

Předchozí text ukázal, že hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání disponuje širokou nabídkou nástrojů zaměřených na hodnocení různých úrovní vzdělávacího systému. V současnosti všeobecně uznávaným směrem vývoje je hledání cest k propojování dílčích prvků hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání tak, aby byly maximalizovány pozitivní efekty z takto utvářených vazeb (např. Eurydice 2011b). OECD (2013d) poukazuje v tomto ohledu na rozdílnou situaci jednotlivých zemí, kdy například Austrálie, Kanada či Nový Zéland jsou řazeny mezi země s vysokou úplností i provázaností dílčích prvků hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, zatímco Česká republika či Rakousko jsou řazeny na opačnou část pořadí. Ideální podobu nastavení synergického přístupu k hodnocení vzdělávacího systému zachycuje obrázek 1-2.

Jakým způsobem lze zasadit dosud uvedené poznatky do kontextu situace v České republice? Vývoj vzdělávacího systému České republiky po roce 1989 sleduje vývojový směr hodnocených postsocialistických zemí. Takto byl český vzdělávací systém do roku 1990 charakteristický vysokým stupněm centralizace s klíčovou rolí státu s tím, že v postsocialistickém období dochází (viz např. UNESCO 2012h, MŠMT 2001):

- k procesu decentralizace rozhodovacího procesu v návaznosti na reformu veřejné správy na přelomu 20. a 21. století s posílením role místních a krajských samospráv jako zřizovatelů škol,
- k posílení rozhodovacího procesu na úrovni školy, které získaly právní subjektivitu a kde ředitel je odpovědný jednak za kvalitu vzdělávání, jednak za finanční management a jednak za personální politiku.

V duchu přenášení rozhodovacího procesu na nižší administrativně-správní úroveň respektive na školy je rovněž tzv. kurikulární reforma z poloviny první dekády 21. století, která nahradila dlouhodobý systém centrálně utvářených kurikul/osnov závazných pro všechny školy víceúrovňovým systémem složeným (např. ČŠI 2012a, UNESCO 2012h, Santiago et al. 2012, MŠMT 2001, MŠMT 2011a):

- ze základních legislativních dokumentů,
- z rámcových vzdělávacích programů pro dílčí učební oblasti, které na národní úrovni definují mimo jiné cíle vzdělávání a očekávané výstupy ve vazbě na klíčové kompetence a vzdělanostní základ (např. VÚP 2007a, MŠMT 2013b, VÚP 2007b),
- ze školních vzdělávacích programů, které ve svém obsahu implementují rámcové vzdělávací programy na úrovni školy (např. profil absolventa, učební plán, modulární výuka a další), přičemž soulad těchto dokumentů je hodnocen Českou školní inspekcí.

Nový koncept rámcových vzdělávacích programů a na ně navazujících školních vzdělávacích programů je plně v souladu s trendem opouštění detailních národních kurikul a posilování autonomie škol. Současně cíle rámcového vzdělávacího programu by ve své podstatě měly plnit roli národního kurikula pro celý systém hodnocení. V tomto ohledu se však český vzdělávací systém potýkal se zásadním problémem nedostatečně konkrétní formulace vzdělávacích cílů/standardů (viz např. Santiago et al. 2012, Straková et al. 2009, McKinsey & Company 2010, MŠMT 2013a), když například Straková et al. (2009) hovoří o chybějících opěrných bodech pro hodnocení dosažené úrovně klíčových kompetencí žáků na konci dílčích etap vzdělávání a rovněž Santiago et al. (2012), ČŠI (2013a), ČŠI (2012a), MŠMT (2011a) zmiňují potřebu lépe formulovat očekávané výsledky/standardy ve vzdělávání v jednotlivých letech studia. Předpokladem nápravy tohoto stavu jsou v současnosti zpracované návrhy standardů vzdělávání v rámci dílčích vzdělávacích oborů a stupňů škol se strukturací obsahu vzhledem (viz např. Altmanová et al. 2013):

- ke vzdělávacímu oboru a jeho dílčím tematickým okruhům,
- k ročníkům pro dosažení standardu vymezeným na konci vzdělávací etapy (např. standardy pro 5. a 9. rok studia na základní škole),