

Наталија Јовић

МШ „Марко Тајчевић”, Лазаревац, Србија
natalijaAT@gmail.com

ЗАСТУПЉЕНОСТ САМОРЕГУЛАЦИЈЕ ТОКОМ САМОСТАЛНОГ ВЕЖБАЊА ИНСТРУКТИВНЕ МУЗИЧКЕ ЛИТЕРАТУРЕ

Сажетак

Рад презентује налазе истраживање које је за циљ имало сагледавање начина вежбања етиде као дела инструктивне литературе и утврђивање присуства и нивоа заступљености саморегулације током самосталног вежбања. У истраживању је учествовало 238 испитаника, ученика средњих музичких школа и факултета музичке уметности са вокално-инструменталних одсека и извођачких катедри. Према добијеним резултатима, највећи број испитаника процењује да се 30-40% времена у настави посвећује обради инструктивне литературе и етидама као њеном делу и нема разлике у односу на ниво образовања. Када је број савладаних етида током једне школске године у питању, подаци говоре да 89% испитаника и мање, током године савлада до 20 етида од чега 52% испитаника током године савлада 1-5 етида. Испитивани узорак сматра да су етиде важан део музичке школовања ($AC=5.44$; $SD=1.50$). Израчуната средња вредност укупних одговора за сваку фазу саморегулационог вежбања етиде појединачно показује да је фаза праћења напредовања при вежбању етиде најзаступљенија ($AC=5.45$; $SD=1.34$), након тога фаза процене резултата вежбања етиде ($AC=5.29$; $SD=1.19$) и да је припрема за вежбање најмање заступљена у самосталној организацији вежбања ($AC=5.11$; $SD=1.15$). 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”.

Кључне речи: вежбање, етиде, инструктивна литература, саморегулација, самостално вођено вежбање

Увод

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, још 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, Sloboda i Vudi, 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.

Саморегулисано учење у служби вежбања

Приликом самосталног вежбања, које се одиграва без надзора и усмеравања од стране предметног наставника/професора, ученици/студенти ослањају се искључиво на своје ресурсе (Јовић, 2018). Њихов напредак у доброј мери зависи од ефикасности вежбања, то јест, способности организације и постицања циља у што краћем временском периоду (Hallam et al., 2012). Да би се то постигло, ученици се саветују да на промишљен начин врше 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 и означава способност ученика да надгледа и контролише своје понашање, емоције или мисли прилагођавајући их захтевима ситуације (Zimmerman, 1989). То је 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).

Саморегулисано учења се не може дефинисати једним свеобухватним објашњењем, већ пре говоримо о моделима сагледавања саморегулације при учењу са акцентима на различите приступе (социјално-когнитивни, мотивациони, метакогнитивни, оријентација ка циљу) (Boakaerts & Corno, 2005). Пинтрич за саморегулисано учење каже да то није ништа више до „примена

регулације и саморегулације при стицању нових знања”, али да се под ови појмом подразумева „школско знање које се стиче у школама или учионицама” (Pintrich, 2000: 451). Аутор издваја одређене претпоставке од којих је изграђен „оквир” теорије о саморегулисано 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, 2000: 453).

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 остварило: промишљање (припрема), извођење (вољна контрола) и саморефлексија (Zimmerman, 2000).

У свом чланку под називом «Саморегулисано учење: где смо ми данас?», још 1999. године Моника Бокартс (Monique Boekaerts) истиче присуство саморегулације као значајног конструктора у сфери образовања и као таквог већ прихваћеног од стране педагога, образовних институција, политичких струја, родитеља (Boekaerts, 1999). Она саморегулисано учење сагледава као изузетно значајно поље за истраживање од стране научних радника и то на првом месту да би се дефинисале све компоненте квалитетног учења, да би се објаснили међусобни (понављајући) односи између издвојених елемената и под три да би се учење и успеће директно повезало са личношћу, односно довело у директну везу са мотивацијом, циљевима, вољом и емоцијама појединца (исто). Не желећи да међусобно пореди теорије саморегулације учења (које су свака за себе најчешће резултат различитог угла посматрања), Бокартсова издваја три значајне области истраживања која су допринела

бољем разумевању саморегулисаног учења: истраживања стилова учења, истраживања из области метакогниције и теорије личности са акцентом на оријентацију ка циљу. Сажимајући добијене налазе, ауторка закључује да „саморегулисано учење није догађај, већ се односи на низ узајамно повезаних когнитивних и афективних процеса који делују заједно на различитим компонентама обраде информација” (Boekaerts, 1999: 447).

Како је тема саморегулисаног учења у науци постајала заступљенија, тако се и развијала идеја истраживања везе између саморегулисаног учења и вежбања инструмента (McPherson, 1997, 2000, 2005; McPherson & McCormick, 1999, 2006; McPherson & Renwick, 2001, 2011; Nielsen, 2012; Miksza, 2007, 2011; Kim, 2010). 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 4) 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 варијала од једног вежбања, преко семестралног праћења, до лонгитудиналних истраживања у распону од три године (Varela et al., 2014).

Значајно место у нашој теоретској бази чине радови Петра Миксе (Peter Miksza) који саморегулацију у процесу вежбања инструмента сагледава из више углова посматрања. 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 (Miksza, 2011, 2012, 2015; Ersozlu & Miksza, 2015; Miksza, Blackwell & Roseth, 2018; McPherson, Osborne, Evans & Miksza, 2019). На основи формираној из радова Цимермана и Мекферсона (Zimmerman & Martinez-Pons, 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). Резултати студије показују, и надовезују се на претходна истраживања Цимермана и Понса (исто), да ако желимо да ученике који се школују за професионалне музичке извођаче усмеримо ка путу саморегулације свог вежбања, потребно је да имамо валидан инструмент којим ћемо обезбедити јасну слику како они организују своје вежбање у датом тренутку, да би на основу добијених информација могли да знамо 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). Можемо закључити да су они посвећенији свом музичком образовању, с тим у вези мотивисанији, као и то да имају јасније постављене како краткорочне, тако и дугорочне циљеве.

Сузан Ким (Kim, 2010) која се бавила испитивањем познавања стратегија саморегулисаног учења, начинима коришћења модела саморегулисаног учења при вежбању инструмента и ефектима вођења дневника вежбања, дошла је до увида да без обзира на статистичку повезаност, која није у свим аспектима вежбања (статистички) снажна, примена саморегулације при вежбању неоспорно помаже ученицима/студентима да превазиђу „мртву тачку” у вежбању и избегну понављања истих грешака, што је за процес напредовања само по себи већ веома значајно. Мотивисани да проверимо заступљеност саморегулације при самосталном вежбању вокално-инструменталних извођача на средњошколском и факултетском нивоу музичког школовања у Србији, реализовали смо следеће педагошко истраживање¹.

Методологија истраживања

Предмет и циљеви

Сврха истраживања била је да се утврди присуство и ниво заступљености саморегулације током самосталног вежбања етиде као дела инструктивне литературе. Анализирали смо присуство три фазе саморегулисаног вежбања (припрема, праћење тока напредовања, провера постигнутог) и корака који представљају кружни модел самовођеног процеса организације тока вежбања на средњошколском и факултетском нивоу музичког школовања.

Сходно предмету истраживања имали смо следеће циљеве: 1) да испитамо место етида као дела инструктивне литературе у настави инструмента, 2) да утврдимо начин на који ученици и студенти вежбају етиде, 3) установимо меру заступљености фаза саморегулисаног учења током вежбања, и 4) проверимо њихову међусобну повезаност.

¹ Радом представљамо методологију и резултате прве фазе обимног истраживања које је део докторске дисертације са темом «Дефинисање и примена модела самостално вођеног вежбања на примеру инструктивне литературе/етида за дрвене дувачке инструменте» која је у процесу израде на Катедри за солфеђо и музичку педагогију на Факултету музичке уметности у Београду.

Узорак

У истраживању је учествовало 238 испитаника. Узорковали смо пригодни узорак од 100 ученика (42%) средњих музичких школа из Београда (Станковић, Др Војислав Вучковић, Мокрањац и Јосиф Маринковић) и Земуна (Коста Манојловић). Референтни узорак бројао је 138 студената (58%) са следећих факултета: Факултет музичке уметности у Београду, Академија уметности у Новом Саду, Факултет уметности у Нишу, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, просечне старости 19 година ($AC=18.67$; $SD=2.56$) од којих је 59% женског и 41% мушког пола. 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 часова на факултету у тренутку анкетирања. Узорковани су ученици свих разреда са различитих вокално-инструменталних одсека музичких школа и студенти свих година са извођачких катедри уметничких факултета: клавир, виолина, виола, виолончело, контрабас, флаута, кларинет, саксофон, обоа, фагот, труба, тромбон, хорна, хармоника, оргуље, чембало, харфа, гитара, дубањ, соло певање.

Варијабле и мерни инструмент

Испитиване варијабле можемо груписати на следећи начин:

- *Општи*: пол, узраст, град, ниво образовања, разред у школи/година на факултету, инструмент, године свирања.
- Зависне варијабле које се односе на вежбање етида и то у односу на: 1) меру заступљености етида у настави и вежбању инструмента; 2) самопроцену вежбања етида; 3) припрему за вежбање етида; 4) поступке праћења тока вежбања етиде; 5) вредновање резултата вежбања етиде.
- Зависне варијабле које се односе на процену заступљености саморегулације током вежбања.

За потребе истраживања формулисан је упитник 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. Примењена је аналитичко-дескриптивна метода користећи две технике: анкетирање и скалирање.

Процедура истраживања и обрада података

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.

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, једно-факторска 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.

Резултати истраживања

Заступљеност етида у настави

Инструктивна литература је методски осмишљена тако да омогућава рад на јасно дефинисаним проблемским задацима који се могу односити на техничке, тонске, интерпретативне или експресивне аспекте музичког извођења. С тим у вези, сматрамо да је број савладаних етида у току једне школске године значајна, али наравно не једина, развојна мера. Према добијеним резултатима, највећи број испитаника процењује да се 30-40% времена у настави посвећује обради инструктивне литературе и етидама као њеном делу и нема разлике у односу на ниво образовања. У односу на цео узорак, само 6% испитаника у оквиру редовне наставе инструмента не свира етиде.

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. Саксофонисти, трубачи, флаутисти и кларинетисти годишње савладају између 10 и 20 етида, док 20 и више етида свирају они који свирају следеће инструменте: тромбон, обоу и флауту. Испитаници који свирају гитару, хармонику, виолончело, клавир, виолину, виолу, контрабас, харфу, фагот, оргуље, дубањ, односно школују глас, током школске године савладају од 1-10 етида. Према добијеним резултатима, ученици средњих музичких школа значајно 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 ($t(234)=2.758$; $p=0.006$).

Вежбање етида

Урађене анализе које се односе на ставове ученика/студената о вежбању етида показују да испитаници редовно вежбају етиде и то у највећој мери пред испит, смотру или јавни наступ ($AC=5.26$; $CD=2.29$). Петина испитаника (21%) вежба етиду сваки пут кад вежба инструмент. За њено савладовање 93% испитаника издвоји 40% и мање од планираног времена за веж-

бање. На основу уложеног времена закључујемо да су етиде важан део музичке школовања, а то нам потврђује и став студената који су, мерено Ликертовом скалом процене од 1-7, битност етида као део музичког (само) подучавања у највећем постотку оценили као изузетно важне (31%), са просечном вредношћу $AC=5.44$ ($CD=1.50$). Међутим, изненађује да без обзира на то што по мишљењу ученика и студената етиде доприносе извођачкој спремности и њиховим речима објашњено: „побољшавају технику”, „побољшавају моју виртуозност и гибкост 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 ($AC=4.11$; $CD=1.95$).

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 ($AC=5.45$; $CD=1.34$), након тога фаза процене резултата вежбања етиде ($AC=5.29$; $CD=1.19$) и да је припрема за вежбање најмање заступљена у самосталној организацији вежбања ($AC=5.11$; $CD=1.15$). *T-testom* независних узорака утврдили смо да између дечака и девојчица постоји значајна разлика у погледу фазе 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 у делу вежбања које се односи на припрему.

Утврђивање међусобне повезаности између елемената саморегулације вежбања

Најзначајнији резултати за нас описују повезаност фаза саморегулисаног вежбања (табела 1) 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 1 . 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

** $p < 0.0001$ $N = 217-327$

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.

Закључак

Циљ истраживања био је сагледавање начина вежбања етиде као дела инструктивне литературе и утврђивање присуства и нивоа заступљености саморегулације током самосталног вежбања. Да би се разумео музички развој ученика/студента, а сходно томе и утицало на њега, морају се познавати процеси и методе које ученици/студенти користе при вежбању инструмента (Barry & Hallam, 2002). Наводећи пет фундаменталних карактеристика које један музички извођач треба да поседује да би достигао извршност у свом послу, Чафин и Лемју (2004) издвајају добру концентрацију, способност постављања циљева, вештину самоевалуације, примену стратегија вежбања и вештину сагледавања шире слике. Из предложеног списка, који је резултат разговора се еминентним музичким педагозима, белешки професионалних музичара и анализе емпиријских истраживања о вежбању реализованих са музичким експертима (Chaffin & Lemieux, 2004), закључујемо да је примена стратегија вежбања неизоставан елемент на путу ка успешности. Харалд Јоргенсен (Harald Jørgensen) стратегијама вежбања такође даје значајну улогу у процесу „самоподучавања” и истиче да се „вежбање мора вежбати” јер је „професионални музичар зависан од професионалног нивоа вежбања” (Jørgensen, 2004: 99).

Примена инструктивне литературе у склопу реализације наставног програма има за циљ стицање и развој одређених техничких, тонских, мелодијских, изражајних, интонативних, агогичких способности и вештина (Јовић и Томић, 2018). Резултати истраживања показују да је овај аспект

подучавања са циљем развоја музичких способности кроз вежбања значајно заступљен. Међутим, без обзира што рад на етидама обезбеђује и потребно музичко окружење за подучавање како се вежба, чини се да је тај елемент занемарен. То закључујемо на основу прилично усаглашених одговора о начину вежбања инструктивне литературе на средњошколском и факултетском нивоу школовања без обзира на инструмент који се свира, или певање. Чини се да не постоји одређени поступак којим се јасно дефинише и усмерава процес вежбања без обзира на промену у комплексности инструктивне музичке литературе у оквиру студија.

Време вежбања инструктивне литературе кореспондира са динамиком вежбања уопште, али може се истаћи да учесталост вежбање етида расте у периоду пред испит или смотре. До сличних резултата дошла је и Халам са сарадницима (Hallam et al., 2012) реализујући опсежно истраживање квалитета вежбања које је показало да се време вежбања мења у зависности од школских обавеза (смотре, испити, такмичења). Највише изненађује податак да без обзира на објашњења добијена од испитаника којим објашњавају корисност вежбања етида, они их нерадо вежбају. Чини се да не разумеју дугорочне ефекте савладавања проблемских задатака који се обрађују инструктивном литературом и њихову примену у интерпретацији друге музичке литературе.

Не ретко присутан став да ученици вежбају интуитивно донекле се потврђује и кроз ниво заступљености фаза саморегулације током вежбања. Резултати показују да је фаза праћења напредовања при вежбању етиде најзаступљенија, а она се може сматрати еквивалентом вежбању без припреме. Искуствено посматрано, дугогодишња пракса вежбања изграђује способност увиђања на којим извођачким елементима треба додатно радити након завршеног времена вежбања и то кореспондира са добијеним податком да је фаза процене резултата вежбања етиде такође у довољној мери присутна. Међутим, оно што највише забрињава је податак да је припремна фаза најмање заступљена. Чини се да нерадо вежбање етиде покреће механизме само у оквиру потребног ангажовања да се одговори на захтеве постављене школским програмом, без студиозног приступа вежбању те врсте музичке литературе. Како су све фазе саморегулисано вежбања међусобно статистички значајно повезане сматрамо да се организација вежбања не сме препустати случају, преференцијама или способностима ученика, већ осмишљено усмеравати и надгледати, наравно, у колико се жели унапредити музичко извођење ученика, односно студената.

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.

Литература

- Barry, N. H. & Hallam, S. (2002). Practice. In: Parncutt, R. & McPherson, G. (eds.), *The Science and Psychology of Music Performance* (pp. 151-165). Oxford: Oxford University Press.
- Boekaerts M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
- Varela, W., Abrami, P. C. & Uptis, R. (2014). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 1-20.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Ericsson, K. A. (1996). The Acquisition of Expert Performance: An introduction to Some of the Issues. In: K. A. Ericsson (eds.), *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp.1–50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ersozlu, Z. N., & Miksza, P. (2015). A Turkish adaptation of a self-regulated practice behavior scale for collegiate music students. *Psychology of Music*, 43(6), 855–869.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.
- 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* (pp.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*, 45(1), 166–183.
- Јовић, Н. (2018). Самостално вођено вежбање – пут ка квалитетнијој интерпретацији. У: Гвозданка Гојков и Александар Стојановић (уред.), *Даровитост и креативни приступи учењу – тематски зборник број 23* (стр. 157–167). Вршац–Арад: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Павлов” и Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.
- Јовић, Н. и Томић, М. (2018). Методичке основе инструктивне литературе за флауту у Србији. У: Милена Петровић (уред.), *Теоријско и уметничко у његовој сцени* (стр. 101–122). Београд: Факултет музичке уметности.

- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In: Williamon, A. (ed.) *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85–104). Oxford: Oxford University Press.
- Kim, S. J. (2010). A Study of Self-Regulated Learning in Collage String Majors. *String Research Journal*, 1, 39–54.
- Komenski, J. A. (1997). *Velika didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Leman, A. K., Sloboda, Dž. E. i Vudi, R. H. (2012). *Psihologija za muzičare*. Novi Sad: Psihopolis institut, Beograd: Univerzitet umetnosti Beograd, Fakultet muzičke umetnosti.
- Mirkov, S. (2006). Metakognicija u obrazovnom procesu. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 7–24.
- Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacije na ciljeve. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 309–328.
- McPherson, G. E. (1997). Cognitive strategies and skills acquisition in musical performance. *Bulletion of the Council for Research in Music Education*, 133, 64–71.
- McPherson, G. E. (2000). Commitment and practice: Key Ingredients for Achivement During the Early Stages of learning a Musical Instrument. *Bulletion of the Council for Research in Music Education*, 147, 122–127.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill dvelopment during beginning steges of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35.
- McPherson, G.E. & McCormick, J. (1999). Motivational and Self-regulated Learning Components of Musical Practice. *Bulletion of the Council for Research in Music Education*, 141, 98–102.
- McPherson, G. E. & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self- regulation in Children's Musical Practice. *Music educatio research*, 3(2), 169–186.
- McPherson, G. E. & Renwick, J. M. (2011). Self-Regulation and Mastery of Musical Skills. In: B. J. Zimmerman & D. H. Shunk (eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 234–248). New York: Taylor and Francis Group.
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self-Efficacy and Music performance. *Psychology of Music*, 34(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*, 47(1), 18–32.
- 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 Colegiate Brass and Woodwind Players. *Psychology of Music*, 39(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*, 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*, 43(2), 219–243.
- Miksza, P., Blackwell, J., & Roseth, N. E. (2018). Self-Regulated Music Practice: Micro-analysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 295–319.

- Nielsen, G. S. (2012). Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students. *Psychology of Music*, 40(3), 324–328.
- 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* (pp.451–502). Academic Press.
- 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 Inter-cultural Aspects* (pp.12–24). Singapore: C.O.S. Printers Pte Ltd.
- Chaffin, R. & Lemieux, A. F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. In: Williamon, A. (ed.). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (pp.20–35). Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M. & Creech, A. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680.

SELF-REGULATED PRACTICE BEHAVIORS DURING AT-HOME PRACTICE OF INSTRUCTIVE MUSIC LITERATURE

The purpose of the study was to determine the level of implication of self-regulated learning during self-guided practicing of an etudes, as part of the instructive music literature (planing phase, performance phase and self-evaluation phase as a part of self-regulated practicing). The reference sample was consisted of 238 students of secondary music schools and faculties of music art from vocal-instrumental departments and performing departments. The examined sample considers that etudes are an important part of music education ($AS = 5.44$; $SD = 1.50$) (measured by the Likert rating scale from 1-7). The most represented is performance phase, then self-evaluation phase, while planing phase is the least represented. We believe that the application of self-regulation during at-home practice can have a positive effect on the music development and that it can and should be taught in order to overcome habitual models of practicing and establish „strategic awareness”.

Key words: practicing, etudey, instructive literature, self-regulation, self-guided practicing