

MATURITNÍ ZKOUŠKA JAKO RÉBUS: JAK NEÚSPĚŠNÍ MATURANTI VNÍMAJÍ ORGANIZACI A OBSAH ZKOUŠKY

GRADUATION EXAM AS PUZZLE: HOW UNSUCCESSFUL GRADUATES PERCEIVE THE ORGANISATION AND CONTENT OF THE EXAM

Petr Novotný¹, Miroslava Dvořáková¹

¹ Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Nastavení maturitní zkoušky, realizované ve stávající podobě od roku 2011, není vnímáno jako zcela obsahově a konceptuálně koherentní. Z rozhovorů s informanty (46 informantů, 92 rozhovorů) vyplývá, že (a) zejména společná část státní maturitní zkoušky se pro ně stává do značné míry problematickou, (b) po neúspěchu se mění přístup maturantů ke zdrojům informací, (c) komplikujícím faktorem se ukázala situace související s Covid-19. V příspěvku dokladujeme mj., že pro maturanty může být obtížně pochopitelné, co se od nich očekává.

Klíčová slova: *maturita, obsah maturitní zkoušky, paradigmatata testování*

Abstract

The shape of the Matura exam, implemented in its current form since 2011, is not perceived as entirely coherent in terms of content and concept. Interviews with informants show that (a) mainly the part of the state school-leaving examination becomes problematic for them. (b) After failure, students' attitude towards sources of information changes. (c) The Covid-19 situation proved to be a complicating factor. In the article, we document, among other things, that it can be difficult for students to understand what is expected of them.

Keywords: *matura exam, content, paradigms of testing*

1 ÚVOD

Současná podoba maturitní zkoušky, včetně jejího rozdělení na část společnou a profilovou (školní), je v ČR realizována od roku 2011. Kombinace dvou koncepcí testování je poněkud komplikovaná. Rozumí jí maturanti správně? Mají dostatek adekvátních informací? Odpovídá její obsah středoškolskému kurikulu?

2 TEORIE

Účelem maturitní zkoušky je “ověřit, jak žáci dosáhli cílů vzdělávání stanovených rámcovým a školním vzdělávacím programem (...), zejména ověřit úroveň klíčových vědomostí a dovedností studenta, které jsou důležité pro jeho další vzdělávání nebo výkon povolání” (Zákon 561/2004 Sb., § 73). Z této formulace, z Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky (CZVV, 2016) či výzkumu Štěpánika (2018) je ale patrné, že nastavení maturitní zkoušky není zcela obsahově a konceptuálně koherentní. Pro maturanty tak může být obtížně srozumitelné, co se od nich očekává.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován jako kvalitativní longitudinální šetření a metodou sběru dat bylo biografické vyprávění. Biografické rozhovory začínaly vstupním narativním zadáním (Rosenthal, 1993), po kterém následovalo volné vyprávění informanta, které bylo následně doplněno o předem připravené otázky na oblasti, ke kterým se informant spontánně nevyjadřoval. Do výzkumu bylo zapojeno 46 opakovaně neúspěšných maturantů, kteří maturovali v roce 2018, 2019 a 2020. Analyzováno bylo celkem 92 opakovaných rozhovorů s těmito informanty. Při analýze výsledků byla využita paradigmatická analýza obsahu získaných vyprávění (Polkinghorne, 1995).

4 VÝSLEDKY

Z rozhovorů s informanty vyplývá, že (a) zejména společná část státní maturitní zkoušky se pro ně stává do značné míry problematickou. Zejména proto, že informace o ní čerpají v průběhu studia téměř výhradně od učitelů své školy, čímž získávají představu o jejím obsahu a formě, která ne vždy odpovídá realitě.

- (b) Po zpravidla nečekaném neúspěchu se tato představa postupně mění a neúspěšní maturanti začínají hledat informace samostatněji a z více zdrojů.
- (c) Komplikujícím faktorem se ukázala situace související s Covid-19, kdy byli maturanti vystaveni nejistotě související s populistickými opatřeními, která působila zmatení nejen studentů, ale i učitelů a ředitelů škol.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Je tedy možné konstatovat, že ačkoliv je složení maturity jakýmsi „minimem“, bez něhož studenti zůstávají na úrovni základního vzdělání, což s sebou nese řadu negativních důsledků, může pro ně být její obsah a forma značně problematická. Na vině mohou být nedostatečné informace ze strany školy, neochota či neschopnost maturantů informovat se i z jiných zdrojů, ale také nesoulad mezi tím, co se učili ve škole (RVP, ŠVP) a co je obsahem zkoušky (k tomu více např. Štěpáník, 2018), neboť její nastavení osciluje mezi psychometrickým, výsledkovým a kurikulárním paradigmatickým (Kellaghan & Greaney, 2020), přičemž školní a státní část maturity mají zcela rozdílný charakter.

6 LITERATURA

- Baird, J.-A., and Opposs, D. (2018). The Standard Setting Project: Assessment Paradigms. In *Examination Standards: How Measures and Meanings Differ around the World*, edited by J.-A. Baird, T. Isaacs, D. Opposs, and L. Gray, 2–25. University College London Institute of Education Press.
- CZVV (2016). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2016/2017. Český jazyk a literatura*.
- Kellaghan, T. & Greaney, V. (2020). *Public Examinations Examined*. World Bank.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5–23.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The narrative study of lives*, 1(1), 59–91
- Štěpáník, S. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 28(3), 435–471.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek vznikl v rámci projektu č. CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/19_076/0016377 *Životní dráhy neúspěšných maturantů a maturantek.*