

problematickém převedení obsahu inspekční činnosti do praxe, kdy kritéria hodnocení jsou utvářena samotnými inspektory, a výkonnost škol je hodnocena srovnáním s dalšími školami.

V návaznosti na výše uvedené skutečnosti a v kontextu současného posunu základní podstaty hodnocení kvality ve vzdělávání dochází rovněž k novým návrhům o směřování činnosti rakouské školní inspekce. V rámci těchto návrhů zastává inspektor roli externího manažera kvality ve svém správním území. Základem hodnocení kvality škol jsou cíle formulované ministerstvem, spolkovými zeměmi a okrsky, na něž navazuje dohoda inspektorů a ředitelů škol o jejich implementaci do školních programů. Významnou roli přitom hrají externě sbíraná data na bázi vzdělávacích standardů a nové maturity. Celkově pak je významně posílena role inspektora jako poradce školy v oblasti kvality vzdělávání (viz Specht a Sobanski 2012, Havlicek 2008). Praktické zavádění tohoto konceptu práce školní inspekce se ovšem setkává s kritikou ze strany učitelů, která je spojena zejména s časovými a finančními náklady. Dříve plánovaná změna příslušné legislativy v roce 2012 tak nebyla uskutečněna.

Hodnocení celého rakouského systému základních a středních škol je opětovně ovlivněno vyvíjením nových nástrojů. V kontextu tohoto vývoje je systém hodnocení založen na následujících prvcích (viz Specht a Sobanski 2012):

- dlouhodobá účast Rakouska v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS či TIMSS jako nástroj zdůrazňující slabé a silné stránky celého systému,
- národní, tj. plošné, hodnocení vzdělávacích standardů pro základní školy a společné části nové maturity pro střední školy,
- publikace národních zpráv o stavu vzdělávání obsahujících jednak hodnocení sady statistických indikátorů a jednak analýzu klíčových politických témat (viz např. Bruneforth a Lassnigg 2012).

Uvedené zdroje informací jsou relevantní rovněž pro hodnocení naplnění vzdělávacích cílů Rakouska v návaznosti na cíle Evropské unie, v rámci kterých jsou pro oblast základních a středních škol důležité cíle vztahující se ke snižování jednak podílů žáků s nízkou výkonností ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti a jednak podílů žáků předčasně odcházejících ze vzdělávání (Specht a Sobanski 2012).

Konečně vzhledem k otázkám efektivity je pro rakouský systém klíčový, již několikrát zmiňovaný, posun k výsledkově orientovanému hodnocení kvality ve vzdělávání. Takto se efektivita a odpovědnost vůči veřejnosti stávají jedním z hlavních aspektů celé problematiky. Motivací k tomuto kroku se mimo jiné stal nesoulad mezi rostoucími výdaji Rakouska na vzdělávání jednoho žáka a spíše klesajícími výsledky rakouských žáků v mezinárodních hodnoceních. Poznamenejme, že v případě Rakouska je efektivita vzdělávání sledována rovněž vzhledem k ekonomickým výstupům, jako je příjem a zaměstnanost (viz Lassnigg, Bock-Schappelwein a Pitlik 2009).

### 1.2.11 Slovensko

Slovensko, podobně jako 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 (srovnej např. s UNESCO 2012f). Takto je Slovensko příkladem země, v níž byly po roce 1989 postupně implementovány tradiční nástroje sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání. Poznamenejme, že do začátku 21. století probíhaly transformační změny více méně spontánně s následným posunem ke koncepčnímu řízení (MŠVVS SR 2013). Hajdúková et al. (2012), MŠVVS SR (2013) uvádí mezi hlavními změnami slovenského základního a středního školství v pozdní fázi transformačního procesu mimo jiné: