

tických návodů za hlavní překážky účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků. Podobně učitelé kritizující nedostatečnost existující nabídky DVPP se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků považují za hlavní překážky jejího rozvoje nedostatečné dovednosti učitelů a nedostatek didaktických návodů, kterých by se jim právě formou DVPP mělo dostat. Konečně učitelé, kteří pocítují nedostatečnou podporu snažení školy ze strany rodičů žáků, častěji spatřují hlavní překážku rozvoje sociální gramotnosti žáků právě v malé podpoře ze strany rodičů. Není bez zajímavosti, že podstatnější rozdíly ve výběru nejvýznamnější překážky rozvoje sociální gramotnosti žáků nebyly zaznamenány ani při srovnání učitelů podle délky praxe, ani podle hlavního předmětu specializace, ani vzhledem k pohlaví.

5.2

Vybrané faktory rozvoje sociální gramotnosti – srovnání škol

Posouzení vybraných faktorů rozvoje sociální gramotnosti žáků je založeno na porovnání zjištění ve 106 školách hodnocených během tematické prezenční inspekční činnosti ve vztahu k různé průměrné úspěšnosti jejich žáků v testu sledovaných aspektů sociální gramotnosti. Cílem je zjistit, zda školy, jejichž žáci dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti v testu, vykazují jiné charakteristiky faktorů rozvoje sociální gramotnosti než školy, jejichž žáci dosáhli v testu nižší průměrné úspěšnosti. Proto bylo 106 základních a středních škol rozděleno na dvě poloviny prostřednictvím srovnání průměrné úspěšnosti jejich žáků s mediánem průměrné úspěšnosti žáků těchto základních, respektive středních škol, a faktory rozvoje sociální gramotnosti žáků byly následně hodnoceny pro takto definované dvě kategorie škol.²¹

Významnější rozdíly mezi oběma kategoriemi škol byly pozorovány především v případě středních škol, méně často v případě škol základních. Střední školy s lepšími výsledky svých žáků byly charakteristické vyšším počtem forem realizace vzdělávání se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti (zejména projektová výuka, mimoškolní aktivity) a vnímanou vyšší podporou ze strany rodičů žáků. Zároveň učitelé středních škol s horšími výsledky žáků častěji vnímali absenci didaktických návodů pro začlenění témat vztahujících se k rozvoji sociální gramotnosti do výuky a také považovali chybějící podporu ze strany rodičů za silnou překážku rozvoje sociální gramotnosti žáků. Mezi oběma kategoriemi škol nebyly zaznamenány významné rozdíly v počtu jevů, které mají vztah k rozvoji sociální gramotnosti žáků a zároveň se vyskytly v průběhu hospitovaných hodin. Rozdíly však byly v tomto ohledu pozorovány při hodnocení úrovně zvládnutí těchto jevů, přičemž odlišnosti se opětovně vyskytovaly především na středních školách, méně pak na školách základních. Konečně výuka v rámci kategorie škol s vyšší dosaženou úspěšností žáků byla častěji realizována aprobovanými učiteli a učiteli s delší praxí, přičemž tato skutečnost byla zaznamenána v případě základních i středních škol.

5.3

Rozvoj sociální gramotnosti – školní rok 2015/2016 a 2017/2018

Rozvoj sociální gramotnosti žáků byl sledován a hodnocen také ve školním roce 2015/2016, přičemž hlavní závěry byly shrnuty v podobě tematické zprávy²², která je rovněž k dispozici na webových stránkách České školní inspekce. Díky tomu je možné posoudit změny vybraných zjištění pro školní roky 2015/2016 a 2017/2018 (viz přehled v tabulce č. 8).

Celkově se ukazuje převažující podobnost zjištění v obou školních letech. Optikou sledovaných ukazatelů tedy nedošlo mezi oběma šetřeními k významnějšímu posunu v míře

21 Každá kategorie obsahuje celkem 53 škol se stejným podílem základních a středních škol v obou kategoriích.

22 Blíže viz ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

