

**Dr Blanka BOGUNOVIĆ**  
Fakultet muzičke umetnosti  
Univerzitet umetnosti u Beogradu  
**Mr Jelena STANIŠIĆ**  
Institut za pedagoška istraživanja  
Beograd

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXVII, 2, 2013. UDK: 371.13:005.336.4 ; 371.3::78
---

---

## KOMPETENCIJE NASTAVNIKA MUZIČKIH I OPŠTEOBRAZOVNIH ŠKOLA<sup>1</sup>

---

**Rezime:** Pojam kompetencija poslednjih 20-ak godina postaje oznaka za »znanje kojim se vlada« i kojim se čini produktivna promena u okruženju, u socijalno-psihološkom kontekstu ili u profesiji. Predmet istraživanja su kompetencije koje nastavnici muzike opažaju kao neophodne za uspešno obavljanje zadataka u okviru vokalno-instrumentalne nastave i za ishode muzičkog obrazovanja. Smatramo da u osnovi nastavnikovih uverenja leže implicitne pedagogije koje odražavaju njegovo razumevanje procesa učenja i podučavanja.

Rezultati realizovanog istraživanja ukazuju na to da normativne/standardne klasifikacije poželjnih kompetencija nastavnika nisu u skladu sa onima koje nastavnici, u našem uzorku, smatraju relevantnim. Nalazi sugerišu postojanje implicitnih pedagogija u okviru kojih nastavnici prvenstveno vrednuju lične činioce kao relevantne za ishode obrazovanja. Vaspitni aspekt obrazovanja nastavnicima je značajniji u odnosu na obrazovni, u izvesnom stepenu više nastavnicima muzičke škole, te stoga ističu kao relevantne personalne (lične, motivacione, socijalno-psihološke) kompetencije u odnosu na profesionalna znanja i metodičko-didaktičke kompetencije. Ishode efikasnog obrazovanja nastavnici sagledavaju u okviru pet kategorija: obrazovni vaspitni uticaj nastavnika, realizacija pedagoško-didaktičkih principa, kooperativnost i profesionalna osposobljenost učenika. Implikacije istraživanja mogu biti važne za kreatore standarda nastavničkih kompetencija jer nalazi ukazuju na diskrepancije između postojećih klasifikacija i nastavne prakse, odnosno implicitnih pedagogija nastavnika o tome šta čini nastavnika efikasnim.

**Ključne reči:** kompetencije, ishodi obrazovanja, nastavnik u muzičkoj školi, nastavnik u opšteobrazovnoj školi.

---

<sup>1</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektima »Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu« broj 179034 (2011–2014) i »Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije«, broj III 47008, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

---

Pojam kompetencija poslednjih 20-ak godina postaje oznaka za »znanje kojim se vlada« i kojim se čini produktivna promena u okruženju, u socijalno-psihološkom kontekstu ili u profesiji. U kontekstu procesa globalizacije u oblasti obrazovanja, kompetencije postaju deo pedagoške paradigme doživotnog učenja (Lisbon Strategy, 2000; European Commission, 2005). Kompetencijski pristup ima svoje prednosti kada je reč o uspostavljanju standarda profesije i o konceptualnom okviru za profesionalno usavršavanje nastavnika. S druge strane, normativnost ovakvog pristupa i standardizacija nastavničke profesije mogu rezultirati redukcionizmom (Stanković, 2010), koji zatim može dovesti do kolizije između teorijski zasnovanog koncepta i njegove primenljivosti ili »suživota« sa praksom, na šta ukazuju neki autori (Polovina i Pavlović, 2010; Šefer, 2010).

Ustanovljene su različite definicije kompetencija, ali uprkos tome jasno je da se one odnose na integraciju znanja, veština i stavova, vrednosti ili sposobnosti, i veći naglašava primenu kompetencija u okviru specifičnog konteksta (Hilden et al., 2010). Osoba ispoljava sposobnost da kombinuje, na samodirektivni način, implicitno ili eksplicitno, u određenom kontekstu, različite elemente znanja i veština koje poseduje. Ili, drugim rečima, sposobnost osobe da se suoči sa kompleksnošću, nepredvidivošću i da menja i time redefiniše svoj nivo kompetencije. Ova definicija ukazuje na kompleksnost u definisanju kompetencija i ukazuje na to da one mogu biti stečene na različite načine i u različitim situacijama, i usmerava pažnju na ulogu »neformalnog znanja stečenog iskustvom«. Ona naglašava važnost razvoja i personalnih i profesionalnih kompetencija i usmerava pažnju na stavove i vrednosti. Ukazuje na ulogu kompetencija u odnosu na rešavanje problema ili na suočavanje sa promenama, sugerišući da, kombinujući različite vrste kompetencija u akciji, omogućava osobi da kreira inovativne ideje koje su u funkciji različitih potreba (*Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Commission of the European Communities, Brussels, 2005).

Brojne su taksonomije nastavničkih kompetencija, počevši od vrlo opštih, usaglašanih sa novim trendovima profesionalnog razvoja i zakona tržišne ekonomije, do detaljno razrađenih, uslovljenih lokalnom politikom obrazovanja i specifičnim zahtevima nastavničke profesije u različitim domenima obrazovanja. Na opštijem nivou definisana su četiri tipa kompetencija: *kognitivne* (uključuju upotrebu teorija i koncepata, informalnog znanja stečenog iskustvom); *funkcionalne* (veštine ili znati kako) podrazumevaju ono što osoba može biti u stanju da uradi u određenoj oblasti posla, učenja ili socijalne aktivnosti; *lične* (znanje o tome kako da se ponaša u određenim specifičnim situacijama) i *etičke kompetencije* (posedovanje određenih ličnih i profesionalnih vrednosti) (Hilden et al., 2010).

Jedna od detaljnije razrađenih lista nastavničkih kompetencija pokriva različite domene: nastavu i učenje; komuniciranje i interakciju sa učenicima, roditeljima, kolegama i lokalnom zajednicom; doprinos razvoju škole i sistema; upravljanje sopstvenim profesionalnim razvojem. Psihosocijalni resursi, neophodni za posedovanje odgovarajućih kompetencija u ovim oblastima, najčešće obuhvataju: profesionalna znanja (predmetna, kurikularna, didaktičko-metodička, psihološko-pedagoška, sociopolitička); profesionalne veštine (kao što su zadobijanje i održavanje pažnje učenika); vrednosti (uvažavanje dečijih prava, različitosti); sposobnosti (logičko-matematičkih, jezičkih, intrapsihičkih, socijalnih); kognitivne stilove (refleksivni, analitički, kreativni) (Stanković, 2010). Zapažamo da se u sklopu psiho-socijalnih resursa kompetencija ne pominju di-

---

rektno lične osobine nastavnika, koje svakako doprinose sticanju i razvoju kompetencija i uspešnosti nastavnika (Bogunović, 2010).

Prema važećim standardima u Srbiji koji se odnose na nastavnike svih profila, »nastavničke kompetencije su kapacitet pojedinca koji se iskazuje u vršenju složenih aktivnosti u obrazovno-vaspitnom radu. One predstavljaju skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova nastavnika i određuju se u odnosu na ciljeve i ishode učenja i treba da obezbede profesionalne standarde o tome kakvo učenje se smatra uspešnim« (Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011: 2). Grupisane su u četiri domena: *kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave; kompetencije za podučavanje i učenje; kompetencije za podršku razvoju ličnosti i kompetencije za komunikaciju i saradnju* (sa učenicima, roditeljima/starateljima, kolegama, lokalnom i širom zajednicom od značaja za obrazovno-vaspitni rad). U svakom od ova četiri domena postoje kategorije znanja, planiranja, realizacije, evaluacije i usavršavanja. Ovaj dokument daje smernice za samoevaluaciju, stručno usavršavanje, unapređenje prakse profesionalnog razvoja nastavnika.

U okviru profesije nastavnika muzike, u našim uslovima nisu definisane posebne kategorije kompetencija koje bi uvažavale specifičnost muzičkog obrazovnog sistema i profesije. Međutim, u evropskom muzičkom obrazovnom prostoru ima pokušaja da se, bar okvirno, odrede kompetencije nastavnika muzike koji podučavaju pevanje i/ili instrumentalno izvođenje, i one se, u našim uslovima, odnose na nastavnike u specijalizovanim muzičkim školama za talentovanu decu. U skladu sa specifičnim kontekstom muzičke profesije, definisane su uloge nastavnika instrumentalne nastave koje podrazumevaju određene kompetencije. U praksi, uloge su isprepletane i kontinuirano se preklapaju u procesu podučavanja i učenja. U ispunjavanju ovih različitih uloga, nastavnik se oslanja na mnoštvo veština, znanja i razumevanja u vezi sa muzikom, podučavanjem i učenjem, zajedno sa generičkim veštinama kao što su nezavisnost, kritičko mišljenje i komunikacione veštine, kao i niz profesionalnih i personalnih stavova i vrednosti. U muzičkom obrazovanju slika je usložnjena »dualnim identitetom«, gde je ista osoba istovremeno i nastavnik i aktivni izvođač, i to je od izuzetne važnosti za pitanje integracije muzičkog i pedagoškog usmerenja u procesu podučavanja. Lista kompetencija predložena od strane grupe autora (Hilden et al., 2010), u okviru uloga koje nastavnike muzike ima, predstavlja organizacioni okvir unutar koga se može diskutovati dalje. Zapažamo značajne razlike u odnosu na opšte definisane standarde kompetencija u oblasti obrazovanja generalno. Dakle, uvaženi su kontekst i zahtevi profesije: 1) nastavnik kao izvođač i umetnički uzor – kreiranje muzički zadovoljavajućeg okruženja za učenje; 2) nastavnik kao planer i organizator – postavlja ciljeve, nadgleda i procenjuje kako bi učenje i nastava bili efikasni; 3) nastavnik kao učesnik u komunikaciji i pedagog – razvijanje muzičkog potencijala studenata; 4) nastavnik kao facilitator – kreiranje podržavajuće i kolaborativne sredine za učenje; 5) nastavnik kao reflektivni izvođač – profesionalni rast i razvoj kroz refleksije i samoprocenu; 6) nastavnik kao promoter, član profesionalnih mreža i saradnik – davanje doprinosa muzičkom životu u školi, zajednici i društvu.

Rezultati istraživanja koje se bavi uporednom analizom psiholoških, obrazovnih i profesionalnih aspekata muzičkog obrazovanja u Srbiji 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. Ispitanici (učenici, studenti, profesionalni muzičari) smatraju da u toku obrazovanja stiču najviše

---

kompetencija u domenu izvođaštva, pedagoškog i stvaralačkog rada, dok su mogućnosti za sticanje kompetencija za rad u medijima, u muzičkoj produkciji i u drugim muzičkim žanrovima procenjene kao vrlo niske (Bogunović et al., 2012).

Naše istraživanje ima cilj da ustanovi kompetencije koje nastavnici muzike opazuju kao neophodne za uspešno obavljanje zadataka u okviru vokalno-instrumentalne nastave i ishode muzičkog obrazovanja. Dakle, ne polazimo od normativnog pristupa kojim bi se ispitivao stepen »uklapanja« nastavnika u teorijski osmišljeni set poželjnih svojstava. Smatramo da u osnovi nastavnikovih uverenja o relevantnim kompetencijama i ishodima obrazovanja leže implicitne pedagogije koje odražavaju njegovo razumevanje procesa učenja i podučavanja. Imamo nameru da stavove nastavnika o kompetencijama i ishodima podučavanja u domenu učeničkih postignuća uporedimo sa »važnim« standardima nastavnčkih kompetencija u Srbiji (Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011) i posebno sa standardima kompetencija nastavnika muzike u okviru evropskog udruženja za visoko obrazovanje u muzici, koje obrazuje buduće nastavnike (Hilden et al., 2010).

U istraživanju poredimo stavove nastavnika muzičkih i opšteobrazovnih škola, sa namerom da ustanovimo ima li ključnih razlika u dve grupe nastavnika, koje podučavaju u dva jasno različita smera – profesionalno usmerenom i opšteobrazovnom. Osećanje efikasnosti nastavnika uslovljeno je i kontekstom i okruženjem (Bandura, 1997), te se stoga može očekivati da se ono razlikuje u odnosu na vrstu škole, nastave, uzrast ili zadatak koji treba ispuniti (Tschannen-Moran et al., 1998). Postojeći nalazi ukazuju na to da su uspešni nastavnici muzičkih škola u velikoj meri slični po ličnim i komunikacijskim svojstvima sa opštom nastavničkom populacijom jer ih odlikuju ekstraverzija, toplina, dobrodušnost i savesnost (Bogunović, 2005; 2010). Kada se radi o obrazovnim i profesionalnim karakteristikama nastavnika muzike, ustanovljeno je da je njihovo obrazovanje značajno više u odnosu na opštu populaciju nastavnika (Joksimović i Bogunović, 2005), kao i njihova želja za kontinuiranim usavršavanjem i ličnim razvojem (Bogunović, 2010; Bogunović et al., 2010). Njihova pedagoška postignuća značajno su usmerena ka visokim ishodima nastave u domenu postignuća učenika na takmičenjima (Bogunović, 2010). Jasno je da se radi o prirodi i zahtevima profesionalnog obrazovanja muzičara.

## **Metod**

U sklopu šireg istraživanja efikasnosti nastavnika, ispitivani su stavovi nastavnika o kompetencijama neophodnim za uspešno podučavanje u domenu rada sa muzički darovitim učenicima i o ishodima koje ostvaruju uspešni nastavnici. Istraživanje je eksplorativno i deskriptivno.

*Ciljevi:* a) ustanoviti kompetencije i ishode podučavanja koje nastavnici srednje muzičke škole smatraju relevantnim za uspešno podučavanje; b) utvrditi stavove nastavnika o ishodima podučavanja u osnovnom i srednjem muzičkom obrazovanju; c) uporediti stavove nastavnika muzičkog i opšteg obrazovanja u odnosu na relevantne kompetencije i ishode obrazovanja.

---

*Prigodan uzorak* čine nastavnici beogradskih osnovnih i srednjih muzičkih škola (N = 42) i dve beogradske opšteobrazovne škole, osnovne i gimnazije (N = 45)<sup>2</sup>. Uzorak čini 18 odsto muškaraca (N = 16) i 82 odsto žena (N = 71), što je uobičajena polna struktura u nastavničkoj populaciji (Joksimović i Bogunović, 2005). Nastavnici individualne instrumentalne nastave zastupljeni su u uzorku sa 35 odsto (N = 30), a nastavnici razredne nastave (muzičke i opšteobrazovne) sa 65 odsto (N = 57).

*Varijable.* S obzirom na postavljene ciljeve istraživanja, varijable zahvataju: a) vrstu škole u kojoj nastavnici predaju (muzička i opšteobrazovna); b) opažene kompetencije i c) opažene ishode uspešnog podučavanja.

*Merni instrument.* U sklopu šireg upitnika formulisana su otvorena pitanja koja se odnose na domen procene relevantnih kompetencija i ishoda: »Navedite kriterijume koji, po Vašem mišljenju, razlikuju kompetentne nastavnike od manje kompetentnih«; »Kojе ciljeve, po Vašem mišljenju, ostvaruje uspešan nastavnik?«

*Istraživanje je sprovedeno* u toku školske 2009/2010. godine u pet škola, upitnik je individualno uručen nastavnicima od strane psihologa i/ili pedagoga. Podaci su obrađivani metodom kvalitativne analize sadržaja. *Kvalitativna analiza sadržaja* sprovedena je tako što su odgovori ispitanika na pitanja kategorisani, a zatim je izračunat procenat odgovora nastavnika u svakoj od kategorija (za oba poduzorka) i diferencirane su potkategorije.

## Rezultati

### *Relevantne kompetencije nastavnika u muzičkim školama*

Odgovori nastavnika muzičkih i opšteobrazovnih škola svrstani su u osam kategorija (Tabela 1) i oni su okvirno raspoređeni prema klasifikaciji kompetencija važećoj u Srbiji (Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011). U oblasti kompetencija za nastavnu oblast izdvojili smo: stručne kompetencije u oblasti podučavanja i metodičko-didaktičke kompetencije; u oblasti kompetencija za podršku razvoja ličnosti učenika izdvojili smo individualizovan pristup učeniku; kompetencije za podučavanje i učenje i, u okviru kompetencija za komunikaciju i saradnju, grupisali smo odgovore nastavnika u tri kategorije – socijalno-psihološke kompetencije, lične i motivacione. Kategorija kompetencija koju nastavnici smatraju važnom a nije direktno uvršćena u zvaničnu nomenklaturu jeste radno iskustvo.

Nastavnici muzike najviše vrednuju stručne kompetencije u oblasti podučavanja (100 odsto) među kojima se, kao domen specifične, izdvajaju koncertna aktivnost nastavnika i priznanje od strane stručne javnosti. Ovaj nalaz je u skladu sa postojećim nalazima koji govore u prilog važnosti koja se pripisuje postignuću, visokim ciljevima i kontinuiranom usavršavanju i napredovanju u populaciji muzičara (Bogunović, 2005; Bogunović et al., 2011). Sledeća grupa kompetencija koje nastavnici muzike smatraju ključnim za uspešno obavljanje posla jesu kompetencije za komunikaciju i saradnju, i one uključuju značajan stepen njihovih ličnih/personalnih svojstava (40 odsto), visoku motivaciju (za *pedagoški rad, ambiciju, angažovanost*) (31 odsto), kao i čitav niz socijalnopsiholoških veština potrebnih u radu sa darovitima koji zahtevaju poseban pristup

---

<sup>2</sup> Nastavnici muzičkih škola »Mokranjac«, »Stanković« i »Davorin Jenko«, Osnovne škole »Jovan Miodragović« i Šeste beogradske gimnazije u Beogradu.

---

i pažnju (*odnos, komunikacija, kontakt, poverenje u nastavnika, psihološki »obrazac« pristupa, pozitivna atmosfera*) (31 odsto).

U okviru kompetencija za podršku razvoju učenika, nastavnici visoko vrednuju kategoriju individualizovanog rada sa učenicima (45 odsto) koji je značajno prisutan, što je donekle i očekivano i u skladu sa prirodom profesije i sa radom sa darovitim učenicima (*identifikacija nivoa sposobnosti, maksimalna realizacija mogućnosti, razumevanje i prilagođavanje individualnim potrebama učenika*). Kompetencije za podučavanje nisu u značajnoj meri vrednovane od strane nastavnika muzike. Pedagoške kompetencije nastavnika (19 odsto) koje se u ovom domenu potvrđuju rezultatima njihovih učenika na takmičenjima i umećem da prenesu znanje na učenika nisu u fokusu pažnje nastavnika. Dakle, podaci ukazuju na to da nastavnici u muzičkim školama imaju implicitne pedagoške teorije u okviru kojih se prevashodno uvažavaju stručna znanja i lična i komunikaciona svojstva nastavnika, kao i njihova spremnost da doprinesu razvoju sposobnosti i mogućnosti učenika.

Kad je reč o procenama relevantnih kompetencija i o sagledavanju razlika prema polu, one se moraju shvatiti kao tendencije, s obzirom na to da je broj nastavnika i nastavnica neujednačen. Ustanovili smo da nastavnice više vrednuju personalne kompetencije, odnosno lične kompetencije/svojstva (95 odsto), i socijalno-psihološke (95 odsto), a zatim profesionalna/stručna znanja (81 odsto) i metodičke kompetencije (95 odsto), dok je kod muškaraca obrnuto. Oni u najvećoj meri pripisuju značaj iskustvu (37 odsto). Unutar grupe nastavnika muzike postoje jasne razlike u vrednovanju kompetencija, koje su i razumljive u sklopu ciljeva i tipa nastave (individualna i grupna/razredna muzička nastava) koju sprovode. Nastavnici individualne nastave smatraju da su za pedagošku uspešnost važni: individualizovan pristup učenicima (98 odsto) i iskustvo (98 odsto), kao i koncertna aktivnost nastavnika (95 odsto) i socijalno-psihološke kompetencije (93 odsto), dok nastavnici grupne muzičke nastave smatraju da su bitni stručnost/znanje (19 odsto), lične (12 odsto) i metodičko-didaktičke kompetencije (9 odsto).

#### *Razlike između nastavnika muzičkog i opšteg obrazovanja u odnosu na relevantne kompetencije*

Poređenjem procena relevantnosti kompetencija za uspešno podučavanje u dve grupe nastavnika, muzičara i nemuzičara, zapažamo da postoji visoka saglasnost kada se radi o stručnim kompetencijama i o kompetencijama za komunikaciju i saradnju (motivacione i socijalno-psihološke) (Tabela 1). U domenu stručnih znanja, potkategorije odgovora nastavnika muzičara i nastavnika nemuzičara uglavnom su ujednačene i odnose se na posedovanje znanja i obrazovanja, sposobnost i umeće primene stečenih znanja u praksi (nastavi) i stručno usavršavanje. Nastavnici iz muzičke škole značajno više vrednuju stručno usavršavanje i profesionalizam, uspehe svojih učenika na takmičenju, priznanje od strane stručne javnosti kao svojstva kompetentnog nastavnika, dok nastavnici opšteobrazovnih škola ističu važnost pedagoških i psiholoških znanja kao dela šireg obrazovanja.

Međutim, u grupi nastavnika opšteobrazovnih škola uočljivo više se vrednuju metodičko-didaktičke kompetencije (31 odsto) i lične osobine (73 odsto). Značaj ličnih kompetencija, pozitivnog ili negativnog predznaka, visoko je vrednovana kategorija, posebno u grupi nastavnika opšteobrazovnih škola, bilo da se radi o ličnim svojstvima

nastavnika (*talenat, harizma, dobar karakter, odgovornost, inteligencija, empatija, entuzijizam, komunikativnost, inventivnost, strpljivost, lenjost, neostvarenost, sujeta*) ili o osobinama koje su relevantne za uspešno odvijanje nastavnog procesa (*autoritet, redovnost, sistematičnost, modelovanje ophođenja i ponašanja, angažovanost, doslednost, organizovanost, trud, odgovornost, neposvećenost*). Motivacione kompetencije, u sklopu personalnih, značajno su više vrednovane u grupi nastavnika muzičkih škola (*motivisanost za pedagoški rad, ambicija, posvećenost, angažovanost, cilj nastavnika su rast i razvoj učeničkih potencijala*), kao i socijalno-psihološke kompetencije.

Kao specifična kompetencija nastavnika muzičkih škola istaknuto je aktivno koncertno izvođenje, kao relevantni aspekt profesije muzičara. Nastavnici muzike važnost pripisuju profesionalnoj, aktivnoj izvođačkoj praksi muzike kao vidu kompetencija uspešnosti. Naime, smatra se da nastavnik koji i pored svog angažmana u školi javno nastupa na koncertima može da prenese svoje iskustvo na učenike, posebno na srednjoškolce, i da tako doprinese njihovom razvoju u instrumentalnom izvođenju. Međutim, istraživanja ukazuju na to da su učenici osnovne muzičke škole koji imaju nastavnika sa »dvojnog« profesionalnom orijentacijom manje uspešni, moguće zato što je njihova posvećenost »podeljena« između pedagoškog i izvođačkog poziva (Bogunović, 2010).

	Kategorije	Nastavnici muzičke škole (N = 42)		Nastavnici škole opšteg obrazovanja (N = 45)	
		%	Potkategorije (frekvence)	%	Potkategorije (frekvence)
<b>KOMPETENCIJE U NASTAVNOJ OBLASTI</b>	<b>STRUČNE KOMPETENCIJE U OBLASTI PODUČAVANJA</b>	100	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stručnost, znanje 17</li> <li>• stručno usavršavanje, profesionalizam 10</li> <li>• obrazovanje i šire obrazovanje 5</li> <li>• priznat od strane stručne javnosti 1*</li> <li>• koncertna aktivnost nastavnika i sviranje, 6</li> </ul>	62	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stručnost, znanje 19</li> <li>• obrazovanje i šire obrazovanje 3</li> <li>• pedagoška i psihološka znanja 3*</li> <li>• stručno usavršavanje, profesionalizam 3</li> </ul>
	<b>METODIČKO- -DIDAKTIČKE KOMPETENCIJE</b>	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• solidno poznavanje metodike, kreativnost, unapređenje primenom novih metoda, doslednost u kriterijumima, veština prezentovanja i fleksibilnost u primeni različitih metoda 8</li> </ul>	31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jasna predavanja, povezivanje gradiva iz različitih predmeta sa savremenim tokovima i svakodnevnim životom, primena različitih metoda i oblika rada, planiranje časa 14</li> </ul>
	<b>KOMPETENCIJE ZA PODUČAVANJE</b>	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rezultati i nagrade učenika na takmičenjima 6</li> <li>• sposobnost, umeće primene stečenih znanja u praksi 2</li> </ul>	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sposobnost, umeće primene stečenih znanja u praksi 5</li> <li>• rezultati i nagrade učenika na takmičenjima 1</li> </ul>

<b>KOMPETENCIJE ZA PODRŠKU RAZVOJU UČENIKA</b>	<b>INDIVIDUALIZOVAN PRISTUP UČENIKU</b>	45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (realno) dijagnostikovanje sposobnosti/mogućnosti i osobina ličnosti učenika 7</li> <li>• prilagođavanje metoda rada/pristupa sposobnostima, potrebama, sklonostima 6</li> <li>• <i>maksimalna realizacija mogućnosti učenika 4*</i></li> <li>• razumevanje individualnosti i posebnosti svakog učenika 2</li> </ul>	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• razumevanje individualnosti i posebnosti svakog učenika 5</li> <li>• (realno) dijagnostikovanje sposobnosti/mogućnosti i osobina ličnosti učenika 1</li> <li>• prilagođavanje metoda rada/pristupa sposobnostima, potrebama, sklonostima 1</li> </ul>
<b>KOMPETENCIJE ZA KOMUNIKACIJU I SARADNJU</b>	<b>SOCIJALNO-PSIHOLOŠKE KOMPETENCIJE</b>	31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odnos, komunikacija, kontakt, poverenje u nastavnika 5</li> <li>• razumevanje, saslušati potrebe 3</li> <li>• psihološki „obrazac“ pristupa, prilagođen učeniku, produktivan 3</li> <li>• pozitivna atmosfera na času 2</li> </ul>	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odnos i pristup učenicima 5</li> <li>• sposobnost komunikacije sa učenicima 4</li> <li>• komunikacija sa kolegama 1</li> </ul>
	<b>LIČNE KOMPETENCIJE</b>	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• svojstva ličnosti nastavnika 10</li> <li>• lična svojstva u okvirima nastavnog procesa 7</li> </ul>	73	<ul style="list-style-type: none"> <li>• svojstva ličnosti nastavnika 20</li> <li>• lična svojstva u okvirima nastavnog procesa 13</li> </ul>
	<b>MOTIVACIONE KOMPETENCIJE</b>	31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• motivisanost za pedagoški rad, ambicija, posvećenost, angažovanost 7</li> <li>• ljubav prema poslu i deci, sklonost, zainteresovanost 6</li> </ul>	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ljubav prema poslu i deci, sklonost, zainteresovanost 4</li> <li>• motivisanost za pedagoški rad, ambicija, posvećenost, angažovanost 3</li> </ul>
	<b>ISKUSTVO U PEDAGOŠKOM RADU</b>	24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• iskustvo 10</li> </ul>	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• iskustvo i umešnost 7</li> </ul>

Nasuprot nastavnicima koji rade u opšteobrazovnim školama, oni koji rade u muzičkim školama ne procenjuju visoko važnost metodičko-didaktičkih kompetencija za uspešno podučavanje, iako bi se očekivalo da one budu na vrhu liste kompetencija. Za njih je daleko češći i važniji kriterijum uspešnosti nastavnika stručnost i znanje u oblasti koju predaju, a ne znanje o tome kako da ga prenesu i veštine koje su za to potrebne. Po našem mišljenju, ovakav stav nastavnika preslikan je iz perioda inicijalnog obrazovanja za pedagoški poziv, u okviru koga nastavnici ne dobijaju značajnije metodičko-didaktičko teorijsko, a posebno ne praktično podučavanje u primeni znanja, već je naglasak stavljen na sticanje teorijskog i stručnog znanja. Ovakva razmatranja potkrepljuju rezultati istraživanja o tome u kojoj meri visoko muzičko obrazovanje priprema studente za rad u školama i koji ukazuju na tradicionalan i rigidan sistem i program



---

koji u ovom trenutku ne obezbeđuje transferabilne veštine i znanja (Bogunović et al., 2010, 2012).

Relativno veliki značaj koji se pripisuje iskustvu u pedagoškom radu u okviru muzičkog obrazovanja (24 odsto), a sa druge strane relativno mali značaj koji se pripisuje metodičko-didaktičkim kompetencijama (19 odsto) u uzorku nastavnika muzike, navodi na razmišljanje o tome da je u ovoj grupi nastavnika informalno sticanje znanja u oblasti metodike nastave dominantnije u odnosu na znanje stečeno na nivou visokog obrazovanja. To bi moglo da znači da proces sticanja iskustva predstavlja učenje primene znanja u konkretnom kontekstu muzičke škole. Ono svakako ima svoju vrednost jer tokom procesa sticanja iskustva nastavnici razvijaju implicitne pedagogije kao rezultat osmišljavanja iskustva (Polovina i Pavlović, 2010) i u skladu sa njima unapređuju veštine podučavanja koje ih čine manje ili više uspešnima, odakle sledi njihovo osećanje samoeфикаsnosti. To bi značilo da je iskustvo proces učenja primene znanja u konkretnom kontekstu, kojim se kompetencije stiču, a ne kompetencija po sebi, kako navode nastavnici u našem uzorku. Ipak, prevladavanje značaja koji se pridaje učenju kroz sticanje iskustva u odnosu na metodičko-didaktičke kompetencije, koje bi trebalo da predstavljaju deo korpusa profesionalnih kompetencija nastavnika stečenog na nivou visokog obrazovanja, navodi na razmišljanje o ефикаsnosti ovog vida nastave na fakultetima, odnosno na univerzitetu.

U sklopu kompetencija za podršku razvoju učenika značajno više je vrednovan individualizovan pristup učeniku u muzičkoj školi, što je i razumljivo s obzirom na to da se instrumentalna nastava odvija »jedan na jedan« ili u malim grupama, ali i da je tempo i tok napredovanja talentovanih učenika gotovo uvek specifičan i samosvojan. U okviru kategorije individualizovanog pristupa, odgovori nastavnika opšteobrazovnih škola pre svega se odnose na razumevanje potreba i interesovanja učenika, dok nastavnici muzičari češće navode korake u okviru procesa individualizacije, naime, dijagnostikovanja mogućnosti i prilagođavanja metoda rada/pristupa sposobnostima, kao i maksimalnu realizaciju mogućnosti učenika. Opažanje ove kompetencije kao važne tumačimo u sklopu naglašenog fokusa nastavnika na personalne komponente procesa podučavanja. Interesantno je da u našem uzorku nastavnici nisu smatrali važnima kompetencije ocenjivanja učenika, koje srećemo u nekim drugim istraživanjima (Avramović i Vujačić, 2010), kao i u zvaničnim standardima kompetencija (Stanković, 2010).

#### *Ishodi podučavanja u muzičkoj i opšteobrazovnoj školi zasnovani na kompetencijama nastavnika*

Ono što nas je takođe interesovalo jesu stavovi nastavnika o ishodima koji predstavljaju rezultat njihovog rada, odnosno primene kompetencija u nastavnom radu. Pojmovi ishod i kompetencije često se koriste kao sinonimi, ali su ishodi učenja (za nastavnika) eksplicitno definisani od strane institucija visokog obrazovanja i mogu zavistiti od institucionalnih, lokalnih, regionalnih i nacionalnih činilaca, dok su kompetencije implicitno definisane profesionalnim kontekstom i zahtevima nastavničke profesije. Generalno gledano, nastavnici su mnogo sigurniji u svoju sposobnost da utiču na pozitivne ishode obrazovanja, nego u sposobnost da spreče negativne (Tschannen-Moran et al., 1998).

Odgovore nastavnika na pitanja o kriterijumima evaluacije ishoda efikasnog podučavanja svrstali smo u pet kategorija: *obrazovni* i *vaspitni* uticaj nastavnika, *realizacija* pedagoško-didaktičkih principa, *saradnja učenika i nastavnika* i *profesionalna osposobljenost učenika* (Tabela 2). Prema mišljenju većine nastavnika u oba uzorka, uspešan nastavnik u najvećoj meri treba da ostvaruje vaspitne, a zatim i obrazovne ciljeve. Naglasak na vaspitnoj ulozi nastavnika razlikuje se od pažnje koja se u drugim obrazovnim sistemima posvećuje pitanju pedagoške osetljivosti nastavnika za odnos sa učenicom i za njegove lične i moralne aspekte (Klaassen, 2002). Pod *vaspitnim ishodi* nastavnici pre svega misle na razvoj određenih svojstava ličnosti (*razvoj mišljenja i potencijala, kreativnosti, samostalnosti, vaspitanje zrele umetničke ličnosti, lični integritet, odgovornost, poštenje*), ali i na motivisanost učenika da stiču znanje, da imaju izgrađene radne navike i da usvajaju »prave« vrednosti.

Tabela 2. Ishodi uspešnog podučavanja – procena nastavnika u muzičkim i u opšteobrazovnim školama

Kategorije	Nastavnici muzičke škole (N = 42)		Nastavnici škole opšteg obrazovanja (N = 45)	
	%	Potkategorije (frekvence)	%	Potkategorije (frekvence)
OBRAZOVNI UTICAJ NASTAVNIKA	43	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prenošenje znanja, tehnika, programa, bazična instrumentalna znanja 13</li> <li>• <i>prenošenje kulturnih i socijalnih znanja, širina obrazovanja</i> 3*</li> <li>• uspeh učenika 2</li> </ul>	75	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prenošenje znanja, tehnika, nastavnog programa 18</li> <li>• ispunjenje opštih obrazovnih ciljeva 8</li> <li>• veštine i umeća 7</li> <li>• uspeh učenika 1</li> </ul>
VASPITNI UTICAJ NASTAVNIKA	74	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interesovanje i motivacija 9</li> <li>• izgrađivanje učenikove ličnosti 6</li> <li>• <i>objedinjavanje vaspitanja i obrazovanja</i> 5*</li> <li>• prenošenje vrednosti 4</li> <li>• <i>odgovornost</i> 4*</li> <li>• radne navike 3</li> </ul>	69	<ul style="list-style-type: none"> <li>• izgrađivanje učenikove ličnosti 13</li> <li>• <i>vaspitni ciljevi uopšte</i> 8*</li> <li>• interesovanje i motivacija 4</li> <li>• vrednosti 3</li> <li>• radne navike 3</li> </ul>
REALIZACIJA PEDAGOŠKO- -DIDAKTIČKIH PRINCIPA	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nove metode 3</li> <li>• prilagođavanje mogućnostima učenika 3</li> <li>• kompetentno podučavanje 1</li> </ul>	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>uspešno prenosi gradivo učenicima</i> 4*</li> <li>• <i>ostvaruje cilj predmeta</i> 2*</li> <li>• <i>uspostavlja radnu i prijatnu atmosferu na času</i> 2*</li> <li>• <i>uspeva da zainteresuje i motiviše učenike za predmet</i> 2*</li> </ul>
SARADNJA UČENIKA I NASTAVNIKA	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>autoritet i poštovanje</i> 3*</li> <li>• uspešna komunikacija i simpatije 5</li> <li>• <i>saradnja sa roditeljima</i> 1*</li> </ul>	24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uspešna komunikacija i interakcija 9</li> <li>• <i>saradnja sa kolegama</i> 2*</li> </ul>
PROFESIONALNI REZULTATI UČENIKA	36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uspešnost na javnim nastupima i takmičenjima, koncertima 8</li> <li>• osposobljavanje za samostalni profesionalni rad 4</li> <li>• ljubav prema muzici 3</li> </ul>	/	

\*Potkategorije odgovora nastavnika muzičkih škola i škola opšteg obrazovanja koje se razlikuju.

Razvoj motivacije, vrednosnog sistema i odgovornosti jesu prioriteti nastavnika muzike koji su uspostavljeni u skladu sa zahtevima školovanja i profesije, gde motiva-

---

cija i preuzimanje odgovornosti za svakodnevno vežbanje imaju važnu »gradivnu« ulogu. Nastavnik mora da omogući aktivnosti (koncertni nastup, čas/nastava, ispiti i vežbanja) za stimulaciju emocionalnog razvoja učenika zajedno sa muzičkim talentom (Bissinger-Cwierz, 2009). S druge strane, nastavnici opšteobrazovne škole u odnosu na nastavnike muzičkih škola više vrednuju *obrazovne ishode*, izražavajući se pri tome u relativno opštim kategorijama. Pored vaspitnih i obrazovnih ciljeva, nastavnici opšteobrazovne škole smatraju da kompetentan nastavnik treba da ostvaruje i ciljeve vezane za uspešnu *realizaciju pedagoško-didaktičkih principa*, kao što su »ostvarivanje cilja časa, ostvarivanje cilja predmeta, uspostavljanje podsticajne i prijatne atmosfere na času«. U odnosu na nastavnike muzičke škole, oni daju precizniju sliku o pedagoško-didaktičkim ishodima nastave. Potkategorije u okviru *saradnje učenika i nastavnika* prvenstveno se odnose na dobre uslove komunikacije na času, a koja može doprineti boljim ishodima podučavanja. Nastavnici opšteobrazovne škole pri tome izdvajaju kao važnu i saradnju sa kolegama, a nastavnici muzičke škole saradnju sa roditeljima, koja je na osnovnoškolskom uzrastu ključni činilac uspešnosti mladog muzičara (Bogunović, 2007). Nastavnici muzičke škole smatraju da saradnja sa učenicima može biti zasnovana na autoritetu i poštovanju nastavnika, što ukazuje na izvesnu konzervativnost, već ustanovljenu u nekim istraživanjima (Bogunović, 2006). Profesionalnu osposobljenost učenika o kojoj govore nastavnici muzičke škole shvatamo kao aspekt obrazovnih ishoda i to ne samo u domenu postignuća na javnim izvođenjima, već i u domenu umetničkog i ličnog razvoja (*da se učenik oslobodi kroz muziku, a ne da se zarobi u re-produktivnosti; da objedinjava umetničke, tehničke i motoričke kompetencije*).

Kad je reč o ishodima efikasnog podučavanja, pojavljuju se razlike između polova na nivou celog uzorka. Nastavnice navode veći broj ishoda koji su prevashodno u domenu *obrazovnih* (93 odsto) i *vaspitnih* ishoda (68 odsto) i *saradnje* (100 odsto), dok nastavnici označavaju samo *vaspitne uticaje* (32 odsto). Nastavnici individualne instrumentalne nastave u muzičkoj školi postavljaju svoje ciljeve nešto šire od nastavnika grupne muzičke nastave i uključuju *profesionalne rezultate* (98 odsto), *realizaciju pedagoško-didaktičkih principa* (98 odsto) i *saradnju* (93 odsto), dok ovi drugi svoj uticaj definišu kroz obrazovanje učenika.

### **Završna razmatranja**

Istraživanje ukazuje na to da normativne/standardne klasifikacije poželjnih kompetencija nastavnika nisu u skladu sa onima koje nastavnici, u našem uzorku, smatraju relevantnim, što govori o postojanju podeljenosti teorije i prakse kompetencijskog pristupa. Najviši stepen diskrepancije javlja se u segmentima uključenosti nastavnika u aktivnosti lokalne i šire društvene zajednice ili učešća u reformi obrazovnog sistema (Panić & Wubbels, 2010), a zatim i kad je reč o ovladanosti tehnologijom i informacijama, pa čak i u delu koji se tiče profesionalnih znanja i veština. Nastavnici gotovo da ne pominju društveni kontekst kada se radi o podeljenoj odgovornosti za uspešnost učenika, kao da postoji određen stepen nemoći u odnosu na efikasno učešće u društvenom kontekstu, te stoga nastavnik fokusira svoju motivaciju na neposrednu, školsku sredinu i na lične resurse.

Implicitne kompetencije nastavnika muzike u visokoj meri su saglasne sa kategorijama kompetencija definisanih zvaničnim aktima u Srbiji. Oni su u veoma maloj meri saglasni sa taksonomijom kompetencija definisanom za nastavnike vokalno-in-

---

strumentalne nastave u evropskom muzičkom obrazovnom prostoru. Nalaz se može tumačiti kao uklapanje kako zvanično definisanih kompetencija, tako i očekivanja i vrednovanja, nastavnika muzičkih i opšteobrazovnih škola u postojeći vrednosni sklop postojećeg obrazovnog sistema u Srbiji. Na taj način obrazovni sistem i nastavnici potkrepljuju jedni druge i taj sistem cikličnih krugova teško je inovirati. Zanimljivo je da se nastavnici muzike više »uklapaju« u opšteobrazovni sistem nego u sistem kompetencija definisan savremenim ulogama nastavnika muzike. Specifični, »muzički« sistem kompetencija svakako je i posledica prilagođavanja zahtevima tržišta koje od visokog obrazovanja traži muzičare sa novim transferabilnim znanjima i veštinama. Kod nas, međutim, ta veza ni u jednoj oblasti profesionalnog obrazovanja nije »oživelala«.

Nalazi ukazuju na postojanje implicitnih pedagogija u okviru kojih nastavnici prvenstveno vrednuju lične činioce kao relevantne za ishode obrazovanja. Vaspitni aspekt obrazovanja nastavnicima 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 prevashodno misle da njihov »odnos, pristup, trud, ljudski kvalitet« koji ulažu u komunikaciju sa učenikom prvenstveno »prave« razliku u efikasnosti, a ne način i metod podučavanja. Ustanovljeno je relativno nisko vrednovanje metodičko-didaktičkih kompetencija, sa izuzetkom individualizovanog pristupa, koji je jasno prisutan u sklopu vaspitnih ishoda obrazovnog procesa. Koren ovakvih stavova može biti u opaženoj niskoj samoeфикаsnosti u ovom aspektu kompetencija, koja sledi iz nedovoljne ili neadekvatne obuke o tome »kako da primene svoje znanje«, što kritički govori o efikasnosti visokog obrazovanja da »naoruža« nastavnike pragmatičnim znanjima. Razlike između nastavnika muzičke i opšteobrazovne škole postoje, mada nisu izražene. One se, pre svega, javljaju u domenu specifično stručnih kompetencija i ishoda i odgovornosti za lično i profesionalno napredovanje učenika muzike. Nastavnici muzičkih škola dali su bogatije odgovore kada se radi o personalnim kompetencijama, a nastavnici opšteobrazovnih škola u vezi sa ishodima obrazovanja kojima nastavnik doprinosi.

Implikacije ovog istraživanja, po našem mišljenju, mogu biti važne za kreatore obrazovnih strategija koji definišu domene nastavničkih kompetencija, jer nalazi ukazuju na diskrepanciju između postojećih klasifikacija kompetencija i nastavne prakse. Dakle, stavovi nastavnika, ali i lična svojstva nastavnika koji »nose« realizaciju kurikuluma, moraju se uzeti u obzir. S druge strane, nastavnicima se poželjne kompetencije moraju »približiti« informisanjem i stručnim usavršavanjem ukoliko one čine obrazovanje boljim. Sledeća implikacija se nalazi u domenu »podizanja« nivoa metodičko-didaktičkih kompetencija, što pripada domenu visokog obrazovanja. Razgraničenje i definisanje polja odgovornosti u tetradi: nastavnik–učenik–roditelj–društveno okruženje jeste sledeće polje delovanja koje bi doprinelo uspešnosti nastavnika.

## Literatura

1. Avramović, Z., Vujačić, M. (2009). *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
2. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

- 
3. Bissinger-Cwierz, U. (2009). The emotional sphere of education in Polish music school. U: Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (178–188), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
  4. Bogunović, B. (2005). Neke karakteristike nastavnika instrumenta u muzičkoj školi. U: *Zbornik 11* (341–348), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
  5. Bogunović, B. (2006). Svojsva ličnosti nastavnika muzike. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 247–263.
  6. Bogunović, B. (2007). Saradnja roditelja i nastavnika muzički talentovanih učenika. U: N. Polovina i B. Bogunović (prir.), *Saradnja škole i porodice – pretpostavke, teškoće i mogućnosti* (223–240), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
  7. Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja (2. izdanje).
  8. Bogunović, B., Dubljević, J. i Jovanović, N. (2010). Muzički darovito dete: epilog. U: *Zbornik 16* (98–113), Vršac: Viša škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov« Vršac i Universitatea »Aurel Vlaicu« din Arad-Romania.
  9. Bogunović, B., Dubljević, J. i Buden, N. (2011). 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* (285–290), Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
  10. Bogunović, B., Dubljević, J. i Buden, N. (2012). Muzičko obrazovanje i muzičari: očekivanja, tok i ishodi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44(2), 402–423.
  11. European Commission (2005). Common european principles for teacher competencies and qualifications. Brussels. Retrieved 24. Sept. 2010 from [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/01-en\\_principles\\_en.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf)
  12. 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.
  13. Joksimović, S., Bogunović, B. (2005). Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće učenika. U: R. Antonijević i D. Janjetović (prir.), *TIMSS 2003 u Srbiji* (270-291), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
  14. Klaassen, C. A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teaching Education*, 18, 151–158.
  15. Lisbon Strategy (2000). Retrieved 21. Sept. 2010. From [http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon\\_strategy\\_en.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_en.htm)
  16. Panić, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694–703.
  17. Polovina, N., Pavlović, J. (2010). Odnos teorije i prakse: od neproduktivnog rascepa do obogaćujuće uzajamnosti. U: N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (105–126), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
  18. Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2011. Preuzeto sa: [http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/132\\_standardi-nastavnika\\_cir.pdf](http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/132_standardi-nastavnika_cir.pdf)
  19. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning<sup>3</sup>, Commission of the European Communities, Brussels, 8 July 2005. Access online: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf).
  20. Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U: N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (63–84), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
  21. Šefer, J. (2010). Prevođenje teorije u praksu kao kreativni prostor. U: N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (127–146), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
  22. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
-

---

\* \* \*

## COMPETENCIES OF TEACHERS OF MUSIC AND GENERAL EDUCATIONAL SCHOOLS

*Summary:* The term competence in recent 20 years has become the mark for “knowledge that is being ruled by”, and which makes a productive change in the environment, social-psychological context or profession. The subject of the research are the competencies which the Music teachers observe as necessary for successful completing the task within vocal-instrumental teaching and outcomes of music education. Our opinion is that the basis of teacher’s beliefs is implicit pedagogies which maintain its understanding of the process of learning and teaching.

Results of the realised research show that normative/standard classifications of the desired competencies of teachers are not in accordance with those which our teachers, in our sample, consider as the relevant ones. The results suggest the existence of implicit pedagogies within which teachers primarily value personal factors as the relevant ones for the outcomes of education. Pedagogical aspect of education is more important for teachers in comparison to the educational aspect, and in certain degree more to teachers of the Music school, so they stress this as relevant personal (personal, motivational, social-psychological) competencies in relation to the professional knowledge and methodological-didactical competencies. Teachers see outcomes of efficient education in five categories: education and pedagogical influence of teachers, realisation of pedagogical-didactical principles, cooperation and professional capability of students. Implications of the research can be significant for creators of standards of teachers' competencies, because the results imply discrepancy between the existing classifications and the teaching praxis, i.e. implicit pedagogies of teachers about the facts that make teachers efficient.

**Key words:** competencies, outcomes of education, teacher in the Music school, teacher in a general-educational school.

\* \* \*

## КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

*Резюме:* В последние 20 лет, понятие компетентности стало определяться как „знания, которыми кто-то владеет“ и которые делают продуктивные изменения в обществе, в социально-психологическом контексте или в профессии. Предметом нашего исследования являются компетенции, которые преподавателями музыки воспринимаются как необходимые, для успешного выполнения заданий на вокальных и инструментальных уроках и получения желаемых результатов музыкального образования в целом. Мы считаем, что в основе убеждений учителей, лежат неявные педагогик, которые отражают их понимание процесса преподавания и обучения.

Результаты проведенного исследования указывают на то, что нормативная/стандартная классификация желаемых компетенций преподавателя, не находится в соответствии с теми, которые учителями в нашей выборке, считаются самыми важными. Когда речь идет о анализе результатов образования, наше исследование внушает существование неявных педагогик, в рамках которых, преподаватели, в первую очередь, оценивают как доминирующие, личные факторы. В некоторой степени, для учителей музыкальных школ, воспитательный аспект образования является важнее образовательного, потому они выдвигают, в качестве самых важных, личные /лично мотивационные, социально-психологические/ компетенции, по отношению к профессиональным и методико-дидактическим компетенциям. Исходы эффективного образования, преподаватели воспринимают в рамках пяти категорий: образовательное и воспитательное воздействие учителя, внедрение педагогических и дидактических принципов, сотрудничество и профессиональные способности учащихся. Последствия исследования могут иметь важное значение для политики стандартов компетенций учителей, ибо полученные результаты указывают на несоответствие между существующей классификацией и практикой обучения, т.е. существование, у преподавателей, неявных педагогик, определяющих, ЧТО учителя делает истинно эффективным.

**Ключевые слова:** компетенции, исходы /результаты/ образования, преподаватель музыкальной школы, преподаватель общеобразовательной школы.