

Výkonová (výsledková) akontabilita

Výkonová (výsledková) akontabilita se nezajímá o procesy, ale především o výsledky. Většina zemí OECD využívá nějakou formu (plošných) zkoušek, avšak způsob jejich využití pro akontabilitu se liší. Systémy hodnocení výkonu škol se obvykle snaží zohlednit i rozdíly ve vstupech, a proto také zjišťují indikátory vstupů. U nás se někdy vede spor, zda má být národní systém založen na plošných, anebo výběrových šetřeních. Výběrová šetření založená na reprezentativních vzorcích umožňují monitorování českého školství jako celku, ale takováto šetření neposkytují dostatek dat pro akontabilitu a řízení zlepšování jednotlivých škol.

Proti systémům datové a výkonové akontability bývá vznášena celá řada námitek, které souvisejí s nedůvěrou k testování a hodnocení učitelů/škol podle výsledků žáků. Hlavní motivace pro zavedení testování je vytvoření spravedlivějšího a inkluzivnějšího systému. Avšak pokud je výsledkům žáků přikládána příliš velká váha nebo jsou pojmány příliš úzce, pak učitelé vedou k zužování kurikula, zaměření vyučování na nácvik na test, nebo dokonce k podvodům. Některé z těchto problémů jsou však spojeny i s tradičním modelem akontability založené na reportování jiných typů dat nebo na inspekcích in situ. Proto lze říci, že v současnosti je všeobecně přijímáno, že kvalitní testy navázané na kurikulum (obvykle prostřednictvím obsahových standardů) jsou cenným nástrojem. Také obsahové standardy mohou být užitečným popisem žákova výkonu a zaměřovat práci školy.

Základním problémem vzhledem k problematice rovnosti příležitostí je, jak dosáhnout spravedlivého hodnocení škol vzhledem k podmínkám. Jiným aspektem je dopad externího testového hodnocení na znevýhodněné žáky. Zastánci testování se domnívají, že diagnostika aktuální úrovně výkonu – a to i na úrovni absolutních výkonů – umožňuje pomoc zaměřenou na potřebné jedince, podskupiny ve škole, školy, popř. regiony. Avšak testové výsledky, pokud jsou zveřejňovány v agregované podobě, mohou posilovat negativní/stereotypní obraz znevýhodněných skupin. U jednotlivců ze znevýhodněného prostředí mohou výsledky testů působit ztrátu motivace a sebedůvěry i vztahu ke škole, které obvykle bývají již tak narušeny.

Jak akontabilita zaměřená na vstupy, tak na výstupy může být součástí *administrativního modelu* správy, kdy stát nebo jiný nadřízený orgán kontroluje např. kvalifikaci učitelů nebo výsledky žáků a vyvozuje z nich závěry pro školu až po její uzavření (tuto pravomoc má např. inspekce v Anglii a distrikt v USA). Regulační a výkonová akontabilita představují příklady vertikální akontability.

Systémy založené na odměnách a sankcích jsou vždy ohroženy tím, že se v praxi často nakonec soustředí na sankce. Je zřejmé, že systémy akontability samy o sobě nefungují bez budování kapacity, pokud jsou však správně nastaveny, mohou vytvářet potřebný tlak na zlepšování. Sankce nejsou účinné, pokud nekorespondují s hodnotami a normami aktérů, postihují ty, kdo se necítí vinni, nenechávají prostor pro naději. Mírný tlak motivuje. Sankce vnímané jako nelegitimní vedou k obranným postojům, podvádění. Hodnoty ale nejsou neměnné, učitelé jako profesní skupina jsou vnímaví k vnějším normativním vlivům a akontabilita může vést ke změně hodnot – například převzetí větší odpovědnosti za učení všech žáků. Systémy založené na více kritériích než jenom na testech jsou lepší.

O *administrativně-profesním modelu* mluvíme tam, kde kromě státní garance je druhým pilířem kvality služby profesní odbornost pracovníků, v našem případě učitelů. Profesní akontabilita (může mít např. formu samosprávné profesní komory) se považuje za horizontální typ akontability a předstupeň polycentrické akontability.⁴⁰

⁴⁰ V USA náročnější systém požadavků na učitele vedl k nedostatku kvalifikovaných učitelů, např. ve Wisconsinu se zdvojnásobil počet učitelů, kteří nemají požadovanou kvalifikaci, a jsou to zejména učitelé chudých/barevných dětí.