

ZÁKLADNÁ ŠKOLA AKO PERLORODKA: PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA PREVZATIA A SPRACOVANIA NÁRODNÉHO TESTOVANIA ŠKOLSKÝMI AKTÉRMÍ

PRIMARY SCHOOL AS AN OYSTER:
A CASE STUDY OF THE ADOPTION AND PROCESSING
OF NATIONAL TESTING BY SCHOOL ACTORS

Markéta Filagová^a

^a Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá problematikou skúmania národných testovaní žiakov základných škôl. Špecificky si všima dopady, ktoré školy znášajú ako nezamýšľané dôsledky testovania. Poskytuje základný vhlad do tejto formy systémovej evaluácie a jej osobitých znakov viazaných na slovenský kontext. Prináša prípadovú štúdiu autorského spracovania národných testovaní do podoby, v ktorej sa odráža interpretácia testovacieho nástroja konkrétnou základnou školou. Prostredníctvom dlhodobého zúčastneného pozorovania a rozhovorov s rôznymi účastníkmi testovania piatakov a deviatakov na bratislavskej škole zachytáva a opisuje tie aspekty procesu, ktoré sú viazané na špecifiká konkrétnej školy. Tieto odhaľuje a diskutuje z troch perspektív. V rámci procedúry testovania je odhalený pervazívny charakter tohto nástroja vzdelávacej politiky. Z perspektívy distribúcie moci sú pomenované zmeny vzťahov vnútri inštitúcie školy a tiež vo vzťahu k vonkajším inštitúciám. Zaznamené sú tiež rituály a tradície, ktoré si škola v súvislosti s testovaniami vytvorila.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

národné testovanie; T5; T9; kvalitatívny výskum

ABSTRACT

The text contributes to the issue of examining national testing in primary schools. It specifically notes the consequences that schools suffer as unintended outcomes of testing. It provides a basic insight into this form of systemic evaluation and its specific characteristics related to the Slovak context. It offers a case study of the author's processing of national tests into a form that reflects the identity and specific nature of a particular primary school.

Through long-term participatory observation and interviews with various participants in national testing of 5th and 9th grade pupils at a Bratislava school, the text captures and describes those aspects of the process that are tied to the specific characteristics of a particular school. These are revealed and discussed from three perspectives. The testing procedure reveals the pervasive nature of this educational policy tool. From the perspective of power distribution, changes in relations within the school institution and in relation to external institutions are named. The rituals and traditions that the school has developed in connection with testing are also recorded.

KEYWORDS

national testing; T5; T9; qualitative research

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA

Markéta Filagová, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovenská republika
e-mail: marketa.filagova@truni.sk

Úvod

Na prelome tisícročí bolo možné zaznamenať rapidný nárast počtu krajín, ktoré v záujme získavania objektívnych informácií o efektívnosti vzdelávacieho systému implantovali do svojich vzdelávacích politík celoplošné testovanie žiackej populácie rôzneho veku. V rozmedzí rokov 1995–2006 tak urobila viac ako polovica rozvojových krajín a 75 % rozvinutých krajín (Smith, 2014). Počas tridsaťročného rozvíjania tohto spôsobu hodnotenia vzdelávacieho systému sa vyvíjala samotná technológia testovania i vzdelávacia politika utvorená okolo štandardizovaných testov a dôsledkov, ktoré majú pre jednotlivých aktérov tohto procesu. Veľkou výzvou sa však stala úspešná lokálna implementácia (Spillane, 2005). Whetton (2009) identifikoval podobné kroky a ťažkosti, s ktorými sa vysporadúvajú krajiny pri zavádzaní národných testovaní. Hovorí, že po zavedení testovania v krajine spravidla nasleduje pomerne prudká revolta voči nemu. Tá má za následok zjednodušenie systému, ktorý je používaný pomerne stabilné obdobie. Postupne je však možné pozorovať snahy o dodatočné navýšovanie účelov, na ktoré má byť testovanie využívané, a predovšetkým väčší dôraz na použitie jeho výsledkov pre akontabilné účely. Napokon sa hľadá alternatívny spôsob hodnotenia rôznych aspektov vzdelávacieho systému. Nicholsová a Berliner (2007a) v tejto situácii pripomínajú tzv. Campbellov zákon, ktorý varuje pred nevyhnutnými problémami, ktorými budeme vystavení, ak v záujme monitorovania komplexných sociálnych fenoménov pripisujeme nenáležitý dôraz len jednému indikátoru.

Slovensko je súčasťou „globálnej testovej kultúry“ (Smith, 2014) už dvadsať rokov. Konfrontácia našej koncepcie národného testovania s vyššie uvádzanou postupnosťou ukazuje, že v slovenskom podaní sú zreteľné mnohé špecifiká. Nedosiahli sme totiž v pravom slova zmysle ani úvodné ustanovenie systému. Nemôžeme tiež povedať, že by sa proces národného testovania za toto obdobie menil¹, vyvíjal, alebo by sa skúmalo jeho pôsobenie a na základe jeho výsledkov by sa realizovali zmeny vo vzdelávaní žiakov. V nasledujúcom príspevku pomenúvame osobité znaky slovenskej testovacej politiky. Pozrieme sa na možné pozitívne i negatívne vedľajšie efekty, spôsoby a stratégie, ktorými na pôsobenie národných testovaní reagujú jeho aktéri. V prípadovej štúdiu, ktorá sleduje spracovanie testovania v konkrétnej škole, ponúkne zacytenie prevodu jedného nástroja vzdelávacej politiky do konkrétnej realizačnej podoby.

1 Národné testovania na Slovensku

Prvé skúsenosti s realizáciou testovaní žiackej populácie Slovensko získavalo zapojením sa do medzinárodných testovaní (v roku 1995 sa na vybranej vzorke žiakov prvýkrát uskutočnilo medzinárodné testovanie TIMSS, od roku 2001 sa Slovenská republika zúčastňuje na medzinárodnom testovaní PIRLS, od roku 2002 prebehlo prvé medzinárodné meranie PISA). Najmä na základe medzinárodných, externých odporúčaní (predovšetkým nadnárodných organizácií ako OECD) sa zodpovedné authority v záujme zlepšovania výsledkov našich žiakov v medzinárodných meraniach (Breakspeare, 2012) a v súlade s celosvetovými trendmi (Kamens & McNeely, 2010) rozhodli zaviesť a implementovať národné testovanie žiakov na základných školách. V školskom roku 2002/2003 sa uskutočnilo prvé národné testovanie deviatikov, tzv. Monitor 9 (T9), ktorého cieľom bolo celoslovenské zistenie individuálnej úrovne vedomostí žiakov z matematiky a slovenského jazyka na výstupe zo základného vzdelávania a porovnanie výkonov žiakov a škôl. Výsledok žiaka (v prípade úspešnosti nad 90 % z oboch predmetov) mohol slúžiť ako podklad na prijímacie skúšky na strednú školu². Okrem toho má ambíciu „poskytnúť školám, decíznej sfére a širokej odbornej verejnosti spätnú väzbu a komplexnejší obraz o testovaných predmetoch, ktorý môže

¹ Zmeny v nastaveniach prichádzajú prvýkrát od školského roku 2021/2022.

² Novelizácia šk. zákona účinná od 1. 1. 2022 tento individuálny prínos testovania pre žiaka obmedzuje.

pomôcť pri skvalitňovaní vzdelávania“ (NÚCEM, 2021, s. 2). T9 sa odvtedy pravidelne plošne realizovalo v máji. Účasť na ňom je pre žiaka povinná. V prípade, že sa nemôže zúčastniť termínu v škole, sú organizované náhradné termíny. Kvôli plánovanej implementácii konceptu tzv. pridanej hodnoty žiaka, resp. školy (Kanovská & Šnidlóva, 2012) bolo potrebné zaviesť výstupné hodnotenie aj po ukončení prvom stupni vzdelávania. Postupné pilotné testovania štvrtákov a piatakov na základných školách zo slovenského jazyka a matematiky boli uskutočňované od roku 2011. Prvé celoslovenské testovanie piatakov (T5) z vyučovacích predmetov matematika, slovenský jazyk a literatúra sa uskutočnilo v novembri 2015. Žiaci so zdravotným znevýhodnením (okrem žiakov s mentálnym postihnutím) sa testovania T5 po prvýkrát zúčastnili v roku 2016. Cieľom T5 má byť získanie objektívnych informácií o výkone žiakov pri vstupe na 2. stupeň ZŠ, overenie úrovne ich vedomostí a zručností, schopností aplikovať poznatky v praktických úlohách a schopností logicky myslieť. Tento nástroj má mať tiež spätnoväzobnú funkciu pre najrôznejších aktérov vzdelávania. Termín testovania bol nastavený na prvú novembrovú stredu. Testy sú obsahovo zamerané na učivo štvrtého ročníka daného predmetu. Výsledky T5 nemali žiadny individuálny dopad na vzdelávaciu budúcnosť žiaka. Pre národné testovania sa pripravujú testy relatívneho výkonu (rozlišovacie, porovnávacie), tzv. NR testy (*norm-referenced*). Všetky národné i medzinárodné testovania a merania realizované na Slovensku zabezpečuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) ako priamo riadená organizácia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Organizáciu oboch testovaní upravuje zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a vyhláška MŠVVaŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení neskorších predpisov.

Koncepcia národných testovaní bola dlhodobo predmetom kritiky, no až koronavírusová pandémia spôsobila zmeny v jeho nastavení, ktoré otriasli jeho dovtedy zdanlivo stabilnou pozíciou. Prvý pandemický rok sa testovanie T9 nerealizovalo, predchádzajúci školský rok (2020/2021) bolo T5 vypustené a T9 bolo realizované na vybranej vzorke žiackej populácie. Na neoficiálnej úrovni zástupkyňa tejto inštitúcie ohlasovala zmenu v nastavení testovania³. Od súčasného školského roku nastali zmeny v organizácii i účele testovaní. Pri T5 nastáva zásadná (a dlho žiadaná) zmena termínu – testovanie sa posúva na máj. Novela školského zákona⁴ bez predchádzajúceho zdôvodnenia zasa-

³ Rozhovor s riaditeľkou NÚCEM R. Kanovskou (www.postoj.sk/79264/princip-sutazivosti-ziakov-uz-nebude-dominantny).

⁴ Účinná od 1. 1. 2022.

huje do individuálnych dôsledkov testovania pre žiakov (výsledky nemajú byť využiteľné ako alternatíva prijímacích skúšok na stredné školy), ale zároveň T9 pripisuje novú funkciu. Základné vzdelanie možno získať úspešným absolvovaním (nad 20 %) T9. Predovšetkým dlhodobá zahraničná skúsenosť s testovaním detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ale aj detí s rôznorodými potrebami vo vzdelávaní naznačuje, že je na mieste opatrnosť a poctivé skúmanie efektov, ktoré táto zmena prinesie (Hutchins, 2015; Leckie & Goldstein, 2019).

Národné testovania na Slovensku nemôžeme zaradiť do kategórie *high stakes* testov, z ich výsledkov nevyplývajú pre žiadneho aktéra testovania dôsledky pre ďalšie pôsobenie vo vzdelávacej inštitúcii alebo profesii. Prvý cyklus testovania (T5) dosiaľ neslúži na zaistenie vstupných dát, ktoré sa spárujú s dátami získanými v druhom cykle testovaní (T9) a z ich vzťahu tak nevyplynie informácia o účinnosti školského pôsobenia na dieťa. Zodpovednosť učiteľov (alebo školy) za výsledky žiakov, alebo individuálny prospech z dobrých výsledkov testovania nie sú v dnešnom nastavení zahrnuté vôbec. Navyše vôbec nie je možné identifikovať žiadne strategické rozhodnutie vo vzdelávacej politike, ktoré by bolo podložené výsledkami žiakov z národných testovaní (Filagová, 2021b).

2 Dôsledky testovania v školách

Masívne rozšírenie testovania umožnilo zaznamenávať jeho dôsledky a reakcie vzdelávacích aktérov – ako v žiaducich, tak i nežiaducich podobách. Zamýšľaným cieľom systematického plošného hodnotenia žiakov je zvýšenie kvality poskytovaného vzdelania pre všetkých žiakov. Systém akontability za vzdelávacie výsledky žiakov má podľa skúmania Hanusheka a Raymonda (2005) jasný dopad na vyššiu úspešnosť žiakov v testovaniach. Aj nedávno publikovaná metaanalýza štúdií, ktorá hodnotila výsledky amerických žiakov v testovaniach, uvádza zlepšenie úspešnosti žiakov v testovaní (Phelps, 2022). Výskumne je zdokumentovaná i väčšia miera pozornosti a hľadanie nástrojov na podporu pri testovaní (ale i vo vzdelávaní) žiakov a študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Ysseldyke et al., 2004).

Kritici testovaní pochybujú o tom, že výsledky testov hovoria o lepšej vedomostnej úrovni žiakov. Za zlepšujúcimi sa výsledkami v testoch nachádzajú mnoho iných faktorov, z ktorých niektoré môžeme s Wolfovou a Janssensom (2007) eufemicky nazvať zámerným a nezámerným strategickým správaním alebo snahou o obohrtie systému (Hutchins, 2021). Riaditelia škôl a učitelia, ktorí znášajú finančné dôsledky horších výsledkov, preto hľadajú rôzne postupy, ako zaistiť „zlepšenie“ výsledkov žiakov. Jedným zo zaznamenaného zámerného strategického správania je i vylúčovanie riziko-

vých žiakov z testovacej vzorky. Stratégia tzv. *reshaping test pool* bola zachytená v rôznych podobách – žiaci môžu byť falošne ospravedlňovaní v deň písania testov (Wolf & Janssens, 2007). Slabo prospievajúci žiaci môžu byť preklasifikovaní do iných kategórií tak, aby to bolo výhodné vzhľadom k vyhodnocovaniu testov (Figlio & Getzler, 2002). Žiaci môžu opakovať ročník, aby sa neocitli v testovanom ročníku, alebo sú zo štúdia vylúčení v takom termíne, aby sa nezapojili do testovania (Jacob, 2005). Tieto stratégie boli násobne viac používané pri deťoch s horšími vzdelávacími výsledkami, pri žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a u afroameričanov (Hutchins, 2021).

V snahe dosiahnuť čo najlepšie výsledky žiackych testov školy pristupujú k riešeniam, ktoré môžu nezámerne ovplyvniť prístup a spôsob práce učiteľov. Takýto vplyv poznáme pod termínom *washback effect* (Larsson & Olin-Scheller, 2020). Učitelia a žiaci tak v školách realizujú a zažívajú predovšetkým také aktivity, ktoré sú orientované na prípravu na testovanie (preferencia vzdelávacích obsahov z testovacích predmetov, nácvik predpokladaných testovacích položiek, zmena vyučovacích metód).

Okrem praktík, ktoré v súvislosti s „obohratím systému“ môžeme zaradiť do „šedej zóny“, Nicholsová a Berliner (2007a) uvádzajú, že *high stakes* testy priniesli do škôl masívnejšie rozšírenie explicitných podvodov pri testovaní. Podozrivé výsledky testov preniesli pozornosť na rôzne možnosti podvádžania, nie však na strane žiakov, ale na strane učiteľov, administrátorov a vedenia škôl (Jacob & Levitt, 2002). Podvody, ktorých sa dopúšťajú, sa môžu realizovať pred testom (získanie kópie testu a príprava žiakov na jeho vypracovanie, poskytnutie celého testu žiakom, možnosť nahliadnuť do testu pred formálnou administráciou), počas testu (rôzne spôsoby nápoved vedúcich k zaznamenaniu správnej odpovede žiakom) a po dopísaní testu (napr. výmena odpovedových hárkov, prepisovanie žiackych odpovedí). Jacob a Levitt (2002) vo svojej empirickej štúdií zameranej na podvody učiteľov uvádzajú, že takýto typ reakcií sa týka 4–5 % sledovaných učiteľov. Upozorňujú však, že nimi vytvorený nástroj umožňuje zachytiť a odhaliť iba určitý typ podvodov a očakávajú, že podvádžanie počas *high stakes* testov je v skutočnosti rozšírenejšie.

Varieta rôznych typov strategického správania a podvodných praktík, ktoré boli zaznamenané ako dôsledok zavádzania *high stakes* testov, obracia záujem na otázku: aké kľúčové faktory ovplyvňujú správanie aktérov v reakcii na zavádzanie plošných zmien?

3 Komplikácie prevodu vzdelávacích politík do praxe škôl

Pri analýze jednotlivých súčastí zmien realizovaných v rôznych organizáciách, prichádzajú Self et al. (2007) k zisteniu, že najčastejšie posuny v zámeroch a zlyhania vznikajú v dôsledku ignorovania ľudských vstupov do procesov a z nich vyplývajúcich neplánovaných dôsledkov organizačných zmien. Učitelia a riaditelia škôl, tak ako ani iní ľudia čeliaci tlakom inštitucionálnych procesov, neprijímajú nariadenia a svoje úlohy automaticky a pasívne. Svoje konanie podkladajú vyhodnotením širšieho kontextu zmeny a motivácie, ktorú majú pre jej prijatie (Oliver, 1991).

Vzdelávacia politika, vo svojom presahu do praktickej realizácie na pôde škôl, nie je jednoduchou implementáciou pripraveného súboru zmien do konkrétnej časti vzdelávacieho systému. Jedná sa o komplexný proces, ktorý má technickú, politickú a kultúrnu vrstvu, ktoré vzájomne interagujú (House & Mcquillan, 2005). Technologický uhol pohľadu sa fokusuje na produktivitu, efektívnosť či akontabilnosť vzdelávacieho procesu. Výskumne sa sleduje napríklad zabezpečenie dostatočných zdrojov, príprava učiteľov, kurikula, podpora inovačných metód a stratégií. Podľa zistení Hubbard et al. (2006), medzi najdôležitejšími technickými faktormi, ktoré pôsobili kontra-produktívne na zamýšľané zmeny, boli nerovnomerné dáta o dosiahnutom pokroku študentov, nedostatočná kapacita učiteľov učiť podľa nových vzdelávacích obsahov a nedostatočná podpora učiteľov pri snahe zavádzať nové učebné postupy. Z hľadiska politickej perspektívy stoja v centre záujmu koncepty moci, autority a spôsoby, akými je vo vzdelávacom systéme legitimizovaná a udržiavaná existujúca mocenská štruktúra (pozri napr. Ball et al., 2011; Kaščák, 2021a; Smith & Abbott, 2014). Skúma sa aj jednoznačnosť a konzistentnosť vo vnútri systému a profesionálne vzťahy v ňom (Hubbard et al., 2006). Kultúrna dimenzia upriamuje pozornosť na zdieľané hodnoty, spoločnú víziu, presvedčenia, jazyk, vzťahy medzi jednotlivcami a profesionálnou komunitou. Poukazuje na skutočnosť, že tieto prvky môžu byť zdrojom kreatívnej sily, napríklad v procese zvyčajňovania zmien (Coburn, 2005; Kezar, 2012). Na druhej strane sú tiež zdrojom rezistencie voči zmenám prichádzajúcim do inštitúcií (Oliver, 1991) a môžu zásadne meniť pôvodne zamýšľané účinky zmien (Balogun & Johnson, 2005; Wolf & Janssens, 2007).

V rámci nastavenia postupov, ktorými sa vzdelávacia politika v oblasti kurikula dostáva do realizačnej podoby do škôl, je inšpiratívny teoretický rámec tzv. *enactment theory* (Ball, 1993). Postup „ustanovenia“ vzdelávacej politiky do konkrétnej školy je rámcovaný inštitucionálnymi usporiadaniami a podieľa sa na ňom mnoho aktérov. Tí si interpretujú, vlastnými výkladovými možnosťami prekladajú rôzne typy nariadení, pričom v tomto procese berú do úvahy spoločenský, historický a individuálny kontext (Maguire et al., 2014). Nejedná sa o jednoduchú a jednorázovú akciu. Niektorí aktéri sú kon-

krétnymi nariadeniami zasiahnutí viac, v procesoch prenosu týchto nariadení sú dominantnejší, iní sa na ich prevode podieľajú minimálne (Braun et al., 2010). Učitelia svoje reakcie zakladajú na vlastných vedomostiach a pracovných skúsenostiach a na základe nich interpretujú nové postupy a politické odkazy buď tak, že podporia ich doterajšie praktiky, alebo vedú k zmene vlastných postupov a premýšľania. Snaha o nachádzanie zmyslu realizovaných zmien nie je čisto individuálna záležitosť (Spillane, 2005). Je ovplyvnená vzorcami sociálnych interakcií s kolegami, podmienkami na učenie v školách, normami dodržiavanými v danej škole. Súvisí tiež s povahou politických odkazov – s ich hĺbkou, pervazívnosťou, špecifickosťou a dobrovoľnosťou (Coburn, 2005). Presakovanie vlastných postojov aktérov k prvku vzdelávacej politiky, na ktorého procese prevodu do praxe sa rôznou mierou podieľajú, utvára niekedy až sureálny obraz.

4 Metodológia výskumu

4.1 *Výskumný zámer a výskumné otázky*

Naším cieľom bolo zaznamenať, popísať a vysvetliť, ako konkrétna základná škola autorsky spracováva národné testovania T5 a T9. Zaujímalo nás, ako testovania jeho aktéri komentovaním, prístupom k nemu a vlastnou činnosťou dotvárajú do takej podoby, že odráža špecifiká danej školy. Chceli sme vysvetliť tie procesy a prvky, na ktoré v danej škole reagujú z hľadiska procedúry testovania, distribúcie moci a kultúrnej perspektívy a hľadať vysvetlenie ich konania. Odpovedávali sme na otázky: Aké prvky z testovania sú predmetom spracovania našich aktérov? Ako si národné testovania a vlastnú účasť na nich vykladajú?

4.2 *Účastníci výskumu*

Výpovede, zápisy z pozorovaní diania, záznamy z rozhovorov s učiteľmi, riaditeľkou a špeciálnou pedagogičkou a ostatnými zamestnancami, na ktorých je postavený nasledovný text, pochádzajú z bratislavskej základnej školy, ktorú jej vedenie charakterizovalo ako „obyčajnú modernú školu“. Po predstavení výskumného zámeru a etických otázok výskumu vedeniu školy a následnom schválení zriaďovateľom školy sme mali umožnený dlhodobý prístup do danej inštitúcie. Dostali sme príležitosť zblízka nahliadnuť do fungovania inštitúcie, ktorej sme sa postupom času stali čiastočne súčasťou. Pozitívny prístup k výskumu sa netýkal len vedenia školy. Jednotliví aktéri našu prítomnosť od počiatku akceptovali, ochotne sa vyjadrovali k téme nášho skúmania. Časom niektorí dokonca fungovali ako náš „externý záznamník“ a opísali nám situácie, ktoré sme v škole osobne nezastihli a z ich pohľadu mohli byť pre náš výskum podstatné.

4.3 Výskumné metódy a zber dát

Náš zámer sme sa rozhodli sledovať a naplniť pomocou kvalitatívneho výskumného dizajnu. V rámci výskumu boli za účelom získania kvalitných a dôveryhodných dát použité dve výskumné metódy, a to dlhodobé zúčastnené pozorovanie a rozhovory (Shenton, 2004). Pološtruktúrované rozhovory sme viedli s riaditeľkou školy, špeciálnou pedagogičkou a koordinátorkou národných testovaní na danej škole. Tieto tri rozhovory boli súčasťou celoslovenského mapovania pôsobenia T5⁵. Základný obsah týchto rozhovorov bol tvorený nasledujúcimi oblastami: testovanie, príprava naň, postoje voči testovaniu; kurikulum; špecifiká pre žiakov so zdravotným znevýhodnením; a napokon profesijné súvislosti. Rozhovory prebiehali počas voľných vyučovacích hodín v budovách škôl. Tieto rozhovory poslúžili ako vstupná brána do danej školy a otvorili tému a priestor pre ďalšie skúmanie. Okrem formálnych rozhovorov realizovaných podľa vopred pripravenej štruktúry (ktoré boli zaznamenávané na diktafón a prepísané) prebehli stovky rozhovorov s rôznymi zamestnancami školy, ktoré sa vzťahovali na T5 aj T9 a boli spolu s postrehmi a záznamom diania spracované do terénnych zápiskov.

Ako druhá metóda zberu dát bolo použité zúčastnené pozorovanie. Chceli sme ním zachytiť tie fenomény, ktoré neboli zaznamenané rozhovormi, alebo také javy, ktoré sa netýkali všetkých účastníkov testovania (Merriam, 2019). Toto pozorovanie prebiehalo počas dvoch školských rokov (2018 až 2020) v mestskej základnej škole, do ktorej sme dochádzali 1–2-krát do týždňa. V čase realizovania národných testovaní sme boli v škole prítomní po celý týždeň, v ktorom sa testovanie uskutočnilo (týždeň v novembri 2018 T5, týždeň v máji 2019 T9 a týždeň v novembri 2020 T5). Boli sme prítomní výhradne na tom dani, ktorý bol z hľadiska predpísanej organizácie testovania možný (nevstupovali sme do tried počas písania testov, ani do zborovní počas oficiálnych porád). Mali sme možnosť voľne sa pohybovať na chodbách škôl, v zborovniach, či v iných priestoroch budovy, kde sa napr. stretávali žiaci pred začiatkom testovania. V deň samotného testovania sme strávili v škole celý deň od úvodnej fázy príchodu vedenia školy a žiakov, až po záverečnú fázu, kedy žiaci a zamestnanci odchádzali domov. Pozorovania, ktoré sme dlhodobo realizovali mimo testovacích týždňov, nemali špecifické zacielenie. Slúžili nám na zodpovedanie otázok, ktoré sa vynárali v priebehu analýzy dát, otvárali nové otázky, témy a súvislosti, zapájali do obrazu testo-

⁵ Výskumný tím, ktorý na projekte skúmania T5 participoval, pozostával zo šiestich členov. Každý člen tímu potom z výskumných údajov spracúval, analyzoval a interpretoval inú oblasť tvoriacu „obraz testovania“ piatakov na Slovensku. Výsledky tejto časti výskumu sú dostupné v kolektívnej monografii *Nenápadná reforma*, 2021.

vania ďalšie perspektívy (Merriam, 2019). V sprievode riaditeľky alebo špeciálnej pedagogičky sme sa pohybovali po rôznych priestoroch školy, zúčastnili sme sa vyučovania, porád aj rôznych neformálnych súčastí školského života (oslavy, posedenia). Počas dlhodobého pobytu v škole sme sa postupne stali určitou súčasťou jej fungovania a mali možnosť komunikovať, pozorovať a zaznamenávať rôznorodé dianie v tejto inštitúcii medzi mnohými jej aktérmi (učitelia, odborní zamestnanci, vedenie školy, administratívni a technickí zamestnanci, rodičia, zriaďovateľ). Postupom času, ktorý sme v škole strávili, sa naša pozícia výskumníka posúvala od výskumníka-účastníka smerom k pólu účastník-výskumník. Z diania a neštruktúrovaných rozhovorov s rôznymi aktérmi školského života sme si robili terénne poznámky, ktoré sme s participantmi pravidelne overovali a diskutovali o nich. K zachyteným výpovediam sme si písali poznámky, ktorými sme prepájali pozorovania s teoretickým ukotvením témy, alebo sme si vyznačovali súvislosti medzi jednotlivými kategóriami.

4.4 Analýza dát

Analytická práca prebiehala súčasne s priebehom výskumu (Merriam, 2019). Prvým impulzom pre ďalšie skúmanie spracovania testovania na jednej škole bola priepastná odlišnosť medzi rozprávaním participantov o testovaní a ich vystupovaním počas priebehu testovania. Tento nesúlad nasmeroval našu pozornosť na autorský prístup k stvárneniu testovacieho scenára, ktorý dodržiava všetky formálne predpísané náležitosti, no doplňuje vlastné prejavy, oživuje pôvodný strohý a vecný formát a niekedy mení jeho vyznenie. Prvou širokou kategóriou, ktorá sa zreteľnejšie odhalila už počas realizácie výskumu, teda bola kultúrna línia. Nazbierané výskumné dáta sme opakovane prechádzali a výpovede, komentáre, záznamy situácií sme podrobovali systematickej obsahovej analýze, vďaka čomu vznikali ďalšie podkategórie. Ďalšie dve široké kategórie (procedurálna a politická perspektíva v testovaní) sa odhaľovali v priebehu práce s výskumným materiálom na základe štúdia literatúry. Postupne sa oddeľovali podoblasti, ktoré boli viackrát preorganizované a konečnú podobu dostali počas písania textu článku.

4.5 Limity štúdie

Hoci pôvodne sme mali zámer postihnúť aj žiacku perspektívu testovaní, napokon sa nám nepodarilo získať dáta, ktoré by boli využiteľné. V našom skúmaní sme zaznamenali výlučne spracovanie testovaní dospelých aktérov testovania a žiaci sú predstavovaní iba sprostredkovaně. Postoj samotných testovaných teda nebol do tejto štúdie zahrnutý a ich perspektíva by mohla priniesť zaujímavé zistenia.

5 Výsledky výskumu

5.1 Kontext testovania alebo „vzbudenie údivu“

Po ohlásení témy, ktorá bude pred“metom nášho záujmu v rámci výskumu na tejto škole, nastal všeobecný údiv na sekretariáte⁶. Predovšetkým v spojení s prvým cyklom testovania (5. ročník) nám potom ponúkali rôzni participanti svoj pohľad a názor na túto akciu, ktorá nepožívala všeobecný rešpekt a uznanie.

Ako ovplyvňuje testovanie život v škole? Nijak, iba, že sú deti doma a nezvoní... (rozhovor so ŠP, 12. 11. 2018)

V nasledujúcich dlhších rozhovoroch bola táto pozícia potvrdená učiteľmi, špeciálnymi pedagógmi aj vedením školy. Negatívny postoj k testovaniu konceptualizovali i personálne a ekonomické zamestnankyne školy. Tí zastupovali pozície rodičov žiakov, ktorých sa testovanie dotýkalo z iného uhla pohľadu. Často práve oni, ako rodičia a každodenní, poučení pozorovatelia školského života, nastavovali „školským“ argumentom zrkadlo.

Názor na testovanie v prvých stretnutiach formulovali opatrnejšie. Snažili sa tiež zistiť, aký je náš názor na túto tému.⁷

Manžel mi hovoril, že asi v rádiu – nie teda v RTVS, ale teda v rádiu, v rámci toho dňa, aj niekto nablas povedal, že... že je to... blbosť... (rozhovor so ŠP 12.11.2018)

Postupom času a našou opakovanou prítomnosťou na testovaniach i mimo nich, vyjadrovali naši participanti názory na realizáciu testovania aj úplne explicitne.

Špeciálna pedagogička prichádza po testovaní zo slovenčiny do zborovne na prestávku a hovorí, že sa deti pýtala, ako sa majú, či sa učili a všetci jej zborovo odpovedali „Niééé!“ Zástupkyňa pre 1. stupeň hovorí, že taký postoj musia mať z domu. Jej že sa tiež dnes jej syn (ktorý v ten deň písal testy) pýtal, či je to také dôležité a ona mu povedala, že „Je to blbosť“. Na to sa zapojila koordinátorka s tým, že „Ja si to tiež myslím, ale oficiálne to nebovorím“. (zborovňa, prestávka počas T9, 3. 4. 2019)

⁶ Sekretariát predstavoval niečo ako „verejné fórum“, ktoré bolo strategicky umiestnené tak, že bolo prístupné učiteľom, vedeniu i žiakom a ostatnému personálu školy, po určitom „prelustraní vrátnicou“ i ostatnej verejnosti. Predstavovalo priestor, v ktorom prebiehala krátkodobá komunikácia, v ktorej vstupovali do vzájomných interakcií rôzne záujmové skupiny, mimo svojich osobitnejších a uzatvorenejších priestorov (kabinety, triedy, chodby, telocvičňa).

⁷ Pri takejto konfrontácii som sa snažila situovať sa do pozície výskumníčky, ktorá začína riešiť zadanú úlohu, no nemá dosiaľ s témou žiadne praktické skúsenosti. Na otázky typu „A ty si o tom... čo myslíš?“ som sa snažila zhrnúť možnosti, ktoré sa dajú k danej téme zaznamenať vo výskumoch, alebo zahraničnej praxi a potom zväčša nasledovala formulácia názoru daného účastníka konverzácie.

Tento rezervovaný postoj podkladali predovšetkým vlastnou skúsenosťou s dôsledkami testových výsledkov, ktoré majú minimálny vplyv na školský život žiakov a tiež učiteľov.

Keby sa tomu testovaniu celému v tej pedagogickej komunite dokázala dať taká vážnosť, že naozaj ten výsledok je pre niečo dôležitý. Lebo v súčasnosti je to o tom, že to deti napíšu, ale výsledok z toho testu si pozrie ich učiteľ a pozrie si to riaditeľ, pozrú si to rodičia, a tým to končí. Neposúvajú sa tie výsledky nikde ďalej. (rozhovor s riaditeľkou školy, 4. 4. 2019)

Naša škola bola zapojená v procese pilotného zavádzania testovania a jedna z členiek tímu vedenia v NÚCEM pracovala. Vo vzťahu k testovaniu ako nástroju vzdelávacej politiky nemali všetci zúčastnení rovnaké postoje. Niektorí pochybujú o rozsahu informácie, ktorú môžu rôzne kompetentné authority vyčítať z výsledku testov. Iní aktéri neponímajú národné testovania ako úplne neprijateľný nástroj vzdelávacej politiky. Vzhľadom k verzii, s ktorou prichádzajú vo svojej praxi do styku, je diskutabilné, či k jeho použitiu v budúcnosti nadobudnú dôveru. Všetci naši participanti zdôrazňovali líniu bezúčelnosti, ktorá spôsobuje, že testovanie pláva vo „vzduchoprázdne“. Slovenské spracovanie testovania ukazuje, že problémom nie je iba tlak, ktorý vzniká akontabilnosťou spájanou s testovaním. Zásadné deformácie vznikajú aj v prípade, že nie je možné identifikovať, prečo sa vlastne národné testovania roky realizujú (Filagová, 2021b). Ohrozená je týmto predovšetkým dôveryhodnosť inštitúcií – tých, ktoré rozhodujú o dôležitých krokoch, aj tých, ktoré sú medzičlánkom v procese prenosu do škôl.

5.2 Testovacia procedúra

Spôsob, akým participanti o testovaní rozprávali, determinoval naše anticipácie v deň prvého testovania (T5), ktoré sme na danej škole pozorovali a zaznamenávali. Dianie, ktoré sme mali možnosť zaznamenať, nielen pri prvom testovaní, ale aj počas všetkých ďalších, vôbec nekorešpondovalo s obsahom výpovedí a komentárov našich respondentov. Po konsenzuálne rezervovanom nastavení, ktoré prezentovalo osadenstvo školy, bolo pre nás prekvapivé sledovať priebeh prvého testovania na škole (november, 2018). Nezaznamenali sme žiadnu verejnú prezentáciu odmietavého postoja k testovaniu počas celého dňa. Všetko prebiehalo podľa presne určených postupov, každý účastník vedel, kde má miesto a aká je jeho povinnosť. Práve táto črta protikladnosti vyjadrení upriamila našu pozornosť a počas ďalších pozorovaní i rozhovorov sme hľadali vysvetlenie tohto javu.

5.2.1 Odovzdanie žezla a stráženie trezora

Pri všetkých národných testovaniach je vypracovaný podrobný, pregnantne naplánovaný postup krokov a zadelenie účastníkov na miesto a v čase,

s určením ich úlohy počas tohto procesu. Takýto štandardizovaný postup má viesť k vyrovnaniu podmienok a minimalizovaniu vonkajšieho vplyvu na výsledky testovania. Na testovaniach nebýva prítomný žiadny zástupca NÚCEM fyzicky, no jeho symbolická prítomnosť, kontrola a dohľad sú obsiahnuté v samotnom nastavení celého procesu. „Scénar testovania“ (NÚCEM, 2018, 2019) má podobu pokynov, ktoré sú rozpracované zvlášť pre jednotlivé skupiny účastníkov testovania. V našej škole ich každému zainteresovanému do „poštového priečinku v zborovni“ doručuje koordinátorka testovania. Zabezpečuje aj komunikačný kanál medzi NÚCEM a školou, od učiteľov vyžaduje vyplňanie rôznych formulárov, nahlasovanie požadovaných údajov, ktoré sumarizuje a posúva NÚCEM. Túto funkciu zastáva od zavedenia prvého plošného testovania, škola bola zapojená už aj v pilotnom testovaní. Na jeden a pol dňa „preberá“ dohľad nad dňom. Jej „vláda“ sa začína popoludňajšou poradou deň pred testovaním. Pravidelné školské porady vedie zástupkyňa pre 2. stupeň, riaditeľka zvyčajne povie len zopár bodov na konci.

Súčasťou porady pred testovaním je aj informácia o tom, že od žiaka, ktorý sa testovania neúčastní, majú učitelia pýtať ospravedlnenku od lekára. Vznikne debata, či už mali takú skúsenosť, ako spomínaná bratislavská škola. *Nie, takéto u nás nikdy nebolo, že by to rodičia neakceptovali. Vždy všetci prišli, ibaže by mali vážne dôvody*, hovorí koordinátorka. Na konci porady si vezme slovo riaditeľka: *Ja vás chcem ešte poprosiť, aby sme všetci robili všetko podľa pokynov, nech to prebehne hladko a bez komplikácií. Aby sa niečo nezanedbalo, niekedy stačí málo a môže to mať neblabé dôsledky.* (zborovňa, porada pred testovaním T5, 13. 11. 2018)

Na poradách pred testovaním odovzdávali slovo (a žezlo) koordinátorke. Od tohto momentu preberá symbolicky kontrolu nad procesmi – informuje, inštruuje, organizuje a kontroluje tých, ktorí sa na testovaní podieľajú. Na porade sa učitelia, ktorí môžu robiť administrátorov a externý dozor, oficiálne dozvedajú, akú rolu počas testovania budú zastávať. NÚCEM má vypracované pokyny, ktoré usmerňujú činnosti a povinnosti jednotlivých aktérov, ale tiež obmedzenia, kto môže a nemôže danú funkciu zastávať. V našej škole bolo pravidlo, že sa v rámci možností na týchto funkciách učitelia striedajú. Majú dohodu so školami v danom obvode, že si na pravidelných riaditeľských poradách na miestnom školskom úrade dohodnú, koľko ľudí na funkciu externého dozoru potrebujú.

Realizácia testovania zásadne mení fungovanie školy na všetkých úrovniach bežnej prevádzky. Na naše úvodné sondovanie, ako vplýva testovanie na život v škole, hovorí zástupkyňa pre 1. stupeň:

Ako testovanie ovplyvňuje život na škole? Veľmi významne! Mój Mat'ko (syn, šiestak) má tieto dátumy vyznačené už od začiatku roka zakrížkované červenou v kalendári. (sekretariát, zástupkyňa pre 1. stupeň, 14. 11. 2018)

Šiestaci, siedmci a ôsmaci si môžu testovacie dni značiť do kalendára s radosťou⁸. Kvôli obsadeniu personálnych kapacít učiteľmi druhého stupňa a zvýšeným priestorovým nárokom v deň testovania škola udeľovala riaditeľské voľno pre žiakov druhého stupňa. Toto voľno však neuvádza a nezaráta do počtu dní, ktorými má riaditeľka právomoc disponovať (keďže sa netýka celej školy). Nebýva oznamované v ročnom pláne akcií rodičom, informujú o ňom učitelia dotknutých tried na triednych aktívoch, alebo prostredníctvom elektronickej komunikácie s rodičmi detí. Učitelia prvého stupňa sa termíny testovania dozvedia už na poslednej porade pred začiatkom školského roku. Pre nich táto informácia znamená, že je potrebné vymyslieť, zorganizovať a zrealizovať program s deťmi mimo budovu školy. Riaditeľka školy musí byť celý deň zastihnuteľná vo svojej kancelárii a jej bežná agenda sa na tieto dni odsúva.

Jááá mám najdôležitejšiu úlohu. Jááá celý deň strážim trezor. (riaditeľka, pozorovanie týždeň pred T5, 14. 11. 2018)⁹

Testovanie zasiahne i prevádzku kuchyne, keďže v tieto dni automaticky prichádza o veľký počet stravníkov. Hospodárka školy má za úlohu vypnúť v tieto dni zvonenie. Ekonomická zamestnankyňa má na starosti zabezpečiť občerstvenie pre administrátorov a dozor na testovaní.

Testovanie okrajovo zasiahne aj učiteľov, ktorí vyučujú v triedach, kde prebehne testovanie. Počas šiestej vyučovacej hodiny pred testovaním prebieha príprava miestností – usporiadanie lavíc a stoličiek podľa NÚCEM zadaných parametrov. Spolupracujú tí, ktorí tam majú počas piatej hodiny vyučovanie, a tí, ktorí budú administrátori. Po testovaní majú za úlohu uviesť triedy do pôvodného stavu.

Po dopísaní druhého testu sedel M. v zborovni s ostatnými, ktorí skončili v iných triedach.

Upratol si triedu?

Ako upratol? Zobral som odtiaľ tie zvyšné papiere a priniesol som tie háčky.

Tie lavice a stoličky si narovnal a priniesol ostatné?

To som nerobil. To treba? Mám to ísť teraz urobiť? Ále, šak si to môžu urobiť aj tí, čo budú mať prvú hodinu. Kto tam zajtra ráno učí?

⁸ Pandémia covidu a následné systematické dištančné vyučovanie ovplyvnilo aj túto „radosnú“ stránku testovania. V školskom roku 2021/2022 škola pripravila aj počas T5, aj počas T9 druhostupniarom dištančnú výučbu.

⁹ V nadväznosti na tento dialóg, ktorý si riaditeľka zapamätala, nám neskôr referovala a opisovala situáciu, ktorá sa odohrala počas prvej vlny pandémie covidu, kedy sme udržiavali občasný telefonický kontakt – po otvorení trezoru v auguste v ňom našli zásielku testov z NÚCEM k testovaniu, ktoré bolo zrušené a testy všetkými zabudnuté. Tento príbeh kontrastoval s formálnou dôležitosťou ochrany a úschovy testov, za ktorú je zodpovedné vedenie školy.

Práve ide okolo koordinátorka testovania, ktorá učí dejepis. Pýta sa jej: *Zajtra máte v testovacej triede prvú hodinu, že?*

Koordinátorka opovedá: *Akurát vám to idem povedať, že ste tam napísaný na suplovanie za mňa. (smiech)*

To je karma! To by si nevymyslel. Akurát som vám išiel povedať, že máte tú triedu ráno upratať.

Koordinátorka: *Tak pokojne upratujte.*

(komunikácia v zborovni po T5, 20. 11. 2019)

Súčasťou kolektívnej pamäti aktérov testovania sa stali príhody, ktoré nejakým spôsobom narušili tento naplánovaný priebeh a boli vždy pri nasledujúcich testovaniach pripomínané. Externý dozor musí mať deň vopred pripravené tzv. Osvedčenie o vykonávaní externého dozoru, v ktorom je uvedené ich meno a inštitúcia, kde budú svoju úlohu v deň testovania zastávať. Počas prvého T5, ktoré som pozorovala, nastal zmätok vo vystavených osvedčeniach, čo pôsobilo nasledujúce turnusy testovania ako akýsi zdvihnutý prst.

A skontrolujte si potom láskavo pri preberaní tých osvedčení, či tam máte každý svoje meno! Nie že zasa budeme behať s tými papírmi za Vami po schodoch ako naposledy! (porada pred testovaním T9, zborovňa, zástupkyňa pre druhý stupeň, 21. 5. 2019)

Súčasná riaditeľka školy zasa pred svojím prvým testovaním vo funkcii otvorila zásielku NÚCEM hneď po doručení, namiesto toho, aby ju neotvorenú okamžite vložila do trezora. Keď ju služobne skúsenejšie kolegyne zhrozene inštruovali o vyžadovanom postupe, zásielku sa pokúsili zalepiť, aby ju „akože“ otvorili na úvodnej rannej porade v testovací deň. Narážkou na túto skúsenosť, formulovanou tak, aby nebola čitateľná externým účastníkom, sa začínalo otvorenie testovacieho dňa v zborovni.

Ráno príde špeciálne kuriérom obálka, ktorá sa musí otvoriť na spoločnej porade pred všetkými. Keď prišla prvý rok, ja som videla obálku na stole, otvorím, zástupkyňa tu skoro infarkt dostala, že čo som to urobila! Potom sme to na porade tak držali, aby sme to akože otvorili na mieste – nikoho to vôbec nezaujímalo. (riaditeľka, T5 8. 11. 2018)

Manažment okolo testovania je organizačne náročný. Niektorých účastníkov jeho realizácia zasahuje a každodenné fungovanie mení zásadne a v dlhšom časovom horizonte ako iba v deň jeho administrácie. Iných sa dotýka iba okrajovo a počas jedného dňa. Môžeme však povedať, že vo svojom pôsobení je pervazívne, zasahuje a pôsobí v mnohých vrstvách školského života. Podstatné náležitosti testovania sú regulované v záujme zaistenia rovnakých podmienok všetkých testovaných naprieč slovenskými školami. Tieto predpisy sa škola snaží dodržať. Preklad a prenos procedurálnej stránky testovania sa vyznačuje obaľovaním neosobných a unifikovaných nariadení do podoby, v ktorej sa objavujú a ďalej prenášajú vlastné skúsenosti a zážitky s týmto nástrojom vzdelávacej politiky.

5.3 Politická perspektíva

5.3.1 Dvojitá tvár – O učiteľoch a Puďoch

Škola a školská trieda sú prostrediami, kde sa jednotlivé súčasti vzdelávacej politiky prevádzajú z formy písaných nariadení do konkrétnych akcií. Vedenie škôl a učitelia sú zároveň subjektmi týchto politik a tiež tými, kto ich interpretuje, prekladá a premieňa do realizovaných aktivít (Braun et al., 2011). Tento proces premeny so sebou prináša rôzne pnutia a rozpory. Naši participanti nesúlad medzi osobnými názormi a požiadavkami, ktoré na nich kladie výkon profesie, rieša pragmaticky – počas testovania „oddeľujú“ svoju inštitucionálnu a osobnú (a profesijnú) identitu. V rámci roly, ktorá im bola v testovacej hre predpísaná, je obsiahnutý spôsob správania a vyjadrovania. Vo výpovediach o testovaní sú síce konzistentné, no „zasadení“ do svojej pracovnej pozície sa vždy vyjadrujú diplomaticky.

R: *Myslím si, že to tak vnímame – musí sa to robiť, tak to robíme. A keď už tomu venujeme nie málo energie, tak z toho vytlačíme pre seba nejaké efekty. Ale neviem, či to zásadne ovplyvňuje našu prácu – či to je priamo úmerné tej námabe. Áno, niečo zistíme. Vedť to robíme aj, každá akcia s deťmi nám niečo prináša, že sa dozvieme niečo o sebe a tých deťoch, aj keď ideme – keď to úplne z vulgarizujem – keď ideme zametať chodník. Všetko, čo s deťmi robíme, je pre nás niečím prínosné. Proste, niečo sa dozvieme, ale či to je...*

V: *Vedela by si si predstaviť, čo by sa muselo zmeniť, alebo ako by sa to muselo zmeniť, by tie výsledky pre Vás boli užitočné?*

R: *Neviem si to predstaviť...*

(rozhovor s riaditeľkou, pred testovaním T5, 13.11.2018)

Ak z tejto roly „vystupujú“ (v osobných rozhovoroch), vyjadrujú sa osobné názory, ktoré sú spojené s ich profesionálnymi skúsenosťami. Vedenie školy (riaditeľka a zástupkyňa pre 1. a 2. stupeň) toto „vystúpenie z riadiacej roly“ počas testovaní zabezpečili odovzdaním dohľadu nad dianím koordinátorky testovania. Takto sa zbavili povinnosti vystupovať ako „predĺžená ruka NÚCEM“.

Dnes som si prvýkrát ani neprečítala ten manuál. Ale nikto na to nepríde, lebo naša koordinátorka mi vždy včas povie, čo mám kedy urobiť. (riaditeľka, T9 2019)

Umožňuje im to filtrovať a interpretovať dianie počas testovania cez rámec komiky. Martin (podľa Heretik, 2019) uvádza, že takýto prístup k náročným životným situáciám patrí k základným stratégiám zvládania stresu a uľahčuje vysporiadanie sa s nadmernou záťažou. Prispieva k zníženiu vzájomných konfliktov a napätia v skupine a jeho využívanie je spájané s vyššou sebaúctou a optimistickým pohľadom na svet. Borecký (2005) rozlišuje viac komických polôh. Podľa toho, aká je úloha konkrétnej osoby pri jej produkcii, rozlišuje naivitu, iróniu, humor a absurditu. Pri komických situáciách plynúcich z naivity je daná osoba sama svojím nevedomým správaním zdrojom komiky ostatných. Takéto situácie sa potom vďačne stávajú „spoločným majetkom

skupiny“, ktorý bol pretavený do príbehu, ktorý sa rozprával ostatným jej členom (otvorenie zásielky testov riaditeľkou školy a následné rozprávanie o svojej úlohe ako strážkyni trezora). Irónia je zacielená na určitý objekt, ktorý je predmetom výsmechu, a daná osoba ňou vyjadruje a potvrdzuje svoju nadradenú pozíciu nad ironizovaným. Komickosť absurdity sa nevzťahuje na konkrétnu osobu, vysmieva sa z nastavení, usporiadaní, diania, ktoré v ponímaní toho, kto ju produkuje, postrádajú logiku, opodstatnenosť. K testovaniu sa najčastejšie vzťahovali ironické komentáre a tie, vystihujúce jeho absurdné prvky. Je to spôsob, ktorý umožňuje vysporiadať sa s takými nariadeniami, s ktorými nie sú ako inštitucionálni zástupci stotožnení a súčasne sú tými, kto ich musí vo vzdelávacej realite sprostredkovať. Humor funguje ako neviditeľná zbraň bezmocných a umožní im prekonať nesúlad medzi deklarovanými postojmi a svojou participáciou na testovacích procesoch.

Najdôležitejšiu úlohu mám predsa ja! Ved' strážim tie testy v trezore! (sekretariát, riaditeľka, ráno pred T9, 3. 4. 2019).

Dneska je taký fasácky deň! Už len keby tie deti tu neboli, bolo by to ešte lepšie! (sekretariát, zástupkyňa pre 2. stupeň, ráno pred T9, 3. 4. 2019)

Naproti tomu na pleciah koordinátorky leží počas testovaní bremeno väčšej zodpovednosti. Ona bola osobou, ktorá v našej škole zosobňovala „neviditeľný dohľad NÚCEM“. Neorganizovala len žiakov, kolegov a externý dozor, ale aj vedenie školy. Opakovane sme jej aj my vysvetľovali náš záujem o testovanie. Overovala si, či nie sme prítomní z dôvodu inšpekčného dozoru zo Štátnej školskej inšpekcie. Kontrolovala aj to, či nevstupujeme do priestorov, kam nemáme mať prístup. K samotnému zmyslu testovania sa vyjadrovala v rozhovoroch opatrne. Jediný náznak vyjadreného postoja sa prejavil v rozhovore s nadriadenou, kde však bola v nekonfortnej situácii, ktorá si nárokovala zosúladenie spoločensky očakávaných konformných postojov s nadriadenou, vlastného presvedčenia a funkcie koordinátorky testovaní a z nej vyplývajúcich povinností.

5.3.2 Paralelná realita

NÚCEM (ale podobnú „úctu“ u našich participantov požívajú aj Štátna školská inšpekcia, Metodicko-pedagogické centrá, Štátny pedagogický ústav a tiež pedagogické fakulty) má na škole status inštitúcie existujúcej v paralelnej realite, ktorá sa nikde nepretína s potrebami základnej školy. Formálne majú spoločne rôzne inštitúcie budovať sieť, ktorá má vytvárať komplexnú podporu pre každodenné fungovanie škôl. Skúsenosti našich participantov s okruhom záujmu jednotlivých inštitúcií pôsobiacich vo vzdelávacej realite, ich komunikáciou s praxou a požiadavkami, ktoré na ne kladú, formujú obraz izolovaných ostrovov. Učitelia nevidia význam činností zamestnancov

NÚCEM, ktorí sa venujú príprave, plánovaniu a vyhodnocovaniu testovania. Považujú tieto aktivity za samoučelné.

Božže, toľko ľudí sa týmto všetkým dnes zaoberá a potom z toho nič... (špeciálna pedagogička po ukončení T5, 14. 11. 2018)

Takéto nastavenie sa vytváralo postupne. Naši participanti opisovali, že pri úvodných testovaniach mali snahu o komunikáciu s NÚCEM. Pravidelne zapisovali svoje pripomienky a komentáre do príslušnej časti Správy o priebehu testovania. Formulovali pripomienky k nevhodnému načasovaniu T5, časovému rozvrhu testovania, k nastaveniam testovania pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zazneli aj komentáre k obsahu testov. V priebehu rokov sa v nastaveniach nezmenilo nič. Učitelia počas porady po testovaní často vtipkovali o kolónke, v ktorej môžu dať NÚCEM spätnú väzbu.

Koordinátorka testovania: *No čo, napíšeme im tam zasa to isté čo vždy?*

Telocvikárka: *Škoda námahy. Vy si myslíte, že to niekto vôbec číta?*
(porada po T9, 3. 4. 2019).

To je také vtípné, že tam máme čas na to, aby sme žiakom vysvetlili, ako správne vyplniť tie odpovedňové bárky. Aj na tabuľu treba nakresliť správny spôsob, ako to majú urobiť. Akurát, že ten čas je tam brozgne dlhý, kým môžu začať písať. Tak ja to tak naťahujem, opakujem. Aj tak nikdy nepotrebujem celý ten čas. Potom tam tak sedia a pozerajú na mňa, že kedy už môžeme začať. No a potom pred druhým testom to isté. To sme aj do Núcemu písali ako pripomienku, či by nestačilo inštruovať žiakov len raz, ale furt to zostáva tak isto. (ŠP, T5, 21. 11. 2018)

Národné testovania sú na pomyselnom vrchole pyramídy, ktorú tvoria postupy podporných inštitúcií nesúladiace s potrebami praxe. Jedná sa o organizačnú záťaž, ktorá so sebou neprináša žiadny výstup použiteľný pre školu a jej žiakov (Filagová, 2021a).

Špeciálny pedagóg vychádza z triedy, kde sa realizovalo T9 v skupine žiakov so ŠVVP (špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). Na otázku, ako to prebiehalo, odpovedá: *Nebudem svoje pocity z toho, čo som tam videl, radšej verbalizovať... (chodba, T9, 3. 4. 2019)*

Bolo vidieť trúsť sa do zbernej triedy prvé deti, ktoré dopísali testy za 20 minút. Učiteľky vybiehajú na chodbu: *To bude určite 5. C!* Riaditeľka prichádza do dverí: *Za taký krátky čas ani nemohli prečítať tie tri texty! Nieto ešte porozumieť im a zodpovedať otázky!* (zborovňa, chodba, pozorovanie T5, 20. 11. 2019)

Povinné zapojenie do procesu, ktorý sa vyznačuje zásadnými nedostatkami podpisujúcimi sa na kvalite získaných údajov, produkuje frustráciu. Absencia komunikácie sa podieľa na utváraní bariér – školská prax vs. inštitúcie vzdialené od reality – „my vs. oni“.

Riaditeľka po zrušení T9 v školskom roku 2019/2020 ministerstvom školstva kvôli pandémie hovorí: *Náša O. (zástupkyňa pre 2. stupeň) na porade, kde sa to ohlasovalo, hovorila, že my tu na škole sme to už v auguste vedeli, že to není dobrý termín 1. apríla na testovanie. Sa nás mohli opýtať.* (riaditeľňa, rozhovor s riaditeľkou, 28. 5. 2020).

Opakovanie takýchto skúseností sa podpisuje aj na postojoch, ktoré si praktická školská sféra buduje k iným inštitúciám zriaďovaným v pôsobnosti ministerstva školstva.

5.3.3 Časové usporiadanie alebo „*Aby mali v Núceme čo robiť na jeseň*“

Národné testovania sú súčasťou pravidelnej, predpísanej časovej organizácie školského roka, ich termín je každoročne ohlasovaný v Pedagogicko-organizačných pokynoch pre daný školský rok (tzv. POPkách). Zaužívaným testovacím dňom bola streda, T5 v novembri a T9 v apríli. Načasovanie T5 je mimoriadne problematické. Obsah učiva 1. stupňa sa snaží zistiť a hodnotiť testom administrovaným dva mesiace po nástupe na 2. stupeň ZŠ. Zároveň však doterajšie načasovanie testovania vylučuje, že výsledky môžu poslúžiť niektorému zo zúčastnených školských aktérov a tie tak po publikovaní zostávajú „plávať“. Skutočnosť, že napriek kritike nenastala žiadaná zmena termínu, sa najzásadnejšie podpisuje nielen na postoji k testovaniu, ale aj k inštitúciám, ktoré jeho realizáciu nariaďujú a pripravujú.

Vo vzťahu k tomu dieťaťu to podľa mňa vôbec nemá význam. Mohlo by sa uvažovať o význame hodnotiť primárne vzdelávanie ako také, potom ale mne nesedí to načasovanie tobo testu na november piateho ročníka, keby už ten vplyv tobo prvého stupňa primárneho vzdelávania je prekrytý prázdninami a trojmesačným pobytom na druhom stupni. To je pol roka, to už je pre výkon tobo dieťaťa významné obdobie. Skôr by som to ja načasovala na koniec štvrtého ročníka a na prípravu tým prvostupniarskym učiteľom v štvrtom ročníku. Ak by sme to potrebovali a chceli mať. Ale to je to isté, čo s tým deviatym ročníkom. Že na čo to má byť dobré? (rozhovor s riaditeľkou, 4. 4. 2019)

Tak, ako aj ostatní slovenskí učitelia, ani učitelia na tejto škole nevidia logiku v časovom manažmente T5. Keďže táto nezmyselnosť nebola kompetentnými vyargumentovaná, prekladajú si harmonogram testovaní podľa svojich skúseností. Počas čakania v zborovni to spolu rozoberajú:

Ja si inak myslím, že to je iba preto, že aby mali v Núceme čo robiť na jeseň. Na jar to majú také husté, tam majú T9 a potom maturity. Tak to vyriešili takto! (slovenčinárka, zborovňa, T5, 20. 11. 2019).

K termínu T9 nezazneli zásadné výhrady. Pri ňom ako adresáta, ktorý má potenciál využiť informácie plynúce z výsledkov, jasne identifikujú samotného žiaka. Viackrát však zaznelo, že škole by pomohlo, ak by sa mohlo T9 posunúť smerom ku koncu školského roka. Učitelia by tak získali „výhodu“

nad deviatakmi, ktorí sú v komplikovanom období prechodu medzi školami a prestávajú fungovať nástroje, ktoré učitelia využívajú pri snahách o vonkajšie motivovanie žiakov k participácii na školských povinnostiach.

To T9 je odlišné – tam sa naozaj aj tie deti, čo by si do nich nepovedala, snažia, doslovne sa vypnú k výkonu. No ale potom sa úplne vypnú, je veľmi ťažké s nimi do konca roka. Posúvali sme Núcemu myšlienku, aby to T9 bolo čo najneskôr, lebo od začiatku mája vydržať s deťmi, čo nemajú žiadnu motiváciu byť v škole, je náročné. (sekretariát, špeciálna pedagógka, pozorovanie pred T5, 12. 11. 2018)

Z hľadiska mocenských vzťahov môžeme pri vysporiadavaní sa s testovaním identifikovať dve roviny – vnútroinštitucionálnu a reakcie na vonkajšie inštitúcie. V našej škole počas testovania nastáva dobrovoľná zmena mocenského hierarchického usporiadania. Odstup od postupov národného testovania symbolicky vyjadruje vedenie školy tým, že sa „degraduje“ na účastníkov procesu. Namiesto otvoreného protestu tak volia stratégiu, ktorá im umožňuje testovania realizovať zdanlivo podľa predpisov, no v konfrontácii s absurdnými prvkami ho ironizujú a parodujú. Testovanie sa tak stáva jedným z prvkov, ktoré v spoločne vyvinutých postupoch, reakciách a komentároch, ktoré sa v škole zdieľajú, vytvára platformu pre vyhranenie sa k jednej z vonkajších inštitúcií. Namiesto podpornej inštitúcie, ktorá má poskytovať „školám, verejnosti a decíznej sfére spätnú väzbu“ je NÚCEM ponímaný ako zadávateľ úloh, ktoré sú administratívne náročné a neprinášajú žiadnu pridanú hodnotu pre školu. Testovanie v jeho slovenskom prevedení prispieva k dichotomickému pohľadu, kde sú oddelené a častokrát proti sebe postavené na jednej strane kompetentné authority rozhodujúce o rôznych súčiastiach vzdelávacej politiky v rôznych inštitúciách a na školy na strane druhej. Pomáha vytvárať „zem nikoho“, kde vzhľadom k nedostatočnej komunikácii a nejasnosti zámeru nemôže dochádzať k prepojeniu inštitúcií zodpovedných za prípravu vzdelávacích politík a kritického náhľadu praktikov (Harrison et al., 2015).

5.4 Kultúrna dimenzia – odtlačok školy

5.4.1 Objekty testovania v teplákoch alebo lodičkách?

Učitelia opakovane zdôrazňovali, že dosiahnuté výsledky výrazne ovplyvňujú motivácia, ktorú majú žiaci k ich vypracovaniu. Skutočnosť, že sa jedná o *low stakes* testy, neprináša tlak na žiadneho účastníka testovania. Výpovedná hodnota výsledkov podľa učiteľov problematizuje neexistencia vonkajšej motivácie žiakov. Hoci sami prezentovali testovanie ako bezvýznamnú akciu, v kontraste s tým u žiakov „očakávali“, že mu pripíšu vážnosť – prípravou, správaním, oblečením, dochvilnosťou. Pre žiakov sú testovania prvým kontaktom s iným hodnotením, ako tým, ktoré realizujú ich vyučujúci. Učitelia „spracúvajú“ testovania aj cez vlastné skúsenosti s podobným typom hod-

notení, ktoré tradične požíva úctu a prináležia im určité očakávania (napr. maturitná skúška).

Prídem ich ráno povzbudiť do triedy a tam sa všetky baby bajú na mobiloch! Hovorím im: Sústreďte sa! Nebraňte sa! A oni, že sa takto sústreďujú... To ťažko, šak im teraz mozog úplne bliká! (triedna deviatakov, T9, 3. 4. 2019)

Im je to úplne jedno! Oni prišli v teplákoch! (telocvikárka, zborovňa, T9, 3. 4. 2019)

O 5 osem ešte na vrátnici náš hokejista! Akože to ani dnes nemôže prísť načas? Chápete, on mal aj dneska tréning! S taškou si skoro nakráčal až do triedy! Nemal žiadne pomôcky nachystané... (zástupkyňa pre 1. stupeň, testovanie T9, 3. 4. 2019)

Určitou formou vonkajšej motivácie bola skutočnosť, že žiaci, ktorí dosiahli z oboch predmetov úspešnosť 90 %, mali možnosť využiť výsledky testovania ako „vstupenku“ na ľubovoľnú strednú školu. Tento motív opakovali učitelia často a v ich „preklade“ testových procedúr sa práve tento moment stal záchytným, jediným, o ktorý sa pri legitimizácii procesu mohli zachytiť. Zároveň však priznávajú, že to sa podarí 1–2 žiakom v ročníku. V piatom ročníku odchádzajú najúspešnejší žiaci na osemročné gymnáziá. Ďalší odliv žiakov s dobrými vzdelávacími výsledkami nastáva po ôsmom ročníku, kedy žiaci odchádzajú na bilingválne gymnáziá. Aj tak si však výsledky žiakov v triede, kde učia, učitelia pripúšťajú.

Z našej triedy odišli všetky dobré deti na gymple. Budem rada, ak tento rok dosiahnu vôbec 20 %. To bude hanba... (učiteľka slovenčiny, 2. 4. 2019)

Neviem, mne sa zdá, že pokiaľ sa nenaučíme merať pridanú hodnotu tej školy, tak nemá význam porovnávať tie čísla. Naozaj si myslím, že nejaká škola s komplikovanou skrupinou detí odvedie, tá pridaná hodnota tam bude oveľa vyššia, ako škola výberová v centre nejakého veľkého mesta – kde tie deti by boli dobré aj bez tých učiteľov, keby ich tam len posadili každý deň ráno o ôsmej. Pokiaľ takéto niečo nevieme odmerať, tak sú tie informácie vždy spochybniteľné. (rozhovor s riaditeľkou, 14. 11. 2018)

Ved' tí učitelia sa viac trasú ako žiaci. Teraz sa ich dva týždne snažia pripraviť a deti to majú v paži. (zástupkyňa pre 2. stupeň, 2. 4. 2019)

Vedenie škôl aj učitelia sú si vedomí zákernosti jednoduchého porovnávania výsledkov škôl v testovaniach, ku ktorej publikovanie výsledkov implicitne navádza. Hoci na rozdiel od svojich kolegov v UK a US nepocitujú negatívne dôsledky za výsledky svojich žiakov, s výsledným číslom pracujú. Napriek všetkým argumentom, ktoré z nich zodpovednosť snímajú, sami sa cítia umiestnení do hodnotiaceho radu hneď za svojich žiakov.

5.4.2 Vlastné testovacie rituály a ich obohacovanie alebo „balenie darčeka“

Testovacia procedúra je obohacovaná o prvky, ktoré v rozpise NÚCEM uvedené nie sú. Vznikajú zväčša náhodne, ako spontánna reakcia na konkrétnu situáciu. Ak sú zaznamenané a okomentované viacerými účastníkmi, prechádzajú do kolektívnej pamäti a sú ďalej prenášané v podobe, v akej boli pôvodne realizované. Po administrovaní všetkých testov je potrebné všetky vyplnené odpovedňové hárkky vložiť do obálok, ktoré sú na to určené. Následne sú obálky zalepené, podpísané a napokon všetky tieto obálky vložené do krabice, ktorá sa za účasti všetkých zúčastnených zabalí. Potom ju riaditeľka odnesie do trezoru, kde čaká, kedy po ňu príde kuriér z NÚCEM. Proces balenia zásielky ukazuje, ako sa testovací prvok stáva tradíciou:

Keď sa blíži čas, kedy majú podľa harmonogramu dopísať aj integrované deti, koordinátorka prináša baliaci papier, lepiacu pásku, krabicu z pôvodnej zásielky testov do ktorej treba testy zalepené v obálkach vložiť a zabalit' pre kuriéra, ktorý takto pripravenú zásielku vyzdvihne. Hľadá Z1 a Z2, s tým, že nadišla ich chvíľa. Obe sa zdvíhajú a dohadujú si rozdelenie úloh. Koordinátorka im chce pomáhať, čo Z1 odmieta (komentárom odkazujúcim na film Marečku, podejte mi pero): *Ty podávaš tabulky, pero podávám já!* (20. 11. 2018)

Pri nasledujúcom testovaní pomoc neponúka a prípravu zásielky uvádza: *Takže teraz prídu naše zobrahané Zuzky zabalit' ten darček.* (T9, 3. 4. 2019)

Iné tradície sa však stávajú predmetom modifikácií, ktoré odráža vlastné nastavenie školy. Občerstvenie, ktoré zabezpečuje ekonómka a je k dispozícii v zborovni počas prestávok pre administrátorov a externý dozor, sa stávalo postupom realizovaných testovaní predmetom vylepšovania. Výber občerstvenia v podobe chlebičkov a krémešov symbolicky zosmiešňuje typ akcií (a zároveň ich účastníkov), ktoré nemajú iný prínos a na ktoré sa chodí iba kvôli formálnej povinnosti a občerstveniu.

O. (zástupkyňa pre 2. stupeň) sa pýtala, prečo sú iba chlebičky. Že či by sme nemohli mať aj krémeše. Tak tento rok sme to zlepšili. (rozhovor s riaditeľkou školy po ohlásení sa týždňové pozorovanie na T5, 11. 11. 2019)

Aj naše mapovanie testovania sa postupne stalo súčasťou špecificky školského spracovania testovania.

Špeciálna pedagogička ma zdraví ráno na sekretariáte: *A ty tu čo zasa robíš? Já, testovanie! Napíš tam, že je dobré, že sa to robí, aspoň sa utužujú vzťahy!* (sekretariát, pred T9, 3. 4. 2019)

Zameranie na túto tému u niektorých participantov podnietilo hlbšie premýšľanie, zachytenie a prepojenie súvislostí, ktoré dovtedy nereflekovali. Zaznamenávali mnohé dianie a otvárali ho v rozhovoroch s nami¹⁰.

5.4.3 Vymedzovanie sa voči iným školám – „Prídi!

U nás budú aj krémeše, aj chlebičky!“

Debaty v zborovni pred začatím testovania, v prestávkach a potom po jeho skončení s administrátormi z iných škôl umožňujú odhaliť, porovnať pohľad, spracovanie tejto i iných tém zástupcami inej školy. Konfrontácia s iným pohľadom pomáha uvedomiť si prvky, ktoré sú špecifické pre vlastnú školu. Testovania sa stali neoficiálnym priestorom, kedy sa aktéri môžu a aj sa snažia dozvedieť, ako sa daná škola vyrovnáva s niektorými predpismi alebo novými nariadeniami.

Školy, ktoré sú v jednej mestskej časti, majú jedného zriaďovateľa, prichádzajú častejšie navzájom do styku v rámci rôznych formálnych platforiem. Počas takýchto akcií je prezentovaná predovšetkým „oficiálna tvár školy“. Testovania so svojou povinnosťou vyslať zo školy svojich zástupcov ako externý dozor do iných škôl, neponúkajú iba priestor pre porovnanie zorganizovania samotného testovania. Učitelia so skúsenosťami pre kolegov komentujú, ako sa ktorá škola vyrovnáva s organizáciou tejto akcie.

Administrátori s externým dozorom čakajúc, kým príde administrátor z druhej skupiny detí so ŠVVP (špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami), ktorí píšú až 90 minút, pozerajú z okna, z ktorého vidieť prístup do školy. *Aha, už ide Marek! Zostal nám ešte pre nebo ten krémeš? Akí sú rýchli. Tam u vás to vždy tak rýchlo skončí!* (21. 11. 2019)

Stretnutia v zborovniach však poskytujú priestor na zachytenie a výmenu špecifik celkového organizačného nastavenia tej ktorej školy. Postrehy, ktoré potom prinášajú, nastavujú zrkadlo vlastnému fungovaniu a vytvárajú priestor na otváranie nových tém v jej postupoch.

Počas rozhovoru s externým dozorom z inej školy sa učitelia danej školy udivujú nad praktikami, ktoré zaviedli v danej inštitúcii – externý dozor sa vracia po dopísaní a uzatvorení všetkých formalít testovania do kmeňovej školy. Hoci aj tam je testovací deň, zároveň je streda, kedy majú hromadne nastavené spoločné metodicko-vzdelávacie popoludnia, ktorých sa musia všetci účastniť.

¹⁰ Pri náhodnom stretnutí s riaditeľkou školy po realizácii prvého „postcovidového testovania“ hovorí: „Počkaj, niečo sme si cez tú T5 v škole hovorili, že si musíme zapamätať, aby sme ti to potom povedali. Aha, už viem...“

Slovenčínárka volá na riaditeľku školy: *Zuzka, to ti musím povedať, čo tam na škole X majú. Oni majú každú stredú poradu, kde sa akože školí. Aj dneska! Dúfam, že také my nikdy mať nebudeme!* (zborovňa, pred oficiálnym ukončením T9, 3. 4. 2019)

Riaditeľka si zasa všíma rozdielny prístup „svojich“ učiteľov k nariadeniam a identifikuje tam svoj pozitívny vplyv. Hovorí, že sa snaží vždy pozrieť na všetko z lepšej stránky a snaží sa to preniesť aj na učiteľov.

Učitelia sa rozprávali o Výpisoch z registra trestov, ktoré podľa nových pravidiel musia mať. Riaditeľka potom danú debatu zhrnula v zmysle, že ju potešilo, že učitelia z jej školy nefrflali na túto novú povinnosť, nehľadali spôsob, ako sa z toho vyvliecť a čo všetko je možné na tom skritizovať: *Všimla si si, koľko frflali? Naším som povedala, že ich prosím, nech to vybaví v predstihu a nikto s tým nemal také problémy, ako tu dneska títo opisovali!* (riaditeľňa, rozhovor s riaditeľkou po T9, 5. 4. 2019)

Vedenie školy ocenilo, že učitelia môžu navzájom konfrontovať vnútroškolské nastavenia. Jedno z identifikovaných odlišností sa týkalo organizovania a zaznamenávania dochádzky učiteľov. Riaditeľka školy porovnáva mieru voľnosti a nepísané pravidlá fyzickej prítomnosti na pracovisku a dúfa, že takéto porovnanie robia aj učitelia. Na druhej strane je neformálne stretnutie zástupcov z iných škôl v zborovni cez prestávky využívané na sondovanie nastavení kontroly dochádzky na daných školách. Susedná škola bola napokon inšpiráciou pre zavedenie elektronickej evidencie dochádzky zamestnancov. Tá slúži ako objektívny a zároveň neosobný spôsob záznamu, ktorý zastupuje nevďačnú kontrolnú úlohu.

Ja som rada, že takto môžu vidieť, ako sa tu majú dobre. Možno si to lepšie uvedomia... (sekretariát, rozhovor s riaditeľkou po T5, 22. 11. 2019)

Testovanie ponúka priestor na konfrontáciu pohľadov, prístupov, interpretácií a spracovaní (nielen) testovacích procedúr v iných školách. Vytvára tak jedinečnú možnosť náhľadu do fungovania školy, ku ktorej by inak jej účastníci nemali prístup. Zachytávajú a porovnávajú, ako rôzne sa vyrovnávajú s rovnakým nastavením, tieto informácie potom prenášajú do vlastných škôl. Okrem „poľudšťovania“ jednotlivých testovacích nastavení si školy do harmonogramu pridávajú vlastné postupy, z ktorých sa opakovaním stávajú tradície.

6 Diskusia

Testovanie deviatakov sa postupom rokov stalo vžitou súčasťou vzdelávacej reality. Prvotná kritika zo strany škôl, ktorá po zavedení testovania piatakov na Slovensku nasledovala, nevedla ku skúmaniu sporných bodov a prispôsobeniu problematických miest v procese testovania. Nesúhlasné hlasy a ich praktické stvárnenie do podoby organizovanej neúčasti žiakov na T5 boli riešené podnetom na Štátnu školskú inšpekciu¹¹. Zrejme aj takýto formát zásahu voči kritikom spolupôobil čiastočnú rezignáciu zástupcov škôl na verejné prezentácie vlastných postojov. Niektoré výhrady, ktoré sme zaznamenali v našom výskume kopírujú hlasy zahraničných odborníkov, ktorí kritizujú „globálnu testovú kultúru“, ktorá sa začala postupne plazivo rozplívať vo vzdelávacích politikách v celosvetovom meradle (pozri napr. Au, 2010; Hutchins, 2015; Minarechová, 2012; Smith, 2014). Tieto hlasy boli prekrývané špecifickými, na náš kontext viazanými pripomienkami, ktoré sa najviac podpísali na tom, ako v škole interpretovali, prekladali význam testovania a v akej podobe prebieha jeho realizácia v škole.

Kým kritické hlasy zo zahraničia sa vzťahujú na *high stakes* testy (testy, ktoré významne ovplyvňujú vzdelávaciu budúcnosť žiaka), naše testovania do takejto kategórie testov nepatria. Maguire et al. (2014) poukazujú na možnosť, že nastavená politika *low stakes* môže spôsobovať nižšiu motiváciu účastníkov zapájať sa do procesov prevodu vzdelávacej politiky do praxe. Naše zistenia ukazujú, že hoci dôsledky, ktoré z testovania pre jednotlivých aktérov, významne spoluurčujú formu a „viditeľnosť“ reakcií (Oliver, 1991), nie sú rozhodujúcim faktorom. Dôležitou sa javí snaha participantov hľadať zmysel nariadení a predpisov, s ktorými sú konfrontovaní (Coburn, 2005). Sami sa im potom snažia pripísať funkciu (napr. disciplinácia deviatakov), ktorou by vedeli zvýznamniť jeho realizáciu. Nejasný koncept testovania nesie so sebou riziká potenciálneho „zneužitia“ na rôzne účely. Prehľbuje a podporuje rozdelenie inštitúcií na tie, ktoré rozhodujú o opatreniach bez ohľadu na praktické potreby a izolovanú prax (Harrison et al., 2015).

¹¹ Po zavedení T5 učiteľská verejnosť vyjadrovala nespokojnosť. V roku 2017 nastal pokus o organizovanú revoltu – kolektívne ignorovanie T5 – rodičia niektorých piatakov boli vedením škôl informovaní, že môžu deti v deň testovania ospravedlniť zo školy. Táto iniciatíva nezostala iba súčasťou „orálnej histórie“ ako historčka, ktorú si učitelia o T5 rozprávajú. Štátna školská inšpekcia dostala podnet, ktorým sa zaoberala a v správe, ktorú vypracovala, konštatovala, že v dvoch prípadoch kontrol ZŠ boli rodičia preukázateľne inštruovaní vedením škôl, ktoré môže byť za takéto jednanie postihované (ŠŠI, 2017). Ďalšie organizované postupy už neboli zaznamenané.

Druhá téma, pre ktorú sú národné testovania s nevôlou v zahraničí prijímané, sa vzťahuje na akontabilitu vo vzdelávaní a využívanie výsledkov národných testovaní na jej posúdenie (Hutchins, 2021; Larsson & Olin-Scheller, 2020; Wolf & Janssens, 2007). Výsledky testovaní na Slovensku neslúžia akontabilným účelom. Učiteľom však chýbajú akékoľvek pozorovateľné intervencie, ktoré by kompetentné autority vyvodili z výsledkov realizovaných testovaní pre školskú prax. Hoci sa to môže javiť protichodné a nereflektujúce zahraničné skúsenosti, ide o snahu hľadať záchytné body pre interpretáciu súčasných nastavení. Naši participanti mali nerovnomernú úroveň vedomostí o globálnej testovacej politike. Maguire et al. (2014) konštatujú, že mnohí zo školských aktérov sú menej zorientovaní v širšom kontexte vzdelávacích politík, pretože sú sústredení na úroveň ich vlastnej školskej skúsenosti a aj vlastnou pozíciou v tomto prostredí, kde tvorí základ ich každodenná prax. Ak by sa zmeny v nastaveniach dotkli ich skúseností, zmenil by sa aj obsah a spôsob ich reflexie.

Učiteľia a vedenie škôl základných škôl sú heterogénnou množinou aktérov. Vo vzťahu k „spracovaniu“ testovaní bolo ich pôsobenie súhlasné, rozdiel bol v intenzite a hĺbke, ktorým proces reflektovali. Takáto konsenzuálnosť bola spôsobená vyššie spomínanými slovenskými nastaveniami. Nemuseli sa vyrovnávať s pnutím medzi nekonzistentnými požiadavkami hierarchicky nastavenými úrovňami vedenia a vlastnými postojmi. Neboli vedením smerovaní k zmene spôsobov výučby, obsahu vzdelávania ani k podvádzaniu, ako zachytávajú výskumy v iných nastaveniach vzdelávacích politík (Hutchins, 2021; Nichols & Berliner, 2007b). Zjavný nesúlاد medzi očakávaniami a realitou „spolupráce“ s NÚCEM zasa dopadá na všetkých aktérov rovnako. V prípade zmien v ponímaní testovania by bolo prínosné zamerať sa na špecifickejšiu skupinu aktérov a ich spôsob spracovania testovacieho procesu (Maguire et al., 2014).

Okrem formulovaných prvkov, ktoré sú súčasťou interpretácie a prevodu, si pozornosť zaslúži aj oblasť, ktorá zostáva nereflektovaná. Naši participanti sa samotnému obsahu testov venovali iba minimálne. Špeciálna pedagogička kritizovala testový formát celkovo pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich nesúlاد s postupmi, ktoré využívajú vo vzdelávaní. Naši účastníci vo svojich komentároch a výpovediach, na rozdiel od učiteľov zachytených v celoslovenskom kontexte, obsah testov a ich vzťah k obsahu vzdelávania netematizovali (Filagová, 2021a). Jedným vysvetlením je, že sa tak deje predovšetkým na hodinách slovenčiny a matematiky, prípadne na zasadnutiach predmetových komisií, kam sme nemali prístup. Táto vrstva konkrétneho prenosu „testovacieho obsahu“ v triedach v prípade *low stakes* nastavení by mala byť predmetom ďalšieho skúmania. Svoj vplyv však môže mať aj kombinácia odhalenej nelogickosti v procedúre testovania, skúsenosť našich aktérov s neresponzívnosťou NÚCEM a nepoužiteľnosti testových výsledkov pre aktérov.

Záver

Skúmanie skúseností rôznych aktérov našej školy s testovacími procedúrami ukázalo, že základnú školu môžeme v procese, ktorým sa s týmto elementom vysporiadava, prirovnať k perlorodke. Vo vzájomných interakciách funguje ako živý organizmus, ktorá pôvodne cudzorodý materiál, ktorý sa do jej prostredia dostal bez ich vlastného výberu, spracuje. Sformuje, upraví a prezentuje v podobe odrážajúcej jej vlastné špecifiká. V prípade testovaní, tento príklad jeho spracovania jednou školou ukazuje, že implementácia jednotlivých prvkov vzdelávacích politík do praxe je zložitý proces. Účastníci tohto procesu využívajú nenápadné „záchranné mechanizmy“, ktoré stojí za to hľadať a skúmať. Prevod zadaných nariadení z NÚCEM na školskú sféru v každej konkrétnej škole naráža na „bariéru“ vlastných postupov, prístupov, naladenia. Tieto neviditeľné filtre zanechávajú špecifické stopy, ktoré majú silu meniť pôvodne zamýšľané dopady alebo značne deformovať plánované vyznenie.

Napriek formálnej bezmocnosti voči rozhodovaniu štátnych inštitúcií škola nie je bezbranný účastník týchto procesov. V tomto príspevku sme chceli ukázať nenápadnú ľudskú tvár účastníkov testovania, ktorú dávame do opozície s víziou odovzdanosti a bezmocnosti voči nastolenej (a zat'azujúcej) byrokracii (Kaščák, 2021b) a dost' depresívnou víziou „nového taylorizmu“ ako údelu učiteľov (Au, 2011). Zmeny, ktoré sú v súvislosti s národnými testovaniami ohlasované, však vzbudzujú mnohé ďalšie otázky a nepresvedčujú, že sú si ich iniciátori vedomí neplánovaných dôsledkov. Istotou zostáva iba to, že v tejto oblasti bude čo skúmať aj naďalej

Pod'akovanie

Text je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0303/22 „Descholarizácia a domáce vzdelávanie v nových sociálnych a pedagogických situáciách a kontextoch“.

Literatúra

- Au, W. (2010). The idiocy of policy: The anti-democratic curriculum of high-stakes testing. *Critical Education*, 1(1), 2–15.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2010.521261>
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>

- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J. & Hoskins, K. (2011). Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5) 1–12. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.550012>
- Balogun, J. & Johnson, G. (2005). From intended strategies to unintended outcomes: The impact of change recipient sensemaking. *Organization Studies*, 26(11), 1573–1601. <https://doi.org/10.1177/0170840605054624>
- Borecký, V. (2005). *Imaginace, bra a komika*. Triton.
- Braun, A., Ball, S. J., & Maguire, M. (2011). Policy enactments in schools introduction: Towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 581–583. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601554>
- Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547–560. <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>
- Breakspeare, S. 2012. *The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*. OECD Publishing.
- Coburn, C. (2005). Shaping teacher sensemaking: school leaders and the enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 9(3), 476–509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Figlio, D. N., & Getzler, L. S. (2002). Accountability, ability, and disability: gaming the system. *National Bureau of Economic Research Working Paper 9307*. Cambridge, MA. <https://doi.org/10.3386/w9307>
- Filagová, M. (2021a). Postoje učiteľov a riaditeľov T5 alebo „Keď hneď každý môže povedať ale, ale, ale...“ In O. Kaščák (Eds.), *Nenápadná reforma* (s. 138–161). Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Filagová, M. (2021b). Meranie teploty lyžičkou?... alebo „Načo to všetko?“ In O. Kaščák (Eds.), *Nenápadná reforma* (s. 240–266). Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Hanushek, E. A. & Raymond, M. E. (2005). Does school accountability lead to improved performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), 297–327. <https://doi.org/10.1002/pam.20091>
- Harrison, Ch., Brown, S., Rutledge, S., & Wachen, J. (2015). Translating educational research into practice: A cross-institutional telephone game? *Research report, Vanderbilt University*. <https://my.vanderbilt.edu/scalingupcenter/files/2017/02/ranslating-Educational-Research-into-Practice-A-Cross-institutional-Telephone-Game-.pdf>
- Heretik, A. (2019). *Humor*. Ikar.
- House, E. R., & Mcquillan, P. J. (2005). Three perspectives on school reform. In A. Lieberman (Eds.) *The roots of educational change* (pp. 186–201). Springer.
- Hubbard, L., Mehan, H. & Stein, M. K. (2006). *Reform as learning. School reform, organizational culture and community politics in San Diego*. Routledge.
- Hutchins, M. (2015). *Exam factories? The impact of accountability measures on children and young people*. Communications Department of The National Union of Teacher. <https://researchgate.net/publication/309771525>
- Hutchins, M. (2021). Accountability, social justice and educational research. In A. Ross (Eds.), *Educational research for social justice: Evidence and practice from the UK*. Springer.
- Jacob, B. A. (2005). Accountability, incentives and behavior: Evidence from school reform in Chicago. *Journal of Public Economics*, 89(5–6), 761–796.
- Jacob, B. A. & Levitt, S. D. (2002). Catching cheating teachers: The results of an unusual experiment in implementing theory. *Working Paper 9414*. <http://www.nber.org/papers/w9414> 2002

- Jacob, B. A., & Levitt, S. D. (2003). Rotten apples: An investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics*, 118(3), 843–877. <http://dx.doi.org/10.1162/00335530360698441>
- Kamens, D. H., & McNeely, C. L. (2010). Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. *Comparative Education Review*, 54(1), 5–25. <https://doi.org/10.1086/648471>
- Kanovská, R., & Šnidlová, M. (2012). Strategické iniciatívy. In A. Mentel., M. Pokorný (Eds.), *Súhrnná správa o stave hodnotenia školského systému, škôl, učiteľov a žiakov v Slovenskej republike* (s. 77–78). NÚCEM.
- Kaščák, O. (2021a). Podmienky T5 alebo Foucaultovo panoptikum. In O. Kaščák (Eds.), *Nenápadná reforma* (s. 80–98). Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kaščák, O. (2021b). Podmienky T5 alebo „Taxatívne podľa pokynov NÚCEM-u“. In O. Kaščák (Eds.), *Nenápadná reforma* (s. 71–79). Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kezar, A. (2013). Understanding sensemaking/sensegiving in transformational change processes from the bottom up. *Higher Education*, 65(6), 761–780. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9575-7>
- Larsson, M. & Olin-Scheller, Ch. (2020). Adaptation and resistance: Washback effects of the national test on upper secondary Swedish teaching. *The Curriculum Journal*, 31(4), 687–703. <https://doi.org/10.1002/curj.31>
- Leckie, G. & Goldstein, H. (2019). The importance of adjusting for pupil background in school value-added models: A study of Progress 8 and school accountability in England. *British Educational Research Journal*, 45(3), 518–537. <https://doi.org/10.1002/berj.3511>
- Maguire, M., Braun, A. & Ball, S. (2014). “Where you stand depends on where you sit”: The social construction of policy enactment in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 485–499. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Merriam, S. B. (2019). Introducing to qualitative research. In S. B. Merriam & R. S. Grenier (Eds.) *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Minarechová, M. (2012). Negative impacts of high-stakes testing. *Journal of Pedagogy*, 3(1), 82–100. <https://doi.org/10.2478/v10159-012-0004-x>
- Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007a). *Collateral damage: How high stakes testing corrupts America's schools*. Harvard University Press.
- Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007b). The pressure to cheat in a high stakes testing environment. *Psychology of Academic Cheating*, 289–311. <https://doi.org/10.1016/B978-012372541-7/50016-4>
- NÚCEM. (2018). *Pokyny pre administrátorov k testovaniu žiakov 5. ročníka ZŠ*. https://www.nucem.sk/dl/3827/Pokyny_pre_koordinatorov_T5_2018_final1.pdf
- NÚCEM. (2019). *Pokyny pre administrátorov k testovaniu žiakov 9. ročníka ZŠ*. https://www.nucem.sk/dl/4088/Pokyny%20pre%20koordinatorov%20T9_2019_na%20zverejnenie.pdf
- NÚCEM. (2021a). *Základné informácie a pokyny k celoslovenskému testovaniu žiakov 5. ročníka základných škôl T5 2022*. <https://www.nucem.sk/sk/merania/narodne-merania/testovanie-5>
- NÚCEM. (2021b). *Základné informácie a pokyny k celoslovenskému testovaniu žiakov 9. ročníka základných škôl T9 2022*. <https://www.nucem.sk/sk/merania/narodne-merania/testovanie-9>
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *The Academy of Management Review*, 16(1), 145–179. <https://doi.org/10.5465/amr.1991.4279002>

- Phelps, R. P. (2019). Test frequency, stakes, and feedback in student achievement: A meta-analysis. *Evaluation Review*, 43(3-4), 111–151. <https://doi.org/10.1177/0193841X19865628>
- Self D. R., Armenakis, A. A., & Schraeder, M. (2007). Organizational change content, process, and context: A simultaneous analysis of employee reactions. *Journal of Change Management*, 7(2), 211–229. <https://doi.org/10.1080/14697010701461129>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research project. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Smith, C. W. (2014). *Global expansion of the testing culture: National testing policies and the reconstruction of education* [Dissertation, Pennsylvania State University]. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/10282
- Smith, P., & Abbott, I. (2014). Local responses to national policy. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(3), 341–354. <https://doi.org/10.1177/02F1741143214521593>
- Spillane, J. P. (2005). Standards deviation: How schools misunderstand education policy. *CPRE Policy Briefs*. https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/31
- ŠŠI. (2017). *Správa o kontrole zabezpečenia účasti žiakov na Testovaní 5-2017*. https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2020/12/ZS_Zabezpecenie_T5.pdf
- Výbláška MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o Základnej škole*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/320/20150901>
- Whetton, Ch. (2009). A brief history of a testing time: National curriculum assessment in England 1989–2008. *Educational Research*, 51(2), 137–159. <https://doi.org/10.1080/00131880902891222>
- Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education, an overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 397–396. <https://doi.org/10.1080/03054980701366207>
- Ysseldyke, J. N., Nelson J. R., Christenson S. J., David R., Dennison, A., Triezenberg, H., Sharpe, M. & Hawes, M. (2004). What we know and need to know about the consequences of high-stakes testing for students with disabilities. *Exceptional Children*, 71(1), 75–94. <https://doi.org/10.1177/001440290407100105>
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>