

v tematických či hodnotících zprávách a na úrovni žáka vstupují také do písemných individuálních rozvojových plánů, které pro jednotlivé žáky zpracovávají jejich učitelé (viz Skolverket 2013b).

2.1.16 Velká Británie – Anglie

V případě Anglie je předmětem našeho zájmu testování národního kurikula. Národní kurikulum bylo v Anglii zavedeno na konci 80. let 20. století. Jeho součástí byla rovněž definice navazujícího hodnotícího systému, který byl v původní podobě charakteristický (viz Bew 2011):

- hodnocením pokroku ve vzdělávacích výsledcích žáků na desetistupňové škále vzhledem k formulovaným cílům všech předmětů národního kurikula pro jednotlivé etapy studia,
- kombinací formativních i sumativních metod hodnocení,
- kombinací interních metod hodnocení učitelem a externích metod hodnocení standardizovaným testem.

Cílem takto nastaveného testování anglického národního kurikula se stalo zajištění informací o vývoji vzdělávacího systému Anglie (Eurydice 2009a). Původně vytvořený systém se však v praxi ukázal být příliš náročný na realizaci¹²⁶ (např. Bew 2011) a prakticky již od svého vytvoření je neustále upravován ve směru (srovnej s UNESCO 2012g, Eurydice 2009a):

- redukce počtu testovaných předmětů, nově s důrazem na klíčové předměty,
- realizace externího testování ve vzdělávací etapě KS 1 plně prostřednictvím třídního učitele,
- zrušení povinného externího testování ve vzdělávací etapě KS 3,
- redukce hodnotící škály z 10 stupňů na 8 stupňů,
- zpřesnění cílů a účelu.

V současné době tak probíhá povinné externí testování národního kurikula ve vzdělávací etapě KS 1 v klíčových předmětech anglický jazyk, matematika a přírodověda (STA 2012a) a ve vzdělávací etapě KS 2 v klíčových předmětech anglický jazyk a matematika na výkonnostní úrovni 3-5 a 6 (viz STA 2012b). V případě vzdělávací etapy KS 3 není povinné externí testování národního kurikula definováno (STA 2012c) a pro vzdělávací etapu KS 4 jsou formulována různá hodnocení, z nichž nejčastějším je hodnocení GCSE (např. UNESCO 2012g). Zdůrazněme, že anglický vzdělávací systém je charakteristický dlouhou tradicí externího testování a vedle povinných testů nabízí možnost dobrovolného využití externích testů (např. STA 2012b). Metodické aspekty testování anglického národního kurikula budeme charakterizovat na příkladu testování ve vzdělávací etapě KS 2 s důrazem na testování vybraných aspektů anglického jazyka (viz STA 2013, STA 2012b).

1. Vývoj testu

Proces vývoje nástrojů pro testování anglického národního kurikula lze charakterizovat následujícím způsobem. Primárním krokem celého procesu je podrobná analýza základních podkladových materiálů a jiných vstupních informací, které mimo jiné zahrnují anglické národní kurikulum, obsah obdobně orientovaných testů nebo zahraniční příklady dobré praxe. Na základě této analýzy jsou identifikovány vhodné oblasti testování, vhodné formáty a obsahové náměty testových položek a další poznatky, které

¹²⁶ Takto například vůbec první testování národního kurikula pro vzdělávací etapu KS 1 v roce 1991 trvalo celkem 44 hodin jen v klíčových předmětech (viz Eurydice 2009).

jsou následně posuzovány na expertní bázi (STA 2013). Současně jsou aplikovány tři fáze praktického ověřování kvality testů a testových položek (STA 2013):

- První fáze představuje neformální pilotáž první verze testových položek na velmi malém výběrovém souboru testovaných žáků. Takto jsou zjišťována data spíše kvalitativní povahy, které se týkají mimo jiné otázek, z jakého důvodu žák nevyplnil konkrétní otázku. Identifikovány jsou ty testové položky, které nejsou součástí národního kurikula nebo které jsou nesrozumitelně formulovány.
- Technický pretest, jako druhá fáze praktického ověřování, je rovněž realizován na spíše menším výběrovém souboru žáků a slouží pro finální úpravu testových položek pro pilotáž.
- Třetí fází praktického ověřování kvality testů a testových položek je pilotáž realizována na reprezentativním vzorku žáků anglických škol (cca 6 000 žáků a 250 škol pro STA 2013). Žáci jsou v tomto ohledu vybíráni prostřednictvím stratifikovaného výběru, kdy proměnné region, typ školy a výsledky v předchozím hodnocení jsou využity pro explicitní stratifikaci. Na základě odpovědí žáků je následně hodnocena kvalita testových položek s využitím metod IRT¹²⁷ teorie.

Poznatky z tří výše uvedených fází praktického ověřování kvality testů a testových položek jsou využity pro přípravu vlastního testovacího nástroje, kdy jsou specifikovány mimo jiné informace týkající se kognitivní náročnosti testových položek. Podoba výsledného testu je pak upravena v souladu s vyžadovanou strukturací testových položek vzhledem k jejich typu (otevřené i uzavřené), náročnosti či obsahovému zaměření. Konečně poznamenejme, že v průběhu vývoje testů je aplikována řada metod kontroly jejich kvality, jako je například předběžná oprava testů dvěma nezávislými hodnotiteli (STA 2013).

2. Administrace testu

Proces realizace testů je odpovědností škol a v rámci nich vybraných administrátorů. Testy jsou objednávané od externího dodavatele prostřednictvím internetového rozhraní, a to registrací žáků, kterých se testování týká. Učitel je odpovědný za výběr testu odpovídající úrovně žakových znalostí. Po doručení jsou testy uschovány a využity teprve v době realizace testování. Průběh realizace testů je specifikován v metodickém průvodci a liší se mezi jednotlivými vzdělávacími etapami. V případě vzdělávací etapy KS 2 lze průběh charakterizovat následujícím způsobem (STA 2012b):

- registrace žáků účastnících se testování a realizace vlastního testu,
- sběr testových materiálů od žáků a umístění těchto materiálů na bezpečné místo,
- zaslání testových materiálů k vyhodnocení pověřenému subjektu – STA,
- zaslání vyhodnocení testů zpět škole, a to jak v elektronické podobě, tak v podobě opravených materiálů.

Průběh testování je kontrolován ze strany místních úřadů a anglické školní inspekce prostřednictvím neohlášených inspekci (STA 2012b).

¹²⁷ *Item Response Theory*

3. Vyhodnocení testu

Vlastní vyhodnocení testování anglického národního kurikula probíhá s využitím metod IRT teorie¹²⁸, které rovněž poukazují na kvalitu jednotlivých testových položek. Testování anglického národního kurikula představuje kritériální test, kdy metody IRT teorie umožňují stanovit hranici výsledků pro zařazení žáka do odpovídající výkonnostní úrovně testovaného předmětu. Významnou roli v tomto ohledu hraje rovněž kognitivní náročnost jednotlivých testových položek. Hranice pro výkonnostní úrovně testovaného předmětu jsou primárně stanoveny při první realizaci testování s tím, že propojující položky následně umožňují sledovat změny v čase. Poznamenejme, že dosažená výkonnostní úroveň je hlavním ukazatelem pro hodnocení výsledků testování žáků a slouží rovněž pro účely reportingu (viz STA 2013).

4. Reporting výsledků testu

Reporting výsledků testování anglického národního kurikula je založen na dosažené výkonnostní úrovni žáků. Tento výsledek je přitom doplněn o hodnocení průběžné práce žáka učitelem, a to na stejné výkonnostní škále. Hodnocení je provedeno jak pro předmět celkově, tak vzhledem k jednotlivým cílům předmětu v národním kurikulu. Následně je zpráva o vzdělávacích výsledcích poskytnuta žákovi a jeho rodičům, přičemž pro zhodnocení vzdělávacích výsledků žáka jsou součástí zprávy rovněž průměrné výsledky na národní úrovni. Rodiče mají právo o dosažených výsledcích hovořit s učitelem (viz STA 2012b).

2.1.17 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice

Syntéza poznatků předchozích podkapitol ukazuje na některé obecné i specifické charakteristiky metodik testování dosažené úrovně základních gramotností. Primárně poukážme na skutečnost, že jedním z hlavních zdrojů inspirace pro celou řadu metodik národních testování sledovaných zemí jsou metodiky mezinárodních šetření PISA respektive PIRLS/TIMSS (viz např. způsoby tvorby výběrových souborů, důraz na jednu prioritní gramotnost v pankanadském hodnotícím programu a další).

Hodnocení jednotlivých metodik národních testování sledovaných států ukázalo na vysoký počet jejich společných znaků. Tato skutečnost vyvolává úvahu o vytvoření metapříběhu metodiky národního testování nad množinou hodnocených metodik. Obrázek 2-1 takový metapříběh zachycuje, když definuje typické elementy, které metodiky národního testování sledovaných zemí obsahují (srovnej rovněž se Shiel, Kellaghan a Moran 2010).

¹²⁸ *Item Response Theory*

Obrázek 2-1: Metapříběh metodiky národního testování sledovaných zemí – typické elementy

<p style="text-align: center;">Vývoj testu</p> <ul style="list-style-type: none">- Základní rámec vývoje testu – cíle testování, definice testovaných profilových oblastí a kognitivních procesů podle obsahu kurikula a k nim vymezení struktury/počtu testových položek, definice požadavků na strukturu testových položek ve vazbě na jejich obtížnost- Vytvoření testovacího nástroje – vymezení kontextu situace, vymezení typu testových položek (např. multi-choice, krátké odpovědi), formulace testové položky a hodnotícího klíče, stanovení očekávané obtížnosti testové položky, definice propojujících položek různých testů pro sledování změn v čase, vytvoření testovacího nástroje ve vazbě na základní rámec vývoje testu- Hodnocení kvality testových položek expertním panelem- Hodnocení kvality testových položek na reprezentativním výběrovém souboru žáků s následnou psychometrickou analýzou – data o obtížnosti testových položek, data o schopnosti testové položky diferencovat mezi žáky a další- Definice způsobů zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami- Vytvoření dotazníku s postojovými otázkami na ředitele, učitele a žáka
<p style="text-align: center;">Administrace testu</p> <ul style="list-style-type: none">- Definice přepravy testových materiálů, přísná bezpečnostní opatření- Vymezení odpovědností za průběh testování – manuály průběhu testování- Vymezení systému kontroly průběhu testování
<p style="text-align: center;">Vyhodnocení testu</p> <ul style="list-style-type: none">- Volba způsobu hodnocení a navazující školení hodnotitelů- Vytvoření systému kontroly hodnotitelů- Stanovení hodnotící metriky založené na Raschově modelu/IRT teorii pro definici bodového hodnocení a víceúrovňové škály ve vazbě na standardy- Vyhodnocení testu včetně změn dosažených výsledků v čase, aplikace pokročilých statistických metod
<p style="text-align: center;">Reporting výsledků testu</p> <ul style="list-style-type: none">- Reporting výsledků testu na různých úrovních – žák, třída, škola, území, země- Reporting výsledků testu vzhledem k dílčím charakteristikám žáků a vzhledem k profilovým oblastem kurikula- Reporting výsledků testu ve formě bodového hodnocení a dosažené úrovně s vazbou na dosažený standard

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Specifické aspekty metodik sledovaných národních testování pak jsou shrnuty v tabulkách 2-6 až 2-8. V tomto ohledu lze formulovat následující závěry:

- Čtenářská a matematická gramotnost jsou nejčastěji testovanými základními gramotnostmi sledovaných států s tím, že další základní gramotnosti jsou testovány méně často (viz tabulka 2-6, srovnej s OECD 2013d, Eurydice 2009b). V tomto ohledu se strategie jednotlivých států liší, přičemž se ukazuje, že vyšší počet testovaných gramotností je více typický jednak pro testování na vyšším stupni střední školy a jednak pro testování za účelem formativního hodnocení žáků (viz např. Eurydice 2009b).

- Některé země sledují kombinaci přístupů celoplošného testování čtenářské a matematické gramotnosti na jedné straně a výběrového testování dalších základních gramotností na straně druhé (viz např. Austrálie, Slovinsko, Švédsko či další; tabulka 2-6).
- Jazyková gramotnost je předmětem testovacího zájmu u těch zemí, pro které anglický jazyk není jejich rodným jazykem (např. Dánsko, Německo, Norsko, Slovinsko, Švédsko; tabulka 2-6). Zároveň platí, že čtenářská a matematická gramotnost je častěji předmětem testování v rané fázi vzdělávání žáka, později jsou pak přidávány rovněž další gramotnosti, jako je gramotnost jazyková nebo přírodovědná.
- Národní testování, jejichž hlavním cílem je hodnocení celého vzdělávacího systému ve vazbě na jeho kurikulum (např. Finsko, Irsko, Kanada, Nový Zéland, USA), jsou tradičně realizována jako výběrová testování (viz tabulka 2-7 v kontextu tabulky 2-6; srovnej s Eurydice 2009b). Jednou z výhod výběrových šetření je možnost pokrytí širšího kurikula tak, že různé testy jsou určeny pro různé výběrové soubory žáků (srovnej s OECD 2013d).
- Rok studia žáka pro absolvování národního testování se mezi sledovanými zeměmi liší. Některé země kladou důraz na národní testování v době ukončení vzdělávací etapy s cílem zhodnotit kvalitu vzdělávacího procesu na „výstupu“. Naopak jiné sledované země zdůrazňují výhody dřívější realizace národního testování, v kontextu hodnocení „kvality vstupů“ s cílem včas identifikovat potenciální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků (viz tabulka 2-7). Druhý přístup se týká, mimo jiné, raného testování žáků 2. roku studia v Dánsku, Irsku či Velké Británii – Anglii nebo diskuse o časování testu na začátek či konec školního roku (srovnej rovněž s Eurydice 2009b).
- V rámci dílčích charakteristik sledovaných národních testování lze identifikovat vazbu mezi důrazem národního testování na hodnocení systému na jedné straně a vyšší délkou časového cyklu jeho realizace na straně druhé. V případě národních testování zaměřených na formativní využití jsou národní testování častější, když probíhají každoročně (viz tabulka 2-8).
- V současné době velmi málo zemí implementovalo počítačově založený přístup k národnímu testování, převládá tištěná podoba testování (viz tabulka 2-8). Potenciál ICT technologií pro včasné doručování výsledků hodnocení je však všeobecně zdůrazňován a lze předpokládat postupný přechod zemí na ICT formu testování (např. OECD 2013d, Eurydice 2009b). Pepper (2012) v tomto ohledu hovoří o vizi posunu ICT založeného testování od testů první (např. lineární testy Norska) a druhé (např. adaptační testy Dánska) generace k testům generace vyšší, které umožňují zadávat komplexní testové položky založené na simulacích situací reálného světa a na dynamické interaktivitě (např. on-line hry).
- Specifickou podobu testování lze pozorovat v případě novozélandské metodiky, která klade důraz na hodnocení týmem učitelů.
- Opravování testů nejčastěji probíhá prostřednictvím centrálního hodnocení proškoleným týmem hodnotitelů, méně časté je hodnocení testů počítačem či dozorujícím učitelem. Poznamenejme, že hodnocení testů učitelem je častěji využíváno tehdy, pokud dané testování má výrazně low-stake charakter (viz tabulka 2-8) a že nejčastějším typem testových položek jsou multi-choice otázky (viz rovněž OECD 2013d).
- V rámci systémů národních testů je aplikováno jejich vyhodnocení jak na bázi kritérií, tak na bázi percentilů. Zásadní roli v tomto ohledu hraje kvalita vzdělávacích cílů respektive standardů. Takto země s nižší kvalitou formulovaných standardů (např. Slovensko, Norsko a další) či chybějícím kurikulem (např. Dánsko) obecně preferují vyhodnocení testů na jednodušší bázi percentilů (viz tabulka 2-8, srovnej rovněž s OECD 2013d).

Tabulka 2-6: Zaměření národního testování sledovaných zemí vzhledem k typům základních gramotností a k nim relevantním předmětům; tmavě modrá – celoplošné testování, světle modrá – výběrové šetření

Země	Čt	Mat	Př	Soc	Jaz	Inf
Austrálie						
Dánsko						
Finsko			Nepravidelně podle národního plánu testování			
Irsko	Výběrové i celoplošné					
Kanada	Celoplošně na úrovni provincií					
Německo						
Norsko			Plán do budoucna			
Nový Zéland						
Polsko	Humanitní vědy	Přírodní vědy	Přírodní vědy	Humanitní vědy		
Rakousko						
Slovensko						
Slovinsko						
Spojené státy	Celoplošně na úrovni států					
Švédsko						
VB – Anglie						

Pozn.: Čt – čtenářská, Mat – matematická, Př – přírodovědná, Soc – sociální, Jaz – jazyková, Inf - informační

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

- Konečně v rámci zahrnutí hodnocení vývojových změn do metodik národního testování lze pozorovat zaostávání zejména postsocialistických zemí (viz tabulka 2-8).

Mezi další dva aktuální aspekty metodiky národního testování sledovaných zemí patří:

- První aspekt je spojen s potřebou zahrnout širokou nabídku atraktivních testových položek pro předcházení potenciálních problémů nedostatečné motivace žáků při řešení *low-stake* testů. Tuto potřebu explicitně uvádí mimo jiné Finsko, Kanada či Nový Zéland, tedy země s velmi dobrými výsledky v mezinárodních testováních. Pepper (2012) v tomto ohledu hovoří o aplikaci různých formátů testových položek a jejich spojení s životními situacemi, přičemž potenciál pro další zlepšování možností spatřuje v ICT řešeních.
- Druhý aspekt je spojen s potřebou co nejrychlejší návratnosti výsledků národního testování učitelům, žákům, jejich rodičům a dalším aktérům, a to zejména v tom případě, pokud je národní testování určeno pro formativní hodnocení (srovnej s OECD 2013d). Tento požadavek například plní nástroj adaptačních testů aplikovaných v Dánsku.

Tabulka 2-7: Matice vztahů národního testování k roku studia a k typům základních gramotností či k nim relevantním předmětům; světle modrá – důraz na hodnocení systému, mřížkou plán na zavedení testování v blízké budoucnosti

Země	Rok studia									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Austrálie			Č, M		Č, M	P, S, I	Č, M		Č, M	S, I
Dánsko		Č	M	Č		Č, M	J	Č, P		
Finsko									Č, M	
Irsko		Č, M		Č, M		Č, M				
Kanada								Č, M, P		
Německo			Č, M					Č, M, J		
Norsko					Č, M, J			Č, M, J	Č, M, J	
Nový Zéland				všechny				všechny		
Polsko						vše bez I			vše bez I	
Rakousko				Č, M				Č, M, J		
Slovensko					Č, M				Č, M	
Slovinsko						Č, M, J		vše bez I		
Spojené státy				vše bez I				vše bez I		
Švédsko			Č, M			vše bez I			vše bez I	
VB – Anglie		Č, M, P				Č, M				

Pozn.: Č – čtenářská, M – matematická, P – přírodovědná, S – sociální, J – jazyková, I – informační

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Tabulka 2-8: Vybrané charakteristiky národního testování základních gramotností a k nim relevantním předmětům; světle modrá – důraz na hodnocení systému

Země	Perioda	Forma	Opravování	Užití kritérií	Vývoj v čase
Austrálie	Každoročně	Tištěná	Centrálně	Kritéria	Ano
Dánsko	Každoročně	Počítačová	Počítačem	Percentily	Zatím ne, v plánu
Finsko	Podle potřeby	Tištěná, plán PC	Učitelem	Kritéria	Ano
Irsko	4 až 5 let	Tištěná	Centrálně	Percentily	Ano
Kanada	3 roky	Tištěná	Centrálně	Kritéria	Ano
Německo	Každoročně	Tištěná	Učitelem	Kritéria	Raná fáze
Norsko	Každoročně	Počítačová/tištěná*	Počítačem/učitelem*	Percentily	Ano, nově
Nový Zéland	4 roky	Různá - tým učitelů	Centrálně	Kritéria	Ano
Polsko	Každoročně	Tištěná	Centrálně	Percentily	Ne
Rakousko	3 roky	Tištěná	Centrálně	Kritéria	Ano
Slovensko	Každoročně	Tištěná	Centrálně	Percentily	Ne
Slovinsko	Každoročně	Tištěná	Učitelem/centrálně**	Percentily	Ne
Spojené státy	Každoročně	Tištěná	Centrálně	Kritéria	Ano
Švédsko	Každoročně	Tištěná	Učitelem	Kritéria	Ano
VB - Anglie	Každoročně	Tištěná	Učitelem/centrálně***	Kritéria	Ano

* Počítačová forma a oprava počítačem pro testování matematické a jazykové gramotnosti, tištěná forma a oprava učitelem pro čtenářskou gramotnost

** Oprava učitelem v případě dobrovolného testování v šestém roce studia, oprava centrálně v případě povinného testování v devátém roce studia

*** Oprava učitelem ve druhém roce studia, oprava centrálně v šestém roce studia

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Konečně poukažme na dva možné přístupy k tvorbě dotazníků, které zjišťují doplňující informace k testování. První přístup využívá kontextový dotazník, který žáci vyplňují po absolvování testu a který se ptá na jejich socioekonomické charakteristiky, postoje, vzdělávací strategie apod. Druhý přístup chápe postoje žáků jako výstup učení, a proto zařazuje související otázky přímo do položek testu (viz např. Pepper 2012).

Jakým způsobem lze dát uvedené souvislosti do kontextu situace v České republice? Současný český systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je charakteristický posilováním externích prvků hodnocení na bázi celoplošného testování, a to zejména ve vztahu k celoplošnému ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd a ke společné (státní) části maturitní zkoušky na středních školách. Rámečky 2-2 a 2-3 blíže představují hlavní charakteristiky obou hodnocení.

Rámeček 2-2: Metodické aspekty celoplošného ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd

Celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd je v České republice vyvíjeno od roku 2010 s tím, že první celoplošná generální zkouška proběhla v roce 2012. Cílem celoplošného ověřování výsledků žáků 5. a 9. tříd je zajistit žákům a jejich rodičům, učitelům a školám zpětnou vazbu k jejich vzdělávacím výsledkům a současně sloužit jako indikátor hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni školy i systému. Celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd probíhá v předmětech český jazyk, matematika a cizí jazyk, a takto je lze považovat za relevantní pro čtenářskou, matematickou a jazykovou gramotnost (např. ČŠI 2012b).

Z metodického hlediska lze celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd charakterizovat následujícím způsobem. Testové položky jsou utvářeny jako úkoly pro ověření toho, zda žák umí to, co předepisuje vzdělávací standard. Pro kvalitu celého hodnotícího systému lze za zásadní považovat požadavek na existenci precizně formulovaných vzdělávacích standardů (srovnej s ČŠI 2013d). Testové položky jsou vyvíjeny ve vazbě na zastřešující rámec metadat, který zahrnuje mimo jiné obtížnost testové položky, zařazení testové položky v seznamu předmětů a jejich tematických oblastí či vztah testové položky k testovaným dovednostem. Testové položky mají nejčastěji charakter multi-choice otázek s tím, že další typy testových položek, konkrétně pak krátké odpovědi a přiřazení, jsou postupně doplňovány. Celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd zohledňuje různé úrovně obtížnosti v podobě jak základní varianty testující minimální znalosti, tak obtížnější varianty, která na variantu základní navazuje. Součástí celoplošného ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd je rovněž kontextový dotazník, který zajišťuje data o charakteristikách školy a žáka, včetně postojových odpovědí. Pro ověření kvality testových položek je realizována pilotáž na výběrovém souboru žáků (např. ČŠI 2012b).

Celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd má charakter počítačově založeného testování, které je realizováno přímo na školách pod dohledem vyučujícího. Přístup k testům je zajištěn prostřednictvím unikátního kódu a hesla. Test probíhá v třítydenním časovém intervalu v měsících květnu a červnu, přičemž trvá cca 45-60 minut s tím, že před testováním mohou žáci absolvovat rovněž cvičný test pro seznámení se s podobou otázek (viz ČŠI 2013c). Hodnocení testů probíhá pro multi-choice otázky automaticky, otevřené otázky jsou posuzovány školenými hodnotiteli. Tento systém hodnocení zaručuje rychlý přístup k výsledkům prostřednictvím internetového rozhraní (viz ČŠI 2013b). Výsledky jsou v současné době poskytovány v procentuálním vyjádření správných odpovědí a v rámci rozdělení četností, a to včetně členění výsledků vzhledem k základnímu rámci metadat a k otázkám kontextového dotazníku (viz ČŠI 2013a).

Zdroj: ČŠI (2012b), ČŠI (2013a), ČŠI (2013b), ČŠI (2013c), ČŠI (2013d)

Rámeček 2-3: Metodické aspekty české maturitní zkoušky

Současná podoba maturitní zkoušky České republiky je utvářena dlouhodobě od konce 90. let 20. století (viz Santiago et al. 2012), přičemž ji lze charakterizovat následujícím způsobem:

- Maturitní zkouška je dělena na společnou (státní) část a profilovou (školní) část. Společná část je povinně tvořena jednak zkouškou z českého jazyka a jednak zkouškou z matematiky nebo cizího jazyka. Profilová část má tři povinné předměty, přičemž zásadní role v jejich výběru přísluší řediteli školy. Poukažme na pokles významu předmětů společenskovední základ a informatika ve vazbě na možnost výběru.

- Hodnocení společné části maturitní zkoušky je různé v závislosti na typu zkoušky. Testy tvořené zejména uzavřenými otázkami jsou hodnoceny centrálně, otevřené otázky pak proškolenými hodnotiteli. Hodnocení písemné a ústní zkoušky z českého a cizího jazyka je zajištěno školou. Reporting výsledků maturitní zkoušky vychází z celkového hodnocení, s možnostmi úspěš a neúspěš, z úspěšnosti žáka v procentuálním vyjádření a z percentilového umístění žáka v oboru. Poznamenejme, že procento dosažených bodů je rovněž převáděno na vyjádření známkou na bázi stanovení minimální hranice úspěšnosti.

Zdroj: CERMAT (2008), CERMAT (2011), CERMAT (2012)

Srovnání metodických aspektů národního testování v České republice a dříve uvedených syntetizujících poznatků sledovaných národních testování ukazuje na následující skutečnosti (srovnej s ČŠI 2012b, ČŠI 2013b, ČŠI 2013c, ČŠI 2013d):

- České celoplošné testování se v souladu s trendy dalších zemí zaměřuje primárně na oblasti související s rozvojem čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti. V tomto ohledu se projevuje rovněž postavení České republiky jako země, kde anglický jazyk není jazykem rodilého mluvčího. Z hlediska časování celoplošného testování je rovněž sledován poměrně tradiční přístup k ověřování vzdělávacích výsledků na konci jednotlivých vzdělávacích etap. Takto vzniká rovněž potenciál pro sledování přidané hodnoty vzdělávání během těchto etap (viz rovněž Hučín 2012 pro aplikaci tohoto přístupu v testování soukromé společnosti Scio využívaného cca 50 % škol v roce 2011).
- V případě České republiky lze pozorovat preferenci nezveřejňovat výsledky celoplošného testování. V tomto ohledu lze zejména celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd považovat za nástroj pro zvyšování kvality výuky na bázi sebehodnocení školy a formativních přístupů k hodnocení žáků (srovnej s ČŠI 2012b, MŠMT 2011a, ČŠI 2013d). Volba celoplošného testování na počítačové platformě je plně v souladu se současnými trendy hodnocených zemí a umožňuje rychlý přístup k získání potřebných výsledků. V tomto ohledu je poněkud méně srozumitelná aktuálně uváděná úvaha o preferenci výběrových šetření s tím, že v určité časové periodě by bylo prováděno hodnocení celoplošné (viz ČŠI 2013d). Takový přístup logicky ztrácí řadu výhod v současnosti nastavené podoby celoplošného ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd, neboť výběrová šetření jsou primárně využívána pro jiné účely, než je formativní hodnocení. Alternativním řešením však může být model dobrovolného zapojení škol do testování, kdy výsledky výběrového souboru škol poskytují základní srovnávací hladinu.
- V případě celoplošného ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd lze v současné době pozorovat ranou fázi vývoje, která se promítá například ve spíše omezeném využití pokročilých psychometrických metod hodnocení, v reportingu výsledků prostřednictvím rozdělení četností nebo v chybějící možnosti sledovat vývoj výsledků vzdělávání v čase. V tomto ohledu existuje potenciál dalšího zlepšování jednak rozšiřováním využití psychometrických metod hodnocení (srovnej s ČŠI 2013b) a jednak utvářením detailnější podoby vzdělávacích standardů (viz např. Altmanová et al. 2013). Současně je možné pozorovat tendence k rozšiřování nabídky různých typů testových položek. Příležitosti pak lze spatřovat ve využití domácího testování na bázi ICT systému celoplošného ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd.

2.2 Základní gramotnosti v koncepčních dokumentech

Druhá podkapitola hodnotí význam základních gramotností v koncepčních dokumentech relevantních pro oblast vzdělávání jednotlivých sledovaných zemí OECD. Za tímto účelem jsou hodnoceny relevantní koncepční dokumenty jednotlivých zemí s identifikací toho, zda a jakým způsobem jsou základní gramotnosti v těchto dokumentech obsaženy. Zároveň jsou poznatky za jednotlivé země syntetizovány ve vazbě na hodnocení situace v České republice respektive ve vazbě na výsledky sledovaných zemí v mezinárodních testováních PISA a PIRLS/TIMSS.

2.2.1 Austrálie

V koncepčních dokumentech Austrálie pro oblast vzdělávání má problematika základních gramotností své pevné místo. Hlavní důraz je v tomto ohledu kladen na čtenářskou a matematickou gramotnost, která se objevuje v následujících dokumentech:

- V rámci *National Education Agreement* usiluje jeden z cílů o to, aby mladí lidé splňovali základní čtenářské a matematické standardy a celkově docházelo ke zvyšování jejich znalostí. Čtenářská a matematická gramotnost jsou rovněž uváděny mezi hodnocenými oblastmi rámce měření kvality vzdělávání. V této souvislosti zmiňuje *National Education Agreement* i další tři gramotnosti, tj. přírodovědnou, sociální a informační gramotnost (viz COAG 2008a).
- V případě *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians* jsou základní gramotnosti řazeny mezi hlavní výzvy vzdělávacího systému v současném měnícím se světě. Zmiňovány jsou v tomto směru čtenářská, matematická, přírodovědná, sociální i informační gramotnost. V rámci popisu vzdělávacích cílů jsou základní znalosti ve čtenářské, matematické a informační gramotnosti považovány za charakteristiky úspěšných žáků (viz MCEETYA 2008).

Celkově tak lze pozorovat velký význam, který je problematice základních gramotností v australských národních koncepčních dokumentech pro oblast vzdělávání přikládán, přičemž hlavní roli hrají čtenářská a matematická gramotnost. Tato skutečnost se dále promítá mimo jiné ve dvou oblastech:

1. Čtenářská, matematická, přírodovědná, sociální a informační gramotnost jsou gramotnosti testované v australském národním testování výkonnosti žáků. Čtenářská a matematická gramotnost má v tomto ohledu klíčový význam.
2. Základní gramotnosti, zahrnující mimo jiné čtenářskou, matematickou, informační a sociální gramotnost, jsou nedílnou součástí metodiky tvorby národního kurikula Austrálie pro vzdělávání do 12. roku školní docházky.

Národní kurikulum Austrálie je utvářeno pro učební oblasti, ve kterých je specifikován jejich vztah k základním gramotnostem (viz ACER 2012b). Matematická a čtenářská gramotnost mají klíčový význam v časové alokaci zejména v rané fázi vzdělávání (viz tabulka 2-9). V pozdějších fázích studia dochází v časovém rozvržení výuky ke zvýšení důrazu na gramotnosti další (viz ACARA 2012a, ACARA 2012b; tabulka 2-9).

Tabulka 2-9: Indikativní časová alokace pro učební oblasti a rok školní docházky podle národního kurikula Austrálie (v %)

Učební oblast	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9	Rok 10
Anglický jazyk	27	27	22	22	20	20	12	12	12	12
Matematika	18	18	18	18	16	16	12	12	12	12
Přírodověda	4	4	7	7	7	7	10	10	12	12
Humanitní vědy	4	4	10	10	12	12	14	14	17**	17**
Umění	4	4	5	5	5	5	8	8	8*	8*
Tělesná výchova	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Jazyky	5	5	5	5	5	5	8	8	8*	8*
Technologie	2	2	4	4	6	6	8	8	8*	8*
Nealokovaný čas	28	28	21	21	21	21	20	20	51	51

* Volitelná podoba časové alokace mezi předměty

** Povinná časová alokace 5 % pro učební oblast historie

Zdroj: ACARA (2012b)

2.2.2 Dánsko

Problematika základních gramotností má v koncepčních dokumentech Dánska pro oblast vzdělávání významné místo. Zmiňovány jsou nejčastěji čtenářská a matematická gramotnost, a to mimo jiné v následujících souvislostech:

- Výsledky v národním testování z dánštiny a matematiky utváří základní stavební kameny zamýšleného systému indikátorů hodnocení kvality vzdělávání (srovnej s DMCE 2012).
- Čtenářská a matematická gramotnost patří ke čtyřem základním gramotnostem, v rámci kterých by dánští žáci měli patřit k nejlepším na světě a pro které jsou připravovány speciální akční plány (viz Jorgensen et al. 2007).
- Dánsko usiluje o to, aby žádné dítě neopouštělo povinnou část školní docházky, aniž by umělo číst. Národní testování čtenářské gramotnosti ve 2., 4., 6. a 8. třídě slouží pro diagnostiku čtenářské gramotnosti žáků (viz DG 2010).

Vedle čtenářské a matematické gramotnosti by dánští žáci měli patřit k nejlepším na světě i v rámci přírodovědné a jazykové gramotnosti (Jorgensen et al. 2007, DG 2010). Jako jeden z důsledků výše uvedených skutečností lze vnímat předmětové zaměření národního testování a povinné zkoušky v 9. ročníku studia na dánský jazyk, matematiku, anglický jazyk a množinu přírodovědných předmětů. Dánský jazyk a matematika jsou zároveň jediné předměty, které jsou povinně testovány vícekrát (srovnej s Wandall 2011). Konečně význam uvedených gramotností se promítá také v rozložení hodinové dotace výuky v rámci základního a nižšího středního vzdělávání (viz tabulka 2-10). V dánských koncepčních dokumentech lze spíše okrajově identifikovat rovněž zmínky o sociální gramotnosti, a to v kontextu rozvoje osobních a sociálních kompetencí dětí respektive o informační gramotnosti, a to v kontextu zájmu o využití ICT technologií k podpoře výuky (DCME 2012).

Tabulka 2-10: Indikativní časová alokace týdenního počtu hodin pro vybrané učební oblasti a rok školní docházky národní školy v Dánsku

Učební oblast	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9
Dánský jazyk	11	10	9	6	6	6	6	6	6
Matematika	5	5	5	4	4	4	4	4	4
Přírodověda	1	1	2	2	2	2	0	0	0
Anglický jazyk	0	0	2	2	3	3	3	3	3
Volitelné předměty	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Kreativní předměty	3	6	6	9	9	8	5	2	2

Zdroj: DMCE (2012)

2.2.3 Finsko

Ačkoliv Finsko klade silný důraz na problematiku kompetencí, jsou základní gramotnosti našeho zájmu zmiňovány v relevantních legislativních a koncepčních dokumentech poměrně omezeně. Velmi silný význam se zdá být přisuzován konceptu sociální gramotnosti chápané ve smyslu výchovy k občanství a začleňování do společnosti a prostupující napříč předměty kurikula (např. MOEC 2012, UNESCO 2012a, FNBE 2011a), respektive informační gramotnosti, která rovněž prostupuje napříč předměty kurikula (viz MOE 2010c). Přes tuto skutečnost jsou však praktické nástroje zaměřeny zejména na čtenářskou, matematickou a jazykovou gramotnost:

- Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou ve Finsku definováni prostřednictvím nízké dosažené úrovně čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti (Sahlberg 2012).
- Předměty s úzkým vztahem ke čtenářské a matematické gramotnosti jsou jako jediné systematicky hodnoceny v národním testování výběrového souboru škol (viz Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009).
- Předměty s úzkým vztahem ke čtenářské a matematické gramotnosti vykazují nejvyšší minimální časovou dotaci v prvních devíti letech studia (viz tabulka 2-11).

Poznamenejme, že FNBE (2011a) zdůrazňuje význam matematické, přírodovědné a informační gramotnosti pro trh práce.

Tabulka 2-11: Minimální časová alokace týdenního počtu hodin pro vybrané předměty a rok školní docházky ve Finsku

Předmět	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9
Mateřský jazyk	14		14			14			
Matematika	6		12			14			
Fyzika/chemie	0				2		7		
Náboženství/etika	6					5			
Historie a sociální studia	3						7		
Tělesná výchova	8				10				

Zdroj: FNBE (2004)

2.2.4 Irsko

Problematika základních gramotností má v koncepčních dokumentech Irska pro oblast vzdělávání významné místo. Primárně poznamenejme, že klíčové kompetence jsou stále silněji zmiňovaným prvkem národního kurikula Irska. Nejsilnější důraz je však v tomto ohledu kladen na čtenářskou a matematickou gramotnost (viz např. UNESCO 2012d, NCCA 2011), pro které byla vypracována speciální národní strategie pro období let 2011-2020 (viz DES 2011c). Poznamenejme, že jedním z motivů k tomuto kroku byly horšící se výsledky irských žáků v mezinárodních a národních šetřeních. V rámci uvedené strategie se pak explicitně hovoří o následujících aspektech problematiky čtenářské a matematické gramotnosti (DES 2011c):

- Čtenářská a matematická gramotnost jsou považovány za základní gramotnosti pro úspěšnou účast člověka ve společnosti, včetně uplatnění na trhu práce (viz rovněž NCCA 2011). Z tohoto důvodu je zlepšování čtenářské a matematické gramotnosti irských žáků považováno za prioritu na národní úrovni (viz rovněž DES 2011a).
- Na podporu rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti irských žáků je definována řada nástrojů, které se týkají obsahu výuky (např. úprava kurikula, posílení časové dotace relevantních předmětů), rozvoje lidských zdrojů (např. učitelé, ředitelé, rodiče) nebo způsobů sledování a hodnocení dosažených výsledků
- Irský systém standardizovaného testování klade důraz na čtenářskou a matematickou gramotnost, a to na úrovni základních i středních škol (např. UNESCO 2012d).

Poznamenejme, že problematika čtenářské a matematické gramotnosti má úzký vztah rovněž k tématu rovných příležitostí ve vzdělávání (viz DES 2011a, DES 2005). O významu těchto dvou gramotností pak rovněž svědčí i rozložení hodinové dotace výuky v rámci základního vzdělávání (viz tabulka 2-12). Obecným zájmem irské vlády je přitom navyšovat tuto dotaci do budoucna (viz DES 2011c, UNESCO 2012d).

Vedle čtenářské a matematické gramotnosti zmiňují irské koncepční dokumenty rovněž informační gramotnost, a to mimo jiné ve vazbě na význam informačních technologií v současné ekonomice založené na znalostech a dovednostech (viz DES 2011a, DES 2011b) a ve vazbě na téma rovných příležitostí (viz DES 2005). Konečně zdůrazňována je také úzká provázanost informační a čtenářské gramotnosti (např. digitální čtení) respektive informační a matematické gramotnosti (viz DES 2011c, NCCA 2011).

Tabulka 2-12: Doporučená minimální týdenní časová alokace v hodinách pro tematické oblasti prvního stupně škol v Irsku

Tematická oblast	Rok 1 až 6
Jazyk 1 - angličtina nebo irština	4,0
Jazyk 2 - angličtina nebo irština	3,5
Matematika	3,0
Občanská a vědecká výchova (historie, zeměpis, přírodověda)	3,0
Sociální, osobní a zdravotní výchova	0,5
Tělesná výchova	1,0
Umělecká výchova (výtvarná, dramatická a hudební výchova)	3,0

Zdroj: UNESCO (2012d)

2.2.5 Kanada

V koncepčních dokumentech Kanady pro oblast vzdělávání má problematika základních gramotností významné místo. Důraz je v tomto ohledu kladen na čtenářskou a matematickou gramotnost, a v poněkud nižší míře na přírodovědnou gramotnost. Uvedené gramotnosti jsou explicitně uváděny v následujících koncepčních dokumentech:

- Zastřešující rámec pro zvyšování kvality kanadského vzdělávacího systému hovoří o cíli dosahovat světové úrovně žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (viz CMEC 2008b, CMEC 2008c). Speciálně je přitom vyzvednut význam čtenářské gramotnosti, která je zařazena mezi osm specifických oblastí kanadského vzdělávacího systému základních a středních škol (viz CMEC 2008b, CMEC 2008c).
- Zastřešující koncepční dokumenty vzdělávacího systému provincie Ontario zdůrazňují význam čtenářské a matematické gramotnosti, jako základních gramotností pro rozvoj osobnosti do budoucna. Výsledky žáků v těchto dvou gramotnostech jsou rovněž sledovány jako klíčové indikátory hodnocení naplnění cílů koncepčních dokumentů (viz Ontario MOE 2008). V současnosti připravovaná aktualizace dokumentu přitom zdůrazňuje snahy dále posouvat standardy dosažené úrovně čtenářské a matematické gramotnosti (viz Fullan 2013).

O významu čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti svědčí rovněž zaměření pankanadského testovacího programu právě na tyto tři gramotnosti (viz např. CMEC 2011a). Podobně většina provinčních testování se orientuje na čtenářskou a matematickou gramotnost (viz např. EQAO 2012, Volante a Jaafar 2008, CMEC 2008c). Ve stávajících koncepčních dokumentech Kanady i provincie Ontario se spíše omezeně hovoří o informační gramotnosti (viz např. Boudreault et al. 2013) s tím, že konkrétní zmínky lze sledovat v nejvíce aktuálních dokumentech (viz např. Fullan 2013 pro zdůraznění využití ICT technologií ve vzdělávání).

2.2.6 Německo

Problematika základních gramotností má v koncepčních dokumentech Německa pro oblast vzdělávání své místo. Čtenářská gramotnost je zdůrazňována již v rámci předškolního vzdělávání, a to zejména se zaměřením na děti s neněmeckým jazykovým původem (BMBF 2012b, BMBF 2013b). Jedním z cílů německého vzdělávacího systému tak je dosažení stavu, kdy každé dítě u zápisu zvládá hovořit německým jazykem (viz BMBF 2009). Vedle čtenářské a matematické gramotnosti lze v případě Německa identifikovat důraz jednak na jazykovou gramotnost prostřednictvím výuky v cizím jazyce a na přírodovědné a technické vzdělávání, tj. na přírodovědnou a informační gramotnost (Lohmar a Eckhardt 2011). Takto například Bundesregierung (2008) nebo BMBF (2009) hovoří o potřebě zvyšovat atraktivitu přírodovědné a technicky zaměřeného vzdělávání.

Výše uvedené poznatky lze dále dát do souvislostí s předmětovým zaměřením plošného národního testování VERA 3 a VERA 8 respektive s předmětovým zaměřením povinných předmětů maturitní zkoušky. Tato hodnocení kladou důraz na německý jazyk, matematiku a cizí jazyk. Konečně význam uvedených gramotností se promítá také v rozložení hodinové dotace výuky základního a nižšího středního vzdělávání, s příkladem spolkové země Hesensko znázorněným v tabulce 2-13.

Tabulka 2-13: Indikativní časová alokace týdenního počtu hodin pro vybrané předměty a rok školní docházky základní školy a nižšího stupně střední školy – *Hauptschule* ve spolkové zemi Hesensko

Předmět	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9
Německý jazyk	12		10		14			8	
Anglický jazyk	-		4		13			6	
Matematika	10		10		14			8	
Biologie	-		-		5			2	
Fyzika	-		-		1			4	
Historie	-		-		3			2	
Umění/hudba	6		8		6			4	

Zdroj: Verordnung für die Studentafeln für die Primastufe und die Sekundarstufe I (September 2011)

2.2.7 Norsko

Problematika základních gramotností má v koncepčních dokumentech Norska pro oblast vzdělávání své místo (viz např. NDET 2011). Poznamenejme, že reforma vzdělávání s názvem *The Knowledge Promotion*¹²⁹, zahájená v roce 2006, explicitně vyzvedává rozvoj vzdělávání založený na základních gramotnostech.

V rámci hodnocení norských koncepčních dokumentů v oblasti vzdělávání je potřeba primárně uvést sociální gramotnost, která je pevně zakotvena jednak v důrazu na osobnost člověka v legislativních cílech norského vzdělávacího systému a jednak v zastřešujících cílech a principech klíčového kurikula (viz *Education Act*, RMERCA 2005). V praktické implementaci je však důraz kladen na následující základní gramotnosti:

- Čtenářská gramotnost patří mezi základní gramotnosti, vůči kterým jsou formulovány kompetenční cíle předmětového kurikula a které jsou hodnoceny v rámci národního testování, centrálně organizovaného zkoušení či mapovacích testů (např. Nusche et al. 2011b). NMER (2011) pak přiznává čtenářské gramotnosti zásadní význam pro naplňování cíle rovných příležitostí ve vzdělávání, a to prostřednictvím zaměření intervencí na čtenářskou gramotnost již v rané fázi vzdělávání. Konečně poznamenejme, že na začátku 21. století formulovalo Norsko svou strategii zaměřenou na čtenářskou gramotnost (viz NDET 2011).
- Matematická gramotnost patří rovněž mezi základní gramotnosti, vůči kterým jsou formulovány kompetenční cíle předmětového kurikula a které jsou hodnoceny prostřednictvím národního testování, centrálně organizovaného zkoušení či mapovacích testů (např. Nusche et al. 2011b). Význam matematické gramotnosti je rovněž zdůrazňován v norských koncepčních dokumentech v oblasti vzdělávání, a to typicky ve spojení s přírodovědnou a informační/technickou gramotností (např. NMER 2009). Poznamenejme, že v roce 2006 byla formulována speciální čtyřletá strategie zaměřená na zvyšování kompetencí žáků, na zvyšování počtu pracovníků a na zlepšování postojů v oblasti matematické, přírodovědné a informační/technické gramotnosti (NMER 2006).

¹²⁹ Podpora znalostí

- Jazyková gramotnost je třetí základní gramotností, pro kterou jsou v rámci národního testování, centrálně organizovaného zkoušení či mapovacích testů hodnoceny kompetenční cíle předmětového kurikula (viz Nusche et al. 2011b).

Výše uvedené poznatky lze dát dále do kontextu s rozložením hodinové dotace výuky základního a nižšího středního vzdělávání, opětovně s nejvyšší alokací na norský jazyk a matematiku (viz tabulka 2-14). Konečně poznamenejme, že školám zaostávajícím v rámci ukazatele výkonnosti žáků ve čtenářské a matematické gramotnosti je poskytována speciální podpora (viz NDET 2011).

Tabulka 2-14: Minimální časová alokace ročního počtu hodin pro vybrané předměty a rok školní docházky základní školy a nižšího stupně střední školy v Norsku

Předmět	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9	Rok 10
Norský jazyk	931				441			398		
Anglický jazyk	138				228			227		
Matematika	560				328			313		
Přírodní vědy	328							256		
Sociální vědy	385							256		
Umění/hudba	470							150		

Zdroj: UNESCO (2012b)

2.2.8 Nový Zéland

V koncepčních dokumentech Nového Zélandu pro oblast vzdělávání má problematika základních gramotností své pevné místo. Důraz je v tomto ohledu kladen na čtenářskou a matematickou gramotnost (viz rovněž Nusche et al. 2011a), které jsou explicitně uváděny v následujících koncepčních dokumentech:

- Dokument s názvem *Briefing to Incoming Minister* uvádí mezi svými šesti prioritami, že každé dítě na Novém Zélandu dosahuje úrovně čtenářské a matematické gramotnosti nezbytné pro dosažení úspěchu (viz MOE 2011a).
- V rámci dokumentu *Statement of Intent* je mezi vzdělávacími cíli Nového Zélandu uvedeno zvýšení podílu dětí dosahujících národních standardů čtenářské a matematické gramotnosti (viz MOE 2012).

Rozvíjení čtenářské a matematické gramotnosti je explicitně uvedeno také v národních vzdělávacích cílech, přičemž tyto dvě gramotnosti jsou doplněny o gramotnosti v oblasti přírodovědy a informačních technologií (viz *National Education Guidelines*). O významu čtenářské a matematické gramotnosti svědčí rovněž zaměření úvodní fáze tvorby národních standardů pro první až osmý rok studia na čtení, psaní a matematiku (viz MOE 2011b). Novozélandské kurikulum má k základním gramotnostem úzký vztah prostřednictvím svých výukových oblastí, přičemž je chápáno velmi flexibilně, když poskytuje pouze základní rámec pro implementaci do školních kurikul. Způsob začlenění základních gramotností do klíčového vzdělávacího dokumentu je tak plně v režii vedení školy.

2.2.9 Polsko

Problematika základních gramotností má v legislativních a koncepčních dokumentech Polska své postavení, když legislativa považuje právě osvojení znalostí a schopnost využít tyto znalosti pro řešení každodenních úloh a problémů za hlavní úkoly základního i středního školství (viz *Rozporządanie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, srovnej rovněž s MENS 2005, UNESCO 2012c, Dabrowski a Wisniewski 2011). Současně jsou explicitně zmiňovány všechny relevantní základní gramotnosti, včetně čtenářské, matematické, přírodovědné, jazykové, informační a sociální gramotnosti (srovnej rovněž se Smoczynska et al. 2012). Speciálně zmiňován je pouze význam polského jazyka a informační společnosti (viz *Rozporządanie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*).

Více méně univerzální přístup Polska k oblasti základních gramotností se odráží rovněž v předmětovém zaměření národního testování, které je na základní škole realizováno napříč předměty kurikula ve vazbě na definované základní kompetence a na střední škole se dotýká široké škály předmětů. Vyšší stupeň diferenciací tak lze pozorovat až v případě centrálně organizované maturitní zkoušky, kde byly za povinné předměty vybrány polský jazyk/čtení, matematika a cizí jazyk. Poznamenejme, že matematika byla mezi povinné předměty přidána v roce 2010, když dříve toto postavení ztratila (srovnej s IQAS 2012). Významné postavení čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti dokládá rovněž rozdělení počtu hodin mezi jednotlivé předměty (viz tabulka 2-15).

Tabulka 2-15: Minimální indikativní rozložení počtu hodin pro vybrané předměty a rok školní docházky v Polsku

Předmět	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9
Integrovaný	54			-			-		
Polský jazyk	-			16			14		
Historie	-			4			6		
Cizí jazyk	-			8			9		
Matematika	-			12			12		
Fyzika	-			-			4		
Informatika	-			2			2		
Umění a hudba	-			4			3		

Zdroj: UNESCO (2012c)

2.2.10 Rakousko

Problematika základních gramotností má v základních koncepčních dokumentech Rakouska svůj pevný význam. Dokument *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*¹³⁰ uvádí čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, sociální, jazykovou a informační gramotnost mezi osmi klíčovými kompetencemi rakouského vzdělávacího systému (viz BMUKK 2011). Obecně je však nejvyšší důraz

¹³⁰ Strategie celoživotního učení v Rakousku

v rámci reformy rakouského systému základních a středních škol kladen na čtenářskou, jazykovou a matematickou gramotnost. Toto tvrzení lze doložit na následujících skutečnostech:

- Vzdělávací standardy, stejně jako společná část nové maturity, se obsahově zaměřují na předměty anglický/cizí jazyk, matematika a německý jazyk.
- Rakouská legislativa nabízí speciální možnosti vztahující se ke zvyšování kvality vzdělávání pro předměty anglický/cizí jazyk, matematika a německý jazyk. K těmto možnostem patří mimo jiné utváření speciálních vzdělávacích skupin v závislosti na výsledcích jednotlivých žáků (viz např. *Bundesgesetz über die Schulorganisation*).

Časová alokace výuky v rámci vzdělávacích plánů škol poskytuje nejvyšší dotaci na předměty vztahující se k rozvoji čtenářské, matematické a v nižší míře i jazykové gramotnosti (viz tabulka 2-16). V pozdějších letech vzdělávání dochází k posilování významu dalších gramotností.

Tabulka 2-16: Indikativní časová alokace počtu hodin pro učební oblast a rok školní docházky, vybrané povinné předměty, bez zohlednění možnosti vlastní časové alokace – Volksschule v Rakousku

Učební oblast	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8
Cizí jazyky	NP	NP	NP	NP	4	4	3	3
Dějepis	NP	NP	NP	NP	NP	2	2	2
Fyzika	NP	NP	NP	NP	NP	1	2	2
Hudební výchova	1	1	1	1	2	2	1	1
Matematika	4	4	4	4	4	4	4	4
Náboženství	2	2	2	2	2	2	2	2
Německý jazyk	7	7	7	7	5	4	4	4
Technické práce	1	1	2	2	2	1	2	2
Tělesná výchova	3	3	2	2	4	3	3	3

Pozn.: NP – nepatří mezi povinné předměty

Zdroj: Lehrplan der Volksschule

2.2.11 Slovensko

Problematika základních gramotností má v legislativních a koncepčních dokumentech Slovenska relevantních pro oblast vzdělávání své významné postavení, když například Hajdúková et al. (2012) uvádí posun důrazu slovenského vzdělávání od znalostí ke gramotnostem a kompetencím. Takto *Zákon o výchově a vzdělávání* zmiňuje mezi hlavními vzdělávacími cíli rovněž rozvoj všech námi hodnocených gramotností - čtenářské, matematické, přírodovědné, jazykové, informační i sociální. Podobně čtenářská, matematická, přírodovědná, informační a sociální gramotnost jsou explicitně uváděny mezi klíčovými kompetencemi státních vzdělávacích programů pro 1. stupeň základních škol (viz ŠPÚ 2011a) s tím, že na vyšším stupni studia je doplněna rovněž gramotnost jazyková (viz např. ŠPÚ 2011b).

Slovenská legislativa a z ní vyplývající vzdělávací dokumenty dávají přednost komplexnímu přístupu k základním gramotnostem (srovnej rovněž s UNESCO 2012f, MŠVVS SR 2013), nicméně předmětové zaměření národních testování, respektive rozdělení časové dotace mezi jednotlivé předměty na základní

škole (viz tabulka 2-17), ukazuje na zásadní význam přikládaný čtenářské a matematické gramotnosti (viz rovněž MŠVVŠ SR 2013). Poněkud jiné preference, zdůrazňující význam trhu práce, pak ukazují klíčové koncepční dokumenty. Programové prohlášení současné slovenské vlády klade důraz na matematickou a přírodovědnou gramotnost ve vazbě na podporu technických oborů (viz Vláda SR 2012). Strategie celoživotního učení navíc zdůrazňuje význam informační a jazykové gramotnosti, opětovně ve vazbě na požadavky trhu práce (MŠVVŠ SR 2011). Druhou linií zmiňovaných gramotností obou uváděných dokumentů je pak sociální gramotnost ve vazbě na myšlenky aktivního občanství (viz Vláda SR 2012, MŠVVŠ SR 2011).

Tabulka 2-17: Minimální týdenní časová alokace pro vybrané předměty na 1. a 2. stupni základní školy na Slovensko

Předmět	Celkový počet vyučovacích hodin za 1. - 4. ročník	Celkový počet vyučovacích hodin za 5. - 9. ročník
Slovenský jazyk a literatura	26	23
Matematika	14	19
Cizí jazyk	6	15
Přírodověda	3	0
Fyzika	0	5
Chemie	0	4
Biologie	0	5
Dějepis	0	6
Zeměpis	0	5

Zdroj: UNESCO (2012f)

2.2.12 Slovinsko

Problematika základních gramotností má v legislativních a koncepčních dokumentech Slovinska své postavení, když legislativa obecně klade důraz na koncepty znalostí, dovedností a kompetencí. Explicitně slovinská legislativa uvádí rozvoj čtenářské gramotnosti, a to ve vazbě na cíl posilovat schopnost porozumět, komunikovat a vyjadřovat se ve slovinském jazyce (viz *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o osnovni šoli*, viz rovněž Krek a Metljak 2011). Rovněž koncepční dokumenty zmiňují obecný zájem o posilování základních gramotností, když zmiňují svůj zájem o všechny hodnocené typy¹³¹ v návaznosti na rámec kompetencí Evropské unie (MŠŠRS 2007). Krek a Metljak (2011) pak vyzvedávají význam informační gramotnosti, a to v návaznosti na rostoucí význam znalostí v současném světě.

Význam jednotlivých gramotností pro vzdělávací systém Slovinska tak můžeme posoudit zejména ve vztahu k předmětovému zaměření národních systémů hodnocení výsledků ve vzdělávání a k časové alokaci vyučovacích hodin pro jednotlivé předměty. V tomto ohledu se ukazují následující poznatky:

¹³¹ Konkrétně se jedná o čtenářskou, jazykovou, matematickou, přírodovědnou, informační, sociální a občanskou, kulturní gramotnost a schopnost se učit (viz MŠŠRS 2007).

- Národní prověřování kompetencí žáků základních škol stejně jako národně organizovaná část maturitní zkoušky se primárně zaměřují na slovinský jazyk, matematiku a cizí jazyk. V tomto ohledu lze identifikovat význam čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti (viz např. Brejc et al. 2011).
- Časová alokace výuky v rámci vzdělávacích plánů škol poskytuje nejvyšší dotaci na předměty vztahující se k rozvoji čtenářské, matematické a v nižší míře i jazykové gramotnosti (viz tabulka 2-18). V pozdějších letech vzdělávání ovšem dochází k posilování významu dalších gramotností.

O významu čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti svědčí rovněž návrhy dalšího směřování reforem slovinského vzdělávacího systému. Ty se zaměřují na časové posilování výuky se vztahem ke čtenářské gramotnosti, na zavedení nabídky cizího jazyka již v prvním roce vzdělávání nebo na rozšíření nabídky výuky slovinského jazyka pro žáky s cizojazyčným původem. Vedle toho je doporučována možnost vnitřní výkonnostní diferenciací tříd pro předměty slovinský jazyk, matematika a cizí jazyk ve vyšších ročnících vzdělávání a rozšíření národního testování slovinského jazyka, matematiky a cizího jazyka o 3., 6. a 8. rok studia s tím, že testování v 6. a 8. roce studia bude hodnoceno externě (viz např. Krek a Metljak 2011).

Tabulka 2-18: Časová alokace týdenního počtu hodin pro vybrané předměty a rok školní docházky ve Slovinsku

Předmět	Rok 1	Rok 2	Rok 3	Rok 4	Rok 5	Rok 6	Rok 7	Rok 8	Rok 9
Slovinský jazyk	6	7	7	5	5	5	4	3,5	4,5
Matematika	4	4	5	5	4	4	4	4	4
Cizí jazyk	-	-	-	2	3	4	4	3	3
Výtvarná výchova	2	2	2	2	2	1	1	1	1
Sociální vědy	-	-	-	2	3	-	-	-	-
Historie	-	-	-	-	-	1	2	2	2
Přírodní vědy	-	-	-	3	3	2	3	-	-
Fyzika	-	-	-	-	-	-	-	2	2

Zdroj: UNESCO (2011)

2.2.13 Spojené státy americké

V koncepčních dokumentech USA pro oblast vzdělávání má problematika základních gramotností své místo. Současné koncepční dokumenty USA zmiňují potřebu komplexního vzdělání pro úspěšný život v globální společnosti (viz US DOE 2010a, US DOE 2011 pro obecné zdůraznění potřeby gramotností pro život ve 21. století), nicméně důraz je v tomto ohledu kladen zejména na čtenářskou a matematickou gramotnost a na kombinaci gramotností vztahujících se k matematice, přírodovědným a technickým vědám (tzv. STEM¹³² předměty) s ohledem na jejich význam pro ekonomiku USA (viz US DOE 2010a). Uvedené gramotnosti jsou explicitně uváděny v následujících koncepčních dokumentech:

- Strategický dokument vzdělávání pro období 2011 až 2014 řadí mezi své klíčové cíle zlepšování výsledků v testování tří předmětů – anglického jazyka ve vazbě na čtení, matematiky a přírodovědy. Současné dokument uvádí potřebu zvyšování zájmu a zlepšování kvality vzdělávání ve STEM předmětech (US DOE 2011).

¹³² Science, technology, engineering, mathematics

- Dokument představující základní koncepční rámec reformy vzdělávacího systému v rámci federálního programu *Race to the Top* zdůrazňuje potřebu vytvoření náročných vzdělávacích standardů v předmětech anglický jazyk a matematika tak, aby američtí žáci byli schopni se úspěšně účastnit dalšího vzdělávání a uplatnit se na trhu práce (viz US DOE 2010a). Ve stejném duchu hovoří i podobně orientovaný koncepční dokument na úrovni států USA (viz NGA 2008). Poznamenejme, že vedle anglického jazyka a matematiky jsou pro federální program *Race to the Top* klíčové STEM předměty, jejichž podpora se řadí mezi hlavní kritéria rozhodování o poskytování finančních prostředků z tohoto programu (viz US DOE 2009b, srovnej s cíli MS DOE 2012a).

Konečně o významu čtenářské a matematické, případně přírodovědné gramotnosti, rovněž svědčí tematické zaměření hlavního národního testování NAEP, kde je právě těmto dvěma, popřípadě třem, gramotnostem věnována nejvyšší pozornost (viz US DOE 2009a).

2.2.14 Švédsko

Ačkoliv Švédsko klade silný důraz na problematiku kompetencí, jsou základní gramotnosti našeho zájmu zmiňovány v relevantních legislativních a koncepčních dokumentech jednak spíše méně často a jednak komplexně s explicitním uvedením všech. Takto například Skolverket (2006) zmiňuje význam čtenářské, jazykové, matematické, přírodovědné, informační i sociální gramotnosti (viz rovněž UNESCO 2012e, Regeringskansliet 2007). Poznamenejme, že silné postavení je přisuzováno konceptu sociální gramotnosti chápané ve smyslu výchovy k občanství a začleňování do společnosti (např. Skolverket 2006, Skolverket 2013, UNESCO 2012e) a že o něco častěji je zmiňována čtenářská gramotnost (např. Skolverket 2006) a gramotnost informační ve vazbě na měnící se požadavky vzdělávání (viz Skolverket 2013).

Přes výše uvedené skutečnosti ukazují některé dílčí aspekty na mírně vyšší význam zejména tří základních gramotností – čtenářské, matematické a v nižší míře jazykové gramotnosti (např. UNESCO 2012e). Takto je švédské národní testování povinně orientováno na, pro tyto tři gramotnosti relevantní, předměty – švédský jazyk, matematiku a anglický jazyk. Zároveň však žáci švédských škol povinně absolvují národní test z jednoho přírodovědného a jednoho socio-vědního předmětu (viz např. Skolverket 2013b). Tabulka 2-19 pak poukazuje na nejvyšší podíly švédského jazyka a matematiky na celkové alokaci vyučovacích hodin. I v tomto ohledu jsou však časové dotace jednotlivých předmětů poměrně vyrovnané.

Tabulka 2-19: Minimální podíly jednotlivých předmětů na celkovém počtu hodin výuky v letech 1-9 studia ve Švédsku

Předmět	Minimální podíl na celkové alokaci hodin
Švédský jazyk	22 %
Anglický jazyk	7 %
Matematika	14 %
Geografie, historie, náboženství, sociální studia	13 %
Biologie, fyzika, chemie a technologie	12 %
Tělesná výchova	7 %

Zdroj: UNESCO (2012e)

2.2.15 Velká Británie – Anglie

Problematika základních gramotností má v anglické vzdělávací legislativě a koncepcích, respektive na ně navazujících dokumentech, své významné zakotvení. Důraz je v tomto ohledu kladen zejména na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost (srovnej s University of Cambridge 2009). Tuto skutečnost lze doložit na následujících poznatcích:

- Anglický jazyk, matematika a přírodověda jsou označovány jako klíčové předměty anglického národního kurikula (viz Oates et al. 2011, STA 2012c). Tato skutečnost se mimo jiné promítá v zaměření povinného národního testování právě na tyto předměty, stejně jako v zájmu STA o reporting vzdělávacích výsledků žáků z interního hodnocení učitelem právě v anglickém jazyce, matematice a přírodovědě (STA 2012a, STA 2012b, UNESCO 2012g).
- Relevantní koncepční dokumenty rovněž zmiňují zejména čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost mezi svými cíli. Takto například DFE (2010) klade důraz na čtenářskou gramotnost v rané fázi vzdělávání, neboť právě tuto gramotnost označuje za základ pozdějších vzdělávacích aktivit. Současně jsou matematická a přírodovědná gramotnost považovány za strategické gramotnosti ve vazbě na požadavky zaměstnavatelů. Podobně komplexní projekt národních strategií ve vzdělávání, který v Anglii probíhal v období let 1997-2011, ve svém zaměření speciálně zdůraznil význam kvality vzdělávání ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (DFE 2011).

Poznamenejme, že na rozdíl od většiny zemí, je v případě Anglie časová alokace výuky mezi jednotlivé předměty plně v rozhodovací pravomoci škol (viz UNESCO 2012g).

2.2.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice

Tabulka 2-20 syntetizuje poznatky hodnocení významu základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí. Syntéza je provedena vzhledem ke třem dílčím ukazatelům v podobě:

- celkové relevance tématu základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí,
- výběru typů základních gramotností, na které je kladen důraz,
- obsahového zaměření národního testování na dílčí typy základních gramotností.

Hlavní poznatky hodnocení lze shrnout následujícím způsobem:

- Tématu základních gramotností je v koncepčních dokumentech sledovaných zemí přikládán poměrně značný význam s tím, že jistou výjimku v tomto ohledu mohou představovat některé postsocialistické a severské země, včetně specifického vzdělávacího systému Finska. Za pozornost stojí, že v koncepčních dokumentech těchto zemí není zároveň explicitně zdůrazňován význam některého typu základních gramotností.
- Čtenářská a matematická gramotnost jsou svým významem nejčastěji zdůrazňované typy základních gramotností. Další typy základních gramotností jsou uváděny méně často s tím, že přírodovědná gramotnost je zmiňována v koncepčních dokumentech hospodářsky silných zemí (např. Německo, USA, Velká Británie-Anglie), jazyková gramotnost v koncepčních dokumentech anglicky nehovořících zemí (např. Německo, Rakousko, Norsko) a sociální gramotnost pak ve dvou skandinávských zemích zdůrazňujících aspekt rovných příležitostí (Finsko, Norsko). Konečně u řady zemí poukážme na soulad mezi zdůrazňovanými typy základních gramotností na jedné straně a zaměřením jejich národního testování na straně druhé.

Tabulka 2-20: Syntéza poznatků týkajících se významu základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí – relevance problematiky základních gramotností, důraz na dílčí typy gramotností, zaměření národního testování na dílčí typy gramotností

Země	Relevance	Důraz	Národní testování
Austrálie	Spíše vysoká	Čt, M	Všechny gramotnosti
Dánsko	Spíše vysoká	Čt, M, Jaz, Př	Čt, M, Jaz, Př
Finsko	Spíše nízká	Čt, M, Soc	Čt, M
Irsko	Spíše vysoká	Čt, M	Čt, M
Kanada	Spíše vysoká	Čt, M, Př	Čt, M, Př
Německo	Spíše vysoká	Čt, M, Jaz, Př	Čt, M, Jaz
Norsko	Spíše vysoká	Čt, M, Jaz, Soc	Čt, M, Jaz
Nový Zéland	Spíše vysoká	Čt, M	Všechny gramotnosti
Polsko	Spíše nízká	Všechny gramotnosti	Všechny gramotnosti
Rakousko	Spíše vysoká	Čt, M, Jaz	Čt, M, Jaz
Slovensko	Spíše vysoká	Všechny gramotnosti	Čt, M
Slovinsko	Spíše nízká	Všechny gramotnosti	Čt, M, Jaz
Spojené státy	Spíše vysoká	Čt, M, Př	Čt, M, Př
Švédsko	Spíše nízká	Všechny gramotnosti	Všechny gramotnosti
VB – Anglie	Spíše vysoká	Čt, M, Př	Čt, M, Př

Pozn.: Čt – čtenářská gramotnost, M – matematická gramotnost, Př – přírodovědná gramotnost, Jaz – jazyková gramotnost, Soc – Sociální gramotnost

Zdroj: vlastní zpracování – syntéza poznatků dílčích podkapitol

Jakým způsobem lze výše uvedené skutečnosti dát do kontextu situace v České republice? Cíl rozvoje základních gramotností, respektive klíčových kompetencí, je uveden ve většině koncepčních dokumentů České republiky v oblasti vzdělávání (např. MŠMT 2001, MŠMT 2007, MŠMT 2011a, MŠMT 2013a). Bližší specifikace typů základních gramotností je však spíše méně častá, když zahrnuje:

- důraz na informační a jazykovou gramotnost v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* z roku 2001 (viz MŠMT 2001),
- důraz na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011-2015* (viz MŠMT 2011a).

Klíčové kompetence jsou základním stavebním kamenem rovněž českých rámcových vzdělávacích programů, které kladou důraz na cíl rozvoje klíčových kompetencí v návaznosti na koncept celoživotního učení (viz VÚP 2007a, MŠMT 2013a, VÚP 2007b, MŠMT 2010a, MŠMT 2010b, MŠMT 2010c). Pojetí klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech však nepoužívá terminologii šesti základních gramotností našeho zájmu. Vazby tak lze především hledat vzhledem ke specifikaci obsahu klíčových kompetencí a vzhledem k jednotlivým vzdělávacím oblastem (viz např. ČŠI 2011a). Tabulka 2-21 naznačuje podobu těchto vazeb, když ukazuje na relevantnost všech šesti základních gramotností našeho zájmu. Za pozornost stojí, že značná pozornost je věnována sociální gramotnosti.

Tabulka 2-21: Vazby mezi základními gramotnostmi a obsahem rámcových vzdělávacích programů

Gramotnost	Klíčové kompetence
Čtenářská a jazyková	Vazby obsahu rámcových vzdělávacích programů ke čtenářské a jazykové gramotnosti lze hledat zejména v podstatě komunikativní klíčové kompetence. Rozvoj této klíčové kompetence je přitom explicitně zmiňován mezi cíli vzdělávací oblasti vztahované k jazyku a jazykové komunikaci.
Matematická	Vazby obsahu rámcových vzdělávacích programů k matematické gramotnosti lze identifikovat v rámci klíčové kompetence k řešení problémů, a v případě odborného vzdělávání na středních školách rovněž přímo ke klíčové kompetenci/gramotnosti matematické. Získání matematické gramotnosti je zároveň jedním z cílů vzdělávací oblasti vztahované k matematice. Tento cíl je explicitně zmiňován v aktuálním rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy. Za pozornost rovněž stojí, že rámcový vzdělávací program pro gymnázia hovoří o kvantitativní gramotnosti.
Přírodovědná	Přírodovědná gramotnost není v rámcových vzdělávacích programech explicitně uváděna. Hlavní vazby lze identifikovat vzhledem ke vzdělávacím oblastem spojeným s přírodou (např. Člověk a příroda pro základní školy a gymnázia) a s přírodovědným vzděláváním.
Informační	Vazby obsahu rámcových vzdělávacích programů k informační gramotnosti lze sledovat zejména ke klíčové kompetenci využití prostředků informačních a komunikačních technologií v rámci středního odborného vzdělávání a v nižší míře ke klíčové kompetenci komunikativní, která v sobě obsahuje aspekt využití ICT technologií pro komunikaci. Získání základní informační gramotnosti je zároveň jedním z cílů vzdělávací oblasti vztahované k informačním a komunikačním technologiím.
Sociální	Vazby obsahu rámcových vzdělávacích programů k sociální gramotnosti lze hledat zejména v rámci sociální a personální respektive občanské klíčové kompetence. Současně je sociální gramotnost relevantní rovněž k zaměření společenských vzdělávacích oblastí.

Zdroj: VÚP (2007a), MŠMT (2013a), VÚP (2007b), MŠMT (2010a), MŠMT (2010b), MŠMT (2010c)

Doplňující informace týkající se jednak rozdělení časové dotace výukových hodin mezi jednotlivé vzdělávací oblasti a jednak předmětů podléhajících externímu národnímu testování pak ukazují:

- na relativně vysoký význam čtenářské a matematické gramotnosti v rozdělení výukových hodin v rané fázi vzdělávání (viz tabulka 2-22),
- na význam čtenářské, matematické a jazykové gramotnosti v rámci skupiny externě testovaných předmětů.

Celkově výše uvedené poznatky poukazují na podobné nastavení důrazu českého vzdělávacího systému na základní gramotnosti, jako je tomu v případě Norska, případně Finska (viz rovněž tabulka 2-20) s tím, že současně lze pozorovat tendence zdůrazňování významu čtenářské a matematické gramotnosti (viz MŠMT 2012). Struktura rozvojových projektů¹³³ se vztahem k základním gramotnostem však poukazuje na čtyřiceti pětiprocentní podíl ICT založených projektů a jen sedmiprocentní podíl projektů zaměřených na matematickou gramotnost (viz ČŠI 2013a). Poznamenejme, že ČŠI (2013a) zároveň poukazuje na význam ICT a jazykové gramotnosti v dalším vzdělávání učitelů.

¹³³ Struktura rozvojových projektů se logicky nevěnuje pouze základním gramotnostem, ale rovněž dalším oblastem vzdělávacího systému.

Tabulka 2-22: Minimální týdenní časová alokace pro vybrané vzdělávací oblasti na 1. a 2. stupni základní školy v České republice

Vzdělávací oblast (obor)	Celkový počet vyučovacích hodin	
	za 1. - 5. ročník	za 6. - 9. ročník
Jazyk a jazyková komunikace – český jazyk a literatura	35	15
Jazyk a jazyková komunikace – cizí jazyk	9	12
Matematika a její aplikace	20	15
Informační a komunikační technologie	1	1
Člověk a jeho svět	12	-
Člověk a společnost	-	11
Člověk a příroda	-	21

Zdroj: MŠMT (2013a)

V kontextu výše uvedených skutečností se nabízí logická otázka, jakým způsobem jsou námi hodnocené základní gramotnosti zakotveny přímo ve školních vzdělávacích programech. Náš zájem se zaměřuje na striktní sledování pojmu gramotnost¹³⁴, a to v kontextu dvou základních otázek:

- Jak častý je výskyt zmínek o jednotlivých hodnocených typech základních gramotností v obsahu školních vzdělávacích programů?
- V jakém kontextu jsou jednotlivé hodnocené typy základních gramotností začleněny do školních vzdělávacích programů?

Zdůrazněme, že dříve uváděné skutečnosti, včetně vazeb uvedených v tabulce 2-21, jsou přirozeně zachovány rovněž ve školních vzdělávacích programech. Proto lze, s ohledem na absenci pojmů spojených s námi sledovanými základními gramotnostmi v rámcových vzdělávacích programech, logicky očekávat jejich nižší výskyt rovněž ve školních vzdělávacích programech.

Pro zodpovězení dvou výše uvedených otázek byla provedena obsahová analýza školních vzdělávacích programů výběrového souboru základních a středních škol České republiky, který byl vytvořen na bázi následujících tří kroků:

- Primárně byl vytvořen soubor všech základních a středních škol v České republice.
- Soubor těchto škol byl ve druhém kroku podroben procesu explicitní stratifikace vzhledem ke krajům České republiky a druhu školy s rozlišením základní školy, gymnázia a jiné střední školy. Takto bylo vytvořeno celkem 42 strat škol.
- Ve třetím kroku byly náhodně vybrány dvě školy z každé straty gymnázií a středních škol a tři školy z každé straty základních škol. Celkově tak byly hodnoceny školní vzdělávací programy 28 gymnázií, 28 středních škol a 42 základních škol, tj. celkem 98 škol.

Primární poznatek našeho hodnocení ukazuje na skutečnost, že koncept základních gramotností je ve školních vzdělávacích programech hodnocených škol používán poměrně omezeně. Obrázek 2-2

¹³⁴ Takto platí, že ačkoliv pro problematiku základních gramotností jsou školní vzdělávací programy relevantní napříč svým obsahem, zaměřuje se naše hodnocení na úzce zaměřenou analýzu explicitního použití vlastního pojmu gramotnost ve vztahu k šesti sledovaným základním typům gramotností.

naznačuje, že celkem 20 hodnocených škol neuvádí ve svých školních vzdělávacích programech žádnou explicitní zmínku o sledovaných základních gramotnostech, přičemž nejčastěji jsou zmínky o jedné a dvou gramotnostech (po 31 školách). Za pozornost přitom stojí, že častěji o základních gramotnostech hovoří školní vzdělávací programy hodnocených středních odborných škol (průměrně 1,7 základních gramotností na školu), méně často školní vzdělávací programy hodnocených základních škol (průměrně 1,5 základních gramotností na školu) a nejméně často školní vzdělávací programy hodnocených gymnázií (průměrně 1,2 základních gramotností na školu). V tomto ohledu lze za vysoce relevantní považovat vazby na poznatky tabulky 2-21.

Které základní gramotnosti jsou ve školních vzdělávacích programech hodnocených škol uvedeny nejčastěji? Obrázek 2-3 ukazuje, že nejčastěji uváděnými jsou matematická a informační gramotnost, naopak přírodovědná gramotnost je explicitně uváděna zcela výjimečně. Tabulka 2-23 pak přidává informace o kontextu, v rámci něhož jsou jednotlivé gramotnosti ve školních vzdělávacích programech hodnocených základních a středních škol uváděny. V tomto ohledu se zejména ukazuje:

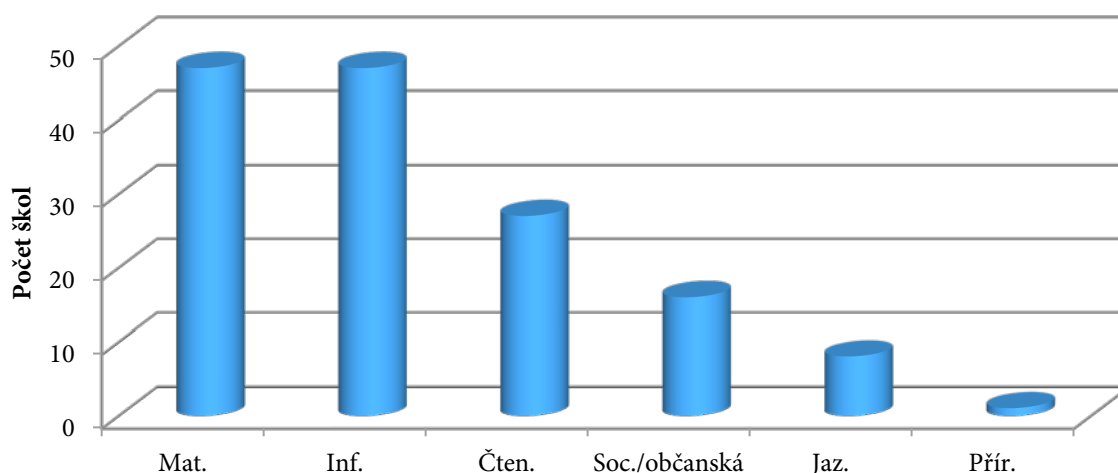
- Kontext použití pojmů vztažených k základním gramotnostem je vesměs poměrně slabý a omezuje se na stručné vymezení chápání základní gramotnosti, ve vztahu ke schopnosti žáka uplatnit nabyté znalosti a dovednosti v praxi případně zdůrazněním významu dané gramotnosti pro trh práce. V tomto ohledu většina školních vzdělávacích programů kopíruje tutéž větu hovořící o elementární úrovni dosahované informační gramotnosti, respektive o kompetencích pro dosažení matematické gramotnosti.
- Vazby mezi rozvojem základních gramotností a působením nástrojů jsou uváděny výjimečně, komplexnější přístup k problematice byl zaznamenán v jediném dokumentu, který definoval vějíř nástrojů pro posilování čtenářské gramotnosti. Rovněž v rámci hodnocení žáků a škol zůstává přehled aplikovaných nástrojů spíše v obecné rovině, bez vazby na koncept základních gramotností.

Obrázek 2-2: Rozložení počtu škol vzhledem k počtu typů sledovaných gramotností zmiňovaných v jejich školních vzdělávacích programech (N=98)



Zdroj: vlastní zpracování na základě školních vzdělávacích programů hodnocených škol

Obrázek 2-3: Počet škol uvádějících ve svých školních vzdělávacích programech některou ze sledovaných gramotností (N=98)



Zdroj: vlastní zpracování na základě školních vzdělávacích programů hodnocených škol

Tabulka 2-23: Kontext uvedení zmínky o jednotlivých typech základních gramotností ve školních vzdělávacích programech (N=98)

Typ gramotnosti	Kontext uvedení
Čtenářská	<ul style="list-style-type: none"> - Význam čtenářské gramotnosti pro klíčovou kompetenci k učení (7) - Vazba čtenářské gramotnosti a nástrojů k jejímu posilování – čtenářské dílny, semináře, projekty EU, problémová výuka, návštěvy divadel, divadelní soubor (7) - Zájem o rozvíjení čtenářské gramotnosti jako cíle/výstupu jazykového vzdělávání (6) - Vymezení čtenářské gramotnosti jako schopnosti uplatnění znalostí a práce s textem (5) - Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti jako role učitele (2) - Význam čtenářské gramotnosti pro klíčovou kompetenci komunikativní (1) - Zvyšování čtenářské gramotnosti ve výuce matematiky (1) - Vazba k předmětu český jazyk (1)
Matematická	<ul style="list-style-type: none"> - Vymezení matematické gramotnosti jako znalostí a dovedností pro praktický život (39) - Vztah k předmětu matematika, cíl předmětu (15) - Kontext kvantitativní a geometrické gramotnosti (9) - Matematická gramotnost jako součást klíčových kompetencí, průřezových témat (4) - Úroveň matematické gramotnosti ve vztahu k požadavkům vyššího stupně školy (2) - Vazba matematické gramotnosti a nástrojů k jejímu posilování – projekty EU, vzdělávání učitelů (2) - Vztah k numerické finanční gramotnosti (1) - Matematická gramotnost jako strategický cíl společnosti (1) - Využití matematické gramotnosti na trhu práce (1)
Přírodovědná	<ul style="list-style-type: none"> - Přírodovědná gramotnost jako strategický cíl společnosti (1)
Sociální	<ul style="list-style-type: none"> - Vymezení obsahu sociální gramotnosti ve vztahu k aktivnímu, uvědomělému občanství (13) - Sociální gramotnost jako klíčová kompetence, průřezové téma, strategický cíl (3) - Vazba sociální gramotnosti a nástrojů k jejímu posilování – projekty EU (1)
Jazyková	<ul style="list-style-type: none"> - Jazyková gramotnost ve vztahu k uplatnění na trhu práce (7) - Jazyková gramotnost jako preferenční oblast dalšího vzdělávání (1)

Informační	<ul style="list-style-type: none"> - Vztah informační gramotnosti a využití znalostí v praxi a na trhu práce (33) - Formulace zájmu o dosažení základní úrovně informační gramotnosti a charakteristiky znalostí a dovedností žáků v tomto ohledu (30) - Vazba informační gramotnosti a nástrojů k jejímu posilování – praktické aplikace, projekty EU, posílení časové dotace, další vzdělávání (11) - Informační gramotnost jako oblast mezipředmětových vazeb, klíčových kompetencí a průřezových témat (5) - Informační gramotnost jako strategický cíl, téma profilace školy (3) - Cíl vzdělávání v oblasti informatiky (2)
------------	--

Zdroj: vlastní zpracování na základě školních vzdělávacích programů hodnocených škol

V kontextu výše uvedených skutečností se ukazují dva klíčové poznatky:

- Pojem základní gramotnost je ve školních vzdělávacích programech uváděn spíše ojediněle, a to v návaznosti na absenci jeho zakotvení v rámcových vzdělávacích programech. Pokud má celý koncept získat významnější postavení v tomto dokumentu, lze považovat za přínosné jeho zasazení v konceptu klíčových kompetencí, který je na poměrně abstraktní rovině sledován v rámcových vzdělávacích programech.
- Školní vzdělávací programy lze jen omezeně chápat jako dokumenty koncepčního charakteru ve vazbě na rozvoj základních gramotností. Praxe testování základních gramotností přitom vyvolává úvahu o snazším rozvedení celého konceptu ve srovnání se značně abstraktním konceptem klíčových kompetencí sledovaných v současných rámcových vzdělávacích programech.

2.2.17 Základní gramotnosti v koncepčních dokumentech a dosahovaná úroveň

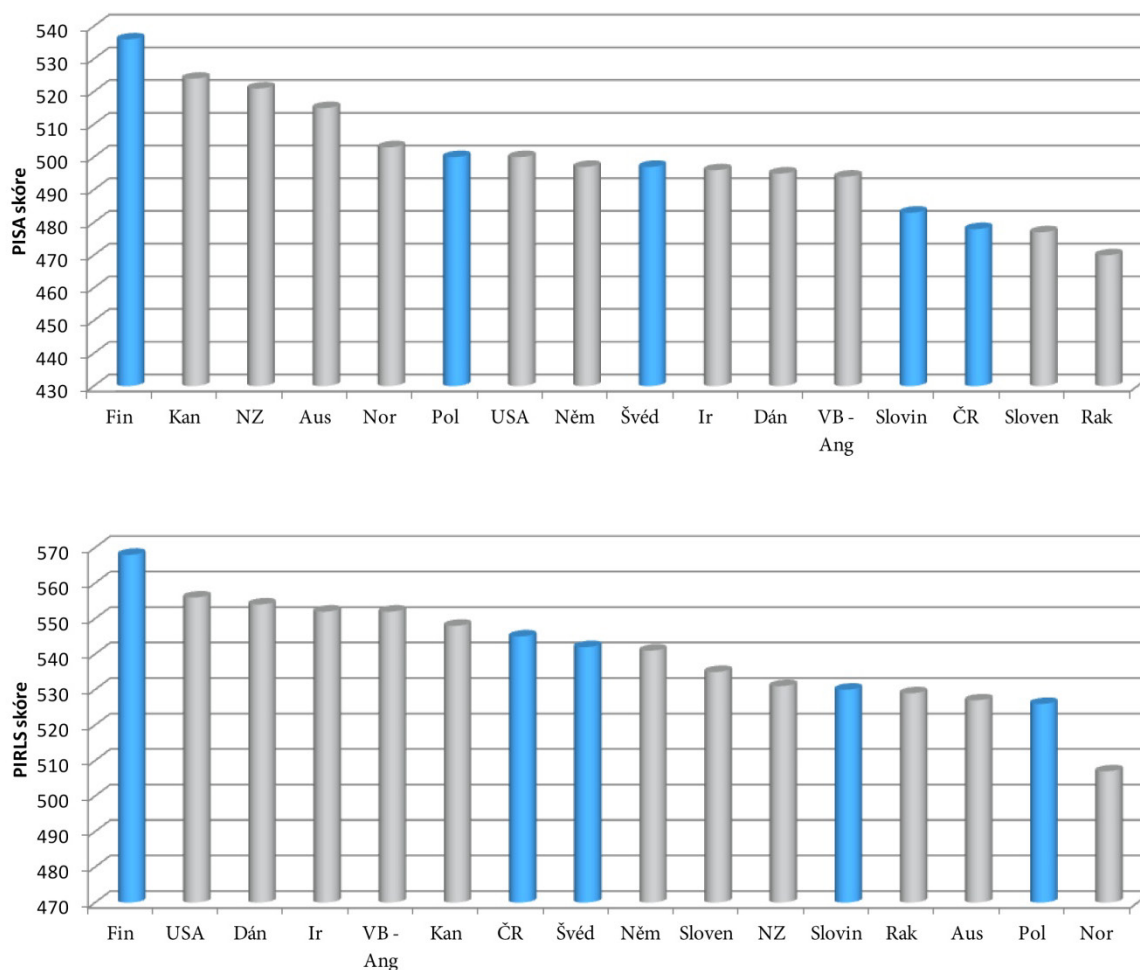
Poslední dílčí podkapitola se zabývá vztahem mezi významem základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí na jedné straně a dosaženou úrovní základních gramotností v mezinárodních testováních PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011 na straně druhé. A priori lze v případě tohoto typu hodnocení předpokládat ambivalenci vztahů, neboť koncepční dokumenty hodnocených zemí OECD zdůrazňují cíl rozvoje základních gramotností jak v kontextu excelence, tak v kontextu snižování míry zaostávání.

Pro zodpovězení otázky týkající se vztahů mezi významem základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí a dosaženou úrovní základních gramotností v mezinárodních testováních byla zvolena jednoduchá metodika zohledňující:

- diferenciaci sledovaných zemí OECD vzhledem k významu konceptu základních gramotností v koncepčních dokumentech (viz první sloupec tabulky 2-20) pro hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti,
- diferenciaci sledovaných zemí OECD vzhledem k důrazu na přírodovědnou gramotnost (viz druhý sloupec tabulky 2-20),
- výsledky sledovaných zemí OECD v mezinárodních testováních PISA 2009 respektive PIRLS/TIMSS 2011 ve 4. roce studia pro čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost.

Metodika následně hodnotila pořadí zemí v dosažené úrovni čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti v kontextu jejich diferenciaci podle tabulky 2-20.

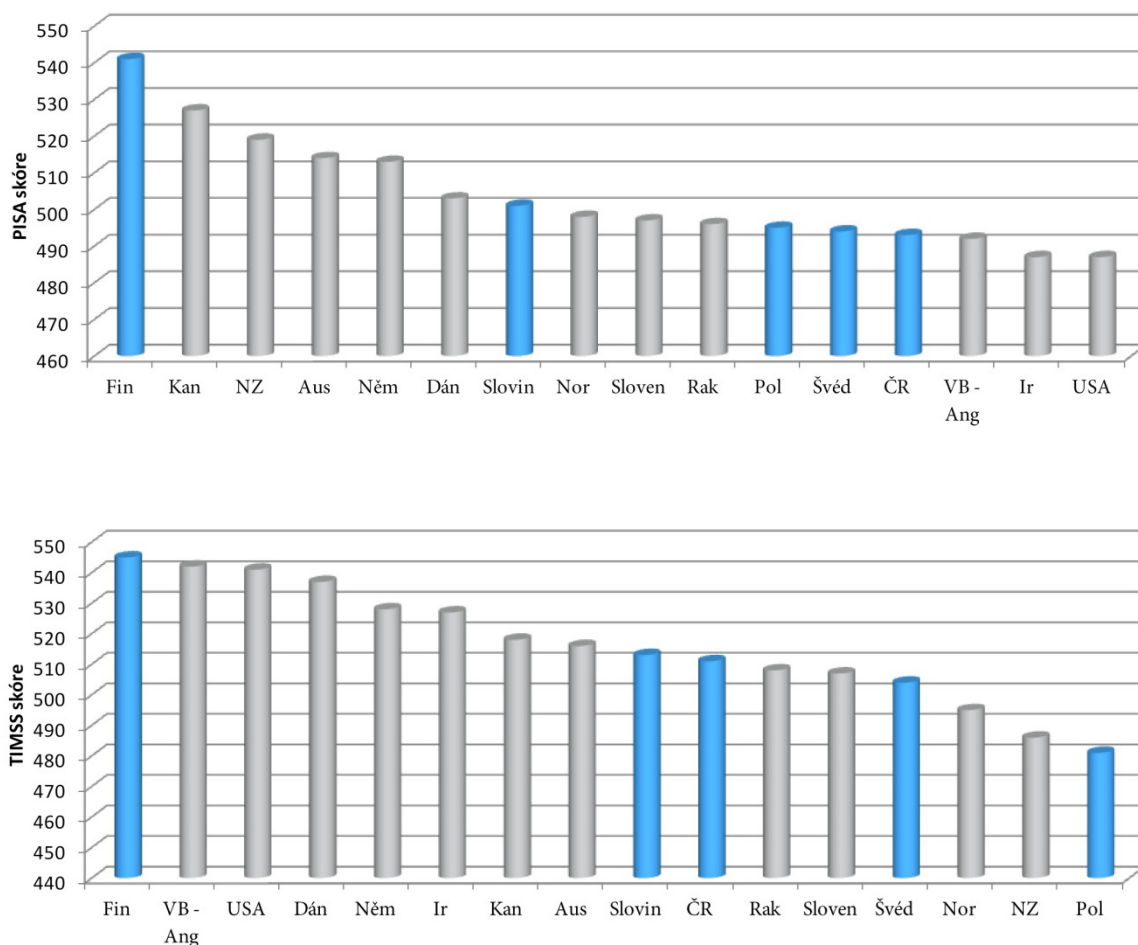
Obrázek 2-4: Výsledky sledovaných zemí OECD ve čtenářské gramotnosti testování PISA 2009 (nahore) a PIRLS 2011 (dole) vzhledem k relevanci konceptu základních gramotností v koncepčních dokumentech vztahujících se ke vzdělávání



Pozn.: Šedou barvou sledované země OECD se spíše vysokou relevancí základních gramotností v koncepčních dokumentech, modrou barvou sledované země OECD se spíše nízkou relevancí základních gramotností v koncepčních dokumentech

Zdroj: vlastní zpracování na základě databáze PISA 2009 a PIRLS 2011, závěry tabulky 2-20

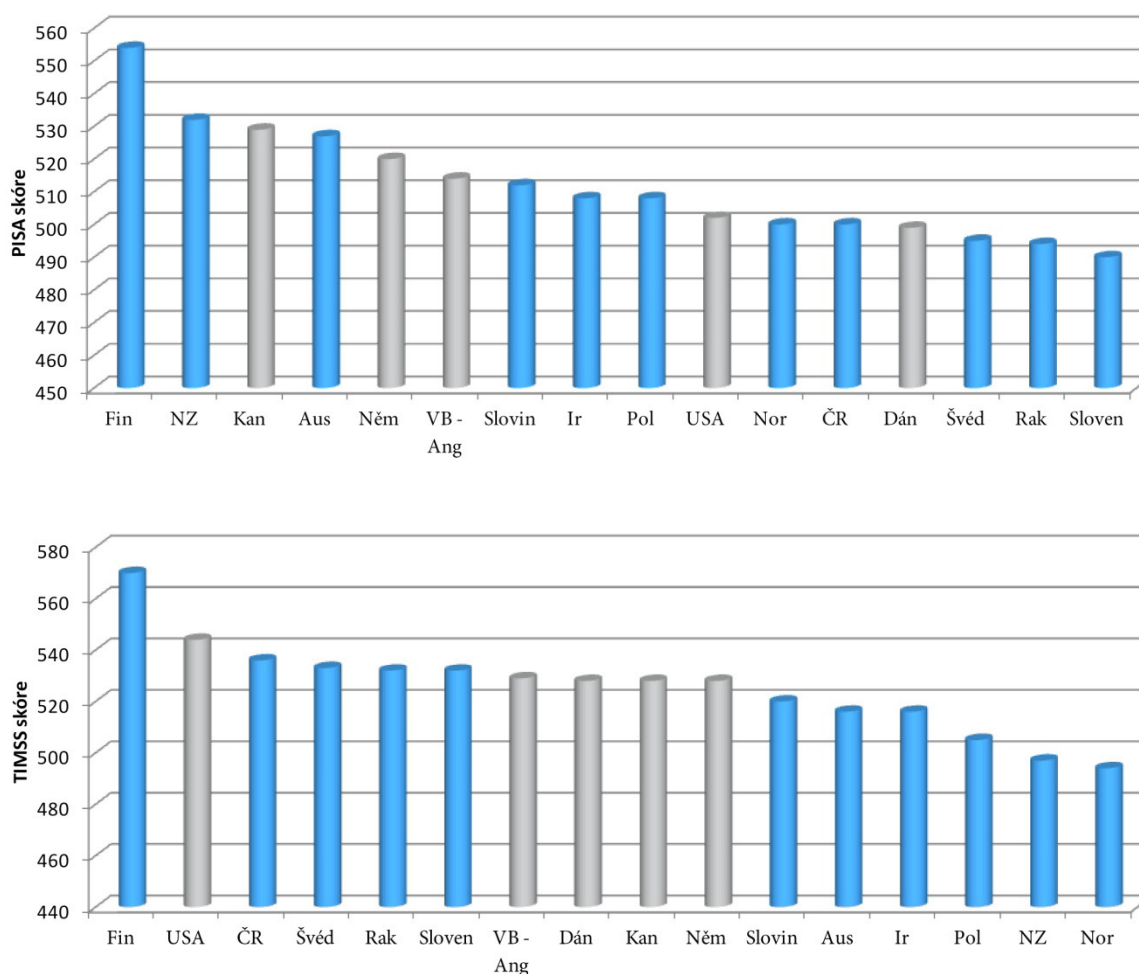
Obrázek 2-5: Výsledky sledovaných zemí OECD v matematické gramotnosti testování PISA 2009 (nahore) a TIMSS 2011 ve 4. roce studia (dole) vzhledem k relevanci konceptu základních gramotností v koncepčních dokumentech vztahujících se ke vzdělávání



Pozn.: Šedou barvou sledované země OECD se spíše vysokou relevancí základních gramotností v koncepčních dokumentech, modrou barvou sledované země OECD se spíše nízkou relevancí základních gramotností v koncepčních dokumentech

Zdroj: vlastní zpracování na základě databáze PISA 2009 a TIMSS 2011, závěry tabulky 2-20

Obrázek 2-6: Výsledky sledovaných zemí OECD v přírodovědné gramotnosti testování PISA 2009 (nahore) a TIMSS 2011 ve 4. roce studia (dole) vzhledem k důrazu na koncept přírodovědné gramotnosti v koncepčních dokumentech vztahujících se ke vzdělávání



Pozn.: Šedou barvou sledované země OECD s vysokým důrazem na koncept přírodovědné gramotnosti v koncepčních dokumentech, modrou barvou sledované země OECD se spíše nízkou relevancí základních gramotností v koncepčních dokumentech

Zdroj: vlastní zpracování na základě databáze PISA 2009 a TIMSS 2011, závěry tabulky 2-20

Obrázky 2-4, 2-5 a 2-6 potvrzují předpoklad o ambivalenci vztahů mezi významem základních gramotností v koncepčních dokumentech sledovaných zemí na jedné straně a dosaženou úrovní základních gramotností v mezinárodních testováních na straně druhé. Obecně lze říci, že myšlenka základních gramotností je určitým způsobem zohledněna v koncepčních dokumentech všech sledovaných zemí, a rozhodující význam pak mají teprve předpoklady a způsoby implementace přístupů ke zvyšování jejich úrovně.

2.3 Rámcové podmínky škol pro rozvoj základních gramotností

Hodnocení rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností ve sledovaných zemích je založeno na indikátorech dílčích kategorií, které považujeme za relevantní vzhledem k jejich dosahovaným vzdělávacím výsledkům. Tabulky 2-24 a 2-25 představují tyto kategorie ve členění na kategorie obecných indikátorů relevantních napříč základními gramotnostmi a na kategorie specifických indikátorů relevantních pro některé základní gramotnosti. V tomto ohledu je naše pozornost zaměřena na čtenářskou, matematickou, přírodovědnou a informační gramotnost. Uvedené kategorie byly následně pro hodnocené země naplněny dílčími indikátory v podobě:

- indikátorů OECD v oblasti vzdělávání (viz rovněž OECD 2013c),
- indikátorů kontextových dotazníků mezinárodních testování PISA 2009, PIRLS 2011 a TIMSS 2011.

Vyhodnocení rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je následně provedeno jednak pro jednotlivé sledované země a jednak souhrnně pro všechny země, a to s využitím následujícího metodického postupu:

- Hodnocení jednotlivých zemí je založeno na srovnání hodnoty indikátoru dané země s průměrnou hodnotou stejného indikátoru všech hodnocených zemí OECD, přičemž získaná hodnota je standardizovaná prostřednictvím vydělení směrodatnou odchylkou. Zohledněny jsou zároveň dvě situace vzhledem ke skutečnosti, zda je za pozitivní považována maximalizace nebo minimalizace hodnot indikátorů. Ve druhém případě je výsledná standardizovaná hodnota rozdílu vynásobena hodnotou -1 ¹³⁵. Tento krok je motivován snahou, aby v grafickém vyjádření postavení jednotlivých zemí byly hodnoty považované za lepší umístěny vpravo a hodnoty považované za horší vlevo. Zdůrazňujeme, že v některých případech nemusí být rozhodnutí o lepších či horších hodnotách plně opodstatněné a argumenty lze najít pro různé názory. Konečně uvedme, že rozhodování o lepších či horších hodnotách nezohledňuje aspekt ekonomické efektivity.
- Souhrnné hodnocení pro všechny země je založeno na konstrukci kompozitního ukazatele pro každou z definovaných kategorií indikátorů. Využity jsou přitom standardizované hodnoty indikátorů v návaznosti na předchozí bod metodického postupu. Kompozitní ukazatele jsou utvářeny na bázi tradičních multikriteriálních metod s využitím vah indikátorů. Stanovení vah jednotlivých indikátorů je blíže popsáno v závěrečné syntetizující podkapitole. Vlastní výpočetní algoritmus je pak založen na aditivním iteračním postupu násobení váhy a hodnoty indikátoru pro každou zemi. Výsledná hodnota kompozitního indikátoru pro jednotlivé země je využita jednak pro stanovení pořadí zemí v rámci hodnocení dané kategorie indikátorů a jednak pro jejich zařazení do typologie zemí. Vlastní typologie zemí má čtyři možné typy, pro něž jsou hraniční hodnoty pro zařazení země stanoveny jako průměr a hodnoty součtu a rozdílu průměru a jednonásobku směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele zemí.

¹³⁵ Tento krok se týká indikátorů O2-1, O3-7 až O3-11, O4-3 až O4-5, O5-5, O6-1 až O6-5, O6-8, S1-1, S1-6, S2-1, S3-1, S3-4, u nichž je za pozitivní považována minimalizace.

Tabulka 2-24: Přehled obecných indikátorů relevantních pro vybrané kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností

Kategorie	Indikátory
1. Výše financování vzdělávání	O1-1 a O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka (OECD 2010, USD – PPP) – ZŠ a SŠ O1-3 a O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP (OECD 2010, %) – ZŠ a SŠ
2. Účast na rané fázi vzdělávání	O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání (PISA, počet roků) O2-2: Podíl zapsaných dětí do předškolního vzdělávání ve věku 4 let (OECD 2011, %) O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok (PISA, %)
3. Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů	O3-1, O3-2 a O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele (OECD 2011, USD – PPP) – ZŠ, nižší a vyšší stupeň SŠ O3-4, O3-5 a O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe (OECD 2011, USD – PPP) – ZŠ, nižší a vyšší stupeň SŠ O3-7: Průměrná velikost třídy (OECD 2011, počet žáků ve třídě) – ZŠ O3-8: Průměrná velikost třídy (PISA, počet žáků ve třídě) – nižší SŠ O3-9, O3-10 a O3-11: Celková výuková zátěž učitele za rok (OECD 2011, hod.) – ZŠ, nižší a vyšší stupeň SŠ
4. Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví	O4-1 a O4-2: Podíl učitelů do 39 let na celkovém počtu učitelů (OECD 2011, %) – ZŠ a SŠ O4-3, O4-4 a O4-5: Podíl žen na celkovém počtu učitelů (OECD 2011, %) – ZŠ, nižší a vyšší stupeň SŠ
5. Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání	O5-1: Souhlas s tvrzením o existenci konkurenční školy v okolí (PISA, %) O5-2: Podíl škol, které seskupují žáky do tříd podle schopností v aspoň jednom předmětu (PISA, %) O5-3: Podíl škol, které seskupují žáky do skupin ve třídě podle schopností v aspoň jednom předmětu (PISA, %) O5-4: Podíl škol se silným tlakem rodičů na kvalitu vzdělávání (PISA, %) O5-5: První rok výběru školy (PISA, počet let)
6. Kvalita výukového prostředí školy	O6-1: Podíl škol s více než 20 % žáků s jiným prvním jazykem než jazyk testu (PISA, %) ¹³⁶ O6-2: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání nízkých očekávání učitelů k žákům jako překážky výuky (PISA, %) O6-3: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání vztahů učitel-žák jako překážky výuky (PISA, %) O6-4: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání narušování výuky žáky jako překážky výuky (PISA, %) O6-5: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání chybějícího respektu žáků k učitelům jako překážky výuky (PISA, %) O6-6: Podíl odpovědí žáků „silně souhlasím“ s pozitivním vztahem učitel-žák (PISA, %) O6-7: Podíl odpovědí žáků „silně souhlasím“ s ochotou dodatečné pomoci žákovi ze strany učitele (PISA, %) O6-8: Podíl odpovědí žáků „vždy“ a „ve většině hodin“ týkající se hluku a narušování výuky ve třídě (PISA, %) O6-9: Podíl žáků navštěvujících školy nepotýkající se s problémy s disciplínou a bezpečností (průměr PIRLS/TIMSS %)
7. Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka	O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním (OECD 2011, %) O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu (PISA, bezrozměrná proměnná) O7-3: Podíl žáků s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním (průměr PIRLS/TIMSS, %)

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

¹³⁶ Silná korelace ukazatele s obdobně koncipovaným ukazatelem PIRLS/TIMSS

Tabulka 2-25: Přehled specifických indikátorů relevantních pro rámcové podmínky škol pro rozvoj vybraných druhů základní gramotnosti

Kategorie	Indikátory
1. Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti	<p>S1-1: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání nedostatku kvalifikovaných učitelů jako překážky výuky (PISA, %)</p> <p>S1-2: Podíl žáků navštěvujících školy neovlivněné nedostatkem faktorů[*] výuky čtení (PIRLS, %)</p> <p>S1-3: Podíl žáků vyučovaných učiteli nedeklarujícími problémy pracovních podmínek (PIRLS, %)</p> <p>S1-4: Podíl žáků majících doma více než 100 knih (PIRLS, %)</p> <p>S1-5: Podíl domácností žáků vybavených klasickou literaturou (PISA, %)</p> <p>S1-6: Podíl žáků nečtoucích pro zábavu (PISA, %)</p> <p>S1-7: Podíl žáků silně souhlasících, že čtení je koníček (PISA, %)</p> <p>S1-8: Podíl žáků majících rádo čtení (PIRLS, %)</p> <p>S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka týdně – konec povinné školní docházky (PISA, hod.)</p> <p>S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení ročně – 4. rok studia (PIRLS, hod.)</p> <p>S1-11: Podíl žáků vtažených do průběhu výuky (PIRLS, %)</p> <p>S1-12: Podíl žáků účastnících se rozšiřujících hodin jazyka (PISA, %)</p>
2. Kvalita předpokladů matematické gramotnosti	<p>S2-1: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání nedostatku kvalifikovaných učitelů jako překážky výuky (PISA, %)</p> <p>S2-2: Podíl žáků navštěvujících školy neovlivněné nedostatkem faktorů[*] výuky matematiky (TIMSS, %)</p> <p>S2-3: Podíl žáků vyučovaných učiteli nedeklarujícími problémy pracovních podmínek (TIMSS, %)</p> <p>S2-4: Podíl domácností žáků vybavených technickou literaturou (PISA, %)</p> <p>S2-5: Podíl žáků majících rádo matematiku (TIMSS, %)</p> <p>S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky týdně – konec povinné školní docházky (PISA, hod.)</p> <p>S2-7: Počet vyučovacích hodin matematiky ročně – 4. rok studia (TIMSS, hod.)</p> <p>S2-8: Podíl žáků vtažených do průběhu výuky (TIMSS, %)</p> <p>S2-9: Podíl žáků účastnících se rozšiřujících hodin matematiky (PISA, %)</p>
3. Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti	<p>S3-1: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání nedostatku kvalifikovaných učitelů jako překážky výuky (PISA, %)</p> <p>S3-2: Podíl žáků navštěvujících školy neovlivněné nedostatkem faktorů[*] výuky přírodovědy (TIMSS, %)</p> <p>S3-3: Podíl žáků vyučovaných učiteli nedeklarujícími problémy pracovních podmínek (TIMSS, %)</p> <p>S3-4: Součet odpovědí ředitelů škol „hodně“ a „do jisté míry“ v rámci míry vnímání nedostatku laboratorního vybavení jako překážky výuky (PISA, %)</p> <p>S3-5: Podíl žáků majících rádo přírodovědu (TIMSS, %)</p> <p>S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy týdně – konec povinné školní docházky (PISA, hod.)</p> <p>S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy ročně – 4. rok studia (TIMSS, hod.)</p> <p>S3-8: Podíl žáků vtažených do průběhu výuky (TIMSS, %)</p> <p>S3-9: Podíl žáků účastnících se rozšiřujících hodin přírodovědy (PISA, %)</p>
4. Kvalita předpokladů informační gramotnosti	<p>S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka (PISA, poměr)</p> <p>S4-2: Počet počítačů s přístupem na internet ve škole na 1 žáka (PISA, poměr)</p> <p>S4-3: Podíl domácností žáků vybavených počítačem (PISA, %)</p> <p>S4-4: Podíl domácností žáků vybavených počítačem s připojením k internetu (PISA, %)</p> <p>S4-5: Podíl žáků navštěvujících školu s 1 počítačem na 1 až 2 žáky (průměr PIRLS/TIMSS, %)</p>

^{*} Faktory výuky – lidské zdroje, materiálové vybavení, budovy, prostor, počítače a další

Zdroj: databáze PISA 2009, PIRLS/TIMSS 2011, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.1 Austrálie

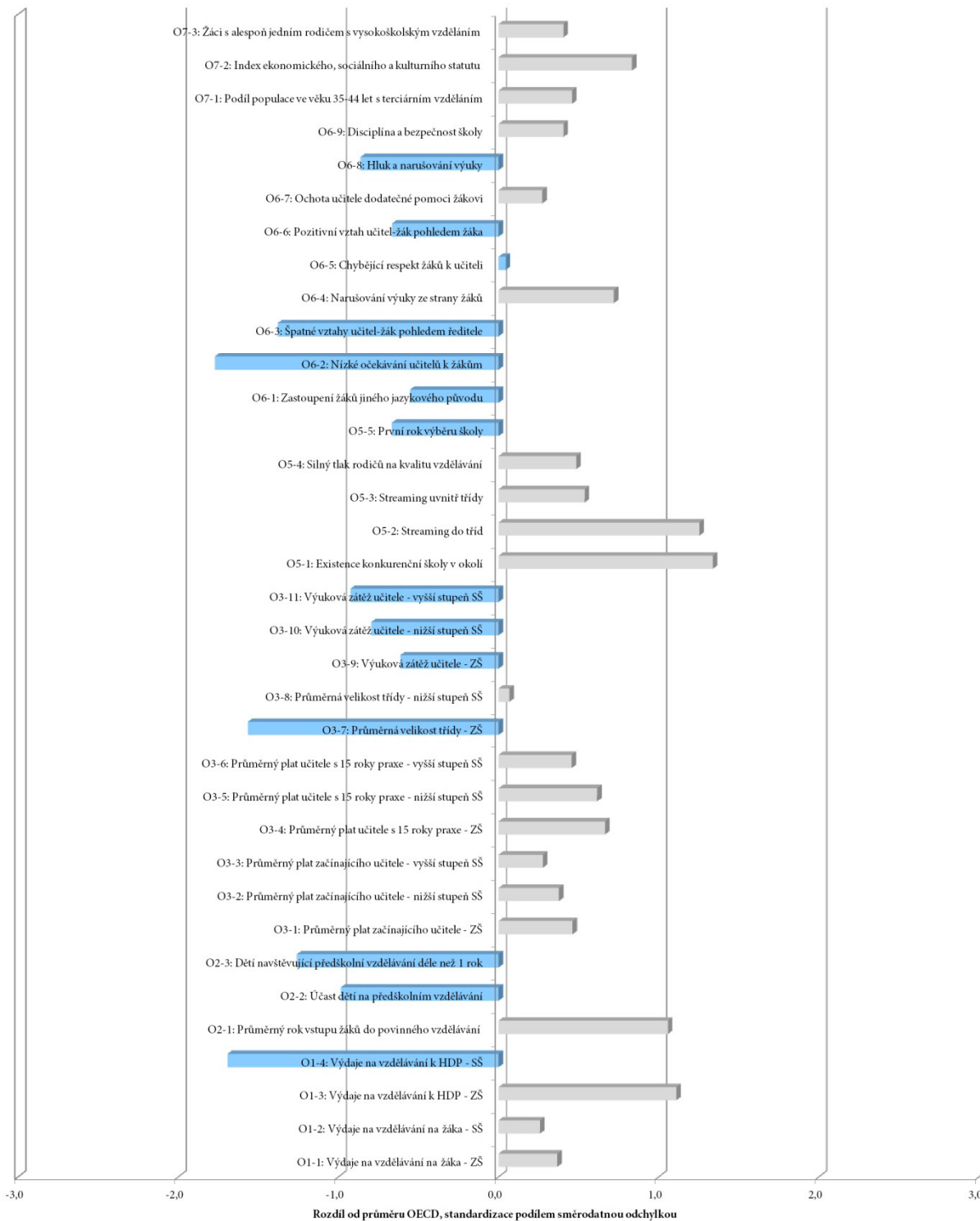
Obrázky 2-7 a 2-8 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek australských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-26 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Austrálie dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-26: Přehled obecných a specifických indikátorů Austrálie s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP – ZŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O5-2: Streaming žáků do tříd S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S2-7: Počet vyučovacích hodin matematiky - 4. rok studia S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka S4-2: Počet počítačů s přístupem na internet ve škole na žáka
Relativně negativní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP – SŠ O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O3-7: Průměrná velikost třídy – ZŠ O6-2: Nízké očekávání učitelů k žákům O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S3-1: Přírodovědná gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

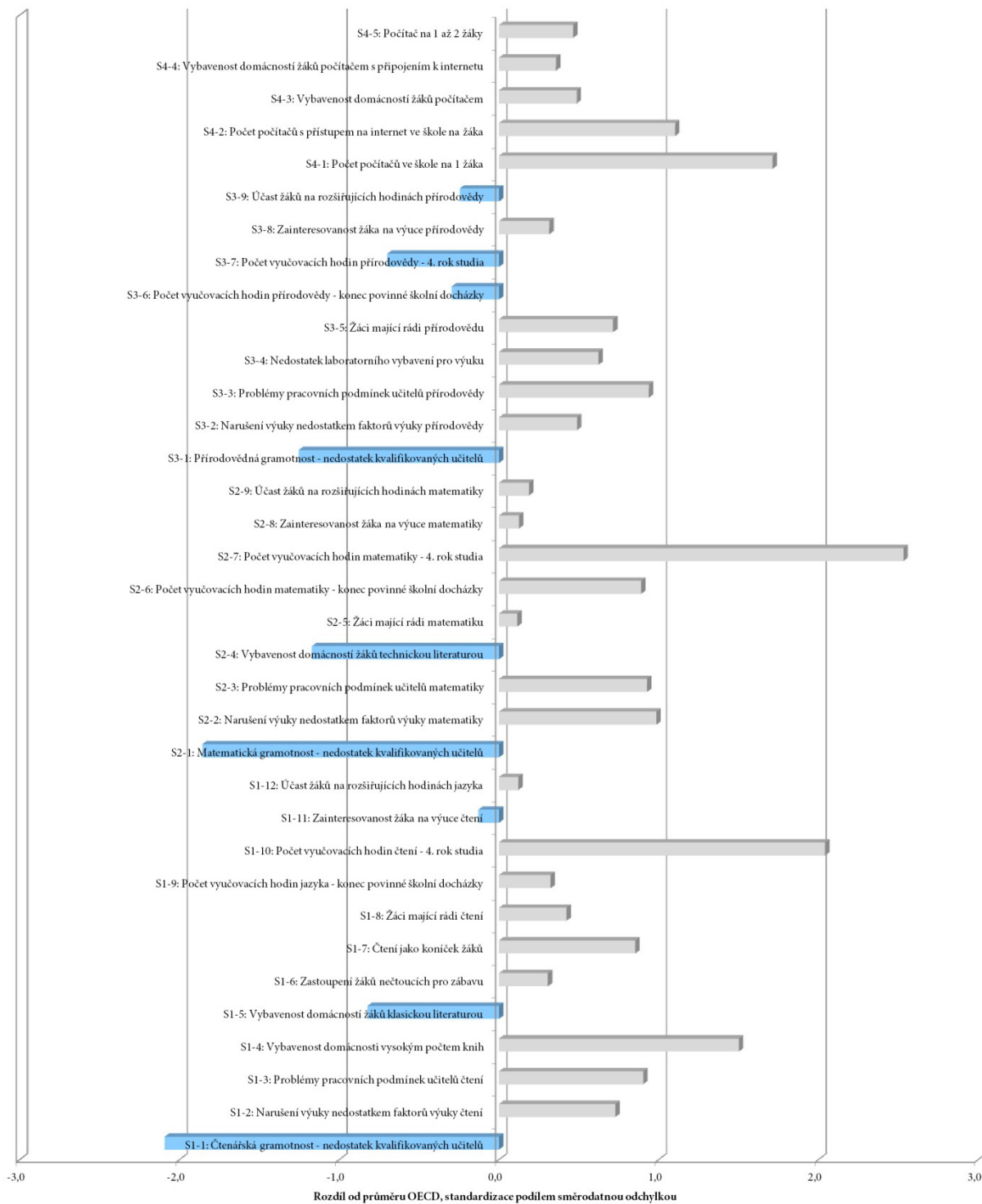
Obrázek 2-7: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Austrálii



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-8: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Austrálii



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.2 Dánsko

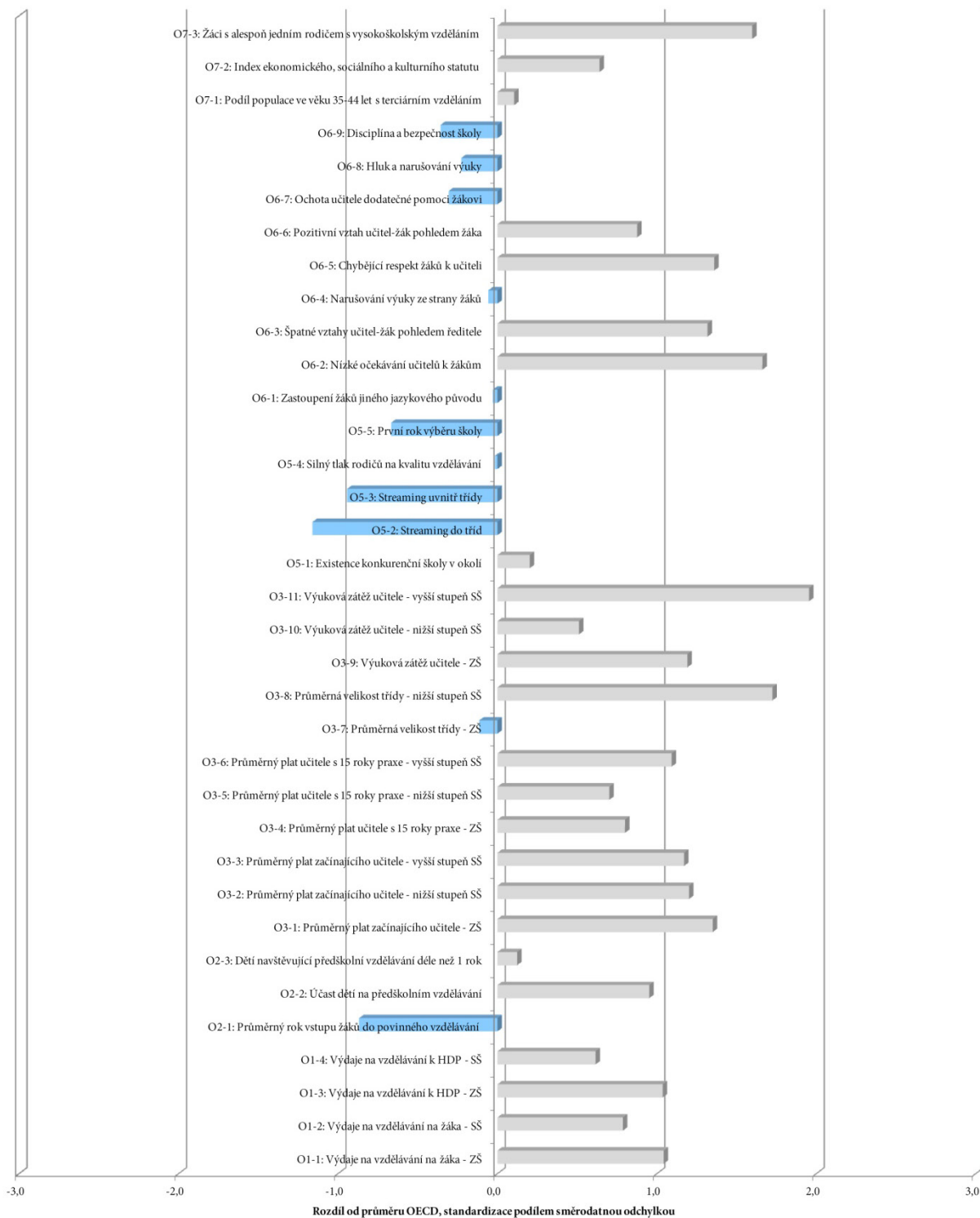
Obrázky 2-9 a 2-10 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek dánských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-27 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Dánsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je nižší než -1,0.

Tabulka 2-27: Přehled obecných a specifických indikátorů Dánska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	<p>O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka – ZŠ</p> <p>O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP – ZŠ</p> <p>O3-1: Průměrný plat začínajícího učitele – ZŠ</p> <p>O3-2: Průměrný plat začínajícího učitele - nižší stupeň SŠ</p> <p>O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele - vyšší stupeň SŠ</p> <p>O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - vyšší stupeň SŠ</p> <p>O3-8: Průměrná velikost třídy - nižší stupeň SŠ</p> <p>O3-9: Výuková zátěž učitele – ZŠ</p> <p>O3-11: Výuková zátěž učitele - vyšší stupeň SŠ</p> <p>O6-2: Nízké očekávání učitelů k žákům</p> <p>O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele</p> <p>O6-5: Chybějící respekt žáků k učiteli</p> <p>O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním</p> <p>S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu</p> <p>S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka - konec povinné školní docházky</p> <p>S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka</p> <p>S4-2: Počet počítačů s přístupem na internet ve škole na žáka</p>
Relativně negativní	<p>O5-2: Streaming do tříd</p> <p>S1-7: Čtení jako koníček žáků</p> <p>S1-8: Žáci mající rádi čtení</p> <p>S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení</p> <p>S1-12: Účast žáků na rozšiřujících hodinách jazyka</p> <p>S2-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky matematiky</p> <p>S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky</p> <p>S2-5: Žáci mající rádi matematiku</p> <p>S2-7: Počet vyučovacích hodin matematiky - 4. rok studia</p> <p>S2-8: Zainteresovanost žáka na výuce matematiky</p> <p>S3-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky přírodovědy</p> <p>S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy</p> <p>S3-8: Zainteresovanost žáka na výuce přírodovědy</p>

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

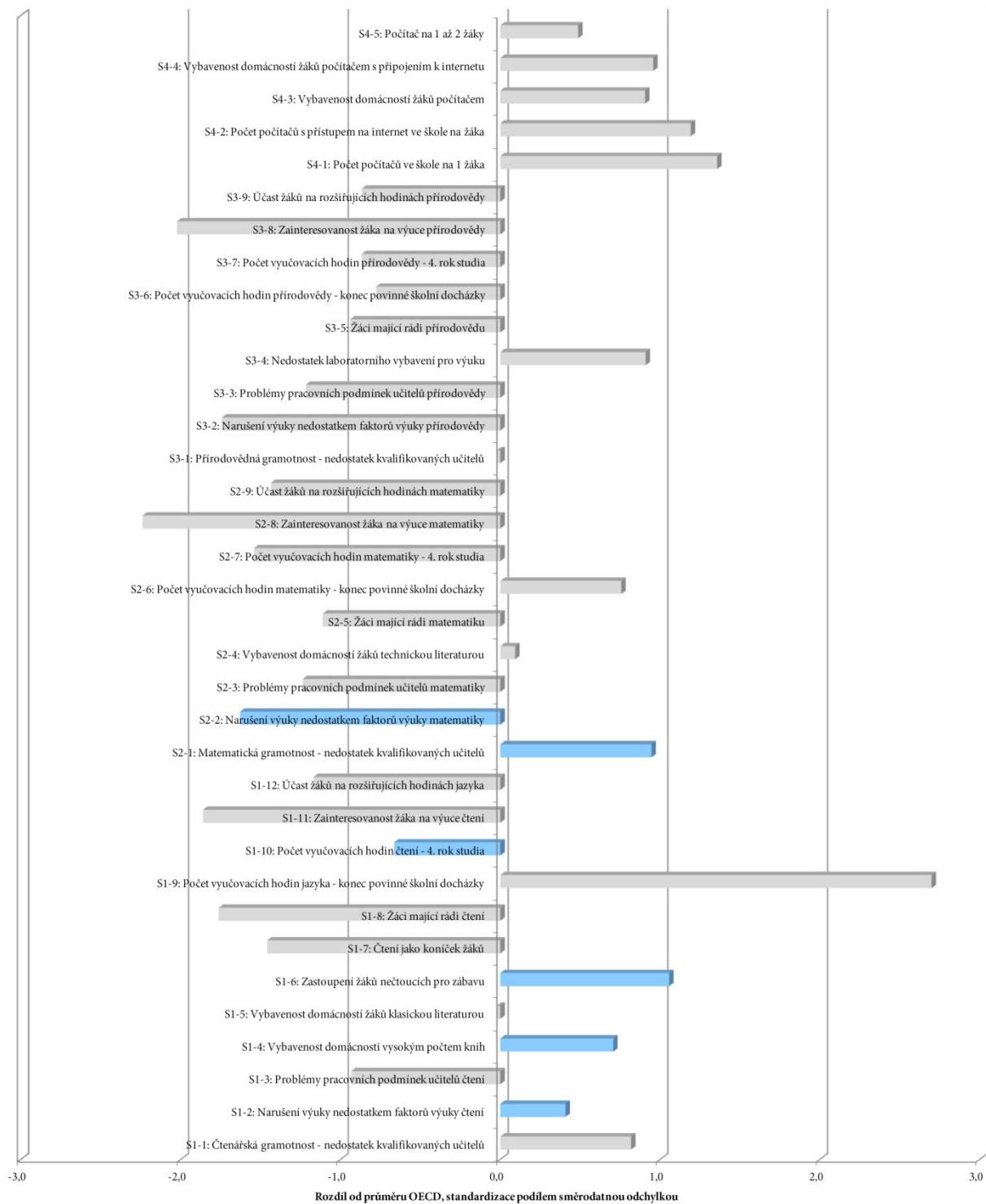
Obrázek 2-9: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Dánsko



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-10: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Dánsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.3 Finsko

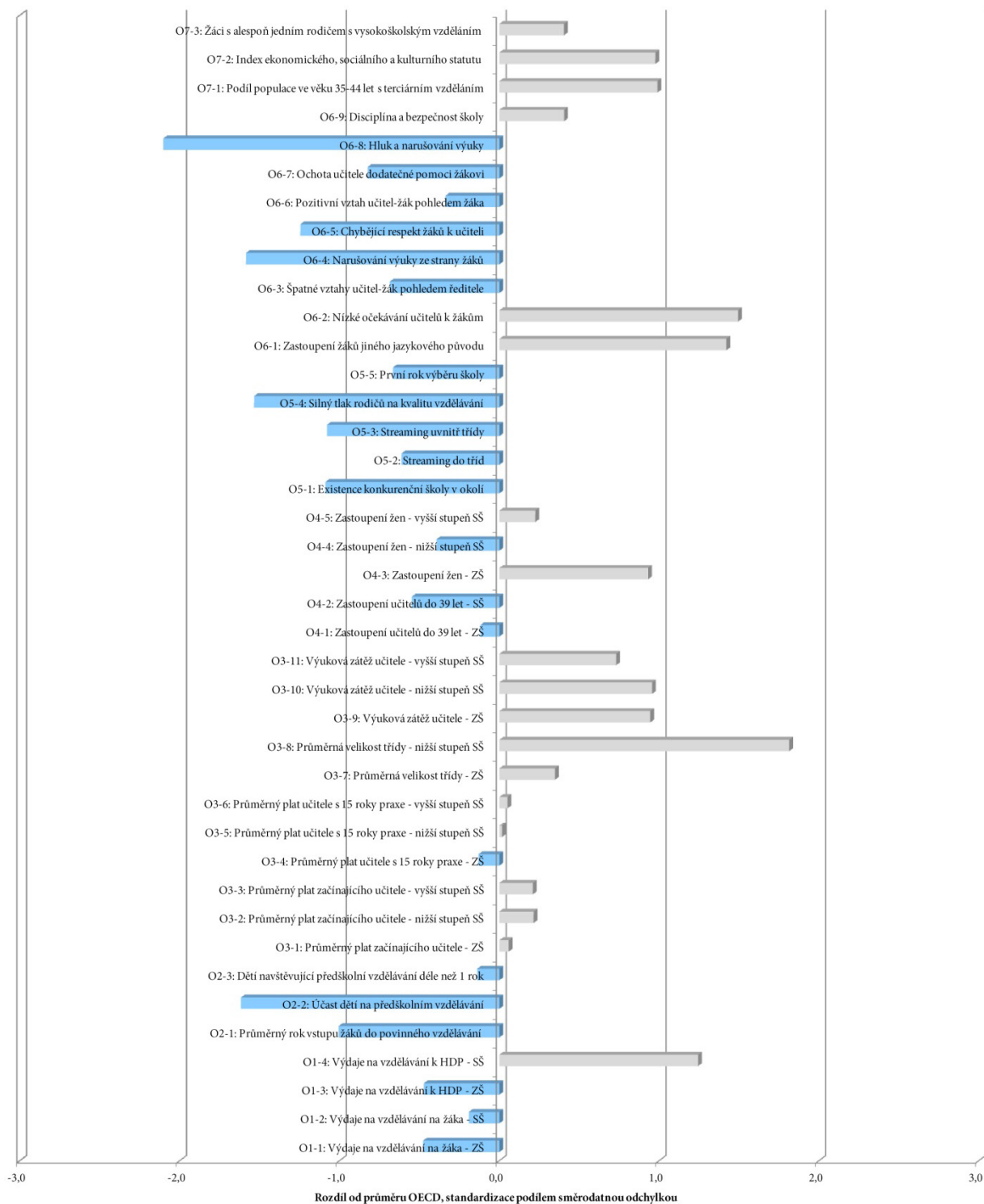
Obrázky 2-11 a 2-12 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek finských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-28 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Finsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-28: Přehled obecných a specifických indikátorů Finska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP – SŠ O3-8: Průměrná velikost třídy - nižší stupeň SŠ O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu O6-2: Nízké očekávání učitelů k žákům S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia S4-4: Vybavenost domácností žáků počítačem s připojením k internetu
Relativně negativní	O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O2-2: Účast dětí na předškolním vzdělávání O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O5-3: Streaming uvnitř třídy O5-4: Silný tlak rodičů na kvalitu vzdělávání O6-4: Narušování výuky ze strany žáků O6-5: Chybějící respekt žáků k učiteli O6-8: Hluk a narušování výuky S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka - konec povinné školní docházky S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení S1-12: Účast žáků na rozšiřujících hodinách jazyka S2-5: Žáci mající rádi matematiku S2-8: Zainteresovanost žáka na výuce matematiky S2-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách matematiky S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu S3-8: Zainteresovanost žáka na výuce přírodovědy S3-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy

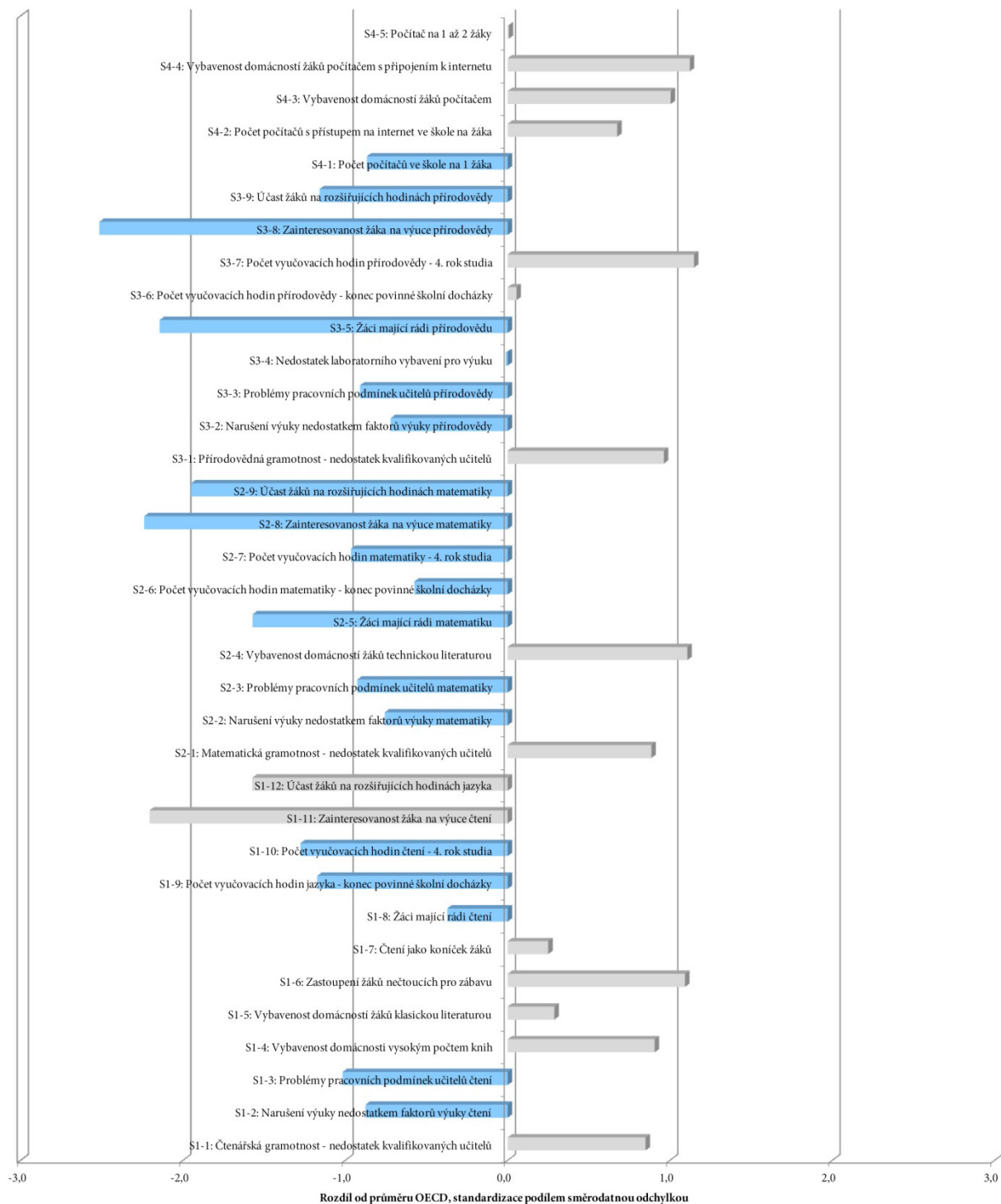
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-11: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Finsko



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-12: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Finsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.4 Irsko

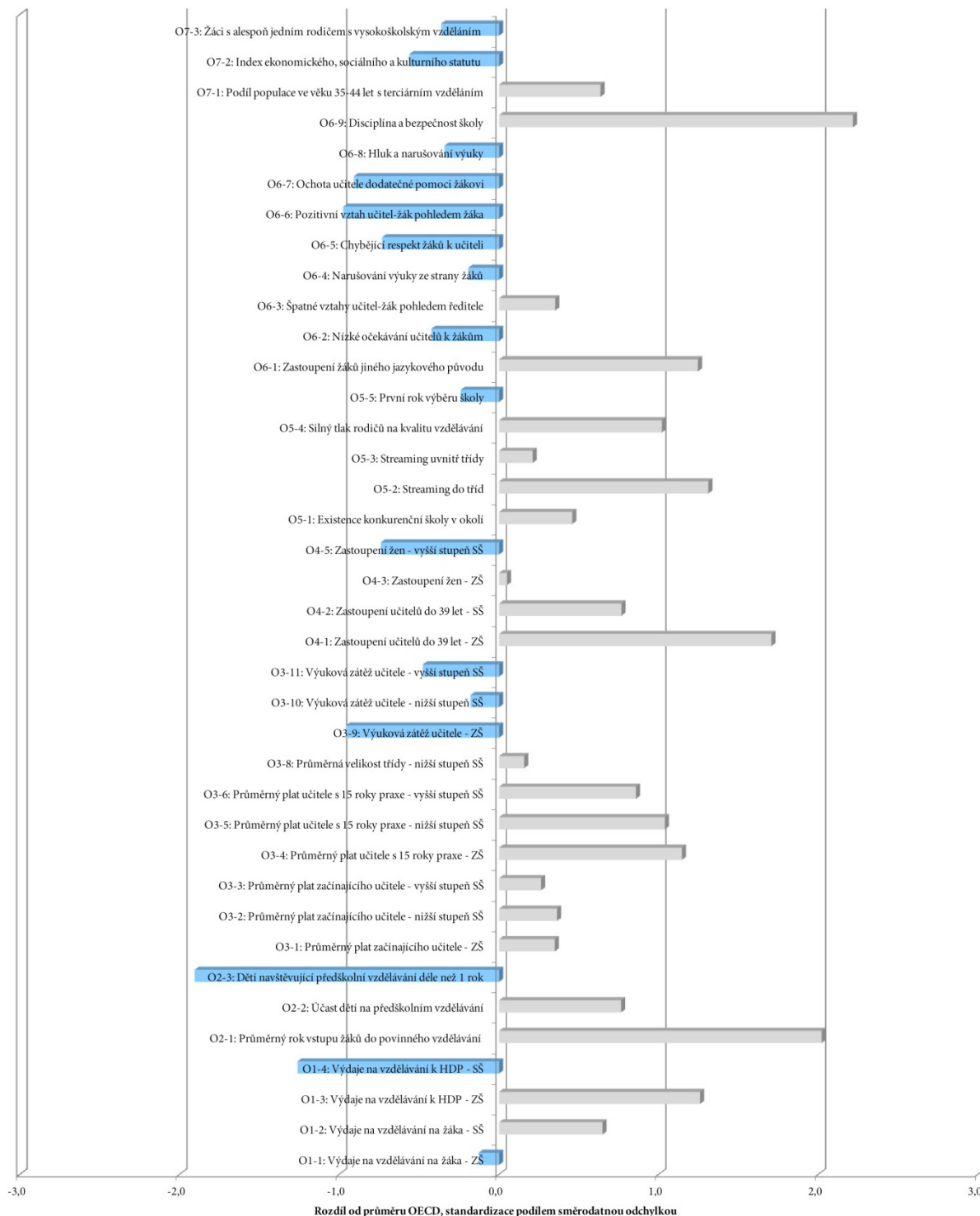
Obrázky 2-13 a 2-14 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek irských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-29 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Irsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-29: Přehled obecných a specifických indikátorů Irska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP – ZŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let – ZŠ O5-2: Streaming do tříd O5-4: Silný tlak rodičů na kvalitu vzdělávání O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu O6-9: Disciplína a bezpečnost školy S1-8: Žáci mající rádi čtení S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky - konec povinné školní docházky S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu
Relativně negativní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP – SŠ O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S4-3: Vybavenost domácností žáků počítačem

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

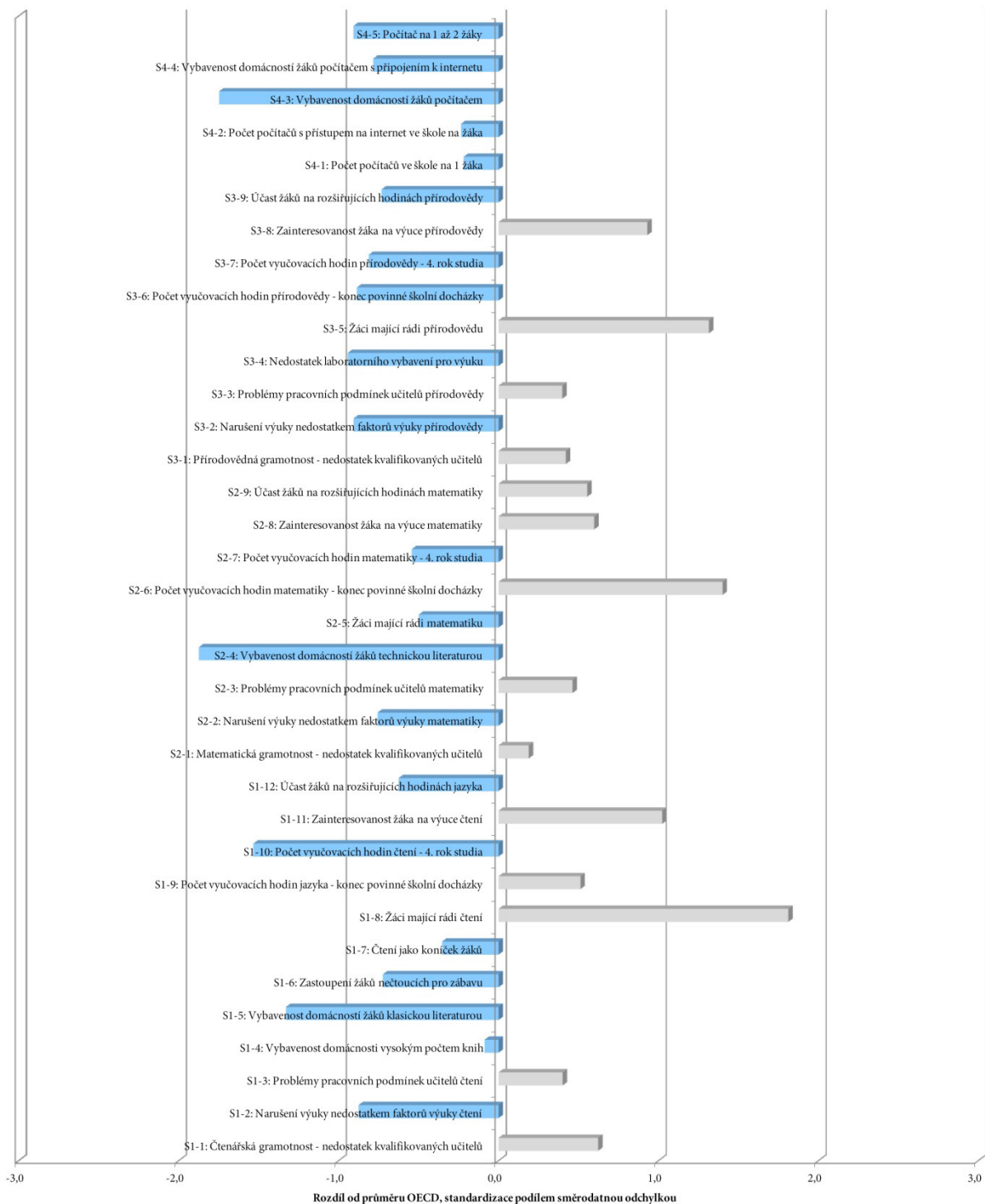
Obrázek 2-13: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Irsko



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-14: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Irsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.5 Kanada

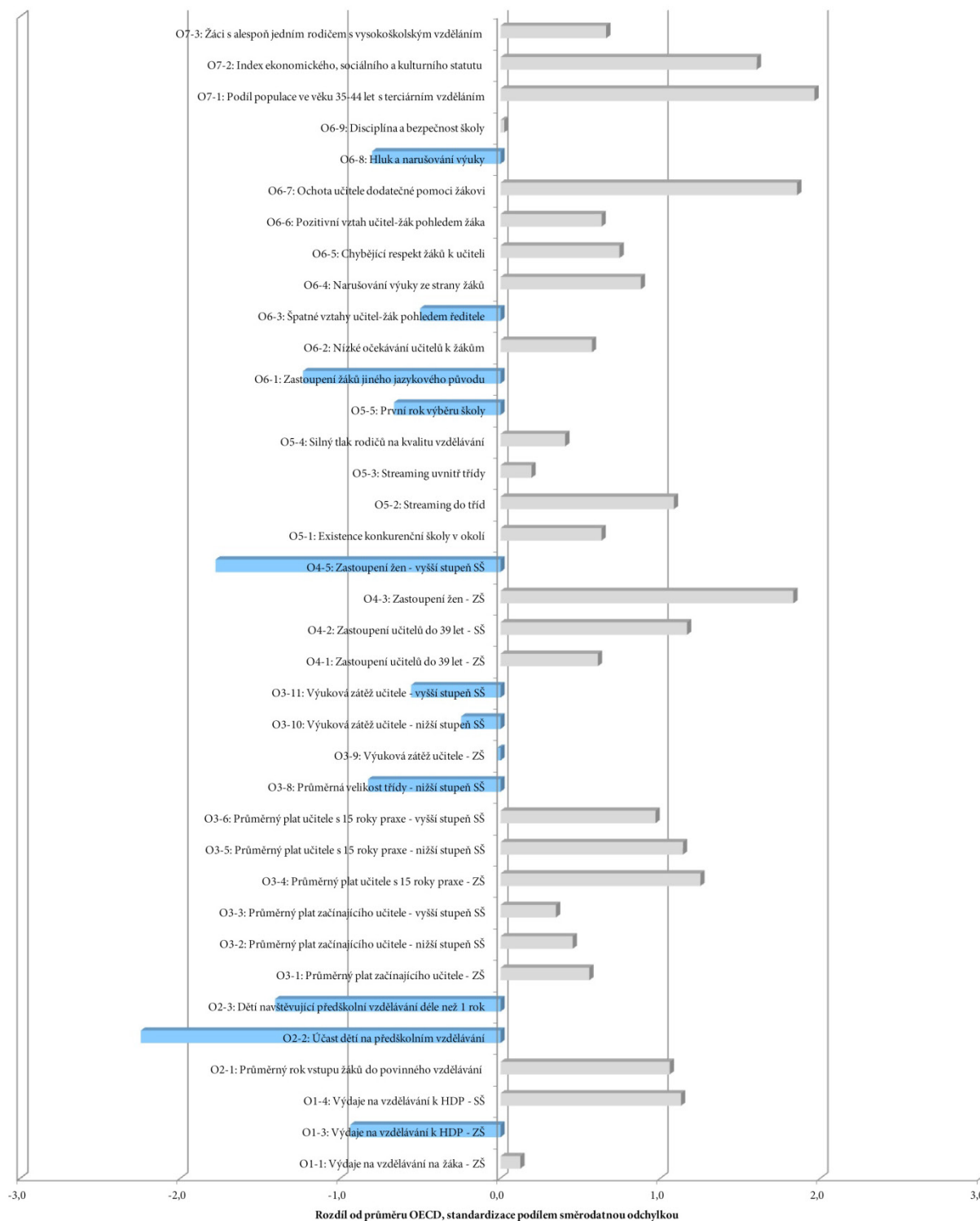
Obrázky 2-15 a 2-16 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek kanadských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-30 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Kanada dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-30: Přehled obecných a specifických indikátorů Kanady s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP – SŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ O4-2: Zastoupení učitelů do 39 let - SŠ O4-3: Zastoupení žen – ZŠ O5-2: Streaming do tříd O6-7: Ochota učitele dodatečné pomoci žákovi O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu S1-7: Čtení jako koníček žáků S1-8: Žáci mající rádi čtení S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení S3-4: Nedostatek laboratorního vybavení pro výuku
Relativně negativní	O2-2: Účast dětí na předškolním vzdělávání O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O4-5: Zastoupení žen - vyšší stupeň SŠ O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu S2-5: Žáci mající rádi matematiku S4-2: Počet počítačů s přístupem na internet ve škole na žáka

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

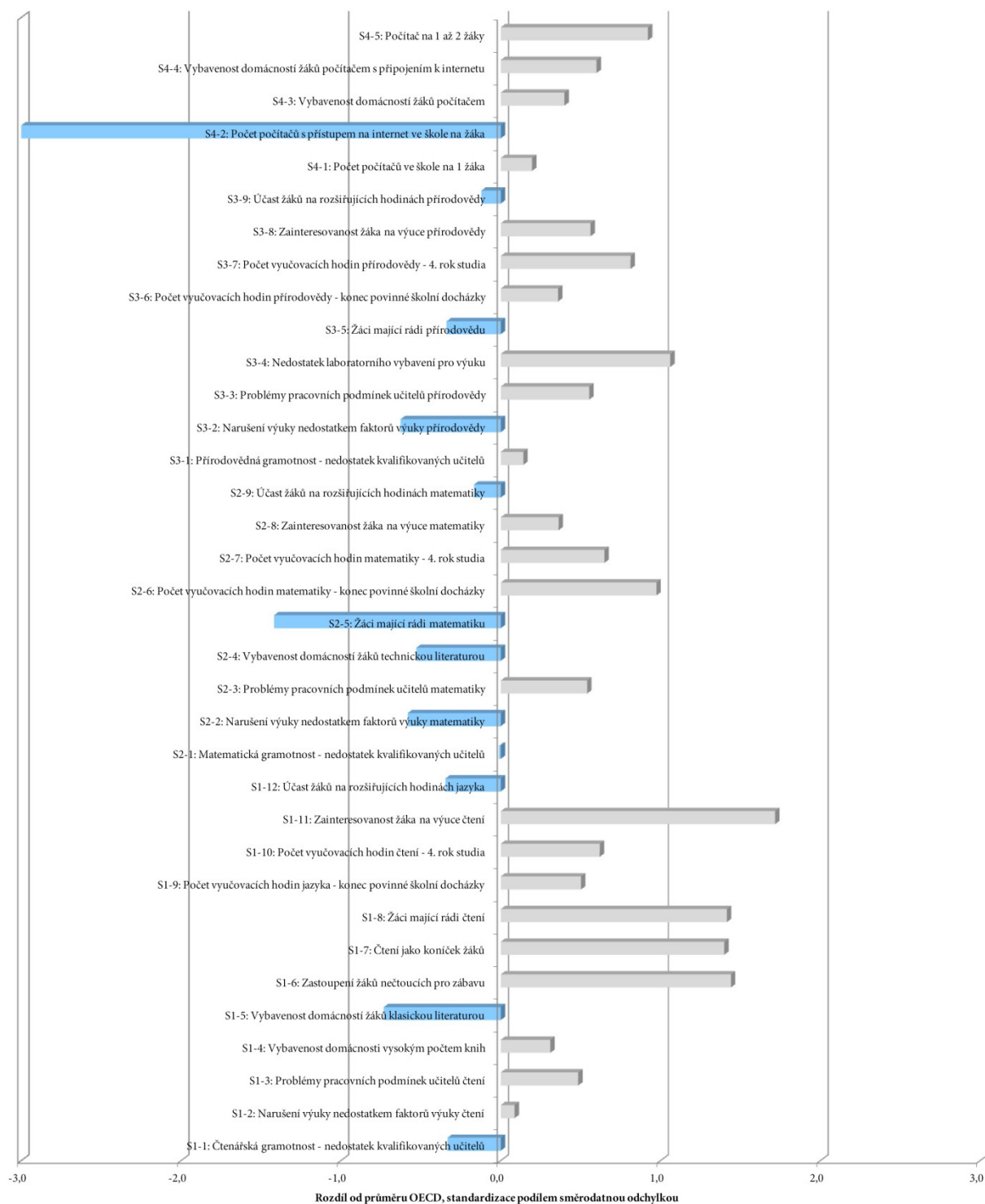
Obrázek 2-15: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Kanadu



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-16: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Kanadu



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.6 Německo

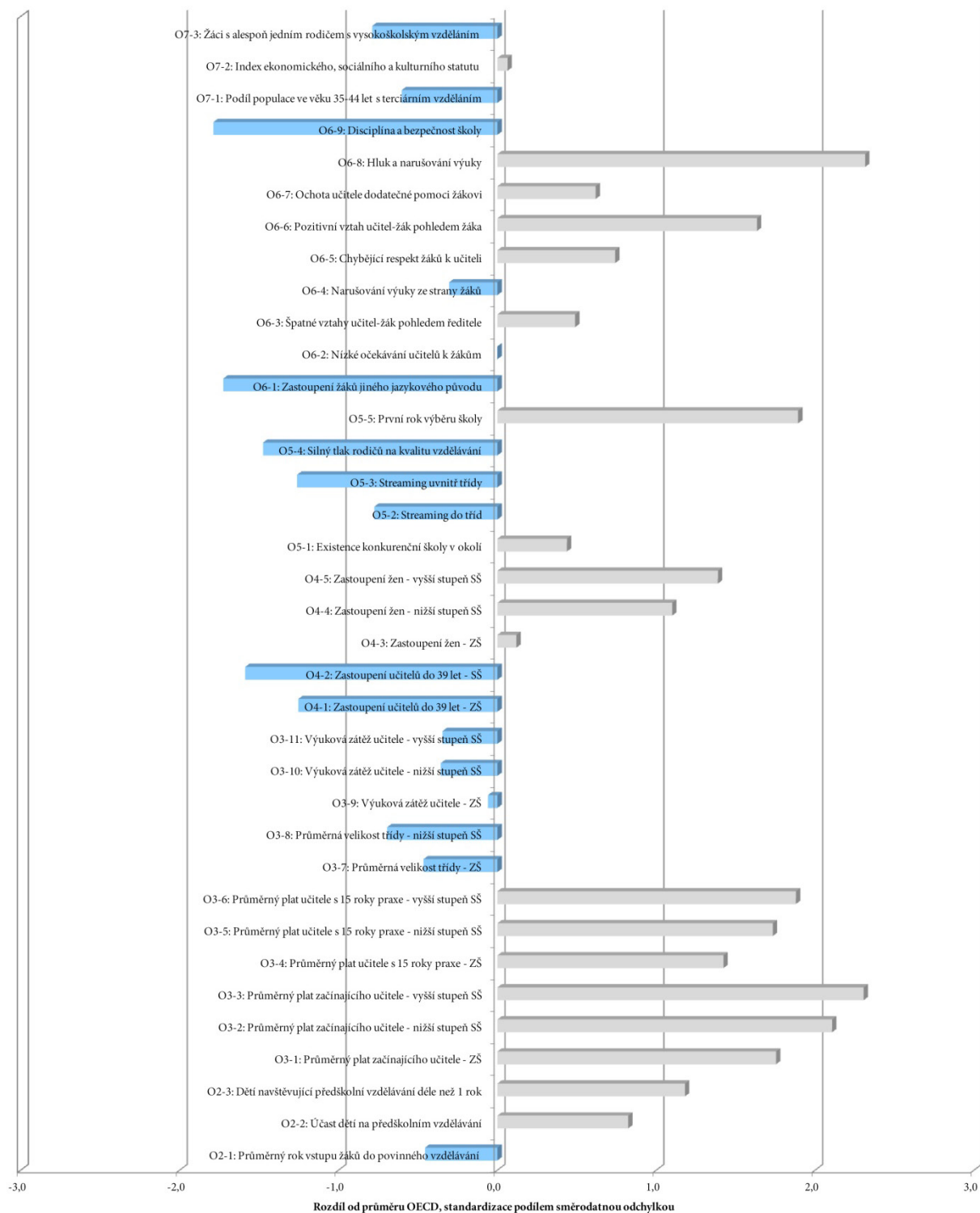
Obrázky 2-17 a 2-18 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek německých škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-31 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Německo dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je nižší než -1,0.

Tabulka 2-31: Přehled obecných a specifických indikátorů Německa s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	<p>O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok</p> <p>O3-1: Průměrný plat začínajícího učitele - ZŠ</p> <p>O3-2: Průměrný plat začínajícího učitele - nižší stupeň SŠ</p> <p>O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele - vyšší stupeň SŠ</p> <p>O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ</p> <p>O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ</p> <p>O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - vyšší stupeň SŠ</p> <p>O4-4: Zastoupení žen - nižší stupeň SŠ</p> <p>O4-5: Zastoupení žen - vyšší stupeň SŠ</p> <p>O5-5: První rok výběru školy</p> <p>O6-6: Pozitivní vztah učitel-žák pohledem žáka</p> <p>O6-8: Hluk a narušování výuky</p> <p>S1-7: Čtení jako koníček žáků</p> <p>S1-8: Žáci mající rádi čtení</p> <p>S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu</p> <p>S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - konec povinné školní docházky</p>
Relativně negativní	<p>O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let - ZŠ</p> <p>O4-2: Zastoupení učitelů do 39 let - SŠ</p> <p>O5-3: Streaming uvnitř třídy</p> <p>O5-4: Silný tlak rodičů na kvalitu vzdělávání</p> <p>O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu</p> <p>O6-9: Disciplína a bezpečnost školy</p> <p>S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů</p> <p>S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení</p> <p>S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů</p> <p>S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky</p> <p>S3-1: Přírodovědná gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů</p> <p>S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy</p> <p>S4-5: Počítač na 1 až 2 žáky</p>

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

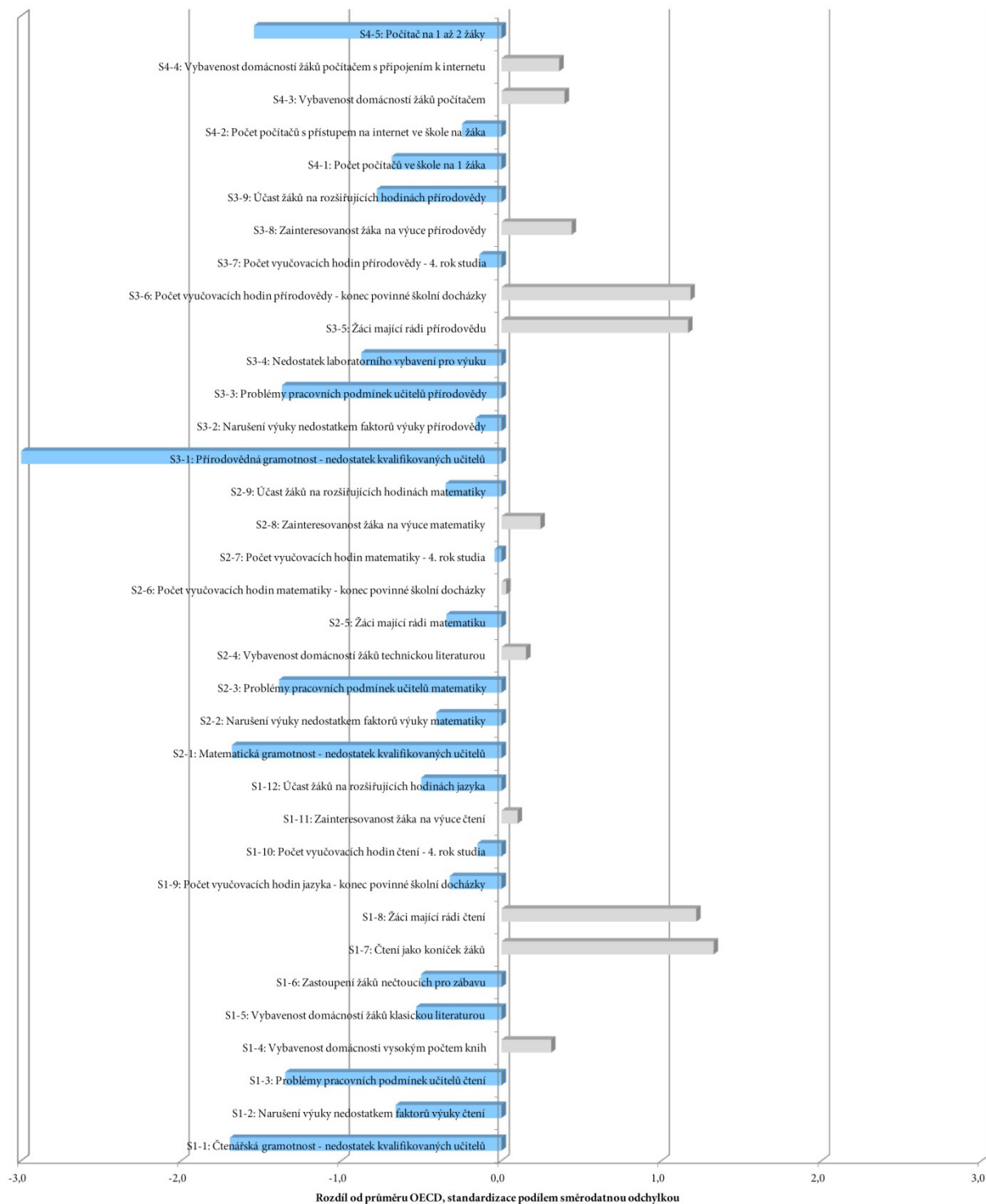
Obrázek 2-17: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Německo



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-18: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Německo



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.7 Norsko

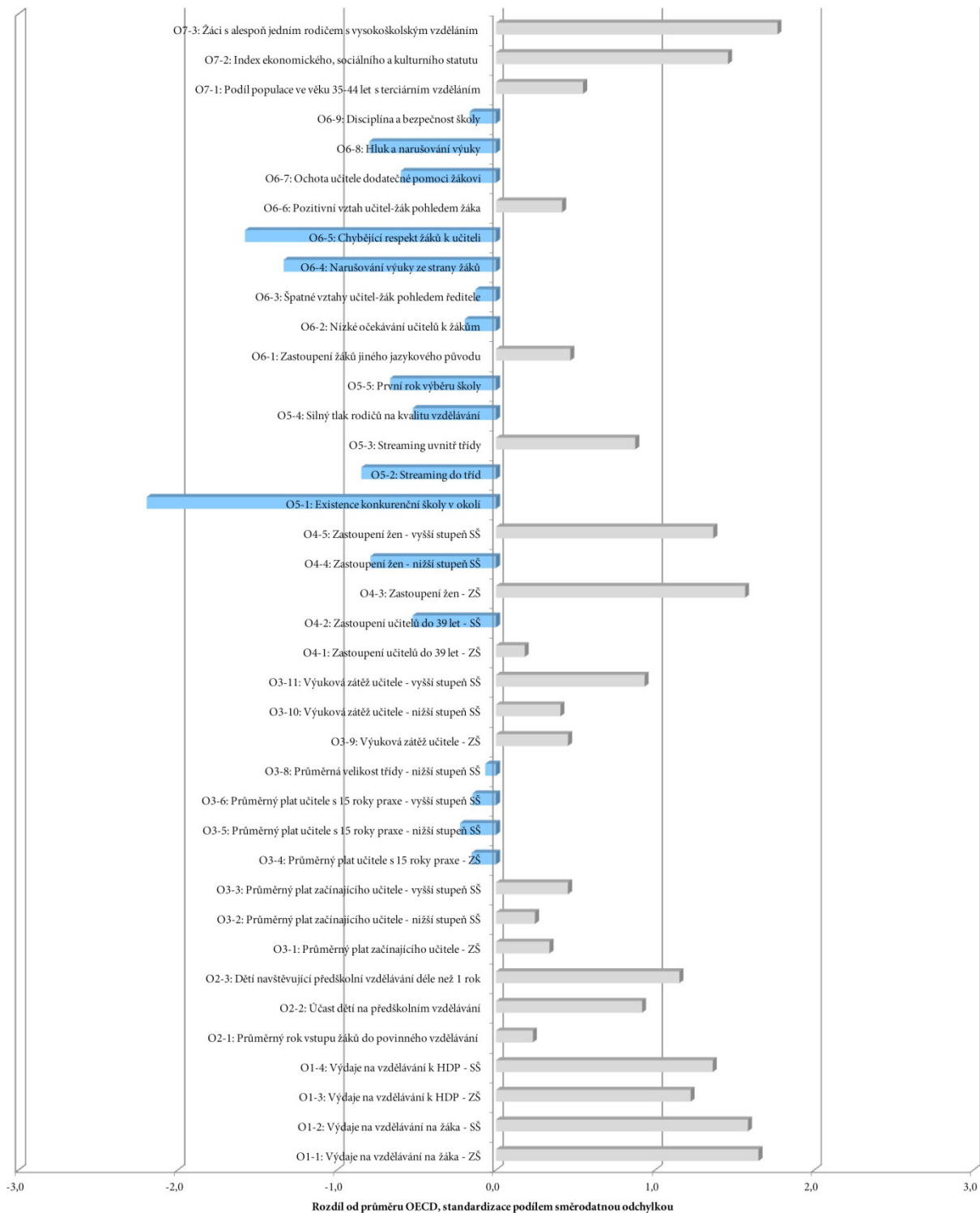
Obrázky 2-19 a 2-20 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek norských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-32 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Norsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-32: Přehled obecných a specifických indikátorů Norska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka - ZŠ O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP - ZŠ O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP - SŠ O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O4-5: Zastoupení žen - vyšší stupeň SŠ O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S2-5: Žáci mající rádi matematiku S4-4: Vybavenost domácností žáků počítačem s připojením k internetu
Relativně negativní	O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O6-4: Narušování výuky ze strany žáků O6-5: Chybějící respekt žáků k učiteli S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení S1-7: Čtení jako koníček žáků S1-8: Žáci mající rádi čtení S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky - konec povinné školní docházky S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - konec povinné školní docházky S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

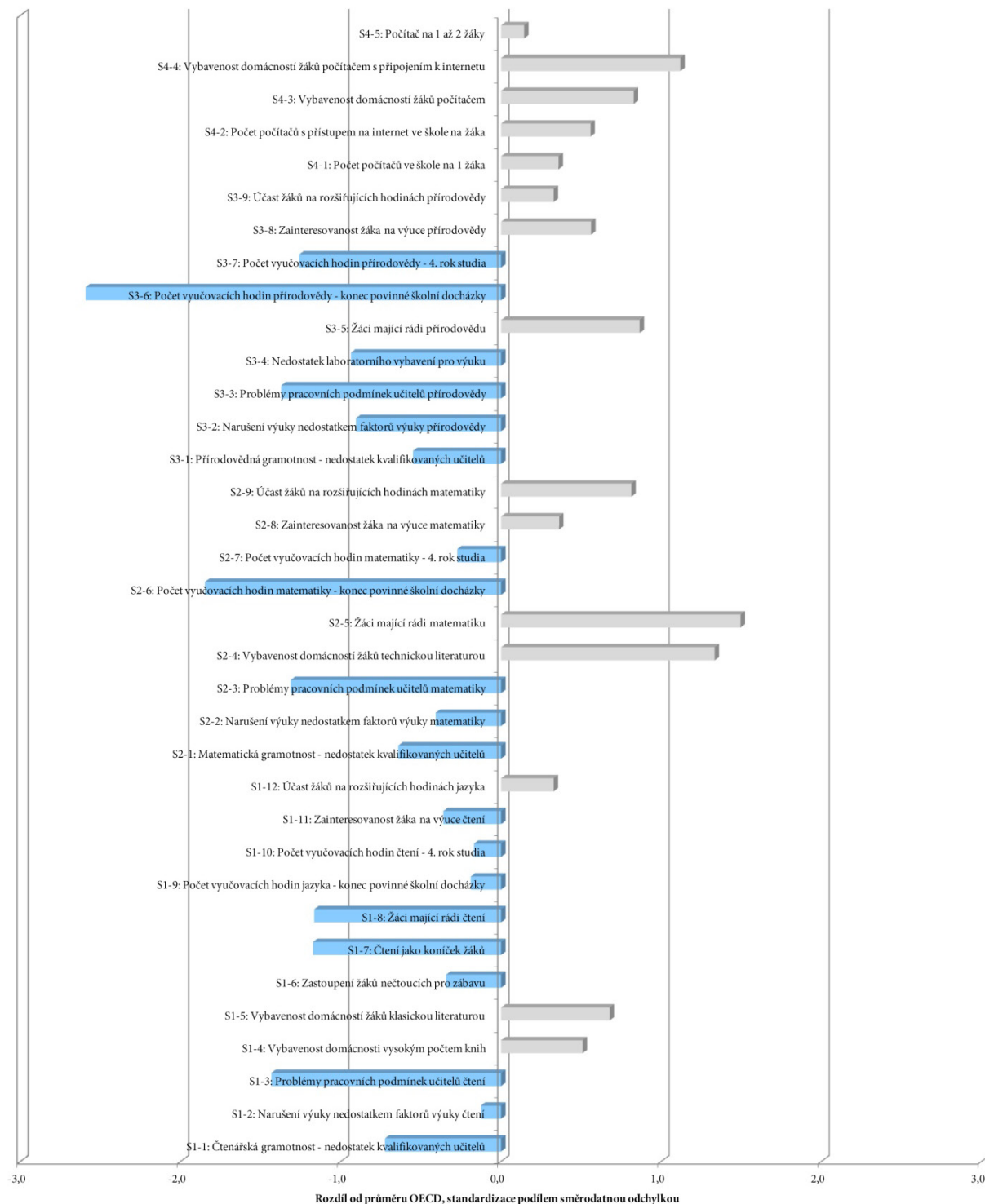
Obrázek 2-19: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Norsko



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-20: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Norsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.8 Nový Zéland

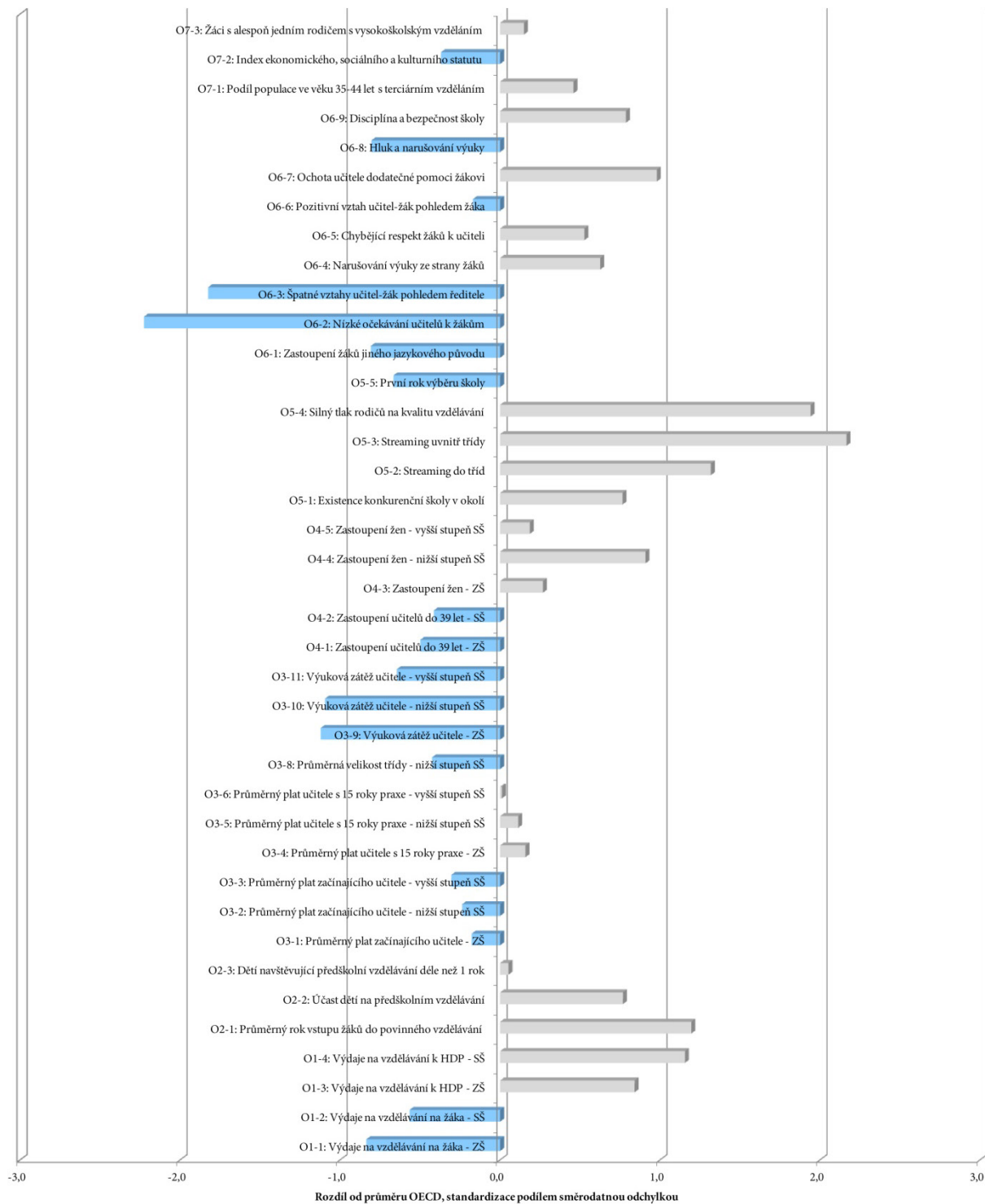
Obrázky 2-21 a 2-22 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek novozélandských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-33 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Nový Zéland dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-33: Přehled obecných a specifických indikátorů Nového Zélandu s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP - SŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O5-2: Streaming do tříd O5-3: Streaming uvnitř třídy O5-4: Silný tlak rodičů na kvalitu vzdělávání S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S3-4: Nedostatek laboratorního vybavení pro výuku
Relativně negativní	O3-9: Výuková zátěž učitele – ZŠ O3-10: Výuková zátěž učitele - nižší stupeň SŠ O6-2: Nízké očekávání učitelů k žákům O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

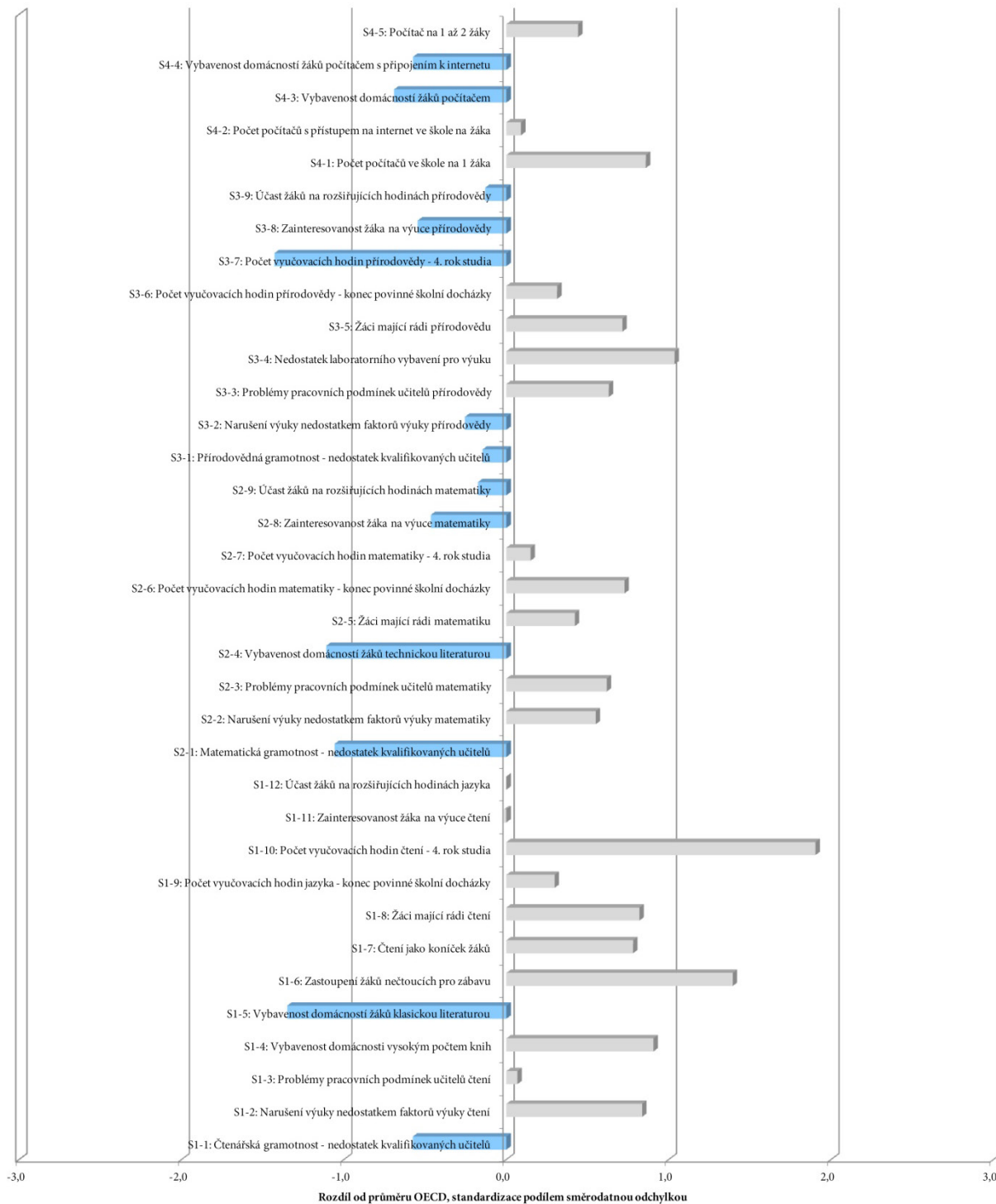
Obrázek 2-21: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Nový Zéland



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-22: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Nový Zéland



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.9 Polsko

Obrázky 2-23 a 2-24 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek polských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-34 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Polsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-34: Přehled obecných a specifických indikátorů Polska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O3-9: Výuková zátěž učitele - ZŠ
	O3-10: Výuková zátěž učitele - nižší stupeň SŠ
	O4-2: Zastoupení učitelů do 39 let - SŠ
	O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu
	O6-2: Nízké očekávání učitelů k žákům
	O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele
	S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů
	S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení
	S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou
	S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu
	S1-7: Čtení jako koníček žáků
	S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka - konec povinné školní docházky
	S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení
	S1-12: Účast žáků na rozšiřujících hodinách jazyka
	S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů
	S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky
	S2-5: Žáci mající rádi matematiku
	S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky - konec povinné školní docházky
	S2-8: Zainteresovanost žáka na výuce matematiky
	S2-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách matematiky
	S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy
S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu	
S3-8: Zainteresovanost žáka na výuce přírodovědy	
S3-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy	

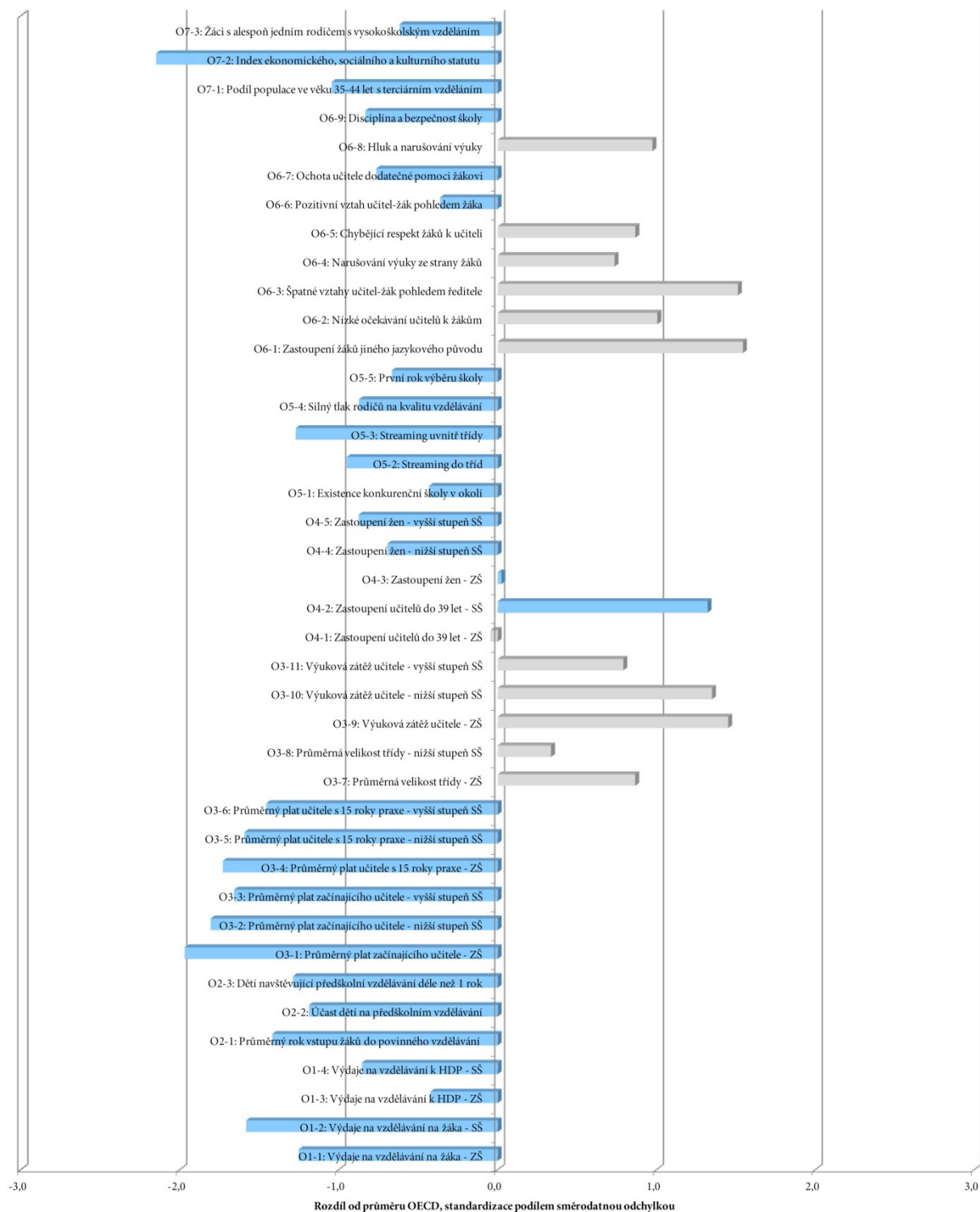
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-34: Přehled obecných a specifických indikátorů Polska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou (pokračování)

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně negativní	O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka - ZŠ O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O2-2: Účast dětí na předškolním vzdělávání O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O3-1: Průměrný plat začínajícího učitele - ZŠ O3-2: Průměrný plat začínajícího učitele - nižší stupeň SŠ O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele - vyšší stupeň SŠ O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - vyšší stupeň SŠ O5-3: Streaming uvnitř třídy O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka S4-4: Vybavenost domácností žáků počítačem s připojením k internetu S4-5: Počítač na 1 až 2 žáky

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

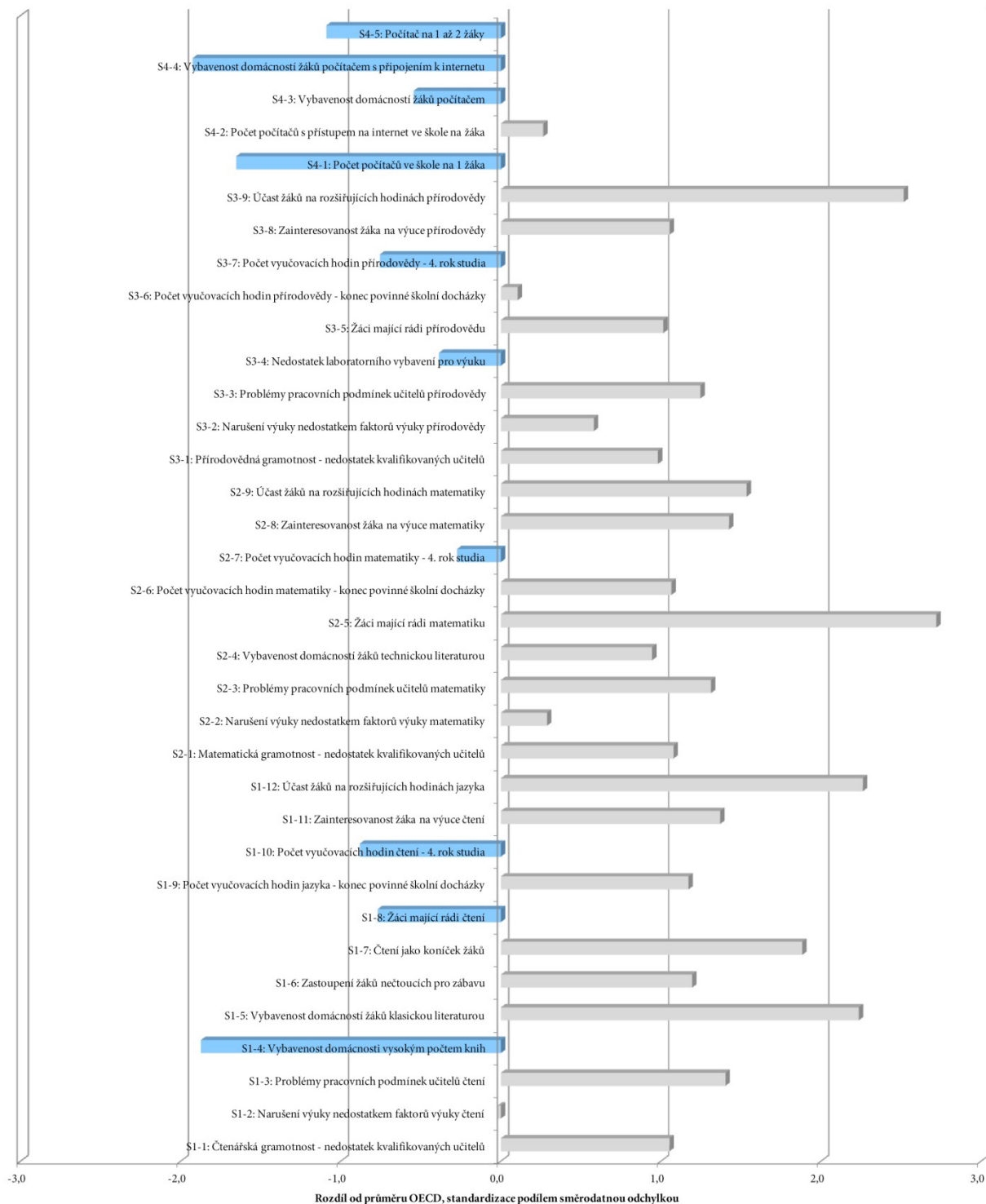
Obrázek 2-23: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Polsko



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-24: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Polsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.10 Rakousko

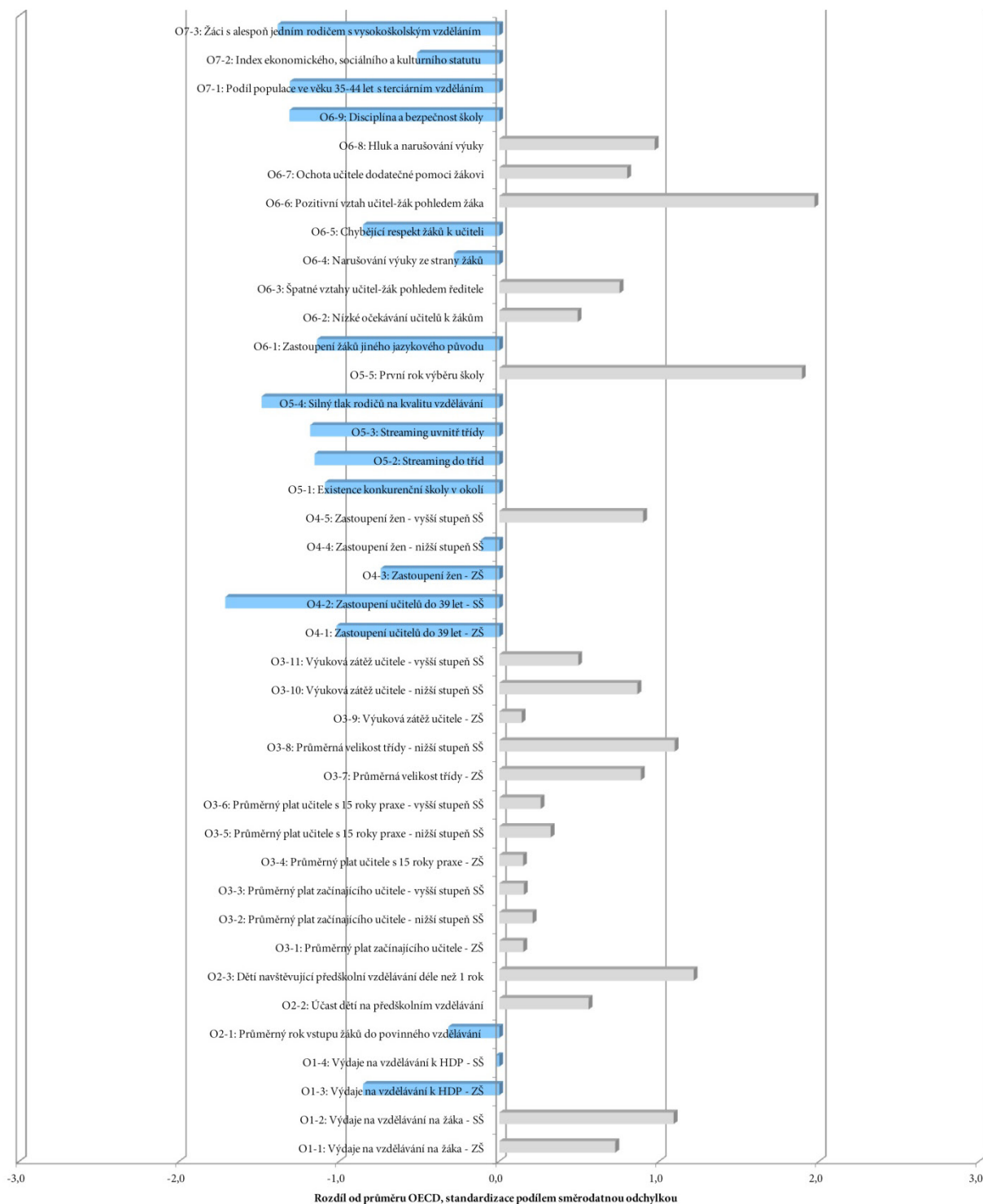
Obrázky 2-25 a 2-26 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek rakouských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-35 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Rakousko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-35: Přehled obecných a specifických indikátorů Rakouska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok O3-8: Průměrná velikost třídy - nižší stupeň SŠ O5-5: První rok výběru školy O6-6: Pozitivní vztah učitel-žák pohledem žáka S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka
Relativně negativní	O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let - ZŠ O4-2: Zastoupení učitelů do 39 let - SŠ O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O5-2: Streaming do třídy O5-3: Streaming uvnitř třídy O5-4: Silný tlak rodičů na kvalitu vzdělávání O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu O6-9: Disciplína a bezpečnost školy O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S1-6: Zastoupení žáků nečtoucích pro zábavu S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka - konec povinné školní docházky S1-12: Účast žáků na rozšiřujících hodinách jazyka S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky - konec povinné školní docházky S2-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách matematiky S3-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy S4-5: Počítač na 1 až 2 žáky

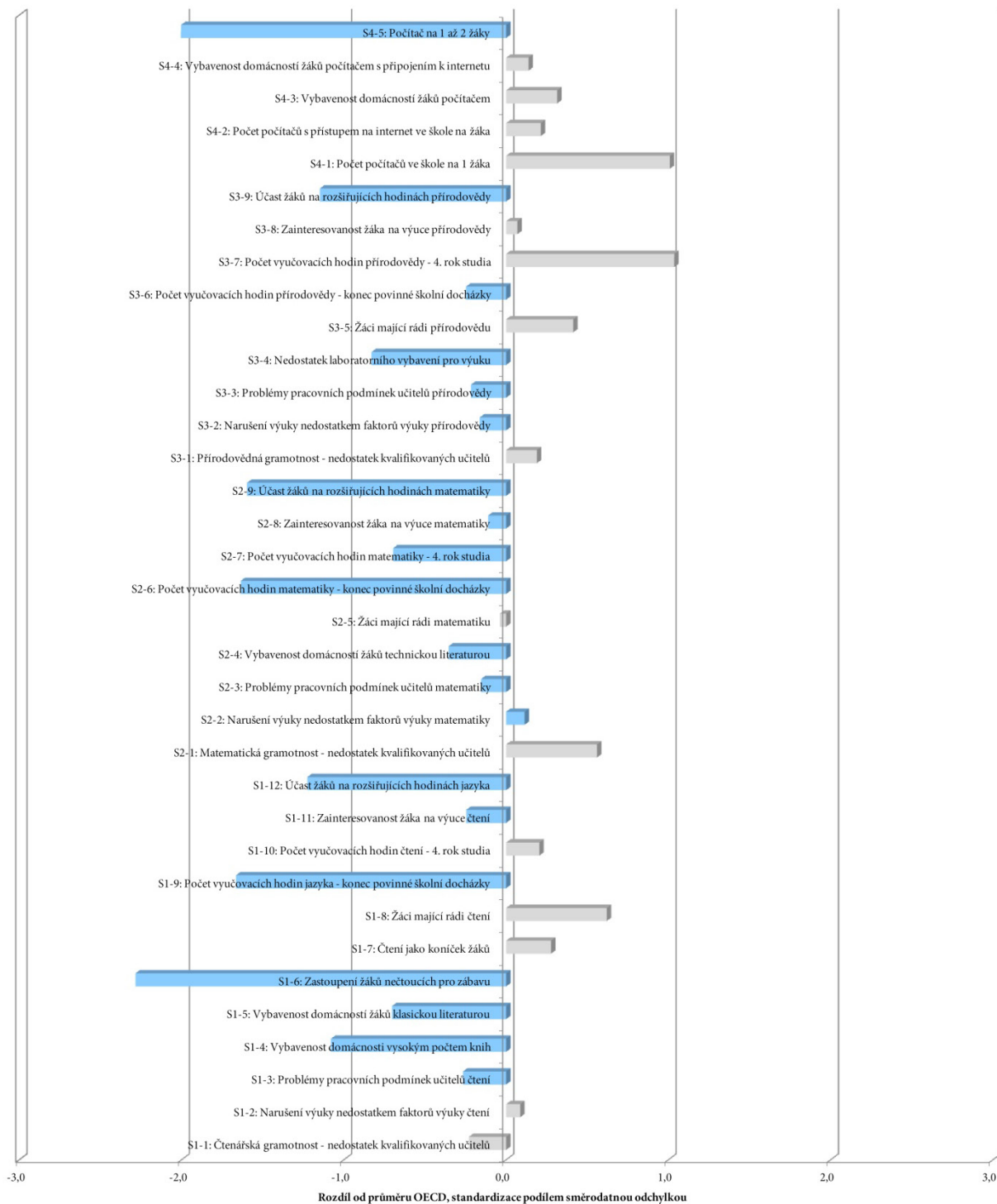
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-25: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Rakousko



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-26: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Rakousko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.11 Slovensko

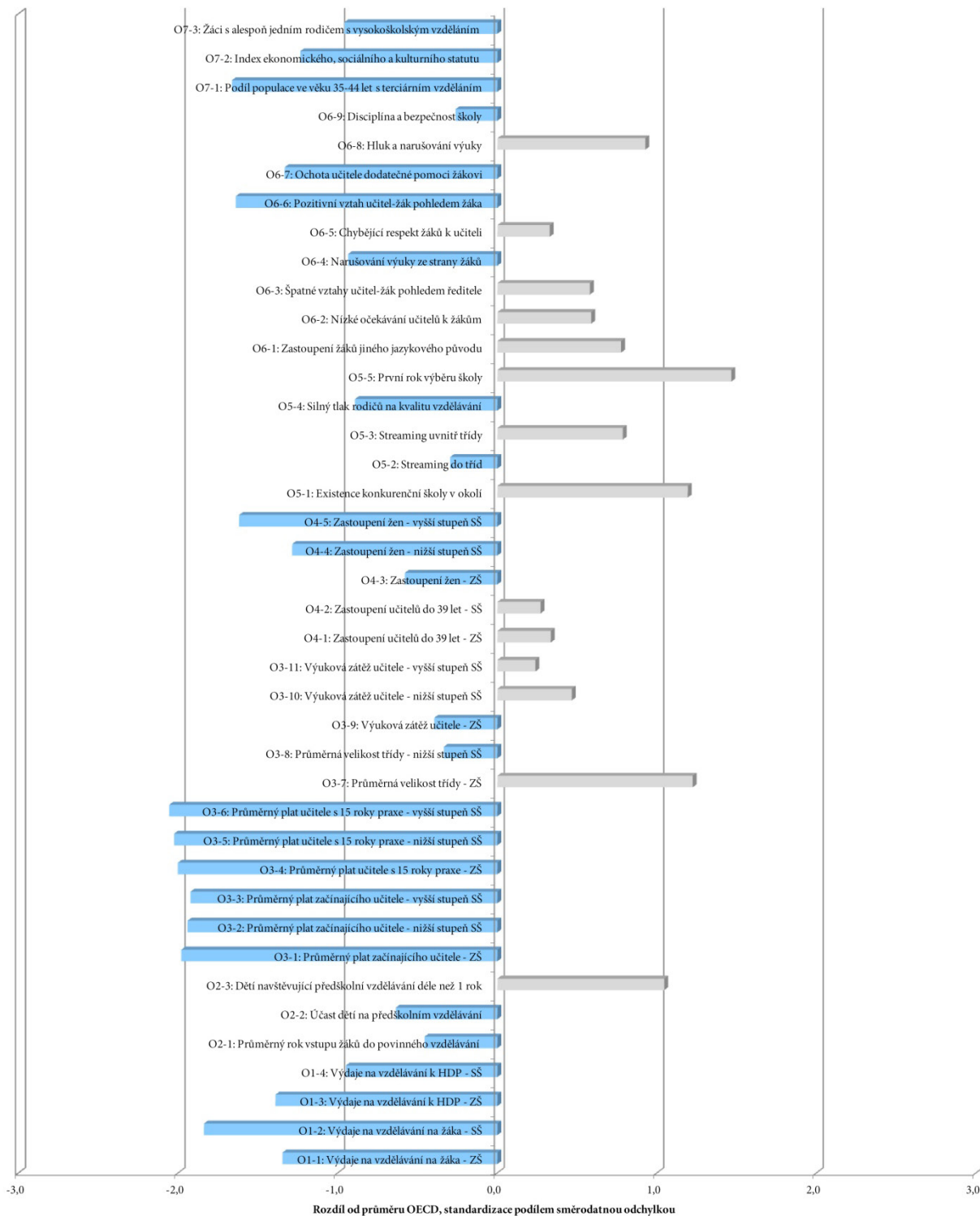
Obrázky 2-27 a 2-28 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek slovenských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-35 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Slovensko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je nižší než -1,0.

Tabulka 2-36: Přehled obecných a specifických indikátorů Slovenska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O2-3: Děti navštěvující předškolní vzdělávání déle než 1 rok O3-7: Průměrná velikost třídy - ZŠ O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O5-5: První rok výběru školy S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S1-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky čtení S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky matematiky S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S3-1: Přírodovědná gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S3-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky přírodovědy S3-4: Nedostatek laboratorního vybavení pro výuku S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia
Relativně negativní	O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka - ZŠ O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP - ZŠ O3-1: Průměrný plat začínajícího učitele - ZŠ O3-2: Průměrný plat začínajícího učitele - nižší stupeň SŠ O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele - vyšší stupeň SŠ O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - vyšší stupeň SŠ O4-4: Zastoupení žen - nižší stupeň SŠ O4-5: Zastoupení žen - vyšší stupeň SŠ O6-6: Pozitivní vztah učitel-žák pohledem žáka O6-7: Ochota učitele dodatečné pomoci žákovi O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S1-7: Čtení jako koníček žáků S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka

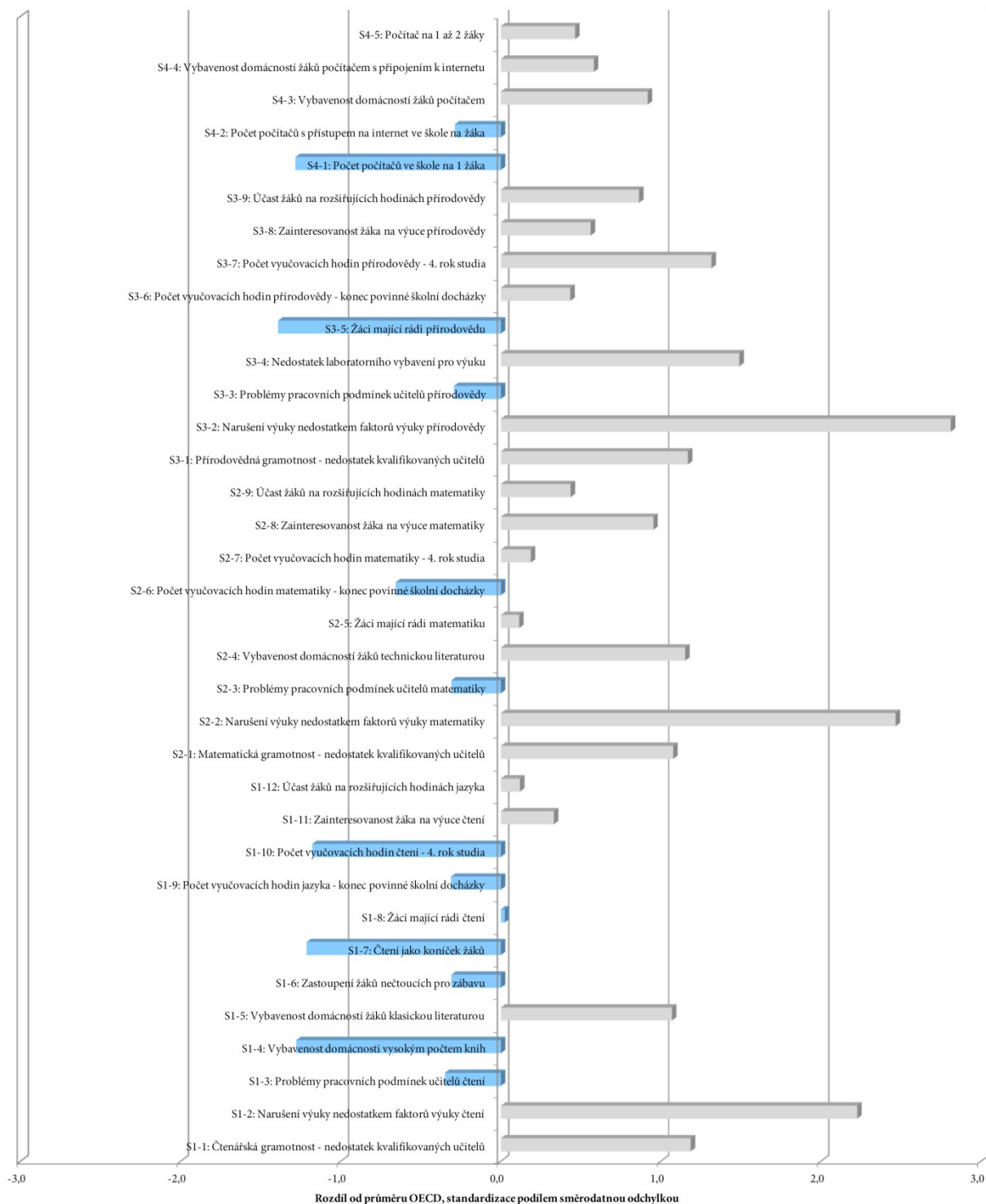
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-27: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Slovensko



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-28: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Slovensko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.12 Slovinsko

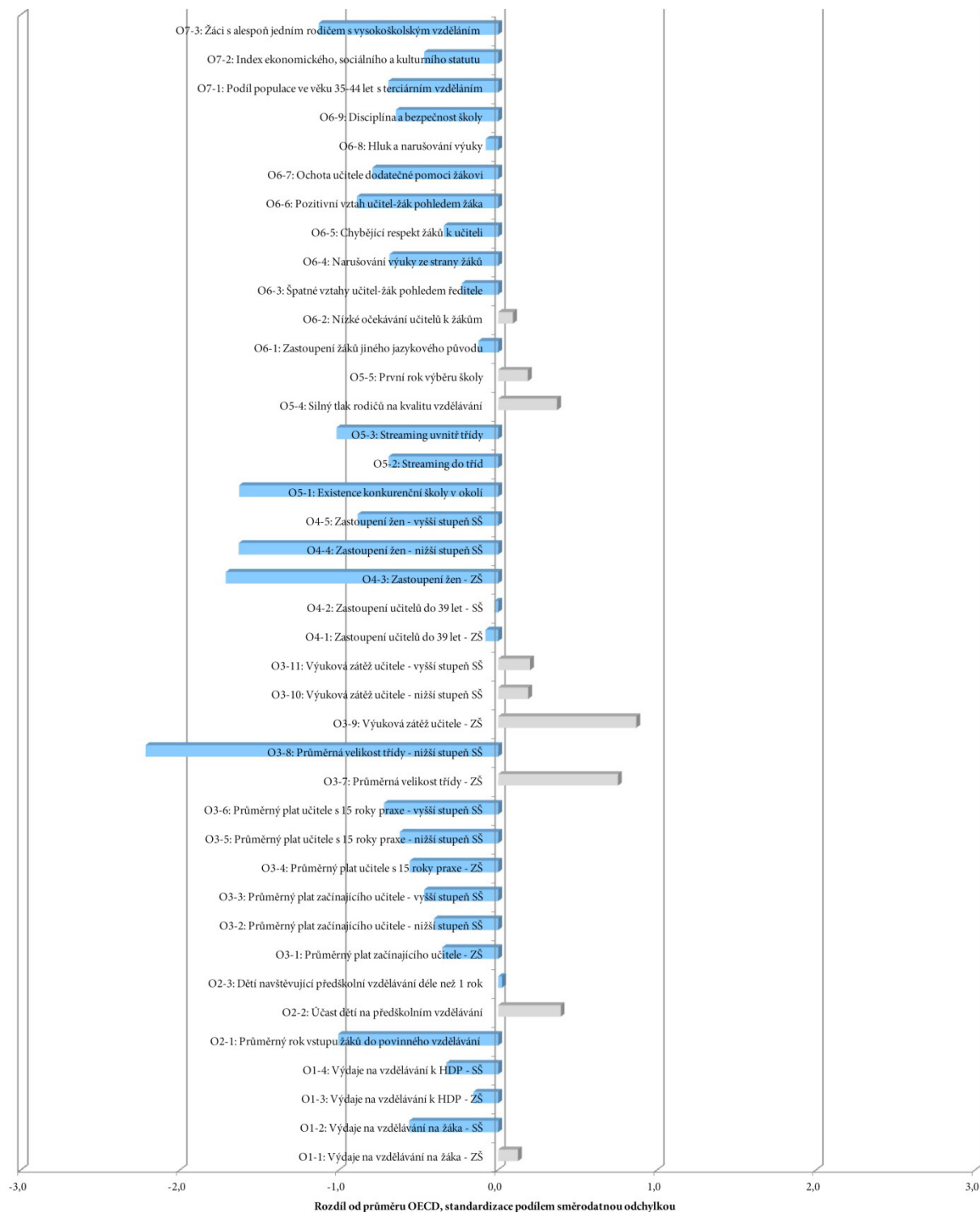
Obrázky 2-29 a 2-30 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek slovinských škol pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-37 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Slovinsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-37: Přehled obecných a specifických indikátorů Slovinska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S1-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky čtení S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky matematiky S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou S3-1: Přírodovědná gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S3-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky přírodovědy S3-4: Nedostatek laboratorního vybavení pro výuku S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia
Relativně negativní	O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O3-8: Průměrná velikost třídy - nižší stupeň SŠ O4-3: Zastoupení žen - ZŠ O4-4: Zastoupení žen - nižší stupeň SŠ O5-1: Existence konkurenční školy v okolí O5-3: Streaming uvnitř třídy O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním S1-4: Vybavenost domácností vysokým počtem knih S1-7: Čtení jako koníček žáků S1-10: Počet vyučovacích hodin čtení - 4. rok studia S3-5: Žáci mající rádi přírodovědu S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka

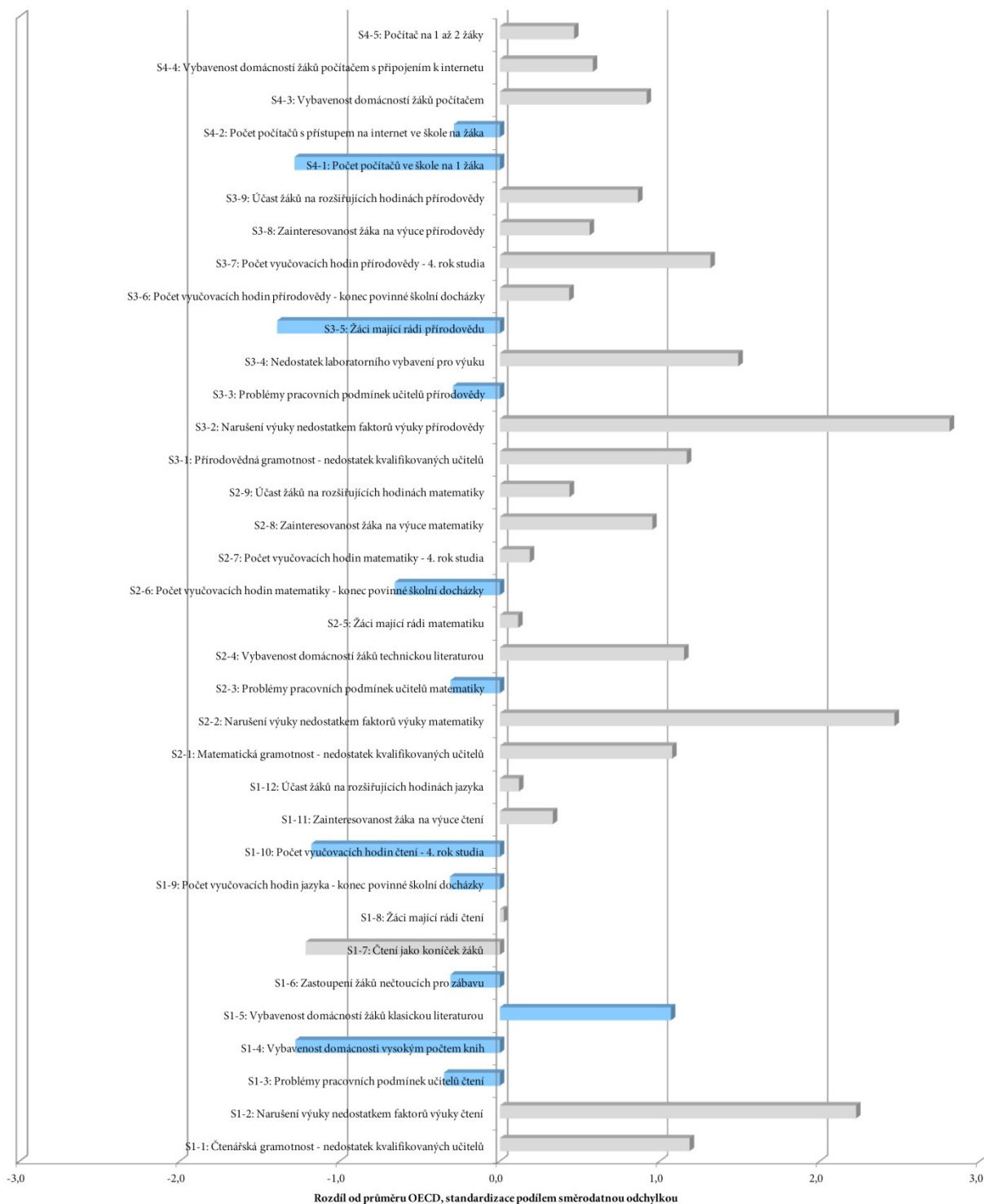
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-29: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Slovinsko



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-30: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Slovinsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.13 Spojené státy americké

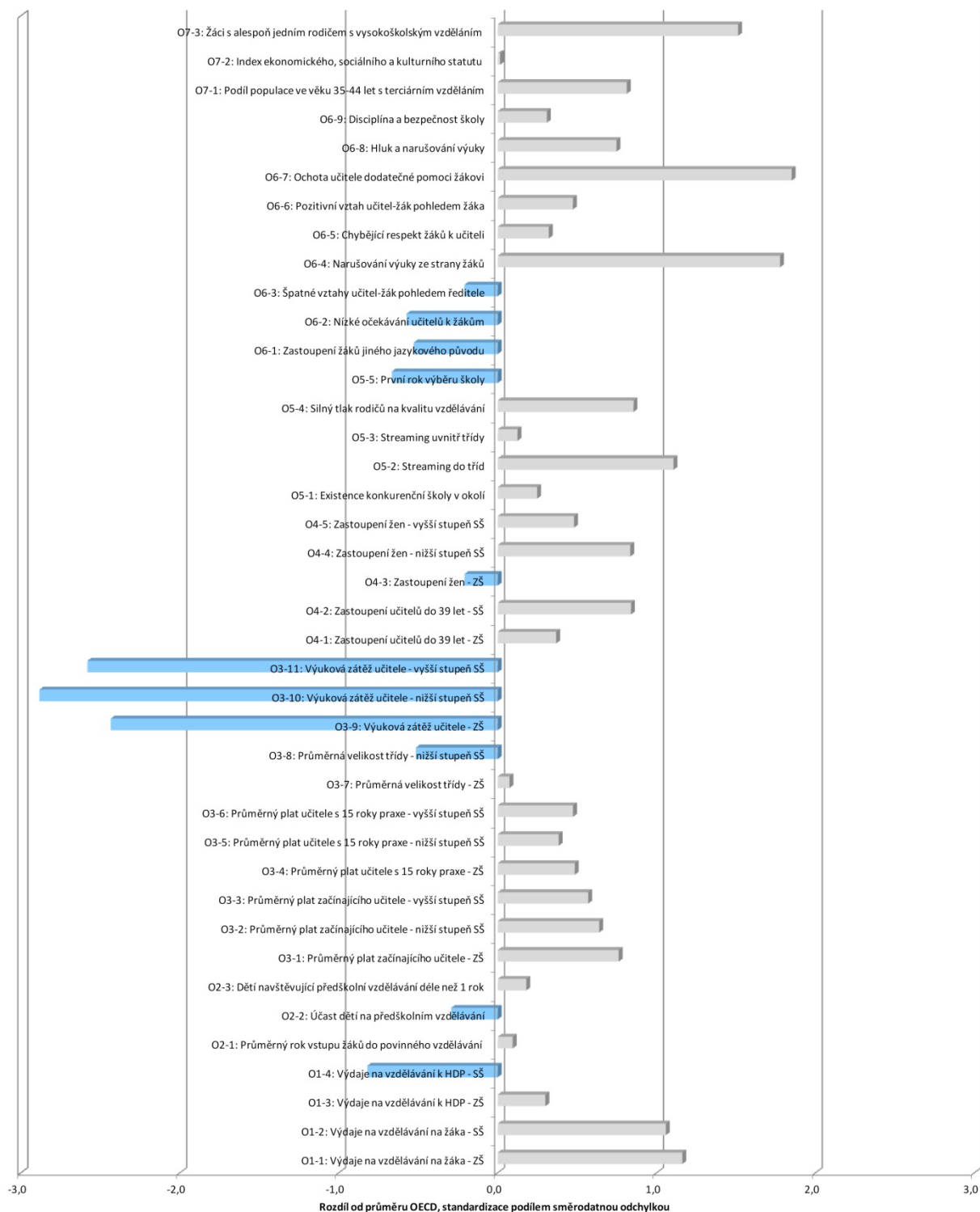
Obrázky 2-31 a 2-32 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek škol USA pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-38 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých USA dosahují relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-38: Přehled obecných a specifických indikátorů USA s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka - ZŠ O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ O5-2: Streaming do tříd O6-4: Narušování výuky ze strany žáků O6-7: Ochota učitele dodatečné pomoci žákovi O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním S1-2: Narušení výuky nedostatkem faktorů výuky čtení S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení S1-11: Zainteresovanost žáka na výuce čtení S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky S2-7: Počet vyučovacích hodin matematiky - 4. rok studia S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy S3-7: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - 4. rok studia
Relativně negativní	O3-9: Výuková zátěž učitele – ZŠ O3-10: Výuková zátěž učitele - nižší stupeň SŠ O3-11: Výuková zátěž učitele - vyšší stupeň SŠ S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S4-3: Vybavenost domácností žáků počítačem S4-4: Vybavenost domácností žáků počítačem s připojením k internetu

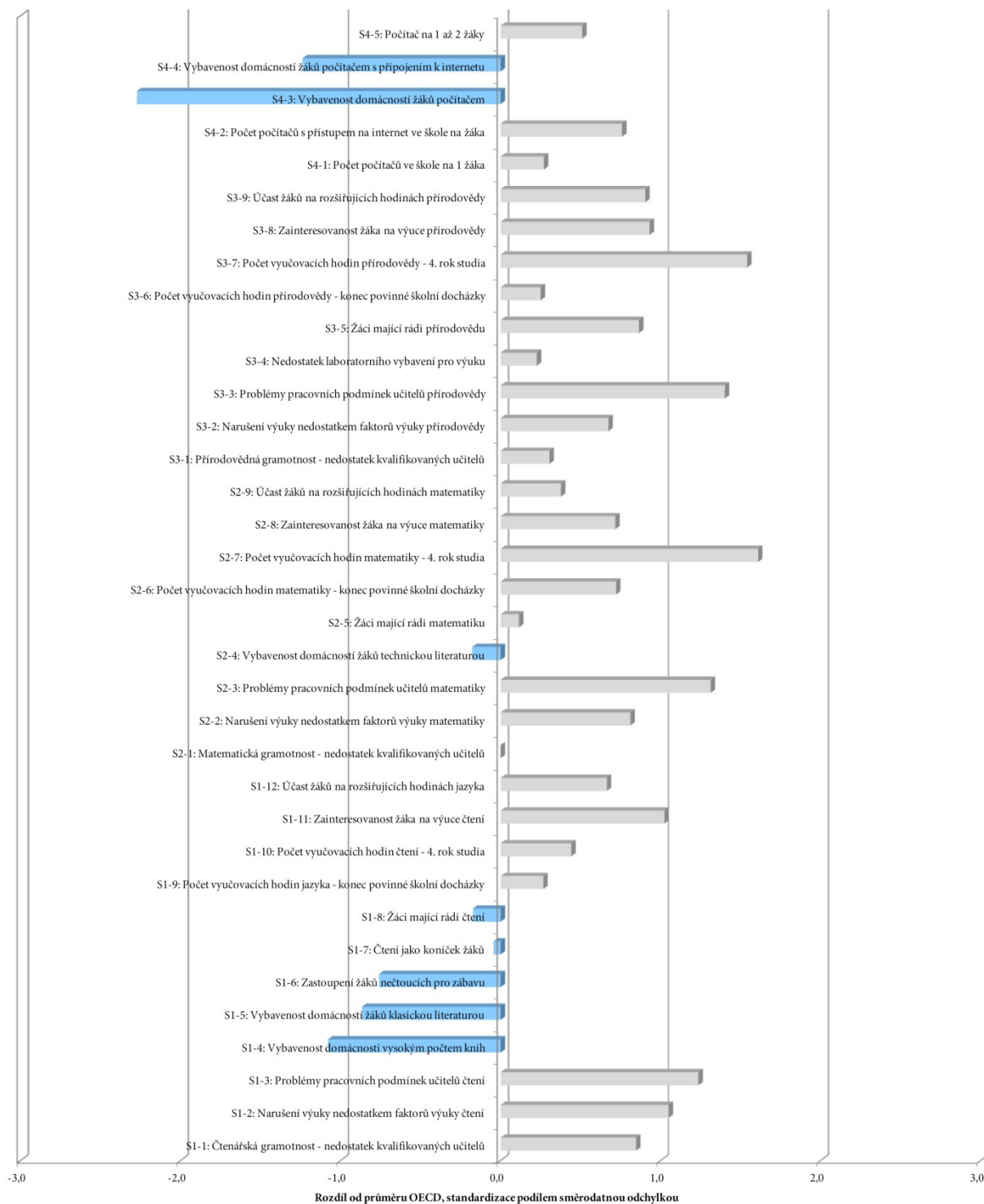
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-31: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro USA



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-32: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro USA



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.14 Švédsko

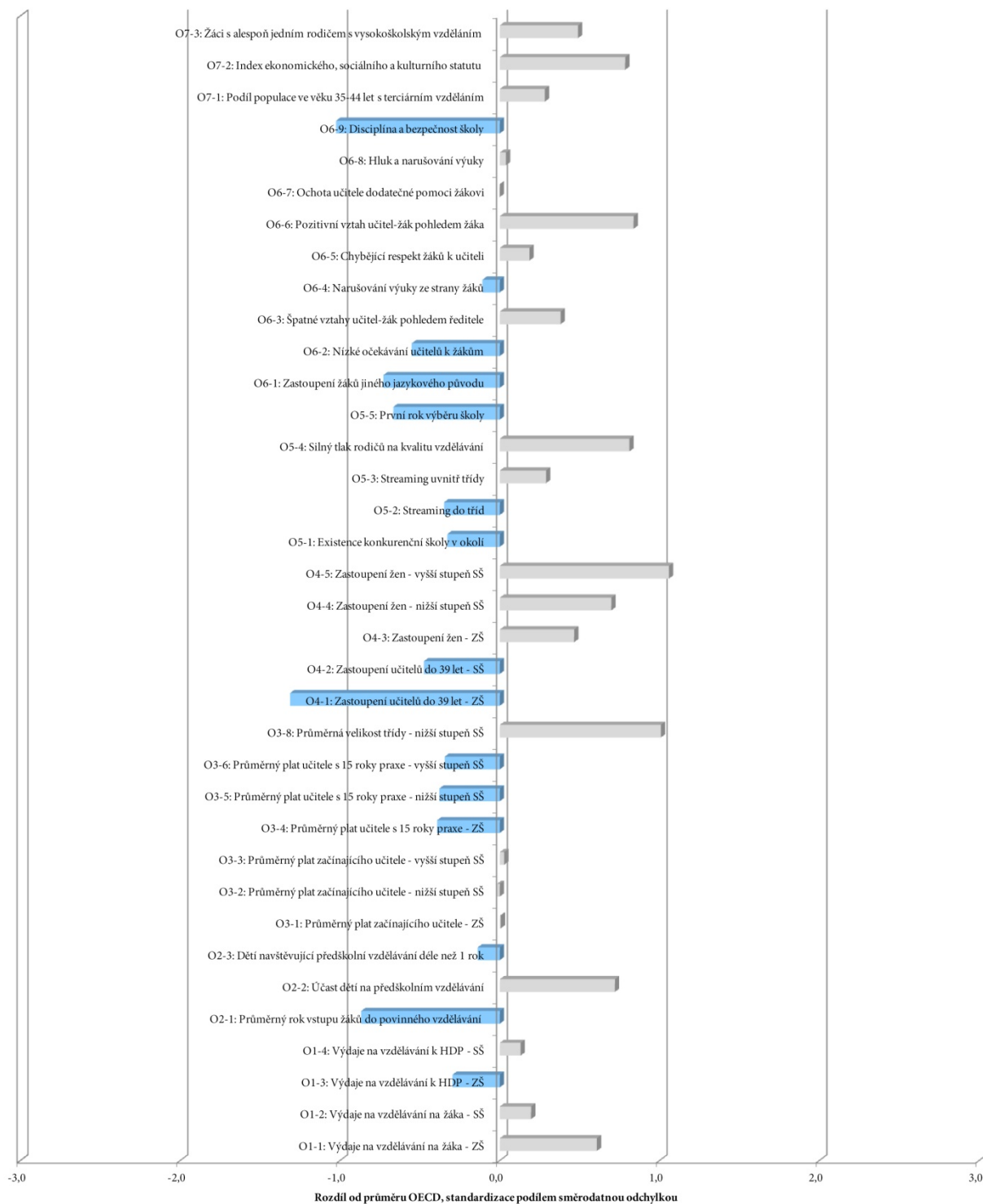
Obrázky 2-33 a 2-34 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek škol Švédska pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-39 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Švédsko dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-39: Přehled obecných a specifických indikátorů Švédska s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O3-8: Průměrná velikost třídy - nižší stupeň SŠ O4-5: Zastoupení žen - vyšší stupeň SŠ S1-4: Vybavenost domácnosti vysokým počtem knih S4-4: Vybavenost domácností žáků počítačem s připojením k internetu
Relativně negativní	O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let - ZŠ O6-9: Disciplína a bezpečnost školy S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení S1-8: Žáci mající rádi čtení S1-9: Počet vyučovacích hodin jazyka - konec povinné školní docházky S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky S2-6: Počet vyučovacích hodin matematiky - konec povinné školní docházky S2-7: Počet vyučovacích hodin matematiky - 4. rok studia S3-3: Problémy pracovních podmínek učitelů přírodovědy S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - konec povinné školní docházky S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka S4-5: Počítač na 1 až 2 žáky

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

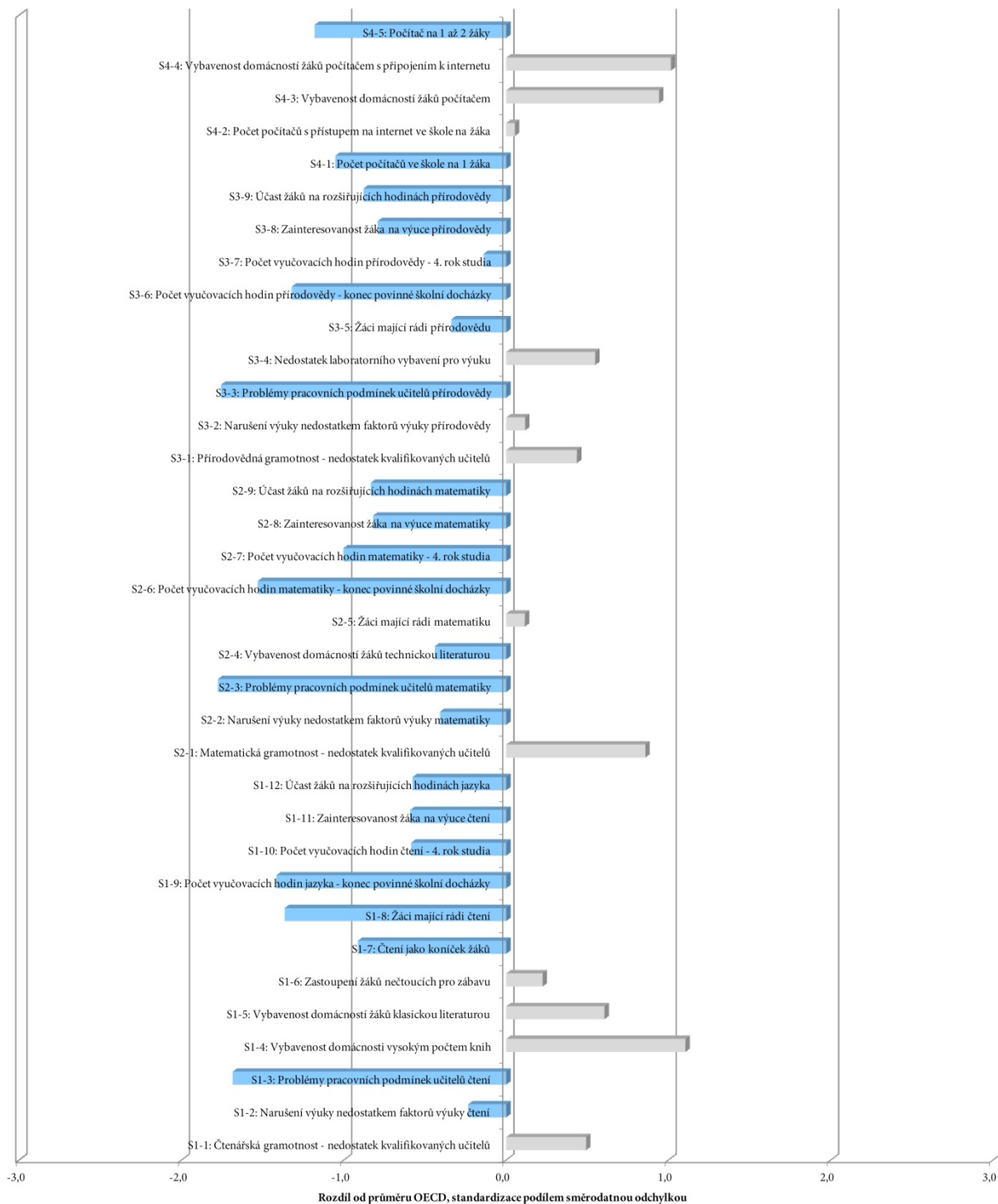
Obrázek 2-33: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Švédsko



Pozn.: Některé z definovaných indikátorů nejsou v obrázku uvedeny s ohledem na chybějící data.

Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-34: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Švédsko



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.15 Velká Británie – Anglie

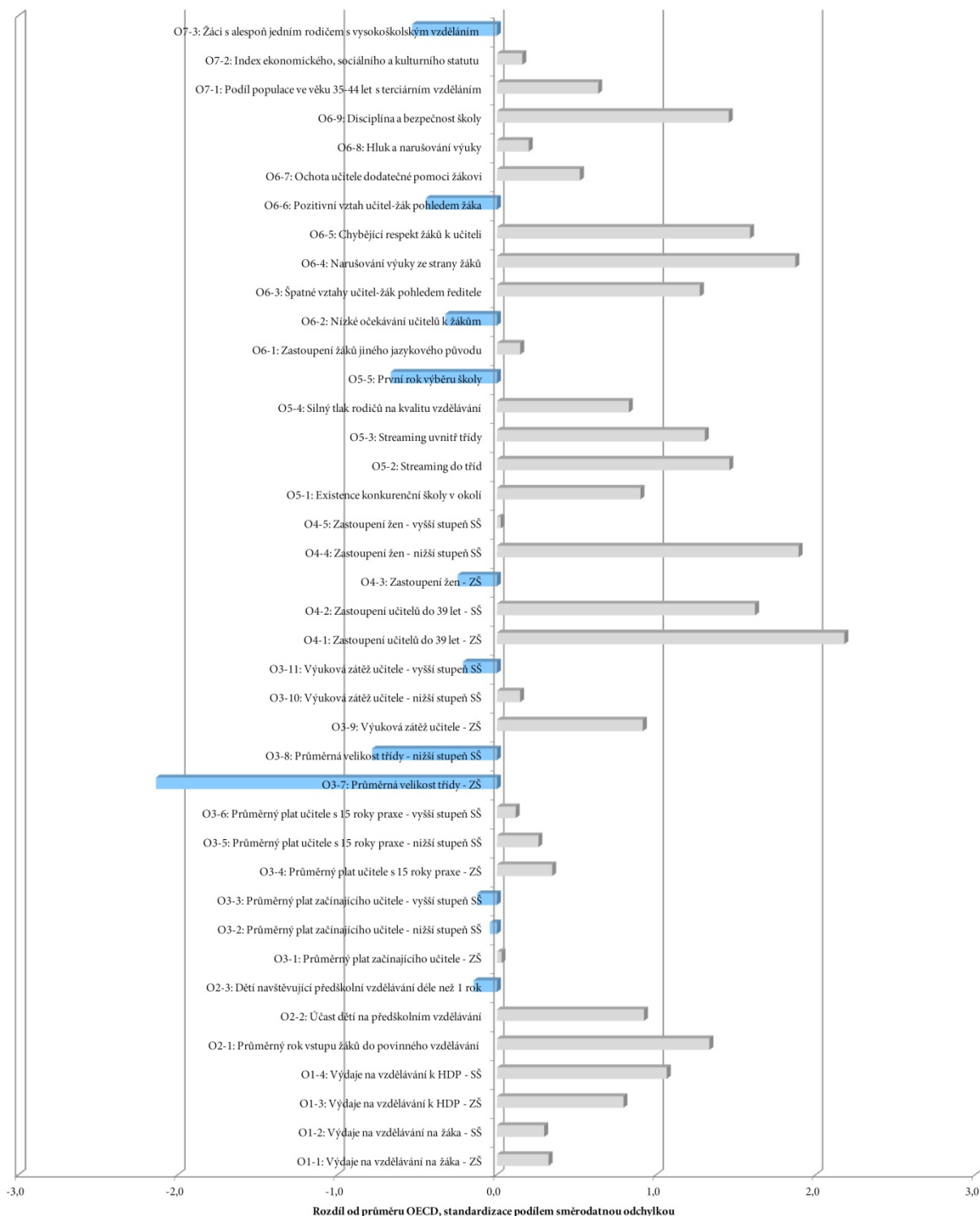
Obrázky 2-35 a 2-36 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek škol Velké Británie - Anglie pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-40 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Velké Británie - Anglie dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátoru je nižší než -1,0.

Tabulka 2-40: Přehled obecných a specifických indikátorů Velké Británie - Anglie s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	O1-4: Výdaje na vzdělávání k HDP - SŠ O2-1: Průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let - ZŠ O4-2: Zastoupení učitelů do 39 let - SŠ O4-4: Zastoupení žen - nižší stupeň SŠ O5-2: Streaming do tříd O5-3: Streaming uvnitř třídy O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele O6-4: Narušování výuky ze strany žáků O6-5: Chybějící respekt žáků k učiteli O6-9: Disciplína a bezpečnost školy S3-4: Nedostatek laboratorního vybavení pro výuku S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - konec povinné školní docházky S3-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy S4-1: Počet počítačů ve škole na 1 žáka S4-5: Počítač na 1 až 2 žáky
Relativně negativní	O3-7: Průměrná velikost třídy - ZŠ S1-1: Čtenářská gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S1-7: Čtení jako koníček žáků S2-1: Matematická gramotnost - nedostatek kvalifikovaných učitelů S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou

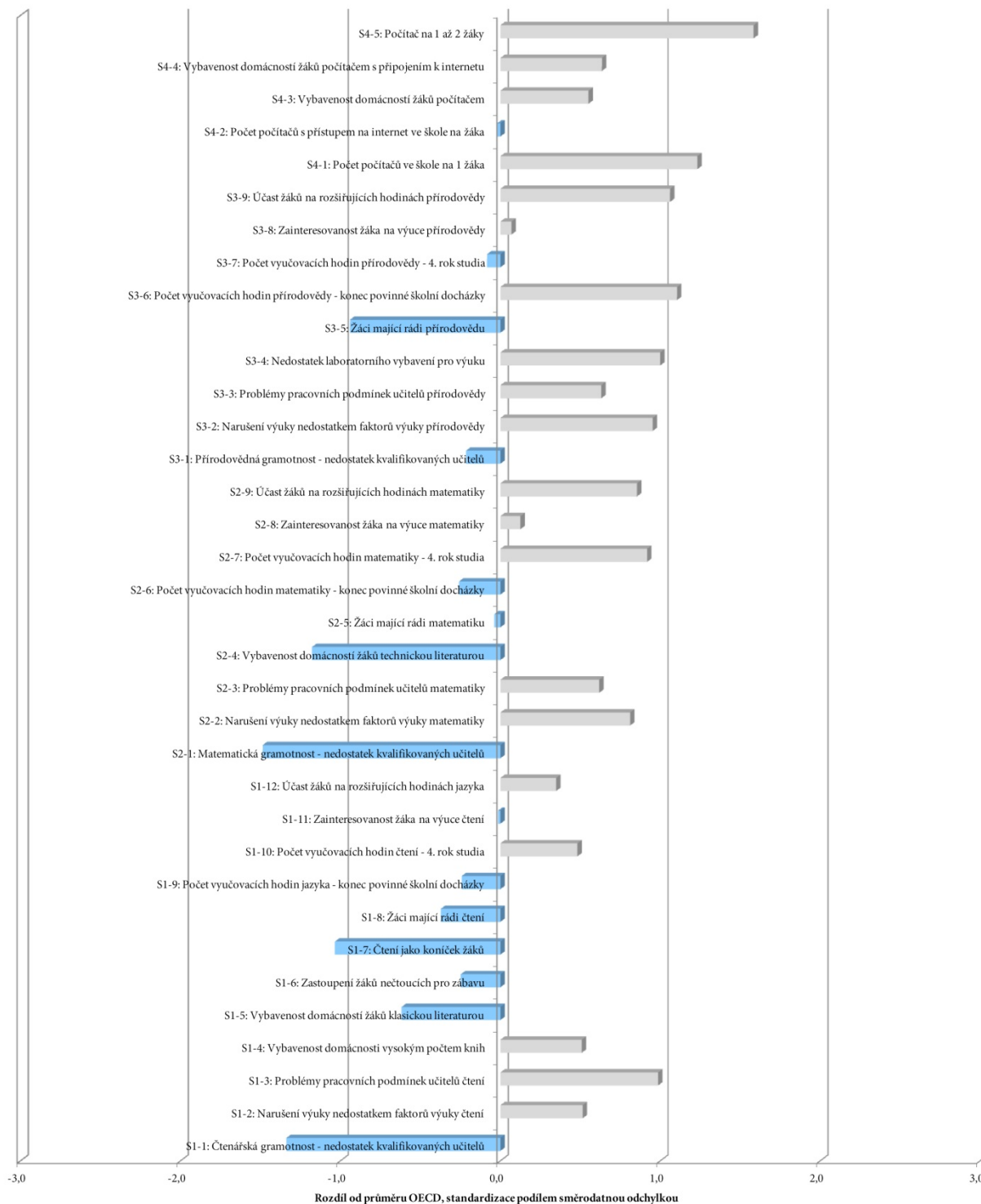
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-35: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Velkou Británii – Anglii



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-36: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Velkou Británii - Anglii



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.3.16 Syntéza poznatků v kontextu situace v České republice

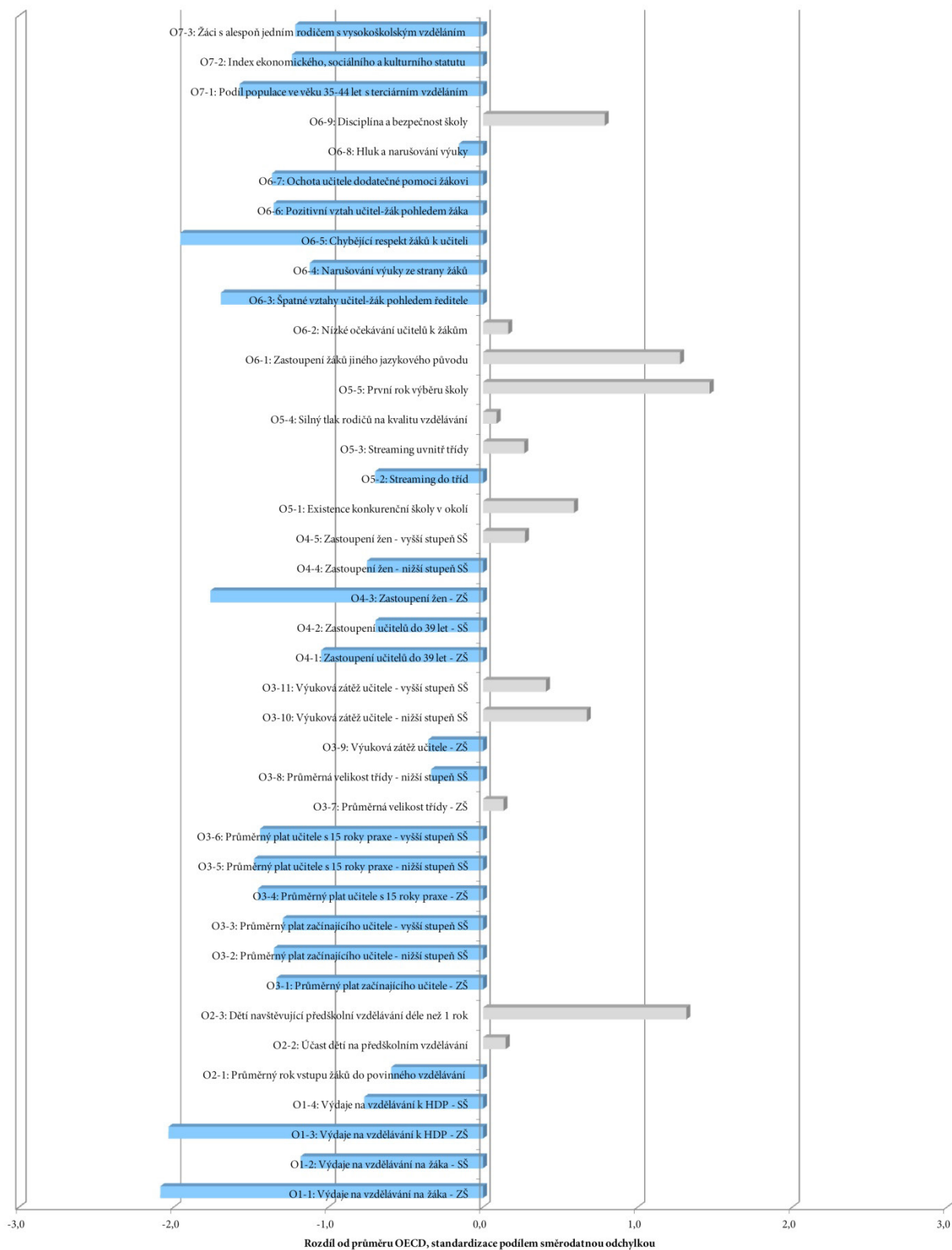
Syntéza poznatků, týkajících se rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností ve sledovaných zemích, je založena na tvorbě kompozitních ukazatelů konstruovaných pro definované kategorie obou typů indikátorů. Primárně je syntéza zasazena do kontextu situace v České republice. Obrázky 2-37 a 2-38 uvádí hodnoty obecných respektive specifických indikátorů rámcových podmínek škol České republiky pro rozvoj základních gramotností. Tabulka 2-41 shrnuje přehled indikátorů, ve kterých Česká republika dosahuje relativně pozitivních či relativně negativních hodnot v rámci hodnoceného vzorku zemí OECD. Definice těchto hodnot je založena na bázi standardizované hodnoty indikátorů s tím, že země dosahuje relativně pozitivních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je vyšší než 1,0 a relativně negativních hodnot v případě, kdy hodnota indikátorů je nižší než -1,0.

Tabulka 2-41: Přehled obecných a specifických indikátorů České republiky s relativně pozitivní respektive relativně negativní hodnotou

Hodnota indikátoru	Indikátory
Relativně pozitivní	<p>O2-3: Podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok</p> <p>O5-5: První rok výběru školy</p> <p>O6-1: Zastoupení žáků jiného jazykového původu</p> <p>S1-3: Problémy pracovních podmínek učitelů čtení</p> <p>S1-5: Vybavenost domácností žáků klasickou literaturou</p> <p>S2-3: Problémy pracovních podmínek učitelů matematiky</p> <p>S2-4: Vybavenost domácností žáků technickou literaturou</p> <p>S3-6: Počet vyučovacích hodin přírodovědy - konec povinné školní docházky</p> <p>S3-9: Účast žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy</p>
Relativně negativní	<p>O1-1: Výdaje na vzdělávání na žáka - ZŠ</p> <p>O1-2: Výdaje na vzdělávání na žáka - SŠ</p> <p>O1-3: Výdaje na vzdělávání k HDP - ZŠ</p> <p>O3-1: Průměrný plat začínajícího učitele - ZŠ</p> <p>O3-2: Průměrný plat začínajícího učitele - nižší stupeň SŠ</p> <p>O3-3: Průměrný plat začínajícího učitele - vyšší stupeň SŠ</p> <p>O3-4: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - ZŠ</p> <p>O3-5: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - nižší stupeň SŠ</p> <p>O3-6: Průměrný plat učitele s 15 roky praxe - vyšší stupeň SŠ</p> <p>O4-1: Zastoupení učitelů do 39 let - ZŠ</p> <p>O4-3: Zastoupení žen - ZŠ</p> <p>O6-3: Špatné vztahy učitel-žák pohledem ředitele</p> <p>O6-4: Narušování výuky ze strany žáků</p> <p>O6-5: Chybějící respekt žáků k učiteli</p> <p>O6-6: Pozitivní vztah učitel-žák pohledem žáka</p> <p>O6-7: Ochota učitele dodatečné pomoci žákovi</p> <p>O7-1: Podíl populace ve věku 35-44 let s terciárním vzděláním</p> <p>O7-2: Index ekonomického, sociálního a kulturního statutu</p> <p>O7-3: Žáci s alespoň jedním rodičem s vysokoškolským vzděláním</p>

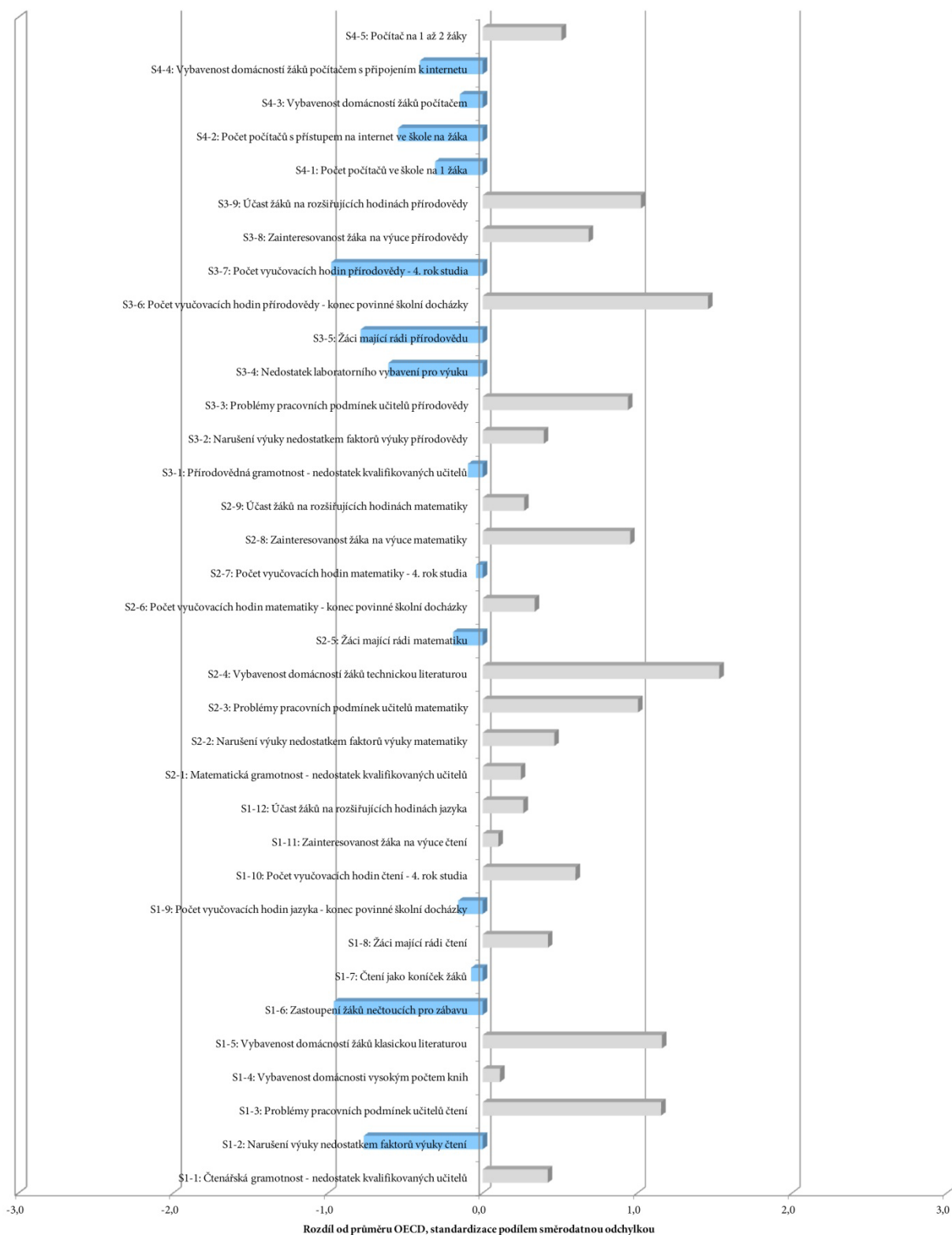
Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-37: Hodnoty obecných indikátorů rámcových podmínek škol pro Českou republiku



Zdroj: OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-38: Hodnoty specifických indikátorů rámcových podmínek škol pro Českou republiku



Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

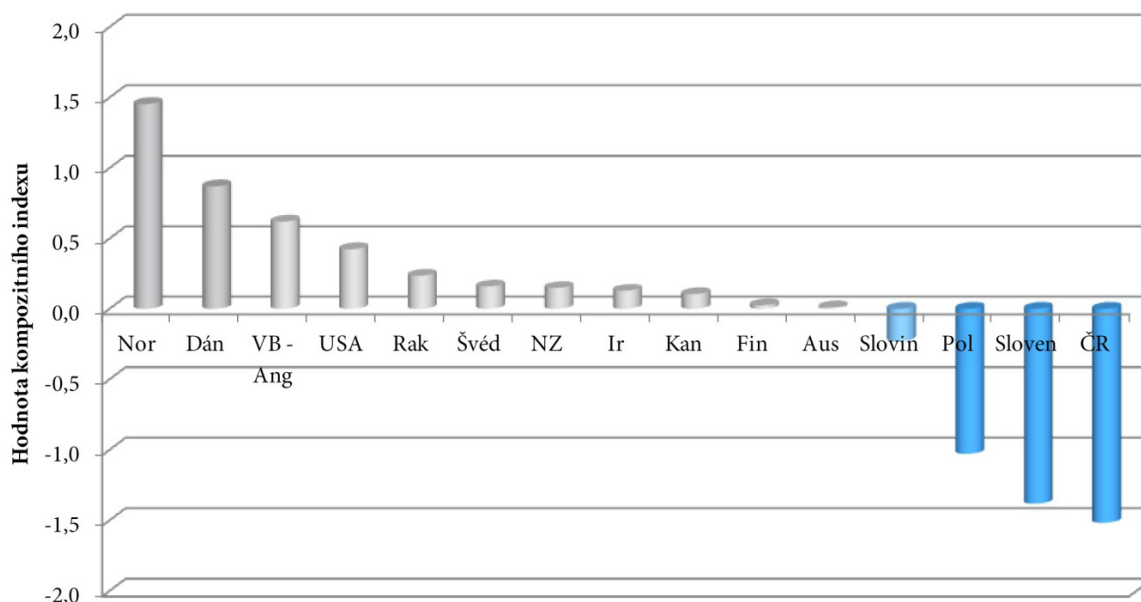
- **Výše financování vzdělávání**

Kompozitní ukazatel kategorie „Výše financování vzdělávání“ je tvořen čtyřmi indikátory v souladu s tabulkou 2-24, přičemž každému z těchto indikátorů je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-39 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-42 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu k financování vzdělávání s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší finanční alokací vydávají relativně vyšší finanční prostředky přepočtené na počet žáků a na HDP země,
- země s nízkou či nižší finanční alokací vydávají relativně nižší finanční prostředky přepočtené na počet žáků a na HDP země.

Česká republika se v tomto ohledu, spolu s dalšími dvěma středoevropskými postkomunistickými zeměmi, řadí mezi země s relativně nízkou finanční alokací na vzdělávání.

Obrázek 2-39: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Výše financování vzdělávání“ pro sledované země



Pozn.: bez Německa s ohledem na chybějící data

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-42: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Výše financování vzdělávání“

Typ	Země
Vysoká finanční alokace	Dánsko, Norsko
Vyšší finanční alokace	Austrálie, Finsko, Irsko, Kanada, Nový Zéland, Rakousko, Švédsko, USA, Velká Británie-Anglie
Nižší finanční alokace	Slovinsko
Nízká finanční alokace	Česká republika, Polsko, Slovensko

Pozn.: bez Německa s ohledem na chybějící data

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:

- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší finanční alokace,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší finanční alokace,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké finanční alokace.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

• Účast na rané fázi vzdělávání

Kompozitní ukazatel kategorie „Účast na rané fázi vzdělávání“ je tvořen třemi indikátory v souladu s tabulkou 2-24. Váhy jednotlivých indikátorů jsou v tomto ohledu rozděleny následujícím způsobem:

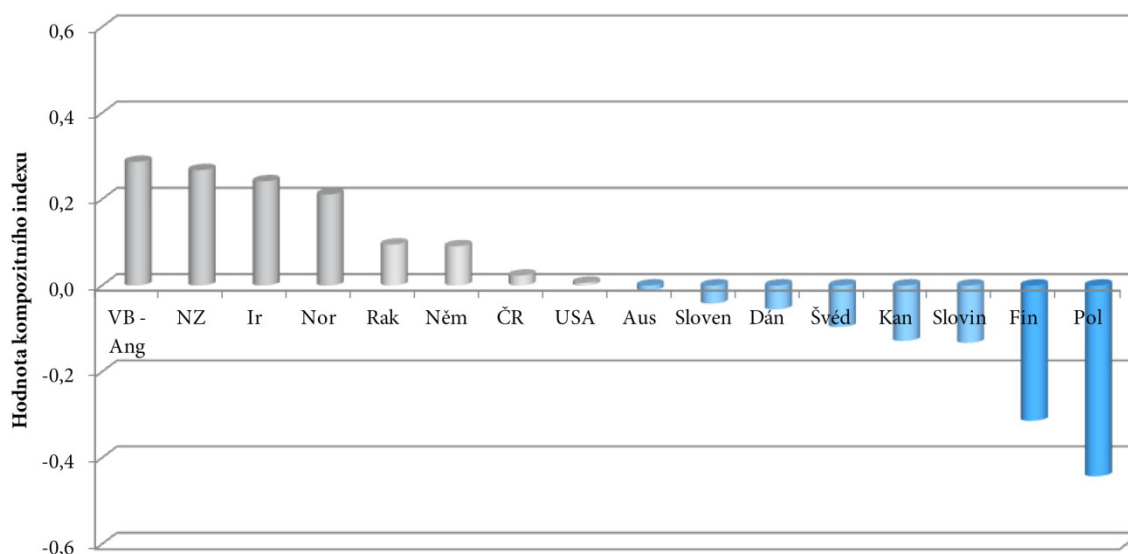
- průměrný rok vstupu žáků do povinného vzdělávání – 50 %,
- podíl zapsaných dětí do předškolního vzdělávání ve věku 4 let – 25 %,
- podíl dětí navštěvujících předškolní vzdělávání déle než 1 rok – 25 %.

Motivace k tomuto rozdělení vah je dána snahou dát rovnoměrný význam do jisté míry alternativních možností v podobě dřívějšího vstupu do povinného vzdělávání na jedné straně a účasti dětí na předškolním vzdělávání na straně druhé. Obrázek 2-40 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli Tabulka 2-43 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu k účasti na rané fázi vzdělávání s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší účastí na rané fázi vzdělávání jsou charakteristické dřívějším začátkem povinné školní docházky respektive vyšším podílem žáků ve věku 4 let, kteří navštěvují předškolní vzdělávání, a to relativně delší dobu,
- země s nízkou či nižší účastí na rané fázi vzdělávání jsou charakteristické pozdějším začátkem povinné školní docházky respektive nižším podílem žáků ve věku 4 let, kteří navštěvují předškolní vzdělávání, a to relativně kratší dobu.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně vyšší účastí na rané fázi vzdělávání.

Obrázek 2-40: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Účast na rané fázi vzdělávání“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-43: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Účast na rané fázi vzdělávání“

Typ	Země
Vysoká účast	Nový Zéland, Velká Británie – Anglie, Irsko, Norsko
Vyšší účast	Česká republika, Německo, Rakousko, Slovinsko, USA
Nížší účast	Austrálie, Dánsko, Kanada, Slovensko, Švédsko
Nízká účast	Finsko, Polsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:

- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší účasti,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší účasti,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké účasti.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

• Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů

Kompozitní ukazatel kategorie „Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů“ je tvořen jedenácti indikátory v souladu s tabulkou 2-24. Indikátory jsou rozděleny do dvou skupin:

- finanční ohodnocení práce učitelů zastoupené prvními šesti indikátory kategorie,
- výuková zátěž učitelů zastoupená dalšími pěti indikátory kategorie.

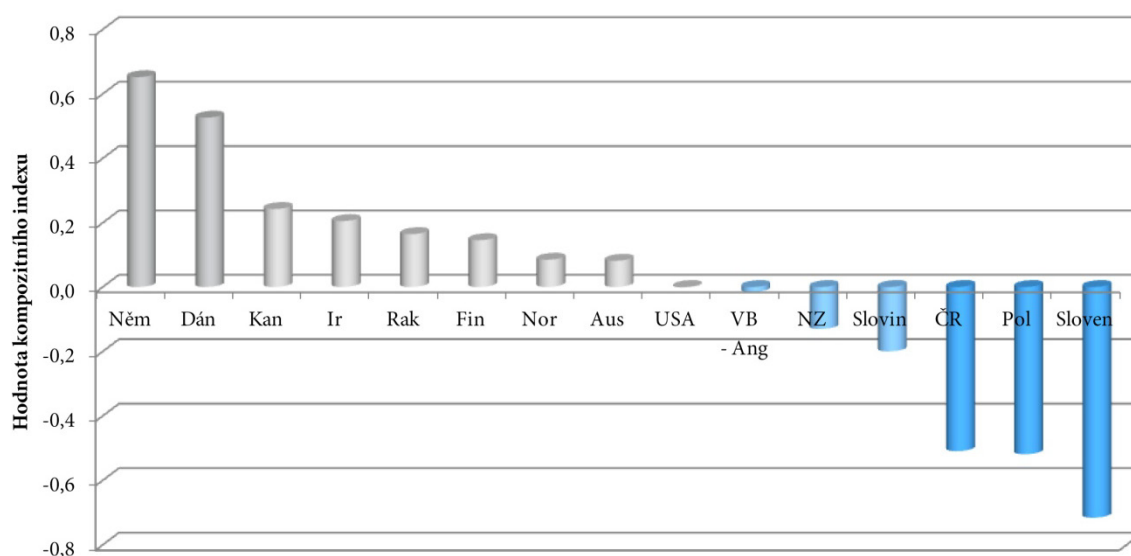
Předpokládáme vyšší význam první skupiny indikátorů, které je tak přiřazena vyšší váha (75 %). Váhy indikátorů uvnitř skupiny jsou stanoveny rovnoměrně, přičemž zohledňují situaci, kdy hodnota některého z indikátorů pro danou zemi není známa. Poznamenejme, že z hodnocení bylo vyřazeno Švédsko, u kterého nejsou dostupné údaje pro většinu indikátorů výukové zátěže učitelů. Obrázek 2-41

znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-44 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu k hodnotám stimulujících faktorů práce učitelů s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší úrovní stimulujících faktorů práce učitelů jsou charakteristické vysokým finančním ohodnocením práce učitelů a nižší pracovní zátěží,
- země s nízkou či nižší úrovní stimulujících faktorů práce učitelů jsou charakteristické nízkým finančním ohodnocením práce učitelů a vysokou pracovní zátěží.

Česká republika patří mezi země s relativně nízkou úrovní stimulujících faktorů práce učitelů.

Obrázek 2-41: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů“ pro sledované země



Pozn.: bez Švédska s ohledem na chybějící data

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-44: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů“

Typ	Země
Vysoká úroveň	Dánsko, Německo
Vyšší úroveň	Austrálie, Finsko, Irsko, Kanada, Norsko, Rakousko, USA
Nižší úroveň	Nový Zéland, Slovinsko, Velká Británie – Anglie
Nízká úroveň	Česká republika, Polsko, Slovensko

Pozn.: bez Švédska s ohledem na chybějící data

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:

- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší úrovně,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší úrovně,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké úrovně.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

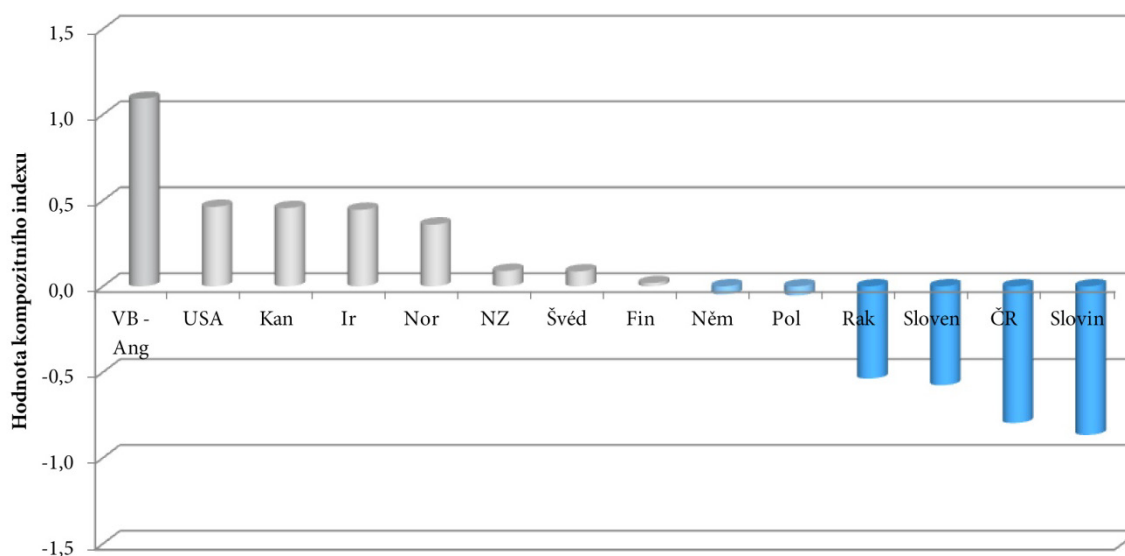
- **Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví**

Kompozitní ukazatel kategorie „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví“ je tvořen pěti indikátory v souladu s tabulkou 2-24, přičemž všem indikátorům kategorie je přiřazena stejná váha. Poznamenejme, že z hodnocení byly vyřazeny Austrálie a Dánsko s ohledem na chybějící data. Obrázek 2-42 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-45 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu k hodnotám zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokým či vyšším zastoupením mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví jsou charakteristické vyššími hodnotami indikátorů,
- země s nízkým či nižším zastoupením mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví jsou charakteristické nižšími hodnotami indikátorů.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně nízkým zastoupením mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví.

Obrázek 2-42: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví“ pro sledované země



Pozn.: bez Austrálie a Dánska s ohledem na chybějící data

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-45: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví“

Typ	Země
Vysoké zastoupení	Velká Británie – Anglie
Vyšší zastoupení	Finsko, Irsko, Kanada, Norsko, Nový Zéland, Švédsko, USA
Nižší zastoupení	Německo, Polsko
Nízké zastoupení	Česká republika, Rakousko, Slovensko, Slovinsko

Pozn.: bez Austrálie a Dánska s ohledem na chybějící data

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:

- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysokého a vyššího zastoupení,
- průměr odpovídá hranici vyššího a nižšího zastoupení,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižšího a nízkého zastoupení.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

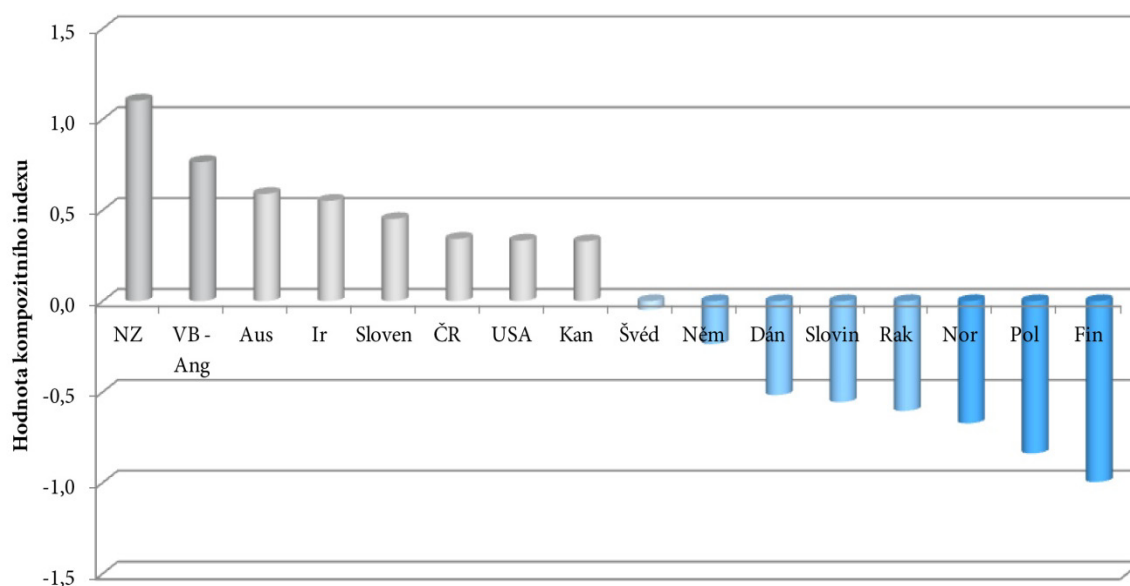
• **Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání**

Kompozitní ukazatel kategorie „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“ je tvořen pěti indikátory v souladu s tabulkou 2-24, přičemž všem indikátorům kategorie je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-43 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-46 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu k důrazu na konkurenci ve vzdělávání s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokým či vyšším důrazem na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání jsou charakteristické existencí konkurenčních škol v okolí, vysokým tlakem rodičů na dosahování kvalitních výsledků ve vzdělávání, tendencemi k rozdělování žáků do skupin v souladu s jejich vzdělávacími předpoklady a existencí relativně brzké diferenciací žáků v rámci vzdělávacích programů,
- země s nízkým či nižším důrazem na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání jsou charakteristické neexistencí konkurenčních škol v okolí, nízkým tlakem rodičů na dosahování kvalitních výsledků ve vzdělávání, tendencemi k nerozdělování žáků do skupin v souladu s jejich vzdělávacími předpoklady a existencí relativně pozdní diferenciací žáků v rámci vzdělávacích programů.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně vyšším důrazem na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání.

Obrázek 2-43: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-46: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“

Typ	Země
Vysoký důraz	Nový Zéland, Velká Británie – Anglie
Vyšší důraz	Austrálie, Česká republika, Irsko, Kanada, Slovensko, USA
Nižší důraz	Dánsko, Německo, Rakousko, Slovinsko, Švédsko
Nízký důraz	Finsko, Norsko, Polsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:

- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysokého a vyššího důrazu,
- průměr odpovídá hranici vyššího a nižšího důrazu,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižšího a nízkého důrazu.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Kvalita výukového prostředí školy**

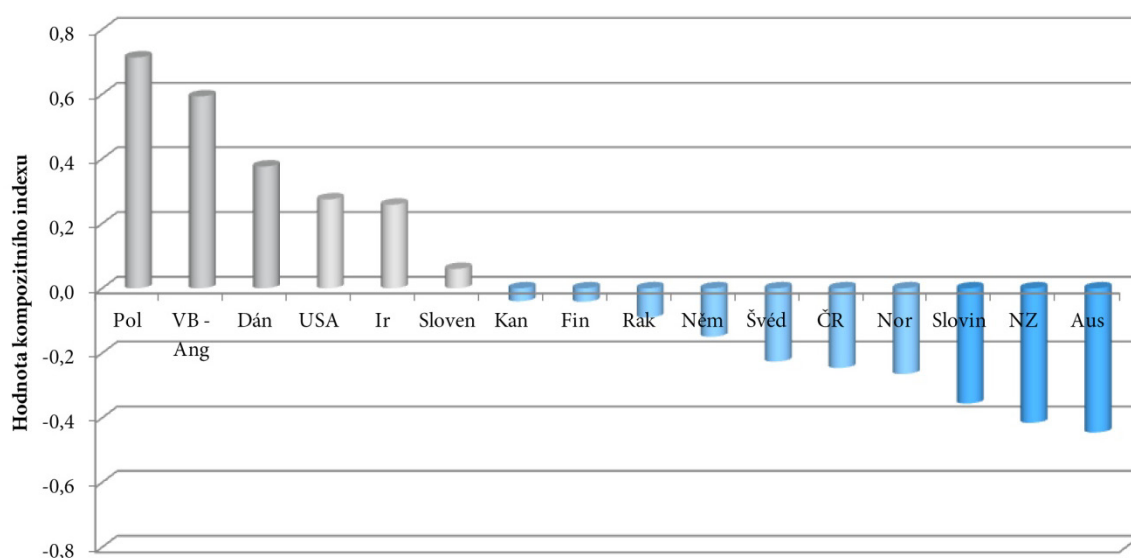
Kompozitní ukazatel kategorie „Kvalita výukového prostředí školy“ je tvořen devíti indikátory v souladu s tabulkou 2-24. V rámci definovaných indikátorů je vyšší váha (28 %) přiřazena prvnímu indikátoru, který charakterizuje zastoupení žáků s jiným jazykovým původem. Ostatním indikátorům je přiřazena stejná váha 9 %. Obrázek 2-44 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli.

Tabulka 2-47 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě výukového prostředí školy s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou výukového prostředí školy jsou charakteristické nízkým podílem žáků jiného jazykového původu, vysokými očekávaními učitelů k žákům, dobrými vztahy učitel-žák doprovázenými ochotou učitele žákovi pomoci respektive respektem žáka k učiteli a dobrým klimatem třídy bez narušování výuky a disciplíny,
- země s nízkou či nižší kvalitou výukového prostředí školy jsou charakteristické vysokým podílem žáků jiného jazykového původu, nízkými očekávaními učitelů k žákům, špatnými vztahy učitel-žák doprovázenými nízkou ochotou učitele žákovi pomoci respektive nízkým respektem žáka k učiteli a špatným klimatem třídy s narušováním výuky a disciplíny.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně nižší kvalitou výukového prostředí školy.

Obrázek 2-44: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Kvalita výukového prostředí školy“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-47: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Kvalita výukového prostředí školy“

Typ	Země
Vysoká kvalita	Dánsko, Polsko, Velká Británie – Anglie
Vyšší kvalita	Irsko, Slovensko, USA
Nižší kvalita	Česká republika, Finsko, Kanada, Německo, Norsko, Rakousko, Švédsko
Nízká kvalita	Austrálie, Nový Zéland, Slovinsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:

- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka**

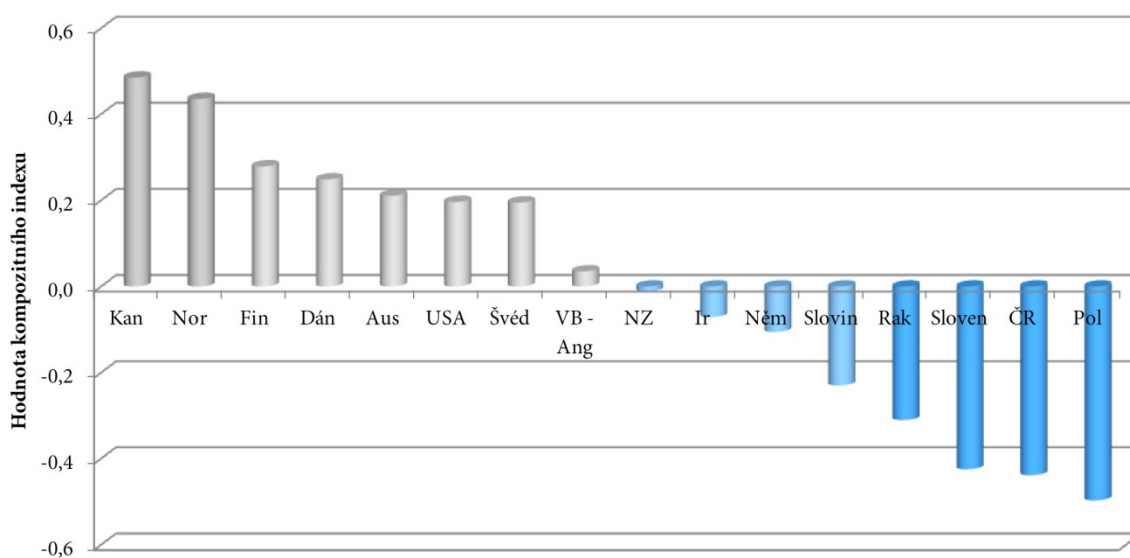
Kompozitní ukazatel kategorie „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka“ je tvořen třemi indikátory v souladu s tabulkou 2-24. V rámci definovaných indikátorů je vyšší váha přiřazena indikátoru index ekonomického, sociálního a kulturního statutu (50 %), zatímco zbývajícím dvěma indikátorům je přiřazena váha po 25 %. Obrázek 2-45 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli.

Tabulka 2-48 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě výukového prostředí školy s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou socioekonomických předpokladů domácího prostředí žáka jsou charakteristické vyšším zastoupením terciárně vzdělaných osob v populaci i rodině žáka respektive vyšším ekonomickým, sociálním a kulturním statutem,
- země s nízkou či nižší kvalitou socioekonomických předpokladů domácího prostředí žáka jsou charakteristické nižším zastoupením terciárně vzdělaných osob v populaci i rodině žáka respektive nižším ekonomickým, sociálním a kulturním statutem.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně nízkou kvalitou socioekonomických předpokladů domácího prostředí žáka.

Obrázek 2-45: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-48: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka“

Typ	Země
Vysoké předpoklady	Kanada, Norsko
Vyšší předpoklady	Austrálie, Dánsko, Finsko, Švédsko, USA, Velká Británie – Anglie
Nižší předpoklady	Irsko, Německo, Nový Zéland, Slovinsko
Nízké předpoklady	Česká republika, Rakousko, Slovensko, Polsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:

- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

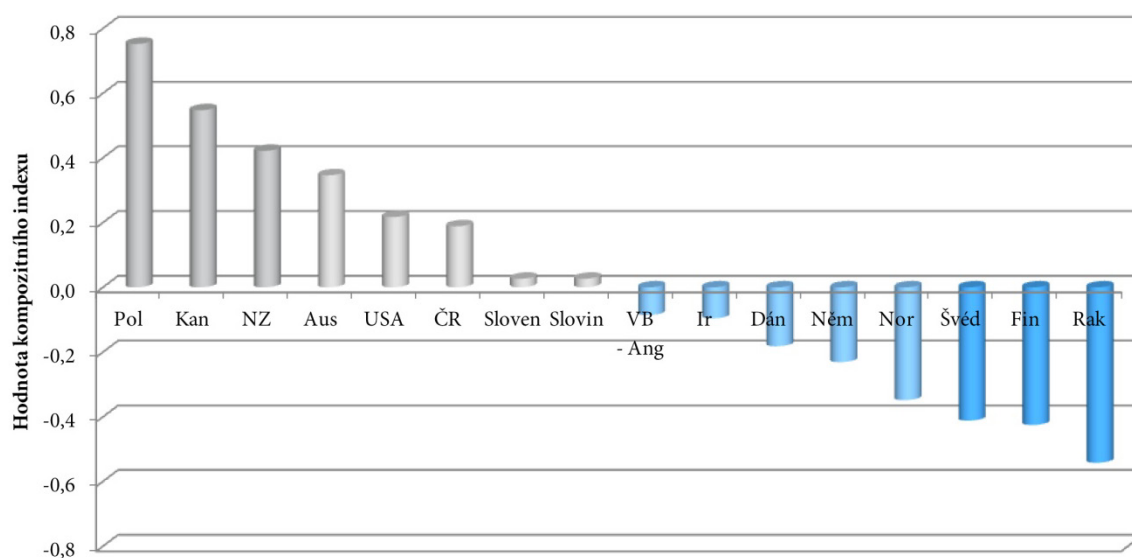
• Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti

Kompozitní ukazatel kategorie „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti“ je tvořen dvanácti indikátory v souladu s tabulkou 2-25, přičemž všem indikátorům je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-46 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-49 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě předpokladů čtenářské gramotnosti s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou předpokladů čtenářské gramotnosti jsou charakteristické nižším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně literatury, v domácím prostředí žáků, rozšířeným vnímáním čtení jako koníčka a zábavy, vysokou časovou dotací výuky jazyka, vysokou mírou zaujetí žáka pro předmět a vyšší účastí žáků na rozšiřujících hodinách jazyka,
- země s nízkou či nižší kvalitou předpokladů čtenářské gramotnosti jsou charakteristické vyšším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně literatury, v domácím prostředí žáků, méně rozšířeným vnímáním čtení jako koníčka a zábavy, nižší časovou dotací výuky jazyka, nízkou mírou zaujetí žáka pro předmět a nižší účastí žáků na rozšiřujících hodinách jazyka.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně vyšší kvalitou předpokladů čtenářské gramotnosti.

Obrázek 2-46: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-49: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti“

Typ	Země
Vysoká kvalita	Kanada, Polsko, Nový Zéland
Vyšší kvalita	Austrálie, Česká republika, Slovensko, Slovinsko, USA
Nižší kvalita	Dánsko, Irsko, Německo, Norsko, Velká Británie – Anglie
Nízká kvalita	Finsko, Rakousko, Švédsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:

- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

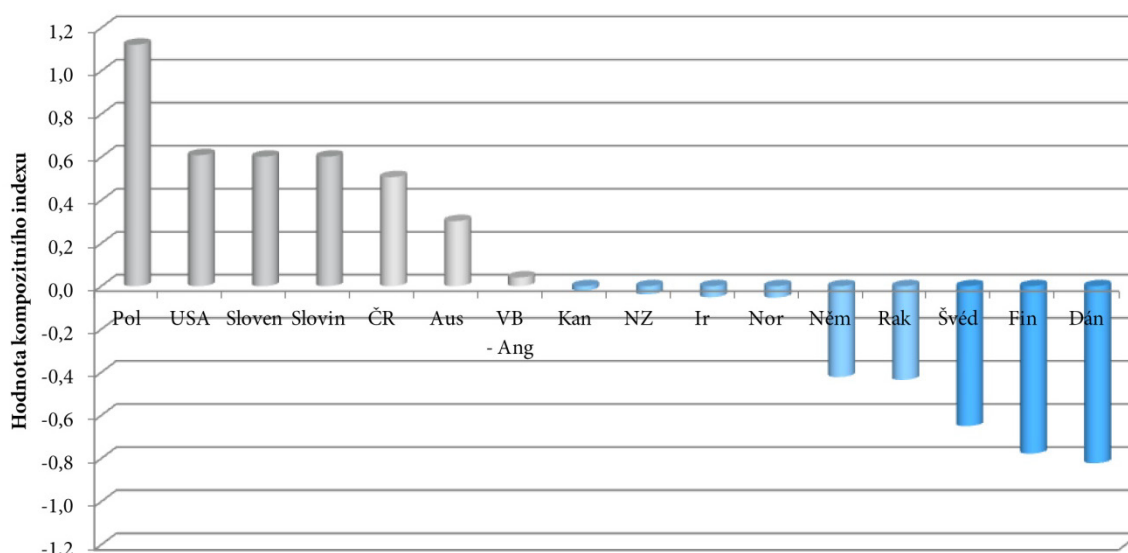
- **Kvalita předpokladů matematické gramotnosti**

Kompozitní ukazatel kategorie „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti“ je tvořen devíti indikátory v souladu s tabulkou 2-25, přičemž všem indikátorům je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-47 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-50 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě předpokladů matematické gramotnosti s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou předpokladů matematické gramotnosti jsou charakteristické nižším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně technické literatury, v domácím prostředí žáků, rozšířeným vnímáním matematiky jako koníčka a zábavy, vysokou časovou dotací výuky matematiky, vysokou mírou zaujetí žáka pro předmět a vyšší účastí žáků na rozšiřujících hodinách matematiky,
- země s nízkou či nižší kvalitou předpokladů matematické gramotnosti jsou charakteristické vyšším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně technické literatury, v domácím prostředí žáků, méně rozšířeným vnímáním matematiky jako koníčka a zábavy, nižší časovou dotací výuky matematiky, nízkou mírou zaujetí žáka pro předmět a nižší účastí žáků na rozšiřujících hodinách matematiky.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně vyšší kvalitou předpokladů matematické gramotnosti.

Obrázek 2-47: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-50: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti“

Typ	Země
Vysoká kvalita	Polsko, Slovensko, Slovinsko, USA
Vyšší kvalita	Austrálie, Česká republika, Velká Británie – Anglie
Nižší kvalita	Kanada, Irsko, Německo, Norsko, Nový Zéland, Rakousko
Nízká kvalita	Dánsko, Finsko, Švédsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:
 - součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,

- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

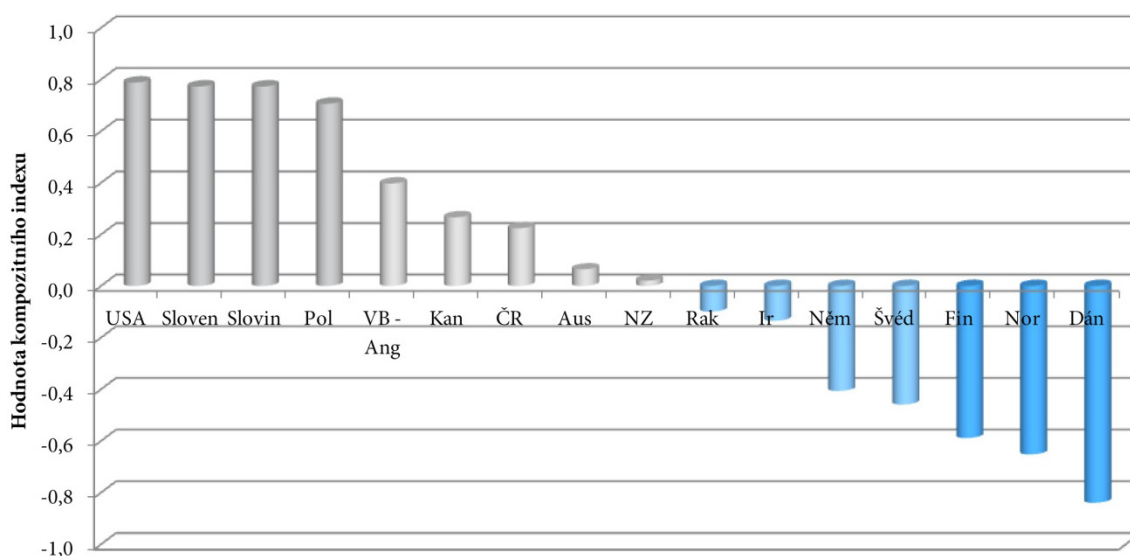
• Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti

Kompozitní ukazatel kategorie „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti“ je tvořen devíti indikátory v souladu s tabulkou 2-25, přičemž všem indikátorům je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-48 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-51 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě předpokladů přírodovědné gramotnosti s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou předpokladů přírodovědné gramotnosti jsou charakteristické nižším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně laboratorního vybavení, rozšířeným vnímáním přírodovědy jako koníčka a zábavy, vysokou časovou dotací výuky přírodovědy, vysokou mírou zaujetí žáka pro předmět a vyšší účastí žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy,
- země s nízkou či nižší kvalitou předpokladů přírodovědné gramotnosti jsou charakteristické vyšším vnímáním problémů spojených s nedostatkem kvalifikovaných učitelů a vybaveností faktorů učení, včetně laboratorního vybavení, méně rozšířeným vnímáním přírodovědy jako koníčka a zábavy, nižší časovou dotací výuky přírodovědy, nízkou mírou zaujetí žáka pro předmět a nižší účastí žáků na rozšiřujících hodinách přírodovědy.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně vyšší kvalitou předpokladů přírodovědné gramotnosti.

Obrázek 2-48: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-51: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti“

Typ	Země
Vysoká kvalita	Polsko, Slovensko, Slovinsko, USA
Vyšší kvalita	Austrálie, Česká republika, Kanada, Nový Zéland, Velká Británie – Anglie
Nižší kvalita	Irsko, Německo, Rakousko, Švédsko
Nízká kvalita	Dánsko, Finsko, Norsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:

- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

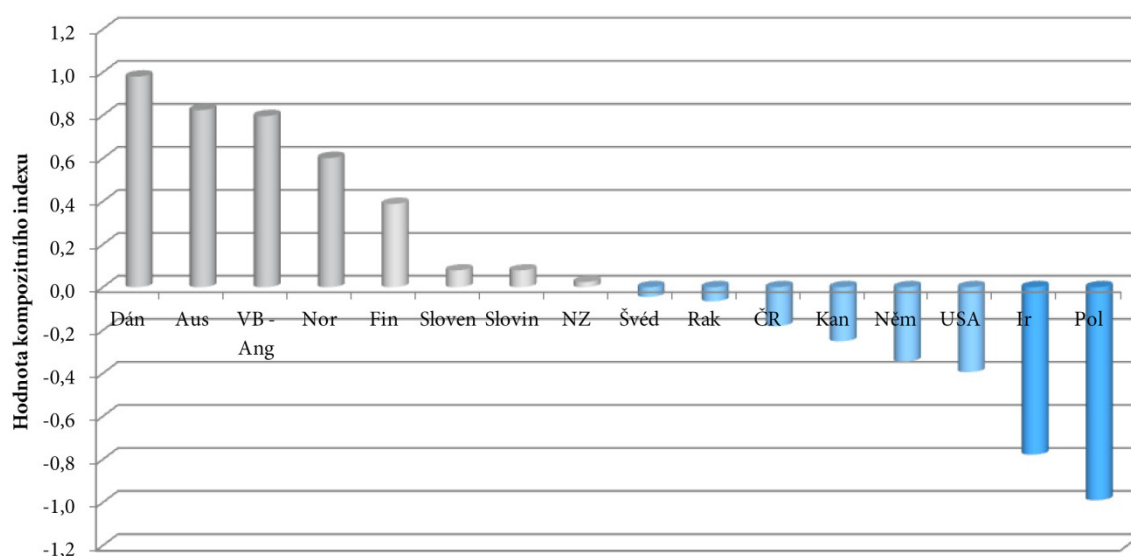
• Kvalita předpokladů informační gramotnosti

Kompozitní ukazatel kategorie „Kvalita předpokladů informační gramotnosti“ je tvořen pěti indikátory v souladu s tabulkou 2-25, přičemž všem indikátorům je přiřazena stejná váha. Obrázek 2-49 znázorňuje pořadí sledovaných zemí vzhledem k takto utvořenému kompozitnímu ukazateli. Tabulka 2-52 pak představuje typologii hodnocených zemí ve vztahu ke kvalitě předpokladů informační gramotnosti s tím, že vymezuje čtyři typy zemí v souladu s metodikou formulovanou v úvodu kapitoly 2.3:

- země s vysokou či vyšší kvalitou předpokladů informační gramotnosti jsou charakteristické dobrou vybaveností škol i domácností žáků počítači, a to včetně připojení k internetu,
- země s nízkou či nižší kvalitou předpokladů informační gramotnosti jsou charakteristické horší vybaveností škol i domácností žáků počítači, a to včetně připojení k internetu.

Česká republika se v tomto ohledu řadí mezi země s relativně nižší kvalitou předpokladů informační gramotnosti.

Obrázek 2-49: Hodnota kompozitního ukazatele konstruovaného z indikátorů kategorie „Kvalita předpokladů informační gramotnosti“ pro sledované země



Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Tabulka 2-52: Typologie sledovaných zemí vzhledem ke kompozitnímu ukazateli kategorie „Kvalita předpokladů informační gramotnosti“

Typ	Země
Vysoká kvalita	Austrálie, Dánsko, Norsko, Velká Británie – Anglie
Vyšší kvalita	Finsko, Nový Zéland, Slovensko, Slovinsko
Nižší kvalita	Česká republika, Rakousko, Kanada, Německo, Švédsko, USA
Nízká kvalita	Irsko, Polsko

Pozn.: Hraniční hodnoty jednotlivých typů zemí stanoveny jako hodnoty aritmetického průměru a násobků směrodatné odchylky hodnot kompozitního ukazatele všech sledovaných zemí s tím, že:

- součet průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici vysoké a vyšší kvality,
- průměr odpovídá hranici vyšší a nižší kvality,
- rozdíl průměru a směrodatné odchylky odpovídá hranici nižší a nízké kvality.

Zdroj: podle OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.4 Korelace a vztahy k dosahované úrovni základních gramotností

Čtvrtá podkapitola navazuje na poznatky předchozích dvou podkapitol tím, že se zabývá hodnocením dílčích korelací a vztahů mezi rámcovými podmínkami škol na jedné straně a dosahovanými výsledky v mezinárodním testování na straně druhé. Hodnocení je provedeno ve dvojí podobě:

- První podoba se zabývá hodnocením vztahů mezi rámcovými podmínkami škol pro rozvoj základních gramotností tak, jak jsou definovány v tabulkách 2-24 a 2-25, na jedné straně a dosahovanou úrovní základních gramotností v mezinárodním testování na straně druhé, a to na úrovni sledovaných zemí.

- Druhá podoba se zabývá hodnocením dosahované úrovně základních gramotností žáka ve vazbě na podobu jeho rámcových podmínek pro studium, a to opětovně na úrovni sledovaných zemí.

Hodnocení se zaměřuje na tři hlavní základní gramotnosti – čtenářskou, matematickou a přírodovědnou s využitím výsledků mezinárodních testování PISA 2009, PIRLS 2011 a TIMSS 2011.

2.4.1 Význam rámcových podmínek škol sledovaných zemí pro rozvoj základních gramotností ve vazbě na jejich dosaženou úroveň – vztahy a korelace

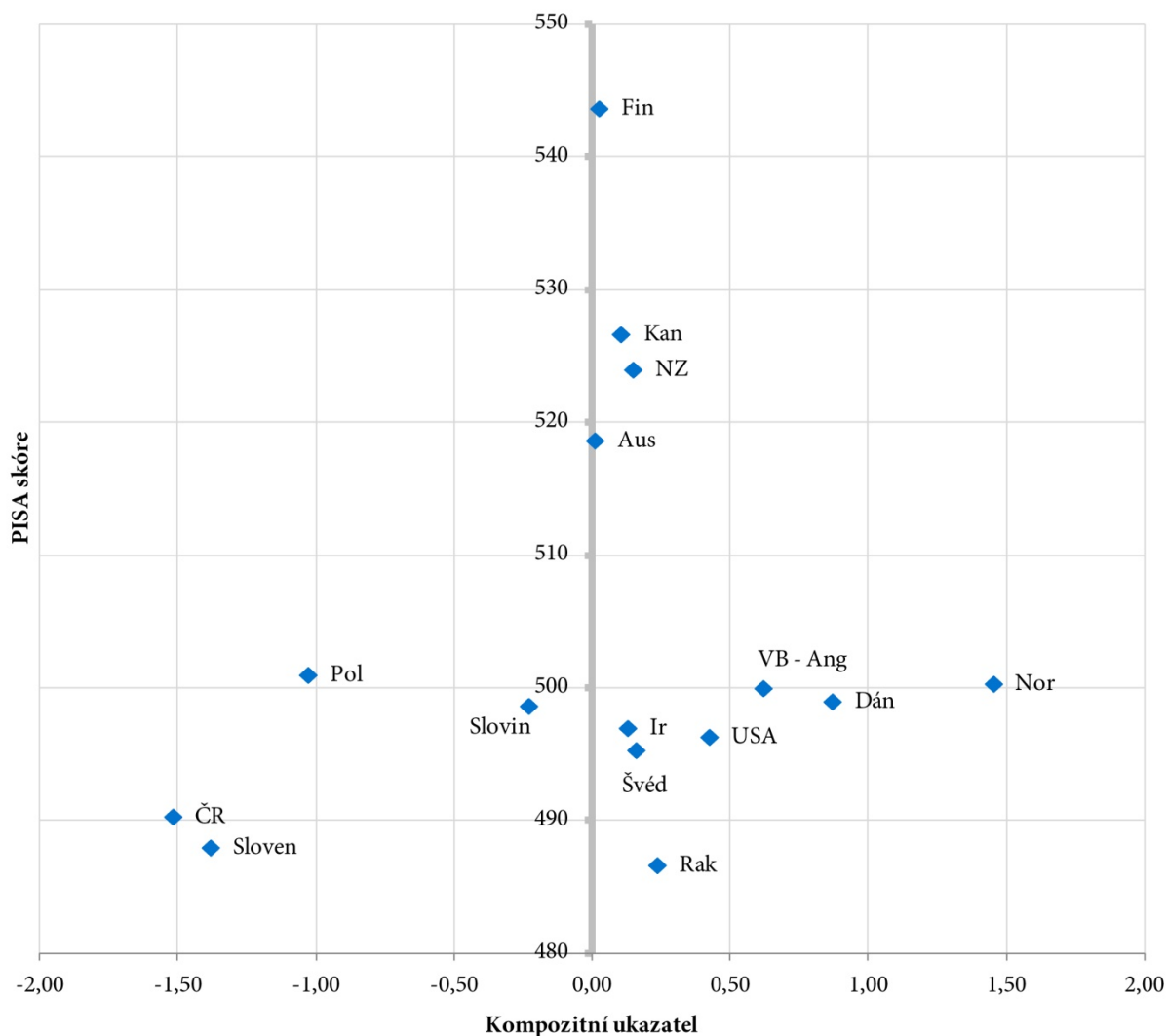
První otázka našeho zájmu se týká hodnocení korelace a vztahů mezi rámcovými podmínkami škol sledovaných zemí pro rozvoj základních gramotností podle metodiky podkapitoly 2.3 na straně jedné a jejich dosaženou úroveň základních gramotností na straně druhé. Ačkoliv lze očekávat existenci intuitivního vztahu mezi definovanými kategoriemi rámcových podmínek škol a dosaženou úroveň základních gramotností, jsou vzdělávací systémy jednotlivých sledovaných zemí charakteristické tak komplexními vazbami, že není plně odůvodněné vyzvedávat význam některé z dílčích kategorií rámcových podmínek. Pro ověření tohoto předpokladu byl zvolen jednoduchý postup, který hodnotí vztah hodnot různých dvojic ukazatelů v podobě:

- hodnot sledovaných zemí vzhledem ke kompozitním indikátorům v podkapitole 2.3 definovaných kategorií rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností (viz tabulky 2-24 a 2-25),
- průměrného výsledku sledovaných zemí ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti v hodnocení PISA 2009 respektive PIRLS a TIMSS 2011, tj. ve vazbě na dvě hodnoty aritmetického průměru.

- **Výše financování vzdělávání**

V případě první sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností lze formulovat poměrně intuitivní předpoklad, že vyšší finanční výdaje do vzdělávání rovněž přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

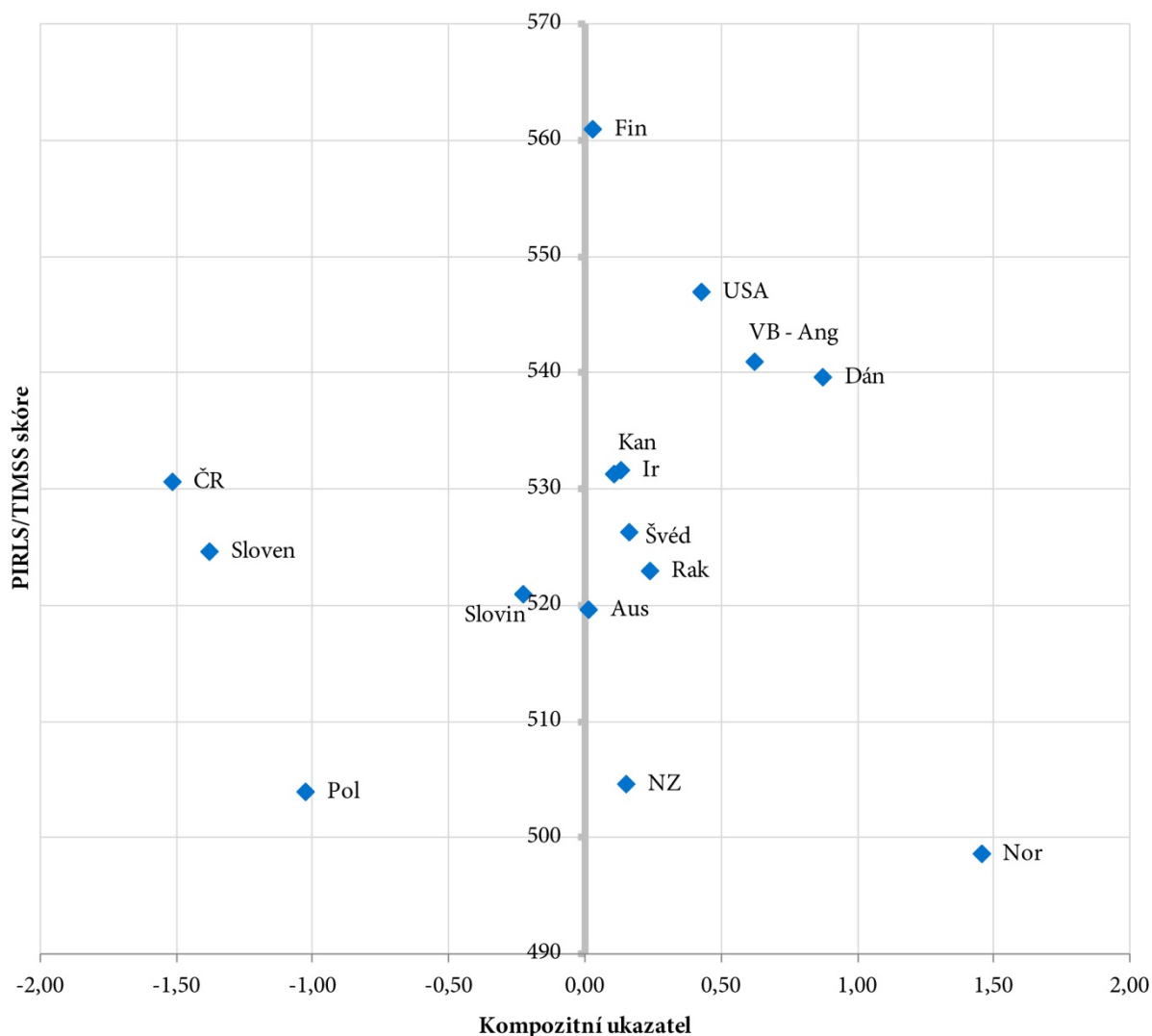
Obrázek 2-50: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Výše financování vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-51: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Výše financování vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-50 a 2-51 nepotvrzují tento předpoklad, když ukazují jednak na existenci zemí s relativně nižšími výdaji na vzdělávání a přitom s relativně vysokou dosaženou úrovní základních gramotností (např. Finsko, Kanada) a naopak zemí s relativně vysokými výdaji na vzdělávání a přitom s relativně nižší dosaženou úrovní základních gramotností (např. Norsko). Existenci velmi slabého přímého vztahu potvrzují i vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-53. Jinými slovy, dodatečné finanční zdroje nejsou zárukou lepších výsledků ve vzdělávání (viz rovněž Sutherland, Price a Gonand 2009, OECD 2010a pro schopnost finanční alokace predikovat 9 % rozdílů mezi zeměmi). Poznamenejme, že použitý metodický přístup je tradičně využíván pro diferenciaci mezi efektivními vzdělávacími systémy (např. Česká republika, Finsko nebo Slovensko) na jedné straně a neefektivními vzdělávacími systémy (např. Rakousko, Švédsko či Velká Británie - Anglie) na straně druhé (např. Giambona, Vassallo a Vassialidis 2011).

Tabulka 2-53: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Výše financování vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	0,174	0,536
	Spearmanovo rho	0,018	0,950
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	0,038	0,892
	Spearmanovo rho	0,168	0,549

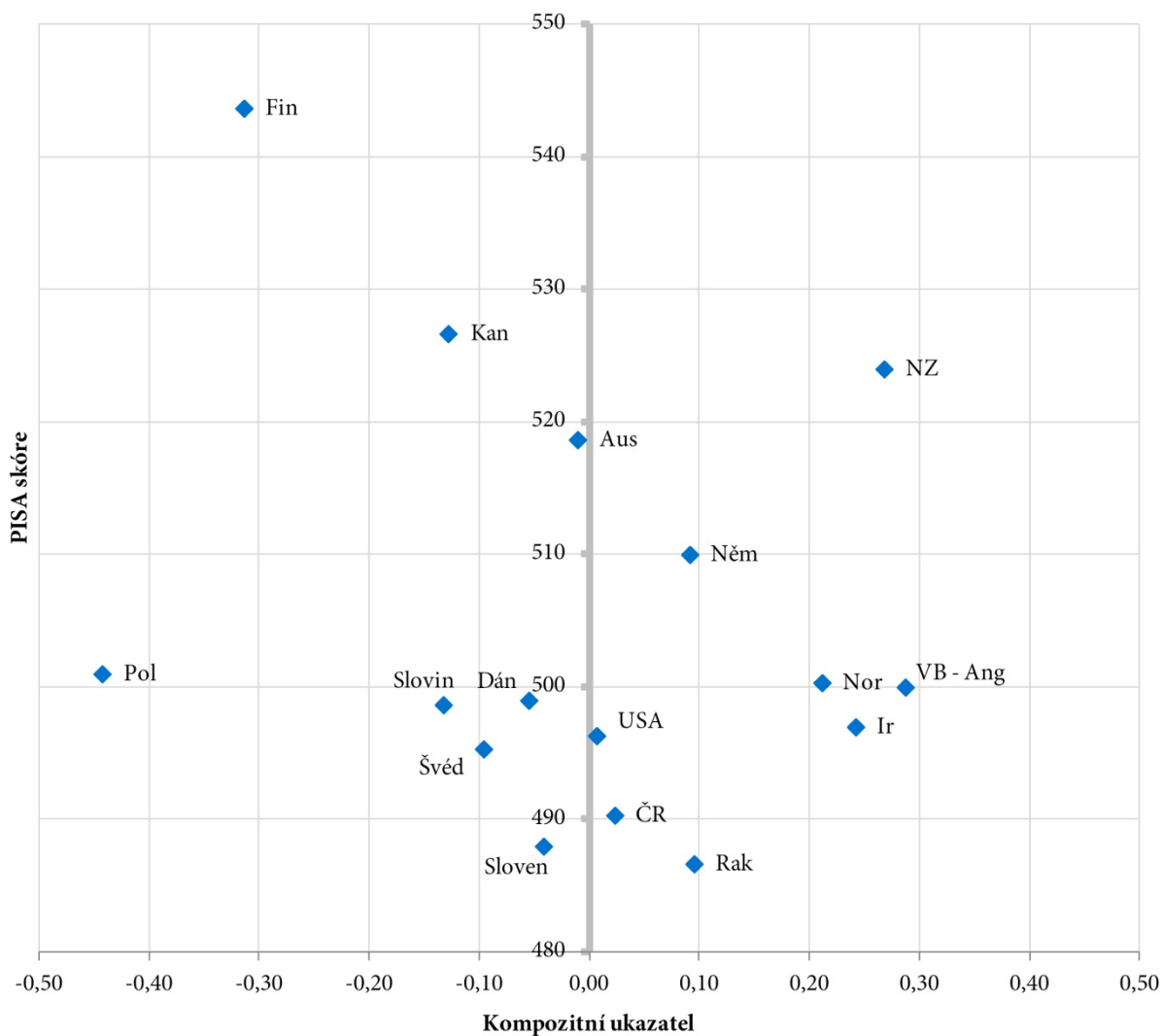
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- Účast na rané fázi vzdělávání

V případě druhé sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností lze formulovat poměrně intuitivní předpoklad, že vyšší účast na rané fázi vzdělávání přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

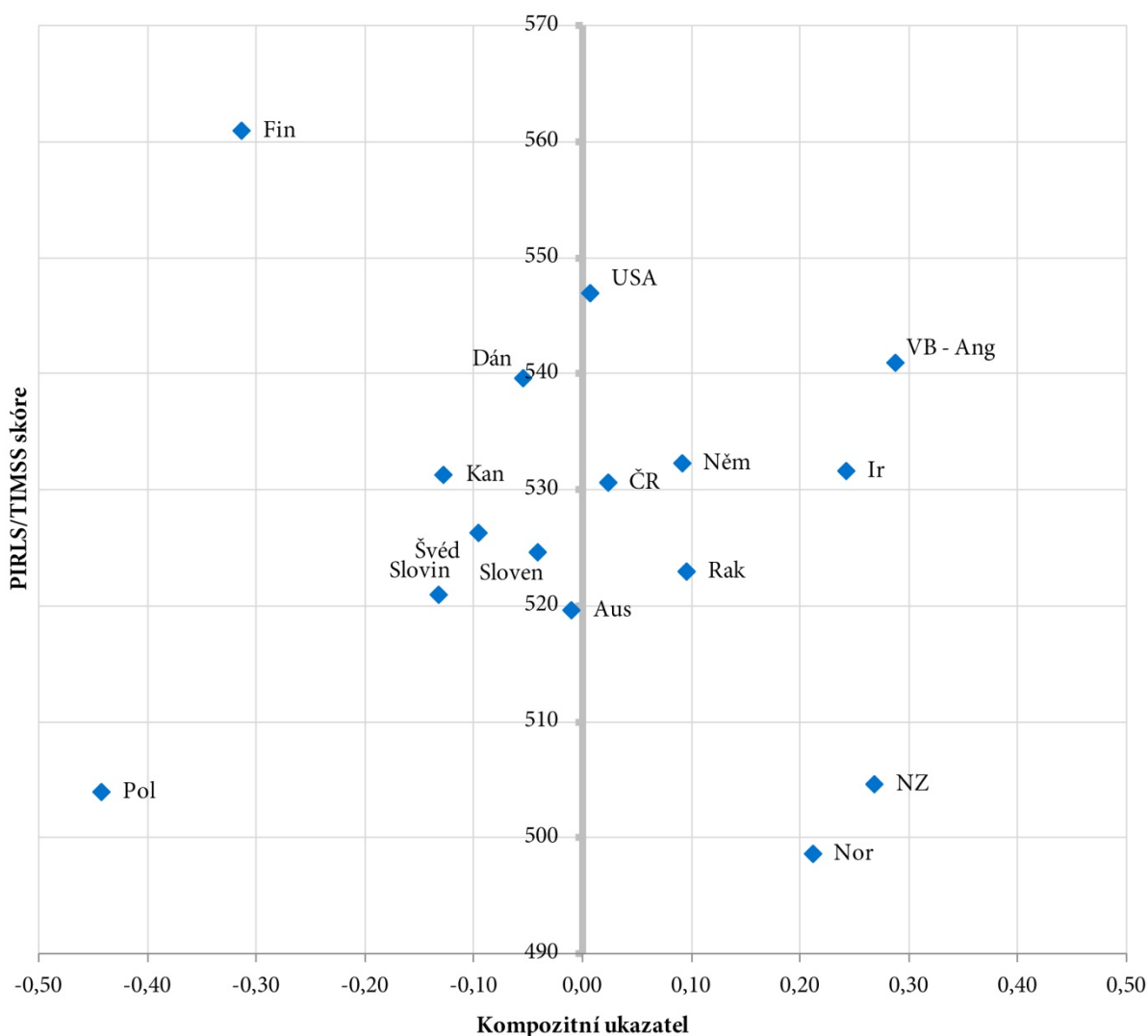
Obrázek 2-52: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Účast na rané fázi vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-53: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Účast na rané fázi vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-52 a 2-53 nepotvrzují tento předpoklad, když ukazuje jednak na existenci zemí s relativně nižší účastí na raném vzdělávání a přitom s relativně vysokou dosaženou úrovní základních gramotností (např. Finsko, Kanada) a naopak zemí s relativně vyšší účastí na raném vzdělávání a přitom s relativně vysokou dosaženou úrovní základních gramotností (např. Nový Zéland v testování PISA 2009 a Anglie v testování PIRLS/TIMSS 2011). Zároveň lze pozorovat jistou tendenci velmi slabého nepřímého vztahu, přičemž toto tvrzení potvrzují i vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-54.

Tabulka 2-54: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Účast na rané fázi vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	-0,235	0,381
	Spearmanovo rho	-0,169	0,532
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	-0,141	0,604
	Spearmanovo rho	0,006	0,983

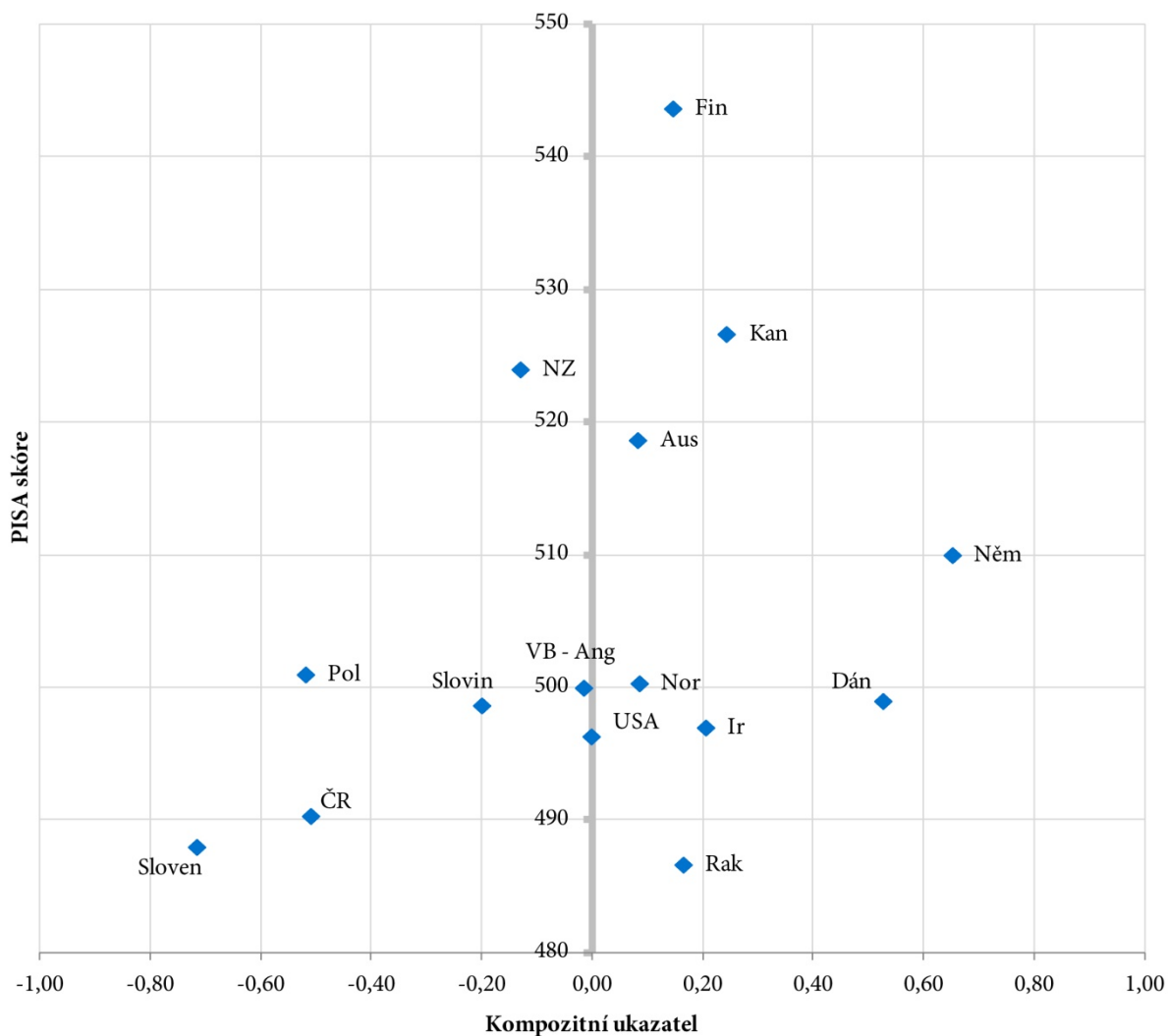
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů

V případě třetí sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností lze formulovat poměrně intuitivní předpoklad, že vyšší úroveň stimulujících faktorů práce učitelů přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

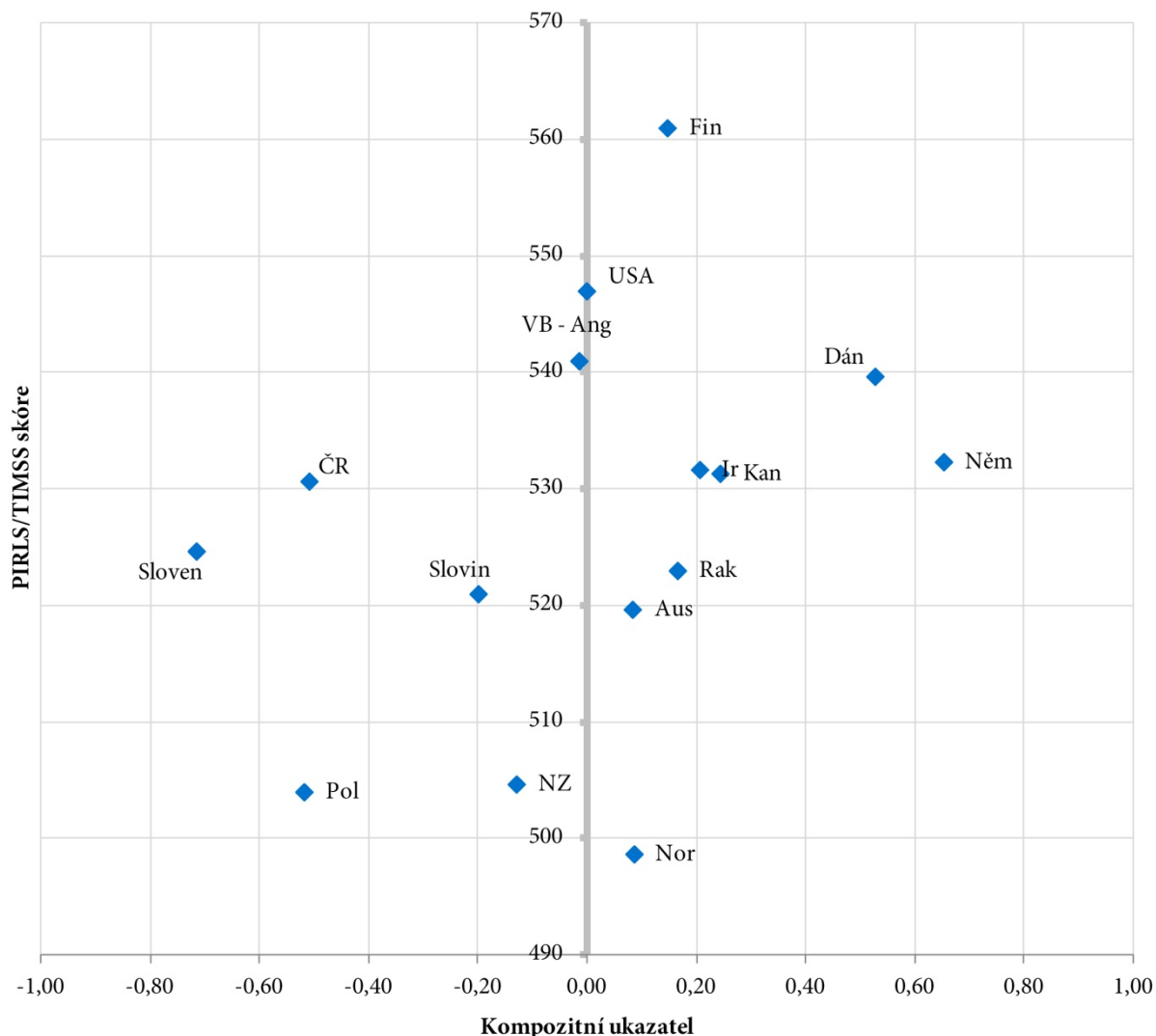
Obrázek 2-54: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-55: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Úroveň stimulačních faktorů práce učitelů“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-54 a 2-55 ukazují na jistou tendenci k potvrzení předpokladu, když země s relativně vyšší úrovní stimulačních faktorů práce učitelů dosahují spíše vyšší úrovně základních gramotností (např. Finsko, Kanada) a naopak země s relativně nižší úrovní stimulačních faktorů práce učitelů dosahují spíše nižší úrovně základních gramotností (např. Slovensko, Česká republika). Poznatek slabého přímého vztahu potvrzují i vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-55.

Tabulka 2-55: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Úroveň stimulujících faktorů práce učitelů“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	0,329	0,232
	Spearmanovo rho	0,259	0,351
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	0,327	0,235
	Spearmanovo rho	0,381	0,161

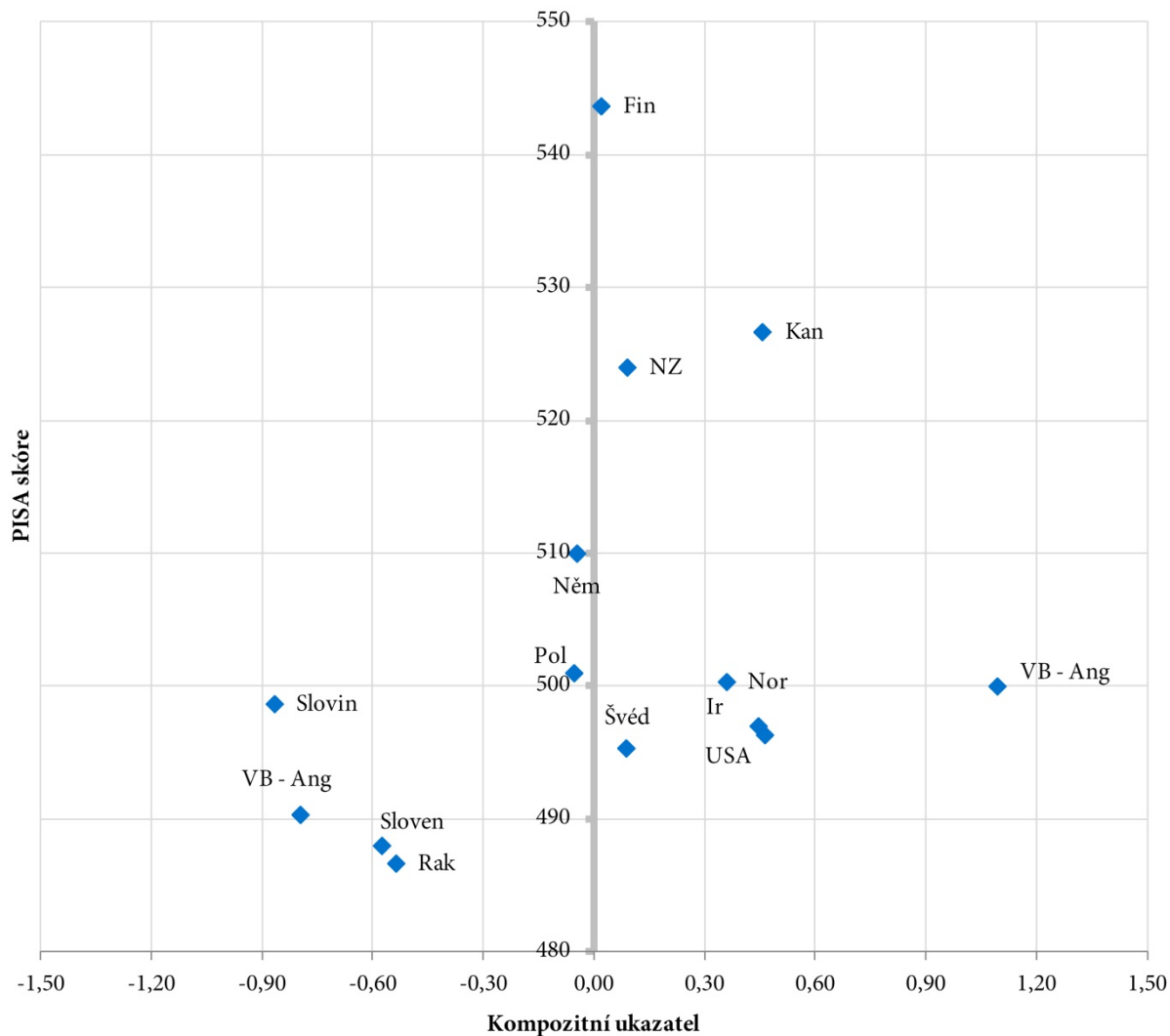
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví**

V případě čtvrté sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je předpoklad formulován tak, že vyšší zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

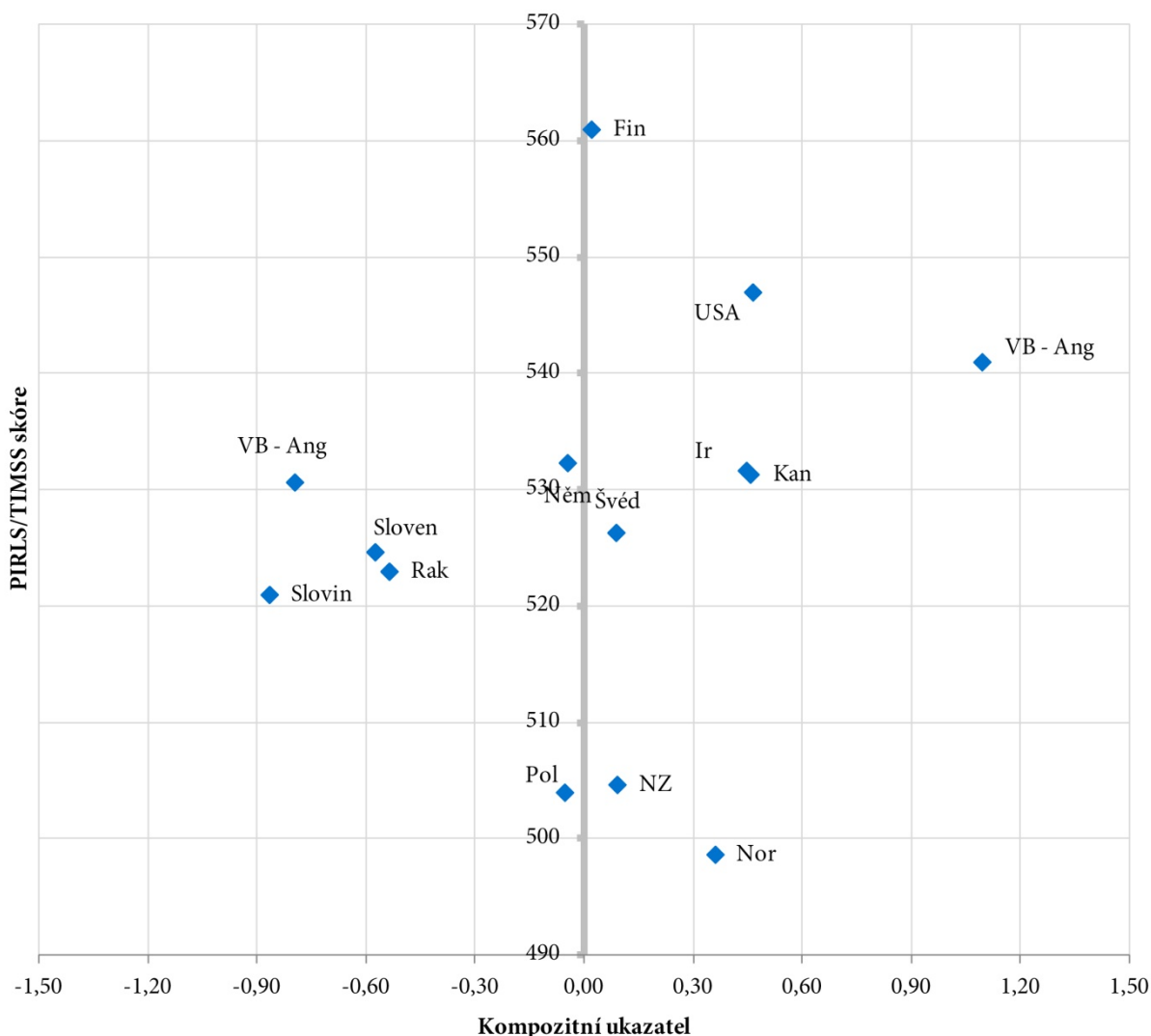
Obrázek 2-56: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-57: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-56 a 2-57 ukazují na rozdílné tendence týkající se vztahů zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví ve sledovaných zemích a jejich dosaženou úrovní základních gramotností. V případě velmi vysokého zastoupení starších učitelů a žen se však jeví výsledky zemí s těmito charakteristikami spíše horší, a to zejména v hodnocení PISA 2009 (např. Česká republika, Rakousko, Slovensko). Poznatek slabého přímého vztahu potvrzují i vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-56.

Tabulka 2-56: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Zastoupení mladých učitelů a učitelů mužského pohlaví“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	0,282	0,329
	Spearmanovo rho	0,353	0,215
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	0,192	0,510
	Spearmanovo rho	0,378	0,183

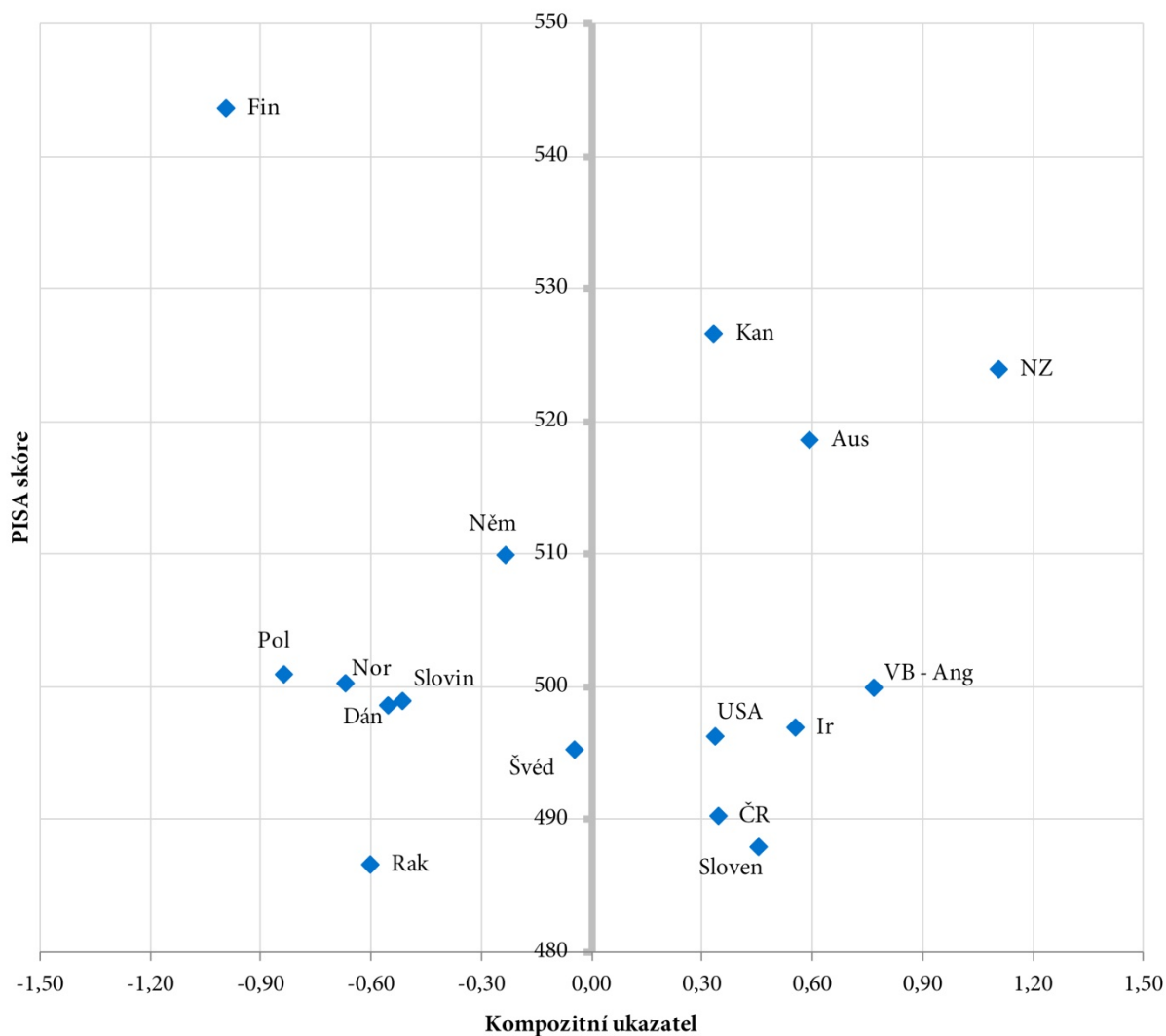
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání**

V případě páté sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je předpoklad formulován tak, že vyšší důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

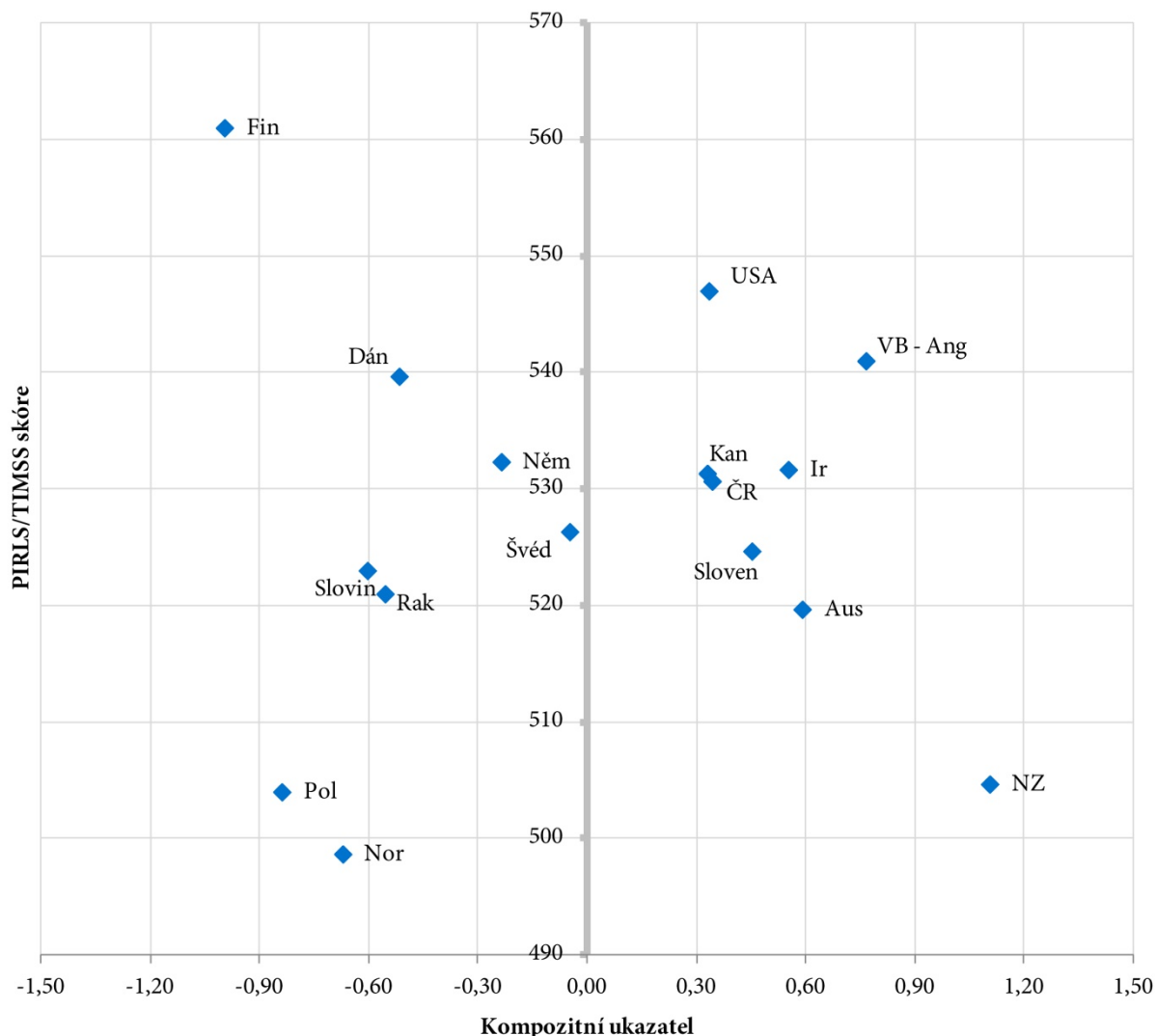
Obrázek 2-58: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-59: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-58 a 2-59 ukazují na rozdílné tendence týkající se vztahů konkurence a selektivity k dosažené úrovni základních gramotností ve sledovaných zemích. Příklady Finska na jedné straně a Nového Zélandu v hodnocení PISA 2009 respektive USA v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 na straně druhé představují dva rozdílné příběhy. Obecně se tak nezdá být patrný vztah mezi dvojicemi proměnných, což potvrzují i vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-57.

Tabulka 2-57: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	-0,021	0,938
	Spearmanovo rho	-0,040	0,884
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	-0,030	0,913
	Spearmanovo rho	0,069	0,801

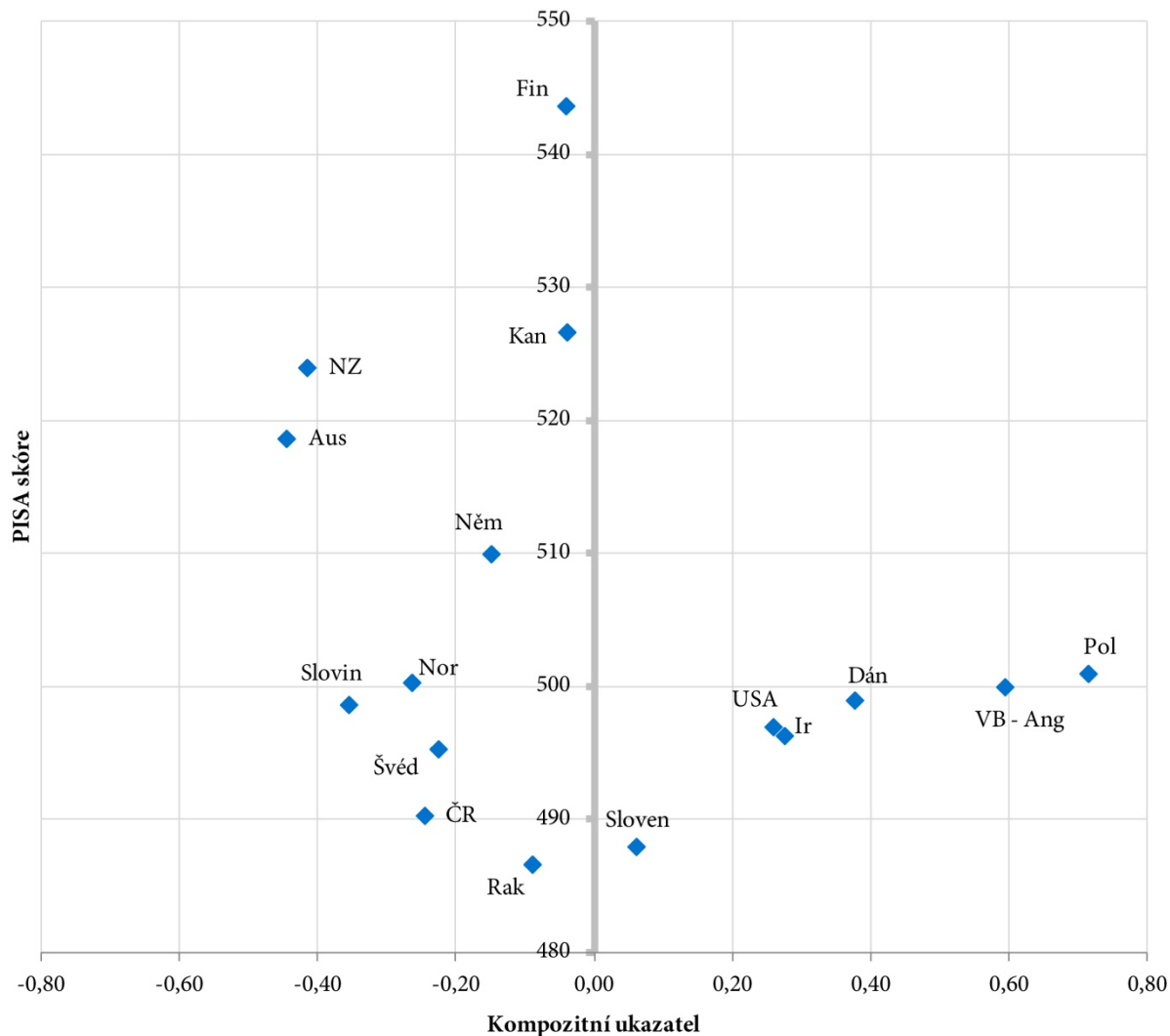
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Kvalita výukového prostředí školy**

V případě šesti sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je formulován intuitivní předpoklad, že vyšší kvalita výukového prostředí školy přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

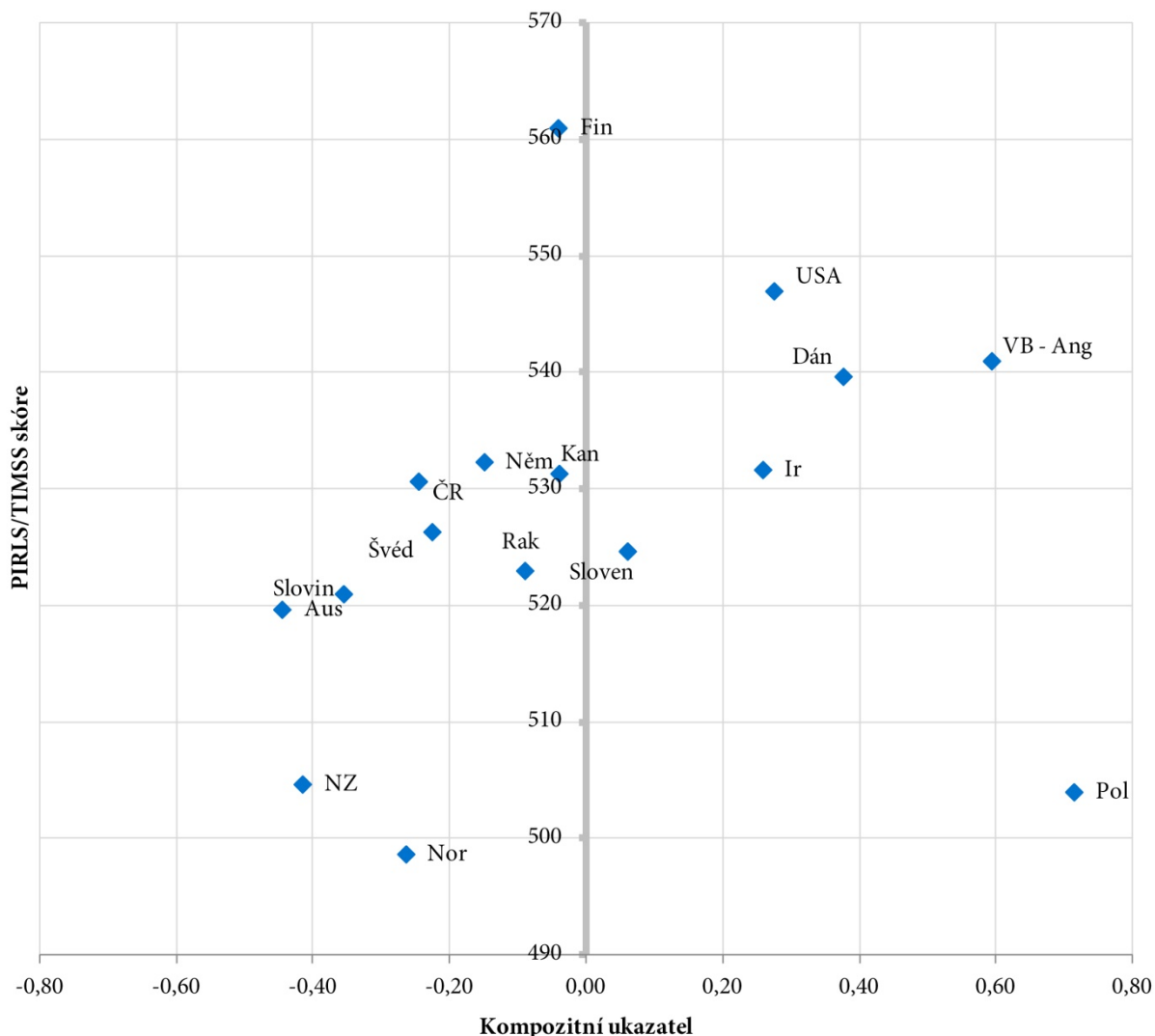
Obrázek 2-60: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita výukového prostředí školy“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-61: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita výukového prostředí školy“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-60 a 2-61 zcela nepotvrzují formulovaný předpoklad, když ukazují na tendenci zemí s relativně nejvyšší dosaženou úrovní základních gramotností vykazovat spíše průměrné hodnoty kvality výukového prostředí školy (např. Finsko, Kanada). Zároveň však rozložení hodnot v případě testování PIRLS/TIMSS 2011 ukazuje na tendence přímého vztahu mezi hodnocenými proměnnými. Uvedené skutečnosti potvrzují vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-58.

Tabulka 2-58: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Důraz na konkurenci a selektivitu ve vzdělávání“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	-0,040	0,884
	Spearmanovo rho	0,069	0,801
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	-0,137	0,613
	Spearmanovo rho	0,511	0,043*

* Statisticky významný výsledek na 95 procentní hladině významnosti

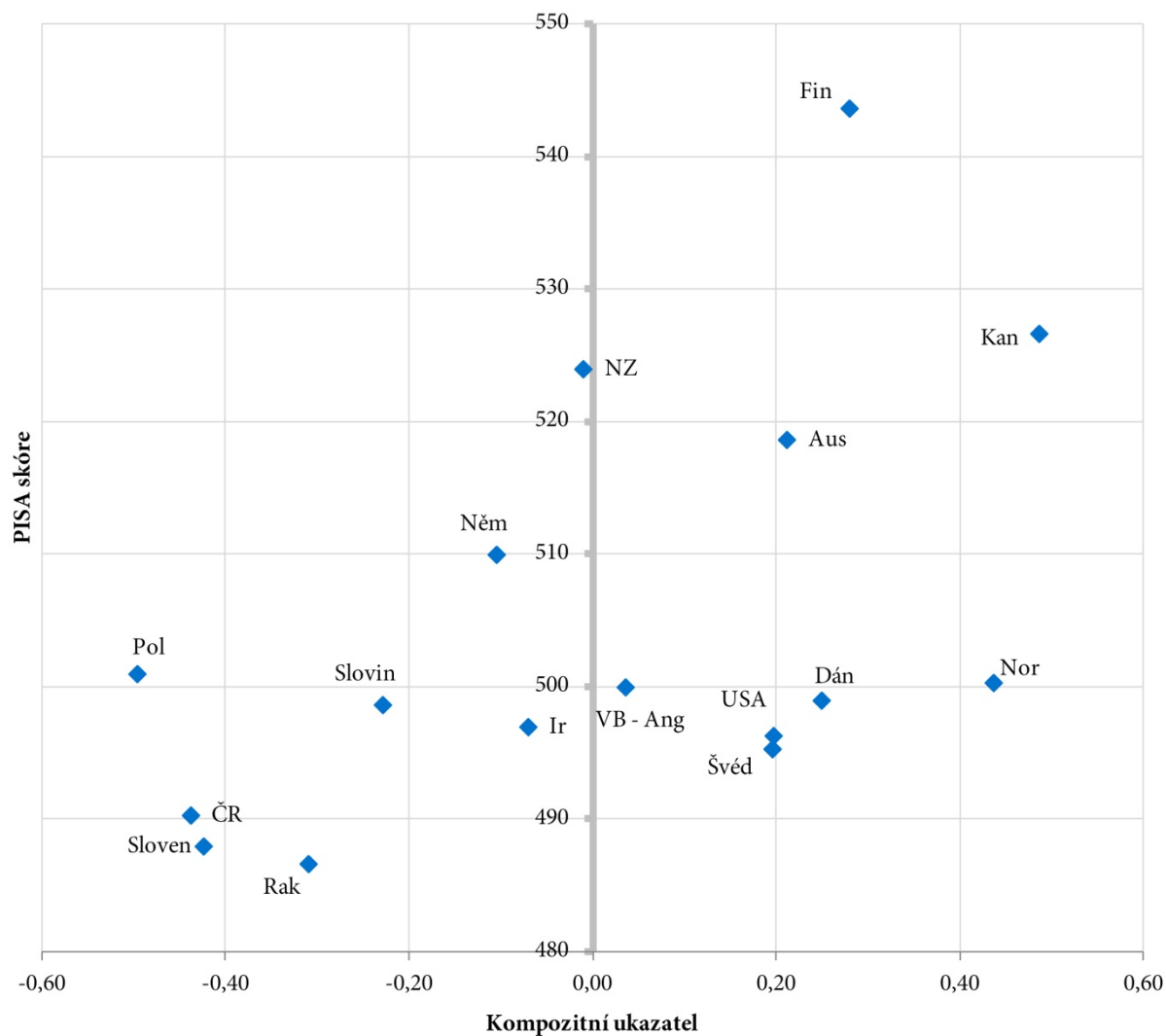
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka**

V případě sedmé sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je formulován intuitivní předpoklad, že vyšší kvalita socioekonomických předpokladů domácího prostředí žáka přináší vyšší dosaženou úroveň základních gramotností.

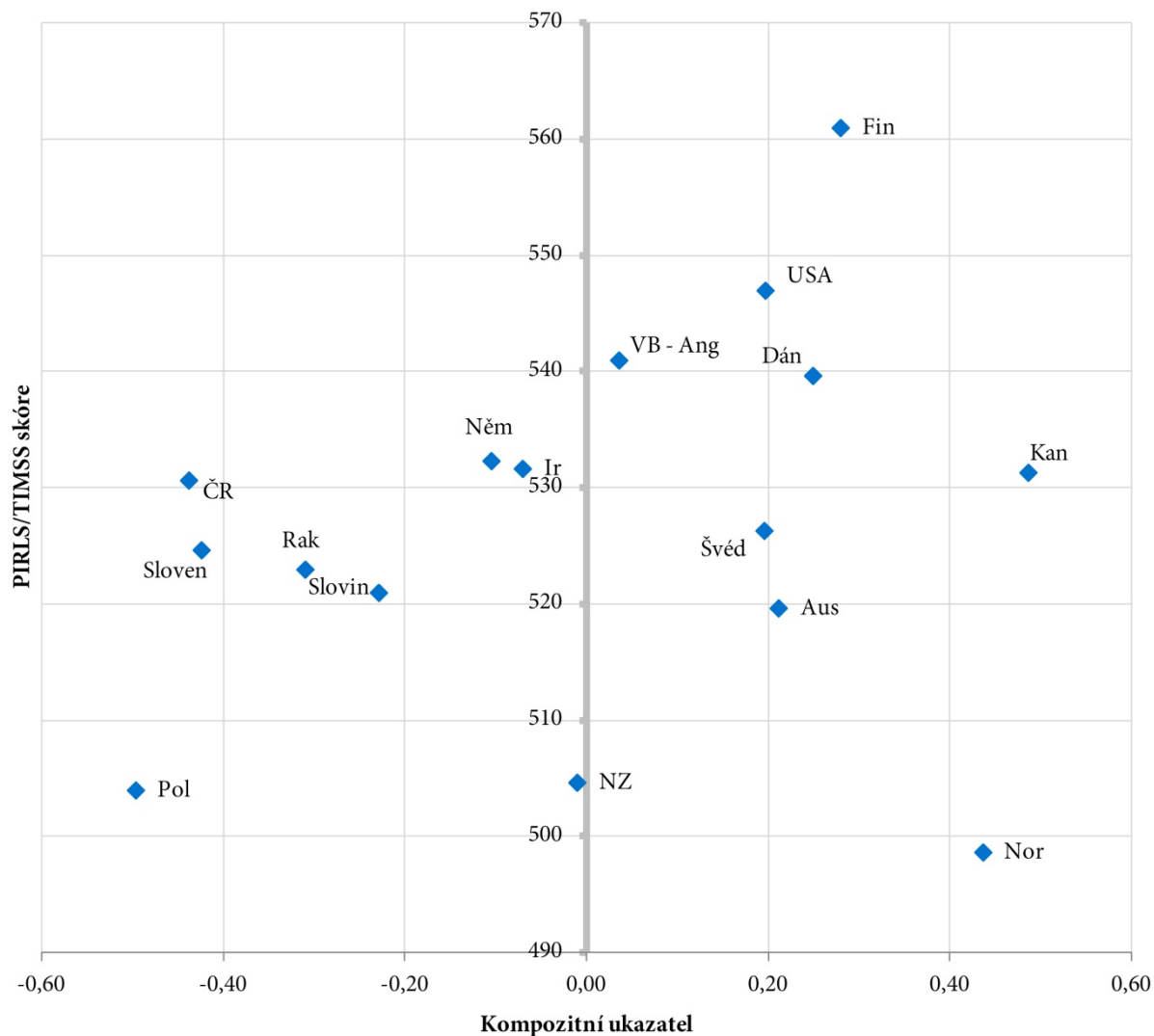
Obrázek 2-62: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-63: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011



Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-62 a 2-63 naznačují relevantnost formulovaného předpokladu, když ukazují na tendenci zemí s relativně lepšími socioekonomickými předpoklady dosahovat vyšší úrovně základních gramotností (např. Finsko, Kanada). Tuto skutečnost zároveň potvrzují vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-59.

Tabulka 2-59: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Socioekonomické předpoklady domácího prostředí žáka“ a dosažené úrovně základních gramotností sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS/TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	0,525	0,037*
	Spearmanovo rho	0,514	0,042*
PIRLS/TIMSS 2011	Pearsonova korelace	0,234	0,383
	Spearmanovo rho	0,248	0,355

* Statisticky významný výsledek na 95 procentní hladině významnosti

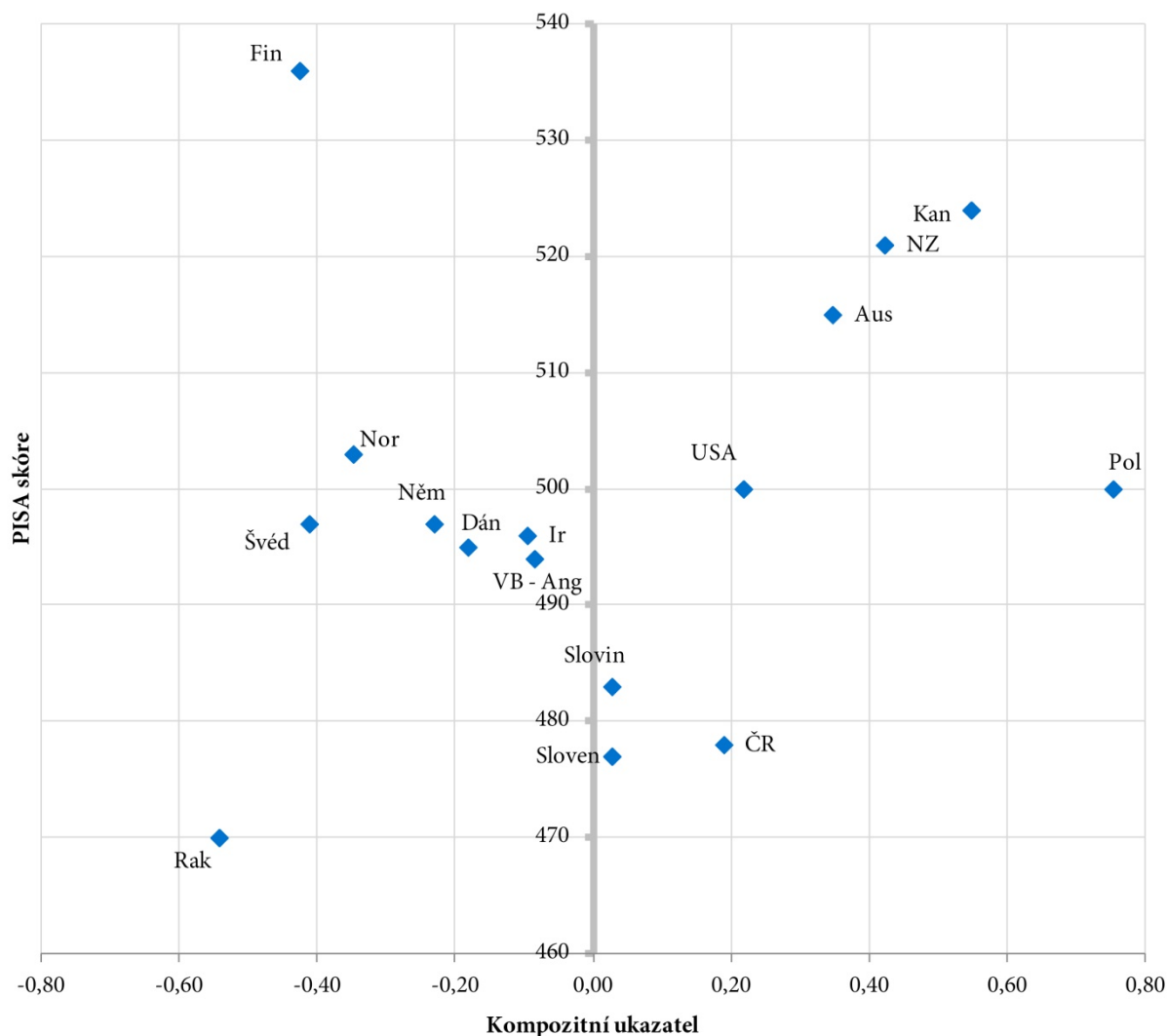
Pozn.: Dosažená úroveň základních gramotností jako průměrná hodnota země ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti**

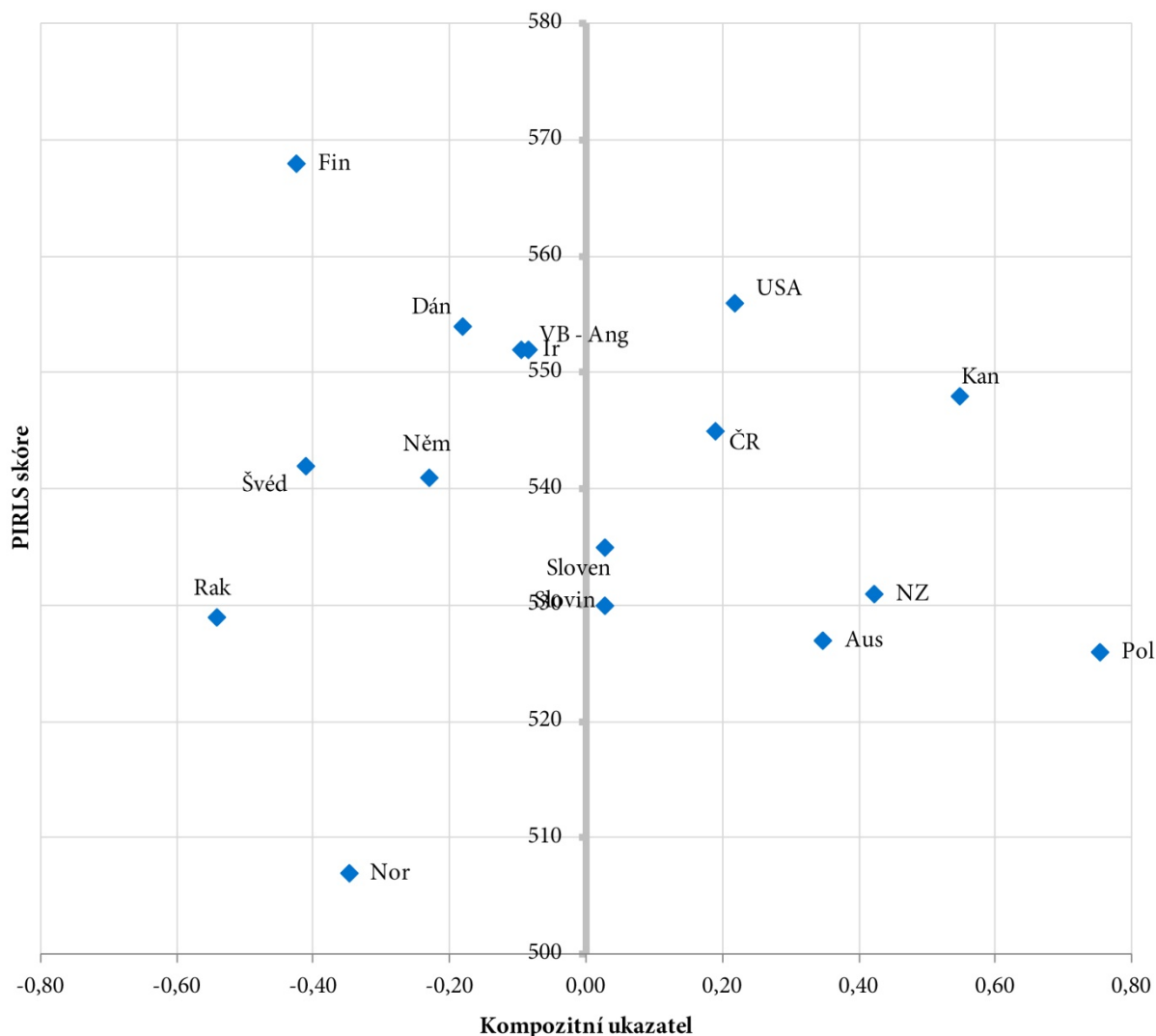
V případě osmé sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je formulován intuitivní předpoklad, že vyšší kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti přináší vyšší dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti.

Obrázek 2-64: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti“ a dosažené úrovně čtenářské gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-65: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti“ a dosažené úrovně čtenářské gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PIRLS 2011



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-64 a 2-65 nepotvrzují formulovaný předpoklad, když ukazují na poměrně různorodé postavení sledovaných zemí ve vazbě na hodnoty jejich kvality předpokladů čtenářské gramotnosti a dosažené úrovně čtenářské gramotnosti. Tuto skutečnost zároveň potvrzují vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-60, které ukazují jednak velmi slabý vztah mezi oběma proměnnými a současně na odlišnost těchto vztahů v rámci testování PISA a PIRLS. V tomto kontextu poukážme současně na poměrně výrazně subjektivní charakter dílčích ukazatelů kompozitního ukazatele kvality předpokladů čtenářské gramotnosti.

Tabulka 2-60: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů čtenářské gramotnosti“ a dosažené úrovně čtenářské gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a PIRLS 2011

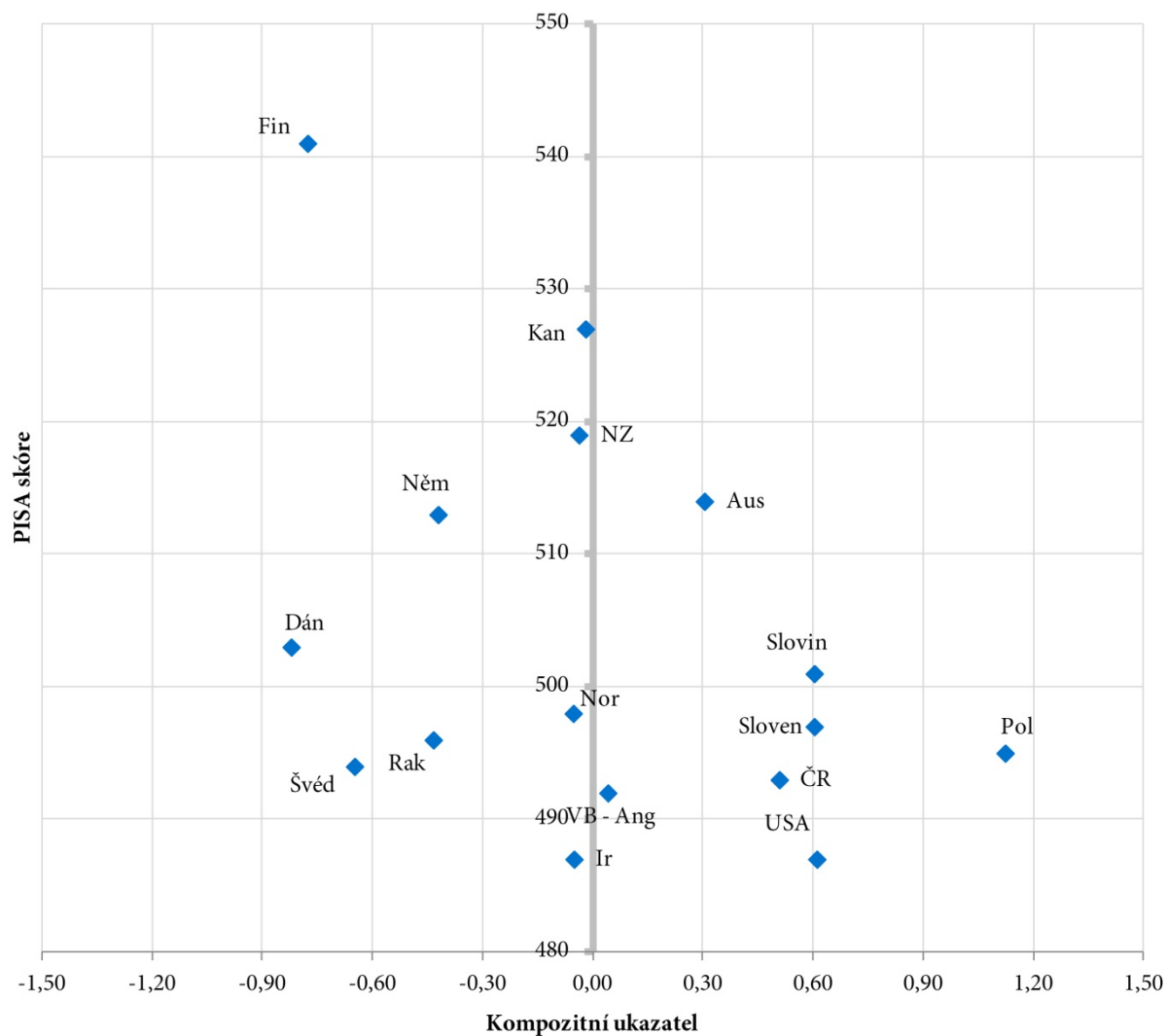
Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	0,252	0,346
	Spearmanovo rho	0,271	0,310
PIRLS 2011	Pearsonova korelace	-0,128	0,637
	Spearmanovo rho	-0,158	0,560

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Kvalita předpokladů matematické gramotnosti**

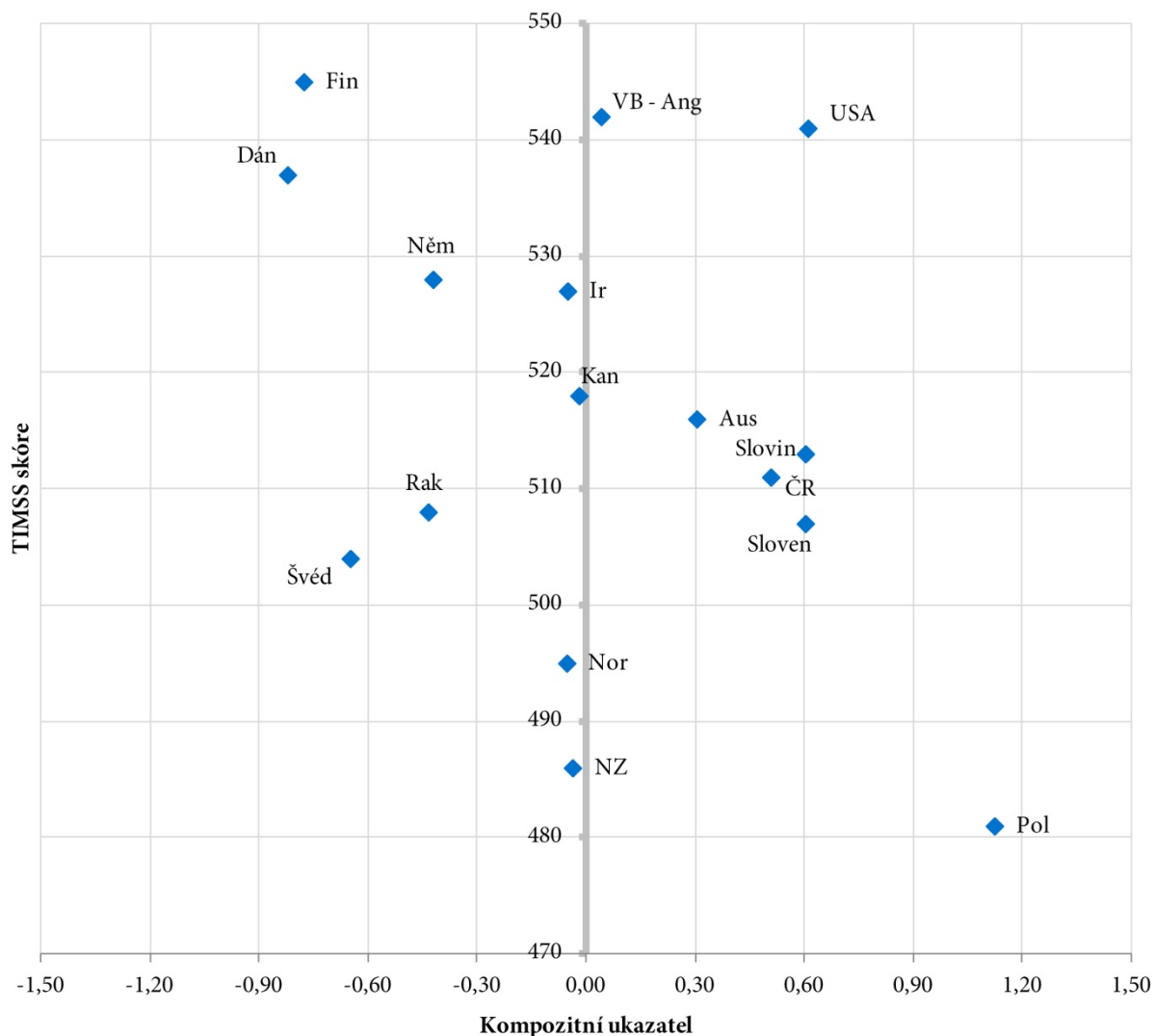
V případě deváté sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je formulován intuitivní předpoklad, že vyšší kvalita předpokladů matematické gramotnosti přináší vyšší dosaženou úroveň matematické gramotnosti.

Obrázek 2-66: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti“ a dosažené úrovně matematické gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-67: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti“ a dosažené úrovně matematické gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení TIMSS 2011



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-66 a 2-67 nepotvrzují formulovaný předpoklad, když ukazují na poměrně různorodé postavení sledovaných zemí ve vazbě na hodnoty jejich kvality předpokladů matematické gramotnosti a dosažené úrovně matematické gramotnosti. Tuto skutečnost zároveň potvrzují vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-61, které ukazují na relativně slabý inverzní vztah mezi oběma proměnnými. V tomto kontextu se opětovně projevuje poměrně subjektivní charakter dílčích ukazatelů kompozitního ukazatele kvality předpokladů čtenářské gramotnosti.

Tabulka 2-61: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů matematické gramotnosti“ a dosažené úrovně matematické gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a TIMSS 2011

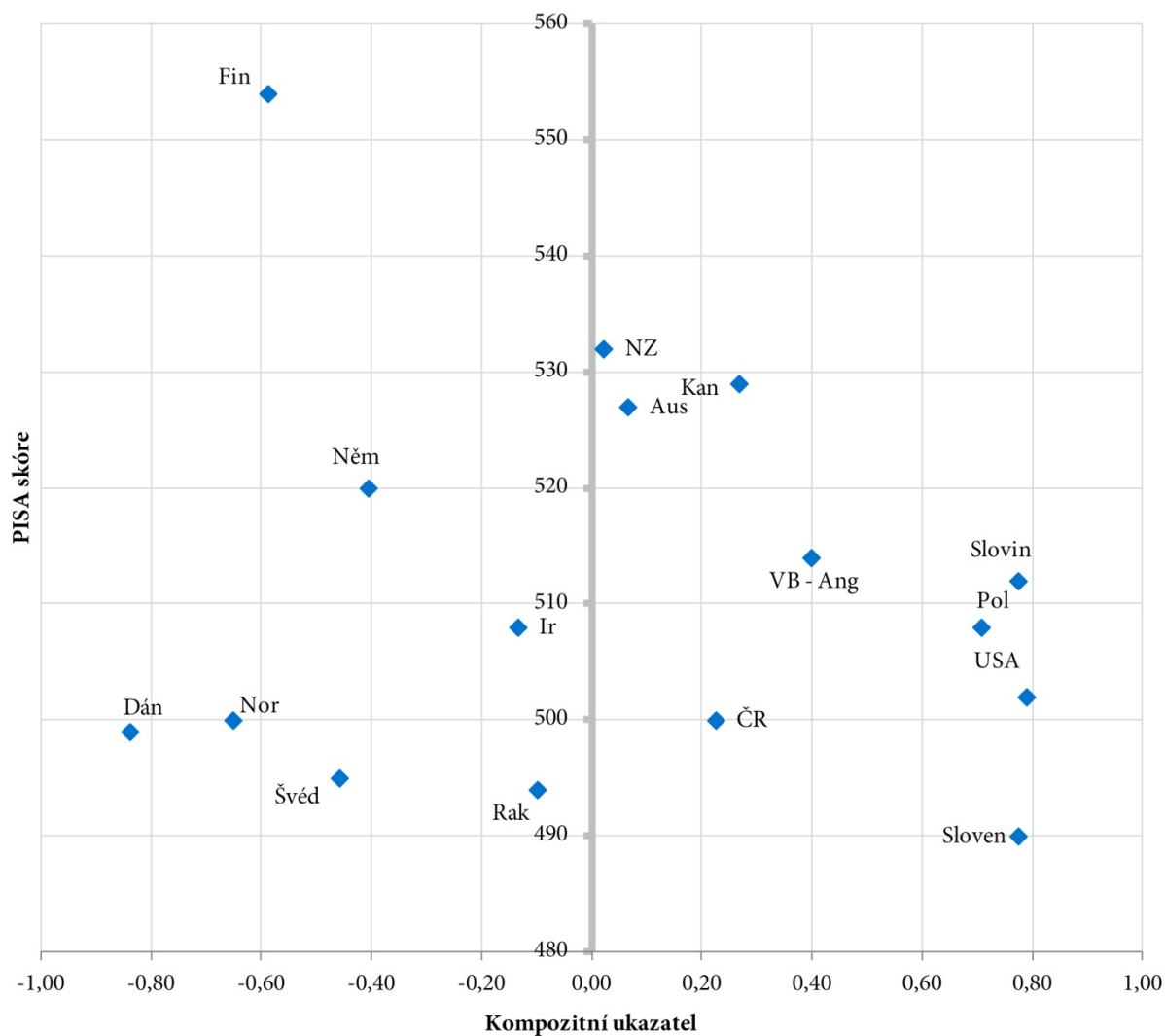
Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	-0,397	0,128
	Spearmanovo rho	-0,331	0,211
TIMSS 2011	Pearsonova korelace	-0,392	0,133
	Spearmanovo rho	-0,246	0,359

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti**

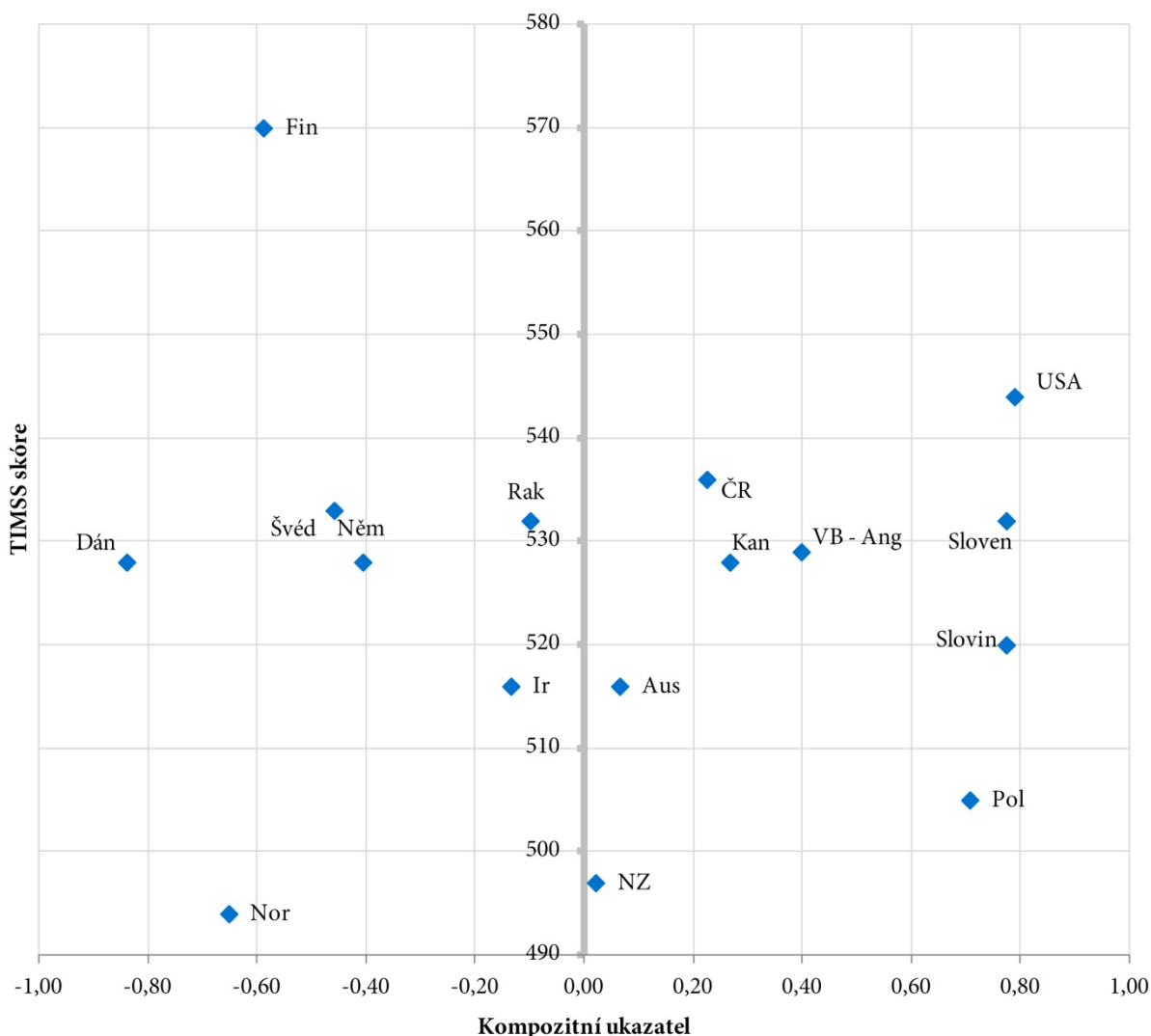
V případě desáté sledované kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností je formulován intuitivní předpoklad, že vyšší kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti přináší vyšší dosaženou úroveň přírodovědné gramotnosti.

Obrázek 2-68: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti“ a dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázek 2-69: Vztah kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti“ a dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení TIMSS 2011



Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Obrázky 2-68 a 2-69 nepotvrzují formulovaný předpoklad, když ukazují na poměrně různorodé postavení sledovaných zemí ve vazbě na hodnoty jejich kvality předpokladů přírodovědné gramotnosti a dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti. Tuto skutečnost zároveň potvrzují vybrané statistiky korelační analýzy v tabulce 2-62, které ukazují na velmi slabý vztah mezi oběma proměnnými. V tomto kontextu se opětovně projevuje poměrně subjektivní charakter dílčích ukazatelů kompozitního ukazatele kvality předpokladů čtenářské gramotnosti.

Tabulka 2-62: Základní statistiky korelační analýzy vztahu kompozitního ukazatele kategorie rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností „Kvalita předpokladů přírodovědné gramotnosti“ a dosažené úrovně přírodovědné gramotnosti sledovaných zemí v hodnocení PISA 2009 a TIMSS 2011

Testování	Typ korelace	Hodnota	Statistická významnost
PISA 2009	Pearsonova korelace	-0,160	0,554
	Spearmanovo rho	0,012	0,965
TIMSS 2011	Pearsonova korelace	-0,051	0,850
	Spearmanovo rho	0,115	0,673

Zdroj: vlastní zpracování na základě OECD – základní indikátory, databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

2.4.2 Význam rámcových podmínek škol sledovaných zemí pro rozvoj základních gramotností – rozdíly v dosažené úrovni žáků

Dosavadní poznatky hodnocení ukazují na komplexní působení charakteristik vzdělávacích systémů sledovaných zemí. Takto hodnocení korelací a vztahů ukazuje na výrazně ambivalentní závěry, kdy například prakticky zcela odlišné vzdělávací systémy Finska a Nového Zélandu dosahují excelentních výsledků v mezinárodním testování PISA. Logickým závěrem těchto poznatků je ta skutečnost, že neexistuje one-size-fits-all řešení, jak zvýšit úroveň základních gramotností jednotlivých zemí. Tato skutečnost je v souladu s poznatkem, že na úrovni zemí je vysvětleno pouze 11 % variance výsledků mezinárodního hodnocení PISA (viz Eurydice 2011a).

Podívejme se však na význam dílčích ukazatelů rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností ještě jiným prizmatem výsledků mezinárodních testování PISA 2009, PIRLS/TIMSS 2011, a to na bázi srovnání dosažené úrovně základních gramotností žáků ve vazbě na charakteristiky rámcových podmínek jejich výuky. Přirozenou motivací k tomuto kroku je ta skutečnost, že 34 % variance výsledků mezinárodního hodnocení PISA je vysvětleno na úrovni škol a plných 55 % na úrovni žáka, tj. uvnitř školy (viz OECD 2010b, OECD 2010d, Eurydice 2011b, Eurydice 2011c). Jinými slovy, tato podkapitola hledá odpovědi na otázky, zda lepších vzdělávacích výsledků dosahují chlapci či dívky, žáci ze škol lokalizovaných v malých obcích či velkoměstech, žáci často či zřídka čtoucí pro radost a podobně. Sledované charakteristiky na úrovni žáků do značné míry vychází z tabulek 2-24 a 2-25 s tím, že některé charakteristiky, které nejsou pro úroveň žáků relevantní nebo pro něž nejsou údaje k dispozici, vynechává (např. výše financování školy), zatímco jiné charakteristiky doplňuje (např. pohlaví). Tabulka 2-63 uvádí přehled hodnocených charakteristik žáků.

Tabulka 2-63: Přehled hodnocených charakteristik rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností ve vazbě na rozdíly v dosažené úrovni žáků

Charakteristika	Hodnoty pro hodnocení	
	PISA	PIRLS/TIMSS
1. Typ školy	- veřejná škola - soukromá škola	
2. Lokalizace školy v rámci sídelní hierarchie	- sídlo s méně než 15 tis. obyvateli - sídlo s více než 100 tis. obyvateli	- sídlo s méně než 15 tis. obyvateli - sídlo s více než 100 tis. obyvateli
3. Pohlaví žáka	- chlapec - dívka	- chlapec - dívka
4. Účast žáka na rané fázi vzdělávání	- méně než 1 rok - více než 1 rok	- 1 až 3 roky - více než 3 roky
5. Délka praxe učitele		- méně než 5 let - více než 20 let
6. Konkurenční prostředí škol	- 2 a více konkurenčních škol v okolí - žádná konkurenční škola v okolí	
7. Tlak a zájem ze strany rodičů	- ano - ne	
8. Seskupování žáků do tříd podle schopností	- školy seskupující žáky do tříd pro více předmětů - školy neseskupující žáky do tříd v žádném předmětu	
9. Podíl žáků jiného jazykového původu	- méně než 10 % žáků školy - více než 10 % žáků školy	
10. Zainteresovanost žáka na výuce	- pozornost žáků ve většině hodin - pozornost žáků jen v některých hodinách	- vysoká - nízká
11. Problémy s disciplínou žáků	- vůbec nebo v některých hodinách - vždy nebo ve většině hodin	- ano - ne
12. Socioekonomický statut navštěvované školy		- vysoký socioekonomický statut - nízký socioekonomický statut
13. Kvalita domácích předpokladů vzdělávání žáka*		- vysoká - nízká
14. Problémy faktorů výuky		- bez problémů - existence problémů

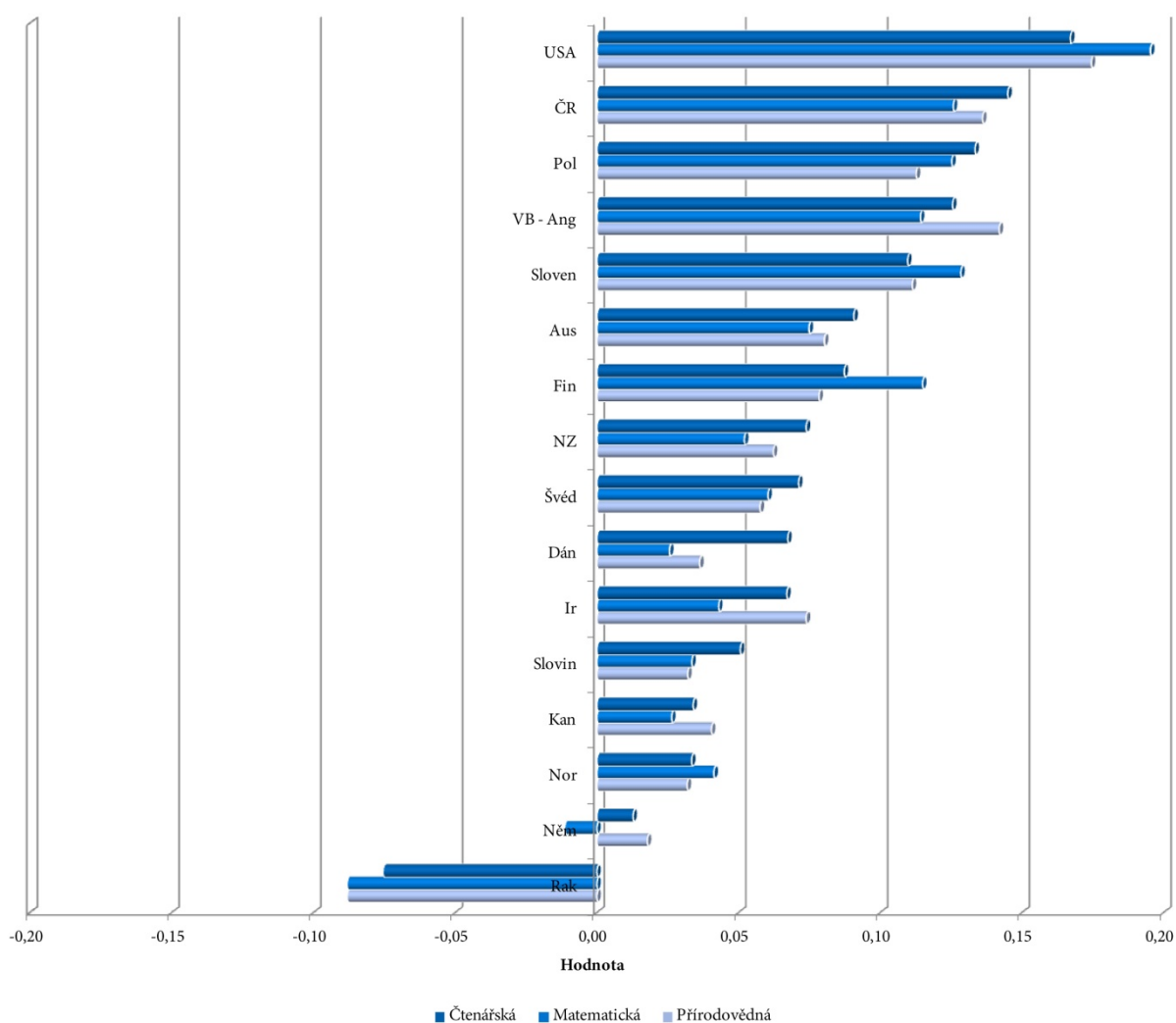
* Vzdělání a zaměstnání rodičů, vybavenost domácnosti vzdělávacími pomůckami

Zdroj: databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Typ školy**

První hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA dosahují žáci veřejných či soukromých škol. Obrázek 2-70 ukazuje poznatky tohoto srovnání, které naznačují lepší výsledky žáků soukromých škol u všech sledovaných zemí s výjimkou Rakouska a matematické gramotnosti u Německa. Zjištěné poznatky je ovšem potřeba dát do kontextu relativně malého podílu žáků soukromých škol, na které v hodnocení PISA v rámci 16 sledovaných zemí připadá třináctiprocentní podíl. Zároveň poznamenejme, že nejvyšší podíl žáků soukromých škol vykazuje Irsko (62 %), kde však lze hovořit spíše o kvazisoukromých školách. Konečně zdůrazněme, že soukromé školy mají logickou tendenci častěji navštěvovat žáci s lepšími socioekonomickými předpoklady domácího prostředí. Při kontrole tohoto faktoru nejsou rozdíly mezi soukromými a veřejnými školami relevantní (viz OECD 2010d).

Obrázek 2-70: Podíl výsledků žáků soukromých škol k výsledkům žáků veřejných škol v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

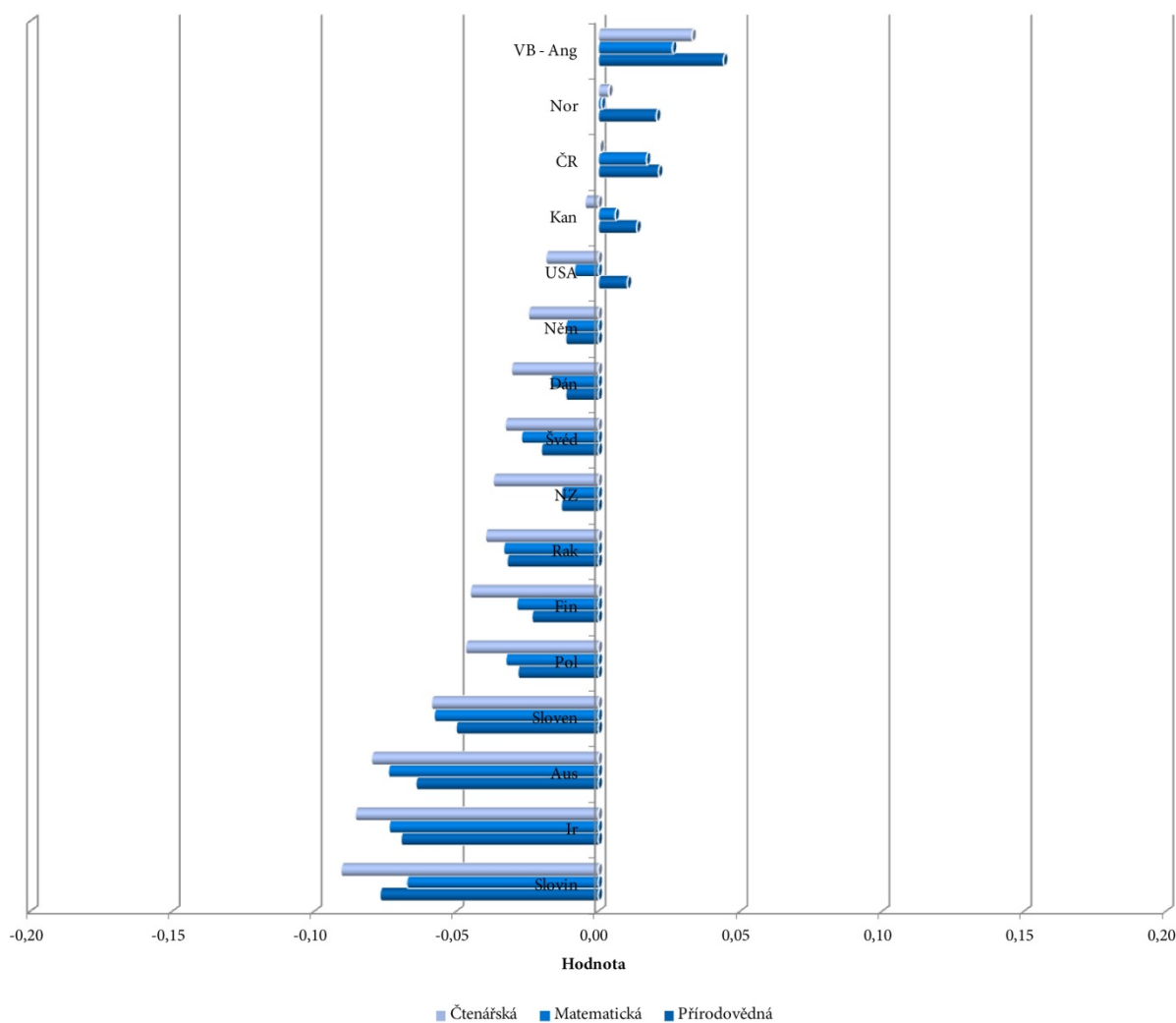


Zdroj: databáze PISA 2009

- **Lokalizace školy v rámci sídelní hierarchie**

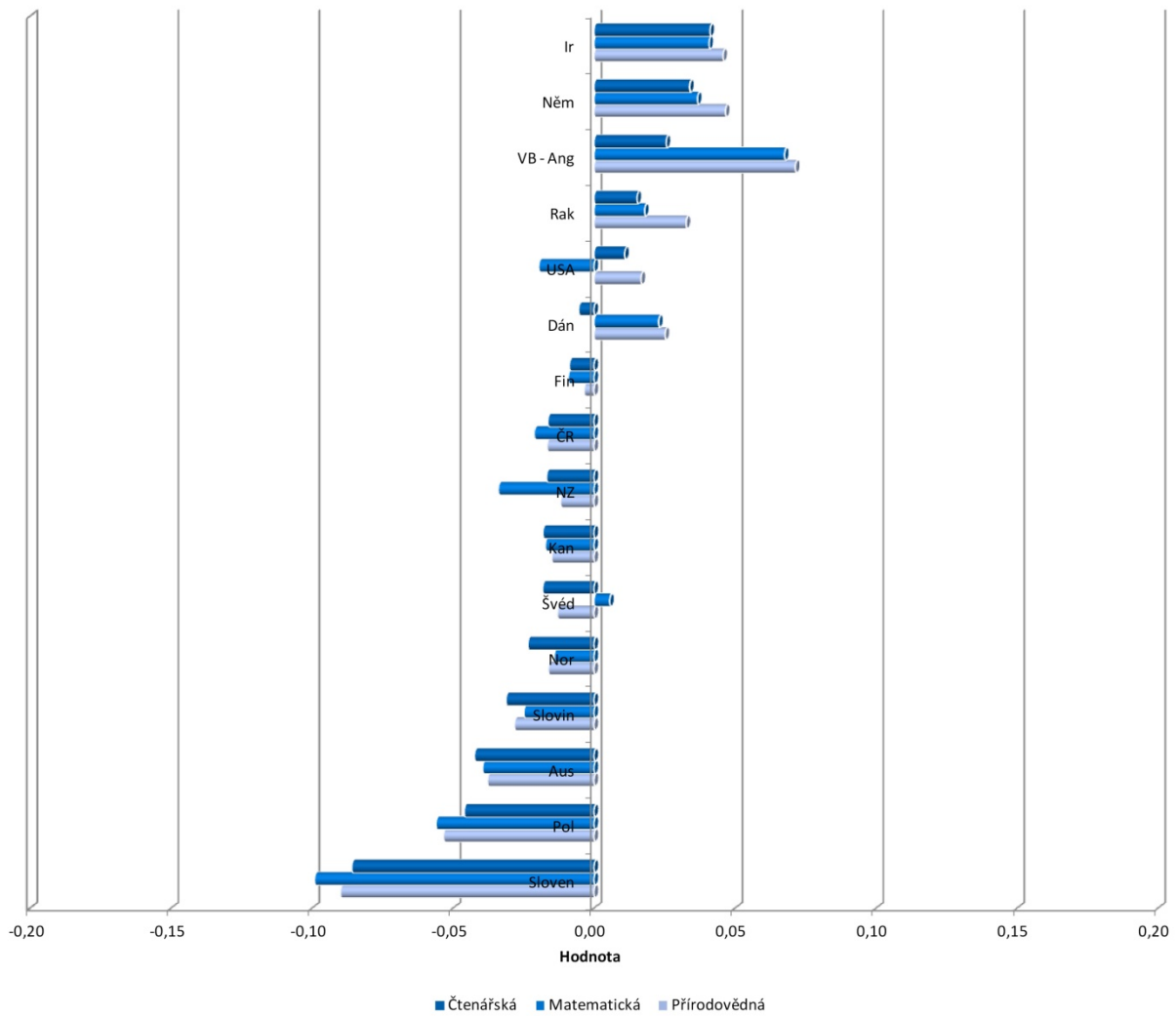
Druhá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA respektive PIRLS/TIMSS dosahují žáci škol lokalizovaných v sídlech s méně než 15 tis. respektive více než 100 tis. obyvateli. Obrázky 2-71 a 2-72 ukazují poměrně ambivalentní poznatky tohoto srovnání, kdy v některých zemích dosahují lepší výsledky školy v menších sídlech, zatímco v jiných zemích školy ve větších sídlech. Svůj vliv v tomto ohledu se zdá mít proces suburbanizace (např. Anglie, stupeň vývoje v postsocialistických zemích) respektive prostorové odlehlosti (např. Austrálie).

Obrázek 2-71: Podíl výsledků žáků škol lokalizovaných v sídlech s méně než 15 tis. obyvateli k výsledkům žáků škol lokalizovaných v sídlech s více než 100 tis. obyvateli v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: databáze PISA 2009

Obrázek 2-72: Podíl výsledků žáků škol lokalizovaných v sídlech s méně než 15 tis. obyvateli k výsledkům žáků škol lokalizovaných v sídlech s více než 100 tis. obyvateli v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

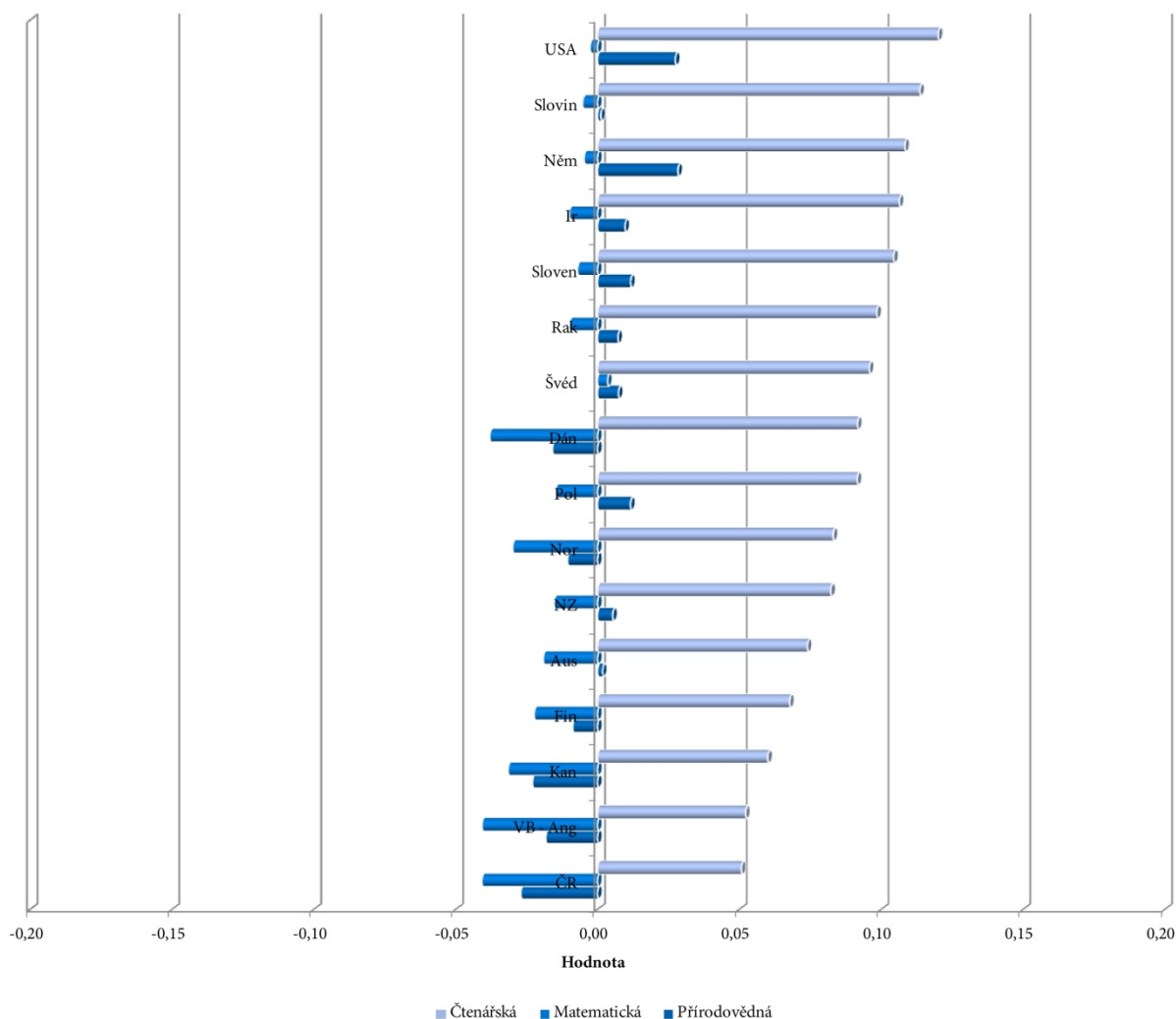


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Pohlaví žáka**

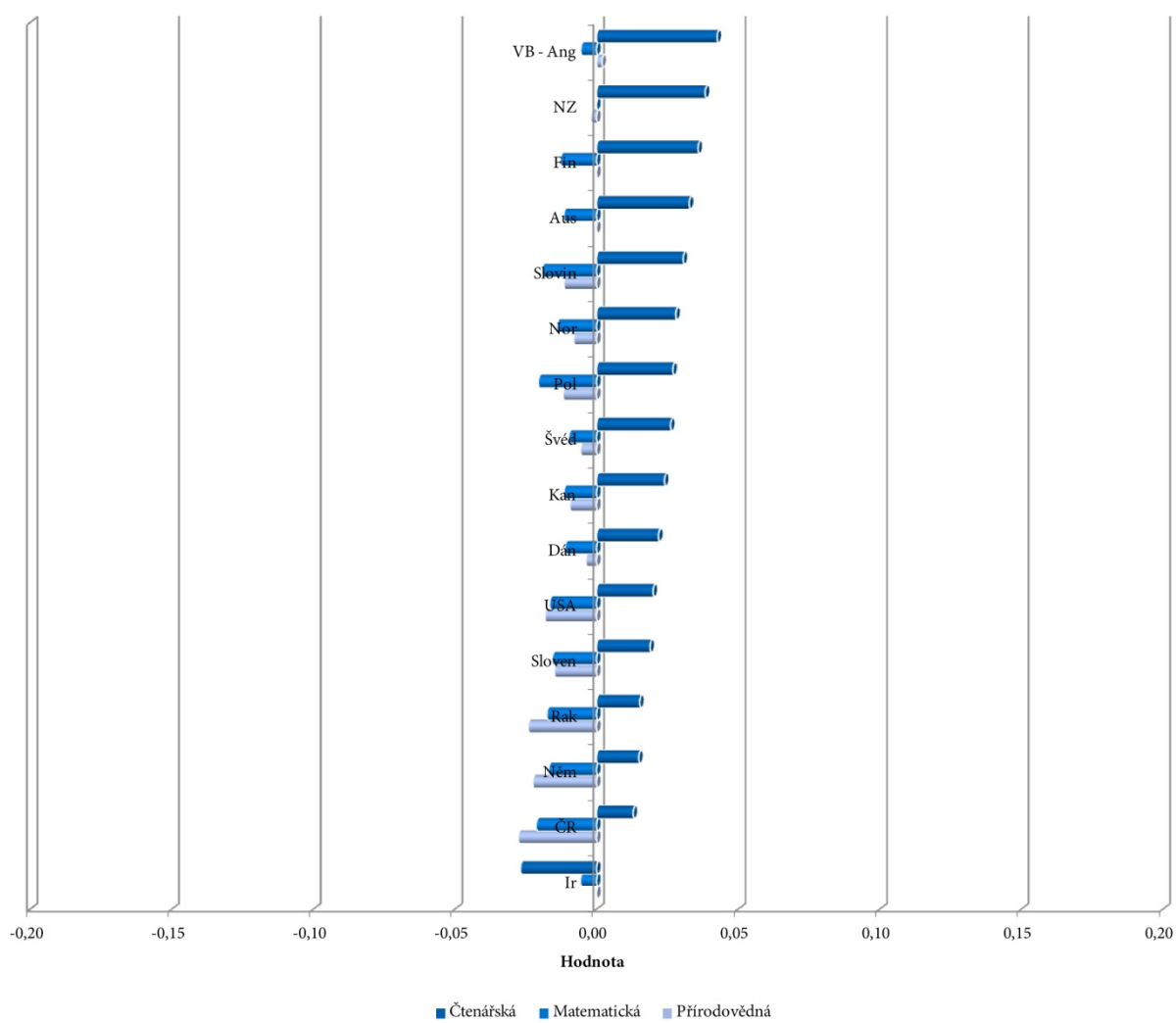
Třetí hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA respektive PIRLS/TIMSS dosahují chlapci nebo dívky. Obrázky 2-73 a 2-74 ukazují na výrazně lepší výsledky dívek v hodnocení čtenářské gramotnosti, a to ve všech hodnocených zemích s výjimkou Irska v případě hodnocení PIRLS 2011. V případě zbývajících dvou testovaných gramotností – matematické a přírodovědné – jsou výsledky chlapců a dívek mnohem více vyrovnané, přičemž ve větším počtu zemí dosahují chlapci lepší výsledky.

Obrázek 2-73: Podíl výsledků dívek k výsledkům chlapců v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: databáze PISA 2009

Obrázek 2-74: Podíl výsledků dívek k výsledkům chlapců v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

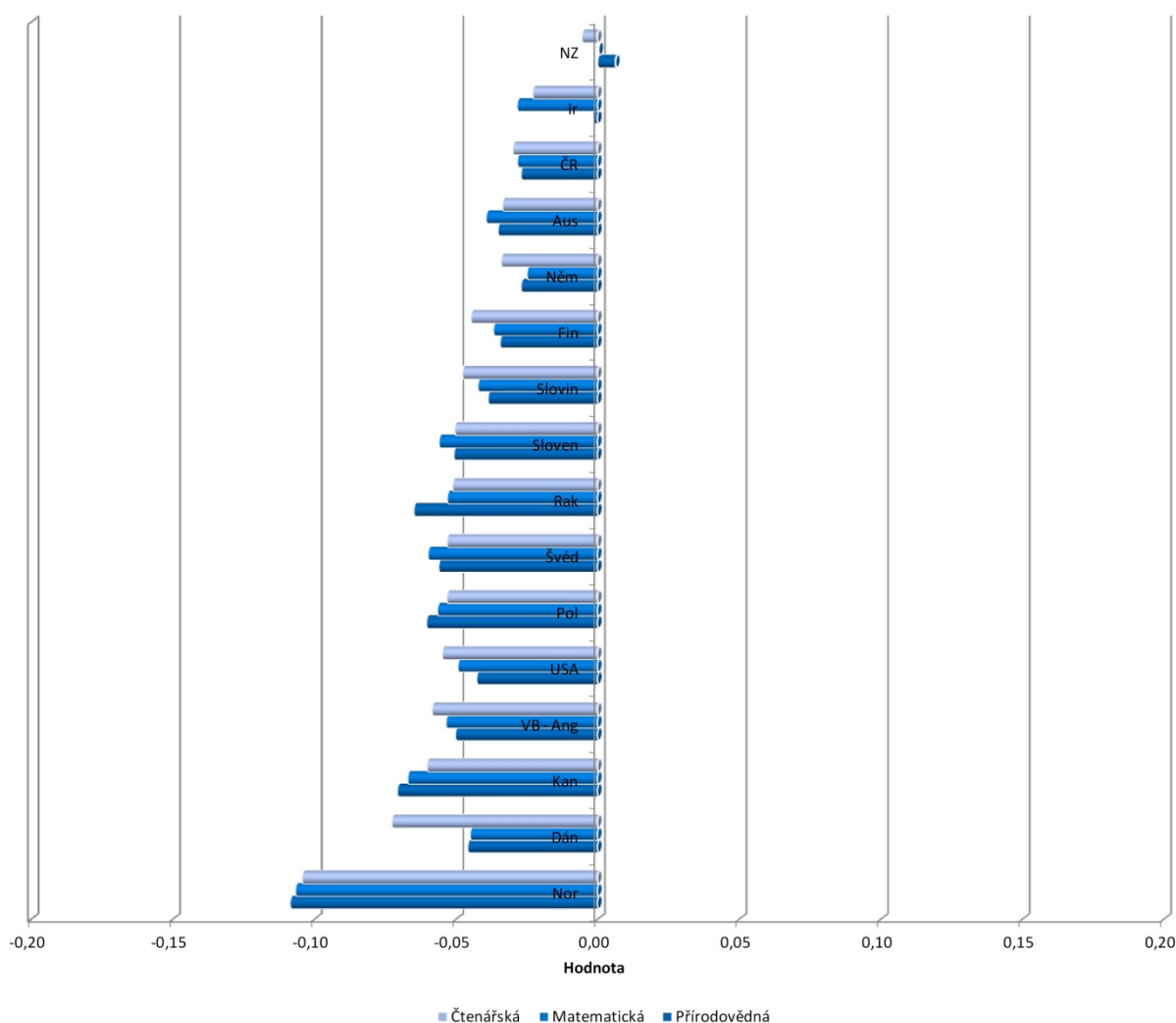


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Účast žáka na rané fázi vzdělávání**

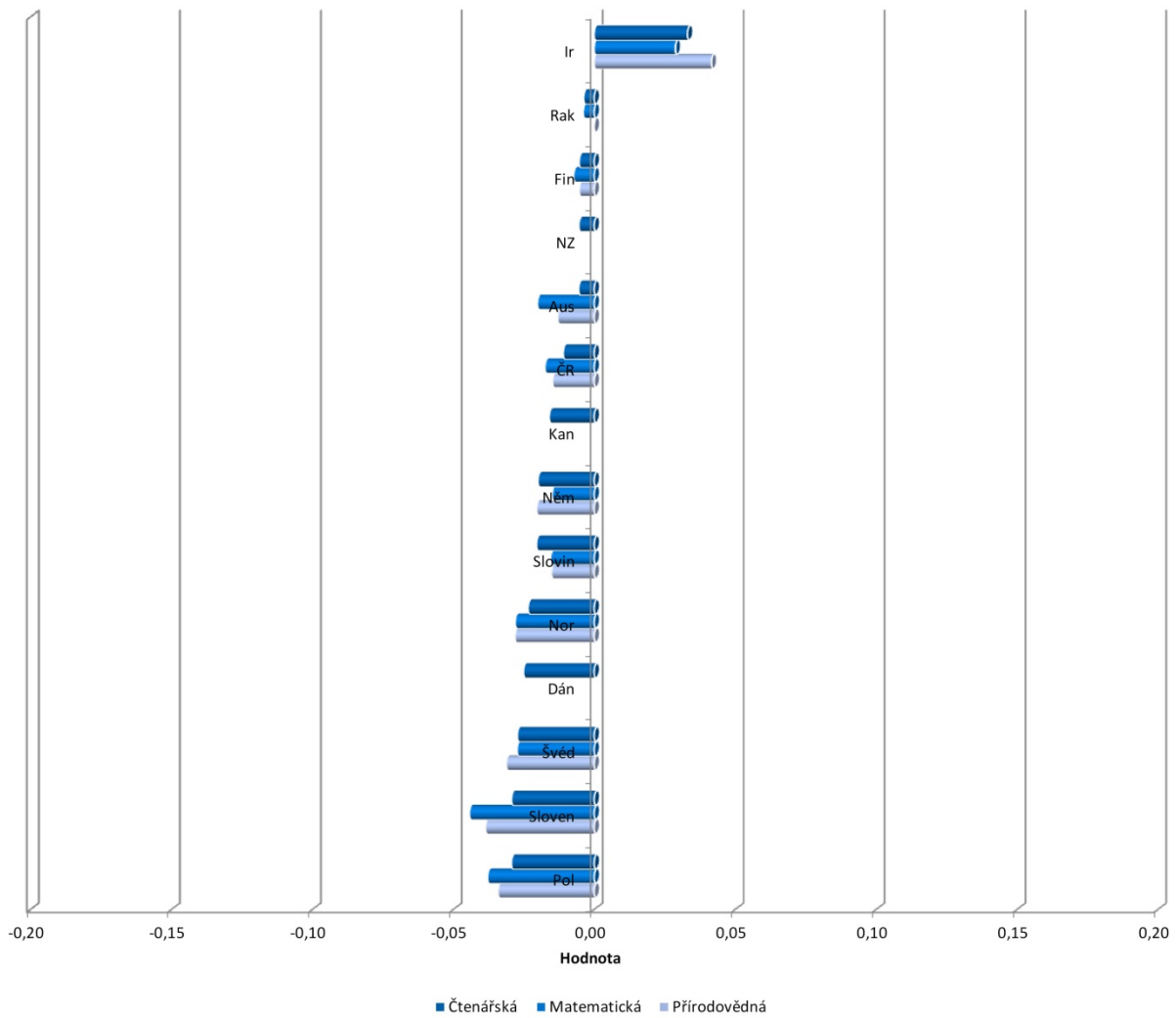
Čtvrtá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA respektive PIRLS/TIMSS dosahují chlapci nebo dívky. Obrázky 2-75 a 2-76 ukazují na lepší výsledky žáků, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání delší dobu, ve srovnání s žáky, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání dobu kratší. Zároveň je potřeba vnímat specifika některých zemí (např. Irsko), kde základní vzdělávání začíná již ve velmi raném věku, což může zkreslovat vlastní výsledky.

Obrázek 2-75: Podíl výsledků žáků navštěvujících předškolní vzdělávání méně než rok k výsledkům žáků navštěvujících předškolní vzdělávání více než rok v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: databáze PISA 2009

Obrázek 2-76: Podíl výsledků žáků navštěvujících předškolní vzdělávání 1 až 3 roky kvysledkům žáků navštěvujících předškolní vzdělávání více než 3 roky v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdíl jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



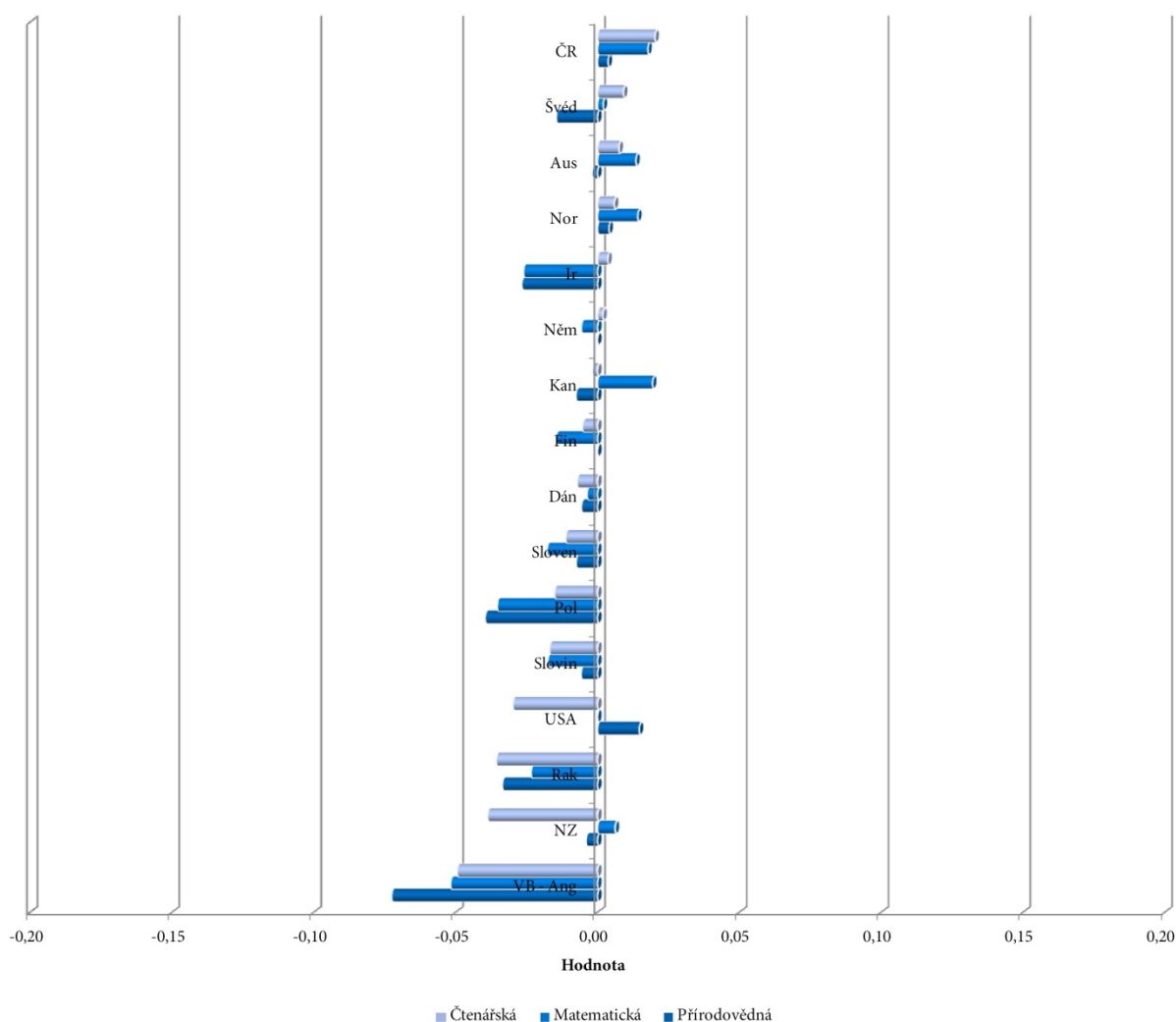
Pozn.: bez USA a Velké Británie-Anglie pro všechny tři gramotnosti; Dánska, Kanady a Nového Zélandu pro matematickou a přírodovědnou gramotnost

Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Délka praxe učitele**

Pátá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda výsledky žáků v hodnocení PIRLS/TIMSS ovlivňuje délka praxe jejich učitelů. Obrázek 2-77 ukazuje poměrně ambivalentní poznatky v tomto směru, kdy v některých zemích dosahují lepší výsledky žáci vyučovaní učiteli s delší praxí, zatímco v jiných zemích dosahují lepší výsledky žáci vyučovaní učiteli s praxí kratší. Takto se délka praxe učitelů nejeví jako klíčový prvek ovlivňující vzdělávací výsledky žáků.

Obrázek 2-77: Podíl výsledků žáků vyučovaných učiteli s praxí kratší než 5 let k výsledkům žáků vyučovaných učiteli s praxí delší než 20 let v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

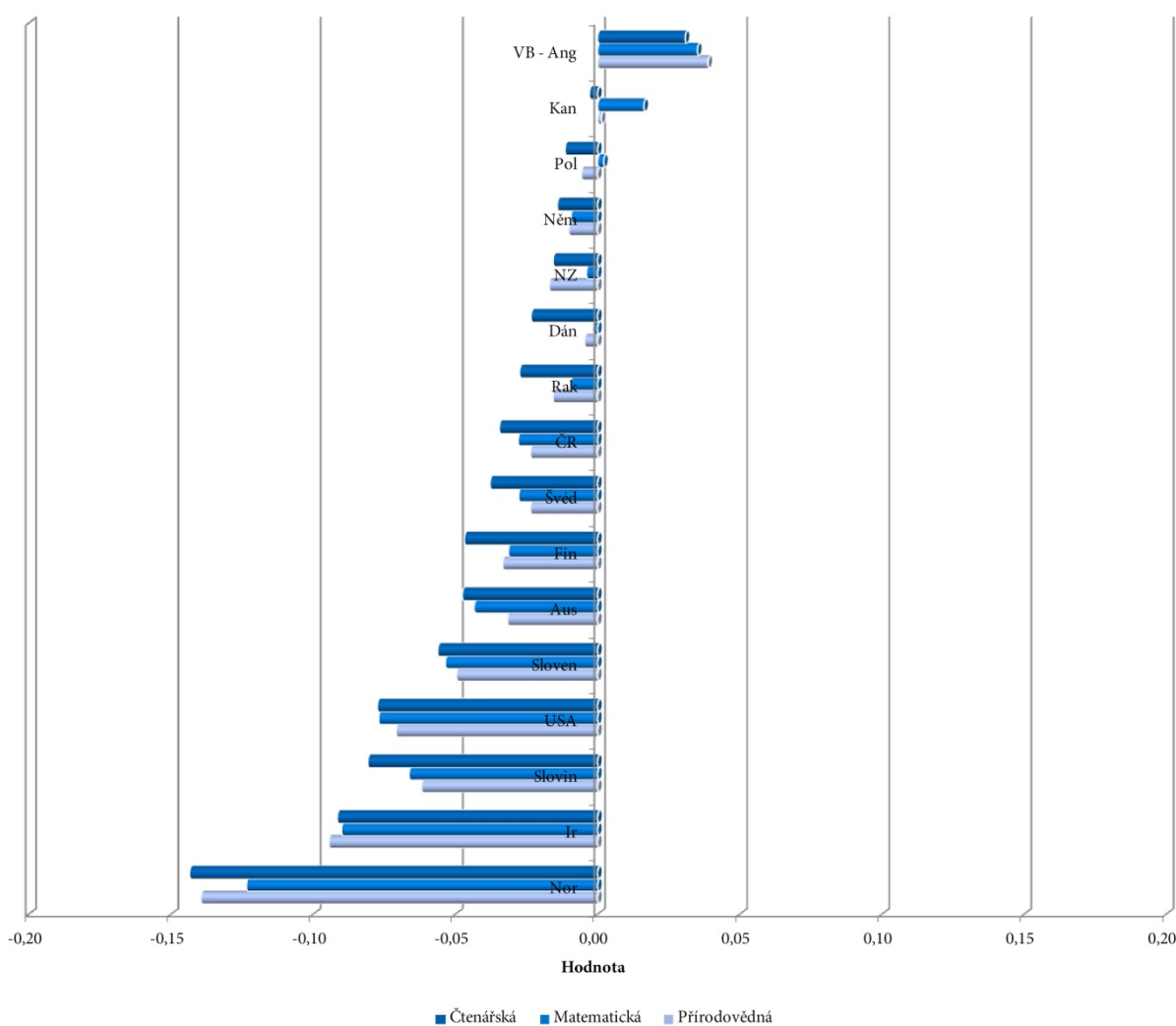


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Konkurenční prostředí škol**

Šestá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA dosahují žáci navštěvující školy vystavené konkurenčnímu prostředí jiných škol. Obrázek 2-78 ukazuje poznatky tohoto srovnání, které naznačují lepší výsledky žáků škol, které pracují v konkurenčním prostředí, prakticky ve všech hodnocených zemích. Svůj význam v tomto ohledu má i vliv periferních regionů, které jsou charakteristické absencí konkurenčních škol a současně spíše horšími vzdělávacími výsledky žáků. Takto rovněž OECD (2010d) poukazuje na skutečnost, že při kontrole socioekonomických charakteristik žáků, se lepší vzdělávací výsledky škol působících v konkurenčním prostředí nedostavují.

Obrázek 2-78: Podíl výsledků žáků škol nevystavených konkurenčnímu prostředí jiných škol k výsledkům žáků škol vystavených konkurenčnímu prostředí jiných škol v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

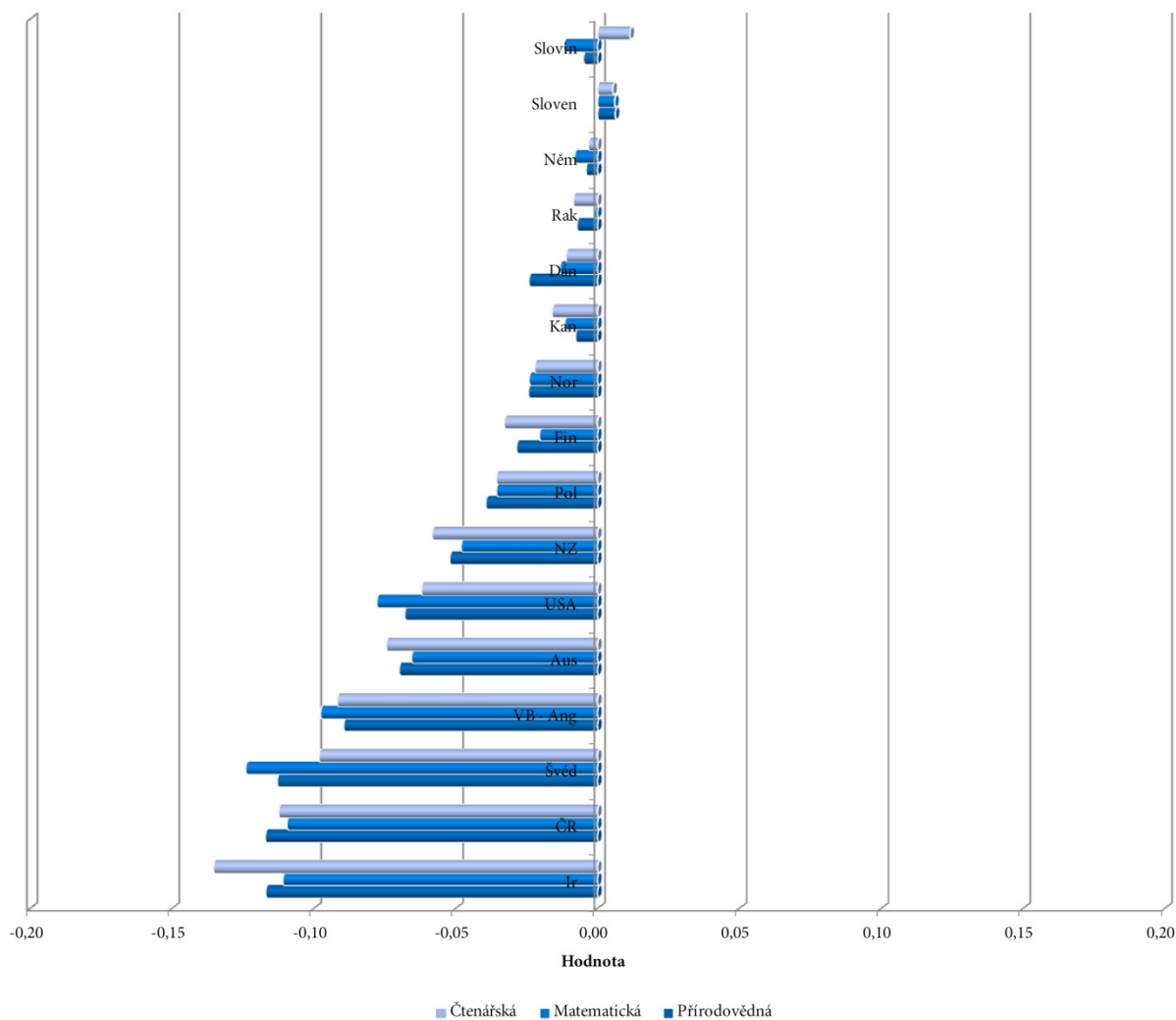


Zdroj: databáze PISA 2009

- **Tlak a zájem ze strany rodičů**

Sedmá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA dosahují žáci, o jejichž výsledky mají vyšší zájem jejich rodiče. Obrázek 2-79 ukazuje poznatky tohoto srovnání, které prakticky u všech zemí naznačují lepší výsledky žáků škol, jejichž rodiče mají zájem o vzdělávací výsledky svých dětí.

Obrázek 2-79: Podíl výsledků žáků škol s nízkým tlakem rodičů na a zájmem rodičů o kvalitu vzdělávání k výsledkům žáků škol s vysokým tlakem rodičů na a zájmem rodičů o kvalitu vzdělávání v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

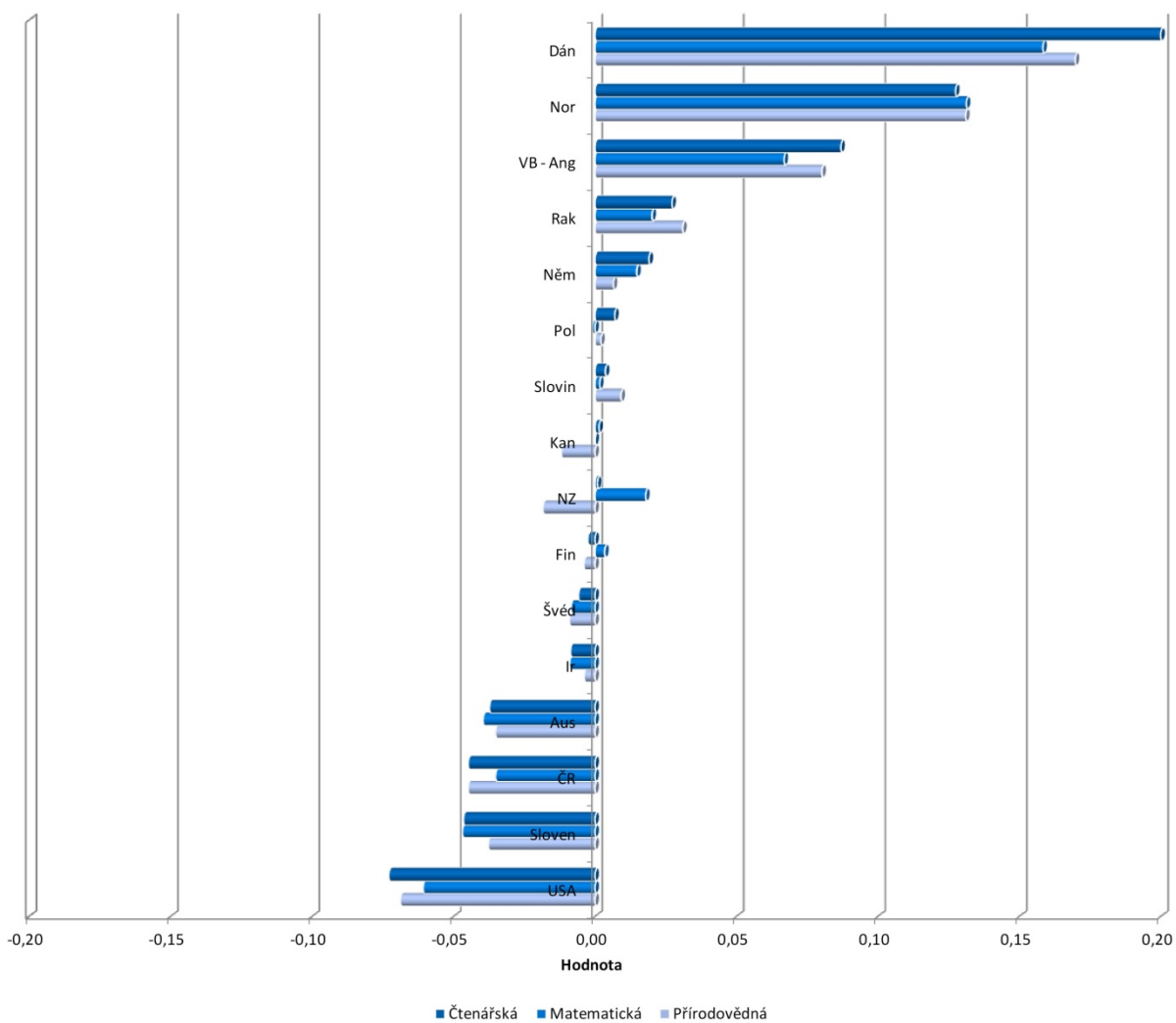


Zdroj: databáze PISA 2009

- **Seskupování žáků do tříd podle schopnosti**

Osmá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA dosahují žáci, kteří jsou ve škole seskupováni do tříd podle svých schopností. Obrázek 2-80 ukazuje ambivalentní závěry tohoto srovnání, kdy zejména v případě Dánska, Norska a Velké Británie – Anglie lze pozorovat výrazně lepší výsledky žáků, kteří nenavštěvují třídy utvářené podle schopností žáků, zatímco v případě USA, Slovenska či České republiky je tomu naopak.

Obrázek 2-80: Podíl výsledků žáků, kteří nejsou seskupováni do tříd podle svých schopností k výsledkům žáků, kteří jsou seskupováni do tříd podle svých schopností v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

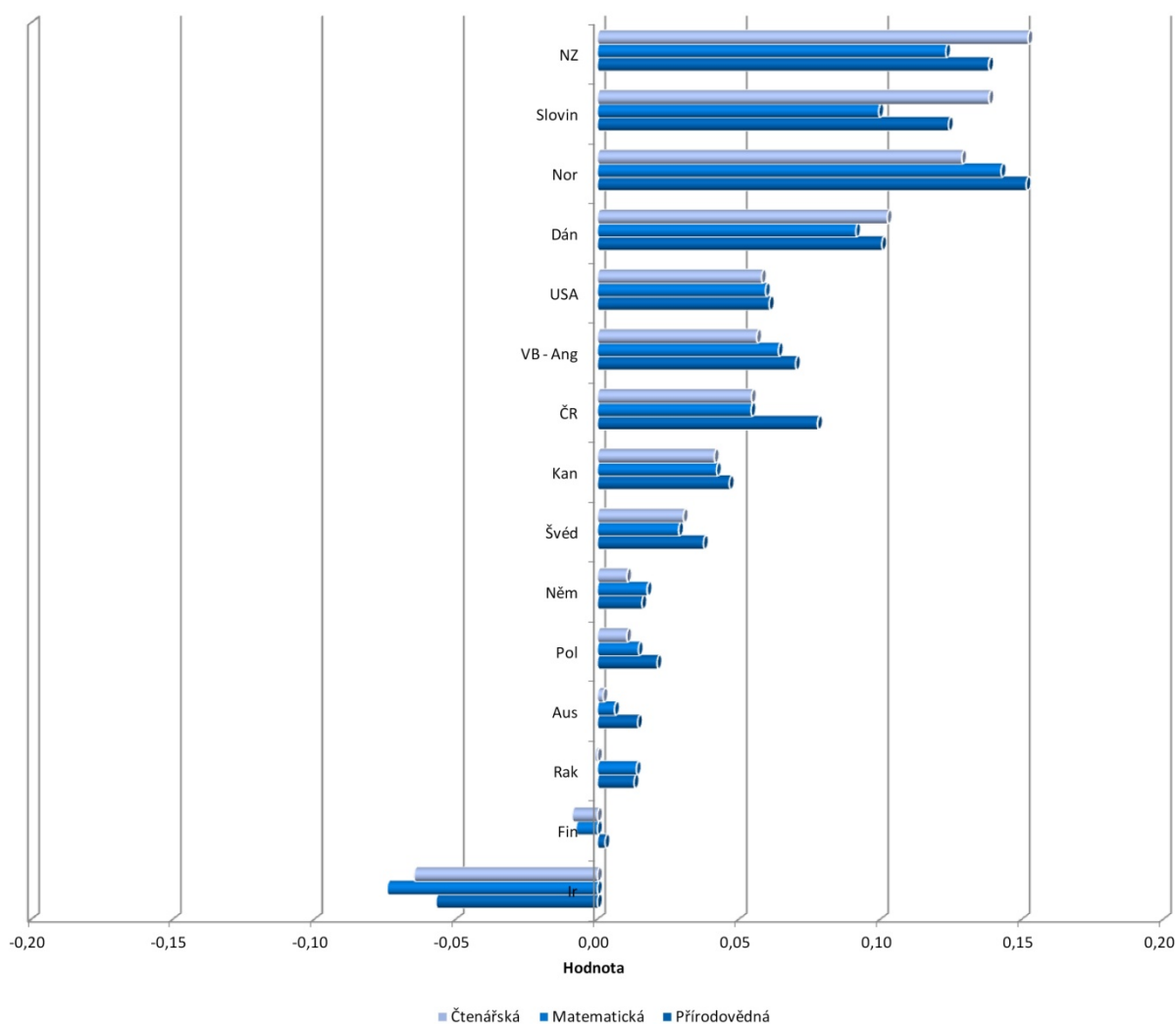


Zdroj: databáze PISA 2009

- **Podíl žáků jiného jazykového původu**

Devátá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, jakých výsledků v hodnocení PISA dosahují žáci tříd s vysokým zastoupením žáků jiného jazykového původu. Obrázek 2-81 ukazuje, že prakticky u všech hodnocených zemí, s výjimkou Irska, dosahují žáci tříd s vyšším podílem žáků jiného jazykového původu horších výsledků ve srovnání s třídami s nižším podílem žáků jiného jazykového původu.

Obrázek 2-81: Podíl výsledků žáků navštěvujících třídy s méně než 10 % žáků jiného jazykového původu k výsledkům žáků navštěvujících třídy s více než 10 % žáků jiného jazykového původu v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

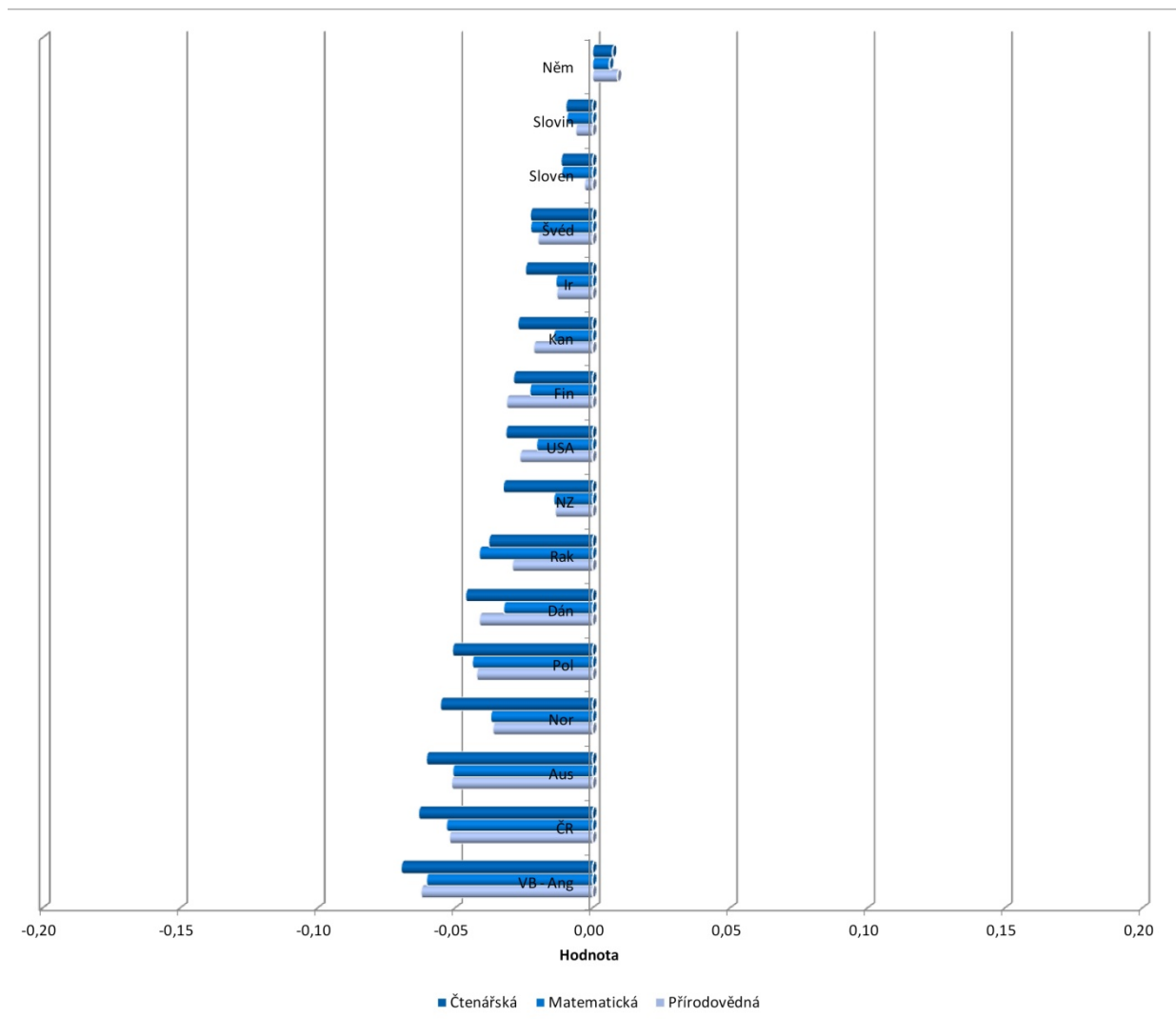


Zdroj: databáze PISA 2009

- **Zainteresanost žaka na výuce**

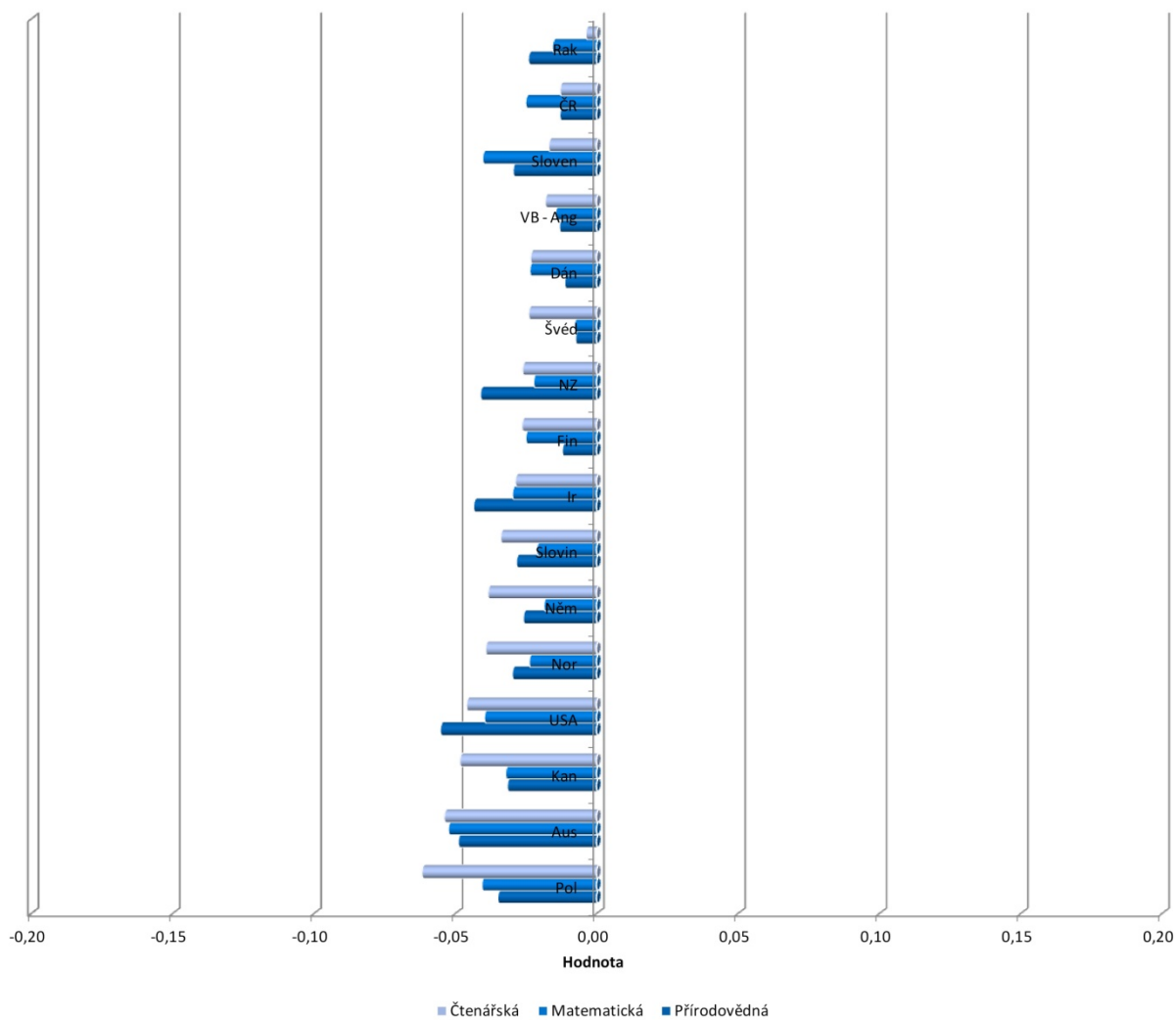
Desátá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA respektive PIRLS/TIMSS dosahují žáci více či méně zainteresaní na výuce. Obrázky 2-82 a 2-83 ukazují na obecně lepší výsledky žáků s vyšší zainteresaností na výuce v případě obou zájmových šetření.

Obrázek 2-82: Podíl výsledků žáků se zainteresaností na výuce v některých hodinách k výsledkům žáků se zainteresaností na výuce ve většině hodin v hodnocení PISA 2009 upravený rozdíl jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: databáze PISA 2009

Obrázek 2-83: Podíl výsledků žáků s nízkou zainteresovaností na výuce kvýsledkům žáků s vysokou zainteresovaností na výuce v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

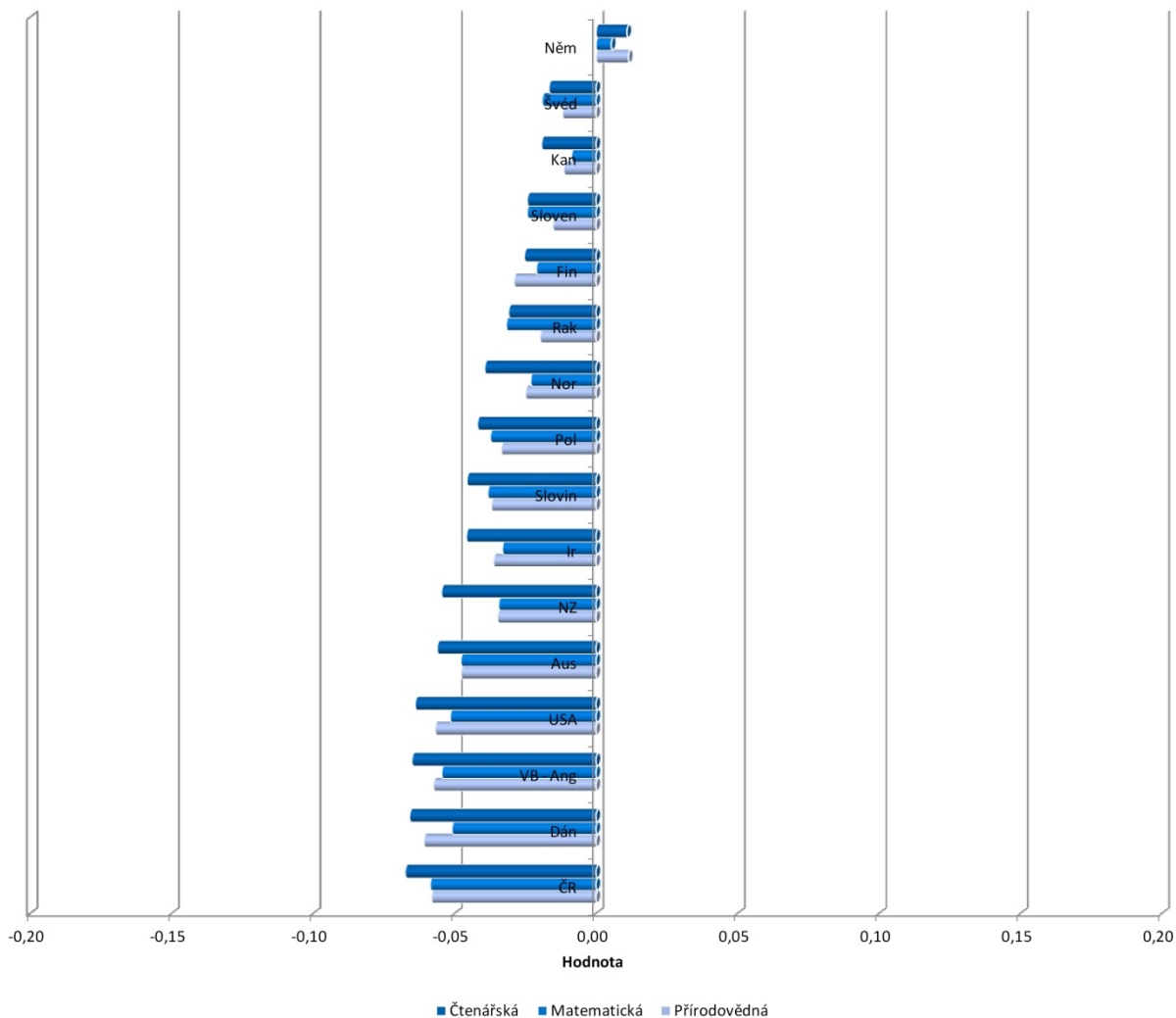


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Problémy s disciplínou žáků**

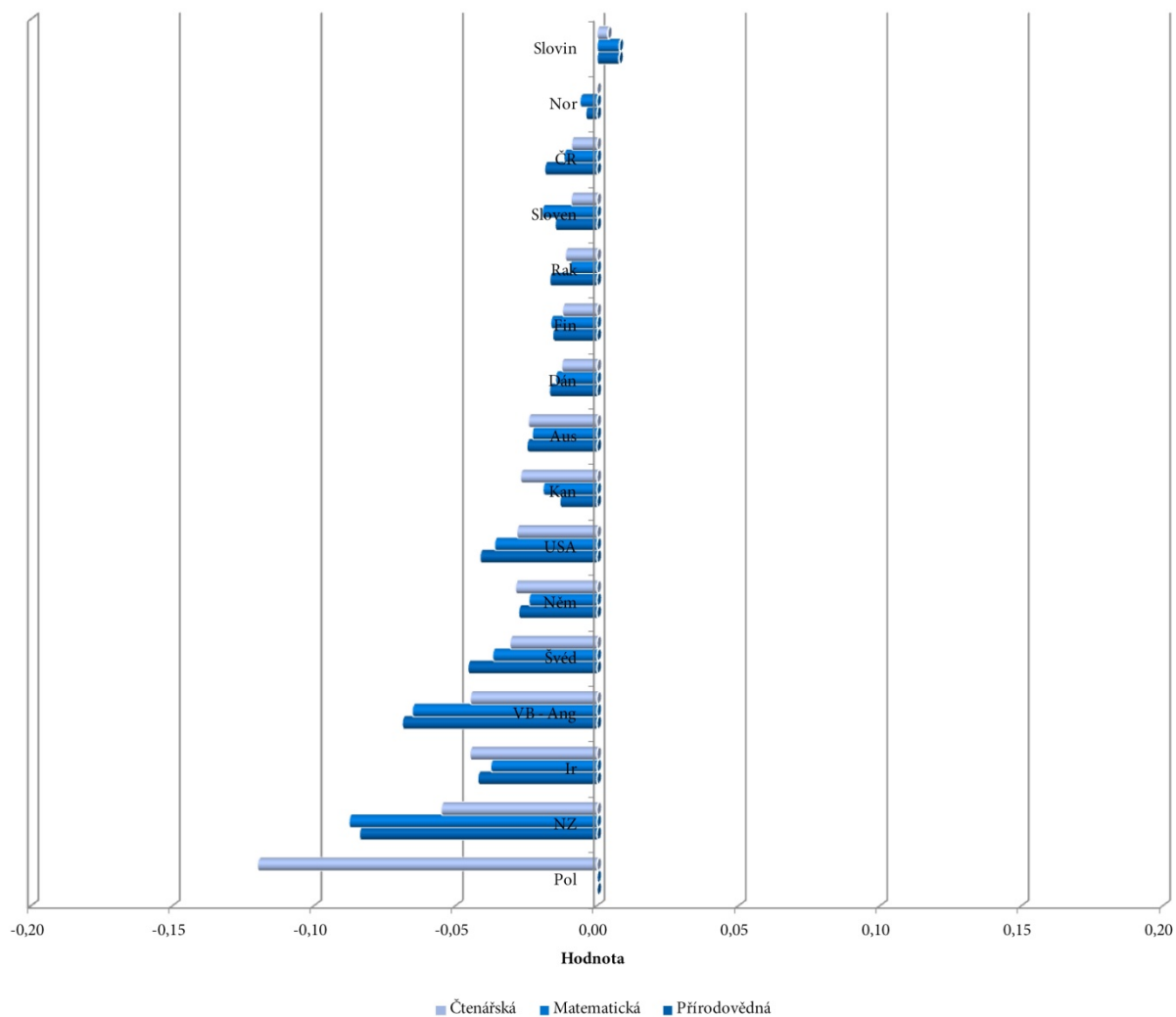
Jedenáctá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda lepších výsledků v hodnocení PISA respektive PIRLS/TIMSS dosahují žáci tříd, které se potýkají s problémy s disciplínou. Obrázky 2-84 a 2-85 ukazují na obecně lepší výsledky žáků tříd, v nichž jsou zaznamenány nižší problémy s disciplínou.

Obrázek 2-84: Podíl výsledků žáků tříd s problémy s disciplínou ve většině hodin k výsledkům žáků tříd s problémy s disciplínou v některých hodinách v hodnocení PISA 2009 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: databáze PISA 2009

Obrázek 2-85: Podíl výsledků žáků tříd s existujícími problémy s disciplínou k výsledkům žáků tříd bez problémů s disciplínou v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdíl jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

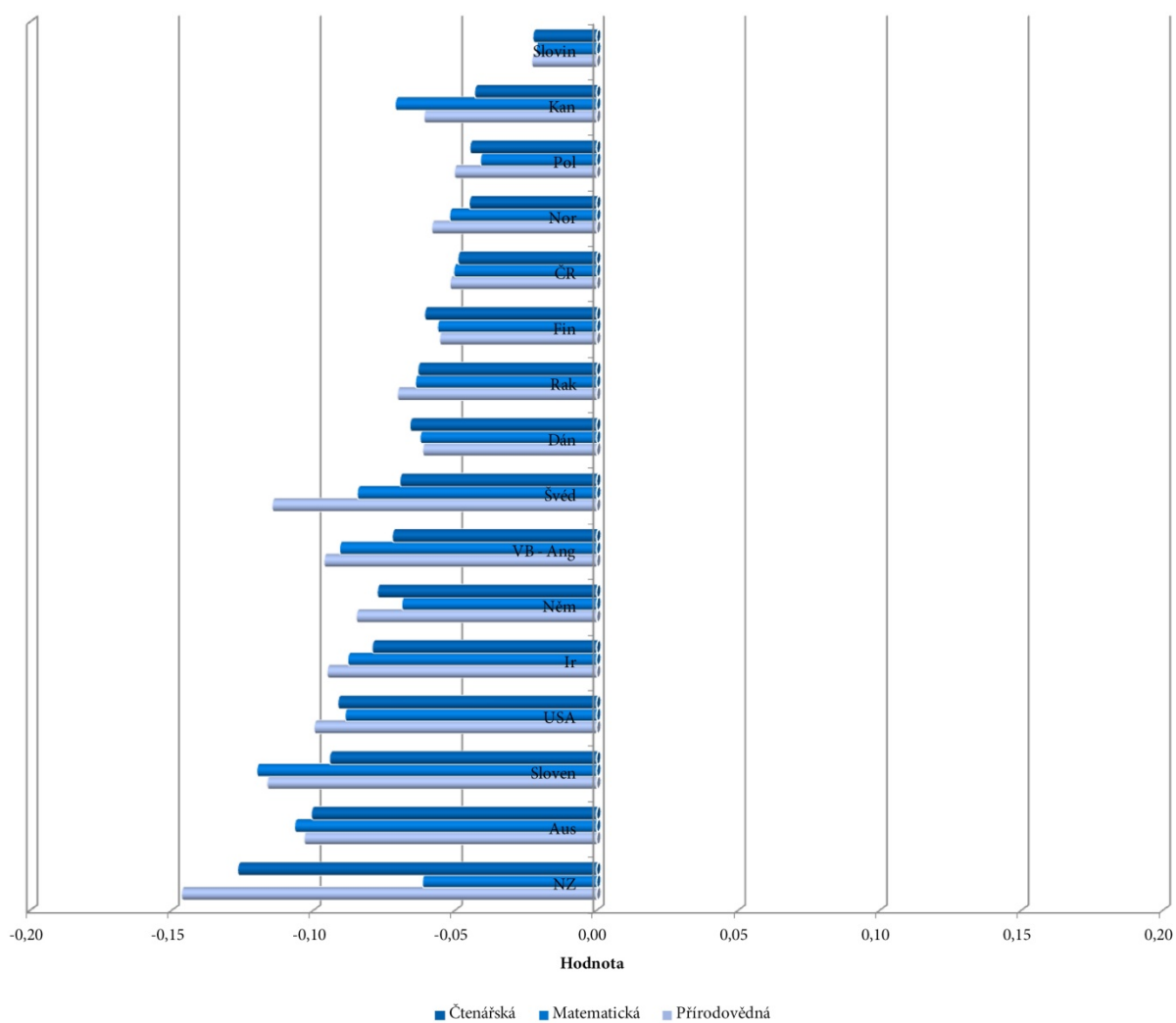


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Socioekonomický statut navštěvované školy**

Dvanáctá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda výsledky žáků v hodnocení PIRLS/TIMSS ovlivňuje socioekonomický statut jimi navštěvované školy. Obrázek 2-86 ukazuje zásadní význam socioekonomického statutu navštěvované školy pro dosahované výsledky žáků. Jinými slovy žák, navštěvující školu s vysokým socioekonomickým statutem, má rovněž lepší předpoklady dosahovat lepší vzdělávací výsledky.

Obrázek 2-86: Podíl výsledků žáků navštěvujících školu s nižším socioekonomickým statutem k výsledkům žáků navštěvujících školu s vyšším socioekonomickým statutem v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost

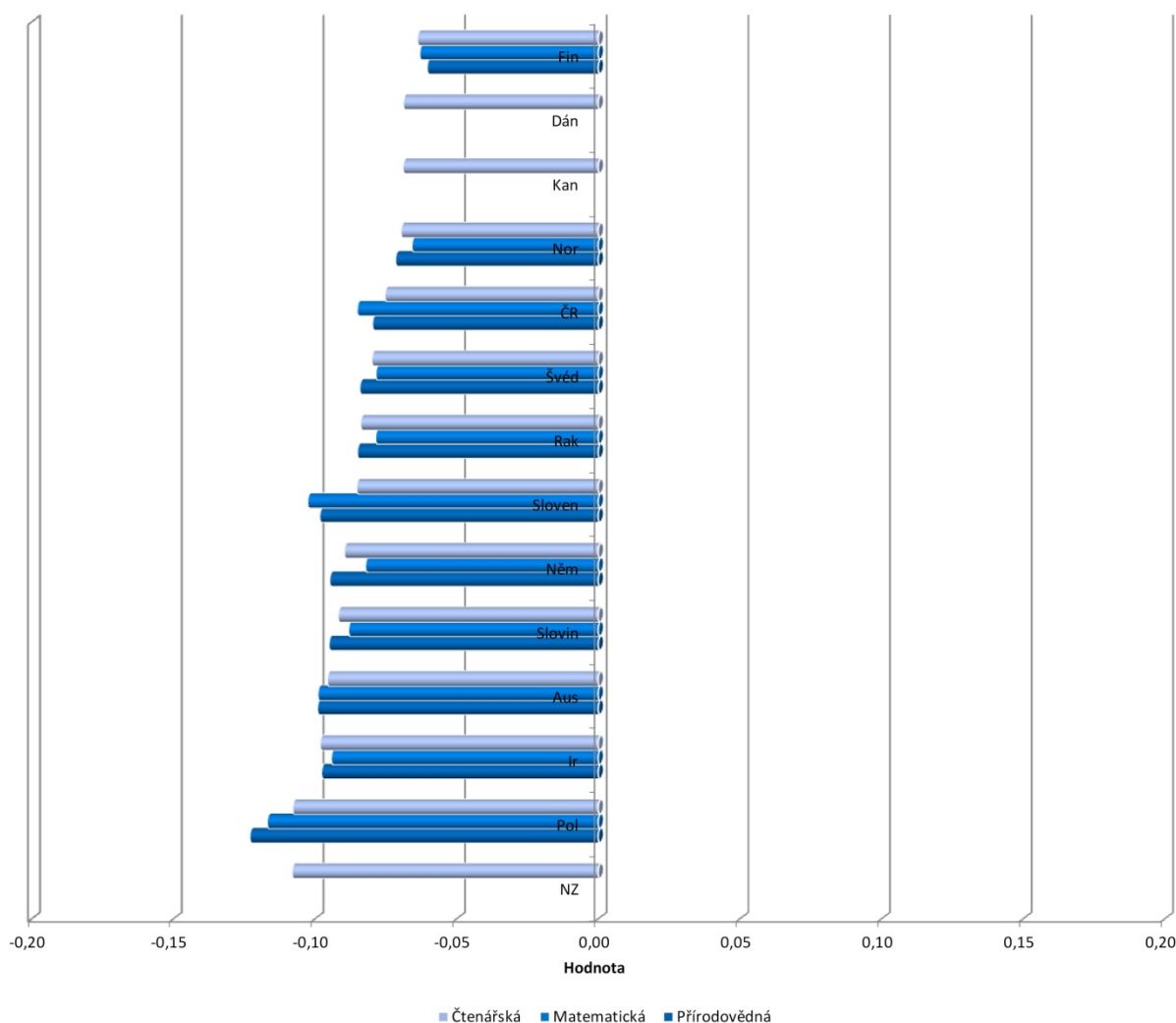


Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Kvalita domácích předpokladů vzdělávání žáka**

Třináctá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda výsledky žáků v hodnocení PIRLS/TIMSS ovlivňuje kvalita jejich domácích předpokladů reprezentovaná vzděláním a zaměstnáním rodičů respektive kvalitou vybavenosti domácností vzdělávacími pomůckami. Obrázek 2-87 ukazuje zásadní význam kvality domácích předpokladů vzdělávání pro dosahované výsledky žáků. Jinými slovy žák s vysokou kvalitou domácích předpokladů pro vzdělávání má rovněž lepší předpoklady dosahovat lepší vzdělávací výsledky.

Obrázek 2-87: Podíl výsledků žáků s vysokou kvalitou domácích předpokladů pro vzdělávání k výsledkům žáků s nízkou kvalitou domácích předpokladů pro vzdělávání v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdíl jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



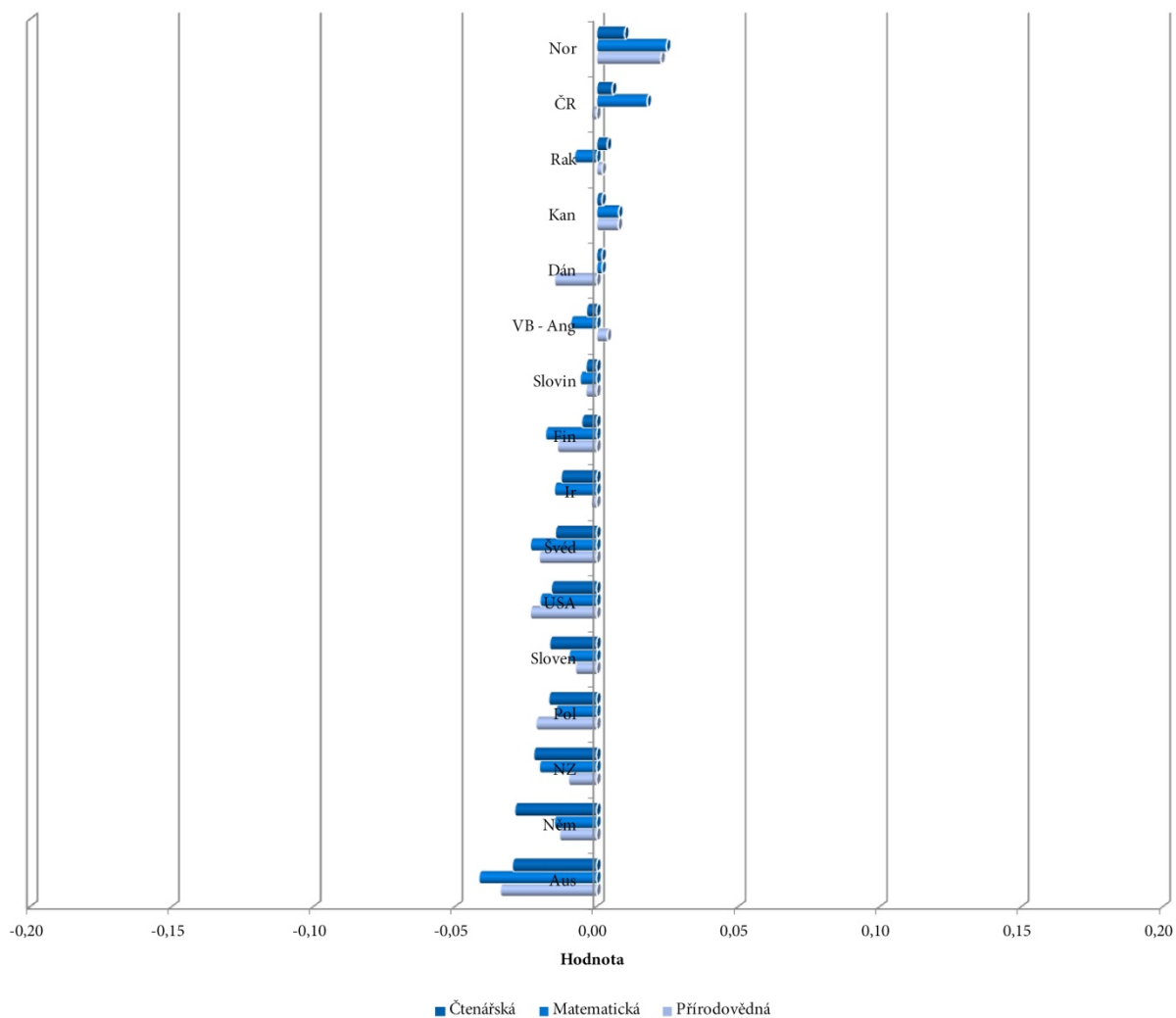
Pozn.: nezahrnuje USA a Velkou Británii - Anglii pro všechny tři gramotnosti; Dánsko, Kanadu a Nový Zéland pro matematickou a přírodovědnou gramotnost

Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Problémy faktorů výuky**

Čtrnáctá hodnocená charakteristika našeho zájmu se zabývá otázkou, zda výsledky žáků v hodnocení PIRLS/TIMSS ovlivňují problémy faktorů výuky. Obrázek 2-88 ukazuje spíše lepší výsledky žáků, kteří navštěvují třídy bez problémů s dílčími faktory výuky, ačkoliv rozdíly jsou v tomto ohledu spíše nižší a v některých zemích neexistují.

Obrázek 2-88: Podíl výsledků žáků navštěvujících třídy s existencí problémů s výukou k výsledkům žáků navštěvujících třídy bez existence problémů s výukou v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 upravený rozdílem jednotkou 1; čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost



Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

- **Shrnutí**

Tabulka 2-64 uvádí syntetizující shrnutí významu jednotlivých hodnocených charakteristik pro diferenciaci výsledků žáků, a to včetně pozitivního směru působení těchto charakteristik. Jako diferencující faktory se v tomto ohledu ukazují:

- socioekonomické charakteristiky školy a domácího prostředí, které se promítají rovněž do zvýhodnění soukromých škol,
- působnost školy v konkurenčním prostředí spojená rovněž se zájmem rodičů o kvalitu vzdělávání,
- účast žáka na rané fázi vzdělávání,
- zainteresovanost žáka na výuce, promítající se rovněž v nižší míře problémů s disciplínou žáků,
- jazykový původ žáka.

Tabulka 2-64: Diferencující význam a pozitivní směr působení hodnocených charakteristik rámcových podmínek škol pro rozvoj základních gramotností ve vazbě na rozdíly v dosažené úrovni žáků

Charakteristika	Diferencující význam	Pozitivní směr působení
1. Typ školy	Diferencující, vliv socioekonomického statutu školy	Soukromá škola
2. Lokalizace školy v rámci sídelní hierarchie	Ambivalentní	
3. Pohlaví žáka	Ambivalentní	
4. Účast žáka na rané fázi vzdělávání	Diferencující	Delší účast žáka
5. Délka praxe učitele	Ambivalentní	
6. Konkurenční prostředí škol	Diferencující, vliv socioekonomického statutu školy	Vyšší konkurence
7. Tlak a zájem ze strany rodičů	Diferencující	Vyšší tlak a zájem
8. Seskupování žáků do tříd podle schopností	Ambivalentní	
9. Podíl žáků jiného jazykového původu	Diferencující	Nižší podíl
10. Zainteresovanost žáka na výuce	Diferencující	Vyšší zainteresovanost
11. Problémy s disciplínou žáků	Diferencující	Nižší problémy
12. Socioekonomický statut navštěvované školy	Diferencující	Vyšší socioekonomický statut
13. Kvalita domácích předpokladů vzdělávání žáka	Diferencující	Vyšší kvalita předpokladů
14. Problémy faktorů výuky	Ambivalentní	

Zdroj: vlastní zpracování na základě databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Uvedené poznatky jsou do značné míry v souladu s poznatky dalších studií, které se zabývají dílčími faktory ovlivňujícími vzdělávací výsledky žáků. Otazníky lze spatřovat zejména ve vazbě na charakteristiky typ školy a konkurenční prostředí škol, které jsou do značné míry ovlivněny socioekonomickou diferenciací žáků takových škol (např. OECD 2010d). Celkově pak lze syntetizovat následující poznatky týkající se působení faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků:

- Horší vzdělávací výsledky lze pozorovat u žáků, jejichž rodiče dosáhli jednak nižšího vzdělání a jednak nižšího socioekonomického statutu v povolání (viz např. Eurydice 2011a, Eurydice 2011b, Eurydice 2011c, Shiel a Eivers 2009, Sutherland, Price a Gonand 2009, Mullis et al. 2012d, Mullis et al. 2012f, Benavides et al. 2012, OECD 2010b) s tím, že tyto aspekty mají své logické dopady rovněž do kvality domácího vybavení (viz rovněž Giambona, Vassallo a Vassialidis 2011, Benavides et al. 2012,

OECD 2010b pro význam etnického/jazykového/migračního¹³⁷ původu žáka pro vysvětlení rozdílů ve vzdělávacích výsledcích). Podobně působí rovněž socioekonomický statut školy respektive tlak školy na dosažení úspěchu (viz Mullis et al. 2012b, Martin et al. 2012). OECD (2010a) pak poukazuje na velmi dobrou schopnost predikce výsledků zemí v hodnocení PISA prostřednictvím proměnných podíl osob ve věku 35-44 let s vysokoškolským vzděláním respektive podíl socioekonomicky znevýhodněných žáků.

- Dívky dosahují lepších výsledků v testování čtenářské gramotnosti než chlapci (viz např. Eurydice 2011a, Shiel a Eivers 2009, Mullis et al. 2012a, OECD 2010a). V případě matematické a přírodovědné gramotnosti nelze tyto vazby pozorovat, a to mimo jiné v kontextu více pozitivního vnímání matematiky a přírodovědné vzdělávací oblasti ze strany chlapců (viz např. Eurydice 2011b, Eurydice 2011c OECD 2010a, Mullis et al. 2012b, Martin et al. 2012).
- Vzdělávací systémy kladoucí vyšší důraz na předškolní vzdělávání dosahují lepší výsledky, než vzdělávací systémy kladoucí nižší důraz (viz např. OECD 2010d, Eurydice 2011a, Mullis et al. 2012a, tabulka 2-65 pro zakotvení čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti v národním kurikulu). Seskupování žáků vzhledem k jejich výkonnosti do tříd má spíše malé dopady na úroveň vzdělávacích výsledků, nicméně negativně působí na cíl rovnosti a zvyšuje rovněž neefektivitu vzdělávacího systému (viz Sutherland, Price a Gonand 2009, OECD 2010d).
- Žáci s pozitivními postoji ke studované gramotnosti dosahují lepších vzdělávacích výsledků než žáci s méně pozitivními postoji (viz rovněž OECD 2010c, Martin et al. 2012, Shiel a Eivers 2009, Eurydice 2011a, Eurydice 2011b). Podobný závěr platí rovněž pro žáky, kteří dlouhodobě provádí aktivity se zaměřením na danou gramotnost (viz Mullis et al. 2012b, Martin et al. 2012) a se zvýhodněním těch žáků, kteří realizují své aktivity v komplexní podobě a s využitím širokého spektra strategií učení (viz např. OECD 2010c pro dobré výsledky čtenářské gramotnosti žáků čtoucích komplexní a náročné texty). V tomto kontextu je pozitivní vliv na vzdělávací výsledky připisován aktivitě rodičů (viz např. Eurydice 2011a) respektive kvalifikaci učitelů se schopností využití aktivizačních metod výuky (např. ČŠI 2013a).
- Pozitivní vliv na vzdělávací výsledky žáků má kvalita učitele, ve vazbě na schopnost hodnocení žáků či podněcování jejich zájmu a vzdělávacích strategií. Z tohoto důvodu lze za zásadní nástroj pro zvyšování dosažené úrovně základních gramotností žáků považovat počáteční a další vzdělávání učitelů. Poznamenejme, že za přínosnější jsou považovány průběžné, dlouhodobější kurzy dalšího vzdělávání (viz Eurydice 2011a). Za pozornost stojí rovněž ta skutečnost, že zaostávající školy mají tendenci disponovat vyšším počtem učitelů, nicméně s horšími ukazateli jejich kvalifikovanosti. Takto je utvářena otázka, jak přilákat nejlepší učitele do nejvíce problémových škol (viz např. OECD 2010b). OECD (2010d) pak doplňuje mozaiku poznatků tvrzením o pozitivním vlivu vyššího finančního ohodnocení učitele na dosažené vzdělávací výsledky, přičemž význam tohoto faktoru je vyšší než průměrná velikost třídy. Současně materiální podmínky škol mají jen malý vliv na dosahované výsledky ve vzdělávání (OECD 2010d, ČŠI 2013a).

Konečně tabulka 2-66 dokládá relevantnost výše uvedených tvrzení rovněž ve vazbě na výsledky národních testování vybraných zemí ve vazbě na působení dílčích faktorů vlivu.

¹³⁷ Poznamenejme, že OECD (2010b) ukazuje na vyšší stupeň znevýhodnění migrantů první generace, ve srovnání s migranty generací dalších.

Tabulka 2-65: Vybrané strukturální charakteristiky národního kurikula pro předškolní vzdělávání hodnocených zemí

Země	Součást kurikula pro předškolní vzdělávání		
	Čtení	Matematika	Přírodověda
Austrálie	Různě	Různě	Různě
Česká republika	Ne	Ne	Ne
Dánsko	Ano	Ano	Ano
Finsko	Ano	Ano	Ano
Irsko	Ano	Ano	Ano
Kanada	Ano	Ano	Ano
Německo	Bez informací	Bez informací	Bez informací
Norsko	Ne	Ano	Ano
Nový Zéland	Ano	Ano	Ano
Polsko	Ne	Ne	Ne
Rakousko	Bez informací	Bez informací	Bez informací
Slovensko	Ano	Ano	Ano
Slovinsko	Ano	Ano	Ano
Spojené státy	Různě	Různě	Různě
Švédsko	Ano	Ano	Ano
VB – Anglie	Ano	Ano	Ano

Pozn.: Možnost různě znamená odlišné politiky nižších politicko-správních územních celků dané země.

Zdroj: Mullis et al. (2012c), Mullis et al. (2012e)

Tabulka 2-66: Dílčí kontextové charakteristiky hodnocené ve vybraných zprávách kvýsledkům národního testování jednotlivých zemí; červeně pozitivní vliv na výsledek, modře negativní vliv na výsledek, šedou jiný význam či bez vlivu; ČT – čtenářská gramotnost, M – matematická gramotnost

Kontextová charakteristika	Austrálie	ČR	Kanada	Německo	Nový Zéland	Rakousko
	ČT, M	ČT, M	M	ČT, M	ČT, M	M
Etnický původ	Původní obyvatelstvo		Původní obyvatelstvo		Původní obyvatelstvo	
Jazykový původ	Ambivalentní		Jiný jazykový původ	Jiný jazykový původ	Jiný jazykový původ	Jiný jazykový původ
Pohlaví	Dívky lepší ve čtení, chlapci v matematice	Dívky lepší ve čtení, podobné výsledky v matematice	Chlapci	Dívky lepší ve čtení, chlapci v matematice	Chlapci lepší v matematice, podobné výsledky ve čtení	Podobné výsledky
Speciální potřeby žáků		Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami				
Typ školy		Gymnázia	Soukromé školy			Gymnázia
Územní jednotky	Velmi vzdálené regiony	Výsledky regionů	Výsledky regionů	Výsledky regionů	Výsledky regionů	
Vzdělání rodičů	Žáci rodičů s vyšším vzděláním				Školy v lokalitách vyššího sociálního statusu	Žáci rodičů s vyšším vzděláním
Zaměstnání rodičů/sociální status	Žáci rodičů vyššího statusu zaměstnání					Žáci rodičů vyššího statusu sociálního

Kontextová charakteristika	Slovensko	Slovinsko	Švédsko	USA	VB-Anglie
	ČT, M	ČT, M	ČT, M	ČT, M	GCSE
Etnický původ				Afroameričané a Hispánci	Ambivalentní, Číňané nejlepší výsledky
Jazykový původ					Jiný jazykový původ
Pohlaví	Dívky lepší ve čtení, podobné výsledky v matematice	Dívky lepší ve čtení, podobné výsledky v matematice	Dívky lepší ve čtení, podobné výsledky v matematice	Dívky lepší ve čtení, podobné výsledky v matematice	Dívky
Speciální potřeby žáků	Žáci se zdravotním znevýhodněním	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami			Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami
Typ školy	Venkovské školy				
Územní jednotky	Výsledky regionů	Výsledky regionů		Suburbánní školy	
Vzdělání rodičů				Žáci rodičů s vyšším vzděláním	Žáci z lokalit ohrožených chudobou
Zaměstnání rodičů/sociální status					

Zdroj: Austrálie - ACARA (2012c), Česká republika - ČŠI (2012b), Kanada - CMEC (2011a), Německo - Emmrich et al. (2012), Nový Zéland - Gilmore et al. (2011), Rakousko - Schreiner a Breit (2013), Slovensko - NÚCEM (2012b), Slovinsko - DIC (2013), Švédsko - Skolverket (2013a), USA - US DOE (2010b), VB-Anglie - DOE (2013)

Na závěr této podkapitoly byl vztah dílčích kontextových charakteristik a dosažených vzdělávacích výsledků hodnocen ve vazbě vybraných charakteristik středních škol České republiky a jimi dosaženého průměru percentilového umístění ve vybraných předmětech společné části maturitní zkoušky v roce 2013. Tabulka 2-67 ukazuje výsledky aplikace Kruskal-Wallisova testu¹³⁸ vzhledem k dosaženým hodnotám průměru percentilového umístění jednotlivých výběrů škol pro sledované charakteristiky. V tomto ohledu se ukazuje statisticky významná odlišnost dosažených výsledků ve společné části maturitní zkoušky téměř u všech sledovaných charakteristik. Platí přitom, že lepších vzdělávacích výsledků dosahují:

- školy pouze s maturitními obory výuky,
- veřejně zřizované školy,
- velké školy s vyšším počtem žáků,
- školy lokalizované na území hlavního města Prahy, s nejhorsími výsledky škol v Ústeckém případně Karlovarském kraji (viz rovněž obrázky 2-89, 2-90 a 2-91 pro úroveň okresů),
- školy lokalizované v sídlech a regionech výše v hierarchii,
- školy lokalizované mimo území regionů se soustředěnou podporou státu.

Tabulka 2-67: Statistická významnost Kruskal-Wallisova testu pro hodnoty průměru percentilového umístění škol ve vybraných předmětech společné části maturitní zkoušky v roce 2013 a ve vazbě na jejich vybrané charakteristiky; didaktický test z českého a anglického jazyka

Charakteristika školy	Český jazyk	Anglický jazyk	Matematika
Typ školy	0,000**	0,000**	0,000**
Typ zřizovatele	0,000**	0,009**	0,000**
Velikost školy	0,001**	0,056	0,000**
Kraj sídla školy	0,001**	0,000**	0,031*
Regionální/sídelní hierarchie sídla školy	0,000**	0,000**	0,000**
Sídlo školy v regionu se soustředěnou podporou státu	0,005**	0,223	0,076

Pozn.: Typ školy – jen s maturitními obory, i s nematuritními obory; Typ zřizovatele – veřejný, neveřejný; Velikost školy – malá škola, velká škola; Regionální/sídelní hierarchie – hlavní město Praha, další krajská města, obce nad 20 tis. obyvatel, obce mezi 5 a 20 tis. obyvateli, obce s méně než 5 tis. obyvateli; Sídlo školy v regionu se soustředěnou podporou státu – ano, ne

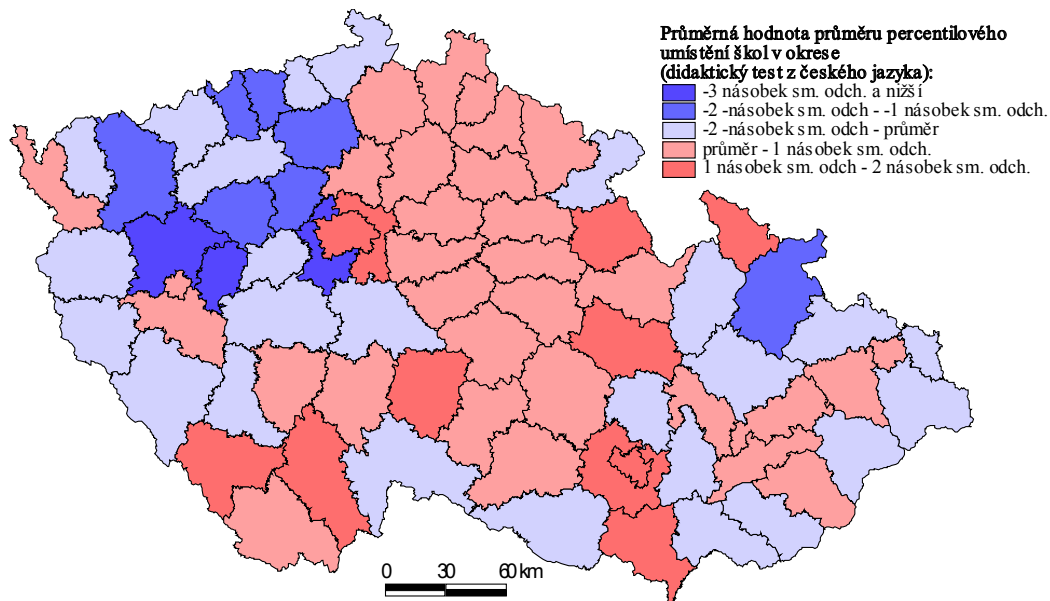
* Statisticky významný rozdíl na pětiprocentní hladině významnosti

** Statisticky významný rozdíl na jednoprocenní hladině významnosti

Zdroj: vlastní zpracování dat na základě zveřejněných výsledků společné části maturitní zkoušky na internetovém portále <www.novamaturita.cz>

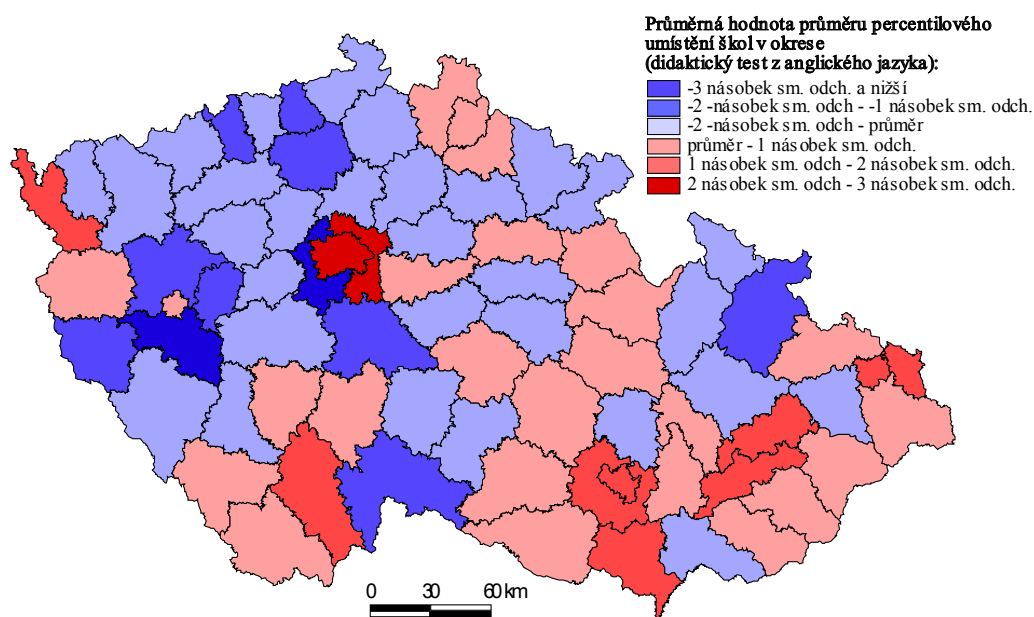
¹³⁸ Aplikace testu ANOVA nebyla zvolena vzhledem k nesplnění podmínky podobného rozptylu dat testovaných výběrů s ověřením prostřednictvím Levenova testu.

Obrázek 2-89: Průměrná hodnota průměru percentilového umístění škol okresů České republiky v didaktickém testu z českého jazyka ve společné části maturitní zkoušky v roce 2013



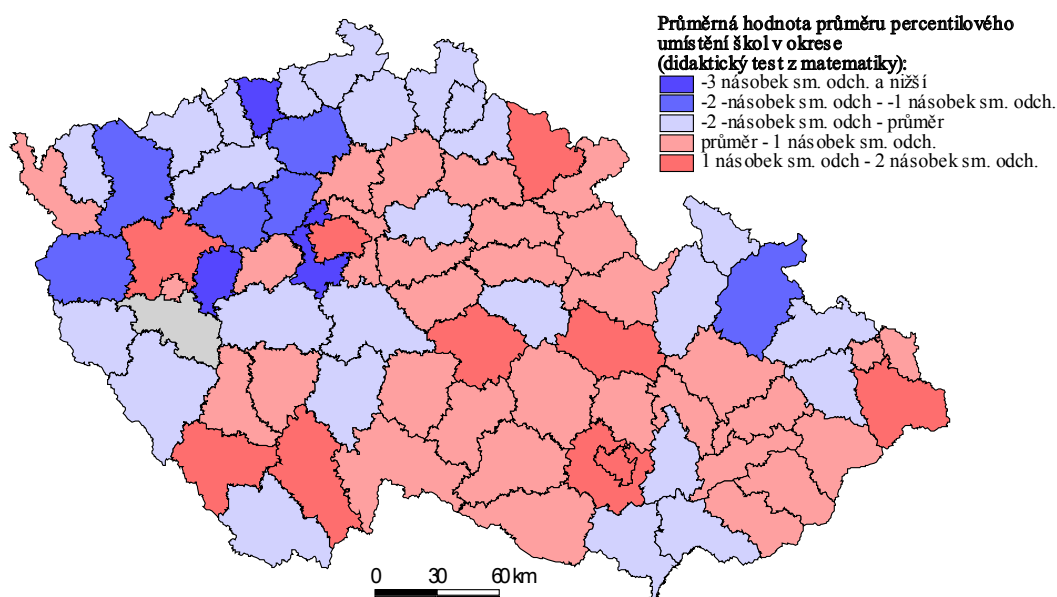
Zdroj: vlastní zpracování dat na základě zveřejněných výsledků společné části maturitní zkoušky na jí věnovaném internetovém portále

Obrázek 2-90: Průměrná hodnota průměru percentilového umístění škol okresů České republiky v didaktickém testu z anglického jazyka ve společné části maturitní zkoušky v roce 2013



Zdroj: vlastní zpracování dat na základě zveřejněných výsledků společné části maturitní zkoušky na jí věnovaném internetovém portále

Obrázek 2-91: Průměrná hodnota průměru percentilového umístění škol okresů České republiky v matematice ve společné části maturitní zkoušky v roce 2013



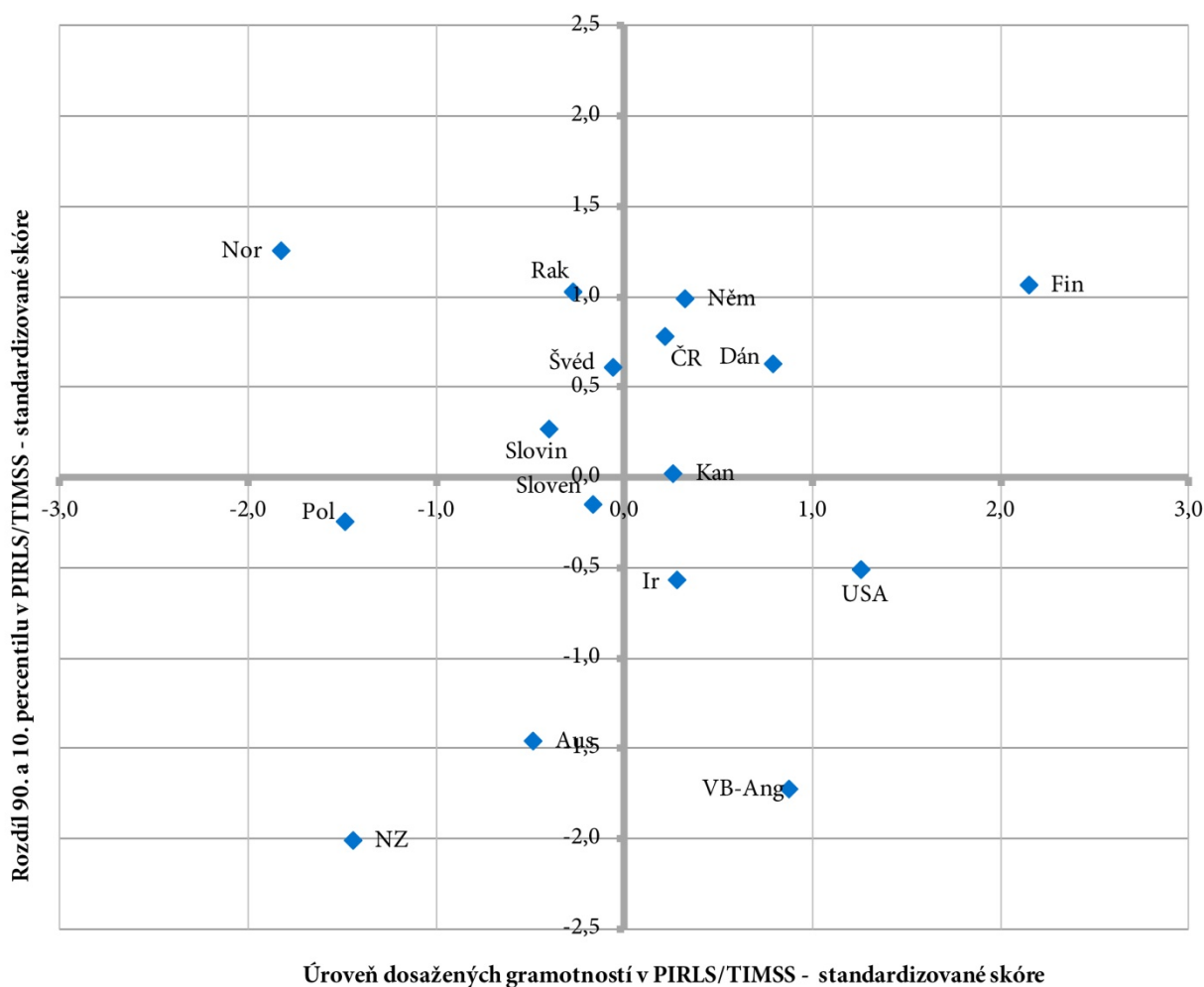
Zdroj: vlastní zpracování dat na základě zveřejněných výsledků společné části maturitní zkoušky na jí věnovaném internetovém portále

- **Rovnost jako kvalita ve vzdělávání**

Vzdělávání představuje faktor, který má zásadní vliv na životní šance každého dítěte. V tomto ohledu jde aspekt dosažené úrovně vzdělávání ruku v ruce s cílem snižovat rozdíly v dosažených výsledcích (viz např. Benavides et al. 2012). Na tomto místě proto alespoň stručně shrňme hlavní poznatky relevantních studií, které se týkají kvality ve vzdělávání ve vazbě na cíle rovnosti a excelence. Obrázky 2-92 a 2-93 přitom představují vstup do celé problematiky, když znázorňují vztah mezi dosaženou úrovní základních gramotností v hodnoceních PISA respektive PIRLS/TIMSS na jedné straně a rozdílu 90. a 10. percentilu jako vybraného ukazatele rovnosti vzdělávání na straně druhé. Tabulka 2-68 doplňuje tyto poznatky o zdůraznění extrémních hodnot zemí ve vazbě na jejich dosahovanou úroveň základních gramotností a na rozdíly mezi žáky. Z tabulky 2-68 lze identifikovat některé významné poznatky vztahující se k výsledkům vzdělávacích systémů sledovaných zemí:

- Finsko představuje příklad země, která dosahuje excelentních výsledků hodnocení žáků 4. tříd i žáků na konci povinného vzdělání, a to při zachování vysokého stupně rovnosti mezi žáky. Podobný závěr platí pro Kanadu v rámci hodnocení PISA. V kontextu těchto skutečností jsou Finsko a Kanada tradičně považovány za příklady dobré praxe vzdělávacích systémů (viz rovněž Benavides et al. 2012, OECD 2010b). OECD (2010b) v tomto ohledu uvádí rovněž Austrálii.

Obrázek 2-93: Postavení sledovaných zemí v rámci dosažené úrovně základních gramotností a v rámci rozdílu mezi 90. a 10. percentilem testování PIRLS/TIMSS 2011; standardizované skóre průměrné hodnoty tří testovaných gramotností



Pozn.: Standardizované skóre bylo vypočítáno jako rozdíl průměrné hodnoty tří testovaných gramotností dané země od průměru všech sledovaných zemí s následným vydělením směrodatnou odchylkou. Hodnoty rozdílů 90. a 10. percentilu byly navíc vynásobeny hodnotou -1 pro znázornění nejlepších zemí v pravém horním kvadrantu.

Zdroj: Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Zdůrazněme, že poznatky z hodnocení dosažené úrovně základních gramotností žáků respektive rozdílů mezi nimi je významné pro směřování vzdělávací politiky. Takto země s vysokou úrovní základních gramotností žáků a s velkými rozdíly mezi nimi (např. Nový Zéland) logicky zaměřuje své intervence na zaostávající žáky. Naopak země s průměrnou úrovní základních gramotností žáků a se spíše nízkými rozdíly mezi nimi (např. Česká republika) zaměřují své intervence na všechny žáky (viz Eurydice 2011a, Eurydice 2011b).

Tabulka 2-68: Postavení zemí v rámci ukazatelů úrovně a rovnosti výsledků v hodnocení PIRLS/TIMSS 2011 respektive PISA 2009, návaznost na obrázky 2-86 a 2-87; červenou barvou hodnota země vyšší než součet průměru a směrodatné odchylky (pozitivní extrém), modrou barvou hodnota země nižší než rozdíl průměru a směrodatné odchylky (negativní extrém)

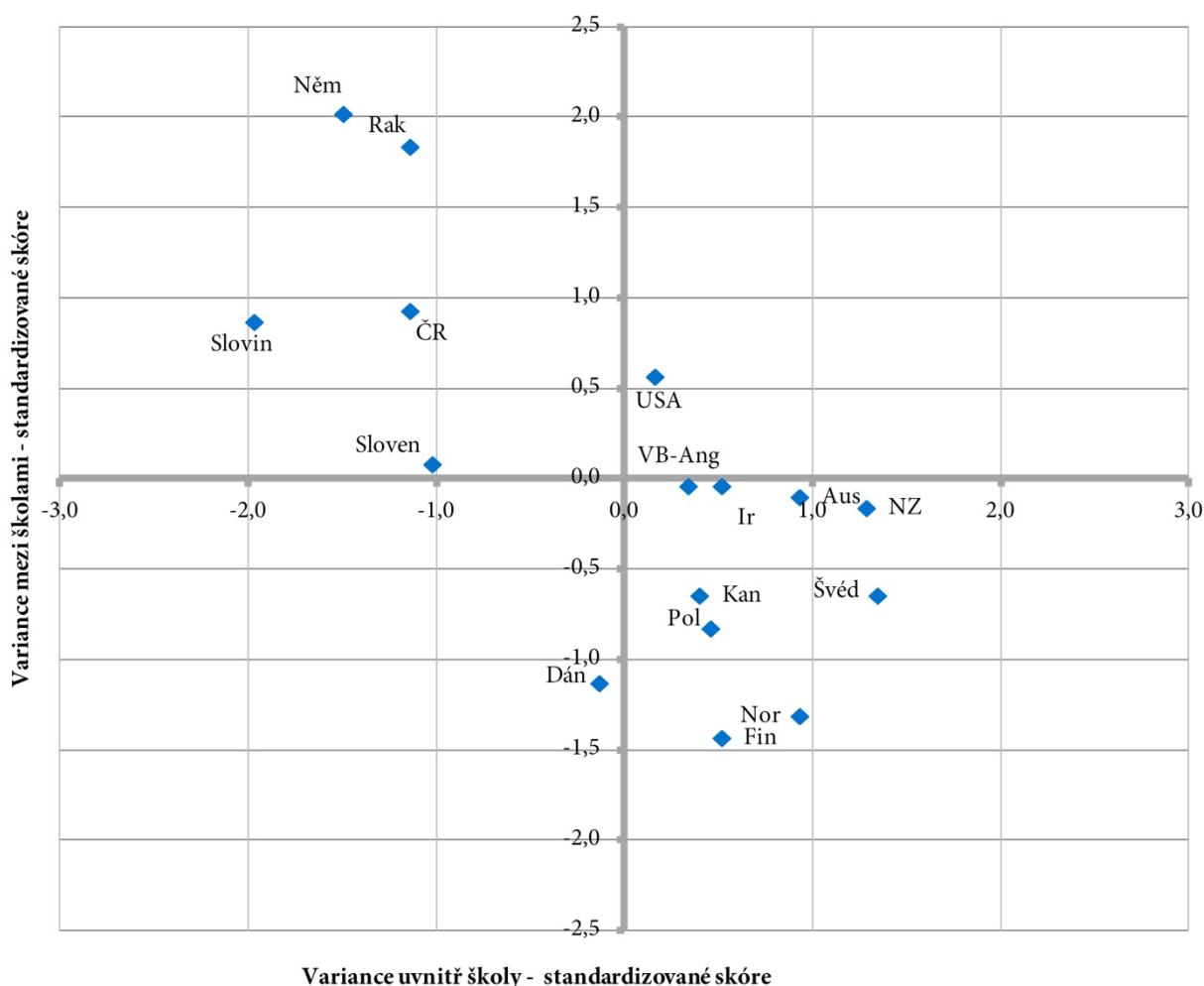
Země	PIRLS/TIMSS 2011		PISA 2009	
	Úroveň	Rovnost	Úroveň	Rovnost
Austrálie				
Česká republika				
Dánsko				
Finsko				
Irsko				
Kanada				
Německo				
Norsko				
Nový Zéland				
Polsko				
Rakousko				
Slovensko				
Slovinsko				
Spojené státy				
Švédsko				
VB – Anglie				

Zdroj: vlastní zpracování na základě databáze PISA 2009, Mullis et al. (2012a), Mullis et al. (2012b)

Zaměřme se nyní na hodnocení otázky, které faktory přispívají ke zvyšování nerovností ve vzdělávacích výsledcích žáků. Benavides et al. (2012), OECD (2010d) uvádí v tomto ohledu následující faktory:

- První faktor je spojen s negativním vlivem opakování ročníku. Tento přístup, využívaný v řadě zemí, vede jednak k poklesu celkové úrovně dosažených gramotností, jednak k prohlubování zaostávání žáka v kontextu jeho sociálního stigmatu neúspěšného žáka, a jednak ke zvyšování finanční náročnosti s dopadem na rostoucí neefektivitu vzdělávacího systému. Úspěšné země (např. Finsko) nesledují strategii opakování ročníku, a naopak upřednostňují automatický postup těchto žáků do dalších ročníků s tím, že je jim ve výuce věnována speciální pozornost (viz Benavides et al. 2012).

Obrázek 2-94: Postavení sledovaných zemí vzhledem k významu variance mezi školami a variance uvnitř škol pro vysvětlení rozdílů ve výsledcích žáků v hodnocení PISA 2009



Pozn.: Standardizované skóre bylo vypočítáno jako rozdíl průměrné hodnoty dané země od průměru všech sledovaných zemí s následným vydělením směrodatnou odchylkou.

Zdroj: OECD (2010d)

- Druhý faktor je spojen se strategií rozdělování žáků v raném věku do tříd či škol v závislosti na jejich výsledcích, tzv. horizontální a vertikální diferenciaci žáků (viz OECD 2010d). Výzkumy v tomto ohledu ukazují, že tato strategie nezlepšuje výsledky celé populace žáků a současně má negativní dopad na žáky, kteří dosahují nižší úrovně výsledků ve vzdělávání. Na základě této úvahy je často vysvětlována vysoká míra nerovnosti, v raném věku selektivního, německého a rakouského vzdělávacího systému (viz např. OECD 2010a; srovnej rovněž míru nerovnosti ve vzdělávání rakouských žáků ve 4. třídě a na konci povinného vzdělání v tabulce 2-68). V kontextu víceletých gymnázií je tento aspekt předmětem diskuse také českého vzdělávacího systému (viz také obrázek 2-94 pro postavení sledovaných zemí vzhledem k významu diferenciaci mezi školami). Poznamenejme, že v případě Německa a Rakouska (např. projekt *Neue Mittelschule* v Rakousku) lze pozorovat snahy o snižování selektivity vzdělávacího systému v rané fázi a že obecně doporučován je více flexibilní přístup k seskupování žáků podle výkonnosti, např. v rámci omezeného počtu vybraných předmětů. Poznamenejme, že vysoký podíl zaostávajících žáků jiného jazykového/etnického původu je hlavní

vysvětlující faktor relativně značných rozdílů ve vzdělávacích výsledcích žáků Austrálie či Nového Zélandu.

- Třetí faktor je spojen s diskusí vztahu dvou aspektů, v podobě konkurence škol na bázi jejich výběru na jedné straně a utváření škol různého socioekonomického statutu na straně druhé. Logická otázka pak zní, který z těchto aspektů má vyšší dopad na dosažení excelence/rovnosti ve vzdělávání. OECD (2010d) favorizuje vysoký stupeň samostatnosti škol a spíše nízkou konkurenci pro prevenci vzniku elitářsky zaměřených škol. Benavides et al. (2012) pak v tomto kontextu zmiňují některé specifické nástroje usilující o hledání rovnováhy mezi dvěma uvedenými aspekty, ke kterým patří např. centrální výběr škol pro žáky, nebo finanční pobídky pro přijetí žáků se socioekonomickým znevýhodněním.
- Čtvrtý faktor je spojen s diskusí vlivu vyššího finančního ohodnocení učitelů na jedné straně a početně menších tříd na straně druhé. OECD (2010d) v tomto ohledu hovoří o vyšším pozitivním přínosu finančního ohodnocení učitelů než menší velikosti třídy.

2.5 Sledování podpory rozvoje základních gramotností v kontextu situace v České republice

Poslední podkapitola této části se zajímá o vybrané aspekty spojené s přístupy ke sledování podpory rozvoje základních gramotností, a to v kontextu poznatků předchozích částí. Zájem o podporu rozvoje základních gramotností je logicky dán v současnosti prominentním postavením konceptu klíčových kompetencí v cílech evropského vzdělávání (viz např. Eurydice 2012, tabulka 2-69 pro existenci národních strategií a národních programových iniciativ podpory rozvoje základních gramotností), přičemž Eurydice (2012), Eurydice (2011a) vyzvedává potřebu strategického přístupu k celé problematice.

Tabulka 2-69: Existence národních strategií a velkých národních iniciativ na podporu rozvoje základních gramotností v evropských zemích; tmavě modrá – národní strategie, světle modrá – velká národní programová iniciativa

Země	Gramotnost					
	Čtenářská	Matematická	Přírodovědná	Jazyková	ICT	Sociální
Česká republika						
Dánsko						
Finsko						
Irsko						
Německo						
Norsko						
Polsko						
Rakousko						
Slovensko						
Slovinsko						
Švédsko						
VB – Anglie						

Zdroj: Eurydice (2012)

Rešerše relevantních studií, které se zabývají otázkou podpory rozvoje základních gramotností, lze identifikovat řadu nástrojů jejich podpory. Další text blíže představuje přístupy k velkým národním programovým iniciativám, které jsou nejvíce komplexními programy/projekty podporujícími rozvoj základních gramotností.

Velké národní programové iniciativy představují významný nástroj k podpoře rozvoje základních gramotností, a to s ohledem na jejich objem finančních prostředků a zahrnutí široké škály relevantních aktérů. Logicky je pro takové iniciativy potřebné nastavení adekvátního systému jejich sledování a hodnocení. Nejčastěji využívaným metodickým přístupem v tomto směru je aplikace procesu strategického plánování (např. Eurydice 2010). Rámečky 2-4, 2-5, 2-6 a 2-7 představují vybrané národní programové iniciativy na podporu rozvoje základních gramotností.

Rámeček 2-4: Australská iniciativa na podporu rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti

V případě Austrálie lze za hlavní federální iniciativu na podporu rozvoje základních gramotností považovat národní program s názvem *National Partnership Agreement on Literacy and Numeracy* (dále jen NPALN), tj. program se zaměřením na rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti. NPALN je program federální vlády, který byl vytvořen v partnerství s jednotlivými státy a teritorii, a to včetně přípravy jeho implementačního plánu. V rámci nastavení programu NPALN je důraz kladen na čtyři klíčové cíle (např. COAG 2008c, ANAO 2012):

- dosažení jednak minimálních národních standardů hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti a jednak excelence v mezinárodních hodnoceních (PISA, TIMSS),
- zlepšení výsledků v rámci testování čtenářské a matematické gramotnosti (NAPLAN) s důrazem zejména na žáky se znevýhodněním,
- utváření strategií států a teritorií pro podporu rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti,
- vytváření veřejně dostupných příkladů dobré praxe umístovaných na internetovém portálu (portál The Teach, Learn, Share Website).

Program dále definuje požadavek na stanovení cílových hodnot sledovaných indikátorů pro každý stát a teritorium, přičemž finanční podpora je poskytována v návaznosti na dosažení těchto hodnot a v souladu s principem kofinancování. Obecně tak národní testování tvoří základní rámec pro sledování podpory rozvoje, jehož podstata klade důraz na hodnocení výstupů, nikoliv sledování vstupů. V rámci vstupů jsou sbírány zejména informace o alokované částce, počtu podpořených škol a žáků (ANAO 2012). Program podporuje tři prioritní oblasti intervencí (COAG 2008c):

- efektivní a na poznatcích založená výuka matematické a čtenářské gramotnosti (např. mentoring, standardy vzdělávání, podpůrné materiály a další),
- silné vůdcovství ve výuce matematické a čtenářské gramotnosti (např. školení ředitelů, spolupráce s rodiči a dalšími školami apod.),
- monitoring a hodnocení výkonnosti žáků a škol jako diagnostický nástroj pro další opatření.

Sledování a hodnocení podpory rozvoje následně probíhá prostřednictvím monitorovací a hodnotící fáze procesu strategického plánování a s využitím reportingu na úrovni států a teritorií respektive celého programu. Takto ANAO (2012) sleduje v rámci auditu programu NPALN následující aspekty:

- hodnocení implementace zásad programu do strategií jednotlivých států a teritorií (např. rozsah aktivit, zajištění kofinancování, nastavení cílových hodnot, jednotnost metodik mezi státy a teritorií apod.),
- hodnocení procesu administrace spojené zejména s finančním řízením celého programu,
- hodnocení dosažených cílů, a to včetně identifikace statistické významnosti dosažených výsledků škol podpořených v rámci programu ve srovnání s referenčním vzorkem škol nepodpořených v rámci programu.

Hodnotící fáze je tak primárně spojena s výstupy definovanými ve vztahu k národnímu testování NAPLAN, kvalitativní informace relevantní pro dílčí oblasti výuky nejsou sledovány. Více méně podobně jsou utvářeny zprávy na úrovni států a teritorií, které jsou však v některých případech doplněny o hodnocení měkkých dat na bázi dotazníkového šetření mezi zainteresovanými skupinami (viz Dione-Rogers et al. 2012). Rozšíření tímto směrem je doporučováno i v rámci auditu celého programu (viz ANAO 2012).

Zdroj: ANAO (2012), COAG (2008c), Dione-Rogers et al. (2012)

Rámeček 2-5: Irská strategie rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti

V reakci na obavy irské vlády o výsledky irských žáků ve čtenářské a matematické gramotnosti byla v roce 2011 formulována speciální strategie Irska zaměřená na hledání cest k řešení uvedeného problému. V rámci této strategie byla definována řada integrovaných intervencí, zahrnující mimo jiné (viz DES 2011c):

- zhodnocení obsahu kurikula s identifikací možností změn s důrazem na definici očekávaných vzdělávacích výstupů žáků na jednotlivých stupních vzdělávání,
- zvyšování časové dotace výuky čtenářské a matematické gramotnosti,
- realizaci speciálních programů rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti zaměřených na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí,

- zvyšování požadavků na žáky vstupující do terciárního vzdělávání se zaměřením na pedagogiku a zlepšování obsahu výuky pedagogiky na vysokých školách ve směru čtenářské a matematické gramotnosti,
- další vzdělávání učitelů a ředitelů v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti (např. sebehodnocení školy, formativní hodnocení, průvodce a příklady pro učitele)
- národní informační kampaň týkající se čtenářské a matematické gramotnosti se zaměřením na cílovou skupinu rodičů s identifikací možností jejich vlastního zapojení,
- posilování stávajícího systému sběru dat v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti (např. národní testování, podoba závěrečné zkoušky na nižším stupni středních škol) a jeho využití v rámci různých forem hodnocení (např. sebehodnocení školy, činnost školní inspekce).

Navazující systém hodnocení a monitoringu pak v sobě obsahuje jednak relativně vágní a více méně neměřitelné cíle zaměřené na zlepšování postojů ke čtenářské a matematické gramotnosti (např. radost dítěte, veřejné povědomí) a jednak explicitní, měřitelné ukazatele založené zejména na mezinárodním a národním testování (viz DES 2011c):

- zahrnutí cílů zvyšování čtenářské a matematické gramotnosti a způsobu jejich monitoringu ve školních vzdělávacích plánech,
- utváření vzdělávacích programů pro výuku digitální gramotnosti,
- rozšíření národního testování do 2. roku studia nižšího stupně středních škol,
- procento žáků dosahujících jednak excelentních a jednak nedostatečných výsledků v mezinárodním (PISA) a národním testování čtenářské a matematické gramotnosti,
- podíl žáků vybírající si těžší verzi závěrečné zkoušky z matematiky na vyšším stupni střední školy.

Zdůrazněme, že stejný systém hodnocení byl zanesen rovněž do obecné strategie rozvoje irského vzdělávání (viz DES 2011a).

Zdroj: DES (2011c), DES (2011a)

Rámeček 2-6: Norská národní strategie *Science for the Future*

Norská národní strategie *Science for the Future* pro období 2010-2014 je orientována na rozvoj matematické, přírodovědné a technické gramotnosti, přičemž lze identifikovat tři okruhy motivací k její formulaci (viz NMER 2010):

- Matematická, přírodovědná a technická gramotnost jsou vnímány jako klíčové kompetence současného světa ve vazbě na potřeby trhu práce – význam inovací, ICT technologií apod.
- Norsko dosahuje relativně horších výsledků v mezinárodních testováních PISA, TIMSS, když se řadí na poslední místo pomyslného žebříčku severovýchodních zemí. Současně Norsko identifikuje nedostatek žáků a studentů v matematických, přírodovědných a technických oborech, a to včetně pracovníků vědy a výzkumu. Zdůvodnění této situace je tradičně založeno na komplexním působení řady dílčích faktorů, přičemž doprovodným prvkem jsou rovněž horší statistiky žen.
- Strategie svým časováním navazuje na řadu reformních kroků v oblasti matematického, přírodovědného a technického vzdělávání spojených s úpravou kurikula a systému hodnocení, se zvýšením časové dotace výuky, se zvýšením finanční alokace, s utvářením národních center pro excelenci a spolupráci široké skupiny aktérů či s realizací předchozích strategií pro období 2002-2007 respektive 2006-2009. V tomto ohledu lze za zásadní považovat kritizovanou skutečnost, že strategie sledované v období 2002-2009 nebyly spojeny s vyhodnocením jejich dopadů a neposkytují tak žádný obraz o naplnění jejich cílů.

V návaznosti na výše uvedené skutečnosti byly formulovány následující hlavní měřitelné cíle norské národní strategie *Science for the Future* (viz NMER 2010):

- zvýšit zájem o matematické, přírodovědné a technické vzdělávání a tím i počet studujících žáků a studentů na všech úrovních,
- posílit kompetence žáků v matematickém, přírodovědném a technickém vzdělávání,
- zvýšit účast dívek v matematickém, přírodovědném a technickém vzdělávání.

Doplňující měřitelné cíle se pak týkají zvyšování kvalifikace učitelů škol, a to včetně škol mateřských.

Zdroj: NMER (2010)

Rámeček 2-7: Finský program LUMA

Finský program LUMA představuje příklad národní iniciativy, která byla zahájena v roce 1996 s hlavním cílem zvýšit úroveň matematické a přírodovědné gramotnosti Finska na mezinárodní úroveň. Motivem k iniciaci programu se stal rostoucí význam matematického, přírodovědného a technického vzdělávání v současném světě. Podstata programu LUMA byla založena na formulaci následujících dílčích cílů kvantitativní i kvalitativní povahy (viz Allen, Black a Wallin 2002):

- zvýšit podíl přijatých žáků na univerzity matematického a přírodovědného zaměření,
- zvýšit počet žáků absolvujících závěrečné středoškolské zkoušení v matematických a přírodovědných předmětech,
- zvýšit počet učitelů matematiky a přírodovědy,
- zajistit komplexní znalosti žáků i občanů v matematice a přírodovědě.

Takto definované cíle se následně rozpadaly do dílčích projektů se zaměřením mimo jiné (viz Allen, Black a Wallin 2002):

- na projekty posilování široké spolupráce aktérů v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání, utváření sítí aktérů (školy, obce, podniky, vědecko-výzkumné organizace a další),
- na projekty týkající se zaostávajících a nadaných žáků v matematickém a přírodovědném vzdělávání,
- na projekty celoživotního učení v matematickém a přírodovědném vzdělávání,
- na projekty týkající se reformy vzdělávání učitelů v matematice a přírodovědě,
- na projekty propagace matematického a přírodovědného vzdělávání,
- na projekty hodnocení vzdělávacích výsledků v matematickém a přírodovědném vzdělávání.

Implementační rámec byl přenesen na municipální úroveň, kde byly tvořeny dílčí integrované projekty.

Rámeček 2-7: Finský program LUMA (pokračování)

Specifikem finského programu LUMA se stal systém hodnocení, který nebyl spojen s kvantifikací výsledků, ale s externím hodnocením mezinárodním týmem v čele s uznávaným expertem pro oblast hodnocení kvality vzdělávání - Paulem Blackem. Tento tým svou inspekční činností identifikoval řadu nedostatků celého programu a formuloval mimo jiné doporučení pro standardizaci možností hodnocení finského vzdělávacího systému. Zároveň vyzvedl význam kvality lidských zdrojů pro úspěšnost takto koncipovaných projektů. Tam, kde existoval zájem, bylo možné najít úspěšné projekty a příklady dobré praxe. V opačném případě zaznívaly hlasy o práci navíc a únavě (viz Allen, Black a Wallin 2002).

Zdroj: Allen, Black a Wallin (2002)

Na bázi hodnocení výše uvedených případových studií velkých národních programových iniciativ lze syntetizovat následující poznatky. Velké národní programové iniciativy vychází z identifikace základních motivů k jejich formulaci, které jsou spojeny jednak s aktuálními výzvami společnosti a jednak s identifikací rozvojových problémů s územní i tematickou dimenzí. Takto například Eurydice (2011b) a Eurydice (2011c) uvádí klesající zájem žáků o matematické a přírodovědné obory v rozporu s rostoucí poptávkou po kvalifikovaných zaměstnancích přírodovědného a technického směru, obavy o pokles konkurenceschopnosti země, a špatné výsledky v hodnoceních PISA či TIMSS jako motivy typické pro iniciaci velkých národních iniciativ na podporu rozvoje matematické a přírodovědné gramotnosti (viz rovněž Eurydice 2012, srovnej s rámečkem 2-6). Z metodického hlediska je tímto způsobem utvářena analytická fáze procesu strategického plánování.

Na základě široké dohody o významu základních motivů jsou následně formulovány cíle strategie, navazující opatření, implementační systém a hodnotící a monitorovací systém. Z metodického hlediska je tímto způsobem utvářena návrhová (strategická) fáze, implementační fáze a hodnotící a monitorovací fáze procesu strategického plánování. Poznamenejme, že v návrhové (strategické) fázi je tradičně aplikován poměrně stálý okruh opatření zaměřený zejména na následující oblasti (viz např. Eurydice 2011a, Eurydice 2011b, Eurydice 2011c, Mullis et al. 2012c):

- utváření širokých sítí spolupracujících aktérů, včetně rodičů,
- opatření ke stimulaci zájmu a motivace žáků (např. aktivizující metody), se zohledněním specifických potřeb vybraných cílových skupin (viz rámeček 2-8),
- metody formativního a sumativního hodnocení,
- počáteční a další vzdělávání učitelů,
- propagace a utváření pozitivní image,
- posilování vazeb na další předměty a gramotnosti.

S ohledem na poměrně univerzální obsah je základní otázkou kvality hodnocení velkých národních programových iniciativ podoba vazeb mezi jednotlivými částmi procesu strategického plánování. Absence intervenční logiky a nízká provázanost jednotlivých částí je poměrně častým nedostatkem celého procesu strategického plánování. Dalším problémem potom bývá neschopnost rozlišit mezi cíli a ukazateli různých úrovní, tj. ve vazbě na ukazatele výstupu/výsledku/účinku. Příkladem dobré praxe může v tomto ohledu být kanadský systém organizace indikátorů vzdělávací statistiky (viz rámeček 2-9).

Rámeček 2-8: Příklady intervencí zaměřených na speciální cílové skupiny

Poznanky kapitoly 2.4.2 ukázaly na význam některých dílčích charakteristik žáků, rodičů či širší komunity při vysvětlení rozdílů ve vzdělávacích výsledcích (viz také tabulka 2-44; Eurydice 2011a). V kontextu této skutečnosti byly v řadě zemí vyvinuty nástroje zaměřené na speciální cílové skupiny.

Žáci s potížemi se čtením

Řada zemí klade důraz na intervence zaměřené na specifickou skupinu žáků, kteří vykazují problémy se čtením ve svém raném věku. Takto například Dánsko sleduje strategii povinného jazykového screeningu všech dětí ve věku 3 a 6 let a podobně v Anglii podstupují všichni žáci povinný screening výslovnosti ve věku 6 let, přičemž nedosažení adekvátního standardu vede k speciální podpoře učení takového žáka. Poznamenejme, že screeningový nástroj se zdá být méně využíván v postsocialistických zemích (např. Polsko, Slovensko, Slovinsko), kde je klíčová role pro identifikaci problémů připisována učitelům (viz Mullis 2012c, Mullis 2012d). Eurydice (2011a) přitom akcentuje význam standardizovaných testů v kontextu úvahy, že učitel má tendenci hodnotit žáky na základě srovnání ve třídě, a chybí mu tak širší přehled o skutečném postavení žáka v celé populaci. Paleta nástrojů zaměřených na cílovou skupinu žáků s potížemi se čtením je však širší a zahrnuje rovněž (viz Mullis et al. 2012c, Mullis et al. 2012d):

- výuku zaostávajících žáků v malých skupinách (např. Austrálie, Irsko, Norsko, Rakousko, USA),
- využití speciálního terapeuta v oblasti čtení (např. Austrálie, Norsko, Slovensko, Švédsko),
- využití nástrojů dalšího vzdělávání učitelů se zaměřením na metody pro včasnou identifikaci problémů žáka se čtením,
- využití nástrojů na podporu čtení v rodině (např. Německo, Rakousko).

Žáci ve vazbě na pohlaví

Rozdílné výsledky chlapců a dívek v testování dílčích gramotností je spojeno se strategiemi intervencí specificky zaměřených na chlapce v případě čtenářské gramotnosti respektive dívky v případě matematické a přírodovědné gramotnosti (viz např. OECD 2010a). Takto například norská národní strategie *Science for the Future* řadí mezi své hlavní cíle zvýšení účasti dívek v matematickém, přírodovědném a technickém vzdělávání (viz NMER 2010).

Žáci jiného jazykového či etnického původu

Pro překonání znevýhodnění žáků jiného jazykového či etnického původu byla vytvořena paleta nástrojů pro snižování vlivu tohoto znevýhodnění, a to zejména ve vazbě na čtenářskou gramotnost. Takto jsou žákům jiného jazykového či etnického původu tradičně nabízeny dodatečné výukové hodiny mateřského jazyka dané země (např. Dánsko, Německo, Norsko) nebo speciální učitelé (např. Anglie, Irsko), přičemž zvláštní pozornost je věnována předškolnímu vzdělávání (např. Německo) a účasti dětí na něm (viz Mullis et al. 2012c, Mullis et al. 2012d).

Zdroj: Eurydice (2011a), Mullis et al. (2012c), Mullis et al. (2012d), NMER (2010), OECD (2010a)

Rámeček 2-9: Kanadský metodický rámeček pro organizaci statistických dat pro základní a střední školství

Kanadský metodický rámeček pro organizaci statistických dat pro základní a střední školství je založen na rozlišení dvou základních elementů v podobě (viz CMEC 2010a):

- typu indikátoru s rozlišením vstupů a procesů, výstupů a výsledků,
- úrovně informace s rozlišením úrovně žáka, školy/poskytovatele, jurisdikce/území.

Příklad organizace statistických dat poskytuje tabulka níže.

	Žák	Škola/poskytovatel	Jurisdikce/území
Vstupy a procesy	Demografické a socioekonomické charakteristiky; vzdělávací aktivity; postoje žáků	Charakteristiky školy/poskytovatele (typ, výdaje, lidské zdroje, velikost třídy, vybavení); vzdělávací aktivity	Charakteristiky populace území; vzdělávací legislativa; kurikulum; financování; hodnocení
Výstup	Hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti, známky, podíl absolventů středních škol, spokojenost žáků a rodičů	Úroveň dosažených gramotností, podíl absolventů středních škol	Úroveň dosažených gramotností, podíl absolventů středních škol
Výsledek	Úspěšnost vstupu do terciárního vzdělávání či na trh práce	Úspěšnost vstupu do terciárního vzdělávání či na trh práce	Sociální dopady (např. kriminalita, komunitní život), nezaměstnanost, růst HDP
Zdroj: CMEC (2010a)			

Konečně poznamenejme, že v případě hodnocení velkých národních programových iniciativ na podporu rozvoje základních gramotností hraje tradičně významnou roli národní testování. Tabulka 2-70 v tomto směru představuje vazby mezi tematickým zaměřením a hodnotícími ukazateli vybraných strategií rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti Anglie. Anglický systém národního testování hraje prominentní roli v systému hodnocení a monitoringu implementační fáze strategie.

Jakým způsobem lze hodnotit situaci podpory rozvoje základních gramotností v České republice? ČŠI (2011a) hovoří o široké paletě nástrojů využívaných na podporu rozvoje matematické gramotnosti. Současně však ČŠI (2011a) označuje takovou podporu za vysoce nekoordinovanou, kdy systematický přístup k rozvoji matematické gramotnosti je pozorován v malém počtu škol, a to včetně chybějící práce se zaostávajícími žáky respektive s absencí aplikace hodnotících metod. Opětovně se tak projevuje slabá stránka českého vzdělávacího systému spojená s nejasnou implementací principů strategického plánování. ČŠI (2011b) hovoří v podobném duchu ve vazbě na čtenářskou gramotnost, kdy mimo jiné poukazuje na chybějící strategie rozvoje čtenářské gramotnosti, a to jak na národní úrovni, tak na úrovni škol. Velký počet škol zároveň neformuluje cíle ve vazbě na čtenářskou gramotnost, chybí rovněž systém hodnocení a monitoringu na školní úrovni. Hodnocení výročních zpráv 28 náhodně vybraných základních škol respektive gymnázií potvrzuje poměrně nízký stupeň proniknutí celého konceptu základních gramotností do těchto dokumentů (viz tabulka 2-71). MŠMT (2012) pak zmiňuje následující problémy spojené s rozvojem a podporou základních gramotností v českém vzdělávacím systému:

- nejasnost ve významu celého konceptu základních gramotností,
- vágní formulace cílů ve vazbě na základní gramotnosti,
- omezená nabídka dat týkajících se úrovně základních gramotností,
- nesystematický přístup k podpoře rozvoje základních gramotností, chybějící finanční a metodická podpora,
- nedostatečná pozornost věnovaná zaostávajícím i nadaným žákům.

Tabulka 2-70: Vazba některých anglických strategií rozvoje vybraných základních gramotností k hodnotícím ukazatelům

Zaměření strategie	Ukazatel
Čtenářská a matematická gramotnost na základních školách	- Procento žáků na úrovni 4+ a 5 v anglickém jazyce a matematice (testování Key Stage 2) - Procento žáků s nárokem na školní jídlo zdarma, kteří dosáhli úrovně 4+ v anglickém jazyce a matematice k ostatním žákům, kteří dosáhli úrovně 4+ (testování Key Stage 2)
Čtenářská a matematická gramotnost na středních školách	- Procento žáků na úrovni 5+ a 6+ v anglickém jazyce a matematice (testování Key Stage 3) - Procento žáků, kteří získali GSCE A+ až C v anglickém jazyce a matematice (testování Key Stage 4) - Procento žáků, kteří se zlepšili z úrovně Key Stage 2 na GCSE v anglickém jazyce a matematice (testování Key Stage 4)
Podpora nadaných žáků	- Výsledky žáků v testování Key Stage 2 na úrovni 5+ v anglickém jazyce a matematice a jejich vývojový trend - Výsledky žáků v GCSE testování (Key Stage 4) - Dosažení vyššího než očekávaného zlepšení v anglickém jazyce a matematice mezi úrovněmi Key Stage 2-4
Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	- Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří dosáhli ukončení Key Stage 4 - Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří v testování dosáhli úrovně 4+ na konci Key Stage 2

Zdroj: DFE (2011)

Tabulka 2-71: Počet základních škol (N=28) a gymnázií (N=28) zmiňujících ve svých výročních zprávách pro rok 2011/2012 alespoň jednou daný typ základní gramotnosti

Základní gramotnost	Počet základní škol	Počet gymnázií
Čtenářská	16	3
Matematická	4	3
Přírodovědná	1	3
Jazyková	1	2
Informační	9	4
Sociální	0	0

Zdroj: vlastní zpracování na základě výročních zpráv pro rok 2011/2012 náhodně vybraných základních škol a gymnázií

Potenciálním krokem k řešení výše uvedených skutečností je formulace koncepčního přístupu k rozvoji základních gramotností, v rámci něhož je spatřováno pět hlavních oblastí intervencí (viz MŠMT 2012):

- kvalita kurikula a standardů vzdělávání,
- odměňování učitelů,
- zlepšování znalostí učitelů a ředitelů škol,
- hodnocení výsledků žáků,
- tvorba legislativních dokumentů.

Významným námětem pro implementaci koncepčního přístupu mohou být případové studie velkých národních iniciativ představených v rámečcích 2-4 až 2-7, a to včetně jejich obsahového zaměření.

3. Vnímání externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání hlavními skupinami účastníků vzdělávání v České republice

Třetí kapitola analýzy hodnotí názory a postoje hlavních skupin účastníků vzdělávání k externímu sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v České republice. Kapitola je strukturovaná do dvou částí, kdy první část představuje metodické aspekty a druhá část vlastní výsledky.

3.1 Metodika hodnocení

Hodnocení názorů a postojů hlavních skupin účastníků vzdělávání k externímu sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v České republice je metodicky založeno na výběrovém šetření, tj. sběru informací mezi vzorkem respondentů, a to s využitím standardizovaného dotazníku. Šetření bylo realizováno v květnu a červnu roku 2013 na výběrovém souboru respondentů následujících skupin účastníků vzdělávání:

- ředitelé škol,
- učitelé škol a další pedagogičtí pracovníci,
- školní inspektoři,
- zřizovatelé škol,
- zaměstnavatelé,
- žáci škol a jejich zákonní zástupci/rodiče.

3.1.1 Podstata obsahového zaměření výběrového šetření

Podstata obsahového zaměření výběrového šetření vychází z formulace jeho dvou cílů:

- identifikovat názory a postoje hlavních skupin účastníků vzdělávání k externímu sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání,
- specifikovat hlavní rizika/dopady externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v kontextu chování a činnosti hlavních skupin účastníků vzdělávání.

Naplnění dvou výše uvedených cílů vychází z definice potenciálních rizik/dopadů, které jsou spojeny s externím sledováním a hodnocením kvality a efektivity ve vzdělávání a které byly identifikovány na bázi excerptce relevantní literatury (viz rámeček 3-1). Jejich přehled poskytuje tabulka 3-1 s tím, že výběrové šetření klade důraz zejména na hodnocení významu státem organizovaných plošných testování. Vedle toho se šetření zaměřilo rovněž na doplňková témata v podobě:

- postoje relevantních skupin účastníků vzdělávání k mezinárodnímu testování a komerčně organizovaným testům,
- postoje relevantních skupin účastníků vzdělávání k práci České školní inspekce s důrazem na posouzení možností zlepšení její současné činnosti.

Rámeček 3-1: Rizika/dopady externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání

Externí sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání se setkává s poměrně širokou diskusí jejich rizik a dopadů. Mezi klíčové prvky této diskuse lze zařadit následující aspekty (viz Athanasou 2010, Dall 2011, Dulfer et al. 2012, Johnsen 2012, OECD 2012a, Santiago et al. 2011):

- Johnsen (2012), Shiel, Kellaghan a Moran (2010) hovoří o současné existenci pozitivních i negativních dopadů externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Takto je pozitivní dopad primárně spojen s vytvořením pobídky pro změnu chování a zlepšení praktik aktérů. Zároveň externí hodnocení poskytuje více objektivní a spolehlivé informace než subjektivní hodnocení interní, a takto má všechny předpoklady pro využití na bázi procesu strategického plánování (viz Shiel, Kellaghan a Moran 2010). Negativní dopady jsou spojeny mimo jiné s důvěryhodností dat a dále pak s řadou dílčích souvislostí, které jsou blíže diskutovány v následujících bodech.

- Zveřejnění výsledků externích hodnocení je tradičně spojeno s hrozbou utváření žebříčků škol podle jejich kvality. Školy s horším výsledkem pak získávají negativní image, což se může projevit v řadě oblastí (např. počet žáků u zápisu, socioekonomická separace a segregace žáků). Znevýhodněny mohou být zejména školy s vysokým podílem problémových žáků, pokud v rámci srovnání nejsou dílčí charakteristiky školy brány do úvahy (viz např. Santiago et al. 2011, Athanasou 2010).

- Široké využití externího hodnocení a zveřejnění výsledků může vést k posílení výuky orientované na přípravu žáků na externí hodnocení, ať již ve formě testování (viz např. Shiel, Kellaghan a Moran 2010, OECD 2012a, OECD 2013d, Dall 2011) nebo ve formě externí inspekční činnosti (viz Van Bruggen 2010). Současně dochází k redukci času pro výuku vlastního kurikula. Zaměření výuky se tak výrazně zužuje a to i v kontextu toho, že hodnocení pokrývá jen malou část obsahu výuky a opomíjí hodnoty, které nelze měřit (viz např. Dall 2011). Externí hodnocení tak často poskytuje pouze informaci o tom, jak si žák stojí v rámci srovnání, nikoliv informaci o tom, co se naučil. Obecně je externí hodnocení charakteru sumativního, nikoliv formativního, hodnocení (viz Shiel, Kellaghan a Moran 2010).

- Realizace externích forem hodnocení vzdělávacích výsledků se potýká s hrozbami podvádění ze strany účastníků se aktérů (viz např. Dall 2011). Vedle přímého nekorektního jednání ze strany žáka či učitele se přitom může jednat i o měkčí formy podvádění, kdy například rodič omluví své dítě z účasti na testování, aby svým relativně horším výsledkem nekazilo celkové skóre školy (srovnej s Dulfer et al. 2012).

- Externí hodnocení představuje stresovou zátěž, a to jak pro žáky, tak učitele (např. Shiel, Kellaghan a Moran 2010, Santiago et al. 2011, OECD 2012a). Tato zátěž může v nejhorším scénáři vést k odchodu žáků ze vzdělávání či učitelů z profese, a obecně snižuje chuť zaostávajících aktérů účastnit se celoživotního učení (viz Dall 2011). Zdůrazněme, že právě učitelské odbory jsou častou skupinou vystupující proti zveřejnění výsledků externího hodnocení (viz např. OECD 2012a, Santiago et al. 2011, Johnsen 2012).

Zdroj: Athanasou (2010), Dall (2011), Dulfer et al. (2012), Johnsen (2012), OECD (2012a), Santiago et al. (2011), Shiel, Kellaghan a Moran (2010)

Tabulka 3-1: Přehled hodnocených rizik/dopadů externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování a činnost hlavních skupin účastníků vzdělávání

Riziko/dopad
RD1: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na zlepšení výsledků ve vzdělávání
RD2: Riziko orientace výuky na obsah externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, potlačení významu dalších oblastí vzdělávání, snížení kvality standardů, omezení šíře používaných metod výuky
RD3: Riziko spojené s obtížnou měřitelností a následným hodnocením řady aspektů kvality vzdělávacího procesu (např. interakce žák – učitel apod.)
RD4: Riziko spojené s nedůvěrou zaměstnavatelů či vysokých škol ke správnosti a spolehlivosti výsledků externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání
RD5: Nedostatečná koherence externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání s obsahem kurikula, učebnic a výuky
RD6: Riziko přehlacení obsahu kurikula v důsledku snah aktérů být zahrnut v externím sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání
RD7: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na usnadnění možností přechodu mezi školami
RD8: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování učitelů při identifikaci vzdělávacích nedostatků jednotlivých žáků, využití jako zpětná vazba pro úpravu standardů/obsahu výuky
RD9: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování ředitele/učitelů školy při zdůraznění její excelence
RD10: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování žáků, rodičů, zaměstnavatelů/vysokých škol v jejich rozhodování o výběru školy a zaměstnance/studenta
RD11: Riziko externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání spojené s udržováním či zvyšováním sociální nerovnosti
RD12: Dopad externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování zřizovatele při hodnocení efektivity/efektivnosti vynaložených veřejných prostředků
RD13: Riziko externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání spojené s obrannými postoji a demotivací učitelů (samočinné vytváření bariér) a žáků
RD14: Riziko organizačních problémů při zajištění externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání
RD15: Riziko podvodného jednání žáků či učitelů při realizaci externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání

Zdroj: vlastní zpracování

Takto vytvořený základní rámec obsahového zaměření výběrového šetření byl v dalším kroku převeden do podoby otázek dotazníku s tím, že jejich výsledná podoba byla upravena na bázi expertního posouzení. Příloha 1 představuje otázky dotazníků, které byly využity pro zajištění odpovědí respondentů dotazovaných skupin účastníků ve vzdělávání. S ohledem na zaměření výběrového šetření na názory, postoje a z nich vyplývající chování dotazovaných skupin účastníků vzdělávání jsou převážně voleny otázky vyjadřující souhlasné či nesouhlasné stanovisko respondentů na Likertově škále. Některé otázky jsou zaměřeny na situaci školy, zatímco jiné otázky jsou formulovány obecně, a to v návaznosti na kontext situace. Vazby mezi hodnocenými riziky/dopady uvedenými v tabulce 3-1 a otázkami dotazníků jednotlivých dotazovaných skupin účastníků vzdělávání (viz příloha 1) pak zachycuje tabulka 3-2. Zdůrazněme, že relevance hodnocených rizik/dopadů a na ně navazujících otázek dotazníků je zcela přirozeně odlišná pro jednotlivé skupiny účastníků vzdělávání a že výsledná podoba dotazníků respektuje potřebu zohlednit rozdíly mezi jednotlivými druhy škol.

Tabulka 3-2: Matice vztahů definovaných rizik/dopadů (viz tabulka 3-1) a formulovaných otázek dotazníkového šetření pro jednotlivé dotazované skupiny účastníků ve vzdělávání (viz Příloha 1)

Riziko/Dopad*	Ředitel, inspektor	Učitel**	Zřizovatel	Zaměstnavatel	Žák	Zákonný zástupce
RD1	O3	O3	O1	O1		O1
RD2	O4 (O2)	O4 (O2)	O2	O2	O1	O2
RD3	O5 (O1)	O5 (O1)	O3		O2	
RD4			O7	O4-5	O _s 6	O7-8
RD5	O6	O6			O3	
RD6	Posouzeno expertně jako nerelevantní					
RD7	O7-8	O7-8				
RD8	O9-10, O20	O9-10, O19	O4		O4	O3-4
RD9	O11	O11	O5			O5
RD10	O12	O12	O6	O3	O5	O6
RD11	O13	O13	O8			O9
RD12	O14-15	O14	O9-10			O10
RD13	O16	O15			O _z 6/ _s 8; O _s 7	
RD14	O17-19, O22	O16-18, O21	O12	O6	O _z 7/ _s 9; O _z 9/ _s 11	O11
RD15	O21	O20			O _z 8/ _s 10	

* Vymezení rizik/dopadů podle tabulky 2-1; u skupiny žáků písmeno Z pro žáky základních škol a písmeno S pro žáky středních škol

** Čísla otázek pro dotazník pro učitele základních škol a středních škol s maturitou

Pozn.: v závorce relevantní doplňkové otázky týkající se mezinárodního testování, komerčního testování a činnosti České školní inspekce

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3-3: Přehled hodnocených rizik/dopadů externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání na chování a činnost hlavních skupin účastníků vzdělávání

Hypotézy	Vazba na rizika a dopady
<p>H1a: Státem organizované plošné testování je vnímáno tak, že vede ke zlepšování výsledků vzdělávání v důsledku vyššího externího tlaku na vyučující i žáky.</p> <p>H1b: Státem organizované plošné testování je vnímáno tak, že nevede ke zlepšování výsledků vzdělávání v kontextu adaptačního chování zainteresovaných.</p> <p>H1c: Existuje negativní postoj relevantních aktérů vzdělávání k schopnosti státem organizovaného plošného testování měřit skutečně dosaženou úroveň vzdělání žáků.</p>	<p>H1a-RD1</p> <p>H1b-RD2</p> <p>H1c-RD3</p>
<p>H2a: Státem organizované plošné testování je vnímáno jako nástroj, který by měl být využíván pro zajištění zpětné vazby učitelům ke vzdělávacím potřebám jejich žáků.</p> <p>H2b: Zaměstnavatelé a vysoké školy nepovažují výsledky společné části maturity za objektivní ukazatel kvality žáka, který by zohlednili při přijímacím řízení do školy či do zaměstnání.</p> <p>H2c: Státem organizované plošné testování je zdrojem obav pro učitele.</p> <p>H2d: Podvodné jednání ze strany hlavních skupin účastníků vzdělávání je při státem organizovaném plošném testování zaznamenáno jen výjimečně.</p>	<p>H2a-RD8</p> <p>H2b-RD4</p> <p>H2c-RD13</p> <p>H2d-RD15</p>
<p>H3a: Je vnímán soulad mezi školními vzdělávacími programy, obsahem výuky a obsahem státem organizovaného plošného testování.</p> <p>H3b: Vliv státem organizovaného plošného testování je vnímán pozitivně ve vztahu k možnosti žáků přecházet mezi školami.</p>	<p>H3a-RD5</p> <p>H3b-RD7</p>
<p>H4a: Postoje ke zveřejnění výsledků státem organizovaného plošného testování a spojení s hodnocením efektivity/efektivnosti jsou vnímány různými skupinami účastníků vzdělávání odlišně. Negativní postoj je typický pro pracovníky škol.</p> <p>H4b: Existuje silné vnímání hrozeb spojených s vyčleňováním dobrých či špatných škol v případě zveřejnění výsledků státem organizovaného plošného testování.</p> <p>H4c: Výsledky státem organizovaného plošného testování nejsou využívány jako marketingový nástroj s ohledem na krátkou dobu jeho existence.</p>	<p>H4a-RD10</p> <p>H4a-RD12</p> <p>H4b-RD11</p> <p>H4c-RD9</p>
<p>H5: Existuje řada negativních postojů k organizačnímu zajištění státem organizovaného plošného testování. Preferovány jsou přístupy na bázi ICT a snižování pracovní zátěže učitelů škol.</p>	<p>H5-RD14</p>
<p>H6: Neexistují statisticky významné rozdíly v odpovědích respondentů jednotlivých cílových skupin vzhledem k jejich charakteristikám.</p>	<p>Napříč RD</p>

Zdroj: vlastní zpracování

V návaznosti na představenou podstatu obsahového zaměření výběrového šetření pak byly formulovány jeho vstupní hypotézy, které jsou přehledně uvedeny v tabulce 3-3, a to včetně vazby na rizika a dopady definované v tabulce 3-1. Poznamenejme, že vyhodnocení hypotéz je provedeno na základě běžných matematicko-statistických metod. Zvolená forma otázek umožňuje vyhodnocení na bázi dat kategorické i metrické povahy. V tomto kontextu jsou aplikovány vhodné metody deskriptivní a inferenční statistiky.

3.1.2 Tvorba výběrových souborů

Vedle vymezení obsahového zaměření výběrového šetření se druhou klíčovou otázkou jeho metodiky stala tvorba výběrových souborů respondentů cílových skupin šetření. Metodický postup vychází z následujících dvou východisek vztažených k cílovým skupinám šetření:

- První východisko je spojeno s vazbami mezi jednotlivými skupinami účastníků vzdělávání. Takto je škola jednotícím prvkem pro skupiny účastníků – ředitelé, učitelé a další pedagogičtí pracovníci, žáci a zákonní zástupci žáků. Svůj vztah ke škole má i skupina zřizovatelů škol, naopak školní inspektoři a zaměstnavatelé nejsou se školou přímo spojeni.
- Druhé východisko je spojeno s naším vnímáním odpovědí některých skupin účastníků vzdělávání jako klíčových, a to s ohledem na jejich postavení ve vztahu k externímu sledování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávacích institucí. Mezi tyto skupiny řadíme primárně skupinu ředitelů a učitelů škol. V rámci formulace závěrů šetření je na klíčové skupiny kladen hlavní důraz.

Proces tvorby výběrových souborů sleduje následující metodiku.

3.1.2.1 Ředitelé, učitelé a další pedagogičtí pracovníci, školní inspektoři

Společným prvkem realizace šetření pro skupiny účastníků – ředitelé, učitelé škol a školní inspektoři – se stalo jejich oslovení prostřednictvím informačního systému České školní inspekce (Inspis). V tomto ohledu byla cílová skupina školních inspektorů oslovena plošně, zatímco pro cílové skupiny ředitelů, učitelů a dalších pedagogických pracovníků byly vytvořeny výběrové soubory respondentů a to na bázi dvou kroků:

- vytvoření výběrového souboru škol, který přímo definuje výběrový soubor ředitelů škol,
- vytvoření výběrového souboru učitelů, a to na bázi náhodného stratifikovaného výběru mezi učiteli jednotlivých vybraných škol.

• Výběrový soubor ředitelů

Vytvoření výběrového souboru ředitelů škol vycházelo ze základního souboru všech základních a středních škol v České republice, kterým byly zároveň přiřazeny hodnoty charakteristik uvedených v tabulce 3-4. Zdrojem dat byly v tomto ohledu zejména interní informace České školní inspekce. Pro potřeby tvorby výběrového souboru byly sledované charakteristiky škol rozděleny (viz tabulka 3-4):

- na charakteristiky pro explicitní stratifikaci, tj. tvorbu explicitních strat,
- na charakteristiky pro implicitní stratifikaci, tj. seřazení škol uvnitř strat,
- doplňující charakteristiky.

Zohledněna byla také specifika víceletých gymnázií v kontextu jejich relevantnosti jak pro základní, tak pro střední vzdělávání.

Tabulka 3-4: Přehled sledovaných charakteristik škol a jejich možné hodnoty, dílčí typy charakteristik

Charakteristiky školy pro explicitní stratifikaci	Možné hodnoty
Druh školy	- Základní škola - Střední škola - Víceletá gymnázia
Příslušnost sídla školy k území kraje	- Název kraje – 14 krajů České republiky
Charakteristiky školy pro implicitní stratifikaci	Možné hodnoty
Velikost školy	- Velká škola se 150 a více žáky - Malá škola do 150 žáků
Typ zřizovatele	- Veřejný subjekt - Neveřejný subjekt
Typ základní a střední školy	- Pro střední školy – školy jen s maturitními obory, škol i s nematuritními obory - Pro základní školy – speciální základní školy, běžné základní školy
Doplňující charakteristiky školy	Možné hodnoty
Poloha sídla školy v rámci sídelní/regionální hierarchie	- Hlavní město Praha - Další krajská města - Obce nad 20 tis. obyvatel - Obce mezi 5 a 20 tis. obyvateli - Obce s méně než 5 tis. obyvateli
Poloha sídla školy v rámci vymezení regionů se soustředěnou podporou státu (podle usnesení vlády České republiky č. 141 z roku 2010)	- Poloha v regionu se soustředěnou podporou státu - Poloha mimo region se soustředěnou podporou státu
Účast školy v mezinárodním šetření PISA 2009, PISA 2012, TIMSS/PIRLS 2011 nebo ICILS 2013	- Ano - Ne

Zdroj: vlastní zpracování

Vlastní proces tvorby výběrového souboru škol probíhal následujícím způsobem. Primárně bylo s využitím definovaných charakteristik vytvořeno 42 strat škol podle druhu školy a kraje sídla školy. Následně byly školy uvnitř strat seřazeny s využitím charakteristik pro implicitní stratifikaci, přičemž pro druhou či třetí proměnnou bylo respektováno střídání pořadí hodnot jednotlivých charakteristik při změně hodnoty implicitní proměnné předchozí. V další fázi byl aplikován systematický výběr škol založený na dvou dílčích krocích:

- V prvním kroku byl stanoven počet škol jednotlivých strat, které budou zařazeny do výběrového souboru, a to poměrně vzhledem k počtu škol jednotlivých strat. Respektováno přitom bylo pravidlo, že z každé straty budou vybrány alespoň dvě školy.

- Ve druhém kroku byl náhodným výběrem vybrán odpovídající počet škol jednotlivých strat utvářejících výsledný výběrový soubor, přičemž aplikován byl stejný algoritmus výběru jako v případě mezinárodního šetření PISA¹³⁹.

Poznamenejme, že výsledná podoba výběrového souboru škol byla mírně upravena s ohledem na souběžně probíhající šetření České školní inspekce tak, aby nedocházelo k oslovení jedné školy nadměrným počtem dotazníků.

Rozsah výběrového souboru škol usiloval o zohlednění otázek jeho reprezentativnosti. V tomto ohledu byla respektována výběrová chyba vzhledem k velikosti a designu výběrového souboru na 99 procentním intervalu spolehlivosti se stanovením rozsahu výběrového souboru na cca 666 škol. Osloveno tak bylo rovněž cca 666 ředitelů těchto škol.

• **Výběrový soubor učitelů a dalších pedagogických pracovníků**

Vytvoření výběrového souboru učitelů a dalších pedagogických pracovníků vycházelo z výběrového souboru škol utvořeného v souladu s postupem popsáním v předchozím bodě. Do výběrového souboru učitelů a dalších pedagogických pracovníků byly následně za každou vybranou školu zařazeni učitelé a další pedagogičtí pracovníci podle následujících podmínek:

1. V případě úplných základních škol byli do výběrového souboru zařazeni tři učitelé 1. stupně a tři učitelé 2. stupně, kteří učí český jazyk, cizí jazyk a matematiku, a to tak, aby učitelé stejného stupně neučili stejný předmět.
2. V případě neúplných základních škol byli do výběrového souboru zařazeni tři učitelé 1. stupně, kteří učí český jazyk, cizí jazyk a matematiku, a to tak, aby současně neučili stejný předmět.
3. V případě víceletých gymnázií byli do výběrového souboru zařazeni tři učitelé nižšího stupně a tři učitelé vyššího stupně, kteří učí český jazyk, cizí jazyk a matematiku, a to tak, aby učitelé stejného stupně neučili stejný předmět.
4. V případě středních škol byli do výběrového souboru zařazeni tři učitelé, kteří učí český jazyk, cizí jazyk nebo matematiku, a to tak, aby neučili stejný předmět.
5. V rámci každé školy byl do výběrového souboru zařazen jeden další pedagogický pracovník.

3.1.2.2 Zřizovatelé škol a zaměstnavatelé

Realizace šetření v rámci cílové skupiny zřizovatelů škol a zaměstnavatelů probíhala na bázi přímé interakce s respondenty šetření. Základním východiskem v tomto ohledu bylo zajištění odpovědí minimálně 100 respondentů každé z cílových skupin. Výběrový soubor zřizovatelů škol k oslovení byl stanoven v podobě zřizovatelů výběrového souboru škol vytvořeného v souladu s metodikou tvorby

¹³⁹ Primárně byl stanoven poměr mezi počtem škol straty a počtem vybíraných škol do výběrového souboru straty, který určil horní mez intervalu výběru s dolní mezí rovnou hodnotě 1. V rámci takto vytvořeného intervalu výběru bylo generováno náhodné číslo. Současně bylo školám uvnitř straty přiřazeno pořadí, přičemž do výběrového souboru byly vybrány ty školy, jejichž pořadí bylo rovno náhodnému číslu respektive součtu náhodného čísla a násobků intervalu výběru. Tento algoritmus byl aplikován tak dlouho, dokud nebyl vybrán stanovený počet škol straty.

výběrového souboru ředitelů. S ohledem na skutečnost, že více škol výběrového souboru spadalo pod stejného zřizovatele, byl výsledný počet oslovených zřizovatelů nižší ve srovnání s celkovým počtem škol výběrového souboru. Takto bylo celkem osloveno cca 500 zřizovatelů škol.

Výběrový soubor zaměstnavatelů byl vybrán ze základního souboru zaměstnavatelů s více než 10 zaměstnanci, který byl kompilován z údajů komerční databáze ekonomických subjektů Alberta pro rok 2012. Výběrový soubor zaměstnavatelů byl utvářen na bázi stratifikovaného náhodného výběru, kde explicitní stratifikace byla provedena vzhledem ke kraji sídla zaměstnavatele respektive počtu zaměstnanců s rozlišením malých, středně velkých a velkých subjektů. Takto bylo vytvořeno celkem 42 strat, v rámci kterých bylo náhodně vybráno 15 souborů po 100 zaměstnavatelích, kdy každý soubor obsahoval 2 nebo 3 zaměstnavatele v každé stratě, přičemž vyšší počet zaměstnavatelů byl volen pro strata obsahující vyšší celkový počet subjektů. Poznamenejme, že celkový počet 1 500 zaměstnavatelů k oslovení byl volen v kontextu jednak minimální očekávané desetiprocentní návratnosti a jednak snahy zajistit vyšší počet odpovědí, než minimálních 100 respondentů. Speciálně pak byly do výběrového souboru zaměstnavatelů k oslovení doplněny vysoké a vyšší odborné školy.

Z technického hlediska probíhal sběr dat následujícím způsobem:

- V prvním kroku byla vytipována nejvhodnější osoba subjektu k oslovení – reprezentant zřizovatele a reprezentant zaměstnavatele. V případě zřizovatele byl volen primárně vedoucí příslušných odborů obcí a krajů, u malých obcí pak starosta. V případě zaměstnavatelů byla primárně oslovena osoba odpovědná za oblast personalistiky. Pokud taková osoba nebyla identifikována, byl osloven vedoucí pracovník subjektu.
- Ve druhém kroku byla vybraná osoba oslovena s představením podstaty šetření a identifikací její ochoty k účasti na něm. V případě souhlasu byla dohodnuta nejvhodnější podoba vyplnění dotazníku s nabídkou jak tištěné, tak elektronické verze. Sledování širšího rámce možných způsobů realizace dotazníkového šetření bylo motivováno snahou zajistit co nejvyšší participaci oslovených subjektů na šetření.

3.1.2.3 Žáci a zákonní zástupci

Realizace šetření pro skupiny účastníků – žáci a zákonní zástupci – byla postavena na záměru posbírat odpovědi celkem 1 000 respondentů obou cílových skupin. Za tímto účelem byl využit metodický postup založený na výběru 10 žáků a jejich zákonných zástupců ve výběrovém souboru 100 škol. Postup je přitom do značné míry obdobný postupu při tvorbě výběrového souboru ředitelů škol s tím, že byly udělány tři odlišnosti:

- Ze základního souboru základních a středních škol byly vyčleněny neúplné základní školy, speciální školy a střední školy bez maturitních ročníků. Motivem k vyřazení neúplných základních škol je primární zájem o cílovou skupinu žáků 9. tříd a motivem pro vyřazení škol bez maturitních ročníků orientace otázek na společnou část maturity.
- Počet vybíraných škol jednotlivých strat byl stanoven rovnoměrně, kdy každé ze 42 strat byly přiřazeny 2 školy s tím, že zbývajících 16 škol bylo po jedné přiřazeno do 16 strat s nejvyšším absolutním počtem škol.

- Výběr škol uvnitř strat vycházel z celkového počtu žáků jednotlivých škol, tj. pravděpodobnostního výběru podle velikosti školy¹⁴⁰. Takto byla zvýšena pravděpodobnost výběru větších škol, jichž lze s ohledem na sídelní strukturu České republiky očekávat v celé populaci nižší počet.

Po kompilaci výběrového souboru škol k oslovení byl kontaktován ředitel školy se žádostí o účast školy v šetření. V rámci komunikace s řediteli škol ochotných k účasti byl ze základního souboru žáků školy vybrán vzorek 10 žáků a jejich zákonných zástupců, a to při splnění následujících podmínek:

- V případě úplných základních škol bylo do výběrového souboru zařazeno náhodným výběrem 10 žáků deváté třídy, kteří absolvovali celoplošnou generální zkoušku ověřování výsledků žáků 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, a to s rovnoměrným zastoupením chlapců a dívek.
- V případě víceletých gymnázií bylo do výběrového souboru zařazeno 6 žáků posledního ročníku nižšího stupně, kteří absolvovali celoplošnou generální zkoušku ověřování výsledků žáků 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a 4 žáci posledního ročníku vyššího stupně, kteří absolvovali společnou část maturitní zkoušky, a to s rovnoměrným zastoupením chlapců a dívek.
- V případě středních škol bylo do výběrového souboru zařazeno náhodným výběrem 10 žáků posledního ročníku, kteří absolvovali společnou část maturitní zkoušky, a to s rovnoměrným zastoupením chlapců a dívek.

Tímto způsobem byl pro soubor 100 škol zajištěn požadavek smlouvy mezi zadavatelem a zpracovatelem na 1 000 respondentů obou cílových skupin. V případě neochoty ředitele školy účastnit se šetření byly postupně vybírány náhradní školy s podobnými charakteristikami, dokud nebyla zajištěna škola ochotná k participaci.

¹⁴⁰ Výběr škol sledoval následující postup. Primárně byl stanoven tzv. interval výběru jako poměr celkového počtu žáků a počtu škol pro výběr v rámci jedné straty. Dále bylo náhodně generováno jedno číslo v intervalu 0 až 1, které bylo vynásobeno hodnotou intervalu výběru. Současně byl školám uvnitř straty přiřazen interval kumulativních součtů žáků jednotlivých škol, přičemž do výběrového souboru byla vybrána ta škola, do jejíhož intervalu spadla hodnota násobku náhodného čísla a intervalu výběru. Analogicky se postupovalo pro výběr druhé případně třetí školy straty, kdy byl jako číslo identifikace brán součet násobku náhodného čísla a intervalu výběru s jedno- či více-násobkem intervalu výběru.

3.2 Výsledky hodnocení

Prvním krokem vyhodnocení výběrového šetření je představení základní statistiky týkající se počtu odpovědí, na nichž je hodnocení založeno. Tabulka 3-5 představuje primární poznatky jednak počtu odpovědí, na nichž je založeno vyhodnocení výběrového šetření pro jednotlivé cílové skupiny, a jednak návratnosti odpovědí dotazníkového šetření. V tomto kontextu je nutné vnímat některá omezení reprezentativnosti odpovědí respondentů cílových skupin šetření.

Tabulka 3-5: Počet odpovědí pro vyhodnocení výběrového šetření a návratnost odpovědí dotazníkového šetření

Skupina účastníků vzdělávání	Počet odpovědí	Návratnost
Ředitel	338	51 %
Učitel a další pedagogický pracovník	1 432	38 %
Školní inspektor	159	90 %
Zřizovatel	252	50 %
Zaměstnavatel	317	21 %
Žák	1 000	-
Zákonný zástupce	1 000	-

Zdroj: vlastní zpracování

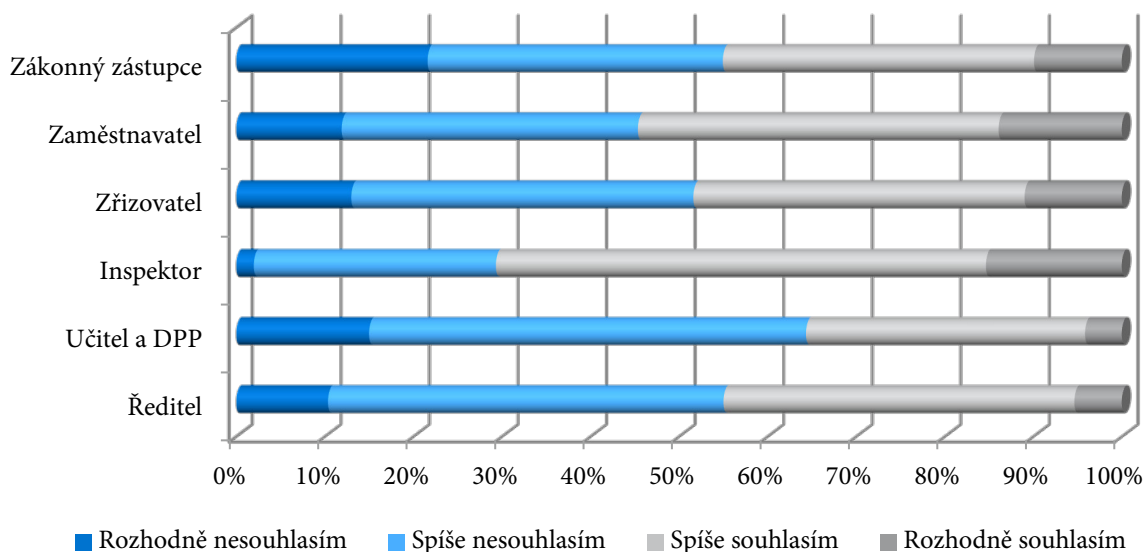
Vlastní vyhodnocení dotazníkového šetření je založeno na diskusi poznatků vzhledem k definovaným okruhům hypotéz a k dílčím hypotézám.

3.2.1 Externí testování a dosahované vzdělávací výsledky

První okruh hypotéz se zaměřuje na názor cílových skupin šetření na vztah externího testování, jako jednoho z hlavních nástrojů externího hodnocení ve vzdělávání, a dosahovaných výsledků ve vzdělávání. Za tímto účelem byly formulovány dvě hypotézy, týkající se:

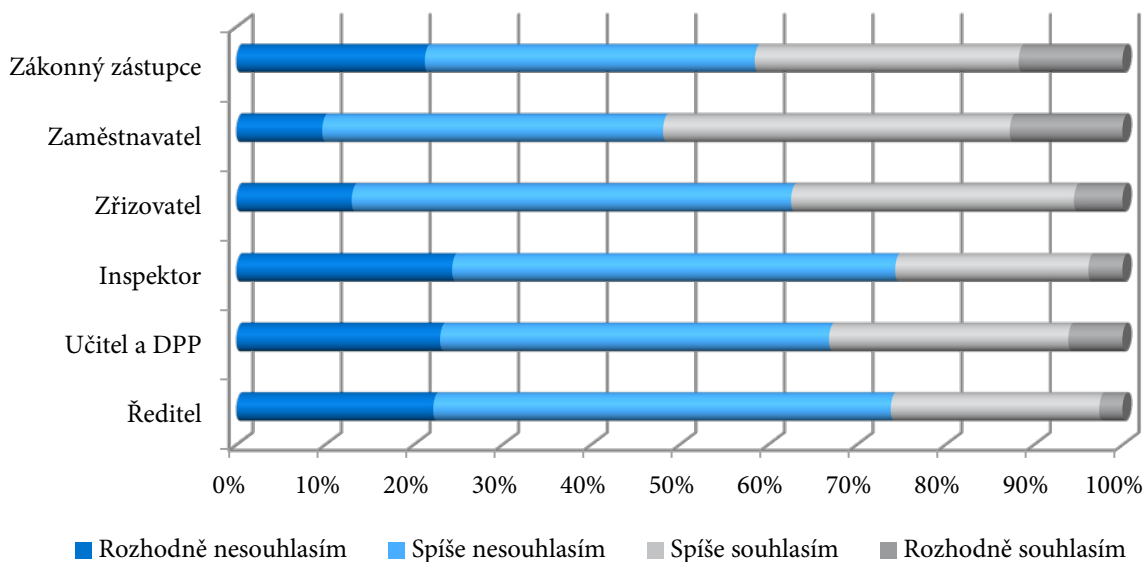
- pozitivního vlivu státem organizovaného plošného testování na dosahované vzdělávací výsledky žáků v kontextu stimulace jejich zájmu o učení (viz H1a),
- negativního vlivu státem organizovaného plošného testování na kvalitu výuky ve vazbě jednak na zaměření výuky na testy a jednak na redukci obsahu výuky (viz H1b).
- Ve výpovědích respondentů cílových skupin lze pozorovat do značné míry ambivalentní postoj k pozitivnímu vlivu státem organizovaného plošného testování na vzdělávací výsledky, a to zejména v případě cílových skupin zaměstnavatelů a zákonných zástupců. Naopak respondenti šetření spíše nesouhlasí s tvrzením o negativním vlivu státem organizovaného plošného testování na kvalitu výuky v důsledku posilování významu výuky orientované na testy.

Obrázek 3-1: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování povede ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, protože je bude podněcovat k učení.“



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-2: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků povede ke snížení kvality výuky, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.“



Zdroj: vlastní zpracování

Jaký je postoj cílových skupin šetření k těmto dvěma hypotézám? Obrázky 3-1 a 3-2 znázorňují strukturu souhlasných a nesouhlasných odpovědí na dvě výše uvedené tvrzení. Hlavní poznatky lze v tomto ohledu formulovat následujícím způsobem:

- Nejvíce příznivý vztah k pozitivnímu vlivu státem organizovaného plošného testování na vzdělávací výsledky žáky uvádí respondenti cílové skupiny školních inspektorů. Tato skupina rovněž nejvíce často nesouhlasí s negativním vlivem státem organizovaného plošného testování na kvalitu výuky v kontextu výuky orientované na testy. Podobný názor zastávají rovněž skupiny ředitelů a zřizovatelů škol, ačkoliv jejich postoj k pozitivnímu vlivu státem organizovaného plošného testování na vzdělávací výsledky žáků je více rezervovaný, což v ještě vyšší intenzitě platí pro cílovou skupinu učitelů a dalších pedagogických pracovníků.

Celkově získané poznatky vztahující se ke státem organizovanému testování poskytují indicie pro spíše odmítavý postoj k hypotéze H1b a nejasný závěr týkající se hypotézy H1a. První poznatek se zdá být zdůvodnitelný ve vazbě na *low-stake* charakter státem organizovaného plošného testování na základní škole, méně však ve vztahu ke společné části státní maturity. Liší se v tomto ohledu odpovědi ředitelů respektive učitelů a dalších pedagogických pracovníků základních a středních škol? Tabulky 3-6 a 3-7 poskytují kladné odpovědi na uvedenou otázku. Ředitelé i učitelé středních škol statisticky významně častěji hovoří o negativních aspektech státem organizovaného plošného testování ve vazbě na tzv. výuku pro testy. V případě pozitivního vlivu státem organizovaného plošného testování na vzdělávací výsledky je taková vazba zaznamenána pouze u učitelů, nikoliv ředitelů škol.

Tabulka 3-6: Statistiky aplikace chí-kvadrát testu ve vazbě na četnostní tabulku (ne)souhlasných odpovědí respondentů vybraných cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování povede ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, protože je bude podněcovat k učení.“; podle druhu školy

Cílová skupina	Pearsonův chí-kvadrát	Asymptotická významnost
Ředitel	2,954	0,566
Učitel a další pedagogická pracovník	20,678	0,000*

* Statisticky významný rozdíl na 1 i 5 procentní hladině statistické významnosti

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3-7: Statistiky aplikace chí-kvadrát testu ve vazbě na četnostní tabulku (ne)souhlasných odpovědí respondentů vybraných cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků povede ke snížení kvality výuky, protože učitelé budou učit žáky na testy a redukovat jiné oblasti výuky.“; podle druhu školy

Cílová skupina	Pearsonův chí-kvadrát	Asymptotická významnost
Ředitel	10,387	0,034**
Učitel a další pedagogická pracovník	32,988	0,000*

* Statisticky významný rozdíl na 1 i 5 procentní hladině statistické významnosti

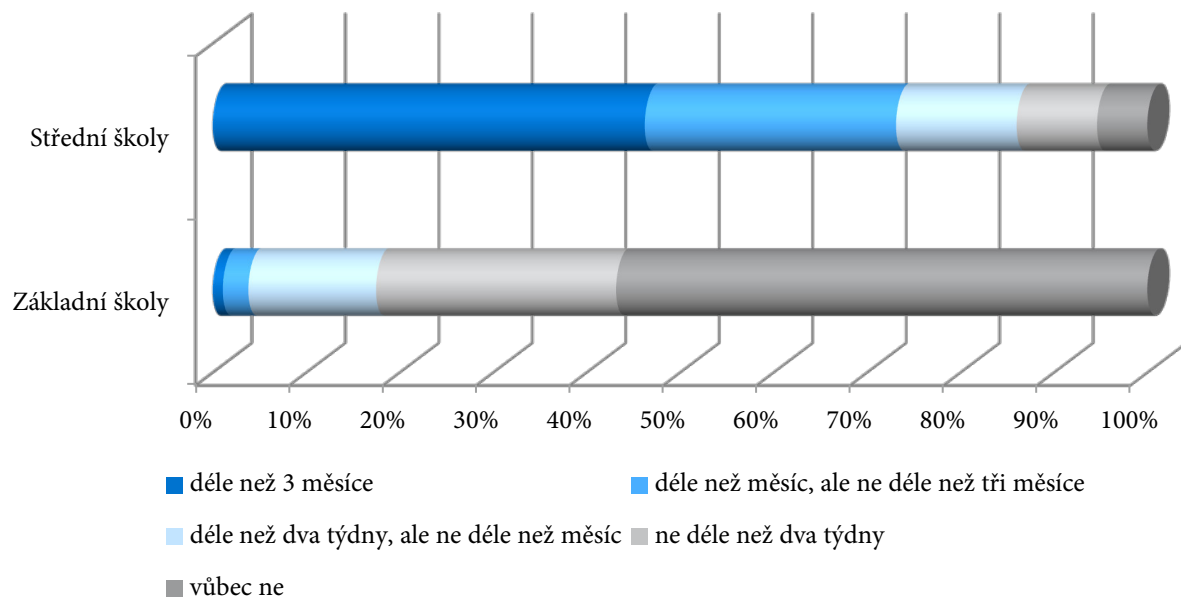
** Statisticky významný rozdíl na 5 procentní hladině statistické významnosti

Zdroj: vlastní zpracování

Konečně výše uvedené závěry potvrzuje i hodnocení odpovědí žáků týkajících se jejich přípravy na státem organizované plošné testování, které ukazuje jednak na celkově různorodé tendence a jednak na výrazně vyšší objem přípravy žáků středních škol (viz obrázek 3-3). Poznamenejme, že jisté tendence ovlivnění

obsahu výuky celoplošným testováním lze zaznamenat i v případě mezinárodních testování, kdy 20 % ředitelů a 35 % učitelů uvádí zohlednění netypických forem příkladů těchto testování ve výuce.

Obrázek 3-3: Podíl odpovědí žáků týkající se délky jejich přípravy na státem organizované plošné testování žáků



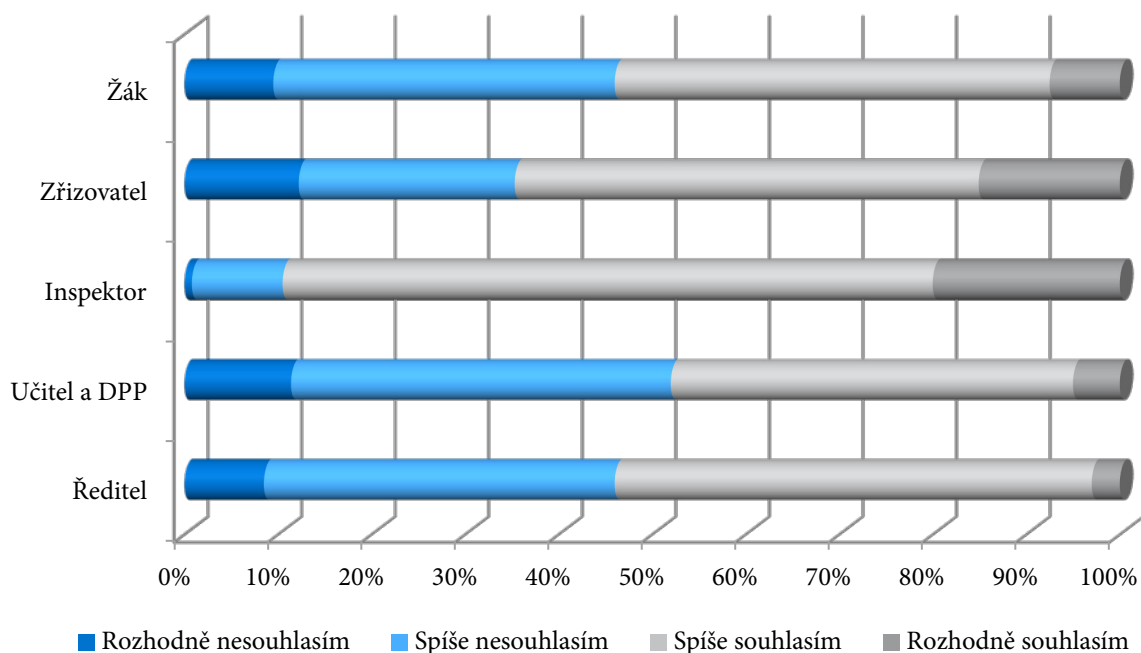
Zdroj: vlastní zpracování

Hodnocení postojů ke vztahu mezi státem organizovaným plošným testováním na jedné straně a vzdělávacími výsledky a kvalitou výuky na straně druhé je logicky doplněno o otázku postojů respondentů k objektivitě takto koncipovaných šetření. Formulovaná hypotéza předpokládá spíše negativní postoj relevantních aktérů vzdělávání ke schopnosti státem organizovaného plošného testování měřit skutečně dosaženou úroveň vzdělání žáků (viz H1c). Obrázek 3-4 rozvádí zjištění k hypotézám H1a a H1b o poznatek ambivalentních postojů ke schopnosti státem organizovaného plošného testování objektivně ukazovat vzdělávací výsledky žáků, přičemž:

- nejvyšší míru souhlasných odpovědí uvádí cílová skupina školních inspektorů a méně často skupina zřizovatelů,
- nejvyšší míru nesouhlasných odpovědí uvádí cílová skupina učitelů a dalších pedagogických pracovníků respektive ředitelů škol.

Za pozornost dále stojí, že podobný přístup ke státem organizovanému plošnému testování žáků lze zaznamenat u ředitelů základních i středních škol, v případě učitelů o něco častěji hovoří o objektivitě společné části maturity učitelé středních škol, nicméně rozdíl vzhledem k učitelům základních škol není statisticky významný.

Obrázek 3-4: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků objektivně ukazuje výsledky žáků ve vzdělávání, i když měří jen část vzdělávacího procesu.“

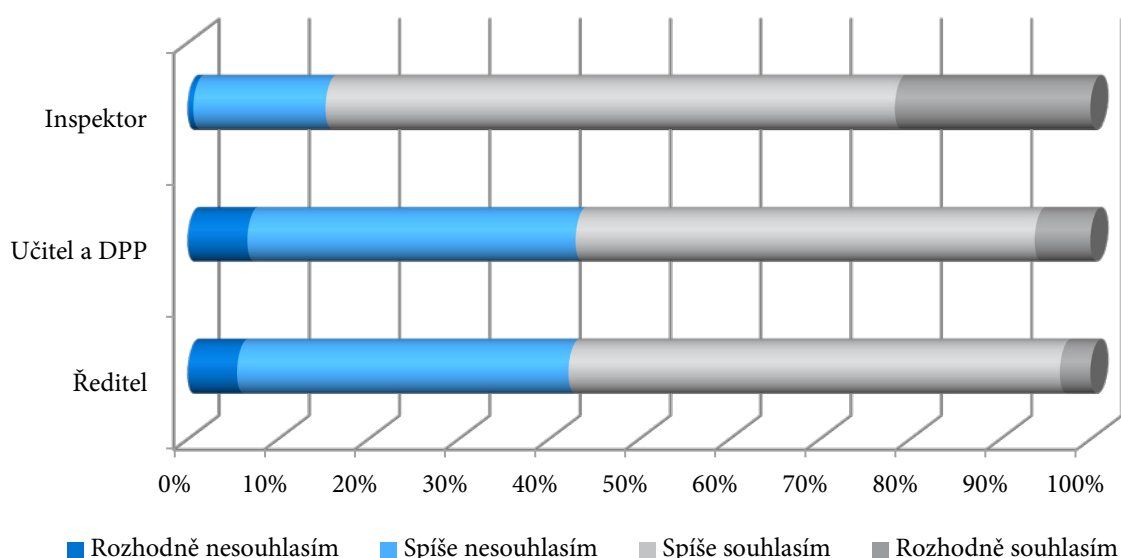


Zdroj: vlastní zpracování

Je postoj cílových skupin ředitelů a učitelů škol respektive školních inspektorů stejný vzhledem k mezinárodnímu testování? Obrázek 3-5 ukazuje na souhlas ředitelů škol, učitelů a dalších pedagogických pracovníků i školních inspektorů s tvrzením o vyšší schopnosti mezinárodních testování vypovídat o vzdělávacích výsledcích žáků, než tomu bylo v případě státem organizovaného plošného testování (srovnej s obrázkem 3-4). Poznamenejme, že i v tomto ohledu se ukazuje vyšší tendence učitelů

středních škol k souhlasnému stanovisku s objektivitou mezinárodních testování ve srovnání s učiteli základních škol.

Obrázek 3-5: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Mezinárodní testování žáků objektivně ukazuje výsledky českých žáků ve vzdělávání.“

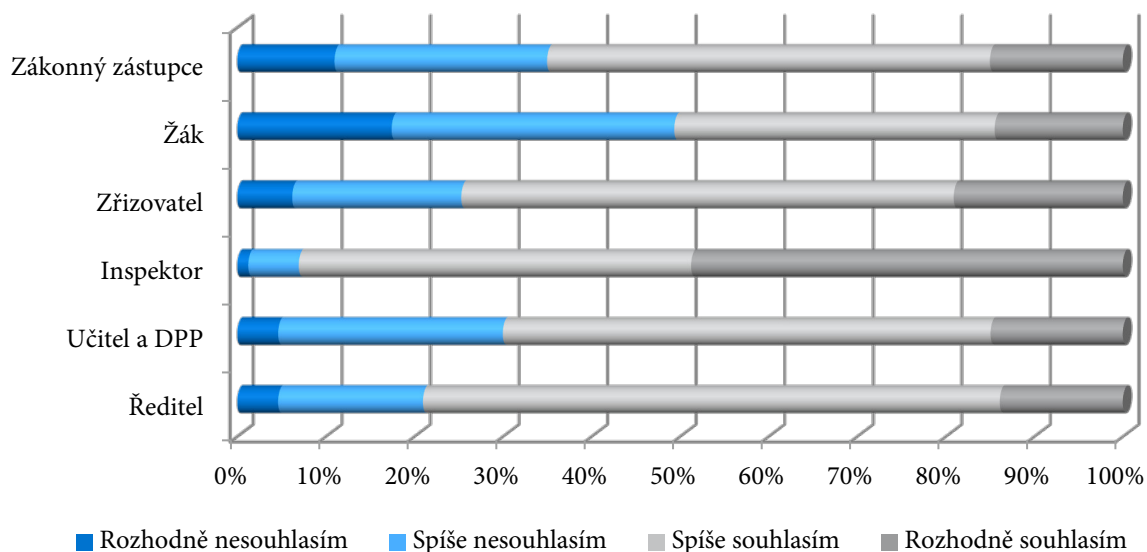


Zdroj: vlastní zpracování

3.2.2 Externí testování a chování a rozhodování skupin účastníků ve vzdělávání

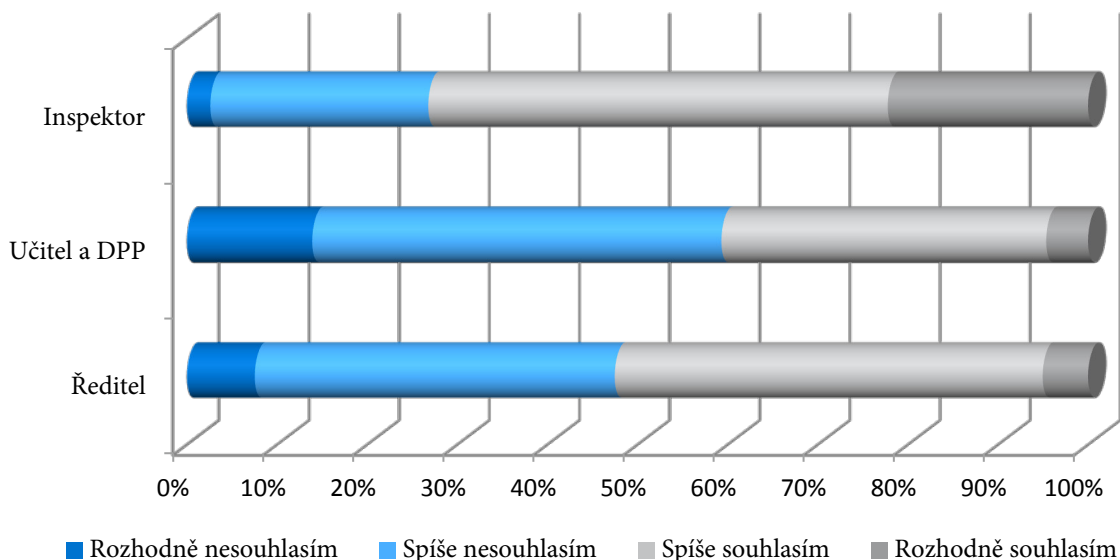
Druhý okruh hypotéz se zaměřuje na vybrané aspekty rozhodovacího procesu hodnocených skupin účastníků ve vzdělávání ve vazbě na externí testování. První hypotéza se týká vnímání státem organizovaného plošného testování jako nástroje, který je využíván pro zajištění zpětné vazby učitelům o vzdělávacích potřebách jejich žáků (viz H2a). Obrázek 3-6 ukazuje relativně vyšší míru souhlasu s tímto tvrzením u všech hodnocených skupin účastníků, s výjimkou skupiny žáků. Nejvyšší stupeň souhlasu lze pozorovat u skupiny školních inspektorů s tím, že relativně vyšší míru souhlasu uvádí rovněž skupiny ředitelů respektive zřizovatelů škol.

Obrázek 3-6: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků poskytuje učitelům zpětnou vazbu o znalostních přednostech a nedostatcích jejich žáků.“



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-7: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Výsledky státem organizovaného plošného testování žáků pomohou učitelům v lepším řízení výuky podle individuálních předpokladů žáků.“



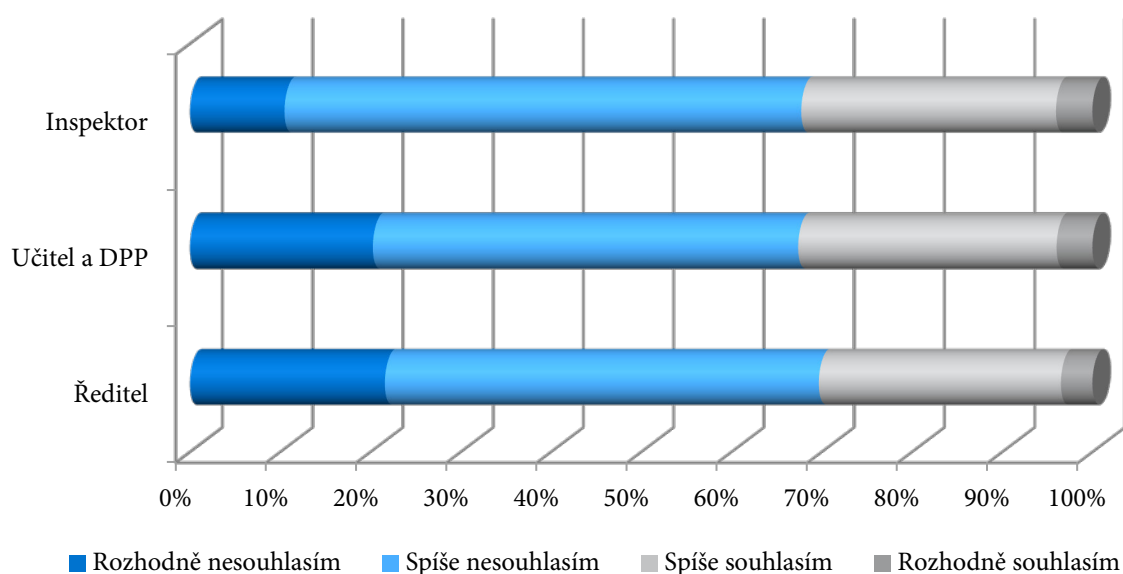
Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-6 tak naznačuje spíše pozitivní přístup účastníků ve vzdělávání k využití státem organizovaného plošného testování žáků pro formativní hodnocení. Zároveň se však ukazuje, že důvěru ředitelů a učitelů škol, tj. skupin nejvíce relevantních pro praktickou aplikaci formativního hodnocení ve výuce, v možnosti využití státem organizovaného plošného testování pro řízení výuky podle

individuálních vzdělávacích potřeb žáků nelze přeceňovat (viz obrázek 3-7). V tomto ohledu se ukazuje potřeba konkrétního vymezení očekávaných přínosů státem organizovaného plošného hodnocení žáků.

Reagují školy na možnosti související s využitím státem organizovaného plošného testování pro formativní hodnocení tím, že by přijímaly speciální strategie zaměřené na žáky s nejhorsími výsledky? Obrázek 3-8 naznačuje, že utváření takových strategií je spíše méně běžnou praxí českých škol, a to pohledem všech tří uvedených skupin účastníků ve vzdělávání. Za pozornost stojí rovněž ta skutečnost, že častěji deklarují utváření speciálních strategií zaměřených na zaostávající žáky učitelé středních škol, přičemž rozdíl v odpovědích oproti učitelům základních škol je statisticky významný. Tento rozdíl však nelze pozorovat v případě skupiny ředitelů škol.

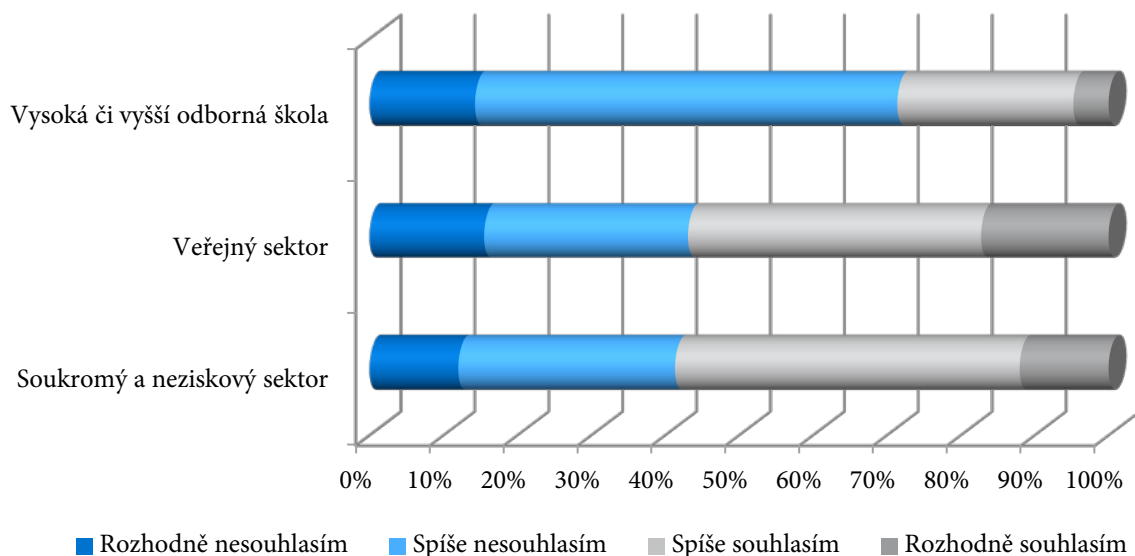
Obrázek 3-8: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Snaha dosáhnout lepších výsledků ve státem organizovaném plošném testování žáků vede na naší škole k vytváření speciálních strategií práce zaměřených na žáky s nejhorsími výsledky.“



Zdroj: vlastní zpracování

Druhá hypotéza okruhu předpokládá, že zaměstnavatelé a vysoké školy nepovažují výsledky společné části maturity za objektivní ukazatel kvality žáka, který by zohlednili při přijímacím řízení do školy či do zaměstnání (viz H2b). Obrázek 3-9 nepotvrzuje tento předpoklad v případě cílových skupin zaměstnavatelů soukromého a neziskového sektoru i veřejného sektoru a naopak potvrzuje tento předpoklad v případě cílové skupiny vysokých a vyšších odborných škol.

Obrázek 3-9: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Výsledky společné části státní maturity považují za objektivní ukazatel kvality žáka, který zohledňují při přijímacím řízení do zaměstnání nebo na vysokou školu.“



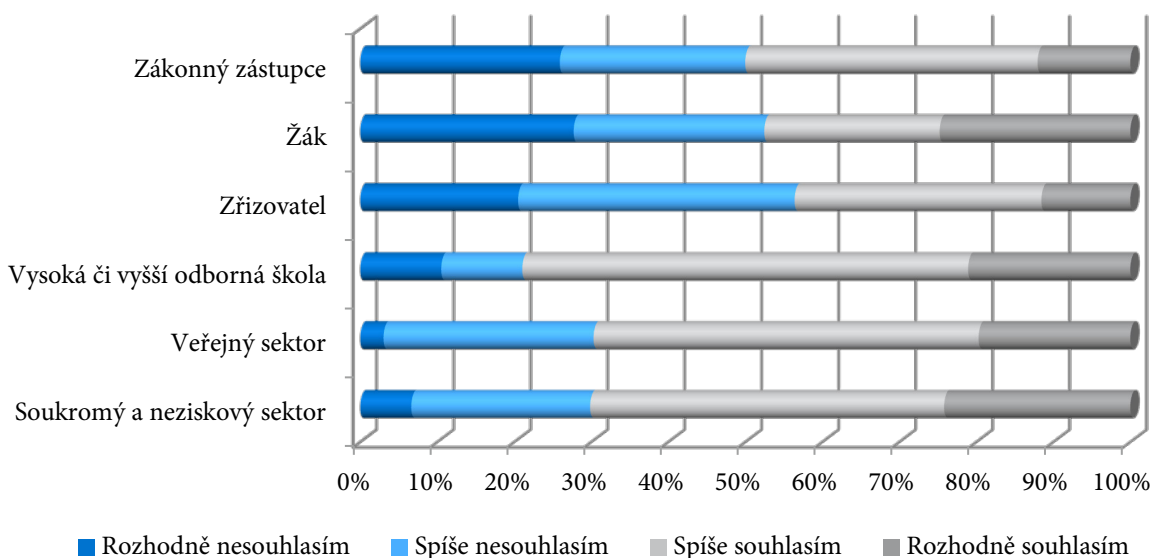
Pozn.: N = 208 pro soukromý a neziskový sektor; N = 58 pro veřejný sektor; N = 21 pro vysoké a vyšší odborné školy

Zdroj: vlastní zpracování

V kontextu výše uvedených skutečností se rovněž nabízí otázka, jak se cílové skupiny šetření staví obecně k možnostem využití výsledků společné části maturitní zkoušky jako nástroje v rozhodování o přijetí žáků středních škol na vysokou či vyšší odbornou školu. Obrázek 3-10 poskytuje základní odpověď na tuto otázku, když poukazuje:

- na neexistenci preferovaného názoru ze strany skupin účastníků zákonný zástupce, zřizovatel a žák,
- na spíše souhlasný postoj všech dílčích kategorií zaměstnavatelů.

Obrázek 3-10: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Výsledky společné části státní maturity by měly být využívány při přijímacím řízení na vysoké školy.“

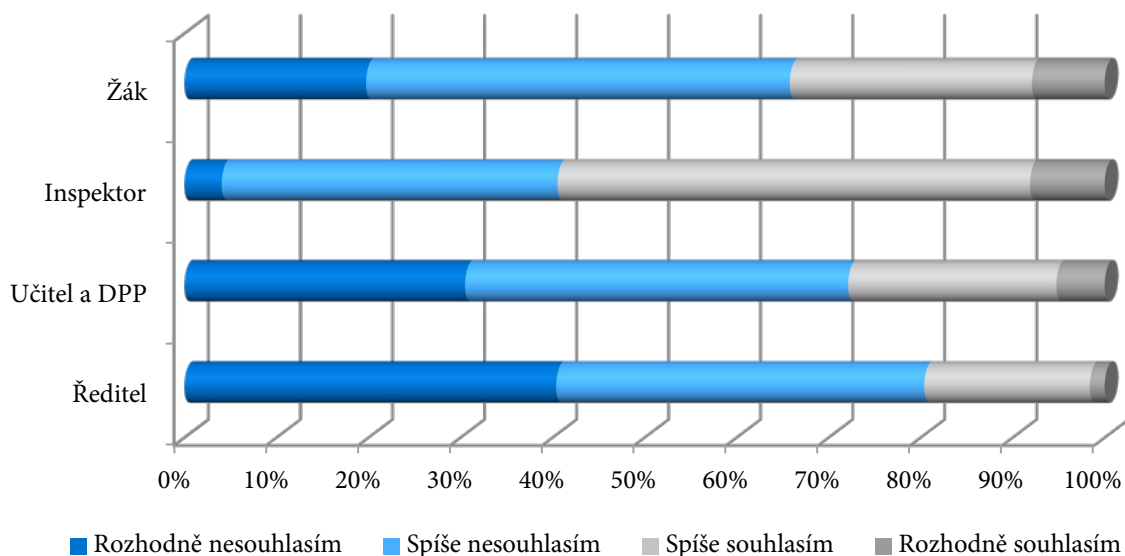


Pozn.: N = 208 pro soukromý a neziskový sektor; N = 58 pro veřejný sektor; N = 21 pro vysoké a vyšší odborné školy
Zdroj: vlastní zpracování

Třetí a čtvrtá hypotéza okruhu se týká dopadů státem organizovaného plošného testování na pocity a chování vybraných skupin účastníků vzdělávání. Takto třetí hypotéza okruhu hovoří o tom, že státem organizované plošné testování je zdrojem obav pro učitele (viz H2c) a čtvrtá hypotéza okruhu o tom, že podvodné jednání ze strany hlavních skupin účastníků vzdělávání je při státem organizovaném plošném testování zaznamenáno jen výjimečně (H2d). Obrázky 3-11 a 3-12 poskytují odpovědi na obě z uvedených hypotéz, když poukazují na dvě základní skutečnosti:

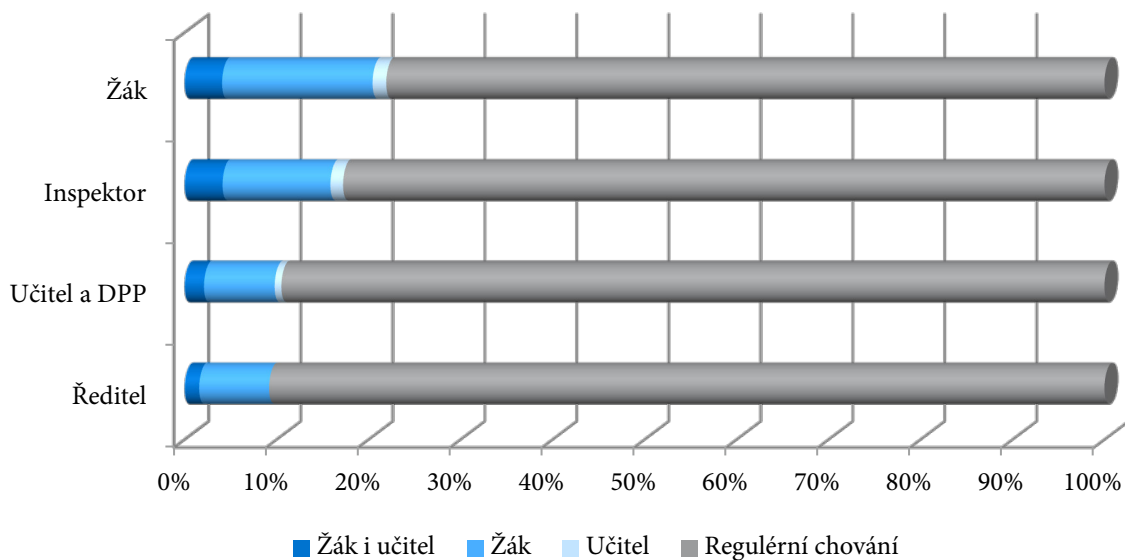
- Skupiny účastníků ve vzdělávání ředitel, učitel a další pedagogický pracovník a žák vesměs nesouhlasí s vnímáním státem organizovaného plošného testování jako zdroje obav učitelů. Jedinou skupinou, která častěji uvádí souhlas s tímto tvrzením, je skupina školních inspektorů.
- V případě podvodného jednání uvádí svůj souhlas s jeho existencí všechny čtyři dotazované skupiny. Za pozornost stojí, že četnost výskytu takového chování se snižuje v posloupnosti žák – školní inspektor – učitel – ředitel.

Obrázek 3-11: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků je zdrojem obav učitelů, že budou negativně ohodnoceni ředitelem školy kvůli špatným výsledkům svých žáků.“



Zdroj: vlastní zpracování

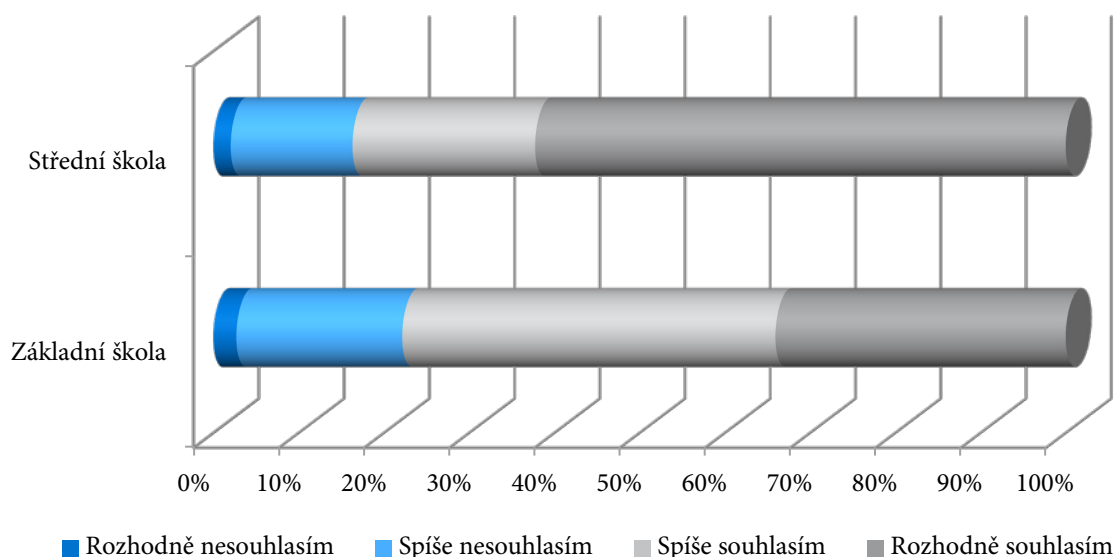
Obrázek 3-12: Podíl odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření týkající se setkání se s podvodným jednáním některé ze skupiny žák – učitel při průběhu státem organizovaného plošného testování



Zdroj: vlastní zpracování

Doplňující otázka se pak zaměřila na stresující dopad státem organizovaného plošného testování na žáky. Obrázek 3-13 naznačuje relativně vysoký podíl žáků zmiňujících stresující povahu státem organizovaného plošného testování. Za pozornost stojí, že vyšší podíl takto hovořících žáků připadá na střední školy než na základní školy, což lze vnímat v kontextu vyššího významu společné části maturitní zkoušky pro další osobní život maturanta.

Obrázek 3-13: Podíl (ne)souhlasných odpovědí žáků základních a středních škol k tezi „Celoplošné testy z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka ve mě vyvolávaly obavy a stres.“

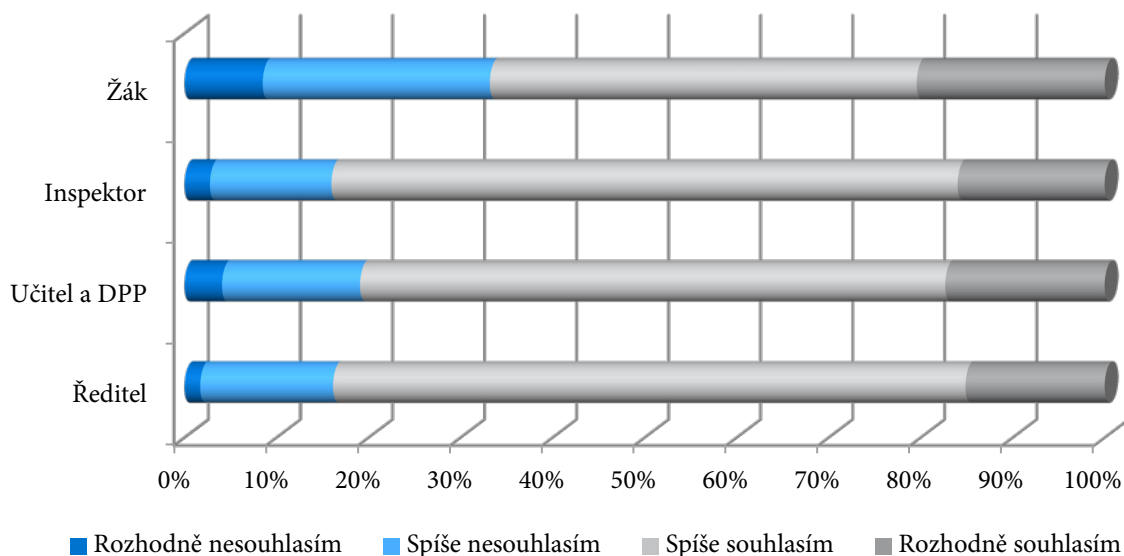


Zdroj: vlastní zpracování

3.2.3 Externí testování a obsah výuky

Třetí okruh hypotéz se zaměřuje na vztah mezi externím testováním a obsahem výuky. Pro tento vztah relevantní hypotéza tvrdí, že je vnímán soulad mezi školními vzdělávacími programy, obsahem výuky a obsahem státem organizovaného plošného testování (viz H3a). Obrázek 3-14 zachycuje výsledky pro čtyři dotazované skupiny účastníků ve vzdělávání. V tomto ohledu se ukazuje relativně vysoký souhlas respondentů těchto skupin s tvrzením o souladu mezi školními vzdělávacími programy, obsahem výuky a obsahem státem organizovaného plošného testování. Mírně vyšší podíl nesouhlasných odpovědí je spojen se skupinou žáků, kteří častěji deklarovali nesoulad toho, co bylo zkoušeno, s tím, co bylo vyučováno. Poznamenejme, že častěji vyjadřovali souhlas s dostatečným propojením školních vzdělávacích programů, obsahem výuky a obsahem státem organizovaného plošného testování učitelé a žáci středních škol, než učitelé a žáci škol základních.

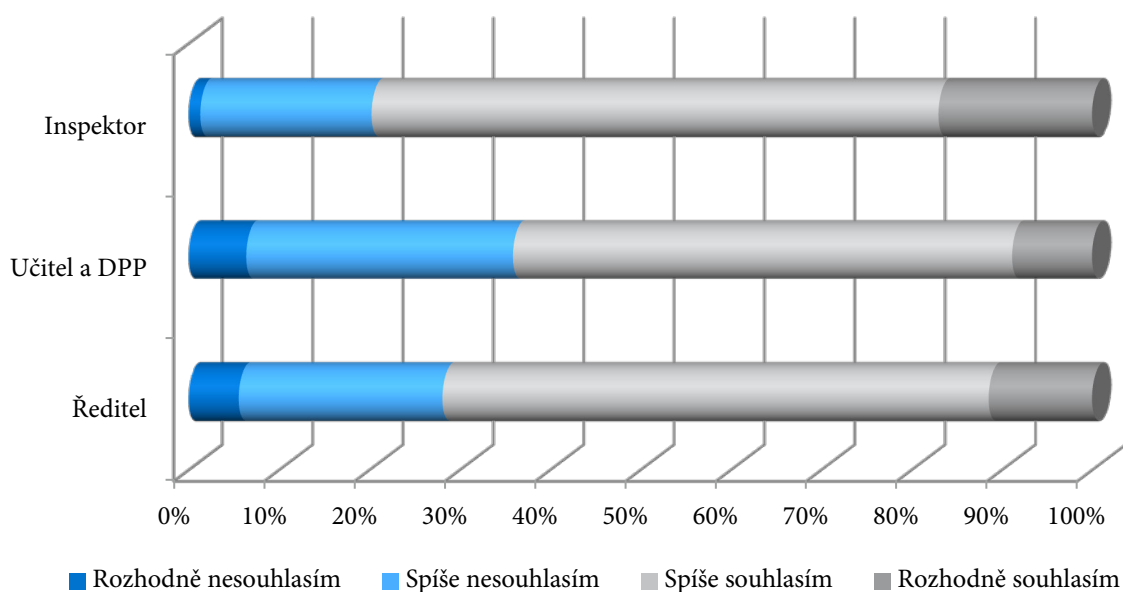
Obrázek 3-14: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Propojení obsahu školního vzdělávacího programu na naší škole s obsahem státem organizovaného plošného testování žáků je dostatečné.“



Zdroj: vlastní zpracování

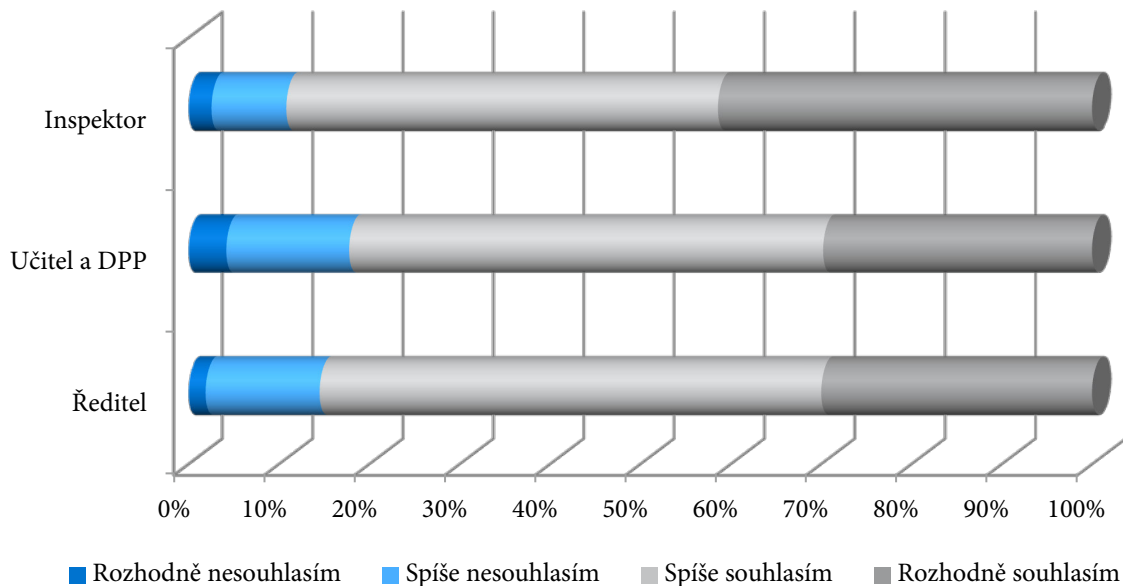
Doplňující hypotéza se pak zaměřila na poněkud širší vztah státem organizovaného plošného testování a možnosti žáků přecházet mezi školami, a to vzhledem k vyššímu stupni standardizace výuky. Hypotéza v tomto ohledu předpokládala pozitivní vnímání vlivu státem organizovaného plošného testování na možnost žáků přecházet mezi školami (viz H3b). Obrázky 3-15 a 3-16 nabízí odpověď k formulované hypotéze prostřednictvím myšlenky tranzitivity. Primárně obrázek 3-15 ukazuje na vysoce souhlasný postoj všech dotazovaných skupin účastníků ve vzdělávání na otázku, zda státem organizované plošné testování vede ke zvýšení stupně standardizace výuky. Obrázek 3-16 pak tento závěr doplňuje o poznatek, že standardizace výuky je všemi dotazovanými skupinami účastníků ve vzdělávání vnímána jako pozitivní jev, neboť usnadňuje přechod žáků mezi školami. Spojením obou závěrů lze důvodně předpokládat, že rovněž státem organizované plošné testování žáků, vedoucí k vyšší standardizaci výuky, přispívá ke zlepšení možností přechodu žáků mezi školami, tj. prostupnosti vzdělávacího systému.

Obrázek 3-15: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Státem organizované plošné testování žáků povede ke standardizaci výuky na školách.“



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 3-16: Podíl (ne)souhlasných odpovědí respondentů jednotlivých cílových skupin šetření na tezi „Standardizace výuky na školách je pozitivní jev, protože usnadní přechod žáků mezi školami.“



Zdroj: vlastní zpracování

3.2.4 Externí testování, zveřejnění výsledků a jejich využití

Čtvrtý okruh hypotéz se dotýká otázek vztahů mezi externím testováním, zveřejňováním výsledků a jejich využitím. První hypotéza se zaměřuje na jedno z nejvíce kontroverzních témat v tomto směru – zveřejňování výsledků externího testování a jejich využití pro hodnocení efektivity. Hypotéza v tomto