

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.