

# PEDAGOŠKA PRAKSA IN PEDAGOŠKE KOMPETENCE V PROCESU IZOBRAŽEVANJA PRIHODNIH UČITELJEV PIHAL

KAROLINA ŠANTL ZUPAN  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
karolina.santl-zupan@ag.uni-lj.si

*Izvleček:* Sodobni trendi spodbujajo aktivno vključevanje študentov v učni proces. Govorimo o dejavnih pedagoških praksah, kot so strokovno usposabljanje, časovna umestitev v študijski proces, izvedbene možnosti in medinstitucionalno povezovanje. Pedagoška praksa predstavlja kompleksno predmetno področje, ključno pri pridobivanju pedagoških kompetenc za poklicno delovanje. V študiji smo preučili pomen praktičnih izkušenj, izvedbo pedagoške prakse in njeno vključenost v študijski proces, z rezultati raziskave pa preverili, kakšna sta kakovost izvedbe pedagoške prakse danes in njen vpliv na pridobivanje specifičnih kompetenc na pedagoškem področju.

*Ključne besede:* pedagoška praksa, študijski proces, pedagoške kompetence

TEACHING PRACTICE AND PEDAGOGICAL COMPETENCES IN THE PROCESS  
OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF WIND INSTRUMENTS

*Abstract:* Modern trends of education encourage students to engage in their learning process through variety of practical teaching experience's elements, including professional qualification, teaching conduct opportunities and interinstitutional cooperation. Practical teaching experience is recognised as a complex multidisciplinary area of education crucial for gaining pedagogical competences for the vocational practise. Our study includes research on the importance of practical teaching experience, its actual conduct and its impact on the student's learning curve. Study's results discuss quality and impact of practical teaching experience on gaining specific competences within the pedagogic field.

*Key words:* practical teaching experience, study process, pedagogical competences

Sodobni trendi v izobraževanju učiteljev so usmerjeni v aktivno vključevanje pedagoške prakse v študijski proces, saj predstavljajo vez med teoretičnim in praktičnim delom kurikulumov. V tem času se teorija sreča s prakso in idealizem z realnostjo. Govorimo o novem učnem prostoru, v katerega so vključeni študent, profesor in sodelujoči mentor. Študent postane učitelj, učitelj kolega in kolegi postanejo mentorji in prijatelji (Fallin in Royse, 2000). Ustvarijo prostor, ki nudi učinkovite praktične izkušnje, potrebne za bodoče učitelje.

VKLJUČENOST PEDAGOŠKE PRAKSE V ŠTUDIJSKI PROCES

Pedagoška praksa predstavlja nepogrešljivo področje izobraževalnega programa bodočih učiteljev individualnega pouka. Študentom omogoča pridobiva-

nje praktičnih spretnosti in veščin pedagoškega dela ter predstavlja reševanje praktičnih problemov v poučevanju. Ugotovitve ekspertnih skupin (Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Education, 2010) opozarjajo na različno dolžino študija pedagoških predmetov, še zlasti na instrumentalnem in vokalnem področju. Zahtevana znanja in učne rezultate, ki jih študent usvoji in pridobi na umetniški smeri, mora nadgraditi še s pedagoškim znanjem. Kreditno vrednotenje (ECTS) posameznih pedagoških predmetov je med evropskimi glasbenimi institucijami različno, od 4 izbirnih kreditnih točk do 60 obveznih kreditnih točk. Eksperti izpostavljajo tri kategorije programov:

- programi, ki so usmerjeni predvsem v umetniško smer, od študentov zahtevajo le osnovno znanje pedagoških predmetov (4–16 ECTS, lahko so tudi izbirni predmeti),
- programi, kjer sta pedagoška praksa in metodologija integrirani v učni načrt (16–36 ECTS), in
- programi, ki so usmerjeni predvsem v pedagoški profil glasbenika (36–60 ECTS).

Za študenta pedagoška praksa pomeni aktivno vključitev v učni proces. V njej se združujejo formalne študijske aktivnosti, opazovanje mentorja, poznavanje glasbene vsebine in pedagoških metod ter lastne življenjske izkušnje. Stroka ugotavlja, da imajo osebne izkušnje velik vpliv na način poučevanja in so včasih močnejše od naučenih teoretičnih dejstev (Rideout in Feldman, 2002). Pri bodočih učiteljih pihal ugotavljamo, da so tovrstne izkušnje izrazite zaradi specifične individualnega pouka. Zagotovo se študenti pri pedagoški praksi najučinkoviteje identificirajo s pomočjo mentorja, ki potrjuje njihova prepričanja o poučevanju in z njimi deli skupne vrednote. C. Conway (2015) na podlagi opazanj mentorjev meni, da morajo biti mladi učitelji proaktivni, odgovornejši in da morajo sami poskušati najti odgovore na vprašanja. D. L’Roy (1983), ki je v raziskavi obravnavala glasbenike in njihovo poklicno identiteto, jih je razdelila v dve skupini:

- izvajalci, ki pedagoški poklic dojemajo kot nujo, in
- študenti/učitelji, ki si želijo delovati na pedagoškem področju.

Študenti pihalnih instrumentov na UL AG s pedagoško prakso dobijo neposreden vpogled v praktično delo, pridobivajo začetne pedagoške izkušnje na področju individualnega instrumentalnega pouka in razvijajo veščine ter spretnosti na področju poučevanja pihal (*Učni načrt: Pedagoška praksa 1*, 2004; *Učni načrt: Pedagoška praksa 2*, 2004). V nekaterih izobraževalnih institucijah sicer ta predmet predstavlja tudi del zaključnega magistrskega dela. Tako ima pedagoška praksa pomembno vlogo tudi v procesu izobraževanja bodočih učiteljev pihal, saj se študenti aktivno vključujejo v proces poučevanja in niso več samo opazovalci metod izkušenih učiteljev. Študent – učitelj ima v razredu legitimno vlogo kot učitelj, vključujoč moč in odgovornost svoje vloge.

S poglobljenim teoretičnim znanjem in kritičnim preverjanjem razvijajo svoje strokovno znanje, pri katerem se povezujeta teorija (strokovno znanje) in praksa (pedagoško delo).

Pedagoška praksa je v študijskem procesu zahtevna predvsem v izvedbenem smislu in organizaciji, saj vključuje različne izobraževalne institucije. Pri izvedbi predmeta sta vključeni dve instituciji, visokošolska in šola, na kateri se pedagoška praksa izvaja. S tem se povezuje celotna vertikala glasbenega izobraževanja. Izpostavljamo pa tudi pomembnost medinstitucionalnega povezovanja že v času izobraževanja bodočega pedagoškega kadra.

#### ČASOVNA RAZPOREDITEV IN IZVEDBA PEDAGOŠKE PRAKSE V ŠTUDIJSKEM PROCESU NA UL AG

Predmeta Pedagoška praksa 1 in Pedagoška praksa 2 na UL Akademiji za glasbo potekata v prvem in drugem letniku na podiplomskem magistrskem študijskem programu Instrumentalna in pevska pedagogika in se izvajata na področjih pihalnih instrumentov v glasbenem šolstvu. Izvedba poteka na dveh izobraževalnih nivojih, Pedagoška praksa 1 na nižjih glasbenih šolah in Pedagoška praksa 2 na srednješolski stopnji izobraževanja. Predmet je razdeljen na dva dejavnostno-vsebinska sklopa, hospitacije in učne nastope. Glavnino pouka predstavljajo hospitacije (20 ur), ki potekajo pri istem ali različnih učiteljih mentorjih na šolah in se zaključijo z dvema učnima nastopoma. Pri izvedbi Pedagoške prakse 1 ali 2 je razlika le v že prej omenjeni različni stopnji izobraževanja. Študenti pišejo dnevnik pedagoške prakse, ki vsebuje dosledno zapisovanje tako časovnega kot tudi vsebinskega poteka pedagoške prakse in omogoča kasnejšo evalvacijo pedagoške prakse (*Navodila za izvedbo pedagoške prakse*, 2015/16).

V času hospitacij študent spozna učni proces, metode poučevanja in didaktične pristope. Študent naj bi hospitiral pri različnih učiteljih, saj s tem pridobi širši vpogled v različne pedagoške in didaktične pristope, motivacijske spodbude, ustrezno časovno razporeditev poteka posamezne učne ure in primerno jezikovno terminologijo. M. Kukanja Gabrijelčič (2016) hospitacije razdeli na štiri elemente: naključno in sistematično opazovanje pouka, vsebinske in formalne cilje opazovanja, zapisovanje opažanj ter vsebino hospitacij. Vsebina predmetov Pedagoška praksa 1 in Pedagoška praksa 2 je pri hospitacijah usmerjena v pisno in ustno refleksijo ob opazovanju učitelja pri pouku, v nadaljevanju pa v načrtovanje učne ure in pisno pripravo, vrednotenje izvedb samostojnih učnih ur in pripravo pedagoške dokumentacije. Glede na vsebino so oblikovani cilji in predvidene kompetence: prenos in fleksibilna uporaba znanja specialne didaktike glavnega predmeta, sposobnost priprave in izvedbe učne ure na nižji ali srednji stopnji ter spremljanje umetniškega in tehničnega razvoja pri učencih. Na UL Akademiji za glasbo zaključenim hospitacijam

sledijo učni nastopi, potrebna sta najmanj dva na študijsko leto. Teme učnih nastopov z zastavljenimi cilji določi mentor, študenta ob tem seznanj s posameznimi značilnostmi učenca in predvidenim okvirnim potekom učne ure. Za pripravo učne ure ima študent na voljo dva tedna, v pregled profesorju na AG pa jo predloži sedem dni pred nastopom. Dan pred učnim nastopom pripravo pregleda tudi mentor, ki glede na aktualno stopnjo učenčevega znanja poda svoje komentarje in sugestije. Menimo, da sta dva učna nastopa na študijsko leto premalo. Glede na dejstvo, da je to za bodoče učitelje eden najpomembnejših predmetov, bi morali razmisliti o možnosti, da se število učnih nastopov poveča ter kurikulum študija ustrezno spremeni.

Primer dobre prakse je izvedba Pedagoške prakse individualnega pouka pihal na Muzički akademiji v Zagrebu (MUZA), ki se po obsegu hospitacij in učnih ur razlikuje od prej navedenih Pedagoške prakse 1 in 2 na Akademiji za glasbo UL. Na zagrebški ustanovi je pedagoška praksa kot izbirni predmet del integriranega študijskega programa, ki vključuje 40 ur obveznih hospitacij v glasbenih šolah in 20 ur individualnih konzultacij s profesorjem. Praktični del poteka na nižjih ali srednjih glasbenih šolah. Poleg hospitacij vključuje individualne učne nastope pod vodstvom mentorja/učitelja, pred sovrstniki ter z mentorjem in profesorjem instrumentalne metodike (*Elaborat o študijskem programu*, b. l.). Tovrstna praksa spodbuja tudi medvrstniško komunikacijo.

#### VLOGA REFLEKSIJE PRI PEDAGOŠKI PRAKSI

Refleksijo v pedagoškem kontekstu definiramo kot proces aktivne samoevalvacije, ki je povezana z aktivno komunikacijo. Reflektivni pristop pri pedagoški praksi vpliva na strokovni razvoj, odpira različne perspektive in spodbuja razmišljanja pri študentih, ki na ta način prevzemajo odgovornost za poklicni razvoj. Ustvarjalno izobraževalno okolje, medvrstniška komunikacija in opazovanja vrstnikov bodočim učiteljem pomagajo, da pri pouku prepoznavajo tudi možnosti alternativnih pedagoških pristopov. Učinkovitost reflektivne prakse se povečuje v sodelovalnem okolju med učitelji ali študenti, povečuje pa se tudi spoznavanje različnih pedagoških praks, ki lahko vplivajo na spremembe in izboljšanje lastne prakse (Glazer idr., 2004). S tem se tradicionalna pedagoška praksa začne premikati v smeri odprtega sodelovanja, skupnega mentorstva, medsebojne izmenjave izkušenj, znanja in spretnosti, kar posameznikom pomaga pri lastnem razvoju v širšem izobraževalnem in kulturnem okolju (Gaunt idr., 2012). Takšen pristop povečuje potrebo po nenehnem razpravljanju o novih možnostih usposabljanja in praksah, ki imajo teoretične temelje (Juntunen, 2014). Pomemben element pedagoške prakse je kritična analiza posamezne učne ure, ki lahko poteka na različne načine: individualno z mentorjem, skupaj z učiteljem in mentorjem pedagoške prakse ali kot razprava v manjših skupinah. Hkrati s kritično analizo se načrtujejo tudi izhodišča in cilji za na-

daljnjo pedagoško aktivnost. Ključnega pomena je, da je pri refleksiji pedagoške prakse poudarek na študentu/učitelju. Kritična refleksija, samoevalvacija in objektivno samoocenjevanje niso nekaj samoumevnega. Nasprotno, predstavljajo proces, ki ga študent sicer razvija med individualnim poukom instrumenta, kasneje pa naj bi ga prenašal tudi na področje pedagoške prakse. Reflektivno razmišljanje bo oblikovalo ustvarjalno, odprto učno okolje, v katerem bodo študenti znali prenašati znanje iz ene učne situacije v drugo.

Današnje generacije študentov dajejo prednost učenju s pomočjo digitalnih in socialnih omrežij, ob tem pa je zmanjšana uporaba splošnih akademskih veščin, kot so kritične ocene, evalvacija in analiza (Tsang, 2011). Prav zato je odgovornost učiteljev, da se študenti razvijejo v reflektivne praktike. Študenti naj bi ob samoevalvaciji svojega poučevanja razmišljali na transformacijski način. Glede na izkušnje K. Elgersma (2012) ne zagovarja refleksije po vsaki učni uri, temveč samoevalvacijo prakse v daljšem časovnem razponu, za katero meni, da je naravnejša. Študentom priporoča narativno, pripovedno refleksijo, v kateri razmislijo:

- o svoji praksi: zakaj so uporabili določene metode, kaj lahko izboljšajo, kaj ni bilo dobro, kaj bodo v prihodnje spremenili, kakšna je bila izkušnja, in
- o učencu: kako so se počutili učenci in kakšen je bil njihov odziv.

#### VLOGA MENTORJA, VISOKOŠOLSKEGA UČITELJA IN ŠTUDENTA

Pomembno vlogo pri pedagoški praksi ima mentor, ki je običajno izkušen učitelj in za bodoče učitelje predstavlja prvi stik s praktičnim poučevanjem, z bodočim poklicnim delom in okoljem (Yourn, 2000). Študenti mentorja ocenjujejo in se po njem tudi zgledujejo (Marentič Požarnik, 2006; Rebolj, 2006). Mentor je pri predmetu aktivno vključen, študentu daje napotke za delo, izbere program, mu daje ustrezna navodila, ga seznanja s profesionalnimi pričakovanji in podaja zadostne povratne informacije. K. Roulston s sodelavci (2007) priporoča, da ima študent dovolj časa tudi za opazovanje drugih mentorjev na istem področju (instrumentu) in na isti stopnji izobraževanja. Odnos med študentom in mentorjem temelji na spoštovanju in medsebojnem zaupanju. B. Marentič Požarnik (1989) vlogo mentorja povzema po avstrijskem raziskovalcu Buchbergerju, ki pravi, da je mentor svetovalec, informator, ocenjevalec, organizator in povezovalc. V nadaljevanju bomo predstavili, kako sta J. Fallin in Royse (2000) opredelila vloge študenta, profesorja in mentorja v procesu in izvedbi pedagoške prakse.

Preglednica 1: Vloga študenta, profesorja in mentorja za zagotavljanje uspešne pedagoške prakse

Študent	Visokošolski učitelj	Mentor
Prevzame vlogo strokovnega sodelavca.	Previdno izbira učna okolja, sodelujoče šole in kooperativne profesorje.	Je seznanjen s cilji univerzitetnega študijskega programa.
Je pošten in nepristranski pri delu z učenci.	Skrbi za prvo srečanje študenta in mentorja ter se pogovori o odgovornosti.	Vodi študenta v procesu izvedbe pedagoške prakse in v okviru profesionalnih pričakovanj.
Sledi pravilom sodelujoče šole.	Študenta spremlja pri pedagoški praksi, ga usmerja in skrbi za skupno refleksijo.	Obravnava študenta kot kolega in ga ne postavlja v podrejeno pozicijo.
Se udeležuje vseh obveznosti, povezanih s prakso, ki jih zahteva mentor.	Evalvacijo bolj kot v tehnike in metode poučevanja usmerja v napredek sodelujočega učenca.	Kontinuirano zagotavlja učinkovite povratne informacije.
Sprejema konstruktivne kritike in je dober poslušalec.	Z mentorjem periodično spremlja napredek študenta.	Je uravnotežen kritik z veliko spodbudami.
	Skrbi za odgovorno in kolegialno sodelovanje med univerzo, sodelujočo šolo, študentom in mentorjem.	

Vir: Fallin in Roysc (2000).

Mentorstvo je za učitelja dragocena izkušnja, v kateri tudi sam profesionalno napreduje. Postavlja pa se vprašanje, kdo je lahko mentor? Mentorji morajo biti aktivni profesorji in takšni, ki so predani pedagoški praksi. Pri njihovem pedagoškem delu sta zaželeni kreativnost in izvirnost. Takšno mentorstvo bodoče učitelje dela močnejše, s tem pa na kvaliteti pridobivata tako institucija kot tudi področje. Mentorji sicer opažajo, da učitelji začetniki kurikulumu posvečajo manj pozornosti, bolj so osredotočeni na svoje osebne probleme pri poučevanju. Prav zato bi mentorstvo lahko trajalo dlje časa, ne samo v prvem letu poučevanja (Conway, 2015). V Sloveniji še ni bila izvedena nobena raziskava na področju dela mentorjev v okviru glasbenih pedagoških praks. Prav zato bi bilo v smeri opredeljevanja kakovosti mentorja in njegovega vključevanja v študijski proces potrebno opraviti raziskave tako na vseh instrumentalnih kot tudi na drugih predmetnih področjih.

#### IZBRANI PRIMERI IZVAJANJA PEDAGOŠKE PRAKSE NA GLASBENEM PODROČJU V MEDNARODNEM OKOLJU

Izvedbo pedagoške prakse na UL AG smo že primerjali z MUZA. V nadaljevanju jo bomo še z nekaterimi glasbenimi institucijami v evropskem prostoru.

Prakse so različne, tako je na Finskem pedagoška praksa bistvena v študijskem procesu in raziskovalno usmerjena. Študenti intenzivno povezujejo teoretična načela in prakso ter razvijajo pedagoški način razmišljanja, ki temelji na znanstvenih dejstvih. V sistematičnem izobraževanju se od začetka do konca študija preko raziskovalnega pristopa prepletajo tri področja: pedagoško-didaktično znanje, teorija izobraževanja in praksa. Pedagoška praksa je v študijski proces vključena že od samega začetka, pri čemer sistematično prehaja iz manjših sklopov v kompleksnejše in v daljša časovna obdobja (Kansanen in Meri, 1999). Za primerjavo lahko postavimo študijski modul na Royal College of Music v Londonu. Tam imajo študenti na podiplomskem študiju modul *Glasbena vzgoja v mednarodnem kontekstu*, ki poteka celoletno. Predmet poteka v obliki tedenskih seminarjev, ki so povezani s hospitacijami v glasbenih šolah. Modul daje študentom možnost spoznavanja in izmenjave različnih praks ter medkulturnega povezovanja. Razvijajo primerjalne študije, predstavljajo seminarje in vodijo odprte razprave. Na raziskovalnem področju na podlagi študije primera v praksi izvedejo tudi primerjalno študijo o posameznih vidikih glasbene vzgoje v mednarodnem prostoru. Uveljavljen model izobraževanja, ki se je razvil na Nizozemskem, pa temelji na t. i. načelu vodenega odkrivanja »od prakse k teoriji« in poteka v blokkih, izmenjuje na visokošolski instituciji in šoli (Čagran idr., 2006).

Cvetek (2006) na podlagi rezultatov raziskave, ki je potekala na Pedagoški fakulteti v Mariboru, poudarja nujnost povečanja pedagoške prakse v času študija in njeno izvajanje skozi vsa leta študija. Prav tako izpostavlja pomembnost boljšega poznavanja administrativnega dela učitelja, seznanjanja z vsebinskimi in s sistemskimi spremembami znotraj glasbenega šolskega sistema. Slediti je potrebno sodobnim načinom poučevanja, pedagoško prakso pa glede na uskladitev z bolonjskim procesom ustrezno podaljšati in povečati njen obseg (Rebolj, 2006; Čagran idr., 2006). B. Rebolj (2006) poudarja pomembnost pedagoške prakse, zato meni, da bi bil potreben znanstveni pogled nanjo in na njeno izvajanje. Potrebno bi bilo razmisliti o strokovnih kvalifikacijah in merilih za izobraževanje učiteljev z ustreznimi strokovnimi programi za napredovanje in vseživljenjsko izobraževanje.

### *Transfer pedagoške prakse v učno okolje*

Pedagoška praksa je predmet, pri katerem študent svoje teoretično znanje in instrumentalne veščine uporabi v praksi. Praktično se izobražuje v delovnem okolju in spoznava realno situacijo, v kateri bo opravljal svoj poklic. Zakon o visokem šolstvu RS na vseh treh stopnjah visokošolskega študija predpisuje praktično izobraževanje oz. projektne naloge v delovnem okolju in raziskovalno delo kot obvezni sestavni del študija (»Zakon o visokem šolstvu«, 2012, 33. člen). Umestitev pedagoške prakse v ustrezno učno okolje je ključnega pomena za visoko kvaliteto izvedbe pedagoške prakse. Na področju instrumen-

talnega pouka pihal tovrstno učno okolje predstavljajo nižje in srednje glasbene šole. Učinkovito učno okolje mora zagotavljati kakovostne pogoje za učenje, učenci pa morajo biti aktivno vključeni v učni proces ob upoštevanju njihovega predznanja in sposobnosti.

Visokošolske institucije se morajo truditi izbirati šolska okolja s kooperativnimi mentorji, ki so pripravljeni sodelovati pri izvedbi pedagoške prakse in posredno tudi v študijskem procesu. Le tako lahko zagotavljajo realno spoznavanje učnih okolij, v katera so vključeni učenci različnih starosti in s tem nepredvidljive situacije. Slednje lahko kot značilno izpostavimo za individualni pouk pihalnih instrumentov, v katerem ima vsak učenec svoje specifične značilnosti. Sposobnost prilagajanja različnim situacijam pri individualnem pouku vpliva na samozaupanje bodočih učiteljev pri vstopu v poklicno življenje. Učno okolje in praktične izkušnje so v izobraževanju bodočih učiteljev ključni. Tovrstne izkušnje odpirajo možnosti tudi za alternativne oblike poučevanja. Stik s poučevanjem odpira nova razmišljanja in vprašanja ter posameznika sooča s konkretnimi problemi in nalogami. Predvidevamo, da so lahko pedagoške izkušnje tudi negativne, da znižujejo samozavest in slabo vplivajo na odnos študentov do poučevanja.

Pedagoška praksa se v različnih institucijah izvedbeno razlikuje. Študentje lahko spremljajo pouk in svoja opažanja posredujejo učitelju, lahko aktivno učijo mlajše učence pod nadzorom svojega učitelja ali tutorja. Možnost izvedbe pedagoške prakse je tudi v delovnih skupinah, kjer študentje opazujejo, učijo in ocenjujejo drug drugega ter svoja opažanja posredujejo učitelju (Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Education, 2010). Raziskave in analize lastnih izkušenj študentov na področju pedagoške prakse ter razvoj ustreznih strategij za uspešno medinstitucionalno sodelovanje so bistveni, da bodoči učitelji postanejo tudi kritični pedagogi in se znajo spopadati z izzivi na poklicni poti (Yourn, 2000). Tako evropska delovna skupina za instrumentalno in vokalno izobraževanje učiteljev govori o situacijskih kompetencah, za katere menimo, da so zelo pomembne pri prenosu pedagoške prakse v učno okolje (Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Education, 2010). V tej skupini so opredelili glavne kompetence, ki jih mora študent razvijati pri individualnem poučevanju instrumenta:

- *Funkcionalna usposobljenost:*  
funkcionalna usposobljenost temelji na veščinah, spretnostih in izkušnjah na področju posameznega instrumenta;
- *Kognitivne kompetence:*  
prenos teorije in neformalno pridobljenega znanja v prakso;
- *Osebnostne vrednote:*  
sposobnost prilagajanja, nadzor lastnega vedenja v določeni situaciji;
- *Etična kompetenca:*  
posameznikove osebnostne in profesionalne vrednote.



Kako učinkoviti sta pedagoška praksa in učno okolje, v katerem le-ta poteka, ter kakšne so kasneje prve izkušnje s poučevanjem, lahko preverjamo z raziskavami mladih učiteljev s kratkimi delovnimi izkušnjami (Conway, 2015). Predvidevamo, da transfer pedagoške prakse v učno okolje v času študija za študenta vendarle ne predstavlja povsem realne slike delovnega okolja. K. Roulston idr. (2007) menijo, da so študenti zaskrbljeni glede svojega poučevanja, potrebujejo vodenje pri razvijanju samoreflektivnih veščin, ob tem pa izpostavljajo tudi pomembnost možnosti opazovanja poučevanja drugih učiteljev na istem izobraževalnem nivoju in na istem področju. V povezavi z izkušnjami in s pričakovanji so posamezniki različno pripravljene za pedagoško kariero. Najdragocenejše so lastne učne izkušnje, bolj kot vidiki izobraževalnih programov (Teachout, 1997). Na splošno so izkušnje pozitivne, vendar je v ospredju vprašanje odgovarjajočih izkušenj, tipičnih za specifično učno okolje. Tako nekateri iščejo pomoč tudi pri neformalnih mentorjih ali kolegih. Razlike v izvedbi pedagoške prakse pa se nanašajo tudi na socialno-ekonomske položaje šol in sodelovanje s kolegi. Največkrat se mladi učitelji sprašujejo, kako poučevati čim učinkoviteje, kako biti čim bolj organiziran pri delu in kako pridobiti več izkušenj. Pomembni sta kakovost izkušenj ter njihova kontinuiteta, ki omogočata oblikovanje novih izkušenj na podlagi predhodnih. M. Schmidt (2010) v povezavi z izkušnjami izpostavlja interakcijo med izkušnjami, pridobljenimi v času študija, in sedanjimi izkušnjami. Izkušnje v času študija vključujejo interakcijo med vrstniki in interakcijo z drugimi učnimi izkušnjami. Interakcija med vrstniki vključuje predvsem izkušnje glede načrtovanja učnih ur in njihovo realizacijo. Druge učne izkušnje pa so pedagoške, ki jih prejmejo študenti izven študijskih programov. Tako študenti povezujejo različne koncepte poučevanja, kot študenti in učitelji, vključujejo pa tudi medvrstniško učenje in drugo poučevanje. Povezujejo teoretično znanje in ideje, predstavljene v študijskih programih, ter lastne izkušnje. Na ta način oblikujejo individualna načela in spoznanja o poučevanju in učenju iz lastnih izkušenj.

M. Jurišević idr. (2007, str. 156) poudarjajo, da aktivna vključitev študentov v poklicno okolje pomeni »profesionalno promocijo študentov«, saj izobraževalni zavodi med pedagoškim usposabljanjem spoznavajo študente, kar jim je v pomoč pri kasnejši izbiri zaposlovanja diplomantov.

#### CILJI PROGRAMOV ZA IZOBRAŽEVANJE BODOČIH UČITELJEV IN PEDAGOŠKE KOMPETENCE

V ospredju izobraževalnega procesa bodočih učiteljev so pedagoške kompetence, ki jih lahko dosegamo z zastavljenimi cilji programov. Cvetek (2006) v nadaljevanju navedene cilje združuje v t. i. modelu pedagoške prakse: uvajanje študentov v pedagoško prakso, doseganje širšega razumevanja bodoče poklicne prakse in izobraževalnega okolja, razvoj splošnih intelektualnih sposobnos-

ti in sposobnost kritične evalvacije lastne prakse. V modelu pedagoške prakse izpostavlja cilje, ki so s svojimi specifikami v ospredju tudi pri izobraževanju bodočih učiteljev pihal (Cvetek, 2006):

- sposobnost načrtovanja lastnega pedagoškega dela na podlagi opazovanja kolegov in izkušenih učiteljev,
- prilagoditev pedagoške prakse zastavljenim ciljem glede na sposobnost učencev (tehnična spretnost, občutek za ton, muzikalnost),
- uporaba različnih metod in tehnik poučevanja (prilagajanje pouka mlajšim otrokom, uporaba različnih didaktičnih pripomočkov),
- priprava na učno uro in evalvacija,
- preverjanje, ocenjevanje in vrednotenje znanja,
- prepoznavanje težav pri pedagoškem delu (specifične lastnosti ali sposobnosti posameznika),
- refleksija lastne pedagoške uspešnosti in
- prepoznavanje potreb po lastnem nadaljnjem poklicnem razvoju in vseživljenjskem izobraževanju.

Vse navedene cilje lahko povezujemo s predvidenimi študijskimi rezultati programov za izobraževanje bodočih učiteljev pihal. Dodamo jim še komunikacijske sposobnosti, poznavanje načrtovanja dejavnosti na nižjih ali srednjih glasbenih šolah ter razvijanje poklicne samopodobe in profesionalne odgovornosti. Elaborat o študijskem programu za instrumentaliste na Glasbeni akademiji v Zagrebu (*Elaborat o študijskem programu*, b. l.) pa med cilje uvršča tudi sposobnost reševanja praktičnih pedagoških vprašanj, ki vključujejo obdelavo glasbenih vsebin preko vadenja in utrjevanja, ocenjevanja in vrednotenja.

#### PROBLEM, NAMEN IN CILJI RAZISKAVE

Temeljni cilj celotne dvodelne raziskave, izvedene v letih 2017 in 2018, je bil preučiti posamezne segmente in interakcijo umetniškega in pedagoškega izobraževanja bodočih učiteljev pihal ter na podlagi stališč že delujočih učiteljev preveriti, kako se v praksi aplicirajo pridobljena strokovna znanja in kompetence. V prispevku predstavljamo delne rezultate raziskave, pri študentih v povezavi s pedagoško prakso, pri študentih in učiteljih pa rezultate, ki se navezujejo na vrednotenje predmetnospecifičnih kompetenc na pedagoškem področju. Cilj raziskave je bil ugotoviti, na kakšen način se povezujeta instrumentalna tehnika in glasbena interpretacija s pedagoško prakso ter preveriti kakovost izvedbe pedagoške prakse v povezavi s strokovnim usposabljanjem. Ugotavljali smo, kako študenti in učitelji vrednotijo predmetnospecifične kompetence na pedagoškem področju.

## RAZISKOVALNA METODA

V dvodelni raziskavi smo uporabili kvantitativni pristop, temelječ na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993; 2003).

## VZOREC

V raziskavi je sodelovalo 59 študentov pihal iz *UL Akademije za glasbo* in *Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu*. Vzorec je, glede na število vpisanih študentov pihal na obeh ustanovah, reprezentativen. Raziskava o stališčih učiteljev je potekala na reprezentativnem slučajnostnem vzorcu slovenskih učiteljev pihal, ki poučujejo na nižjih in srednjih glasbenih šolah. Sodelovalo je 64 učiteljev.

## MERSKI INSTRUMENT

Za potrebe celotne dvodelne raziskave sta bila izoblikovana dva ločena anketna vprašalnika. Sestavljena sta bila iz vprašanj odprtega, zaprtega in polodprtega tipa ter vprašanj z ocenjevalnimi lestvicami Likertovega tipa.

## ZBIRANJE IN OBDELAVA PODATKOV

Študentom UL Akademije za glasbo smo anketni vprašalnik posredovali v elektronski obliki (*Enklik anketa 1KA*, 2018). Študente Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu smo anketirali s prevedenim vprašalnikom za študente v elektronski obliki oktobra 2018. Anketni vprašalnik za učitelje je bil posredovan učiteljem, ki poučujejo pihalne instrumente na javnih in zasebnih glasbenih šolah ter na srednjih glasbenih šolah v Sloveniji. Možnost izpolnjevanja anket ni bila časovno omejena. Anketiranje je potekalo enkratno. Vsem sodelujočim je bila zagotovljena anonimnost, rezultate anket pa smo uporabili le v raziskovalne namene.

Anketni vprašalnik za študente so pregledali trije eksperti z obravnavanega področja. Ustreznost anketnega vprašalnika je bila preverjena tudi v pilotni raziskavi. Zanesljivost vprašalnika smo preverili z izračunom koeficienta zanesljivosti Cronbachova alfa, ki je pokazal dobro raven zanesljivosti vprašalnika ( $\alpha = 0,982$ ). Tudi anketni vprašalnik za učitelje so pregledali trije eksperti z obravnavanega področja. Za merske karakteristike celotnega vprašalnika smo

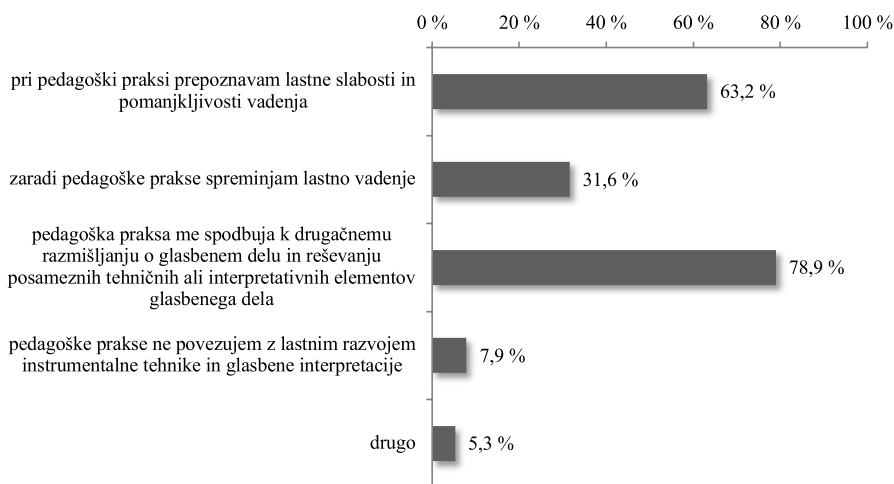
iz numeričnih variabel izračunali koeficient zanesljivosti Cronbachova alfa, ki znaša  $\alpha = 0,864$ , kar pomeni dobro zanesljivost vprašalnika.

#### STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV

Podatke anketnih vprašalnikov smo s pomočjo programa SPSS 21.0 analizirali na ravni opisne in inferenčne statistike. Uporabili smo frekvenčno distribucijo ( $f, f\%$ ) atributivnih spremenljivk in aritmetične sredine ( $\bar{x}$ ) numerično izraženih stopenj odgovorov. Pri intervalnih spremenljivkah smo izračunali aritmetično sredino ( $M$ ) in standardni odklon ( $SD$ ). Pri preverjanju hipoteze z uporabo osnovne statistike pa smo izračunali aritmetično sredino, na podlagi katere smo statistična odstopanja preverjali s  $t$ -testom za en vzorec. Pri statističnem sklepanju smo upoštevali stopnjo tveganja  $0,05$ . Rezultate smo predstavili grafično in tabelarično in pri tem uporabili program MS Excel 2010.

#### REZULTATI IN INTERPRETACIJA – ŠTUDENTI

*Povezovanje instrumentalne tehnike in glasbene interpretacije s pedagoško prakso*



*Graf 1: Načini povezovanja pedagoške prakse v okviru študijskega programa s študentovim razvojem instrumentalne tehnike in glasbene interpretacije*

Instrumentalni pouk obravnavamo z dveh vidikov, pedagoških strategij in vsebine (Jørgensen, 2000; Sink, 2002; Koster, 2010). Govorimo o interakciji, v kateri se prepletajo problematika instrumentalne igre, identificiranje težav in iska-

nje rešitev v povezavi z glasbeno interpretacijo. V ospredju je skupna strategija reševanja problemov in proces, v katerem študent razvija veščine in strategije, ki so mu v pomoč pri samostojnem delu. Te mu zagotavljajo prenos izvajalskih strategij v pedagoško prakso (Kennell, 1992; Haddon, 2009; Blackwell, 2016).

Preverili smo, na kakšen način študenti pedagoško prakso v okviru študijskega programa povezujejo z razvojem svoje instrumentalne tehnike in glasbene interpretacije. Anketiranci so lahko podali več odgovorov.

Iz grafa 1 je razvidno, da največji delež študentov meni, da *pedagoška praksa spodbuja k drugačnemu razmišljanju o glasbenem delu in reševanju posameznih tehničnih ali interpretativnih elementov glasbenega dela* (78,9 %). Kar 31,6 % študentov navaja, da *zaradi pedagoške prakse spreminjajo lastno vadenje*. Le manjši delež (7,9 %) pedagoške prakse ne povezuje z lastnim razvojem instrumentalne tehnike in glasbene interpretacije.

*Preglednica 2: Želja študentov po povezovanju pedagoške prakse z vsebinami instrumentalnega pouka*

	N	Min	Max	M	Me	SD	KA	KS
pravilna drža in dihanje	41	3	5	4,34	4,00	0,693	-0,723	-0,578
oblikovanje in kontrola tona	40	3	5	4,43	5,00	0,747	-0,596	-0,895
vaje za vibrato	39	1	5	3,69	4,00	1,150	-0,223	-0,663
vaje za artikulacijo in staccato	40	2	5	4,23	4,50	0,919	-0,232	-0,893
načini za vadenje tehnično zahtevnih pasaj	40	3	5	4,28	4,00	0,784	-1,151	-0,538
kontrola intonacije	40	3	5	4,40	5,00	0,777	-0,785	-0,853
dinamika	40	2	5	4,18	4,00	0,843	-0,561	-0,620
sposobnost nastopanja	40	3	5	4,48	5,00	0,715	-0,275	-1,013
igranje na pamet	40	2	5	4,00	4,00	0,905	-0,758	-0,436
priprava na samostojno delo	40	2	5	4,28	4,00	0,816	-0,011	-0,857
izbira literature	40	2	5	4,08	4,00	0,764	-0,029	-0,492
način izvedbe in percepcija poslušalca	40	3	5	4,20	4,00	0,790	-1,286	-0,380

Lestvica odgovorov: 5 – zelo bi si želel(a), 4 – želel(a) bi si, 3 – niti niti, 2 – ne želim si, 1 – sploh si ne želim.

Iz preglednice 1 je na podlagi srednje vrednosti razvidno, da bi si večina študentov v primeru vseh elementov instrumentalne igre v povprečju ( $Me = 4$  in  $Me = 4,5$ ) želela pedagoško prakso vsebinsko povezovati z vsebinami pri instrumentalnem pouku. Interakcija med individualnim poukom instrumenta in pedagoško prakso v študijskem procesu poteka tudi posredno, preko pedagoško-andragoških predmetov, pri čemer se študenti seznanjajo s splošnimi strategijami poučevanja in z razvojem otroka. Sicer pa ugotavljamo, da je uspešnost omenjene interakcije prvenstveno odvisna od praktičnih izkušenj (Cvetek, 2006). Rezultati so pokazali, da se instrumentalna tehnika in glasbena interpretacija povezujeta s pedagoško prakso kot sestavnim delom študijskega programa.

### *Izvedba pedagoške prakse in strokovno usposabljanje*

Pedagoška praksa je za bodoče učitelje pihal ključna pri pridobivanju praktičnih veščin in nepogrešljiv predmet v študijskem procesu (Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Education, 2010). Govorimo o kompleksnem procesu, v katerem študent svoje teoretične in praktične veščine uporabi v praksi. Del predmeta pedagoške prakse so hospitacije pri pouku, kjer študent spozna učni proces, metode učenja in didaktične pristope. Preverili smo, kako študenti vrednotijo posamezne elemente, ki jih spoznavajo pri hospitacijah in jih kasneje poskušajo prenesti v izvedbo svoje učne ure, ter kako vrednotijo učni nastop.

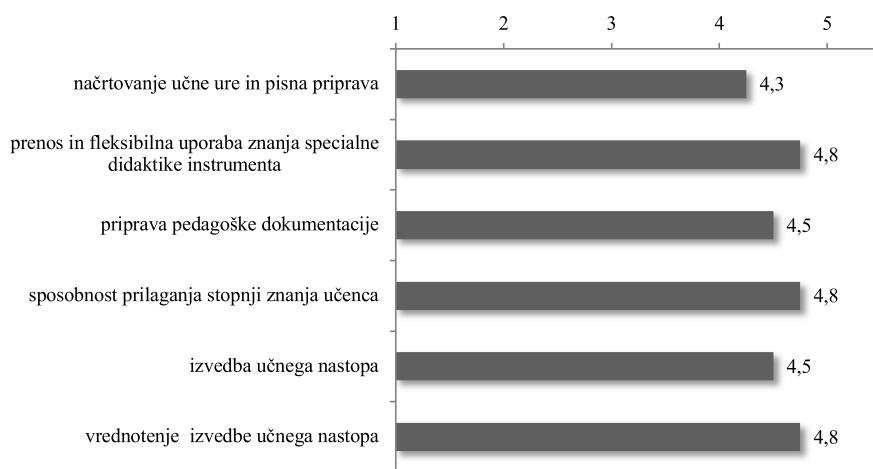
### *Preglednica 3: Vrednotenje elementov hospitacije*

	N	Min	Max	M	Me	SD	KA	KS
spoznavanje učnega procesa	5	4	5	4,80	5,00	0,447	5,000	-2,236
metode učenja	5	4	5	4,60	5,00	0,547	-3,333	-0,609
raznolikost pedagoških in didaktičnih pristopov	5	3	5	4,60	5,00	0,894	5,000	-2,236
uporaba didaktičnih pripomočkov pri začetnem učenju instrumenta	5	3	5	4,40	5,00	0,894	0,312	-1,258
motivacijske spodbude	5	4	5	4,80	5,00	0,447	5,000	-2,236
časovna razporeditev učne ure	5	5	5	5,00	5,00	0,000		
primernost strokovne terminologije	5	3	5	4,40	5,00	0,894	0,313	-1,258
komunikacija med učencem in učiteljem	5	5	5	5,00	5,00	0,000		
spoznavanje notnega materiala	5	3	5	4,40	5,00	0,894	0,313	-1,258

Lestvica odgovorov: 5 – zelo dobro, 4 – dobro, 3 – zadovoljivo, 2 – slabo, 1 – nezadostno.

Srednja vrednost je zelo dobra ( $Me = 5$ ) pri vseh spremenljivkah, kar kaže na dobre izkušnje študentov pri hospitacijah. Zelo dobro in enotno so ovrednotili *časovno razporeditev učne ure* in *komunikacijo med učiteljem in učencem* ter *spoznavanje učnega procesa* in *motivacijske spodbude profesorja*.

V okviru predmeta pedagoške prakse študenti na UL AG opravijo dva učna nastopa letno (*Učni načrt: Pedagoška praksa 1, 2004*; *Učni načrt: Pedagoška praksa 2, 2004*). Na MUZA v pedagoško prakso vključujejo individualne učne nastope pod vodstvom mentorja/učitelja, učne nastope pred sovrstniki ter učne nastope z mentorjem in profesorjem instrumentalne metodike (*Elaborat o študijskem programu, b. l.*).



Graf 2: Vrednotenje učnega nastopa v okviru predmeta pedagoške prakse

Lestvica odgovorov: 5 – zelo dobro, 4 – dobro, 3 – zadovoljivo, 2 – slabo, 1 – nezadostno.

Aritmetična sredina vrednotenja učnega nastopa glede na posamezne spremenljivke je nižja od zelo dobre le v primeru *načrtovanja in pisne priprave* ( $M = 4,3$ ).

Preverili smo, na kakšen način študenti reflektirajo izvedbo svojega učnega nastopa z učenci.

Preglednica 4: Načini reflektiranja izvedbe učnega nastopa z učenci

	N	Min	Max	M	Me	SD	KA	KS
s pomočjo mentorja pedagoške prakse	4	4	5	4,75	5,00	0,500	4,000	-2,000
s pomočjo visokošolskega didaktika za področje pihal	4	2	5	4,00	4,50	1,414	1,500	-1,414
lastno izvajalsko prakso primerjam z izkušnjami pri hospitacijah	4	3	5	4,25	4,50	0,957	-1,289	-0,855
refleksijo povežem z napredkom in odzivom učenca pri pouku	4	4	5	4,50	4,50	0,577	-6,000	0,000
v komunikaciji z vrstniki	4	2	5	4,00	4,50	1,414	1,500	-1,414
v komunikaciji s profesorjem glavnega predmeta	4	4	5	4,75	5,00	0,500	4,000	-2,000

Lestvica odgovorov: 5 – zelo pogosto, 4 – pogosto, 3 – občasno, 2 – redko, 1 – nikoli.

Glede na rezultate iz preglednice 4 je razvidno, da študenti v povprečju pogosto ( $Me = 4,5-5$ ) reflektirajo pedagoško prakso pri vseh spremenljivkah. Posebej izpostavljamo elementa, ki sta povezana s *sodelovanjem mentorja pri pedagoški praksi* in *komunikacijo s profesorjem glavnega predmeta* ( $M = 4,75$ ;  $SD = 0,500$ ). Študenti sicer refleksijo pogosto *povezujejo z napredkom in odzivom učenca pri pouku* ( $M = 4$ ;  $SD = 0,577$ ) in na način, da *lastno izvajalsko prakso primerjajo z izkušnjami na hospitacijah* ( $M = 4,25$ ,  $SD = 0,957$ ). Enaka aritmetična sredina je pri spremenljivkah *s pomočjo visokošolskega didaktika za področje pihal* in *v komunikaciji z vrstniki* ( $M = 4$ ;  $SD = 1,414$ ), pri katerih je zaznana tudi najvišja razpršenost odgovorov.

Reflektivni pristop pri pedagoški praksi bodoče učitelje pihal spodbuja k razmišljanju o poklicni praksi in strokovnem razvoju. Učinkovitost reflektivne prakse se povečuje v kreativnem okolju med učitelji ali študenti, s pomočjo medvrstniške komunikacije in z medsebojno izmenjavo izkušenj. To vrstne izkušnje študentom omogočajo izboljšave in prenašanje dobrih praks iz ene učne ure v drugo (Glazer idr., 2004; Tsang, 2011; Elgersma, 2012; Gault idr., 2012).

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali izvedba pedagoške prakse in strokovno usposabljanje študentu omogočata delno razvijanje pedagoških kompetenc.



Preglednica 5: Vpliv pedagoške prakse na razvijanje pedagoških kompetenc pri študentih

	N	Min	Max	M	Me	SD	KA	KS
uporaba znanja v praksi in sposobnost posredovanja znanja	4	4	5	4,75	5,00	0,500	4,000	-2,000
priprava in planiranje posamezne učne ure	4	4	5	4,50	4,50	0,577	-6,000	0,000
sposobnost vodenja učne ure	4	4	5	4,75	5,00	0,500	4,000	-2,000
uporaba glasbeno-didaktičnih konceptov ter pedagoško znanje	4	3	5	4,25	4,50	0,957	-1,289	-0,855
vrednotenje napredka in evalvacija	4	3	5	4,50	5,00	1,000	4,000	-2,000
ustvarjalnost in razvijanje novih idej	4	4	5	4,50	4,50	0,577	-6,000	0,000
sposobnost razvijanja umetniške interpretacije pri učencih	4	3	5	4,25	4,50	0,957	-1,289	-0,855
sposobnost pisnega in ustnega izražanja	4	4	5	4,75	5,00	0,500	4,000	-2,000
spoznavanje literature	4	3	5	4,00	4,00	1,154	-6,000	0,000

Lestvica odgovorov: 5 – zelo dobro, 4 – dobro, 3 – zadovoljivo, 2 – slabo, 1 – nezadostno.

Iz preglednice 5 je razvidno, da pedagoška praksa v povprečju večinoma zelo dobro vpliva na razvijanje pedagoških kompetenc študentov. V treh primerih, *uporaba glasbeno didaktičnih konceptov ter pedagoško znanje* ( $M = 4,3$ ;  $SD = 0,957$ ), *sposobnost razvijanja umetniške interpretacije pri učencih* ( $M = 4,3$ ;  $SD = 0,957$ ) in *spoznavanje literature* ( $M = 4,0$ ;  $SD = 1,154$ ) vpliva v povprečju dobro.

Primeri izvedbe pedagoške prakse v okviru študijskih programov se v izvedbenem smislu v mednarodnem prostoru razlikujejo tako po obsežnosti kot časovni umestitvi v študijski proces. Posebej izpostavljamo možnost postopnega vpeljevanja od manjših sklopov v kompleksnejše v večjem časovnem razponu. Prav gotovo pa bo potrebno slediti sodobnim trendom, vključujoč znanstvene poglede na pedagoško prakso (Kansanen in Meri, 1999; Čagran idr., 2006; Rebolj 2006). Ugotovili smo, da izvedba pedagoške prakse in strokovno usposabljanje študentu omogočata delno razvijanje pedagoških kompetenc. Zaradi majhnega vzorca anketirancev je rezultat informativnega značaja.

*Vrednotenje predmetnospecifičnih kompetenc na pedagoškem področju*

V okviru dodiplomskega in magistrskih študijskih programov (UL AG) ter integriranega študijskega programa (MUZA) študenti pihal razvijajo splošne in predmetnospecifične kompetence na pedagoškem področju. V nadaljevanju smo preverili, kako študenti v skladu z učnimi načrti vrednotijo posamezne predmetnospecifične kompetence na pedagoškem področju.

*Preglednica 6: Vrednotenje predmetnospecifičnih kompetenc na pedagoškem področju – študenti*

	N	Min	Max	M	Me	SD	KA	KS
spodobnost posredovanja znanja	44	2	5	4,02	4,00	0,762	0,747	-0,699
spodobnost priprave in planiranje posamezne učne ure	43	1	5	3,81	4,00	1,006	0,092	-0,637
spodobnost pedagoškega vodenja in priprave na učinkovito samostojno delo	43	1	5	3,88	4,00	0,878	1,539	-0,870
razumevanje in uporaba glasbenodidaktičnih konceptov ter pedagoško-andragoških znanj	43	1	5	3,62	4,00	0,976	-0,102	-0,297
spodobnost interdisciplinarnega povezovanja vsebin	44	1	5	3,81	4,00	0,994	1,453	-1,102
poznavanje slovenske in svetovne glasbene literature	44	1	5	3,40	3,00	0,972	-0,288	-0,130
vrednotenje dosežkov in spodobnost evalvacije le-teh	43	2	5	3,81	4,00	0,879	-0,588	-0,278
poznavanje zakonodaje in pravnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela	43	1	5	2,55	3,00	1,296	-0,892	0,347
spodobnost urejanja ustreznih dokumentacij	43	1	5	2,69	3,00	1,145	-0,738	-0,064
vključevanje v različna socialna okolja	44	1	5	3,68	4,00	1,073	0,162	-0,735

Lestvica odgovorov: 5 – zelo dobro, 4 – dobro, 3 – zadovoljivo, 2 – slabo, 1 – nezadostno.

Razpon vrednosti je med posameznimi spremenljivkami od 1 do 5, od nezadostnega ali slabega do zelo dobrega pridobivanja predmetnospecifičnih pe-

dagoških kompetenc. Aritmetična sredina je razporejena med  $M = 2,56$  in  $M = 4,02$ . Srednja vrednost pri predmetnospecifičnih kompetencah je v večini dobra ( $Me = 4$ ), v treh primerih pa zadovoljiva ( $Me = 3$ ). Med slednjimi je tudi *poznavanje slovenske in svetovne glasbene literature*. Postavlja se vprašanje, ali so anketiranci kompetenco povezovali z vprašanjem poznavanja literature, ki je povezana z njihovim študijem (na umetniškem področju), ali s poznavanjem literature, povezane z njihovim bodočim pedagoškim delom. Najslabše so študenti ocenili *sposobnost urejanja ustreznih dokumentacij* ( $M = 2,7$ ;  $SD = 1,145$ ) ter *poznavanje zakonodaje in pravnih vidikov vzgojno izobraževalnega dela* ( $M = 2,56$ ;  $SD = 1,297$ ). Standardna deviacija je tudi pri tem vprašanju višja za odgovore pri nižji aritmetični sredini kot za odgovore z višjo aritmetično sredino. Slednji kompetenci sta zelo specifični. Vzroke za veliko razpršenost odgovorov na strani študentov bi lahko poiskali tudi v nepoznavanju omenjene tematike oz. v odsotnosti direktnega stika, kjer so potrebne omenjene specifične kompetence, npr. kompetenca poznavanja zakonodaje in pravnih vidikov vzgojno-izobraževalnega sistema.

## REZULTATI IN INTERPRETACIJA – UČITELJI

### *Vrednotenje predmetnospecifičnih kompetenc na pedagoškem področju*

Preverili smo, kako učitelji vrednotijo predmetnospecifične kompetence na pedagoškem področju. Pri tem smo ločili vrednotenje na dve kategoriji: v času študija in v okviru pedagoškega delovanja.

*Preglednica 7: Vrednotenje predmetnospecifičnih pedagoških kompetenc učiteljev pihal, pridobljenih v času študija*

	N	Min	Max	M	Me	SD	KA	KS
sposobnost posredovanja znanja	57	1	5	3,12	3,00	1,211	-0,866	-0,118
sposobnost priprave in načrtovanja posamezne učne ure	52	1	5	2,71	2,50	1,258	-0,820	0,390
sposobnost pedagoškega vodenja in priprave za učinkovito samostojno delo	51	1	5	2,73	2,00	1,266	-0,902	0,421
razumevanje in uporaba glasbenodidaktičnih konceptov ter pedagoško-andragoških znanj	51	1	5	2,80	3,00	1,281	-1,001	0,204

	N	Min	Max	M	Me	SD	KA	KS
spodobnost interdisciplinarnega povezovanja vsebin	51	1	5	2,76	3,00	1,290	-1,063	0,110
poznavanje slovenske in svetovne glasbene literature	50	1	5	3,42	4,00	0,992	0,417	-0,816
vrednotenje dosežkov in sposobnost njihove evalvacije	50	1	5	3,16	3,00	1,113	-0,632	-0,237
poznavanje zakonodaje in pravnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela	50	1	5	2,30	2,00	1,282	-0,802	0,618
spodobnost urejanja ustreznih vrst dokumentacije	50	1	5	2,36	2,00	1,258	-0,513	0,683
vključevanje v različne vrste socialnega okolja	51	1	5	2,76	3,00	1,274	-1,034	0,161

Lestvica odgovorov: 5 – zelo dobro, 4 – dobro, 3 – zadovoljivo, 2 – slabo, 1 – nezadostno

Najvišja srednja vrednost vrednotenja predmetnospecifičnih kompetenc na pedagoškem področju, pridobljenih v času študija, je dobro ( $Me = 4$ ), najnižja pa slabo ( $Me = 2$ ). Tudi rezultati aritmetičnih sredin so nekoliko bolj raznoliki. Najnižja aritmetična sredina med spremenljivkami je pri kompetenci *poznavanje zakonodaje in pravnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela* ( $M = 2,3$ ), sledi ji *spodobnost urejanja ustreznih vrst dokumentacije* ( $M = 2,36$ ). Predvidevamo, da so se v času od zaključka študija do časa, v katerem je bila izvedena raziskava, morda spremenile šolska zakonodaja in zahteve, povezane s šolsko dokumentacijo. Rezultat nas spodbuja k razmisleku, koliko današnji študijski programi vključujejo dejanski razvoj navedenih kompetenc. Najvišja aritmetična sredina se je pokazala pri *poznavanju slovenske in svetovne glasbene literature* ( $M = 3,42$ ) ter pri *vrednotenju dosežkov in sposobnost njihove evalvacije* ( $M = 3,16$ ).

*Preglednica 8: Vrednotenje predmetnospecifičnih pedagoških kompetenc učiteljev pihal, pridobljenih v okviru pedagoškega delovanja*

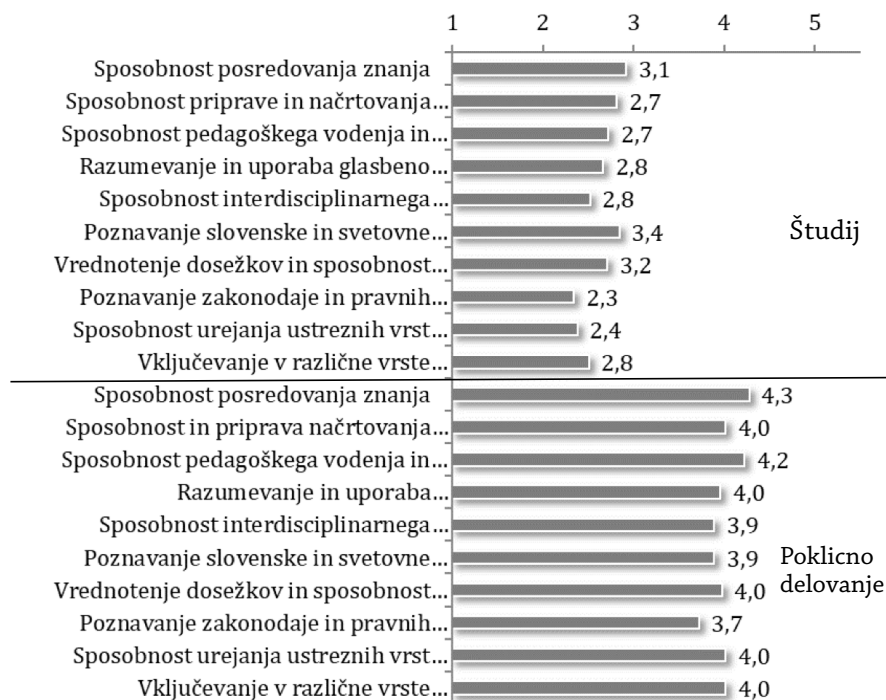
	N	Min	Max	M	Me	SD	KA	KS
spodobnost posredovanja znanja	54	2	5	4,28	4,00	0,738	0,343	-0,790
spodobnost in priprava načrtovanja posamezne učne ure	49	2	5	4,02	4,00	0,878	-0,234	-0,619
spodobnost pedagoškega vodenja in priprave za učinkovito samostojno delo	48	2	5	4,23	4,00	0,751	0,238	-0,724
razumevanje in uporaba glasbenodidaktičnih konceptov ter pedagoško-andragoških znanj	48	2	5	3,96	4,00	0,849	-0,601	-0,353
spodobnost interdisciplinarnega povezovanja vsebin	47	2	5	3,89	4,00	0,866	-0,402	-0,418
poznavanje slovenske in svetovne glasbene literature	47	2	5	3,89	4,00	0,699	1,083	-0,650
vrednotenje dosežkov in spodobnost njihove evalvacije	47	2	5	3,98	4,00	0,872	0,262	-0,780
poznavanje zakonodaje in pravnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela	47	1	5	3,72	4,00	0,902	0,770	-0,711
spodobnost urejanja ustreznih vrst dokumentacije	47	1	5	4,02	4,00	0,921	1,557	-1,091
vključevanje v različne vrste socialnega okolja	49	1	5	4,02	4,00	0,854	2,202	-1,087

Lestvica odgovorov: 5 – zelo dobro, 4 – dobro, 3 – zadovoljivo, 2 – slabo, 1 – nezadostno

Rezultati vrednotenja predmetnospecifičnih pedagoških kompetenc učiteljev pihal, pridobljenih v okviru pedagoškega delovanja, kažejo, da je srednja vrednost pri vseh spremenljivkah višja: dobro ( $Me = 4$ ). Dvig  $Me$  je v primerjavi s prejšnjimi rezultati neposredno povezan z neposredno pedagoško prakso, ki vpliva na nadgrajevanje predmetnospecifičnih pedagoških kompetenc v obdobju študija. Aritmetična sredina je najvišja pri *spodobnosti posredovanja zna-*

nja ( $M = 4,28$ ) in najnižja ponovno pri *poznavanju zakonodaje in pravnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela* ( $M = 3,72$ ).

Glede na to, da so učitelji vrednotili predmetnospecifične kompetence na pedagoškem področju v dveh kategorijah, nas je zanimalo, ali so učitelji v okviru svojega poklicnega delovanja dodatno razvili svoje predmetnospecifične kompetence na pedagoškem področju.



Graf 3: Primerjava pridobljenih posameznih predmetnospecifičnih kompetenc na pedagoškem področju v času študija in v okviru pedagoškega delovanja – aritmetične sredine

Lestvica odgovorov: 5 – zelo dobro, 4 – dobro, 3 – zadovoljivo, 2 – slabo, 1 – nezadostno.

Razliko v oceni pridobljenih predmetnospecifičnih kompetenc na pedagoškem področju v času študija in v času poklicnega delovanja učiteljev pihal smo izračunali z uporabo t-testa.

Preglednica 9: Pridobljene posamezne predmetnospecifične kompetence na pedagoškem področju v času študija in v okviru pedagoškega delovanja – preverjanje statističnih razlik od testne vrednosti 4 (dodaten razvoj kompetenc)

	Testna vrednost 4			
	t	df	p (2-stransko)	M (razlika)
<b>Med študijem</b>				
sposobnost posredovanja znanja	-5,468	56	0,000	-0,87719
sposobnost in priprava načrtovanja posamezne učne ure	-7,387	51	0,000	-1,28846
sposobnost pedagoškega vodenja in priprave za učinkovito samostojno delo	-7,189	50	0,000	-1,27450
razumevanje in uporaba glasbenodidaktičnih konceptov ter pedagoško-andragoških znanj	-6,668	50	0,000	-1,19607
sposobnost interdisciplinarnega povezovanja vsebin	-6,840	50	0,000	-1,23529
poznavanje slovenske in svetovne glasbene literature	-4,136	49	0,000	-0,58000
vrednotenje dosežkov in sposobnost njihove evalvacije	-5,336	49	0,000	-0,84000
poznavanje zakonodaje in pravnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela	-9,379	49	0,000	-1,70000
sposobnost urejanja ustreznih vrst dokumentacije	-9,220	49	0,000	-1,64000
vključevanje v različne vrste socialnega okolja	-6,923	50	0,000	-1,23529
<b>V okviru pedagoškega delovanja</b>				
sposobnost posredovanja znanja	2,767	53	0,008	0,27777
sposobnost priprave in načrtovanja učne ure	0,163	48	0,871	0,02040
sposobnost pedagoškega vodenja in priprave za učinkovito samostojno delo	2,115	47	0,040	0,22916
razumevanje in uporaba glasbenodidaktičnih konceptov ter pedagoško-andragoških znanj	-0,340	47	0,736	-0,004216
sposobnost interdisciplinarnega povezovanja vsebin	-0,843	46	0,404	-0,10638
poznavanje slovenske in svetovne glasbene literature	-1,044	46	0,302	-0,10638
vrednotenje dosežkov in sposobnost njihove evalvacije	-0,167	46	0,868	-0,02127

	Testna vrednost 4			
	t	df	p (2-stransko)	M (razlike)
poznavanje zakonodaje in pravnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela	-2,103	46	0,041	-0,27659
sposobnost urejanja ustreznih vrst dokumentacije	0,158	46	0,875	0,02127
vključevanje v različne vrste socialnega okolja	0,167	48	0,868	0,02040

Rezultat t-testa kaže statistično značilnost razlik v primeru vseh kompetenc, pridobljenih med študijem ( $p = 0,000$ ), ter v primeru treh kompetenc, pridobljenih v času pedagoškega delovanja ( $p = 0,000$ ). Učitelji vse svoje kompetence, pridobljene med študijem, vrednotijo v povprečju zadovoljivo ali slabo, večino kompetenc, pridobljenih v okviru pedagoškega delovanja, pa vrednotijo v povprečju dobro. Pri posameznih kompetencah, pridobljenih med študijem, se aritmetična sredina giblje med  $M = 2,3$  in  $M = 3,4$ , v času pedagoškega delovanja pa med  $M = 3,7$  in  $M = 4,3$ . Rezultati kažejo, da profesionalno delovanje učiteljev omogoča dejanski razvoj kompetenc na pedagoškem področju ter spodbuja k razmisleku o ustreznosti obsega in načinov pedagoškega izobraževanja bodočih učiteljev pihal. Učitelji ob praktičnem pedagoškem delu zaznavajo razvoj svojih kompetenc predvsem na področjih posredovanja znanja učencem, sposobnosti pedagoškega vodenja in priprav za učinkovito samostojno delo ter poznavanja zakonodajnih in pravnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela. Na osnovi predstavljenih rezultatov ugotavljamo, da so učitelji pihal večino opredeljenih predmetnospecifičnih kompetenc na pedagoškem področju v okviru pedagoškega delovanja dodatno razvili. Glede na izkazano različnost vrednotenja predmetnospecifičnih kompetenc na pedagoškem področju, pridobljenih med študijem, in tistih, pridobljenih v času poklicnega delovanja, se postavlja vprašanje, ali bi večji obseg pedagoške prakse v času študija pripomogel k drugačnim rezultatom.

## ZAKLJUČEK

Kakovostne praktične izkušnje in pridobljene pedagoške kompetence v času izobraževanja oblikujejo bodočega učitelja pihal in postavijo temelje za kreativnega in motiviranega profesorja, ki bo lahko skrbel tudi za strokovni razvoj v širšem izobraževalnem prostoru. Ugotavljamo, da se izvedba pedagoške prakse med izobraževalnimi ustanovami razlikuje, in sicer glede na dolžino in vrednotenje kreditnih točk. Predvidevamo, da je pedagoško znanje bolj povezano s tehniko instrumenta kot s strategijami poučevanja, študenti pa so pri poučevanju bolj usmerjeni vase kot v proces poučevanja (Jurišević idr., 2007;



Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Education, 2010). Proces aktivne samevalvacije in kritične refleksije jim omogoča, da na podlagi kritične analize iščejo izhodišča za izboljšave. V tem procesu pa je ključno tudi sodelovanje mentorja in visokošolskega učitelja. Postavlja se tudi vprašanje možnosti umestitve izvedbe pedagoške prakse v širši slovenski prostor in razširitve mreže vključenih šol in mentorjev. To je seveda tehnično in logistično težje izvedljivo. Prepričani pa smo, da učitelji, ki pri tem sodelujejo, napredujejo tudi kot mentorji pri pedagoški praksi. To jih motivira ali pa od njih zahteva aktivnejše spremljanje novosti na področju izobraževanja, na ta način tudi vzdržujejo stik z visokošolsko institucijo. Sklepamo, da imajo s permanentnim izobraževanjem boljši pregled nad vertikalno glasbenega izobraževanja na področju instrumentalnega pouka pihal.

Rezultati raziskave so pokazali, da se instrumentalni pouk povezuje s pedagoško prakso, študenti zaradi pedagoške prakse celo spreminjajo lastno vadenje. Ugotovili smo, da pedagoška praksa v povprečju večinoma zelo dobro vpliva na razvijanje pedagoških kompetenc študentov. Izstopa tudi ugotovitev, da zelo visok delež študentov meni, da jih *pedagoška praksa spodbuja k drugačnemu razmišljanju o glasbenem delu in reševanju posameznih tehničnih ali interpretativnih elementov*. Izstopata pa slabše ocenjeni kompetenci *spodobnost urejanja ustreznih dokumentacij ter poznavanje zakonodaje in pravnih vidikov vzgojno izobraževalnega dela*. Glede na izkazano različnost vrednotenja predmetnospecifičnih kompetenc na pedagoškem področju pri učiteljih pa bi veljalo razmisliti tudi o večjem obsegu pedagoške prakse v času študija.

Danes velja splošno načelo, da imajo študenti liberalnejše, sodobnejše in bolj idealistične poglede na poučevanje. Predvidevamo, da je za mnoge srečanje s poklicnim okoljem drugačno od pričakovanega. Postavlja se torej vprašanje, kakšna je vizija o idealni pedagoški praksi in pripravi učiteljev na instrumentalno pedagogiko? Kot pravi Juntunen (2014), ni normativov za dobrega ali idealnega učitelja. Učitelji imajo ustvarjeno individualno kompleksno sliko o praktičnem procesu in rezultatih učenja. V tem kontekstu govorimo o celovitem pogledu na idealno pedagoško prakso, ki bodočim učiteljem omogoča povezovati vsebinsko znanje s pedagoškimi spretnostmi in strategijami. V Sloveniji je v okviru programa Instrumentalna in pevska pedagogika pedagoška praksa le del podiplomskega študijskega programa in s tem časovno postavljena v zadnje obdobje študija, ko študent že osvoji elementarno znanje instrumenta. Morda bi lahko na UL Akademiji za glasbo pedagoške predmete že delno vključili v dodiplomski študijski program. Na ta način bi se študenti s pedagoškim področjem seznanili že v zgodnji fazi izobraževanja. Pridobljeno znanje bi na magistrskem študiju poglobili in ga preizkusili tudi v praksi. Ta možnost bi omogočala tudi znanstvenoraziskovalno širitev na področju instrumentalne pevske pedagogike, ki bi temeljila na obravnavanju zgodnjih pedagoških izkušenj učiteljev pihal. Področje bi tako dobilo večjo težo in pomembnejšo vlogo v študijskem procesu.

*Literatura*

- Blackwell, J. (2016). Research in action: Evidence-based strategies to improve one-to-one teaching. *Journal of Reserach in Music Performance*, 25–35.
- Conway, C. (2015). Beginning music teacher mentor practices: Reflection on the past and suggestions to the future. *Journal of Music Teacher Education*, 24(2), 88–102.
- Cvetek, S. (2006). Model pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 137–148.). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Čagran, B., Cvetek, S., in Otič, M. (2006) Vloga pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 121–136). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Elaborat o studijskem programu*. B. I. Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija. <http://www.muza.unizg.hr/wp-content/uploads/2016/06/STUDIJSKI%20ZAPIS%20INSTRUMENTALISTE%20-%20DETALJAN%20OPIS%20PREDMETA%20KOJI%20SE%20IZVODE%20NA%20STUDIJSKOM%20PROGRAMU.pdf>
- Elgersma, K. (2012). Firts year teacher of first year teachers: A reflection on tacher training in the field of piano pedagogy. *Internation Journal of Music Education*, 30(4), 409–424.
- Fallin, J., in Royse, D. (2000). Student teaching: The keystone experience. *Music Educators Journal*, 87(3), 19–22.
- Gaunt, H., Creech, A., Long, M., and Hallam, S. (2012). Supporting conservatoire students towards professional integration: One-to-one tution and the potential of mentoring. *Music Education Research*, 14(1), 25–43.
- Glazer, C., Abbott, L., in Harris, J. (2004). A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective Practice*, 5(1), 33–46.
- Haddon, E. (2009). Instrumental and vocal teaching: How do music student learn to teach? *British Journal of Music Education*, 26(1), 57–70.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67–77.
- Juntunen, M.-L. (2014). Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education – A case in Finland. *British Journal of Music Education*, 31(2), 157–177.
- Jurišević, M., Lipec Stopar, M., Magajna, Z., in Krajncan, M. (2007). Model praktično-pedagoškega usposabljanja v prenovi študijskih programov Pedagoške fakultete UL. V T. Devjak in P. Zgaga (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II* (str. 154–163). Pedagoška fakulteta.

- Kansanen, P., in Meri, M. (1999). Didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science(s) of Teaching Profession*, 2(1), 107–116.
- Kennell, R. (1992). Toward a theory of applied music instruction. *The Quaterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3(2), 5–16.
- Koster, K. (2010). Revisiting teaching strategies for woodwinds. *Music Educators Journal*, 96(3), 44–52.
- Kukanja Gabriječič, M. (2016). *Priročnik za študente magistrskega študija programa Inkluzivna pedagogika in mentorje na študijski praksi*. UP Pedagoška fakulteta.
- L’Roy, D. (1983). *The development of occupational identity in undergraduate music education majors* [neobjavljena doktorska disertacija]. North Texas State University.
- Maretič Požarnik, B. (1989). Usposabljanje, prirojeno učiteljem mentorjem. *Vzgoja in izobraževanje*, 20(3), 16–23.
- Maretič Požarnik, B. (2006). Seminarji za mentorje kot priložnost za razvijanje kompetenc in poglobljanje refleksije ob partnerskem sodelovanju s fakultetnimi učitelji. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 45–52). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Navodila za izvedbo pedagoške prakse. (2015/2016). Drugostopenjski magistrski študijski program Instrumentalna in pevska pedagogika (IPP), Ljubljana, UL Akademija za glasbo. [https://www.ag.unilj.si/e\\_files/vsebina/Navodila\\_za\\_izvedbo\\_pedagoske\\_prakse\\_IPP.pdf](https://www.ag.unilj.si/e_files/vsebina/Navodila_za_izvedbo_pedagoske_prakse_IPP.pdf)
- Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Education. (2010). *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*. AEC Publications.
- Rebolj, B. (2006). Vloga učitelja praktika kot mentorja pri pedagoški praksi. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 165–173.). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Rideout, R., in Feldman, A. (2002). Research in music student teaching. V R. Colwell and C. Richardson (ur.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (str. 874–886). Oxford University Press.
- Roulston, K., Legette, R., in Womack, S. T. (2007). Beginning music teacher’s perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, 7(1), 59–82.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Obzorja.
- Schmidt, M. (2010) Learning from teaching experience Dewey’s theory and preservice teachers’ learning. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 131–146.

- Sink, P. E. (2002). Behavioral research on direct music instruction. V R. Colwell and C. Richardson (ur.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference* (str. 315–326). Oxford University Press.
- Teachout, D. (1997). Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41–50.
- Tsang, A. K. L. (2011). Online reflective group discussion – Connecting first year undergraduate students with their year peers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(3), 58–74.
- Učni načrt: pedagoška praksa 1. Magistrski študijski program 2. stopnje Instrumentalna in pevška pedagogika. (2004). UL Akademija za glasbo. [https://www.ag.uni-lj.si/e\\_files/vsebina/UN\\_IPP\\_II\\_17\\_18.pdf](https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/UN_IPP_II_17_18.pdf)
- Učni načrt: pedagoška praksa 2. Magistrski študijski program 2. stopnje Instrumentalna in pevška pedagogika. (2004). UL Akademija za glasbo. [https://www.ag.uni-lj.si/e\\_files/vsebina/UN\\_IPP\\_II\\_17\\_18.pdf](https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/UN_IPP_II_17_18.pdf)
- Yourn, B. R., (2000). Learning to teach: Perspectives from beginning music teachers. *Music Education Research*, 2(2), 181–192.
- Zakon o visokem šolstvu. (2012). *Uradni list Republike Slovenije*, (32). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2012-01-1406?sop=2012-01-1406>

### Summary

UDC 37.013:025,178

High quality practical teaching experience and pedagogical competences, gained during the course of the student's education, have been shown to have crucial impact on professional development of prospective winds professors. In addition, they contribute to creativity and motivation of the professor, who will be able to contribute to the professional development within the wider teaching community. It has been shown that the conduct of practical teaching experience vary among educational institutions, depending on its length and credits valuation. One can anticipate that pedagogic knowledge is primary related to the instrument playing techniques rather than to teaching strategies. In addition, the students gaining practical experience have been shown to focus mostly on themselves, rather than on the process of delivering a lecture or masterclass. (Jurševič idr., 2007; Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Education, 2010). The process of self-feedback and evaluation enables students to critically analyse the areas with room for improvement. During the process of evaluation, the involvement of supervisor or university lecturer has shown to be crucial. Furthermore, it has been suggested the conduct of practical teaching experience could be implicated in the wider Slovenian teaching and musical community, which would result in broadening the network of schools and professors involved. However, such implication is technically and logistically rather challenging.

In addition, the results have indicated that professors involved in student's practical teaching experience have professionally progressed and further developed the skills required for a good mentor or supervisor. Such experience motivates the professors and encourages them to stay on top of the current teaching trends and remain actively engaged within the teaching institution. It can be assumed that their constant learning and progression gives them an insight in the current trends of musical education within the wind instruments teaching practices.

Our study's results have shown the strong interlink between instrumental teaching and practical teaching experience, since the students tend to alter their own practicing techniques due to the insights learned during the practical teaching experience. In addition, beneficial impact of practical teaching experience on the student's developing pedagogical competences has been observed. Nonetheless, the study interestingly showed high percentage of students admitting that their practical teaching experience encouraged them to analyse and approach music compositions from different perspectives, which assists tackling specific technical and interpretative elements of the composition. On the contrary, the ability to deal with the administrative documents and familiarisation with laws and legislations within the educational departments, have been ranked as the least valued competences gained during the practical teaching experience. Subject specific competences ranked by professors were assessed based on two categories. Competences obtained while studying at university, which were assessed as less valuable and competences obtained during practical pedagogic experiences. Increasing the range of practical teaching experiences during the course of student's education, could therefore have beneficial impact also on competences' valuation by prospect professors, since our research, recognised significant differences among valuation of the subject-specific competences within the pedagogic field.

Academy of Music at University Ljubljana offers practical teaching experience only during postgraduate course Instrumental and vocal pedagogic. Placing it at the end of student's education path, it is ensured they have gained the necessary core knowledge of the instrument first. However, due to the constructive impact the practical teaching experience has shown, it might be beneficial to incorporate pedagogical modules in the undergraduate courses as well. Through such modules students will be introduced to the pedagogical trends and techniques in the early stages of their education. The knowledge would be further developed and put into practice during the postgraduate course. Modifications in the teaching system would stimulate development of scientific research within the field of instrumental and vocal education, based on the wind professors' early teaching experience research. Advances in understanding the impacts of practical teaching experiences, would improve their value extent within the educational programmes.