

specifických zdrojů naplněním cílů (většina zemí), podpory zaostávajících žáků a škol (např. Finsko, Kanada), nebo výpočtu finančního normativu na žáka vzhledem k očekávaným výstupům vzdělávání, a to na základě vstupních dat referenčních škol (např. Austrálie, Finsko).

(14) Vývoj systému hodnocení kvality ve vzdělávání v České republice sleduje tendenci posilovat jednak autonomii rozhodování škol a jednak význam rámcových vzdělávacích programů jako zastřešujících dokumentů pro tvorbu vzdělávacích programů na úrovni škol (viz bod (6)). Oproti praxi nejvíce úspěšných vzdělávacích systémů sledovaných zemí OECD však Česká republika zaostává ve formulaci očekávaných vzdělávacích standardů. Tato skutečnost snižuje kvalitativní parametry možností hodnocení celého vzdělávacího systému.

(15) Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni žáků je i v případě České republiky kombinací formativních a sumativních přístupů (viz bod (7)). Zároveň dochází k rozšiřování nabídky externích forem hodnocení v podobě celoplošného testování žáků 5. a 9. tříd základní školy a společné části maturitní zkoušky. Podobně jako v případě dalších sledovaných zemí OECD lze příležitosti ke zlepšení spatřovat ve schopnosti učitelů využívat formativní hodnocení žáků v návaznosti na hodnocení sumativní.

(16) Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů je v případě České republiky spojeno s absencí formalizovaných procesů (viz bod (8)), a to i přes dlouhodobou diskusi o zavádění standardů kvality práce učitele a systému kariérního růstu učitelů. Ztíženy jsou tak jak možnosti hodnocení práce učitelů, tak možnosti zohlednění kvality ve vzdělávání v kariérním postupu učitelů. Podobně možnosti finanční motivace kvality práce učitele naráží na chybějící finanční zdroje pro odměňování a obecné obavy českého vzdělávacího systému z nerovností. Tyto skutečnosti pak úzce souvisí s nízkou prestiží učitelského povolání v České republice, která se následně promítá v atraktivitě pedagogických fakult vysokých škol při volbě vzdělávací cesty žáků středních škol.

(17) Interní hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni škol sleduje i v případě České republiky metodu sebehodnocení školy s využitím procesu strategického plánování (viz bod (10)). Nedostatkem se v tomto ohledu jeví kvalita procesu strategického plánování ve vztahu k propojení jeho čtyř tradičních fází – analytické, návrhové, realizační a monitorovací a hodnotící. Pro řešení uvedeného nedostatku se nabízí možnost využít stávající systém školních vzdělávacích programů a výročních zpráv škol. Žádoucí je rovněž posilování souladu cílů koncepčních dokumentů, rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů.

(18) Externí hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni škol je v případě České republiky založeno na odděleném modelu odpovědnosti mezi zřizovateli a Českou školní inspekcí. Činnost České školní inspekce je vymezena legislativně a v současné době jen omezeně plní poradenskou roli zaměřenou na zlepšování vzdělávacích výsledků. Ty nejsou zohledněny ani ve výběru škol pro realizaci inspekční činnosti. V návaznosti na tyto skutečnosti se lze setkat s hlavní kritikou práce České školní inspekce v podobě přílišného důrazu inspekční činnosti na soulad s právními předpisy.

(19) Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni vzdělávacích systémů využívá v případě České republiky stejný vějíř nástrojů, jako jiné sledované země OECD – účast země v mezinárodních srovnávacích šetřeních, indikátory mezinárodních a národních statistických systémů, výsledky národních testování a tematické zprávy z externího hodnocení žáků, učitelů a škol (viz bod (12)). Možnosti širšího využití těchto nástrojů ovšem naráží na omezenou datovou základnu (sada národních indikátorů) či ranou fázi jejich vývoje (výsledky národního testování).