

tradiční postupy a metody jako v případě inspektorátů námi hodnocených zemí. Takto je inspekční činnost České školní inspekce dělena do čtyř fází v podobě jednak přípravné fáze poskytující základní informace o škole prostřednictvím analýzy základní dokumentace, jednak inspekční činnosti na místě s využitím mimo jiné rozhovorů s relevantními aktéry, hospitací ve výuce či dotazníků, jednak reportingu s utvářením veřejně dostupné závěrečné zprávy z inspekce a jednak následné fáze s kontrolou nápravy zjištěných nedostatků inspekční činnosti a s možností uplatňování sankcí (viz Hofmanová a Drábek 2009). Na základě poznatků inspekční činnosti jsou školy kategorizovány s rozlišením jak excelentních škol, tak rizikových škol. Za pozornost však stojí velmi nízký stupeň rozlišení škol vzhledem k definovaným kategoriím hodnocení, kdy více než 90 % škol spadá u většiny hodnocených oblastí do stejné kategorie (ČŠI 2013a). Vedle toho Česká školní inspekce publikuje tematicky zaměřené zprávy orientované na hodnocení vybraných témat vysoké důležitosti. Ve stávající činnosti se Česká školní inspekce nezaměřuje na implementaci konceptu rizikově založené inspekční činnosti se zohledněním vzdělávacích výsledků jednotlivých škol při jejich výběru (např. Santiago et al. 2012).

Druhým potenciálním nástrojem hodnocení kvality škol České republiky je externí testování. V tomto ohledu bylo v České republice zavedeno jednak celoplošné ověřování výsledků žáků na konci 5. a 9. roku studia a jednak tzv. společná část maturitní zkoušky jako zakončení střední školy (viz ČŠI 2012b, CERMAT 2012). Současný přístup České republiky uvádí zájem o využití externího testování pro hodnocení kvality školy, zároveň však dává přednost nezveřejňování výsledků a potenciálních žebříčků škol (viz např. Santiago et al. 2012). Takto lze externí testování vnímat zejména ve vazbě na vnitřní využití školy ve formě diagnostického nástroje na úrovni žáka, učitele či školy.

Podoba hodnocení celého vzdělávacího systému České republiky je složena z dílčích elementů, které lze vnímat jako tradiční prvky hodnocení vzdělávacích systémů jednotlivých zemí (viz Santiago et al. 2012):

- účast v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS či dalších,
- agregovaná data z národních testování na základních a středních školách,
- hodnoty klíčových statistických indikátorů v národních databázích,
- tematicky a evaluačně zaměřené národní zprávy, včetně tematických zpráv České školní inspekce.

Zároveň se však současný systém hodnocení celého vzdělávacího systému České republiky potýká s kritikou, a to zejména ve vazbě:

- na omezenou schopnost formulovat na národní úrovni jednoznačné, měřitelné cíle (např. Straková et al. 2009, Santiago et al. 2012),
- na omezenost indikátorového systému pro hodnocení dosažení cílů, např. v kontextu chybějících dat o socioekonomickém či etnickém statutu žáků ve vazbě na cíl rovnosti ve vzdělávání a s dopady na neschopnost hodnocení „podobných škol“⁷⁵ (např. Santiago et al. 2012, ČŠI 2012b pro neaktuálnost informací o školách v oficiálních databázích, MŠMT 2013a pro zájem o vývoj soustavy indikátorů ve vazbě na evropské systémy).

Konečně otázka efektivity vzdělávacího systému je v případě České republiky spojena zejména s reakcí na demografické změny v podobě optimalizace sítě základních a středních škol (viz např. ČŠI 2013a). Naopak spojení výsledků ve vzdělávání a finančních zdrojů je spíše deklaratorní (viz např. MŠMT 2001 pro deklaraci zájmu o vazbu mezi kariéřním postupem a finančním ohodnocením, MŠMT 2011b pro uvedení zájmu o vztah kvality vzdělávání a jeho financování ovšem ve vazbě na optimalizaci sítě škol, nebo MŠMT 2013a pro zájem o posilování efektivity ve vzdělávání) bez hlubšího praktického rozvedení,

⁷⁵ Tato skutečnost představuje významný argument pro preferenci České republiky nezveřejňovat výsledky škol v rámci celoplošných testování.