

PŘEKÁŽKY NA CESTĚ K TECHNICKÉMU VZDĚLÁNÍ

ČÁST 4: (ANTI)DISKRIMINAČNÍ POTENCIÁL MATURITY

Prof. Petr Matějů, Ing. Pavel Zelený

Vysoká škola finanční a správní, ISEA

V předchozích dílech našeho seriálu věnovaného výsledkům projektu Maturita efektivní a sociálně spravedlivá jsme ukázali, jak velký problém na základních i středních školách představuje hodnocení žáků, konkrétně známkování v nejdůležitějších předmětech, včetně matematiky. Aniž bychom mohli prokázat otevřenou diskriminaci ze strany učitelů, resp. učitelek, výsledky jasně ukazují, že při stejných specifických intelektových předpokladech, tj. verbální a numerické inteligenci, dostávají chlapci z příslušného předmětu (čeština, matematika) výrazně horší známky než dívky. Bez ohledu na to, o jakou diskriminaci se jedná (skrytá, otevřená, vědomá, nevědomá), jde o jev, který má velký vliv na vzdělanostní aspirace a studijní plány.

Vzdělávání | www.mmspektrum.com/151218

Abychom učinili zadosť spravedlnosti a objektivitě, musíme dodat, že nejde o jev typický nebo výjimečný pro Českou republiku. S problémem (ne)objektivního hodnocení a známkování na základě pohlaví se, jak jsme též ukázali, potýkají vzdělávací systémy všech vyspělých zemí. Totéž, i když v poněkud zastřenější podobě, platí o sociálním původu žáků. Žáci pocházející z rodin s nižším sociálně-ekonomickým statusem jsou i při stejných intelektových předpokladech hodnoceni a známkováni hůře než žáci ze sociálně zvýhodňujících vrstev, mají tudíž méně ambiciózní studijní plány, volí zpravidla méně náročnou školu a častěji rezignují na studium na vysoké škole.

Jedním z nástrojů posílení objektivnosti v hodnocení žáků a zvýšení odolnosti celého systému

vůči potenciálně diskriminujícímu působení školního prostředí je zavádění „vnějšího“ hodnocení, tj. hodnocení a známkování založené na testování žáků centrálně vyvinutými nástroji a na školách nezávislým vyhodnocováním. I tato strategie má samozřejmě svá úskalí a je třeba ji aplikovat s maximální obezřetností, a to jak na vstupech do jednotlivých stupňů vzdělávacího systému (přijímací zkoušky), tak na „výstupech“. Na příkladu maturity ukážeme, jakým potenciálně příznivým efektem ve smyslu zmenšování prostoru pro diskriminaci vedlo zavedení společné části maturity, aniž bychom se ovšem domnívali, že tento potenciál byl již vyčerpán a není možné dosáhnout ještě lepších výsledků.

Zde je třeba velmi krátký exkurs do nedávné historie. Rok po

zavedení státní maturity (2011) byla realizována první závažnější změna jejího modelu – u komplexních tříšložkových zkoušek z češtiny a cizího jazyka bylo v případě písemné práce její hodnocení převedeno z úrovně školy na úroveň centrální. Písemky, v roce 2011 hodnocené učiteli kmenových škol žáků, byly nově hodnoceny anonymně hodnotiteli státu. Na škole nezávislé hodnocení maturitních zkoušek tak bylo v roce 2012 aplikováno na testy ze všech tří předmětů a na zmíněné písemné práce, v rukou učitelů zůstalo hodnocení pouze u dílčích ústních zkoušek z češtiny a z cizího jazyka.

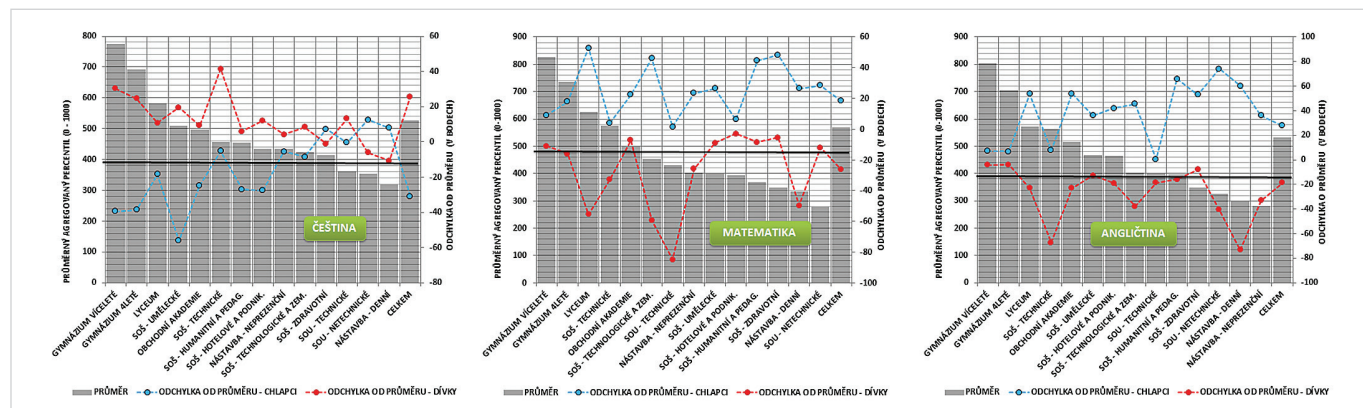
Tento krok významně přispěl k objektivizaci hodnocení zkoušek státní maturity, a to až tak náhle, že následující rok (2013) bylo hodnocení písemné práce

z češtiny na základě silného tlaku škol převedeno zpět do škol. Tím se „antidiskriminační“ potenciál společné části maturity opět snížil, ale základní idea zavedení hodnocení žáků, které by minimalizovalo závislost výsledků na daném školním prostředí, se ujala.

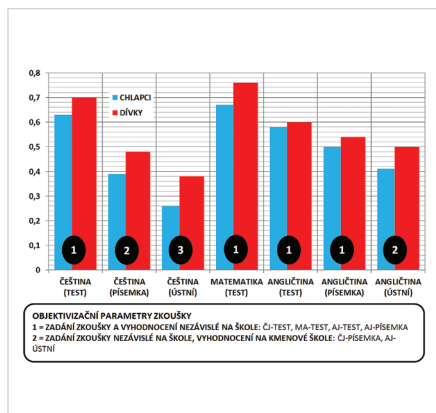
Dlužno dodat, že se současně předpokládalo, že takto získaných výsledků maturitní zkoušky využijí vysoké školy v rámci přijímacího řízení, což by mohlo snížit zkouškovou zátěž uchazečů o VŠ, zvýšit plošnou objektivitu výběru budoucích vysokoškolských studentů a zároveň snížit náklady vysokých škol i samotných uchazečů spojených s přijímacím řízením na vysoké školy. I tento záměr se zatím podařilo naplnit jen částečně na úrovni některých fakult, částečně rovněž díky tomu, že další změny modelu státní maturity realizované v roce 2013 (např. zrušení možnosti volby vyšší úrovně obtížnosti zkoušek) vysoké školy od využití maturitních výsledků spíše odradily.

Přestože antidiskriminační potenciál maturitní zkoušky (resp. její společné části) je v našem extrémně diverzifikovaném vzdělávacím systému skutečně veliký a idea hodnocení žáků pomocí nástrojů minimalizujících vliv školního prostředí a „zátěžových“ faktorů individuální povahy (sociální původ, pohlaví atd.) se v principu ujala, dosavadní model maturity k minimalizaci sociální podmíněnosti výsledků maturitní zkoušky, ať již má svůj základ v sociálním původu žáka či v jeho pohlaví, přispěl méně, než by bylo možné.

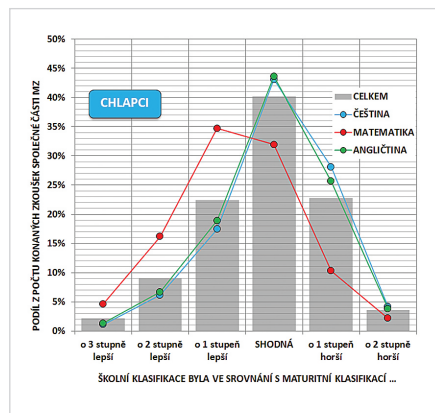
Podívejme se ve světle těchto úvah na nejzajímavější výsledky



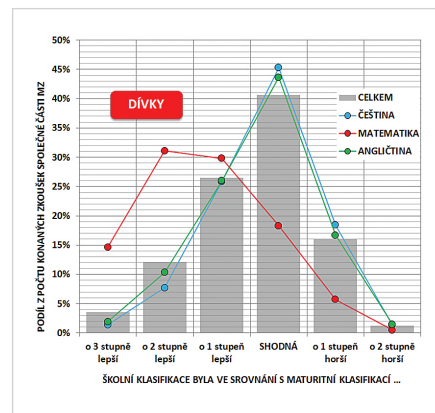
Graf 1. Průměrný výsledek maturitní zkoušky z češtiny, matematiky a angličtiny podle typu školy a pohlaví



Graf 2. Korelace mezi dílčími intelektovými předpoklady a výsledky dílčích zkoušek společné části maturit



Graf 3. Míra shody mezi známkou z daného předmětu na konci předposledního ročníku a maturitní klasifikací z téhož předmětu podle pohlaví



opět s důrazem na matematiku a rozdíl mezi chlapci a dívkami. Pro „usazení“ dalších výsledků do kontextu je třeba nejprve pokázat na podstatné rozdíly mezi chlapci a dívkami ve výsledcích maturit z češtiny a matematiky (graf 1). Výrazně lepší výsledky dívek z češtiny na všech typech škol kromě středních odborných učilišť, zejména pak na gymnáziích, dnes už snad nikoho nepřekvapí, stejně jako výrazně lepší výsledky chlapců z matematiky, zejména pak v lyceích a na technických středních školách.

Značný antidiskriminační potenciál společné části maturit a hodnocení výsledků mimo školu (didaktický test z češtiny, didaktický test z matematiky) naznačila analýza korelací mezi předmětovými intelektovými dispozicemi na jedné straně a výsledky dílčích maturitních zkoušek na straně druhé. Podle očekávání výsledky dílčích zkoušek, do nichž výrazně vstupovala škola (písemná práce z češtiny, ústní zkouška z češtiny) byla korelace mezi intelektovými predispozicemi a výsledky dílčích zkoušek relativně slabá (mezi 0,25 a 0,45), a to zejména u chlapců (viz graf 2). Naopak, u dílčích zkoušek,

kde škola nevstupovala do zadání ani do hodnocení (zejména všechny didaktické testy), byla korelace mezi intelektovými predispozicemi a výsledky dílčí zkoušky velmi vysoká (od 0,6 do 0,8). Zároveň platí, že čím je účasť školy při hodnocení dílčích zkoušek vyšší, tím vyšší je i genderový rozdíl závislosti výsledku zkoušky a intelektových předpokladů. Již tyto jednoduché výsledky prokazují, že odpoutání nástrojů pro hodnocení žáků od prostředí školy, kde – jak jsme již prokázali – je objektivita hodnocení poměrně malá, vede k mnohem lepší shodě s intelektovými předpoklady.

Pokud byly všechny naše předchozí úvahy i výsledky analýz ukazující na určitou diskriminaci chlapců správné, mělo by větší připoutání výsledků předmětových zkoušek k intelektovým předpokladům pomoci k lepším výsledkům zejména u chlapců, a to hlavně u matematiky. A tak tomu skutečně je. Z výsledků našeho projektu (viz graf 3) vyplývá, že průměrný rozdíl mezi klasifikací na vysvědčení a u maturit činí v případě chlapců pouhých 0,07 klasifikačního stupně, v případě

dívek 0,22 stupně, a je tedy třikrát větší. V obou případech je školní klasifikace ve prospěch žáka. Největší genderový rozdíl odchylek školního a maturitního hodnocení je zřejmý právě u matematiky; zatímco v případě chlapců je školní klasifikace lepší o 0,58 klasifikačního stupně (tedy 14,5 % klasifikační škály), v případě dívek je to téměř 1,2 klasifikačního stupně (tj. bezmála 30 % klasifikační škály). Jednoduše řečeno, téměř polovina maturitních zkoušek z matematiky, kterou konaly dívky, byla hodnocena o dva nebo tři klasifikační stupně hůře než byla jejich známka na vysvědčení a 15 % zkoušek z matematiky bylo hodnoceno dokonce o 3 stupně hůře (tedy 4 proti 1, či 5 proti 2) než ve škole (v případě chlapců necelých 5 %). Tyto skutečnosti signalizují poměrně zásadní a systémový problém ve výuce i hodnocení matematiky, a to zejména na odborných školách.

Zároveň není náhodou, že se disproporce školního a maturitního hodnocení objevují více v matematice než v češtině; zkouška z matematiky, která se koná výhradně formou didaktického testu, je plně objektivizovaná, zatímco v případě

češtiny jsou dvě ze tří dílčích zkoušek realizovány s částečnou nebo plnou ingerencí kmenové školy žáka.



Shrneme-li tedy dosavadní zjištění, musíme bohužel konstatovat, že ať již přímo či zprostředkovaně středoškolský vzdělávací systém výrazně a systematicky zvyhodňuje dívčí část středoškolské populace před chlapeckou. Příčiny genderově podmíněné nerovnosti podmínek přitom leží na průsečíku genderové struktury pedagogických sborů, myšlenkových stereotypů při volbě středoškolské i vysokoškolské vzdělávací dráhy, oborové struktury maturitních vzdělávacích příležitostí i silně setrvačného vnímání tradiční role zejména technicky zaměřeného odborného vzdělávání odpovídajícího spíše podmínkám elitního vysokého školství, tedy období před více než 20 lety. Dále lze považovat za prokázané, že zavedení společné části maturit a odpoutání hodnocení výkonu maturantů od školy a vlivu školní klasifikace kompenzuje negativní efekty poměrně značné diskriminace, k níž dochází na školách. Proto se zdá být oprávněné tvrzení, že antidiskriminační potenciál maturit ještě nebyl zcela využit. ■

MM Průmyslové spektrum

Odborný strojírenský měsíčník

Napište si o ukázkový výtisk ZDARMA!

MM Průmyslové spektrum, MM publishing, s. r. o., Přípotoční 1519/10A, 101 00 Praha 10, tel.: +420 222 365 329, fax: +420 267 216 440, e-mail: info@mmspektrum.com

www.mmspektrum.com | www.digitovarna.cz | www.mmscience.eu | www.cnckonstrukce.cz