

Počty škol, žáků, ředitelů a učitelů v dílčích typech šetření hodnotících podmínky a průběh vzdělávání a dosaženou úroveň sociální gramotnosti žáků

Tematická inspekční činnost	ZŠ (6.–9. ročník)	SŠ
Počet škol	74	50
Počet hospitací	695	500
Počet ředitelů – ředitelský dotazník	65	46
Zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti žáků	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ
Počet škol	153	145
Počet žáků (z toho žáci se SVP)	4 758 (352)	7 897 (302)
Počet učitelů – učitelský dotazník	450	432

Pozn.: Tematická inspekční činnost probíhala na některých víceletých gymnáziích jak v ročnících odpovídajících základní škole, tak v ročnících odpovídajících čtyřleté střední škole. Celkový počet škol je proto nižší než součet hodnot základních škol a středních škol. „SVP“ = speciální vzdělávací potřeby.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Téměř 85 % učitelů a více než 90 % ředitelů škol považuje sociální gramotnost za stejně významnou jako jiné dovednosti, které se snaží základní i střední školy rozvíjet. Za minimálně stejně důležitý cíl, jakým je rozvoj kognitivních dovedností žáků, označili vzdělávání v oblasti sociální gramotnosti dokonce téměř všichni ředitelé i učitelé.

Míra a kvalita rozvoje sociální gramotnosti žáků byly sledovány prostřednictvím 22 jevů postihujících projevy žáků i vhodné výukové činnosti. Častější výskyt sledovaných jevů se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků v hospitovaných hodinách byl pozorován v základních školách (ve společenskovedních a výchovných předmětech a v hodinách vedených učiteli s kratší délkou praxe), vyšší úroveň zvládnutí těchto jevů ale byla vysledována ve školách středních (kde byla výuka také vedena častěji aprobovanými učiteli, především s delší praxí). Nejnižší úroveň zvládnutí byla spojena s jevy, které kladly vyšší nároky na podpůrné dovednosti žáků, přičemž právě takové jevy se v hospitovaných hodinách vyskytovaly nejméně často. Také ve školách, v nichž žáci dopadli lépe v testu ověřujícím úroveň vybraných aspektů sociální gramotnosti, častěji vyučovali aprobovaní učitelé a učitelé s delší praxí.

Na bezmála pětina škol nebyl rozvoj sociální gramotnosti žáků interně nijak hodnocen nebo alespoň sledován, a to ani příslušným třídním učitelem, ani učiteli jednotlivých předmětů. Ředitelé škol i učitelé považují za nejnámennější překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti svých žáků nedostatek času ve výuce, který spojují s celkovou obsahovou přetížeností rámcových vzdělávacích programů a návazně pak i školních vzdělávacích programů. Jako další významnou překážku učitelé a ještě častěji ředitelé uváděli nedostatečnou podporu školy v rozvoji sociální gramotnosti žáků ze strany rodičů žáků, případně celé společnosti (školy na jedné straně do značné míry počítají s očekáváním rodičů působit na rozvoj sociální gramotnosti jejich dětí, zdaleka ne vždy jsou však podle názoru ředitelů i učitelů tato očekávání doprovázena i podporou rodičů škole). Učitelé i ředitelé ve vztahu k rozvoji sociální gramotnosti kriticky hodnotí také nedostatečnou nabídku vhodných didaktických návodů, závislost žáků na komunikačních technologiích a vysokou administrativní náročnost práce pedagoga.

Více než desetina ředitelů škol a více než pětina učitelů jednoznačně uvedla, že pedagogové nemají pro rozvoj sociální gramotnosti žáků dostatek dovedností, vědomostí ani didaktických prostředků. K tomuto tvrzení, byť ne už tak výrazně, se přiklání také další dvě třetiny oslovených ředitelů i učitelů. V tomto kontextu pak zhruba dvě pětiny ředitelů škol

