

ný význam než v prípade kvantitatívnych metód. Predstavuje jednu z metód, ktorou má byť zmysel výsledkov výskumu „preložený“ do jazykovo fixovaného porozumenia s využitím individuálnej subjektívnej invencie výskumníka. Autor zdôrazňuje, že vedecký prístup neznamená iba pochopenie javu a jeho prerozprávanie, ale je podmienený i hľadaním, nachádzaním a odhaľovaním skrytých spojení s inými javmi, vysvetľovaním ich vzájomných vzťahov, vysvetľovaním ich významu a hľadaním ich príčin.

Recenzovaná publikácia je užitočnou pomôckou pre výuku metodológie, ale aj pre ponorenie sa do úvah o správnom postupe pri poznávaní sociálnej reality. Samotný autor si uvedomuje rozľahlosť danej problematiky a zaraďuje svoj text na pomedzie metodológie, filozofie a príručky pre študentov doktorandského štúdia a adeptov spoločenských vied. Preto zámerne nie je v publikácii časť zaoberajúca sa matematicko-štatistickými postupmi spracovávaní empirických údajov alebo všeobecných štatistík. Snáď v iných prácach sa nájde pokračovanie výstavby a „spolupráce“ všeobecno-metodologického základu s matematicko-štatistickým inštrumentárom pri výskume sociálnej reality.

Rastislav Bednárík

M. Gail Jones, Brett D. Jones, Tracy Hargrove: *The Unintended Consequences of High-Stakes Testing*¹
Oxford, Rowman and Littlefield 2003, 179 s.

V rámci sociologie vzdelání je za jedno z kľúčových tém možné považovať zkoumání vzdelanostních nerovností (jejich utváření, generační přenos apod.). Testování ve školách představuje fenomén, který by neměl zůstat stranou sociologického zájmu, protože může relativně silně ovlivňovat řadu aspektů nejen uvnitř škol, ale v rámci celé společnosti. Důležitou otázkou představuje například „nezamýšlený“ důsledek testování spojený se

znevýhodněním studentů pocházejících z minoritního socioekonomického prostředí. Pokyny a „jazyk“ testu odpovídají zpravidla kulturnímu prostředí většinové populace a jsou minoritním studentům méně srozumitelné. Nejedná se o otázku relevantní pouze z hlediska vzdělanostních nerovností, ale také v širším společenském dopadu, uvědomíme-li si, že na základě výsledků v testu se v mnoha případech rozhoduje o tom, jestli student postoupí do dalšího ročníku, nebo na jaké škole může pokračovat ve studiu.

Kniha se sice zabývá jen situací v USA, to ale neznamená, že by pojednávané otázky nebyly aktuální pro jiné země. Pro přiblížení kontextu České republiky je třeba zmínit, že také u nás jsou otázky spojené s testováním aktuální. V květnu 2006 se v médiích objevila kritika projektu Maturita nanečisto – pilotáže nové formy společné části maturitní zkoušky založené na testech. Navíc Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravuje v souladu s novým školským zákonem povinné testování žáků na konci pátého a devátého ročníku základní školy. Lze očekávat, že také u nás vyvolá testování řadu nezamýšlených důsledků. Bude proto zajímavé sledovat, do jaké míry se podaří případným nezamýšleným důsledkům testování předejít.

Na publikaci oceňuji, že je napsána stylem, který není přehnaně akademický. Naopak, zdá se být srozumitelný širšímu okruhu čtenářů a výhodou je i to, že v textu jsou uváděny konkrétní příklady, jimiž je dokreslen kontext příslušných témat. Důležitou roli hraje skutečnost, z pohledu koho jsou důsledky testování nahlíženy. Proto je vhodné, že autoři upozorňují na jistou relativní povahu důsledků testování a na možný problém obtížného rozlišení nezamýšlených a zamýšlených důsledků (s. 8). Dále je třeba uvést, že v textu čtenář nenalezne odpověď na otázku, jestli je testování špatné nebo dobré. Snahou bylo prezentovat různé nezamýšlené důsledky, protože autoři předpokládají, že jedině prostřednictvím pochopení nezamýšlených důsledků je možné zkoumat přínosy a selhání testování.

Za užitečnou považují zmínku o finančních aspektech testování (s. 14). Rozsah a kvalita testování (včetně typů použitých otázek) podle Jones et al. silně souvisí s finančními prostředky, které jsou k dispozici. Vezmeme-li v úvahu, že náklady na zpracování volných odpovědí, které je třeba kódovat, jsou oproti uzavřeným otázkám několikanásobné, je zřejmé, že rozpočet bude v každé zemi vždy představovat výrazný aspekt ovlivňující celý proces testování.

V úvodní kapitole je pozornost věnována vývoji v oblasti testování a důvodům jeho zavedení v USA. Zatím posledním impulzem, který zesílil důraz na testování, bylo přijetí No Child Left Behind Act v roce 2002. Tento zákon zavádí, aby byli z matematiky, čtení (jazykových dovedností) a přírodních věd povinně testováni všichni žáci od třetího do osmého ročníku.

Druhá kapitola se zabývá vlivy testování na kurikulum (kurikulum zahrnuje veškerou zkušenost, kterou žák získává v průběhu školní docházky – vzdělávací cíle, obsah výuky, způsoby hodnocení a kontroly činnosti ve třídě, vztahy mezi učiteli a žáky atd. –, není tedy synonymem pro osnovy, protože jeho obsah je širší). Jinými slovy jde o dopady testování na obsah a formu výuky. Jak sami autoři uvádí, základní otázka, co by mělo být ve školách vyučováno, patří v oblasti vzdělávání k nejkontroverznějším. Testování silně ovlivňuje znalosti a dovednosti, kterým bude při výuce věnována pozornost. Jak autoři správně upozorňují (s. 32), je třeba si ale položit závažnou otázku – kdo rozhoduje o tom, o jaké znalosti se bude jednat? Faktem totiž je, že testům učitelé přizpůsobují učivo. V USA je typické, že kurikulumní rámce jsou formulovány ve spolupráci zejména učitelů, rodičů a expertů. Naproti tomu testy jsou obvykle vytvářeny psychometry a pracovníky specializovaných komerčních firem, kteří jsou vzdáleni každodennímu světu, v němž se pohybují učitelé ve třídách. Velmi závažná je tedy otázka, kdo definuje, co je testováno, a tím nepřímo i to, co je vyučováno. Z výzkumu Jones et al. vyplynulo, že výsledky testování

negativně ovlivňují pozornost, která je ve výuce věnována jednotlivým předmětům, případně tématům. Oblasti, které v testech dopadly dobře, jsou upozaděny a čas je věnován látce, ve které žáci dosáhli nejslabších výsledků.

Také další aspekty, které jsou v této souvislosti diskutovány, jsou aktuální pro situaci v ČR. Je třeba brát v úvahu, že ne všechny dovednosti, které jsou v souladu s kurikulem a vzdělávacími cíly žákům předávány, je možné zjišťovat a měřit formou testu. Důležitou rovinu testování představuje také věk žáků, kteří jsou podrobováni testům. Přestože například americká asociace pro vzdělávání malých dětí doporučuje neprovádět testování do třetího ročníku, mnohé školy se tím neřídí. Výsledkem je, že i žáci v počátečních ročnících jsou vzdělávání formou přípravy na testy a vytváří se vzdělávací praktiky odpovídající vývoji dětí. Podle autorů jsou nezamýšlené důsledky testování pro kurikulum pravděpodobně nejzávažnější, ve srovnání s vlivy testování na ostatní oblasti.

V další části knihy je pozornost věnována vlivům testování na metody výuky a poptažmo na to, jak se studenti učí. Kromě již zmíněných aspektů souvisejících s přizpůsobováním kurikula se jedná především o to, že testování podporuje výuku založenou primárně na roli učitele (teacher-centered teaching) na úkor výuky založené na roli žáka (student-centered), v rámci níž je pozornost zaměřena na týmovou práci, diskusi a je dán prostor kreativnímu přístupu učitelů i studentů. Obavu lze v tomto kontextu vyjádřit ohledně České republiky. Kromě výše zmíněného plánu MŠMT zavést povinné testování je třeba brát v úvahu probíhající kurikulumní reformu. Rámcové vzdělávací programy, na základě kterých jednotlivé školy mají zpracovat školní vzdělávací program, sice otevírají prostor aktivnímu přístupu učitelů k pojetí vlastní výuky, ale bude-li současně zavedeno povinné testování, bude třeba hledat způsoby, jak zajistit, aby výuka nebyla jen určitou „kuchařkou“ především o tom, jak v testu dosáhnout dobrého skóre.

Čtvrtá část je zaměřena na to, jak učitelé připravují žáky na testování a jak tato příprava ovlivňuje výuku. Oceňuji, že je v textu věnován prostor etickým otázkám spojeným s přípravou na testování. Existuje jistá obava z neférového jednání, protože v USA byly zjištěny případy, že učitelé poskytli studentům spolu s testy správné odpovědi, nebo škola záměrně v den testování nechala doma méně schopné žáky, aby nesnižovali průměr. Důležité je také zmínit, že příprava na testy sama o sobě není autory považována za něco špatného, ale je podle nich třeba si klást otázku, kde je hranice toho, kolik času by příprave mělo být věnováno, aby neprobíhala na úkor běžné výuky.

Samostatná kapitola se zabývá vlivem testování na motivaci žáků. Podle Jones et al. se relativně hodně diskutuje o tom, jak testování ovlivňuje výsledky studentů, ale méně se již řeší otázky spojené s tím, jak testování ovlivňuje motivaci studentů ohledně budoucího studia a celoživotního učení. Autoři hovoří jednak o tzv. *vnitřní* motivaci založené na předpokladu, že studenti jsou více motivováni k určité aktivitě, když je baví, jednak o tzv. *vnější* motivaci založené na předpokladu, že studenti vykonávají úkoly, aby získali nějakou formu „ocenění“ (například známky). Podle studií, na něž se autoři odkazují, poskytování „odměn“ snižuje vnitřní motivaci studentů. Proto existuje velmi silný předpoklad, že testování snižuje vnitřní motivaci, protože se jedná o hodnocení schopností studentů, se kterým jsou například často spojeny „tresty“ v podobě opakování ročníku, pokud student nedosáhne stanoveného skóre. Důležité je, že autoři na problematiku motivace pohlíží v širším kontextu a netvrdí, že testování představuje jediný vliv na motivaci studentů. Nezastupitelný vliv na motivaci studentů má také například přístup učitelů ke studentům. Není možné jednoznačně konstatovat, že testování snižuje vnitřní motivaci, ale je možné říci, že s větší pravděpodobností ji snižuje, než by ji zvyšovalo.

Šestá kapitola je věnována tomu, jakým způsobem testování ovlivnilo žáky se speciál-

ními vzdělávacími potřebami. Mnohé školy v narůstající míře zařazují pro účely testování z hlediska výkonu slabší žáky mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Činí tak ze stejného důvodu, jako když jiné školy nechají některé žáky na testování doma. Cílem je, aby se nesnížil celkový výsledek školy, na základě něhož je škola hodnocena. Kladně hodnotím poukázání autorů na skutečnost, že otázkou zůstává, nakolik jsou výsledky alternativních testů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami srovnatelné s běžnými testy (s. 126).

Dále je třeba brát v úvahu, že testem není možné hodnotit studenty, jejichž speciální vzdělávací potřeba souvisí například s nedostatečnou schopností psát. Pro ně písemný test nepředstavuje odpovídající nástroj hodnocení. Za znevýhodněnou skupinu jsou považováni také příslušníci menšin. Autoři upozorňují na zjištění, že pro ně kvůli slabšímu jazykovému schopnostem (a rovněž kulturním odlišnostem) je překážkou porozumění instrukcím a zadáním úloh obsažených v testech. Nesprávné porozumění zadání nebo delší čas potřebný na jeho přečtení způsobuje nižší výsledky dosahované za jinak stejných okolností příslušníky minorit. Problém menšin se jeví ještě výraznější, když se vezme v úvahu, že na výsledcích testů například závisí šance žáka dostat se na vysokou školu nebo získat stipendium. Bohužel u žáků, kteří patří k minoritním skupinám, hraje roli původ z rodin s nižším socioekonomickým postavením, které samo o sobě často souvisí s nižším skóre v testu. Lze očekávat, že v kontextu České republiky se výše zmíněné otázky budou týkat žáků pocházejících z romské populace.

Dále má testování podle Jones et al. dopady na pracovní spokojenost učitelů. Učitelé jsou na mnoha školách tlačeni k tomu, aby výuku podřídili přípravě na testy na úkor běžné výuky a témat, na něž testy nejsou zaměřeny. Celkově lze hovořit o narůstající nespokojenosti učitelů s jejich prací. Důraz na testování a s ním spojený tlak mnozí vnímají jako projev nedůvěry ve svou schopnost