

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## RIGORÓZNÍ PRÁCE

Návrh na optimalizaci organizace vzdělávání pedagogických pracovníků ke  
státním maturitám v Praze a Středočeském kraji

Proposal for optimization of organization of teaching staff education to the  
state graduation exams in Prague and Central Bohemia

Ilona Šlechtová

Konzultant práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2017

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Návrh na optimalizaci organizace vzdělávání pedagogických pracovníků ke  
státním maturitám v Praze a Středočeském kraji

Proposal for optimization of organization of teaching staff education to the  
state graduation exams in Prague and Central Bohemia

Ilona Šlechtová

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Návrh na optimalizaci organizace vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám v Praze a Středočeském kraji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní PhDr. Michaele Tureckiové, CSc., za její cenné rady a podnětné vedení mé diplomové práce. Dále děkuji všem respondentům za jejich čas a otevřené odpovědi, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá managementem vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří zajišťují státní maturitní zkoušky. Teoretická část práce vysvětluje pojem management vzdělávání a detailněji se zaměřuje na manažerskou funkci organizování. Popisuje současnou podobu maturitních zkoušek, související legislativu a zapojené instituce. Seznamuje s personálním zajištěním maturit, jednotlivými vzdělávacími programy pro pedagogy, a objasňuje úlohu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Cílem práce je navrhnout optimalizaci pro organizaci vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťujících státní maturitní zkoušky v Praze a Středočeském kraji. V kvantitativně orientovaném průzkumu je pro sběr dat využita metoda dotazníkového šetření, realizovaného mezi účastníky vzdělávání k maturitám v Praze a Středočeském kraji ve školním roce 2015/2016, a polostrukturované rozhovory s lektory příslušných vzdělávacích programů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Management, management vzdělávání, organizace, optimalizace, vzdělávání, pedagogický pracovník, další vzdělávání pedagogických pracovníků, státní maturitní zkoušky.

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the educational management of the teaching staff supervising the state graduation exams. The theoretical part explains the concept of educational management and focuses in detail on the managerial function of organization. It describes the current form of the state graduation exams, related legislation and institutions involved. The thesis explains the staffing of graduation exams and individual training programs for teachers, and clarifies the role of further education of teachers. The aim of the work is to optimize the organization surrounding the education of teachers supervising the state graduation exams in Prague and Central Bohemia. The data in the presented research were collected via a survey among participants of the education related to the state graduation exams in Prague and Central Bohemia in the school year of 2015/2016 and interviews with lecturers of relevant training programs.

## **KEYWORDS**

Management, education management, organization, optimization, education, teaching staff, further education of teachers, state graduation exam.

## Obsah

1	Úvod .....	8
2	Státní maturitní zkouška v České republice .....	10
2.1	Management.....	10
2.2	Management vzdělávání .....	11
2.3	Organizace jako manažerská funkce.....	12
2.4	Optimalizace v organizaci .....	13
2.5	Současná podoba maturitních zkoušek .....	15
2.5.1	Společná část maturitní zkoušky .....	15
2.5.2	Profilová část maturitní zkoušky .....	17
2.5.3	Důvody k zavedení nové (státní) maturity .....	18
2.6	Institucionální a personální zajištění maturitních zkoušek .....	19
2.6.1	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání .....	19
2.6.2	Národní institut pro další vzdělávání.....	21
2.6.3	Personální zajištění maturitních zkoušek .....	22
3	Vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám.....	25
3.1	Vzdělávání .....	25
3.1.1	Celoživotní vzdělávání a učení.....	25
3.1.2	Vzdělávání dospělých.....	28
3.2	Vzdělávání pedagogických pracovníků .....	29
3.2.1	Formální vzdělávání pedagogických pracovníků .....	29
3.2.2	Další profesní vzdělávání pedagogických pracovníků .....	30
3.3	Typy vzdělávacích programů pro pedagogy zajišťující maturitní zkoušky.....	32
3.3.1	Vzdělávací programy pro pedagogy zabezpečující funkce stanovené.....	33
3.3.2	Konzultační semináře .....	36

3.4	Organizace vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťujících maturitní zk. ...	38
4	Výzkumné šetření .....	41
4.1	Stanovení výzkumného problému .....	41
4.2	Techniky sběru dat .....	42
4.3	Třídění dotazníkového šetření .....	44
4.4	Časový harmonogram šetření .....	45
4.5	Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření .....	46
4.5.1	Charakteristika vzorku .....	46
4.5.2	Typy absolvovaných vzdělávacích programů .....	49
4.5.3	Míra celkové spokojenosti s organizací vzdělávání .....	52
4.5.4	Míra spokojenosti s jednotlivými aspekty organizace vzdělávání .....	56
4.5.5	Analýza odpovědí na otevřené otázky .....	63
4.5.6	Interpretace výsledků dotazníkového šetření .....	74
4.6	Analýza a interpretace získaných dat z doplňujících rozhovorů .....	77
4.6.1	Profily jednotlivých účastníků rozhovoru .....	77
4.6.2	Analýza dat z rozhovorů .....	78
4.6.3	Shrnutí dat získaných z rozhovorů .....	83
4.7	Návrh pro optimalizaci organizace vzdělávání pedagogů, kteří zajišťují .....	84
5	Závěr .....	89
6	Seznam použitých informačních zdrojů .....	91
7	Seznam příloh .....	98



# 1 Úvod

Od doby svého vzniku měnily maturitní zkoušky mnohokrát svou podobu. Až v roce 2011, po dlouholetých diskusích školských odborníků, byla zavedena tzv. nová, státní maturita. Její změna spočívá v tom, že je jednotná pro všechny střední školy v České republice, a to především v jejím zadání a následném objektivním hodnocení. Poprvé v historii českého školství tak nastala potřeba pedagogy, kteří se podílejí na zadávání a hodnocení maturitních zkoušek, jednotně vzdělávat.

Vzdělávání pedagogů zajišťujících maturitní zkoušky je řízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále v textu MŠMT či Ministerstvo) a jeho přímo řízenými organizacemi, Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále Centrum nebo CERMAT) a Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV). Management tohoto vzdělávání je komplexní proces, předkládaná diplomová práce se proto zabývá především *organizací* vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťující státní maturitní zkoušky v *Praze a Středočeském kraji*.

**Cílem práce** je navrhnout *optimalizaci* pro organizaci vzdělávání pedagogů ke státním maturitám, a to specificky v Praze a Středočeském kraji.

Téma managementu vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitním zkouškám si autorka práce zvolila z důvodu osobního zájmu a zkušenosti. Ve školním roce 2015/2016 působila v Národním institutu pro další vzdělávání jako krajský organizační garant vzdělávání pedagogů k maturitám pro Prahu a Středočeský kraj. Dalším důvodem pro výběr tématu práce byla skutečnost, že management vzdělávání pedagogů zajišťujících státní maturity je poměrně nová oblast, která doposud nebyla detailněji teoreticky popsána, a rovněž spokojenost účastníků vzdělávání nebyla empiricky zjišťována.

Teoretická část práce popisuje na základě odborné literatury pojmy management a management vzdělávání. Objasňuje krátce jednotlivé manažerské funkce a role, detailněji se zaměřuje na manažerskou funkci organizování. Popsána je současná podoba maturitních zkoušek a důvody k zavedení nové maturity. Představeny jsou instituce angažované v přípravě maturitních zkoušek, personální zajištění a jednotlivé funkce orgánů zajišťujících maturitní zkoušky.

Dále se práce zabývá vzděláváním pedagogických pracovníků. Je ujasněno formální vzdělávání a legislativní požadavky na kvalifikaci učitele střední školy. Vysvětleno je další profesní vzdělávání pedagogických pracovníků, do kterého patří i vzdělávání ke státním maturitám. Podrobněji jsou představeny jednotlivé typy vzdělávacích programů pro pedagogy zajišťující maturitní zkoušky. V souladu s platnou legislativou je detailně popsána celá organizace vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitním zkouškám.

Na teoretickou část práce navazuje plynule praktická část. V souladu se stanoveným cílem byly formulovány následující **výzkumné otázky**: 1. Jakým způsobem je organizováno vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám? 2. Co je na současném způsobu vzdělávání pedagogů ke státním maturitám hodnoceno pozitivně z pohledu účastníků? 3. V jakých oblastech organizace vzdělávání ke státním maturitám je dle účastníků prostor pro zlepšení?

Výzkumné otázky budou zodpovězeny na základě kvantitativního dotazníkového šetření realizovaného mezi účastníky vzdělávání k maturitám ve školním roce 2015/2016 a dále na základě polostrukturovaných rozhovorů se šesti lektory příslušných vzdělávacích programů.

## 2 Státní maturitní zkouška v České republice

Za základy maturit lze považovat standardizované státní zkoušky, které roku 1812 vznikly v Prusku. Až se zavedením tzv. nových maturit na jaře roku 2011 se však objevil zcela nový fenomén, kterým je cílené jednotné vzdělávání pedagogů, kteří státní maturitní zkoušky zajišťují. Tématem předkládané diplomové práce je *management* vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitním zkouškám, *cílem* je navrhnout optimalizaci pro *organizaci* tohoto vzdělávání, a to specificky v Praze a Středočeském kraji.

### 2.1 Management

Kvalitní management je základním kamenem úspěchu každé organizace - školy, školské organizace ani vzdělávací instituce tedy nejsou výjimkou. *Management*, jak ho vysvětluje Veber (2009, s. 19), je „*souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby byl zabezpečen chod organizace. Účelem managementu je vytvářet organizace, které fungují.*“ Huňát (2010, s. 113) popisuje management především jako umění řídit, působit na určitou soustavu, nejčastěji organizaci, společnost nebo firmu a ovládat její činnosti. Tureckiová však zdůrazňuje (2004, s. 27), že by v managementu však nemělo jít pouze o „*prosté řízení formou zadávání příkazů nebo pokynů nutných k vykonávání činností a o kontrolu jejich plnění, ale také o samostatnost, angažovanost a odpovědnost všech lidí zúčastněných v procesech nasměřovaných k efektivnímu výkonu*“.

Pro lepší orientaci ve skutečně široké škále definic rozděluje Častorál (2009, s. 51 – 53, 73 - 75) pojem management na tato pojetí:

1) *manažerské funkce* – představují základní činnosti, které vykonává manažer k dosažení úspěšnosti organizace. V tomto významu je management chápán jako *proces řízení*. Manažerské funkce lze rozdělit podle *druhů* a podle *fází*. Podle *druhů* se dělí na plánování, organizování (organizace), řízení lidských zdrojů a kontrolu. Manažerská funkce *organizování* bude detailněji popsána v kapitole 2.3.

*Fáze* manažerských funkcí se rozdělují na analýzu, rozhodování a implementaci. Tvoří posloupnost manažerských činností, které na sebe navzájem navazují a zajišťují proces naplňování každého z druhů manažerské činnosti. Druhy a fáze manažerských funkcí jsou navzájem provázané a tvoří tak *maticovou strukturu* zobrazenou na Obrázku 1.

Obrázek 1: Druhy a fáze manažerských funkcí

<b>Druhy manažerských funkcí</b>	Plánování	Organizování	Řízení lidských zdrojů	Kontrola
<b>Fáze manažerských funkcí</b>				
Analýza problémů				
Rozhodování				
Implementace				

Zdroj: upraveno dle Častorál (2009, s. 74)

- 2) *lidé (manažeři)* – skupina řídicích pracovníků vykonávající manažerské funkce;
- 3) *vědní obor* – zahrnuje soubor vědeckých poznatků, návodů, principů a metod. Je otevřeným systémem, který využívá a spojuje více teoretických disciplín, jako např. psychologii, ekonomii, komunikaci, sociologii apod.;
- 4) *studijní obor* – svou obsahovou náplní je management studijním oborem s širokým aplikačním záběrem, je zařazován do výuky na středních i vysokých školách.

## 2.2 Management vzdělávání

Termín *management vzdělávání* vyjadřuje český ekvivalent k anglickému termínu *Educational management*. Ten je na portálu learn.org vyložen následovně: „*Řízení vzdělávání, někdy známé také jako správa vzdělávání, bývá nejčastěji spojeno se základními a středními školami a dále instituty vyššího vzdělávání jako jsou vysoké školy a univerzity. Profesionálové managementu vzdělávání pracují ale rovněž ve vládních agenturách, soukromých společnostech a neziskových organizacích. Management vzdělávání je tedy na jedné straně kolektivní skupina odborníků, která je složená z ředitelů, učitelů a dalších odborníků v oblasti vzdělávání, na druhé straně pole akademického studia*“ (What Is Educational Management? Online, cit. 2016-06-09). Bush (2011, s. 1) jednoduchým způsobem popisuje management vzdělávání jako oblast praxe a studia zaměřujícího se na fungování vzdělávacích institucí. Shodný autor spolu s Bellem (2005, s. vii) uvádí, že efektivní management vzdělávání je stále častěji považován za zásadní prvek zlepšování a zvyšování vzdělávacích standardů v mnoha částech světa. Zatímco specifické problémy

mohou být různé, kompetentní vedení a řízení jsou považovány za zásadní k dosažení institucionálních a celosystémových cílů.

Hallinger a Chen (2015, s. 5, 6) považují management vzdělávání v první řadě za aplikovaný obor. Autoři uvádějí, že historicky mají teoretické poznatky z tohoto oboru velmi blízko takovým oborům, jako jsou management organizačního chování, leadership, psychologie nebo sociologie. Dle Dvořákové (2015, s. 9), by měl management vzdělávání, jako pole praxe i vědní obor, zahrnovat řízení vzdělávání ve všech oblastech i fázích celoživotního vzdělávání. Týká se vzdělávání jak formálního, tak neformálního, kam lze zařadit další vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám, popsané detailněji v kapitole 3.2.2.

Management vzdělávání se v České republice původně rozvíjel především v kontextu *školského managementu*, který, jak uvádí Tureckiová (2015, s. 17), je pokládán za základní, nejrozvinutější, institucionálně i legislativně zajištěnou složku managementu vzdělávání. Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 108) popisují *školský management* jako systém řízení všech procesů v oblasti školství s důrazem na co nejefektivnější a nejúčinnější dosahování stanovených cílů. Zaměřuje se na plánování a financování školství, organizaci procesů, které ve školství probíhají, a kontrolu a hodnocení ve školství. Dle Prášilové (2009, s. 16) má pojem školský management více významů. Znamená jak řídicí procesy v systému školství, tak osoby, které tyto procesy řídí, a v neposlední řadě se tak nazývá vědní i studijní obor. V systému pedagogických věd je školský management hraniční disciplínou, která má svůj předmět zkoumání, výzkumné metody i pojmový aparát.

### **2.3 Organizace jako manažerská funkce**

Slovo *organizace*, jak uvádí Váchal (2013, s. 52), je z etymologického hlediska odvozeno od řeckého „organon“, což znamená harmonie. Teorie organizace tento pojem specifikuje do dvou základních významů: organizace jako *míra* (organizovanost) a organizace jako *činnost* (organizování). Úkolem *organizování* je utváření vazeb mezi lidmi navzájem, a mezi lidmi a výrobními prostředky tak, aby došlo k dosažení stanoveného cíle.

Dědina s Odcházelem definují organizaci ve vztahu k podniku: *Podnik je organizace*, tzn., že jednotlivé organizační prvky (osoby, procesy, útvary...) tvoří organizaci. V tomto pojetí

organizace znamená instituce. *Podnik má organizaci* – v tomto smyslu je organizace chápána jako výsledek organizačního procesu, organizační uspořádání podniku za pomoci útvarové či procesní struktury, kde každý prvek má svá práva a povinnosti řídit se kritérii odvozených od cílů, kterých má organizační prvek dosáhnout. *Podnik je organizován* – vykonávání organizačního procesu je úkolem managementu. Manažer je organizátorem, který se pokouší ovlivnit chování organizačních prvků. Jedná se o organizování pomocí měkkých nástrojů, kterými jsou např. motivace, organizační kultura atd.

Tureckiová rovněž popisuje význam pojmu organizace (2004, s. 7, 26) jako velmi široký, především se však jedná o *system*, který se vyznačuje vnitřní strukturou a vztahy mezi jednotlivými prvky. V tomto pojetí se používá označení organizace, respektive organizační soustava. Dále pak se organizací nazývá *proces*, který vede k harmonizovanému a koordinovanému propojení činností jednotlivců vedoucí k dosažení plánovaného cíle. Jedná se o dynamické pojetí, pro které se také používá pojem *organizování*. Martinovičová, Konečný a Vavřina (2014, s. 90, 91) popisují *organizování* jako druhou sekvenční manažerskou funkci, kterou se vytváří, udržuje i mění stav určité uspořádanosti, aby bylo možné dosáhnout cílů stanovených plánováním.

## 2.4 Optimalizace v organizaci

Jak bylo uvedeno v úvodu, cílem práce je navrhnout *optimalizaci* organizace vzdělávání pedagogů ke stáním maturitám. V kapitole 2.3 byla vysvětlena organizace jako manažerská funkce, jako *proces*, který vede ke koordinovanému plnění plánovaných cílů. Záměrem je tento proces *optimalizovat*, navrhnout možné zlepšení.

Nový akademický slovník cizích slov (2011, s. 574) definuje *optimalizaci* jako „1) *organizaci ekonomických a technických systémů nebo procesů k dosažení předem stanoveného optima*; 2) *jako vyhledávání nejlepší možné varianty nejčastěji řízeného děje, rozhodnutí nebo postupu*“.

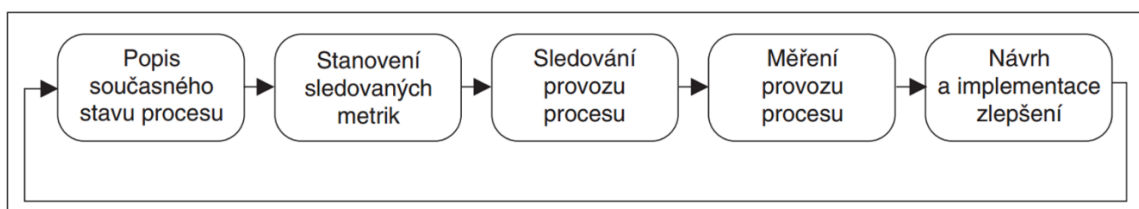
Dle ISO 9000 (18) je *proces* definován takto: „*Proces je soubor vzájemně souvisejících nebo vzájemně působících činností, které přeměňují vstupy na výstupy*“ (ČSN EN ISO 9000:500). Klčová a Sodomka (200, s. 43) doplňují, že u zmíněné přeměny vstupů na výstupy je důležité vytváření přidané hodnoty pro zákazníka. Základní charakteristiky procesu jsou:

je opakovatelný, jeho výstupem je služba nebo produkt s přidanou hodnotou; je měřitelný parametry, jako jsou kvalita, náklady, průběžná doba apod.; nad jeho fungováním má kontrolu osoba či pracovní tým; má svého zákazníka; využívá podnikové zdroje a je jasně vymezen jeho začátek a konec.

Zlepšování podnikových procesů formuluje Svozilová (2011, s. 19) jako „činnost zaměřenou na postupné zvyšování kvality, produktivity nebo doby zpracování podnikového procesu prostřednictvím eliminace neproduktivních činností a nákladů“.

Zlepšování podnikových procesů, jak upozorňuje Řepa (20, s. 15), je v současné době nezbytností pro udržení firmy na trhu. Zákazníci žádají stále lepší produkty a služby, ve zdravých ekonomikách proto podniky uvažují o zlepšování svých procesů. Tento přirozený procesní přístup je tedy výsledkem síly konkurenčního prostředí. Základními kroky zlepšování procesů jsou: popis procesu, jeho současného stavu, stanovení základních ukazatelů k měření, které plynou především z toho, co potřebují zákazníci, dále pak sledování běhu procesu a identifikace příležitosti ke zlepšení, které je potřeba dát do vzájemných souvislostí, a na závěr implementace návrhu zlepšení (viz Obrázek 2).

Obrázek 2: Průběžné zlepšování procesu



Zdroj: Řepa (2007, s. 16)

Janišová a Křivánek (2013, s. 162) se domnívají, že pro zlepšení stavu není vždy potřeba radikální změny, ale postačuje *optimalizace procesů*. Kroky k návrhům pro optimalizaci popisují následovně: identifikace jednotlivých procesů; popis jednotlivých vybraných procesů; detailní analýza problémových míst procesu z pohledu očekávání zákazníků; vytvoření variantních návrhů změn; výběr a implementace změn. Při optimalizaci procesů je potřeba se zaměřit především na detailní analýzu problémových míst, hledání cesty k jejich vylepšení a zavádění měření, která poskytnou informace o průběhu procesu.

## 2.5 Současná podoba maturitních zkoušek

V předchozích kapitolách byla zdůrazněna skutečnost, že pokud má nějaká instituce naplňovat své cíle, musí být dobře organizována. Pro faktické porozumění organizaci vzdělávání pedagogů zajišťujících státní maturitní zkoušky bude přínosné objasnit současnou podobu maturit.

Podoba maturitních zkoušek se během jejich téměř dvousetleté historie mnohokrát změnila, a to především v souvislosti s politickým pozadím. Jejich současnou podobu upravuje legislativa, konkrétně zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který ji kodifikuje a vymezuje rozsah požadavků na vědomosti a dovednosti žáků vzdělávacích programů v oborech středního vzdělávání s maturitní zkouškou. Způsob a formu ověřování znalostí a dovedností stanoví prováděcí vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou.

§ 58 školského zákona uvádí, že střední vzdělání s maturitní zkouškou získá žák, pokud úspěšně ukončí vzdělávací program šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávací program v délce 4 let denní formy vzdělávání, vzdělávací program nástavbového studia v délce 2 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávací program zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou. Obory, v nichž lze dosáhnout středního vzdělání s maturitní zkouškou, stanovuje vláda. Dokladem o získání středního vzdělání s maturitní zkouškou je vysvědčení o maturitní zkoušce.

Význam maturitní zkoušky spočívá v ověření, zda žáci dosáhli cílů vzdělávání, které jsou stanovené rámcovým a školním vzdělávacím programem v konkrétním oboru vzdělávání, a ověření úrovně nezbytných vědomostí a dovedností žáků důležitých pro další vzdělávání či výkon povolání (§ 58, 72, 74 Zákona č. 561/2004 Sb., online, cit. 2016-06-17).

### 2.5.1 Společná část maturitní zkoušky

Model maturitní zkoušky ve školním roce, na který se zaměřuje tato diplomová práce (2015/2016), představuje Maturitní zpravodaj č. 33/2015. Maturitní zkouška je složena ze *společné části* a *profilové části*. Střední vzdělání s maturitní zkouškou získá žák, jestliže



vykoná úspěšně obě dvě části maturitní zkoušky. Společná část je v kompetenci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, resp. Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání, které je pověřené přípravou a vyhodnocením. Společná („státní“) část maturitní zkoušky se skládá ze zkoušky z českého jazyka a literatury a druhé zkoušky, kterou si žák zvolí ze dvou možností. Jedná se buď o zkoušku z cizího jazyka (je možné zvolit pouze jazyk vyučovaný ve škole, již je žákem), nebo matematiky. Žák dále může skládat maturitní zkoušku až ze dvou nepovinných předmětů, a to z dalšího cizího jazyka, nebo z matematiky.

Povinná maturitní zkouška z předmětů český jazyk a literatura a cizí jazyk se skládají ze třech dílčích zkoušek. První částí je písemný didaktický test, dále se jedná o písemnou (slohovou) práci, a na závěr skládají žáci ústní zkoušku před zkušební maturitní komisí. Zkouška ze zkušebního předmětu matematika se koná písemně, a to ve formě didaktického testu, jenž je jednotně zadáván a centrálně vyhodnocován (Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání), a to způsobem a dle kritérií stanovených prováděcím právním předpisem. Vědomosti a znalosti, které mohou být zjišťovány během společné části maturitní zkoušky, stanovuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jednotlivé požadavky jsou uvedeny v *katalozích požadavků* zkoušek společné části maturitní zkoušky pro příslušný zkušební předmět. Ministerstvo zveřejní katalogy vždy nejpozději 24 měsíců před termínem konání zkoušek.

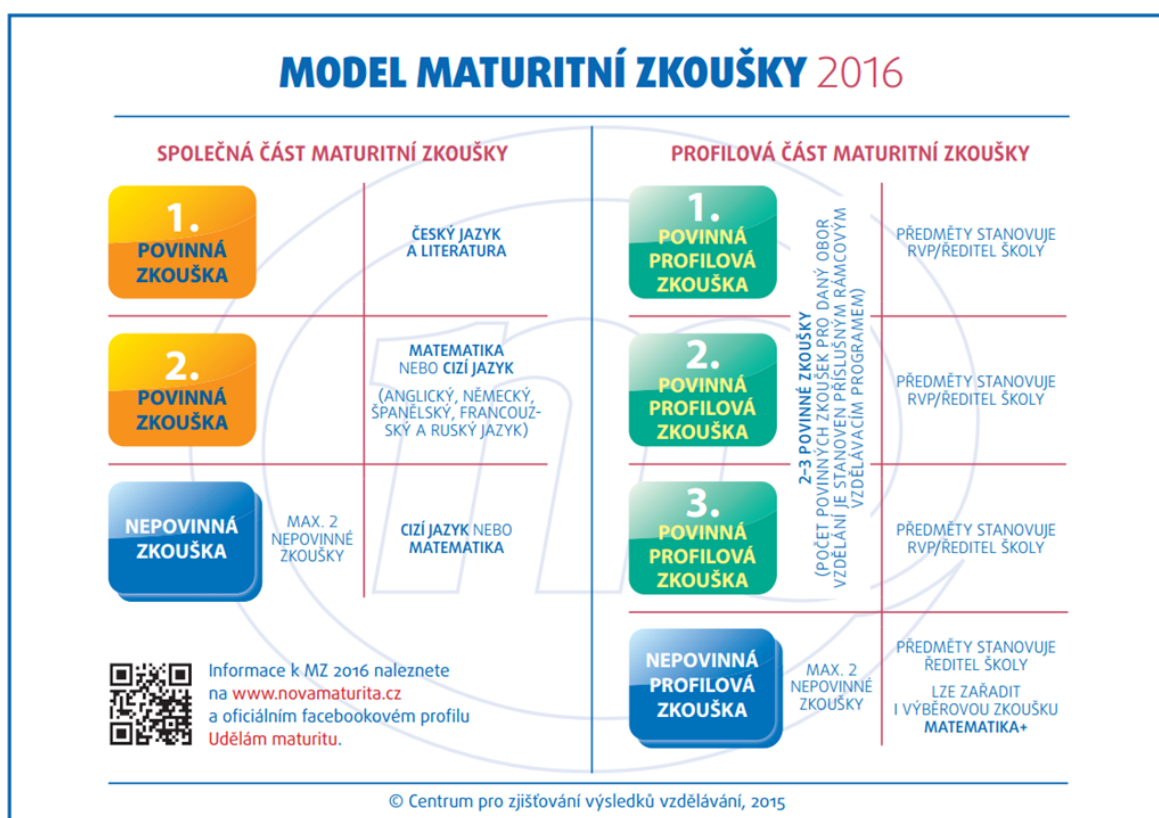
Písemné zkoušky společné části maturit nejsou veřejné. Účastnit se jich mohou tedy jen žáci, kteří konají zkoušku a pedagogičtí pracovníci, kteří jsou pověřeni funkcí zadavatele zkoušky, dále školní maturitní komisař, ředitel školy a případně školní inspektor České školní inspekce. V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je povolena účast také osob zajišťujících asistenci, případně službu tlumočení do znakového jazyka či dalších komunikačních systémů (za podmínek stanovených prováděcím právním předpisem). Ústní maturitní zkoušky jsou veřejné.

Pro úspěšné vykonání společné části maturitních zkoušek je nezbytné vykonat úspěšně všechny povinné dílčí zkoušky, ze kterých se společná část maturitních zkoušek skládá (§ 78 Zákona č. 561/2004 Sb., online, cit. 2016-06-17).

## 2.5.2 Profilová část maturitní zkoušky

Profilová část maturitní zkoušky je plně v kompetenci ředitelů škol. Skládá se ze dvou nebo třech povinných zkoušek. Přesný počet zkoušek pro konkrétní obor vzdělání stanovuje rámcový vzdělávací program. Ředitel školy (v souladu s prováděcím právním předpisem) určí nabídku povinných zkoušek dle rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu, včetně témat a formy těchto zkoušek. Tuto informaci zveřejní na dostupném místě ve škole, a to nejpozději 12 měsíců před konáním těchto zkoušek. Žák také může, dle rámcového a školního vzdělávacího programu, konat maturitní zkoušku z dalších až dvou nepovinných předmětů. Nabídku nepovinných zkoušek určí ředitel školy a zveřejní ji nejpozději sedm měsíců před datem konáním první zkoušky profilové části maturitní zkoušky.

Obrázek 3: Model maturitní zkoušky ve školním roce 2015/2016



Zdroj: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, Maturitní zpravodaj č. 33/2015

Zkoušky profilové části maturitní zkoušky se konají kombinací dvou či více forem z následujících možností: vypracování maturitní práce a její obhajoby před zkušební maturitní komisí; ústní zkouška konaná před zkušební maturitní komisí; písemné zkoušky; praktické zkoušky a kombinací dvou nebo více uvedených forem. S výjimkou písemných zkoušek je profilová část maturitní zkoušky veřejná a žák ji koná pouze ve škole, jejímž je žákem. Žák může konat maturitní zkoušky pouze v případě úspěšného ukončení posledního ročníku středního vzdělávání. Stejně jako v případě společné části vykoná žák úspěšně profilovou část maturitní zkoušky pouze v případě úspěšného zvládnutí všech jednotlivých částí (§ 79 Zákona č. 561/2004 Sb., online, cit. 2016-06-17). Model maturitní zkoušky ve školním roce 2015/2016 znázorňuje Obrázek 3.

### **2.5.3 Důvody k zavedení nové (státní) maturity**

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání uvádí jako hlavní důvod zavedení nových maturitních zkoušek absenci jednotných pravidel a mantinelů, díky které byly maturitní zkoušky až do roku 2011 neobjektivní. Maturitní zkoušky a jejich hodnocení bylo zcela v gesci každé z přibližně 1300 středních škol v České republice. V každé škole probíhaly maturity v některých aspektech odlišně, a výsledky takovýchto nesourodých zkoušek byly proto velmi těžko porovnatelné. Každá střední škola uplatňovala jiná kritéria hodnocení, nejednoznačná byla i interpretace výsledků.

Z tohoto důvodu většina vysokých škol přestala při výběru svých budoucích studentů k výsledkům maturitních zkoušek přihlížet. Zásadním cílem státních maturit je tedy docílit srovnatelných maturitních vysvědčení tak, aby je vysoké školy mohly brát jako kritérium pro přijetí. Výsledky maturitních zkoušek se zdají být z hlediska celkového prospěchu studenta objektivnější, než pouze aktuální výkon při přijímacím řízení. Vysokým školám i uchazečům by se tak mohlo výrazně zjednodušit přijímací řízení.

Rovněž Chmelař (2007, s. 15) uvádí jako hlavní důvod pro spuštění nové maturity dosažení maximální objektivity při hodnocení žáků, a využití výsledků maturitních zkoušek jako ukazatele při přijímacím řízení na vysoké školy. Jde ovšem ještě dál a od nových maturit očekává, že maturitní vysvědčení neobdrží žáci, kteří nemají znalosti ani na hranici stanovených standardů v daném předmětu. Walterová et al. (2011, s. 210) ve své studii

přináší názor veřejnosti na tři nejdůležitější efekty, které mohou státní maturity přinést: maturita získá na užitečnosti a vážnosti, žáci budou mít tedy větší motivaci k dobrým výsledkům; nebude možné získat maturitní vysvědčení „za nic“; a rovněž by mohly být zrušeny přijímací zkoušky na některé vysoké školy.

Všechny tyto zmíněné důvody, dle Centra, budou motivovat maturující studenty k lepším výsledkům. Výhody, které nová maturita nabízí, nelze ovšem očekávat hned, je otázkou času přesvědčit střední i vysoké školy o užitečnosti nové maturity, tak, aby výsledky maturitních zkoušek začaly v hojnějším počtu využívat (Informační balíček k nové maturitě, 2011, s. 3).

## **2.6 Institucionální a personální zajištění maturitních zkoušek**

Společnou část maturitní zkoušky má v gesci Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Za přípravu, realizaci a vyhodnocení státních maturitních zkoušek zodpovídá jeho přímo řízená organizace Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Odborné vzdělávání pedagogických pracovníků po *obsahové stránce* zajišťuje rovněž Centrum a po *stránce organizační* Národní institut pro další vzdělávání.

### **2.6.1 Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání**

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, bylo, jak se uvádí v Rozboru hospodaření Centra za rok 2014 (online, cit. 2016-11-12), zřízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy k 1. 1. 2006 na základě ustanovení § 80, odst. (2) zákona č. 561/2004 Sb., jako organizační složka státu. Od roku 2009 je Centrum v souladu s ustanovením § 80 odst. 2 a § 169 a školského zákona č. 561/2004 Sb. a § 54 odst. 2 zákona č. 219/2000 Sb., o majetku České republiky a jejím vystupování v právních vztazích, státní příspěvkovou organizací, která je řízena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Centru pro zjišťování výsledků vzdělávání předcházelo Centrum pro reformu maturitní zkoušky (CERMAT). V roce 1999 pověřilo Ministerstvo CZVV (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání), jako divizi Ústavu pro informace ve vzdělávání, přípravou nové reformované maturitní zkoušky. Centrum nadále užívá původně vzniklou zkratku CERMAT z toho důvodu, že je v odborné i laické veřejnosti všeobecně známá a hojně užívaná. Hlavním úkolem CERMATu v oblasti maturitních zkoušek je tedy příprava, realizace a vyhodnocení její společné části. Školský zákon definuje roli Centra následovně:

Připravuje katalogy a zadání zkoušek společné části maturitních zkoušek; obstarává výrobu zadání zkoušek společné části maturitní zkoušky a dále jejich distribuci do škol; označuje zadání zkoušek společné části maturitních zkoušek za informace nepřístupné veřejnosti; zabezpečuje centrální vyhodnocení výsledků zkoušek společné části maturitní zkoušky a jejich zpracování; zajišťuje odborné vzdělávání nominovaných pedagogů v rámci odborné přípravy pro výkon funkce hodnotitele, zadavatele či komisaře; zastřešuje konání zkoušek testující znalost právních předpisů, které upravují organizaci, obsah a průběh maturitní zkoušky; zpřístupňuje k tisku osvědčení těm pedagogům, kteří úspěšně vykonali zkoušku způsobilosti k výkonu funkce zadavatele, komisaře nebo hodnotitele; nominuje a odměňuje hodnotitele písemných prací z cizího jazyka a komisaře; procesuje registr žáků přihlášených k maturitní zkoušce a rovněž výsledky maturitních zkoušek; a je administrátorem registru pedagogů, kteří jsou certifikováni k výkonu funkce hodnotitele, zadavatele a komisaře.

V systému *vzdělávání* středoškolských pedagogů zajišťujících maturitní zkoušky jsou hlavní činnosti Centra následující (online, cit. 2016-06-05):

Stanovení struktury kurzů pro konkrétní zákonné funkce, tematická orientace výukových modulů i jejich obsahové náplně, zajištění aktualizace jejich obsahu; stanovení hodinové dotace jednotlivých výukových kurzů i modulů; sestavení kurzů z jednotlivých modulů (struktura kurzu); účast při výběru tuteurského a lektorského týmu a odborná příprava tohoto týmu; zajištění supervizí tutorů a lektorů v obsahové části; zajištění certifikace účastníků vzdělávání a zpřístupnění k tisku osvědčení o způsobilosti k výkonu funkce hodnotitele, zadavatele a školního maturitního komisaře; vydávání tzv. doplňků k osvědčení pro zadávání a hodnocení žáků s priznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky (PUP MZ) a pro tuteorskou a lektorskou činnost (více o PUP MZ v kapitole 2.6.3); vyhodnocování zpětné vazby z dotazníků od účastníků prezenční i distanční části vzdělávání; zajištění přípravy i výroby veškerých studijních, výukových a testových materiálů pro prezenční semináře, a to pro lektory i účastníky; zajištění provozu Learning Management Systému (LMS CERMAT) v programovém prostředí Moodle, včetně vývoje a implementace doplňkových funkcionalit vzdělávacího systému; garance role systémového administrátora LMS CERMAT; poskytování technicko-uživatelské podpory managementu škol během nominace pedagogů do jednotlivých funkcí; předávání dat z nominací v informačním

systému Centra Národního institutu pro další vzdělávání pro organizační zajištění odborného vzdělávání; a zajištění kontrolní činnosti (hospitace) v rámci prezenčních školení (online, cit 2016-06-05).

### **2.6.2 Národní institut pro další vzdělávání**

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) je přímo řízenou organizací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, která garantuje kvalitní, jednotnou a celoplošnou realizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků i pracovníků pracujících s mládeží v nestátních neziskových organizacích (NNO). MŠMT vydalo Statut NIDV, který uvádí, že je NIDV jediným nástrojem přímé intervence profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Stát jeho prostřednictvím deklaruje podporu regionálního školství, zajišťuje rovný přístup pedagogických pracovníků ke vzdělávání a ke kariérnímu systému v celé České republice. NIDV prostřednictvím svých krajských pracovišť zabezpečuje v regionech vzdělávací aktivity pro učitele a další pedagogické pracovníky, a to koordinovaně, s ohledem na aktuální státní priority a požadavky školství a aktuální potřeby regionů, a s vazbou na kariérní růst pedagogických pracovníků (online, cit. 2016-06-08).

Role NIDV v systému odborné přípravy (odborná příprava pedagogů v souvislosti se státními maturitami představuje odborné vzdělávání, školení, instruktáže; dále v textu příprava či vzdělávání) jsou popsány v Maturitním zpravodaji č. 8/2010:

NIDV ručí za zajištění logistiky a organizace e-learningové i prezenční části odborného vzdělávání nominovaných učitelů; při organizaci odborného vzdělávání pracuje s daty předanými Centrem (nominovaní pedagogové na jednotlivé funkce z informačního systému CERMATu); tvoří studijní e-learningové skupiny a přiřazuje jim tutorů; zajišťuje změny zařazení účastníků do skupin na vlastní žádost účastníků; zabezpečuje výběr tutorů a lektorů a participuje na jejich přípravě; provádí supervizi tutorů i lektorů během organizace odborného vzdělávání; určuje časový plán vzdělávacích programů pro jednotlivé funkce s ohledem na dodržení centrálního harmonogramu vzdělávání určeného CERMATem; distribuuje testové i výukové materiály pro lektory i účastníky; provádí evaluaci zpětné vazby z prezenčních seminářů, a to od lektorů i účastníků. **Cílem vzdělávacích programů je tedy poskytnutí odborného vzdělávání pedagogům**, kteří se podílejí na zajištění stáních maturitních zkoušek (online, cit. 2016-06-06).

### 2.6.3 Personální zajištění maturitních zkoušek

Metodické postupy pro výkon funkce orgánů zajišťujících maturitní zkoušky, jak popisuje vyhláška č. 177/2009 Sb., zpracovává a vydává Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Jedná se konkrétně o ředitele školy, maturitního komisaře, zadavatele, hodnotitele a předsedu maturitní komise.

Popisy náplně jednotlivých funkcí definuje školský zákon a vyhláška č. 177/2009 Sb.:

*Maturitní komisař* – dohlíží na náležitý průběh konání písemných prací a didaktických testů tím, že řídí a kontroluje činnost zadavatelů a dohlíží na dodržování opatření týkajících se zkušební dokumentace. CERMAT dále doplňuje, že maturitní komisař je zodpovědný za věcnou správnost a objektivitu maturitního procesu během konání zkoušek společné části maturitních zkoušek. Časový rozvrh jednotlivých zkoušek je stanoven v jednotném zkušebním schématu. Školní maturitní komisař se zodpovídá z výkonu své funkce řediteli Centra, nikoli řediteli školy, ve které působí. K výkonu funkce ho rovněž jmenuje ředitel Centra, a to na základě návrhu ředitele školy. Jmenován může být pedagogický pracovník, který má nejméně pětiletou pedagogickou praxi na střední nebo vyšší odborné škole. Pro zajištění objektivit nesmí komisař vykonávat funkci ve škole, ve které měl poslední dva roky před konáním maturitních zkoušek jakýkoli pracovněprávní vztah (online, cit. 2016-11-28). Vyhláška č. 177/2009 Sb., § 38, dále uvádí, že počet certifikovaných maturitních komisařů na každé střední škole má být alespoň o jednoho vyšší, než je počet zkušebních míst, ve kterých se konají maturitní zkoušky. Pro nominaci do funkce školního maturitního komisaře musí být splněny následující podmínky: úspěšné absolvování odborného vzdělávání a obdržení osvědčení o způsobilosti k výkonu funkce vydaného Centrem.

*Zadavatel* - zabezpečuje náležitý průběh společné části maturitních zkoušek, která se odehrává v učebně. Zadává zkoušky společné části, s výjimkou dílčích ústních zkoušek. Zadavatele jmenuje ředitel školy, ve které maturitní zkoušky probíhají. Stejně jako u komisaře je základní podmínkou absolvování odborného vzdělávání a získání osvědčení.

*Hodnotitel písemných prací* – hodnotitelé písemných prací hodnotili při počátku „nové maturity“ dílčí zkoušky z českého jazyka a cizího jazyka konané formou písemné práce ve školách. Hodnotitel nebyl oprávněn hodnotit písemné práce žáků školy, v níž byl pedagogickým pracovníkem. Od 9. listopadu 2012 je na základě novely vyhlášky 177/2009

Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, hodnocení písemných prací z *cizího jazyka* organizováno centrálně, a to hodnotiteli Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání. Ve školním roce 2015/2016 také naposledy hodnotili hodnotitelé na školách písemné zkoušky z *českého jazyka*. Od školního roku 2016/2017 jsou písemné práce z českého jazyka rovněž hodnoceny centrálně (novela zákona 561/2004 Sb., § 80 odst. 5 písm. b).

*Hodnotitel ústních zkoušek* – jako člen zkušební maturitní komise pro konkrétní předmět hodnotí dílčí zkoušky společné části, které se konají ústní formou, tzn. předmět český jazyk a literatura a cizí jazyk. Závěrečné hodnocení ústní zkoušky stanovuje zkušený maturitní komise. Hodnotitelé jsou členy této komise, vždy ve dvojicích hodnotitel-zkoušející a hodnotitel-přisedící. Hodnotitele, který svou funkci obvykle vykonává ve škole, jejímž je pedagogickým pracovníkem, jmenuje ředitel školy. Podmínkou pro vykonávání funkce hodnotitele ústní zkoušky je úspěšné absolvování odborného vzdělávání a platné osvědčení o způsobilosti k výkonu funkce příslušného předmětu.

*Zadavatel či hodnotitel zkoušek konaných žáky s přiznaným uzpůsobení podmínek* maturitní zkoušky (dále PUP MZ) – je specifická funkce na základě § 16 zákona č. 561/2004 Sb. Žáci se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním mají, na základě posudku školského poradenského zařízení, nárok na uzpůsobení podmínek vzdělávání a ukončování vzdělávání. Vyhláška č. 177/2009 Sb., konkrétně § 20, podmínky pro konání maturitní zkoušky žáků s PUP MZ specifikuje. Hlavním cílem je umožnit těmto žákům ukončit maturitní zkoušku tak, aby byl vliv jejich handicapu minimalizován. Podoba maturitních zkoušek pro žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním je odvozena od maturitní zkoušky pro intaktní populaci, podstatu změn tvoří soubor opatření k zmírnění jejich handicapu. Základním předpokladem pro efektivní využití navržených podmínek je skutečnost, že žák opatření pro zmírnění handicapu doposud ve výuce využíval a že je na ně zvyklý (online, cit. 2016-11-30).

Vyhláška č. 177/2009 Sb. dále uvádí, že k uzpůsobení podmínek patří především: navýšení časového limitu jednotlivých zkoušek, úprava prostředí, úprava zkušební dokumentace, alternativní způsob zápisu odpovědí při písemných zkouškách, asistenti, tlumočení, či použití kompenzačních pomůcek. V příloze č. 2 k vyhlášce č. 177/2009 Sb. je



kategorizace žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek konkrétně specifikovaná. Pro účely konání maturitní zkoušky je žák zařazen do jedné ze čtyř kategorií podle typu speciálních vzdělávacích potřeb a dále do jedné ze tří skupin dle míry požadovaných uzpůsobení. Kategorizace dle typu speciálních vzdělávacích potřeb se dělí na: tělesné postižení (TP); zrakové postižení (ZP); sluchové postižení (SP); a specifické poruchy učení a ostatní (SPUO). Kategorizace dle míry uzpůsobení je na skupiny 1 – 3. Přehled uzpůsobení podmínek pro konání společné části maturitní zkoušky viz obrázek K v Příloze 1.

*Hodnotitelem pro daný zkušební předmět, zadavatelem či komisařem může být jmenován výhradně ten, kdo splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka dle zákona o pedagogických pracovnících, absolvoval odborné vzdělávání stanovené pro výkon dané funkce a je držitelem platného *osvědčení o způsobilosti* k výkonu určené funkce (§ 37 - 41 Vyhlášky č. 177/2009 Sb., § 80 Zákona č. 561/2004 Sb.).*

Pro zabezpečení hladkého průběhu maturitních zkoušek je dále nezbytná tato personální podpora:

*Předseda zkušební maturitní komise* - zabezpečuje korektní průběh části maturitní zkoušky, která se koná před zkušební maturitní komisí ve škole. Předseda zkušební maturitní komise je nominován krajským úřadem na návrh ředitele příslušné školy.

*Ředitel školy* – zodpovídá za zajištění podmínek pro řádný průběh maturitních zkoušek ve škole, jmenuje pedagogy, kteří by měli absolvovat odborné vzdělávání pro výkon zadavatele, hodnotitele nebo komisaře, nominuje ostatní členy zkušební maturitní komise kromě jejího předsedy, a jmenuje hodnotitele a zadavatele pro společnou část maturitní zkoušky.

### 3 Vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám

#### 3.1 Vzdělávání

Vzdělávání a vzdělání, termíny, jejich významy jsou často zaměňovány, řadí Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 361) mezi základní pojmy pedagogické teorie a praxe. Veteška a Tureckiová (2008, s. 7) popisují vzdělávání jako „*proces, v němž si prostřednictvím vyučování jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním – učením – přetváří ve vědomosti, znalosti a návyky. Odehrává se mezi dvěma činiteli: mezi vzdělavatelem (učitelem, lektorem) a vzdělávaným (žákem, studentem, účastníkem)*“. Palán a Langer (2008, s. 40) specifikují proces vzdělávání jako uvědomělé a cílevědomé zprostředkování a aktivní utváření a osvojování systému vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků, dokonce také utváření morálních rysů, osobitých zájmů a postojů člověka. Jedná se tedy o proces, který pomáhá rozvoji celé osobnosti člověka, jeho humanizaci a kultivaci. Skalková (2017, s. 27) rovněž zdůrazňuje, že problematika vzdělávání se vztahuje k celistvé osobnosti člověka. Předpokládá, že spolu s osvojováním systému určitých vědomostí a dovedností získává člověk také dovednost tyto vědomosti používat při řešení nových úkolů.

Průcha a Veteška (2014, s. 301) vykládají pojem vzdělávání v odborném významu jako *edukaci*, tedy proces řízeného učení a vyučování, ke kterému dochází v edukačním prostředí školy nebo jiném edukačním prostředí. Průcha (2013, s. 66) doplňuje, že termín *edukace* začali odborníci používat ve smyslu pojmu *edukační proces*, který popisuje jako „*všechny činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace*“.

##### 3.1.1 Celoživotní vzdělávání a učení

Současná doba turbulentních změn, nových informačních i komunikačních technologií a pokroku klade na člověka nemalé nároky. Uspěť v tomto dynamickém prostředí předpokládá nezakončit vzdělávání a učení se absolvováním počátečního vzdělávání, ale být připraven učit se po celý život.

Celoživotní *učení*, jak uvádí Průcha (2009, s. 29), zahrnuje všechny učební aktivity v průběhu lidského života, které mají za cíl rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí. V současnosti se preferuje pojem *celoživotní učení* na úkor pojmu *celoživotní vzdělávání*, a to z toho důvodu, že se akcentuje přenesení odpovědnosti za znalosti a kompetence na jednotlivce.

Celoživotní vzdělávání a učení je cílem koncepcí současné vzdělávací politiky i politiky rozvoje lidských zdrojů. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 uvádí: „*Vzdělávací politika České republiky směřuje obecně k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konceptu celoživotního učení, tak aby zodpovědně naplnila základní smysl vzdělávání: osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravu na pracovní uplatnění*“ (online, cit. 2016-11-18).

Vyhnanáková (2007, s. 23) specifikuje, že komplexní princip celoživotního vzdělávání bývá charakterizován dvěma pojmy: *lifelong* – celoživotní vzdělávání ve smyslu celé délky života s akcentem na provázanost souvislého vzdělávání, rozvoje a učení se po celý život a *lifewide* – všeživotní vzdělávání ve smyslu jeho šířky, což přináší posun od institucionálního vzdělávání k dalším vzdělávacím formám.

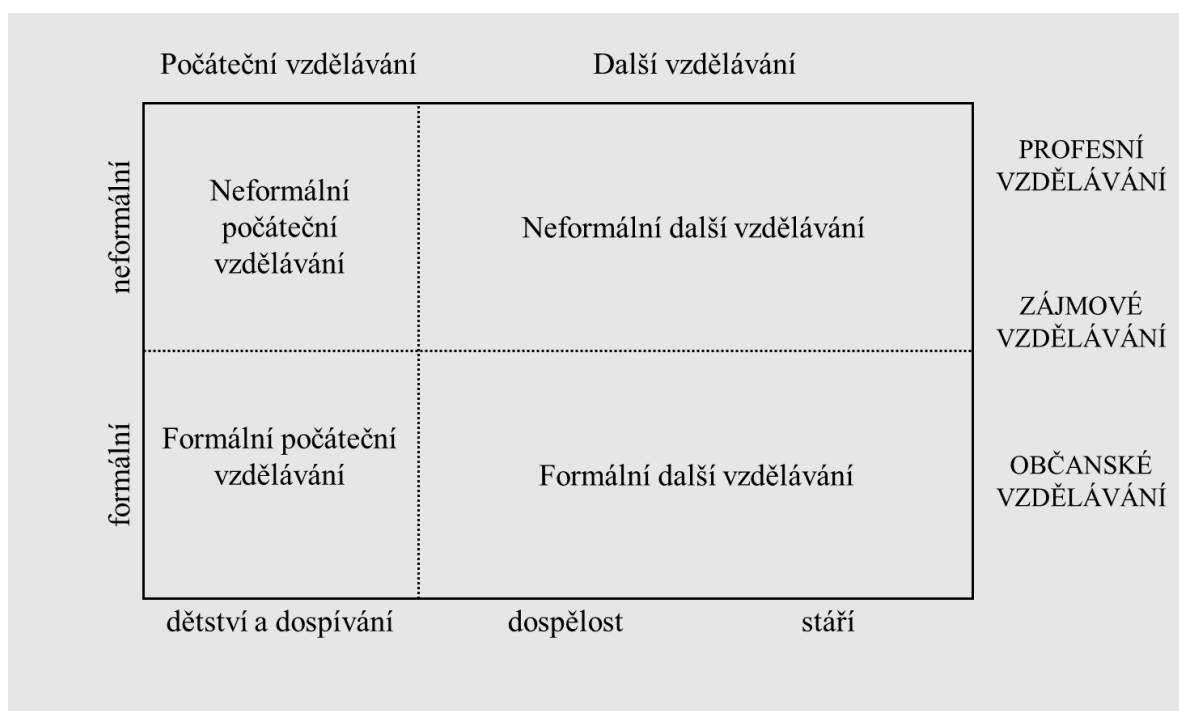
Celoživotní vzdělávání lze dělit na dvě základní etapy: na počáteční a další vzdělávání. Jak upozorňuje Dvořáková (2015, s. 12, 13), *počáteční vzdělávání* je spojeno především s životním obdobím dětství a dospívání, a končí po splnění povinné školní docházky vstupem na trh práce. Jakékoliv vzdělávání, které se realizuje po tomto přechodu, se označuje jako *další vzdělávání* a nejčastěji se tedy týká dospělých.

Dle Palána a Langera (2008, s. 101, 102) systém celoživotního vzdělávání, to znamená *počáteční* i *další* vzdělávání, zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální vzdělávání (učení). *Formální vzdělávání* se odehrává ve vzdělávacích institucích, v naprosté většině se jedná o školy. U formálního vzdělávání jsou definovány a legislativně vymezeny jeho funkce, obsahy, cíle, organizační formy a způsoby hodnocení. Veteška (2010, s. 18) doplňuje, že ve formálním vzdělávání na sebe navazují vzdělávací stupně - základní, střední a vysokoškolský a absolventi formálního vzdělávání dostávají

potvrzení o absolvování jednotlivých stupňů vzdělávání, tzn. nejčastěji vysvědčení či diplom.

*Neformální vzdělávání* popisuje Veteška (2016, s. 97) jako záměrný rozvoj kompetencí, vědomostí či dovedností, které pomohou účastníkům v jejich profesním či společenském uplatnění. Realizuje se obvykle mimo klasické školské instituce, zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích zařízení, neziskových organizací apod. Typicky sem spadají rekvalifikační kurzy, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, povinná školení zaměstnanců či krátkodobá školení související s legislativními změnami apod. Po jejich absolvování účastníci nezískávají formální vzdělání.

Obrázek 4: Oblasti vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělávání



Zdroj: upraveno (Dvořáková in Trojan et al., 2015, s. 11)

*Informální učení* je chápáno jako kontinuální proces získávání vědomostí, dovedností a kompetencí v každodenní činnosti, jak v pracovním prostředí, tak ve volném čase, v rodině a ve styku s jinými lidmi. Není nijak organizované, většinou vychází ze zájmů jednotlivce.

Celoživotní učení, jak zdůrazňují Veteška a Tureckiová (2008, s. 13, 16) je v současnosti nezbytným předpokladem k uplatnění se na trhu práce a k aktivní zaměstnanosti. Představuje adaptaci na měnící se podmínky ekonomiky i společnosti a stává se podmínkou pro trvalý rozvoj osobnosti. Oblasti vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělávání viz Obrázek 4.

### 3.1.2 Vzdělávání dospělých

Dospělost představuje nejdelší úsek lidského života, vzdělávání dospělých proto představuje jednu z hlavních oblastí celoživotního učení.

Průcha (2009, s. 478) definuje pojem *vzdělávání dospělých* jako „komplexní soubor institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, inovují nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob a jež rozvíjí znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy i jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život“.

Změny v praxi vzdělávání dospělých od 60. let 20. století formuluje Jarvis (in Průcha a Veteška, 2014, s. 302) takto: dochází ke stále větší orientaci na zákazníka; znalosti získávají nový status, pravda není univerzální; dochází k odklonu od kurikula k programům, tzn., že stále více se uplatňují krátkodobé kurzy; učení přechází od mechanického k reflexivnímu; formy distančního vzdělávání se stále rozšiřují; vzdělávání se stává více odborným tréninkem; vzdělávání je stále více orientováno na potřeby kvalifikační a ekonomické. Významnou roli hraje rozpor mezi aktuálními znalosti a dovednostmi dospělého a tím, co by vědět a umět měl či dokonce potřeboval. Nejčastěji jsou tedy dospělí motivováni ke vzdělávání z důvodu profesního růstu, pro ekonomický i společenský prospěch, z důvodu vnějšího očekávání kladeného na jedince a v neposlední řadě vedou dospělého ke vzdělávání vlastní důvody, potřeby a zájmy.

Dle Průchy (2009, s. 479) je v České republice v popředí zájmu vzdělávání dospělých *profesní vzdělávání* zaměřené na zkvalitňování výkonu určitého povolání. Právě *dalším profesním vzděláváním*, a to pedagogických pracovníků, se bude zabývat kapitola 3.2.2.

## 3.2 Vzdělávání pedagogických pracovníků

V souvislosti se státními maturitními zkouškami se *pedagogickým pracovníkem* myslí učitel střední školy. Jsou na něj kladeny kvalifikační požadavky, a to jak na formální vzdělání, tak na jeho další vzdělávání. Specifické požadavky se týkají vzdělávání související s výkonem funkce během státních maturit.

### 3.2.1 Formální vzdělávání pedagogických pracovníků

Podmínky pro výkon činnosti *pedagogického pracovníka* jsou uvedeny v § 3 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje následující předpoklady: „*je plně způsobilý k právním úkonům; má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává; je bezúhonný; je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak*“ (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Středoškolské učitele rozlišuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 9, na středoškolského učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy, učitele odborných předmětů střední školy, učitele praktického vyučování, učitele odborného výcviku, učitele odborného výcviku zdravotnických oborů a učitele střední školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Státní maturitní zkoušky se skládají z předmětů český jazyk a literatura a z cizí jazyk nebo matematika, které patří do kategorie všeobecně vzdělávacích předmětů. Odbornou kvalifikaci *učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy* lze dle zákona o pedagogických pracovnících získat vysokoškolským vzděláním, absolvováním studia: „*v akreditovaném magisterském studijním programu buď v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy, nebo v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy*“ (Zákon č. 563/2004 Sb.). Kvalifikaci učitele střední školy lze získat i absolvováním jiného magisterského studijního programu a splněním určitých podmínek, které blíže uvádí Zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 9, 12. Online, cit. 2016-06-16).

V České republice dle Českého statistického úřadu bylo k 30. 6. 2014 (poslední dostupná data) celkem 40214 učitelů středních škol. Z tohoto počtu působil 5654 učitelů v hlavním městě Praze, 3735 učitelů ve Středočeském kraji. Celorepublikově nemá 10,27 % středoškolských učitelů požadovanou kvalifikaci, v Praze se jedná o 11,02 %, ve Středočeském kraji je bez potřebné kvalifikace dokonce 13,06 % učitelů (Český statistický úřad, Střední vzdělávání – učitelé. Online, cit. 2016- 08-26), viz obrázek č. 5.

Obrázek 5: Počet učitelů středních škol v Praze a Středočeském kraji

	Učitelé (pře počtení na plně zaměstnané)	Z toho			
		ženy	celkem % žen	bez kvalifikace	celkem % bez kvalifikace
Česká republika	40214,10	23984,90	59,64	4131,20	10,27
Hlavní město Praha	5654,10	3562,50	63,01	622,90	11,02
Středočeský kraj	3735,00	2226,80	59,62	487,80	13,06

Zdroj: Český statistický úřad, 2015

### 3.2.2 Další profesní vzdělávání pedagogických pracovníků

*Dalším profesním vzděláváním* označují Palán a Langer (2008, s. 96) všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, které probíhají po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Slouží k rozvíjení znalostí, dovedností, postojů, návyků a kompetencí vyžadovaných pro výkon určitého povolání.

Beneš (2014, s. 158, 159) zmiňuje, že *další odborné vzdělávání* je chápáno jako předpoklad osobní a společenské prosperity. Další kvalifikační vzdělávání je jeden z nejrychleji expandujících sektorů služeb, z hlediska počtu účastníků i výše vynaložených finančních prostředků také nejrychleji rostoucí vzdělávací odvětví.

V dalším profesním vzdělávání se používají různé metody a formy vzdělávání. Kalnický (2007, s. 66) rozděluje základní organizační formy zabezpečující další profesní růst pracovníků na *prezenční* a *distanční*. Mezi nejčastěji používané prezenční formy patří

školení, kurzy, semináře, soustředění. Spadá sem ale také výcvik, zácvik, zaškolení, trénink, stáž, studijní pobyt... Distanční formy vzdělávání, jak objasňuje Langer (2016, s. 147), jsou zprostředkované např. počítačem s připojením na internet, event. pomocí speciálně připravených studijních materiálů, CD/DVD, online vzdělávacích programů atd. Účastníci jsou odděleni od lektora či tutora i ostatních účastníků a studují ve zvoleném čase, prostředí, vlastním tempem. Některé výukové formy mohou být i kombinované, např. e-learning následovaný prezenčním seminářem. Tato forma se nazývá *blended learning*.

Vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám jednoznačně patří do oblasti *dalšího profesního vzdělávání*, a realizuje se tedy až po ukončení formálního vzdělávání. Dle § 24, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, mají pedagogičtí pracovníci dokonce během své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si aktualizují, udržují a rozšiřují kvalifikaci. Účastí na dalším vzdělávání si pedagogičtí pracovníci mohou kvalifikaci i zvyšovat. Další vzdělávání pedagogických pracovníků plánuje ředitel příslušné školy dle plánu dalšího vzdělávání. Ten je stanoven po předchozím projednání s odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je důležité přihlížet k potřebám školy, studijním zájmům pedagogického pracovníka, a samozřejmě k rozpočtu školy.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se nejčastěji uskutečňuje samostudiem, dále na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT dále stanovuje druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. Nejčastějším způsobem ukončení vzdělávacího programu je vydání osvědčení vzdělávací institucí, které slouží účastníkovi jako doklad o absolvování dalšího vzdělávání (§ 24 a 25, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, online, cit. 2016-06-15).



### 3.3 Typy vzdělávacích programů pro pedagogy zajišťující maturitní zkoušky

Vzdělávání pedagogických pracovníků k zajištění nezbytných funkcí pro společnou část maturitní zkoušky má v gesci MŠMT. Vzdělávání je organizováno a realizováno jeho přímo řízenými organizacemi, a to Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání a Národním institutem pro další vzdělávání. Podrobnější popis kompetencí Centra a NIDV byl uveden v kapitole 2.6.

NIDV, jak uvádí ve své Výroční zprávě z roku 2015, zajišťuje plošnou, jednotnou realizaci *resortních projektů* Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které odrážejí priority státní vzdělávací politiky a pomáhají naplňovat aktuální témata a úkoly Ministerstva. Tento druh vzdělávacích programů MŠMT financuje, a účast na nich je bezplatná (online, 2016-11-22). MŠMT ve svém *Rozpisu rozpočtu OPŘO 2016* definuje tyto úkoly jako úkoly resortu, jejichž realizací pověřilo své přímo řízené organizace. Jedním ze 13 resortních úkolů NIDV je *projekt CISKOM 5.0* (online, cit. 2016-11-23).

NIDV vysvětluje **Projekt CISKOM 5.0** ve své Výroční zprávě z roku 2015 následovně: Resortní projekt CISKOM 5.0 (Certifikace, instruktáže, **školení k maturitě**) znamená přípravu a realizaci školení pro funkce definované zákonem č. 561/2004 Sb., zajišťující maturitní zkoušky na středních školách. NIDV ve spolupráci s Centrem zajišťuje přípravu personální infrastruktury – vzdělávání pedagogických pracovníků pro společnou část maturitní zkoušky.

V rámci programu CISKOM jsou pro požadavky společné části maturitních zkoušek školení pedagogové pro následující funkce: hodnotitel písemných prací, hodnotitel ústní zkoušky, školní maturitní komisař, zadavatel, zadavatel pro žáky s přiznaným uzpůsobením podmínek maturitní zkoušky (PUP MZ), hodnotitel pro žáky s PUP MZ, předseda maturitní komise, a dále ředitelé škol a jejich zástupci. Školení probíhají prezenčně, případně distančně, formou e-learningu.

Cílem základního vzdělávání v projektu CISKOM je vznik a další kontinuita kvalitně proškolené personální infrastruktury pro zajištění funkcí stanovených školským zákonem a dalších funkcí nezbytných pro zabezpečení procesů maturitní zkoušky. Spadá do systému

dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, realizuje se formou on-line nebo kombinovaného studia – kombinace distanční e-learningové a prezenčních seminářů (online, cit. 2016-06-10).

### **3.3.1 Vzdělávací programy pro pedagogy zabezpečující funkce stanovené školským zákonem**

Organizace společné části maturitních zkoušky je velmi náročná na personální infrastrukturu. Je proto klíčové, aby byl zajištěn dostatek proškolených pedagogických pracovníků, kteří zabezpečují funkce stanovené školským zákonem pro konání společné části maturitních zkoušek. Ve školním roce 2015/2016 byly v NIDV (NIDV, Programová nabídka, online, cit. 2016-11-29) realizovány následující vzdělávací programy, a po jejichž úspěšném absolvování získali účastníci platné Osvědčení k výkonu funkce stanovené školským zákonem:

*Vzdělávací programy pro hodnotitele – programy zvláště pro hodnotitele ústní zkoušky z cizího jazyka (anglický jazyk, francouzský jazyk, ruský jazyk, německý jazyk, španělský jazyk – specifický vzdělávací program pro každý z uvedených jazyků), hodnotitele ústní zkoušky z českého jazyka a literatury, a hodnotitele písemné práce z českého jazyka a literatury. Cílem tohoto typu vzdělávacích programů je zajištění odborné přípravy (vzdělávání) pedagogických pracovníků pro výkon funkce hodnotitele v souladu s § 80 školského zákona. Studium probíhá kombinovanou formou e-learningového studia a prezenčních seminářů. V rámci on-line studia účastníci spolupracují s tutorem a v průběhu skládají průběžně on-line testy z několika tematicky zaměřených modulů (více viz Příloha 3). Po úspěšném absolvování e-learningu navazují dva prezenční semináře zaměřené na praktický nácvik práce hodnotitele. Na prvním semináři jsou účastníci detailně seznámeni se současným modelem konkrétní zkoušky, metodickými zásadami hodnocení této zkoušky i praktickou ukázkou průběhu. Na druhém semináři je vzdělávací program zakončen písemnou zkouškou. Úspěšný absolvent obdrží Osvědčení, které deklaruje jeho časově neomezenou způsobilost k výkonu specifické funkce. Strukturu vzdělávacích programů pro hodnotitele znázorňuje Obrázek 6.*

*Vzdělávací program pro zadavatele* - probíhá vždy pouze formou on-line kurzu, cílem studia je připravit zadavatele tak, aby byli schopni zabezpečit náležitý průběh společné části maturitních zkoušek, která se odehrává v učebně. Jde o zkoušku formou didaktického testu nebo písemné práce a zadavatelé zodpovídají za objektivní průběh této zkoušky. E-learningové studium pro zadavatele v rozsahu 3 hodin obsahuje čtyři povinné moduly (Zkušební dokumentace, Organizace MZ související se zadáváním písemných zkoušek, Zadávání písemných zkoušek a Poslechové subtesty - technické vybavení), které jsou zakončeny průběžnými on-line testy, a dále jeden doporučený modul (Bezpečnost MZ). Po splnění průběžných on-line testů následuje závěrečný on-line test. Úspěšný absolvent získá Osvědčení o způsobilosti k výkonu funkce zadavatele.

Obrázek 6: Struktura vzdělávacího programu pro hodnotitele a komisaře



Zdroj: Národní institut pro další vzdělávání, 2011

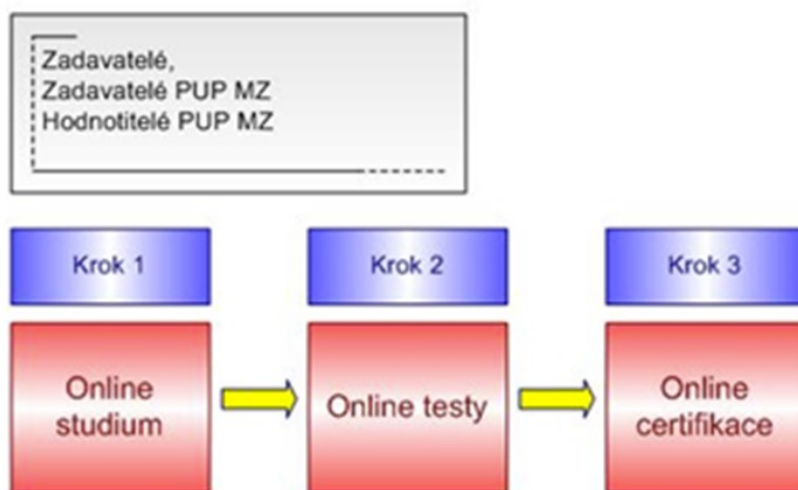
*Vzdělávací programy pro zadavatele a hodnotitele žáků s PUP MZ* - jsou vždy nadstavbou základního vzdělávacího programu pro zadavatele či hodnotitele. Cílem je zajistit odbornou přípravu pedagogických pracovníků pro výkon funkce hodnotitele nebo zadavatele pro žáky s přiznaným uzpůsobením podmínek (více v kapitole 2.6.3). Konají se pouze distanční formou, obsahují soubor on-line kurzů v závislosti na konkrétní kategorii handicapu. Každý kurz zahrnuje minimálně tři, maximálně šest povinných modulů, které jsou ukončené

průběžným on-line testem. Po absolvování příslušných modulů a průběžných on-line testů získají absolventi *Doplňk k osvědčení* o způsobilosti k výkonu funkce hodnotitele zkoušky opravňující k hodnocení žáků s PUP MZ či zadavatele maturitní zkoušky pro žáky s PUP MZ. Strukturu vzdělávacích programů pro zadavatele a hodnotitele žáků s PUP MZ znázorňuje Obrázek 7.

*Vzdělávací program pro školní maturitní komisaře* – program je složen z e-learningového studia, po jehož úspěšném absolvování pokračuje prezenčním seminářem. Obsahem prezenčního semináře je vedle teorie také praktické procvičení činností, které bude maturitní komisař během společné části maturitní zkoušky vykonávat na přístroji DDT.

CERMAT popisuje DDT neboli datový digitalizační terminál jako pracoviště umístěné ve zkušebním maturitním místě, které se skládá z personálního počítače, dokumentového skeneru a tiskárny. Slouží k zajištění procesů souvisejících s realizací maturitní zkoušky tím, že umožňuje digitalizaci maturitních dokumentů a jejich zabezpečené elektronické odeslání k centrálnímu zpracování (online, cit. 2016-11-27). Vzdělávací program je ukončen závěrečnou zkouškou zaměřenou na praktickou činnost školního maturitního komisaře. Časová dotace prezenčního semináře jsou čtyři hodiny.

Obrázek 7: Struktura vzdělávacích programů konaných distančně



Zdroj: Národní institut pro další vzdělávání, 2011

*Aktualizační odborná příprava hodnotitelů ústní zkoušky z předmětu český jazyk a literatura* - z důvodu úpravy kritérií hodnocení ve školním roce 2014/2015, ke kterým došlo v souladu s ustanovením § 42 čl. 3 písm. c) vyhlášky č. 177/2009 Sb., bylo nutné pro stávající certifikované hodnotitele realizovat aktualizační přípravu pro hodnocení ústní zkoušky českého jazyka a literatury. Tento aktualizační vzdělávací program, který je nezbytným doplňkem základního školení, byl realizován pouze jako distanční e-learningový kurz (NIDV, Programová nabídka, online, cit. 2016-11-29).

### **3.3.2 Konzultační semináře**

Kromě vzdělávacích programů, po jejichž absolvování získá účastník Osvědčení k výkonu funkce v souladu s § 80 školského zákona, organizuje NIDV také konzultační semináře. Jejich cílem je předávání informací o změnách v organizaci maturitní zkoušky ve školách, ale slouží také pro osvěžení znalostí, a jsou v neposlední řadě příležitostí k setkávání pedagogů a vzájemnému předávání zkušeností. Ve školním roce 2015/2016 byly realizovávány v Národním institutu pro další vzdělávání tyto typy konzultačních seminářů:

*Konzultační semináře pro hodnotitele ústní zkoušky z cizích jazyků* (vždy zvlášť pro anglický, francouzský, německý, ruský a španělský jazyk) a *Konzultační semináře pro hodnotitele ústní zkoušky z českého jazyka a literatury*. Semináře k ústním zkouškám slouží k zodpovězení otázek týkajících se funkce zkoušejícího a přísedícího hodnotitele ústní zkoušky, vedení zkoušení a vlivu zkoušení na hodnocení výkonu žáka, hodnocení ústní zkoušky a zápisu hodnocení do záznamu o hodnocení, a to jak teoreticky, formou prezentace zásad a principů zkoušení a jejich vlivu na hodnocení výkonu žáka, tak prakticky formou nácviku zkoušení ve skupinové práci.

*Konzultační semináře k písemné práci maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury* – účastníci tohoto typu semináře si prohlubují informace týkající se hodnocení písemné práce.

*Konzultační semináře pro školní maturitní komisaře* - cílem seminářů je podrobně seznámit komisaře, jako osoby zabezpečující řádný průběh písemných zkoušek společné části maturitní zkoušky ve škole, s procesy, postupy, úkoly a hlavními dokumenty, které je nezbytné znát a plnit při výkonu funkce komisaře. Těžištěm seminářů je praktická činnost při výkonu funkce komisaře.

Cílovou skupinou konzultačních seminářů pro hodnotitele ústních zkoušek, písemných zkoušek a školní maturitní komisaře jsou pouze již *certifikovaní* hodnotitelé či školní maturitní komisaři.

*Konzultační semináře pro management středních škol* – tento seminář má za cíl podrobně seznámit management škol se změnami v právních předpisech týkajících se maturitní zkoušky. Účastníci se seznamují především se změnami, které se vztahují k problematice organizace společné části maturitní zkoušky a k nepovinné profilové zkoušce z matematiky. Část semináře je vyhrazena dotazům a diskusi.

*Konzultační semináře k didaktickému testu z matematiky* (organizovány v součinnosti Národního institutu pro další vzdělávání, Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání a Národního ústavu pro vzdělávání) – na tomto novém typu vzdělávacího programu jsou účastníci seznamováni s výsledky maturitních testů realizovaných v předešlém školním roce. Seminář cílí na problematiku ověřovaného učiva v různých studijních oborech a komparaci úrovně matematických vědomostí žáků v posledních několika letech.

*Konzultační semináře k didaktickému testu z českého jazyka a literatury* - seminář seznamuje účastníky se základními testologickými principy, zaměřuje se na změny v katalogu požadavků a představuje problematické oblasti didaktického testu z pohledu žáka.

*Konzultační semináře pro předsedy zkušebních maturitních komisí* – tento seminář seznamuje předsedy maturitních komisí s procesy, postupy a hlavními dokumenty, které je nezbytné znát, a s úkoly, které je třeba plnit při výkonu funkce. Těžištěm seminářů jsou procesy ústních zkoušek společné části, dokumenty používané při profilových a ústních zkouškách a praktická činnost při výkonu funkce předsedy.

*Konzultační semináře k pokusnému ověřování organizace přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou* – tento nový typ semináře je realizován v rámci projektu CISKOM a je určen pro ředitele středních škol, případně zástupce, kteří jsou pověřeni organizací přijímacího řízení. Program je zaměřen na přihlašování k přijímacímu řízení žáky základních škol, včetně ukázky vzoru přihlášky, zásad jejího vyplnění a termínu předání středním školám.

*Konzultační seminář Matematika pro život* – z důvodu nízké úspěšnosti maturitních zkoušek z matematiky v předešlých školních rocích byly nově realizovány semináře určené pro učitele matematiky na základních a středních školách. Programy prezentují pestrou škálu výukových aktivit, které propojují obecný kontext řešení dané problematiky s ukázkami konkrétních postupů od přechodu ze základní školy na střední školu až po maturitu. Účastníci jsou seznámeni s metodickými komentáři ke Standardům pro základní vzdělávání oboru Matematika, s metodou tvorby slovních úloh pomocí aktuálních textů v médiích, s kritickými místy středoškolské matematiky, a s možností inspirace ze zahraničních pramenů.

*Opravné certifikace pro hodnotitele písemné práce z Českého jazyka, hodnotitele ústní zkoušky z Českého jazyka a literatury a pro hodnotitele ústních zkoušek jednotlivých cizích jazyků* – určené pro účastníky, kteří v rámci základního školení nebyli úspěšní při závěrečné certifikaci.

Na Krajském pracovišti NIDV Praha a Středočeský kraj bylo realizováno v období od listopadu 2015 do dubna 2016 celkem 69 **prezenčních** vzdělávacích programů připravujících středoškolské pedagogy ke státní části maturitních zkoušek (NIDV, Programová nabídka, online, cit. 2016-11-29).

### **3.4 Organizace vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťujících maturitní zkoušky**

Celý proces organizace vzdělávání pracovníků zajišťujících maturitní zkoušky, jak popisuje Maturitní zpravodaj (CERMAT, Maturitní zpravodaj 8/2010 a 15/2013, cit. 2016-12-07), začíná nominací pedagogů v informačním systému maturitní zkoušky (IS CERTIS). Nominaci pro funkce definované školským zákonem u dosud necertifikovaných pedagogických pracovníků provádí ředitel či pověřený zástupce ředitele střední školy. Databáze takto nominovaných učitelů jsou převáděny do systému odborné přípravy (Learning Management System – LMS) v termínech, které reflektují plánovaná zahájení kurzů. Informační systém je otevřen neustále, nominaci je tedy možné provést kdykoli v průběhu celého školního roku.

Do vzdělávání konkrétního školního roku jsou však zařazeni pouze pedagogové nominovaní nejpozději v termínech, které určí Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.

CERMAT stanovuje *celkový harmonogram* vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám, ve kterém na sebe jednotlivé vzdělávací programy logicky navazují, je proto velmi důležité se tímto rozvrhem řídit. Ředitelé středních škol jsou s podrobným plánem vzdělávání seznámeni vždy na začátku nového školního roku. Vzdělávací programy pro základní zákonné funkce ve školním roce 2015/2016 probíhaly v období od října 2015 do března 2016. Graficky ztvárněný harmonogram základního školení CISKOM viz obrázek L, Příloha 1.

V průběhu nominací na jednotlivé funkce předává Centrum seznamy nominovaných pedagogů Národnímu institutu pro další vzdělávání, který je za organizaci a celkovou logistiku vzdělávacích programů zodpovědný. Na základě počtu nominovaných účastníků plánuje NIDV potřebný počet jednotlivých typů vzdělávacích programů.

Pedagogičtí pracovníci, kteří byli ředitelem své školy nominováni na jednotlivé funkce, obdrží následně emailem od NIDV výzvu k přihlášení do vzdělávacího programu. Tento email obsahuje informace o vzdělávacím kurzu, o způsobu přihlášení a přihlašovací údaje (individuální pro každého účastníka) do systému NIDV. Nominovaný pedagog si v programové nabídce NIDV vybere příslušný program, který je nabízený většinou ve více různých termínech, a online se pomocí přihlašovacích údajů přihlásí (v případě programů končících certifikací zvlášť na e-learning a zvlášť na prezenční část). Ředitel školy poté přihlášku potvrdí ve svém ředitelském online modulu v informačním systému NIDV. Přihlášený pedagog následně absolvuje jednotlivé vzdělávací programy v pevně daných termínech. Jak bylo popsáno v kapitole 3.3.1, v případě úspěšné certifikace obdrží účastník osvědčení pro výkon příslušné zákonné funkce.

Informační program CERTIS je nastaven tak, aby ředitele škol informoval o průběhu studia nominovaných pedagogů formou stavových informací, které jsou přenášeny přímo z LMS a u nominovaných osob se detailně zobrazují.

Odlišný postup je u konzultačních seminářů, kde nominace není nutná. Většina typů konzultačních seminářů se koná pro již certifikované pedagogy, kteří jsou v databázi Centra i Národního institutu pro další vzdělávání. Tito pedagogové dostávají každoročně od NIDV automatický email s avízem k přihlášení na konzultační semináře. V avízu účastník opět



obdrží základní informace o vzdělávacím programu a přihlašovací údaje, pomocí kterých se na stránkách NIDV online přihlásí. Účast na konzultačních seminářích je zcela dobrovolná. Účastní se jich většinou čerstvě certifikovaní pedagogové, aby si dále upevnili své právě nabyté vědomosti a dovednosti, či pedagogové, kteří absolvovali základní certifikaci již před delším časem a chtějí se tak dozvědět informace o aktuálních změnách. Harmonogram jednotlivých konzultačních seminářů dokresluje obrázek M v Příloze 1.

Jednotlivé typy vzdělávacích programů na sebe v průběhu školního roku systematicky navazují. Jako první se během podzimních měsíců konají prezenční konzultační semináře pro management středních škol, kde se ředitelé či zástupci ředitelů dozvědí o aktuálních změnách v legislativě či průběhu maturitních zkoušek. Na podzim také začínají e-learningové programy pro hodnotitele a maturitní komisaře, které pokračují v lednu prezenčními semináři. Teprve na ně navazují e-learningové programy pro hodnotitele žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek. Během jara pak probíhají různé typy konzultačních seminářů.

Z uvedeného popisu organizace vzdělávání pedagogů k maturitám vyplývá jednoznačná zodpovědnost ředitelů škol. Jak uvádí Trojan (2013, s. 13), z důvodu postupných změn v celém systému řízení školství stále narůstají požadavky na osobu ředitele školy. Ředitel, jako manažer a lídr učitelů, tedy sehrává v poměrně složitém procesu vzdělávání pedagogů k maturitám klíčovou roli.

Celý systém odborné přípravy je náročný na organizaci, vyžaduje přesné sladění procesů nominace a převodu databáze nominovaných osob do LMS se zahajováním kurzů pro příslušné funkce (CERMAT, Maturitní zpravodaj 15/2013, cit. 2016-12-07).

## 4 Výzkumné šetření

Každoročně v České republice absolvují středoškolští pedagogičtí pracovníci zajišťující státní maturitní zkoušky různé vzdělávací programy. Výzkumné šetření bylo zaměřené na **organizaci** vzdělávání těchto pedagogů v *Praze a Středočeském kraji*. Byly identifikovány pozitivně hodnocené prvky, odkryta slabá místa a navrženo řešení pro optimalizaci.

### Cíl výzkumného šetření:

Cílem výzkumného šetření bylo navrhnout optimalizaci pro *organizaci* vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří zajišťují státní maturitní zkoušky v Praze a Středočeském kraji.

### Výzkumné otázky:

V souladu se stanoveným cílem práce hledala autorka odpovědi na tyto výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem je organizováno vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám?
2. Co je na současném způsobu vzdělávání pedagogů ke státním maturitám hodnoceno pozitivně z pohledu účastníků?
3. V jakých oblastech organizace vzdělávání ke státním maturitám je dle účastníků prostor pro zlepšení?

### 4.1 Stanovení výzkumného problému

Při stanovení výzkumného problému postupovala autorka práce podle Chráska (2016, s. 11), který uvádí, že práce při stanovení problému začíná nejčastěji předběžnou teoretickou analýzou poznatků oblasti, která má být zkoumána. Cílem analýzy bylo seznámení se současným stavem a získání množství dostupných informací o dané oblasti. V této diplomové práci se jedná o deskriptivní výzkumný problém, který popisuje a analyzuje *organizaci* vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťujících státní maturitní zkoušky v Praze a Středočeském kraji. Jak uvádí Gavora (2010, str. 56), deskriptivní výzkumný problém hledá obvykle odpověď na otázku „*jaké to je?*“ a zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého problému.

## **Objekt šetření:**

Objektem výzkumu je, dle Nového et al. (2006, s. 259), jednotka, na kterou je vázán sledovaný problém. Objektem empirického sociologického výzkumu je část společenské reality, na kterou se zaměřuje proces poznávání, zpravidla jde o určitou množinu jedinců. Soubor jedinců, na kterém se provádí sociologický výzkum, nazývá Urban (2011, s. 66) výběrový soubor. V této práci tvoří výběrový soubor středoškolští pedagogové z Prahy a Středočeského kraje, kteří absolvovali ve školním roce 2015/2016 vzdělávání k zajištění státních maturitních zkoušek. Celkově autorka práce oslovila 1192 učitelů z pražských a středočeských středních škol, kteří byli přihlášení aspoň na jeden prezenční vzdělávací program. Účastníky vzdělávání byli muži i ženy různých věkových kategorií, s odlišně dlouhou pedagogickou praxí, kteří absolvovali rozličné typy vzdělávacích programů. Z důvodu nedostupnosti kontaktních údajů neoslovila autorka práce účastníky, kteří byli přihlášení pouze na e-learningový program. V empirickém šetření se tedy nejedná o zcela reprezentativní vzorek respondentů, jelikož, jak uvádí Havlík (2015, s. 18), v reprezentativním vzorku je s dovolenou odchylkou poměrově stejná skladba tázaných jako v populaci našeho zájmu, tedy i pravděpodobně shodné složení určitých vlastností nebo názorů.

Doplňkově byla dalším objektem šetření skupina šesti lektorů, kteří vzdělávací programy pro pedagogy zajišťující maturitní zkoušky v daném školním roce školili.

## **4.2 Techniky sběru dat**

V případě pedagogů participujících na vzdělávání k nové maturitě se jedná o velmi početnou skupinu, pro účel práce byl proto zvolen kvantitativně orientovaný průzkum. Urban (2011, s. 75) uvádí, že kvantitativní výzkum probíhá na výběrovém souboru, jehož velikost se pohybuje v řádech stovek a tisíců respondentů. Ve své metodologii využívá zejména metod statistiky. Kvantitativní přístup, jak ho popisuje Reichel (2009, s. 40) předpokládá, že fenomény sociálního světa, které jsou předmětem zkoumání, jsou měřitelné. Získané informace jsou kvantifikovatelné, ve formálně porovnatelné podobě. Analyzují se statistickými metodami se záměrem ověřit platnost představ o výskytu zkoumaných fenoménů.

V této práci bylo primárním nástrojem sběru dat dotazníkové šetření mezi účastníky vzdělávání ke státním maturitám v Praze a Středočeském kraji ve školním roce 2015/2016. Dle Giddense (2013, s. 63) jsou dotazníková šetření nejrozšířenějším typem kvantitativních výzkumných metod. Průcha (2014, s. 114) dotazník definuje jako: „výzkumný nástroj, jehož účelem je získat v písemné podobě data obvykle od velkého počtu subjektů“. Je vhodný pro zjišťování názorů a postojů různých skupin respondentů. Autorka oslovila všechny pedagogy, kteří byli ve školním roce 2015/2016 přihlášení aspoň na jeden prezenční vzdělávací program související s přípravou k maturitním zkouškám. Z důvodu velkého počtu, celkem 1192 potencionálních respondentů, byl použit internetový dotazníkový nástroj „Vyplň to“ (<http://www.vyplnto.cz>). Jak uvádí Průcha (2014, s. 117, 118), výhodou elektronického dotazníku je nízká časová a finanční náročnost jeho administrace. Nevýhodou bývá nízká návratnost vyplnění. Při konstruování výzkumného dotazníku se autorka držela doporučení Průchy a pracovala v těchto krocích: stanovení cíle výzkumu, vymezení skupiny respondentů, formulace položek dotazníku, pilotáž, úprava po pilotáži, doplnění o nezbytné součásti, oslovení respondentů, vysvětlení účelu dotazníku, záruka anonymity, instrukce ke správnému vyplnění, poděkování. Pro snížení rizika neúspěchu byl před samotným šetřením proveden předvýzkum. Dotazník byl poslán pěti respondentům s žádostí o případné komentáře. Následně byla provedena drobná korekce dotazníku. Autorka práce působila ve školním roce 2015/2016 v Národním institutu pro další vzdělávání jako organizační garant projektu CISKOM v Praze a Středočeském kraji. Se souhlasem nadřízených složek použila emailové kontakty a oslovila tak s žádostí o vyplnění dotazníku všech 1192 účastníků vzdělávání. Dotazník vyplnilo celkem 478 respondentů, návratnost tedy činí 40,10 %. Celkem dotazník obsahoval 15 otázek, viz Příloha 2. U otázek 1 – 4 respondenti vybírali jednu z nabízených možností. Otázky 5 – 13 byly hodnoceny na škále 1 – 7, kde 1 = nízká míra spokojenosti a 7 = vysoká míra spokojenosti. Otázky 14 a 15 byly otevřené, respondenti mohli volně napsat svůj názor.

Doplňkově byly realizovány individuální polostrukturované rozhovory s šesti lektory příslušných vzdělávacích programů. Otázky použité při rozhovoru viz Příloha 2. Giddens (2013, s. 993) definuje rozhovor jako „konverzaci mezi dvěma osobami, jejímž účelem je získání informací o určitém aspektu společenského života. Rozhovor obvykle sestává z předem rozvržených otázek, přičemž v závislosti na typu požadovaných informací může být

*strukturovaný, polostrukturovaný či otevřený“*. V průběhu polostrukturovaného rozhovoru, jak uvádí Chráska (2007, s. 182), tazatel nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativ odpovědí, a navíc se od nich požaduje vysvětlení či zdůvodnění. Úspěšnost rozhovoru je ve velkém měřítku závislá na schopnosti tazatele navázat přátelský vztah a na vytvoření otevřené atmosféry. Vytvoření vzájemně příjemného, uvolněného vztahu mezi výzkumníkem a respondentem se nazývá raport (Chráska, 2007, s. 182).

### **4.3 Třídění dotazníkového šetření**

Nový et al. (2006, s. 255) uvádí, že využití matematického a statistického aparátu v sociologickém výzkumu umožňuje číselné vyjádření sociálních jevů. Kvantitativní výzkum lze tedy popsat jako výzkum, který využívá statistických postupů. Nástroje měření sociálních jevů musí splňovat tyto podmínky: reliabilitu a validitu. Chráska (2015, s. 32, 33) přiřazuje k výrazu validita český ekvivalent platnost a dodává, že měření je validní tehdy, když měří to, co podle předpokladu měřit má. Reichel (2009, s. 67) definuje validitu jako *„požadavek relevance mezi výzkumným cílem, postupem a dosaženými výsledky, který je možné vyjádřit otázkou, zda bylo zkoumáno skutečně to, co jsme zkoumat chtěli. Zahrnuje dva aspekty – zda byl plněn stanovený cíl výzkumu a zda byl získán věrný obraz skutečnosti“*. Reliabilita se dle Chrásky (2015, s. 33) dá popsat jako spolehlivost, přesnost. Jako reliabilní se dá měření označit, pokud při opakování za stejných podmínek poskytuje přibližně stejné výsledky. Skutečná kvalita měření se však dá posoudit až na základě vyhodnocení výsledků.

Při kategorizaci a třídění materiálu získaného dotazníkem bylo v diplomové práci postupováno dle doporučení Chrásky (2015, s. 169 – 170): nejprve byla provedena kontrola z hlediska korektnosti, u uzavřených položek došlo k doplnění kategorizace, u otevřených položek byla provedena úplná kategorizace a kódování. Dalším krokem bylo třídění, pomocí kterého bylo zjišťováno, kolik respondentů má společný jeden, popř. více společných znaků. Výsledkem třídění prvního a posléze i druhého stupně bylo zpracování tabulek a grafů.

Data získaná z rozhovorů byla nejprve kódována. Kódování vysvětlují Švaříček a Šedřová (2011, s. 211, 212) jako operaci, během které jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text rozdělen na jednotky, kterými

mohou být slova, věty, odstavce. Každé takto vzniklé jednotce je přidělen nějaký kód, což bývá nejčastěji jméno či nějaké označení. Název kódu odráží téma nebo jev, který se v jednotce vyskytuje. Cílem otevřeného kódování je dle Jandourka (2003, s. 215) nalezení podstatných jevů a výroků, které mají vztah ke zkoumanému jevu, a primární nalezení některých vztahů mezi těmito výrazy.

Výsledky sběru dat rozhovorem byly interpretovány technikou „vyložení karet“. Švaříček a Šedřová (2011, s. 226) ji popisují jako nejjednodušší nadstavbu nad otevřené kódování, během které se kategorie vzniklé otevřeným kódováním uspořádají a převypráví.

#### 4.4 Časový harmonogram šetření

Průzkum byl realizován dle doporučení Gavory (2010, s. 18, 19), a byl tedy rozdělen na tyto etapy: *Stanovení výzkumného problému*, ve kterém došlo k formulaci, co a kdo bude zkoumán; *Informační příprava výzkumu*, která zahrnovala studium informačních zdrojů a literatury; *Příprava výzkumných metod*, během které se stanovily vhodné výzkumné metody a nástroje; *Sběr a zpracování údajů*, v průběhu kterého došlo k použití výzkumného nástroje, zapisování údajů a následnému zpracování do tabulek a grafů; *Interpretace výsledků*, která data vysvětlila; *Psaní výzkumné zprávy*, což v tomto případě znamená písemné zpracování diplomové práce. Časový harmonogram postupu měl tuto přibližnou podobu, viz Obrázek 8:

Obrázek 8: Časový harmonogram psaní diplomové práce

Etapa výzkumu / Měsíc	2015			2016												2017		
	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
Stanovení výzkumného problému	■	■																
Informační příprava			■	■														
Příprava výzkumných metod				■	■	■	■											
Sběr a zpracování údajů																		
Sběr dat (dotazníkové šetření)										◆	◆	◆	◆	◆	◆			
Zpracování dat												■	■	■	■			
Interpretace údajů															■	■	■	
Psaní výzkumné zprávy															■	■	■	■

Zdroj: autorka práce dle Gavory, (2010, s. 19)

**Určení místa realizace:** dotazníkové šetření bylo realizováno elektronickou formou, respondenti z Prahy a Středočeského kraje obdrželi email s odkazem na elektronický dotazník. Rozhovory s lektory jednotlivých vzdělávacích programů proběhly v prostorách Národního institutu pro další vzdělávání, kde byly vzdělávací programy realizovány.

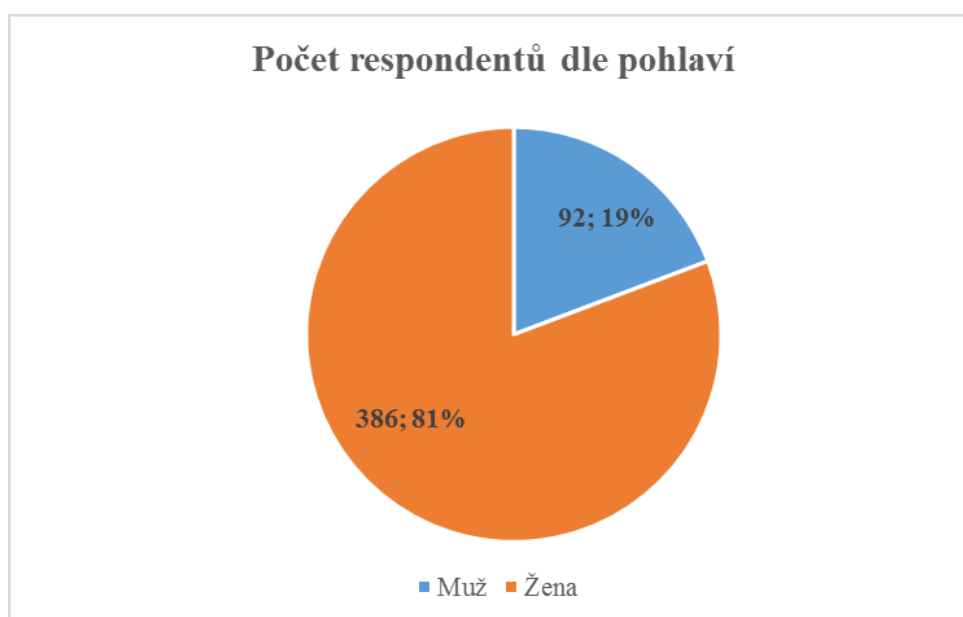
#### 4.5 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření

Z celkového počtu 1192 oslovených účastníků vzdělávání se zapojilo 590 respondentů, z toho 478 jich dotazník kompletně vyplnilo. Dalších 112 účastníků dotazník nedokončilo, a tato neúplná data byla z dalšího zpracování vyřazena. Celková návratnost tedy činila 40,10 %. Průměrný čas pro vyplnění dotazníku byl 5,7 minut.

##### 4.5.1 Charakteristika vzorku

Na základě získaných demografických údajů je charakteristika souboru následná: z hlediska pohlaví respondentů se soubor skládá z 386 žen (80,75 %) a 92 mužů (19,25 %), viz Graf 1 a tabulka N, Příloha 1. Relativně nízký počet mužů je daný obecně nižším počtem mužů pracujícím ve školství (viz Obrázek 5 Počet učitelů středních škol v Praze a Středočeském kraji), nicméně přesný poměr mužů a žen v základním vzorku 1192 účastníků nebyl zjišťován.

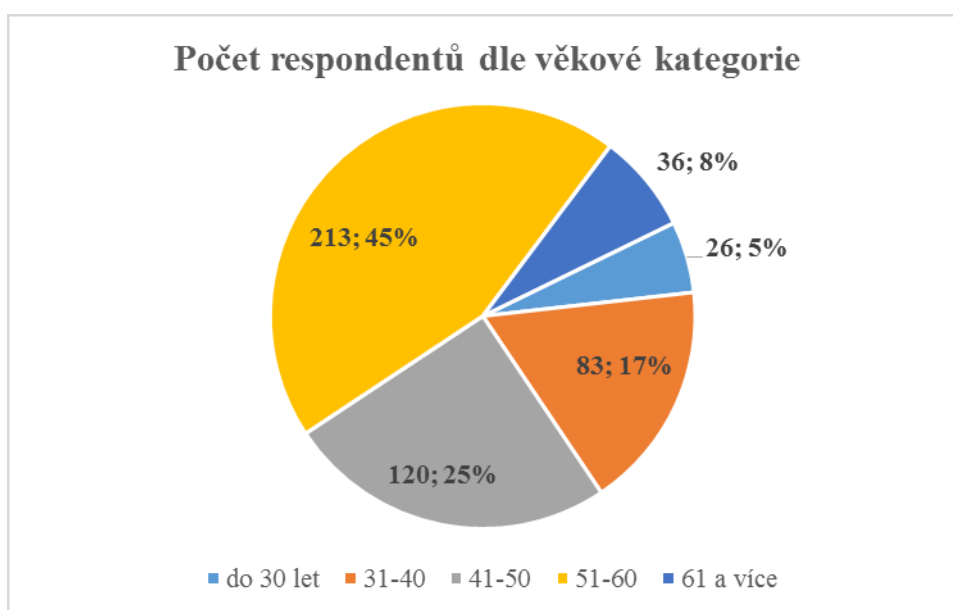
Graf 1: Charakteristika souboru, dle pohlaví (N=478)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Účastníci dotazníkového šetření zastupovali různé věkové skupiny. Zajímavý fakt je, že nejpočetnější skupinou byla věková kategorie 51 až 60 let, celkově 213 respondentů, což činí 44,56 %. Druhou nejpočetnější skupinu tvořila skupina 41 až 50 let se 120 respondenty (25,10 %), následovala věková kategorie 31 až 40 let s 83 účastníky (17,36 %). Respondentů nad 61 let se účastnilo 36 (7,53 %) a nejmenší skupinu tvořila věková kategorie do 30 let, 26 respondentů, kteří tak představovali pouze 5,44 % z celkového počtu zúčastněných (viz Graf 2 a Tabulka O, Příloha 1).

Graf 2: Charakteristika souboru, dle věku (N=478)



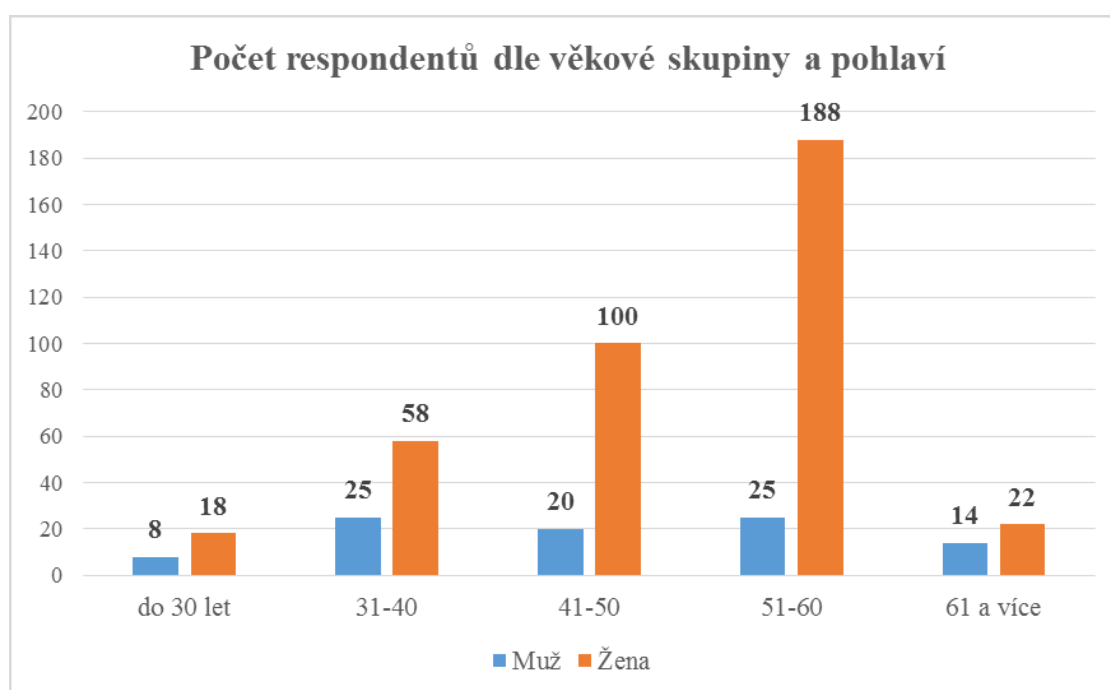
Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Zajímavé je porovnání počtu mužů v závislosti na věkové kategorii. Nejvyšší počet mužů je ve věkové kategorii nad 61 let, a to 14 z celkového počtu 36, což činí téměř 39 %. Poměrně silné zastoupení mužů je rovněž ve věkové kategorii do 30 let, z celkového počtu 26 respondentů je mužů 8, tzn. 30,7 %. Naopak nejnižší počet mužů je v kategorii 51 – 60 let, kde jsou muži z celkového počtu 213 účastníků zastoupeni pouze v 11,7 %, tzn. 25 mužů. Rovněž v kategorii 41 - 50 let je zastoupení mužů nízké, pouze 16,6 %. Dá se tedy shrnout, že nejpočetnější skupinu respondentů (188) tvořily ženy ve věkové kategorii 51 – 60 let, a to bezmála 40 % (viz Graf 3 a tabulka P, Příloha 1).



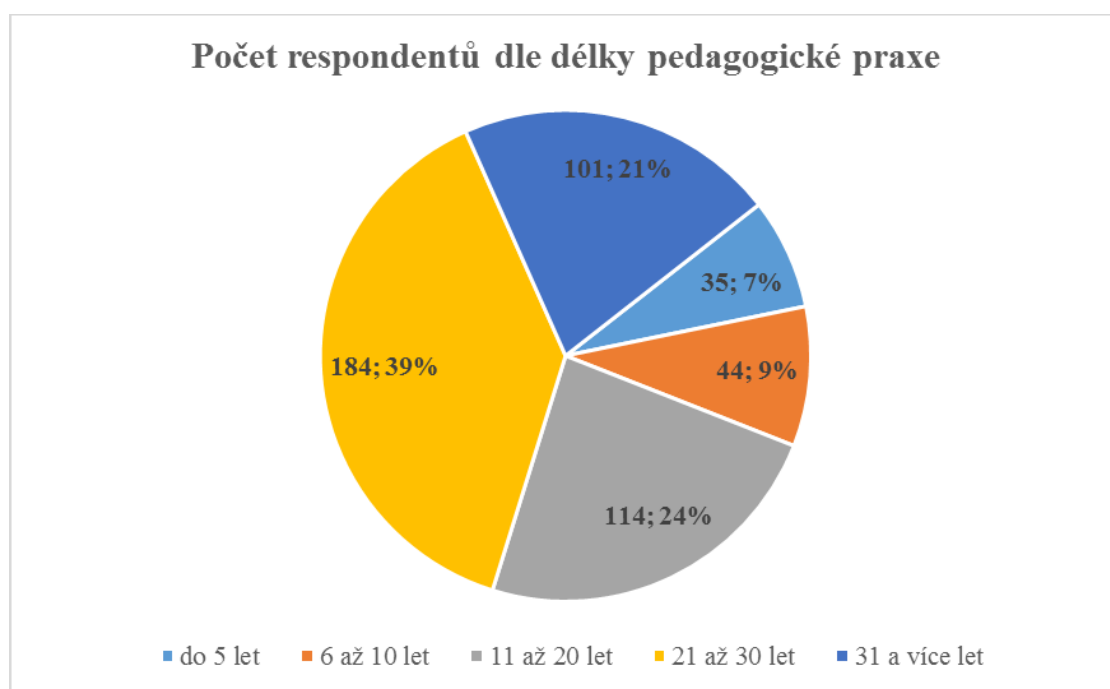
Z hlediska délky pedagogické praxe tvořila nejpočetnější skupinu kategorie 21 až 30 let (38,49 %), následovaná kategorií 11 až 20 let pedagogické praxe se 114 respondenty (23,85 %). Respondentů s nejdelší pedagogickou praxí, nad 31 let, bylo 101 (21,13 %). Poměrně zajímavá je skutečnost, že nejnižší účast v dotazníkovém šetření byla u kategorií s nejkratší pedagogickou praxí. U kategorie 6 až 10 let se se zapojilo 44 respondentů (9,21 %), z kategorie do 5 let praxe se dotazníkového šetření účastnilo pouze 35 respondentů (7,32 %), více Graf 4 a Tabulka Q, Příloha 1.

Graf 3: Charakteristika souboru, dle věku a pohlaví (N=478)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Graf 4: Charakteristika souboru, dle délky pedagogické praxe (N=478)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

#### 4.5.2 Typy absolvovaných vzdělávacích programů

Autorka práce rozdělila v dotazníku vzdělávací programy celkem na čtyři typy, a to:

*Prezenční seminář končící certifikací* (hodnotitel českého jazyka či cizího jazyka, seminář pro maturitní komisaře), dále v textu, tabulkách a grafech zkráceně „Certifikační seminář“.

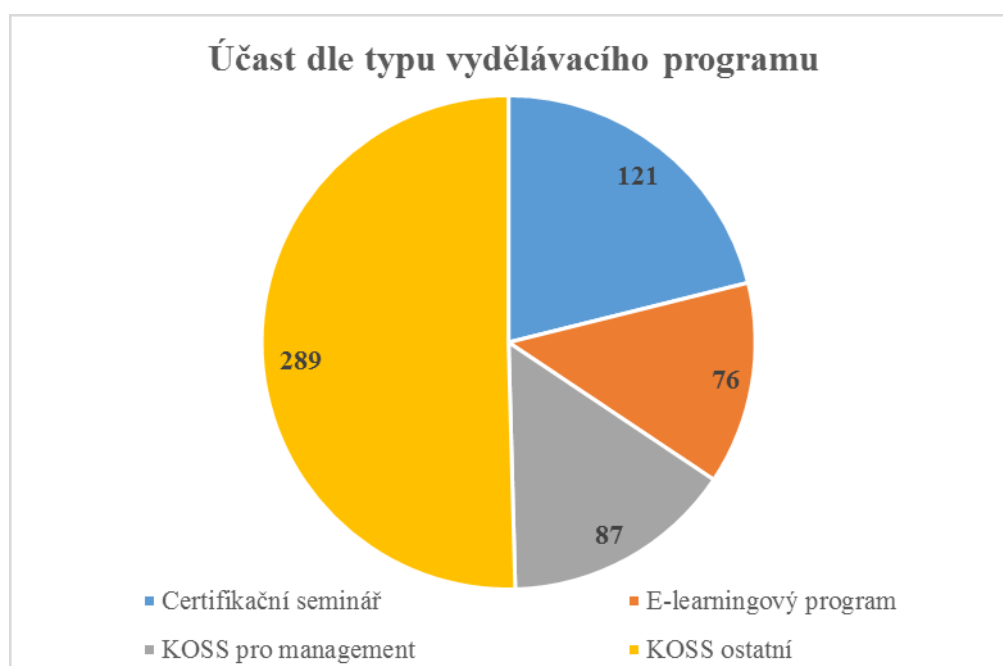
*Jakýkoliv E-learningový program* (zadavatelé či zadavatelé pro žáky s PUP, doplněk pro žáky s PUP k hodnotiteli, aktualizací příprava pro ústní zkoušky z českého jazyka), dále zkráceně „E-learningový program“. Ačkoli autorka práce oslovila pouze účastníky, kteří byli přihlášení alespoň na jeden prezenční program, někteří respondenti byli přihlášení na více typů programů, z nichž některý byl pouze formou e-learningu.

*Konzultační seminář pro management škol* – dále pouze „KOSS pro management“

*Jiný prezenční konzultační seminář* (pro hodnotitele či konzultační seminář k didaktickému testu z ČJ, konzultační seminář pro předsedy maturitních komisí nebo maturitní komisaře, seminář k didaktickému testu z matematiky nebo matematika pro život), dále zkráceně „KOSS ostatní“.

Nejvyšší účast respondentů byla na prezenčních konzultačních seminářích, kterých se účastnilo celkem 289 účastníků. Vysoká byla účast také na certifikačních seminářích, které absolvovalo 121 účastníků. 87 respondentů se účastnilo konzultačního semináře pro management škol, samostatný e-learningový program absolvovalo 76 účastníků (jedná se o účastníky, kteří byli zároveň přihlášení na nějaký prezenční seminář (viz Graf 5 a Tabulka R, Příloha 1).

Graf 5: Účast na vzdělávacích programech dle typu programu (N=478, někteří respondenti se účastnili více než jednoho typu programu)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Někteří respondenti absolvovali více než jeden typ vzdělávacího programu. Celkově 29,7 % respondentů se účastnilo dvou, 7,5 % účastníků pak dokonce třech vzdělávacích programů. Pouze jeden typ programu absolvovalo 82,6 % respondentů (viz Tabulka 1).

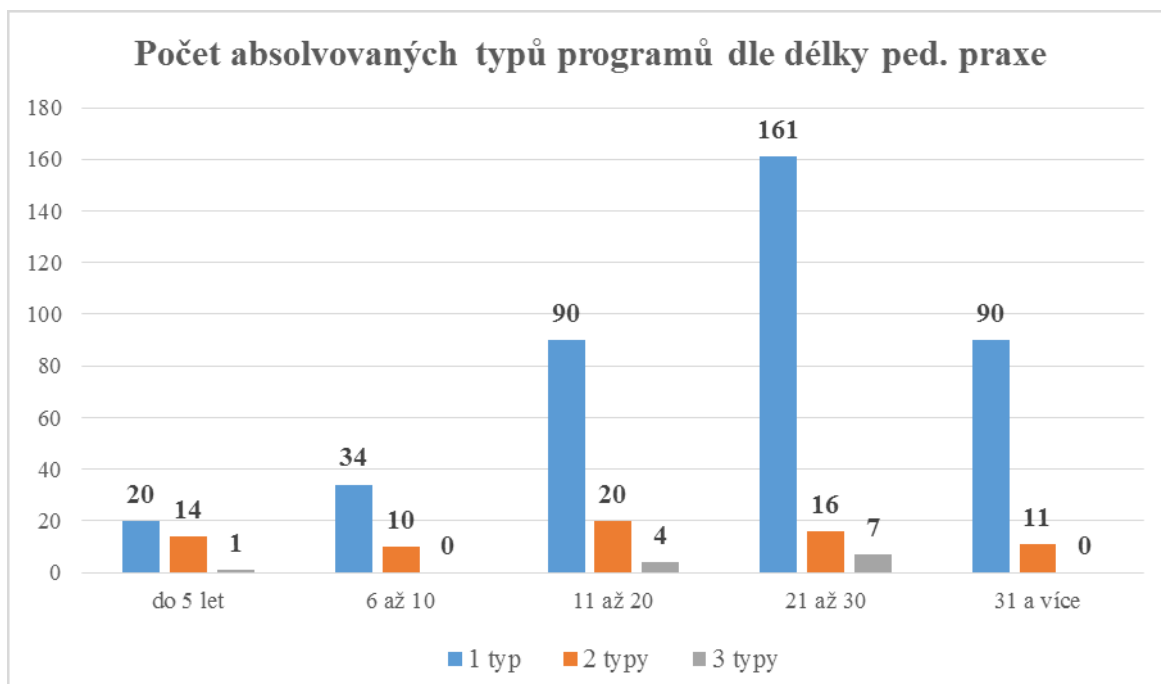
Tabulka 1: Účast na vzdělávacích programech dle typu programu a počtu absolvovaných typů (N=478)

Typ vzdělávacího programu	Počet absolvovaných typů prog.		
	1 typ	2 typy	3 typy
<b>Certifikační seminář</b>	67	44	10
<b>E-learningový program</b>	20	47	9
<b>KOSS pro management</b>	68	14	5
<b>KOSS ostatní</b>	240	37	12
<b>Celkem</b>	395	142	36
<b>Celkem % (z N=478)</b>	82,64%	29,71%	7,53%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Respondenti, kteří absolvovali více, než jeden vzdělávací program, byli nejčastěji pedagogové s nejkratší délkou pedagogické praxe (do 5 let). Pouze jeden program absolvovalo z této kategorie 20 účastníků, dva programy 14 účastníků (41 %). Naopak nejnižší počet respondentů, kteří se účastnili více, než jednoho vzdělávacího programu, lze najít v kategoriích s nejdelší pedagogickou praxí, kde se jedná o přibližně 10 %. Tento fakt lze přičíst tomu, že noví absolventi pedagogických fakult se musí pro funkce dané školským zákonem nově proškolit, kdežto pedagogové s delší praxí již proškoleni byli a absolvují pouze konzultační semináře pro aktualizaci informací (viz Graf 6 a Tabulka S, Příloha 1).

Graf 6: Absolvované typy vzdělávacích programů dle délky pedagogické praxe (N=478)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

#### 4.5.3 Míra celkové spokojenosti s organizací vzdělávání

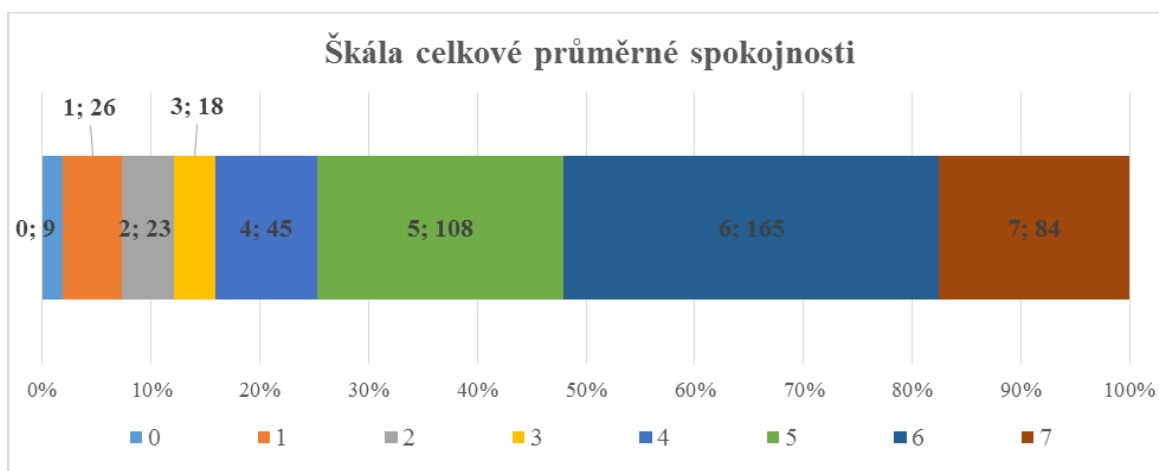
Všech 9 škál v dotazníku konzistentně zachycovalo míru spokojenosti respondentů s určitým aspektem vzdělávání ke státním maturitám, proto bylo možné z nich průměrem odvodit škálu celkové spokojenosti. Odvozená škála byla využita pro přehledové vyhodnocení celkové spokojenosti respondentů se vzdělávacími programy ke státním maturitám (viz Graf 7 a Tabulka 2).

Tabulka 2: Celková spokojenost respondentů vyjádřená průměrnou hodnotou všech 9 škál dotazníku (N=478)

Počet respondentů	Škála celkové průměrné spokojenosti (průměr ze všech 9 škál)							
	0	1	2	3	4	5	6	7
N	9	26	23	18	45	108	165	84
% (z N=478)	1,88%	5,44%	4,81%	3,77%	9,41%	22,59%	34,52%	17,57%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Graf 7: Celková průměrná spokojenost respondentů (N=478)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Respondenti měli možnost hodnotit na všech 9 škálách od 1 do 7, kde číslo 1 znamená „naprosto nespokojen/a“, číslo 2 „nespokojen/a“, číslo 3 „spíše nespokojen/a“, číslo 4 znamená indifferenci „někdy spokojen/a, někdy nespokojen/a“, číslo 5 značí „spíše spokojen/a“, číslo 6 „spokojen/a“ a číslo 7 „naprosto spokojen/a“.

Nulou jsou označeny nevyplněné odpovědi (celkem 9). Nejčastěji se vyskytující hodnotou bylo číslo 6 („spokojen/a), které volilo 165 respondentů (34,52 %). Číslo 5 („spíše spokojen/a) uvedlo 22, 59 % (108) účastníků, nejvyšší hodnotu 7 („naprosto spokojen/a“) pak 84 respondentů, kteří tvořili 17,57 %. 9,41 % respondentů zvolilo číslo 4 („někdy spokojen/a, někdy nespokojen/a“), následuje 5,44 % (26) respondentů, kteří byli naprosto nespokojeni (číslo 1). Číslo 2 (nespokojen/a) vybralo 23 účastníků (4,81 %).

Celkově nejnespokojenější skupinou z hlediska věku respondentů tvořila věková kategorie 61 a více let, kde nejvyšší hodnocení (6 a 7) volilo celkem 66,7 % účastníků. Následuje věková kategorie nejmladších do 30 let s 57,7 %. Kategorie 51 až 60 let hodnotila spokojen/a až velmi spokojen/a v 54 %. Ostatní dvě kategorie se pohybují okolo 46 % (viz Tabulka 3).

Tabulka 3: Celková průměrná spokojenost respondentů dle věku (N=478)

Věk	Škála celkové průměrné spokojnosti (průměr ze všech 9 škál)							
	0	1	2	3	4	5	6	7
do 30 let	0	1	0	0	4	6	12	3
31 až 40	1	2	4	5	8	24	29	10
41 až 50	4	7	8	3	13	29	40	16
51 až 60	4	15	9	9	18	43	73	42
61 a více	0	1	2	1	2	6	11	13

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Z hlediska délky pedagogické praxe udělila nejvyšší známky (6 a 7) celkové spokojenosti kategorie 31 a více let pedagogické praxe, a to téměř 60 % respondentů. 98 (54 %) respondentů z kategorie 21 až 30 pedagogické praxe také hodnotilo svoji celkovou spokojenost těmi nejvyššími známkami. Jako třetí byla kategorie služebně nejmladších pedagogů do 5 let praxe, ti volili nejvyšší známky v 48 %. Kategorie 6 – 10 let pedagogické praxe vybrala nejvyšší známky ve 45 %, pedagogové s praxí mezi 11 – 20 lety dávali číslo 6 a 7 ve 47 %. Z těchto údajů tedy vyplývá, že nejvíce spokojeni byli pedagogové nad 21 let praxe a pedagogové s praxí do 5 let. O něco méně spokojeni byli pedagogové ve středních kategoriích pedagogické praxe (viz Tabulka 4).

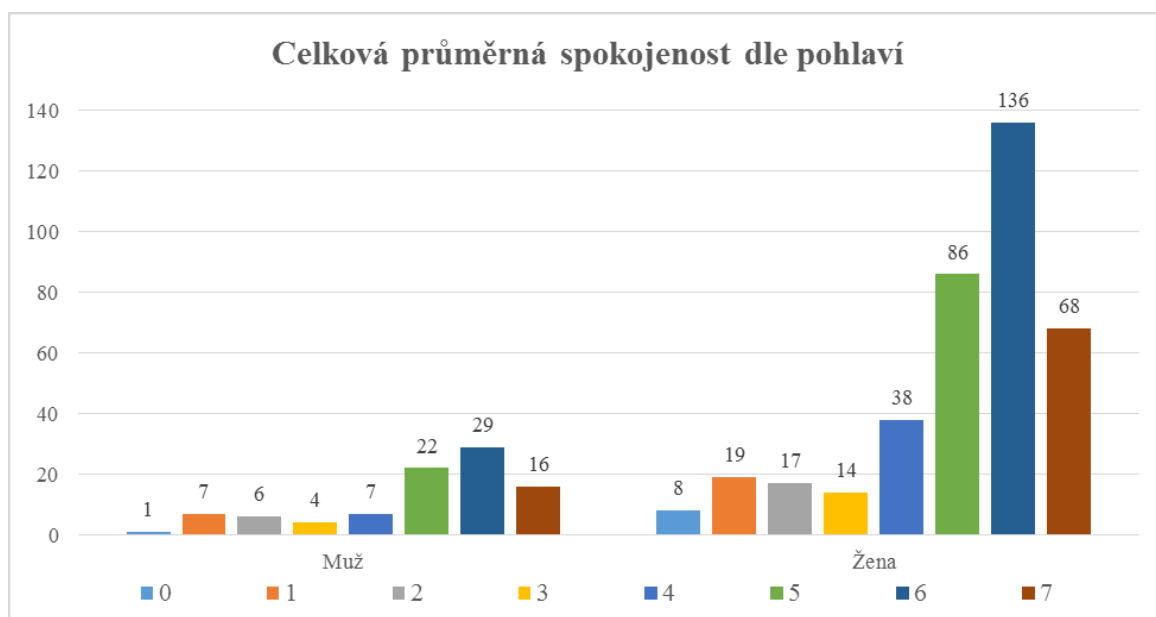
Tabulka 4: Celková průměrná spokojenost respondentů dle délky pedagogické praxe  
(N=478)

Délka pedagogické praxe	Škála celkové průměrné spokojnosti (průměr ze všech 9 škál)							
	0	1	2	3	4	5	6	7
do 5 let	0	1	0	0	6	11	12	5
6 až 10	1	1	3	2	3	14	17	3
11 až 20	3	6	6	7	12	26	38	16
21 až 30	2	11	8	7	16	42	68	30
31 a více	3	7	6	2	8	15	30	30

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Drobný rozdíl v celkové spokojenosti byl mezi muži a ženami. Muži volili nejvyšší známky ve 45 případech (celkově ve 45 %), ženy ve 204 případech (53 %), viz Graf 8.

Graf 8: Celková průměrná spokojenost respondentů dle pohlaví (N=478)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Výraznější rozdíly ve spokojenosti byly zaznamenány u absolventů jednotlivých typů vzdělávacích programů. Nejvíce byli spokojeni účastníci konzultačních seminářů pro management škol, celých 63 % (55 účastníků) volilo na škále nejvyšší čísla (6,7)



S certifikačními semináři bylo spokojeno nebo naprosto spokojeno 65 respondentů (53 %), s konzultačními semináři 51 % (148 respondentů). Nejméně spokojených a naprosto spokojených účastníků se vyskytlo mezi absolventy e-learningových programů, a to 43 %, resp. 33 účastníků (viz Tabulka 5).

Tabulka 5: Celková průměrná spokojenost respondentů dle typu absolvovaného vzdělávacího programu (N=478)

Typ vzdělávacího programu	Škála celkové průměrné spokojnosti (průměr ze všech 9 škál)								
	0	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Certifikační seminář</b>	0	3	6	2	14	31	47	18	
<b>E-learningový program</b>	3	2	3	5	10	20	23	10	
<b>KOSS pro management</b>	0	7	7	2	5	11	35	20	
<b>KOSS ostatní</b>	6	14	10	13	27	71	96	52	

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

#### 4.5.4 Míra spokojenosti s jednotlivými aspekty organizace vzdělávání

Dotazníkové šetření obsahovalo celkem 9 otázek směřujících na spokojenost s jednotlivými aspekty organizace vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám. Dále jsou v tabulkách, grafech a textu používány zkrácené názvy škál takto:

*Celková informovanost* - Spokojenost s celkovou informovaností o systému vzdělávání pedagogů k maturitám.

*Termíny konání, část roku* - Spokojenost s termíny konání vzdělávacích programů (konkrétní část roku).

*Množství vypsanych termínů* - Spokojenost s množstvím vypsanych termínů konání vzdělávacích programů.

*Čas konání seminářů* - Spokojenost s časem konání prezenčních seminářů (dopoledne, odpoledne).

*Obsah programů* - Spokojenost s obsahem konání vzdělávacích programů.

*Materiály k programům* - Spokojenost s materiály k jednotlivým vzdělávacím programům.

*Lektor, tutor* - Spokojenost s lektorem nebo tutorem.

*Krajský garant* - Spokojenost s komunikací ze strany krajského garanta.

*Organizace vzdělávání* - Celková spokojenost s organizací vzdělávání k maturitám (viz Tabulka 6). Okomentované jednotlivé aspekty viz dále v textu.

Tabulka 6: Spokojenost respondentů s jednotlivými hodnocenými aspekty (N=478)

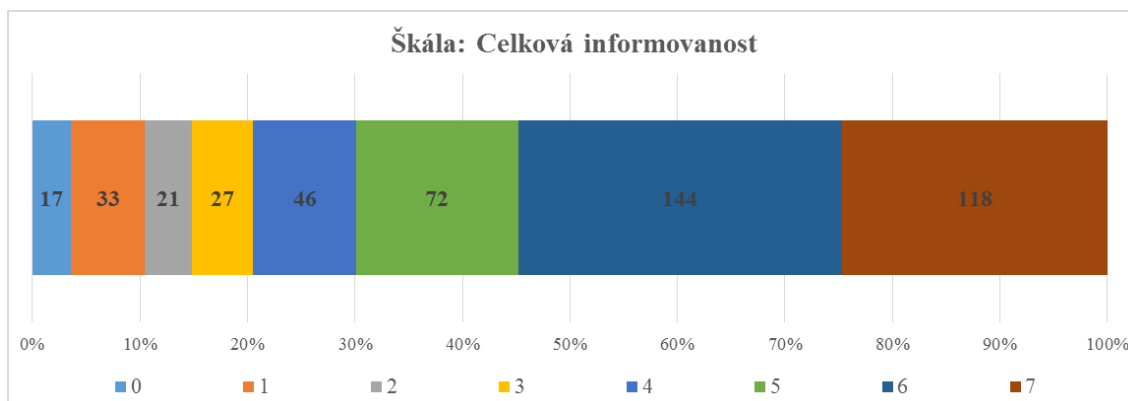
Hodnotící škála	Stupeň na škále (% z N=478)															
	0	1	2	3	4	5	6	7	0	1	2	3	4	5	6	7
Celková informovanost	17	3,56%	33	6,90%	21	4,39%	27	5,65%	46	9,62%	72	15,06%	144	30,13%	118	24,69%
Termíny konání, část roku	11	2,30%	36	7,53%	33	6,90%	34	7,11%	33	6,90%	76	15,90%	112	23,43%	143	29,92%
Množství vypsání termínů	12	2,51%	46	9,62%	55	11,51%	48	10,04%	72	15,06%	96	20,08%	68	14,23%	81	16,95%
Čas konání seminářů	15	3,14%	35	7,32%	27	5,65%	16	3,35%	30	6,28%	73	15,27%	108	22,59%	174	36,40%
Obsah programů	17	3,56%	40	8,37%	19	3,97%	18	3,77%	28	5,86%	55	11,51%	129	26,99%	172	35,98%
Materiály k programům	13	2,72%	42	8,79%	22	4,60%	8	1,67%	27	5,65%	59	12,34%	126	26,36%	181	37,87%
Lektor, tutor	15	3,14%	42	8,79%	13	2,72%	6	1,26%	25	5,23%	36	7,53%	110	23,01%	231	48,33%
Krajský garant	29	6,07%	43	9,00%	19	3,97%	12	2,51%	25	5,23%	49	10,25%	103	21,55%	198	41,42%
Organizace vzdělávání	31	6,49%	33	6,90%	31	6,49%	16	3,35%	43	9,00%	70	14,64%	136	28,45%	118	24,69%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

### Hodnocení spokojenosti s celkovou informovaností o systému vzdělávání pedagogů k maturitám

Celkem 54,8 % respondentů bylo spokojeno či naprosto spokojeno s celkovou informovaností, 11,3 % účastníků bylo nespokojeno či naprosto nespokojeno. Poměrně vysoké procento (16,06 %) bylo spíše spokojeno, 5,65 % spíše nespokojeno. Necelých 10 % bylo občas spokojeno, občas nespokojeno. Spíše spokojeno až naprosto spokojeno bylo tedy celkem téměř 71 %, zdá se tedy, že celková informovanost je na poměrně dobré úrovni (viz Graf 9).

Graf 9: Škála znázorňující spokojenost s celkovou informovaností o systému vzdělávání pedagogů k maturitám (N=478)

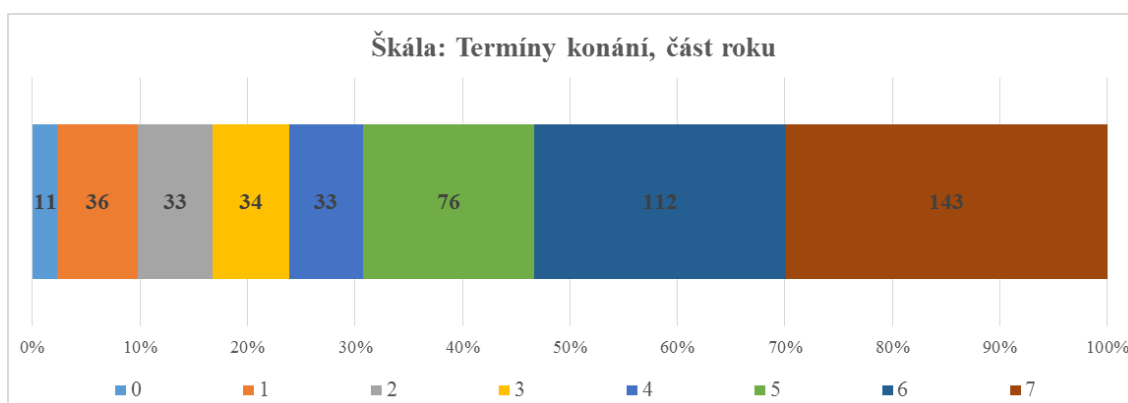


Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

### Hodnocení spokojenosti s termíny konání vzdělávacích programů (konkrétní část roku)

Celých 53,3 % respondentů bylo spokojeno či naprosto spokojeno s termíny konání vzdělávacích programů. 15,9 % bylo spíše spokojeno, 7 % spíše nespokojeno. Naprosto nespokojeno či nespokojeno bylo celkem 14,4 %, což spolu se spíše nespokojenými činilo 21,4 % celkem. Pro nadpoloviční většinu respondentů byla konání vzdělávacích programů v pořádku, téměř pětina účastníků však příliš spokojená nebyla (viz Graf 10).

Graf 10: Škála znázorňující Spokojenost s termíny konání vzdělávacích programů (konkrétní část roku) (N=478)

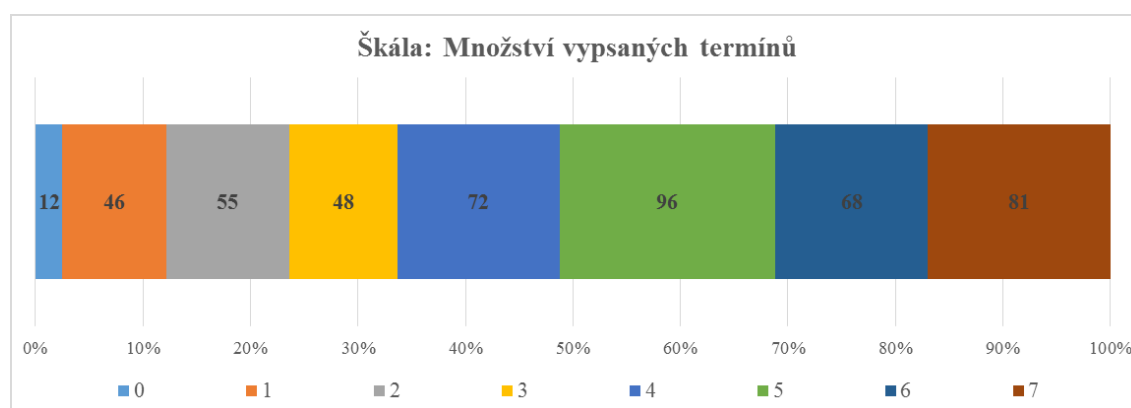


Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

### Hodnocení spokojenosti s množstvím vypsanych termínů konkrétních vzdělávacích programů

Pouze 31 % respondentů bylo naprosto spokojeno nebo spokojeno s množstvím vypsanych termínů konkrétních vzdělávacích programů. Celkem 21,13 % účastníků bylo naopak naprosto nespokojeno či nespokojeno. Vysoké procento bylo rovněž spíše nespokojených, a to 10,04 %. Spíše nespokojených až naprosto nespokojených bylo tedy více než třetina respondentů, zdá se tedy, že množství vypsanych termínů nebylo dostatečné (viz Graf 11).

Graf 11: Škála znázorňující spokojenost s množstvím vypsanych termínů konkrétních vzdělávacích programů (N=478)

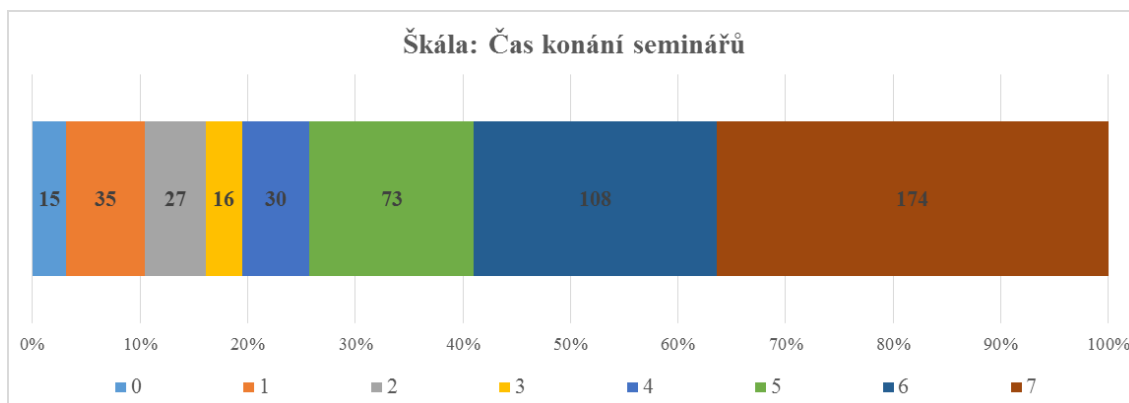


Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

### Hodnocení spokojenosti s časem konání prezenčních seminářů (dopoledne, odpoledne)

59 % respondentů bylo naprosto spokojeno nebo spokojeno s časem konání prezenčních seminářů, spolu s 15,27 % spíše spokojených tvořili celkem 74,3 % spokojených respondentů. Naprosto až spíše nespokojených bylo 16,35 %, indiferentních odpovědí bylo 6,28 %. Dalo by se tedy usuzovat, že čas konání seminářů byl pro většinu respondentů vyhovující. Důvodem může být ten fakt, že pro některé typy seminářů bylo vypisováno více termínů, a pokud to bylo možné, tak s různým časem konání, účastníci si tedy mohli vybrat čas, který jim vyhovoval (viz Graf 12).

Graf 12: Škála znázorňující spokojenost s časem konání prezenčních seminářů (dopoledne, odpoledne) (N=478)

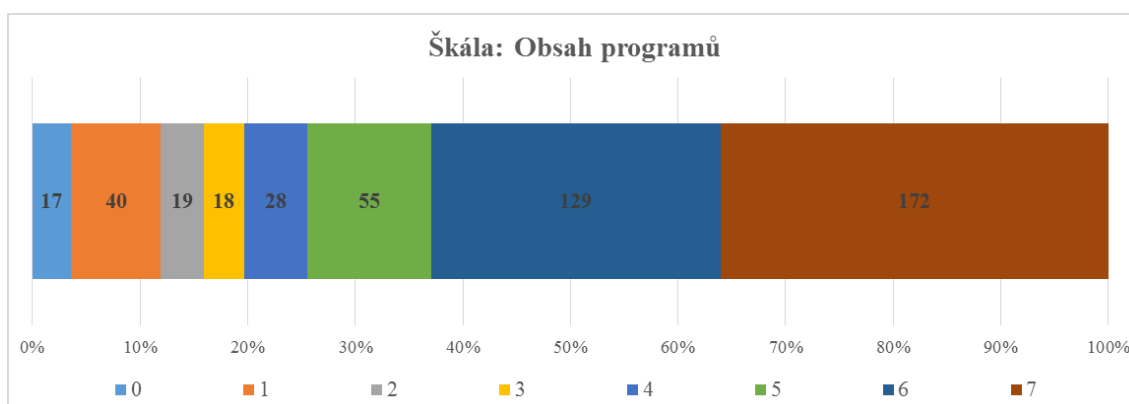


Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

### Hodnocení spokojenosti s obsahem konkrétních vzdělávacích programů

Celých 63 % respondentů bylo naprosto spokojeno nebo spokojeno s obsahem jednotlivých vzdělávacích programů. Spíše spokojených bylo 11,51 %, tzn., že spíše spokojených až naprosto spokojených bylo 74,51 % účastníků. 16,3 % respondentů hodnotilo obsah programů na škále od spíše nespokojen/a až po naprosto nespokojen/a. Téměř tři čtvrtiny účastníků tedy obsah seminářů hodnotilo pozitivně (viz Graf 13).

Graf 13: Škála znázorňující spokojenost s obsahem konkrétních vzdělávacích programů (N=478)

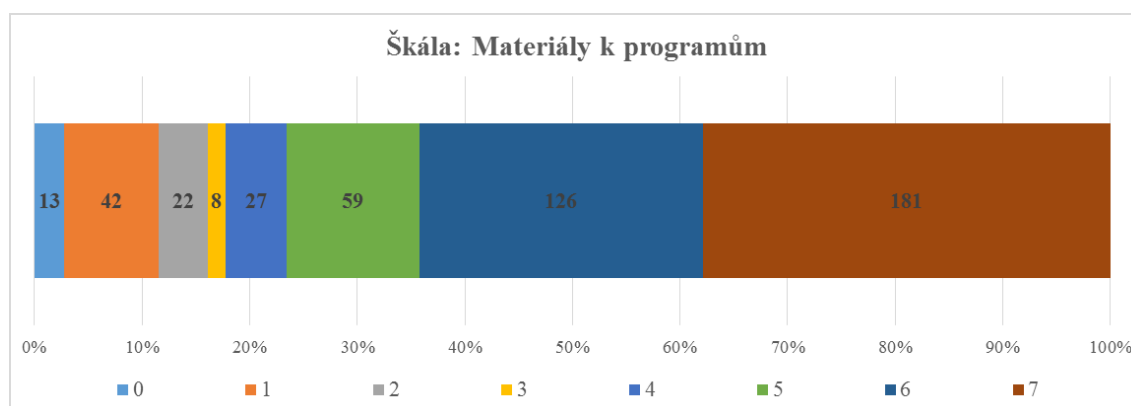


Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

### Hodnocení spokojenosti s materiály k jednotlivým vzdělávacím programům

Respondentů, kteří hodnotili materiály na škále mezi naprosto nespokojen/a až spíše nespokojen/a, bylo celkem 15 %. Naprosto spokojeno nebo spokojeno bylo 64,2 %, spolu s volbou „spíše spokojen/a“ bylo počet pozitivních odpovědí 76,54 %. Nepříliš vysoký počet (5,65 %) byl indiferentních odpovědí. Více než tři čtvrtiny účastníků tedy hodnotilo materiály připravené k jednotlivým vzdělávacím programům kladně (viz Graf 14).

Graf 14: Škála znázorňující spokojenost s materiály k jednotlivým vzdělávacím programům (N=478)

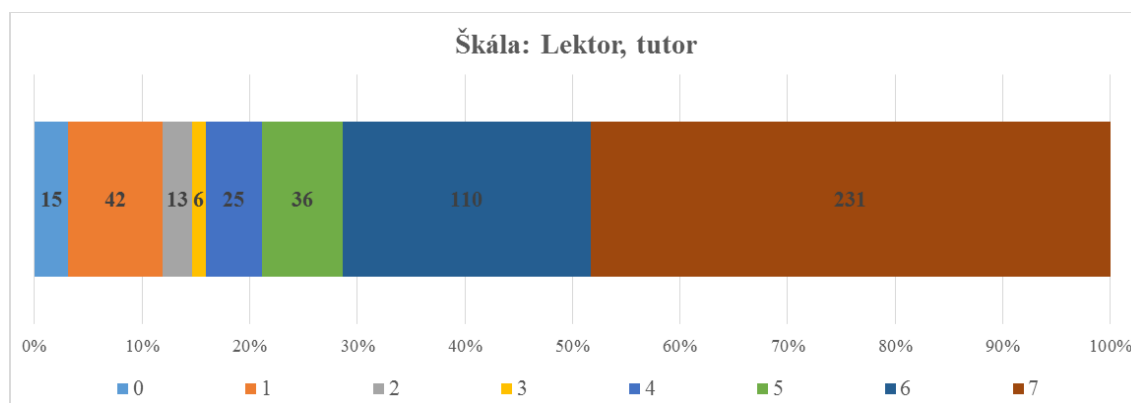


Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

### Hodnocení spokojenosti s lektorem nebo tutorem

Celkem 78,87 % účastníků vzdělávání k maturitám hodnotilo svého tutora či lektora prezenčního programu na škále mezi spíše spokojen/a až po naprosto spokojen/a. Pouze 12,77 % respondentů se na škále spokojenosti pohybovalo v záporném hodnocení. Tato škála tak byla ze všech devíti škál nejméně negativně a naopak nejvíce pozitivně hodnocena. Důvody budou detailněji interpretovány v analýze odpovědí na otázku č. 14 v dotazníkovém šetření (viz Graf 15).

Graf 15: Škála znázorňující spokojenost s lektorem nebo tutorem (N=478)

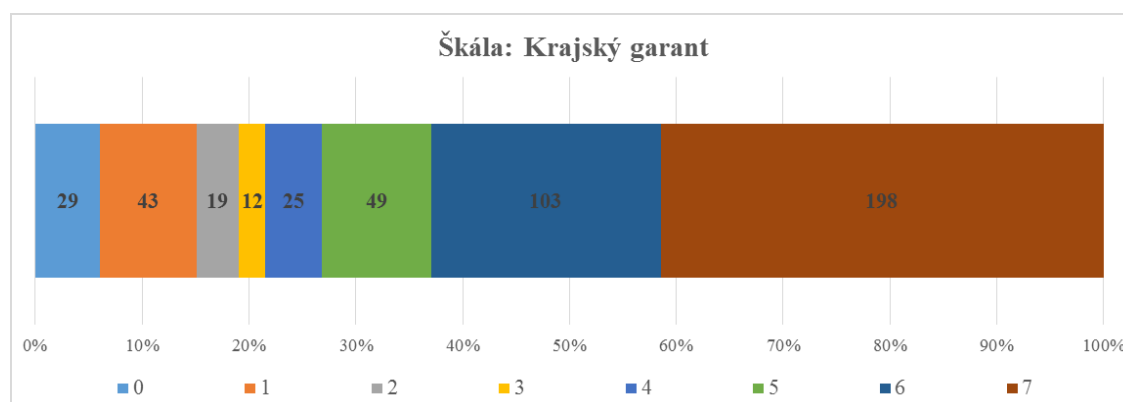


Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

### Hodnocení spokojenosti s komunikací ze strany krajského garanta

Celkem 15,48 % respondentů hodnotilo krajského garanta na škále od naprosto nespokojen/a až po spíše nespokojen/a. Kladné hodnocení, na škále od spíše spokojen/a až po naprosto spokojen/a, volilo 73,33 %. Necelé tři čtvrtiny účastníků tedy bylo spokojeno s komunikací s krajským garantem projektu CISKOM. 29 účastníků (6,07 %) však hodnocení garanta nevyplnilo. Důvodem byl zřejmě fakt, že pokud u nich v průběhu vzdělávání nenastal žádný problém, nebyli s garantem v osobním kontaktu, a nebylo proto pro ně snadné identifikovat, jakou konkrétní práci tato role představuje (viz Graf 16).

Graf 16: Škála znázorňující spokojenost s komunikací ze strany krajského garanta (N=478)

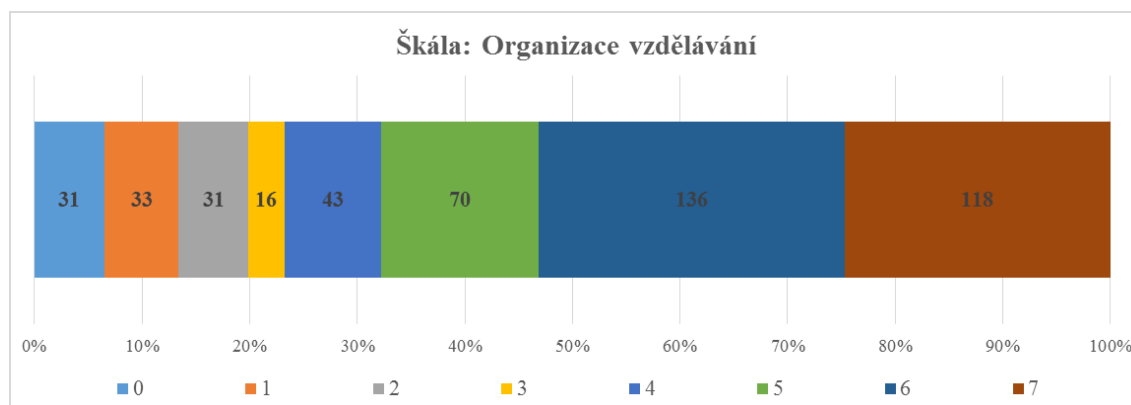


Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

## Hodnocení spokojenosti s organizací vzdělávání k maturitám

Ze všech devíti škál bylo na tuto nejvíce vynechaných odpovědí, celkem 31 respondentů (6,49 %) na ni neodpovědělo. Rovněž celkem vysoké je procento indiferentních odpovědí, celkem 9 % účastníků volilo odpověď, že byli někdy spokojeni, někdy nespokojeni. Rozmezí od spíše nespokojen/a až po naprosto nespokojen/a bylo 16,74%, pozitivních odpovědí pak 67,78 %. Poměrně vysoký počet respondentů byl tedy spokojen, zdá se ale, vzhledem k počtu vynechaných či neutrálních odpovědí, že někteří respondenti nedovedli odpověď tuto otázku posoudit (viz Graf 17).

Graf 17: Škála znázorňující Celkovou spokojenost s organizací vzdělávání k maturitám (N=478)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

### 4.5.5 Analýza odpovědí na otevřené otázky

V dotazníkovém šetření byly položeny dvě otevřené otázky, na které respondenti odpovídali volným textem dle vlastního uvážení. Jednalo se o otázku č. 14 - Napište prosím, co jste na přípravě k maturitám nejvíc ocenil/a, a otázku č. 15 - Napište prosím, co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a. Byla provedena analýza textu, úplná kategorizace a kódování. Odpovědi na otevřenou otázku „Napište prosím, co jste na přípravě k maturitám nejvíc ocenil/a“ byly zařazeny do následujících kategorií:

*Praktické rady, ukázky, cvičení* (respondenti ocenili praktičnost seminářů, možnost různých cvičení, praktických ukázek);

*Lektor, tutor* (ocenění erudovanosti, osobnosti a přístupu lektorů či tutorů);



*Informace, novinky* (možnost dozvědět se aktuální informace, změny apod. z oblasti nové maturity);

*Materiály k seminářům* (kvalita či množství materiálů, které účastníci vzdělávání obdrželi na každém semináři);

*Existence konzultačních seminářů* (ocenění toho, že je možné účastnit se prezenčních konzultačních seminářů);

*Setkání s kolegy* (přidaná hodnota toho, že se na seminářích setkávají pedagogové stejného zaměření a mohou si vyměňovat zkušenosti);

*Organizace přípravy* (v této kategorii se respondenti vyjadřovali k názoru, jak hodnotí celkovou organizaci vzdělávání k maturitám);

*Možnost e-learningu* (ocenění možnosti absolvovat některé programy bez nutnosti prezenčního semináře);

*Komunikace s CERMATEm* (hodnocení komunikace s Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání);

*Spolupráce s garantem* (vyplňovali respondenti, kteří osobně řešili s krajským garantem nějaký problém);

*Praxe s technikou* (ocenění možnosti vyzkoušení DDT přístroje v rámci školení školních maturitních komisařů);

*Místo konání, dostupnost* (kladné hodnocení polohy místa konání prezenčních seminářů v centru Prahy);

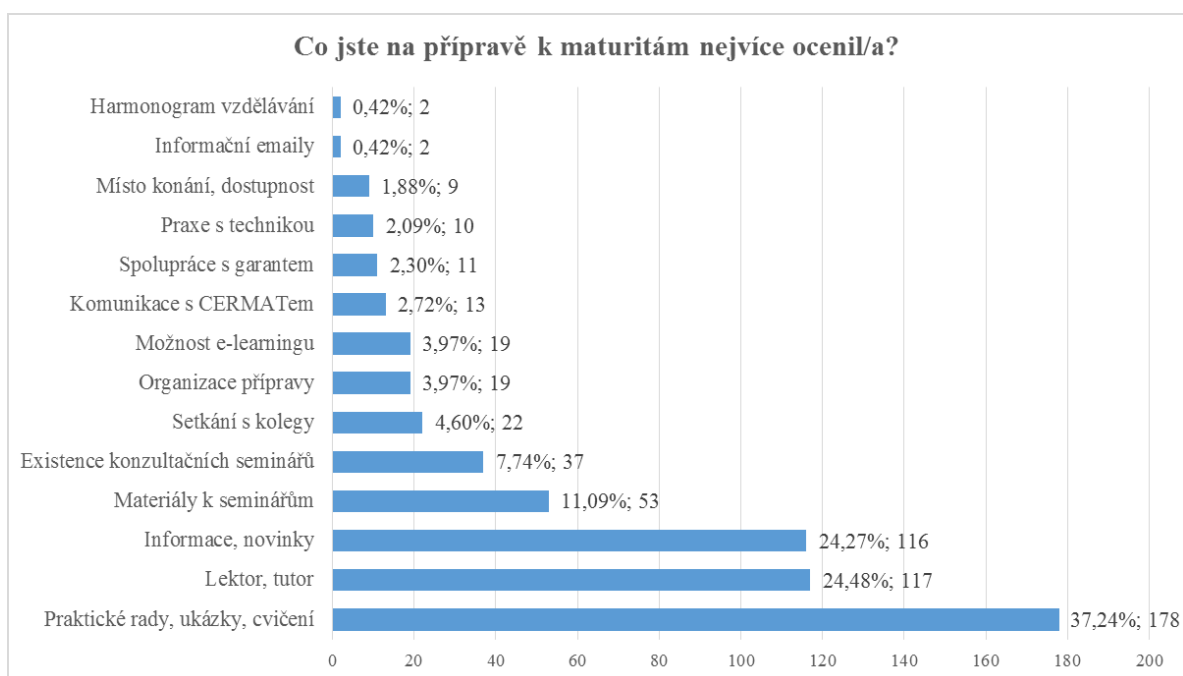
*Informační emaily* (ocenění rozesílání informačních emailů s pozvánkou na seminář, které respondenti obdrželi po nominaci do funkce);

*Harmonogram vzdělávání* (pozitivně vnímaný fakt, že na začátku školního roku obdrželi ředitelé škol podrobný časový plán vzdělávání k maturitám).

Celkem bylo v dotaznících uvedeno 608 kladných postřehů, znamená to tedy, že někteří respondenti byli spokojeni s více než jednou kategorií. Nejvíce byla oceňována praktičnost vzdělávání k maturitám, možnost vyzkoušet si jednotlivá cvičení. Tuto kategorii uvedlo

celkem 178 respondentů, tj. 37,24 % z celkového počtu. Také spolupráce s tutorem, erudovanost tutorů a lektorů byla vysoce hodnocena, celkem 117 x, tzn. 24 % respondentů. Téměř čtvrtina dotazovaných (24,27 %) ocenila možnost aktualizovat si své informace a dozvědět se novinky z oblasti nové maturity. 53 (11,09 %) účastníků hodnotilo kladně materiály, které obdrželi na absolvovaném semináři, 37 (7,74 %) respondentů bylo spokojeno s možností absolvovat prezenční seminář. Ostatní kategorie byly kladně hodnoceny méně než 5 % respondentů. Více Graf 18 a Tabulka D, Příloha 1.

Graf 18: Co jste na přípravách k maturitám nejvíce ocenil/a (kategorie)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Odpovědi na otevřenou otázku „Napište prosím, co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a“ byly zařazeny do následujících kategorií (viz Graf 19):

*Nizký počet termínů seminářů* (respondenti poukazovali na nedostatek termínů jednotlivých seminářů konaných v Praze a následnou nutnost dojíždět do jiných krajů);

*Byrokracie, náročná administrativa, složitost* (uváděli účastníci, kteří pokládali systém vzdělávání ke státním maturitám za složitý a plný administrativy a byrokracie);

*Semináře málo praktické* (volili respondenti, kteří by preferovali více praktických cvičení a ukázek);

*Nedostupnost ucelených informací na WWW* (tato kategorie znázorňuje nespokojenost s tím, že je problematické najít ucelené informace na webových stránkách Nová matura, CERMAT či NIDV);

*Nevhodné termíny období/čas* (nespokojenost s tím, že nebyl na výběr dostatek seminářů v dopoledních i odpoledních hodinách, dále pak, že některé semináře, především končící certifikací, byly datovány do nejvíce exponované části školního roku, tzn., že se konaly v lednu, a rovněž některé termíny konzultačních seminářů byly nabízeny v době konání jarních prázdnin části Prahy či některého okresu Středočeského kraje);

*Nedostatečná informovanost o změnách* (respondenti postrádali možnost být aktivně informováni o změnách v souvislosti se státní maturitou např. emailem);

*Nedostatek materiálů* (někteří respondenti by uvítali větší množství materiálů a jednotlivých cvičení);

*Vzájemná komunikace* (v této kategorii účastníci negativně hodnotili vzájemnou komunikaci a propojenost jednotlivých subjektů zapojených do státních maturit, a to především na online úrovni);

*Nízká časová dotace seminářů* (uváděli respondenti, kteří by uvítali vyšší časovou dotaci vzdělávacích programů);

*Neustálé změny v systému maturit* (kritika každoročních změn v hodnocení a organizaci maturitních zkoušek);

*Zrušit státní maturity* (někteří nespokojení účastníci navrhovali zrušit celý systém státních maturit);

*Zavést opět dva stupně maturit* (navrhovali účastníci, kteří poukazovali na to, že je stejná úroveň maturitních zkoušek na učňovských oborech s maturitou a prestižních gymnáziích);

*Zpětná vazba při testech* (volili respondenti, kteří byli nespokojeni s tím, že se v případě nesprávných odpovědí v testu nedozvěděli, v čem konkrétně chybovali a nemohli si tak doplnit správné informace);

*Neexistence některých seminářů v Praze* (v případě některých jazyků, např. německého, se konaly pouze dva certifikační semináře v celé České republice, oba však v jiném krajském městě);

*Příliš náročný e-learning* (někteří respondenti měli problém s obsahovou stránkou e-learningového programu, který jim připadal zbytečně náročný);

*Neexistence KOSS pro PP* (z důvodu centrálně hodnocených písemných prací z cizích jazyků se nekonaly konzultační semináře pro hodnotitele písemných prací, někteří pedagogové však logicky namítali, že i oni potřebují vědět, jak žáky na písemné testy připravovat a na co se zaměřit);

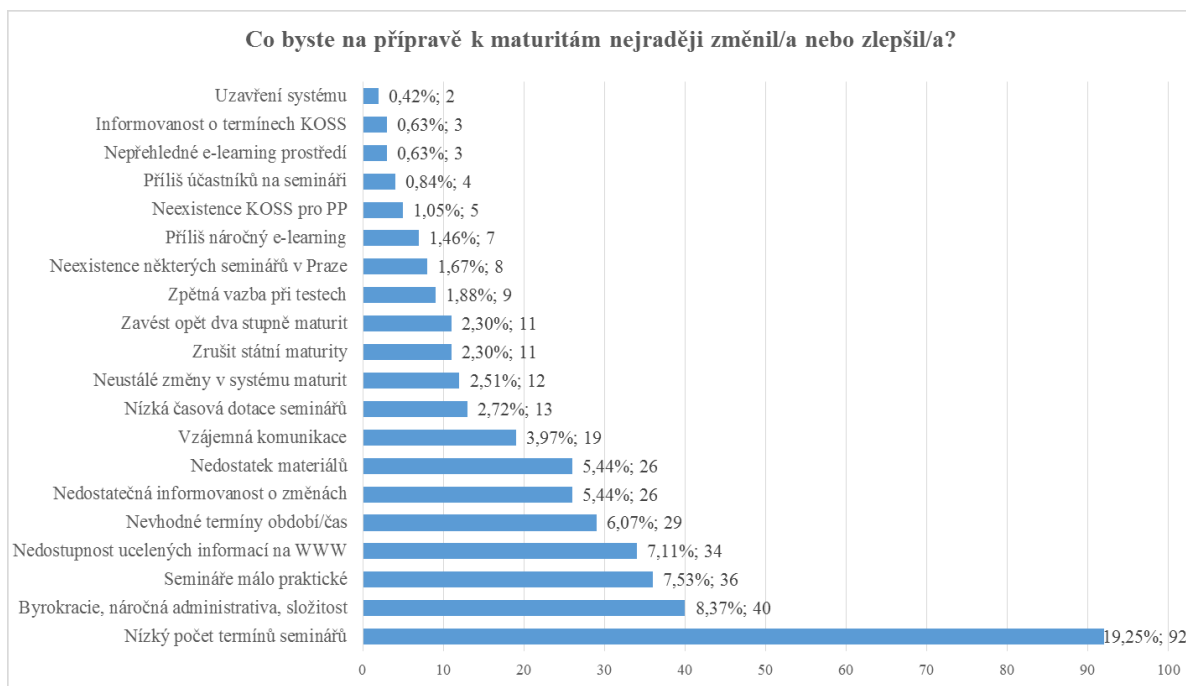
*Příliš účastníků na semináři* (z důvodu velkého zájmu a nízkého počtu termínů seminářů bylo přistoupeno k navyšování počtu účastníků, což někteří hodnotili negativně);

*Nepřehledné e-learning prostředí* (pro některé respondenty bylo online prostředí e-learningových programů příliš komplikované a nepřehledné);

*Informovanost o termínech KOSS* (účastníci by uvítali informační email v okamžiku, kdy se vypíší termíny konzultačních seminářů);

*Uzavření systému* (každý rok vždy k 31. březnu dochází k uzavření LMS prostředí, ve kterém účastníci vykonávají e-learningové programy; pokud tedy program nedokončí nebo si včas ze systému nevytisknou osvědčení o absolvování e-learningového programu, systém se uzavře a účastník tak nemá možnost v aktuálním školním roce program dokončit).

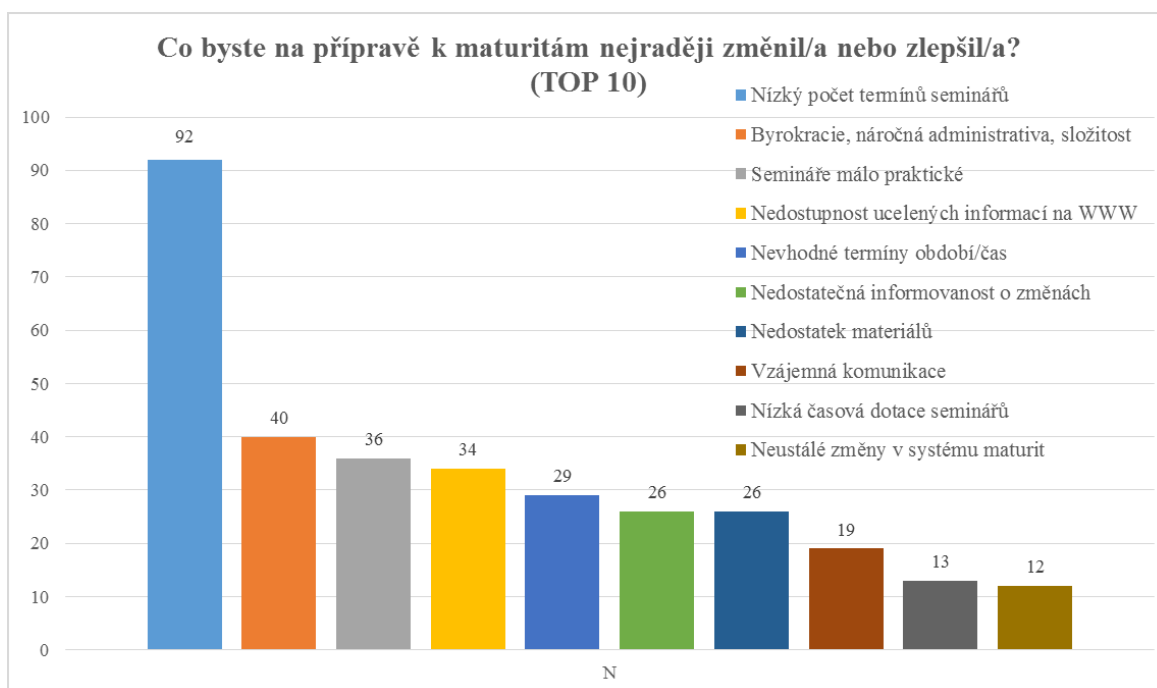
Graf 19: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (Procenta uvedená v grafu jsou vytažena k celkovému počtu respondentů N=478)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Z analýzy odpovědí vyplynulo, že téměř pětina respondentů (19,25 %) pokládala za největší problém nedostatek termínů jednotlivých seminářů. Termíny pro semináře vypisuje krajský garant, je však limitován rozpočtem, který je stanoven centrálně. Druhou nejvíce uváděnou kategorií byla přílišná složitost systému, přebujelá administrativa, byrokracie a nejasné kompetence jednotlivých subjektů zapojených do státních maturit. Tuto kategorii volilo 40 respondentů (8,37 %). 36 účastníků (7,53%) pokládalo semináře za málo praktické a zaměřené pouze na citování změn v legislativě. Nedostupnost ucelených informací na webových stránkách postrádalo 34 dotazovaných, tj. 7,11 %. Celkem 29 (6,07%) respondentům nevyhovoval čas či období konání seminářů, 26 (5,44 %) účastníků pokládalo za nedostatečnou aktivní informovanost o změnách v souvislosti s novou maturitou. Nedostatek materiálů uvedlo 5,44 % respondentů a vzájemnou komunikaci mezi jednotlivými subjekty zajišťující maturitní zkoušky hodnotilo jako špatnou či příliš složitou 3,97 % účastníků. Ostatní kategorie byly hodnoceny negativně v méně než 3 %, více Graf 20 a Tabulka F, Příloha 1.

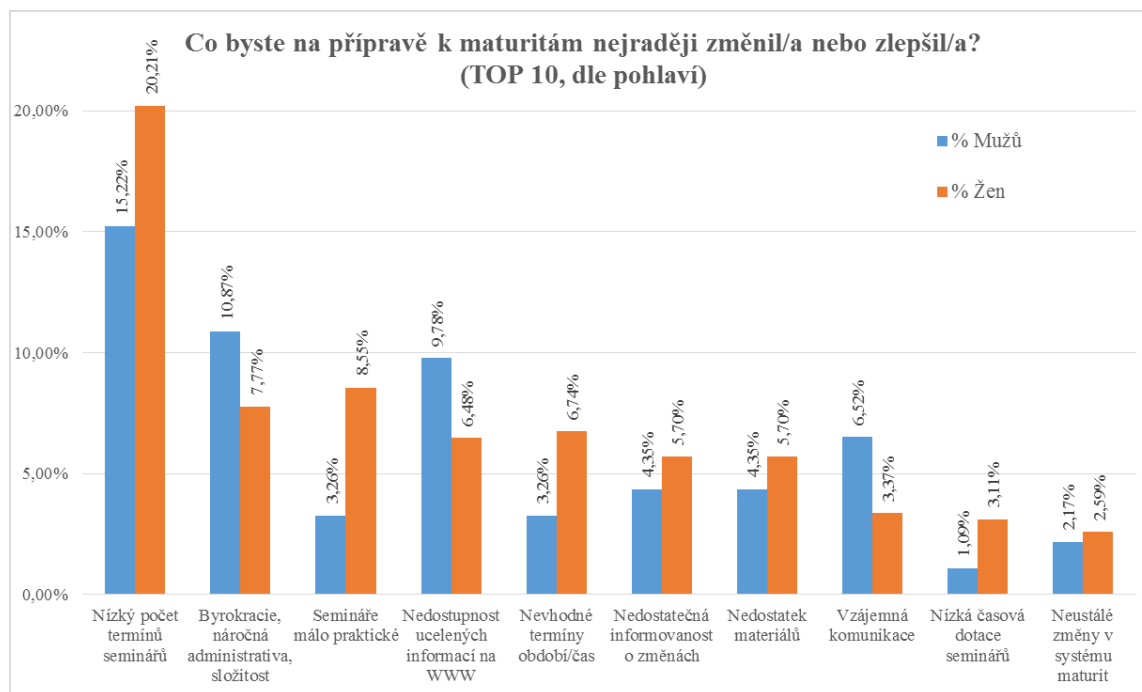
Graf 20: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, počet odpovědí)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Zajímavé rozdíly v hodnocení toho, co by bylo přínosné na vzdělávání k maturitám změnit, byly z hlediska pohlaví. Celkem 15,22 % mužů uvedlo potřebu vyššího počtu seminářů, žen bylo více, a to 20,21 %. Byrokracie a přílišná administrativa naopak více zatěžovala muže, celkem 10,87 %, u žen se jednalo o 7,78 %. Výrazný rozdíl byl v hodnocení praktičnosti seminářů – pouze 3,2 % mužů pokládalo semináře za málo praktické, naproti tomu ženy navrhovaly zvýšit praktičnost vzdělávacích programů v 8,55 %. Ženy také více poptávaly možnost výběru různých termínů vzdělávacích programů, a to v 6,74 %, mužů bylo méně než polovina, celkem 3,26 %. Lze předpokládat, že ženy více preferují semináře v dopoledních hodinách, v čase jejich standardní pracovní doby, z důvodu péče o rodinu. Zlepšení komunikace mezi jednotlivými subjekty zajišťující maturitní zkoušky navrhovalo 6,52 % mužů, ale jen 3,37 % žen. Ostatní kategorie vykazovaly méně významné rozdíly, více viz Graf 21 a Tabulka G, Příloha 1.

Graf 21: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle pohlaví)

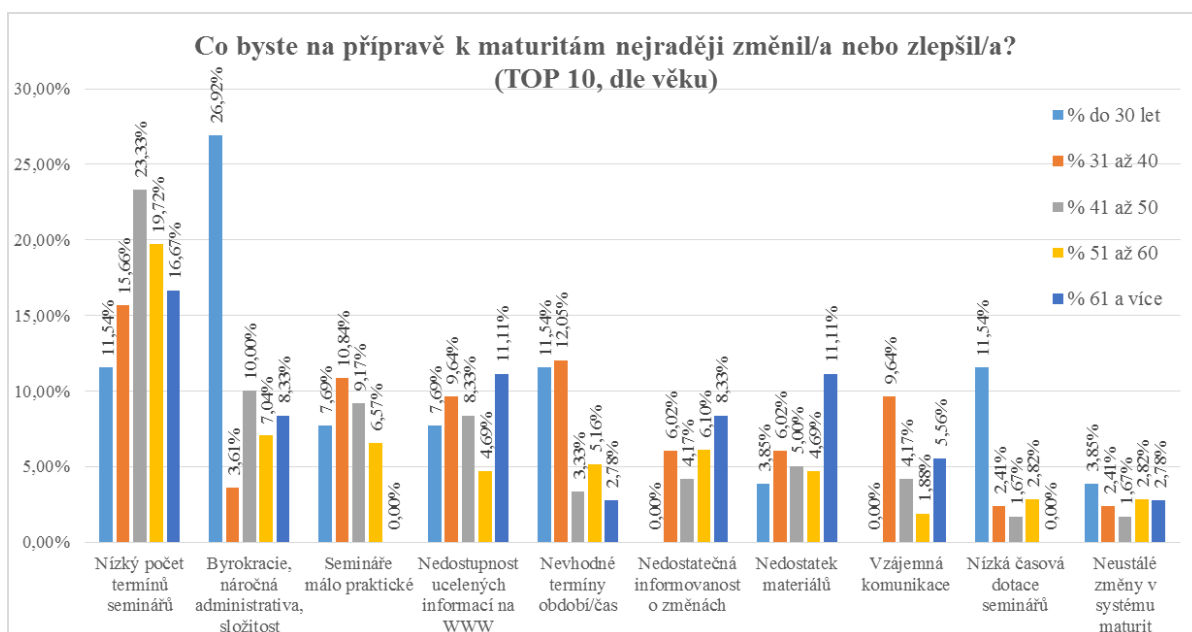


Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Z hlediska **věku** byl nízký počet termínů seminářů nejvíce problematický pro věkovou kategorii 41 až 50 let (23,33 % respondentů). Nejmenší problém s nízkým počtem seminářů měla nejmladší kategorie do 30 let, a to 11,54 %. Velmi zajímavé údaje byly v případě přílišné byrokracie a administrativy. Zlepšení by nejvíce uvítala nejmladší věková kategorie do 30 let (26,92 %), přitom hned druhá nejmladší kategorie, 31 – 40 let, ji vnímala jako problematickou pouze ve 3,61 %. Překvapivě, nejstarší věková kategorie nad 61 let, by ráda zlepšila ucelené informace na webových stránkách, a to v 11,11 %, rovněž jako aktuální informovanost o vypisovaných termínech prostřednictvím e-mailu (8,33 %) a také dostatečné množství materiálů (11,11 %). Signifikantní rozdíly z hlediska věku byly v případě termínů seminářů, resp. času a období jejich konání. Nejmenší problém s časem a obdobím termínů seminářů měla nejstarší kategorie nad 61 let, a to pouze v 2,78 %. Jednoznačně dvě nejmladší kategorie, do 30 let (11,54 %) a 31 - 40 let (12,05 %), by uvítaly větší možnost výběru času konání seminářů a rovněž preferovaly konání seminářů mimo dobu školních prázdnin. Ve všech případech těchto věkových kategorií se jednalo o ženy.

Z tohoto faktu se dá opět usuzovat, že ženy preferují větší možnost výběru různých termínů seminářů z důvodu sladění pracovních a rodinných povinností. Z hlediska věku je také zajímavé, že delší časovou dotaci seminářů jednoznačně upřednostňovali nejmladší pedagogové do 30 let, celkem se jednalo o 11,54 % respondentů z této věkové kategorie. Naproti tomu žádný respondent z nejstarší věkové kategorie v časové dotaci neshledával problém. Lze se tedy domnívat, že mladší učitelé, s kratší pedagogickou praxí, neměli s participací u maturit příliš mnoho zkušeností, a proto by vítali vyšší časovou dotaci vzdělávacích programů. Více viz Graf 22.

Graf 22: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle věku)



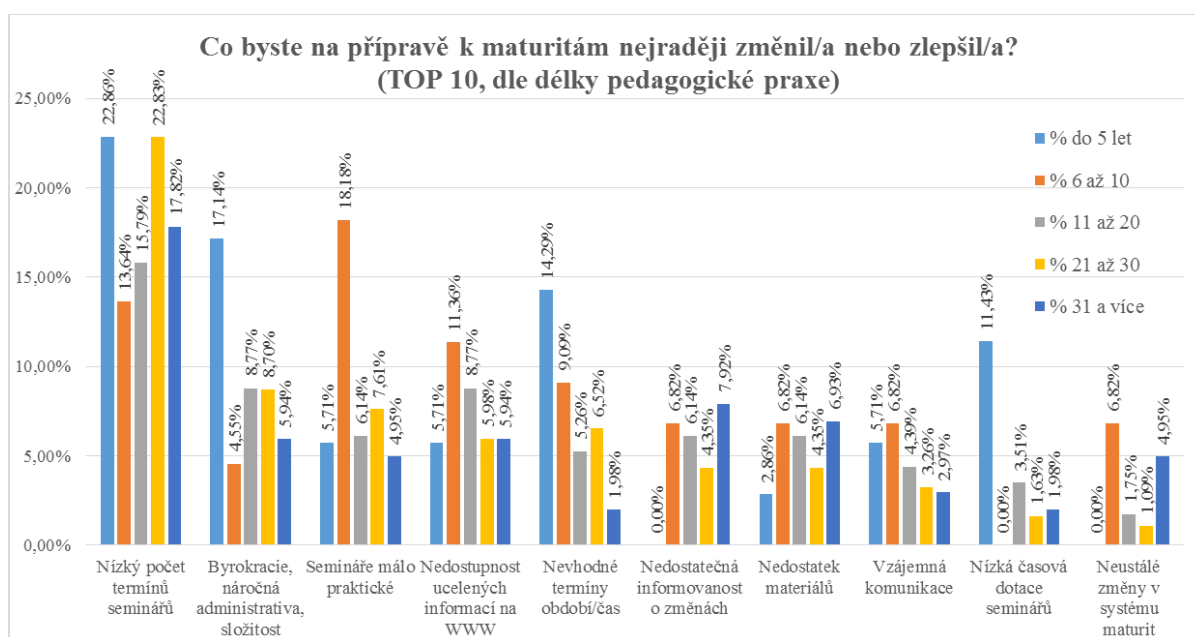
Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Délka pedagogické praxe měla rovněž vliv na navrhované změny. Kategorie s nejkratší pedagogickou praxí (celkem 17,14 % respondentů z této kategorie), podobně jako nejmladší věková kategorie, by uvítala zjednodušení systému, administrativy a byrokracie. Podobná data jsou i v případě termínů seminářů z hlediska času a období konání. Obě kategorie s nejkratší pedagogickou praxí, do 5 let (14,29 %) a 5 – 10 let (9,09 %), by si přály více možností výběru termínů konání seminářů, stejně jako v případě nejmladších věkových



kategorií. S výjimkou jednoho muže se opět jednalo ve všech ostatních případech o ženy. Kategorie 6 až 10 let pedagogické praxe by v největším počtu (celkem 18,18 %) preferovala, aby semináře byly více prakticky zaměřené. Tyto pedagogy také nejvíce obtěžovaly neustálé změny v systému maturit a rádi by systém stabilizovali. Naopak učitelé s nejkratší praxí neuvedli tuto možnost ani v jednom případě. Příčinou je pravděpodobně skutečnost, že právě z důvodu krátké praxe zatím neprošli velkým množstvím změn v systému maturit. Pedagogové s nejkratší pedagogickou praxí (celkem 11,43 %) naopak nejčastěji uváděli potřebu vyšší časové dotace jednotlivých seminářů podobně jako v případě nejmladší věkové kategorie. Více viz Graf 23.

Graf 23: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle délky pedagogické praxe)

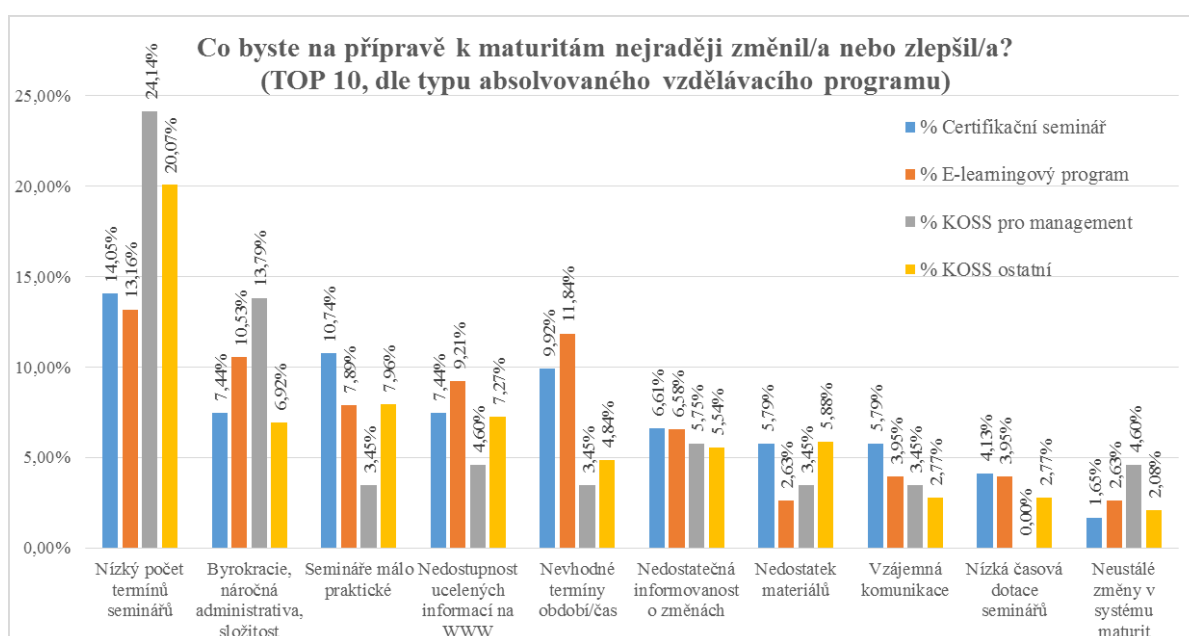


Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Rozdíly v navrhovaných zlepšeních se také lišily podle typu absolvovaných programů. Větší počet termínů seminářů navrhovali nejvíce účastníci konzultačního semináře pro *management škol* (celkem 24,14 %) a ostatních konzultačních seminářů (20,07 %): „*navýšit počet školení - málo termínů v Praze - školení pro učitele jsou okamžitě obsazená a jako volná školení se nám nabízí Morava apod., což je z hlediska nákladů nemyslitelné.*“.

Management škol také nejvíce obtěžovala přílišná byrokracie, administrativa a složitost systému (13,79 %): „Příliš velká administrativa“. „Obrovská administrativa!“ „Snížila bych počet administrativních úkonů“. „Zjednodušila bych systém“. Dále si management škol, nejvíc ze všech účastníků vzdělávání, stěžoval na neustálé změny v systému maturitních zkoušek (4,60 %) – „Udržet nějaký neměnný standart, který by platil léta...“. „Méně neustálých změn, které možná vedou k dokonalosti, ale v důsledku vytvářejí zmatek“.

Graf 24: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle typu absolvovaného vzdělávacího programu)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Účastníci seminářů pro funkce stanovené školským zákonem a končící tedy certifikací by nejvíce ze všech vítali vyšší počet praktických ukázek a cvičení (10,74 %). Zlepšit celkovou informovanost na webových stránkách nejvíce navrhovali účastníci e-learningových programů (9,21 %). Tato skutečnost byla nejspíš daná tím, že účastníci e-learningů neměli možnost osobně konzultovat případné problémy. Účastníci e-learningů si rovněž nejvíce stěžovali na nevhodné časování vzdělávacích programů z hlediska období školního roku

(11,84 %), naopak nejméně uváděli nedostatek materiálů ke vzdělávacím programům (pouze 2,63 %). Více viz Graf 24.

#### **4.5.6 Interpretace výsledků dotazníkového šetření**

Z vyhodnocení všech devíti škál dotazníkového šetření bylo možné průměrem vyhodnotit škálu celkové spokojenosti, která byla poměrně vysoká - téměř tři čtvrtiny účastníků vzdělávání k maturitám volilo možnosti spokojen/a až naprosto spokojen/a. Celková nejvyšší spokojenost byla zaznamenána u respondentů s nejdelší a naopak nejkratší pedagogickou praxí, stejné výsledky byly zaznamenány v souvislosti s věkovou kategorií. Z hlediska typu absolvovaného vzdělávacího programu nejvyšší spokojenost udávali účastníci konzultačních seminářů pro management škol, následovali respondenti, kteří se účastnili programu končícího certifikací. Nejméně spokojených bylo mezi účastníky e-learningových programů.

Jednotlivé aspekty organizace vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám hodnotili respondenti na škále od 1 (nejmenší spokojenost) do 7 (největší spokojenost). Celková informovanost o systému přípravy pedagogů k maturitám byla hodnocena dobře, 71 % respondentů bylo spíše až naprosto spokojeno. Termíny konání seminářů z hlediska části roku byly problémem pro více než pětinu dotazovaných, ostatní odpovědi byly neutrální až kladné.

Největší počet nespokojených respondentů byl při hodnocení množství vypsání termínů jednotlivých seminářů. Pouze 31 % dotazovaných bylo spokojeno až naprosto spokojeno, naopak odpovědi na škále spíše až naprosto nespokojených bylo 31,17 %. Z výsledků šetření také vyplynulo, že měli někteří respondenti problém s přihlášením na seminář konaný v Praze, a museli proto některý typ semináře absolvovat v jiném kraji.

Čas konání seminářů hodnotilo kladně 74,3 % respondentů, spíše až naprosto nespokojených bylo 16,35 %. Téměř tři čtvrtiny účastníků bylo spokojeno s obsahem absolvovaného semináře, 16,30 % hodnotilo obsah semináře záporně.

Více než tři čtvrtiny respondentů také kladně hodnotili materiály k jednotlivým seminářům, pouze 15 % účastníků bylo spíše až naprosto nespokojeno.

Nejlépe hodnocená byla škála udávající spokojenost s lektorem nebo tutorem vzdělávacího programu. Celkem 78,87 % respondentů hodnotilo lektora či tutora kladně, pouze 12,77 % bylo nespokojených. Výsledky ukazují na spokojenost s erudovaností lektorů, velmi byl také oceňován praktický přístup.

Necelé tři čtvrtiny účastníků hodnotily kladně komunikaci a spolupráci s krajským garantem. 15,48 % bylo nespokojeno. Krajský garant obvykle nebyl s účastníky v přímém kontaktu, působil pouze „stínově“ při organizaci vzdělávacích programů, případně online pomáhal účastníkům s přihlášením na jednotlivé semináře.

Organizaci vzdělávání k maturitám hodnotilo 67,78 % respondentů kladně, 16,74 % záporně. Ostatní procenta tvoří buď neutrální odpovědi, nebo otázka zůstala nezodpovězena. Lze se domnívat, že někteří respondenti měli problém na tuto otázku odpovědět, jelikož jim jednotlivé souvislosti organizace vzdělávání nebyly zcela zřejmé.

**Z odpovědí na otevřené otázky** vyplývá, že byla nejvíce oceňována praktičnost vzdělávání k maturitám, spolupráce s lektorem či tutorem, možnost aktualizovat si informace týkající se nové maturity, materiály, které účastníci na seminářích obdrželi, a také možnost absolvovat semináře prezenční formou.

Jako největší problém respondenti v otevřené otázce uváděli **nedostatek termínů** jednotlivých seminářů. Tuto skutečnost hodnotila záporně téměř pětina účastníků, poměrově se jednalo o větší množství žen. Více termínů jednotlivých seminářů nejčastěji navrhovala věková kategorie 41 – 50 let, v největším množství se jednalo o účastníky konzultačního semináře pro management škol. Tento fakt byl zřejmě daný tím, že je to právě ředitel školy, který nominuje své pedagogy na jednotlivé funkce, je osobně zodpovědný za jejich proškolení, stejně tak jako za řádný průběh maturitních zkoušek.

**Velké množství administrativy** spojené se vzděláváním k maturitním zkouškám negativně hodnotilo 8,37 % respondentů, z nichž větší množství bylo mužů, z hlediska věkové kategorie se jednalo o nejmladší skupinu do 30 let a opět byli nejčastějšími respondenty účastníci konzultačního semináře pro management škol. Na ředitelích či zástupcích škol leží největší tíha celé administrativy související se státními maturitami.

7,53 % účastníků, častěji ženy, by rádo zvýšilo **praktičnost** jednotlivých vzdělávacích programů. Nejčastěji se jednalo o semináře končících certifikační zkouškou a věkovou kategorií 31 – 40 let. Účastníci, kteří byli nově školeni a absolvovali certifikační semináře, by vysoce ocenili kromě dostatečného teoretického základu také větší množství příkladů, cvičení a ukázek, zejména v případě hodnotitelů.

Dostupnost **ucelených informací** na webových stránkách by rádo zlepšilo 7,11 % dotazovaných. Početnější skupinu tvořili muži, nejčastěji v kategorii nad 61 let, absolventi e-learningových programů. Účastníkům e-learningových programů zřejmě chyběla možnost konzultovat potřebné informace osobně, tak jako měli tuto možnost účastníci prezenčních seminářů.

Větší nabídku **různých časů konání seminářů** navrhovalo 6,07 % účastníků, jednoznačně nejvíce ji preferovaly dvě nejmladší věkové kategorie, kde se s výjimkou jediného muže jednalo ve všech ostatních případech o ženy. Nejčastěji to byli účastníci e-learningových programů a certifikačních seminářů. Jak bylo zmíněno výše, jednalo se pravděpodobně o ženy pečující o děti, které akcentovaly potřebu široké nabídky různých časů a termínů konání seminářů tak, aby dokázaly zharmonizovat pracovní a rodinné povinnosti.

Zlepšit **informovanost o změnách** v systému vzdělávání k maturitám navrhovalo 5,54 % respondentů. Častěji to byly ženy, nevíce byla zastoupena nejstarší věková kategorie nad 61 let a také kategorie s nejdělsí pedagogickou praxí. Mezi jednotlivými typy absolvovaných programů nebyly zásadní rozdíly.

Více **materiálů** by mělo rádo k dispozici 5,44 % respondentů, nejvíce jich bylo opět z nejstarší věkové kategorie. Častěji se jednalo o ženy, v největším počtu se jednalo o účastníky konzultačních a certifikačních seminářů.

Zlepšit **komunikaci mezi jednotlivými subjekty** zajišťující maturity navrhovalo 3,97 % účastníků, častěji muži. Jednalo se nejčastěji o absolventy certifikačních seminářů ve věkové kategorii 31 – 40 let.

**Prodloužit časovou dotaci** vzdělávacích programů by nejčastěji uvítala nejmladší věková kategorie a rovněž kategorie s nejkratší pedagogickou praxí, častěji ženy. S výjimkou konzultačních seminářů pro management škol, jejichž účastníci byli zastoupeni nejméně,

byli účastníci všech ostatních vzdělávacích programů v poměrně vyrovnaném množství. Lze usuzovat, že mladí učitelé s krátkou praxí, kteří také nejčastěji absolvovali více než jeden vzdělávací program, potřebují dostatečně dlouhý čas, aby si osvojili potřebné znalosti a dovednosti.

#### **4.6 Analýza a interpretace získaných dat z doplňujících rozhovorů**

Doplňující průzkum byl realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů s lektory, kteří vzdělávací programy pro pedagogy zajišťující státní maturity školili. Z celkového počtu 18 lektorů, kteří školili ve školním roce 2015/2016, bylo osloveno celkem 7 lektorů, z nich všichni s rozhovorem souhlasili. S prvním z nich uskutečnila autorka práce pilotáž, na základě které pak provedla drobnou korekci otázek. Následně zrealizovala rozhovor se zbývajících šesti lektory. Hlavním důvodem souhlasu všech lektorů s poskytnutím rozhovoru byl zřejmě fakt, že autorka ve zmiňovaném školním roce působila v NIDV jako krajský garant projektu CISKOM pro Prahu a Středočeský kraj a s lektory úzce spolupracovala.

Protože jednotlivé vzdělávací programy v Praze a Středočeském kraji školí vždy jen omezený počet lektorů, nejsou z důvodu zachování anonymity uváděna jejich skutečná jména ani typ vzdělávacího programu, který školili.

##### **4.6.1 Profily jednotlivých účastníků rozhovoru**

Anna – pracuje v projektu CISKOM od samého začátku, to znamená od roku 2009. V době spuštění projektu CISKOM pracovala na pozici zástupce ředitele střední školy, a tak se dozvěděla o možnosti lektorovat vzdělávací programy.

Barbora – pracovala původně v Centru pro zjišťování výsledků vzdělávání, kde připravovala materiály pro školení. Lektorování pro CISKOM se věnuje od roku 2012.

Cecilie – školí v projektu CISKOM pět let. Sama původně připravovala pracovní listy, které publikovala v nejmenovaném vydavatelství. Z důvodu kontroly věcné správnosti se zkontaktovala s koordinátorkou z CERMATu, která jí nabídla spolupráci. Následně složila certifikační zkoušky a začala lektorovat.

Daniela – byla jednou z prvních účastnic projektu CISKOM. Jako aktivní pedagog, který byl v interakci s CERMATEm, byla oslovena hlavním manažerem projektu a po úspěšném absolvování výběrového řízení začala pracovat jako tutorka a později jako lektorka.

Emil – vzdělávací programy projektu CISKOM školí třetím rokem. Jako aktivní ředitel střední školy byl osloven s nabídkou spolupráce přímo Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání.

Františka – v projektu CISKOM působí od začátku, zajímaly jí změny, které se v rámci nové maturity chystaly. Sama spolupráci s CERMATEm vyhledala.

#### **4.6.2 Analýza dat z rozhovorů**

**Výzkumná otázka 1** (Jakým způsobem je organizováno vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám?) je deskriptivní a byla popsána v teoretické části práce.

Odpovědi na **výzkumnou otázku 2** (Co je na současném způsobu vzdělávání pedagogů ke státním maturitám hodnoceno pozitivně z pohledu účastníků?) a **výzkumnou otázku 3** (V jakých oblastech organizace vzdělávání ke státním maturitám je dle účastníků prostor pro zlepšení?) byly v rozhovorech s lektory zjišťovány pomocí otázek č. 3-10 (otázky použité při rozhovoru viz Příloha 2.).

Data získaná z rozhovorů byla analyzována pomocí otevřeného kódování a následně zařazena do několika kategorií tak, aby bylo možné je interpretovat technikou „vyložení karet“.

#### **Výzkumná otázka 2: Co je na současném způsobu vzdělávání pedagogů ke státním maturitám hodnoceno pozitivně z pohledu účastníků?**

Žádný z lektorů nebyl v projektu CISKOM nováček, délka jejich lektorské praxe se pohybovala od 3 do 8 let. Většina lektorů hodnotila vzdělávání pedagogů zajišťující maturitní zkoušky pozitivně. Barbora: „*Myslím, že je to změna k lepšímu, zvláště pokud se má udržet nějaký standard státní maturity*“. Cecilie sama sebe označila za „fanouška“ nové maturity. Oceňuje především u maturity z cizího jazyka její rozdělení na tři části - písemnou práci, didaktický test a ústní zkoušku, což odpovídá složení mezinárodních jazykových zkoušek. Barbora pozitivně hodnotí to, že se při školení setkají učitelé jednoho předmětu a mohou si navzájem vyměňovat zkušenosti. Františka se domnívá, že konzultační semináře

navštěvují především učitelé, které zajímají novinky. Dodává, že to je i tím, že se sami studenti zajímají o změny, což nutí pedagogy aktualizovat svoje informace. Oceňuje tudíž, že se konzultační semináře před maturitami konají každý rok. Daniela popisuje systém přípravy pedagogů ke státním maturitám jako moderní, protože se zčásti vykonává přes e-learning. Emil si myslí, že *„celý ten systém je funkční, ono je nutné, aby si to všechno ti učitelé dvakrát, třikrát vyzkoušeli a pak už to celkem jede“*.

Organizaci vzdělávání k maturitám, z pohledu lektora nikoli účastníka, hodnotili lektoři subjektivně. Cecilie: *„Z pozice lektora nevidím žádnou komplikaci, žádnou složitost. Já vlastně dostávám obsah od CERMATu, a organizační zajištění je z NIDV, což mi nevadí, že jde o dvě organizace, protože pro mě jako lektora to nehraje žádnou roli. Nevím tedy, jak pro účastníky semináře, ale pro ně to není komplikované. No, pro účastníky to asi komplikované je“*. Anna odpovídá na otázku ohledně organizace, že do ní nevidí příliš detailně, ale tak, jak to teď funguje, jí připadá dobré. Také Emil odpovídá, že z jeho úhlu pohledu je vše v pořádku: *„Pro mě je to jednoduché – já dostanu od CERMATu prezentaci, na tu se podívám, protože to dělám 12 měsíců v roce, tak si utřídím myšlenky, co tam asi je podstatné říct a tady v NIDV mám vše připravené“*. Daniela oceňuje na organizaci především to, že síť lidí, kteří mohou pomoci konkrétnímu účastníkovi, je velká: *„...když řeším nějaký problém s účastníkem v LMS, tak nejdřív např. osloví mě, zároveň napíše hlavní garantce e-learningu, někteří napíší i krajským garantům. Ta síť je propojená, takže se tomu účastníkovi obratem pomůže“*.

Velmi pozitivně hodnotili lektoři možnost ovlivnit obsah toho, co školí. Cecilie odpověděla: *„Určitě do toho dávám vlastní invenci, bez toho bych to ani nemohla dělat. Obsah je sice pevně stanovený, ale mohu si třeba najít další argument, abych podpořila to školení, a to co tam vkládám, je hlavně to praktické hledisko, typy z praxe, abych jim usnadnila práci při maturitách, a mám zpětnou vazbu, že ti učitelé jsou právě za to rádi“*. Daniela se dokonce nebojí vyslovit s některým aspektem toho, co školí, svůj nesouhlas. Zároveň však dodává nezbytnost jednoty státních maturit u různých druhů středních škol. Do prezentace od CERMATu Emil nezasahuje, během školení ale obsah trochu přizpůsobuje, podle toho, zda je potřeba problematiku více vysvětlit nebo se jedná o rutinní záležitost, kterou může projít větší rychlostí. Také Františka přizpůsobuje obsah: *„Nejvíce přidávám z té praxe,*



*nejpalčivější chyby, slohové útvary, které jsou třeba nejvíce problematické apod.“. Také Anna přidává příklady ze své pedagogické praxe. Barbora, která se sama podílí na tvorbě materiálů na vzdělávací semináře projektu CISKOM vysvětluje: „...myslím, že jsou ty materiály udělané dobře a poskytují prostor. Samozřejmě si nedovolím z toho nějak uniknout a říkat si tam co chci, ale třeba si přehazuji slidy nebo si v nich přeskakují a také střídám mezi sebou nahrávky, aby to bylo zajímavější. Také dávám prostor účastníkům, podle toho, co jim jde a co jim naopak nejde, tak si třeba uvědomím, že by bylo dobré pustit např. tuhle nahrávku, když jsme o tom aktuálně mluvili“.*

Každoroční vysoký zájem o vzdělávací programy je dle Cecílie daný potřebou škol, ve kterých je vysoká fluktuace pedagogických pracovníků. Stejný názor má i Anna a také Barbora, která se dále domnívá, že jsou učitelé posíláni na školení především těmi řediteli škol, kteří chtějí mít v zásobě dostatek certifikovaných pedagogů. Odlišně hodnotí vysoký zájem o školení Františka: „*Asi to bude tím, že je pořád něco nového...*“ a rovněž Daniela: „*No, asi je stále široké publikum, učitelé se zajímají, pořád vznikají nová témata, pořád je co řešit a na ty konzultační semináře chodí mnozí účastníci opakovaně*“. Emil je toho názoru, že je v případě konzultačních seminářů tato forma pro účastníky příjemnější než samostatně studovat každý rok případnou změnu legislativy.

Roli lektora vzdělávacích programů pro pedagogy zajišťující státní maturity hodnotí dotazovaní lektoři jako velmi důležitou. Emil se vždy snaží pomoci méně zkušeným kolegům vlastními příklady z praxe a snaží se odpovědět na každý dotaz: „*Prostě by ti účastníci neměli mít pocit, že kdyby si bývali přečetli tu prezentaci, tak by sem nemuseli chodit*“. I Cecílie se domnívá, že by se účastníci měli hlavně něco naučit a akcentuje osobnost lektora. Daniela i Anna, které vždy po semináři čtou hodnocení účastníků v evaluačních dotaznících, podobně odpovídají: „*Je to sporné, jsou účastníci, kteří jsou spokojeni a jiní zase napíšu, že jim školení nic nedalo*“. Františka pokládá roli lektora za velmi důležitou: „*Snažím se vždy předat účastníkům co nejvíc z praxe, to si myslím, že je důležité, ten lidský faktor jako přidaná hodnota*“.

### **Výzkumná otázka 3: V jakých oblastech organizace vzdělávání ke státním maturitám je dle účastníků prostor pro zlepšení?**

Barbora hodnotí součinnost organizací zapojených do státních maturit: „*My jsme na to naráželi od počátku, když ta školení vznikla, že vlastně něco dělá CERMAT něco dělá NIDV...Ze začátku to skřípalo, nebudu říkat, že ne. CERMAT dělá obsah, NIDV dělá ta školení. A ten, kdo dělá obsah, tam chce nechat co nejvíc toho obsahu, ten kdo dělá organizaci, musí dodržet nějaký rozpočet na lektory, pronájem atd....*“. Také Anna si myslí, že by bylo jednodušší, kdyby vše bylo v kompetenci jedné organizace. Dodává ale, že ona sama, jako lektor, si už zvykla. Cecílie je rovněž názoru, že pro účastníky je celý systém příliš složitý. Daniela má dokonce zkušenost, že účastníci při vzniku nějakého problému neví, na koho přesně se mají obrátit.

Na současném centrálním hodnocení písemných prací a didaktických testů a z cizího jazyka spatřuje Anna problém v tom, že není nijak zohledněna celková čtyřletá práce studenta na konkrétní škole: „*Třeba někomu to nemusí zrovna ten den sednout, a tím pádem, když to opravuje někdo cizí, tak neví, že ten žák byl celé čtyři roky tak dobrý, že třeba tvořil i školní časopis, psal příspěvky, tam se ta čeština projevila...takže má to své pro i proti...*“.

Barbora vnímá negativně ochotu učitelů učit se nové věci, což je patrné především u starších ročníků. Ohledně ochoty učitelů učit se odpovídá Anna: „*Ano, jsou lidi, kteří jsou otrávení (protože se musejí učit)...*“. Daniela uvádí, že si někteří učitelé dokonce stěžují, že je pro ně ponižující absolvovat na závěr vzdělávacího programu (certifikačního) kontrolní testy. Sama ale dodává, že je to přeci důkaz toho, že si účastníci příslušné materiály prostudovali. Františka má na ochotu pedagogů učit se specifický názor: „*Chcete slyšet pravdu? (smích) Já si myslím, že učitelé ne, že by se nechtěli vzdělávat, ale chtěli by se vzdělávat jen v tom, co je baví. A mám pocit, že maturita to úplně není. Oni sem chodí jen proto, že to potřebují do své výuky, ale radši by seděli někde jinde. Na druhou stranu, učitelské zaměstnání je tak špatně placené, že se jim trošku nedivím...*“.

Jako negativum dále Anna uvádí fluktuaci učitelů ve školství a tím zbytečně vyšší každoroční náklady na proškolení stále nových lidí. I Cecílie má stejnou zkušenost: „*No mám bohužel zkušenost, že se pedagogové neradi učí a hrozně mě to mrzí a strašně se mi líbí profese učitele na Slovensku, kde se učitelé musí učit pořád, neustále. Musí absolvovat*

*semináře, dostávají body, a pokud to nesplní, tak dostávají méně peněz atd. No a mě se to hodně líbí, protože učitel by se měl vzdělávat a v cizích jazycích určitě – nestačí jenom učit, musím se i já sama učit. Pak taky třeba by mělo být víc psychologie, stále více dětí je dysgrafiků, dyslektiků, problematických z hlediska sociálních vztahů...“.*

Dále Cecílie dodává, že naopak velké množství účastníků uvádí, že jim nestačí hodinová dotace seminářů, že si probíranou látku nestačí procvičit. Možná by pomohlo více typů seminářů, ale zároveň si uvědomuje, jak náročné na organizaci by to bylo. Daniela má podobný názor: *„Bylo by potřeba mnohem víc seminářů a přitom by bylo dobré, aby těch účastníků nebylo 30, ale max. 15-20. Ono totiž při tom velkém počtu účastníků vzniká taková ta davová hysterie a je často nepříjemná atmosféra...“* Dále by i ona uvítala vyšší hodinovou dotaci jednotlivých seminářů, protože např. pro čerstvé absolventy pedagogických fakult nebo naopak pro učitele, kteří se do školství vrátili po delší době, jsou semináře časově nedostatečné. Je dokonce přesvědčena, že by vyšší časová dotace seminářů měla přímý pozitivní vliv na úspěšnost během závěrečných certifikací. V případě neúspěšné certifikace by uvítala možnost projít celým programem znovu, ne pouze absolvovat opravnou certifikaci.

Emil postrádá systém kontroly: *„Já jsem v životě neviděl, že by se někdo přišel podívat, jak se to u těch maturit dělá. My teda chodíme, já jako vedení školy chodím na hospitace k maturitám na naší škole, takže třeba i kolegyni řeknu, tohle je špatně, má to být jinak... ale kontrola z vyšších míst by byla dobrá“.* Dodává, že není ideální, aby školící instituce neměla zpětnou vazbu.

Daniele na celém systému schází cílená aktualizace, například hodnotitelé jazyků musí nové informace hledat na stránkách Nové maturity či jinde, uvítala by, *„...aby všechny ty změny byly nějakým způsobem všem hodnotitelům doručeny, protože vlastně každý rok je nějaká změna. Já samozřejmě doporučuji všem účastníkům školení, aby sledovali katalog požadavků, ale občas, např. při nějaké změně, učitelé tápou. Myslím si, že by také bylo dobré, aby bylo mnohem víc těch konzultačních seminářů, protože si myslím, že je pořád mnohem víc účastníků, než je nabídka počtu seminářů“.* Františka udává jako problém, že konzultační semináře absolvují každý rok ti samí lidé, to znamená ti, kteří mají aktivní zájem dozvědět

se něco nového. Pokládá za účelnější, aby se pedagogové z jednotlivých škol střídali a pak navzájem sdíleli nové informace.

#### **4.6.3 Shrnutí dat získaných z rozhovorů**

##### **Shrnutí odpovědi na výzkumnou otázku č. 2: Co je na současném způsobu vzdělávání pedagogů ke státním maturitám hodnoceno pozitivně z pohledu účastníků?**

Odpovědi dotazovaných ukázaly, že způsob vzdělávání pedagogů hodnotí celkově velmi kladně. Za velký přínos pokládají zajištění určité objektivitu toho, jak jsou maturanti na jednotlivých středních školách hodnoceni. Pozitivně je také hodnocena možnost vzájemné výměny zkušeností pedagogů během konání vzdělávacích programů. Forma studia, především e-learningových modulů, je pokládána za moderní. Lektori také velmi oceňují, že mají během školení prostor doplňovat prezentace připravené Centrem o své zkušenosti z praxe. Vysoký zájem o školení vesměs přičítají zájmu o aktuální informace a roli lektora z hlediska spokojenosti účastníků pokládají za klíčovou. Konkrétní organizaci jednotlivých vzdělávacích programů hodnotí dotazovaní subjektivně, z pohledu lektora jsou s ní spokojeni. Součinnost CERMATu a NIDV sami příliš nevnímají, někdy naopak pokládají za přínosné větší množství zainteresovaných stran, které mohou být nápomocné jednotlivým účastníkům vzdělávacích programů.

##### **Shrnutí odpovědi na výzkumnou otázku č. 3: V jakých oblastech organizace vzdělávání ke státním maturitám je dle účastníků prostor pro zlepšení?**

Dle odpovědí na jednotlivé otázky v rozhovoru se lektori domnívají, že organizace vzdělávání, zvláště pak zainteresovanost dvou různých institucí, je pro účastníky vzdělávání příliš složitá. Problematicky je hodnocena fluktuace pedagogů ve školství, kvůli které se každý rok musí proškolit vysoký počet nových pedagogů. Zároveň je ale velkým problémem nedostatečný počet jednotlivých vzdělávacích programů v Praze a Středočeském kraji. Jako velmi nízká se u některých programů zdá hodinová dotace, která je nedostatečná pro řádné procvičení nových dovedností. Je postrádán systém zpětné kontroly u certifikovaných, zákonem stanovených funkcí. Poměrně negativně je hodnocena ochota učitelů učit se nové věci. Příčiny jsou dle lektorů různé, někdy jde o vyšší věk, jindy je důvodem nízká motivace vzdělávat se v souvislosti se státními maturitami.

## **4.7 Návrh pro optimalizaci organizace vzdělávání pedagogů, kteří zajišťují státní maturity v Praze a Středočeském kraji**

Profese středoškolského pedagoga je velice náročná a jsou na ni kladeny vysoké požadavky jak po stránce kvalifikační, tak i osobnostní. Učitelé jsou vystaveni nemalému tlaku ze strany žáků, jejich rodičů, vedení školy i společnosti. V souvislosti se zavedením státních maturitních zkoušek přibyly pedagogům další z řady povinností. Jestliže participují na státních maturitách, musí, v případě funkcí daných zákonem povinně, absolvovat odborné vzdělávací programy. Účelem tohoto vzdělávání je tedy zabezpečení výkonu funkcí stanovených školským zákonem a také podpůrných funkcí zajišťujících procesy maturitních zkoušek. Realizovaným dotazníkovým šetřením a rozhovory byla zjišťována míra spokojenosti s jednotlivými aspekty vzdělávání k maturitám se záměrem identifikovat problémové oblasti a navrhnout možná zlepšení.

Cílem této diplomové práce je navrhnout optimalizaci organizace vzdělávání pedagogů k maturitním zkouškám v Praze a Středočeském kraji tak, aby bylo možné zvýšit efektivitu, a tím i subjektivní spokojenost pedagogů. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že celková míra spokojenosti je relativně vysoká, jsou však oblasti, ve kterých je prostor pro zlepšení.

### **Problémové oblasti:**

#### **Množství vypsaných termínů konkrétních vzdělávacích programů**

Z důvodu nízkého počtu termínů jednotlivých seminářů byl tento aspekt organizace vzdělávání hodnocen ze všech nejhůře. Termíny programů vypisuje krajský garant projektu CISKOM dle harmonogramu stanoveného CERMATEM a zveřejňuje je v programové nabídce na webových stránkách NIDV, kde se účastníci online přihlašují. Celkové množství termínů, resp. prezenčních seminářů každého typu, je stanoveno centrálně dle velikosti kraje.

Návrh optimalizace:

Počet *certifikačních seminářů* stanovovat na základě počtu pedagogů nominovaných managementem škol na jednotlivé zákonné funkce, množství seminářů případně flexibilně upravovat dle počtu pedagogů přihlášených k e-learningovému studiu, které předchází prezenčním seminářům. Data o počtu nominovaných pedagogů i počtu pedagogů

přihlášených k e-learningovému studiu jsou běžně dostupná v informačním systému CERTIS, a Centrum je dále předává NIDV.

Počet *konzultačních seminářů pro management škol* stanovovat s ohledem na počet středních škol konkrétního kraje. Ideálně se jeví takový počet, aby každý rok mohl být proškolen o novinkách a změnách aspoň jeden představitel managementu z každé školy. Po konzultaci s krajskými guaranty z ostatních regionů se však zdá dostatečná kapacita pro proškolení manažerů přibližně ze 70 % středních škol každého kraje. Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT eviduje v Praze celkem 187 středních škol a 8 konzervatoří. Ve Středočeském kraji 158 středních škol, dohromady v obou krajích 353 středních škol a konzervatoří (online, cit. 2017-01-11). Na Krajském pracovišti Praha a střední Čechy NIDV (dvě sloučená pracoviště) bylo ve školním roce 2015/2016 realizováno 8 konzultačních seminářů pro management škol, každý s maximální kapacitou 20 účastníků, celkem tedy absolvovalo tento program 160 účastníků. Vzhledem k souhrnnému počtu „spádových“ škol mohli tedy tento program navštívit manažeři pouze ze 45 % škol. Pro srovnání – v Pardubickém kraji je v Rejstříku škol a školských zařízení evidováno 56 středních škol a konzervatoří, a byly zde realizovány dva konzultační semináře pro management škol s celkovým počtem 40 účastníků. V Pardubickém kraji byli tudíž proškoleni manažeři celkem ze 72 % středních škol.

Počet *ostatních konzultačních seminářů* by bylo možné určovat obdobným způsobem.

### **Termíny konání prezenčních seminářů**

Na základě provedeného dotazníkového šetření by především ženy v mladších věkových kategoriích uvítaly větší možnost výběru času konání semináře, a to zejména v dopoledních hodinách, a mimo dobu školních prázdnin (pololetních, jarních). Relativně vysoký počet seminářů konaných v odpoledních hodinách byl způsoben časovými možnostmi lektorů, kteří vzdělávací programy školili. Většinou se jednalo o pedagogy, kteří sami vyučovali na středních školách a preferovali tedy čas mimo jejich obvyklou pracovní dobu. Počet certifikovaných lektorů školících každý konkrétní program byl však značně limitovaný a pouze někteří lektori byli ochotni školit v dopoledních hodinách.

Návrh optimalizace:

Proškolit a certifikovat větší množství lektorů pro jednotlivé programy tak, aby nebyl problém lektorsky pokrýt semináře konané v odpoledních i dopoledních hodinách, a pedagogové tedy měli možnost volby, v jakém čase se semináře zúčastní.

### **Praktičnost prezenčních seminářů, krátká časová dotace některých prezenčních vzdělávacích programů, materiály ke vzdělávacím programům**

V případě programů končících certifikací se většinou jedná o účastníky, kteří s funkcí danou zákonem nemají žádné praktické zkušenosti a uvítali by více účelových ukázek, příkladů a cvičení, případně navýšení časové dotace seminářů. Účastníci konzultačních seminářů také zmiňovali zájem o větší množství materiálů k jednotlivým seminářům.

Návrh optimalizace:

U programů pro *hodnotitele* prodloužit první prezenční seminář o jednu hodinu s tím, že tato hodina bude věnovaná praktickým činnostem. Lektor by poskytl účastníkům více ukázek hodnocení, dal k dispozici více ukázkových materiálů, případně prostor věnoval diskusi.

U programu pro *školní maturitní komisaře* rovněž prodloužit vzdělávací program o jednu hodinu, která byla věnovaná praktickému procvičování práce s DDT přístrojem (viz kapitola 3.3.1).

Poskytnout účastníkům všech seminářů větší množství materiálů, a to nejen v papírové podobě, ale rovněž vytvořit na webových stránkách databanku s materiály, které by se pravidelně obměňovaly a aktualizovaly.

### **Dostupnost ucelených informací na webových stránkách, informovanost o změnách v systému vzdělávání, komunikace mezi jednotlivými subjekty zajišťující maturity, velké množství byrokracie a administrativy**

Poměrně velké množství účastníků vzdělávacích programů hodnotilo celý systém vzdělávání ke státním maturitám jako komplikovaný, plný administrativy a problematický z hlediska dostupnosti ucelených informací. Účastníci vnímali jako složité rozdělení

kompetencí subjektů zajišťujících vzdělávání k maturitním zkouškám, a to Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání a Národního institutu pro další vzdělávání. V případě, že potřebovali najít konkrétní informaci, nevěděli, na kterých webových stránkách informaci naleznou, ve kterém systému nebo na kterou instituci se mají obrátit.

Návrh optimalizace:

Není pravděpodobné, že by bylo reálné fyzicky sjednotit subjekty (CERMAT, NIDV) zajišťující vzdělávání k maturitám a jejich systémy. Na druhou stranu by bylo možné a vhodné vybudovat jednotný portál, který by zastřešil stávající webové stránky a oddělené systémy uvedených dvou subjektů sloučil do jednoho integrovaného řešení. Mohla by být rozšířena funkcionality stávajícího portálu <http://novamaturita.cz>, provozovaného Centrem tak, aby tento portál zastřešil ostatní systémy (Programová nabídka, LMS, Knihovna informací, IS CERTIS) a poskytoval jednotné uživatelské rozhraní. Díky uvedené systémové změně by uživatelé (management škol a pedagogové) byli odstíněni od komplexity dvou subjektů a několika jejich systémů, a jednotný portál by pro ně byl přehlednější a uživatelsky přívětivější. Přínosem řešení by bylo i zjednodušené přihlašování uživatelů. Po přihlášení uživatele do portálu by zcela odpadlo přihlašování do jednotlivých systémů. Koncept navrhovaného řešení viz Obrázek 9.

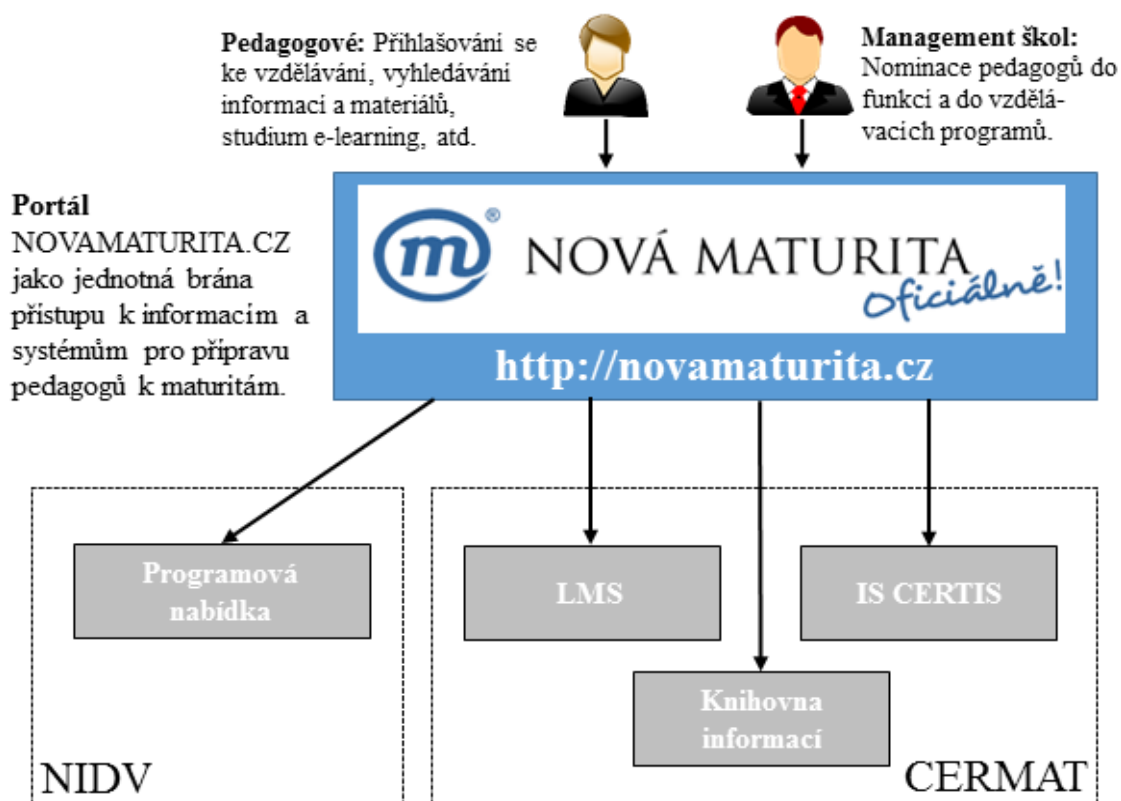
Z hlediska dostupnosti ucelených aktuálních informací by na portálu [novamaturita.cz](http://novamaturita.cz) bylo přínosné aktivně publikovat aktuální informace, kategorizované podle předmětu a funkce v rámci maturit tak, aby byly pro uživatele jednoduchým způsobem dostupné.

Technickou změnou by bylo také možné vyřešit problém s uzavřením prostředí LMS, ke kterému dochází každý rok vždy k 31. březnu. Účastníci, kteří řádně dokončili e-learning, ale nevytiskli si svá osvědčení o ukončení programu, by i nadále měli do LMS systému přístup, ovšem s omezenými právy, umožňujícími pouze dodatečný tisk osvědčení.

Navržená konsolidace jednotlivých systémů by do značné míry redukovala i nemalé množství administrativy, které pedagogy a odpovědné ředitele nadměrně zatěžuje.



Obrázek 9: Koncept jednotného portálu pro přístup k informacím a systémům



Zdroj: autorka práce

### **Neochota učitelů vzdělávat se k maturitám, neustálé změny v systému státních maturit, případně návrhy na zrušení státních maturit**

Není účelem této práce navrhnout zrušení státních maturitních zkoušek, ani zamezit dynamickým změnám, které realizace státních maturit provází, ale navrhnout optimalizaci organizace vzdělávání pedagogů k maturitám tak, aby se zvýšila efektivita a zároveň subjektivní spokojenost již tak přetížených pedagogů.

Návrh optimalizace:

Pokud by byly postupně realizovány výše uvedené návrhy na optimalizaci, lze se domnívat, že by celý systém vzdělávání mohl být pro pedagogy uživatelsky jednodušší a přívětivější. Sekundárně by mohlo dojít ke zvýšení ochoty vzdělávat se a také ke zvýšení subjektivního hodnocení spokojenosti s celým systémem.

## 5 Závěr

Výzkumným problémem diplomové práce byla organizace vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťujících státní maturitní zkoušky. **Cílem práce** bylo navrhnout *optimalizaci organizace vzdělávání těchto pedagogických pracovníků v Praze a Středočeském kraji*.

Téma vzdělávání pedagogů k maturitám je poměrně nové. Diskutovat se o něm začalo v roce 2008, během příprav na novou podobu maturitní zkoušky. Plošná realizace byla zahájena před jejím zavedením v roce 2011. Hlavním důvodem k zavedení nové, státní maturity bylo stanovení jednotných pravidel, která by zaručovala objektivitu a srovnatelnost maturitní zkoušky na všech středních školách. Z hlediska vzdělávacího systému je snaha dosažení objektivitu maturitních zkoušek jistě přínosem, v praxi však středním školám přibývá velké množství povinností. Pro participující pedagogy státní maturita znamená povinnost proškolit se tak, aby zadávali a hodnotili maturitní zkoušky jednotně. Jelikož se však kritéria hodnocení každoročně mění, přináší to s sebou také nutnost si nabyté znalosti a dovednosti každý rok aktualizovat. Vzdělávání k maturitám tedy není jednorázovou, krátkodobou záležitostí, ale několikaměsíčním procesem v každém školním roce, za který jsou zodpovědní již tak přetížení ředitelé středních škol.

Diplomová práce hledala odpovědi na následující **výzkumné otázky**: 1. Jakým způsobem je organizováno vzdělávání pedagogických pracovníků ke státním maturitám? 2. Co je na současném způsobu vzdělávání pedagogů ke státním maturitám hodnoceno pozitivně z pohledu účastníků? 3. V jakých oblastech organizace vzdělávání ke státním maturitám je dle účastníků prostor pro zlepšení? První výzkumná otázka byla deskriptivní a byla zodpovězena v teoretické části práce, kde byl ujasněn pojem management, resp. management vzdělávání a popsána manažerská funkce organizování. Vysvětlena byla současná podoba maturitních zkoušek a jejich personální zajištění. Dále se teoretická část práce podrobněji zabývala formálním i dalším vzděláváním středoškolských pedagogů, do kterého patří vzdělávání k zajištění maturitních zkoušek. Představeny byly jednotlivé vzdělávací programy a na závěr byla komplexně popsána celá organizace vzdělávání pedagogů zajišťující maturitní zkoušky. Pro hledání odpovědí na ostatní výzkumné otázky byl zvolen kvantitativně orientovaný průzkum. Primárním metodou sběru dat bylo dotazníkové šetření mezi účastníky vzdělávání ke státním maturitám v Praze a Středočeském

kraji ve školním roce 2015/2016. Z celkového počtu 1192 oslovených účastníků vzdělávání kompletně vyplnilo dotazník 478 respondentů, celková návratnost tedy byla 40.10 %. Doplňkově byly realizovány rozhovory se šesti lektory, kteří vzdělávací programy v uvedeném školním roce školili. Ze zpracování dat z dotazníkového šetření i realizovaných rozhovorů vyplynulo několik problémových oblastí v organizaci vzdělávání pedagogů zajišťujících státní maturitní zkoušky. Největší nesnází bylo nedostačující množství termínů jednotlivých vzdělávacích programů. Praktickým dopadem pro pedagogy z Prahy a Středočeského kraje byla nutnost absolvovat program v jiném kraji. Řada pedagogů by také uvítala možnost absolvovat prezenční programy v dopoledních hodinách, v čase jejich standardní pracovní doby. Někteří účastníci hodnotili vzdělávací programy jako málo praktické, případně množství poskytnutých materiálů k seminářům jako nedostatečné. Především pedagogové s krátkou pedagogickou praxí by rádi zvýšili u určitých programů časovou dotaci. Management škol by uvítal lepší dostupnost ucelených informací na webových stránkách a informovanost o změnách v systému vzdělávání k maturitám. Dále by vedení škol ocenilo zlepšení komunikace mezi jednotlivými subjekty zajišťující maturitní zkoušky. Byla rovněž identifikována určitá neochota ze strany pedagogů vzdělávat se k maturitním zkouškám, a také stížnosti na neustálé změny v systému státních maturit.

Praktická část práce byla ukončena návrhem na optimalizaci organizace vzdělávání pedagogů zajišťujících maturitní zkoušky v Praze a Středočeském kraji. Na základě analýzy výsledků dotazníkového šetření a rozhovorů byla navržena optimalizace v identifikovaných problémových oblastech (viz kapitola 4.7).

Hlavní přínos této diplomové práce pro *management vzdělávání* spočívá v realizaci průzkumného šetření, které v této oblasti nebylo doposud provedeno, a které identifikovalo problémové oblasti a vyústilo v návrh optimalizace pro organizaci vzdělávání pedagogů ke státním maturitám. Z výsledků průzkumného šetření vyplynulo, že to je právě management škol, který si nejvíce stěžuje na přílišnou složitost systému, na přebujelou administrativu v souvislosti se vzděláváním pedagogů, a na neustálé změny. Pokud by byly realizovány výše uvedené návrhy na optimalizaci, lze se domnívat, že by mohl být systém vzdělávání pro přetížený management škol i ostatní pedagogy efektivnější a uživatelsky přívětivější, a to nejen v Praze a Středočeském kraji, ale i v ostatních krajích České republiky.

## 6 Seznam použitých informačních zdrojů

BLAŽEK, Ladislav, 2014. Management, Organizování, rozhodování, ovlivňování. Praha: Grada Publishing. 224 s. ISBN 978-80-247-4429-2.

BENEŠ, Milan, 2014. Andragogika, 2., aktualiz. a rozšíř. vydání. Praha: Grada Publishing. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

BUSH, Tony, 2011. Theories of Educational Leadership and Management. London: Sage Publications. 220 s. ISBN 978-1-84860-191-8.

BUSH, Tony a BELL, Les, 2005. The principles and practise of Educational management. London: Paul Chapman Publishing. 332 s. ISBN 0-7619-4792-2.

CENTRUM PRO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ, Datový digitalizační terminál. [online], [cit. 2016-11-27]. Dostupné na:

[http://agc.otevrena-skola.cz/cms/get/file.php?navez=MAG10\\_Manual\\_DDT.pdf&id=579](http://agc.otevrena-skola.cz/cms/get/file.php?navez=MAG10_Manual_DDT.pdf&id=579).

CENTRUM PRO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ. Rozbor hospodaření Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání za rok 2014. [online], [cit. 2016-11-12]. Dostupné na: [http://www.ceremat.cz/index.php?id\\_document=1404035225&at=1](http://www.ceremat.cz/index.php?id_document=1404035225&at=1).

ČASTORÁL, Zdeněk, 2009. Základy moderního managementu. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 208 s. ISBN 978-80-86723-76-1.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Střední vzdělávání – učitelé. [online], [cit. 2016-08-26]. Dostupné na: [https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD08&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&c=v3~1\\_\\_RP2013RK2014M P09MK06DP01DK30#w=](https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD08&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&c=v3~1__RP2013RK2014M P09MK06DP01DK30#w=).

ČSN EN ISO 9000 – Systémy managementu jakosti – Základy, zásady a slovník, Český normalizační institut, Praha 2002. Dostupné na: <http://www.iso-normy.cz/>

DĚDINA, Jiří a ODCHÁZEL, Jiří, 2007. Management a moderní organizování firmy. Praha: Grada Publishing. 328 s. ISBN 978-80-247-2149-1.

GAVORA, Peter, 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

- GIDDENS, Anthony, 2013. Sociologie. Praha: Argo. 1049 s. ISBN 728-80-257-0807-1.
- HALLINGER, Phipip a Junjun, CHEN, 2015. Review of research on Educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995 – 2012. Educational Management Administration & Leadership. ISSN 1741 – 1432.
- HAVLÍK, Radomír, 2015. Úvod do sociologie. Praha: Universita Karlova v Praze. 134 s. ISBN 978-0-246-2843-1.
- HUŇÁT, Alexander, 2010. Neuralgické body managementu. Praha: Alfa Nakladatelství. 2012 s. ISBN 978-80-87197-16-5.
- CHMELARŤ, Milan, 2013. Maturitní zkouška a její přínos pro absolventa. Učitel'ské noviny, č. 35/2013. ISSN 0139-5718.
- CHRÁSTKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- INFORMAČNÍ BALÍČEK K NOVÉ MATURITĚ. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Praha: Cermat, 2011. ISBN 978-80-87337-10-3.
- JANDOUREK, Jan, 2003. Úvod do sociologie. Praha: Portál. 232 s. ISBN 80-7178-749-3.
- JANIŠOVÁ, Dana a KŘIVÁNEK, Mirko, 2013. Velká kniha o řízení firmy. Praktické postupy pro úspěšný rozvoj. Praha: Grada Publishing. 400 s. ISBN 978-80-247-4337-0.
- KALNICKÝ, Juraj, 2007. Systémová andragogika. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 149 s. ISBN 978-807-3684-891.
- KLČOVÁ, Hana a SODOMKA Petr, 2010. Informační systémy v podnikové praxi. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Computer Press. 504 s. ISBN 978-80-251-2878-7.
- KRAUZ et al., 2011. Nový akademický slovník cizích slov. Praha: Academia. 880 s. ISBN 978-80-200-1415-3.
- LANGER, Tomáš, 2016. Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých. Praha: Grada Publishing. 224 s. ISBN 978-80-271-0093-4.

MATURITNÍ ZPRAVODAJ 8/2010. Hlavní činnosti NIDV v systému odborné přípravy nominovaných učitelů. ISSN 1803-9928. [online]. © 2010 [cit. 2016-06-06]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>.

MATURITNÍ ZPRAVODAJ 13/2012. Historie maturitní zkoušky 1. ISSN 1803-9928. [online]. © 2012 [cit. 2016-06-14]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>.

MATURITNÍ ZPRAVODAJ 14/2012. Historie maturitní zkoušky 1. ISSN 1803-9928. [online]. © 2012 [cit. 2016-06-14]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>.

MATURITNÍ ZPRAVODAJ 15/2013. Vzdělávání pedagogů. ISSN 1803-9928. [online]. © 2013 [cit. 2016-12-07]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>.

MATURITNÍ ZPRAVODAJ 33/2015. Vzdělávání pedagogů a konzultační semináře. ISSN 1803-9928. [online]. © 2015 [cit. 2016-06-15]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>.

MATURITNÍ ZPRAVODAJ 33/2015. Model maturitní zkoušky 2015. ISSN 1803-9928. [online]. © 2015 [cit. 2016-11-26]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>.

MARTINOVIČOVÁ, Dana, KONEČNÝ Miloš a VAVŘINA Jan, 2014. Úvod do podnikové ekonomiky. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5316-4.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rejstřík škol a školských zařízení. [online]. © 2017 [cit. 2017-01-11]. Dostupné na: <http://rejskol.msmt.cz/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rozpis rozpočtu OPŘO 2016. [online]. © 2016 [cit. 2016-11-23]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_13/45\\_074\\_Rozpis\\_OPRO\\_2016.doc](http://www.msmt.cz/uploads/odbor_13/45_074_Rozpis_OPRO_2016.doc).

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. © 2014 [cit. 2016-11-18]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/9911\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/9911_1_1/download/).

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Certifikace, instruktáže a školení k maturitě (CISKOM). [online]. © 2008 [cit. 2016-12-05]. Dostupné na: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-archiv/pro-mz/podrobne-o-projektu.ep/>.

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Již 10 let jsme s vámi. [online], [cit. 2016-06-07]. Dostupné na: [http://nidv.cz/cs/download/NIDV\\_profil\\_organizace.pdf](http://nidv.cz/cs/download/NIDV_profil_organizace.pdf).

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ. PRO.MZ - Aktivita CISKOM. [online], [cit. 2016-06-10]. Dostupné na: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/pro-mz.ep/>.

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Programová nabídka. [online]. © 2015 [cit. 2016-11-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Statut Národního institutu pro další vzdělávání. [online], [cit. 2016-06-08]. Dostupné na: <http://nidv.cz/cs/onas/uredni-deska/informace-o-nas.ep/>.

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Výroční zpráva 2015. [online]. © 2015 [cit. 2016-11-22]. Dostupné na: [http://www.nidv.cz/cs/download/vyrocní\\_zpravy/vyrocní\\_zprava\\_NIDV\\_2015.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/vyrocní_zpravy/vyrocní_zprava_NIDV_2015.pdf).

NOVÁ MATURITA. Certifikace, instruktáže, školení k maturitě (CISKOM). [online], [cit. 2016-06-11]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/certifikace-instruktaze-skoleni-k-maturite-ciskom-u-obecne-dotazy-1404033947.html>.

NOVÁ MATURITA. Funkce stanovené školským zákonem a maturitní vyhláškou. [online], [cit. 2016-11-28]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/kdo-je-kdo-1404037105.html?sub=pedagogove>.

NOVÁ MATURITA. Maturita bez handicapu. [online], [cit. 2016-11-30]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>.

NOVÁ MATURITA. Uzpůsobení podmínek. [online], [cit. 2016-12-01]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/uzpusobeni-podminek-1404034012.html>.

NOVÁ MATURITA. Základní školení pedagogických pracovníků. [online], [cit. 2016-06-05]. Dostupné na: [http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404037104](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037104).

NOVÁ MATURITA. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. [online]. © 2010 [cit. 2016-12-02]. Dostupné na: <http://www.novamaturita.cz/taci-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-obecne-dotazy-1404033786.html>.

NOVÝ, Ivan, SURYNEK, Alois et al. Sociologie pro ekonomy a manažery, 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. 288 s. ISBN 80-247-1705-0.

PALÁN, Zdeněk a LANGER, Tomáš, 2008. Základy andragogiky. Praha: UJAK. 184 s. ISBN 978-80-86732-58-7.

PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2009. Vybrané kapitoly ze školského managementu. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci. 214 s. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, Jan, 2014. Anragogický výzkum. Praha: Grada Publishing. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan, 2013. Moderní pedagogika, 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan. (ed.), 2009. Pedagogická encyklopedie. Praha: PORTÁL. 481 s. ISBN 978-8-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, 2009. Přehled pedagogiky, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál. 372 s. ISBN: 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, 2014, Jaroslav. Andragogický slovník. Praha: Grada. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2003. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 322 s. 322 s. ISBN 80-7178-772-8

REICHEL, Jiří, 2009. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada Publishing. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘEPA, Václav, 2017. Podnikové procesy. Procesní řízení a modelování, 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. 288 s. ISBN 978-80-247-2252-8.



- SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. Obecná didaktika, 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- TROJAN, Václav, 2013. Aktuální problémy ředitelů škol, Sborník z 2. mezinárodní vědecké konference školského managementu. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-696-8
- TROJAN, Václav et al., 2015. Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky. Praha: Universita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 84 s. ISBN 978-80-7290-867-7.
- TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Praha: Grada. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
- URBAN, Lukáš, 2011. Sociologie trochu jinak, 2., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. 272 s. ISBN 978-80-247-3562-7.
- VÁCHAL Jan et al, 2013. Podnikové řízení. Praha: Grada Publishing. 688 s. ISBN 978-80-247-4642-5.
- VEBER, Jaromír et al., 2009. Základ, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita, 2. aktual. vydání. Praha: Management Press. 736 s. ISBN 978-80-7261-200-0.
- VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela, 2008. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Praha: UJAK. 104 s. ISBN: 978-80-86723-54-9.
- VETEŠKA, Jaroslav, 2010. Kompetence ve vzdělávání dospělých, Pedagogické, andragogické a sociální aspekty. Praha: UJAK. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.
- VETEŠKA, Jaroslav, 2016. Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VYHNÁNKOVÁ, Kateřina, 2007. Vzdělávání dospělých v České republice a v Evropské unii. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 136 s. ISBN 978-80-86723-46-4.
- Vyhláška ze dne 25. srpna 2015, kterou se mění vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů [online], [cit. 2015-11-04]. Dostupné na:

[http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/novely\\_vyhlasaky\\_177/vyhlaseni\\_ve\\_sbirce\\_zakon\\_u\\_008\\_2015.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/novely_vyhlasaky_177/vyhlaseni_ve_sbirce_zakon_u_008_2015.pdf).

WALTEROVÁ, Eliška et al., 2010. Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha: Karolinum. 308 s. ISBN 978-80-246-1882-1.

WHAT IS EDUCATIONAL MANAGEMENT? [online]. © 2012 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: [http://learn.org/articles/What\\_is\\_Educational\\_Management.html](http://learn.org/articles/What_is_Educational_Management.html).

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al., 2007. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů [online], [cit. 2016-06-17]. Dostupné na: [www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon](http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. © 2012 [cit. 2016-06-16]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>.

## **7 Seznam příloh**

Příloha 1 – Doplnkové Tabulky, Grafy a Obrázky

Příloha 2 – Použitý dotazník a otázky v realizovaném rozhovoru

Příloha 3 – Ukázka metodických listů

Příloha 4 – Seznam použitých zkratk

## 8 Seznam obrázků

Obrázek 1: Druhy a fáze manažerských funkcí.....	11
Obrázek 2: Průběžné zlepšování procesu .....	14
Obrázek 3: Model maturitní zkoušky ve školním roce 2015/2016 .....	17
Obrázek 4: Oblasti vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělávání.....	27
Obrázek 5: Počet učitelů středních škol v Praze a Středočeském kraji.....	30
Obrázek 6: Struktura vzdělávacího programu pro hodnotitele a komisaře .....	34
Obrázek 7: Struktura vzdělávacích programů konaných distančně.....	35
Obrázek 8: Časový harmonogram psaní diplomové práce .....	45
Obrázek 9: Koncept jednotného portálu pro přístup k informacím a systémům.....	88

## 9 Seznam tabulek

Tabulka 1: Účast na vzdělávacích programech dle typu programu a počtu absolvovaných typů (N=478) .....	51
Tabulka 2: Celková spokojenost respondentů vyjádřená průměrnou hodnotou všech 9 škál dotazníku (N=478).....	52
Tabulka 3: Celková průměrná spokojenost respondentů dle věku (N=478) .....	54
Tabulka 4: Celková průměrná spokojenost respondentů dle délky pedagogické praxe (N=478) .....	55
Tabulka 5: Celková průměrná spokojenost respondentů dle typu absolvovaného vzdělávacího programu (N=478).....	56
Tabulka 6: Spokojenost respondentů s jednotlivými hodnocenými aspekty (N=478).....	57

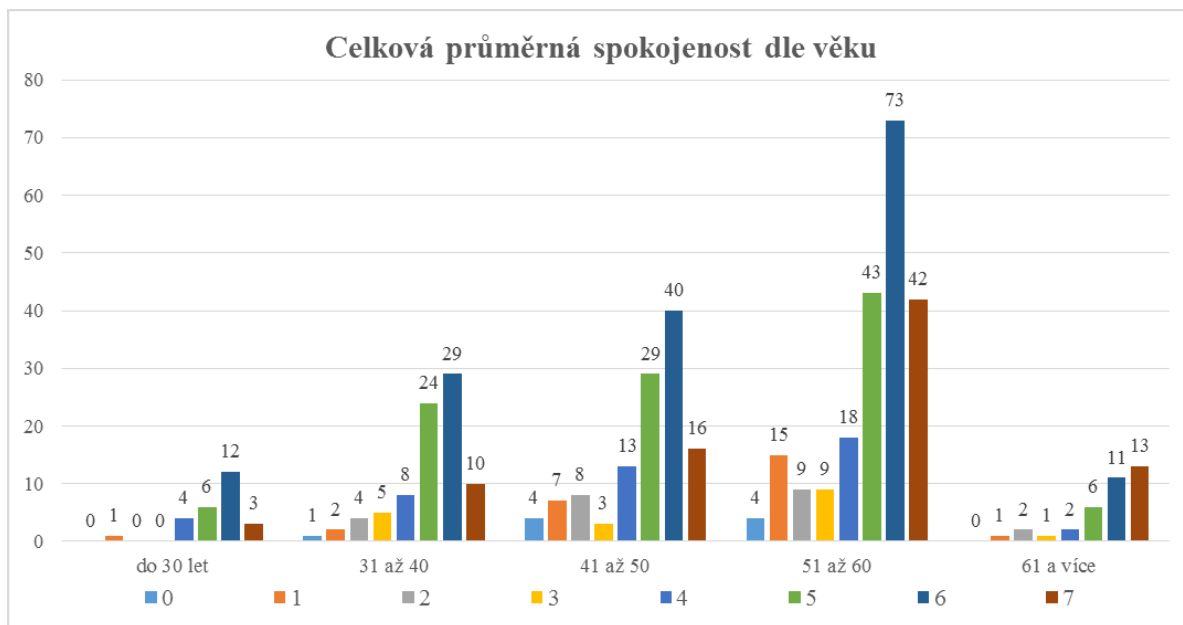
## 10 Seznam grafů

Graf 1: Charakteristika souboru, dle pohlaví (N=478).....	46
Graf 2: Charakteristika souboru, dle věku (N=478).....	47
Graf 3: Charakteristika souboru, dle věku a pohlaví (N=478).....	48
Graf 4: Charakteristika souboru, dle délky pedagogické praxe (N=478).....	49
Graf 5: Účast na vzdělávacích programech dle typu programu (N=478, někteří respondenti se účastnili více než jednoho typu programu).....	50
Graf 6: Absolvované typy vzdělávacích programů dle délky pedagogické praxe (N=478)	52
Graf 7: Celková průměrná spokojenost respondentů (N=478).....	53
Graf 8: Celková průměrná spokojenost respondentů dle pohlaví (N=478).....	55
Graf 9: Škála znázorňující spokojenost s celkovou informovaností o systému přípravy pedagogů k maturitám (N=478).....	58
Graf 10: Škála znázorňující Spokojenost s termíny konání vzdělávacích programů (konkrétní část roku) (N=478).....	58
Graf 11: Škála znázorňující spokojenost s množstvím vypsanych termínů konání vzdělávacích programů (N=478).....	59
Graf 12: Škála znázorňující spokojenost s časem konání prezenčních seminářů (dopoledne, odpoledne) (N=478).....	60
Graf 13: Škála znázorňující spokojenost s obsahem konání vzdělávacích programů (N=478).....	60
Graf 14: Škála znázorňující spokojenost s materiály k jednotlivým vzdělávacím programům (N=478).....	61
Graf 15: Škála znázorňující spokojenost s lektorem nebo tutorem (N=478).....	62
Graf 16: Škála znázorňující spokojenost s komunikací ze strany krajského garanta (N=478).....	62
Graf 17: Škála znázorňující Celkovou spokojenost s organizací vzdělávání k maturitám (N=478).....	63
Graf 18: Co jste na přípravách k maturitám nejvíce ocenil/a (kategorie).....	65
Graf 19: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (Procenta uvedená v grafu jsou vytažena k celkovému počtu respondentů N=478).....	68

Graf 20: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, počet odpovědí) .....	69
Graf 21: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle pohlaví).....	70
Graf 22: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle věku).....	71
Graf 23: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle délky pedagogické praxe).....	72
Graf 24: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle typu absolvovaného vzdělávacího programu).....	73

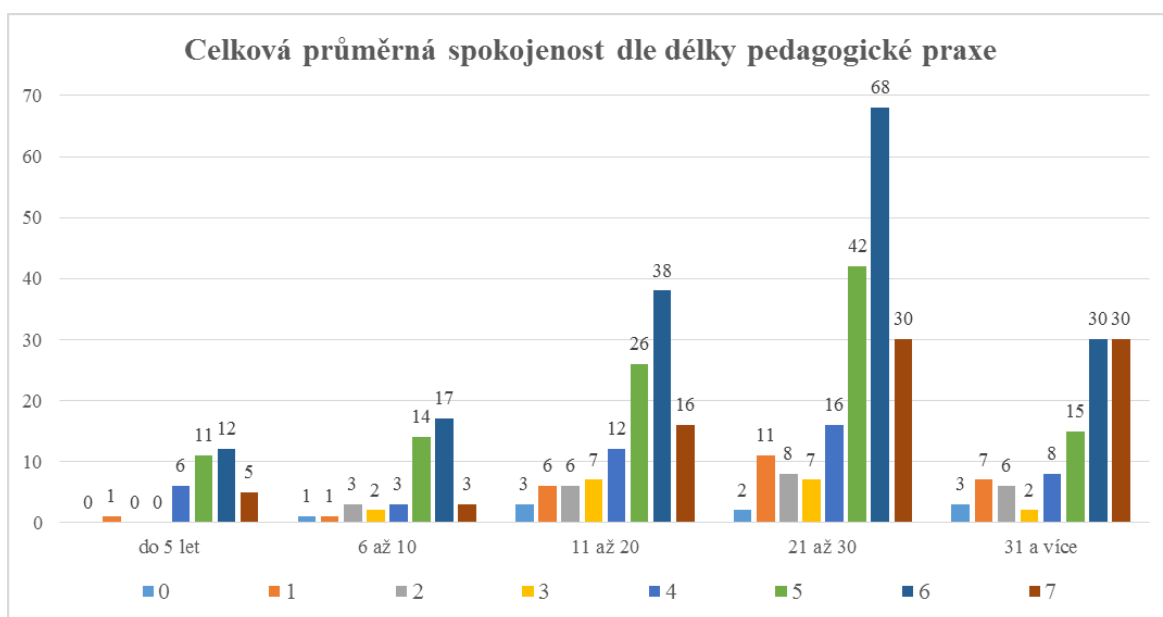
## Příloha 1 – Doplnkové Tabulky, Grafy a Obrázky

Graf A: Celková průměrná spokojenost respondentů dle věku (N=478)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

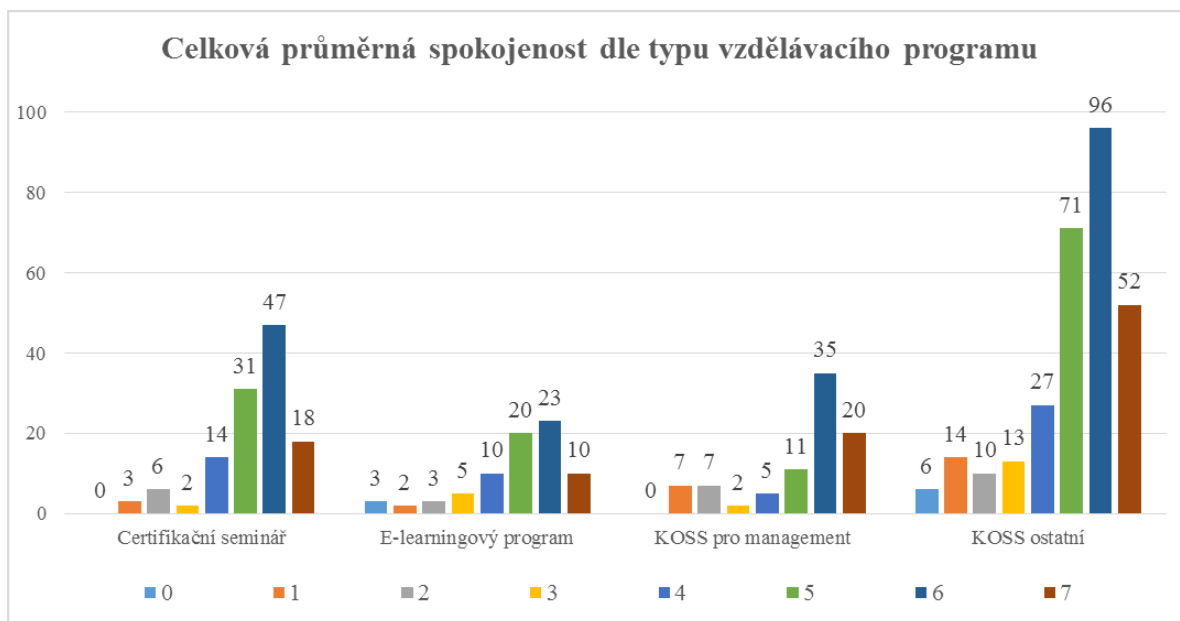
Graf B: Celková průměrná spokojenost respondentů dle délky pedagogické praxe (N=478)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Graf C: Celková průměrná spokojenost respondentů dle typu absolvovaného vzdělávacího programu (N=478)



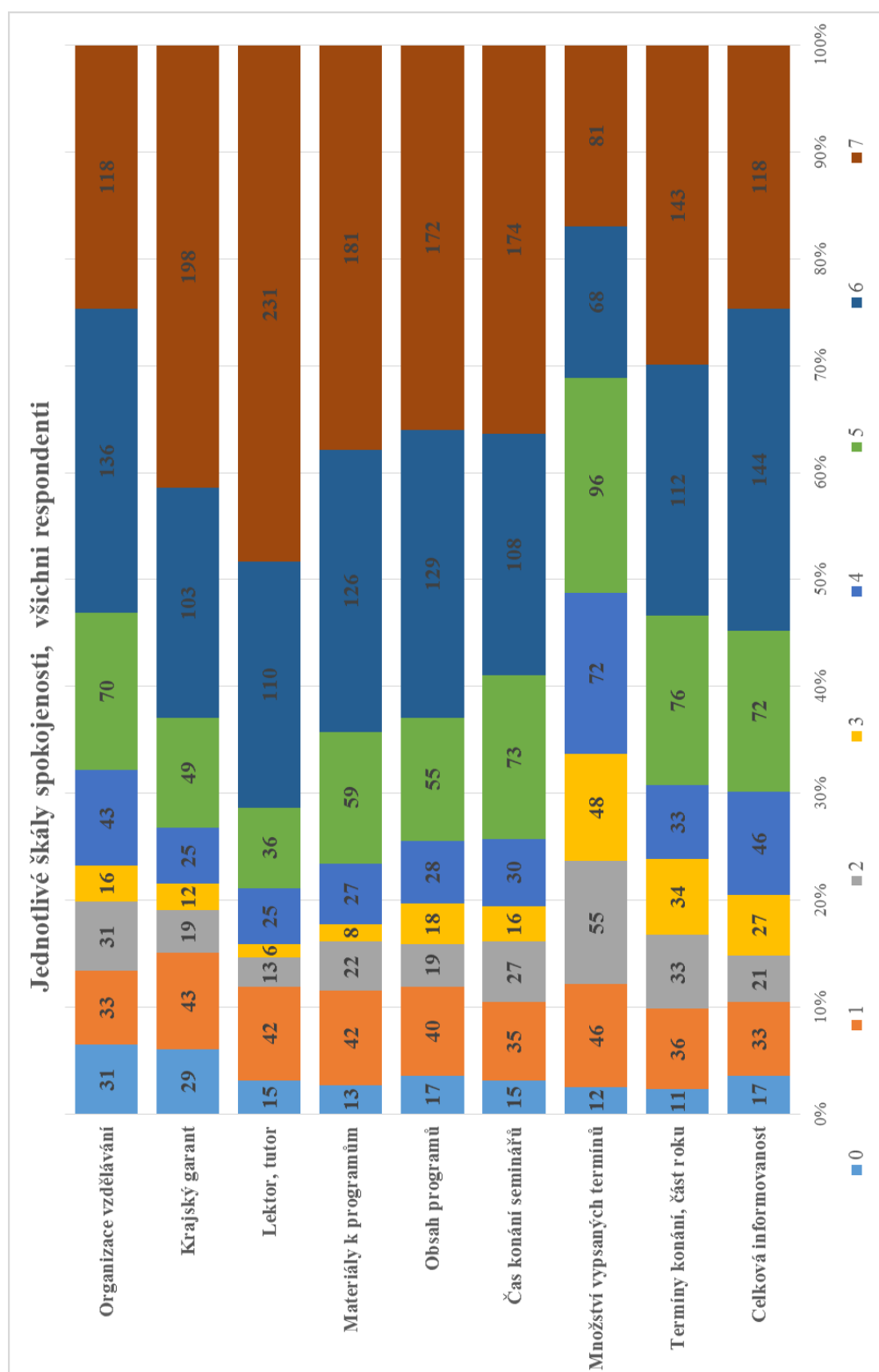
Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka D: Co jste na přípravách k maturitám nejvíce ocenil/a (kategorie)

Kategorie	N	%	% (z N=478)
Praktické rady, ukázky, cvičení	178	29,28%	37,24%
Lektor, tutor	117	19,24%	24,48%
Informace, novinky	116	19,08%	24,27%
Materiály k seminářům	53	8,72%	11,09%
Existence konzultačních seminářů	37	6,09%	7,74%
Setkání s kolegy	22	3,62%	4,60%
Organizace přípravy	19	3,13%	3,97%
Možnost e-learningu	19	3,13%	3,97%
Komunikace s CERMATem	13	2,14%	2,72%
Spolupráce s garantem	11	1,81%	2,30%
Praxe s technikou	10	1,64%	2,09%
Místo konání, dostupnost	9	1,48%	1,88%
Informační emaily	2	0,33%	0,42%
Harmonogram vzdělávání	2	0,33%	0,42%
<b>Celkem</b>	<b>608</b>	<b>100,00%</b>	

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Graf E: Jednotlivé škály spokojenosti, všichni respondenti (N=478)



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka F: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a

Kategorie	N	%	% (z N=478)
Nízký počet termínů seminářů	92	23,59%	19,25%
Byrokracie, náročná administrativa, složitost	40	10,26%	8,37%
Semináře málo praktické	36	9,23%	7,53%
Nedostupnost ucelených informací na WWW	34	8,72%	7,11%
Nevhodné termíny období/čas	29	7,44%	6,07%
Nedostatečná informovanost o změnách	26	6,67%	5,44%
Nedostatek materiálů	26	6,67%	5,44%
Vzájemná komunikace	19	4,87%	3,97%
Nízká časová dotace seminářů	13	3,33%	2,72%
Neustálé změny v systému maturit	12	3,08%	2,51%
Zrušit státní maturity	11	2,82%	2,30%
Zavést opět dva stupně maturit	11	2,82%	2,30%
Zpětná vazba při testech	9	2,31%	1,88%
Neexistence některých seminářů v Praze	8	2,05%	1,67%
Příliš náročný e-learning	7	1,79%	1,46%
Neexistence KOSS pro PP	5	1,28%	1,05%
Příliš účastníků na semináři	4	1,03%	0,84%
Nepřehledné e-learning prostředí	3	0,77%	0,63%
Informovanost o termínech KOSS	3	0,77%	0,63%
Uzavření systému	2	0,51%	0,42%
<b>Celkem</b>	<b>390</b>	<b>100,00%</b>	

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka G: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle pohlaví)

Kategorie	Muži (N=92)			Ženy (N=386)		
	N	% Mužů	% (z N=478)	N	% Žen	% (z N=478)
Nízký počet termínů seminářů	14	15,22%	2,93%	78	20,21%	16,32%
Byrokracie, náročná administrativa, složitost	10	10,87%	2,09%	30	7,77%	6,28%
Semináře málo praktické	3	3,26%	0,63%	33	8,55%	6,90%
Nedostupnost ucelených informací na WWW	9	9,78%	1,88%	25	6,48%	5,23%
Nevhodné termíny období/čas	3	3,26%	0,63%	26	6,74%	5,44%
Nedostatečná informovanost o změnách	4	4,35%	0,84%	22	5,70%	4,60%
Nedostatek materiálů	4	4,35%	0,84%	22	5,70%	4,60%
Vzájemná komunikace	6	6,52%	1,26%	13	3,37%	2,72%
Nízká časová dotace seminářů	1	1,09%	0,21%	12	3,11%	2,51%
Neustálé změny v systému maturit	2	2,17%	0,42%	10	2,59%	2,09%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka H: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle věku)

Kategorie	Věk									
	do 30 let (N=26)		31 až 40 (N=83)		41 až 50 (N=120)		51 až 60 (N=213)		61 a více (N=36)	
	N	% do 30 let	N	% 31 až 40	N	% 41 až 50	N	% 51 až 60	N	% 61 a více
Nízký počet termínů seminářů	3	11,54%	13	15,66%	28	23,33%	42	19,72%	6	16,67%
Byrokracie, náročná administrativa, složit	7	26,92%	3	3,61%	12	10,00%	15	7,04%	3	8,33%
Semináře málo praktické	2	7,69%	9	10,84%	11	9,17%	14	6,57%	0	0,00%
Nedostupnost ucelených informací na WW	2	7,69%	8	9,64%	10	8,33%	10	4,69%	4	11,11%
Nevhodné termíny období/čas	3	11,54%	10	12,05%	4	3,33%	11	5,16%	1	2,78%
Nedostatečná informovanost o změnách	0	0,00%	5	6,02%	5	4,17%	13	6,10%	3	8,33%
Nedostatek materiálů	1	3,85%	5	6,02%	6	5,00%	10	4,69%	4	11,11%
Vzájemná komunikace	0	0,00%	8	9,64%	5	4,17%	4	1,88%	2	5,56%
Nízká časová dotace seminářů	3	11,54%	2	2,41%	2	1,67%	6	2,82%	0	0,00%
Neustálé změny v systému maturit	1	3,85%	2	2,41%	2	1,67%	6	2,82%	1	2,78%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka I: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle délky pedagogické praxe)

Kategorie	Délka pedagogické praxe									
	do 5 let (N=35)		6 až 10 (N=44)		11 až 20 (N=114)		21 až 30 (N=184)		31 a více (N=101)	
	N	% do 5 let	N	% 6 až 10	N	% 11 až 20	N	% 21 až 30	N	% 31 a více
Nízký počet termínů seminářů	8	22,86%	6	13,64%	18	15,79%	42	22,83%	18	17,82%
Byrokracie, náročná administrativa, složit	6	17,14%	2	4,55%	10	8,77%	16	8,70%	6	5,94%
Semináře málo praktické	2	5,71%	8	18,18%	7	6,14%	14	7,61%	5	4,95%
Nedostupnost ucelených informací na WW	2	5,71%	5	11,36%	10	8,77%	11	5,98%	6	5,94%
Nevhodné termíny období/čas	5	14,29%	4	9,09%	6	5,26%	12	6,52%	2	1,98%
Nedostatečná informovanost o změnách	0	0,00%	3	6,82%	7	6,14%	8	4,35%	8	7,92%
Nedostatek materiálů	1	2,86%	3	6,82%	7	6,14%	8	4,35%	7	6,93%
Vzájemná komunikace	2	5,71%	3	6,82%	5	4,39%	6	3,26%	3	2,97%
Nízká časová dotace seminářů	4	11,43%	0	0,00%	4	3,51%	3	1,63%	2	1,98%
Neustálé změny v systému maturit	0	0,00%	3	6,82%	2	1,75%	2	1,09%	5	4,95%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka J: Co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil/a nebo zlepšil/a (TOP 10 kategorií, dle typu absolvovaného vzdělávacího programu)

Kategorie	Absolvovaný typ vzdělávacího programu (1 až 3 typy na respondenta)							
	Certifikační seminář (N=121)		E-learningový program (N=76)		KOSS pro management (N=87)		KOSS ostatní (N=289)	
	N	% CERTIF	N	% ELEARNS	N	% KOSSM	N	% KOSSO
Nízký počet termínů seminářů	17	14,05%	10	13,16%	21	24,14%	58	20,07%
Byrokracie, náročná administrativa, složitost	9	7,44%	8	10,53%	12	13,79%	20	6,92%
Semináře málo praktické	13	10,74%	6	7,89%	3	3,45%	23	7,96%
Nedostupnost ucelených informací na WW	9	7,44%	7	9,21%	4	4,60%	21	7,27%
Nevhodné termíny období/čas	12	9,92%	9	11,84%	3	3,45%	14	4,84%
Nedostatečná informovanost o změnách	8	6,61%	5	6,58%	5	5,75%	16	5,54%
Nedostatek materiálů	7	5,79%	2	2,63%	3	3,45%	17	5,88%
Vzájemná komunikace	7	5,79%	3	3,95%	3	3,45%	8	2,77%
Nízká časová dotace seminářů	5	4,13%	3	3,95%	0	0,00%	8	2,77%
Neustálé změny v systému maturit	2	1,65%	2	2,63%	4	4,60%	6	2,08%

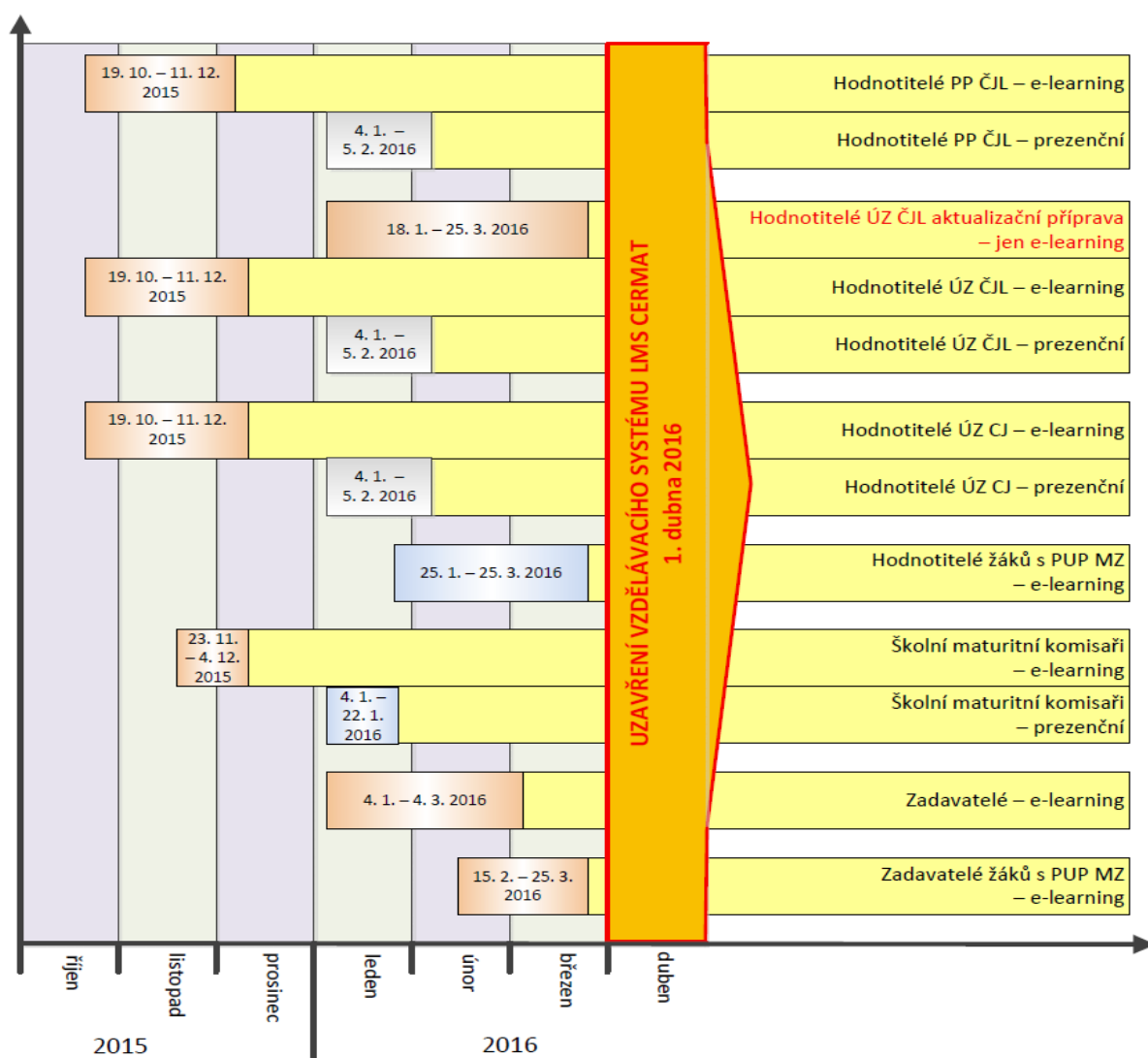
Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Obrázek K: Přehled uzpůsobení podmínek konání společné části maturitní zkoušky

	Skupina 1	Skupina 2	Skupina 3
<b>Tělesné postižení (TP)</b>	navýšení čas. limitu o 75 %; kompenzační pomůcky	navýšení čas. limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace; případně obsahové úpravy ve smyslu nahrazení některých úloh, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; kompenzační pomůcky	uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence
<b>Zrakové postižení (ZP)</b>	navýšení čas. limitu o 75 %; kompenzační pomůcky	navýšení čas. limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace (zvětšené písmo vel. 14, 16, 20, 26 b., Braillovo písmo, elektronická verze); možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; obsahové úpravy (včetně nahrazení některých úloh); kompenzační pomůcky; při ústní zkoušce z cizího jazyka žák realizuje pouze úkoly zadané slovně.	uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence
<b>Sluchové postižení (SP)</b>	navýšení čas. limitu o 50 %; kompenzační pomůcky; vyloučen poslech z cizího jazyka	navýšení čas. limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace; možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; obsahové úpravy (včetně nahrazení některých úloh); kompenzační pomůcky; možnost využití služeb tlumočnicka nebo asistenta; vyloučen poslech z cizího jazyka; ústní zkouška z cizího jazyka může být modifikována do písemné podoby.	uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + konání modifikované zkoušky z českého jazyka a cizího jazyka pro neslyšící + tlumočení do českého znakového jazyka
<b>Specifické poruchy učení a ostatní (SPUO)</b>	navýšení čas. limitu o 25 %; kompenzační pomůcky	navýšení čas. limitu o 50 %; formální úpravy zkušební dokumentace; případně obsahové úpravy, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; kompenzační pomůcky	navýšení čas. limitu o 100 %; ostatní uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence (netýká se žáků se SPU)

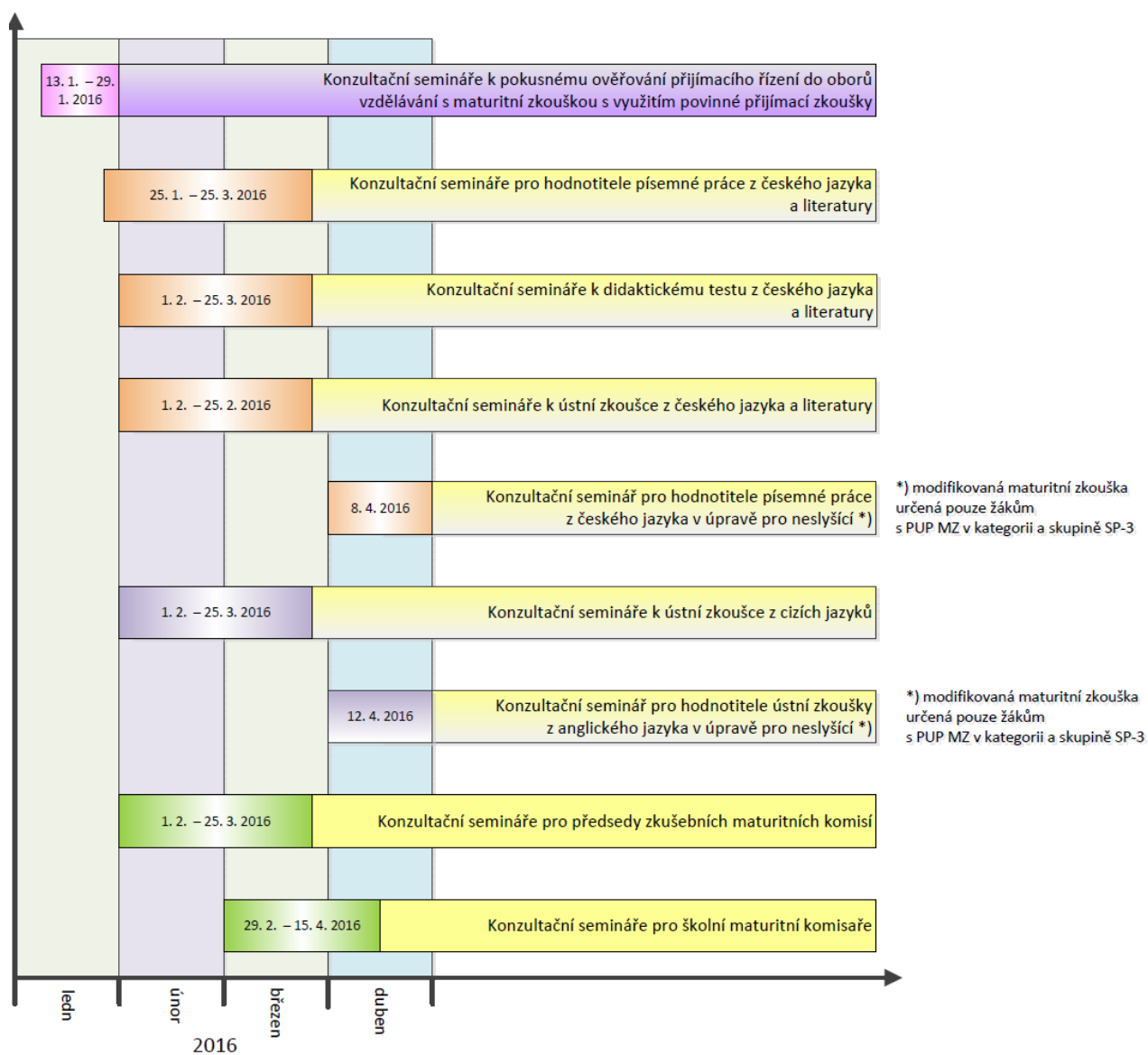
Zdroj: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (2016-12-01)

Obrázek L: Harmonogram základního školení CISKOM



Zdroj: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2015

Obrázek M: Harmonogram konzultačních seminářů CISKOM



Zdroj: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2015

Tabulka N: Charakteristika souboru, dle pohlaví (N=478)

Pohlaví	N	%
<b>Muž</b>	92	19,25%
<b>Žena</b>	386	80,75%
<b>Celkem</b>	478	100%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka O: Charakteristika souboru, dle věkové kategorie (N=478)

Věk	do 30 let	31-40	41-50	51-60	61 a více	Celkem
<b>N</b>	26	83	120	213	36	478
<b>%</b>	5,44%	17,36%	25,10%	44,56%	7,53%	100%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka P: Charakteristika souboru, dle věkové kategorie a pohlaví (N=478)

Pohlaví/Věk	do 30 let	31-40	41-50	51-60	61 a více	Celkem
<b>Muž</b>	8	25	20	25	14	92
<b>Žena</b>	18	58	100	188	22	386
<b>Celkem</b>	26	83	120	213	36	478

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka Q: Charakteristika souboru, dle délky pedagogické praxe (N=478)

Délka praxe	do 5 let	6 až 10 let	11 až 20 let	21 až 30 let	31 a více let	Celkem
<b>N</b>	35	44	114	184	101	478
<b>%</b>	7,32%	9,21%	23,85%	38,49%	21,13%	100%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)



Tabulka R: Účast na vzdělávacích programech dle typu programu (N=478)

Typ vzdělávacího programu	N
Certifikační seminář	121
E-learningový program	76
KOSS pro management	87
KOSS ostatní	289

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka S: Absolvované typy vzdělávacích programů dle délky pedagogické praxe (N=478)

Délka pedagogické praxe	Počet absolvovaných typů prog.		
	1 typ	2 typy	3 typy
do 5 let	20	14	1
6 až 10	34	10	0
11 až 20	90	20	4
21 až 30	161	16	7
31 a více	90	11	0

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

## Příloha 2 – Použitý dotazník a otázky v realizovaném rozhovoru

### Obsah dotazníku:

#### 1. Jste:

- žena
- muž

#### 2. Věková kategorie:

- 20 – 30
- 31- 40
- 41 – 50
- 51 – 60
- 61 - více

#### 3. Délka pedagogické praxe:

- 1 - 5 let
- 6 – 10
- 11 – 20
- 21 – 30
- více než 30 let

#### 4. Jaký vzdělávací program jste absolvoval/a (je možné označit víc možností, jestliže jste absolvoval/a víc programů)

- Prezenční seminář končící certifikací (hodnotitel českého jazyka či cizího jazyka, seminář pro maturitní komisaře)
- Jakýkoliv E-learningový program (zadavatele či zadavatele pro žáky s PUP, doplněk pro žáky s PUP k hodnotiteli, aktualizací přípravu pro ústní zkoušky z českého jazyka)
- Konzultační seminář pro management škol
- Jiný prezenční konzultační seminář (pro hodnotitele či konzultační seminář k didaktickému testu z českého jazyka, konzultační seminář pro předsedy maturitních komisí nebo maturitní komisaře, konzultační seminář k didaktickému testu z matematiky nebo seminář matematika pro život)

#### 5. Jak jste byl/a spokojena s:

- Celkovou informovaností o systému přípravy pedagogů k maturitám
- Termínem konání vzdělávacích programů (konkrétní část roku)

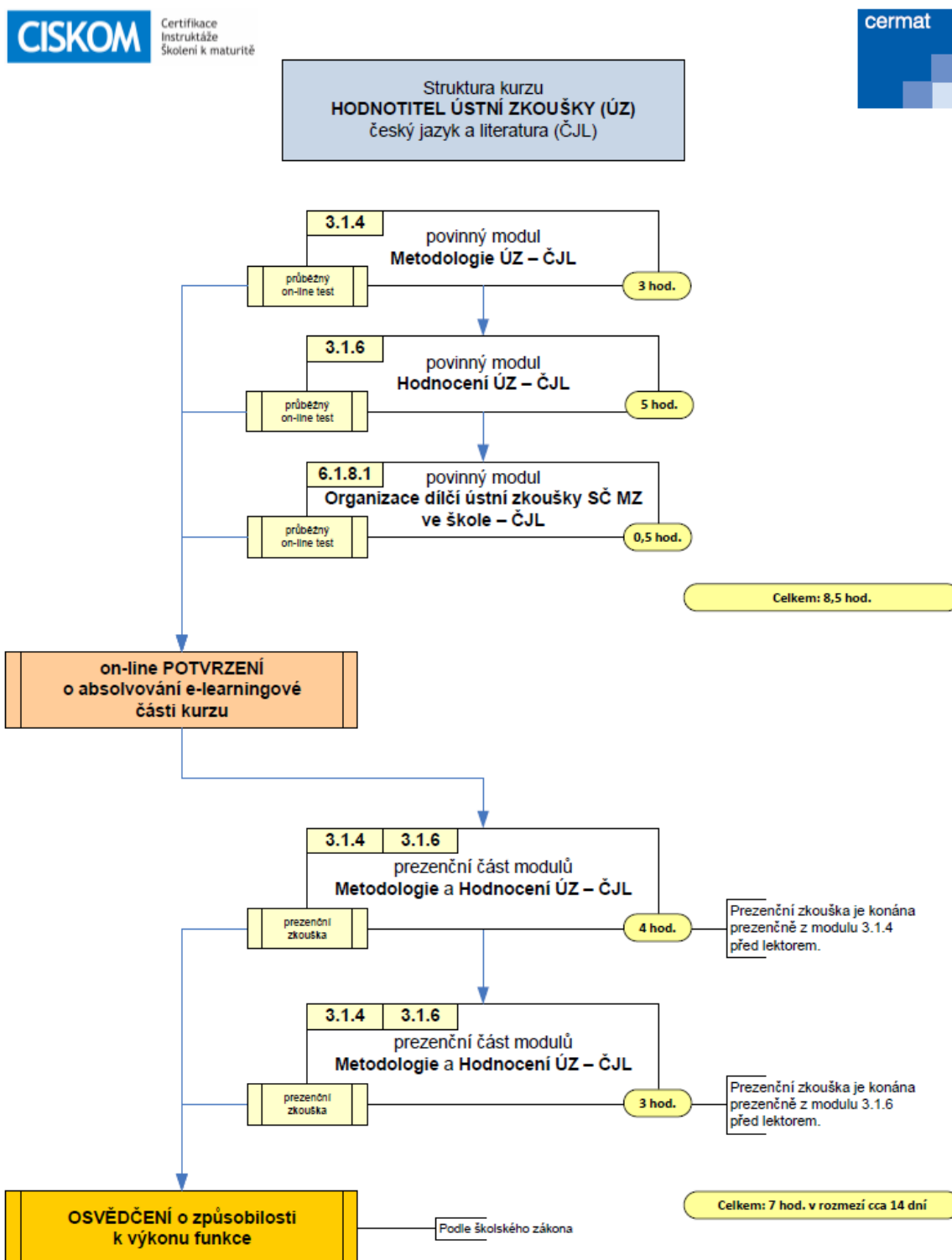
- Množstvím vypsanych termínů konkrétních vzdělávacích programů
- Časem konání prezenčních seminářů (dopoledne, odpoledne) – nelze hodnotit
- Obsahem konkrétního vzdělávacího programu
- S materiály k jednotlivým vzdělávacím materiálům
- Lektorem nebo tutorem
- Komunikací ze strany krajského garanta
- Jak byste hodnotil/a celkovou spokojenost s organizací vzdělávání k maturitám
- Napište prosím, co jste na přípravě k maturitám nejvíc ocenil/a
- Napište prosím, co byste na přípravě k maturitám nejraději změnil

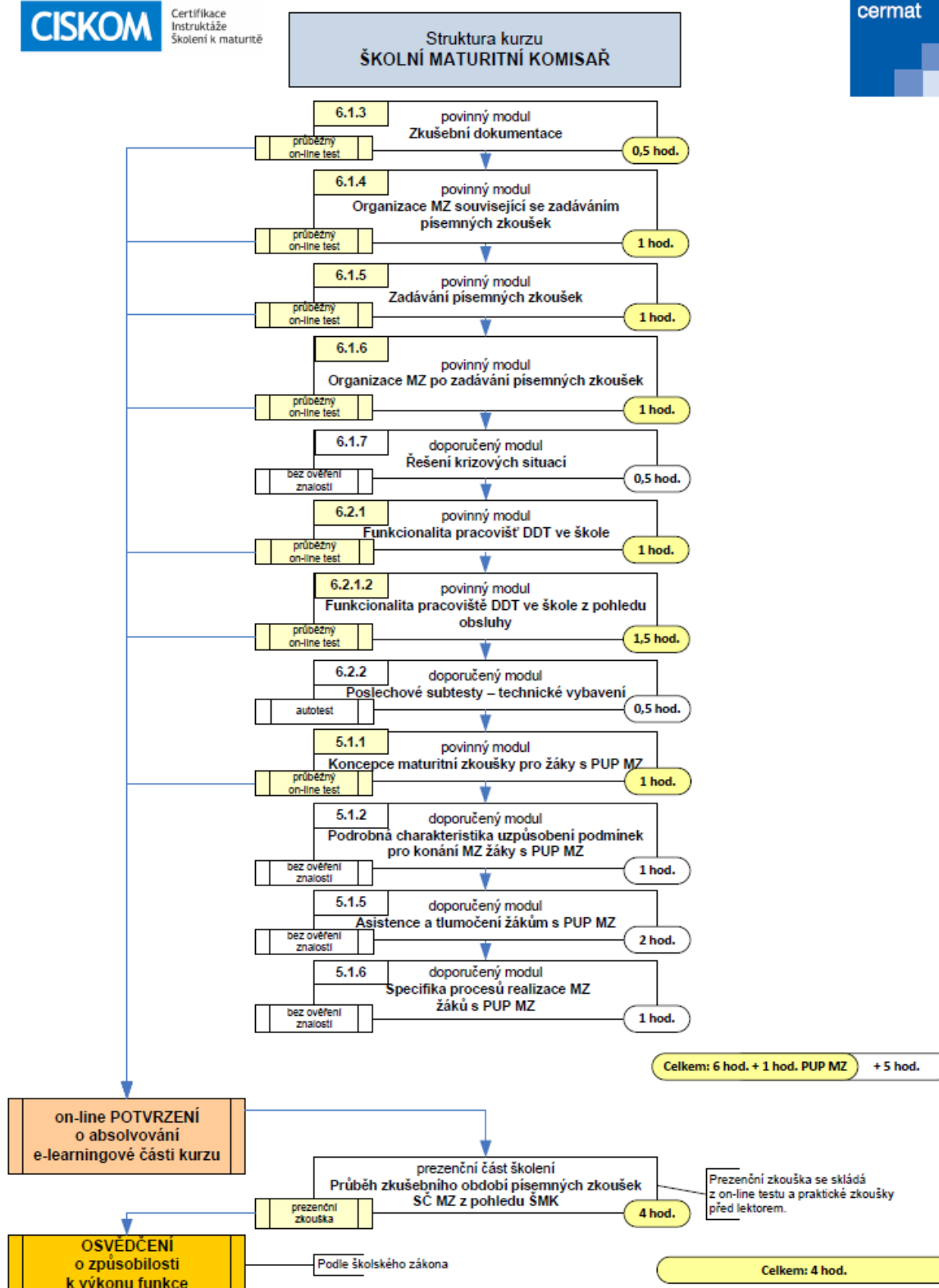
### **Otázky použité v realizovaných rozhovorech s lektory:**

1. Jak dlouho již školíte v rámci projektu CISKOM?
2. Jak jste se dostal/a k lektorování pedagogů k maturitním zkouškám? Jaké vy sám/a jste musel absolvovat proškolení, abyste mohl/a lektorovat?
3. Jak hodnotíte školení pedagogů, myslíte si, že je dostatečné?
4. Jak hodnotíte vzdělávání pedagogů zajišťující maturitní zkoušky z hlediska jeho organizace?
5. Do jaké míry můžete vy jako lektor/ka ovlivňovat to, co školíte?
6. Jak si vysvětlujete stále vysoký zájem o tato školení přesto, že se konají každý rok?
7. Jakou mají, podle Vás, v rámci vzdělávání pedagogů k maturitním zkouškám roli samotní lektoři?
8. Co z vašeho pohledu považujete za dobré či užitečné na organizaci vzdělávání učitelů k maturitám, co oceňujete?
9. Je něco, co vy osobně byste rád/a změnil/a v organizaci vzdělávání pedagogů k maturitám, co by třeba šlo řešit efektivněji?
10. Jak vnímáte ochotu učitelů k dalšímu vzdělávání?

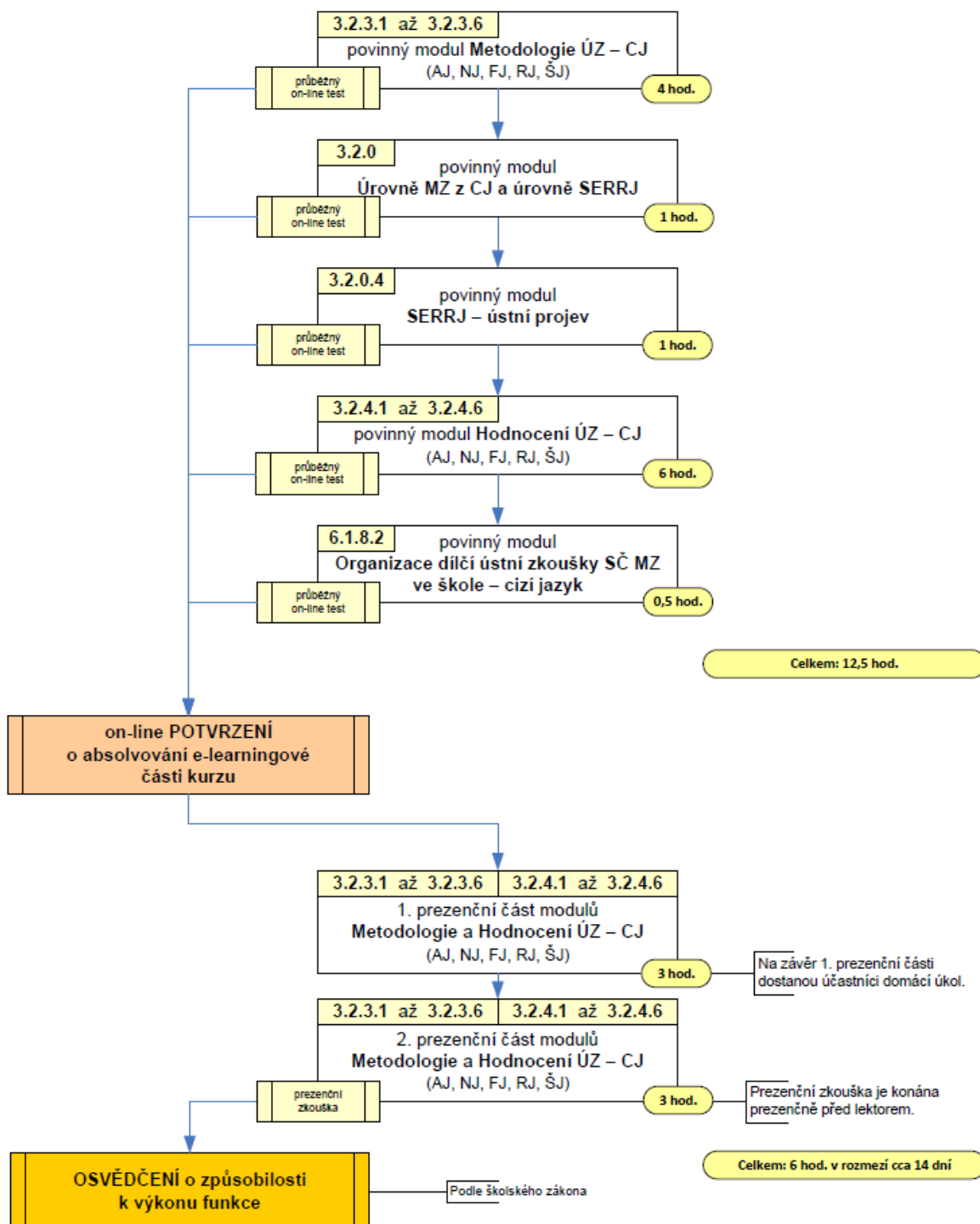
## Příloha 3 – Ukázka metodických listů

Níže jsou uvedeny ukázky struktury několika kurzů, které jsou součástí metodických listů.

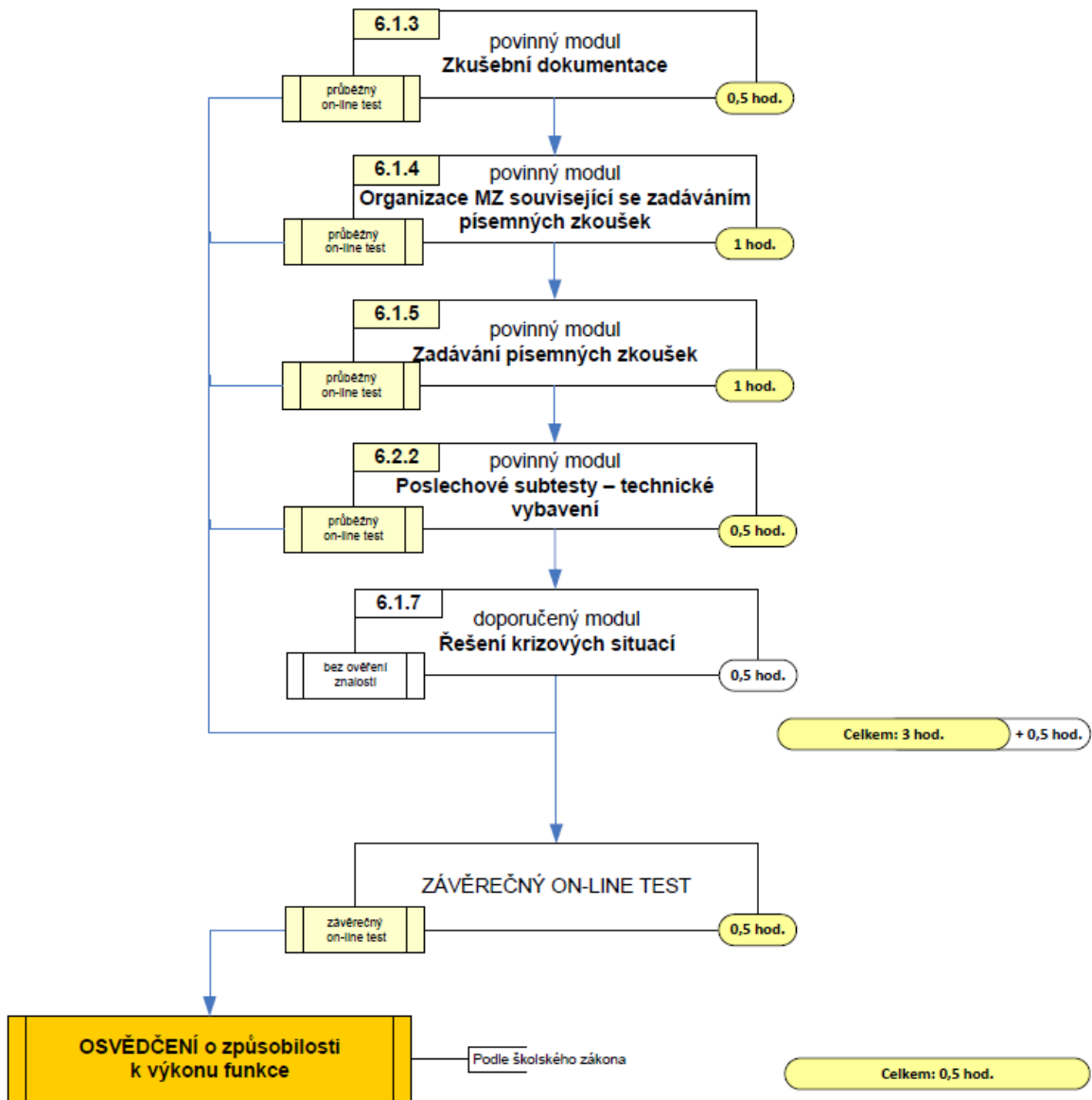


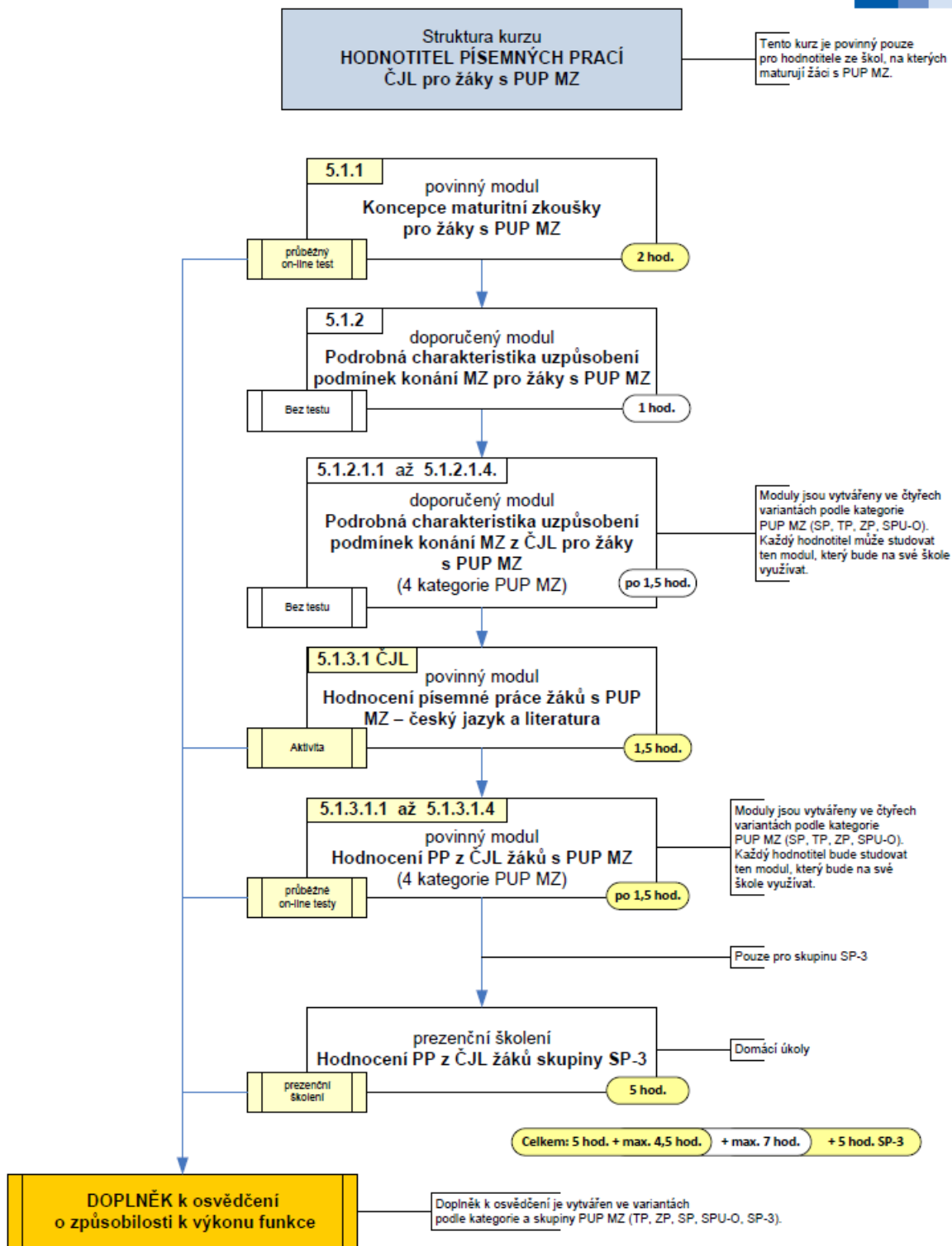


**Struktura kurzu  
HODNOTITEL ÚSTNÍ ZKOUŠKY (ÚZ)  
cizí jazyk (AJ, NJ, FJ, RJ, ŠJ)**



Struktura kurzu  
**ZADAVATEL**







## **Příloha 4 – Seznam použitých zkratk**

CERMAT – starší, stále používaná zkratka Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání

CISKOM – (Certifikace, instruktáže, školení k maturitě) - resortní projekt Národního institutu pro další vzdělávání

CZVV, Centrum – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

DDT – datový digitalizační terminál

IS CERTIS – informační systém maturitní zkoušky

KOOS – Konzultační seminář

LMS – Learning Management System

NIDV – Národní institut pro další vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PUP MZ – Přiznané uzpůsobení podmínek maturitní zkoušky