

Tabulka č. 3 dále ukazuje, že významný prostor pro zlepšování aktuální situace středních škol lze spatřovat také v posilování koncepčního přístupu k pořizování ICT, k nákupu potřebných softwarových licencí a k poskytování technické podpory, přičemž takový přístup je v ideálním případě navázán na celkovou vizi a strategii školy, stejně jako na cíle vzdělávacího procesu. Další příležitost pro zkvalitňování ICT infrastruktury středních škol lze spatřovat v rozšíření možnosti vzdáleného přístupu ke vzdělávacím materiálům školy (např. specializované systémy řízení výuky, cloudové služby), což také potvrzuje jen omezený podíl škol, které používají specializovaný systém řízení výuky (LMS) dovolující kombinovat prezenční a distanční formy výuky či specializovaný systém řízení školy integrující výukové materiály, záznamy vzdělávacích výsledků žáků, rozvrh výuky a další relevantní podklady (tabulka č. 3).

3.3

Personální podmínky vzdělávání, osoba učitele a ICT koordinátora

Personální podmínky jsou bezesporu klíčovým faktorem, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání napříč předměty i gramotnostmi. V případě rozvoje informační gramotnosti žáků hraje vedle kvalifikovanosti a odbornosti navíc stěžejní roli také digitální gramotnost samotných učitelů.¹⁰ Tabulka č. 4 ukazuje, že na více než 70 % středních škol si je většina učitelů vědoma toho, že lze s pomocí ICT zvýšit kvalitu výuky, a zároveň roste zájem učitelů využívat ICT ve své výuce a dále rozvíjet své kompetence v této oblasti.¹¹ Na druhé straně však učitelům často chybí jak sebevědomí pro aplikaci ICT do výuky, tak potřebné kompetence pro realizaci efektivních metod výuky založených na ICT (tabulka č. 4). Existuje přitom úzký vztah mezi úrovní sebevědomí a porozumění učitelů ve využití ICT pro výuku na jedné straně a schopností učitelů využívat ICT v konstruktivisticky pojaté a na žáka orientované podobě.

Relevanci uváděných zjištění potvrzuje také sebehodnocení digitální gramotnosti učitelů středních škol, kteří vedli výuku v hodinách navštívených během tematické inspekční činnosti, kdy:

- pouze čtvrtina učitelů uvedla svou sebejistotu a metodickou zdatnost v práci s ICT, zatímco více než pětina učitelů ohodnotila své uživatelské dovednosti jako základní,
- pouze čtvrtina učitelů se označila za producenta i konzumenta aktivit v on-line prostředí, zatímco ostatní učitelé hovořili o své osobě především jako o spotřebiteli těchto aktivit,
- za producenta i konzumenta aktivit v on-line prostředí se výrazně častěji označili učitelé deklarující svou sebejistotu a metodickou zdatnost v práci s ICT.

Za pozornost stojí zjištění, že učitelé s delší pedagogickou praxí, učitelé bez absolvování kurzu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „DVPP“) či jiné formy studia se zaměřením na ICT a učitelé českého jazyka a společenskovedních předmětů¹² hodnotili svou úroveň digitální gramotnosti relativně hůře.

Informační gramotnost žáků by měla být v kontextu své definice rozvíjena napříč předměty, proto má hodnocení aprobace učitelů nižší význam. Přes tuto skutečnost však stojí za pozornost, že právě informatika je předmětem, v němž se dlouhodobě ukazuje nejvyšší problém se zajištěním arobované výuky na středních školách (zde především v rámci výuky

10 Učitelé středních škol využívají ICT při své práci k více účelům. Přes 90 % učitelů dotazovaných v rámci tematické inspekční činnosti uvedlo, že ICT využívají: (a) k administrativní práci; (b) ke komunikaci s kolegy, rodiči i žáky; (c) k vyhledávání materiálů a informací pro potřebu své výuky; (d) k tvorbě vlastních vzdělávacích materiálů; (e) k sebevzdělávání a dalšímu odbornému růstu.

11 Zároveň učitelé středních škol, kteří byli dotazováni v rámci tematické inspekční činnosti, nevedli své znalosti a dovednosti jako překážku využití digitálních technologií ve výuce svého předmětu.

12 Nejlépe svou úroveň digitální gramotnosti hodnotili učitelé informatiky, matematiky a odborných předmětů.

