

UČITELÉ ŠKOL V NOVÉ ROLI „TVŮRCŮ“ ŠKOLNÍHO KURIKULA

JANA KRATOCHVÍLOVÁ

Anotace: Příspěvek se zabývá novou rolí učitele – tvůrce školního kurikula, na niž většina učitelů našich škol není (s ohledem na načasování kurikulární reformy) dostatečně připravena. Na základě analýzy školních vzdělávacích programů a zkušeností s pedagogickými sbory při tvorbě školních vzdělávacích programů, upozorňujeme v příspěvku na některé obtíže učitelů, které jsou s vlastní tvorbou spjaty. Současně definujeme zúžený soubor kompetencí studenta učitelství připraveného na tvorbu školního vzdělávacího programu s ohledem na právě definované obtíže. Součástí příspěvku jsou i opatření směřující do profesní přípravy učitelů, která by měla vést k větší připravenosti studentů – budoucích učitelů na roli tvůrce školního kurikula.

Klíčová slova: učitel – tvůrce školního kurikula, školní vzdělávací program, kompetence studentů učitelství

Abstract: The paper deals with a new role of the teacher – designer of the school curriculum – for which most of our teachers are not properly prepared (due to the timing of the curricular reform). From the analysis of the school educational programmes, and also from the experience of working with teachers participating in the designing of these, the author points to some difficulties which might occur here. Also, a narrowed complex of competences is defined of the future teacher as a designer of school curricular programme, with regard to the above mentioned difficulties. The paper suggests certain remedies directed into the professional preparation of future teachers, which should improve their ability to become successful designers of the school curriculum.

Key words: the teacher – designer of the school curriculum, school educational programme, teacher students' competences

Úvodem

O tvorbě školního vzdělávacího programu bylo již napsáno mnoho publikací a statí v odborném či populárním tisku. Problematice byla již věnována řada konferencí, seminářů, kulatých stolů, z nichž vzešla doporučení pro školy i jednotlivé tvůrce školních vzdělávacích programů. To vše se děje v souladu s časovým faktorem – od 1. září 2007 začínají školy pracovat povinně v 1. a 6. ročníku podle svého školního vzdělávacího programu. Mnoho času na vlastní tvorbu již tedy nezbývá.

Od roku 2000 jsem měla příležitost věnovat se přípravě učitelů a učitelských sborů na tvorbu školních vzdělávacích programů v mateřských a základních školách. Sledovala jsem vývoj jednotlivých verzí RVP ZV a podílela se na jejich posouzení a zpracování připomínek. Působila jsem rovněž jako lektorka v projektu Koordiná-

tor. Dnes se věnuji přípravě studentů na tvorbu školního vzdělávacího programu na PdF MU Brno a současně se zabývám otázkou, jak vést pedagogické sbory k porozumění, přijetí, zpracování a realizování vnitřní evaluace školy a hodnocení žáků, a to v duchu celé koncepce a filozofie školního vzdělávacího programu. Za pět let jsem měla příležitost setkat se při tvorbě jednotlivých částí či celku školních vzdělávacích programů asi se čtyřmi tisíci pedagogických pracovníků a sledovat jejich vlastní úvahy nad více či méně přijímanou změnou. Dnes již mohu sledovat závěrečnou fázi tvorby ŠVP a zamýšlet se nad tím, jak školy utváření vlastního školního vzdělávacího programu zvládly.

1. Jaký je současný stav?

Jak bylo již mnohokrát řečeno, ve zpracování ŠVP jsou mezi školami velké rozdíly, které pramení z pochopení a přijetí změny v kontextu současného paradigmatu vzdělávání. Školy, které již své ŠVP mají vypracovány a postupně si je ověřují, ať již experimentálně či zcela nezávazně, jsou zpravidla školami inovativními či alternativními, jejichž učitelé změnu přijímali v minulosti a proces výchovy a vzdělávání jí přizpůsobovali postupně. Tito tvůrci vytvářeli ŠVP především pro sebe a své žáky, uvítali a přijali nově nabízenou pedagogickou autonomii. Svých zkušeností dnes mohou využít i z hlediska manažerského – mít kvalitní školní vzdělávací program – znamená mít jistou konkurenční výhodu.

Avšak většina škol je dnes ve fázi závěrečné etapy tvorby ŠVP – postupně krok za krokem dopracovávají zbývající části, zejména poslední kapitolu školního vzdělávacího programu zaměřenou na hodnocení a evaluaci, popřípadě dotvářejí učební osnovy jednotlivých předmětů...

Některé školy tvorbu ŠVP podcenily – vlastně spíše přejaly pasáže od jiných škol či formálně upravovaly současný vzdělávací obsah základního vzdělávání a možná stále věří ve vyšší zásah – zrušení **povinnosti** zpracovávat a realizovat své školní kurikulum.

To, jakou cestu si školy zvolily, souvisí především s managementem jednotlivých škol a s tvůrci školního vzdělávacího programu.

S tvorbou školního vzdělávacího programu opouštějí učitelé svoji roli „**uživatelé a zprostředkovatele**“ kurikula v minulosti (Vašutová 2006). Jejich úkolem nebylo zabývat se obsahem vzdělávání, ten byl jednotně a jasně pojmenován, ale zavazoval učitele k důslednému provedení a splnění vzdělávacího programu podle učebních dokumentů. Šlo tedy o zprostředkování obsahu, a to s pomocí unifikovaných učebnic, pracovních sešitů, doporučených postupů, metodických příruček..., které byly vytvořeny mimo školu. Učitel byl neustále pod tlakem obsahu a zamýšlel se zejména nad způsobem – jakými vhodnými metodami, formami, prostředky předat poznatkovou strukturu učiva; nad časovým harmonogramem – tematicky plánoval. Kurikulum v obsahové podobě bylo normou, kterou bylo nutno respektovat. Jeho pedagogická autonomie byla značně omezena, což mnoha učitelům mohlo vyhovovat, jiné svazovat. Tato role měla své výhody i nevýhody, což však není předmětem

tohoto příspěvku.

S tvorbou školního vzdělávacího programu se učitelé škol dostávají do nové role – „**tvůrců**“ kurikula (Vašutová 2006), s níž jsou spjaty mnohé kompetence, které jsme popsali již v několika příspěvcích (Kratochvílová 2006). Učitelé se přímo zapojují do vytváření školního kurikula, což posiluje pedagogickou autonomii učitele i školy, ale současně zvyšuje zodpovědnost za realizaci školního kurikula v praxi.

To, že na přijetí nové role nejsou učitelé dostatečně připraveni, je neoddiskutovatelná skutečnost – viz například závěry dotazníkového šetření preferencí profesních činností na základních školách v rámci výzkumného záměru (Vašutová 2004), studie VUP Praha „Ověřování ŠVP závěrečná zpráva“ (VUP Praha 2005).

Nabízí se nám tedy otázka, **jak si učitelé v praxi s rolí tvůrců školního kurikula poradili?** K odpovědi na ni, jsme využili školních vzdělávacích programů, které jsme měli možnost analyzovat a zde uvádíme některá zobecnění, která z analýzy vycházejí:

Učitelé postrádají teoretický – pojmový fundament; pojmenování procesů, metod, forem, strategií v teoretické rovině; sjednocení termínů – jejich porozumění, význam.

Z rozhovorů učitelů při tvorbě ŠVP můžeme často slyšet: „My **to** děláme, my **tak** pracujeme. Ale neumíme **to** pojmenovat.“ Přitom jde například i o vynikající učitele, kteří odvádějí skvělou práci a ve spolupráci s žáky dosahují výborných výsledků při jejich rozvoji. V minulosti však odbornou terminologii v takové míře nepotřebovali a nepoužívali. Zaměřovali se na obsah a v praktické rovině na průběh vlastního procesu výuky, nikoliv na správná terminologická vymezení, která nabývají většího významu zejména v okamžiku, mají-li být písemně zformulována ve školním vzdělávacím programu. Většinou ztratili kontakt s teorií, již se zabývali v průběhu přípravy na svou profesi, nebo ovládají úzce terminologii svého oboru. Teorie zůstala zčásti oddělena od praxe – reality školního života.

Druhým problémem je nejednotnost a nepřesnost v porozumění termínům, kterými popisují procesy a jevy ve svém školním vzdělávacím programu. Příkladem může být chápání pojmu „projektová výuka“. Velmi často se tento termín objevuje mezi obecnými strategiemi výchovy a vzdělávání. Při bližším zkoumání toho, jak pojmu pedagogové rozumí, však narazíme na velmi odlišné pojetí projektové výuky, které se spíše blíží integrované tematické výuce, nikoliv projektům. Obdobné nejasnosti s sebou nese např. pojem kompetence, organizační formy práce, aktivizující metody výuky, evaluace, výukové strategie a další. Zčásti jde o pojmy nové, zčásti o pojmy, jejichž obsah bývá zkreslen. Tento stav je důsledkem lpění na tradici, nepostačujícího vzdělávání učitelů a neakceptování inovací ve vzdělávání, a to u pedagogického sboru jako celku; zejména v oblasti rozvoje učitelových didaktických, psychodidaktických, diagnostických a profesně a osobnostně kultivujících kompetencí.

2. Objevují se obtíže v konkretizaci a zobecnění – transformace obecného ke konkrétnímu a naopak

Příklad obtíží můžeme uvést z části ŠVP, v níž učitelé zpracovávají obecné výchovné a vzdělávací strategie (RVP ZV 2005), jimiž škola rozvíjí klíčové kompetence. V této kapitole pedagogický sbor definuje strategie, na nichž se dohodou, a které budou uplatňovány ve výuce. Jde o stěžejní strategie, které jsou jistou prioritou celé školy a neměly by být v procesu výuky opomíjeny. V okamžiku, kdy učitelé zpracovávají svůj předmět (jdou z obecné roviny do roviny konkrétní – o úroveň níže), v němž mají za povinnost definovat strategie pro rozvoj klíčových kompetencí v daném předmětu, s obtížemi transformují a konkretizují strategie svého předmětu, často rovněž opomíjejí strategie, které běžně užívají (ani si je neuvědomují) a obtížně je pojmenovávají.

Problém obecného a konkrétního můžeme najít rovněž při pojmenování výstupů předmětů pro jednotlivé ročníky. Podívejme se například na rozpracování výstupu RVP ZV pro 5. ročník pro matematiku „...žák řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje osvojené početní operace v celém oboru přirozených čísel“ a pro český jazyk „...žák rozlišuje podstatné i okrajové informace v textu pro daný věk, podstatné informace zaznamenává“.

| Matematika | | | | |
|--------------------------------|--|---|---|---|
| 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník |
| Řeší a tvoří jednoduché úlohy. | Řeší a tvoří jednoduché úlohy a seznamuje se se složenými úlohami. | Řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje osvojené početní operace. | Řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje osvojené početní operace v celém oboru přirozených čísel. | Řeší a tvoří úlohy, ve kterých aplikuje osvojené početní operace v celém oboru přirozených čísel. |

Tab. 1: Příklad rozpracovaného oborového výstupu RVP ZV (matematiky) do výstupů školních (ŠVP pro 1. stupeň ZŠ)

Vzhledem k nejednoznačnosti pojmenování si po přečtení těchto výstupů můžeme klást nesčetné otázky:

- O jaké početní operace se v daných úlohách jedná?
- V jakém číselném oboru mají být řešeny?
- Jakým způsobem mají být řešeny – ústně, písemně, graficky...?
- Jsou-li tyto výstupy stanoveny jako požadavky na žáky v daném ročníku, co vlastně má být výsledkem hodnocení žáka?

| Český jazyk | | | | |
|--|---|--|--|--|
| 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník |
| Porozumí jedno- duchým mluveným projevům. | Porozumí jedno- duchým písem- ným nebo mluveným pokynům. | Porozumí písem- ným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti. | Rozlišuje podstatné i okrajové informa- ce v textu vhodné pro daný věk a zazname- nává je. | <i>Rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu, zazname- nává je vlastními slovy způsobem vyhovujícím žákovi (jeho stylu učení), podstatné informace prezentuje ostatním s co nejmenším využitím písemné opory.</i> |

Tab. 2: Příklad rozpracovaného oborového výstupu RVP (český jazyk a literatura) do výstupů školních (ŠVP pro 1. stupeň ZŠ)

Po přečtení těchto výstupů si můžeme klást opět otázky:

- Mají takto pojmenované výstupy logickou návaznost?
- Nejsou příliš obecné?
- Mohou takto formulované požadavky na žáky v jednotlivých ročnících vést k danému výstupu RVP ZV v 5. ročníku?
- Je zajištěna koherence učiva – postupné rozšiřování vědomostí i dovedností v ročnících?
- Jak se v požadavcích objevuje postupná průprava na rozlišování podstatných a nepodstatných informací v textu?

Z uvedených příkladů vyplývá, že výstupy nejsou často dostatečným způsobem zpracovány. Výstupy by měly být:

- provázány (koherentnost postupného rozšiřování), měly by sledovat princip od jednoduššího ke složitějšímu;
- měly by být pojmenovány s jistou mírou konkrétnosti, která umožní jejich hodnotitelnost;
- měly by zajišťovat postupnou linii rozvoje osobnosti žáka;
- měly by být srozumitelné.

Příklad výše uvedeného výstupu by mohl mít následující podobu:

| Český jazyk | | | | |
|--|---|--|---|---|
| 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník |
| V jednoduché větě podtrhne důležitá (klíčová slova), ústně sdělí obsah poslouchaného textu a textu přečteného, ústně odpovídá na otázky k textu. | V krátkém textu vyhledá klíčová slova, pojmy; písemně odpovídá na jednoduché otázky k přečtenému textu, z textu opíše důležité informace. | V textu vyhledá klíčová slova a formuluje stručně hlavní myšlenky přečteného textu vlastními slovy, písemně je zaznamenává; klíčová slova zaznamenává i graficky (pojmová mapa). | Z textu vybírá podstatné informace a zaznamenává je různými způsoby: pojmová mapa, výpis; podstatné informace prezentuje ostatním s možností častějšího nahlédnutí do písemného zpracování. | Rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu, zaznamenává je vlastními slovy způsobem vyhovujícím žákovi (jeho stylu učení), podstatné informace prezentuje ostatním s co nejmenším využitím písemné opory. |

Tab. 3: Příklad návrhu rozpracovaného oborového výstupu RVP (český jazyk a literatura) do výstupů školních

3. Učitelé s obtížemi definují strategie, jimiž mají rozvíjet klíčové kompetence žáků

Poměrně obtížným úkolem pro pedagogické sbory bývá pojmenování strategií výchovy a vzdělávání pro rozvoj klíčových kompetencí, ať již v rovině obecné (společné pro všechny učitele) či předmětové. Tento jev se objevil i při pilotáži ŠVP a vedl k požadavku důsledného pojmenování strategií rozvoje klíčových kompetencí v RVP ZV. Obtíže přetrvávají i v současnosti.

Z analýzy ŠVP vyplývá, že mají-li učitelé pojmenovat, jak budou klíčové kompetence žáků rozvíjet, pojmenovávají spíše požadavky kladené na žáka (žák má umět spolupracovat, řešit problémy, pracovat s informacemi...). Ale jakými strategiemi toho učitel dosáhne? Jak bude organizovat výuku? Jaké metody, prostředky bude používat?

Téměř v polovině školních vzdělávacích programů, které jsme měli k dispozici, najdeme výčet činností, co má dělat žák pro rozvoj klíčových kompetencí, nikoliv učitel. Po upozornění na tento nedostatek se učitelé teprve pokouší definovat strategie, jimiž jako učitelé klíčové kompetence rozvíjejí. Učitelé tedy snáze formulují, co má umět, zvládat žák, jak má jednat, nikoliv, co má a může dělat učitel (ve spolupráci

s žákem), aby rozvíjel kompetence žáka.

Ze zkušeností při práci s učiteli je zřejmé, že pokud se snaží zodpovědně porozumět daným klíčovým kompetencím a uvážlivě hledají dílčí strategie, kterými je budou rozvíjet, teoretizují praktické postupy, verbalizují implicitní, intuitivní, skryté procesy; rekonstruují vlastní zkušenosti a dochází k jejich pojmenování, vymezení, uvědomělejšímu pochopení a předání i ostatním (Kosová 2006). Tím získávají kvalitativně odlišnou úroveň svých poznatků, čímž pracují na svém profesním i osobnostním růstu.

4. Obava učitelů ze snížení úrovně vzdělávání

Tento jev můžeme vnímat při formulování školních výstupů jednotlivých předmětů a učiva, které se k výstupům vztahuje a souvisí s pedagogickou autonomií učitelů z hlediska obsahu ŠVP. Jak uvádí J. Skalková (2005), vedení školy i sbory vyučujících získávají oproti dosavadnímu stavu větší možnost rozhodovat v řadě aspektů při obsahovém utváření ŠVP. Učitelé mohou rozhodovat nejen o procesuální stránce výuky, ale i o jejím obsahu ve vztahu ke stanoveným výstupům RVP ZV. Těto svobody se však obávají a ne zcela jí využívají. Bez hlubší analýzy akceptují výčet termínů a pojmových systémů, které jsou v RVP ZV vymezeny jako doporučené učivo, popřípadě automaticky přejímají strukturu učiva z platných vzdělávacích programů v současnosti. A tak základní učivo často nebývá vůbec pozměněno. Z obavy z neúspěchu žáků při přijímacím řízení a standardizovaném testování žáků, nedochází k analýze učiva – co je skutečně základem základního vzdělávání pro většinu žáků ve třídě. Které učivo může být vnímáno jako rozšiřující pro žáky nadané?

Příkladem může být často diskutovaná otázka, zda zařadit do ŠVP učivo o zlomcích, desetinných číslech – vždy jsme je přece na 1. stupni učili... Přesto, že se nejedná o doporučené učivo RVP ZV, často najdeme ve ŠVP výstup: *sčítá a odčítá zlomky se stejným jmenovatelem. Sčítá z paměti i písemně desetinná čísla*. Přitom bychom mohli zařadit toto učivo pouze v praktické a názorné rovině – přes vlastní zkušenost žáka (chodí nakupovat polovinu chleba, půl kila rajčat...).

Tento problém mezi **kvantitou a kvalitou** osvojovaného učiva je dosti zásadní a můžeme předpokládat, že se s ním budeme potýkat ještě dlouho, neboť vychází nejen ze zvyklostí, stereotypů a dřívějšího předimenzování vzdělávacího obsahu, ale i z neustálých obav nad výsledky žáků při výstupu ze školy a požadavky přijímacího řízením na střední školy.

5. Přetrvává tradiční způsob hodnocení žáků

Součástí ŠVP je i kapitola, v níž učitelé pojmenovávají způsoby hodnocení a kritéria hodnocení. Po přečtení této části (a části školního řádu zaměřené na hodnocení a sebehodnocení žáka) často zjistíme, že v obsahu a způsobu hodnocení se nezměnilo oproti předchozímu období téměř nic. Jakoby nic nebylo pochopeno

– žádná změna se v hodnocení nekoná. Chceme žáky učit se učit, pracovat s cíli, plánovat svůj rozvoj a učení, hodnotit výsledky své práce, posuzovat jejich individuální pokrok, zvyšovat jejich zodpovědnost a samostatnost, rozvíjet klíčové kompetence, ale hodnocení v ŠVP postrádá pojmy jako formativní, kriteriální hodnocení; pokud jsou stanovena kritéria pro jednotlivé stupně, jsou stejná, jako tomu bylo dříve; sebehodnocení vyznívá zcela formálně a je realizováno většinou ústně a vnímáno jako ztráta času. Hodnotí se většinou stále číselně pomocí klasifikačních stupňů; nepracuje se s výstupy předmětů pro dané ročníky jako s kritérii hodnocení výsledků žáků... (obdobně i výsledky výzkumných šetření Kašpárková, Otěpková 2006, Macháčková 2006).

Pouze v těch školách, kde změna byla pochopena a přijata ve své celistvosti a provázanosti, hodnocení odpovídá celé koncepci ŠVP. Tím se dostáváme k poslednímu zobecnění.

6. Tvorba ŠVP není často pochopena v systému a ve své celistvosti

Vše by se mělo odvíjet od vize a směřování školy, od obecných cílů základního vzdělávání a klíčových kompetencí k volbě strategií výchovné vzdělávací práce, k jmenování školních výstupů a učiva, způsobu hodnocení a sebehodnocení...

Školní vzdělávací program musí být uceleným kurikulem – systémem s vzájemnými vazbami, systémem, v němž jedno souvisí s druhým.

V tomto příspěvku jsme se pokusili nastínit některé obtíže, které souvisejí s novou rolí **učitele – tvůrce ŠVP**, pro niž učitelé nebyli dostatečně připravováni. Jednoduché je to konstatovat, obtížnější je hledat cesty a možnosti pro řešení a zlepšení stavu.

7. Jak těmto obtížím předcházet v profesní přípravě učitelů?

- Důsledně při studiu uplatňovat **roli reflektivního praktika** – od znalostí teoretických, přes své vlastní zkušenosti směřovat k pojmenování znalostí procesuálních a konceptuálních, a to nejen v ústní podobě, ale i v podobě písemné. Neustále reflektovat vlastní zkušenosti a praxi směrem k teorii a zpět.
- Propojení teoretické a praktické složky studia by mělo být významným kritériem posuzování prací studentů – seminární práce, portfolio, přípravy na výuku, ústní zkoušení... (zařazují studenti do svého pojmového rejstříku s porozuměním termíny, které vycházejí z teoretického poznání?); učitel v roli diagnostika (Kratochvílová 2006).
- Během praxe vést studenty k porozumění a uplatňování interaktivního modelu výuky orientovaného na rozvoj osobnosti žáka, který je založen na partnerském vztahu ve výuce, na poznání žáka a na utváření podmínek pro jeho rozvoj ze strany učitele – **učitel v roli facilitátora**, průvodce.

- Vést studenty k porozumění cílovému zaměření základního vzdělávání, k analýze dílčích cílů, klíčových kompetencí RVP ZV. V oborových didaktikách analyzovat výstupy dílčích předmětů do ročníků a k nim definovat odpovídající učivo vzhledem k věku žáků (**učitel v roli odborníka**).
- Seznamovat studenty s novými možnostmi v hodnocení žáků, s výhodami a nevýhodami jednotlivých způsobů hodnocení a sebehodnocení; poskytnout jim možnost získat zkušenost; formulovat se studenty kritéria hodnocení žákova výkonu (**učitel diagnostik a garant**).
- Profesní přípravu učitele – VŠ kurikulum konstruovat jako celistvý, vzájemně provázaný systém, v němž se dílčí disciplíny doplňují, prolínají a poskytují budoucímu učiteli celistvý pohled i zkušenost s novým interaktivním modelem vzdělávání, v němž je učitel vybaven takovými kompetencemi, jimiž rozvíjí osobnost žáka.

Pokusme se tedy připomenout některé kompetence, které by vzdělavateli učitelů měly být utvářeny a rozvíjeny v průběhu přípravy studentů – učitelů na svoji profesi a tím i novou roli.

Student:

| |
|---|
| Zná cíle základního vzdělávání v RVP a analyzuje je. |
| Vysvětlí pojem klíčové kompetence. |
| Analyzuje – rozkládá jednotlivé klíčové kompetence. |
| Hledá a definuje obecné vzdělávací strategie pro rozvoj obecných cílů a klíčových kompetencí. |
| Navrhuje odpovídající strategie pro práci s žáky se SPUCH a mimořádně nadanými. |
| Vyvozuje a navrhuje vzdělávací strategie pro jednotlivé vzdělávací obory (předměty). |
| Navrhuje možnou podobu vzdělávacích předmětů – organizační, časové a obsahové vymezení. |
| Analyzuje a kategorizuje výstupy předmětů do jednotlivých ročníků nebo delších období. |
| Navrhuje učivo k výstupům jednotlivých ročníků. |
| Zná legislativní rámec evaluace a hodnocení. |
| Navrhuje kritéria hodnocení a sebehodnocení pro jednotlivé formy hodnocení. |
| Používá některé diagnostické metody a nástroje. |
| Spolupodílí se na konstruování dílčích nástrojů pro vnitřní evaluaci školy. |
| Využívá některé evaluační nástroje v praxi. |
| K potřebě vnitřní evaluace školy zaujímá pozitivní postoj. |

Uvedený soubor kompetencí není zcela vyčerpávající, je jen výběrem kompetencí (podle Kratochvílové 2006) k výše zmíněné problematice související s novou rolí učitele – tvůrce školního vzdělávacího programu, do níž je dnes učitel postaven.

S odkazem na Model tvorby profesního standardu pro učitele (Vašutová 2004) je tento výběr součástí kompetence didaktické a psychodidaktické, diagnostické a intervenční, pedagogické a manažerské a normativní.

Zaměřením se na rozvoj dílčích kompetencí v širokém spektru jednotlivých oborů, v rámci celého systému profesní přípravy studentů učitelství, může výrazně pomoci posílit u učitelů jejich celkovou profesní autonomii s akcentem na:

- autonomii v rozhodování o podstatě školního kurikula (jeho cílech a obsahu);
- autonomii v rozhodování o strategiích potřebných pro realizaci školního kurikula, jejich vymezení a v dalších nezbytných podmínkách;
- autonomii ve vymezení dílčích předmětů školního kurikula;
- autonomii při plánování procesu výuky;
- autonomii při hodnocení kurikula.

Literatura

- KAŠPÁRKOVÁ, S.; OTÉPKOVÁ, R. Hodnocení žáků na druhém stupni základní školy. In *Pedagogická evaluace. Sborník z konference [CD-ROM]*. Ostrava : PdF OU, 2006.
- KOSOVÁ, B. Profesie a profesionalita učitele. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č.1, s. 1–13.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*. Brno : MU, 2006.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Na co si dát pozor při tvorbě ŠVP? *Učitelé listy*, 2006, č. 3.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Možnosti portfolia ve studijním oboru učitelství 1. stupně ZŠ na PdF MU v Brně a jeho hodnocení. In FILOVÁ, H.; HAVEL, J. (eds) *Otázky hodnocení studentů na souvisejících pedagogických praxích. Sborník příspěvků z mezinárodního pracovního semináře, který se konal dne 29. 11. 2006 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno : MSD a KPd PdF MU, 2006, s. 46–51.
- MACHÁČKOVÁ, P. Je pro žáky lepší známkování nebo slovní hodnocení? In *Pedagogická evaluace. Sborník z konference [CD-ROM]*. Ostrava : PdF OU, 2006.
- SKALKOVÁ, J. Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 4–19.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 79–89.
- Ověřování ŠVP závěrečná zpráva. Praha : VUP, 2005. <http://www.vuppraha.cz>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Verze k 1. 9. 2005. Praha : VUP, 2005. <http://www.vuppraha.cz>