

(20) Hodnocení efektivity ve vzdělávání je v případě České republiky nejčastěji uváděno ve spojení s optimalizací sítě základních a středních škol. Spojení vynakládání finančních prostředků a dosahovaných vzdělávacích výsledků zůstává na úrovni formulace cílů, nikoliv již převedení do praxe.

(21) V návaznosti na poznatky bodů (14) až (20) se ukazuje jeden z významných problémů systému hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v České republice, a to nízký stupeň vzájemného propojení existujících a nově zaváděných nástrojů hodnocení.

(22) Hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání nachází ve všech sledovaných zemích OECD uplatnění ve vysokém počtu situací vhodných k jejich využití. Hlavní rozdíly v tomto ohledu lze spatřovat mezi zeměmi, které zveřejňují výsledky hodnocení kvality ve vzdělávání prostřednictvím standardizovaného celoplošného testování (cca polovina zemí) a zeměmi, které tyto výsledky nezveřejňují (cca polovina zemí). Je přirozené, že zveřejnění výsledků hodnocení kvality ve vzdělávání rozšiřuje možnosti jejich využití, zároveň však přináší jiné specifické hrozby. Přístupy sledovaných zemí OECD se v tomto směru rozcházejí, Česká republika sleduje strategii nezveřejňovat výsledky.

(23) V případě většiny sledovaných zemí OECD byly výsledky v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS/TIMSS využity pro zdůvodnění reforem jejich vzdělávacích systémů, včetně zavádění nových elementů v rámci existujících systémů hodnocení. Naopak spíše omezené je využití vazby mezi vynakládáním finančních prostředků na jedné straně a dosahovanými výsledky v hodnocení kvality ve vzdělávání na straně druhé. Tyto skutečnosti je možné pozorovat rovněž při využití výsledků hodnocení kvality ve vzdělávání v České republice.

(24) Ve všech sledovaných zemích OECD je sledování dosažené úrovně základních gramotností založeno na národním testování vzdělávacích výsledků žáků. Metodiky řady těchto testování nachází inspiraci v metodikách mezinárodních šetření PISA a PIRLS/TIMSS. Hodnocení metodik národních testování sledovaných zemí OECD se i z tohoto důvodu vyznačuje vysokým počtem společných znaků ve vazbě na vývoj testu, administraci testu, vyhodnocení testu a reporting výsledků testu.

(25) Obsahové nastavení metodik národních testování sledovaných zemí OECD se nejčastěji zaměřuje na hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti. Další gramotnosti jsou testovány méně často, a ve vyšším ročníku studia. V neanglicky mluvících zemích má vyšší význam testování jazykové gramotnosti.

(26) Hlavní cíl národního testování sledovaných zemí OECD významně ovlivňuje volbu celoplošné nebo výběrové podoby realizace. Národní testování, jejichž hlavním cílem je hodnotit úroveň celého vzdělávacího systému ve vazbě na kurikulum, jsou častěji realizována jako výběrová s delší časovou periodou provedení (např. Irsko, Kanada, Nový Zéland, Rakousko). Naopak národní testování, jejichž hlavním cílem je poskytnout informace o vzdělávacích výsledcích žáků pro formativní hodnocení, jsou častěji realizována jako celoplošná s kratší délkou časového cyklu provedení (např. Dánsko, Německo, Slovinsko).

(27) Ve sledovaných zemích OECD jsou využity dvě různé strategie při výběru roku studia k testování. Většina zemí upřednostňuje testování vzdělávacích výsledků na konci vzdělávací etapy pro kontrolu dosažení vzdělávacích cílů a standardů. Zbývající země (např. Irsko, Dánsko) dávají přednost testování na začátku vzdělávací etapy s cílem poznat vzdělávací potřeby žáků.

(28) V současné době využívá velmi málo sledovaných zemí OECD počítačově založené podoby národních testování (Dánsko, Norsko). Právě v ICT technologiích je však obecně spatřována příležitost dalšího rozvoje hodnocení základních gramotností, neboť tyto technologie umožní simulovat kontext reálného světa a interaktivity v souladu s definicí myšlenky klíčových kompetencí.