

- statistik NCEA pro střední školy,
- národního průzkumu se zaměřením na různá témata (tematické zprávy) včetně spokojenosti klíčových aktérů vzdělávacího systému Nového Zélandu (viz ERO 2011c pro přehled hlavních závěrů těchto zpráv).

Uvedené zdroje informací jsou relevantní rovněž pro hodnocení naplnění vzdělávacích cílů Nového Zélandu ve vztahu ke zvýšení podílů dětí dosahujících standardů čtenářské a matematické gramotnosti, ke zvýšení podílu osob starších 18 let s minimální úrovní II národního hodnocení a k široké implementaci inkluzivního vzdělávání na novozélandských školách (MOE 2012).

Chápání kvality vzdělávání ve vztahu k ekonomické efektivitě je v případě Nového Zélandu ovlivněno existujícím způsobem financování. Ten je založen na ukazatelích počtu studentů se zohledněním aspektů socioekonomického statutu komunity a izolace školy a se speciální finanční a personální podporou pro znevýhodněné žáky (viz Nusche et al. 2011a). V tomto kontextu je problematika ekonomické efektivity zdůrazněna v koncepčním dokumentu *Briefing to Incoming Minister*, který mezi třemi klíčovými výzvami vzdělávání Nového Zélandu explicitně uvádí zvyšování efektivitu na bázi spojení výdajů s výsledky ve vzdělávání. Poznamenejme, že jako jedna z cest k efektivitě je vnímána spolupráce škol (viz MOE 2011a).

### 1.2.9 Polsko

Polsko představuje příklad postsocialistické země, která po změně společensko-ekonomických podmínek na konci 80. let 20. století prošla zásadním transformačním procesem, jenž se nevyhnul ani oblasti vzdělávání. Praktická realizace reformy polského vzdělávacího systému je datována na konec 90. let 20. století a je charakteristická zásadními změnami ovlivňujícími současnou podobu systému hodnocení kvality a efektivitu ve vzdělávání, mimo jiné v oblastech (viz OECD 2011a, Eurydice 2010):

- struktury vzdělávacího systému a navazujícího systému správy a dohledu,
- zavádění nového hodnotícího rámce na bázi národního kurikula a národního testování.

Poznamenejme, že obecným cílem reformy se stala snaha zvyšovat kvalitu vzdělávání se současným vyrovnáním vzdělávacích příležitostí (viz OECD 2011a). Reforma reagovala na zděděné charakteristiky polského vzdělávacího systému z období socialismu – výuka založená na encyklopedických znalostech, výuka orientovaná na roli učitele, chybějící autonomie škol (viz Dabrowski a Wisniewski 2011).

Základem reformy polského vzdělávacího systému v postsocialistickém období se stalo nové národní kurikulum usilující o posilování autonomie škol v rozhodování. Takto národní kurikulum vytvořilo základní rámec pro výuku na základních a středních školách tím, že definovalo základní obsah a očekávané cíle vzdělávacího procesu<sup>58</sup> v rámci předmětů vyučovaných během jednotlivých tříletých etap vzdělávání (viz UNESCO 2012c, Smoczynska et al. 2012). O způsobu implementace národního kurikula do praxe, včetně metod výuky, způsobu hodnocení a definitivní časové alokace počtu hodin na jednotlivé předměty, ovšem rozhodují samotné školy na bázi svých vzdělávacích programů (např. IQAS 2012, OECD 2011a). Poznamenejme, že takto může škola vytvořit svůj vlastní program nebo může využít některý z externě vytvořených a schválených vzdělávacích programů (viz např. Dabrowski a Wisniewski 2011, UNESCO 2012c). Polské národní kurikulum rovněž zavedlo některé inovativní prvky, jako je

<sup>58</sup> Jinými slovy se jedná o očekávané znalosti a dovednosti, které by měl mít průměrný žák na konci vzdělávací etapy, tj. ve 3., 6., 9. a 12. roce studia (viz Smoczynska et al. 2012).