

POSTOJE UČITELŮ ODBORNÝCH TECHNICKÝCH PŘEDMĚTŮ K NOVÉMU POJETÍ MATURITNÍ ZKOUŠKY

ATTITUDES OF TECHNICAL SUBJECT TEACHERS TOWARDS THE NEW CONCEPTION OF FINAL EXAMS AT SECONDARY SCHOOLS

Jiří Semrád, Milan Škrabal

Abstrakt: V návaznosti na sérii výzkumů učitelů odborných technických předmětů se autoři v další etapě zaměřili na postoje, názory a doporučení k problematice maturitní zkoušky a zjištění kladů a nedostatků připravovaného pojetí nové maturity, jak je vnímána učiteli v praxi výchovně vzdělávacího procesu. Problematika je sledována v kontextu s trendy uplatňovanými v rámci Evropské unie, resp. OECD.

Klíčová slova: maturita; nová maturita; názory a postoje k nové maturitě; smysl nové maturity; dvě úrovně obtížnosti nové maturity; silné a slabé stránky nové maturity

Abstrakt: The paper is written in consequence of researches on teachers of special technical subject. The authors target the positions, opinions and recommendation for school-leaving exam problematic and determination of positives and negatives of new conception of school-leaving exam in confront of teachers' view. The problematic is observed in contexts of trends in European Union or more precisely OECD.

Key words: leaving examination; new leaving examination; opinions and attitudes towards to new leaving examination; sense of new leaving examination; two grades of difficultness of new leaving examination; eminency and blind side of new leaving examination

1 ÚVOD

Jednou z otázek, které se řeší v rámci přestavby výchovně vzdělávací soustavy z jednotné na pluralitní neúměrně dlouho a prozatím s téměř nulovým výsledkem, je závěrečná zkouška ukončující studium na středních školách, tedy maturita. Zkouška dospělosti, nebo také zralosti, jak je rovněž nazývána v kontextu původního latinského významu, má v českých zemích dlouholetou tradici, ve střední Evropě pak ještě delší. Během svojí existence prošla maturita i jistými proměnami.

2 MATURITA VČERA A DNES

Poprvé byla maturita zavedena v roce 1788 v Prusku. V českých zemích se pak stala závaznou zkouškou od roku 1854 v souvislosti s realizací Bonitz-Exnerovy reformy gymnázií. Obecně se má za to, že zavedení maturit si vynutily univerzity, aby se tak chránily před přívalem posluchačů. V historii existence maturity se její podstata v zásadě neměnila. Skládala se vždy ze dvou částí, tj. z písemné (původně klausurní) zkoušky z určených předmětů, a z ústní zkoušky, která se koná před zkušební komisí z řad odborníků, a to z předmětů, které jsou žákovi jednak určeny a jednak jím z daných

předmětů voleny. Přesto, že se záhy po zavedení maturity staly podmínkou pro všechna povolání, kde se vyžadovalo úplné středoškolské vzdělání, jsou maturity od konce 19. století předmětem kritiky. Při různých úpravách, zejména v druhé polovině 20. století, byla snaha maturity na různých typech škol co nejvíce sjednotit a v hodnocení žáků u maturity přihlížet k výkonu a hodnocení žáka v průběhu celého studia.

Z výchovně vzdělávacího hlediska byly a stále jsou proti maturitě značné námitky. Mimo jiné se často poukazuje na neúměrnou psychickou zátěž žáka před maturitou v důsledku uvědomění si závažných důsledků zkoušky. Připomíná se, že je tak narušena objektivita výkonu žáka a tím i jeho hodnocení. Stejně tak se konstatuje, že za poměrně krátkou dobu zkoušky a vlivem různých faktorů, které ovlivňují její průběh (neúměrné vypětí, psychická labilita, jednostranná intelektuální zátěž apod.) není možno posoudit skutečné vědomosti žáka, nemluvě ani o hlubším ocenění jeho schopností, vlastností, dovedností a dalších evaluačních aspektů, které jsou stejně důležité v komplexním hodnocení žáka, jako jeho vědomosti. Nelze se proto divit, že v souvislosti s přestavbou výchovně vzdělávacího systému a v souvislosti s realizací kurikulární reformy je otázka jejího přehodnocení opětovně nastolována. Její pojetí je více než aktuální, jestliže byl ve vzdělávání nastoupen trend, kdy každá škola na základě Rámcových vzdělávacích programů si vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program, který vychází z lokálních a personálních podmínek té které školy.

V současné době je snaha decizní sféry co nejrychleji realizovat státem garantovanou koncepci tzv. **nové maturitní zkoušky**. Skladba této zkoušky je koncipována ve dvou částech – **společné (státní) a profilové (školní)**. Další členění pak zakládá **dvě úrovně obtížnosti**. Pro potřeby tohoto textu budeme používat termíny **nová maturita, státní maturita, ve zkratce pak NM**.

Velké rozdíly v úrovni maturantů, jak se s nimi vysoké školy setkávají, oprávněně vyvolávají potřebu takového pojetí maturity, aby co nejobjektivněji odrážela skutečnou vzdělanostní úroveň absolventů všech typů středních škol bez výjimky. Předností navrhované jednotné maturity je, že umožní porovnat podle určitého standardu studenty různých škol. Kritici nové maturity připomínají její celkovou nepřipravenost včetně toho, že dosud není známo, kdo bude odpovědný za realizaci a provedení technického fungování celého projektu. Tisk dokonce tvrdí (Mladá fronta Dnes z 20.6.2009), že maturity jsou velkým byznysem a politickou záležitostí a že motivace k jejich změně vycházela rovněž z obchodních hledisek.

3 VÝZKUMNÁ SONDA

3.1 Cíle sondy, vědeckovýzkumný problém, hypotézy

Vzhledem k tomu, že i veřejnost je vůči proměnám maturity značně kritická a rovněž argumentuje, podobně jako studenti a někteří učitelé, s její nedostatečnou připraveností, chtěli jsme názory panující ve veřejnosti objektivizovat. Obrátili jsme se proto jak na učitele z praxe, tak i na budoucí učitele, abychom zjistili, jaký mají názor na stav přípravy maturity, co si myslí o její podobě a funkci.

Cílem vědeckovýzkumného šetření je popsat názory na připravenost NM, jak je vnímá či reflektuje pedagogická a další odborná i širší veřejnost. Vědeckovýzkumný problém jsme stanovili následovně: Do jaké míry jsou pravdivé vysoce kritické hlasy o nepřipravenosti NM? Ústřední hypotéza zní: S odbornou (pedagogickou) veřejností se spolupracuje nesystémově. Průzkum má charakter

výzkumné sondy, která sledovala postoje oslovených kategorií účastníků k pojetí NM. Výzkumnou sondu jsme provedli prostřednictvím metody dotazování, technikou dotazníku a neřízeného rozhovoru. Při přípravě položek dotazníku jsme se snažili vycházet z dokumentů, které objasňují koncepci a realizaci nové maturity. Narazili jsme však na problémy s definováním základních pojmů, které koncepci provázejí. Jak v dotazníku, tak v rozhovorech byl sledován horizont dostupných a závazných informací, jak jsou dávány k dispozici v gesci MŠMT, a to z důvodu shodného přístupu, resp. terminologického a obsahového vymezení. Neřízený rozhovor byl pojat v obsahové shodě s dotazníkem. Výzkumná sonda byla uskutečněna v průběhu první poloviny června 2009, reflektuje tedy stav příprav NM v tomto období.

3.2 Charakteristika výzkumného vzorku a metodika

Jak už jsme uvedli, hlavním výzkumným nástrojem byl vedle rozhovoru anonymní dotazník. Byl konstruován se zřetelem na podíl praxe a životních zkušeností respondentů, tedy těch, kteří o výchovně vzdělávacím procesu již „něco vědí“. Zadán byl studujícím v kombinované formě studia učitelství odborných předmětů realizovaného na ČVUT v Praze. Ve zvoleném vzorku, který zahrnoval respondenty ze 7 typů škol, především odborných škol v oblasti středního vzdělávání (část z nich zároveň působí na VŠ), bylo 85 % učitelů, 15% pak bylo těch, kteří ve školství přímo nepůsobí, ale na pedagogickou dráhu se připravují v rámci uvedeného studijního programu, případně již v minulosti učili. Dotazníkové sondy se účastnilo 41 respondentů z různých regionů ČR. Dalším výzkumným nástrojem byl neřízený rozhovor, zahrnoval 36 osob (rovněž z různých regionů ČR), pedagogické pracovníky středních a vyšších odborných škol, a to včetně zástupců managementu škol, do jejichž povinností, resp. pravomocí vchází odpovědnost za přípravu a následnou realizaci nových maturit.

3.3 Charakteristika dotazníku

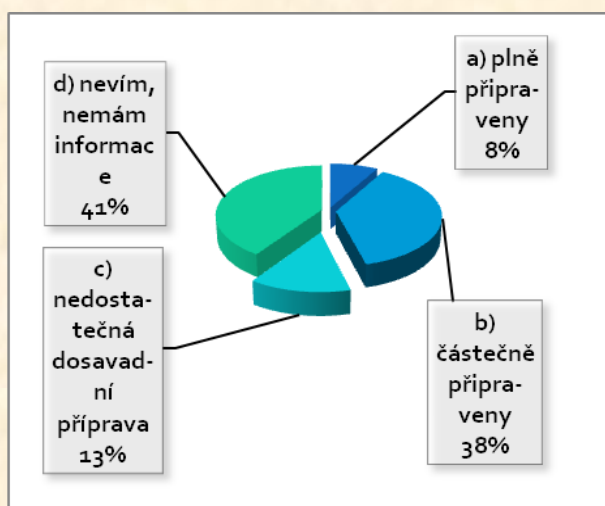
Dotazník byl zpracován v rozsahu 32 položek. První skupina jsou položky s polootevřenými otázkami, kde respondenti vybírají z několika nabízených odpovědí. Další skupinou jsou položky se škálovými odpověďmi doplněné o volné výpovědi. Jedna část položek v první části dotazníku byla konstruována pro výběr ze tří až čtyř odpovědí (12 položek). Tyto položky sledovaly, zda a v jaké míře jsou respondenti či jejich školy seznámeni s pojetím NM, zda a v jaké míře jsou připraveni na jejich realizaci či v jakém rozsahu samostatnosti přistupují k tomuto úkolu, zda a případně v kterých okruzích pocítují potřebu vlastní přípravy na uskutečnění NM. Dále jsme se dotazovali, jakou oporu mají NM v pedagogické a širší či rodičovské veřejnosti; sledovány byly rovněž okruhy týkající se informovanosti o pojetí NM. Další okruh sledoval soulad se základními a závaznými kurikulárními dokumenty, především Rámcovými vzdělávacími programy (RVP), funkčnost prováděcích předpisů a dokumentace aj. V druhé části dotazníku pak respondenti uváděli míru jejich souhlasu, resp. nesouhlasu v otázkách pojetí NM, jejího přínosu a dopadu na výchovně vzdělávací proces a jeho výsledky. Hodnocení se uskutečňovalo pomocí šestimístné škály v rozsahu 5 až 0, kdy 5 představovala nejvyšší míru souhlasu (20 položek). Takto byly sledovány otázky vnímání očekávaného přínosu NM k odstranění přetěžování žáků, problematika srovnatelnosti znalostí, sjednocení výstupní úrovně absolventů středního vzdělávání atp. Zajímali jsme se také, zda

koncepce NM sleduje kurikulární reformu z hlediska podpory rozvoje kompetencí k tvořivosti a samostatnosti žáků. Velmi diskutovanou problematikou ve „školské“ sféře jsou otázky funkce dvouúrovňové maturity, dále otázky kritérií profesionálního profilu realizátorů (jako např. funkce hodnotitel písemných prací aj.), problematika závazně stanovených oblastí NM (např. preference humanitní, resp. jazykové složky) a rovněž otázky obecně platné standardizace vzdělávání, v našem případě středního vzdělávání. Proto byly do sondy zahrnuty rovněž položky sledující uvedené okruhy. Některé položky v dotazníku dávaly možnost volných výpovědí, a to s cílem umožnit vlastní vyjádření ke stěžejním a aktuálním okruhům. Takto např. šlo o vymezení silných a slabých stránek NM a uvedení oblastí vlastních potřeb pomoci v přípravě NM.

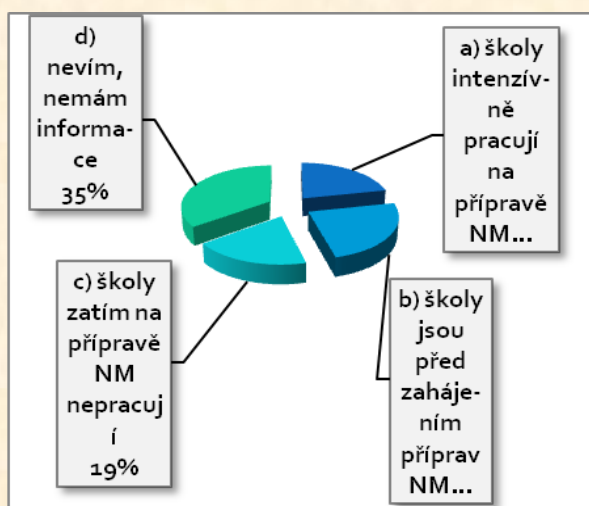
3.4 Výsledky

Možnosti rozsahu tohoto příspěvku umožňují prezentovat jen některé z výsledků výzkumné sondy. Vybrali jsme tedy alespoň ty, jejichž výpovědní jádro je nejfrekventovanějším předmětem diskusí, především v oblasti středního odborného vzdělávání.

Obr. 1 Přípravenost škol na NM

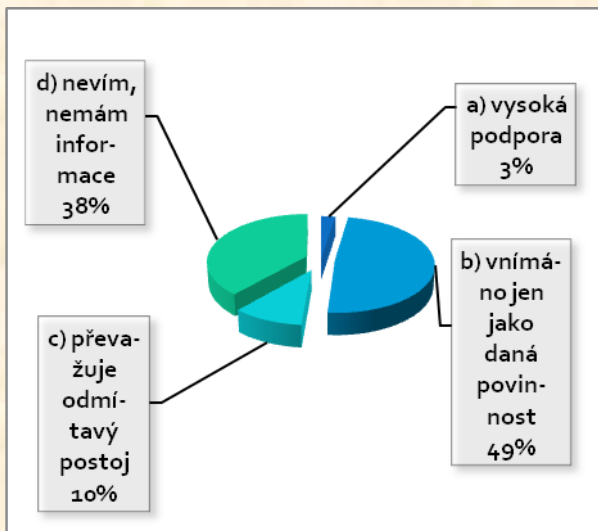


Obr. 2 Stav rozpracovanosti NM na školách

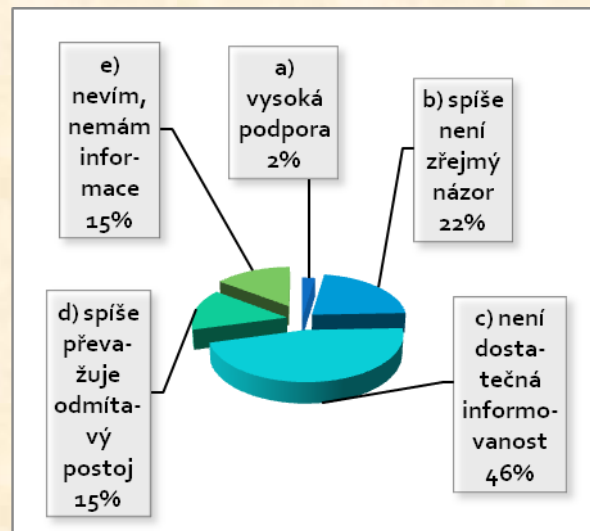


Zde můžeme porovnat, jak je respondenty vnímána připravenost škol na realizaci NM a stav příprav k jejich realizaci. Za pozornost stojí fakt, že téměř pětina dotázaných konstatuje, že školy na přípravě nepracují, přestože závazné zadání tohoto úkolu (se zřetelem na ohlášené zahájení některých etap realizace NM v nejbližších školních rocích) je vysoce aktuální. Z výpovědí vyplývá, že v důsledku překotnosti zavádění NM (byť velmi dlouho připravované koncepce NM, ale v podstatě bez systémové vazby na školy) vlastní příprava spočívá v současnosti spíše na managementu škol, resp. vedením pověřených pracovních. Řadoví učitelé se k problematice maturit teprve budou dostávat, i když na jejich bedrech leží vysoká míra odpovědnosti za připravenost maturantů.

Obr. 3 Podpora NM u pedagogů



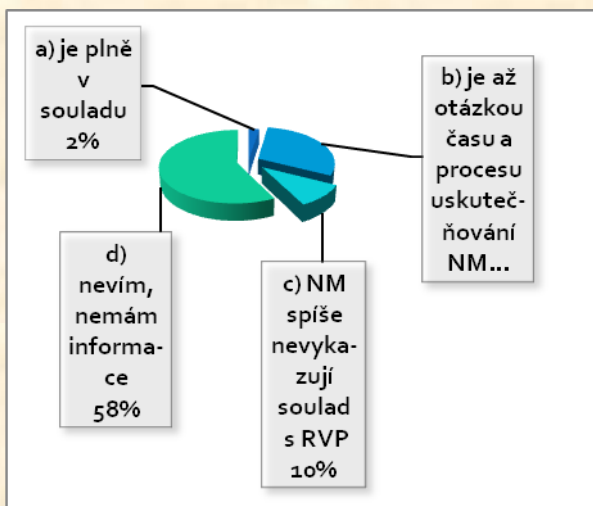
Obr. 4 Podpora NM u rodičů a veřejnosti



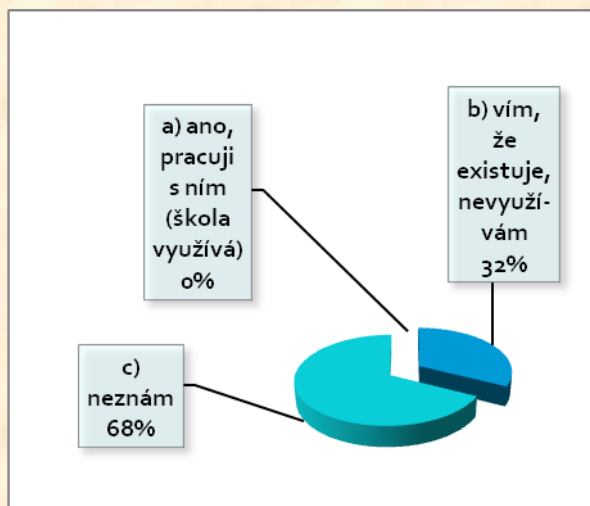
Sonda ukázala velmi malou podporu NM v pedagogických sborech, u rodičů a veřejnosti. Zřejmý je výrazně pocíťovaný nedostatek informovanosti obou skupin. Postrádají informovanost věcnou, systémově založenou, sledující pojetí, význam a přínos připravované koncepce NM. Neuspokojují je nahodile poskytované informace v denním tisku, sdělovacích prostředcích, provázené mnohdy zkreslením. Citelný je i odmítavý postoj k NM z důvodů celkové nevyjasněnosti koncepce, nebo nepochopení tohoto záměru.

Obr. 5 Soulad koncepce NM se závaznými

kurikulárními dokumenty (RVP)



Obr. 6 Využívání tzv. „katalogu znalostí“



Důsledkem nedostatečné informovanosti, resp. nesystémové práce se školami a s pedagogy při přípravě NM je pravděpodobně i systém práce se závaznými kurikulárními dokumenty, zejména RVP

(v současnosti ve školách vysoce frekventovaných z hlediska tvorby a zavádění ŠVP), dokumenty na podporu standardizace vzdělávání, soubory materiálů účelově připravovaných, jako jsou např. katalogy požadavků ke společné části maturitní zkoušky (zkráceně, pracovní v pedagogické veřejnosti označovaných jako katalog znalostí) aj.

V následujících údajích, prezentovaných v tabulkách 1 – 5, jsou zohledněny **výsledky zjištění míry souhlasu, resp. nesouhlasu s okruhy týkajícími se pojetí a realizace NM**, jakož i dopadu NM na oblast výchovy vzdělávání. Tyto okruhy vycházejí z dostupných informačních a metodických zdrojů k NM a z odborné literatury. Formulace okruhů je pojata v pozitivní rovině vyjádření, a to s cílem neovlivňovat respondenty k negativistickým postojům vůči sledované problematice. Respondenti vyjadřovali své postoje **pomocí číselné škály 5 až 0, kdy 5 je nevyšší míra souhlasu**. Výsledky, pro přehlednost shrnuté v sumarizované podobě do formy tabulek, jsou doplněny souhrny poznatků jak z volných výpovědí v dotazníkovém šetření, tak z výsledků neřízených rozhovorů.

Tab. 1 Očekávaný přínos NM

Znalosti žáků/absolventů středních škol budou mít srovnatelnou úroveň.	3,1
Objektivita v hodnocení žáků.	3,1
Objektivita při hodnocení škol.	3,1
Jednotící hledisko - školy obdobného typu tak získají srovnatelnou úroveň.	3,0
Řád ve vnímání pozic profilových předmětů (oborů) a tím i profilu výstupní úrovně absolventů.	2,6
Zvýší se úroveň prestiže středních škol.	2,5
Sjednotí požadavky na připravenost absolventů středního vzdělávání pro přijetí na VOŠ a VŠ.	2,8
Sjednotí požadavky na připravenost absolventů středního vzdělávání pro vstup do praxe.	2,1
Zvýšení úrovně všeobecného vzdělání.	2,4

Ve věci očekávaného přínosu NM, jak je vnímán respondenty, mimo jiné vyplývá:

Pozitivní vliv NM na objektivitu a srovnatelnost úrovně připravenosti absolventů středního (odborného) vzdělávání na další studium, resp. uplatnění ve společenské praxi není přijímán jednoznačně. Poukazuje se na vysokou míru absence základních obecně platných a závazných informací koncepční povahy a nesystémové práce se školami či pedagogickými sbory. Učitelé vnímají cíl objektivizace hodnocení výstupů středního vzdělávání jako neopominutelný, ovšem realizace tohoto cíle nemá zatím v praxi škol náležitou odezvu, ani oporu.

Motivace k podpoře NM není dána ani vztahem k přijímacím zkouškám na VŠ. Učitelé i veřejnost jsou si vědomi, že VŠ stále více ustupují od přijímacích zkoušek a že u specifických oborů si VŠ budou nadále zajišťovat ověření předpokladů pro studium vlastním přijímacím řízením. Obdobně je tomu i v náhledu na požadavky společenské praxe na připravenost absolventů středního vzdělávání.

Ve výpovědích je dále poukazováno na skutečnost, že prosazovaný trend ověřování znalostí formou testů stírá základní zásady kurikulární reformy, a to nejen autonomii škol v případě koncepce vzdělávacích programů, ale dále prohlubuje orientaci na faktografické pojetí vzdělávání. Citelně se začíná projevovat trend orientace na „maturitní předměty“, což má za důsledek např. u středních odborných škol posilování všeobecně vzdělávací složky, či spíše konkrétně výuky jazyka (českého i cizích) a jiných humanitních oborů (jakkoli je vnímán rovněž pozitivní vliv na profil absolventů); respondenti současně uvádějí, že se tak děje na vrub odborné složky středního vzdělávání).

Tab. 2 Hodnocení funkčnosti dvou úrovní obtížnosti NM (se zřetelem na 1. etapu NM)

Hodnocení potřebnosti zavedení základní úrovně obtížnosti v českém jazyce a literatuře (ČJ a L).	2,7
Hodnocení potřebnosti zavedení vyšší úrovně obtížnosti v ČJ a L.	2,6
Seznam počtu literárních děl pro základní úroveň (20 děl) a vyšší úroveň (30 děl) vystihuje kvalitu osobnostní připravenosti maturantů a jejího rozlišení pro potřeby uplatnění v rámci VŠ studia.	2

Z výpovědí ve věci funkčnosti dvouúrovňové koncepce NM, vyplývá: Dvojí úroveň je z větší míry odmítána jako nefunkční, s dopadem na vysoké nároky na organizaci a realizaci NM. Rozlišení, jak je nastaveno u českého jazyka a literatury, není vůbec průkazné. Rozdíl v kvalitě připravenosti maturantů, a tedy i v úrovni připravenosti na různé uplatnění ve společenské praxi je v podstatě odstíněno (neprůkazně) jenom počtem přečtených titulů.

Tab. 3 Profil funkce hodnotitele písemných maturitních zkoušek

Odborná zdatnost, silná stránka – práce s produktivními dovednostmi.	3,9
Zkušenosti s opravováním písemných (maturitních) prací.	3,2
Odborná autorita u kolegů téhož předmětu.	3,5
Je autorem samostatných tvůrčích produktů (odborných, vědeckých, technických, uměleckých, ...).	2,1

Ze zjištění ve věci kritérií uplatnění profesního profilu hodnotitelů písemných maturitních prací NM vyplývá, že tento záměr je respondenty vnímán jako málo či nedostatečně propracovaný. Kriteria nejsou nedostatečně vymezená, a i při případném lepším propracování je jejich uplatnění v podmínkách např. menších škol spíše iluzorní.

Ve věci přínosu systému NM pro rozvoj kompetencí k tvořivosti, samostatnosti atp. vyplývá (viz Tab. 4), že jak se zřetelem na žáky, tak na pomoc zkvalitňování osobnostního profesního profilu učitele, resp. profilu pedagogického sboru mají očekávání jen nízkou míru optimismu (přínos má více proklamativní charakter).

Tab. 4 Podpora rozvoje kompetencí k tvořivosti a samostatnosti (se zřetelem na závaznost naplnění zásad kurikulární reformy a ve vztahu k příslušným cílovým skupinám)

Žáci: Pojetí nových maturit sleduje podporu rozvoje tvůrčích schopností a samostatnosti žáků v přístupu k učivu, poznání atp. (žáci nejsou „svazováni do šablon“).	2,1
Učitelé: Pojetí nových maturit vytváří podmínky pro výchovně vzdělávací postupy k rozvoji tvůrčích schopností a samostatnosti žáků, individuálních schopností, podporu nadání, talentu.	2,1
Učitelé: Pojetí nových maturit vytváří podmínky k profesnímu rozvoji osobností učitelů se zřetelem na tvořivost v odborné, vědecké činnosti.	1,9

Tab. 5 NM jako kritérium způsobilosti ke studiu na (technické) vysoké škole

Připravovaná podoba maturit, kdy v první fázi se bude státní maturita sestávat pouze z českého jazyka a literatury a dále z cizího jazyka, je plně funkční pro posouzení způsobilosti ke studiu rovněž na technické vysoké škole.	1,4
---	-----

Zde je z výpovědí zřejmé, že je poměrně negativně vnímán dopad pojetí NM na funkčnost, objektivitu, optimálnost posuzování způsobilosti ke studiu na technické vysoké škole. Z tohoto hlediska se koncept NM jeví jako nedostatečně propracovaný (byť připravenost

i v této oblasti, a to i se zřetelem na uvedený typ VŠ, opomíjena není a respondenty je zároveň vyjadřován ohled rovněž na potřebu zvyšování významu všeobecné složky vzdělání).

4 ZÁVĚR

Závěrem, resp. místo závěru uvedme souhrn názorů respondentů, jak vidí silné a slabé stránky nových maturit, a to v etapě, kdy školy z centrálního podnětu zahajují přípravy na realizaci této koncepce. Uvádíme tato vyjádření bez dalšího komentáře. Výpovědi jsou osobním vyjádřením respondentů. Z důvodů objektivity nebyly zadány žádné okruhy, které by vymezovaly spektrum problematiky. Dodejme ještě, že četnost vyjádření zahrnovala přibližně dvě třetiny počtu respondentů a četnost vyjádření slabých stránek NM mírně převyšovala okruhy silných stránek.

Respondenti v oblasti silných stránek NM poukazovali na očekávané pozitivní dopady, a to zejména: Jednotící měřítko, nastavení srovnatelné úrovně, základ pro standardizaci středního vzdělání, zabezpečení požadované kvality v obecně platné úrovni, objektivita v hodnocení. Přitom z dalších částí zjištění vyplývá, že v pedagogické praxi je sice proklamována velmi častá kritika připravovaného záměru, přesto v rovině očekávání jsou NM vnímány i pozitivně (viz dále). Dlužno dodat, že toto očekávání má dvě dimenze, je spíše v rovině přání, skutečný stav praxe v oblasti přípravy NM je však viděn v převážné míře skepticky.

Respondenti podporují jednotnou maturitu, což se odrazilo nejen v oblasti silných, ale i ve vyjádřeních ke slabým stránkám NM. Jednoznačně je však odmítána dvouúrovňová maturita se zdůvodněním, že dvojí úroveň absolutoria středního vzdělávání bude poškozovat samotné absolventy při ucházení se o další společenské uplatnění jak ve studiu, tak v praxi. Je vyslovována otázka, zda se tím nezaloží dvojkolejnost výchovně vzdělávacího systému. Dvojí úroveň podle respondentů nemá zřetelný odraz v uplatnění v praxi: vysoké školy nebudou brát ohled na tyto skutečnosti vzhledem k tomu, že je nastolován trend přijímání ke studiu bez přijímacích zkoušek a u specifických, resp. málo obsazovaných oborů je ověření předpokladů ke studiu realizováno samostatným zjištěním organizovaným příslušnými VŠ. Neočekává se, že společenská praxe bude sledovat u absolventů středního vzdělání dvojúrovňovou hodnotu maturit vzhledem k tomu, že v pracovních pozicích rozlišení dvojí úrovně absolutoria středního vzdělávání nemá odraz. Ministerstvo práce a sociálních věcí prozatím s touto kategorizací nepočítá. V některých případech je podle respondentů dokonce vyjadřováno očekávání možnosti zneužití této dvojí úrovně absolutoria k nesyntémově pojímané personální politice. Dále je poukazováno na skutečnost, že školy jsou v současnosti kurikulární reformou cíleně vedeny k liberalizaci vzdělávání, s povinností vytvářet vlastní vzdělávací programy podporující oborová, regionální atp. specifika. Požadavky na státní maturity však nutí školy ke změnám již připravených programů směrem k okruhům vymezeným NM (...nevezmou si na svědomí, že „poškodí“ žáky vzhledem k nezbytné úspěšnosti u maturit...). Tuto situaci silně pociťují střední odborné školy (SOŠ), které jsou tak nuceny „potlačovat“ odbornou složku, jež je v jejich případě profilová a posilovat všeobecně vzdělávací složku v rozsahu, který podle jejich názoru nemá přímý vztah k profilu absolventa z hlediska jeho následného působení v praxi, případně ve studiu. Respondenti ze středních odborných škol nevidí v koncepci NM pozitivní dopad na vyšší kvalitu připravenosti absolventů ke studiu technických oborů. Zástupci SOŠ, ale

i dalších škol, vyjadřují nedůvěru k ochraně dat a výsledků. Respondenti také poukazovali na skutečnost, že ani v případě vyšších odborných škol (VOŠ) nemá dvojí úroveň maturity zřejmý systémový základ. U následného studia maturantů na VOŠ je v řadě případů poukazováno, že na VOŠ jdou studovat ti, kteří se momentálně nedostali na VŠ a v dalším roce pak velmi často odcházejí na vysokoškolské studium. Zde je důvodem skutečnost, že absolutorium VOŠ rovněž nemá zřejmý odraz v pracovních pozicích (to je také, a to i v kontextu NM, podkladem pro vyjadřovanou skepsi k budoucnosti existence VOŠ). Velmi negativně je vnímána politizace problematiky NM. Tato skutečnost, stejně jako očekávané vysoké (především administrativní a organizační) zatížení škol, bez zřejmého efektu NM, je základem převažujících negativních postojů pedagogických a vedoucích pracovníků středního školství. S obavami je očekáváno jako důsledek zavedení NM (obdobně také např. u formy testování) „zprůměrování“ středního vzdělání; respondenti se domnívají, že převáží činnosti, které budou představovat „nácvik“ na úspěch jen v aktivitách a oblastech v úzké vazbě na dané zaměření NM. Jako vysoce negativní jeví se viděna nedostatečná informační báze jak ve vztahu k pedagogické, tak širší veřejnosti, zejména k rodičům, a to především v oblasti pojetí NM, místa této tradiční formy (etapy) v rámci vzdělávacího systému. Tyto skutečnosti mají významný vliv na negativní postoje a nízkou motivaci k nové formě maturit, které jdou „napříč“ uvedenými skupinami. Školy také postrádají dostatečnou reflexi názorů a připomínek učitelů a vedení škol k novým maturitám.

LITERATURA

Kalhous, Z.; Obst, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

Poková, E. Maturita musí být zárukou vzdělání. *Telegraf*. Roč. 4, č. 22. XII. (1995), s. 3.

Skalková, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004, 158 s. ISBN 80-7315-060-3

Skalková, J. Maturita - dlouhodobý problém a aktuální výzva. *Pedagogika*. Roč. 50, č. 3 (2000), s. 272-284. ISSN 3330-3815

Tuček, A. *Problémy školního hodnocení žáků*. Praha : SPN, 1966

Velikanič, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava : SPN, 1973

Katalogy požadavků ke zkouškám společné části maturitní zkoušky. Dostupné na <http://www.novamaturita.cz/>; <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

Maturitní zpravodaj. Dostupné na <http://www.novamaturita.cz/>; <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404033794.html>

Maturitní model. Dostupné na <http://www.novamaturita.cz/>; <http://www.novamaturita.cz/maturitni-model-1404033321.html>

Kontakt

Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., PaedDr. Milan Škrabal, České vysoké učení technické v Praze,
Masarykův ústav vyšších studií, katedra inženýrské pedagogiky, Horská 3, 128 00 Praha 2

e-mail: semrad@muvs.cvut.cz; skrabal@muvs.cvut.cz

[zpět na obsah](#)