

Rámeček 3-1: Rizika/dopady externího sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání

Externí sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání se setkává s poměrně širokou diskusí jejich rizik a dopadů. Mezi klíčové prvky této diskuse lze zařadit následující aspekty (viz Athanasou 2010, Dall 2011, Dulfer et al. 2012, Johnsen 2012, OECD 2012a, Santiago et al. 2011):

- Johnsen (2012), Shiel, Kellaghan a Moran (2010) hovoří o současné existenci pozitivních i negativních dopadů externího hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Takto je pozitivní dopad primárně spojen s vytvořením pobídky pro změnu chování a zlepšení praktik aktérů. Zároveň externí hodnocení poskytuje více objektivní a spolehlivé informace než subjektivní hodnocení interní, a takto má všechny předpoklady pro využití na bázi procesu strategického plánování (viz Shiel, Kellaghan a Moran 2010). Negativní dopady jsou spojeny mimo jiné s důvěryhodností dat a dále pak s řadou dílčích souvislostí, které jsou blíže diskutovány v následujících bodech.

- Zveřejnění výsledků externích hodnocení je tradičně spojeno s hrozbou utváření žebříčků škol podle jejich kvality. Školy s horším výsledkem pak získávají negativní image, což se může projevit v řadě oblastí (např. počet žáků u zápisu, socioekonomická separace a segregace žáků). Znevýhodněny mohou být zejména školy s vysokým podílem problémových žáků, pokud v rámci srovnání nejsou dílčí charakteristiky školy brány do úvahy (viz např. Santiago et al. 2011, Athanasou 2010).

- Široké využití externího hodnocení a zveřejnění výsledků může vést k posílení výuky orientované na přípravu žáků na externí hodnocení, ať již ve formě testování (viz např. Shiel, Kellaghan a Moran 2010, OECD 2012a, OECD 2013d, Dall 2011) nebo ve formě externí inspekční činnosti (viz Van Bruggen 2010). Současně dochází k redukci času pro výuku vlastního kurikula. Zaměření výuky se tak výrazně zužuje a to i v kontextu toho, že hodnocení pokrývá jen malou část obsahu výuky a opomíjí hodnoty, které nelze měřit (viz např. Dall 2011). Externí hodnocení tak často poskytuje pouze informaci o tom, jak si žák stojí v rámci srovnání, nikoliv informaci o tom, co se naučil. Obecně je externí hodnocení charakteru sumativního, nikoliv formativního, hodnocení (viz Shiel, Kellaghan a Moran 2010).

- Realizace externích forem hodnocení vzdělávacích výsledků se potýká s hrozbami podvádění ze strany účastníků se aktérů (viz např. Dall 2011). Vedle přímého nekorektního jednání ze strany žáka či učitele se přitom může jednat i o měkčí formy podvádění, kdy například rodič omluví své dítě z účasti na testování, aby svým relativně horším výsledkem nekazilo celkové skóre školy (srovnej s Dulfer et al. 2012).

- Externí hodnocení představuje stresovou zátěž, a to jak pro žáky, tak učitele (např. Shiel, Kellaghan a Moran 2010, Santiago et al. 2011, OECD 2012a). Tato zátěž může v nejhorším scénáři vést k odchodu žáků ze vzdělávání či učitelů z profese, a obecně snižuje chuť zaostávajících aktérů účastnit se celoživotního učení (viz Dall 2011). Zdůrazněme, že právě učitelské odbory jsou častou skupinou vystupující proti zveřejnění výsledků externího hodnocení (viz např. OECD 2012a, Santiago et al. 2011, Johnsen 2012).

Zdroj: Athanasou (2010), Dall (2011), Dulfer et al. (2012), Johnsen (2012), OECD (2012a), Santiago et al. (2011), Shiel, Kellaghan a Moran (2010)