

Celostátní testování žáků v českých denících v letech 1990–2011¹

Arnošt Veselý, Veronika Pavlovská, Martin Voráč

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd

Abstrakt: Ve stati předkládáme výsledky obsahové analýzy článků o celostátním testování žáků 5. či 9. tříd v ČR v českých denících (Mladé frontě Dnes, Lidových novinách a Právu) za období od 1. ledna 1990 do 31. prosince 2011. Celkový počet článků ve zkoumaném souboru byl 121. Obsahová analýza proběhla dle předem vytvořené kódovací knihy. Analýza ukázala, že celkové vyznění článků je v 40,5% pozitivní, v 36,4% negativní, v 8,3% ambivalentní a v 14,9% neutrální. Počet článků, jejichž celkové vyznění bylo negativní, ovšem v posledních letech výrazně vzrostl (v letech 2004–2008 to bylo 25,6%, zatímco v letech 2010–2011 to již bylo 42%). Zvýšil se i podíl článků zmiňujících rizika testování (v letech 2004–2008 to bylo 20,5% z celkového počtu článků, zatímco v letech 2010–2011 to již bylo 48,1%). Analýza také prokázala, že jen 18% článků nějak propojuje zavedení celostátního testování s nějakým cílem, kterého má být prostřednictvím testování dosaženo. Jen v 19% z celkového počtu článků byly zmíněny nějaké zahraniční zkušenosti s testováním. Mediální obraz celostátního testování lze celkově označit jako rozporuplný, „technicky“ orientovaný a bez dostatečné diskuse širšího kontextu testování.

Klíčová slova: celostátní testování, mediální obraz, obsahová analýza, vzdělávací politika

National standardized testing in Czech daily newspapers 1990–2011

Abstract: The article deals with content analysis of articles on national testing of 5th and 9th class pupils in the Czech Republic, published in three major daily newspapers (Mladá fronta Dnes, Lidové noviny, Právo) in the period between January 1st 1990 and December 31st 2011. The total number of researched articles is 121. The content analysis was conducted by a codebook, prepared in advance by authors. The analysis showed that the tone of the articles is in 40,5% of cases positive, in 36,4% negative, in 8,3% ambivalent and in 14,9% neutral. However, the number of articles whose tone is negative increased noticeably in the period 2010–2011 (in 2004–2008 it was 25,6% of cases, while in 2010–2011 it was 42%). The number of articles mentioning the risks of national testing also increased in the course of the time (in 2004–2008 it was 20,5% of total number of articles, while in 2010–2011 48,1%). The analysis also revealed that only 18% of articles link the launch of the national testing with a more general aim, which should be achieved through testing. Only 19% of the total number of articles mentions at least some foreign experience with testing. Generally, the media image of national testing is rather contradictory, technically-oriented and with insufficient discussion of a broader context of testing.

Keywords: national testing, media image, content analysis, educational policy

¹ Článek vznikl v rámci specifického výzkumu FSV UK „Analýza trendů sociálního vývoje a veřejných a sociálních politik v ČR v globálním kontextu“ (číslo projektu 265 503).

Celostátní testování žáků se stalo v posledních desetiletích jedním z nejrychleji se rozšiřujících, ale zároveň nejkontroverznějších nástrojů vzdělávací politiky. Jak uvádí u nás často citovaná publikace *Celostátní testování žáků v Evropě* (Eurydice, 2010), ve školním roce 2008/09 se celostátní testy v povinném vzdělávání nepoužívaly pouze v České republice, Řecku, Walesu, Lichtenštejnsku a německy mluvící části Belgie. I tato skutečnost se stala jedním z argumentů pro jeho zavedení v České republice. V prosinci roku 2011 proběhlo pilotní ověření celostátního testování, přičemž podle posledního vyjádření vedení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy by povinné celoplošné testování mělo být naostro spuštěno v roce 2014.²

Tento záměr přinesl bouřlivou diskusi o možnostech a mezích takového opatření a o jeho možných negativních důsledcích. Názory oscilují od velkých očekávání (např. že testování podstatně zvýší kvalitu vzdělávání) až po jednoznačné odmítání jakékoli formy testování.³ Znalost názorů těch, kterých se testování dotýká, je pro jeho zavádění velmi důležité. Nepřekvapuje tedy, že celostátní testování se stalo tématem několika empirických šetření. Byly zkoumány jak názory ředitelů škol (Hučín, 2010; ÚIV, 2010), tak názory rodičů a občanů obecně (Chvál et al., 2009; Walterová et al., 2010). Jedním ze zjištění těchto výzkumů bylo mimo jiné i to, že „veřejnost vnímá testování žáků na konci základní i střední školy především skrze mediální zkratky daných témat“ (Walterová et al., 2010, s. 192). Pokud tedy chceme lépe pochopit postoje veřejnosti i ředitelů, potřebujeme znát také to, jak se dané téma prezentuje v masových médiích. Taková analýza ovšem doposud nebyla provedena, a je tedy cílem tohoto článku. Přesněji řečeno, cílem této stati je popsat vybrané charakteristiky mediální prezentace tématu celostátního testování ve třech hlavních denících v ČR (MF DNES, Lidové noviny, Právo), popsat jejich vývoj v čase a pokusit se tento vývoj vysvětlit.

V článku postupujeme následujícím způsobem. Nejprve velmi stručně shrneme vývoj zavádění celostátního testování v ČR a názory veřejnosti a ředitelů na ně. Dále formulujeme základní výzkumné otázky a hypotézy našeho výzkumu a popisujeme metodologii provedeného výzkumu. Následuje obsahová analýza tří hlavních českých deníků od roku 1990 až do současnosti. V závěru pak diskutujeme hlavní zjištění a možné implikace jak pro další výzkum, tak pro vzdělávací politiku.

² Pod pojmem „celostátní testování“ se rozumí „zadávání standardizovaných testů a ústředně stanovených zkoušek na celostátní úrovni“ (Eurydice, 2010, s. 7). Celostátní testování spadá do působnosti státního či jiného nejvyššího orgánu školské správy. Celostátní testování může mít mnoho podob co do cílů, rozsahu i využití. Může být například realizováno jako povinné pro všechny školy a žáky (tzv. plošné testování), nebo může být realizováno „pouze“ ve formě reprezentativních výběrových šetření. V této stati pojmáme celostátní testování široce a zahrnujeme do něj jakoukoli formu standardizovaného testování, organizovanou centrální státní institucí (tj. v případě ČR zejména CERMAT a Českou školní inspekci).

³ Cílem tohoto článku není být jen shrnutím literatury o přínosech a rizicích celostátního testování. Čtenáře odkazuje na bohatou literaturu dnes dostupnou již v češtině (např. Chvál, 2006; Straková & Simonová, 2005; Skedsmo, 2010).

2 Celostátní testování v ČR a názory na něj

Pro pochopení vývoje mediálního obrazu je nezbytné alespoň stručně pochopit kontext, ve kterém se diskuse o celostátním testování vedla. Základní informace jsou uvedeny v tabulce 1.⁴ Téma celostátního testování se v České republice diskutuje přinejmenším od roku 1994, kdy byl zveřejněn strategický dokument MŠMT *Kvalita a odpovědnost*, kde se, mimo jiné, píše:

[Ministerstvo] zajistí provádění národních průzkumů zaměřených na zjištění výsledků vzdělávání a analýzu jejich souvislostí s požadavky státu, s metodikou a cíli výuky, profesionalitou učitelů, pojetím a kvalitou učebnice, očekáváním veřejnosti a dalšími faktory... Získaná zjištění využije pro tvorbu vzdělávací politiky, kurikulární reformu i pro řízení školství. ... Nejprve se ověří kvalita vzdělávacího programu a předpoklady školy k jeho úspěšné realizaci, průběžně hodnotí kvalitu vzdělávání Česká školní inspekce a nakonec (především na závěr vzdělávacího programu) se hodnotí výsledky vzdělávání, což umožní srovnání v rámci školy, mezi školami navzájem i v národním či regionálním měřítku. Výsledky všech uvedených zjištění budou zveřejňovány, a rodiče i ostatní partneři tak budou moci vykonávat na školu účinný tlak a přímo ovlivňovat její podobu (MŠMT, 1994, s. 14–15, s. 21–22).

Podobně v tehdy velmi vlivné Zprávě o národní politice ve vzdělávání z roku 1996 se praví:

Nedostatky současného systému examinace nabádají k zavedení propracovanějších postupů hodnocení žáků, jako např. celostátně srovnatelných výkonových standardů a testů ... Z hlediska systémového řízení českého školství by byl mimořádně vhodný systém celonárodních testů v uzlových bodech systému, protože by tak MŠMT a celá pedagogická veřejnost získala nástroj k hodnocení kvality (OECD, 1996, s. 133).

Na tyto dokumenty však nebylo v oblasti celostátního testování nikterak navázáno. Důvodů může být několik. Za prvé, agenda vzdělávací politiky byla naplněna jiným souvisejícím tématem – státními maturitami. Za druhé, přibližně od konce 90. let 20. století došlo k nárůstu počtu mezinárodních šetření, která sice mají jinou povahu než národní testy, ale i tak plní jistou srovnávací roli a poskytují informace o výsledcích žáků. Když vezmeme v úvahu fakt, že finanční i lidské zdroje mají vždy své limity (stejně jako je omezen prostor politické agendy, tj. toho, čemu se věnuje pozornost), mohlo být téma národního celostátního testování do jisté míry „vytěsněno“ právě těmito mezinárodními výzkumy. Faktorem mohlo být i to, že žáci dosahovali v tehdejších mezinárodních srovnáních spíše nadprůměrných výsledků a jednoznačně převažoval pocit, že základní a střední školství poskytuje kvalitní vzdělání a žádných nových opatření není třeba. Za třetí, v druhé polovině 90. let začaly získávat významnější roli i soukromé společnosti (zejména pak SCIO a Kalibro), které do jisté míry začaly suplovat chybějící zjišťování výsledků ze strany státu.

Téma systematického hodnocení dosažených výsledků se znovu objevuje i v tzv. Bílé knize (MŠMT, 2001, s. 39) a Dlouhodobém záměru z roku 2002 (MŠMT,

⁴ Jsme si vědomi, že přehled není vyčerpávající a že by mohl být doplněn o celou řadu dalších událostí a jevů. Zde jsme zaznamenali jen ty, které se zdají být pro pochopení vývoje bezprostředně nejdůležitější.

102 2002, s. 29). Jde ovšem spíše o obecné teze a státem organizované testování zde není nikterak explicitně zmíněno. Státem organizované ověřování vzdělávacích výsledků žáků 5. a 9. ročníku ZŠ je tak explicitně zmíněno a rozvedeno až v *Rámcovém projektu monitorování a hodnocení vzdělávání z roku 2003*. Zde se mimo jiné píše:

Smyslem ověřování vzdělávacích výsledků je nejen objektivnější výběr vzdělávací dráhy po ukončení povinné školní docházky, ale i standardizovaná (a systémová) identifikace vzdělávací situace každého žáka, a tím i jeho individuálních vzdělávacích možností, potřeb a optimálních cílů. ... Ověřování výsledků vzdělávání (testování) bude postupně propojeno s reformou přijímání ke studiu ve středních školách, výsledky dosažené v hodnocení žáků na základní škole budou brány jako součást přijímacího řízení zejména do maturitních oborů středních škol (viz následující odstavec). V dalším vývoji bude hodnocení žáků využívat i širšího základu (např. portfolia prací) než je jen testování (MŠMT, 2003, s. 5–6).

Je tedy patrné, že v tomto dokumentu bylo testování spojeno především s výběrem vhodné vzdělávací dráhy žáka. Podobným způsobem je hodnocení výsledků vymezeno také v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky z roku 2005, kde se hovoří o postupném zavádění plošně, pro celý příslušný ročník jednotné národní zkoušky. Je zde také stanoven orientační postup dalších prací spočívající na počátku v dobrovolné účasti škol (MŠMT, 2005, s. 33, 35, 36).

Přelomovou událostí se stal systémový projekt Kvalita I., který byl, v rámci operačního programu Rozvoj lidských zdrojů, realizován v letech 2005–2008. V rámci tohoto projektu realizovalo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV) v letech 2005–2008 cyklus 4 pilotních šetření v 9. ročnicích ZŠ (a odpovídajících ročnicích víceletých gymnázií v rámci aktivity Národní hodnotící zkouška). Ačkoli původní záměr zavést tuto zkoušku plošně byl změněn na dobrovolnou účast škol v projektu, zapojení škol bylo poměrně vysoké. Kromě toho v letech 2005–2007 CZVV realizoval ještě pilotní testování žáků v 5. třídách.

Po skončení projektu Kvalita I. celostátní testování na čas v podstatě vymizelo z centra agendy vzdělávací politiky. V Dlouhodobém záměru z roku 2007 se sice téma zajišťování kvality prostřednictvím systému monitorování a hodnocení objevuje, ovšem bez jakékoli zmínky o hodnocení žáků v uzlových bodech vzdělávací dráhy (MŠMT, 2007, s. 32). Do agendy vzdělávací politiky se celostátní testování dostává opět až s nástupem ministra Josefa Dobeše v roce 2010 a hned se stává jedním z centrálních témat nového ministra. Cíle a konkrétní podoba testování zůstávají ale nejasné, protože vedení MŠMT místo uceleného vyjádření podávalo jen útržkovitá vyjádření, která často nebyla konzistentní. V mediálních vyjádřeních ministra a jeho náměstka tak najdeme jak zmínku o tom, že by testování mělo sloužit mimo jiné i k diferencovanému financování škol na základě dosažených výsledků, tak k sestavení žebříčků škol. V jiných vyjádřeních, zpravidla déle od data svého zvolení ministrem, byly ovšem tyto záměry popřeny. V každém případě potřebnost externího hodnocení byla zdůvodňována zejména zhoršujícími se výsledky v mezinárodních šetřeních, zejména pak ve výzkumu PISA 2009, jehož výsledky byly zveřejněny v roce 2010 (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010).

Prvním dokumentem, o který se tak dá opřít, je až Dlouhodobý záměr z roku 2011, kde zavedení standardizovaného hodnocení žáků a škol na úrovni 5. a 9. ročníků

ZŠ je jedním z centrálních bodů. Hlavními deklarovanými cíli jsou využití výsledků pro vlastní hodnocení školy, orientaci žáka ve vlastních znalostech, dovednostech a předpokladech pro postup do středního vzdělávání a přijímací řízení na střední školy. Zjišťování výsledků se má zavádět postupně: v r. 2011 pilotní ověřování na vzorku 50–100 základních škol, v r. 2012 generální zkouška, úplné zavedení od roku 2013. Výsledky testování mají být v prvních letech poskytovány pouze žákům a školám. Po zavedení celého systému (spolu s doprovodnými informacemi např. o socioekonomickém zázemí žáků, úrovni vybavení školy apod.) pak mají být propojeny s hodnocením ČŠI s cílem analyzovat práci škol s horšími výsledky (MŠMT, 2011).

Tabulka 1 Hlavní události týkající se celostátního testování v ČR

| Rok | Testování | Strategické dokumenty | Instituce | Události ve vzdělávání | Vedení MŠMT |
|-----|-----------|---|-----------------------------|---|---|
| 90 | | | | | Od 29. 6. ministrem P. Vopěnka |
| 91 | | | | | |
| 92 | | | | | Od 3. 7. ministrem P. Piřha |
| 93 | | | | | |
| 94 | | Kvalita a odpovědnost – první zmínka o testování | | | Od 2. 5. 1994 do 2. 6. 1997 ministrem I. Pilip |
| 95 | | | | TIMSS 1995 RLS První testy projektu KALIBRO | |
| 96 | | Zpráva o národní politice ve vzdělávání OECD | Založení SCIO | | |
| 97 | | | | | Od 3. 6. ministrem J. Gruša |
| 98 | | | | | Od 3. 1. do 17. 7. ministrem J. Sokol Od 22. 7. ministrem E. Zeman |
| 99 | | | Založení CERMAT v rámci ÚIV | TIMSS 1999 | |
| 00 | | | | PISA 2000 | |
| 01 | | Bílá kniha – nastavení evaluačního systému pouze obecně | | PIRLS 2001 | |

104 Tabulka 1 (pokračování)

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 02 | Dlouhodobý záměr – nastavení evaluačního systému pouze obecně | | | Od 15. 7. ministryní P. Buzková |
| 03 | Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání – první konkrétní rozvedení ověřování vzdělávacích výsledků žáků 5. a 9. ročníku ZŠ | | PISA 2003 | |
| 04 | - PT, 9. ročník (KV) | | - Nový školský zákon - Schválení RVP pro předškolní a základní vzdělávání | |
| 05 | - PT, 9. ročník (KV, LI, PA) - PT, 5. ročník (KV) | Dlouhodobý záměr – orientační postup zavádění celostátního testování | | - Začátek projektu Kvalita I. - Školy začínají připravovat své ŠVP |
| 06 | - PT, 9. ročník (celá ČR) - PT, 5. ročník (KV, LI, VY) | | CZVV organizační složkou státu | PISA 2006 4. 9. 2006 – 8. 1. 2007 ministryní M. Kopicová |
| 07 | - PT, 9. ročník (celá ČR) - PT, 5. ročník (celá ČR) | Dlouhodobý záměr – zavádění evaluačního systému pouze obecně | | TIMSS 2007 Od 9. 1. ministryní D. Kuchtová; od 4. 12. ministrem O. Liška |
| 08 | - PT, 9. ročník (celá ČR) | | | - Ukončení projektu Kvalita I. |
| 09 | | | CERMAT příspěvkovou organizací | PISA 2009 Od 8. 5. ministryní M. Kopicová |
| 10 | | | | Od 13. 7. ministrem J. Dobeš |
| 11 | - pilotní testování | Dlouhodobý záměr | | TIMSS 2011 |

Vysvětlivky: PT = Pilotní testování; KV – Karlovarský kraj; PA – Pardubický kraj; LI – Liberecký kraj; VY – Kraj Vysočina

Ačkoli celostátní testování je tedy součástí agendy přinejmenším od roku 1994, výzkumy postojů klíčových aktérů k němu proběhly teprve nedávno a zaměřily se především na jeden typ celostátního testování – plošné testování žáků. Chvál et al. (2009) v roce 2008 realizovali reprezentativní výzkum názorů veřejnosti na různé aspekty školního vzdělávání, jehož součástí byly i otázky na testování žáků na konci povinné školní docházky. Ústav pro informace ve vzdělávání pak v roce 2010 v rámci rychlých šetření oslovil školy (odpovídali tedy zejména ředitelé) a dotazoval se na některé výroky týkající se centrálně zadávaných testů (Hučín, 2010; ÚIV, 2010).

Tyto výzkumy ukázaly, že ředitelé, rodiče i široká veřejnost jsou v názoru na užitečnost celostátního plošného testování značně rozpolcení. Chvál et al. (2009, s. 88) zjistili, že otázka testování všech žáků na konci základní školy dělí českou veřejnost na dvě v zásadě stejně velké poloviny: 45% respondentů se vyjádřilo pro testování (určitě ano nebo spíše ano), 42% bylo proti (určitě ne nebo spíše ne) a 13% se neumělo rozhodnout.⁵ Zajímavé přitom je, že nebyly zaznamenány rozdíly v názorech mezi rodiči a ostatní veřejností a nebyl prokázán ani rozdíl z hlediska základních demografických charakteristik (pohlaví, věk, vzdělání, region).

Pokud jde o šetření ředitelů realizovaných ÚIV, zde nebyla přímo položena otázka na souhlas se zavedením celostátního testování, ale byl zjišťován názor na několik výroků ohledně centrálně zaváděných testů.⁶ Opět zde pozorujeme značnou nejednoznačnost v odpovědích. Na jedné straně skoro 75% souhlasí s výrokem, že na základě výsledků mohou školy přijímat účinná opatření, jen cca 22% škol ovšem souhlasí s výrokem, že vyšší náročnost testů povede k vyššímu úsilí žáků. Stejně tak 70% škol souhlasí s výrokem, že centrálně zadávané testy příliš posilují orientaci na znalosti namísto rozvoje klíčových kompetencí a jen 22% škol souhlasí s výrokem, že při financování škol státem by se mělo přihlížet i k dlouhodobým výsledkům centrálně zadávaných testů. Celkově platí, že k centrálnímu testování jsou o něco vstřícnější školy, které se samy považují za nadprůměrné a které mají zkušenosti s využíváním didaktických testů. Tyto rozdíly ovšem nejsou nijak výrazné. Postoje nejsou záležitostí určité skupiny škol, ale mohou do značné míry vycházet z postojů a názorů vedení konkrétní školy (Hučín, 2010, s. 22).

Pokud shrneme výše uvedené poznatky, můžeme říci, že veřejnost i školy nevnímají testování jednoznačně: na jednu stranu jej sice úplně neodmítají, na druhé straně jsou však značně kritičtí vůči některým způsobům jeho využití. Zároveň se

⁵ Otázka byla položena v tomto znění: „Měl by stát testovat znalosti a dovednosti všech žáků na konci základní školy?“ Nabíduta byla pětistupňová škála nabízející míru souhlasu s tímto výrokem.

⁶ Otázky byly formulovány takto: U každého z následujících výroků o zjišťování výsledků pomocí centrálně zadávaných testů uveďte, nakolik s ním souhlasíte: (a) Pravidelné zjišťování výsledků pomocí centrálně zadávaných didaktických testů motivuje školy k co nejlepší práci. (b) Na základě výsledků centrálně zadávaných testů mohou školy přijímat účinná opatření ke zlepšení výuky. (c) Souhrnné výsledky každé školy v centrálně zadávaných testech by měly být veřejně přístupné. (d) Při financování škol státem by se mělo přihlížet i k dlouhodobým výsledkům centrálně zadávaných testů. (e) Centrálně zadávané testy příliš posilují orientaci na znalosti namísto rozvoje klíčových kompetencí. (f) Vyšší náročnost centrálně zadávaných testů povede k vyššímu úsilí žáků. Nabídutá škála byla následující: určitě souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – určité nesouhlasím – neumím posoudit

- 106** zdá, že postoje k testování nemají nějaké hlubší strukturální příčiny a nelze je vysvětlit ani sociodemografickými charakteristikami, ani typem či vlastnostmi školy. To jen dále podporuje hypotézu, že postoje k testování jsou dány do značné míry sděleními v masových médiích.⁷

3 Metodologie a zdroje dat

Soubor článků použitých k obsahové analýze byl vybrán z článků publikovaných ve třech českých denících: Mladé frontě Dnes, Lidových novinách a Právu za období od 1. ledna 1990 do 31. prosince 2011. Články jsme vyhledávali prostřednictvím elektronické databáze Newton Media Search. Hlavním kritériem pro zařazení do analyzovaného souboru byla přítomnost zmínky o celostátním testování žáků 5. či 9. tříd v ČR v rámci daného článku. Jako pomůcka pro vyhledávání takových článků v elektronické databázi nám sloužila následující klíčová slova: „testování žáků“, „plošné testování“, „centrální testování“, „zjišťování výsledků žáků“, „zjišťování výsledků vzdělávání“, „hodnocení výsledků žáků“ nebo „hodnocení výsledků vzdělávání“. Námi vybrané články ve výsledku nezahrnují jen téma plošného testování na území celé České republiky, které se stalo jednou z priorit ministra školství Josefa Dobeše, ale týkají se i předchozího projektu Kvalita I, který testování zaváděl pouze v některých krajích. Vybrané články pojednávají o tématu testování v různé míře, a to na škále od takových článků, které se věnují výhradně tématu testování, až po ty, které zmiňují toto téma jen zcela okrajově (např. v jedné nebo dvou větách). Celkový počet článků ve zkoumaném souboru je 121.

V rámci obsahové analýzy článků jsme si položili tyto základní výzkumné otázky: Jaké jsou základní formální i obsahové charakteristiky článků zmiňujících celostátní testování (např. v jakých letech vycházely, kdo jsou jejich autoři, jaká využití či rizika testování jsou zmíněna atd.)? Jaké je vyznění článků zmiňujících celostátní testování? Jak se jednotlivé charakteristiky a vyznění článků zmiňujících celostátní testování vyvíjely v čase?

Vzhledem k tomu, že doposud se nikdo tématem v tomto ohledu nezabýval, a nemohli jsme se tedy opřít o předchozí výzkum (a tedy například již existující kódovací knihy), byl náš postup založen na metodě induktivní obsahové analýzy (Elo & Kyngas, 2008). Jednotlivé položky⁸ kódovací knihy i varianty možných odpovědí jsme vytvořili na základě předběžného studia článků tak, aby adekvátně reagovaly na jejich obsah a reálné informace v nich obsažené. Současně jsme mezi všemi

⁷ Je ovšem potřeba zmínit i limity tohoto způsobu dotazování. Předně, bez uvedení cílů a využití testování, se na otázku, zda jsem pro, či proti testování, špatně odpovídá. Z položených otázek nemusí být vždy jednoznačné, k jakému typu se respondenti vyjadřují. Bylo by také zajímavé provést analýzu toho, zda postoj k celostátnímu testování souvisí s tím, jaké informační zdroje respondenti využívají (např. jaké deníky čtou). Takovou informaci ovšem dostupné datové soubory neobsahují.

⁸ Jednalo se o deset základních položek (např. celkové vyznění článku, přítomnost zmínky o možném využití testování apod.), z nichž některé byly dále rozvedeny do dalších dílčích položek. Podrobněji se těmito položkami zabýváme níže.

možnými proměnnými volili ty, které odpovídaly cílům výzkumu a vedly k odpovědím na výzkumné otázky.⁹ Dle takto připravené kódovací knihy jsme pak všechny články systematicky a detailně kódovali a zjištěné údaje jsme zanesli do datového souboru určeného pro analýzu ve statistickém programu SPSS. Kódování prováděli členové autorského týmu Veronika Pavlovská a Martin Voráč. Nejprve kódovala všechny články Veronika Pavlovská. Poté autoři provedli na základě dosavadních zkušeností některé úpravy kódovací knihy (např. změnu kritérií pro vyhodnocení celkového vyznění článku). Na jejím základě poté Martin Voráč kódoval celý soubor podruhé a pozměnil předchozí kódování¹⁰. Kódovací kniha i výsledný datový soubor je dostupný na vyžádání u autorů.

Pro obsahovou analýzu článků jsme zvolili následující hlavní položky:¹¹ datum publikace článku; periodikum, v němž článek vyšel; autor článku, autor článku – kategorie; typ článku; vyznění názvu článku; celkové vyznění článku; zmínky o možném využití testování v rámci článku; zmínka o propojení testování s nějakým konkrétním cílem (ve vzdělávací politice) v rámci článku; zmínky o možných rizicích testování v rámci článku; zmínka o zahraničních zkušenostech s testováním v rámci článku; konkrétní zahraniční země, která je zmiňována.

Některé z výše uvedených položek kódovací knihy zde blíže specifikujeme. V případě položky „autor článku“ jsme vždy kódovali přímého autora článku (novináře, experta apod.), jedinou výjimkou jsou rozhovory, kde jsme jako autora článku kódovali osobu odpovídající na otázky novináře.

V položce „autor článku – kategorie“ kódujeme příslušnost autora článku k určité obecné skupině autorů, jakými jsou novinář/komentátor, zástupce MŠMT, expert nebo kategorie „jiný“. Ke skupině novinářů/komentátorů jsme přiřazovali členy redakcí novin (včetně těch, kteří se podepisovali pouze zkratkou) nebo články pocházející z ČTK. Ke kategorii zástupce MŠMT jsme řadili autory, kteří vystupovali v době publikování článku jako reprezentanti (resp. zaměstnanci) ministerstva nebo k němu přidružených institucí jako CERMAT nebo ÚIV. Kategorii expertů tvoří nejširší skupina autorů. Pokusili jsme se do ní zařadit ty autory, u nichž předpokládáme dlouhodobý odborný zájem o vzdělávací politiku nebo dlouhodobou zainteresovanost v tématu. Konkrétně do této skupiny patří představitelé akademické sféry (např. pedagogická fakulta), zástupci profesních periodik (např. Učitelských novin), neziskového sektoru (např. občanského sdružení EDUin), zástupci společností Kalibro nebo Scio, ředitelé

⁹ Konkrétní položky do kódovací knihy jsme pak volili především dle námi předpokládané vypovídací hodnoty zjištěných informací ve vztahu k cíli výzkumu popsat charakter mediální prezentace celostátního testování (podrobně jsme kódovali např. v článcích zmíněná využití a rizika testování, která podle našeho názoru výrazně spoluvytváří mediální obraz celostátního testování; v jiném případě jsme zase např. podrobněji identifikovali, do jaké skupiny autorů patří autor článku, což je podle nás rovněž relevantní faktor pro charakter mediální prezentace testování). V následné analýze jsme se pak ale zabývali již jen vybranými položkami a vztahy mezi nimi, abychom nad míru nepřekračovali doporučený rozsah článku.

¹⁰ Nejednalo se tedy o dvojí nezávislé kódování, při němž by např. bylo možné ověřovat reliabilitu kódování, ale o cílenou revizi a kontrolu prvního kódování.

¹¹ V této části článku podrobněji popisujeme jen některé klíčové, nebo naopak méně zřejmé položky kódovací knihy a metodu jejich kódování, kompletní kódovací knihu pak můžeme poskytnout zájemcům na požádání.

108 škol a učitelé. Poslední skupinu autorů označených jako „jiný“ tvoří jinam nezařazení autoři jako např. zástupce krajského úřadu nebo student.¹²

Položka „typ článku“ kóduje, jaký formální charakter mají jednotlivé články. Mezi možnostmi jsme zařadili: zaprvé, informativní článek faktografického charakteru přinášející bližší informace o testování (např. události spojené s přípravou a zaváděním testování, využití a rizika testování, popis podoby testů, citace různých pohledů na problematiku testování apod.); zadruhé, názorový komentář vyjadřující stanovisko autora na problematiku testování; zatřetí, rozhovor; začtvrté, jiný typ článku.

Položku „vznětí názvu článku“ jsme kódovali následujícím způsobem. Název článku se buď vztahoval k tématu celostátního testování, nebo s ním nijak nesouvisel. Jestliže se název článku k tomuto tématu vztahoval, hodnotili jsme, zda je jeho vznětí ve vztahu k celostátnímu testování pozitivní, negativní, ambivalentní nebo neutrální.

K vyhodnocení položky „celkové vznětí článku“ jsme přistoupili následujícím způsobem. Článek jsme hodnotili jako pozitivní, jestliže byl počet slov článku popisujících pozitivní přínosy testování vyšší než počet slov věnujících se jeho rizikům a negativním vlivům. Článek jsme hodnotili jako negativní, jestliže byl počet slov článku popisujících rizika a negativní vlivy testování vyšší než počet slov věnujících se jeho pozitivním přínosům. Článek jsme hodnotili jako ambivalentní, jestliže byl počet slov článku popisujících pozitivní přínosy testování a počet slov věnujících se jeho rizikům a negativním vlivům přibližně vyrovnaný. Článek jsme hodnotili jako neutrální, jestliže se nevěnoval ani popisu pozitivních přínosů, ani popisu rizik a negativních vlivů testování.

Zmínky o možných využitích a možných rizicích testování v rámci článku jsme identifikovali prostřednictvím sady položek. Každá z nich se ptá, zda je v článku zmíněn určitý konkrétní typ využití nebo rizika testování. Tyto položky jsme sestavili na základě předchozího studia článků tak, aby postihovaly celou škálu v článcích zmíněných možných využití a rizik testování. Jejich slovní formulace reflektují způsob, jakým jsou prezentovány v námi zkoumaných tištěných médiích. K jednotlivým typům využití nebo rizik jsme přiřazovali i ty, které byly v článku formulovány v alternativních slovních formulacích, ale přitom svým charakterem byly velmi podobné a bylo možné je spojit do jednoho typu využití nebo rizika.

Mezi možná využití testování jsme zařadili následující položky:

- Jako přijímací zkoušky na osmileté/čtyřleté gymnázium – toto využití jsme propojili i s jinými formulacemi odkazujícími na jakékoliv rozřazování žáků do různých typů škol na základě výsledků v plošných testech.
- Ke kontrole kvality škol ze strany MŠMT či krajských úřadů – využití jako interní neveřejný kontrolní nástroj.
- K poskytnutí zpětné vazby školám, žákům.
- Jako diagnostický nástroj pro lepší specifikaci potřeb jednotlivých žáků.

¹² Konkrétní totožnost autorů a jejich příslušnost k jednotlivým skupinám jsme určili na základě vlastních znalostí a dále na základě konzultace s paní Radkou Kvačkovou, dlouholetou novinářkou Lidových novin věnující se tématům ve vzdělávání. Některá neznámá jména autorů jsme zařadili do skupin také dle typu jejich článku (většinou se jednalo o méně známé novináře např. z regionů).

- Jako hodnotící nástroj pro žáky, rodiče a zřizovatele škol, jak si ve srovnání stojí školy i žáci – v člancích nejčastěji prezentováno jako využití testování k tvorbě žebříčků jednotlivých škol nebo žáků nebo příp. jako pomůcka pro rodiče při výběru školy.
- Jako podklad pro optimalizaci a financování škol – využití jako podklad k financování na základě výsledků testování apod.

U dvou posledně jmenovaných využití jsme dále zjišťovali, jak jsou v rámci článku hodnocena (zda pozitivně, negativně, ambivalentně, neutrálně nebo zda hodnocení není nijak zmíněno).

Mezi možná rizika testování jsme zařadili následující položky:

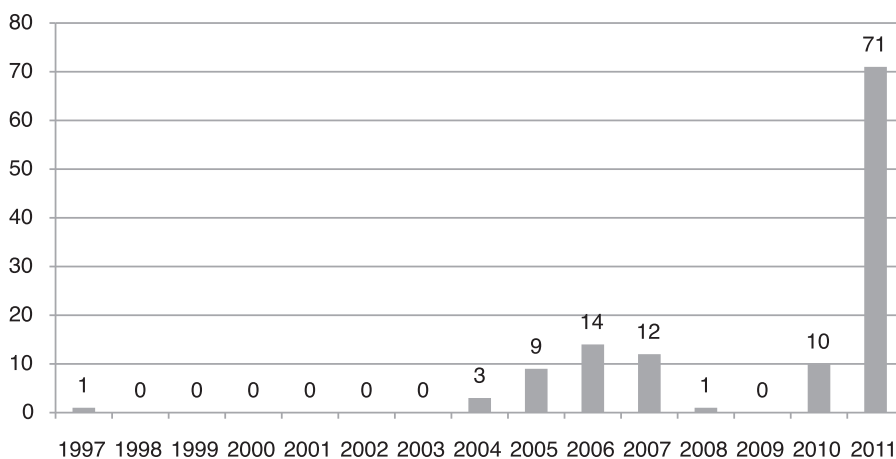
- Orientace škol pouze na kvalitní žáky.
- Testování ve skutečnosti neumožňuje objektivní srovnání kvality žáků a škol – alternativně: zkreslení, neboť školy a žáci mají rozdílné výchozí podmínky; testování neměří přidanou hodnotu, která je přesnějším indikátorem kvality.
- Testování samo o sobě nepovede ke zvýšení motivace žáků a ke zlepšení jejich vzdělávacích výsledků.
- Testování povede k orientaci výuky žáků na úspěch v testech.
- Testování je schopno postihnout jen dílčí obraz o kvalitě škol, žáků a vzdělávání – alternativně: testování ověřuje jen určitý typ znalostí a schopností.
- Testování není kompatibilní s probíhající kurikulární reformou.
- Testování standardizuje vzdělávání – alternativně: znevýhodňování alternativních proudů vzdělávání apod.
- Neodpovědné používání testování jako mocného nástroje vlivu na školy – projevuje se a v člancích zmiňováno např. jako nejasnost a vágnost cílů testování nebo jako riziko zneužití výsledků testování apod.
- Testování odsouvá do pozadí jinou agendu, které by MŠMT mělo věnovat výrazně více pozornosti – alternativně: ke zvýšení kvality vzdělávání je třeba zaměřit se na jiné priority.

Další rozvedení některých typů využití nebo rizik testování je uvedeno v kódovací knize. Při zpracování a analýze dat jsme využívali statistický software SPSS 19.0, využity byly především četnostní a kontingenční tabulky.

4 Mediální prezentace celostátního testování v hlavních českých denících

4.1 Celostátní testování v českých denících – základní zjištění

V námi sledovaném období od roku 1990 do konce roku 2011 vyšlo ve třech nejčtenějších nebulvárních českých denících celkem 121 článků, které alespoň jednou zmiňovaly celostátní testování v 5. a 9. třídách. Z celkového počtu článků pochází



Obrázek 1 Počty článků v jednotlivých letech

nejvíce článků z Lidových novin (55 článků, 45,5 %), 43 článků vyšlo v Mladé frontě Dnes (35,5%) a nejméně článků je z deníku Právo (23 článků, 19 %).

První článek o celostátním testování se objevuje již v roce 1997, další pak ale až v roce 2004 a většina článků (59%) byla publikována až v roce 2011. Vývoj počtu článků v jednotlivých letech je zachycen v obrázku 1. Ukazuje se, že v oblasti celostátního testování média reagují a komentují především skutečné dění a události a nová témata příliš do veřejného prostoru nepřinášejí. Mezi roky 2004 a 2008 probíhalo pilotní testování v několika krajích a posléze v celé České republice, vznik Rámcového projektu monitorování a hodnocení vzdělávání v roce 2003, kde se poprvé celostátní testování konkrétně vymezuje, byl ale deníky pominut bez reakce, stejně jako další strategické dokumenty. Spolu se skončením projektu Kvalita I mizí postupně v roce 2008 a 2009 téma celostátního testování jak z veřejného (priority MŠMT se ubíraly jiným směrem), tak z mediálního prostoru. Téma testování se znovu objevuje až s nástupem Josefa Dobeše na pozici ministra školství a obnovením myšlenky zavedení celostátního testování na konci roku 2010, na což opět média reagují (všech 10 článků v roce 2010 vyšlo až v říjnu a prosinci). Jak již bylo zmíněno, největší část článků vyšla v roce 2011, kdy bylo téma testování v 5. a 9. třídách velmi aktuální a veřejně řešenou otázkou vzdělávací politiky. Zároveň 59% článků, které vyšly v roce 2011, bylo publikováno až v posledním čtvrtletí roku 2011, tedy v období, kdy již probíhalo pilotní testování na základních školách a o zavedení celostátního testování nebylo příliš pochyb.

O způsobu, jakým je celostátní testování prezentováno, vypovídá i forma článků. 65% článků o testování má spíše informativní charakter, 29% článků vyjadřuje názory a postoje autora k problematice testování a zbylých 6% článků připadá rozhovorům, ve kterých dotazování testování zmiňují (bez rozlišení, zda zmiňují spíše informace,

nebo názory). To podporuje i naši předchozí úvahu, která vyplynula ze sledování počtu článků v jednotlivých letech a která ukazuje, že v oblasti celostátního testování média spíše reagují na aktuální politické dění a informují o něm, než aby do veřejného prostoru vnášela nová témata a problémy nebo prezentovala své názory. V této souvislosti je zajímavé podívat se, kdo jsou autoři námi sledovaných článků. Jak jsme vymezili v předchozí části, rozlišujeme tři hlavní kategorie autorů – novinář/novinářka, zástupce MŠMT a odborníci na danou problematiku (do kategorie „jiný“ jsme zařadili jen dva články, tudíž ji zde již nebereme v úvahu). Přestože ve většině jsou v autorství samozřejmě novináři (67 %), prostor dostávají i experti (26 %) a nejmenší prostor dostávají představitelé z politického spektra – zástupci MŠMT (7 %).

Z obsahového hlediska jsme v článcích sledovali tyto faktory: celkové vyznění článku,¹³ zmínky o využití testování, cílech, kterých by mělo být testováním dosaženo, zmínky o možných rizicích, která zavedení celostátního testování přináší, a odkazy na zahraniční zkušenosti s testováním. Ukázalo se, že nejčastěji se prezentují a diskutují možná využití testování a jeho výsledků. 62 % článků (75 článků) z celkového počtu zmiňuje alespoň jedno možné využití výsledků testování.¹⁴ O možných rizicích testování už ovšem informuje méně než polovina článků, pouze 48 článků (40%) zmiňuje alespoň jedno riziko. V oblasti rizik je nejvíce uváděna obava, že školy se budou po zavedení testování orientovat pouze na výuku látky, která je testy pokryta (uvádí 24 článků). Dalšími riziky, která se v článcích vyskytují, je poskytnutí pouze dílčího obrazu o školách (13 článků), nemožnost srovnávání výsledků vzhledem k nezachycení například socioekonomického zázemí žáka, případně jiných faktorů, které jsou plošnými testy nezjistitelné (12 článků), a obava z toho, že školy budou usilovat pouze o kvalitní žáky, kteří by jejich výsledky zlepšovali (11 článků).

Co ale chybí ve sledovaných článcích téměř úplně, je diskuse cílů, kterých by mělo být plošným testováním dosaženo – pouze 18% článků (celkem 22 článků) propojuje zavedení testování s konkrétním cílem. Zde se dle našeho názoru odráží podoba politické a částečně i odborné diskuse o celostátním testování, ve kterých jsou cíle obvykle také opomíjeny a pozornost je upřena především k samotnému nástroji a jeho rizikům a možným využitím. Nejčastěji zmiňovaným cílem, kterého by mělo být pomocí celostátního testování dosaženo, je zvýšení kvality vzdělávání (13 článků), následuje sjednocení úrovně škol (5 článků), objektivizace přijímacích zkoušek na gymnázia a střední školy (2 články) a usnadnění přestupu ze školy na školu a zjednodušení přijímacích zkoušek (oboje 1 článek).

Dalším sledovaným aspektem bylo, nakolik se do článků promítají zahraniční zkušenosti. Pouze ve 23 článcích (19% z celkového počtu článků) jsou alespoň nějak zmíněny zahraniční zkušenosti s plošným testováním. Nejčastěji ale autoři článků odkazují na zahraniční zkušenosti obecně, bez jmenování konkrétní země a konkrétních problémů či přínosů, které po zavedení celostátního testování nastaly (9 článků, 39% z článků zmiňujících zahraniční zkušenosti). K nejčastěji zmiňovaným zahraničním

¹³ Celkové vyznění článku považujeme za klíčové zjištění a věnujeme mu následující část.

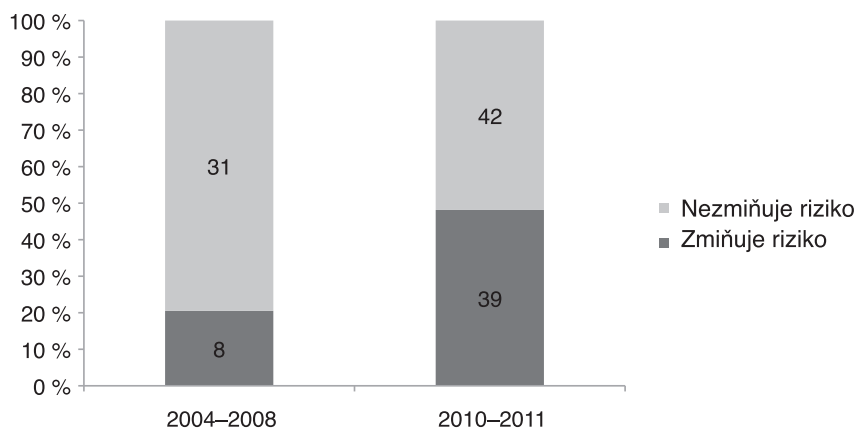
¹⁴ Zjištění související s možným využitím testování podrobněji rozebíráme v jedné z dalších částí článku.

112 zemím pak patří Velká Británie (5 článků) a Spojené státy americké a Slovensko (obě země po 3 člancích).

Tabulka 2 Počty článků v jednotlivých obdobích

| | 2004–2008 | 2010–2011 | celkem |
|-------|-----------|-----------|--------|
| počet | 39 | 81 | 120 |
| % | 32,5% | 67,5% | 100,0% |

Kromě celkového popisu formy a obsahu článků jsme se snažili zjistit, zda a jak se články proměňují v čase. Pro porovnávání časového vývoje jsme se rozhodli sledovat a porovnávat pouze dvě období, ve kterých se články o celostátním testování objevují. Do prvního období spadají roky 2004–2008, tedy období projektu Kvalita I a pilotních testování v různých krajích. Druhým obdobím jsou pak roky 2010–2011, kdy se spolu s ministrem Josefem Dobešem vrátilo téma celostátního testování do politické agendy. Počty článků v jednotlivých obdobích uvádíme v tabulce 2. Budeme se tedy snažit ukázat, zda se prezentace celostátního testování v médiích v jednotlivých obdobích lišila.



Obrázek 2 Články zmiňující rizika testování ve sledovaných obdobích (počet a procentuální zastoupení)

Rozdílům v celkovém vyznění článků a ve zmínkách o možných využitích testování se budeme věnovat v samostatných částech. Na tomto místě bychom rádi ukázali, jak se proměnilo informování o rizicích (viz obrázek 2). Mezi roky 2004 a 2008 informuje o možných rizicích jen 20,5% článků, v letech 2010 a 2011 je to již 48,1% z celkového počtu článků. To může souviset i se skutečností, že v letech 2010–2011 dostávají v médiích větší prostor autoři, které jsme označili jako nezávislé experty. Zatímco mezi roky 2004 a 2008 jsou experti autory 6 článků (15,8% z článků v daném období),

v letech 2010–2011 je to 25 článků (31,6% článků v daném období). Dochází tedy ke značnému posunu, který ovlivňuje celkovou podobu debaty o celostátním testování.

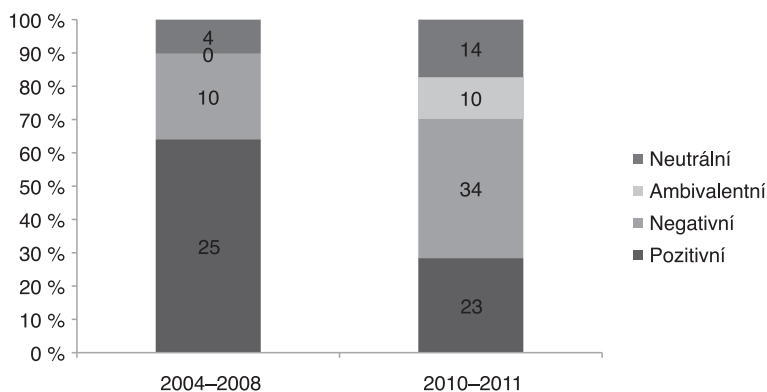
4.2 Vyznění článků o celostátním testování

Klíčovým sledovaným rysem článků bylo jejich celkové vyznění. Sledovali jsme, zda jsou články o testování spíše pozitivní, tj. převažují v nich informace o přínosech testování, nebo negativní, tedy takové, které dávají větší prostor informacím o rizicích a potencionálních negativních dopadech testování. Nebo je většina článků vyrovnaná či nezaujímá k testování žádný hodnotící postoj? Ukázalo se, že takových článků je jen menšina. Pouze 8,3% článků jsme označili jako ambivalentních a dalších cca 15% je neutrálních. Ve většině článků tedy převažuje pozitivní, nebo negativní obraz testování, přičemž obě skupiny jsou přibližně stejně veliké (49 článků má pozitivní vyznění, 44 negativní). Rozložení mezi pozitivním a negativním přístupem k testování je tedy velmi podobné názorům veřejnosti na celostátní testování.

Tabulka 3 Celkové vyznění článků

| | Počet článků | % z celkového počtu článků |
|--------------|--------------|----------------------------|
| pozitivní | 49 | 40,5% |
| negativní | 44 | 36,4% |
| ambivalentní | 10 | 8,3% |
| neutrální | 18 | 14,9% |

Dále jsme se snažili zjistit, zda se celkové vyznění článků liší v námi vymezených obdobích (viz obrázek 3.). Ukázalo se, že prezentace testování v jednotlivých obdobích je odlišná a existuje souvislost mezi celkovým vyzněním článku a obdobím,



Obrázek 3 Celkové vyznění článků v jednotlivých obdobích (počet a procentuální zastoupení)

- 114** ve kterém byl článek napsán. V letech 2004 až 2008 převažují články s pozitivním vyzněním a pozitivním obrazem celostátního testování (64,1 % článků je pozitivních). V letech 2010 a 2011 je tomu naopak a počet článků s pozitivním vyzněním se velmi výrazně snižuje (pouze 28,3 % článků má pozitivní vyznění). Zároveň se až v letech 2010 a 2011 objevují články s ambivalentním vyzněním. Dle našeho názoru se tedy celková podoba debaty v jednotlivých obdobích liší a v letech 2010 a 2011 došlo nejspíš k proměně debaty a jejímu zintenzivnění, čemuž nasvědčuje i celkový počet článků v jednotlivých obdobích.

4.3 Využití testování

Již jsme uvedli, že alespoň nějaké možné využití výsledků testování se uvádí v 62 % článků (75 článků) z celkového počtu všech analyzovaných článků. Mezi články, které alespoň nějaké využití uvádějí, je nejvíce zastoupeno využití jako přijímací zkoušky na gymnázia (resp. jakékoliv jiné rozřazování žáků do různých typů škol), a to v počtu 48 článků. 38 článků uvádí využití testování jako zpětné vazby pro školy nebo pro žáky. Další typy využití už jsou zastoupeny méně: využití testování pro tvorbu veřejných „žebříčků“ (17 článků), využití testování ke kontrole kvality škol ze strany MŠMT nebo krajských úřadů (14 článků), využití výsledků testování jako podkladu pro optimalizaci a financování jednotlivých škol (12 článků). Nejméně zastoupeno je využití testování jako diagnostického nástroje pro lepší specifikaci potřeb jednotlivých žáků (5 článků).

Kromě úhrnného výskytu jednotlivých typů využití testování nás zajímá, zda se v obou srovnávaných obdobích (2004–2008 a 2010–2011) nějak proměnilo rozložení jednotlivých zmínek o využití testování. Tabulka 4 nejprve ukazuje počty článků, které zmiňují alespoň jedno využití testování, v jednotlivých sledovaných obdobích. Je z ní patrné, že v období 2004–2008 počet článků se zmínkou o alespoň jednom využití testování výrazně převyšoval počet těch bez jakékoliv zmínky. Ve druhém sledovaném období se naopak tento počet téměř vyrovnává. Nápadný je podle nás především vysoký počet článků bez jakéhokoliv uvedeného využití v období let 2010 a 2011. To podle nás může vypovídat především o podobě návrhů testování z dílny tehdejšího ministra Josefa Dobeše, kdy se diskuze točila zejména kolem samotného zavedení testování, následné využití tohoto nástroje přitom ale bylo nevyjasněné.

Tabulka 4 Počet článků zmiňujících alespoň jedno využití testování, resp. neuvádějících ani jedno využití testování, v jednotlivých sledovaných obdobích (v závorkách uvedena procenta, kde základem 100% je vždy celkový počet článků publikovaných v uvedeném období)

| | 2004–2008 | 2010–2011 |
|---------------------------------|------------|------------|
| Celkový počet článků | 39 (100%) | 81 (100%) |
| Alespoň jedno využití testování | 31 (79,5%) | 43 (53,1%) |
| Bez uvedení využití testování | 8 (20,5%) | 38 (46,9%) |

Dále můžeme prozkoumat, jaké zastoupení mají v člancích v jednotlivých obdobích zmínky o konkrétních typech využití testování. V tabulce 5 uvádíme počty článků zmiňujících jednotlivé typy využití v daném období a jejich procentuální zastoupení z celkového počtu všech článků v daném období zmiňujících alespoň jedno využití. V období projektu Kvalita I mezi lety 2004 a 2008 v člancích jednoznačně převládalo využití testování v podobě přijímacích zkoušek na gymnázia nebo jako zpětná vazba pro školy a žáky. Ve druhém zkoumaném období v letech 2010 a 2011 se možná využití testování zmiňovaná v člancích o něco více diverzifikovala. Stále sice jasně převládají využití zmíněná již v případě předchozího období, nicméně přibývá i zmínek o využití k tvorbě „žebříčků“ nebo jako podklad k financování škol. To zřejmě opět svědčí o nejasnosti a nekonzistentnosti záměrů ministerstva ve zmiňovaném období.

Tabulka 5 Počty článků zmiňujících jednotlivé typy využití testování v jednotlivých obdobích (procenta uvádí procentuální zastoupení článků s daným konkrétním využitím z celkového počtu všech článků v daném období zmiňujících alespoň jedno využití)

| | Přijímací zkoušky | Kontrola kvality | Zpětná vazba | Diagnostický nástroj | „Žebříčky“ | Financování | Jiné | Alespoň jedno využití |
|-----------|-------------------|------------------|--------------|----------------------|-------------|-------------|-----------|-----------------------|
| 2004–2008 | 21 67,7% | 5 16,1% | 19 61,3% | 1 3,2% | 4 12,9% | 3 9,7% | 1 3,2% | 31 |
| 2010–2011 | 26 60,5% | 8 18,6% | 19 44,2% | 4 9,3% | 13 30,2% | 9 20,9% | 2 4,7% | 43 |

V případě dvou možných využití testování – pro účely tvorby „žebříčků“ a jako podklad pro optimalizaci a financování škol – jsme rovněž kódovali, jak jsou tato využití v člancích hodnocena (souhrnně za obě zmiňovaná období). Využití pro účely tvorby „žebříčků“ je zmíněno v celkem 17 člancích, pozitivně je hodnoceno v jednom případě, negativně v deseti, ambivalentně ve třech a neutrálně v jednom článku. Ve dvou případech hodnocení není nijak zmíněno. Využití testování jako podkladu pro optimalizaci a financování škol je zmíněno v celkem 12 člancích, pozitivně není hodnoceno ani jednou, negativně pětkrát, ambivalentně jednou a neutrálně ve dvou člancích. Ve čtyřech případech hodnocení není nijak zmíněno. Obě kontroverzní využití celostátního testování jsou tedy ve sledovaných médiích prezentována především negativně.

5 Diskuse a závěry

Před tím, než se budeme věnovat závěrům, které vyplývají z naší analýzy, je vhodné upozornit na některá omezení našeho přístupu. Předně, naše výsledky se opírají pouze o kvantitativní obsahovou analýzu. Předností tohoto postupu je systematickost a rigoróznost, na straně druhé tato metoda neumožňuje analyzovat, jak jsou

116 mediální obsahy přijímány, a komplexně analyzovat, jaký obraz média o tématu testování utvářejí a jaká sdělení předávají. Jsme si vědomi toho, že posuzovat vyznění článku na základě toho, zda převažují negativní, nebo pozitivní zmínky o testování, může být zkreslující. K tomuto účelu by bylo vhodné doplnit náš výzkum o metody jako je analýza diskurzu. Toto by již ovšem výrazně přesáhlo možnosti jednoho článku. Kvantitativní přístup má také velkou výhodu v tom, že umožňuje zjistit alespoň orientační údaje o velikosti změn v pohledu na testování během času. Podrobné čtení článků také ukázalo, že mnoho článků má spíše informační povahu, tj. nejde příliš do hloubky, pokud jde o testování a jeho význam. Jinak řečeno, jen část článků by byla zajímavá z hlediska hlubší analýzy struktury diskurzu. Nicméně je zřejmé, že na tuto stať, která má spíše explorační a deskriptivní charakter, by bylo vhodné navázat hlubším kvalitativním výzkumem a analýzou, která by vzala důkladně v úvahu také kontext, ve kterém byly články publikovány.

Výsledky naší analýzy jsou ve shodě s výzkumy občanů a ředitelů. Ukazuje se například, že celostátní testování v médiích je interpretováno jak pozitivně, tak negativně, přičemž rozložení těchto interpretací je přibližně půl na půl. Naše analýza ovšem současné poznání doplňuje hned v několika směrech. Předně nám delší sledované časové období umožnilo zachytit jistou proměnu postojů k testování. Je evidentní, že zatímco v období 2004–2008 bylo vyznění článků převážně pozitivní (a články obsahovaly méně zmínek o možných rizicích testování), v letech 2010–2011 již převažovalo vyznění negativní.

Tento fakt může mít několik příčin. Zaprvé, v prvním období bylo testování spojováno především s výběrem vzdělávací dráhy žáka a nikoli s vytvářením žebříčků škol, což bylo prezentováno jako jedno z možných využití ve druhém období (byť od toho bylo později upuštěno). Zadruhé je možné, že negativní reakce vyplývají z nejasně vymezených cílů a využití testování ze strany MŠMT a růstem nedůvěry v jakákoli opatření ministerstva (resp. větší uvědomění si rizik těchto opatření). Může jít i o to, že testování bylo prosazováno značně nepopulárním a chaotickým ministrem Josefem Dobešem. V každém případě je zřejmé, že citlivost k rizikům testování během času vzrostla.

Dalším ze zjištění, které jsme sice opakovaně vyjadřovali na různých konferencích, ale chybělo nám pro ně přesvědčivé empirické doložení, je skutečnost, že o celostátním testování se většinou diskutuje bez uvedení cíle, ke kterému má sloužit. Toto považujeme za zásadní opomenutí veřejné i odborné debaty, neboť bez diskuse toho, čeho chceme prostřednictvím testování dosáhnout (a jakým „mechanismem“), se vytrácí základní podstata věci, kterou je zvýšení kvality vzdělávání a přístupu k němu. Jiným zjištěním, které dokumentuje stav současné diskuse o testování, je zásadní opomíjení zahraničních zkušeností (ať už negativních, nebo pozitivních).

Naše zjištění mají i některé praktické implikace pro vzdělávací politiku. Ukazuje se, že názory na celostátní testování se v čase proměňují a že jde o velmi citlivý nástroj, který si vyžaduje pečlivé vysvětlení a argumentaci. Dá se též dovodit, že pro jeho zavádění je třeba jisté míry důvěry v to, že nebude zneužito. Na straně

druhé naše analýza dokládá, že existuje zřejmá tendence diskutovat testování jako „technický nástroj“, bez znalosti toho, k čemu a jak bude využito. V tomto ohledu je zarážející počet článků, které vůbec neuvádějí možné využití testování, a ještě více pak to, že tento počet dokonce během času vzrostl. Zdá se tedy, že mediální diskuse v posledních dvou letech přinesla do tématu spíše více nejasností, než že by veřejnosti srozumitelně vysvětlila možnosti a meze testování. Toto je velký úkol pro tvůrce vzdělávací politiky, pokud chtějí celostátní testování – ať už v jakékoli podobě – skutečně zavést.

Literatura

- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–15.
- Eurydice. (2010). *Celostátní testování žáků v Evropě: Cile, organizace a využití výsledků*. Praha: ÚIV. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109CZ.pdf.
- Hučín, J. (2010). Co si myslí ředitelé škol o centrálním testování. *Řízení školy*, 7(12), 21–22.
- Chvál, M. (2006). Celoplošné testování v systému evaluace. *Učitelství listy*, (6).
- Chvál, M., Greger, D., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Testování žáků na konci základní školy a státní maturita – aktuální otázky současné vzdělávací politiky. *Orbis Scholae*, 3(3), 79–102.
- MŠMT. (1994). *Kvalita a odpovědnost*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.
- MŠMT. (2002). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_5_1.pdf.
- MŠMT. (2003). *Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JORamcovyprojektmonitorovanihodnocenivzdelavani.pdf>.
- MŠMT. (2005). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT. Dostupné z http://aplikace.msmt.cz/pdf/JTDlouhodobyzamer05_appx.pdf.
- MŠMT. (2007). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>.
- MŠMT. (2011). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015)*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy>.
- OECD. (1996). *Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika*. Praha: ÚIV.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010) *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.
- ÚIV. (2010). *Rychlá šetření 3/2010 – závěrečná zpráva*. Praha: ÚIV. Dostupné z <http://www.uiv.cz/soubor/4382>.
- Skedsmo, G. (2010). Formulace a realizace evaluační politiky: rozpory a problematické oblasti. *Orbis Scholae*, 4(1), 55–71.
- Straková, J., & Simonová, J. (2005). *Rizikové kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace*. Praha: SKAV. Dostupné z http://skav.devel.multimedia.cz/admin/upload/fck/file/publikace/studie/studie_evaluace.pdf.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). Testování žáků na konci základní školy a státní maturita – medializováno a odkládáno. In E. Walterová, K. Černý, D. Greger, & M. Chvál, *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D., Katedra veřejné a sociální politiky,
Institut sociologických studií, Fakulta sociálních věd UK
veselya@fsv.cuni.cz

Veronika Pavlovská, Katedra veřejné a sociální politiky,
Institut sociologických studií, Fakulta sociálních věd UK

Martin Voráč, Katedra veřejné a sociální politiky,
Institut sociologických studií, Fakulta sociálních věd UK