

1 Úvod

Záměr rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti v základním vzdělávání, v dalším textu zkráceně označován jako *Záměr rozvoje gramotností*, si klade za cíl vytvořit předpoklady pro zvýšení úrovně čtenářské a matematické gramotnosti žáků v České republice. Tyto gramotnosti jsou nezbytnou podmínkou pro rozvoj klíčových kompetencí i pro dosažení dalších důležitých cílů vzdělávání a odborné přípravy. Pojetí obou gramotností v tomto dokumentu je blíže vymezeno v jeho druhé části.

Záměr rozvoje gramotností se opírá o předpoklad, že získávání určitých základních dovedností „na školní úrovni je zásadní pro rozvoj klíčových kompetencí v rámci kontinuity celoživotního učení“.¹ Její vytváření není tak v rozporu s dosavadní orientací české kurikulární reformy, zejména s jejím zaměřením na klíčové kompetence. Ve vztahu k reformě je však nutné vzít v úvahu, že pro školy představovala značnou zátěž, a v praxi proto existuje únava z reformních podnětů. Jakákoli další iniciativa, včetně úpravy cílů vzdělávání popsaných v zásadních dokumentech reformy, musí proto být dobře připravená a zdůvodněná. Jinak bude oslabena důvěra v koncepčnost postupu státu. Bez důvěry mezi hlavními aktéry vzdělávání a bez jejich aktivní spoluúčasti při přípravě a zavádění nelze dosáhnout změny.

Volbou dvou gramotností není zpochybněno, že dnešní žák potřebuje vycházet ze školy vybaven i dalšími gramotnostmi (např. přírodovědně-technickou apod.). Ve vztahu k nim *Záměr rozvoje gramotností* sehrává pilotní roli – předpokládá, že pozitivní i negativní zkušenosti z její tvorby a implementace budou využity pro obdobná opatření směřující do uvedených oblastí. Navíc může být rozvoj dalších gramotností podobně jako klíčových kompetencí zlepšením čtenářské nebo matematické gramotnosti usnadněn.

Na gramotnosti se již delší dobu zaměřují různé občanské iniciativy i státní instituce, přesto práce na *Záměru rozvoje gramotností* a zejména veřejná diskuze, která byla její součástí, ukázaly rozdíly v pojetí gramotností různými aktéry, nedostatek informací o příčinách zhoršování výsledků českých žáků v této oblasti (zejména ve vztahu k posledním datům z šetření PISA 2009) i rozdílné představy o vhodných cestách k nápravě nepříznivého stavu.

Záměr rozvoje gramotností proto především usiluje o vytvoření systémových předpokladů pro dlouhodobé zlepšování výsledků vzdělávacího systému v oblasti uvedených gramotností. Za zásadní považuje na jedné straně budovat kulturu, v níž kvalita učení a vyučování, včetně měřitelných a měřených výsledků vzdělávání žáků, stojí v centru pozornosti všech aktérů. Na druhé straně je třeba rozvíjet struktury podporující učení, vyučování a hodnocení výsledků těchto procesů. *Záměr rozvoje gramotností* doporučuje tři skupiny opatření zaměřených na: (1) přesnější a konsenzuální vymezení cílů základního vzdělávání v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti prostřednictvím diskuze širokého spektra zainteresovaných aktérů; (2) poskytování více informací aktérům o tom, nakolik se žákům daří těchto cílů dosahovat, a lepší využití těchto informací pro vyučování a učení; (3) systém podpory směřující tam, kde je z tohoto hlediska situace dlouhodobě nepříznivá.

Záměr rozvoje gramotností je vymezen na období 5 let (2013–2018).

¹ Závěry Rady o zvyšování úrovně základních dovedností v rámci evropské spolupráce v oblasti školství pro 21. století, 2010/C 323/04.

2 Čtenářská a matematická gramotnost ve vzdělávání

Za předpoklad profesního i životního úspěchu každého občana i národních či nadnárodních celků, do nichž náleží, se v současnosti považuje získání tzv. klíčových kompetencí (kompetence k učení, k řešení problémů apod.). V poslední době se ovšem stále více zdůrazňuje i potřeba „věnovat více pozornosti zvýšení úrovně základních dovedností“² jako čtení, psaní či počítání, neboť tvoří předpoklad pro rozvíjení právě těchto kompetencí.

Pojem **gramotnost** se uplatňuje zejména tam, kde je kladen důraz na uplatňování znalostí, dovedností a postojů v konkrétních kontextech (tak je tomu např. v šetření PISA) neboli „prakticky v životě“.³ Toto pojetí se nemusí krýt se zaměřením tradičního školního kurikula. Gramotnost přesahuje obvyklé využívání znalostí a dovedností ve škole, avšak současně je méně abstraktní a méně symbolická.

Čtenářská a matematická gramotnost je tedy zcela zásadním a prvořadým cílem v období základního vzdělávání, nevycherpává však všechny cíle vzdělávacích oborů český jazyk a literatura nebo matematika a nemůže tyto jiné cíle zcela vytěsnit či nahradit. Na více místech podotýkáme, že gramotnosti nemohou být považovány pouze za cíl výuky některých vzdělávacích oborů či školních předmětů. Z jejich podstaty vyplývá, že musí být budovány a rozvíjeny v různých kontextech a různých situacích, tedy také v různých oblastech vzdělávání.

Jak spolu souvisejí gramotnosti a jiné cíle a obsahy jednotlivých školních předmětů, nakolik se vzájemně podporují, či zda si někdy konkurují, je třeba dále studovat.

2.1 Zdůvodnění výběru dvou gramotností

Záměr rozvoje gramotností považuje za vhodné problematiku gramotností řešit postupně a v nejbližším období se zaměřit na čtenářskou a matematickou gramotnost.⁴ Tím nemá být vyjádřen menší význam jiných gramotností nebo kompetencí. Ze zkušeností úspěšných zahraničních reforem a doporučení expertních studií z českého prostředí však vyplývá, že lze dosáhnout změny poměrně rychle, ale je důležité zaměřit se jen na několik priorit.⁵ Například podobný postup v anglickém školství a zejména ve vzdělávacím systému kanadské provincie Ontario jsou obecně považovány za modelové a úspěšné reformní projekty.⁶

Z výsledků mezinárodních výzkumů současně vyplývá, že úroveň čtenářské gramotnosti je dlouhodobým problémem českého školství. V oblasti matematiky jsme sice ještě v minulé dekádě patřili k nejlepším zemím světa, avšak v současnosti naopak náleží naše tempo zhoršování k nejvyšším mezi vyspělými zeměmi. Čeští učitelé uvádějí deficity žáků v čtenářské gramotnosti za jednu z příčin poklesu vzdělávacích výsledků i v jiných vzdělávacích oblastech.⁷

Rozhodnutí zaměřit *Záměr rozvoje gramotností* pouze na čtenářskou a matematickou gramotnost podpořily i následující důvody:

- úžeji zaměřený záměr může mít rychlejší výsledek;
- sníží se riziko zahlcení škol reformními podněty;
- čtenářská i matematická gramotnost jsou sledované v mezinárodních výzkumech a získáme díky nim nezávislou zpětnou vazbu;

² Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy („ET 2020“), Úřední věstník Evropské unie (2009/C 119/02).

³ Gramotnosti ve vzdělávání. Praha: VÚP 2010.

⁴ Bližší specifikací těchto úrovní se zabývají např. dokumenty popisující rámec šetření PISA.

⁵ McKinsey & Company (2010). Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení. Praha.: autor, s. 4

⁶ Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing 2011.

⁷ Dvořák, D., Greger, D., Starý, K. a kol. Analýza faktorů ovlivňujících výsledky žáků ČR ve výzkumu TIMSS 2007: Závěrečná zpráva, s. 157.

- úroveň čtenářské gramotnosti ovlivňuje výsledky ve všech ostatních gramotnostech.

Pro obě zvolené gramotnosti existuje řada různých vymezení či definic, které osvětlují různé aspekty problému. Pro účely *Záměru rozvoje gramotností* byla zvolena jako výchozí vymezení používaná v šetření PISA. Tato vymezení jsou stručná, a současně jsou v materiálech OECD rozpracována do dílčích oblastí a kompetenčních úrovní vztahených k období konce základního vzdělávání, což odpovídá i primární cílové skupině *Záměru rozvoje gramotností*. Jsou uvedena tučným písmem v následujících odstavcích.

Jiné definice mohou lépe postihovat celoživotní osvojování příslušných dovedností nebo odlišné aspekty gramotností, proto jsou z hlediska komplexního pojetí tohoto dokumentu rovněž uvedeny. Přijetí definic PISA za výchozí má však tu praktickou přednost, že umožní využívat již vyvinuté a ověřené měřicí nástroje k porovnávání úrovně našich žáků končících základní vzdělávání se stejně starými mladými lidmi z jiných zemí, a sledovat i vývoj v čase, a to i zpětně v uplynulém desetiletí.

I když to není primárním cílem tohoto *Záměru rozvoje gramotností*, je třeba zdůraznit potřebnost těsného propojení těchto dovedností s prostředím **informačních a komunikačních technologií** (ICT). Ze samé podstaty pojetí gramotností vyplývá nutnost jejich utváření a rozvíjení v různých kontextech osobních a praktických, např. ve vztahu k finanční gramotnosti.

V oblasti čtenářské a matematické gramotnosti se setkáváme s řadou omylů a nepřesností. Patří sem mj. přesvědčení, že lze vyučovat mateřskému jazyku a literární výchově (a v jejich rámci čtení) nebo matematice v podstatě stejně jako před několika desítkami let. Na druhou stranu je zde názor, že uvedené školní předměty a jejich vzdělávací cíle ztrácejí svůj význam na úkor nových témat či dovedností. Úspěšnému rozvíjení obou gramotností stojí v cestě i názor, že utváření čtenářské a matematické gramotnosti je prakticky výlučně odpovědností učitelů českého jazyka a literatury a matematiky nebo zaměřování postojů ke čtení s kognitivními dovednostmi potřebnými při práci s textem apod. Jedním z důležitých úkolů v příštím období proto bude soustavněji zmapovat mylné názory a extrémní přístupy ke gramotnostem a jejich rozvíjení ve škole, překonávat je a budovat konsenzuální pojetí i lepší porozumění cílům a prostředkům při utváření čtenářské a matematické gramotnosti.

Následující dvě podkapitoly uvádějí definice čtenářské a matematické gramotnosti užívané významnými nadnárodními organizacemi a jejich dosavadní rozpracování v českém prostředí. Zde je nutné upozornit, že i podstatné reformní podněty bývají nemalou částí praktiků vnímány jen jako slovíčkaření, že ve školách "mají mnohdy dojem, že »nové« pojmy jen kladou do popředí samozřejmosti, které se ve školách vždy dělaly".⁸ Toto riziko hrozí i *Záměru rozvoje gramotností*. Je nutno dbát, aby se od sebe příliš nevzdálily jazyky pedagogické teorie, oficiálních dokumentů a praxe.⁹ Proto doporučujeme zamýšlenou širokou diskuzi využít pro zvýšení porozumění definicím gramotností a pro ověření, zda jejich rozpracování vyhovuje i dalším požadavkům např. pro zjišťování výsledků vzdělávání, pro inspekční činnost apod. I když doporučujeme po věcné stránce se držet pojetí uplatňovaného v mezinárodním kontextu, může se ukázat nutné najít odlišné formulace pro vybrané skupiny aktérů školního vzdělávání (rodiče, popř. starší žáky).

⁸ Janík, T. a kol. (2011). Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. *Orbis scholae*, 5, č. 3, s. 63-85.

⁹ Píšová, M. a kol. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: Případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

2.2 Pojetí čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je schopnost jedince porozumět textu¹⁰, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určených cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života lidského společenství.¹¹

2.3 Pojetí matematické gramotnosti

Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana.¹²

3 Čtenářská a matematická gramotnost českých žáků

V této části *Záměru rozvoje gramotností* je stručně připomenuta úroveň gramotností u českých žáků zejména s ohledem na vývoj v čase a jsou shrnuta východiska pro opatření, která jsou navrhována v dalších částech dokumentu. Současně je v příloze uveden přehled již realizovaných nebo iniciovaných opatření, jež přímo či nepřímo podporují obě gramotnosti.

3.1 Současná úroveň výsledků českých žáků a vývojové trendy

Základním problémem při snaze popsat jak současný stav, tak vývojové tendence, je nedostatek dat zejména o výsledcích žáků, který je dán absencí národního systému zjišťování výsledků vzdělávání. Neexistence tohoto systému v České republice je v evropském kontextu velmi neobvyklá.¹³ Zdrojem informací tak jsou především mezinárodní šetření zaměřená na gramotnosti, data projektu Hodnocení výsledků vzdělávání žáků, který probíhal v letech 2005 – 2008, zjištění České školní inspekce (ČŠI) zveřejněná v tematických inspekčních zprávách a výročních zprávách nebo výsledky testování prováděných nestátními subjekty (v posledním případě obvykle však jde o velké, avšak z hlediska výběru statisticky nereprezentativní vzorky škol).

Výzkum TIMSS¹⁴ ukázal, že čeští žáci 4. ročníku základních škol se od roku 1995 do roku 2007 v matematice statisticky významně zhoršili. Jejich výsledek, který patřil v roce 1995 k nadprůměrným, byl v roce 2007 pouze podprůměrný a čeští žáci tak zaostali za žáky sousedních zemí i ostatních členských zemí EU zapojených do výzkumu. Uvedené zhoršení výsledků českých čtvrtáků bylo největší ze všech zúčastněných evropských zemí a členských zemí OECD. Od roku 1995 do roku 2007 se v matematice výrazně zhoršily i výsledky českých žáků 8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Toto zhoršení bylo třetí největší ze všech evropských zemí a členských zemí OECD, které se výzkumu v obou letech zúčastnily. Nejvýraznější zhoršení výsledků českých žáků 8. ročníku základních škol

¹⁰ Z rozboru výsledků šetření PISA vyplývá, že čeští žáci jsou různě úspěšní při vyhledávání a využívání informací z různých typů textů nebo dokumentů. Proto je důležité vymezit i k jakým textům se toto pojetí vztahuje. Textem pro účely vymezení čtenářské gramotnosti rozumíme takový typ vizuálního sdělení (sdělení, které přijímáme zrakem), s nímž se každý člověk ve svém životě každodenně setkává, jemuž musí porozumět a jehož smysl by měl pochopit, aby úspěšně obstál v různorodých životních situacích. Sem patří texty psané, obrazové nebo kombinující obě tyto podoby, texty různých funkcí a z rozmanitých stylových rovin: prostá sdělení, odborné texty, texty publicistické, administrativní či umělecké, a to v podobě rukopisné, tištěné i elektronické. Je důležité, aby se v průběhu vzdělávání žáci učili rozumět textům rostoucího rozsahu a zvyšující se náročnosti. (doc. Martina Šmejkalová a kol..)

¹¹ Koucký, J., Kovařovic, J., Palečková, J. Tomášek, V. Učení pro život. Praha, MŠMT ČR, ÚIV a SVP PedF UK 2004.

¹² Koucký, J., Kovařovic, J., Palečková, J. Tomášek, V. Učení pro život. Praha, MŠMT ČR, ÚIV a SVP PedF UK 2004.

¹³ Může souviset s tradičním středoevropským, původně německým přesvědčením, že důležité výsledky vzdělávání nejsou měřitelné, které však bylo i v Německu již revidováno (Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing 2011, s.208).

¹⁴ Šetření TIMSS provádí Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), zaměřuje se na úspěšnost vzdělávacích systémů při dosahování vzdělávacích cílů.

však bylo zaznamenáno v období do roku 1999, pro žáky 4. ročníku základních škol analogická data nejsou k dispozici.

Výzkum PISA¹⁵ se od výzkumu TIMSS liší v tom, že se méně orientuje na aktuální obsahy školního vzdělávání, ale pokouší se u patnáctiletých žáků, kteří ukončují povinnou školní docházku nebo začínají studovat na střední škole, naopak popsat úroveň znalostí a dovedností, o nichž se předpokládá použitelnost v budoucím životě žáka. Konkrétně se tedy zaměřuje na zjišťování čtenářské, matematické (a přírodovědné) gramotnosti.

V roce 2009 čeští žáci dosáhli v testu čtenářské gramotnosti PISA pouze podprůměrných výsledků. Česká republika se při tom nachází mezi pěti zeměmi OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků. Vzrostlo zastoupení žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských dovedností, kteří by mohli mít problémy při dalším studiu nebo při uplatnění na trhu práce. Podíl těchto žáků je nyní nad mezinárodním průměrem a činí 23 %. Přitom se ukázalo, že na celkovém zhoršení výsledků českých žáků se podílejí zejména chlapci.

Pokud jde o matematickou gramotnost, zde byl výsledek českých žáků průměrný, avšak v období od roku 2003 do roku 2009 se jejich výsledky zhoršily nejvíce ze všech zemí, které se obou cyklů výzkumu zúčastnily.

Nejde přitom jen o relativní posuny v "žebříčcích" srovnávajících výsledky jednotlivých zemí, které by byly například důsledkem zvýšení počtu účastníků výzkumu nebo zlepšení ostatních zemí. Šetření umožňuje porovnat i výsledky žáků jedné země dosažené v různých cyklech výzkumu. Například v matematické části šetření PISA bylo 35 stejných otázek zadáno opakovaně, při tom se úspěšnost řešení českých žáků v roce 2009 zhoršila u plných 34 z nich.

Vedle výsledků z mezinárodních šetření jsou k dispozici i další dostupná data, která v zásadě odpovídají obrazu nastíněnému mezinárodními výzkumy.

V projektu Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. ročníků ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií¹⁶ byly v letech 2005-2008 testovány mimo jiné matematické dovednosti a dovednosti v českém jazyce. I když vzhledem k pilotnímu charakteru testování je třeba přistupovat k datům s velkou opatrností, lze citovat některé závěry: Žáci v testech podle jejich autorů vykazovali značné nedostatky i v základních znalostech a dovednostech. Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků víceletých gymnázií a žáků základních škol byly velmi výrazné. Projevily se genderové rozdíly v úrovni matematických i jazykových dovedností a konečně výsledky vykazovaly mírně klesající charakter.

Také soukromá společnost Scio zveřejnila na počátku roku 2012 zjištění, která vyplývají z opakovaného použití stejných testových úloh v letech 2005 a 2011 u stejné skupiny žáků, jakou sledoval projekt Hodnocení výsledků vzdělávání: Dovednosti žáků jsou v matematice a českém jazyce po šesti letech významně horší. Ubylo dobrých a velmi dobrých žáků a přibýlo žáků podprůměrných.¹⁷

3.2 Možnosti zjišťování příčin současného stavu

Odborná veřejnost zatím nedošla k jednoznačné shodě, pokud jde o příčiny uvedeného nepříznivého stavu jako celku i z hlediska důležitých dílčích ukazatelů (např. z hlediska struktury výsledků chlapců a dívek). To je samozřejmě zásadním limitem při snaze o návrh nápravných opatření. Jedním z důvodů tohoto stavu je i nedostatek dat o výsledcích vzdělávání žáků, zmíněný v předchozích odstavcích.

¹⁵ Výzkum PISA probíhá z iniciativy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

¹⁶ Šetření prováděla státní organizace CERMAT.

¹⁷ Srovnání výsledků testů žáků 9. tříd základních škol v letech 2005 a 2011. Výzkumná zpráva společnosti Scio, 15.3.2012.

Při hledání východisek *Záměru rozvoje gramotností* vyšlo MŠMT z tematických zpráv ČŠI¹⁸ a z těch relevantních analýz, které byly v poslední době vytvořeny a jež se zabývaly dosavadními zkušenostmi s naplňováním záměrů Bílé knihy a s implementací kurikulární reformy¹⁹. Jde především o výroční zprávy ČŠI a další výzkumy a analýzy prováděné vysokými školami²⁰, rezortními výzkumnými pracovišti²¹, komerčními²² i neziskovými subjekty v oblasti vzdělávání. Zaměřuje se na ty možné příčiny současného stavu a na ta doporučení, které se objevují opakovaně. Současně přichází s novými návrhy, které vycházejí z podnětů učitelů z praxe, i z vlastní zkušenosti autorů jako učitelů, výzkumníků nebo pracovníků státní správy. Pozornost byla věnována zejména těm faktorům, které lze ovlivnit opatřeními prováděnými orgány státní správy na národní úrovni.²³

Vedle toho *Záměr rozvoje gramotností* vychází z analýz reformních strategií zemí, které jsou považovány za případy úspěšného návrhu a implementace reforem zaměřených na zlepšení kvality a spravedlivosti vzdělávání, popřípadě udržení vynikající úrovně školství.²⁴ Zdrojem informací byl i rozbor relevantních dokumentů Evropské unie, OECD, Světové banky a dalších nadnárodních organizací, rešerše relevantní odborné produkce k teorii změny. Pozitivním zjištěním těchto studií mj. je, že lze dosáhnout zlepšení výsledků vzdělávání i v relativně krátkém čase několika let, pokud se systém soustředí na vybrané priority, cíle jsou ambiciózní, reformní kroky jsou provázané a důsledně uváděné v život.

Záměr rozvoje gramotností proto chce ovlivnit zejména následující skutečnosti, které mohou přispívat ke klesající úrovni výsledků žáků:

- Malá pozornost, která byla při vymezování cílů vzdělávání na úrovni vzdělávacího systému věnována čtenářské a matematické gramotnosti, nedostatečný důraz na jejich význam pro dosahování klíčových kompetencí a dalších cílů vzdělávání, pro pracovní i osobní úspěch jedince i pro celou společnost a nezastupitelnost školy při kladení základů gramotností.
- Nejednoznačné postavení čtenářské a matematické gramotnosti v kurikulárních dokumentech, málo konkrétní vymezení cílů v této oblasti zejména z hlediska vzrůstající úrovně, jíž má být dosahováno v uzlových bodech vzdělávací dráhy, v některých případech nízká náročnost cílů ve srovnání s jinými školskými systémy.
- Malá propojenost mezi cíli a prostředky v této oblasti, nekoordinovanost různých iniciativ a programů; formální realizace dosavadních reformních kroků bez odpovídající finanční a metodické podpory.
- Nedostatečné monitorování procesů a výsledků vzdělávání v oblasti gramotností a z toho vyplývající nedostatek reprezentativních dat, která by umožnila posoudit míru naplňování stanovených cílů na národní i školní úrovni a efektivitu dosud uplatňovaných opatření.
- Relativní snižování zdrojů (např. čas, finance), jež mohou školy věnovat utváření a rozvíjení kognitivních dovedností. Je to důsledkem mnohosti funkcí, které škola v současné společnosti plní,

¹⁸ Podpora rozvoje matematické gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání, ČŠI (2011); Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání, ČŠI (2011)

¹⁹ Straková, J. a kol. (2009). Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.

²⁰ Dvořák, D., Greger, D., Starý, K. a kol. Analýza faktorů ovlivňujících výsledky žáků ČR ve výzkumu TIMSS 2007: Závěrečná zpráva.

²¹ Gramotnosti ve vzdělávání. VÚP, Praha 2010.

²² McKinsey & Company. (2010). Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení. Praha.

²³ Nezabýváme se proto vlivy celkových posunů v životním stylu společnosti, změnami v převládajícím pojetí výchovy dětí apod., které mohou hrát významnou roli, avšak nemůžeme je tímto *Záměrem rozvoje gramotností* ovlivnit.

²⁴ Viz např. Mourshed, M. Chijioke, Ch. Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company; *Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing 2011.

a nových úkolů před ní stavěných (vytváření "měkkých" kompetencí, realizace nových průřezových témat apod.).

- Malá pozornost, kterou v průměru školští manažeři věnují kvalitě učení a vyučování obecně a výsledkům v oblasti gramotností na různých úrovních systému v důsledku přetížení jinou agendou. Je to důsledkem dosavadní tradice preferující administrativní řízení škol, nedostatečné podpory v této oblasti, a také absence některých typů dat potřebných pro řízení kvality výuky.
- Malá cílená podpora žáků, kteří nedosahují potřebných úrovní čtenářské a matematické gramotnosti, jejich učitelů a škol, kde se tito žáci vyskytují ve zvýšené míře.

3.3 Hlavní cíle

Dlouhodobým cílem je zvýšit úroveň čtenářské a matematické gramotnosti. Jde především o změnu nepříznivého trendu vývoje čtenářské a matematické gramotnosti žáků ukončujících základní vzdělávání ve dvou základních parametrech: jednak z hlediska snižující se celkové úrovně, jednak z hlediska rostoucích rozdílů mezi různými skupinami žáků. Je nutno dosáhnout naopak toho, aby se zmenšil podíl žáků, kteří nedosahují minimální úrovně čtenářské a matematické gramotnosti, a naopak aby se zvýšil podíl žáků s vysokým stupněm úrovně těchto gramotností.

Na základě výše uvedeného byly vytyčeny tyto dílčí cíle:

- Připomenout palčivost problému klesající úrovně gramotností a iniciovat změnu v této oblasti **zdůrazněním nezastupitelnosti základního vzdělávání pro získání čtenářské a matematické gramotnosti** a zvýšením porozumění relevantních aktérů pro cíle, jichž je třeba v této oblasti dosáhnout.
- Popsat opatření, která jsou realizovatelná v krátko- a střednědobém horizontu a mohou přispět k zastavení a zvrácení nepříznivého trendu.
- Navrhnout postup uvedení těchto opatření v život (implementace) a dosažení jejich udržitelnosti (institucionalizace).
- Iniciovat veřejnou diskuzi o cílech, jichž má být v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti dosahováno, a prostředcích, jež k těmto cílům povedou, budovat konsenzus mezi aktéry vzdělávání.
- Zvýšit informovanost o již realizovaných i připravovaných opatřeních na tomto poli, dosáhnout lepší koordinace práce různých aktérů a vytvořit podmínky pro efektivnější využívání zdrojů.

Předmětem *Záměru rozvoje gramotností* naproti tomu nejsou popisy konkrétních forem a metod výuky nebo pomůcek a prostředků používaných na úrovni třídy, které by byly považovány za recept pro dosahování očekávaných vzdělávacích výsledků. Jsme si vědomi, že pro zlepšení výsledků českých žáků jsou nejdůležitější změny v podobě vyučování a učení v jednotlivých třídách. Právě proto se však domníváme, že závazná doporučení v této oblasti nemohou být vytvořena malou pracovní skupinou ani vzniknout rychle. V průběhu realizace kroků doporučených *Záměrem rozvoje gramotností* se ukáže, zda je možné a vhodné taková doporučení na národní úrovni vydávat, případně budou shromážděny informace o výsledcích žáků, které umožní vyhodnotit, jaké programy či výukové strategie se v našich podmínkách daří na mnoha místech úspěšně realizovat.

Cílem není ani postavit čtenářskou a matematickou gramotnost do protikladu k jiným gramotnostem, klíčovým kompetencím nebo dalším cílům vzdělávání. Jde o to poukázat na souvislosti a vzájemné vazby mezi nimi. Tyto gramotnosti tvoří základ, na kterém vyrůstají další složky výbavy člověka, občana potřebné v 21. století, jako kompetence k učení a k řešení problémů, schopnost kritického myšlení nebo tvořivost a podnikavost. Význam čtenářské a matematické gramotnosti má být široce uznáván, právě tak jako potřeba nezastavit se u nich, nepovažovat je za jediné kritérium úspěšného vzdělávání a práce škol.

4 Návrhy opatření

Analýza úspěšných reforem ukazuje, že jejich iniciace musí zahrnovat veřejnou diskuzi o navržených cílech. Pro tyto cíle se obvykle v demokratické společnosti nepodaří získat úplně všechny, přesto diskuze přispěje k lepšímu porozumění problému i pozicím aktérů a v důsledku ke kvalitě přijatého řešení. Pro úspěch každého záměru je pak rozhodující kvalita a důslednost implementace (uvedení v život), neboť reformy se často zastaví před dveřmi jednotlivých tříd a výuku ani výsledky žáků neovlivní. Konečně o dlouhodobé udržitelnosti dopadů pozitivní změny rozhoduje to, nakolik se stane součástí jak zákonů, vzdělávacích programů a dalších formálních dokumentů, tak nepsané kultury každé školy – nakolik je institucionalizována.

Následující opatření jsou proto rozdělena do tří okruhů: iniciace – spuštění změn, implementace – jejich plošné uvedení v život, institucionalizace – dlouhodobá udržitelnost. Všechny tři části mají stejnou strukturu: popisují některou ze specifických příčin zhoršující se úroveň gramotností českých žáků (problém), uvádějí opatření zaměřená na změnu v této oblasti a shrnují hlavní rizika spojená s jejich zaváděním.

Harmonogram realizace jednotlivých okruhů lze specifikovat takto: iniciace 2013 – 2014, implementace 2014 – 2016, institucionalizace 2015 – 2018. Některá opatření jsou ale navržena jako dlouhodobá, jejich realizace bude zasahovat do delších časových úseků. Výše uvedenou specifikaci je proto třeba chápat jako orientační.

4.1 Iniciace: Diskuze o gramotnostech vedoucí k zpřesnění cílů základního vzdělávání

Problém:

Čtenářská a matematická gramotnost nebyly v nejdůležitějších nových kurikulárních dokumentech dostatečně akcentovány jako jeden z hlavních cílů základního vzdělávání. Současně všechny zásahy do relativně krátce platných zásadních dokumentů reformy – byť se jeví jako nutné a zdůvodněné – oslabují důvěru v koncepčnost postupu státu a motivaci pedagogů uskutečňovat změny. Proto je nutné věnovat velkou pozornost přípravě všech kroků, které mají bezprostřední dopad na školy, jejich projednání se zástupci dotčených skupin a jejich vysvětlení. Jako klíčové pro úspěch všech dalších opatření se jeví získání zájmu ředitelů a učitelů o problematiku učení jejich žáků v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti a výsledků, kterých dosahují.

Navrhovaná opatření:

1. Iniciovat širokou diskuzi za účasti lingvistů, matematiků, pedagogů, psychologů, učitelů a inspektorů z praxe, rodičů, zaměstnavatelů, starostů, novinářů a dalších zainteresovaných skupin o významu a cílech výuky čtenářské a matematické gramotnosti v současné době. Prostřednictvím této diskuze vytvořit sdílené porozumění příčinám a důsledkům problémů českého školství v této oblasti a možným cestám k nápravě.
2. Věnovat velkou pozornost informování odborné a rodičovské veřejnosti o výsledcích veřejné diskuze i analýz a šetření, které jsou dále navrženy a které se týkají čtenářské a matematické gramotnosti.
3. Po vyjasnění cílů problematiku rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti sledovat při všech budoucích revizích RVP ZV, včetně Standardů ZV, zřetelně vymezit postavení gramotností v RVP ZV.
4. Zdůraznit téma čtenářské a matematické gramotnosti v přípravném vzdělávání učitelů, např. zařazením této problematiky do přípravy studentů učitelských oborů i jiných než matematika a český jazyk a literatura (do společného pedagogicko-psychologického základu, do oborových didaktik), ale také v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Problém:

Není jasné, nakolik cíle výuky českého jazyka a literatury i matematiky pokrývají všechny roviny příslušných gramotností a zda náročnost cílů stanovených v českých kurikulárních dokumentech odpovídá tomu, jaké nároky na žáky klade šetření PISA a zahraniční praxe.

Navrhovaná opatření:

1. Očekávané výstupy RVP ZV a Standardů ZV porovnat s úrovní nastavenou pro žáky daného věku v mezinárodních šetřeních a ve vybraných zahraničních kurikulech.
2. Dopracovat Standardy ZV českého jazyka a literatury a matematiky pro optimální a maximální úroveň. Zahrnutí těchto úrovní do zjišťování výsledků vzdělávání s využitím strategií dynamického/adaptivního testování. Standard musí pokrývat celý soubor cílů a očekávaných výstupů RVP ZV.
3. Vytvořit pravidla pro zohledňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při testování, nebo vytvořit alternativní Standardy ZV pro tyto žáky.

Problém:

Čtenářská a matematická gramotnost nejsou dostatečně rozvíjeny (podobně jako klíčové kompetence) ve všech předmětech i v ostatních činnostech školy.

Navrhovaná opatření:

1. V rámci dopracování RVP ZV doplnit rozvíjení gramotností napříč vzdělávacími obory do příslušných partií ŠVP jednotlivých škol týkajících se vzdělávacích strategií i zásad hodnocení. Kurikulární dokumenty měnit tak, aby nezbytným způsobem reagovaly na měnící se požadavky společnosti, ale aby současně nevznikala situace permanentní nejistoty škol v důsledku malé plánovitosti a nekoordinovanosti změn.
2. Zajistit, aby dílčí výstupy v ŠVP škol pokrývaly důležité složky čtenářské a matematické gramotnosti a svou zvyšující náročností vytvářely předpoklady pro dosažení očekávané úrovně na konci jednotlivých období podle RVP ZV (po 3., 5. a 9. ročníku) a případné nedostatky odstranit. Využívat nástrojů pro podporu formativního hodnocení (např. připravované mapy učebního pokroku žáků/čtenářská kontinua).
3. Tam, kde existují, podporovat práci předmětových komisí v českém jazyce a literatuře a matematice, nebo jiných podobných orgánů a pověřených pracovníků škol, kteří budou organizovat zvyšování kompetencí jak učitelů s příslušnou aprobací, tak všech ostatních učitelů školy v oblasti rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti (lesson study, koučování/mentorování, uvádění, vzájemné hospitace, výběr vhodných vzdělávacích akcí). Pro tuto podporu využít mj. kariérní systém.
4. Podporovat spolupráci/sítování mezi učiteli různých škol, zvážit možnost institucionalizace např. obnovením regionálních metodiků.

Rizika:

- Rizikem je interpretace *Záměru rozvoje gramotností*, která se přikloní k jednomu ze dvou extrémů – buď bude chápána jako návrat před začátek kurikulární reformy (před RVP ZV) k tradičnímu pojetí českého jazyka a literatury a matematiky s popřením dosavadní reformní práce, anebo bude chápána jako zcela nová koncepce, která na místo kompetencí dosazuje gramotnosti. Je nutné zdůrazňovat, že strategické cíle reformy se nemění, ale je potřeba mluvit o dílčích cílech výuky českého jazyka a literatury a matematiky i dalších vzdělávacích oborů z hlediska přesněji vymezených požadavků na zvládnutí gramotnosti.
- Větší důraz na gramotnostní pojetí si může vyžádat, aby byl věnován menší prostor některým jiným cílům, na které dosavadní pojetí výuky českého jazyka a literatury, matematiky nebo dalších předmětů kladlo důraz. To může být vnímáno částí učitelů nebo rodičů negativně. Proto je potřeba věnovat velkou pozornost budování konsenzu o hierarchii cílů základního vzdělávání. (Když žák nečte nahlas plynule, je to slyšet. Když žák píše s chybami, je to vidět. Ale když žák nerozumí tomu, co čte, není to na první pohled ani vidět, ani slyšet. Proto se tento cíl může zdát méně významný, než formální správnost písemného projevu či plynulost čtení.)
- Pokud zůstanou Standardy ZV vytvořeny pouze na minimální úrovni, mohou přispět k řešení problému žáků, kteří jsou pod nejnižší úrovní gramotnosti, ale současně mohou mít dokonce nivelizující účinky na skupiny žáků dosahujících dosud lepší úrovně. Přínosem minimálních

Standardů ZV může být naopak snižování rozdílů mezi žáky a školami, pomoc slabým žákům by však neměla poškodit žáky s lepšími výsledky.

4.2 Implementace: Vytvoření systému sběru a využití informací o současné míře gramotností absolventů stupňů vzdělávání

Problém:

Tvůrci vzdělávací politiky a školští manažeři nemají dostatek informací o tom, jaká je úroveň žáků v obou gramotnostech ve srovnání s přijatými vzdělávacími Standardy ZV a světem. Je to ovšem i důsledkem toho, že dlouho chyběla jak širší diskuze o cílech v této oblasti, tak konkretizovaná kritéria.

Navrhovaná opatření:

1. Pokračovat v účasti České republiky v mezinárodních šetřeních čtenářské a matematické gramotnosti a související dovednosti (PISA, PIRLS, TIMSS) a rozšiřovat škálu metod pro analýzu příčin změn, které se v jejich výsledcích projevují (včetně kvalitativních).
2. Podporovat a rozvíjet infrastrukturu, která umožní různé formy zjišťování úrovně základních dovedností na národní a regionální úrovni, vytvářet lidský kapitál potřebného odborného zázemí.
3. Vyvíjet nástroje pro moderní efektivní a pružné ověřování úrovně gramotností (testy i metody umožňující sledování těch dovedností, které nejsou testovatelné). Vytvořit rámce hodnocení, včetně nových hodnotících nástrojů a jejich vazeb, a to na všech úrovních hodnocení (žák, učitel, škola, systém).
4. Postupně přejít od měření výsledků vzdělávání žáků v jednotlivých uzlových bodech k metodám, které lépe zohlední podmínky a skutečné účinky práce školy a učitele na úroveň gramotnosti žáků (zejm. přidaná hodnota ve vzdělávání).
5. Rozvíjet kompetence učitelů v oblasti formativního hodnocení.

Problém:

Učitelé u nás nedostávají objektivní zpětnou vazbu o tom, jak se jim daří vyučovat nebo učit se dovednostem a znalostem, které tvoří čtenářskou a matematickou gramotnost, jak si jejich třída stojí ve srovnání s přijatými Standardy ZV. Takové informace dostávají v zahraničí učitelé, žáci i jejich rodiče nebo další aktéři vzdělávání.

Navrhovaná opatření:

1. Popsat různé možnosti využívání informací o dosahované úrovni čtenářské a matematické gramotnosti, analyzovat jejich výhody a rizika pro systém.
2. Na základě provedených analýz přínosů a rizik a za účasti různých aktérů navrhnout systém, jak budou informace o výsledcích vzdělávání žáků využívány pro potřeby jednotlivých zainteresovaných cílových skupin (jaké informace budou užitečné pro centrální orgány, zřizovatele škol, tedy kraje a obce, pro ředitele škol, pro rodiče jednotlivých žáků).
3. Rozvíjet schopnost příjemců informací (učitelů, rodičů, žáků apod.) rozumět informacím o výsledcích vzdělávání žáků, interpretovat je a využívat je pro své rozhodování.

Problém:

Ředitelé škol a další řídicí pracovníci jsou v důsledku současné dělby pravomocí a odpovědností v systému přetížení administrativními úkoly. Proto v průměru nevěnují dostatečnou pozornost pedagogickému řízení škol včetně výsledků žáků v oblasti gramotností, nemají k dispozici nástroje, které by jim umožnily diferencovaný přístup k učitelům v závislosti na tom, jakých výsledků se jim daří dosahovat (s přihlédnutím ke složení tříd, s nimiž pracují).

Navrhovaná opatření:

1. Promítnout problematiku čtenářské a matematické gramotnosti do již fungujících nástrojů a postupů hodnocení práce učitelů a škol (vlastní hodnocení - zpětná vazba, hodnocení ČŠI a hodnocení zřizovatelem).
2. Navrhnout systém pobídek, který bude s využitím dat o výsledcích žáků motivovat školy ke komplexnímu dosahování cílů *Záměru rozvoje gramotností*, aniž by měl nežádoucí efekty např. na rizikové skupiny žáků.
3. Pilotně ověřit systém podpory škol a žáků ohrožených nízkou úrovní nebo malým pokrokem v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti. Rozšiřovat tento systém na další žáky, školy nebo regiony.

Rizika:

- Pokud evaluační nástroje nepokrývají celou problematiku gramotnosti, školy mohou některé důležité komponenty gramotnosti zanedbávat. Evaluační nástroje musí pokrývat celý Standard ZV, na druhou stranu Standard musí pokrývat celý soubor cílů a očekávaných výstupů RVP ZV.
- Malá tradice testování vede naopak u nás k tomu, že je k didaktickým testům vysoká nedůvěra, jejich výsledky jsou obecně bagatelizovány, tvrdí se, že měří jen nedůležité faktické znalosti. Je proto potřeba osvěta o skutečných možnostech testů, informující o jejich slabinách, ale také o skutečných přednostech, které při hodnocení žáků mají.
- V systému odpovědnosti je třeba sledovat nejen školy s nápadně slabými výsledky, ale také školy s nápadně dobrými výsledky.
- Školy mohou mít tendenci přesouvat problémové žáky v rámci systému nebo bránit se přijímání určitých skupin dětí. Úspěšnost vybraných škol se nesmí zvyšovat na úkor ostatních škol, kam se přelévají jejich žáci. V zahraničí se v současnosti vkládají naděje do lepších měřicích nástrojů schopných sledovat vývoj žáka v čase a do opatření posilujících spolupráci mezi školami.
- Je potřeba souběžně uvádět do života systém evaluace i jiných výsledků školy (např. hodnocení klíčových kompetencí), aby se školy nezaměřily pouze jednostranně na základní dovednosti.

4.3 Institucionalizace: Podpora škol, učitelů a žáků při dosahování cílů

Problém:

V důsledku nedostatku údajů o výsledcích vzdělávání žáků nebylo možno objektivně posoudit, které výukové strategie, učebnice a pomůcky nebo způsoby podpory učitelů skutečně vedou k zlepšení úrovně čtenářské nebo matematické gramotnosti u žáků.

Navrhovaná opatření:

1. Vypracovat zásady pro výběr a ověřování efektivity výukových postupů a dalších opatření sloužících zvyšování úrovně čtenářské a matematické gramotnosti, které mohou být v rámci *Záměru rozvoje gramotností* šířeny.
2. Shromažďovat domácí i zahraniční zkušenosti s postupy užívanými pro zlepšení žáků ve čtenářské a matematické gramotnosti.
3. Pilotovat na reprezentativním vzorku škol nadějně postupy a podle stanovených zásad vyhodnocovat jejich efekty.²⁵
4. Průkazně efektivní strategie šířit prostřednictvím inovací v programech pregraduální přípravy učitelů i jejich dalšího vzdělávání, prostřednictvím inspekční činnosti apod.

²⁵ Navrhované opatření vzdělávací politiky je zapotřebí v souladu s trendy ve vyspělých zemích (země OECD) opírat ve zvýšené míře o metodologicky kvalitní poznatkovou bázi, tzv. na dokladech založeném (evidence-based) vzdělávání; na dokladech založené vzdělávací politice. Toto opatření by mělo být postupně uplatňováno i na metodických portálech.

Rizika:

- Úroveň gramotností není jen výsledkem práce školy, je do velké míry ovlivňována sociokulturním zázemím žáka a dalšími faktory. Úspěch specifického záměru proto závisí na podpoře škol, kde se z objektivních příčin²⁶ trvale nedaří dosahovat očekávané úrovně gramotností. Pokud v počáteční fázi bude Záměr rozvoje gramotností přinášet těmto školám „peníze navíc“, oslabí se tím nedůvěra, že v souvislosti s uplatňováním standardů a testováním budou školy pracující se znevýhodněnými dětmi trestány. Tato podpora (např. asistenti učitele, speciální pedagogové ...) však musí být časově omezená, resp. její pokračování musí být podmíněno prokazatelným zlepšením výsledků žáků v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti.
- Zahraniční i domácí zkušenosti ukazují, že reformy se daří jen v malém počtu škol (neuskuteční se v širokém měřítku) a často se neudrží trvale ani tam, kde byla reforma přijata. Jejich slabinou bývá implementace a zajištění udržitelnosti. Opatření se často nedějí systematickým přístupem, což vede k jejich selhávání. Změny nejsou strategicky řízeny a tak zůstávají pouze na papíře. Takový přístup pak vede u učitelů a škol ke znechucení a ignorování změn, případně k jejich aktivnímu odmítání nebo jen vnějškovému přijetí. Česká učitelská veřejnost je unavena reformami. O to těžší bude učitele a školy získat pro jakýkoliv nový záměr. Proto se nesnažíme dosáhnout rychlých efektních kroků, vyvolat krátkodobou kampaň. Opatření je třeba dobře připravit a i vzhledem k momentální nepříznivé ekonomické situaci zavádět postupně.
- Systém se potýká s dlouhodobě neřešenými problémy, které sice přímo nesouvisejí s problematikou gramotností, nicméně komplikují dosahování řady různých cílů včetně zlepšení úrovně gramotností. Patří sem otázka časného rozdělování žáků v základním vzdělávání, velkých regionálních rozdílů mezi výsledky škol, absence systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a kariérního řádu, přetížení ředitelů škol administrativní agendou a v neposlední řadě podfinancování regionálního školství, jehož dopad může být v některých případech dále zvyšován strukturálními charakteristikami jednotlivých škol i celé školské sítě špatně se vyrovnávající s výkyvy demografického vývoje. Řešení, anebo neřešení těchto otázek, může usnadnit, nebo naopak výrazně zkomplikovat, dosažení cílů *Záměru rozvoje gramotností*.

4.4 Realizace a sledování efektů Záměru rozvoje gramotností

České vzdělávací politice bývá vytýkáno, že proklamovaná opatření nebývají důsledně uváděna v život a jejich účinnost se nevyhodnocuje. *Záměr rozvoje gramotností* by měl proto věnovat této oblasti zvýšenou pozornost.

Odpovědnost za realizaci navržených opatření nese MŠMT, ve spolupráci s ČŠI a svými resortními organizacemi. Pro naplnění cílů *Záměru rozvoje gramotností* a realizaci opatření v něm popsanych je proto nezbytné vytvořit odpovídající kapacitu. Zejména je nutné, aby pro implementaci *Záměru rozvoje gramotností* byla jmenována národní koordinační a monitorovací skupina s dostatečnou odbornou i manažerskou kvalifikací, složená ze zástupců MŠMT, resortních ústavů, vysokých škol a základních škol. Bude pověřena konkretizací opatření (mj. na základě poznatků získaných ve veřejné diskuzi), navrhne, jak bude rozdělena odpovědnost za realizaci jednotlivých opatření v rámci vzdělávacího systému a jeho podpůrných struktur, zpracuje harmonogram kroků a bude koordinovat jejich naplňování. Zpracuje rozpočet a bude aktivně vyhledávat různé zdroje financování i nehmotné podpory tohoto záměru. V neposlední řadě bude před pedagogickou i širokou veřejností zastupovat projekt a komunikovat jeho cíle. Dále bude monitorovat postup implementace *Záměru rozvoje gramotností*.

Záměr rozvoje gramotností účelově vychází z vymezení čtenářské a matematické gramotnosti, které je velmi blízké pojetí užívanému v šetření PISA. To umožňuje přijmout výsledky českých žáků v oblasti čtení a matematiky, které jsou stanoveny aktuálními cykly šetření PISA, za výchozí hodnotu indikující úroveň

²⁶ Např. v důsledku kumulace sociálních problémů ve vyloučených lokalitách.

gramotností absolventů českého základního vzdělávání před přijetím a zahájením implementace *Záměru rozvoje gramotností* koncipovaného na období 5 let. Data z budoucích cyklů šetření, za předpokladu účasti České republiky v nich, poskytnou srovnatelné údaje tvořící časové řady a umožňující vyhodnotit efekty implementace *Záměru rozvoje gramotností* po 3 letech, případně dokonce ukážou míru institucionalizace a udržitelnosti změn po 5 letech.²⁷ I když je tedy *Záměr rozvoje gramotností* – mj. v důsledku obtížné ekonomické a sociální situace, v níž je přijímán – skromnější iniciativou než velké vzdělávací reformy uplynulého desetiletí, otevírá se zde možnost mnohem zodpovědněji posoudit případný posun v oblasti, kam směřuje jeho hlavní úsilí, a to dokonce kvantitativně. *Záměr rozvoje gramotností* tak má potenciál nejen přispět k zastavení nebezpečného trendu klesající úrovně dovedností českých žáků a k dosažení obratu, ale může současně představovat i metodologickou inovaci přinášející novou kvalitu v oblasti vzdělávací politiky a řízení vzdělávání.

5 Závěr

Čtení a počítání patřily historicky k základním dovednostem, jimiž škola vybavovala každého žáka pro další studium a život. Svět se dramaticky mění a stejně tak se mění nároky kladené na absolventy vzdělávacího systému. Přesto funkční schopnost různými způsoby používat texty a další dokumenty a zacházet s kvantitativními údaji i prostorovými a dalšími vztahy zůstává i dnes nezbytnou výbavou člověka. Proto také šetření PISA ověřuje úroveň čtenářské a matematické gramotnosti jako předpoklad budoucí úspěšnosti jednotlivých národních společností.

Záměr rozvoje gramotností vytváří podmínky pro zvýšení pozornosti věnované této důležité oblasti. Klade si za cíl vyvoláním odborné i širší veřejné diskuze iniciovat změny v přístupu k výuce čtení a matematiky, poskytováním informací učitelům a školám o aktuální úrovni výkonu uvést tyto změny celoplošně do života a dlouhodobou podporou zajistit udržitelnost dosažených výsledků. Navrhovaná opatření jsou proto zaměřena na:

- (1) přesnější a náročnější stanovení cílů v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti,
- (2) budování systému monitorujícího dosahování těchto cílů na různých úrovních,
- (3) poskytování adekvátní podpory tam, kde se vytyčené úrovně gramotností nedaří dosahovat.

Konečným cílem je u všech skupin žáků zlepšit úroveň gramotností, a tím i jejich šance na úspěch v dalším studiu a pracovním i osobním životě.

Změn ve vzdělávacím systému se daří dosáhnout jen tehdy, je-li jasně stanoven omezený počet priorit. Úspěch snahy o podporu gramotností do značné míry závisí na tom, že nebude souběžně a nekoordinovaně ze strany MŠMT spouštěno množství dalších podobných iniciativ zaměřených na jiné problémy, aby se netříštila pozornost škol a zdroje veřejných rozpočtů. Tím nemají být omezena práva jiných aktérů vzdělávání přinášet do veřejné diskuze odlišná témata nebo názory na jejich řešení.

Věříme, že většina učitelů, rodičů, ale i dalších aktérů vzdělávání si nadále uvědomuje neklesající význam čtenářské a matematické gramotnosti pro pracovní i osobní úspěch každého jedince i celé společnosti. *Záměr rozvoje gramotností* představuje nástroj koordinace a podpory jejich úsilí.

Tento záměr zároveň není izolovaným dokumentem, ale měl by být součástí výchozích podkladů pro přípravu Strategie rozvoje vzdělávání 2020, dalších dlouhodobých záměrů, státních rozpočtů kapitoly školství, legislativních změn, dokumentů MŠMT a ČŠI.

²⁷ Na úrovni prvního stupně základního vzdělávání lze využít data z šetření TIMSS a PIRLS 2011. Podobnou roli mohou sehrát i data z připravovaného národního monitorování vzdělávacích výsledků, i když tam lze očekávat, že plné srovnatelnosti výsledků z jednotlivých ročníků nebude v prvních letech ještě dosaženo, protože koncepce testování a měřicí nástroje teprve procházejí vývojem.

Příloha: Dosavadní opatření směřující k podpoře gramotností

Lze identifikovat celkem pět prioritních oblastí²⁸, jež jsou společné zemím úspěšně zlepšujícím výsledky vzdělávání jejich žáků: (1) kvalita kurikula a standardů vzdělávání; (2) odměňování učitelů; (3) zlepšování znalostí učitelů a ředitelů škol, často formou skupinového či kaskádového učení se; (4) hodnocení výsledků žáků a využívání dat o žácích k jejich podpoře; (5) tvorba legislativních dokumentů. V následujících částech materiálu je uveden stručný přehled hlavních opatření MŠMT, která v daných oblastech směřují k podpoře gramotností. Je strukturován podle prioritních oblastí uvedených v prvním odstavci.

Hlavní reformní kroky pro zlepšení kvality základního vzdělávání, včetně podpory gramotností, uvádí souhrnně také Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2011–2015).²⁹ Jedná se především o změny obsahu základního vzdělávání, vytvoření standardů vzdělávání, zahájení pravidelného zjišťování výsledků vzdělávání žáků v 5. a 9. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků nižších stupňů víceletých gymnázií, zjišťování úrovně vzdělávání v ČR v mezinárodním srovnání, podporu oborových didaktik, reformu systému financování regionálního školství.

P.1 Oblast kurikula a standardů vzdělávání

MŠMT ve spolupráci s **Národním institutem dalšího vzdělávání (NIDV)** a **Národním ústavem pro vzdělávání (NÚV)** zahájilo na podzim roku 2010 výzvou k široké diskuzi práci na standardech vzdělávání pro české základní vzdělávání. Na základě výsledků diskuze na odborné konferenci a navazujícím semináři byly v listopadu téhož roku ustanoveny pracovní skupiny a zahájena tvorba vlastních **Standardů pro základní vzdělávání (Standardy ZV)**. První návrhy prošly dvojí veřejnou diskuzí a výsledná podoba byla v červenci roku 2011 zveřejněna na webových stránkách MŠMT. Po dalších úpravách pak byly Standardy ZV v lednu roku 2012 zařazeny jako součást Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Standardy ZV jsou zatím vytvořeny pro vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace, Cizí jazyk – Anglický jazyk (Německý jazyk, Francouzský jazyk).

Cílem Standardů ZV je napomoci učitelům, školám, rodičům i žákům při naplňování vzdělávacích cílů a stát se oporou pro hodnocení žáků. Standardy ZV jsou v roce 2012 vytvořeny pouze pro základní úroveň, tedy stanoví nepodkročitelné minimum toho, co musí žák na konci 5. a 9. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků nižších stupňů víceletých gymnázií znát a umět. Část Standardů ZV lze použít jako výchozí materiál pro přípravu testů ke zjišťování výsledků vzdělávání žáků v 5. a 9. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků nižších stupňů víceletých gymnázií.

Zároveň s přípravou Standardů ZV zahájilo MŠMT ve spolupráci s NÚV **revizi RVP ZV**. Z hlediska *Záměru rozvoje gramotností* je především významné, že zahrnuje vymezení postavení gramotností v RVP ZV, dále aktualizaci vzdělávacího obsahu, vzdělávacích oborů a jejich očekávaných výstupů, ale také zařazení nových aktuálních témat, mj. finanční gramotnosti.

P.2 Oblast odměňování učitelů

Oblast odměňování je důležitá pro *Záměr rozvoje gramotností* mj. i z toho důvodu, že pozitivní změny výsledků se nedaří uskutečňovat ve vzdělávacích systémech, kde současně probíhají výrazné spory o mzdy nebo další pracovní podmínky (nebo kde jsou současně iniciovány jiné zásadní reformy).

V prosinci roku 2010 vláda schválila novou stupnici platových tarifů pro kvalifikované pedagogické pracovníky s vysokoškolským vzděláním, přičemž nástupní plat od 9. platové třídy byl navržen na 20 tis. Kč.

²⁸ Mourshed, M. Chijioka, Ch. Barber, M. How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company, 2010.

²⁹ Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011–2015, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

Z toho důvodu byl v roce 2011 na podporu posílení platové úrovně pedagogických pracovníků s vysokoškolským vzděláním, kteří splňují odbornou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb., vyhlášen rozvojový program s celkovou částkou 2,1 mld. Kč.

Odměňováním pedagogických pracovníků se systematicky zabývá v rámci své hodnotící a kontrolní činnosti ČŠI. Škola je v inspekční zprávě hodnocena také podle toho, jak efektivně využívá finanční prostředky, viz Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2011/2012. ČŠI ve výroční zprávě každoročně hodnotí vzdělávací systém z hlediska efektivity a také z hlediska naplňování priority v oblasti odměňování pedagogických pracovníků v předškolním a základním vzdělávání, viz například **Výroční zpráva ČŠI za rok 2010/2011, strana 31 a strana 59.**

Existuje reálná perspektiva vytvoření kritérií pro hodnocení pedagogické práce učitelů a jejich zařazení do vyšších kariérních stupňů, neboť je v současnosti vytvářen kariérní řád pedagogických pracovníků (v rámci individuálního projektu národního **Kariérní systém**) a kariérní řád ředitelů škol.

Přímá vazba odměňování učitelů a ředitelů na výsledky jejich žáků v oblasti gramotností neexistuje. Je však třeba upozornit, že funkční systémy podobných pobídek se zatím nedaří vytvářet ani v zahraničí. Vyžadují schopnost měřit nejen prosté výsledky, ale i hodnotu přidanou školou a učitelem. *Záměr rozvoje gramotností* proto nedoporučuje zavádění podobného systému odměňování bez dalších analýz.

P.3 Oblast zlepšování znalostí učitelů a ředitelů škol

Zvyšování kompetencí učitelů v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti je dosahováno prostřednictvím programů dalšího vzdělávání, jejichž organizací je pověřen NIDV. Jedná se nejen o standardní formy vzdělávání jako např. jednodenní, vícedenní, cyklické, pracovní a informativní semináře, vícedenní workshopy, celostátní konference, letní školy a kulaté stoly. Učitelé se zapojují i do e-learningových vzdělávacích kurzů na metodickém portálu www.rvp.cz, který je provozovaný NÚV. Na uvedených stránkách lze nalézt i řadu publikací a metodických materiálů, které jsou určeny všem učitelům, kteří chtějí zvyšovat úroveň gramotností svých žáků. Dosud však neexistují mechanismy hodnocení dopadu těchto forem vzdělávání a další podpory učitelů a ředitelů na výsledky jejich žáků v oblasti gramotností, což se v zahraničí považuje za nejdůležitější efektivitu poskytované podpory. Podobnou slabinou, která je mj. důsledkem toho, že dosud nebyly systematicky sledovány vzdělávací výsledky, ovšem trpí i mnohá z následujících opatření, a jejich reálný přínos pro úroveň dovedností žáků tak není znám.

V rámci programu „**EU peníze školám**“, který MŠMT vyhlásilo v roce 2010, školy dostaly prostor pro zjednodušené získávání evropských dotací z operačního programu **Vzdělávání pro konkurenceschopnost prostřednictvím tzv. šablon klíčových aktivit**. Mezi ně patří i rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti. V každé z uvedených oblastí lze podpořit individualizaci výuky, vytváření nových vzdělávacích materiálů a vzdělávání pedagogických pracovníků, speciálních pedagogů či školních psychologů.

Součástí hodnocení ČŠI podle kritériálního rámce je i posuzování kvality řízení školy a personálních podmínek, viz Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2011/2012. V něm je obsaženo i sledování „Účinné podpory rozvoje osobnosti dětí a žáků“. Zde ČŠI hodnotí mimo jiné také uplatňování účinných moderních pedagogických metod a přístupů ve výuce. Jedním z důležitých opatření pro rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti je vydání tematických zpráv **Podpora rozvoje matematické gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání** v únoru roku 2011 a **Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání** v březnu roku 2011. K oběma tematickým zprávám proběhla národní setkání zástupců odborných společností, pedagogické veřejnosti, MŠMT a ČŠI a byla vydána memoranda, která obsahují výzvu ke konkrétním aktivitám na podporu zlepšení výsledků žáků v klíčových gramotnostech.

V oblasti vysokoškolského studia, a tím přeneseně také v přípravě učitelů pro ZŠ na vysokých školách, jsou v současné době realizovány dva individuální projekty národní, a to IPn **Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání** (IPn Q-Ram) a IPn **Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání** (IPn Kvalita). V rámci prvního zmiňovaného projektu jsou vytvářeny tzv. minimální standardy pro úroveň bakalářskou, magisterskou a doktorskou na národní úrovni, a to na základě formulovaných výstupů z učení (odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti), které jsou závazné. V rámci IPn Kvalita je v první klíčové aktivitě soustředěna pozornost na problematiku fakult vzdělávajících učitele komplexně. Aktuálně je otázka přípravy budoucích učitelů mapována a hodnocena pracovní skupinou expertů tohoto projektu, a to prostřednictvím veřejné zakázky na provedení a vypracování průzkumu „problematiky fakult vzdělávajících učitele se zaměřením na zjištění stávající struktury učitelského sboru základního a středního školství a zjištění názorů na pojetí přípravy učitelů a na zvolené modely strukturace studia“. Předpokládá se širší diskuze všech hlavních aktérů v oblasti přípravy učitelů.

Nezanedbatelnou roli hraje také vzdělávání pedagogů volného času a pracovníků pracujících s dětmi a mládeží, které uskutečňuje **Národní institut dětí a mládeže (NIDM)**. Oddělení vzdělávání pořádá vzdělávací akce jak celostátní, tak regionální. Další možnosti vzdělávání nabízí individuální projekt národní **Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání Klíče pro život**, realizovaný NIDM, v jehož rámci byl vybudován ve spolupráci s vybranými lektory tzv. **Vzdělávací modul zájmového a neformálního vzdělávání**, který podporuje jednak organizaci a jednak hodnocení úrovně posunu znalostí či dovedností a postojů frekventantů vzdělávacích akcí.

P.4 Oblast hodnocení výsledků žáků a oblast využívání dat o žácích k jejich podpoře

V letech 2005–2007 MŠMT (prostřednictvím přímo řízené organizace **CERMAT**) realizovalo projekty, zaměřené na zjišťování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základní školy. V letech 2005 a 2006 se zjišťování výsledků uskutečnilo v omezeném rozsahu (2005 - v Karlovarském kraji, 2006 - v Karlovarském, Libereckém kraji a kraji Vysočina). V roce 2007 se projektu zúčastnily všechny kraje České republiky. Prostřednictvím testů byly zjišťovány i dovednosti související s čtenářskou a matematickou gramotností.

Hlavním garantem v oblasti hodnocení výsledků žáků se stala ČŠI, v jejíž gesci probíhá řada šetření (pro ilustraci jsou uvedena šetření z Plánu hlavních úkolů pro rok 2011/2012): tematická inspekce celkových školních a skupinových výsledků předškolního vzdělávání v návaznosti na přípravu dětí pro povinnou školní docházku (školní zralost); národní šetření podle §171 odst. 2 školského zákona Zjišťování a hodnocení výsledků žáků ve vybraných předmětech, zejména v 5. a 9. ročníku základní školy a v odpovídajících ročnících nižších stupňů víceletých gymnázií; podpora zavedení Standardů ZV; mezinárodní šetření TIMSS a PIRLS 2011 zaměřené na výsledky žáků 4. ročníků v matematické a čtenářské gramotnosti, výsledky budou známy na konci roku 2012; mezinárodní šetření PISA 2012 zaměřené na výsledky patnáctiletých žáků v oblasti klíčových gramotností. ČŠI realizuje projekt „**Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice**“ (NIQES), ve kterém je jednou z aktivit **Národní šetření výsledků žáků v počátečním vzdělávání**.

K rozvíjení čtenářské a matematické gramotnosti přispívají i **soutěže** žáků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, které každoročně vyhlašuje MŠMT.³⁰ Pro oblast čtenářské gramotnosti je relevantní např. **Olympiáda v českém jazyce**, pro rozvoj matematické gramotnosti **Matematická olympiáda**, **Matematický klokan**, **Logická olympiáda**. Pro žáky základních škol je určena i **Mezinárodní olympiáda mladých vynálezců IYIPO**. Jedná se o soutěž odborných projektů s využitím matematiky a informačních a komunikačních technologií. Odborným gestorem těchto soutěží je NIDM nebo některá vysoká škola. Dlouhá tradice některých z těchto soutěží a existence odpovídajících časových řad údajů mj. vytvářejí předpoklady pro další analýzy, které by mohly pomoci porozumět změnám, jež vyvolaly

³⁰ Vyhláška č. 55/2005 Sb., o podmínkách organizace a financování soutěží a přehlídek v zájmovém vzdělávání.

potřebnost *Záměru rozvoje gramotností*. Je třeba dále zvážit, zda např. nerozšířit spektrum soutěží specificky v oblasti čtenářské gramotnosti.

P.5 Oblast tvorby legislativních dokumentů

V legislativních předpisech rezortu školství není podpora gramotností v základním vzdělávání výslovně zmíněna (na rozdíl od praxe některých zemí), avšak prostor vytvořený těmito dokumenty jednotlivým školám rozvoj všech dimenzí gramotností umožňuje. **Školský zákon** v současnosti vymezuje cíle základního vzdělávání takto (§ 44): „Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“

Z dalších závazných dokumentů je nejvýznamnější **RVP ZV**. Povinnost MŠMT vydat RVP ZV je určena přímo školským zákonem a školy jsou povinny se jím řídit. Součástí RVP ZV jsou Standardy ZV (viz kap. 4.1). Z hlediska cílů *Záměru rozvoje gramotností* je významná skutečnost, že práce na standardech pro vzdělávací obory Jazyk a jazyková komunikace a Matematika a její aplikace byly (spolu tvorbou standardů pro oblast cizího jazyka) zahájeny přednostně.