

### ***Rámcové vzdělávací programy nejsou vnímány jako dostatečně konkrétní na to, aby řídily výuku a hodnocení***

Jak bylo objasněno dříve, RVP jsou v podstatě přijímány napříč systémem a tvorba ŠVP je považována za užitečnou zkušenost, která přispívá k rozvoji školy. Hodnotící tým nicméně došel k závěru, že školy disponují nestejnou kapacitou a velmi odlišně chápou to, jak by RVP měly být převedeny do praxe. Výrazný počet respondentů se vyjádřil v tom smyslu, že RVP nevymezují cíle vzdělávání a očekávané výstupy dostatečně přesně na to, aby řídily vzdělávací proces a vnesly do vzdělávání v České republice konzistentnost. Přijaté národní kompetenční cíle, jichž by žáci měli dosáhnout, jsou v RVP dosti široce pojaté a neobsahují popisy očekávaného pokroku v učení.

Někteří respondenti vyjádřili znepokojení z nedostatku standardů, které by popsaly kompetence nutné k získání určité známky, z čehož vyplývá možná nespravedlnost při klasifikaci žáků učiteli. Zdá se, že neexistuje jednotný názor na to, co je v různých předmětech dostatečný, dobrý a výborný výkon. Učitelé nemají jasno v tom, jak převést kompetenční cíle vyjádřené v RVP do konkrétních plánů vyučovacích hodin, cílů a hodnotících aktivit. Učitelé využívají při hodnocení ve třídách referenčních bodů zakládajících se na vlastních zkušenostech a očekáváních. Referenční body jsou tak obvykle směsí referenční normy (ve vztahu k ostatním žákům), referenčního obsahu (ve vztahu k tomu, co učitel ve třídě naučil) a vlastního srovnání (ve vztahu k pokroku individuálního žáka) a značně se liší mezi učiteli i školami. Výsledek hodnocení žáka je mezi školami tak výrazně rozdílný, že pro rámec hodnocení je obtížné poskytnout objektivní obraz míry naplňování kompetenčních cílů vyjádřených v RVP.

Široce koncipované kompetenční cíle sice dávají učitelům volnost v přípravě vlastního učebního programu, ale zdá se, že značný počet učitelů potřebuje podrobnější strukturu. Mnoho učitelů sdělilo hodnotícímu týmu, že potřebují mít jasnější vzdělávací cíle nebo standardy, které by jasně stanovily, co má žák znát a co má být schopen zvládnout, což by posloužilo jako zřejmé referenční body pro žáky, učitele, vedení škol, řídicí orgány a autory testů. Cíle výuky by měly být dostatečně konkrétní na to, aby umožnily ustanovení vzájemně propojených vztahů mezi vzdělávacím programem, výukou a hodnocením (Allington and Cunningham, 2002).

Jde o součást obecnějšího problému, který se týká nedostatečného popisu toho, co se od vzdělávacího systému očekává. Nejsou vytvořeny standardy ani pro výsledky žáků ani standardy definující očekávané výkony učitelů, ředitelů škol a škol samotných.

### ***Není zřejmé, zda jsou žáci v centru hodnocení***

Významným nedostatkem českého vzdělávacího systému je skutečnost, že není zřejmé, zda jsou žáci v centru hodnotícího procesu. Vyučování, učení a klasifikace se stále odehrávají v jakémsi „tradičním“ duchu, kdy učitel vede vyučování, žáci obvykle nejsou zapojeni do plánování a organizace hodin a převládá sumativní hodnocení. Rodiče a žáci mají menší příležitost ovlivňovat učení žáků než v jiných zemích OECD. Hodnotící tým dospěl k názoru, že v České republice je kladen poměrně malý důraz na rozvoj schopnosti žáků ovlivňovat své učení prostřednictvím sebehodnocení a vzájemného hodnocení. Dalšími postupy, které se postupně rozvíjejí v českých třídách, ale vyžadují další posílení, jsou komunikace toho, co se od žáků ve vyučovacím procesu očekává, existence zpětné vazby a mechanismy pro individuální podporu. Všeobecně lze říci, že žáci stále hrají ve svém učení pasivní roli.