

- utváření širokých sítí spolupracujících aktérů, včetně rodičů,
- opatření ke stimulaci zájmu a motivace žáků (např. aktivizující metody), se zohledněním specifických potřeb vybraných cílových skupin (viz rámeček 2-8),
- metody formativního a sumativního hodnocení,
- počáteční a další vzdělávání učitelů,
- propagace a utváření pozitivní image,
- posilování vazeb na další předměty a gramotnosti.

S ohledem na poměrně univerzální obsah je základní otázkou kvality hodnocení velkých národních programových iniciativ podoba vazeb mezi jednotlivými částmi procesu strategického plánování. Absence intervenční logiky a nízká provázanost jednotlivých částí je poměrně častým nedostatkem celého procesu strategického plánování. Dalším problémem potom bývá neschopnost rozlišit mezi cíli a ukazateli různých úrovní, tj. ve vazbě na ukazatele výstupu/výsledku/účinku. Příkladem dobré praxe může v tomto ohledu být kanadský systém organizace indikátorů vzdělávací statistiky (viz rámeček 2-9).

#### **Rámeček 2-8: Příklady intervencí zaměřených na speciální cílové skupiny**

Poznanky kapitoly 2.4.2 ukázaly na význam některých dílčích charakteristik žáků, rodičů či širší komunity při vysvětlení rozdílů ve vzdělávacích výsledcích (viz také tabulka 2-44; Eurydice 2011a). V kontextu této skutečnosti byly v řadě zemí vyvinuty nástroje zaměřené na speciální cílové skupiny.

##### **Žáci s potížemi se čtením**

Řada zemí klade důraz na intervence zaměřené na specifickou skupinu žáků, kteří vykazují problémy se čtením ve svém raném věku. Takto například Dánsko sleduje strategii povinného jazykového screeningu všech dětí ve věku 3 a 6 let a podobně v Anglii podstupují všichni žáci povinný screening výslovnosti ve věku 6 let, přičemž nedosažení adekvátního standardu vede k speciální podpoře učení takového žáka. Poznamenejme, že screeningový nástroj se zdá být méně využíván v postsocialistických zemích (např. Polsko, Slovensko, Slovinsko), kde je klíčová role pro identifikaci problémů připisována učitelům (viz Mullis 2012c, Mullis 2012d). Eurydice (2011a) přitom akcentuje význam standardizovaných testů v kontextu úvahy, že učitel má tendenci hodnotit žáky na základě srovnání ve třídě, a chybí mu tak širší přehled o skutečném postavení žáka v celé populaci. Paleta nástrojů zaměřených na cílovou skupinu žáků s potížemi se čtením je však širší a zahrnuje rovněž (viz Mullis et al. 2012c, Mullis et al. 2012d):

- výuku zaostávajících žáků v malých skupinách (např. Austrálie, Irsko, Norsko, Rakousko, USA),
- využití speciálního terapeuta v oblasti čtení (např. Austrálie, Norsko, Slovensko, Švédsko),
- využití nástrojů dalšího vzdělávání učitelů se zaměřením na metody pro včasnou identifikaci problémů žáka se čtením,
- využití nástrojů na podporu čtení v rodině (např. Německo, Rakousko).

##### **Žáci ve vazbě na pohlaví**

Rozdílné výsledky chlapců a dívek v testování dílčích gramotností je spojeno se strategiemi intervencí specificky zaměřených na chlapce v případě čtenářské gramotnosti respektive dívky v případě matematické a přírodovědné gramotnosti (viz např. OECD 2010a). Takto například norská národní strategie *Science for the Future* řadí mezi své hlavní cíle zvýšení účasti dívek v matematickém, přírodovědném a technickém vzdělávání (viz NMER 2010).

##### **Žáci jiného jazykového či etnického původu**

Pro překonání znevýhodnění žáků jiného jazykového či etnického původu byla vytvořena paleta nástrojů pro snižování vlivu tohoto znevýhodnění, a to zejména ve vazbě na čtenářskou gramotnost. Takto jsou žákům jiného jazykového či etnického původu tradičně nabízeny dodatečné výukové hodiny mateřského jazyka dané země (např. Dánsko, Německo, Norsko) nebo speciální učitelé (např. Anglie, Irsko), přičemž zvláštní pozornost je věnována předškolnímu vzdělávání (např. Německo) a účasti dětí na něm (viz Mullis et al. 2012c, Mullis et al. 2012d).

**Zdroj: Eurydice (2011a), Mullis et al. (2012c), Mullis et al. (2012d), NMER (2010), OECD (2010a)**