

Podoba hodnocení celého vzdělávacího systému Slovinska je složena ze čtyř základních elementů v podobě (viz Brejc et al. 2011):

- účasti Slovinska v mezinárodních šetřeních PISA, PIRLS, TIMSS či dalších,
- plošného testování standardů národního kurikula, a to v 6. a 9. roce studia respektive ve formě obecné či odborné maturity na konci střední školy,
- hodnocení klíčových indikátorů vzdělávání v podobě zprávy o stavu vzdělávání ve Slovinsku, a se specifickým významem klíčových indikátorů strategie Evropa 2020 (viz MŠŠRS 2008),
- národní evaluační studie se zaměřením na klíčovou oblast hodnocení, tj. obsah kurikula a se speciální pozorností věnovanou jednak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a jednak žákům z etnických menšin.

Chápání kvality vzdělávání ve vztahu k ekonomické efektivitě je v případě Slovinska typické posilováním odpovědnosti a autonomie škol v souladu s hlavní myšlenkou konceptu New Public Management – orientace na řízení podle výsledků (srovnej např. s MŠŠRS 2008, Brejc et al. 2011).

1.2.13 Spojené státy americké

Sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě USA významným způsobem ovlivněno historickými předpoklady rozdělení odpovědnosti mezi federální, státní a místní úroveň. Tato skutečnost stojí v pozadí různorodých způsobů hodnocení kvality ve vzdělávání, které jsou aplikovány nejen na státní, ale rovněž na lokální úrovni. Současně však typickým znakem vývoje amerického systému sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je posilování národních prvků (viz Barton 2009).

Kořeny tohoto vývoje je možné zasadit na počátek 80. let 20. století, kdy hodnotící zpráva vzdělávacího systému USA poukázala jednak na problém porušení principu rovnosti ve vzdělávání a jednak na problémy spojené s nízkým očekáváním žáků, s neefektivním trávením školního času a nezájmem lepších studentů o profesi učitele. Tyto skutečnosti stojí v pozadí zformování reformního hnutí podporujícího praktické zavádění vzdělávání, které je založeno na vzdělávacích standardech a jejich testování (viz Rudalevige 2003). V tomto kontextu je potřeba vnímat změny legislativy USA v oblasti vzdělávání z poloviny 90. let 20. století, které definovaly požadavek, aby jednotlivé státy USA formulovaly pro primární a sekundární vzdělávání, tzv. K-12 vzdělávání, (Jorgensen a Hoffmann 2003):

- obsah vzdělávacích standardů včetně výkonnostních cílů⁶¹,
- způsob hodnocení výsledků ve vzdělávání vzhledem ke vzdělávacím standardům.

Splnění těchto podmínek se stalo předpokladem pro rozdělování federálních grantů ve vazbě na reformy států cílené na zvýšení kvality vzdělávání pro všechny žáky, včetně speciální pozornosti věnované školám s vysokým podílem nejvíce zaostávajících žáků (Jorgensen a Hoffmann 2003). Rudalevige (2003) však v tomto ohledu hovoří o omezeném naplnění výše uvedených cílů a spojuje tuto skutečnost s chybějícím systémem sankcí. Z tohoto důvodu byl na počátku 21. století schválen ambiciózní program *No Child Left Behind*, který jednoznačně definoval linii standardy – testování – zdroje pro rozdělování federálních finančních prostředků (viz Jorgensen a Hoffmann 2003; srovnej rovněž se zmínkou o sankcích vůči státům při nesplnění podmínek podle Barton 2009). Důsledkem tohoto kroku bylo plošné přijetí vzdělávacích standardů v klíčových předmětech K-12 vzdělávání a na ně zaměřených testů ve všech

⁶¹ Poznamenejme, že první neformální standardy vzdělávání byly připravovány již od přelomu 80. a 90. let 20. století, a to na základě práce předmětových expertních skupin (viz Barton 2009).