

pedagogické hodnocení a řízení lidských zdrojů, na vlastní hodnocení školy a její zlepšování, na hodnocení učitelů a jejich kariérní růst.

Další oblastí, kde chybí dostatečná odbornost, je vývoj standardizovaných testů. Jedná se o dosti technickou problematiku, která vyžaduje velmi konkrétní odborné znalosti v oblastech, jako je měření výsledků vzdělávání, vývoj testů, validace testových úloh, metody škálování. Všechny tyto kompetence se v České republice vyskytují zřídka vzhledem k limitované možnosti studovat takové obory na vysoké škole. Protože současnou prioritou je vývoj standardizovaných testů v 5. a 9. ročníků, jedná se o značně závažný nedostatek.

Dalšími oblastmi, ve kterých je nezbytné vytvářet kapacity, jsou kompetence učitelů k hodnocení žáků (jak formativního, tak sumativního), což je také důsledek nedostatečného zaměření na vytváření dovedností pro hodnocení žáků v počáteční profesní přípravě učitelů, dále pak kompetence ke zpracování informací a analytická kapacita pro plánování ve školství a přípravě dlouhodobých záměrů na úrovni systému.

Vymezení vztahů mezi různými úrovněmi řízení a podpora z centra jsou omezeny

V situaci, kdy se v České republice zodpovědnost za rozhodování o vzdělávání velmi výrazně převádí na místní úroveň, existují rozdíly v implementaci národní politiky hodnocení na úrovni obce. To má jak výhody, tak nevýhody. Rozdílnost přístupů k hodnocení umožňuje inovace na místní úrovni a následně i vývoj celého systému. Velký stupeň autonomie na úrovni krajů, obcí a škol může vytvářet důvěru, odhodlání a profesionalitu. Na druhé straně existují obavy z nedostatečného uplatňování národních pokynů, z nedůsledné praxe a z malé kapacity nebo nedostatečného odhodlání vytvářet kvalitní rámce. V českém kontextu jsou tyto obavy znásobeny vágním vymezením zodpovědností jednotlivých úrovní řízení. Například existuje nedostatečné vymezení vztahů mezi krajem a příslušnými obcemi – obecní úřad neposkytuje příslušnému kraji výroční zprávu o činnosti svých škol. Existují také náznaky, že dlouhodobé záměry rozvoje krajů se velmi liší v obsahu a kvalitě a jejich návaznost na celonárodní cíle není systematicky monitorována. Jsou také poznatky o nedostatečné spolupráci obcí v rámci kraje nebo krajů mezi sebou. Bylo zaznamenáno pouze několik příkladů, kdy byla vytvořena partnerství obecních úřadů s cílem podílet se na zodpovědnosti za hodnocení kvality a zlepšování systému.

Centrum nedostatečně zajišťuje nástroje a metodické a jiné materiály, kterých by bylo využito při hodnotících aktivitách. Výjimkou jsou pokyny pro vlastní hodnocení škol, vytvořené v rámci projektu „Cesta ke kvalitě“, který připravuje modely vlastního hodnocení škol. MŠMT nevytváří nástroje na pomoc učitelům při hodnocení žáků, jako jsou pravidla hodnocení, kritéria klasifikace a databanky testů. MŠMT taktéž neposkytuje materiály k hodnocení učitelů, jako jsou autoevaluační nástroje, kritéria hodnocení nebo nezbytné dovednosti pro hospitaci ve třídách.

Existují nedostatky v realizaci některých hodnotících iniciativ

Realizace některých iniciativ je problematická a přinesla mnoho obtíží. Pravděpodobně nejlepším příkladem je zavedení společné standardizované části maturitní zkoušky. Její příprava byla zahájena v roce 1997 a zkouška byla realizována na jaře 2011. Během této dlouhé doby bylo připraveno několik modelů, spuštěny pilotní verze, základní rysy byly několikrát změněny (např. zda tato zkouška bude mít jednu nebo dvě úrovně) a byly organizovány vášnivé debaty. Politické strany ohledně této zkoušky nedospěly ke