



názory & vzdělávání

Maturitní zkouška v datech

Gabriela Baumgartnerová

Policy Paper č. 8 / 2020



názory & vzdělávání

Koncepce maturitní zkoušky v České republice

Systém středního školství v České republice je bohatě diferencovaný, žáci si mohou vybrat z mnoha různorodě zaměřených oborů. Rozlišují se tři stupně středního vzdělání: střední vzdělání (tento stupeň vzdělání neposkytuje výuční list ani maturitní certifikát), střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Mezi školy zakončené maturitní zkouškou patří gymnázia, lycea, konzervatoře a velké množství středních odborných škol a středních odborných učilišť (některé SOŠ a některá SOU nabízejí kromě standardního čtyřletého studia i dvouleté nástavbové studium, určené žákům, kteří již dosáhli středního vzdělání, avšak absolvovali obor, jenž není zakončen maturitní zkouškou). Maturitní zkouška má zejména funkci certifikační: kromě toho, že dokládá dosažený stupeň vzdělání (a měla by tedy garantovat jistou úroveň dovedností a vědomostí, jimiž maturant disponuje), je zároveň nutnou podmínkou pro zahájení terciárního vzdělávání (tj. studia na vysoké škole či vyšší odborné škole) a v neposlední řadě také opravňuje maturanta k vykonávání určité profese, u níž platná legislativa maturitní zkoušku vyžaduje.

Od roku 2011 se maturitní zkouška (MZ) skládá ze dvou částí: z části společné (tzn. státní, kterou připravuje a organizuje Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, což je organizace přímo řízená MŠMT) a z části profilové, jež je v gesci konkrétní střední školy. Žák získá maturitní vysvědčení, pokud úspěšně vykoná všechny povinné zkoušky ze společné i profilové části. Maturitní zkoušku je nutné vykonat nejpozději do pěti let od ukončení závěrečného ročníku daného studijního oboru, každý maturant má právo na tři pokusy. Maturitní zkouška každoročně probíhá ve dvou termínech: v jarním zkušebním období maturují především žáci, kteří tuto zkoušku konají poprvé (tedy v řádném termínu), podzimní zkušební období využívají zejména žáci, kteří se z nějakých důvodů ke zkoušce nemohli dostavit v řádném termínu nebo kteří zkoušku nesložili (tzn. na podzim většina žáků skládá zkoušku v náhradním či opravném termínu).

Od počátku zavedení společné části MZ (tj. od roku 2011) byla pro všechny žáky povinná zkouška z českého jazyka a literatury, dále si žáci vybírali mezi cizím jazykem a matematikou a v prvních dvou ročnících státní maturity si jako třetí (nepovinný) předmět mohli zvolit např. biologii, dějepis, fyziku či základy společenských věd. V letech 2011–2012 byl každý povinný předmět nabízen ve dvou úrovních obtížnosti (základní a vyšší), z nichž žáci si volili jednu. Na podzim roku 2012 byla schválena novela školského zákona, která kromě dalších změn zrušila možnost konat ve společné části MZ zkoušku ze společenskovedních a přírodovědných předmětů a zavedla jednu úroveň obtížnosti pro všechny zkoušky. V současnosti tedy v rámci společné části MZ všichni žáci konají dvě povinné zkoušky: první povinná zkouška je z českého jazyka a literatury, druhou



povinnou zkoušku žáci skládají buď z cizího jazyka (konkrétně mají na výběr z angličtiny, němčiny, ruštiny, francouzštiny a španělštiny), nebo z matematiky. Profilová část MZ se skládá ze dvou nebo tří povinných zkoušek (počet těchto zkoušek stanovuje rámcový vzdělávací program pro daný obor).

1. 11. 2020 měla nabýt účinnosti novela školského zákona, která v rámci společné části MZ počítala se třemi povinnými zkouškami: z českého jazyka a literatury, cizího jazyka a z matematiky. Tato povinnost se v roce 2021 měla týkat pouze žáků gymnázií a lyceí, v následujícím roce se k těmto žákům měli připojit i žáci dalších studijních oborů zakončených maturitní zkouškou (výjimka měla platit pro některé SŠ, např. zdravotnické školy, které povinnost konat zkoušku z matematiky neměly). V roce 2016, kdy byla tato novela schválena, panovala napříč politickým spektrem relativní shoda v tom, že maturitní zkouška z matematiky by povinná být měla. Letos v červnu však byla schválena další novela školského zákona, která zásadním způsobem změnila stávající koncepci maturitní zkoušky. Povinnost konat maturitní zkoušku z matematiky byla zcela zrušena, v případě zkoušky z jazyků (včetně zkoušky z českého jazyka a literatury) byla státní část MZ významně redukována: z původně tří dílčích zkoušek zůstala ve státní části pouze jediná, a to didaktický test.

Zkušební předměty ve společné části MZ

Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury měla dosud charakter komplexní zkoušky, skládala se tedy ze tří dílčích zkoušek, a to z didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Didaktický test, na jehož vypracování mají žáci 75 minut, klade v souladu s moderní didaktikou důraz na porozumění textu. Dále se zde vyskytují úlohy ověřující znalost pravidel českého pravopisu, základů mluvnice a okrajově také úlohy zaměřené na literární historii a teorii. Současná úroveň didaktického testu je rozumným kompromisem respektujícím různé typy studijních oborů, které jsou zakončeny maturitní zkouškou.

Písemná práce z českého jazyka a literatury ověřovala dovednosti spojené s produkcí textu, výstupem měl být myšlenkově ucelený, srozumitelný a soudržný text. Žáci si vybírali ze šesti tematicky různorodých zadání a byli hodnoceni na základě přesně daných kritérií. Systém hodnocení písemných prací, který vychází z principů běžně se uplatňujících v zahraničních zkouškách podobného typu (např. IB – International Baccalaureate), byl v českém prostředí z hlediska vývoje koncepce maturitní zkoušky zcela unikátní.



názory & vzdělávání

Předmětem hodnocení bylo celkem 6 oblastí, každá z nich měla stejnou váhu:

1. téma (zda text respektuje zadané téma a zda je téma zpracováno na úrovni odpovídající maturantovi);
2. funkční styl a naplnění komunikační situace (zda text respektuje zadanou komunikační situaci a zda se žák orientuje v základních funkčněstylových charakteristikách různých typů textu, např. zda využívá adekvátní slohové postupy či chápe rozdíl mezi publicistickým textem a úředním dopisem adresovaným městskému úřadu);
3. pravopis;
4. výběr jazykových prostředků (zda je volba jazykových prostředků adekvátní vzhledem k zadané komunikační situaci, zda jsou slova a slovní spojení užitá v odpovídajícím významu či zda šíře a pestrost jazykových prostředků koresponduje s úrovní očekávanou od maturanta);
5. výstavba větných celků (zda jsou věty a souvětí srozumitelné, logicky vystavěné, zda neobsahují chyby, které ztěžují, či dokonce znemožňují porozumění textu);
6. výstavba textu (zda je text jako celek soudržný, srozumitelný a logicky směřuje odněkud někam).

Žádný podobný systém hodnocení písemných prací nebyl v České republice až do spuštění společné části MZ k dispozici, před rokem 2011 byly písemné práce zadávány i hodnoceny značně nejednotně (školy se lišily nejen zadanými tématy, ale především přístupem k hodnocení: někde se kladl důraz především na pravopis, někde pouze na soulad textu písemné práce se zadaným tématem; komplexní pohled na text podle jasně definovaných kritérií se však při tehdejší hodnocení neuplatňoval). V prvním ročníku státních maturit se písemná práce z českého jazyka a literatury hodnotila podle jednotné metodiky na školách, v roce 2012 byly písemné práce hodnoceny centrálně (tzn. hodnotila pouze část středoškolských češtinářů, kteří se pro tento účel speciálně vyškolili), v letech 2013–2016 písemné práce hodnotili školní hodnotitelé a od roku 2017 se opět hodnotilo centrálně. Z analýz vyplývá, že menší množství centrálních hodnotitelů (cca 400 centrálních hodnotitelů × cca 4 000 hodnotitelů školních) a jejich průběžné školení přispívají k objektivnějšímu hodnocení této části maturitní zkoušky.



názory & vzdělávání

Předmětem ústní zkoušky z českého jazyka a literatury byly praktické komunikační dovednosti a přiměřená analýza uměleckého a neuměleckého textu, podstatná byla žákova čtenářská zkušenost s vybraným literárním dílem. Nová koncepce ústní zkoušky znamenala významný posun od jejího tradičního pojetí, v němž bylo mnohdy akcentováno memorování literární historie, naopak práce s textem a vlastní čtenářská zkušenost byly upozaděny (ne-li zcela ignorovány). Jde o jedinou zkoušku, v níž žák komunikoval ústně, proto byly hodnoceny i komunikační dovednosti – při hodnocení jednoho z kritérií se posuzoval způsob argumentace a kultivovanost mluveného projevu, v němž kromě jazykových norem měly být respektovány také zásady jazykové kultury.

Maturitní zkouška z cizího jazyka vychází z Evropského referenčního rámce a je koncipována tak, aby ověřila, zda žák v daném jazyce dosáhl úrovně B1. Stejně jako v případě českého jazyka a literatury i zkouška z cizího jazyka byla dosud komplexní, tzn. zahrnovala tři dílčí zkoušky. Didaktický test z cizího jazyka se skládá ze dvou subtestů: poslechový subtest trvá 40 minut a subtest orientovaný na čtení a jazykové kompetence trvá 60 minut. Písemná práce z cizího jazyka měla dvě části se samostatným zadáním, každá z nich byla hodnocena zvlášť podle čtyř základních kritérií:

1. zpracování zadání / obsah písemné práce (např. zda text odpovídá zadanému tématu, zda splňuje požadavky na stanovený rozsah);
2. organizace a koheze textu (např. zda je text soudržný, zda jsou užity adekvátní prostředky textové návaznosti);
3. slovní zásoba a pravopis (např. zda je rozsah užitých slovní zásoby adekvátní vzhledem k očekávané úrovni, zda jsou slova a slovní spojení užita přesně);
4. mluvnické prostředky (přesnost a rozsah užitých mluvnických prostředků).

V roce 2012 byly písemné práce z cizího jazyka také hodnoceny centrálně, v následujícím roce se hodnocení přesunulo do škol a od roku 2017 se opět hodnotilo centrálně. V rámci ústní zkoušky z cizího jazyka byly ověřovány produktivní řečové dovednosti – ústní projev a interakce.

Maturitní zkoušku z matematiky tvoří pouze didaktický test, na jehož vyřešení mají žáci 120 minut. V rámci tohoto testu se ověřuje především dovednost užívat s pochopením jednoduchý matematický aparát (např. úpravy výrazů, řešení rovnic, přímá a nepřímá úměra, procenta, základy finanční matematiky). Od roku 2014 se žákům nabízí také nepovinná zkouška Matematika+, která ověřuje takové dovednosti a vědomosti, jež jsou důležitým předpokladem nejen pro úspěšné zvládnutí studia na vysokých školách



technického, ekonomického, matematického a přírodovědného zaměření, ale také následně pro kvalitní výkon vybraných profesí. Úspěšné složení této zkoušky garantuje jistý studijní potenciál žáků, a proto výsledky Matematiky+ řada vysokých škol zohledňuje v rámci přijímacího řízení či stipendijních programů.

Maturitní zkouška 2020 se od předchozích ročníků lišila, v souvislosti s koronavirovou krizí se totiž přistoupilo k mimořádnému opatření: byla zrušena povinnost vykonat písemnou práci, a to jak z českého jazyka a literatury, tak z cizího jazyka. Společná část MZ se tedy letos skládala ze dvou dílčích zkoušek z českého jazyka a literatury (didaktický test a ústní zkouška) a dále buď ze dvou dílčích zkoušek z cizího jazyka (didaktický test a ústní zkouška), nebo z didaktického testu z matematiky.

Maturitní zkouška z hlediska celé České republiky (se zaměřením na společnou část MZ)

Jak již bylo uvedeno výše, do roku 2012 byla společná část MZ realizována ve dvou úrovních obtížnosti, od roku 2013 všichni žáci skládali maturitní zkoušku v rámci této části pouze v jedné úrovni obtížnosti. Pro účely tohoto textu se tedy v některých případech (např. při porovnávání čisté neúspěšnosti) vychází pouze z dat týkajících se MZ 2013–2019, a to zejména z dat za jarní zkušební období (ZO). Všechna tato data jsou přístupná na oficiálních stránkách Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (<https://maturita.ceremat.cz>).

Jak dokládá tabulka č. 1, v průběhu sledovaných let se počet žáků¹ konajících maturitní zkoušku měnil. Zatímco v roce 2013 konalo v jarním zkušebním termínu maturitní zkoušku téměř 89 000 žáků, z toho v řádném termínu skoro 81 000 žáků, v následujících letech počet žáků klesal až na cca 71 000 žáků v roce 2016, v dalších dvou letech počet žáků spíše stagnoval a teprve v roce 2019 byl zaznamenán mírný nárůst. Příčiny tohoto poměrně radikálního poklesu spočívají především v celkovém úbytku populačního ročníku (silné populační ročníky z počátku státních maturit nahradily ročníky slabé). Procentuální zastoupení maturantů v daném populačním ročníku se však od zavedení společné části MZ výrazně nezměnilo, na maturitních oborech se vzdělává zhruba 75 % populačního ročníku, z toho více než třetinu tvoří žáci gymnázií a lyceí (pro srovnání: na začátku 90. let studovalo na maturitních oborech zhruba 45 % populačního ročníku).

¹ Je třeba rozlišovat žáky, kteří se k maturitní zkoušce přihlásili, a žáky, kteří maturitní zkoušku skutečně konali (např. v jarním ZO 2019 se ke zkoušce přihlásilo 80 646 žáků, nakonec ji však konalo jen 72 656).



názory & vzdělávání

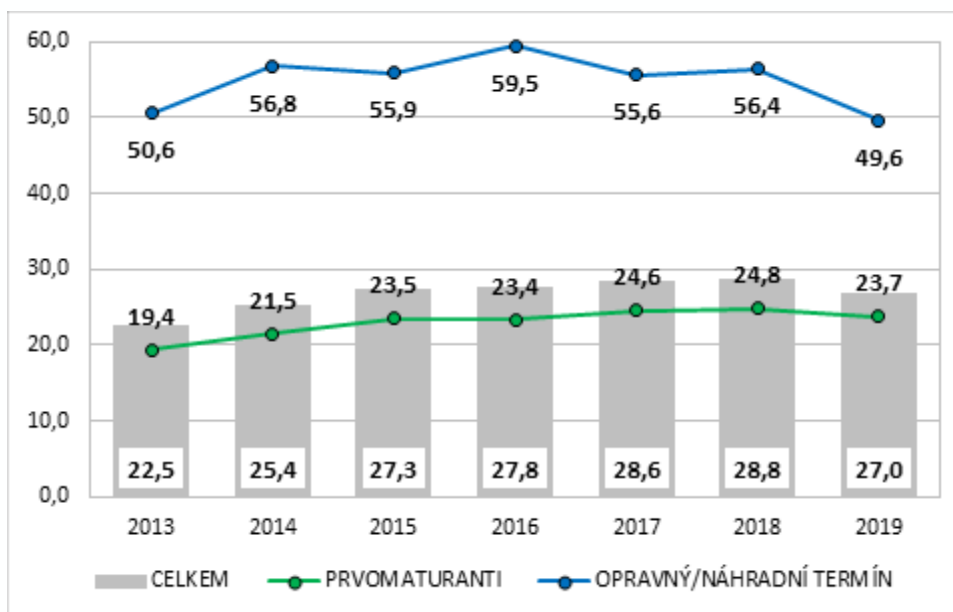
Tabulka č. 1: Počty žáků konajících alespoň jednu část maturitní zkoušky²

JARNÍ ZO	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
CELKEM	88 752	78 634	73 756	71 104	71 403	71 409	72 656
ŘÁDNÝ TERMÍN CELKEM	80 995	71 206	66 512	63 546	63 379	63 348	64 671
z toho PRVOMATURANTI	79 782	69 909	65 253	62 389	62 369	62 380	63 833
OPRAVNÝ/NÁHRADNÍ TERMÍN	7 757	7 428	7 244	7 558	8 024	8 061	7 985

Zajímavým ukazatelem je nepochybně čistá neúspěšnost při maturitní zkoušce, tzn. podíl maturantů, kteří u zkoušky (ať už ve společné, či profilové části) neuspěli, z celkového počtu maturantů konajících maturitní zkoušku. Z grafu č. 1 vyplývá, že čistá neúspěšnost prvomaturantů je v jarním ZO více než dvakrát menší oproti maturantům, kteří zkoušku konali v náhradním či opravném termínu. Trend vzrůstající čisté neúspěšnosti se zastavil v roce 2019: v tomto roce klesla neúspěšnost u společné části MZ, naopak v profilové části MZ došlo k mírnému nárůstu neúspěšnosti.

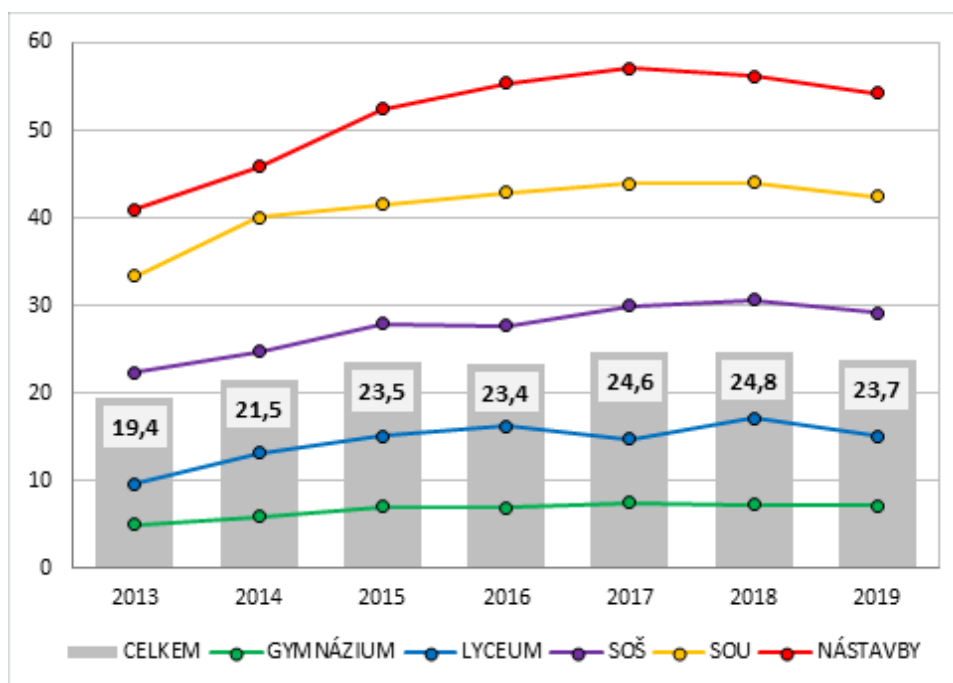
² Prvomaturanti jsou žáci, kteří v daném školním roce navštěvovali poslední ročník střední školy a maturitní zkoušku konali v jarním ZO poprvé. Celkový počet žáků, kteří v příslušném zkušebním období konali maturitní zkoušku v řádném termínu, je součtem prvomaturantů a žáků, kteří maturitní zkoušku konali poprvé, ale poslední ročník SŠ navštěvovali o rok či více let dříve (v předchozích řádných termínech zkoušku nekonali, neboť neukončili v daném termínu ročník a škola je k maturitní zkoušce nepustila). Celkový počet maturantů je součtem všech žáků, kteří maturitní zkoušku v daném zkušebním období konali, a to bez ohledu na termín (tj. součet všech žáků z řádného termínu a z opravného/náhradního termínu).

Graf č. 1: Čistá neúspěšnost (%): jarní ZO



Pro účely analýz bývají jednotlivé maturitní obory sloučeny do oborových skupin, které z určitého pohledu vykazují podobné vlastnosti. Klasické rozdělení do pěti skupin (gymnázia, lycea, SOŠ, SOU a nástavby) je však vzhledem k variabilitě studijních oborů poměrně hrubé, tento fakt je proto nutné zohlednit při interpretaci dat (např. žáci SOU sice obecně mají průměrně slabší studijní výsledky než žáci SOŠ, neplatí to však pro všechny obory – výsledky žáků některých technicky zaměřených SOU jsou někdy lepší než výsledky některých netechnicky zaměřených SOŠ). Pokud se podíváme na čistou neúspěšnost prvomaturantů v jarním ZO z hlediska pěti oborových skupin, lze vypočítat zcela zřejmý trend (graf č. 2). Pod hranicí průměrné celkové čisté neúspěšnosti, která se v roce 2019 snížila oproti předchozímu roku o 1,1 procentního bodu na celkových 23,7 %, se stabilně pohybují pouze gymnázia a lycea, přičemž gymnázia mají oproti lyceím vždy zhruba poloviční čistou neúspěšnost. Čistá neúspěšnost v ostatních třech skupinách oborů je vždy vyšší než celorepublikový průměr, stabilně nejhorší výsledky pak vykazují žáci z nástaveb, kde je od roku 2015 více než poloviční neúspěšnost (v roce 2017 dosáhla čistá neúspěšnost v těchto oborech téměř 60 %).

Graf č. 2: Čistá neúspěšnost prvomaturantů dle oborových skupin (%): jarní ZO



Náročnější pro maturanty většinou bývá společná část MZ, v této části je průměrná neúspěšnost vyšší než v profilové části MZ. Tato skutečnost by mohla svádět k interpretaci, že při centrálním hodnocení zkoušky všichni žáci dosahují horších výsledků. Neplatí to však absolutně. Jako příklad demonstrující nepravdivost této interpretace lze uvést komplexní zkoušku z českého jazyka a literatury. Připomeňme, že ve společné části MZ se dosud centrálně hodnotily didaktické testy a písemné práce, naopak ústní zkoušku z českého jazyka a literatury hodnotili učitelé na školách. Neúspěšnost gymnazistů se v didaktickém testu a písemné práci (tedy v dílčích zkouškách hodnocených centrálně) pohybovala pod 1 %, nejvyšší neúspěšnosti dosahovali tito žáci v ústní zkoušce (od 1,6 do 1,9 %), která byla hodnocena na školách. Zcela opačná situace nastávala v případě žáků SOU a nástaveb: špatné výsledky z didaktických testů a písemných prací byly do jisté míry kompenzovány velmi dobrými výsledky u ústní zkoušky (např. v MZ 2018 byla u nástaveb téměř čtyřikrát nižší neúspěšnost v ústní zkoušce než u didaktického testu). Obecně lze říci, že největší rozdíly (dané mnoha faktory, mezi něž patří např. skladba žáků, různá úroveň motivace či různý studijní potenciál) v neúspěšnosti jednotlivých oborů se vyskytují v případě zkoušek hodnocených centrálně a anonymně, naopak v případě zkoušek hodnocených



názory & vzdělávání

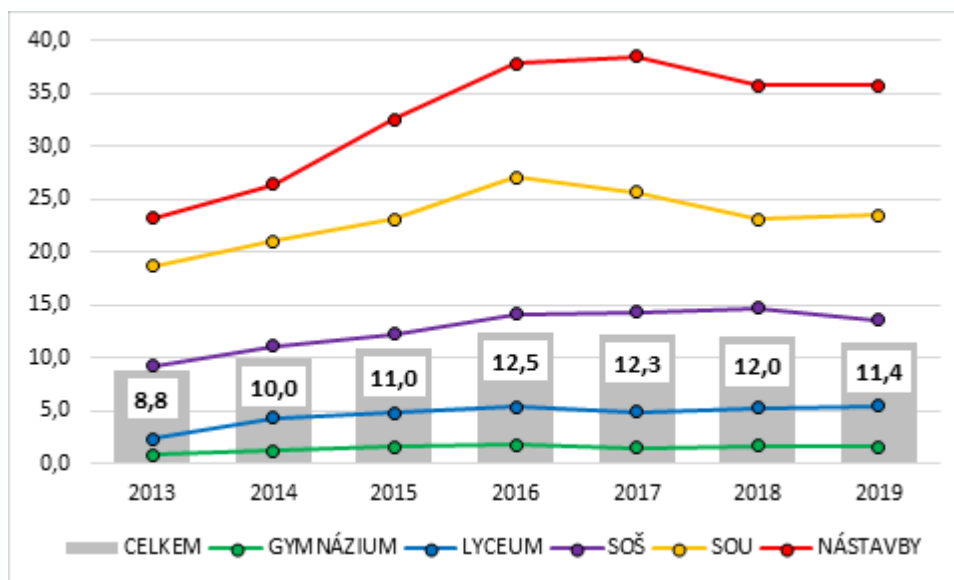
na školách se mezioborové rozdíly stírají. Rozlišovací schopnost centrálně hodnocených zkoušek je tedy výrazně vyšší.

Z celkového počtu 62 132 prvomaturantů, kteří konali obě části maturitní zkoušky (tzn. společnou i profilovou), v jarním zkušebním období MZ 2019 neuspělo 24,2 %, z toho:

- 16,5 % žáků (tj. 10 227 žáků) neuspělo pouze ve společné části (a to buď alespoň v jedné dílčí zkoušce z českého jazyka a literatury / z cizího jazyka, nebo v didaktickém testu z matematiky, případně kombinovaně), naopak v profilové části byli tito žáci úspěšní;
- 4 % žáků (tj. 2 474 žáků) neuspělo pouze v profilové části, naopak ve společné části byli tito žáci úspěšní;
- 3,8 % žáků (tj. 2 352 žáků) neuspělo alespoň v jedné zkoušce (resp. dílčí zkoušce) ve společné části a zároveň alespoň v jedné zkoušce v profilové části.

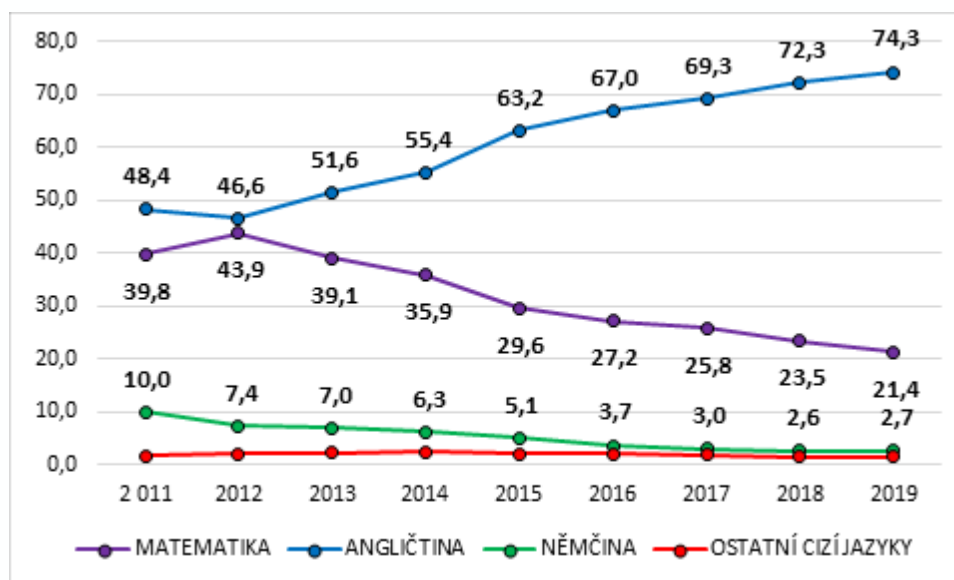
Z těchto údajů však rozhodně nevyplývá, že téměř čtvrtina absolventů SŠ zůstává bez maturitní zkoušky. Jak dokládá graf č. 3, celková neúspěšnost je daleko nižší. Do výsledků je totiž třeba započítat maturanty, kteří zkoušku úspěšně složili v podzimním zkušebním období (v opravném termínu). Zatímco tedy v jarním zkušebním období MZ 2019 neúspěšnost všech prvomaturantů (včetně těch, kteří konali pouze jednu část zkoušky) činila 23,7 %, po podzimním zkušebním období tato neúspěšnost klesla na 11,4 %. Ani to však není finální výsledek – jak již bylo zmíněno, žáci mají celkem tři pokusy na to, aby maturitní zkoušku složili.

Graf č. 3: Čistá neúspěšnost prvomaturantů dle oborových skupin (%): po podzimním ZO



Dalším zajímavým ukazatelem je volba 2. povinné zkoušky v rámci společné části MZ. Jak již bylo zmíněno, žáci si volí mezi matematikou a cizím jazykem. Z grafu č. 4 vyplývá jednoznačný trend ve prospěch volby cizího jazyka. Zatímco v roce 2012 byl rozdíl mezi počtem žáků skládajících didaktický test z matematiky a počtem žáků konajících komplexní zkoušku z cizího jazyka téměř zanedbatelný, v průběhu času se poměr volby mezi těmito zkouškami zásadně změnil. V roce 2019 ve společné části MZ maturovala z matematiky zhruba pětina žáků, angličtinu si jako povinnou zkoušku zvolily téměř tři čtvrtiny žáků.

Graf č. 4: Podíl volby předmětu 2. povinné zkoušky (%): jarní ZO

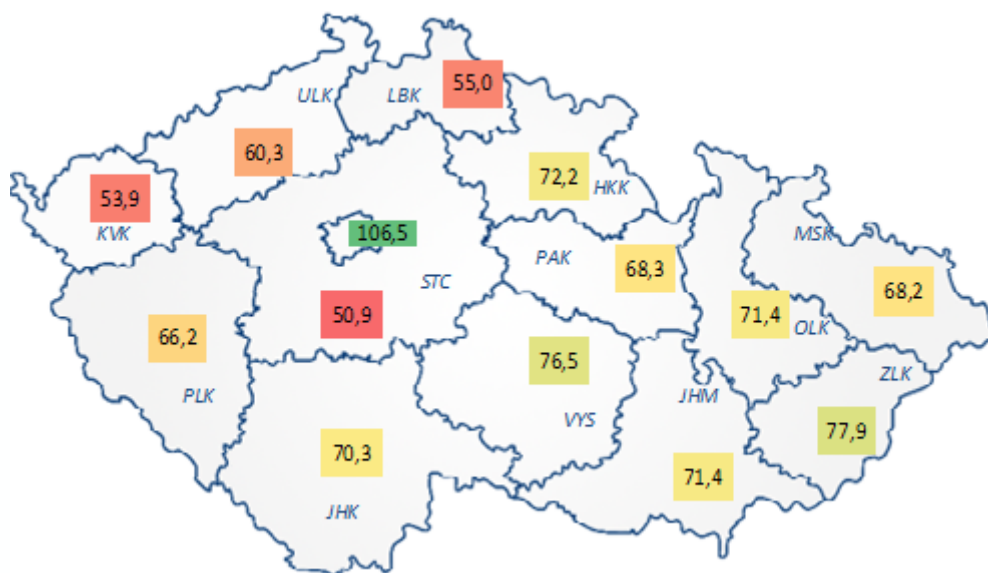


Němčina, původně největší konkurent angličtiny, zaznamenala také radikální pokles: z 10 % žáků maturujících z tohoto jazyka v roce 2011 na loňských 2,7 %. Ostatní cizí jazyky, tedy ruštinu, francouzštinu a španělštinu, si stabilně vybírá kolem 2 % žáků. Jednou z možných příčin nárůstu žáků maturujících z anglického jazyka a zároveň poklesu žáků maturujících z matematiky může být rozdíl v neúspěšnosti těchto zkoušek: zatímco v případě matematiky se čistá neúspěšnost prvomaturantů většinou pohybovala mezi 20 a 23 % (v roce 2019 byla čistá neúspěšnost v tomto předmětu historicky nejmenší, zkoušku nezvládlo 15,5 % prvomaturantů), v případě anglického jazyka je čistá neúspěšnost u prvomaturantů menší než 10 % (v roce 2019 klesla dokonce na 6,8 %). Rozdíl v čisté neúspěšnosti mezi matematikou a cizími jazyky se někdy mylně vysvětluje tím, že zkouška z matematiky je daleko náročnější a pro některé žáky takřka nesplnitelná, situace je však o dost složitější. Jak již bylo zmíněno, zkouška z cizího jazyka vychází z Evropského referenčního rámce a měla by ověřit, zda žák dosáhl jazykové úrovně B1. Cut-off score (tedy hranice úspěšnosti) je ale v případě této zkoušky nastaveno příliš nízko (44 %), a to už od počátku zavedení společné části MZ. Abychom s vysokou mírou pravděpodobnosti mohli říct, že žák skutečně dosahuje úrovně B1, muselo by se cut-off score pohybovat kolem 60 % (takové cut-off score je běžné u mezinárodních zkoušek ověřujících určitou jazykovou úroveň). V takovém případě by však byla čistá neúspěšnost v cizích jazycích srovnatelná s čistou neúspěšností v matematice, ne-li dokonce vyšší.

Maturitní zkouška z hlediska jednotlivých krajů (se zaměřením na společnou část MZ)

Počet žáků studujících některý z oborů zakončených maturitní zkouškou je napříč regiony České republiky značně rozdílný (obrázek č. 1). Je velmi problematické v tomto směru interpretovat jakákoli data, známé jsou totiž pouze počty žáků, kteří v daném kraji studují, bez ohledu na to, z kterého kraje pocházejí. Situaci dobře ilustruje Středočeský kraj, v němž je počet prvomaturantů nejnižší ze všech krajů. Na základě této skutečnosti bychom mohli tvrdit, že právě ve Středočeském kraji je míra účasti na maturitním vzdělávání nejnižší. Pravdou však je, že značná část žáků ze Středočeského kraje studuje v Praze, proto také v Praze podíl prvomaturantů v populaci devatenáctiletých překračuje 100 %. Na opačném pólu oproti Praze je sever a západ České republiky.

Obrázek č. 1: Podíl přihlášených prvomaturantů v MZ 2019 v populaci devatenáctiletých (%) – bez žáků nástaveb



Při jakékoli interpretaci výsledků maturitní zkoušky je vždy nutné vzít v potaz rozdíly v oborovém zastoupení v jednotlivých krajích. Například Praha patří ke krajům s nejvyšším zastoupením žáků gymnázií (kolem 35 %), tedy oborů s tradičně nejnižší neúspěšností, naopak maturantů ze SOU je zde méně, než je celorepublikový průměr. Přibližně stejné zastoupení gymnazistů jako Praha má ještě Jihomoravský kraj, o něco méně jich je v Karlovarském kraji. Nejvyšší podíl maturantů ze SOU je pak ve Zlínském kraji (kolem 12 %, celorepublikový průměr je něco málo přes 7 %), nástavbové obory

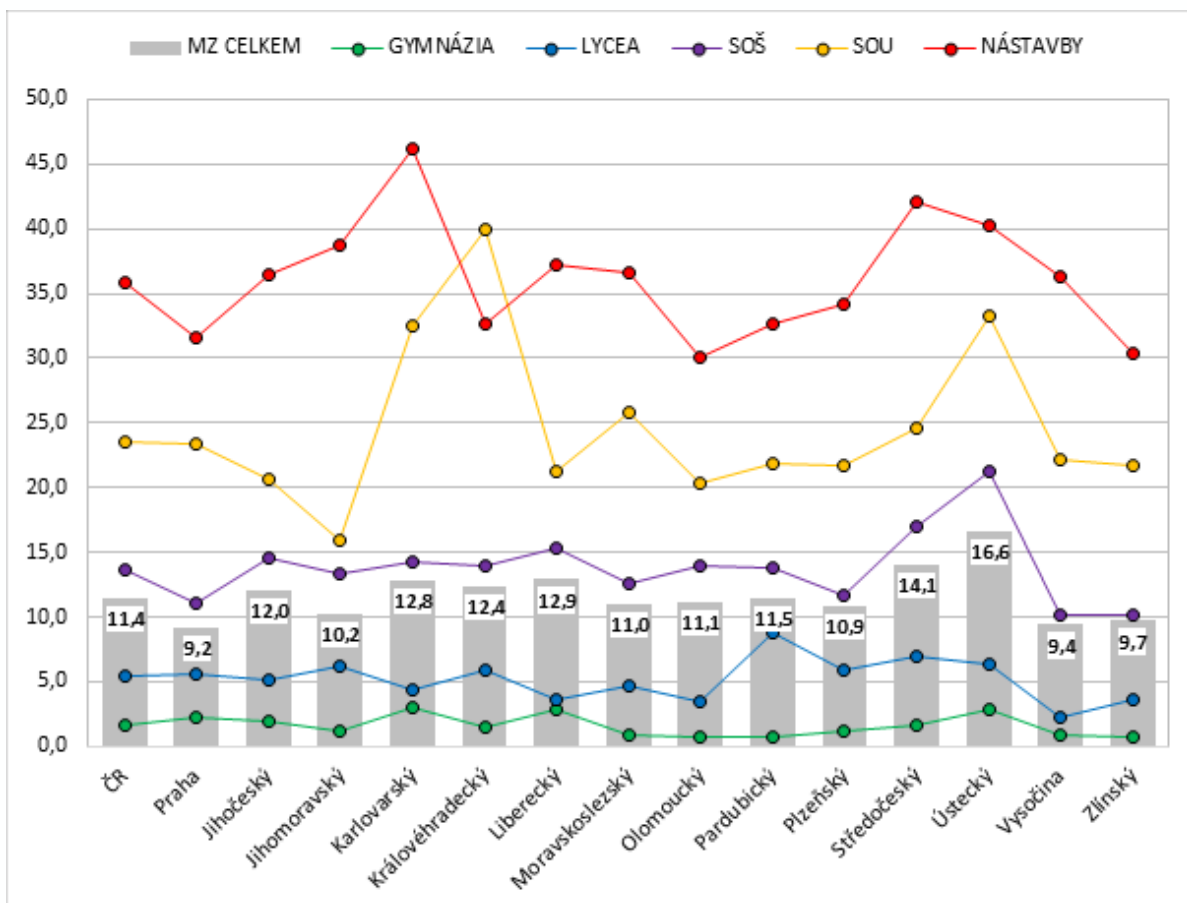


jsou nejvíce zastoupeny ve Středočeském a Olomouckém kraji (kolem 10 %, celorepublikový průměr se pohybuje kolem 7,5 %).

Po jarním zkušebním období MZ 2019 dosáhla průměrná čistá neúspěšnost prvomaturantů 23,7 %: nejvýrazněji pod tímto celorepublikovým průměrem se pohyboval Kraj Vysočina (19,8 %), naopak nejhorší výsledky byly zaznamenány v Ústeckém kraji (30,6 %). Jak dokládá graf č. 5, po podzimním zkušebním období klesla čistá neúspěšnost prvomaturantů na 11,4 %: nejnižší neúspěšnost měla Praha, následovaly Kraj Vysočina a Zlínský kraj, v Ústeckém kraji zůstala čistá neúspěšnost nejvyšší ze všech krajů. Mezi jednotlivými kraji jsou zásadní rozdíly také v čisté neúspěšnosti z hlediska oborových skupin:

- u gymnázií je nejnižší čistá neúspěšnost v Pardubickém a Zlínském kraji (0,7 %), naopak nejvyšší je v Karlovarském kraji (3 %) – rozdíl činí 2,3 procentního bodu;
- u lyceí je nejnižší čistá neúspěšnost v Kraji Vysočina (2,2 %), naopak nejvyšší je v Pardubickém kraji (8,8 %) – rozdíl činí 6,6 procentního bodu (v případě lyceí je však třeba brát v potaz skutečnost, že jde o nejméně početnou oborovou skupinu, která je v některých krajích zastoupena velmi málo);
- u SOŠ je nejnižší čistá neúspěšnost ve Zlínském kraji (10,1 %), naopak nejvyšší je v Ústeckém kraji (21,2 %) – rozdíl činí 11,1 procentního bodu;
- u SOU je nejnižší čistá neúspěšnost v Jihomoravském kraji (15,9 %), naopak nejvyšší je v Královéhradeckém kraji (39,9 %) – rozdíl činí 24 procentních bodů;
- v případě nástaveb je nejnižší čistá neúspěšnost v Olomouckém kraji (30 %), naopak nejvyšší je v Karlovarském kraji (46,2 %) – rozdíl činí 16,2 procentního bodu.

Graf č. 5: Celková čistá neúspěšnost MZ 2019 podle typu školy (%)



Pokud porovnáme kraje z hlediska čisté neúspěšnosti ve společné a profilové části MZ, zjistíme, že nadprůměrně velký rozdíl mezi oběma částmi MZ vykazuje Ústecký kraj (vysoká míra neúspěšnosti ve společné části × výsledky v profilové části jsou téměř srovnatelné např. s Královéhradeckým krajem), naopak podprůměrný rozdíl vykazuje např. Kraj Vysočina (zde je míra neúspěšnosti v obou částech MZ oproti jiným krajům velmi nízká). Podprůměrný rozdíl mezi neúspěšností ve společné a profilové části MZ lze také zaznamenat v Libereckém kraji, ve srovnání s ostatními kraji je zde však vysoká míra neúspěšnosti v profilové části.



Výsledky jednotlivých krajů lze také porovnat z hlediska čisté neúspěšnosti v konkrétních předmětech společné části MZ (vybrány jsou pouze předměty s relevantním vzorkem):

- v komplexní zkoušce z českého jazyka a literatury má nejnižší čistou neúspěšnost Zlínský kraj (5,9 %), naopak nejvyšší čistou neúspěšnost má Ústecký kraj (11,4 %);
- v komplexní zkoušce z anglického jazyka má nejnižší čistou neúspěšnost Jihomoravský kraj (3,2 %), naopak nejvyšší čistou neúspěšnost má Ústecký kraj (5,8 %);
- ve zkoušce z matematiky má nejnižší čistou neúspěšnost Praha (6,5 %), naopak nejvyšší čistou neúspěšnost má Ústecký kraj (17,3 %).

Některé neuralgické body českého středního školství

Data předkládaná v tomto textu představují pouze zlomek z výsledků MZ, proto nelze na jejich základě činit zásadní závěry o stavu středního školství v České republice. Jak již bylo zmíněno, výsledky mohou být ovlivněny oborovou strukturou v daném kraji a mnoha dalšími faktory, mezi něž lze zařadit např. různou míru podpory poskytované jednotlivým školám, migraci žáků mezi jednotlivými kraji, různorodost nabídky studijních oborů v jednotlivých krajích a v neposlední řadě také rozdíly mezi samotnými žáky (žáci se neliší jen dovednostmi a vědomostmi, ale také mírou motivace a zodpovědného přístupu ke vzdělávání). Je však zřejmé, že neúspěšnost žáků při maturitní zkoušce patří k neuralgickým bodům českého školství. Jednou z možností, jak zvýšit úspěšnost při této zkoušce, je snížit stávající nároky na maturitní zkoušku. To je cesta rychlá, nepochybně i poměrně snadná, zároveň však pro Českou republiku není přínosem, neboť směřuje k devalvaci vzdělání jako takového. Dobře to ilustruje velmi diskutovaná maturitní zkouška z matematiky. V médiích se objevují názory, že tato zkouška je příliš náročná a že zásadní změna v koncepci této zkoušky (tzn. zejména redukce obsahu předmětu a potažmo celé zkoušky) by mohla být velmi užitečná. Už v současné době se však po českých žácích vyžaduje v rámci této zkoušky srovnatelně, nebo dokonce méně než v zahraničních zkouškách podobného typu. Stávající úroveň české maturitní zkoušky z matematiky např. nedosahuje úrovně maturitní zkoušky z matematiky v některých spolkových zemích Německa (myšlena maturitní zkouška typu A, která umožňuje žákům studovat na VŠ univerzitního typu – tato zkouška svou úrovní spíše odpovídá naší nepovinné zkoušce Matematika+). V Polsku je maturitní zkouška z matematiky povinná, požadavky kladené na polské žáky jsou srovnatelné (ne-li o trochu vyšší) s požadavky kladenými na žáky české.



Jak již bylo uvedeno výše, v květnu byla schválena novela školského zákona, která kromě zrušení povinné maturitní zkoušky z matematiky změnila charakter zkoušek z jazyků (komplexní zkouška byla redukována, ve státní části MZ zůstal pouze didaktický test). Tuto změnu považují někteří odborníci za rozumnou a argumentují především tím, že celý proces maturitní zkoušky se zjednoduší. Poukazují také na to, že hodnocení písemné práce a ústní zkoušky je subjektivní, tedy nesrovnatelné napříč školami. Proto je podle nich správné, že podoba písemné práce a ústní zkoušky (včetně hodnocení těchto zkoušek) bude zcela v gesci škol, které budou moci lépe zohlednit potřeby daného studijního oboru.

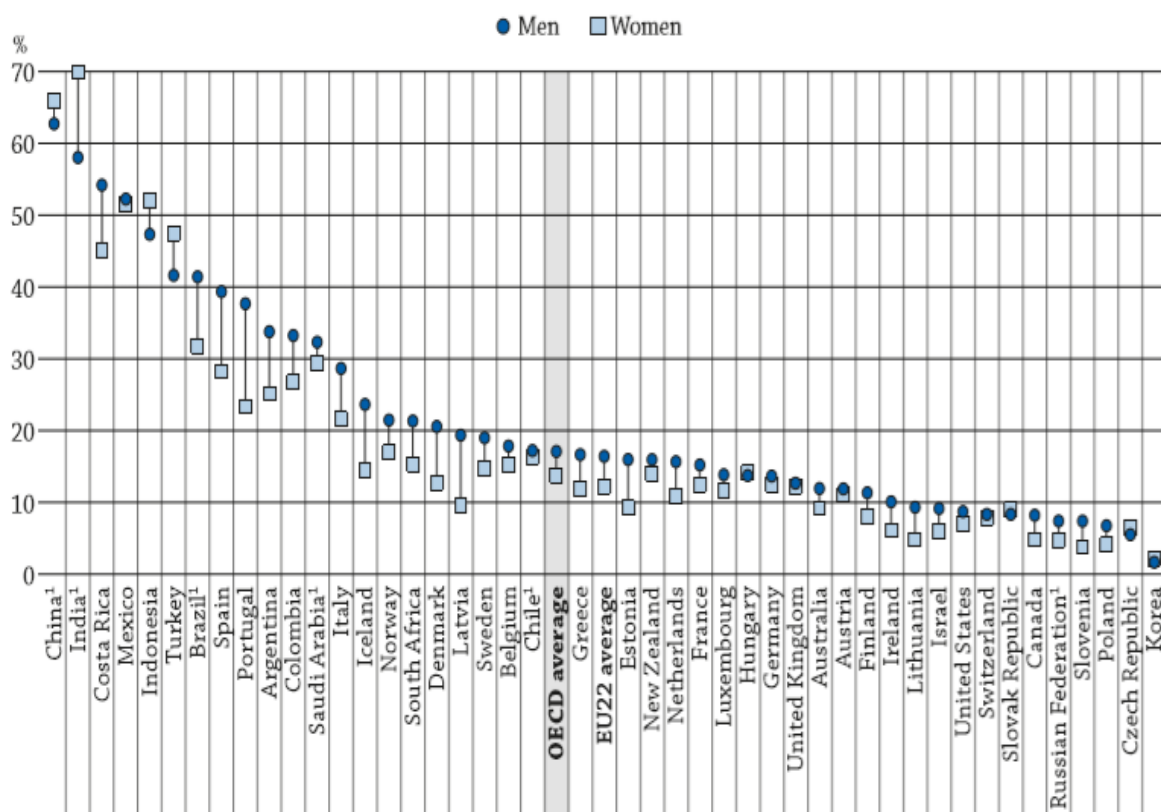
Jiní odborníci však poukazují na to, že v případě jazyka je komplexní zkouška zcela nepostradatelná. Podle nich dosavadní podoba společné části MZ respektovala moderní přístupy k výuce a vzdělávání vůbec. Komplexní zkoušky mají pozitivní vliv na výuku: více času se věnuje procvičování písemného projevu a výuka se více orientuje na práci s textem. To se však přijetím novely školského zákona může změnit a výpovědní hodnota maturitního vysvědčení se může zásadně oslabit. Unikátní systém hodnocení písemných prací a propracovaná metodika ústní zkoušky mohou být zapomenuty, což může vést v některých případech k rezignaci na výuku komunikačních dovedností. Přitom panuje poměrně velká shoda v tom, že dovednost komunikovat v českém a cizím jazyce písemně je potřebná napříč studijními obory, a to bez ohledu na to, zda žák chce, či nechce pokračovat ve studiu na vysoké škole. Je sice velmi pravděpodobné, že eliminací zkoušek společné části MZ se neúspěšnost žáků při maturitní zkoušce sníží, je však otázka, zda tím neutrpí i vzdělání samotné.

Přitom existují jiné možnosti, jak zefektivnit školský systém a zároveň zlepšit výsledky žáků. Systém českého středního školství je koncipován tak, že žák, který se vzdělává na některém oboru zakončeném maturitní zkouškou, nemá jinou možnost než tuto zkoušku složit. Pokud je v této zkoušce neúspěšný, zůstává mu pouze základní vzdělání, což je velmi demotivující. Bylo by tedy nanejvýš potřebné zřídit status „ukončené střední vzdělání“, jehož by dosáhl žák, který úspěšně ukončil poslední ročník daného maturitního oboru, a to bez povinnosti složit maturitní zkoušku. Jak už bylo zmíněno v úvodu tohoto textu, maturitní zkouška je především zkouškou certifikační, a proto by měla zůstat nutnou podmínkou pro vstup na VŠ nebo VOŠ. Bylo by ale vhodné upravit platnou legislativu (např. živnostenský zákon) tak, aby v případě některých profesí nebyla vyžadována maturitní zkouška a aby pro některé profese mohl být alespoň částečně kvalifikovaný i člověk, jenž by získal onen status „ukončené střední vzdělání“. Dále by bylo vhodné zrevidovat nabídku maturitních oborů a zvážit, zda je skutečně nutné ve všech těchto oborech vyžadovat maturitní zkoušku. V některých případech jsou totiž žáci nuceni studovat maturitní obor jen proto, že neexistuje nematuritní obor

podobného zaměření. Jako příklad lze uvést obor chovatel cizokrajných zvířat nebo obor kosmetické služby.

V některých diskusích také občas zaznívají názory, že jedním z nejzásadnějších nedostatků českého školství jsou propastné socioekonomické rozdíly mezi žáky, které jim brání dosáhnout adekvátního vzdělání. Někdy se dokonce uvádí, že v porovnání s ostatními státy je na tom Česká republika v tomto směru velmi špatně, to ale není tak docela pravda. Český vzdělávací systém je prostupný, což dokládají i některé zahraniční průzkumy. Například podle údajů zveřejněných v Education at a Glance 2017 je v České republice méně lidí ve věku 25–34, kteří nedosáhli na středoškolské vzdělání (tj. nemají výuční list ani maturitu), než je průměr OECD (viz graf č. 6). Problematice socioekonomických rozdílů by samozřejmě měla být věnována pozornost, tato oblast však není jediným (a možná ani hlavním) neurgickým bodem českého školství.

Graf č. 6: Část populace ve věku 25–34, která nedosáhla na středoškolské vzdělání





názory & vzdělávání

Podle OECD (Education at a Glance 2017, str. 56) by měla být pozornost věnována odbornému vzdělání, které bylo v rámci politických diskusí o významu všeobecného vzdělání upozaděno. Kvalitní odborné vzdělání je nejen dobrou přípravou k samotnému výkonu povolání, ale zvyšuje také konkurenceschopnost na trhu práce.

České školství má samozřejmě více neuralgických bodů, než bylo zmíněno v tomto textu. Zásadními tématy jsou např. vysoká míra školní absence (velký počet zameškaných hodin, ať už omluvených, či neomluvených, negativně ovlivňuje průběh i výsledky vzdělávání), problémy související se studiem na VŠ (migrace studentů mezi obory, problémy s plněním studijních povinností – značná část žáků studujících na VŠ nedokončí ani bakalářské studium) či nedostatečná jazyková příprava cizinců, kteří žijí v České republice. Velmi důležitým faktorem v oblasti vzdělávání je také financování. Celkové výdaje na vzdělávací instituce v procentech HDP jsou v České republice stabilně pod průměrem OECD, přitom právě školství je oblastí, do níž je nutné investovat. Je však třeba podotknout, že pouhé navýšení výdajů na školství není samospásné a měly by ho doprovázet promyšlené a systematické kroky vedoucí ke skutečně efektivnímu střednímu školství.



názory & vzdělávání

O autorce:

Gabriela Baumgartnerová je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor učitelství pro 1. stupeň, a Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, obor český jazyk – psychologie. Od roku 2000 vyučovala český jazyk a literaturu v různých oborech středního vzdělávání, v současné době pracuje jako metodička pro český jazyk a literaturu v CZVV. V roce 2012 byla vedoucí hodnocení předmětu v projektu HOPP (centrální hodnocení písemných prací z ČJL), od roku 2017 byla supervizorkou centrálního hodnocení. Podílela se na vývoji komplexní zkoušky z českého jazyka a literatury, vedla semináře pro středoškolské učitele českého jazyka. Je spoluautorkou učebnice *Český jazyk a literatura – písemná práce* a dalších metodických materiálů týkajících se maturitní zkoušky z ČJL.

Editorka publikační řady: Mgr. Lucie Tungul, M.A., Ph.D.
Ke stažení dostupné na: <http://www.top-az.eu/ke-stazeni>

TOPAZ nenese žádnou odpovědnost za fakta či názory vyjádřené v této publikaci. Názory publikované v této studii se nemusí shodovat s názory TOPAZu. Plná zodpovědnost za názory leží na autorce publikace.