

V rámci druhého uvedeného trendu je v některých zemích využívána kategorizace škol vzhledem k jimi dosahovaným výsledkům v inspekčním procesu (např. Anglie) a v tomto duchu se nese i zvyšující se různorodost typů inspekcí, včetně častějšího využití krátkých či tematických inspekcí. Van Bruggen (2010) pak klade otázku, jaké nové poznatky je schopna přinést neustále se opakující úplná inspekce a poukazuje na výhody dvoufázové diferencované inspekce v podobě:

- stanovení rizika špatných výsledků školy v první fázi,
- hloubkové inspekce u rizikových škol ve druhé fázi.

Za pozornost dále stojí model posilování sankčních možností švédské školní inspekce. Van Bruggen (2010) však v tomto kontextu varuje před nežádoucím dopadem příliš přísné externí inspekce na vzdělávací proces orientovaný na tematické zaměření inspekční činnosti⁶⁹. Konečně poznamenejme, že OECD (2013d) uvádí čtyři typické oblasti externího hodnocení škol v podobě vstupů jako faktorů ovlivnitelných školou (např. zdroje, velikost třídy a další), kontextu jako faktorů školou přímo neovlivnitelných (např. socioekonomický původ žáka), procesů jako intervencí a výstupů jako výsledku žáků.

Hodnocení na úrovni celého vzdělávacího systému sledovaných zemí využívá vějíř nástrojů, který tradičně zahrnuje (viz rovněž OECD 2013d):

- účast země v mezinárodních šetřeních,
- mezinárodně srovnatelné indikátory vzdělávání – UNESCO, OECD, Eurostat,
- výsledky národního testování, a to ať již v celoplošné nebo výběrové podobě,
- indikátory národní statistiky publikované v podobě národních či tematických zpráv a týkající se mimo jiné charakteristik žáků (např. věk, pohlaví, absence, socioekonomický status), učitelů (např. klasifikace), škol (např. vybavenost ICT technikou, zdroje financování).

Mezi další nástroje hodnocení na úrovni celého vzdělávacího systému sledovaných zemí pak patří (viz rovněž OECD 2013d):

- využití výsledků dotazníkových šetření ke spokojenosti s kvalitou vzdělávání,
- tematické zprávy z externího hodnocení inspekcí,
- hodnotící známky na konci vzdělávací etapy.

Poznamenejme, že mezi nejčastější indikátory hodnocení vzdělávacího systému patří jednak ukazatele průchodnosti vzdělávacím systémem (např. podíl žáků ukončujících středoškolské vzdělávání, uplatnitelnost na trhu práce), a to včetně vazby evropských zemí na indikátory strategie Evropa 2020 a jednak ukazatele odvozené od výsledků národního testování (např. posilování excelence, redukce zaostávání včetně specifické skupiny žáků, dosažení standardu).

Konečně syntéza hodnocení ekonomické efektivity vzdělávacích systémů sledovaných zemí ukazuje, že nejčastěji je tento koncept spojován s vazbou mezi finanční alokací na jedné straně a dosahovanými výsledky na straně druhé⁷⁰ (viz tabulka 1-9). Obecným trendem je tak posun zájmu o stranu vstupů ke straně výsledků, a to v souladu s myšlenkami konceptu *New Public Management* (viz rovněž OECD 2013d). V řadě případů je ovšem toto tvrzení více méně deklaratorní s tím, že nejvyšší stupeň rozpracování lze pozorovat v případě národních i státních programů USA.

⁶⁹ Negativní dopad podobný hrozbě učení se na testy v případě *high-stake* externího testování žáků

⁷⁰ Ukazatelů vstupů a výstupů může být více. Sutherland, Price a Gonand (2009) v tomto ohledu zmiňují počet učitelů, velikost třídy či socioekonomický statut žáků na straně vstupů respektive dosaženou úroveň vzdělání, podíl vysokoškolsky vzdělaných osob či očekávané příjmy v budoucnu na straně výstupů.