

z inspekce ústní a písemnou zpětnou vazbu včetně doporučení, jejíž realizace je kontrolována vrchním kontrolorem místního úřadu. Oproti řadě evropských zemí tak je pro provincii Ontario charakteristická inspekční činnost subjektem, který je přímo zainteresován na zvyšování kvality vzdělávání na území jeho správního obvodu (Ontario MOE 2010b).

Konečně hodnocení kvality celého vzdělávacího systému provincie Ontario je primárně založeno na indikátorech vztahujících se k podílu žáků dosahujících provinčního standardu ve čtenářské a matematické gramotnosti respektive procenta žáků dosahujícího středoškolského vzdělání, a to včetně kontextu k hodnocení rozdílů mezi žáky (viz Ontario MOE 2008). Při hodnocení kvality vzdělávacího systému provincie Ontario tak hraje klíčovou roli systém provinčního celoplošného testování a další relevantní statistiky. Současně jsou využívány nadstavbové hodnotící nástroje na federální úrovni v podobě pankanadského hodnotícího programu dosažených výsledků kanadských žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti respektive v podobě pankanadského systému statistiky:

- Pankanadský hodnotící program představuje kanadský závazek k zajištění informací o kvalitě vzdělávacího systému na federální úrovni, přičemž jedním z motivů k tomuto kroku je rozdílnost jednotlivých provinčních kurikul (např. CMEC 2009, CMEC 2011a). Program se zaměřuje na hodnocení vzdělávacích výsledků žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti s cílem poskytnout, vedle informací o celém kanadském vzdělávacím systému, doplňující informace o spolehlivosti provinčních celoplošných testů (viz např. CMEC 2009, Volante a Jaafar 2008, Vergari 2010, CMEC 2011a). Podobně lze vnímat rovněž účast Kanady v mezinárodních šetřeních.
- Pankanadský systém statistiky v oblasti vzdělávání je organizován kolem základního rámce statistických indikátorů v návaznosti na strategický dokumentu *Learn Canada 2020*⁴⁶ (viz CMEC 2008b). Rozlišeny jsou v tomto ohledu tři dimenze organizace dat v podobě úrovní vzdělávání (včetně základních a středních škol), úrovní informace (např. žák, škola/poskytovatel, jurisdikce/území) a typu indikátoru se členěním vstup – proces – výstup – výsledek (viz CMEC 2010a).

Otázka hodnocení kvality ve vzdělávání ve smyslu ekonomické efektivity je v kanadském vzdělávacím systému spojována zejména s konceptem odpovědnosti za výsledky na bázi zveřejňování informací relevantních indikátorů (viz Vergari 2010, Ontario MOE 2009, Volante a Jaafar 2008). Vazby k finanční alokaci lze přitom pozorovat zejména ve vztahu k podpoře zaostávajících škol, nikoliv v uvalování sankcí (OECD 2011a, Vergari 2010, Baird et al. 2011). Ve stejném duchu funguje i finanční vazba na učitele, vůči nimž nejsou za výsledky v testování stanoveny sankce, nicméně jejich odpovědnost je stanovena na bázi zveřejňování výsledků (např. Volante a Jaafar 2008).

1.2.6 Německo

V případě Německa lze pozorovat rostoucí zájem o otázky hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání od 2. poloviny 90. let 20. století, přičemž významným impulsem k tomuto kroku se staly výsledky německých žáků v mezinárodních hodnoceních⁴⁷ (OECD 2011a, Kolkmann 2012, Pongratz 2006) a současně poznatek, že státy se zavedenou formulací standardů vzdělávání a systémem hodnocení jejich naplnění dosahují v mezinárodních hodnoceních lepších výsledků (viz např. Sachse et al. 2010, Hausknecht et al. 2011, Böhme et al. 2012, Pongratz 2006). Takto byl v roce 1997 formulován závazek německých

⁴⁶ Učící se Kanada 2020

⁴⁷ Do té doby byl německý vzdělávací systém charakteristický nechutí k tématům národní testování a měření výkonnosti, což se mimo jiné promítalo do existence rozdílných standardů či zkoušek jednak pro různé typy škol a jednak pro jednotlivé země (OECD 2011).