

al. 2012, IQB 2011, IQB 2013, Böhme et al. 2012) ve spolupráci s žákem a rodiči (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11). Vedle toho podoba národního testování VERA 3 a VERA 8 umožňuje identifikovat ty skupiny žáků, které dosahují horších výsledků vzhledem k minimálním požadavkům národních standardů (návaznost na bod 8 tabulky 1-11).

Odmítnutí zveřejňování výsledků škol v národním testování naopak omezuje možnosti jeho využití pro srovnávání kvality škol mezi sebou a identifikaci příkladů dobré praxe, a to i přesto, že stále vyšší důraz je v případě Německa kladen na výsledkově orientované vzdělávání (návaznost na body 3 a 10 tabulky 1-11). Tuto roli však plní inspekční činnost v rámci hodnocení škol vzhledem k očekávané podobě dobré školy (viz Kolkmann 2012). Formativní i sumativní hodnocení ovlivňuje výběr studijní dráhy žáka, a to jak při jeho přechodu ze základního do nižšího stupně středního školství na bázi konzultací škola – rodič – žák, tak při přijímacím řízení na vysokou školu, kde částečný význam mají pro některé obory výsledky žáka ve státní maturitě (návaznost na bod 8 tabulky 1-11). Konečně uvedme, že podle OECD (2013) jsou poznatky z hodnocení kvality ve vzdělávání využívány pro nastavení finančního ohodnocení práce učitele. Přesto hlavní význam v oblasti finančního ohodnocení učitelů má faktor seniority (viz Hausknecht et al. 2010).

1.3.7 Norsko

Poznatky z různých způsobů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Norska využity v řadě oblastí. Primárně je potřeba uvést vliv mezinárodních šetření na iniciaci reformy vzdělávacího systému na přelomu tisíciletí. Zásadní roli v tomto ohledu sehrály jednak průměrné a zhoršující se výsledky žáků v hodnocení PISA, jednak existence značných rozdílů ve výkonnosti žáků uvnitř škol a jednak špatná disciplína ve školách, a to vše v kontextu relativně vysokých výdajů Norska na vzdělávání (viz např. Baird et al. 2011, Strand a Tjeldvoll 2002). Uvedené skutečnosti vedly k zavádění nových prvků hodnocení norského vzdělávacího systému, včetně úpravy národního kurikula ve směru formulace kompetenčně orientovaných cílů a zahájení národního testování pro ověření jejich dosažení (návaznost na bod 2 tabulky 1-11). Doprovodným důsledkem této vývoje se stal rovněž záměr zvyšovat efektivitu vynakládaných veřejných prostředků (návaznost na bod 1 tabulky 1-11).

Výsledky sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou dále využívány v následujících oblastech definovaných v tabulce 1-11:

- Norské národní testování nevnímá užitečnost zveřejňování dosažených výsledků a primárně je chápáno jako nástroj informování o vzdělávacích výsledcích pro potřebu formulace vzdělávacích politik (návaznost na bod 2 tabulky 1-11). Reálně však jsou výsledky škol v norském národním testování zveřejňovány médii (viz Nusche et al. 2011b), a tak v sobě mají srovnávací informaci o kvalitě škol při rozhodování o další vzdělávací dráze žáka (návaznost na body 3 a 4 tabulky 1-11) a při identifikaci příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11). Vliv na další kariéru žáka má rovněž centrální zkoušení na úrovni vyššího stupně střední školy, a to ve vazbě na přijetí žáka na střední školu (viz Nusche et al. 2011b).
- Řada národních nástrojů hodnocení kvality ve vzdělávání bylo vyvinuto za účelem formativního hodnocení. K těmto nástrojům patří, vedle tradičních interních metod hodnocení, rovněž národní testování a zejména pak mapovací testy (Nusche et al. 2011b), které poskytují cenné informace žákům, jejich rodičům (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11) a učitelům o vzdělávacích potřebách (návaznost na bod 7 tabulky 1-11).