

- hodnocení klíčových indikátorů vzdělávání se specifickým významem klíčových indikátorů strategie Evropa 2020 a s promítnutím do národních evaluačních studií.

Obecným trendem reformního procesu polského vzdělávacího systému je posilování výsledkově orientovaného systému řízení (viz např. IQAS 2012, OECD 2011a, Dabrowski a Wisniewski 2011). V tomto ohledu lze vnímat i chápání kvality vzdělávání ve vztahu k ekonomické efektivitě v souladu s myšlenkou New Public Management. Jedním z navržených konceptů pro hodnocení efektivity polských základních a středních škol je koncept EWD, který je určen pro nižší stupeň středních škol a funguje na jednoduchém principu – srovnání výsledků žáků škol v národních testech v 6. a 9. roce studia. Tímto způsobem je hodnocena změna postavení školy ve výsledcích jejich žáků na vstupu a výstupu vzdělávacího procesu (srovnej s Rappe 2011). Vedle toho je v případě Polska koncept efektivity spojován rovněž s optimalizací sítě škol (viz UNESCO 2012c).

1.2.10 Rakousko

V případě Rakouska lze identifikovat proces přechodu v chápání kvality ve vzdělávání, a to od orientace na vstupy v souladu s legislativními požadavky k orientaci na výstupy (viz např. Eder a Altrichter 2009). V tomto kontextu dochází ke změnám metodik sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, přičemž zohledněna je i komplexní podoba řízení primárního a sekundárního vzdělávání Rakouska vzhledem k dílčím prostorovým úrovním.

Základním výchozím bodem vzdělávacího systému Rakouska jsou vzdělávací plány formulované na předmětové bázi pro různé ročníky a různé typy škol. Vzdělávací plány mají rámcový charakter, jsou cílově orientované a specifikují mimo jiné (viz např. *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden* a korespondující legislativní dokumenty pro další typy škol):

- obecné vzdělávací cíle,
- obecné vzdělávací principy a didaktické zásady,
- úkoly a obsah výuky jednotlivých předmětů.

Vzdělávací plány představují základní výchozí rámec pro plánování a realizaci výuky učitelem, přičemž současně dávají školám již od začátku 90. let 20. století určitý stupeň autonomie ve vztahu k časové skladbě vyučovaných předmětů (viz např. *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden* a korespondující legislativní dokumenty pro další typy škol, Specht a Sobanski 2012). Takto školy získávají možnost profilace se zohledněním svých specifik, což do celého systému vnáší prvek efektivity prostřednictvím soutěže. Myšlenka profilace je zdůrazňována zejména na vyšším stupni škol (Eder a Altrichter 2009).

Rakouský systém sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání byl dlouhodobě založen na primárním hodnocení vstupů s tezí, že vyšší vstupní zdroje automaticky vedou k lepším výsledkům ve vzdělávání. Výsledky mezinárodních hodnocení PISA a TIMSS z konce 90. let 20. století a začátku 21. století však poukázaly na neudržitelnost tohoto tvrzení⁵⁹ (viz např. Eder a Altrichter 2009, BMUKK 2011). Rostoucí výdaje na žáka nebyly spojeny s lepšími výsledky Rakouska ve vzdělávání (viz Lassnigg, Bock-Schappelwein a Pitlik 2009). Tato skutečnost následně vedla k posunu rakouského systému sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání od vstupů k výstupům. Takto jsou od přelomu tisíciletí tradiční interní

⁵⁹ Breit et al. (2012) v tomto kontextu hovoří o hrozbách s uplatněním žáků s omezenými čtenářskými a matematickými kompetencemi na trhu práce.