

Ada Holcar Brunauer, Zavod RS za šolstvo,

dr. Barbara Sicherl Kafol in dr. Urban Kordeš, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

SPODBUJANJE METAKOGNITIVNIH PROCESOV IN SAMOREGULACIJE UČENJA PRI GLASBENI VZGOJI

UVOD

Samoregulacijsko učenje ima različne teoretske podlage – od behavioristične prek fenomenološke, humanistične do kognitivno-konstruktivistične. Kognitivno-konstruktivistične teorije učenja poudarjajo pri učenju predvsem pomen človekovih notranjih, miselnih procesov (kot npr. vpliv predznanja, človekovih pričakovanj, pripisovanj, izgrajevanja pomena itd.) za izgrajevanje znanja. Znanja ne pojmujejo kot nekaj objektivnega, kar obstaja zunaj posameznika, pač pa kot subjektivni konstrukt posameznika, ko skuša osmisлити svoje izkušnje v svetu z lastno aktivnostjo. Zato kognitivno-konstruktivistično usmerjeni avtorji pravijo, da znanja v gotovi obliki ne moreš niti »dati« niti od koga »prejeti«. Vsak posameznik lahko pride do znanja le z lastno miselno aktivnostjo (Pečjak in Gradišar, 2012: 14).

Samoregulacijsko učenje je opredeljeno kot način učenja, pri katerem si učenec sam postavi svoje učne cilje ter nato skuša spremljati, regulirati in kontrolirati lastni učni proces ob upoštevanju lastnih značilnosti in značilnosti okolja. Učenci pri tem sami aktivirajo in vzdržujejo kognitivne, čustvene in vedenjske komponente z namenom, da bi dosegli svoje osebne cilje. S postavitvijo osebnih ciljev učenci oblikujejo leče, skozi katere nadzirajo svojo učinkovitost in prilagajajo svoje delovanje. Ker morajo samoregulirajoči ljudje delovati proaktivno, če želijo načrtovati cilje in se vključiti v samoregulirajoči cikel, je pri tem ključnega pomena, da jih pri tem podpirajo motivacijska prepričanja (Zimmerman in Schunk, 2011).

Na glasbenem področju so raziskovalci preučevali predvsem, kako glasbeniki pridobivajo in urijo izvajalske spretnosti. Najpomembnejše raziskave so opravili glasbeni psihologi, ki so preučevali kvantiteto in kakovost vadenja glasbenih instrumentalistov ekspertov (Ericsson et al., 1993; Sloboda et al., 2000) in ugotovili, da morajo le-ti vaditi več kot 10 let, če želijo doseči vrhunski nivo izvajanja. Vrhunski violinisti mednarodnega slovesa vadijo svoj inštrument več kot 10.500 ur do svojega 20 leta starosti (15 let zapored, v povprečju 2 uri na dan), profesionalni violinisti 8000 ur in učitelji glasbe 4000 ur (Ericsson et al., 1993). Ta odkritja nedvomno govorijo v prid pregovoru, da *vaja dela mojstra*.

Čeprav so raziskave o vadenju vrhunskih glasbenikov dragocene, pa bi bilo na tem področju treba raziskati, kaj se dogaja med samim vadenjem, ko instrumentalisti razvijajo svoje izvajalske spretnosti, in kakšno vlogo igra pri

vadenju motivacija. Vsekakor bi bile zanimive tudi raziskave o tem, zakaj večina najstnikov preneha igrati inštrument, razen redkih, ki se podajo na pot profesionalnih glasbenikov (McPherson, 1995). Prav tako bi bile nujno potrebne raziskave, ki bi pokazale, kako bi učitelji lahko bolje pripomogli k razvoju glasbenih sposobnosti in spretnosti svojih učencev (McPherson in Zimmerman, 2002).

V nasprotju z raziskavami, ki so usmerjene v preučevanje vadenja vrhunskih glasbenikov, pa je na drugi strani na področju samoregulacije veliko raziskav, ki preučujejo, kako učenci postavljajo osebne cilje, usmerjajo vedenje k doseganju zastavljenih ciljev, prevzemajo odgovornost za svoje učenje in se kar najbolj učinkovito učijo (Bandura, 1991). Tako kot katero koli drugo akademsko področje učenje inštrumenta zahteva ogromno samoregulacije, ki postane očitna, ko so učenci »metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeleženi v svojem učnem procesu« (Zimmerman, 1986: 308). Raziskovalci poročajo, da so taki učenci aktivni v učnem procesu, da prevzemajo nase del odgovornosti za doseganje cilja, da se zavedajo, kaj od nove snovi že poznajo in česa ne, da poskušajo problem, ko ga odkrijejo, rešiti sami ali s pomočjo učitelja/sošolcev (Pečjak in Gradišar, 2012).

Večina raziskav, narejenih na področju glasbe, se nanaša na preučevanje vadenja inštrumentov, Smolej Fritzo-va (2006) pa je preučevala vpliv samoregulativnega učenja pri nauku o glasbi. V raziskavi je preučevala, kako so povezani samoregulativni procesi in različni dejavniki učenja (spol, starost, splošne sposobnosti, zaznavno vedenje staršev, zaznavno učiteljevo vedenje, učni uspeh), v kakšni zvezi so kognitivno-metakognitivni in motivacijski vidiki samoregulacije ter kateri vidiki najbolje napovedujejo učni uspeh pri nauku o glasbi (Smolej Fritz, 2006).

Raziskave, ki se nanašajo na področje vadenja inštrumentov, lahko razdelimo v dve skupini: prva se nanaša na preučevanje strategij vadenja pri otrocih (Mc Pherson in Renwick, 2001), druga pa na raziskovanje motivacijskih in kognitivno-metakognitivnih procesov pri izkušenih glasbenikih (Sloboda in Davidson, 1996).

RAZISKAVA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE GLASBENE VZGOJE V OSNOVNI ŠOLI

V članku so prikazani izbrani rezultati večje raziskave (*Preverjanje in ocenjevanje glasbene vzgoje v osnovni šoli*), ki odgovarjajo na naslednje akcijsko raziskovalno vprašanje: Kakšen vpliv ima zavedanje metakognitivnih

procesov in samoregulacije učenja na doživljanje učenja in motivacijo za učenje?

Z raziskavo smo želeli prispevati k razvoju teorije glasbenega učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja ter opredeliti stanje in možnosti celostnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji, ki bi omogočala spremljanje in vrednotenje vseh procesov glasbenega učenja in vseh vrst dosežkov. Še posebej nas je zanimalo, kako učenci doživljajo procese učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, kjer se upošteva različne vrste učenja, ki jih učenci izkusijo, kadar izvajajo, ustvarjajo in vrednotijo umetniška dela.

Uporabljen metoda raziskovanja

Ker smo v raziskavi želeli skupaj z učenci raziskovati in rekonstruirati model učenja, poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja in ker naš namen ni bil priti do enostavnih splošno veljavnih zakonitosti, ampak do opisov individualnih konstruiranih stvarnosti, smo se odločili za kvalitativno raziskavo. Kot temeljni raziskovalni pristop smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja, kjer stanje ne samo opisujemo in razlagamo, ampak tudi spreminjamo in pokažemo proces spreminjanja (Phelps in Hase, 2002). Fazi akcijskega raziskovanja je sledila analiza rezultatov v obliki multiple študije primera. Ker je šlo za izrazito kvalitativni problem, je bil način dela hermenevtičen, kar pomeni sprotno prilagajanje raziskovalnih vprašanj in raziskovalnih pristopov glede na dinamiko dela z učenci. Načrtovana in izpeljana sta bila dva akcijska cikla. Med akcijsko raziskavo in na koncu so bili učenci spodbujeni k oblikovanju refleksij, ki so jih zapisali v svoje razvojne delovne zvezke.¹ Na začetku in po vsakem akcijskem ciklu je bil z učenci izveden skupinski intervju v fokusnih skupinah. Ker ni šlo za statistično relevanten, kvantitativen vzorec, je bilo idealno akcijsko raziskovanje, saj so nas zanimali načini za optimizacijo modela poučevanja.

Udeleženci

Izbor udeležencev je bil namenski in priložnosten. Pri akcijskem raziskovanju in pri preverjanju uspešnosti modela je eden izmed avtorjev sodeloval kot učitelj glasbene vzgoje v 8. razredu Osnovne šole Danile Kumar v Ljubljani, in sicer v mednarodnem oddelku, v katerega je bilo vpisanih 11 učencev.

Pripomočki za analizo

Vse šolsko leto so učenci uporabljali *razvojni delovni zvezek*, ki jih je spodbujal k samostojnemu uravnavanju lastnega učenja, izmenjavi povratnih informacij in samoocenjevanju. Omogočal jim je razvoj kritičnosti, spremljanje procesa nastajanja glasbenih dosežkov in zapis refleksij. Učitelj je po vsaki uri pisal *raziskovalni dnevnik*, ki je vseboval različne zabeležke, spoznanja, razmišljanja in refleksije o poteku učnih ur in o pogovoru z učenci.

Skupinski intervju z učenci v *fokusnih skupinah* smo najprej zvočno snemali, nato dobesedno zapisali in prevedli iz angleščine v slovenščino. Zapis, ki smo ga dobili, smo razdelili na pomenske enote ter odprto kodirali (razčlenili, pregledali, primerjali, kategorizirali). Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop. Vsaka enota je najprej označena s številko izvedbe fokusne skupine (npr. FS1), temu pa sledi podatek, ali je izjavo izrekla učenka ali učenec (F – učenka, M – učenec), in še zaporedna številka enot (npr. E1).

Postopek

Študija je potekala v dveh fazah – v akcijskem in komparativnem delu.

Akcijski del

Pilotni preizkus modela je bil spremljan z akcijskim raziskovanjem. Akcijsko raziskovanje je omogočilo preučevanje in reševanje problemov, ki smo jih identificirali. Vsak od načrtovanih ciklov je trajal eno polletje. Na začetku smo določili akcijske korake, ki so temeljili na teoretičnih izhodiščih. Po koncu prvega cikla je bila izvedena evalvacija. Vključevala je kvalitativno analizo zgoraj omenjenih pripomočkov. Pri analizi smo uporabili metode kvalitativnega kodiranja (pripisovanje pojmov empiričnim opisom, združevanje sorodnih pojmov v kategorije, osno kodiranje). Glede na to so bili določeni akcijski ukrepi za naslednji cikel. V prvem ciklu so bili učenci deležni poučevanja s poudarkom na razvijanju samoocenjevanja, v drugem ciklu pa na razvijanju samoregulacijskega učenja. Na podlagi tega je nastala (multipla) študija primera s poskusom izdelave utemeljene teorije.

Komparativna faza

Po koncu akcijske faze je sledila primerjalna, v kateri je bila izvedena primerjava analiz pedagoškega procesa in izidov ciklov. Dinamiki dela obeh ciklov sta bili analizirani vzdolž časovne premice. Izvedeno je bilo opazovanje kvalitativnih razlik med procesom v obeh ciklih s poudarkom na iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja.

Spodbujanje samoregulacijskega učenja pri glasbeni vzgoji

V raziskavi smo za spodbujanje samoregulacijskega učenja pri glasbeni vzgoji v drugem akcijskem ciklu uporabili model CORI (model pojmovno usmerjenega bralnega poučevanja) (Guthrie, Alao in Rinehard, 1996, v Pečjak in Gradišar, 2002), ki se je pokazal kot zelo učinkovit. Program temelji na ideji o angažiranem bralcu, ki je motiviran, radoveden, deli znanja in izkušnje z drugimi bralci in uporablja različne bralne strategije. Program, ki je še posebej namenjen večanju bralne angažiranosti, smo nekoliko prilagodili in ga uporabili za večanje angažiranosti pri ustvarjanju glasbenih vsebin, pri čemer smo uporabili naslednje elemente:

¹ Razvojni delovni zvezki so predstavljeni v nadaljevanju.

- Opazovanje. Pojemovno usmerjeno učenje se začne z opazovanjem življenjskih situacij (npr. opazovanje izvedb učencev, ki igrajo inštrument že več let). Osebnih izkušnje in opazovanje sveta okoli sebe predstavljajo dragocen vir notranje motivacije.
- Pojemovno učenje. Učenci sintetizirajo informacije iz različnih virov, skušajo razložiti določene pojme in tako reorganizirati svoje znanje ter ga povezati z izkušnjami. Pri glasbeni vzgoji so učenci raziskovali značilnosti impresionizma s pomočjo različnih virov, pri čemer so poslušali tudi različna impresionistična dela; pridobljene informacije so si zapisali na način, ki jim je najbolj ustrezal.
- Samousmerjevalno učenje se začne, ko si učenci začnejo postavljati vprašanja v zvezi s snovjo. Določijo si obseg dela v zvezi s snovjo in izdelajo časovni načrt, postavijo si cilje učenja, razdelijo naloge in tako spoznajo, da vplivajo na svoje učenje, pri čemer se poveča notranja motivacija. To ne pomeni, da je učenec pri svojem delu popolnoma svoboden. Učitelj še vedno določa grobe okvire, znotraj katerih pa daje veliko možnosti za samostojno odločanje in na drugi strani tudi prevzemanje posledic lastnih odločitev. Npr. učenci so pri glasbeni vzgoji dobili učni list, na katerem je bil izdelan okvirni načrt poteka dela, na podlagi katerega so izdelali svoj načrt in določili, kdo bo storil kaj in do kdaj.
- Strateško učenje predstavlja poučevanje različnih strategij. Te strategije so lahko različne, dobro pa je, da so smiselno povezane z vsebino učenja in predstavljene tako, da jih bo učenec znal samostojno uporabiti, ko jih bo potreboval. Strategije so lahko namenjene npr. iskanju podatkov (uporaba knjižnice, interneta, izpiskov, hiter prelet gradiva, uporaba gesel in kazal, uporaba ilustracij), razumevanju in integraciji (povzemanje vsebine, parafraziranje, iskanje bistva). Med najučinkovitejše posamezne strategije avtorji modela uvrščajo strategijo VŽN (Kaj vemo? Kaj želimo izvedeti? Kaj smo se naučili?). Pri glasbeni vzgoji so učenci dobili učni list z vprašanji: Kaj želim doseči? Ali imam za to potrebno znanje? Če ne, kaj potem? Kako mi bo uspelo doseči zastavljene cilje? Itd.
- Sodelovalno učenje. Nanaša se na učenje v manjših skupinah z namenom, da se doseže skupni cilj. Med učenci obstaja pozitivna povezanost, kar pomeni, da se zanimajo za napredek drugih, saj vsi težijo k istemu cilju. Med njimi poteka neposredna komunikacija, kljub skupnemu cilju pa je razvidna neposredna odgovornost vsakega posameznika. Pri delu so pomembni tako spoznavni kot čustveno-motivacijski in socialni cilji (Peklaj, 2000).

Za poglobljen pristop k raziskovanju vpliva zavedanja metakognitivnih procesov na doživljanje učenja smo

se odločili, ker so bili učenci v prvem akcijskem ciklu vključeni v samoregulacijo učenja, pri čemer so načrtovali, spremljali, regulirali in nadzorovali lastni učni proces, pa se je kljub temu v drugi fokusni skupini pokazalo, da metakognitivnih procesov pri samoregulacijskem učenju niso ozavestili. Ob vprašanju, ali so dosegli večji napredek in boljše glasbene dosežke, ker so razvili samoregulacijske spretnosti in pri učenju uporabljali ustrezne metakognitivne strategije, so učenci ostali brez besed in se kljub dodatnemu pojasnjevanju in vprašanju v pogovor niso vključili.

UGOTOVITVE

Lastna spoznanja, do katerih učenci pridejo s pomočjo samoregulacije učenja, spodbujajo ozaveščanje metakognitivnih procesov in omogočajo doseganje boljših dosežkov.

V pogovoru v tretji fokusni skupini so učenci podali ugotovitve, da so jih lastne izkušnje privedle do globljega zavedanja metakognitivnih procesov, ozaveščanja pomena samoregulacije in njenega vpliva na doživljanje učenja. Menili so, da ozaveščanje metakognitivnih procesov daje učenju večji smisel in da bodo samoregulacijo lahko uporabili v svojem življenju.

V tretji fokusni skupini so učenci v pogovoru o samoregulaciji med seboj primerjali učni proces v prvem in drugem akcijskem ciklu. Izpostavili so pomen lastnih spoznanj, do katerih so prišli v obeh ciklih in so bila po njihovem mnenju ključnega pomena za ozaveščanje metakognitivnih procesov pri učenju. Izpostavili so izkušnjo iz prvega akcijskega cikla, ko po njihovem mnenju niso samoregulirali učenja, in izkušnjo iz drugega akcijskega cikla, v katerem so zavestno spremljali, načrtovali in reflektirali svoje delo in bili mnjenja, da so jih te izkušnje privedle do spoznanja o pomenu in vplivu samoregulacije na učenje.

Učenci so v prvem akcijskem ciklu ustvarjanju glasbenih vsebin lahko posvetili toliko časa, kot se jim je zdelo, da ga potrebujejo, v drugem akcijskem ciklu pa je bil ustvarjalni proces časovno natančneje opredeljen. V drugem učnem sklopu so dobili učni list s časovno opredeljenimi glasbenimi dejavnostmi, s pomočjo katerega so samostojno načrtovali svoje etape dela v procesu ustvarjanja glasbenih vsebin.

Doživljanje samoregulacije so učenci opisali v naslednjih izjavah:

Mislím, da je bilo dobro, da smo v prvem učnem sklopu imeli toliko časa, kot se nam je zdelo, da ga potrebujemo za ustvarjanje skladb. To nas je privedlo do lastnih spoznanj, da je načrtovanje pomembno. Če bi že v prvem učnem sklopu samoregulirali in načrtovali svoje učenje, potem do teh spoznanj ne bi prišli. In to ne bi bilo dobro, saj je za nas zelo pomembno, da sami odkrijemo stvari in pridemo do svojih spoznanj (M/FS3/E57).

Ko se začneš zavedati in razmišljati o učenju, o tem, kaj se dogaja v tvojih mislih, učenje dobi večji smisel. Poleg

neke teme se naučiš tudi nadzorovati svoje delo in iskati pot, na katero se želiš podati (F/FS3/E60).

Ko sam reguliraš svoje učenje, še posebej je bilo dobro to, ker sem bil sam, ti nihče ne govori, danes moraš storiti to, naslednjič ono. In to mi je bilo zelo všeč. Tako sem poskrbel, da sem se najprej umiril, globoko vdihnil in razmislil, kaj je tisto, kar želim v določeni uri doseči, razviti (F/FS3/E65).

Na začetku sem izdelal svoj načrt, ta načrt potrebujem, to je bilo zame velikega pomena, tako organiziram svoje delo (M/FS3/E67).

V zadnjem učnem sklopu, ko smo zvedeli, koliko ur imamo še na razpolago, sem začutila, da je časovno načrtovanje zelo pomembno (F/FS3/E69).

Ko sam reguliraš svoje učenje, dejansko razmišljaš o tem, kakšno znanje potrebuješ in kaj se moraš naučiti. Če ti učitelj pove, kaj je to, se sicer to naučiš, vendar pa ne razmišljaš o tem, kako ti bo to služilo pri tvojem delu. V tem tudi ne zaznaš neke uporabne vrednosti (F/FS3/E70).

Samoregulacija daje učenju večji smisel in jo je mogoče uporabiti v življenju.

Učenci so v tretji fokusni skupini izrazili, da je samoregulacija področje, ki osmišlja učenje in jo je mogoče uporabiti v življenju. Izpostavili so pomen vključenosti v proces ustvarjanja in vrednotenja glasbenih dosežkov, ki so ga povezali z izkušnjami, ki jim bodo prišle prav v življenju.

O tem govorijo naslednje izjave:

Ko imaš opravka z načrtovanjem svojega dela, organizacijo in časovno razporeditvijo, učenje dobi večji smisel. Vse to namreč lahko preneseš v svoje življenje in ti lahko v pomaga, da v življenju dosežeš več (M/FS3/E72).

Izkusiti, kako poteka celoten proces ustvarjanja nečesa novega, je izkušnja, ki nam bo še kako prav prišla v življenju (F/FS3/E78).

Pomembno je, da lahko sošolcem rečeš: »Poslušajte, od vas potrebujem iskreno mnenje o mojem delu« in ga tudi dobiš. To je dragocena informacija za življenje; naučili smo se povedati svoje mnenje brez olepšav (M/FS3/E80).

Iskreno vrednotenje našega dela, ne da bi sodili delo drug drugega, je bila največja izkušnja, ki jo bom ponesla s seboj v življenje (F/FS3/E81).

Jaz pa vidim veliko vrednost predvsem v refleksiji. Ko pogledam nazaj, takrat hkrati gledam tudi v prihodnost in razmišljam, kaj bom naslednjič spremenila (F/FS3/E71).

Učenci so v obeh akcijskih ciklih razvijali samoregulacijske spretnosti tako, da so na začetku učnega sklopa s pomočjo vprašanj, ki jih navajamo v nadaljevanju, načrtovali svoje delo ter razmišljali o svojih močnih in šibkih področjih in kako bodo dosegli zastavljene cilje.

Navajamo nekaj vprašanj:

- Kaj želim doseči v tem učnem sklopu?
- Ali imam za to ustrezno znanje, sposobnosti in spretnosti?
- Če ne, kaj potem?
- Kaj bom moral storiti, da bom dosegel cilje?
- Me ta naloga sploh zanima?

- Če ne, bi lahko našel kaj, kar bi spremenilo moj odnos do nje?
- Katero znanje, ki sem ga pridobil v prvem učnem sklopu, mi bo v pomoč pri ustvarjanju glasbe v impresionističnem stilu?
- V katero smer si želim, da bi me vodilo načrtovanje mojega dela?
- Kaj mi najbolj pomaga na poti do uspeha?

Poleg tega so učenci v drugem akcijskem ciklu dobili učni list, na katerem so bile zapisane glasbene dejavnosti in predlagani časovni potek posameznih dejavnosti, ki so učence vodile skozi proces ustvarjanja glasbenih dosežkov. Z lista je bilo jasno razvidno, koliko ur glasbe so imeli na razpolago do konca učnega sklopa. Na podlagi tega so učenci izbrali vrstni red dejavnosti in se odločili, koliko časa bodo namenili posamezni dejavnosti. To je bila zelo pomembna dimenzija, ki jim je vzbudila občutek, da imajo nadzor nad svojim učenjem. Učenci so bili navdušeni nad svojim načrtom, ki je v njih zbudil željo doseči čim boljše glasbene dosežke. Učenci so v drugem učnem sklopu, v primerjavi s prvim, dosegli boljše glasbene dosežke.

SKLEP

Ugotovitve raziskave kažejo, da samoregulacija osmišlja učenje, omogoča doseganje boljših glasbenih dosežkov in jo je mogoče prenesti v življenje. Ko so učenci vključeni v aktivne metode in oblike dela, se prostor za transmissijsko učenje in frontalno obliko poučevanja močno zoži. Učenci želijo znanje odkrivati sami, prevzamejo odgovornost za svoje učenje in ob pomoči učitelja načrtujejo posamezne etape učenja ter njegovo vrednotenje. Vse to poveča njihovo motivacijo in zanimanje za učenje, kar se je pokazalo tudi v tem, da so učenci med letom večkrat prišli do učiteljice in jo spraševali, kdaj je glasbena učilnica po končanem pouku prosta in bi v njej lahko vadili, ali pa so se dogovorili za vajo pri enem od sošolcev doma. Pobudo učiteljice, da bi pred božičnimi prazniki peli božične pesmi ali pa poslušali svojo glasbo, so odločno zavrnil, ker ni bila v skladu z njihovim načrtom dela.

Samoregulirajoči se učenci bolje razpolagajo s svojim časom od učencev, ki v samoregulacijo niso vključeni. V odnosu do glasbe se časovna dimenzija samoregulacije nanaša predvsem na to, kako učenci sami razpolagajo s svojim časom in ne kako se o tem odločajo glede na sovrstnike v njihovem okolju (Zimmerman, 1998a). Ker učinkovito učenje glasbe zahteva vsaj toliko samoregulacije kot katero koli drugo akademsko področje, samoregulacija na glasbenem področju v sebi nosi zelo velik potencial. Lahko bi si celo predstavljali, da učenje igranja instrumenta zahteva več samoregulacije kot druga področja, še posebej v začetnem obdobju učenja, ko morajo učenci premagati veliko začetnih težavnih stopenj in ko se pogosto srečajo z neuspehom. Poleg tega pa je glasbeno udejstvovanje zelo pogosto prepuščeno avtonomiji otrok, ki se lahko sami

odločajo, kdaj in kje bodo vadili oz. če sploh bodo vadili oz. kako se bodo izognili novemu, zahtevnemu repertoarju (O'Neill in McPherson, 2002). V nasprotju z literaturo o samoregulaciji, ki je vse več na področju akademskih predmetov, pa je raziskav o samoregulaciji na glasbenem področju, ki se ne bi ukvarjale s profesionalnimi glasbeniki, zelo malo (McPherson in Zimmerman, 2002).

Ozaveščanje metakognitivnih procesov in samo-

regulacije učenja je večino učencev pripeljalo do spoznanj, da je učenje mnogo več kot usvajanje novih vsebin. Spoznali so, da gre pri učenju za procese, ki jim bodo v življenju prišli zelo prav, in pri tem še posebej izpostavili vrednost poglobljenih povratnih informacij, vključenost v skupinsko delo, možnost globljega učenja in učenja za življenje ter izkušnje glasbenega izražanja z namenom sproščanja in izražanja notranjih občutkov.

VIRI

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Ericsson, K. A. in sod. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- McPherson, G. (1995). Redefining the teaching of musical performance. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, VI(2), 56–64.
- McPherson, G. in sod. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169–186.
- McPherson, G. in sod. (2002). Self-Regulation of Musical Learning. V: R. Colwell in C. Richardson (ur.) *The new handbook of research on music teaching and learning* (str. 327–348). New York: Oxford University Press.
- O'Neill, S. in sod. (2002). Motivation. V: R. Parncutt in G. E. McPherson (ur.), *The science and psychology of musical performance: Creative strategies for teaching and learning* (str. 31–46). New York: Oxford University Press.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Peklaj, C. (2000). Samoregulativni mehanizmi pri učenju. *Sodobna pedagogika*, 51(3), 136–149.
- Phelps, R. in Hase, S. (2002). Complexity and Action Research: exploring the theoretical and methodological connections. *Education Action Research*, 10(3), 507–524.
- Sloboda, J. in Davidson, J. (1996). The young performing musician. V: I. Delige in J. Sloboda (ur.), *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J. in sod. (2000). Is everyone musical? V: P. Murphy (ur.), *Learners, learning and assessment*. London: RoutledgeFalmer, str. 46–57.
- Smolej - Fritz, B. (2006). Motivacijski, kognitivni in metakognitivni vidiki samoregulativnega učenja pri nauku o glasbi. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307–313.
- Zimmerman, B. J. (1998a). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73–86.
- Zimmerman, B. J. in Schunk, D. (2011). *Handbook of selfregulation of learning and performance*. New York: Routledge.

POVZETEK

Kvalitativna raziskava, v kateri smo kot temeljni raziskovalni pristop uporabili metodo akcijskega raziskovanja, je omogočila pridobitev vpogleda v to, kako učenci doživljajo in dojemajo samoregulacijo učenja pri glasbeni vzgoji. Spoznanja udeležencev

smo po načelu akcijskega raziskovanja vnašali v pouk in tako omogočali njegovo spreminjanje in novo konstruiranje. Izvedena sta bila dva akcijska cikla. V članku so prikazani izbrani rezultati širše raziskave, s katero smo iskali odgovor na vprašanje, kako vpliva zavedanje metakognitivnih procesov pri samoregulacijskem učenju na doživljanje učenja. Ugotovitve, ki izhajajo iz drugega kroga akcijskega raziskovanja, so pokazale, da so učenci, ki so zavestno spremljali in uravnavali svoje znanje in učne procese, v učenju videli večji smisel, v krajšem času dosegli boljše glasbene dosežke in prišli do spoznanja, da je samoregulacija področje, ki ga bodo lahko uporabili v svojem življenju.

Ključne besede: samoregulacija učenja, metakognitivni procesi, glasbena vzgoja

ABSTRACT

Action research used as the basic method within the qualitative research presented in this article gave us an insight into how pupils experience and understand self-regulation in music lessons. Following the principles of action research, participants' recognition was introduced in lessons so that we could change and construct the lessons anew. Two action cycles were realised. The article presents the selected results of a broader research answering the question how conscious metacognition processes affect self-regulated learning and experience of learning. Findings based on the second action research cycle show that pupils who monitored and regulated their knowledge and learning processes consciously found learning more reasonable, they had better music achievements in a shorter time, and realised that self-regulation is an issue to be used in their life.

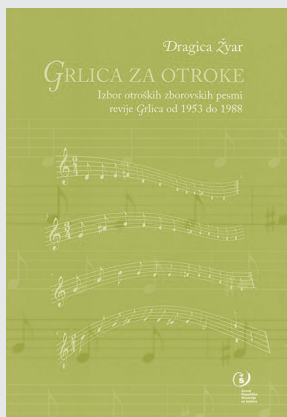
Key words: self-regulation of learning, metacognitive processes, music education

Dragica Žvar

GRLICA ZA OTROKE

Izbor otroških zborovskih pesmi revije Grlica od 1953 do 1988

2012, ISMN 979-0-709015-06-1, 440 strani, 36,90 €



Grlica za otroke omogoča vpogled v vseh osemindvajset letnikov revije Grlice. Vsebina revije postaja tako ponovno dostopna vsem ljubiteljem slovenske zborovske pesmi, zborovodjem, študentom, pevcem in poslušalcem. Poleg zgodovinske vrednosti ima gradivo tudi umetniško in didaktično-metodično vrednost, saj omogoča realizacijo ciljev učnega načrta za pevske zборе. Avtorica je pripravila bogat izbor pesemskega gradiva iz revije Grlica in izbiro podprla z utemeljenimi strokovnimi merili. Priročnik zapolnjuje vrzel na področju preglednih zbirk pesmi slovenskih skladateljev, pri čemer omogoča vpogled v zgodovino slovenske otroške zborovske pesmi in ponuja izbor za različne zborovske sestave: od enoglasnih do večglasnih otroških zborov. Glede na to, da sta slovenska ljudska in umetna pesem med obveznimi merili za izbor zborov na tekmovanjih in revijah, avtorica ponuja izbor skladb estetske in umetniške vrednosti, pri čemer svetuje tudi v zvezi s primernostjo glede na zahtevnost. Ob izbiri pesemskega repertoarja je upoštevala sposobnosti pevcev različnih starostnih

stopenj, besedne in glasbene vsebine. Pevci bodo ob spoznavanju vrednot slovenske glasbene zakladnice razvijali glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, poglobljali doživljanje in estetsko občutljivost, kakovostna besedila pa jim bodo pomagala oblikovati pogled na svet.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo