

(29) Kvalita vzdělávacích cílů a standardů ovlivňuje možnosti využití výsledků národního testování ve sledovaných zemích OECD. Nižší kvalita formulace vzdělávacích cílů a standardů je spojena s absencí hodnocení časového vývoje vzdělávacích výsledků země. Vyhodnocení je v takovém případě prováděno pouze prostřednictvím srovnání výsledků žáků stejného roku studia mezi sebou (např. případ všech sledovaných postsocialistických zemí).

(30) V případě České republiky je národní testování poměrně novým nástrojem zaváděným do praxe teprve na začátku druhé dekády 21. století. V souladu s výše popsány poznatky má české národní testování obsahově nejužší vztah ke čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti (viz bod (25)). Výsledky celoplošného národního testování žáků nejsou využívány ke srovnávání žáků, učitelů či škol, a proto je lze vnímat zejména ve vazbě na formativní hodnocení a hodnocení systému jako celku (viz bod (26)). Příležitosti ke zvyšování kvality národního testování v České republice lze spatřovat zejména v metodických nedostatcích při tvorbě testů, jako je omezená aplikace psychometrických metod (např. *Item-Response Theory*, Raschův model) a chybějící možnost sledovat vývoj kvality ve vzdělávání v čase. Silnou stránku lze naopak spatřovat ve zkušenostech České republiky s využitím ICT založeného národního testování na úrovni základních škol.

(31) Myšlenka základních gramotností má v legislativních a koncepčních dokumentech většiny sledovaných zemí OECD v oblasti vzdělávání (např. strategie rozvoje vzdělávání, speciální strategie zaměřené na rozvoj základních gramotností a další) své významné postavení. Nejčastěji zdůrazňovanými základními gramotnostmi jsou čtenářská a matematická gramotnost. Další typy základních gramotností jsou uváděny méně často a navazují na širší socioekonomické podmínky jednotlivých sledovaných zemí OECD (např. význam přírodovědné gramotnosti pro průmyslově silné země – Německo, USA, nebo význam sociální gramotnosti pro země vyzvedávající význam rovných příležitostí – severské země).

(32) V případě České republiky je v koncepčních dokumentech myšlenka klíčových kompetencí a základních gramotností uváděna, bližší specifikace je však méně častá. Na úrovni rámcových vzdělávacích programů jsou definovány klíčové kompetence, které svým obsahem mají vztah rovněž k myšlence základních gramotností. Vlastní pojem základní gramotnost je v rámcových vzdělávacích programech využíván spíše ojediněle. Tyto skutečnosti se logicky promítají i do obsahu školních vzdělávacích programů.

(33) Rámcové podmínky škol pro rozvoj základních gramotností se mezi sledovanými zeměmi OECD liší. Za tímto účelem vytvořené typologie sledovaných zemí OECD pro dílčí rámcové podmínky škol ukazují na následující postavení České republiky:

(33a) Česká republika je typem země s nízkými finančními výdaji na vzdělávání.

(33b) Česká republika je typem země s vyšší účastí dětí na rané fázi vzdělávání.

(33c) Česká republika je typem země s nízkou úrovní stimulujících faktorů práce učitelů.

(33d) Česká republika je typem země s nízkým zastoupením mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví.

(33e) Česká republika je typem země s vyšším důrazem na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání.

(33f) Česká republika je typem země s nižší kvalitou výukového prostředí školy.

(33g) Česká republika je typem země s nízkou kvalitou socioekonomických předpokladů domácího prostředí žáka.

(34) Hlavními diferencujícími faktory vzdělávacích výsledků sledovaných zemí OECD jsou:

- Pozitivní vliv lepších socioekonomických charakteristik škol a domácího prostředí,