

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

Obor: Školský management

**KOMPETENCE UČITELE
ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY**

BASIC SCHOOL OF ARTS TEACHER'S COMPETENCIES

Bakalářská diplomová práce

Josef Vlach

Vedoucí bakalářské diplomové práce: doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.

Olomouc 2013

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci, 25. března 2013

Terminologická úmluva

V textu jsou některá obecná jména (např. učitel, ředitel, pedagog apod.) používána pouze v mužském rodu bez jakéhokoliv diskriminujícího záměru a výlučně s cílem zpřehlednění textu.

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Michaele Prášilové, Ph.D. za odborné vedení práce, za rady, podněty, připomínky a věnovaný čas, jež mi při zpracování bakalářské práce poskytla.

Děkuji také kolegům a kolegyním, kteří se jako členové expertního týmu zapojili do výzkumného šetření popsaného v této práci. Členy týmu byli: Lubor Bořek, PhDr. Hana Chvátilová, MgA. Petr Fiala, Mgr. Petr Hanousek, Bc. Pavel Hučík, Bc. Jaroslava Komárková, Pavel Kovářiček, Mgr. Luboš Lisner, MgA. Leoš Nývlt, Mgr. Pavel Plašil, Karel Šust a Miloslav Tengler.

Anotace

Příjmení a jméno autora: Vlach Josef

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky FF UP

Název diplomové práce: Kompetence učitele základní umělecké školy

Vedoucí práce: doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.

Počet znaků: 89 414

Počet příloh: 9

Počet použitých zdrojů: 24

Klíčová slova: kompetence, prahové kompetence, klíčové kompetence, měkké kompetence, odborné kompetence, učitel hudby, učitel základní umělecké školy

Keywords: competency, threshold competencies, key competencies, soft competencies, vocational competencies, music teacher, teacher of basic school of arts

Tématem bakalářské práce je dosud málo zpracovaná oblast kompetencí učitele základní umělecké školy. Cílem práce je identifikovat prahové kompetence učitele hudebního oboru ZUŠ. Po teoretickém vhledu do problematiky kompetencí se zaměřením na kompetence učitele hudby přináší práce popis uskutečněného výzkumného šetření i jeho výsledky v podobě přehledu prahových kompetencí učitele hudebního oboru ZUŠ včetně popisu chování, kterým se tyto kompetence projevují.

Práce je příspěvkem ke zkvalitnění personálních činností ředitelů ZUŠ při přijímání nových učitelů a jejich vedení v počátcích jejich kariéry. Nabízí se také jako jeden z možných podkladů při dalším zpracovávání problematiky kompetencí učitele ZUŠ.

The topic of this bachelor thesis is the area of competencies of a teacher of a basic school of arts which has been rarely dealt with. The aim of the thesis is to define the threshold competencies of a music teacher at basic school of arts. The thesis first deals with the theory of competencies with the focus being on competencies of a music teacher followed by the description of the conducted survey and its results in the form of summary of threshold competencies of a music teacher at basic school of arts including the description of behaviour characteristic for these competencies.

The thesis can contribute to an improvement of personnel activities of directors of basic schools of arts when accepting new teachers and subsequent supervising of their early careers. The thesis can also serve as a possible base for any further dealing with the problem of competencies of a music teacher at basic school of arts.

Obsah

Úvod	6
1 Kompetence	8
1.1 Vymezení pojmu kompetence	8
1.2 Klasifikace kompetencí	11
1.3 Řízení podle kompetencí	15
2 Kompetence ve vzdělávání	18
2.1 Kompetence učitele	19
2.2 Kompetence učitele hudby	21
3 Výzkumné šetření	27
3.1 Postup výzkumného šetření	28
3.2 Průběh výzkumného šetření	29
3.2.1 Přípravná fáze	29
3.2.2 První fáze	31
3.2.3 Druhá fáze	32
3.2.4 Závěrečná fáze	34
4 Výsledky výzkumného šetření	37
4.1 Přehled identifikovaných kompetencí	38
4.2 Prahové kompetence učitele hudebního oboru ZUŠ a jejich projevy ..	42
4.3 Návrhy a připomínky expertů	47
4.4 Diskuse k výsledkům výzkumného šetření	48
Závěr	53
Seznam použité literatury a zdrojů	55
Seznam obrázků a tabulek	58
Seznam příloh	59

Úvod

Při své práci ředitele základní umělecké školy (dále jen ZUŠ) jsem nucen často řešit problémy, dotýkající se kvality učitelovy práce, jeho znalostí, dovedností, schopností a postojů. Již při přijímání nového učitele musím posoudit, zda bude schopen plnit všechny požadavky, které na něho budou kladeny. Po přijetí učitele je třeba plánovat a podporovat jeho profesní i osobnostní růst, kontrolovat a hodnotit jeho práci.

Přestože mám požadované kompetence učitele částečně zpracované ve směrnici, která se týká odměňování zaměstnanců, uvědomuji si, že mi chybí podrobný přehled požadovaných kompetencí a jejich projevů pro jejich komplexnější využití. Při jejich identifikaci jsem se chtěl opřít o již vytvořené dokumenty či monografie s touto tematikou.

Kompetencím učitele základní školy je věnována řada publikací, kompetencím učitele uměleckých oborů se autoři u nás věnovali zatím pouze okrajově. V roce 2012 byly na webu Národní soustava povolání zveřejněny kompetence učitele uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední umělecké školy a konzervatoře (Učitel, 2012). Zde uvedené kompetence a popisy jejich obsahů a úrovní představují standard pracovníka příslušné profese a vztahují se na učitele ZUŠ i konzervatoře společně pro všechny vyučované obory.

Protože si nejsem jistý, do jaké míry lze slučovat profesi učitele ZUŠ a učitele konzervatoře, rozhodl jsem se s pomocí zkušených kolegů ze ZUŠ sestavit vlastní přehled kompetencí. Usoudil jsem, že bude vhodné nejprve identifikovat prahové kompetence učitele ZUŠ (např. učitel – absolvent konzervatoře bez praxe v oboru), a to nejprve pro nejrozšířenější obor na základních uměleckých školách, obor hudební.

Cílem této práce je identifikovat prahové kompetence učitele hudebního oboru ZUŠ.

Práce je klasicky členěna na dvě části, teoretickou a empirickou.

Cílem teoretické části je uvedení do problematiky kompetencí s akcentem na kompetence učitele hudby.

Cílem praktické části je identifikování prahových kompetencí učitele hudebního oboru ZUŠ pohledem řídicích pracovníků ZUŠ, popis identifikovaných kompetencí konkrétními projevy chování a porovnání identifikovaných kompetencí s kompetenčním modelem v Národní soustavě povolání pro obor Učitel uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední umělecké školy a konzervatoře.

Teoretická část této práce je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola odpovídá na otázky: Co jsou kompetence? Jak je lze klasifikovat? Jak je lze využít v personální práci manažera?

Druhá kapitola přináší pohledy různých autorů na kompetence učitele a specifické kompetence učitele hudby.

Třetí až páté kapitola obsahuje praktickou část. Ve třetí kapitole je popsán průběh výzkumného šetření. Výsledky tohoto šetření jsou obsahem čtvrté kapitoly, v páté kapitole jsou tyto výsledky vyhodnoceny.

K dosažení cílů praktické části práce byly použity tyto postupy a metody: byl sestaven tým expertů, složený z vybraných řídicích pracovníků ZUŠ. Pomocí mailové korespondence byly opakovaně zjišťovány jejich názory na zkoumanou problematiku. Doplňující metodou byla analýza dokumentů, týkajících se kompetencí učitele, které experti poskytli ze své praxe ředitele ZUŠ. Byla také použita komparace výsledků výzkumného šetření s kompetencemi uvedenými v systému Národní soustavy povolání.

Při práci jsem čerpal z literatury a dalších zdrojů, které jsou uvedeny v Seznamu použité literatury a zdrojů. Součástí práce jsou také přílohy, které dokumentují postup výzkumného šetření a přinášejí podrobné dílčí i konečné výsledky.

Očekávám, že skutečnosti zjištěné tímto výzkumným šetřením najdou uplatnění při mé práci ředitele základní umělecké školy, že budou využitelné i na ostatních ZUŠ a že poslouží jako jeden z možných podkladů při dalším zpracovávání problematiky kompetencí učitele základní umělecké školy.

1 Kompetence

V roce 1973 byl v americkém časopise *the American psychologist* publikován článek Davida McClellanda s názvem *Testing for Competence Rather Than for „Intelligence“* (McClelland, 1973). V něm vyzývá k tomu, aby při výběru nového zaměstnance byl brán větší zřetel na kompetence uchazeče, než na jeho inteligenci. V následujících letech se pomalu, ale jistě dostaly kompetence do centra zájmu autorů, zkoumajících skutečnosti, které nejvíce ovlivňují, zda pracovník (nejčastěji manažer) na svém místě v době plné změn obstojí.

„Aby jedinec obstál na globalizujícím se a stále se měnícím trhu práce a byl rovněž úspěšným a spokojeným člověkem, potřebuje být vybaven nejen určitou profesní kvalifikací a odborností, ale především jedinečnou schopností úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací – tedy stručně řečeno určitými kompetencemi“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 12).

Veteška a Tureckiová (2008, s. 16) dále zdůrazňují že je sice nutné potřebné schopnosti, dovednosti a zkušenosti získat, ale především je třeba je umět vhodně použít.

1.1 Vymezení pojmu kompetence

Původní význam pojmu kompetence lze chápat jako „oprávnění jednotlivce činit rozhodnutí“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25). V oblasti řízení a rozvoji lidských zdrojů a také v kurikulárních dokumentech je však dnes kompetencemi míněn „specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jedinec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací (ve všech hlavních oblastech života, tj. také v kontextu trhu práce, a to ve formě profesního uplatnění a zaměstnatelnosti)“ (tamtéž, s. 25–26).

Někdy je pojem kompetence nahrazován termínem způsobilost. Člověk je kompetentní (způsobilý) tehdy, když dokáže v okamžiku, kdy je

postaven před úkol nebo se dostane do nějaké situace, využít možnosti, které má k dispozici, především své vnitřní zdroje (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 29).

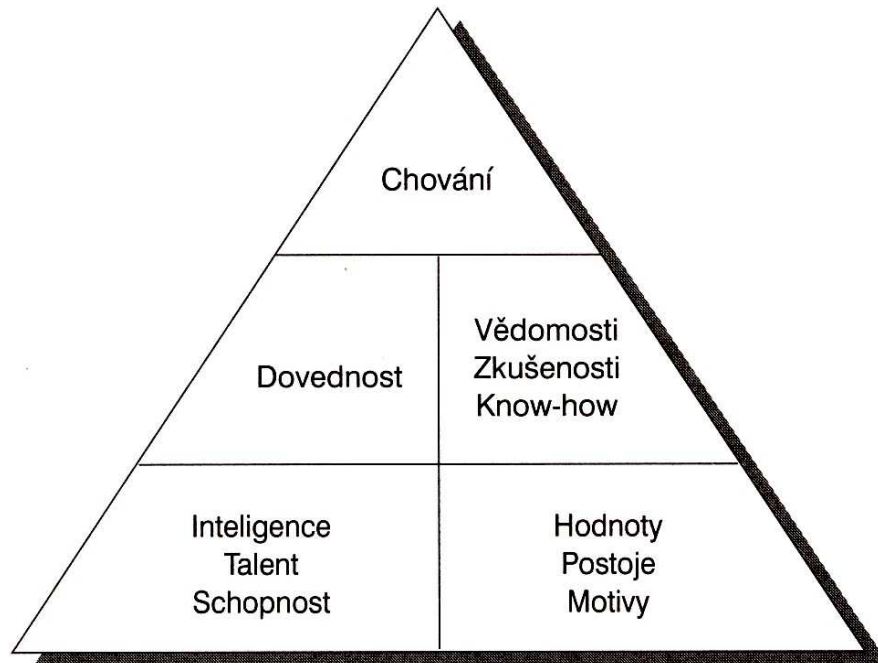
Pojem kompetence se často vyskytuje také v kurikulárních dokumentech (častěji jsou zmiňovány kompetence žáků než kompetence učitelů). V jednom z rámcových vzdělávacích programů jsou kompetencemi chápány „ohraňené struktury schopností a znalostí a s nimi související dovednosti, postoje a hodnotové orientace, které jsou předpokladem pro výkon žáka – absolventa ve vymezené činnosti (vyjadřují jeho způsobilost nebo schopnost něco dělat, jednat určitým způsobem)“ (Rámcový, 2010, s. 4).

Na webu Centrální databáze kompetencí jsou kompetence definovány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností a postojů umožňující pracovní uplatnění a osobní rozvoj jednotlivce. Vyjadřují předpoklady k výkonu určitého souboru činností“ (Centrální, 2012). Jsou zde také uvedeny požadované vlastnosti kompetence: musí být sledovatelné, měřitelné a přístupné změně a rozvoji.

Aby byl pracovník kompetentní, musí být podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 27) splněny tři předpoklady. Pracovník musí být schopen, musí chtít a musí mít možnost se příslušným způsobem projevit.

Kompetence, které pracovník nechce nebo nemůže použít, jako by z pohledu zaměstnavatele ani neměl. Pouze kompetence, které se projevují v konkrétním chování, mají pro zaměstnavatele význam. Schopnosti, znalosti, dovednosti a postoje, které nejsou využívány zůstávají potenciálem a záleží na zaměstnanci, ale také na personální práci a organizačním zajištění zaměstnavatele, zda se rozvinou v kompetence.

Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 28) také prezentují upravený model hierarchické struktury kompetence, jak jej sestavili Lucia a Lepsinger:



Obrázek 1: Hierarchický model struktury kompetence (Kubeš et al., 2004, s. 28)

Na tomto modelu je znázorněno, které prvky se podílejí na utváření kompetence. Avšak teprve konkrétní chování završuje celou strukturu kompetence, je jejím projevem a také potvrzením.

Přístup ke vzdělávání podle kompetencí (competency-based approach, dále jen CBA) má své počátky v Severní Americe na počátku 70. let 20. století (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 36).

„CBA je způsobem, jímž je vzdělávání a učení organizováno spíše podle toho, jaké kompetence mají být rozvinuty u učících se jedinců, než podle toho, co je obsahem (učivem) konkrétního předmětu nebo souboru podobných předmětů“ (tamtéž, s. 36).

Kompetenční přístup se soustřeďuje na skutečné projevy chování, ne na to, co by se mohlo nebo mělo udělat, vyzdvihuje chování vedoucí k úspěchu, propojuje úspěšné chování jednotlivce i celé firmy (Kubeš et al., 2004, s. 19).

Kvalifikací se rozumí „soustava schopností potřebných k získání způsobilosti k výkonu určité specifické činnosti“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 12). Tradiční pohled na pojem kvalifikace je úzce spojen s dosažením předepsaného stupně vzdělání v příslušné odbornosti, je tedy

výsledkem formálního studia zakončeného předepsaným způsobem (např. maturitní zkouškou nebo státní závěrečnou zkouškou spolu s obhajobou kvalifikační práce). Tomuto pohledu na kvalifikaci na první pohled odpovídá i další definice: „Kvalifikací se rozumí formální výstup procesu hodnocení a validace, který je získán v okamžiku, kdy příslušný orgán stanoví, že jedinec dosáhl vzdělávacích výsledků podle daných standardů“ (Plnění, 2006).

Je třeba si ale uvědomit, že kvalita hodnoceného výkonu při rozhodování o splnění kvalifikace (například vykonání předepsané zkoušky) je ovlivněna řadou faktorů, nejen formálním vzděláváním. Dokonce může být dosažena i mimo systém formálního vzdělávání (viz Národní soustava kvalifikací, 2006–2012).

„V budoucnu bude zaměstnavatele stále více zajímat, co lidé umějí, než to, kde se to naučili. Mnohem více se budou uznávat skutečné znalosti a dovednosti. Kvalifikace žádané zaměstnavateli jsou již nyní popisovány v Národní soustavě kvalifikací potřebnými znalostmi a dovednostmi. Každý, kdo příslušnou kvalifikaci chce získat, musí složit zkoušku podle jednotného standardu u nezávislé komise. A je úplně jedno, jak a kde se to zkoušený naučil. Důležité je to, co předvede u zkoušky. Svou národní soustavu kvalifikací má většina evropských zemí, jsou navzájem propojené a většinou i navzájem uznávané. Právě to je šance i pro uznávání neformálního vzdělávání“ (Sada, 2011, s. 5).

1.2 Klasifikace kompetencí

V literatuře i praxi je možné se setkat s různými přívlasky pojmu kompetence, například kompetence klíčové, profesní, prahové, výkonové, rozlišovací (či rozlišující), odborné, generické, měkké.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 45) uvádějí, že klíčové kompetence „zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní rysy a vlastnosti osobnosti; umožňují člověku jednat adekvátně v různých pracovních a životních situacích“. K tomu dodávají, že je třeba změnit výuku, neboť kompetence nejsou založeny pouze na vědomostech, ale především na aktivitách. Upozornují na to, že „nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, který pozitivně působí na osobnostní rozvoj a určuje mj. míru ekonomického statusu“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 48).

Veteška a Tureckiová (2008, s. 48) uvádějí také přehled klíčových kompetencí, jak je rozpracovali Siegrist, Ital a Knöferl:

- komunikace a spolupráce
- schopnost učit se a schopnost myslet
- samostatnost a výkonnost
- schopnost nést odpovědnost
- kreativita a schopnost řešit problémy
- odůvodnění a hodnocení

Armstrong (1999, s. 195) přináší několik rozdělení kompetencí pracovníka. Jedno z nich rozlišuje behaviorální nebo personální kompetence (někdy označované jako měkké kompetence) a kompetence založené na práci nebo povolání (označované jako tvrdé kompetence). Měkké kompetence jsou součástí osobnostní výbavy pracovníka, s nimi se přichází ucházet o místo. Naproti tomu tvrdé kompetence jsou odvozeny z požadavků na výkon práce na konkrétní pracovní pozici. Dnes jsou tvrdé kompetence nejčastěji označovány jako odborné kompetence (srovnej Rámcový, 2010, s. 4; Veteška a Tureckiová, 2008, s. 49), případně odborné znalosti a odborné dovednosti (Centrální, 2012).

Podle kvality kompetencí, jimiž zaměstnanec disponuje, rozlišujeme kompetence prahové a rozlišovací (odlišující).

Kubeš, Spillerová a Kurnický uvádějí, (2004, s. 31) že Boyatzis označuje jako prahové (threshold) kompetence takové, které stanovují práh výkonu, který lze ještě označit jako kompetentní.

Naproti tomu rozlišovací kompetence odlišují mimořádně výkonné pracovníky od ostatních (Armstrong, 1999, s. 196).

Prahové kompetence jsou předmětem výzkumného šetření této práce. Jsou zde chápány jako kompetence, které jsou rozhodující při přijímání nového zaměstnance bez předchozí praxe.

Pokud však chápeme prahové kompetence jako postačující minimum pro časově omezenou dobu přijímacího řízení, zkušební doby nebo zaučení, je

třeba ještě vymezit kompetence určující standardní výkon již zaučeného zaměstnance. Jak uvádí Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 31), takto jsou kompetence chápány v národních standardech, které jsou v některých zemích vytvářeny pro různé profese, u nás se jedná o systém Národní soustava povolání (Národní, 2012).

Odborné kompetence tvoří „soubor odborných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon pracovních činností daného povolání nebo skupiny příbuzných povolání“ (Rámcový, 2010, s. 4).

Generické kompetence nejsou vázány na určitou pracovní pozici, ale jsou „garantem dobrého výkonu v mnoha profesích, v různých organizacích“ a jsou schopné „odlišit nadprůměrného pracovníka od průměrného“ (Kubeš et al., 2004, s. 31).

Centrální databáze kompetencí je systematizovaným úložištěm kompetencí, ze kterého čerpají systémy Národní soustavy povolání i Národní soustavy kvalifikací (Centrální, 2012). Tyto systémy vznikly (a jsou stále doplňovány a aktualizovány) pod patronací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Ministerstva práce a sociálních věcí ČR na podnět zaměstnavatelů a také jako reakce na podobné snahy v dalších evropských státech. Cílem těchto soustav je lepší uplatnitelnost na trhu práce, a to nejen českém. Propojením národních systémů a postupným sjednocováním kvalifikačních předpokladů (a jejich průběžnou aktualizací podle okamžitých potřeb trhu) by se měla výrazně usnadnit zaměstnatelnost na celém integrovaném evropském trhu bez ohledu na hranice jednotlivých států (Historie, 2012). Centrální databáze kompetencí (2012) člení kompetence v kompetenčním modelu na měkké kompetence, obecné dovednosti, odborné znalosti a odborné dovednosti.

Měkké kompetence jsou zde definovány jako soubor „požadavků potřebných pro kvalitní výkon jednotky práce, nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Mají průřezový charakter a jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné“ (Centrální, 2012). Je zde uveden následující přehled měkkých kompetencí:

Seznam měkkých kompetencí

Kód	Název
1	Efektivní komunikace
2	Kooperace (spolupráce)
3	Kreativita
4	Flexibilita
5	Uspokojování zákaznických potřeb
6	Výkonnost
7	Samostatnost
8	Řešení problému
9	Plánování a organizace práce
10	Celoživotní učení
11	Aktivní přístup
12	Zvládání zátěže
13	Objevování a orientace v informacích
14	Vedení lidí (leadership)
15	Ovlivňování ostatních

Obrázek 2: Seznam měkkých kompetencí (Centrální, 2012)

Obecné dovednosti jsou zde definovány jako soubor „obecných požadavků potřebných pro výkon práce, které zcela výhradně nesouvisí s určitou profesí. Mají průřezový charakter a jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné“ (Centrální, 2012). Následující obrázek uvádí jejich přehled:

Seznam obecných dovedností

Kód	Název
1	Počítačová způsobilost
2	Způsobilost k řízení osobního automobilu
3	Numerická způsobilost
4	Ekonomické povědomí
5	Právní povědomí
6	Jazyková způsobilost v češtině
7	Jazyková způsobilost v angličtině
8	Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce

Obrázek 3: Seznam obecných kompetencí (Centrální, 2012)

Odborné znalosti a dovednosti jsou v Centrální databázi kompetencí definovány jako soubor „odborných požadavků potřebných pro výkon jednotky práce. Dají se relativně jednoduše a jednoznačně změřit a ověřit testem nebo praktickou zkouškou“ (Centrální, 2012).

Měkké kompetence a obecné dovednosti jsou shodné pro různá povolání, rozlišeny jsou úrovně, v jaké jsou pro dané povolání požadovány. Výběr (a úroveň) odborných znalostí a dovedností je dán požadavky příslušného oboru či konkrétního povolání – u příbuzných povolání se mohou některé shodovat, u nepříbuzných jsou zcela odlišné (Centrální, 2012).

1.3 Řízení podle kompetencí

Jedním z moderních nástrojů v řízení organizace je tzv. řízení podle kompetencí. Podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 85) je pokládán v současnosti za nejprogresivnější systém řízení lidských zdrojů v organizaci.

Je důležité zdůraznit, že s tím, jak se vyvíjí společnost i sama organizace, soubor požadovaných kompetencí pro jednotlivé pracovní pozice nemůže zůstat neměnný. Po určité době se může důležitost některých kompetencí snížit, jiné se stanou významnějšími, mohou být identifikovány úplně nové kompetence nebo se může zásadně změnit jejich obsah. (Kubeš et al., 2004, s. 41)

Pokud chce firma řízení podle kompetencí využít, musí nejdříve identifikovat požadované kompetence pro příslušnou pracovní pozici, přesně popsat obsah kompetencí a jejich význam. Musí se také rozhodnout, zda chce identifikovat kompetence tak, jak jsou vyžadovány v současnosti, nebo z pohledu očekávaného vývoje organizace a jejího okolí (tamtéž, s. 47).

Stejní autoři Kubeš, Spillerová a Kurnický (tamtéž, s. 48) představují šest zdrojů a technik získávání dat tak, jak je uvádějí Spencer a Spencer:

- „rozhovor nebo metoda kritických situací,
- panely expertů,
- průzkumy,
- databáze kompetenčních modelů,
- analýza pracovních funkcí/úkolů,
- přímé pozorování“

Tyto techniky mají různou časovou i finanční náročnost, stejně jako různou vypovídající hodnotu. Zároveň Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 48) upozorňují, že není možné vycházet z jediného zdroje informací.

Jednou z vhodných metod pro získání potřebných dat je panel expertů. Představuje metodu, ve které jsou osloveni odborníci daného oboru, aby se pokusili řešit problém, v případě tvorby kompetenčního modelu jsou vyzváni, aby formulovali projevy chování příslušející ke zkoumané pracovní pozici. Pomocí panelu expertů je možno získat v krátkém čase velké množství dat, ale jak uvádějí Spencer a Spencer (Kubeš et al., 2004), některá data budou vycházet spíše než z reality z myšlenkových stereotypů. Proto je vhodným doplněním panelu expertů metoda behavioral events interview (BEI). Ukázalo se, že asi čtvrtina projevů, identifikovaných panelem expertů, nebyla potvrzena metodou BEI. Ta naopak vygenerovala obdobný počet nových projevů (tamtéž, s. 50–51).

Při realizaci metody BEI osoba, která vede rozhovor, zaznamenává projevy chování zkoumané osoby v kritických situacích (úspěšně i neúspěšně řešených). Z rozhovoru se snaží vytipovat chování, které vedlo k úspěšnému řešení. Tato metoda je vhodnější pro identifikaci kompetencí zajišťujících nadprůměrný výkon, než pro zjištění prahových kompetencí (tamtéž, s. 50–51).

Získaná data je třeba dále zpracovat, Kubeš, Spillerová a Kurnický (tamtéž, s. 55–56) uvádějí následující postup:

1. je sestavena databáze výroků, u každého výroku je zachován identifikovatelný zdroj,
2. jsou vyřazeny ty výroky, které neuvádějí pozorovatelné chování; výroky, které popisují shodné chování různými slovy, jsou sjednoceny,
3. projevy chování jsou soustředěny do skupin (základ budoucích kompetencí),
4. potenciální kompetence i s jejich popisem chování je třeba na širším vzorku respondentů ověřit co do četnosti využití kompetence, tak také co do její důležitosti, aby mohlo být rozhodnuto o zařazení kompetence do kompetenčního modelu.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 103) uvádějí, že souhrnem požadovaných kompetencí je vytvořen kompetenční model, přičemž každá kompetence je podrobně popsána a charakterizována. Pro každou kompetenci jsou definovány úrovně rozvoje – takto je možné sestavit matici kompetencí. Vyznačením úrovně požadovaného rozvoje kompetencí v matici vznikne profil kompetencí. Tento profil může být porovnán s kompetencemi konkrétního zaměstnance nebo uchazeče o zaměstnání. Ze zjištěných rozdílů pak vychází další personální práce firmy.

Tvorba kompetenčních modelů je velmi náročná, proto řada firem svěřuje tuto práci specializovaným firmám nebo si vybírá z již vypracovaných databází kompetenčních modelů, případně si takový model upraví pro své konkrétní podmínky.

2 Kompetence ve vzdělávání

Kompetence se v souvislosti s kurikulární reformou a s kurikulárními dokumenty zmiňují většinou ve vztahu k žákovi. Že jsou pro úspěch reformy možná ještě důležitější kompetence učitele, uvádějí například Veteška a Tureckiová (2008, s. 58):

„Pojetí kurikulární reformy je někdy spojováno pouze s tvorbou rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů a jejich zavádění do praxe. Úspěch reformy je však podmíněn především připravenými pedagogickými pracovníky, kteří by měli převzít zodpovědnost za úspěšnou proměnu učícího se prostředí a pozitivního klimatu ve škole.“

Jeden z klíčových dokumentů zabývajících se kompetencemi ve vzdělávání s názvem Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006) používá místo termínu kompetence ve stejném smyslu termín schopnosti (což je způsobeno zřejmě překladem). Tyto „schopnosti jsou zde definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými schopnostmi jsou schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život“ (Doporučení, 2006). Dále tento dokument vyjmenovává osm klíčových schopností (tamtéž):

1. „komunikace v mateřském jazyce
2. komunikace v cizích jazycích
3. matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií
4. schopnost práce s digitálními technologiemi
5. schopnost učit se
6. sociální a občanské schopnosti
7. smysl pro iniciativu a podnikavost a
8. kulturní povědomí a vyjádření“

2.1 Kompetence učitele

Většina odborné literatury, která se zabývá kompetencemi a kompetenčními modely, pracuje především s profesní skupinou manažerů. Změny ve společnosti, které vyvolaly nový pohled na práci řídicích pracovníků, se týkají i nemanážerských povolání. Proto se v posledních letech začínají odborníci věnovat i požadavkům na kompetence jiných profesí, včetně těch pedagogických. Ostatně učitel toho má s manažerem možná více společného, než by se na první pohled mohlo zdát. Žádný kvalitní pedagog se neobejde bez kvalitního plánování, organizování, vedení či kontrolování. Musí umět rychle reagovat a kompetentně se rozhodovat. Vedle toho musí mít pochopitelně další odborné vědomosti a dovednosti, specifické budou jistě i nároky na jeho osobnost.

Navíc, jestliže kurikulární dokumenty běžně pracují s kompetencemi žáků, nemělo by být o to více jasno v kompetencích jejich učitelů? Vzhledem k tomu, že všechny základní i střední školy ve svých školních vzdělávacích programech rozpracovávají postup výuky tak, aby školu opouštěli žáci s předem určenými kompetencemi, bylo by logické předpokládat, že otázka kompetencí učitelů je již dávno důkladně zpracována. Že to není tak jednoduché, dokumentují obtíže, které provázejí již řadu let tvorbu standardu učitele základní školy.

Kyriacou (1996, s. 23–26) rozděluje základní pedagogické dovednosti učitele do sedmi skupin:

1. Plánování a příprava (plánování cílů, očekávaných výstupů a zvolených prostředků)
2. Realizace vyučovací jednotky (aktivní zapojení žáků směřující ke kvalitnímu výkonu)
3. Řízení vyučovací jednotky (udržení aktivity, pozornosti a zájmu žáků)
4. Klima třídy (tvorba a udržení kladných postojů žáků k vyučování, motivace k aktivitě)
5. Kázeň (udržení pořádku a řešení konfliktů)
6. Hodnocení prospěchu žáků
7. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení)

Obst (2002, s. 98) uvádí Švecovo rozdělení pedagogických kompetencí:

- „kompetence k vyučování a výchově (diagnostická, psychopedagogická a komunikativní kompetence);
- osobnostní kompetence (mj. odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých);
- rozvíjející kompetence (adaptivita, informační, výzkumné, sebereflektivní a autoregulativní dovednosti)“.

Obst (tamtéž, s. 98) dále prezentuje dispoziční model učitelových předpokladů pro výkon profese podle Tishmana, Jaye a Perkinse: „Dispozice podle uvedených autorů zahrnuje schopnost (předpoklady, nutné dovednosti); vnímavost (schopnost poznat situaci, která vyžaduje určitý druh chování), a sklon ve vhodné situaci skutečně určitým způsobem jednat.“

Šrámková (2011, s. 66) shrnuje odborné předpoklady učitele podle Vašutové takto: učitel musí být schopen diagnostikovat výchovně vzdělávací potřeby žáka, analyzovat konkrétní podmínky výchovy a vzdělávání, tvořit kurikulum, řídit učení, hodnotit výsledky působení na žáka, pedagogicky komunikovat (nejen se žáky), utvářet hodnotový systém žáka, řešit problémové situace a snažit se jim předcházet, sebehodnotit se a sebevzdělávat se.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR v dokumentu Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi (únor 2009) vypočítává, k čemu by měl sloužit profesní standard učitele. Tvorba a vznik standardu umožní širokou celospolečenskou diskuzi, zaměří pozornost na důležitost kvalitního výkonu pedagoga, sjednotí terminologii, což usnadní komunikaci a porozumění. Budoucímu učiteli i stávajícím pedagogům ukáže požadavky spojené s profesním a kariérním růstem. Formulací státní zakázky na profil absolventa pedagogické školy umožní cíleně plánovat a realizovat přípravné i další vzdělávání učitelů, každý učitel bude vědět, co se od něho očekává, a bude moci cíleně pracovat na svém růstu, umožní objektivnější hodnocení a ocenění učitelů, napomůže k objektivnějšímu pohledu veřejnosti na profesi učitele.

2.2 Kompetence učitele hudby

Učitel hudby (tak, jak ho chápe tato práce) je učitel uměleckých škol od základních uměleckých škol přes konzervatoře a některá gymnázia s uměleckou profilací až po vysoké školy, případně soukromý učitel hudby, nikoli učitel hudební výchovy nebo učitel hudebních kroužků v zájmovém vzdělávání.

Problematika kompetencí učitele hudby je v dostupných zdrojích zastoupena řídko. Z českých autorů se tímto tématem zabývá Milan Holas (2004, 2006). Důležitým zdrojem s referenční hodnotou informací (vzhledem k systematičnosti a komplexnosti zpracování a k absenci jiných podobných zdrojů) je systém Národní soustava povolání a zde uvedený kompetenční model pro profesi Učitel uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední odborné školy a konzervatoře (Učitel, 2012).

Pro efektivní práci učitele hudby je podle Holase (2004, s. 38–39) důležité vzdělání učitele, jeho osobnostní vlastnosti a také organizační dovednosti. Vzdělání je důležité jak odborné (hudební i pedagogicko-psychologické), tak také všeobecné, učitel by se měl orientovat i v ostatních uměnovědných disciplínách a také v oblasti společensko-kulturní. Za důležité osobnostní vlastnosti hudebního pedagoga označuje úroveň jeho vystupování, pedagogický takt, schopnost sociálního kontaktu se žáky i s kolegy, jednotu vystupování před žáky i na veřejnosti a jeho obecnou estetickou kulturu. Z organizačních dovedností vyzdvihuje organizování výchovně vzdělávacího procesu, přípravu a realizaci školních koncertů a přehrávek, vytipování nákupu odborné literatury, ale i vyhledávání sponzorů.

Při své pedagogické práci by měl učitel podle Holase (2004, s. 42) vycházet ze zákonitostí hudebního vývoje člověka, měl by znát dostatek hudebních skladeb vhodných pro použití ve výuce, měl by umět rozvíjet tvořivé myšlení studentů přiměřenou a srozumitelnou formou, činnosti žáků by měl umět adekvátně hodnotit. Měl by přihlížet k temperamentu jednotlivých žáků a měl by být také schopen analyzovat zdroje žákovy motivace.

Mezi sociálně psychologické dovednosti učitele řadí Holas (2004, s. 77–79) zdvořilost, slušnost, pedagogický takt, pokoru a diskrétnost. Učitel by měl dodržovat zásady a principy asertivního chování, měl by si věřit a měl by být schopen situačního myšlení (schopnost analyzovat, vyhodnotit a operativně řešit pedagogické situace). Učitel by měl být schopen kontrolovat své chování, měl by být schopen kritického sebehodnocení. Pokud se dopustí chyby, měl by ji včas přiznat.

Základem efektivní práce pedagoga je podle Holase (2004, s. 80–82) oboustranná komunikace mezi učitelem a žákem. Učitel by měl být ochoten vyslechnout názor druhého, snažit se o pochopení partnera v komunikaci, zároveň mu vhodným způsobem poskytovat zpětnou vazbu. Jen tak se učitel může dozvědět, jaký žák je, co chce a co může. Učitel by měl být důvěryhodný a přátelský. Měl by znát a citlivě využívat vztahy v kolektivu žáků. Důležitá je také kultura jeho jazykového vyjadřování.

Šrámková vyzdvihuje důležitost osobnostních předpokladů učitele, a to především při výuce výchovně-uměleckých předmětů, ve kterých tito učitelé „vedú žiakov k hodnotám, formujú ich morálne postoje a rozvíjajú kognitívnu aj afektívnu stránku osobnosti. Na to, aby učiteľ mohol vychovávať osobnosti, ktoré budú celistvé, sám musí byť zrelou a plnohodnotnou osobnosťou“ (Šrámková, 2011, s. 66).

O důležitosti pedagoga a jeho umělecké autoritě v uměleckém vzdělávání píše Kljunić (2009):

„V uměleckém vzdělávání, kdy prostá autodidaxe přináší jen velmi omezené výsledky a je vždy spojena s obrovskou námahou při velkých ztrátách studijní energie, je umělecká autorita reálného učitele něčím zcela nepominutelným a nesuplovatelným. Základem autority učitele hudby – a umění vůbec – je prostě umět.“

Holas (2006, s. 64) rozlišuje v přípravě a dalším vzdělávání hudebních pedagogů tři klíčové prvky: vzdělání, výcvik a výchovu pedagogů. Zároveň také říká: „Žádná škola nemůže nahradit životní a uměleckou zkušenost. Na druhé straně by však měla ulehčit studentům cestu k jejich praktickému uplatnění“ (Holas, 2006, s. 64).

Kompetence hudebního pedagoga rozděluje Gajdošová (2010, s. 73–75) na kompetence:

- profesní
- psycho-didaktické
- diagnostické
- komunikační
- informační
- sebereflexivní

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání hudba (2010) je závazný pro konzervatoře (právě absolventů konzervatoře je mezi učiteli ZUŠ nejvíce). Tento dokument dělí kompetence absolventa na klíčové a odborné. Klíčové kompetence dále rozděluje na kompetence:

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- personální a sociální
- občanské a kulturní povědomí
- k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
- k využívání prostředků informačních a komunikačních technologií a práci s informacemi (Rámcový, 2010, s. 7–10)

Odborné kompetence jsou zde definovány takto:

- ovládat základy uměleckých činností hudební oblasti
- vykonávat umělecké činnosti dle daného zaměření oboru
- vykonávat umělecko-pedagogickou činnost
- dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci
- kvalitně vykonávat umělecké činnosti
- jednat ekonomicky a v souladu se strategií trvale udržitelného rozvoje (tamtéž, s. 10–12)

Ke každé kompetenci jsou uvedeny očekávané výstupy absolventů. Ty by měly korelovat s požadavky, které na začínající učitele klade výuka na základních uměleckých školách.

Kurzy dalšího vzdělávání hudebních pedagogů by měly podle Holase (2006, s. 66–67) obsahovat tyto oblasti:

- rozvoj komunikativních dovedností
- metodika výuky hudební teorie
- vedení dětského pěveckého sboru
- problematika péče o hudební nástroj
- příprava na soutěž
- základy komponování
- využití informačních technologií, včetně notačních programů
- dramaturgie a prezentace školních koncertů
- oblast hudební kritiky a popularizace hudby
- hudební management a řízení ZUŠ
- zahraniční spolupráce
- propagace školy
- realizace projektů včetně tvorby ŠVP a autoevaluace

Tento Holasův výčet ukazuje na oblasti, které považuje za důležité a které podle něho zpravidla nejsou u začínajících učitelů dostatečně rozvinuty.

V systému Národní soustavy povolání (2012) není profese učitele základní umělecké školy (případně učitel hudby) zastoupena přímo. Je zde však šířeji pojata profesní oblast Učitel uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední odborné školy a konzervatoře (Učitel, 2012). Kompetenční modely jsou v tomto systému tvořeny pro jednotlivá povolání souborem měkkých kompetencí a obecných dovedností (jsou shodná pro všechna povolání, liší se pouze požadovanou úrovní), dále pak odbornými znalostmi a dovednostmi (ty jsou specifické pro každou profesi). Přehled měkkých kompetencí a obecných dovedností je uveden v kapitole 1.2 Klasifikace kompetencí, přičemž dovednost Způsobilost k řízení osobního automobilu není pro sledovanou profesní oblast vyžadována vůbec.

Z odborných znalostí jsou požadovány: obecná pedagogika a výuka uměleckých disciplin.

Odborné dovednosti jsou uvedeny tyto:

- „Rozložení učebních osnov a vzdělávacích cílů do jednotlivých témat a úkonů
- Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny
- Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků
- Motivování k zájmu o učivo
- Zjišťování, jak žáci (studenti) pochopili učivo
- Řízení diskuzí
- Vedení výuky se zřetelem na speciální vzdělávací potřeby žáků (studentů)
- Rozvíjení uměleckého talentu a dovedností žáků (studentů)
- Prověřování dovedností žáků (studentů) v příslušném uměleckém oboru
- Příprava žáků na samostatné umělecké produkce
- Orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech“
(Učitel, 2012)

Kompetence a kompetenční oblasti uvedené v této kapitole poukazují na důležitost osobnosti učitele (projevuje se prostřednictvím měkkých či klíčových kompetencí) a jeho odborných dovedností. Odborné znalosti nejsou příliš zdůrazňovány, stojí však jistě v pozadí jako základ odborných dovedností, jichž jsou nutným předpokladem a součástí. Nejasná zůstává důležitost uměleckých dovedností – jakým přínosem při výuce hudby je skutečnost, když je učitel sám aktivním hudebníkem. Umělecké dovednosti jsou zastoupeny v deklarovaných odborných kompetencích absolventa konzervatoře, kompetenční model pro Učitele uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední odborné školy a konzervatoře v Národní soustavě povolání je postrádá.

Žádný ze zdrojů uvedených v této kapitole se nevěnuje konkrétně kompetencím učitele hudby na ZUŠ. Pro lepší pochopení specifík základního uměleckého vzdělávání a z nich vyplývajících požadavků na

učitele je vhodné připomenout vymezení základních uměleckých škol v celém školském systému. Poslání základních uměleckých škol a jejich postavení v soustavě škol a školských zařízení jsou popsány v Bílé knize (Národní, 2001, s. 55):

„ZUŠ poskytují všem zájemcům, kteří projeví potřebné předpoklady, základy uměleckého vzdělání v oboru hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Jsou nejširší platformou pro vyhledávání a růst uměleckých talentů. Nejnadanější z nich jsou připravováni k dalšímu odbornému studiu v konzervatořích, ve středních, vyšších odborných a vysokých školách s uměleckým a pedagogickým zaměřením. Umělecká výchova se tak stává důležitým prvkem v rozvoji a kultivaci osobnosti široké základny žáků, studentů a dospělých. Proto má tato škola zásadní výchovný význam pro jakékoliv studium a pro kvalitu budoucího života.“

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (Bořek et al., 2010) navíc zdůrazňuje, že se jedná o studium dlouhodobé, systematické a komplexní.

Text citovaný z Bílé knihy potvrzuje specifikum vzdělávání na ZUŠ oproti vzdělávání na vyšších stupních uměleckého vzdělávání. Je jím vzdělávání budoucích aktivních amatérských umělců, případně poučených „konzumentů“ umění na jedné straně a příprava budoucích profesionálů na straně druhé. Dalším specifikem je skutečnost, že žáky ZUŠ mohou být děti od pěti let (výjimečně i mladší), horní věková hranice není stanovena, na ZUŠ mohou studovat i dospělí (Bořek et al., 2010, s. 34). To samozřejmě klade vysoké nároky na pedagogy ZUŠ.

Dostupné zdroje neodpověděly konkrétně na otázku, jaké jsou prahové kompetence učitele hudebního oboru na ZUŠ. O to se pokusilo výzkumné šetření popsané v následujících kapitolách.

3 Výzkumné šetření

Ředitelé škol musí často řešit úkoly, které přímo souvisejí s kompetencemi učitelů. Jak vyplynulo z odborných debat na toto téma, mají ředitelé základních uměleckých škol obvykle zpracovány náplně práce, případně více či méně konkrétní kritéria hodnocení. O široce využívané a sofistikovanější péči o rozvoj lidských zdrojů založené na práci s kompetencemi učitele se nedá hovořit.

O příspěvek k nápravě tohoto nedostatku se snaží empirická část této práce. Jejím cílem je identifikování prahových kompetencí učitele hudebního oboru ZUŠ pohledem řídicích pracovníků ZUŠ, popis identifikovaných kompetencí konkrétními projevy chování a porovnání identifikovaných kompetencí s kompetenčním modelem v Národní soustavě povolání pro obor Učitel uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední umělecké školy a konzervatoře.

K tomuto účelu bylo realizováno výzkumného šetření, jehož cílem je pomocí týmů expertů sestavit přehled prahových kompetencí učitele hudebního oboru ZUŠ včetně popisu chování, kterými se tyto kompetence projevují.

Výstup z tohoto výzkumného šetření v podobě výčtu prahových kompetencí a popisů chování, kterými se tyto kompetence projevují, může napomoci při personální práci ředitelům ZUŠ (případně jejich zástupcům) při přijímání začínajících učitelů, podpoře profesního rozvoje těchto učitelů, hodnocení jejich práce a odměňování, pomůže také začínajícím hudebním pedagogům při jejich snaze o vlastní profesní růst. Výzkumné šetření bude také zjišťovat, zda se identifikované kompetence shodují s kompetencemi, které jsou uvedeny v systému Národní soustavy povolání pro učitele uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední umělecké školy a konzervatoře. Přestože nejsou zpracovány pouze pro učitele ZUŠ a přestože popisují výkon „standardního“ učitele, lze předpokládat, že by ve většině položek mělo ke shodě dojít.

3.1 Postup výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumného šetření se autor práce rozhodl využít zkušeností odborníků – ředitelů ZUŠ. Chtěl zvolit takový postup, který by byl organizačně realizovatelný a zároveň časově přijatelný. Postup, který by využil individuálních zkušeností členů týmu, který by umožnil ovlivňování názory a myšlenkami a přitom by vyloučil ovlivňování silnou osobností. Postup, který by umožňoval na většinovém základě vyloučit nepatřičné prvky vzešlé z šetření. Opakované zjišťování názorů expertů na zkoumanou problematiku pomocí mailové korespondence se jevílo jako optimální.

V přípravné fázi výzkumného šetření bude sestaven tým expertů.

V první a druhé fázi budou shromažďovány a tříděny výroky expertů popisující očekávané chování začínajícího učitele. V těchto fázích nebudou výroky hodnoceny, zda se skutečně vztahují k prahovým kompetencím. Výroky jednoho experta bez ohledu na jejich kvalitu mají sloužit jako podnět, inspirace (ať už pozitivní nebo negativní) pro ostatní experty. Přestože zadání od samého začátku očekávalo od expertů zacílení na začínajícího učitele, dalo se předpokládat, že řada výroků bude směřovat spíše ke „standardnímu“ výkonu – projevy chování těchto učitelů má ředitel před očima denně (na rozdíl od učitele začínajícího).

Ve druhé fázi budou mít experti možnost navrhnout zpřesnění kteréhokoli výroku z první fáze, uznají-li to za vhodné.

V závěrečné fázi bude úkolem expertů ze shromážděných výroků vybrat ty, které dle jejich názoru skutečně odpovídají zadání, to znamená projevy prahových kompetencí.

V rámci první fáze budou experti vyzváni, aby zaslali dokumenty z vlastní praxe ředitele školy týkající se kompetencí učitele, pokud takové mají.

Postup výzkumného šetření bude směřovat od identifikace projevů chování k jejich přiřazování ke kompetencím, jejichž struktura byla převzata z Národní soustavy povolání (Učitel, 2012).

Získaný a utříděný materiál bude nakonec porovnán s kompetenčním modelem v systému Národní soustavy povolání pro profesi Učitel

uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední odborné školy a konzervatoře (Učitel, 2012).

3.2 Průběh výzkumného šetření

Realizace výzkumného šetření se držela naplánované struktury – přípravná, první, druhá a závěrečná fáze.

3.2.1 Přípravná fáze

V přípravné fázi bylo třeba vybrat experty a přesvědčit je k zapojení do týmu. Předběžně byla předpokládána účast 10 až 15 expertů. Kritériem výběru byla vedle vykonávané pozice řídicího pracovníka ZUŠ dlouholetá pedagogická praxe (více než 15 let). Zároveň měl být expert členem celostátních struktur Ústřední umělecké rady základních uměleckých škol ČR (ÚUR) nebo Asociace základních uměleckých škol České republiky (AZUŠ), případně ředitel pilotní školy (pilotování Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání – RVP ZUV) či ředitel ZUŠ, který je zároveň aktivní profesionální hudebník.

Neformálním způsobem (osobně, telefonicky, přes důvěryhodnou kontaktní osobu, případně mailem) bylo osloveno cca 30 ředitelů, resp. jeden zástupce ředitele pověřený vedením ZUŠ ve sloučené ZŠ a ZUŠ. Spolupráci na šetření přislíbilo celkem 12 expertů, všichni se aktivně zapojili (viz tabulka 5 v kapitole 4 Výsledky výzkumného šetření).

Z dotazníku, který zjišťoval základní údaje o struktuře expertního týmu (viz Příloha č. 2), vyplynulo, že všichni experti mají pedagogickou praxi delší než 18 let. Značné rozdíly byly zjištěny v délce řídicí praxe i v počtu podřízených zaměstnanců: čtyři experti jsou v řídicí funkci méně než 10 let, naopak pět z nich je řediteli 20 a více let, dva experti působí na relativně malé škole (do 20 podřízených), pět ředitelů naopak vede organizaci s více než 45 zaměstnanci. Dvě školy, na kterých experti působí, jsou v Praze, dvě v krajské městě, dvě v okresním. Ostatní sídla škol jsou v menších městech až do minimálního počtu 3000 obyvatel (Počty, 2010).

V tabulce Charakteristika expertního týmu jsou uvedeny základní statistické údaje o počtu let pedagogické a řídicí praxe expertů a o počtu jim podřízených pracovníků.

	Min.	Max.	Průměr	Medián
Počet let pedagogické praxe	18	38	29	32
Počet let řídicí praxe	3	33	16	18
Počet podřízených zaměstnanců	11	80	39	36

Tabulka 1: Charakteristika expertního týmu

Osm členů expertního týmu je (nebo bylo) členy ÚUR, jeden je člen rady AZUŠ a jeden člen její revizní komise, čtyři jsou lektory dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, tři jsou řediteli pilotních škol (pilotování RVP ZUV), dva byli členy realizačního týmu při tvorbě RVP ZUV, dva jsou aktivními výkonnými umělci, jeden je externím spolupracovníkem České školní inspekce.

Uvedený přehled potvrzuje, že všechny členy expertního týmu lze považovat za zkušené pedagogy, kteří se angažují nad rámec svých povinností při řízení školy v různých odborných grémiích (požívají důvěry svých kolegů ředitelů, neboť se jedná o volené funkce) nebo jsou výkonnými umělci, zároveň však mají rozdílné manažerské zkušenosti vzhledem odlišné délce řídicí praxe, odlišné velikosti škol, na kterých působí, i měst, ve kterých mají tyto školy sídlo.

Oficiální seznámení expertů s obsahem výzkumného šetření proběhlo pomocí textu, který jim byl zaslán mailem a který je celý uveden v příloze č. 1. Plánovaný postup zde byl popsán takto:

„Toto šetření se zaměří na identifikaci kompetencí začínajícího učitele hudebního oboru ZUŠ. Bude probíhat pomocí mailové korespondence, a to v několika etapách:

1. Nejprve budete vyzváni, abyste sepsali, co očekáváte, že bude nově přijímaný učitel (bez ohledu na délku předchozí praxe) znát, umět, jaké jsou jeho postoje. Uvedete tedy skutečnosti, které rozhodují, zda jste vůbec ochotni o přijetí uchazeče uvažovat, nebo takové, které si ověřujete ve zkušební době zaměstnance. Nemusíte příliš přemýšlet

o formulacích, mělo by však jít o skutečnosti, které jsou zjistitelné, tedy o pozorovatelné projevy chování. Nemusíte se bát, že něco důležitého opomenete, protože je velká pravděpodobnost, že (pokud je to skutečně důležité) to uvede někdo jiný z expertního týmu, případně bude ještě možnost k doplnění v další fázi.

2. Vámi popsané projevy kompetencí, které popisují shodné chování různými slovy, sjednotím a následně seskupím do skupin (základ budoucích kompetencí) a odešlu zpět Vám.
3. Nyní si souhrn projevů chování prohlédnete, a pokud Vás napadne nějaký další, dopíšete ho. Také můžete opravit rozřídění do skupin, pokud s ním nebudete souhlasit.
4. Výsledky Vašich odpovědí opět shrnu. Pokud by množství nově identifikovaných projevů chování přesáhlo třetinu příspěvků z první fáze, přidali bychom ještě jednu fázi.
5. V závěrečné fázi bude Vaším úkolem, abyste k jednotlivým projevům chování uvedli, zda je očekáváte u začátečníka, pokročilého nebo vynikajícího učitele. Chování můžete také označit jako nevhodné nebo nepodstatné.
6. Na základě Vašich odpovědí získáme požadované kompetence začínajícího učitele ZUŠ na hudebním oboru s podrobným popisem chování, kterým se v praxi tyto kompetence projevují.“ (viz příloha č.1)

3.2.2 První fáze

První fáze výzkumného šetření byla zahájena mailem, v jehož příloze obdrželi experti pokyny k této fázi a tabulku pro vkládání skutečností, které jsou pro ně osobně důležité při přijímání nového učitele hudebního oboru, a to ve formě projevů chování (viz příloha č. 2).

Byli vyzváni, aby v případě, že mají na škole zpracovaná kritéria hodnocení pedagogických pracovníků (nebo jiné dokumenty obsahující požadované kompetence), mohou vycházet z nich nebo je přímo odeslat ke zpracování.

Také byli vyzváni, aby vyplnili několik údajů pro vyhodnocení charakteristiky expertního týmu.

V první fázi odeslalo svůj příspěvek celkem 9 expertů. Bylo identifikováno celkem 154 výroků (ne vždy to byly projevy chování), z toho 43 výroků formuloval autor práce na základě analýzy tří vnitřních směrnic, které zaslali tři experti.

Některé z těchto výroků byly autorem práce formulačně upraveny tak, aby zůstal zachován obsah sdělení, a zároveň byla dodržena jednotná stylistická forma, např.: „Schopnost stanovit si dlouhodobé i dílčí cíle výuky“ bylo změněno na „Je schopen stanovit si dlouhodobé i dílčí cíle výuky“. Takto upravené výroky byly přiřazeny ke kompetencím uvedeným v systému Národní soustavy povolání (Učitel, 2012) – viz kapitola 1.2 Klasifikace kompetencí a 2.2 Kompetence učitele hudby. Některé z navržených projevů chování nebylo možno zařadit k žádné ze zde uvedených kompetencí, proto bylo autorem práce formulováno několik nových kompetencí. Naopak některé kompetence nebyly z projevů chování identifikovány vůbec. Autor práce také přidal samostatnou oblast kompetencí „Umělecké dovednosti“.

Z výroků, které byly významově shodné, byl autorem vybrán jeden, ostatní byly jako duplicitní navrženy k vyřazení stejně, jako nekonkrétní příspěvky, které měly svůj konkrétnější ekvivalent (viz příloha č. 4). Do 2. fáze šetření postoupilo 119 výroků. Z nich 35 doporučil autor práce členům expertního týmu v rámci druhé fáze k přeformulování. Jednalo se o nekonkrétní výroky, které neměly vhodnější ekvivalent a nemohly být jím nahrazeny. Tyto výroky byly v přehledu výroků z první fáze barevně zvýrazněny (viz příloha č. 3).

3.2.3 Druhá fáze

Ve druhé fázi šetření bylo úkolem expertů nechat se inspirovat výroky z první fáze i kompetencemi, ke kterým byly přiřazeny, a připojit nové, podle nich chybějící výroky.

Jejich dalším úkolem bylo pokusit se vyjádřit lépe výroky, které se jim zdály nevhodně formulovány, a také ty, které byly doporučené k přeformulování autorem práce.

Mohli také navrhnout novou kompetenci, která zatím ve vzniklém souboru nebyla zastoupena. Také mohli některý výrok navrhnout k přeřazení k jiné kompetenci.

Expertům byl zaslán mail se třemi přílohami. Předně to byl textový soubor s informacemi o výsledku první fáze včetně tabulek pro příspěvky z druhé fáze (viz příloha č. 5). Dále obdrželi seznam identifikovaných kompetencí po první fázi včetně projevů chování s tím, že ty projevy, které byly navrženy k přeformulování, byly zvýrazněny fialovou barvou (viz příloha č. 3). Byl jim také zaslán přehled všech vyřazených výroků (viz příloha č. 4). V případě, že by nesouhlasili s vyřazením výroku, byli vyzváni, aby ho znovu navrhli k zařazení.

Ve druhé fázi bylo experty zasláno celkem 90 výroků, z toho 37 nových projevů chování a 53 jako lepší formulace výroků z první fáze. Všechny výroky navržené k přeformulování se podařilo nahradit konkrétnějšími formou (v některých případech i vícekrát). Opětovné zařazení vyřazených výroků nikdo nepožadoval, nebyla navržena žádná nová kompetence ani nebyl požadován přesun projevů chování mezi kompetencemi.

Po druhé fázi bylo vyřazeno 51 výroků pro duplicitu nebo malou konkrétnost (viz příloha č. 7). Pro závěrečné vyhodnocení zůstalo celkem 158 výroků (viz příloha č. 6).

Při zpracovávání výroků z druhé fáze přistoupil autor práce k některým změnám: některé výroky byly přeřazeny po druhé fázi k jiné kompetenci (některé projevy chování se dotýkají více než jedné kompetence, někdy nebylo jednoduché rozhodnout, ke které kompetenci výrok přiřadit), některé kompetence byly sloučeny nebo upraveny jejich názvy. Kompetence Samostatnost byla změněna na Samostatnost a spolehlivost, protože tak lépe vystihovala výroky, které reprezentovala. Několik příbuzných kompetencí (Zvládání zátěže, Pozitivní přístup, Osobnostní ukotvení) bylo spojeno do společné kompetence Osobnostní ukotvení, zvládání zátěže. Kompetence Ovlivňování ostatních bylo sloučeno s kompetencí Vedení lidí (leadership), protože autor práce neviděl dostatečný rozdíl mezi očekávaným obsahem

těchto kompetencemi, který by je opravňoval k samostatné existenci. Kompetence Sociální citění byla po druhé fázi přejmenována na výstižnější Sociální interakce.

Kompetence Trpělivost byla sloučena s jinou kompetencí Důraz na kvalitu pro svoji příbuznost (trpělivost jako nutný předpoklad pro kvalitu). V 1. fázi byl ke kompetenci Trpělivost přiřazen pouze jediný nekonkrétní výrok „Je trpělivý.“ Ve 2. fázi byl jiným expertem přeformulován takto: „Pedagogický záměr je schopen prosazovat trpělivě a dlouhodobě“. Žádný expert přeřazení ke kompetenci Důraz na kvalitu nepřipomínkoval. Nakonec byl tento výrok přiřazen devíti experty k pokročilému učiteli (P). Pokud by kompetence Trpělivost byla ponechána samostatná, zůstala by z pohledu zaměření na začínajícího učitele nenaplněná. Následující tabulka uvádí přehled provedených změn:

Kompetence po první fázi	Kompetence po druhé fázi
K 7 Samostatnost	K 7 Samostatnost a spolehlivost
K 12 Zvládání zátěže	K 12 Osobnostní ukotvení, zvládání zátěže
K 15 Ovlivňování ostatních	Sloučeno s K 14 Vedení lidí (leadership)
K 44 Pozitivní přístup	Sloučeno s K 12 Osobnostní ukotvení, zvládání zátěže
K 45 Osobnostní ukotvení	Sloučeno s K 12 Osobnostní ukotvení, zvládání zátěže
K 50 Trpělivost	Sloučeno s K 49 Důraz na kvalitu
K 51 Sociální citění	K 51 Sociální interakce

Tabulka 2: Změny kompetencí po 2. fázi

3.2.4 Závěrečná fáze

Přestože byli experti od samého začátku směřováni k formulování projevů chování začínajícího učitele, bylo očekáváno, že některé výroky se mohou týkat zkušeného učitele, případně i učitele vynikajícího. Tyto „nadnesené“ výroky byly ponechávány v souboru výroků jako možná inspirace pro vhodnější formulace s tím, že budou eliminovány až v závěrečné fázi. Mohly se zde vyskytovat i výroky nepodstatné, které by v obsahu kompetence tvořily jen jakousi „vatu“, ale také výroky nevhodné (například výroky dotýkající se rovného přístupu nebo osobních svobod žáka).

V závěrečné fázi bylo úkolem expertů rozhodnout, zda jednotlivý projev chování očekávají od:

- Z – začínajícího učitele hudebního oboru (při přijetí, maximálně ve zkušební době)
- P – zkušeného (pokročilého) učitele
- E – vynikajícího učitele (experta)
- N – projev chování považují za nepodstatný nebo dokonce nevhodný

Cílem bylo získat přehled prahových kompetencí a jim příslušných projevů chování.

Experti obdrželi textový soubor (viz příloha č. 8), kde po informacích ze zpracování druhé fáze byly pokyny, jak mají při hodnocení postupovat.

Přestože se jednalo o hodnotící fázi, byli vyzváni, že mohou i v tomto kole připojit nové formulace nebo nové projevy chování. Z příloženého souboru (viz příloha č. 7) mohli navrhnout k hodnocení i příspěvky vyřazené po druhém kole. V případě nových návrhů by proběhlo dodatečné schvalovací kolo pouze pro tyto nové příspěvky.

V závěrečné fázi poslalo své hodnocení 11 expertů. Následující tabulka ukazuje, kolik projevů chování (z celkového počtu 158) očekávají jednotliví experti od začínajícího učitele, kolik od pokročilého, kolik od experta. Je zde také uveden počet výroků, které považují experti za nevhodné.

Číslo experta	Začátečník	Pokročilý	Expert	Nevhodné
1	43	80	19	16
2	73	78	5	2
3	61	60	18	19
4	82	72	3	1
5	78	73	7	0
7	38	89	29	2
8	131	20	2	5
9	76	67	12	3
10	88	64	1	5
11	53	76	26	3
12	16	71	71	0

Tabulka 3: Přehled hodnocení expertů

Z tabulky je zřejmé, že dva experti se výrazně lišili od ostatních. Zatímco expert č. 8 vztahoval k začínajícímu učiteli 83 % všech hodnocených výroků, expert č. 12 naopak pouze 10 %. Ostatní se pohybovali v rozmezí od 24 do 56 %.

Následující tabulka ukazuje míru shody při hodnocení jednotlivých výroků. Z pohledu tohoto výzkumného šetření je důležitý sloupec Z, ze kterého vyplývá, že nadpoloviční většina hodnotitelů označila 60 výroků jako relevantních pro začínajícího učitele, na dalších 35 výrociích se shodli čtyři nebo pět expertů, zbývajících 63 výroků bylo označeno Z maximálně třemi experty. Těchto 63 výroků nebylo zařazeno do přehledu uvedeného v kapitole 4.2 Prahové kompetence učitele hudebního oboru ZUŠ a jejich projevy.

	Z	P	E	N
6-11 expertů	60	68	3	1
4-5 experti	35	35	8	4
0-3 experti	63	50	142	153

Tabulka 4: Shoda expertů při hodnocení

Z této tabulky také vyplývá, že na hodnocení 135 výroků (z celkového počtu 158) se shodla nadpoloviční většina hodnotitelů (viz součet hodnot v řádku 6-11 expertů). To znamená, že 85 % výroků je možné na většinovém principu přiřadit k jedné z kategorií (Z, P, E), případně vyřadit (N).

U 91 výroků (58 %) byla shoda sedmi a více hodnotitelů, u 60 výroků (38 %) se na hodnocení shodlo osm a více expertů. Podrobný přehled shody hodnotitelů u jednotlivých výroků je uveden v příloze č. 9.

4 Výsledky výzkumného šetření

Dílčí i celkové výsledky tohoto výzkumného šetření byly zpracovávány v aplikaci databázového programu Microsoft Access, který umožňuje tvořit souhrny, tabulky a přehledy. Získaná data zůstávají uchována v digitální podobě pro případné další zpracování.

Tým 12 expertů se v průběhu výzkumného šetření zapojoval různou měrou. Následující tabulka přehledně znázorňuje, jak se který expert zapojoval v jednotlivých fázích šetření. Čísla ve druhém sloupci ukazují, kolik bylo autorem práce identifikováno projevů chování ze zaslaných směrnic, třetí a čtvrtý sloupec uvádí počet zaslaných výroků v první, resp. druhé fázi. Poslední sloupec ukazuje, kteří experti se zúčastnili závěrečné fáze. Z tabulky vyplývá, že směrnice zaslali tři experti, formulování projevů chování v první nebo druhé fázi se zúčastnilo 10 expertů, vygenerované výroky hodnotilo 11 expertů. Toto nerovnoměrné zapojení lze přičítat mimořádnému pracovnímu vyčerpání některých expertů na sklonku roku 2012 – s ohledem na jejich profesní angažovanost (viz charakteristika expertního týmu v kapitole 3.2.1 Přípravná fáze).

Expert	směrnice	1. fáze	2. fáze	Hodnocení
1	13	10	15	Ano
2				Ano
3		10		Ano
4		28	18	Ano
5		33	37	Ano
6		11	4	
7			3	Ano
8		11	8	Ano
9		8		Ano
10			3	Ano
11	8			Ano
12	22		2	Ano

Tabulka 5: Zapojení expertů

Ze všech výroků z první a druhé fáze (celkem 244) se jich nejvíce týkalo oblasti měkkých kompetencí (174), do oblasti odborných kompetencí

směřovalo 45 výroků, k ostatním oblastem bylo přiřazeno vždy méně než 10 výroků (viz tabulka níže).

Oblast kompetencí	Počet výroků
Měkké kompetence	174
Obecné dovednosti	2
Odborné znalosti	9
Odborné dovednosti	45
Umělecké dovednosti	8
Předpoklady	5
Nezařazeno	1

Tabulka 6: Počty výroků podle kompetenčních oblastí

V této tabulce jsou započítány i výroky, které byly po první nebo druhé fázi vyřazeny pro duplicitu nebo malou konkrétnost.

Za vedlejší produkt výzkumného šetření lze považovat soubor projevů chování, které experti očekávají od pokročilého učitele nebo dokonce experta. Nadpoloviční většina hodnotících expertů se takto shodla u 68 výroků – pokročilý, resp. tři výroky – expert (souhrn viz tabulka 4, podrobnosti viz příloha č. 9).

4.1 Přehled identifikovaných kompetencí

Projevy chování z první a druhé fáze byly přiřazovány ke kompetencím z Národní soustavy povolání (Učitel, 2012). Pro některé kompetence nebyl identifikován žádný projev chování. Naopak některé nebylo možné ke zde uvedeným kompetencím zařadit, proto byly autorem práce formulovány nové kompetence. V níže uvedených tabulkách 7 až 11 jsou ve sloupci Výzkumné šetření uváděny pouze ty kompetence, pro které existuje alespoň jeden projev chování označený minimálně čtyřmi experty jako projev chování požadovaný u začínajícího učitele. V každé tabulce je uvedeno identifikační číslo (ID), pod kterým je kompetence evidována v rámci tohoto šetření, název kompetence v Národní soustavě povolání (Učitel, 2012), název kompetence používaný v tomto šetření, počet projevů chování příslušné kompetence, které označilo písmenem Z: a) šest a více expertů – nadpoloviční většina (≥ 6), b) čtyři a více expertů (≥ 4). Například ke

kompetenci Kreativita (ID 3) byly přiřazeny dva projevy chování začínajícího učitele, na kterých se shodli alespoň čtyři experti. Nebyl však identifikován žádný projev chování podle mínění nadpoloviční většiny expertů. „XXX“ označuje kompetenci, která není uvedena v Národní soustavě povolání nebo nebyla identifikována v tomto výzkumném šetření.

Měkké kompetence

ID	Národní soustava povolání	Výzkumné šetření	≥6	≥4
1	Efektivní komunikace	Efektivní komunikace	3	5
2	Kooperace (spolupráce)	Kooperace (spolupráce)	6	6
3	Kreativita	Kreativita	0	2
4	Flexibilita	Flexibilita	4	5
5	Uspokojování zákaznických potřeb	XXX		
6	Výkonnost	Výkonnost	1	2
7	Samostatnost	Samostatnost a spolehlivost	3	5
8	Řešení problémů	Řešení problémů	2	3
9	Plánování a organizování práce	Plánování a organizování práce	0	1
10	Celoživotní učení	Celoživotní učení	5	5
11	Aktivní přístup	Aktivní přístup	5	8
12	Zvládání zátěže	Osobnostní ukotvení, zvládání zátěže	2	5
13	Objevování a orientace v informacích	XXX		
14	Vedení lidí (leadership)	Vedení lidí (leadership)	3	6
15	Ovlivňování ostatních	XXX		
48	XXX	Sebehodnocení	0	1
49	XXX	Důraz na kvalitu	1	2
51	XXX	Sociální interakce	2	5

Tabulka 7: Měkké kompetence

Obecné dovednosti

ID	Národní soustava povolání	Výzkumné šetření	≥6	≥4
16	Počítačová způsobilost	XXX		
17	Numerická způsobilost	XXX		
18	Ekonomické povědomí	XXX		
19	Právní povědomí	XXX		
20	Jazyková způsobilost v češtině	Jazyková způsobilost v češtině	1	1
21	Jazyková způsobilost v angličtině	XXX		
22	Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce	XXX		

Tabulka 8: Obecné dovednosti

Odborné znalosti

ID	Národní soustava povolání	Výzkumné šetření	≥6	≥4
23	Obecná pedagogika	Obecná pedagogika	2	3
24	Výuka uměleckých disciplin	Výuka uměleckých disciplin	4	4
25	Didaktika a didaktická technika	Didaktika a didaktická technika	1	2

Tabulka 9: Odborné znalosti

Odborné dovednosti

ID	Národní soustava povolání	Výzkumné šetření	≥6	≥4
26	Rozložení učebních osnov a vzdělávacích cílů do jednotlivých témat a úkonů	XXX		
27	Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny	Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny	1	1
28	Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků	Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků	2	4
29	Motivování k zájmu o učivo	Motivování k zájmu o učivo	2	4
30	Zjišťování, jak žáci (studenti) pochopili učivo	XXX		
31	Řízení diskuzí	XXX		
32	Vedení výuky se zřetelem na speciální vzdělávací potřeby žáků (studentů)	XXX		
33	Rozvíjení uměleckého talentu a dovedností žáků (studentů)	Rozvíjení uměleckého talentu a dovedností žáků (studentů)	0	1
34	Prověřování dovedností žáků (studentů) v příslušném uměleckém oboru	XXX		
35	Příprava žáků na samostatné umělecké produkce	Příprava žáků na samostatné umělecké produkce	2	3
36	Orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech	Orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech	1	1
37	Spolupráce s výchovným poradcem	XXX		
38	Vedení třídních schůzek a další spolupráce a komunikace s rodiči	Vedení třídních schůzek a další spolupráce a komunikace s rodiči	1	1
39	Řešení kázeňských přestupků	XXX		
40	Vykonávání služeb v rámci provozu školy	XXX		
41	Třídnictví	XXX		
42	XXX	Hodnocení	1	2

Tabulka 10: Odborné dovednosti

Umělecké dovednosti

ID	Národní soustava povolání	Výzkumné šetření	≥6	≥4
43	XXX	Umělecké dovednosti	1	3

Tabulka 11: Umělecké dovednosti

Celkový přehled

V závislosti na tom, zda bylo rozhodující pro zařazení kompetence do přehledu identifikovaných prahových kompetencí učitele hudebního oboru ZUŠ přítomnost alespoň jednoho projevu chování hodnoceného „Z“ nadpoloviční většinou hodnotitelů (≥ 6) nebo pro zařazení stačila shoda alespoň čtyř expertů (≥ 4), bylo v rámci výzkumného šetření identifikováno 24, resp. 28 kompetencí.

Z tabulky 12 vyplývá, že se experti nejvíce zabývali měkkými kompetencemi. Četnější je i počet kompetencí v oblasti odborných kompetencí.

Skupina kompetencí	Počet kompetencí ≥ 6	Počet kompetencí ≥ 4
Měkké kompetence	12	15
Obecné dovednosti	1	1
Odborné znalosti	3	3
Odborné dovednosti	7	8
Umělecké dovednosti	1	1

Tabulka 12: Celkový přehled počtu kompetencí

Předpoklady

Vedle kompetencí a jejich projevů toto šetření identifikovalo také předpoklady k výkonu povolání učitele hudby. Protože také v Národní soustavě povolání jsou předpoklady uváděny, byly ponechány i v tomto výzkumném šetření. Pro zjednodušení bylo s předpoklady Zdravotní způsobilost a Vzdělání zacházeno jako s kompetencemi. S výroky expertů k těmto předpokladům bylo zacházeno jako s projevy chování. V závěrečné fázi určovali experti, zde je daný předpoklad pro ně při přijetí nového zaměstnance rozhodující (hodnotili pouze A = ano, N = ne, přičemž v celkových souhrnech je hodnocení A ekvivalentní k hodnocení Z). Byly hodnoceny zdravotní předpoklady a vzdělání. Panovala široká shoda o důležitosti zdravotního stavu a dosažení vzdělání potřebného pro daný obor výuky v ZUŠ. Podle expertů zajímá ředitele také dosažené vzdělání a umělecká či pedagogická praxe.

4.2 Prahové kompetence učitele hudebního oboru ZUŠ a jejich projevy

Následující přehled přináší identifikované projevy chování přiřazené k příslušným kompetencím, jež jsou seskupeny podle druhu kompetence. Je zde uvedeno také kódové označení kompetence i projevu chování a počet expertů, kteří příslušný projev chování očekávají od začínajícího učitele (číslo vpravo). Projevy chování jsou řazeny od největší shody po nejmenší. Ty, u kterých byla nadpoloviční shoda expertů, jsou šedě podbarveny. Nejsou uvedeny výroky, na kterých se shodli méně než čtyři experti.

Měkké kompetence

K 1 *Efektivní komunikace* *počet expertů*

53	Jedná otevřeně a vstřícně	10
143	Jeho vzhled je upravený	10
44	Je schopen srozumitelně formulovat vlastní názor	8
229	Je schopen konstruktivního dialogu	5
142	Má dobrý ústní projev, vyjadřuje se plynule	4

K 2 *Kooperace (spolupráce)*

30	Chápe nutnost začlenit se do kolektivu	9
219	Respektuje opačný názor	9
85	Respektuje systém školy	8
29	Je schopen spolupracovat s vedením a s kolegy	7
155	Je schopen pracovat v kolektivu	7
198	Vlastní názor je schopen podřídit společnému zájmu	6

K 3 *Kreativita*

9	Je nakloněn inovacím ve výuce	5
167	Přináší nové podněty	4

K 4 *Flexibilita*

28	Je ochotný přizpůsobit svůj styl práce stylu školy	10
159	Je ochotný přistoupit na změny v pracovní době podle potřeb školy	9

33	Je ochotný pracovat se všemi věkovými skupinami žáků	7
158	Pružně se přizpůsobí novým podmínkám	6
27	Je připravený na nové podněty a změnu některých postojů	5
K 6 Výkonnost		
161	Dokáže pracovat s plným nasazením	7
239	Je ochotný a schopný splnit úkol nad rámec běžných povinností	4
K 7 Samostatnost a spolehlivost		
111	Dodržuje daná pravidla	10
181	Dodržuje dané slovo, respektuje dohody	10
195	Plní spolehlivě zadané úkoly	8
52	Udržuje sebekázeň, má smysl pro pořádek	5
197	Umí pracovat samostatně	4
K 8 Řešení problémů		
153	Umí přiznat chybu – poučit se z ní	7
199	Nejsou mu lhostejné problémy na pracovišti	6
45	Je schopen nacházet kompromisní řešení	4
K 9 Plánování a organizování práce		
216	Ve svých i svěřených věcech má pořádek	5
K 10 Celoživotní učení		
83	Je ochoten se učit od zkušených	10
15	Je ochoten se trvale dále vzdělávat	8
41	Má zájem o soudobé metodické postupy a další vzdělávání	7
38	Snaží se dosahovat lepších výsledků a sám se rozvíjet	6
73	Sebevzdělává se – rozšiřuje svoje dovednosti	6
K 11 Aktivní přístup		
11	Má přirozený zájem o umělecký obor	9
77	Je ochoten věnovat svůj volný čas	9
245	Dokáže se nadchnout pro splnění svěřeného úkolu	8
18	Je připravený nabídnout své síly ve škole i mimo ni	7
54	Je vnitřně motivován k pedagogické práci	7

71	Má zájem o vytváření estetického prostředí ve škole	5
64	Je aktivní v mimoškolní činnosti s žáky (soustředění, zájezdy apod.)	4
68	Má zájem o řešení společných problémů školy	4

K 12 Osobnostní ukotvení, zvládnání zátěže

43	Má pozitivní přístup k životu, nadhled, smysl pro humor	10
201	Za svým názorem si stojí a umí ho obhájit	6
48	Je psychicky odolný	5
90	Zvládá stresové situace	4
194	Jeho rozumové a emotivní jednání je v rovnováze	4

K 14 Vedení lidí (leadership)

129	Umí ve třídě vytvořit příjemnou atmosféru	9
189	Důvěřuje žákům a žáci důvěřují jemu	7
214	Svým jednáním nezklame žáky ani spolupracovníky	6
215	Jde žákovi příkladem lidsky i profesně	5
236	Je pro žáka vzorem – to, co chce po žákovi, dělá sám také	5
228	Je pro žáka vzorem a „idolem“ nejen odborným vedením, ale především vystupováním jako aktivní muzikant	4

K 48 Sebehodnocení

72	Je schopen sebereflexe své pedagogické činnosti	4
----	---	---

K 49 Důraz na kvalitu

240	Má upřímnou touhu předávat dětem osobnostní i umělecké kvality	7
243	Jeho příprava na vyučování je vždy kvalitní	4

K 51 Sociální interakce

109	Má pozitivní postoj k žákům	9
67	Vytváří dobré vztahy mezi žáky, kolegy a rodiči	7
218	Umí potlačit negativní emoce	5
234	Na žáka se dívá vždy z té lepší stránky	5
35	Respektuje intimní vztah mezi učitelem a žákem	4

Obecné dovednosti

K 20 Jazyková způsobilost v češtině

21	Používá správnou češtinu (nejde-li o cizince)	9
----	---	---

Odborné znalosti

K 23 Obecná pedagogika

36	Je si vědom důležitosti výchovného působení učitele	7
163	Vychovává vlastním příkladem	6
131	Vychovává žáky i po morální stránce	5

K 24 Výuka uměleckých disciplin

6	Má základní znalost různých přístupů v metodice hry na daný nástroj/zpěvu	9
82	Má zájem o svůj nástroj, sleduje trendy v oboru	7
32	Uvědomuje si úkoly učitele v kulturní oblasti života	6
114	Vyučuje věcně správně	6

K 25 Didaktika a didaktická technika

5	Orientuje se v problematice hodnocení žáků	6
164	Vede žáky k sebehodnocení	5

Odborné dovednosti

K 27 Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny

220	Pravidelně se připravuje na hodinu	10
-----	------------------------------------	----

K 28 Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků

230	Učí „s nástrojem v ruce“	9
221	Učivo vysvětluje s praktickými ukázkami	8
34	Je schopen modifikovat jednání podle věku žáků	5
117	Zohledňuje individuální dispozice a zájmy žáků	4

K 29 Motivování k zájmu o učivo

235	Nikdy neshazuje výkon dítěte	8
231	Žáka motivuje vlastním příkladem	7
237	Při nezdaru umí žáka povzbudit	5
128	Umí žáky motivovat	4

K 33 Rozvíjení uměleckého talentu a dovedností žáků (studentů)		
223	Při výuce upřednostňuje praxi před teorií	4
K 35 Příprava žáků na samostatné umělecké produkce		
63	Připravuje žáky na veřejná vystoupení, třídní přehrávky	9
224	Aktivně vystupuje na veřejných produkcích se svými žáky	8
232	Aktivně jako hráč spolupracuje na umělecké tvorbě díla	5
K 36 Orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech		
121	Dokumentaci vede věcně, průkazně, úplně	8
K 38 Vedení třídních schůzek a další spolupráce a komunikace s rodiči		
61	Umí jednat s rodiči, udržuje s nimi kontakt	6
K 42 Hodnocení		
119	Používá spravedlivé a motivující hodnocení	6
165	Vede žáky k sebehodnocení	5

Umělecké dovednosti

K 43 Umělecké dovednosti

80	Ve hře na nástroj je pro děti vzorem	8
1	Je schopen elementární improvizace (doprovod, další hlasy)	5
150	Je umělecky činný	5

Předpoklady

K 46 Zdravotní způsobilost

141	Zdravotní stav	11
-----	----------------	----

K 47 Vzdělání

13	Vzdělání potřebné pro daný obor výuky v ZUŠ	11
133	Dosažené vzdělání	7
139	Umělecká či pedagogická praxe	6

Ve výše uvedeném přehledu je prezentováno 28 identifikovaných prahových kompetencí učitele hudebního oboru ZUŠ (24 z nich obsahuje

projevy chování s nadpoloviční shodou expertů) a dvě oblasti předpokladů, k nim je přiřazeno 60 výroků, na kterých se shodlo 6 a více expertů a dalších 35 výroků se shodou čtyř nebo pěti expertů.

4.3 Návrhy a připomínky expertů

Experti měli možnost v celém průběhu šetření psát k tématu šetření návrhy, připomínky a komentáře. Níže uvedená tabulka je uvádí zároveň s označením oblasti, které se týkají.

Oblast	Návrhy a připomínky
Výběr nového zaměstnance	V praxi jsem při nástupu 3 nových zaměstnanců (za 3 roky funkce) stejně nejvíce dal na preference, první dojem ze setkání a samozřejmě osobní znalost kantora jako člověka. Zatím jsem se nemýlil, všichni plní mé představy na více než 100%.
Výběr nového zaměstnance	Co se týká začátečníků, mám tu zkušenost, že přicházejí nevybaveni a já je první rok skoro vedu za ruku.
Výběr nového zaměstnance	Myslím, že nejdůležitější je nechat se při konkurzu nebo při prvním pohovoru přesvědčit o tom, že je ten mladý člověk ochotný spolupracovat, má rád děti a má tvořivého ducha. Všechno ostatní se přece může potom naučit. Ať si každý vzpomene na své vlastní začátky a chyby, které udělal. Jiná věc je, když se o práci zajímá někdo s praxí, třeba když přijde o práci v orchestru a již někde pár hodin učil, nebo se přestěhoval a chtěl by působit opět jako učitel.
Osobnostní kompetence	Po zkušenostech ze své praxe jednoznačně upřednostňuji u nastupujících učitelů kompetence osobnostní před profesními. S přibývajícím věkem se stále více projevuje lidský charakter, který je hybnou silou při veškerém dalším profesním růstu. Při přijímacím pohovoru se snažím maximálně poznat osobnost daného uchazeče (mým doporučením by bylo i vypracování odborných testů k většímu poznání osobnosti uchazeče).
Pedagogické schopnosti	Pedagogické schopnosti se projeví během zkušební doby, kterou bych doporučoval nejméně dvouletou.
Umělecky činný učitel	Trochu jsem si nevěděl rady s bodem K43/150 (je umělecky činný). Označil jsem jej jako nepotřebný, i když vím, že kvalitní umělecká činnost učitele přináší žákům respekt, ale ne ve všech oborech výuky je dopřáno kantorům v daném místě a situaci umělecky praktikovat, a přesto jsou pedagogickými veličinami a respektovanými odborníky.
Umělecky činný učitel	Jak je to myšleno? Pokud má zároveň úvazek v orchestru a žádá jen o pár hodin, tak to samozřejmě nevádí, naopak. Ale není to přece nutná podmínka. Spíše by měl mít schopnost kreativního myšlení.
Vzdělání	Vzdělání považuji za samozřejmé.

Tabulka 13: Návrhy a připomínky expertů

4.4 Diskuse k výsledkům výzkumného šetření

Výzkumným šetřením se podařilo sestavit přehled prahových kompetencí učitele hudebního oboru ZUŠ. Nejvíce kompetencí (i nejvíce projevů chování) bylo z oblasti měkkých kompetencí. Je tedy zřejmé, že je tato oblast podle mínění expertů při rozhodování o přijetí začínajícího učitele klíčová. Někteří to potvrdili i v komentáři ke svému hodnocení (viz tabulka 13). Vedle osobnostního vybavení se podle výsledků šetření zaměřují ředitelé u uchazeče o zaměstnání na jeho odborné dovednosti. Nejsou pominuty ani umělecké dovednosti a odborné znalosti, byť jsou zastoupeny skromněji. V obecných dovednostech figuruje pouze požadavek na zvládnutí českého jazyka.

Podmínkou zařazení kompetence do přehledu prahových kompetencí byla formulace konkrétního popisu chování, kterým se příslušná kompetence projevuje. A to takových projevů chování začínajícího učitele hudebního oboru ZUŠ, na kterých se shodli čtyři a více expertů, přičemž ty projevy chování, na kterých byla nadpoloviční shoda, byly graficky odlišeny. Některé formulace by bylo sice třeba ještě více konkretizovat, případně použít vhodnější aktivní sloveso, přesto vzniknul poměrně rozsáhlý soubor, který může být i v této podobě použit jako podklad pro personální práci ředitele ZUŠ, může být ale také dále vylepšován a rozšiřován i mimo sledovanou oblast prahových kompetencí učitele hudebního oboru.

Ukázalo se, že nebylo pro experty jednoduché formulovat projevy chování očekávané od začínajícího učitele. Přestože měli toto zadání, přibližně polovina výroků směřovala podle závěrečného hodnocení ke zkušenému učiteli (hodnocení P). Bylo by vhodné využít i tyto výroky, je však třeba pamatovat, že byly generovány s jiným zadáním, že je tedy nelze považovat za ucelený soubor. Pokud by došlo k vytvoření přehledu kompetencí zkušeného (pokročilého) učitele, bylo by užitečné postupovat také zpětně (od zkušeného učitele k začátečníkovi). Je možné, že by se podařilo vygenerovat další formulace projevů chování začínajícího učitele, které se neobjevily v tomto výzkumném šetření.

Oblastí s daleko největším počtem identifikovaných kompetencí jsou měkké kompetence. Také popisů projevů těchto kompetencí je nejvíce. Výroky zařazené k měkkým kompetencím představují téměř dvě třetiny všech výroků. Zatímco průměrně jsou k jedné kompetenci přiřazeny tři výroky, v oblasti měkkých kompetencí jsou to výroky čtyři. Nejlépe jsou takto popsány kompetence Kooperace (spolupráce), Aktivní přístup a Celoživotní učení, výrazné postavení zaujímají také Flexibilita, Efektivní komunikace a Samostatnost a spolehlivost a také kompetence Vedení lidí. Je možné se domnívat, že za požadavkem na schopnost a ochotu spolupracovat stojí ne vždy nejlepší zkušenosti ředitelů. Učitelé hudby (zvláště ti dobří) bývají výrazné individuality, někdy si budují vlastní třídu na úkor rozvoje celé školy. Důležitost aktivity pedagoga, celoživotního vzdělávání i flexibility (stejně jako i kooperace) odrážejí požadavky prudce se měnících podmínek i konkurence ve vzdělávání. Požadavky na kvalitní komunikaci, samostatnost, spolehlivost i vedení lidí jsou u začátečníka možná trochu překvapivé. Otázkou je, zda to není spíše přání expertů než odraz praxe. Naopak překvapivě málo jsou zastoupeny projevy chování potvrzující kreativitu učitele. Celkem bylo hodnoceno v závěrečné fázi šest výroků přiřazených k této kompetenci, většinově byly čtyři přiřazeny pokročilému a jeden vynikajícímu učiteli. U dalších dvou bylo hodnocení rozptýlené. Buď by to mohlo znamenat, že experti očekávají po „zaučení“ učitele výrazné zlepšení jeho kreativity, spíše se však nepodařilo pro tuto kompetenci formulovat vhodný projev chování.

Obecné dovednosti jsou zastoupeny pouze jednou kompetencí s jediným výrokem. Zřejmě jsou obecné dovednosti předpokládány u uchazečů o místo automaticky („...má absolutorium konzervatoře, diplom z vysoké školy, tak asi umí na počítači i anglicky...“). Je otázka, jestli je takové spoléhání na předchozí vzdělání oprávněné.

Expertí hodnotili devět výroků z oblasti odborných znalostí. Všech devět bylo zařazeno do přehledu prahových kompetencí a jejich projevů, sedm z nich na základě mínění nadpoloviční většiny hodnotitelů. Některé výroky zde zařazené by možná mohly být přiřazeny i do oblasti měkkých

kompetenci. Více než znalosti vyjadřují postoje, jak se získanými znalostmi nakládat. Je možné, že ředitelé předpokládají, že uchazeč potřebné znalosti má, nebo očekávají, že si je doplní podle potřeby dodatečně.

Druhou nejvíce zastoupenou oblastí byly odborné dovednosti. Bylo identifikováno osm kompetencí a k nim hodnocením expertů přiřazeno 29 projevů chování. Deset z nich bylo většinou expertů označeno Z, 16 výroků bylo označeno P. Zdá se tedy, že jsou zde určité nároky na začínajícího učitele, ale ještě větší očekávání vzhledem k jeho vývoji.

Samostatná oblast uměleckých dovedností byla přidána proto, aby byla zdůrazněna umělecká složka osobnosti učitele ZUŠ. Proti očekávání byly hodnoceny pouze čtyři výroky, pouze na jednom se shodla nadpoloviční většina expertů jako na projevu začínajícího učitele, jeden přiřadili pokročilému učiteli, zbylé dva měly rozptýlené hodnocení. Zdá se tedy, že experti tuto oblast nepovažují za klíčovou.

Pět výroků bylo hodnoceno v oblasti předpokladů. Čtyři z nich byly označeny jako rozhodující při přijetí začínajícího učitele. Naprostá shoda panovala u zdravotního stavu a potřebného vzdělání, pro většinu je rozhodující i dosažené vzdělání a dosavadní umělecká či pedagogická praxe. Výsledky dosažené při studiu nejsou pro devět expertů rozhodující. Zajímavé je, přestože je praxe taková, že jsou na ZUŠ přijímáni i učitelé bez požadovaného vzdělání (právní úprava umožňuje řediteli školy v případě výkonných umělců prominutí požadovaného vzdělání), že žádný z expertů tuto skutečnost při hodnocení nezohlednil. Ještě více zarážející je, že šest expertů požaduje po začínajícím učiteli pedagogickou či uměleckou praxi. Je to zřejmě důsledek stereotypního chování při přijímacím řízení, kdy je automaticky vyžadováno potvrzení o zdravotním stavu, dosaženém vzdělání a přehled dosavadní praxe.

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo také porovnat vzniklý přehled kompetencí s kompetenčním modelem pro učitele uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední odborné školy a konzervatoře, který je uveden v systému Národní soustavy povolání (Učitel, 2012).

Tento kompetenční model byl použit jako základ pro přiřazování projevů chování ke kompetencím po první a druhé fázi šetření pro svoji komplexnost a systematický přístup, ale také pro snazší možnost následného porovnání. Ukázalo se, že přibližně polovina názvů kompetencí mohla být bez problémů použita i v tomto šetření, některé kompetence však nebyly identifikovány, jiné sice ano, ale nikoli jako prahové kompetence. Názvy některých kompetencí byly pro potřebu tohoto šetření autorem práce upraveny, aby lépe odpovídaly projevům chování. Pokud nebylo zřejmé, ke které kompetenci ze systému Národní soustava povolání by bylo nejvhodnější projev chování zařadit, byla autorem práce formulována kompetence nová. Byla vytvořena nová oblast kompetencí s názvem Umělecké dovednosti s jedinou stejnojmennou kompetencí (viz tabulky 2, 7, 8, 9, 10 a 11).

Úplná shoda identifikovaných kompetencí s porovnávaným kompetenčním modelem nastala pouze v oblasti odborných znalostí.

Značná shoda je také v měkkých kompetencích, kde nebyly identifikovány kompetence Uspokojování zákaznických potřeb (odpovídající znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje jsou obsaženy v odborných dovednostech), Objevování a orientace v informacích a Ovlivňování ostatních (spojeno s Vedením lidí). Naopak byly formulovány nové kompetence: Sebehodnocení, Důraz na kvalitu a Sociální interakce.

V odborných dovednostech byla identifikována jen polovina kompetencí z porovnávaného kompetenčního modelu. Přitom kompetence Rozložení učebních osnov a vzdělávacích cílů do jednotlivých témat a úkonů by byla zastoupena, pokud by předmětem výzkumného šetření byly kompetence zkušeného učitele. Je možné, že pokud by výzkumné šetření bylo zaměřeno na zkušeného učitele, byla by identifikována i řada dalších kompetencí a shoda s porovnávaným kompetenčním modelem by byla větší.

Největší rozdíl byl v oblasti obecných dovedností, identifikována byla pouze jedna kompetence (Jazyková komunikace v češtině) proti sedmi v porovnávaném kompetenčním modelu.

Lze tedy konstatovat, že byla zjištěna pouze částečná shoda mezi kompetencemi identifikovanými tímto výzkumným šetřením a porovnávaným kompetenčním modelem.

Za možné příčiny rozdílů mezi porovnávanými systémy kompetencí je možné považovat tyto skutečnosti:

- Kompetenční model v systému Národní soustavy povolání je vytvořen pro širší oblast pracovníků – zahrnuje vedle ZUŠ také střední odborné školy a konzervatoře, a také není zaměřen jen na hudební obor.
- Způsob vytvoření obou systémů byl odlišný. Je možné (ne však jisté), že při zvolení jiné metody tvorby přehledu kompetencí by se oba systémy více přiblížily.
- Kompetenční model v systému Národní soustavy povolání nepopisuje prahové kompetence.

Vedlejším produktem tohoto výzkumného šetření byly projevy chování, které experti přiřadily k zkušenému učiteli (hodnocení P) nebo dokonce k vynikajícímu učiteli (E) (viz příloha č. 9). Tyto projevy chování mohou být použity při identifikaci kompetencí zkušeného pedagoga, již teď však částečně demonstrují kvalitativní rozdíly v požadavcích kladených na učitele v průběhu jeho kariéry.

Závěr

Tématem této práce je dosud málo zpracovaná oblast kompetencí učitele základní umělecké školy. Cílem práce bylo identifikovat prahové kompetence učitele hudebního oboru ZUŠ. Tento cíl byl splněn dosažením cíle teoretické části – uvedení do problematiky kompetencí s akcentem na kompetence učitele hudby, a cílů empirické části – identifikování prahových kompetencí učitele hudebního oboru ZUŠ pohledem řídicích pracovníků ZUŠ, popis identifikovaných kompetencí konkrétními projevy chování a porovnání identifikovaných kompetencí s kompetenčním modelem v Národní soustavě povolání pro obor Učitel uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední umělecké školy a konzervatoře.

Teoretický cíl byl splněn popsáním problematiky kompetencí se zaměřením na kompetence učitele hudby tak, jak je tato oblast uvedena v odborné literatuře. Empirický cíl byl splněn sestavením přehledu kompetencí začínajícího učitele hudebního oboru ZUŠ včetně popisu chování, kterými se tyto kompetence projevují. Výsledný přehled kompetencí byl také porovnán s referenčním kompetenčním modelem (Učitel, 2012).

Pro dosažení cílů empirické části byl sestaven tým expertů složený z řídicích pracovníků ZUŠ, jehož úkolem bylo v průběhu výzkumného šetření nejprve formulovat projevy chování začínajícího učitele hudebního oboru ZUŠ na základě vlastních zkušeností, později i pod dojmem formulací ostatních členů expertního týmu. Generované výroky byly přiřazeny ke kompetencím z referenčního kompetenčního modelu. Pokud to nebylo možné, byly formulovány kompetence nové. Nakonec experti jednotlivé výroky označili, zda jsou skutečně relevantní pro začínajícího učitele, nebo směřují spíše k učiteli zkušenému nebo dokonce vynikajícímu. Na základě tohoto hodnocení byl sestaven přehled kompetencí a k nim náležejících projevů chování. Tyto kompetence byly porovnány s referenčním kompetenčním modelem. Byla konstatována pouze částečná shoda mezi oběma kompetenčními systémy. Stanovených cílů bylo dosaženo.

Jsem přesvědčen, že získaný přehled prahových kompetencí učitele hudby na ZUŠ včetně popisů chování, kterými se tyto kompetence projevují, může být použit jako podklad pro tvorbu nástrojů, které mohou ředitelé ZUŠ využít při přijímání nových učitelů a při jejich vedení v začátcích jejich kariéry.

Předpokládám, že tento přehled kompetencí bude podroben širší odborné diskusi nejen mezi řediteli, ale také mezi učiteli ZUŠ, a že bude podkladem pro další odborné zpracování. Výstupy této práce by měly být dále zpřesňovány a konkretizovány, vhodné by bylo použití metody behavioral events interview. Bude třeba identifikovat případné rozdíly mezi kompetencemi učitele hudby a učitele dalších oborů vyučovaných na ZUŠ, zpracovat kompetence zkušeného učitele, ale také kompetence, které odlišují dobrého učitele od vynikajícího. Ve spolupráci s psychology a dalšími odborníky by bylo vhodné zjistit, které kompetence či projevy chování lze relativně snadno zlepšit na požadovanou úroveň (např. s pomocí uvádějího učitele) a které lze kvalitativně měnit jen velmi obtížně, pokud vůbec.

Výsledkem by měl být kompetenční model se stanovenými požadovanými úrovněmi pro učitele v různé fázi jeho kariéry.

Přehled kompetencí, který přináší tato práce, by mohl být zajímavý také pro ředitele konzervatoří, kteří mohou porovnat profil absolventa své školy zpracovaný v jejich školním vzdělávacím programu s požadavky ředitelů ZUŠ, kteří jsou potencionálními zaměstnavateli jejich absolventů.

Doufám, že tato práce bude jedním z mnoha dalších kroků (jež budou následovat v budoucnu) ke zkvalitnění personální práce ředitelů ZUŠ a že přispěje k uvědomělému a cílenému zlepšování pedagogické práce v základním uměleckém vzdělávání.

Seznam použité literatury a zdrojů

- ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-716-9614-5.
- BOŘEK, Lubor et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, 63 s. ISBN 978-80-87000-37-3.
- McCLELLAND, David C. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *The American psychologist*. 1973, January. ISSN 0003-066x. Dostupné z: <http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>
- GAJDOŠOVÁ, Marika. Aktuálnosť kompetencií učiteľa profesionálnej hudobnej výchovy v 21. storočí. In: *Musica viva in schola XXII*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2010 [cit. 2012-09-19]. ISBN 978-80-210-5388-5. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica_viva_in_schola_XXII.pdf
- HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, 2004, 125 s. ISBN 80-733-1018-X.
- HOLAS, Milan. 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, 2006, s. 63–67. ISBN 80-7008-202-X. Dostupné z: <http://pdf.osu.cz/khv/dokumenty/janackiana2006.pdf>
- KLJUNIĆ, B. Otázka autority a postavení hudebního pedagoga v postmoderní společnosti a ve škole. *Talent. Měsíčník pro učitele a příznivce základních uměleckých škol*, 2009, roč. 11, č. 9–10, s. 12–15. ISSN 1212-3676. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/U/8575/hudebni-pedagog-v-postmoderni-spolecnosti.html/>

- KUBEŠ, M., D. SPILLEROVÁ a R. KURNICKÝ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7.
- OBST, Otto. Učitel ve výuce. In: KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST et al. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 92–120. ISBN 80-717-8253-X.
- ŠRÁMKOVÁ, Michaela. 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 v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, s. 65–71. ISBN 978-80-7290-519-5. Dostupné z: <http://www.czechcoordinatoreas.eu/Text%20Teorie%20a%20praxe%20Hv%20II%20-%20Praha%202011.pdf>
- VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Centrální databáze kompetencí. *Národní soustava povolání* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, [2012] [cit. 2012-12-31]. Dostupné z: <http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx?help=>
- Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. In: *EUR-Lex* [online]. Luxembourg: Úřad pro publikace Evropské unie, 2006 [cit. 2012-07-31]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>
- Historie vize zaměstnavatelů. *Národní soustava povolání* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, [2012] [cit. 2013-01-26]. Dostupné z: http://info.nsp.cz/zakazka/historie_vize_zamestnavatelu.aspx

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- Národní soustava kvalifikací* [online]. NÚV a TREXIMA, 2006-2012 [cit. 2012-12-31]. Dostupné z: <http://www.narodni-kvalifikace.cz/default.aspx>
- Národní soustava povolání* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, [2012] [cit. 2012-12-31]. Dostupné z: <http://katalog.nsp.cz/uvod.aspx>
- Plnění lisabonského programu Společenství: Návrh Doporučení Evropského parlamentu a Rady o zavedení evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání. In: *EUR-Lex* [online]. Luxembourg: Úřad pro publikace Evropské unie, 2006 [cit. 2012-07-31]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0479:FIN:CS:PDF>
- Počty obyvatel v obcích. *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. 2010 [cit. 2013-01-18]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/statistiky-pocty-obyvatel-v-obcich.aspx>
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 82-44-M/01 82-44-P/01 Hudba*. MŠMT, 2010. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8244M01_Hudba_8244P01_Hudba.pdf
- Sada minimálních kompetenčních profilů pro pozice v nestátních neziskových organizacích v oblasti práce s dětmi a mládeží*. Praha: Národní institut dětí a mládeže, 2011, 42 s. ISBN 978-80-87449-11-0. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/userfiles/file/KPZ/vystupy/06-unv/sada-minimalnich-kompetencnich-profilu.pdf>
- Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi. In: *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT, únor 2009 [cit. 2012-09-21]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VS_Tvorbastandardu_vstupnidokumentproverejnoudiskusi.pdf
- Učitel uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední odborné školy a konzervatoře. *Národní soustava povolání* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, [2012] [cit. 2012-12-28]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=30006&kod_sm1=11

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1: Hierarchický model struktury kompetence	10
Obrázek 2: Seznam měkkých kompetencí	14
Obrázek 3: Seznam obecných kompetencí	14
Tabulka 1: Charakteristika expertního týmu	30
Tabulka 2: Změny kompetencí po 2. fázi.....	34
Tabulka 3: Přehled hodnocení expertů	35
Tabulka 4: Shoda expertů při hodnocení.....	36
Tabulka 5: Zapojení expertů.....	37
Tabulka 6: Počty výroků podle kompetenčních oblastí	38
Tabulka 7: Měkké kompetence	39
Tabulka 8: Obecné dovednosti	39
Tabulka 9: Odborné znalosti	40
Tabulka 10: Odborné dovednosti	40
Tabulka 11: Umělecké dovednosti	41
Tabulka 12: Celkový přehled počtu kompetencí.....	41
Tabulka 13: Návrhy a připomínky expertů	47

Seznam příloh

1. Seznámení expertů s obsahem výzkumného šetření
2. Pokyny pro první fázi
3. Projevy chování po první fázi
4. Projevy chování vyřazené po první fázi
5. Pokyny a tabulky pro druhou fázi
6. Projevy chování po druhé fázi
7. Projevy chování vyřazené po druhé fázi
8. Pokyny a hodnotící tabulka pro závěrečnou fázi (část)
9. Přehled hodnocení projevů chování

Příloha č. 1

Seznámení expertů s obsahem výzkumného šetření

Vážené kolegyně, vážení kolegové, obracím se na Vás jako na přední odborníky s dlouholetou praxí v oblasti řízení základních uměleckých škol. Pokud budete souhlasit, stanete se součástí týmu expertů podílejících se na šetření, jehož cílem je identifikování kompetencí učitele základní umělecké školy.

Oblast využití kompetencí je velmi široká. V současnosti se učíme pracovat s kompetencemi žáků ZUŠ, které jsou definované rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání a rozpracované ve školských vzdělávacích programech každé školy. Přestože je to pro každého z nás podstatná změna oproti dosud platným osnovám, předpokládám, že se mnou budete souhlasit v tom, že alespoň v nějaké míře jsme s kompetencemi žáků pracovali i dosud, byť s použitím jiné terminologie.

Poněkud ve stínu kompetencí žáků však zůstávají kompetence učitelů, jejich vědomosti, schopnosti, dovednosti a postoje. Jsou pro nás důležité, mnohdy však jejich potenciál využíváme intuitivně, nekoncepčně a ne v takové šíři, jak by bylo možné. Zatímco kompetence učitele základní školy již byly podrobně zkoumány a popsány z různých pohledů, u učitelů ZUŠ tomu tak zatím není. Přestože řada kompetencí bude stejná pro učitele ZUŠ i pro učitele ZŠ, předpokládám, že některým bude přisuzována jiná váha a některé budou pro naši specifickou oblast vzdělávání jedinečné.

Oblast využití kompetencí zaměstnance je široká – z pohledu zaměstnavatele jsou využívány při přijímání nových zaměstnanců, jejich hodnocení, plánování jejich dalšího rozvoje, při odměňování. Zaměstnancům upřesňují výkony, které jsou od nich očekávány, a přinášejí také vodítko pro jejich další vlastní rozvoj. V konečném důsledku přispívají k snadnějšímu dosažení synergického efektu, tedy že všichni zaměstnanci táhnou za jeden provaz jedním směrem, který je v souladu s vizí a dlouhodobými cíli organizace.

Přehled kompetencí a jejich projevů v konkrétním chování se bude lišit podle toho, zda budeme sledovat kompetence začínajícího učitele (prahové kompetence), kompetence, které si představujeme jako optimální u učitele s několikaletou praxí nebo kompetence špičkového uměleckého pedagoga (rozlišující kompetence).

Toto šetření se zaměří na identifikaci kompetencí začínajícího učitele hudebního oboru ZUŠ. Bude probíhat pomocí mailové korespondence, a to v několika etapách:

1. Nejprve budete vyzváni, abyste sepsali, co očekáváte, že bude nově přijímaný učitel (bez ohledu na délku předchozí praxe) znát, umět, jaké jsou jeho postoje. Uvedete tedy skutečnosti, které rozhodují, zda jste vůbec ochotni o přijetí uchazeče uvažovat, nebo takové, které si ověřujete ve zkušební době zaměstnance. Nemusíte příliš přemýšlet o formulacích, mělo by však jít o skutečnosti, které jsou zjistitelné, tedy o pozorovatelné projevy

chování. Nemusíte se bát, že něco důležitého opomenete, protože je velká pravděpodobnost, že (pokud je to skutečně důležité) to uvede někdo jiný z expertního týmu, případně bude ještě možnost k doplnění v další fázi.

2. Vámi popsané projevy kompetencí, které popisují shodné chování různými slovy, sjednotím a následně seskupím do skupin (základ budoucích kompetencí) a odešlu zpět Vám.
3. Nyní si souhrn projevů chování prohlédnete, a pokud Vás napadne nějaký další, dopíšete ho. Také můžete opravit roztržení do skupin, pokud s ním nebudete souhlasit.
4. Výsledky Vašich odpovědí opět shrnu. Pokud by množství nově identifikovaných projevů chování přesáhlo třetinu příspěvků z první fáze, přidali bychom ještě jednu fázi.
5. V závěrečné fázi bude Vaším úkolem, abyste k jednotlivým projevům chování uvedli, zda je očekáváte u začátečníka, pokročilého nebo vynikajícího učitele. Chování můžete také označit jako nevhodné nebo nepodstatné.
6. Na základě Vašich odpovědí získáme požadované kompetence začínajícího učitele ZUŠ na hudebním oboru s podrobným popisem chování, kterým se v praxi tyto kompetence projevují.

Toto výzkumné šetření bude třeba v budoucnu pro verifikaci údajů porovnat s pohledem učitelů, vhodné bude také provést metodu behavioral events interview, která zaznamenává projevy chování zkoumané osoby v kritických situacích (úspěšně i neúspěšně řešených). Dále bude třeba přiřadit váhu jednotlivým kompetencím a sestavit kompetenční model. Práci s kompetenčním modelem zefektivní, pokud zjistíme po konzultaci s psychologem a dalšími odborníky, které kompetence či projevy chování lze relativně snadno zlepšit na požadovanou úroveň (např. s pomocí uvádějího učitele) a které lze kvalitativně měnit jen velmi obtížně, pokud vůbec (ty, které vycházejí z osobnosti učitele, jeho temperamentu a zažitých modelů chování daných výchovou a prostředím).

Celý proces identifikace kompetencí včetně projevů chování bude třeba provést také pro učitele s praxí (standard učitele), určit kompetence rozlišující a také zjistit případné odlišnosti u učitelů v dalších oborech základního uměleckého vzdělávání.

Dále bude třeba propracovat implementaci kompetenčních modelů do řídicí praxe ředitelů ZUŠ i do každodenní práce každého učitele, přizpůsobit je specifikům každé jednotlivé školy a pochopitelně je průběžně aktualizovat.

Toto šetření bude tedy pouze první krok dlouhodobého procesu, ovšem již dílčí výsledky mohou pomoci při náročné personální práci ředitele ZUŠ či jeho zástupce.

Těším se na plodnou spolupráci, a předem Vám za ni děkuji.

Příloha č. 2

Pokyny pro první fázi

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

ještě jednou Vám děkuji, že jste se rozhodli podílet se na výzkumném šetření, jehož cílem je sestavení souboru vstupních (prahových) kompetencí učitele hudebního oboru základní umělecké školy.

V 1. fázi šetření bude Vaším úkolem vypsát to, co očekáváte, že bude nově přijímaný učitel (bez ohledu na délku předchozí praxe) znát, umět, jaké jsou jeho postoje. Uveďte tedy skutečnosti, které rozhodují, zda jste vůbec ochotni o přijetí uchazeče uvažovat, nebo takové, které si ověřujete ve zkušební době zaměstnance. Nemusíte příliš přemýšlet o formulacích, mělo by však jít o skutečnosti, které jsou zjistitelné, tedy o pozorovatelné projevy chování. Nemusíte se bát, že něco důležitého opomenete, protože je velká pravděpodobnost, že (pokud je to skutečně důležité) to uvede někdo jiný z expertního týmu, navíc budete mít ještě možnost k doplnění v dalším průběhu šetření.

Pokud máte na škole zpracovaná kritéria hodnocení pedagogických pracovníků, nebo se požadované kompetence objevují v náplni práce či jiných dokumentech, můžete vycházet z nich nebo mi je přímo odeslat (jak jste již někteří učinili). Jednotlivé projevy chování můžete (nemusíte) uvádět po tematických skupinách (např. *komunikace*), pro zpracování bude vhodné, když je vepíšete do tabulky (můžete použít tabulku z tohoto dokumentu).

Protože zpracování 1. fáze bude nejnáročnější, přivítal bych, kdybyste mi svoje odpovědi zaslali **do 17. října 2012**. Prosím, abyste mne informovali, kdyby tento termín byl pro Vás nereálný.

Pro komunikaci o tomto výzkumném šetření preferuji adresu:
zushronov@gmail.com, případně zus.hronov@tiscali.cz .

Pro statistické vyhodnocení charakteristiky expertního týmu bych potřeboval, abyste vyplnili několik níže uvedených údajů:

Jméno a příjmení (včetně titulu):	
Počet let pedagogické praxe:	
Počet let v řídicí funkci:	
Počet podřízených pedagogických pracovníků:	
Další pedagogické, umělecké či manažerské aktivity (AZUŠ, umělecké rady apod.):	

Příloha č. 3

Projevy chování po první fázi

Měkké kompetence

K 1 *Efektivní komunikace*

- 7 Má dobré vyjadřovací schopnosti
- 44 Je schopen srozumitelně formulovat vlastní názor
- 53 Jedná otevřeně a vstřícně
- 86 Vhodně volí verbální prostředky
- 87 Jeho řeč těla je v souladu s mluvou
- 112 Je schopen oboustranné komunikace s žáky
- 142 Má dobrý ústní projev, vyjadřuje se plynule
- 143 Jeho vzhled je upravený

K 2 *Kooperace (spolupráce)*

- 29 Je schopen spolupracovat s vedením a s kolegy
- 30 Chápe nutnost začlenit se do kolektivu
- 85 Respektuje systém školy
- 94 Aktivně spolupracuje s žáky i kolegy (hledání konsenzu)
- 155 Je schopen pracovat v kolektivu

K 3 *Kreativita*

- 9 Je nakloněn inovacím ve výuce
- 12 Má kreativní myšlení
- 92 Je inovativní

K 4 *Flexibilita*

- 27 Je připravený na nové podněty a změnu některých postojů
- 28 Je ochotný přizpůsobit svůj styl práce stylu školy
- 33 Je ochotný pracovat se všemi věkovými skupinami žáků

K 6 *Výkonnost*

- 97 Pracuje racionálně

K 7 *Samostatnost a spolehlivost*

- 23 Je důvěryhodný
- 49 Je spolehlivý
- 51 Je schopen pracovat individuálně
- 52 Udržuje sebekázeň, má smysl pro pořádek
- 84 Je samostatný ("Když nevím, zeptám se.")
- 99 Dodržuje disciplínu
- 111 Dodržuje daná pravidla

K 8 Řešení problémů

- 25 Je schopen reagovat na problémy
- 26 Je schopen řešit nové situace
- 45 Je schopen nacházet kompromisní řešení
- 89 Je schopen operativně řešit problémy vzniklé při výuce
- 101 Je rozvážný
- 103 Je rozhodný
- 106 Je schopen stanovit alternativy
- 153 Umí přiznat chybu – poučit se z ní

K 9 Plánování a organizování práce

- 47 Je cílevědomý
- 113 Je cílevědomý (pedagogický záměr)

K 10 Celoživotní učení

- 15 Je ochoten se trvale dále vzdělávat
- 38 Snaží se dosahovat lepších výsledků a sám se rozvíjet
- 41 Má zájem o soudobé metodické postupy a další vzdělávání
- 60 Používá nové metody práce
- 73 Sebevzdělává se – rozšiřuje svoje dovednosti
- 74 Rozšiřuje si kvalifikaci (ne pouze z finančních důvodů)
- 83 Je ochoten se učit od zkušených
- 132 Vyhledává nové metody ve výuce
- 152 Snaží se na sobě pracovat

K 11 Aktivní přístup

- 11 Má přirozený zájem o umělecký obor
- 18 Je připravený nabídnout své síly ve škole i mimo ni
- 54 Je vnitřně motivován k pedagogické práci
- 58 Má vztah k žákům
- 64 Je aktivní v mimoškolní činnosti s žáky (soustředění, zájezdy apod.)
- 68 Má zájem o řešení společných problémů školy
- 69 Má zájem o další rozvoj školy (nové učební pomůcky apod.)
- 70 Má zájem o tvorbu ŠVP (podnětná diskuze – ne pouze kritika)
- 71 Má zájem o vytváření estetického prostředí ve škole
- 77 Je ochoten věnovat svůj volný čas
- 78 Je ochoten jít do toho naplno
- 110 Má zaujetí pro věc

K 12 Osobnostní ukotvení, zvládání zátěže

- 43 Má pozitivní přístup k životu, nadhled, smysl pro humor
- 46 Má jasnou představu osobního a profesního života (žebříček hodnot)
- 48 Je psychicky odolný
- 50 Má zdravé sebevědomí
- 90 Zvládá stresové situace

K 13 Objevování a orientace v informacích

- 238 Má všeobecný rozhled – nejen ve svém oboru

K 14 Vedení lidí (leadership)

- 24 Má přirozenou autoritu
- 42 Má přirozenou pedagogickou autoritu v kolektivu žáků
- 98 Je schopen koordinovat činnosti
- 104 Je důrazný
- 120 Je důsledný v požadavcích
- 129 Umí ve třídě vytvořit příjemnou atmosféru
- 147 Je náročný
- 148 Je důsledný

K 15 Ovlivňování ostatních

- 91 Je dominantní

K 48 Sebehodnocení

- 72 Je schopen sebereflexe své pedagogické činnosti

K 49 Důraz na kvalitu

- 96 Je pečlivý

K 50 Trpělivost

- 146 Je trpělivý

K 51 Sociální interakce

- 19 Je slušný
- 35 Respektuje intimní vztah mezi učitelem a žákem
- 67 Vytváří dobré vztahy mezi žáky, kolegy a rodiči
- 109 Má pozitivní postoj k žákům
- 122 Je lidský

Obecné dovednosti

K 16 Počítačová způsobilost

3 Je schopen pracovat s notačními programy

K 20 Jazyková způsobilost v češtině

21 Používá správnou češtinu (nejde-li o cizince)

Odborné znalosti

K 23 Obecná pedagogika

36 Je si vědom důležitosti výchovného působení učitele

131 Vychovává žáky i po morální stránce

K 24 Výuka uměleckých disciplin

6 Má základní znalost různých přístupů v metodice hry na daný nástroj/zpěvu

32 Uvědomuje si úkoly učitele v kulturní oblasti života

82 Má zájem o svůj nástroj, sleduje trendy v oboru

114 Vyučuje věcně správně

K 25 Didaktika a didaktická technika

5 Orientuje se v problematice hodnocení žáků

Odborné dovednosti

K 26 Rozložení učebních osnov a vzdělávacích cílů do jednotlivých témat a úkonů

4 Je schopen stanovit si dlouhodobé i dílčí cíle výuky

65 Umí plánovat práci v dlouhodobějším kontextu

K 27 Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny

59 Připravuje se na hodinu

88 Umí vhodně strukturovat výuku

K 28 Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků

34 Je schopen modifikovat jednání podle věku žáků

117 Zohledňuje individuální dispozice a zájmy žáků

126 Je schopný aktivně vysvětlit učivo

K 29 Motivování k zájmu o učivo

79 Je věrohodný pro žáky

93 Podporuje žáky

115 Uplatňuje aktivní učení

128 Umí žáky motivovat

130 Jde žákovi příkladem

K 33 Rozvíjení uměleckého talentu a dovedností žáků (studentů)

116 Rozvíjí všechny složky talentu žáka

118 Umí pracovat s chybou (správné provedení, způsob nácvičku)

K 35 Příprava žáků na samostatné umělecké produkce

39 Je ochoten spolupracovat na uměleckých výstupech školy

63 Přípravuje žáky na veřejná vystoupení, třídní přehrávky

K 36 Orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech

121 Dokumentaci vede věcně, průkazně, úplně

K 38 Vedení třídních schůzek a další spolupráce a komunikace s rodiči

61 Umí jednat s rodiči, udržuje s nimi kontakt

K 42 Hodnocení

119 Používá spravedlivé a motivující hodnocení

127 Hodnotí přiměřeně

Umělecké dovednosti

K 43 Umělecké dovednosti

1 Je schopen elementární improvizace (doprovod, další hlasy)

2 Je schopen jednoduchých aranžmá

80 Ve hře na nástroj je pro děti vzorem

150 Je umělecky činný

Předpoklady

K 46 Zdravotní způsobilost

141 Zdravotní stav

K 47 Vzdělání

13 Vzdělání potřebné pro daný obor výuky v ZUŠ

57 Výsledky při studiu

133 Dosažené vzdělání

139 Umělecká či pedagogická praxe

Příloha č. 4

Projevy chování vyřazené po první fázi

Měkké kompetence

K 1 Efektivní komunikace

- 8 Je vstřícný v komunikaci se všemi aktéry vzdělávání
- 20 Má komunikační dovednosti
- 22 Nosí správné oblečení
- 40 Je komunikativní směrem ke kolegům a veřejnosti
- 55 Je schopen komunikace
- 76 Je komunikativní
- 137 Komunikuje
- 157 Je ochotný ke vstřícné komunikaci

K 7 Samostatnost a spolehlivost

- 100 Je spolehlivý
- 138 Je spolehlivý
- 154 Je svědomitý

K 8 Řešení problémů

- 107 Umí hledat možná východiska

K 9 Plánování a organizování práce

- 95 Je cílevědomý

K 11 Aktivní přístup

- 31 Je ochoten nasadit svoje síly i v době mimo vyučování
- 37 Má snahu pracovat
- 56 Čím bylo motivováno vzdělání uchazeče
- 75 Je aktivní
- 105 Je aktivní
- 134 Především chce učit
- 144 Má zájem o práci
- 145 Má vztah k dětem

K 14 Vedení lidí (leadership)

- 125 Je pro žáky autoritou

K 48 Sebehodnocení

- 62 Je schopen sebereflexe své práce s dětmi
- 102 Je sebekritický

K 51 Sociální interakce

135 Má dobré vztahy s kolektivem

Odborné dovednosti

K 28 Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků

124 Individuálně přistupuje ke každému jedinci

K 29 Motivování k zájmu o učivo

156 Motivuje žáky

K 35 Příprava žáků na samostatné umělecké produkce

151 Je ochoten veřejně pracovat se žáky v daném oboru

K 36 Orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech

66 Vede pedagogickou dokumentaci

K 42 Hodnocení

123 Je spravedlivý

Umělecké dovednosti

K 43 Umělecké dovednosti

16 Je umělecky aktivní (nikoli profesionálně), vyjadřuje tím trvalý zájem o obor

17 Je ochotný veřejně pracovat

81 Nebojí se vystupovat

136 Vystupuje

Ostatní

K 52 Ostatní

140 Je celkovým přínosem pro školu

V případě nových formulací uveďte nejprve číslo projevu kompetence, do druhého sloupce novou formulaci projevu kompetence.

Nové formulace

Číslo projevu	Nová formulace projevu kompetence

Zde uveďte další návrhy a připomínky:

V příloze posílám také přehled vyřazených projevů kompetencí pro případ, že byste na některém z nich přesto trvali. V takovém případě do první tabulky (Projevy kompetence) napište do druhého sloupce číslo projevu a já ho znovu zařadím do souboru.

Prosím, abyste odeslali Vaše příspěvky do 2. fáze **do 9. listopadu 2012**. Pokud byste čemukoli v instrukcích ke 2. fázi nerozuměli, neváhejte mne kontaktovat.

Pro komunikaci o tomto výzkumném šetření preferuji adresu zushronov@gmail.com, případně zus.hronov@tiscali.cz. Volat můžete na číslo [REDACTED].

Ty, kteří tak dosud neučinili, prosím o vyplnění níže uvedené tabulky:

Jméno a příjmení (včetně titulu):	
Počet let pedagogické praxe:	
Počet let v řídicí funkci:	
Počet podřízených pedagogických pracovníků:	
Další pedagogické, umělecké či manažerské aktivity (AZUŠ, umělecké rady apod.):	

Josef Vlach,
ředitel ZUŠ Hronov

Příloha č. 6

Projevy chování po druhé fázi

Měkké kompetence

K 1 *Efektivní komunikace*

- 44 Je schopen srozumitelně formulovat vlastní názor
- 53 Jedná otevřeně a vstřícně
- 86 Vhodně volí verbální prostředky
- 87 Jeho řeč těla je v souladu s mluvou
- 112 Je schopen oboustranné komunikace s žáky
- 142 Má dobrý ústní projev, vyjadřuje se plynule
- 143 Jeho vzhled je upravený
- 229 Je schopen konstruktivního dialogu

K 2 *Kooperace (spolupráce)*

- 29 Je schopen spolupracovat s vedením a s kolegy
- 30 Chápe nutnost začlenit se do kolektivu
- 85 Respektuje systém školy
- 94 Aktivně spolupracuje s žáky i kolegy (hledání konsenzu)
- 155 Je schopen pracovat v kolektivu
- 198 Vlastní názor je schopen podřídit společnému zájmu
- 219 Respektuje opačný názor

K 3 *Kreativita*

- 9 Je nakloněn inovacím ve výuce
- 167 Přináší nové podněty
- 168 Vytváří vlastní učební materiály
- 180 Přichází s novými myšlenkami a snaží se je aplikovat ve výuce
- 193 Zastaralé postupy nahrazuje novými
- 226 Je originální, ovšem s vědomím, že ne vše nové je dobré

K 4 *Flexibilita*

- 27 Je připravený na nové podněty a změnu některých postojů
- 28 Je ochotný přizpůsobit svůj styl práce stylu školy
- 33 Je ochotný pracovat se všemi věkovými skupinami žáků
- 158 Pružně se přizpůsobí novým podmínkám
- 159 Je ochotný přistoupit na změny v pracovní době podle potřeb školy

K 6 *Výkonnost*

- 161 Dokáže pracovat s plným nasazením
- 239 Je ochotný a schopný splnit úkol nad rámec běžných povinností

K 7 Samostatnost a spolehlivost

- 52 Udržuje sebekázeň, má smysl pro pořádek
- 111 Dodržuje daná pravidla
- 160 Nečeká jen na pokyny, jedná podle vlastních rozhodnutí
- 181 Dodržuje dané slovo, respektuje dohody
- 182 Je samostatný ve své práci i úsudku, pídí se po relevantních informacích
- 195 Plní spolehlivě zadané úkoly
- 196 Samostatně zvládne svěřený úkol
- 197 Umí pracovat samostatně

K 8 Řešení problémů

- 26 Je schopen řešit nové situace
- 45 Je schopen nacházet kompromisní řešení
- 89 Je schopen operativně řešit problémy vzniklé při výuce
- 106 Je schopen stanovit alternativy
- 153 Umí přiznat chybu – poučit se z ní
- 183 Rozpozná podstatu problému a zabývá se jí
- 184 Při rozhodování zvažuje všechny možnosti a informace
- 185 Dokáže si stanovit priority a rozhodnout se podle nich
- 199 Nejsou mu lhostejné problémy na pracovišti
- 200 K problémům se vyjadřuje po zralé úvaze

K 9 Plánování a organizování práce

- 170 Dokáže preferovat důležité věci
- 172 Dokáže dát věcem řád
- 177 Dokáže si rozvrhnout své činnosti v čase i vzájemné posloupnosti
- 202 Umí jít dlouhodobě za vytčeným cílem
- 216 Ve svých i svěřených věcech má pořádek

K 10 Celoživotní učení

- 15 Je ochoten se trvale dále vzdělávat
- 38 Snaží se dosahovat lepších výsledků a sám se rozvíjet
- 41 Má zájem o soudobé metodické postupy a další vzdělávání
- 73 Sebevzdělává se – rozšiřuje svoje dovednosti
- 74 Rozšiřuje si kvalifikaci (ne pouze z finančních důvodů)
- 83 Je ochoten se učit od zkušených
- 132 Vyhledává nové metody ve výuce
- 204 Poznatky z dalšího vzdělávání zavádí do praxe

K 11 Aktivní přístup

- 11 Má přirozený zájem o umělecký obor
- 18 Je připravený nabídnout své síly ve škole i mimo ni
- 54 Je vnitřně motivován k pedagogické práci
- 64 Je aktivní v mimoškolní činnosti s žáky (soustředění, zájezdy apod.)
- 68 Má zájem o řešení společných problémů školy
- 69 Má zájem o další rozvoj školy (nové učební pomůcky apod.)
- 70 Má zájem o tvorbu ŠVP (podnětná diskuze – ne pouze kritika)
- 71 Má zájem o vytváření estetického prostředí ve škole
- 77 Je ochoten věnovat svůj volný čas
- 245 Dokáže se nadchnout pro splnění svěřeného úkolu

K 12 Osobnostní ukotvení, zvládání zátěže

- 43 Má pozitivní přístup k životu, nadhled, smysl pro humor
- 46 Má jasnou představu osobního a profesního života (žebříček hodnot)
- 48 Je psychicky odolný
- 90 Zvládá stresové situace
- 171 Zná zásady duševní hygieny
- 194 Jeho rozumové a emotivní jednání je v rovnováze
- 201 Za svým názorem si stojí a umí ho obhájit
- 213 Jeho zdravému sebevědomí předchází kvalita a výsledky práce
- 241 Cítí odpovědnost za hlubší rozměr své práce
- 242 Váží si hodnoty svého pracovního zařazení – práce je pro něho posláním

K 13 Objevování a orientace v informacích

- 238 Má všeobecný rozhled – nejen ve svém oboru
- 246 Je nadprůměrně inteligentní

K 14 Vedení lidí (leadership)

- 42 Má přirozenou pedagogickou autoritu v kolektivu žáků
- 98 Je schopen koordinovat činnosti
- 120 Je důsledný v požadavcích
- 129 Umí ve třídě vytvořit příjemnou atmosféru
- 174 Je přesvědčivý, dokáže získat pro věc
- 188 Dokáže použít dominantní (nadřazený) přístup v situacích, kdy je to potřeba
- 189 Důvěřuje žákům a žáci důvěřují jemu
- 207 Svým jednáním vzbuzuje respekt a vážnost

- 209 Klade náročné cíle sobě i spolupracovníkům
- 210 Provádí důslednou kontrolu svých rozhodnutí
- 211 Při přesvědčování používá logické argumenty
- 214 Svým jednáním nezklame žáky ani spolupracovníky
- 215 Jde žákovi příkladem lidsky i profesně
- 227 Je schopen při výuce prosadit nové metody
- 228 Je pro žáka vzorem a „idolem“ nejen odborným vedením, ale především vystupováním jako aktivní muzikant
- 236 Je pro žáka vzorem – to, co chce po žákovi, dělá sám také

K 48 Sebehodnocení

- 72 Je schopen sebereflexe své pedagogické činnosti

K 49 Důraz na kvalitu

- 217 Pedagogický záměr je schopen prosazovat trpělivě a dlouhodobě
- 240 Má upřímnou touhu předávat dětem osobnostní i umělecké kvality
- 243 Jeho příprava na vyučování je vždy kvalitní
- 244 Po žákovi důsledně vyžaduje kvalitní výkon na horní hranici jeho možností

K 51 Sociální interakce

- 35 Respektuje intimní vztah mezi učitelem a žákem
- 67 Vytváří dobré vztahy mezi žáky, kolegy a rodiči
- 109 Má pozitivní postoj k žákům
- 190 Umí se podívat na situaci očima druhého
- 218 Umí potlačit negativní emoce
- 234 Na žáka se dívá vždy z té lepší stránky
- 249 Základem vztahu s žákem není vyučovací proces, ale vzájemný mezilidský vztah

Obecné dovednosti

K 16 Počítačová způsobilost

- 3 Je schopen pracovat s notačními programy

K 20 Jazyková způsobilost v češtině

- 21 Používá správnou češtinu (nejde-li o cizince)

Odborné znalosti

K 23 Obecná pedagogika

- 36 Je si vědom důležitosti výchovného působení učitele
- 131 Vychovává žáky i po morální stránce
- 163 Vychovává vlastním příkladem

K 24 *Výuka uměleckých disciplin*

- 6 Má základní znalost různých přístupů v metodice hry na daný nástroj/zpěvu
- 32 Uvědomuje si úkoly učitele v kulturní oblasti života
- 82 Má zájem o svůj nástroj, sleduje trendy v oboru
- 114 Vyučuje věcně správně

K 25 *Didaktika a didaktická technika*

- 5 Orientuje se v problematice hodnocení žáků
- 164 Vede žáky k sebehodnocení

Odborné dovednosti

K 26 *Rozložení učebních osnov a vzdělávacích cílů do jednotlivých témat a úkonů*

- 4 Je schopen stanovit si dlouhodobé i dílčí cíle výuky
- 65 Umí plánovat práci v dlouhodobějším kontextu
- 186 Dokáže formulovat svůj pedagogický záměr coby budoucí konkrétní výsledek pedagogického působení

K 27 *Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny*

- 88 Umí vhodně strukturovat výuku
- 173 Zvládá rozvržení své činnosti i činnosti žáků
- 220 Pravidelně se připravuje na hodinu

K 28 *Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků*

- 34 Je schopen modifikovat jednání podle věku žáků
- 117 Zohledňuje individuální dispozice a zájmy žáků
- 221 Učivo vysvětluje s praktickými ukázkami
- 230 Učí „s nástrojem v ruce“

K 29 *Motivování k zájmu o učivo*

- 128 Umí žáky motivovat
- 231 Žáka motivuje vlastním příkladem
- 235 Nikdy neshazuje výkon dítěte
- 237 Při nezdaru umí žáka povzbudit

K 33 *Rozvíjení uměleckého talentu a dovedností žáků (studentů)*

- 116 Rozvíjí všechny složky talentu žáka
- 191 Ve výuce aktivně využívá dosavadních vědomostí, zkušeností či názorů žáků (prekoncepty – konstruktivistická didaktika)
- 223 Při výuce upřednostňuje praxi před teorií
- 248 Případné problémy umí přijímat a vysvětlit jako součást přirozeného vývoje

K 35 Příprava žáků na samostatné umělecké produkce

- 63 Přípravuje žáky na veřejná vystoupení, třídní přehrávky
- 224 Aktivně vystupuje na veřejných produkcích se svými žáky
- 232 Aktivně jako hráč spolupracuje na umělecké tvorbě díla

K 36 Orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech

- 121 Dokumentaci vede věcně, průkazně, úplně

K 38 Vedení třídních schůzek a další spolupráce a komunikace s rodiči

- 61 Umí jednat s rodiči, udržuje s nimi kontakt

K 42 Hodnocení

- 119 Používá spravedlivé a motivující hodnocení
- 165 Vede žáky k sebehodnocení
- 178 Hodnotí žáky na základě vědomých kritérií, která jsou v souladu se vzdělávacím programem
- 179 Podněcuje žáky k sebehodnocení na základě předem jasných kritérií
- 225 Hodnocení provádí na základě předpokladů jednotlivých žáků (míra nadání a snaha)
- 233 Hodnotí přísně, ale spravedlivě a individuálně, s ohledem na dispozice každého žáka

Umělecké dovednosti

K 43 Umělecké dovednosti

- 1 Je schopen elementární improvizace (doprovod, další hlasy)
- 2 Je schopen jednoduchých aranžmá
- 80 Ve hře na nástroj je pro děti vzorem
- 150 Je umělecky činný

Předpoklady

K 46 Zdravotní způsobilost

- 141 Zdravotní stav

K 47 Vzdělání

- 13 Vzdělání potřebné pro daný obor výuky v ZUŠ
- 57 Výsledky při studiu
- 133 Dosažené vzdělání
- 139 Umělecká či pedagogická praxe

Příloha č. 7

Projevy chování vyřazené po druhé fázi

Měkké kompetence

K 1 Efektivní komunikace

7 Má dobré vyjadřovací schopnosti

K 3 Kreativita

12 Má kreativní myšlení

92 Je inovativní

166 Je tvůrčí v práci se žáky

192 Přichází s novými originálními myšlenkami

K 6 Výkonnost

97 Pracuje racionálně

K 7 Samostatnost a spolehlivost

23 Je důvěryhodný

49 Je spolehlivý

51 Je schopen pracovat individuálně

84 Je samostatný („Když nevím, zeptám se.“)

99 Dodržuje disciplínu

212 Drží slovo

K 8 Řešení problémů

25 Je schopen reagovat na problémy

101 Je rozvážný

103 Je rozhodný

K 9 Plánování a organizování práce

47 Je cílevědomý

113 Je cílevědomý (pedagogický záměr)

169 Umí si zorganizovat čas

203 Pedagogický záměr je schopen prosazovat trpělivě a dlouhodobě

K 10 Celoživotní učení

60 Používá nové metody práce

152 Snaží se na sobě pracovat

187 Zahnuje nové získané poznatky do své práce

K 11 Aktivní přístup

- 58 Má vztah k žákům
- 78 Je ochoten jít do toho naplno
- 110 Má zaujetí pro věc
- 162 Má vztah k žákům a oboru
- 206 Dovede se nadchnout pro dobrou věc (např. společný projekt)

K 12 Osobnostní ukotvení, zvládání zátěže

- 50 Má zdravé sebevědomí

K 14 Vedení lidí (leadership)

- 24 Má přirozenou autoritu
- 104 Je důrazný
- 147 Je náročný
- 148 Je důsledný
- 208 V jednání je přesvědčivý

K 15 Ovlivňování ostatních

- 91 Je dominantní
- 176 Dokáže přesvědčit

K 49 Důraz na kvalitu

- 96 Je pečlivý

K 50 Trpělivost

- 146 Je trpělivý

K 51 Sociální interakce

- 19 Je slušný
- 122 Je lidský
- 205 Ve vztahu k žákům upřednostňuje mezilidský vztah

Odborné dovednosti

K 27 Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny

- 59 Připravuje se na hodinu

K 28 Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků

- 126 Je schopný aktivně vysvětlit učivo

K 29 Motivování k zájmu o učivo

- 79 Je věrohodný pro žáky
- 93 Podporuje žáky
- 115 Uplatňuje aktivní učení
- 130 Jde žákovi příkladem

K 33 Rozvíjení uměleckého talentu a dovedností žáků (studentů)

- 118 Umí pracovat s chybou (správné provedení, způsob nácviku)
- 222 Umí objasnit překonávání problémů (běžný jev, následuje posun)
- 247 Logicky analyzuje chyby žáků, nachází správná řešení k nápravě

K 35 Příprava žáků na samostatné umělecké produkce

- 39 Je ochoten spolupracovat na uměleckých výstupech školy

K 42 Hodnocení

- 127 Hodnotí přiměřeně

Příloha č. 8

Pokyny a hodnotící tabulka pro závěrečnou fázi (část)

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

Na úvod závěrečné fáze mi dovoluje nejprve Vám všem, kteří jste se aktivně zapojili, poděkovat.

Ohlédnutí za 2. fází

Ve 2. fázi, jsem od Vás obdržel celkem 90 jednotlivých projevů chování. Všechny projevy navržené po 1. fázi ke konkretizaci (fialové), byly díky Vám nahrazeny, přibyla i řada nových projevů. Po 2. fázi jsem vyřadil 51 Vašich příspěvků, buď pro duplicitu, nebo pro nahrazení konkrétnějším projevem.

Do třetí fáze nám zůstává celkem 158 jednotlivých projevů chování.

Některé projevy chování jsem přeřadil k jiné kompetenci.

Některé kompetence jsem sloučil nebo upravil jejich názvy:

Kompetence po 1. fázi	Kompetence po 2. fázi
K 7 Samostatnost	K 7 Samostatnost a spolehlivost
K 12 Zvládání zátěže	K 12 Osobnostní ukotvení, zvládání zátěže
K 15 Ovlivňování ostatních	Sloučeno s K 14 Vedení lidí (leadership)
K 44 Pozitivní přístup	Sloučeno s K 12 Osobnostní ukotvení, zvládání zátěže
K 45 Osobnostní ukotvení	Sloučeno s K 12 Osobnostní ukotvení, zvládání zátěže
K 50 Trpělivost	Sloučeno s K 49 Důraz na kvalitu
K 51 Sociální citění	K 51 Sociální interakce

Závěrečná fáze

V závěrečné fázi bude Vaším úkolem rozhodnout, zda jednotlivý projev chování očekáváte od:

- začínajícího učitele HO (při přijetí, maximálně po dobu zkušební doby)
- zkušeného učitele
- vynikajícího učitele (experta)
- zda ho považujete za nepodstatný nebo dokonce nevhodný

Jak postupovat při hodnocení projevu chování:

- Každou větu hodnotte jako celek (i jedno slovo může význam věty změnit či posunout).
- Neberte ohled na to, že někdy Vás mohla nouze na pracovním trhu přinutit přijmout, třeba na omezenou dobu, pedagoga, který některé Vaše představy nespĺňoval.
- Pokud Vás při hodnocení napadne vhodnější formulace, stávající formulaci vyhodnoťte a novou napište pod „Další návrhy a připomínky“.

- Na stejné místo napište návrh na přeřazení projevu chování k jiné kompetenci, pokud chcete přejmenovat kompetenci či vytvořit novou a jakékoli další připomínky či komentáře.

V případě nových formulací může proběhnout dodatečné schvalovací kolo pouze pro tyto nové příspěvky.

Vaše hodnocení křížkujte pomocí písmene „X“ do níže uvedené tabulky, vždy do příslušného sloupce:

Z – začínající učitel

P – pokročilý učitel

E – expert

N – nepodstatné nebo nevhodné

Pokud nějaké chování očekáváte od začínajícího učitele, stejně jako od pokročilého (případně experta), stačí zakřížkovat ve sloupci Z.

K 1 Efektivní komunikace	Z	P	E	N
44 Je schopen srozumitelně formulovat vlastní názor				
53 Jedná otevřeně a vstřícně				
86 Vhodně volí verbální prostředky				
87 Jeho řeč těla je v souladu s mluvou				
112 Je schopen oboustranné komunikace s žáky				
142 Má dobrý ústní projev, vyjadřuje se plynule				
143 Jeho vzhled je upravený				
229 Je schopen konstruktivního dialogu				
K 2 Kooperace (spolupráce)	Z	P	E	N
29 Je schopen spolupracovat s vedením a s kolegy				
30 Chápe nutnost začlenit se do kolektivu				
85 Respektuje systém školy				
94 Aktivně spolupracuje s žáky i kolegy (hledání konsenzu)				
155 Je schopen pracovat v kolektivu				
198 Vlastní názor je schopen podřídit společnému zájmu				
219 Respektuje opačný názor				
K 3 Kreativita	Z	P	E	N
9 Je nakloněn inovacím ve výuce				
167 Přináší nové podněty				
168 Vytváří vlastní učební materiály				
180 Přichází s novými myšlenkami a snaží se je aplikovat ve výuce				

Příloha č. 9

Přehled hodnocení projevů chování

Tato tabulka ukazuje míru shody expertů při hodnocení výroků v závěrečné fázi šetření. První a druhý sloupec uvádějí identifikační čísla kompetencí, resp. chování, poslední čtyři sloupce uvádějí počet expertů, podle toho, jak hodnotili příslušný projev chování. Nadpoloviční shody jsou zvýrazněny.

K	Ch	Formulace chování	Z	P	E	N
1	44	Je schopen srozumitelně formulovat vlastní názor	8	2	1	
1	53	Jedná otevřeně a vstřícně	10	1		
1	86	Vhodně volí verbální prostředky	2	9		
1	87	Jeho řeč těla je v souladu s mluvou	3	5	1	2
1	112	Je schopen oboustranné komunikace s žáky	2	9		
1	142	Má dobrý ústní projev, vyjadřuje se plynule	4	7		
1	143	Jeho vzhled je upravený	10			1
1	229	Je schopen konstruktivního dialogu	5	2	4	
2	29	Je schopen spolupracovat s vedením a s kolegy	7	4		
2	30	Chápe nutnost začlenit se do kolektivu	9	2		
2	85	Respektuje systém školy	8	3		
2	94	Aktivně spolupracuje s žáky i kolegy (hledání konsenzu)	2	8	1	
2	155	Je schopen pracovat v kolektivu	7	4		
2	198	Vlastní názor je schopen podřídit společnému zájmu	6	3	1	1
2	219	Respektuje opačný názor	9	1	1	
3	9	Je nakloněn inovacím ve výuce	5	5	1	
3	167	Přináší nové podněty	4	7		
3	168	Vytváří vlastní učební materiály		3	8	
3	180	Přichází s novými myšlenkami a snaží se je aplikovat ve výuce	1	7	3	
3	193	Zastaralé postupy nahrazuje novými	1	6	4	
3	226	Je originální, ovšem s vědomím, že ne vše nové je dobré	3	5	2	1
4	27	Je připravený na nové podněty a změnu některých postojů	5	6		
4	28	Je ochotný přizpůsobit svůj styl práce stylu školy	10	1		
4	33	Je ochotný pracovat se všemi věkovými skupinami žáků	7	3	1	
4	158	Pružně se přizpůsobí novým podmínkám	6	5		
4	159	Je ochotný přistoupit na změny v pracovní době podle potřeb školy	9	1		1
6	161	Dokáže pracovat s plným nasazením	7	4		
6	239	Je ochotný a schopný splnit úkol nad rámec běžných povinností	4	6		1
7	52	Udržuje sebekázeň, má smysl pro pořádek	5	6		
7	111	Dodržuje daná pravidla	10	1		
7	160	Nečeká jen na pokyny, jedná podle vlastních rozhodnutí		10	1	
7	181	Dodržuje dané slovo, respektuje dohody	10	1		

7	182	Je samostatný ve své práci i úsudku, pídí se po relevantních informacích	3	6	2	
7	195	Plní spolehlivě zadané úkoly	8	3		
7	196	Samostatně zvládne svěřený úkol	3	7		1
7	197	Umí pracovat samostatně	4	6	1	
8	26	Je schopen řešit nové situace	2	8	1	
8	45	Je schopen nacházet kompromisní řešení	4	7		
8	89	Je schopen operativně řešit problémy vzniklé při výuce	2	9		
8	106	Je schopen stanovit alternativy		9	2	
8	153	Umí přiznat chybu – poučit se z ní	7	4		
8	183	Rozpozná podstatu problému a zabývá se jí	2	8	1	
8	184	Při rozhodování zvažuje všechny možnosti a informace	2	7	2	
8	185	Dokáže si stanovit priority a rozhodnout se podle nich	2	8	1	
8	199	Nejsou mu lhostejné problémy na pracovišti	6	4	1	
8	200	K problémům se vyjadřuje po zralé úvaze	2	6	2	1
9	170	Dokáže preferovat důležité věci	2	8	1	
9	172	Dokáže dát věcem řád	2	7	2	
9	177	Dokáže si rozvrhnout své činnosti v čase i vzájemné posloupnosti	2	9		
9	202	Umí jít dlouhodobě za vytčeným cílem	1	7	3	
9	216	Ve svých i svěřených věcech má pořádek	5	5	1	
10	15	Je ochoten se trvale dále vzdělávat	8	3		
10	38	Snaží se dosahovat lepších výsledků a sám se rozvíjet	6	4	1	
10	41	Má zájem o soudobé metodické postupy a další vzdělávání	7	3	1	
10	73	Sebevzdělává se – rozšiřuje svoje dovednosti	6	5		
10	74	Rozšiřuje si kvalifikaci (ne pouze z finančních důvodů)	3	6	2	
10	83	Je ochoten se učit od zkušených	10	1		
10	132	Vyhledává nové metody ve výuce	3	5	3	
10	204	Poznatky z dalšího vzdělávání zavádí do praxe	3	5	3	
11	11	Má přirozený zájem o umělecký obor	9	1		1
11	18	Je připravený nabídnout své síly ve škole i mimo ni	7	1	1	2
11	54	Je vnitřně motivován k pedagogické práci	7	3	1	
11	64	Je aktivní v mimoškolní činnosti s žáky (soustředění, zájezdy apod.)	4	6	1	
11	68	Má zájem o řešení společných problémů školy	4	7		
11	69	Má zájem o další rozvoj školy (nové učební pomůcky apod.)	3	6	2	
11	70	Má zájem o tvorbu ŠVP (podnětná diskuze – ne pouze kritika)	1	9	1	
11	71	Má zájem o vytváření estetického prostředí ve škole	5	6		
11	77	Je ochoten věnovat svůj volný čas	9		1	1
11	245	Dokáže se nadchnout pro splnění svěřeného úkolu	8	3		
12	43	Má pozitivní přístup k životu, nadhled, smysl pro humor	10	1		
12	46	Má jasnou představu osobního a profesního života (žebříček hodnot)	2	7	1	1
12	48	Je psychicky odolný	5	6		
12	90	Zvládá stresové situace	4	6	1	

12	171	Zná zásady duševní hygieny	2	8		1
12	194	Jeho rozumové a emotivní jednání je v rovnováze	4	4	3	
12	201	Za svým názorem si stojí a umí ho obhájit	6	4	1	
12	213	Jeho zdravému sebevědomí předchází kvalita a výsledky práce	1	5	5	
12	241	Cítí odpovědnost za hlubší rozměr své práce	3	7	1	
12	242	Váží si hodnoty svého pracovního zařazení – práce je pro něho posláním	3	7	1	
13	238	Má všeobecný rozhled – nejen ve svém oboru	2	5	3	1
13	246	Je nadprůměrně inteligentní		1	6	4
14	42	Má přirozenou pedagogickou autoritu v kolektivu žáků	1	9	1	
14	98	Je schopen koordinovat činnosti	1	10		
14	120	Je důsledný v požadavcích	3	6	2	
14	129	Umí ve třídě vytvořit příjemnou atmosféru	9	1	1	
14	174	Je přesvědčivý, dokáže získat pro věc	2	8	1	
14	188	Dokáže použít dominantní (nadřazený) přístup v situacích, kdy je to potřeba		8	3	
14	189	Důvěřuje žákům a žáci důvěřují jemu	7	2	2	
14	207	Svým jednáním vzbuzuje respekt a vážnost	3	6	2	
14	209	Klade náročné cíle sobě i spolupracovníkům		5	6	
14	210	Provádí důslednou kontrolu svých rozhodnutí	1	5	4	1
14	211	Při přesvědčování používá logické argumenty	1	6	4	
14	214	Svým jednáním nezklame žáky ani spolupracovníky	6	1	3	1
14	215	Jde žákovi příkladem lidsky i profesně	5	4	2	
14	227	Je schopen při výuce prosadit nové metody	1	7	3	
14	228	Je pro žáka vzorem a „idolem“ nejen odborným vedením, ale především vystupováním jako aktivní muzikant	4	6	1	
14	236	Je pro žáka vzorem – to, co chce po žákovi, dělá sám také	5	5	1	
16	3	Je schopen pracovat s notačními programy	1	8	2	
20	21	Používá správnou češtinu (nejde-li o cizince)	9	2		
23	36	Je si vědom důležitosti výchovného působení učitele	7	4		
23	131	Vychovává žáky i po morální stránce	5	4	2	
23	163	Vychovává vlastním příkladem	6	3	2	
24	6	Má základní znalost různých přístupů v metodice hry na daný nástroj/zpěvu	9	1	1	
24	32	Uvědomuje si úkoly učitele v kulturní oblasti života	6	5		
24	82	Má zájem o svůj nástroj, sleduje trendy v oboru	7	3	1	
24	114	Vyučuje věcně správně	6	3	1	1
25	5	Orientuje se v problematice hodnocení žáků	6	4	1	
25	164	Vede žáky k sebehodnocení	5	5	1	
26	4	Je schopen stanovit si dlouhodobé i dílčí cíle výuky	1	8	2	
26	65	Umí plánovat práci v dlouhodobějším kontextu	1	6	4	
26	186	Dokáže formulovat svůj pedagogický záměr coby budoucí konkrétní výsledek pedagogického působení	2	5	3	1

27	88	Umí vhodně strukturovat výuku	1	9	1	
27	173	Zvládá rozvržení své činnosti i činnosti žáků	2	8	1	
27	220	Pravidelně se připravuje na hodinu	10	1		
28	34	Je schopen modifikovat jednání podle věku žáků	5	6		
28	117	Zohledňuje individuální dispozice a zájmy žáků	4	6	1	
28	221	Učivo vysvětluje s praktickými ukázkami	8	2	1	
28	230	Učí „s nástrojem v ruce“	9	1	1	
29	128	Umí žáky motivovat	4	7		
29	231	Žáka motivuje vlastním příkladem	7	3	1	
29	235	Nikdy neshazuje výkon dítěte	8	2		1
29	237	Při nezdaru umí žáka povzbudit	5	6		
33	116	Rozvíjí všechny složky talentu žáka	1	8	2	
33	191	Ve výuce aktivně využívá dosavadních vědomostí, zkušeností či názorů žáků (prekoncepty – konstruktivistická didaktika)		9	2	
33	223	Při výuce upřednostňuje praxi před teorií	4	6	1	
33	248	Případné problémy umí přijímat a vysvětlit jako součást přirozeného vývoje	1	10		
35	63	Připravuje žáky na veřejná vystoupení, třídní přehrávky	9	2		
35	224	Aktivně vystupuje na veřejných produkcích se svými žáky	8	2	1	
35	232	Aktivně jako hráč spolupracuje na umělecké tvorbě díla	5	2	2	2
36	121	Dokumentaci vede věcně, průkazně, úplně	8	3		
38	61	Umí jednat s rodiči, udržuje s nimi kontakt	6	5		
42	119	Používá spravedlivé a motivující hodnocení	6	5		
42	165	Vede žáky k sebehodnocení	5	5	1	
42	178	Hodnotí žáky na základě vědomých kritérií, která jsou v souladu se vzdělávacím programem	3	6	2	
42	179	Podněcuje žáky k sebehodnocení na základě předem jasných kritérií	3	8		
42	225	Hodnocení provádí na základě předpokladů jednotlivých žáků (míra nadání a snaha)	3	8		
42	233	Hodnotí přísně, ale spravedlivě a individuálně, s ohledem na dispozice každého žáka	2	7	1	1
43	1	Je schopen elementární improvizace (doprovod, další hlasy)	5	6		
43	2	Je schopen jednoduchých aranžmá	3	3	5	
43	80	Ve hře na nástroj je pro děti vzorem	8	2	1	
43	150	Je umělecky činný	5	1	1	4
46	141	Zdravotní stav	11			
47	13	Vzdělání potřebné pro daný obor výuky v ZUŠ	11			
47	57	Výsledky při studiu	2			9
47	133	Dosažené vzdělání	7			4
47	139	Umělecká či pedagogická praxe	6			5
48	72	Je schopen sebereflexe své pedagogické činnosti	4	6	1	
49	217	Pedagogický záměr je schopen prosazovat trpělivě a dlouhodobě	1	9	1	

49	240	Má upřímnou touhu předávat dětem osobnosti i umělecké kvality	7	1	2	1
49	243	Jeho příprava na vyučování je vždy kvalitní	4	4	3	
49	244	Po žákovi důsledně vyžaduje kvalitní výkon na horní hranici jeho možností	1	4	5	1
51	35	Respektuje intimní vztah mezi učitelem a žákem	4	3	2	2
51	67	Vytváří dobré vztahy mezi žáky, kolegy a rodiči	7	3	1	
51	109	Má pozitivní postoj k žákům	9	2		
51	190	Umí se podívat na situaci očima druhého	2	7	2	
51	218	Umí potlačit negativní emoce	5	3	3	
51	234	Na žáka se dívá vždy z té lepší stránky	5	4	2	
51	249	Základem vztahu s žákem není vyučovací proces, ale vzájemný mezilidský vztah	2	5	2	2