UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

Bakalářská práce

2018 **Ondřej Prokeš**

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

Zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky z pohledu aktérů vzdělávací politiky

Bakalářská práce

Autor práce: Ondřej Prokeš

Studijní program: Politologie a veřejná politika

Vedoucí práce: Mgr. Jan Kohoutek, Ph.D.

Rok obhajoby: 2018

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 11. 5. 2018 Ondřej Prokeš

Bibliografický záznam

PROKEŠ, Ondřej. *Zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky z pohledu aktérů vzdělávací politiky.* Praha, 2017. 42 s. Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Jan Kohoutek, PhD.

Rozsah práce: 64 024 znaků

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky. Práce popisuje zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky coby nástroj vzdělávací politiky. Pomocí analýzy aktérů odhaluje tvůrce a příjemce tohoto rozhodnutí. Realizovaný výzkum se zaměřuje na perspektivu ředitelů středních škol a učitelů matematiky. Práce popisuje ukotvení ředitelů a učitelů ve vzdělávací politice České republiky. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů zjišťuje přesvědčení aktérů a analyzuje názorové průniky a neshody mezi nimi. Realizovaný výzkum je postaven na dotazování aktérů z různých typů středních škol.

Annotation

The bachelor thesis is focused on the implementation of a compulsory math exam in mathematics at secondary schools in the Czech republic. The thesis describes the implementation of compulsory math examinations in mathematics as a educational policy instrument. The creators and recipients of this decision are revealed through the analysis of actors. The research is focused on the perspective of the head masters and mathematics teachers. This work describes the anchoring of head masters and teachers in the educational policy in the Czech Republic. Using semi-structured interviews the thesis discovers the beliefs and analyzes the perceptions and disagreements between actors. The research is based on the questioning of actors from different types of secondary schools.

Klíčová slova

Vzdělávací politika, státní maturita, matematika, aktéři, perspektivy, teorie advokačních koalic, Česká republika

Keywords

Education policy, secondary school-leaving examinantion, mathematics, actors, perspectives, advocacy coalition framework, Czech Republic

Title

Implementation of graduation examination in mathematics from the view point of education policy actors

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu práce Mgr. Janu Kohoutkovi, Ph.D. za vedení této práce, Mgr. Magdaleně Mouralové a Ing. Vladimíru Kváčovi, Ph.D. za podnětné vedení bakalářského semináře. Dále bych rád poděkoval svým rodičům a ostatním příbuzným za neutuchající podporu.

Obsah

ÚVOD **2**

1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY **3**

1.1 SPECIFICKÉ CÍLE 3
1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY 3
2 METODOLOGIE **4**
2.1 METODA 4
2.2 VÝZKUMNÝ DESIGN A SBĚR DAT 6
3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA **10**
3.1 AKTÉŘI VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 10
3.2 HODNOTY A ZÁJMY VE VZDĚLÁVACÍ POLITICE 12
3.3 PŘESVĚDČENÍ UČITELE 13
3.4 TEORIE ADVOKAČNÍCH KOALIC PODLE P. A. SABATIERA 14
3.4.1 Systém přesvědčení *15*
4 UČITELÉ A ŘEDITELÉ V KONTEXTU VZDĚLÁVACÍ POLITIKY **17**
4.1 UČITELÉ 19
4.2 ŘEDITELÉ 20
5 POVINNÁ MATURITNÍ ZKOUŠKA Z MATEMATIKY JAKO NÁSTROJ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY **22**
6 ANALÝZA PŘESVĚDČENÍ AKTÉRŮ **24**
6.1 PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ A ŘEDITELŮ 24
6.1.1 Hlubinná oblast přesvědčení *24*
6.1.2 Přesvědčení na úrovni politického opatření *25*
6.1.3 Přesvědčení na nejnižší úrovni obecnosti *31*

ZÁVĚR **33**

SUMMARY **34**

POUŽITÁ LITERATURA **36**

SEZNAM PŘÍLOH 42

Úvod

Společnost v 21. století je postavena před řadu výzev. Jsme na prahu čtvrté průmyslové revoluce. Spolu s technologickými proměnami dochází ve společnosti ke změnám demografickým, politickým, ekonomickým i kulturním. Nutnost reagovat na změny a vyrovnat se s nimi se dotýká mnoha oblastí lidského života. Čím dál více je akcentován význam vzdělání, které provází člověka po celý jeho život.

Tématem této bakalářské práce je zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky. Maturitní zkouška je nedílnou součástí vzdělávací politiky. V současné podobě se maturitní zkouška skládá ze dvou částí: společné a profilové. Matematika bude poprvé zařazena jako povinný předmět společné části maturitní zkoušky ve školním roce 2020/2021. Toto opatření je v současné době aktuální téma vzdělávací politiky. Sám jsem na střední škole z matematiky maturoval. Vybral jsem tento předmět dobrovolně. Nepovažuji se ani za příznivce, ani za odpůrce zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky. Přistupoval jsem k tématu s otevřenou hlavou. Ambicí této práce není dobrat se odpovědi na otázku, kde leží správné řešení.

V popředí této práce stojí zájem o zmapování perspektivy středoškolských ředitelů a učitelů matematiky. Ředitelé patří v České republice mezi nejvýznamnější aktéry vzdělávací politiky. Mají odpovědnost za veškeré stránky řízení školy (pedagogická a personální stránka, ekonomické a správní záležitosti) (Sedláček 2007b: 289). Pro maximální rozvoj schopností studentů je stěžejním předpokladem kvalitní výuka. Úroveň výuky významným způsobem ovlivňuje učitel, který je tak jedním z klíčových aktérů vzdělávací politiky. Strategie vzdělávací politiky České republiky do 2020 předpokládá zařadit povinnou matematiku „v návaznosti na systémové změny ve výuce tohoto předmětu v základním a středním vzdělávání“ (Strategie… 2014: 19). Právě zaměření se na učitele matematiky je předpokladem pro zjištění, zda zavedení samotného opatření spolu se změnami ve výuce má šanci zvýšit kompetence studentů v matematice. Povinnost maturitní zkoušky z matematiky ve společné části se dotkne oborů ve čtyřech kategoriích dosaženého vzdělání (M, K, L0 a L5). Tyto obory mají rozdílné cíle výuky a příprava studentů se zaměřuje na jiné profesní potřeby. Práce s tímto předpokladem počítá a zaměřuje se na aktéry ze všech typů středních škol, které poskytují vzdělání ve zmíněných kategoriích.

1 Cíle práce a výzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je zjistit a porovnat navzájem přesvědčení středoškolských ředitelů a učitelů matematiky k zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky. Cílem je zjistit, zda jsou aktéři z řad ředitelů a učitelů v otázce zavedení povinné matematiky jednotní či nejednotní. Dalším cílem je identifikovat případné neshody mezi přesvědčeními aktérů. Výzkum by měl vést k porozumění jejich názorů.

1.1 Specifické cíle

Specifické cíle práce jsou následující:

1) Klasifikace ředitelů a učitelů jako aktérů vzdělávací politiky
2) Zjištění přesvědčení učitelů matematiky k povinné maturitě z matematiky
3) Zjištění přesvědčení ředitelů k povinné maturitě z matematiky
4) Klasifikace neshod mezi aktéry

1.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky, vycházející z výše specifikovaných cílů, jsou následující:

1) Jaká přesvědčení ohledně zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky zastávají ředitelé středních škol?

2) Jaká přesvědčení ohledně zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky zastávají učitelé matematiky na středních školách?

2 Metodologie

Po stanovení cílů práce následuje další důležitý krok a tím je volba metodologie. Metodologie určuje směr zkoumání, jakým se bude k předmětu výzkumu a výzkumným cílům přistupovat (Nekola, Veselý, Ochrana 2007: 142). Záleží tedy na tom, čeho chci v dané práci dosáhnout a podle toho je potřeba se rozhodnout, jaký metodologický přístup zvolit.

Metodologické přístupy mohou být v podstatě dvojího druhu. Prvním druhem je „zainteresovaný“ (normativní) přístup, který k výzkumu přistupuje z hodnotových pozic. Tento přístup je zvolen v případě, pokud je cílem zjištěný stav podrobit hodnotícím závěrům a navrhnout případná doporučení či řešení na změnu stávajícího stavu. Druhý přístup je „nezainteresovaný“ (nenormativní), který je zvolen v případě, že cílem je problém popsat a zanalyzovat, bez dalších hodnotových soudů a návrhů na změny (ibid: 144).

Vzdělávací politika je vědou aplikovanou, která se snaží vytvářet poznatky, využitelné v politické praxi. Nutnou podmínkou efektivního ovlivnění vzdělávacích procesů je dobrá znalost reality (Veselý 2006: 10). Jde mi především o deskripci a porozumění stávajícího stavu a nemám ambici (a prozatím ani dostatečnou erudici) navrhovat řešení. Z toho důvodu budu v práci uplatňovat přístup nenormativní, a práci povedu popisným a analytickým směrem. Po zvolení nenormativně orientované metodologie je potřeba přistoupit k volbě metody.

2.1 Metoda

Každá metodologie pracuje s určitým souborem metod. Metodou se rozumí souhrn pravidel, jejichž uplatňováním se na základě zvoleného metodologického přístupu dosáhne požadovaného výzkumného cíle. Výběr metody je tedy odvislý od zvolené metodologie a správně zvolená metoda ke důležitým krokem k naplnění cílů (ibid: 142). V bakalářské práci budu jako výchozí metodu aplikovat analýzu aktérů. Je přitom důležité, rozlišovat mezi „vědeckými metodami“ a „heuristikami“. Zatímco vědecké metody jsou „založené na jasně daném formalizovaném postupu, který musí být rigidně dodržován a zaručí, aby kterýkoliv analytik dospěl ke stejnému výsledku“ (Veselý 2011: 20), heuristiky jsou souborem volných doporučení, spíše udávají směr přemýšlení a počítají se samostatným uvažováním o problému. Heuristiky nemají striktní formalizovaný postup jako vědecké metody, a proto jednotliví výzkumníci mohou při použití shodných heuristik dojít k různým závěrům (ibid: 20). Analýza aktérů je heuristikou, a „aplikace heuristiky je vždy alespoň do jisté míry založena na subjektivním posouzení toho, co se považuje za fakta a co nikoliv, a

také toho, co je dobré a co špatné“ (ibid: 20). S tímto vědomím konstatuji, že při případné replikaci výzkumu existuje možnost dobrání se rozdílných závěrů

Analýza aktérů usiluje o identifikaci všech jednotlivců, skupin či organizací, zainteresovaných v dané politice (Veselý 2007: 226). Zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky spadá do vzdělávací politiky. Jako prvotní orientační bod před samotnou identifikací aktérů vzdělávací politiky mi posloužily obecné okruhy zájmových skupin, které popisuje Kalous (Kalous 2006: 33-45). Nejvýznamnější zájmové skupiny jsou zvolení politici, školská administrativa, učitelé a jejich organizace, rodiče a jejich asociace, studenti, církve, zaměstnavatelé a vzdělávací experti. Klíčové je, že zájmové skupiny lze rozdělit do okruhů podle jejich institucionální pozice vzhledem k vzdělávacímu systému bez ohledu na teritorium a čas (ibid: 33). Při identifikaci konkrétních aktérů jsem se řídil následující mi kroky. Nejdříve jsem si určil vůbec to, kdo všechno může být považován za aktéra. Veselý (2007), který definuje aktéry jako ty,

- „kdo mají určitý zájem na problému,
- kdo jsou postiženi daným problémem
- kdo mají aktivní či pasivní vliv na řešení či rozhodování týkající se daného problému.“ (ibid: 226).

Analýzu aktérů je možné uskutečnit rozličnými způsoby, přičemž zvolený způsob závisí na účelu analýzy a dostupnosti časových, personálních a finančních zdrojů. Analýza aktérů se dělí v zásadě na dva typy, na analýzu aktérů „výzkumnou“, která probíhá řadu měsíců a podobá se hloubkovému kvalitativnímu výzkumu, a „rychlou“, která pracuje s podobnými kroky jako „výzkumná“, ale nevyžaduje tak dlouhý časový úsek (ibid: 226). S ohledem na možnosti své a této bakalářské práce jsem se rozhodl pro tzv. „rychlou“ analýzu aktérů.

Přistoupil jsem tedy k identifikaci účasti aktérů na opatření v podobě zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky. Účastí se rozumí následující tři body. Zaprvé je to zájem aktérů na opatření čili jaký bude mít navrhované opatření na aktéry dopad, přičemž lze předpokládat, že jejich míra zájmu je přímo úměrná míře dopadu na ně. Zadruhé je to postoj aktérů čili do jaké míry s opatřením souhlasí nebo nesouhlasí. Zatřetí pak vliv a moc aktérů čili do jaké míry mohou prosazování a realizaci opatření ovlivnit svou podporou nebo blokací (ibid: 229).

Aktéry jsem rozdělil na tvůrce a příjemce rozhodnutí.

Tabulka 1.: Příjemci a tvůrci rozhodnutí

TVŮRCI	PŘÍJEMCI
Vláda MŠMT CERMAT Odborníci CZESHA Ředitelé Zaměstnavatelé	Učitelé Studenti Rodiče

Zdroj: Autor

2.2 Výzkumný design a sběr dat

Výzkum jsem se rozhodl designovat jako případovou studii. V případové studii jde o to, zaměřit se detailním pohledem na jeden případ pomocí sběru velkého množství dat od několika málo jedinců a tímto způsobem zachytit případ v jeho celistvosti (Hendl 2016: 102). Snažil jsem se porozumět, jaké postoje zastávají ředitelé a učitelé matematiky na středních školách vůči zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky a jaké důvody je k jejich postojům vedou. Základním předpokladem případové studie je sběr skutečných dat souvisejících s objektem výzkumu. (Sedláček 2007a: 97). Kombinoval jsem proto různé metody sběru dat se snahou dostat co největší rozmanitost informací o daném tématu, která mi pomůže jej lépe pochopit.

Tabulka 2.: Kvalitativní data

KVALITATIVNÍ DATA		
Sekundární data	Bílá kniha Nařízení vlády č. 71/2017 Novela zákona č. 561/2004 Závěrečná zpráva RIA RVP Články Rozhovory v médiích	
Primární data	**Rozhovory s učiteli**	
	Počet	3
	Rozhovory s řediteli	
	Počet	3
	Skupinový rozhovor	
	Počet	1
	Datum sběru	23. 3. – 6. 4. 2018
	Metoda sběru	Polostrukturované rozhovory

Zdroj: Autor

V první fázi jsem načetl sekundární zdroje, týkající se tématu povinné maturitní zkoušky z matematiky. Pracoval jsem jednak s novelou zákona č. 561/2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a s nařízením vlády č. 71/2017, které definuje středoškolské obory s povinnou maturitní zkouškou z matematiky. Dalšími sekundárními daty byly strategické dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) „Národní program rozvoje ve vzdělávání“ a „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“, kde byl mimo jiné formulován záměr zavést povinnou maturitní zkoušku z matematiky. Dalším zdrojem se staly kurikulární dokumenty „Rámcové vzdělávací programy“ pro střední školy, kde jsem se zaměřil na vzdělávací oblast předmětu matematika. V neposlední řadě mi cenným zdrojem byly články a rozhovory v médiích. Zaměřil jsem se jak na odborná periodika (zejména Učitelské noviny, Týdeník školství), u kterých předpokládám, že jsou čteny spíše úzkou komunitou, zainteresovanou v dané problematice a která mají dopad pouze na omezený okruh čtenářů, tak na periodika masověji zaměřená (denní tisk, potažmo jeho internetové mutace), která sice mají potenciál zasáhnout širší okruh čtenářů, ale zároveň je zde téma často podáno formou mediální zkratky.

Ve druhé fázi jsem provedl polostrukturované rozhovory se středoškolskými řediteli a učiteli matematiky. Již od počátku jsem k rozhovorům přistupoval s vědomím toho, že výběr aktérů nemůže být s ohledem na možnosti a rozsah bakalářské práce vyčerpávající. Nelze jej považovat za reprezentativní vzorek. Navzdory tomuto omezení jsem se co nejvíce snažil vyhnout jednostrannosti při výběru. Výběr aktérů pro rozhovory jsem koncipoval tak, aby složení bylo co nejdiverzifikovanější, s ohledem na skladbu středních škol. Rozhovory pouze se zástupci např. gymnázií by nedávaly smysl a zkreslily by zjištění. Zařadil jsem proto gymnázia, odborné školy různého zaměření (technické, zemědělské, obchodní) a učiliště s nástavbovým studiem. Jsou zastoupeni aktéři jak z veřejných škol (Rozhovory 1-7), tak i z jedné školy soukromé (Rozhovor 8). Provedl jsem sedm rozhovorů s osmi aktéry ze šesti různých středních škol. V jednom případě se setkání s ohledem na možnosti aktérů odehrálo ve trojici (výzkumník a dva respondenti – ředitelka a učitelka matematiky). Toto řešení osobně považuji za sporné[1]. Domnívám se, že v tomto formátu se lze hůře dobrat přesvědčení aktérů, protože mohou být ovlivněni svými výpověďmi navzájem. Zvo-

[1] Viz Tabulka 2.: Provedený rozhovor nazývám pro snažší odlišení od standartních interview skupinovým rozhovorem. Nejedná se ale v pravém slova smyslu o skupinové interview či focus group.

lený formát nepovažuji za metodu focus group[2], která pracuje s větším počtem účastníků, nejběžněji mezi 6 až 12 respondenty a doporučuje se anonymita účastníků, aby se snížily zábrany a eliminovalo se vytváření „klik“ (Nekola, Veselý 2007: 180). Účastníci se v tomto jednom případě pochopitelně znali. Přesto si myslím, že zvolené řešení je legitimní. Pro potřeby analýzy, kde je nutná jasná identifikace jednotlivých aktérů kvůli jejich přesvědčení, jsem výroky aktérů z tohoto jednoho rozhovoru kvůli praktičnosti rozdělil (Rozhovor 4 a Rozhovor 5).

Tabulka 3.: Seznam rozhovorů

Rozhovor	Aktér	Typ školy	Zaměření školy	Délka praxe
1	Učitelka matematiky	gymnázium	všeobecné (více jazykově)	25 let
2	Učitelka matematiky	gymnázium	všeobecné (více matematicky)	17 let
3	Zástupce (učí matematiku)	středí odborná škola a učiliště s nástavbou	technické	36 let
4	Zástupkyně (učí matematiku)	středí odborná škola	obchodní	31 let
5	Ředitelka	středí odborná škola	obchodní	44 let
6	Ředitel	gymnázium	všeobecné (více jazykově)	41 let
7	Ředitel	střední odborná škola	zemědělské	32 let
8	Ředitelka (učí matematiku)	gymnázium a střední odborná škola	všeobecné a technické	34 let

Zdroj: Autor

Výběr respondentů probíhal podle následujících kritérií:

1) Respondent musí mít ve vzdělávací politice praxi alespoň 10 let, s ohledem na použitou teorii. (To se podařilo, aktéři se ve vzdělávací politice pohybovali v rozmezí od 17 let do 41 let.)
2) Aktér působní na střední škole, kterých se zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky dotkne. (Školy zaměřené na obory, kterých se povinná matematiky netýká, jsem nezvažoval.)
3) Vybrané střední školy, kde aktéři působí, musí být rozdílného zaměření. (To se podařilo, viz odstavec výše)

[2] Hendl pracuje s pojmem skupinové interview. Srovnej (Hendl 2016: 188).

Před začátkem každého rozhovoru byl účastníkům předán informovaný souhlas[3] s rozhovorem. Dodržoval jsem pravidlo důvěrnosti. Rozhovory jsem označil pořadovými čísly, aby aktéři zůstali anonymní. Požadavek anonymity je oboustranně důležitý. Aktéři se necítili nekomfortně a mohli bez obav zodpovídat otázky. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a poté převedeny do písemné formy. Přepis rozhovorů jsem opatřil kódy a vytvořil si seznam míst, kde se kódy v rozhovorech vyskytují. Seznam kódů jsem potom seskupil podle podobnosti a vnitřní souvislosti do následujících kategorií:

- Vztah ke vzdělání
- Podoba maturitní zkoušky
- Dovednost studentů odmaturovat z matematiky
- Motivace studentů učit se matematiku
- Přístup ze strany učitele

[3] Viz. Přílohy

3 Teoretická východiska

3.1 Aktéři vzdělávací politiky

Nejvýznamnější zájmové skupiny ve vzdělávací politice mají společné základní charakteristiky bez ohledu na teritorium Nejvýznamnější zájmové skupiny ve vzdělávací politice mají společné základní charakteristiky bez ohledu na teritorium a čas a jejich zájmy jsou „velmi úzce svázané s rolí, kterou zaujímají ve vztahu k vzdělávacímu systému.“ (Kalous 2006: 34) Pro klasifikaci aktérů vzdělávací politiky jsem vycházel ze dvou přístupů. Následující výčet aktérů je průnikem těchto přístupů. Prvním je klasifikace aktérů dle Howletta, Rameshe a Pearla (2009: 61-75). Výhodou výběru tohoto přístupu je, dle mého názoru, obecná použitelnost pro jakoukoliv oblast veřejné politiky. Druhým přístupem je klasifikace dle Kalouse (2006: 33-45). K výběru mě vedly dva důvody. Prvním je autorova znalost domácí politické scény a druhým pak zaměření na aktéry specifické pro vzdělávací politiku. Některé skupiny aktérů se u obou přístupů kryjí. Poslední dvě skupiny aktérů jsou specifické pro oblast vzdělávací politiky a je důležité uvést je samostatně.

- Zvolení politici

Tuto skupinu lze rozdělit na dvě části: exekutivu a legislativu. Exekutiva je v zemích s demokratickým zřízením zpravidla tvořena vládou a prezidentem. Jedná se o klíčového aktéra v politickém subsystému, který vystupuje z pozice autority. Legislativa je zpravidla tvořena parlamentem a jejím úkolem je spíše dohlížet na odpovědnost vlády než vytvářet a provádět politiky. Nejčastěji vláda navrhuje zákony a parlament je přijímá (Howlett, Ramesh, Pearl 2009: 61-63). V případě vzdělávací politiky zpravidla politici nenavrhují vlastní politické alternativy, ale přípravu návrhů očekávají spíše od byrokracie. Ovšem na politicích leží konečné rozhodnutí, které z navrhovaných řešení bude přijato jako oficiální (Kalous 2006: 35-36).

- Veřejnost

Veřejnost platí za nejslabšího aktéra, který v procesu tvorby veřejné politiky hraje malou roli, a to především kvůli nejednotnosti. Ovšem disponuje silným nástrojem v podobě možnosti ovlivňovat složení politické reprezentace pomocí voleb (Howlett, Ramesh, Pearl 2009: 63-64). Do této skupiny zařazuji rodiče, a to především kvůli zmíněné nejednotnosti. Rodiče mají problém zorganizovat se do trvalé skupiny tak, aby mohli vystupovat jako skutečně efektivní aktér vzdělávací politiky. Rodiče figurují spíše jako individuální aktéři (Kalous 2006: 39-40).

- Byrokracie

Úkolem byrokracie je asistovat exekutivě při prosazování cílů. Často ovšem byrokracie vystupuje jako sebevědomý aktér v politickém subsystému a rozhoduje nezávisle. Její síla je v legislativně ukotvené pravomocí rozhodovat ve prospěch státu, přístupem k finančním zdrojům a velkou zásobou kompetentních úředníků, kteří nejsou na svá místa voleni (Howlett, Ramesh, Pearl 2009: 65-67). Byrokracie netvoří homogenní celek, je rozdělená podle pole působnosti. U Kalouse je školská byrokracie široká skupina sahající od úředníků na ministerstvu, přes školskou inspekci, regionální úroveň až po ředitele škol (Kalous 2006: 36-37).

- Politické strany

Politické strany mají tendenci ovlivňovat veřejnou politiku nepřímo. Navrhují zákony, ale jejich vliv se projevuje především na složení exekutivy a legislativy.

- Zájmové nebo nátlakové skupiny

Síla zájmových skupin tkví jednak v jejich znalostech, které nemusí být dostupné ostatním aktérům. Dále mohou být zájmové skupiny provázané s politickou reprezentací skrze financování volebních kampaní apod. Síla zájmových skupin je různá, ale platí, že velké skupiny jsou brány politickou reprezentací vážněji, jsou více slyšet (Howlett, Ramesh, Pearl 2009: 67-72). Ve vzdělávací politice jsou zájmovou skupinou typicky zaměstnavatelé. Ti prosazují své zájmy prostřednictvím profesních organizací a komor. Kvůli své orientaci spíše na technické odvětví mohou ovlivňovat kurikulum pro tuto oblast (Kalous 2006: 43).

- Think-tanky a výzkumné organizace

Tato skupina zahrnuje výzkumníky pracující na univerzitách, institutech či think-tankech. Výzkumníci mají zájem v oblasti veřejných problémů, který je přetaven do analýzy politiky (Howlett, Ramesh, Pearl 2009: 72).

- Masmédia

Masmédia představují důležitého aktéra v procesu tvorby politiky, byť s nepřímým vlivem. Masmédia jsou zprostředkovatelem mezi státem a společností a svým míněním ovlivňují stanovisko veřejnosti i politické reprezentace (Howlett, Ramesh, Pearl 2009: 74-75)

- Akademičtí experti a konzultanti

Akademičtí experti se věnují výzkumu politik, ať už z podnětu vlády či z vlastního zájmu. Výsledkům jejich zkoumání se dostává zpravidla menší pozornosti než výsledkům think-tanků (Howlett, Ramesh, Pearl 2009: 75). Tito experti často nezaujímají žádnou politickou

pozici, ale mohou mít vliv na formování vzdělávací politiky. Na formování se mohou podílet přímo v případě, že je angažují politici či školská byrokracie (Kalous 2006: 43-44).

- Studenti

Studenti jsou ve střetu zájmů znevýhodněni svou malou zkušeností. Na vypěstování zkušenosti nemají čas z důvodu přechodnosti svého statusu. Studenty lze z toho důvodu považovat za aktéry s relativně slabými možnostmi ovlivnění vzdělávací politiky (Kalous 2006: 42)

- Učitelé

Učitelé tráví svůj pracovní čas ve školství a jsou s ním proto úzce svázáni. Tato pracovní zkušenost jim umožňuje reagovat na změny ve školství méně náhodným způsobem, než jak tomu může být v případě jiných skupin (Kalous 2006: 38)

3.2 Hodnoty a zájmy ve vzdělávací politice

Jednotlivé pohledy na analýzu a tvorbu vzdělávací politiky se značně liší. Přístup aktérů je ovlivněn hodnotami a zájmy, které ve vzdělávací politice zaujímají. V oblasti školství se podle Kalouse a Veselého (2006: 24-25) vyskytují tři základní okruhy zájmů:

1. zájmy individuální,
2. zájmy společenské
3. zájmy účastníků procesu, tj. pedagogických pracovníků

(Kalous, Veselý 2006: 24).

Tyto okruhy zájmů autoři podporují myšlenkovým schématem Van Geela. Ten definoval deset principů, které hrají roli při definování veřejného společenského zájmu na školství a rozdělení pravomocí v něm. Autoři sice upozorňují na jistou nesourodost celku, kde se vedle sebe vyskytují politické hodnoty, kulturní tradice, trvalé normy i procedurální pojistky, zároveň ale považují toto myšlenkové schéma za užitečné při analyzování argumentace aktérů vzdělávací politiky.

„1. paternalismus, zodpovědnost dospělých vychovávat děti a chránit je před poškozením;

2. práva rodičů vychovávat své vlastní děti;

3. zájem společnosti na výchově dobrých občanů;

4. svoboda a demokracie a odvolávání se na tyto základní politické hodnoty na podporu místního vlivu a ochrany menšiny;

5. princip participace, který zdůrazňuje, že každý, kdo je nějakým rozhodnutím zasažen, má právo účastnit se rozhodování;

6. zodpovědnost státu za vzdělávání, která zabraňuje zbavit se ústavní povinnosti poskytovat vzdělání;

7. obecní zájem, který identifikuje geografickou lokalitu, v níž individuum vytváří své sociální vztahy, jako výzkumnou jednotku pro formování preferencí;

8. rovnost, jako základní politická hodnota často užívaná pro ospravedlnění státních zásahů do školství;

9. efektivita, princip zdůvodňující pravomoci v rukou odborníků a vytvářející podmínky pro maximalizaci učení při minimalizaci nákladů;

10. apolitičnost školství, princip užívaný pro ospravedlnění profesionálně-administrativních pravomocí.“ (Kalous, Veselý 2006: 24-25)

Dále je dle autorů dobré, vzhledem k totalitní minulosti v tuzemsku, rozlišovat další dva principy:

11. etatismus;

12. liberalismus. (Veselý, Kalous 2006: 25)

Vyjmenované principy hrají roli v uvažování aktérů o povinné maturitní zkoušce z matematiky.

Zájmy ve vzdělávací politice jsou úzce propojeny s rolí, kterou daný aktér ve vztahu k vzdělávacímu systému zaujímá (Kalous 2006: 34).

3.3 Přesvědčení učitele

Průcha (2013: 194-196) nazývá přesvědčení učitele termínem „učitelovo (pedagogické) myšlení“. Tímto souhrnným pojmem nazývá jev, který se označuje termíny jako:

- „učitelova víra, učitelovo krédo (teacher belief /beliefs);
- učitelův étos (teacher ethos);
- učitelovo myšlení (teacher thinking; teacher thought);
- učitelovo vědomí (teacher cognition);
- učitelova subjektivní teorie (teacher subjective theory) aj.“ (Průcha 2013: 195)

Učitelovo myšlení charakterizuje jako „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání

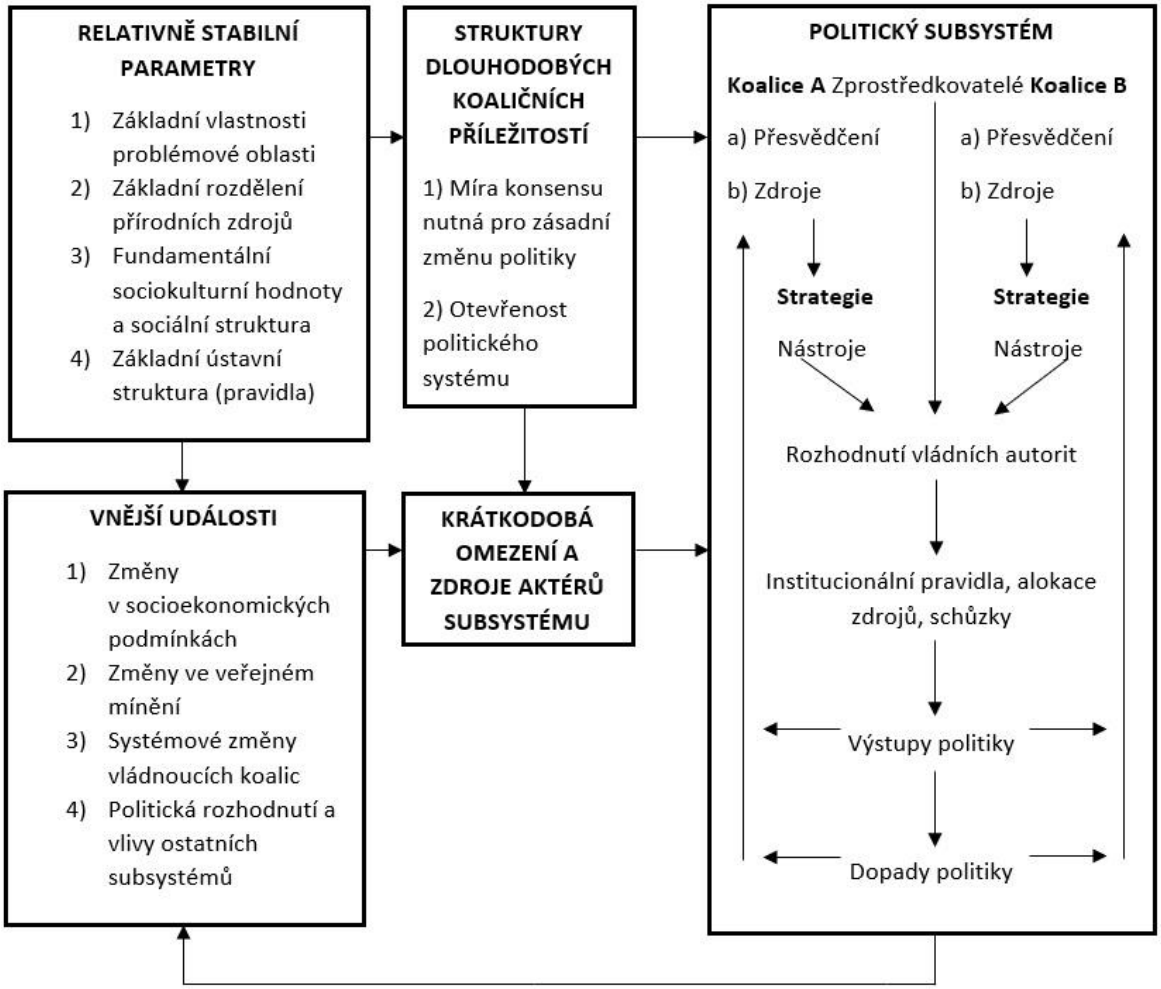
a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů.“ (Průcha 2013: 195)

Učitelovo myšlení zahrnuje řadu znaků. Je částečně společné pro všechny příslušníky, částečně individuálně variabilní; částečně uvědomované a částečně neuvědomované; částečně stojí na kognitivním (vědomostním) a částečně na emotivním základě. Učitelovo myšlení ovlivňuje jak samotný edukační proces, tedy jak učitel vnímá kurikulum, obsah učiva, cíle výuky, organizace a metody výuky, kritéria evaluace žáků apod., tak širší mimovýukové objekty, tedy jak učitel vnímá vlastní pedagogickou profesi a svou roli v ní, své žáky, kolegy a nadřízené, jeho postoje k rodičům, ke vzdělávací politice apod. (Průcha 2013: 195; Průcha, Walterová, Mareš 2009: 327).

3.4 Teorie advokačních koalic podle P. A. Sabatiera

Teorie advokačních koalic pracuje s pojmy jako jsou politické subsystémy, systémy přesvědčení a hodnot, které jsou pro jednání aktérů určující, dlouhodobé koalice a jejich tvorba, krátkodobá omezení, relativně stabilními parametry a vnější události. Politický subsystém je skupina různorodých aktérů, kterou spojuje zájem na řešení stejného politického problému. Aktéři v subsystému spolu sdílejí systém přesvědčení, který se snaží přenést do řešení reálné politiky. ACF pracuje s předpokladem, že vývoj určité politiky je možné pochopit v horizontu deseti a více let. Přesvědčení dosáhnou za tu dobu u aktérů velké stability, odpadne možnost ovlivnění krátkodobými osobními zájmy, a v přesvědčení aktérů nedochází k velkým změnám. Tento časový horizont odlišuje zralý politický subsystém od rodícího se (Sabatier, Weible 2007: 192). Tento diagram v obecné rovině znázorňuje vztahy mezi pojmy, se kterými ACF pracuje.

Obrázek 1.: Schéma vztahů ACF



Zdroj: Autor, na základě (Sabatier, Weible 2007: 202)

3.4.1 Systém přesvědčení

Cíle mé práce jsou zaměřeny na zjištění, jaká jsou přesvědčení středoškolských ředitelů a učitelů matematiky k povinné maturitě z matematiky. Přesvědčení aktérů nejsou jednotná. Pro potřeby zkoumané problematiky pracuji se samotným systémem přesvědčení, neaplikuji celou teorii ACF. Systém přesvědčení je spojnicí držící pohromadě různorodé aktéry, kteří dohromady tvoří politický subsystém. Systém přesvědčení má třístupňovou hierarchickou strukturu.

- Deep core beliefs

Jedná se o širokou úroveň přesvědčení společnou pro všechny podskupiny veřejné politiky (tedy i vzdělávací). Úroveň představuje obecné normativní a ontologické předpoklady o lidské povaze. Příklady hodnot jako jsou individuální svoboda a rovnost, blahobyt různých

sociálních skupin, úloha vlády a trhu obecně, kdo by se měl podílet na vládním rozhodování. Na této úrovni se pracuje s pravo-levým dělení. Tato úroveň přesvědčení se z velké části formuje od dětství, a proto je velmi resistentní vůči změně (Sabatier, Weible 2007: 194).

- Policy core beliefs

Druhá úroveň je spojená již s konkrétní oblastí nebo politikou. Tato úroveň představuje normativní přesvědčení a hodnoty, které se odráží v tom, jak by měl subsystém vypadat, jakým směrem směřovat strategii, a sjednocuje aktéry v subsystému. Autoři uvádění jedenáct složek úrovně policy core beliefs, mezi nimi přesvědčení o závažnosti problému, vnímání priorit v konkrétní politice, rovnováha mezi vládními zásahy a působením trhu, rozložení sil při správě věcí veřejných apod. Na této úrovni se předpokládá, že aktéři disponují znalostí vztahů v politickém subsystému a snaží se vyvinout úsilí přetavit deep core beliefs do úrovně policy core believes. Změny v přesvědčení na této úrovni probíhají pomalu, v časovém úseku deseti a více let. Obvykle ke změnám dochází v důsledku působení vnějších faktorů (Sabatier, Weible 2007: 194-195).

- Secondary beliefs

Tato úroveň představuje úzkou skupinu konkrétních aspektů politiky. Jedná se o konkrétní nástroje a opatření, využívané při implementaci politiky. Ke změnám dochází v menším časovém úsek a snadněji než u policy core beliefs, nejčastěji v důsledku nově nabytých zkušeností (Sabatier, Weible 2007: 196).

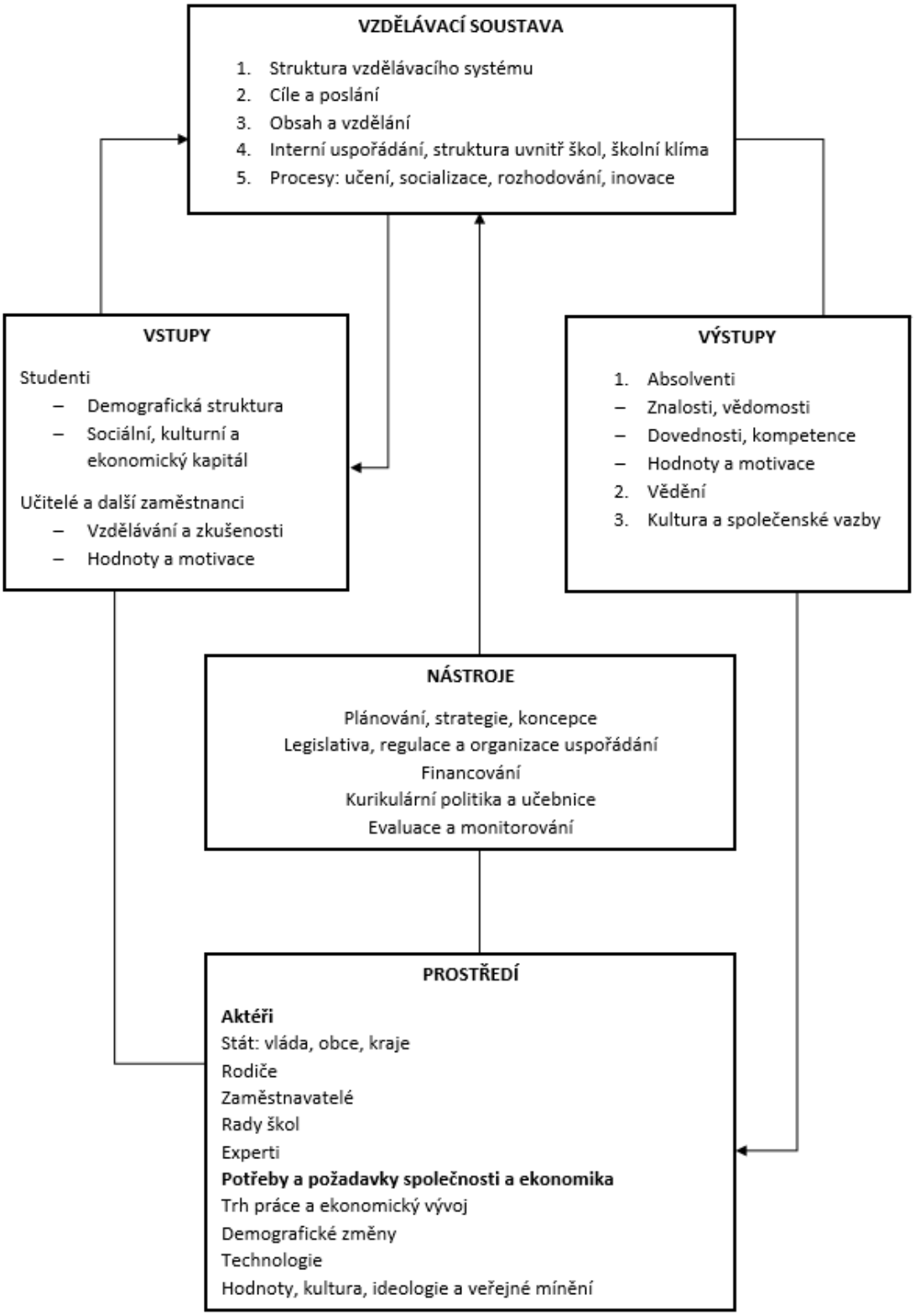
4 Učitelé a ředitelé v kontextu vzdělávací politiky

Charakteristickým rysem vzdělávací politiky je interdisciplinarita. Vzdělávací politika získává poznatky z mnoha vědních disciplín, např. z ekonomie vzdělávání, sociologie vzdělávání, pedagogiky, politologie, veřejné správy atd. Vzdělávací politika si bere za cíl zlepšování procesů a výsledků v oblasti vzdělávání, např. zvyšování kvality ve vzdělávání, snižování nerovnosti v přístupu ke vzdělávání, zvyšování relevance vzdělávací nabídky atd. Vzdělávací politika je prakticky zaměřený obor snažící se o nalezení řešení problémů a příležitostí rozvoje oblasti vzdělávání (Veselý 2006: 9).

Pro lepší pochopení komplexnosti vzdělávací politiky, a role učitelů a ředitelů v ní, je dobré uchopit problematiku v širších souvislostech, a to pomocí systémového modelu vzdělávací politiky. Model zjednodušeně reprezentuje realitu, a akcentuje důležité prvky, a vzájemné vazby mezi nimi (Veselý 2006: 14)

Prvním z pěti hlavních prvků je vzdělávací soustava (se svou strukturou, cíli a posláními, obsahem vzdělání, interním uspořádáním, strukturou uvnitř škol, školním klimatem a procesy učení, socializace, rozhodování a inovace). Vzdělávací soustava představuje soubor všech škol a vzdělávacích institucí (včetně podpůrných a kulturně osvětových) potřebných k zajištění vzdělávání. Vzdělávací soustava vytváří výstupy (znalosti, dovednosti a hodnoty absolventů, další vědění a společenské vazby), které jsou konfrontovány s očekáváním aktérů a se společenskými a ekonomickými potřebami (změny na trhu práce, demografické a politické změny apod.). Toto prostředí má přímý i nepřímý vliv na vzdělávací soustavu. Nepřímý vliv se projevuje určováním struktury a povahy výstupů (počty a úroveň studentů a učitelů). Přímý vliv se projevuje prostřednictvím nástrojů, které slouží k ovlivnění fungování vzdělávací soustavy (Veselý 2006: 15).

Obrázek 2.: Systémový model vzdělávací politiky



Zdroj: Autor, na základě (Veselý 2006: 21)

4.1 Učitelé

Pedagogický pracovník je v české legislativě definován v zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, jako ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání“. Přímou pedagogickou činnost vykonává „učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.“ (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Profesi učitele vymezuje Průcha (2013: 175) takto:

- „Mnozí lidé vykonávají učitelské povolání bez příslušné licence (u nás: neaprobovaní učitelé, nebo odborníci bez pedagogické kvalifikace vyučující na základních školách).
- Není přesně vymezeno, co tvoří soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon učitelského povolání a v důsledku toho jsou požadavky na vysokoškolskou přípravu učitelů velmi odlišné (u nás: problematická akreditace některých pedagogických fakult; diskuse o délce a typu přípravy učitelů pro primární stupeň školy atd.).
- Výsledkem těchto a jiných okolností je to, že mnohé osoby z laické veřejnosti mohou často mluvit o záležitostech vzdělávání, jako by to byli experti atd., což v jiných profesích není možné (u nás: laické názory na výkon a kvalitu učitelského povolání ze strany žurnalistů, politiků, odborářských funkcionářů aj.).“ (Průcha 2013: 175)

Učitelé představují klíčového aktéra vzdělávací politiky, který má zásadní vliv na kvalitu celé vzdělávací soustavy. Jednak ovlivňují vzdělávací výstupy žáků skrze pedagogickou činnost v každodenní výuce. Mají vliv na úspěch či neúspěch implementace reforem vzdělávací politiky, protože ovlivňují výuku ve třídě. Prostřednictvím kolektivního zapojení skrze různé asociace, sdružení či školské odbory disponují učitelé také určitými možnostmi ovlivňovat podobu a proces vytváření politiky (Tůmová 2015: 144-145). V České republice narážíme na fakt, že zde neexistuje nic, coby fungovalo jako profesní organizace sdružující učitele[4]. O změnu situace usiluje spolek Pedagogická komora, který

[4] V České republice existuje Českomoravský odborový svaz pracovníků školství. Ten ale sdružuje všechny

usiluje o prosazení zákona o Pedagogické komoře České republiky (Pedagogická komora 2018). Učitelé prozatím fungují jako individuální aktéři.

Učitelé v České republice mají v porovnání s ostatními evropskými státy vysokou míru pedagogické autonomie. Pedagogická autonomie učitelů zahrnuje tři oblasti: obsah vzdělávacích programů, vyučovací metody a hodnocení žáků. Učitelé v České republice mají možnost ovlivňovat obsah vzdělávacích programů, ale oficiální odpovědnost nesou ředitelé škol. Oblast vyučovacích metod zahrnuje širokou škálu způsobů, jak mohou učitelé ovlivňovat výuku. Nejtypičtější jsou tři aspekty: volnost používat vlastní vyučovací metody, rozdělování žáků do skupin při výuce a volba učebnic. Volba vyučovacích metod je ponechána školám, učitelé mají velkou autonomii, ale oficiální odpovědnost nese ředitel školy. Stejně tak je školám poskytnuta velká autonomie při stanovení kritérií, jak seskupovat žáky ve výuce. Seznam učebnic, schválených pro výuku, vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy poté, co byly příslušné učebnice „zhodnoceny z hlediska cílů stanovených Školským zákonem, vzdělávacími programy a právními předpisy. Ředitelé škol mohou rozhodnout o používání dalších knih nebo textů, pokud se s těmito cíli shodují.“ V tomto bodě tedy učitelé autonomii nemají. V oblasti hodnocení žáků „(r)ada školy schvaluje pravidla pro hodnocení, která jsou součástí interních předpisů školy. Rámec pro hodnocení žáků (včetně pětibodové stupnice) je dán školským zákonem a vyhláškou o základním vzdělávání.“ (Autonomie a odpovědnost… 2009: 17-37).

4.2 Ředitelé

Ředitel školy je v české legislativě definován v zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, jako ten, který splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (plná způsobilost k právním úkonům; odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává; bezúhonnost; zdravotní způsobilost; znalost českého jazyka) a který získal „praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídící činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce 5 let pro ředitele střední školy (…)“.

Ředitelé patří v České republice mezi nejvýznamnější aktéry vzdělávací politiky. Disponují rozsáhlými pravomocemi. Mají odpovědnost za veškeré stránky řízení školy (pedagogická a personální stránka, ekonomické a správní záležitosti) (Sedlá-

pracovníky ve školství. Nemůže být pokládán za odborový svaz učitelů.

ček 2007b: 289). Ředitele veřejných škol pověřuje zákon výkonem státní správy. Oblasti odpovědnosti a pravomocí ředitele vymezuje konkrétně zákon č. 561/2004 Sb. § 165 ods. 2, školský zákon. Ředitel má dle zákona rozhodovací pravomoc v oblastech státní správy v těchto případech:

- zamítnutí žádosti o povolení individuálního vzdělávacího plánu a zamítnutí žádosti o přeřazení žáka nebo studenta do vyššího ročníku,
- přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání a ukončení předškolního vzdělávání, zařazení dítěte do přípravného stupně základní školy speciální, zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy,
- zamítnutí žádosti o odklad povinné školní docházky,
- převedení žáka do odpovídajícího ročníku základní školy,
- přijetí k základnímu vzdělávání, přestupu žáka, převedení žáka do jiného vzdělávacího programu a zamítnutí žádosti o povolení pokračování v základním vzdělávání,
- přijetí ke vzdělávání ve střední škole, vyšší odborné a v konzervatoři,
- zamítnutí žádosti o přestup, změnu oboru vzdělání, přerušení vzdělávání a opakování ročníku,
- zamítnutí žádosti o pokračování v základním vzdělávání,
- podmíněné vyloučení a vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení,
- zamítnutí žádosti o uznání dosaženého vzdělání,
- povolení a ukončení individuálního vzdělávání žáka a ukončení individuálního vzdělávání dítěte.

5 Povinná maturitní zkouška jako nástroj vzdělávací politiky

Zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky je nástrojem vzdělávací politiky. Nástroje slouží k ovlivňování procesů probíhajících uvnitř vzdělávací soustavy a zprostředkovaně tím pádem ovlivní i vzdělávací výstupy. Prostřednictvím nástrojů se stát snaží realizovat stanovené cíle vzdělávací politiky, a to většinou „prostřednictvím ovlivnění jednání zúčastněných aktérů, tedy žáků, učitelů, ředitelů a případně dalších aktérů, podílejících se na edukačních procesech.“ (Veselý 2015: 41) Nástroje vzdělávací politiky jsou typicky legislativa, kurikulum, financování a evaluace (Veselý 2006: 17). Zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky je zakotveno v zákoně a ve vládním nařízení.

Povinná maturitní zkouška z matematiky se poprvé stane součástí společné části maturitní zkoušky ve školním roce 2020/2021. Maturitní zkouška se v současné době skládá ze společné části (standardizovaná – běžně hovorově nazývaná jako státní) a profilové části (nazývaná též jako školní – je v kompetenci školy). Poprvé se v této podobě maturitní zkouška uskutečnila v roce 2011. Geneze standardizované maturitní zkoušky sahá až do roku 1997, kdy započala její příprava. Dvě části maturitní zkoušky stanovuje školský zákon č. 561/2004 Sb. Se spuštěním nové podoby maturitní zkoušky se počítalo již ve školním roce 2007/2008. V roce 2008 bylo spuštění odloženo na rok 2010. Téhož roku započala příprava dalšího modelu, schváleného roku 2009, a start byl posunut na rok 2011. Studenti skládali ve společné části povinně zkoušku z českého jazyka a cizího jazyka. Matematika byla volitelný předmět. Z těchto předmětů bylo možné složit zkoušku ve dvou úrovních obtížnosti, v dalších volitelných předmětech pak ve vyšší úrovni obtížnosti. Ve školním roce 2012/2013 byla maturitní zkouška koncipována jako jednoúrovňová s povinností maturovat z českého jazyka. Povinně volitelné předměty byly anglický nebo německý jazyk a matematika (Straková 2015: 240-241). Matematiku, jako povinný zkušební předmět společné části maturitní zkoušky, stanovuje § 78 školského zákona č. 561/2004 Sb. Obory středoškolského vzdělání, u kterých je matematika povinný maturitní předmět, byly v prosinci 2016 stanoveny Nařízením vlády č. 445/2016 Sb. V únoru 2017 bylo původní nařízení posléze ještě nepatrně pozměněno Nařízením vlády č. 71/2017 Sb. Výčet oborů s povinností maturitní zkoušky z matematiky, ani stanovený rok, od kterého se povinnost pro konkrétní obory zavádí, novým nařízením měněny nebyly. Obory jsou rozděleny do čtyřech částí podle kategorií dosaženého vzdělání. Část I. obsahuje obory v kategoriích dosaženého vzdělání M a K (lycea a gymnázia). Pro tyto obory se stanovuje povinná maturitní zkouška z matematiky na rok 2021. Části II. až IV. obsahují obory v kategoriích dosa-

ženého vzdělání M, L0 a L5 (střední odborné školy a nástavbová studia). Pro tyto obory se stanovuje povinná maturitní zkouška z matematiky na rok 2022.

6 Analýza přesvědčení aktérů

Pro lepší porozumění problematiky zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky a s tím spojených přesvědčení aktérů nejprve představím základní strukturu středního vzdělání v České republice. Existují tři stupně ukončení:

- střední vzdělání,
- střední vzdělání s výučním listem.
- střední vzdělání s maturitní zkouškou (Střední vzdělávání 2018).

Pro potřeby analýzy je důležitý stupeň středního vzdělání s maturitní zkouškou. Nařízení vlády č. 71/2017 Sb. stanovuje obory s povinností maturitní zkoušky z matematiky. Obory jsou rozděleny podle kategorií dosaženého vzdělání. Jedná se o obory kategorií dosaženého vzdělání M, K, L0 a L5.

Vzdělávací systém v České republice obsahuje tři rozdílné typy středního vzdělání, kterého se od roku 2021 resp. 2022 dotkne povinnost zakončení povinnou maturitní zkouškou z matematiky.

- „úplné střední odborné vzdělání s maturitou (obory kategorie M): příprava má profesní charakter a délka studia je 4 roky. Po maturitě lze pokračovat ve vzdělávání na vysoké nebo vyšší odborné škole. (…)
- úplné střední odborné vzdělání s vyučením i maturitou (obory kategorie L): studium připravuje pro náročná dělnická povolání a nižší řídicí funkce. V denní formě je 4leté a jeho významnou součástí je odborný výcvik (obory vznikly z dřívějších 3letých učebních oborů). Absolventi získávají maturitní vysvědčení a mohou pokračovat ve vzdělávání na vysoké nebo vyšší odborné škole. (…)
- úplné střední všeobecné vzdělání (obory kategorie K): všeobecná příprava ve 4letých a víceletých gymnáziích je neprofesní a připravuje především pro vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělávání. (…)“ (Střední vzdělávání 2018)

6.1 Přesvědčení učitelů a ředitelů

Pro Z kvalitativních dat, získaných pomocí polostrukturovaných rozhovorů se středoškolskými učiteli a řediteli, lze analyzovat přesvědčení rozdělit do tří úrovní na základě Sabatierovy stupnice.

6.1.1 Hlubinná oblast přesvědčení

Na nejspodnější úrovni (deep core beliefs) se objevují dvě skupiny přesvědčení. První skupina vyjadřuje přesvědčení, že vzdělání by mělo plnit tradiční funkci s důrazem na vzdělanostní rozhled studentů. Druhá skupina pak, že vzdělání by mělo být schopno flexibilně reagovat na změny ve společnosti, trhu práce apod.

- *„Tak první a na začátku vždycky u tý maturity bylo to, že ten, kdo má maturitu, může mít určitý, bych řekl, vzdělanostní rozhled, jo. Asi tradici. Určitou úroveň vzdělání.“* (Rozhovor 6)

6.1.2 Přesvědčení na úrovni politického opatření

Zastánci povinné maturitní zkoušky vyjadřují přesvědčení, že by stát měl garantovat jednotnost výstupu. Maturitní zkouška by byla garancí jednotné úroveň znalostí žáků absolvujících středoškolské vzdělání a byl by naplněn aspekt srovnání.

- *„Ten stát by tou maturitou měl garantovat to, že ten člověk umí komunikovat v češtině, že češtině rozumí, komunikovat v angličtině, že umí vypočítat trojčlenku, procenta a praktický věci (...) a že umí prakticky používat výpočetní techniku.“* (Rozhovor 8)
- *„Potřebujeme určitou garanci nějaké úrovně té maturity. Protože po roce 1989 se to hodně rozmělnilo, vznikly různé školy, které měly různou úroveň, i nevalnou, ale i elitní školy a špičkové. A tohle to je, tahleta maturita je prostě, já to vnímám jako prostředek, jak zaručit určitý výstup, určitou úroveň výstupu.“* (Rozhovor 6)

Na straně odpůrců opatření panuje přesvědčení, že by se podoba výstupu měl ponechat v kompetenci školy.

- *„A já bych se vyloženě přimlouval, za matematiku ne. Nejlepší systém je ten, co se už zavedl. Já jsem vyloženě proti státní maturitě (...) Protože se nevěří školám. Udělala se státní maturita a udělalo se v tom jenom zle. To byly obrovský prachy, co se za to vyhodily.“* (Rozhovor 7)

Přesvědčení, zda má stát garantovat jednotnou úroveň výstupu anebo rozhodnutí ponechat na školském managementu, lze v kontextu Sabatierovy teorie označit za přesvědčení na úrovni politického opatření (policy core beliefs). Na této úrovni se objevují další dva druhy přesvědčení. Pro lepší orientaci uvádím již na tomto místě následující tabulku, která shrnuje přesvědčení aktérů na všech třech úrovních.

Tabulka 4.: Postoje aktérů k povinné maturitní zkoušce z matematiky

	DEEP CORE BELIEFS	POLICY CORE BELIEFS	SECONDARY BELIEFS
SOUHLASÍ S POVINNOU MATEMATIKOU	Tradiční koncepce vzdělání	Stát garantuje jednotnost Jednotný výstup Znalosti studentů	Opatření přispěje ke zvýšení kompetencí žáků v matematice
NESOUHLASÍ S POVINNOU MATEMATIKOU	Vzdělání musí být flexibilní	Úroveň výstupu v kompetenci školy Výstup dle potřeb oboru Schopnosti studentů	Opatření nepřispěje ke zvýšení kompetencí žáků v matematice

Zdroj: Autor

Výše uvedené tři různé typy středoškolského vzdělávání se liší v cílech a obsahu vzdělávání. Jedna skupina aktérů vnímá požadavek jednotného výstupu ze všech typů středních škol, bez ohledu na rozdílnost cílů a obsahu výuky, jako neférový. Střední odborné školy mají rozdělenou výuku mezi všeobecnou a mezi odbornou složku vzdělávání. Podle jejich slov činí odborná složka, potřebná pro oborovou profesní přípravu studentů, kolem 50 % hodin. Aktéři ze středních odborných škol vnímají povinnou maturitní zkoušku z matematiky jako další zátěž pro jejich studenty. Vnímají to tak, že na studenty těchto škol jsou kvůli přítomnosti odborné složky kladeny vyšší nároky při maturitní zkoušce než na studenty gymnázií. Přidáním dalšího povinného maturitního předmětu ve společné části se tyto nároky na jejich studenty ještě zvýší a nerovné podmínky na přípravu k maturitě se mezi typy středních škol jenom prohloubí.

- *„My jsme střední odborná škola. (…) Takže u nás musí studenti ještě prokázat znalost i z těch odbornejch předmětů. A jsme zase u toho, že mají daleko víc práce.“* (Rozhovor 4)
- *„Je to nespravedlivý vůči těm dětem. (…) Odborný školy, my máme asi tady kolem, je to půl na půl, 50 % odbornosti a 50 % těch základních předmětů všeobecně vzdělávacích. (…) Máme 3 hodiny češtiny, 3 hodiny matematiky a 3 hodiny jazyků. Víc nemáme. To gymnázia mají mnohem víc.“* (Rozhovor 7)

- *„Samozřejmě, že v tom srovnávání vycházejí nejlíp gymply, který pak mohou říkat: jo, my jsme nejlepší, my je nejlíp připravíme. Což ale je úplně jasný, že to tak musí bejt, když je to pouze všeobecný vzdělání. A když navíc ty gymnázia si ten program můžou upravit tak, že pak už v podstatě ty poslední dva roky se jede příprava na tu maturitu. Kdežto my máme celou odbornou složku, která tam je vlastně navíc. Takže to je samozřejmě problém."* (Rozhovor 3)

Problém nevidí pouze v nerovném podílu všeobecně vzdělávacích předmětů ve výuce, který se potom odrazí ve výsledcích studentů při společné části maturitních zkoušek. Některé gymnázia nepovolují svým studentů maturovat v profilové části ze stejných předmětů, jako ve společné.

- *„Tady je to dokonce tak, že kdo dělá státní maturitu, nemůže si ten danej předmět zvolit na školní část, aby to nebylo moc lehký. Jsou dvě formy. Ta státní a ta školní. Ta školní je samozřejmě mnohem těžší než ty dvě zkoušky státní."* (Rozhovor 1)

Skladba předmětů v učebních plánech gymnázií je provázaná a tvoří homogenní doplňující se celek. Znalosti, získané v jenom předmětu, se studenti učí aplikovat v dalších předmětech. Na rozdíl od středních odborných škol mají gymnázia neprofesní přípravu studentů a výstup směřuje jejich absolventy k pokračování v terciálním vzdělávání. Ve srovnání výsledků společné části maturitní zkoušky pak gymnázia vycházejí jako úspěšnější. U středních odborných škol má příprava profesní charakter. Absolvent musí prokázat odborné znalosti a dovednosti. Požadavky konkrétních znalostí a dovedností jsou vymezeny v Národní soustavě povolání[5]. Požadavky jsou zároveň navázány na Evropský rámec kvalifikací[6]. Vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech ve vzdělávání, stanoví povinnost uvádět údaj o úrovni Evropského rámce kvalifikací na absolventských vysvědčeních, výučních listech a diplomech o absolutoriu.

- *„A vlastně i je vytvořenej ten evropskej kvalifikační rámec, kam jsou ty jednotlivý vlastně obory řazený, jakej tomu odpovídá stupeň kvalifikace."* (Rozhovor 3)

Když byla v roce 2011 spuštěna povinná společná část maturitní zkoušky, studenti měli možnost zvolit si ze dvou úrovní obtížnosti. Ve následujícím školním roce 2012/2013 už byla maturitní zkouška koncipována jako jednoúrovňová. Matematika byla zařazena mezi povinně volitelné předměty (Straková 2015: 240-241). Tehdejší model dvouúrovňové ma-

[5] Konkrétní požadavky dostupné zde: https://www.nsp.cz/

[6] Konkrétní stupnice Evropského rámce kvalifikací dostupná zde: http://www.nuv.cz/eqf

turity pokládají někteří aktéři za smysluplný, některým zase připadá, že se aspekt srovnání rozdělením na úrovně obtížnosti vytratil.

- *„Ten začátek, to bylo jasné, se z toho vycházelo, že gymnázia a průmyslovky, akademie, by šli na tu vyšší úroveň. A my, střední odborný školy, na tu nižší úroveň. Takhle se to rozdělilo na začátku. Pak se ty úrovně zrušily.“* (Rozhovor 4)

Problém byl ale podle některých i v tom, že v případě možnosti volby dvou úrovní u všech oborů se studenti pragmaticky rozhodovali spíše pro nižší úroveň a odstupňování tím pádem pozbývalo smyslu.

- *„Tenkrát byly původně dvě úrovně, jenže ty byly volitelný, ty nebyly povinný. A je i faktem, že tu vyšší úroveň si i na těch gymnáziích volilo nepatrný procento těch gymnazistů, takže ani ty do ní nešli.“* (Rozhovor 3)

Návratem ke dvoustupňovému modelu maturitní zkoušky by se podle některých aktérů mohl snížit nepoměr mezi rozdílnými cíli a obsahem středoškolské výuky na jedné, a požadavkem jednotného výstupu na druhé straně. Druhým způsobem, jak vyřešit srovnávání nesrovnatelného, je vytvoření třech autonomních modelů maturitní zkoušky.

- *„Já beru to, že oni říkají, že státní maturita by měla mít stejnou úroveň. Ale tak ať udělají maturitu všeobecnou, což mají gymnázia, ať potom udělají maturitu odbornou, což mají odborný školy, a něco na těch učilištích. Tohle všechno by se dalo udělat.“* (Rozhovor 7)

Požadavky výstupu by měly být nastaveny tak, aby úroveň odpovídala rozsahu výuky všeobecně vzdělávacích předmětů v RVP jednotlivých typů škol, a tedy jejich skutečným možnostem připravit studenty na daný model povinné maturitní zkoušky.

MŠMT vydalo opatření, jimiž se mění příslušné rámcové vzdělávací programy (RVP) oborů středního odborného vzdělávání[7]. Došlo tak ke zvýšení dotace hodin matematiky oborům s povinností maturitní zkoušky z matematiky z 8 hodin na 10 hodin. Tímto došlo k formálnímu srovnání počtu hodin RVP odborných škol a gymnázií. Ředitelé odborných škol museli provést navýšení hodin matematiky ve školních vzdělávacích plánech.

- *„Já jsem díky tomu musel změnit ŠVP. Musí mít matematiku 3 hodiny ve všech třídách. Jsem musel všude přidat matematiku, aby měly 12 hodin, což je vlastně požadavek, aby mohli maturovat z matematiky. Tam je požadavek 10 hodin. Tak jsem dal 12, aby to bylo 3, 3, 3, 3.“* (Rozhovor 7)

[7] Opatření dostupné zde: http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterymi-se-1

Ve výběru mnou oslovených aktérů jsem se nesetkal s tím, že by samotná výuka matematiky byla vnímaná jako nevýznamná. Významnost předmětu akcentují všichni zpovídaní aktéři. Vzhledem k výběru aktérů považuji přesvědčení o důležitosti matematiky z jejich strany za očekávatelné. V čem se aktéři odlišují, je pohled na konkrétní úroveň výstupu matematických znalostí, které by studenti měli ovládat po absolvování středoškolského vzdělání.

- *„Děti by samozřejmě měly bejt schopný v dnešní době řešit základní situace. To znamená, dost příkladů bych zaměřila spíš do praktickýho. (...) Procenta, nějaký slovní úlohy."* (Rozhovor 4)
- *„Tak ten test by měl testovat napůl skutečně ty základní matematický dovednosti, co má student mít. Protože pokud bude studovat dál, tak jsou prostě věci, bez kterých se neobejde. To znamená především základní algebra, bez toho není možný studovat jakejkoliv obor, kde je matematika. A samozřejmě základy geometrie. To by měla bejt zhruba půlka. Druhá půlka potom by měla bejt, jako aby ukázala dejme tomu to samostatnější uvažování. Takže aby tam byly zastoupený obě složky."* (Rozhovor 3)

Úroveň konkrétního výstupu matematických znalostí je jeden aspekt. Druhý aspekt je povinnost maturovat z matematiky. Je nutné rozlišovat tyto dva aspekty a neztotožňovat je. Matematiku sice všichni oslovení aktéři považují za důležitou, ale se samotným zavedením povinné maturitní zkoušky z matematiky ne všichni souhlasí. V této úrovni přesvědčení se v osloveném vzorku aktérů objevují přesvědčení pro i proti zavedení. Toto rozdělení považuji za očekávatelné. Ovšem v mnou osloveném vzorku aktérů jsem narazil pouze na jednoho vysloveného příznivce zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky.

- *„Já osobně bych si představovala maturitní zkoušky z češtiny, angličtiny, matematiky a informatiky na základní úrovni pro všechny středoškoláky včetně umělců a zdravotních sestřiček. Protože i ty by si měli spočítat u léků, kolik tomu pacientovi mají dát, když nemají tu správnou gramáž a podobně. (...) Aby ten stát garantoval nějakou minimální znalost těch lidí."* (Rozhovor 8)

Oslovení aktéři netvoří dostatečně reprezentativní vzorek, proto mohlo dojít ke zkreslení zjištění. Ředitelka, která se zavedením opatření souhlasí (a zároveň nesouhlasí s vyjmutím některých středoškolských oborů), by si ale představovala výstup, zaměřený spíše na nižší úroveň znalostí s ohledem na použitelnost matematických znalostí v praxi.

- *„Myslím si, že by tam měla bejt taková úroveň i v tý matematice, že by se to nemělo hejbat kolem komplexních čísel (...) a takový záležitosti, který jsou spíš pro tu teoretickou sféru (...) ale zkoušet na konci střední školy ty praktický znalosti.“* (Rozhovor 8)

Použitelnost matematických znalostí v praxi ale není pro některé aktéry argumentem pro zavedení povinné matematiky. Jsem si vědom toho, že pojem ‚použitelnost v praxi‘ je široký a obecný. Pro potřeby analýzy jej ale považuji za postačující, s vědomím toho, že požadavky na znalostní výstupy se odlišují v závislosti na oboru.

- *„Oni, třeba na tej veterině, oni sem kvůli tomu nešli. Oni sem šli hlavně kvůli těm veterinárním předmětům (...) A s tím teda, že ta matematika pro ně bude nucené zlo. Ale oni se to našprtají. (...) Ale v rámci praxe jí nebudou potřebovat. Protože oni budou pracovat s lékama. Ale samozřejmě, v rámci léků, každej vám ihned nabídne: ale oni si musí spočítat procento, oni si musí spočítat roztoky. Ale to se naučí tak nebo tak. Na to přece nemusí mít maturitu.“* (Rozhovor 7)
- *„Na školách třeba našeho typu si myslím, že to je, když to tak řeknu, o obyčejných kupeckých počtech, pak je to o účetnictví, kde už je to trošku zase jinak postavený. To není vyloženě matematika jako taková.“* (Rozhovor 5)
- *„U matiky je to teda problém. Protože tady je spousta dětí, který – protože jsme jazykovej gympl, humanitní – tak tady je spousta dětí, který si myslím, že budou mít velký obtíže a měly by, kdyby museli povinně maturovat.“* (Rozhovor 1)

Možnost zavést povinnou maturitní zkoušku z matematiky pouze pro obory, kde je vyšší úroveň znalosti matematiky cílovým předpokladem pro profil absolventa a je nezbytná pro jeho další směřování. Tato možnost by podle aktérů vedla k poklesu zájmu o obory, kterých by se povinná matematika týkala.

- *„Protože potom, kdyby v tom zůstali jenom technický školy, tak prostě pak budete mít problém, že sem některý prostě nepůjdou, si řeknou: já půjdu radši támhle, tam si udělám jednu profilovou navíc, to žádná zátěž není, proč bych tady dělal tři státní.“* (Rozhovor 3)

Důraz na schopnost studentů umět prakticky používat základní matematické znalosti tedy kladli všichni aktéři. Matematika se vyučuje ve všech oborech na všech školách, v rozsahu stanoveném rámcovým vzdělávacím programem pro jednotlivé obory. Problém není s výukou matematiky jako takovou. Problém je ve zmíněném srovnávání třech rozdílných typů středoškolského vzdělání zakončeného maturitní zkouškou. Podle odpůrců povinné

maturity z matematiky se požadavky výstupu ne vždy shodují s požadavky profesí, které budou absolventi vykonávat. Kladen je důraz spíše na potřeby, uplatnitelné v konkrétních oborech. Přesvědčení zaznívá jak ze strany aktérů středních odborných škol, tak ze strany gymnázií.

6.1.3 Přesvědčení na nejnižší úrovni obecnosti

Přesvědčení, zda opatření přispěje či nepřispěje ke zvýšení kompetencí žáků v matematice lze v kontextu Sabtierovy teorie označit za přesvědčení na nejnižší úrovni obecnosti (secondary beliefs). Důležitým předpokladem pro zlepšení kompetencí je vnitřní motivace ke studiu. Rozhodnutí, zda maturovat z matematiky, by se mělo dle aktérů ponechat na samotných studentech. Motivace k výuce předmětu musí směřovat od studentů. Pouhým donucením větší motivovanosti ze strany studentů se nedosáhne.

- *„Tam se musí předpokládat, že když jde ze střední školy, tak může jít na kteroukoliv vysokou školu. Někde to bude potřebovat, někde to potřebovat nebude. A podle toho se samozřejmě k tej matematice musí přistupovat, i když třeba není povinná. To znamená, když budu chtít jít na techniku, no tak asi zvolím matematiku. Když bych se rozhodl jít na práva, tak asi budu volit jazyk. Tam tu matematiku asi potřebovat nebudu.“* (Rozhovor 3)

Motivace se ale pouhým zavedením povinné matematiky dle aktérů nezlepší. Studenti budou nuceni se matematiku učit, pokud budou chtít být u maturitní zkoušky úspěšní.

- *„Větší motivace studentů, to nevím, to asi nebude. My matikáři ale budeme mít zbraň. Tak děláš maturitu, tak nepruď a koukej sedět a učit se. Když to řeknu takhle.“* (Rozhovor 1)

Přinucení a vnitřní motivace jsou dva aspekty. Pokud student není vnitřně motivovaný sám, pouhé přinucení povinně maturovat v něm náklonnost k matematice neprobudí.

- *„Jako nemyslím si, že to nějak přispěje, že ta úroveň vzdělání by šla nějak radikálně nahoru, to ne.“* (Rozhovor 3)
- *„No určitě jich víc nepůjde na technický školy. To byla asi představa něčí. To si teda nemyslím, že vůbec proběhne.“* (Rozhovor 1)

Přístup ze strany žáků k matematice by se dal shrnout tímto citátem.

- *„Nejsou moc samostatný v tej matice. Je jich málo, kterým dáte text a oni začnou hned sami a jedou. Domácí příprava mizerná u nich. Nechci znevažovat jinej*

předmět, ale to není básnička, kterou se naučíš nazpaměť. Musíš počítat, počítat, počítat. Oni nechtějí v dnešní době.“ (Rozhovor 4)

Na závěr této kapitoly považuji za nutné zmínit, že aktéři se vesměs shodli na tom, že nízká úroveň studentů v matematice má kořeny již na základní škole. Právě zde se dle nich formuje u žáků strach, či dokonce averze vůči tomuto předmětu. Pro zlepšení stávajícího stavu bude dle nich nutné provést především změnu kurikula základní školy a posílit didaktiku. Jako důležitý faktor také někteří zmiňují nedostatečné finanční ohodnocení učitelské profese. To má za následek nedostatek absolventů pedagogických fakult, mířících po studiu do praxe. Jedná se o širokou a komplexní problematiku, která přesahuje možnosti této bakalářské práce.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabýval zavedením povinné maturitní zkoušky z matematiky. Práce si kladla za cíl klasifikovat ředitele a učitele coby aktéry vzdělávací politiky a zjistit a porovnat navzájem jejich přesvědčení k zavedení zmíněného opatření. Učitelé figurují ve vzdělávací politice jako klíčoví aktéři, kteří skrze pedagogickou činnost ovlivňují výstupy žáků a mají skrze odbory i určité možnosti ovlivňovat podobu a proces vytváření politiky. V České republice narážíme na fakt, že zde neexistuje nic na bázi odborů nebo profesní organizace sdružující učitele. To se snaží změnit spolek Pedagogická komora. Z pohledu ovlivnění procesu tvorby politiky patří učitelé v České republice mezi příjemce rozhodnutí. Ředitele v České republice lze klasifikovat jako jedny z nejvýznamnějších aktérů vzdělávací politiky. Jejich pravomoci jsou rozsáhlé. Mají odpovědnost za veškeré stránky řízení školy (pedagogická a personální stránka, ekonomické a správní záležitosti). Ředitele veřejných škol pověřuje školský zákon výkonem státní správy. Ředitelé figurují jako tvůrci rozhodnutí.

Povinnost maturitní zkoušky z matematiky ve společné části se dotkne oborů ve čtyřech kategoriích dosaženého vzdělání (M, K, L0 a L5). Vzdělání v těchto kategoriích poskytují tři typy škol (gymnázia, střední odborné školy, učiliště). Školy mají rozdílné cíle výuky a příprava studentů se zaměřuje na jiné profesní potřeby. Provedl jsem polostrukturované rozhovory s učiteli a řediteli. Zahrnul jsem všechny tři typy škol, kterých se opatření dotkne. Přesvědčení aktérů jsem zjišťoval pomocí třístupňové struktury přesvědčení, která je součástí teorie advokačních koalic (Sabatier, Weible). V hlubinné úrovni přesvědčení (deep core beliefs) se u aktérů podařilo identifikovat na jedné straně zastánce tradičního pojetí vzdělání, na druhé straně zastánce vzdělání flexibilně reagující na společenský vývoj. V přesvědčeních na úrovni politického opatření (policy core beliefs) se skupina zastánců tradičního pojetí vzdělání v přesvědčeních vyprofilovala jako zastánce státu, coby garanta jednotného výstupu. Pro tuto skupinu jsou klíčové jednotné znalosti studentů. Druhá skupina by úroveň výstupu ponechala v kompetencích škol s tím, že je potřeba vzít v úvahu potřeby studovaného oboru. Důležité pro ně jsou schopnosti studentů a jejich uplatnitelnost na trhu práce. Zde se vyjevily dva aspekty. První je aspekt úrovně konkrétního výstupu matematických znalostí. S nebo bez ohledu na profesní potřeby studenta. Druhý aspekt je povinnost maturovat z matematiky. Matematiku sice všichni oslovení aktéři považují za důležitou, ale se samotným zavedením povinné maturitní zkoušky z matematiky ne všichni souhlasí. Na nejnižší úrovni obecnosti (secondary beliefs) se první

skupina domnívá, že opatření v podobě povinné matematiky povede ke zvýšení kompetencí studentů v tomto předmětu. Druhá skupina je přesvědčena, že ke zvýšení kompetencí toto opatření nepřispěje.

Za slabé místo považuji nereprezentativnost zkoumaného vzorku. Z tohoto hlediska je možné, ba žádoucí, pokračovat směrem, který tato práce pouze načrtnula. Při případné replikaci výzkumu existuje možnost dobrání se rozdílných závěrů. Povinnost maturovat z matematiky se studentů poprvé dotkne ve školním roce 2020/2021. Vzhledem k aktuálnosti zkoumané problematiky jsem nenarazil na žádný reprezentativní výzkum, který by se touto problematikou zabýval. Práce tak slouží jako první zmapování problematiky povinné matematiky u společné části maturitní zkoušky. Jedná se o téma s mnoha možnostmi a perspektivami, které považuji za přínosné dále analyzovat. Doufám, že tato práce poslouží jako první malý krůček na této cestě.

Summary

This bachelor thesis focuses on the implementation of a compulsory math exam in mathematics. The thesis aimed to classify directors and teachers as actors of educational policy.and to find out and compare their beliefs about the implementation of the mentioned measure. Teachers are involved in education policy as key actors. They influence pupils' outcomes through pedagogical aktivity. Through the trade unions they have some opportunities to influence the form and process of policy making. In the Czech Republic, we are struck by the fact that there is nothing on the basis of trade unions or a professional organization associating teachers. This is what the association Pedagogická komora is trying to do. In terms of influencing the policy making process, teachers in the Czech Republic are among the beneficiaries of the decision. The directors in the Czech Republic can be classified as one of the most important actors in education policy. Their powers are extensive. They are responsible for all aspects of school management (pedagogical and staffing, economic and administrative issues). The Director of Public Schools entrusts the Education Act with the performance of the state administration. Directors are the decision-makers.

The obligatory math examination in mathematics in a common part will affect the fields in four categories of education (M, K, L0 and L5). Education in these categories is provided by three types of schools (grammar schools, secondary vocational schools, vocational schools). Schools have different learning objectives, and students' training focuses on other occupational needs. I conducted half-structured interviews with teachers and di-

rectors. I included all three types of schools affected by the measure. I have found the conviction of the actors through the three-step structure of belief that is part of the theory of advocacy coalitions (Sabatier, Weible). In the deep core beliefs, actors have been able to identify, on the one hand, the proponents of the traditional concept of education and, on the other, educators with a flexible response to social development. In policy core beliefs, the group of supporters of the traditional concept of education in beliefs has become a supporter of the state as a guarantor of a unified exit. For this group, students are uniquely well informed. The second group would keep the level of output in the competencies of the schools, with the need to take into account the needs of the field studied. Important for them are the skills of students and their applicability in the labor market. Here are two aspects. The first is the aspect of the level of concrete output of mathematical knowledge. With or without regard to the student's professional needs. The second aspect is the math math obligation. Mathematics, however, all the addressed actors consider important, but with the introduction of the mandatory maturita examination in mathematics, not everyone agrees. At the secondary beliefs, the first group believes that measures in the form of compulsory mathematics will increase the competences of students in this subject. The second group is convinced that this measure will not contribute to increasing competencies.

In a weak spot I consider the non-representativeness of the sample being examined. From this point of view, it is possible, and perhaps desirable, to continue in the direction that this work has just outlined. If there is a possible replication of the research, it is possible to draw different conclusions. The student's mathematics maturity obligation first touches students in the 2020/2021 school year. In view of the topicality of the examined issues I did not encounter any representative research that would address this issue. This work serves as the first mapping of the problem of compulsory mathematics in the common part of the maturitní zkouška. This is a topic with many possibilities and perspectives that I find useful to further analyze. I hope that this work will be the first little step on this path.

Použitá literatura

Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě. Eurydice, Informační síť o vzdělávání v Evropě. Praha: ÚIV 2009. ISBN 978-92-79-09583-2. Dostupné také z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094CS.pdf

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOWLETT, Michael, Anthony PERL a M. RAMESH. *Studying public policy: policy cycles and policy subsystems.* 3rd ed. Don Mills, Ont.: Oxford University Press, 2009. ISBN 978-0-19-542802-5

KALOUS, Jaroslav. Aktéři vzdělávací politiky. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. s. 33-45. ISBN 80-246-1259-3.

MOURALOVÁ, Magdalena. Ředitelé. In: KOHOUTEK, Jan, Arnošt VESELÝ, Zuzana ŠPAČKOVÁ a kolektiv. *Vzdělávací politika.* Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 164-176.

NEKOLA, Martin a Arnošt VESELÝ. Sběr a analýza dat. In: VESELÝ, Arnošt, Martin NEKOLA a Zuzana Drhová. Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. Studijní texty. s. 157-190. ISBN 978-80-86429-75-5.

PEDAGOGICKÁ KOMORA. Naše koncepce. *Pedagogická komora* [online]. 2018 [cit. 2018-11-05]. Dostupné z: http://www.pedagogicka-komora.cz/p/od-zalozeni-spolku-pedagogicka-komora.html

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. Vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SABATIER, Paul A. a Christopher M. WEIBLE. The Advocacy Coalition Framework: Inovations and Clarifications. In: SABATIER, Paul A. (ed.). *Theories of the policy proces*. 2nd ed. Boulder: Westview Press, 2007. s. 189-220. ISBN 978-0-8133-4359-4.

SEDLÁČEK, Martin. Případová studie. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007a, s. 96-112. ISBN 978-80-7367-313-0.

SEDLÁČEK, Martin. Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007b, s. 287-311. ISBN 978-80-7367-313-0.

STRAKOVÁ, Jana. Hodnocení ve vzdělávání – Aktuální situace v zemích OECD a v ČR. In: KOHOUTEK, Jan, Arnošt VESELÝ, Zuzana ŠPAČKOVÁ a kolektiv. *Vzdělávací politika.* Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 220-243.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. 2014. [cit. 2018-11-05]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Střední vzdělávání [online]. 2018. [cit. 2018-11-05]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/stredni-vzdelavani

TŮMOVÁ, Anna. Učitelé. In: KOHOUTEK, Jan, Arnošt VESELÝ, Zuzana ŠPAČKOVÁ a kolektiv. *Vzdělávací politika.* Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 143-163.

VESELÝ, Arnošt. Analýzy a vymezení problému. In: VESELÝ, Arnošt, Martin NEKOLA a Zuzana Drhová. Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. Studijní texty. s. 191-234. ISBN 978-80-86429-75-5.

VESELÝ, Arnošt. Veřejněpolitický a „klasický" sociálněvědní výzkum: podobnost i a odlišnosti. In: NEKOLA, Martin, Hana GEISSLER a Magdalena MOURALOVÁ. *Současné metodologické otázky veřejné politiky.* Praha: Karolinum, 2011. 12-63. ISBN 978-80-246-1865-4.

VESELÝ, Arnošt. Vzdělávací politika jako vědní obor. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. s. 7-21. ISBN 80-246-1259-3.

VESELÝ, Arnošt a Jaroslav KALOUS. Přístupy k analýze a tvorbě vzdělávací politiky. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. s. 23-32. ISBN 80-246-1259-3.

VESELÝ, Arnošt, Martin NEKOLA a František OCHRANA. Metody a metodologie v analýze a tvorbě veřejných politik. In: VESELÝ, Arnošt, Martin NEKOLA a Zuzana

DRHOVÁ. Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. Studijní texty. s. 141-156. ISBN 978-80-86429-75-5.

Vyhláška č. 3/2015 Sb., o *některých dokladech o vzdělání.*

Vládní nařízení č. 445/2016 Sb., *o stanovení oborů vzdělání, v nichž je matematika zkušebním předmětem společné části maturitní zkoušky.*

Vládní nařízení č. 71/2017 Sb., *kterým se mění nařízení vlády č. 445/2016 Sb., o stanovení oborů vzdělání, v nichž je matematika zkušebním předmětem společné části maturitní zkoušky.*

Zákon č. 178/2016 Sb, novela školského zákona

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon

Zákon č. 563/2004., o pedagogických pracovnících

Institut sociologických studií
Projekt bakalářské práce

Teze bakalářské práce

A. Vymezení výzkumného problému

- Bakalářská práce se bude věnovat sporu o zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky. Toto veřejně-politické rozhodnutí zapadá do koncepce reformy středoškolského vzdělání. Směr vývoje vzdělávací soustavy v České republice byl formulován ve strategickém dokumentu MŠMT „Národní program rozvoje vzdělávání“ v roce 2001, později byl nahrazen dokumentem „Strategie vzdělávací politiky do roku 2020“.
- V tomto dokumentu je vytyčen cíl snižovat nerovnosti ve vzdělání, ale opatření v podobě povinné maturitní zkoušky z matematiky spíše staví bariéru k přístupu k terciálnímu vzdělání.

B. Cíle práce

- Cílem výzkumu je zjistit a kriticky zhodnotit následující:
  - Jaké jsou názorové postoje aktérů ohledně zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky.
  - Jaké argumenty pro a proti zavedení zaznívají a s jakými cíli jsou argumenty aktérů ve sporu používány.
  - Identifikovat zájmové koalice aktérů a jejich stabilitu v čase.

C. Výzkumné otázky

- 1) Hlavní výzkumná otázka:
  - Jaké postoje ohledně zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky zastávají aktéři v rámci české vzdělávací politiky?
- 2) Vedlejší výzkumná otázka:
  - Jaké jsou důvody (zájmy) aktérů, které je vedou k zastávání jejich postojů?
- 3) Vedlejší výzkumná otázka:
  - Jaké zájmové koalice se mezi aktéry vytvořily?

D. Základní teoretická východiska

- V odborné literatuře (Kalous, 2006) jsou popsány okruhy, kde hledat aktéry české vzdělávací politiky. Okruhy jsou následující:
  - Experti
  - Političtí činitelé
  - Školská administrativa
  - Studenti
  - Rodiče
  - Zaměstnavatelé
  - Církev
- Jako teoretický rámec použiji teorii koalic aktérů ACF (Sabatier, Jenkins-Smith, 1993). Tato teorie pracuje s tím, že aktéry drží pohromadě systém přesvědčení, která jsou rezistentní vůči změně. Přesvědčení jsou podmíněna ideologickou orientací aktérů, a mezi jejich zájmy a ideologií existuje vysoká korelace.

E. Předběžný výzkumný plán

- Techniku sběru dat jsem zvolil polostrukturované rozhovory s aktéry z uvedených okruhů české vzdělávací politiky. Zároveň budu pracovat se sekundárními daty, jako jsou strategické dokumenty MŠMT, záznamy jednání parlamentu a rozhovory v médiích.
- Data budu analyzovat kvalitativní obsahovou analýzou.
- Aby výsledky analýzy byly relevantní, budu muset zahrnout aktéry ze všech zmíněných okruhů. Zvolená teorie ACF počítá se vznikem koalic v horizontu více jak 10 let, budu tedy muset vybírat aktéry, kteří se účastnili již v počátku geneze, na jejímž konci stojí zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky.
- Výzkumným designem bude případová studie.

F. Seznam odborné literatury a zdrojů empirických dat

KALOUS, Jaroslav. Aktéři vzdělávací politiky. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1259-3.

JENKINS-SMITH, Hank C. a Paul A. SABATIER, ed. *Policy change and learning: an advocacy coalition approach*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1993. Theoretical lenses on public policy. ISBN 0-8133-1649-9

SABATIER, Paul A. *Theories of the policy proces*. 2nd ed. Boulder: Westview Press, 2007. ISBN 978-0-8133-4359-4.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Otázky v rozhovoru

- Jak dlouho se pohybujete v oblasti vzdělávání?
- V jakých rolích?
- Jak důležité je podle Vás středoškolské vzdělání?
- Kolik lidí má mít maturitu?
- Jak vnímáte současnou podobu maturitní zkoušky?
- V čem jsou podle Vás největší nedostatky? Anebo největší přínosy?
- Dovedete si představit jinou formu maturitní zkoušky, než je ta stávající?
- Jakou roli by podle Vás měla maturitní zkouška plnit?
- Potřebujeme maturitu? Co by se stalo, kdyby neexistovala?
- Jaké jsou základní funkce maturitní zkoušky?
- Jakým hodnotícím nástrojem je maturitní zkouška?
    - Srovnání
    - Motivace studentů
    - Kontrola
- Je podle Vás zkouška dostatečně připravena?
- Přinese povinná matematika očekávaný výsledek?
    - Motivace studentů
    - Vyšší matematická gramotnost u studentů
    - Vstup na VŠ
    - 3 nosné předměty (ČJ, cizí jazyk, Matematika)
- Koho povinná matematika ovlivní nejvíce?
    - Přístup k výuce ze strany studentů
    - Studenti odcházející do praxe
    - Studenti pokračující na VŠ
- Studentů, kteří si matematiku vybrali dobrovolně, ubývá. Čím to je?
- Čím je podle Vás dána neúspěšnost studentů u maturity z matematiky?
- Co si myslíte o současné podobě výuky matematiky?
- Změní se nějak přístup k výuce z Vaší strany?
- Jak by měl vypadat test? Co by měl testovat?

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Výzkum Povinná maturitní zkouška z matematiky: Informovaný souhlas
Rozhovor je anonymní, což znamená, že nikde nebude uvedeno mé jméno. Moje účast na rozhovoru je zcela dobrovolná a kdykoli během rozhovoru můžu odmítnout odpovědět na otázky, na které nechci odpovědět. Mám také právo rozhovor kdykoli ukončit. Jsem si vědoma toho, že rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a přepsán do písemné formy. Přepis rozhovoru bude důvěrný a v bakalářské práci, ani v případných dalších výstupech z tohoto výzkumu, nebudou uvedeny údaje, podle kterých by bylo možné mě identifikovat.
Souhlasím s účastí ve výzkumu a provedením rozhovoru. ano ne
Přeji si být informována o výsledcích výzkumu. ano ne

Podpis: . . . . . .
Dne . . . . . .
Po skončení rozhovoru jsem se rozhodl/a, že si nepřeji, aby byly pro účely výzkumu použity následující pasáže: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
Zároveň jsem si vědom/a toho, že pokud v budoucnu změním svůj názor a nebudu si přát využití některých pasáží formou přímé citace, mohu se obrátit na tazatele (Ondřej Prokeš), která se zavazuje mé přání respektovat. ano ne
Podpis: . . . . . .