

# PROBLÉMY MATURITNÍCH ZKOUŠEK V MEZINÁRODNÍ PERSPEKTIVĚ

Eliška Walterová

Ústav pedagogických a psychologických výzkumů Praha

Rekonstrukce maturitních zkoušek (dále MZ) je v ČR aktuálním tématem. V tomto stručném vystoupení upozorním na určité rozdíly v charakteristikách MZ v zahraničí a u nás, na progresivní trendy a klíčové oblasti změn.

1. Diskuse o rekonstrukci MZ v ČR byly stimulovány především politicky - zahraničními examinátory a ministerstvem školství. Postupně se do nich zapojily iniciativní skupiny, střední školy a s menší ochotou některé vysoké školy. Jako hlavní důvody pro změnu jsou uváděny a) **standardizace a diferenciaci MZ** b) **zefektivnění procesu přijímání na vysoké školy** (OECD 1996). Zprvu prosazovaná **koncepte národních srovnávacích zkoušek** byla opuštěna (dočasně?). **Projekt SCIO** byl označen za experiment a jeho ověřovací fáze (1996) se zúčastnilo jen několik set místo tisíců předpokládaných kandidátů. Poslední pracovní verze ministerského návrhu (MŠMT 1996) **uvazuje o modelu dvouúrovňových zkoušek**. Předpokládá a) zachování dosavadních převážně ústních maturit, ponechaných v kompetenci středních škol a b) **zavedení výběrových, převážně písemných, standardizovaných zkoušek**, pro něž se již začaly konstituovat předmětové komise. Tento návrh je a) formální odpovědí na politické výzvy b) úlitbou středním školám (a jejich "cechovním" nárokům) argumentujícím často "dobrou tradicí" a obavami "aby nebylo hůře" c) potenciální nabídkou vysokým školám participovat na tvorbě výběrových zkoušek. **Vysoké školy dosud dávají přednost svým vlastním přijímacím postupům**, které považují za spolehlivější než maturitní výsledky (MZ jsou při přijímání hodnoceny 10-30 %). V názorech na dvoustupňový model není shoda.

Hledání perspektivního modelu MZ v českém edukačním prostředí předpokládá řešení systémové v širším kontextu funkcí MZ v transformované vzdělávací soustavě, včetně zvažování důsledků legislativních a sociopolitických, zdůvodněné stanovení jejich charakteru, znaků, obsahové koncepce, vazeb na kurikulum a potřeby sociálních partnerů.

2. Rozvinuté země usilují o srovnávání se zahraničními modely a hledají řešení v mezinárodním kontextu. Při zachování respektu ke svým národním a kulturním specifikům řeší klíčové problémy MZ v souladu s mezinárodními

trendy. Některými z nich se zde budeme zabývat s odkazem na systematictější a detailnější výklad v publikacích (E. Walterová 1996 a,b).

**3. Maturitní zkoušky jsou nejstarším typem externích "veřejných" zkoušek.** (Od konce 18. století zaujímají relativně stabilní postavení v závěru středoškolského vzdělávání.) Staly se univerzální podmínkou vstupu na vysoké školy a přijetí do prestižních zaměstnání. Plnily selektivní a kvalifikační funkci, v decentralizovaných zemích také funkci standardu.

Od 60. let našeho století se MZ významně proměnily v důsledku demokratizace školství, změn v kurikulu a rozvoje testových procedur. V současné době jsou považovány za jedno z ohnisek vzdělávací politiky (Eckstein, M. - Noah, H., 1993) v zemích usilujících o zvýšení kvality vzdělání u populace vstupující do věku dospělosti na prahu 21. století. Tak např. ve Francii je cílem do r. 2000, aby maturity dosáhlo 80 % populace. I když jsou MZ dnes považovány za polyfunkční, jejich dominantními jsou **standardizační a kvalifikační funkce**. Kvalifikační funkci plní i vůči vysokým školám, tj. potvrzují kandidátovu **připravenost pro vysokoškolské studium**, např. německá "Abitur" opravňuje k získání "všeobecné vysokoškolské zralosti" (allgemeine Hochschulreife), francouzský "baccalauréat" je považován za první vysokoškolskou zkoušku.

Respektování hodnotnosti středoškolského vzdělání a spolehlivosti výsledků MZ vysokými školami se vyznačují evropské země. I když jsou vytvořeny další regulační a selektivní přijímací mechanismy a uplatňována preferenční kritéria, validitu a reliabilitu výsledků MZ nezpochybňují. **Oslabena je selektivní funkce MZ.** Otevření možností "druhé cesty" umožňuje nahradit maturitu praxí, mimořádným talentem a vykonáním náhradních zkoušek. Méně náročné varianty zkoušek typu "Supplementary level" jsou zavedeny v Anglii a dalších evropských zemích, zavádějí se i v japonském vysoce selektivním, na zkoušky orientovaném systému. MZ jsou považovány spíše než za závěrečné (angl. final, leaving) za zkoušky **prahové**. Mezinárodně se prosazuje označení "terminal" implikující výstup i vstup (E. Kangasniemi, S. Takala, 1995). Tyto zkoušky mají být postupně **sladčovány s celým systémem standardních zkoušek** realizovaných v klíčových obdobích věku (školní docházky). Ve Švédsku byly jednorázové závěrečné zkoušky zrušeny (1977) a nahrazeny zkouškami postupně vykonávanými v posledních 2-3 letech středoškolského studia. Jejich výsledky jsou souborně uvedeny na závěrečném vysvědčení. V úvahách o perspektivních změnách MZ v Nizozemsku je takto zmiňováno rozložení MZ do více fází - první všeobecné, vyváženější a komplexnější postihující celý standard, druhé profilující, diferencované. Zavedení dvou fází (základní, pokročilé) zkoušek existuje v Anglii, Skotsku, Japonsku. V Německu se rozlišují tyto úrovně v jednorázových zkouškách.

**4. Ze srovnání charakteristických znaků zahraničních MZ (tab. č. 1)** doplněné údaji o IB (International Baccalaureat) upozorníme na výrazné odlišnosti od našeho modelu: 1) **převažující forma zkoušek je písemná** 2) průměrná délka zkoušky z 1 předmětu je 3-4 hodiny, výjimkou je japonský model (1,5) a USA (0,5), v obou zemích se uplatňují testy typu "multiply-choice". V ČR je student zkoušen průměrně 15! 3) **Mezipředmětové, metodologické a**



metakognitivní kompetence jsou zpravidla ověřovány v jednotlivých předmětech. V některých modelech jsou však zavedeny povinné zkoušky z filozofie (Francie), testy studijních předpokladů (např. USA, Švédsko). Součástí IB je filozofie a logika (Theory of knowledge). Součástí zkoušek v některých zemích je "portfolio" studenta (práce zpracované v delším časovém období, projekty, referáty, výzkumné zprávy).

**5. Rozhodující kompetence při tvorbě hodnotících nástrojů a procedur** jsou, na rozdíl od ČR, **na úrovni vyšší než je škola**. Rozhodující je centrální, ev. regionální úroveň (viz tab. č. 2). Kompetentními **tvůrci nástrojů a hodnotiteli nejsou učitelé dané školy** (s výjimkou SRN), ale externí komise a instituce. Např. ve Skotsku jsou zkoušky výhradní záležitostí Skotského výboru pro zkoušky (SEB). Ten vypracovává programy a rozvrh zkoušek, úkoly a testy, metodické materiály a pokyny. (Obdobnou roli v Nizozemsku plní CITO). SEB tvoří **komise 38 konzultantů** a 170 stálých zaměstnanců. Na realizaci a vyhodnocení zkoušek se podílí více než 4000 externistů. Střední školy (učitelé) se ve většině zemí mohou vyjadřovat, ev. korigovat ve sporných případech hodnocení (nikoliv v USA a Japonsku).

Velká péče je věnována **kultuře zkoušek**, rozvíjení jejich metodické a technické stránky. Vytvářejí se databáze otázek, sleduje se dlouhodobě náročnost zkouškových úkolů a zátěž studentů. **Profesionalizace tvorby zkušebních nástrojů** je progresivním a inspirativním trendem.

#### Výběr literatury:

- Assessment and Examinations at Secondary Schools. CITO, Arnhem 1993.
- Conditions and Arrangement for SCE and SCYS Examinations. SEB 1996.
- Eckstein, M. - Noah, H.: Secondary School Examinations. International Perspectives on Policies and Practice. Yale University Press, New Haven and London 1993.
- Kangasniemi, E. - Takala, S. (Eds.): Pupil Assessment and the Role of Final Examinations in Secondary Education. Swets and Zeitlinger, B.V., Lisse 1995.
- Keeves, J.: National Examinations: Design, Procedures and Reporting. UNESCO, Paris 1994.
- Walterová, E.: Závěrečné zkoušky na střední škole v zahraničí. Edice: Přístup k dokumentům. ÚIV, Praha 1996 a).
- Walterová, E.: Trendy a charakteristické znaky přijímání na vysoké školy. Alma mater, 1996, č. 3 (v tisku).

Doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc.  
Ústav ped. a psych. výzkumů  
Myslíkova 7  
110 00 Praha 1  
tel.: 02/24910514

## PŘÍLOHA: SROVNÁVACÍ TABULKY

Srovnávací tab. 1: Charakteristické znaky zkoušek

Země	1	2	3	4	5	6	7
Francie	18	P	6-7	3-4	V	1	S
Německo	19	Pu	4	4-5	V	2	J
Nizozemsko*)	17-18	P	7	4	K	1	J
Švédsko	17+	P	7	3	K	1	J/S
Anglie	18+	P	1+ **)	3	V	2	J
Skotsko	18+	P	1+ **)	3	V	2	J
Japonsko	18	P	7	1,5	T	2	J
USA	18+	P	2+	0,5	T	2***)	S
IB	18+	P	7	4-5	V	2	S
ČR	18/19	U	4	0,25	V	1	J

Vysvětlivky:

1. Věk kandidátů
2. Zákl. forma MZ: P (písemná) U (ústní)
3. Počet předmětů
4. Typická délka jedné zkoušky (hod.)
5. Typická forma zadání: V (volné otázky, strukturované eseje)  
 T (testy typu multiply-choice)  
 K (kombinované)
6. Rozlišení úrovní zkoušek: 1 (jednoúrovňové) 2 (dvouúrovňové)
7. Zařazení mezipředmětových a obecných kompetencí:  
 J (v jednotlivých předmětech)  
 S (v separátní části zkoušky)

\*) Zkoušky mají 2 části: interní a státní

\*\*\*) Studenti volí v průměru 2-3 předměty, někteří až 7

\*\*\*) Existují dva druhy testů (výkonové, způsobilostní)



Srovnávací tab. 2: Kompetence při tvorbě nástrojů a procedur hodnocení

Země	1	2	3	4	6
Francie	R	K	C	A	A
Německo	L	U	V	N	A
Nizozemsko*)	C	I	Z	N	A
Švédsko	C/R	I	C	N	A
Anglie	C/R	K	Z	A	A
Skotsko	C	I	Z	A	A
Japonsko	C	K	Z	A	N
USA	C	A	Z	A	N
IB	M**)	A	Z	A	N
ČR	L	U	V	N	A

Vysvětlivky:

1. Rozhodující rovina: C (centrální) R (regionální) L (školní, lokální)
2. Kompetentní tvůrci: A (nezávislá agentura)  
I (specializovaná instituce)  
K (odborné komise)  
U (učitelé dané školy)
3. Podíl učitelů dané školy: V (vysoký) C (částečný) Z (žádný)
4. Podíl vysokoškolských učitelů: A (ano) N (ne)
5. Možnost školy se vyjádřit k výsledkům: A (ano) N (ne)

\*) Údaje se vztahují k externí části zkoušek

\*\*) Mezinárodní