

- Výsledky v mezinárodních šetřeních jsou řadou zemí využívány pro zdůvodnění potřeby či úspěšnosti reformního procesu jejich vzdělávacích systémů (viz tabulka 1-12, rámeček 1-6) či pro formulaci politických cílů<sup>81</sup>. Takto jsou mimo jiné zdůrazňovány obecně špatné výsledky (např. Slovensko, Slovinsko), horšící se výsledky (např. Austrálie, Irsko, Rakousko, Švédsko), nebo špatné výsledky vzhledem k výši finančních výdajů na vzdělávání (např. Dánsko, Německo, Norsko, Rakousko). V důsledku tohoto vývoje zavedla na konci první dekády 21. století řada sledovaných zemí národní testování žáků a další nové prvky systému hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání tak, aby bylo možné jednak získat doplňující informace o stavu vzdělávacího systému a jednak spojit výsledky ve vzdělávání s odpovědností škol či učitelů za jejich práci. V tomto ohledu však upozorníme na potřebu jasné specifikace účelu národního testování, tj. například využití pro formativní hodnocení, hodnocení efektivity škol či jiné způsoby využití. V případě využití národního testování pro formativní hodnocení lze za zásadní považovat jednak otázku včasnosti zajištění výsledků a jednak otázku širšího obsahového zaměření národního testování (rovněž OECD 2013d).
- Ačkoliv řada zemí uvádí svůj zájem o posílení vztahů finančního odměňování škol a učitelů na jedné straně a dosahovaných výsledků ve vzdělávání na straně druhé, v případě téměř všech sledovaných zemí je vyjadřován velmi rezervovaný postoj k praktické aplikaci této možnosti. Takto je nadále hlavním faktorem finančního ohodnocení seniorita učitele a současně v řadě zemí existují jen omezené možnosti pro praktické využití myšlenky s ohledem na nedostatečné finanční zdroje (viz rovněž OECD 2013d; srovnej s tvrzením OECD 2013a o existenci tří zemí se zavedeným specifickým nástrojem pro odměňování učitelů na bázi jejich výsledků ve vzdělávání z 30 hodnocených zemí). Významnou relevanci však lze identifikovat v rámci vazeb kariérního postupu a jeho dopadů na finanční ohodnocení. Konečně poznamenejme, že v podobném duchu je potřeba rovněž vnímat další vzdělávání jako obecně preferovanou podobu sankcí učitelů nedosahujících dostatečné kvality ve vzdělávání. Formativní a sumativní hodnocení učitelů pak poskytuje základní informace pro směřování zaměření dalšího vzdělávání jednotlivých učitelů, respektive pro obsahové nastavení vzdělávání učitelů na vysokých školách (srovnej s OECD 2013d).
- Otázka ochoty zemí zveřejňovat výsledky národního testování poskytuje různé odpovědi. Obecným znakem je vyšší ochota anglosaských zemí zveřejňovat vzdělávací výsledky národních testů, než je tomu v případě severovýchodních, germánských či slovanských zemí (viz tabulka 1-12). Zároveň je však možné pozorovat velmi odlišné přístupy ke zveřejňování výsledků u těch zemí, které uvádí svůj nezájem o realizaci takového kroku. Takto například ve Finsku panuje obecná shoda všech aktérů nezveřejňovat výsledky škol, a to i přesto, že soud rozhodl o možnosti tyto výsledky učinit veřejnými. Naopak v případě Norska jsou žebříčky škol publikovány médií. Uvedené poznatky lze dát do souvislosti s obrázkem 1-3, který představuje tendenci zemí využívat výsledky hodnocení pro srovnání s jinými školami. Takto se ukazuje častější chování tohoto typu v případě škol těch zemí, které se staví kladně ke zveřejňování výsledků externího národního testování.
- Poznamenejme, že podobně jako v případě učitelů jsou rovněž na úrovni škol jen omezeně využívány výsledky externího hodnocení pro nastavení systémů jejich financování. Preferován je v tomto ohledu model finanční podpory zaostávajících škol (viz OECD 2013d).
- Konečně tabulka 1-12 rovněž ukazuje na odlišný přístup zemí k využití národních testování pro účely přijímacího řízení na různých stupních škol. Zdůrazníme však současně, že řada zemí využívá alternativní přístupy v přijímacím řízení, například průměrné známky sumativního hodnocení žáků či jiné testy než národní testování.

---

<sup>81</sup> Viz např. cíl Evropské unie snížit podíl žáků, kteří nedosahují úroveň 2 čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti v hodnocení PISA pod 15 % do roku 2020 (viz Eurydice 2011a, Eurydice 2011b, Eurydice 2011c).