

na bod 4 tabulky 1-11; viz např. MOEC 2012a). Výsledky národních testů jsou dále využívány pro identifikaci charakteristik žáků či škol s horšími či lepšími výsledky národního testování (návaznost na bod 8 tabulky 1-11; viz např. Hirvonen 2012). Naopak s ohledem na snahu finského vzdělávacího systému nerozlišovat školy podle kvality není logické využívat hodnocení kvality pro identifikaci nejlepších škol jako příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11). Konečně v případě Finska se hovoří o snahách více posilovat vazby mezi kvalitou výuky učitele a jeho odměňováním, a to s využitím autonomie škol či municipalit v rozhodování o finančních otázkách (návaznost na bod 9 tabulky 1-11; např. Lankinen 2010, UNESCO 2012a).

1.3.4 Irsko

Poznatky plynoucí ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Irska využívány v řadě ohledů. Primárně poukážme na využití horšících se či stagnujících výsledků irských žáků v mezinárodních⁷⁹ (PISA 2009) a národních šetřeních pro formulaci současné strategie na zlepšování jejich čtenářské a matematické gramotnosti (viz DES 2011c, NCCA 2011, UNESCO 2012d, Hislop 2012, Kennedy et al. 2012). Tímto způsobem jsou výsledky mezinárodního a národního testování využívány v kontextu reformních procesů irského systému základního a středního vzdělávání, a to včetně otázek efektivity systému (návaznost na bod 1 tabulky 1-11; viz DES 2011c) a změn obsahu národního kurikula (návaznost na bod 2 tabulky 1-11; viz DES 2011c). Poznamenejme, že dopad na formulování irské vzdělávací politiky mají rovněž závěry z práce školní inspekce (viz Hislop 2009).

Stávající nástroje irského systému sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou spojeny s existencí široké škály situací pro jejich využití:

- Informace o výsledcích žáků ve vzdělávání jsou poskytovány žákům i rodičům v podobě formativního i sumativního hodnocení (návaznost na body 5, 6 a 7 tabulky 1-11). Příkladem tohoto druhu je například jednotná podoba reportingu o výsledcích žáků ze standardizovaného testování na základních školách, přičemž stále častěji je zdůrazňován význam standardizovaného testování jako diagnostického nástroje (viz např. DES 2012b, NCCA 2007).
- Irsko patří mezi státy, které zveřejňují vybrané výsledky externího hodnocení škol, ale které se zároveň vyhýbají sestavování žebříčků porovnávajících výkony jednotlivých škol a jejich žáků mezi sebou (Looney 2011, Hislop 2012). Hislop (2009) například uvádí právo ministerstva stáhnout zveřejnění všech informací ze standardizovaného testování, které by vedly k utváření žebříčků škol. Současně však Hislop (2009) hovoří o obcházení tohoto principu ze strany médií, a to například ve vazbě na shromažďování dat o žácích z vysokých škol. Hodnocení využití standardizovaného testování a informací o kvalitě školy je tak svým způsobem nejednoznačné (návaznost na bod 3 tabulky 1-11). Pro poznání příkladů dobré praxe ve vzdělávání jsou ovšem využívána hodnocení školní inspekce (návaznost na bod 10 tabulky 1-11; viz Hislop 2012, Hislop 2013) a současně výsledky v centrálně organizovaném zkoušení respektive standardizovaných testech mají význam v rámci přijímacího řízení na vysoké školy či při vstupu na trh práce (návaznost na bod 4 tabulky 1-11; např. Hislop 2009, UNESCO 2012d, DES 2004). Poznamenejme, že v tomto kontextu je zmiňována

⁷⁹ Poukážme na skutečnost, že výsledky irských žáků v mezinárodním šetření PISA v roce 2009 vyvolaly širokou debatu o spolehlivosti zjištěných poznatků. Ty byly vysvětlovány či zpochybňovány mimo jiné ve vazbě na odlišnost metodického přístupu Irska ke kurikulu, na rostoucí podíl migrantů a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či na přesycenost irských škol testováním. Současně bylo upozorněno na fakt, že národní hodnocení výsledků ve vzdělávání nepotvrdilo tak výrazný pokles výsledků irských žáků ve čtenářské a matematické gramotnosti (viz např. UNESCO 2012d).