

aβer

learning tools for preventing functional
and secondary illiteracy

Metodika školení pro skupiny ohrožení negramotností funkční

Akademia WSB
WSB University



Alphabetter - learning tools for preventing
functional and secondary illiteracy

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Financováno Evropskou unií. Vyjádřené názory a stanoviska jsou však výhradně názory autora (autorů) a nemusí nutně odrážet názory Evropské unie nebo Národní agentury (NA). Evropská unie ani NA za ně nenesou odpovědnost.

Obsah

Úvod

Společný rámec pro metodiku univerzální podpory pro osoby ohrožené funkční negramotností

Jak v tomto projektu chápeme funkční negramotnost?

Jaké jsou obecné problémy g r a m o t n o s t i v jednotlivých kontextech?

POLSKO ITÁLIE

RAKOUSKO

ČESKÁ

REPUBLIKA

Rámec pro návrh rovnosti gramotnosti na úrovni komunity

Rámec pro navrhování rovnosti v oblasti komunitní gramotnosti

Zapojení sociálních partnerů Bibliografie

//

//

Úvod

Předání představuje metodiku podpory sociálních skupin ohrožených negramotností. Popisuje metodiku intervencí od procesu operacionalizace problému přes sociální diagnostiku až po přípravu akční strategie šité na míru konkrétní cílové skupině. Metodika je univerzální - mohou ji využít všichni odborníci pracující s lidmi postiženými nebo ohroženými funkční negramotností. I za tímto účelem byl dokument přeložen do pěti jazyků, včetně hlavní anglické verze. Navrhovaná řešení zjednoduší a především zefektivní aktivity v oblasti vzdělávání dospělých. Vyvinutá metodika je rovněž přizpůsobena potřebám uživatelů z akademické sféry a umožňuje inovativní vylepšení tradičních kurzů pedagogiky, andragogiky, antropologie nebo sociologie.

Strategie dopadu popsaná v dokumentu je mezikulturní. Již v průběhu společné přípravy projektové žádosti jsme si uvědomili, že ačkoli obecný rámec pro pochopení fenoménu funkční negramotnosti každého z partnerů je v zásadě podobný, naše hlubší porozumění jeho povaze, příčinám a strategiím boje proti němu je hluboce podmíněno sociokulturním kontextem a historickými zkušenostmi. Koneckonců cílem projektu bylo inovativně adaptovat americké úspěchy v boji proti funkční negramotnosti na evropský kontext. Proto jsme se i přes počáteční rozdílnost intelektuálních tradic v návrhu projektu rozhodli přijmout univerzální pracovní chápání fenoménu funkční negramotnosti, což umožnilo zahájit společnou práci: výměnu nápadů a vytvoření pracovního plánu pro adaptaci amerických řešení. První fází práce projektového týmu, na níž se podíleli partneři z pěti zemí, se tak stala dohoda o základních předpokladech a chápání konstruktů, na něž se bude metodika vztahovat. Proces stanovení společné přesné operacionalizace pojmů používaných tvůrci inovativních řešení je standardním postupem společné práce, zejména vezmeme-li v úvahu, že řešení má být univerzální a že na něm pracují lidé ze zemí, kde se tradice boje proti funkční negramotnosti navzájem velmi liší. V případě týmu Alphabetter se tato část společné práce uskutečnila během prvních dvou projektových setkání, která se konala v Polsku a USA. Během těchto setkání se ukázalo, že ačkoli se pojem funkční a sekundární negramotnost objevuje ve všech partnerských zemích, tradice jejího chápání, formulování cílů a vytváření politik proti ní jsou velmi odlišné. Aby bylo možné přejít ke smysluplné metodice a praktickým nástrojům, které odpovídají moderním standardům boje proti tomuto jevu, bylo nutné dohodnout se na přesnějším společném rámci pro chápání toho, co je funkční a sekundární negramotnost.

Na každém dalším prvku projektu se pracovalo podobným způsobem: na osobních schůzkách, workshopech a pracovních schůzkách online jsme se dohodli na společném řešení. Výsledkem je, že metodika podpory umožňuje současný rozvoj všech osmi klíčových kompetencí (což je novinka) v souladu s doporučeními Rady EU o klíčových kompetencích pro celoživotní učení:

- 1) z hlediska porozumění a tvorby informací,
- 2) o mnohojazyčnosti,
- 3) v numerickém myšlení a v oblasti věd o živé přírodě, technologií a inženýrství,
- 4) digitální,
- 5) osobní, sociální a vzdělávací,
- 6) Občanství,
- 7) o podnikání,
- 8) z hlediska kulturního povědomí a vyjádření.

Podle současných trendů intelektuálních výdobytků v oblasti funkční negramotnosti je třeba považovat její redukci na pouhé "schopnosti a dovednosti v oblasti čtení a porozumění" za neinovativní přístup. V současné době jsou někdy zpochybňovány dokonce i předpoklady, z nichž vycházejí klasické mezinárodní srovnávací studie prováděné agenturami OSN (tzv. PIAAC). Poskytují určitý obraz o obecné situaci a jsou velkou inspirací pro veřejné politiky, ale jejich nereflektovaný převod do praktických řešení je zároveň silně zpochybňován. Chápání pojmů funkční negramotnost ovlivňují také kulturní faktory, historické faktory a aktuální sociální problémy dané země. Snažili jsme se proto společnou prací všech partnerů a společnou diskusí vypracovat způsob operacionalizace hlavních pojmů, který by na jedné straně odpovídal nejvyšším standardům přijímaným v této oblasti a zároveň byl univerzální a co nejvíce inkluzivní. Tento úkol se neukázal jako snadný, neboť se zdálo, že nejnovativnější americká řešení zpočátku daleko přesahují rámec vytyčený tradičním a hovorovým chápáním funkční a sekundární negramotnosti (členy projektového konsorcia byly i organizace nespojené s akademickou sférou). Nakonec jsme přijali společný koncepční rámec, z něhož vycházela naše další práce. Přijali jsme předpoklady v souladu s tzv. multimodálním přístupem k funkční negramotnosti a s koncepcí Rámce komunitního návrhu rovnosti gramotností, který účastníkům projektu představily profesorka Megan Hopkinsová z University of California v San Diegu a profesorka Cheryl Forbesová, ředitelka katedry pedagogických studií UC San Diego. Partneři projektu Alphabetter, kteří se zúčastnili řady studijních návštěv, měli možnost získat praktické poznatky o programech vyvinutých Kalifornskou univerzitou na podporu úrovně gramotnosti v komunitách migrantů. Byly představeny předpoklady a praktické aspekty vývoje univerzálních řešení proti problému zejména funkční negramotnosti, která sice úzce souvisí se sociálním kontextem Kalifornie, ale lze ji považovat za předmět adaptace na kontext jednotlivých evropských zemí:

- Rámec pro navrhování rovnosti gramotnosti v komunitě;
- Integrovaná a určená ELD: Základní třída Příklad videa;
- Systém přípravy dvojjazyčných učitelů UCSD;
- CA English Language Arts - Rámec a standardy ELD
- Očekávání pedagogického výkonu (TPE).

Americké osvědčené postupy se pak staly předmětem společné práce v rámci on- line a osobních komunikačních schůzek, dílčích implementačních projektů, pilotních projektů a konzultací.

Zejména v důsledku věcné diskuse a důrazné intervence amerického partnera byla odmítnuta archaická řešení založená na vzdělávacím kvantitativním přístupu, která nesplňují požadavky sociální spravedlnosti, neboť používané nástroje jsou nejčastěji etnocentrické a mohou vést k asimilaci namísto sociokulturní integrace. Jako příklad lze uvést nástroje založené na diagnostice funkční negramotnosti na základě příliš normativních a ke kulturním odlišnostem migrantů necitlivých školních testů, které jsou stále používány a popisovány v literatuře. Jinými slovy, ukázalo se, že chápání toho, co je v evropském diskurzu kolem konceptu funkční a sekundární negramotnosti inovativní, není inovativní z americké perspektivy. Abychom toto tvrzení konkretizovali, lze poukázat na konkrétní body, v nichž se náš přístup po zohlednění poznatků a zkušeností získaných ze spolupráce s americkým partnerem stal inovativním. V projektu Alphabetter jsme vycházeli z následujících předpokladů, které jsme považovali za stanovení standardů a směrů naší práce:

a) Současný stav výzkumu ukazuje, že výchova a vzdělávání v oblasti gramotnosti ovlivňují především soudržnost a rozvoj sémantického, fonologického a syntaktického zpracování, které spíše než "gramotnost" tvoří jádro problému funkční a sekundární negramotnosti. Cílem by měla být podpora symbolického zpracování ve všech možných formách a modalitách.

b) Hranice mezi funkční a nefunkční negramotností jsou arbitrární a kontextuální - pro jejich diagnostiku neexistují všeobecně přijímané standardy; často archaické a etnocentrické diagnostické nástroje se však stávají základem pro společenské praktiky stigmatizace a diskriminace, které přispívají k vyloučení a marginalizaci. V některých přístupech je používání takových kontextuálně nevhodných přístupů považováno za formu rasismu.

c) Problém boje proti funkční negramotnosti však lze omezit na zvýšení individuální úrovně gramotnosti. Rozhodli jsme se, že základní strategií boje proti funkční negramotnosti je přijmout opatření vedoucí ke zvýšení úrovně gramotnosti. Cílem projektu je proto zvýšit úroveň gramotnosti skupin, které byly identifikovány jako skupiny postižené nebo zvláště ohrožené funkční negramotností.

d) Anglické slovo "literacy", které funguje jako konstrukt v diskurzu týkajícím se problému funkční negramotnosti, nelze do jiných jazyků přeložit jako "schopnost číst a psát nebo číst a psát s porozuměním" (ačkoli právě tak jej překládají populární online překladače).

e) Gramotnost je schopnost chápat a sdělovat poznatky o pokročilých duševních stavech (vlastních i cizích) nebo kognitivní instrukce vyjádřené prostřednictvím symbolických kódů (především přirozeného jazyka), což souvisí s kvalitou fungování v běžné společnosti.

f) Gramotnost je spojena se sociální adaptací v určitém sociálním prostředí, takže se předpokládá, že lepší gramotnost vede k lepší sociální adaptaci a kvalitnějšímu životu; lepší gramotnost znamená lepší odbornost v určité oblasti komunikace v běžné společnosti, pokud to vede k lepší sociální adaptaci.

g) Gramotnost je souhrnem individuálních dovedností ve všech používaných jazycích a ve všech symbolických oblastech důležitých pro sociální fungování v běžné společnosti; učení se novému jazyku má aditivní účinek na celkovou úroveň gramotnosti;

h) Nízkou gramotnost lze konvenčně označit jako "funkční negramotnost", ale jasné hranice mezi gramotností a funkční negramotností jsou vždy sporné;

i) Některé skupiny (např. uprchlíci, menšiny, ekonomičtí migranti) mohou být v blízké budoucnosti vysoce ohroženy funkční negramotností, a proto se zdá být rozumné začít přijímat preventivní opatření. To je základem přístupu USA.

j) Rané dětství je klíčové pro rozvoj gramotnosti a prevenci funkční negramotnosti v dospělosti, ačkoli fenomén funkční negramotnosti je v mnoha koncepcích obvykle popisován jako identifikovatelný u dospívajících a dospělých; námi navrhovaná řešení byla proto zaměřena také na rodiny s dětmi - aby bylo možné čelit funkční negramotnosti v další generaci, je třeba vzdělávat dospělé, kteří jsou zodpovědní za proces socializace;

k) V multimediálním prostředí moderní společnosti může být jazyková komunikace rozšířena prostřednictvím různých modalit: vizuální, sluchové, behaviorální a prostorové; to znamená, že multimodalita je základní strategií gramotnosti.

Metodika je inovativní. Překračuje obvyklé způsoby uvažování o problému negramotnosti. Navržená metodika a její odpovídající nástroje mají charakter komplexního nástroje, který umožňuje přizpůsobení pro použití v různých fázích vývoje.

vývoj dospělých a v různých sociálních prostředích. Namísto toho, aby se zaměřovala pouze na důsledky funkční negramotnosti, umožňuje účinnou prevenci. Vytvořené nástroje jsou navíc přizpůsobeny reálným existenčním podmínkám moderní společnosti, které spočívají v rostoucím propojení a rozmanitosti digitálních technologií. Většina symbolických komunikačních prvků, k nimž mají moderní lidé přístup, například videa na YouTube, příspěvky na sociálních sítích a články na internetových stránkách, již nejsou "texty ke čtení", ale zahrnují různé způsoby komunikace, jako jsou videa, obrázky a zvuk. Moderní komunikace je mnohem víc než jen psaní a řeč a gramotnost je mnohem víc než jen jazyk. Aby příjemci našich výsledků zvládli dnešní

světem textu, potřebují mnohem víc než jen schopnost číst a psát slova a věty. Psaní a řeč jsou jen dvě z mnoha modalit, které se v moderní komunikaci používají v rámci symbolického kódu.

Za zmínku stojí, že při navrhování metodiky dopadu jsme měli to potěšení spolupracovat s některými z nejvýznamnějších amerických výzkumníků z Kalifornské univerzity v San Diegu. Toto celosvětově uznávané pracoviště - nacházející se na americko-mexické hranici, ve městě, kde je problematika adaptace migrantů a výzkumu jejich problémů a způsobů podpory obzvláště rozvinutá - uspořádalo pro účastníky projektu Alphabetter sérii workshopů, na nichž předvedlo příkladné aplikace univerzální metodiky pro zvyšování gramotnosti v komunitách migrantů. Zkušenosti z těchto workshopů byly využity v další práci konsorcia. Je však třeba poznamenat, že návrhy amerického partnera nebyly ostatními účastníky konsorcia přijaty nekriticky nebo nereflektovaně. Konečná linie činnosti byla přijata jako forma racionálního kompromisu mezi očekáváními různých národních týmů.

V přijatých řešeních jsme výslovně zdůraznili potřebu přijmout opatření zaměřená na migranty, kteří jsou obzvláště postiženi problémem funkční negramotnosti. To znamenalo zavést do metodiky vysoké standardy péče o kulturní a jazykovou adaptaci navržených aktivit, stejně jako nutnost spolupráce s komunitami, na které je zaměřena konkrétní úprava vytvořeného řešení, tzv. komunitní rámec pro návrh rovnosti gramotnosti, jehož zásady a postupy implementace byly popsány v metodickém dokumentu (zejména zapojení komunit a rodin do využívání vytvořených intervencí). Podle standardů vypracované univerzální metodiky by každému praktickému opatření zaměřenému proti funkční negramotnosti měla předcházet pečlivá kulturní a jazyková adaptace.

Společný rámec pro metodiku univerzální podpory pro osoby ohrožené funkční negramotností

Jak v tomto projektu chápeme funkční negramotnost?

Prvním cílem této kapitoly je poskytnout ucelený přehled toho, jak je funkční negramotnost chápána v teorii a praxi vzdělávací politiky. Na tomto pozadí bychom rádi představili koncept přijatý v naší metodologické strategii pro definování dopadu projektu. Máme v úmyslu zabývat se nejen těmi, kteří jsou již funkční negramotností postiženi, ale také těmi, kteří jsou jí v blízké či vzdálené budoucnosti ohroženi. To znamená, že ochrana před funkční negramotností může být jedním z hlavních cílů projektu.

Je třeba zdůraznit, že fenomén funkční negramotnosti je na jedné straně jedním z nejpobulárnějších témat v diskusích o současném vzdělávání, na druhé straně je nesmírně obtížné jej definovat a operacionalizovat. Podle Davida Davenporta a Jefferyho M. Jonese (2005) vznikl koncept funkční negramotnosti v 60. letech 20. století v návaznosti na rostoucí potřebu průmyslového pokroku a poznání, že povinné základní vzdělání nestačí k zajištění dostatečné úrovně gramotnosti potřebné pro budoucí socioekonomický rozvoj. Tento problém se v různých národních vzdělávacích systémech projevoval různými způsoby.

Nejčastěji se funkční negramotnost chápe tak, že člověk nedokáže používat čtení, psaní, počítání nebo jiné dovednosti zpracování symbolů. Funkční negramotnost má významné negativní důsledky nejen pro osobní rozvoj, ale také z ekonomického a sociálního hlediska. Přestože funkční negramotnost byla v posledních letech velmi propagována v masmédiích, vědecké poznatky o osobách označovaných jako funkčně negramotné jsou omezené; definice, hodnocení a diferenciální diagnostika souvisejících numerických a jazykových poruch jsou obvykle sporné.

Fenomén funkční negramotnosti a zájem o něj ze strany výzkumníků a tvůrců veřejných politik úzce souvisí s pojetím gramotnosti a obecné vzdělávací praxe. Přístup k výuce dovedností je často vnímán jako rutinní opakování abecedy. Důraz na rozpoznávání a pojmenovávání písmen je sice důležitou součástí, ale přístup založený na dovednostech se vyvinul v celou řadu bloků, v nichž se žáci nejprve učí základní dovednosti a systematicky přidávají další úkoly. Tento proces začíná ve chvíli, kdy žáci začínají rozpoznávat souvislosti mezi hláskami a symboly, čímž dochází k rozbití jazykového "kódu". Podle Davida Davenporta a Jefferyho M. Jonese (2005) se v průběhu let vyvíjelo také vyučování významu. Až do konce 60. let 20. století znamenala výuka významu metodu "slovičkaření" nebo metodu "viz a řekni", při níž se děti učily jednotlivá slova odděleně, ve větách a příbězích, a nakonec si osvojily - intuitivně nebo explicitně - specifické dovednosti pro identifikaci částí slov. Celá řeč - používání psaného jazyka jako celku, nikoli jako souboru jednotlivých slov - přidala jasný důraz na obsah toho, co děti čtou. V důsledku toho celý jazyk posílil a dokonce podpořil přechod od bezvýznamných textů k literatuře, která má pro žáky smysl. Celý jazyk získal značnou popularitu koncem 80. a začátkem 90. let 20. století, kdy učitelé reagovali na nové výzkumy, které propojily pedagogické metody více přímo s pedagogickou psychologií.

Označení konkrétní osoby za postiženou funkční negramotností by mělo být v každém případě považováno za relativní nebo libovolné. Neexistuje ani všeobecně přijímaná definice funkční negramotnosti, ani žádný absolutně spolehlivý způsob jejího měření, a proto v praxi existuje tolik různých kritérií pro její posuzování (Bulajić, Despotović, Lachmann 2019). Problém funkční negramotnosti však tvůrci sociální politiky nadále spojují s obtížemi správně číst a psát v každodenních situacích, což je její nejzřetelnější projev. Funkční negramotnost se může projevovat například omezenou schopností porozumět tištěným pokynům, správně sepsat stížnost nebo vyplnit žádost o zaměstnání. Není pochyb o tom, že při charakteristice společnosti založené na znalostech není tento přístup k problému funkční negramotnosti ani úplný, ani dostatečný. Ve většině

zemích se v průběhu minulého století prováděly celonárodní testy, které hodnotily čtenářské dovednosti ve skóre. Například jedno z kritérií pro hodnocení funkční negramotnosti klasifikuje lidi jako "negramotní", pokud čtou pod úrovní osmé třídy. Další kritérium vychází z posledního ročníku střední školy, tedy z dvanácté třídy.

Další kritérium vychází z posledního ročníku střední školy, tedy z dvanácté třídy. V mnoha zemích způsobuje provádění celostátních testů největší problémy: "testování gramotnosti vede k odhalování negramotnosti".

Silným impulsem pro další rozvoj konceptu funkční gramotnosti bylo paradigma celoživotního učení a rozsáhlý národní a mezinárodní výzkum gramotnosti. Tento výzkum, široce zavedený ve druhé polovině 20. století, "znovuobjevil" téma negramotnosti (Goffinet, Damme, 1990) a vedl k potřebě "adekvátně poskytovat vzdělávací řešení netradičními a inovativními způsoby", založenými na "principech celoživotního vzdělávání na jedné straně a rozvoji vhodných postupů v oblasti gramotnosti a základního vzdělávání na straně druhé" (Fuchs-Brüninghoff, Kreft, Kropp, 1986).

Jak již bylo uvedeno výše, koncept funkční negramotnosti byl poměrně odolný vůči pokusům o jeho operacionalizované vymezení. V současných oblastech výzkumu se používá velké množství definic, takže tyto studie jsou často vzájemně neporovnatelné.

Jedním z hlavních důvodů, proč funkční negramotnost definovat pouze jako široký popisný příběh, je skutečnost, že funkční negramotnost je dynamický koncept, který se utváří v závislosti na aktuálním kulturním a diskurzivním vývoji. Pojem bývá definován normativně, podle potřeb doby a kulturního kontextu, společenského vývoje nebo specifických požadavků trhu práce a dalšího vzdělávání (Bulajić, Despotović, 2018). Zejména evropská autoři považují funkční gramotnost nejen za soubor základních dovedností, ale spíše za komplexní soubor znalostí a dovedností, za strategii osobního rozvoje v kontextu celoživotního učení a za základ rozvoje integrovaného a vzdělaného evropského společenství (viz Mukan, Fuchyla, 2016). Navíc se zdá, že tyto široké definice vycházející ze vzdělávání dospělých ztotožňují funkční gramotnost s širším pojetím kompetencí v oblasti celoživotního učení, jak jsou definovány v evropském referenčním rámci pro tyto klíčové kompetence.

Výzkumy ukazují, že výchova a vzdělávání v oblasti gramotnosti ovlivňují především konzistenci a rozvoj sémantického (kvantitativní rozdíly), fonologického a syntaktického zpracování. Zdá se, že na rozdíly ve výkonech mezi negramotnými a negramotnými žáky má vliv také povaha podnětů používaných v kognitivních úlohách.

Průzkum dovedností dospělých, známý pod zkratkou PIAAC, který vypracovalo UNESCO, byl do značné míry koncepčně a metodologicky ovlivněn předchozími IALS. První kolo šetření proběhlo v roce 2012 (OECD, 2013a; OECD, 2013b), druhé v letech 2014 a 2015 (OECD, 2016), kdy se k šetření připojilo dalších devět zemí (celkem 33). PIAAC se zaměřoval především na dovednosti v oblasti zpracování informací, které se skládaly z jazykových dovedností (pouze čtení), numerických dovedností a řešení problémů v prostředí bohatém na technologie, přičemž poslední jmenované dovednosti představovaly především ICT (informační a komunikační technologie) nebo digitální dovednosti. Definice jazykových dovedností v rámci PIAAC vychází ze specifitějších a zkušenostních kognitivních dovedností čtení a psaní - vidí, že gramotnost zahrnuje "celou řadu dovedností, od dekódování psaných slov a vět až po porozumění, interpretaci a hodnocení složitých textů" (OECD, 2013b, s. 20). Ačkoli PIAAC nepoužívá termín funkční negramotnost, navrhuje, aby funkční negramotnost byla zařazena do úrovní škály jazykových dovedností PIAAC. PIAAC rozlišuje následující tři kognitivní strategie pro dekódování a zpracování psaného textu: přístup a identifikace (vyhledávání relevantních informací v textu), integrace a interpretace (spojování různých informací nalezených v textu do smysluplného celku, což umožňuje vyvození příslušných závěrů) a hodnocení a reflexe (vztahování textových informací k jiným informacím, znalostem a zkušenostem).

Funkční negramotnost je charakterizována schopností identifikovat a porozumět jednotlivým písmenům, slovům a větám, avšak s nízkou úrovní porozumění z hlediska

o čtení souvislých textů (Grotluschen, Riekmann, 2011; Russeler, Gerth, Boltzmann, 2011; Vagvolgyi et al. 2016), Podle (Bulajić, Despotović, Lachmann) se v obecnějším pohledu na čtení a funkční negramotnost odkazujeme na rámec funkční koordinace, který popisuje kognitivní procesy zapojené do čtení (Lachmann, van Leeuwen, 2014; Lachmann, 2018). Tento rámec zahrnuje čtyři fáze: nábor, modifikaci, koordinaci a automatizaci. Při učení čtení se člověk nejprve vrací k již existujícím složkám a dovednostem, které jsou především sluchové a zrakové. Tyto dovednosti jsou následně modifikovány tak, aby byly optimalizovány pro kontext čtení. Stávající vzorce zrakového a sluchového vnímání jsou upraveny a rozšířeny tak, aby umožnily osvojení psaného materiálu. Během třetí fáze se koordinují fonologické dovednosti (převod grafémů na fonémy) a analytické strategie vnímání písmen (Lachmann et al., 2012) dosažené ve druhé fázi. Tato koordinace je v průběhu několika let během závěrečné fáze automatizována (Nicolson, Fawcett, 2018) (Froyen et al., 2009).

Na základě rámce modelu můžeme vyslovit hypotézu, že funkčně negramotní dospělí nedosáhli plné koordinace procesů z fáze modifikace a hlavně nemají celý proces řádně nebo plně automatizovaný. To lze odvodit z jejich schopnosti číst jednotlivá slova a věty, ale z nedostatečné schopnosti porozumět delšímu textu jako celku. Funkčně negramotní dospělí pracují s nízkou efektivitou a výkonností na úrovni textu, protože do čtení jednotlivých slov a vět investují větší kognitivní zátěž v důsledku nedostatečné automatizace čtení. V důsledku toho mají nižší zbytkovou kognitivní schopnost porozumět na úrovni textu. Případně může být proces čtení u některých funkčních analfabetů automatizovaný, ale modifikace nebo koordinace dovedností, které jsou základem čtení, není dostatečně rozvinutá. Negramotnost v tomto smyslu by neměla být chápána tak, že postižení vůbec neumějí číst nebo psát.

Osvojování gramotnosti je dlouhodobý proces konceptuálního a procedurálního učení, který musí kombinovat mnoho již existujících kognitivních funkcí, aby bylo dosaženo plné dovednosti. Jako kulturní imperativ je gramotnost od zavedení povinného základního vzdělávání stále více vnucována jednotlivým kognitivním systémům.

V procesu osvojování gramotnosti prochází jedinec několika fázemi intenzivního učení, které začíná osvojováním pojmových znalostí písmen a následně toho, jak se slova skládají dohromady, z čehož vznikají věty a texty.

Následuje osvojení procedurálních znalostí o automatizaci kulturních postupů čtení a psaní víceméně každodenním způsobem. Získání tohoto behaviorálního aspektu nutí jedince přizpůsobit a reorganizovat kognitivní struktury s cílem vytvořit/integrovat nový systém, který je základem spisovného jazyka. Funkčnost se vztahuje k úrovni gramotnosti dostatečné pro začlenění do (post)moderní průmyslové společnosti, jakož i k osobnímu blahobytu a celoživotnímu vzdělávání, sociálnímu a ekonomickému rozvoji (úroveň sociální integrace/rozvoje).

Rozsáhlý výzkum gramotnosti chápe funkčnost jako úroveň efektivního a plynulého čtení/psaní, která je dostatečná pro manipulaci a porozumění prozaickým a dokumentárním textům, jež jsou ekologicky důležité pro každodenní fungování (behaviorální úroveň). Kognitivistický přístup zdůrazňuje funkčnost odkazující na zavedené a rozvinuté kognitivní procesy, které jsou základem čtenářských dovedností, jako je fonologické uvědomování, ortografické zpracování a strategie čtení založená na lexikálních cestách (kognitivní úroveň).

Na základě výše uvedeného přehledu navrhuje následující pracovní definici: funkční negramotnost je neschopnost porozumět složitým textům navzdory odpovídajícímu vzdělání, věku, jazykovým schopnostem, základním čtenářským dovednostem a IQ.

Tyto neschopnosti nelze plně vysvětlit ani smyslovými, obecnými kognitivními, neurologickými nebo psychologickými poruchami. Současně s ohledem na obtíže při operacionalizaci pojmového rozsahu funkční negramotnosti rozhodujeme, že základní strategií boje proti funkční negramotnosti je přijetí opatření vedoucích ke zvýšení úrovně gramotnosti. Cílem projektu je proto zvýšit úroveň

gramotnost ve skupinách, které byly identifikovány jako skupiny postižené nebo zvláště ohrožené funkční negramotností. Naše pracovní definice gramotnosti je následující:

Gramotnost je schopnost chápat, vytvářet a sdílet sofistikované mentální stavy (vlastní i cizí) nebo kognitivní instrukce prostřednictvím symbolických kódů (především přirozeného jazyka), která je spojena s fungováním ve většinové společnosti. V projektu je to redukováno na interakci pomocí gramotnosti nebo operování s jazykovým významem.

Také jsme učinili řadu společných předpokladů o povaze fenoménu gramotnosti, které dále objasňují rozsah a povahu aktivit projektu:

- Gramotnost je spojena se sociální adaptací v určitém prostředí. sociální prostředí, takže předpokládá se předpokládá, že zlepšení dovedností gramotnosti vede k lepší sociální adaptaci a kvalitnějšímu životu; zlepšení gramotnosti znamená zlepšení odborných znalostí v určité oblasti komunikace v běžné společnosti, pokud to vede k lepší sociální adaptaci.

Gramotnost je souhrnem individuálních dovedností ve všech jazycích, kterými uživatelé jazyka hovoří, a ve všech symbolických oblastech důležitých pro sociální fungování v běžné společnosti; učení se novému jazyku má další dopad na celkovou úroveň gramotnosti;

1. Nízkou úroveň gramotnosti lze označit za " funkční negramotnost", ale jasné hranice mezi gramotností a funkční negramotností jsou vždy sporné;
2. Některé skupiny (např. uprchlíci, romská menšina, ekonomičtí migranti) mohou být v blízké budoucnosti vysoce ohroženy funkční negramotností, proto se zdá být rozumné zahájit preventivní opatření již nyní (mohou být naší cílovou skupinou);
3. Rané dětství je klíčové pro rozvoj gramotnosti a vytvoření odolnosti vůči funkční negramotnosti v dospělosti (prevence funkční negramotnosti); to znamená, že malé děti mohou být naší cílovou skupinou), ačkoli fenomén funkční negramotnosti je v mnoha koncepcích obvykle popisován jako identifikovatelný u dospívajících a dospělých;
4. Bezpečná úroveň gramotnosti vyžaduje neustálé procvičování, takže podpora neustálého zlepšování gramotnosti je formou ochrany před funkční negramotností;
5. V multimediálním prostředí moderní společnosti lze jazykovou komunikaci zlepšit pomocí vizuálních, sluchových, behaviorálních a prostorových modalit; to znamená, že multimodalita je základní strategií pro zlepšení gramotnosti.

B. Jaké jsou obecné problémy gramotnosti v jednotlivých kontextech?

Polsko

Úloha kompetencí v 21. století - století globalizace, informační společnosti, znalostní ekonomiky a technologického pokroku - je stále důležitější. Dovednosti a s nimi spojená kvalita lidského kapitálu mají zásadní význam pro udržení potenciálu nezbytného pro hospodářský růst a zlepšení blahobytu obyvatelstva. V souvislosti se současnými demografickými procesy, které v mnoha zemích vedou k poklesu počtu lidí v produktivním věku, je navíc kvalita lidského kapitálu ještě důležitější. V profesním, soukromém i školním životě jsou nezbytné kompetence potřebné k vyhodnocování, analýze a využívání informací z různých zdrojů, které umožňují získávat nejrůznější specializované dovednosti a znalosti.

Technologické a socioekonomické změny zároveň znamenají, že tyto kompetence je třeba neustále rozvíjet a že úroveň formálního vzdělání, zejména u těch, kteří již dávno opustili vzdělávací systém, nemusí odrážet a zaručovat odpovídající úroveň dovedností. Rozvoj a udržování kompetencí v oblasti celoživotního učení jsou proto v současné době důležitými prvky vzdělávací a socioekonomické politiky, které se odrážejí v mnoha národních a mezinárodních politických dokumentech ukazujících cestu k zajištění udržitelného a inkluzivního růstu.

Posouzení úrovně kompetencí obyvatelstva, včetně identifikace ohrožených skupin - osob, které nemají minimální úroveň dovedností pro efektivní fungování v různých oblastech života - se proto stává zásadním předpokladem pro tvorbu politik a jejich nástrojů na základě správné diagnózy situace (evidence-based approach).

Zatímco negramotnost byla v Polsku prakticky odstraněna a ve vyspělých zemích je gramotnost samozřejmostí, informační gramotnost a schopnost čtení s porozuměním tomu tak není. Nízká úroveň informační gramotnosti je spojena s funkční negramotností, což je třeba zohlednit i při potírání fenoménu funkční negramotnosti.

Bez informační gramotnosti nebo na její nízké úrovni je obtížné fungovat v tržním hospodářství, být informovaným a aktivním konzumentem mediálních sdělení, držet krok s technologickými inovacemi nebo se celoživotně vzdělávat.

V tomto duchu vznikla definice informační gramotnosti, kterou vypracovali mimo jiné odborníci z UNESCO, Mezinárodní federace knihovnických asociací a Národního fóra informační gramotnosti. Tato definice uvádí, že informační gramotnost umožňuje "lidem všech profesí a prostředí efektivně vyhledávat, hodnotit, využívat a vytvářet informace k dosažení jejich osobních, sociálních, profesních a vzdělávacích cílů". Navíc se dokonce uvádí, že jsou

"světlo pro informační společnost" (Dabrowska, Drzewicki, Jasiewicz, Lipszyc, Stunža, in Lipszyc [ed.], 2012).

Podle posledního sčítání lidu v roce 2011 bylo pouze 1,4 % Poláků ve věku od 1 do 5 let.

13 let a více mají nedokončené základní vzdělání nebo nemají žádné vzdělání (ČSÚ, 2013). Ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi se Polsko vyznačuje velmi nízkým procentem mladých lidí, kteří předčasně ukončují vzdělávání, a více než 40 % mladých lidí ve věku 19-24 let studuje na vysoké škole. Zdá se však, že úroveň potřebných informačních kompetencí Poláků je stále daleko od úrovně, kterou bychom si přáli. Svědčí o tom mimo jiné výsledky průzkumu PIAAC - Programme for International Assessment of Adult Competencies, který ve 24 zemích provedla Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Průzkumu se zúčastnilo celkem 166 000 náhodně vybraných dospělých v e v ě k u 16-65 let, z toho téměř 9 500 Poláků. Tazatelé navštívili tyto osoby v jejich domovech a vedli s nimi rozhovory, jejichž součástí bylo přímé měření kompetencí na základě souboru mezinárodně srovnatelných úkolů. Průzkum PIAAC navazuje na průzkum IALS (International Adult Literacy Survey), který byl proveden v 90. letech 20. století. ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey), které zahrnovalo 22 zemí, se v první dekádě 21. století uskutečnilo v 11 zemích. IAALS a ALL zase navazují na dřívější zkušenosti s průzkumy kompetencí prováděnými v Kanadě a Spojených státech.

Polsko se účastní průzkumů IALS a PIAAC, které umožňují posoudit změny v úrovni informační gramotnosti Poláků za posledních 20 let. Tato část představuje výsledky těchto studií jako podklad pro pochopení specifik a determinantů funkční negramotnosti v Polsku.

Za povšimnutí stojí také opakující se termín v anglicky psaných názvech těchto studií

"gramotnost", která nemá v polštině jasný ekvivalent. Antonymem slova "gramotnost" je termín

"illiteracy", což se do polštiny překládá jako n e g r a m o t n o s t . Na druhou stranu antonymem negramotnosti je v polštině gramotnost, která však v žádném případě neodráží předmět zkoumání dané kompetence. Význam anglického termínu " literacy " se vyvíjel s rozšířením vzdělanosti a poklesem negramotnosti ve vyspělých zemích a v některých kontextech se vztahuje také na základní matematické dovednosti, schopnost

používání médií nebo informační gramotnosti obecně. Zdá se, že obdobný proces neproběhl v polštině, pokud jde o pojmy "gramotnost" a "negramotnost".

Významným krokem k rozšíření rozsahu slova nigramotnost je doplnění pojmu "funkční", nicméně v anglicky psaných publikacích o daném výzkumu se nehovoří o lidech, kteří jsou "nigramotní", ale o lidech s nízkou úrovní "gramotnosti". Proto lze pojem "funkční nigramotnost" nahradit (rozuměj - v kontextu Polska - "výrazy jako" osoby s nízkou úrovní informačních/klíčových/základních kompetencí" dichotomickým rozdělením populace na osoby se zkoumanými kompetencemi a bez nich.

Historie výzkumu populačních kompetencí není dlouhá, sahá pouze do 80. let 20. století. Výzkumy prováděné v tomto období ve Spojených státech a Kanadě kombinovaly metodiku průzkumů s metodikou psychometrických výzkumů, což je obor, který zase spojuje výzkum psychologických testů a statistiku. Zde uvažovaný výzkum kompetencí, stejně jako sociální výzkum, zjišťuje od náhodně vybraných jedinců patřících do zkoumané populace informace o jejich sociodemografických charakteristikách. Kromě toho, stejně jako v sociologickém výzkumu, respondenti řeší soubory úloh, které jsou pak v souladu s psychometrickou metodikou použity k odhadu úrovně kompetencí populace nebo vybraných skupin ve zkoumané populaci.

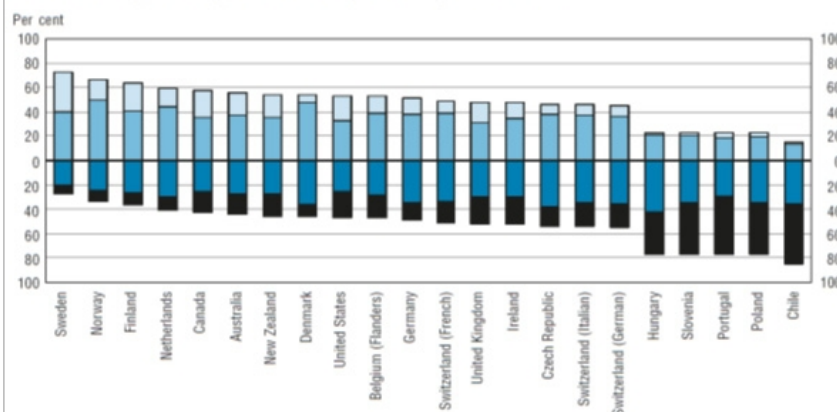
Zájem o účast ve studii IALS původně projevilo 9 zemí včetně Polska. Tyto země byly povinny připravit výzkumné nástroje (osobní dotazník a úkoly), vylosovat reprezentativní vzorek studované populace - osoby ve věku 16-65 let, provést terénní výzkum podle stanovených pokynů a poskytnout koordinačním institucím soubor dat obsahující informace od nejméně 3 000 osob. completed interviews.

Je důležité zdůraznit význam odpovídající přípravy nástrojů šetření, aby byly ucelené a srovnatelné v různých zemích a jazycích, zejména pokud jde o měření klíčových kompetencí souvisejících se schopností pracovat se souvislým textem, dokumenty a provádět jednoduché výpočty. Podle autorů studie bylo tohoto cíle dosaženo a počet úloh, které nesplňovaly podmínky odpovídající psychometrické kvality, byl podstatně nižší než zamýšlený počet úloh, které měly být vyřazeny. Po dokončení studie se však ozvaly hlasy o kulturní zátěži použitých měřicích úloh, mimo jiné proto, že pocházely převážně z amerických a kanadských studií a do značné míry neodpovídaly realitám evropských zemí (např. Hamilton a Barton, 2000, Gomez 2000).

Rozhovory byly prováděny především v roce 1994 (Kanada, Německo, Nizozemsko, Švýcarsko, Spojené státy). Povzbuzeno úspěchem projektu se do druhého kola průzkumu v roce 1996 zapojilo dalších pět zemí a třetí kolo IALS se uskutečnilo v roce 1998.

IALS ukázal rozdíly v úrovni IL (definované podle pojmů amerického průzkumu) mezi jednotlivými zeměmi, přičemž Polsko, Chile a Portugalsko se umístily na posledních místech a skandinávské země na prvních místech mezinárodního žebříčku. Výsledky rovněž poskytly informace o rozdílech v úrovni IL ve sledovaných zemích.

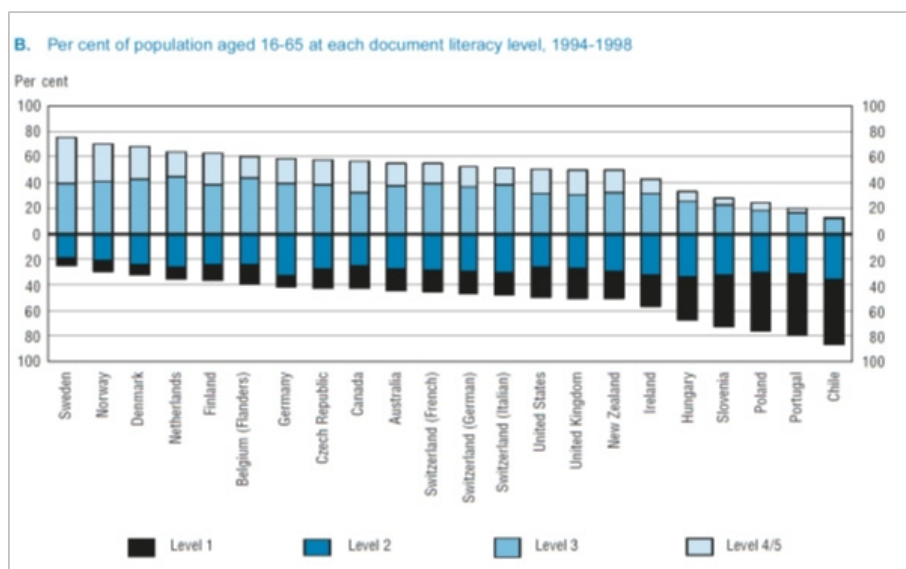
A. Per cent of population aged 16-65 at each prose literacy level, 1994-1998



Podíl obyvatel ve věku 16-65 let na jednotlivých úrovních prozaické gramotnosti, 1994-1998

Švédsko Norsko Finsko Nizozemsko Kanada Austrálie Nový Zéland Dánsko Spojené státy Belgie (Vlámsko) Německo Švýcarsko (francouzština) Spojené království Irsko Česká republika Švýcarsko (italština) Švýcarsko (němčina) Maďarsko Slovinsko Portugalsko Polsko Chile

Obrázek 1: Procento respondentů na různých úrovních funkčních dovedností - próza (slovní úlohy). Výsledky pro jednotlivé země.

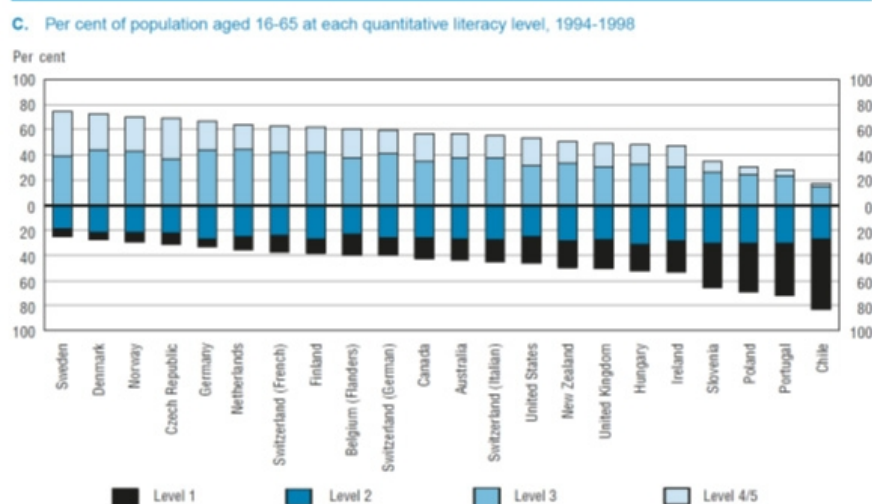


Podíl obyvatel ve věku 16-65 let na jednotlivých úrovních gramotnosti v próze, 1994-1998

Švédsko Norsko Dánsko Nizozemsko Finsko Belgie (Flandry) Německo Česká republika Kanada Austrálie Švýcarsko (francouzsky) Švýcarsko (německy) Švýcarsko (italsky) Spojené státy Spojené království Nový Zéland Irsko Maďarsko Slovinsko Polsko Portugalsko Chile

Úroveň 1 Úroveň 2 Úroveň 3 Úroveň 4/5

Obrázek 2: Podíl respondentů na různých úrovních funkčních dovedností - úkoly s dokumenty. Výsledky pro jednotlivé země.



Podíl obyvatel ve věku 16-65 let na jednotlivých úrovních prozaické gramotnosti, 1994-1998

Švédsko Dánsko Norsko Česká republika Německo Nizozemsko Švýcarsko (francouzština) Finsko Belgie (Flandry) Švýcarsko (italština) Spojené státy americké Nový Zéland Velká Británie Maďarsko Irsko Slovinsko Polsko Portugalsko Chile

Úroveň 1 Úroveň 2 Úroveň 3 Úroveň 4/5

Obrázek 3: Procento respondentů na různých úrovních funkčních dovedností - problémy s čísly. Výsledky podle zemí.

Při diskusi o výsledcích průzkumu v Polsku autor porovnává výsledky, které Poláci získali, s výsledky lidí v jiných zemích a označuje je za alarmující.

- Na třech stupnicích na nejnižší úrovni (úroveň 1-3) jsou Poláci nejpočetnější a na nejvyšší úrovni (4/5) nejmenší. Zároveň jsou rozdíly mezi Polskem a ostatními zeměmi obrovské.
- Analýza faktorů ovlivňujících funkční gramotnost ukazuje, že nejdůležitější vztah je s úrovní vzdělání respondentů, zatímco věk, postoj ke čtení, životní styl, povolání a pohlaví jsou také silně propojeny.
- Význam proměnných, jako je místo bydliště, nebyl prokázán.
- Při přímé interpretaci výsledků průzkumu lze dojít ke znepokojivému závěru, že v té době byla většina polské společnosti funkčně negramotná: Lidé nejenže obtížně rozuměli příslušným textům a informacím, ale také si nedokázali poradit na úřadech, nemohli plně uplatňovat svá občanská práva.
 - To zase způsobilo, že se výzkumníci distancovali a vyvolalo pochybnosti o objektivitě studie (relevantnosti jejích výsledků).
 - Různým oblastem jsou totiž přiřazovány různé významy.

Po úspěchu průzkumu však byl zájem o změny v úrovni IL v průběhu času. Na to reagovalo šetření ALL, jehož první kolo se uskutečnilo v roce 2003 a druhé kolo v letech 2006-2008. Polsko se tohoto šetření nezúčastnilo.

Počet zemí účastnících se studie ALL byl o polovinu nižší než ve studii IALS. Zatímco probíhalo druhé kolo studie ALL, začaly práce na dalším mezinárodním projektu PIAAC. Mnoho zemí, které se účastnily studie ALL, zahájilo přípravy na realizaci projektu PIAAC. Období sběru dat bylo stanoveno na srpen až březen 2012 a většina z 24 zemí, které se do šetření zapojily, tento termín dodržela. Jednalo se však pouze o první kolo průzkumu, jehož výsledky byly oznámeny v říjnu 2013. Ve druhém kole se připojilo dalších devět zemí.

Domény zkoumané v prvním mezinárodním průzkumu kompetencí dospělých IALS byly převzaty z již zmíněných amerických a kanadských studií.

Tyto dovednosti nazýváme funkční čtenářské dovednosti a definujeme je jako schopnost porozumět tištěným informacím ve slovní i grafické podobě a používat je. Studie IALS rozlišuje tři oblasti kompetencí: porozumění souvislým textům (prozaická gramotnost), poznávání dokumentů a formulářů (dokumentová gramotnost) a provádění kvantitativní gramotnosti. Všechny úkoly použité ve studii IALS vycházely z materiálů, s nimiž se respondenti setkávali v každodenním životě. V případě porozumění souvislým textům se jednalo o novinové články nebo učebnice.

Studie ALL zopakovala měření porozumění souvislému textu a porozumění dokumentům a formulářům. Provádění jednoduchých výpočtů bylo nahrazeno numerickou gramotností, která zahrnuje širší škálu dovedností, než se dříve zkoumala v IALS.

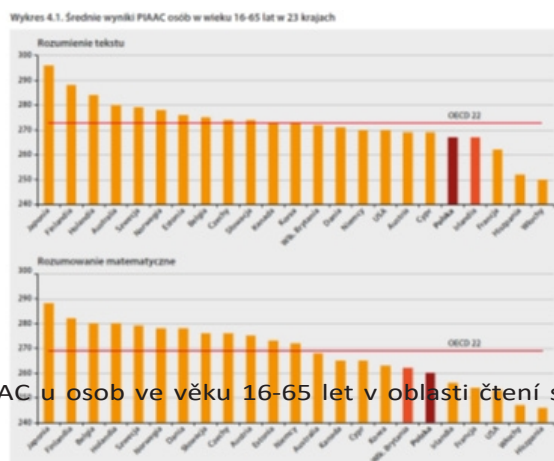
Z tohoto pohledu se matematické uvažování týká nejen operací s čísly, ale také matematických informací předávaných v jiných formách. ALL rozlišuje pět oblastí vyžadujících uvažování

matematické: množství a počet, rozměr a tvar, vzorec a vztah, data a pravděpodobnost a změna (OECD a Statistics Canada, 2011).

Kompetence zkoumané v rámci PIAAC do značné míry souvisely s kritickými kompetencemi z IALS I ALL. Při definování rozsahu měřených kompetencí bylo hlavním cílem zachytit kritické kompetence ve 21. století, ve světě s exponenciálně rostoucím množstvím informací a rozvíjejícími se novými formami komunikace. Nezapomínalo se však ani na srovnatelnost výsledků s předchozími studiemi. Průzkum PIAAC byl koncipován jako počítačový průzkum pro měření kompetencí. Jednalo se o průkopnický přístup - v dřívějších průzkumech respondenti řešili úlohy měřící jejich dovednosti v papírových sešitech.

Výsledkem bylo, že průzkum PIAAC zahrnoval tři oblasti kompetencí: gramotnost, matematickou gramotnost a používání informačních a komunikačních technologií, ICT (řešení problémů v prostředí bohatém na technologie). Posledně jmenované kompetence jsou považovány a definovány jako "schopnost používat počítač a internet k vyhledávání a analýze informací, komunikaci s ostatními a k provádění praktických úkolů v soukromém, profesním a společenském kontextu". Měření kompetencí v oblasti ICT se nezaměřuje na počítačové dovednosti, ale na jejich využití k plnění různých typů úkolů.

V tomto smyslu jsou technické dovednosti prostředkem k usnadnění řešení problémů, nikoliv cílem samým o sobě.



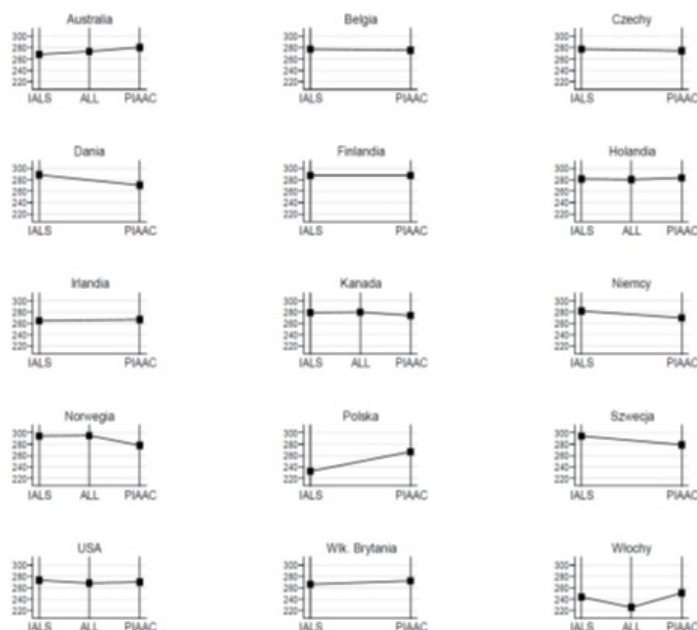
Obrázek 5: Průměrné skóre PIAAC u osob ve věku 16-65 let v oblasti čtení s porozuměním a matematického uvažování.

Vzhledem k tomu, že se Polsko účastnilo průzkumů IALS a PIAAC, můžeme posoudit změny úrovně čtenářských dovedností v populaci v průběhu 17 let. Analýza výsledků ukazuje zřetelný nárůst čtenářských dovedností Poláků v období mezi průzkumy (viz obrázek 6). Zvýšení průměrné úrovně dovedností v populaci však není pravidlem. V několika evropských zemích - Dánsku, Německu a Švédsku - se čtení s porozuměním zhoršilo, což by mělo být znepokojivým signálem, zatímco v několika zemích nebyla zaznamenána žádná změna. Nejvýraznější zlepšení schopností obyvatelstva ze sledovaných zemí zaznamenalo Polsko. Stojí za povšimnutí, že navzdory tomu nás průměrný výsledek Polska v průzkumu PIAAC řadí mezi nejhorší země OECD (nižší schopnosti mají pouze Francouzi, Italové a Španělé). Tento paradox snadno pochopíme, když se podíváme na skóre Polska v průzkumu IALS. Tehdy jsme byli od průměru OECD vzdáleni více než 40 bodů, nyní jsme o 6 bodů, takže vzdálenost k dohnání byla značná. Výzkumníci zdůrazňují, že na počátku 90. let bylo informační prostředí moderní tržní ekonomiky pro Poláky nové.

Poláci si teprve zvykali na ohromné množství informací v podobě letáků a inzerátů, ale i různých dokumentů, například daňových přiznání. To může naznačovat možné kulturní zkreslení výsledků průzkumu v Polsku, které je třeba mít na paměti při interpretaci výsledků.

Při porovnání výsledků z Polska lze vyvodit nejdůležitější závěry:

- Úroveň znalostí Poláků ve věku 16-65 let je nižší než průměrná úroveň znalostí obyvatel zemí OECD (které se průzkumu zúčastnily). Výsledek Polska v oblasti čtení s porozuměním je o 6 bodů horší než průměr OECD (267 bodů oproti 273 bodům) a v oblasti matematického uvažování - o 9 bodů (260 bodů proti 269 bodům).
- Dovednosti Poláků v oblasti informačních a komunikačních technologií jsou rovněž nižší než v zemích OECD: V Polsku má 38 % dospělých nízkou úroveň dovedností v oblasti ICT, a vysoká - pouze 19 %, zatímco v zemích OECD je to 27 % a 34 %. V Polsku má téměř 15 % dospělých nízkou úroveň čtení s porozuměním a matematického uvažování a dalších 13 % má nízkou úroveň v jedné z těchto oblastí.
- Téměř všichni tito lidé mají nízké nebo žádné dovednosti v oblasti informačních a komunikačních technologií. Zároveň 14 % dospělých dosahuje velmi dobrých výsledků alespoň v jedné z testovaných oblastí dovedností.
- Průměrná úroveň dovedností je u starších lidí nižší.
- V Polsku, stejně jako v jiných zemích, pozorujeme pokles úrovně testovaných kompetencí přibližně od 30 let věku.
- Poláci ve věku 16-24 let a 55-65 let dosáhli až 32 bodů ve čtení s porozuměním a 25 bodů v matematickém uvažování.
- 38 % mladých lidí má vysokou kvalifikaci v oblasti informačních a komunikačních technologií, zatímco mezi staršími lidmi jsou to jen 3 %.
- V Polsku mají ženy lepší výsledky než muži v porozumění textu (rozdíl 6 bodů), zatímco v matematickém uvažování jsou rozdíly zanedbatelné.
- Výkony žen v oblasti čtení s porozuměním a matematického uvažování se liší méně než výkony mužů. Více mužů je vysoce kvalifikovaných v používání informačních a komunikačních technologií.
- Vztah mezi dovednostmi a vzděláním je silný. V Polsku je rozdíl mezi průměrnými výsledky osob s vysokoškolským vzděláním a osob se středoškolským nebo nižším vzděláním 70 bodů. ve čtení s porozuměním a 74 bodů v matematickém uvažování.
- Přibližně 37 % osob s terciárním vzděláním má vysokou úroveň dovedností v oblasti informačních a komunikačních technologií, zatímco 2 % osob s nejnižším vzděláním. Rozdíly mezi výsledky v Polsku a průměry OECD pro skupiny s podobným dosaženým vzděláním jsou u terciárního vzdělání nejnižší nebo neexistují.



Obrázek 6: Souhrn výsledků studie IALS-ALL-PIAAC.

- Srovnání výsledků PIAAC a IALS - průzkumu provedeného v Polsku v roce 1994 - ukazuje zřetelný nárůst úrovně čtenářské gramotnosti Poláků (o 35 bodů).
- Polsko zaznamenalo nejvýraznější zlepšení ze všech zemí, které se zúčastnily obou průzkumů.
- Zatímco v roce 1994 mělo více než 40 % dospělých ve věku 16-65 let nízkou úroveň gramotnosti, v roce 2011 to bylo již jen 19 %. Zároveň má nyní třikrát více lidí vysokou úroveň gramotnosti (3 % v IALS oproti 10 % v PIAAC).

Informační společnost, informační civilizace, informační věk - tyto pojmy se často objevují v publicistice, vědeckých pracích i v každodenních rozhovorech. S těmito pojmy je zásadně spojen pojem informační kompetence, kterou musí člověk mít, aby mohl patřit do informační společnosti. Stále více se zdůrazňuje úloha informační gramotnosti jako podmínky sociální soudržnosti a hospodářského rozvoje. Přestože vzdělanostní úroveň obyvatelstva ve vyspělých zemích nebyla nikdy tak vysoká jako dnes, podíl lidí s nízkou informační gramotností je vysoký, jak ukazují výsledky výše uvedených studií. Výše nastíněný pokles průměrné úrovně informační gramotnosti v některých vyspělých zemích může ohrozit jejich budoucí konkurenceschopnost.

Nelze doufat ve zlepšení základních informačních dovedností obyvatelstva v důsledku zvyšování průměrné úrovně formálního vzdělání obyvatelstva, protože ta se nemůže zvyšovat donekonečna. Větší roli mohou sehrát politiky celoživotního vzdělávání, které by měly být nejen systematicky prováděny a rozvíjeny vládami, ale jejichž potřebu by měli pociťovat i občané. A ti často nevidí překážky pro svůj další profesní rozvoj, přestože mají nízkou kvalifikaci, často se svým subjektivním hodnocením dovedností odchylojí od výsledků objektivního měření. Výzkum informační gramotnosti obyvatelstva prezentovaný v této studii slouží právě k tomu, aby poskytl spolehlivou diagnózu situace, která by následně měla sloužit k formování politik a jejich nástrojů. V Polsku v současné době neexistuje žádná komplexní politika celoživotního učení a rozvoje dovedností. Je tedy ještě mnoho práce, kterou je třeba vykonat.

ITÁLIE

Funkční negramotnost obecně označuje jazykové (gramotnost) a/nebo aritmetické (numerické) znalosti, které jsou nedostatečné k plnění zadaných úkolů nebo k příznivému zapojení do společenského života. Zvýšená funkční negramotnost může vést k nesoběstačnosti lidí, kteří nejsou schopni porozumět základním textům nebo provést i ty nejjzákladnější aritmetické výpočty. Tento problém je znám již dlouho a v posledních letech přitahuje pozornost národních i nadnárodních institucí, které se pokoušejí kvantifikovat úroveň funkční negramotnosti (nebo jejího opaku: znalostí) v různých evropských i mimoevropských zemích. Jak se však úroveň funkční negramotnosti hodnotí?

V souladu s postupem OECD se úroveň gramotnosti a matematické gramotnosti zjišťuje pomocí papírových nebo digitálních dotazníků pro ty, kteří o to požádají.

Výsledek každého ze dvou typů testů (gramotnost a matematická gramotnost) je přiřazen k výsledku, který měří úroveň znalostí (proficiency) testovaného. Bylo definováno šest úrovní (méně než 1 a od 1 do 5, kde 1 = nejhorší; 5 = nejlepší), které odpovídají hodnotám skóre v testech v jednotlivých třídách:

Úroveň<1: skóre pod 176: celková nebo téměř celková negramotnost Úroveň 1:

skóre nad 176, ale pod 226: těžká funkční negramotnost Úroveň 2: skóre nad

226, ale pod 276: funkční negramotnost Úroveň<1: skóre pod 176: celková

nebo téměř celková negramotnost Úroveň 1: skóre nad 176, ale pod 226: těžká

funkční negramotnost Úroveň 2: skóre nad 226, ale pod 276: funkční

negramotnost

Úroveň 3: výsledek 276 bodů a více, ale méně než 326 bodů: dostatečné nebo sotva

dostatečné znalosti Úroveň 4: výsledek 326 bodů a více, ale méně než 376 bodů: dobré

znalosti.

Úroveň 5: skóre 376 bodů a více: vysoká/velmi vysoká úroveň znalostí.

Funkční negramotnost je v Itálii v současné době na velmi vysoké úrovni. Potvrzují to i nejspolehlivější údaje z průzkumu Piac-Ocse 2019, který je nejnovějším dostupným průzkumem na toto téma. Podle tohoto žebříčku je v Itálii funkčně negramotných přibližně 28 % obyvatel ve věku 16 až 65 let. To je jeden z nejhorších ukazatelů v Evropě, druhý po Turecku, kde je takto postiženo 47 % obyvatel. Na celém světě je 773 milionů mladých lidí a dospělých, kteří nemají základní dovednosti v oblasti čtení a psaní. V roce před Covidem dosáhlo nejvyšší úrovně připravenosti pouze 0,6 % italských patnáctiletých, zatímco průměr OECD je 1,1 %. S pandemií jsou však čísla ještě horší, protože 62,3 % mladých lidí přešlo na dálkové studium.

Podle OECD a ISFOL 1 se funkční negramotnost netýká specifické části italské populace; postihuje různé demografické skupiny ve všech oblastech. Údaje nicméně umožňují poměrně přesně identifikovat osoby, které jsou k tomuto jevu nejvíce náchylné:

- Z hlediska věku je každý třetí člověk starší 55 let, pouze každý šestý mladý Ital plně nerozumí významu toho, co čte. Velké procento tvoří dospělí starší 55 let;

- Z profesního hlediska je většina z nich nezaměstnaná nebo v naprosté většině případů vykonává manuální a rutinní práci (např. neplacenou práci v domácnosti) nebo pracuje v neformální ekonomice či na nejistých pracovních místech, kde není zajištěno vzdělávání na pracovišti;

- Z hlediska vzdělání jsou obecně málo vzdělaní. Mnoho z nich předčasně ukončilo školní docházku;

- Z geografického hlediska je nejvyšší podíl nezaměstnaných na jihu a severozápadě země; v těchto oblastech žije více než 60 % nekvalifikovaných pracovníků.

Tento jev je třeba omezit u budoucích generací, ale také u lidí středního věku. Tento jev se často označuje jako "sekundární funkční negramotnost".

K tomuto jevu dochází, když člověk, který delší dobu neuplatňuje svou tvůrčí a kritickou inteligenci (učením, čtením nebo získáváním informací), trpí skutečným poklesem dříve získaných schopností. Zdá se, že s přibývajícím věkem dochází ke skutečnému rozpadu mozku, pravděpodobně v důsledku nedostatku pohybu a omezeného vysokého vzdělání v mládí dnešních "seniorů". Možná by lidé ve "třetím věku" měli být povzbuzováni k tomu, aby se věnovali nejen volnočasovým aktivitám, ale také společenským nebo rekreačním činnostem, které zapojují mysl, jako je například hraní bridže (všeobecně uznávaného jako cenného "zpomalovače" stárnutí mozku), šachy nebo hlavolamy. Větší společenská účast může také pomoci "nezapomenout" nebo získat a především neztratit chuť učit se/pamatovat si.

Významné výzkumné ústavy v této oblasti navrhuji v zásadě stejné strategie, jak se bránit šíření této společenské pohromy:

- Aktualizace vzdělávacích cest s cílem poskytnout nezbytné nástroje pro co nejpresnější pochopení měnící se reality, která nás obklopuje;
- odrazování od předčasného vstupu na trh práce prostřednictvím zvýšení investic do veřejného vzdělávacího systému;
- Kulturní vzdělávání v rámci tzv. celoživotního učení. Tato filozofie podporuje neustálé upevňování dovedností, a to i u dospělých;

Skutečnost je však taková, že v Itálii mají s jazykem vážné potíže i vysokoškolští studenti, tedy ti, kteří mají alespoň maturitu, a to do té míry, že 600 vysokoškolských učitelů, akademiků a lingvistů napsalo vládě srdceryvný dopis, aby na některých univerzitách zorganizovala "nápravné kurzy". Podle výzkumníků je skutečnost taková, že "drtivá většina studentů nemá dostatečné znalosti základních jazykových prostředků".² Možná je třeba zdůraznit, že něco takového se v ostatních zkoumaných zemích OECD nevyskytuje, alespoň ne v tak významné míře. Sociálně-rodinný a kulturní kontext má obrovský vliv na úroveň učení a dovedností. Mezi tyto faktory patří ty, které spolu nejvíce korelují:

- vzdělávání rodičů;
- počet knih vlastněných během dospívání;
- rodinný stav.

Údaje ukazují následující výsledky: osoby s rodiči s nižším středoškolským vzděláním mají v Itálii průměrné skóre gramotnosti 243; osoby s alespoň jedním rodičem s vyšším středoškolským vzděláním mají průměrné skóre 268, zatímco osoby s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním mají průměrné skóre gramotnosti 283. Je třeba poznamenat, že ve všech třech případech jsou příslušné průměrné skóre OECD (255, 279 a 295) vyšší než v Itálii a vždy ve stejné míře.

Stejný trend se projevuje jak v Itálii, tak v zemích OECD u numerického skóre. Rozdíl ve skóre mezi těmi, kteří mají alespoň jednoho rodiče s terciárním vzděláním, a těmi, kteří nemají žádného rodiče s terciárním vzděláním, se pohybuje kolem 40 bodů jak v Itálii, tak v zemích OECD, a dosahuje maxima v USA, kde je rozdíl přibližně 57 bodů. Ukazuje se, že negramotnost je funkční jak pro organizovaný zločin, který má v řadách NEET velký nábor, tak pro korupci. Organizovaný zločin se vždy snaží ovlivnit výsledek místních voleb ve svůj prospěch, aby měl podporu ve státní správě. Je tedy zřejmé, že podporuje stranu, která má největší šanci na vítězství, a mezi jejími kandidáty ty, kteří jsou méně vzdělaní a snáze zkorumpovatelní.

IT negramotnost je rozšířená i v Itálii. Tento jev se týká zejména "třetího věku" : pouze 10 % Italů "starších 65 let" (zdroj: Evropská centrální banka, ECB: Statistical Data Warehouse:) jsou schopni používat internet. Evropská centrální banka, ECB: Statistical Data Warehouse: <http://sdw.ecb.europa.eu/>) jsou schopni využívat informační technologie, čímž se znehodnocují veškeré snahy ústřední veřejné správy o vytvoření online služeb. Stačí zajít v prvních dnech měsíce na jakoukoli poštu, zejména v malých městech, aby člověk viděl zástup "starých lidí", kteří stojí ve frontě na důchod, přičemž již nějakou dobu, a doporučuje to i samotný INPS 3, se zaměřuje na bankovní účty, ke kterým lze přistupovat a spravovat je rovněž digitálně (home banking).

O této formě funkční negramotnosti svědčí i velmi nízké využívání karet (kreditních, debetních nebo předplacených) v Itálii ve srovnání s jinými evropskými zeměmi: v Itálii se 80 % transakcí se spotřebním zbožím stále provádí v hotovosti a pouze 20 % (nebo méně) prostřednictvím karet (zdroj: ECB - Evropská centrální banka); v zemích, jako je Velká Británie a Nizozemsko, je tento poměr přesně opačný.

OECD nedávno zveřejnila zprávu věnovanou výhradně Itálii: Tato zpráva je k dispozici na internetových stránkách této instituce⁴.

Tato zpráva poté, co uvítala pokrok dosažený některými dokončenými reformami - zejména zákonem o zaměstnanosti⁵ - a reformami, které se připravují nebo plánují, předkládá Itálii poměrně chválný účet za rozšířenou funkční negramotnost a nedostatečný závazek ke zvyšování kvalifikace a rekvalifikaci pracovníků. Navrhuje, či spíše diktuje, čtyři "pilíře" (pilíře), na nichž je třeba stavět, a ne méně než deset výzev (výzev), které je třeba překonat:

- Pilíř 1: Rozvoj příslušných dovedností
- Pilíř 2: Aktivizace nabídky dovedností
- Pilíř 3: Efektivní využívání dovedností
- Pilíř 4: Posílení systémů dovedností

Úkol 1: Zajistit, aby mladí lidé v celé zemi měli potřebné a dostatečné znalosti [dovednosti] pro další vzdělávání;

Výzva 2: Zlepšit přístup k vysokoškolskému vzdělávání a zároveň vytvořit podmínky pro jeho efektivní využívání;

Úkol č. 3: Zvýšit kvalifikaci dospělých s nízkou kvalifikací; Úkol č. 4: Odstranit stávající

překážky na trhu práce mezi nabídkou a poptávkou; Úkol č. 5: Podpořit účast žen a

mladých lidí na trhu práce; Úkol č. 6: Lépe využívat individuální dovednosti na

pracovišti;

Výzva č. 7: Využití zaměstnanců s pokročilými znalostmi k podpoře inovací;

Výzva 8: ZÁVĚR: ZVÝŠIT spolupráci mezi univerzitami a podniky s cílem zlepšit výsledky pokročilého studia;

Úkol 9: Plánovat odbornou přípravu mladých lidí tak, aby nedocházelo ke konfliktům nebo specializacím, které nejsou přizpůsobeny požadavkům trhu práce;

³ Istituto Nazionale della Previdenza Sociale (Národní institut sociálního zabezpečení).

⁴ Diagnostic-report-Italy.pdf (oecd.org)

⁵ Zákon o zaměstnanosti je reforma trhu práce, kterou chtěla v roce 2015 provést Renziho vláda a která zavádí řadu opatření zaměřených na obnovu trhu práce. Nová pravidla se týkají jak pracovníků, tak podniků a také uchazečů o zaměstnání.

Výzva 10: Investice do pokročilého školení.

Na straně 51 výše uvedené zprávy se uvádí: "Itálie v posledních letech dosáhla významného pokroku ve zlepšování kvality školního vzdělávání, přičemž průměrné výsledky ve čtení, matematice a přírodních vědách celkově vzrostly. Zatímco výsledky v matematice jsou nyní v souladu s průměrem OECD, italští patnáctiletí žáci stále zaostávají za svými vrstevníky v ostatních zemích OECD ve čtení a přírodních vědách (OECD, 2017a; OECD 2016b). Ke zlepšení těchto výsledků je zapotřebí dalšího úsilí vzhledem k tomu, že základní dovednosti jsou základem budoucího vzdělávání a jako takové ovlivňují jak možnost získání dalších dovedností, jako jsou digitální a odborné dovednosti, tak rozšíření jejich portfolia dovedností v pozdějším věku."

Ve zprávě OECD se v Itálii výrazně projevují dva aspekty: úzká souvislost získaných dovedností podle úrovně vzdělání rodičů a výrazné rozdíly v úrovni znalostí podle zeměpisné oblasti.

Výrazné rozdíly v dovednostech (znalostech) mezi jednotlivými italskými regiony - opět podle výše uvedené zprávy - jsou také do značné míry způsobeny špatným řízením místních institucí odpovědných za střední vzdělávání. Roztříštěnost místních orgánů pověřených středním vzděláváním, která je mezi všemi zeměmi OECD druhá největší po Francii, nese pravděpodobně největší odpovědnost za výrazné regionální rozdíly ve výkonnosti v Itálii.

Mezi nápravná opatření pro zemi, jako je Itálie, by jistě patřilo zvýšení počtu škol, zlepšení učebních osnov, které by zahrnovalo také kvalitní "občanskou výchovu" (počínaje studiem Ústavní charty), iniciativy na obnovu a začlenění NEET. Možná by především pomohlo, kdyby se výrazně zlepšila kvalita výuky, která je s výjimkou základních škol spíše nedostatečná, o čemž svědčí průměrné výsledky, jichž italští žáci dosahují v mezinárodních "soutěžích".

Možná by se mělo uvažovat i o zvýšení věku povinné školní docházky, protože v současné době se zdá, že maturita na nižším stupni střední školy (gymnázium) nestačí k tomu, aby zaručila minimální úroveň dovedností nezbytných pro řádné začlenění do složité občanské společnosti třetího tisíciletí: málokdo s maturitou chodí na třetí stupeň a jen málokdo s maturitou na gymnáziu to zvládne.

RAKOUSKO

Měření individuálních kompetencí PLUS (IKM PLUS)

"iKMPlus je nástroj pro záznam předmětových kompetencí a hodnocení mezipředmětových kompetencí žáků. Systém iKMPlus lze rozdělit na jednotlivé povinné a volitelné moduly, které jsou specificky přizpůsobeny příslušným požadavkům základního a středního vzdělávání" (srov. IQS, 2022).

Jedním z cílů iKMPlus je zaznamenávat kompetence a sledovat pokrok v učení. Výsledky jsou sděleny ihned po ukončení zkoušky a jsou upraveny další vzdělávací kroky k dosažení cílů a podpoře silných stránek. Společně s rodiči, dětmi a odpovědným učitelem jsou dohodnuty další vzdělávací cíle a konkrétní kroky pro dítě. Zpětná vazba na třídu pomáhá učitelům reflektovat a rozvíjet jejich výuku.

Školy tyto informace využívají k dalšímu rozvoji kvality školy. Výsledky iKMPlus se nepoužívají při hodnocení výkonu ani jako kritérium pro přijetí na střední školy. Slouží k individuální podpoře žáků, dalšímu rozvoji výuky i rozvoji a kvalitě školy (srov. IQS, 2022).

Učitelé se mohou dobrovolně účastnit různých vzdělávacích kurzů, které jim poskytnou znalosti potřebné pro správné měření kompetencí, čtení a interpretaci výsledků žáků a vyvození dalších (podpůrných) opatření na základě výsledků žáků (srov. tamtéž, 2022).

Mezinárodní studia

Program pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA) zjišťuje znalosti žáků ve věku 15/16 let v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd. V letech 2000, 2009 a 2018 se zaměřil na čtení. V šetření PISA 2015 byly výsledky pod průměrem OECD, a proto se umístily na 25. místě. V šetření PISA 2018 průměr OECD klesl, takže Rakousko se umístilo na střední úrovni (srov. Rechnungshof Österreich, 2020, s. 20).

Rakouští žáci se dosud třikrát zúčastnili Mezinárodní studie o pokroku ve čtení (PIRLS). Rakousko dosahuje ve čtenářských dovednostech převážně podprůměrných výsledků (srov. Rechnungshof Österreich, 2020, s. 18). Rakousko mělo poměrně nízký podíl čtenářů s vysokými výsledky (8 %), zatímco podíl čtenářů s nízkými výsledky byl 16 %, což je mírně pod průměrem EU (srov. tamtéž, 2020, s. 18).

Rizikové skupiny školního čtení se skládají z následujících kontextových faktorů

- Rozdíly mezi pohlavími: Mezi dívkami a chlapci byly zjištěny významné rozdíly ve čtení. Nejlepších výsledků ve čtení dosáhlo více dívek než chlapců. Procento chlapců ve skupině s vysokým rizikem bylo výrazně vyšší než procento dívek.
- Rozdíly související s migrací: Děti bez migrantského původu dosahovaly v průměru výrazně lepších výsledků než žáci s migrantským původem. Podle výsledků šetření PISA 2018 bylo znevýhodnění ve čtení s porozuměním u dospívajících migrantů v Rakousku analyzováno ve spodní třetině 26 srovnávaných zemí (zemí EU/OECD). Podle šetření PISA 2018 byla analyzovaná nepříznivá situace v porozumění čtenému textu mezi dospívajícími migranty v Rakousku ve spodní třetině 26 srovnávacích zemí (země EU/OECD). -> Analýzy trendů v šetření PIRLS 2016 ukázaly, že v desetiletém srovnání se čtenářské schopnosti u domácích dětí výrazně zvýšily, zatímco u dětí migrantů zůstaly víceméně stejné. Tento trend prohloubil rozdíl ve výsledcích (téměř dva roky učení) mezi dětmi s přistěhovaleckým původem a bez něj.
- Sociální rozdíly: Jak ukázaly různé studie, vzdělání v Rakousku se do značné míry dědí. Vzdělání v rodině má silný vliv na úspěšnost dětí ve škole a jejich vzdělávací kariéru. Žáci, jejichž rodiče mají nízkou formální kvalifikaci, jsou nadměrně zastoupeni v rizikových skupinách. Naopak děti s rodiči s vyšším vzděláním jsou v rizikových skupinách zastoupeny méně (srov. Rechnungshof Österreich, 2020, s. 24).

Organizační zakotvení podpory čtení

V Rakousku zavedlo mnoho subjektů opatření a programy na podporu čtení a pravopisu, a to jak ve škole, tak mimo ni. Na ministerstvu byl zřízen Pedagogický koordinační úřad pro čtenářskou gramotnost, který se zabývá otázkami souvisejícími s podporou čtení.

Kancelář Koordinační kancelář Čtení (KSL), národní síť která sdružuje odborníky v oblasti vzdělávání učitelů, zástupce školního dozoru a školní praxe, která spolupracuje s dalšími institucemi zabývajícími se čtením v této síti a šíří nejnovější poznatky z oblasti didaktiky čtení.

Sdružení Buch.Zeit bylo pověřeno ministerstvem, aby působilo jako servisní agentura pro školní knihovny ve všeobecně vzdělávacích školách v celém Rakousku. (Rechnungshof Österreich, 2020, s. 40). Spolkové ministerstvo školství, vědy a výzkumu by mělo při revizi učebních plánů pro základní a nižší střední školy dbát na to, aby mohly být využity jako komplexní a pro praxi vhodný základ pro konkrétní pedagogickou práci (srov. tamtéž, 2020, s. 48).

1. Salzburger LeseScreening (SLS)

Oblast měřených výsledků: SLS měří základní čtenářské dovednosti pomocí přirozené motivace ke čtení. Měří především rychlost čtení. Přesnost čtení se měří nepřímou a s menší přesností.

Koncept: Děti si potichu přečtou seznam vět. Na konci každého řádku označí, zda je věta správná, nebo nesprávná. Hrubé skóre je počet správně přečtených vět za 3 minuty.

Možné aplikace: SLS lze použít jako screeningový test základních čtenářských dovedností. Pro tento účel má postup tu pozitivní vlastnost, že je vhodný jako skupinový test, což znamená, že všechny děti ve třídě mohou na testu pracovat s o u č a s n ě . Shrnutím výsledků dětského testu lze také učinit prohlášení o úrovni výkonnosti tříd. Vzhledem k tomu, že jsou k dispozici paralelní formy, lze test v krátkých intervalech opakovat a zjišťovat tak změny v základních čtenářských dovednostech.

Možnosti hodnocení: Kromě počtu správně vyhodnocených vět jako hrubého skóre lze pomocí normových tabulek určit čtenářské kvocienty (LQ). LQ udává, jak moc se čtenářova schopnost odchyluje od průměru normalizačního vzorku. Stupnice zvolená pro LQ odpovídá stupnici známé pro inteligenční kvocient (průměr 100, směrodatná odchylka 15). Vzhledem k tomu, že ve všech třídách se používá stejný větný materiál, lze zaostávání ve čtenářských schopnostech vyjádřit také v letech výuky.

Paralelní formy: Existují dvě paralelní verze, které jsou vytvořeny z různých, ale srovnatelných materiálů. w s odkazem na požadavky týkající se čtení. Každá z těchto dvou verzí věty existuje ve dvou variantách s mírně odlišným pořadím vět.

Náročnost: SLS, včetně instrukcí, distribuce a sběru testových sešitů, trvá přibližně 15 minut (čistá doba zpracování je 3 minuty). Vyhodnocení testových sešitů pomocí diapozitivů trvá asi 1-2 minuty na dítě. Při průměrné velikosti třídy tedy celá realizace a vyhodnocení SLS představuje úsilí 2-3 minuty na dítě.

Aktuální metoda screeningová metoda detekujerozdíly w základní čtenářských dovedností. Prostředky tento bezchybné, rychlý i bez námahy čtení. Ne o čtení s porozuměním, které souvisí s jazykovými dovednostmi a požadavky na znalosti, ale spíše o technickou stránku čtení (srov. Mayringer a kol., n.d.).

Slabost v základních dovednostech čtení slov může vážně poškodit školní kariéru a vzdělávací vývoj osob postižených touto poruchou. Screeningový postup přispívá k odhalení existující slabosti ve čtení (srov. tamtéž, n.d.).

2. Iniciativa Hofer Reading "Bildung fängt mit Lesen an"

"Naše čtenářská iniciativa se zaměřuje na podporu čtení u dětí a mladých lidí," uvádí se v Hoferově prohlášení. Čtení je jednou z nejdůležitějších dovedností dnešní doby. Přesto každý pátý mladý člověk v Rakousku neumí číst. Přesto jeden z pěti mladých lidí v Rakousku neumí číst s porozuměním. Aby to změnil a dal dětem lepší nástroje pro budoucnost, spojil Hofer síly s Rakouským knižním klubem mládeže a zahájil novou iniciativu na podporu čtenářství a jazykových dovedností dětí a mladých lidí. Díky iniciativě "Vzdělání začíná čtením" by děti mělo čtení bavit (srov. Hofer, 2022).

Iniciativa Iniciativa na podporu čtení se zaměřuje na se zaměřuje na na podporu dovedností jazykových a čtenářských dovedností dětí a mládeže, a proto Hofer rozšířil svou nabídku k v a l i t n í c h a cenově dostupných knih pro děti a mládež na 500 kusů ročně. Každá z dětských knih

a mládeže kontroluje Rakouský knižní klub mládeže z hlediska kvality, obsahu a věkové přiměřenosti. Knihy, které jsou obzvláště vhodné pro podporu čtenářství, získávají pečeť knižního klubu. Tímto způsobem se i těm nejmladším z našich zákazníků dostává toho nejlepšího čtenářského materiálu, který je od samého počátku povzbuzuje (srov. Hofer, 2022).

Gerhard Falschlehner, výkonný ředitel Rakouského knižního klubu mládeže:

"Cílem spolupráce mezi HOFER a Knižním klubem je podpora čtení ve smyslu rodinné gramotnosti. Zaměřuje se na rodiny, které mají ke čtení daleko, a o s l o v u j e tak děti, které jinak nemají ke čtenářským materiálům žádný nebo jen velmi omezený přístup. Velmi dobře to funguje ve známém supermarketu".

Výběr Hoferovy četby, který byl testován Knižním klubem, nabízí dětem knihy, které jsou srozumitelné, atraktivní a oblíbené, a také zajímavé a přitažlivé pro rodiny, které nepraktikují čtení (srov. tamtéž, 2022).

ČESKÁ REPUBLIKA

Tématu funkční gramotnosti není v českém odborném diskurzu věnováno tolik prostoru, kolik by si zasloužilo, přestože zájem o toto téma postupně roste. Z hlediska hmatatelných výsledků jsou pro Českou republiku důležitými zdroji informací např:

- SIALS (Second International Adult Literacy Survey), který přináší hlavní výsledky Mezinárodního šetření funkční gramotnosti dospělých, jehož se účastnili i respondenti z České republiky (1996-1999).
- Průzkum PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) prováděný OECD od roku 2013.

Je třeba zmínit, že v době psaní tohoto článku probíhá v České republice sběr dat pro další kolo šetření PIAAC s předpokládaným termínem ukončení v roce 2023.

Studie SIALS

Této studii předcházela mezinárodní průzkum gramotnosti dospělých IALS, který byl v 90. letech 20. století organizován ve 22 zemích. Jednalo se o první mezinárodní srovnávací studii dovedností dospělých (ve věku 16 až 65 let). Průzkum se uskutečnil ve třech fázích, a to v letech 1994, 1996 a 1998. Projekt byl podporován významnými světovými organizacemi (OECD, UNESCO, EUROSTAT) a prováděly jej kanadský statistický úřad a Educational Testing Service.

Česká republika se třetí fáze zúčastnila v roce 1998 a šetření bylo nazváno SIALS (Second International Adult Literacy Survey - Druhé mezinárodní šetření gramotnosti dospělých, přičemž druhá a třetí fáze se označují společně jako druhá vlna).

Pro pochopení výsledků studie o měření funkčních dovedností je nutné představit některé charakteristiky výzkumného přístupu. Studie použila kategorizaci výsledků funkčních dovedností do pěti úrovní na základě skóre testu funkčních dovedností (od 0 do 500 bodů),

- Úroveň 1 0 - 225 bodů Osoba, která dosáhne této úrovně, dokáže nanejvýš najít přesně definované informace v jasném a stručném textu (například z návodu zjistí, jak často se má užívat lék), provést jednoduchou a přesně definovanou výpočetní operaci (obvykle sčítání a odčítání).
- Úroveň 2 226 - 275 bodů Osoba na této úrovni znalosti je obvykle schopna na základě jednoduchého porovnání najít požadované informace podle jediného kritéria v jednoduchém a velmi přehledném textu nebo dokumentu. U jednoduchých početních operací (obvykle sčítání a odčítání) dokáže najít požadované informace.

hodnoty v textu nebo dokumentu. Dokáže najít jednoduchý rozpor nebo zcela jasný rozpor v informacích.

- Úroveň 3, 276 - 325 bodů Dosažení této úrovně znamená, že jedinec je schopen dospět k požadovaným informacím na základě úsudku o platnosti určitých podmínek nebo kombinací více informací nalezených v různých částech textu nebo dokumentu. Dokáže oddělit důležité informace od nepodstatných a rozpoznat zavádějící informace. Dokáže také provádět složitější aritmetické operace s vyhledávanými údaji nebo vybrat z většího počtu ty, které odpovídají konkrétnímu úkolu. Teprve na této úrovni začíná schopnost aktivní práce s informacemi.
- Úroveň 4/5 326 - 375 bodů/376 - 500 bodů Osoba, která dosáhla této nejvyšší úrovně, která je odvozena z kombinace dvou úrovní (4 a 5), je schopna určit správné informace obecnějšího charakteru v dokumentu se složitou strukturou na základě posouzení řady podmínek. Dokáže oddělit relevantní a irelevantní informace a zobecnit relevantní informace. Dokáže vybrat potřebné aritmetické informace, pro které najde správné hodnoty. O osobě, která dosáhla této úrovně, lze říci, že si skutečně osvojila aktivní přístup k práci s informacemi.

Testy funkční gramotnosti byly z hlediska obsahu rozděleny do tří složek, a to na gramotnost literární, dokumentovou a numerickou, a výsledek (průměr) všech tří složek představoval celkovou gramotnost.

Průměrná celková gramotnost dospělých v České republice byla 283,5, v ostatních srovnávaných zemích se pohybovala od 304,3 (Švédsko) do 216,2 (Chile). Průměrná celková gramotnost ve všech zemích, které se testování zúčastnily, je 267,8. Rabušicová (2002, s. 75) přepočítala bodové hodnoty českých respondentů ve vztahu k nejlepšímu výsledku a průměrnému výsledku všech zemí. Zjistila následující skutečnosti: Čeští dospělí dosáhli 93 % nejlepšího skóre (Švédsko) a 106 % průměrného skóre všech zemí, které se zúčastnily průzkumu.

Z poskytnutých údajů vyplývá, že celková výkonnost českých dospělých je uspokojivá. Dosáhli třetího stupně gramotnosti, který odpovídá minimálním dovednostem potřebným pro zvládání nároků každodenního života a práce (Gramotnost, 1995, cit. podle Rabušicová, 2002, s. 75). Stále se však pohybujeme v oblasti aritmetického průměru, pomocí něhož nejsme schopni identifikovat potenciálně rizikové skupiny osob, jejichž gramotnostní dovednosti lze z výše uvedeného hlediska označit za nedostatečné.

Je třeba říci, že průměrné výsledky testů literárních, dokumentačních a numerických dovedností byly pro Českou republiku poměrně uspokojivé. Nejlépe si čeští respondenti vedli v numerických testech, kde se umístili na třetím místě ze všech sledovaných zemí. V literární gramotnosti se čeští dospělí umístili na sedmém místě, což je třetí nejlepší výsledek mezi 22 zeměmi a regiony. V gramotnosti se Česká republika umístila těsně za polovinou souboru (na dvanáctém místě). gramotnosti. Pokud se nám to podaří vzpomeneme, že negramotnost literární je souvisí s dovednostmi potřebnými k pochopení, vyhledání a využití informací z textu, můžeme tuto skutečnost jistě vztáhnout i na situaci českých škol, které jsou často kritizovány za to, že neučí žáky aktivně pracovat s textem.

Vzhledem k tomu, že výzkumné zprávy IALS a SIALS označily třetí úroveň za minimální hranici, při které je člověk schopen snášet nároky každodenního života a práce, stává se výkonnost České republiky problémem, který je třeba řešit. Z jiného pohledu vyjadřujícího podíly dospělé populace v jednotlivých úrovních gramotnosti vyplývá, že 54 % české populace nezvládá nároky každodenního života bez určitých obtíží v gramotnosti, u dokumentové gramotnosti je takto postiženo 42 % populace a u čtenářské gramotnosti 31 %.

Studie PIAAC

Program mezinárodního hodnocení kompetencí dospělých - PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) je součástí důležité strategie OECD zaměřené na rozvoj a aktivaci dovedností a jejich efektivní využívání (OECD Skills Strategy). Tato strategie reaguje na skutečnost, že v posledních desetiletích došlo k významným změnám, které ovlivnily mnoho aspektů pracovního i soukromého života lidí ve vyspělých zemích. Statistiky ukazují, že roste počet pracovních míst s vyššími požadavky na vzdělání a flexibilitu. Lidé pracující se zdravotním postižením se stále častěji musí vyrovnávat s radikálními změnami pracovní zátěže v důsledku restrukturalizace pracovních míst a neočekávaných změn na trhu práce, které jsou doprovázeny nutností často měnit zaměstnání. S tím souvisí potřeba držet krok s novými technologiemi a materiály a osvojovat si nové a stále složitější dovednosti.

Mezinárodní průzkum kompetencí dospělých - PIAAC zjišťoval úroveň gramotnosti, matematické gramotnosti a dovednosti řešit problémy v prostředí informačních technologií u osob ve věku 16-65 let. Při hodnocení byly použity kognitivní testy a dotazníky, které v domácnostech vyplňovali vyškolení tazatelé. Sběr dat, do kterého se zapojilo celkem 24 zemí včetně České republiky, probíhal na přelomu let 2011 a 2012. Výsledky byly zveřejněny 8. října 2013.

Při pohledu na celkové výsledky je zřejmé, že obecně není mezi zúčastněnými zeměmi velký rozdíl. Česká republika dosáhla nadprůměrné skóre v matematické gramotnosti a průměrné skóre ve čtení a psaní. řešení problémů. Můžeme však pozorovat významné rozdíly v jednotlivých zemích. Republika Česká republika can pochlubit . relativně malými rozdíly mezi nejlepšími a nejhoršími v ý s l e d k y dospělých ve čtení a počítání. Zvláště důležitá je v této souvislosti vysoká 5. percentil ve čtení a počítání (jeden z nejvyšších v mezinárodním srovnání). Tato hodnota ukazuje, že se v České republice daří udržovat čtenářské a matematické dovednosti na relativně dobré úrovni i ve skupině osob, které vykazují nejnížší kompetence, tj. v České republice je jen málo osob s velmi špatnými čtenářskými kompetencemi.

Srovnání výsledků čtenářské gramotnosti v šetřeních IALS a PIAAC ukázalo, že v letech 1998-2012 byly celkové výsledky čtenářské gramotnosti populace ve věku 16-65 let v České republice srovnatelné.

- Průměrné skóre ve studii PIAAC bylo 274 (1,0), ve studii IALS 277 (1,0). Situace se však změnila v jednotlivých ročnících. Tam bylo zřetelná zhoršení výsledků nejmladší věkové skupiny 16-24 let a další zhoršení výsledků skupin 35-44 let. a 45-54 let. Zároveň se zlepšila výkonnost nejstarší v ě k o v é skupiny 55-65 let.

2. zapojení sociálních partnerů

A. Rámec pro navrhování rovnosti v oblasti gramotnosti v komunitě

Motivace

Evropská populace prošla v uplynulém století významnými změnami v důsledku globálních politických, sociálních, ekonomických a environmentálních faktorů, jejichž výsledkem je stále rostoucí multikulturní, multietnická, multirasová a mnohojazyčná populace (Burns & Roberts, 2010). Tato dynamika, včetně rostoucího počtu migrantů a uprchlíků přicházejících do Evropy, klade nové nároky na veřejné instituce a sociální služby (Jonatan Castaño-Muñoz et al., 2018). Orientace v existujících službách/přístup k nim navíc vyžaduje, aby nově příchozí, stejně jako sociálně a ekonomicky marginalizované skupiny obyvatel, disponovali určitými znalostmi a dovednostmi - v čele s gramotností.

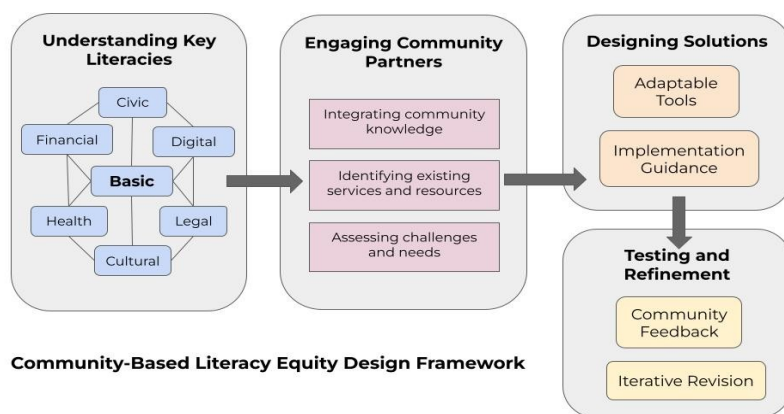
Bylo zjištěno, že omezená gramotnost nebo negramotnost je překážkou základních lidských práv, jako je přístup ke vzdělání a spravedlivé zdravotní péči (Lebano et al., 2020). To je realita pro miliony dospělých v celé Evropě, kteří nemají dostatečnou gramotnost potřebnou k plnohodnotnému a nezávislému fungování ve společnosti (Carpentieri, 2012). Neschopnost efektivně komunikovat a orientovat se v sociálních vztazích může rovněž přispívat k sociálnímu vyloučení, což má vliv na socioekonomické příležitosti, zdraví, pohodu a celkovou kvalitu života jednotlivce (Kluzer & Rissola, 2009) – dopady, které mohou negativně ovlivnit jejich rodiny nebo závislé osoby. Vzhledem k tomu, že 16 % obyvatel EU, z toho 19 milionů dětí, čelí chudobě (Kluzer & Rissola, 2009), což je důležitý rizikový faktor sociálního vyloučení, jsou intervence, které mohou řešit sociální vyloučení a podporovat ekonomické příležitosti, klíčové.

Rozvoj gramotnosti dospělých je považován za klíčový nástroj podpory hospodářského a sociálního růstu, mobility, aktivního občanství a rovnosti v oblasti zdraví (Benavot, 2015; Carpentieri, 2012; Marques, 2021). Tento rozvoj se v poslední době dostal do popředí evropské politické agendy a prioritně se zaměřuje na dospělé s nízkou kvalifikací ze zranitelných skupin (Zarifis, 2019). Kritici však tvrdí, že současné jazykové politiky a programy nezohledňují stále pluralitnější a rozmanitější populace přítomné v Evropě a často podporují asimilační, jednojazyčný program (Guofang Li & Pramod Kumar Sah, 2019; Nieuwboer & van 't Rood, 2016). To nejenže ignoruje kulturní a jazykové bohatství (González et al., 2005) přítomné v těchto populacích, ale také je nedostatečně připravuje na úspěch v jejich komunitách a na řešení napětí, které vzniká v souvislosti s kulturní identitou, pohlavím a sociálním a imigračním statutem (Guofang Li & Pramod Kumar Sah, 2019; Nieuwboer & van 't Rood, 2016). Ve světle těchto požadavků Burns a Roberts (2010) tvrdí, že existuje naléhavá potřeba smysluplně koncipovaných a sociálně a kulturně odpovědných vzdělávacích a jazykových programů pro imigranty, migranty, uprchlíky a další sociálně a ekonomicky zranitelné skupiny obyvatel.

Rámec projektu

Projekt Alphabetter využívá rámec komunitního návrhu rovnosti v gramotnosti, který vyvinuli naši partneři z Kalifornské univerzity v San Diegu (viz obrázek 1). Tento rámec poskytuje koncepční vodítko pro vývoj sociálně a kulturně odpovědných vzdělávacích a jazykových programů a nástrojů. Rozděluje proces navrhování do čtyř iterativních a vzájemně se posilujících fází: 1) Porozumění klíčovým gramotnostním dovednostem; 2) Zapojení komunitních partnerů; 3) Navrhování řešení; a 4) Testování a zdokonalování zajišťuje, že naše práce aktivně zapojuje komunity, kterým sloužíme, do vývoje programů, které slouží jejich jedinečným potřebám.

K rozvoji gramotnosti přistupujeme z hlediska vícerozměrného konceptu, který přesahuje základní dovednosti čtení, mluvení a psaní a zahrnuje rozvoj občanských, digitálních, finančních, zdravotních, právních a kulturních dovedností. To je v souladu s prohlášením Parlamentního shromáždění Evropské rady (2014), že sociálně relevantní funkční jazykové dovednosti, které podporují komunikaci a začlenění, jsou důležitější než pouhé rozvíjení znalosti cílového jazyka. Výzkumy ukazují, že procesy na podporu většího sociálního začlenění zranitelných skupin a migrantů vyžadují rozvoj široké škály mezikulturních kompetencí v sociálních interakcích s vrstevníky a širší komunitou (Krumm & Plutzar, 2008; Nieuwboer & van 't Rood, 2016).



Porozumění klíčovým gramotnostním dovednostem

Občanské Finanční Digitální Základní Zdravotní Právní Kulturní Zapojení

sociálních partnerů

Integrace znalostí komunity Identifikace

stávajících služeb a zdrojů Posouzení

problémů a potřeb

Návrh řešení Přizpůsobitelné

nástroje Pokyny k implementaci

Testování a zdokonalování

Zpětná vazba od komunity Iterativní

ověřování

Snažíme se zapojit komunitní partnery, včetně příslušníků našich určených cílových skupin, do všech fází přípravy a realizace, abychom zajistili relevantní, efektivní a účinnou přípravu a realizaci programu. Tím, že před přípravou programu investujeme čas do identifikace stávajících služeb a zdrojů, předcházíme zdvojení našeho úsilí a podporujeme větší součinnost a spolupráci mezi institucemi a programy v našich komunitách. K rozvoji gramotnosti přistupujeme také na základě aktiv, přičemž rozpoznáváme a vytváříme příležitosti k rozpoznání kulturního a sociálního bohatství v populacích, kterým se snažíme sloužit. Vycházíme z rámce "fondů znalostí" a z vědeckých poznatků Molla a jeho kolegů (González et al., 2005; Moll, 2019; Moll et al., 2013; Moll et al., 1992) se snažíme vyzdvihnout příležitosti a dovednosti obsažené v kulturně rozmanitých komunitách. Vycházíme tak z práce Brokerta a kolegů (2018), kteří upozornili na komplexní sociální a digitální dovednosti uprchlíků přesídlených do Evropy jako způsob, jak čelit převládajícím deficitním pohledům na migranty a uprchlíky a podpořit gramotnostní postupy, které uznávají a integrují komunitní znalosti.

Projektový tým Alphabetter se zavázal využít tyto znalosti a porozumění při navrhování řešení a ve fázích testování a zdokonalování projektu. Vzhledem ke složitým a různorodým kulturním a politickým kontextům, v nichž jednotliví partneři působí, upřednostňujeme navrhování přizpůsobitelných nástrojů s návodem na implementaci, které budou sloužit komunitním partnerům, kteří pravidelně slouží skupinám obyvatel s nízkou gramotností. Abychom zajistili, že to, co vytvoříme, bude odpovídat potřebám komunity, plánujeme se zapojit do spolupráce s

iterativní formy pilotáže, zpětné vazby a revize v souladu s přístupem k implementaci založeným na designu (Penuel et al., 2011). Podělíme se o poznatky z našich kontextů, zapojení do těchto procesů, abychom nabídli zobecněné informace v oblasti týkající se podpory základních gramotnostních dovedností pro dospělou populaci se speciálními potřebami v celé Evropě.

Zapojení sociálních partnerů

Útěk nebo politické přesídlení představuje náhlé, obvykle nucené a neplánované přerušení lidského života. Zejména pro děti a dospívající představuje nepřipravené odloučení od rodiny, okruhu přátel, vzdělávacích institucí, sociálního a kulturního prostředí rozhodující obrát o dříve zažitých každodenních zvyklostí a známých situací, které v minulosti utvářely život dítěte a činily jej zdánlivě zařaditelným.

Pro ilustraci pokojné účasti nebo přípravy dětí uprchlíků na začlenění do rakouského vzdělávacího systému bude představen pilotní projekt, který byl organizován a realizován na dobrovolné bázi s využitím vzdělávacího přístupu a který bude využit jako příležitost pro dobrou praxi při vytváření nízkoprahových vzdělávacích nabídek v hromadných ubytovacích zařízeních.

V letech 2015–2016 nabízel pilotní projekt "Škola v přechodové čtvrti" dětem a mladým lidem z řad uprchlíků v doprovodu mimoškolní vzdělávacího prostoru, orientovaný na mnohojazyčnost, rozmanitost, mír, demokracii a individuální zdroje všech účastníků, který se rozvíjel podle základních podmínek přechodové čtvrti.

Kromě usnadnění zaručeného práva dětí na vzdělání a účast (viz Unicef 2021, Úmluva OSN o právech dítěte 1990, články 28, 29; články 12, 13, 14) se vzdělávací iniciativa zaměřila na mírové vzdělávání a vytvoření otevřeného vzdělávacího prostoru pro děti a mládež uprchlíků. Cílová skupina byla také společně připravována na nadcházející individuální přechod do rakouského vzdělávacího systému.

Pozor:

Literární zdroje použité v tomto článku byly původně napsány v němčině. Přímé a nepřímé odkazy byly pro lepší pochopení textu v tomto článku přeloženy do angličtiny. Původní citace jsou však kompletně v němčině. Kromě toho tento vědecký příspěvek vychází ze tří publikovaných článků samotné autorky (srov. Michitsch 2020a, 2020b a 2022).

Předběžné úvahy - Vzdělávání dětí mezi příjezdem a odjezdem

Od září 2015 do února 2016 požádalo v Rakousku o azyl celkem 53 528 osob, z toho 484 nezletilých uprchlíků bez doprovodu ve věku do 14 let a 3 731 nezletilých uprchlíků bez doprovodu ve věku od 14 do 18 let (srov. Bundesministerium für Inneres 2015 a 2016).

Situace dětí a mladých lidí z řad uprchlíků a jejich rodin zůstává při podávání žádostí o azyl v Rakousku bez povšimnutí.

Nezletilí uprchlíci bez doprovodu prchají se svými rodiči nebo hlavními opatrovníky. Přestože je doprovázejí a starají se o ně známé osoby, jsou na útěku nebo ve společném ubytování vystaveni mnoha nebezpečným situacím.

Pro ilustraci účasti a začlenění nezletilých uprchlíků do vzdělávacího systému, stejně jako jejich přechod a úspěšné umístění, je třeba ještě více zohlednit a společensko-politicky vyjádřit zájem o tuto skupinu již ve fázi žádosti o azyl.

Význam této problematiky lze spatřovat především v tom, že děti a mladí lidé, kteří utekli z domova, jsou postiženi náhlými výpadky a delšími přerušeními ve svém vzdělávacím životopise. Vzhledem k individuálním

příběhy útěku, které mohou trvat i několik let, je velmi časté, že tyto stavy jsou překážkou v přístupu do budoucího vzdělávacího systému. V tuto chvíli však není předmětem zájmu pouze přerušovaná vzdělávací dráha, ale celá síť rozvinutých individuálních mechanismů zvládnutí, které pomáhají uprchlickým rodinám a jejich dětem co nejlépe zvládat obtížné životní situace (Schulze & Spindler 2017, s. 253).

Dospívající uprchlíci se při útěku také ocitají v překerní situaci, kdy musí opustit zemi, ve které se "zdržují" se svými rodinami, a pokračovat v cestě. Hluboké prožitky vykořenění a neschopnosti dosáhnout cíle se objevují spolu s otázkami o účelu cesty a s tím spojenou nejistotou. Podle Zimmermanna (2012, s. 45) lze neustálý pocit nutnosti být na cestách popsat jako "chronifikaci dočasnosti", která s absencí nebo nejistými "vyhlídkami na setrvání neumožňuje stabilní normalitu" (Leitner 2017, s. 45). 115) upozorňuje na jedinečnou právní situaci a s ní spojenou "nejistou pobytovou situaci v hostitelské zemi" (Zimmermann 2012, s. 14), v níž se děti uprchlíků a jejich rodiny nacházejí (viz Rechtsinformationssystem des Bundes 2020; Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl 2005).

Nejisté životní podmínky - kolektivní bydlení jako dočasné prostředí pro život dětí a rodičů na útěku.

Prchající rodiny a jejich děti nacházejí při útěku obvykle útočiště v místech hromadného ubytování (např. přechodné ubytování federální vlády), kde je jen velmi malá možnost najít podmínky přizpůsobené potřebám prchajících dětí a mladistvých. Životní podmínky dětí a dospívajících v kolektivním ubytování dále komplikuje sociální eskalace, která se podobá skutečným rizikovým scénářům zažívaným v zemi původu a různým kolektivním zkušenostem s nimi spojeným: jelikož mladí uprchlíci obvykle procházejí tranzitem se svými rodinami a mnoha dalšími osobami, málokdy se mohou oddělit od svých vlastních, často psychicky zatížených rodičů nebo jiných uprchlíků, kteří přežili trauma, (srov. Gitschier 2017, s. 32) nebo si najít čas na hru v bezpečném prostředí a výměnu názorů se svými vrstevníky. Stejně jako uprchlíci všech věkových kategorií, i děti a dospívající uprchlíci trpí "psychickým strádáním a traumatizací s odpovídajícími omezeními v chování, která dále zatěžují jejich společný život" (Weiss 2009, s. 63).

Stejně jako uprchlíci všech věkových kategorií, i děti a dospívající uprchlíci trpí "psychickým s t r á d á n í m a traumatizací s odpovídajícími omezeními v chování, které představují další zátěž pro společné soužití" (Weiss 2009, s. 63), a vzhledem ke svému vývojovému stádiu jsou také v rozhodujícím období obzvláště zranitelní. Zažívaný stres, mimořádné "sociální a zdravotní životní podmínky" (Behrensen & Westphal 2009, s. 50) mohou vést také k problémům se soustředěním a obtížím s učením, které vážně zhoršují "vzdělávací situaci mladých uprchlíků" (tamtéž) a v mnoha případech brání organizované nabídce vzdělávání pro děti a mládež v kolektivním ubytování (srov. Michitsch 2020a, 2022).

Vzhledem k mnoha individuálním zkušenostem s útekem a s ním spojenou traumatizací, nedostatku prostoru, času a socioekonomické a rodinné nejistotě, které během cesty čelí, je pro mladé uprchlíky téměř nemožné využívat vzdělávací příležitosti nebo se jich účastnit. Nedostatek prostoru, soukromí a bezpečného přístřeší se kombinuje s nedostatkem školních pomůcek, hraček odpovídajících věku, souvisejících školních materiálů a vzdělávacích příležitostí, které by odpovídaly právu dítěte na vzdělání podle jeho potřeb.

Stejně jako uprchlíci všech věkových kategorií, i děti a dospívající uprchlíci trpí "psychickým s t r á d á n í m a traumatizací s odpovídajícími omezeními v chování, které představují další zátěž pro společné soužití" (Weiss 2009, s. 63), a vzhledem ke svému vývojovému stádiu jsou také v rozhodujícím období obzvláště zranitelní. Zažívaný stres, mimořádné "sociální a zdravotní životní podmínky" (Behrensen & Westphal 2009, s. 50) mohou vést také k problémům se soustředěním a obtížím s učením, které vážně zhoršují "vzdělávací situaci mladých uprchlíků" (tamtéž) a případně brání organizované nabídce vzdělávání pro děti a mládež v kolektivním ubytování (srov. Michitsch 2020a, 2022).

Vzhledem k mnoha individuálním zkušenostem s útekem a s ním spojenou traumatizací, nedostatku prostoru, času a socioekonomické a rodinné nejistotě, které během cesty čelí, je pro mladé uprchlíky téměř nemožné využívat vzdělávací příležitosti nebo se jich účastnit. Nedostatek prostoru, soukromí a bezpečného přístřeší se kombinuje s nedostatkem školních pomůcek, hraček odpovídajících věku, souvisejících školních materiálů a vzdělávacích příležitostí, které by odpovídaly právu dítěte na vzdělání podle jeho potřeb.

Navzdory nejistým životním podmínkám, předpokládanému nedostatku vyhlídek na trvalý pobyt a nedostatku prostoru a času v kolektivním ubytování je nezbytné vytvořit v kolektivním ubytování pro tranzitující děti a dospívající podmínky stability a bezpečí, které doplní počáteční humanitární a zdravotní péči poskytovanou státními organizacemi poskytujícími pomoc (např. Červeným křížem) v oblasti vzdělávání.

Za účinné způsoby, jak akčně a životně orientovaně doprovázet vzdělávací a tranzitní procesy mladých uprchlíků, lze považovat vytváření (sociálně)pedagogických struktur a rámcových podmínek, které umožňují dětem hrát si, vykonávat pedagogickou a vzdělávací práci, nebo možnost mladých uprchlíků oddělit se a přizpůsobit stávající prostorové koncepty (i když se to často zdá obtížné kvůli nedostatku prostoru v místech kolektivního ubytování) pro využití a design v pedagogickém smyslu (srov. Michitsch 2020a).

Šest akčních oblastí efektivního, na svět orientovaného spolutvorného vzdělávání -

Od spolupráce ke spolupráci Oblasti působení participativní, zájmové vzdělávací spolupráce lidí v terénu se týkaly nejen dětí a dospívajících, ale také všech lidí, kteří se zajímají o vzdělávací nabídky, přičemž ve vnímání "uprchlíků" nebylo činěno žádné selektivní rozlišení, "pomocníci" nebo "učitelé".

Šest oblastí činnosti místní spolupráce ve vzdělávání je následujících (Michitsch 2020a, 2022; obrázek 1):



Obrázek 1: Michitsch 2020 a, 2022: Šest oblastí činnosti pro spolupráci v oblasti vzdělávání prováděnou v místním zájmu.

Přechodová čtvrt se podle těchto šesti parametrů vyvinula v prostor pro individuálně koncipovaný a vnímaný přístup ke vzdělávání, v němž byly aktivně a rovnocenně vystaveny individuální kompetence dětí a mladých lidí, pokud si to přáli a chtěli. Cílem každodenních interaktivních vzdělávacích iniciativ bylo co nejlépe ukotvit dětmi vybrané vzdělávací obsahy v komunitě a posunout kompetence dětí od neviditelnosti ke zviditelnění. Strategie pro zviditelnění inkluzivního pojetí kompetencí byly následující

obrazné,	interaktivní	aktivity	nalezeny na	w	jazyk
mluvené či slyšené slovo (srov. Michitsch 2020a, 2022).			hudba a tanec,	divadelní výchova	nebo psané,

Závěry a výhled

Skok do hlubin se vyplatil dětem i dospělým.

Vzhledem ke své humanitární povaze nabízí hromadné ubytovny jen zřídka inkluzivní, na zdroje orientovanou vzdělávací spolupráci pro uprchlíky přímo na místě. Do popředí vystupuje zdravotní a fyzická péče v místě ubytování. Kromě toho uznání vzdělání jako zdroje pro uprchlíky v humanistickém smyslu odpovídá demokratické povinnosti v oblasti lidských práv, kterou lze realizovat nízkoprahovým, a tudíž vysoce účinným způsobem prostřednictvím (sociálních) vzdělávacích iniciativ.

V případě "školy v přechodné čtvrti" se strukturální, logistické, personální a idealistické úsilí více než vyplatilo. Během sedmi měsíců, kdy vzdělávací iniciativa probíhala a rozvíjela se, získalo pravidelné vzdělávací příležitosti přibližně 1 000 až 1 500 osob. Vzhledem k tomu, že vzdělávání probíhalo střídavě sedm dní v týdnu po dobu přibližně deseti hodin denně, bylo možné zajistit, aby vzdělávací obsah pokrýval celou oblast a potřeby studentů. Doba vzdělávání a vzdělávací cíle byly flexibilně orientovány na cílovou skupinu, která se se zájmem účastnila vzdělávacích nabídek (srov. Michitsch 2020b, 2022).

Posílení a sebeúčinnost u různých věkových skupin

Zkušenosti	vlastní	efektivita	w	navrhování	programů	vzdělávání,
stejně jako v předávání odborných kompetencí a přispívání vlastními nápady, překvapivě						motivované
	stále více	více	dospělých	k	doprovázet	děti a

mladé lidi, aby se učili, aby jim byli kouči a rádci, a aby se tak sami učili. K tomu se přidružila touha po uznání a významu udržitelných investic do vzdělávacích biografií dětí (srov. Michitsch 2020b, 2022).

Kromě vysoké společenské odpovědnosti, kterou na sebe postupně přebírala komunita dospělých, se děti a mladí lidé zase ujímali role motivátorů a povzbuzovatelů vzdělávání, pokud se setkávali s dospělými, kteří měli upřímný zájem o vzdělávací nabídky. Participativní a motivační účinek vzorů dětí a mladých lidí vytvářel inspirativní a odpovědnou sociodynamiku, v níž bylo vzdělávání prožíváno jako stmelující skupinová zkušenost. Zájem dětí navíc motivoval mnohé dospělé k účasti na vzdělávacích nabídkách, aby děti v jejich euforii nezklamali. Toto pozorování jasně dokládá vztahovou a sociální motivační povahu úspěšných vzdělávacích procesů, stejně jako pocit sounáležitosti, který se rozšiřuje a zintenzivňuje ve

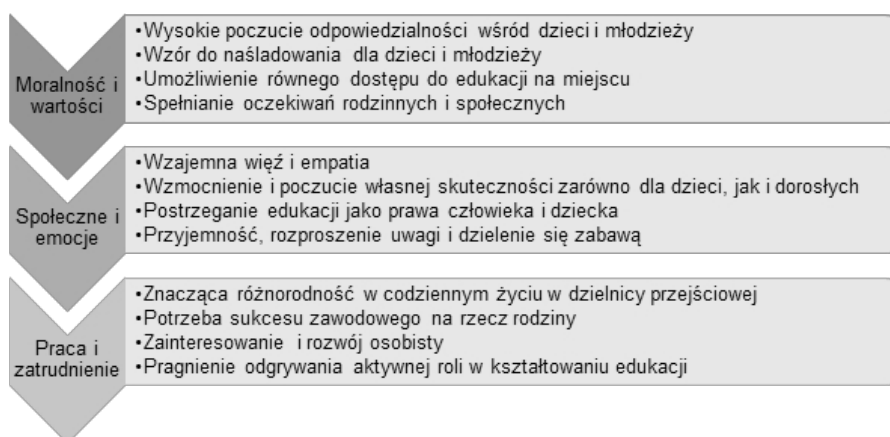
pocit	společně	společně
prožívané	prožitky	vzdělávací zážitky
		i

úspěch v komunitě. Ze vzdělávacích nabídek tak profitovaly nejen děti a mladí lidé, ale i mnozí dospělí (srov. Michitsch 2020b, 2022).

Vzdělávání je o sounáležitosti: "... protože každý chodí do školy..."

Rostoucí ochotu dětí i dospělých účastnit se vzdělávacích aktivit lze poznat podle toho, že se jich účastnili i jejich p ř á t e l é a známí. Důvod, který uvedlo mnoho účastníků

"[...] protože všichni chodí do školy [...]" otevřel živý příliv vzdělávacích nabídek. Vedle vnitřních motivátorů to byly především sociálně vyvolané, vnější faktory pro účast v nabídkách. Důvody pro účast v nízkoprahových vzdělávacích nabídkách, stejně jako pomoc při jejich utváření, byly motivovány sociálními a emocionálními faktory souvisejícími s morálkou a hodnotami a také s prací a zaměstnáním (Michitsch 2020b, 2022 Obrázek 2):



Obrázek 2: Michitsch 2020 b, 2022: Důvody účasti na spolupráci v oblasti vzdělávání.

Celá vzdělávací iniciativa "Škola v sousedství přechodu" opustila cestu čistě vzdělávací práce a místo toho se vydala cestou rozvoje úspěšné vzdělávací spolupráce. Udržitelnost projektu byla založena především na plynulé spolupráci orientované na zdroje, vzájemné podpoře a setkávání všech účastníků bez předsudků. Otevřený vzdělávací prostor se stal stabilní a rozmanitou platformou pro rozmanitost a udržitelnost bohatou na zdroje, a to navzdory (nebo právě kvůli) nestabilním, biografickým životním podmínkám a otřesům mladých uprchlíků. Tímto způsobem bylo možné v přechodové čtvrti zahájit důležitou oblast působení vzdělávací spolupráce související s životním světem prostřednictvím otevření navrženého vzdělávacího přístupu, který byl udržován po dobu sedmi měsíců (srov. Michitsch 2020b, 2022).

Závěrem lze říci, že interaktivní vzdělávací iniciativy vyžadují nejen nadšení a víru v úspěch a relevanci nabídky, ale především aktivní spolupráci všech místních obyvatel, kteří jsou adresáty vzdělávací práce. Je nezbytné využít všech kompetencí a lidských zdrojů dětí, mládeže a dospělých uprchlíků, neboť právě oni jsou zárukou vzdělávací spolupráce orientované na potřeby a odpovídající cílovým skupinám. Vzájemné setkávání vzdělávacího týmu orientované na zdroje je také ústředním prvkem transkulturního pohledu na vzdělávání, který vedle sebevzdělávání považuje za milník úspěšné integrace především zvýšení kvality spolupráce uvědomující si rozmanitost.

Bibliografie

- Beckord, S. (2011): S. Beckord: Qualitätsprofil "Frühpädagogik" - Fachschule/Fachakademie. München: WiFF.
- Behrensen, B. & Westphal, M. (2009): Junge Flüchtlinge - ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, L., Lob-Hüdepohl, A., Bohmeyer, A. & Kurzke-Maasmeier, S. (Ed.), Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven (s. 45-58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Inneres (2015): Republik Österreich, Sektion III - Recht. Dostupné dne 11.02.2021 pod www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf.
- Bundesministerium für Inneres (2016): Republik Österreich, Sektion III - Recht. Dostupné dne 11.02.2021 pod www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_Asyl_2016.pdf.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster: Waxmann.
- Hofer (2022): Leseinitiative "Bildung fängt mit Lesen an". Online. Přístupné 09.05.2022 URL: <https://www.hofer.at/de/heute-fuer-morgen/fokusthemen/weitere-themen/leseprojekt.html>.
- Gitschier, L. (2017): Die prekäre soziale Lage junger Flüchtlinge - Eine strukturell bedingte Wirkungsgröße der extremen Belastungssituation. In: Bleher, W. & Gingelmaier, S. (Ed.), Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote (s. 22-38). Weinheim und Basel: Beltz.
- IQS (2022): Individuelle Kompetenzmessung PLUS. Online. Přístupné 07.05.2022 URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus>.
- Mayringer, H.; Wimmer, H.; Auer, Michaela; Gruber, G. (o.J.): Salzburger Lese-Screening 5-8 (SLS). Handbuch. Online. Přístupné dne 08.05.2022 URL: <https://lesen.tibs.at/sites/default/files/lesekompetenz/SLS/Handbuch%20SLS%205-8.pdf>.
- Michitsch, V. (2020a): Bildung auf Augenhöhe. Partizipativ gestaltete Bildung für Menschen auf der Flucht. Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 2019/2020 (269). Dostupné dne 10.02.2021 pod odkazem <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/269-winter-201920/schwerpunkt-interessegeleitetes-lernen-interesse-entwicklung/bildung-auf-augenhoehe/>.
- Michitsch, V. (2020b): Bildung auf Augenhöhe. Das Transitquartier als personalisierter Bildungsort. Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 2020 (270). Dostupné dne 10.02.2021 pod <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/bildungsthemen/bildung-auf-augenhoehe/>.
- Michitsch, V. (2022): Education at Eye Level: Transitional Quarters as Educational Spaces for Participatory Learning Processes of Accompanied Refugee Children and Adolescents (Vzdělávání na úrovni očí: přechodné čtvrti jako vzdělávací prostory pro participační vzdělávací procesy dětí a dospívajících uprchlíků s doprovodem). In: Hermansen, M.; Aslan, E.; Akkic, E. (Ed.): Peace Education and Religion: Perspectives, Pedagogy, Policies (Výchova k míru a náboženství: perspektivy, pedagogika, politiky). Springer VS: Wiesbaden.
- OECD, Evropská unie, Statistický ústav UNESCO (2015): Operační manuál ISCED 2011: Pokyny pro klasifikaci národních vzdělávacích programů a souvisejících kvalifikací. Vydavatelství OECD. URL: [VYDAVATELSTVÍ, S. R. O: Uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-operational-manual-guidelines-for-classifying-national-education-programmes-and-related-qualifications-2015-en_1.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-operational-manual-guidelines-for-classifying-national-education-programmes-and-related-qualifications-2015-en_1.pdf) [abgerufen am 22.09.2022].
- Rechnungshof Österreich (2020): Leseförderung an Schulen. Bericht des Rechnungshofes. Online. Přístupné dne 07.05.2022 URL: https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/004.714_Lesefoerderung.pdf
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2005): Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Asylgesetz 2005. Přístupné dne 31. 8. 2020 pod www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=920004240.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2020): Rechtsinformationssystem des Bundes (2020): Gesamte Rechtsvorschrift für das Schulpflichtgesetz 1985: Bundesrecht konsolidiert. Přístupné dne 31. 8. 2020 pod www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576.
- Roth, X. (Hrsg.) (2013): (Roth): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaften - Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Schulze, E. & Spindler, S. (2017): Schule als sicherer Ort. Flucht als Herausforderung für Soziale Arbeit und Schule. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Ed.): Die Deutsche Schule. Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis: Flucht und Bildung, 2017 (109/3). pp. 248-259, Münster: Waxmann.

- Unicef (1990/2021): Die UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. Dostupné 10.02.2021 pod <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>.



aßer

learning tools for preventing functional
and secondary illiteracy