

DISKUSE

Ke kritice výzkumu PISA

Jana Straková

Univerzita Karlova v Praze

V minulém čísle časopisu *Orbis Scholae* byly uveřejněny dvě stati, které shrnují kritické pohledy evropských akademiků na výzkum PISA (Kaščák & Pupala, 2011; Štech, 2011). Kritické analýzy výzkumu PISA jsou bezesporu potřebné a je výborné, že se s jejich obsahem může seznámit i česká odborná veřejnost. Výsledkům PISA je přikládána tvůrci vzdělávacích politik zúčastněných zemí obrovská váha a výzkum má závažné dopady na formulaci cílů vzdělávání i směřování vzdělávacích politik. Proto je třeba opakovaně upozorňovat na východiska a limity výzkumu, aby jeho výsledkům nebyl přikládán větší význam, než si zasluhují, a nebyly z nich vyvozovány chybné závěry.

Tento text si klade za cíl poukázat na to, že řada nešvarů, které jsou vytýkány výzkumu PISA, ovšem ve skutečnosti jde na vrub nikoli tvůrcům a organizátorům výzkumu, ale nepoučenosti tvůrců vzdělávacích politik. Podrobněji se též zabývá dopady PISA na českou vzdělávací politiku.

Kritizujeme výzkum PISA, nebo způsob použití jeho výsledků?

Výzkum PISA je založen na východiscích, která nemusí být (a zjevně nejsou) univerzálně akceptovatelná. Tato východiska jsou v koncepčních dokumentech výzkumu jasně specifikována. Je potřeba apelovat na odběratele výsledků, aby se s nimi seznámili a položili si otázku, zda tato východiska jsou v souladu s jejich přesvědčeními a se směřováním jejich vzdělávacích systémů. Vypovídací hodnota výsledků PISA pro jednotlivé vzdělávací systémy (a pro jednotlivé aktéry) by pak měla být odvozována zejména od toho, zda se národní cíle vzdělávání, respektive osobní přesvědčení aktérů shodují s cíli, které jsou ověřovány ve výzkumu PISA, tedy zda autoři výzkumu PISA mají stejnou vizi vzdělávání pro 21. století.

Každé měření je zatíženo chybou a ani výzkum PISA není v tomto směru výjimkou. Jako komplexní výběrové šetření je zatížen značnou výběrovou chybou a chybou měření. A to přesto, že standardy kvality, které jsou na výzkum aplikovány, jsou velmi náročné a že výzkum PISA představuje z metodologického hlediska to

nejlepší, co je v oblasti mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností k dispozici. Ve výzkumu se dbá o rozmanitost testových úloh z hlediska kulturních kontextů (země posílají vlastní úlohy, všechny úlohy jsou všemi zeměmi posuzovány z hlediska kulturní přijatelnosti), administrace se řídí přísnými pravidly a je kontrolována nezávislými kontrolory kvality, výběr škol je prováděn centrálně a z výzkumu nejsou vylučováni žáci navštěvující školy a třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (jako je tomu například ve výzkumech IEA). Jsou prováděny nezávislé překlady ze dvou zdrojových jazyků a národní verze jsou opakovaně verifikovány mezinárodním centrem, na základě statistických analýz je posuzováno, zda úlohy fungují ve všech systémech obdobně. Otevřené úlohy jsou hodnoceny dvěma nezávislými hodnotiteli na základě přesných pokynů a náročného školení a je vyhodnocována jejich shoda, hodnotitelé zároveň posuzují i sadu řešení anglických úloh, aby bylo zajištěno, že posuzování bude konzistentní nejen v rámci jednotlivých systémů, ale i mezinárodně... I když metodologii i kontrolní mechanismy je samozřejmě vždy možno dále zlepšovat, kritika založená na argumentech vztahujících se k metodologickým pochybením je v případě výzkumu PISA málo přesvědčivá. Je třeba upozorňovat zejména na to, že každé měření je nepřesné a že k výsledkům je třeba vždy přistupovat s tímto vědomím.

Kritici by měli vždy jasně specifikovat, zda se vymezují vůči východiskům výzkumu, vůči jeho provedení nebo vůči použití jeho výsledků. Podle mého názoru by těžiště kritiky mělo být napřeno do třetího bodu a jejím hlavním cílem by měla být snaha eliminovat nekritický přístup, kdy jsou výsledky PISA pojímány jako jediné a o stavu a vývoji vzdělávacích systémů stoprocentně vypovídající kritérium.

Obezřetnost ve vztahu k vyvozování závěrů na základě výsledků testů by se ovšem neměla omezovat pouze na výzkum PISA. Řada výhrad, které se objevují v citovaných článcích, je sice adresována výzkumu PISA, ale ve skutečnosti by měla směřovat k testování jako takovému. Je velmi pravděpodobné, že výzkum PISA zálibu tvůrců vzdělávacích politik v testování posiluje, testování však vstoupilo do vzdělávání a získalo si v něm popularitu dávno předtím, než výzkum PISA spatřil světlo světa. Bylo by velmi užitečné, kdyby kritická vyjádření specifikovala, které z nešvarů, jež pranýřují ve výzkumu PISA, se vztahují obecně k testování a jeho dopadu na vzdělávací systémy. Z tohoto úhlu by pak bylo vhodné posuzovat nejen mezinárodní výzkumy, ale zejména národní aktivity zacílené na hodnocení výsledků vzdělávání, které mají zpravidla daleko závažnější dopady.

Dopady výzkumu PISA na českou vzdělávací politiku

V roce 2008 proběhlo v řídicím výboru projektu PISA kvalitativní šetření, v rámci kterého byly v České republice provedeny strukturované rozhovory s 22 respondenty z řad tvůrců vzdělávacích politik, ředitelů, akademiků, novinářů a rodičů. Všichni se shodovali v tom, že výzkum PISA měl na českou vzdělávací politiku malý dopad. Několik respondentů nicméně uvedlo, že ovlivnil podobu české kurikulární reformy (Straková, 2010). Můžeme si samozřejmě klást otázku, zda to bylo dobře, nebo špatně.

Česká republika se stala členem OECD v roce 1995. V té době se vedla mezi tvůrci vzdělávacích politik a akademiky shromážděnými v orgánech direktorátu pro vzdělávání OECD vášnivá debata o tom, zda je tradiční škola schopna vybavovat mladé lidi vědomostmi a dovednostmi, které budou potřebovat pro život a práci ve společnosti 21. století. Na základě sdíleného pocitu, že škola zaostává za potřebami moderního světa, bylo rozhodnuto, že nový projekt hodnocení (PISA) se tedy nebude zaměřovat na výsledky školního vzdělávání, ale na vědomosti a dovednosti, které žáci skutečně potřebují. Zahájení projektu PISA předcházel projekt *Defining and Selecting Competencies* (DeSeCo) (Rychen & Salganik, 2001), jehož úkolem bylo definovat „kompetence“ potřebné pro úspěšný a spokojený život a pracovní uplatnění v moderní společnosti, které budou následně ověřovány výzkumem PISA. V rámci projektu DeSeCo byla provedena syntéza pohledů význačných osobností z různých oborů lidského konání na „kompetence potřebné pro uplatnění v životě a v práci“. Pro zástupce ČR v orgánech OECD byly tyto diskuse a podněty velmi stimulační a nepochybně byly jedním z hlavních zdrojů ovlivňujících podobu české kurikulární reformy.

K podobě a realizaci reformy můžeme mít různé výhrady, můžeme diskutovat o tom, zda byla dostatečně promyšlena či zda na ni pedagogická obec a veřejnost byla připravena. Nemůžeme ovšem dost dobře zpochybnit legitimitu otázek, které si kladli a kladou tvůrci výzkumu PISA, a nezbytnost hledání odpovědí na tyto otázky i v rámci našeho vzdělávacího systému. Výstupy z projektu DeSeCo i koncepční materiály z výzkumu PISA nám mohou poskytnout pro hledání těchto odpovědí cenné podněty.

Na rozdíl od jiných systémů nevěnovali v České republice tvůrci vzdělávacích politik výsledkům mezinárodních výzkumů (včetně výzkumu PISA) po dlouhou dobu žádnou pozornost. I když bylo zřejmé, že čeští žáci dosahují v mezinárodním srovnání podprůměrné úrovně čtenářské gramotnosti, tato skutečnost nebyla tvůrci vzdělávacích politik nikterak reflektována: ani podporou rozvoje čtenářské gramotnosti, ani konstatováním, že cíle výuky mateřského jazyka v českých školách jsou jiné a že rozvoj čtenářské gramotnosti nepatří mezi priority české vzdělávací politiky. Stejně tak nebyly reflektovány doklady o tom, že v českém vzdělávacím systému panuje vysoká míra nerovnosti: že zde existují v mezinárodním srovnání nadprůměrné rozdíly ve složení a výsledcích žáků jednotlivých škol a že výsledky relativně silně závisejí na rodinném zázemí žáků. Pokud naši západoevropští kolegové argumentují, že PISA napáchala v jejich systémech škody neuváženými reakcemi na výzkumné poznatky, u nás tento argument minimálně do roku 2010 neplatil. Reakce nebyly v zásadě žádné, měli jsme ovšem k dispozici informace, které bychom jinak, díky naprosté absenci jiných monitorovacích aktivit, neměli šanci získat.

Co nás ohrožuje více: PISA, nebo národní plošná testování?

Nyní se situace mění a ministerstvo školství s odvoláním na zhoršující se výsledky českých žáků v mezinárodních srovnávacích výzkumech zahajuje přípravy k plošnému testování. Informace, které se na veřejnost o plánovaném testování

dostávají, vzbuzují nejčernější obavy: standardy a testy vytvořené během několika měsíců, úlohy střížené podle vzoru mezinárodních výzkumů (ovšem bez hlubšího pochopení konceptu a ověřovaných vzdělávacích cílů), „elektronické levné a nezaťažující“ testování, financování škol nikoli na základě normativů, ale podle výsledků jejich žáků v testech, rozdělování žáků již v průběhu povinného vzdělávání na ty, kteří budou skládat lehčí a těžší testy, a rozhodování o další vzdělávací dráze žáků podle této volby...

Z této patálie ovšem v České republice dost dobře nemůžeme vinit výzkum PISA. Český vzdělávací systém daleko více než výzkum PISA ohrožuje nevzdělanost tvůrců vzdělávacích politik a spolupracujících odborníků. V České republice můžeme jen litovat, že se tvůrci vzdělávací politiky a odborná veřejnost nenechali výzkumem PISA více inspirovat. Mohli se z něj poučit o tom, jak provádět kvalitní pedagogická měření, a také o aktuálním pohledu na výhody a nevýhody plošných měření.

Mezinárodní komunita tvůrců srovnávacích výzkumů zásadně přehodnotila postoj k plošnému testování. Zatímco v období vzniku výzkumu PISA bylo široce rozšířeno přesvědčení, že testování (automaticky) zajistí zvýšení kvality vzdělávání, a zavést plošné testy bylo univerzálním receptem expertů OECD na všechny neduhy vzdělávacích systémů, nyní již OECD publikuje práce, které upozorňují na to, že mnohá očekávání spojovaná s plošným testováním nebyla naplněna. Obracejí pozornost tvůrců vzdělávacích politik ke skutečnosti, že zlepšující se výsledky žáků v testech často poskytují mylný obrázek o vědomostech a dovednostech žáků v daném předmětu, neboť díky nácviku testovaných okruhů nevypovídají věrně o zbytku vzdělávací oblasti. Varují před zužováním kurikula. Zejména však zdůrazňují, že plošné testy prokazatelně nevedou ke zlepšování vyučování a učení a nepodporují profesní rozvoj pedagogů. Cestu k nápravě hledají v obohacení plošných testů o další úlohy, typicky o úlohy produktivní, ve kterých žáci mají za úkol něco sami vykonat, ale zejména v obrácení pozornosti zpět k formativnímu hodnocení v rámci každodenního vyučování (např. Loony, 2011).

Nejsilnější stránkou výzkumu PISA a komunity odborníků, kteří se podílejí na jeho tvorbě, je podle mého názoru právě schopnost reflektovat výsledky své práce a hledět do budoucnosti. I když východiska výzkumu zůstávají stále stejná, obsah a metody jsou neustále aktualizovány. Výzkum PISA v současné době přechází na elektronickou administraci, neboť informační technologie umožňují simulace problémových situací a monitorování žákovského řešení. Do hodnocení přibývají nové oblasti, jako jsou například finanční gramotnost. V březnu 2011 se uskutečnila v ETS Princeton konference, která si kladla za cíl reflektovat dopady plošných šetření na vzdělávací politiky a hledat cesty k jejich dalšímu rozvoji. Jedním z diskutovaných bodů byla například potřeba obohatit hodnocení o nekognitivní složky. Velkou pozornost sklidilo vystoupení pojednávající o tom, jak využít plošného testování ke zkoumání a zejména zkvalitňování vyučování a učení.

Závěrem

K výzkumu PISA musíme přistupovat kriticky, ale měli bychom si být zároveň vědomi toho, že může sloužit jako cenný zdroj poučení v oblasti měření výsledků vzdělávání i přemýšlení o úkolech moderních vzdělávacích systémů.

V centru kritiky by se neměl nacházet výzkum PISA, ale nepoučenost tvůrců vzdělávacích politik, kteří výsledky plošných šetření chybně interpretují, přikládají jim neúměrný význam a spojují s nimi očekávání, která tato šetření nemohou naplnit. Tento problém se v ČR objevuje plnou měrou ve vztahu k národním testovacím aktivitám a je zde ještě umocněn obecně nízkou úrovní vědomostí a dovedností v oblasti pedagogických měření. Povinností akademické pedagogické obce je upozorňovat na excesy tvůrců národní vzdělávací politiky (nejen v této oblasti), a tak přispívat ke kultivaci odborné komunity.

LITERATURA

- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Pisa v kritickej perspektíve. *Orbis scholae*, 5(1), 53–70.
- Loony, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment, OECD Working Paper No. 58. Dostupné z http://www.oecd-ilibrary.org/education/integrating-formative-and-summative-assessment_5kghx3kbl734-en.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Straková, J. (2010). Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae*, 3(3), 103–118.
- Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123–133.