Časově organizační plán je dále potřeba připravit a realizovat s ohledem na možnosti vyhodnocování zásadních opatření, která jsou ve vzdělávací soustavě zaváděna. Je důležité, aby byly zjištěny relevantní vzdělávací výsledky (v obsahu, kterého se opatření týká) u žáků, na které bude mít opatření dopad, a to před zavedením opatření i následně, a sledovat též dlouhodobější dopady a možné vedlejší důsledky.

Příklad 3.8 Přístup k testování na Novém Zélandu z hlediska pokrytí školních předmětů testy

Na Novém Zélandu dochází ke každoročnímu hodnocení v matematice a v angličtině, ke kterému jsou s různou periodicitou přidávány další předměty, přičemž jsou sledovány i takové oblasti jako tělocvik, výtvarná výchova a podobně. Hodnocení probíhá pouze na výběrových souborech, tedy umožňuje i hodnocení pomocí autentických nebo performančních úloh. Zadání jsou následně i s ukázkami výkonů žáků a jejich vyhodnocení k dispozici učitelům. Tento postup jasně ukazuje rodičům i učitelům, že všechny oblasti vzdělávání jsou důležité, a pomáhá budovat společnou představu o tom, co by se měli žáci v těchto oblastech naučit.

Pro znalosti o výsledcích vzdělávání v České republice je důležité nejen vědět, zda „žáci umí či neumí cizí jazyk“ a na jaké úrovni, ale i jaké dovednosti v cizím jazyce ovládají. Jedná se o stejné důvody, jaké byly uvedeny na počátku kapitoly. Je potřeba promyslet nejen to, které předměty a v kterých ročnících mají být testovány, ale i to, jak má vypadat forma zkoušky, protože ta vymezuje spektrum ověřovaných dovedností (viz podkapitola 3.1). Redukce zjišťování znalostí a dovedností v cizím jazyce pouze na didaktický test navíc bez poslechového subtestu redukuje i možnosti interpretace výsledků. Takový test nám nesdělí například nic o komunikačních dovednostech žáků. Jiné než testové formy zjišťování výsledků vzdělávání jsou zpravidla dražší, ale pro hodnocení vzdělávací soustavy se bez nich nelze obejít. Je ale možné uvažovat o menších, organizačně zvladatelných vzorcích škol, ve kterých by byly náročnější formy zjišťování výsledků vzdělávání realizovány.

Zatím jsme uvažovali jen o **zkouškách předmětově vázaných**. To má svůj význam a je to důležité pro konstrukci zkoušek zjišťujících výsledky vzdělávání. Současně to má své limity. Stranou zůstávají ověřitelné dovednosti, které mají nadpředmětový nebo mezipředmětový charakter (v projektu NIQES v roce 2014 byla testována oblast Člověk a jeho svět ve 4. ročníku a přírodovědná gramotnost v 8. ročníku). Rádi bychom v českém prostředí zjišťovali úroveň dosahování klíčových kompetencí. Z druhé strany však přicházejí omezení, která jsou v principu dána tím, co lze externí zkouškou časově limitovanou ověřovat a co již ne. **Prokazování klíčových kompetencí** by mělo být záležitostí učitelů ve školách (a měla by jim být poskytována externí podpora různého druhu). Česká školní inspekce by pak měla toto úsilí škol mapovat a vyhodnocovat. Například schopnost práce v týmu nelze zjišťovat běžně užívanými formami zkoušky, ale přitom se jedná o důležitý výsledek vzdělávání, který by měla škola též rozvíjet, a na úrovni vzdělávacího systému by takové dovednosti měly být též vyhodnocovány.

3.2.4 Moderní způsoby testování a jejich potenciál pro hodnocení vzdělávací soustavy

Vedle časově obsahového plánu a plánu vzorku škol a forem zkoušky je potřeba uvážit i vlastní konstrukci testů (konstrukci jiných forem zkoušky ponecháme stranou). Tomu je věnována kapitola 4, zde je jen stručné uvedení do tématu. Vývoj testů dospěl k tomu, že je možné mít