

- Kanada patří mezi země, které usilují o co nejširší zveřejnění výsledků hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. V tomto ohledu jsou publikována rovněž data z výsledků celoplošných provinčních testování, která jsou vnímána jednak jako nástroj pro žáky a rodiče při jejich rozhodování o výběru školy (návaznost na body 3 a 4 tabulky 1-11; viz EQAO 2012) a jednak jako nástroj pro identifikaci příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11; viz Ontario MOE 2010a, CMEC 2008c pro příklady dobré praxe definované zlepšením výsledků žáků v provinčním testování Ontaria). V podobném duchu jsou využívány výsledky ze závěrečné zkoušky na střední škole jako jedno z kritérií v přijímacím řízení na školu vysokou (návaznost na bod 4 tabulky 1-11; např. Volante a Jaafar 2008). Poznamenejme, že Volante a Jaafar (2008) hovoří o tendencích médií zveřejňovat výsledky škol v podobě žebříčků bez zohlednění dalších charakteristik školy.
- Ačkoliv existují vazby mezi výsledky interního a externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání k odměňování učitelů (viz např. Pervil a Campbell 2011 pro možnost ukončení pracovního poměru v případě dlouhodobě neuspokojivých výsledků učitelů v hodnocení), jsou tyto vazby poměrně slabé (srovnej např. s Pervil a Campbell 2011, Ontario MOE 2010c). Volante a Jaafar (2008) upozorňují na tlak vyvíjený na učitele v souvislosti se zveřejňováním výsledků, nikoliv ve vazbě na hrozbu finančního postihu.
- Agregované výsledky centrálně organizovaného testování na úrovni základních i středních škol, základní statistiky a výsledky mezinárodních šetření se zaměřují rovněž na identifikaci těch skupin žáků, které dosahují relativně horších výsledků (návaznost na bod 9 tabulky 1-11; viz např. CMEC 2008c).

Celkově je kanadský systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání komplexně využíván v oblastech uvedených v tabulce 1-11.

1.3.6 Německo

Poznatky z různých způsobů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Německa využity v řadě oblastí. Primárně je potřeba uvést vliv mezinárodních šetření TIMSS v roce 1995 a PISA v roce 2000 na iniciaci reformy vzdělávacího systému na přelomu tisíciletí. Poznatky těchto šetření poukázaly na relativně špatné výsledky německých žáků a na existenci daných charakteristikami socioekonomického původu (OECD 2011a, Kolkmann 2012, Sachse et al. 2010, Hausknecht et al. 2011, Böhme et al. 2012). Následná analýza výsledků vedla k zavádění nových evaluačních prvků do německého vzdělávacího systému, včetně formulace národních standardů jako kroku předcházení snižování efektivity celého vzdělávacího systému (návaznost na body 1 a 2 tabulky 1-11). Za pozornost stojí i ta skutečnost, že výsledky mezinárodních šetření (např. PISA 2006 a 2009, TIMSS 2011) jsou Německem využívány k potvrzení úspěšnosti opatření realizovaných na podporu zvyšování kvality ve vzdělávání (např. BMBF 2013a, OECD 2011a, BMBF 2012a, Bundesregierung 2008, Lohmar a Eckhardt 2011). Poznamenejme, že národní testování standardů na výběrovém souboru škol je zaměřeno podobně jako mezinárodní šetření.

Výsledky sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání mají vztah i k dalším oblastem definovaným v tabulce 1-11. Primárně německý systém národního testování nevnímá užitečnost zveřejňování dosažených výsledků národních testování, které chápe jako nástroj pro formativní hodnocení a zjištění vzdělávacích potřeb žáků (návaznost na bod 7 tabulky 1-11). V tomto duchu je koncipováno celoplošné testování národních standardů VERA 3 a VERA 8, jehož hlavním cílem je zjištění úrovně (diagnóza) dosažených kompetencí žáků. Diagnostická funkce testování VERA 3 a VERA 8 umožňuje včasné zacílení na zjištěné problémové oblasti v rámci plánování výuky, a to včetně využití poskytovaných didaktických materiálů (viz např. Hausknecht et al. 2010, Sachse et al. 2009, Emmrich et