

Profesní kompetence učitele

Professional Competencies of the Teacher

Jiřina Jiříčková, Zuzana Selčanová

Abstrakt: Profesní kompetence jsou předpokladem učitelské kvalifikace. Problematice profesních kompetencí učitele hudební výchovy byla dosud věnována pouze malá pozornost. Tato studie předkládá obecný přehled profesních kompetencí učitele a svůj pohled zájmu dále specifikuje (dle klasifikace Kysil, 2019) na sociální kompetence a kompetence k samostudiu. Tyto kompetence slouží jako východisko pro hledání možností jejich rozvoje a zkvalitňování pregraduální přípravy učitelů hudební výchovy.

Klíčová slova: kompetence, profesní kompetence učitele, sociální kompetence, kompetence k samostudiu, hudební výchova, výzkum kompetencí učitele, profesní příprava učitelů hudební výchovy

Abstract: Professional competencies are a prerequisite for any teaching qualification. So far, little attention has been paid to the issue of the professional competencies of a music teacher. This study presents a general overview of the teacher's professional competencies and further specifies its view of interest (according to the Kysil's classification, 2019) on social competencies and self-study competencies. These competencies serve as a starting point for finding opportunities for their development and improving the quality of undergraduate training for music teachers.

Key words: competencies, professional competencies of teachers, social competencies, competencies for self-study, music education, research of teachers' competencies, professional training of music teachers

Úvod

S rostoucím významem kvality vzdělávání úzce souvisí otázka kvality učitelů a jejich profesní přípravy. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (2021)* poukazuje na potřebu zachování kompetenčního pojetí ve vzdělávání a aktualizaci klíčových kompetencí dle doporučení Evropské rady (2018). Předmět hudební výchova má své nezpochybnitelné místo v kontextu vzdělávání. Shodně s Prchalem (2022) je třeba jej chápat jako „nezastupitelný pro harmonický rozvoj osobnosti“ (Prchal, 2022, s. 11). Profesní přípravu učitele hudební výchovy na roli průvodce dětí v této oblasti, rozvíjení jeho profesních kompetencí, včetně specifických kompetencí sociálních a kompetencí k samostudiu, je třeba vnímat jako zásadní požadavek na cestě ke zkvalitňování vzdělávacího prostředí. V souvislosti s profesní přípravou učitelů hudební výchovy lze konstatovat, že jejich kompetence nejsou v české literatuře podrobněji zkoumány. Tento příspěvek se snaží postihnout východiska pro oblast výzkumu, který se zabývá právě touto oblastí.

Studie nejprve mapuje pojem kompetence obecně. Dále specifikuje profesní kompetence učitele, posléze učitele hudební výchovy, kde autorky svůj pohled zájmu zužují na kompetence sociální a kompetence k samostudiu. Rovněž se soustředí na přehled výzkumné činnosti v této oblasti.

Vymezení pojmu kompetence

Pod pojmem kompetence lze v literatuře nalézt kvalitativně velmi odlišné obsahy, kde množství rozdílně vykládaných pojmů vnáší do problematiky nepřehlednost. Kompetence je využívána v podobě jednotného i množného čísla, objevuje se spojení kompetentní chování i kompetentní osoba. Vašutová (2004) uvádí, že kompetenci lze nahradit nebo zaměnit pojmy schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost, aj. (Vašutová, 2004, s. 91).

Veteška a Tureckiová (2008) upozorňují na dva anglické pojmy „competence“ a „competency“, které se svým významem odlišují. „Competency“ odkazuje na soubor lidských kvalit (predispozic i výsledků učení), které jsou ke kompetentnímu výkonu potřeba (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21–22). Druhý přístup k pojmu „competence“ lze chápat v kontextu podávání kompetentního výkonu člověka. Podle zmíněných autorů jde o způsobilost, kompetentnost, neformální kvalifikaci (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21–22).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) charakterizuje kompetence, obdobně jako Průcha (2009, s. 124), jako „(...) soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (RVP ZV, 2004, s. 11). Helus vni-

má kompetence jako „nutný předpoklad jakékoliv učitelské kvalifikace, je v nich vyjádřen základní smysl a cíl učitelovy profese, který jí vtiskuje charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku“ (Helus, in Janík, 2005, s. 13).

Vymezení profesních kompetencí učitele

Oblast specificky profesních kompetencí je předmětem zájmu mnoha odborníků. Problematikou kompetencí učitele se zabývá např. Kyriacou (1996), Kalhous (1996), Průcha (1997, 2003), Švec (1999), Spilková (1991, 2004), Nezvalová (2003), Vašutová (2004), Gošová (2011), Gilleronová, Krejčová (2012), Lomnický (2017). Zatímco někteří autoři hovoří o profesní či pedagogické kompetenci (resp. kompetencích), jiní autoři používají označení profesní, pedagogické či také klíčové dovednosti učitele.

Podle Jakubovské (2017) se na začátku 90. let 20. století profesní kompetence vymezovaly v návaznosti na obsah pregraduální přípravy budoucích učitelů. Posléze převládla snaha o identifikování více individualizovaných kompetencí, které spíše vycházejí z kontextu reálných vzdělávacích situací.

Úsilí vymezit specificky kompetence učitele přináší různorodé úhly pohledu na danou problematiku. Pro srovnání některá vymezení předkládáme. Průcha (2003) definuje kompetence učitele jako „soubor profesních dovedností a dispo-

zic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (...). Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese (“znalost předmětu”), ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence“ (Průcha, 2003, s. 103-104).

Velmi podobně chápe profesionální kompetence učitele Spilková (2004), a to jako „(...) komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, což zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky k úspěšnému vykonávání profese“ (Spilková, 2004, s. 25).

Slavík a Siňor (1993) rozumějí pod pojmem kompetence učitele „připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti“ (Slavík, Siňor, 1993, s. 156). Švec (1999) oproti tomu zaměřuje své pojetí profesních kompetencí na kvalitu osobnostní stránky učitele jako absolventa pedagogické fakulty. Kompetence chápe jako „oblasti (směry) rozvoje osobnosti budoucího učitele, zahrnující oblast odborně předmětových kompetencí a pedagogické kompetence“. Profesní kompetence jsou dle Švece „souhrnem způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat, zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství“ (Švec, 1999, s. 27).

Švec (2005) chápe pedagogické kompetence jako „(...) určitou schopnost učitele či jiného subjektu řešit danou pedagogickou situaci“ (Švec, 2005, s. 52). Tato schopnost se projevuje svou vnější výkonovou složkou, která je pozorovatelná. Je tvořena a ovlivněna vnitřními a individuálními složkami osobnosti učitele, které nejsou pozorovatelné – motivy, prožitky, zkušenosti, studentovo vlastní pojetí dovednosti, prvky reflexe, aj.

Musil (2002) poukazuje na to, že v rámci pedagogické kompetence nelze opomíjet kompetence získané za přispění pedagogicko-psychologického a sociálně-psychologického vzdělání při teoretické i praktické přípravě kandidáta učitelství během pregraduálního studia.

Pojmem profesní kompetence a specificky psychosociálními kompetencemi vysokoškolského učitele se zabývá ve své habilitační práci Linhartová (2003). Obsah profesní kompetence vymezuje prostřednictvím 20 psychosociálních aktivit.

Vašutová (2004) chápe profesní kompetence jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně vázané a chápány celostně“ (Vašutová, 2004, s. 92). Pokud přijmeme pojetí profesních kompetencí Vašutové (2004) jako „komplexních, integrovaných a zároveň otevřených struktur,“ pak, dle návrhu Vašutové, je možné vnímat profesní kompetence

jako rámeček, kterým může být charakterizována učitelská profese (Vašutová, 2004, s. 91). S tímto pojetím autorky textu souzní. Zájem o profesní kompetence celé řady autorů svědčí o úsilí zabývat se z mnoha úhlů pohledu širokým spektrem kompetencí a posléze hledat cesty, jak zkvalitňovat učitelskou praxi.

Autorky studie se profesně zabývají přípravou budoucích učitelů hudební výchovy. Hudební výchova je předmětem vyučovaným činnostně, s optimálně vysokou mírou rozmanitých interaktivních vazeb. Kromě hudebně teoretických jevů je jak samotná výuka hudební výchovy ve školách, tak profesní příprava učitelů realizována prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových aktivit, které prostupuje aspekt tvořivosti. Tomu odpovídá skutečnost, že požadavky na profesní kompetence učitele hudební výchovy jsou velmi široce rozprostřeny. Navzdory tomu je výše zmíněná problematika žádoucích profesních kompetencí, včetně sociálních, specificky pro učitele hudební výchovy v české literatuře zastoupena zřídka.

Profesní kompetence učitele hudební výchovy

Z českých autorů se tématem profesních kompetencí zabývá Holas (2004, 2006). Na osobnostní předpoklady učitele ve výuce výchovně-uměleckých předmětů pak poukazuje Šrámková (2011). Klíčovými kompetencemi se ve vztahu k hudeb-

ní výchově zabývá rigorózní práce autor-
ky Liškové (2011). Kompetence učitele
profesionální hudební výchovy zkoumá
Gajdošová (2010). *Národní soustava povolání*
zveřejnila v roce 2012 kompetence
učitele odborných předmětů základní
umělecké školy, střední umělecké ško-
ly a konzervatoře (2012). Jde o standard
vztahující se přímo na učitele umělec-
kých škol – ZUŠ a konzervatoří, a to pro
všechny vyučované obory (např. hudeb-
ní, dramatický, výtvarný či taneční).

Z pohledu studentů vysokých škol
objasňuje pojmy profesní činnosti, pro-
fesní kompetence a kompetence přístupu
ke vzdělávání učitele hudební výchovy
Kysil (2019). Rozlišuje kompetence na
kognitivní hudební, osobní hudební,
hudební kompetence k samostudiu,
sociální hudební kompetence a kreativní
hudební kompetence (Kysil, 2019).

Kysil (2019) také uvádí jako jediná
v souvislosti s učitelem hudební výchovy
kompetence k samostudiu. Předkládaný
příspěvek z Kysil v tomto ohledu vychází,
a dále se zaměřuje na sociální kompeten-
ce jako na další dílčí složku profesních
kompetencí učitele hudební výchovy.

Výzkum v oblasti profesních kompetencí

Kysil (2019) se ve svém výzkumu *Rozvoj*

*kreativity a podnikavosti učitele hudební
výchovy*¹ věnuje otázce rozvoje učitel-
ské tvořivosti a podnikavosti, které přiřazuje
ke komplexu jejich profesních kompe-
tencí.

Zdrojům utváření pedagogických
dovedností začínajícího učitele se ve
svém výzkumu předpokladů pro rozví-
jení pedagogických dovedností studentů
a jejich sebemonitorování věnoval Švec
(Švec et al., 2002). Výzkum byl realizován
u absolventů bakalářského studia cizího
jazyka na Pedagogické fakultě Masary-
kovy univerzity a jeho stěžejní otázkou
bylo zjištění, do jaké míry jsou získané
dovednosti využívány v následné peda-
gogické praxi.

V období 2009–2011 se na Univerzi-
tě Jana Amose Komenského uskutečnil
výzkum zabývající se rozvojem klíčových
kompetencí prostřednictvím andragogic-
kého modelu učení a vzdělávání dospě-
lých.²

Nejpodrobněji se otázce přípravy
budoucího učitele ve vztahu k rozvoji
klíčových kompetencí žáků na různých
vzdělávacích úrovních věnuje Šimoní-
kův výzkum *Příprava budoucích učitelů
na rozvíjení klíčových kompetencí žáků
na jednotlivých úrovních vzdělávání: koo-
perace, participace, konsekvence*³ realizo-
vaný v roce 2010 na Pedagogické fakultě
Masarykově univerzity.

¹ Výzkum Natalia Kysil realizovala jako hlavní řešitel v rámci Pedagogické fakulty Ostravské uni-
verzity (ID projektu: SGS04/PdF/2019-20).

² Hlavní řešitel projektu Jaroslav Veteška; ID projektu: GA406/09/1950.

³ Hlavní řešitel projektu Oldřich Šimoník; ID projektu: MUNI/A/1024/2010.

Procesem zhodnocování kompetencí prostřednictvím nástroje VPL⁴ se zabývali autoři Tratina a Havlíčková (2012). Otázce kompetencí pedagogů na 1. stupni ZŠ v adaptačním procesu se zabývá Karišková (2010). Možnosti rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí budoucích pedagogů prostřednictvím alternativního programu, tzv. intervenčního týmu,⁵ mapuje Smolík a Svoboda (2010). Disertační práce Soukupové (2006) se orientuje na jednu z kompetencí budoucích učitelů, a to na kompetenci diagnostickou. Autorka vytvořila několik dotazníkových šetření, která hodnotí pregraduální přípravu, potřeby učitelů v oblasti dané kompetence či jejich znalost diagnostických metod.

Sociální kompetence

V souvislosti s pojmem sociální kompetence se v odborné literatuře setkáváme s velkým množstvím konceptů a klasifikací. Vedle samotného pojmu sociální kompetence existuje také řada pojmů souvisejících: sociální dovednost(i), sociální inteligence, emoční inteligence, emoční kompetence, empatie, interpersonální dovednosti/kompetence, komunikační dovednosti, sociální komunikace (jak v singuláru, tak i plurálu), sociální

obratnost. Pojetí jednotlivých příbuzných konceptů se u různých autorů liší. Např. pojem sociální inteligence je některými autory (Marlow, 1986) chápán jako synonymum sociálních kompetencí, jiní jej chápou jako aspekt, který se zaměřuje na kognitivní schopnosti a dovednosti (Cantor, Harlow, 1994; Janker, Merklinger, 1988).

O vyjádření vztahu mezi sociálními kompetencemi a některými příbuznými pojmy se pokusil Kanning (2017). Sociální kompetence popisuje jako množinu, jejíž podmnožiny tvoří emoční inteligence, interpersonální kompetence, sociální inteligence a sociální dovednosti. Kanning chápe interpersonální kompetence jako ty, které se ve smyslu Buhrmestera (1988) uplatňují v blízkých vztazích a interakcích. Sociální dovednosti v Buhrmesterově pojetí zahrnují kompetence, které jsou naučené a lze je charakterizovat malou mírou abstrakce (Kanning, 2017, s. 20) Obdobně – jako nadřazený pojem k sociálním dovednostem – vnímají sociální kompetence i další autoři. Např. Švec (1998) uvádí, že „soubor sociálních dovedností je klíčovou součástí sociální kompetence“ (Švec, 1998, s. 77).

Důležitost sociální kompetence učitele potvrzuje řada odborníků. Vztahem

⁴ Value of Prior Learning (zhodnocování předchozího učení). Jedná se o nástroj, který byl v roce 2005 vytvořen v Nizozemsku, v organizaci Kenniscentrum EVC. Je založen na švýcarské metodě pro kariérní rozvoj Ch-Q, usilující o zlepšení uplatnitelnosti na trhu práce.

⁵ Uvedený program vznikl jako reakce na situace na poli preventivních aktivit v oblasti základního školství. Šlo o vytvoření funkčnějšího modelu práce pedagoga při předcházení a výskytu sociálně patologických jevů.

mezi učitelem a žákem se zabývá Bruce (2005), který zdůrazňuje nepostradatelnost vzájemného respektu a důvěry. Sladová (2011) uvádí: „Pro budoucí učitele v pregraduální přípravě je velmi důležité, aby pochopili význam interpersonálních vztahů a komunikace.“ (Sladová, 2011, s. 101). Významem sociálního aspektu ve vyučování se zabýval také Fontana (1997), na kterého navazuje Gillernová (2003). Podle ní jsou sociální dovednosti důležitou součástí profesní kompetence učitele (Gillernová, 2003, s. 88). Gillernová a Krejčová (2012) podtrhují v souvislosti s případným rozvíjením sociálních dovedností „přiměřenou míru otevřenosti a reflexe“ (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 63). V této souvislosti se autorky dále zabývají možným způsobem náviku sociálních kompetencí.

Gillernová (1998) vyslovuje přesvědčení vyplývající ze zkušeností a poznatků řady autorů (Čáp, Mareš, 2001; Cangelosi, 1994; Fontana, 1997; Gillernová, 1998; Kyriacou, 1996; Mareš, Křivohlavý, 1995; Pasch et al., 1998; Petty, 1996; Švec, 1998). Podle ní je možné „rozvíjení sociálních profesních dovedností učitele ... postulovat jako jednu z důležitých podmínek optimalizace činnosti současné školy.“ (Gillernová, 1998, s. 289). Obdobně Jiříčková a Selčanová chápou oblast rozvoje sociálních kompetencí učitele jako jednu z klíčových oblastí, která pozitivně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces. V kontextu skupinového hudebního vyučování a širokého spektra realizovaných hudebně výchovných interakcí pak autorky na

tomto místě vyslovují své přesvědčení, že požadavek rozvoje sociálních kompetencí učitele představuje jeden z fundamentálních aspektů profesního rozvoje učitele a optimalizace výuky.

Kompetence k samostudiu

Pojem kompetence k samostudiu není v české literatuře podrobně definován. Předkládaná studie vychází z pojetí Kysil (2019), která používá označení hudební kompetence k samostudiu. K nim řadí schopnost samostudia, organizace vlastních metod sebevzdělávání, odpovědnost za úroveň sebevzdělávání, flexibilitu v aplikaci znalostí a dovedností v podmínkách rychlých změn, trvalé sebezkoumání, sledování vlastní činnosti.

Někteří autoři (např. Grecmanová, Urbanovská, 2007) spojují pojem kompetence k samostudiu převážně s učebními styly. Chval et al. (2012) v kolektivní monografii *Posuzování rozvoje kompetence k učení* uvádí, že kompetence k samostudiu úzce souvisí s kompetencí k učení. Autoři představují metodologický nástroj, který je založen na metodě strukturovaného pozorování.

Kompetence k samostudiu se v rámci mapování budoucích kompetencí objevuje jako součást systémových opatření Evropské unie pro vymezení požadavků trhu práce, a tedy i v souvislosti s celoživotním učením. To představuje schopnost a ochotu přijímat nové informace, rozšiřovat své znalosti, vědomosti

a dovednosti, a to právě formou samostudia nebo v krátkodobých i dlouhodobých vzdělávacích programech (2020).

Podobně spojuje pojem self-study s procesem samostudia bez přímého dohledu nebo účasti vyučujícího zahraniční literatura. Lypeyko a Pushkar (2013) upozorňují na to, že kompetence obecně se bez samostudia nemohou u studentů plně rozvinout. Autoři představují model vícerozměrné matice, která zahrnuje různé složky samostudia: např. přípravu na hodinu, laboratorní práce, praktickou a seminární výuku, stáže aj.

Zahraniční literatura pracuje dále s ekvivalentem self-study competence, který je vnímán jako prostředek pro zlepšení kvality pregraduálního studia učitelů (Korthass, 2019). Rogan a et al. (2019) upozorňují na to, že dosud chybí hlubší znalosti toho, jak systematicky řídit samostudium pro zvýšení kompetence (u studentů fyzioterapie).

Pojem self-study se často v zahraniční literatuře váže na praxi různých studijních oborů. Výzkum odborné praxe je v těchto případech založen na metodologii samostudia, a to převážně prostřednictvím sebereflexe (self-reflection) budoucích i stávajících učitelů v rámci zvyšování kvality výuky (Hiralaal, 2018, s. 619–634; Lyle, 2018; Brandenburg et al., 2017; Dalmau et al., 2017; McDonough, 2017). Na úzkou souvislost kompetence k samostudiu s reflektivní praxí upozorňují také Loughran a Russell (2002). Díky studiím mezinárodních přispěvatelů představuje publikace různorodé přístu-

py k samostudiu. Systematický přehled literatury o samostudiu v rámci pedagogických praxí z let 1990 až 2012 nabízí Vanessche a Kelchtermans (2016).

Studie autorky LaBoskey (2004) se zabývá metodologií samostudia ve vztahu k epistemologickým, pedagogickým a morálně-eticko-politickým základům této kompetence. Za klíčový rys kompetence k samostudiu považuje LaBoskey interaktivitu, kterou nám často může poskytnout reflexe jiné osoby.

Kompetence k samostudiu se často skloňuje v souvislosti s distančním vzděláváním (Vlna, 2021). S digitálními technologiemi spojují samostudium také autoři Garbett a Ovens (2017). Zvažují otázky, které jsou pro samostudium prostřednictvím vzdělávacích technologií zásadní, např. přístup k datům, jejich generování a analýza, identita, digitální etika aj.

Vzhledem k tomu, že je v rámci přípravy budoucích učitelů hudební výchovy kladen důraz také na samostudium, chápou autorky této studie kompetence k samostudiu jako jednu z hlavních oblastí profesních kompetencí. Podle nich kompetence k samostudiu zahrnují v hudebně výchovném procesu schopnost aktivně vyhledávat aktuální trendy a doporučenou literaturu ve studovaném oboru, schopnost stanovit si cíle a pravidla ve svém samostudiu, schopnost rozeznat svůj učební styl a způsob učení, schopnost sebereflexe. Kompetence k samostudiu je dále v rámci profesní přípravy budoucích učitelů rozvíjena tvorbou pedagogického portfolia.

Výzkum v oblasti sociálních kompetencí a kompetencí k samostudiu

Na sociální kompetence se zaměřuje řada výzkumů. Obecně je lze rozdělit do dvou oblastí: 1. na ty, které se zabývají souvislostmi mezi naměřenými osobnostními a sociálními charakteristikami a využívají k tomu testové metody (Joshano, Rastegar, & Bakhshi, 2012; Kanning, 2006, 2009); 2. na výzkumy pozorovaného sociálního chování a osobnostních rysů (Szczygieł, Weber, 2017; Selfhout, et al., 2010; Özgüven, Mucan, 2013; Stoughton, Thompson, & Meade, 2013).

Dubovicki a Nemet (2015) provedly výzkum, který se týkal sebehodnocení sociálních kompetencí studentů učitelství. Výzkum kromě jiného zjišťoval, nakolik rozvíjí pregraduální příprava sociální kompetence budoucích učitelů. Sto procent respondentů potvrdilo, že univerzitní aktivity ovlivnily jejich vztah k druhým.

Metodickými inovacemi v učitelské přípravě se zabýval Svatoš (1999), který vyzdvihl význam sociálně komunikativní kompetence v přípravě učitelů. Studie, která zjišťovala, jak angažovanost v umění rozvíjí schopnost empatie a tolerance vůči jinakosti, byla provedena v roce 2016. Porovnávala studenty běžné školy se studenty školy waldorfské. Potvrdila, že waldorfští studenti dosáhli výrazně lepších výsledků při měření emoční a kognitivní dimenze empatie a lepších

výsledků v toleranci jinakosti než běžní studenti učitelství (Martzog et al., 2016).

Výzkumem sociálních dimenzí osobnosti v přípravě budoucích učitelů hudební výchovy se zabývala Oravcová (2014). Autorka porovnávala míru extravertnosti studentů učitelství a studentů dalších fakult. Signifikantní rozdíly zjistila v míře emocionální lability u studentů učitelství a u studentů jiného studijního oboru. Obdobný výzkum provedla také Čížková et al. (1998). Zjistila, že míra neuroticismu budoucích učitelů byla signifikantně vyšší v porovnání s procentuálním výsledkem udaným literaturou. Rovněž Kariková (2000) ve svém výzkumu osobnostních vlastností studentů učitelství předkládá, že více než třetina zkoumaného vzorku se jeví jako emocionálně labilní a nestálá. Kariková v dalším výzkumu (2002) vysledovala, že studentky byly méně vyrovnané než učitelky, které působí ve školách. Na základě svých výzkumů navrhuje Oravcová, aby pregraduální příprava učitelů „(...) povinně zahrňala kurzy zamerané na rozvoj sociálních zručností a podporu rozvoja pozitívnych interpersonálnych črt. Kurzy, ku ktorým patrí cielený sociálno-psychologický výcvik, ako aj rôzne diskusné dielne, skupinové a individuálne konzultácie zamerané na rozbor pôsobenia študenta v modelových ale aj autentických školských sociálnych situáciách (rozbor videonahrávky z praxe apod.)“ (Oravcová, 2014, s. 36).

Kompetencí k samostudiu se zabývá

studie autorů Sikorové a Malacha: *Užívání studijních materiálů a přístupy k učení u studentů učitelství* (2014, s. 87–105). Studie diagnostikuje přístupy k učení u studentů učitelských oborů na třech fakultách Ostravské univerzity a popisuje výsledky výzkumu zaměřeného na užívání studijních materiálů samotnými studenty.

Ritter et al. (2018) uvádějí, že v posledním desetiletí vzrostl zájem o výzkum samostudia. Jejich publikace *Teaching, Learning, and Enacting of Self-Study Methodology Unraveling a Complex Interplay* obsahuje příspěvky o výzkumech z různých univerzit napříč mnoha obory a kontinenty.⁶

Výzkum samostudia založený na sebe-reflexi vlastní praxe vyučujících přináší také autoři Vanassche a Kelchtermans (2016).

Závěr

Wagner sestavil tzv. seznam dovedností pro 21. století; tyto dovednosti dovolují člověku flexibilně reagovat na náročné, neobvyklé a kritické situace v životě (Wagner, 2008). Řadí k nim kritické myšlení a řešení problémů, spolupráci, obratnost a přizpůsobivost, iniciativu a podnikavost, schopnost efektivní ústní a písemné komunikace, schopnost nacházet a analyzovat informace, zvi-

davost a imaginaci. Wagnerův seznam zřetelně ukazuje na potřebu mezilidské spolupráce, zohledňování postojů druhých či empatii, tedy na oblast sociálních kompetencí (Wagner, 2008). Wagnerův výčet dovedností, resp. jejich naplňování, lze chápat jako podnětný přístup pro diskusi na téma rozvoje profesních kompetencí budoucích učitelů. V souladu s Wagnerem (2008) a spolu s Gillernovou (2003) lze vyjádřit přesvědčení, že akcent na rozvoj a kultivaci sociálně psychologických dovedností učitele představuje neoddiskutovatelný trend v současné profesní učitelské přípravě (Gillernová, 2003).

Kompetence k samostudiu, které jsou v kontextu distančního vzdělávání nyní uváděny nejčastěji, představují v rozvoji profesních kompetencí učitele důležitou oblast. Zároveň jsou spojovány s problematikou přístupu k učení a učebních stylů.

Obě specifické oblasti profesních kompetencí učitele hudební výchovy (sociální kompetence a kompetence k samostudiu) jsou ve svém pojetí odlišné. Nebyly dosud významně zkoumány a doposud nebyl sledován jejich vzájemný kontext. Přitom požadavek na výzkum komplexu profesních kompetencí učitelů hudební výchovy nebo jeho dílčích aspektů je třeba chápat pro obor didaktika hudební výchovy jako zásadní. Další zkoumání

⁶ Duquesne University nebo George Mason University v USA, VU University Amsterdam v Holandsku, University of KwaZulu-Natal v Jihoafrické republice a University Of East London ve Velké Británii.

umožní hlubší vhled do dané problematiky, na jehož základě lze dále pokračovat v definování a rozvoji specifických kompetencí učitele hudební výchovy v souvislosti se žádoucím zkvalitňováním pregraduální přípravy učitelů.

Literatura

- Bruce, T. (2005). *Early Childhood Education. Third Edition*. London: Hodder Arnold.
- Brandenburg, R., Glasswell, K., Jones, M., & Ryan, J. (2017). *Reflective Theory and Practice in Teacher Education*. Singapore: Springer Singapore, XXV, 284 p. Available at: doi:10.1007/978-981-10-3431-2.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.991>
- Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 289 p.
- Cantor, N., & Harlow, R.E. (1994). Social intelligence and personality: Flexible life task pursuit. In: Sternberg, R. J., & Ruzgis, P. (Eds.), *Personality and Intelligence* (pp. 137-168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čížková, J. (et al.). (1998). Struktura a integrace psychické zátěže u studentů učitelství. In: *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 153 p.
- Dalmau, M. C., Guðjónsdóttir, H., & Tidwell, D. (2017). *Taking a Fresh Look at Education Framing Professional Learning in Education through Self-Study*. Rotterdam: SensePublishers (CXCIV, 10 p.) Available at: doi:10.1007/978-94-6300-869-3.
- Dubovicki, S., & Nemet, M. B. (2015). Self-assessment of the Social Competence of Teacher Education Students. In: *The New Educational Review*, 42 (pp. 227-238).
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 384 p.
- Gajdošová, M. (2010). Aktuálnost kompetencí učitele profesionálnější hudobnej výchovy v 21. storočí. In: *Musica viva in schola XXII*. Brno: Masarykova univerzita (pp. 72-76). Available at: https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica_viva_in_schola_xxii.pdf.
- Garbett, D., & Ovens, A. (2017). *Being Self-Study Researchers in a Digital World Future Oriented Research and Pedagogy in Teacher Education*. Cham: Springer International Publishing, VI, 181 p. Dostupné na: doi:10.1007/978-3-319-39478-7.
- Gillnerová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. In: *Pedagogická orientace 2*, Brno: Česká pedagogická společnost (pp. 83-94).

- Gillernová, I., Krejčová, L. (et al.). (2012). *Sociální kompetence ve škole*. Praha: Grada Publishing, s.s., 248 p.
- Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. In: Výrost, J. & Slaměník, I. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál (pp. 259–301).
- Gošová, V. (2011). *Kompetence učitele*. Available at: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele.
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 178 p.
- Hiralaal, A. (2018). Exploring my role modelling as a teacher educator: a self-study. In: *South African journal of higher education*. Higher Education South Africa (HESA), 32(6), pp. 619–634. Available at: doi:10.20853/32-6-3001.
- Holas, M. (2004). *Hudební pedagogika*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, 125 p.
- Holas, M. (2006). Příprava a další vzdělávání učitelů ZUŠ a konzervatoří. In: *Česká hudební pedagogika a vzdělávání dospělých na počátku 21. století: sborník z 28. muzikologické konference Janáčkiana (Ostrava) 1. a 2. června 2006 : Mezinárodní hudební festival Janáčkův máj*. Praha: Divadelní ústav, pp. 63–67. Available at: <http://pdf.osu.cz/khv/dokumenty/janackiana2006.pdf>.
- Centrální databáze kompetencí. *Národní soustava povolání*. Databáze kompetencí. (2012). Ministerstvo práce a sociálních věcí. Available at: <http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx?help>.
- Chval, M., Kasáková, H., & Valenta, J. (2012). *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Praha: Karolinum, 112 p.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 171 p.
- Janker, P., & Merklinger, W. (1988). *Alkoholismus und sociale Kompetenz*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 277 p.
- Kalhous, Z. K aktuálním otázkám začínajících učitelů. In: *Pedagogika časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 46(3), pp. 245–255.
- Kanning, U. P. (2017). *Diagnostika sociálních kompetencí*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 124 p.
- Kariková, S. (2000). *Osobnostné charakteristiky budúcich učiteľov*. [Disertační práce]. Bratislava: FFUK.
- Kariková, S. (2002). *Utváranie vzťahu k učiteľskej profesii z hľadiska ontogenézy psychiky*. [Habilitationální práce]. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa - Európske trendy a slovenský prístup. In: *Profesijný rozvoj učiteľov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 164 p. Available at: <http://files.mpskolenie1.webnode>.

- sk/200000035-5a44c5b3f0/Prof.rozvoj%20u%C4%8Dite%C4%BEa%20MPCPO%202006.pdf.
- Kariková, S. (2010). Rozvoj kompetencí učiteliek na 1. stupni ZŠ v adaptačnom procese. In: Vališová, A. (Eds.) *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci: česko-slovenské pedagogické a psychologické studie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, pp. 84–94.
- Brtnová Čepičková, I. (Ed.) (2010). *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci: česko-slovenské pedagogické a psychologické studie*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, pp. 84–94.
- Klapilová, S. (1998). Sociální kompetence učitele a multikulturní výchova. In: *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů)*. Sborník z konference. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, pp. 137–140.
- Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu. Metodická příručka*. (2011). NÚV: Praha, pp. 80–98. Available at: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove_kompetence.pdf.
- Korthagen, F. (2004). In Search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. In: *Teacher and Teacher Education*, 20(1), pp. 77–97.
- Kortjass, M. (2019). Enriching Teaching Through Artefacts: An Early Childhood Mathematics Teacher Educator's Self-Study Project. *Educ. res. soc. change* 8(1), pp. 70–85. Available at: <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v8i1a5>.
- Kraus, B. (1998). *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 165 p.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 153 p.
- Kysil, N. (2019). Moderní učitel hudební výchovy z pohledu studentů vysokých škol. In: *Aura musica: časopis pro sborovou tvorbu, hudební teorii a pedagogiku*. Ústí nad Labem: PF UJEP, katedra hudební výchovy, 11, pp. 15–19. Available at: https://issuu.com/ujep/docs/aura_musica_11_na_web/s/10303352.
- Lepenka, T., & Pushkar, O. (2013). *Organization of Students' Self-Study to Build Competencies in the Workplace*. Available at: http://learningideasconf.s3.amazonaws.com/Docs/Past/2013/papers/Lepeyko_Pushkar.pdf.
- Lomnický, I, Prednocyová, L., & Gadušová, Z. (2017). Teacher's Career Progression in the Context of Lifelong Learning. In *INTEND 2017: Proceedings from 11th annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 6-8th of March, 2017*. - Valencia IATED Academy. Available at: doi: 10.21125/inted.2017.
- Laboskey, V. K. (2004). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. In: J. Loughran, M. L. Hamilton, V. L. LaBoskey, & T. Rusell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817–870). Dordrecht: Kluwer.

- Linhartová, D. (2003). *Psychosociální kompetence vysokoškolského učitele*. [Habilitační práce]. Brno: PdF MU, 173 p.
- Lišková, M. (2011). *Didaktické rozpracování obsahu učiva z učebnice HV 1.-5. ročník ZŠ SPN, a. s. do rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání* [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 179 p. Available at: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/47599>.
- Loughran, J. & Russell, T. (2002). *Improving teacher education practices through self-study*. London: RoutledgeFalmer, 273 p. Available at: doi:10.4324/9780203018637.
- Lyle, E. (2018). *Fostering a relational pedagogy: self-study as transformative praxis*. Boston: Brill Sense, 247 p.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 210 p.
- Marlow, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. In: *Journal of Educational Psychology*, 78(1), pp. 52-58. Available at: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52>.
- Martzog, P., Kuttner, S., & Pollak, G. A. (2016). A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social competencies: can arts engagement explain differences? In: *Journal of education for teaching: international research and pedagogy*, 8(1), pp. 66-79.
- McDonough, S. (2017). Taking a Return to School: Using Self-Study to Learn about Teacher Educator Practice. *Studying teacher education*. Abingdon: Routledge, 13(3), pp. 241-256. Available at: doi:10.1080/17425964.2017.1365700.
- Metodika mapování budoucích kompetencí trhu práce se zapojením sektorových a průřezových pracovních skupin vč. stanovení základních pravidel pro základní spolupráce firem a škole ve vazbě na nově definované kompetence ve stavu rozpracovanosti k 15. 9. 2020*. (2020). Available at: https://mspakt.cz/wp-content/uploads/2020/02/Metodika-mapovani-budoucich-kompetenci-trhu-prace_spoluprace-skol-a-firem.pdf.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2021). Available at: <file:///C:/Users/Uzivatel/Desktop/RVP%20ZV%202021%20zmeny.pdf>.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2021* (2021). Available at: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.
- Musil, J. V. (2002). *Speciální psychologie 2. Pedagogicko psychologické kompetence učitele 1*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna Olomouc, 123 p.
- Nezvalová, D. (2003). Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. In: *Pedagogická orientace 4*, Brno: Česká pedagogická společnost, pp. 11-19.
- Oravcová, J. (2004). Sociálně a interpersonálně črty osobnosti budoucích učitelů. In: *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost, pp. 28-38.

- Pasch, M. (et al.). (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 416 p.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 380 p.
- Prchal, J. Memorandum. 23. a 24. dubna 2021. In: *Aura musica*. (13) Dostupné na: Available at: https://issuu.com/ujep/docs/aura_musica_13_2021_web
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*, Praha: Portál, 495 p.
- Průcha, J. (2005). *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: ARSCI, 144 p.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 322 p.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 395 p.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 268 p.
- Rogan, S. (Eds.). (2018). *Teaching, Learning, and Enacting of Self-Study Methodology Unraveling a Complex Interplay*. Singapore: Springer Singapore, 322 p. Available at: doi:10.1007/978-981-10-8105-7
- Rogan, S., Taeymans, J., Zuber, S., & Zinzen, E. (2019). Feasibility and effectiveness of guided self-study on examination and treatment competencies of undergraduate physiotherapy students: a protocol for a pilot randomized controlled trial. In: *Physical therapy reviews* Taylor & Francis, 24(6), pp. 269-273. Available at: doi:10.1080/10833196.2019.1662207.
- Sikorová, Z., & Malach, J. (2014). Užívání studijních materiálů a přístupy k učení u studentů učitelství. In: Malach, J., Knejzlíková, O. (Eds.) *Pedagogická diagnostika a profese učitele. Sborník příspěvků XI. ročníku mezinárodní konference*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, pp. 87-105.
- Smékal, V. *Sociální kompetence (Sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení*. Psychologické texty, 5, Brno: Psychologický ústav FF MU.
- Solomon, R., Davidson, N., Solomon, E. (1993). *The Handbook for the Forth R: Relationship Activities for Cooperative and Collegial Learning*. (Volume III). Columbia MD: National Institute for Relationship Training, Inc., 1993.
- Spilková, V. (et al.). (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 271 p.
- Spilková, V. (1991). Obecná východiska koncepce studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. In: *Pedagogika časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 41(4), pp. 477-483.
- Sladová, J. (2011). Pregraduální příprava učitelů a jejich profesní i osobnostní rozvoj v kontextu kurikulární reformy. In: ŠMELOVÁ, E., FASNEROVÁ, M. (Eds.) *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, pp. 97-103.
- Slavík, J., Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. In: *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 53(2), pp. 155-164.
- Smolík, A., Svoboda, Z. (2010). Možnosti rozvoje osobnostních a sociálních kompe-

- tenci budoucích pedagogů prostřednictvím alternativních programů. In: Brtnová Čepičková, I. (ed.). *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci: česko-slovenské pedagogické a psychologické studie*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, pp. 202–215.
- Soukupová, P. (2016). *Rozvíjení profesních kompetencí učitele*. Praha, 2016. [Disertační práce]. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. Available at: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/83793/140049965.pdf?sequence=4&isAllow-ed=y>.
- Svatoš, T. (1999). Sociálně komunikativní příprava budoucích učitelů. In: *Pedagogika časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 49(3), pp. 249-260.
- Šrámková, M. (2011). Osobnostný kompetenčný profil učiteľa uplatňujúceho prvky tvorivej dramatiky v rámci hudobnej edukácie. In: *Teorie a praxe hudební výchovy II: Sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2011*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, pp. 65-71. Available at: <http://www.czechcoordinator.eu/DOCS/Text%20Teorie%20a%20praxe%20Hv%20II%20-%20Praha%202011.pdf>.
- Švec, V. (et al.). (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 306 p.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a ve výcviku*. Brno: MU, 178 p.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 163 p.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 136 p.
- Tratina, P., & Havlíčková, D. (2012). *SEN – Sebeevaluační nástroje, aneb, Zhodnot své kompetence získané při práci s dětmi a mládeží*. Praha: NIDM MŠMT, 30 p.
- Vališová, A. (1994). Rozvíjení sociální kompetence ve školním prostředí. In: *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: Institut sociálních vztahů, 124 p.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). *The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices*. In: *Journal of curriculum studies* [online]. London: Routledge, 47(4), pp. 508-528. Available at: doi:10.1080/00220272.2014.995712.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2016). *Facilitating self-study of teacher education practices: toward a pedagogy of teacher educator professional development*. *Professional development in education*. Routledge, 42(1), pp. 100-122. Available at: doi:10.1080/19415257.2014.986813.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 190 p.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 159 p.
- Úřední věstník Evropské unie. C181/1, 4. 6. 2018. (2018). Available at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Vlna, J. (2021). *Distanční vzdělávání a digitální kompetence v době koronavirové krize*. Kancelář Poslanecká sněmovny.

Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need - and What We Can Do About It*. New York: Basic Books, 290 p.

PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

Mgr. Zuzana Selčanová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy

Univerzita Karlova

jirina.jirickova@pedf.cuni.cz

zuzana.selcanova@pedf.cuni.cz