

S ohledem na výše uvedené skutečnosti jsou způsoby sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání v případě Kanady dokumentovány na příkladu provincie Ontario. Výběr této provincie byl motivován jednak tím, že se jedná o populačně největší provincii Kanady a zejména pak tím, že provincie Ontario je považována za jeden z příkladů dobré praxe v oblasti reformy vzdělávacího systému (viz OECD 2011a, Pervil a Campbell 2011, Fullan 2013).

Počátky reformního procesu vzdělávacího systému provincie Ontario je možné datovat do 90. let 20. století, kdy se postupně zvyšuje nespokojenost s fungováním celého systému v reakci na stagnující výsledky a nízkou morálku učitelů (Fullan 2013, Ontario MOE 2008, Pervil a Campbell 2011). Důsledkem tohoto vývoje se ukázala být skutečnost, že v roce 2004 se téma vzdělávání stalo klíčovým bodem politické agendy vítěze provinčních voleb, a to na bázi tří klíčových cílů – zlepšovat výsledky žáků ve vzdělávání, snižovat rozdíly mezi žáky ve vzdělávání a zvyšovat veřejnou důvěru ve vzdělávací systém (Ontario MOE 2008, Pervil a Campbell 2011, Ontario MOE 2009). Pro dosažení tří výše uvedených cílů má systém hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání zásadní význam.

Základním prvkem hodnotícího systému provincie Ontario je kurikulum, které v sobě zahrnuje (viz Ontario MOE 2010a):

- obsahové standardy formulující očekávané znalosti a dovednosti žáků v každém předmětu,
- výkonnostní standardy jako hodnotící rámec pro učitele ke každému předmětu ve vazbě na standardy obsahové.

Následně je v rámci sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni žáka kladen důraz na různorodost aplikovaných metod hodnocení v návaznosti na hodnotící rámec kurikula (viz Ontario MOE 2010a, Volante a Jaafar 2008 pro obecnost tohoto přístupu v kanadských provinciích a teritoriích).

Primárně je využívána široká škála metod formativního a sumativního hodnocení ve třídě, a to ve vazbě na kurikulum (viz Ontario MOE 2010a). Hodnocení je v tomto ohledu založeno na čtyřech úrovních, kterých žák může dosáhnout, přičemž první dvě úrovně jsou považovány za podstandardní, a až třetí úroveň je chápána jako provinční standard. Hodnocení žáků vzhledem k těmto čtyřem úrovním probíhá na bázi kritérií hodnocení, tj. zda žák splnil všechna kritéria pro dosažení požadované úrovně. Kritéria jsou orientována kompetenčně (viz Ontario MOE 2010a). Poznamenejme, že v případě středních škol je systém čtyř úrovní doplněn rovněž hodnocením na 100 bodové škále.

Vedle formativního hodnocení využívá provincie Ontario rovněž provinční systém celoplošného standardizovaného testování, který byl zaveden v roce 1996 a nahradil do té doby výběrovou podobu těchto testování⁴⁵ (EQAO 2012). Jedním z cílů testování je poskytnout externí informaci o vzdělávacích potřebách žáků, a to jednak v klíčových předmětech a jednak v klíčových letech studia v podobě (viz EQAO 2012, Ontario MOE 2010a, CMEC 2008c):

- hodnocení čtenářské a matematické gramotnosti v roce 3 a 6 studia, tj. na konci etap vzdělávání,
- hodnocení matematické gramotnosti v roce 9 studia, tj. v 1. roce střední školy,
- hodnocení čtenářské gramotnosti v roce 10 studia.

Zdůrazněme, že testování v roce 3, 6 a 9 studia slouží pouze jako doplňující informace ke známkám, nikoliv jako součást známek. Výjimkou je hodnocení čtenářské gramotnosti v roce 10 studia, které je součástí předepsaných požadavků na absolvování střední školy. Poznamenejme, že v případě středních

⁴⁵ Motivy k tomuto kroku zahrnovaly jednak volání veřejnosti po odpovědnosti za veřejné finanční prostředky a jednak snahu využít testování pro sledování vzdělávacích výsledků všech žáků. Výběrové testy v současné době slouží jen jako doplněk testovacího systému (viz EQAO 2012).