

Obecným trendem práce irské školní inspekce je jednak posun od administrativní role k roli poradní a jednak opouštění myšlenky cyklických inspekcí všech škol ve prospěch kritériálního rozhodování o tom, kde inspekci realizovat (viz Hislop 2012). K tomuto účelu slouží mimo jiné poznatky krátkých, neočekávaných inspekcí. Hislop (2012) přitom upozorňuje na skutečnost, že inspekce jsou zaměřeny nejen na špatné školy, ale rovněž na příklady dobré praxe. Poznamenejme, že od roku 2006 jsou výsledky inspekcí zveřejňovány (viz Hislop 2009, Hislop 2012).

Hlavním nástrojem hodnocení celého vzdělávacího systému Irska jsou dlouhodobě mezinárodní a národní testování. Národní hodnocení výsledků ve vzdělávání je v případě Irska realizováno již od roku 1977 a probíhá na výběrovém souboru žáků a škol ve čtyřletých až pětiletých časových intervalech (UNESCO 2012d). V roce 2009 byl nastaven nový rámec pro hodnocení vývojových trendů v dosažených výsledcích irských žáků se zaměřením na hodnocení čtenářské gramotnosti v anglickém jazyce a v matematické gramotnosti žáků ve 2. a 6. roku studia (viz Eivers et al. 2010a, Eivers 2010b).

Zdůrazněme, že obecným zájmem irského hodnocení kvality ve vzdělávání je rozšiřování dostupných nástrojů hodnocení vzdělávacího systému. Takto byl v roce 2012 formulován požadavek na školy týkající se reportingu výsledků jejich žáků ve standardizovaných testech (viz DES 2012b). Vedle toho je stále silněji uváděna potřeba zvyšovat soulad mezi existujícími nástroji pro hodnocení kvality ve vzdělávání prostřednictvím vazeb sebehodnocení školy – práce školní inspekce – standardizované testování s dopady na formulaci národních politik (viz např. Hislop 2013, Hislop 2012). Poznamenejme, že za jeden z chybějících prvků pro dosažení tohoto cíle označuje Hislop (2012) chybějící národní databázi žáků. Konečně pro úroveň systému je relevantní rovněž řada ukazatelů formulovaných např. v rámci koncepčního dokumentu zaměřeného na rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti a které se týkají mimo jiné dosažených výsledků žáků v mezinárodních a národních testováních respektive dosaženého stupně znalostí a kompetencí (viz např. DES 2011a, DES 2011c, EGFSN 2007).

Konečně otázka ekonomické efektivity je v případě irského vzdělávacího systému zdůrazněna v kontextu posunu celého vzdělávacího systému od orientace na dostupnost vzdělání k orientaci na kvalitu a efektivitu. V tomto ohledu jsou otázky financování vzdělávacího systému dávány do vztahů k dosahovaným výsledkům a rovněž k posilování autonomie škol (viz DES 2011a, Hislop 2012).

### 1.2.5 Kanada

Způsoby sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání jsou v případě Kanady formulovány, v souladu s rozdělením odpovědností, na úrovni provincií a teritorií. Logickým důsledkem této skutečnosti je odlišnost vzdělávacích systémů kanadských provincií a teritorií, která se projevuje rovněž v různých podobách vyučovaných kurikul (Volante a Jaafar 2008, CMEC 2008a).

Přes existenci řady rozdílů jsou však přístupy většiny kanadských provincií a teritorií k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání podobné (srovnej s OECD 2011a, CMEC 2008c). Takto například Volante a Jaafar (2008) poukazují na organizaci povinného celoplošného testování žáků ve všech kanadských provinciích a teritoriích. Současně lze pozorovat tendence k posilování některých federálních prvků, k nimž mimo jiné patří:

- utváření společné podoby kurikula na bázi spolupráce některých, zejména populačně menších, provincií a teritorií (viz Vergari 2010, OECD 2011a),
- realizace pankanadského hodnotícího programu dosažených výsledků kanadských žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti,
- účast Kanady v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS či TIMSS.