

**doc. PhDr. Josef Malach, CSc.**

Ostravská Univerzita

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

**mgr Dana Vicherková, Ph.D.**

Ostravská Univerzita

## **Opinia nauczycieli czeskich na temat koncepcji Jednolitego Egzaminu Wstępnego do szkół średnich w Republice Czeskiej**

### **Abstrakt**

Cílem studie je kriticky reflektovat problematiku plošného testování žáků základních škol, kteří se účastní přijímacího řízení na střední školu ukončenou maturitní zkouškou v České republice.

Problém plošného testování patnáctiletých žáků prostřednictvím Jednotné přijímací zkoušky (JPZk) na střední školu ukončenou maturitní zkouškou je diskutován pohledem učitelů základních a středních škol ve vybraných krajích Moravy v České republice.

Učitelská veřejnost se v kvantitativně orientovaném dotazníkovém šetření vyjádřila k aktuálnímu stavu procesů a nástrojů nové koncepce JPZk na SŠ ukončené maturitní zkouškou a zhodnotila dosavadní zkušenosti s novým pojetím plošného testování žáků formou JPZk, jejím vlivem na objektivitu celé přijímací procedury na SŠ a posouzením, do jaké míry může tato forma testování žáků přispět ke spravedlivému přijímacímu řízení.

### **Abstrakt**

Celem studium jest krytyczne spojżenie na problematykę egzaminu powszechnego dla uczniów szkół podstawowych, którzy biorą udział w postępowaniu rekrutacyjnym do szkół średnich kończących się **egzaminem maturalnym** w Republice Czeskiej.

Problem powszechnego egzaminowania piętnastoletnich uczniów za pośrednictwem Jednolitego Egzaminu Wstępnego (JPZk) do szkół średnich kończących się egzaminem maturalnym jest tematem dyskusji nauczycieli szkół podstawowych i średnich w wybranych województwach na Morawach w Republice Czeskiej (ČR).

Społeczność nauczycielska w ilościowo zorientowanym badaniu ankietowym ustosunkowała się do aktualnego stanu procesów i narzędzi nowej koncepcji JPZk do szkół średnich (SŠ) kończących się egzaminem maturalnym i oceniła dotychczasowe doświadczenia związane z nowym sposobem powszechnego egzaminowania uczniów w formie JPZk, jego wpływ na obiektywizm całej procedury naboru do SŠ i podsumowała, w jakiej mierze ta nowa forma egzaminowania uczniów może się przyczynić do sprawiedliwego prowadzenia procesu rekrutacji.

## 1. Egzaminowanie powszechne uczniów w ČR

Szkoły czeskie uzyskały autonomię od roku 1989, ale na konieczność i potrzebę oceny wyników nauczania w szerszym znaczeniu Republice Czeskiej zwróciła uwagę OECD (2012), i to z naciskiem na potrzebę wzmocnienia jednolitości i komplementarności w **obszarze skierowanym na strategię i procedury oceniania**. OECD opracowała rozległe, krytyczne sprawozdanie (2013) „O wynikach procedur oceniania w odniesieniu do problemu występowania tendencji stagnacji w jakości kształcenia uczniów w czeskich szkolnych realiach” (Malach i Vicherková, 2019, s. 38). Egzaminowanie powszechne uczniów ma na razie w Republice Czeskiej stosunkowo krótką tradycję. Początkowa maturalna koncepcja egzaminowania powszechnego uczniów była przygotowywana w ČR już od lat 90. XX wieku, ale do właściwej realizacji maturalnego egzaminowania uczniów na zakończenie nauki w szkole średniej doszło dopiero w roku szkolnym 2011/2012. W tej koncepcji uczniowie składali obowiązkowy egzamin maturalny z języka czeskiego i literatury, a jako dodatkowy przedmiot egzaminu maturalnego wybierali język obcy albo matematykę. Maturalny test dydaktyczny miał dwa poziomy trudności, z których uczniowie mogli sami wybrać poziom trudności: podstawowy albo rozszerzony. Początkowego zamierzenia polegającego na połączeniu koncepcji egzaminu maturalnego z egzaminem wstępnym do czeskich szkół wyższych z różnych problematycznych przyczyn nie udało się dotychczas zrealizować. Od 2013 roku MŠMT i CERMAT zdecydowały o obiektywizacji egzaminu maturalnego w ten sposób, że został wprowadzony jeden poziom egzaminów maturalnych, tzw. model centralnego oceniania egzaminów i egzaminów częściowych zgodnie z centralnie obowiązującymi specjalistycznymi zasadami metodycznymi, schematami organizacyjnymi i dokładnie ustalonymi kryteriami oceniania wyników wszystkich rodzajów egzaminów, zaliczanych razem do egzaminu maturalnego. Wzmocniło się też dalsze kształcenie nauczycieli i szerszej grupy pedagogów w danej dziedzinie. Przez aktualne opublikowanie ustalonych kryteriów oceny egzaminów ze wspólnej części egzaminu maturalnego i sposobu ogólnej oceny idei matury dla danego okresu badawczego w konkretnym roku szkolnym, cały system bardziej się otworzył, ponieważ zaprezentował sposób obliczania i opisywania oraz argumentowania wyników oceny wspólnej części egzaminu maturalnego. Dokument pedagogiczny, którego treścią są kryteria oceny egzaminów maturalnych w danym okresie badawczym, jest zgodny z § 22 ust. 1 rozporządzenia nr 177/2009 Sb. o szczegółowych warunkach kończenia nauki w szkołach średnich egzaminem maturalnym. Jest więc ogólnie widoczne, jakie znaczenie mają poszczególne, częściowe egzaminy maturalne, na przykład test dydaktyczny, praca pisemna, egzamin ustny z języka czeskiego (ČJL), i to w proporcji 1 : 1 : 1. Do pozytywnego ukończenia egzaminu maturalnego z ČJL uczeń musi zdać wszystkie trzy egzaminy częściowe zgodnie z ustalonymi kryteriami. Pozytywną odpowiedź u naszej grupy zawodowej uzyskuje przede wszystkim koncepcja powszechnego egzaminowania uczniów w formie maturalnego testu dydaktycznego. „Częściowy egzamin maturalny przeprowadzony w formie testu dydaktycznego z przedmiotu *język czeski i literatura* oraz przedmiotu *język obcy* ma zbliżoną granicę akceptacji, na poziomie 44%” (Vicherková, 2018, s. 25). OECD na bieżąco kontroluje jakość kształcenia

w poszczególnych krajach i skłania się do opinii i zaleceń zmierzających do wzmocnienia zewnętrznej (niezależnej) oceny szkół. Monitorowanie zamierzeń edukacyjnych, celów, priorytetów i związków jest kluczowym punktem wyjścia efektywności dojrzałych systemów kształcenia, i to w skali ponadnarodowej, do czego pomocne są „trzy istotne podejścia, czyli doskonałość i równość, zgodność z rynkiem pracy w warunkach globalizacji świata, przejście ucznia przez system nauczania w ramach nieustannego uczenia się” (Malach i Malčík, 2014). Ponieważ egzamin maturalny do roku szkolnego 2016/2017 był jedynym, standardowym i unikalnym egzaminem w czeskim systemie kształcenia, to do niego nawiązał dalszy kluczowy egzamin, znajdujący się w gestii CERMAT-u, który stanowi przejście pomiędzy kształceniem podstawowym a nauką w szkole średniej, kończąca się egzaminem maturalnym, czyli Jednolity Egzamin Wstępny (JPZk). Po dwuletnim sprawdzeniu pilotażowym (2014–2016) w ČR w roku szkolnym 2016/2017 zostały wprowadzone poszczególne egzaminy wstępne do szkół średnich kończących się egzaminem maturalnym i właśnie aktualną problematyką powszechnego egzaminowania piętnastoletnich uczniów w pojęciu JPZk dogłębnie interesuje się teraz szeroko rozumiana społeczność. W aktualnych strategiach kształcenia nacisk jest kładziony na wprowadzenie modelowych jednostek kształcenia, w których „w większym stopniu jest wspierana aktywność, niezależność, umiejętności twórcze uczniów i te, które motywują uczniów do samodzielności w ich nauce” (Maňák i Švec, 2003, s. 18). Kwestią otwartą jest to, czy nowe pojęcie egzaminu maturalnego w ČR i nowa koncepcja pojmowania JPZk do SS kończących się egzaminem maturalnym jako narzędzia polityki dydaktycznej spełniają założenia sprawdzania jakości kształcenia szkolnego, z naciskiem na rozwój krytycznego myślenia, strategii czytania, alfabetyzacji funkcjonalnej uczniów itp., potrzebnej do życia w XXI wieku, a także do znalezienia sobie miejsca na rynku pracy w dzisiejszym społeczeństwie.

## **2. Zainteresowanie społeczeństwa koncepcją procedury maturalnej i koncepcją Jednolitego Egzaminu Wstępnego do szkoły średniej**

Jednolity Egzamin Wstępny do szkoły średniej kończącej się egzaminem maturalnym wywołuje znaczne zainteresowanie nie tylko u społeczności pedagogicznej, ale i wśród rodziców, polityków, a także uczniów i nauczycieli szkół podstawowych i średnich w Republice Czeskiej, oczywiście w kontekście europejskim. Również Katedra Pedagogiki i Andragogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Ostrawskiego (KPD PdF OU) od dawna interesuje się aktualnymi problemami praktyki szkolnej, ponieważ kompleksowo zajmuje się problemami diagnostyki pedagogicznej i ewaluacji, o czym świadczą jej cenione wyniki naukowe i publikacje oraz wnioski z międzynarodowej konferencji o nazwie „Diagnostyka pedagogiczna i ewaluacja”, którą ostrawscy pedagodzy organizują już przez dwa dziesięciolecia.

Temat powszechnego egzaminowania uczniów jest problemem, którym zajmuje się wiele osób z kręgów naukowych, specjalistycznych, szkolnych, społecznych i politycznych oraz różnych instytucji. Na związek i wpływ kluczowych egzaminów na system kształcenia i na jego uczestników wskazuje wiele osób, ponieważ

każdy ważny egzamin wpływa na różnych uczestników pedagogicznej komunikacji, tzn. nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów, rodziców i przedstawicieli instytucji szkolnych na poziomie regionalnym, krajowym i ponadnarodowym. Nie chodzi tu tylko o kognitywną treść samych egzaminów, ale przede wszystkim o ich wpływ (w znaczeniu pozytywnym i negatywnym) na formowanie stanowisk, zachowań, wyobrażeń, motywacji w szerokim spektrum komunikacji, co jest zjawiskiem ogólnie akceptowanym. Na *washback* i *impact* sięgające poza granice nauczania uwagę zwrócili Pearson (1988), Alderson, Wall (1993), Cheng, Sun i Ma (2015), Štěpáník (2018) i inni. **Znacznym postępem w dziedzinie badań pedagogicznych jest jakościowo zorientowane studium badawcze Štěpáníka (2018), które zajmowało się problemem, jak nauczyciele widzą egzamin maturalny w kontekście nauki CJL w szkole średniej i jak to przenika do ich pracy. Z częściowego podsumowania badań Štěpáníka (2018) wynikało, że respondenci ocenili egzamin maturalny na stopień albo ocenę, jak w szkole w skali ocen, na dobry (4). Jednym z argumentów średniej oceny maturalnego testu dydaktycznego ze strony respondentów (nauczycieli języka czeskiego w szkołach średnich) było to, że nauczyciele „nie chcą, aby uczniowie nie zdawali tylko dlatego, że nie znają się na formalnych atrybutach egzaminu” (Štěpáník, 2018, s. 446). Na ten fakt zwracają również uwagę dalsze studia badawcze (Malach i Vicherková, 2018) zajmujące się problemem JPZk. „Do utrudnień przy wprowadzaniu JPZk (2018), według wybranej próbki respondentów, można zaliczyć niezrozumienie zadań tekstowych z matematyki i języka czeskiego oraz literatury, co jest istotnym czynnikiem wpływającym na przyjęcie uczniów do SŠ” (Malach i Vicherková, 2018, s. 50). Oba wyżej wspomniane studia o problemie przygotowania uczniów do określonego standaryzowanego egzaminu powszechnego zwracają uwagę na to, że nauczyciele ZŠ i SŠ przyznają, iż starając się, aby ich uczniowie zdali z powodzeniem oba wspomniane egzaminy, zmienili sposób nauczania przedmiotów, z których uczniowie zdają kluczowe egzaminy i których wyniki mają wpływ na wynik procedur rekrutacyjnych do SŠ i VŠ. Nauczyciele ZŠ i SŠ wykazali, że w nauce języka czeskiego, matematyki (ewentualnie języka obcego), ćwiczą z uczniami strategie egzaminacyjne, pracę z testami ilustracyjnymi, pracę z testami z ubiegłych lat, ewentualnie nakłaniają uczniów, aby doksztalcali się sami albo kończyli jeszcze inne kursy przygotowawcze do egzaminów wstępnych, uczyli się orientacji w pracy z **zadaniami testowymi** od strony zarówno formalnej, jak i w zakresie treści. Jest widoczne, że przeważa potrzeba wzmocnienia doświadczenia uczniów pracy z różnymi rodzajami tekstów i ich zrozumienia z punktu widzenia treści i formy. Kolejnym stwierdzeniem w studium (Štěpáník, 2018), jest to, że „doświadczeni praktycy poczują wpływ egzaminu maturalnego na swoją pracę, ale większe doświadczenie pedagogiczne pozwala im na bardziej elastyczne planowanie i zarządzanie nauką, niż ma to miejsce u nauczycieli z mniejszą praktyką (co w **końcu odpowiada** wynikom badań, które wskazują, że liberalniejszy styl nauczania mają nauczyciele z dłuższą praktyką” (Štěpáník, 2018, s. 459).**

Kolejnym problemem, na który zwracają uwagę autorzy badań pedagogicznych (Štěpáník, 2018) oraz nauczyciele zatrudnieni w szkołach średnich, jest obniżający się poziom uczniów szkół średnich. Ocena programów nauczania zamieszczona w materiałach, które wydaje CERMAT (Cermat, 2015) staje się

wiążąca dla treści nauczania. Niedostatek dobrych źródeł wiedzy do nauczania, które korespondowałyby z wymaganiami zaliczenia JPZk i nowego pojęcia egzaminu maturalnego, jest aktualnie widoczny w praktyce pedagogicznej.

Štěpáník (2018) skoncentrował się na ocenie koncepcji egzaminu maturalnego, której towarzyszyły pomiary trudności egzaminu, a z jego częściowych podsumowań wynika, że „ocena trudności egzaminu maturalnego różni się i zależy bezpośrednio od typu szkoły i poziomu jej uczniów” (Štěpáník, 2018, s. 443). Realizowane przez nas i ilościowo zorientowane badanie w formie ankiety skierowaliśmy na problem koncepcji egzaminu, konkretnie testu dydaktycznego w ramach JPZk.

## 2.1. Metodologia badań

Celem tego studium jest krytyczne spojrzenie na problematykę powszechnego egzaminowania uczniów szkół podstawowych, którzy uczestniczą w postępowaniu rekrutacyjnym do szkoły średniej kończącej się egzaminem maturalnym w Republice Czeskiej. Problem powszechnego egzaminowania piętnastoletnich uczniów za pośrednictwem Jednolitego Egzaminu Wstępnego (JPZk) jest dyskutowany z punktu widzenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich, wybranych województw na Morawach w Republice Czeskiej.

Nauczyciele szkół podstawowych i średnich w ilościowo zorientowanym badaniu ankietowym ustosunkowali się do aktualnego stanu procesów i narzędzi nowej koncepcji JPZk do SŠ zakończonych egzaminem maturalnym. Celem badania jest więc stwierdzenie, czy nauczyciele ZŠ i SŠ uważają JPZk za dobry krok w systemie czeskiego nauczania i czy JPZk jest korzystnym czynnikiem wpływającym na obiektywizm wyników procedury rekrutacji do SŠ oraz w jakim stopniu może ta forma egzaminowania uczniów przyczynić się do bardziej sprawiedliwego postępowania kwalifikacyjnego przy przyjęciu do szkoły średniej.

Ankieta dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich zawierała łącznie 13 pytań, z czego 5 pytań pojętych dychotomicznie i 5 pytań skonstruowanych z pięciopunktową skalą odpowiedzi. Pytaliśmy się o koncepcję Jednolitego Egzaminu Wstępnego, następnie o czynniki, które mają wpływ na obiektywizm procesu przyjmowania uczniów do szkoły średniej (ze specjalnym uwzględnieniem problematyki JPZk) i o testową formę JPZk (jako czynników wpływających na sprawiedliwy nabór i postępowanie rekrutacyjne do SŠ). Schemat pytań był skonstruowany z uwzględnieniem założonych ram tematycznych i pytań badawczych. Zajęliśmy się problemem powszechnego egzaminowania piętnastoletnich uczniów na końcu okresu nauki w szkole podstawowej i przy przejściu do nauki w szkole średniej kończącej się egzaminem maturalnym. Plik pytań sprawdziliśmy pilotażowo podczas ankietowania trzech nauczycieli ze szkoły podstawowej i czterech ze szkoły średniej.

Do uczestniczenia w badaniu, osobiście albo drogą elektroniczną, zaprosiliśmy łącznie 650 nauczycieli (i dyrektorów) z różnych szkół podstawowych i szkół średnich kończących się egzaminem maturalnym. Wybór podmiotów do próbek respondentów zrealizowaliśmy w ten sposób, że z listy szkół podstawowych i szkół średnich podlegających magistratom wybranych



miast w województwach na Morawach (Morawsko-śląskiego, Żylińskiego, Ołomunieckiego, Południowomorawskiego) wybieraliśmy tak, aby zachować przybliżoną zgodność w reprezentowaniu każdej kategorii. W dalszej fazie badania zwróciliśmy się elektronicznie do nauczycieli, którzy zgodzili się uczestniczyć w zrealizowanym przez nas ilościowo zorientowanym badaniu prowadzonym w formie ankiety, i to drogą elektroniczną. Największy zwrot ankiet uzyskaliśmy od nauczycieli szkół podstawowych, potem od nauczycieli z gimnazjów, a w mniejszej już skali od nauczycieli średnich szkół zawodowych kończących się egzaminem maturalnym. Kończącą próbkę respondentów tworzyło 405 nauczycieli ZŚ (64,5%) i SŚ (35,1%), z których 95,1% miało praktykę pedagogiczną dłuższą od 5 lat, a 4,9% nauczycieli miało praktykę pedagogiczną krótszą od 5 lat. W badaniu naukowym uczestniczyło 29,4% mężczyzn i 70,6% kobiet. W badaniu w większości brały udział nauczycielki z bardzo długą praktyką. Wszyscy nauczyciele szkół podstawowych uczyli na 2. stopniu ZŚ.

Zapoznaliśmy respondentów z celem badania, zapewniliśmy ich o anonimowości uzyskanych informacji oraz o anonimowym przetwarzaniu uzyskanych danych. Badanie ankietowe realizowaliśmy w drodze elektronicznej (e-mailem) w maju 2019. Uzyskane dane opracowaliśmy za pomocą statystyki 1. stopnia z graficzną wizualizacją w danym programie.

## 2.2. Wybrane wyniki badań

Wykładnię wybranych wyników badań naukowych segmentujemy według poszczególnych obszarów problemowych, na które nauczyciele odpowiadali i które wynikają ze struktury badania ankietowego.

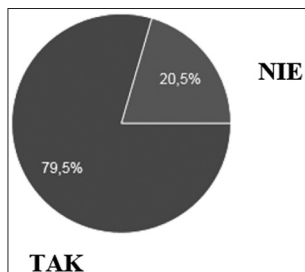
Nauczyciele i dyrektorzy szkół podstawowych i średnich zostali zaproszeni do udziału w badaniu ankietowym w następujący sposób:

Szanowna Pani Koleżanko, szanowny Panie Kolego,

zwracamy się do Państwa z prośbą o udzielenie odpowiedzi na dziesięć pytań odnoszących się do problematyki Jednolitego Egzaminu Wstępnego do szkół średnich kończących się egzaminem maturalnym. Ten egzamin budzi znaczne zainteresowanie wśród nauczycieli, grona rodziców i polityków. Chętnie włączylibyśmy się do dyskusji nad jego sensem, pojęciem i miejscem w **postępowaniu kwalifikacyjnym** przy przyjęciach do szkół średnich poprzez wyniki badania ankietowego uzyskane od Państwa – nauczycieli 2. stopnia ZŚ i szkół średnich, które będą wynikać z Państwa doświadczeń i opinii. Katedra Pedagogiki i Andragogiki PdF OU wybiera tę drogę do włączenia się do badania aktualnych problemów praktyki szkolnej, ponieważ kwestiami diagnostyki pedagogicznej i ewaluacji zajmuje się już od dawna i od ponad dwudziestu lat organizuje międzynarodowe konferencje w tym zakresie. Wnioski z ostatnich trzech edycji konferencji można uzyskać pod adresem: [http://konference.osu.cz/pdae/15\\_vystupy-z-konference.html](http://konference.osu.cz/pdae/15_vystupy-z-konference.html). Ankieta jest anonimowa. Dziękujemy Państwu uprzejmie za udzielone odpowiedzi. O wynikach badań poinformujemy Państwa w formie krótkiej wiadomości.

### 3. Wykładnia poszczególnych pytań badawczych w zakresie obszarów problemowych

**3.1. Wprowadzenie aktualnego pojęcia JPZk do SŚ** (kończących się egzaminem maturalnym) wybrani nauczyciele ZŚ i SŚ uważają za **dobry krok**, co wynika z pozytywnych odpowiedzi **79,5% respondentów** (z całkowitej liczby 405 respondentów, którzy uczestniczyli w badaniu naukowym). Tylko 20,5% respondentów odpowiedziało, że nie uważa wprowadzenia aktualnego pojęcia JPZk do SŚ (kończących się egzaminem maturalnym) za dobry krok.



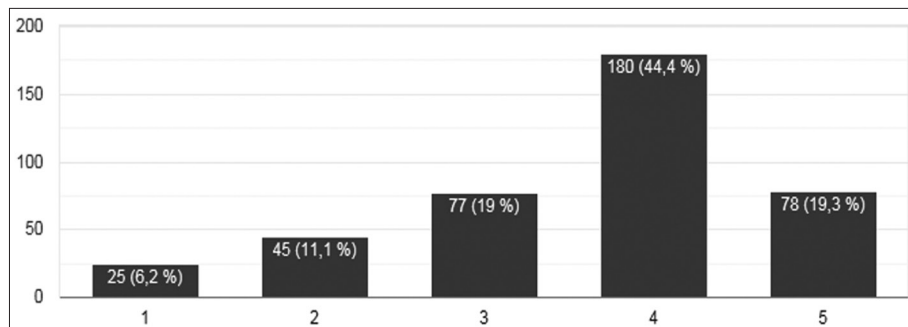
Wykres 1. Wyniki odpowiedzi respondentów

Na dychotomicznie skonstruowane pytanie, czy wprowadzenie JPZk do SŚ kończących się egzaminem maturalnym jest dobrym krokiem, respondenci odpowiedzieli następująco:

odpowiedź: **tak** (co stanowi 79,5%)

odpowiedź: **nie** (co stanowi 20,5%).

**3.2. Wprowadzenie aktualnego pojęcia JPZk do SŚ** (kończących się egzaminem maturalnym) wybrani nauczyciele ZŚ i SŚ uważają za **narzędzie, które może zwiększyć obiektywność całej procedury kwalifikacyjnej**. Z 405 odpowiedzi respondentów wynikało, że za dobre (44,4% odpowiedzi respondentów) i bardzo dobre (19,3% odpowiedzi respondentów) obiektywne narzędzie, które może zwiększyć obiektywność całej procedury kwalifikacyjnej do SŚ, uważa ten egzamin łącznie 63,7% nauczycieli ZŚ i SŚ.

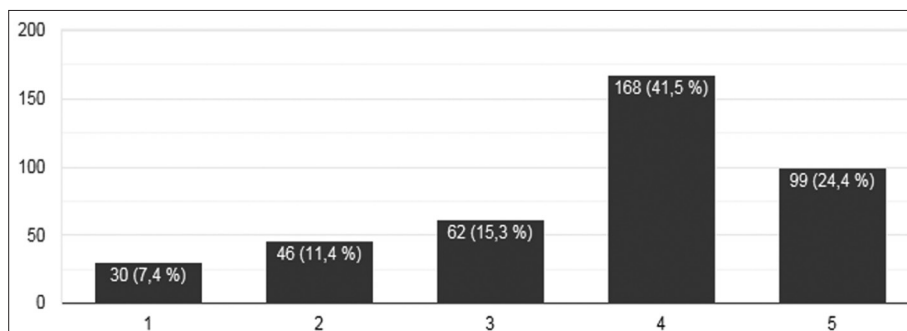


Wykres 2. Wyniki odpowiedzi respondentów

W pięciopunktowej skali badania ankietowego nauczyciele z ZŠ i SŠ zaznaczyli odpowiedź na pytanie, które dotyczyło cyfrowego wyrażenia (stopnia), jak JPZk może się przyczynić do sprawiedliwego prowadzenia postępowania kwalifikacyjnego. Respondenci odpowiedzieli następująco:

- odpowiedź **minimalnie**: 25 respondentów, co stanowi 6,2%
- odpowiedź **mało**: 45 respondentów, co stanowi 11,1%
- odpowiedź **średnio**: 77 respondentów, co stanowi 19,0%
- odpowiedź **dużo**: **180 respondentów**, co stanowi **44,4%**
- odpowiedź **bardzo dużo**: **78 respondentów**, co stanowi **19,3%**.

**3.3. Wprowadzenie aktualnego pojęcia JPZk do SŠ (kończących się egzaminem maturalnym) wybrani nauczyciele ZŠ i SŠ uważają za sprawiedliwe ustawione narzędzie postępowania kwalifikacyjnego**, co wynikało z odpowiedzi respondentów, ponieważ razem za sprawiedliwe narzędzie postępowania kwalifikacyjnego w dużym (41,5% odpowiedzi respondentów) i w bardzo dużym stopniu (24,4% odpowiedzi respondentów) uznało JPZk w sumie 65,9% nauczycieli ZŠ i SŠ.



Wykres 3. Wyniki odpowiedzi respondentów

W pięciopunktowej skali badania ankietowego nauczyciele z ZŠ i SŠ zaznaczyli odpowiedź na pytanie: „W jakim stopniu JPZk może się przyczynić do sprawiedliwego postępowania kwalifikacyjnego?” Respondenci odpowiedzieli następująco:

- odpowiedź **minimalnie**: 30 respondentów, co stanowi 7,4%
- odpowiedź **mało**: 46 respondentów, co stanowi 11,4%
- odpowiedź **średnio**: 62 respondentów, co stanowi 15,3%
- odpowiedź **dużo**: **168 respondentów**, co stanowi **41,5%**
- odpowiedź **bardzo dużo**: **99 respondentów**, co stanowi **24,4%**.

#### 4. Podsumowanie

Tekst prezentował refleksje dotyczące wybranych opinii nauczycieli szkół podstawowych i szkół średnich na terenie czterech morawskich województw Republiki Czeskiej i jego celem było zwrócenie uwagi na problematykę powszechnego egzaminowania piętnastoletnich uczniów za pośrednictwem Jednolitego Egzaminu Wstępnego (JPZk) do szkół średnich kończących się egzaminem maturalnym.



Z pytań badawczych wynika, że wybrani nauczyciele ZŠ i SŠ w Republice Czeskiej uważają JPZk za dobry krok w aktualnym systemie kształcenia w czeskim kontekście pedagogicznym.

Wprowadzenie aktualnego pojęcia JPZk do SŠ kończących się egzaminem maturalnym, nauczyciele ZŠ i SŠ uważają za narzędzie, które może zwiększyć obiektywizm całej procedury przechodzenia z ZŠ do SŠ.

Następnie widać, że zgodnie z opinią wybranej próbki respondentów (nauczycieli ZŠ i nauczycieli SŠ) aktualne pojmowanie JPZk do SŠ można uważać za narzędzie, które poprawi sprawiedliwość całej procedury kwalifikacyjnej.

W tym studium rozważaliśmy i dyskutowaliśmy opisane wyjścia ilościowo zorientowanego badania, które wynikają z monitorowania powszechnego egzaminowania wybranych uczniów 9 klas szkół podstawowych za pośrednictwem JPZk na terenie województw morawskich (Morawsko-śląskiego, Żylińskiego, Południowomorawskiego, Ołomunieckiego) w Republice Czeskiej, zgodnie z poglądami wybranych nauczycieli ZŠ i SŠ.

## Bibliografia

- Alderson, J. Ch. & Wall, D. Does washback exist? *Applied Linguistics*, 1993, 14 (2), 115–129.
- Carroll, J. B. A model of school learning. *Teachers College Record*, 1963, 64.
- Cermat. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: český jazyk a literatura*. Praha: Cermat, 2014.
- Cermat. *Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací z českého jazyka. Odborná příprava centrálních hodnotitelů OO: MZ 2017*. Praha: Cermat, 2017.
- Green, A. Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, 2013, 13 (2), 39 – 51.
- Cheng, L. Changing language teaching through language testing: A washback study. *Studies in Language Testing 21*. Cambridge: CUP and Cambridge ESOL, 2005.
- Chrástka, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016.
- Malach, J. & Malčík, M. *Testování žáků a zjišťování relativního přírůstku znalostí jako systémový prvek řízení kvality škol a školství*. In Niemierko, B. Szmigel, M. K. (ed). *Diagnozy edukacyjne dorobek i nowe zadania*. Gdańsk: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, 2014, 191 – 200.
- Malach, J. & Vicherková, D. *Reflexe přijímací zkoušky na střední školy s maturitou*. Sborník z XXIV. konference diagnostiky edukacyjnej. Katowice: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, 2018, 265 – 280.
- MŠMT. *Vyhláška o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání*. (online). Dostupné také z <http://www.msmt.cz>
- OECD. *Zpráva OECD o hodnocení vzdělání v ČR*. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>.
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007.
- Shih, C. M. How tests change teaching: A model for reference. *English Teaching: Practice and Critique*, 2009, 8 (2), 188 – 206.

- Šojdrová, M.; Basl, J. & Drábek, P. *Doporučení pro vzdělávací politiku v oblasti evaluace a monitoringu*. Závěrečná zpráva aktivity Posouzení evaluace a monitoringu v České republice projektu Kompetence III. Praha: ČŠI, 2014.
- Štěpáník, S. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 2018, 28(3), 435 – 471. Dostupné z: <https://doi.org/10.5.817/PedOr2018.3-435>.
- Vicherková, D. *Pohled na úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků v Moravskoslezském kraji*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2018.
- Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělání ve středních školách maturitní zkouškou, 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty.3/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlaskey-c-177-2009-sb-2>.
- World Development Report. Learning to realize Educations promise. Washington DC, 2018.