



Česká školní
inspekce

Rozvoj **sociální gramotnosti**
na základních a středních školách
ve školním roce 2017/2018

Tematická zpráva

Praha, březen 2019

20¹⁸/₁₉

Obsah

1	Úvod	3
1.1	Cíle tematického šetření	3
1.2	Obecné vymezení sociální gramotnosti	3
1.3	Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika	4
2	Shrnutí hlavních zjištění	5
3	Sociální gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání	7
3.1	Vnímání významu sociální gramotnosti a způsoby jejího rozvoje.....	7
3.2	Materiální a personální podmínky, postoje rodičů	8
3.3	Jevy vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků ve výuce	10
3.4	Hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků ve výuce	13
4	Dosažená úroveň sociální gramotnosti žáků	14
4.1	Základní charakteristika testu	14
4.2	Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti	15
4.3	Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich školy	16
4.4	Porovnání úspěšnosti žáků ZŠ a SŠ v otázkách testu.....	22
5	Vybrané aspekty rozvoje sociální gramotnosti	24
5.1	Překážky rozvoje sociální gramotnosti.....	24
5.2	Vybrané faktory rozvoje sociální gramotnosti – srovnání škol.....	25
5.3	Rozvoj sociální gramotnosti – školní rok 2015/2016 a 2017/2018.....	25
6	Závěry a doporučení	27
6.1	Závěry.....	27
6.2	Doporučení	28
	Seznam zkratk	29
	Příloha 1 – Doplnující charakteristiky šetření	30
	Příloha 2 – Sledování rozvoje sociální gramotnosti v minulosti.....	32
	Příloha 3 – Odhady regresních modelů	33

1 Úvod

Podstatnou složkou výpovědi České školní inspekce o kvalitě vzdělávání v konkrétní škole i o kvalitě vzdělávací soustavy jako celku je hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných rámcových vzdělávacích programů (dále i „RVP“). Předmětem zájmu není pouze vzdělávání v profilových či neprofilových vzdělávacích oborech, ale v pravidelných cyklech se Česká školní inspekce zaměřuje také na sledování rozvoje vybraných gramotností.

1.1 Cíle tematického šetření

Cílem tematického šetření, jehož výsledky shrnuje tato zpráva, bylo posoudit podmínky a průběh výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti a mimo jiné také dosaženou úroveň ve vybraných aspektech sociální gramotnosti u žáků 9. ročníků základních škol a 2. ročníků středních škol (v SŠ včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) ve školním roce 2017/2018, včetně formulace doporučení pro další rozvíjení sociální gramotnosti žáků. Doporučení se týkají jak úrovně školy, tak úrovně vzdělávacího systému jako celku.

1.2 Obecné vymezení sociální gramotnosti

Při sledování rozvoje sociální gramotnosti vychází Česká školní inspekce z následující definice, na kterou navazují další metodické aspekty a postupy spojené se sledováním rozvoje sociální gramotnosti¹:

„Sociální gramotností rozumíme soubor dovedností opírajících se o určité znalosti – jednak znalost sebe samého a jednak elementární znalosti aplikované psychologie, nauky o lidském chování a etiky. Součástí gramotnosti jsou i postoje – jako hodnotové vztahy. Ty jsou však funkční jen tehdy, pokud skutečně pozitivně ovlivňují chování jedince. Sociální gramotnost je možné vymezit především výčtem souborů určitých gramotnostních dovedností, jako například sebepoznání, seberegulace a sebeorganizace (vč. psychohygiény a obran proti různým negativním vlivům), dovednosti sociální percepce a predikce chování druhých, komunikační dovednosti, dovednosti pro spolupráci a pro řešení vztahových problémů a konfliktů. V morální oblasti sociální gramotnost zahrnuje schopnost nést (osobní) odpovědnost za své jednání a tímto jednáním prokazovat respekt k právům druhých.“

Oproti dřívějším popisům klade uvedená definice sociální gramotnosti mnohem vyšší důraz na konkrétní pozorovatelné projevy činnosti žáků a na takové činnosti učitelů, které mohou efektivně přispívat k rozvoji sociální gramotnosti žáků.

Základním obsahovým rámcem pro osvojované znalosti a dovednosti žáků jsou především RVP příslušné pro dané obory vzdělání, v nichž sice pojem sociální gramotnost není explicitně uváděn, nicméně znalosti a dovednosti typické pro definici sociální gramotnosti jsou zahrnuty především v konceptu klíčových kompetencí. Nejbližší vztah k sociální gramotnosti má kompetence sociální a personální, přičemž za relevantní lze považovat rovněž vymezení kompetence komunikativní a kompetence občanské. Mezipředmětový charakter klíčových kompetencí má za následek, že sociální gramotnost žáků může být rozvíjena v širokém spektru vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů.

V kontextu rozvoje sociální gramotnosti by tak pozornost měla být zaměřována především na dovednosti spojené s fungováním jedince ve společnosti (udržování korektních vztahů, vzájemný respekt, řešení vztahových problémů, připravenost ke spolupráci, efektivní práce

¹ ČŠI (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje sociální gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.

ve skupině apod.) a dovednosti v oblasti komunikace (efektivní komunikace s okolím, kvalita ústního i písemného projevu, schopnost rozpoznat komunikační manipulace, argumentační zázemí, logika tvorby obsahových sdělení, dynamika projevu, schopnost komunikačně zaujmout okolí a získat jej pro prezentované myšlenky apod.).

1.3 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Zjištění představovaná v této tematické zprávě vycházejí z několika vzájemně se doplňujících zdrojů informací (typů šetření; viz tabulka č. 1 pro počty škol, ředitelů, učitelů a žáků účastnících se jednotlivých typů šetření²), které zahrnují:

- a) tematickou prezenční inspekční činnost na školách, která byla realizována zejména prostřednictvím hospitační činnosti v hodinách různých vzdělávacích oborů a rozhovorů s vedením navštívených škol,
- b) výběrové zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků realizované testem zadaným prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET,
- c) doplňující elektronické dotazování žáků, kteří se účastnili výběrového zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti, a elektronické dotazování vzorku učitelů škol³ zařazených do tohoto výběrového zjišťování.

Tematická prezenční inspekční činnost, podobně jako šetření na bázi dotazování, se zabývala zejména hodnocením podmínek a průběhu realizace školního vzdělávání vztahujícího se k rozvoji sociální gramotnosti žáků. Vzorek škol pro tematickou prezenční inspekční činnost představoval výběr ze škol, v nichž proběhlo výběrové zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti.

Výběrového zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti se účastnili žáci 9. ročníku vybraného vzorku základních škol (dále jen „9. ročník ZŠ“, bez žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií). Druhou cílovou skupinu výběrového zjišťování pak tvořili žáci 2. ročníku vybraného vzorku středních škol (dále jen „2. ročník SŠ“), a to včetně žáků víceletých gymnázií. Tabulka č. 1 poskytuje informace o velikosti výběrových souborů.

² Další informace o charakteristikách výběrových souborů poskytuje příloha č. 1 (tabulka č. 9). Příloha č. 2 představuje sledování rozvoje sociální gramotnosti Českou školní inspekcí v minulosti.

³ Hlavním zaměřením své výuky patřilo 32 % učitelů k výuce českého jazyka a cizích jazyků, 32 % učitelů k výuce matematiky a přírodovědných předmětů, 16 % učitelů k výuce výchov, 14 % učitelů k výuce společenskovedních předmětů a 5 % učitelů k výuce odborných technických předmětů.

Tabulka č. 1 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 společenskovědních 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 pětinu 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 nejvýznamnější 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 přiklánějí také další dvě třetiny oslovených ředitelů i učitelů. V tomto kontextu pak zhruba dvě pětiny ředitelů škol i učitelů považují aktuální nabídku vzdělávacích akcí pro učitele v oblasti podpory rozvoje sociální gramotnosti žáků za nedostatečnou, s čímž koresponduje fakt, že téměř třetina učitelů se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků nikdy nezúčastnila. Učitelé v nabídce DVPP kritizují zejména nízký počet vhodných akcí (22 % učitelů) včetně jejich obtížné dostupnosti, úzkou tematickou nabídku (10 %), finanční nebo časovou náročnost (8 %) a nízkou kvalitu akcí spočívající především v malé orientaci na praxi (5 %).

Zatímco vyučující ze středních škol a učitelé (muži) častěji za nejefektivnější pro rozvoj sociální gramotnosti považují mimoškolní akce, pedagogové ze základních škol a učitelky preferují spíše projektovou výuku. Častou bývá také kombinace různých forem výuky (tři a více forem v rámci jedné školy). Naopak mezi nejméně využívané formy patří externě zajišťované akce v rámci výuky ve škole.

To, jak významné postavení má sociální gramotnost ve vnímání pedagogů, v mnoha ohledech nepotvrzují výsledky testu zjišťujícího dosaženou úroveň vybraných aspektů sociální gramotnosti, a to především u žáků 9. ročníku ZŠ, méně pak u žáků 2. ročníku SŠ.

Žáci 9. ročníku ZŠ dosáhli průměrné úspěšnosti 54 %⁴, přičemž plných 12 % žáků dosáhlo slabého výsledku (vyřešili méně než dvě pětiny otázek). S přijatelným výsledkem skončila třetina žáků (zvládli přes tři pětiny otázek) a s výborným výsledkem pak pouhé 1 % žáků (více než čtyři pětiny správně zodpovězených otázek).

Žáci 2. ročníku SŠ hranici průměrné úspěšnosti překročili (63 %), také jen poměrně malá skupina žáků dosáhla slabého výsledku (5 %). Tři pětiny žáků vyřešily správně více než tři pětiny otázek, 8 % žáků dosáhlo výborného výsledku.

Nejvyšší úspěšnosti dosahovali žáci při řešení otázek, které předpokládaly znalosti konkrétních konceptů a skutečností, respektive dovednosti pro řešení předložených modelových situací. Méně obtížné byly také úlohy kladoucí nárok na znalosti vybraných konceptů a pojmů vztahujících se ke sledovaným aspektům sociální gramotnosti žáků.

Naopak největší problémy žákům působily otázky, jež po nich požadovaly porozumět obsahu delšího komunikačního sdělení či rozpoznat podstatu manipulativního vyjádření. Nejobtížnější úlohy se týkaly např. výběru znaků, které nepatří k zásadám asertivní komunikace (úspěšnost 12 %), výběru uzákoněných státních symbolů ČR (13 %) či posouzení adekvátnosti možných opatření po teroristickém útoku (8 %). Obtížné byly i úlohy, jež spočívaly v aktivování dovedností potřebných pro řešení konkrétních situací mezilidské komunikace a interakce.

Pokud jde o odlišnosti v dosažených výsledcích testu na základě různých charakteristik, rozdíl byl zaznamenán mezi dívkami a chlapci, kdy dívky na ZŠ byly o tři procentní body úspěšnější než chlapci, a na SŠ pak dokonce o čtyři procentní body⁵. Žáci nematuritních oborů vykázali v testu nejnižší úroveň sledovaných aspektů sociální gramotnosti (45 %), uspokojivé úrovně 60 % dosáhli žáci negymnaziálních maturitních oborů, žáci gymnázií pak dosáhli nejlepšího výsledku (71 %), který lze hodnotit jako dobrý. Žáci neveřejných (tj. soukromých a církevních) škol dosáhli mírně vyšší průměrné úspěšnosti než žáci veřejných škol. Z hlediska velikosti školy

⁴ Minimální hranice průměrné úspěšnosti tohoto testu, jenž byl shodný pro mladší i starší žáky, byla stanovena na 60 %.

⁵ V případě středních škol byl vliv pohlaví do jisté míry podmíněn odlišnou strukturou studovaných oborů, a to zejména u nematuritních oborů, v nichž tradičně početně dominují chlapci.

měli o něco horší výsledek žáci nejmenších SŠ, což může být způsobeno některými nevýhodami těchto škol (materiální i personální podmínky nebo malý počet žáků plynoucí z nízkého zájmu o studium, a tím i nižší znalostní a dovednostní úroveň přijatých uchazečů). V případě velikosti obce byl sice rozdíl patrnější u SŠ než u ZŠ, ovšem z důvodu klíčového významu struktury jednotlivých oborů (v nejmenších obcích jsou více zastoupeni slabší žáci nematuritních oborů) se jako významnější jeví rozdíl u ZŠ, a to ve prospěch škol nacházejících se v největších městech (vyšší socioekonomický status nebo lepší podmínky pro výuku). Z regionálního hlediska nejlépe dopadli pražští žáci (ZŠ i SŠ), nejhůře naopak žáci Karlovarského kraje (ZŠ) a kraje Zlínského (SŠ).

3 Sociální gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání

Hlavní zjištění týkající se hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání vztahujícího se k rozvoji sociální gramotnosti žáků vycházejí především z hospitací realizovaných v rámci prezenční inspekční činnosti a z dotazování ředitelů, učitelů a žáků účastnících se některého z typů tematického šetření. Charakter sociální gramotnosti a zejména forma jejich projevů v chování žáků do jisté míry limitují možnost podávat o úrovni sociální gramotnosti žáků komplexní výpověď odvozenou od krátkodobého pozorování (navíc ne v každé navštívené vyučovací hodině je pro autentický rozvoj sociální gramotnosti přirozený prostor). Větší důraz byl proto během prezenční inspekční činnosti věnován hodnocení podmínek a průběhu rozvoje sociální gramotnosti.

3.1 Vnímání významu sociální gramotnosti a způsoby jejího rozvoje

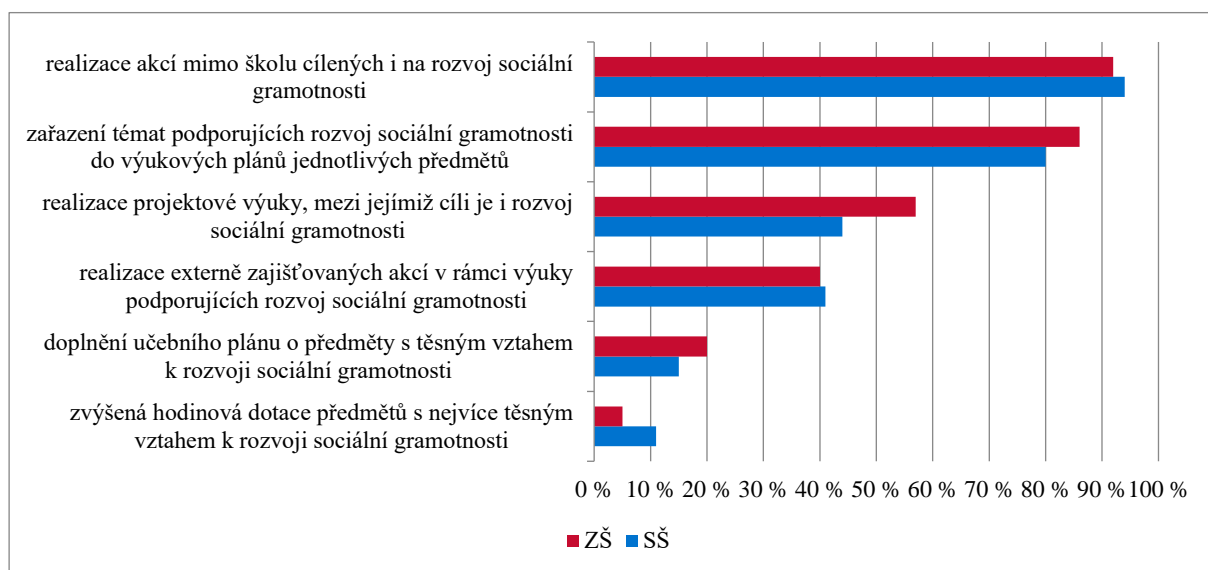
Průřezový charakter sociální gramotnosti vyvolává otázky, jak je učiteli vnímaná důležitost sociální gramotnosti ve srovnání s jinými dovednostmi rozvíjenými v rámci školního vzdělávacího programu a jakým způsobem je rozvoj sociální gramotnosti obvykle zařazován do samotné výuky. Téměř 85 % učitelů a více než 90 % ředitelů škol považuje postavení sociální gramotnosti za srovnatelné s jinými rozvíjenými dovednostmi, přičemž o něco nižší důležitost přikládali sociální gramotnosti učitelé přírodovědně a technicky orientovaných předmětů. Významné postavení sociální gramotnosti potvrzují také skutečnosti, že téměř všichni ředitelé i učitelé označili rozvoj sociální gramotnosti žáků za přinejmenším stejně důležitý cíl jako rozvoj kognitivních dovedností žáků a rovněž přiznali v tomto ohledu škole jako instituci důležitou roli.

Specifika sociální gramotnosti se promítají také v nejčastěji se objevujících formách realizace jejího rozvoje.⁶ Ty zahrnují zejména průřezové začlenění relevantních témat do učebních plánů jednotlivých vzdělávacích oborů a mimoškolní akce (např. školní výlety, adaptační a sportovní kurzy a další), ale také například projekovou výuku, která se obsahově dotýká rozvoje sociální gramotnosti žáků. Naopak spíše ojediněle byl rozvoj sociální gramotnosti žáků podpořen posílením časového prostoru pro výuku vztahující se k této oblasti, a to ať již formou zvýšené hodinové dotace, nebo formou samostatného povinného či volitelného předmětu (viz graf č. 1).

Typickým znakem vzdělávání, které se zaměřuje na rozvoj sociální gramotnosti žáků, je rovněž využití kombinace různých forem výuky – tři a více různých forem v rámci jedné školy uvedly téměř dvě třetiny ředitelů škol (56 %). Analogické poznatky poskytl také odpovědi učitelů.

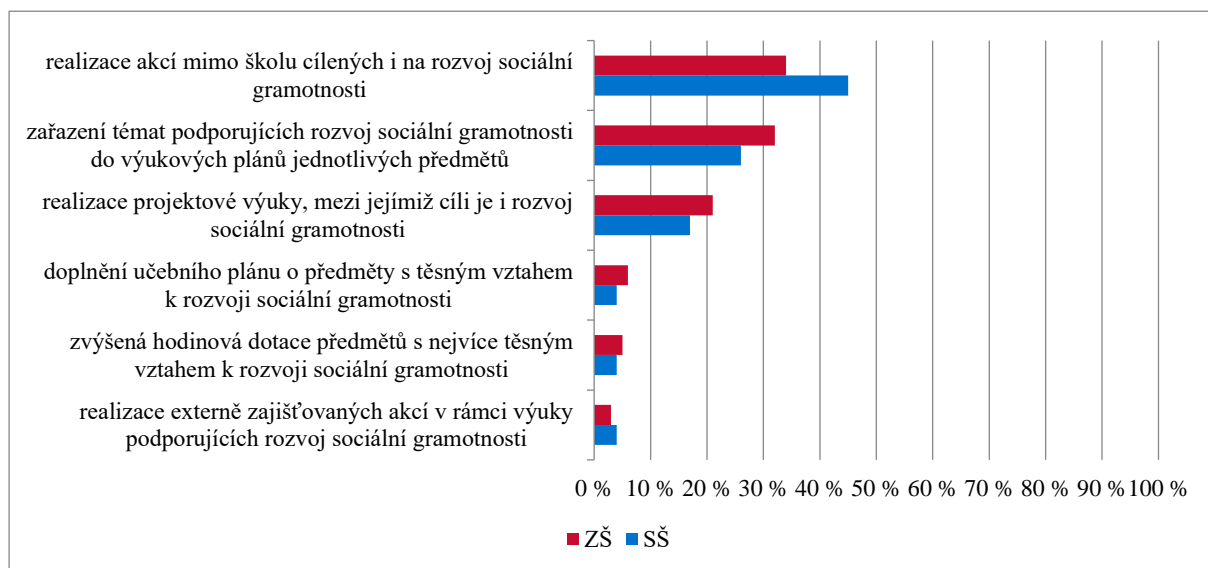
⁶ Realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti je zde dána do kontextu zařazení sociální gramotnosti do školního vzdělávacího programu.

Graf č. 1 Využívané formy výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících ředitelů škol)



Nejčastěji využívané formy realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků jsou učiteli považovány také za nejvíce efektivní (viz graf č. 2). Učitelé středních škol a učitelé (muži) častěji za nejefektivnější pro rozvoj sociální gramotnosti považují mimoškolní akce, zatímco učitelé základních škol a učitelky (ženy) preferují spíše projektovou výuku. Délka praxe učitelů ani jejich předmětová specializace preferenci nejefektivnější formy rozvoje sociální gramotnosti neovlivňují.

Graf č. 2 Nejvíce efektivní formy výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů)



3.2 Materiální a personální podmínky, postoje rodičů

Rozvoj sociální gramotnosti žáků je úzce provázán s kvalitou materiálních a personálních podmínek vzdělávání. Upozornit je potřeba na skutečnost, že více než desetina ředitelů škol (12 %) a více než pětina učitelů (23 %) uvedla, že učitelé nemají pro rozvoj sociální gramotnosti žáků dostatek dovedností, vědomostí a didaktických prostředků, a další dvě třetiny ředitelů

a učitelů s tímto tvrzením spíše, byť nikoli rozhodně, souhlasily. Uvedená zjištění ukazují existenci značných příležitostí ke zlepšování didaktických a personálních podmínek vzdělávání věnujícího se rozvoji sociální gramotnosti žáků, přičemž o něco vyšší nedostatečnost dovedností deklarovali učitelé s kratší pedagogickou praxí. Naopak odpovědi učitelů různých předmětových specializací se od sebe významněji neodlišovaly.

Existenci rozsáhlých příležitostí pro zlepšování personálních podmínek potvrzuje také skutečnost, že více než dvě pětiny ředitelů škol (42 %) a necelé dvě pětiny učitelů (37 %) považují existující nabídku vzdělávacích akcí pro učitele v oblasti podpory rozvoje sociální gramotnosti žáků za nedostatečnou. Zároveň se necelých 30 % učitelů nikdy neúčastnilo DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků (viz tabulka č. 2), přičemž častěji šlo o učitele:

- s nižší důvěrou v dostatečnost vybavenosti učitelů dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků (viz tabulka č. 2),
- se specializací v přírodovědně a technicky orientovaných předmětech,
- s kratší pedagogickou praxí.

Zároveň se však neukázalo, že by učitelé se specializací v přírodovědně a technicky orientovaných předmětech a učitelé s kratší pedagogickou praxí měli více kritický postoj k existující nabídce DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků. Takový postoj naopak častěji zaujali učitelé s nižší důvěrou ve vybavenost učitelů dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků a rovněž učitelky (ženy). Názory učitelů základních a středních škol k tomuto tématu se nijak významněji neliší.

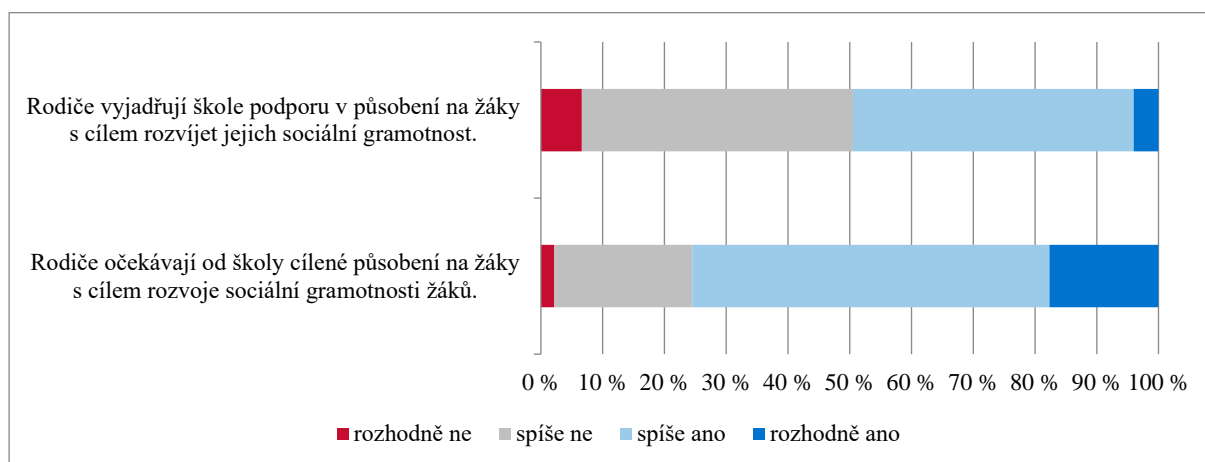
Hlavní kritické připomínky k nabídce DVPP spočívají v nízkém počtu vhodných akcí (22 % učitelů) včetně jejich obtížné dostupnosti, v úzké tematické nabídce programu akcí (10 % učitelů), ve finanční či časové náročnosti (8 % učitelů) a v nízké kvalitě akcí (5 % učitelů). Nízká kvalita je přitom spojována především s požadavkem na více praktické zaměření akcí DVPP pro vlastní výuku.

Tabulka č. 2 Účast učitelů na DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů podle kategorie souhlasu s tvrzením)

Účast na DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků	Souhlas s tvrzením o dostatečnosti dovedností, vědomostí a didaktických prostředků učitelů v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků			
	Spíše/rozhodně ne	Spíše ano	Rozhodně ano	Celkem
Nikdy	43 %	26 %	21 %	29 %
Dříve než ve školním roce 2016/2017	40 %	40 %	43 %	41 %
Ve školním roce 2016/2017	7 %	18 %	18 %	15 %
Ve školním roce 2017/2018	10 %	16 %	18 %	15 %

Vedle školy má na rozvoj sociální gramotnosti žáků zásadní vliv především jejich rodina, přičemž důležitá je také vzájemná vazba těchto dvou institucí. V tomto kontextu lze pozorovat jistý nesoulad v pohledu ředitelů škol a učitelů na postoje rodičů. Ředitelé i učitelé ve značné míře předpokládají očekávání rodičů, že škola bude působit na rozvoj sociální gramotnosti žáka, zároveň však ne vždy jsou podle jejich názoru tato očekávání doprovázena i podporou školy ze strany rodičů (viz graf č. 3). Za pozornost stojí, že nejvíce kriticky se k postojům rodičů stavěli učitelé, kteří zároveň vyjádřili svou nižší důvěru ve vybavenost učitelů dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků.

Graf č. 3 Postoje rodičů k působení školy v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků
pohledem učitelů (podíl odpovídajících učitelů)



K výzvám stojícím před školami lze tedy přičíst i nutnost otevřenější a efektivnější spolupráce s rodiči žáků, přičemž základním předpokladem k jejímu navázání je zjevná a dostatečná kompetentnost učitelů v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků.

3.3 Jevy vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků ve výuce

Vzhledem k průřezovému charakteru rozvoje sociální gramotnosti žáků napříč vzdělávacími obory a vzdělávacími oblastmi je přirozené sledovat a hodnotit výskyt a kvalitu jevů (činností žáka a učitele), které úzce souvisejí s rozvojem sociální gramotnosti žáků, ve výuce v její plné šíři⁷. Za tímto účelem bylo hodnoceno celkem 22 jevů (činností žáků a učitelů) – indikátorů⁸, a to prostřednictvím přímého pozorování v hospitovaných hodinách. Indikátory přitom byly rozděleny do čtyř oblastí:

- komunikace,
- spolupráce a soutěživost žáků,
- poznávání lidí a interakčních prvků,
- vztahy mezi lidmi.

S ohledem na průřezový charakter rozvoje sociální gramotnosti žáků byla předmětová struktura hospitovaných hodin různorodá. Nejčastěji v ní byly zastoupeny společenskovední a výchovné předměty (29 %), dále pak matematika a přírodovědné předměty (26 %), český jazyk (18 %), cizí jazyk (15 %) a odborné předměty na středních školách (12 %). Necelé čtyři pětiny navštívených hodin (79 %) byly vedeny aprobovaným učitelem⁹ a necelé tři čtvrtiny hodin (74 %) učitelem s délkou praxe delší než 10 let.

⁷ Rozšířeným omylem je přesvědčení, že rozvoji sociální gramotnosti jsou „vyhrazeny“ pouze společenskovední předměty jako Výchova k občanství, Základy společenských věd apod.

⁸ Indikátory byly formulovány Českou školní inspekcí jako součást metodiky pro sledování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti.

⁹ Nadpředmětový charakter sociální gramotnosti nevytváří tak silný tlak na aprobovanost učitelů hospitovaných hodin, proto se z pohledu rozvoje sociální gramotnosti nejedná o tak negativní zjištění jako u jiných, předmětově více orientovaných gramotností (čtenářská, matematická, přírodovědná). Přesto, jak je dále uvedeno, má aprobovanost vztah k vyšší četnosti a kvalitě sledovaných jevů souvisejících s rozvojem sociální gramotnosti žáků. Je to další důkaz toho, že aprobovanost má na kvalitu vzdělávání větší vliv a dopad než prostá kvalifikovanost podle zákona o pedagogických pracovnících.

Tabulka č. 3 Výskyt (podíl hospitovaných hodin) a úroveň zvládnutí (průměrná hodnota čtyřbodové škály) jevů (indikátorů) se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků – oblast komunikace

Indikátor – oblast komunikace	Výskyt	Úroveň zvládnutí
Žáci se vyjadřují věcně, správně a jasně.	99 %	3,3
Žáci vysílají signály aktivního naslouchání (např. přikyvování, projevování zájmu o sdělovaný obsah, verbální přitakávání).	96 %	3,3
Žáci vyslechnou (soustředěně) komunikačního partnera.	92 %	3,4
Žáci vnímají, reflektují a kontrolují řeč těla vlastní i druhých.	92 %	3,2
Žáci ovládají techniku řeči (držení těla, dech, posazení hlasu, artikulace apod.), vnímají a jsou s to reflektovat v praxi komunikace význam tónu hlasu (výrazu řeči).	92 %	3,1
Žáci v konfliktních či potenciálně konfliktních (např. kritika) situacích rozlišují a uplatňují projevy respektující a nerespektující komunikace.	23 %	3,0
Žáci efektivně moderují diskusi.	19 %	3,0
Žáci rozpoznají manipulativní komunikaci a používají vhodné strategie obrany proti agresi a manipulaci.	9 %	2,7
Žáci charakterizují projevy předstírání, klamání a lhaní v komunikaci; uvažují o jejich účelu a aplikují nástroje rozpoznání klamů v komunikaci.	5 %	2,9

Pozn.: Vyšší hodnoty škály jsou spojeny s vyšší úrovní zvládnutí daného jevu.

Hodnocené indikátory v oblasti komunikace lze rozdělit do dvou skupin (viz tabulka č. 3). První typ je charakteristický častým výskytem ve výuce a vyšší úrovní zvládnutí ze strany žáků a učitelů. Méně často a na nižší kvalitativní úrovni se ovšem vyskytovaly jevy, které kladou vyšší nároky na dovednosti žáků – efektivní moderování diskuse žákem, orientace v konfliktní a manipulativní komunikaci. Sledované jevy byly o něco častější v hospitovaných hodinách společenskovědních a výchovných předmětů, případně českého jazyka, naopak rozdíl v četnosti výskytu sledovaných jevů nebyly zaznamenány ani vzhledem k aprobovanosti a délce praxe učitele hospitované hodiny, ani při rozlišení hospitací na základních a středních školách. Aprobovanost a delší praxe učitele, stejně jako hospitace na středních školách, ovšem byly spojeny s vyšší úrovní zvládnutí náročnějších jevů.

Jevy z oblasti spolupráce a soutěživosti žáků se v hospitovaných hodinách vyskytovaly méně často než jevy v oblasti komunikace. Důraz v nich byl položen zejména na skupinovou práci žáků; méně často byli žáci vystaveni situaci, kdy se měli k možnostem kooperace postavit kriticky a rozhodnout o účelnosti kooperace – se zvládnutím takových situací měli žáci rovněž větší problémy (viz tabulka č. 4). Jevy z oblasti spolupráce a soutěživosti žáků byly častější v hodinách na základních školách, v hodinách vedených učitelem s kratší délkou praxe, vyšší úroveň zvládnutí těchto jevů však byla zaznamenána na středních školách a v hodinách vedených učitelem s delší praxí. Jevy v oblasti spolupráce a soutěživosti žáků byly častější také v hodinách společenskovědních a výchovných předmětů, respektive cizího jazyka – vyšší úroveň zvládnutí jevů byla v těchto předmětech spojena s hodinami vedenými aprobovaným učitelem.

Tabulka č. 4 Výskyt (podíl hospitovaných hodin) a úroveň zvládnutí (průměrná hodnota čtyřbodové škály) jevů (indikátorů) se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků – oblast spolupráce a soutěživosti žáků

Indikátor – oblast spolupráce a soutěživosti žáků	Výskyt	Úroveň zvládnutí
Žáci používají základní individuální a sociální dovednosti pro práci v týmu.	46 %	3,3
Žáci plní různé týmové a pracovní role tak, aby přispěli skupině.	44 %	3,3
Žáci posoudí v konkrétní situaci, zda je výhodné použít kooperaci, nebo jinou strategii dosažení cíle.	25 %	2,9
Žáci poznávají svůj vztah k soutěži – jak reagují a jednají, co jim brání zvládat situaci soutěže, konkurence, trénují odolnost, respektují etická pravidla.	20 %	3,2
Žáci popíší výhody a úskalí kooperace.	16 %	2,9

Pozn.: Vyšší hodnoty škály jsou spojeny s vyšší úrovní zvládnutí daného jevu.

Jevy z oblasti interakce a vztahů s druhými osobami lze na základě získaných pozorování také rozdělit na dva typy. První typ, častější a hodnocený na vyšší úrovni zvládnutí, je spojený především s chováním a vztahy ve třídě. Druhý typ jevů se v hospitovaných hodinách vyskytoval méně často a vykazoval nižší úroveň zvládnutí – společným znakem těchto jevů byl požadavek na dovednosti žáků vysvětlovat jevy a jejich schopnost vyvozovat souvislosti. I v tomto případě je tedy druhý typ jevů charakteristický náročnějšími požadavky na dovednosti žáků. Vyšší úroveň zvládnutí jevů v oblasti interakce a vztahů s druhými osobami byla zaznamenána v hospitovaných hodinách na středních školách, kde byla výuka vedena aprobovanými učiteli a učiteli s delší praxí. Hospitovaný předmět neměl na získaná zjištění žádný vliv.

Tabulka č. 5 Výskyt (podíl hospitovaných hodin) a úroveň zvládnutí (průměrná hodnota čtyřbodové škály) jevů (indikátorů) se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků – poznávání lidí a interakčních prvků, vztahy mezi lidmi

Indikátor – oblast poznávání lidí a interakčních prvků, vztahy mezi lidmi	Výskyt	Úroveň zvládnutí
Žáci jednají tak, aby jejich chování vytvářelo a podporovalo dobré mezilidské vztahy a řešilo problémy ve vztazích.	94 %	3,4
Žáci projevují svým chováním respekt k základním lidským právům vůbec a konkrétně i k právům svých spolužáků a učitelů (právům ve smyslu zákonném i psychologickém a morálním).	92 %	3,4
Žáci se zajímají o spolužáky i o učitele.	80 %	3,3
Žáci projevují svým chováním respekt k různým formám odlišnosti (různost pohlaví, etnika, kultury, náboženství, zájmů, sociálního zařazení apod.) ve společnosti i ve třídě.	70 %	3,5
Žáci se spolupodílí na formulaci základních pravidel chování ve třídě a ve škole a respektují je.	63 %	3,2
Žáci vysvětlí základní zásady týkající se optimálního způsobu vnímání a hlubšího poznávání druhých lidí.	23 %	3,1
Žáci popíší, co vztahům škodí a co je podporuje, a aplikují tuto znalost do vlastního chování.	22 %	3,1
Žáci vysvětlí vliv možných chyb a omylů v poznávání lidí (a případně též sociálních situací) na vzájemné vztahy.	15 %	3,0

Pozn.: Vyšší hodnoty škály jsou spojeny s vyšší úrovní zvládnutí daného jevu.

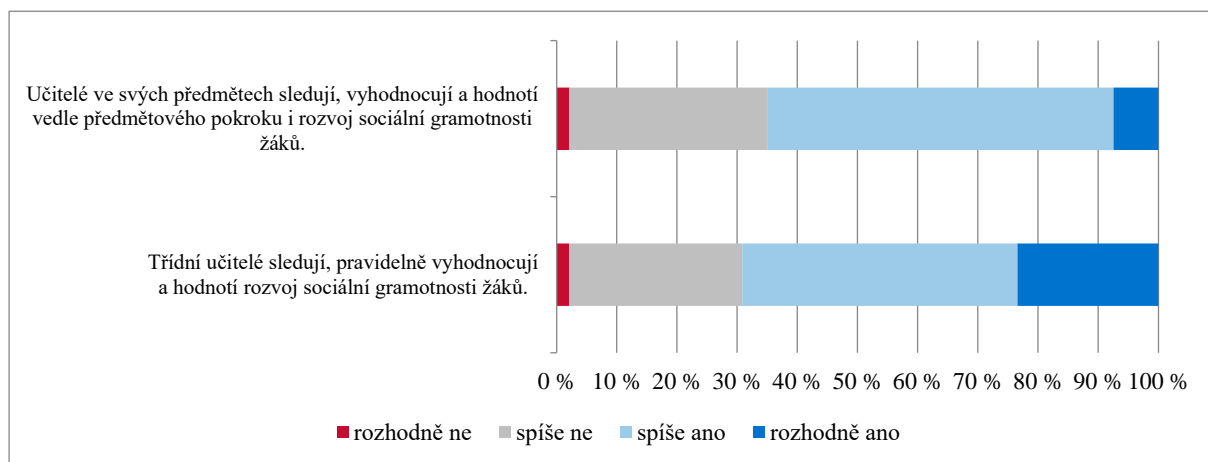
Celkově zjištění ukazují na vyšší výskyt jevů se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků v hospitovaných hodinách na základních školách, ve společenskovedních a výchovných předmětech a v hodinách vedených učiteli s kratší délkou praxe. Vyšší úroveň zvládnutí těchto jevů však byla typická především pro hospitované hodiny na středních školách, které byly vedeny aprobovanými učiteli s delší praxí. Nejnižší úroveň zvládnutí byla spojena s jevy, které kladly vyšší nároky na podpurné dovednosti žáků, přičemž právě tyto činnosti se bohužel v hospitovaných hodinách vyskytovaly nejméně často.

3.4 Hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků ve výuce

Důležitým předpokladem trvalého rozvoje sociální gramotnosti žáků je poskytování zpětné vazby (formativně orientované) o jejich úrovni v této oblasti ze strany učitelů. I zde je nutné konstatovat existenci příležitostí ke zlepšování stavu, neboť na téměř pětina škol (19 %) nebyl rozvoj sociální gramotnosti žáků sledován a hodnocen ani ze strany třídního učitele, ani ze strany učitelů jednotlivých předmětů. Jen o něco málo častější bylo hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků jejich třídním učitelem (viz graf č. 4), významnější rozdíly nebyly pozorovány mezi základními a středními školami. Analogické poznatky přinesly také odpovědi učitelů, přičemž nejvýznamnější rozdíly v odpovědích lze pozorovat mezi učiteli, kteří vyjádřili svou důvěru, respektive nedůvěru ve vybavenost učitelů dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků – kritičtěji se k praxi hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků postavili učitelé deklarující rovněž skeptický postoj k vybavenosti učitelů dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků. Toto zjištění posiluje význam podpory dalšího vzdělávání

učitelů v oblasti dovedností spojených s rozvojem a hodnocením sociální gramotnosti žáků, neboť učitelé, kteří jsou si vědomi deficitu v této oblasti, neprovádějí takové činnosti vědomě.

Graf č. 4 **Sledování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících ředitelů škol)**



4 Dosažená úroveň sociální gramotnosti žáků

Úroveň sociální gramotnosti žáků je ze své podstaty jen obtížně ověřovatelná didaktickým testem – prvky sociální gramotnosti se relevantněji projevují v chování a postojích žáků. Přesto je možné sledovat a hodnotit u žáků alespoň obecnější dovednosti a podpůrné znalosti související s vybranými aspekty sociální gramotnosti (v mezích příslušných rámcových vzdělávacích programů). Důraz je přitom kladen na schopnost využívat poznatky vztahující se k sociální gramotnosti v modelových situacích. Takové využití předpokládá dostatečnou úroveň relevantních klíčových kompetencí. V rámci připravených úloh byla přitom specifická pozornost věnována především:

- vazbám ke kompetenci sociální a personální (např. znalosti a dovednosti týkající se nauky o lidském chování a etiky, chování respektující práva druhých osob, predikce chování druhých osob a další),
- vazbám ke kompetenci komunikativní (např. identifikace vhodného způsobu komunikace v potenciálně konfliktních situacích s respektováním možných vztahových problémů, v situacích vyžadujících spolupráci a další),
- vazbám ke kompetenci občanské (např. pravidla demokracie, orientace v politicko-správním systému České republiky a další).

S ohledem na relativně úzké zaměření řešených úloh je třeba interpretovat zjištění o dosažené úrovni sociální gramotnosti žáků pouze ve vztahu k těmto dílčím sledovaným aspektům sociální gramotnosti.

4.1 Základní charakteristika testu

Pro hodnocení dosažené úrovně ve vybraných aspektech sociální gramotnosti žáků byl využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test byl shodný pro žáky 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ a obsahoval celkem 45 úloh dále členěných na 97 otázek. Vedle toho byla připravena zkrácená verze testu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“), kteří na řešení měli k dispozici stejný čas jako žáci řešící základní verzi testu (ne všichni žáci se SVP řešili přizpůsobenou verzi testu – rozhodnutí

o účasti žáka se SVP a typu jím řešeného testu bylo na řediteli školy). Tabulka č. 6 zachycuje počty žáků řešících základní a přizpůsobenou verzi testu. Další hodnocení je založeno na výsledcích všech žáků s tím, že výsledek žáků se SVP je na vybraných místech uveden zvlášť.

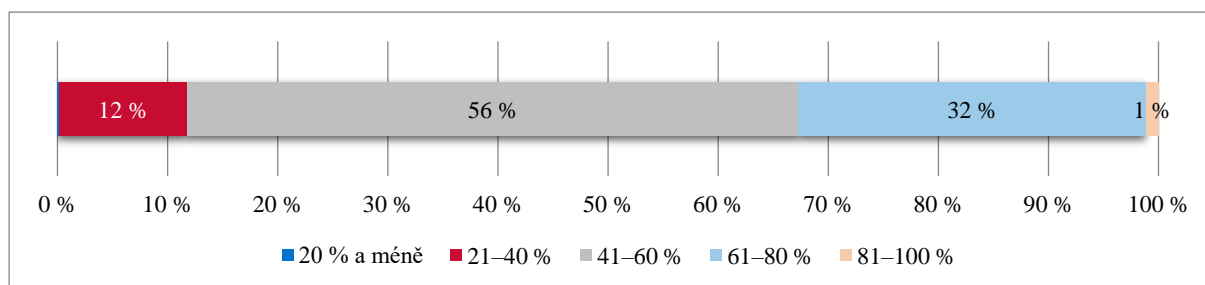
Tabulka č. 6 Počty žáků řešících jednotlivé typy testů

Typ šetření	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ
Základní verze testu	4 549	7 656
Přizpůsobený test pro žáky se SVP	209	241

4.2 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu dosáhla 54 %, což indikuje horší než očekávaný výsledek¹⁰. Úspěšnost žáků se SVP byla o 7 p.b. nižší¹¹ (47 % základní verze testu, 48 % zkrácená verze testu). Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 5) je patrné, že přibližně desetina žáků (12 %) dosáhla slabého výsledku, tj. vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek v testu. Více než tři pětiny otázek, tj. výsledek odpovídající očekávání, správně vyřešila třetina žáků 9. ročníku ZŠ. Výborného výsledku, tj. více než čtyř pětina správně vyřešených otázek, dosáhlo jen 1 % žáků.

Graf č. 5 Rozložení výsledků žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu



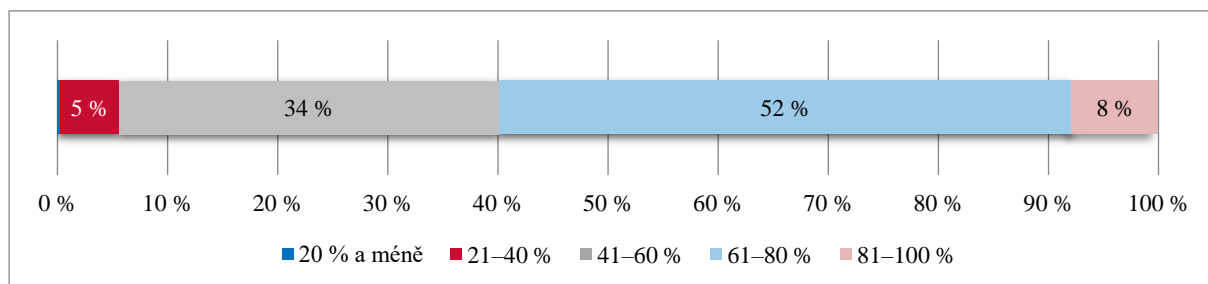
Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu byla 63 %, což je o 9 p.b. lepší výsledek než průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ¹². Úspěšnost žáků se SVP byla i v případě žáků 2. ročníku SŠ nižší (56 %) a shodná jak pro žáky řešící základní verzi testu, tak pro žáky řešící zkrácenou verzi testu. Rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 6) ukazuje, že jen malá skupina žáků (5 %) dosáhla slabého výsledku v testu, tj. vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek. Naproti tomu tři pětiny žáků (60 %) vyřešily správně více než tři pětiny otázek. Zároveň necelá desetina žáků (8 %) dosáhla výborného výsledku, tj. více než čtyř pětina správně vyřešených otázek.

¹⁰ Jak již bylo uvedeno, na základě expertního posouzení byla minimální hranice úspěšnosti v testu stanovena na 60 %.

¹¹ Pravděpodobně se na tom podílelo množství textu v úlohách.

¹² Protože do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nejsou zařazeni žáci víceletých gymnázií, je přesnější za účelem srovnání z výběrového souboru žáků 2. ročníku SŠ vyřadit žáky šestiletých a osmiletých gymnázií. Pak rozdíl mezi oběma ročníky činí 7 p.b. ve prospěch žáků středních škol.

Graf č. 6 Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti v testu



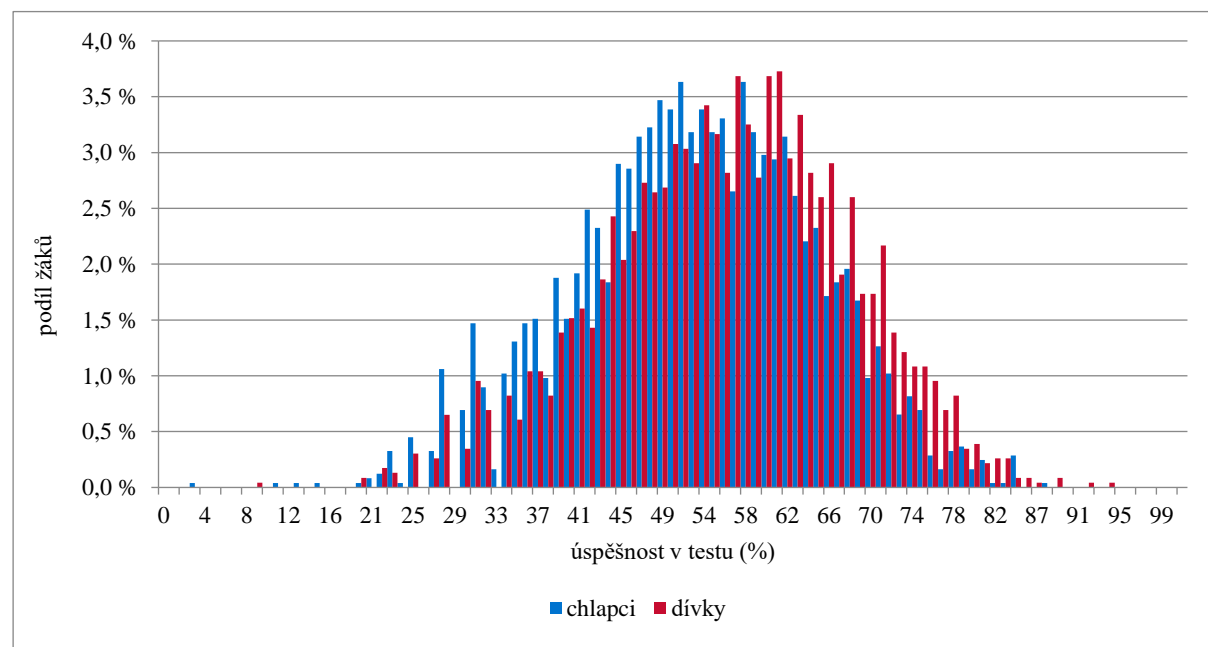
4.3 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich školy

Podoba výběrového zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků umožňuje mimo jiné vyhodnotit rozdíly ve výsledcích podle vybraných charakteristik žáků a jimi navštěvovaných škol.

- Pohlaví žáka**

Celkové rozložení úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ při řešení zadaných úloh z oblasti vybraných aspektů sociální gramotnosti ukazuje poměrně značné rozdíly mezi dosaženými výsledky dívek a chlapců – chlapci jsou častěji zastoupeni v kategoriích nižší dosažené úspěšnosti a dívky v kategoriích vyšší dosažené úspěšnosti (viz graf č. 7). Potvrzuje to také rozdíl průměrné úspěšnosti dívek a chlapců, který činí 3,0 p.b. ve prospěch dívek. Tento fakt je v souladu s poměrně často pozorovanou vyšší úspěšností dívek ve zjišťováních zaměřených na společenskovedně orientované vzdělávací oblasti či gramotnosti, k nimž dívky vykazují (alespoň optikou použitých testů) lepší předpoklady.

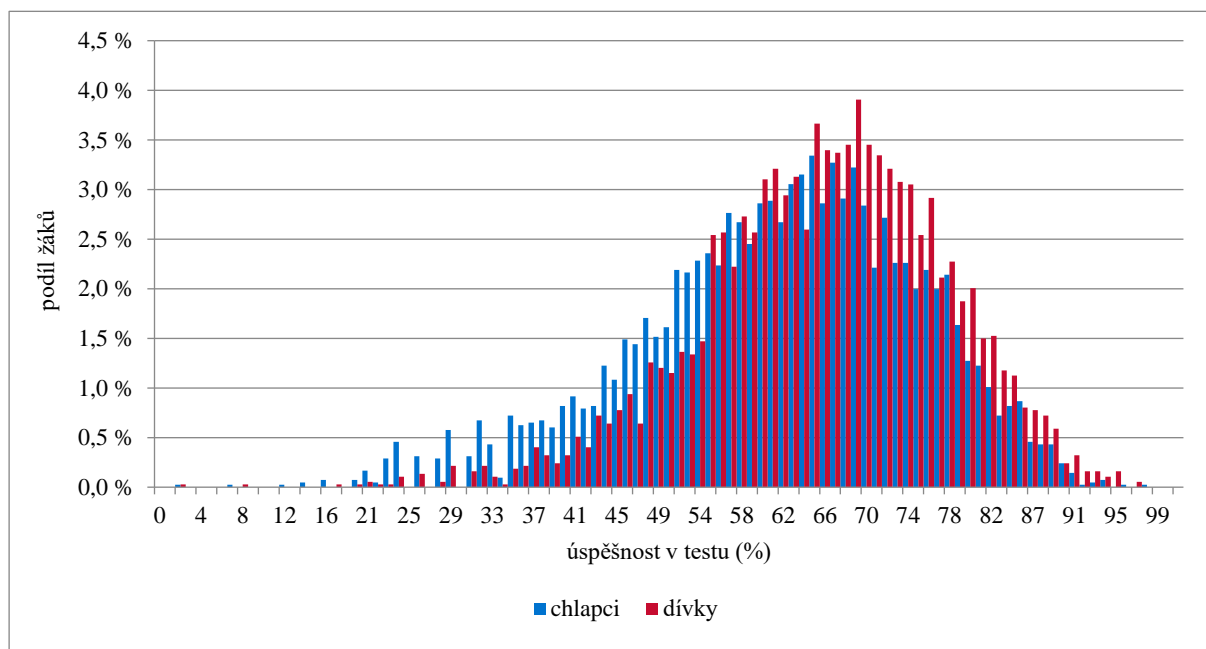
Graf č. 7 Rozložení podílů žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



Celkové rozložení úspěšnosti žáků 2. ročníku SŠ při řešení zadaných úloh z oblasti vybraných aspektů sociální gramotnosti také dokládá lepší výsledky dosažené dívkami, neboť rozdíly v zastoupení chlapců v kategoriích nižší dosažené úspěšnosti a dívek v kategoriích vyšší dosažené úspěšnosti jsou i v tomto případě zřetelné (viz graf č. 8). Rozdíl průměrné úspěšnosti,

který činí 4,0 p.b. ve prospěch dívek, je ještě větší než u žáků 9. ročníku ZŠ. V případě středních škol je ovšem vliv pohlaví částečně podmíněn odlišnou strukturou oborů studovaných dívkami a chlapci¹³.

Graf č. 8 Rozložení podílů žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví

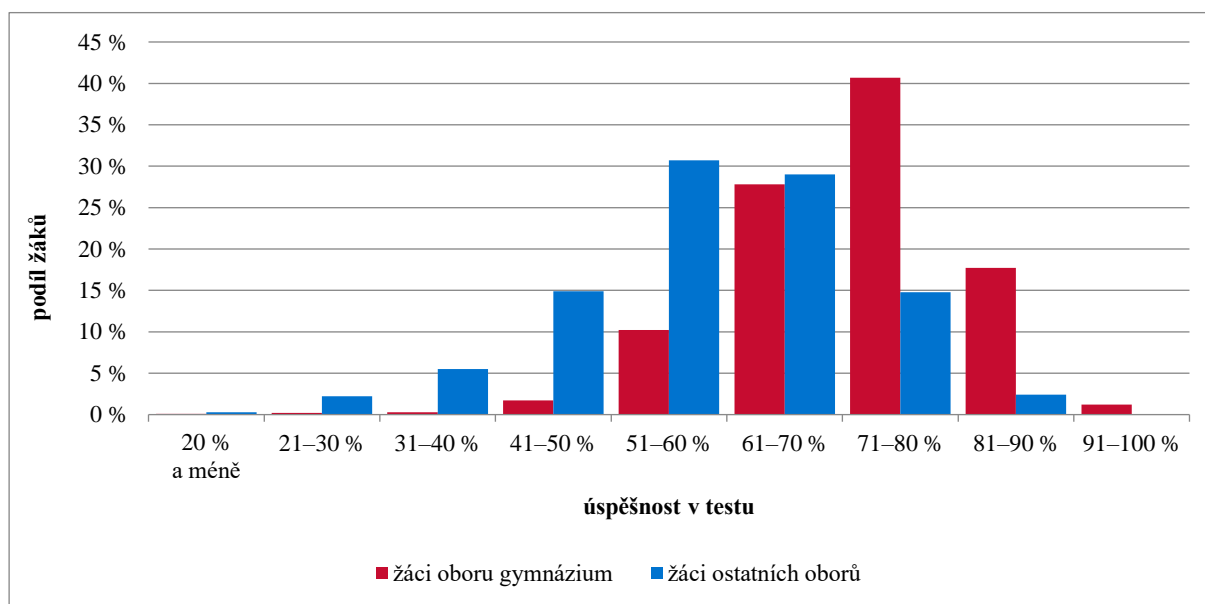


• Studovaný obor žáka

Hodnocení rozdílů ve výsledcích žáků ve zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti podle studovaného oboru je pochopitelně relevantní pouze pro žáky 2. ročníku SŠ. Porovnání výsledků žáků gymnázií a ostatních maturitních oborů potvrzuje očekávaný poznatek, že žáci gymnázií dosahují ve srovnání s žáky všech ostatních oborů vyšší průměrné úspěšnosti, poněkud překvapivá je ovšem velikost rozdílu (více než 13 p.b.). Žáci gymnázií mají výrazně vyšší úspěšnost v pásmu nad 70 %, žáci negymnaziálních oborů pak výrazně převládají v oblasti úspěšnosti pod 60 % (viz graf č. 9).

¹³ Například častější zastoupení chlapců v nematuritních oborech, přičemž žáci těchto oborů vykazují nižší dosaženou úroveň sociální gramotnosti.

Graf č. 9 Rozložení počtu žáků 2. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních oborů podle celkové úspěšnosti v pásmech po 10 %

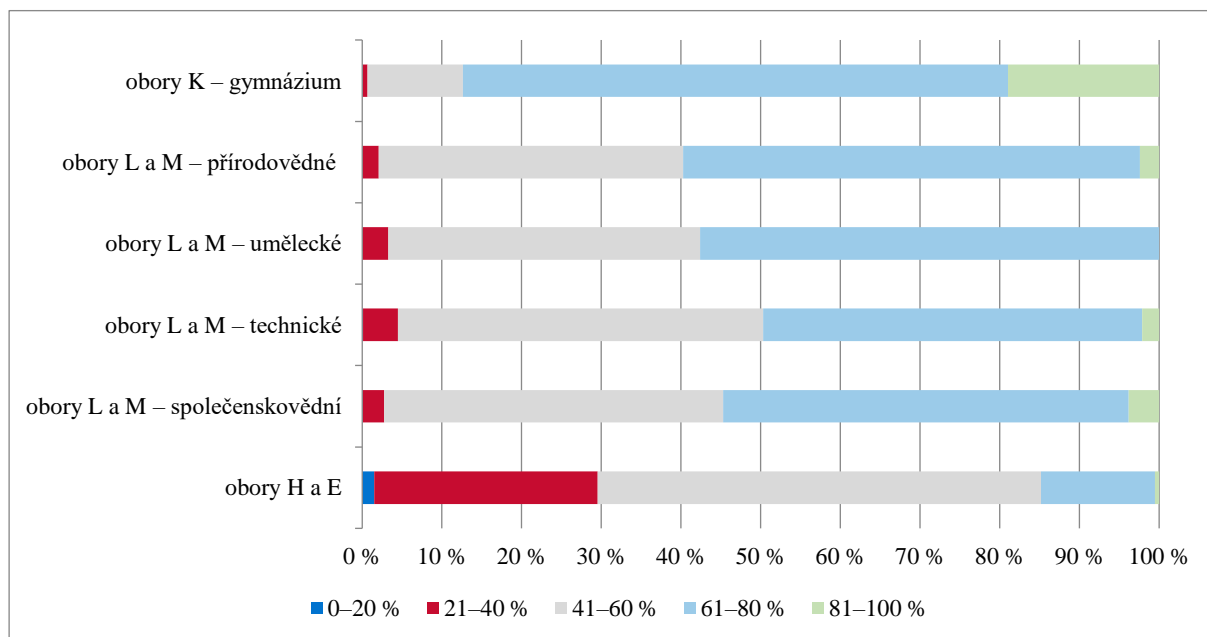


Rozdíl v průměrné úspěšnosti žáků gymnázií a žáků ostatních skupin oborů vzdělání je patrný i z podrobnějšího členění ostatních skupin oborů (viz tabulka č. 7). Rozdíl průměrné úspěšnosti žáků čtyř typů negymnaziálních maturitních oborů je však poměrně malý, přičemž v případě technických maturitních oborů se může projevat nižší orientace výuky na společenskovední vzdělávací obory a vzdělávací oblasti. Výrazně nejnižší průměrnou úspěšnost pak zaznamenali žáci nematuritních oborů. Z rozložení podílů žáků podle dosažené úspěšnosti je patrné, že v případě všech maturitních skupin oborů vzdělání dosáhla alespoň polovina žáků úspěšnosti nad 60 %, což ovšem bohužel neplatí v případě žáků nematuritních oborů vzdělání (viz graf č. 10).

Tabulka č. 7 Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ podle skupin oboru vzdělání

Skupiny oborů vzdělání	Průměrná úspěšnost
Obory K – gymnázium	71,3 %
Obory L a M – přírodovědné	62,7 %
Obory L a M – společenskovední	61,4 %
Obory L a M – umělecké	61,3 %
Obory L a M – technické	59,5 %
Obory H a E	46,9 %

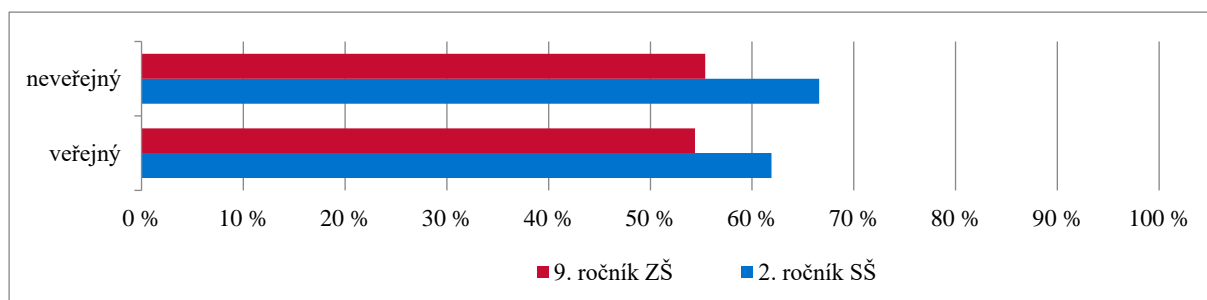
Graf č. 10 Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle oboru vzdělání a podle celkové úspěšnosti



• Zřizovatel školy

Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků vzhledem k typu zřizovatele školy jsou zachyceny v grafu č. 11. Žáci neveřejných (tj. soukromých a církevních) škol dosáhli ve zjišťování dosažené úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti o něco málo vyšší průměrné úspěšnosti než žáci veřejných škol¹⁴, a to jak v případě žáků 9. ročníku ZŠ (o 1 p.b.), tak v případě žáků 2. ročníku SŠ (o necelých 5 p.b.). Rozdíly ve výsledcích žáků obou typů zřizovatelů škol jsou však poměrně malé a v případě středních škol jsou do značné míry ovlivněny odlišnou strukturou skupin oborů vzdělání, které žáci studují.

Graf č. 11 Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ vzhledem k typu zřizovatele školy



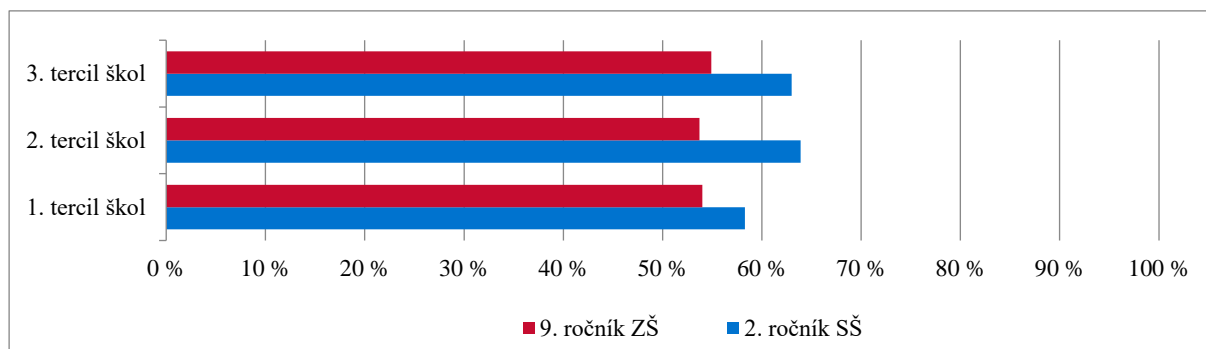
• Velikost školy

V případě žáků 9. ročníku ZŠ nehrála velikost školy, kterou navštěvují, zásadnější roli pro vysvětlení rozdílů v dosažené úrovni sledovaných aspektů sociální gramotnosti – rozdíly ve výsledcích žáků tří tercilů velikosti školy jsou minimální (viz graf č. 12). V případě žáků 2. ročníku SŠ dosáhli o něco horšího výsledku žáci nejmenších škol. Tento výsledek může

¹⁴ Zcela opačně oproti výsledku souběžně realizovaného zjišťování dosažené úrovně žáků v matematické gramotnosti (lépe žáci veřejných škol pro 9. ročník ZŠ i 2. ročník SŠ) i čtenářské gramotnosti (lépe žáci veřejných škol pro 2. ročník SŠ). Tematické zprávy z těchto zjišťování jsou k dispozici na www.csicr.cz.

souviset s některými nevýhodami menších škol, které se vztahují jak ke ztíženým možnostem zajištění kvalitních obecných podmínek vzdělávání (materiální i personální podmínky), tak k charakteristikám jejich žáků (často školy s malým počtem žáků plynoucím z nízkého zájmu o danou školu či obory a horší úrovně uchazečů o studium).

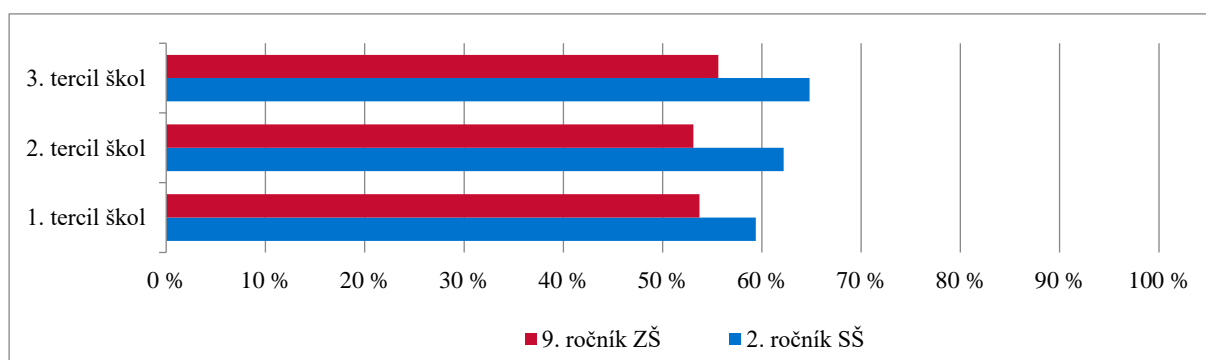
Graf č. 12 Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ vzhledem k velikosti školy (1. tercil – nejmenší školy; 3. tercil – největší školy)



• Velikost obce školy

Hodnocení rozdílů v průměrné úspěšnosti žáků vzhledem k velikosti obce, v níž se škola nachází, zachycuje graf č. 13. Ačkoli rozdíly se v tomto ohledu jeví vyšší v případě žáků středních škol, není zde faktor velikosti obce, ve které se škola nachází, významný s ohledem na odlišnou strukturu skupin oborů vzdělání, které žáci studují (v nejmenších obcích jsou více zastoupeni slabší žáci nematuritních oborů). Nejvýznamnější rozdíl tak je spojen s vyšší dosaženou úrovní sledovaných aspektů sociální gramotnosti žáků 9. ročníku ZŠ, kteří navštěvují školy nacházející se v největších městech.¹⁵ I v tomto případě lze hlavní důvody této skutečnosti hledat jednak v charakteristikách žáků (např. socioekonomický status), jednak v možnostech zajištění vyšší kvality podmínek výuky.

Graf č. 13 Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle velikosti obce školy (1. tercil – nejmenší obce; 3. tercil – největší obce)



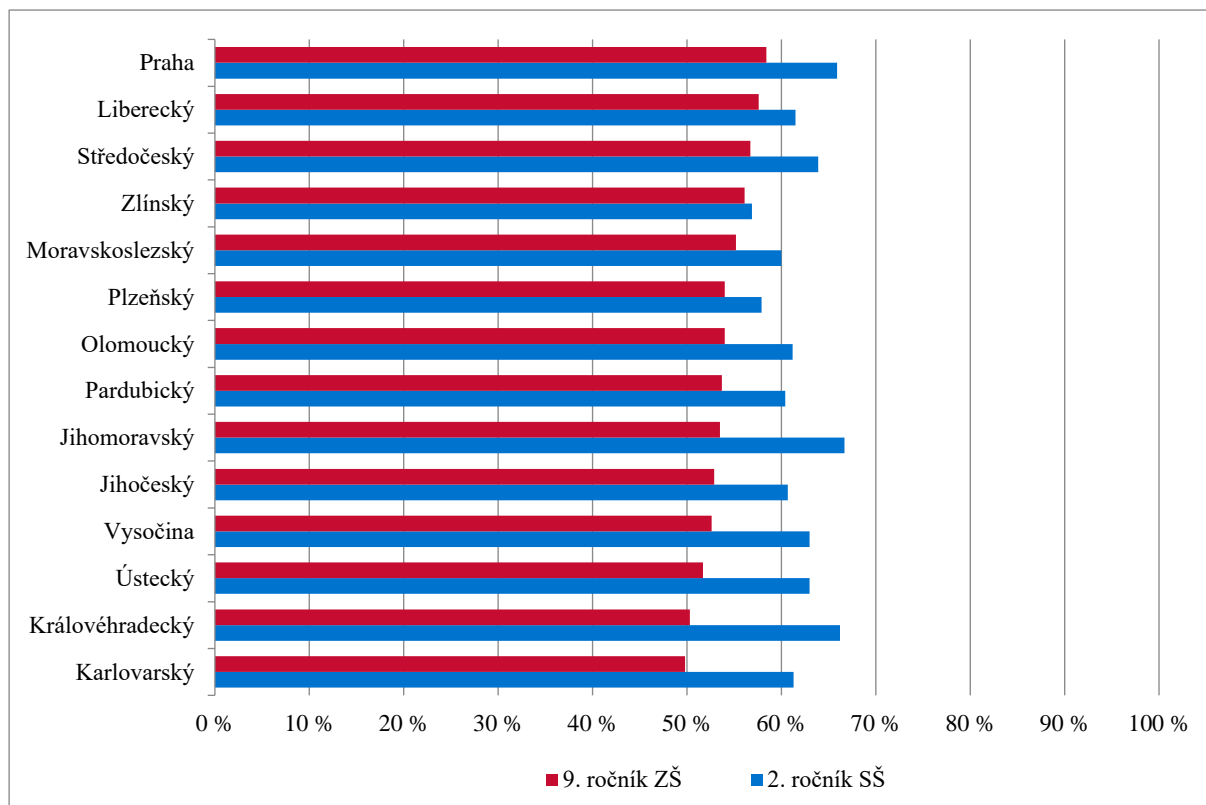
• Regionální umístění školy

Rozdíly mezi kraji jsou v případě zjišťování úrovně sledovaných aspektů sociální gramotnosti pozorovány jak v případě žáků 9. ročníku ZŠ, tak v případě žáků 2. ročníku SŠ, přičemž rozpětí mezi nejnižší a nejvyšší hodnotou bylo v obou případech přibližně 10 p.b. (viz graf č. 14). V případě žáků 9. ročníku ZŠ dosáhli nejvyšší úspěšnosti v testu žáci pražských škol, naopak nejnižší úspěšnosti dosáhli žáci škol v Karlovarském, Královéhradeckém a Ústeckém kraji. Regionální rozdíly ve výsledcích žáků 2. ročníku SŠ jsou výrazně ovlivněny odlišnostmi

¹⁵ Podobný poznatek přineslo také zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti ve školním roce 2015/2016.

oborové struktury žáků zapojených středních škol v jednotlivých krajích. Při kontrole těchto vlivů dosáhli nejlepšího výsledku žáci pražských škol, nejhoršího výsledku pak, poměrně netradičně, žáci středních škol Zlínského kraje.¹⁶

Graf č. 14 Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle regionálního umístění školy



• Významnost charakteristik žáků a škol pro rozdíly v úspěšnosti v testu

Jednotlivé charakteristiky žáků a škol mají na výsledky dosažené žáky různě silný vliv. Takto mohou být například horší výsledky žáků středních škol umístěných v menších obcích dány spíše nižším zastoupením žáků gymnázií v jejich vzorku, a nikoli samotnou velikostí obce. Z tohoto důvodu byla významnost zde hodnocených charakteristik žáků a škol pro vysvětlení rozdílů v úspěšnosti žáků v testu sledovaných aspektů sociální gramotnosti posuzovaná současně, a to odhadem modelů pro žáky 9. ročníku ZŠ a pro žáky 2. ročníku SŠ. Tabulka č. 10 v příloze č. 3 kvantifikovaně dokládá ty charakteristiky, které byly v odhadovaných modelech identifikovány jako nejvýznamnější.

- V případě žáků 9. ročníku ZŠ se jako nejvýznamnější faktory rozdílů v úspěšnosti žáků v použitém testu ukazují být postavení žáka jako žáka se SVP, umístění školy v Královéhradeckém a Ústeckém kraji a pohlaví žáka (s lepšími výsledky dívek).
- V případě žáků 2. ročníku SŠ je nejvýznamnějším faktorem, který ovlivňuje úspěšnost žáků v použitém testu, studovaný obor, a to s výrazně lepšími výsledky žáků gymnázií a s výrazně horšími výsledky žáků nematuritních oborů.

¹⁶ Podobný poznatek (nejvyšší úspěšnost v Praze, nejnižší v Ústeckém a Karlovarském kraji) přineslo také zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti ve školním roce 2015/2016. Naopak žáci Zlínského kraje obvykle patří ve zjišťování výsledků vzdělávání a zjišťování dosažené úrovně ve vybraných aspektech gramotnosti k lepší skupině žáků.

Zároveň je však potřeba poznamenat, že v uváděných modelech hodnocené charakteristiky žáků a jejich škol vysvětlují jen část rozdílů v dosažené úspěšnosti žáků v testu, což ukazuje na existenci dalších, silnějších charakteristik (v tomto zjišťování nesledovaných), ať na úrovni žáka, výuky, či školy. Platí to především pro hodnocení žáků 9. ročníku ZŠ; v případě žáků 2. ročníku SŠ se významněji uplatňuje diferenciací výsledků ve vazbě na studovaný obor žáka.

4.4 Porovnání úspěšnosti žáků ZŠ a SŠ v otázkách testu

To, že žáci 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ řešili stejný test,¹⁷ umožňuje porovnat jejich úspěšnost při řešení jednotlivých otázek.¹⁸ Graf č. 15 zachycuje srovnání rozdílů v průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v jednotlivých otázkách testu. Ve většině otázek (92 % otázek) dosáhli vyšší úspěšnosti žáci 2. ročníku SŠ, pouze v osmi otázkách však dosáhli vyšší úspěšnosti žáci 9. ročníku ZŠ – tyto otázky se dotýkaly především témat vztahujících se k občanským kompetencím žáků.

Pro žáky 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ se ukázaly být nejsnadnější i nejméně obtížné obdobné otázky. Nejvyšší úspěšnosti dosahovali žáci při řešení otázek, které po nich vyžadovaly znalosti konkrétních konceptů a skutečností, respektive dovednosti pro řešení předložených situací. Ilustruje to následující příklad tří otázek, v nichž žáci dosáhli nejvyšší úspěšnosti pohybující se nad 90 % správně odpovídajících žáků.

OT_1. Seřadte naše prezidenty od roku 1918 do dnešní doby do pořadí, ve kterém po sobě následovali.

OT_1: poslední prezident (...)

OT_2. Jirkův bratr si už dlouho ve společném pokoji pouští nahlas hudbu, která se Jirkovi nelíbí. Jirka si to ale nechce s bratrem rozházet. Jak by měl situaci nejlépe řešit?

- Pustit si nahlas také nějakou hudbu, aby bratr viděl, jaké to je, když někdo nebere ohledy na to, co je ostatním nepříjemné.
- Neříct nic, aby se bratr nenaštval, a počkat, až ho poslouchání hudby přestane bavit; do té doby být jinde než v jejich společném pokoji.
- Pohrozit bratrovi, že jestli s obtěžováním hudbou nepřestane, postěžuje si na něj školní psychologce.
- Počkat, až bratr nebude v pokoji, a schovat mu napájecí šňůru k přehrávači.
- Říct bratrovi, že ví, že má takovou hudbu rád, ale že ho ruší, a požádat ho, aby si ji pouštěl tak, aby ho nerušila – třeba do sluchátek.

OT_3. Přiradte k jednotlivým popisům jejich správná označení.

rasismus diskriminace vlastenectví antisemitismus nacionalismus

OT_3. nesnášenlivost vůči příslušníkům jiné rasy (...)

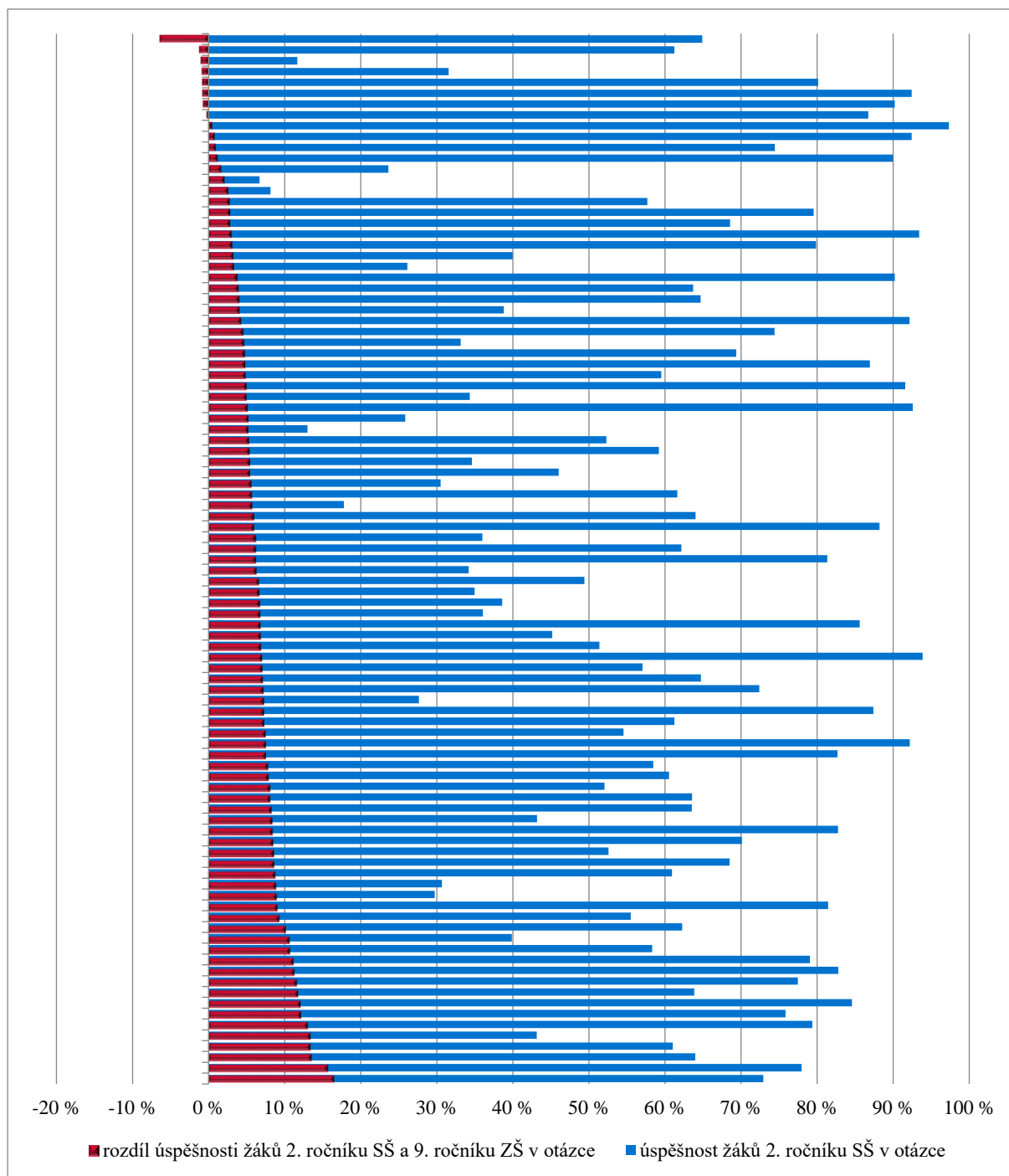
Naopak největší problémy žákům působily otázky, které vyžadovaly žákovo porozumění obsahu delšího komunikačního sdělení či rozpoznání podstaty manipulativního sdělení.¹⁹ Zároveň byly pro žáky více obtížné ty otázky, které vyžadovaly aktivování dovedností pro řešení konkrétních situací mezilidské komunikace a interakce a naopak pro ně byly méně obtížné otázky vyžadující znalosti vybraných konceptů a pojmů vztahujících se k tématům relevantním ke sledovaným aspektům sociální gramotnosti žáků.

¹⁷ Obsah testu byl vymezen relevantními výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

¹⁸ Protože do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nebyli zařazeni žáci víceletých gymnázií, jsou pro účely srovnání z výběrového souboru žáků 2. ročníku SŠ vyřazeni žáci šestiletých a osmiletých gymnázií.

¹⁹ Obdobné zjištění přineslo šetření zaměřené na průběh mediální výchovy a dosaženou úroveň vybraných aspektů mediální gramotnosti ve školním roce 2017/2018 (tematická zpráva dostupná na www.csicr.cz).

Graf č. 15 Porovnání úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v řešení otázek testu



Pro žáky nejobtížnější úlohy se týkaly například výběru znaků, které nepatří k zásadám asertivní komunikace (úspěšnost 12 %), výběru uzákoněných státních symbolů ČR (13 %) či posouzení adekvátnosti možných opatření po teroristickém útoku (8 %).²⁰

²⁰ Ve všech případech se ovšem jednalo o výběr více správných odpovědí, který obecně žákům činí problémy.

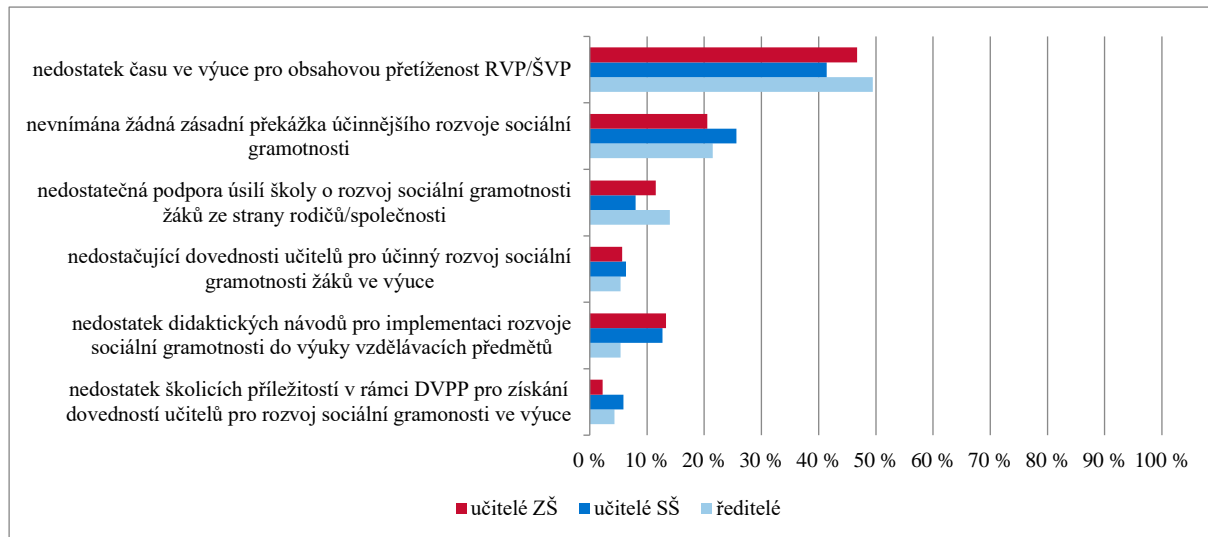
5 Vybrané aspekty rozvoje sociální gramotnosti

Pro možnost formulace realistických doporučení ke zlepšení podmínek rozvoje sociální gramotnosti žáků je důležité poznání hlavních překážek rozvoje sociální gramotnosti žáků pohledem ředitelů škol a učitelů. Druhým významným podkladem je posouzení vybraných souvisejících znaků škol s vyšší a nižší průměrnou úspěšností dosaženou jejich žáky v testu dosažené úrovně sledovaných aspektů sociální gramotnosti. Ve snaze zohlednit v doporučeních vývoj rozvoje sociální gramotnosti ve školách jsou zjištění prezentovaná v této tematické zprávě srovnány se zjištěními obdobně koncipovaného šetření, které probíhalo ve školním roce 2015/2016.

5.1 Překážky rozvoje sociální gramotnosti

Ředitelé škol, stejně jako učitelé základních i středních škol, považují za nejdůležitější překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků nedostatek času ve výuce, a to především v kontextu celkové přetíženosti vzdělávacího obsahu RVP či ŠVP (viz graf č. 16). Další překážky byly vnímány méně často, přičemž ředitelé škol o něco častěji uváděli nedostatečnou podporu školy v rozvoji sociální gramotnosti žáků ze strany rodičů žáků, případně celé společnosti, zatímco učitelé kladli vyšší důraz na nedostatečnou nabídku didaktických návodů, jak lépe promítnout témata sociální gramotnosti do vlastního výukového procesu. Vedle překážek uvedených v grafu č. 16 byly za bariéry účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků označeny také závislost žáků na komunikačních technologiích a vysoká administrativní náročnost práce učitele.

Graf č. 16 Nejvýznamnější překážky účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů a ředitelů školy)



Doplňující zjištění naznačují existenci některých vazeb spojených s výběrem hlavních překážek rozvoje sociální gramotnosti žáků. Učitelé s nižší důvěrou ve svou dostatečnou vybavenost dovednostmi, vědomostmi a didaktickými prostředky v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků častěji považují právě nedostačující dovednosti učitelů a nedostatek didaktických 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 a kvalitě rozvoje sociální gramotnosti žáků, přinejmenším zčásti proto, že překážky, které v této oblasti vnímají ředitelé a učitelé, přetrvávají. Jak v oblasti podpory rozvoje a jeho realizace, tak v oblasti úrovně sociální gramotnosti žáků (alespoň jejich sledovaných aspektů) přitom existují značné rezervy a neuspokojivou situaci vnímají a přiznávají sami učitelé a ředitelé škol.

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.

Tabulka č. 8 Srovnání zjištění ze sledování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků ve školním roce 2015/2016 a 2017/2018

Školní rok 2015/2016	Školní rok 2017/2018
Důležitost sociální gramotnosti žáků v rámci ŠVP byla hodnocena na stejné úrovni jako důležitost ostatních oblastí rozvíjených dovedností.	Hodnocení důležitosti sociální gramotnosti žáků v rámci ŠVP přineslo stejná zjištění.
Nejčastěji využívané formy realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků zahrnují zařazení relevantních témat do učebních plánů jednotlivých předmětů, respektive realizaci mimoškolních akcí a projektové výuky cílených také do oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků. Typickým znakem realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků je využití kombinace různých forem výuky.	Hodnocení využívaných forem realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků přineslo stejná zjištění.
Učitelé vyjadřovali spíše váhavý souhlas s tvrzením, že učitelé mají pro rozvoj sociální gramotnosti žáků dostatek dovedností, vědomostí a didaktických prostředků. Zároveň přibližně 30 % učitelů nesouhlasilo s tím, že by učitelé ve svých předmětech sledovali a pravidelně vyhodnocovali rozvoj sociální gramotnosti svých žáků.	Hodnocení postojů učitelů k dostatku dovedností, vědomostí a didaktických prostředků učitelů pro rozvoj sociální gramotnosti žáků a pro praxi sledování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků přineslo stejná zjištění.
Učitelé (74 %) souhlasili většinou s tím, že rodiče očekávají působení školy na rozvoj sociální gramotnosti žáků, výrazně méně učitelů (50 %) však souhlasilo také s tím, že by je rodiče v tomto působení podporovali. V tomto ohledu byl pozorován nesoulad v chování rodičů.	Hodnocení očekávání a podpory rodičů školy v jejím působení na rozvoj sociální gramotnosti žáků přineslo stejná zjištění.
Za hlavní překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků považovali učitelé nedostatek času ve výuce, dále pak podporu ze strany rodičů žáků a nedostatek didaktických návodů pro začlenění témat rozvoje sociální gramotnosti žáků do výuky. Téměř dvě pětiny učitelů považovaly za nedostatečnou také nabídku DVPP vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků.	Hodnocení hlavních překážek a výzev rozvoje sociální gramotnosti žáků přineslo stejná zjištění.
Tematická zpráva vytvořila klasifikaci jevů vztahujících se k rozvoji sociální gramotnosti žáků podle četnosti jejich výskytu v hospitovaných hodinách. Explicitně byl zdůrazněn nízký výskyt jevů pro poznání lživé a manipulativní komunikace. Identifikováno také bylo lepší využití častěji se vyskytujících jevů a naopak horší využití méně často se vyskytujících jevů.	Hodnocení výskytu jevů vztahujících se k rozvoji sociální gramotnosti žáků přineslo stejná zjištění.
Žáci se v hodinách výuky často setkávali s různou formou diskuse, naopak méně častá byla jejich práce ve skupinách.	Tato oblast nebyla v šetřeních sledována.

6 Závěry a doporučení

6.1 Závěry

- Sociální gramotnosti žáků je řediteli i učiteli škol přisuzována stejná důležitost jako dalším oblastem rozvíjených dovedností, přičemž její rozvoj je nejčastěji realizován s využitím kombinace tří výukových forem: jako součást učebních plánů jednotlivých vzdělávacích oborů a vzdělávacích oblastí (průřezový charakter témat relevantních pro rozvoj sociální gramotnosti žáků), v podobě mimoškolních akcí a s využitím projektové výuky. Tyto formy realizace výuky vztahující se k rozvoji sociální gramotnosti žáků zároveň velká většina ředitelů a učitelů škol považuje za nejvíce účinné.
- Za hlavní překážku účinnějšího rozvoje sociální gramotnosti žáků označují ředitelé i učitelé škol nedostatečný časový prostor ve výuce. Rozšíření časové dotace předmětů s nejužším vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků, či dokonce zavádění nového takto zaměřeného předmětu, není ovšem velkou většinou ředitelů a učitelů škol vnímáno jako účinné. V tomto kontextu roste význam posilování vazeb výuky témat relevantních pro rozvoj sociální gramotnosti žáků k obsahu učebních plánů jednotlivých vzdělávacích oborů a vzdělávacích oblastí.
- Potenciál dalšího zlepšování podmínek realizace vzdělávání vztahujícího se k rozvoji sociální gramotnosti žáků lze spatřovat především v oblasti zvyšování relevantních dovedností a vědomostí učitelů, stejně jako v oblasti utváření didaktických námětů pro začlenění témat se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků přímo do výuky. V tomto ohledu byly sice menšinovým, přesto však vysokým počtem učitelů konstatovány nedostatky v nabídce DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků. Důležitost těchto skutečností je přitom dána také pozorovaným vztahem mezi zajištěním aprobované výuky a vyšší úrovní sledovaných aspektů sociální gramotnosti žáků, respektive vazbou mezi neúčastí učitelů na DVPP v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků a nižší sebedůvěrou těchto učitelů ve své dovednosti a vědomosti v této oblasti. Právě posledně uvedený typ učitelů současně častěji vnímá absenci podpory svého úsilí rozvíjet sociální gramotnost žáků ze strany rodičů, přičemž nedostatečná podpora rodiny²³, potažmo společnosti, je však další řediteli a učiteli škol častěji uváděnou překážkou rozvoje sociální gramotnosti žáků.
- Náročnější činnosti vztahující se k úrovni sociální gramotnosti (např. rozpoznání podstaty manipulativní komunikace, aktivace dovedností pro řešení konkrétních situací) byly žáky zvládnuty na nižší úrovni a zároveň byly méně často zaznamenány ve výuce v hospitovaných hodinách. Na poměrně vysokém počtu škol se rovněž neukázalo být běžnou praxí poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku v rozvoji sociální gramotnosti, ať již ve formě sumativního hodnocení, nebo ve formě mnohem účinnějšího hodnocení formativního (cca 20 % škol bez sledování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků).
- Dosažená úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ i žáků 2. ročníku SŠ v testu vybraných aspektů sociální gramotnosti indikuje prostor pro zlepšování znalostí a dovedností žáků v této oblasti. Neuspokojivého výsledku přitom dosáhli především žáci středních škol studující nematuritní obory, přičemž tato skutečnost utváří potenciální hrozby pro jejich další profesní i životní kariéru. Právě na středních školách s nižší dosaženou úspěšností žáků

²³ Poukaz na nedostatečnou podporu ze strany rodičů, potažmo společnosti, nemůže být ovšem argumentem pro nečinnost školy v dané oblasti, neboť úkolem školy je mimo jiné v rámci možností zmenšovat dopady socioekonomické nerovnosti žáků s různým rodinným zázemím, které podporu rodičů škole zahrnuje.

přítom lze pozorovat kumulaci horších podmínek a předpokladů rozvoje sociální gramotnosti žáků – nižší různorodost využívaných forem realizace výuky, nižší aprobovanost učitelů, nižší úroveň zvládnutí jevů vztahujících se k rozvoji sociální gramotnosti, častější absenci podpory školy ze strany rodičů či častější vnímání absence didaktických návodů pro realizaci výuky témat relevantních pro rozvoj sociální gramotnosti žáků.

6.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- Využívat příležitosti pro rozvoj sociální gramotnosti žáků v širokém spektru vzdělávacích oborů a vzdělávacích oblastí, a to včetně spolupráce učitelů při utváření didaktických námětů pro koordinované začlenění témat relevantních pro rozvoj sociální gramotnosti žáků do výuky.
- Usilovat o častější setkávání žáků s náročnějšími činnostmi/úkoly (např. rozpoznání manipulativní komunikace, posuzování výhod a nevýhod spolupráce, rozvoj asertivní komunikace) vztahujícími se k rozvoji jejich sociální gramotnosti, a to se záměrem posilovat žákovo hlubší porozumění problematice.
- Poskytovat kvalitní a formativně orientovanou zpětnou vazbu žákům v oblasti rozvoje jejich sociální gramotnosti důsledně na všech školách.

Doporučení pro MŠMT

- Podporovat systematické vzdělávání učitelů v oblastech relevantních pro rozvoj sociální gramotnosti žáků, a to s důrazem na praktickou dimenzi vzdělávání.
- Podporovat utváření nabídky didaktických námětů, jak začlenit témata relevantní pro rozvoj sociální gramotnosti žáků přímo do výuky.
- Utvářet podmínky pro zvyšování společenské prestiže škol a zlepšování vztahů mezi rodinou a školou, přičemž zvláštní pozornost je vhodné věnovat hrozbám spojeným s nižší úrovní dosahované sociální gramotnosti některých skupin žáků.

Doporučení pro zřizovatele

- Spolupracovat se školami při formulaci opatření cílených na rozvoj sociální gramotnosti žáků na bázi koncepčního přístupu.
- Prostřednictvím vhodných nástrojů podporovat realizaci aktivit školy zaměřených na rozvoj sociální gramotnosti žáků – finanční podpora projektové výuky a mimoškolních akcí se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků; spolupráce zřizovatele, případně jeho dalších organizací (např. kulturní organizace), při realizaci projektové výuky a mimoškolních akcí se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků a další.
- Podporovat školy při tvorbě projektů zaměřených na rozvoj sociální gramotnosti žáků s externími zdroji financování.

Seznam zkratk

DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

Příloha 1 – Doplnující charakteristiky šetření

Struktura výběrového souboru škol a jejich žáků pro zjišťování dosažené úrovně sledovaných (vybraných) aspektů sociální gramotnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ je pro zvolené ukazatele uvedena v tabulce č. 9. V případě žáků 2. ročníku SŠ byla v hodnocení využita struktura vymezující šest skupin oborů vzdělání, kdy dílčí obory byly do jednotlivých skupin zařazeny s využitím metodického postupu tvořeného dvěma kroky:

- V prvním kroku byly vymezeny dvě skupiny oborů v návaznosti na kategorie dosaženého vzdělání podle Klasifikace kmenových oborů vzdělání, a to obory kategorie K (gymnázium) a obory kategorií H a E (střední vzdělání s výučním listem).
- Ve druhém kroku byly maturitní obory kategorií L a M podle Klasifikace kmenových oborů vzdělání zařazeny do jedné ze čtyř skupin oborů označených jako: (a) přírodovědné; (b) technické; (c) společenskovední; a (d) umělecké.

Zařazení maturitních oborů kategorií L a M do čtyř vymezených skupin oborů bylo provedeno ve dvou krocích. V prvním kroku šlo o hierarchické shlukování oborů na základě podobnosti struktury jejich rámcového rozvržení obsahu vzdělávání podle RVP daného oboru. Ve druhém kroku byla výsledná podoba vymezených skupin oborů posuzována podrobněji s ohledem na celkové zaměření oboru, přičemž v odůvodněných případech došlo k reklasifikaci „hraničních“ oborů vzdělání mezi definovanými skupinami.

Tabulka č. 9 Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti žáků v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ

	9. ročník ZŠ		2. ročník SŠ	
	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle skupin oborů vzdělávání				
Obory K – gymnázium	-	-	45	2 615 (31)
Obory L a M – přírodovědné	-	-	10	288 (13)
Obory L a M – technické	-	-	49	1 892 (95)
Obory L a M – společenskovední	-	-	58	1 994 (66)
Obory L a M – umělecké	-	-	9	184 (11)
Obory H a E	-	-	18	924 (86)
Struktura podle zřizovatele				
Veřejný	149	4 695 (335)	107	6 725 (272)
Neveřejný	4	63 (17)	38	1 172 (30)
Struktura podle velikosti školy				
1. tercil škol	51	725 (56)	48	1 232 (49)
2. tercil škol	51	1 464 (111)	49	2 570 (79)
3. tercil škol	51	2 569 (185)	48	4 095 (174)

Pozn.: V případě struktury vzorku podle skupin oborů vzdělávání je součet škol vyšší, než je celkový počet škol, a to z toho důvodu, že jedné škole mohl být přiřazen vyšší počet skupin oborů vzdělávání v návaznosti na klasifikaci dílčích oborů školy.

Tabulka č. 9 Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti žáků v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ (pokračování)

	9. ročník ZŠ		2. ročník SŠ	
	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle velikosti obce školy				
1. tercil škol	51	794 (49)	48	2 000 (78)
2. tercil škol	51	1 723 (121)	48	2 621 (104)
3. tercil škol	51	2 241 (182)	49	3 276 (120)
Struktura podle krajů				
Jihočeský	11	283 (10)	9	398 (3)
Jihomoravský	16	568 (58)	14	844 (27)
Karlovarský	5	129 (3)	4	138 (3)
Královéhradecký	10	293 (44)	10	466 (16)
Liberecký	7	207 (19)	6	232 (6)
Moravskoslezský	18	554 (24)	16	918 (82)
Olomoucký	10	327 (38)	10	491 (16)
Pardubický	8	235 (26)	9	438 (7)
Plzeňský	9	248 (9)	7	448 (8)
Praha	11	435 (26)	19	1 345 (55)
Středočeský	18	591 (34)	17	596 (17)
Ústecký	12	365 (23)	10	521 (13)
Vysočina	9	291 (13)	6	345 (6)
Zlínský	9	232 (25)	8	717 (43)

Příloha 2 – Sledování rozvoje sociální gramotnosti v minulosti

Sledování rozvoje sociální gramotnosti žáků v letech 2010/2011 a 2013/2014 bylo založeno na odlišné definici sociální gramotnosti, než je definice použitá v tomto tematickém šetření.²⁴ Hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků ve školním roce 2010/2011 se zaměřilo na širokou škálu témat vztahujících se ke společenskovedním předmětům, jako jsou zapracování rozvoje sociální gramotnosti do ŠVP, organizace, formy a metody výuky ve vazbě na získané dovednosti žáků, kvalifikovanost pedagogických pracovníků, budování partnerství a další.²⁵ Zjišťování ve školním roce 2013/2014 položilo vyšší důraz na poznatky, jak je sociální gramotnost žáků rozvíjena přímo učiteli. Sledování rozvoje sociální gramotnosti tak bylo více zaměřeno na vlastní pedagogický proces – hodnocení pokroku ve společenskovedních předmětech, organizace, formy a metody výuky, spolupráce s partnery a práce s talenty.²⁶

Tematická zpráva pro školní rok 2015/2016²⁷ již byla založena na nově formulované definici sociální gramotnosti, která je východiskem i této tematické zprávy. Hodnocení se zaměřilo na následující oblasti rozvoje sociální gramotnosti:

- podmínky rozvoje sociální gramotnosti (např. hodinová dotace, odbornost a dovednosti učitelů, vybavenost didaktickými pomůckami, spolupráce s partnery a rodiči),
- organizace, formy a metody výuky sociální gramotnosti (např. postavení sociální gramotnosti v ŠVP, mezipředmětové vazby k sociální gramotnosti, hodnocení sociální gramotnosti žáků, vlastní podoba výuky, výskyt situací se vztahem k sociální gramotnosti ve výuce),
- sledování vzdělávacích výsledků žáků v oblasti vybraných aspektů sociální gramotnosti.

Pro získání vstupních informací byly využity různé zdroje informací, včetně dotazníků pro ředitele a učitele škol, hospitačních záznamů, žákovské ankety či výsledků výběrového zjišťování úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, respektive 1. ročníku vybraných oborů středních škol.

Dosažená úroveň vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků byla ověřována ve výběrovém zjišťování výsledků žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a 1. ročníku vybraných oborů středních škol ve školním roce 2015/2016.²⁸ Průměrná úspěšnost žáků 6. ročníku základních škol byla 58 %, žáci 1. ročníku středních škol dosáhli průměrné úspěšnosti 61 %. Závěry zjišťování poukázaly na potřebu věnovat sociální gramotnosti pozornost, neboť poměrně vysoký podíl žáků prokázal nedostatečnou orientaci ve zcela základních životních situacích, které by měly být žákům dobře známy.

²⁴ ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

²⁵ ČŠI (2011). *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2010/2011*. Praha: Česká školní inspekce.

²⁶ ČŠI (2014). *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2013/2014*. Praha: Česká školní inspekce.

²⁷ ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

²⁸ ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

Příloha 3 – Odhady regresních modelů

Tabulka č. 10 Charakteristiky žáků a jejich škol s nejvyšší hodnotou standardizovaného regresního koeficientu (β)

Žáci 9. ročníku ZŠ		Žáci 2. ročníku SŠ	
Charakteristika	Standardizované β	Charakteristika	Standardizované β
Žák se SVP	- 0,151	Obory K – gymnázium	0,346
Královéhradecký kraj	- 0,125	Obory H a E	- 0,296
Ústecký kraj	- 0,122	Zlínský kraj	- 0,106
Dívky	0,106	Plzeňský kraj	- 0,082
adj. $R^2 = 0,07$		adj. $R^2 = 0,34$	