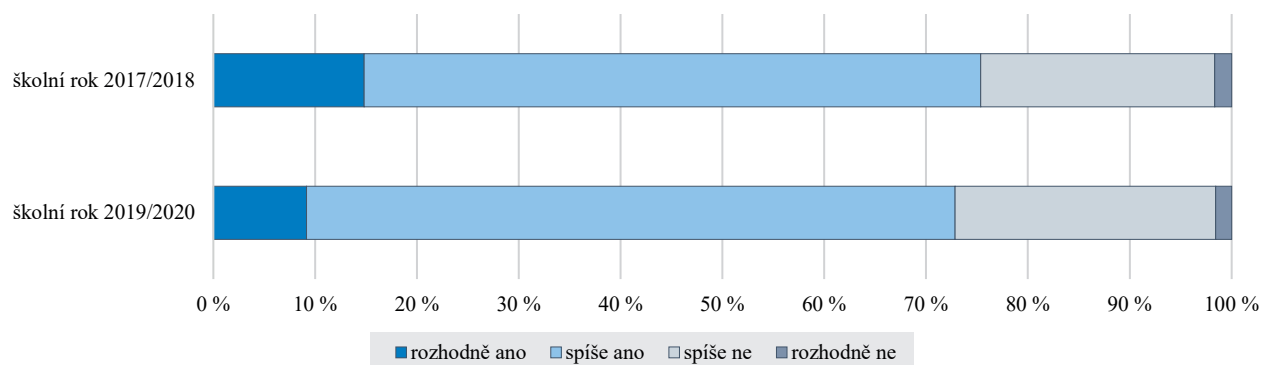


v náročnějších tématech rozvoje sociální gramotnosti žáků středních škol. Negativně ovšem vyznívá zjištění, že učitelé hůře dopadnutých žáků potřebu rozvoje vlastních dovedností neuvádějí tak často, jak by výsledkům jejich žáků odpovídalo. Rámeček č. 1 dokládá možné důvody takového přístupu.

GRAF 2 | Dostatečnost dovedností, vědomostí a didaktických pomůcek učitelů středních škol pro rozvoj sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů, míra souhlasu s tvrzením)



RÁMEČEK 1 | Hodiny s omezeným rozvojem sociálních dovedností žáků – podstata příčin na straně učitele (případové studie středních škol navštívených během tematické inspekční činnosti)

V prvním případě vedl průběh hodiny biologie na gymnáziu odborně mimořádně zdatný učitel, který má ve svém oboru vynikající znalosti. Ve výuce učitel kombinoval vstupní zkoušení znalostí a následný náročný výklad, který si žáci jen s obtížemi stačili zapisovat. Učitel tak de facto plnil roli, kdy vypráví o zajímavostech z biologie způsobem, který jemu samotnému vyhovuje, ale rozvíjení sociálních dovedností žáků opomíjí, neboť ti v hodině nedostali prakticky žádný prostor.

Ve druhém případě byla hodina psychologie v 1. ročníku střední školy vedena začínajícím učitelem a ani v tomto případě její průběh prakticky nevedl k rozvoji sociálních dovedností žáků. Mezi projevy sociální gramotnosti žáků tak patřilo jen jejich věcné, správné a jasné vyjadřování a schopnost naslouchat partnerům komunikace. Tato skutečnost byla dána především zvolenou formou výuky, která rozvoj sociální gramotnosti žáků umožňovala jen omezeně. Celou hodinu probíhal výklad s mírnou interakcí některých žáků a zápisem poznatků do sešitů. Nepříznivě působila i osobnost učitele, který se dopouštěl věcných chyb, mluvil nespisovně až familiárně a jen obtížně mohl být pro žáky odpovídajícím vzorem.

I ve třetím případě byly omezené možnosti rozvoje sociálních dovedností žáků ve výuce spojeny volbou čistě výkladových metod výuky s omezenou interakcí se žáky. V tomto případě hrála hlavní roli nízká motivace učitele staršího věku k tomu, aby ještě nějak měnil svůj způsob výuky, který podle jeho názoru dlouhodobě funguje a není potřeba již nic nového zavádět.

V uvedených případech se ukazuje, že tito středoškolští učitelé sociální gramotnost žáků cíleně nerozvíjeli. V následných rozhovorech se zároveň ukazuje, že o takovém cíli ani neuvažují, protože se soustředí na obsah vyučované hodiny a sledují jen „své“ výukové cíle týkající se samotného předmětu. Záměr rozvoje sociální gramotnosti žáků přitom pro ně zůstává poněkud nejasný.

S potřebou učitelů zlepšovat dovednosti a vědomosti relevantní k rozvoji sociální gramotnosti žáků silně souvisí fakt, že dvě pětiny ředitelů navštívených středních škol i dotazovaných učitelů vyjádřily svoji nespokojenost s dostatečností nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) v této oblasti. Vyjádřili se tak přitom především ti učitelé, kteří považovali své dovednosti a vědomosti týkající se rozvoje sociální gramotnosti žáků za ne zcela dostatečné. Tito učitelé se také významně častěji žádného DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků nezúčastnili (ani jednou se takto koncipovaného DVPP neúčastnila plná třetina učitelů). Hlavní připomínky učitelů vůči stávajícímu systému DVPP pak nejčastěji spočívaly:

- v obecně nízkém počtu vhodných akcí (25 % učitelů);
- v úzké tematické nabídce programu akcí (13 % učitelů);
- ve finanční, případně časové náročnosti akcí (10 % učitelů).

Častěji nedostatečnost DVPP pocítovali učitelé přírodovědných předmětů a matematiky, případně učitelé odborných předmětů, přičemž učitelé přírodovědných předmětů a matematiky byli častěji zastoupeni ve skupině učitelů, která se