



Česká školní
inspekce

**Podpora rozvoje osobnostních
a komunikačních dovedností
žáků středních škol
ve školním roce 2019/2020**

Tematická zpráva

listopad 2020

2019|20

Podpora rozvoje osobnostních a komunikačních dovedností žáků středních škol ve školním roce 2019/2020

Tematická zpráva

Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA

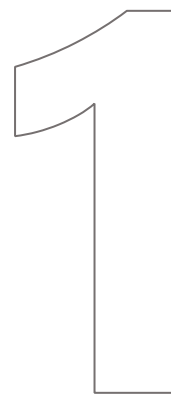
Mgr. Petr Suchomel, Dr.

Mgr. Jiří Dvořák, Ph.D.

Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

OBSAH

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | ÚVOD | 8 |
| 1.1 | OSOBNOSTNÍ A KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI ŽÁKŮ – PŘEDMĚT ZÁJMU | 8 |
| 1.2 | CÍL ŠETŘENÍ A ZDROJE INFORMACÍ..... | 8 |
| 2 | SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ | 12 |
| 3 | SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST ŽÁKŮ – PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ | 16 |
| 3.1 | PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ | 16 |
| 3.2 | PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ | 18 |
| 3.2.1 | FORMY REALIZACE ROZVOJE SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ | 18 |
| 3.2.2 | VÝSKYT A KVALITA SLEDOVANÝCH JEVŮ ROZVOJE SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ VE VÝUCE..... | 19 |
| 3.2.3 | HODNOCENÍ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ VE VÝUCE..... | 23 |
| 4 | HODNOCENÍ ÚROVNĚ ŽÁKŮ VE VYBRANÝCH ASPEKTECH SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI | 26 |
| 4.1 | ZAMĚŘENÍ TESTU VYBRANÝCH ASPEKTŮ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI A PODOBA TESTOVÝCH OTÁZEK | 26 |
| 4.2 | ÚROVEŇ ŽÁKŮ VE VYBRANÝCH ASPEKTECH SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI | 26 |
| 4.3 | VYBRANÉ SOUVISLOSTI ÚROVNĚ VYBRANÝCH ASPEKTŮ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ..... | 29 |
| 5 | ROZVOJ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ | 34 |
| 5.1 | ROZVOJ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ – PŘEKÁŽKY ROZVOJE A PLÁNOVANÉ ZMĚNY | 34 |
| 6 | ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ | 38 |
| 6.1 | ZÁVĚRY | 38 |
| 6.2 | DOPORUČENÍ..... | 39 |
| | SEZNAM ZKRATEK | 40 |
| | PŘÍLOHA 1: DALŠÍ CHARAKTERISTIKY VÝBĚROVÉHO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ | 42 |
| | PŘÍLOHA 2: DOPLŇUJÍCÍ INFORMACE | 43 |



Úvod

1 ÚVOD

Osobnostní a komunikační dovednosti jsou nepochybně významnou složkou vzdělanostního portfolia žáka, neboť právě tyto sociálně založené dovednosti jsou klíčové pro přípravu mladých lidí na jejich budoucí roli v rodině, práci i komunitě. Z tohoto důvodu je sociálním dovednostem žáků věnována vysoká pozornost v odborné i praktické rovině,¹ přičemž předmětem diskuse jsou mimo jiné následující témata:²

- První téma je spojeno s komunikací školy a rodiny s tím, že zdůrazňována je výhoda koordinovaných intervencí. Vedle toho je zdůrazňována zásadní role školy v případě žáků ze složitějšího rodinného prostředí.
- Druhé téma vyzvedává výhody komplexního přístupu škol k rozvoji sociálních dovedností, a to se zaměřením na všechny žáky. Tomuto přístupu je dáována přednost před izolovaným přístupem zaměřeným jen na vybrané skupiny žáků s nižší úrovní sociálních dovedností. Zároveň je preferován rozvoj sociálních dovedností na bázi sociálních interakcí (aktivní učení), nikoli prostřednictvím tradiční kognitivně orientované výuky o sociálních dovednostech.
- Třetí téma se týká často uváděného argumentu učitelů, že ve výuce nemají dostatek času věnovat se rozvoji sociálních dovedností žáků, neboť takto orientovaná výuka zabírá čas, který by bylo možné využít pro jiné činnosti (orientované na kognitivní cíle) ve výuce. Oponenti této úvahy naopak zdůrazňují potřebu rozvíjet kompetence učitelů tak, aby byli schopni implementovat rozvoj sociálních dovedností žáků do své obvyklé výuky (mezipředmětový charakter sociálních dovedností).
- Čtvrté téma se věnuje otázce empirických způsobů hodnocení sociálních dovedností žáků s tím, že častý argument poukazuje na vyšší obtížnost měření jejich úrovně ve srovnání s hodnocením znalostí žáka. Výzkum v této oblasti však zároveň nabízí řadu nových, progresivních přístupů, jak hodnotit sociální dovednosti žáků, přičemž tyto přístupy typicky integrují dílčí subdimenze konceptu a zároveň poskytují podporu komplexním přístupům škol.

Odborná literatura jednoznačně deklaruje obecnou shodu na přínosnosti rozvoje sociálních dovedností žáků s tím, že klíčovou otázkou není proč, ale jak sociální dovednosti žáků rozvíjet.³ Uvedené skutečnosti celkově opodstatňují zájem o sledování a hodnocení rozvoje sociálních, a tedy i osobnostních a komunikačních dovedností žáků, přičemž Česká školní inspekce (dále i „ČŠI“) tuto skutečnost reflektuje a v tematických šetřeních věnuje tomuto tématu dostatečnou pozornost.

1.1 Osobnostní a komunikační dovednosti žáků – předmět zájmu

Osobnostní a komunikační dovednosti žáků jsou v této tematické zprávě zasazeny do kontextu metodického rámce tzv. sociální gramotnosti, kterou ČŠI chápe jako funkční gramotnost, tj. ve smyslu sociálních znalostí a především sociálních dovedností žáka, přičemž důraz je kladen na využití těchto znalostí při řešení konkrétních životních situací.⁴ Sociální gramotnost má ze své podstaty mezipředmětový charakter, a proto by měla být rozvíjena v širokém spektru vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů (dále pro zjednodušení používán všeobecně přijímaný pojem „předmět“). S ohledem na jednodušší vyjádření je v dalším textu preferenčně využíván právě pojem sociální gramotnost.

1.2 Cíl šetření a zdroje informací

Cílem této tematické zprávy je představení hlavních zjištění inspekčního šetření, které bylo realizováno ve školním roce 2019/2020 na středních školách a jehož cílem bylo zhodnotit jednak podmínky a průběh vzdělávání se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků, jednak úroveň sociální gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále i zkráceně „žáci 3. ročníku střední školy“), přičemž důraz je v šetření položen na žáky maturitních oborů vzdělání. S využitím získaných poznatků jsou následně formulována doporučení na úrovni školy i vzdělávacího systému.

¹ Pro přehled literatury v oblasti sociálních dovedností žáků viz např. SEEBER, S., WITTMANN, E. (2017). Social competence research: a review. In *Competence-based Vocational and Professional Education, Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*. Berlin: Springer, 1029–1050.

² HUITT, W., DAWSON, C. (2011). Social development: Why it is important and how to impact it. In *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University, 1–28.

³ Dtto.

⁴ V tomto kontextu je potřeba vnímat používání pojmu sociální gramotnost v této tematické zprávě.

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě vycházejí z informací získaných v několika vzájemně se doplňujících částech šetření. Prvním typem šetření byla tematická inspekční činnost, která byla provedena na výběrovém souboru středních škol poskytujících vzdělání v maturitních i nematuritních oborech vzdělání a která zahrnovala:

- zjišťování informací o materiálních, organizačních a personálních podmínkách rozvoje sociální gramotnosti v navštívených středních školách, a to primárně prostřednictvím rozhovoru s ředitelem školy;
- hospitace ve výuce různých předmětů na středních školách, které poskytly především informace o průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků.⁵

Pro ilustraci daného konkrétního jevu jsou v rámečcích uvedeny také vybrané případové studie středních škol navštívených během tematicky zaměřené prezenční inspekční činnosti.

Druhým typem šetření bylo výběrové zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti žáků maturitních oborů vzdělání, konkrétně žáků 3. ročníku středních škol, které bylo realizováno testovou formou v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Podoba šetření umožnila hodnotit dosaženou úroveň sociální gramotnosti vzhledem k vybraným charakteristikám žáků a jejich škol (např. pohlaví žáka, studovaný obor žáka, zřizovatel školy a další).

Další informace k výběrovému zjišťování dosažené úrovně sociální gramotnosti žáků poskytlo elektronické dotazování žáků a rovněž učitelů středních škol, které byly do výběrového zjišťování zařazeny. Dotazováním učitelů prostřednictvím inspekčního elektronického zjišťování byly získány doplňující informace týkající se podmínek a průběhu vzdělávání, respektive učitelů vnímaných překážek rozvoje sociální gramotnosti žáků. Otázky žakovského dotazníku se zaměřily na otázku, jak své sociální dovednosti hodnotí samotní dotazovaní žáci.

Tabulka č. 1 uvádí počty škol, hospitací, učitelů a žáků zapojených do jednotlivých dílčích částí šetření. Další popisné informace k výběrovému zjišťování poskytuje příloha č. 1. Počet navštívených středních škol je oproti původnímu záměru nižší, a to v důsledku přerušení prezenční výuky ve školách z důvodu pandemie virového onemocnění covidu-19.

TABULKA 1 | Základní charakteristiky dílčích typů šetření

| Tematická inspekční činnost | Počet škol | | Počet hospitací | |
|------------------------------|------------|-----------------|---------------------|---------------|
| Celkem | 74 | | 883 | |
| Výběrové zjišťování výsledků | Počet škol | Počet žáků test | Počet žáků dotazník | Počet učitelů |
| Celkem | 297 | 15 406 | 15 244 | 851 |

Vedle uvedených šetření jsou v tematické zprávě využity také vybrané informace z jiných šetření ČŠI a ze starších tematických zpráv ČŠI věnujících se rozvoji sociální gramotnosti žáků.⁶

⁵ Na odborné předměty připadá 35 % navštívených hodin výuky, na český jazyk a cizí jazyky 31 % navštívených hodin, na přírodovědné předměty a matematiku 17 % navštívených hodin výuky a na společenskovední předměty také 17 % navštívených hodin.

⁶ K těmto zprávám patří také: (a) ČŠI (2018). Rozvoj sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce. (b) ČŠI (2016). Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce. Všechny v textu citované zprávy ČŠI jsou k dispozici na www.csicr.cz.



2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNU TÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Průměrná úspěšnost žáků maturitních oborů 3. ročníku střední školy v řešeném testu sociální gramotnosti byla 49 %, což je výsledek na úrovni očekávané hodnoty⁷, současně však naznačující existenci významných příležitostí ke zlepšování. Ty jsou odůvodněné také poměrně vysokým podílem žáků (více než 20 %), kteří správně nevyřešili ani dvě pětiny testových otázek.

Žáci dobře řešili především úlohy vztahující se k tématům, se kterými se běžně setkávají ve svém osobním životě, a dále úlohy týkající se obecně známých a ve výuce často zdůrazňovaných konceptů psychologie a nauky o lidském chování. Naopak problémy měli žáci především s řešením úloh, které vyžadovaly rozpoznání manipulativní či nepodložené kritické podoby sdělení komunikace, tedy s dovednostmi důležitými pro fungování v praktickém životě.

Žáci, kteří v testu sociální gramotnosti dosáhli horšího výsledku, měli oproti žákům, kteří v tomto testu dosáhli vyšší úspěšnosti, závažnější problémy s řešením úloh vyžadujících nalezení informace, interpretaci a posouzení sdělení komunikace prostřednictvím delšího uvozujícího textu. Menší rozdíly mezi těmito dvěma skupinami žáků byly zaznamenány v řešení úloh, u nichž bylo potřebné aktivovat některé praktické znalosti a dovednosti (např. uzavření dohody o provedení práce při letní brigádě).

Významně lepších výsledků v testu sociální gramotnosti dosáhli žáci studující gymnaziální obory a dívky. V rámci mezikrajského srovnání je významně nižší úspěšnost charakteristická pro žáky škol Ústeckého kraje.

Samotní žáci hodnotí své sociální dovednosti příznivěji, než naznačují jejich výsledky v testu sociální gramotnosti. Nižší sebevědomí žáků je spojeno se situacemi, které vyžadují jejich aktivní vystupování v sociální interakci, vyšší sebedůvěra se týká situací vycházejících z potřeby vyslechnout či aktivně naslouchat partnerům komunikace.

Pohled ředitelů středních škol na vývoj úrovně sociální gramotnosti žáků, kteří v posledních pěti letech přicházejí na jejich školu, je převážně nepříznivý, když většina z nich hovoří o mírně či výrazně se zhoršující sociální gramotnosti těchto žáků.

Sociální gramotnost je považována za významné téma středoškolského vzdělávání, když téměř 90 % ředitelů středních škol a téměř 80 % učitelů uvedlo, že sociální gramotnost, potažmo osobnostní rozvoj žáků, má ve školním vzdělávacím programu (dále i „ŠVP“) srovnatelné postavení s většinou ostatních výchovně-vzdělávacích oblastí. Rozvoj sociální gramotnosti žáků je současně považován za přinejmenším stejně důležitý jako rozvoj kognitivních dovedností žáků. Přes uvedená zjištění byly situace související s rozvojem sociální gramotnosti žáků i nadále zaznamenány především v navštívených hodinách společenskovedních a výchovných předmětů, v hodinách dalších předmětů již výrazně méně často, což je ovšem škoda.

Positivním zjištěním je, že střední školy využívají různých forem realizace rozvoje sociální gramotnosti svých žáků, přičemž nejčastěji jde o účast žáků na akcích mimo školu a o zařazení souvisejících témat do výukových plánů jednotlivých předmětů, poměrně častá je také projektová výuka.

V navštívených hodinách se žáci často setkávali se situacemi, v jejichž rámci po nich byla vyžadována aktivace komunikačních dovedností, jako jsou věcné, správné a jasné vyjadřování, vysílání signálů aktivního naslouchání nebo soustředěné vyslechnutí komunikačního partnera. Poměrně často se v navštívených hodinách vyskytovaly rovněž situace zaměřené na znalosti a dovednosti týkající se podpory dobrých mezilidských vztahů a respektu k druhým. Naopak jen omezeně se v navštívených hodinách vyskytovaly situace, kdy by žáci rozpoznávali manipulativní či lživé formy komunikace, rozvíjeli své sociální dovednosti při zvládání konfliktních či potenciálně konfliktních situací nebo byli nuceni jednat v konkurenčním prostředí. Pokud byly takové situace v navštívených hodinách pozorovány, byla hůře hodnocena kvalita jejich provedení.

Zjištění z realizovaných šetření ukázala na existenci některých příležitostí pro zlepšování průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků. Takové příležitosti se především týkají zvyšování kompetencí učitelů v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků (včetně náročnějších témat) a utváření kvalitních didaktických návodů, jak začlenit témata rozvoje sociální gramotnosti do výuky napříč předměty; zvyšování kvality hodnocení úrovně sociální gramotnosti žáků, kdy na přibližně pětina navštívených škol není hodnotící praxe vlastní ani třídním učitelům, ani učitelům jednotlivých předmětů; a zvýšení kvality interakce rodiny a školy, kdy vysoký podíl učitelů nevnímá podporu ško le ze strany rodiny žáků. V tomto ohledu je také důležité, že horší průběh výuky se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků byl pozorován v navštívených hodinách žáků studujících nematuritní obory vzdělání a dále že podoba průběhu výuky vykazuje vazbu na další faktory, jako je například vzdělávací styl učitele.

Za hlavní překážku rozvoje sociální gramotnosti žáků označili ředitelé i učitelé středních škol nedostatek času ve výuce, která se s ohledem na nastavení rámcového vzdělávacího programu (dále i „RVP“) a jejich konkrétního školního

⁷ S ohledem na vyšší obtížnost odpovídá očekávané 60% úspěšnosti v testu sociální gramotnosti ve školním roce 2017/2018 50% úspěšnost v testu ve školním roce 2019/2020.

vzdělávacího programu (dále i „ŠVP“) musí věnovat širokému obsahu vzdělávacích oblastí. Takto lze názory ředitelů a učitelů středních škol zasadit do dlouhodobější diskuse o potřebě revize obsahu výuky (nejen) na středních školách.

Čtvrtina ředitelů navštívených středních škol uvedla svůj záměr realizovat změny na úrovni školy v oblasti podpory rozvoje sociální gramotnosti žáků, přičemž častěji se jednalo o ředitele těch středních škol, jejichž žáci dosáhli v testu sociální gramotnosti horších výsledků.

Hlavní závěry k rozvoji sociální gramotnosti žáků ve středních školách, které byly učiněny v rámci šetření ve školních letech 2017/2018 a 2019/2020, zůstávají bez významných změn.

3

Sociální gramotnost žáků – podmínky a průběh vzdělávání

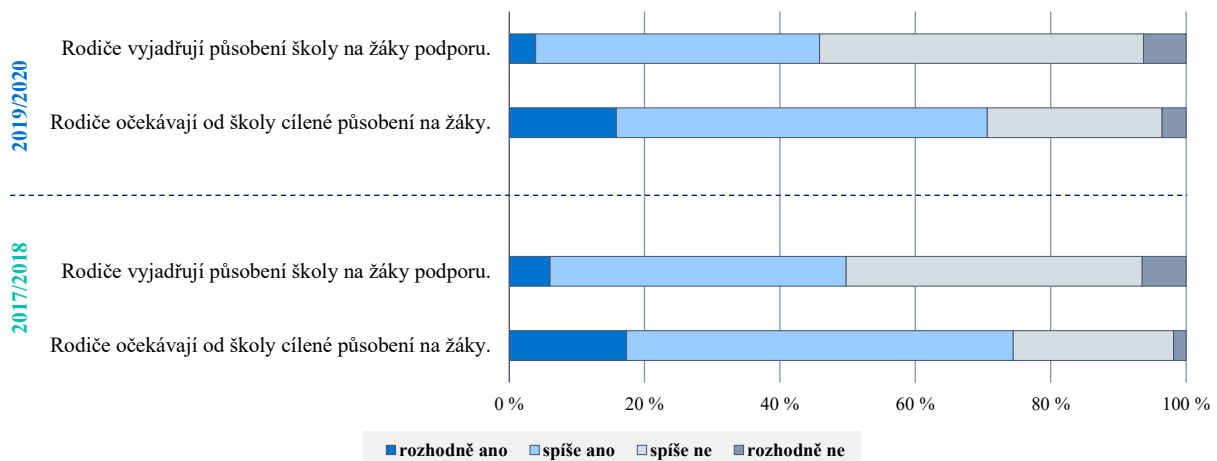
3 SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST ŽÁKŮ – PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ

Obsahem této kapitoly je hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků na středních školách, v nichž probíhalo některé z dílčích šetření. Zjištění jsou v tomto ohledu dána do souvislosti s poznatky obdobně koncipovaných šetření na středních školách, která byla realizována ve školních letech 2015/2016 a 2017/2018.⁸

3.1 Podmínky vzdělávání

Sociální gramotnost žáků je koncept, který průřezově prostupuje středoškolským vzděláváním bez jednoznačné vazby k určitému předmětu, a tedy s relativně volnou vazbou k organizaci středoškolského vzdělávání. I přes tuto skutečnost téměř 90 % ředitelů navštívených středních škol a téměř 80 % dotazovaných učitelů uvedlo, že sociální gramotnost, potažmo osobnostní rozvoj žáků, má v ŠVP srovnatelné postavení s většinou ostatních výchovně-vzdělávacích oblastí.⁹ Zároveň téměř všichni učitelé označili rozvoj sociální gramotnosti žáků za přinejmenším stejně důležitý jako rozvoj kognitivních dovedností žáků a současně přisoudili škole důležitou roli v možnosti ovlivňovat rozvoj sociální gramotnosti žáků. Tato zjištění potvrzují vnímanou důležitost rozvoje sociální gramotnosti žáků ze strany ředitelů i učitelů, což je poznatek, který se v šetřeních ČŠI objevuje opakovaně.¹⁰

GRAF 1 | Pohled učitelů na postoje rodičů k působení střední školy na rozvoj sociální gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů, míra souhlasu s tvrzením)



Pro rozvoj sociální gramotnosti (dále také „osobnostní rozvoj“) žáků má zásadní význam kvalita interakce mezi školou a rodinou. Právě v této oblasti spatřují jak ředitelé, tak učitelé středních škol významné příležitosti ke zlepšení, a to především v oblasti podpory rodičů škole v jejím působení na rozvoj sociálních dovedností a postojů žáků (viz graf č. 1). Poměrně často je také vnímán chybějící zájem rodičů o působení školy na osobnostní rozvoj žáků, přičemž v takovém případě také typicky chybí podpora rodičů škole v jejím působení. V rámci tohoto šetření nebyly pozorovány významnější rozdíly v odpovědích ředitelů a učitelů v závislosti na vyučovaném oboru vzdělání ani vzhledem k dosažené úspěšnosti žáků v testu sociální gramotnosti (šetření ze školního roku 2017/2018 přineslo obdobná zjištění – viz graf č. 1).

Dovednosti a vědomosti učitelů týkající se rozvoje sociální gramotnosti žáků, stejně jako vybavenost didaktickými pomůckami, hodnotily – stejně jako v šetření ve školním roce 2017/2018 – přibližně tři čtvrtiny učitelů středních škol pozitivně (viz graf č. 2). Přesto zůstává významný podíl učitelů, kteří identifikují v této oblasti potřebu dalšího zlepšování, přičemž o něco častěji se jedná o učitele těch žáků středních škol, kteří dosáhli nejlepších výsledků v testu

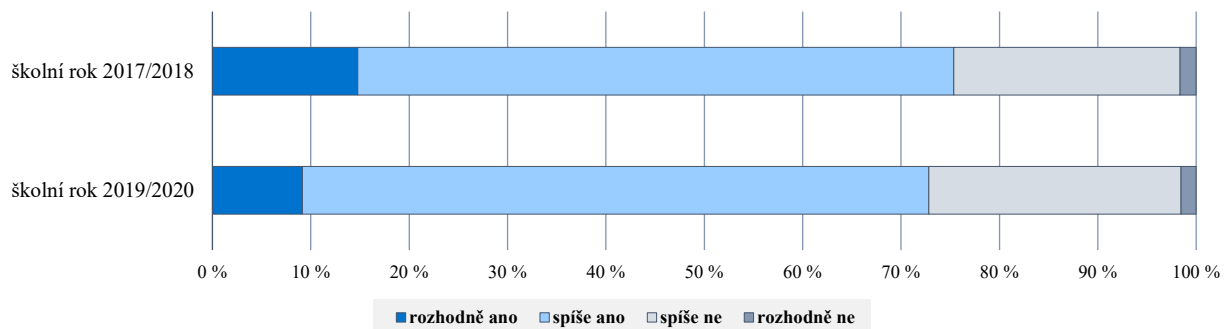
⁸ Při interpretaci zjištění je potřeba vzít do úvahy, že šetření neproběhla na stejných výběrových souborech škol.

⁹ Pouze 5 % ředitelů navštívených středních škol a 15 % odpovídajících učitelů středních škol hodnotilo postavení sociální gramotnosti v ŠVP jako méně významné než většina ostatních výchovně-vzdělávacích oblastí.

¹⁰ Takto v šetření ve školním roce 2017/2018 označilo 85 % učitelů a více než 90 % ředitelů škol postavení sociální gramotnosti v ŠVP za srovnatelné s jinými výchovně-vzdělávacími oblastmi.

sociální gramotnosti.¹¹ To ukazuje na reálnou existenci zájmu učitelů o zvyšování dovedností a vědomostí především v náročnějších tématech rozvoje sociální gramotnosti žáků středních škol. Negativně ovšem vyznívá zjištění, že učitelé hůře dopadnutších 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 poznatku 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 změnil svůj způsob výuky, který podle jeho názoru dlouhodobě funguje a není potřeba již nic nového zavádět.

V uvedených případech se ukazuje, že tyto středoškolské 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 nikdy takto koncipovaného DVPP neúčastnila. Zároveň platí, že se DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti

¹¹ Naopak nebyly pozorovány významnější rozdíly vzhledem k délce pedagogické praxe a předmětové specializaci učitelů.

žáků účastnili méně často učitelé, kteří přiřkládají této oblasti vzdělávání srovnatelně nižší význam. Celkově pak zjištění týkající se DVPP se zaměřením na rozvoj sociální gramotnosti žáků zůstala při srovnání s poznatky z obdobného šetření ve školním roce 2017/2018 konzistentní.

3.2 Průběh vzdělávání

Průběh vzdělávání souvisejícího s osobnostním rozvojem žáků byl hodnocen ve třech dílčích tématech:

- První dílčí téma se zaměřilo jednak na pozorovanou a jednak z hlediska efektivity preferovanou formu realizace rozvoje sociální gramotnosti žáků.
- Druhé dílčí téma se zaměřilo na hodnocení výskytu a kvality sledovaných jevů vztahujících se k rozvoji sociální gramotnosti žáků ve výuce.
- Třetí dílčí téma se zaměřilo na postupy učitelů při hodnocení sociální gramotnosti žáků ve výuce.

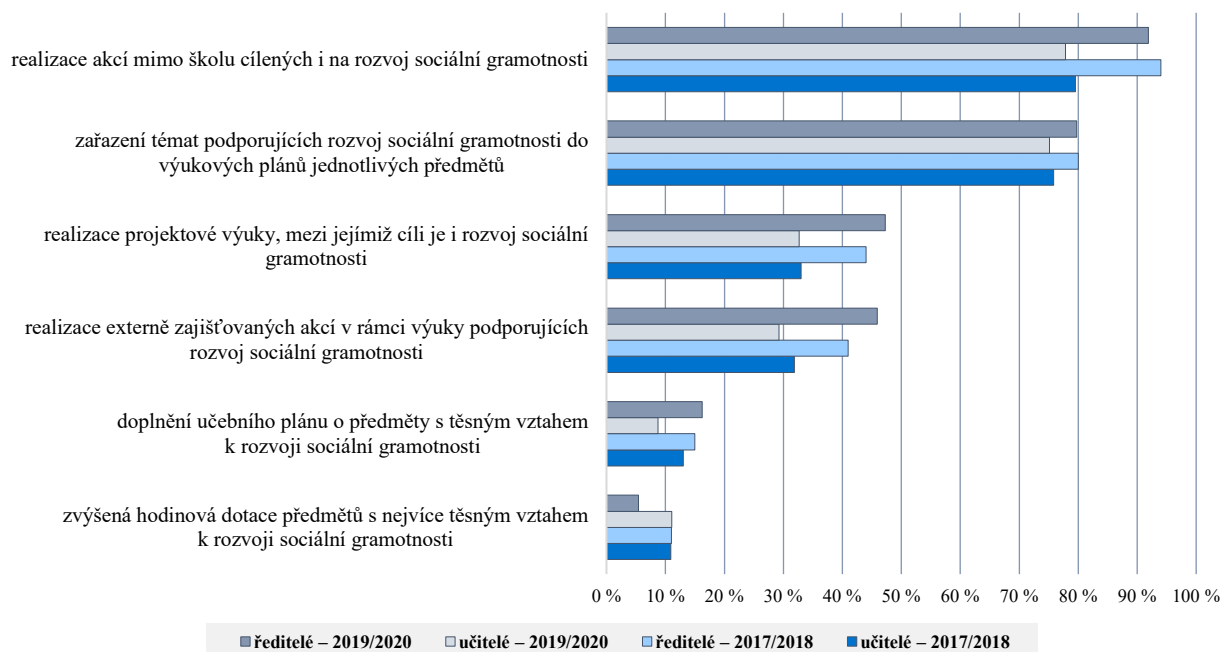
3.2.1 Formy realizace rozvoje sociální gramotnosti žáků

Koncept sociální gramotnosti není pevně ukotven k jednomu předmětu a jeho mezipředmětový charakter utváří příležitosti pro využití různorodých forem realizace osobnostního rozvoje žáků. Tuto skutečnost potvrzuje graf č. 3, který ukazuje četnosti využití různých forem podporujících rozvoj sociální gramotnosti žáků spojených jak se začleněním souvisejících témat do výuky různých předmětů, tak s realizací mimoškolních akcí, potažmo projektově orientované výuky. Pozitivní je, že právě tyto formy realizace sociální gramotnosti žáků považují učitelé také za formy nejvíce efektivní (viz graf č. 4). Přitom platí, že:

- učitelé s kratší pedagogickou praxí považují častěji projektovou výuku za nejvíce efektivní formu realizace sociální gramotnosti žáků,
- učitelé přírodovědných předmětů a matematiky častěji považují mimoškolní akce za nejvíce efektivní formu realizace rozvoje sociální gramotnosti žáků, naopak učitelé společenskovedních předmětů častěji uvedli začlenění souvisejících témat do výuky jednotlivých předmětů.

Graf č. 3 a graf č. 4 pak naznačují, že odpovědi ředitelů i učitelů středních škol zůstávají obdobné ve školním roce 2017/2018 i ve školním roce 2019/2020.

GRAF 3 | Pozorované formy realizace rozvoje sociální gramotnosti žáků středních škol (podíl odpovídajících ředitelů a učitelů)



GRAF 4 | Vnímané nejefektivnější formy realizace rozvoje sociální gramotnosti žáků středních škol (podíl odpovídajících učitelů)

3.2.2 Výskyt a kvalita sledovaných jevů rozvoje sociální gramotnosti žáků ve výuce

Hodnocení průběhu výuky během prezenční inspekční činnosti v navštívených středních školách bylo zaměřeno na sledování celkem 22 indikátorů rozvoje sociální gramotnosti žáků (viz tabulka č. 2 pro přehled indikátorů), a poskytuje tak cennou informaci o tom, které ze sledovaných indikátorů jsou ve výuce zastoupeny a rozvíjeny více a které naopak méně.¹² V tomto ohledu je pozitivní, že se žáci v navštívených hodinách často setkávali se situacemi, které vyžadují aktivaci nezbytných aspektů komunikace, jako jsou:

- věcné, správné a jasné vyjadřování;
- vysílání signálů aktivního naslouchání;
- soustředěné vyslechnutí komunikačního partnera.

Poměrně často se v navštívených hodinách vyskytovaly rovněž situace zaměřené na podporu dobrých mezilidských vztahů a respekt k druhým. Rámček č. 2 představuje příklady dvou hodin navštívených během tematické inspekční činnosti, v nichž byly sociální dovednosti žáků vhodně rozvíjeny.

RÁMČEK 2 | Hodiny vhodně rozvíjející sociální dovednosti žáků (případové studie středních škol navštívených během tematické inspekční činnosti)

První případová studie ukazuje, že rozvoj sociálních dovedností žáků je možný také při převažující frontální výuce, která probíhala v hodině českého jazyka a literatury ve třetím ročníku střední školy v chlapecké třídě oboru autotronik. Vyučující důchodového věku vedla výuku v příjemné atmosféře a s respektem ke všem přítomným žákům. Hodina působila zcela přirozeně a bylo na první pohled zřejmé, že styl práce není pro žáky žádnou novinkou či hranou scénkou. Vzdělávací cíl vhodně využíval znalostí a dovedností z předešlých hodin i ročníků, pro přiblížení a zpestření tématu byly vhodně zvoleny přesahy do dějepisu i občanské výchovy, využity byly také příklady z běžného života mladých lidí. Vyučující plynule vytvářela cílené podněty směrem k aktivizaci všech žáků, jejich zájem dokázala upoutat příklady z reálného života, které velmi často uváděli sami žáci. Nechyběla ani diskuse nad daným tématem, k němuž vyučující využívala starší časopisy s příběhy k tématu. Žáci se bez ostychu zapojovali, nechybělo povzbuzování a důvěra ze strany učitele směrem k jednotlivcům, výkon byl okamžitě ohodnocen. V návazném rozhovoru vyučující navíc dokázala kriticky zhodnotit svou práci, o žácích hovořila velmi pěkně, znala jejich možnosti a práce s nimi ji stále ještě bavila a naplňovala.

Ve druhém případě byly využity aktivizující metody výuky rozvíjející sociální dovednosti žáků. Takto vyučovací hodina předmětu Sociální komunikace začala soutěžní hrou, kterou pro celou třídu připravil jeden z žáků. Na úvod bylo jeho úkolem seznámit spolužáky s průběhem hry, vysvětlit její podmínky a pravidla a rozdělit třídu do týmů. Učitel přitom vytvářel prostor pro moderování hry žákem a stejně tak pro uplatnění týmových a pracovních rolí účastníků, přičemž vhodně průběh hry usměrňoval, aniž by do ní výrazně zasahoval. Prostřednictvím hry bylo možné pozorovat, jak žáci plní týmové role v rámci své skupiny, jak respektují pravidla i co jim brání hru zvládat. Hodina pokračovala prezentací úkolů zadaných vyučujícím v předešlé hodině. Jednalo se o téma zaměřené na oční kontakt. Úkol, který byl zpracován formou počítačové prezentace, připravila vždy dvojice žáků podle rozdělených rolí. Jeden nebo oba žáci prezentaci, která souvisela s tématem neverbální komunikace, moderovali a reagovali na případné dotazy učitele nebo spolužáků. V této souvislosti tak bylo možné objektivně v rámci rozvoje sociálních dovedností žáků hodnotit jejich komunikaci, kooperaci, interakční jevy i utváření vztahů mezi lidmi.

¹² Svým zaměřením se indikátory rozvoje sociální gramotnosti žáků zaměřují na oblasti: (a) komunikace; (b) společenské spolupráce a konfliktu; (c) vzájemného poznávání a interakcí lidí; a (d) mezilidských vztahů.

Na druhé straně se však žáci středních škol v navštívených hodinách jen velmi omezeně setkávali se situacemi, které by po nich vyžadovaly rozpoznání manipulativní komunikace, potažmo je nutily charakterizovat projevy předstírání a lži v komunikaci a rovněž nad těmito projevy uvažovat. V kontextu množství nepodložených až manipulativních informací, kterými je současný svět zaplaven, je nutné tuto skutečnost hodnotit nepříznivě. Méně často se pak žáci rovněž setkávali se situacemi zaměřenými na rozvoj sociálních dovedností při zvládnutí konfliktních či potenciálně konfliktních situací, respektive na posilování jejich dovedností jednat v konkurenčním prostředí. Vedle toho, že se žáci se situacemi relevantními pro uvedené indikátory sociální gramotnosti setkávali v navštívených hodinách méně často, byla hůře hodnocena také kvalita naplnění těchto indikátorů v rámci realizace výuky a projevů žáků v ní. V oblastech manipulativní či lživé komunikace, respektive řešení konfliktních situací, tak lze spatřovat významné příležitosti k rozvoji sociální gramotnosti žáků. Za pozornost přitom stojí, že obdobné poznatky se objevily také v šetření rozvoje sociální gramotnosti žáků středních škol, které bylo realizováno ve školním roce 2017/2018.

TABULKA 2 | Výskyt situací souvisejících s daným indikátorem sociální gramotnosti žáků v navštívených hodinách (podíl navštívených hodin)

| Indikátor sociální gramotnosti | Výskyt situací | |
|---|----------------|-----------|
| | 2017/2018 | 2019/2020 |
| Žáci se vyjadřují věcně, správně a jasně. | 98 % | 97 % |
| Žáci vysílají signály aktivního naslouchání (např. přikyvování, projevování zájmu o sdělovaný obsah, verbální přitakávání). | 96 % | 95 % |
| Žáci vyslechnou (soustředěně) komunikačního partnera. | 94 % | 92 % |
| Žáci jednájí tak, aby jejich chování vytvářelo a podporovalo dobré mezilidské vztahy a řešilo problémy ve vztazích. | 94 % | 88 % |
| Žáci projevují svým chováním respekt k základním lidským právům vůbec a konkrétně i k právům svých spolužáků a učitelů. | 89 % | 87 % |
| Žáci ovládají techniku řeči, vnímají a jsou s to reflektovat v praxi komunikace význam tónu hlasu. | 91 % | 82 % |
| Žáci vnímají, reflektují a kontrolují řeč těla vlastní i druhých. | 91 % | 79 % |
| Žáci se zajímají o spolužáky i o učitele. | 77 % | 75 % |
| Žáci projevují svým chováním respekt k různým formám odlišnosti (např. pohlaví, etnikum, kultura) ve společnosti i ve třídě. | 66 % | 52 % |
| Žáci se spolupodílí na formulaci základních pravidel chování ve třídě a ve škole a respektují je. | 63 % | 49 % |
| Žáci používají základní individuální a sociální dovednosti pro práci v týmu. | 41 % | 38 % |
| Žáci plní různé týmové a pracovní role tak, aby přispěli skupině. | 38 % | 35 % |
| Žáci posoudí v konkrétní situaci, zda je výhodné použít kooperaci, nebo jinou strategii k dosažení cíle. | 21 % | 20 % |
| Žáci v konfliktních či potenciálně konfliktních situacích rozlišují a uplatňují projevy respektující a nerespektující komunikace. | 21 % | 15 % |
| Žáci popíší, co vztahům škodí a co je podporuje, a aplikují tuto znalost do vlastního chování. | 24 % | 14 % |
| Žáci efektivně moderují diskusi. | 20 % | 14 % |
| Žáci poznávají svůj vztah k soutěži – jak reagují a jednájí, co jim brání zvládat konkurenci, trénují odolnost, respektují etická pravidla. | 14 % | 13 % |
| Žáci vysvětlí základní zásady týkající se optimálního způsobu vnímání a hlubšího poznávání druhých lidí. | 23 % | 12 % |
| Žáci popíší výhody a úskalí kooperace. | 14 % | 12 % |
| Žáci vysvětlí vliv možných chyb a omylů v poznávání lidí (a případně též sociálních situací) na vzájemné vztahy. | 17 % | 8 % |
| Žáci rozpoznají manipulativní komunikaci a používají vhodné strategie obrany proti agresi a manipulaci. | 8 % | 4 % |
| Žáci charakterizují projevy předstírání, klamání a lhaní v komunikaci, uvažují o jejich účelu a aplikují nástroje rozpoznání. | 6 % | 3 % |

Vedle hodnocení sledovaných indikátorů sociální gramotnosti žáků jednotlivě stojí za pozornost otázka, které situace vztahující se k těmto indikátorům mají tendenci vyskytovat se ve výuce společně. V tomto ohledu byla zjištěna existence tří takových skupin indikátorů:¹³

- První skupina zahrnuje indikátory sociální gramotnosti žáků, které jsou spojeny s charakteristikou mezilidských vztahů s vazbou na manipulativní komunikaci, konflikt, předstírání, lhaní a chyby v interakcích.
- Druhá skupina zahrnuje indikátory sociální gramotnosti žáků, které se obsahově vztahují ke kvalitě komunikace žáka a k projevování jeho zájmu (respektu) o komunikační partnery.
- Třetí skupina zahrnuje indikátory sociální gramotnosti žáků, které se obsahově vztahují k plnění rolí žáka ve skupině a k jeho schopnostem spolupráce.

¹³ Zjištění vychází ze závěrů faktorové analýzy hodnot indikátorů sociální gramotnosti v navštívených hodinách výuky. Další hodnocení tří identifikovaných skupin indikátorů sociální gramotnosti žáků, tj. tří faktorů, je v textu založeno na hodnotách tří faktorových skóre každé navštívené hodiny výuky.

Hodnocení zohledňuje to, v jakém kontextu výuky jsou tři uvedené subdimenze sociální gramotnosti žáků rozvíjeny významně více (viz tabulka č. 3 pro přehled hodnocených charakteristik výuky), a to s následujícími zjištěními:

- Kvalita komunikace žáka a projevení jeho zájmu (respektu) o komunikační partnery (první subdimenze) byla hodnocena významně hůře v případech výuky žáků nematuritních oborů vzdělání, neaprobovaných učitelů a učitelů hlásících se k tradičnímu edukačnímu stylu, dále v hodinách charakteristických klimatem nepodporujícím učení.
- Dovednosti žáků týkající se mezilidských vztahů s vazbou na manipulativní komunikaci, konflikt, předstírání, lhaní a chyby v interakcích byly významně více rozvíjeny v hodinách společenskovedních předmětů a výchov¹⁴ a v hodinách žáků gymnaziálních oborů vzdělání.
- Dovednosti žáků týkající se týmové práce a spolupráce v různých podobách byly významně více rozvíjeny v hodinách společenskovedních předmětů a výchov¹⁵, ve výuce učitelů s délkou praxe 11 až 25 let a hlásících se ke konstruktivisticky založenému edukačnímu stylu a dále ve třídách, v nichž panovalo klima podporující učení.

TABULKA 3 | Kontext hodnocení subdimenzí sociální gramotnosti žáků ve výuce

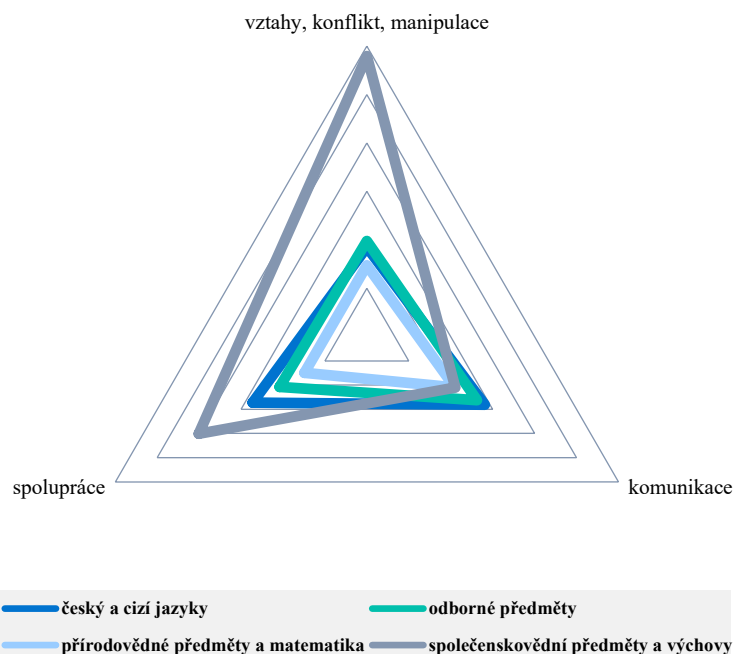
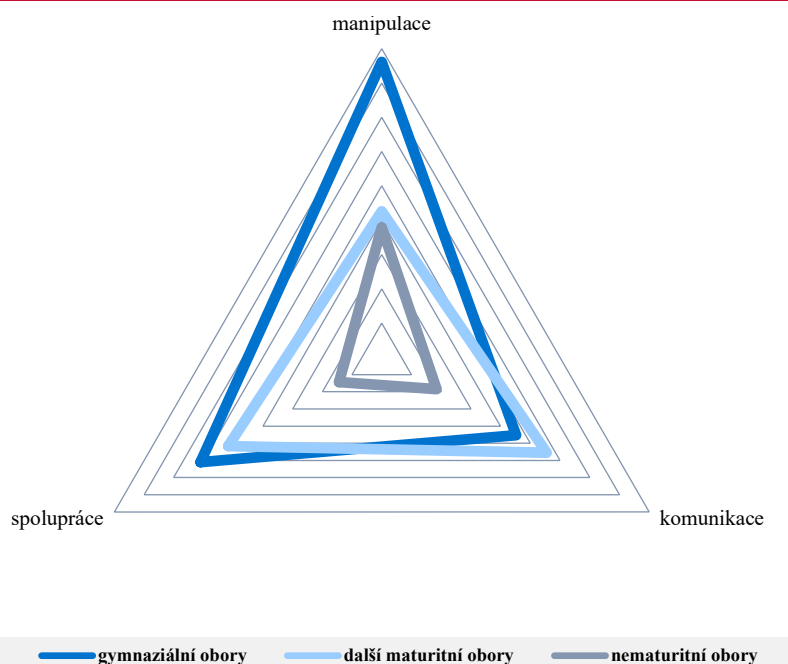
| Charakteristiky výuky | Definované kategorie |
|---------------------------------|---|
| Předmět výuky (typ) | (a) český jazyk a cizí jazyk; (b) přírodovědné předměty a matematika; (c) společenskovední předměty a výchovy; a (d) odborné předměty |
| Obor vzdělání žáků | (a) gymnaziální obory vzdělání; (b) další maturitní obory vzdělání; (c) nematuritní obory vzdělání |
| Aprobovanost učitele | (a) ano; (b) ne |
| Edukační styl učitele | (a) tradiční edukační styl; (b) edukační styl s významnými prvky konstruktivismu; (c) kombinace tradičního edukačního stylu a edukačního stylu s významnými prvky konstruktivismu |
| Pohlaví učitele | (a) žena; (b) muž |
| Délka pedagogické praxe učitele | (a) do 3 let praxe; (b) 3 až 10 let praxe; (c) 11 až 25 let praxe; (d) více než 25 let praxe |
| Velikost třídy | (a) 10 a méně žáků ve třídě; (b) 11 až 15 žáků ve třídě; (c) 16 až 20 žáků ve třídě; (d) více než 20 žáků ve třídě |
| Klima výuky | (a) klima rozhodně podporující učení; (b) klima spíše podporující učení; (c) klima nepodporující učení |

Přes zaznamenanou deklaraci významnosti sociální gramotnosti žáků bylo utváření situací vztahujících se k rozvoji mezilidských vztahů¹⁶ zaznamenáno v navštívených hodinách jiných než společenskovedních a výchovných předmětů spíše jako okrajové téma (viz také graf č. 5). V tomto ohledu se nezdají být příležitosti dané mezipředmětovým charakterem sociální gramotnosti plně využity. Pro rozvoj sociální gramotnosti byl dále pozorován horší průběh výuky v navštívených hodinách žáků studujících nematuritní obory vzdělání (viz také graf č. 6), což je nepříznivé zjištění s ohledem na očekávaně nižší úroveň sociální gramotnosti žáků těchto oborů vzdělání.

¹⁴ Podle očekávání především v relevantních výchovách (např. výchova k občanství).

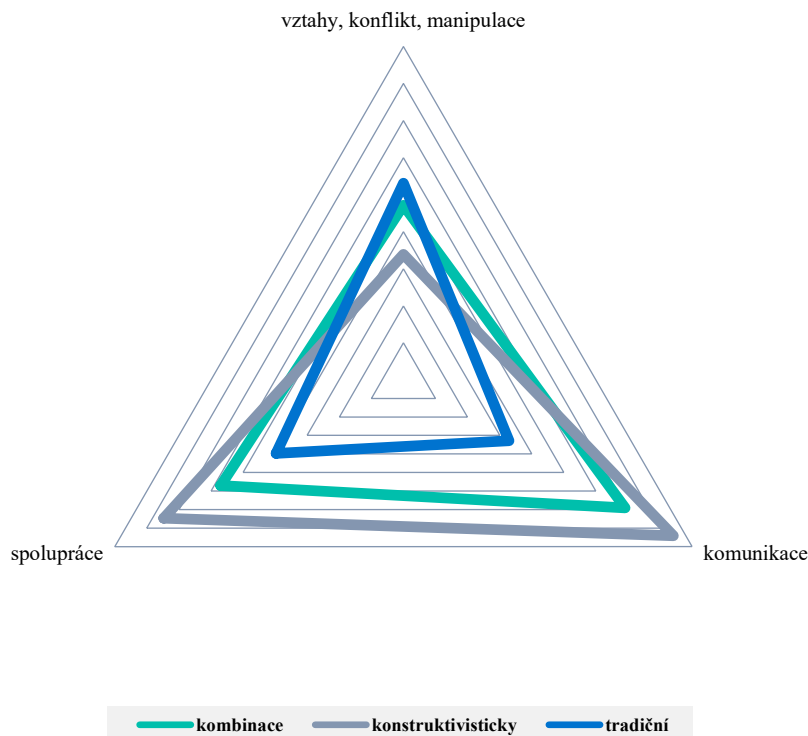
¹⁵ Podle očekávání především v relevantních výchovách (např. výchova k občanství).

¹⁶ Ať již ve formě konfliktu, či spolupráce.

GRAF 5 | Hodnocení subdimenzí sociální gramotnosti žáků vzhledem k vybraným charakteristikám výuky – předmět výuky**GRAF 6** | Hodnocení subdimenzí sociální gramotnosti žáků vzhledem k vybraným charakteristikám výuky – obor vzdělání

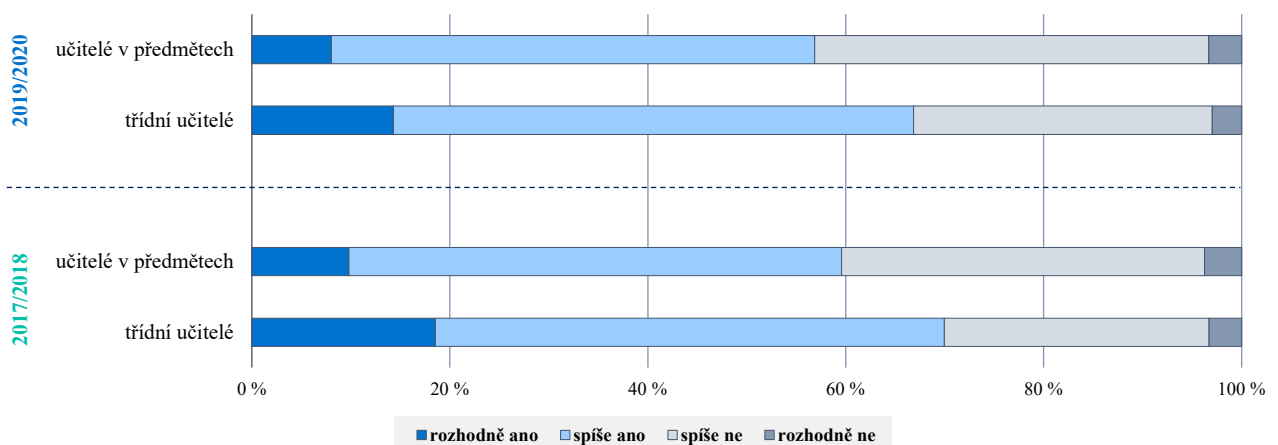
Aprobace učitelů se ukázala být významně pozitivním aspektem pouze pro utváření situací vyžadujících kvalitní komunikaci žáka a jeho zájem o komunikační partnery. Hodiny vedené učiteli, kteří se nehlásili (jen) k tradičnímu stylu výuky¹⁷, pak byly lépe hodnoceny vzhledem k rozvoji sociální gramotnosti žáků v oblastech kvalitní komunikace žáka a jeho zájmu o komunikační partnery, respektive týmové práce a spolupráce, nikoli však v oblasti mezilidských vztahů se vztahem ke konfliktům, manipulaci, přetvářce, lžím apod. (viz také graf č. 7). Pozitivně tak lze hodnotit doplnění tradičního edukačního stylu učitele alespoň o některé prvky konstruktivisticky založené výuky. Významné rozdíly pak nebyly pozorovány vzhledem k velikosti třídy.

¹⁷ V tomto kontextu lze vnímat také větší problémy s rozvojem sociální gramotnosti žáků v případě starších učitelů s velmi dlouhou dobou pedagogické praxe. Nejlépe pak byly hodnoceny hodiny vedené učiteli s délkou pedagogické praxe 11 až 25 let.

GRAF 7 | Hodnocení subdimenzí sociální gramotnosti žáků vzhledem k vybraným charakteristikám výuky – edukační styl učitele

3.2.3 Hodnocení sociální gramotnosti žáků ve výuce

Předpokladem efektivního rozvoje sociálních dovedností žáků je systematické sledování a hodnocení jimi dosažené úrovně sociální gramotnosti ze strany učitelů. Bohužel na přibližně pětině navštívených škol není hodnotící praxe vlastní ani třídním učitelům, ani předmětovým učitelům, přičemž samostatné podíly pro každý z těchto typů učitelů jsou ještě výrazně vyšší (viz graf č. 8). Podrobnější hodnocení vztahů mezi získanými poznatky naznačuje, že chybějící hodnocení úrovně sociální gramotnosti žáků má vazbu k vnímání nedostatečných vědomostí a dovedností učitelů v této oblasti. Nepříznivým doprovodným jevem pak je absence zpětné vazby žákům k jejich sociálním dovednostem. Nepříznivým zjištěním je, že obdobné poznatky byly zaznamenány také ve školním roce 2017/2018.

GRAF 8 | Praxe sledování, pravidelného vyhodnocování a hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků třídním učitelem a učiteli předmětů (podíl odpovídajících učitelů)



Hodnocení úrovně žáků ve vybraných aspektech sociální gramotnosti

4 HODNOCENÍ ÚROVNĚ ŽÁKŮ VE VYBRANÝCH ASPEKTECH SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI

Hodnocení dosažené úrovně sociální gramotnosti vychází z výběrového souboru žáků 3. ročníku středních škol maturitních oborů vzdělání. Šetření bylo realizováno testovou formou v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, což je nutně spojeno s omezeními utvářenými jednak nutností výběru těch aspektů sociální gramotnosti, které jsou ze své podstaty testovatelné (navíc elektronicky), jednak působením dalších souvisejících vlivů.¹⁸ I přes tato omezení však šetření poskytuje důležité informace o úrovni přinejmenším části sociálních dovedností žáků, a to především v kontextu širších vazeb k dalším zjištěním.

Test úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků byl vypracován ve dvou verzích, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) měli možnost výběru buď základní, nebo přizpůsobené verze testu (viz tabulka č. 4 pro počet žáků řešících jednotlivé verze testu). Základní verze testu byla tvořena celkem 45 úlohami dále členěnými na 48 otázek, kratší přizpůsobená verze testu obsahovala o pět otázek méně. Žáci se SVP, kteří si zvolili kratší verzi testu, tak měli na řešení společných otázek obou verzí testu proporčně o něco více času. Pro celkové hodnocení a zajištění jejich srovnatelnosti byly výsledky žáků základní verze testu a přizpůsobené verze testu propojeny na vzájemně si odpovídající škálu.¹⁹

TABULKA 4 | Počty žáků řešících jednotlivé verze testu vybraných aspektů sociální gramotnosti²⁰

| | Základní verze testu | Přizpůsobená verze testu |
|------------|----------------------|--------------------------|
| Počet žáků | 14 887 | 519 |

4.1 Zaměření testu vybraných aspektů sociální gramotnosti a podoba testových otázek

Test úrovně žáků ve vybraných aspektech sociální gramotnosti byl vytvořen s převahou otázek vyžadujících po žákovi výběr jedné správné odpovědi ze čtyř či pěti nabízených možností. V několika případech měl žák za úkol nalézt v nabídce více správných řešení. Obsahově byly testové otázky rozděleny do dvou širších kategorií, které byly označeny jako „Komunikace“ (celkem 20 otázek) a „Situace“ (celkem 28 otázek).

V rámci první z uvedených kategorií se testové otázky zaměřily na dovednosti žáků v oblastech:

- komunikace prostřednictvím mediálního textu (např. nalezení informací, interpretace sdělení textu, hodnocení charakteru textu, posouzení věrohodnosti a manipulativního charakteru textu);
- komunikace prostřednictvím obrazového vyjádření;
- posouzení charakteru komunikace pro uvedený kontext (např. vyznění komunikace ve smyslu výčitek či usmíření, typická forma komunikace pro specifikovaný typ člověka).

V rámci druhé z uvedených kategorií se pak testové otázky zaměřily na dovednosti žáků v situacích spojených s:

- poskytováním zdravotní (první) pomoci;
- chováním člověka ve vymezených situacích v souladu s principy etiky;
- schopností aplikace vhodných ustanovení právních a jiných závazných předpisů,

přičemž převážná část otázek této oblasti se zaměřila na třetí z uvedených typů situací.

4.2 Úroveň žáků ve vybraných aspektech sociální gramotnosti

Průměrná úspěšnost žáků maturitních oborů 3. ročníku střední školy v řešeném testu sociální gramotnosti byla 49 %, což je výsledek na úrovni očekávané hodnoty stanovené v šetření ve školním roce 2017/2018, současně však

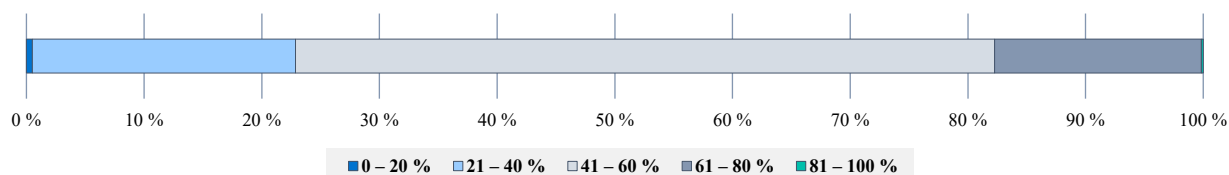
¹⁸ Například motivace žáka, fyzické a psychické rozpoložení žáka v daný den apod.

¹⁹ Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvícími položkami společnými pro oba testy a využití equate package, blíže viz ALBANO, A. D. (2016). Equate: an R package for observed-score linking and equating. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

²⁰ Z hodnocení byly vyřazeny výsledky se zvláštními charakteristikami (např. extrémně krátká doba řešení testu; vysoký podíl žákům nezobrazených otázek, tj. s nulovým časem zobrazení).

naznačující existenci významných příležitostí ke zlepšování.²¹ O této skutečnosti svědčí také poměrně vysoký podíl žáků (více než 20 %), kteří správně nevyřešili ani dvě pětiny testových otázek (viz graf č. 9). Žáci dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti v řešení testových otázek zařazených do kategorie „Komunikace“ (54 %) než v řešení testových otázek zařazených do kategorie „Situace“ (45 %).

GRAF 9 | Úspěšnost žáků 3. ročníku středních škol v testu vybraných aspektů sociální gramotnosti (podíl žáků řešících test sociální gramotnosti)



Podrobnější analýza úspěšnosti řešení jednotlivých testových otázek ukazuje, že žákům 3. ročníku střední školy nečiní významnější problémy správně uchopit úlohy vztahující se k tématům, se kterými se běžně setkávají ve svém osobním životě, a které například vyžadují aktivaci dovedností:

- spojit předání staženého filmu třetí osobě s porušením konkrétního právního předpisu;
- porozumět sdělení obrazové komunikace, která vyjadřuje solidaritu lidí nebo využívá sexuálně orientovaný podtext k reklamě produktu;
- rozpoznat vyznění komunikace, která vyjadřuje výčitky jedné osoby vůči druhé;
- právní kvalifikace v případě překročení nejvyšší povolené rychlosti při řízení motorového vozidla.

Žáci rovněž velmi dobře řešili otázky, které se týkaly obecně známých a ve výuce často zdůrazňovaných konceptů psychologie a nauky o lidském chování, jako je například dovednost rozlišit rozdíly v chování člověka podle jeho povahové charakteristiky nebo základní porozumění konceptu asertivního chování.²² Za pozornost stojí, že přes prokázanou znalost konceptu asertivního chování měli žáci značné problémy v aplikační rovině této znalosti, kdy velmi nízké úspěšnosti dosáhli v testové otázce, která spočívala v identifikaci znaků, které jsou v souladu s definicí asertivního chování.

Problémy žákům činilo především řešení úloh, které byly spojeny s potřebou aktivace méně často používaných znalostí, ať již v oblasti právních věd (např. znalost konceptu svéprávnosti a právní osobnosti člověka, povědomí o obsahu práce státního zástupce), nebo v jiných oblastech (např. znalost postupů první pomoci v dané situaci). Vedle zmíněné nízké úspěšnosti v úlohách spojených se zásadami první pomoci lze za zásadní považovat především problémy žáků při řešení úloh, v nichž měli za úkol rozpoznat manipulativní či nepodložené kritickou podobu sdělení komunikace. To je přitom důležité v kontextu některých dalších skutečností:

- Problémy žáků s řešením úloh, v nichž mají za úkol rozpoznat manipulativní či nepodložené sdělení komunikace, jsou v šetřeních ČŠI zaznamenány opakovaně.²³
- Důležitost dovednosti člověka rozpoznat manipulativní sdělení komunikace v současné znalostně a informačně založené společnosti neustále narůstá.
- Tabulka č. 2 ukazuje, že se situacemi, kdy by měli za úkol rozpoznat manipulativní či nepodložené sdělení, se žáci ve výuce setkávají spíše sporadicky.

Za pozornost dále stojí ta skutečnost, že testové otázky zařazené do kategorie „Komunikace“ vykazují vyšší míru diferenciací mezi žáky podle jejich celkové úspěšnosti v testu. Žáci, kteří v testu vybraných aspektů sociální gramotnosti dosáhli nejlepších výsledků, uspěli obdobně jako žáci se slabším výsledkem v řešení situačních úloh vyžadujících aktivaci poměrně běžných právních znalostí (např. zaměstnání na dohodu o provedení práce, právní kvalifikace překročení nejvyšší povolené rychlosti či přechovávání dětské pornografie apod.), avšak lépe řešili především úlohy, které vyžadovaly aktivaci dovedností nalézt informaci, interpretovat a posoudit sdělení komunikace prostřednictvím delšího uvozujícího textu. V tomto kontextu se ukazuje existence příležitostí pro posilování praktické

²¹ Takto byla k očekávané hodnotě 60% úspěšnosti v testu sociální gramotnosti ve školním roce 2017/2018 nalezena odpovídající hodnota úspěšnosti v tomto testu s následnou úpravou vzhledem k odlišnostem v ročníku testovaných žáků. Odpovídající hodnotou je 50% úspěšnost v testu, přičemž tato hodnota byla určena postupem založeným na neekvivalentních skupinách žáků s kotvicími položkami společnými pro dva testy a s využitím equate package, blíže viz ALBANO, A. D. (2016). Equate: an R package for observed-score linking and equating. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

²² Například rozdíly v chování osob s temperamentem flegmatika či cholera.

²³ Např. ČŠI (2018). Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. Praha: Česká školní inspekce.

orientace výuky, kdy specifická pozornost by měla být věnována také žákům s lepšími studijními předpoklady.²⁴ Právě posilování praktické orientace výuky patří obecně k často deklarovaným záměrům ve vzdělávání. Naopak osobnostní rozvoj žáků s horšími studijními předpoklady se jeví být negativně vztažen k slabším dovednostem těchto žáků při komunikaci prostřednictvím delšího textu.²⁵

Informace prezentované v tabulce č. 5 umožňují zajímavou konfrontaci poznatků z vyhodnocení testu vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků s otázkou, jak žáci sami hodnotí své sociální dovednosti. Na rozdíl od dosaženého výsledku žáků v testu sociální gramotnosti vyznívá jejich vlastní hodnocení sociálních dovedností výrazně příznivěji (včetně dovednosti rozpoznat manipulativní či nepravdivé sdělení), přičemž je přirozené, že v některých oblastech si žáci věří více než v jiných oblastech. Významnou dělicí linií se v tomto ohledu jeví požadavek na aktivní vystupování žáka v sociální interakci, kdy žáci hůře hodnotí své dovednosti aktivního vystupování (např. moderování diskuse, kvalita vyjadřování, projevoování zájmu o spolužáky a učitele) a naopak menší nedostatky spatřují ve svých dovednostech vyslechnout či aktivně naslouchat partnerům komunikace. O to důležitější se jeví požadavek zařazovat do výuky různých předmetů situace, které vedou k aktivnímu vystupování žáků v sociální interakci se spolužáky či učitelem. Poukažme jen na malé rozdíly v odpovědích žáků studujících gymnaziální, respektive ostatní maturitní obory.

TABULKA 5 | Souhlas žáka s tvrzením o jeho vlastních sociálních dovednostech (průměrná hodnota souhlasu žáků s daným tvrzením; 1 = rozhodně ano, 4 = rozhodně ne)

| Tvrzení | Průměrné hodnocení žáků | | |
|--|-------------------------|------|------|
| | Celkem | GYM | OST |
| Dokážu efektivně moderovat diskuzi. * | 2,50 | 2,55 | 2,49 |
| Dokážu se vyjadřovat věcně, správně, jasně, stručně. * | 2,14 | 2,13 | 2,14 |
| Dokážu rozpoznat, správně interpretovat a vhodně opětovat projevy zájmu druhých o mou osobu. * | 2,05 | 2,12 | 2,04 |
| Dokážu vyhodnotit vliv možných chyb a omylů v poznávání lidí (a případně též sociálních situací) na vzájemné vztahy (předsudky, haló efekt, stereotypizace apod.). * | 2,02 | 1,98 | 2,02 |
| Ovládám techniku řeči, vnímám a dokážu reflektovat v komunikaci význam tónu hlasu. * | 1,95 | 1,93 | 1,95 |
| Dokážu rozpoznat předstírání, klamání a lhaní, vyhodnocovat jejich právděpodobný účel a vhodně se jim bránit. * | 1,95 | 1,99 | 1,94 |
| Dokážu vnímat, reflektovat i kontrolovat řeč vlastního těla i řeč těla druhých. * | 1,91 | 1,90 | 1,91 |
| V konfliktních situacích (např. spor, kritika) dokážu rozpoznat projevy respektující a nerespektující komunikace a vhodně reagovat. * | 1,90 | 1,86 | 1,91 |
| Dokážu rozpoznat manipulativní komunikaci a používat vhodné strategie obrany proti agresii a manipulaci. * | 1,90 | 1,92 | 1,89 |
| Dokážu posoudit obecné výhody, nevýhody a rizika kooperace (spolupráce) při řešení různých zadaných úkolů. * | 1,89 | 1,82 | 1,90 |
| Dokážu v konkrétní situaci posoudit a rozhodnout, zda je výhodné použít kooperaci (spolupráci), nebo jinou strategii k dosažení cíle. * | 1,86 | 1,85 | 1,86 |
| Zajímám se o spolužáky i o učitele a dokážu takový zájem dát vhodně najevo. ** | 2,21 | 2,15 | 2,22 |
| Dokážu vhodně použít své dovednosti pro práci v týmu. ** | 1,88 | 1,86 | 1,88 |
| Jsem si vědom/a faktorů, které vztahům mezi lidmi škodí nebo jim naopak prospívají, tuto znalost promítám do vlastního jednání. ** | 1,79 | 1,75 | 1,79 |
| Dokážu se konstruktivně podílet na formulaci a udržování základních pravidel chování ve třídě a ve škole a respektovat je. ** | 1,79 | 1,76 | 1,80 |
| Dokážu racionálně jednat v situacích soutěže, respektovat etická pravidla, osobnost soupeře, analyzovat vlastní neúspěch apod. ** | 1,75 | 1,68 | 1,76 |
| Dokážu plnit různé týmové a pracovní role tak, abych přispěl/a ke splnění společných cílů skupiny. ** | 1,73 | 1,69 | 1,74 |
| Projevují svým chováním respekt k základním lidským právům vůbec a konkrétně i k právům mých spolužáků a učitelů (ve smyslu zákonném, psychologickém i morálním). ** | 1,62 | 1,49 | 1,63 |
| Jednám tak, aby moje chování vytvářelo a podporovalo dobré mezilidské vztahy a napomáhalo řešení problémů ve vztazích. ** | 1,59 | 1,56 | 1,60 |
| Projevují svým chováním respekt k různým formám odlišnosti (různost pohlaví, etnika, kultury, náboženství, zájmů, sociálního zařazení apod.) ve společnosti i ve třídě. ** | 1,57 | 1,46 | 1,59 |
| Dokážu soustředěně vyslechnout se mnou komunikujícího partnera. ** | 1,42 | 1,41 | 1,42 |
| Dokážu vysílat signály aktivního naslouchání (např. přikyvování, projevoování zájmu o sdělovaný obsah, verbální přitakávání apod.). ** | 1,40 | 1,32 | 1,41 |

Pozn.: GYM – žáci gymnaziálních oborů vzdělání. OST – žáci ostatních maturitních oborů vzdělání.

Pozn.: * Proměnné utvářející faktor komunikačních dovedností žáků v sociální interakci. ** Proměnné utvářející faktor dovedností žáků navazovat pozitivní sociální interakce (vztahy).

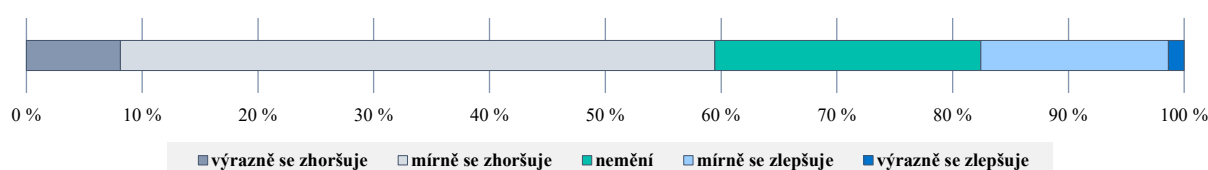
²⁴ Příkladem může být volba obsahu úloh ve vazbě na prakticky užitečné situace, se kterými se žák v běžném životě setkává, na úkor úloh, které jsou založeny na znalostech pro život méně podstatných. V tomto ohledu lze poukázat na zjištění, že žáci dosahující vyšší úspěšnosti v testu sociální gramotnosti výrazně lépe zodpovídali otázky spojené především s teoretickými koncepty (s nižší praktickou upotřebitelností).

²⁵ V tomto ohledu lze hovořit o vazbě mezi čtenářskou a sociální gramotností žáka.

Množinu sociálních dovedností uvedených v tabulce č. 5 lze zjednodušit do podoby dvou faktorů²⁶, kdy příslušnost jednotlivých dovedností k faktoru je zachycena odlišnou barvou buňky v tabulce. První faktor je možné interpretovat ve spojení s komunikačními dovednostmi žáků v sociální interakci, druhý faktor pak ve spojení s dovednostmi žáků utvářet pozitivní sociální interakce (vztahy). Posouzení korelací mezi oběma faktory hodnocení svých sociálních dovedností samotným žákem na jedné straně a úspěšnosti žáků v testu sociální gramotnosti na straně druhé potvrzuje očekávaný, nicméně velmi slabý vztah.²⁷ Žáci tak mají tendenci hodnotit své dovednosti velmi dobře i tehdy, když v testu sociální gramotnosti dosáhli nízké úspěšnosti.

Další střípek do mozaiky hodnocení podává pohled ředitelů navštívených středních škol na změnu úrovně sociální gramotnosti žáků, kteří v posledních pěti letech přicházejí na jejich školu. Převažující spíše nepříznivý pohled ředitelů (viz graf č. 10) je v tomto ohledu více v souladu s výsledky žáků v testu sociální gramotnosti než s tím, jak žáci hodnotí sami sebe. Takto také silněji hodnotí zhoršení úrovně sociální gramotnosti nově přicházejících žáků ředitelé středních škol, jejichž žáci dosáhli v testu sociální gramotnosti horších výsledků.

GRAF 10 | Pohled ředitelů středních škol na změny sociální gramotnosti přicházejících žáků během posledních pěti let (podíl navštívených škol)



4.3 Vybrané souvislosti úrovně vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků

Dosažená úroveň vybraných aspektů sociální gramotnosti žáků může být vztažena k řadě souvisejících faktorů. V této podkapitole jsou hodnoceny vybrané faktory, jejichž přehled je uveden v tabulce č. 6. Vztah úrovně sociální gramotnosti žáků 3. ročníku středních škol a v tabulce č. 6 uvedených faktorů byl hodnocen s využitím hierarchických modelů na dvou úrovních (žák, škola) a s dosaženým výsledkem žáků v testu jako vysvětlovanou proměnnou.²⁸

TABULKA 6 | Přehled faktorů hodnocených ve vztahu k úrovni sociální gramotnosti žáků

| Faktor | Úroveň | Charakteristika faktoru |
|---|--------|--|
| Status žáka se SVP | Žák | Proměnná nabývající dvou hodnot – (1) žák se statutem žáka se SVP; (2) žák bez statusu žáka se SVP |
| Studovaný obor žáka | Žák | Proměnná nabývající pěti hodnot – (1) gymnaziální obory; (2) přírodovědné maturitní obory; (3) technické maturitní obory; (4) společenskovední maturitní obory; a (5) umělecké maturitní obory |
| Pohlaví žáka | Žák | Proměnná nabývající dvou hodnot – (1) dívka; (2) chlapec |
| Sebehodnocení – komunikační dovednosti | Žák | Hodnota faktorového skóre (viz tabulka č. 5) |
| Sebehodnocení – utváření pozitivních vztahů | Žák | Hodnota faktorového skóre (viz tabulka č. 5) |
| Zřizovatel školy | Škola | Proměnná nabývající dvou hodnot – (1) veřejný zřizovatel; (2) neveřejný, tj. soukromý a církevní, zřizovatel |
| Velikost školy | Škola | Proměnná odpovídá počtu žáků střední školy |
| Kraj školy | Škola | Proměnná odpovídající kraji, v němž je škola umístěna (14 kategorií odpovědí včetně území hlavního města Prahy) |

Ačkoli významnou část (23 %) rozptylu hodnot dosažené úspěšnosti žáků v testu lze přičíst rozdílům mezi školami, je tato hodnota nižší než v jiných šetřeních ČŠI. Důvody této skutečnosti lze především hledat ve vynechání žáků nematuritních oborů z testování a v menší míře pak v zařazení otázek, se kterými měli i žáci s vyšší úrovní sociální

²⁶ V dalších výpočtech je využito faktorové skóre žáků.

²⁷ Hodnota korelací je nižší než 0,20.

²⁸ Odhadován byl hierarchický lineární regresní model se spojitou proměnnou a s využitím lme4 package – blíže BATES, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. Vedle úspěšnosti žáků v testu sociální gramotnosti byl tento model odhadován také pro dvě proměnné sebehodnocení žáků.

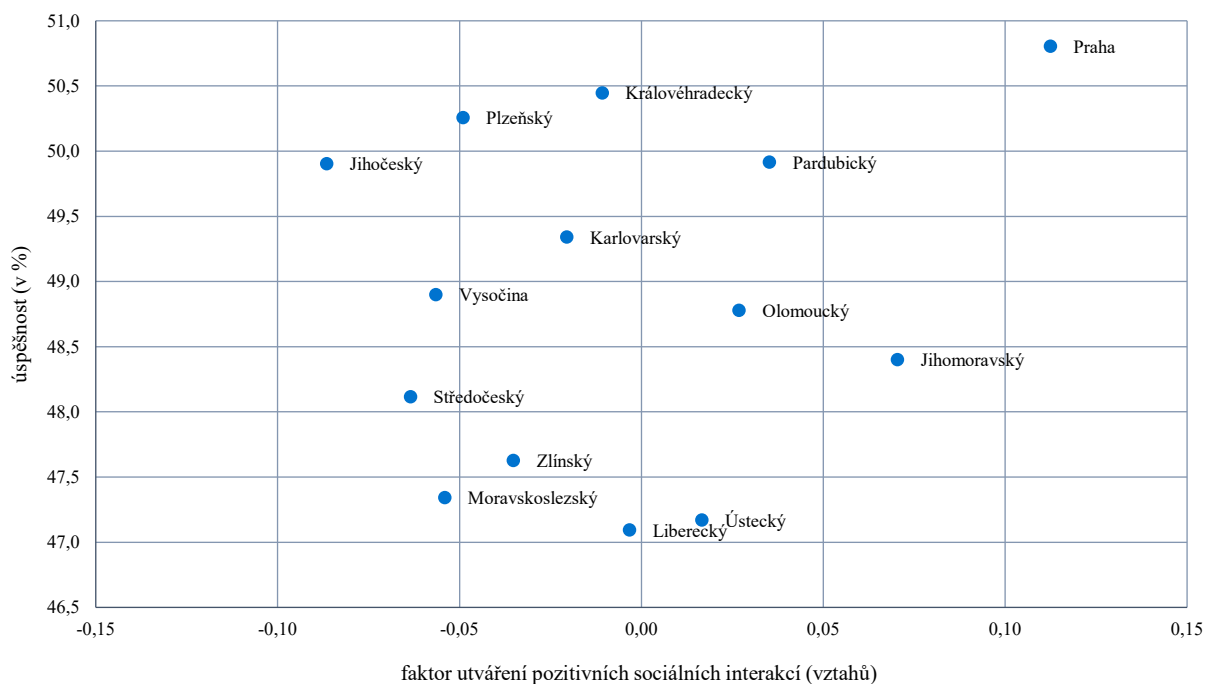
gramotnosti problémy. I přes tuto skutečnost zůstává vliv studovaného oboru klíčovým hodnoceným faktorem se vztahem k dosažené úrovni sociální gramotnosti žáků (viz příloha č. 2).

Tabulka č. 7 přehledně zachycuje hlavní zjištění z odhadů hierarchických modelů s různými vysvětlovacími proměnnými, přičemž pro interpretaci výsledků je výchozím model zachycený v příloze č. 2. V tomto ohledu významně lepších výsledků v testu sociální gramotnosti dosáhli především žáci studující gymnaziální obory, dále pak žáci bez statusu žáka se SVP, kde je však velikost efektu ovlivněna vynecháním nematuritních oborů z testování. Sebehodnocení žáků má očekávaný vztah k jimi dosažené úrovni sociální gramotnosti, opětovně se však potvrzuje, že velikost efektu sebehodnocení žáků na jejich výsledek je malá (viz příloha č. 2). Za pozornost stojí, že vztah většiny hodnocených faktorů k dosažené úspěšnosti v testu sociální gramotnosti žáků na jedné straně a k sebehodnocení žáků na straně druhé se od sebe odlišuje (viz tabulka č. 7). Sebehodnocení sociálních dovedností tak není dobrým prediktorem úspěšnosti žáka v testu sociální gramotnosti.

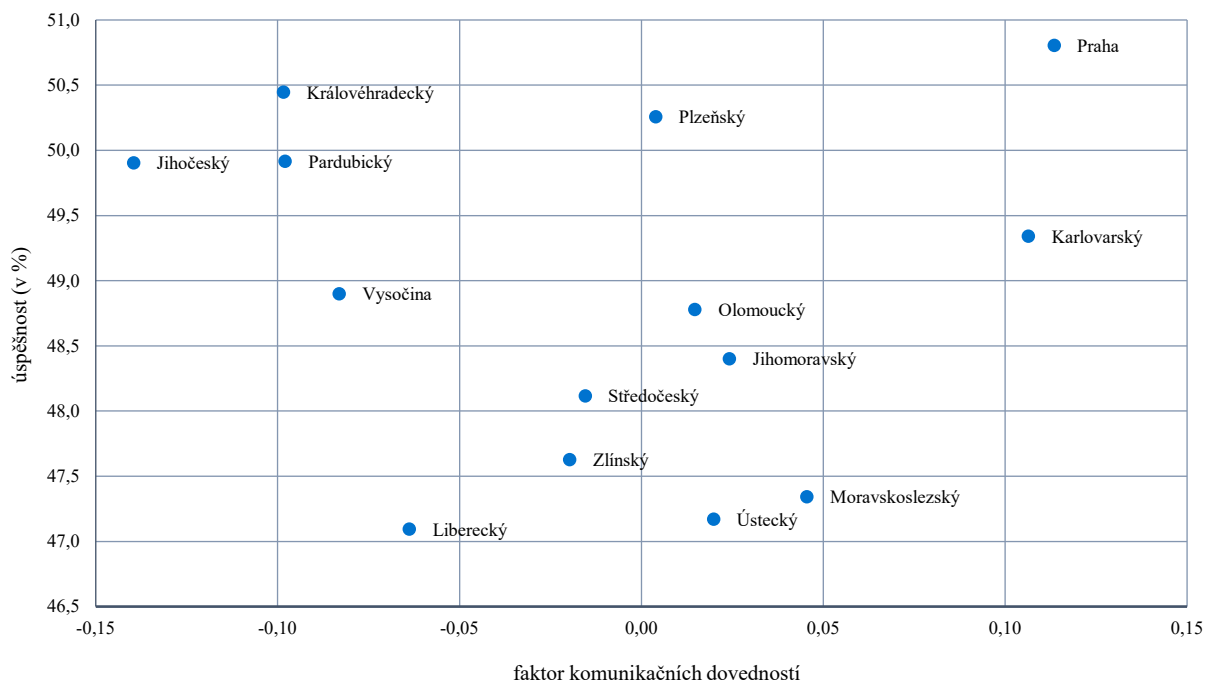
V rámci mezikrajského srovnání je významně nižší úspěšnost charakteristická pro žáky škol Ústeckého kraje, přičemž se však zároveň ukazuje, že tito žáci lépe hodnotí své sociální dovednosti ať již v oblasti utváření pozitivních sociálních interakcí, nebo v oblasti komunikačních dovedností. V rámci sebehodnocení dovedností žáků se nižší hodnoty týkají především žáků škol z kraje Vysočina, Jihočeského kraje a Královéhradeckého kraje, naopak nejlepší hodnoty jsou obecně charakteristické pro žáky škol umístěných na území hlavního města Prahy (viz také graf č. 11 a 12).

TABULKA 7 | Vztah hodnocených faktorů k dosažené úrovni sociální gramotnosti a k sebehodnocení sociálních dovedností žáků

| Faktor | Charakteristika vztahu |
|---------------------|--|
| Status žáka se SVP | Žáci se SVP dosáhli v testu významně horšího výsledku než žáci bez tohoto statusu. Za pozornost přitom stojí, že žáci se SVP nemají tendenci hodnotit své sociální dovednosti hůře, a to především v oblasti utváření pozitivních sociálních interakcí. |
| Studovaný obor žáka | Žáci gymnaziálních oborů dosáhli v testu významně lepšího výsledku než žáci ostatních typů maturitních oborů vzdělání. Nejhorších výsledků dosáhli žáci technických oborů maturitního vzdělání. Žáci gymnázií také o něco lépe hodnotili své sociální dovednosti, nicméně velikost efektu této proměnné na související faktory byla malá. Nejhorší své sociální dovednosti hodnotili žáci technických oborů. |
| Pohlaví žáka | Efekt faktoru pohlaví na výsledek žáků v testu není významný, nicméně dívky dosáhly v testu významně lepšího výsledku, pokud model nezohledňoval sebehodnocení žáka. Dívky přitom hodnotí významně lépe své dovednosti při utváření pozitivních sociálních interakcí (vztahů) a naopak významně hůře své komunikační dovednosti. |
| Sebehodnocení žáka | Žáci, kteří lépe hodnotili své sociální dovednosti, dosáhli také významně lepšího výsledku v testu, velikost tohoto efektu je však poměrně omezená. Silnější efekt na výsledek má faktor dovednosti utvářet pozitivní sociální interakce (vztahy) než faktor komunikačních dovedností (srovnej také s tabulkou č. 5 vzhledem ke studovanému oboru vzdělání žáka). |
| Zřizovatel školy | Efekt faktoru zřizovatele školy na výsledek žáků v testu není významný. Významný rozdíl spočívá pouze v lepším sebehodnocení svých komunikačních dovedností ze strany žáků neveřejných středních škol. |
| Velikost školy | Efekt faktoru velikosti školy na výsledek žáků v testu ani na jejich sebehodnocení není významný. |
| Kraj školy | Žáci Ústeckého kraje dosáhli v testu významně horšího výsledku ve srovnání s referenčním územím hlavního města Prahy. Žáci kraje Vysočina, Jihočeského kraje a Královéhradeckého kraje vykazují významně horší sebehodnocení úrovně sociálních dovedností – ať již při utváření pozitivních sociálních interakcí (vztahů), nebo v rámci komunikačních dovedností. |

GRAF 11 | Vztah mezi sebehodnocením dovedností při utváření pozitivních sociálních interakcí a úspěšností žáků v testu sociální gramotnosti podle krajů (průměrné hodnoty za kraje)

Pozn.: Inverze hodnot pro faktory sebehodnocení.

GRAF 12 | Vztah mezi sebehodnocením komunikačních dovedností a úspěšností žáků v testu sociální gramotnosti podle krajů (průměrné hodnoty za kraje)

Pozn.: Inverze hodnot pro faktory sebehodnocení.

5

Rozvoj sociální gramotnosti žáků

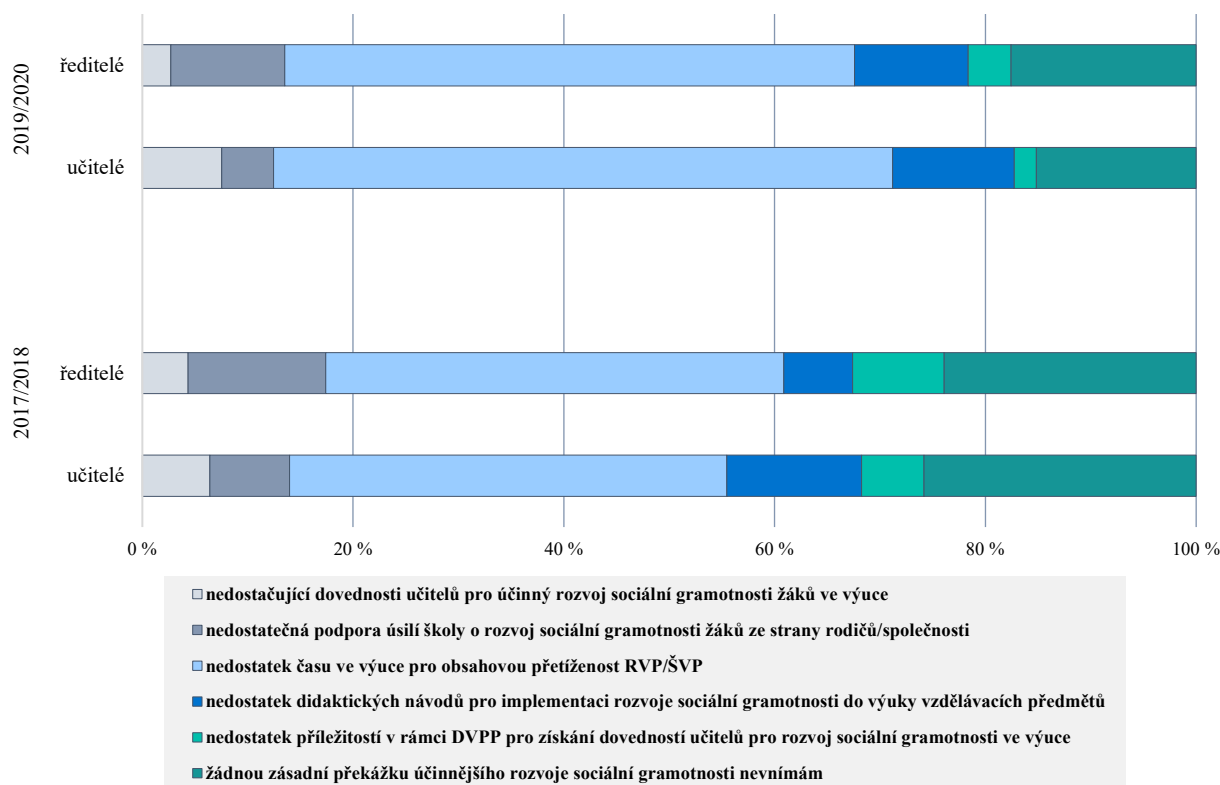
5 ROZVOJ SOCIÁLNÍ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ

V rámci hodnocení rozvoje sociální gramotnosti žáků lze v první řadě poukázat na konzistentnost zjištění v šetřeních pro školní rok 2015/2016, 2017/2018 a 2019/2020 s tím, že data pro školní rok 2019/2020 vykazují oproti předchozímu šetření mírné zhoršení. V této kapitole jsou diskutovány některé doplňující souvislosti.

5.1 Rozvoj sociální gramotnosti žáků – překážky rozvoje a plánované změny

Rozvoj sociální gramotnosti žáků středních škol může být komplikován různorodými překážkami, jejichž poznání poskytuje důležité vstupní informace pro efektivní plánování systémových intervencí. Bez ohledu na další sledované charakteristiky²⁹ označili ředitelé i učitelé středních škol za hlavní překážku rozvoje sociální gramotnosti svých žáků nedostatek času ve výuce, která se s ohledem na nastavení RVP a konkrétního ŠVP musí věnovat širokému obsahu vzdělávacích oblastí. Názory ředitelů a učitelů středních škol jsou v souladu s již dlouhodobější debatou o potřebě revidovat plánovaný obsah výuky (nejen) středních škol, přičemž srovnání odpovědí ředitelů a učitelů ve školních letech 2017/2018 a 2019/2020 indikuje stále intenzivnější vnímání tohoto problému (viz graf č. 13).

GRAF 13 | Hlavní překážky rozvoje sociální gramotnosti žáků pohledem ředitelů a učitelů navštívených škol (podíl odpovídajících ředitelů a učitelů)



Další překážky rozvoje sociální gramotnosti žáků uváděné řediteli i učiteli středních škol do značné míry korespondují se závěry předcházejících kapitol. S ohledem na mezipředmětový charakter konceptu sociální gramotnosti je opětovně poukazováno na nedostatečné didaktické dovednosti učitelů a také na absenci kvalitních didaktických návodů, jak začlenit témata rozvoje sociální gramotnosti do výuky. Pro rozvoj sociální gramotnosti žáků jsou pak také relevantní některé širší souvislosti vzdělávacího procesu, které mimo jiné zahrnují:

- často diskutovanou otázku postavení a prestiže školství ve společnosti, a to včetně vztahu mezi školou a rodinou;

²⁹ Například typ vyučovaného předmětu učitelem, věk a pohlaví učitele apod.

- potřebu věnovat pozornost rozvoji sociální gramotnosti žáků co nejdříve během vzdělávacího procesu.

Za překážku rozvoje sociální gramotnosti žáků lze považovat i problém vysokého důrazu kladeného na standardizované zkoušky s vysokou důležitostí pro vzdělávací kariéru žáka, který je doprovázen přirozenou motivací věnovat značné množství času přípravě na tyto zkoušky, a to na úkor širších sociálních dovedností žáků.

V rámci svých budoucích plánů uvedla čtvrtina ředitelů navštívených středních škol záměr realizovat změny na úrovni školy v oblasti podpory rozvoje sociální gramotnosti žáků. Pozitivně lze přitom vnímat tu skutečnost, že častěji se jednalo o ředitele těch středních škol, jejichž žáci dosáhli v testu sociální gramotnosti horších výsledků. Uváděné záměry změn jsou různorodé, přičemž zahrnují:

- širší zařazení témat podporujících rozvoj sociální gramotnosti do výuky jednotlivých vybraných předmětů;
- realizace třídnických hodin, projektových dnů, workshopů, speciálních kurzů (např. fiktivní firma) ve škole i mimo školu;
- posilování vlastní práce žáků při přípravě aktivit v oblasti rozvoje jejich sociální gramotnosti (projekty organizované samotnými žáky);
- zlepšování kompetencí učitelů v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků (např. DVPP).

V některých případech byl explicitně uveden význam šablon pro přípravu nových intervencí školy v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků.

6

Závěry a doporučení

6 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

6.1 Závěry

- Při srovnání závěrů šetření ve školních letech 2015/2016, 2017/2018 a 2019/2020 je možné pozorovat vysokou úroveň stability zjištění. Poznatky pro školní rok 2019/2020 však naznačují určité zhoršení v některých aspektech hodnocení.
- Ředitelé i učitelé navštívených středních škol přikládají sociální gramotnosti žáků vysoký význam, zároveň přitom přisuzují škole zásadní roli v rozvoji sociální gramotnosti žáků. V případě vysokého podílu navštívených středních škol však není tato percepce významu sociální gramotnosti žáků plně reflektována ve vlastním vzdělávacím procesu, a to v kontextu mimo jiné následujících zjištění:
 - ✓ Pro více než polovinu ředitelů i učitelů navštívených středních škol je hlavní překážkou rozvoje sociální gramotnosti žáků obsahová přetíženost RVP a konkrétního ŠVP. Takový postoj bývá předmětem kritiky odborných prací, a to v kontextu izolovaného přístupu ke kognitivním a sociálním dovednostem žáků. Následně je obtížné propojení obou typů dovedností (aktivace sociálních dovedností žáků v běžné výuce).
 - ✓ Argumenty ve prospěch výše uvedené úvahy poskytuje také hodnocení výskytu situací souvisejících s rozvojem sociální gramotnosti žáků v navštívených hodinách výuky. Takto se spíše jen okrajově vyskytují ve výuce jiných než pro sociální gramotnost základních předmětů³⁰ situace relevantní pro aktivaci sociálních dovedností žáků souvisejících s rozvojem mezilidských vztahů (sociální interakce).
 - ✓ Na přibližně pětina navštívených středních škol nebyla úroveň sociální gramotnosti žáků hodnocena ani třídním učitelem, ani předmětovými učiteli. V hodnocení sociální gramotnosti žáků existují významné příležitosti ke zlepšení také na dalších navštívených školách.
- Významný podíl učitelů vnímá nedostatky ve znalostech a dovednostech učitelů pro výuku zaměřenou na rozvoj sociální gramotnosti žáků, v tomto ohledu se především jedná o náročnější tematické oblasti. Toto zjištění úzce souvisí s dvoupětinovým podílem učitelů, kteří vnímají nedostatečnost nabídky DVPP se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků (především širě nabídky a tematické zaměření akcí). Potenciál ke zlepšování podmínek rozvoje sociální gramotnosti žáků je spatřován také ve vztazích školy a rodiny.
- V navštívených hodinách výuky se žáci nejčastěji setkávali se situacemi, které rozvíjí jejich dovednosti v oblastech kvalitní komunikace a podpory dobrých mezilidských vztahů. Naopak jen omezeně byli žáci konfrontováni se situacemi, které vyžadovaly aktivaci sociálních dovedností nezbytných pro rozpoznání manipulativní či lživé komunikace či řešení mezilidských konfliktů. Správné zvládnutí těchto situací rovněž činilo žákům největší problémy.
- Horší charakteristiky výuky vzhledem k indikátorům sociální gramotnosti byly pozorovány v případě nematuritních oborů vzdělání. Tato skutečnost dále zhoršuje předpoklady rozvoje sociální gramotnosti žáků studujících nematuritní obory vzdělání. Svůj význam také má typ edukačního stylu učitele, kdy učitelé hlásící se ke konstruktivistickému učení vykazují lepší průběh výuky vzhledem k aktivaci komunikačních dovedností a dovedností týmové spolupráce, nikoliv dovedností pro řešení konfliktů.
- V testu sociální gramotnosti dosáhli žáci 3. ročníku středních škol (maturitní obory) průměrné úspěšnosti 49 %. Ačkoliv je tato hodnota na úrovni očekávaného výsledku, existují významné příležitosti ke zlepšování. Největší problémy měli žáci s řešením úloh vyžadujících aktivaci méně často používaných sociálních znalostí a dovedností, dále pak při rozpoznávání manipulativních sdělení. Hlavním diferencujícím faktorem úspěšnosti žáků byl studovaný obor vzdělání.
- Žáci s vyšší dosaženou úspěšností v testu sociální gramotnosti nebyli schopni lépe řešit testové úlohy, které vyžadovaly právní znalosti a dovednosti v běžných životních situacích (např. brigáda na základě dohody o provedení práce). Zde existují příležitosti pro posilování praktické orientace výuky. Naopak žákům s nižší dosaženou úspěšností v testu sociální gramotnosti činily značné problémy testové otázky uvozené delším vstupním textem.
- Své sociální dovednosti hodnotili žáci 3. ročníku středních škol na vysoké úrovni, největší problémy spatřovali v dovednostech aktivního vystupování. V tomto bodě se pohled žáků liší jak od dosažené úrovně sociální gramotnosti, tak od názorů ředitelů navštívených škol, jejichž pohled je výrazně více pesimistický.

³⁰ Především některé společenskovědní a výchovné předměty (např. výchova k občanství, výchova ke zdraví).

6.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- Sledovat komplexní přístup k rozvoji sociální gramotnosti žáků, jehož součástí je také systém sledování a hodnocení dosažené úrovně sociální gramotnosti žáků školy a spolupráce s rodinou.
- Usilovat o co nejširší implementaci situací vyžadujících aktivaci sociálních dovedností žáků do běžné výuky různých předmětů (propojení kognitivních a sociálních dovedností žáků, praktická orientace výuky).
- Podporovat zvyšování kompetencí učitelů různých předmětů pro integrovaný přístup k rozvoji kognitivních a sociálních dovedností žáků (aktivace sociálních dovedností žáků v běžné výuce), a to včetně spolupráce učitelů v této oblasti.
- Usilovat o co nejčastější zařazování úloh vyžadujících aktivaci sociálních dovedností žáků pro rozpoznání manipulativní a lživé komunikace, respektive pro řešení konfliktů a problémů špatných mezilidských vztahů.
- Věnovat pozornost vazbám sociální gramotnosti žáků k dalším funkčním gramotnostem, především pak ke čtenářské gramotnosti (např. kontext rozpoznání manipulativní a lživé komunikace v textu).
- Využívat a podporovat sdílení kvalitních didaktických a metodických návodů pro výuku, které se vztahují k rozvoji sociální gramotnosti žáků napříč předměty.
- Věnovat pozornost vhodným a efektivním strategiím rozvoje sociální gramotnosti žáků v menších skupinách žáků.

Doporučení pro zřizovatele škol

- Podporovat školy při zavádění komplexního přístupu k rozvoji sociální gramotnosti žáků, včetně systému sledování a hodnocení dosažené úrovně sociální gramotnosti.
- Podporovat školy při realizaci dílčích aktivit pro rozvoj sociální gramotnosti žáků (např. externí akce, projektová výuka a další).
- Podporovat spolupráci škol při výměně zkušeností v oblasti rozvoje sociální gramotnosti žáků.

Doporučení pro MŠMT

- Podporovat opatření zacílená na rozvoj kompetencí učitelů pro výuku se vztahem k rozvoji sociální gramotnosti žáků, a to včetně náročnějších témat pro žáky s vyšší úrovní sociální gramotnosti.
- Podporovat vytváření a následné využívání kvalitních didaktických a metodických návodů pro výuku sociální gramotnosti žáků, a to včetně náročnějších témat pro žáky s vyšší úrovní sociální gramotnosti.

SEZNAM ZKRATEK

| | |
|------|--|
| ČŠI | Česká školní inspekce |
| DVPP | další vzdělávání pedagogických pracovníků |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| SVP | speciální vzdělávací potřeby |
| ŠVP | školní vzdělávací program |
| RVP | rámcový vzdělávací program |



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Další charakteristiky výběrového zjišťování
výsledků žáků

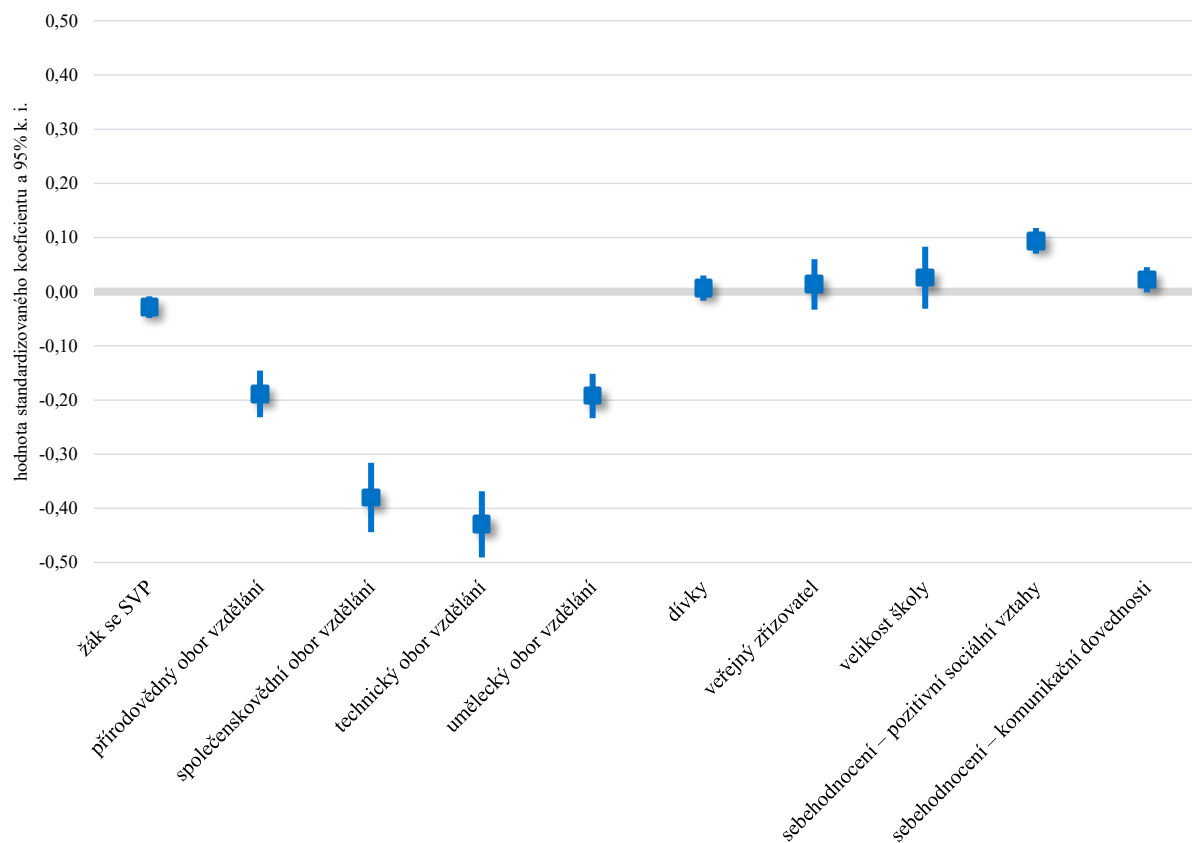
PŘÍLOHA 2 | Doplnující informace

Příloha 1 | Další charakteristiky výběrového zjišťování výsledků žáků

| Struktura podle zřizovatele | Počet škol | Počet žáků |
|--------------------------------|------------|------------|
| Veřejný | 223 | 13 140 |
| Neveřejný | 74 | 2 266 |
| Struktura podle krajů | Počet škol | Počet žáků |
| Jihočeský | 21 | 1 059 |
| Jihomoravský | 29 | 1 377 |
| Karlovarský | 7 | 351 |
| Královéhradecký | 18 | 997 |
| Liberecký | 13 | 476 |
| Moravskoslezský | 35 | 1 928 |
| Olomoucký | 18 | 967 |
| Pardubický | 17 | 812 |
| Plzeňský | 13 | 793 |
| Hlavní město Praha | 39 | 2 276 |
| Středočeský | 33 | 1 535 |
| Ústecký | 23 | 1 209 |
| Vysočina | 14 | 802 |
| Zlínský | 17 | 824 |
| Struktura podle pohlaví | Počet škol | Počet žáků |
| Dívka | - | 7 862 |
| Chlapec | - | 7 544 |
| Struktura podle oboru vzdělání | Počet škol | Počet žáků |
| Žáci gymnaziálních oborů | - | 2 335 |
| Žáci přírodovědných oborů | - | 1 458 |
| Žáci společenskovedních oborů | - | 5 921 |
| Žáci technických oborů | - | 4 684 |
| Žáci uměleckých oborů | - | 912 |

Příloha 2 | Doplnující informace

GRAF 14 | Hodnota standardizovaného parametru hodnocených faktorů úrovně sociální gramotnosti a 95% interval spolehlivosti odhadů (model s proměnnými zachycenými v grafu a s proměnnou lokalizace školy v kraji, která není v grafu zachycena)



Pozn.: Inverze hodnot pro faktory sebehodnocení.