

САМОСТАЛНО ВОЂЕНО ВЕЖБАЊЕ – ПУТ КА КВАЛИТЕТНИЈОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ

Резиме: Циљ рада је представљање модела за самостално вођено вежбање (СВВ) чији ће исходи примене бити проверени у оквиру педагошког истраживања као дела докторске дисертације на Катедри за музичку педагогију и солфеђо Факултета музичке уметности у Београду. Тема произилази из чињенице да се као најважнији задатак наставе поставља осамостаљивање ученика за активно, ангажовано, мотивисано, осмишљено и организовано учење које се дефинише као саморегулисано или самостално вођено учење. Из угла музичког образовања, самостално вежбање представља кључну активност у процесу стицања знања и вештина неопходних за свирање инструмента. Наш теоријски оквир гравитира Веинемановом раду чији смо акциони план метакогнитивног планирања преузели и приредили у модел самостално вођеног вежбања који до сада није коришћен у области музичке педагогије. Ефекте његове примене емпиријски ћемо проверити на примеру вежбања инструктивне литературе/етида писане за дрвене дувачке инструменте кроз анализу дневника вежбања посебно осмишљеног за ово истраживање. Очекивани допринос истраживања огледаће се у формирању широко, практично примењивог „алата” који би унапредио методичку област педагошког рада у домену стратегије вежбања инструмента.

Кључне речи: самостално вођено вежбање, вежбање инструктивне литературе/етида, саморегулација, метакогниција, дрвени дувачки инструменти, дневник вежбања.

Увод

Предуслов за остваривање квалитетног образовања је увиђање важности доживотног учења као битног аспекта друштва заснованог на знању (Мирков, 2013). Као главна компетенција таквог друштва истиче се *учење учења* које можемо објаснити као способност за истраживање у учењу, истрајност, организовање сопственог учења, ефикасно управљање временом, препознавање проблема, свесност о процесу учења и способност да се препреке превазиђу (Мирков, 1999). У раду који следи понудићемо један од начина за усмеравање појединца ка преузимању иницијативе за самоорганизацију, још прецизније речено саморегулацију свог процеса учења, у нашем случају процеса вежбања инструмента као главног предмета у музичкој школи/факултету. Усвајање модела за самостално вођено вежбање (СВВ) представља метод усавршавања процеса вежбања. Намењен је ученику са циљем да му омогући да у процесу развијања потребних знања, вештина и ставова задржи своју индивидуалност и креативност.

¹natalijaAT@gmail.com

У првом делу овог рада дефинисаћемо саморегулисано учење и метакогницију као њен саставни део, а све у служби самоподучавања за квалитетније учење. У наставку ћемо представити модел самостално вођеног вежбања и методолошки приступ истраживању исхода примене овог модела у пракси. На крају ћемо размотрити педагошке импликације оваквог приступа учењу учења и могућност његове актуелизације у настави.

Саморегулација у служби учења

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 (Zečević, 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 на то да је у питању самостално подучавање, то јест извршавање самопостављених смерница, овакав вид учења је назван саморегулисани вид учења. *Саморегулисано учење*, 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). 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 рефлексije или евалуације (судови и процене о извршењу задатка) – Mičkov (2007). Теорија саморегулисаног учења (СРУ) подразумева интеграцију когниције, мотивације и свеобухватност процеса учења (организацију учења и њене ефекте).

Метакогниција схваћена као способност за разумевање и контролу сопствених когнитивних процеса укључена је у различите аспекте учења

(Mirkov, 2006). Због нераскидиве везе са учењем и могућности њене широке примене у образовном процесу блиска је и често поистовећивана 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 (Kantaraš, 2004). Суштина метакогниције је процес мишљења о сопственим мислима, или когниција о когницији (Flavell, 1979 према Veenman, 2013), По Веинману, она је дефинисана два 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/учењу, односно саморегулацију: организација, постављање циљева, планирање, надгледање, процењивање и ракапитулација урађеног) – Veenman (2011). Веинманово истраживање показује да је исход учења квалитетнији и за 40% ако особа поседује развијене метакогнитивне вештине. Такође, друга 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. Применом програма за развијање и унапређење метакогнитивног планирања врши се утицај на когнитивни аспект самосталног, организованог учења, то јест саморегулисаног учења.

Саморегулација у служби вежбања инструмента

Музичка вокално-инструменталана стручност, овладавање гласом или инструментом, постиже се вишегодишњом посвећеношћу вежбању. Вежбање 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., 2007). 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. Да би се унапредио овај аспекта музичког школовања битно је познавање процеса и метода које ученици/студенти користе при вежбању инструмента (Barry & Hallam, 2002). Приликом самосталног вежбања које се одиграва без надзора и усмеравања од стране предметног наставника/професора, ученици/студенти се ослањају искључиво на своје ресурсе. Њихов напредак у доброј мери зависи од ефикасности вежбања, то јест, способности организације и постизања циља у што краћем временском периоду (Hallam, *et al* 2012). Да би се стекла, увежбала и/или развила потребна знања и вештине, вежбање мора бити унапред испланиран чин и подразумева постојање стратегије којом би појединац самостално усмеравао своја понашања, поступке и когнитивно/афективна стања (Jorgensen, 2004; Mirkov, 2013).

Истраживања на пољу стратегија вежбања инструмента или гласа заузимају важно место у стручној литератури музичке педагогије (McPherson & McCormick, 1999, Nielsen 2012; Miksza, 2007; 2011; Kim, 2010; Bogunović, 2010; Burwell & Shipton, 2013; Hallam, *et al* 2012). Сматра се да је за разумевање и утицај на музички развој ученика/студента, битно познавање процеса и метода које ученици/студенти користе при вежбању инструмента (Barry & Hallam, 2002). Рана истраживања вежбања инструмента показала су разлике у приступу и организацији вежбања код успешних и мање успешних ученика/студента (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. Испитиван 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 и 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 до 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.* 2014). 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 превазилажење „мртве тачке” у вежбању и избегавање понављања 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 које је Стратегијом развоја доживотног учења у складу са Елементима стратешког плана Универзитета у Београду део реформе образовног система Србије и важан и неизоставан чинилац успешне праксе образовања.

Самостално вођено вежбање (СВВ)

Наш теоријски оквир гравитира Веинмановом раду (Veenman, 2006; 2011; 2013) чији смо акциони план метакогнитивног планирања при решавању математичког и текстуалног проблема преузели и приредили у модел самостално вођеног вежбања (СВВ) који до сада није коришћен у области музичке педагогије. Чини се да такав приступ може омогућити осамостаљивање ученика/студената музичких школа/факултета за употребу саморегулације у процесу вежбања инструмента. Одабир Веинмановог модела метакогнитивног планирања извршен је на основу теоријско-практичних импликација које указују на значајне ефекте примене овог кружног модела (open-ended) самовођеног процеса организације тока учења. Изведени акциони план за *самостално вођено вежбање* уз примену саморегулације описује *шта* треба радити *када* постоји потреба да се савлада одређени проблемски задатак. На ученику је да самостално одговори на питање *како* и *због чега* то ради. По структури га чине три фазе: припрема/планирање (6 питања), извршење (4 питања) и посматрање/вредновање (4 питања) – укупно 14 питања. Представљено поступним корацима, обраћајући се ученику, план самостално вођеног вежбања изгледао овако:

I фаза – припрема/планирање

1. Детаљно/студиозно се упознај са етидом (макроплан/микроплан, анализа делова и свирање 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 је 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.

9а) ако има настави са спровођењем плана,

9б) ако нема, преиспитај план рада:

1) провери циљеве

2) провери да ли је одабрани начин рада одговарајући, измени га и настави са вежбањем.

10. Након реализације целог плана рада и просвиране целине, самоанализирај постигнуто. Да ли уочаваш ефекте вежбања?

III фаза – посматрање/вредновање

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).

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.

Његов потенцијал се огледа 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 и 3) флексибилност – пређењем тока акционог плана и евалуацијом резултата рада, уочава се у ком кораку је дошло до проблема (дефинисање проблемског задатка, дефинисање циља вежбања, коришћење опредељених техника за савладавање проблемског задатка, или реализација плана вежбања) и усмерава на редеофинисање корака који није био добро обрађен тако што се осмишљавају нови приступи за постизање постављеног циља. За лакшу доступност и примењивост самостално вођеног вежбања посебно је осмишљен дневник вежбања који ће ученике припремити за његову примену и бити 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 самостално вођеног вежбања.

Приступ емпиријској провери ваљаности предложеног модела СВВ

Емпиријска провера исхода примене модела самостално вођеног вежбања подразумеваће експериментално, педагошко истраживање са циљем утврђивања законитости каузалности између почетног (пре примене) и крајњег

стања – након упознавања са СВВ и примене дневника вежбања при вежбању инструктивне литературе/етида за дрвене дувачке инструменте, прецизније за флауту, обоу, фагот и кларинет. Користићемо се следећим техникама: посматрање, анализа садржаја, скалирање, анализа рада фокус групе и анкетирање, а у сврху прикупљања објективних података применићемо следеће истраживачке инструменте: упитнике, чек листе, дневник вежбања и скале процене. Дескриптивном анализом, у склопу педагошког експерименталног истраживања, описаћемо педагошку стварност која се тиче присуства/одсуства и нивоа стратешког планирања вежбања инструктивне литературе/етида пре увођења експерименталног фактора (модел самостално вођеног вежбања). Након утицаја на процес вежбања утврдићемо степен разлике, односно промена након утицаја експерименталног фактора. Резултати истраживања ће бити квалитативно и квантитативно обрађени. Користићемо методу анализе, дескрипције, корелације и компаративну анализу са постојећим подацима.

Предмет планираног емпиријског истраживања је провера исхода примене модела самостално вођеног вежбања на примеру инструктивне литературе/етида за дрвене дувачке инструменте: флаута, кларинет, обоа, фагот. *Циљеви* истраживања би били следећи: 1) установити начин на који ученици и студенти вежбају етиде и 2) проверити исходе примене модела самостално вођеног вежбања на примеру инструктивне литературе/етида на основу самопроцене ученика/студената; 3) проверити исходе примене модела самостално вођеног вежбања етида на основу процене наставника/професора. За потребе истраживања *узорковане* су две групе испитаника. 1) У експерименталном делу истраживања учествовало би шеснаест испитаника организованих у два подузорка: осморо ученика из другог/трећег/четвртог разреда Средње музичке школе са дувачког одсека и осморо студената са друге/треће/четврте године Основних академских студија са дувачког одсека. На оба нивоа школовања, заступљеност инструмената била би следећа: флаута, кларинет, обоа, фагот. Одабир учесника истраживања био би извршен случајним избором уз сагласност наставника предметне наставе и родитеља малолетних ученика. 2) Другу групу испитаника чинили би предметни наставници (четири) и професори (четири) ученика/студената другог узорка, њих осморо. *Мерни инструменти*. За потребе истраживања формулисани су упитници (улазни и излазни за студенте и упитник за наставнике) и приређен дневник вежбања. *Процедура истраживања*. Реализација истраживања одвијаће се у три фазе: 1) попуњавање улазног упитника; 2) у другој фази истраживања биће изведен педагошки, пилот експеримент. Он ће трајати три месеца (октобар–новембар СМШ, новембар–децембар ФМУ) и чиниће је: а) обука за коришћење модела самостално вођеног вежбања на примеру инструктивне литературе/етида и попуњавања дневника вежбања у трајању једног школског часа (групна настава) и б) праћење тока истраживања кроз рад фокус групе полазника у трајању једног школског часа након прве, треће и шесте седмице истраживања. 3) У оквиру треће фазе истраживања, након двомесечне примене дневника вежбања који садржи модел самостално вођеног

вежбања, при окупљању фокус групе, ученици и студенти, учесници експерименталног педагошког истраживања, попунили би излазни упитник и предали дневник вежбања. Такође, у овој фази истраживања, њихови наставници, односно професори били би анкетирани. У статистичкој *обради података*, добијени резултати биће квалитативно и квантитативно обрађени. Биће примењена дескриптивна анализа, израчуната статистичка значајност разлика, корелација и извршена компаративна анализа са постојећим подацима. За статистичку обраду биће коришћен програмски пакет за обраду података на рачунару *SPSS for Windows* верзија 20.00.

Полазна претпоставка је да се вежбање инструктивне литературе/етида код дрвених дувачких инструмента може и треба унапредити. Основне хипотезе дефинисали смо на следећи начин:

1) Применом модела самостално вођеног вежбања етида, прилагођеног за потребе истраживања, доћи ће до значајних промена на пољу музичког постигнућа.

2) Коришћење дневника вежбања који садржи акциони план за самостално вођено вежбање етида представљен поступним корацима имаће ефекат на ток вежбања и мотивисаност за самостални рад.

3) Примена модела самостално вођеног вежбања на примеру инструктивне литературе/етида за последицу ће имати промене на следећим параметрима: тонски и технички квалитет, експресивност, увиђање проблемског задатка, брзина савладавања етиде, брзина развоја музичких вештина, студиознији рад, већа посвећеност, промена односа према вежбању, сигурност, мотивација, боља вербализација ученика/студената о проблемима са којима се сусрећу док вежбају, присуство трансфера на овладавање другом инструменталном литературом, квалитетнија комуникација са наставником/професором. Присуство, односно одсуство промена треба да потврди, или да негира очекивани исход експерименталног дела истраживања.

Закључна разматрања

Истраживањем могућности примене саморегулације у процесу вежбања инструктивне литературе/етида писаних за дрвене дувачке инструменте остајемо доследни савременим токовима педагошко-методичких истраживања у оквиру музичке педагогије. Предложено емпиријско истраживање омогућило би увид у начине вежбања етида и била би обезбеђена полазна основа за даља, педагошка истраживања која би се односила на вежбање инструмента. Очекујемо да ће одабран и за ову прилику прилагођен модел самостално вођеног вежбања инструктивне литературе/етида унапреди овај аспект бављења инструментом и да ће се исход његове примене у пракси показати као ефикасан. Сматрамо да ће значајни ефекти примене бити опажени на следећим параметрима: у тонском и техничком квалитету, експресивности, увиђању проблемског задатка, брзини савладавања етиде, брзини развоја музичких вештина, студиознијем раду, већој посвећености, промени односа према вежбању, сигурности, мотивацији, бољој вербализацији

проблема са којима се сусрећу док вежбају, присуством трансфера на савладавање друге инструменталне литературе, квалитетнијом комуникацијом са наставником/професором. Става смо да ће понуђен модел за самостално вођено вежбање ученицима пружити стратешку подршку за самоорганизацију времена посвећеног вежбању инструмента у оквиру кратког (дневни план) и дужег временског интервала (недељни, месечни план вежбања). Очекивани допринос истраживања огледаће се у формирању широко, практично примењивог „алата” који би унапредио методичку област педагошког рада који се односи на стратегије вежбања инструмента.

Наредни емпиријски приступи овој тематици имали би шири опсег сагледавања проблематике ако би истраживања била лонгитудинална. Тиме би се обезбедило праћење ефеката примене модела самостално вођеног вежбања и дневника вежбања у односу на различита временска трајања (два месеца, полугодиште, школска година, средња школа). Такође, чини се да би за ученике/студенте значајно било обезбедити инструмент за самопроцену напредовања који би им олакшао увиђање промена у процесу вежбања.

Литература:

- Barry, N. H. & Hallam, S. (2002). Practice (151-165) in: Parncutt, R. & McPherson, G. (eds.) (2002). *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja.
- Burwell, K. & Shipton, M. (2013). Strategic Approaches to Practice: an Action Research Project. *Brithis Jurnal of Music Education*, 30, 329–345.
- Varela, W., Abrami, P. C. & Upitis, R. (2014). Self-regualtion and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 1–20.
- Veenman, M. V. J. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate (197–218), in *Handbook of Research on Learning and Instruction*, (eds.) Mayer, R.E. & Alexander, P. A. Taylor & Francics. New York: Information Age Publishing Inc.
- Veenman, M. V. J. (2013). Training metacognitive skills in students with avaliability and production deficiencies (299–324), in: H. Bembenutty, T. J. Cleary & Kitsantas A. (eds.) (2013). *Application of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines*. New York: Information Age Publishing Inc.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: conceptual and methodological consideration. *Metacognition learning*, 1, 3–14.
- Гајић, О. (2006). Стратегије (интер)активног учења као подстицај даровитости студената. *12 зборник – Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави*. Вршац: Тули, 108–123.
- Зећевић, И. (2011). Aktivno učenje i njegov uticaj na razvoj metakognitivnih veština. *Inovacije u nastavi*, Vol. 24, 4, 76–88.
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice (85–104), in: Williamon, A. (Ed.) (2004). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.

- Kankaraš, M. (2004). Metakognicija – nova kognitivna paradigma. *Psihologija*, 37(2), 149–161.
- Kim, S. J. (2010). A Study of Self-Regulated Learning in Collage String Majors. *String Research Journal*, 1, 39–54.
- 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.
- Мирков, С. (1999). *Учење учења*. Београд: Задужбина Андрејевић
- Мирков, С. (2013). *Учење – зашто и како*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacije na ciljeve. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, God. 39, 2, 309–328.
- Mirkov, S. (2006). Metakognicija u obrazovnom procesu. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, God. 38, 1, 7–24.
- 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 development during beginning stegees 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, (234–248) in *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, (eds.) B. J. Zimmerman & D. H. Shunk. New York: Taylor and Francis Group.
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self-Efficacy and Music performance. *Psychology of Music*, 34, 3, 332–336.
- 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.
- Nielsen, G. S. (2012). Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students. *Psychology of Music*, 40, 3, 324–328.
- 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*. Singapore: C.O.S. Printers Pte Ltd, 12–24.
- Chaffin, R. & Lemieux, A. F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence, (20-35) in: Williamon, A. (2004). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. 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.

Natalija Jovic, spec.
MS "Marko Tajcevic",
Lazarevac, Serbia

SELF-GUIDED PRACTICING – PATH TO HIGHER QUALITY OF INTERPRETATIONS

Abstract: The aim of this article is to present a model for self-guided practice whose outcomes of the implementation will be tested in the context of educational research as part of a doctoral thesis at the Department of Music Pedagogy and solfeggio, Faculty of Music in Belgrade. The subject of interest comes from the fact that pedagogical circles increasingly emphasize the importance of the development of active, engaged, motivated, deliberate and organized learning which can be defined as self-regulated learning. From the standpoint of music education, self-training is a key activity in the process of acquiring knowledge and skills necessary for playing the instrument. Our theoretical framework gravitates to Veenmans' work. We took his action plan for metacognitive planning and adjusted it into a model for self-guided practicing musical instrument. Empirical verification of the effects of its application will be done through research in the case of practicing instructive literature written for woodwind instruments and through analyzing practice diary protocol specially adjusted for this study. The expected contribution of the research will be reflected in the formation of a broad, practically applicable "tool" which would enhance the methodical aspect of pedagogical work on the field of strategic planning during practicing musical instrument.

Keywords: self-guided practice, practicing instructional literature, self-regulation learning, metacognition, woodwind players, practice diary.

