

- 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: