

POGLAVJE 6

NAČRTOVANJE GLASBENIH CILJEV PO TAKSONOMIJI UČNIH PODROČIJ ZA POUČEVANJE GLASBENE UMETNOSTI NA DALJAVO: ANALIZA UČNIH PRIPRAV ŠTUDENTOV RAZREDNEGA POUKA

ALJA KREVEL,¹ MATEJA KOLMANIČ,² BOJAN KOVAČIČ¹

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

alja.krevel@um.si, bojan.kovacic@um.si

² Osnovna šola Križevci pri Ljutomeru, Križevci pri Ljutomeru, Slovenija

mateja.kolmanic@gmail.com

Namen naše raziskave je bil proučiti načrtovanje glasbenih ciljev po taksonomiji učnih področij kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega razvoja ter primerjati njihovo porazdelitev po razredih v učnih pripravah študentov razrednega pouka (študijsko leto 2019/2020). Naš raziskovalni vzorec je vključeval 97 učnih priprav za pouk glasbene umetnosti na daljavo v okviru dvotedenskega praktičnega pedagoškega usposabljanja. Rezultati niso pokazali statistično pomembnih razlik v porazdelitvi načrtovanih glasbenih ciljev na učnih področjih od 1. do 5. razreda osnovne šole, kar kaže na dokaj uravnoteženo načrtovanje glasbenih dejavnosti. Analiza porazdelitve načrtovanih glasbenih ciljev po taksonomiji posameznih učnih področij je pokazala pretežno načrtovanje ciljev na nižjih taksonomskih stopnjah, zlasti na kognitivnem področju. Primarno načrtovanje ciljev na kognitivnem področju lahko pripišemo naravi učenja na daljavo. Ker so se pokazale nekatere statistično pomembne razlike pri porazdelitvi ciljev po taksonomskih stopnjah učnih področij, spodbujamo nadaljnje raziskave načrtovanja pouka glasbene umetnosti s poudarkom na proučitvi značilnosti načrtovanja ciljev po taksonomskih stopnjah učnih področij glede na področja glasbenih dejavnosti.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.6](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.6)

ISBN
978-961-286-839-0

Ključne besede:
poučevanje na daljavo,
študenti razrednega pouka,
pouk glasbe,
taksonomija učnih
področij,
načrtovanje glasbenih
ciljev



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

MUSIC OBJECTIVES PLANNING FOR DISTANCE MUSIC TEACHING BASED ON TAXONOMY OF LEARNING DOMAINS: ANALYSIS OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS' LEARNING PLANS

ALJA KREVEL,¹ MATEJA KOLMANIČ,² BOJAN KOVAČIČ¹

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
alja.krevel@um.si, bojan.kovacic@um.si

² Križevci pri Ljutomeru Primary School, Križevci pri Ljutomeru, Slovenia
mateja.kolmanic@gmail.com

Keywords:

distance education,
primary education students,
music education,
taxonomy of learning
domains,
music objectives planning

The aim of our study was to analyze the planning of musical objectives according to taxonomy of learning domains of cognitive, affective, and psychomotor development, and to compare their distribution across grades in student teachers lesson plans (academic year 2019/2020). Our research sample included 97 learning plans for distance music lessons during a two-week practical training. The results showed no statistically significant differences in the distribution of planned music objectives in the learning domains from grades 1 to 5 of primary school, indicating a fairly balanced planning of music activities. Analysis of the distribution of planned music objectives by taxonomy levels of each learning domain showed a preponderance of planned objectives at the lower taxonomy levels, particularly in the cognitive domain. The predominance of planned objectives in the cognitive domain may be attributed to the nature of distance learning. Because some statistically significant differences were found in the distribution of objectives across the taxonomy levels of the learning domains, we encourage further research on music lesson planning with a focus on examining the characteristics of the planning of objectives across the taxonomy levels of the learning domains in relation to the domains of musical activities.



1 Uvod

Poučevanje je kompleksna celota, ki zahteva uporabo različnih učnih oblik, metod, strategij dela (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011) in dejavno vključevanje učencev v pouk. Vsaka učna ura je premišljeno in načrtovano pridobivanje novega znanja ob doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev (Kramar, 2009). Pandemija koronavirusne bolezni covid-19 je pedagoške delavce prisilila k prilagoditvi nekaterih elementov poučevanja, saj učenje iz oči v oči ni bilo mogoče. Zaradi dela na daljavo so morali učitelji pri načrtovanju glasbenega pouka za izobraževanje na daljavo premagati številne ovire glede poučevanja glasbe (Cremata, 2021; Parkes idr., 2021; Shaw in Mayo, 2021). Pri načrtovanju pouka glasbene umetnosti je namreč zelo pomembno upoštevati celostni, procesno-razvojni in učno-ciljni vidik poučevanja, saj glasbene dejavnosti omogočajo uravnotežen učni razvoj na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju (Sicherl Kafol, 2015).

1.1 Poučevanje na daljavo v času pandemije koronavirusne bolezni covid-19

Pri izobraževanju na daljavo ima učitelj predvsem vlogo svetovalca in spodbujevalca učnega procesa, saj je fizično ločen od učencev (Bregar, 2002). Izjemno pomembno je, da učencem daje jasna navodila, jim zagotovi ustrezno količino dela in redno zagotavlja povratne informacije (Muthuprasad idr., 2021).

Ena od glavnih pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo je pomanjkanje človeške interakcije (Adnan in Anwar, 2020; Ferri idr., 2020). Učenci delajo samostojno ob večinoma okrnjenih razlagah, ki jih zagotavlja učitelj (Kastelic idr., 2021). Z didaktičnega vidika je najpogosteje uporabljena metoda razlage v kombinaciji z metodo demonstracije in razprave (Kustec idr., 2020), kar lahko vodi v monoton način poučevanja (Zhang idr., 2006).

Glavni prednosti izobraževanja na daljavo sta časovna in prostorska prilagodljivost ter hitrejši dostop do znanja. Uporaba učbenikov je najznačilnejša za tradicionalno okolje v učilnici, medtem ko izobraževanje na daljavo ponuja možnost uporabe drugih učnih virov, dostopnih na spletu (Bregar, 2002). Spletno okolje lahko odpira nove priložnosti, zato ni treba replicirati tradicionalnega učnega okolja (Bojović idr., 2020). Pomembno je le, da učitelji poskrbijo za čim prijetnejšo učno izkušnjo in

stremijo k zmanjšanju morebitnih izzivov (Thomson, 2010). Zaradi napredka na področju informacijske in komunikacijske tehnologije danes poznamo številna orodja in spletne platforme, ki jih lahko uporabljamo za izobraževanje na daljavo: To so: e-asistent, Lo.Polis, Google Drive, Moodle, Zoom, Microsoft Teams, Mentimeter, Kahoot, Quizlet, Padlet, Jamboard, Liveworksheets, Retrotool idr.

V spletnem okolju lahko komunikacija z učenci poteka sinhrono ali asinhrono (Oztok idr., 2013). Sinhrono poučevanje se nanaša na podajanje znanja v realnem času (Johnson, 2006), medtem ko učenci dobijo takojšnje povratne informacije (Kung-Ming in Khoon-Seng, 2009, v Krecenbaher Mernik, 2020). Eno od najpogosteje uporabljenih orodij pri sinhronem poučevanju je videokonferenca, saj omogoča poučevanje iz oči v oči (Moorhouse in Beaumont, 2020; Krecenbaher Mernik, 2020). Asinhrono poučevanje po drugi strani učencem omogoča, da prevzamejo osrednjo vlogo pri učenju (Oztok idr., 2013), medtem ko pri učiteljih zahteva drugačne pristope in načine dela (Johnson in Aragon, 2003) ter jim daje prilagodljivost pri načrtovanju učnega procesa (Daniel, 2020). Kombinacija sinhronega in asinhronega načina poučevanja se zdi najbolj optimalna za podporo pridobivanja znanja pri učencih (Moorhouse in Wong, 2022).

V okviru izobraževanja na daljavo se je za zelo uspešno izkazalo asinhrono poučevanje z video razlagami. Med epidemijo je bil marca 2020 v Sloveniji vzpostavljen izobraževalni portal Razlagamo.si kot orodje za učenje na daljavo in podpora poučevanju. Video razlage so namenjene asinhronemu poučevanju. Zajemajo predmete osnovne šole, gimnazije in glasbene šole (Pesek idr., 2020). Video razlag za glasbeno umetnost je več kot 100 in učencu omogočajo, da posnetek ustavi, si ga večkrat predvaja ter sledi razlagam in dejavnostim glede na svoje zmožnosti. Vnaprej posnete video razlage imajo lahko pri učenju na daljavo številne prednosti. Ne le, da omogočajo prilagodljivost glede časa in prostora, temveč spodbujajo tudi samostojno učenje, dejavnosti, osredotočene na učence, in zagotavljajo stalen dostop do učnega gradiva (Baloian idr., 2000). Vendar je njihova slabost ta, da lahko videoposnetki vodijo k površnemu učenju in omejujejo trajnost učnih izidov. Najpogosteje uporabljena metoda je razlaga (Overholser, 2018; Pesek idr., 2020), zato lahko učenci hitro zapadejo v pasivno stanje (Zhang idr., 2006).

1.2 Učenje in poučevanje glasbe na daljavo

Izobraževanje na daljavo je izziv za vsakega učitelja, saj zahteva popolnoma nov pristop k poučevanju (Ruippo, 2003) in ne le preobrazbo pouka v živo v virtualno obliko (El-Deghaidy in Nouby, 2008). Pri izobraževanju na daljavo ni mogoče predelati takšnega obsega gradiva in uresničiti toliko ciljev, kot je to mogoče pri klasičnem pouku (Riley, 2009). Ker je pouk glasbe primarno osredotočen na usvajanje veščin in razvijanje izvajalskih spretnosti, zlasti v skupini, je bila izvedba učnega procesa pri glasbi močno otežena (Shaw in Mayo, 2021). Petje in igranje na instrumente v obliki sinhronih dejavnosti zaradi časovnega zamika nista mogoči (Maki, 2001). Kljub temu so sinhrono dejavnosti lahko dobre, vendar bolj zaradi socialnega vidika – preživljanja skupnega časa in občutka virtualne povezanosti (Biasutti in Concina, 2020). Asinhrono dejavnosti so zaradi tega veliko uporabnejše kot sinhrono dejavnosti in omogočajo izvedbo nalog v poljubno izbranem času (Biasutti idr., 2019).

Študija, ki sta jo opravila Bohak Adam in Metljak (2021), je pokazala, da se je digitalna pismenost učiteljev glasbe med epidemijo bistveno izboljšala. Tudi Biasutti idr. (2021) poudarjajo, da je poučevanje glasbe na daljavo učiteljem omogočilo razvoj sposobnosti obvladovanja informacijsko-komunikacijske tehnologije. Obenem je spodbudila razmislek o dosedanjem načrtovanju pouka glasbe z iskanjem novih, ustvarjalnih učnih strategij (Biasutti idr., 2021).

1.3 Učni cilji pri pouku glasbene umetnosti

Procesi in učinki poučevanja in učenja glasbene umetnosti so kompleksni in lahko omogočajo uravnotežen učni razvoj z načrtovanjem ciljev na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem učnem področju v povezavi z glasbenimi dejavnostmi (Sicherl Kafol, 2015). Učni cilji so sestavni del vsakega načrtovanja pouka in najpomembnejši regulator poučevanja (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011).

Kognitivno področje vključuje znanje in razvoj intelektualnih sposobnosti (Bloom, 1956). Izvorna Bloomova taksonomija vključuje šest stopenj na kognitivnem področju: (1) znanje, (2) razumevanje, (3) uporabo, (4) analizo, (5) sintezo in (6) vrednotenje. Te kategorije je treba obravnavati zaporedno, kar pomeni, da je najprej

treba obvladati cilj na prvi kategoriji, preden lahko preidemo na naslednjo (Bloom, 1956). Bloom je poudarjal procesno naravnost učenja in pomen razvijanja miselnih procesov višjega reda pri učencih (Keneddy, 2015). Kognitivno področje glasbenih ciljev predstavlja temelj glasbenega mišljenja. Razvija glasbeno zaznavanje, pomnjenje, obnavljanje ter razumevanje glasbenih pojmov in zakonitosti, kar vodi do sposobnosti uporabe zvočnih zaznav v novih situacijah (glasbeno ustvarjanje in vrednotenje). Poleg tega je pomembno poudariti, da glasbeno mišljenje oblikujejo afektivne in psihomotorične izkušnje, zato obstaja močna povezava med temi tremi področji in je njihov odnos medsebojno odvisen (Sicherl Kafol, 2015).

Primeri učnih ciljev na kognitivnem področju so:

1. znanje: *Učenec prepozna/razloži/pozna glasbenoteoretične pojme; Učenec prepozna glasbila; Učenec zna opisati glavne značilnosti skupin glasbil.*
2. razumevanje: *Učenec oblikuje glasbene zaznave za visoke/nizke, dolge/kratke tone; Učenec razloži pojme iz glasbene teorije; Učenec logično nadaljuje glasbeni stavek.*
3. uporaba: *Učenec pri petju vključuje estetske elemente interpretacije; Učenec uporablja zvočne zaznave pri uglasbitvi pesmi.*
4. analiza: *Učenec analizira glasbene elemente pesmi; Učenec analizira glasbeno obliko pesmi in odnos med različnimi deli (enako, podobno, različno).*
5. sinteza: *Učenec ustvari lastno estetsko interpretacijo pesmi; Učenec ustvari melodijo na dano besedilo; Učenec ustvari glasbeno spremljavo na instrumentih; Učenec ustvari glasbeno zgodbo.*
6. vrednotenje: *Učenec ovrednoti interpretacijo pesmi; Učenec ovrednoti izvirnost in izraznost gibov; Učenec ovrednoti glasbeni nastop na koncertu (Sicherl Kafol, 2015).*

Afektivno področje vključuje način, kako se (čustveno) ukvarjamo z informacijami in izkušnjami (Hoque, 2016). Na afektivnem področju načrtujemo glasbene cilje glede na to, v kolikšni meri ponotranjimo interese, stališča, čustva in vrednote. Nižje taksonomske stopnje predstavljajo pasivni odziv na zvočne informacije, medtem ko višje taksonomske stopnje predstavljajo dejavni odziv ob organiziranem vrednostnem sistemu. Štiri kategorije, ki segajo od najpreprostejše do najkompleksnejše oblike vedenja, so: (1) sprejemanje, (2) odzivanje, (3) usvajanje vrednot in (4) organiziranost vrednot (Krathwohl, 1964, v Sicherl Kafol, 2015). Pri pouku glasbe je poudarek na vzbujanju čustev, oblikovanju stališč in oblikovanju vrednot na podlagi glasbenih izkušenj. Ponovno lahko vidimo povezavo med

področji, ko doseganje učnih ciljev višjih kategorij vpliva na ponotranjenje zaznavanja zvoka na kognitivnem področju in je povezano z glasbenim izvajanjem na psihomotoričnem področju (Sicherl Kafol, 2015).

Primeri učnih ciljev na afektivnem področju so:

1. sprejemanje: *Učenec posluša glasbeno izvedbo; Učenec se zaveda višine tonov/dolžin/dinamike; Učenec slušno prepozna glasbilo; Učenec opazuje igranje na glasbilo.*
2. odzivanje: *Učenec na učiteljevo pobudo zapoje pesem; Učenec sledi navodilom za estetsko interpretacijo skladbe; Učenec posnema ritmično izreko; Učenec prostovoljno sodeluje pri glasbenih dejavnostih; Učenec kaže zadovoljstvo pri izvajanju glasbenih dejavnosti.*
3. usvajanje vrednot: *Učenec si prizadeva izboljšati svoje glasbene sposobnosti; Učenec prevzame pobudo pri estetski interpretaciji skladbe; Učenec izbira glasbo za poslušanje glede na svoje zanimanje; Učenec zagovarja svoj način muziciranja.*
4. organiziranost vrednot: *Učenec primerja in argumentira različne glasbene izvedbe; Učenec estetsko ovrednoti glasbeno izvedbo (Sicherl Kafol, 2015).*

Razvrstitev učnih ciljev za psihomotorično področje temelji na stopnji razvoja spretnosti od grobih gibov do finih gibov in od neverbalnih do verbalnih oblik komunikacije. Kategorije na psihomotoričnem področju so: (1) veliki telesni gibi, (2) drobni koordinirani gibi, (3) nebesedno sporočanje in (4) govorne spretnosti (Kibler, 1970, v Sicherl Kafol, 2015). Večina glasbenih dejavnosti temelji na psihomotoričnih ciljih, saj omogočajo razvoj glasbenih spretnosti, sposobnosti in glasbenega jezika. Uporabljamo jih lahko kot učne metode (nakazovanje melodije, trajanja, dinamike in drugih glasbenih elementov z gibanjem) in kot učne cilje (gibalno izražanje ob poslušanju ali izvajanju glasbe, gibalne kreacije, plesne igre ...) (Sicherl Kafol, 2015).

Primeri učnih ciljev na psihomotoričnem področju vključujejo:

1. velike telesne gibe: *Učenec z gibi rok in telesa prikaže melodično linijo/ ritem skladbe; Učenec zaploska ritmični vzorec; Učenec usklajuje gibe rok pri igranju na instrumente; Učenec hodi/poskakuje v ritmu; Učenec pleše ob glasbi.*

2. drobne koordinirane gibe: *Učenec uporablja fonomimiko za predstavitev višine tonov; Učenec riše simbole za trajanje zvoka; Učenec posnema ritmične vzorce na glasbilih; Učenec izvaja glasbo z branjem grafičnega zapisa.*
3. nebesedno sporočanje: *Učenec z obrazno mimiko pokaže svoja čustva in glasbene občutke; Učenec z govoro telesa pokaže svoje doživljanje glasbenih vsebin; Učenec usklajuje gibe telesa z ritmičnim potekom glasbenega dela.*
4. govorne spretnosti: *Učenec izvaja dihalne vaje; Učenec ritmično izreka besedilo pesmi; Učenec zapoje pesem; Učenec zaigra ritem besedila pesmi na glasbila* (Sicherl Kafol, 2015).

Glasbeni cilji nas usmerjajo in nam kažejo, kakšne spremembe in napredek bodo učenci dosegli v procesu glasbenega izobraževanja. Načrtujemo jih na podlagi trojstva področij glasbenih dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja ob pridobivanju glasbenoteoretičnega znanja (Oblak, 2004; Sicherl Kafol, 2015). Za doseganje kakovostnega učenja pri glasbeni umetnosti sta pomembna sistematično načrtovanje in uravnoteženost glasbenih ciljev. Pri tem ne smemo zanemariti nobenega področja, saj lahko to privede do učnih vrzeli, ki jih ni mogoče odpraviti (Oblak, 1995, v Sicherl Kafol, 2015).

V naši predhodni raziskavi (Kovačič idr., 2023) smo proučevali skupno število načrtovanih glasbenih ciljev po učnih področjih v učnih pripravah študentov razrednega pouka v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja. Poučevanje je potekalo na daljavo v asinhroni obliki. Naši rezultati so pokazali razliko med študenti 3. letnika dodiplomskega študija in študenti 1. letnika magistrskega študija Razredni pouk v korist prve skupine – ti so glasbene cilje načrtovali podrobneje in bolj poglobljeno kot študenti druge stopnje. Kljub temu je povprečno število vseh načrtovanih glasbenih ciljev na učno uro 6,56, kar je razmeroma nizko število. V naslednjih poglavjih bomo nadaljevali z analizo načrtovanja glasbenih ciljev v učnih pripravah študentov razrednega pouka, ki so jih pripravili v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja na daljavo.

Namen pričujoče raziskave je bil ugotoviti porazdelitev načrtovanih glasbenih ciljev po taksonomskih stopnjah kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega področja učenja ter razlike v načrtovanju ciljev glede na razred v učnih pripravah študentov razrednega pouka za poučevanje glasbene umetnosti na daljavo v študijskem letu 2019/2020.

2 Metode

Uporabili smo deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Izvedli smo kvantitativno vsebinsko analizo načrtovanih glasbenih ciljev v učnih pripravah študentov razrednega pouka in preverili razlike v porazdelitvi učnih ciljev po taksonomskih stopnjah učnih področij glede na razred s statističnim testom.

2.1 Raziskovalna vprašanja

RV 1.1: Kakšna je porazdelitev glasbenih ciljev po učnih področjih v učnih pripravah študentov razrednega pouka za poučevanje na daljavo?

RV 1.2: Kakšne so razlike v porazdelitvi glasbenih ciljev po učnih področjih glede na razred, ki mu je učna priprava namenjena?

RV 2.1: Kakšna je porazdelitev glasbenih ciljev po taksonomskih stopnjah na učnih področjih v učnih pripravah študentov razrednega pouka za poučevanje na daljavo?

RV 2.2: Kakšne so razlike v porazdelitvi glasbenih ciljev po taksonomskih stopnjah na učnih področjih glede na razred, ki mu je učna priprava namenjena?

2.2 Vzorec

Raziskovalni vzorec je vključeval učne priprave 84 študentov 3. letnika dodiplomskega študija Razredni pouk, ki so v okviru dvotedenskega praktičnega pedagoškega usposabljanja (1.–5. razred) pod vodstvom učitelja mentorja na osnovni šoli izvajali učne ure glasbene umetnosti z video razlago v parih ($N = 42$), in 55 študentov 1. letnika magistrskega študija Razredni pouk, ki so izvedli samostojne učne ure glasbene umetnosti z asinhronimi nalogami ($N = 55$). Učne priprave smo pridobili v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja v študijskem letu 2019/2020. Skupno 97 učnih priprav smo razdelili glede na razred, ki so mu bile namenjene: 23 za prvi razred, 26 za drugi razred, 25 za tretji razred, 19 za četrti razred in štiri za peti razred.

2.3 Merski instrumentarij

Pri analizi učnih načrtov smo uporabili kontrolni seznam (Kovačič idr., 2023), ki je najprej vseboval podatke o letniku in stopnji študija, načinu poučevanja na daljavo (video razlage, asinhrona naloga), vsebini učne ure (učenje nove pesmi, drugo) in razredu (prvi, drugi, tretji, četrti, peti). Sledili sta skupno število načrtovanih ciljev in ločeno število načrtovanih ciljev na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem področju učenja. Zapisali smo tudi število ciljev za vsako taksonomsko stopnjo na učnih področjih: kognitivnem (znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje), afektivnem (sprejemanje, odzivanje, usvajanje vrednot, organiziranost vrednot) in psihomotoričnem področju (veliki telesni gibi, drobni koordinirani gibi, nebesedno sporočanje, govorne spretnosti), ki smo jih sami ocenili.

2.4 Statistična analiza

Podatke smo analizirali z uporabo frekvenčnih porazdelitev spremenljivk (f , $f\%$) in nekaterih opisnih statistik (povprečje, mediana, modus, standardni odklon, minimum, maksimum, vsota). Za primerjavo povprečij smo uporabili Kruskal-Wallisov test.

3 Rezultati

Za boljše razumevanje vrst ciljev pri pouku glasbene umetnosti v nadaljevanju navajamo primere načrtovanih glasbenih ciljev iz analiziranih učnih priprav študentov razrednega pouka ($N = 97$):

Primeri glasbenih ciljev na področju kognitivnega razvoja:

Znanje: Učenci spoznajo in se naučijo ljudsko pesem *Ob bistrem potoku je mlin*.

Razumevanje: Učenci spoznajo, uporabljajo in razumejo glasbeni izraz *rondo*.

Uporaba: Učenci uporabljajo glasbeni zapis in razvijajo splošno orientacijo v glasbenem zapisu.

Analiza: Učenci prepoznavajo, razlikujejo in razprščajo barve instrumentov, ki jih slišijo.

Sinteza: Učenci oblikujejo ritmično glasbeno vsebino in kanon glasbene oblike.

Vrednotenje: Učenci ocenijo svoje delo (ročno izdelana glasbila).

Primeri glasbenih ciljev na področju afektivnega razvoja:

Sprejemanje: Učenci pozorno poslušajo glasbene skladbe, ki predstavljajo glasbene zasedbe.

Odzivanje: Učenci posnemajo učiteljevo vokalno interpretacijo.

Usvajanje vrednot: Učenci samostojno uporabljajo glasbene izraze.

Organiziranost vrednot: (Za to taksonomsko stopnjo ni primerov iz učnih priprav študentov.)

Primeri glasbenih ciljev na področju psihomotoričnega razvoja:

Veliki telesni gibi: Učenci se med poslušanjem glasbe prosto gibljejo.

Drobni koordinirani gibi: Učenci sledijo glasbenemu zapisu in igrajo ritmične vzorce s telesnimi tolkali in z improviziranimi glasbili.

Nebesedno sporočanje: Učenci z gibi izražajo zvočna doživetja.

Govorne spretnosti: Učenci poglabljajo natančno ritmično dikcijo besedila pesmi.

Samostalniki in glagoli, povezani z vsako taksonomsko stopnjo, so podčrtani. Pri nekaterih učnih pripravah so bili cilji oblikovani tako, da so bili glagoli ali samostalniki iz različnih taksonomskih stopenj uporabljeni skupaj, npr.: /.../ Učenci spoznajo, uporabljajo in razumejo /.../. Ta cilj tako pripada trem taksonomskim stopnjam področja kognitivnega razvoja – znanje (»spoznajo«), razumevanje (»razumejo«) in uporaba (»uporabljajo«). Pri analizi s pomočjo kontrolne liste bi ta cilj uvrstili v vse tri taksonomske stopnje.

Od skupno 97 učnih priprav za glasbeno umetnost je 79 učnih priprav vsebovalo razdelitev ciljev po učnih področjih – kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem (glej Tabela 1). Preostale učne priprave so imele glasbene cilje zapisane skupaj, na kar je verjetno vplival učitelj mentor na osnovni šoli oz. je bila to preferenca študenta (Kovačič idr., 2023). Magajna in Umek (2019) sta izvedla raziskavo o učnih pripravah študentov razrednega pouka na pedagoški praksi. Rezultati so pokazali, da zaradi posebnosti različnih didaktik prihaja do različnih delitev učnih ciljev. Študenti se zato lahko počutijo preobremenjene s pisanjem različno strukturiranih učnih ciljev za vsako didaktično področje. Avtorja poudarjata, da je treba strukturo pisanja učnih ciljev med posameznimi didaktiki poenotiti (Magajna in Umek, 2019), vendar diskusija na tem področju presega okvir naše raziskave.

Tabela 1: Povprečno število načrtovanih ciljev na učnih področjih po razredih

Razred	Učno področje	M	Me	SD	Min.	Maks.
Prvi (n = 22)	Kognitivno	2,95	3	1,214	1	5
	Afektivno	2,00	2	0,690	1	4
	Psihomotorično	1,86	1,5	1,166	0	4
Drugi (n = 19)	Kognitivno	3,68	3	1,204	2	6
	Afektivno	2,15	2	0,688	1	4
	Psihomotorično	2,36	2	1,256	1	6
Tretji (n = 17)	Kognitivno	2,82	3	1,424	0	5
	Afektivno	2,00	2	0,790	0	4
	Psihomotorično	2,11	2	0,781	1	4
Četrți (n = 18)	Kognitivno	3,16	3	1,248	1	5
	Afektivno	1,77	2	0,646	1	3
	Psihomotorično	1,77	2	0,942	0	3
Peti (n = 3)	Kognitivno	2,33	2	1,527	1	4
	Afektivno	1,66	2	0,577	1	2
	Psihomotorično	1,33	1	0,577	1	2
Skupaj (N = 79)	Kognitivno	3,12	3	1,294	0	6
	Afektivno	1,97	2	0,697	0	4
	Psihomotorično	2,00	2	1,062	0	6

Analiza povprečnega števila načrtovanih ciljev je pokazala, da je bilo v vseh razredih največ glasbenih ciljev načrtovanih za področje kognitivnega razvoja ($M = 3,12$; $Me = 3$) in najmanj za področje afektivnega razvoja ($M = 1,97$; $Me = 2$). V 1. in 5. razredu je bilo najmanj ciljev načrtovanih na psihomotoričnem področju, medtem ko je bilo v 2., 3. in 4. razredu najmanj ciljev načrtovanih na afektivnem učnem področju (glej Tabelo 1).

Tabela 2: Kruskal-Wallisov test: povprečni rangi načrtovanih glasbenih ciljev na učnih področjih po razredih

Učno področje	Razred	N	Povprečni rang
KOG	Prvi	22	37,09
	Drugi	19	48,71
	Tretji	17	35,59
	Četrți	18	40,72
	Peti	3	26,83
	Skupaj	79	
AFE	Prvi	22	40,32
	Drugi	19	45,18
	Tretji	17	41,53
	Četrți	18	34,22
	Peti	3	30,83
	Skupaj	79	
PM	Prvi	22	35,98
	Drugi	19	46,05

Učno področje	Razred	N	Povprečni rang
	Tretji	17	44,03
	Četrty	18	37,33
	Peti	3	24,33
	Skupaj	79	

KOG = kognitivno; AFE = afektivno; PM = psihomotorično

Rezultati Kruskal-Wallisovega testa ne kažejo statistično pomembnih razlik v porazdelitvi načrtovanih glasbenih ciljev na učnih področjih (kognitivno, afektivno, psihomotorično) po razredih (glej Tabeli 2 in 3).

Tabela 3: Rezultati Kruskal-Wallisovega testa – načrtovani glasbeni cilji na učnih področjih po razredih

	Učno področje		
	Kognitivno	Afektivno	Psihomotorično
Kruskal-Wallis H	4,969	3,860	4,638
df	4	4	4
p	0,291	0,425	0,327

Tabela 4: Razporeditev načrtovanih glasbenih ciljev med taksonomske stopnje učnih področij

Učno področje	Taks. st.	M	Me	SD	Min.	Maks.
KOG	Znanje	1,79	2	1,050	0	5
	Razumevanje	0,33	0	0,624	0	3
	Uporaba	0,22	0	0,525	0	2
	Analiza	0,15	0	0,391	0	2
	Sinteza	0,11	0	0,454	0	3
AFE	Vrednotenje	0,04	0	0,200	0	1
	Sprejemanje	0,80	1	0,909	0	4
	Odzivanje	1,49	1	1,200	0	4
	Usvajanje vrednot	0,16	0	0,464	0	3
PM	Organiziranost vrednot	0,00	0	0,000	0	0
	Veliki telesni gibi	0,63	0	0,808	0	4
	Drobni koordinirani gibi	0,74	1	0,833	0	3
	Nebesedno sporočanje	0,09	0	0,325	0	2
	Govorne spretnosti	0,94	1	1,214	0	5

KOG = kognitivno; AFE = afektivno; PM = psihomotorično; Taks. st. = taksonomska stopnja

Tabela 4 prikazuje porazdelitev načrtovanih ciljev po taksonomskih stopnjah na učnih področjih. Opazimo lahko močno zastopanost najnižje taksonomske stopnje na kognitivnem področju – *znanje* (M = 1,79; Me = 2) v primerjavi z drugimi stopnjami. Na afektivnem področju je najpogosteje zastopana taksonomska stopnja *odzivanje* (M = 1,49; Me = 1), ki ji sledi *sprejemanje* (M = 0,80; Me = 1). Znotraj

taksonomske stopnje organiziranost vrednot ni bilo načrtovanih glasbenih ciljev. Na psihomotoričnem področju je največ ciljev mogoče najti v taksonomski stopnji *govorne spretnosti* ($M = 0,94$; $Me = 1$), temu sledijo glasbeni cilji v kategorijah *drobni koordinirani gibi* ($M = 0,74$; $Me = 1$) in veliki telesni gibi. *Nebesedno sporočanje* je najmanj zastopana taksonomska stopnja na psihomotoričnem področju razvoja.

Tabela 5: Kruskal-Wallisov test – povprečni rangi načrtovanih glasbenih ciljev v taksonomskih stopnjah učnih področij glede na razred

Učno področje	Taks. st.	Povprečni rang				
		Prvi razred	Drugi razred	Tretji razred	Četrti razred	Peti razred
KOG	Znanje	40,57	51,54	55,68	49,50	36,88
	Razumevanje	51,39	46,29	47,42	52,13	47,88
	Uporaba	51,70	43,08	54,20	48,68	41,00
	Analiza	44,09	47,54	55,72	47,05	54,00
	Sinteza	49,59	45,50	47,50	50,68	69,75
AFE	Vrednotenje	51,22	47,00	47,00	52,11	47,00
	Sprejemanje	39,59	41,42	60,04	58,03	40,50
	Odzivanje	63,93	55,40	37,60	43,34	19,63
	Usvajanje vrednot	47,41	44,83	48,70	53,00	68,13
PM	Organiziranost vrednot	49,00	49,00	49,00	49,00	49,00
	Veliki telesni gibi	46,78	48,33	48,56	53,50	47,50
	Drobni koordinirani gibi	53,09	44,54	46,70	53,13	49,25
	Nebesedno sporočanje	55,61	48,69	46,92	45,00	45,00
	Govorne spretnosti	51,91	62,04	37,84	47,58	24,00

KOG = kognitivno; AFE = afektivno; PM = psihomotorično; Taks. st. = taksonomska stopnja

Nadaljnja analiza je pokazala statistično pomembne razlike v porazdelitvi načrtovanih glasbenih ciljev v taksonomiji učnih področij po razredih (glej Tabeli 5 in 6). V taksonomski stopnji *sinteza* (kognitivno področje) je bilo največ ciljev načrtovanih v 5. razredu (povprečni rang = 69,75; $p = 0,009$). V taksonomski stopnji *sprejemanje* (afektivno področje) je bilo največ ciljev načrtovanih v učnih urah 3. razreda (povprečni rang = 60,04; $p = 0,015$), medtem ko je bilo največ ciljev v kategoriji *odzivanje* (afektivno področje) načrtovanih za 1. razred (povprečni rang = 63,93; $p = 0,001$). Nazadnje je bilo največ ciljev v taksonomski stopnji *govorne spretnosti* (psihomotorično področje) načrtovanih za 2. razred (povprečni rang = 62,04; $p = 0,005$).

Tabela 6: Rezultati Kruskal-Wallisovega testa – načrtovani glasbeni cilji v taksonomskih stopnjah učnih področij glede na razred

Učno področje	Taksonomska stopnja	Kruskal-Wallis H	df	<i>p</i>
KOG	Znanje	4,913	4	0,296
	Razumevanje	1,247	4	0,870
	Uporaba	6,107	4	0,191
	Analiza	6,502	4	0,165
	Sinteza	13,546	4	0,009
	Vrednotenje	5,494	4	0,240
AFE	Sprejemanje	12,343	4	0,015
	Odzivanje	18,172	4	0,001
	Usvajanje vrednot	8,827	4	0,066
	Organiziranost vrednot	0,000	4	1,000
PM	Veliki telesni gibi	0,819	4	0,936
	Drobni koordinirani gibi	2,017	4	0,733
	Nebesedno sporočanje	8,240	4	0,083
	Govorne spretnosti	15,057	4	0,005

KOG = kognitivno; AFE = afektivno; PM = psihomotorično

4 Diskusija

Analiza učnih priprav študentov razrednega pouka je pokazala, da je bilo v vseh razredih največ glasbenih ciljev načrtovanih za kognitivno učno področje in najmanj ciljev za afektivno in psihomotorično področje. Zaradi majhnosti vzorca teh ugotovitev ne moremo posploševati, vendar lahko primarno načrtovanje ciljev na kognitivnem področju pripišemo naravi učenja na daljavo. V tem kontekstu namreč učitelj učencem zlahka poda razlago snovi, medtem ko so cilji na afektivnem in psihomotoričnem področju težje dosegljivi. Ker se pri asinhronem in sinhronem učenju na daljavo najpogosteje uporablja metoda razlage (Overholser, 2018; Pesek idr., 2020), je takšno načrtovanje ciljev v naši raziskavi pričakovano.

Kruskal-Wallisov test ni pokazal statistično pomembnih razlik v porazdelitvi glasbenih ciljev na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem področju med razredi. Na podlagi teh rezultatov lahko sklepamo, da so bile učne priprave glede izbranih glasbenih dejavnosti podobne ne glede na razred. Učni načrt in učbeniška gradiva za pouk glasbene umetnosti v osnovni šoli jasno določajo preplet področij glasbenih dejavnosti izvajanja, ustvarjanja in poslušanja, znotraj katerih so oblikovani operativni učni cilji (Borota, 2013; Oblak, 2004; Sicherl Kafol, 2015; Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011). Študenti torej to znanje razumejo in uporabljajo pri načrtovanju glasbenega pouka.

Razlog za tako pogosto uporabo kategorije *odzivanje* na afektivnem področju je morda v metodi posnemanja, ki je ena od najpogosteje uporabljenih metod pri pouku glasbe (učenci posnemajo učitelja pri učenju pesmi, pri učenju igranja na instrumente, posnemajo gibe ob glasbi ...). Posnemanje je tudi eden od elementov taksonomske stopnje *odzivanje*. Druga najpogostejša kategorija na afektivnem področju je sprejemanje, ki vključuje predvsem poslušanje glasbe ali gledanje glasbenih videoposnetkov. Poslušanje glasbe je tudi pogosta dejavnost pri pouku glasbe, bodisi kot del učenja pesmi (npr. otroci poslušajo učiteljevo vokalno izvedbo/posnetek) bodisi kot samostojna učna ura, ki je osredotočena na večkratno poslušanje izbranega glasbenega dela (Oblak, 2004; Sicherl Kafol, 2015; Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011).

Taksonomska stopnja govorne spretnosti zajema cilje, ki se povečini nanašajo na ritmično izreko in petje. Ti dejavnosti sta zelo pogosti pri pouku glasbene umetnosti, zato rezultati, ki kažejo pogosto načrtovanje ciljev v taksonomski stopnji govorne spretnosti, niso presenetljivi.

Nihče izmed študentov ni načrtoval glasbenih ciljev znotraj taksonomske stopnje organiziranost vrednot. V prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole učence postopoma navajamo na to vrsto organizacije vrednot, ki vključuje dejavnosti primerjanja in utemeljitve različnih glasbenih izvedb, analize oblikovnih elementov pesmi, estetsko vrednotenje glasbenega izvajanja itn. (Sicherl Kafol, 2015). Glede na situacijo poučevanja na daljavo je razumljivo, da taksonomska stopnja organiziranost vrednot pri načrtovanju ciljev ni bila zastopana.

Analiza je pokazala tudi pogostost glasbenih ciljev v taksonomski stopnji drobni koordinirani gibi, ki se npr. nanaša na branje not ob udarjanju dob (Sicherl Kafol, 2015).

Kruskal-Wallisov test je pokazal statistično pomembne razlike v številu načrtovanih glasbenih ciljev po taksonomiji učnih področij glede na razred. Za interpretacijo pridobljenih podatkov bi morali natančno proučiti vsebine učnih ur, ki so jih realizirali študentje, in pridobiti večji raziskovalni vzorec. Predvidevamo, da obstajajo razlike v načrtovanju ciljev po taksonomskih stopnjah učnih področij, povezane z izbranimi glasbenimi dejavnostmi v izbranem delu šolskega leta pri posameznem razredu, ko so študenti izvajali pouk glasbene umetnosti v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja.

5 Sklep

Namen naše raziskave je bil raziskati porazdelitev načrtovanih glasbenih ciljev po taksonomskih stopnjah področij kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega razvoja. Uravnoteženo načrtovanje glasbenih ciljev je pomembno za uspešno in kakovostno poučevanje glasbe, saj morajo učitelji upoštevati tri različna učna področja (kognitivno, afektivno in psihomotorično), ki so pri glasbenih dejavnostih še posebej pomembna (Sicherl Kafol, 2015). Rezultati naše raziskave kažejo na dokaj uravnoteženo načrtovanje glasbenih ciljev na učnih področjih po razredih, kar kaže na razmeroma podobno načrtovanje glasbenih dejavnosti od 1. do 5. razreda osnovne šole. Študenti so upoštevali tudi trojstvo področij dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja (Borota, 2013; Oblak, 2004; Sicherl Kafol, 2015; Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011). V okviru razporeditve ciljev med učnimi področji je bilo največ ciljev zapisanih za kognitivno področje in najmanj za afektivno področje. Analiza po razredih je pokazala, da je bilo v učnih pripravah v vseh razredih največ ciljev na kognitivnem področju, kar je lahko povezano z naravo učenja na daljavo (Overholser, 2018; Pesek idr., 2020). Te cilje je v okviru poučevanja na daljavo najlažje doseči in oceniti. Afektivno in psihomotorično področje sta imeli najmanjše povprečno število ciljev.

Nadaljnja analiza je pokazala, da je največ ciljev načrtovanih v najnižji kategoriji področja kognitivnega razvoja – znanje, medtem ko sta v afektivni domeni najpogostejši kategoriji odzivanje in sprejemanje; nazadnje je največ ciljev v

psihomotorični domeni načrtovanih v kategoriji govorne spretnosti. To je lahko povezano z dejstvom, da se pouk v izobraževanju na daljavo razlikuje od tistega v neposrednem izobraževanju, saj je najlažje uporabiti metodo razlage (Kustec idr., 2020). Ko smo analizirali porazdelitev ciljev po taksonomskih stopnjah učnih področij, so se pokazale nekatere statistično pomembne razlike. Glasbeni cilji za uresničevanje taksonomske stopnje sinteza (kognitivno področje) so bili večinoma predvideni za 5. razred, cilji v taksonomski stopnji sprejemanje (afektivno področje) so bili večinoma predvideni za 3. razred, medtem ko so bili cilji v taksonomski stopnji odzivanje (afektivno področje) predvideni za 1. razred. Nazadnje so bili cilji v taksonomski stopnji govorne spretnosti (psihomotorično področje) večinoma predvideni za 2. razred.

Načrtovanje pouka glasbe po taksonomiji učnih področij je kompleksen proces (Sicherl Kafol, 2015). Pri načrtovanju ciljev po taksonomskih kategorijah učnih področij glede na razredno stopnjo nismo ugotovili večjih razlik, vendar je jasno, da se na splošno največ ciljev načrtuje na kognitivnem področju ter najmanj na afektivnem in psihomotoričnem področju. Spodbujamo nadaljnje raziskave o načrtovanju glasbene ure pri klasičnem pouku, morda s poudarkom na dodatni analizi načrtovanih ciljev glede na uporabljene glasbene dejavnosti in njihovi povezanosti z učnimi metodami in oblikami.

Literatura

- Adnan, M. in Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45–51.
<https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Baloian, N. A., Pino, J. A. in Hope, H. U. (2000). A Teaching/Learning Approach to CSCL. V *Proceedings of the 33rd Annual Hawaii International Conference on System Sciences*.
<https://www.doi.org/10.1109/HICSS.2000.926641>
- Biasutti M. in Concina E. (2020). Online composition: Strategies and processes during collaborative electroacoustic composition. *British Journal of Music Education*, 38(1), 58–73.
<https://doi.org/10.1017/S0265051720000157>
- Biasutti M., Concina E. in Frate S. (2019). Music teachers' professional development: Assessing a three-year collaborative online course. *Music Education Research*, 21(1), 116–133.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1534818>
- Biasutti, M., Antonini Philippe, R. in Schiavio, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*, 26(3), 1–19.
<https://doi.org/10.1177/1029864921996033>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals – Handbook 1: Cognitive Domain*. David McKay Co Inc.

- Bohak Adam, T. in Metljak, M. (2021). Poučevanje glasbene dejavnosti na daljavo v osnovnošolskem izobraževanju med epidemijo Covid-19. *Muzikološki zbornik*, 57(1), 229–253. <https://www.doi.org/10.4312/mz.57.1.229-253>
- Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D. in Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1467–1489. <https://doi.org/10.1002/cae.22318>
- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Univerzitetna založba Annales.
- Bregar, L. (2002). Razvojne možnosti e-izobraževanja v svetu in Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 8(3–4), 36–41. <https://www.doi.org/10.4312/as.8.3-4.36-41>
- Cremata, R. (2021). A Model for Online Music Education. V *Research Anthology on Developing Effective Online Learning Courses*, 193–216. <https://www.doi.org/10.4018/978-1-7998-8047-9.ch012>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, 49, 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- El-Deghaidy H. in Nouby A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers & Education*, 51(3), 988–1006. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.001>
- Ferri, F., Grifoni, P. in Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Hoque, M. E. (2016). Three Domains of Learning: Cognitive, Affective and Psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2(2), 45–52.
- Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Johnson, G. M. (2006). Synchronous and Asynchronous Text-Based CMC in Educational Contexts: A Review of Recent Research. *TechTrends*, 50(46), 46–53. <https://doi.org/10.1007/s11528-006-0046-9>
- Johnson, S. D. in Aragon, S. R. (2003). An Instructional Strategy Framework for Online Learning Environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(100), 31–43. <https://www.doi.org/10.1002/ace.117>
- Kastelic, N., Kmetič, E., Lazič, T. in Okretič, L. (2021). *Kako motivirati učence pri poučevanju na daljavo? Priročnik za učitelje*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Keneddy, D. (2015). *Pisanje in uporaba učnih izidov: praktični vodnik*. Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja: Univerza v Mariboru.
- Kovačič, B., Kolmanič, M. in Lapuh, A. (2023). Music lessons in distance learning and presentation of the musical objectives in the affective, psychomotor and cognitive domain. V A. Lipovec in J. Tekavc (Ur.), *Perspectives on Teacher Education and Development* (str. 639–657). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Educa.
- Krecenbaher Mernik, K. (2020). *Poučevanje tehnike in tehnologije na daljavo*. [Magistrsko delo]. Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Kustec, S., Logaj, V., Krek, M., Flogie, A., Truden Dobrin, P. in Ivanuš Grmek, M. (2020). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s Covid-19, Modeli in priporočila*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila.pdf
- Magajna, Z. in Umek, M. (2019). Učne priprave na nastope bodočih učiteljev. *Revija za elementarno izobraževanje*, 12(3), 325–350. <https://www.doi.org/10.18690/rei.12.3.325-350.2019>
- Maki, J. (2001). Is It Possible To Teach Music In a Classroom From Distance of 1000 km? Learning Environment of Music Education Using ISDN-Videoconferencing. V C. Montgomerie in J. Viteli (Ur.), *Proceedings of ED-MEDLA 2001 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (str. 1208-1214). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/8692>
- Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2011). *Učni načrt: program osnovna šola; glasbena vzgoja*.

- Moorhouse, B. L. in Beaumont, A. M. (2020). Utilizing video conferencing software to teach young language learners in Hong Kong during the COVID-19 class suspensions. *TESOL Journal*, 11(3), e00545. <https://www.doi.org/10.1002/tesj.545>
- Moorhouse, B. L. in Wong, K. M. (2022). Blending asynchronous and synchronous digital technologies and instructional approaches to facilitate remote learning. *Journal of Computers in Education*, 9, 51–70. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00195-8>
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S. in Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100101. <https://www.doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>
- Oblak, B. (2004). *Glasbena slikanica 1: Priročnik za učitelje za prvi razred devetletne osnovne šole*. DZS.
- Overholser, J. C. (2018). Guided Discovery: a Clinical Strategy Derived from the Socratic Method. *International Journal of Cognitive Therapy*, 11, 124–139. <https://doi.org/10.1007/s41811-018-0017-x>
- Oztok, M., Zingaro, D., Brett, C. in Hewitt, J. (2013). Exploring asynchronous and synchronous tool use in online courses. *Computers & Education* 60(1), 87–94. <https://www.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.08.007>
- Parkes, K. A., Russell, J. A., Bauer, W. I. in Miksza, P. (2021). The Well-being and Instructional Experiences of K-12 Music Educators: Starting a New School Year During a Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 701189. www.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701189
- Pesek, I., Zmazek, B. in Lipovec, A. (2020). *Video razlage kot učinkovit element izobraževanja v COVID 19 situaciji*. <https://www.doi.org/10.31219/osf.io/eypzm>
- Riley, P. E. (2009). Video-conferenced music teaching: challenges and progress. *Music Education Research*, 11(3), 365–375. <https://www.doi.org/10.1080/14613800903151580>
- Ruippo, M. (2003). *Music Education Online*. Sibelius Academy <http://ruippo.fi/lisensiatintyo/downloads-2/downloads-14/files/musiceducationonline.pdf>
- Shaw, R. D. in Mayo, W. (2021). Music education and distance learning during COVID-19: a survey. *Arts Education Policy Review*, 123, 143–152. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1931597>
- Sicherl Kafol, B. (2015). *Isbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Thomson, L. D. (2010). Beyond the Classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 662–712. <https://www.doi.org/10.1177/1932202X1002100405>
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O. in Nunamaker J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management* 43(1), 15–27. <https://www.doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004>

SUMMARY

An analysis of lesson plans designed by student teachers in primary schools has revealed certain trends regarding educational goals in distance music education. In the lesson plans analyzed, it appeared that most of the musical objectives were focused on the cognitive domain, while the affective and psychomotor domains had fewer objectives. Considering the small sample size of the study, these results should be taken with caution, as they may not be universally applicable. However, the frequency of goals in the cognitive domain could be attributed to the nature of distance education. The frequently used explanation method in asynchronous and synchronous distance learning situations could be a reason for this trend. This pedagogical method aligns well with the goals of the cognitive domain, so its predominance in our results was to be expected. This is consistent with studies by Overholser (2018) and Pesek et al. (2020). However, when applying the Kruskal-Wallis's test, no statistically significant differences were found in the distribution of musical goals across the cognitive, affective, and psychomotor domains between grade levels. This suggests that the lesson plans were consistent in terms of the musical activities chosen by student teachers, regardless of grade level. Considering that the curricula and instructional materials for teaching music in primary school in Slovenia emphasize a

mix of musical activities that include performing, creating, and listening, it shows that student teachers have internalized this knowledge and apply it effectively when planning their lessons.

One notable reason for the frequent use of the objectives on taxonomy level *response* within the affective domain may be the method of imitation, a widely used teaching method in music classrooms in which students mimic the teacher's actions, whether learning songs, practicing instruments, or synchronizing movements to music. This method aligns well with the taxonomy level *responding*. The next level in the affective domain was *reception*, which typically includes activities such as listening to music or watching music videos, further emphasizing its relevance in the context of distance learning. In the context of psychomotor skills, linguistic skills stood out. These relate to rhythmic articulation and singing — both integral components of general music education. Therefore, the high frequency of objectives within this taxonomy is not surprising.

Interestingly, no student teachers planned musical objectives at the *value organization* taxonomy level. In the early grades, students are gradually introduced to such value organization, which includes activities such as comparing and justifying different musical performances, analyzing song elements, and evaluating musical performances esthetically. Another important finding concerns the taxonomy level *finely coordinated movements*, which includes activities such as reading musical notes when playing drums. When looking at the distribution of musical objectives across the taxonomy of learning domains according to grade level, some differences were found. However, to effectively interpret these results, a deeper look into the content of the lesson plans and a larger study sample would be needed.

In summary, the study aimed to examine the distribution of planned musical objectives across the taxonomy levels of cognitive, affective, and psychomotor learning domains. Balanced planning is critical for effective and quality music instruction because it addresses the triad of musical activity domains (performing, listening, creating). Results show balanced objective planning across grade levels, suggesting a consistent approach to planning music instruction from first through fifth grade. However, there was a marked bias toward the cognitive domain, possibly influenced by the nature of distance learning. This study encourages further study of traditional face-to-face music instruction, focusing on a deeper analysis of planned objectives based on chosen musical activities and their linkage to instructional methods and learning formats.

