

- k očekávaným výstupům rámcových vzdělávacích programů s definicí hodnotících indikátorů a ilustrativních úloh pro hodnocení.

Takto vzniká potenciál vytvoření základního rámce pro hodnocení vzdělávacích výsledků žáků s využitím různých metodických přístupů.

Hodnocení českého vzdělávacího systému na úrovni žáka využívá podobně jako v případě dalších sledovaných zemí široké palety různých nástrojů. Tradičně je klíčová role v tomto ohledu připisována učitelům v rámci interního formativního i sumativního hodnocení v souladu s kritérii školního vzdělávacího programu (viz např. UNESCO 2012h). Využíváno je hodnocení známkou i slovně s tím, že význam známek se zvyšuje v pozdější fázi vzdělávání. Podobně jako v případě dalších hodnocených zemí je jedním z problémů sumativního hodnocení žáků České republiky nesrovnatelnost významu známek udělovaných žákům učiteli (viz např. Santiago et al. 2012, CERMAT 2008; srovnej však s tvrzením ČŠI 2013a o vysokém stupni korelace výsledků žáků celoplošného ověřování výsledků na úrovni 5. a 9. třídy s dosahovanými známkami ve škole). I v tomto ohledu může být situace zlepšena díky jasnější specifikaci předpokládaných standardů vzdělávacích oborů. Druhým problémem hodnocení na úrovni žáků pak je neochota učitelů přijímat zavádění nových hodnotících metod, zejména pak formativního hodnocení, a to v kontextu jednak tradičního vnímání známek jako klíčového prvku hodnocení žáků a jednak dlouholetých zkušeností učitelů s frontální výukou (srovnej se Santiago et al. 2012, ČŠI 2013a).

Novým prvkem českého systému hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání se na konci první dekády 21. století stalo posílení externích forem hodnocení a to ve vazbě na konec dílčích vzdělávacích etap na základní i střední škole (viz např. Santiago et al. 2012):

- V 5. a 9. roce studia absolvují čeští žáci od roku 2012 celoplošné ověřování výsledků v předmětech český jazyk, matematika a cizí jazyk. Cílem tohoto hodnocení je jednak zajistit žákům a jejich rodičům, učitelům a školám zpětnou vazbu o vzdělávacích výsledcích a jednak působit jako indikátor hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni škol i systému (viz ČŠI 2012b, MŠMT 2011a pro důraz na diagnostickou funkci testování). Široce využívanou alternativou k těmto testům jsou komerčně orientované testy soukromých společností.
- Jedním ze způsobů zakončení střední školy je rovněž maturitní zkouška, která byla dlouhou dobu organizována na úrovni jednotlivých škol. Od roku 2011 je v rámci maturitní zkoušky realizována rovněž tzv. společná část, která je organizována externě pro povinné zkoušky z českého jazyka a literatury respektive z matematiky nebo cizího jazyka (viz CERMAT 2012).

Zavádění externích forem hodnocení žáků na základě testování je opětovně plně v souladu s trendy dalších hodnocených zemí, a to mimo jiné v kontextu snahy posilovat systém standardizovaného hodnocení ve vazbě na procesy decentralizace a zvyšování autonomie škol (srovnej se Santiago et al. 2012).

Hodnocení českého vzdělávacího systému na úrovni učitelů je charakteristické absencí formálních mechanismů, kdy klíčová role tradičně patří hodnocení ředitelem podle vnitřních kritérií školy. Santiago et al. (2012) přitom rovněž zmiňují vazbu tohoto hodnocení k osobnímu plánu rozvoje učitele, přičemž důraz je v tomto ohledu kladen na hodnocení začínajících učitelů. Další aspekty hodnocení učitelů jsou ovšem méně zřetelné (Santiago et al. 2012):

- Český vzdělávací systém nemá, přes dlouhodobou diskusi o jejich potřebě, formulovány standardy kvality výuky učitelů, což omezuje možnosti standardizovaného hodnocení vzhledem k definovaným kritériím (viz UNESCO 2012h, McKinsey & Company 2010 pro doporučení k utváření systému hodnocení učitelů podle výsledků na bázi standardů učitele).