разумевању унутар одељења, а при томе високо вреднује индивидуалне успехе (Myer & Turner, 2002; цитирано код Maddrell, 2008). Показало се, такође, да подржаваће интеракција, емоционална и академска подршка доприносе ученичкој саморегулацији при учењу (Patric, Ryan & Kaplan, 2007; цитирано код Maddrell, 2008).

Као резултат истраживања имплементације саморегулисаног учења у настави са децом са посебним потребама, Нес и Мидлтон (Ness & Middleton, 2012) саветују његову примену за лакшу организацију праћења часа. У припремном делу часа може користити да би се обезбедио сав потребан материјал за праћење наставе (пример: „има спремну оловку, свеску, уџбеник”), у делу обраде у контексту праћења наставе („седим на свом месту, пратим шта наставник излаже, хватам белешке”) и у закључном делу часа као драгоцен алат којим се проверава успешност праћења наставе (на пример: „проверавам колико сам од новог материјала запамтио, да ли сам све записао, обележио домаћи”).

„Стицање и развијање компетенција за саморегулацију у процесу учења корисно је за све ученике, а за то је потребан дугорочан рад почевши од најмлађег узраста” (Мирков, 2014: 266). Међутим, не треба губити из вида чињеницу да чак и студенти током студија преиспитују своје навикнуте стратегије учења за које налазе да су недовољно ефикасне и замењују их новим, адекватнијим и у већој мери кориснијим за постављене захтеве и потребу остваривања жељених циљева (Исто). Мотив за промену нуди и само високо образовање које „обично карактеришу сложени и паралелно постављени задаци упућени студентима којима је додељена велика аутономија узимајући у обзир образовну институцију, материјале за учење, (специфичне) циљеве и поступке учења и мало прилика за добијање корисних, екстерних, повратних информација” (Dresel *et al.*, 2015: 454). Високо образовање пружа могућности, а и снажну потребу да студенти сами регулишу сопствено учење. Сличан став износи и Слободанка Антић (2015) наглашавајући да се „учење учења учи” (оригинално италики, видети: Antić, 2015: 149) и да ако се то није развило у претходним нивоима школовања, то је потребно урадити на факултетском нивоу, додајући да ћемо „у противном, имати стручњаке који нису овладели дубљим разумевањем садржаја који су учили и нису припремљени за целоживотно учење” (Исто). Да се на то може плански утицати показује истраживање Хофера и Ју (Hofer & Yu, 2003) који су проверавали ефекте примене курса „Учити како се учи” са студентима Психологије Универзитета у Мичигену. Обука је била усмерена ка упознавању студената са концептом когнитивне и мотивационе

психологије, разумевању када и како се користе специфичне стратегије учења и са циљем унапређења ефикасности у учењу кроз примену саморегулације. Без могућности изношења снажних тврдњи (због не постојања контролне групе) може се рећи да налази указују на позитиван ефекат подучавања како се учи на мотивацију и стратешко планирање унутар саморегулисаног учења (Исто). Међутим, ма колико се примена саморегулисаног учења сматрала значајном, а ефекти обуке за примену током самосталног усвајања знања и развоја компетенција позитивни и корисни¹⁹ (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Stoeger, 2010; Veenman, 2011a; Smojel Fritz, & Peklaj, 2011), Мусова и Рингдалова (2012) студија показује да су адекватни програми подучавања СРУ ретки (Moos & Ringdal, 2012). Напори да се дође до одговора због чега је тако, а посредно и квалитетних начина подучавања саморегулисаног учења, наметнули су два питања за сагледавање и анализу: колико и које врсте знања наставници треба да поседују да би помогли ученицима да унапреде своје саморегулисано учење и како наставници могу да стекну ту врсту стручности (Perry, Hutchinson & Thauberger, 2008). Подаци су прикупљени реализацијом квалитативног истраживања, кодирањем разговора који су вођени између студената на пракси, ментора наставника и стручних сарадника са факултета након одржаних часова. Резултати показују да у тим разговорима тема која се односи на саморегулисано учења није увек заступљена (и очекивано је јер кад се студенти подучавају обради одређених и специфичних лекција акценат је на другим садржајима наставе), али да се често помиње и то кроз учестало понављање појединих елемената који чине СРУ: 1) избори (постављање циљева у учењу), 2) изазови, 3) самопроцена, 4) подршка са стране и 5) сложеност задатака. Анализом је препознато десет начина којим се студенти усмеравају или управљају (*scaffolding*) ка разумевању и примени СРУ у наставној пракси. Закључци говоре у прилог дијалогу и размени којом би ментори још током студија имали увид у ниво знања својих студената који је потребан да се будући ученици оспособе за употребу саморегулације током учења и у већој, или измењеној мери, прилагоде ситуацији. Аутори наглашавају и уочен простор у којем би се ментори квалитетније припремали за оспособљавање студената за подучавање СРУ (Perry *et al.*, 2008).

¹⁹ Предложеном теоријом се претпоставља да ученик има способност да самостално планира, нагледа и усмерава своје когнитивне процесе, понашање и мотивисаност, као и да активно конструише своје циљеве уз помоћ саморегулације која се може сматрати модератором између перформанси ученика, садржаја који се уче и личних карактеристика појединца.

1.4.6. Дневник учења као мерни инструмент за проверу примењивости саморегулације при учењу

Давне 1986. године, Цимерман и Мартинез Пондс (Zimmerman & Pons, 1986), осмислили су и реализовали једно од првих истраживање са циљем да провере да ли се полуструктурираним интервјуом може прикупити довољно релевантних информација којим би се одредио ниво заступљености саморегулисаних стратегија учења у оквиру наставе, при самосталном раду и изради домаћих задатака. Да би са прецизношћу објаснили шта мисле под синтагмом *саморегулисане стратегије учења*, аутори дају појашњење да се то односи на „акције усмерене на стицање знања или вештина које укључују ангажовање, сврху (циљеве) и способност само-опсервације од стране ученика” (Zimmerman & Pons, 1986: 615). Узорак су чинили ученици старијих разреда основне школе, подељени у две групе: ученици са вишим просеком оцена и група ученика са просечним и нижим просеком оцена. Из ученичких одговора, а у односу на шест контекста учења, идентификоване су следеће категорије које се односе на примену стратегија саморегулације: 1) самоевалуација, 2) организација учења и одабир стратегија, 3) одређивање циљева и планирање, 4) тражење појашњења, 5) вођење белешки и надгледање процеса учења, 6) прилагођавање услова за рад, 7) одлучивање о последицама учења (казна и награда у односу на испуњеност (само)постављених захтева), 8) памћење и вежбање, 9) тражење помоћи од окружења, 10) поновно ишчитавање белешки (прегледање тестова, записа са предавања). Резултати су показали да група ученика са високим просеком оцена у статистички значајнијој мери примењује стратегије саморегулације током свог учења у односу на ученике са нижим просецима, па се намеће закључак да процена начина учења може бити поуздан предиктор школског постигнућа. Њихов упитник се показао као меродаван да прикаже слику како ученици у својој аутономији иницирају и усмеравају свој процес учења и као такав представља почетак истраживања засадуљености саморегулације у учењу.

Ако се учење посматра као процес, приближније кумулативни процес, изучавање свакодневног учења може се реализовати применом стандардизованог, циљано структурираног дневника учења у комбинацији са лонгитудиналним истраживањем временски удаљених мерења истих параметара (Schmitz & Wiese, 2006). Примену дневника у сврху истраживања примене саморегулације при учењу предлажу многи аутори како теорија о саморегулацији, тако и научни радници, истраживачи (Schmitz & Wiese, 2006; Zimmerman *et al.*, 1996; Winne, 2005). Једним од реализованих истраживања

(Schmitz & Wiese, 2006) испитана је валидност анализе података прикупљених из дневника учења (али и корелације варијабли који се односе на саморегулисано учење током дужег временског периода, ефекте програма обуке за примену саморегулисаног учења и уоче разлике у понашању које би указивале на дугорочније промене у навикама учења), а добијени резултати указују на вишеструку добробит континуираног бележења процеса вежбања. Истраживање је реализовано на узорку од 40 субјеката подељених у експерименталну и контролну групу, са 21. прикупљеним дневником. Сви учесници су попуњавали улазни и излазни упитник и водили дневник учења са том разликом што је експериментална група у периоду трајања истраживања од пет седмица, имала четири обуке о примени саморегулисаног учења у трајању од по два сата (предавање, вежба, дискусија, индивидуална подршка). Будући да се на исходе учења не може директно утицати, циљ обуке био је индиректан утицај на варијабле исхода деловањем на променљиве варијабле, то јест фазу припреме и фазу евалуације учења са акцентом на постављање циљева, планирање, управљање временом и „вољне” стратегије (избегавање одуговлачења, контрола пажње, самомотивација и бављење дистракцијом). Ово истраживање привлачи нашу пажњу у највећој мери због употребе дневника учења. Објашњавајући разлоге свог става да је примена дневника изузетно корисна, аутори наводе следећа објашњења: „прво, стварају се околности за континуирано праћење тока учења, друго, учење се може истражити са ‘еколошком’ валидношћу јер полазници довршавају дневнике у свом природном окружењу за учење и треће, јер се учење проучава у ситуацији код куће, која се може знатно разликовати у зависности од тренутка и периода, чиме се омогућава анализа утицаја ситуационих фактора на учење (нпр. свакодневни стрес)” (Schmitz & Wiese, 2006: 69). Значај примене дневника такође образлажу чињеницом да дат као материјал који одговара и прати кружни модел саморегулације, у периоду након обуке, представља подсетник којим се утиче на понашање током учења. Доводећи у везу све, или поједине, елементе саморегулисаног учења, покрећу се метакогнитивни процеси и подржава посвећени рад. Аутори истичу значај дневника учења јер континуирано праћење написаног пружа увид у навике учења, стварајући тиме базу за промене понашања при учењу. Добијени резултати, такође, указују на корисност проучавања понашања ученика током учења у дужем временском трајању, као и то да циљано структуриран дневник учења, као мерни инструмент истраживања, може пружити поуздане информације за истраживање навика учења (Исто).

Ово није јединствен пример коришћења дневника при истраживању ефеката примене саморегулације при учењу. У другој студији (Arsal, 2009), а према Пинтричевом моделу саморегулације, дневници су коришћени за развој стратегија саморегулације и праћење имплементације СРУ код студената природних наука у Турској у трајању од 70 дана. Резултати истраживања показали су да вођење дневника има позитиван ефекат на организацију времена предвиђеног за учење у домену планирања и ефикасности, као и да употреба дневника има утицај на унапређење метакогнитивних стратегија. Међутим, резултати не показују статистички значајне промене када су когнитивне стратегије (вежбање, елаборација и организација) у питању. Како истраживање није подразумевало обуку о примени саморегулације, учесници су стекли сазнања о томе како уче и потреби да унапреде своје учење, али самостално нису унапредили наведене аспекте учења који припадају групи когнитивних стратегија. Закључак овог истраживања био је да вођење дневника учења може допринети бољим резултатима учења и да значај добијених података расте пропорционално броју дана вођења дневника.

Представљајући модел саморегулисаног учења, начине мерења ефеката његове примене у учењу и видове обуке или тренинга, и Јулија Клаг је са сарадницима (Klug, Ogrin, Keller, Ihringer & Schmitz, 2011) анализирали структурирани дневник као метод за мерење саморегулисаног учења посматраног као процес. Због свих елеманата које обједињује, по њима, дневник је својеврсно инструктивно средство, приручник којим се самоконтролише процес учења (Исто). Комбиновањем са обукама за примену саморегулације при учењу могу да обезбеде трансфер новостечених знања на учење нових садржаја. Када је анализа добијених података у питању, аутори дневнику дају предност у односу на друге мерне инструменте из разлога што лонгитудинално прикупљени подаци могу да се анализирају како на нивоу групе тако и појединачно за сваког испитаника. Резултати истраживања које је подразумевало вођење дневника у трајању од 42 дана показали су да се „дневници могу користити за сваку старосну групу и у различитим контекстима” (Klug *et al.*, 2011: 67), као и то да омогућавају мерење узастопних стања учења и разматрање и анализу на индивидуалном нивоу.

Потребе савремене наставе укључују употребу информационо-комуникационих технологија (ИКТ) чиме се поље примене и коришћења дигиталних материјала и алатки у учионици и ван ње проширује. Са циљем подстицаја примене саморегулисаног учења на нивоу високог образовања, дошло се на идеју (Nguyen & Ikeda, 2015) осмишљавања *eПортфолио* система датог као платформа, који би служио за имплементацију саморегулисаног учења кроз понуђене кораке унутар сваке фазе. Овако постављен

систем омогућио би студентима усмеравање процеса учења кроз постављање циљева, праћење тока учења и евалуацију прикупљених материјала, а самим тим и увид у компетенције које су се развиле учењем. То би био „алат” којим би се складиштили (меморисали), визуализовали и обезбеђивали „писани трагови” активности током учења. Осмишљен као отворен систем, еПортфолио омогућава лак приступ од стране професора и колега студената, као и добијање повратних информација о напредовању и савета за даљи рад и развој. Истраживањем реализованим 2015 године, проверена је примењивост представљеног еПортфолиа (Nguyen & Ikeda, 2015). Анализирани су резултати добијени попуњавањем улазног и излазног упитника, пре и након његове осмонедељне примене. Закључено је да предложени модел учења позитивно утиче на способности саморегулисаног учења код студената. Као платформа на којој студенти могу да вежбају организацију учења може послужити као додатни, дигитални материјал за наставну праксу. Показало се, такође, да је након осмонедељне примене овог модела СРУ дошло до статистички мерљивих промена када је у питању постављање циљева, метакогнитивна саморегулација, регулсање напора, елаборација, вежбање и критичко мишљење код испитаника (Исто).

Међутим, цитирани аутори (Klug *et al.*, 2011; Nguyen & Ikeda, 2015; Schmitz & Wiese, 2006) наводе и ограничења која има употреба дневника при примени и провери примене саморегулисаног учења. Вођење дневника зависи од много личних фактора (на пример: мотивисаности, способности вербализације, истрајности), па је континуитет у његовом попуњавању најчешћи проблем у студијама које укључују његову анализу (Klug *et al.*, 2011). Уколико постоји потреба да се унапреди процес учења студената, налази указују и на значајну улогу професора. За трајније промене у учењу и усвајање нових стратегија потребан је временски континуитет тако да подстицај, праћење и подршка професора не сме да изостане (Nguyen & Ikeda, 2015).

1.5. Педагошки аспекти учења у контексту музичког образовања

Сви наведени аспекти педагогије који се тиче учења, стављени у контекст музичке педагогије, обезбеђују ширу перспективу за сагледавање вежбања које ће бити детаљно представљено и разматрано наредним поглављем. Намера да изведемо паралелу између представљених чинилаца учења из области опште педагогије и њихове заступљености у процесу школовања за музичког извођача налазимо да је крајње рационална и потребна. Њена улога искључиво је у служби разумевања да је за квалитетну анализу вежбања

инструмента неопходно обезбедити свеобухватно сагледавање начина учења, јер су то два назива која се могу сматрати синонимима, само припадају различитим областима образовања.

Полазећи од става да музика представља витални део живота сваког појединца, желимо да истакнемо да музичко образовање има изузетну развојну улогу при његовом формирању. Начин на који је организована настава у музичким школама служи да се обезбеди оптимална унутрашња повезаност музичког знања, аперцепције,²⁰ извођења и стваралаштва и тиме профилира особа „која мисли, која уме да слуша, да изрази себе, да ствара и тражи лепо у животу” (Ивановић, 2007: 5). Стога, није тешко закључити да се музичким образовањем обезбеђују две од осам предложених кључних компетенција²¹ које представљају стандард за успостављање ефикасног система за целоживотно учење. На првом месту, негује се културна експресија и указује на вредновање важности креативног изражавања, како идеја, тако емоција и искуства. На другом месту говоримо о *Учењу како вежбати*, подучавању способности организације сопственог вежбања инструмента, односно учења свирања инструмента, што можемо посматрати као својеврстан еквивалент учења како учити, једне од кључних компетенција.

Настава у музичким школама темељи се на вештинама подучавања које је Коменски (1997) определио као кључне. На основу јасног општег план учења настава се прилагођава индивидуалним разликама ученика који стичу како теоријска, тако и практична знања и сваким наредним разредом унапређују своје музичке способности. Чести наступи и учествовање на такмичењима омогућавају ученицима разумевање ефеката и корист вежбања, као и потврду квалитета како подучавања, тако и самосталног рада. Све уложено у музичко школовање градивно чини стручност једног дипломираног музичког извођача. Међутим, ученици похађање музичке школе често доживљавају на сличан, или идентичан начин као основну школу, па и свој однос према усвајању знања свирања инструмента и основног музичком описмењавања формирају „крз призму” већ стечених навика учења. То се чини очигледније у нижим разредима Основне музичке школе, када им је похађање часова инструмента, солфеђа и теорије музике новина. Са променом нивоа школовања и дужином музичког образовања може се уочити да такав однос приметно слаби и добија на својим специфичностима, али подударања у преферираном стилу, одабиру стратегија или техника учења – вежбања, могу се лако

²⁰ Музичка аперцепција – слушање музике са разумевањем.

²¹ Видети потпоглавље 1.1. Учење како учити.

запазити. Као што је случај са учењем, свако поседује преферирани стил вежбања инструмента. Може се односити на избор окружења у коме се вежба, одређени део дана, начин организације вежбања или расположења потребног да се започне и истраје током вежбања. Лако је уочити разлику између површинског и дубинског стила приступа вежбању инструмента, јер је као код учења случај да површински приступ даје слабије резултате, док дубински приступ вежбању карактерише разумевање музичког материјала, повезивање са претходним знањима, унапређење вештина и само је по себи сврха (упоредити: Marton & Säljö, 1976; цитирано код Kodžopeljić i Pečić, 2017). И код ученика музичких школа приметна је разлика у лакоћи усвајања знања у односу на преферирану сензорну перцепцију. Једни воле да знање стичу кроз пуно изговорених информација и лакше савладавају музички програм ако чују шта се од њих очекује да навежбају – ослањају се на аудитивни стил, док другима значи меморисање покрета приликом свирања – кинестетички стил. Поједини воле да замишљају одређене слике којима визуализују музичке нумере које интерпретирају, или су њихови нотни примери „шарени” јер је сваки битан детаљ обележен другом бојом па кажемо да је код њих изражен визуелни стил учења. Када су технике вежбања у питању, од десет техника учења испитаних истраживањем које је реализовао Дунлоски са сарадницима (2013), за пет са сигурношћу можемо да тврдимо да се примењују и при вежбању инструмента: 1) детаљно испитивање или самоиспитивање као део припреме за вежбање и праћење тока вежбања (запитаност „Зашто?” се нешто вежба, због чега то тако звучи, препознавање грешака); 2) подвлачење и маркирање као метод обележавања важних места у нотама/партитури; 3) визуелизација на основу музичког текста (стварање менталних представа); 4) проба теста, односно проба јавног наступа, програма за смотру, испит или такмичење и 5) техника временски распоређеног вежбања којом се прави разлика између ученика „кампањца” и ученика који има временски континуирано квалитетно организовано вежбање.

Знајући да постоји снажна повезаност између приступа учењу и квалитета исхода учења (Mirkov, 2013), стратегије заузимају битно место у организацији самосталног стицања знања. Основе организација учења добијају се од најранијег школског узраста па се међусобна сличност у приступу учењу и вежбању не сме занемарити. Врло је вероватно да се модели организације учења преносе и примењују и при вежбању инструмента, па су стога сви напори да се стратегије учења унапреде и допринесе квалитетним исходима општег учења корисне и двоструко примењиве. Ако говоримо о саморегулисаном учењу, које је на основу емпиријских истраживања о ефектима

примене процењено као једно од квалитетнијих приступа организације учења (Stoeger, 2010; Zimmerman, 2005), подучавање његове примене како на настави општих предмета, тако и у музичкој школи, може допринети унапређењу квалитета учења, односно вежбања. Наравно, постојање трансфера из једне педагошке области у другу десило би се само уз усмеравање наставника да до тога дође. У супротном, организација учења према моделу саморегулације, могла би остати усмерена само и искључиво на савладавање градива основне школе, или вежбање музичких композиција, без увиђања обостране примене. Намеће се закључак изражене потребе за интердисциплинарним приступом током школовања будућих (музичких) педагога, као и размене искустава и приступа у раду таком наставне праксе. Само тако, уз заступљеност корелације, можемо да говоримо о променама које се дешавају као последица уважавања предложених стандарда о квалитету учења и оспособљавања појединаца за целоживотно учење.

2. ВЕЖБАЊЕ

„Све више и више схватамо да вежбање није присилни рад; све више и више схватамо да је то рафинирана уметност која учествује у интуицији, инспирацији, стрпљењу, елеганцији, јасноћи, уравнотежености и, пре свега, тражењу све веће радости у кретању и изражавању. О томе се у ствари ради”.

Јехуди Мењухин (Bruser, 1997 [предговор])

Заступљеност музике у животу људи у мери у којој је то данас изражено може се објаснити на више начина. Сагледавајући ову тему, Сузан Халам истиче да за појединца музика може да представља „простор за исказивање емоција, поправљање расположења и нивоа задовољства, терапију, она забавља и инспирише” (Hallam, 2004: 61). Посматрано у друштвеном контексту то је вид комуникације без језичке баријере који омогућава размену између истих и различитих социјалних група, као и повод за формална и неформална окупљања, са једне стране (Исто). Са друге стране, за оне који су професионално ангажовани у области музичке уметности музика представља „интелектуални стимуланс, изазов за развој музичких вештина и емоционално испуњење” (Hallam, 2004: 61). Музичка вокално-инструментална стручност, овладавање гласом или инструментом, постиже се вишегодишњом посвећеношћу вежбању које мора

бити унапред испланиран чин и подразумева постојање стратегије којом би појединац самостално усмеравао своја понашања, поступке и когнитивно-афективна стања (Jørgensen, 2004; Mirkov, 2013). Да би остварио жељене музичке резултате, ученик који се музички школује највећи део свог времена издваја на „активности осмишљене с примарном сврхом постизања и побољшања (музичких) вештина (које разликујемо од осталих врста свакодневних активности у којима учење може бити индиректан резултат)” (Ericsson, 1993: 367). Када говори о обуци за савладавање одређене вештине, Коменски говори о вежбању као неизоставном делу процеса учења „јер само пракса ствара мајстора” (Komenski, 1997). По њему, сама вештина у себи скрива оно што је уметничко, а њеном овладаношћу може се разумети и имати адекватан став о другим радовима из исте области. Вежбање, такође, можемо дефинисати као „структурисану активност коју често осмишљавају наставници или педагози са циљем унапређења тренутног извођачког нивоа код ученика; [...] при вежбању је важно зацртати конкретне циљеве напретка и пратити развој појединца [...] а за то је потребна посвећеност и труд” (Leman i sar., 2012). Промишљено, систематско вежбање инструмента током музичког школовања има за циљ развијање генеричких, когнитивних представа које представљају потпору вештинама и омогућавају ученицима да асимилирају, обрађују, меморишу и репродукују музику. Рад на развијању квалитетнијих стратегија вежбања инструмента обједињује испитивање повезаности мотивације, метакогниције и саморегулисаног учења са процесом вежбања. Посматрано из угла музичког образовања, самостално вежбање представља кључну активност у процесу стицања знања и вештина неопходних за свирање инструмента (Јовић, 2020). Да би се унапредио овај аспект музичког школовања битно је познавање процеса и метода које ученици/студенти користе при вежбању инструмента (Bargy & Hallam, 2002) јер „супериорне извођачке вештине захтевају усвајање комплексних, интегрисаних система примењивих за планирање, праћење тока напредовања и анализу постигнутог” (Ericsson, 2008: 993). Ериксон истиче да је на наставницима организација и планирање додатне обуке која би се односила на унапређење процеса вежбања према нивоу школовања и индивидуално према развијености вежбачких вештина појединца (Исто). За очекивати је да наставник ученика подучава „како” да вежба (не само да му каже „шта” треба да вежба), демонстрирајући и моделујући специфичне стратегије (Bogunović, 2008; друго издање 2010: 124). Приликом самосталног вежбања које се, наглашавамо, одиграва без надзора и усмеравања од стране предметног наставника/професора, ученици/студенти се ослањају искључиво на своје ресурсе. Ако истакнемо постојање битне разлике између

средњошколског и високог образовања у односу на расподелу временаведеног у школи/факултету на недељном нивоу и у самосталном раду²² и очигледну разлику у приступу подучавању²³ може се закључити да је на преласку из средње школе на факултет потребно да дође до промене у учењу (Dembo & Seli, 2016). Све говори у прилог важности ефикасног вежбања, то јест, способности организације и постизања циља у што краћем временском периоду (Hallam *et al.*, 2012).

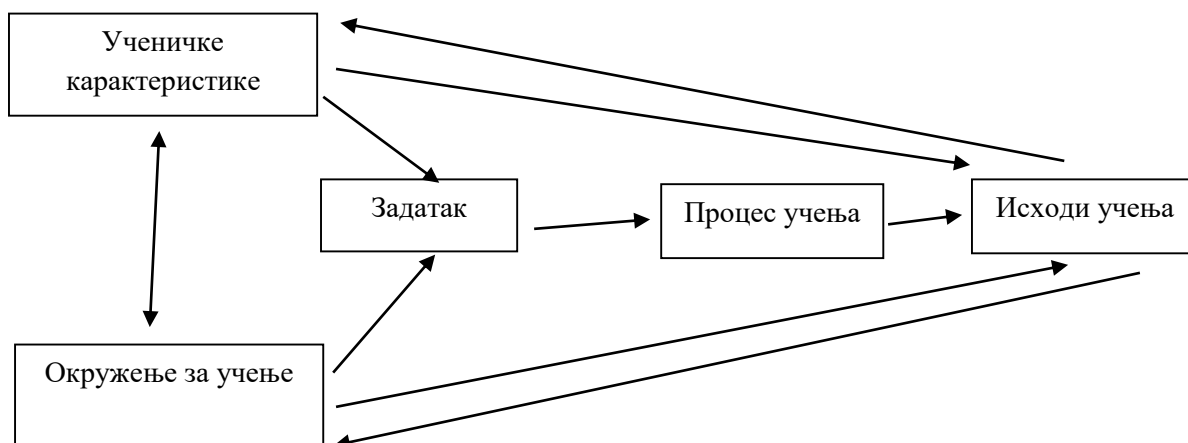
Разлози због којих се вежба инструмент могу бити следећи: да се „унапреде техничке способности, научи нови репертоар, унапреди интерпретација, меморишу дела која се изводе или припреми за јавни наступ” (Barry & Hallam, 2002: 151). Међутим, аутори Бери и Халам као кључан разлог наводе потребу да се развију комплексне моторне, сазнајне и извођачке вештине које омогућавају флуентност музичког изражавања током јавног наступа (Исто). Многобројна емпиријска истраживања ове теме имају за циљ да истраже начине како ученици, студенти и професионални музички извођачи организују своје вежбање инструмента/гласа и увиђају међусобну повезаност испитиваних начина рада и ефикасности, мотивисаности, исхода, брзине развоја компетенција. Када говори о квалитетном вежбању, Ериксон (Ericsson, 1993) издваја одређене предикторе који говоре у прилог његовом квалитету: 1) неопходност присуства мотивације да би се уложио потребни напор, решио проблемски задатак и побољшале извођачке способности; 2) одабир проблемског задатка (од стране наставника) треба да одговара нивоу предзнања ученика како би се задатак могао тачно разумети; 3) од великог је значаја непосредна повратна информација и сазнање о резултатима сопственог извођења и напредовања и 4) континуирани рад на истим или сличним задацима. Аутор сматра да када се сви наведени услови испуне, пракса се побољшава (Исто). Другим приступом предлаже се да вежбање, барем онај његов вид коју музичари идентификују у служби креативног аспекта њиховог рада, укључује динамичну и наменску интеграцију техничких, музичких, изражајних, интерпретативних и психолошких димензија, а све то као део и резултат изградње концепта дела које се вежба и осећаја личног стваралаштва (Wise, James & Rink, 2017). Када објашњава како вокално-инструментални извођач стиче професионалне компетенције, Бланка Богуновић (2015) наводи три нивоа активности/вештина: читање с листа непознатог

²² Средња школа: 30 сати у школи, 10–15 сати предвиђених за самостални рад; факултет: 12–16 сати на факултету, 2–3 сата учења за сваки сат проведен на факултету, односно 25–30 сати за самосталан рад (Dembo & Seli, 2016).

²³ Средња школа: наставник води, усмерава, мотивише учеников рад; факултет: од студента се очекује да уме да организује своје вежбање и има изражену самомотивацију (Dembo & Seli, 2016).

нотног материјала, вежбање и експертско извођење. Сва три вида извођења сматрају се комплексним јер укључују „перцептивне, когнитивне и психомоторне процесе, посебно решавање проблема уз значајно коришћење претходног знања и ослањање на меморију” (Bogunović, 2015) и неодвојиви су аспекти музичког развоја.

Да би описала елементе које чине процес музичког учења и њихову повезаност, Халам нуди модел који је графички представљен Фигуром 4. Модел је динамичан и приказује да промена једног елемента утиче на следећи. Када говори о ученичким карактеристикама, Халам (Hallam, 2004) полази од чињеница да сваки појединац у процес учења уноси своја претходна сазнања, а у случају музичког школовања, музичка предзнања. Ти градивни елементи постоје, или не, у зависности од раног музичког стимуланса унутар породице и неговања музичког изражавања (кроз стваралаштво, односно свирање, слушање музике и/или плес). Полне разлике у одређеној мери, такође дефинишу разлике у музичком напредовању (Исто).



Фигура 4: Модел учења музике прилагођен према „Learning in music: complexity and diversity”, од S. Hallam, у C. Philpott and C. Plummeridge (Eds.), *Issues in Music Teaching* (стр. 63), 2004, London and New York: Taylor and Francis Group.

Одабир стила учења према преференцијама одређен је карактеристикама појединца, па је препознавање типа личности и приступа учењу од стране наставника значајна као вид подршке музичком развоју. Међутим, то није довољно ако ученик не зна да организује, планира и процењује своје учење, односно нема развијен метакогнитивни приступ раду што подразумева „поседовање стратегије учења, познавање својих ресурса и слабости, располагањем техникама за решавање препознатих проблемских задатака, могућност праћења тока усвајања знања [вежбања] и увиђање исхода уложеног рада” (Hallam, 2004: 65). Овом базичном елементу из модела

учења музике, Халам додаје мотивацију и самопоуздање као међусобно повезане компоненте значајне за процес учења музике предлажући начине како наставници могу помоћи ученицима на овом пољу: 1) стварањем одговарајућих очекивања за сваког ученика; 2) подстицањем ученика да преузму одговорност за своје учење правећи краткорочне и дугорочне планове са њима и 3) стварањем услова да се ученици осете успешним кроз задатке који ће бити довољно изазовни да их мотивишу да напредују.

Посматрано на макроплану, окружењем за учење музике Халам сматра како друштвену заједницу појединца (породица, шира фамилија, пријатељи, наставници, узори) и институције које похађа (вртић, основна школа, музичка школа, факултет), тако и културну климу у времену у коме се живи, место где се одраста и учи (Hallam, 2004). Она додаје да је не мање битан и начин како се у друштву вреднује музика, чиме се мотивише – или не мотивише учење музике код појединаца. У периоду музичког школовања наставник, односно професор инструмента и однос са њим је, по налазима великог броја истраживања, пресудан за музички развој (Vogunović, 2010; Hallam, 2004; 2009; 2010; 2011). На микроплану, окружење за учење музике, односно вежбање, јесте приватни простор, својеврсна вежбаоница у којој се реализује вежбање (Wise *et al.*, 2017). Занимљиво је да како је вежбање нужно понављајућа активност, рад у истом простору може се доживети као досадан, док би посматрано са друге стране, простор за вежбање требало да буде место за експериментисање, одмор, развој интерпретативних идеја, стваралаштво, креативност (Исто).

Јасно је да је један од циљева музичког школовања развој специфичних извођачких вештина, а како су оне повезане са унапређењем фине моторике неоспоран је аспект времена које би било посвећено вежбању. Вишегодишње музичко образовање одликују разноврсни задаци којима се остварују циљеви школовања. Они одговарају узрасту и нивоу школовања, као и предвиђеном програму за развој музичких вештина, који је прописан Законом о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, бр. 88/2017, бр. 27/2018), Законом о средњем образовању и васпитању (*Службени гласник РС*, бр. 55/2013, бр. 101/2017, бр. 27/2018) и Правилником о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, бр. 72/2009, бр. 5/2010) Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Оно што заокупљује нашу пажњу су следећа два елемента модела учења музике које је Халам (Hallam) представила у поглављу књиге „Питања у настави музике” из 2004. године, а то су процес и исходи учења (Фигура 4). Када говори о процесима учења Халам издваја свесне когнитивне процесе који се дешавају током

учења и резултирају променама у понашању, несвесне/аутоматске процесе које се јављају као последица захтевности ситуације учења музике (свирања инструмента) и стратегије учења које се користе. До неких промена долази аутоматски, док се неке усвајају осмишљеним и организованим радом. Одређене промене до којих долази усвајањем знања из области музике, по природи ствари, имају трансфер како на немузичке аспекте живота (говор, читање, памћење појмова, интелектуални развој, креативност, лични и социјални развој, физички развој, здравље и фину моторику) (Hallam, 2010) тако и на сам процес учења музике (препознавање образаца, модела). Последњи елемент модела учења музике који се односи на исходе залагања одговара стандардима који су постављени образовањем, личним циљевима који су одређени нивоом професионализма којем се тежи, нивоом квалитета и квантитета учења и афективним исходима. Под овом синтагмом Халам подразумева „реакције како ученика тако и наставника на извођачке [не]успехе и повратни утицај на самоуздање [и ученика и наставника], процес подучавања, даљи план рада и међусобни однос” (Hallam, 2004: 65). Индивидуална настава у музичким школама/факултетима не значи априори да се на часовима примењује индивидуализована настава, али у великој мери погодује њеној лакшој имплементацији. То подразумева да се сваком ученику обезбеди напредак у темпу и према личним способностима чиме се стиче утисак да ће се ученик на првом месту „такмичити сам са собом, а затим са одређеном групом”. Таквим приступом стекли би се услови за поступно осамостаљивање студената и њихово преузимање одговорности за сопствено учење и развој. Њихов самостални рад, усмерен ка стицању знања и развијању вештина унапред испланираних и одређених програмских задацима, требало би да буде организован кроз низ поступака откривања (истраживање, читање, слушање, експериментисање, упоређивање) и повезивања са претходним сазнањима (Ђорђевић, 2014).

Уколико за крајњи циљ музичког школовања поставимо потпуно овладавање свирањем одређеног инструмента (или више њих) и поседовање широког општег музичког образовања, онда говоримо о формирању експерта у тој области (латински *expertus*). Енциклопедијаска дефиниција експерта (Webster’s New World Dictionary, 1968: 168; цитирано код Ericsson, 2006a) била би да је то „онај који је вешт и добро обавештен на одређеном пољу”. У речнику синонима (2008), Павле Ћосић експерту дају следећа значења: „стручњак, мајстор, зналац, професионалац, добар познавалац, виртуоз, маестро”. Википедијом (2005) се нуди објашњење да је то „неко ко је познат већини као поуздан извор знања, или вештина које су препознате од стране

одговарајућих ауторитета, става јавности или вршњака. Експерти поседују дугогодишње искуство бављења одређеном области кроз вежбање и школовање” (према Ericsson, 2006a). Широко је поље теоријског приступа, метода и становишта на ову тему, али се уочава велика сличност добијених закључака када се посматра стицање професионалног нивоа на пољу музике, спорта, медицине и шаха. Неколико теоријских становишта супротстављено је око давања важности индивидуалним разликама и менталном капацитету, односно нивоу интелигенције појединца када се говори о постизању експертизе у одређеној области. Тврдња да једино општи урођени ментални капацитет посредује при постизању изузетног перформанса у већини домена стручности (Галтон 1869/1979, према Ericsson, 2006a) изузима уложено време у неопходни тренинг. Према Ериксону и Леману (1996; цитирано код Ericsson, 2006a): 1) ментални капацитети нису предиктори успешности; 2) супериорне вештине експерата обично су везане искључиво за област интересовања и експертизе и не испољавају се на исти начин у другим областима и 3) разлика између изузетних стручњака у својој области и оних мање успешних у највећој мери осликава разлику у сазнањима која су стекли током вишегодишњег школовања. Став да се професионализам у некој области може стећи само пролонгирањем учења заснованог на свакодневном начину стицања знања превазиђен је, јер научне студије показују врло комплексан начин сагледавања и решавања проблемских задатака код експерата, те можемо рећи да је њихова стручност квалитативно различита представа и организација знања. Улога меморије у овом случају је изузетно значајна. Истраживања професионалних шахиста показала су да они у току партије могу да из сећања призову 24–26 сценарија (слика шаховских табла) претходно одиграних партија на основу којих изводе закључке о својим будућим корацима (Ericsson, 2006a). Полазећи од питања у коликој мери је креативност ученика/студента важна за музичко извођење, а самим тим и за сам процес овладавања вештином експертског уметничког извођења, намеће се потреба за објашњењем појма креативности. Међутим, дефинисање креативности значило би таксативно навођење преко стотину дефиниција и то у зависности да ли припадају групи експлицитних,²⁴ или имплицитним дефиницијама креативности,²⁵ или пак групи оних које се односе на експресивну (слободно изражавање), продуктивну (усмерена и контролисана изражајност),

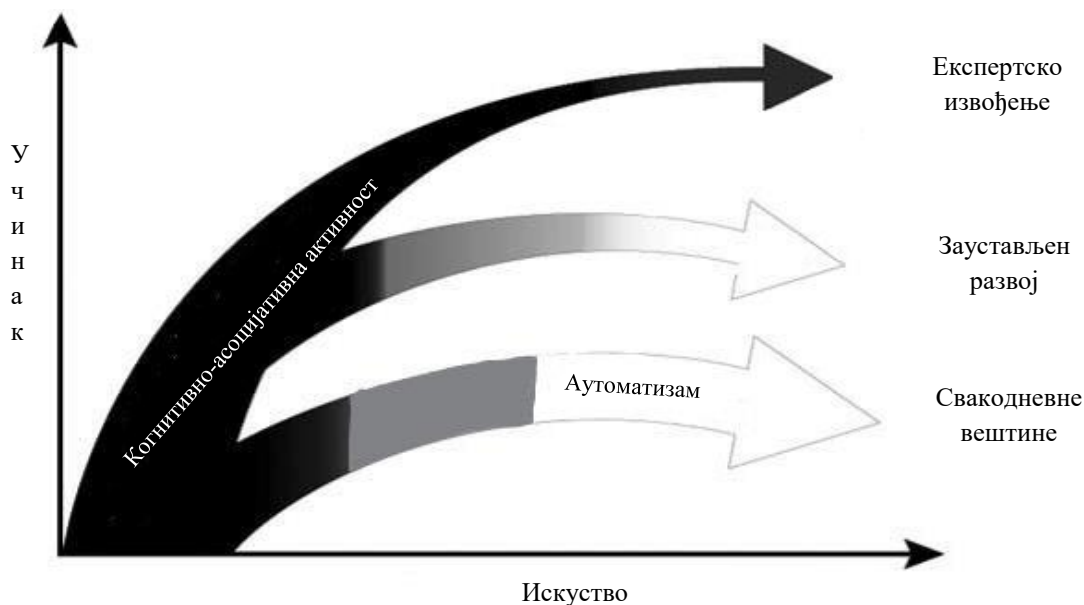
²⁴ Експлицитне дефиниције креативности односе се на креативност као општи потенцијал појединаца који му омогућава стваралаштво у складу са пољем интересовања и стваралаштво које ће имати вредност не само за појединца него бити признато и од стране друштва

²⁵ Имплицитним дефиницијама креативности описује се креативност која се развија из става појединца о креативности и обухватају интелектуалне, социјалне, емоционалне и мотивационе особине.

инвентивну (реорганизација/редефинисање постојећих елемената), или емергентну креативност (новонастајуће идеје, правци, теорије) (Kunac, 2015). Постоје и оне које дефинишу однос интелигенције и креативности, даровитости и креативности, стваралаштва (производа) и креативности (Исто). Све наведено говори у прилог да је креативност комплексна и веома сложена способност појединца одређена његовом оригиналношћу, флексибилношћу и флуентношћу (Ђорђевић, 2014), а од особе за коју кажемо да је креативна очекујемо актуелност решења и одговора, оштроумност, препознавање начина примене већ постојећих знања у новонасталој ситуацији, одмереност и поступност у презентовању решења. За њега/њу можемо рећи да има способност да пронађе нова решења, гледа из другог угла, има свеже идеје.

„Остваривање даровитости и развој талента одвија се кроз систематско учење и вежбање током којих се потенцијали трансформишу у постигнућа и вештине високог нивоа овладаности” (Крњаић, 2013). Ниво професионализма који се стекне базичним образовањем често је само основа (Ericsson, 2006b). За озбиљније резултате и експертност на пољу музичког извођења, према Ериксону, посвећено (усмерено) вежбање²⁶ мора да се настави и у годинама које следе. Он сматра да „на највишем нивоу извођачке успешности, тежња за унапређењем увек подразумева истраживање и експеримент доводећи их „на праг” разумевања, чак и када говоримо о професионалцима посвећеним да увек изнова дефинишу значење изврсног на свом пољу експертизе” (Ericsson, 2006b: 700). Истраживање које је реализовао са групом професионалних виолинаста у Берлину показало је да су сви учесници на недељном нивоу издвојили просечно исти број сати за активности везане за музику (50 сати), од којих се највећи број сати односио на посвећено вежбање. Илустровано представљен, његов став о развојном путу од свакодневних вештина до експертности представљен је Фигуром 5, а показује квалитативну разлику у курсу унапређења перформанси у зависности шта се определи као циљ.

²⁶ Када каже посвећено вежбање (deliberate practice), Ериксон (2006b) подразумева следеће: „То је усмерена активност која укључује поступност у ефективности напретка и одабир одговарајућих задатака – које најчешће задаје, прати и усмерава наставник. Усмерено вежбање је најчешће са задатим проблемом који је изван оквира „удобности” појединца, али може бити савладан сконцентрисани и самокритичним вежбањем од неколико сати, кроз понављање након повратне информације о процени напретка” (Ericsson, 2006b: 692).



Фигура 5: Илустрација квалитативне разлике развоја курса унапређења експертских и свакодневних вештина прилагођена према примеру преузетом из „The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance”, од К. А. Ericsson, у К. А. Ericsson, N. Charness, R. R. Hoffman & P. J. Feltovich (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (стр. 685), 2006, New York: Cambridge University Press.

За свакодневне вештине, достизање аутоматизма представља крајњи циљ. Појединци са вишим нивоом аспирације одолевају заустављању на том нивоу остајући когнитивно и асоцијативно активни и тако прелазе у више нивое експертности. Међутим, код једног броја у одређеном тренутку, долази до умарања па самим тим и до одустајања. Тиме, они остају на другом нивоу стручности док само мали број развија сложеније менталне процесе и вишу контролу над перформансама, увек одлучни да своју изврност преиспитују и изнова потврђују (Исто).

Време уложено у вежбање често се сматра као квантитативна одредница успешности музичког извођача. Према истраживањима (Ericsson *et al.*, 1993; Ericsson, 2006) преко 10 година вежбања потребно да се постане експерт у некој области развоја моторичких вештина, док је за интернационални музичко извођачки ниво потребно чак 16 година уложеног рада (Sosniak, 1985; цитирано код Barry & Hallam, 2002). Време уложено у вежбање различито је у односу на узраст (ученик/студент/професионалац) и креће се у распону од два сата у најранијем узрасту, преко 25 сати у тинејџерском узрасту, до 50 сати недељно на највишем нивоу школовања и у сфери професионализма (Hallam, 1995). Ериксон сматра да је разлика између успешног и мање успешног музичког извођача у врмену уложеном у усмерено вежбање (подвукла Н. Ј.) чиме

квантитативној, додаје и квалитативну одредницу истичући да они успешнији током свог рада улажу више пажње и концентрације и имају израженију моћ планирања, усмеравања и контроле тока вежбања према постављеном циљу рада (Ericsson, 1996).

Организација времена уложеног у вежбање је наредни битан елемент за музички развој. У психолошкој литератури, када је организација времена за развој моторних способности у питању, можемо наћи савете за постизање најбољих резултата, а према Окседину (Oxedine, 1984) неки од њих су:

1. Секвентно распоређено вежбање током времена, насупрот „кампањском” вежбању је опште посматрано ефикасније;
2. Знање (вештине, спремност) које се стиче дужи временски период трајније је од знања у које се уложило мање времена;
3. Временски краће организовани периоди вежбања ефективнији су, а и адекватнији за савладавање једноставних кратких задатака. Међутим, комплекснији задаци захтевају дуже време за савладавање, а опредељеност за трајање појединачног вежбања у доброј мери зависи од узраста, компетентности на пољу музичког извођења и (музичке) зрелости извођача;
4. Висок ниво мотивације омогућава присуство пажње и концентрације да се дуже вежба.

Истраживања показују да начин на који ученици уче, у многоме опредељује начин на који вежбају. Истраживање техника учења (Dunlosky *et al.*, 2013: 8) показало је да је техника учења кроз давање одговора на питање ЗАШТО? корисна код ученика основне школе, што као избор у подучавању основа свирања инструмента и музичког описмењавања може послужити као корисни „алат”. Технику учења „поновљено читање” можемо препознати у начину вежбања које називамо „просвиравање” које је као у учењу, чест облик рада (Исто: 29). Као и што је техника поновног читања рангирана као мало корисна, за просвиравање такође можемо рећи да не доприноси на квалитетан начин унапређењу музичког извођења. Међутим, „проба теста” или самостална провера усвојених знања кроз самотестирање или кад је свирање у питању извођење целог програма за испит, смотру, концерт током вежбања сматра се као веома значајна техника учења (Исто: 35). Као таква, на часовима инструмента она је саставни и чест део подучавања. Важно је још истаћи да постоје индиције да неформално вежбање (под чиме подразумевамо свирање у бенду или свирање музике која није део задатог програма) не доприноси значајно музичком развоју и није показатељ напредовања као збирно време издвојено за формално вежбање које је усмерено ка циљу, концентрисано уз коришћење

различитих техника усмереног или саморегулисаног вежбања (Bonneville-Roussy & Bouffarad, 2014).

Истраживања вежбања најчешће су оријентисана на два главна аспекта: време одвојено за вежбање и квалитет вежбања. Халам и сарадници реализовали су опсежно истраживање квалитета вежбања (3325 испитаника, ученика различитог нивоа школовања) и сагледали организацију вежбања, концентрацију, саморегулацију, метакогницију, начине на које се усвајају стратегије вежбања и развој аудитивних шема потребних за вежбање (Hallam *et al.*, 2012). Резултати тог истраживања показали су да се време вежбања на седмичном нивоу повећава са нивоом стручности, али да се не може доћи до поузданог и објективног податка о тачном временском трајању јер се он мења у зависности од школских обавеза (смотре, испити, такмичења). Примећено је да они ученици који нису у стању или не желе да измене начин вежбања када музичка литература коју свирају постане комплекснија, најчешће напуштају даље школовање. Код оних ученика који наставе школовање, ниво стручности није повезан са организацијом вежбања или лакоћом концентрисања. Халам и сарадници сматрају да се ти аспекти учења „више односе на личне склоности или друге факторе као што су инструмент који се свира, расположиви репертоар или ограничења која се односе на место где и када треба да се вежба” (Hallam *et al.*, 2012: 671). Још један значајан елемент окупирао је њихову пажњу, а тиче се разлике у приступу вежбању када је пол у питању (Hallam *et al.*, 2012). Резултати показују да не постоји статистички значајна разлика у односу на пол када је у питању мотивисаност за вежбање или трајање вежбања на седмичном нивоу. Статистичка значајност разлика уочена је код примене предложених стратегија вежбања (девојчице су систематичније), концентрације (према резултатима дечаци се брже концентришу) и правовременој исправци грешака (девојчице, за разлику од дечака, брже исправљају своје грешке). Оба пола на сличан начин организују вежбање, користе снимке и метроном у раду, или примењују аналитичке стратегије вежбања.

Говорећи о начинима вежбања, Мајкл Грифин (Micael Griffin) у књизи *Стратегије учења за музички успех* (2017), издваја неколико параметара као кључне за постизање жељеног циља вежбања. По њему су то: 1) временска организација вежбања; 2) вежбање у блоковима наспрам понављања међусобно раздвојених делова; 3) способност формирања мањих делова у оквиру целине; 4) понављање као битна одлика учења; 5) споро вежбање, а када говори о квалитетним начинима подучавања вежбања посебно истиче учење према моделу, односно давање примера, учење посматрањем и

имитацију (Griffin, 2017). Он сматра да почетници нису у могућности да самостално успоставе квалитетну вежбачку рутину, тако да подршка од стране родитеља представља кључ за стицање првих, квалитетних навика вежбања. С тим у вези, његова пуна подршка учењу музичког инструмента применом Сузуки методе (у којој су родитељи укључени како на настави тако и при вежбању инструмента) не изненађује и сматра да недостатак музичког образовања код родитеља не представља препреку. Улога родитеља би требало да се огледа у планирању распореда вежбања и његовој организацији чиме би оно постало промишљено, систематично, структурирано и оријентисано ка циљу.

Планирано вежбање организовано по моделу понављања мањих целина комбинованих у међусобни однос без узастопног понављања (део А, па део Б, опет део А, па део В, након чега следи део Б, опет део А, па део В у оквиру времена предвиђеног за вежбање) представља такозвано вежбање са раздвојеним понављањима, засновано је на теорији да до највећег процента у заборављању долази у првом сату након учења и има за циљ да се проценат заборављеног смањи на минимум (Griffin, 2017). Овако испланирано вежбање (познато и као „насумично” организовано вежбање) нуди могућност да се између проблемског задатка који се савладава или дела музичке литературе који се вежба (део А) вежба одговарајућа скала у истом тоналитету (део Б) и/или одговарајуће техничке вежбе (део В) чиме се долази до трајнијих промена у меморисању психо-моторичких односа потребних да би се савладало дато музичко дело. Неоспорно је да је овакав вид вежбања захтева истрајност, менталну спремност и фокус, али истраживања (према Griffin, 2017; Gruson, 1988; 2017; Hallam, 1995; Leman i sar., 2012;) показују да је овакво вежбање скоро дупло ефикасније од вежбања у блоковима (део А, па део Б, па део В у оквиру времена планираног за вежбање). Уочавамо, а Грифин и истиче да је „повнављање као мајка сваког учења” у основи сваког вежбања, али уз савет да би наставници ученицима требало да дају практичан пример како да примењују понављање при вежбању до те мере да на најранијем узрасту дефинишу број понављања на не више од шест (Griffin, 2017: 33). Да би указао на честу забуну изеђу краткотрајних ефеката вежбања и дугорочног знања аутор цитира две изјаве светског првака у плесу, Стефана Хилера (Stephen Hiller) и интерпретира их у контексту учења понављањем (Исто: 34):

„Аматер вежба док не навежба како треба. Професионалац вежба док постоји шанса да погрешити”. (Стефн Хилер)

„Аmater престаје са понављањем када сматра да је навежбао. Професионалац наставља са понављањем и дуго након што је све савладао”. (Мајкл Грифин)

Он наводи да је за квалитетно савладавање одређене фразе на недељниом нивоу потребно између 300–600 понављања која морају поседовати небројено много варијација као главне одлике вежбања. Важно је знати и како поделити музичку композицију која се вежба на мање целине тако да оформе делове које ће се лакше „складиштити” у краткотрајну меморију и одговарати стандардима по којима се у датом тренутку може запамтити између пет и десет информација. Брзина вежбања такође може бити од значаја када се савладава одређено дело и с тим у вези Грифин саветује вежбање у спором темпу које су практиковала и велика имена попут Моцарта,²⁷ Листа²⁸ или Рахмањинова.²⁹ Такав начин рада обезбеђује избегавање настанка (и увежбавање) грешака.

Обраћајући се наставницима Грифин саветује више практичних примера вежбања којима би се подстакло учење према моделу и избегло делимично или погрешно тумачење или заборављање вербалних упустава како вежбати (Исто: 49). Такође, он наглашава да звучна информација није довољна истичући значај посматрања целокупног понашања и психомоторног ангажовања наставника док демонстрира савладавање неког проблемског задатка. Предложен модел за унапређење вежбања изгледао би овако: првога дана ученик би добио прилику да 30 минута вежба на свој уобичајени начин док би наставник седео у углу учионице и само посматрао без прекидања и давања смерница прикупљајући информације о томе како његов ученик самостално вежба, другог дана наставник би вежбао програм свог ученика 30 минута дајући пример модела за самостално вежбање ученика (који укључује и размишљање наглас). Учење се у том случају одвија из више различитих углова, посматрањем, имитирањем, учењем према моделу, на основу вербалних инструкција и закључивањем. Аутор саветује да се овакав час реализује два пута годишње.

У делу *Уметност вежбања*, пијанисткиња и педагог Медлин Брусер (Madeline Bruser) говори о приступу вежбању које је неодвојиво од уметности, о „стварању нечег свежег и оригиналног” (Bruser, 1997). На основу богатог искуства ауторка сматра да вежбање не сме да се разликује од извођења и саветује да оно не буде механичко или програмирано већ спонтано, оно које карактеришу снажне, комуникативне перформансе

²⁷ Wolfgang Amadeus Mozart, 1756–1791.

²⁸ Franz Liszt, 1811–1866.

²⁹ Sergei Rachmaninoff, 1873–1943.

потребне за јавни наступ које се развијају током процеса вежбања. Циљ садржаја књиге је помоћ музичким извођачима да се ослободе физичких и емоционалних тензија током вежбања и искористе свој пун музички потенцијал. Брусерова саветује да се вежбање започне телесним „загревањем”, вежбама истезања и успостављањем физичке спремности, успостављањем осећаја удобности у простору где се вежба (да би се омогућило потпуна посвећеност вежбању) и као следећи корак одређеност да се свира „из срца”, са позитивним емоцијама. Значајно и обимно поглавље књиге говори о техникама којима се постиже телесна природност и удобност приликом вежбања и важности обраћања пажње на тај аспект музичког извођења да би природна радозналост и запитаност „Шта бих могао/ла следеће да вежбам?” могла да дође до изражаја и омогући слободу и ширину у самосталном раду (Bruser, 1997: 138). Међутим, квалитетно и спонтано вежбање, према овој ауторки, бива ускраћено понашањима која описује као: 1) прекомерно страствено које се манифестује као пренаглашена жеља да се успе; 2) избегавање, или одбијање да се посвети музичком извођењу на начин који би довео до успеха; 3) агресивно, оно понашање којим се на груб начин интерпретира одређено музичко дело. По њој, оваква понашања постају саставни део вежбања као последица личних ставова, односа и приступа свакодневици, а могу се изменити поједностављивањем сагледавања тренутка у коме се вежба и започињањем вежбања без очекивања, а са акцентом на ослушкивању и планирању даљих корака на основу уоченог. Она саветује примену три технике слушања како би се вежбање инструмента (или гласа) унапредило: прва техника била би певање делова или целине музичког дела које се вежба са циљем формирања телесног осећаја музике која се усваја; друга техника облик слушања који би пажњу усмерио на осећај вибрације музике која се свира; трећа техника слушања била би усмерена на ослушкивање пројекције звука у простору у коме се свира. Прве две технике са односе на развој унутрашњег осећаја музичког звука, док се трећом техником самоподучава слушање са стране. Заступајући став да „уметност долази из живота, да је органске природе” (Bruser, 1997: 178), ауторка саветује да се при вежбању ноте организују у групе, фразе и текстуре сличне животним ритмовима (гласа, природе, окружења) и на тај начин доводе у везу са стварношћу, постану део свакодневице. Свој приручник *Уметност вежбања* завршава последњим, десетим кораком и саветом да се при вежбању никада не изгуби осећај стално присутног покрета тела и контакта са инструментом, јер „што је већи телесни ужитак током свирања, то су веће шансе за квалитетнију координацију и квалитетнији тон” (Bruser, 1997: 198).

Желећи да истакне разлику између вежбања и учења, Томас Стернер (Thomas Sterner) у први план износи став да је за вежбање потребно свесно ангажовање и жеља, док учење може бити и пасивно, односно последица неких околности (2012). Активност као што је вежбање (инструмента) зависи од намере и посвећености и обухвата учење, док учење са друге стране не мора да подразумева вежбање. Са намером да помогне развиту фокуса и дисциплине у животу појединаца, аутор књиге *Вежбајући ум*, сматра да је сам живот, као процес, заправо константно вежбање. С тим у вези, знање како квалитетно вежбати, по њему, већина људи већ поседује, само треба да увиде сличности и образце. Централно место у његовом излагању заузима поглавље под називом „Процес, не производ” (Sterner, 2012: 279) чиме жели да истакне да је вежбање процес, а не производ (можемо направити паралелу и присетити се музичких извођења која често бивају интерпретација производа, а не процес извођења музичког дела). Значај увида да је вежбање процес омогућава остајање у фокусу и пажњи на проблемски задатак који се у датом моменту обрађује и разумевање да усвајање одређене вештине, способности и знања захтева континуирани рад. Одабир пречице до финалног производа вежбања најчешће се огледа у недовољно студиозном вежбању и занемаривању појединих аспеката вежбања. Своју идеју квалитетног вежбања Стернер гради на четири принципа вежбања која се надовезују један на други и обезбеђују остајање у процесу вежбања саветујући да се: 1) *поједностави* оно што се вежба; 2) *смањи* број циљева вежбања и доведе у обиме који су реалистичнији за остваривање у датом тренутку, 3) *скрати* време одвојено за вежбање на меру удобности (аутор даје предлог да је то 45 минута у континуитету након чега следи сигурна пауза); 4) *устори* вежбање до те мере да се у сваком тренутку може пратити и надгледати процес усвајања знања или вештина.³⁰ Аутор закључује да се промене непрестано дешавају, али у ком смеру и колико трајне ће бити зависи од сваког понаособ. У контексту вежбања инструмента или гласа, прилагођавање начина вежбања узрасту, нивоу школовања, или извођачком програму, делује као крајње логична и у великој мери обавезна уколико се ученику жели обезбедити свеобухватна подршка музичком развоју.

³⁰ Овај понуђени концепт Стернер назива „четири С” јер га чине четири речи које на енглеском језику почињу словом С (simplify, small, short, slow) (Sterner, 2012: 1097).

2.1. Стилони вежбања

Као увод у своје истраживање о стилу вежбања инструмента Луси Грин (Green, 2010) најпре сагледава концепт „стил учења” и објашњава га као спонтани одабир или уобичајени начин приступа учењу; као приступ који није повезан са другим факторима учења, конкретно интелигенцијом, личношћу, половима, културом и/или мотивацијом, односно ситуацијом у којој се учи; као (релативно) константан део живота. Она цитира Шмека истичући да је то било који образац који се уочава код појединца када је усресређен на обављење постављеног задатка, и као такав се може извести из више поновљених искустава сличних, односно истих околности дешавања (Schmeck, 1988; цитирано код Green, 2010). Стил учења разликујемо од стратегије учења, приступа, процеса или оријентације у учењу (Исто). Грин (Green, 2010) је кроз своје пилот истраживање са петнаест ученика музичке школе узраста између 10 и 17 година, који уче да свирају различите инструменте у трајању од 2 до 12 година, извела закључак о постојању четири стила усвајања знања у директном контакту са наставником, односно у току трајања часа. Запазила је понашање које је описала као „импулсивни стил”, а односи се на брзоплет одговор на постављен захтев од стране наставника и резултира континуираним грешкама у интерпретацији. Под синтагмом „пуцај у мраку стил”, она описује ученике који на постављен задатак реагују одлагањем почетка, покушајима, дугим паузама, поновним (најчешће погрешним) покушајима, одустајањем. Из истраживачке групе издвојили су се они са „практичним стилем” и то сагледано из два угла: 1) они би кренули са свирањем без одуговлачења са практичним приступом да се суоче са задатком и увиде шта се од њих очекује, 2) а онда у току свирања осмишљавали тактике за решавање постављеног задатка. Четврти стил Грин је назвала „теоретски стил”, а његову групу су чинили ученици који би прекидали своје свирање и постављали разна питања о томе шта се од њих очекује, на који начин, настављали свирање, па га опет прекидали са питањима, при чему су губили много времена од часа. Полазећи од приступа да процес подучавања у једној мери зависи и од тога да ли ће се когнитивни стилови подучавања, односно учења, наставника и ученика подударити, импликације за наставу усмерене су ка подстицају препознавања ученичких стилова учења, што би омогућило, као наредни корак, осмишљавање наставног процеса у складу са тим, чиме би се квалитетније подржао ток музичког развоја појединаца (Исто).

Према Халам, „исходи учења су квалитетнији када се начин подучавања и материјали који се користе у настави подударају са ученичким стилем учења (Hallam, 2004: 65). Правећи компарацију са постојећим категоризацијама приступа учењу кроз стил учења, Халам нуди начин њихове примене при музичком школовању. Полазећи од приступа учењу, она запажа да се ученици са дубинским приступом учењу, они са намером да све разумеју у музици заинтересовани за музику „због ње саме“, изражајности, комуникације, значења, са мање акцента на развој техничких способности. Са друге стране, они који уобичајено имају површни приступ учењу и мотивисани су за рад због спољњег фактора најчешће су сконцентрисани на технички аспект извођења, прецизно свирање без сагледавања шта може више да се уради. Приступ самопотврђивања са жељом да се имају високе оцене, освоје награде на такмичењима или буде бољи од вршњака одлично би био подржан дубинским приступом учењу. У односу на формирање мишљења, Халам сагледава конвергентне „мислиоце“ који „мисле у једном правцу“ и теже „правом“ одговору као одговарајуће за анализу музике како аудитивне тако и писане и оријентисане на развој техничких способности, док дивергентни приступ мишљењу, који се често назива и креативни, Халам опредељује као најчешћу карактеристику за компоновање, импровизацију или извођаштво. Узимајући у обзир два начина процесирања информација и решавања задатака у оквиру когнитивног стила учења, Халам сматра да је рефлексивни когнитивни стил, који карактерише концентрисано, опрезно и промишљено решавање постављених задатака у основи високих извођачких перформанси, док импулсивни когнитивни стил (брзоплет, непромишљен) може резултирати навежбаним грешкама унутар музичког дела. Визуелно-вербалну поделу у приступу стилу учењу када је музичко школовање у питању Сузан Халам прилагођава и објашњава кроз визуелно-аудитивни однос, стављајући акценат на разлику у приступу учењу кроз време проведено са нотама или са звуком (односно музиком). Са једне стране „серијалисти“ који усвајају знање поступно, сагледавајући детаље и успостављајући везе са претходним знањима при музичком школовању најчешће иду интуитивно, увиђајући своје наредне кораке у току рада и музички се развијају кроз процес учења свирања инструмента. Са друге стране, „холистичари“, који имају широк поглед на то шта треба да се научи, најпре преслушају све музичке записе музике коју свирају, осмисле идеју како би то требало да звучи и тек тад почињу са вежбањем. Идеалан музичар, према Халам, свестран је и комбинује оба ова приступа у свом раду (Hallam, 2004).

Користећи онлајн упитник познат као ПЕПС (PEPS - Productivity Environmental Preference Survey) који је заснован на Дан и Дан моделу стила учења (The Dunn and Dunn Learning-Style Model), и полу-структурирани интервју, Марија Калисендорф (Maria Calissendorff) испитивала је став студената основних академских студија са катедри за инструменталну музичку педагогију Универзитетског колеџа музичког образовања у Шведској, о разлици између учења нечег новог, тешког, теоријски представљеног и нечег новог, такође тешког, али практичне природе (као што је свирање инструмента или певање) (Calissendorff, 2015). Занимало ју је да ли студенти користе различити стил учења када је у питању стицање теоријског знања или практичног знања. Добијени резултати су указали на снажну корелацију између ова два учења. Поредећи резултате упитника и интервјуа анализа је показала да је једина разлика између теоријског и практичног учења у одсуству, односно присуству звука (Исто). Преференце студената када је у питању окружење за учење, мотивација, начин на који уче (самостално или у групи), временска организација у односу на доба дана или когнитивни аспект учења су скоро идентичне, па је закључак да постоји један, особени стил учења ученика/студента који користи без обзира на природу материјала који савладава. Према изјавама испитаника, без обзира на природу учења, потребна им је снажна мотивација да би започели сам процес учења, али већина процењује да има изражену истрајност у раду, која је наравно изузетно важна за музички развој. Код појединаца који имају структуриран приступ учењу нечег новог и тешког нема разлике да ли је у питању савладавање нечег теоријског или практичног.

Истраживања заступљености ВАРК стилова учења (VARK Learning Style Model – Visual-Aural-Read/write-Kinesthetic) у процесу високог музичког образовања испитивано је на узорку од 100 студената прве године основних академских студија на катедрама за композицију, музикологију и музичку педагогију у Румунији (Filimon, 2012). Један од циљева истраживања био је да се утврди постојање, или не, разлике у преферираном стилу учења у односу на префакултетско музичко образовање и оне студенте који долазе из других образовних институција (по педесет субјеката). Заузимајући став (Исто) да ученик само ако (пре)познаје свој доминантни, перцептивни стил учења може квалитетно да бира стратегије учења, након самоопредељења о свом стилу учења, подељени у две групе испитаници су попунили постојећи ВАРК упитник чиме је на првом месту утврђено присуство/одсуство подударња између самопроцене и резултата теста. Тиме је селектован узорак и чинили су их само они испитаници код којих се показало слагање (група А – 32% од укупног броја студената са претходним

музичким образовањем и група Б – 51% од укупног броја студената без претходног музичког образовања). Резултати су показали да је у групи А (са претходним музичким образовањем) доминантан аудитиван стил учења, док је у групи Б (са претходним немужичким образовањем) доминантан пиши/читај стил учења. Такав резултат не изненађује, јер са једне стране имамо последице традиционалних метода учења које се ослањају на писање и читање, а са друге стране уметничко образовање које подстиче развој слуха. Резултати су показали и постојање мултимодалности стилова. У групи А он је присутан у великом проценту (57%), а заступљени су бимодални, тримодални и тетрамодални стил учења (последњи код 3% испитаника за које се показало да су најбољи студенти на факултету). У највећем проценту говоримо о комбинацији аудио/визуелној (19%) групи заступљених стилова учења, па аудио/кинестетичкој (18%), а када је тримодални стил у питању најзаступљенији је (наравно) аудио/визуелно/кинестетички стил учења (14%). Ауторка (Filimon, 2012) закључује да музичко образовање које развија мултисензорну перцепцију има како директан, тако и посредан утицај на формирање стила(ова) учења где аудитивни стил уочавамо као доминанти, након ког се истиче визуелни па кинестетички са акцентом на присуство мултимодалности стилова. Филимон саветује пажљив одабир начина подучавања на свим нивоима музичког школовања. Том ставу се придружује и Галт (Gault, 2005) истичући да музичка настава треба да обилује перцептивном стимулацијом (звучном, визуелном и кинестетичком) омогућавајући тиме сваком појединцу да боље разуме музику и усваја знање кроз њему најјачи модалитет.

Слична, али са основама у неуро-лингвистичком програмирању (НЛП-у), теорија Перцептивног стила учења (PLS – Perceptual Learning Style theory) износи тврђења да људи имају различите перцептивне снаге па да с тим у вези „инструкције и материјали за учење треба да одговарају њиховим преференцијама било да се тичу аудио, визуелног или кинестетичког аспекта” (Odendaal, 2015: 353). Са популарношћу НЛП-а, ова теорија почиње да се саветује као поучан приступ у уџбеницима за наставу музике (Одендал наводи само неке примере: Campbell, Scott-Kassner, & Kassner, 2006; Jacobson, 2006 према Odendaal, 2015) и бива тема научних радова (Swanson, 2005; Beheshti, 2009; R. E. Dunn, 2008; цитирано код Odendaal, 2015). Са пуно за и против, овај приступ нуди простор за истраживање. Једно такво истраживање (Odendaal, 2015) реализовано је са студентима основних академских студија, са следећих катедри: духовна музика, класична музика, композиција и теорија, педагогија, етномузикологија, џез, музичка

продукција, (западноевропски приступ образовању),³¹ а његов циљ је био испитати постојање образаца у понашању током вежбања новог музичког материјала из епохе класицизма или романтизма и њихово довођење у везу са теоријом Перцептивног стила учења. Анализа резултата није показала постојање повезаности самопроцене начина вежбања испитаника са Перцептивним стилем учења (Исто). Одабир специфичних начина вежбања (који одговарају одређеним перцептивним модалитетима), по аутору су више одговор на обраду проблемских задатака и у датом тренутку се могу определити као стратегија вежбања. Примећене разлике у вежбању код испитаника указују на њихову снажну индивидуалност и, како аутор претпоставља, „одређене су личним приступом и вежбачким навикама” (Odendaal, 2015: 362).

2.2. Стратегије вежбања

Први писани трагови на тему стратегија вежбања инструмента или гласа могу се наћи у инструктивним, инструменталним радовима³² који датирају из првих година 18. века (Jørgensen, 2004). Емпиријска истраживања на овом пољу долазе знатно касније³³ и без континуитета у публикавању, али од 1975. године, како расте њихов број и актуелност, заузимају важно место у стручној литератури музичке педагогије (Bogunović, 2010; Burwell & Shipton, 2013; Hallam, *et al.*, 2012; Kim, 2010; McCormick & McPherson, 2013; McPherson & McCormick, 1999; Miksza, 2007; 2011; Nielsen 2012; Simons, 1992). Сматра се да је за разумевање и утицај на музички развој ученика/студената, битно познавање процеса и метода које они користе при вежбању инструмента (Barry & Hallam, 2002). Наводећи пет фундаменталних карактеристика које један музички извођач треба да поседује да би достигао изврност у свом послу, Чафин и Лемју (Chaffin & Lemieux, 2004) издвајају добру концентрацију, способност постављања циљева, вештину самоевалуације, примену стратегија вежбања и вештину сагледавање шире слике.

³¹ Аутор је пореклом из Африке и ова назнака има за циљ прецизнију како стила образовања тако и музике која се учи и изучава.

³² Значајни аутори из тог периода су: Отетер (Jacques-Martin Hotteterre, 1674–1763) чије дело *Принципи свирања траверсо флауте* из 1707. године представља „први објављени трактат о (траверсо) флаути” (Томић, 2018: 262), Кванц (Johann Joachim Quantz, 1697–1773), аутор *Огледа о свирању траверсо флауте*, затим певач (кастрат) и композитор Тоси (Pier Francesco Tosi, 1653–1732) и оргуљаш Данијел Готлиб Турк (Daniel Gottlob Türk, 1750–1813) (Jørgensen, 2004: 87).

³³ Прва публикована студија на тему стратегија вежбања датира из 1916. године аутора Шандора Ковача, мађарског пијанисте који је покушао да сагледа и унапреди проблем памћења музичких композиција код својих студената (Jørgensen, 2004: 87). По Јогенсеновим речима, до 1947. године публиковано је свега тринаест радова (од којих је десет представљало серију истраживања истог аутора) након чега је уследила „истраживачка тишина” на тему стратегија вежбања у трајању од тридесет година (Исто).

Предложени списак је резултат разговора се еминентним музичким педагозима, белешки професионалних музичара и анализе емпиријских истраживања о вежбању реализованих са музичким експертима (Исто). Видимо да је примена стратегија вежбања неизоставан елемент на путу ка успешности. Харалд Јоргенсен (Harald Jørgensen) стратегијама вежбања даје значајну улогу у процесу „самоподучавања” и класификује на следећи начин (Jørgensen, 2004: 87– 98):

1. Стратегије планирања и припреме (којима обједињује стратегије одабира активности којима ће се остварити циљеви учења, стратегије за постављање циљева и оне стратегије које помажу при организацији времена);
2. Стратегије извршења (које се односе на организацију вежбања сагледану кроз међусобни однос менталних (вежбање без инструмента) и извођачких стратегија, целине насупротив делова, стратегија за савладавање тешких и изазовних делова и у односу на темпо; дистрибуцију времена за вежбање и стартегије које служе за припрему јавног наступа);
3. Стратегије евалуације (које помажу да се увиди неопходност процене исхода вежбања и потпомажу процес самопроцене кроз анализу аудио и видео записа, уочавања грешака и самоусмеравајуће стратегије);
4. Метастратегије (знање о стратегијама, контрола и регулација истих).

Разматрање стратегија вежбања Јоргенсен закључује ставом да се „вежбање мора вежбати” јер је „професионални музичар зависан од професионалног нивоа вежбања” (Исто: 99).

Полазећи од претпоставке да ће рани музички развој код деце узраста између 7 и 10 година на нивоу школовања између првог и четвртог разреда, моћи квалитетније да разуме анализом времена уложеног у вежбање, Мекферсон (McPherson, 2005) закључује да тај податак завршној, збирној оцени процентуално доприноси са само 9 до 32 посто. Он наводи, на основу свог истраживања са 157 испитаника у трајању од три године, да је при самосталном раду ученика током припреме за наредни час, у односу на уложено време, значајан податак како они вежбају. Међутим, његови резултати показују да се наставници не баве овом тематиком током подучавања, посебно не у почетном музичком школовању. Ако ученици и добију савете како да самостално организују своје вежбање они су најчешће вербално представљени, то јест ретко кад у оквиру часа наставници демонстрирају примену одређене стратегије вежбања. Објашњавајући важност промене става према музичком подучавању, са акцентом на посматрање и унапређење когнитивних процеса при музичком школовању, он истиче да поред квалитетних

вежбачких навика које се развијају током музичког школовања, пажњу треба усмеравати ка активностима којима се развија координација ока, уха, руку, развој ученичких способности да „мисле унутар звука” и да при томе „размишљају музички” (McPherson, 2005:30). Безмало, Мекферсон размишља о реконцептуализацији музичког подучавања нудећи три примера како се настава може унапредити са циљем да се ученици наведу да планирају, прате и усмеравају своје вежбање:

1. Питати ученике да објасне начин како су дошли до резултата, како су се осећали током процеса вежбања и да ли имају осећај да су довољно спремни да самостално савладају дате проблемске задатке (пример: „Можеш ли ми објаснити како си то навежбао?”);
2. Обезбедити материјал који приказује начин ученичког самосталног рада (снимак) који би служио за охрабривање да њихов рад даје резултате и представљао пример добре праксе (пример: „Шта мислиш, да ли твој начин рада даје одговарајуће резултате? Ако не, због чега?”);
3. Дати одговарајуће информације за решавање сваког проблемског задатка појединачно, објаснити како треба да се вежба, пре него само рећи шта да раде (пример: „Да би постигао ово, потребно је да вежбаш овако...”).

Главна импликација за наставу, произашла из Мекферсонове студије, говори у прилог томе да ће до смањења дечјих проблема током музичког школовања и квалитетнијег музичког развоја доћи унапређењем инструкција које ученик добија од стране наставника, стављајући акценат на објашњења о томе шта су одговарајуће музичке стратегије, како се оне могу користити, где и у којим ситуацијама је најбоље употребити одређене врсте музичких стратегија и како свака од њих помаже нечијем извођењу (McPherson, 2005).

Сив Нилсен (1999) нуди класификацију стратегија учења које се примењују током вежбања инструмента/гласа (Табела 1) на основу њених емпиријских истраживања и Јоргенсонове раније класификације стратегија вежбања (Jørgensen, 1995; цитирано код Nielsen, 1999). Поредити теоретске налазе и практичне импликације, ауторка закључује да је у пракси вежбање усмерено ка активностима које би довеле до жељеног циља вежбања и веома комплексно структурирано. Уочава се аналитички приступ и систематичност. Код ученика који су слабији у самосталној организацији вежбања, до унапређења би дошло ако би наставници развијали њихове вежбачке способности ученика применом дате класификације и подучавали их, шире посматрано, стратегијама одабира, организације, интеграције материјала који се вежба, као и

стратегијама подршке вежбању и музичком извођењу. Детаљније гледано, таквим приступом би се узели у обзир сви кораци унутар једног, издвојеног вежбања, почевши од упознавања са делом које је предмет пажње интересовања и жеље да се навежба, организације вежбања кроз примену различитих приступа и техника рада, до повезивања у целину и са претходним знањима

Табела 1. Шема за класификацију стратегија учења при вежбању преузета из „Regulation of Learning Strategies During Practice: A Case Study of a Single Church Organ Student Preparing a Practical Work for Concert Performance”, од G. S. Nilsen, 1999, *Psychology of Music*, 27, 287–288.

ПРИМАРНЕ СТРАТЕГИЈЕ		
1. Стратегије за одабир релевантних делова материјала за учење (стратегија одабира)	1.1. Стратегије за одабир проблемских задатака	<ul style="list-style-type: none"> • Визуелни преглед партитуре • Просвиравање већег одељка у темпу приближном правом темпу • Свирање „прима виста”
2. Стратегије организације и повезивања савладаних материјала који се вежбају (стратегије организације)	2.1. Стратегије којима се повезују делови композиције у целину	<ul style="list-style-type: none"> • Понављати делове различитих сегмената • Понављати сегменте у различитом темпу • Вежбати сваку руку одвојено, или једну руку и педал(е), или обе руке и педал(е) • Понављати сегменте са пренаглашавањем ритма • Понављати сегменте у различитом темпу користећи метроном • Користити комбинацију стратегија вежбања у секвенцама • Вежбати увек исти прсторед за одређени сегмент вежбања • Променити потесијално решење за проблем • Осмислити вежбу/вежбање на основу делова из материјала који се вежба • Тестирати различите могућности решавања проблемског задатка
	2.2. Стратегије за сортирање материјала за учење	<ul style="list-style-type: none"> • Поделити материјал у мање целине на којима ће се радити • Ставити блешке у ноте • Свести на минимум сувишне покрете • Пренаглашавати покрете • Изоловати делове покрета који би представљали саставни део музике која се изводи

3. Стратегије за повезивање материјала на коме се ради са претходним знањем (стратегије интеграције)	3.1. Стратегије за повезивање кинестетичке „слике” са интерпретацијом	<ul style="list-style-type: none"> • Ментална вежба
	3.2. Стратегије за повезивање звучне „слике” са интерпретацијом	<ul style="list-style-type: none"> • Испевавање делова • Преслушање снимака извођења професионалних извођача
	3.3. Стратегије за повезивање „визуалне” представе материјала који се свира са интерпретацијом	
	3.4. Стратегије за обезбеђивање позитивног, а не негативног трансфера	<ul style="list-style-type: none"> • Препознавање сличности делова унутар материјала који се вежба
СТРАТЕГИЈЕ ПОДРШКЕ		
4. Стратегије усмеравања пажње ка задатку који се извршава	4.1. Стратегије активирања и одржавања концентрације	<ul style="list-style-type: none"> • Паузе/одмор • Припрема тела и мишића за вежбање
	4.2. Стратегије активирања и одражавања мотивације	<ul style="list-style-type: none"> • Конструктиван унутрашњи дијалог • Помоћ од других
5. Стратегије за превазилажење извођачке анксиозности	5.1. Стратегије за менталну припрему јавног наступа	<ul style="list-style-type: none"> • Менталне технике • Технике релаксије
6. Стратегије за успостављање ефикасности у времену предвиђеном за вежбање	6.1. Стратегије којима се обезбеђује квалитетна дистрибуција вежбања у односу на издвојено време	
	6.2. Стратегије које се односе на дефинисање циљева вежбања и краткорочних/дугорочних планова вежбања	

Поређећи теоретске налазе и практичне импликације, ауторка закључује да је у пракси вежбање усмерено ка активностима које би довеле до жељеног циља вежбања и веома комплексно структурирано. Уочава се аналитички приступ и систематичност. Код ученика који су слабији у самосталној организацији вежбања, до унапређења би дошло ако би наставници развијали њихове вежбачке способности ученика применом дате класификације и подучавали их, шире посматрано, стратегијама одабира, организације, интеграције материјала који се вежба, као и стратегијама подршке вежбању и музичком извођењу. Детаљније гледано, таквим приступом би се узели у обзир сви кораци унутар једног, издвојеног вежбања, почевши од упознавања са делом које је предмет пажње,

интересовања и жеље да се навежба, организације вежбања кроз примену различитих приступа и техника рада, до повезивања у целину и са претходним знањима.

Слушање снимака као вид начина вежбања односи се како на преслушавања различитих аудио/видео записа професионалних музичких извођача, тако и на анализу сопствених снимака. Временска одредница у оба случаја указује на утицај те активности на процес учења. При планирању вежбања које се базира на саморегулацији, слушање снимака туђих извођења пре почетка вежбања има утицај на формирање слике о исходу вежбања, покретање идеја о начину вежбања и његовом планирању, постављању циљева вежбања (Volioti & Williamon, 2020). Преслушавање различитих интерпретација у другим фазама рада помаже код развијања стилског израза (посебно када је у питању свирање старе музике) и стицања ширег музичког знања, а избор извођача је најчешће усмераван од стране наставника (Исто). Преслушавање и анализа сопствених снимака вежбања представља добар приступ у билој којој фази рада. Слушање снимака својих наступа даје могућност евалуације урађеног и праћења тока музичког развоја на дуже стазе.

У свом водичу за музичаре под називом *Квалитетно вежбање* (2017), Сузан Вилијамс (Susan Williams) се обраћа како музичарима тако и онима који подучавају музичке извођаче и нуди савете за унапређење квалитета вежбања. Када описује стварање музике, Сузан заступа холистички приступ, то јест учење и музичко извођење посматра кроз константну интеракцију ума (фокус), тела (моторика) и емоција (експресија). Она каже да „ако је пут циљ и желите да се развијате као уметник, онда ваша пракса вежбања мора да буде уметност. Као уметност, она треба да потиче из унутрашње потребе, да буде креативно надахнута и ангажована. Циљ вежбања није у постизању савршености или избегавању грешака, већ у упознавању са својим репертоаром, инструментом и са собом” (Williams, 2017: 25). Обједињујући и доводећи у везу шеснаест тематских области, ауторка формира сопствени приступ вежбању и даје му назив *Уметност вежбања*.

Темељ или базу квалитетног вежбања чини отворен ментални склоп. То би се препознавало као уверење да се учењем, трудом и радом може доћи до промена, односно да таленат није ограничавајући, а способности непромењиве. Други елемент био би брига о себи кроз заступљеност здравих навика, неговање физичке, менталне и психолошке снаге и баланса у домену партнерских и родитељских односа, учења и слободног времена, организације времена, друштвеног живота, окружења, општег доброг расположења. Присуство одговарајућег нивоа мотивације за вежбање је од

изузетног значаја, па је налажење људи, активности или техника које мотивишу да се тежи успеху темељно важна. Као четврти елемент који утиче на ефикасност учења ауторка истиче значај јасно постављених циљева. Најделотворније постављен циљ она описује као специфичан/конкретан (јасно и детаљно описује шта се жели постићи вежбањем), смислен и мерљив (описује циљ вредан пажње због своје актуелности, а уједно и мерљив; на пример: „Навежбаћу етиду у темпу 123”), достижан (базиран на искуству и личним способностима), реалистичан (остварив) и временски одређен (има временски оквир и описује циљ који рашчлањује дугорочни план у краткорочне планове дајући прецизну временску одредницу; на пример „Желим да у овом испитном року положим пет испита”). Предложени модел је познат као SMART (SMART) модел постављања циљева (Smith, 2005).

Полазећи од увида да многи студенти у великој мери зависе од својих наставника и да се тешко осамостаљују и развијају вештине праћења и вредновања свог вежбања, Сузан Вилијамс предлаже начине за унапређење саморегулације при вежбању (Исто). Фазе саморегулисаног учења ставља у поглавље под називом „Извођачка петља” (Williams, 2017: 37) и даје преглед заступљених елемената: припрема наступа, наступ, процена наступа, учење, планирање и поново припрема наступа, наступ (и тако даље). Као изузетно важну особину коју треба развијати ауторка истиче самопроцену, сматрајући да напредак зависи од способности да се објективно процене лични квалитети и слабости у датом тренутку, самостално или уз помоћ наставника. Она наглашава да је планирање вежбања у блиској вези са дефинисањем циљева и да организација и самоконтрола вежбања помаже у процесу осамостаљивања ученика. Како по њеном мишљењу сваки наступ, а посебно онај који процењујемо као слабији, нуди информације за наредни наступ, самопроцена, као и самокритика јавног наступа предстаља квалитетну полазну тачку за планирање даљег вежбања. Вилијамсова ставља акценат и на битност обилатог коришћења повратне информације како као дела самопроцене, тако и од стране наставника и вршњака. Њихово поређење (самопроцена и повратна информација наставника) омогућава „оштрење” унутрашњег слуха и знања већег броја музичких елеманата у извођењу чиме се директно утиче на даљи музички развој.

Следећој тематској области у оквиру *Уметности вежбања*, Сузан Вилијамс одређује назив „Истраживање” покушавајући да укаже да „без обзира шта се жели унапредити постоји пуно различитих начина да до тога дође” (Williams, 2017: 47). Свакој фази вежбања одговарају различити приступи у раду. У раној фази вежбања корисно је

вежбање краћих целина у спором темпу. У наредној, средњој фази треба се „више играти”, вежбати насумично одабране делове на различите начине, импровизовати и истраживати ослушкујући резултате вежбања, док је у касној фази вежбања значајно радити на унапређењу концентracије и извођачке истрајности, градити целину, визуализовати и практиковати искуства јавног наступа. Треба имати на уму и могућност засићења, то јест долазак у стање да је одређено музичко дело превежбано, фаза у којој долази до неоснованог појављивања великог броја грешака. На то се може утицати одабиром и вежбањем сличних композиција или варијација истог комада. Као крајњи резултат овако промишљеног вежбања било би стање тока (flow), илити потпуно препуштање оптималном искуству музичког стваралаштва.

Последња тематска област односи се на „Усмереност пажње” током вежбања и као први предлог начина вежбања има посматрање. Тај вид учења код музичких извођача је широко заступљен (наставник често демонстрира, интерпретира делове или музичка дела у целини, ученици се усмеравају да одлазе на концерте и посматрају еминентне музичке уметнике док наступају), а доприноси увиђању сопствених квалитета и жељених постигнућа, инспирише и мотивише. Ментални тренинг је приступ вежбању преузет из спорта, а његова корисност се огледа у искоришћености времена за вежбање када не постоји могућности вежбања инструмента, потпомаже развој метакогнитивних вештина, смањује преоптерећеност мишића и, како ауторка наводи, доприноси унапређењу унутрашњег слуха (Исто). Фокусираност на жељени музичко-звучни резултат, исход вежбања, уместо на начин како се током јавног наступа изводи изабрана композиција, значи фокусирати се на музику и дозволити свему навежбаном да се испоји. Вежбање засновано на „аудитивности”, способности да се пре и у току музичког извођења „чује”, осети и доживи композиција која се свира, представља начин рада усмерен ка повезивању имагинације, емоција и експресије са интерпретацијом.

2.3. Примена саморегулисаног учења при вежбању

Разлика између успешног и мање успешног ученика најчешће лежи у разлици у начину учења (Dembo & Seli, 2016) па резултати истраживања вежбања инструмента који показују разлике у приступу и организацији вежбања код успешних и мање успешних ученика/студента само потврђују овај став (McPherson & McCormick, 1999). Како је тема саморегулисаног учења у науци постајала заступљенија, тако се и развијала идеја истраживања везе између саморегулисаног учења и вежбања инструмента. Мекферсон и

његов тим колега највише су се посветили овој теми (McPherson, 1997, 2000, 2005; McPherson & McCormick, 1999; McPherson & McCormick, 2006; McPherson & Renwick, 2001; McPherson & Renwick, 2011), али и многи други (Kim, 2010; Miksza, 2007, 2011; Nielsen 2012). Анализа радова на ову тему показује свеобухватан приступ, како теоријски тако и емпиријски. Испитивани су: 1) повезаност између саморегулисаног начина учења и вежбања инструмента (циљева вежбања, уложеног времена, истрајности, организације вежбања, ефикасности); 2) заступљеност и вид саморегулисаног начина вежбања инструмента по нивоима школовања; 3) начини подучавања СРУ (однос наставник – ученик) и ефекти њене примене при самосталном раду. У истраживањима је учествовало од једног до 463 учесника узраста у распону од 7– 45 година који су похађали формалне и неформалне начине музичког школовања, а трајања истраживања су варирала од једног вежбања до семестралног праћења (Varela *et al.*, 2016).

Стављајући саморегулацију у службу музичког школовања, Мекферсон и Цимерман (2000) граде оквир који садржи шест кључних компоненти за разумевање саморегулације при вежбању. Они (McPherson & Zimmerman, 2011) полазе од дефиниције којом се указује да саморегулација не представља специфичну карактеристику појединца, већ се испољава као сет процеса којима се појединац користи током усвајања музичких знања и вештина и подразумева присуство једне и више од следећих, понуђених димензија: мотивација, метод, време, понашање, физичко окружење и социјални фактори. Сваки од шест понуђених елемената садржи (научно) питање, психолошку димензију, објашњење социолошких и саморегулишућих процеса (Исто).

Постављајући питање *Зашто?*, открива се *мотив* за вежбање инструмента и бављење музиком, а све се догађа у *социолошком контексту* породице, школе, другара и, да би га окарактерисали као ефикасно, подразумева се присуство *саморегулишућих елемената* као што су постављање циљева, самоусмеравање, организовање и самоефикасност. Мотив у служби вежбања подразумевао би објашњење како деца вреднују своје учење свирање музичког инструмента или школовања гласа, одабир да се истраје у томе и упорност да се редовно вежба. Ангажовање других, који су у блиској вези са учеником или студентом, од великог су значења за развијање способности саморегулације током вежбања инструмента која потпомаже присуство самомотивација да се истраје на путу ка експертности. У раном узрасту ту улогу имају родитељи, односно породица јер се показало да ако су родитељи активно ангажовани у процесу вежбања код куће на почетку школовања ефекти се виде у старијем узрасту кроз

самосталност у планирању и организацији вежбања. Аутори истичу да је сагледавањем нивоа самомотивације, мотивишућих уверења и процеса као што су постављање циљева, уочавање нивоа самоефикасности, унутрашњих интереса да се свира инструмент и начина како се појединци понашају сходно жељама и циљевима могуће предвидети ученичку успешност, односно слабе резултате. Цитирајући Сузан Халам која описује врхунског музичког извођача као некога ко је свестан својих снага и слабости, ко поседује способност препознавања разлике у проблемским задацима које треба да савлада и у односу на то бира одговарајућу стратегију вежбања, успешно поставља краткорочне и дугорочне циљеве и памти ниво напретка током свог вежбања знајући тачно на чему још треба да ради у периоду који је пред њим, аутори истичу да би то био онај појединац који квалитетно саморегулише своје вежбање инструмента/гласа.

Постављајући питање *Како?*, открива се изабрани *метод* за вежбање, који је у *социолошком контексту* најчешће понуђен од стране одређеног ауторитета, или усмерава од стране неког блиског са којим се вежба (родитељ) који се унапређује применом *саморегулишућих елемената* као што су циљана употреба одговарајућих стратегија вежбања, вежбање за себе насупротив вежбања за наставника и ментално стратешко планирање кроз самоусмеравање током периода вежбања. Различити узраст и ниво захтевности музичког материјала који се свира захтева примену одговарајућих стратегија вежбања. То значи да постоји снажна корелација између развоја музичких вештина и унапређења начина вежбања, односно примена одговарајућих стратегија. Изводећи закључке из претходних истраживања из ове области која показују да на раном узрасту деца најчешће просвирају композиције од почетка до краја неколико пута и то називају вежбањем, док са вишим разредима музичког школовања проценат оних који на такав начин вежбају опада (а и самим тим и број деце који истрајавају у свом музичком школовању, јер музички програм постаје све захтевнији и очекује се примена напреднијих стратегија вежбања). Развој овог елемента вежбања зависиће и од тога у колико мери је ученик учествовао у избору програма. Ако се избор композиција поклапа са индивидуалним циљевима, интересима и преференцијама ученика, истраживања показују да ће напредак бити квалитетнији, мотивисаност за вежбање виша, а избор стратегија вежбања вишесбројнији. Мекферсон и Цимерман наводе радове Сив Ниелсен, који говоре у прилог податку да ученици вежбају инструмент и онда када не проводе време са њим планирајући начине како ће савладати одређене проблемске задатке, траже решења и могућности у изворима који су им доступни, памте моторичке сензације и музичке делове да би могли себе да подрже и усмеравају током јавног наступа. Нилсен

(1999) сама истиче да се тај аспект музичких способности поступно развија ако се систематски ради на његовом усавршавању. Његов крајњи резултат био би примена великог броја стратегија вежбања и спонтано осмишљавање њихове примене и верзија у односу на музички материјал који се вежба.

Питање *Када?* односи се на *организацију и планирање времена* предвиђеног за вежбање, чије је трајање и садржај у *социолошком контексту* најчешће препоручено од стране одређеног ауторитета (наставник), или усмеравано од стране неке особе са којом се вежба (родитељ). Када је саморегулисано, онда кажемо да га је ученик самостално испланирао и да са њим самостално управља. Истраживања показују да се са узрастом количина времена неефикасног вежбања смањује, као и свих елемената који су део вежбања а заправо се не односе на вежбање (гледање телевизора, разговор са неким, коришћење телефона, маштање, размишљање). Вежбање се може посматрати као формално, односно неформално у односу на садржај. Неформално вежбање би подразумевало свирање музике и мелодија које се слушају у слободно време, док се за формално вежбање може рећи да у великој мери подразумева заступљеност инструктивне литературе. Аутори истичу да они ученици који постижу више резултате, током времена одвојеног за вежбање у већој мери вежбају тонске вежбе, техничке вежбе, скале, или арпеђа. Већ смо навели да они ученици који постижу значајне резултате, статистички посматрано, вежбају дуже, али ако то подразумева и добро осмишљено вежбање и осећај задовољства, ефикасност расте.

Питањем *Шта?*, нуди се одговор о *понашању* које води ка успешно саморегулисаном ученику кроз супростављање приступа у коме је извођење у *социолошком контексту* надгледано и процењивано од стране других и извођење које је самостално надгледано и процењивано. Аутори сматрају да је знање о метакогницији предуслов за развој саморегулације (и њене примене при вежбању), а један од савета како да се ради на унапређењу тог аспекта вежбања био би да наставници од ученика периодично захтевају да им описују о чему размишљају, какав им је ток мисли док вежбају. Примењујући саморегулацију ученици временом развијају свест о својим способностима памћења, учења, решавању проблемских задатака, па с тога имају и донекле јасну представу колико би им времена било потребно да савладају ново музичко дело. Истраживања на која се позивају Мекферсон и Цимерман показала су да они који су бољи у саморегулацији брже мењају своја понашања ако током свирања чују да нешто није како треба и имају сложеније механизме самопроцене (жеља за овладавањем материјала, на основу ранијих извођења, самопостављеног стандарда квалитета или у

односу на друге са којима се свира, видети: Zimmerman, 2000). На понашање ученика (и резултате вежбања) у великој мери утиче и ментални став, који може бити трајан или развојни. Уколико је трајан, стиче се уверење да су квалитети који се поседују као у камен уклесани, па им се као неопходност намеће да их стално изнова доказују – и зато ти ученици не могу да поднесу критику, ретко се одлучују на експериментисање током учења и теже истрајавају у школовању када наиђу на захтевније изазове. Супротно овоме, развојни ментални став заснива се на уверењу да су основни квалитети кроз залагање учење и напредовање променљиви и да се успех постиже ако се даје све од себе. Управо су то ставови које проналазимо код врхунских музичких извођача.

Постављајући питање *Где?*, аутори усмеравају пажњу на сагледавање *физичких услова* у којима ученик вежба и истичу разлику када је то у *социолошком контексту* организовано од стране других или самостално регулисано. Анализира се како ентеријер тако и положај који ученици заузимају током рада, музичке додатке које користе при раду. У оквиру образовних институција простор за реализацију наставе организован је (од стране других) тако да задовољава све услове за рад (сталак за ноте, инструмент [односи се на клавир, оргуље, харфу], одговарајућа столица, климатизован простор без сувишног намештаја). У кућном окружењу простор за вежбање је најчешће одређен околностима (такође од стране других), али задовољавају два основна параметра поред инструмента који се подразумева: укључују сталак за ноте и одговарајућу столицу. Самоорганизовани простор за вежбање бива „луксуз” и већ професионалних музичких извођача. Начин на који се вежба и положаји тела који се заузимају у великој мери зависе од узраста ученика и озбиљношћу којом се приступа вежбању без обзира на смернице добијене од стране наставника.³⁴ Од музичких додатака у употреби је најчешће метроном, штимерица, додаци за лакшу употребу инструмента, а у новије време и разни музички материјали доступни преко интернета.

Питање *С ким?* односи са на сагледавање *социолошког фактора* и податка да ли ученику неко помаже при вежбању или то ради самостално. Значајно је да у ситуацијама када је потребна помоћ око нечега ученик буде слободан да је потражи од неког од чланова породице, наставника или вршњака. Већ смо истакли да је улога родитеља у многоме кључна за покретање механизма саморегулације при вежбању, али се не сме

³⁴ Како сваки инструмент захтева посебан вид физичког ангажовања, подучавање о култури тела (успостављање квалитетних положаја и едуковање адекватних покрета којима се подржава интерпретација) и препознавању раних симптома мишићно-скелетних повреда, од великог је значаја (видети: Јовић, 2011, 2014).

ни занемарити приступ наставника којим се тај елемент вежбања подучава и усмерава. Вршњаци, као нешто старији узор, могу представљати мотив да се брже и „налик” узору напредује и постижу резултати.

Излагањем наведеног приступа сагледавања саморегулације у служби вежбања, теоријски и практично, аутори су желели да допринесу даљим истраживањима ове теме. Сматрајући да за разумевање типичног музичког развоја није довољно узети у обзир само интелектуалне способности појединца и његов приступ раду, већ и уверења о способностима, Мекферсон и Ренвик граде оквир за разумевање примене саморегулације у процесу вежбања инструмента/гласа (2011). На основу показатеља из реализованих научних студија закључили су да до унапређења извођачких перформанси и оптималног развоја музичких вештина долази разумевањем начина како да се одговори на различите захтевне ситуације током музичког школовања, односно да је потребан одређени ниво саморегулације. Аутори (McPherson & Renwick, 2011) истичу потребу управљања и планирања сопственим вежбањем како би се остварио одабир одговарајућих стратегија, модификовања вежбања ако се испостави да први избор није био одговарајући, контроле тока вежбања, структурирање, активно тражење помоћи од добро упућених других или из расположивих ресурса и као исход свега наведеног, усвајање нових знања и развијање извођачких вештина.

Примена саморегулације у учењу под идеалним условима се у великој мери разликује од примене саморегулације у стресним и захтевним ситуацијама или у периоду „под притиском” (налази већег броја аутора показују да се време планирано за вежбање у великој мери продужава како се провере знања у виду смотри, такмичења или завршних испита приближавају). Полазећи од чињенице да су ученици музичких школа и факултета у мањој или већој мери континуирано изложени различитим видовима процењивања и оцењивања, аутори су мишљења да подучавање о примени саморегулације током вежбања инструмента захтева промишљене поступке, процедуре и стратешко планирање. За боље разумевање елемената саморегулације учења који су подједнако значајни и за вежбање, користе Цимерманов и Кампилов графикон (Zimmerman & Campillo, 2003: 239; цитирано код McPherson & Renwick, 2011) којим се представља кружни модел три фазе саморегулације: припрема, реализација и самопроцена (Фигура 6).



Фигура 6: Кружни модел саморегулације учења преузет и прилагођен из: “Self-regulation and mastery of musical skills” од G. E. McPherson & J. M. Renwick, у B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (240), 2011, London and New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Фаза *припреме* вежбања, или промишљања обједињује два битна аспекта за учење музике: анализу задатка и присуство мотивације и уверења којим се усмерава учење:

1. Разлику у вежбању између просвиравања или саморегулисаног вежбања, према Мекферсону и Мекновику одређује дефинисаност циљева вежбања. То подразумева промишљање и доношење одлуке који програмски задатак ће бити циљ вежбања и увиђање које ће се музичке способности савладати или развити током вежбања. На основу информација прикупљених током лонгитудиналне студије вежбања инструмента аутори су били у могућности да изведу следеће закључке: поновљена мерења са размаком од годину дана у току трогодишњег музичког школовања указала су да ученици напредују у начинима вежбања и мењају своје стратегије рада сходно узрасту и програму који се савладала; индивидуалне разлике су приметне као и то да они ученици који воде белешке о томе шта су учили и на који начин имају јаснију слику свог напредовања и могућност дугорочнијег планирања. Аутори издвајају четири категорије вежбања и помоћу њих градацијски представљају ниво заступљености саморегулације током вежбања: 1) површни приступ вежбању; 2) понављање композиције која се вежба више пута са малом дозом концентрације; 3) промишљенији начин

вежбања са циљем унапређења извођачке способности; 4) саморегулисано вежбање усмерено ка разумевању корака који ће водити до унапређења извођачких способности.

2. Уверење у властите способности (осећај самоефикасности) снажно корелира са нивоом заступљености саморегулације током вежбања инструмента. На дан испита или јавног наступа ученици су у могућности да само једном изведу навежбани програм, па не изненађује податак да његов квалитет зависи од тога какав ће став према томе имати пре наступа. Два реализована истраживања (McPherson & Renwick, 2006; McPherson & Renwick, 2011) показала су да самоефикасност није само добар предиктор успешности ученика, већ и то да њихово уверење о успешности доприноси квалитетнијој организацији вежбања у периоду пре испита или концерта. Аутори истичу да значајну улогу у саморегулацији вежбања има и жеља за добијањем високе оцене на испиту и то у највећој мери током фазе самонадгледања процеса вежбања и евалуације напретка. У зависности коју вредност свирање музичког инструмента има у друштву где се одраста и од личног вредновања тог избора, такође зависи приступ вежбању и ниво саморегулације.

Фаза *реализације* обједињује елементе самопосматрања и самоконтроле (током вежбања):

1. Свако вежбање изискује ослушкивање, процењивање онога што се чује, реаговање на уочене погрешке, континуирано самопосматрање процеса вежбања. Аутори повезују звучну представу онога што се тежи одсвирати, психомоторно ангажовање да би се реализовало замишљено и надгледање онога што се свира у тренутку извођења у нераскидиву целину која је део менталне активности и служи за решавање проблемских задатака из музичке литературе.
2. Процеси самоконтроле помажу музичарима да се усредсреде на своје извођење и оно што свирају, подједнако као и при оптимизацији напора за реализацију циља вежбања користећи се средствима као што су имагинација, фокусирање пажње и стратешко планирање. Музичко вежбање које можемо да окарактеришемо као ефикасно подразумева способност регулације процеса вежбања и имплементације различитих приступа раду. Овај аспект такође се односи на способност музичких извођача да не реагују на спољне стресоре током вежбања (галама у кући или на ходнику где се вежба), или наступа (звоно телефона) и остану концентрисани на ток рада и извођења.

Фаза *самопроцене* обједињује елементе самокритичности и реакција (на исходе вежбања):

1. Самокритичност за последицу увек има одлуку о даљим корацима донету на основу процене постигнутих резултата, и за последицу има одређену реакцију која је својствена личности музичког извођача.
2. Начин реаговања има директан утицај на доношење одлука које се тичу даљих поступака при вежбању. Задовољство постигнутим може јачати осећај самоефикасности и дати „ветар у леђа” за савладавање других, изазовнијих и комплекснијих музичких композиција. Доживљај успеха или подбацивања може престављати и мотив за избор нових, у већој мери одговарајућих стратегија вежбања којим би се подржао успех или избегло подбацивање.

Сузан Ким (Kim, 2010) се бавила педагошким испитивањем познавања стратегија саморегулисаног учења, начинима коришћења модела саморегулисаног учења при вежбању инструмента и ефектима вођења дневника вежбања. На основу увида у радове закључено је да постоји позитивна корелација између процеса саморегулисаног учења и: 1) нивоа школовања – са вишим нивоом школовања ученици/студенти користе напредније стратегија вежбања; 2) нивоа самоефикасности – што има утицаја на организацију вежбања и време уложено у вежбање; 3) истрајност при вежбању; 4) прихватање и практиковање инструкција у вези са свирањем у процесу вежбања; 5) прихватање и усвајање инструкција за практиковање саморегулисаног учења. Без обзира на повезаност која није у свим аспектима вежбања снажна, примена акционог плана метакогнитивног планирања саморегулације помаже ученицима/студентима да превазиђу „мртву тачку” у вежбању и избегну понављање истих грешака што је за процес напредовања само по себи већ веома значајно. Навођењем ученика на само(стално) подучавање кроз *самоусмеравање* и *самоанализу*, стичу се и развијају вештине које обезбеђују квалитетну базу за потребе доживотног учења.

Детаљну теоријску анализу саморегулисаног учења у служби вежбања спровели смо као припрему за емпиријски део дисертације јер ће овај вид организације самосталног рада ученика и студената бити испитан искључиво у служби вежбања, и још детаљније, вежбања инструктивне литературе за дрвене дувачке инструменте. Међутим, музичко школовање укључује и јавне наступе као битан елемент образовања и припреме за професионалног музичког извођача који ће свој посао обављати на сцени. У музичким круговима, он се најчешће сагледава као продукт свакодневног вежбања, али јавни наступ нуди увиде и сазнања која могу помоћи развоју извођачко-сценских

вештина (Williamon, Clark & Küssner, 2017). У пракси се чини да је сврха јавних наступа током школовања искључиво са намером стицања искуства сцене, а да прилика за искуствено подучавање како се планира, организује, реализује и вреднује јавни наступ често изостане. Стрес и анксиозност који су не ретко присутни током јавних наступа ученика и студената који се школују за професионалне музичке извођаче можемо посматрати и као последицу недостатка подучавања примене саморегулације током јавних наступа. Бавећи се овом проблематиком и сагледавајући велику разлику између околности у којима се вежба инструмент и сцене на којој се одиграва јавни наступ, група аутора (Williamon *et al.*, 2017) покушала је да провери да ли се помоћу модела саморегулисаног учења може унапредити јавни наступ. По њима, саморегулација у служби јавног наступа, на првом месту би подразумевала профилисање наступа (Исто). То би значило: 1) стицање бољих увида у сопствене сценске вештине (кроз упоређивање сценских способности које се поседују и жељених способности или у односу на музички узор); 2) одређивање циљева даљег рада и 3) осмишљавање стратегија за постизање постављених циљева којим би се унапредио сценски наступ.

Значајно место у нашој теоретској бази чине радови Петра Миксе (Peter Miksza). Саморегулацију у процесу вежбања инструмента аутор сагледава из више углова, а у зависности од периода свог рада (тематски их можемо груписати у две етапе 2012–2015. и скорашњи радови 2018/19.). Микса је анализирао ваљаност упитника за квалитетну проверу примене саморегулације током вежбања инструмента, заступљеност саморегулације при вежбању у односу на инструкције дате од стране наставника и микро анализе (поступност у раду) начина вежбања инструмента које указују на ниво заступљености саморегулишућих стратегија учења (Ersozlu & Miksza, 2015; McPherson, Osborne, Evans & Miksza, 2019; Miksza 2012, 2015; Miksza & Tan, 2015; Miksza, Blackwell & Roseth, 2018). На основи формираној из радова Цимермана и Мекферсона (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988; McPherson & Renwick, 2001), аутор гради базу за своја истраживања валидности инструмента за проверу одређених аспеката саморегулације при вежбању. Упитником испитује мотивисаност за вежбање, методе рада, понашање ученика током вежбања, организацију вежбања и социјални утицај на примену саморегулације (Miksza, 2012). Мотивисаност за вежбање објаснио је и анализирао провером улоге уверења да се вежбањем могу унапредити одређени аспекти музичког извођења. Сагледавање начина учења Микса је инструментализовао кроз увиде у заступљене стратегије учења и менталне стратегије, док је понашање ученика представио кроз призму оријентације ка самоевалуацији, метакогницију и способности

надгледања сопствених процеса учења. Организација времена је укључивала анализу ученичке способности да се добро концентришу у датом тренутку, фокусирају на задатак, планирају и квалитетно користе своје време предвиђено за вежбање. Истраживањем је анализиран и социјални аспект, односно потреба ученика да у процесу вежбања укључе друге особе, односно траже помоћ од наставника, родитеља, или другара. Истраживање није укључило анализу окружења у коме се вежба из два разлога: због тога што ученици најчешће не могу да утичу на изглед простора где се вежба (они немају вежбаонице опремљене по сопственим мерилима, а када су у школи ученици вежбају у просторијама које су предвиђене за вежбање) и због тога што је простор у коме се вежба јако слаб предиктор успешности ученика (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988). Резултати студије се надовезују на претходна истраживања Цимермана и Понса (Исто) и показују да ако желимо да ученике који се школују за професионалне музичке извођаче усмеримо ка путу саморегулације вежбања потребно је да имамо валидан инструмент. Њиме би се обездила јасна слика о томе како ученици организују своје вежбање у датум тренутку и на основу добијених информација знало би се које елементе саморегулације треба посебно и додатно подучавати (Miksza, 2012). Наравно, све то је са циљем да се ученици/студенти развијају у независне и самосвесне уметнике. Анализа прикупљених извештаја који су ученици (инструменталисти) давали у свом вежбању указала је, између осталог, и да они ученици који приликом свог вежбања користе регулишуће стратегије, временски нешто дуже вежбају у односу на оне ученике код којих нису уочени елементи саморегулације (Miksza, 2012). Осим тога, они своје вежбање сврставају у формално објашњавајући да у већој мери време посвећују свирању и вежбању музичке литературе која је део наставног програма него композицијама по слободном избору (Исто). Можемо закључити да су они посвећенији свом музичком образовању, с тим у вези мотивисанији, као и то да имају јасније постављене краткорочне и дугорочне циљеве. Прилагођен упитник којим се проверава примена саморегулације при вежбању инструмента емпиријски је проверен и на узорку од 237 студената инструменталиста у Турској. Резултати су показали да се и тај модел процене може сматрати поузданим за мерење саморегулације при вежбању. Подаци добијени упитником значајни су не само за студенте који их попуњавају и тиме добијају повратне информације о томе на чему треба да раде ако желе да унапреде своје вежбачке способности, него и њиховим професорима као врста алата који им може послужити за увид у начин како ученици (самостално) вежбају и као предуслов за подучавање оних аспеката који су мање заступљени у ученичкој пракси (Ersozlu & Miksza, 2015).

Истраживањем реализованим 2015. године (Miksza) са циљем да се испита да ли смернице дате од стране наставника и коришћене током самосталног вежбања могу да унапреде сам процес вежбања, Микса је уочио да су они ученици који су користили савете за саморегулацију током свог вежбање инструмента значајније брже и боље напредовали у односу на контролну групу која није имала тај вид планирања и аналитике при вежбању. Анализирани су видео снимци студената у трајању од 20 минута, прикупљани 5 дана. Учесници истраживања, 28 волонтера инструменталиста са основних музичких академских студија су свакога дана обрађивали нову етиду (намењену за читање с листа). Задатке су извршавали подељени у две групе: прва је добијала инструкције које садрже елементе саморегулисаног учења, а друга, контролна група инструкције за вежбање које се тичу стратегија вежбања. Показало се да су обе групе изузетно напредовале, али да су они ученици који су подржани саморегулисаним учењем имали значајнији напредак на пољу исхода вежбања од контролне групе. Микса студију намењује оним наставницима који схватају да је одређивање начина на који се студенти могу подучавати саморегулацији важно како за оне које подучавају, тако и за оне који подучавају, а посредно и за истраживаче. Он се нада да педагошки елементи испитани у наведеној студији могу послужити као „подршка у разумевању како помоћи студентима да науче да помажу себи” (Miksza, 2015: 231).

Два скорашња истраживања (Miksza *et al.*, 2018; McPherson *et al.*, 2019) тематски су повезана јер испитују микроанализу као методу којим се може испитати и усмерити примена саморегулације при вежбању инструмента. Оба, изузетно комплексно методолошки осмишљена истраживања (види: Miksza *et al.*, 2018: 300; McPherson *et al.*, 2019: 22) обезбедила су корисне налазе за педагошке импликације. Као у већини истраживања вежбања уочена је изузетна различитост у индивидуалном приступу организације вежбања, присуство рутине у вежбању, значај помоћи са стране (сусрети са истраживачем и представљање микроаналитичке интервенције на вежбање) и важност поседовања „инструмента” којим би се самостално (или уз помоћ наставника) анализирао процес вежбања. Показало се да и ова техника може послужити за прикупљање сазнања о томе како студенти вежбају, али и потреба да се осмисли и дефинише протокол истраживачке примене и мерања технике микроанализе чиме би се обезбедили поуздани резултати о њеном утицају на примену саморегулације.

2.4. Импликације за наставу

Категорије у које можемо сврстати сва знања која се усвајају у музичкој школи могу се анализирати из перспективе дефинисања знања, његове сврхе, улоге наставника, односно ученика, социума (Isbell, 2011). Комплексност музичког образовања захтева разумевање нужности пружања различитих искуства ученицима током школовања и јасног увида у непостојање једног објашњења како је најбоље подучавати музику, односно свирање одређеног инструмента. Не изостаје ни запитаност ко је одговоран за исходе учења ученика и студената музичких школа, односно факултета (Jørgensen, 2000). У свом чланку *Теорије учења: увиди за музичке наставнике*, Ден Избел (2011) даје основни преглед и примере различитих приступа подучавања и нуди практичне сугестије за спровођење тих идеја у музичким учионицама. Он наглашава да нова сазнања на пољу учења намећу потребу да се и наставничка пракса мења. По њему, наставници музичких школа треба да се прилагођавају новонасталим ситуацијама и да развијају своје наставничке компетенције како би били у складу са савременим музичким образовањем.

За успех или неуспех на нивоу академских студија Јоргенсен (2000) тражи објашњење анализирајући однос професор – студент, зрелост и индивидуалност при одабиру стратегија вежбања студената и институционалну улогу у процесу школовања. Он је против застарелих ставова који одговорност пребацују искључиво на студенте. Неоспорно је да на академске студије ученици долазе са већ развијеним вежбачким способностима, али без обзира на тај податак и субјективно задовољство својим стратегијама вежбања, Јоргенсоново истраживање је показало да код свих испитаника, учесника истраживања, студената музичких академских студија у Ослу, у већој или мањој мери постоји потреба да се вежбање унапреди (Исто). Описујући своје професоре издвојили су се они доминантни појединци који намећу своје ставове и не остављају простор за осамостаљивање студената (зависни студенти доминантних професора), они који стављају акценат на исходе вежбања док процес учења занемарује и мала група професора чија настава укључује разговор о стратегијама вежбања. Аутор сматра да је настава на овом нивоу школовања место где би студенти требало да имају прилику да добију савете и повратне информације о учинковитости њихових изабраних стратегија вежбања и развију „лично опредељење и одговорност за примену ефикасних стратегија вежбања” (Исто: 74). Професорима саветује да наставу поделе на подучавање и анализу

начина вежбања које студенти користе чиме би допринели осамостаљивању студената (Jørgensen, 2000: 74). Користећи стандарде којима се процењује квалитет студија, Јоргенсен (Исто) увиђа постојање занемаривања институционалне одговорности за развој ученика као независних и одговорних музичара. Да би се то изменило, он предлаже преиспитивање доминантних вредности за које се институција залаже (попут „које знање највише вреди”, или „шта је добар музичар”), њихово јасно дефинисање и организацију наставе сходно томе (Исто: 75). По њему, самостални и одговорни дипломирани музички извођач није образовни исход који се дешава сам по себи, већ је резултат стратешки осмишљеног плана за остваривање тог циља школовања. Он сматра да се квалитетно теоретско упориште и „алати” потребни да се до таквих промена дође налазе у педагошким и психолошким теоријама, наводећи да саморегулација, као део социјално когнитивне теорије, може бити користан савезник на путу формирања самосталних, самосвесних и одговорних студената, будућих професионалних музичких извођача. Важно је истаћи и да код извршних студената, било да студирају класичну, традиционалну или џез музику, нема разлика у приступу вежбању (Nielsen, 2015), па с тим у вези предложене импликације за наставу односе се на све ученике/студенте, вокално-инструменталне солисте.

Полазећи од чињенице да студенти на музичке факултете или конзерваторијуме долазе са формираним уверењима о знању уопште и у ужем смислу музичком знању, Нилсен (Nielsen, 2010) је реализовала истраживање са циљем увиђања њихових епистемиолошких уверења и утицаја на избор стратегија вежбања инструмента. Смештени у контекст образовања, резултати истраживања нуде значајне импликације. Ауторка истиче да професори у раду са војим студентима морају узимати у разматрање индивидуална уверења о знању сваког студента понаособ, али и потенцијално неподударање личних уверења са ставовима студената. Начин подучавања тада захтева изражену индивидуализацију. Кодирана као „наивна” или „софистицирана” у зависности да ли одређују знање као нешто фиксно и дато, или комплексно и развојно, према Нилсеновој, уверења о знању одређују употребу саморегулишућих стратегија вежбања (Nielsen, 2012: 338). Резултати су показали да они студенти који сопствене способности сагледавају као фиксне („наивно” уверење) у знатно мањој мери у односу на студенте који своје способности доживљавају као промењив и доводе у везу са истрајним радом, користе метакогнитивне стратегије и регулацију улагања напора. Показало се и да они студенти који музичка знања у служби интерпретације доживљавају као неповезане делове, у знатно мањој мери у односу на студенте који своје комплетно музичко знање

доведе у везу градећи ширу слику и стављајући у службу музичког извођења, примењују анализу исхода вежбања, организацију вежбања и метакогнитивне стратегије. Ауторка закључује „да је од велике важности да високообразовне институције помогну учвршћивање односно изградњу сврсисходнијих епистемиолошких уверења код студената како би се оним високо надареним појединцима помогло да у потпуности искористе свој когнитивни потенцијал и развију своје музичке вештине” (Исто: 336).

Полазећи од констатације да и поред методичких уџбеника, дефинисаних планова наставе и часова, медијских извора, наставник је и даље тај који подучава ученике како да свирају инструмент, Мари Маско (Musco, 2011) указује да инструктивна литература обезбеђује базу, али је наставник тај који организује и подстиче припрему, ток и даљи ток процеса учења. Она предлаже инструкциони модел који би помогао да се унапреди читање с листа, развије изражајно извођење и подржи трансфер у учењу. Ту стратегију подучавања чине пет корака: 1) припремање: приступ звуку пре писаних нота чиме се код ученика развија звучна спремност за извођење када се инструмент нађе у рукама; 2) презентовање: када наставник представља нотацију на смислен начин који иницира лако памћење; 3) вежбање: примена низа различитих стратегија којима се постиже тачност и самоувереност у свирању; 4) истрајавање: кроз понављања на креативни начин долази до увежбавања материјала; 5) надовезивање: примена истог приступа на сличном материјалу који следи. Како предложени модел садржи елементе саморегулације, може послужити као алат у настави инструмента да би се подржало саморегулисано учење (погледати: Musco, 2011).

Стефани Прикард (Prichard, 2012) саветује наставницима да инструкције којима желе да унапреде вежбање својих ученика дају користећи предложени модел за петодневно вежбање: први дан споро вежбање, други дан проширујући фразу, трећи дан по принципу целина-делови-целина, четврти дан кратки одсеци, пети дан снимање па вежбање делова за које се покаже да нису навежбани довољно добро. Модел за сваки дан садржи четири корака: 1) препознавање и издвајање проблемског задатка; 2) увиђање шта ће се променити када се навежба и разумевање како ће одабрана стратегија томе допринети; 3) пример који даје наставник како се то ради; 4) ученик самостално примењује изабрану стратегију вежбања. Прикард (2012) даје модел представља као користан алат за самостално вежбање или за рад са већим ансамблима. Она сматра да квалитетан план вежбања треба да садржи детаље као што су модел експерта како се вежба, објашњење примене изабране стратегије и временски оквир (колико времена уложити у савладавање проблемског задатка). Акцент ставља не на време одвојено за

вежбање, него на садржај времена који је одвојен за вежбање, сматрајући да комбинација когнитивног сагледавања проблемског задатка и пример вежбања од стране наставника обезбеђује добру основу за усмеравање ученика ка конструктивнијим видовима самосталног вежбања.

3. САМОСТАЛНО ВОЂЕНО ВЕЖБАЊЕ (СВВ): ДЕФИНИСАЊЕ И ПРИМЕНА

Наш теоријски оквир гравитира Веинмановом раду (Veenman, 2006, 2011a, 2011b, 2012, 2015) чији смо акциони план метакогнитивног планирања при решавању математичког и текстуалног проблема преузели и приредили у модел самостално вођеног вежбања (СВВ)³⁵ који до сада није коришћен у области методике наставе инструмента. Чини се да такав приступ може омогућити осамостаљивање ученика/студената музичких школа/факултета за употребу саморегулације у процесу вежбања инструмента.

3.1. Теоријска база

Својим радом, Марсел Веинман (Marcel V. J. Veenman) допринео је сагледавању, анализи и формирању практичних знања којим се посредно и директно унапређује саморегулација учења. Проучавање метакогниције заузима централно место у његовом раду, а његових преко осамдесет публикованих научних радова (поглавља књига, чланака) односе се на разумевање значаја метакогниције за учење: метакогниција и учење, како увежбати метакогнитивне вештине, повезаност метакогнитивних активности и примене метакогнитивних знања при решавању проблемских ситуација (језичких и математичких), да ли размишљање о метакогницији унапређује учење, научити се самопраћењу и саморегулацији. Ово су само су неке од тема којима се до сада бавио у свом истраживачком раду, а циљ његовог тренутног ангажовања је да знања о метакогницији представи у школама, односно да знања прикупљена истраживачким радом постану практично примењива у пракси.

³⁵ У наставку докторске дисертације ради прегледности, на свим местима где је контекст јасан користећемо скраћени назив модела – СВВ.

Суштина метакогниције је процес мишљења о сопственим мислима, или когниција о когницији (Flavell, 1979; цитирано код Veenman, 2012). По Веинману, она је дефинисана двома компонентама, а то су метакогнитивно знање (подразумева знање о томе како међусобни однос личних карактеристика појединца, постављеног задатка и употребљене стратегије утиче на ток и исход когнитивног подухвата) и метакогнитивне вештине (поседовање вештина неопходних за самосталну контролу и усмеравање понашања и акција при извршењу радње/учења, односно саморегулацију: организација, постављање циљева, планирање, надгледање, процењивање и ракапитулација урађеног) (Veenman, 2011a). Веинманово истраживање показује да је исход учења квалитетнији и за 40% ако особа поседује развијене метакогнитивне вештине, као и то да може бити генерална, индивидуална способност појединца (Veenman *et al.*, 2004), али и специфична за одређену групу предмета и карактеристичан узраст (Veenman & Spaans, 2005).

Узимајући у обзир однос интелигенције и метакогниције, а на основу анализе научних студија на ову тему (према: Prins, Veenman & Elshot, 2006), могу се издвојити три приступа тој анализи: 1) модел интелигенције (којим се метакогниција сматра производом интелигенције); 2) независни модел (супротан првом моделу и представља став да су интелигенција и метакогниција суштински самосталне одреднице учења); 3) комбиновани модел (по ком метакогнитивне вештине и интелектуалне способности на сличан начин доприносе исходу учења, с тим што налази показују да је ниво метакогниције „за нијансу” бољи предиктор успешности учења). Хронолошки посматрано, Веинманови рани радови (Veenman & Elshout, 1991) показали су да квалитетно учење подједнако зависи од интелектуалних способности и примене ефикасних метода учења. Резултати истраживања реализованог са групом студената подељених у две групе у односу на мерени степен интелигенције (n=14 испитаника са релативно високим и n=13 испитаника са релативно ниским нивом интелигенције) показали су да су изабрани методи учења високо интелигентних субјеката били статистички бољи од оних које су изабрали испитаници са нижом интелигенцијом. Међутим, каснијим истраживањима (Veenman, Wilhelm & Beishuizen, 2004; Veenman & Spaans, 2005) дошло се до закључака да је утицај метакогнитивних вештина при решавању проблемских задатака одвојен од интелигенције и може се рећи да је иницијални покретач учења након чега долази до интелектуалног ангажовања. Аутори (Veenman *et al.*, 2004) износе да се метакогнитивна зрелост у једној мери стиче сазревањем когнитивних вештина и кроз спољни утицај и оспособљавање у кућним условима или у школи и дешава се одвојено од интелектуалног развоја. Налази још указују на то да при

решавању познатих задатака учења, интелигенција најчешће има малу улогу, такорећи рутина „убија” интелигенцију. Ако овај став сместимо у оквир музичког образовања, које подразумева изузетно дуги низ година скоро свакодневног, најчешће исто организованог вежбања, намеће се питање у коликој мери рутина одређује ток вежбања? Поставља се и питање која су сазнања о начину вежбања ученика/студената потребна наставницима да би могли да врше утицај и не дозволе формирање рутине? Веинман и Елшот (1991) сматрају да се учење може унапредити радом на унапређењу метода учења кроз знања о метакогницији као медијатору између планирања учења и исхода рада, јер се показало да добар одабир методе учења представља снажан предиктор исхода учења (Veenman & Elshout, 1991).

Анализу нивоа заступљености метакогнитивних стратегија током процеса учења Веинман је са сарадницима реализовао применом процене протокола размишљања наглас (који су бележени у виду аудио записа, а касније кодирани и анализирани у односу на метакогнитивне фазе), специфичних упитника које би испитаници попуњавали непосредно након испитиваног начина усвајања знања (Schellings, Hout-Wolters, Veenman & Meijer, 2013) и онлајн платформама за процену заступљености метакогнитивних вештина при учењу на даљину (Veenman, Bavelaar, De Volf & Van Naagen, 2014). Валидацију квалитета истраживања мерио је унапред постављеним стандардима вредновања поузданости мерења, усаглашавањима са сличним истраживањима из исте области и проверама нивоа подударања, као и поновљеним истраживањима са истим инструментом ради упоређивања добијених резултата и провером квалитета начина процене заступљености метакогнитивних вештина. Он истиче да су касне самоанализе (временски дистанциране од тренутка када се учење дешава) непрецизне и непоуздане због најчешће слободног вербалног интерпретирања онога што се десило и саветује да се као такве избегавају као истраживачки метод (Veenman, 2011b).

3.2. Дефинисање конструктора Самостално вођено вежбање (СВВ)

Предуслов за дефинисање конструктора самостално вођено вежбање је разумевање појмова *самосталност* и *самостално учење*. Представљена као „једна од црта личности која субјекту омогућује независно деловање” (у: Педагошки лексикон, 1996) самосталност се сагледава као „средство, циљ и резултат целокупног развоја појединца” (Ковачевић, 2013: 6). Речником синонима нуде се следећа значења: аутономија,

независност, слобода, самосвојност, одвојеност (Ћосић, 2008). На њено формирање утичу како наследни фактори (предиспозиције), тако и друштвене околности и активности појединца и за њу кажемо да представља интегралну особину човекове личности (Ковачевић, 2013).

У контексту образовно-васпитног процеса самостално учење заузима значајно место и може се посматрати као средство (пример: радни листови из математике за самостално учење код куће) и као циљ (ученици оспособљени за самостално учење и шире посматрано самообразовање, доживотно учење, самостални рад). Савремени приступи учењу донели су промене у именовану активности којима се описује самостално учење, па у литератури новијег датума наилазимо на термине самопланирано учење, самоусмерено учење, самоучење, аутономно учење, независно учење, отворено учење, самопоучавање, самообразовање, саморегулисано учење или самоорганизовано учење, а све у зависности од начина и квалитета учења који се жели објаснити или његове вредности. У својој докторској дисертацији на тему оспособљавања ученика за самостално учење, Зорица Ковачевић хронолошки представља дефиниције самосталног учења почевши од 1979. године (видети: Ковачевић, 2013) и на основу релевантних теорија издваја следеће кључне одреднице (Ковачић, 2011):

1. Може се уочити директан однос ученика према предмету учења;
2. То је организована активност ученика у самосталном или кооперативном раду;
3. Може бити и индиректна када наставник усмерава ток учења;
4. Решавање задатака без помоћи наставника, али датих од стране наставника;
5. То је облик рада значајан за постепено осамостаљивање ученика;
6. Ученик сам пролази кроз све етапе учења: постављање циљева, планирање извођења рада, прикупљање потребних средстава за рад, извођење рада, сређивање и проверавање резултата рада.

Из свега наведеног, ауторка изводи закључак да самостално учење представља „организовану и пре свега директну активност деце или ученика према садржају учења у оквиру индивидуалног или кооперативног рада са намером остваривања дугорочних циљева или конкретних задатака лично иницираних од стране саме деце и ученика или споља планираних од стране васпитача или наставника, уз могућност да ту активност чине потпуно самостално или уз инструктивну помоћ” (Ковачевић, 2013: 61).

Према Михајловић (2013), одреднице самосталног учења биле би потреба за учењем, формулисање циљева и стратегија, управљање и контрола, као и присуство

повратне информације. Циљеви образовања, сходно свему наведеном, између осталог, односили би се на развој „способности самосталног, стваралачког и критичког мишљења и просуђивања; оспособљавање за довољно самосвјесно суочавање са животним проблемима и њиховим рјешавањем” (Михајловић, 2013: 50). Анализирајући разлике између успешних и мање успешних ученика Михајловић наводи да успешни ученици чешће користе елаборацију (и при томе повезују нова знања са старим), организацију (садржаја који уче), разумевање и надгледање тока учења, имају јасне циљеве учења и они су најчешће сазнајно-развијени, усмерени су ка стицању знања више него ка оценама, имају добру концентрацију и знања складиште у дугорочну меморију како би их касније користили у различитим животним ситуацијама. За разлику од њих, мање успешни ученици најчешће уче механички, усмерени су ка томе шта треба да савладају, брину о томе како ће наставник оценити репродуковано знање, однос према садржају је површан (важно је само „проћи” кроз њега) и изостаје самосталност у раду. Ауторка закључује да би у савременој настави, заступљеност елемената самосталног учења требало да буде знатно већа и да би атмосфера од тренутно актуелне *мене уче*, поступно могла да прерасте у *ја учим* (Исто: 55). Она сматра да се са таквим приступом треба кренути од најранијег школског узраста, јер се истраживањем (Михајловић, 2013) показало да постоји велика разлика између теоријских сазнања о осамостаљивању ученика за самостално учење и школске праксе, то јест, да најчешће „степен развијености самосталног стицања знања није адекватан развојним могућностима ученика” (Исто: 233).

Драгана Малешевић (2012) нуди приказ четири фазе које представљају нивое оспособљености ученика за самостално учење (Malešević, 2012):

1. Смисаоно рецептивно учење је карактеристично за усвајање појмова без обзира на узраст (нпр. термина из области музике, или својеврсног музичког језика који се користи на настави инструмента и солфеђа у периоду раног музичког описмењавања као почетка школовања и усвајања знања) и представља почетни ниво усвајања знања;
2. Вођено учење откривањем карактерише повезивања нових сазнања са старим знањима кроз когнитивне процесе уочавања сличности и разлика, преформулацију постојећих знања или продукцију нових идеје на основу постојећег искуства. Циљ ове фазе је да уче откривањем непознатог, али уз подршку и помоћ са стране;

3. Учење откривањем – форма са контролом учења и закључака је прелазна форма између вођеног и самосталног учења и подразумева повратну информацију о успешности од стране наставника одмах по учењу;
4. Учење откривањем – основна форма је „облик интерактивног учења у којем ученици самостално стичу нова знања, способни су да их примењују у великом броју различитих проблемских ситуација, а тачност својих закључака и решења проверавају у интеракцијској комуникацији са наставником, другим ученицима или самовредновањем” (Malešević, 2012: 148). Ово је фаза учења до које се долази поступно и зависи од узраста и индивидуалних карактеристика ученика.

Ауторка сматра да ће ученици који нису оспособљени за самостално учење увек тежити помоћи са стране па је у односу на импликације за наставу „већа штета омаловажавати ученике и преносити им знања рецептивно када они имају довољно предзнање за учење откривањем, него кад од ученика тражимо више мисаоно ангажовање и уводимо их у зону напредног развоја” (Malešević, 2012: 151– 152).

Цитирајући Хала, Андриловић (2001) у својој монографији *Самостално учење* наводи разлике у учењу у односу на степен самосталности и два веома битна елемента учења: одабир циљева учења и начин њиховог остваривања (Hull, цитирано код Andrilović, 2001). Када је школа та која одређује циљеве учења и начин њихових остваривања Хал то назива *индивидуално дијагностификовано и прописано учење* (individually diagnosed and prescribed learning). Када школа одређује циљеве, али је на ученику избор начина како ће их остварити, онда је то *самоусмеравано учење* (self-directed learning). У приликама када ученик одређује циљеве, а школа даје предлоге начине учења говори се о *персонализованом учењу* (personalized learning). Учење са највишим степеном самосталности представља учење када ученик сам поставља циљеве и самостално бира начине учења (independent study). У оквиру наставног процеса у музичким школама, на основу искуства, можемо да приметимо да је почетак учења свирања инструмента везан за индивидуално дијагностификовано и прописано учење, односно вежбање, јер наставници одређују програм који се свира и начин његовог вежбања. Самоусмеравано учење можемо срести на вишем нивоу школовања када ученици стекну одређени ниво самосталности, док за персонализовано вежбање можемо рећи да је у већој мери заступљено код неформалног музичког образовања (у приватним музичким школама у којима је настава најчешће одређена преференцијама ученика и укључује наставу певања поп/фолк/етно музике, свирање електричне гитаре, клавијатура или бубњева). Овако посматрано, самостално вежбање (где ученик сам бира

музички репертоар који жели да свира, као и начине за његово савладавање) представљало би „круну” музичког школовања и дешавало би се по завршеним студијама за музичког извођача када се очекује да особа школована за солистичку каријеру самостално изграђује свој музички репертоар. Да ли је у пракси тако, разматраћемо на основу резултата емпиријских истраживања у закључку рада.

На основу свега наведеног самостално вођено вежбање можемо дефинисати као учење које подразумева аутономију и самостално усмеравану активност којом се обједињују све етапе учења (постављање циљева, планирање вежбања, одређивање радног материјала, реализација вежбања и провера исхода вежбања).

3.3. Представљање модела за Самостално вођено вежбање

Одабир Веинмановог модела акционог плана за метакогнитивно планирање за основу Самостално вођеног вежбања, извршен је на основу теоријско-практичних импликација које указују на значајне ефекте примене овог отвореног (open-ended), кружног модела самовођеног процеса организације тока учења. Наглашавајући разлику између метакогнитивног знања, метакогнитивних стратегија и метакогнитивних вештина, Веинман објашњава међусобну повезаност свих елемената који утичу на радње које се дешавају током учења (Veenman, 2015). *Метакогнитивно знање* се односи на описно знање о међусобној интеракцији између карактеристика особе, задатка и стратегије (Flavell, 1979; цитирано код Veenman, 2015). Упоредо са развојем метакогнитивних знања долази и до формирања *метакогнитивних вештина* (Veenman, 2011a) одговорних за регулацију понашања током учења кроз усмеравање, постављање циљева, планирање, мониторинг, евалуацију и рекапитуализацију (Исто). Веинман истиче њихов изузетан значај, јер директно одређују ток учења, а последично и исходе учења (Исто). Разлика између метакогнитивног декларативног знања о когнитивном систему са једне стране, и метакогнитивних вештина за регулисање когнитивних процеса са друге стране, често се налази у дефиницијама саме метакогниције као „надзорног органа” учења (Veenman, 2015). Метакогнитивне вештине и стратегије заједно, односе се на „стечени репертоар процедуралног знања за праћење и контролу понашања у учењу” (Veenman, 2015: 28) са разликом у томе што примена стратегије укључује намеру и свесно улагање напора, док је извршавање вештина (делимично) аутоматизовано. Да би се развила метакогнитивна вештина потребна је поступност. Изложеност новом знању подстиче приступ првој фази стицања вештина када се од расположивих претходних знања изграђује метакогнитивна

стратегија (за усвајање новог знања) која свесном применом корак по корак прераста у вештину. Емпиријским истраживањима поступака и радњи који су саставни део учења дошло се до података који говоре о великом броју, прецизно, 150 метакогнитивних процеса приликом учења читањем (Pressley & Afflerbach, 1995 према Veenman, 2011a) и 65 приликом решавања задатка из физике (Meijer, Veenman & Van Hout-Wolters, 2006; цитирано код Veenman, 2011a). На први поглед чини се да се метакогнитивне вештине разликују у зависности од области и природе учења, али заправо се све развијају из истог упоришта. Веинманови налази показују снажну корелацију између метакогнитивних вештина мерену у односу на различите школске предмете (историја и математика) и ниво школовања у зависности од узраста испитаника (истраживањима су обухваћени испитаници узраста од 9 до 22 године) (Исто).

Разматрајући начине подучавања метакогнитивним вештинама, Веинман издваја три основна принципа на којима се може заснивати њихово унапређење и развој: 1) давањем инструкција у контексту учења; 2) кроз информативни тренинг; 3) продужени тренинг (Veenman *et al.*, 2006). У складу са првим принципом, инструкције дате у специфичном контексту учења имале би за циљ повезивање метакогнитивних процеса и постављеног захтева, односно проблемског задатка кроз разумевање коју вештину када употребити (Veenman, 2011a). Повезивање стратегије учења са постављеним задатком, по Веинману, саветује се у свакој наставној пракси, па неизоставно и при подучавању метакогнитивних вештина. Другим принципом указује се на значај упознавања ученика са употребом метакогнитивних вештина чиме се мотивише улагање додатног напора за њихов развој у ситуацијама када је то могуће, док продужени тренинг обухвата давање инструкција у дужем временском периоду. Трећим приступом омогућава се неометано, поступно формирање и провера новостечених метакогнитивних вештина. Ако се желе квалитетни и дуготрајни резултати, аутор саветује да временски оквир обуке буде у трајању од једне године и дуже (Исто).

Инспириран Нелсоновом теоријом по којом когнитивни процеси започињу на „нивоу објекта” где су ангажовани једноставни когнитивни процеси уочавања, препознавања, декларисања и потом реализују на „мета-нивоу” помоћу ког се усмерава и води процес учења (Nelson, 1996; Nelson & Narens, 1990; цитирано код Veenman, 2011a), Веинман проширује овај приступ и нуди супротно сагледавање као могућу стварност при учењу. Наиме, смер активирања когнитивних процеса мења, па насупрот Нелсоновом приступу од дна ка горе (*bottom-up*) процесе који се дешавају поставља у однос одозго ка доле (*top-down*) образлажући такав став чињеницом да одређени задаци

са којима се ученици срећу могу бити познати, те да изостаје моменат припреме већ се одмах активирају процеси планирања, постављања циљева учења и креће у реализацију учења повезујући се са проблемским задатком на „нивоу објекта” са већ активираним „мета-нивоом“. Такав програм самоинструкција током учења могао би бити представљен узрочно-последичним процесом који можемо објаснити конструкцијом „ако-тада”:

АКО сте добили задатак, ТАДА проверите шта се датим задатком тражи;

АКО сте одредили шта се тражи у задатку, ТАДА покушајте да се сетите свега што знате на ту тему, а може вам помоћи при његовом решавању;

АКО јасно разумете шта се од вас тражи, ТАДА одредите циљ(еве) помоћу којег(их) ћете решити дати задатак;

АКО сте поставили циљ(еве), ТАДА формулишите план за остварење постављеног(их) циља(ева);

АКО имате план, ТАДА га извршавајте корак по корак (систематично);

АКО пратите план и реализујете га, ТАДА надгледајте да ли све „иде по плану” или има одређених одступања (Veenman, 2006; цитирано код Veenman, 2011a: 205).

Извршење понуђеног протокола за развој и унапређење метакогнитивних вештина требало би да иде споро, уз константно „надгледање” мисаоних процеса и кроз вербализацију наглас изговорену (Veenman, 2015). Инструкције дате реченицама које почињу прилогом АКО нуде одговоре на питања *ЗБОГ ЧЕГА* (треба применити одређене поступке при учењу) и *КАДА* (то урадити), док се део реченице одређене прилогом ТАДА односе на питања *ШТА* (конкретно треба да урадити) и *КАКО* (којим поступцима и корацима то реализовати). Представљено као *WWW&H* (Why, When, What & How) правило, а заједно са три различита приступа оспособљавања ученика за примену метакогнитивних вештина (давањем инструкција у контексту учења, кроз информативни тренинг и/или продужени тренинг), према Веинману, обезбеђују квалитетан модел тренинга метакогнитивних вештина.

Стављен у контекст музичког школовања и прилагођен за вежбање етиде као дела инструктивне литературе, предложени модел самоинструкција „ако-тада” изгледао би овако:

АКО сте добили нову етиду, ТАДА проверите који проблемски задатак обрађује дата етида;

АКО сте одредили који проблемски задатак обрађује дата етида, ТАДА покушајте да се сетите свих могућих начина на који бисте могли да савладате дати проблемски задатак;

АКО јасно разумете шта се од вас тражи, ТАДА одредите циљ(еве) вежбања етиде за тај дан;

АКО сте поставили циљ(еве) вежбања етиде за тај дан, ТАДА формулишите план вежбања којим ћете остварити постављени(е) циљ(еве);

АКО имате план вежбања, ТАДА га реализујте корак по корак (систематично);

АКО пратите план и реализујете га, ТАДА надгледајте да ли све „иде по плану” или има одређених одступања.

Корак даље, Веинман је понудио корак по корак акциони план за метакогнитивно планирање при решавању математичких задатака³⁶ који је као резултат ангажовања групе аутора (Duinmaijer, Van Luit, Veenman & Vendel, 1997-2011; цитирано код Veenman, 2012) публикован као брошура и добио практичну примену у школама у Холандији. Настао на Цимермановој теорији саморегулације и моделу који има широку примену јер осликава саморегулацијско понашање при учењу уопште без обзира на предмет учења, акциони план обједињује три фазе учења: припрему, извршење и вредновање/евалуацију. Упознати са Цимермановом теоријом саморегулације, Веинмановим радом и акционим планом за метакогнитивно планирање, формулисали смо модел Самостално вођеног вежбања. Прилагођен за вежбање етиде као дела инструктивне литературе представља акциони план за СВВ уз примену саморегулације и описује шта треба радити када постоји потреба да се савлада одређени проблемски задатак. По структури га чине три фазе: припрема/планирање (6 питања), извршење (4 питања) и посматрање/вредновање (4 питања) укупно 14 питања. На ученику је да самостално одговори на питање како и због чега то ради. Представљено поступним корацима, обраћајући се ученику, акциони план СВВ (Табела 2) по форми одговара

³⁶ Како је наведени акциони план предметно везан за решавање задатака из математике и као такав нема значаја за наш рад нећемо га наводити. За увид у оригинал предложеног модела видети Veenman, 2012, страна 306.

Веинмановом акционом плану (Veenman, 2012: 306)³⁷ за метакогнитивно планирање и изгледао овако:

Табела 2: Акциони план за самостално вођено вежбање

I фаза – припрема/планирање

1. Детаљно/студиозно се упознај са етидом (макроплан/микроплан, анализа делова и просвиравање целине);
2. Издвој и обележи проблемске задатке у етиди. („Због чега вежбам ову етиду?“);
3. Образложи у чему си вешт, а задато је етидом; шта ти је познато на чему се не мораш дуго „задржавати“;
4. „Кад савладам ову етиду моћи ћу са лакоћом да одсвирам: ___ (допиши шта)“;
5. Знаш ли како треба да звучи етида? Ако не, преслушај снимак, замоли наставника, старијег другара/другарицу да ти одсвирају;
6. Напиши детаљан план за савладавање етиде. („Како ћу то да постигнем?“).

II фаза – извршење

7. Издвоји детаљан план рада на видно место;
8. Бележи сваки урађени део плана;
9. Направи паузу у вежбању и процени има ли промена у савладавању етиде.
 - а) ако има настави са спровођењем плана,
 - б) ако нема, преиспитај план рада: провери циљеве,
провери да ли је одабрани начин рада
одговарајући,
 - в) измени га и настави са вежбањем;
10. Након реализације целог плана рада и просвиране целине, самоанализирај постигнуто. Да ли уочаваш ефекте вежбања?

III фаза – вредновање/евалуација

11. Ако нема ефеката вежбања поново дефиниши проблемске задатке (врати се на тачку 2) и направи нови план вежбања за сутра (врати се на тачку 6);

³⁷ Испод оргинално представљеног акционог плана налази се белешка о преузетом извору коју у целости наводимо: „Adapted from Veenman, M. V. J. (2000). Materiaal voor leerlingen, algemeen: metacognitieve werkkaarten. [Materials for students, general: Metacognitive worksheets.]. In: A.F. Duijnmaijer, J. E. H. van Luit, M. V. J. Veenman & P.C. M. Vendel (Eds.), *Hulp bij leerproblemen; Rekenen-wiskunde* (pp. G0050.1-13). Zoetermeer: Betelgeuze

12. Наведи разлоге због којих план није успешно реализован;
13. Напиши/вербализуј шта си урадио/савладао;
14. Објасни (својим речима) на чему још треба да радиш.

У првој фази вежбања, фази припреме, ученик би требало да одреди циљ вежбања и направи план за његово извршење, претходно се упознавши са етидом увиђајући који проблемски задатак или које програмске задатке етида обрађује. (На)водећи себе уз помоћ самоинструкција и поступно пратећи кораке који су дати акционим планом, ученик себе мотивише у процесу вежбања и врши одабир стратегије за савладавање етиде. Први корак у фази припреме, представљен Табелом 2, предлаже детаљно упознавање са етидом пре почетка вежбања. То би подразумевало просвиравање етиде да би се чула целина, уочили проблемски задаци и урадила анализа на макро и микро плану (на пример: утврђивање тоналитета, метра, темпа, карактера, динамике, анализа облика, хармонска анализа, уочавање фраза унутар целине, дељење етиде на логичке целине, вежбање парлато, испевавање делова). Други корак односи се на дефинисање пороблемског задатка етиде, или ако говоримо о етидама за ученике старијих разреда и студенте, можемо рећи проблемских задатака јер се комплексност етида у доброј мери постиже умножавањем проблемских задатака које етида обрађује. При самосталном вежбању може се десити да ученик не препозна шта је проблемски задатак (односно проблемски задаци) у етиди. Због тога акциони план нуди питање (корак број четири) којим се помаже утврђивање због чега се вежба дата етида, а самим тим и лакше препознаје проблемски задатак: „Кад савладам ову етиду моћи ћу са лакоћом да одсвирам: ____ (допиши шта)”. У зависности од узраста и развијености музичких вештина ученика, у истој етиди проблемски задаци могу бити препознати на различите начине: оно што ће једном ученику представљати проблемски задатак не значи да ће бити исто и за другог ученика, јер је он можда тај проблемски задатак већ савладао. Зато је важно да сваки ученик за себе одреди и издвоји који су програмски задаци на којима жели да ради и који ће представљати његов циљ вежбања. Овакав приступ омогућиће му јасан увид у то шта ће се унапредити када савлада ту етиду. Да би се знало чему се тежи, како треба да „звучи” исход вежбања, корисно је да ученик може да чује извођење етиде било да је извор са интернета или ће му је одсвирати наставник или другар који је већ свирао ту етиду. Са повећањем музичког искуства ученици су већ звучно добро оспособљени да на основу анализе и просвиравања закључе како ће навежбана етида звучати, али налазимо да је на почетку школовања овај корак од изузетне важности за самостално вежбање. Последњи, шести корак у фази припреме за вежбање био би

прављење плана вежбања применом разноврсних стратегија вежбања чији је избор на ученику. Тиме се обезбеђује слобода у вежбању, а креативност, иновативност и интуитивност оставља сваком ученику као могућност личног израза.

Другу фазу, извршење припремљеног плана за вежбање, карактеришу два важна метакогнитивна поступка: самоконтрола и надгледање. Основни фокус у овој фази рада треба да буде на извршењу постављеног циља вежбања. Да би се избегао непромишљен приступ вежбању корак број седам обезбеђује ситуацију у којој припремљени план бива видљив (Табела 2), а бележење урађеног (корак број 8) обезбеђује систематичност у таквом раду. Наравно да није свако вежбање идентично и у идеалним условим, па стога ни његова организација. У великој мери оно је одређено простором у коме се вежба (да ли се одиграва у кућним околностима или у оквиру школе/факултета), временом које може да се издвоји за вежбање (у зависности да ли је нерадни дан или је у питању пауза између часова/предавања) и другим (непланираним) околностима (путовање, вежбање у околностима где не може да се свира) па стога бележење урађеног може бити само примећивање тока напредовања. Корак број 9 је прво место у акционом плану самостално вођеног вежбања где се његов кружни модел потврђује. У случају да нема промена у нивоу савладаности проблемског задатка, овим кораком се саветује преиспитивање постављеног циља вежбања или начина рада (изабраних стратегија вежбања), односно пре даљег вежбања враћање на кораке број 4 или 6. Уколико постоји задовољство постигнутим наставља се са реализацијом постављеног плана вежбања. Последњи корак ове фазе представља увод у процену урађеног последњом фазом која следи након просвиравања етиде, завршетка вежбања и увида у исход вежбања.

Фаза вредновања/евалуације (кораци 10–14) има за циљ активацију само(пр)оцене и адаптивних механизма важних за саморегулацију. Метакогнитивни поступци односе се на уочавање постигнутог, резултате вежбања, њихову интерпретацију и стицање потребних знања за планирање и организацију наредног вежбања. Ако изостану позитивни резултати вежбања ово место (корак број 11) у акционом плану нуди могућност поновног враћања на претходне, важне кораке у процесу припреме вежбања који се односе на дефинисање проблемског задатка, одређивање циља вежбања или планирања тока вежбања (кораци 2, 4 и 6). Увид у разлоге због којих план вежбања није реализован (корак број 12) такође обезбеђује јасну слику о току и квалитету вежбања као и наредна два корака (13 и 14) којима се објашњава шта је постигнуто вежбањем (шта се и у којој мери унапредило) и на чему још треба да се ради (планирање наредног вежбања).

Потенцијал предложеног модела за самостално вођено вежбање огледа се у могућности да код музичких извођача развије: 1) елаборативност у процесу вежбања – детаљан и поступан прилаз уочавању, дефинисању и савладавању проблемских задатака одређених музичким материјалом који се обрађује; 2) осетљивост на проблеме – увиђање музичких вештина које изабрани пример музичке литературе има за циљ да развије или унапреди; 3) флексибилност – прећењем тока акционог плана и евалуацијом резултата рада, уочава се у ком кораку је дошло до проблема (дефинисање проблемског задатка, дефинисање циља вежбања, коришћење одређених техника и стратегија за савладавање проблемског задатка, или реализација плана вежбања) и усмерава на редефинисање корака који није био добро обрађен тако што се осмишљавају нови приступи за постизање постављеног циља (Јовић, 2018). За лакшу доступност и примењивост СВВ посебно је осмишљен дневник вежбања, својеврстан „алат” за коришћење при вежбању. Дневник вежбања садржи протокол рада са отвореним питањима и тврђењима која захтевају дописивање одговора, а одговара горенаведеном акционом плану СВВ:

Табела 3: Дневник вежбања

1. Датум _____
2. Време почетка вежбања _____
3. Етида _____
4. Етиду вежбам _____ (први дан, други дан,)
5. Колико си (на скали од 1–7) мотивисан да вежбаш етиду?
6. Припремам се за вежбање тако што најпре анализирам етиду
 - 1) да, урадио сам следеће: _____
 - 2) не, прескочићи анализу
7. Увидом у етиду, закључио/ла сам да етида обрађује следећи/е извођачки/е проблем/е: _____
8. Лако ми је, на томе не морам пуно да радим: _____
9. Представља ми потешкоћу, па ће савладавање тога бити мој данашњи циљ вежбања: _____
(или, кад то навежбам са лакоћом ћу моћи да одсвирам:)
10. У којој мери (на скали од 1–7) имаш звучну представу како етида треба да звучи? _____

11. Правим план вежбања етиде за данас:

1) да и изгледа овако: 1. / 2. / 3. / 4. / 5.

2) не, радићу интуитивно

12. Заокружи урађено :)

13. Време завршетка вежбања етиде: _____

14. Од времена вежбања етиде, ефекто сам радио (изрази у минутима):

15. На скали од 1 до 7 процени успешност урађеног: _____

16. Шта се унапредило у твом свирању након вежбања? _____

17. У коликој мери (на скали од 1–7) си остварио постављени циљ вежбања?

18. Разлози за то су следећи: _____

19. Када сагледаш своје данашње вежбање сматраш:

1) да су проблемски задаци добро одређени

2) проблемски задаци нису добро препознати и треба их поново дефинисати

3) да је циљ вежбања добро постављен

4) да циљ вежбања није добро постављен и при следећем вежбању треба га боље дефинисати

5) да је план вежбања био добро осмишљен и структуриран

6) да план вежбања није био добро осмишљен и структуриран и да га треба поново осмислити

20. У коликој мери (на скали од 1–7) си мотивисан да опет вежбаш (ову) етиду?

Првих једанаест корака дневника вежбања односе се на припрему вежбања и требало би их попунити пре почетка свирања. С обзиром на протокол, јасно је да ће до тренутка физичког контакта са инструментом проћи одређено време потребно да се дају захтевани одговори, анализира етида, уоче проблемски задаци, одреде циљеви вежбања и направи план рада. У пракси, вежбање најчешће од првог момента подразумева контакт са инструментом, па изостаје анализа, а вежбање има интуитиван ток. Дванаести корак може бити коришћен у самом процесу вежбања као помоћ при праћењу тока напредовања, али се може и попунити по завршетку рада да би се стекао увид у резултате вежбања. Временска одредница почетка, краја и времена ефективног вежбања (кораци 2, 13 и 14) као прикупљени подаци имају за циљ да ученику/студенту укажу на

квантитет уложеног времена за савладавање одређеног проблемског задатка, или етиде као целине, и дугорочно омогуће праћење промена у процесу вежбања. Сазнање колико је времена потребно да се савлада нови музички материјал биће од велике користи и за планирање будућих вежбања која могу имати временске одреднице (на пример: ангажовање професионалног музичког извођача у оркестру најчешће подразумева извођење новог програма једном седмично). Како уверење у сопствене могућности има значајну улогу у процесу саморегулације својих поступака (и у процесу учења), самопроцена успешности учињеним је важна како због мотивације за даљи рад, тако и због формирања објективне слике квалитета вежбања. Корацима 16 и 17 омогућава се провера да ли су проблемски задаци добро одређени и да ли је циљ вежбања адекватно дефинисан. Уједно, то је место на коме се указује на могућност враћања на неки од корака из фазе припреме уколико проблемски задаци нису добро одређени и/или циљ вежбања није адекватно дефинисан. Тиме се потврђује кружни модел овог акционог плана самостално вођеног вежбања. Изражавање нивоа мотивисаности да се етида опет вежба је значајно јер ће анализа дневника вођеног дужи временски период омогућити увид у разлоге присуства мотивације да се истраје и настави са вежбањем (за неке ће то бити због тога што је напредак очигледан, али за неке разлог може бити баш у чињеници да вежбање не даје очекиване резултате), или процену ниског нивоа мотивације да се настави са вежбањем (на пример: због тога што је етида „лака” па нема потребе да се улаже много напора, или што је неочекивано подбацивање „деморалишуће” за даљи рад). Јасно је да је за самосталани долазак до увида да квалитет вежбања не сме да зависи од нивоа мотивисаности за рад, већ од самоорганизованости, потребно време. Континуитет вођења дневника вежбања и његова анализа, омогућиће стицање информација значајних за разумевање сопственог вежбања, а самим тим и његово унапређење. Ако се овакав „алат” користи као дидактички материјал у настави инструмента и бива анализиран са наставником/професором, исходи могу бити далеко квалитетнији и кориснији за музички развој појединца.

3.4. Коришћење модела самостално вођеног вежбања на примеру савладавања Андерсенове (Carl Joachim Andersen, 1847–1909) треће етиде за флауту из збирке „24 Grosse Etudes”, опус 15

Опредељеност да се примена самостално вођеног вежбања представи кроз савладавање етиде као дела инструктивне литературе за дрвене дувачке инструменте, произашла је на основу става да поменута музичка литература обезбеђује адекватан простор за анализу начина мишљења и понашања појединца када се сусретне са проблемским задатком. Етида је француски назив за студију (étude), а музичком енциклопедијом дефинише се као „инструментална композиција са изразито дидактичком сврхом” (Музичка енциклопедија А–Ј, 1958: 437). Наведеним извором истиче се разлика између техничких вежби у којима је проблемски задатак дат у облику формуле и секвентно се изводи са различитих ступљева лествице или варира и етида где проблемски задатак добија „музикалан садржај и форму” (Исто), а најбројније су етиде писане за клавир. У Музичком лексикону Каспера Хевелера етида се објашњава као студија, или композиција у којој се решавају одређени технички проблеми (Heveler, 1998: 168). У нашем случају говоримо о нотним примерима који су својеврсне инструкције, најчешће дате без методских упутстава или објашњења (Јовић и Томић, 2019) али које садржајем упућују на проблемске задатке које треба савладати. Осмишљене су тако да се јасно разуме циљ вежбања и имају улогу у подучавању и формирању музичких вештина.³⁸ Употреба појма инструкција да би се описала настава и обука вештина (Ковачевић, 2011; Ковачевић, 2018) у наставној пракси музичког образовања добија на значају како практично (наставници ученицима дају инструкције „како да свирају”), тако и посредно (инструкциона литература невербално усмерава ток учења свирања инструмента).

Примену модела самостално вођеног вежбања представимо на примеру савладавања етиде писане за флауту као дела инструктивне литературе. Користићемо акциони план за саморегулацију вежбања представљен Табелом 10 и поступно пратећи наведене кораке анализирати сваки од њих. Изабрану етиду (Прилог 3) написао је дански флаутиста, композитор, диригент и педагошки радник Јоаким Андерсен (Carl Joachim Andersen 1847–1909), „једно од најзначајнијих имена свог времена, флаутски виртуоз кога су звали „Chopin of the Flute” (Dzapo, 1999: 16). Из збирке 24 Grosse Etudes, опус

³⁸ Савладавањем представљеног проблемског задатка ученик ће унапредити своје извођачке способности.

15, коју је посветио свом оцу Кристиану Јоакиму Андерсену³⁹ (Christian Joachim Andersen), флаутисти и свом првом учитељу, одабрали смо трећу етиду у Ге дуру. То је једна од најчешће и најрађе свираних етида, без обзира што по припадности прогресивним, инструктивним студијама указује да не припада опусу концертних етида. Пример коришћења акционог плана за самостално вежбање етиде писаћемо у првом лицу.

Први дан вежбања:

I фаза – припрема

Детаљно ћу се „упознати” са етидом (дате у прилогу) (корак број 1):

1. Истраживање садржаја која се односе на изабрану етиду на интернету.

Анализом садржаја обезбеђени следећи материјали:

1.1. Препоручен начин савладавања етиде на страници блога Родерика Сиде (Roderick Seed): <https://rodfluteblog.wordpress.com/2015/11/05/andersen-etudes-op-15-no-3/>

1.2. Дванаест различитих интерпретација изабране етиде на Јутјуб каналу (YouTube) за слушање, поређење, као помоћ при формирању звучне слике како етида треба (или не треба) да звучи када се савлада;

2. Анализа на *макро* плану: етида написана у Ге дуру са *Allegro con brio* одређењем темпа који указује да треба да се свира весело и живахно уз метрономску одредницу за четвртину са тачком између 53–69 у зависности од издања (такт је три осмине). *Con garbo* ознака на почетку указује да начин извођења треба да буде „грациозан”. По облику етида је у А Б А1 форми, а хармонска анализа указује на алтероване промене хармоније у оквиру шеме Ге дур/е мол/Ге дур/а мол/Ге дур. Доминира акордско кретање са повременим хроматским покретом, све време у шеснеастинама у *legato* артикулацији. Динамичке промене прате фразирање, облик и хармонску шему (Нотни пример 1).

³⁹ Посвета: “Meinem lieben Vater und Lehrer, C. J. Andersen” [To my beloved father and teacher, C. J. Andersen] (Dzapo, 1999: 55).

Нотни пример 1: Почетак Андерсенове етиде број 3.

Joachim Andersen (1847–1909)
Op. 15

Allegro con brio (♩. = 52)

p con garbo *mf* *p* *pp* *cresc. poco a poco* *p*

3. Анализа на микро плану: иза богатог и густог текста крије се мелодија етиде (Нотни пример 2):

Нотни пример 2: „Костур” мелодија Андерсенове етиде број 3.⁴⁰

p con garbo *mf* *cresc.* *dim.* *pp* *cresc.* *p* *cresc.* *f* *ff*

⁴⁰ Пример преузет са сајта <https://rodfluteblog.wordpress.com/2015/11/05/andersen-etudes-op-15-no-3/>.

Следећи корак припремне фазе вежбања (број 2) односи се на увиђање због чега се вежба дата етида, односно на препознавање проблемских задатака. Издвојићу следеће проблемске задатке:

1. Квалитетан дах који омогућава дугу фразу;
2. Квалитетан *legato* при акордском кретању;
3. Стабилна интонација при скоковима навише;
4. Логично и експресивно фразирање;
5. Техника свирања која одговара интерпретацији у захтеваном темпу.

Од наведених проблемских задатака први ми не представља потешкоћу па на томе не морам посебно да радим (корак број 3).

Сходно издвојеним проблемским задацима исходи вежбања биће мерљиви променама следећих параметара (корак број 4):

1. „Кад савладам ову етиду очекујем унапређење квалитета даха”;
2. „Када савладам ову етиду унапредиће се квалитет мог легата”;
3. „Када савладам ову етиду знаћу квалитетније да контролишем интонацију при скоковима навише”;
4. „Када савладам ову етиду моја експресивност и фразирање добиће на квалитету”;
5. „Када савладам ову етиду унапредиће се моја техника свирања”.

На основу пронађених снимака имам јасну представу о томе како етида треба да звучи (корак број 5), а то ћу постићи користећи се следећим планом вежбања (корак број 6):

1. Вежбање етиде започећу са парлато читањем. Најпре ћу уочити мелодијско кретање, „костур” етиде, и парлато га читати док ми ток у оквиру модулација не буде јасан, а онда читати етиду како је написана подељену на делове одређене тоналитетом. Определићу своје вежбање на начин да првог дана радим на делу који је написан у почетном тоналитету (Ге дуру), другог дана део написан у е молу, трећег дана део у а молу и четвртог дана репризу која је опет Ге дуру.
2. Други корак мог вежбања изабране етиде првог дана представљаће рад на тонским вежбама које имају за циљ свирање дугих фраза и акордско разлагање у легату. С обзиром да радим на делу А који је у Ге дуру бирам да то буду следеће тонске вежбе: Тревор Вај (Wye, 1980: 22–23) вежбе за поставку стабилне интонације за тонове Е и Фис у трећем регистру и тонска вежба за атак и повезивање тонова у *legatu* Марсел Мојса (Moyses, 1934: 19).

3. Трећи корак биће избор техничких вежби којима ћу припремити савладавање дате етиде: М. Мојсе (Moyses, 1923: 20–23) терце из књиге *Дневних вежби (Exercices Journaliers)*.
4. Четврти корак ће се односити на вежбање етиде подељене на делове тако да ћу првог дана радити на првом делу задате етиде који је написан у Ге дуру, завршно са 23. тактом када се потврђује тоника е мола (вежбање са нотама и са инструментом), другог дана део који је написан у е молу завршно са тактом 46 када се мелодијско кретање за кратко враћа у Ге дур да би већ у 52. такту модулирао у а мол и тај део до репризе у такту 66 би био опредељен да се вежба трећег дана вежбања задате етиде, а четвртог дана реприза у Ге дуру. Организација вежбања за наведена четири дана могла би да буде слична и чинили би је следећи кораци:
 - 4.1. Најпре вежбам основну мелодију која се крије иза написаног текста у спором темпу, као да је тонска вежба, свирајући је и водећи рачуна о динамичком кретању бележећи места за ваздух у односу на фразу;
 - 4.2. Свирам све одвојено у спором темпу користећи се техником прсти-тон;
 - 4.3. Вежбам све одвојено по редовима (нелогичне целине) варирајући нотни запис од три повезане шеснаестине у легату у односу на легатуру (прва одвојена друге две повезане, прве две везане трећа одвојена, све стакато, све деташе), у односу на агогику (прва дужа и свирана као да пише осмина и две шеснаестине, друга наглашена као да пише мала синкопа, трећа дужа и свирана као да пишу две шеснаестине и осмина и како пише) и у односу на смер кретања (од краја написаног лука ка почетку);
 - 4.4. Свирам неколико пута мењајући темпо од спорог ка жељеном.

II фаза – извршење

Наведени план ставаљам на видно место, припремам потребни нотни материјал за рад и крећем са његовом реализацијом (корак број 7). Током вежбања, након завршеног сваког од планираних корака бележим урађено (корак број 8). Застајем, правим паузу и сагледавам да ли изабрани начин рада даје резултате. Уочавам да изабрани начин вежбања даје резултате и настављам са реализацијом плана вежбања за први дан (корак број 9). По завршетку вежбања и последњег просвиравања првог дела етиде планираног за вежбање тог дана уочавам следеће ефекте вежбања (корак број 10):

добро сам савладала нотни текст етиде, осећам фразу и мелодију иза богатог акордског разлагања, али недостаје пуноћа легата и смиреност у прстима.

III фаза – вредновање/евалуација

Увиђам да су проблемски задаци добро дефинисани, али да би план вежбања могао да се измени (корак број 11). Кораку број 6 за сутрашње вежбање додаћу и вежбање са инструментом и нотама без свирања тако да бих могла додатно да радим на мирноћи прстију. Сматрам да је план успешно реализован, уложила сам довољно времена да се свакој фази вежбања студиозно посветим (корак број 12). Примећујем да је данашњим радом део етиде који је планиран да се вежба савладан у доброј мери (самопроцена 80%), дах је стабилан, фраза је дуга и исвирана, скокови навише на крају вежбања не представљају потешкоћу и интонативно су стабилни (корак број 13). У данима који следе у већој мери треба да радим на техничким захтевима.

Други дан вежбања:

I фаза – припрема/планирање

Како су првих пет корака припреме детаљно урађени првог дана данашње вежбање започињем писањем новог, односно нешто измењеног плана вежбања:

1. Вежбање ћу започети са парлато читањем другог дела етиде који је написан у е-молу. Најпре ћу уочити мелодијско кретање, „костур” етиде, и парлато га читати док ми ток у оквиру модулација не буде јасан, а онда читати етиду како је написана;
2. Други корак мог вежбања изабране етиде другог дана предствљаће рад на тонским вежбама Тревор Ваја: вежбе за други и трећи регистар (Wye, 1980: 17–19);
3. Трећи корак биће избор техничких вежби којима ћу припремити савладавање дате етиде: разложене скале Тревор Ваја (Wye, 1985: 165–166) почевши од Г дур скале (па е мол, Це дур и а мол) и разложене акорде у дуру и молу (Wye, 1985: 177);
4. На основу евалуације ефеката вежбања од претходног дана додајем нови корак у поступку вежбања и одлучујем се да вежбам „са инструментом и нотама, без свирања” (али уз изговор текста), чиме ћу додатно радити на мирноћи прстију;
5. Како су изабрани начини вежбања реализовани претходног дана допринели квалитетном савладавању етиде одлучујем се да и другог дана вежбања етиде при раду на делу у е молу (од 23–46. такта) реализујем следеће кораке:

- 5.1. Најпре вежбама основну мелодију која се крије иза написаног текста у спором темпу, као да је тонска вежба, исвиравајући је и водећи рачуна о динамичком кретању бележећи места за ваздух у односу на фразу;
- 5.2. Свирам све одвојено у спором темпу користећи се техником прсти-тон;
- 5.3. Вежбама све одвојено по редовима (нелогичне целине) варирајући нотни запис од три повезане шеснаестине у легату у односу на лигатуру (прва одвојена друге две повезане, прве две везане трећа одвојена, све стакато, све деташе), у односу на агогику (прва дужа и свирана као да пише осмина и две шеснаестине, друга наглашена као да пише мала синкопа, трећа дужа и свирана као да пишу две шеснаестине и осмина и како пише) и у односу на смер кретања (од краја написаног лука ка почетку);
- 5.4. Свирам мењајући темпо од спорог ка жељеном.

II фаза – извршење

Наведени план стављам на видно место, припремам потребни нотни материјал за рад и крећем са његовом реализацијом (корак број 7). Током вежбања, након завршеног сваког од планираних корака бележим урађено (корак број 8). Застајем, правим паузу и сагледавам да ли изабрани начин рада даје резултате. Уочавам да изабрани начин вежбања даје резултате и настављам са реализацијом плана вежбања за други дан (корак број 9). По завршетку вежбања и последњег просвиравања другог дела етиде планираног за вежбање тог дана уочавам следеће ефекте вежбања (корак број 10): одређену лакоћу у музичком кретању јер се напушта искључиво кретање у тихој динамици (*piano*, *pianissimo*) које је било заступљено у првом делу етиде и искључиво акордско кретање. Међутим, продужетак фразе на два такта са скоковима у трећи регистар донекле отежава интонативну стабилност и указује на потребу боље контроле даха.

III фаза – вредновање/евалуација

Увиђам да су проблемски задаци добро дефинисани али да би план вежбања могао да се измени, односно допуни (корак број 11). Корак број 6 за сутрашње вежбање додаћу и тонске вежбе којима ћу радити на стабилности скокова у трећи регистар. Сматрам да је план успешно реализован, уложила сам довољно времена да се свакој фази вежбања студиозно посветим (корак број 12). Примећујем да је данашњим радом други део етиде који је планиран да се вежба савладан у доброј мери (самопроцена 80%), нотни текст ми је јасан и логичан, фраза је дуга и исвирана, прсти су мирни (корак број 13).

Просвиран са првим делом, други део етиде се карактером и начином интерпретације логично се надовезује доносећи музички материјал у другој боји и са другим изразом. У данима који следе у већој мери треба да радим на скоковима навише.

Трећи дан вежбања:

I фаза – припрема/планирање

Трећи дан вежбања задате етиде такође започиње прављењем плана вежбања на основу искуства од претходних дана:

1. Вежбање ћу започети са парлато читањем трећег дела етиде у коме се музички ток на кратко враћа у Ге дур да би одатле модулирао у а мол и након хроматског кретања опет вратио у Ге дур чиме започиње реприза дела А. Најпре ћу уочити мелодијско кретање, „костур” етиде, и парлато га читати док ми музички ток у оквиру алтерација у оквиру тоналитета не буде јасан, а онда читати етиду како је написана;
2. Други корак мог вежбања изабране етиде трећег дана представљаће рад на тонским вежбама. На основу евалуације ефеката вежбања од претходног дана додајем нову тонску вежбу која има за циљ свиравање дугих фраза са скоковима навише легату. С обзиром да радим на делу који је написан у а молу бирам да то буде тонска вежба за атак и повезивање тонова у *legatu* Марсел Мојса (Moysе, 1934: 19) од тона а у првом регистру, у веома спором темпу;
3. Трећи корак биће избор техничких вежби којима ћу припремити савладавање дате етиде: Из књиге *Сакле и арпеђа* М. Мојса вежбаћу разложене акорде у тоналитетима која су ми важна за увежбавање дате етиде (Moysе, 1933: 5);
4. Вежбам „са инструментом и нотама, без свирања” (али уз изговор текста), чиме ћу додатно радити на мирноћи прстију;
5. Како су изабрани начини вежбања реализовани претходних дана допринели квалитетном савладавању етиде одлучујем се да и трећег дана вежбања етиде при раду на Ге дур/а мол делу (од 46–66. такта) реализујем следеће кораке:
 - 5.1. Вежбам основну мелодију која се крије иза написаног текста у спором темпу, као да је тонска вежба, свиравајући је и водећи рачуна о динамичком кретању бележећи места за ваздух у односу на фразу;
 - 5.2. Свирам све одвојено у спором темпу користећи се техником прсти-тон;
 - 5.3. Вежбам све одвојено по редовима (нелогичне целине) варирајући нотни запис од три повезане шеснаестине у легату у односу на легатуру (прва

одвојена друге две повезане, прве две везане трећа одвојена, све стакато, све деташе), у односу на агогику (прва дужа и свирана као да пише осмина и две шеснаестине, друга наглашена као да пише мала синкопа, трећа дужа и свирана као да пишу две шеснаестине и осмина и како пише) и у односу на смер кретања (од краја написаног лука ка почетку);

5.4. Свирам мењајући темпо од спорог ка жељеном.

II фаза – извршење

Наведени план ставаљам на видно место, припремам потребни нотни материјал за рад и крећем са његовом реализацијом (корак број 7). Током вежбања, након завршеног сваког од планираних корака бележим урађено (корак број 8). Правим паузу и сагледавам да ли изабрани начин рада даје резултате. Уочавам да изабрани начин вежбања даје резултате и настављам са реализацијом плана вежбања за трећи дан (корак број 9). По завршетку вежбања и последњег свирања трећег дела етиде планираног за вежбање тог дана уочавам следеће ефекте вежбања (корак број 10): флексибилност дуготрајног акордског кретања се повећава сваким даном вежбања, прсти су мирнији, дах је квалитетнији, а фраза исвиранија.

III фаза – вредновање/евалуација

Увиђам да су проблемски задаци добро дефинисани (корак број 11). Како је за сутрашње вежбање планиран рад на завршном делу етиде који је уједно и реприза дела А у Ге дуру размишљам да би мој план вежбања требао да буде у складу са закључцима изведеним на крају вежбања првог дана, а не на основу данашњег вежбања. Што се тиче данашњег вежбања, сматрам да је план успешно реализован (корак број 12). Примећујем да је данашњим радом трећи део етиде у доброј мери савладан и да са прва два дела гради целину (корак број 13). У наставку вежбања ове етиде желим да радим на елементима којима нисам била задовољна првог дана вежбања (корак број 14).

Четврти дан вежбања:

I фаза – припрема/планирање

Четврти дан вежбања задате етиде такође започиње прављењем плана вежбања на основу искуства од претходних дана (кораком број 6):

1. Како је данас, према првобитној подели етиде и основном плану вежбања, циљ вежбања савладавање завршног дела етиде, који је у одређеној мери реприза

почетка етиде, односно A1 део, план вежбања ће бити другачије организован. Започећу га читањем парлато четвртог дела етиде са циљем да уочим разлике у односу на већ (на)вежбани нотни материјал написан такође у Ге дуру. Циљ је да ми музички ток и алтерације у оквиру тоналитета буде јасне;

2. Други корак мог вежбања изабране етиде четвртог дана представљаће рад на тонским вежбама. Како су се ефекти вежбања изабране тонске вежбе од претходног дана показали као ефикасни за решавање уочених тонских проблема и данашње свирање започињем тонском вежбом за атак и повезивање у *legatu* Марсел Мојса (Moyses, 1934: 19), само данас од тона ге у првом регистру и у веома спором темпу;
3. Трећи корак биће вежбање „са инструментом и нотама, без свирања” (али уз изговор текста), чиме ћу додатно радити на мирноћи прстију, проблему који је био уочен првог дана вежбања;
4. Из књиге *Сакле и арпеђа* М. Мојса вежбаћу разложене акорде којима се унапређује флексибилност акордског кретања. Радићу их у тоналитетима која су ми важна за увежбавање дате етиде (Moyses, 1933: 5);
5. Како су изабрани начини вежбања реализовани претходних дана допринели квалитетном савладавању етиде одлучујем се да и четртог дана вежбања етиде при раду на A1 делу реализујем следеће кораке без обзира што ми је нотни материјал у доброј мери познат. Сматрам да ћу тиме унапредити и први део етиде и јасније дефинисати разлике, јер велика сличност често може да резултира дословним понављањем дела А, односно занемаривањем разлика:
 - 5.1. Вежбам основну мелодију која се крије иза написаног текста у спором темпу, као да је тонска вежба, исвиравајући је и водећи рачуна о динамичком кретању бележећи места за ваздух у односу на фразу;
 - 5.2. Свирам све одвојено у спором темпу користећи се техником прсти-тон;
 - 5.3. Вежбам све одвојено по редовима (нелогичне целине) варирајући нотни запис од три повезане шеснаестине у легату у односу на легатуру (прва одвојена друге две повезане, прве две везане трећа одвојена, све стакато, све деташе), у односу на агогику (прва дужа и исвирана као да пише осмина и две шеснаестине, друга наглашена као да пише мала синкопа, трећа дужа и свирана као да пишу две шеснаестине и осмина и како пише) и у односу на смер кретања (од краја написаног лука ка почетку);

5.4. Свирам неколико пута мењајући темпо од спорог ка жељеном прво само завршни део, а онда надовезујући све на почетак формирајући један непрестани низ увек померајући „почетак” на друго место (на пример:1) А1–А–Б; 2) А–Б–А1; 3) Б–А1–А).

II фаза – извршење

Наведени план ставаљам на видно место, припремам потребни нотни материјал за рад и крећем са његовом реализацијом (корак број 7). Током вежбања, након завршеног сваког од планираних корака бележим урађено (корак број 8). Правим паузу и сагледавам да ли изабрани начин рада даје резултате. Уочавам да изабрани начин вежбања даје резултате и настављам са реализацијом плана вежбања за четврти дан (корак број 9). По завршетку вежбања и последњег просвиравања етиде уочавам следеће ефекте вежбања (корак број 10): повећана флексибилност дуготрајног акордског кретања, прсти су мирни, дах је квалитетнији, а фразе експресивније.

III фаза – вредновање/евалуација

Увиђам да су проблемски задаци добро дефинисани (корак број 11). Што се тиче данашњег вежбања, сматрам да је план успешно реализован (корак број 12). Примећујем да је данашњим радом у доброј мери заокружено савладавање дате етиде (корак број 13). У наставку вежбања ове етиде желим да радим на утврђивању осећаја целине музичког тока етиде (корак број 14).

Пети дан вежбања:

I фаза – припрема/планирање

Пети дана вежбања етиде опет започињем осмишљавањем плана вежбања као и одабиром одговарајућих стратегија и техника којима ћу остварити постављене циљеве вежбања. Као проблемски задатак данас издвајам успостављање целине музичког тока приликом интерпретације етиде. У односу на претходне дане данашњи циљ вежбања ће се односити на препознати проблемски задатак, а план његове реализације изгледаће овако (кораком број 6):

1. Вежбање ћу започети тонским вежбама које садрже дуге фразе и музичко кретање са динамичким резликама у распону од најтишег до најгласнијег (Moyses, 1934: 10–11);

2. Определићу се за техничке вежбе којима се крећем кроз различите тоналитете да би ми промене тоналитета унутар етиде и присутне алтерације биле лакше за свирање. Одлучујем се за дневне вежбе дате кроз скале (серију це и де) Тревор Ваја, (Wye, 1980б: 58–60);
3. Слушајући изабрани снимак са Јутјуб канала певаћу етиду неколико пута од почетка до краја;
4. Вежбаћу је тако што ћу је свирати у веома спором темпу прво од репризе (део А1), па од дела Б, и онда из почетка. Такав начин вежбања ће ми омогућити праћење нотног текста и анализу интерпретације током извођења;
5. Одсвираћу етиду у одговарајућем темпу као да сам на часу и снимити то своје извођење да бих касније могла да га анализирам.

II фаза – извршење

Наведени план ставаљам на видно место, припремам потребни нотни материјал за рад и крећем са његовом реализацијом (корак број 7). Током вежбања, након завршеног сваког од планираних корака бележим урађено (корак број 8). Правим паузу и уочавам да изабрани начин вежбања даје резултате па настављам са његовом реализацијом (корак број 9). По завршетку вежбања анализирам снимак и уочавам да је етида савладана и спремна за јавно извођење односно час (корак број 10).

III фаза – вредновање/евалуација

Сматрам да су проблемски задаци добро дефинисани, циљ вежбања добро опредељен (корак број 11), а што се тиче данашњег вежбања, сматрам да је план успешно реализован (корак број 12). Етида савладана и могу да приметим да је дошло до унапређења следећих параметара музичког извођења: квалитет контроле даха се унапредио па је фраза флексибилнија и дужа, а интонација при скоковима навише стабилнија (корак број 13). Увидом у садржај збирке етида Јоакима Андерсена, према препоруци француских флаутиста, конкретно Роберта Ерика (Robert Hériché), налазим да је дата етида нумерисана као 3а, док је под ознаком 3б понуђена иста етида у другом тоналитету, Гес дуру. Са циљем унапређења способности транспозиције музичког материјала који ми је веома познат, као и брзог сналажења у било ком тоналитету, одлучујем да ће моје наредно вежбање бити организовано у смеру сваладавања исте етиде, овог пута у Гес дуру (корак број 14). Претпостављам да ће ми за њено савладавање бити потребно дупло мање времена, планирам да издвојим три дана и организујем их

тако да бих првог дана савладала А део (у Гес дуру), другог дана Б део и трећег дана репризу, односно део А1.

III МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРЕДМЕТУ ИСТРАЖИВАЊА

Унапређење педагошке праксе у блиској је вези са анализом изазова и проблема са којима се наставници сусрећу у раду, промишљањем и изналагањем потенцијалних одговора и решења као и деловањем на том пољу. Гледано са стране, једна таква активност представља вид истраживања који не треба да буде новина у наставничкој пракси већ напротив, користан сегмент рада (Станковић и сар., 2015а). Организујући своје идеје у оквир педагошког истраживања и јавно представљајући добијене резултате, наставник истраживач директно утиче на развој наставничке професије и образовања уопште. Допринос оваквог рада лежи у сталној потреби да се база знања о образовању, подучавању, учењу, настави или васпитању допуни новим увидима, искуствима и аргументованим закључцима значајним за разумевање одређених појава унутар процеса школовања. Мотивисани да истражимо вежбање етида као дела инструктивне литературе и проверимо да ли се оно може унапредити, реализовали смо следеће педагошко истраживање.

Како је тема вежбања инструмента уопште, па и уже гледано са одредницом вежбања етида као дела инструктивне литературе веома широк појам, одлучили смо се да *проблем* истраживања дефинишемо кроз следећа питања: 1) да ли постоји потреба да се начин вежбања етида као дела инструктивне литературе унапреди и 2) да ли би примена одређеног модела за организацију самосталног вежбања допринела унапређењу процеса вежбања и развоју музичких компетенција?

Да бисмо одговорили на прво питање и дошли до закључка да ли, или не постоји потреба за унапређењем вежбачке праксе, одлучили смо се да истражимо како ученици и студенти вежбају етиде, односно како вежбају уопште. Стога је *предмет* истраживања усмерен ка сагледавању вежбања етида као дела инструктивне литерартуре код вокално-инструменталних извођача на средњошколском и факултетском нивоу музичког школовања. Такође, проверавамо исходе примене модела самостално вођеног вежбања (СВВ) на примеру вежбања етида као дела инструктивне литературе за дрвене дувачке инструменте: флаута, кларинет, обоа, фагот и саксофон. Из наведене сложености предмета истраживања, емпиријска провера морала је бити спроведена у две фазе. У првој фази истраживања реализовано је дескриптивно истраживање и прикупљени су

подаци о заступљености етида у настави, начину њиховог вежбања, примени одређених техника вежбања приликом савладавања етида, заступљености елемената саморегулације при вежбању етида и самопроцени резултата и ефикасности вежбања уопште. Методологију и резултате овог истраживања означимо као *Емпиријско истраживање А*. У другој фази истраживања реализовано је акционо истраживање са циљем евалуације примене методичких основа за СВВ инструктивне литературе/етида у домену инструменталне праксе дрвених дувачких инструмената (флаута, кларинет, саксофон, обоа, фагот). За његову реализацију нам је било потребно три месеца и подразумевало је следеће кораке: 1) попуњавање улазног упитника; 2) обука за коришћење модела СВВ на примеру инструктивне литературе/етида и вођење дневника вежбања; 3) праћење тока истраживања кроз рад фокус групе полазника у трајању једног школског часа након прве, треће и шесте седмице истраживања и 4) попуњавање излазног упитника и предавање дневника вежбања. У даљем раду њега ћемо представити под ознаком *Емпиријско истраживање Б*.

4. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ А

4.1. Методологија

Према начину реализације, *истраживање А* је анкетно, што подразумева прикупљање података од изабраних појединаца који су уједно и представници одређених популација, а реализује се кроз попуњавање посебних упитника (Станковић и сар., 2015а). Према циљу, ово истраживање је параметарско, што значи да ћемо детаљније и прецизније појаснити раније већ испитавану појаву (Todorović, 2016), али не и на популацији узоркованој нашим истраживањем. Такође, говоримо о дескриптивном истраживању јер ћемо резултатима истраживања описати и објективно објаснити наведени предмет истраживања (Банђур и Поткоњак, 2006).

4.1.1. Предмет и циљеви

Предмет истраживања је вежбање етида као дела инструктивне литературе на средњошколском и факултетском нивоу музичког школовања.

Циљеви истраживања су: 1) прикупити податке који описују успешност узорка (објективни параметри и самопроцена); 2) утврдити како ученици/студенти временски организују вежбање и како процењују резултате и ефикасности свог вежбања; 3) испитати место етида као дела инструктивне литературе у настави инструмента током средњешколског и факултетског музичког школовања; 4) испитати начине како ученици/студенти вежбају етиде. Постављене циљеве операционализовали смо кроз следеће задатке:

1. Прикупити објективне мере успешности сагледавањем оцена из главног предмета, броја различитих јавних наступа и освојених награда и/или похвала на свим нивоима школовања;
2. Испитати процену сопствене успешности када је извођачка успешност и успешност извођења етида у питању;
3. Утврдити количину уложеног ангажовања за вежбање инструмента на недељном и дневном нивоу;
4. Испитати како ученици и студенти процењују сопствене резултате вежбања инструмента и вежбачку ефикасност.;
5. Испитати меру заступљености етида у настави инструмента;
6. Утврдити просечан број савладаних етида у току једне школске године;
7. Утврдити меру заступљености вежбања етиде у односу на вежбање током школске године и на дневном нивоу вежбања;
8. Испитати став ученика и студената о важности етида у процесу школовања;
9. Испитати мишљење ученика и студената о томе како вежбање етида доприноси њиховој успешности;
10. Испитати процену ефеката вежбања етида и трансфер тог рада на друге музичке форме;
11. Утврдити које технике вежбања примењују при обради етида
12. Утврдити у коликој је мери вежбање саморегулисано.

4.1.2. Узорак

У истраживању је учествовало 238 испитаника, 100 ученика средњих музичких школа из Београда („Станковић”, „Др Војислав Вучковић”, „Мокрањац” и „Маринковић”) и Земуна („Коста Манојловић”) и 138 студената са следећих факултета: Факултет музичке уметности у Београду (N=42), Академија уметности у Новом Саду (N=23), Факултет уметности у Нишу (N=45), Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу (N=28). Посматрано на нивоу школа и факултета, одабир испитаника био је случајан, али одређен присутним ученицима и студентима на општој настави у оквиру средње школе и групних предавања на факултету у тренутку анкетирања. Уз усмени пристанак узорковани су ученици из свих разреда са вокално-инструменталних одсека музичких школа и свих година са извођачких катедри уметничких факултета (Табела 4).

Табела 4: Дистрибуција узорка према нивоу школовања и разреду/години студија

Ниво образовања	Средња музичка школа	Разред у школи/година студија				Укупно
		1	2	3	4	
		21	32	26	21	100
	Факултет	52	34	30	22	138
	Укупно	73	66	56	43	238

На нивоу средњих школа користили смо пригодни узорак, док је на нивоу факултета узорак репрезентативан за целу популацију студената музичких факултета са извођачких катедри.

4.1.3. Варијабле

Испитиване варијабле можемо груписати на следећи начин:

1. *Опште*: пол, узраст, ниво образовања, разред у школи/година на факултету, инструмент, године свирања, град;
2. *Варијабле успешности*: 1) самопроцена извођачке успешности (распон 1–7); 2) самопроцена успешности извођења етида (распон 1–7); 3) оцена из главног предмета (на последњем испиту) (1–5/10); 4) просечна оцена из главног предмета ОМШ/СМШ/Факултет (1–5/10); 5) број јавних наступа: интерни час (0–150), јавни час (0–100), концерти у оквиру школе/факултета (0–150),

- концерти ван школе/факултета (0–100), солистички концерти (0–21); 6) награде на такмичењима: школско, фестивал, републичко и међународно по нивоима школовања (основна, средња и факултет);
3. *Квалитативна варијабла* која описује допринос вежбања етида извођачкој спремности;
 4. *Зависне варијабле* које се односе на вежбање етида и то у односу на: 1) меру заступљености етида у настави и вежбању инструмента; 2) самопроцену ефеката вежбања етида; 3) примену одређених техника при вежбању етида; 4) припрему за вежбање етида; 5) поступке праћења тока вежбања етиде; 6) вредновање резултата вежбања етиде;
 5. *Зависне варијабле* које се односе на процену резултата и ефикасности вежбања инструмента кроз процену квалитета организације времена предвиђеног за вежбање, нивоа овладаности проблемским задацима након вежбања, оствареношћу постављених циљева вежбања и способношћу да се „одговори” на наставникове захтеве.

4.1.4. Методе, технике и инструменти

Применили смо аналитичко дескриптивну методу користећи две технике: анкетирање и скалирање. За потребе истраживања формулисан је *упитник*⁴¹ који има укупно 29 питања од којих је 12 отвореног типа и 17 питања са понуђеном скалом процене Ликертовог типа од којих је 16 питања у распону вредности од 1–7 и једно питање у распону од 1–6. Истраживачки инструмент који смо користили састоји се од четири целине.

Први део упитника служи за прикупљање општих података о испитаницима: 1) пол, 2) узраст, 3) ниво образовања, 4) разред/година студија, 5) одсек, 6) инструмент, 7) године свирања и 8) град у ком се ученик, односно студент школује. Ту су и 4 питања којима се прикупљају објективни параметри успешности испитаника: 1) оцена из главног предмета, 2) просечне оцене из главног предмета током школовања (основна школа, средња школа, факултет), 3) приближан број различитих јавних наступа и 4) освојене награде на такмичењима различитих нивоа важности на свим нивоима школовања.

⁴¹ Прилог 1.

Други део упитника се односи на самопроцену успешности и чине га 2 питања са понуђеном нумеричком скалом процене Ликертовог типа у распону вредности од 1–7 где један представља врло лоше, два незадовољавајуће, три задовољавајуће, четири просечно, пет добро, шест одлично, а седам изузетно.

Трећи део се односи на вежбање етиде и чини га 15 питања, укупно 55 понуђених исказа: једно отворено питање, четири питања са категоријалним скалама процене Ликертовог типа и 10 питања са понуђеном нумеричком скалом процене Ликертовог типа у распону вредности од 1–7 где је један никад, два скоро никад, три веома ретко, четири повремено, пет често, шест готово увек, а седам увек.

Четврти део који се тиче вежбања представљен је питањем које има 12 понуђених исказа и могућност слагања на скали од 1–7 где један представља нетачно, два мало вероватно тачно, три врло мало тачно, четири донекле тачно, пет у доброј мери тачно, шест у великој мери тачно, а седам у потпуности тачно. Индикатори за ова питања су: 1) они који се тичу организације времена предвођеног за вежбање: мера искоришћености времена, мера „изгубљеног” времена, способност максималног искоришћења времена, процена другара и колега о навежбаности програма на време и тачно; 2) они који се односе на овладавање проблемским задацима: циљано бављење проблемским задацима, овладаност истим у целини, осећај унапређења извођачких вештина након вежбања; 3) они који се односе на остваривање циљева: лични циљеви на дневном нивоу, лични циљеви из недеље у недељу; 4) они који се односе на сарадњу са наставником: испуњавање наставникових захтева од часа до часа, задовољство наставника брзином овладавања музичким материјалом, испуњавање наставникових очекивања на дуже стазе.

4.1.5. Ток истраживања

Попуњавање упитника реализовано је током школске 2017/2018 године у оквиру групне наставе у школама и на факултетима. Анкетирање је било анонимно и спроведено је уз сагласност директора школа и декана факултета чији су ученици/студенти учествовали у истраживању, а уз помоћ предметних наставника. За попуњавање упитника било је потребно пола сата.

4.1.6. Обрада података

При статистичкој обради података коришћени су квантитативни и квалитативни поступци. Применили смо дескриптивну анализу (израчунавали смо просеке и стандардне девијације), фреквенцијске анализе (проценти), поредили смо добијене средње вредности (*t-test* независних узорака, једнофакторка анализа за непоновљена мерења ANOVA) и израчунавали повезаност, односно корелацију између испитиваних варијабли. За обраду добијених резултата коришћен је статистички софтверски пакет, SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) верзија 20.00.

4.2. Резултати и интерпретација

Добијене резултате и њихову интерпретацију представићемо према постављеним циљевима истраживања. Прво кроз дескрипцију, а потом излагањем анализа које се односе на утврђивање односа између варијабли (разлика између група унутар истраживањем испитиване популације, упоређивањем средњих вредности и утврђивањем повезаности, односно њиховог квантитативног слагања).

4.2.1. Дескрипција општих варијабли

Од 238 учесника истраживања, 42% су ученици средњих музичких школа, 58% студенти на факултету (Табела 5). Узраста су у распону од 14–25 година и просечне старости 19 година ($AC=18,67$; $CD=2,56$) од којих је 59% женског и 41% мушког пола. Сви похађају вокално-инструменталне одсеке, свирају у просеку 10 година ($AC=9,96$; $CD=3,14$), а распон времена учења инструмента је од 1–18 година. Заступљеност инструмената је следећа: клавир, виолина, виола, виолончело, контрабас, флаута, кларинет, саксофон, обоа, фагот, труба, тромбон, хорна, хармоника, оргуље, чембало, харфа, гитара, бубањ и соло певање.

Табела 5: Дистрибуција узорка у односу на пол, ниво образовања, град и инструмент

Варијабле	Категорија	Фреквенција	Процент
Пол	Мушки	98	41%
	Женски	140	59%
	<i>Укупно</i>	238	100%
Ниво образовања	Средња школа	100	42%
	Факултет	138	58%
	<i>Укупно</i>	238	100%
Студенти по градовима	Београд	42	30%
	Нови Сад	23	17%
	Крагујевац	28	20%
	Ниш	45	33%
	<i>Укупно</i>	138	100%
Заступљеност инструмената	Клавир	47	20%
	Виолина	42	18%
	Флаута	22	9%
	Хармоника	22	9%
	Гитара	16	7%
	Виола	14	6%
	Виолончело	13	5%
	Кларинет	11	5%
	Контрабас	10	4%
	Соло певање	10	4%
	Саксофон	5	2%
	Тромбон	5	2%
	Труба	5	2%
	Обоа	5	2%
	Хорна	3	1%
	Бубањ	3	1%
	Харфа	2	0.8%
	Чембало	1	0.4%
	Фагот	1	0.4%
Оргуље	1	0.4%	
<i>Укупно</i>	238	100%	

4.2.2. Дескрипција објективних параметара успешности

Општу слику узорка употпунићемо приказом објективних параметра успешности учесника истраживања тако што ћемо сагледати просечне оцене, број јавних наступа и учешћа на такмичењима различитог нивоа значајности.

4.2.2.1. Дескрипција успешности – оцене

Мера успешности испитаника сагледана кроз просечне оцене из главног предмета током основног, средњег и факултетског образовања је изузетно висока: 4,94 у основној школи, 4,9 у средњој школи и 9,27 на факултету. Представљено у фреквенцијама, највишу оцену из главног предмета, односно инструмента, током основне школе имало је 89% испитаника, а током средње школе њих 85%. На нивоу факултета расподела је следећа: 48% испитаника из инструмента током студија има просечну оцену десет, њих 37% девет, а 11% осам и збирно 4% испитанка осам и седам.

На последњем испиту из инструмента, ученици и студенти остварили су добре резултате: 81% испитаника целог узорка је остварило врло добар/одличан успех односно оцењени су оценама девет/десет. Прецизније, 82% ученика средње школе је на последњем испиту из главног предмета оцењено петицом, а анализа пригодног узорка судената показала нам је да је десетку на последњем испиту из инструмента добило 45% испитаника.⁴²

На основу анализе објективних параметара успешности и високом просеку оцена како из главног предмета, тако и општег успеха, није тешко закључити да опредељеност за средњу стручну школу у великој мери опредељује даље школовање и професионалну оријентацију. Чини се да се природна селекција дешава већ уписом у средњу школу када „чврста припадност музичкој друштвеној структури може учврстити ученичку посвећеност музици” (Leman i sar., 2012: 69) и потпомоћи школској успешности. Овладаност квантитативним и квалитативним програмским захтевима последично резултира успехом на завршним испитима (Bogunović, 2010: 48).

4.2.2.2. Дескрипција успешности – јавни наступи

Учесталост јавних наступа је својеврсан показатељ овладаности музичким материјалом и осликава извођачку успешност коју карактеришу „виши и високи видови постигнућа” (Bogunović, 2010: 48). Резултати истраживања показују заступљеност различитих јавних наступа на свим нивоима школовања: интерни часови (наступ у оквиру класе), јавни часови, концерти у оквиру школе/факултета, концерти ван школе/факултета, солистички концерти (Табела 5).

⁴² У систему недостаје 28 одговора, што не изненађује, јер узорак броји 52 студента прве године Основних академских студија и у тренутку анкетирања један број студената још увек није био оцењен из главног предмета, односно, инструмента.

Табела 6: Дистрибуција јавних наступа испитаника

	ОМШ		СМШ		Факултет	
	N (од 238)	Проценти	N (од 238)	Проценти	N (од 138)	Проценти
Интерни час	200	84%	189	79%	73	53%
Јавни час	165	69%	164	69%	67	48%
Концерти у оквиру школе/факултета	172	72%	179	75%	102	74%
Концерти ван школе/факултета	137	58%	156	65%	75	54%
Солистички концерти	44	18%	103	43%	24	17%

Увидом у добијене резултате примећујемо да су 84% испитаника током свог музичког школовања најмање једанпут наступили на неком од наведених јавних наступа, а сигурно на интерном часу. Учесталост наступања по изјавама испитаника је таква да је највише испитаника током основне музичке школе наступало на интерним часовима (84%), а у оквиру средњошколског музичког образовања (75%) и на факултету (74%) на концертима у оквиру школе/ факултета. У односу на резултате ранијих истраживања (Bogunović, 1995; цитирано код Bogunović, 2010; Bogunović & Vujić, 2012; Jović, 2014) која су на исти или сличан начин испитивала музичку успешност, примећују се промене у броју ученика који наступају. Наиме, у истраживањима музичке успешности на узрасту основне и средње музичке школе (Bogunović, 1995; цитирано код Bogunović, 2010) реализованих у периоду 1992–1996. година број ученика који је наступао је значајно опадао како се подизала важност наступа (77% испитаника истраживања је наступало на интерном часу, али само 22% на јавном часу) и мењао узраст, односно извођачка захтевност музичке литеартуре (знатно мање наступа средњошколаца у односу на основце). Истраживање самоефикасности у вокално-инструменталном музичком извођењу (видети: Jović, 2014), реализованом школске 2012/2013 године, показало је да је број јавних наступа значајно порастао (занемарљив је проценат од 3% испитаника од целог узорка – ученици средњих музичких школа и факултета музичке уметности – који није никада јавно наступио), али је за разлику од горенаведених табеларно представљених резултата, број студената који су јавно наступали био знатно нижи. Промене у динамици наступа у односу на ниво школовања налазимо да су резултат квалитативне, развојне промене која се природно дешава под окриљем музичког образовања.

Када је број јавних наступа који су испитаници имали у питању, уочавамо да су на нивоу основног и средњег музичког образовања у највећој мери заступљени јавни

наступи у оквиру интерних часова школе (ОМШ: АС=21, СД=22,3; СМШ: АС=21, СД=20,4), док је на факултетском нивоу школовања највише наступа ван институције у којој се образују (АС=11, СД=15,1). Добијени податак можемо објаснити чињеницом да је, за ученике, предуслов за наступе од већег значаја добро извођење на првој провери, која је обично интерна, док студенти немају потребе за таквим потврдама. Они већ имају прилику да наступају соло, са камерним саставима или са оркестром за потребе разних културних догађаја и/или самопромоције и представљања субпопулације музичких извођача студената Основних академских студија.

4.2.2.3. Дескрипција успешности – награде

Такмичења представљају селективнију меру успешности од јавних наступа. Знатно мањи број ученика и студената учествује на такмичењима различитог нивоа и врсте. Сматра се да ученици који учествују и освајају награде на такмичењима поседују развијене музичке способности, мотивацију и потребне црте личности за постизање успеха (сензитивност, савесност и контролу емоција и понашања) (Bogunović, 2010). Када је основно и средње музичко образовање у питању, резултати истраживања показују да су испитаници освајали све награде (прва, друга, трећа) као и похвале на свим нивоима такмичења (школско, фестивал, републичко и међународно). На нивоу факултета изостају следеће награде: награде са школског такмичења (јер не постоји организовани вид такмичења између колега у оквиру факултета); трећа награда и похвала са фестивала и похвала на Републичком такмичењу (Табела 7).

Табела 7: Дистрибуција испитаника - награде према нивоу школовања

	ТАКМИЧЕЊА	Прва		Друга		Трећа		Похвала		Учешће	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ОМШ	Школско	82	34	22	9	8	3	4	1.7	2	0.8
	Фестивал	98	41	22	9	9	4	3	1.3	3	1.3
	Републичко	81	34	55	23	35	15	11	5	2	0.8
	Међународно	94	40	54	23	29	12	9	4	4	1.7
СМШ	Школско	67	28	17	7	5	2	2	0.8	1	0.4
	Фестивал	61	26	16	7	6	2	1	0.4	2	0.8
	Републичко	67	28	58	24	28	12	11	5	5	2
	Међународно	106	44	63	26	24	10	9	4	4	1.7
Факултет	Школско	/		/		/		/		/	
	Фестивал	16	11	2	1.4			/		/	
	Републичко	8	6	1	0.8	1	0.8			/	
	Међународно	22	16	12	9	4	3	2	1.4	3	2

Увидом у Табелу 7 запажамо да је 44% и мање испитаника учествовало и освајало награде на такмичењима различитог новог важности, то јест да се 66% испитаника током свог музичког школовања није такмичило. Према висини пласмана на такмичењима, највећи број испитаника освојио је прву награду на свим нивоима такмичења. Посматрано по узрасту, резултати показују да је током основног музичког образовања највише испитаника освојило прве награде на музичким фестивалима (41%), док су у средњој школи (45%) и на факултету (22% од анкетираних студената) процентуално највише освајали прве награде на међународним такмичењима. Током похађања основне музичке школе највећи постотак освојених других награда је на Републичком такмичењу (23%). Тај резултат не изненађује јер се сматра да је критеријум оцењивања на Републичком такмичењу највиши у односу на сва друга такмичења у Србији. Поређењем добијених резултата са раније реализованим истраживањима која су на исти или сличан начин мерила музичку успешност испитаника (Богуновић, 2010; Јовић, 2014б), примећујемо промену када је број ученика који се такмиче у питању. Тај број се повећава, али расподела награда према такмичењима остаје иста, односно, приближно иста (највећи број награђених ученика у основној школи је са фестивала и међународних такмичења, а друге и треће награде најчешће освајају на Републичком такмичењу). Број испитаника који су добили похвалу на такмичењу је занемарљиво мали, 5% и мање, као и оних који су учествовали на такмичењима без освојене награде 4% и мање.

Анализом резултата запажамо знатно опадање броја награда на факултетском нивоу школовања, али и израженију опредељеност за учешће на такмичењима од међународног значаја. Добијени подаци нас не изненађују. Наиме, током основног и средњошколског образовања средина и приступ реализацији наставног програма су најчешће усмерени ка развоју школске музичке успешности која се мери овладаношћу програмским задацима, оствареним успехом, јавним наступима и освојеним наградама на такмичењима (Bogunović, 2010). Са музичким сазревањем, извођачка успешност, као развојна мера вредности одређена високим нивоом квалитета интерпретације, долази до изражаја. Музичка компетентност води ка новим циљевима остављајући такмичења по страни (осим кад се учешћем могу обезбедити концертне активности или стипендије за даље музичко усавршавање која самим тим припадају групи међународних такмичења). Преференције музичких извођача са Основних музичких студија најчешће иду у смеру похађања мајсторских курсева, летњих оркестарских академија, припрема за музичко усавршавање у другим музичким срединама (Bogunović, 2010). Одређени број студената

већ бива пословно ангажован што свакако утиче на краткорочне и дугорочне планове вежбања и смањује могућност квалитетне припреме за такмичење.

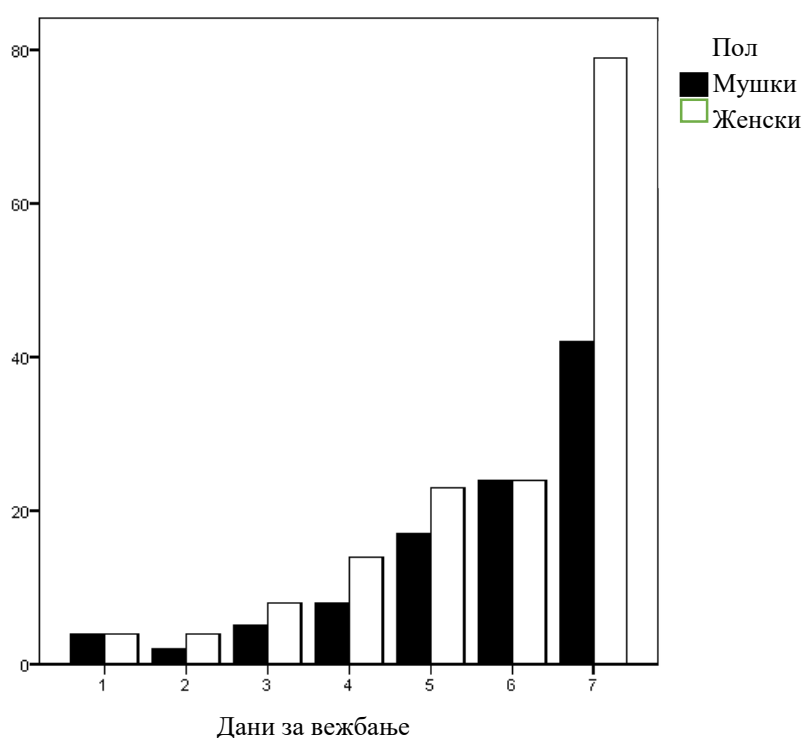
4.2.3. Дескрипција самопроцене извођачке успешности и успешности извођења етида

Поред објективних показатеља успешности, занимало нас је и како испитаници процењују своју извођачку успешност и успешност извођења етида у датом тренутку анкетирања. Одговор је понуђен у виду Ликертове скале од 1–7, где један означава процену „врло лоше”, а седам „изузетно”. Просечна оцена *самопроцене успешности* је 4,96 (СД=1,06). Резултати показују усаглашеност узорка по питању пола, нивоа образовања, узраста, година свирања или града (на нивоу факултета). Највећи број испитаника, њих 100, своју успешност оцењује петицом, односно сматра да је добра (42%). Четвртина испитаника (25%), своју успешност процењују са шест, односно као одличну, док 19% испитаника сматра да је њихова успешност просечна. За самопроцену успешности бројем три, одлучило се 15 испитаника (6%), док се њих 11 определило за највишу оцену, односно своју успешност пеоценили као изузетну (4%). Мали број испитаника је своју успешност проценили су као незадовољавајућу (1,3%) и врло лошу (0,8%). Када је *процена успешности извођења етида* у питању просечна оцена износи 4,9 (СД=1,42). Највећи постотак испитаника се такође одлучио за број пет, односно одговор „добро” (34%), али је поредак избора других одговора нешто другачији: 24% испитаника успешност извођења етида процењује као одличну, 17% испитаника као просечну, 10% као изузетну, 5% као врло лошу и 2% испитаника као недовољно добру.

Сумирањем налаза увиђамо да нема разлике између процене успешности музичког извођења и свирања етида, које су, наравно, саставни део извођаштва. У односу на претходно сагледане објективне параметаре, који показују високу успешност свих испитаника, изненађује релативно мали број оних који своју успешност процењују као одличну, или изузетну. Намећу се питања да ли су њихови успеси, можда, резултат великог ангажовања наставника током школовања, и/или због чега изостаје израженије уверење у сопствене способности и изузетан осећај успешности (ако су оцене високе, многобројни јавни наступи и освојене награде на такмичењима од различитог значаја).

4.2.4. Дескрипција варијабли које се односе на вежбање (уопште)

Вежбање инструмента заузима значајно место у процесу школовања музичког извођача. Анализом добијених података сазнали смо да 51% испитаника вежба сваки дан у седмици, што је процентуално истоветно са резултатом који смо добили анализирајући ову варијаблу према нивоу школовања. Када је пол у питању такође не постоји статистички значајна разлика у организацији вежбања на седмичном нивоу, напротив, резултати показују уједначност у приступу вежбања, осим седмог дана у недељи када жене вежбају значајније дуже у односу на мушкарце (Графикон 1).



Графикон 1: Расподела вежбања на седмичном нивоу у односу на пол

Највећи број испитаника (87), дневно вежба 3–4 сата (37% од целокупног узорка). Приближно исти број испитаника вежба 2–3 сата (22%), односно 4–5 сати (19%), али изненађује резултат да 14% испитаника у просеку вежба 1–2 сата дневно, посебно што је на узорку средње школе тај проценат још виши и износи 24%. Налази показују постојање разлике у организацији времена за вежбање у односу на ниво образовања (студенти у значајније већем проценту вежбају између 3 и 5 сати дневно), и да је она статистички значајна ($F^2=20,42$; $p<0,01$). Халам и њени сарадници (Hallam *et al*, 2012), анализирајући како ученици свих разреда организују своје вежбање, дошли су до

сличних резултата. То истраживање је показало да се ни на једном нивоу школовања не вежба сваки дан, али и то да се уложено време за вежбање повећава са узрастом што објашњавају искључиво повећањем обима програма за вежбање.

У односу на уложено време за вежбање инструмента, занимала нас је самопроцена резултата и ефикасности вежбања. Да бисмо то сазнали испитали смо мишљење студената о: квалитету организације времена предвиђеног за вежбање, нивоу овладаности проблемским задацима након вежбања, остваривости постављених циљева вежбања и способности да се „одговори” на наставникове захтеве. Испитаници сматрају да при вежбању не губе време $AC=5,24$ ($CD=1,71$), напротив време предвиђено за вежбање добро искористе $AC=5,62$ ($CD=1,15$) и сматрају да је тврђење „способан сам да максимално искористим своје време за вежбање” у доброј мери тачно $AC=5,23$ ($CD=1,48$). У доброј мери је тачно и то да се при сваком вежбању испитаници детаљно баве проблемским задацима $AC=5,67$ ($CD=1,29$) и у целости овладавају проблемским задацима који су циљ вежбања $AC=5,35$ ($CD=1,30$) тако да након вежбања осећају да су унапредили своје извођачке вештине $AC=5,30$ ($CD=1,44$). Четвртина од укупног броја испитаника се у потпуности слаже са тврдњом да „*након свог уобичајеног вежбања осећа да је унапредио своје извођачке вештине*” (25%). За 24% испитаника ово тврђење је у великој мери тачно, док се њих 55, на скали Ликертовог типа од 1–7, одлучило за оцену пет што би значило да је тврђење у доброј мери тачно (23%). Став испитаника је и да је у доброј мери тачно то да они испуњавају личне циљеве вежбања које себи постављају на дневној основи $AC=5,45$ ($CD=1,37$), као и оне из недеље у недељу $AC=5,31$ ($CD=1,44$). Када је одговорност заједничког свирања у оквиру камерног састава или оркестра у питању у великој мери је тачно да другари, односно колеге, могу да рачунају да ће њихов део бити навежбан на време и тачно $AC=6,13$ ($CD=1,35$). Када је сарадња са наставником у питању испитаници испуњавају захтеве које им наставник поставља од часа до часа $AC=5,62$ ($CD=1,32$) тако да је наставник обично задовољан брзином овладавања задатим музичким материјалом $AC=5,50$ ($CD=1,35$). Међутим, гледано на дуже стазе, донекле је тачно да студенти не испуњавају наставникова очекивања $AC=3,77$ ($CD=2,60$).

Највиша средња вредност анализираних питања процене ефикасности вежбања односи се на сараднички део музичког извођења и спремност за заједничко свирање у камерном саставу, или оркестру. Неоспорно је да и ученици и студенти налазе да је тај вид јавног наступа мање стресан, а пробе (односно заједничко вежбање) далеко интересантније. У домену школовања, истраживања су показала да „кооперативне

едукционе ситуације, где ученици међусобно сарађују, у поређењу са компетитивним окружењима [такмичења] имају исту, ако не и већу делотворност” (Austin, 1991; цитирано код Leman i sar., 2012: 69).

Самопроцена испуњености наставникових очекивања има најнижу вредност па се питамо да ли наставници постављају претешке захтеве или висока очекивања и да ли је настава у довољној мери индивидуализована да подстицај за учење одговара способностима и вештинама сваког од ученика/студента. Наводећи чиниоце који се сматрају нужним за достизање извођачког успеха без обзира на узраст, Леман и сарадници (2012) истичу улогу наставника и његов приступ подучавању. У почетним година школовања сматрају да наставник треба да буде наклоњен ученику, а током дечјег доба наставник би требало да буде пријатељски настројен и не превише захтеван. У каснијим годинама школовања било би значајно да наставник не буде превише лежеран (односно да поступно подиже захтеве), док се на највишем нивоу школовања од наставника очекује да буде захтеван, јер такав приступ доприноси извођачкој успешности (Leman i sar., 2012: 70).

4.2.5. Дескрипција варијабли које се односе на утврђивање места етида у настави инструмента

Заступљеност етида у настави инструмента у директној је вези са вежбањем овог дела инструктивне литературе и зависи од наставниковог избора програма. Индикатори за овај истраживачки циљ била су нам два питања: 1) у коликој мери су етиде процентуално заступљене у настави и 2) колико етида ученици и студенти у просеку савладају у току једне школске године.

4.2.5.1. Дескрипција мере заступљености етида у настави

Овладавање музичким вештинама подразумева циљани рад на унапређењу одређених извођачких компетенција. Инструктивна литература је методски осмишљена тако да омогућава рад на јасно дефинисаним проблемским задацима који се могу односити на техничне, тонске, интерпретативне или експресивне аспекте музичког извођења. Међутим, резултати истраживања показују да има ученика и студената који у оквиру наставе не свирају етиде (Табела 8), и то је 6% у односу на цео узорак испитаника. Увидом у расподелу фреквенција у односу на инструмент који свирају, налазимо да су

то испитаници са следећих одсека/извођачких катедри: клавир, чембало, хармоника, виолина, виола и соло певање и то у највећој мери студенти (87%).

Табела 8: Заступљеност етида у настави инструмента

Ниво образовања	Заступљеност етида у настави инструмента						
	0%	10%	20%	30%	40%	50%	Више од 50%
СМШ (N)	2	4	12	24	22	22	14
Факултет (N)	13	8	19	25	31	25	17
Цео узорак (N=238)	15 (6%)	12 (5%)	31 (13%)	49 (21%)	53 (22%)	47 (20%)	31 (13%)

Како се етиде о којима ми говоримо односе на оне које припадају инструктивној литератури и имају улогу у унапређењу техничких квалитета извођења, оне се обично обрађују одвојено од, назовимо то, дела класичне музике, и заузимају посебно место у оквиру наставе. Према добијеним резултатима, највећи број испитаника процењује да се 40% времена у настави посвећује обради етида. Резултат који смо добили налазимо да је у складу са квалитетном подршком музичком развоју јер истраживања показују да су врхунски музички извођачи у статистички значајнијој мери вежбали техничке вежбе, које укључују и етиде, у односу на оне мање успешне (Sloboda & Davidson, 1996; цитирано код McPherson & McCormick, 1999). У односу на ниво образовања (СМШ, факултет), не постоји статистичка значајност.

4.2.5.2. Дескрипција мере савладаних етида током школске године

Број савладаних етида у току једне школске године требало би да кореспондира са њиховом заступљеношћу у оквиру наставе. Међутим, не смемо занемарити разлике у дужини етиде писане за различите инструменте и времену потребном да се оне савладају. Резултати нам говоре да 89% испитаника и мање током године савлада до 20 етида од чега преко пола испитаника (52%) током године савлада 1–5 етида (Табела 9).

Табела 9: Просечан број савладаних етида током школске године

Ниво образовања	Број етида савладаних током године						
	1–5	5–10	10–15	15–20	20–30	Више од 30	
СМШ	55	17	6	13	2	7	
Факултет	68	25	16	11	10	1	
Цео узорак (N=235)	123 (52%)	42 (18%)	22 (9%)	24 (10%)	12 (5%)	8 (3%)	

Посматрано према инструменту који свирају категоризовали смо број савладаних етида у групу од 1–10, између 10 и 20, 20 и више и добили следеће резултате. Највећи број испитаника који савлада 1–10 етида током школске године свирају следеће инструменте: гитару (100%), хармонику (95%), виолончело (92%), клавир (87%), виолину (76%), виолу (86%), контрабас (80%), харфу (50%), фагот (100%), оргуље (100%), бубањ (100%); односно школују глас: 100% соло певача од укупног броја узоркованих испитаника који уче соло певање. Када је распон између 10 и 20 етида годишње у питању, издвајају се следећи инструменталисти: саксофонисти (80%), трубачи (60%), флаутисти (52%), кларинетисти (45%), а они испитаници који савладају 20 и више етида свирају следеће инструменте: тромбон (60% од укупног броја узоркованих испитаника који свирају тромбон), обоу (60%) и флауту (27%). Добијеним резултатима потврђујемо ваљаност одлуке да акционим истраживањем проверимо ефекте примене модела самостално вођеног вежбања на примеру етида код дрвених дувачких инструмента, јер се из приложеног види да је у њиховој настави, у току школске године, значајно заступљен рад на савладавању етида.

4.2.6. Дескрипција варијабли које се односе на вежбање етида

Следећи део наше анализе односи се на ставове ученика/студената о вежбању етида. Резултати нам показују да испитаници редовно вежбају етиде и то у највећој мери пред испит, смотру или јавни наступ ($AC=5,26$; $CD=2,29$). Четвртина испитаника (21%) вежба етиду сваки пут кад вежба инструмент. За њено савладавање 93% испитаника издвоји 40% и мање времена планираног за вежбање (у највећем проценту, 31% испитаника издвоји 30% свог времена на вежбање етиде, 21% издвоји 20% од укупног времена свирања и 17% издвоји 40% времена). На основу уложеног времена закључујемо да су етиде важан део музичког школовања, а то нам потврђује и став студената који су на скали од 1–7 битност етида као део музичког (само)подучавања у највећем постотку оценили нумеричком ознаком 7, односно као изузетно важне (31%), док је и просечна вредност њихових одговора висока и износи 5,44 ($CD=1,50$). Мера у којој ученици/студенти примећују ефекте вежбања етида при извођењу друге музичке литературе износи 4,97 ($CD=1,73$), или описно „донекле”. Гледано у процентима у односу на цео узорак, четвртина испитаника (25%) „веома” примећује ефекте вежбања етида при извођењу друге музичке литературе, њих 24% у доброј мери, а по 16% испитаника у великој мери и донекле. Посматрано у односу на ниво образовања,

добијени резултати су статистички значајни ($\chi^2=14,98$; $p<0,02$) и показују да на узорку студената, они који вежбају етиде у већој мери примењују ефекте тог вежбања приликом рада на другим музичким формама.

Начине не који ученици и студенти организују вежбање етида само донекле преносе и на вежбање већих музичких форми (АС=4,75; СД=1,56). С тим у вези намеће се питање да ли је стратегија вежбања етида као инструктивне литературе недовољно добра па се исти модел не користи при раду на већим формама, или се вежбање не сагледава на исти начин с обзиром да су интерпретативни захтеви различити. Изменећујуће је да без обзира на то што по мишљењу ученика и студената етиде доприносе извођачкој спремности и то њиховим речима објашњено на следеће начине: „побољшају технику”, „побољшавају моју виртуозност и гипкост прстију”, „битне су за брзину и технику која доприноси да се на прави начин изнесе емоција”, „{...} спремају нас за можда нека проблематична места и пасаже у другим композицијама” они их ипак донекле нерадо вежбају (АС=4,11; СД=1,95).

4.2.6.1. Дескрипција техника које се примењују при вежбању етиде

Опис техника које ученици/студенти примењују при вежбању етида представимо добијеним аритметичким срединама и фреквенцијама. (Табела 10). Примећујемо да се на дну листе заступљености наведених анализа и техника вежбања налазе вежбање уз штимерицу (и ако је само 28% узоркованих инструменталиста темперовано), захтевније анализе као што су анализа облика и хармонска анализа и испевавање које се на мајсторским курсевима показало као захтевнији вид вежбања. Најзаступљенији поступци вежбања припадају основама вежбања и негују се од најранијег музичког узраста, па се стога чини да узраст не доноси примену комплекснијих начина вежбања у мери у којој би се очекивало. Према Халам, узрастна разлика такође није предуслов за промену стратегија вежбања усвојених у најранијем узрасту (Hallam *et al*, 2012). Њено истраживање је показало да само неколицина ученика измени свој начин вежбања на вишем нивоу школовања (и то су најчешће они који наставе даље школовање) без обзира на комплексност музичке литературе или савете наставника. Халам закључује да су разлози за то двојаки: или не постоје способности да се тај искорак у музичком развоју догоди или не постоји жеља да се то уради, а импликације се односе на посвећенији рад наставника на подучавању организације вежбања на свим нивоима школовања (Исто).

Табела 10: Дескрипција употребних техника вежбања⁴³ при савладавању етида

Варијабле	Категорија	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Технике вежбања	1. Утврдим тоналитет	6,18	1,73
	2. Вежбам делове па слажем у целину	6,11	1,43
	3. Вежбам споро па поступно подижем темпо	6,11	1,49
	4. Радим на техничким захтевима	6,07	1,44
	5. Радим на квалитету тона	6	1,47
	6. Радим на музичкој изражајности	5,88	1,38
	7. Анализирам динамику	5,84	1,66
	8. Анализирам артикулацију	5,82	1,73
	9. Поделим етиду на логичне целине	5,77	1,78
	10. Радим на интонацији	5,74	1,94
	11. Меморишем битне места	5,72	1,57
	12. Вежбам само делове	5,55	1,70
	13. Радим на фразирању	5,54	1,68
	14. Меморишем општи план етиде	5,25	1,79
	15. Вежбам уз метроном	5,17	1,93
	16. Прочитам ритмички	4,77	2,32
	17. Вежбам од почетка до краја	4,54	2,05
	18. Снимам се	3,84	2,18
	19. Вежбам парлато	3,37	2,22
	20. Урадим хармонску анализу	3,12	2,07
	21. Пре свирања испевам делове	2,96	1,93
	22. Урадим анализу облика	2,96	1,93
	23. Вежбам уз штимерицу	2,81	2,27

4.2.6.2. Дескрипција примене саморегулације при обради етиде

Саморегулација при обради етиде подразумева три области усмеравања пажње и организације времена планираног за савладавање етида: припрему, праћење напредовања и анализу постигнутог. Израчуната средња вредност укупних одговора за сваку фазу вежбања етиде појединачно показује да је фаза праћења напредовања при вежбању етиде најзаступљенија ($AC=5,45$; $CD=1,34$) и одговара општем примеру

⁴³ Од свих понуђених, следеће технике вежбања преузете су из упитника коришћеног у истраживању Халам и сарадника (Hallam *et al*, 2012): вежбам од почетка до краја, вежбам само делове, урадим анализу облика, вежбам споро па поступно подижем темпо, вежбам уз метроном, снимам се.

вежбања које је по својој природности „свирање – евалуација – другачије свирање – евалуација и тако даље” (Leman i sar., 2012: 85). Након тога је фаза процене резултата вежбања етиде (АС=5,29; СД=1,19) и као најмање заступљена припрема за вежбање (АС=5,11; СД=1,15). Недостајање квалитетне припреме и процене резултата при самосталној организацији вежбања указује да је саморегулицаја недовољно, односно, слабо заступљена.

Сваку од наведених етапа инструментализовали смо са одговарајућим бројем корака који су у провери заступљености дати кроз тврдње. Ниво слагања са наведеним исказима (у опсегу никад-увек) показао нам је меру присутности датих корака у оквиру сваке фазе вежбања (Табела 11). Скоро половина испитаника, њих 47%, сматра да увек препозна проблемске задатке које етида обрађује, као и ком аспекту вежбања треба да посвети више пажње (51% испитаника), а то је уједно и корак који је у највећој мери заступљен као део *припреме вежбања* (АС=5,83; СД=1,61). Са друге стране, активност при којој се ученици/студенти детаљно упознају са етидом је у најмањој мери заступљена (АС=3,85; СД=2,002), као и део припреме који подразумева осмишљавање детаљног плана начина вежбања којим би се савладала етида (АС=5,16; СД=1,78).

Табела 11: Дескрипција резултата које се односе на припремни део вежбања етиде

Варијабле	Категорија	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Припрема вежбања	1. Детаљно се упознам са етидом	3,85	2,02
	2. Издвојим проблемске задатке	5,67	1,78
	3. Обратим пажњу на којим аспектима извођења морам посебно да се задржим	5,83	1,61
	4. Разумем које ћу музичке вештине развити овладавањем датом етидом и њених проблемских задатака	5,45	1,74
	5. Пре почетка вежбања имам јасан циљ вежбања	5,53	1,61
	6. Имам осмишљен детаљан план начина вежбања да бих савладао/ла етиду	5,16	1,78

У другој фази вежбања испитивали смо у којој су мери ученици/студенти сагласни са исказима који се односе на поступке *праћења тока вежбања* етиде.

Резултати нам указују да се од предложених корака праћења тока вежбања испитаници у најмањој мери придржавају осмишљеног плана вежбања ($AC=5,01$; $CD=1,62$) (Табела 12). То нас не изненађује јер њих 30% каже да увек има осмишљен план вежбања, а само се њих 21% увек придржава тог плана. Највећи постотак испитаника (43%) каже да увек проверава ефекте вежбања па не изненађује што ученици/студенти у највећој мери мењају начин вежбања ако примете да не дају резултате ($AC=5,92$; $CD=1,56$), тачније њих 55% то уради увек, а 28% често и скоро увек. Увид у оствареност плана вежбања кроз праћење да ли он тако осмишљен даје резултате и какви су ефекти вежбања представља предуслов за утицај на дугорочни план вежбања.

Табела 12: Дескрипција резултата који се односе на праћење напредовања при вежбању етиде

Варијабле	Категорија	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Праћење напредовања	1. При вежбању се придржавам осмишљеног плана рада	5,01	1,62
	2. У току вежбања имам увид у оствареност постављеног плана	5,25	1,60
	3. Пратим да ли осмишљени детаљни план начина вежбања даје резултате	5,44	1,63
	4. Мењам начин вежбања ако видим да не даје резултате	5,92	1,56
	5. Проверавам ефекте вежбања	5,66	1,64

Проценом и *вредновањем резултата вежбања етиде* омогућава се формирање јасне слике за даље кораке у раду. Резултати показују да испитаници у највећој мери знају када је етида савладана ($AC=5,99$; $CD=1,40$), а по завршеном вежбању тачно знају на чему још треба да раде ($AC=5,91$; $CD=1,38$) (Табела 13). Међутим, у мањој мери препознају шта су то унапредили својим вежбањем ($AC=5,61$; $CD=1,44$) и колико су (тачно) урадили ($AC=5,22$; $CD=1,59$). Такође, *често* не знају који су разлози због чега етида није савладана ($AC=5,14$; $CD=1,72$). План за наредно вежбање етиде има само 12% испитаника, док више од пола испитаника (56%) повремено или никад не осмишљавају следеће вежбање (19% – никад; 7% – скоро никад; 15% – веома ретко; 14% – повремено). Стиче се утисак интуитивног, рутинског, репетитивног вежбања без јасних увида у разлоге обраде дате етиде као и циља рада.

Табела 13: Дескрипција резултата који се односе на вредновање резултата вежбања етиде

Варијабле	Категорија	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Вредновање резултата вежбања етиде	1. Тачно знам колико сам урадио/ла	5,22	1,59
	2. По завршетку вежбања направим план за следеће вежбање	3,94	2,10
	3. Када нисам савладала етиду знам који су разлози за то	5,14	1,72
	4. Знам шта треба да изменим у начину вежбања	5,19	1,62
	5. Знам шта сам унапредио/ла вежбањем	5,61	1,44
	6. Тачно знам на чему још треба да радим	5,91	1,38
	7. Знам кад је етида савладана	5,99	1,40

4.2.7. Утврђивање односа између варијабли

За оцењивање разлика између група унутар истраживањем испитиване популације користили смо *t-test* независних узорака (енгл. *independent-samples t-test*) који се користи за упоређивање средњих вредности обележја две независне групе (Manasijević, 2011: 106). Повезаност, или квантитативно слагање, испитали смо коришћењем корелационе анализе. Она има за циљ да нам укаже на „јачину и смер линеарне везе две промењиве” (Palant, 2009: 129). Анализирали смо Пирсонов коефицијент просте линеарне корелације (енгл. *Pearson Product Moment Correlation Coefficient*) који се представља словом r , и одговара интервалним промењивим чију смо повезаност желели да испитамо.

4.2.7.1. Утврђивање разлика између мерених варијабли у односу на пол

Када је разлика према полу у питању, студије показују да без обзира на већи број мушких узора, далеко више девојчица учи да свира инструмент (Hallam, 2004). Мађутим, према налазима значајности разлика, а у односу на критеријуме *музичке успешности* ни у ранијим истраживањима (Bogunović, 2004; према Bogunović, 2010), а ни према нашим резултатима, не постоје статистички значајне разлике између дечака и девојчица. Резултати показују да када су полови у питању, у малој мери постоји статистички значајна разлика по којој девојчице у основној школи имају бољи успех од дечака,

односно, њихова *школска успешност* је нешто виша ($t(222)=-1,995$; $p=0,04$). То се може пре тумачити карактеристикама тог узраста и „вишим степеном труда и залагања девојчица [...], него разликама у способностима” (Mirković Radoš, 1996; Radoš i Kovačević, 1997; цитирано код Vogunović, 2010). Када је школска успешност у питању, у својим истраживањима, и Сузан Халам (2004) је дошла до сличних резултата који показују да су девојчице без обзира на сличне музичке способности школски нешто успешније у односу на дечаке. Број јавних наступа у основној, средњој школи или на факултету, као и збирно посматрано у односу на пол не представља статистички значајан податак, и дечаци и девојчице у приближно сличној мери наступају, а тако је и кад су такмичења у питању. Значајан је и податак који нам говори да се самопроцена извођачке успешности и успешности извођења етида статистички не разликује када је пол у питању. Испитаници оба пола на сличан начин организују време за вежбање на седмичном и дневном нивоу. Такође, сви испитивани аспекти самопроцене ефикасности вежбања музичке литературе су без статистички значајних разлика у односу на пол. Став девојчица и дечака о заступљеност етида у настави инструмента током школске године се статистички значајно разликује ($t(236)=-2,543$; $p=0,012$) и показује нам да девојчице, у односу на дечаке, сматрају да је, процентуално, рад на савладавању етида у већој мери заступљен у настави. Наравно, образложење овог резултата не треба тражити само у полној разлици јер смо дескриптивном анализом увидели да чак 47% наших испитаника ($N=111$) свира виолину, клавир и флауту (то је и најчешћи избор инструмената када су девојчице у питању), и да су 75% испитаника од тог броја девојчице ($N=83$). Истичемо, такође, да на настави те групе инструмената етиде заузимају значајније место у односу на друге инструменте и вокално изражавање где етиде имају или другу форму (вокализе код соло певача), или су у мањој мери заступљене (гитара, фагот). Али, наведени резултати и они који следе одговарају налазима резултата Сузан Халам и сарадника (2012), који показују да су девојчице у статистички значајнијој мери систематичније у раду од дечака. Наши налази сугеришу да девојчице у бољој мери увиђају трансфер ефеката вежбања етиде на извођење друге музичке литературе ($t(236)=-2,968$; $p=0,003$). *T-testom* независних узорака упоређени су резултати испитивања техника вежбања при савладавању етиде у односу на пол и добијени су следећи резултати: утврдили смо статистички значајну разлику када је снимање вежбања (као једна од предложених метода) у питању ($t(258)=-2,452$; $p=0,015$). Поређење аритметичких средина испитиване варијабле у односу на две групе испитаника различитог пола, показало је да девојчице значајније чешће снимају своје вежбање. Истим начином провере утврдили смо и да

између дечака и девојчица постоји значајна разлика у погледу припреме за вежбање ($t(220) = -2,156$; $p=0,03$), али не и када је праћење напредовања при вежбању у питању ($p=0,062$) или вредновање/процена резултата вежбања етиде ($p=0,774$). И ако ова разлика није велика, налазимо да је значајна јер нам говори о полним разликама које можемо очекивати и указује да са дечама подучавање саморегулације при вежбању инструмента у већој мери треба бити усмерено ка делу вежбања које се односи на припрему.

4.2.7.2. Утврђивање разлика између мерених варијабли у односу на ниво образовања

Разматрајући повезаност варијабли које су показатељ објективне успешности испитаника (оцена из главног предмета на последњем испиту, просечне оцене из главног предмета у основној школи, средњој школи и на факултету (АОС, МАС), број јавних наступа и награде и учешћа на такмичењима) и нивоа образовања, подељено на две подгрупе: 1) средње образовање и 2) факултет, закључили смо да су резултати усаглашени, односно да између група не постоје статистички значајне разлике. Када је самопроцена успешности извођења етида у питању, поређењем аритметичких средина у односу на ниво образовања, сазнали смо да ученици средњих музичких школа значајније више вреднују своју успешност извођења етида ($t(250) = 3,078$; $p=0,002$). Тај резултат можемо довести у везу са бројем савладаних етида током године на различитом узрасном нивоу где уочавамо разлику која није статистички значајна, али указује да су етиде у већој мери заступљене на средњошколском узрасту ($p=0,06$) и податком који нам указује да ученици средњих музичких школа од издвојеног времена за вежбање процентуално више времена посвете вежбању етиде ($t(234) = 2,758$; $p=0,006$). Време посвећено вежбању инструмента је статистички значајније дужи када су студенти у питању ($t(236) = -3,133$; $p=0,002$) и износи у просеку око пола сата на дневном нивоу, или седмично три до четири сата дужи. Истраживање нам је показало да студенти, у односу на ученике, „након уобичајеног начина вежбања осећају да су унапредили своје извођачке способности” ($t(235) = -2,265$; $p=0,024$). Тај податак нас не изненађује јер је на академском нивоу школовања, где је време за самостални рад неупоредиво дужи него време проведено у раду са наставником, за очекивати је високо развијену моћ самопроцене напредовања у процесу развоја музичких компетенција. Међутим, изненадило нас је да не постоје статистички значајне разлике у односу на ниво

образовања када је саморегулација вежбања у питању, односно, ученици и студенти се на сличан начин припремају за вежбање, прате ток вежбања и анализирају исходе рада.

4.2.7.3. Утврђивање међусобне повезаности варијабли

Како је предмет истраживања оријентисан ка провери начина вежбања инструктивне литературе, односно етида, одлучили смо да истражимо посатојање/одсуство корелација између објективних параметара успешности (број јавних наступа и награде на такмичењима), самопроцене успешности (извођачке и свирања етида), однос према вежбању уопште и место етиде у настави са варијаблама које се односе на вежбање етида (уложено време, технике вежбања и саморегулацију). Такође, занимало нас је да ли постоје везе (и у колкој су мери изражене) између елемената који чине процес вежбања. Али, као увод, проверили смо повезаност варијабли које се тичу организације вежбања уопште, места етида у настави и става о важности етида за ученике и студенте.

Добијени резултати, изражени коефицијентом Пирсонове линеарне корелације, показују да постоји повезаност одабира динамике *вежбања на седмичном нивоу* са следећим варијаблама: организацијом времена предвиђеног за вежбање на дневном нивоу ($r=0,398$, $n=236$, $p<0,0001$), са одлуком да се етида, као део инструктивне литературе, вежба сваки дан ($r=0,314$, $n=214$, $p<0,0001$) и са варијаблом која нам указује да за њено савладавање, у делу припреме, постоји детаљан план ($r=0,337$, $n=236$, $p<0,0001$). Корелација је ниска, али сматрамо да је значајна јер нам показује да је планска структура организације вежбања (са једне стране одабир дана за вежбање, а са друге, постојања детаљног плана за савладавања етиде у оквиру једног вежбања) много више, него што се сматра у пракси. Њена улога је у повезивању великог броја елемената битних за музичко напредовање и развој у једну целину. Сматрамо да би овај увид могао да мотивише ученике/студенте да (најчешће) интуитиван начин вежбања замене саморегулисаним радом. *Време уложено у свакодневно вежбање* повезано је са елементима саморегулисаног вежбања што нам говори да постоји линеарна веза са припремом вежбања ($r=0,381$, $n=222$, $p<0,0001$), током вежбања ($r=0,360$, $n=237$, $p<0,0001$) и са евалуацијом вежбања ($r=0,372$, $n=232$, $p<0,0001$) и да када се један од елемената промени, продужи се и уложено време за вежбање. Квантитет вежбања бива садржајно унапређен и квалитативно обогаћен. *Заступљеност етида у настави* и *став о битности етида* као дела музичке литературе су такође међусобно значајно повезане варијабле ($r=0,404$, $n=238$, $p<0,0001$) и оне снажно корелирају са варијаблама које се

односе на ставове о вежбању етида, вежбању уопште и организацији вежбања (Табела 14). Како су у наставном процесу најчешће наставници/професори ти који одређују заступљеност етида, закључујемо да је њихов утицај изузетно важан на формирање ставова како о битности етида као елемента инструктивне литературе, тако и о другим аспектима вежбања етида којима се унапређују извођачке компетенције вокално-инструменталног уметника.

Табела 14: Повезаност заступљености етида у настави и става о битности истих са варијаблама које се тичу организације вежбања етида

Варијабле	Заступљеност етида у настави	Битност етида (самопроцена)
Заступљеност етида у настави	1	,404**
Битност етида (самопроцена)	,404**	1
Издвојено време за вежбање етиде	,574**	,408**
Етиду вежбам сваки дан	,461**	,409**
Етиду вежбам сваки пут ка вежбам	,380**	---
Примећујем ефекте вежбања етиде на другој литератури	,370**	,539**
Пренос организације вежбања на друге форме	,304**	,457**

** $p < 0,005$

--- нема повезаности

4.2.7.3.1. Утврђивање међусобне повезаности параметара успешности (објективних и самопроцене) са варијаблама које се односе на саморегулацију вежбања

Корелационом анализом добили смо резултате који нам показују да не постоји квантитативно слагање између следећих објективних параметара успешности испитаника: 1) оцена из главног предмета (са последњег испита за студенте), 2) просечна оцена из главног предмета у току основне и средње школе и на факултету, 3) просек јавних наступа током школовања, 4) у односу на све освојене награде на такмичењим на којима су испитаници учествовали и 5) посебно у односу на награде освојене на фестивалима, Републичком такмичењу, или међународним такмичењима и саморегулације вежбања (ниједне фазе - припрема, ток, евалуација - као и ниједног

корака унутар појединачних фаза), уложеног времена, или коришћене технике вежбања. Самопроцена извођачке успешности у тренутку реализације истраживања, према добијеним резултатима, такође није у корелацији са саморегулацијом вежбања ни одабиром техника вежбања етида. Чини се да без обзира што студенти високо вреднују техничке способности музичког извођача, а етиде директно утичу на развој свирачке технике, мера успешности нема везу са радом на савладавању етида. Добијени резултати (Табела 15) говоре у прилог да се вежбање етиде посматра као одвојени сегмент свирања, и као такав корелира са заступљеношћу етида у настави, ставом према њиховом вежбању, временом одвојеним за њено савладавање и важним елементима организације вежбања, као што су заступљеност корака саморегулације (припрема, праћење тока вежбања и евалуација постигнутог) и примене одређених техника, односно начина вежбања (поделим етиду на логичке целине, вежбам делове па слажем у целину, меморишем општи план етиде).

Табела 15: Повезаност самопроцене успешности извођења етида и варијабле које се односе на организацију вежбања етиде

Варијабле	Самопроцена успешности извођења етида
1. Заступљеност етида у настави	,421**
2. Радо вежбам етиду	,380**
3. Припрема вежбања етиде	,436**
4. Ток вежбања етиде	,344**
5. Евалуација вежбања етиде	,343**
6. Време одвојено за вежбање етиде	,431**
7. Ефекти вежбања етиде на друга дела	,375**
8. Пренос организације вежбања на веће форме	,394**
9. Детаљно се упознам са етидом	,356**
10. Обратим пажњу на којим аспектима извођења морам посебно да се задржим	,363**
11. Разумем које ћу музичке вештине развити	,312**
12. У току вежбања имам увид у оствареност постављеног плана вежбања	,353**
13. Пратим да ли вежбање даје резултате	,303**
14. Знам шта сам унапредио/ла вежбањем	,354**
15. Тачно знам кад је етида савладана	,300**
16. Радим на техничким захтевима	,406**
17. Меморишем општи план етиде	,323**
18. Вежбам делове па слажем у целину	,323**
19. Поделим етиду на логичке целине	,305**
20. Анализирам динамику	,310**

** p<0.0001 N=327

4.2.7.3.2. Утврђивање међусобне повезаности између елемената саморегулације вежбања и техника вежбања при обради етиде

Дескриптивном анализом утврдили смо заступљеност техника вежбања у процесу савладавања етиде, а доводећи их у корелацију са саморегулисаним вежбањем уочили постојање везе између њих и сваке фазе саморегулисаног вежбања. Резултати показују да су технике: анализа облика етиде ($r=0,565$, $n=222$, $p<0,0001$), утврђивање њеног тоналитета ($r=0,535$, $n=222$, $p<0,0001$), хармонска анализа ($r=0,563$, $n=222$, $p<0,0001$), рад на интонацији ($r=0,312$, $n=222$, $p<0,0001$) и испевавање делова пре свирања ($r=0,336$, $n=222$, $p<0,0001$) осредње повезане само са припремним делом вежбања етиде, као и приступ да се етида подели на логичке целине па започне вежбање где уочавамо јаку повезаност ($r=0,750$, $n=222$, $p<0,0001$). Према висини коефицијента корелације, међусобну повезаност осталих техника вежбања са све три фазе саморегулације вежбања етиде, можемо груписати у неколико категорија:

1. Осредња повезаност ($r=0,30-0,69$): вежбам делове па слажем у целину, вежбам споро па поступно подижем темпо, радим на техничким захтевима, радим на квалитету тона, радим на музичкој изражајности, анализирам динамику и артикулацију, поделим етиду на логичке целине, меморишем битна места, вежбам само делове, радим на фразирању, меморишем општи план етиде, вежбам уз метроном.
2. Слаба повезаност ($r<0,30$): вежбам парлато, вежбам уз штимерицу, снимам се.
3. Нема повезаности: вежбам од почетка до краја.

Изостанак повезаности саморегулисаног вежбања са начином рада који описујемо са синтагмом „вежбам од почетка до краја” не изненађује јер то не представља вежбање, већ просвиравање, али је у пракси заступљено као вид вежбања чешће него важније и сврсисходније технике рада као што су: вежбам парлато, снимам се, урадим хармонску анализу, урадим анализу облика, пре свирања испевам делове, вежбам уз штимерицу (Упор. Табела 10). Са друге стране, повезаност наведених техника вежбања само са фазом припреме вежбања указује да ученици/студенти знају које технике вежбања могу допринети ефикаснијем савладавању етиде, али дескриптивна анализа показује да их ретко заиста и користе при самосталном вежбању (Упор. Табела 10).

4.2.7.3.3. Утврђивање међусобне повезаности између елемената саморегулације вежбања

Најзначајнији резултати за нас описују повезаност фаза саморегулисаног вежбања (Табела 16) и елемената унутар организације вежбања: припреме, тока и евалуације исхода вежбања. Посматрањем добијених резултата, уочавамо статистички значајну међусобну повезаност све три фазе вежбања које представљају кружни акциони план за савладавање етиде (рад на етиди обично траје више дана). Како је корелација позитивна то значи да унапређење једне фазе има утицај на унапређење друге, односно треће и да се промена у ма ком од три аспекта саморегулације вежбања одражава на свеукупну (не)успешност при савладавању етида.

Табела 16: Повезаност између фаза саморегулације вежбања етиде

	Припрема вежбања	Ток вежбања	Евалуација вежбања
Припрема вежбања	1	,671**	,611**
Ток вежбања	,671**	1	,717**
Евалуација вежбања	,611**	,717**	1

** $p < 0,0001$ $N = 217 - 327$

Организација вежбања етиде кроз саморегулацију, као што смо видели, прати низ међусобно повезаних корака. Резултати указују на међусобно снажне везе између корака унутар сваке етапе вежбања и изражено квалитативно слагање са сваком фазом вежбања с тим да је јачина корелација израженија између корака који чине одређену фазу (Табела 17).

Табела 17: Повезаност између фаза саморегулације вежбања етиде и корака унутар сваке од њих

Варијабле	Припрема вежбања	Ток вежбања	Евалуација вежбања
Детаљно се упознам са етидом	,421**	,374**	,311**
Обележим/или издвојим проблемске задатке	,380**	,446**	,394**
Издвојим делове који ми представљају потешкоће и на којима ћу више радити	,436**	,510**	,514**
Разумем како ћу унапредити своје извођење када овладам датом етидом и њеним проблемским задацима	,344**	,485**	,519**
Пре почетка вежбања имам јасан циљ вежбања	,343**	,615**	,570**
Имам осмишљен детаљан план начина вежбања да бих савладао/ла етиду	,431**	,717**	,600**
При вежбању се придржавам осмишљеног плана рада	,375**	,831**	,576**
У току вежбања пратим оствареност постављеног плана	,394**	,860**	,651**
Запажам, уочавам да ли вежбање даје резултате	,356**	,879**	,662**
Мењам начин вежбања ако видим да не даје резултата	,363**	,762**	,537**
Проверавам ефекте вежбања	,312**	,819**	,557**

Варијабле	Припрема вежбања	Ток вежбања	Евалуација вежбања
На крају вежбања тачно знам колико сам урадио/ла	,353**	,494**	,732**
По завршетку вежбања направим план за следеће вежбање	,303**	,534**	,610**
Када нисам савладао/ла етиду знам који су разлози за то	,354**	,490**	,752**
Знам шта треба да изменим у начину вежбања како бих постигао/ла планиране резултате	,300**	,609**	,828**
Знам шта сам унапредила вежбањем	,564**	,618**	,835**
Тачно знам на чему још треба да радим	,478**	,544**	,815**
Знам када је етида савладана	,432**	,458**	,710**

** p<0.0001, N=215– 327

Утврђено постојање корелација потврђује став да је за квалитетно вежбање од великог значаја осмишљеност у раду и да сви кораци доприносе квалитету вежбања.

4.3. Дискусија и закључна разматрања о емпиријском истраживању А

Реализовано истраживање имало је за циљ да нам прикаже начине вежбања ученика и студента са вокално-инструменталних одсека музичких школа/факултета и помогне при увиђању мере заступљености саморегулације при самосталном вежбању етиде као дела инструктивне литературе. Свраха реализованог истраживања била је у служби процене да ли постоји потреба да се вежбање унапреди, и прецизније, да ли би рад на савладавању етида требао бити квалитетнији. Налазимо да ће добијени закључци бити од помоћи за даља педагошка истраживања сличне тематике из области методике наставе инструмента.

Структура узорка (сви разреди Средње музичке школе, све године Основних академских студија, као и неколицина студената са Мастер студија) омогућила нам је прикупљање информација значајних за анализу самосталног вежбања инструмента. Прво што уочимо након сагледавања добијених резултата је „јаз” између успешности представљене прикупљеним објективним параметрима (оцене, наступи, такмичења) и самопроцене успешности, али и објективних параметара успешности и квалитета вежбања мереног заступљеношћу параметара којима се он одређује (организације вежбања, процена ефикасности, технике које се користе, ниво саморегулације). Овако посматране, оцене, наступи и награде представљају исход вежбања и повратну информацију о школском постигнућу добијену од наставника и других значајних ауторитета. С тим у вези, објективни параметри не морају бити идентични сопственом доживљају успешности. Напротив, често се од музичких извођача, без обзира на узраст, може чути став да „увек може боље” и запазити одређена доза незадовољства оствареним, без обзира на постигнути успех. Очекивали смо, такође да ће стратегије и технике вежбања одговарати изузетној успешности. Међутим, оне у већој мери корелирају са самопроценом успешности која у највећем проценту оцењена као „добра”, а не како смо очекивали на основу постигнућа, као „одлична” или „изузетна”.

Важна компонента квалитетног вежбања, прем Јоргенсену, била би могућност „поистовећивање” са наставником и усмеравање самосталног вежбања на начин како би он то чинио (Jorgensen, 1995 према Hallam *et al.*, 2012). Педагошка компетентност наставника одредиће његову улогу и музичком развоју ученика (Bogunović, 2010), па не изненађује да су вежбање етиде, разумевање њихове важности за музички развој и самопроцена успешности њиховог извођења у нераскидивој вези са ораганизацијом наставе, заступљеношћу етида у оквиру наставног програма и ставом наставника о њиховој важности за музички развој. Круг се чини затворен и организован на следећи начин (видети Табелу 14): место етиде у настави, које одређује наставник, има утицај на доживљај битности етида за музички развој, а његова снажна повезаност са временом које се издвоји за вежбање (етиде) укључујући улагање труда да то буде свакодневно, као и пренос организације вежбања на друге форме и способност примећивања ефеката вежбања етиде на другој литератури, указује на вишебројност елемената који и пре самог процеса вежбања одређују његов квалитет (и квантитет). Узајамно прожимање наведених аспеката који се тичу педагошких елемената наставе и одређења вежбања, наводи на закључак да се од ученика не може очекивати да самостално развију и поседују довољно свеобухватан став и потребна знања о квалитетном вежбању. У

формирању тога, највећа заслуга биће у рукама наставника. Посебно је важно истаћи да наставници тога морају бити свесни, и додатно ангажовани, у годинама школовања када долази до повећања захтевности музичког програма који се свира (на пример: четврти разред Основне музичке школе, трећи разред Средње музичке школе, друга година Основних академских студија) јер истраживања показују да до подбацивања и/или прекида музичког школовања најчешће долази због немогућности превазилажења извођачких потешкоћа услед немања знања о стратегијама и техникама вежбања потребним за тај ниво проблемских задатака (Hallam *et al.*, 2012).

Учесталост вежбања етида као дела инструктивне литературе на седмичном нивоу, и уопште, као и количина времена која се издвоји од вежбања за њено савладавање осликава став ученика и студената да су етиде важне за музичко образовање. Кратке музичке форме у служби савладавања одређених проблемских задата, имају за циљ унапређење и проверу стечених музичких вештина. За разлику од техничких вежби, које су дуге само неколико тактова (и циљано усмерене ка одређеном ангажовању прстију, дијафрагме, амбажуре), етидама се проблемски задаци стављају у музички контекст (Wristen, 1999). Прогресивне или програмске, нуде изазов овладавања новим музичким материјалом за кратко време и омогућавају квалитетну припрему за будуће професионалне оркестарске музичаре (који сваке седмице на програму имају нова музичка дела). Али, студенти их нерадо вежбају. Када се одређеној обавези приступа из става да се то нерадо чини, резултати могу бити нижи од очекиваних, а када говоримо о даротивој деци и музичком образовању, може се десити да дође до „појаве дискрепанце између способности (потенцијала) и постигнућа, односно између предвиђеног и оствареног” (Altras, 2006: 125), то јест, до подбацивања. Да би се то избегло, потребно је деловати на оне факторе који се тичу домена подбацивања, а у блиској су вези са подучавањем: персоналне – који се односе на недостатак вештине организације и учења (саморегулације) или социообразовне – који се тичу школе и школских обавеза (Исто).

Резултати показују да студенти знају да су етиде значајне, али се намеће питање да ли увиђају због чега? Знају ли шта ће се променити у њиховом музичком извођењу када савладају одређену етиду? Налазимо да не знају и да је разлог због ког нерадо вежбају етиду баш недостатак разумевања исхода њеног вежбања. До музичке зрелости ученика потребно да прође много година школовања, учења и искуства. Сматрамо да је континуирано објашњавање због чега се нешто свира и повезивање ефеката тог рада са напретком, битан елемент у подучавању. Стога се чини да ће запитаност и давање

одговора на питања: „Због чега ја вежбам ову етиду и шта ће се унапредити у мом музичком извођењу када је савладам?“ моћи да допринесе промени у ставу према вежбању етиде.

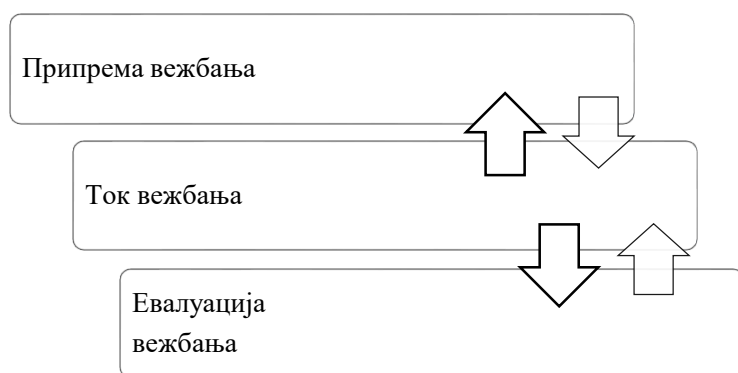
Унапређење музичке успешности у великој мери зависи од промена које се дешавају у следећа три елемента вежбања (Hallam, 1997 према Miksza, 2006): 1) припремној фази (где до изражаја долазе индивидуалне разлике ученика које незаобилазно укључују и дефинисање и одређивање циљева вежбања уз разумевање разлога таквог одабира); 2) реализацији вежбања и директно у 3) исходу, односно продукту, резултату вежбања. Оваквом поставком Халам жели да истакне међусобно снажну повезаност исхода вежбања са процесом вежбања која је потврђена и другим налазима који показују да они који при вежбању поседују добру стратегију и квалитетно дефинисане циљеве рада остварују боље резултате (Miksza, 2011). Такође, квалитет вежбања, дефинисан техникама које се користе при самосталном вежбању, бољи је предиктор успешности од количине времена уложеног у вежбање (Исто). Посебна повезаност са постигнућем уочена је код примене следећих техника (на цитираном примеру при обради етиде): 1) понављање делова (етиде) дужине два до четири такта, са или без кориговања грешака; 2) вежбање целина – део – целина (одабир одређене фразе, њена подела на мање целине и рекомбиновање при вежбању); 3) вежбање кратких одељака споро; 4) повезивање делова у низ и 5) употреба метронома (Miksza, 2011: 62). И друге емпиријске студије потврђују употребу метронома као вида подршке вежбању (Miksza, 2006; Hallam *et al.*, 2012), али показују и да је са једне стране снимање, а са друге слушање снимака, било да је преслушавање сопствених извођења или интерпретације вокално-инструменталних експерата у питању, изузетно значајан метод рада када је музички напредак у питању. С обзиром на доступност технолошки напредних телефона, снимање, као подршка музичком развоју, могла би постати и саставни део часа (снимање примера интерпретације, проба са клавиром) као и део процеса вежбања (снимање одређеног тренутка у раду за анализу за наставником/професором). Технике вежбања (етиде), које су се нашим истраживањем издвојиле као најзаступљеније (видети Табелу 10), одговарају припремној фази вежбања и односе се на анализу (утврђивање тоналитета), препознавање и рад на проблемским задацима (вежбање делова па слагање у целину, споро вежбање па поступно мењање темпа) и усмеравање пажње ка унапређењу специфичних извођачких елемената (рад на техничким захтевима и тонском квалитету). Резултати показују заступљеност техника које, по Микши (2011) директно доприносе музичком развоју, али и ниску заступљеност одређених техника вежбања за

које сматрамо да одговарају испитиваним узрасним групама. Сагледано на целом узорку, без статистички значајне разлике када је ниво образовања у питању, најмање заступљене технике вежбања тичу се захтевније анализе етиде (анализе облика, хармонског тока и нотног текста кроз парлато ишчитавање), увида у напредак (помоћу снимања сопствених интерпретација) и примене одговарајућих метода подршке вежбању (употреба штимерице да би се по потреби кориговала интонација).

Очекивали смо да ћемо у односу на узраст, запазити разлику у избору стратегија вежбања, јер се сматра да старији и искуснији музички извођачи бирају ефективније стратегије вежбања (Hallam *et al.*, 2012). Међутим, када је наша студија у питању, резултати показују да ученици и студенти вежбају етиду на сличан начин, односно да се променом нивоа школовања не мења приступ раду. Како према ранијим налазима организација вежбања не корелира са нивоом стручности, већ се доводи у везу са персоналним преференцијама, елементима који се тичу инструмента који се свира или програма који се вежба (Hallam *et al.*, 2012), добијени налази не налазимо да су забрињавајући. Међутим, ниска заступљеност комплекснијих видова савладавања проблемских задатака указује на ограничено коришћење искуства из претходног рада и не постојање интеграције знања која су ученици/студенти стекли изучавањем теоријских предмета током средњошколског образовања, а која би требало да им буду у служби музичког извођења (солфеђо, хармонија, музички облици, историја музике). Такође, велики потенцијал дугорочне меморије који даје искуствен приступ вежбању, чини се занемарен у процесу едукације и неискоришћен у самосталном раду.

За нас најважнији аспект вежбања испитиван реализованим истраживањем, односи се на сагледавање заступљености саморегулације током вежбања инструмента. Утврђено је да су све фазе саморегулације (припрема, ток и евалуација исхода вежбања) заступљене у приближно истој мери, и да су статистички значајно повезане на следећи начин: припрема вежбања је снажније повезана са током вежбања него са евалуацијом вежбања, ток вежбања је снажније повезан са евалуацијом вежбања него са припремом и произилази снажна повезаност евалуације вежбања са током вежбања (Фигура 7). На основу уочене значајније повезаности суседних фаза вежбања закључујемо да ће ток вежбања бити квалитетнији ако се уради добра припрема вежбања, као и то да ће резултати добро организованог тока вежбања омогућити довољно информација за евалуацију рада која ће имати утицај на каснији ток вежбања и исправки како у раду тако и грешака које су се десиле током свирања. Неминовно, ако је припрема лоша, ни ток вежбања неће бити квалитетан, односно уколико не постоји систематично

осмишљен и структуриран ток вежбања закључци који буду произишли неће имати велики значај на увиђање ефеката вежбања, па посредно ни утицај на даљи ток у напредовању услед слабијег односа између евалуације исхода вежбања и неког наредног тока вежбања.



Фигура 7. Међусобна повезаност фаза саморегулације током вежбања

Налази истраживања показују да је фаза припреме, у оквиру саморегулисаног вежбања, најмање заступљена, и као такви, они корелирају са резултатима истраживања о процени оспособљености студената за примену саморегулисаног учења Слободанке Антић (2015) реализованом са студентима прве и друге године Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију. Наиме, увиди које је добила својом студијом (Antić, 2015) показују да највећи број студената не планира учење, или су свесни да то не раде на ефикасан начин. Како вежбање представља учење, само музике, не можемо га анализирати изоловано од општих навика учења, преферираног стила учења и односа према учењу. Стављени у контекст вежбања, наведени персонални чиниоци, свакако имају утицај на његову организацију.

Анализа елемената вежбања унутар сваке фазе и ниске вредности које указују на мању заступљеност тог приступа при вежбању доприносе међусобној разлици збирно представљених мерених параметара. Наиме, у припремној фази вежбања корак „детаљно се упознам са етидом” је најмање заступљен, односно има најмању мерену вредност, па је тиме ова фаза саморегулације вежбања статистички окарактерисана као најмање заступљена. Парадоксално, поред корака „имам осмишљен детаљан план начина вежбања”, то је елемент који је у највећој мери повезан са припремном фазом вежбања што нам указује да је значајан предиктор успешности припреме за вежбање и напредовања уопште, али често бива у мањој мери заступљен, или чак занемаран у

процесу вежбања. То не значи да ученици и студенти не знају којим аспектима извођења треба да се посебно посвете. Напротив, то је по добијеним резултатима, најзаступљенији корак припремне фазе саморегулисаног вежбања. Али, да ли се иза тога надовезују поступци којима се прецизно дефинишу проблемски задаци, јасно разуме које ће се музичке вештине развити и унапредити савладавањем дате етиде и опредељују квалитетни краткорочни и дугорочни циљеви вежбања, према добијеним резултатима не можемо са сигурношћу да тврдимо. Даљом анализом уочена је статистички значајнија повезаност елемената унутар фазе припреме са наредном фазом – током вежбања (видети: Табела 17), него са самом припремом. Добијени налази показују да су поседовање јасног циља и осмишљеног плана вежбања елементи припремне фазе који статистички значајно корелирају са током вежбања. Намеће се закључак да његов квалитет може зависити од реализације/или не реализације тих поступака при почетној фази вежбања.

У другој фази саморегулисаног вежбања, статистички најснажније повезан корак са током вежбања, односи се на уочавање да ли вежбање даје резултате. То је уједно и корак који је најснажније повезан са наредном фазом вежбања, у чијем фокусу је евалуација исхода вежбања. То кореспондира са налазом да је средња вредност корака „мењам начин вежбања уколико не даје резултате” највиша, то јест да је од свих предложених елемената који припадају фази праћења тока вежбања, овај највише заступљен при самосталном раду. Неоспорно је да њихово садејство доприноси квалитету вежбања и музичком напредовању, па налазимо да је ово податак који можемо довести у везу са представљеним објективним параметрима успешности испитаника. Можда у мањој мери знају да вербализују шта су то проблемски задаци, прецизно изразе циљеве вежбања и детаљно осмисле план рада, али се за школску успешност чини довољно то што уоче да ли вежбање даје резултате (искуствено знајући чему се вежбањем тежи) и мењају начин рада уколико примете да су исходи рада незадовољавајући. Важно је истаћи и то, да су сви кораци ове фазе рада у снажној повезаности са њеном мером заступљености уопште ($r > 0,762$), што није случај за припремну фазу. Изузетно је битно праћење остварености плана вежбања кроз придржавање осмишљених корака унутар вежбања уз стално проверавање ефеката вежбања. Као најзаступљенија фаза у самосталном раду, чини се да заправо с њом започиње вежбање, и/или да је то оно што ученици/студенти називају „вежбање”.

Према налазима, квалитет фазе евалуације вежбања у највећој мери зависи од процене знали се шта се унапредило вежбањем (најснажнија статистичка повезаност

$r=0,835$). Ученички закључци изведени на основу овог (са)знања од велике су помоћи и важности за планирање следећег, или следећих вежбања. Тај елемент треће фазе саморегулисаног вежбања је и статистички значајно повезан са фазом тока вежбања што сугерише да постоји међусобни утицај. Уколико ученик зна шта је унапредио вежбањем, разумеће које су одабране стратегије вежбања којих се придржавао током фазе вежбања допринеле томе. Премда представља важан елемент за континуирано вежбање и музичко напредовање, својеврстан последњи корак вежбања, елемент „по завршетку вежбања направим план за следеће вежбање” је најмање заступљен и најслабије повезан са фазом евалуације ($r=0,610$). Видимо да без обзира што највећи број испитаника зна када је етида савладана (видети Табелу 13) то не значи да при завршетку појединачног вежбања имају увид о томе докле се стигло у раду, који су резултати вежбања и који би били наредни кораци.

Сви наведени елементи унутар саморегулисаног вежбања обједињено посматрани помоћ су при дефинисању вежбања и објашњавању поступака током његовог процеса. Корацима опредељеним по фазама, указује се на поступност у раду, али се појединачно могу анализирати и у односу на сваку од предложених фаза. Тако посматрано, уочавамо да постојање осмишљеног детаљног плана вежбања (да би се савладала етида), опредељеног за припремну фазу вежбања, снажно корелира са током вежбања ($r=0,717$) и осредње са евалуацијом вежбања ($r=0,600$), односно, постојање плана вежбања је веома значајно за реализацију вежбања и начин како ће се вежбање анализирати и вредновати. Налази указују да су сви кораци који припадају припремној фази, сем „детаљно се упознам са етидом”, у израженијој повезаности са евалуацијом вежбања него са припремом (видети Табелу 17). То значи да квалитет самопроцене напретка и музичког развоја (кроз анализу резултата вежбања) зависи (и) од: 1) прецизно дефинисаних проблемских задатака, 2) препознавања оних који су значајни за појединца који вежба, 3) разумевања шта ће се унапредити у извођењу када се овлада датим проблемским задацима, 4) јасно дефинисаних циљева и 5) поседовања детаљног плана начина вежбања. Уочљиво да знање о томе шта се унапредило вежбањем (као дати елемент фазе евалуације) корелира са обе претходне фазе вежбања наводећи нас на став да ако ученик зна шта се унапредило вежбањем, то значи да разуме шта дати проблемски задаци имају за циљ да унапреде у његовом извођењу, и сходно томе бира адекватне стратегије и технике вежбања да би то остварио. Ако резултати вежбања нису у складу са очекуваним, ученичко увиђање шта треба да се измени у начину вежбања да би се остварили планирани резултати, повезано је са током учења где ће се те измене

реализовати. Наравно све је у блиској вези са разумевањем шта се унапредило вежбањем, а шта не, како са фазом евалуације, тако и са фазом тока вежбања.

Импликације за наставу. Сагледавање поступака приликом вежбања ученика и студената узоркованих реализованим истраживањем резултирало је неколицином импликација како за наставнике и ученике/студенте, тако и за истраживаче из области музичке педагогије. Представићемо их по следећим областима: 1) настава, 2) самостално вежбање и 3) педагошка истраживања, а на основу теоријске базе дате у поглављима који се тичу учења и вежбања (један и два) и емпиријског приступа теми.

Настава у музичким школама је због природе усвајања знања у највећој мери усмерена ка „производу” учења, интерпретацији музичког дела које је било предмет вежбања. Стога не изненађује да се чешће подучава у смеру „шта” треба да се навежба (за наредни час, за смотру, испит, јавни наступ, такмичење), него „како” да се организује процес вежбања (посебно у старијим разредима када се од ученика очекује да су усвојили моделе вежбања). Добијени налази показују скромну структурираност вежбања, које је, чини нам се, ограничено на концепт рада преузет са часа као модел за самостално вежбање. Говоримо о референтном узорку на нивоу факултета и пригодном када су средњошколци у питању, што нам указује да је наша полазна хипотеза и запитаност да ли треба радити на унапређењу начина вежбања (иструмента), оправдана. Како квалитетно вежбање у великој мери зависи од методологије којом би се самоорганизовало, било би корисно да подучавање ученика како вежбати заузме значајније место у наставном процесу. Како је „стварање навика за вежбање један од најважнијих, а уједно и најсложенијих задатака наставника” (Eberst, 1979: 28), приступ овој теми подразумевао би:

1. Постојање увида у начин како ученик самостално вежба (применом упитника, циљаним разговором, часова опредељених само у смеру посматрања како ученик самостално организује своје вежбање, вођењем дневника вежбања или анализом снимака вежбања);
2. Објашњење како ученик самостално да организује вежбање и који су елементи (саморегулације) незаобилазни ако се жели квалитетан напредак;
3. Демонстрацију како изгледа једно ефикасно вежбање представљену примером наставника или предложеним видеом/туторијалом;
4. Јасно дефинисање краткорочних и дугорочних циљева вежбања и анализа промена у музичком извођењу током једне школске године, једног циклуса школовања, или нивоа образовања.

Већ смо навели да је начин како ученици вежбају нераскидиво повезан са начином како ученици уче, а односи се како на стил, тако и стратегије учења. Због тога не изненађује да су успешни ученици музичких школа у исто време и ученици са одличним успехом у основним (ређе средњим) школама, награђивани из различитих провера знања на општинским, или републичким такмичењима. То су деца која имају широка интересовања и одличну само-организацију. Намеће се питање, да ли похађање још једне школе доприноси квалитетнијој организацији (учења) па се дешава трансфер из музичке школе на основну школу, или они своје вештине квалитетне организације учења преносе на вежбање инструмента. Ово друго делује логичније, јер ученици најчешће уписују музичку школу упоредо са трећим разредом основне школе када већ поседују одређена искуства и донекле формиране навике учења. Међутим, уколико настава инструмента својим садржајем нуди и оспособљавање за квалитетну организацију вежбања, то јест учења, може се претпоставити (а емпиријски проверити неким будућим педагошким истраживањима) да ће доћи до трансфера, у овом случају, усмереног ка учењу предмета програма основне школе. Тиме ће се позитивни ефекти музичког образовања још израженије потврдити. Разлог више, да се *учење вежбања* уврсти у обавезни део наставног програма.

На основу резултата истраживања, чини ли се да ученицима нудимо „Моћно образовно окружење” (Voekaerts, 1999) којим им се обезбеђују корисне повратне информације са елементима сазнања о томе како унапредити вежбање и којим се стратегијама користи? Донекле да, али се може тежити његовом унапређењу кроз давање адекватних смерница, савета и препорука о примени саморегулације током учења која се показала као изузетно корисном за музички развој. Наставници би могли да се одреде за један, или комбиновани приступ подучавања СРУ. Он може бити базиран на обуци ван наставе (тренинг примене СРУ), или као део наставног програма који се подучава у оквиру редовних часова, поједностављен за први циклус школовања, или комплексан за старији узраст, али свакако мора да садржи анализу имплементираних елемената саморегулације при вежбању и јасна упутства за даљи ток рада. Али како, ако немају знања о томе?

Професионални профил наставника музике чине карактеристике којима се указује на присуство сталне „тежње ка компетентности, постигнућу и високој стручној успешности” (Vogunović, 2010: 246). Својство наставника значајно за успешност ученика (посебно за успех на такмичењима и број јавних наступа), које припада групи професионалних карактеристика, односи се на континуирано стручно усавршавање

(Исто). То нам говори да уколико постоји жеља да се педагошки рад унапреди, у нашем случају стекну знања о саморегулацији, њеној примењивости при вежбању и ефикасним начинима подучавања ученика, наставници ће начи начин да се додатно образују у том смеру. Такође, све је јасније да је подучавање свирања инструмента много више од искључиво знања свирања инструмента, па се стога интердисциплинарност и корелација са педагошким наукама на одређен начин мора подразумевати.

Самостално вежбање, оспособљеност за усмерену активност којом се обједињују све етапе учења, значило би способност да се кроз анализу постављених захтева припреми вежбање, одреде циљеви и испланира ток рада и провере исходи вежбања. Све наведено није новина. Још 1979. у *Методици наставе дувачких инструмената*, Антон Еберст каже да „на почетку вежбања треба проанализирати цео задатак, па тек онда прићи практичном раду. [...] Ученику треба увек да буде јасно због чега вежба ову или ону вежбу, какав је њен практичан значај и како је треба вежбати” (Eberst, 1979: 29). Како је вежбање неодвојиво од наставе, часови су прилика да ученик затражи помоћ наставника при планирању начина вежбања, размени идеје о техникама и стратегијама које би желео (или могао) да користи да би савладао одређене проблемске задатке и протумачи разлоге због којих, можда, не долази до жељених резултата, или нису у складу са очекиваним. Не сме се занемарити значај периодичне валидације квалитета вежбања, и планирања начина за његово унапређење. У односу на ученичко ангажовање то би значило: 1) бити отворен и радознао за нова сазнања о организацији вежбања, 2) бити спреман да се начин вежбања промени када се уочи да не даје резултате ради избегавања понављања (најчешће мање ефикасних) навикнутих образаца вежбања, 3) применити добијене савете при самосталном раду знајући да је вежбање „један од одлучујућих фактора у заједничком раду [са наставником]” (Eberst, 1979: 28) за музичко напредовање. Међутим, не ретко наилазимо на студије (где се уклапа и наша) које показују да ученици нерадо вежбају (у нашем случају етиде), посебно у узрасту 13/14 година (Driscoll, 2009 према Schatt, 2011). Самостално вежбање поистовећују са израдом домаћег задатка, обавезом, а не задовољством (Исто). До промене тог става може доћи разумевањем да вежбање инструмента значи музичко сазревање и да ће се то постићи само кроз лично залагање и одговорност (Schatt, 2011).

Одабир на који аспект вежбања се жели утицати је у домену поједнца. Може се радити на сагледавању сопственог стила учења и остваривању услова за рад којим би се подржао процес вежбања, могу се анализирати различите стратегије вежбања и експериментисати са њиховом применом са циљем проналажења оне која се чини

најадекватнија за тај период музичког сазревања, а може се и трагати за новим приступом вежбању и формирању сопствене методе за ефикасно вежбање. Индивидуалност и креативност обезбеђује слободу да се учење свирања инструмента (или школовање гласа) лично прилагоди, али неоспорно зависи од количине знања којим ће се појединац служити при самосталном раду и подршке наставника. Примена саморегулације при вежбању се показала као добар предиктор успешности па је одабир оваквог начина вежбања за ученике можда добар избор ако се жели континуирано унапређивати музичко извођење.

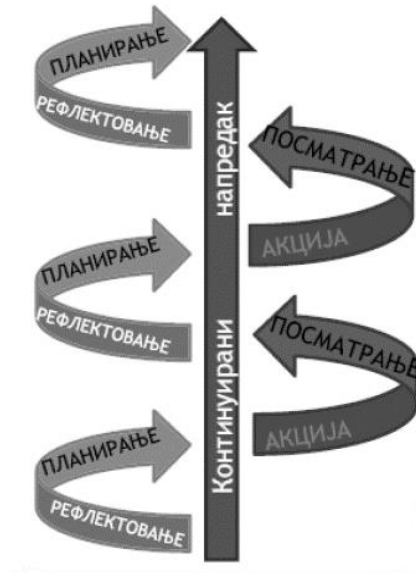
Импликације за наредна *педагошка истраживања* тичу се неких ограничења реализованог истраживања. Не очекујући да ће се добити податак да ученици нерадо вежбају етиду (без обзира што разумеју њихову корист за развој музичких вештина), нисмо обезбедили образложење таквог одговора. У тумачењу резултата и дискусији изнели смо претпоставке, али би за планирање начина унапређење самосталног вежбања било значајно располагати чињеницама на основу којих би наставници могли да врше утицај у позитивном смеру. Такође, истраживањем смо обезбедили налазе који нам говоре о начину самосталног вежбања и мери заступљености саморегулације (без претходне обуке), али не и како су ученици и студенти били подучавани техникама и стратегијама вежбања. Сматрамо да би неко наредно истраживање могло бити опредељено у смеру обезбеђивања података у начинима учења вежбања, из угла подучаваних.

Закључак истраживања А. Кључ за квалитетан музички развој лежи у допуњујућем односу између часова са наставником/професором/ментором и самосталног рада, с тим што је ово друго искључиво под контролом појединца који вежба (Ericsson, Krampe & Tech-Romer, 1993). Како се високо квалитетна музичка извођења доводе у директну везу са квалитетом и квантитетом вежбања (Ericsson, 1996) закључујемо да би саморегулисано вежбање имало позитиван утицај на музички развој и исходе вежбања. Да би до тога дошло потребно је уложити додатни напор како би се хабитуални модели вежбања превазишли, покренуо механизам праћења и увеле потребне мере прилагођавања (Zimmerman, 2006). Не мислимо да је успостављање „стратешке свесности” лако, али сматрамо да се самостално вођено вежбање може и треба подучавати. У наставку рада, износимо налазе истраживања којим смо проверили ефекте обуке за примену акционог плана за самостално вођено вежбање.

5. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ Б

5.1. Методологија

Према начину реализације, *истраживање Б* је *акционо истраживање*. Можемо га дефинисати као студију педагошке ситуације са жељом да се одређени елемент из праксе унапреди и као таква подразумева повезаност акције и истраживања (Станковић и сар., 2015б). Њиме се омогућава стицање знања за решавање проблема и његову примену. Акциона истраживања у настави представљају настојање да школе преузму активну улогу у покретању промена у наставном систему (Wagner, 2006) и подразумевају рефлексивност, односно склоност наставника ка преиспитивању и евалуацији својих уверења, ставова и приступа подучавању. Рефлексни наставник је континуирано опредељен за такав процес јер је то саставни део приступа целоживотном, учењу, а одликује га отвореност да се пробају нови приступи и размени искуство са колегама, идентификују примери добре праксе и флексибилно измени план наставе у односу на реакције ученика (Радушић, Буђевац, Јошић и Бауцал, 2015). За акционо истраживање се каже да се не спроводи *на* људима већ *са* људима јер су сви који су укључени у истраживање активни учесници. Његова структура реализације садржи следеће кораке: проматрање, описивање, планирање, деловање, рефлексiju, евалуацију и модификовање који се најчешће не реализују линеарно (McNiff & Whitehead, 2002). Стога не можемо говорити о јасном току, већ о општој шеми фаза истраживања. Илустровано, акционо истраживање представља се једнодимензионалном (Слика 1) или вишедимензионалном спиралом:



Слика 1: Ток акционог истраживања преузет из: *Наставник као истраживач - приручник за наставнике*. од Д. Станковић, Ј. Радишић, Н. Буђевац, С. Јошић и А. Бауцал (аутори), (2015). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Методолошки, акционо истраживање нема посебно дефинисан оквир али се при структурирању руководи питањем „Како могу да унапредим оно што радим/што је предмет мог интересовања?”. У покушају осмишљавања смерница за реализацију акционог истраживања током свог педагошког рада последњих година двадесетог века Вајтхед (Whithead, 2017) је изашао са предлогом питања која би усмеравала истраживача током припреме, реализације и писања извештаја о спроведеном акционом истраживању:

1. Шта је предмет мог интересовања?
2. Због чега сам заинтересована за ту област?
3. Шта сматрам да могу да учиним по том питању?
4. Шта ћу учинити, који је мој план?
5. Како ћу прикупити доказе да сам извршила утицај и да се промена десила због тога?
6. На основу чега ћу вредновати да су моји налази истинити и тачни?
7. Шта ћу потом урадити?

Како је пракса реализације акционих истраживања постајала све учесталија од тог времена на овамо, долазило се до нових увиђања па с тим у вези и Вајтхед допуњује своје ставове о приступу акционим истраживањима следећим речима: „Увиђањем праве природе акционог истраживања схватио сам његову повезаност са процесом стварања

доброг поретка. Сада разумем да акционо истраживање није скуп засебних корака, већ учење из искустава; дијалектички узајамни утицај праксе, рефлексije и учења” (Whaithead, 2017: 95). Он одлази корак даље, па значај примене акционог истраживања у пракси, са циљем унапређења онога што радимо, односно што је предмет нашег интересовања подиже на ниво професије. Он сматра да се овим приступом може (и треба) радити на унапређењу професионалне праксе и тако доприносити друштвеном систему (Whaithead, 2017). Према Мекнифу и Вајтхеду (McNiff & Whitehead, 2002) онтолошки приступ акционом истраживању је са уважавањем туђих начина размишљања и сагледавања стварности и уз поштовање туђих вредносних система. Епистемиолошки, истраживачи који реализују акциона истраживања заузимају став да је знање живо, промењиво и да се стиче кроз сагледавање, анализу, размену. Оно никад није статично и комплетно и стога је укоренењено у искуству.

Емпиријско истраживање Б је према циљу *експлоративно* – сагледавамо педагошку појаву и имамо слободу да током истраживања мењамо приступ (Тодоровић, 2016). Заузимамо и подржавамо став да ако је учење процес онда његово сагледавање треба да има временску одредницу трајања (Klug *et al.*, 2011), па је с тим у вези студија *лонгитудинална*. Припада групи *примењених истраживања* јер ће решење постављеног педагошког питања имати ширу друштвену корист у оквиру музичко-педагошке заједнице.

5.1.1. Предмет и циљеви

Предмет истраживања је провера исхода примене модела самостално вођеног вежбања на примеру инструктивне литературе/етида за дрвене дувачке инструменте: (флаута, кларинет, обоа, фагот и саксофон).

„Шта могу да урадим по том питању?“, или *циљеви* истраживања су: 1) установити ниво заступљености саморегулисаног вежбања у начину на који ученици и студенти вежбају инструктивну литературу; 2) представити модел самостално вођеног вежбања и усмерити ученике/студенте да га примењују при вежбању инструктивне литературе/етида; 3) пратити и прилагођавати СВВ модел током трајања истраживања кроз рад фокус групе; 4) проверити исходе примене на основу самопроцене ученика/студената; 5) проверити исходе примене СВВ модела етида на основу анализе дневника вежбања; 6) упоредити добијене резултате у односу на пре и након експерименталног дела истраживања.

„Шта ћу учинити, који је мој план?“, или планирани *задаци* за реализацију постављених циљева: 1) попуњавање улазног упитника; 2) представљање унапред припремљеног модела за самостално вежбање инструмента као дела дневника вежбања; 3) праћење примене датог модела у току трајања истраживања кроз рад фокус групе; 4) анализа добијених резултата.

5.1.2. Узорак

У реализованом акционом истраживању учествовало је 43 испитаника, 13 ученика свих разреда средњих музичких школа из Београда („Мокрањац“) и Земуна („Коста Манојловић“) и 30 студената основних академских студија са Факултета музичке уметности у Београду. Сви узорковани субјекти свирају дрвене дувачке инструменте (флаута, обоа, кларинет, фагот, саксофон). Малолетни испитаници учествовали су у истраживању уз потписану сагласност родитеља, односно старатеља.⁴⁴

5.1.3. Методе, технике и инструменти

Емпиријско истраживање Б је *квалитативно истраживање* јер је оријентисано ка разумевању начина на који ученици и студенти – музички извођачи, организују своје време предвиђено за вежбање инструктивне литературе, промена које су се десиле увођењем новог модела самостално вођеног вежбања и интерпретације смисла и значења њихових поступака, доживљаја, размишљања и искуства током истраживања. Ова научна оријентација је постала актуелна у току последње деценије двадесетог века у области друштвених наука, посебно када су у питању педагошка истраживања (Шевкушић, 2006). Одлучили смо се за њу јер је одликује сазнање као процес разумевања, рефлексивност и критичка свест о језику, а користи се индуктивном истраживачком методологијом отвореног типа (Vilig, 2016). При прикупљању података поред рада фокус групе као вида квалитативног истраживања користили смо и следеће истраживачке технике: попуњавање упитника (улазног и излазног) и вођење дневника вежбања.

Питања за улазни и излазни упитник (дат у прилогу рада) преузета су из упитника коришћеног у Емпиријском истраживању А, али прилагођена потребама акционог

⁴⁴ Прилог 6.

истраживања. Улазни упитник садржи питања која се односе на: 1) опште варијабле: пол, узраст, ниво образовања, разред/година студија, одсек, инструмент, године свирања, (6 питања); 2) објективне параметре успешности испитаника: оцена из главног предмета, просечне оцене из главног предмета током школовања (основна школа, средња школа, факултет) (2 питања); 3) самопроцену успешности и чине га 2 питања са понуђеном нумеричком скалом процене Ликертовог типа у распону вредности од 1–7 где један представља врло лоше, два незадовољавајуће, три задовољавајуће, четири просечно, пет добро, шест одлично, а седам изузетно; 4) заступљеност саморегулације при вежбању одређених нумеричком скалом процене Ликертовог типа у распону вредности од 1–7 где је један никад, два скоро никад, три веома ретко, четири повремено, пет често, шест готово увек, а седам увек (3 питања, укупно 18 понуђених исказа); примену техника вежбања при обради етида са понуђеном нумеричком скалом процене Ликертовог типа у распону вредности од 1–7 где је један никад, два скоро никад, три веома ретко, четири повремено, пет често, шест готово увек, а седам увек (23 питања). Оба упитника допуњена су питањем самопроцене следећих параметара музичког извођења: тонски квалитет, интонација, ритмичка прецизност, артикулација, динамичко нијансирање, агогичка јасноћа, фразирање, музичка изражајност, моторичка спретност/техника. Питање је представљено скалом процене Ликертовог типа за сваки истраживани аспект извођења у распону вредности од 1–7 где 1 представља слаб, два задовољавајући, три просечан, четири добар, пет врло добар, шест одличан, а 7 изузетан ниво овладаности. Излазни упитник је краћи јер су изостављена питања која се односе на самопроцену успешности и објективних мера успешности. За обраду података у акционом делу истраживања коришћено је 26 упитника.

Дневник вежбања нуди структуриран план за самостално вођено вежбање који се базира на саморегулисаном учењу, а осмишљен је према Веинмановом раду (Veenman, 2014). Ученицима и студентима је најпре понуђен краћи модел од десет корака, а у даљем току истраживања дужи модел који садржи 20 корака. Први,⁴⁵ структуриран кроз 10 корака, има шест отворених питања, два питања са могућношћу дописивања одговора и два питања са понуђеном скалом процене Ликертовог типа од 1–7. Четири корака се директно односе на организацију вежбања. Операционализовали смо их помоћу следећих индикатора: 1) етиду радим (први дан, други дан, трећи дан); 2) припремим се за вежбање тако што најпре анализирам етиду и урадио сам следеће, или не, прескочићу

⁴⁵ Прилог 4.

анализу; 3) правим план вежбања и изгледа овако, или радићу интуитивно; 4) на скали од 1–7 у коликој мери си остварио постављени циљ вежбања. Преосталих шест корака односе се на прикупљање података о етиди, току вежбања и присуству/одсуству мотивације за њено савладавање (датум, време почетка вежбања, време завршетка вежбања, назив етиде, ниво мотивације за вежбање етиде тог дана – на скали од 1–7, урађени кораци плана вежбања). Тако конципиран дневник учесници су водили током прве седмице истраживања.

Други дневник вежбања⁴⁶ чини 20 корака: петнаест питања отвореног типа (односно одговор који треба допунити), четири одговора са понуђеном скалом процене од 1–7 и један корак са 6 понуђених одговора за избор. Овај модел дневника вежбања вођен је до краја истраживања. Формулисан на овакав начин, дневник вежбања може се посматрати и као техника микроанализе јер систематично сагледава све кораке у оквиру сваке фазе саморегулације, поставља јесна и специфична питања, обезбеђује богату базу информације (Miksza, *et al.*, 2018) и није новина у педагошким истраживањима саморегулације при вежбању инструмента. Дневник садржи и (предложени) списак техника вежбања при обради етиде. За потребе обраде резултата акционог истраживања прикупљено је и анализирано 18 дневника вежбања.

5.1.4. Ток истраживања

Акционо исраживање реализовано је у другом полуугодишту/семестру школске, односно академске 2018/2019. године. Четири сусрета са ученицима средње Музичке школе „Коста Манојловић” одржана су у периоду март – мај, уз сагласност родитеља, предметних наставника и директора школе, а у оквиру проба дувачког оркестра, док су сусрети са студентима Факултета музичке уметности у Београду организовани у периоду април – јун уз сагласност декана и подршку професора, а у оквиру наставе предмета Методика наставе дувачких инструмената. Након првог сусрета на коме су полазници истраживања попунили улазни упитник, упознали су се са саморегулацијом и добили дневник вежбања са објашњењем како се користи, други сусрет се догодио једну седмицу касније, трећи две седмице након другог сусрета, а четврти три седмице након трећег сусрета (период самосталног рада између сусрета повећавао се за по једну седмицу). Истраживање је укупно трајало шест седмица.

⁴⁶ Прилог 5.

5.1.5. Обрада података

Акционо истраживање представља комплекснији облик истраживања и захтева комбиновану анализу. Податке добијене упитником статистички смо обрадили применом дескриптивне анализе (израчунавали смо просеке и стандардне девијације), фреквенцијске анализе (проценти), а добијене средње вредности поредили смо применом t-test-а упарених узорака. За обраду добијених резултата коришћен је статистички софтверски пакет, SPSS верзија 20.00. Добијени резултати представљени су као део и у служби квалитативног истраживања.

Аудио записи снимљени током рада фокус група кодирани су и тематски груписани према истраживачким питањима, а у складу са постављеним циљевима истраживања. Урађена је квалитативна анализа, а интерпретација резултата представљена је хронолошки према току истраживања.

Дневник вежбања анализиран је квалитативном анализом, а добијени резултати дескриптивно представљени.

5.2. Резултати и интерпретација

5.2.1. Први сусрет

На првом сусрету са ученицима и студентима испуњени су следећи задаци истраживања: 1) ученицима је подељен образац сагласности који потписом родитеља (или старатеља) одобрава учешће у истраживању и снимање аудио материјала са рада фокус група (укупно четири); 2) попуњен улазни упитник истраживања; 3) објашњен ток акционог истраживања; 4) представљено саморегулисано учење, као и начин његове примене при вежбању инструмента; 5) подељен дневник вежбања са примером акционог плана за самостално вођено вежбање (са елементима саморегулисаног учења) и дата упутства за његово коришћење.

Како улазни упитник садржи питања која објашњавају све кораке унутар три фазе саморегулисаног учења на примеру вежбања етиде, сам ток попуњавања тог дела упитника била је прилика да се представи и потврди разумевање шта је саморегулација. Како при попуњавању сличног упитника у Емпиријском истраживању А ученицима и студентима ништа није образлагано током и ни након попуњавања, прикупљене реакције и коментари већ на првом сусрету приликом попуњавања улазног упитника

представљале су веродостојнију слику односа према овој теми у односу на анонимно попуњавање анкете истраживања А. Образложена могућност да се вежбање може поделити на јасне целине које означавају припрему, праћење тока вежбања и увид у постигнуто, наишла је на (под)смех као и ниво заступљености одређених поступних корака унутар сваке фазе. Уочена је изненађеност учесника због дефинисања сваког дела вежбања, али и разумевање правог значења неких од појмова који су укључени у праћење процеса самостално вођеног вежбања: „Проблемски задатак није тежак део етиде, него чему етида служи!” (студент В. Г.).

Сви присутни учесници истраживања добили су свеске, дневнике вежбања, са примером самостално вођеног вежбања⁴⁷ у десет корака. Поред тога, понуђен им је и списак од 24 технике вежбања⁴⁸ са којим су се већ сусрели при попуњавању улазног упитника. При сусрету са студентима, током разговора, указано је да се техника под називом „анализирам тонални план” односи на хармонску анализу етиде, а „поделим етиду на логичне целине” на анализу облика. Због различитог узраста учесника истраживања, у предложеном списку техника вежбања, технике су представљене на начин да не буде недоумица на шта се мисли и на који елемент вежбања се односе. Реакција на акциони план за самостално вођено вежбање била је са одобравањем.

5.2.2. Други сусрет - прва фокус група

Други сусрет се одиграо недељу дана касније. До овог сусрета, учесници истраживања имали су задатак да вежбање етиде организују помоћу модела за самостално вођено вежбање датог дневником вежбања у који би током рада бележили предложене кораке. Од понуђених десет корака вежбања, четири корака се директно односе на организацију вежбања (припремим се за вежбање тако што најпре анализирам етиду и урадио сам следеће/не, прескочићу анализу, етиду радим (први дан, други дан, трећи дан), правим план вежбања и изгледа овако/радићу интуитивно, на скали од 1–7 у коликој мери си остварио постављени циљ), а преосталих шест на прикупљање података о етиди, току вежбања и присуству/одсуству мотивације за њено савладавање (датум, време почетка вежбања, време завршетка вежбања, назив етиде, ниво мотивације за вежбање етиде тог дана, урађени кораци плана вежбања).

⁴⁷ Прилог 4.

⁴⁸ Табела 10.

Није било тешко претпоставити да ће улагање додатног ангажовања при вежбању (етиде) наићи на реакције, као ни то да ће оне бити подељене. Одређени број учесника истраживања како средњошколаца, тако и са факултета није водио дневник оправдавајући се распоредом часова, такмичењима, обавезама, једноставно зато што су заборавили или: „Што сад? Крај године?” (студенткиња Б. М.). Записивање поступности у раду (у првом моделу самостално вођеног вежбања од десет корака) доживљено је као „напорно, све то држим у глави” (студент С. Р.) и „непотребно сваки пут кад вежбам, раније у средњој школи покушаји овог типа праћења вежбања реметило ми је вежбање више него што је помогло; инструменталиста би требао да посвети време да више вежба интуитивно, а не да записује тактике како то ради, нисам користила дневник, промена би ми донела још већи стрес, а ја сам већ под стресом” (студенткиња М. А. М.). Општи став да осмишљено вежбање може да умањи креативност уметника, чак и у периоду вежбања, широко је заступљен и аргументован различитим ставовима. Разматрајући различите ставове, а цитирајући многе студије (Hill & Schneider, 2006; Endsley, 2006; Ericsson, 1996, 1998; према Weisberg, 2006), Роберт Вајсберг (Robert Weisberg) своју запитаност на ову теми операционализовао је питања попут:

1) Да ли аутоматске реакције присутне код експерата (то јест брзина у реакцијама која је заснована на великом искуству), умањују креативни, односно интуитивни ток мисли уметника?

2) Да ли је заправо таленат, наследна даровитост за одређену област, а не посвећен рад, пресудан за постизање највишег нивоа знања у одређеној области?

3) Да ли ослањање на претходна знања, искуства, навике умањује креативност (у раду) која би требало да буде окренута ка новом и непознатом?

Радећи истраживања са професионалцима из области музике, спорта, медицине и шаховским велемајсторима, Ериксон (према Weisberg, 2006) је извео закључак да су креативност и професионализам блиско повезане и да је посвећено вежбање у основи (музичког) развоја. Заступљеност промишљеног вежбања у директној је вези са квалитетом анализе и употребном вредношћу „нагомиланог” знања и искустава на основу ког се доносе нови закључци. Позивајући се на Ериксона, Вајсберг (Исто) истиче да увид у претходна искуства и начине рада (дневник вежбања као вид праћења тока вежбања) кроз посвећени рад, омогућава осмишљавање нових техника за развој жељених вештина и унапређење постојећих. Тиме се, према Ериксону (2006), прелазе самопостављене, рецимо извођачке границе и долази до њиховог редефинисања, па

ставови испитаника да ће им организација вежбања умањити креативност, налазимо да није оправдана.

Наше истраживање је показало да је од могућа 42 дана, колико је дана укупно трајало истраживање, на средњошколском нивоу образовања дневник вежбања вођен је у просеку 19 пута ($AC=18,5$), односно 19 дана. Студенти су током периода истраживања дневник вежбања водили у распону између 5 и 29 дана, а у просеку 12 дана ($AC=12,13$). Добијени резултати се мало разликују када је у питању број дана када су ученици и студенти у дневнику вежбања следили акциони план саморегулације вежбања и према том податку просечан број пута саморегулисаног вежбања када су ученици у питању износи 18 ($AC=17,5$), а студенти 11 пута ($AC=11,31$). У данима када се нису придржавали акционог плана саморегулације при вежбању инструктивне литературе, ученици и студенти наводили су разлоге за то (најчешће здравствене, путовања, похађање музичких семинара/кампова или испитни рок). Примећујемо да је динамика вођења дневника када је различити ниво образовања у питању изузетно слична и недовољна за студиознију самоанализу која би допринела увиђању (не)квалитетних техника вежбања и надоградњу кроз формирање нових приступа. Оправдање, с једне стране, налазимо и у распореду часова/предавања, јер смо према изјавама ученика и студената закључили да у току дана имају велике паузе између часова/предавања тако да своје вежбање организују у школи/на факултету, најчешће сналазећи се по питању простора за рад. У тим ситуацијама покушавају да ураде пуно, за кратко време, користећи навикнуте стратегије вежбања не увиђајући простор за самонапредовање кроз анализу свог рада. Са друге стране, за одређене појединце, дневник као форма праћења рада, представљао је својеврсну мотивацију да више вежбају: „Приметила сам да ме је дневник мотивисао да више вежбам, као обавеза да га попуним, ја сам више вежбала” (студенткиња А. Н.), или врсту документа: „Битна је та свешчица да нам прави неку дисциплину, да нас освести” (студенткиња А. П.).

Однос према вођењу дневника у директној је вези са *начином вежбања* уопште и вежбања инструктивне литературе. Полазећи од једног, горе цитираног става да инструменталисти треба да вежбају интуитивно, анализирали смо дневнике вежбања и дошли до податка да је на почетку вођења дневника често било наведено да ће вежбати интуитивно, али да је до промене долазило након неколико дана вођења дневника када би почели да бележе свој план вежбања (који, не оспоравамо, сви они имају, али га ретко дефинишу и знају шта, на који начин и због чега у датом моменту раде). За неке су предложене технике вежбања биле корисне и представљале део плана за вежбање

(анализирају тонални план, вежбама парлато, вежбама само делове) па су наводили само редне бројеве испред одређене технике наведене у табели понуђеној дневником вежбања. У разговору су истакли да им технике вежбања на такав начин издвојене и понуђене значе у смислу да их подсети на које начине могу да вежбају у тренуцима када опадне концентрација и када би да одустану од даљег рада: „читајући ту табелу ми је дала идеју како још могу да веждам” (студенткиња А. М. М.). Доживели су га као „организатор вежбања” (студенткиња Т. Р.), јер по њиховим речима: „много се односи на свесно вежбање и некако нас осамостаљује и некако пребацује сву нашу одговорност на нас” (студенткиња М. Д.).

Како је истраживање реализовано током школске/академске године, у разговорима се наглашавало централно место наставника/професора индивидуалне наставе инструмента и значај његове/њене повратне информације на основу које се усмерава даље вежбање. Јасно је да без обзира на узраст, сви учесници истраживања, у чешће већој него мањој мери, зависе од наставника/професора. Намеће се закључак да је стил подучавања од најранијег музичког узраста доминантно оријентисан на начин подучавања који је искључиво (пред)вођен и усмераван наставником. Истраживање (Koutsouridou, 2008) утицаја примене различитих стилова подучавања на развијање музичке креативности код деце основног образовања показало је постојање два приступа: *дидактичко/наставник-води* стил и *креативно/ученик-центар* стил. Ауторови налази показују да оба приступа имају утицај на музички развој, али да други приступ, којим се подстиче импровизација, истраживање, експериментисање, оригиналност, слобода и флексибилност резултира креативношћу, одлучношћу, оригиналношћу, самопоуздањем, индивидуалношћу, отвореношћу. *Дидактичко/наставник-води* стил, са друге стране, одликује (обично) фиксно структурирано подучавање оријентисано око наставника који је у контроли над процесом учења, дајући прецизне смернице које се морају испратити, а као потенцијални резултат тога добија се прецизност, јасноћа, контрола, стилски развој и техничке способности (Исто). У нашем случају, наметнула се потреба за додатним појашњењем појма самостално вођено вежбање (подвукла Н. Ј.), па се поред дефиниција и објашњења договорило да при сваком приступу вежбању ученици/студенти одаберу један датум током распуста (на пример 5. август), чиме би записивање ставки у дневнику био својеврсни разговор са самим собом, односно, полазници би себи били наставници и имали увид у то како да сами себе подучавају, дају повратне информације и да у односу на то планирају следеће вежбање. Изјава „Задовољнији сам јер знам шта сам урадио и имам више времена” (студент В. Г.) је

покренула тему о организацији вежбања и уложеном времену. У овој првој, краћој верзији дневника вежбања, податак о тренутку почетка вежбања и завршетка рада на етиди имао је за циљ препознавање колико се времена одвоји за вежбање етиде. Следећом фазом истраживања желели смо да уочимо ефективност у раду, односно колико ученици/студенти од тог времена заиста ефективно раде и да ли су и у коликој мери свесни тога. Следећа изјава нам је указала да смо на добром путу: „Нисмо навикли да водимо (дневник) и тачно записујемо о томе шта вежбамо, о чему размишљамо, на шта обраћамо пажњу, него то све некако иде уз само вежбање, али мислим да је идеја одлична јер онда много више освестимо то што треба, јер већи значај дајемо томе” (студенткиња Т. М.).

Емпиријско истраживање А нам је показало да ученици и студенти препознају значај инструктивне литературе, али је нерадо вежбају. Та тема се неминовно наметнула током прве фокус групе полазећи од коментара да се етиде „пролазе”, да се (на)вежбају за смотре и/или испите и да их не воле. „Сада сам мало већи значај дала етидама јер обично већи значај придајем тонским и техничким вежбама, програму, њих само мање-више пролазим, не гледам на њих овако детаљно као сад” (студенткиња М. З.). Наметнуло се питање разумевања сврхе ове литературе и њене намене, а појашњење је уследило након добијања новог модела за самостално вођено вежбање од двадесет корака који је заменио првобитни концепт и био задат за коришћење до наредног сусрета у периоду од две седмице. Уз штампани примерак дневника вежбања од 20 корака (и word документ преко електронске поште) сви су добили линк са дневником вежбања у виду упитника на Google платформи који су могли да попуњавају у случају да при себи немају добијену свеску.

5.2.3. Трећи сусрет – друга фокус група

До овог сусрета ученици и студенти су водили допуњени дневник вежбања који се састоји од двадесет корака. Дванаест корака се односи на организацију вежбања, и то је осам корака више него у првом моделу, а тичу се дефинисања проблемских задатака које етида обрађује, постављања циља вежбања за тај дан, процене успешности урађеног, дефинисање и процена онога што се унапредило вежбањем, анализа остварености постављеног циља вежбања и структурирања вежбања. Преосталих осам корака, а два корака више него у првом предложеном моделу, односе се на сагледавање колико је времена од уложеног у рад заиста било ефективно искоришћено за вежбање етиде и

колика је мотивација да се поново вежба та етида. Значајна промена коју смо уочили у односу на рад прве фокус групе јесте: 1) појава измењеног става према етидама уопште: „Свака етида је техничка, али сад од сваке правим комад” (студент В. С.); 2) присуство и ниво мотивације за вежбање етида: „Баш, баш ми се свиђа (дневник вежбања), поред свих обавеза етида су нам постале мучне, одрадимо их од часа до часа, за испит и већина нам само промиче, не размишљамо дугорочно шта је циљ етида заправо и обично заборавим све што сам радила; ово ми је мотивација да забележим и да брзо урадим” (студенткиња Ј. Ј.); 3) корист коју виде од вођења дневника вежбања: „Није нешто ново, али претпостављам да нико ранија није записивао. Ја запишем увек пред вежбање, а чим сам записао аутоматски ћу и да урадим. Ја сам написао и онда сам одрадио! Као да сам одговорнији од кад користим дневник, направим план и испуним га” (студент Д. А.).

Анализа објективних параметара успешности учесника истраживања показала је да је просечна оцена свих учесника истраживања из инструмента у основној и средњој школи $AC=5,00$ ($N=25$), док је на академском нивоу у распону од 8 до 10 са просеком $AC=9,42$ ($N=12$). Важно је истаћи да сви имају велики број јавних наступа и освојених награда на музичким фестивалима, републичким такмичењима (више година током школовања) и међународним такмичењима. Неоспорно је да сви поседују развијене стратегије вежбања, али се чини да има простора да се унапреде кроз уочавање елемента који чине осмишљено вежбање и оспособљавањем за самостални рад.

„Било ми је лакше да попуњавам десет корака него ових двадесет јер сам некад имала само 10 до 20 минута за вежбање етида; свеска је била новитет и некад ми је било тешко да кроз речи кажем шта је напредовало у тих пола сата рада јер ми је то тако мало; из недеље у недељу се примети, или из вежбања у вежбање, али у том тренутку кад завршим вежбање етиде ја сам само да оставим инструмент и одем да радим нешто друго” (студенткиња А. Н.).

Полазећи од ове изјаве наметнуле су нам се две тематске области: *вербализација*, односно могућност да се речима исказе мишљење, дефинише или објасни одређени појам и *мера напредовања*, или разумевање исхода вежбања.

Када је вербализација у питању, сусрели смо се са неколико начина сагледавања ове теме. На првом месту је лако уочљива разлика у раду фокус групе са средњошколцима и студентима. Средњошколци су били скромнији на речима, али се и међу њима могла уочити разлика у ставу у односу на ниво зрелости без обзира на сличне године. Лакше им је било да исказу своје ставове, него да дефинишу проблемске задатке, постављају циљеве вежбања, или финализирају урађено и редефинишу план за даље. С тим у вези заједнички став им је био да је двадесет корака много (заморно) јер

„више иде у детаље, мало теже јер морамо више да размишљамо” (ученик В. П.). На академском нивоу, комуникација је била значајније богатија, а изражавање ставова далеко детаљније (цитиране изјаве то и осликавају). Међутим, када је реч о вербализацији проблемских задатака, дефинисању циљева вежбања или евалуације резултата вежбања и на овом нивоу школовања постоје потешкоће које можемо довести у директну везу са процесом наставе која је код нас у највећој мери монолошка и организована у смеру наставник/професор – ученик: „Од средње школе и раније увек нам је неко говорио како, никада нисмо били натерани да радимо сами” (студенткиња А.Н.). Стиче се утисак да у наставном процесу недостаје елемент осмишљене стратегије за осамостаљивање ученика/студената за самостални рад. Подразумевање да они разумеју примере које им наставници/професори дају кроз наставу чини се недовољно, јер их они не уочавају као обрасце које могу применити при савладавању неког другог проблемског задатка већ тренутно решење за дати проблемски задатак, као изоловану информацију. Доживљај испитаника је да дневник вежбања „тера да размишљамо о стварима о којима нисмо раније размишљали” (студенткиња Н. К.), и чини „прегледније оно што радимо [...], писање је корисно, памтимо шта смо радили, мада је тешко да записујем те ствари, али вежбом ћу их унапредити” (студент М. Б.) и „да су циљеви прегледнији зато што су написани” јер „ако не преточиш у речи, често ћеш то да негираш, овако себе натераш да мислиш, речима и словима натераш себе да вежбаш” (студент В. Г.). Наметнуо се заједнички закључак да „кад знам да вербализујем шта сам ја унапредио, ја сам то заиста и унапредио”.

Они искуснији по питању педагошке праксе и искуства рада се децом истакли су проблем са којим су се сусрели: „Сматрам да ово треба да се ради са клинцима, можда не у оваквом смислу, али да, да свако има своју свеску јер кад сам имао часове са првацима и када сам требао да им напишем (шта да раде) имао сам главобоље” (студент В.С.). Сви су се сложили да им је много лакше да било шта одсвирају него да искажу речима, али и са тим да је за рад са другима изузетно значајно рећи, објаснити све аспекте који се тичу вежбања инструмента. Поступни кораци у дневнику вежбања усмеравају ка дефинисању и објашњавању свих поступака у процесу вежбања (инструктивне литературе), а тиме изграђују навик у вербализације.

Како смо већ на почетку дефинисали да проблемски задатак није тежак део етиде, већ чему етида служи, дошли смо до закључка да концепт омогућава да свако унапреди своје слабости јер су индивидуалне разлике изузетно велике. Некоме је теже да одреди проблемске задатке, некоме да постави циљеве вежбања: „циљеви [вежбања етиде]

прегледнији зато што су написани” (студент В. Г.), неке да се придржава плана вежбања: „Ја сам увек имала план, али када је у глави нико не зна и не мора да се испуни, једино сад кад сам почела да записујем, терала сам себе да то што сам записала и урадим” (студенткиња П. Ђ.), а неке да вербализује, или да процени исходе вежбања.

5.2.4. Последњи сусрет – трећа фокус група

Четврти сусрет и уједно последњи, догодио се шест седмица након првог сусрета. Дужина трајања истраживања омогућила је увид у (навикнут) начин вежбања (пре и након шест седмица вођеног рада) и у оно што би могло да се унапреди. Приликом овог сусрета учесници истраживања су предали дневник вежбања, попунили излазни упитник и у делу фокус групе у највећој мери износили своје ставове о концепту самостално вођеног вежбања, писању дневника вежбања, или значају овог искуства за њих. С обзиром да је истраживање реализовано са генерацијама за које се сматра да су овладале информационо-комуникационим технологијама, изненадио нас је податак да нико није водио дневник на предложеној Google платформи. Спора комуникација електронском поштом објашњена је поседовањем исте, али незаинтересованошћу да се проверава.

Анализа збирно добијених резултата о заступљености фаза саморегулисаног вежбања током самостално вођеног вежбања, на целом узорку је, показала да су при првом мерењу (попуњавању улазног упитника) фазе вежбања од најзаступљеније ка најмање заступљеној биле организоване овим редом: 1) провера исхода вежбања, 2) фаза припреме вежбања и 3) праћење тока вежбања. Међутим, поновљена мерења показују промене у ставу и то са значајном разликом када је ниво образовања у питању. Средње вредности збирно анализираних корака сваке фазе СВВ су се код ученика промениле у смеру навише, и то статистички значајно, само када је припрема у питању ($t(12) = -4.002$; $p = 0.002$). То нам показује да су ученици у тренутку поновљеног попуњавања упитника у значајнијој мери придавали значај припреми вежбања етида. Код студената се то догодило у фази провере. Према резултатима урађеног Т-теста упарених узорака (на нивоу целог узорка) уочене су статистички значајне опадајуће вредности, и то за фазу припреме ($t(25) = -5.676$; $p = 0.000$) и праћења тока вежбања ($t(25) = -3.496$; $p = 0.002$). На академском нивоу запажена је иста појава само када је фаза припреме у питању ($t(12) = -4.006$; $p = 0.002$). Сматрамо да су поновљени резултати заправо објективна слика и јаснији увид у начин вежбања. Током разговора често се могао стећи утисак да постоји „јаз” између субјективног сагледавања вежбања и његове објективне анализе. Сматрамо да је

увид студената у реалну слику вежбања од великог значаја за наредне кораке рада на унапређењу самосталног вежбања те добијене резултате оцењујемо као изузетно корисне.

Статистички обрађени подаци добијени упитником показују промене пре и након истраживања када су све фазе и сви кораци унутар сваке фазе вежбања у питању (Табеле 18, 19 и 20). Промене средњих вредности које на скали процене не иду увек навише (самопроцена која нам указује да ли се одређени аспект вежбања унапредио, односно да ли је у већој мери заступљен током самосталног рада) указују да је током истраживања дошло и до увиђања „реалне” слике заступљености одређених елемената вежбања. У коликој мери нас је тај резултат изненадио, толико нам је и драго јер осликава квалитет акционог истраживања који је динамичан и непредвидив у свом току. Анализа добијених резултата целог узорка (са назнаком да је узорак мали, а самим тим статистичка обрада података искључиво за увид у став испитаника) за фазу припреме вежбања по корацима показује пораст свих мерених категорија (Табела 18).

Табела 18: Дескрипција резултата које се односе на припремни део вежбања етиде пре и након акционог истраживања

Категорија	Пре		После	
	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Аритметичка средина	Стандардна девијација
1. Пре почетка вежбања „упознаћу” се са етидом (урадићу анализу)*	3,02	2,00	5,00	1,88
2. Уочавам проблемске задатке који су дати у етиди	5,15	1,80	5,77	1,58
3. Издвајам делове који ми представљају потешкоће и на којима ћу више радити	5,77	1,63	6,38	1,02
4. Разумем како ћу унапредити своје извођење када овладам датом етидом и њеним проблемским задацима	4,85	2,20	5,42	1,39
5. Пре почетка вежбања имам јасну звучну слику како етида треба да звучи*	3,65	1,94	5,08	1,44
6. Имам осмишљен детаљан план начина вежбања да бих савладао/ла етиду*	3,61	2,12	5,04	1,59

*Статистички значајна разлика

Без обзира на став са којим се на почетку истраживања сложио значајан број учесника: „Ја у суштини не радим анализу пре вежбања него кренем да вежбам па у току рада приметим шта су проблеми, а то сам могла и пре да погледам и нађем, али ја то не радим” (студенткиња Д. К.) применом Т-теста поновљених узорака утврђено је статистички значајно повећање вредности код три (од шест) групе анализираних варијабли, које се односе на припремни део организације вежбања. Средња вредност при првом мерењу корака „Пре почетка вежбања упознаћу се са етидом (урадићу анализу)” износи $AC=5,15$, а при поновљеном мерењу $AC=5,77$, док је $t(26)=-4,37$, а $p<0,0005$ (обострано). Значајна промена се догодила при увиђању постојања јасне слике како етида треба да звучи када је савладана ($t(29)=-2,848$; $p=0,009$) и имању осмишљеног детаљног плана начина вежбања за савладавање етиде ($t(25)=-3,085$; $p=0,005$). „Пре овог пројекта нисам радила анализу урађеног, али како сам сад имала обавезу, временом је то постало навика и не само после етиде него и после сонате, концерта, увек сам размишљала шта сам урадила и колико је то добро у односу на јуче и некако ми је постао циљ да будем боља од себе јуче, прекјуче, него да то ето буде вежбање зато што морам да вежбам. Мени лично је било више оптерећујуће двадесет корака, а десет је било океј. Приметила сам да ми је испит био много лакши у односу на први семестар, мислим баш због овога, јер сам била спремнија и сигурнија у цео програм посебно у етиде које сам спремила у детаље. Нисам имала велику трему и била сам опуштенија” (студенткиња П. Ђ.). Првим, емпиријским истраживањем А, добили смо податак који је показао да су све фазе унутар саморегулисаног вежбања у статистички значајној корелацији, што ова изјава практично осликава. Наиме, када се једна фаза вежбања унапреди, у овом случају припрема, унапреде се друге две, односно оно што је студенткиња истакла, а то је да је исход вежбања био квалитетнији. Не треба занемарити информацију која нам каже да се као последица тога променио и емоционални доживљај на испиту (била је сигурнија, опуштенија и имала мању трему) као и резултат. Увидом у табелу, такође видимо да су се десиле промене и код других корака, само нису статистички значајне.

Када је друга фаза вежбања у питању, примећује се разлика у датим одговорима пре и након акционог истраживања (Табела 19), а статистички значајне разлике добили смо код две мерене варијабле. Резултати показују да ученици/студенти учесталије мењају начин вежбања кад увиде да њихов први избор не даје резултате ($t(25)=-3,176$; $p=0,004$). Налазимо да је ова промена изузетно значајна и да је у директној вези са изјавама добијеним у раду фокус групе. Током првог рада фокус групе, како на средњешколском тако и на факултетском нивоу школовања, често се могао чути став да

је „план вежбања увек исти” (ученик С. В.). Неретко се спомињао и план који је по њиховим речима „пропао”, односно није измењен у односу на околности и увиде током вежбања. Добијени резултат говори у прилог квалитетнијег сагледавања циља вежбања и тога шта се жели постићи радом, али и разумевања важности увиђања да ли је изабрана стратегија вежбања одговарајућа за постизање постављеног циља ($t(25)=-4,274$; $p=0,0005$). На средњошколском нивоу смо посебно приметили отвореност да се промени, односно унапреди начин вежбања: „Мој став је да на пољу вежбања треба радити. Ученици иду аутоматски али то не примећују, наставници у средњим школама би требало да им укажу на то. Овај модел ми је помогао у томе да размишљам о томе шта свирам и о томе колико могу да напредујем у томе и како то да испратим, на који начин. Много корисно, много се боље напредује, квалитетније и лакше” (ученик, С. В.). Где постоји изражена жеља да се настави даље музичко школовање изражена је жеља за унапређењем свих вештина које ће допринети квалитетном музичком развоју и довести до жељених резултата неопходних за упис на жељени факултет.

Табела 19: Дескрипција резултата који се односе на праћење напредовања при вежбању етиде пре и после акционог истраживања

Категорија	Пре		После	
	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Аритметичка средина	Стандардна девијација
1. При вежбању се придржавам осмишљеног плана рада	4,77	1,79	5,42	1,24
2. У току вежбања имам увид у оствареност постављеног плана	5,04	1,61	5,23	1,34
3. Запажам, уочавам да ли вежбања даје резултате	5,81	1,23	6,19	1,02
4. Мењам начин вежбања ако видим да не даје резултате*	5,23	1,79	6,04	1,43
5. Сагледавам да ли је изабрани начин вежбања и мој план рада одговарајући за постизање постављеног циља вежбања*	4,35	1,67	5,50	1,53

*Статистички значајна разлика

И у последњој фази самостално вођеног вежбања запажамо промене, али оно што је значајно јесте да су одређене средње вредности у другом мерењу опале, као и то да је једна таква промена статистички значајна (Табела 20). Опадајуће средње вредности

указују на увиде добијене током континуираног акционог истраживања. Ако изостане припремна фаза, праћење напредовања и вредновање резултата вежбања, испитаници на крају вежбања најчешће не знају шта се тачно унапредило њиховим радом и на чему даље треба да раде: „Ја, и већина, стално тражимо потврду од професора да је то добро или није добро, никако нисам самокритична, или сам критична и себи кажем, е ниси то урадила, пре него браво то си добро урадила, и увек тражим грешке и мане. Ускоро одлазимо са факултета [...] тада сам сама свој газда, непријатељ и похвала, па треба да знамо себе да мотивишемо, јер ако ја то не будем, ко ће то да ради за мене и ко ће да ми се нађе кад останем сама пред аудицију, јер ако себе не мотивишем, могу да се деморалишем јако и да то онда буде и горе него што јесте” (студенткиња Ј. Ј.), додајући став о моделу СВВ и дневнику вежбања: „па је концепт добар јер имам написано шта је урађено, а шта треба још; помоћиће ми да себе исконтролишем”. Током рада фокус групе понављала су се мишљења да по завршетку вежбања и ученици и студенти могу рећи да су вежбали, али не и шта су савладали, или унапредили током вежбања. „Тешка ми је анализа резултата, тек кад дођем на час знам шта сам урадила. Пуно пута се мени деси да мислим да сам спремна, јер онако кад вежбам сам опуштена, нико ме не присиљава на нешто, али кад одем на час видим да сам упола спремна од онога што сам мислила, кад није мој терен онда видим шта је и како” (студенткиња Н. К.). Уочавање нијанси у напредовању зависи како од претходних фаза вежбања и квалитетно дефинисаних проблемских задатака и циљева вежбања, тако и од планираних корака за наредно вежбање. Резултати добијени Т-тестом имплицирају да су учесници током истраживања стекли увид у реалну слику организације вежбања, и да заправо у статистички знатно мањој мери (него што су то исказали улазним упитником), након завршеног вежбања, заиста испланирају следеће вежбање ($t(25)=5,985; p=0,0005$).

Табела 20: Дескрипција резултата који се односе на вредновање резултата вежбања етиде пре и након акционог истраживања

Категорија	Пре		После	
	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Аритметичка средина	Стандардна девијација
1. На крају вежбања тачно знам колико сам урадио/ла	5,77	1,42	5,70	1,19
2. По завршетку рада испланирам следеће вежбање*	5,77	1,19	3,42	1,90
3. Када нисам савладао/ла етиду знам који су разлози за то	5,81	1,39	5,65	1,57
4. Знам шта треба да изменим у начину вежбања како бих постигао/ла планиране резултате	5,27	1,37	5,88	1,14
5. Знам шта сам унапредио/ла вежбањем	5,69	1,59	5,73	1,31
6. Знам шта се није унапредило вежбањем и на чему још треба да радим	6,19	1,32	5,92	1,35
7. Тачно знам кад је етида савладана	6,04	1,42	6,07	1,19

*Статистички значајна разлика

Једна од полазних претпоставки истраживања односила се на промену времена уложеног у вежбање инструктивне литературе. Истраживања времена уложеног у вежбање показују да музички извођачи у потпуности посвећени свом музичком развоју седмично, на усмерено вежбање, издвоје око 25 сати (ако би рекли да вежбају сваки дан у седмици, то би било око 3,5 сата дневно) (Ericsson, 1993). Према нашим резултатима након анализе дневника вежбања, просечно трајање вежбања етиде је у распону од двадесет до 120 минута, док је планирано и издвојено време за њено вежбање дуже за 10 минута, односно пола сата у зависности од пауза у раду (у распону од пола сата до 130 минута). На седмичном нивоу то износи у распону од 2,5 до 11 сати ефикасног вежбања, а нешто више издвојеног времена за вежбање. Међутим, примери вишесатног рада без ефикасно искоришћеног времена нису реткост и најчешће представљају навику у раду појединаца: „Од малена је важно колико сам вежбала, кад кажем десет сати то је супер, тако да ми само гледамо колико смо вежбали јер је кад погледамо сат и по времена то је мало и гурамо себе да вежбамо дуже и често буде четири и по сата просвиравање програма [...] мислим да је то навика, више година, много година, а пошто смо много

времена радили другачије (да би се то променило) треба доста пажње и самоконтроле вежбања, слушања и размишљања” (студенткиња А. Н.). Заступљеност „вежбања ради вежбања”, не изненађује, запазила га је још крајем двадесетог века Сузан Халам истраживајући оријентацију ка вежбању професионалних музичара (Hallam, 1995). Ни феномен „квантитет испред квалитета” вежбања није нешто ново са чиме се срећемо. Да би дошло до промене таквог приступа у вежбању потребно је, између осталог, доћи до увида да квалитетно вежбање води ка квалитетном јавном наступу и да се фокусирањем на посвећено вежбање може избећи замка вишесатног, најчешће неефективног вежбања (Jørgensen, 2004: 91). До промене у пракси чини се да долази само са искуством, без обзира на усаглашеност става да о вежбању често слушају од својих наставника (ауторитета). Додатни напор који треба да се уложи да би дошло до промене у начину рада најчешће изостане: „То су углавном ствари о којим нам многи причају, али нам то прође, не схватимо их толико битно, али овако кад записујемо онда на те мање ствари обраћамо пажњу и све буде лакше. То можемо да применимо на комаде и све. Тера нас да размишљамо о томе шта радимо и можемо да за краће време савладамо програм” (ученик В. С). Није тешко уочити и да постоји јасна разлика у односу према вежбању инструктивне литературе и осталог програма: „Фаворизујем комаде испред етида и у посвећености у раду и уложеном времену вероватно зато што иду на сцену” (студенткиња А. Н.). Могућност примене СВВ модела и при вежбању друге литературе, представљало је додатни мотив да се учесталије користи.

Дневником вежбања ученицима и студентима понуђена је табела техника вежбања које могу користити при обради етиде⁴⁹ (њих двадесет и четири). Исти списак био је и део улазног, односно излазног упитника, тако да смо промене пре и након акционог истраживања када је коришћење одређених техника вежбања у питању и статистички испитали. Добијени резултати показују одређена одступања при поновљеном мерењу, али без статистички значајних разлика. Табела техника је различито доживљена у зависности од нивоа школовања и искустава појединаца. Неки су додали поступке вежбања који нису наведени на списку, а за неке су одређени наведени поступци били новина и подстрек да их примене у самосталном раду: „Табела ме није мотивисала да је дописујем, јер је већ садржала неке технике које никада не користим, као што је испевавам или учим напамет нека места” (мислећи на поступак меморишем битна места) (студенткиња А. П.). Запазили смо, такође, да је снимање као

⁴⁹ Табела 10.

поступак подршке вежбању био често коментарисан. „Посебно ми се допада ставка „снимам се” у плану вежбања, применила сам је и на другу литературу, више се снимам. (студенткиња М. З.). Приступ „више се снимам” за неке од испитаника значило је да чешће снимају своје самостално вежбање и пробе са клавиром да би имали могућност анализе исхода вежбања, или сазнања на чему још треба да раде.

На почетку истраживања смо претпоставили да ће се промена у начину вежбања етиде одразити на параметре музичког извођења, као што су тонски и технички квалитет, ритам, агогика, динамичко нијансирање, фразирање и изражајност. Кроз рад фокус група и анализом дневника вежбања уочене су промене која су у директној вези са дефинисањем проблемских задатака, одабиром техника вежбања и радног материјала, као и одређивањем циљева вежбања. Појединачне изјаве упарене са дневником вежбања указују да ако је ученик/студент у свом самосталном раду при обради етиде стављао акценат на тонске вежбе којима ће припремити савладавање етиде, промена је била приметна у тонском квалитету извођења. Уколико је акценат био на савладавању кретања у интервалу терце као проблемском задатку, тај ће аспект свирања бити унапређен. Усмереност пажње (јасно дефинисан проблемски задатак) и поступака (одабир техника вежбања да би се испунили циљеви вежбања) резултирали су препознатљивим променама при свирању, што није случај при вежбању „ради вежбања”.

Преглед статистичких резултата (са нагласком да је узорак мали), такође се може довести у везу са изјавама испитаника (Табела 21). Наиме, током истраживања, за већину испитаника поглед и доживљај етида се изменио што се потврдило разликом у вредностима самопроцене параметара музичког извођења који се односе на фразирање (пре: $AC=5,65$, $CD=1,29$, после: $AC=5,73$, $CD=1,28$) и изражајност (пре: $AC=5,65$, $CD=1,32$, после: $AC=5,84$, $CD=1,05$). Однос „нерадо их вежбам” (етиде), за неке је прерастао чак у „од сваке правим мало музичко дело”. Разлика пре и након акционог истраживања није статистички значајна, али налазимо да је допуњујућа са другим истраживачким резултатима.

Табела 21: Дескрипција резултата који се односе на процену елемената музичког извођења пре и након акционог истраживања

Категорија	Пре		После	
	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Аритметичка средина	Стандардна девијација
1. Тон	5,65	1,22	5,54	0,90
2. Интонација	5,88	0,95	5,53	1,10
3. Ритам	5,92	1,26	5,80	1,13
4. Динамичко нијансирање	5,54	1,45	5,50	1,42
5. Агогичка јасноћа	5,46	1,14	5,50	1,10
6. Фразирање	5,65	1,29	5,73	1,28
7. Изражајност	5,65	1,39	5,84	1,05
8. Техника	5,54	1,37	5,46	1,14

Уочене ниже вредности при поновљеном мерењу за преостале параметре музичког извођења можемо тумачити као објективнијом сликом квалитета тона, технике, динамике, интонације и ритма. Чини се да јаснији увиди у проблемске задатке који се обрађују етидама омогућавају формирање знања на чему још треба да се ради, а самим тим и где се ко у датом тренутку музичког развоја налази. Прва процена би се могла тумачити као утисак, док би друга могла представљати поузданији податак добијен на основу евалуације, односно сагледавања више параметара да би се изнео став. Добијени резултати такође нису статистички значајно различити, али сматрамо да када је музичко образовање у питању сваки детаљ доприноси квалитетнијем разумевању педагошке стварности.

5.3. Дискусија и закључна разматрања о емпиријском истраживању Б

Дефинисањем предмета акционог истраживања као провере исхода примене модела самостално вођеног вежбања на примеру инструктивне литературе/етида за дрвене дувачке инструменте, директно смо изнели став да желимо да нашим утицајем изменимо педагошку стварност. Како нам је акционо истраживање по својој форми то омогућило стекли смо увиде до којих нисмо могли доћи Емпиријским истраживањем А. Оно је по својим карактеристикама било предодређено да буде анонимно и са изостанком размене, дијалога, али смо њиме обезбедили општу слику самопроцене (квалитета) вежбања значајну за поставку и вођење истраживања Б.

Резултате истраживања тумачићемо кроз тематске области које нису представљале окосницу поставке истраживања, али су се наметнуле анализом прикупљеног материјала (упитници и дневници вежбања) и кодирањем снимљених аудио записа. Кључном темом, *вежбање етида*, објединићемо све налазе који се односе на самостално савладавање новог нотног материјала (организовано наспрам интуитивног вежбања, способност да се самостално савлада етида и ниво зависности од наставникове помоћи, мера заступљености саморегулације, трансфер начина вежбања етида на другу литературу). Темом *Мотивација*, представићемо налазе који говоре о мотивисаности да се води предложени дневник вежбања и да се вежба етида. Именовање појмова значајних за вежбање (етида), њихову заступљеност и лакоћу изражавања у зависности од нивоа школовања или појединачне зрелости анализирали смо под темом *Вербализација*. Увид у исход вежбања, напредовање које се дешава као последица самоподучавања, односно самосталног рада, тумачили смо темом *Мера напредовања*.

Вежбање етида. Током акционог истраживања, не мало пута могли су се чути коментари колико је тешко и захтевно водити дневник вежбања, односно примењивати јасно дефинисану стратегију рада кроз праћење датих корака која је за већину учесника била новина. Код вишегодишњег континуираног вежбања инструмента, ако се циљано не утиче да до тога не дође, може се десити формирање обрасца вежбања, модела који се понављају без обзира на разлику у музичком материјалу који се обрађује. Испитаници истраживања које је реализовала Марија Калисендорф (Maria Calissendorff), студенти основних инструменталних, педагошких, академских студија, рекли су да су научени да вежбају на један начин и да „то тако треба да буде” (цитирала ауторка, Calissendorff, 2015: 353). Свесни да је њихово понашање резултат навике, ученици себе често описују као „истог ученика какав је одувек био” (Calissendorff, 2015: 353), па жеља великог процента ученика да своје вежбање организују уз присуство наставника, односно ментора, не изненађује. Према Калисендорф (Исто), таква њихова идеја остаје снажна и након увида да одређене промене могу унапредити начин како уче.

Анализом прикупљених дневника вежбања приметили смо да се на нашем узорку рутина вежбања остварује у два сегмента: 1) организацији времена и 2) организацији садржаја рада. Уочили смо понављање трајања вежбања (етиде) без већих осцилација или одступања, без обзира на раличите етиде које су вежбане током шест седмица трајања истраживања. Примећен је и учесталији одабир интуитивног приступа вежбању при одабиру начина организације самосталног рада. Један од разлога који су навели за такву одлуку јесте искуство да када испланирају своје вежбање, план пропадне. Када се

то догоди и план пропадне, ученици и студенти раде нешто друго, или вежбају на другачији начин, па смо се запитали да ли план заиста пропадне или се промени? Није свако увиђање да план не даје резултате знак да је пропао, јер ако се уочи да план није добар, природна саморегулација тока вежбања ће ученика вратити на почетак, на преиспитивање плана вежбања, прављење новог плана и наставак самосталног рада према новонасталом плану вежбања. Самопроцена да унапред „зацртани” план вежбања мора да се оствари искључиво на такав начин и да је у супротном, ако се не оствари, „пропао“, резултира одустајањем од осмишљавања стратегије вежбања и априори одабира интуитивног приступа вежбању. Међутим, уочили смо да је током реализације истраживања, долазило је до промена у приступу организације вежбања посебно у садржају корака припреме вежбања који се односе на видове анализе и планирања тока вежбања. Све се дешавало поступно, али градацијски како се истраживење приближавало крају. Можемо их описати као споре и по обиму мале, али значајне јер су довеле до запитаности да ли се начин вежбања може изменити и какве би ефекте то изазвало. У својој монографији *Учење – зашто и како*, Снежана Мирков (2013), на месту где говори о примени стратегија, истиче баш то, да је употреба стратегија у блиској вези са аутоматизмом. Она указује на разлику између стратегије која је већ формирана и представља навику у раду и коју је тиме лако активирати према потреби и нове стратегије која тек треба да се изгради, јер је тада потребно „ангажовање способности за планирање” (Mirkov, 2013: 222). Улагање додатног напора да би се изменио дугогодишњи начин вежбања, захтевао би дужи временски период, поступност и мотивисаност (како унутрашњу тако и од стране наставника) да се зарад ефикасности у раду стално унапређују и развијају стратегије вежбања, као и оспособљавање за препознавање (и избегавање) такозваног „несвесног” вежбања, или „вежбања ради вежбања”. Сликвит опис онога што се догоди када рад захтева детаљан и систематичан приступ (предложен дневником вежбања), крајње је духовит: „Сад узмем дневник, упалим мозак, па кренем да радим” (ученица А. Н.).

Представљајући свој модел метаучења (увида у начин учења), Бигс (Biggs, 1985 према Mirkov, 1999) промене које се дешавају у приступу учењу ставио је у узрасни оквир, наводећи да је на узрасту од четрнаест година појединац свестан чему тежи у датој ситуацији учења или специфичном проблемском задатку и на основу тога бира одговарајућу стратегију или одговарајуће стратегије које ће довести до жељених исхода. Он наводи да се у периоду између 14. и 16. године повећава свесност и контрола над приступима учењу (Исто). Такве промене требало би да доведу до тога да „студенти на

универзитет долазе са уверењима о учењу изграђеним под утицајем ранијих искустава” (Мирков, 2014: 252). Стављено у оквир нашег истраживања, а посматрано на нивоу средњошколског узорка, јасно се уочава снажна опредељеност за упис у средњу музичку школу и изузетно посвећен приступ вежбању, али, како говоримо о веома индивидуалној проблематици, чини се да појединци ни на крају средње школе, чак ни на факултету, немају способност коришћења одговарајућих стратегија учења.

Појединци који су са лакоћом релизовали предложени програм често су истицали да је њихов уобичајени начин рада по сличном моделу, што указује на студиозан приступ вежбању. Због велике индивидуалне разлике у приступу вежбању, захтеви наставе оријентисани на праксу вежбања инструмента „морају бити прилагођени индивидуалним потребама” (Hallam, 1995: 17), флексибилнији и са увидом у појединачни стил учења студената (Calissendorff, 2015). То значи да подучавање вежбања не подлеже било каквом груписању према инструменту или групама инструмената, односно, ако се жели утицати на квалитет вежбања, са једне стране се морају познавати вежбачке навике ученика или студента, а са друге стране вршити утицај у широком пољу деловања. Наиме, анализом резултата показало се да без обзира на првобитну добру самопроцену квалитета вежбања, током рада у фокус групама и самосталним анализама у периоду између сусрета, код одређене групе испитаника долазило је до увида да не знају да дефинишу шта је то проблемски задатак етиде, да га разликују од циља вежбања или препознају шта ће се у њиховом вежбању унапредити вежбањем дате етиде. Могућност промене начина вежбања остварила се тек након детаљне анализе коришћених стратегија и техника вежбања и увиђања који елементи вежбања би могли да се унапреде. Истичемо да изостанак дефинисања проблемског задатка не значи не препознавање шта се обрађује етидом и на чему треба да се ради, али непрецизирање и именовање ученог, узрочно-последично води ка немогућности прецизног процењивања резултата вежбања, исхода рада, постављања циљева и планирања техника и стратегија вежбања. Предложеним моделом за самостално вођено вежбање (саморегулацију), у делу припреме, од ученика се очекивало да попуњавањем дневника дају прецизне одговоре и објасне сваки од наведених елемената. Не изненађује поменут осећај да је таквим приступом „вежбање у њиховим рукама” и да га постају „свесни” и то је тренутак када започиње мењање навикнутих модела вежбања.

Колико се изражено чинило да је и ученицима и студентима прва фаза саморегулисаног вежбања – припрема, захтевна и замарајућа, у толикој мери се стекао утисак да трећа фаза – провера исхода вежбања зависи искључиво од

наставника/професора. Да, сви вежбају, али да ли су навежбали знаће тек након сусрета са наставником/професором. Од њега се очекује да уради процену постигнутог и да повратну информацију на основу које ће се планирати даљи ток вежбања до те мере да тај елемент при самосталном раду бива само донекле заступљен, или у потпуности изостаје. Стиче се утисак изражене спољне мотивације за вежбање (етида): да се испуни задатак дат од стране наставника, припреми час, спреми програм за смотре/испит, односно површински приступ учењу свирања и да недостаје однос према вежбању који је усмерен ка развоју музичких способности, то јест дубински приступ.

Истраживање које је реализовала Сузан Халам 1995. године показало је да професионални музичари при савладавању новог програма најпре ураде анализу и створе звучну слику (Hallam, 1995). Без обзира да ли се редовно усвиравају пре свирања, вежбају скале, техничке вежбе или не, истраживање је показало да сви субјекти током вежбање новог програма користе доста аналитике, когнитивне технике и разнолике стратегије вежбања. Посматрано на нашем истраживачком узорку, тај аспект вежбања није заступљен у мери у којој смо очекивали за будуће дипломиране музичке извођаче. Нудећи могући сценарио (корак 6 дневника вежбања) којим смо објединили анализу на макро и микро плану (на пример: облика, хармонског тока, динамике, карактера, агогичких захтева и друго), желели смо да укажемо да вежбање почиње значајно пре него ли се оствари контакт са инструментом и започне свирање. Такав приступ је код неких изазвао изненађење и зачуђеност посебно на нижем нивоу школовања. Наметнуо се закључак да је тај аспект вежбања у већој мери саставни део часа и наставников „посао”, његова компетенција, што опет бива блиско са темом односа наставника и ученика, професора и студента, и као такав не доприноси осамостаљивању. Стога се неизбежно намеће питање да ли је снажнија потреба ученика да увек имају подршку, ментора поред себе, или потреба наставника/професора да увек имају ученике (а не колеге).

Преферирано окружење за вежбање у складу је са личним стилем учења, али реалне околности у којима се вежбање реализује често не кореспондирају са жељама појединца. Истраживањем је уочено да ученици/студенти током пауза у предавањима вежбају по ходницима, тоалетима, боксовима, а ретко кад посебним просторијама (учионицама) одређеним за вежбање.⁵⁰ Ма колико била учестала и „гласна” прича о

⁵⁰ Њих је најчешће мали број, неодговарајући за број ученика који се школују у одеђеној школи. Учионице за редовну наставу које могу да се користе за вежбање питање да ли ће у датом тренутку, када ученик има паузу у часовима, бити расположиве за коришћење.

лошим условима за вежбање, њихови резултати, довољно добри какви јесу, указују да они све то са лакоћом превазилазе када су усмерени на праве циљеве. Тај податак одговара резултатима истраживања Цимермана и Понса (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988) који показују да је простор у коме се вежба јако слаб и нестатистички значајан предиктор успешности ученика, али не значи да га треба занемарити. Адекватно окружење представљало би олакшицу при вежбању, па би, по мишљењу испитаника, време уложено у вежбање могло квалитетније да се организује.

Објективна мера заступљености саморегулације приликом самосталног вежбања добијена на основу анализе целокупног материјала прикупљеног акционим истраживањем потврђује полазну претпоставку да се вежбање (етида) може и треба унапредити. Знајући за постојање снажне повезаности између приступа вежбању и квалитета исхода вежбања сматрамо да је на првом месту од изузетног значаја обука ученика и студената за размишљање унапред (планирање), фазу саморегулације која је најмање заступљена. Наравно, она се не сме посматрати одвојено од друге две фазе саморегулације, јер ученици/студенти често имају потешкоће у вежбању у једној од предложених, или више фаза вежбања па анализом и унапређењем треба објединити све елементе саморегулације. Најзначајнији налаз је промена средњих вредности код неких мерених параметара саморегулисаног вежбања при поновљеном мерењу који тумачимо у односу на процес вредновања сопственог вежбања. Закључујемо да је за формирање објективне слике потребно преиспитати све кораке вежбања, одредити меру (на основу које ће се вршити процена) и тек потом изнети валидација квалитета вежбања. Тиме би се искључио елемент субјективности и стандардизованије припремила основа за неку даљу обуку која би могла бити прилагођена и сваком понаособ.

Понуђеним моделом за самостално вођено вежбање ученицима је омогућено стратешко праћење процеса вежбања. Континуирано вођење дневника даје могућност увида у начин рада, а самим тим представља својеврстан алат за унапређење вежбања. Ретроспективом добијеном анализом дневника вежбања, ученици и студенти могли су да стекну увид у урађено. Препознавањем елемената који се понављају увидели су шта је у њиховом вежбању рутина и навика. Такође, имали су објективне податке који говоре о количини времена потребног да се уложи да би се савладала одређена етида као и техникама које на квалитетнији, или мање квалитетнији начин доприносе њеном бржем, односно споријем савладавању. Дат модел могли су да користе и при вежбању друге литературе сем етида, за чију је примену предложен реализованим истраживањем, што се и догодило из разлога што је истраживање било реализовано крајем другог

полугодишта/семестра када су одређени учесници истраживања припремали дипломске испите. Налазимо да је трансфер од изузетног значаја јер указује да се инструктивна литература посматра неодвојиво од остатка програма, што често није случај. Фаворизовање програма који иде на сцену испред инструктивне литературе према Халам (1995) је учесталија појава. Она наводи да они музички извођачи који не поседују рутину у раду, своје вежбање у највећој мери оријентишу око припреме програма који ће бити јавно изведен. Ти појединци најчешће не користе инструктивну литературу и сматрају да се музичке вештине могу развити искључиво савладавањем музичког репертоара који се јавно интерпретира.

У међусобној размени дискутовало се и у смеру да без обзира што знају да етиде помажу у развијању технике појединци никада нису приметили да им оне помажу кад свирају неке друге композиција. „Није се десило да свирам неку нову композицију и да је повежем са неком етидом” (студенткиња, М. Д.). Чини се да је за њих разумевање шта је проблемски задатак етиде заправо тежи део рада и да је то оно на чему би требало да раде да би могли да доведу у везу време уложено у савладавање одређеног проблемског задатка при вежбању етиде са његовом конкретном применом при свирању друге музичке литературе. Представљено једноставним примером, то би значило да се садржај етиде којом се жели унапредити свирање хроматске лествице не може довести у везу ни са једним хроматски пасажом из опуса виртуозних концертних дела?! Да ли то значи да се добијањем комада који садржи хроматски низ, он вежба одвојено, као техничка вежба, без обзира што је на том техничком проблему, кроз етиде, рађено више пута у односу на ниво школовања и заправо је очекивано да ће се то знање применити при свирању добијеног музичког дела? Наш утисак је да изостанак именоване проблемских задатака за последицу има спорији музички развој јер се неки елементи изнова увежбавају као да никада раније нису одсвирани, (скоро) од почетка. Ефикасност у раду се чини нижа од реалних могућности ученика и студената.

Мотивација. Покушај да се анализира могућност утицаја предложеног модела за самостално вођено вежбање на уобичејени начин вежбања, неодвојив је од сагледавања присуства мотивисаности да се вежба, а самим тим и промени неки његов аспект. Сумирањем добијених налаза утврдили смо да вођење дневника вежбања може представљати довољно снажан чинилац који би учеснике истраживања мотивисао да више вежбају, на другачији начин организују своје вежбање и промишљају о томе како вежбају. Дневник вежбања као заокружена целина, „готов производ”, за одређени део испитаника представљао је олакшицу у раду и додатни мотив за вежбање. Описали су га

речима: „Место где се рашчлањује проблематика етиде на папиру” и по њима прати фазе вежбања и омогућава континуирани увид у процеса вежбања.

Анализом корака број 5 и 20 дневника вежбања⁵¹ од ученика/студената смо прикупило податак о нивоу мотивисаности да се вежба предложена етида у тренутку започињања вежбања и наредног дана при поновном вежбању исте етиду. Мало ко и ретко кад пре вежбања етиде анализира меру мотивације, па не изненађује то да им је ово питање било веома необично. Мотивисаност да вежбају етиду доводили су у везу са расположењем тог: „данас сам сморена или супер расположена, па сам у односу на то мотивисана, или не да свирам” (студенткиња С. С.). Увид да се процена мотивисаности мења, у зависности од дана, за неке је представљало битан податак јер „ако данас нисам мотивисана и онда ако сад упишем да нисам мотивисана то већ даје неку ширу слику да ћу сутра већ бити мотивисана и онда сам данас већ мотивисанија и некако ми је лакше!” (студенткиња Т. С.)

Циљ питања које се односи на ниво мотивације да се одређеног дана вежба етида повезано је са анализом исхода вежбања. Желели смо да испитаници увидом у дневник вежбања могу појединачно да анализирају ниво мотивације и исходе вежбања и увиде да исход вежбања не треба и не сме да зависи од мотивисаности за вежбање. На основу њихових изјава, утврдили смо да одрђен број испитаника вежба етиде када су расположени за вежбање, а да у данима када изостаје расположење и мотивација изостаје и вежбање. Као професионални музички извођачи, професија за коју се школују, „луксуз” вежбања у односу на расположење не могу себи дозволити. Од њих ће се очекивати припремљен музички материјал у договореним терминима било да су оркестарске деонице или уговорени реситали у питању, без обзира на свакодневне околности. Ниво мотивације може бити низак, али исход вежбања мора бити висок. Примена саморегулације, дате дневником вежбања, омогућава постојање осмишљеног плана, стратегије вежбања која не зависи од мотивисаности да се вежба и омогућава постизање жељених резултата независно од околности. Наравно, разумевајући да се саморегулација остварује неодвојиво од и уз сталну интеракцију са окружењем, не очекујемо да се вежбање може посматрати изоловано, само сматрамо да се експертност у области музичког извођења достиже студиозним приступом вежбању као „градивном елементу музичке успешности” (Schatt, 2011: 29).

⁵¹ Прилог 5.

Вербализација. Већ смо навели да је током истраживања уочен проблем у вербализацији како у односу на ниво школовања тако и у односу на узраст, односно зрелост испитаника. Разлика у вокабулару старијег узраста у односу на млађи и њихова речитост била је приметна током описивања уобичајених начина вежбања и промена које су се дешавале током периода истраживања. Међутим, за обе узорковане групе заједничко је да теже објашњавају појмове којима се описују појединачни елементи процеса вежбања и дефинишу особености проблемских задатака. Може се закључити да са једне стране треба унапредити њихов музички језик детаљима који се односе како на поступке и методе вежбања, тако и на именовање нијанси у променама музичког квалитета. Захтеви дати дневником вежбања представљали су потешкоћу, али и изазов који је схваћен као могућност музичког развоја. Одређени број испитаника, као што смо видели у резултатима истраживања, има педагошко искуство па самим тим и сазнања колико је за подучавање значајно богатство језика и изражавања. Међутим, сумњамо да ће до промена на том пољу доћи докле год је настава инструмента у пракси монолошки организована, што није реткост.

Анализом литературе која сагледава примену саморегулисаног учења наишли смо на сличне закључке као што су наши, а тичу се језичког описивања процеса вежбања, вербализације уопште. Слободанка Антић (2015), такође примећује да је језик којим студенти описују стратегије учења и фазе унутар њега веома скроман, без обзира на деценијско искуство у учењу. Ауторка износи да у речнику студената доминирају општи, непрецизни термини, додајући да је за ефикасно и самоконтролисано учење нужно поседовати језик који описује цео спектар различитих активности учења. Није тешко сложити се са њеним закључком да: „Пут ка ефикаснијем учењу мора да обухвати и развој разгранатог и богатог речника којим се описују мисаони процеси. Подучавање свих научних дисциплина би, осим садржаја самог предмета, требало да обухвати и учење језика мишљења и учења, како генерално, тако и језика који одсликава специфичности мишљења у тој научној дисциплини”. (Antić, 2015: 149, 150).

Мера напредовања. Полазећи од питања да ли ученици и студенти након завршеног вежбања знају колико су напредовали наметнула се тема којом се анализира мера напредовања током самосталног рада. Изјаве којима се указује да меру напретка и сазнање на чему још треба да раде препознају тек када свирају тамо где „није њихов терен”, потврђују повезаност са наставником односно професором. Без обзира што знају када је етида савладана, у то су сигурни тек када потврду добију од ауторитета са којим раде, али то не значи да и тад разумеју шта се унапредило у њиховом напредовању, већ

да су одређени задатак дат од стране наставника или професора испунили. Добијени налази који говоре о самосталној процени напредовања указују да је то елемент наставе на којем треба додатно радити. Самоподучавање долази до изражаја, и од њега зависи даљи напредак, у највећој мери тек по завршетку студија када дипломирани музички извођач нема ментора који ће континуирано процењивати квалитет свирања и усмеравати ток вежбања. Стога, планско и систематично оспособљавање студената за самостални рад који подразумева способност процене исхода вежбања и мере напредовања, чини се неопходно. То би обухватало како обуку за примену самостално вођеног вежбања којом би се јасно дефинисали поступци и акције током рада, тако и тренинг слуха, пажње и међусобних односа. За ученике и студенте од великог значаја би било да су у могућности да слушно уоче најмање нијансе у променама квалитета тона, технике, фразе, агогике, изражајности. Да би се то реализовало, њихова пажња мора бити усмерена ка препознавању оних чинилаца вежбања који су важни за напредовање (дефинисани проблемски задаци, разумевање шта од проблемских задатака за њих представља потешкоћу, пажљиво изабране технике вежбања, адекватно прилагођен план вежбања који одговара постављеном краткорочном или дугорочном циљу вежбања). Сви наведени елементи су међусобно снажно повезани и њихов однос гради базу за студиозно бављење вежбањем и подршку за самоподучавање. Уколико је пажња ученика или студента ниска, односно приступ вежбању површински, он неће бити у могућности да прецизно дефинише проблемски задатак, разуме шта ће се унапредити током вежбања, сходно томе ни да постави циљ вежбања, или запази ефекте рада, то јест процени меру напредовања. Супротно томе, дубински приступ вежбању који би могли да назовемо студиозним, значио би јасно дефинисане проблемске задатке, разумевање којим техникама се они могу савладати, осмишљен план вежбања и евалуацију рада којом би се прецизно одредио ниво овладаности етидом и на основу тога испланирао даљи ток вежбања. Сада студент, а ускоро професионални музички извођач и члан оркестра, на репертоару ће сваке седмице имати нови програм. Важност поузданог знања о мери напредовања, ефикасности вежбања и да ли је музички материјал квалитетно навежбан и спреман за јавни наступ, биће од пресудног значаја за квалитет посла који се обавља.

Импликације за наставу. При анализи материјала добијеног акционим, педагошким истраживањем настојали смо да изведемо закључке који би допринели унапређењу наставног процеса. Представићемо их према тематским областима датим у Дискусији и довести у везу са реализованим студијама о примени саморегулације при

вежбању инструмента, а реченица изговорена тихо, и више за себе, представљаће полазну основу: „Кога брига како ми вежбамо?“ (студенткиња А. С.).

На основу изведених закључака, неоспорно је да самостално вежбање захтева унапређење и да почетни корак ка промени мора бити спроведен од стране наставника. Како највећи број ученика са изабраним наставником/професором проведе минимум четири године чини се да је на располагању доста времена које би се усмерило на подучавању како вежбати. Међутим, активности у учионици које су усмерене ка анализи и потпори когнитивних процеса ученика заправо су процентуално јако мало заступљене (Moely *et al.*, 1992 према McPherson, 2004), као и постављање питања ученицима о начинима савладавања програма (Hepler, 1986; Werts, 1992; Rostvall & West, 2003 према McPherson, 2004). Са подучавањем како вежбати може се почети у било ком узрасном добу, али је значајно разумети да стицање вештина промишљеног вежбања има утицај на укупни развој музичких перформанси. Стога, наставнике инструмента треба подстицати да препознају значај овог елемента наставе и усмере своје ресурсе ка проналажењу адекватних модалитета којима би се подржала самостална организација вежбања инструмента/гласа.

Како су налази истраживања позитивни сматрамо да предложени модел самостално вођеног вежбања може послужити као један од потенцијалних решења. Његове основе могу се представити ученицима још у првом циклусу школовања (од првог до трећег разреда Основне музичке школе) након чега се поступно може допуњавати и усложњавати како се зрелост ученика мења, а музички програм постаје све комплекснији. Значајно би га било користити у виду дневника вежбања јер би се таквим приступом деловање наставника значајно проширило. Континуирано вођење дневника омогућило би праћење тока размишљања ученика или студента прилоком самосталног вежбања и увид у одабир техника вежбања и стратегија којима се служи. Када би такав приступ постао добра навика, не би се чинило да његово вођење одузима „превише” времена. Такође, чини се несмотрено да се ученицима верује на реч да вежбају како кажу, без обзира на добре објективне показатеље њиховог успећа. Према нашим налазима, код старијих испитаника, стресне ситуације, фрустрације и депресије услед изостанка очекиваних исхода вежбања нису реткост. Очигледно је да одређени елементи вежбања морају бити унапређени да би се код њих развило самопоуздање и осећај самоефикасности.

Праћењем садржаја дневника вежбања који би чинио модел за самостално вођено вежбање обезбедио би се повод за разговор на тему КАКО се и ЗБОГ ЧЕГА нешто вежба

и избегао уобичајени приступ: „ШТА треба да навежбам за наредни час?“. Измештањем тежишта, усмереност пажње ученика била би у већој мери ка квалитативном садржају вежбања, елементима који их воде кроз ток вежбања и смањују могућност квантитативних, далеко мање важних мера („да кажем да сам вежбала десет сати“). Избегла би се, такође, прича о „општим местима“ када је вежбање у питању за коју смо видели да не обезбеђује трајне промене, јер се у настави (инструмента) ништа не подразумева па стога и не представља поуздан извор знања. Ако се жели квалитетно подучавати како вежбати, инструкције би морале бити јасно формулисане и сликовито представљене музичком демонстрацијом, а повратна информација да ли је ученик све добро разумео вербализована. Увођењем модела СВВ уз примену дневника вежбања, садржаји о којима би могло да се разговара на настави би се проширили, а самим тим и заступљеност дијалогске форме. Сматрамо да је изузетно важно код ученика развијати способност реторике и појмовног изражавања у домену музичког вокабулара. Таква комуникација и међусобно разумевање били би у служби когнитивних процеса и поступака током самосталног вежбања.

Великим бројем студија испитивана је повезаност мотивације и музичког развоја, односно успећа (Barry & Hallam, 2002; Hallam, 2004; McPherson & McCormick, 1999; Schatt, 2012). Налази указују да је мотивисаност да се вежба од пресудног значаја за напредак, као и то да је значајнија унутрашња мотивација, али је наставник „значајни други“ који је покреће. Музички разговори вођени око дневника вежбања могу бити прилика да се изнесе лично искуство бављења музиком, персонални значај тога и ближе сазнају мотиви школовања ученика/студента за музичког извођача. Тиме би се обезбедиле информације на основу којих би могао да се планира даљи ток наставе на начин да обезбеди мотивацију за самостални рад. Наши налази сугеришу да је најизраженија мотивација за вежбање и музички развој у старијим разредима средње школе (трећи и четврти) када се планира даље музичко школовање и упис на факултете музичке уметности, али и то да је значајније нижа у последњим годинама студија. Незадовољство студената професорима није новина (Bogunović, 2006; Savić, Trivić, Miladinović i Petrović, 2015; Bogunović i Mirović, 2015) са увек актуелним питањем „да ли професори „улажу“ недовољно или студенти очекују „превише“ (Bogunović i Mirović, 2015). Без обзира на одговор, јер је подучавање и учење у уметности изузетно индивидуализовано, сматрамо да је на наставницима/професорима да унапреде своје педагошке вештине и обезбеде окружење које ће њихове ученике/студенте мотивисати да се посвећено баве уметношћу.

Статистички значајне промене које смо учили мерењем пре и након акционог истраживања кореспондирају са разговорима у оквиру фокус група. Када је представљени план за самостално вођено вежбање уведен у рутину вежбања (у мањој, или већој мери), почеле су да се дешавају промене у организацији вежбања. Резултат је очигледан у свим фазама саморегуласиног рада. Учесници истраживања су имали позитивне реакције како на понуђену обуку којом би могли да унапреде своје вежбачке вештине, тако и приликом да размењују ставове на тему вежбања. Стога, чини се пожељно обезбеђивати им садржаје којима би се подржали у настојању да постану врхунски музички извођачи пре него ли их штитити од „пуно обавеза”. Међутим, ограничење овог истраживања представља немогућност поновног сусрета и прикупљање информација о мери истрајности да се вежбање организује, стратешки испланира и прати кроз вођење дневника.

Потврда да настава укључује елементе учења вежбања значила би изостанак питања: „Кога брига како ми вежбамо?”. Њом би се нудиле стратегије и технике вежбања, осмишљавао ток рада, анализирали исходи вежбања. Заснована на подучавању саморегулације, обезбеђивала би градивне елементе за музички развој и успешност. Праћење примене понуђених модела за промишљено вежбање кроз различите облике дневника вежбања омогућило би увиде у резултате, неговање навике стратешког планирања вежбања и поступно осамостаљивање ученика. Таква настава одговарала би стандардима квалитета рада образовно-васпитних установа које свој рад организују у складу са стратешким плановима обезбеђења квалитетног целоживотног образовања.

Закључци истраживања. Из свега наведеног очигледно је да постоји потреба за унапређењем вештине вежбања етида код ученика/студената који свирају дрвене дувачке инструменте на испитиваним нивоима школовања. Предложени модел за самостално вођено вежбање даје резултате и утиче на битне елементе који се тичу припреме, праћење тока и процене исхода вежбања. Да би ефекти обуке за примену саморегулације били ефикасни важно је да ученици/студенти објективно процене свој начина вежбања да би на основу тога могли да примењују нова сазнања и унапређују оне елементе за које сматрају да постоји потреба да се унапреде. Веома изражена индивидуалност ученика и студента извођачке, музичке уметности разлог је више да програм обуке о стратешком планирању вежбања не буде ограничен и обавезујући, већ напротив свеобухватан и отворен да креативност у раду може да испуни свој пун потенцијал. СВВ представља концепт добрих смерница, акциони план, својеврстан

„оријентиринг” за организацију самосталног вежбања омогућавајући простор за промишљање, осмишљавање, извођење закључака и деловање на основу тих процеса.

Испитаници су се сложили да је концепт добар, а ми сматрамо и да је квалитетан јер је повезаност саморегулисаног понашања са вежбачком праксом врхунских музичких извођача потврђена великим бројем научних студија (Hallam, 1995; McPherson & Zimmerman, 2011, Miksza, 2007; Araujo, 2015). Мерења су вршена анализом три домена саморегулације: 1) саморегулација кроз организацију вежбања, 2) саморегулација путем личних ресурса, односно персонална саморегулација и 3) саморегулација кроз спољне ресурсе и закључено је да се музички извођачи у току свог вежбања у великој мери ослањају на саморегулишуће технике (Araujo, 2015). Тиме се потврђује наш став да је за још квалитетнији музички развој ученика подучавање стратегијама саморегулације битно и неопходно. Да се у томе успело, знало би се када би ученици/студенти 1) добро дефинисали проблемски задатак који би им представљао лични изазов који треба превладати; 2) поседовали мотивисаност и концентрацију током обављања задатка који треба извршити; 3) располагали знањима да пронађу алтернативне стратегије за превазилажење тежих елемената датог програмског задатка; 4) умели да опредељују краткорочне и дугорочне циљеве; 5) осмишљено планирали своје вежбање и придржавали га се и 6) знали да вреднују исходе свога рада.

IV ЗАКЉУЧАК

Школовање музичког уметника, често различитог и јединственог, креативног и оригиналног, требало би да буде „процес који доводи до способности формирања квалитетног суда: особа треба да има потребно знање, тј информисаност о нечему, да те информације анализира и логички повезује (аналитичко мишљење), да их објективно карактерише уз могућност алтернативе различитих креативних решења (критичко и креативно мишљење) и да на основу свега формира и аргументовано изрази сопствени суд” (Ивановић, 2007: 6). Његово остваривање даровитости одвија се кроз дугогодишње систематско учење и вежбање резултирајући трансформацијом потенцијала у постигнуће и поседовање високог нивоа овладаности музичким вештинама (Крњаић, 2013). Професионализам који се стекне базичним образовањем често није довољан за озбиљније резултате и експертност на пољу музичког извођења (Ericsson, 2006b). Посвећено (усмерено) вежбање мора да се настави и у годинама које следе тако да говоримо о целоживотној пракси. Успостављање квалитетне вежбачке рутине која би била резултат учења и обједињеног знања и вештина које је појединац развио током периода школовања, значило би формирање компетенције, специфичне по својој природи и професионалне у односу на употребу. Због своје важности за музички развој, суштина је разумети да се вежбање мора и подучавати и вежбати. Стална тежња ка унапређењу подразумева истраживање и експеримент као саставни део вежбања и увек изнова дефинисање значења изврности у домену извођаштва (Ericsson, 2006b).

Много је чинилаца који имају утицај на квалитет вежбања. Ученик као ангажовани „градитељ” континуирано модификује, прилагођава и унапређује сопствена знања. Ако бисмо желели да опишемо ученика који квалитетно вежба за њега бисмо могли да кажемо следеће: 1) он је активан и мотивисан да осмишљава и организује своје вежбање схватајући учење као „акт открића”; 2) сопствене постављене циљеве покушава да прати, регулише и контролише; 3) своје учење и успеће доводи у везу са вољом и емоцијама; 4) промишља и припрема своје вежбање; 5) он ослушкује и уочава напредак самоусмеравајући поступно ток рада; 6) анализира и самопроцењује исходе вежбања и на основу тога планира следеће вежбање. Заправо, он зна како на адекватан начин да

одговори на различите захтевне ситуације током музичког школовања, односно да саморегулише сопствено вежбање (McPherson & Renwick, 2011).

Саморегулација не представља специфичну карактеристику појединца, већ се испољава као сет процеса којима се појединац користи током усвајања музичких знања. Њена примена при вежбању инструмента огледа се у оспособљености да се вежбање планира и да се њиме управља, да се прилагођава жељеним исходима, контролише и структурира (McPherson & Renwick, 2011). Усвајање нових знања и развијање извођачких вештина подразумева употребу свих расположивих ресурса (Исто). Њен дидактичко-методички примењив облик може бити метод самостално вођеног вежбања.

Избор теме докторске дисертације у потпуности одговара постављеним циљевима у оквиру стратешког развоја образовања у Србији до 2020. године и тиме добија на актуелности. Вишегодишње планирање наставних програма према садржају замењено је приступом који за главни циљ има оријентисаност на исходе и компетенције и у складу је са *Европским оквиром кључних компетенција за целоживотно учење* из 2006. године (државни спис, 2019). Увидом у нове и претходне Наставне планове и програме Основног музичког образовања и Наставне планове и програме за подручје рада уметност, култура и јавно информисање за средњу школу и васпитање, дошли смо до следећих, за нас значајних података.

На нивоу основног музичког образовања, старим наставним планом и програмом један од предложених садржаја часова односио се на развијање радних навика и оспособљавање ученика за самостално вежбање. Програм наставе који је измењен у складу са скорашњим реформама и у односу на Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музичко образовање (*Службени гласник РС*, бр. 88/17, 27/18 – др. закон и 10/19), као исход подучавања такође подразумева самостално вежбање (2019). Ниједним од два наведена програма није прецизирано којим би дидактичко-методичким елементима наставници требало да се служе при оспособљавању ученика за самостално вежбање, које садржаје да одаберу као адекватне за овај педагошки задатак и коју литературу да користе. Упутством за дидактичко-методичко остваривање програма и планирање наставе и учења, стављено је до знања да се даје предност искуственом учењу. Примере којима би се подучавала организација вежбања наставници имају право да самостално осмисле уз сву слободу при одабиру садржаја и литературе у односу на индивидуалне особености ученика. То значи да подучавање у великој мери зависи од стручности и инвентивности наставника.

Слично је и на средњошколском нивоу образовања које је кључно у развоју музичких вештина неопходних за даље школовање. Начин организације наставе конципиран је тако да води ка развијању компетенција ученика како специфичних, тако и општих, међупредметних.⁵² Педагошки поступци којима се остваривао садржај наставе према старим наставним програмима, био је усмерен ка раду на развијању вежбачке дисциплине која изискује систематичност, студиозност и апсолутну посвећеност. Новим Правилником о плану и програму наставе и учења уметничког образовања и васпитања за средњу школу (*Службени гласник РС*, бр. 88/17, 27/18 – др. закон, 10/19 и 6/20), исходи подучавања који се односе на самостално вежбање прецизније су дефинисани. Разлике се могу уочити у односу на групе инструмента. Сагледано на узорку инструменталног одсека дрвених дувачких инструмента, издвојићемо предложене циљеве, односно исходе подучавања. Сви су наведени након синтагме којом се указује на узрочно-последничну везу подучавања и исхода: „По завршеној теми/области ученик ће бити у стању да:”. Ради лакше прегледности представићемо их по разредима:

1) Први разред СМШ: самостално вежба поштујући одређене процедуре; примењује различите начине решавања техничких и музичких захтева приликом самосталног вежбања; самостално организује своје дневно вежбање; самостално уочава и решава музичке и техничке проблеме у вежбању;

2) Други разред СМШ: континуирано вежба и свесно планира дневни рад који обухвата рад на тону, техници и репертоару; примењује различите начине решавања техничких и музичких захтева код самосталног вежбања; самостално вежба поштујући одређене процедуре; организује своје дневно вежбање;

3) Трећи разред СМШ: самостално примењује различите начине решавања техничких и музичких захтева код самосталног вежбања;

4) Четврти разред СМШ: самостално креира план вежбања користећи познату литературу.

⁵² То би значило повезивање знања како из сродних области, корелације наставе инструмента са другим музичким предметима, тако и различитих научних дисциплина. Предложени педагошки увид није новина (видети: Дробни, 2008; Kagan i Dabić, 2009). Посматрано у оквиру основног музичког образовања то би се односило на интонирање, слушање и теорију музике чиме би се превазишла предметна граница са наставом солфеџа и теорије музике. На средњошколском нивоу такође постоји потреба да се овакав приступ негује и огледао би се у томе да наставник својим примером усмерава ученике да знања из науке о музичким облицима, хармоније, историје музике, солфеџа и теорије практично примењују при савладавању музичке литературе и подучава их да то буде њихова пракса при самосталном раду.

Може се уочити одређено понаваљање исхода подучавања инструмента у различитим разредима, али смо их са намером навели сваки пут где су програмом предложени. Промена у приступу сагледавања овог аспекта музичког учења лако је уочљива. Међутим, знајући да се захтевност и сложеност музичког програма повећава сваком наредном годином школовања, предложени план чини се недовољно циљано осмишљен. Без обзира на квалитетне исходе који се тичу оспособљавања ученика за самостално вежбање, недостају дефинисане области и/или теме за обраду на часовима, као и предметни садржаји наставе. Никакве јасне смернице нисмо пронашли ни у упутству за дидактичко-методичко остваривање програма наставе. И на овом нивоу школовања, одабир методских решења препуштен је наставнику индивидуалне наставе.

На факултетском нивоу образовања често је присутно мишљење да ученици долазе на студије са већ формираним добрим навикама вежбања. Своју способност високо квалитетне музичке интерпретације представљају на пријемном испиту и додатно потврђују приложеном документацијом о школском постигнућу и освојеним наградама током средње школе на такмичењима различитог нивоа важности, па се оправдано не доводи у питање њихова самостална организација вежбања. Студијским програмима се додатно ради на унапређењу практичних предметних вештина неопходних за стицање стручности у области музичког извођаштва, па је због своје комплексности тешко издвојити засебан елемент који се односи искључиво на оспособљавање за ефикасно, самостално вежбање. Квалитет вежбања зависиће од способности интегрисања свих знања која су обезбеђена курикулумом студија. Вештина вежбања не може се анализирати одвојено од вештине слушања, познавања музичке теорије и педагогије, опште педагогије и психологије музике, вештине вербализације. Осим овладаности инструментом, од њих као репродуктивних музичара, очекује се и „добро познавање пратећих теоријских дисциплина као што су историја музике, историја извођаштва, естетика, наука о облицима и хармонији и др.” (Шобајић, 2006: 7) које такође доприносе квалитету самосталног вежбања. Успостављање корелације различитих дисциплина у смислене целине ради успостављања функционалног знања и компетенција студената – интердисциплинарност, чини се данас више него неопходна. Студирати – студиозно се бавити предметом интересовања, значило би имати развијен широкоугаони поглед на стицање знања и способност имплементације свега научног у музичко стваралаштво. На нивоу професионалног бављења педагогијом такав приступ би омогућио слободу при експериментисању и увођењу иновација у наставу. Отвореност

према другим научним дисциплинама⁵³ значила би спремност за сарадњу са колегама из других професионалних области, размену, као и могућност иновирања и унапређења педагошке праксе. Знањем би се превазилазио страх од новог.⁵⁴

На основу анализирани педагошке документације која се односи на реализацију наставе усмерене ка оспособљавању ученика за самостално вежбање, увиђа се да има простора за унапређење применом нових методских поступака. Утицај на квалитет предуниверзитетског школовања постигао би се понудом јасно одређених тематских области и готових садржаја којима би се олакшало подучавање стратегијама вежбања, као саставног дела програма наставе оријентисане ка исходима учења. Финални закључци докторске дисертације иду у смеру образлагања широке примењивости истраживањем испитаног модела самостално вођеног вежбања, а у складу су са развојним потребама различитих субпопулација унутар музичког образовања.

Резултати оба реализована истраживања, када је вежбање инструктивне литературе/етида у питању, показују да мотивисаност да се вежба у доброј мери зависи од наставникове одређености за заступљеност етида у настави и учесталости рада на њиховом савладавању. Уколико би наставник препоручио модел самостално вођеног вежбања као план за остваривање жељених исхода рада између часова, чини се да би се тиме ученицима обезбедио додатни мотив за ангажовање. Поред знања шта треба да вежбају (коју етиду), другим кораком у оквиру фазе припреме добили би одговор на питање због чега се вежба дата етида, односно шта ће се унапредити у музичком извођењу када се савлада. Запитаност како то да се постигне усмериће пажњу ученика ка осмишљавању плана вежбања. Овим приступом могло би да се утиче на њихов уобичајени начин вежбања, често интуитиван и дефинисан навикама и аутоматизмом. Учење и успеће ученици и студенти доводе у везу са присуством или изостанком мотивације да се вежба уопште, па с тим у вези и да се вежбају етиде. Мотивисаност да

⁵³ Како оним блиским (музичка теорија, музичка педагогија, музикологија), тако и оним садржајно даљим (општа педагогија, психолошка педагогија).

⁵⁴ Истраживачки рад подстиче размену искустава, а процес планирања и припреме истраживања, његова реализација и тумачење резултата, као и јавно представљање, својеврсно је стручно усавршавање наставничке професије јер захтева студиозан приступ и квалитетну аналитику (Станковић и сар., 2015; видети: Нешић, 2012). Међутим, мали је број оних који раде у основним и средњим музичким школама а који се одваже да сопствену праксу испитају применом научно-истраживачких поступака. Изостанком, или малим бројем реализованих педагошких истраживања на предуниверзитетском нивоу образовања „пропушта се прилика да се овај вид наставничког посла систематично и континуирано користи за унапређивање образовања, као и то да се кроз хоризонтално учење унапређују наставничке компетенције” (Станковић и сар., 2015: 7). Када би се овакав тренд изменио наставници би постали конкурентни радним тимовима и групама који воде образовну политику јер би поседовали релевантне аргументе за покретање иновација у наставној пракси (Исто).

се вежба, према Микши (Miksza, 2011), може се довести у везу са уверењем да се вежбањем могу унапредити одређени аспекти музичког извођења па се примена модела СВВ може одразити и на овај аспект учења. Налази истраживања Станковић-Јанковић, Ђурђевић и Сузић (2011) такође су показали да се саморегулаторна ефикасност мења у зависности од позитивних и негативних осећања о школи и школском учењу. Резимирајући, а са освртом на резултате нашег истраживања и посматрано из угла музичке педагогије, сложићемо се са њиховим ставом да је неопходно: „креирање модела саморегулаторне ефикасности, подучавање наставника о примени истих и ширење позитивних методичких искустава” (Stanković-Janković, Đurđević i Suzić, 2011).

При анализи Правилника о плану и програму наставе и учења уметничког образовања и васпитања за средњу школу уочили смо препоручене исходе учења који у себи садрже елементе саморегулације на које се може утицати применом модела самостално вођеног вежбања. Једним исходом очекује се да ће се подучавањем код ученика развити способност аналитичког приступа композицији (у смислу корелације са другим предметима). Другим предложеним исходом учења од ученика се очекује да критички вреднује изведене композиције у односу на техничку припремљеност, стилску препознатљивост и емоционални утицај. Први наведени циљ учења припада фази припреме, док се други односи на фазу процене резултата вежбања. Према нашим тренутним налазима, наведене фазе вежбања заступљене су у оној мери на основу које се изводе закључци да постоји потреба за системском педагошком интервенцијом. Обједињено посматрано, заступљеност сваке фаза вежбања (припрема, праћење тока и процена исхода рада) нижа је од пуног потенцијала примењивости. Појединачно анализирано, показало се да је фаза праћења тока вежбања заступљенија од друге две. Ученици и студенти слушају и примећују грешке које направе приликом свирања, исправљају их у току самосталног вежбања на основу чега процењују на чему још треба да раде. Акционим исраживањем дошли смо до увида да уколико ученицима понудимо модел СВВ можемо очекивати промене на боље код друге две фазе вежбања подједнако значајне за музичко постигнуће. Утицај би значио неизоставно присуство елемената организације тока вежбања при самосталном раду, јер СВВ својом структуром обезбеђује студиозан приступ вежбању (инструктивне литературе). Сваком појединачном фазом саморегулације, операционализованом засебним групама питања или изјава, пажња и поступци ученика/студената током вежбања циљано се усмеравају ка промишљеном раду. Тиме се заступљеност анализе у припремној фази, која се истраживањем показала као јако мало заступљена, може унапредити. У фази извршења

могло би да дође до промене плана вежбања без осећаја да је он „пропао”, већ са разумевањем да препознавање да изабрани начин рада не даје резултате уједно значи слободу да се у раду нешто измени. Фаза самопроцене исхода вежбања, на основу које се планирају даљи поступци рада, унапредила би се елементима битним за објективно сагледавање мере напредовања и осећаја самоефикасности.

За наведене исходе учења није препоручен садржај којим би се реализовала настава, нити је наведен материјал за подучавање и развој наведених компетенција. Имајући то у виду, а сматрајући да се саморегулацијом или корегулацијом може остварити промена праксе ученичког учења (Радуловић, Станчић и Булатовић, 2019), закључујемо да се концепт самостално вођеног вежбања може користити као адекватан алат за развој наведених музичких вештина. СВВ има теоријско упориште, обезбеђује практичну примењивост и подстицајно делује на развој ученичке саморегулације. Како „креативно остварење личности уметника представља стално усавршавање музичких вештина које су међусобно повезане, временски променљиве и неодвојиве од вештина из других области живота” (Јовић, 2014б), прилагођен СВВ модел понудићемо различитим узрастним групама ученика и студената, као и наставницима.

Обраћајући се ученицима првог циклуса основног музичког школовања понудићемо једноставан модел за организацију вежбања (етида) који је утемељен у моделу самостално вођеног вежбања. Поступно, до краја основног музичког школовања он се може проширити до 10 корака. Праћењем модела СВВ, када наставник није тај који води ток вежбања, пажња ученика би се усмеравала ка осмишљавању плана вежбања, постављању циљева вежбања, промишљању о начинима савладавања музичког материјала који се жели савладати и развијању навике саморефлексије по завршеном вежбању. Овако представљен модел СВВ значио би одређени вид подршке у тренуцима када наставник није ту, наставникову „десну руку”. Отворен по форми, могао би се допуњавати и прилагођавати потребама наставника и њиховим приступима организације наставе инструмента. Претпоставка је, а наредним педагошким истраживањима се може проверити, да ће ефекти циљаног и систематичног подучавања организације самосталног вежбања бити видљиви и мерљиви током следећег нивоа школовања.

Уколико су ученици у средњим музичким школама били упознати са моделом СВВ током ранијег школовања, са њима би се наставио рад на унапређењу навика вежбања. У односу на зрелост и индивидуалне способности ученика, модел СВВ се може поступно обогаћивати операционализацијом сваке фазе вежбања са неколико

предложених корака. Оспособљени да по завршеном средњем стручном образовању садржајно дефинисано сагледају ток и исходе свога вежбања (етида), значило би додатну вредност спремности за академске студије, где би се радом на интеграцији свих стечених и новопонуђених знања, на један комплекснији начин приступало СВВ. Сматрамо да квалитет високошколског музичког образовања зависи од темеља (основне музичке школе) и процеса стицања стручног знања (средња музичка школа) и истичемо да би за све студенте, а посебно оне који имају јасну оријентацију на рад у школи, било важно усвајање практичних знања у области планирања педагошких стратегија са циљем подршке наредним генерацијама ученика.

Семинаром стручног усавршавања наставницима бисмо представили модел самостално вођеног вежбања са циљем проширења знања и стицања компетенција за остваривање исхода учења који се односе на осамостаљивање ученика за самостално планирање и реализацију вежбања. Обезбедили бисмо им дидактичко-методичку подршку која је у складу са новим стандардима образовања, засновану на моделу СВВ. Посебан приручник са методским упутствима био би публикован и представљен у оквиру семинара. Његов саджај био би у функцији остваривања дефинисаних исхода подучавања у музичким школама. Практична примена СВВ модела остварила би се употребом штампаних материјала доступних за ученике. За основну школу флајери, за средњу школу брошуре и дневници вежбања чије је попуњавање, током акционог истраживања, представљало својеврстан додатни мотив да се вежба. У складу са актуелним реформама у школству и убрзаном дигитализацијом, ученицима се може понудити и инернет апликација доступна на телефону, таблети и компјутеру.

Полазна претпоставка да вежбање инструмента може и треба континуирано унапређивати прерасла је у идеју на којој се темељи емпиријски део докторске дисертације. Ради јасног сагледавања и квалитетнијег разумевања вежбања издвојили смо један његов сегмент, вежбање инструктивне литературе/етида, и анализирали оне аспекте за које смо сматрали да су кључни за његов квалитет. Комплексност бављења музичком уметношћу потврђује се великим бројем градивних елемената да би исходи учења били врхунски. Ниједан се не сме занемарити и површно подучавати. Ако смо опредељени да ученицима обезбедимо квалитетну базу за професионални, самостални рад, подучавање о томе како вежбати мора заузимати значајно месту у настави инструмента. На основу налаза добијених докторском дисертацијом, можемо са сигурношћу да препоручимо модел самостално вођеног вежбања као метод којим се

ученик може оспособити за самостално вежбање (на пример, етида) и стећи компетенцију примењиву за целоживотно вежбање.

Литература

- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (2006). *Истраживачки рад у школи*. Београд: Школска књига.
- Богуновић, Б. (2006). Тумачење постигнућа у учењу музике и динамичка својства ученика. *Настава и васпитање*, Год. 55, Бр. 3, 296–306.
- Богуновић, Б. и Мирковић, Т. (2015). Како студенти процењују својства својих наставника?. У: Милена Петровић (уредница), *Социолошки аспект педагогије и извођаштва у сценским уметностима* (113–125). Београд: Факултет музичке уметности.
- Дробни, И. (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Ђорђевић, Д. Д. (1982). *Педагошка психологија*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Зечевић, И. (2011). Активно учење и његов утицај на развој метакогнитивних вештина. *Иновације у настави*, Год. 24, Бр. 4, 76–88.
- Ивановић, Н. (2007). *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике.
- Извештај за 2018. годину* (2019). Годишњи извештај о реализацији акционог плана за спровођење стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године.
- Јовић, Н. (2011). Александерова техника и унутрашњи покрет – парадокс статичности. У: М. Петровић (уредница) (2011). *Зборник радова тринаестог педагошког форума сценских уметности* (123–128). Београд: Факултет музичке уметности.
- Јовић, Н. (2014а). *Александер техника и примарни инструмент*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Јовић, Н. (2014б). Самоефикасност и музичко постигнуће. У: Милена Петровић (уредница), *Зборник радова шеснаестог педагошког форума сценских уметности* (190–203). Београд: Факултет музичке уметности.
- Јовић, Н. (2018). Самостално вођено вежбање – пут ка квалитетнијој интерпретацији. У: Грозданка Гојков и Александар Стојановић (уредици), *Даровитост и креативни приступи учењу – тематски зборник бр. 23* (157–167). Вршац – Арад: Висока струковна школа за васпитаче „Михаило Палов” – Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.
- Јовић, Н. и Томић, М. (2019). Методичке основе инструктивне литературе за флауту у Србији. У: Милена Петровић (уредница), *Теоријско и уметничко у педагогији сценских уметности* (101–102). Факултет музичке уметности у Београду.

- Јовић, Н. (2020). Заступљеност саморегулације током самосталног вежбања инструктивне музичке литературе. У: Гордана Каран (уредица), Милена Петровић (приредила), *Заједничко музицирање у образовању* (225–237). Факултет музичке уметности у Београду.
- Ковачевић, З. (2011). *Инструкције за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде*. Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Ковачевић, З. (2013). *Континуитет у оспособљавању деце предшколског и млађег основношколског узраста за самостално учење*. Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Ковачевић, З. (2018). *Оспособљавање за самостално учење*. Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Крњајић, З. (2013). Развој експертског мишљења: улога циљем усмерене праксе и увежбавања. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 45, Бр. 2, 227–240.
- Мирков, С. (2006). Метакогниција у образовном процесу. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 38, Бр. 1, 7–24.
- Мирков, С. (2007). Саморегулација у учењу: примена стратегија и улога оријентације на циљеве. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 39, Бр. 2, 309–328.
- Мирков, С. (2009). Приступи учењу и испитивања деловања срединских чинилаца. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 41, 1, 25–44.
- Мирков, С. (2010). Како циљеви и стратегије учења утичу на академски успех студената. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 42, 2, 217–231.
- Мирков, С. (2014). Улога саморегулације у различитим приступима учењу. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 46, Бр. 2, 251–276.
- Михајловић, Т. (2013). Самостално учење и образовно-васпитна постигнућа. Бања Лука: Филозофски факултет Бања Лука.
- Радушић, Ј., Буђевац, Н., Јошић, С. и Бауцал, А. (2015). *Наставник као рефлексни практичар – приручник за наставнике*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
- Рот, Н. (1990). *Опита психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радловић, Ј. Р., Станчић, М. С. и Булатовић, М. М. (2019). Стратегије учења и постигнуће ученика – искуство једног образовног програма. *Иновације у настави*, Год. 32, Бр. 1, 1–15.

- Савић, А., Тривић, Н., Миладиновић, М. и Петровић, М. (2015). Критеријуми оцењивања у настави солфеђа. У: Милена Петровић (уредница), *Социолошки аспект педагогије и извођаштва у сценским уметностима* (134–143). Београд: Факултет музичке уметности.
- Станковић, Д., Радишић, Ј., Буђевац, Н., Јошић, С. и Бауцал, А. (2015а). *Наставник као истраживач – приручник за наставнике*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
- Станковић, Д., Радишић, Ј., Буђевац, Н., Јошић, С. и Бауцал, А. (2015б). *Наставник као истраживач – примери добре праксе*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
- Ћосић, П. (2008). *Речник синонима*. Београд: Корнет.
- Шевкушић, С. (2006). Основне методолошке претпоставке квалитативних истраживања. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 38, Бр. 2, 299–316.
- Шобајић, Д. (2007). *Како се пише стручни рад*. Београд: Факултет музичке уметности.
- Altras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Andrilović, V. (2001). *Samostlno učenje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Antonijević, R. (2014). Efikasnost i efektivnost kao dimenzije kvaliteta obrazovanja darovitih. U: Grozdanka Gojkov i Aleksanadar Stojanović (urednici), *Daroviti i kvalitet obrazovanja – tematski zbornik 19. Okruglog stola o darovitima* (88–92). Vršac – Arad: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” – Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.
- Araujo, M. V. (2015). Measuring Self-regulation practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music*. Vol. 44, No. 2, 278–292.
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, Vol. 5, No. 1, 85–103.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, Vol. 37, No. 2, 122–147.
- Babić-Kekez, S. (2016). Rad sa darovitim studentima individualiziranim instruktivnim modelom. U: Daroviti i didaktička kultura – Zbornik 21(74–80). Vršac – Arad: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” – Universiteta de Vest „Aurel Vlaicu”.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, No.2, 248–287.

- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, Vol.28, No. 2, 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barry, N. H. & Hallam, S. (2002). Practice. In: R. Parncutt, & G. McPherson, (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance* (151–165). Oxford: Oxford University Press.
- Bembenutty, H. (2008). An Interview With Barry J. Zimmerman: Achieving Self-Fulfilling Cycles of Academic Self-Regulation. *Journal of Advanced Academics*. Vol. 20, No. 1, 174–193.
- Boekaerts M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students, *Learning and Instruction*, Vol. 7, No. 2: 161–186.
- Boekaerts M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, Vol. 31, 445–457.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8 (1(11)), 209–228. Pristupljeno: 22.05.2019.: <https://hrcak.srce.hr/26189>.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B. i Vujović, I. (2012). Metacognitive strategies in learning sight-singing. *Psihološka istraživanja*, 15, 2, 115–133.
- Bogunović, B. (2015). Samoregulisano učenje i veštine muzičkog izvođenja. U: Grozdanka Gojkov i Snežana Prtljaga (urednice), *Daroviti i didaktička kultura – knjiga sažetaka* 21. Okruglog stola o darovitima. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
- Bonneville-Roussy, A., & Bouffard, T. (2015). When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*, Vol. 43, No. 5, 686–704.
- Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio.
- Burwell, K. & Shipton, M. (2013). Strategic Approaches to Practice: an Action Research Project. *Brithis Journal of Music Education*, Vol. 30, 329–345.
- Calissendorff, M. (2015). Student usic teachers' learning styles in theoretical and practical situation. *International Journal of Music Education*, Vol.33, No.3, 348–358.

- Chaffin, R. & Lemieux, A. F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. In: Aaron Williamon, (Ed.). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (20–35). Oxford: Oxford University Press.
- Cuevas, J. (2015). Is learning style-based instruction effective? A comprehensive analysis of recent research on learning styles. *Theory and Research in Education*, Vol. 13, No. 3, 308–333.
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2016). *Motivation and learning strategies for college success: a focus on self-regulated learning*. New York: Routledge.
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A., Wimmer B. & Steuer G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, Vol. 40, No. 3, 454–470.
- Dunn, R. (2001) Learning Style Differences of Nonconforming Middle-School Students. *NASSP Bulletin*, Vol. 28, No. 626, 68–74.
- Dunn, R., Beaudry, J. S. & Klavas, A. (2002). Survey of Research on Learning Styles. *California Journal of Science Education*, Vol. II, No. 2, 75–98.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M., Tenedero, H. & Shu, B. (2009). Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions. *The Clearing House*, Vol. 82, No.3, 135–140.
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J. & Willingham, D.T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol.14, No. 1, 4–58.
- Dzapo, K. J. (1999). *Joachim Andersen A Bio-Bibliography*. London: Greenwood Press.
- Đorđević, J. (2014). Didaktički oblici, postupci, organizacija, sadržaji i metode, primarne osobenostima i potrebama darovitih učenika. U: Grozdanka Gojkov (urednica), *Daroviti i kvalitet obrazovanja – tematski zbornik 19. Okruglog stola o darovitima* (149–158). Vršac – Arad: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” – Universiteta de Vest „Aurel Vlašku”.
- Eberst, A. (1979). *Metodika nastave duvačkih instrumenata*. Novi Sad: Anton Eberst
- Entwistle, N. & Peterson, E. (2004). Learning Styles and Approaches to Studying. Pristupljeno: 22.12.2019.: <https://www.researchgate.net/publication/285909283>
- Ericsson, K. A. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, Vol. 100, No. 3, 363–406.

- Ericsson, K. A. (1996). The Acquisition of Expert Performance: An introduction to Some of the Issues. In: K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (1–50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ericsson, K. A. (2006a). An Introduction to Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its Development, Organization, and Content. In: K. A. Ericsson, Neil Charness, Robert R. Hoffman & Paul J. Feltovich (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (3–20). New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2006b). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: K. A. Ericsson, Neil Charness, Robert R. Hoffman & Paul J. Feltovich (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, (685–705). New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2008). Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. *Academic Emergency Medicine*, Vol. 15, 988–994.
- European Communities (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, OJ L 394, 30.12.2006, 10–18. *Official Journal of the European Union*. Preuzeto sa: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>.
- Filimon, R. C. (2012). Sensory perception and learning style. The implementation of the VARK model in musical higher education. In: Razvan Raducanu, Nikos Mastorakis, Reinhard Neck, Vincenzo Niola, Ka-Lok Ng (Eds.), *Proceedings of the 13th WSEAS International Conference on Acoustics & Music: Theory & Applications (AMTA '12)*. Iasi: WSEAS Press.
- Fritz, S. B. & Peklaj, C. (2011). Processes of self-regulated learning in music theory in elementary music schools in Slovenia. *International Journal of Music Education*, Vol. 29, 15–27.
- Gault, B. (2005). Music Learning Through All the Channels: Combining Aural, Visual, and Kinesthetic Strategies to Develop Musical Understanding. *General Music Today*, Vol. 19, No. 1, 7–9.
- Gojkov, G., Bojanić, Ž. i Mijatović, M. (2015). Didaktičke metode i instrukcije kao faktor podsticanja kreativnosti darovitih studenata. U: Grozdanka Gojkov i Aleksandar Stojanović (urednici), *Darovitost i kreativnost – Zbornik 20. Okruglog stola o darovitima* (109–131). Vršac – Arad: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” – Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.
- Gruson, L. M. (1988). Rehearsal skill and musical competence: does practice make perfect?. In: J. A. Sloboda, (Ed.) (1988). *Generative Processes in Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Hallam, S. (1995). Professional Musicians Orientations to Practice: Implication for Teaching. *British Journal of Music Education*, Vol. 12, 13–19.

- Hallam, S. (2004). Learning in music: complexity and diversity. In: C. Philpott and C. Plummeridge (Eds.), *Issues in Music Teaching* (61–76), London and New York: Taylor and Francis Group.
- Hallam, S. (2009). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music*, Vol. 38, 308–330.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, Vol. 28, No.3, 269–289.
- Hallam, S. (2011). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players?. *Psychology of Music*, Vol. 41, No.3, 267–291.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M. & Creech, A. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, Vol. 40, No. 5, 652–680.
- Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). Learning to learn: What is it and can it be measured?. Preuzeto sa: https://www.researchgate.net/publication/242715655_Learning_to_Learn_What_is_it_and_can_it_be_measured.
- Hofer B. K. & Yu S. L. (2003). Teaching Self-Regulated Learning Through a “Learning to Learn” Course. *Teaching of Psychology*, Vol. 30, No. 1, 30–33.
- Isbell, D. (2011). Learning Theories: Insights for Music Educators. *General Music Today*, Vol. 25, No. 2, 19–23.
- Jørgensen, H. (2000). Student Learning in Higher Instrumental Education: Who is Responsible?. *British Journal of Music Education*, Vol. 17, No.1, 67–77.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In: A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (85–104). Oxford: Oxford University Press.
- Kankaraš, M. (2004). Metakognicija – nova kognitivna paradigma. *Psihologija*, God. 37, Br. 2, 149–161.
- Karan, G. i Dabić, S. (2009). *Tembrovska određenost auditivnog opažanja*. Beograd: Signature, Fakultet muzičke umetnosti.
- Klug, J., Ogrin, S., Keller, S., Ihringer, A., & Schmitz, B. (2011). A plea for self-regulated learning as a process: Modelling, measuring and intervening. *Psychological Test and Assessment Modeling*, Vol. 53, No. 1, 51–72.
- Kim, S. J. (2010). A Study of Self-Regulated Learning in Collage String Majors. *String Research Journal*, Vol.I, 39–54.
- Komenski, J. A. (1997). *Velika didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Kodžopeljić P. i Pekić J. (2017). *Psihologija u nastavi: odabrane teme iz psihologije obrazovanja (udžbenik za studente nastavnčkih grupa)*. Novi Sad: Filozofski fakultet. Pristupljeno: 17.5.2019. <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2017/978-86-6065-416-0>.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, No. 2, 193–212.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2013). *THE KOLB LEARNING STYLE INVENTORY- Version 4.0, A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Pristupljeno: 24.12.2019., www.learningfromexperience.com.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2019). *Eight important things to know about The Experiential Learning Cycle*. Pristupljeno: 24.12.2019., <https://www.researchgate.net/publication/330993292>.
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: Insights from interviews with music specialists. *Musicae Scientiae*, Vol. 12, No. 2, 311–335.
- Krkljuš, S. (1977). *Učenje u nastavi otkrivanjem*. Novi Sad: Radnički univerzitet „Radivoj Čirpanov”.
- Krstić, D. (1992). *Učenje i razvoj*. Beograd: IŠP „Savremena administracija”.
- Kunac, S. (2015). Kreativnost i pedagogija. *Napredak*, Vol. 156, Br. 4, 423–446.
- Leman, A. K., Sloboda, Dž. E. i Vudi, R. H. (2012). *Psihologija za muzičare*. Novi Sad – Beograd: Psihopolis institut; Univerzitet umetnosti Beograd, Fakultet muzičke umetnosti.
- Li, Y., Medwell, J., Wray, D., Wang, L. and Liu, X. (2016). Learning Styles: A Review of Validity and Usefulness. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 4, No. 10, 90–94.
- Lisboa, T. (2008). Action and thought in cello playing: an investigation of children’s practice and performance. *International Journal of Music Education*, Vol. 26, 243–267.
- Liu, O. L. (2009). Evaluation of a Learning Strategies Scale for Middle School Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Vol. 27, No. 4, 312–322.
- Malešević, D. (2012). Proces osamostaljivanja učenika za samostalno učenje otkrivanjem. *Obrazovna tehnologija*, Vol. 2, 143–152.
- Manasijević, D. (2011). *Statistička analiza u SPSS programu (autorizovana predavanja)*. Bor: Univerzitet u Beogradu, Tehnički fakultet u Boru. Pristupljeno: 13.08.2019., <https://www.scribd.com/document/233707304/knjiga-SPSS-analiza>.

- Mesaroš, E. (1971). *Grafička enciklopedija*. Zagreb: Tehnička knjiga
- Mirić, O. (2015). Vodić kroz strategiju Evropa 2020. [predgovor]. Preuzeto 1.9.2020. sa <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/EU-2020.pdf>.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London & New York: Taylor and Francis Group.
- McCormick, J. & McPherson, G. E. (2003). The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation. *Psychology of Music*, Vol. 31, 37–50.
- McPherson, G. E. (1997). Cognitive strategies and skills acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Vol. 133, 64–71.
- McPherson, G. E. (2000). Commitment and practice: Key Ingredients for Achievement During the Early Stages of Learning a Musical Instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Vol. 147, 122–127.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*. Vol. 33, No. 1, 5–35.
- McPherson, G. & Gabrielsson, A. (2002). From sound to Sign In: R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance* (99–115). Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (1999). Motivational and Self-regulated Learning Components of Musical Practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Vol. 141, 98–102.
- McPherson, G. E. & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self- regulation in Children's Musical Practice. *Music education research*, Vol. 3, No. 2, 169–186.
- McPherson, G. E. & Renwick, J. M. (2011). Self-Regulation and Mastery of Musical Skills. In: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (234–248). New York: Taylor and Francis Group.
- McPherson, G. & Zimmerman, B. (2011). Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills. In: R. Colwell & P. Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning: Volume 2: Applications*. New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self-Efficacy and Music performance. *Psychology of Music*, Vol. 34, No. 3, 332–336.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, Vol. 47, No. 1, 18–32.

- Miksza, P. (2006). Relationships Among Impulsiveness, Locus of Control, Sex and Music Practice. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 54, No. 4, 308–323.
- Miksza, P. (2007). *Relationships Among Impulsivity, Achievement Goal Motivation, Practice Behavior, and the Performance Achievement of High School Wind Players*. Bloomington, ProQuest.
- Miksza, P. (2011). Relationships Among Achievement Goal Motivation, Impulsivity and Music Practice of Collegiate Brass and Woodwind Players. *Psychology of Music*, Vol. 39, No. 1, 50–67.
- Miksza, P. (2012). The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 59, 321–338.
- Miksza, P. (2015). The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music*, Vol. 43, No. 2, 219–243.
- Miksza, P., Blackwell, J., & Roseth, N. E. (2018). Self-Regulated Music Practice: Microanalysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 66, No. 3, 295–319.
- Mirkov, S. (1999). *Učenje učenja*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mirković Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, Vol. 2012.
- Moyse, M. (1923). *Exercices journaliers*. [Translated as Daily Exercises]. Paris: Alphonse Leduc & Cie.
- Moyse, M. (1933). *Gmmes et arpeges*. [Translated as Scales and Arpeggios]. Paris: Alphonse Leduc & Cie.
- Moyse, M. (1934). *De la sonorite; art et technique*. Translated as *On Sonorite; Art and Technique*. Paris: Alphonse Leduc & Cie.
- Musco, A. M. (2011). Beyond “Line by Line”, Strategies for Performance and Learning transfer. *Music Educators Journal*, Vol. 98, No. 1, 59–67.
- Nešić, D. (2012). *Vežbanje bez vežbe*. Beograd: Beoknjiga.

- Nielsen, G. S. (1999). Regulation of Learning Strategies During Practice: A Case Study of a Single Church Organ Student Preparing a Practical Work for Concert Performance. *Psychology of Music*, Vol. 27, 218–229.
- Nielsen, G. S. (2004). Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education. *Psychology of Music*, Vol. 32, 418–430.
- Nielsen, G. S. (2010) Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice, *Music Education Research*, Vol. 3, No. 2, 155–167.
- Nielsen, G. S. (2012). Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students. *Psychology of Music*, Vol. 40, No. 3, 324–328.
- Nielsen, G. S. (2015). Learning pre-played solos: Self-regulated learning strategies in jazz/improvised music. *Research Studies in Music Education*, Vol. 37, No. 2, 233–246.
- Odendaal, A. (2015). (Mis)matching perceptual learning styles and practicing behavior in tertiary level Western Classical instrumentalists. *Psychology of Music*, Vol. 43, No. 3, 353–368.
- Palant, Dž. (2009). *SPSS: priručnik za preživljavanje: postupni vodič kroz analizu podataka pomoću SPSS-a za Windows: verzija 15*, [treće izdanje], Miljenko Šućur (prevod). Beograd: Mikro knjiga.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, Vol. 8, 422–447.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, Vol. 36, No. 2, 89–101.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 9, No. 3, 105–119.
- Perry, N. E., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, Vol. 47, 97–108.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (451–502). London: Academic Press.
- Prichard, S. (2012). Practice Makes Perfect?: Effective Practice Instruction in Large Ensembles. *Music Educators Journal*, Vol. 99, 57–62.
- Prins, F. J., Veenman, M. V. J. & Elshout, J. J. (2006). The impact of intellectual ability and metacognition on learning: New support for the threshold of problematicity theory. *Learning & Instruction*, Vol. 16, 374–387.

- Quantz, J. J. (1966). *On Playing The Flute*. London: Faber and Faber.
- Rajapakshe, W. (2018). Investigation of Learning Style Preferences of Business Student in Saudi Arabia—using VAK Assessment Model. *Global Journal of Management and Business Research: Administration and Management*. Vol. 18, No. 11, 33–42.
- Schatt, D. M. (2011). High School Instrumental Music Students' Attitudes and Beliefs Regarding Practice: An Application of Attribution Theory. *The National Association for Music Education*. Vol. 29, No. 2, 29–40.
- Schmitz, B. & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 31, No. 1, 64–96.
- Schunk, D. H. & Rice, J. M. (1987). Enhancing Comprehension Skill and Self-Efficacy With Strategy Value Information. *Journal of Literacy Research*, Vol. XIX, No. 3, 285–302.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and Future Directions for Academic Interventions. In: D. L. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice* (225–235). New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. H. (12. 2001). Self-Regulation through Goal Setting. Pristupljeno: 12.1.2020., <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462671.pdf>.
- Simons, Robert-Jan (1992). Lernen, selbständig zu lernen. In: H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien – Analyse und Intervention* (251–264). Göttingen: Hogrefe. (7) (PDF) *Selbstgesteuertes Lernen..* Preuzeto: 06.07.2019., https://www.researchgate.net/publication/249764501_Selbstgesteuertes_Lernen.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, Vol. 33, No. 1, 36–57.
- Smojel Fritz, B. & Peklaj, C. (2011). Processes of self-regulated learning in music theory in elementary music schools in Slovenia. *International Journal of Music Education*. Vol. 29, No. 1, 15–27.
- Stanković-Janković, T., Đurđević, S., i Suzić, N. (2011). Pozitivna i negativna osjećanja u odnosu na samoregulatornu efikasnost srednjoškolaca i studenata. *Pedagoška stvarnost*, God. 57, Br. 1–2, 141–158.
- Stoeger, H. (2010). Creativity in the Making: Developing Self-regulatory Learning Skills in Pupils. In: Tan, A. (Ed.), *Creativity in Business and Education: Interdisciplinary and Intercultural Aspects* (12–24). Singapore: C.O.S. Printers Pte Ltd.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2011). A Capsule History of Theory and Research on Styles. In: R. Sternberg and L. Zhang (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles* (1–22). New York: Routledge.

- Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In: R. D. Crick, C. Stringher & K. Ren (Eds.), *Learning to learn – International perspectives from theory and practice* (9–41). London: Routledge.
- Suzić, N. (2012). *Pravila pisanja naučnog rada: APA i drugi standardi*. Banja Luka: Panevropski univerzitet „Apeiron”.
- Todorović, D. (2016). Metodologija psiholoških istraživanja. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Varela, W., Abrami, P. C. & Upitis, R. (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, Vol. 41, No. 1, 55–74.
- Veenman, M. V. J. & Elshout, J. J. (1991). Intellectual Ability and Working Method as Predictors of Novice Learning. *Learning and Instruction*, Vol. 1, 303–317.
- Veenman, M. V. J., Wilhelm, P. & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, Vol. 14, 89–109.
- Veenman, M. V. J., & Spaans, M. (2005). Relation between intellectual ability and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, Vol. 15, 159–176.
- Veenman, M. V. J., V. Hout-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: conceptual and methodological consideration. *Metacognition learning*, 1, 3–14.
- Veenman, M. V. J. (2011a). Learning to self-monitor and self-regulate. In: R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (197–218). New York: Routledge.
- Veenman, M. V. J. (2011b). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: a discussion. *Metacognition Learning*, Vol. 6, 205–211.
- Veenman, M. V. J. (2012). Training metacognitive skills in students with availability and production deficiencies. In: H. Bembunty, T. J. Cleary & A. Kitsantas (Eds.), *Application of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (299–324). New York: Information Age Publishing Inc.
- Veenman, M. V. J. (2015). Metacognition. In: P. Afflerbach (Ed.) *Handbook of Individual Differences in Reading, Reader, Text and Context* (26–49). London: Routledge.
- Vilig, K. (2016). Kvalitativna istraživanja u psihologiji. Beograd: Klio
- Volioti, G., & Williamon, A. (2020). Performers’ discourses on listening to recordings. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X19899168>.

- Wise, K., James, M. & Rink J. (2017). Performers in the practice room. In: J. Rink, H. Gaunt & A. Williamon, (Eds.), *Musicians in the Making: Pathways to creative performance* (143–163). New York: Oxford University Press.
- Whitehead, J. (2017) Practice and Theory in Action Research: Living-Theories as Frameworks for Action. In: L. L. Rowell, C. Bruce, J. M. Shosh & M. M. Riel (Eds.) *Palgrave International Handbook of Action Research* (387– 401). US: Palgrave Macmillan.
- Williamon, A. (2004). A Guide to Enhancing Musical Performance. In: Williamon, A. (ed.), *Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance* (3–18), New York: Oxford University Press.
- Williamon, A., Clark, T. & Künsner, M. (2017). Learning in the spotlight: approaches to self-regulating and profiling performance. In: Rink, J., Gaunt, H. & Williamon, A. (eds.), *Musicians in the Making: Pathways to creative performance* (206–221), New York: Oxford University Press.
- Williams, S. (2017). *Quality practice: a musician's guide*. Преузето: 22.5.2019.: www.quality-practice.com.
- Weisberg, R. W. (2006). Modes of Expertise in Creative Thinking: Evidence from Case Studies. In: K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (761–787). Cambridge University Press.
- Wristen, B. (1999). Technical Exercise: Use Them or Loss Them?. *Faculty Publication: School of Music*. Преузето: 22.5.2019.: <https://digitalcommons.unl.edu/musicfacpub/3>.
- Wye, T. (1980a). *Practice book for the Flute – Volume 1 – Tone*. London: Novello & Company Limited.
- Wye, T. (1980b). *Practice book for the Flute – Volume 2 – Technique*. London: Novello & Company Limited.
- Wye, T. (1985). *Practice book for the Flute – Volume 5 – Breathing and Scales*. London: Novello & Company Limited.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of Structured Interview for Assessing Student Use of Self-regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, Vol. 23, No. 4, 614–628.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, No. 3, 284–290.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Kognitiv View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 3, 329–339.

- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 1, 51–59.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, Vol. 29, No. 3, 663–676.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, Vo. 41, No. 2, 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective. In: M. Boekaertr, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (13–42). London: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2006). *Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs*. In: K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (705–722). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 1, 166–183.

Прилози

Прилог 1

УПИТНИК ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА А

Драги ученици и студенти,

Упитник пред вама је формулисан за потребе истраживања које се реализује на докторским студијама Музичке педагогије на Факултету музичке уметности у Београду. Циљ испитивања је да се сагледају начини вежбања инструктивне литературе, односно етида и испита ефикасност таквог вежбања. Наша намера је допринос унапређењу стратегија вежбања етида. Информације које ћете нам пружити користиће се искључиво у научне сврхе. Будите спонтани и искрени. Хвала на сарадњи.

Општи подаци

1. Пол _____
2. Колико имаш година?: _____
3. Школа и ниво образовања који похађаш (СМШ/Факултет):

4. Разред у школи/година студија: _____
5. Одсек: _____
6. Инструмент: _____
7. Колико година свираш? _____
8. Оцена из главног предмета (на последњем испиту): _____
9. Просечна оцена из главног предмета:

ОМШ	СМШ	Факултет

10. Упишите приближан број различитих јавних наступа током:

	ОМШ	СМШ	Факултет
Интерни час			
Јавни час			
Концерти у оквиру школе/факултета			
Концерти ван школе/факултета			
Солистички концерти			

11. Упишите да ли сте учествовали на такмичењима различитих нивоа и врсту награде и/или похвале коју сте добили у току досадашњег школовања:

ОМШ	ТАКМИЧЕЊА	Прва	Друга	Трећа	Похвала	Учешће
	Школско					
	Фестивал					
	Републичко					
	Међународно					
СМШ	ТАКМИЧЕЊА	Прва	Друга	Трећа	Похвала	Учешће
	Школско					
	Фестивал					
	Републичко					
	Међународно					
ФАКУЛТЕТ	ТАКМИЧЕЊА	Прва	Друга	Трећа	Похвала	Учешће
	Школско					
	Фестивал					
	Републичко					
	Међународно					

12. На скали од 1 до 7 (где 1 представља одговор врло лоше, а 7 изузетно) заокружи како процењујеш своју извођачку успешност у овом тренутку?

врло лоше						
изузетно						
1	2	3	4	5	6	7

Вежбање етиде

13. У коликој мери су етиде заступљене у оквиру твоје наставе инструмента? (заокружи)

0%	10%	20%	30%	40%	50%	више од 50%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-------------

14. У којој мери сматраш да су етиде битан део музичког подучавања: (заокружи)

уопште нису						
изузетно важне						
1	2	3	4	5	6	7

15. Да ли и на који начин етиде доприносе твојој извођачкој спремности? (објасни својим речима)

16. Колико етида у просеку савладаш током школске године?

1–5	5–10	10–15	15–20	20–30	више од 30
-----	------	-------	-------	-------	------------

17. Колико просечно дана у седмици вежбаш?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

18. Колико просечно временски вежбаш у току дана ?

1–2 сата	2–3 сата	3–4 сата	4–5 сати	5–6 сати	6–7 сати	7 и више
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

19. Колико времена од вежбања одвојиш за вежбање етиде?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	више од 50%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-------------

20. Етиду вежбам (1-никада; 2-ретко; 3-периодично; 4- понекад; 5- често; 6-редовно; 7-увек)

1) сваки дан

не						
да						
1	2	3	4	5	6	7

2) сваки пут кад вежбам

не						
да						
1	2	3	4	5	6	7

3) пред испит, смотру

не						
да						
1	2	3	4	5	6	7

4) или _____

21. Радо вежбам етиду:

не						
да						
1	2	3	4	5	6	7

У коликој мери примећујеш ефекте вежбања етида на извођење друге музичке литературе?

нимало						
веома						
1	2	3	4	5	6	7

У коликој мери постоји пренос начина организације вежбања етида на веће форме?

нимало						
веома						
1	2	3	4	5	6	7

22. На скали од 1 до 7 заокружи како процењујеш своју успешност извођења етида у овом тренутку?

врло лоше						
изузетно						
1	2	3	4	5	6	7

* * *

23. У питању које следи, изрази степен салгања са понуђеним исказима која се односе на ПРИПРЕМУ ВЕЖБАЊА ЕТИДЕ:

	никад						увек
	1	2	3	4	5	6	7
1. Пре почетка вежбања детаљно се упознам са етидом (урадим анализу на микро и макро плану)	1	2	3	4	5	6	7
1а. Урадим анализу облика	1	2	3	4	5	6	7
1б. Утврдим тоналитет	1	2	3	4	5	6	7
1в. Урадим хармонску анализу	1	2	3	4	5	6	7
1г. Анализирам динамику	1	2	3	4	5	6	7
1д. Анализирам артикулацију	1	2	3	4	5	6	7
1ђ. Поделим етиду на логичке целине	1	2	3	4	5	6	7
2. Уочим и/или издвојим проблемске задатке	1	2	3	4	5	6	7
3. Издвојим делове који ми представљају потешкоће и на којима ћу више радити	1	2	3	4	5	6	7
4. Разумем како ћу унапредити своје извођење када овладам датом етидом и њеним проблемским задацима	1	2	3	4	5	6	7
5. Пре почетка вежбања имам јасан циљ вежбања	1	2	3	4	5	6	7
6. Имам осмишљен детаљан план начина вежбања да бих савладао/ла етиду	1	2	3	4	5	6	7

24. У питању које следи, изрази степен слагања са понуђеним исказима која се односе на ПОСТУПКЕ ПРАЋЕЊА ТОКА ВЕЖБАЊА етиде:

	никад						увек
	1	2	3	4	5	6	7
1. При вежбању се придржавам осмишљеног плана рада	1	2	3	4	5	6	7
2. У току вежбања пратим оствареност постављеног плана	1	2	3	4	5	6	7
3. Запажам, уочавам да ли вежбање даје резултате	1	2	3	4	5	6	7
4. Мењам начин вежбања ако видим да не даје резултата	1	2	3	4	5	6	7
5. Сагледавам да ли је изабрани начин вежбања и мој план рада одговарајући за постизање постављеног циља вежбања	1	2	3	4	5	6	7

25. У питању које следи, изрази степен салгања са понуђеним исказима која се односе на примену следећих технике вежбања при обради етиде:

	никад						увек
	1	2	3	4	5	6	7
1. Прочитам ритмички	1	2	3	4	5	6	7
2. Вежбам парлато	1	2	3	4	5	6	7
3. Вежбам само делове	1	2	3	4	5	6	7
4. Вежбам делове па слажем у целину	1	2	3	4	5	6	7
5. Вежбам од почетка до краја	1	2	3	4	5	6	7
6. Вежбам споро па поступно подижем темпо	1	2	3	4	5	6	7
7. Радим на квалитету тона и контроли даха	1	2	3	4	5	6	7
8. Радим на интонацији	1	2	3	4	5	6	7

9. Вежбама уз штимерицу	1	2	3	4	5	6	7
10. Пре свирања испевавам делове	1	2	3	4	5	6	7
11. Радим на „фразирању”	1	2	3	4	5	6	7
12. Радим на музичкој изражајности	1	2	3	4	5	6	7
13. Радим на техничким захтевима	1	2	3	4	5	6	7
14. Вежбама уз метроном	1	2	3	4	5	6	7
15. Меморишем битна места	1	2	3	4	5	6	7
16. Меморишем општи план етиде	1	2	3	4	5	6	7
17. Снимам се	1	2	3	4	5	6	7

26. У питању које следи, изрази степен слгања са понуђеним исказима која се односе на АНАЛИЗУ РЕЗУЛТАТА ВЕЖБАЊА ЕТИДЕ:

	никад						увек
	1	2	3	4	5	6	7
1. На крају вежбања тачно знам колико сам урадио/ла	1	2	3	4	5	6	7
2. По завршетку вежбања направим план за следеће вежбање	1	2	3	4	5	6	7
3. Када нисам савладао/ла етиду знам који су разлози за то	1	2	3	4	5	6	7
4. Знам шта треба да изменим у начину вежбања како бих постигао/ла планиране резултате	1	2	3	4	5	6	7
5. Знам шта сам унапредио/ла вежбањем	1	2	3	4	5	6	7
6. Знам на шта се није унапредило вежбањем и на чему још треба да радим	1	2	3	4	5	6	7
7. Тачно знам кад је етида савладана	1	2	3	4	5	6	7

* * *

Вежбање уопште

27. У питању које следи, изрази степен салгања са понуђеним исказима која се односе на процену резултата и ефикасности **вежбања музичке литературе уопште**:

	нетачно						у потпуности тачно
	1	2	3	4	5	6	7
1. Након, за мене уобичајеног начина вежбања, осећам да сам унапредио/ла своје извођачке вештине	1	2	3	4	5	6	7
2. Способан/бна сам да максимално искористим своје време за вежбање	1	2	3	4	5	6	7
3. Испуњавам захтеве које ми поставља наставник од часа до часа	1	2	3	4	5	6	7
4. Испуњавам личне циљеве вежбања које себи постављам на дневној основи	1	2	3	4	5	6	7
5. У целости овладавам проблемским задацима које сам поставио/ла као свој циљ вежбања	1	2	3	4	5	6	7
6. Циљано се бавим проблемским задацима при сваком вежбању	1	2	3	4	5	6	7
7. Из недеље у недељу испуњавам своје циљеве вежбања	1	2	3	4	5	6	7

8. За мене је типично да не испуњавам наставникова очекивања на дуже стазе	1	2	3	4	5	6	7
9. Време предвиђено за вежбање не искористим у потпуности, деси ми се да изгубим време	1	2	3	4	5	6	7
10. Наставник је обично задовољан мојом брзином овладавања задатим музичким материјалом	1	2	3	4	5	6	7
11. Остали ученици/студенти у камерном саставу/оркестру могу да рачунају да ћу своје делове партитуре навежбати на време и тачно	1	2	3	4	5	6	7
12. Обично не губим време док вежбам	1	2	3	4	5	6	7

28. У питању које следи, на скали од 1–7, процени **колико добро можеш да:**

	никако							у потпуности
1. Испуниш циљеве вежбања до постављеног рока?	1	2	3	4	5	6	7	
2. Вежбаш кад има занимљивијих садржаја којима би се бавио?	1	2	3	4	5	6	7	
3. Концетришеш се док вежбаш?	1	2	3	4	5	6	7	
4. Издвојиш проблемске задатке на којима треба да радиш током вежбања?	1	2	3	4	5	6	7	
5. Искористиш корисне изворе информације за проналажење аудио/визуелних снимака који ти могу помоћи при вежбању?	1	2	3	4	5	6	7	
6. Уклопиш вежбање у свој дневни распоред?	1	2	3	4	5	6	7	
7. Организујеш извођачке задатке током вежбања?	1	2	3	4	5	6	7	
8. Запамтиш савете за вежбање добијене од наставника током часа?	1	2	3	4	5	6	7	
9. Обезбедиш мирно место за вежбање без узнемиравања?	1	2	3	4	5	6	7	
10. Мотивишеш себе да вежбаш?	1	2	3	4	5	6	7	
11. Учествујеш у дебати о вежбању са ученицима/студентима?	1	2	3	4	5	6	7	
12. Препознаш који би ти музички материјали највише користили у процесу вежбања?	1	2	3	4	5	6	7	
13. Утврдиш степен напредовања као резултат вежбања?	1	2	3	4	5	6	7	

ХВАЛА!

Прилог 2

УЛАЗНО/ИЗЛАЗНИ УПИТНИК ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА Б

Драги ученици и студенти,

Упитник пред вама је формулисан за потребе истраживања које се реализује на докторским студијама Музичке педагогије на Факултету музичке уметности у Београду. Циљ испитивања је да се сагледају начини вежбања инструктивне литературе, односно етида и испита ефикасност таквог вежбања. Наша намера је допринос унапређењу стратегија вежбања етида. Информације које ћете нам пружити користиће се искључиво у научне сврхе. Будите спонтани и искрени. Хвала на сарадњи.

Општи подаци

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ: _____

МЕЈЛ: _____

ТЕЛЕФОН: _____

ПРЕДМЕТНИ НАСТАВНИК: _____

1. Пол _____
2. Колико имаш година? _____
3. Ниво образовања који похађаш (СМШ/Факултет): _____
4. Разред у школи/година студија: _____
5. Одсек: _____
6. Инструмент: _____
7. Колико година свираш? _____
8. Оцена из главног предмета (на последњем испиту): _____
9. Просечна оцена из главног предмета: _____

ОМШ	СМШ	Факултет

10. Упишите приближан број различитих јавних наступа током:

	ОМШ	СМШ	Факултет
Интерни час			
Јавни час			
Концерти у оквиру школе/факултета			
Концерти ван школе/факултета			
Солистички концерти			

11. Упишите да ли сте учествовали на такмичењима различитих нивоа и врсту награде и/или похвале коју сте добили у току досадашњег школовања:

ОМШ	ТАКМИЧЕЊА	Прва	Друга	Трећа	Похвала	Учешће
	Школско					
	Фестивал					
	Републичко					
	Међународно					
СМШ	ТАКМИЧЕЊА	Прва	Друга	Трећа	Похвала	Учешће
	Школско					
	Фестивал					
	Републичко					
	Међународно					
ФАКУЛТЕТ	ТАКМИЧЕЊА	Прва	Друга	Трећа	Похвала	Учешће
	Школско					
	Фестивал					
	Републичко					
	Међународно					

12. На скали од 1 до 7 (где 1 представља одговор врло лоше, а 7 изузетно) заокружи како процењујеш своју извођачку успешност у овом тренутку?

врло лоше						изузетно
1	2	3	4	5	6	7

13. Како би у овом тренутку проценио/ла свој(у):

	слаб				изузетан		
	1	2	3	4	5	6	7
1. Тонски квалитет							
2. Интонацију							
3. Ритмичку прецизност							
4. Артикулацију							
5. Динамичко нијансирање							
6. Агогичку јасноћу							
7. Фразирање							
8. Музичку изражајност							
9. Моторичку спретност – технику							

Вежбање етиде

14. У коликој мери су етиде заступљене у оквиру твоје наставе инструмента? (заокружи)

0%	10%	20%	30%	40%	50%	више од 50%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-------------

15. Да ли су етиде битан део музичког подучавања: (заокружи)

уопште нису						изузетно важне	
1	2	3	4	5	6	7	

16. Да ли и на који начин овладавање етидама доприноси твојој извођачкој спремности?
(објасни својим речима)

17. Колико етида у просеку савладаш током школске године?

1–5	5–10	10–15	15–20	20–30	више од 30
-----	------	-------	-------	-------	------------

18. Колико просечно дана у седмици вежбаш?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

19. Колико просечно временски вежбаш у току дана ?

1–2 сата	2–3 сата	3–4 сата	4–5 сати	5–6 сати	6–7 сати	7 и више
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

20. Колико времена од вежбања одвојиш за вежбање етиде?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	више од 50%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-------------

21. Етиду вежбам (1-никада; 2-ретко; 3-периодично; 4- понекад; 5- често; 6-редовно; 7-увек)

1) сваки пут кад вежбам

никада						увек	
1	2	3	4	5	6	7	

2) пред испит, смотру.

никада						увек	
1	2	3	4	5	6	7	

22. Радо вежбам етиду:

не						да	
1	2	3	4	5	6	7	

23. У коликој мери можеш да приметиш ефекте вежбања етида када је свирање друге музичке литературе у питању?

нимало веома						
1	2	3	4	5	6	7

24. Шта мислиш, у коликој мери постоји пренос начина организације вежбања етида на вежбање већих форми?

нимало						веома
1	2	3	4	5	6	7

25. На скали од 1 до 7 заокружи како процењујеш своју успешност извођења етида у овом тренутку?

врло лоше						изузетно
1	2	3	4	5	6	7

* * *

1. У питању које следи, изрази степен слагања са понуђеним исказима која се односе на ПРИПРЕМУ ВЕЖБАЊА ЕТИДЕ:

	никад увек						
1. Пре почетка вежбања „УПОЗНАЋУ” се са етидом	1	2	3	4	5	6	7
2. УОЧАВАМ проблемске задатке који су дати у етиди	1	2	3	4	5	6	7
3. ИЗДВАЈАМ делове који ми представљају потешкоће и на којима ћу више радити	1	2	3	4	5	6	7
4. РАЗУМЕМ како ћу унапредити своје извођење када овладам датом етидом и њеним проблемским задацима	1	2	3	4	5	6	7
5. Пре почетка вежбања имам јасану звучну слику како етида треба да звучи	1	2	3	4	5	6	7
6. ИМАМ осмишљен детаљан ПЛАН начина вежбања да бих савладао/ла етиду	1	2	3	4	5	6	7

2. У питању које следи, изрази степен слагања са понуђеним исказима која се односе на ПОСТУПКЕ ПРАЋЕЊА ТОКА ВЕЖБАЊА етиде:

	никад увек						
1. При вежбању се придржавам осмишљеног плана рада	1	2	3	4	5	6	7
2. У току вежбања пратим оствареност постављеног плана	1	2	3	4	5	6	7
3. Запажам, уочавам да ли вежбање даје резултате	1	2	3	4	5	6	7
4. Мењам начин вежбања ако видим да не даје резултате	1	2	3	4	5	6	7
5. Сагледавам да ли је изабрани начин вежбања и мој план рада одговарајући за постизање постављеног циља вежбања	1	2	3	4	5	6	7

3. У питању које следи, изрази степен слагања са понуђеним исказима која се односе на АНАЛИЗУ РЕЗУЛТАТА ВЕЖБАЊА ЕТИДЕ:

	никад увек						
1. На крају вежбања тачно знам колико сам урадио/ла	1	2	3	4	5	6	7
2. По завршетку рада испланирам следеће вежбање	1	2	3	4	5	6	7
3. Када нисам савладао/ла етиду знам који су разлози за то	1	2	3	4	5	6	7
4. Знам шта треба да изменим у начину вежбања како бих постигао/ла планиране резултате	1	2	3	4	5	6	7
5. Знам шта сам унапредио/ла вежбањем	1	2	3	4	5	6	7
6. Знам на шта се није унапредило вежбањем и на чему још треба да радим	1	2	3	4	5	6	7
7. Тачно знам када је етида савладана	1	2	3	4	5	6	7

29. У питању које следи, изрази степен салгања са понуђеним исказима која се односе на ПРИМЕНУ следећих ТЕХНИКА ВЕЖБАЊА ПРИ ОБРАДИ ЕТИДЕ:

	никад					увек	
1. Анализирам тонални план	1	2	3	4	5	6	7
2. Одредим темпо	1	2	3	4	5	6	7
3. Одредим карактер	1	2	3	4	5	6	7
4. Одредим метар	1	2	3	4	5	6	7
5. Анализирам ритам са артикулацијом	1	2	3	4	5	6	7
5. Уочим динамику	1	2	3	4	5	6	7
6. Уочим фразе унутар целине	1	2	3	4	5	6	7
7. Вежбам парлато	1	2	3	4	5	6	7
8. Пре свирања испевавам делове	1	2	3	4	5	6	7
9. Поделим етиду на логичке целине	1	2	3	4	5	6	7
10. Вежбам само делове	1	2	3	4	5	6	7
11. Вежбам делове па слажем у целину	1	2	3	4	5	6	7
12. Вежбам одмах од почетка до краја	1	2	3	4	5	6	7
13. Вежбам споро па поступно подижем темпо	1	2	3	4	5	6	7
14. Вежбам одмах у темпу	1	2	3	4	5	6	7
15. Радим на квалитету тона	1	2	3	4	5	6	7
16. Радим на интонацији	1	2	3	4	5	6	7
17. Радим на „фразирању”	1	2	3	4	5	6	7
18. Радим на музичкој изражајности	1	2	3	4	5	6	7
19. Радим на техничким захтевима	1	2	3	4	5	6	7
20. Вежбам уз метроном	1	2	3	4	5	6	7
21. Меморишем битна места	1	2	3	4	5	6	7
22. Меморишем општи план етиде	1	2	3	4	5	6	7
23. Снима се	1	2	3	4	5	6	7

Прилог 3

Лоаким Андерсен – Етида бр. 3 Ге дур

Nº 3 from 24 Etudes for Flute

Joachim Andersen (1847–1909)
Op. 15

Allegro con brio (♩ = 52)

p con garbo *mf*

6 *p*

11

16 *pp* *cresc. poco a poco*

21 *p*

26 *f*

31 *ff*

36 *p*

41 *pp* *f*

46 *p* *p*

Detailed description of the musical score: The score is written for a single melodic line in treble clef. It begins with a key signature of one sharp (F#) and a 3/8 time signature. The tempo is marked 'Allegro con brio' with a quarter note equal to 52 beats. The piece starts with a dynamic of *p con garbo* and includes several triplet markings. The dynamics fluctuate throughout, reaching a fortissimo (*ff*) at measure 31 before ending with a *p* dynamic. The score is divided into measures of 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, and 46.

51 *mf* *p* *f*

56 *ff*

61 *p*

66 *p* *mf*

72

77

82 *pp* *cresc. poco a poco*

87

92 *f*

97 *mf* *f*

102 *ff*

Detailed description: This page of a musical score contains ten staves of music, numbered 51 to 102. The music is written in a single melodic line on a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#). The piece features a variety of dynamic markings and articulations. It begins at measure 51 with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, followed by a piano (*p*) section, and then a forte (*f*) section. Measure 56 marks the start of a fortissimo (*ff*) section. The music continues with a piano (*p*) section at measure 61, followed by a mezzo-forte (*mf*) section at measure 66. Measures 72 and 77 are marked with a piano (*p*) dynamic. At measure 82, the dynamic is marked piano-piano (*pp*), and the instruction *cresc. poco a poco* (crescendo poco a poco) is written below the staff. Measures 87 and 92 are marked with a forte (*f*) dynamic. Measures 97 and 102 are marked with a mezzo-forte (*mf*) and fortissimo (*ff*) dynamic, respectively. The music consists of eighth and sixteenth notes, often beamed together, with various phrasing slurs and accents.

Прилог 4

ДНЕВНИК ВЕЖБАЊА (10 корака)

1. Датум _____
2. Време почетка вежбања _____
3. Етида _____
4. Етиду вежбам _____ (први дан, други дан,)
5. Колико си (на скали од 1–7) мотивисан да вежбаш етиду? _____
6. Припремам се за вежбање тако што најпре анализирам етиду
 - 1) да, урадио сам следеће: _____
 - 2) не, прескочићи анализу
7. Правим план вежбања етиде за данас:
 - 1) да и изгледа овако: 1. / 2. / 3. / 4. / 5.
 - 2) не, радићу интуитивно
8. Заокружи урађено :)
9. Време завршетка вежбања етиде: _____
10. У коликој мери (на скали од 1–7) си остварио постављени циљ вежбања?

Прилог 5

ДНЕВНИК ВЕЖБАЊА (20 корака)

1. Датум _____
2. Време почетка вежбања _____
3. Етида _____
4. Етиду вежбам _____ (први дан, други дан,)
5. Колико си (на скали од 1–7) мотивисан да вежбаш етиду? _____
6. Припремам се за вежбање тако што најпре анализирам етиду
 - 1) да, урадио сам следеће: _____
 - 2) не, прескочићи анализу
7. Увидом у етиду, закључио/ла сам да етида обрађује следећи/е извођачки/е проблем/е: _____
8. Лако ми је, на томе не морам пуно да радим: _____
9. Представља ми потешкоћу, па ће савладавање тога бити мој данашњи циљ вежбања: _____
(или, кад то навежбам са лакоћом ћу моћи да одсвирам:)
10. У којој мери (на скали од 1–7) имаш звучну представу како етида треба да звучи?
11. Правим план вежбања етиде за данас:
 - 1) да и изгледа овако: 1. / 2. / 3. / 4. / 5.
 - 2) не, радићу интуитивно
12. Заокружи урађено :)
13. Време завршетка вежбања етиде: _____
14. Од времена вежбања етиде, ефекто сам радио (изрази у минутима): _____
15. На скали од 1 до 7 процени успешност урађеног: _____
16. Шта се унапредило у твом свирању након вежбања?
17. У којој мери (на скали од 1–7) си остварио постављени циљ вежбања?

18. Разлози за то су следећи: _____
19. Када сагледаш своје данашње вежбање сматраш:
 - 1) да су проблемски задаци добро одређени
 - 2) проблемски задаци нису добро препознати и да их треба поново дефинисати
 - 3) да је циљ вежбања добро постављен
 - 4) да циљ вежбања није добро постављен и да при следећем вежбању треба боље да га дефинишеш
 - 5) да је план вежбања био добро осмишљен и структуриран
 - 6) да план вежбања није био добро осмишљен и структуриран и да га треба поново осмислити
20. У којој мери (на скали од 1–7) си мотивисан да опет вежбаш (ову) етиду?

Прилог 6

САГЛАСНОСТ

Ја, _____, сагласна сам да:

Моје дете _____, учествује у истраживању о примени модела самостално вођеног вежбања које се реализује у оквиру докторских студија Музичке педагогије на ФМУ у Београду, а уз дозволу директора Музичке школе. Учешћем у истраживању моје дете ће се упознати и научити да примењује саморегулацију при вежбању инструмента, а стечена знања моћи ће да користити при вежбању.

План реализације истраживања са очекиваним ангажовањем:

1. Четири сусрета са предавачем/реализатором истраживања (Наталија Јовић) у унапред договореном термину у трајању 45 минута. Након првог сусрета динамика виђења је након једне седмице од првог сусрета, након две седмице од другог сусрета и након три седмице од трећег сусрета.
2. Учесници ће попунити улазни и излазни упитник, водити дневник вежбања посебно формулисан за потребе истраживања и учествовати у раду фокус групе (сусрети у току трајања истраживања).

Унапред хвала на спремности да дате допринос развоју стратегија вежбања за музичке извођаче

КОНТАКТ

Наталија Јовић

Наставник флауте, докторанд на ФМУ Београд

natalijaAT@gmail.com

0638706393

У Београду, _____

потпис

Тел:

Е-mail:

Биографија

Наталија Јовић (1979) је основно и средње музичко образовање стекла је у Музичкој школи „Живорад Грбић” у Ваљеву, инструментални одсек – флаута, у класи проф. мр Миомира Симоновића. Током школовања учествовала је и освајала награде на републичким и међународним такмичењима. На Факултету музичке уметности у Београду на Катедри за дувачке инструменте, дипломирала је 2004. године у класи професора Љубише Јовановића. Усавршавала се и стекла међународни сертификат наставника Александер технике у Будимпешти. По завршетку студија запослила се са пуним радним временом као наставник флауте у Музичкој школи „Марко Тајчевић” у Лазаревцу. Педагошким радом се бави од 2004. године и са ученицима постиже запажене резултате. Свој педагошки рад стално унапређује стручним усавршавањем у области музичке педагогије.

У периоду између 2008–2014. године Наталија је као аутор/коаутор и реализатор одржала осамнаест семинара стручног усавршавања наставника који су били одобрени и сертификовани од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ), Министарства просвете, науке и спорта. Поред тога, реализовала је стручна предавања и радионице намењене како наставницима тако и ученицима/студентимаса циљем унапређења културе тела кроз рад на психофизичком аспекту вокално-инструменталног извођења.

Специјалистичке академске студије Музичке педагогије завршила је 2012. године одбранивши рад на тему *Евалуација примењивости Александер технике као методе унапређења музичког извођења: теоријски и емпиријски приступ* са највишом оценом. Њена научна монографија *Александер техника и примарни инструмент* објављена је у библиотеци Specialis Задужбине Андрејевић. Педагошка истраживања реализована у току докторских студија Науке о музичкој уметности – Музичка педагогија, јавно је представила на стручним скуповима, а резултате објавила у зборницима/заједничким монографијама и научним часописима од националног значаја. Радови се тичу музичке експресивности, самоефикасности, психофизичког аспекта бављења инструментом и примене саморегулације током вежбања инструмента. Један је од просветних радника чија је биографија објављена у *Лексикону ставралаца у предуниверзитетском образовању* (2019).

БИБЛИОГРАФИЈА

Монографија

Јовић, Н. (2014). *Александер техника и примарни инструмент*. Београд: Задужбина Андрејевић.

Научни радови

Јовић, Н. (2011). Александерова техника и унутрашњи покрет – парадокс статичности. У: М. Петровић (уредница) (2011). *Зборник радова тринаестог педагошког форума сценских уметности* (123–128). Београд: Факултет музичке уметности.

Јовић, Н. (2013). Место емоционалне изражајности у вокално-инструменталној настави. У: М. Петровић (уредница) (2013). *Зборник радова петнаестог педагошког форума сценских уметности* (105– 116). Београд: Факултет музичке уметности.

Јовић, Н. (2014). Самоефикасност и музичко постигнуће. У: М.Петровић (уредница) (2014). *Зборник радова шеснаестог педагошког форума сценских уметности* (190– 203). Београд: Факултет музичке уметности.

Јовић, Н., Богуновић, Б. и Мирковић Т. (2016). Експресивност у музичком извођењу: педагошки аспект. *Настава и васпитање*, год. LXV, бр. 1/2016, 93–108.

Јовић, Н. (2018). Самостално вођено вежбање – пут ка квалитетнијој интерпретацији. У: Г. Гојков и А. Стојановић (уредици) Тематски зборник [међународног научног скупа] *Даровитост и креативни приступи учењу* (157–167). Вршац:Висока струковна школа за васпитаче „Михаило Палов”.

Јовић, Н. и Томић, М. (2019). Методичке основе инструктивне литературе за флауту у Србији. У: М. Петровић (уредница), *Теоријско и уметничко у педагогији сценских уметности* (101–102). Факултет музичке уметности у Београду.

Јовић, Н. (2020). Заступљеност саморегулације током самосталног вежбања инструктивне музичке литературе. У: Г. Каран (уредица), М. Петровић (приредила), *Заједничко музицирање у образовању* (225–237). Факултет музичке уметности у Београду.

Саопштења

Јовић, Н. (2012). Место емоционалне изражајности у вокално-инструменталној настави. У: М.Петровић (уредница) (2012). Књига сажетака: *Играј, играј, играј* (14–16). Београд: Факултет музичке уметности.

Јовић, Н. (2013). Самоефикасност и музичко постигнуће. У: М.Петровић (уредница), Књига сажетака: *Социолошки аспект педагогије и извођештва у сценским уметностима* (62–65). Београд: Факултет музичке уметности.

Јовић, Н. и Томић, М. (2018). Методичке основе инструктивне литературе за флауту у Србији. У: М. Петровић (уредица), Књига сажетака: *Теоријско и уметничко у педагогији сценских уметности* (84–86). Београд: Факултет музичке уметности.

Јовић, Н. (2019). Заступљеност саморегулације током самосталног вежбања инструктивне музичке литературе. У: Г. Каран (уредица), М. Петровић (приредила), Књига сажетака: *Заједничко музицирање у образовању* (115–117). Факултет музичке уметности у Београду.

Jović N. (2019). Aleksander tehnika: evaluacija prednosti posturalnog optimuma za muzičke izvođače. U: B. Bogunović i S. Nikolić (urednice), Knjiga rezimea Prve međunarodne konferencije: *Psihologija i muzika – interdisciplinarna susretanja* (116–118). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Публикована биографија

Кундачина, М. (2019). Наталија Р. Јовић. У: *Лексикон стваралаца у предуниверзитетском образовању* (255). Београд: Klett.

Изјава о ауторству

Потписала: Наталија Р. Јовић

Број индекса: 185/2012

Студијски програм: Науке о музичкој уметности – Музичка педагогија

ИЗЈАВЉУЈЕМ

да је докторска дисертација под насловом:

**Дефинисање и примена модела самостално вођеног вежбања на примеру
инструктивне лиреатуре/етида за дрвене дувачке инструменте**

резултат сопственог истраживачког рада, да предложена докторска дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа, да су резултати коректно наведени и да нисам кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 29.9.2020.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора: Наталија Р. Јовић

Број индекса: 185/2012

Студијски програм: Науке о музичкој уметности – Музичка педагогија

Наслов докторске дисертације: **Дефинисање и примена модела самостално вођеног вежбања на примеру инструктивне лиреатуре/етида за дрвене дувачке инструменте**

Ментор: др Милена Петровић, редовни професор

Универзитет у Београду, Факултет музичке уметности

Коментор: др Драган Шобајић, професор емеритус

Универзитет у Београду, Факултет музичке уметности

ИЗЈАВЉУЈЕМ

да је штампана верзија мог писаног дела докторске дисертације истоветна електронској верзији коју сам предала за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета уметности у Београду. Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора уметности односно научног звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада. Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 29.9.2020.

Изјава о коришћењу

Докторску дисертацију под насловом: **Дефинисање и примена модела самостално вођеног вежбања на примеру инструктивне лиреатуре/етида за дрвене дувачке инструменте**, моје ауторско дело, са свим прилозима предала сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
- 3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)**
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

Потпис докторанда

У Београду, 29.09.2020.
