

**Blanka
Bogunović¹**

Tijana Mirović

Fakultet muzičke
umetnosti, Univerzitet
umetnosti u Beogradu

VISOKO OBRAZOVANJE MUZIČKI DAROVITIH: STUDENTSKE PROCENE KOMPETENCIJA NASTAVNIKA²

Rad predstavlja jedno u nizu istraživanja koji se bave procesom i ishodima trostepenog sistema specijalizovanog obrazovanja darovitih u muzici u Srbiji. U tom sistemu nastavnik instrumenta/ glavnog predmeta ima posebno mesto i odlučujući uticaj na početak školovanja, tok napredovanja, koji traje do najviših faza ekspertnosti, pa čak i u fazi profesionalne karijere muzičara. Cilj eksplorativnog istraživanja bio je da se ustanove procene očekivanih i opaženih kompetencija nastavnika glavnog predmeta (kognitivne, funkcionalne, lične i etičke) na nivou viskog muzičkog obrazovanja, bilo da se radi o individualnoj ili grupnoj nastavi glavnog predmeta. Uzorak je činio 81 student Fakulteta muzičke umetnosti u Beogradu. Studenti su popunjavali Upitnik za procenu kompetencija nastavnika, konstruisan prema taksonomiji kompetencija za nastavnike vokalno-instrumentalne nastave Hildena i saradnika. Rezultati MANOVA-e sa ponovljenim merenjima pokazuju značajnu diskrepanciju između očekivanih kompetencija nastavnika i onih koje studenti opažaju u okvirima nastave i u vannastavnim aktivnostima, što predstavlja važan nalaz o neispunjenosti očekivanja studenata i posredno, evaluaciju nastavnika na poslednjem stepenu obrazovanja. Potvrđena je tendencija visokih očekivanja od nastavnika, kojima se pripisuje visok stepen značaja i odgovornosti za napredovanje darovitog. Nalazi ukazuju na postojanje tradicionalnog obrazca poželjnih osobina nastavnika, tipičnog modela odnosa „majstor i šegrt“, gde prevladava jednosmerna komunikacija, kao i na stereotip o ulozi žene nastavnika u obrazovanju. Postoji saglasnost duž vertikale muzičkog obrazovanja o relevantnim kompetencijama nastavnika u školama za muzički darovite, koje se još uvek „opiru“ perspektivi profesionalnog i ličnog razvoja, koja bi u budućnosti obezbedila „novog nastavnika“ u muzičkom obrazovanju darovitih.

Ključne reči: darovitost, muzički talenat, visoko muzičko obrazovanje, nastavnik instrumenta, kompetencije nastavnika vokalno-instrumentalne nastave

² Članak predstavlja rezultat rada na projektu br. 179018, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2014).

¹ Adresa autora:
bbogunovic@rcub.bg.ac.rs

Primljeno: 03. 07. 2014.

Primljena korekcija:

29. 08. 2014.

Primljena ponovna korekcija:

17. 09. 2014.

Prihvaćeno za štampu:

18. 09. 2014.

Pitanje obrazovanja je ključno za dugoročni razvoj muzički darovitih, u domenu u kome je kontinuirana i aktivna izloženost podučavanju i vežbanju neophodna za sticanje i razvoj veština, iskustava i znanja koja predstavljaju osnovu za kasniji profesionalni i celoživotni razvoj. O nespornom značaju sredinskih i obrazovnih činilaca za razvoj darovitosti već na ranoškolskom uzrastu govore nalazi o muzičkim sposobnostima kao neophodnom uslovu za „ulazak“ u sistem muzičkog obrazovanja, dok su za postizanje uspešnosti u početnoj fazi školovanja odlučujući sredinski činioци (roditelji, nastavnik muzičkog instrumenta i njihova saradnja) (Bogunović, 2005a, 2006a, 2007; Radoš, Kovačević, Bogunović, Ignjatović, & Ačić, 2003). Na adolescentnom uzrastu, unutrašnja motivacija je odlučujući činilac postignuća u sklopu individualnih karakteristika učenika, ispred muzičkih sposobnosti i dinamičkih crta ličnosti (Bogunović, 2009, 2010; Pekić, 2008). Pedagoška kompetentnost nastavnika glavnog predmeta (nastavnik muzičkog instrumenta) je ključna za dalji razvoj muzičkih veština (Bogunović, 2010) i uspostavljanje autonomnog „identiteta izvođača“, odnosno razvoja opažanja sebe samog kao eksperta u muzičkom izvođenju (Hargreaves, Miell, & MacDonald, 2002). U trećoj fazi razvoja, prevalentnu ulogu u razvoju darovitosti u pravcu uspostavljanja ekspertnosti (Bloom, 1985; Subotnik & Jarvin, 2005) imaju određena svojstva ličnosti (Bogunović, 2012a) i kompleksni, afektivno-estetski aspekti muzikalnosti (Radoš, 2010), kao i nastavnik glavnog predmeta (vokalno-instrumentalne ili teorijske nastave) kao profesionalac i facilitator daljeg razvoja karijere darovitog muzičara. S uzrastom, nemuzički činioци dobijaju na važnosti za razvoj ekspertnosti u poslednjoj fazi, na nivou visokog muzičkog obrazovanja, i na početku razvoja profesionalne karijere, kada je već ispunjeno „pravilo od 10 godina“ vežbanja u bilo kojoj oblasti darovitosti (Jorgensen, 2003). Ekspertiza proizilazi iz korišćenja sposobnosti osobe da stekne, sačuva i koristi barem dve vrste znanja: eksplicitno ili jasno poznavanje domena muzike (znanje o činjenicama, formulama, principima i glavnim idejama) i implicitno, koje se odnosi na neformalna pravila i poznavanja okolnosti i procedura uspešne realizacije ekspertnosti u određenom društvenom i profesionalnom polju (Gembris & Langer, 2006; Subotnik & Jarvin, 2005). Proći kroz sve faze obrazovanja talenta u muzici znači steći i neformalno znanje o tome šta je potrebno za ostvarenje uspeha u polju muzike.

Specifičnost muzički darovitih

Rezultati empirijskih istraživanja ukazuju na to da se muzičari u mnogim aspektima razlikuju od populacije nemuzičara i to u odnosu na sposobnosti (Radoš-Mirković, 1998, Radoš, 2010), crte ličnosti (Kemp, 1996), motivaciona svojstva (Bogunović, 2005b, 2006b), vrednosne orijentacije (Bogunović, 2010) i u odnosu na neurobiološke i neuropsihološke parametre (Hassler, 2000; Schlaug,

2001). Tipičan profil crta ličnosti muzičara odlikuje introverzija, senzitivnost, nezavisnost i anksioznost (Kemp, 1996), kao i o otvorenost ka novim iskustvima (Bogunović, 2006a, 2012b). Preferirane vrednosne orijentacije ukazuju na aktivistički i introvertni stil življenja muzičara – okrenutost ka samoaktualizaciji, estetskim doživljajima i novim saznanjima i uzdržavanju od aktivnosti i ponašanja koja uključuju grupu, društvo, upravljanje i društvenu moć (Bogunović, Dubljević, Dubljević i Mirović, 2012). Razvoj ličnih kapaciteta, napredak, usavršavanje potencijala, formiranje kompletne ličnosti, podizanje na viši nivo, aspiracije su posvećenih i predanih mladih umetnika, kojima se ostali aspekti življenja stavljaju u drugi plan (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993). Očigledno je da je razvoj intrinzičkih resursa, započet na samom početku muzičkog školovanja (Bogunović, Radoš, & Tošković, 2006) primaran, i da je unutrašnja motivacija stabilno integrisana u „lični identitet izvođača” (MacDonald, Hargreaves, & Miell, 2002), što se održava, ali i razrađuje na studentskom uzrastu, kada se na najvišem obrazovnom nivou produbljuju suptilni lični resursi u sklopu visokog nivoa ekspertske vokalne-instrumentalne izvođenja i stvaranja muzike (Subotnik, 2004).

Obrazovanje muzički darovitih kod nas

Dugoročni razvoj muzičke darovitosti prolazi kroz više faza, pre svega određenih opštim razvojem i individualnim potencijalom, kao i sticanjem znanja i veština, u našoj sredini, u okviru trostepenog obrazovnog sistema. Ovakav sistem specijalizovanog umetničkog obrazovanja za darovite (u trajanju od 10 do 14 godina) je redak u evropskom obrazovnom prostoru, daje izuzetnu podršku razvoju darovitosti u domenu muzike, baleta i vizuelnih umetnosti (Bogunović & Krnjić, 2013). Osnovni pravci obrazovanja su vokalne-instrumentalne izvođenje i muzička teorija. Na kraju visokog obrazovanja stižu se kompetencije u domenu izvođaštva, pedagoškog i stvaralačkog rada. Rezultati istraživanja koje se bavilo uporednom analizom ishoda muzičkog obrazovanja u Srbiji na pet uzrasnih nivoa (od 5 do 25 godina, preko 500 ispitanika) ukazuju na to da je reč o obrazovnom sistemu koji je još uvek tradicionalan, kome nedostaje fleksibilnost i inovativnost i koji ne obezbeđuje dovoljan nivo transferabilnih veština i znanja (Bogunović, Dubljević i Buden, 2012). Pokazano je da se visoka unutrašnja motivacija i očekivanja darovitih sa uzrastom povećava, kao i raznovrsnost prirode onoga što daroviti očekuju od visoke obrazovne institucije (lični rast i razvoj; unapređenje kreativnog vokalne-instrumentalne izvođenja; raznovrsna muzička iskustva; kognitivna stimulacija i plodna obrazovna razmena), očekujući da će im kompetentni i lično angažovani nastavnici pomoći u ostvarenju ciljeva. Ono što, međutim, iznenađuje, jeste upadljivo opadajući trend ispunjenosti očekivanja sa porastom nivoa obrazovanja i uzrastom (Bogunović, Dubljević i Buden,

2011a). Snažna diskrepancija mogla bi se jednim delom objasniti povećanom kritičnošću, samopreispitivanjem, relativnošću vrednovanja kvaliteta izvođenja i uvidima koji rastu sa uzrastom, kao i perfekcionizmom i izvesnim stepenom anksioznosti koji odlikuju muzičare (Kemp, 1996; Mirović i Bogunović, 2013a, 2013b), a koji mogu biti ključ latentnog „osećanja podbacivanja”. Izgleda da postoji i ozbiljna neusklađenost između potreba i težnji muzički darovitih i obrazovnih i društvenih uslova za njihovo ispunjavanje (Bogunović, Dubljević, & Buden, 2011b; Bogunović, Dubljević i Jovanović, 2010). Stoga ne čudi nalaz da se na kraju srednje muzičke škole (Bogunović, 2010), a zatim i na kraju studija, oko četvrtine učenika odnosno studenata opredeljuje za druge studije i/ili profesije (Bogunović i Mirović, 2014).

Nastavnik glavnog predmeta

U sistemu specijalizovanog obrazovanja muzički talentovanih, nastavnik instrumenta/glavnog predmeta ima posebno mesto i odlučujući uticaj na početak i tok napredovanja. Uticaj nastavnika se ostvaruje od samih početaka individualnog instrumentalnog podučavanja, do najviših faza ekspertnosti, pa se čak njegov posredni uticaj nastavlja i u fazi profesionalne karijere muzičara. Nastavnik u početnim fazama gradi interesovanje za oblast, a u fazi razvoja, kada posvećenost učenika za domen raste, njegova uloga postaje važna za dostizanje veština i kompetencija. Odnos se razvija i van granica redovnih časova – nastavnik ohrabruje, podstiče na javna nastupanja, organizuje susrete sa ekspertima i majstorske kurseve, upoznaje šticećenika sa literaturom, obezbeđuje bogat profesionalni kontekst. U trećoj fazi, kada nastupa preokupiranost studenta domenom talenta, odnos nije više zasnovan samo na emocionalnim nivoima, već oni dele zajedničku privrženost samoj muzici kao polju (Sosniak, 1990), stoga nastavnik često postaje lični i profesionalni model. Kontekst je bogat aspektima formalnog i neformalnog učenja (Mak, Kors, & Renshaw, 2007), nastavnik ima mnogo mogućnosti da svojim osobinama i stilom rada utiče na formiranje i razvoj studenta, kao i na eventualne tenzije u odnosu i zastoje studenta (Gaunt, 2010) i utoliko je njegova odgovornost veća.

Opažena važnost njegovih svojstava se menja u zavisnosti od uzrasta, ali i od stepena uspešnosti studenta (Gembris & Davidson, 2002). Ovakav nalaz podržan je vrlo zanimljivim rezultatima istraživanja u našoj sredini. Naime, ustanovljeno je da se ujednačen broj učenika/studenata izjasnio u suprotnim kategorijama procene kada se radilo o proceni kompetencija, ličnih i komunikacijskih svojstava, kao i kvaliteta rada nastavnika (Bogunović i sar., 2012), ali i o veštinama pripreme, vežbanja, instrumentalnog i javnog izvođenja (tehnik, dinamika, fraziranje, interpretacija, individualan i originalan pristup muzičkom delu, samostalna priprema i samokritičnost) (Bogunović i Mirović, 2014).

Ovako neobična i jasno izražena bipolarnost u procenama ispitanika svakako je snažno određena divergentnim ličnim iskustvima, koja su uslovljena svojstvima studenata, smerom studija, ali i karakteristikama nastavnika glavnog predmeta.

Kompetencije nastavnika muzike kod nas

Nalazi pomenutih istraživanja naveli su nas na razmišljanja o kompetencijama nastavnika vokalno-instrumentalne (individualne) i teorijske (grupne) nastave u okviru visokog muzičkog obrazovanja, s obzirom na to da svojstva nastavnika jasno i nedvosmisleno utiču na razvoj, napredovanje, ekspertnost i profesionalne ishode studenata. Ovo pitanje je već istraživano na uzorku nastavnika osnovnih i srednjih muzičkih i opšteobrazovnih škola, kada su ispitanici izrazili svoje stavove o muzičkim, profesionalnim i ličnim kompetencijama koje smatraju relevantnima za uspešno podučavanje (Bogunović i Stanišić, 2013). Rezultati ukazuju na to da nastavnici u muzičkim školama prevashodno uvažavaju stručna znanja i kompetencije (kao domen specifične, izdvajaju koncertnu aktivnost i priznanje od strane stručne javnosti), lična i komunikaciona svojstva nastavnika, kao i spremnost da doprinesu razvoju sposobnosti i mogućnosti učenika. Nasuprot nastavnicima koji rade u opšteobrazovnim školama, oni koji rade u muzičkim školama ne procenjuju visoko važnost metodičko-didaktičkih kompetencija za uspešno podučavanje, sa izuzetkom individualizovanog pristupa, iako bi se očekivalo da one budu na vrhu liste kompetencija. Nastavnici prvenstveno vrednuju lične činioce kao relevantne za ishode obrazovanja. Vaspitni aspekt obrazovanja njima je značajniji u odnosu na obrazovni, u izvesnom stepenu više nastavnicima muzičke škole, te stoga ističu kao relevantne personalne kompetencije (lične, motivacione, socijalno-psihološke) u odnosu na profesionalna znanja. Nastavnici smatraju da njihov odnos, pristup, trud, ljudski kvalitet, koji ulažu u komunikaciju sa učenikom prvenstveno pravi razliku u efikasnosti, a ne način i metod podučavanja.

Konceptualni okvir istraživanja

U ovom istraživanju je korišćena taksonomija uloga i kompetencija Hildena i saradnika koje su definisane za vokalno-instrumentalnu muzičku nastavu (Hilden et al., 2010). Ova klasifikacija je formulisana na osnovu profesionalnog iskustva autora u evropskom visokom obrazovanju muzički darovitih, i proizilazi iz njihovog uvida u prirodu i praksu muzičkog obrazovanja i specifičnih zahteva koji se pred nastavnike postavljaju. U muzičkom obrazovanju profil neophodnih veština i znanja nastavnika vokalno-instrumentalne nastave je usložen „dualnim identitetom“, gde je ista osoba istovremeno i nastavnik i aktivni izvođač (Persson, 1996), što je od izuzetne važnosti za kvalitet integracije muzičkog i pedagoškog

usmerenja u procesu podučavanja. Stoga su taksonomijom operacionalizovane i klasifikovane kompetencije nastavnika u visokom muzičkom obrazovanju, uz uvažavanje konteksta i zahteva profesije. Autori definišu četiri tipa kompetencija: 1. kognitivne, koje uključuju upotrebu: a) teorija i koncepata; b) praktičnog znanja i veština; c) znanja metodike i pedagogije; d) znanja psihologije; 2. funkcionalne, koje predstavljaju veštine potrebne za obavljanje određenih oblasti posla, učenja ili socijalne aktivnosti: a) kreiranje umetničke pedagoške prakse (izvođačka ekspertnost; kreiranje saradničke sredine za učenje; podsticajno i aktivno angažovanje u nastavi); b) planiranje i organizacija javnih nastupa (planiranje, monitoring, evaluacija; definisanje kriterijuma vrednovanja studentskih postignuća; praćenje napredovanja; organizacija javnih nastupa studenata); c) komunikacija u okviru nastave (podsticanje kreativnog razvoja; individualizovan pristup studentu; otvorenost u komunikaciji; podsticanje samostalnosti u učenju i vežbanju) 3. lične, koje se odnose na znanje o tome kako da se ponaša u određenim specifičnim situacijama: a) facilitacija ličnog i profesionalnog razvoja studenata (stvaranje uslova za kognitivni, fizički, socijalni i muzički razvoj; podsticanje razvoja samopuzdanja i motivacije studenata; uvažavanje stavova i mišljenja studenata; osetljivost na različitost; kreiranje kulture međusobnog uvažavanja); b) reflektivni izvođač (evaluacija nastave, produkcija novih ideja; pedagoško usavršavanje i inoviranje nastavnih metoda; unapređivanje sopstvene prakse javnog izvođenja; praćenje promena unutar profesije); c) društvena promocija muzičkog obrazovanja (doprinosa muzičkom životu u zajednici i društvu; preduzetničke/menadžerske sposobnosti i znanja) i 4. etičke koje se odnose na posedovanje određenih ličnih i profesionalnih vrednosti: a) moralno ponašanje; b) poštovanje prava studenata; c) odsustvo verbalne agresije; d) odsustvo fizičke agresije i drugih vidova nasilja.

Taksonomiji ovako definisanih kompetencija bi se mogle uputiti zamerke koje se tiču nedovoljne razrađenosti, pre svega kognitivnih i etičkih kompetencija, a zatim i nedoslednog uključivanja različitih nivoa opštosti u nekim od kategorija (kognitivne i etičke na dva nivoa i funkcionalne i lične na tri). Međutim, s obzirom na to da se radi o usamljenom pokušaju da se selektuju relevantne kompetencije i veštine koje nastavnici, pre svega individualne nastave, treba da poseduju, prihvatili smo taksonomiju muzičkih pedagoga kao polaznu osnovu za naše istraživanje sa namerom da ustanovimo da li se na ovaj način klasifikovana znanja i veštine nastavnika prepoznaju u našoj sredini i to od strane njihovih studenata. Stoga nas je interesovalo mišljenje studenata o relevantnosti kognitivnih, funkcionalnih, ličnih i etičkih kompetencija, kao i stepena studentskog (ne) zadovoljstva nastavnikom glavnog predmeta. O stepenu (ne)zadovoljstva smo zaključivali na osnovu diskrepancije između procenjenih očekivanih, odnosno poželjnih i opaženih kompetencija nastavnika. Pored toga, interesovalo nas je da li postoje razlike u procenama kompetencija nastavnika u odnosu na tip nastave,

odnosno kada je reč o nastavnicima individualne/vokalno-instrumentalne ili grupne tj. teorijske nastave, kao i u odnosu na pol nastavnika i pol studenata koji procenjuju kompetencije. U pomenutim, dosadašnjim istraživanjima kompetencija nastavnika muzike kod nas, kao i podacima o (ne)zadovoljstvu ishodima muzičkog obrazovanja, uloga pola nastavnika i/ili učenika/studenta nije uzimana u razmatranje, već su rezultati tumačeni objedinjeno. S obzirom na naglašeni aspekt važnosti odnosa nastavnik–učenik/student u muzičkom obrazovanju, bliskost ovog odnosa kao jedne od karakteristika, a istovremeno i uslova za uspešno napredovanje, kao i na stavove nastavnika instrumentalne nastave o značaju ličnih kvaliteta nastavnika za efikasnost nastave (Bogunović, 2010; Bogunović i Stanišić, 2013), proveravali smo i razlike u procenama studenata u odnosu na pol.

Metod

Uzorak i postupak

Prigodni uzorak čini 81 student Fakulteta muzičke umetnosti u Beogradu (I–IV godina osnovnih i doktorskih akademskih studija), 21 mladić (26%) i 60 devojaka (74%). Ispitanici u uzorku su grupisani prema dva osnovna studijska programa: 40 (od čega 28 ženskih) studenata pohađa vokalno-instrumentalne/izvođačke studijske programe (solo pevanje, klavir, gudači, duvači, poliinstrumentalni, dirigovanje) koji odgovaraju individualnom tipu nastave i 41 (od čega 32 ženskih) pohađa teorijske odseke (muzikologija, etnomuzikologija, muzička teorija, muzička pedagogija, kompozicija) na kojima se nastava izvodi grupno. Svi studenti vokalno-instrumentalnih studija su studenti IV godine studija, dok su studenti sa teorijskih odseka od I do IV godine i doktorskih studija, pri čemu je nešto više studenata sa III godine.

Raspodela uzorka u odnosu na pol u okviru prve i druge uzrasne grupe studenata je sledeća: 3 (10%) mladića i 27 (90%) devojaka (I–III godina studija) i 18 (35%) mladića i 33 (65%) devojke (IV godina studija i doktorske studije). Polnu strukturu uzorka procenjivanih nastavnika čine 33 muškarca (44%) i 42 žene (56%). Oni se takođe dele u dve podgrupe u odnosu na studijski smer na kojem predaju i koji odgovara studijskim programima studenata i to, 40 nastavnika vokalno-instrumentalnih programa i 41 nastavnik teorijskih studijskih programa. Studenti su popunjavali upitnik u okviru redovne nastave predmeta Pedagogija na osnovnim i doktorskim akademskim studijama, kao deo aktivnosti i predložak za razgovor o kompetencijama nastavnika.

Instrument

Upitnik za procenu kompetencija nastavnika. Ovaj upitnik su formulisali autori za potrebe istraživanja i on je zasnovan na taksonomiji kompetencija za nastavnike vokalno-instrumentalne nastave koju su ponudili Hilden i saradnici (Hilden et al., 2010). Upitnik se sastoji od 30 stavki koje predstavljaju kompetencije nastavnika. Studenti su na Likertovoj skali od 1 do 5 procenjivali stepen izraženosti svake kompetencije kod određenog nastavnika odgovarajući na dve vrste pitanja: „Koliko je važno da nastavnik glavnog predmeta poseduje svaku od dole navedenih kompetencija?” i „U kolikoj meri je Vaš nastavnik glavnog predmeta pokazivao da poseduje ovu kompetenciju?”. Upitnik sadrži četiri skale kompetencija:

1. Kognitivne kompetencije: teorijska znanja, znanja iz naučne oblasti i predmeta; praktična znanja i veštine; znanja iz metodike i pedagogije; znanja iz psihologije (4 pitanja);
2. Funkcionalne kompetencije: kreiranje umetničke pedagoške prakse (3 pitanja); planiranje i organizacija javnih nastupa (4 pitanja); komunikacija u okviru nastave (4 pitanja);
3. Lične kompetencije: facilitacija ličnog i profesionalnog razvoja studenata (5 pitanja); refleksivni izvođač (4 pitanja); društvena promocija muzičkog obrazovanja (2 pitanja);
4. Etičke kompetencije: etičnost – moralno ponašanje; poštovanje različitosti i prava studenata; odsustvo verbalne agresije; odsustvo fizičke agresije i drugih vidova nasilja (4 pitanja).

Pouzdanost (interna konzistentnost) dela o očekivanim kompetencijama nastavnika iznosi $\alpha = .87$ i opaženih kompetencija $\alpha = .96$. U okviru očekivanih kompetencija Cronbachovi koeficijenti pouzdanosti iznose: za kognitivne kompetencije $\alpha = .44$; funkcionalne $\alpha = .74$; lične $\alpha = .78$; etičke $\alpha = .47$ i u okviru opaženih kompetencija: kognitivne $\alpha = .75$; funkcionalne $\alpha = .93$; lične $\alpha = .91$ i etičke $\alpha = .76$. Imajući u vidu neujednačen broj stavki, kao i preplitanje različitih aspekata i nivoa opštosti u okviru grupa kompetencija, nije iznenađujuće da je pouzdanost niska u slučaju nekih skala (npr. etičke kompetencije obuhvataju i aspekt koji se odnosi na osobinu ličnosti kao što je agresivnost). U daljim statističkim analizama očekivane kognitivne i etičke kompetencije su uključivane i pored niske pouzdanosti, s obzirom na to da su koeficijenti pouzdanosti prihvatljivi na analognim skalama opaženih kognitivnih i etičkih kompetencija, pri čemu nalaze prihvatamo sa rezervom.

Rezultati

Razlike u očekivanim i opaženim kompetencijama nastavnika glavnog predmeta

Sagledavajući nalaze deskriptivne analize procene relevantnosti posedovanja određenih kompetencija za uspešnost nastavnika glavnog predmeta, uočavamo da su očekivanja studenata visoka u pogledu svih kompetencija (Tabela 1), što može ukazivati i na nekritičnost studenata prilikom procenjivanja. Kada se radi o nivou opaženih kompetencija, one su generalno niže. S obzirom na to da ne postoje norme za Upitnik procene nastavničkih kompetencija, nije moguće izvući pouzdan zaključak o tome da li su ove vrednosti zaista više od populacijskih.

Tabela 1

Deskriptivni podaci za očekivane i opažene kompetencije nastavnika

Skale	Očekivane kompetencije				Opažene kompetencije			
	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Kognitivne	4.69	0.33	4	5	4.25	0.70	2	5
Funkcionalne	4.67	0.33	4	5	3.93	0.84	1	5
Lične	4.52	0.41	3	5	3.77	0.85	1	5
Etičke	4.82	0.27	4	5	4.25	0.91	2	5

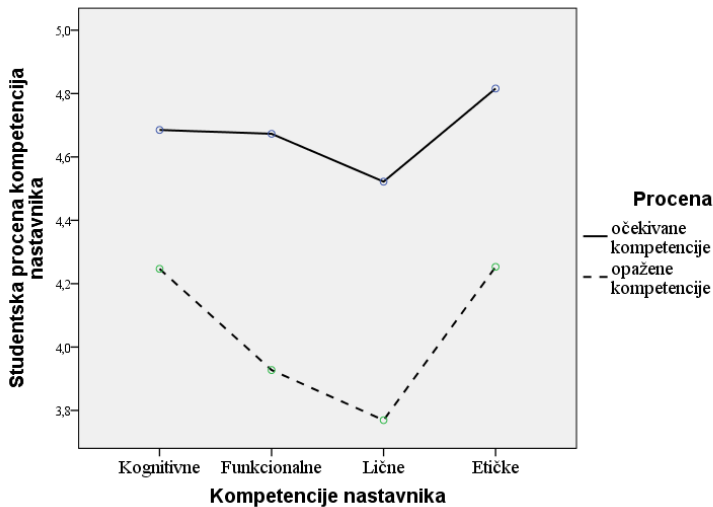
Da bismo ispitali značajnost razlika studentskih procena očekivanih i opaženih kompetencija nastavnika glavnog predmeta, primenili smo MANOVA analizu za ponovljena merenja, sa dva faktora ponovljenih mera: procenom (očekivane ili opažene kompetencije) i vrstom kompetencija (četiri vrste kompetencija). Sva tri multivarijantna efekta – procena, kompetencije i njihova interakcija su statistički značajni (Tabela 2).

Tabela 2

Multivarijantni efekti procene, vrste kompetencija i njihove interakcije

Efekat	<i>F</i>	<i>df</i> _{bg}	<i>df</i> _{wg}	<i>p</i>	η^2_{p2}
Procena	58.41	1	80	.001	.42
Kompetencije	27.48	3	78	.001	.51
Procena x Kompetencije	8.11	3	78	.001	.24

Na osnovu grafičkog prikaza rezultata (Slika 1), moguće je zaključiti da su očekivane procene za sve vrste kompetencija pozitivnije od opaženih i relativno ujednačeno procenjene. Kada su u pitanju opažene kompetencije, najpovoljnije su ocenjene kognitivne i etičke, a nešto manje povoljno su ocenjene funkcionalne i lične.



Slika 1. Razlike u studentskim procenama četiri vrste očekivanih i opaženih kompetencija nastavnika.

Studentske procene kompetencija nastavnika glavnog predmeta u okviru individualne i grupne nastave

Da bi se ispitale razlike u proceni očekivanih i opaženih kompetencija nastavnika koje su dali studenti dva različita studijska programa: vokalno-instrumentalnog (individualna nastava) i teorijskog (grupna nastava), primenjena je MANOVA sa studijskim programom kao međugrupnim efektom, a procenom i kompetencijama kao ponovljenim merama. Pored efekata procene, kompetencija i njihove interakcije koji su već prethodno opisani, nije dobijen značajan efekat studijskog smera, kao ni interakcijski efekti koji uključuje studijsku grupu (Tabela 3), što sugeriše da studenti vokalno-instrumentalnih i teorijskih studijskih programa na sličan način procenjuju i očekivane i opažene kompetencije svog glavnog nastavnika.

Tabela 3

Multivarijantni efekti procene, vrste kompetencija i studijskog smera studenata i njihove interakcije

Efekat	<i>F</i>	<i>df</i> _{bg}	<i>df</i> _{wg}	<i>p</i>	η_p^2
Procena	58.60	1	79	.001	.43
Kompetencije	28.39	3	77	.001	.53
Studijski smer	2.40	1	79	.125	.03
Procena x Studijski smer	1.60	1	79	.210	.02
Kompetencije x Studijski smer	1.92	3	77	.133	.07
Procena x Kompetencije	8.38	3	77	.001	.25
Procena x Kompetencije x Studijski smer	1.59	3	77	.198	.06

Razlike između studentskih procena očekivanih i opaženih kompetencija u zavisnosti od godine studija koju pohađaju

Studenti nižih godina studija (I–III) i viših godina studija (IV godina i doktorske studije) poređeni su u pogledu očekivanih i opaženih kompetencija nastavnika uz pomoć MANOVA analize. Godina studija uvedena je kao međugrupni efekat a procena i vrsta kompetencija nastavnika kao ponovljene mere. Dobijene su značajne razlike između procena studenata nižih i viših godina studija, pri čemu studenti viših godina, gledajući u celini, povoljnije ocenjuju nastavnika. Godina studija ostvarila je i značajan interakcijski efekat sa procenom, ali ne i sa kompetencijama. Takođe, ni trostruki interakcijski efekat godine studija, procene i kompetencija nije statistički značajan (Tabela 4).

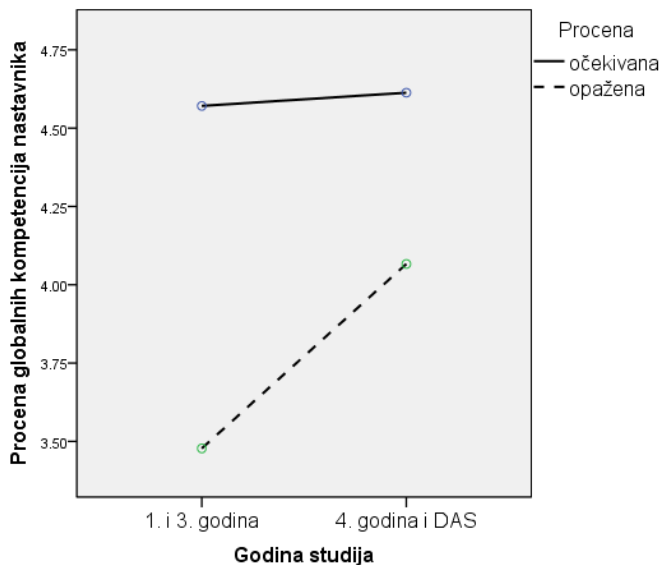
Tabela 4

Multivarijantni efekti procene, vrste kompetencija i godine studija studenata i njihove interakcije

Efekat	<i>F</i>	<i>df</i> _{bg}	<i>df</i> _{wg}	<i>p</i>	η_p^2
Procena	71.34	1	79	.001	.48
Kompetencije	28.39	3	77	.001	.53
Godina studija	8.55	1	79	.005	.10
Procena x Godina studija	8.17	1	79	.005	.09
Kompetencije x Godina studija	.99	3	77	.403	.04
Procena x Kompetencije	9.69	3	77	.001	.27
Procena x Kompetencije x Godina studija	1,58	3	77	.202	.06

Razlika između očekivanih i opaženih kompetencija nastavnika (u globalu) veća je kod studenata nižih godina studija, ali prvenstveno zahvaljujući tome što oni strože ocenjuju opažene kompetencije svojih glavnih nastavnika u odnosu na

studente viših godina studija (Slika 2).



Slika 2. Razlike između očekivanih i opaženih kompetencija u zavisnosti od godine studija.

Ovakav nalaz je donekle iznenađujući jer bismo očekivali da sa uzrastom, zrelošću i profesionalnim napredovanjem raste i kritičnost, i uvid u mogućnosti, i ograničenja obrazovanja. Sa druge strane, on je svakako obeležen visokim očekivanjima koje studenti početnih godina imaju od visokoškolske ustanove koja predstavlja najviši nivo obrazovanja i poslednju fazu pripreme za potencijalnu izvođačku, naučnu ili pedagošku karijeru. Očigledno je da se studenti nižih godina studija još uvek nalaze u drugoj fazi razvoja darovitosti (Bloom, 1985; Subotnik & Jarvin, 2005) u kojoj nastavnik instrumenta još uvek ima važnu ulogu za podršku i podsticaj razvoju. Na starijem uzrastu studenti su na početku ulaska u fazu ekspertnosti, kada razvijaju autonomiju i samostalnost, te su njihova očekivanja od nastavnika niža.

Razlike između studentskih procena kompetencija u odnosu na pol studenata i nastavnika glavnog predmeta

Istom analizom je ispitivano da li studenti različitog pola različito procenjuju očekivane i opažene kompetencije nastavnika, kao i da li se ove procene razlikuju u zavisnosti od pola nastavnika. Pol studenta i nastavnika su u analizi predstavljali

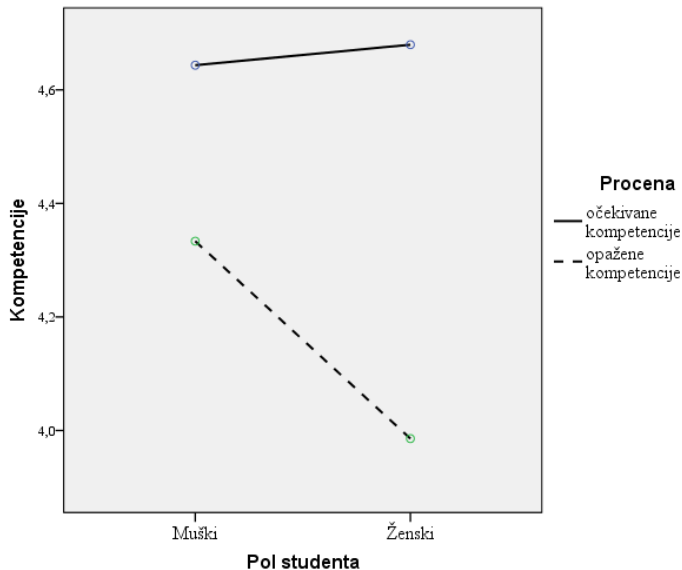
grupne efekte, a procena i vrsta kompetencije ponovljene mere. Nije testiran interakcijski uticaj pola studenta i pola nastavnika na procene kompetencija, jer je broj ispitanika u pojedinim grupama bio izuzetno mali. U Tabeli 5 su prikazani samo prosti efekti pola studenta i nastavnika, kao i interakcijski efekti procene i vrste kompetencija sa polom studenta i polom nastavnika, dok su prosti efekti procene i kompetencija i njihova interakcija izostavljeni zato što su dobijeni rezultati koji potvrđuju zaključke iz prethodne dve analize.

Tabela 5

Multivarijantni interakcijski efekti procene, vrste kompetencija sa polom studenta i nastavnika

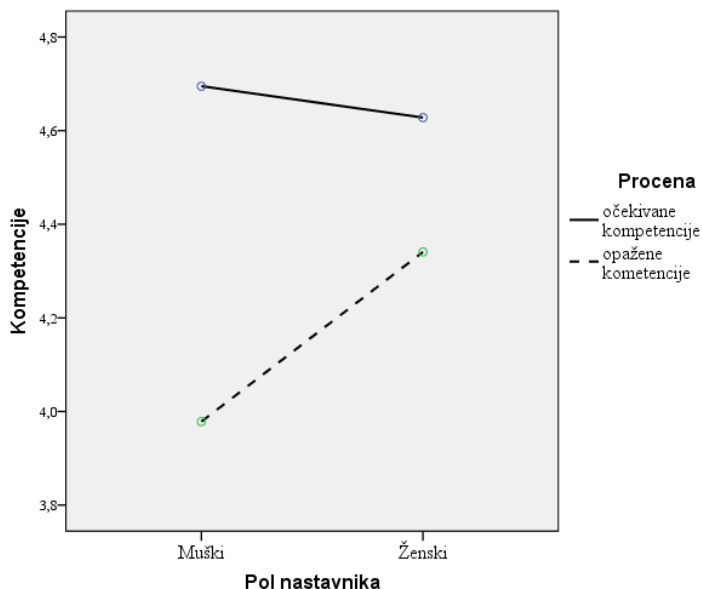
Efekat	<i>F</i>	<i>df</i> _{bg}	<i>df</i> _{wg}	<i>p</i>	η_p^2
Pol studenta	2.02	1	71	.159	.03
Pol nastavnika	1.82	1	71	.182	.03
Procena x Pol studenta	4.10	1	71	.047	.06
Procena x Pol nastavnika	5.13	1	71	.027	.07
Kompetencije x Pol studenta	0.19	3	69	.902	.01
Kompetencije x Pol nastavnika	0.25	3	69	.863	.01
Procena x Kompetencije x Pol studenta	0.94	3	69	.428	.04
Procena x Kompetencije x Pol nastavnika	0.08	3	69	.971	.00

Nisu dobijene značajne razlike u globalnim procenama kompetencija nastavnika u zavisnosti od prostog efekta pola studenta i pola nastavnika. Međutim, nalazi ukazuju da studenti različitog pola različito procenjuju očekivane i opažene kompetencije svog glavnog nastavnika (Tabela 5). Bitno je napomenuti da se ovde radi o ukupnoj proceni kompetencija, a ne o pojedinačnim domenima (interakcija procene, vrste kompetencija i pola studenata nije statistički značajna). „Iako su razlike između očekivanih i opaženih kompetencija nastavnika značajne i kod studenata ($t(20) = 2.61, p < .05$) i kod studentkinja ($t(59) = 7.83, p < .001$), one su izraženije kod studentkinja (Slika 3).



Slika 3. Razlike između očekivanih i opaženih kompetencija kod studenata različitog pola.

Pored toga, očekivane i opažene kompetencije nastavnika različitog pola su različito ocenjene od strane studenata. I ovde se radi o proceni kompetencija u celini, dok nisu dobijene razlike u različitim domenima kompetencija. Razlike između očekivanih i opaženih kompetencija nastavnika su značajne i za nastavnike muškog ($t(32) = 5.46, p < .001$) i ženskog pola ($t(41) = 5.20, p < .001$), ali su te razlike izraženije u slučaju nastavnika muškog pola, čije su opažene kompetencije lošije procenjene od kompetencija nastavnica (Slika 4).



Slika 4. Razlike između očekivanih i opaženih kompetencija kod nastavnika različitog pola.

Diskusija

S obzirom na značaj nastavnika za profesionalni i lični razvoj mladih muzičara i njegovu ulogu u obrazovnom procesu u poslednjoj fazi obrazovanja za ekspertnost, interesovala nas je procena studenata o relevantnosti kognitivnih, funkcionalnih, ličnih i etičkih kompetencija, kao i razlika između očekivanih i opaženih kompetencija kao mere studentskog (ne)zadovoljstva nastavnikom u individualnoj/vokalno-instrumentalnoj i grupnoj nastavi teorijskih predmeta. Kao konceptualni okvir prvi put u našoj sredini korišćena je taksonomija kompetencija i uloga nastavnika u vokalno-instrumentalnoj/individualnoj nastavi (Hilden et al., 2010).

Deskriptivnom analizom procene studenata o relevantnosti posedovanja određenih vrsta kompetencija za uspešnost nastavnika glavnog predmeta, ustanovljeno je da su očekivanja studenata visoka i da su relativno ujednačena za ispitivane kompetencije. Ovi nalazi su na neki način konzistentni sa postojećim na uzorcima nastavnika muzike (Bogunović, 2006a; Bogunović i sar., 2012; Bogunović i Stanišić, 2013), jer ukazuju na tradicionalan obrazac „poželjnih” osobina nastavnika. Nastavnik treba da bude častan i stručan, da se zalaže na poslu i motiviše studenta, podstiče ga da radi i vežba, da podstiče razvoj samostalnosti i samopouzdanja. Zapažamo i prisustvo elemenata modela uloga

tipičnog za muzičko obrazovanje i za nastavu „jedan na jedan” a to je model „majstor–šegrt”, za koji je karakteristična jednosmerna komunikacija, koja često rezultira direktnim kopiranjem nastavnika kao uzora, o čemu govore i drugi autori (Leman, Sloboda i Vudi, 2012). Dakle, tradicionalno vrednovanje znanja i stručnosti i moralnosti nastavnika, zalaganja za studenta, čemu se ne može ništa zameriti, naprotiv. Ali, pitanje je šta se implicitno podrazumeva kada se kaže „znanje i stručnost” u našoj sredini, šta je struktura i sadržaj tog pojma, naravno i konotativno i denotativno značenje. Možemo zaključiti da nalazi govore u prilog prevladavanja pozitivnog, donekle idealizovanog stereotipa nastavnika, koji je prisutan i u visokom, kao i u srednjem i osnovnom muzičkom obrazovanju (Bogunović i Stanišić, 2013) i koji je verovatno prisutan i u ostalim domenima obrazovanja u našoj sredini.

Rezultati pokazuju da studenti procenjuju kapacitete, znanja, veštine i lična svojstva nastavnika relativno visoko, ali da je vrednosna ocena značajno niža od standarda koji postavljaju. Dakle, potvrđena je tendencija viših očekivanja od nastavnika, u celini uzev, kojima se pripisuje značaj i odgovornost za napredovanje darovitog. Međutim, jasno je izražena diskrepancija očekivanih i opaženih procena kompetencija nastavnika (45% varijanse razlika). Jedan od ključnih razloga za to može ležati i u kapacitetima nastavnika glavnog predmeta. Drugi razlog za razliku u proceni nastavničkih kapaciteta je lično iskustvo studenata koje uslovljava i način opažanja i elaboracije iskustva obrazovne situacije. Naime, s obzirom na ustanovljenu senzitivnost, perfekcionizam i izvesni stepen anksioznosti koja je karakteristična za muzičare (Kemp, 1996; Mirović i Bogunović, 2013a, 2013b), možemo pretpostaviti da „uparivanje” nastavnika i studenta nije uvek optimalno i da „pedagoška hemija” treba da odigra određenu ulogu. Razočarenje u ono što nastavnici „mogu i hoće” je trend koji se sada potvrđuje, posebno u domenu ličnih kompetencija. Studenti očekuju viši stepen uključivanja nastavnika kada se radi o podršci i podsticajima njihovog razvoja, muzičkog, ličnog i profesionalnog. Pitanje je svakako u kojoj meri su ovakva očekivanja realna i da li studenti previše očekuju, imajući u sećanju model požrtvovanog i roditeljski uključenog nastavnika iz srednjeg muzičkog obrazovanja. Međutim, s obzirom na to da su ovi rezultati u skladu sa već postojećim (Bogunović i sar., 2012), ima osnova za zaključak da nastavnici ne daju adekvatan odgovor na potrebe studenata u domenu podrške, podsticaja, razumevanja, ličnog razvoja studenata, javnog nastupa, pedagoških metoda i inoviranja nastave. Ovo je važan nalaz o neispunjenosti očekivanja studenata, i posredno o evaluaciji nastavnika na poslednjem stepenu obrazovanja koje je i završna faza u osvajanju nivoa ekspertnosti kao spremnosti za svet profesionalne karijere. On govori o tome da praksa muzičkog obrazovanja ne ispunjava očekivanja darovitih ili možda oni očekuju previše?

Nalazi sugerišu da studenti vokalno-instrumentanih i teorijskih studijskih programa na sličan način procenjuju i očekivane i opažene kompetencije

svog glavnog nastavnika. Generalno gledano, nema razlika u studentskoj proceni kompetencija nastavnika dva studijska programa. O dinamici procesa neispunjavanja očekivanja posredno govori rezultat o višoj razlici između očekivanih i opaženih kompetencija nastavnika (uopšteno gledano) kod studenata nižih godina studija, prvenstveno zahvaljujući tome što oni strože ocenjuju opažene kompetencije svojih nastavnika glavnog predmeta u odnosu na studente viših godina studija. Ovakav nalaz je donekle iznenađujući, jer bismo očekivali da sa uzrastom, zrelošću i profesionalnim napredovanjem raste i kritičnost i uvid u mogućnosti i ograničenja obrazovanja. Ovaj nalaz se može tumačiti vrlo visokim očekivanjima sa kojima studenti prvih godina dolaze na univerzitet umetnosti prošavši kroz zaista „usko grlo” selekcije kako bi dobili mogućnost da se razvijaju u pravcu sticanja ekspertize. Oni visoko vrednuju nastavnike i uvažavaju činjenicu da su oni pri tome i (većinom) umetnici koji i sami javno nastupaju i imaju izvođačke ili naučne karijere. Njihova slika idealnog nastavnika još uvek je uslovljena „požrtvovanim i roditeljski nastrojenim” nastavnikom iz srednje škole, tako da relativna diskrepancija u domenu ličnih ulaganja i zalaganja fakultetskih nastavnika ponekad dovodi do neispunjenosti adolescentnih i moguće idealizovanih očekivanja. Očigledno je da se studenti nižih godina studija još uvek nalaze u drugoj fazi razvoja darovitosti (Bloom, 1985; Subotnik & Jarvin, 2005) u kojoj nastavnik instrumenta još uvek ima važnu ulogu za podršku i podsticaj razvoju. S druge strane, studenti viših godina studija su već dovoljno dugo u obrazovnom procesu i stoga shvataju da za njihovu uspešnost odgovornost imaju i oni sami, kao i neki drugi, sredinski ili profesionalni činioци. Na starijem uzrastu, studenti su na početku ulaska u fazu ekspertnosti, kada razvijaju autonomiju i samostalnost, te su njihova očekivanja od nastavnika niža.

Kada se radi o procenama studenata različitog pola, rezultati ukazuju na značajne razlike. Studentkinje su kritičnije u proceni nastavnika, njihove procene kompetencija su znatno niže u odnosu na one koje daju mladići. Pored toga, postoje razlike u studentskim procenama i u odnosu na pol nastavnika koji se procenjuje. Naime, studenti su skloni da povoljnije procenjuju opažene kompetencije nastavnica, odnosno kritičniji su prema nastavnicima. Nalaz je u skladu sa stereotipom o ženi-nastavniku koja se predano bavi vaspitanjem i obrazovanjem dece.

Jedan od zaključaka koji se indirektno nameće je da studenti očekuju od nastavnika glavnog predmeta da na izvestan način „brinu” o njima, da budu motivisani, da podstiču kreativnost, samostalnost, samopouzdanje, samopoštovanje i motivaciju studenata, da prate napredovanje i angažuju se oko organizacije koncerata. Radi se o aktivnostima koje su, sa jedne strane, relevantne za dobrog nastavnika i razvoj studenta, ali koje na izvestan način promovišu jednosmerno ulaganje u studenta i pasiviziraju njegovu poziciju. Ovakav stav podržavaju nalazi istraživanja sa nastavnicima konzervatorijuma

koji govore o nerekipročnom ulaganju energije nastavnika u odnos „jedan-na-jedan” i potencijalnoj inhibiciji razvoja odgovornosti i individualnog umetničkog izraza (Gaunt, 2008). Dakle, ima elemenata za pretpostavku o tome da model odnosa u okviru individualne i/ili grupne nastave glavnog predmeta, koji postoji u osnovnom i srednjem obrazovanju, ne evoluiru u pravcu prihvatanja odgovornosti studenata za lični i profesionalni razvoj i karijeru, i da zadržava osnovne karakteristike prethodnog perioda, bez obzira na očekivanu zrelost studentskog uzrasta.

Izvestan stepen ograničenja koji postoji u okviru istraživanja leži u taksonomiji kompetencija na osnovu koje je eksplorativno istraživanje zasnovano, kojoj bi se mogle uputiti zamerke na nivou konceptualne osmišljenosti i određenih psihometrijskih ograničenja pojedinih skala upitnika za procenu kompetencija. Zamerke se tiču nedovoljne razrađenosti, pre svega kognitivnih i etičkih kompetencija, a zatim i nedoslednog uključivanja različitih nivoa opštosti u nekim od kategorija. Ove manjkavosti moguće za posledicu imaju niže vrednosti koeficijenta pouzdanosti kod pomenute dve vrste očekivanih kompetencija, koje su ipak uključene u MANOVA-e, s obzirom na to da analogne skale opaženih kognitivnih i etičkih kompetencija imaju zadovoljavajući nivo pouzdanosti. Stoga, dobijene rezultate moramo uzeti sa rezervom. Ipak, nalazi mogu biti korisni kao polazna tačka za naredni korak koji bi vodio u pravcu promišljanja, kao i validiranja konceptualnog modela kompetencija nastavnika. Model bi svakako trebalo proširiti specifikovanjem u domenu znanja iz uže muzičke, teorijske, umetničke i stručne oblasti, kao i u domenu primene znanja i veština u okviru adekvatnih i inovativnih metodičkih pristupa. Istraživanjem je pokazano da ovaj aspekt kompetencija nije posebno vrednovan od strane nastavnika muzike, ali je jasno da ga studenti smatraju važnim. Druga oblast kompetencija koja zahteva razradu su finiji nivoi etičkih kompetencija koji zadiru, pre svega, u zone kompetitivnosti i posledice koje ona donosi, kao i profesionalne korektnosti. Pored toga, kriterijumi klasifikovanja određenih kompetencija nisu dosledno jasni, tako da i ovom smislu taksonomija zahteva promišljanje, poboljšanje i psihometrijsku proveru.

Zaključak

Postoji saglasnost duž vertikale muzičkog obrazovanja o relevantnim kompetencijama nastavnika u školama za muzički darovite – gotovo ista svojstva nastavnika se pojavljuju u očekivanjima učenika osnovnih i srednje muzičke škole i fakulteta, kao i nastavnika koji već rade u muzičkim školama, dakle, onima koji su kroz taj sistem prošli. Nalazi ukazuju na tradicionalan obrazac poželjnih osobina nastavnika. Čini se da se radi o „samoispunjavajućem proročanstvu” onih koji prolaze kroz ovaj obrazovni sistem i da se ono održava putem učenja

po modelu, a zahvaljujući izvesnoj rigidnosti i konzervativnosti sistema, ali da je i značajno određen prirodom muzičke aktivnosti. Novo saznanje koje dobijamo ovim istraživanjem govori o tome da studenti, generalno gledano, procenjuju kapacitete, znanja, veštine i lična svojstva nastavnika relativno visoko, ali da je ta vrednosna ocena značajno niža od one koju postavljaju kao standard. Dobijen je važan nalaz o neispunjenosti očekivanja studenata, a posredno i evaluacija nastavnika na poslednjem stepenu obrazovanja, koje je i završna faza u osvajanju nivoa ekspertnosti kao spremnosti za svet profesionalne karijere. On govori o tome da praksa muzičkog obrazovanja ne ispunjava očekivanja i potrebe darovitih i da je neophodno dalje preispitivanje i (re)dizajniranje kurikuluma muzičkog obrazovanja, prevashodno visokog. U sklopu takvih promena centralna je pozicija nastavnika (glavnih predmeta) koji promenu treba da „iznesu”. Prvi korak bi bio u menjanju odnosa unutar sklopa „majstor-šegrt” i prevazilaženje podučavanja putem modelovanja. U tom smislu, potrebno je osnaživanje kognitivnih kompetencija nastavnika, posebno poznavanja i primene savremenih nastavnih metoda, prevashodno u individualnoj nastavi, kao i otvorenost i spremnost za menjanje i usvajanje novog. Smatramo da korišćena taksonomija kompetencija nastavnika muzike nije još u potpunosti primenljiva u našoj sredini, jer ispitanici ne prave finije razlike u okviru predložene liste. Pitanje je da li studenti uopšte „prepoznaju” kompetencije koje donose novi odnos prema obrazovanju koje je vezano za tržišnu ekonomiju i redefinisane uloge nastavnika, ali i studenta, budućeg nastavnika. Pitamo se gde je tu mesto za nova znanja i veštine, primerene novim, savremenim shvatanjima pozicija i uloga nastavnika i učenika/studenta, u okviru visokog obrazovanja, ali i u neposrednom muzičkom i širem društvenom kontekstu. Do koje mere budući profesionalci mogu da se „otrgnu” od ukorenjenog sagledavanja uloge i pretpostavljenih aktivnosti nastavnika, kao i da sagledaju nove perspektive, kako razvoja nastavnika tako i ličnog razvoja, koje bi u budućnosti obezbedilo „novog nastavnika” u muzičkom obrazovanju darovitih?

Reference

- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Bogunović, B. (2005a). Porodica učenika osnovne muzičke škole. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 37(2), 99–114.
- Bogunović, B. (2005b). Atribucioni model tumačenja postignuća u muzičkom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 4–5, 348–356.
- Bogunović, B. (2006a). Svojstva ličnosti nastavnika muzike. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 38, 247–263.
- Bogunović, B. (2006b). Tumačenje postignuća u učenju muzike i dinamička

- svojstva učenika. *Nastava i vaspitanje*, 3, 296–306.
- Bogunović, B. (2007). De leraar maakt het verschil! [The teacher makes difference!] *De Pyramide*, 61(2), 33–35.
- Bogunović, B. (2008/2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B. (2009). Motivation and personality traits of adolescent musicians. In D. Talevski (Ed.), *First international scientific conference Gifted and talented creators of the progress (theory and practice)* (pp. 330–335). Bitola: University of Sv. Kliment Ohridski, Bitola and Faculty of Education.
- Bogunović, B. (2012a). Developmental changes of musically gifted: psychological, educational and professional aspects. In C. Fisher et al. (Eds.), *Abstract book of ECHA 2012 Conference Giftedness across the Lifespan* (p. 122). Münster: University of Münster.
- Bogunović, B. (2012b). Personality of musicians: Age, gender, and instrumental group differences. In E. Cambouropoulos, C. Tsougras, P. Mavromatis, & K. Pastiadis (Eds.), *Proceedings of the ICMPC/ESCOM Conference* (pp. 120–121). Thessaloniki: Department of Music Studies, School of Fine Arts, Aristotle University of Thessaloniki, and the European Society for the Cognitive Sciences of Music.
- Bogunović, B., Dubljević, J. i Buden, N. (2011a). Muzičko obrazovanje darovitih: igra ili 'više od igre'. U M. Petrović (Ur.), *Igra u pedagogiji scenskih umetnosti* (str. 191–199). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Bogunović, B., Dubljević, J., & Buden, N. (2011b). Quality and outcomes of high music education estimated by the music students and professionals. In A. Pejatović (Ed.), *Proceedings book of the 14. International Conference Evaluation in education in the Balkan countries* (pp. 285–290). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
- Bogunović, B., Dubljević, J. i Buden, N. (2012). Muzičko obrazovanje i muzičari: Očekivanja, tok i ishodi. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 44, 402–423.
- Bogunović, B., Dubljević, J. i Jovanović, N. (2010). Muzički darovito dete: Epilog. U G. Gojkov i A. Stojanović (Ur.), *Zbornik 16* (str. 98–113). Vršac: Viša škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov” Vršac i Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad-Romania.
- Bogunović, B., Dubljević, J., Dubljević, Lj. i Mirović, T. (2012). Vrednosne orijentacije mladih muzičara. *Nastava i vaspitanje*, 61, 317–332.
- Bogunović, B., & Krnjaić, Z. (2013). Supporting development of gifted children in Serbia. *ECHA NEWS*, 27(2), 18–20.
- Bogunović, B. i Mirović, T. (2014). *Profesionalne kompetencije muzički darovitih na kraju visokog muzičkog obrazovanja*. Članak podnet za objavljivanje.
- Bogunović, B. i Stanišić, J. (2013). Kompetencije nastavnika u muzičkih i

- opšteobrazovnih škola. *Pedagogija*, 68(2), 193–207.
- Bogunović, B., Radoš, K., & Tošković, O. (2006). Environment, motivation and practice as factors of instrumental performance success. In M. Baroni, A. R. Addressi, R. Caterina, & M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th ICMPC and 6th ESCOM* (pp. 1628–1632). Bologna: Alma Mater Studiorum University.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215–245.
- Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178–208.
- Gembris, H., & Davidson, J. W. (2002). Environmental influences. In R. Purncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 17–30). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Gembris, H., & Langer, D. (2006). What are instrumentalists doing after graduating from the Music Academy? Some results of Alumni project. In H. Gembris (Ed.), *Musical development from a lifespan perspective* (pp. 141–162). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 1–20). Oxford: Oxford University Press.
- Hassler, M. (2000). Die Musikpersönlichkeit aus neurobiologischer Sicht. *Musikpsychologie*, 15, 9–18.
- Hilden, K., Ardila-Mantilla, N., Bolliger, T., Francois, J.-C., Lennon, M., Reed, G., Stolte, T., & Stone, T. (2010). *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*. Amsterdam: Drukkerij Terts.
- Jorgensen, H. (2003). Instrumental practice and developing musicianship. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther, & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 195–199). Hanover: University of Music and Drama.
- Kemp, E. (1996): *The musical temperament. Psychology and personality of musicians*. New York: Oxford University Press.
- Leman, A. C., Sloboda, Dž. i Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare*. Beograd i Novi Sad: Fakultet muzičke umetnosti i Psihopolis.
- MacDonald, A. R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.). (2002). *Musical identities*. Oxford: University Press.
- Mak, P., Kors, N., & Renshaw, P. (Eds.). (2007). *Formal, non-formal and informal learning in music*. Groning/The Hague: Research Group Lifelong Learning in Music & the Arts.
- Mirović, T. i Bogunović, B. (2013a). Muzičko obrazovanje i mentalno zdravlje

- studenata muzike. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 45, 445–463.
- Mirović, T. i Bogunović, B. (2013b). Kognitivno-emocionalni aspekti izvođačke treme studenata muzike. U M. Petrović (Ur.), *Igraj, igray, igray. Tematski zbornik* (str. 117–128). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Pekić, J. (2008). Inteligencija i osobine ličnosti kao prediktori uspešnosti muzički darovitih srednjoškolaca. *Primenjena psihologija*, 2(1), 75–91.
- Persson, R. S. (1996). Concert musicians as teachers – on good intentions falling short. In A. J. Cropley & D. Dehn (Eds.), *Fostering the growth of high ability: european perspectives* (pp. 303–318). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Radoš-Mirković, K. (1983/1998). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Radoš, K., Kovačević, P., Bogunović, B., Ignjatović, T., & Ačić, G. (2003). Psychological foundations of success in learning music at elementary school age. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther, & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)* (pp. 416–419). Hanover: University of Music and Drama.
- Schlaug, G. (2001). The brain of musicians – a model for functional and structural adaptation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930.
- Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare, and the development of talent. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (pp. 109–130). Leicester: The British Psychological Society.
- Subotnik, R. E., & Jarvin, L. (2005). Beyond expertize: Coceptions of giftedness as great performance. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 343–357). New York: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F. (2004). Transforming elite musicians into professional artists: a view of the talent development process at the Juliard School. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge: Extracognitive aspects of developing high ability* (pp. 137–166). Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.

Blanka Bogunović

Tijana Mirović

Faculty of Music,
University of Belgrade

HIGHER EDUCATION OF MUSICALLY GIFTED: STUDENTS' ESTIMATION OF TEACHERS' COMPETENCIES

The research presented in this paper explores the process and outcomes of the three-stage specialized music education for the gifted in music in Serbia. From the beginning of schooling, throughout the progress, and up to the highest levels the expertness, even during the professional phase of the development, a musical instrument/the main subject teacher has a special place and a crucial role in this system. The aim of this explorative research was to determine the expected and observed competencies of the main teacher (cognitive, functional, personal, and ethical) at the level of higher music education of an individual or a group. The sample consisted of 81 students of the Faculty of Music in Belgrade. The students filled in the questionnaire for assessing their teachers competencies, which consisted of 30 questions constructed for the purpose of this research and based on Hilden et al.'s taxonomy of competencies of vocal/instrumental teachers. The results of MANOVA for repeated measures showed a significant discrepancy between the expected and observed competencies of teachers. These results are important not only because they portray the unfulfilled expectations of the students but also their evaluations of their teachers at the highest level of education. The indisputable value of individual vocal/instrumental tuition, as a necessary condition for development of the gifted pupils and students, was confirmed, with students having high expectations from vocal/instrumental teachers to whom a higher level of importance and responsibility for the development of gifted students was attributed. The findings point to the existence of a traditional pattern in the "desired" teacher's attributes, the typical "teacher-apprentice" relationship model, with the prevailing one-way communication, as well as stereotypes about a female teacher role in the education system.

Keywords: giftedness, music talent, higher music education, instrumental teacher, teachers' competencies