

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Predikční validita společné části maturitní zkoušky a přijímací zkoušky na
PedF UK

The predictive validity of the state part of the school-leaving exam and the
entrance exam to the Faculty of Education, Charles University

Irena Bartáková

Školitel: PhDr. Martin Chvál Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Predikční validita společné části maturitní zkoušky a přijímací zkoušky na PedF UK vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2024

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé disertační práce PhDr. Martinu Chválovi Ph.D., a to nejen za cenná doporučení, připomínky, podněty, ale také za velkou trpělivost, ochotu a celkové vedení a podporu během celého doktorského studia.

Dále bych chtěla poděkovat studijnímu oddělení PedF UK, zejména Mgr. Petru Svobodovi, za pomoc a spolupráci při získávání dat pro můj výzkum.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá predikční validitou společné části maturitní zkoušky a přijímací zkoušky na Pedagogickou fakultu UK. Jejím cílem je zjistit, jaký vliv mají tyto zkoušky na studijní úspěšnost, jejímiž kritérii jsou zde studijní průměry v jednotlivých ročnících bakalářského programu, celkový studijní průměr a známka ze státní závěrečné zkoušky. Datový soubor je tvořen studenty přijatými ke studiu pro akademické roky 2016/2017 a 2017/2018, a to na obory český jazyk, anglický jazyk a speciální pedagogika. Součástí práce je také přehledová studie mapující výzkum predikční validity v České republice i v zahraničí. V rámci empirické části jsou popsány a porovnány jednotlivé datové soubory včetně výsledků z maturitní a přijímací zkoušky a známek během studia na VŠ. Celkově jsou studenti nejuspěšnější u maturitní zkoušky z anglického jazyka, co se týče studijních oborů, nejlepších známek dosahují studenti oboru anglický jazyk, nejhorších studenti speciální pedagogiky. Ti ale naopak dosahují nejlepších výsledků u přijímací zkoušky a jsou též nejuspěšnější při samotném vysokoškolském studiu, ať se jedná o počet absolvujících, tak o průměrné známky během studia. Maturitní a přijímací zkouška dokáží nejlépe předpovědět studijní úspěšnost v 1.ročníku a dále průměrnou známku za celou dobu studia, přičemž korelační koeficient dosahuje i hodnoty $r = 0,53$.

KLÍČOVÁ SLOVA

maturitní zkouška, přijímací zkouška, predikční validita, studijní úspěšnost, studijní průměry

ABSTRACT

This dissertation deals with the predictive validity of the state part of the school-leaving exam and the entrance exam to the Faculty of Education, Charles University. Its purpose is to find what influence these exams have on academic performance, with the criteria being the grade point average for each year of the bachelor program, cumulative grade point average and the state final examination grade. The data set consists of students admitted for academic years 2016/2017 and 2017/2018 in the following fields: Czech language, English language and Special education. The dissertation includes also a review study giving an overview of the research on the predictive validity conducted in the Czech republic and other countries. The empirical part provides the description and comparison of the individual data sets, including results from school-leaving exam and the entrance exam, as well as university grades. As for the school-leaving exams, students pass most successfully the English exam. When focusing on the field of study, the most successful students are those of the English language, while students of Special education have the worst grades. However, these students achieve the best results in the entrance exam and they also perform best during their university studies, which can be seen in the number of graduates or the grade point average. The school-leaving exam and the entrance exam can both predict best the academic performance in the first year and the cumulative grade point average, with the correlation coefficient reaching the value of 0,53.

KEYWORDS

school-leaving exam, entrance exam, predictive validity, academic performance, grade point average

Obsah

Úvod	10
1 Maturitní zkouška	13
1.1 Společná část maturitní zkoušky	14
1.2 Předměty společné části maturitní zkoušky	16
1.2.1 Český jazyk	17
1.2.2 Cizí jazyk	18
1.2.3 Matematika	19
1.3 Hodnocení společné části maturitní zkoušky	21
1.3.1 Kritéria hodnocení písemných prací	21
1.3.2 Kritéria hodnocení ústní zkoušky	22
1.4 Změny podoby společné části maturitní zkoušky	23
1.4.1 Hodnocení	23
1.4.2 Maturitní předměty	24
1.4.3 Didaktické testy a písemné práce	25
2 Zkoušky zakončující vyšší střední vzdělávání	27
2.1 Anglie	29
2.2 Francie	32
2.3 Švédsko	35
3 Přijímání uchazečů o studium na vysoké škole	38
3.1 Přijímací zkoušky na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy	39
3.1.1 Přijímací zkouška pro obor český jazyk	40
3.1.2 Přijímací zkouška pro obor anglický jazyk	41
3.1.3 Přijímací zkouška pro obor speciální pedagogika	41
3.2 Další kritéria pro přijímání studentů na vysoké školy	42

4	Přehledová studie problematiky predikční validity zkoušek zakončujících středoškolské vzdělávání a přijímacích testů na vysoké školy.....	43
4.1	Metodologie.....	44
4.2	Predikční validita zkoušek zakončujících vyšší sekundární vzdělávání.....	47
4.3	Predikční validita přijímacích testů v USA	50
4.4	Predikční validita přijímacích testů v dalších anglosaských a evropských zemích 51	
4.5	Predikční validita přijímacích testů v České republice.....	52
4.6	Predikční validita přijímacích testů do navazujícího studia	55
4.7	Predikční validita středoškolského prospěchu a přijímacích zkoušek v dalších zemích.....	56
4.8	Studie zabývající se predikční validitou vydané po roce 2018.....	57
4.9	Shrnutí.....	58
5	Design a metodologie výzkumu	60
5.1	Cíle výzkumu.....	60
5.2	Výzkumný design	60
5.3	Výzkumný vzorek.....	61
5.4	Metody sběru dat	62
5.5	Etické otázky výzkumu.....	63
6	Výsledky výzkumného šetření	64
6.1	Deskriptivní analýza	64
6.1.1	Maturitní zkouška studentů PedF UK– kohorta 2016	65
6.1.2	Přijímací zkouška na PedF UK – kohorta 2016	69
6.1.3	Studijní úspěšnost na PedF UK	71
6.1.4	Známky z oborových předmětů na PedF UK – kohorta 2016.....	73
6.1.5	Maturitní zkouška studentů PedF UK– kohorta 2017	77

6.1.6	Přijímací zkouška na PedF UK – kohorta 2017	81
6.1.7	Studijní úspěšnost na PedF UK – kohorta 2017	83
6.1.8	Známky z oborových předmětů na PedF UK – kohorta 2017.....	86
6.2	Predikční validita	89
6.2.1	Korelační koeficienty a mnohonásobná lineární regrese – kohorta 2016	89
6.2.2	Korelační koeficienty a mnohonásobná lineární regrese – kohorta 2017	93
7	Shrnutí výzkumných zjištění	98
7.1	Limity výzkumu.....	104
	Závěr.....	105
	Seznam použitých informačních zdrojů	109

Úvod

Počet studentů, kteří mají zájem o studium na vysoké škole, stále převyšuje možnosti nabídky těchto škol. Podle statistiky Ministerstva školství a tělovýchovy (MŠMT, 2023) překračoval v akademickém roce 2021/2022 počet uchazečů počet přijatých o přibližně 22 800 a v akademickém roce 2010/2011, kdy počet přihlášek na vysoké školy dosáhl maxima od roku 1999 až do roku 2022, byl rozdíl mezi přihlášenými a přijatými studenty dokonce 44 200. Procentuálně byl počet přijatých studentů 70,7 % v roce 2011 a 77,7 % v roce 2022. Poměr přihlášených a přijatých studentů kolísá v závislosti na oboru, ale také samozřejmě na jednotlivých vysokých školách. Zaměříme-li se na Univerzitu Karlovu, zde bylo za posledních 12 let přijato pouze 37,2 – 47,4 % přihlášených studentů, na Pedagogické fakultě se počet přijatých pohyboval ještě níže, a to v rozmezí 25,0 – 34,5 %. Výběr studentů lze založit na různých kritériích, jakými jsou např. testy studijních předpokladů, znalostní přijímací testy či výsledky ze střední školy. Tato práce má za cíl ukázat, zda a jak tato kritéria dokáží předpovědět studijní úspěšnost studentů a zda studenti své studium zdárně ukončí. Pro vysoké školy je výběr studentů zásadní i z toho důvodu, že studium i samotné přijímací řízení je finančně náročné. Školy potřebují vybírat takové studenty, u nichž je pravděpodobnost úspěšného absolvování studia co nejvyšší. Pro tento účel vznikají validizační studie, jejichž cílem je právě zjištění, nakolik dokáží vybraná kritéria predikovat studijní úspěšnost a poskytují tak vysokým školám neocenitelnou informaci o funkčnosti a správném nastavení jejich přijímacího řízení. Nejvíce validizačních studií pochází z USA, kde se provádějí již od 60.let minulého století. V České republice validizační studie také vznikají, ale v menším měřítku. Součástí této práce je tedy i přehledová studie, publikovaná v Pedagogice v roce 2018, mapující tuto situaci s cílem ukázat, že i v mnoha jiných zemích se tyto studie provádějí a i zde si tedy uvědomují jejich významnost.

Jedním z kritérií predikční validity jsou také známky z maturitní zkoušky, jejíž váha se v rámci přijímacího řízení liší v závislosti na dané vysoké škole či fakultě. Již od roku 2011 studenti středních škol skládají maturitní zkoušku skládající se ze společné a profilové části, přičemž v této práci jsem se zaměřila právě na společnou část. Ta prošla za dobu své existence mnoha změnami v různých oblastech a její současná podoba se tedy liší od té původní v několika aspektech. Mým zájmem bylo zjistit, nakolik tato zkouška dokáže

predikovat úspěšné studium, a to i z toho důvodu, že vyučuji na gymnáziu anglický jazyk a validita této zkoušky mě tedy zajímá i osobně. Obecně lze říci, že maturitní zkouška představuje důležitý mezník v životě studentů, jedná se o komplexní zkoušku a její úspěšné složení jim poskytuje možnost studia na vysoké škole či jim otevírá cestu na pracovní trh. Podoba zkoušky zakončující vyšší sekundární vzdělávání se v různých zemích liší a pro porovnání jsem v této práci představila podobu takovéto zkoušky v Anglii a Francii, kde také došlo k modifikaci její podoby, a zároveň na příkladu Švédska jsem ukázala, že ukončení vyššího sekundárního studia může probíhat i jinou formou.

Jelikož se v mé práci zaměřuji také na predikční validitu přijímací zkoušky, a to konkrétně na Pedagogickou fakultu, představila jsem tu požadavky fakulty na přijímání studentů na vybrané obory, kterými jsou český jazyk, anglický jazyk a speciální pedagogika.

Hlavním cílem této práce je posoudit, zda lze studijní úspěšnost na vysoké škole předpovědět na základě dvou vybraných prediktorů, kterými jsou společná část maturitní zkoušky a přijímací zkouška na Pedagogickou fakultu UK, přičemž jako kritéria studijní úspěšnosti jsou zde použity studijní průměry v jednotlivých ročnících, celkový studijní průměr a známka ze státní závěrečné zkoušky. Výsledky výpočtů predikční validity a jejich analýzy následně slouží k zhodnocení, zda maturitní a přijímací zkouška dokáží predikovat studijní výsledky na vysoké škole, která z těchto zkoušek vykazuje větší vliv a zda je významnější jejich společný vliv. Dílčím cílem je též zhodnotit, zda tato zjištění odpovídají či se liší od závěrů ostatních validizačních studií, prováděných v České republice i zahraničí, prezentovaných v jedné z kapitol. Jelikož se jedná o predikční validitu maturitní zkoušky, bylo druhým dílčím cílem také představit podobu této zkoušky, která prošla zásadní změnou v roce 2011, a ukázat vývoj změn, kterými za dobu své existence prošla. Neboť se jedná o zkoušku zakončující vyšší sekundární vzdělávání, a tedy jednu z nejdůležitějších zkoušek, je v této práci pro porovnání představena také podoba obdobných zkoušek ve vybraných zemích, či v případě Švédska jiný možný způsob zakončení daného stupně vzdělávání. Třetím dílčím cílem bylo zanalyzovat výsledky maturitní i přijímací zkoušky u studentů přijatých ke studiu na PedF UK a jejich následné studijní výsledky v rámci bakalářského programu.

Disertační práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V rámci teoretické části se první kapitola věnuje maturitní zkoušce, dále přímo společné části maturitní zkoušky a jejím předmětům, jež jsou popsány v samostatných podkapitolách (řešení druhého dílčího cíle). Další podkapitola týkající se maturitní zkoušky se zabývá hodnocením společné části maturitní zkoušky, a to jak kritérii hodnocení písemné, tak i ústní části této zkoušky. V následující části jsou představeny změny podoby společné části maturitní zkoušky, a to ve třech oblastech, kterými jsou hodnocení, zkušební předměty a didaktické testy a písemné práce. Druhá kapitola představuje zkoušky zakončující vyšší sekundární vzdělávání ve vybraných zemích, třetí kapitola se zabývá přijímáním studentů ke studiu na vysoké škole v České republice, v rámci jejíž podkapitol se seznámíme s přijímáním studentů na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy obecně a poté na tři vybrané obory. V rámci čtvrté kapitoly je představena přehledová studie problematiky predikční validity zkoušek zakončujících středoškolské vzdělávání a přijímacích testů na vysoké školy. První část této kapitoly se zabývá metodologií této přehledové studie, dále predikční validitou zkoušek zakončujících vyšší sekundární vzdělávání, predikční validitou přijímacích testů v USA, vybraných anglosaských a evropských zemích a také v České republice, dále predikční validitou přijímacích testů do navazujícího studia a predikční validitou středoškolského prospěchu. V páté kapitole se přistupuje již k designu a metodologii vlastního výzkumu, jeho cílům, je zde představen výzkumný vzorek a také metoda sběru dat a zakončen je etickou otázkou výzkumu. V šesté kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření v rámci deskriptivní analýzy a analýzy korelačních koeficientů (řešení třetího dílčího cíle). Závěrečná kapitola shrnuje výzkumná šetření včetně limitů výzkumu a aplikace výsledků výzkumu.

1 Maturitní zkouška

Maturitní zkouška je v České republice tradiční závěrečnou zkouškou ukončující studium na vysoké škole a její úspěšné složení dále žáky opravňuje ke studiu na vysoké škole. Podoba maturitní zkoušky je ukotvena legislativně školským zákonem č. 561/2004 Sb. a dále je upravena maturitní vyhláškou č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách, respektive její platnou novelizací. Dle školského zákona „je účelem maturitní zkoušky ověřit, jak žáci dosáhli cílů vzdělávání stanovených rámcovým a školním vzdělávacím programem v příslušném oboru vzdělání, zejména ověřit úroveň klíčových vědomostí a dovedností žáka, které jsou důležité pro jeho další vzdělávání nebo výkon povolání či odborných činností“. Od roku 2011 žáci skládají maturitní zkoušku tvořenou ze dvou částí, a to společné a profilové. Pro složení zkoušky je nutné, aby žák úspěšně vykonal obě tyto části.

V současné době se společná část maturitní zkoušky skládá z českého jazyka a cizího jazyka či matematiky formou standardizovaných didaktických testů. Podrobněji o ní bude pojednáno v následující podkapitole. Co se týče profilové části, ta je plně v gesci ředitele školy, který se ale samozřejmě musí řídit platnými předpisy. Žáci musí skládat zkoušku z českého jazyka a literatury, cizího jazyka, pokud si ho zvolili ve společné části, a dalších dvou či tří předmětů, které jsou v nabídce dané školy. Kromě těchto povinných zkoušek mohou žáci skládat také dvě nepovinné profilové zkoušky. Ředitel školy musí vypsát nabídku předmětů v souladu se školním a rámcovým vzdělávacím programem nejpozději sedm měsíců před konáním zkoušky. Zkoušky mohou mít různé formy, konkrétně se může jednat o vypracování maturitní práce a její obhajobu před zkušební maturitní komisí, ústní zkoušku před komisí, písemnou práci, písemnou zkoušku, praktickou zkoušku nebo kombinaci dvou či více forem. Zkouška z českého jazyka a literatury se koná formou písemné práce a ústní zkoušky, kdy hodnocení písemné práce tvoří 40 % celkového hodnocení a hodnocení ústní části tvoří zbylých 60 %. Písemná práce by měla být v rozsahu nejméně 250 slov a trvat by měla nejméně 110 minut. Konkrétní délku zkoušky a rozsah písemné práce určuje ředitel školy, který také musí stanovit alespoň čtyři zadání, ze kterých si student jedno volí. Ústní část trvá 15 minut a žák pracuje s pracovním listem obsahujícím úryvky určitého literárního díla. Pro tento účel musí žáci do stanoveného data odevzdat

seznam alespoň 20 literárních děl. Součástí ústní zkoušky je také ověřování jazykových a stylistických znalostí a dovedností.

Zkouška z cizího jazyka probíhá také formou písemné práce a ústní zkoušky, přičemž písemná práce musí trvat alespoň 60 minut. Během této doby musí žáci vypracovat jeden či více textů o celkovém rozsahu nejméně 200 slov. Konkrétní rozsah práce i zadání opět určuje ředitel školy, který také stanovuje 20 až 30 témat pro ústní zkoušku. Žák při ní opět pracuje s pracovním listem obsahujícím jedno či více zadání ke každému tématu. U cizího jazyka lze profilovou část nahradit výsledkem standardizované zkoušky, tedy složením jazykového certifikátu. Ten musí být alespoň na úrovni B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, v případě gymnázií spíše na úrovni B2. Tuto možnost musí povolit ředitel školy a týká se žáků, kteří skládají v profilové části alespoň čtyři povinné profilové zkoušky. Jazykovým certifikátem lze nahradit i profilovou zkoušku, která je navázaná na konání didaktického testu ve společné části, samotný didaktický test nahradit nelze. Na základě vyhlášení MŠMT bylo pro školní rok 2021/2022 zahájeno pokusné ověřování alternativní zkoušky profilové části maturitní zkoušky formou komplexní absolventské práce a její obhajoby a přihlásilo se celkem devět zejména odborných škol. Tento krok vycházel z plánované změny konceptu maturitní zkoušky, která by měla jako celek reflektovat kompetenční model vzdělávání v souladu se Strategií vzdělávací politiky ČR 2030+ (MŠMT, 2020).

1.1 Společná část maturitní zkoušky

Ačkoliv poprvé byly maturitní zkoušky složené ze společné a školní části spuštěny v roce 2011, již od 90.let trvala snaha o vytvoření společné či jednotné maturitní zkoušky, kterou by skládali všichni žáci středních škol ukončených maturitní zkouškou. Odborná veřejnost se mohla opírat také o doporučení vycházející ze zprávy OECD z roku 1996, která charakterizovala dosavadní maturitní zkoušku v České republice jako spíše formální, neboť její úspěšnost byla 95 %. Ve zprávě se poukazovalo také na fakt, že pro studium na vysoké škole nebyla tato zkouška příliš využitelná. Byly shledány tři hlavní nedostatky, a to neporovnatelnost výsledků maturitní zkoušky, nemožnost hodnotit kvalitu středních škol i s ostatními zeměmi a malý význam této zkoušky pro vedení vysokých škol při přijímacím

řízení. Autoři tedy přišli s návrhem rozdělit maturitní zkoušku do dvou částí. Jedna část by byla stanovena na úrovni školy, zatímco druhá by byla standardizovaná na úrovni regionální nebo celostátní, a to pro každou široce vymezenou kurikulární oblast všeobecného nebo odborného vzdělání (Blížkovský, 1996). Návrh obsahoval také možnost zohlednění doporučení rektorů a děkanů při organizaci a přípravě maturitní zkoušky, aby mohla v dlouhodobém výhledu nejlépe suplovat přijímací zkoušky na vysoké školy. V roce 1999 pověřilo MŠMT přípravou maturitní zkoušky Centrum pro reformu maturitní zkoušky (CERMAT)¹. Koncept státní maturity se poté objevil v tzv. Bílé knize, neboli Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001. I zde autoři poukazovali na skutečnost, že dosavadní maturitní zkouška neumožňovala obecnější srovnání výsledků žáků, což snižovalo její informační hodnotu jak pro vysoké školy, tak pro zaměstnavatele. Jedním z cílů zavedení této zkoušky mělo být tedy i postupné zjednodušení přechodu do terciárního vzdělávání a uvažovalo se o dvou úrovních náročnosti.

V rámci přípravy a odborné diskuse byly provedeny na konci 90. let tzv. Sondy Maturant, které sloužily jako pilotní model budoucích společných částí maturitních zkoušek. Skládaly se z předmětů český jazyk, matematika, anglický jazyk a části zaměřené na obecné studijní předpoklady. V roce 1999 se do nich zapojily všechny školy a jejich výsledky poskytly představu o tom, které předměty budou více problematické, jaké typy testových úloh budou adekvátní i jaký způsob zaznamenávání odpovědí zvolit. K uzákonění nové podoby maturity došlo v roce 2004 s předpokládaným zahájením ve školním roce 2007/2008. V následujících letech ale došlo k novelizacím tohoto zákona, změnám modelu maturitní zkoušky, přepracování konceptu její logistiky a odsunutí jejího spuštění až na školní rok 2010/2011. Mezitím proběhla ještě další zkušební testování, v roce 2006 Maturita nanečisto a o čtyři roky později Maturitní generálka. Zejména ta poskytla školám šanci vyzkoušet si organizaci písemných zkoušek státní maturity, připravenost učitelů i studentů. Zároveň si ministerstvo spolu s CERMATEm mohlo ověřit logistiku a technologickou infrastrukturu a odstranit případné zjištěné potíže.

¹ K 1.1. 2006 bylo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy zřízeno Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV), které navázalo na činnost CERMAT. Centrum nadále používá název CERMAT, neboť se jedná o již všeobecně známou a ustálenou slovní značku.

Jak již bylo řečeno, společná část maturitní zkoušky je zajišťována v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání, neboli CERMATEM. Ten v rámci maturitní zkoušky připravuje katalogy požadavků pro jednotlivé zkušební předměty, na návrh ředitele školy jmenuje maturitní komisaře, zajišťuje odbornou přípravu pedagogů, zajišťuje zpracování a distribuci didaktických testů, spravuje informační systém pro evidenci údajů a elektronickou formou vyhodnocuje didaktické testy.

V průběhu let, které předcházely spuštění nové podoby maturity, vyvolával navrhovaný koncept maturitní zkoušky spoustu otázek i protichůdných názorů a toto téma bylo ve velké míře medializované. Na přelomu let 2008 a 2009 provedla agentura STEM/MARK výzkum ohledně informovanosti o nové podobě maturity mezi řediteli, učiteli, samotnými žáky i laickou veřejností (CERMAT, 2009). Z šetření vyplynulo, že třetina pedagogů se vyslovila pro nutnost reformy maturitní zkoušky, neboť až podle poloviny pedagogů nebyly tehdejší známky z maturitní zkoušky na různých školách srovnatelné. Riziko spatřovali v riziku unifikace výuky a preference všeobecně vzdělávacích předmětů. Samotní žáci spatřovali jako nejdůležitější přínosy společné části maturity fakt, že zkouška získá na vážnosti a reputaci, žáci nebudou muset skládat přijímací zkoušky na vysoké školy a zvýší se nároky pro získání maturitní zkoušky. Provázanost s terciárním vzděláváním velmi kladně hodnotili i pedagogové a byl to vždy, vedle objektivizace maturitní zkoušky a motivačního faktoru pro žáky, i jeden z hlavních důvodů pro zavedení této zkoušky.

1.2 Předměty společné části maturitní zkoušky

V rámci současného modelu maturitní zkoušky musí žáci skládat dvě povinné zkoušky, přičemž jedna je vždy z českého jazyka a druhou si žáci volí mezi cizím jazykem a matematikou. Dále mají možnost konat až dvě nepovinné zkoušky z předmětů, které nemají jako zkoušky povinné, nebo z matematiky rozšiřující. Všechny tyto zkoušky se konají formou didaktického testu, který je následně centrálně elektronicky vyhodnocen, a žáci jsou hodnoceni slovně „uspěl(a)“ nebo „neuspěl(a)“. Rozsah vědomostí a dovedností pro každý zkušební předmět je vymezen katalogem požadavků daným pro každý předmět.

1.2.1 Český jazyk

Pro předmět český jazyk je aktuální verze katalogu požadavků platná od školního roku 2017/2018. Katalog požadavků byl vypracován v souladu s rámcovými vzdělávacími programy pro gymnaziální obory vzdělání a rámcovými vzdělávacími programy pro obory středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou a také s platnými učebními dokumenty pro střední odborné školy. Kromě toho byl při jeho tvorbě zohledněn také Standard středoškolského odborného vzdělávání a do jeho znění jsou také promítnuty změny vyvolané vývojem příslušných vědních oborů, tj. lingvistické a literární bohemistiky a jejich didaktik (CERMAT, 2016).

Mezi ověřované dovednosti a vědomosti dle Katalogu požadavků v rámci didaktického testu patří:

- Ovládání pravidel českého pravopisu
- Slovtvorná a morfologická analýza slovního tvaru
- Schopnost vystihnout význam pojmenování
- Syntaktická analýza
- Porozumění celému textu i jeho částem
- Rozeznání základního charakteru textu
- Analýza výstavby textu
- Orientace ve vývoji české a světové literatury
- Aplikace základních znalostí literární teorie na konkrétní text

Didaktický test obsahuje různé typy uzavřených úloh s jednou správnou odpovědí. Mezi tyto patří úlohy multiple-choice s výběrem ze čtyř alternativ, svazky dichotomických úloh, úlohy přiřazovací, úlohy uspořádací i otevřené úlohy se stručnou odpovědí. Celkem test obsahuje 32 úloh a maximální dosažitelný počet bodů je 50.

1.2.2 Cizí jazyk

Ačkoliv nejčastěji voleným cizím jazykem je angličtina, žáci mají na výběr ještě z jazyka francouzského, německého, ruského a španělského. Podmínkou pro možnost skládat zkoušku z jednoho z těchto jazyků je jeho výuka na dané škole. Katalog požadavků pro cizí jazyky, platný od školního roku 2015/2016, vychází ze stejných standardů a rámcových vzdělávacích programů jako v případě českého jazyka. V případě cizích jazyků požadavky ale také vycházejí z publikace Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment. Katalog požadavků byl zpracován s přihlédnutím k terminologii použité v deskriptorech, které vymezují jazykovou referenční úroveň B1 (CERMAT, 2014). Jelikož do roku 2019 se jednalo o komplexní jazykovou zkoušku, která zahrnovala didaktický test, písemnou práci i ústní zkoušku, byly ověřovány jak receptivní, tak produktivní a interaktivní řečové dovednosti žáka v mnohem větší šíři než dnes. V nové podobě společné maturitní zkoušky již žáci píšou jen didaktický test, který se skládá z poslechového subtestu a části zaměřené čtení a jazykové kompetence.

Katalog požadavků vymezuje, co má v poslechovém subtestu žák dokázat :

- Rozpoznat obecný smysl textu
- Pochopit hlavní myšlenku
- Postihnout hlavní body textu
- Postihnout specifické informace
- Postihnout podrobné informace
- Porozumět podrobným orientačním pokynům
- Porozumět jednoduchým technickým informacím

Každou nahrávku slyší žáci dvakrát, je namluvena rodilými mluvčími v adekvátním tempu a standardní výslovností. Tematicky se jedná o monology či dialogy vztahující se k běžným situacím. Instrukce jsou podávány v českém jazyce a žáci mají vždy jasně vymezený čas na přečtení zadání i zapsání odpovědi.

I texty v části Čtení se vztahují k běžným tématům a situacím z každodenního života, jde o texty autentické, kdy ale původní texty mohou být kráceny či upravovány s ohledem na ověřovanou jazykovou úroveň. Zde by měl žák dle Katalogu požadavků opět dokázat následující :

- Pochopit hlavní myšlenku
- Porozumět výstavbě textu
- Rozpoznat hlavní body textu
- Porozumět popisu událostí
- Vyhledat specifické informace a porozumět jim
- Vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim
- Vyhledat a shromáždit informace z více krátkých textů a porozumět jim
- Porozumět jednoduše formulovaným návodům/pokynům týkajících se předmětů každodenní potřeby
- Odhadnout význam neznámého výrazu

U cizích jazyků je didaktický test tvořen různými typy uzavřených úloh s jednou správnou odpovědí. Jedná se o úlohy multiple-choice s výběrem z 3 nebo 4 alternativ, dichotomické úlohy a úlohy přiřazovací. V jednom cvičení poslechového subtestu se vyskytují otevřené otázky s krátkou odpovědí, nejčastěji jednoslovnou. Celkově obsahuje didaktický test 64 úloh a maximální bodové hodnocení je 95.

1.2.3 Matematika

Katalog požadavků pro matematiku je v aktuální verzi platný od školního roku 2015/2016 a byl vytvořen v souladu s rámcovými vzdělávacími programy pro gymnaziální obory a obory středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou. Jako podpůrné prameny byly využity publikované standardy a didaktické materiály (CERMAT, 2014).

V rámci didaktického testu se ověřují vědomosti a dovednosti spadající do pěti druhů kompetencí a vymezené jsou v Katalogu požadavků následovně:

- Osvojení matematických pojmů a dovedností
- Matematické modelování
- Vymezení a řešení problému
- Komunikace
- Užití pomůcek

Tematické okruhy zahrnují číselné množiny, algebraické výrazy, rovnice a nerovnice, funkce, posloupnosti a finanční matematiku, planimetrii, stereometrii, analytickou geometrii a kombinatoriku, pravděpodobnost a statistiku. Nejvíce zastoupeny jsou rovnice a nerovnice a funkce (10-20 % testu). Didaktický test je tvořen různými typy uzavřených testových úloh s jednou správnou odpovědí včetně jejich svazků, otevřenými úlohami se stručnou odpovědí a otevřenými úlohami se širokou odpovědí. Celkem je v testu 26 úloh a maximální počet bodů je 50. Žáci mohou mít k dispozici Matematické, fyzikální a chemické tabulky, kalkulátor a rýsovací potřeby.

Od školního roku 2020/2021 mohou žáci skládat také nepovinnou zkoušku Matematika rozšiřující, která nahradila tzv. Matematiku+. V obou případech se jedná o zkoušku náročnější, na vyšší úrovni obtížnosti. Jejím hlavním účelem zůstává zvýšení celkové úrovně matematické gramotnosti žáků, dále si ale také klade za cíl ověřit takové dovednosti a vědomosti, jež jsou důležitým předpokladem pro úspěšné zvládnutí studia na vysokých školách technického, matematického a přírodovědného zaměření (CERMAT, 2020). Tato zkouška je využívána již mnoha vysokými školami v průběhu přijímacího řízení, například ve formě bodové bonifikace či odpuštění přijímací zkoušky z matematiky. Seznam vysokých škol zohledňujících výsledek této zkoušky, aktuální ke dni 18.11.2021, je dohledatelný na stránkách CERMATu. Jsou zde vypsány konkrétní fakulty i způsoby a podmínky zohlednění.

Tematické okruhy i ověřované vědomosti a dovednosti jsou totožné jako u zkoušky z matematiky. Didaktický test má také obdobnou formu a typy úloh. Těch je v Matematice rozšiřující 22 a žáci mají více času na jejich vypracování.

1.3 Hodnocení společné části maturitní zkoušky

Od roku 2020 píší žáci v rámci společné části maturitní zkoušky již jen didaktický test, přičemž své odpovědi zapisují do záznamového archu, který je od nich na konci zkoušky vybrán a následně zaslán do CERMATu, kde dochází k jeho elektronickému vyhodnocení. Do roku 2019, kdy zkoušky z českého i cizího jazyka měly formu komplexní zkoušky, bylo třeba hodnotit také zbylé části, tedy písemné práce a ústní zkoušky. Neboť se jedná o standardizovanou zkoušku s cílem co největší objektivity, bylo nutné, aby i hodnocení bylo v co největší míře objektivní. K tomuto účelu sloužila speciální školení pro pedagogy, zajišťovaná CERMATEM². Jen takto proškolení hodnotitelé byli oprávněni hodnotit písemné práce a ústní zkoušky. Školení probíhalo kombinovanou formou e-learningu a prezenčního semináře. Ten se zaměřoval na praktický nácvik práce hodnotitele a ukončen byl zkušebním hodnocením, přičemž se kandidáti museli shodnout či v určité míře přiblížit hodnocení navržené CERMATEM.

1.3.1 Kritéria hodnocení písemných prací

Při hodnocení písemných prací z českého jazyka museli hodnotitelé posuzovat tato kritéria:

- Vytvoření textu podle zadaných kritérií – téma, obsah; komunikační situace, slohový útvar
- Funkční užití jazykových prostředků – pravopis, tvarosloví a slovtvorba; lexikum

² CERMAT toto odborné školení pedagogů ke společné části maturitní zkoušky zajišťoval pod záštitou MŠMT a ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem České republiky v souladu s ustanovením školského zákona o odborné přípravě pedagogických pracovníků určených ředitelem školy pro výkon funkce zadavatele, hodnotitele a školního maturitního komisaře.

- Syntaktická a kompoziční výstavba textu – větná syntax, textová koheze; nadvětná syntax, koherence textu

V případě, že žák nesplnil požadavky na první kritérium, tedy reagoval na jiné téma nebo nevykazoval charakteristické rysy zadaného slohového útvaru, potom obdržel 0 bodů a práce se již dále nehodnotila.

Pro hodnocení písemných prací z cizího jazyka se pracovalo s těmito kritérii:

- Zpracování zadání/obsah
- Organizace a koheze textu
- Slovní zásoba a pravopis
- Mluvnické prostředky

U slovní zásoby, pravopisu a mluvnických prostředků se hodnotila jak přesnost, tak také rozsah. Žáci tedy museli svůj písemný projev orientovat k očekávané jazykové úrovni B1 či vyšší. I u cizích jazyků platilo, že pokud žák nesplnil zadání či rozsah, získal 0 bodů za celý oddíl.

1.3.2 Kritéria hodnocení ústní zkoušky

Pro hodnocení ústní zkoušky z českého jazyka existovala tři kritéria, a to analýza uměleckého textu, literárněhistorický kontext literárního díla a analýza neuměleckého textu. Na pětibodové škále byl student hodnocen v sedmi oblastech, kdy za každou mohl získat maximálně čtyři body. V rámci analýzy uměleckého a neuměleckého textu se hodnotila shoda sdělení se zadáním, zda žák potřeboval pomoc zkoušejícího, samotná analýza textu a dokládání tvrzení konkrétními textovými pasážemi. U charakteristiky literárněhistorického textu se opět hodnotilo, zda sdělení odpovídalo zadání a zda žák potřeboval pomoc zkoušejícího. Jako třetí se hodnotilo, zda byla výpověď žáka v souladu s jazykovými normami a zásadami jazykové kultury, kdy bylo přihlíženo také k plynulosti projevu, jeho strukturovanosti a argumentaci žáka.

U ústní zkoušky z cizího jazyka hodnotil zkoušející žákův projev na základě čtyř kritérií. Prvním bylo splnění zadání, obsah a projev. Dalším byla lexikální kompetence, kdy se hodnotila šíře slovní zásoby a její správné použití. Třetím kritériem byla gramatická kompetence a prostředky textové návaznosti a opět se hodnotila správnost i šíře užití mluvnických prostředků. Poslední hodnocené kritérium byla fonologická kompetence. Zde se hodnotila plynulost projevu, výslovnost a intonace. V případě, že žák nesplnil první kritérium, nebyl už v dané části dále hodnocen. U cizích jazyků se hodnotitel pohyboval na tříbodové škále.

1.4 Změny podoby společné části maturitní zkoušky

Koncept společné části maturity a její forma se měnily nejen před zahájením v roce 2011, ale i v následujících letech, přičemž k zatím největší změně došlo v roce 2019 a její současná podoba se od té původní značně liší. Pokud bychom chtěli změny společné části maturity kategorizovat, potom nám vycházejí tři hlavní oblasti, kde docházelo k průběžným změnám, a to buď marginálním či podstatně zásadním. Tyto kategorie se týkají hodnocení, zkušebních předmětů a samotné podoby testů a zkoušek. Všechny tyto změny jsou dohledatelné v Maturitních zpravodajích vydávaných CERMATEM již od roku 2008.

1.4.1 Hodnocení

V rámci hodnocení docházelo zejména ke změně hodnotitelů písemných prací z českého jazyka. Zatímco v roce 2011 byly písemné práce hodnoceny učiteli na daných školách, s cílem co nejvíce maximalizovat objektivizaci maturitní zkoušky přistoupil CERMAT pro následující školní rok ke změně tohoto procesu. Jedním z dalších argumentů pro tento krok byla také snaha ulevit školám od vytížení v období maturit. Již to tedy nebyl ředitel školy, kdo pověřoval hodnocením písemných prací, ale ty byly rozděleny CERMATEM hodnotitelům, kteří posléze zadali své hodnocení do informačního systému. V dalším roce se ale opět systém změnil a oprava a hodnocení písemných prací se vrátilo zpět do škol. To trvalo do roku 2017, kdy CERMAT opět přistoupil k centrálnímu hodnocení.

Od roku 2020 se změnil způsob hodnocení didaktických testů, kdy žáci již nedostávají známky, ale jsou hodnoceni jen slovy „uspěl(a)“ či „neuspěl(a)“. Hranice úspěšnosti zůstává stejná, pro český jazyk a cizí jazyky je na 44 %, v případě matematiky a matematiky rozšiřující na 33 %. U matematiky byla snížena hranice úspěšnosti v roce 2021 na 27 %, a to z důvodu dlouhého uzavření škol následkem pandemie. V Opatření obecné povahy (MŠMT, 2021) se v bodě 13 konkrétně udává, že MŠMT při svém rozhodnutí vycházelo z posudků expertních skupin. Ty se shodly, že by bylo vhodné upravit hranici úspěšnosti, aby nedošlo k výraznému navýšení počtu neúspěšných maturantů.

1.4.2 Maturitní předměty

Ačkoliv se po celou dobu trvání nové podoby maturitních zkoušek maturuje povinně z českého jazyka a dále buď z cizího jazyka nebo matematiky, i v této oblasti existovaly různé varianty a návrhy. Pro první ročníky obsahoval model maturitní zkoušky kromě výše zmiňovaných povinných předmětů, které existovaly ve dvou úrovních obtížnosti, také možnost skládat jednu až tři nepovinné zkoušky. Žáci měli na výběr z cizího jazyka, matematiky, občanského a společenskovedního základu, fyziky, chemie, biologie, zeměpisu, dějepisu a dějin umění. Očekávalo se, že se bude postupně navyšovat počet předmětů a velkým tématem byla matematika, respektive možnost, aby tato zkouška byla povinná pro všechny žáky.

V roce 2013 přichází vedle zrušení vyšší úrovně náročnosti návrh změny modelu maturitních předmětů. Ten počítal se třemi povinnými předměty, vedle českého jazyka to měl být cizí jazyk a třetí předmět by si žáci vybírali z matematiky, informatiky a společenskovedního základu.

O rok později přišlo MŠMT s náročnější verzí zkoušky z matematiky, označované Matematika+. Jednalo se o nepovinnou zkoušku a hlavním důvodem zavedení byla snaha o její využitelnost pro vysoké školy v rámci přijímacího řízení. Některé se rozhodly zohlednit dobrý výsledek z této zkoušky při přidělování jednorázových stipendií, přičemž v následujících letech se navyšoval počet vysokých škol, které Matematiku+ skutečně zohledňovaly různými formami (bodová bonifikace, odpuštění přijímací zkoušky z matematiky, stipendium). V roce 2017 přestala být oficiálně nepovinnou zkoušku

profilové části a začala se konat v rámci tzv. pokusného ověřování. V roce 2021 byla nahrazena Matematikou rozšiřující, která se stala novou nepovinnou zkouškou společné části maturitní zkoušky. Svou formou a obsahem stále odpovídá zkoušce Matematika+ a je uznávána velkým počtem vysokých škol.

V průběhu let se stále diskutovalo o zavedení povinné zkoušky ze základní verze matematiky. V roce 2015 se v novele školského zákona opět objevil model 3 povinných zkušebních předmětů, mezi kterými byla i matematika, ale jelikož tento návrh vždy vzbuzoval velmi silné reakce mezi studenty a veřejností, přistoupilo se v následujícím roce k variantě, že matematika by nebyla povinná pro umělecké obory a obory zdravotní a sociální péče. Finální rozhodnutí přišlo v roce 2019, kdy se upustilo od maturitní zkoušky ze 3 předmětů, a tím tedy i matematiky.

1.4.3 Didaktické testy a písemné práce

V rámci didaktických testů docházelo ke změnám týkajícím se počtu i typu úloh. V roce 2013 byly do didaktického testu z matematiky nově zařazeny široce otevřené úlohy, v nichž se hodnotil celý postup řešení. Otevřené otázky byly začleněny o dva roky později také do testu z českého jazyka, kde přibýly rovněž otázky z literární historie. Ve stejném roce došlo i ke změnám v testu pro cizí jazyky, kdy byl navýšen počet alternativ v jedné z částí poslechového subtestu a došlo i k nepatrnému navýšení počtu úloh v této části a obměně bodování úloh.

Změny se vyskytly také v časové dotaci pro vypracování testu, zejména v matematice. V roce 2016 byl žákům navýšen čas o 15 minut pro promyšlení strategie. Během této doby ale nesměli žáci nic zapisovat. O rok později bylo těchto 15 minut již zahrnuto do celkové doby na vypracování testu. K navýšení času se přistoupilo také u písemné práce z českého jazyka. Od roku 2013 měli žáci na vypracování 90 minut a o pět let později se změnil ještě počet zadání, kdy se snížil z 10 na 6, s čímž souviselo i zkrácení doby na výběr zadání.

Zatím nejzásadnější změny nastaly v roce 2019 v důsledku novelizace školského zákona a maturitní vyhlášky. Na jejich základě se sice od školního roku 2020/2021 maturitní zkouška stále skládá ze dvou částí, společné a profilové, ale zkoušky společné části se konají již jen

formou didaktických testů. U těch se mění časový limit na vypracování, kdy u českého a cizího jazyka dochází k navýšení o 10 minut, u matematiky o 15 minut. Písemné práce i ústní zkoušky z českého i cizího jazyka se přesunuly do profilové části, tudíž jejich konkrétní provedení i hodnocení je plně v kompetenci ředitelů škol.

Nakonec ještě nelze opomenout změny způsobené covidovou pandemií, která také ovlivnila dva maturitní ročníky. Během těchto dvou let byly vždy posunuty termíny maturitní zkoušky a žáci nepsali písemné práce z českého a cizího jazyka. Pro vypracování testů a písemných prací jim byl také navýšen čas. V roce, kdy situaci zkomplikovala téměř celoroční online výuka, přistoupilo MŠMT ještě k dalším úpravám, konkrétně poskytnutí mimořádného termínu pro žáky nemocné či v karanténě, úřední uznání didaktických testů u žáků zdravotních a sociálních oborů, kteří měli pracovní povinnost nebo vypomáhali dobrovolně a odpracovali nejméně 160 hodin, a dobrovolné ústní zkoušky z českého a cizího jazyka. Neúspěšní žáci dostali ještě navíc jeden opravný termín.

Na závěr je třeba podotknout, že ani současný model maturitní zkoušky není konečný. Diskuse o její podobě se vedou i nadále a v roce 2022 think-tank Vzdělávání 21 představil návrh její budoucí podoby. Povinné předměty by v ní zůstaly stejné, ale existovaly by dva typy osvědčení o ukončení maturitní zkoušky. První typ by zahrnoval část společnou i profilovou a opravňoval by ke studiu na vysoké škole, zatímco druhý typ by byl zaměřen profesně, nezahrnoval by společnou část, a byl by tak dostačující pro výkon povolání. Navíc by se jednalo o modulární zkoušku, tedy žáci by ji mohli skládat v průběhu svého studia. Kromě zkušebních předmětů by žáci museli také obhájit své maturitní či absolventské práce, čímž by prokázali osvojení si komplexních kompetencí nutných jak pro další studium, tak pro výkon povolání.

2 Zkoušky zakončující vyšší střední vzdělávání

Pokud bychom chtěli nejprve obecně charakterizovat středoškolské vzdělávání, můžeme použít definici, že se jedná o vzdělání poskytované středními školami, které prohlubuje všeobecné vzdělání, poskytuje diferencovanou přípravu na další vzdělávání, vysokoškolské studium nebo přípravu na profesi (Průcha, 2009). Co se týče terminologie, lze používat také termín vyšší střední vzdělávání, které v mezinárodní klasifikaci poskytuje vzdělání na úrovni ISCED 3. Programy v této kategorii mohou být ještě dále rozděleny do skupin podle zaměření vzdělání, od všeobecného k odbornému. V České republice tento typ vzdělání poskytují čtyřletá gymnázia a vyšší ročníky víceletých gymnázií, střední odborné školy, konzervatoře a střední odborná učiliště. Ve většině zemí odpovídá tento program závěrečnému stupni středního vzdělávání a typický věk žáků, kteří do této etapy vzdělávání nastupují, je 15-16 let. Liší se délka tohoto programu, a to od dvou do pěti let.

Vyšší střední vzdělání je ve většině zemí považováno za nutný předpoklad dalšího studia, opravňuje tedy úspěšné absolventy ke studiu na vysoké škole, a zároveň je i nezbytné pro úspěšný vstup na trh práce. Společným cílem je navyšování počtu žáků, kteří toto studium úspěšně absolvují. Pokud se podíváme na země OECD v průběhu let 2005-2016, je tento trend patrný u většiny z nich. Podle zprávy Education at a Glance z roku 2021 studuje ve věkové kategorii 15-19 let 84 % populace. Zatímco nižší stupně vzdělání jsou si napříč zeměmi podobné, na vyšší úrovni se již vzdělávací systémy v jednotlivých zemích více liší. Snaží se žákům poskytnout větší šíři možností a vyhovět tak jejich preferencím a potřebám. Školy tak poskytují vzdělání všeobecné i odborné. Rozšiřováním a posilováním těchto typů vzdělávání mohou následně povzbudit ke studiu i žáky, kteří jsou zaměřeni více profesně a chtějí po ukončení školy nastoupit do práce. Česká republika je zmiňována jako země s větším zastoupením absolventů odborných škol, ale v posledních letech zaznamenáváme změnu v této oblasti. Dochází k růstu relativního zastoupení všeobecného sektoru, kam spadají gymnázia a lycea, zatímco podíl odborného sektoru maturitních oborů celkově klesá. Od roku 2011 se podíly maturantů v těchto oborech změnilo o 5 procentních bodů, přičemž největší pokles je u maturantů z nastavbového studia. V rámci odborných škol vzrostl nejvíce podíl maturantů u oborů pedagogických, humanitních, uměleckých, technických a zdravotnických (CERMAT, 2021).

Tato etapa vzdělávání je nejčastěji zakončena závěrečnou zkouškou, tedy formou sumativního, neboli finálního hodnocení. Cílem tohoto hodnocení je roztrždit žáky a jejich výkony do malého počtu kategorií a rozhodnout o dalším postupu (Průcha, 2009). Tento druh zkoušky podává informace o dosažených znalostech a dovednostech žáků a její úspěšné složení jim umožňuje přechod do terciárního vzdělávání či vstup na pracovní trh. Jsou tedy často mezním bodem v životě žáků, od něhož se vyvíjí další postup. V neposlední řadě jsou tyto zkoušky významným indikátorem kvality vzdělávacího systému, neboť ověřují výsledky školního vzdělávání a úroveň vzdělanosti populace, která vstupuje do věku dospělosti (Walterová, 1996). Zároveň výsledky zkoušek v historii ovlivňovaly kurikula středních škol a do značné míry určovaly cíle a obsah výuky zejména v posledních ročnících studia. Začaly tedy plnit funkci jednoho z regulačních mechanismů vzdělávacích systémů a staly se jejich neodmyslitelnou součástí (Walterová, 1996).

Zkoušky jsou konstruovány na základě jasně definovaných a pevně daných standardů a ve většině zemí jsou za toto zodpovědné konkrétní instituce. V rámci zemí OECD existuje velká různorodost přístupů k hodnocení a udělování kvalifikací a certifikátů (Dufaux, 2012). Rozdíly můžeme spatřovat jak v obsahu jednotlivých zkoušek, tak i v počtu a výběru zkušebních předmětů. Žáci se při výběru mohou řídit několika faktory, ale jelikož se jejich další směřování často váže na známky získané u závěrečných zkoušek, mají tendenci vybírat si předměty na základě své úspěšnosti v nižším stupni vzdělávání (Lund, 2008). Dále se rozhodují také podle požadavků konkrétních vysokých škol, na které se chtějí hlásit. Například u zkoušek A-Levels mají některé vysoké školy jasně určeno, z jakých předmětů žáci musí zkoušky skládat i jaké známky z nich potřebují pro přijetí. Jedním z důsledků širokého výběru předmětů je vysoká individualizace udělování závěrečných certifikátů na konci vyššího sekundárního vzdělávání (Dufaux, 2012). Žáci tak sice mají volný výběr odpovídající jejich zájmům a preferencím, ale zároveň jejich úzké zaměření na určitou skupinu předmětů může být v důsledku limitující a žáci tak získávají znalosti a dovednosti jen ve vybraném okruhu předmětů. Dochází také k nižší srovnatelnosti jednotlivých závěrečných zkoušek a společným cílem by dle některých autorů měla být snaha vytvořit takové typy hodnocení, které jsou motivační jak pro žáky, tak i učitele, a poskytují objektivní informace o dosažených kompetencích žáků. V následujících podkapitolách budou podrobněji popsány systémy zkoušek v Anglii a Francii a zároveň bude představen také systém Švédska

jako příklad země, kde funguje jiný princip ukončování vyššího sekundárního vzdělávání. Zajímavé je také sledovat, že změny těchto systémů probíhají ve více zemích a podobně jako v České republice, i v těchto zemích došlo v posledních letech k reformám závěrečných zkoušek, nejnověji ve Francii v roce 2021.

2.1 Anglie

Obdobou české maturitní zkoušky v Anglii jsou zkoušky GSCE A-Level (Advanced Level). Jsou zakončením dvouletého kurzu, ve kterém mohou studenti pokračovat po úspěšném zvládnutí nižšího sekundárního vzdělání zakončeném zkouškou GCSE (General Certificate of Secondary Education). Většina žáků nastupuje do tohoto kurzu ve věku 16 let a složení A-Level je podmínkou pro další vzdělávání na vysokých školách. A-Levels se od svého zavedení v roce 1951 staly velmi respektovanou akademickou formou kvalifikace a postupně přibývalo žáků, kteří tuto zkouškou složili. Ve srovnání s jinými školskými systémy se toto studium vyznačuje vysokým stupněm specializace (Ježková, 2010). Úřadem zodpovědným za regulaci zkoušek je Ofqual³ (Office of Qualifications and Examinations Regulations) spolupracující s Ministerstvem školství a také s institucemi udělujícími osvědčení o profesní kvalifikaci. Cílem zkoušek A-Levels je definovat a zhodnotit dosažené znalosti a dovednosti žáků, kteří chtějí pokračovat ve studiu na vysoké škole a těm zároveň poskytnout možnost jasně rozpoznat úroveň studentů. Pro tento účel slouží také zaměstnavatelům jako měřítko dosažených kompetencí (Ofqual, 2014).

V roce 1989 byly zavedeny méně náročné, obecněji orientované doplňkové zkoušky, tzv. AS-Levels (Advanced Supplementary Level), které žáci skládali po prvním roce studia. Smyslem těchto zkoušek bylo podpořit zájem žáků o dokončení úplného středního vzdělání (Ježková, 2010). Studium bylo rozvrženo do šesti modulů, kdy výstupem nebyla jen závěrečná zkouška, ale hodnocení práce v kurzu. To se ovšem změnilo po reformě z roku 2015, kdy se přešlo na lineární systém výuky a hodnocení je ve většině případů formou zkoušky na konci roku. Jiné typy hodnocení jsou možné jen u předmětů, kde je třeba prokázat určité zásadní dovednosti. Další změna se týká též AS-Levels (nyní Advanced

³ Úřad pro řízení kvalifikací a zkoušek

Subsidiary), kdy už není návaznost těchto zkoušek na zkoušky A-Levels. Dříve si žáci mohli zapsat v A-Level předmět, který již splnili na úrovni AS-Level a známka z této zkoušky se podílela 50 % na celkové známce. V současnosti se AS-Levels vztahují jen k prvnímu roku studia a jsou nezávislé na předmětech, které se studují v roce dalším. V rámci hodnocení se rozlišuje, zda žák pokračuje v předmětu i v A-Level, nebo zda ho studuje jen během prvního roku. Pokud v jeho studiu pokračuje, známka se započítává a je brána v potaz při přijímání na vysoké školy, ale nemá vliv na výslednou známku z A-Levels. V případě, že v předmětu již nadále nepokračuje, získá známku za AS-Level kvalifikaci.

Nabídka předmětů, ze které si žáci vybírají, je velmi široká. V posledních letech se rozšířila na 80 předmětů na úrovni A-Level (Vidal Rodeiro, 2019). Nejčastěji si studenti vybírají 3-4 předměty, a to zejména základě svého dalšího studia. Vysoké školy ve svých požadavcích mají nejen doporučení ohledně skladby předmětů, ale žáci jsou i dopředu obeznámeni se známkami nutnými pro přijetí. Rozdíly v požadavcích lze ale nalézt i napříč obory, proto je nutné si již předem zjistit, jaké známky daný obor vyžaduje. Například na Oxford University jsou přijímání studenti se známkami v rozmezí A*A*A – AAA⁴. Obdobně na Cambridge University jsou pro humanitní předměty vyžadovány známky A*AA, na ekonomických a přírodovědních oborech A*A*A.

Univerzity ze skupiny Russel Group ve své publikaci Informed Choices například uchazečům doporučují výběr matematiky, pokročilé matematiky, angličtiny, fyziky, biologie, chemie, zeměpisu, historie a cizích jazyků. To jsou vedle psychologie a anglické literatury i nejpoblárnější předměty mezi žáky podle zprávy Vidal Rodeiro z roku 2019 o oblíbenosti A-Level předmětů mezi žáky. Nejčastějšími kombinacemi jsou biologie + chemie + matematika, chemie + matematika + fyzika a matematika + pokročilá matematika + fyzika. Přírodovědné předměty si nejvíce vybírají studenti Oxford a Cambridge, a to i v porovnání s univerzitami Russel Group. Dosahují i výborného hodnocení, konkrétně 76,4 % studentů má výslednou známku z matematiky A*. Z výzkumu Vidal Rodeiro vyplývá, že A-Levels jsou dobrou přípravou na univerzitu a že specializace při jejich studiu je zásadní

⁴ Zámka A* se uděluje od roku 2010 za opravdu výjimečné studentské výkony.

prediktor pro přijetí na vysokou školu. Je tedy patrné, že jsou klíčovým faktorem ovlivňujícím přestup z vyššího sekundárního do terciárního typu vzdělávání.

Zkouška z anglického jazyka v rámci A-Levels se skládá ze tří částí. První část má formu písemné zkoušky v délce trvání 2 hodiny a 30 minut a reprezentuje 40 % finálního hodnocení. Žák má k dispozici 2 texty, které musí porovnat a zodpovědět na otázky vyžadující textovou analýzu a dále píše esej. Druhá část má stejné parametry co se týče délky, formy a hodnocení. Tématem je zde jazyková různorodost a změny jazyka a žák píše nejprve esej na zadané téma a poté pracuje se dvěma texty, u nichž provede analýzu ohledně prezentace názorů, postojů a myšlenek v nich obsažených. Poslední část zahrnuje dva úkoly, kde se hodnotí vlastní písemný projev a práce s jazykem. Žáci píšou dva útvary v rozsahu 2000 a 1500 slov.

Zkouška z cizího jazyka ověřuje všechny jazykové kompetence a tudíž její struktura v určitých směrech odpovídá nejen naší české maturitní zkoušce, ale i standardizovaným jazykovým zkouškám. Skládá se ze tří částí, přičemž první část se zaměřuje na poslech a čtení spolu s písemným projevem. Trvá 2 hodiny a 30 minut a tvoří 50 % konečné známky. Při poslechové části a části čtení se pracuje s autentickými zdroji pokrývající širokou škálu témat a registru. Tato část obsahuje i překlad v rozsahu 100 slov, a to jak z cizího jazyka do angličtiny, tak obráceně. Druhá část je zaměřena na vlastní písemný projev v rozsahu přibližně 300 slov, tvoří 20 % z konečné známky a trvá 2 hodiny. Žáci odpovídají na dvě otázky k daným tématům a hodnotí se jak zpracování tématu, tak mluvnické prostředky. Poslední část je ústní zkouška, která trvá 21-23 minut včetně 5 minut na přípravu. Žáci diskutují o tématu na základě stimulační karty, kterou obdrží na začátku zkoušky. Poté přistupují k prezentaci svého individuálního projektu následované diskusí.

Zkouška z matematiky má tři části, které mají všechny stejnou váhu při hodnocení. Jedná se vždy o písemné práce v celkové délce 6 hodin. Úlohy v nich obsažené jsou velmi různorodé, od krátkých otázek ke komplikovaným slovním úlohám. První část je zaměřena např. na algebru, funkce, trigonometrii a logaritmy, druhá část obsahuje také vektory, mechaniku a Newtonovy zákony, a v poslední části se studenti setkají i s úlohami ze statistiky a pravděpodobnosti.

V letech 2020 a 2021 se závěrečné zkoušky nekonaly a hodnocení probíhalo jinou formou. Školy, potažmo učitelé, určili známku žáků na základě jejich dosavadní práce a odpovídala dle jejich předpokladů známce, kterou by studenti získali v případě konání zkoušek. Zámka mohla být také vypočítána pomocí modelu vyvinutého Ofqualem a žák následně dostal vyšší z těchto dvou známek. Obdobným způsobem probíhalo hodnocení i v následujícím roce, kdy vycházelo opět z podnětu učitelů, kteří zakládali své hodnocení na průběžné práci žáků. Mohli dále využívat hodnocení domácích úkolů, průběžných testů a také mock testů. Pokud chtěli, mohli pracovat také s testy z minulých let, ale tento postup nebyl povinný.

2.2 Francie

Závěrečné zkoušky ve Francii, zvané baccalauréat, mají již přes 200 let dlouhou historii a jejich počátek se váže k osobě Napoleona, tehdejšího francouzského císaře. Tato doba je důležitým obdobím formování vzdělávacího systému, kdy Napoleon zakládá první lycea pro vzdělávání budoucích elit národa, určená zejména příslušníkům privilegovaných vrstev (Šťastný, 2017). Baccalauréat je v té době zavedena jako první univerzitní zkouška. Náročnost a komplexnost je jejím charakteristickým rysem, ovšem podíl úspěšných maturantů byl v roce 1985 jen 30 %, což vedlo tehdejšího ministra školství Jean-Pierra Chevènement k závazku, že do patnácti let bude mít 80 % žáků odpovídající věkové skupiny maturitu. Tento závazek se podařilo splnit a od roku 1985 se počet maturantů více jak zdvojnásobil (MESR, 2023). V témže roce byla založena také profesní lycea s cílem přivést ke studiu a složení závěrečné zkoušky více žáků.

Zásadní změny se maturitní zkouška dočkala v posledních letech. Ministr školství Jean-Michel Blanquer od roku 2017 započal přípravu její reformy, jejíž nová podoba platí od roku 2021. Důvody pro tuto reformu lze shrnout do tří bodů, tak jak jsou prezentovány ve zprávě Ministerstva školství (DEPP, 2019). Zaprvé, dosavadní podoba zkoušky již nepřipravovala žáky dostatečně efektivně ke studiu na vysoké škole. Zadruhé se zkouška skládala z příliš velkého počtu zkoušek, a to i v porovnání s ostatními evropskými zeměmi. Ačkoliv byla maturita rozložena do dvou let, stejně museli francouzští středoškoláci skládat závěrečnou zkoušku z přibližně 12 předmětů. Tento argument souvisí i se třetím důvodem, tedy že žáci museli vykonat velké množství zkoušek v relativně krátkém časovém období, což bylo

organizačně náročné jak pro školy, tak pro žáky. Navíc nebylo při závěrečném hodnocení přihlíženo k jejich dosavadnímu studiu a průběžným známám. Ve zprávě se také uvádí, že úspěšnost u maturitní zkoušky je značně vysoká, konkrétně okolo 90 %. Ačkoliv se historicky jedná o velmi prestižní a náročnou zkoušku, jen 27 % žáků dokončí bakalářský program na vysoké škole do tří let. Jednou z hlavních výtek byla tedy také nedostatečná příprava pro vstup do terciárního vzdělávání.

Vyšší sekundární vzdělávání poskytují ve Francii tzv. lycea, kam žáci nastupují ve věku 15 let a jedná se o tříleté studium. Lycea zajišťují různé druhy vzdělání, existují tedy lycea všeobecná, technická a profesní. Na všeobecných lyceích si žáci v rámci studia vybírali tzv. *séries*, neboli větve. Větev literární byla zaměřená na jazyky, literaturu a další humanitní předměty. Další byla větev ekonomicko-sociální a třetí větev přírodovědná. V rámci větví měli žáci předepsané povinné předměty a zkoušky. Technická lycea poskytují odborné vzdělání a jsou propojena s lycei všeobecnými. Po společném prvním roku studia si žáci mohou vybrat z několika specializací, jako například management a řízení, průmysl a IT, design a aplikované umění. Posledním typem jsou lycea profesní, která mohou být ukončena po dvou letech osvědčením o profesní způsobilosti, nebo si mohou žáci vybrat náročnější tříletou větev, kdy je studium zakončeno maturitní zkouškou. Žáci si vybírají z až 37 oborů a musejí skládat také praktickou zkoušku. Podle zprávy Ministerstva vysokého školství, výzkumu a inovací pochází nejvíce maturantů z lyceí všeobecných, v roce 2019 složilo maturitní zkoušku na tomto typu škol 42,6 % studentů. Ti také nejčastěji pokračují ve studiu na vysoké škole, zejména studenti větve přírodovědné. V posledních letech se také zvyšuje podíl maturantů na profesních lyceích a z těchto škol již pochází více maturantů než z lyceí technických.

Do schválení reformy probíhala maturitní zkouška následovně. Kvůli vysokému počtu předmětů byla rozdělena do dvou let, kdy na konci druhého ročníku (première ve francouzské terminologii) skládali žáci zkoušku z francouzského jazyka, a to ústní i písemnou formou. Další částí byla obhajoba ročníkové práce a žáci literární a ekonomicko-sociální větve museli navíc skládat ještě zkoušku z některého z přírodovědných předmětů. Na konci třetího ročníku, tzv. terminal, byly pro žáky všech větví povinné zkoušky z historie, zeměpisu, filozofie a cizího jazyka. Další povinné předměty se lišily podle studované větve.

Ve větvi literární se jednalo o literaturu a literaturu v cizím jazyce, větev ekonomicko-sociální předepisovala povinnou zkoušku z matematiky a věd ekonomických a sociálních, a poslední větev přírodovědná vyžadovala zkoušku z matematiky, fyziky a chemie. Všichni žáci si k tomuto seznamu předmětů museli vybírat ještě předměty volitelné. Žáci za splnění zkoušek získávali body, přičemž maximální počet bodů byl 20. Při hodnocení se navíc ještě musely brát v potaz koeficienty předmětů, kdy například literatura měla v literární větvi větší váhu než ve větvi přírodovědné.

Velkou změnou nové podoby maturitní zkoušky je značné snížení zkušebních předmětů. Zkouška je i nadále rozložena do dvou let, kdy v 2. ročníku žáci skládají povinnou zkoušku z francouzštiny. V posledním ročníku se ale již všechny zkoušky nekonají na konci školního roku jako dříve, ale na jaře se konají dvě zkoušky vybrané žáky na základě jejich specializace a v červnu skládají písemnou zkoušku z filozofie a probíhá také tzv. *oral terminal*. Tato ústní zkouška vychází ze specializace žáků a jedná se o prezentaci projektu, na kterém pracují v průběhu celého posledního ročníku. Druhou zásadní změnou je celkové hodnocení zkoušky, kdy známky ze zkoušek reprezentují jen 60 % finální známky a zbylých 40 % odráží průběžné hodnocení a práci žáků v posledních dvou letech studia.

Maturitní zkouška z francouzského jazyka se skládá z písemné i ústní části. Písemná část trvá 4 hodiny a v jejím rámci se hodnotí zvládnutí jazyka a osvojení si jazykových prostředků, analýza a interpretace textu a vlastní písemný projev ve formě úvahy. Ústní část trvá 20 minut, přičemž žáci mají 30 minut na přípravu. Během této části pracují s literárními texty a hodnotí se jazykovědné vědomosti a schopnosti, jako například syntaktická analýza a gramatika, a posléze přechází k rozmluvě o daném literárním díle.

Písemnou a ústní částí je tvořena i zkouška z cizího jazyka, jež ověřuje jazykové kompetence žáků na předpokládané úrovni B2 pro první cizí jazyk a na úrovni B1 v případě druhého cizího jazyka. Písemná část trvá 1 hodinu a 30 minut a během této doby jsou ověřovány jazykové dovednosti jak receptivní (porozumění psanému a mluvenému slovu), tak i produktivní (písemný projev). Ústní část trvá 10 minut, přičemž stejný čas mají žáci i na přípravu. V rámci ústní zkoušky si žáci vybírají ze tří tematických celků, k nimž jim jsou předloženy materiály, na jejichž základě vedou rozhovor se zkoušejícím. Rozhovor obsahuje i otázky obecnějšího charakteru.

I zkouška z matematiky se skládá ze dvou částí. Písemná část obsahuje 3-5 na sobě nezávislých cvičení a je charakteristická velkou obsahovou různorodostí. Ústní část trvá 20 minut a žák má k dispozici 20 minut přípravy, kdy si vypracuje dvě zadané otázky. Otázka zkoušky z matematiky byla také součástí reformy maturitní zkoušky, dle které je nově poskytnuto více prostoru její výuce. V předreformním systému nebyla matematika povinná v literární větvi a v posledním ročníku si ji vybíralo jen okolo 9 % žáků. Cílem byla možnost více prohloubit znalosti v matematice a zajistit, aby všichni žáci dostali vzdělání v tomto oboru. Dle názoru francouzského ministerstva školství tak všichni žáci pochopí, že matematika tvoří základ pro přírodovědné předměty a je nezbytná pro technologický pokrok. Pandemie ovlivnila způsob hodnocení maturitní zkoušky v posledních letech, kdy pro rok 2020 byly známky z maturity stanoveny na základě známek v průběhu posledního roku studia, v roce následujícím se již konaly, ale s různými úpravami.

2.3 Švédsko

Jako příklad země, kde není vyšší sekundární vzdělávání zakončováno závěrečnou zkouškou, může posloužit Švédsko. K vstupu na vyšší střední školu, nazývanou *gymnasieskola*, je oprávněn každý žák, který dokončil povinnou školní docházku. Zároveň ale platí podmínka, že v 9. ročníku musí získat známku „prospěl(a)“ ze švédštiny nebo švédštiny jako druhého jazyka, angličtiny a matematiky. Dále musí prospět v dalších pěti, respektive devíti předmětech, a to v závislosti na vybraném studijním programu. V opačném případě musí absolvovat pět úvodních kurzů. Studium na této škole je tříleté a má připravit na žáky jak ke studiu na vysoké škole, tak k zahájení profesního života.

I švédský vzdělávací systém prošel změnami a nový školský zákon vešel v platnost v roce 2011. Politici reagovali na zhoršující se výsledky švédských žáků v mezinárodních testováních výsledků vzdělávání a započaly tedy přípravy reformy základního a vyššího sekundárního vzdělávání. K nejdůležitějším zavedeným změnám patřil systém známkování v rámci základního a vyššího sekundárního vzdělávání a přísnější dohled nad soukromými školami (Ježková, 2011).

Ve švédském modelu existuje 18 národních programů, z nichž je 12 odborných a 6 slouží přímo jako příprava ke studiu na vysoké škole. Absolventi odborných programů mají být připraveni na výkon dané profese, ale i v rámci jejich studia si lze vybírat kurzy, které je opravňují k dalšímu studiu. Na některých školách se může nabídka studijních programů lišit, např. na školách sportovně zaměřených. V nabídce odborných programů jsou například tyto obory :

- Stavebnictví
- Elektrotechnika
- Doprava
- Obchod a administrativa
- Hotelnictví a turismus
- Zdravotnictví

V rámci přípravy na studium na vysoké škole si studenti vypisují tyto programy :

- Obchodní management a ekonomika
- Umění
- Humanitní vědy
- Přírodní vědy
- Společenské vědy
- Technologie

Výuka na vyšší střední škola je založena na plnění studijních kurzů. Žáci tedy studují jeden či více kurzů v různých předmětech zahrnutých v jejich studijním programu. Za plnění kurzů získávají kredity a jejich obsah je specifikován v sylabu daného předmětu. V rámci studia, bez ohledu na vybraný studijní program, musí všichni studovat švédštinu nebo švédštinu jako druhý jazyk, angličtinu, dějepis, tělesnou výchovu a zdravotní vědu, matematiku, přírodovědné předměty, náboženství a společenskovední předměty. Dále se žáci věnují několika dalším předmětům specifickým pro daný studijní program. Součástí všech programů je individuální projekt, který odpovídá typu vzdělávání daného programu.

Hodnocení žáků na vyšších sekundárních školách je průběžné, známky se udělují na konci každého kurzu. Hodnocení zahrnuje národní testy z určitých předmětů (Ježková, 2011).

Konkrétně se jedná o švédštinu či švédštinu jako druhý jazyk, angličtinu a matematiku. Pro úspěšné ukončení vyššího středního vzdělání musí žák nasbírat předepsaný počet kreditů, který je v obou typech programů shodně 2500. Zároveň musí žák získat hodnocení „prospěl(a)“ ve švédštině či švédštině jako druhém jazyce, angličtině a individuálním projektu. V rámci odborných programů musí ještě získat kredity také za specializované předměty. Co se týče známek, jejich škála se pohybuje od A do E, F znamená, že žák neprospěl. Pro dosažení tří z těchto známek, konkrétně A, C a E, jsou jasně dané požadavky ohledně požadovaných znalostí.

3 Přijímání uchazečů o studium na vysoké škole

Vysoké školy představují nejvyšší stupeň vzdělávací soustavy a jsou považovány za centra vzdělanosti. Kromě poskytování vzdělání hrají také významnou roli ve výzkumu a přispívají tak k celkovému rozvoji společnosti. Každý uchazeč o studium na vysoké škole v České republice musí projít přijímacím řízením, které je důležitým mezníkem v životě uchazečů a přijetí či nepřijetí na zvolený studijní obor může výrazně ovlivnit jejich životy (Byčkovský, 2007). Poptávka po studiu na vysoké škole stále převyšuje nabídku a vysoké školy tak musí v rámci přijímacího řízení rozhodovat o tom, komu bude šance na získání vysokoškolského vzdělání poskytnuta. Dle statistik MŠMT zájem o toto studium pravidelně rostl od roku 2001/02 a maxima dosáhl v roce 2010/11, kdy bylo přihlášených osob 150 600, přičemž přijatých ke studiu bylo přibližně 71 %. Také v souvislosti s demografickým vývojem se v následujících letech tento trend obrátil a teprve od roku 2020 můžeme zaznamenat opět pomalý nárůst uchazečů o studium. V roce 2021/22 se ke studiu na vysoké škole přihlásilo 102 400 osob, z nichž bylo následně přijato téměř 77 % studentů. Značný rozdíl spatřujeme samozřejmě v zájmu o jednotlivé studijní obory. Nejvyhledávanějšími jsou dle dostupných dat MŠMT od roku 1999/2000 technické vědy a ekonomické obory. V tomto roce byl třetím nejžádanějším oborem pedagogika a sociální péče, o několik let později a až dodnes jsou ale na tomto místě humanitní a společenské vědy. Zatímco zastoupení přihlášených ke studiu je v těchto daných oborech podobné, liší se struktura přijatých, kdy nejvyšší zastoupení vykazují technické obory. To je dáno i faktem, že technické fakulty přijímají často větší množství studentů na základě výsledků ze střední školy bez absolvování přijímací zkoušky a následně dochází k selekci během prvního ročníku studia. Naopak vysoký převis poptávky a menší šance na přijetí se týká právě zejména humanitních oborů, oborů společenských věd a lékařských oborů. Vzhledem k značnému počtu uchazečů si uvedené fakulty mohou stále vybírat ty nejlepší studenty (Vojtěch, 2018). Je třeba podotknout, že přechod ze střední školy na vysokou školu byl v České republice ještě na přelomu 20. a 21. století silně determinován socioekonomickým zázemím výchozí rodiny a s ním do značné míry souvisejícím typem studované střední školy. Absolventi gymnázií, kteří měli v průměru lepší socioekonomické zázemí, měli zároveň dlouhodobě vyšší pravděpodobnost uspět v přijímacím řízení na vysokou školu v porovnání s absolventy středních odborných škol (Konečný, 2010).

Konečný et al. ve své studii analyzovali přechod žáků ze střední školy na školu vysokou a vliv modelu přijímacích zkoušek na tento proces, přičemž se zajímali o znalostní testy a testy obecných studijních předpokladů. Dle jejich závěrů by přijímací testy založené na obecných studijních předpokladech mohly zvýšit šance na přijetí studentů odborných škol v porovnání s gymnazisty. Ukázalo se totiž, že velký počet nepřijatých uchazečů svými studijními schopnostmi často převyšovali studenty přijaté ke studiu na vysokou školu. Existuje již celá řada vysokých škol, které takové testy v přijímacím řízení využívají, konkrétně testy společnosti Scio⁵.

To, jakým způsobem jsou studenti přijímáni, záleží na dané vysoké škole, potažmo fakultě. Ta si může stanovit podmínky pro přijetí, které jsou založeny na konkrétních požadovaných znalostech, vědomostech a schopnostech uchazečů, popřípadě i jejich výsledcích z předchozího středoškolského studia. V rámci přijímacího řízení mohou vysoké školy také využívat možnost prominutí přijímací zkoušky a to zejména na základě předložení doložených osvědčení.

3.1 Přijímací zkoušky na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy

Přijímání ke studiu na Pedagogickou fakultu UK je v souladu se zákonem č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. Na přijímací řízení se vztahuje zákon č. 500/2004 Sb. a správní řád. Uchazeči jsou přijímáni do studijních oborů akreditovaných v rámci akreditace na Univerzitě Karlově. V učitelských oborech se jedná o dříve tzv. dvouoborové studium, nyní sdružené studium obsahující vždy jeden hlavní studijní plán (maior) a jeden přidružený studijní plán (minor). V rámci studijních programů si uchazeči vybírají konkrétní kombinace

⁵ Testy Obecných studijních předpokladů testuje základní dovednosti a schopnosti pro úspěšné vysokoškolské studium. Test se skládá ze dvou oddílů, a to verbálního a analytického. Úlohy ve verbálním oddílu testují práci s jazykem a schopnost porozumění textu. Úlohy v analytickém oddílu testují schopnost práce s informacemi, vyvozování a práce s kvantitativními údaji. Oba oddíly obsahují 33 úloh, na jejichž vypracování mají 35, respektive 50 minut. Školy přijímají podle různých percentilů a některé mají pevně nastavenou hranici pro přijetí.

těchto studijních plánů. Základní podmínkou pro přijetí ke studiu v bakalářském programu je ukončené středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou.

Přijímací zkouška se může skládat z více částí a může probíhat i ve více kolech. Její forma může být písemná, ústní, talentová, praktická či kombinovaná. Zkouška probíhá v českém jazyce, pakliže není v podmínkách oborové zkoušky stanoveno jinak, což se týká i zadání písemných testů. V rámci písemné zkoušky se jedná o zkoušku z odpovídajících předmětů určených pro konkrétní studijní program. Během ústní zkoušky jsou zkoumány předpoklady uchazečů ke studiu, jejich motivace a další schopnosti. Od přijímací zkoušky nebo její části lze upustit v případě uchazečů, kteří splní dané podmínky. Ti musí podat žádost o upuštění od přijímací zkoušky, o které rozhoduje děkan fakulty v rámci přijímacího řízení. Pokud tak učiní, obdrží uchazeč v dané zkoušce či její části maximální dosažitelný počet bodů. Konkrétní kritéria pro přijetí si stanovují jednotlivé studijní obory. Jelikož v empirické části jsou prezentována data studentů oborů český jazyk, anglický jazyk a speciální pedagogika, následuje popis kritérií přijímání studentů do těchto studijních oborů, tak jak jsou představena na webových stránkách Pedagogické fakulty.

3.1.1 Přijímací zkouška pro obor český jazyk

Přijímací zkouška pro obor český jazyk má písemnou formu a skládá se ze dvou rovnocenných částí, které se konají společně. Uchazeč může získat maximálně 40 bodů a test trvá 60 minut. První část zkoušky je test z českého jazyka a sestává z oblasti normativní a z oblasti ověřující porozumění textu a práci s ním. V rámci tohoto testu je ověřováno ovládnutí pravidel českého pravopisu a morfologické i syntaktické normy spisovné češtiny. Dále jsou ověřovány schopnosti jazykové analýzy, práce s textem a řešení jazykových problémů vyskytujících se v textu.

Druhou část zkoušky představuje test z dějin české literatury a literární teorie. Zde je ověřována znalost dějin české literatury od jejich počátků až po současnost, dále znalost základních pojmů z oblasti literární teorie a v neposlední řadě také celkový kulturní přehled. Test je vytvářen pracovištěm Univerzity Karlovy a jeho modelová verze je uchazečům dostupná.

3.1.2 Přijímací zkouška pro obor anglický jazyk

Zkouška má písemnou formu a skládá se ze čtyř částí. Maximální dosažitelný počet bodů je opět 40 a test trvá maximálně 45 minut. První část je gramatický test, který ověřuje znalosti z anglické mluvnice. Druhou částí je lexikální test, kdy se ověřují znalosti slovní zásoby formou doplňování slov do textu. Ve třetí části pracují uchazeči s textem a hodnotí se jejich schopnost porozumět smyslu tohoto delšího textu. Poslední část tvoří lingvistický test ověřující znalosti základních gramatických a lexikálních struktur a konstrukcí. Objevují se zde úlohy na doplňování vět, transformace vět či doplňování vhodného slovního výrazu. Všechny části zkoušky jsou ve formě multiple-choice otázek. Uchazeči by měli v rámci zkoušky prokázat velmi dobré znalosti nejen mluvnice, ale také širokou slovní zásobu a schopnost porozumění textu a očekává se, že jejich jazykové dovednosti jsou na úrovni B2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Uchazeči mohou žádat o prominutí přijímací zkoušky, pokud předloží jazykový certifikát, ne starší dvou let, dokládající dosažení jazykové úrovně C1 či C2. Jedná se například o Cambridžské zkoušky (CAE a CPE), IELTS či TOEFL.

3.1.3 Přijímací zkouška pro obor speciální pedagogika

Přijímací zkouška pro obor speciální pedagogika je jednokolová, má formu písemného testu složeného z 40 otázek a trvá 20 minut. Jelikož test ověřuje středoškolské znalosti nutné pro budoucí studium, vychází z oblastí biologie člověka a humanitních věd. Konkrétně musí uchazeči prokázat takové znalosti, díky nimž jsou schopni chápat biologickou podstatu rozličných zdravotních postižení a také sociální kontext života člověka s určitým znevýhodněním. Test vychází z osnov předmětů biologie a základy společenských věd a je připravován Katedrou speciální pedagogiky Pedagogické fakulty.

3.2 Další kritéria pro přijímání studentů na vysoké školy

Kromě přijímacích zkoušek založených na znalostních testech pro dané studijní obory či na testech obecných studijních předpokladů mohou školy uplatňovat ještě další kritéria pro výběr svých budoucích studentů. Rigol ve své zprávě (2003) prezentuje další způsoby, které využívají americké vysoké školy a dochází k závěru, že existuje mnoho přístupů při selekci uchazečů. Při výběru konkrétních postupů musí školy přihlížet k očekávaným výstupům při úspěšném dokončení studia a těmto výstupům je tedy třeba uzpůsobit kritéria přijímání. Velmi často užívaným prostředkem jsou eseje. Může se jednat o eseje motivační, kdy student vysvětluje svůj záměr a své pohnutky studovat daný obor, či o eseje na dané téma. V těchto esejích se uchazeči sebezprezentují, představují své hodnoty, kvality a povahové rysy. Ty jsou následně zohledňovány v rámci přijímacího procesu, kdy mezi osobnostní atributy, které školy považují za významné, patří oddanost, kreativita, odhodlání, chuť se učit, zralost, motivace, zodpovědnost či týmový duch. Dále se přihlíží k faktorům osobním, kdy se přihlíží k faktu, zda je uchazeč z nízkopříjmové rodiny, zda je nějakým způsobem znevýhodněn či zda pochází z menšiny, která není ve větší míře zastoupena. Dále se berou v potaz také pracovní zkušenosti či mimoškolní aktivity, ať již ve sféře sportu, umění či občanské angažovanosti, kdy uchazeč může být například aktivní v rámci své komunity. Poslední zmíním okolnosti, které by mohly uchazeče znevýhodňovat, jako například problémy v rodině, zdravotní potíže či zodpovědnost za členy rodiny. Šíře kritérií pro přijímání studentů se ve Spojených státech značně rozrostla, studijní standardy se zvýšily a nové situaci se přizpůsobili i uchazeči.

4 Přehledová studie problematiky predikční validity zkoušek zakončujících středoškolské vzdělávání a přijímacích testů na vysoké školy

Vysoké školy vybírají své studenty na základě různých kritérií, mezi něž patří zejména testy studijních předpokladů, znalostní přijímací testy či výsledky ze střední školy. Jelikož výzkum predikční validity nástrojů přijímacího řízení je nejobsáhlejší v USA, zmíním zde průzkum americké organizace NACAC (National Association for College Admission Counseling) z roku 2016, kterého se účastnilo 424 vysokoškolských institucí. Z jeho výsledků vyplývá, že 78 % těchto institucí vyžaduje testy SAT nebo ACT⁶. Středoškolské výsledky jsou využívány v podobě středoškolského průměru či závěrečných zkoušek. Důvěra v tyto různé druhy informací o uchazečích se liší. Zastánci přijímacích testů se opírají o fakt, že nelze objektivně srovnávat výsledky z různých škol, neboť jejich kvalita není stejná. Na druhé straně odpůrci přijímacích testů upozorňují na skutečnost, že přijímací testy jako SAT nevyovídají dostatečně o znalostech studentů a tudíž i připravenosti ke studiu. Dále zjišťují momentální výkon studenta, zatímco známky ze střední školy vypovídají o dlouhodobých výkonech studenta v mnoha předmětech. Alternativu někteří shledávají v tzv. *achievement tests*, neboli testech zaměřujících se na konkrétní předměty, jako ACT, AP zkoušky⁷ či předmětové testy SATu. V práci, která mapuje přijímací zkoušky na americké vysoké školy (Evans, 2015), se uvádí, že právě z výše zmíněných důvodů některé vysoké školy úplně ustoupily od používání přijímacích testů a praktikují celostní přístup k uchazečům. Hodnocení tak probíhá na základě doporučujících dopisů, esejů a někdy i pohovorů s uchazeči. Tento přístup bohužel nelze používat na všech školách, zejména na těch s velkým počtem uchazečů. Praktická stránka takového přístupu je totiž

⁶ Oba tyto standardizované testy jsou využívány vysokými školami k posouzení připravenosti studentů ke studiu. SAT se skládá ze tří povinných částí, kterými jsou čtení, psaní a matematika. K tomu si mohou studenti zvolit ještě esej, která je založena na porozumění daného textu. Esej mohou psát i studenti, kteří skládají ACT, povinnými částmi tohoto testu jsou angličtina, matematika, čtení a přírodovědní část.

⁷ AP zkoušky vyvíjí organizace College Board, která je tvůrcem i testu SAT. Studenti je skládají vždy v květnu po roční přípravě a mohou si vybrat z okolo 30 předmětů. Zkoušky obsahují jak uzavřené, tak i otevřené otázky. Úspěšní studenti mohou být na základě svých výsledků přijati ke studiu na vysoké škole.

značně náročná a pro některé školy by bylo komplikované posuzovat každého uchazeče individuálně. Přijímací testy tedy nadále používají zejména pro prvotní „prosetí“ uchazečů.

Vhodnost jednotlivých nástrojů a kritérií se může lišit dle oborů či populace studentů. Je proto důležité zjišťovat jejich predikční validitu, neboli jejich schopnost vypovídat o budoucím úspěchu studentů. V České republice jsou validizační studie zatím spíše výjimkou a studie mapující jejich využití zcela chybí. V zahraničí existuje takových studií více, například z již citované zprávy NACAC vyplývá, že 51 % vysokoškolských institucí provádí validizační studie a více jak polovina z nich tak činí každoročně. Jejich cílem je zrevidovat a zhodnotit užívaná kritéria a popřípadě je posléze upravit a ještě vylepšit.

Cílem této přehledové studie je prezentovat vybrané výzkumy predikční validity testů, a to zejména zkoušek zakončujících středoškolské vzdělání. Pro tento přehled byly využity zdroje jak zahraniční, tak domácí, přičemž zahraniční převládají. Cílem je tedy prozkoumat tyto studie a sumarizovat doporučení týkající se využití jednotlivých nástrojů přijímacích řízení. Nejpočetnější jsou studie pocházející z USA, kde je predikční validita testů detailně analyzována již od šedesátých let 20. století. Ač je pozornost zaměřena na závěrečné zkoušky na středních školách, vzhledem k menšímu počtu takovýchto studií byly do práce začleněny i přehledy výzkumů zjišťujících predikční validitu přijímacích testů na vysoké školy a známek ze středních škol.

4.1 Metodologie

Pro tento přehled byly vyhledány studie zabývající se přednostně predikční validitou závěrečných zkoušek. Nejvíce výsledků (okolo 600) v databázích Univerzity Karlovy (Portál elektronických zdrojů Univerzity Karlovy) a Web of Science vynesla klíčová slova *predictive validity of final exams*, z nich relevantních pro tuto práci bylo přibližně 30. Při následném výběru prací byl za mezní určen rok 1995, neboť přehledová studie validizačních studií od Burtona a Ramista (2001) zahrnuje práce končící právě v tomto roce. Vyhledány byly také relevantní publikace citované v těchto pracech. Dále byly do studie zahrnuty vybrané práce zaměřené na zjišťování predikční validity středoškolských známek a

přijímacích testů na vysoké školy. Pozornost byla zaměřena také na české studie analyzující validitu přijímacích zkoušek na vysoké školy.

Stát	Počet studií	Velikost vzorku	Analyzované prediktory	Kritéria úspěšnosti
Austrálie	1	339	přijímací zkoušky	Studijní bodový průměr
ČR	8	92-2581	přijímací zkoušky, SŠ prospěch, maturitní známky, test studijních předpokladů	FYGPA, průměrné známky v 2. a 3. ročníku, CGPA
Etiopie	1	217	SŠ známky, přijímací zkoušky	FYGPA
Finsko	1	50	maturitní zkouška, přijímací zkoušky, inteligenční test	GPA, počet kreditů, kombinace obou kritérií
Irsko	1	56	maturitní zkouška, přijímací zkoušky	studijní výsledky
Jemen	1	881	HSGPA, přijímací zkoušky	FYGPA, CGPA
Německo	1	463	HSGPA, přijímací zkoušky	výsledky zkoušek, pokračování ve studiu
Nový Zéland	1	1346	přijímací zkoušky	studijní výsledky
Singapur	1	3371	GRE	GPA
Slovinsko	1	1734	maturitní zkouška, SŠ výsledky v posledním ročníku	průměrná známka zkoušek, dokončení studia
Švýcarsko	1	353	přijímací zkoušky	zkoušky v 1. ročníku

UK	11	341-250 175	přijímací zkoušky, A-Levels a ostatní závěrečné zkoušky, UK-CAT, BMAT	nástup na VŠ, FYGPA, opakování ročníku, ukončení studia, druh získaného titulu
USA	13	480-147 999 ⁸	HSGPA, SAT, AP zkoušky, GRE, MCAT	FYGPA, CGPA, dokončení studia, postup do 2. ročníku, studijní průměr v bakalářském programu
Zimbabwe	1	463	A-Levels, O-Levels, HSGPA	studijní výsledky

AP – Advanced Placement = zkoušky zakončující středosškolské vzdělání

BMAT – BioMedical Admissions Test = přijímací test na lékařské fakulty ve Velké Británii a některých dalších zemích

CGPA – Cumulative Grade Point Average = celkový studijní průměr na VŠ

FYGPA – First Year Grade Point Average = studijní průměr během 1. Ročníku studia na VŠ

GPA – Grade Point Average = studijní průměr

GRE – Graduate Record Examination = test pro přijímání student do navazujícího studia po dokončení bakalářského programu na amerických univerzitách a užívaný i v dalších zemích

HSGPA – High School Grade Point Average = středoškolský studijní průměr

MCAT – Medical College Admission Test = přijímací test na vysoké školy v USA a v dalších zemích

SAT – Scholastic Aptitude Test = přijímací test na americké university

Přehledová studie tedy nakonec vychází z 41 publikací (členění dle zemí je uvedeno v tabulce). Jednotlivé studie byly rozděleny do podkapitol podle jejich primárního zaměření. Přehledu validizačních studií závěrečných zkoušek na středních školách je věnována první podkapitola. Zde se zaměřuji na britské zkoušky A-Levels, které slouží jako důležité

⁸ Mezi studiemi jsou zahrnuty také meta-analýzy autorů Burton & Ramist (2001), Kuncel, Hezlett & Ones (2001) a Salvatori (2001)

kritérium pro přijímání studentů na vysoké školy, dále na maturitní zkoušky ve Slovinsku a Finsku a na americké AP zkoušky. Následují podkapitoly zabývající se predikční validitou přijímacích zkoušek na vysoké školy, z nichž první se věnuje situaci v USA, neboť zde má výzkum nejdelší tradici a je též nejpočetnější. Dále je pozornost věnována studiím zjišťující predikční validitu přijímacích zkoušek v dalších anglosaských a evropských zemích, samostatná podkapitola se zaměřuje na výzkum v České republice. Napříč těmito podkapitolami jsou zastoupeny práce věnující se primárně zjišťování predikční validity přijímacích testů, tak i ty, které porovnávají predikční validitu přijímacích testů a středoškolského prospěchu. Neboť se validizační studie zabývají také přijímacími testy využívanými pro postup z bakalářského do magisterského programu, je těmto věnována další podkapitola. Poslední část představuje validizační studie z dalších zemí, jako například Jemenu či Etiopie, což dokazuje, že predikční validita je velmi důležitým tématem studovaným v mnoha zemích.

4.2 Predikční validita zkoušek zakončujících vyšší sekundární vzdělávání

Studii zaměřených na zjišťování predikční validity závěrečných zkoušek nalezneme nejvíce ve Velké Británii, kde se věnuje pozornost zejména zkoušce The General Certificate of Education Advanced Level, známé pod názvem A-Level. Tato zkouška je obdobou naší české maturity a pro studenty je nutným předpokladem pro přijetí na vysokou školu. Ti ji skládají většinou ze tří až pěti předmětů, v závislosti také na oboru, který chtějí na vysoké škole studovat. Podle oboru mohou též studenti zjistit, jakých známek by měli u A-Levels dosáhnout, aby mohli být přijati. Čím prestižnější univerzita, tím jsou samozřejmě nároky vyšší, takže např. na University of Oxford nebo Cambridge University jsou přijímání studenti jen s prospěchem nejméně AAA.⁹

V britských studiích je nejčastějším kritériem úspěšnosti získání titulu dle britské klasifikace, kdy nejvyšší stupeň se označuje *first-class* a druhý *upper second-class degree*.

⁹ Zkoušky A-Levels jsou hodnoceny na škále A*-E, kde A* je nejvyšší známka. Studenti skládají tyto zkoušky v průměru ze tří předmětů. Pro přijetí na prestižní vysoké školy je ale někdy zapotřebí i čtyř až pěti předmětů.

HEFCE (Higher Education Funding Council for Europe) vydal v roce 2014 zprávu zjišťující výsledky 132 000 studentů, kteří nastoupili ke studiu v akademické roce 2007/2008. Cílem této zprávy bylo zjistit, do jaké míry ovlivňují A-Levels získání *first-class* nebo *upper-second class degree*. Autoři došli k závěru, že studenti s lepšími známkami z A-Levels dosahují lepších studijních výsledků. Více než 80 % studentů se známkami AAB a lepšími získá nejvyšší titul, zatímco u známek CCC a hůře je to jen maximálně 50 %. K obdobným výsledkům docházejí i další autoři, např. Smith a Naylor (2001), McManus, Smithers, Partridge, Keeling a Fleming (2003), kteří se soustředili na vliv A-Levels na studium na lékařských fakultách. Kromě získání titulu dokáží A-Levels předpovědět také to, zda student ukončí studium, či zda bude muset některé ročníky opakovat. Zanini a Rodeiro (2014) zjišťovali predikční validitu nejvyšší možné známky u A-Levels – A*. Ukázalo se, že počet takovýchto známek měl pozitivní vliv na získání *first-class* nebo *upper-second class degree*. Rodeiro, Sutch a Zanini (2013) zjistili, že A-Levels mají vliv také na výběr oboru na vysoké škole a studenti s průměrem A a vyšším nejčastěji navštěvovali prestižní univerzity ze skupiny Russel Group¹⁰. Gill a Rodeiro (2014) se věnovali i dalším zkouškám, které studenti skládají na konci vyššího sekundárního studia, a to International Baccalauréat, Extended Project, Pre-U a BTEC¹¹. Autoři docházejí k závěru, že všechny tyto zkoušky dokáží dobře predikovat budoucí akademický úspěch. Počet studentů, kteří dosáhnou *first-class degree* se pohybuje mezi 20,4 – 21,9 %, jen u BTEC je nižší (9,6%). Pro *second-class degree* jsou výsledky ještě vyšší, a to 60,4 – 66,7%, u BTEC je to 43,8% studentů.

Predikční validita byla též zjišťována u AP zkoušek (Advanced Placement exams), které lze skládat i v České republice a v zahraničí je mnoho vysokých škol bere jako jedno z kritérií při přijímání studentů. Vztah jejich výsledků a výsledků studia na VŠ zkoumá studie College Board z roku 2009 (Mattern K.D., Shaw E.J. a Xiong X., 2009), kde se počet studentů

¹⁰ Jedná se o nejprestižnější britské univerzity, např. Oxford a Cambridge.

¹¹ International Baccalauréat je mezinárodní maturitní zkouška, Cambridge Pre-U a BTEC jsou alternativy A-Levels, kdy BTEC je více odborně zaměřenou zkouškou. U Extended Project se jedná o samostatnou práci studenta, kterou lze přibrat k závěrečným zkouškám.

pohybuje mezi 71 377 (biologie) a 93 775 (americká historie). Tato studie dokazuje, že lepší výsledky z AP předmětů jako angličtina, biologie, matematika a americká historie korespondují s lepšími průměrnými známkami v prvním ročníku VŠ, postupem do druhého ročníku a studiem na více selektivních vysokých školách. Výsledky také naznačují, že studenti, kteří dělají AP zkoušky, jsou lépe připraveni na náročné studium na vysokých školách. I samotné středoškolské výsledky, potažmo středoškolský průměr známek (HSGPA), jsou považovány za konzistentně nejlepší prediktor jak bodového průměru v prvním roce studia ($r=0,31$), tak i bodového průměru za celé studium ($r=0,34$) (Geiser, S. a Santelices, M.V., 2007). Predikční váha středoškolských známek vzrostla ještě po prvním roce studia a autoři docházejí k závěru, že by vysoké školy měly na středoškolské známky brát mnohem větší ohled.

Sočan, Krebl, Špeh a Kutin (2016) zjišťovali predikční validitu slovinské maturity, která funguje na obdobném principu jako maturita česká, tzn. jedná se o jednotnou národní zkoušku povinnou pro všechny studenty středoškolského vzdělávání. Kromě této funkce je slovinská maturita využívána také jako nástroj pro přijímání na vysoké školy. V tomto výzkumu byla využita data 1734 studentů Filozofické fakulty a úspěšnost byla měřena z hlediska známkového průměru a dokončení studií v řádné době. Maturita se ukázala být důležitým prediktorem akademického úspěchu, kdy dokázala vysvětlit okolo 37 % variability průměrných známek, což bylo více, než dokázaly vysvětlit samotné středoškolské známky v posledním roce studia (22 %).

Predikční validitu maturitní zkoušky zkoumal také Rasmus (2016) ve Finsku, pracoval ale s mnohem menším vzorkem studentů, konkrétně 50. Jednalo se o studenty humanitních i přírodovědných oborů. Kromě maturitní zkoušky zjišťoval autor také validitu přijímací zkoušky a inteligenčního testu používaného při přijímacím řízení. Kritérii úspěšnosti byl bodový průměr během prvního roku studia (FYGPA), počet kreditů a jejich kombinace. Maturitní zkouška významně predikovala FYGPA ($r=0,51$), inteligenční test měl jen slabý vztah s FYGPA, koreloval však s výsledky v některých předmětech. Analýza neprokázala korelaci FYGPA s přijímací zkouškou, což bylo nejspíše způsobeno různým obsahem a obtížností přijímací zkoušky pro různé obory.

4.3 Predikční validita přijímacích testů v USA

Nejvíce validizačních studií přijímacích testů na vysoké školy pochází z USA a zajímají je především SAT testy, které spolu s testy ACT využívá většina vysokoškolských institucí v přijímacím řízení pro výběr studentů s nejlepšími studijními předpoklady. SAT test se skládá ze tří částí (čtení, matematika a psaní) a dále mohou studenti skládat také předmětové testy, tzv. Subject tests, které pokrývají pět oblastí – matematiku, přírodovědné předměty, angličtinu, historii a cizí jazyky. Většina těchto studií vznikla v neziskové organizaci College Board, která tyto testy vytváří. Kobrin, Patterson, Shaw, Mattern a Barbuti (2008) se zabývali validitou SAT testu pro předpověď průměru známek v prvním ročníku na vysoké škole. Autoři pracovali s daty za školní rok 2006/2007, vzorek zahrnoval 151 316 studentů ze 110 škol a jako odhad míry validity použili koeficient korelace. Součástí jejich měření byly nejen výsledky SAT za rok 2006, ale také průměr známek na střední škole. Nejvyšší predikční validita byla zjištěna u části Psaní a nejlepším prediktorem se ukázala být kombinace SAT skóre a průměru známek na střední škole. Korelační koeficienty lineární kombinace SAT skóre a známek ze střední školy se pohybovaly v rozmezí $r = 0,44 - 0,52$, zatímco samotná korelace SATu byla $r = 0,34 - 0,42$ a u středoškolského prospěchu vycházela $r = 0,35 - 0,41$. Z toho důvodu College Board dle autorů doporučuje používat oba parametry při přijímání studentů.

Jedním z častých kritérií akademického úspěchu je také postup do druhého ročníku na vysoké škole. Schopnost SAT predikovat toto kritérium zjišťovali Mattern a Patterson (2009). Ti pracovali se vzorkem 147 999 studentů ze 106 univerzit. Ze studentů s nejvyšším SAT skóre do druhého ročníku nastoupilo 95,5 %, zatímco z těch s nejnižším skóre jen 63,8 %. Podobný model platil i pro vztah mezi průměrem známek na střední škole a postupem do druhého ročníku.

Další práce pochází z roku 2006 a jejím tématem je schopnost SAT předpovídat různé stupně úspěchu při studiu (Kobrin & Michel, 2006). Při této analýze byly použity vzorky z 30 vysokých škol a zahrnovaly 34 000 studentů, přičemž vzorek měl vyšší průměrné SAT skóre než je národní průměr. V analýze bylo zvlášť analyzováno šest skupin dle FYGPA a porovnány byly vždy tři logistické modely pro predikci úspěšnosti studia: model obsahující pouze SAT, model obsahující pouze HSGPA a model obsahující kombinaci obou

proměnných. Autoři došli k závěru, že v případě více selektivních vysokých škol je validita SAT stejná či o něco vyšší než validita průměru známek na střední škole, zatímco pro studenty z méně selektivních škol je lepším prediktorem úspěchu průměr známek na střední škole. Celkově se ukázalo, že SAT předpovídá lépe úspěšnost studentů s vyšším FYGPA a průměr známek na střední škole dokáže lépe předpovědět neúspěšné studenty. Avšak když se vzal v potaz vysoký průměr v prvním ročníku vysoké školy, úspěšné studenty nedokázal předpovědět ani SAT, ani průměr známek na SŠ.

Burton a Ramist (2001) vydali přehledovou studii, která mapuje práce zabývající se predikční validitou SATu od roku 1980 do poloviny 90.let 20.století a docházejí k závěru, že výsledky většiny prací dokazují, že nejlepšími prediktory akademického úspěchu nejsou samotné SAT testy, ale jejich kombinace se středoškolskými známkami.

4.4 Predikční validita přijímacích testů v dalších anglosaských a evropských zemích

Vysoké školy ve Velké Británii využívají v rámci přijímacího řízení A-Levels, avšak například lékařské fakulty používají také testy studijních předpokladů. Dvěma nejvíce využívanými testy jsou UK Clinical Aptitude Test (UKCAT) a BMAT. Lynch, MacKenzie, Dowell, Cleland a Prescott (2009) se soustředili na schopnost tohoto testu predikovat úspěch v prvním ročníku studia a došli k závěru, že UKCAT nekoreluje se známkami ze zkoušek v prvním ročníku, a to ani jeho celkové skóre, ani skóre z jeho subtestů. Naopak jeho predikční validita je prokázána v komplexních pracích McManus et al. (2013a, 2013b). V Austrálii se používá tzv. UMAT test (Undergraduate Medicine and Health Science Admission Test), jehož predikční validita byla zjišťována ve vztahu se studijním bodovým průměrem a korelační koeficient dosahoval pouze hodnoty 0,15, přičemž největší predikční sílu bylo možné přisoudit části zaměřené na logické uvažování (Wilkinson D., Zhang J. a Parker M., 2011). Tento test je používán také na Novém Zélandu a ze studie, která porovnávala predikční validitu tohoto testu a středoškolských známek vyplývá, že UMAT vykazuje menší schopnost predikovat akademický úspěch v porovnání se známkami (Poole et al., 2012).

Irská retrospektivní studie (Halpenny et al., 2010), zahrnující pouze 56 respondentů, měla za cíl porovnat predikční validitu přijímacího testu HPAT (Health Professions Admission Test) a závěrečných zkoušek na střední škole. Autoři došli k závěru, že oba tyto prediktory dokáží vypovídat o studijním úspěchu. Významnou predikční validitu lze nalézt i u přijímacího testu používaného ve Švýcarsku (Cerutti B., Bernheim L. a van Gessel E., 2013). Kritériem bylo zvládnutí zkoušek během prvního ročníku studia a průměr z vybraných zkoušek v prvním roce studia, kde korelace dosáhla hodnoty 0,47. Kadmon a Kadmon (2016) porovnávali predikční validitu přijímacího testu na lékařské fakulty v Německu, tzv. TMS test (Test for Medical Studies) a středoškolských výsledků, přičemž predikční schopnost testu se ukázala být přesvědčivější než predikční schopnost středoškolských známek, což podporuje jeho využívání v rámci přijímacího procesu.

4.5 Predikční validita přijímacích testů v České republice

V České republice byla zjišťována predikční validita přijímacích testů na Univerzitu Karlovu (Kolářová et al., 2004). Do studie byly zapojeny fakulty Filozofická (FF), Tělesné výchovy a sportu (FTVS), Matematicko-fyzikální (MFF), Pedagogická (PedF) a Přírodovědná (PřF). Společným prediktorem byl celkový počet bodů u přijímací zkoušky a kritériem byl průměrný prospěch v prvním ročníku studia. Nejvyšší absolutní hodnota korelačního koeficientu byla na MFF a PřF (-0,44 a -0,46). Autoři si toto vysvětlují rozdílnou strukturou přijímacích zkoušek, kdy na MFF i PřF jsou shodné předměty v přijímací zkoušce a během prvního ročníku, zatímco např. na FTVS se přijímací zkouška skládá i z talentové části, testu studijních předpokladů a testu logického myšlení. Provázanost mezi přijímací zkouškou a tím, co je hodnoceno v prvním ročníku, je tedy podstatně větší na MFF a PřF.

Filozofická fakulta Univerzity Palackého využívá v rámci svého přijímacího řízení test předpokladů ke studiu, jehož reliabilitu a validitu zjišťovala Viktorová (2014) ve své diplomové práci a k dispozici měla údaje celkem 2581 studentů. Autorka pracovala se studijním průměrem studentů v prvním ročníku na vysoké škole a zjišťovala jeho korelaci jak s výsledky přijímacího testu, tak se známkami na maturitním vysvědčení, pokud tyto byly k dispozici. Pro rok 2011/12 vychází Pearsonova korelace testu předpokladů ke studiu $r = -0,10$, pro rok 2012/13 $r = -0,26$. Co se týče maturitních známek, jejich korelace se

známkami v prvním roce studia je $r = 0,25$ a $0,29$. Autorka se pozastavuje nad nízkou korelací přijímacího testu v roce 2011/12 a jako jedno z možných vysvětlení nabízí fakt, že ten rok byl tento test, který si vytvořila sama škola, použit poprvé a jeho tvůrci tak ještě možná nevybrali nejlépe odpovídající obsahové položky. Dále poukazuje na vysoké hodnoty korelace u maturitního průměru a dodává, že v modelech bez oborového testu byl dokonce lepším prediktorem než Test předpokladů ke studiu.

České vysoké školy využívají hojně testu studijních předpokladů od společnosti Scio (OSP) a studie, jež vypracovali Synek a Otřísal (2008), se jako první zabývá výpočty predikční validity tohoto testu. Pracovali s údaji ze tří fakult, a to Fakulty sociálních studií MU Brno, Fakulty zdravotně sociální Ostravské univerzity a Vysoké školy chemicko-technologické. Sami autoři uznávají, že spolehlivost jejich výpočtů komplikují malé velikosti vzorků. Z výsledků vyplývá, že test OSP lépe predikuje prospěch v prvním ročníku ($r = -0,41$), zatímco ve druhém ročníku je to již jen $r = -0,19$. Co se týče jednotlivých částí testu, tak jejich korelace se pohybují mezi $-0,31$ a $-0,38$ v prvním ročníku, v druhém ročníku dosahují pouze hodnot $r = -0,15$ a $r = -0,16$. Lepším prediktorem je tedy výsledek celkového testu. Co se týče studijních oborů, test OSP lépe předpovídá úspěch studentů přírodních věd než věd společenských. U studentů VŠCHT měli autoři také informace o jejich středoškolském prospěchu a došli k závěru, že korelace mezi středoškolským prospěchem a prospěchem v prvním ročníku na vysoké škole je velmi slabý. Své výsledky porovnávali s údaji z meta-analýzy GRE testu (Kuncel et al., 2001) a zatímco korelace obou testů s prospěchem v prvním ročníku jsou přibližně stejné, tak v ostatních kritériích vycházejí korelace v české studii slabší.

Několik prací se zabývá cíleně porovnáním predikční validity přijímacích testů a středoškolských známek, potažmo závěrečných zkoušek. Tyto dva prediktory převažují v naprosté většině studií, mezi ostatní se řadí např. ústní pohovory, motivační eseje apod. Höschl, Kožený (1997) zjišťovali predikční validitu přijímacích zkoušek na 3. lékařskou fakultu Univerzity Karlovy včetně známek ze střední školy a výsledků zkoušek během prvních tří ročníků studia. Autoři došli k závěru, že statisticky významný vliv mají výsledky přijímací zkoušky z fyziky, středoškolské známky z fyziky, motivace ke studiu medicíny

hodnocená komisí a osobnostní dotazník. Závislostí na těchto prediktorech se podařilo vysvětlit 32 % variability dosaženého známkového průměru.

Souvislost mezi středoškolským prospěchem, přijímacími zkouškami a vysokoškolským studiem zjišťovala také Rubešová (2009). Její analýza se týkala studentů Přírodovědecké fakulty UK, kteří se zapsali ke studiu v letech 2003-2005, a výsledky porovnávala s dřívějšími studii. Mezi ně patří například disertační práce Škaloudové (2003, in Rubešová, 2009), která analyzovala data o studentech Pedagogické fakulty UK. Kritériem úspěšného studia pro ni byl průměrný prospěch na VŠ, včetně počtu zkoušek i opravných termínů. Z jejích výsledků vyplývá, že středoškolský prospěch je stejně dobrý prediktor studijních úspěchů jako přijímací zkoušky, a v některých oborech se ukazuje být dokonce lepším prediktorem. V průběhu studia se navíc jeho vliv snižuje pomaleji než vliv výsledku přijímacího řízení (Škaloudová in Rubešová 2009). Podle analýzy Rubešové dosahuje korelační koeficient hodnoty $r = 0,69$, což svědčí o značně velkém vlivu. V reakci na tyto výsledky autorka rozporuje časté tvrzení o neobjektivitě středoškolských známek a jejich vzájemné neporovnatelnosti, z čehož mnozí vyvozují, že prospěch ze SŠ nemůže kvalitně predikovat studijní úspěchy na vysoké škole. Při znalosti více informací, tedy jak prospěchu ze střední školy, tak výsledku přijímacích zkoušek, použila pro výpočet metodu mnohonásobné lineární regrese a výpočty ukázaly, že oba tyto faktory mají na průměr známek na vysoké škole nezastupitelný vliv.

Štuka et al. (2012) se také zajímali o predikční validitu přijímacích testů a středoškolských známek na 1. lékařské fakultě UK a z jejich závěrů vyplývá, že oba tyto prediktory vysvětlí zhruba podobné procento variability (okolo 15 %) celkového úspěchu, který byl definován jako úspěšné absolvování do sedmi let. Kombinace přijímacích zkoušek a středoškolského prospěchu pak vysvětlí až 22 % variability. Autoři argumentují, že přijímací zkouška a středoškolský prospěch popisují jiné aspekty schopností studentů. Zatímco středoškolské známky vypovídají o dlouhodobějším studijním úspěchu a schopnosti uspět v široké škále předmětů, přijímací testy jsou úzce zaměřené a zjišťují schopnosti studentů naučit se poměrně velké množství informací za určitý časový úsek, což je pro ně stěžejní při studiu medicíny. Používání tedy jak středoškolských známek, tak i výsledku přijímacího testu by mělo zvýšit kvalitu výběru potenciálních studentů.

4.6 Predikční validita přijímacích testů do navazujícího studia

Jedním z často užívaných testů pro přijímání studentů do navazujících studijních programů je test Graduate Record Examination (GRE) vyvíjený americkou neziskovou organizací Educational Testing Service. Tento test hodnotí verbální, kvantitativní a analytické schopnosti uchazečů o studium a využívají ho vysoké školy v mnoha zemích. Podobně jako SAT má i GRE test své oborové testy. Studie provedená v rámci ETS, jejímiž autoři jsou Young et al., (2014), zkoumá validitu GRE testu na ekonomických školách. Kritériem úspěšnosti zde byl studijní průměr za první semestr a studijní průměr za celé studium. Z výsledků vyplývá, že GRE test vykazuje vysoký stupeň predikční validity, a při pohledu na jeho jednotlivé části se ukazuje, že významný vliv mají především kvantitativní a verbální část. Korelace studijního průměru v předchozím studiu, což je kromě GRE testu jeden z hlavních prediktorů, je o něco nižší.

Jednou z často citovaných prací na téma predikční validity GRE testu je studie od Kuncel, Hezlett a Ones (2001). Autoři v ní provedli rozsáhlou meta-analýzu jednotlivých částí GRE testu a vypočítali jejich korelace s průměrem známek v prvním ročníku i se známkami za celé navazující studium. Dalšími kritérii byla doba k dosažení titulu, počet vydaných článků či vědecká činnost. Všechny části testu se ukázaly být dobrými prediktory jak známek v prvním ročníku, tak známek v celém navazujícím studiu ($r = 0,32 - 0,50$), nejlépe ve všech oblastech vycházely ovšem testy oborové. Schopnost testu GRE předpovídat studijní úspěchy potvrzují i Burton a Wang (2005), kteří se zaměřili na kvantitativní a verbální část testu, a spolu s nimi zjišťovali predikční validitu také studijního průměru v předchozím studiu. Při kombinaci všech těchto tří prediktorů dosahovala korelace hodnoty 0,5.

Budoucí studenti lékařských fakult musí v USA složit tzv. MCAT (Medical College Admission Test). Smith (2014) ve své disertační práci zkoumá vliv testu MCAT na studijní průměr v prvním ročníku, dalšími prediktory je opět studijní průměr v předcházejícím studiu a i známky z přírodovědných předmětů. MCAT vykazuje statisticky významnou korelaci se studijním průměrem v prvním ročníku a z jednotlivých částí nejlépe dopadá biologie. I ostatní prediktory dokáží předpovědět úspěch v prvním ročníku. Kromě tohoto kritéria byl sledován vliv testu MCAT i na úspěšné dokončení studia (Dunleavy et al., 2013). Korelace

byla vysoká jak pro kombinaci obou prediktorů (MCAT a studijní průměr v předchozím studiu), tak i pro jednotlivé prediktory, i když lepších výsledků bylo dosaženo u MCAT testu. Naopak Salvatori (2001) ve své meta-analýze zahrnující 83 článků dospívá k závěru, že nejlepším samotným prediktorem studijního úspěchu je průměr známek z předchozího studia. Ten ovlivňuje i to, zda student své studium dokončí. I zde se ukazuje, že MCAT je dobrým prediktorem, ovšem významně lepších výsledků je dosaženo v případě jeho kombinace s průměrem známek za předchozí studium.

4.7 Predikční validita středoškolského prospěchu a přijímacích zkoušek v dalších zemích

Zkoumání predikční validity přijímacích testů, závěrečných zkoušek nebo středoškolských známek je nesmírně důležité a přínosné pro vysoké školy, které mohou tyto informace využít pro zlepšování svých nástrojů používaných pro přijímání nových studentů. Není tedy překvapivé, že validizační studie tohoto typu vznikají i v dalších zemích. Jmenujme např. Etiopii a Zimbabwe, kde vznikly dvě práce posuzující predikční validitu středoškolských známek a přijímacích testů. Tesfa (2014) zjišťoval vliv středoškolských známek a přijímacích testů na průměr známek v prvním ročníku u oborů matematika, počítačová technologie, geologie a statistika. Oba prediktory byly shledány významnými, a to napříč obory. Jejich kombinace dokázala vysvětlit úspěšnost v prvním ročníku z 59 % u matematiky a přes 30 % u počítačové technologie a statistiky. Brány jednotlivě, oba prediktory dokázaly předpovědět studijní úspěch na přibližně stejné úrovni, jen u geologie byl shledán jako o něco lepší prediktor středoškolský průměr. To, že předchozí studijní výsledky z velké části ovlivňují vysokoškolské studium, potvrzují i Adebayo & Dorcas (2014). Ti zkoumali vliv O-Levels a A-Levels na celkový studijní průměr studentů ekonomické školy. Vysokou korelaci vykazovaly zkoušky z matematiky (O-Levels) a účetnictví (A-Levels). Další posuzovaným prediktorem byl průměr předchozích známek a ten dokázal vysvětlit až z 64,4 % budoucí studijní úspěchy. K obdobným závěrům dochází i Hattami z Jemenu (2012) ve své disertační práci, kde se ukazuje, že jak středoškolský průměr, tak přijímací testy jsou důležitými prediktory akademického úspěchu v podobě průměru známek v prvním ročníku i během celého studia.

V rámci Educational Testing Service byla vydána studie zabývající se predikční validitou GRE testu na singapurské univerzitě a tato potvrzuje závěry ostatních prací a také dokládá, že GRE test, a především jeho kvantitativní část, je významným prediktorem úspěšného dokončení studia (Liu et al., 2016).

4.8 Studie zabývající se predikční validitou vydané po roce 2018

I po roce 2018, kdy byla vydána přehledová studie, bylo publikováno několik studií zabývajících se tématikou predikční validity. Nejvíce jich pochází opět z USA a věnují se predikční validitě středoškolských známek a testů SAT.

Kurlaender a Cohen (2019) pracovali s daty studentů vybraných kalifornských univerzit a zaměřili se na predikci studijních výsledků v 1. ročníku a postupu do 2. ročníku. Kromě středoškolského prospěchu a skóre z SAT testu zařadili mezi prediktory také tzv. Smarter Balanced Assessment test. Z jejich výzkumu vyplývá, že středoškolský prospěch je silnějším prediktorem studijních výsledků v 1. ročníku i postupu do 2. ročníku v porovnání s oběma standardizovanými testy, zároveň ale žádný z těchto tří prediktorů nedokáže výrazně předpovědět postup do 2. ročníku.

Další studie z téhož roku (Galla et al., 2019) se zabývala otázkou absolvování vysokoškolského studia. Autoři měli k dispozici data téměř 49 000 studentů a došli k závěru, že větší vliv na to, zda student úspěšně dokončí své vysokoškolské studium, mají známky ze střední školy. Tento větší vliv zdůvodňují zčásti tím, že středoškolské známky poskytují informace nejen o dosažených znalostech a dovednostech, ale také o schopnostech seberegulace, která je jedním z důležitých faktorů pro úspěšné studium.

K obdobným závěrům dochází i autoři Allensworth a Clark (2020) ve své práci porovnávající predikční validitu středoškolských známek a testu ACT. Zmiňují zde, že standardizované testy jsou oproti středoškolskému prospěchu často vnímány jako spolehlivější a objektivnější indikátory připravenosti ke studiu, přesto i z jejich výzkumu vyplývá, že středoškolské známky mají větší vliv na úspěšné dokončení studia. Jejich schopnost predikovat studijní úspěchy klesá v závislosti na době mezi dokončením střední školy a nástupem na vysokou školu, přesto i v případě pozdějšího zahájení vysokoškolského studia zůstávají stejným či lepším prediktorem studijních výsledků (Hayward, 2020).

V roce 2020 provedli Westwick et al. obsáhlou studii zjišťující predikční validitu testu SAT. Tato studie zahrnovala data 221 300 studentů z 169 vysokých škol v USA a zaměřila se na vliv SAT skóre na studijní úspěšnost v prvním semestru. Z jejích výsledků vyplývá, že SAT test slouží jako silný prediktor studijních výsledků v prvním semestru, a to napříč předměty. Ještě lépe dokáže předpovědět známky ve spojení se středoškolským prospěchem, ale jak se ukazuje, každý z těchto prediktorů dokáže předpovídat lehce odlišné aspekty studijní úspěšnosti. Například na známky z matematiky v prvním semestru má větší vliv právě SAT, konkrétně jeho matematická část.

Velmi dobře SAT funguje též pro predikci studijních výsledků za celý 1. ročník i postupu do 2. ročníku (Marini et al., 2019). Jeho korelační koeficienty se studijním průměrem v 1. ročníku se pohybovaly v rozmezí 0,44 – 0,57, což jsou hodnoty odpovídající střední až velké korelaci. Autoři pracovali také se středoškolským prospěchem a dle jejich zjištění přidání SAT testu jako prediktoru navyšuje schopnost předpovídat studijní výsledky. SAT testy i středoškolské známky tak dle autorů fungují jako užitečný nástroj pro vysoké školy k přijímání nových studentů.

4.9 Shrnutí

Z výše citovaných studií vyplývá, že přijímací testy i středoškolské známky mají své opodstatnění v rámci přijímacích řízení na vysoké školy. Oba tyto parametry dokáží předpovědět, zda student bude ve svém studiu úspěšný i zda studium zdárně dokončí. Někteří autoři výslovně vyzdvihují predikční váhu středoškolských známek (Salvatori, 2001, Atkinson a Geiser, 2009) a upozorňují také na fakt, že středoškolské známky jsou mnohem méně provázány se socioekonomickým zázemím studentů. Celkově se autoři shodují, že středoškolským úspěchům by měl být dáván větší prostor v rámci přijímacího řízení a nejlepší možnou kombinací jsou přijímací testy spolu se středoškolskými známkami. Na druhé straně je potřeba připomenout, že ač tyto prediktory dokáží velmi slušně předpovídat studijní úspěchy, stále se tak děje jen z přibližně 30 %. Zbýlých přibližně 70 % zůstává nadále nevysvětlených (Atkinson a Geiser, 2009). To lze vysvětlit tím, že studium ovlivňuje i spousta dalších faktorů jako motivace, sociální a finanční zázemí, studijní návyky apod. Velmi viditelné je to například u studentů medicíny, kdy známky z přijímacích testů i

středoškolské úspěchy dokáží vypovídat o studijních výsledcích v prvních ročnících studia, ale méně již o úspěších během klinické praxe. Právě v tomto období lze úspěch připisat jiným, nekognitivním faktorům jako jsou zkušenosti, vyspělost, komunikační a interpersonální dovednosti, empatie a etická integrita (Salvatori, 2001). I z tohoto důvodu školy přistupují i k dalším způsobům výběru svých studentů a například v USA zavedly některé vysoké školy variantu přijímání studentů bez zohlednění skóre ze standardizovaných testů (Zwick, 2019). Ať již školy využívají jakékoliv nástroje, je třeba ověřovat, aby bylo zajištěno, že školy vybírají nejen vhodné studenty, ale i budoucí schopné profesionály.

5 Design a metodologie výzkumu

5.1 Cíle výzkumu

Po představení konceptu společné části maturitní zkoušky a přijímací zkoušky je cílem této disertační práce za využití získaných a vypočítaných dat ukázat, zda jsou tyto zkoušky schopny předpovídat studijní úspěšnost na vysoké škole, konkrétně na Pedagogické fakultě UK. Hlavní otázkou tedy je, zda a popřípadě jak velký vliv mají tyto zkoušky na studijní výsledky studentů od 1.ročníku až ke státní závěrečné zkoušce a z jak velké části dokáží vysvětlit variabilitu průměrných známek během studia. Dále je cílem zjistit a porovnat, zda je jejich vliv konstantní či se mění v průběhu studia. Další otázkou je, zda je jejich vliv stejný, podobný, či se liší. V neposlední řadě je cílem také zjistit, zda zjištění odpovídají výsledkům ostatních validizačních studií.

5.2 Výzkumný design

V případě této disertační práce se jedná o kvantitativní výzkum založený na cíleném a systematickém sběru dat, která byla zaznamenávána a následně statisticky zpracovávána. Jednotlivé fáze výzkumu můžeme dle Hendla určit takto:

1. Zvolíme si problém neboli oblast výzkumu, které se chceme věnovat. Následně se rozhodneme pro nejoptimálnější metodologický přístup a zformulujeme hypotézy.
2. Zvolíme si způsob a postupy, pomocí jichž budeme vybírat zkoumané jevy a následně měřit a analyzovat data.
3. Provedeme sběr dat.
4. Data následně zkoumáme, analyzujeme a interpretujeme.
5. Publikujeme výsledky výzkumu.

Predikční validita byla zjišťována pomocí výpočtů korelačních koeficientů a mnohonásobné lineární regrese, které byly prováděny za použití statistického softwaru Jamovi. Jako

prediktory byly použity známky ze společné části maturitní zkoušky, konkrétně průměr ze dvou maturitních předmětů, kdy jeden je vždy český jazyk a druhý cizí jazyk nebo matematika. V případě českého jazyka byla vypočítána také korelace samotné maturitní zkoušky z českého jazyka. Druhým prediktorem byla přijímací zkouška, přičemž na oborech český jazyk a anglický jazyk byly korelace zjišťovány jak za celkovou přijímací zkoušku, tak za přijímací zkoušku oborovou. Mezi kritéria studijního úspěchu byly zařazeny studijní průměry z každých tří jednotlivých ročníků, souhrnný studijní průměr za celou dobu studia a známka ze státní závěrečné zkoušky.

Predikční validita maturitní a přijímací zkoušky byla zjišťována také pomocí mnohonásobné lineární regrese, kdy se pracuje s oběma prediktory najednou. Výpočet následně ukáže, zda mají oba prediktory vliv a zda znalost druhého prediktoru dokáže předpověď studijního úspěchu zlepšit. Toto analyzujeme na základě koeficientu determinace, který nám říká, kolik procent variability průměru závislosti na kombinaci obou prediktorů dokážeme vysvětlit.

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pro tuto disertační práci tvoří studenti Pedagogické fakulty UK. Konkrétně se jedná o studenty, kteří nastoupili ke studiu pro akademický rok 2016/2017 a 2017/2018. Vybrány byly tyto dva ročníky, aby bylo možné pracovat také s daty týkajícími se absolvování celého bakalářského programu. Datový soubor pro akademický rok 2016/2017 čítá celkem 119 studentů, datový soubor za rok 2017/2018 celkem 206 studentů. Nejedná se ovšem o všechny studenty, kteří byli pro daný akademický rok přijati ke studiu, ale jen o studenty, kteří splňují podmínky zařazení do výzkumu. Jelikož téma výzkumu je predikční validita společné části maturitní zkoušky, nemohli být do datového souboru zařazeni studenti, kteří tento typ maturitní zkoušky neskládali. Vyřazení tedy museli být cizinci, čeští studenti, kteří složili maturitní zkoušku v cizině, či ti, kteří maturovali před rokem 2011. Bohužel museli být vyřazení i někteří studenti, kteří skládali společnou část maturitní zkoušky, ale nebyly u nich dohledatelné všechny potřebné údaje. Dále se vyřazení týkalo studentů, jimž byla prominuta přijímací zkouška, což se týká studentů oboru anglický jazyk. Jelikož byla zjišťována schopnost maturitní a přijímací zkoušky predikovat studijní úspěchy na vysoké školy, museli být z datového souboru vyjmuti i studenti, kteří neskládali

všechny potřebné zkoušky na vysoké školy, neboť je měli uznané ze studia na jiné vysoké škole.

Co se týče studijních oborů studentů, ve výzkumu se pracuje s daty studentů oborů český jazyk, anglický jazyk a speciální pedagogiku. Důvody pro výběr těchto tří oborů jsou následující. Český jazyk a anglický jazyk byly vybrány, neboť jsou zároveň také předměty společné části maturitní zkoušky a lze tak zjišťovat predikční validitu jak celé maturitní zkoušky, tak i samotné maturitní zkoušky z českého jazyka a anglického jazyka. Zároveň se v obou případech jedná o velké obory s dostatečně velkým množstvím studentů. Jelikož třetí nejčastější maturitní předmět společné části maturitní zkoušky je matematika, uvažovala jsem také o začlenění tohoto studijního oboru, avšak vzhledem k malému počtu studentů na tomto oboru nebyl do výzkumu nakonec začleněn. Nejen že je ke studiu přijato méně studentů než u předchozích dvou oborů, ale navíc ještě méně studentů nakonec úspěšně absolvuje. Jako třetí obor byla zařazena speciální pedagogika, která je sice menším oborem v porovnání s jak českým, tak anglickým jazykem, ovšem je zde mnohem menší odliv studentů během studia a velká většina z nich úspěšně projde bakalářským programem a složí i bakalářskou zkoušku.

5.4 Metody sběru dat

Seznamy studentů, kteří nastoupili ke studiu v akademickém roce 2016/2017 a 2017/2018 na vybrané obory, mi byly poskytnuty pracovníky studijního oddělení Pedagogické fakulty UK. Na základě těchto seznamů jsem vyhledávala složky konkrétních studentů a z nich zaznamenávala relevantní údaje, tedy maturitní předměty a známky z nich, studovaný obor na vysoké škole, počet bodů u přijímací zkoušky, dále také pohlaví a typ studované střední školy. Data určité části studentů jsem vyhledávala také v archivu Pedagogické fakulty, avšak bohužel u některých studentů nebyly dohledatelné všechny potřebné údaje, tudíž museli být z výzkumného souboru vyřazeni. Poté mi Mgr. Petr Svoboda ze studijního oddělení vytvořil seznamy obsahující informace o studijních výsledcích daných studentů za celou dobu studia, která jsem zaznamenala opět do excelové tabulky a napojila k již zadaným údajům. Poté jsem již mohla zjišťovat data pro deskriptivní analýzu a počítat potřebná kritéria, tedy

průměry známek za jednotlivé ročníky a celkový studijní průměr. S těmito daty jsem poté již pracovala ve statistickém programu Jamovi.

5.5 Etické otázky výzkumu

Přestože seznamy poskytnuté studijním oddělení obsahovaly jména studentů, ti mají všichni hned na počátku studia přiřazení svůj originální číselný kód, který byl zaznamenáván. Data byla tudíž anonymizovaná a konkrétní jména studentů se nikde nevyskytují a nemohou tak být zveřejněna.

6 Výsledky výzkumného šetření

V následujících podkapitolách budou popsány výsledky nejdříve pro datový soubor studentů, kteří nastoupili ke studiu v roce 2016, a posléze pro datový soubor studentů, kteří nastoupili ke studiu v roce 2017. Představeny budou výsledky jednotlivých zkoušek, tedy maturitní a přijímací, a budou také porovnány v rámci jednotlivých studijních oborů, v případě maturitní zkoušky budou prezentována také data týkající se výběru druhého maturitního předmětu. U maturitní zkoušky budou kromě průměrných známek porovnány také četnosti známek z celé společné části maturitní zkoušky a rozložení četnosti maturitních známek v jednotlivých maturitních předmětech. V případě přijímací zkoušky budou předložena data týkající se dosaženého počtu bodů na jednotlivých oborech, počtu nejčastěji dosažených bodů a minimálního a maximálního dosaženého počtu bodů. Další část se zaměřuje na studijní úspěšnost na vysoké škole, tedy počtu studentů, kteří studia zanechali, stále studují a již absolvovali. U zanechavších studentů bude ukázáno, kdy v průběhu studia vysokou školu opustili. Dále budou představeny známky z oborových předmětů napříč všemi třemi roky a jejich četnosti. Představeny budou také studijní průměry za každý ročník studia v rámci všech tří oborů a též studijní průměr za celou dobu studia. Poslední část bude zaměřena na analýzu predikční validity maturitní a přijímací zkoušky na základě analýzy korelačních koeficientů pro jednotlivé obory. Dále budou představeny výsledky mnohonásobné lineární regrese opět pro všechny obory a ročníky vysokoškolského studia.

6.1 Deskriptivní analýza

V kohortě studentů přijatých ke studiu v roce 2016 jasně převládají absolventi gymnázií, kdy se jejich podíl pohybuje mezi přibližně 83 a 86 %. Na oboru speciální pedagogika přichází ostatní studenti ze středních škol pedagogických a zdravotních, na oborech český jazyk a anglický jazyk je různorodost větší, takže zde nalezneme absolventy obchodních akademií či ekonomických lyceí, dále středních škol se zaměřením na státní a veřejnou správu, pedagogických škol a také škol uměleckých a konzervatoří. Co se týče genderového zastoupení, na všech oborech převládají studentky, na oborech speciální pedagogika a český jazyk z více jak 90 %, větší podíl chlapců se vyskytuje na oboru anglický jazyk, kde tvoří přibližně až 27 a 33 %. Nejčastějším druhým studovaným oborem pro studenty českého

jazyka jsou v tomto případě základy společenských věd (27,3 %), následované dějepisem a německým jazykem (oba shodně 18,2 %) a posléze hudební výchovou (16,4 %). Tyto studijní kombinace nalezneme i u studentů oboru anglický jazyk, zde je nejčastějším druhým oborem německý jazyk (24,4 %), základy společenských věd (22,0 %) a třetím oborem je výtvarná výchova, zde je ale podíl již menší (12,2 %). Na rozdíl od oboru český jazyk zde studenti volí jako druhý obor také matematiku a informační technologie, ač jen ve velmi malé míře (dohromady jen přibližně 10 %).

Co se týče skladby studentů v kohortě 2017, i zde většinu tvoří absolventi gymnázií, ale jejich zastoupení je o něco nižší. Na oboru český jazyk je jich nejvíce a to přibližně 84 %, na oboru anglický jazyk tvoří přibližně 75 %, a nejméně jich nalezneme na oboru speciální pedagogiku, kde je jejich podíl přibližně 63 %. Celých 17 % zde tvoří studenti přicházející ze středních škol pedagogických a sociálních, což není vzhledem k zaměření oboru překvapivé. Na všech třech sledovaných oborech jsou studenti absolventy různorodých škol, tedy opět škol s ekonomickým zaměřením, hotelových škol, středních odborných škol či konzervatoří. Nejvíce studentek je opět na oboru speciální pedagogika, kde se vyskytuje jen jeden student, dále opět na oboru český jazyk (86 %), a nejvíce studentů nalezneme na oboru anglický jazyk, kde je jejich podíl 25 %. Druhým studovaným oborem studentů českého jazyka je nejčastěji dějepis spolu se základy společenských věd (shodně 18,18 %), dále speciální pedagogika (14,3 %) a německý jazyk (13,0 %). Na oboru anglický jazyk si studenti nejčastěji volí základy společenských věd (22,4 %), francouzský jazyk (21,1) a třetím nejčastějším oborem jsou informační technologie (14,5 %).

6.1.1 Maturitní zkouška studentů PedF UK– kohorta 2016

Při výběru druhého maturitního předmětu upřednostňují žáci anglický jazyk, pro který se celkově rozhodlo 77,3 % žáků. Jen 12,6 % žáků si vybralo matematiku a zbylých přibližně 10 % maturovalo z jiného cizího jazyka, přičemž nejčastěji žáci volili německý jazyk. Jejich počet se ovšem pohybuje jen okolo 6 %. Zbylými cizími jazyky jsou francouzština a španělština. Anglický jazyk jasně dominuje jako druhý maturitní předmět u studentů oboru speciální pedagogika, kde jen jeden student volil jazyk německý. Paradoxně více maturantů z anglického jazyku je na oboru český jazyk než na oboru anglický jazyk, kde takto volilo

jen 65,9 % studentů. Ti si naopak více vybírali matematiku a německý jazyk. Podíl studentů, kteří si vybrali jako maturitní předmět anglický jazyk či matematiku, z celkového počtu studentů daného oboru je představen v následující tabulce.

Tabulka 1 - podíl studentů jednotlivých oborů maturujících z anglického jazyka a matematiky

	MZ anglický jazyk	MZ matematika	Celkový počet studentů (N)
Obor český jazyk	78,2 %	14,6 %	55
Obor anglický jazyk	65,9 %	17,1 %	41
Obor speciální pedagogika	95,7 %	0,00 %	23

Na oboru český jazyk si matematiku volili studenti, kteří mají jako druhý studijní obor německý jazyk, dějepis, základy společenských věd a hudební výchovu, na oboru anglický jazyk to byli studenti také základu společenských věd, pedagogiky, hudební výchovy a 3 studenti studijního oboru matematika, který nestuduje nikdo ze studentů oboru český jazyk v tomto datovém souboru.

Průměrná známka z celé maturitní zkoušky se pohybuje v rozmezí 1,40 – 1,70, přičemž nejhorší průměrnou známku mají studenti na oboru speciální pedagogika. Zde je i nejvyšší směrodatná odchylka, konkrétně 0,67. Nejlepší průměrnou známku mají studenti oboru anglický jazyk (1,40), u studentů oboru český jazyk je jen nepatrně větší, a to 1,48. Nejlepší známky mají na všech třech oborech studenti z angličtiny, naopak nejhorší známky jsou z matematiky, kde jsou průměrné známky 2,14 a 2,88 a směrodatné odchylky jsou tu 0,84 a 1,07. Ač si matematiku volí žáci dobrovolně, jsou tedy mezi nimi i tací, kteří maturovali z matematiky s hodnocením dostatečně. Průměrné známky z jednotlivých maturitních předmětů lze vidět v následující tabulce.

Tabulka 2 - průměrné známky z jednotlivých maturitních předmětů a celé společné části maturitní zkoušky

	MZ ČJ	MZ AJ	MZ MAT	MZ CELÁ
Český jazyk	1,53	1,14	2,88	1,48
Anglický jazyk	1,56	1,04	2,14	1,40
Speciální pedagogika	1,78	1,59	0,00	1,70

Na oboru anglický jazyk jen jeden student maturující z angličtiny se známkou 2, ale i studenti oboru český jazyk byli u maturitní zkoušky z angličtiny velmi úspěšní. Tato skutečnost odráží fakt, že didaktický test z anglického jazyka je na úrovni B1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a mnoho studentů v současné době takovouto úroveň ovládá. Na gymnáziích jsou žáci vedeni k získání úrovně alespoň B2, tudíž výsledné známky z maturitní zkoušky nemohou být nijak překvapivé. Didaktické testy z českého jazyka a matematiky jsou proti tomu obtížnější, i dle zkušeností jak pedagogů, tak žáků, a úspěšnost je tudíž rozdílná. Maturitní zkoušku z tohoto předmětu lépe zvládli studenti oborů český jazyk a anglický jazyk, jejichž průměrná známka je téměř totožná.

Rozdílné průměrné známky shledáváme při rozdělení studentů oboru český jazyk do kategorií absolvoval či zanechal. Zatímco absolventi měli z celé maturitní zkoušky průměrnou známku 1,38 a z maturitní zkoušky z českého jazyka průměrnou známku 1,45, studenti, kteří studia zanechali, měli v obou případech průměrnou známku 1,68. Obdobná situace je i na oboru anglický jazyk, kde absolventi maturovali s průměrnou známkou 1,29 oproti studentům, kteří studium zanechali. Ti měli průměrnou známku 1,65 a i z českého jazyka měli horší průměrnou známku, a to 1,92 na rozdíl od absolventů s průměrnou známkou z 1,42. Na oboru speciální pedagogika takovéto rozdělení není možné, neboť je tu naprostá většina studentů, kteří studium úspěšně absolvovali.

Podíváme-li se na rozložení četnosti průměrných známek z celé maturitní zkoušky pro jednotlivé studijní obory, na oborech český jazyk a anglický jazyk měli žáci u maturitní zkoušky nejčastěji známku 1 a 2, přičemž studenti oboru český jazyk měli ještě o něco častěji z obou maturitních předmětů známku 1. U studentů oboru speciální pedagogika je také

nejčastější kombinace známek 1 a 1, avšak podíl takovýchto studentů je v porovnání se dvěma zbylými obory menší. Vyskytuje se tu také více studentů s kombinací známek 2 a 2. Následující tabulka ukazuje počty studentů a jejich podíl na celkovém počtu studentů daného oboru podle dosažené průměrné známky ze společné části maturitní zkoušky.

Tabulka 3 - počty studentů daného oboru dle dosažené známky ze společné části maturitní zkoušky

	1	1,5	2	2,5	3	3,5
ČJ N=55	24 (43,6 %)	19 (34,6 %)	5 (9,1 %)	5 (9,1 %)	1 (1,8 %)	1 (1,8 %)
AJ N=41	16 (39,0 %)	20 (48,8 %)	3 (7,3 %)	1 (2,4 %)	1 (2,4 %)	0
SPPG N=23	8 (34,8 %)	5 (21,7 %)	5 (21,7 %)	3 (13,0 %)	2 (8,7 %)	0

Jak lze vidět, více jak 85,5 % studentů na oboru anglický jazyk složilo maturitní zkoušku nejhůře se známkami 1 a 2, na oboru český jazyk je to téměř 80 % studentů. Na oboru speciální pedagogika je podíl studentů s těmito známkami jen přibližně 56 %, naopak jsou tu více zastoupeni studenti se známkou 3.

V následující tabulce je představeno rozložení četnosti maturitních známek z jednotlivých maturitních předmětů (český jazyk, anglický jazyk a matematika). Jak lze vidět, studenti jsou nejvíce úspěšní v anglickém jazyce, na oboru anglický jazyk se dokonce vyskytuje jen jednou známka 2. Velmi úspěšní v maturitní zkoušce z tohoto předmětu jsou i studenti oboru český jazyk, a to dokonce více než v maturitní zkoušce z českého jazyka, kde získalo známku 1 jen přibližně 55 % žáků. Z celkového datového souboru měl jen jeden student z maturitní zkoušky z anglického jazyka jinou známku než 1 či 2.

Co se týče úspěšnosti v českém jazyce, i zde dosáhli studenti výborných výsledků, kromě oboru anglický jazyk, kde je přibližně stejný počet známek 1 a 2. Na zbylých dvou oborech

vždy převládá známka 1 a nejhůře dvojku má naprostá většina studentů, vyjma speciální pedagogiky, kde tento podíl dosahuje přibližně 78 %. Nejméně úspěšní jsou studenti v maturitní zkoušce z matematiky, kde se vyskytuje i známka 4 a ze studentů oboru český jazyk se nikomu nepodařilo obdržet z této zkoušky známku 1.

Tabulka 4 - počty studentů daného oboru dle dosažené známky z dílčích zkoušek společné části maturitní zkoušky

	1	2	3	4
ČJ – MZ ČJ	30 (54,6 %)	21 (38,2 %)	4 (7,3 %)	
ČJ – MZ AJ	37 (86,1 %)	6 (14,0 %)		
ČJ – MZ MAT		3 (37,5 %)	3 (37,5 %)	2 (25,0 %)
AJ – MZ ČJ	20 (48,8 %)	19 (46,3 %)	2 (4,9 %)	
AJ – MZ AJ	26 (96,3 %)	1		
AJ – MZ MAT	2 (28,6 %)	3 (42,9 %)	1	1
SPPG - MZ ČJ	11 (47,8 %)	7 (30,4 %)	4 (17,4 %)	1
SPPG – MZ AJ	10 (45,5 %)	11 (50,0 %)	1	

6.1.2 Přijímací zkouška na PedF UK – kohorta 2016

V rámci oborů český jazyk a anglický jazyk se přijímací zkouška skládá ze dvou částí, neboť jsou tyto obory vždy studovány v kombinaci. V případě speciální pedagogiky se jedná o jednooborové studium, tudíž je zde pouze jedna přijímací zkouška. V každé části může student získat maximálně 40 bodů, v případě oborů český jazyk a anglický jazyk je tedy maximum 80 bodů. Průměrný počet bodů za celkovou přijímací zkoušku se na těchto oborech příliš neliší, v obou případech je to přibližně 57 bodů, jen směrodatná odchylka je na oboru český jazyk nepatrně vyšší. Při pohledu na jednotlivé oborové části přijímací zkoušky je patrné, že vyššího průměrného počtu bodů dosahují studenti oboru český jazyk oproti studentům oboru anglický jazyk. Celkově lze ale říci, že nejúspěšnější jsou u přijímací zkoušky studenti oboru speciální pedagogika, jejichž počet bodů dosahuje hodnoty 29,7 a je

zde i nejmenší směrodatná odchylka, a to pouze 1,53, s čímž souvisí mnohem užší bodové rozpětí těchto studentů.

Tabulka 5 - průměrný dosažený počet bodů z přijímací zkoušky

	Průměrný počet bodů z PZ	Směrodatná odchylka
Český jazyk – celá PZ	57,5	6,45
Český jazyk – PZ z ČJ	28,4	3,86
Anglický jazyk – PZ celá	57,2	5,25
Anglický jazyk – PZ z AJ	26,8	3,64
Speciální pedagogika	29,7	1,53

Dále se podíváme na počet nejčastěji dosažených bodů napříč obory. Ač průměrný počet bodů z celé přijímací zkoušky je u studentů oboru český jazyk a anglický jazyk téměř totožný, studenti oboru český jazyk nejčastěji dosáhli 56 bodů a jednalo se zde o přibližně 13 % studentů. Studenti oboru anglický jazyk měli nejčastěji z celé přijímací zkoušky bodů 59 a tohoto počtu bodů dosáhlo téměř 15 % studentů. V případě jednotlivých částí přijímací zkoušky jsou to studenti oboru anglický jazyk, kteří získali nejčastěji nejmenší počet bodů, a to 25. Jedná se zde o přibližně 20 % studentů. Na oboru český jazyk studenti nejčastěji dosáhli 27, 28 a 29 bodů, a jedná se o vždy přibližně 13 % studentů. Obdobný počet bodů získali také studenti oboru speciální pedagogika, u těch to bylo konkrétně 28 bodů, avšak oproti zbylým dvěma oborům se zde jedná o více jak třetinu studentů.

Pokud se zaměříme na studenty dle toho, jestli studia zanechali či ho úspěšně absolvovali, na oboru český jazyk vidíme lehký rozdíl jen u celé přijímací zkoušky, kdy zanechavší studenti dosáhli průměrného počtu bodů 55,3, ale i absolventi, ač nepatrně, získali menší průměrný počet bodů. V případě oboru anglický jazyk jsou dosažené průměrné počty bodů také velmi podobné, jen je zde zajímavě, že o něco nižšího průměrného počtu bodů dosáhli absolventi oproti těm, kteří studia zanechali. V porovnání s celkovým průměrem lze

konstatovat, že vyjma oborové přijímací zkoušky na obor český jazyk je celkový průměrný počet bodů vyšší než ten u absolventů. V následující tabulce budou představeny také minimální a maximální dosažené počty bodů u přijímací zkoušky.

Tabulka 6 - minimální a maximální počet bodů dosažených v přijímací zkoušce

	Minimální počet bodů	Minimální počet bodů v %	Maximální počet bodů	Maximální počet bodů v %
PZ ČJ celá	39	48,8 %	73	91,3 %
PZ ČJ	15	37,6 %	36	90,0 %
PZ AJ celá	40	50,0 %	66	82,5 %
PZ AJ	18	45,0 %	36	90,0 %
PZ SPG	28	70,5 %	32	80,0 %

Jak lze vidět, na oborech český jazyk a anglický jazyk získali studenti z celé přijímací zkoušky alespoň téměř polovinu bodů, v případě samostatné oborové přijímací zkoušky je minimální dosažený počet bodů nižší. Studenti českého jazyka tak v této zkoušce uspěli alespoň z přibližně 38 %, zatímco studenti anglického jazyka dosáhli alespoň 45 % bodů. Maximální dosažený počet bodů je u této zkoušky totožný, naopak u celé přijímací zkoušky se liší, kdy studenti českého jazyka dosáhli až 91,25 % bodů, zatímco studenti anglického jazyka přibližně 83 %. Ačkoliv maximální dosažený počet bodů je u studentů speciální pedagogiky nejnižší, tito studenti ovšem získali minimálně 70,5 % bodů z přijímací zkoušky, což je mnohem více než na zbylých dvou oborech.

6.1.3 Studijní úspěšnost na PedF UK

Na studijní úspěšnost lze pohlížet různými kritérii. V případě této práce jsem pracovala jak se známkami z jednotlivých předmětů během studia, tak studijním průměrem za jednotlivé ročníky, dále studijním průměrem za celou dobu studia a u absolventů také se známkou ze

státní závěrečné zkoušky. Počet studentů se bohužel od přijetí k úspěšnému absolvování značně zmenšuje, a to hlavně na oborech český jazyk a anglický jazyk. Oba tyto obory opouští přibližně třetina jejich studentů, což lze pravděpodobně zčásti vysvětlit i faktem, že tyto obory mohou studenti studovat i na jiných fakultách. Naopak obor speciální pedagogika je značně specifický a pokud jsou studenti na tento obor přijati, je velká pravděpodobnost, že ho i dostudují. V tomto datovém souboru tak nenacházíme žádné studenty, kteří by studia zanechali. Absolventů je na tomto oboru naopak logicky nejvíce, a to téměř 87 %. Počet absolventů oborů český jazyk a anglický jazyk je podobný, jak můžeme vidět i v následující tabulce.

Tabulka 7 – počet studentů v % v jednotlivých fázích studia k roku 2022

	Neúčastní se studia	Zanechali studia	Studují	Absolvovali
ČJ	19 (25,7 %)	19 (34,6 %)	3 (5,5 %)	33 (60,0 %)
AJ	19 (31,7 %)	13 (31,7 %)	4 (9,8 %)	24 (58,5 %)
SPPG	0	0	3 (13,0 %)	34 (87,0 %)

Také je zřejmý další problém, a to je velký počet studentů, kteří jsou přijati, zapíší se ke studiu, avšak studia se neúčastní. Takovýchto studentů je na oboru český jazyk čtvrtina, na oboru anglický jazyk dokonce téměř třetina. Důvod může být totožný jako v případě některých studentů, kteří studia zanechají v jeho průběhu, a to je možnost studovat na jiné fakultě. Studenti hlásící se ke studiu na pedagogickou fakultu si dávají přihlášky i na jiné vysoké školy, které poté mohou upřednostnit. Naopak v případě speciální pedagogiky je situace naprosto odlišná a studenti přijatí ke studiu pedagogickou fakultu neopouštějí.

Následující tabulka nám ukáže, kdy v průběhu studia studenti fakultu opouštějí.

Tabulka 8 - počet studentů v %, kteří zanechali studia po jednotlivých ročnících

	Nedokončili 1.ročník	Zanechali po 1.ročníku	Zanechali po 2.ročníku	Zanechali po 3.ročníku
ČJ	6 (10,9 %)	5 (9,1 %)	6 (10,9 %)	2
AJ	1	1	4	7 (17,1 %)
SPPG	0	0	0	0

Při porovnání oborů český jazyk a anglický jazyk je patrné, že je rozdíl ve fázi studia, kdy k odchodu dochází. Zatímco studenti českého jazyka opouštějí fakultu zejména během prvních dvou let, největší část studentů anglického jazyka dojde až do 3. ročníku, ale poté studia zanechá. V případě oboru český jazyk lze také konstatovat, že pokud vezmeme v potaz i zapsané studenty, kteří ale nakonec ke studia vůbec nenastoupili nebo fakultu opustili v průběhu 1. semestru, do 2. ročníku z těchto studentů postupuje jen přibližně 60 %. Z těch, kteří 1.ročník studovali, je to 80 %. Ač tedy studenti speciální pedagogiky mají oproti dvěma zbylým oborům nejhorší průměrné známky z maturitní zkoušky, při samotném studiu, jak uvidíme i v další podkapitole, jsou úspěšnější a možná také motivovanější k tomu studium dokončit.

6.1.4 Známky z oborových předmětů na PedF UK – kohorta 2016

Z průměrných známek za jednotlivé ročníky i celou dobu studia vidíme, že nejúspěšnější ve studiu jsou studenti speciální pedagogiky, jejichž průměrná známka v jednotlivých ročnících se pohybuje v rozmezí 1,65 – 1,74 a průměrná známka za celé studium je 1,71. I hodnoty

směrodatných odchylek nepřekročí hodnotu 0,44. Průměrná známka je téměř totožná v 1. a 2. ročníku, v 3. ročníku se lehce zlepšuje.

Průměrná známka pod hodnotou 2 je už jen u studentů českého jazyka a to v 3. ročníku, ve všech ostatních případech se pohybuje nad hodnotou 2. Na oboru český jazyk se známky v průběhu studia zlepšují, což může souviset i s větším odlivem studentů v porovnání se dvěma zbylými obory. V 1. ročníku je studijní průměr 2,32, ovšem směrodatná odchylka je zde vyšší a průměrná známka se tu teda pohybuje v rozmezí 1,60 - 3,04. V 3. ročníku se pohybuje už jen v rozmezí 1,29 – 2,15.

Tabulka 9 - studijní průměr v jednotlivých ročnících studia

	1.ročník	2.ročník	3.ročník	Celá doba studia	Státní závěrečná zkouška
Český jazyk	2,32 směr.odch. 0,72	2,08 směr.odch. 0,68	1,72 směr.odch. 0,43	2,18 směr.odch. 0,67	2,09 směr.odch. 0,89
Anglický jazyk	2,52 směr.odch. 0,49	2,33 směr.odch. 0,43	2,54 směr.odch. 0,51	2,49 směr.odch. 0,38	2,08 směr.odch. 0,78
Speciální pedagogika	1,73 směr.odch. 0,37	1,74 směr.odch. 0,44	1,65 směr.odch. 0,39	1,71 směr.odch. 0,34	1,70 směr.odch. 0,80

Jak je zřejmé z předchozí tabulky, nejhorší známky mají během studia studenti oboru anglický jazyk. Jejich průměrné známky se během studia pohybují v rozmezí 2,33 – 2,54 a ani se nijak výrazně postupně nelepší. Ve velkém počtu předmětů mají studenti známku 4 a i celková průměrná známka za celou dobu studia je podstatně horší. Nejlepší průměrnou známku získávají absolventi u státní závěrečné zkoušky, což je možná dáno i faktem, že k této zkoušce dojde jen 58,5 % studentů a někteří po třech letech studium ukončí.

Na oboru český jazyk musí studenti v 1.ročníku splnit zkoušky z předmětů fonetika, lexikologie, morfologie a teorie literatury II. Tento literární předmět dělá studentům největší problémy, je zde nejhorší průměrná známka (2,52) a pětina studentů tuto zkoušku nezvládne. Naopak nejúspěšnější jsou studenti v lexikologii, kde je studijní průměr jen 1,88, a ač i z tohoto předmětu měli někteří studenti známku 4, nejčastěji získali známku 1, kterou obdržela téměř polovina studentů. Ve zbylých dvou předmětech je totožně nejčastější známka 2, kterou z morfologie získalo 53 % studentů. V 2.ročníku skládají studenti zkoušky z celkem pěti předmětů, a to syntaxe, dějin české literatury III, literární vědy, slavistiky a stylistiky. Zde jsou nejúspěšnější v slavistice, z které má polovina studentů známku 1. Kromě dějin české literatury III, kde studenti nejčastěji obdrželi známku 3, ve zbylých předmětech je to známka 2. Oproti 1.ročníku ubylo studentů, kteří u zkoušky z nějakého předmětu neuspěli. Zatímco v 1.ročníku se takovíto studenti našli ve všech předmětech, v 2.ročníku jsou to již jen dva předměty, a to syntax a dějiny české literatury III. Literární předměty dělají studentům největší potíže, neboť i dějiny české literatury V ve 3.ročníku je nejméně úspěšný předmět s průměrnou známkou 2,30. Dalšími předměty v 3. ročníku jsou sociolingvistika s průměrnou známkou 1,64, dále historický vývoj, ve kterém jsou spolu s předmětem spisovná čeština studenti nejúspěšnější. Průměrná známka je zde 1,32, respektive 1,33, a v obou případech má přibližně 70 % studentů známku 1. V tomto ročníku se vyskytují už jen dva studenti, kteří u zkoušky neuspěli, a to z předmětu dějiny české literatury V.

Na oboru anglický jazyk musí studenti ukončit 1.ročník zkouškami z pěti předmětů, jimiž jsou úvod do jazyka, úvod do literatury, morfologie I a II, a modern English. Hned zásadní předmět úvod do jazyka nezvládne 17 % studentů a průměrná známka je zde 2,76. Průměrné známky se v 1.ročníku pohybují v rozmezí 2,22 – 2,76 a známky 1 jsou zde mnohem méně časté než na oboru český jazyk. Jen předmět morfologie I zvládnou všichni studenti, ač i zde je nejčastější známka 3, stejně jako v ostatních předmětech vyjma úvodu do literatury, v kterém jsou studenti nejúspěšnější a nejčastěji odcházejí se známkou 2. Ve 2.ročníku je jediný předmět, jehož průměrná známka je pod hranicí 2, a to academic writing. V tomto předmětu obdrží přibližně 62 % studentů známku 1 a ostatní studenti známku 2. Druhým nejúspěšnějším předmětem v tomto ročníku je fonetika II, kde je průměrná známka 2,38 a přibližně polovina studentů získá známku 2. Ve třech zbylých předmětech, tedy lexikologie,

modern English IV a britská literatura, už opět vždy někteří studenti neuspějí a nejčastěji jsou hodnoceni známkou 3. Průměrné známky se tedy v tomto ročníku pohybují v rozmezí 1,41 – 2,71. V posledním ročníku skládají studenti zkoušky ze čtyř předmětů, a to modern English V, syntax I a syntax II a americká literatura. Z těchto předmětů jsou studenti nejúspěšnější v americké literatuře s průměrnou známkou 1,87 a více jak polovinou studentů, kteří získají nejčastěji známku 2. Celkově se průměrné známky pohybují v rozmezí 1,87 – 2,94, přičemž nejhorší průměr je z předmětu syntax I, a kromě americké literatury jsou i v tomto ročníku vždy nějakí neúspěšní studenti. Zajímavé je sledovat, že ačkoliv syntax I dělá studentům nejvíce potíží, v navazující syntaxi II mají studenti již nejčastěji známku 2 a průměrná známka se dostává na hodnotu 2,22.

Na jednooborovém studiu speciální pedagogiky je předmětů zakončených zkouškou více, v 1. ročníku se jedná o tyto předměty: propedeutika speciální pedagogiky, speciální pedagogika znevýhodněného člověka s mentálním postižením I, speciální pedagogika znevýhodněného člověka s fyzickým postižením I, speciální pedagogika znevýhodněného člověka se zrakovým postižením I, speciální pedagogika znevýhodněného člověka se sluchovým postižením I, speciální pedagogika znevýhodněného člověka s řečovým postižením I a etika v pomáhajících profesích. Jak již bylo řečeno, studijní průměry jsou na tomto oboru nejlepší a jejich rozmezí v 1. ročníku je 1,09 – 2,35. Nejlepšího průměru dosáhli studenti z předmětu speciální pedagogika znevýhodněného člověka s mentálním postižením I, ze kterého měli až na dva studenty všichni ostatní známku 1. Druhým podobně úspěšným předmětem je etika, kde také žádný ze studentů nezískal známku 3 a více jak 80 % studentů obdrželo známku 1. Nejhorším předmětem je propedeutika speciální pedagogiky s průměrnou známkou 2,35, kde se jen jednomu studentovi podařilo získat známku 1, která je v ostatních předmětech mnohem více častá. Ve čtyřech předmětech v 2. ročníku jsou studenti nejčastěji hodnoceni známkou 1, a to v předmětech somatologie I, psychologie školních dětí, speciální pedagogika znevýhodněného člověka s kombinovaným postižením I a speciální pedagogika znevýhodněného člověka s fyzickým postižením II. Kromě somatologie se dokonce jedná vždy o více jak polovinu studentů. Ti jsou ale velmi úspěšní i v dalších předmětech, kterými jsou speciální pedagogika znevýhodněného člověka s poruchami chování I, kde má stejný počet studentů známky 1 a 2 (87 % studentů), dále sociální pedagogika, kde má téměř polovina studentů nejčastěji známku 2, a speciální

pedagogika znevýhodněného člověka s mentálním postižením II, kde je jen nepatrně více studentů, kteří mají nejčastěji známku 2, ale přes 40 % jich je hodnocenou známkou 1. Rozmezí průměrných známek v 2.ročníku se tedy pohybuje v rozmezí 1,52 – 2,26, kdy neúspěšnější jsou studenti v předmětech speciální pedagogika znevýhodněného člověka s kombinovaným postižením I a speciální pedagogika znevýhodněného člověka s fyzickým postižením II, naopak nejméně úspěšní jsou v předmětu sociální pedagogika. V posledním ročníku jsou průměrné známky nejčastěji v intervalu 1,30 – 2,04, přičemž nejlepší známky studenti získali z předmětu speciální pedagogika znevýhodněného člověka s kombinovaným postižením II, naopak nejhorší z předmětu speciální pedagogika znevýhodněného člověka se zrakovým postižením II. Během celého studia neobdrželi studenti tohoto oboru z žádného předmětu známku 4, což je velmi odlišuje od studentů zejména oboru anglický jazyk.

6.1.5 Maturitní zkouška studentů PedF UK– kohorta 2017

Jak již bylo zmíněno, druhým nejčastějším předmětem společné části maturitní zkoušky je anglický jazyk, který si v této kohortě zvolilo 75,7 % žáků. Ten upřednostňují žáci před matematikou, kterou si zvolilo 16,5 % žáků. Zbýlých přibližně 7 % žáků si zvolilo jiný cizí jazyk, tedy jazyk německý, francouzský, ruský či španělský, přičemž z těchto jazyků si nejčastěji vybírají němčinu. Nejvíce maturantů z německého jazyka je mezi studenty oboru český jazyk. Ostatní jazyky, tedy francouzština, španělština a ruština, jsou zastoupeny jen v řádech jednotek. Žáci si v rámci společné části maturitní zkoušky vybírají jako druhý povinný předmět cizí jazyk či matematiku a v následující tabulce je představen podíl maturantů z těchto předmětů z celkového počtu studentů daného vysokoškolského studijního oboru.

Tabulka 10 - podíl studentů jednotlivých oborů maturujících z anglického jazyka a matematiky

	MZ anglický jazyk	MZ matematika	Celkový počet studentů (N)
Obor český jazyk	74,0 %	15,6 %	77

Obor anglický jazyk	79,0 %	13,2 %	76
Obor speciální pedagogika	73,6 %	22,6 %	53

Matematiku jako maturitní předmět si samozřejmě často vybírají studenti v kombinaci s oborem matematika a informační technologie. Tato kombinace je ale zastoupena opět jen na studijním oboru anglický jazyk, studenti oboru český jazyk si tyto kombinace nevybírají. I zde ale nalezneme žáky, kteří skládali maturitní zkoušku z matematiky, ač jsou jejich druhým studijním oborem předměty humanitní a cizí jazyky.

Z celkového počtu studentů všech oborů si 76,0 % studentů jako druhý maturitní předmět společně vybralo anglický jazyk, 16,5 % matematiku a zbylých 10,1 % studentů si vybralo jiný cizí jazyk, přičemž pro německý jazyk se rozhodlo 6,7 % studentů.

Průměrná známka z celé maturitní zkoušky, tedy českého jazyka a druhého předmětu, je u uchazečů na tyto tři analyzované obory v rozmezí 1,61 – 1,89, tudíž se napříč obory příliš neliší. Průměr 1,89 mají studenti oboru speciální pedagogika a zde i směrodatná odchylka nabývá nejvyšší hodnoty, tudíž lze říci, že studenti tohoto oboru mají horší výsledky maturitní zkoušky než studenti oborů český a anglický jazyk. Nejlepší známka se u všech oborů vyskytuje u maturitní zkoušky z anglického jazyka, přičemž studenti oboru anglický jazyk mají výhradně známku 1. Celkově nejhorší známky žáci získávají z maturitní zkoušky z matematiky, a to v rozmezí 2,67 – 2,70, přičemž směrodatná odchylka je 0,89 – 0,95. Opět není výjimkou, že ačkoliv si žáci vybírají matematiku dobrovolně, jejich výsledná známka je i 4. V případě dalších cizích jazyků se průměrná známka pohybuje v rozmezí 1,00 – 1,75. V následující tabulce lze vidět průměrné známky z celé maturitní zkoušky i jejich jednotlivých částí studentů oborů český jazyk, anglický jazyk a speciální pedagogika.

Tabulka 11 - průměrné známky z jednotlivých maturitních předmětů a celé společné části maturitní zkoušky

	MZ ČJ	MZ AJ	MZ MAT	MZ CELÁ
Český jazyk	1,56	1,44	2,67	1,61

Anglický jazyk	1,97	1,00	2,70	1,62
Speciální pedagogika	1,98	1,56	2,67	1,89

U oboru anglický jazyk je velké množství studentů, kteří nedokončí ani 1. ročník, a tito studenti vykazují horší průměrné známky i z maturitní zkoušky. Celková průměrná známka těchto studentů je 1,87 a průměrná známka z maturitní zkoušky z českého jazyka je dokonce 2,31. Naopak maturitní zkoušku z anglického jazyka i všichni tito studenti složili na výbornou.

Pokud se podíváme na výsledky všech studentů napříč obory, potom průměrná známka z celé společné části maturitní zkoušky je 1,68. Nejlepší průměrná známka je z anglického jazyka, konkrétně 1,30, z českého jazyka je to 1,82 a nejhorší průměrná známka vychází z matematiky, a to 2,68.

Pokud se podíváme na výsledky maturitní zkoušky v závislosti na studijních úspěších na vysoké škole, u studentů speciální pedagogiky se průměrné známky neliší. Naopak u oborů český jazyk a anglický jazyk jsou průměrné známky z maturitní zkoušky studentů, kteří již absolvovali, lepší než průměrné známky celé kohorty pro daný obor. U absolventů oboru anglický jazyk je průměrná známka z maturitní zkoušky 1,30 a z českého jazyka 1,55, absolventi oboru český jazyk dosáhli za celou maturitní zkoušku průměrné známky 1,46 a z českého jazyka 1,28.

Zaměříme-li se na rozložení četnosti průměrných známek z celé maturitní zkoušky pro jednotlivé studijní obory, celkově nejlepší známky mají studenti oborů český jazyk a anglický jazyk. U studentů oboru speciální pedagogika je nejčastější kombinace známek 2 a 2, u studentů oboru anglický jazyk je to 1 a 2. Dále je zřejmé, že jsou ke studiu na vysoké škole přijati i žáci s maturitními známkami 3 a 4, byť nejsou tolik zastoupeni. V následující tabulce jsou představeny počty studentů a jejich podíl na celkovém počtu studentů daného oboru podle dosažené průměrné známky ze společné části maturitní zkoušky.

Tabulka 12 - počty studentů daného oboru dle dosažené známky ze společné části maturitní zkoušky

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	
ČJ N=77	24 (31,2 %)	22 (28,6 %)	23 (29,9 %)	6 (7,8 %)	2 (2,6 %)	0 (0,0 %)	
AJ N=76	18 (23,7 %)	36 (47,4 %)	14 (18,4 %)	5 (6,6 %)	0 (0,0 %)	3 (4,0 %)	
SPPG N=53	10 (18,9 %)	14 (26,4 %)	18 (34,0 %)	3 (5,7 %)	5 (9,4 %)	3 (5,7 %)	

Jak lze vidět, u všech tří oborů se průměrná známka nejčastěji pohybuje v rozmezí 1-2, u oborů český a anglický jazyk je to shodně téměř u 90 % studentů, u studentů speciální pedagogiky se jedná o přibližně 80 % studentů. Na tomto oboru je i v porovnání se zbylými dvěma obory nejméně studentů, jejichž průměrná známka z maturitní zkoušky byla 1, přičemž nejvíce takto úspěšných studentů je na oboru český jazyk.

Rozložení četnosti maturitních známek z jednotlivých maturitních předmětů (český jazyk, anglický jazyk a matematika) je ukázáno v následující tabulce. Je patrné, že nejméně úspěšní jsou studenti všech oborů v maturitním předmětu anglický jazyk, kde má jedničku z tohoto předmětu více jak polovinu studentů, na oboru anglický jazyk se dokonce nevyskytuje žádná jiná známka. V žádném dalším případě již není taková vysoká úspěšnost. Jak by se dalo předpokládat, nejvíce maturantů se známkou 1 z českého jazyka je na oboru český jazyk, kde se jedná konkrétně o přibližně polovinu studentů, na oborech anglický jazyk a speciální pedagogika je to přibližně čtvrtina studentů, přičemž zde mělo u maturitní zkoušky nejvíce studentů známku 2. Celkově jsou studenti u maturitní zkoušky úspěšní, s výjimkou matematiky. Tento maturitní předmět je nejslabší u studentů všech tří studijních oborů a je zde také nejvyšší počet známek dostatečně, nejčastější známkou všech studentů je 3.

Tabulka 13 - počty studentů daného oboru dle dosažené známky z dílčích zkoušek společné části maturitní zkoušky

	1	2	3	4
ČJ – MZ ČJ	39 (50,6 %)	33 (42,9 %)	5 (6,5 %)	
ČJ – MZ AJ	35 (61,4 %)	20 (35,1 %)	1 (1,8 %)	1 (1,8 %)
ČJ – MZ MAT	1 (8,3 %)	4 (33,3 %)	5 (41,7 %)	2 (16,7 %)
AJ – MZ ČJ	19 (25,0 %)	42 (55,3 %)	13 (17,1 %)	2 (2,6 %)
AJ – MZ AJ	60 (100,0 %)			
AJ – MZ MAT	1 (10,0 %)	3 (30,0 %)	4 (40,0 %)	2 (20,0 %)
SPPG - MZ ČJ	15 (28,3 %)	26 (49,1 %)	10 (18,9 %)	2 (3,8 %)
SPPG – MZ AJ	22 (56,4 %)	12 (30,8 %)	5 (12,8 %)	
SPPG – MZ MAT	1 (8,3 %)	4 (33,3 %)	5 (41,7 %)	2 (16,7 %)

6.1.6 Přijímací zkouška na PedF UK – kohorta 2017

V rámci oborů český jazyk a anglický jazyk se přijímací zkouška skládá ze dvou částí, neboť jsou tyto obory vždy studovány v kombinaci. V případě speciální pedagogiky se jedná o jednooborové studium, tudíž je zde pouze jedna přijímací zkouška. Při pohledu na dvouoborové předměty je patrné, že studenti dosahují podobných výsledků, celkový počet bodů je přibližně 55, na oboru anglický jazyk je ale větší bodové rozpětí, o čemž vypovídá vyšší směrodatná odchylka než v případě oboru český jazyk. Porovnááme-li jednotlivé části přijímací zkoušky, nejvyšších průměrných bodů dosahují studenti speciální pedagogiky, navíc je zde nízká směrodatná odchylka a dosažený průměrný počet bodů se tedy pohybuje v rozmezí 29,69 – 32,71. Druhého nejvyššího průměrného počtu bodů dosahují studenti oboru anglický jazyk, oproti speciální pedagogice je zde ale vyšší směrodatná odchylka, s čímž souvisí širší bodové rozpětí, a to i v porovnání s přijímací zkouškou z českého jazyka.

Tabulka 14 - průměrný dosažený počet bodů z přijímací zkoušky

	Průměrný počet bodů z PZ	Směrodatná odchylka
Český jazyk – celá PZ	55,5	5,98
Český jazyk – PZ z ČJ	27,7	3,50
Anglický jazyk – PZ celá	55,7	8,72
Anglický jazyk – PZ z AJ	29,6	4,96
Speciální pedagogika	31,2	1,51

Při pohledu na dosažený průměrný počet bodů v rámci jednotlivých kategorií dle úspěšnosti při studiu si můžeme všimnout, že u studentů oboru anglický jazyk, kteří nedokončili ani 1. ročník, je v průměru o dva body nižší v rámci přijímací zkoušky jen z anglického jazyka, u celé přijímací zkoušky rozdíl činí přibližně pět bodů. U absolventů nejsou patrné rozdíly v rámci oborů český jazyk a speciální pedagogika, kde je nejvyšší podíl úspěšných absolventů, naopak u oboru anglický jazyk lze u absolventů spatřit vyšší dosažený průměrný počet bodů u přijímací zkoušky.

Podíváme-li se na počet nejčastěji dosažených bodů v přijímací zkoušce u dvouoborových oborů, v případě anglického jazyka je to 58 bodů, kterých dosáhlo 10,5 % studentů. Téměř stejný podíl studentů dosáhl i nejčastějšího počtu bodů na oboru český jazyk, zde je to ale 53 bodů. Podobné je to i v případě jednotlivých částí přijímací zkoušky, kdy studenti oboru anglický jazyk měli z přijímací zkoušky z angličtiny nejčastěji 32 bodů, studenti oboru český jazyk měli z přijímací zkoušky z češtiny nejčastěji 28 bodů. Studenti speciální pedagogiky dosáhli nejčastěji 30 bodů, na tomto oboru se jedná ale o 32 % studentů.

Studenti oboru anglický jazyk dosáhli vyššího maximálního počtu bodů z celé přijímací zkoušky než studenti českého jazyka, a to i v jednotlivé oborové části. Zároveň ale získali i nižší minimální počet bodů, mezi studenty jsou tedy i ti, kteří měli z celé přijímací zkoušky jen 27 bodů, což odpovídá úspěšnosti na úrovni 33,8 %, v samostatné přijímací zkoušce z angličtiny je to 37,5 %. Studenti českého jazyka uspěli v celé přijímací zkoušce alespoň z 45 %, v případě přijímací zkoušky z češtiny se jedná o hodnotu 50 %. Naopak na oboru

speciální pedagogika byl minimální dosažený počet bodů 29, studenti tedy zvládli přijímací zkoušku z nejméně 72,5 %.

Tabulka 15 - minimální a maximální počet bodů dosažených v přijímací zkoušce

	Minimální počet bodů	Minimální počet bodů v %	Maximální počet bodů	Maximální počet bodů v %
PZ ČJ celá	36	45 %	68	85 %
PZ ČJ	20	50 %	38	95 %
PZ AJ celá	27	33,8 %	72	90 %
PZ AJ	15	37,5 %	40	100 %
PZ SPG	29	72,5 %	35	87,5 %

6.1.7 Studijní úspěšnost na PedF UK – kohorta 2017

Na studijní úspěšnost lze pohlížet různými kritérii. V případě této práce jsem pracovala jak se známkami z jednotlivých předmětů během studia, tak studijním průměrem za jednotlivé ročníky, dále studijním průměrem za celou dobu studia a u absolventů také se známkou ze státní závěrečné zkoušky. Počet studentů se bohužel od přijetí k úspěšnému absolvování značně zmenšuje, nejmarkantnější rozdíl lze spatřit u oboru anglický jazyk, kde je největší odliv studentů a téměř polovina jich studium zanechá. S tím souvisí i počet absolventů tohoto oboru, kterých je tedy přibližně jen čtvrtina. Naopak nejvíce absolventů je na oboru speciální pedagogika, konkrétně 64,2 %, a zde je i nejmenší počet studentů, kteří studia zanechali. Na oboru český jazyk absolvovalo kolem 47 % studentů, 7 studentů navíc sice dokončilo 3. ročník a šli k závěrečné zkoušce, u té ale neuspěli. Přibližně 24 % studentů studium tohoto oboru zanechalo.

Co se týče velkého počtu studentů, kteří studia zanechají, velký problém nastává již na samém začátku studia, kdy se značný počet přijatých a zapsaných studentů nakonec studia

neúčastní. Nelze určit, zda se studenti jen zapsali ke studia anebo alespoň nějaký čas během prvního semestru studovali. Pro rozlišení se ale jedná o studenty, kteří nemají žádné zámky za dobu studia. Nejlépe je na tom v tomto ohledu speciální pedagogika, naopak na oboru anglický jazyk se tento problém týká téměř čtvrtiny přijatých studentů, u oboru český jazyk dokonce přibližně 35 % zapsaných studentů. V následující tabulce lze vidět počty studentů ve čtyřech kategoriích rozdělených podle stavu studia.

Tabulka 16 - počet studentů v % v jednotlivých fázích studia k roku 2022

	Neúčastní se studia	Zanechali studia	Studují	Absolvovali
ČJ	43 (35,8 %)	18 (23,4 %)	23 (29,9 %)	36 (46,8 %)
AJ	24 (24,0 %)	37 (48,7 %)	19 (25,0 %)	20 (26,3 %)
SPPG	8 (13,1 %)	6 (11,3 %)	13 (24,5 %)	34 (64,2 %)

Dále se zaměříme na studenty, kteří studia zanechali, a následující tabulka nám ukáže, kdy v průběhu studia k jejich odchodu došlo.

Tabulka 17 - počet studentů v %, kteří zanechali studia po jednotlivých ročnících

	Nedokončili 1.ročník	Zanechali po 1.ročníku	Zanechali po 2.ročníku	Zanechali po 3.ročníku
ČJ	1	10 (13,0 %)	6 (7,8 %)	1
AJ	26	7	2	2

	(34,2 %)	(9,2 %)		
SPPG	1	2	3	0

Jak již bylo řečeno, nejvíce studentů opouští studium na oboru anglický jazyk, 1. ročník zde nedokončí celých 34,2 % studentů. Když k tomu přičteme ještě počet studentů, kteří studium zanechali po 1. ročníku, docházíme k tomu, že přes 40 % studentů nepostupuje do 2. ročníku, což je v porovnání se zbylými dvěma obory velmi vysoké číslo. U velkého počtu studentů je důvodem zřejmě nezvládnutí studia, neboť 23,7 % studentů z celkového počtu studentů má ze zkoušek v 1. ročníku pouze známku 4, někteří studenti dokonce ze všech předmětů.

U studentů oboru speciální pedagogika lze vidět, že ačkoliv v porovnání se zbylými dvěma obory mají tito studenti horší známky z maturitní zkoušky, při samotném studiu jsou úspěšnější, kdy jejich podíl absolventů je i více jak dvojnásobný. Ačkoliv i zde se vyskytují studenti, kteří se nakonec studia neúčastní, jejich podíl je v porovnání s dalšími dvěma obory mnohem menší a ani počet odpadlých studentů během prvních dvou ročníků není nijak vysoký. Zdá se tedy, že když jsou studenti na tento obor přijati a nastoupí ke studiu, je vysoká pravděpodobnost, že studium úspěšně ukončí.

U studentů oborů český jazyk a anglický jazyk je i zde značný podíl těch, kteří jsou ke studiu přijati, zapsáni, ale ke studiu nakonec nenastoupí. Na oboru anglický jazyk je nárůst od českého jazyka a speciální pedagogiky také velmi vysoký podíl studentů, kteří nedokončí ani 1. ročník. To může být samozřejmě dáno vyššími nároky vysokoškolského studia, zejména požadovanou jazykovou úroveň pro zvládnutí oborových předmětů. Ač všichni studenti složili maturitní zkoušku z anglického jazyka výborně, je očividné, že tato jazyková úroveň není dostačující pro oborové studium anglického jazyka a úspěšné zvládnutí lingvistických předmětů.

6.1.8 Znamky z oborových předmětů na PedF UK – kohorta 2017

V rámci všech sledovaných studijních oborů lze vidět, že průměrné známky studentů se během studia zlepšují. To je dáno jak tím, že někteří studia zanechají, nebo že povinné předměty nesplní, tudíž nemohou pokračovat dále ve studiu. To se týká zejména oboru anglický jazyk, kde je průměrná známka během prvního roku studia nejhorší a má také největší směrodatnou odchylku. Zde studenti, kteří nedokončí 1.ročník, mají průměrnou známku dokonce 3,76, přičemž je mezi nimi i nemálo studentů, kteří nesložili úspěšně zkoušku z žádného z předepsaných předmětů. Taktéž v následujících ročnících i za celou dobu studia mají studenti tohoto oboru nejhorší průměrné známky.

Nejlepších studijních výsledků dosahují studenti oboru speciální pedagogika, jejichž průměrné známky nepřesahují hodnotu 2. Jejich průměrná známka napříč ročníky i ta za celou dobu studia se pohybuje v rozmezí 1,45 – 1,87 a směrodatné odchylky dosahují maximální hodnoty 0,40. Na tomto oboru se téměř neliší průměrné známky všech studentů od známek absolventů. Obdobná situace je i na oboru český jazyk, více se naopak liší průměrné známky všech studentů od známek absolventů na oboru anglický jazyk. Na tomto oboru mohou být studenti také přijímáni bez přijímacích zkoušek. Týká se to těch, kteří úspěšně složili mezinárodně uznávanou jazykovou zkoušku alespoň na úrovni B2. Tito studenti vykazují o něco lepší výsledky při studiu. Jejich průměrná známka za 1.ročník je 2,59, za 2.ročník 2,14, za 3.ročník 1,84, a průměrná známka za celou dobu studia je 2,25.

Tabulka 18 - studijní průměr v jednotlivých ročnících studia

	1.ročník	2.ročník	3.ročník	Celá doba studia	Státní závěrečná zkouška
Český jazyk	2,44 směr.odch. 0,61	2,19 směr.odch. 0,69	1,59 směr.odch. 0,55	2,26 směr.odch. 0,60	2,14 směr.odch. 1,15
Anglický jazyk	3,08	2,33	2,05	2,91	1,80

	směr.odch. 0,69	směr.odch. 0,66	směr.odch. 0,47	směr.odch. 0,79	směr.odch. 0,89
Speciální pedagogika	1,87 směr.odch. 0,39	1,66 směr.odch. 0,40	1,45 směr.odch. 0,29	1,69 směr.odch. 0,33	1,29 směr.odch. 0,52

V rámci oboru český jazyk je průměrná známka za 1.ročník vypočítána ze známek ze tří povinných předmětů, což jsou fonetika, morfologie a teorie literatury, z nichž nejhorších výsledků studenti dosahují v předmětu teorie literatury. Ač ve všech třech předmětech mají někteří studenti známku 4, v tomto předmětu je jejich podíl nejvyšší, a to 17,1 %. Studenti zde mají nejčastěji známku 3, kterou obdržela téměř polovina studentů. Znamka 3 je společně se známkou 2 nejčastější i v předmětu fonetika, morfologii zvládlo nejvíce studentů se známkou 2. V 2.ročníku studenti skládají zkoušky ze čtyř předmětů, a to z lexikologie, syntaxe a dějin české literatury II a III. Nejhorší průměrná známka je opět za předmět literární, konkrétně dějin české literatury II, kde je průměrná známka 2,65 a téměř 20 % studentů tuto zkoušku nezvládne. Naopak nejlepší známku studenti získávají z lexikologie, kde je průměrná známka 1,82 a více jak polovina studentů získala známku 1. Ve 3.ročníku jsou zkoušky povinné již jen ze dvou předmětů, kdy se jedná o dějiny české literatury V a historický vývoj jazyka. Zde jsou studenti již úspěšnější, kdy celkový průměr je jen 1,59, přičemž z historického vývoje jazyka vychází průměrná známka 1,47. Nejčastěji zde studenti obdrželi známku 1 a není zde nikdo, kdo by tyto zkoušky nezvládl.

Na oboru anglický jazyk jsou, jak již bylo řečeno, průměrné známky za studium nejslabší. V 1.ročníku musí studenti složit zkoušky z úvodu do jazyka a literatury, morfologie, lexikologie a fonetiky. Hned základní předmět, kterým je úvod do jazyka a literatury, nezvládlo 41,9 % studentů a stejný počet studentů mělo z tohoto předmětu známku 3. Průměrná známka v tomto předmětu je tedy 3,20. Přibližně čtvrtina studentů nezvládla také lingvistické předměty morfologie a lexikologie a 12 % studentů neuspělo u zkoušky z fonetiky. Celkově je u všech předmětů nejčastější známka 3 a jen 7 studentů bylo schopno získat alespoň z jednoho předmětu známku 1.

V 2.ročníku se již známky mírně zlepšují, přičemž nejhůře studenti zvládají předmět modern English IV. Zbylé dva předměty jsou anglická literatura a britská literatura a ve všech předmětech je nejčastější známka 3. Počet studentů se známkou 4 už ale značně poklesl a nejvíce těchto známek získali studenti v předmětu modern English IV, kde se jedná o přibližně 11 % studentů. Jazykový předmět modern English působí studentům potíže i v 3.ročníku. Zde jsou povinnými předměty ještě syntax, americká literatura a didaktika. Zatímco průměrná známka z těchto tří předmětů se pohybuje v rozmezí 1,63 – 1,90, u předmětu modern English V je to až 3,03. Polovina studentů složila tuto zkoušku se známkou 3 a téměř 30 % studentů u této zkoušky neuspělo. Naopak nejúspěšnější byli studenti v syntaxi, kde jich přibližně polovina získala známku 1. V předmětech didaktika a americká literatura nebyli žádní neúspěšní studenti a v didaktice více jak polovina studentů obdržela známku 2.

Na oboru speciální pedagogika je značně větší množství povinných předmětů zakončených zkouškou, neboť se jedná o jednooborové studium. V 1.ročníku jsou povinnými předměty propedeutika speciální pedagogiky, speciální pedagogika znevýhodněného člověka s mentálním postižením I, speciální pedagogika znevýhodněného člověka s tělesným postižením I, speciální pedagogika znevýhodněného člověka se sluchovým postižením I, speciální pedagogika znevýhodněného člověka se zrakovým postižením I, speciální pedagogika znevýhodněného člověka s řečovým postižením I a etika v pomáhajících profesích. Nejslabších výsledků dosahují studenti u zkoušky z propedeutiky, naopak nejlepší průměrná známka je z předmětu speciální pedagogika znevýhodněného člověka s mentálním postižením I. Na tomto oboru jsou studenti se známkou 4 spíše výjimkou, v 1.ročníku byli takovíto studenti pouze 3. Naopak jsou zde tři předměty, ve kterých je nejlepší průměrná známka 1. V průběhu 2.ročníku musí studenti složit zkoušku z navazující speciální pedagogiky znevýhodněného člověka s mentálním a tělesným postižením, k tomu mají další dva předměty speciální pedagogiky, a to speciální pedagogiku znevýhodněného člověka s poruchami chování a s kombinovaným postižením. Kromě těchto odborných předmětů jsou zakončeny zkouškou také předměty medicínská propedeutika, úvod do filozofie a vývojová a sociální psychologie. I zde se nejhorší známky vyskytují u medicínské

propedeutiky s průměrnou známkou 2,02, odborné předměty mají průměrné známky v rozmezí 1,39 – 1,98. V celkem 6 předmětech zde nejvíce studentů složilo zkoušku se známkou 1. V posledním ročníku studenti skládají zkoušky z navazujících předmětů speciální pedagogiky znevýhodněného člověka s poruchami chování, řečovým postižením, kombinovaným postižením, sluchovým postižením, zrakovým postižením a specifickými poruchami učení. Dále jsou povinné ještě další dva předměty, a to speciálně pedagogická podpora osob s poruchou autistického spektra a specifika edukace žáků ze sociálně znevýhodněných minorit. Z posledně jmenovaných předmětů mají téměř úplně všichni známku 1, ovšem i u zbylých předmětů jsou studenti úspěšní s průměrnými známkami pohybujícími se v rozmezí 1,13 – 1,94. Stejně jako v 2.ročníku, i v 3. ročníku byli všichni studenti úspěšní a nevyskytuje se zde žádná známka 4, přičemž v 5 předmětech získali studenti nejčastěji známku 1.

6.2 Predikční validita

6.2.1 Korelační koeficienty a mnohonásobná lineární regrese – kohorta 2016

Na oboru český jazyk lze vidět u maturitní zkoušky hodnoty korelačních koeficientů odpovídajících vysoké korelaci. Maturitní zkouška tedy dokáže podobnou měrou predikovat studijní úspěchy v 1. a ve 2.ročníku, posléze její vliv klesá a mluvíme zde o slabé korelaci. Kromě studijních úspěchů v prvních dvou ročnících dokáže také silně předpovědět celkovou studijní úspěšnost studentů. Samotná maturitní zkouška z českého jazyka predikuje hůře úspěšnost v 1.roce studia, kdy $r=0,30$ ¹², ale i tak se pohybuje na hranici střední závislosti. Pro 2.rok studia se již ale vyrovná celé maturitní zkoušce a v tomto případě dosahuje i zde korelační koeficient vysokých hodnot, a to 0,54. I její vliv klesá ve 3.ročníku a v případě celkového studijního průměru lze mluvit o střední závislosti, kdy její korelační koeficient dosahuje hodnoty 0,39. Přijímací zkouška dokáže nejlépe předpovědět studijní úspěchy v 2.

¹² Pearsonův korelační koeficient nabývá hodnot z intervalu $\langle -1,1 \rangle$. Hodnota r je kladná, když vyšší hodnoty veličiny X souvisí s vyššími hodnotami veličiny Y , a naopak je záporná, když nižší hodnoty X souvisí s vyššími hodnotami Y .

ročníku a i její vliv se výrazně snižuje v 3.ročníku. Studijní výsledky v 1.roce studia dokáže predikovat stejnou měrou i samotná přijímací zkouška z českého jazyka, ovšem se studijními výsledky v 2.ročníku a celkovým studijním průměrem o něco lépe koreluje celá přijímací zkouška. Zatímco jak u maturitní, tak přijímací zkoušky lze mluvit jen o slabém vlivu na výsledky u státní závěrečné zkoušky, samotná přijímací zkouška z českého jazyka vykazuje střední závislost, kdy $r=0,31$.

Zatímco v případě českého jazyka vliv maturitní i přijímací zkoušky klesal v 3.ročníku, na oboru anglický jazyk vliv těchto zkoušek klesá v 2.ročníku a poté opět narůstá. Co se týče úspěchů v 1.ročníku, zde má větší vliv maturitní zkouška ($r=0,40$), ač v obou případech můžeme hovořit o střední závislosti. Přijímací zkouška naopak více koreluje se studijními výsledky v 3.ročníku ($r=-0,44$) a celkový studijní průměr dokáže obě zkoušky predikovat téměř totožně, kdy oba korelační koeficienty dosahují středních hodnot, a to 0,41 a -0,42. Na úspěch u státní závěrečné zkoušky mají obě tyto zkoušky jen malý vliv. Celá přijímací zkouška koreluje významněji než samotná přijímací zkouška z anglického jazyka se studijními výsledky v 1. i 2.ročníku, ze všech tří prediktorů dokáže ovšem samotná přijímací zkouška z anglického jazyka nejlépe předpovědět studijní výsledky v 3.ročníku a výsledky u státní závěrečné zkoušky ($r=-0,40$). I ona vykazuje hodnoty odpovídající střední korelaci pro celkový studijní průměr, kdy její korelační koeficient dosahuje hodnoty -0,43.

Maturitní zkouška se ukazuje být dobrým prediktorem i na oboru speciální pedagogika, kdy se její korelační koeficienty pohybují v rozmezí 0,32 – 0,62. Nejvýznamnějších hodnot dosahuje korelace se studijním průměrem v 3. ročníku a celkovým studijním průměrem. Naopak její vliv na predikci úspěchu u státní závěrečné zkoušky se jeví jako zanedbatelný. Obdobně malý vliv na státní závěrečnou zkoušku se zdá mít i přijímací zkouška a hodnoty jejích korelačních koeficientů nabývají střední hodnoty jen v případě studijního průměru v 2.ročníku ($r=-0,35$), i když této hranici se blíží i v případě studijního průměru v 2.ročníku a celkového studijního průměru. Její vliv na studijní výsledky v 1.ročníku je ovšem velmi malý a je obdobný jako v případě státní závěrečné zkoušky, tedy 0,08.

Tabulka 19 - korelační koeficienty maturitní a přijímací zkoušky se studijními průměry z jednotlivých ročníků, celkovým studijním průměrem a známkou ze státní závěrečné zkoušky

		Studijní průměr 1.ročník	Studijní průměr 2.ročník	Studijní průměr 3.ročník	Celkový studijní průměr	Státní závěreční zkouška
ČJ	MZ	0,51	0,52	0,18	0,53	0,20
	PZ	-0,36	-0,46	0,05	-0,41	-0,23
AJ	MZ	0,40	0,23	0,32	0,41	0,11
	PZ	-0,32	-0,25	-0,44	-0,42	-0,16
SPPG	MZ	0,34	0,32	0,62	0,48	0,03
	PZ	-0,08	-0,35	-0,29	-0,28	-0,08

Jak je tedy patrné, schopnost maturitní a přijímací zkoušky predikovat studijní úspěšnost se napříč obory liší. Na oboru český jazyk se pro celé studium kromě státní závěrečné zkoušky ukazuje být lepším prediktorem maturitní zkouška a jen v jejím případě můžeme mluvit o vysoké míře korelace. Navíc i samotná maturitní zkouška z českého jazyka se ve třech případech pohybuje v hodnotách odpovídajících střední korelaci, což ale platí i pro přijímací zkoušku. Na oboru anglický jazyk je vliv těchto zkoušek více podobný, v některých případech, jako je studijní průměr v 2.ročníku a celkový studijní průměr, téměř totožný. Hodnoty korelačních koeficientů obou těchto zkoušek často odpovídají střední závislosti. Na posledním oboru, jímž je speciální pedagogika, se jeví být lepším prediktorem maturitní zkouška, kdy jen v jednom případě, a to studijním průměru v 2.ročníku, je nepatrně větší vliv přijímací zkoušky. Pro všechna sledovaná kritéria, vyjma státní závěrečné zkoušky, vykazuje hodnoty odpovídající střední korelaci.

Tabulka 20 - regresní koeficienty maturitní a přijímací zkoušky se studijními průměry z jednotlivých ročníků, celkovým studijním průměrem a známkou ze státní závěrečné zkoušky

	Studijní průměr 1.ročník	Studijní průměr 2.ročník	Studijní průměr 3.ročník	Celkový studijní průměr	Státní závěrečná zkouška
ČJ	0,30	0,34	0,04	0,34	0,07
AJ	0,27	0,11	0,31	0,36	0,04
SPPG	0,12	0,00	0,08	0,06	0,11

Na oboru český jazyk dokáže maturitní a přijímací zkouška vysvětlit variabilitu v 1.ročníku z 30 %, přičemž lépe rozlišuje maturitní zkouška, jejíž regresní koeficient dosahuje hodnoty 0,44. O něco vyšší hodnoty dosahuje koeficient determinace v případě studijního průměru v 2.ročníku a za celé studium, a i v obou těchto případech má lepší rozlišovací schopnost maturitní zkouška. Téměř zanedbatelné hodnoty dosahuje koeficient determinace v 3.ročníku studia a u státní závěrečné zkoušky. Zde nabývají i regresní koeficienty nižších hodnot a v případě státní závěrečné zkoušky nepatrně lépe rozlišuje přijímací zkouška.

Podobně dokáže maturitní a přijímací zkouška vysvětlit variabilitu v 1.ročníku také na oboru anglický jazyk, kde tak činí ze 27 % a i zde lépe rozlišuje maturitní zkouška. Na rozdíl od českého jazyka hodnota koeficientu determinace pro 2.ročník klesá a opět narůstá v 3.ročníku a svého maxima dosahuje v případě celkového studijního průměru, jehož variabilitu dokáže vysvětlit z 36 %. I oba regresní koeficienty zde dosahují svých nejvyšších hodnot, a to 0,42 v případě maturitní zkoušky, a -0,44 u přijímací zkoušky. Kromě 1.ročníku, kdy o něco lépe rozlišuje maturitní zkouška, dokáže v ostatních případech lépe rozlišovat zkouška přijímací, přičemž nejvíce v 3.ročníku.

Nejnižší hodnoty nabývá koeficient determinace pro 1.ročník na oboru speciální pedagogika, a to 0,12. Lépe dokáže maturitní a přijímací zkouška vysvětlit variabilitu v 2.ročníku, kdy je koeficient determinace na hodnotě 0,20 a nejvyšší hodnoty nabývá v 3.ročníku. Zde dosahuje hodnoty 0,44, tudíž zde dokáže obě zkoušky vysvětlit až 44 % variability, přičemž podstatně lépe rozlišuje maturitní zkouška, jejíž regresní koeficient zde nabývá nejvyšší hodnoty i v porovnání se dvěma zbylými obory, a to 0,62. Koeficient determinace pro celkový studijní průměr je na tomto oboru nejnižší, avšak i tak dosahuje hodnoty 0,29, přičemž regresní koeficient maturitní zkoušky opět rozlišuje podstatně lépe. Vliv maturitní a přijímací zkoušky i na státní závěrečnou zkoušku je nejmenší a téměř zanedbatelný.

Jak vyplývá z výsledků výpočtů Pearsonova korelačního koeficientu i lineární regrese, obě dvě zkoušky dokáže predikovat studijní úspěšnost, přičemž dokáže vysvětlit variabilitu známek na oborech český a anglický jazyka alespoň ve dvou případech z nejméně 30 % , na oboru speciální pedagogika v jednom případě i z 44 %. Naopak na všech třech předmětech spatřujeme jejich nejmenší vliv u státní závěrečné zkoušky. Rozdíl je ovšem v tom, která z těchto dvou zkoušek má vliv větší, což se mezi obory liší. V případě oboru český jazyk vyplývá, že lépe dokáže studijní výsledky predikovat maturitní zkouška, a to po celou dobu studia. Podobně je na tom obor speciální pedagogika, neboť i zde převládá vliv maturitní zkoušky, s výjimkou 2.ročníku. Naopak na oboru anglický jazyk má větší vliv zkouška přijímací, vyjma 1.ročníku, ale i zde je její vliv zanedbatelný.

6.2.2 Korelační koeficienty a mnohonásobná lineární regrese – kohorta 2017

Podíváme-li se na korelace maturitní a přijímací zkoušky se studijním průměrem za 1. ročník na oboru anglický jazyk, významnějších hodnot dosahuje přijímací zkouška ($r=-0,53$), přičemž ale i maturitní zkouška vykazuje hodnoty odpovídající střední korelaci ($r=0,46$). Korelační hodnoty oborové přijímací zkoušky ukazují, že větší predikční validitu vykazuje celá přijímací zkouška, ovšem i samotná oborová část přijímací zkoušky dosahuje středních hodnot a lze tak mluvit o střední závislosti mezi touto zkouškou a studijním průměrem v 1. ročníku.

V 2. ročníku se vliv maturitní i přijímací zkoušky značně zmenšuje, a to na hodnoty 0,15 – 0,29, přičemž vyšších hodnot dosahuje opět zkouška přijímací. V 3. ročníku dochází k nárůstu a hodnoty vykazují opět střední závislost a jsou na téměř stejné úrovni jako v 1. ročníku. Obdobné korelační koeficienty nacházíme i u celkového studijního průměru za všechny tři roky studia, kdy korelace maturitní zkoušky a studijního průměru dosahuje hodnoty 0,42 a u přijímací zkoušky dokonce -0,55. V případě státní závěrečné zkoušky sledujeme střední závislost u celé přijímací zkoušky i oborové přijímací zkoušky, zatímco u maturitní zkoušky můžeme mluvit jen o slabé závislosti.

Na oboru český jazyk se studijním průměrem v 1. ročníku významněji koreluje maturitní zkouška ($r=0,39$), přičemž u samotné maturitní zkoušky z českého jazyka dosahuje korelace hodnoty 0,28. Podobnou míru závislosti vykazuje i přijímací zkouška, a to jak celková, tak oborová z českého jazyka (-0,27 a -0,21). I zde dochází v 2. ročníku k významnému poklesu, kdy se hodnoty pohybují v rozmezí jen 0,10 - 0,16. Nižší míra závislosti zůstává i mezi studijním průměrem v 3. ročníku a maturitní zkouškou, v případě přijímací zkoušky ale můžeme opět mluvit o střední míře závislosti, neboť ta dosahuje hodnoty -0,38. O celkovém studijním průměru za celou dobu studia vypovídají maturitní i přijímací zkouška obdobně, kdy korelační koeficienty dosahují hodnoty 0,40 pro maturitní zkoušku a -0,34 pro zkoušku přijímací. Podobnou míru závislosti vykazuje i samotná maturitní zkouška z českého jazyka ($r=0,32$), v případě oborové přijímací zkoušky z českého jazyka mluvíme o slabé závislosti ($r=-0,24$). Celá přijímací zkouška koreluje i se státní závěrečnou zkouškou ($r=-0,43$), u maturitní zkoušky nabývá korelační koeficient hodnoty 0,29, což je na hranici střední závislosti. Samotná maturitní zkouška z českého jazyka koreluje o něco méně, a to na úrovni 0,22. Při celkovém pohledu lze říci, že významnější korelace nacházíme u jak celé maturitní, tak přijímací zkoušky, než jen u jejich odborných částí.

Na oboru speciální pedagogika je míra závislosti mezi maturitní a přijímací zkouškou a studijním průměrem v 1. ročníku slabá. V případě maturitní zkoušky dosahuje korelační koeficient hodnoty 0,22, v případě přijímací zkoušky můžeme mluvit o téměř nulovém vlivu. Takto nízkou hodnotu korelačního koeficientu lze ale vysvětlit dosaženým počtem bodů

z přijímací zkoušky, kdy většina přijatých studentů měla velmi podobné skóre a směrodatná odchylka byla jen 1,51. V 2.ročníku, stejně jako u předešlých oborů, dosahuje korelační koeficient nižší hodnoty a opět narůstá v 3.ročníku. Zde i v případě přijímací zkoušky můžeme mluvit o slabé míře závislosti ($r=-0,24$). Celkový studijní průměr za všechny tři roky studia vykazuje obdobnou korelaci s maturitní i přijímací zkouškou jako studijní průměr v 1.ročníku, kdy v případě maturitní zkoušky dosahuje korelační koeficient hodnoty 0,24 a u přijímací zkoušky je opět pod hodnotou 0,1. Nejvyšší hodnotu korelačního koeficientu vykazuje maturitní zkouška se státní závěrečnou zkouškou, u přijímací zkoušky se jedná o slabou závislost.

Tabulka 21 - korelační koeficienty maturitní a přijímací zkoušky se studijními průměry z jednotlivých ročníků, celkovým studijním průměrem a známkou ze státní závěrečné zkoušky

		Studijní průměr 1.ročník	Studijní průměr 2.ročník	Studijní průměr 3.ročník	Celkový studijní průměr	Státní závěreční zkouška
ČJ	MZ	0,39	0,16	0,02	0,40	0,29
	PZ	-0,26	-0,16	-0,38	-0,34	-0,43
AJ	MZ	0,46	0,15	0,42	0,42	0,16
	PZ	-0,53	-0,29	-0,33	-0,55	-0,39
SPPG	MZ	0,22	0,06	0,17	0,24	0,31
	PZ	-0,01	0,00	-0,24	-0,04	-0,18

Predikční validita maturitní a přijímací zkoušky byla zjišťována také pomocí mnohonásobné lineární regrese, kdy se pracuje s oběma prediktory najednou. Výpočet následně ukáže, zda mají oba prediktory vliv a zda znalost druhého prediktoru dokáže předpověď studijního

úspěchu zlepšit. Toto analyzujeme na základě koeficientu determinace, který nám říká, kolik procent variability průměru závislosti na kombinaci obou prediktorů dokážeme vysvětlit.

Na oboru anglický jazyk dokáže maturitní a přijímací zkouška v 1. ročníku vysvětlit variabilitu z 37 %, přičemž lépe rozlišuje přijímací zkouška, jejíž regresní koeficient má hodnotu -0,44 oproti maturitní zkoušce, kde je 0,34. V 2. ročníku dosahuje koeficient determinace podstatně nižší hodnoty ($R^2=0,10$), a i zde rozlišuje lépe přijímací zkouška. V 3. ročníku dochází opět k nárůstu a celkový studijní průměr dokáží oba prediktory vysvětlit z 38 %. I pro tento celkový průměr platí, že lépe rozlišuje přijímací zkouška, kdy hodnota regresního koeficientu je -0,47. Složení státní závěrečné zkoušky dokáží vysvětlit z pouze 15 %, kdy ale regresní koeficient pro maturitní zkoušku není statisticky významný, zatímco u přijímací zkoušky má hodnotu 0,38.

V případě oboru český jazyk dosahuje koeficient determinace pro studijní průměr v 1. ročníku hodnoty 0,18, tudíž dokáže vysvětlit variabilitu z přibližně 18 %. Větší vliv zde má maturitní zkouška, jejíž regresní koeficient je 0,35. V 2. ročníku dochází i zde k značnému poklesu a i regresní koeficienty dosahují hodnoty maximálně 0,14. Vliv maturitní a přijímací zkoušky opět narůstá v 3. ročníku, kdy je koeficient determinace 0,15 a regresní koeficient přijímací zkoušky dosahuje hodnoty -0,39. O něco více dokáží maturitní a přijímací zkouška vysvětlit variabilitu celkového studijního průměru, a to z 21 %, přičemž o něco lépe rozlišuje maturitní zkouška. Stejnou hodnotu koeficientu determinace můžeme vidět i u státní závěrečné zkoušky.

Na oboru speciální pedagogika v 1. ročníku lépe rozlišuje maturitní zkouška, ale koeficient determinace pro oba prediktory dosahuje nízké hodnoty, přičemž regresní koeficient přijímací zkoušky není statisticky významný. V případě studijního průměru v 2. ročníku vychází oba regresní koeficienty jako statisticky nevýznamné a koeficient determinace se nepatrně navýší až v 3. ročníku. Ani za celkový studijní průměr nevykazuje vyšší hodnotu a i zde opět rozlišuje lépe maturitní zkouška, jejíž regresní koeficient je 0,23. Jen v případě

státní závěrečné zkoušky se koeficient determinace pohybuje nad hodnotou 0,10 a i zde je to opět maturitní zkouška, která dokáže lépe rozlišovat. Jak již bylo řečeno, na tomto oboru mají ovšem všichni přijatí studenti velmi podobný počet dosažených bodů z přijímací zkoušky a tato malá variabilita hodnot ovlivňuje využitelnost korelací pro předpověď studijního úspěchu.

Při celkovém pohledu na korelační či regresní koeficienty za všechny tři sledované obory lze říci, že nejlépe dokáží maturitní a přijímací zkouška predikovat studijní úspěch studentů na oboru anglický jazyk. Zde dosahují hodnoty koeficientů nejvyšších hodnot, kdy například jako na jediném oboru dosahuje Pearsonův korelační koeficient hodnoty -0,55, a to konkrétně v případě vztahu mezi přijímací zkouškou a celkovým studijním průměrem. Na tomto oboru z výsledků korelace i lineární regrese vyplývá, že přijímací zkouška dokáže lépe předpovědět studijní výsledky v porovnání se zkouškou maturitní, ač i tato vykazuje střední až silnou míru závislosti. Oba tyto prediktory dokáží nejlépe předpovědět studijní úspěchy v 1. ročníku a také za celou dobu studia, kdy dokáží vysvětlit přibližně 37 % variability, což je ze tří sledovaných oborů nejvíce.

Na rozdíl od oboru anglický jazyk, kde lépe rozlišuje přijímací zkouška, na oboru český jazyk je to v případě studijních výsledků v 1. ročníku maturitní zkouška. Obdobnou hodnotu vykazuje korelace i pro celkový studijní průměr, zde je ale podstatně vyšší i vliv přijímací zkoušky. I na tomto oboru jsou obě zkoušky neúspěšnější v predikci studijních úspěchů za celé studium, kdy dokáží vysvětlit 21 % variability. Zároveň dokáží stejnou měrou vysvětlit variabilitu i v případě státní závěrečné zkoušky.

Ze všech tří oborů dosahují korelační i regresní koeficienty nejnižších hodnot na oboru speciální pedagogika. Z jejich analýzy vyplývá, že vliv maturitní zkoušky je slabý, přičemž nejlépe dokáže predikovat studijní úspěchy u státní závěrečné zkoušky, o něco méně v 1. ročníku studia a za celé studium. Vliv přijímací zkoušky se zdá být velmi slabý, ale zde musíme brát v potaz skutečnost, že přijímací zkouška na tento obor vykazuje velmi nízkou variabilitu dosažených počtu bodů, kdy směrodatná odchylka je pouze 1,5. Koeficienty korelační i regresní, stejně jako celkový koeficient determinace, tak dosahují velmi nízkých hodnot.

Tabulka 22 - regresní koeficienty maturitní a přijímací zkoušky se studijními průměry z jednotlivých ročníků, celkovým studijním průměrem a známkou ze státní závěrečné zkoušky

	Studijní průměr 1.ročník	Studijní průměr 2.ročník	Studijní průměr 3.ročník	Celkový studijní průměr	Státní závěrečná zkouška
ČJ	0,18	0,04	0,15	0,21	0,21
AJ	0,37	0,10	0,28	0,38	0,15
SPPG	0,05	0,00	0,08	0,06	0,11

7 Shrnutí výzkumných zjištění

Co se týče typu střední školy, z které studenti přicházejí na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, ve všech oborech jde ve většině případů o studenty gymnázií, přičemž mezi studenty v datovém souboru 2017 najdeme ve větší míře i absolventy jiných škol. Podíl absolventů středních škol pedagogického zaměření se zde pohybuje na oborech český jazyk i anglický jazyk okolo 5 %, větší podíl tvoří nepřekvapivě na oboru speciální pedagogika, kde dosahuje 11 %. Zbylé spektrum středních škol je docela široké, objevují se zde obchodní akademie, ekonomická lycea, střední odborné školy či konzervatoře. Například u studentů oboru informační technologie se setkáváme s absolventy středních odborných škol elektrotechnických či zaměřených přímo na IT. Co se týče genderového zastoupení, u oborů český jazyk a speciální pedagogika jasně převládají dívky, a to z více jak 86 %. Oproti tomu na oboru anglický jazyk je jejich zastoupení menší, konkrétně přibližně 67 % a 73 %. Jedním z vysvětlení je skutečnost, že na tomto oboru jsou zastoupeny jako druhé hlavní obory i matematika a informační technologie, které studují zejména chlapci. Celkově si jako druhý studijní obor studenti anglického jazyka nejčastěji volí základy společenských věd a cizí jazyky, mezi nimiž dominují jazyk německý a francouzský. V kohortě 2017 jsou preferovaným oborem již zmiňované informační technologie. Obor základy společenských věd je nejčastější i u studentů oboru český jazyk, ti dále preferují také německý jazyk a

dějepis. Co se týče cizích jazyků, nalezneme tu kombinace se všemi, které Pedagogická fakulta nabízí, tedy jazyk francouzský, německý a ruský.

Zaměříme-li se na maturitní zkoušku, pro oba datové soubory platí, že studenti si nejčastěji volí jako druhý předmět společné části maturitní zkoušky anglický jazyk. Podíl těchto studentů se pohybuje v rozmezí 66–96 %, přičemž nejmenší podíl nalezneme překvapivě v kohortě studentů oboru anglický jazyk v roce 2016. Nejčastěji se ale jejich podíl pohybuje přibližně kolem 76 %, což je o něco více než celkový údaj za tyto roky, kdy v roce 2016 si angličtinu zvolilo 67 % žáků a v roce 2017 to bylo 69 %. (CERMAT, 2021). Počet maturantů ale kontinuálně roste od jejího zavedení a v jarním termínu 2023 si ji dle tiskové zprávy CERMAT vybralo již 80 % žáků. Naprosto opačný trend sledujeme u matematiky, kdy v roce 2016 si ji celkově vybralo 27 % žáků a v roce následujícím 26 % (CERMAT, 2021). Ač se v obou datových souborech jedná většinou o žáky gymnázií, kde bychom mohli čekat větší podíl maturantů z matematiky, jejich počet je naopak menší než celkový průměr. Na oborech český jazyk a anglický jazyk se pohybuje v rozmezí 14,6 – 17,1 %, specifický je obor speciální pedagogika, kde pro rok 2016 není žádný maturant z matematiky, oproti tomu v roce 2017 jich bylo přibližně 23 %. V obou letech tedy maturovalo z matematiky celkem 15,1 % žáků. Jak vyplývá z tiskové zprávy ohledně společné části maturitní zkoušky v roce 2023, na jaře si matematiku vybralo jen 17,8 % žáků, ač oproti roku 2022 je to nepatrné navýšení o 0,8 %. Kromě těchto dvou nejčastěji volených maturitních předmětů si žáci mohou vybrat také další cizí jazyky, přičemž v obou datových souborech napříč obory převládá německý jazyk, a to nejvíce u studentů oboru český jazyk. V kohortě 2016 si jiný cizí jazyk zvolilo přibližně 10 % žáků, v následujícím roce to bylo o 2 % méně a celkově si 5,2 % studentů vybralo němčinu. Porovnáme-li tato čísla opět s údaji za rok 2023, lze říci, že v obou datových souborech nalezneme podstatně více maturujících z jiných cizích jazyků, jejichž podíl byl v roce 2023 celkově 2,2 %, a i zde si většina vybrala jazyk německý. Počet maturujících z tohoto předmětu má ale při celkovém pohledu klesající tendenci, kdy oproti roku 2016, kdy si ho vybralo 3,7 % žáků, v letošním roce se jednalo již jen o 1,2 %.

Co se týče úspěšnosti studentů u společné části maturitní zkoušky, lepšího průměru dosáhli studenti v kohortě 2016, jejichž průměrné známky se pohybovaly v rozmezí 1,40 – 1,70

oproti kohortě 2017, kde byly průměry známek 1,61 – 1,89. Srovnáme-li jednotlivé studijní obory, v obou letech mají nejhorší známky studenti speciální pedagogiky, naopak nejlepší průměrné známky mají v roce 2016 studenti oboru anglický jazyk a v roce 2017 jsou na tom studenti oborů český jazyk a anglický jazyk téměř shodně. U všech sledovaných skupin získali studenti nejhorší průměrnou známku z matematiky, pohybující se v rozmezí 2,14 – 2,88, přičemž průměr 2,14 měli studenti oboru anglický jazyk. Jen na tomto oboru jsou studenti, jejichž druhým studijním oborem je matematika či informační technologie, což může tuto průměrnou známku zčásti vysvětlovat. Naopak nejúspěšnějším maturitním předmětem je u všech sledovaných skupin anglický jazyk, jehož průměrné známky se pohybují v rozmezí jen 1,04 – 1,59 a studenti oboru anglický jazyk mají téměř výhradně známku 1. Tyto údaje o úspěšnosti studentů u maturitní zkoušky odpovídají i souhrnným údajům, kdy nejvíce neúspěšných studentů nalezneme mezi maturujícími z matematiky, ve sledovaných letech 2016 a 2017 se jednalo o 22,5, respektive 21,3 % žáků. Tato neúspěšnost se ale zlepšuje a v roce 2023 bylo takovýchto studentů již jen 12,4 %. Angličtina je celkově nejúspěšnější předmět, v roce 2016 neuspělo jen 5,6 % žáků a v následujícím roce to bylo 5,9 % žáků. I zde se ale situace zlepšuje a tak z údajů pro rok 2023 vyplývá, že u této zkoušky uspělo celých 97 % žáků. Úspěšnost v německém jazyce se ve sledovaných letech pohybovala na hodnotách 19,9 a 18,3 %, oproti angličtině a matematice se ale zhoršuje a v letošním roce neuspělo 23,7 % žáků. V kohortách 2016 a 2017 bylo celkem těchto studentů jen okolo 9 % a jejich průměrná známka se pohybovala v rozmezí 1,00 – 1,75.

Průměrný počet dosažených bodů u přijímací zkoušky se v roce 2016 a 2017 nijak zásadně neliší, ve všech případech se jedná jen o rozdíl přibližně 2 bodů. V obou letech je ovšem směrodatná odchylka podstatně menší na oboru speciální pedagogika, kde nabývá hodnot 1,53 a 1,51, tudíž u těchto studentů shledáváme mnohem menší variabilitu dosažených bodů než na zbylých oborech, kde se pohybuje v rozmezí 5,25 – 8,72. I oborové přijímací zkoušky na oborech český jazyk a anglický jazyk mají směrodatnou odchylku vyšší, a to 3,50 – 4,96. Obdobně se nijak zásadně neliší ani počet nejčastěji dosažených bodů a dosahuje ho i podobný počet studentů, přičemž nejvíce jsou to v obou letech studenti speciální pedagogiky. Jediný rozdíl je v počtu bodů ze samostatné přijímací zkoušky z anglického jazyka, ve které v roce 2016 studenti dosáhli nejčastěji 25 bodů, zatímco v roce následujícím to bylo 32 bodů. Porovnáme-li počet minimálních bodů, se kterými byli studenti přijati ke

studiu, rozdíly lze spatřit na oborové přijímací zkoušce z českého jazyka, kdy v roce 2016 studovali i ti, kteří získali z této zkoušky jen 15 bodů, neboli v ní uspěli na hranici 37,6 %. V kohortě 2017 to bylo ovšem 20 bodů, tudíž tito studenti uspěli alespoň z 50 %. Dále se dosažený minimální počet bodů liší na oboru anglický jazyk, a to jak na celkové přijímací zkoušce, tak její oborové části. Zatímco v roce 2016 dosáhli alespoň 50, respektive 45 %, v roce 2017 to bylo jen 33,8 % z celé zkoušky a 37,5 % z oborové části. Nejvyšší počet minimálních bodů dosáhli v obou letech studenti speciální pedagogiky a v obou kohortách tedy studovali studenti, kteří u přijímací zkoušky uspěli z alespoň 70,5 % pro rok 2016, a 72,5 % pro rok 2017.

Co se velmi liší a je zároveň dáno pravděpodobně z velké části rozdílnou velikostí datových souborů pro jednotlivé roky, jsou podíly studentů v kategoriích rozdělených dle stavu studia. Celkově lze říci, že studenti, kteří jsou ke studiu přijati a zapsáni, ovšem se ho neúčastní, jsou zastoupeni ve velké míře na oborech český jazyk a anglický jazyk, kde se podíl těchto studentů pohybuje v rozmezí 24 % až dokonce téměř 36 %. Obdobná čísla spatřujeme i v kategorii studentů, kteří studia zanechali, zde se dostáváme už i na téměř padesátiprocentní hranici, a to v případě oboru anglický jazyk. Zde navíc odešla více jak třetina studentů už po 1.roce studia. Tato zjištění odpovídají údajům o studijní úspěšnosti na vysokých školách (Vlk et al., 2016), dle kterých největší podíl studentů opouští studium po 1. a 2. ročníku. Tento trend spatřujeme i na oboru speciální pedagogika, ovšem v mnohem menší míře, kde studia zanechalo jen 11,3 % studentů a studia se vůbec neúčastnilo jen přibližně 13 % studentů. Počet studentů, kteří opustili studium pedagogické fakulty UK po 1.ročníku se například v letech 2006-2016 pohyboval konstantně mezi 20 a 30 % (Stiburek, 2019), podíl těchto studentů v kohortách 2016 a 2017 tedy tato čísla převyšuje, a někdy velmi výrazně. Pokud bychom chtěli tuto situaci porovnat s ostatními zeměmi, dle zprávy Education at a Glance 2022 dosahuje podíl studentů, kteří nenastoupí do 2.ročníku 12 %, a ke konci 3.ročníku se jedná o 21 %. Jak v ostatních zemích, tak i v České republice ovšem toto číslo bohužel roste. S tím souvisí samozřejmě i počet absolventů, který je ve sledovaných souborech nejnižší na oboru anglický jazyk. Ze studentů nastoupivších ke studiu v roce 2017 jich absolvovalo dokonce jen 26,3 %. Na oboru český jazyk se podíl absolventů pohybuje v rozmezí 46,8 – 60,0 %, nejvíce úspěšných studentů je v obou letech mezi studenty speciální pedagogiky, kde v kohortě 2016 absolvovalo až téměř 87 % studentů. Kromě výše

zmíněného roku 2016 na studijním oboru anglický jazyk je ve všech zbylých sledovaných skupinách podíl absolventů vyšší než podíl studentů nastoupivších ke studiu v roce 2013. Zde se podíl absolventů pohyboval okolo přibližně 40 % a v porovnání s pedagogickými fakultami na ostatních vysokých školách tak byl druhý nejnižší (Stiburek, 2019).

Při pohledu na studijní výsledky napříč roky až ke státní závěreční zkoušce lze konstatovat, že nejúspěšnější studenti jsou na oboru speciální pedagogika. Zde průměrná známka nepřekročila hodnotu 1,87 a i směrodatné odchylky jsou v porovnání se zbylými dvěma obory nižší. Průměrnou známku pod hodnotou dva nalezneme už jen u studentů oboru český jazyk, ale vždy jen ve 3.ročníku. Fakt, že největší odliv studentů po 1.ročníku byl na oboru anglický jazyk v kohortě 2017, může zčásti vysvětlovat i skutečnost, že průměrná známka zde byla 3,08, což je nejhorší průměrná známka ze všech sledovaných. Průměrná známka za celé studium, spolu se všemi průměrnými známkami za jednotlivé ročníky, tak zde dosahuje nejvyšších hodnot a v kohortě 2017 je 2,91. Celkově lze ale říci, že průměrné známky se většinou zlepšují během studia, což se posléze projevuje i u státní závěrečné zkoušky, kde studenti dosahují lepších průměrných známek než je celková průměrná známka. I zde jsou nejúspěšnější opět studenti speciální pedagogiky, ovšem studenti oboru anglický jazyk zde dosahují lepších známek než studenti oboru český jazyk.

Co se týče schopnosti maturitní a přijímací zkoušky predikovat studijní úspěšnost, v 1.ročníku dosahují hodnoty jejich korelačních koeficientů často středních až vysokých hodnot, v 2.ročníku jejich vliv klesá a poté opět narůstá v 3.ročníku. Vyšší korelace v 1.ročníku byla například shledána také u testu Scio. Nejvyšší hodnoty a tedy nejlepší schopnost předpovědět studijní úspěchy nalezneme u průměrné známky za celé studium. Naopak v případě státní závěreční zkoušky shledáváme menší vliv a až na jednu výjimku, kterou je soubor studentů speciální pedagogiky za rok 2017, dokáže tuto úspěšnost lépe předpovědět přijímací zkouška. Porovnáme-li vliv maturitní a přijímací zkoušky, ten se liší v závislosti na oboru. Na oborech český jazyk a speciální pedagogika převládá vliv maturitní zkoušky, ač v rozdílné míře, zatímco studijní úspěšnost na oboru anglický jazyk dokáže lépe předpovědět přijímací zkouška.

Na oboru český jazyk pro kohortu 2016 dosahují korelační koeficienty maturitní zkoušky vysokých hodnot jak pro 1.ročník ($r=0,51$), 2ročník ($r=0,52$), tak i celkový studijní průměr

($r=0,53$) a v žádném jiném případě již nedokáže ani jedna ze zkoušek takto dobře predikovat tolik kritérií najednou. V tomto roce se navíc ukazuje mít vliv i samotná maturitní zkouška z českého jazyka. Ač je zde vliv přijímací zkoušky menší, stále se pohybuje kromě 3.ročníku na hodnotách odpovídajících střední závislosti, kdy korelační koeficienty nabývají hodnot v rozmezí $-0,35 - -0,46$. U kohorty studentů 2017 je vliv maturitní zkoušky o něco menší, ale stále zde mluvíme o střední závislosti v případě průměru známek v 1.ročníku ($r=0,39$) a celkovém studijním průměru ($r=0,40$).

Jak již bylo řečeno, studijní úspěšnost studentů oboru anglický jazyk dokáže celkově v obou letech lépe predikovat přijímací zkouška, u kohorty 2016 má ovšem na průměrnou známku v 1.ročníku o něco větší vliv maturitní zkouška. Její vliv je obdobný i v následujícím roce, ovšem vyšší shledáváme u přijímací zkoušky, jejíž korelační koeficient zde dosahuje hodnoty $-0,53$ a v případě celkového studijního průměru dokonce $-0,55$. I samotná zkouška z anglického jazyka dosahuje často středních hodnot, stejně jako maturitní zkouška, tudíž vliv obou zkoušek je zde nezastupitelný.

Na oboru speciální pedagogika vykazuje vyšší hodnoty korelačních koeficientů téměř výhradně maturitní zkouška. Koeficienty se pro kohortu 2016 pohybují v rozmezí odpovídajícímu střední závislosti po celou dobu studia, v případě kohorty 2017 můžeme mluvit jen o malé závislosti, vyjma státní závěrečné zkoušky. Nižší hodnoty korelačních koeficientů přijímací zkoušky lze vysvětlit mnohem menší variabilitou bodového rozpětí, které bylo v průměru jen 28,17-31,23 v roce 2016, v roce následujícím 29,69-32,71.

Porovnáme-li vliv maturitní a přijímací zkoušky na jednotlivé studijní průměry, zdá se, že nejlépe dokáží predikovat celkový studijní průměr, kde hodnoty korelačních koeficientů dosahují ve většině případů středních hodnot a ve třech případech i hodnot odpovídajících vysoké závislosti. Dále se jejich vliv projevuje u studijního průměru za 1.ročník, přičemž ač korelační koeficienty obou zkoušek dosahují středních hodnot, větší vliv zde vykazuje zkouška maturitní. Studijní výsledky v 2.ročníku až na výjimky maturitní a přijímací zkouškou ovlivněny příliš nejsou, to se ale mění u studijního průměru v 3.ročníku, kde se jejich vliv opět navyšuje.

Při pohledu na výsledky lineární regrese a hodnoty koeficientů determinace lze dojít ke stejným závěrům a lze tak konstatovat, že maturitní a přijímací zkouška dokáží společně

vysvětlit až 38 % variability celkových průměrných známek a koeficient determinace se v tomto případě pohybuje v rozmezí 0,21 – 0,38. Taktéž variabilitu průměrných známek v 1.ročníku dokáží vysvětlit z až 37 %, hodnoty koeficientů determinace zde ale dosahují o něco nižších hodnot a pohybují se v rozmezí 0,12 – 0,37. Vyšších hodnot dosahují také pro studijní průměr v 3.ročníku, v případě známek v 2.ročníku a u státní závěrečné zkoušky je jejich vliv ze všech sledovaných kritérií nejmenší.

Tyto zjištěné výsledky odpovídají i výsledkům jiných autorů validizačních studií a potvrzují tak vliv obou zkoušek na studijní úspěšnost. I vliv samotné maturitní zkoušky na studijní průměr v 1.ročníku je například obdobný jako u finské maturitní zkoušky, kdy v obou případech dosahuje korelační koeficient hodnoty 0,51 a obdobně vychází i její porovnání s maturitní zkouškou ve Slovinsku. Je tedy třeba říci, že nejen přijímací zkouška, ale i maturitní zkouška má své místo v procesu přijímání studentů na vysoké školy a jak nabádají i mnozí autoři (Salvatori, 2001, Geiser a Santelices, 2009, Rubešová), měl by na ní být brán mnohem větší zřetel.

7.1 Limity výzkumu

Obecně je jako jeden z limitů ve výzkumech predikční validity uváděn fakt, že se pracuje pouze s daty přijatých studentů, což platí i pro tuto práci. Pracujeme tedy jen s určitým vzorkem studentů a potenciál k úspěšnému studiu u nepřijatých uchazečů zůstává neověřen (Viktorová a Charvát, 2014). Dalším limitem je užívání různých kritérií úspěšnosti, přičemž pro ty významné jako ukončení studia či uplatnění v dané profesi nemusí být k dispozici dostatek dat. To může být způsobeno jak úbytkem datového souboru, tak celkovým nedostatkem takového typu dat.

Limitem mého výzkumu je také zúžení datového souboru jen na studenty tří oborů a na studenty přijaté pouze ve dvou ročnících. Vybrány byly ty obory, na kterých studuje vysoký počet studentů, což je příklad českého jazyka a anglického jazyka, a dále byla vybrána speciální pedagogika, neboť se jedná o obor, jež absolvuje vysoký počet studentů. Například obor matematika nebyl na doporučení studijního oddělení do výzkumu zařazen, neboť je zde nižší počet studentů a jejich počet se během studia ještě snižuje. Velikost datového souboru

byla také ovlivněna faktem, že se muselo jednat o studenty, kteří složili společnou část maturitní zkoušky. Museli být tedy vyloučeni cizinci, studenti, kteří skládali maturitní zkoušku v jiné zemi, nebo ti, kteří maturovali před rokem 2011. Co se týče přijímací zkoušky, vyloučeni byli studenti, jimž byla přijímací zkouška uznána, což je příklad zejména oboru anglický jazyk. Informace o výsledcích z maturitní i přijímací zkoušky jsou obsaženy ve složkách jednotlivých studentů, přičemž některé tyto složky byly bohužel nekompletní, tudíž tito studenti museli být také vyloučeni z datového souboru. Jelikož byla data z maturitní zkoušky napojena na výsledky zkoušek na vysoké škole, nemohli být do výzkumu začleněni také studenti, kteří měli některé zkoušky uznané například z předchozího studia na jiné vysoké škole. I z těchto důvodů je tudíž nutné uznat, že velikostí se jedná spíše o menší datový soubor a výsledky výzkumu nejsou zobecnitelné na jiné obory na jiných vysokých školách a jen s jistými ohledy jsou zobecnitelné v čase na sledovaných oborech Pedagogické fakulty UK. Zároveň je třeba brát ohled na proměnu podobu maturitní zkoušky, proměnu přijímacích kritérií i počty aktuálních zájemců o dané studijní obory.

Závěr

Závěrem lze říci, že maturitní i přijímací zkoušky jsou schopny předpovědět studijní úspěch, zejména v 1. ročníku studia. Jejich vliv značně klesá napříč obory v 2. ročníku, ale pro předpověď celkového studijního průměru lze tyto prediktory opět využít. Lze tedy konstatovat, že tyto výsledky odpovídají zjištěním i ostatních validizačních studií, což bylo jedním z dílčích cílů této práce. Tento vliv na studijní výsledky v jednotlivých ročnících může být ovlivněn skladbou předmětů v jednotlivých ročnících a jejich provázaností s obsahem maturitní a přijímací zkoušky. Stále musíme mít ale na paměti fakt, že ačkoliv dokáží predikovat studijní úspěchy, činí tak z maximálně 38 % (anglický jazyk). Stále tak tedy zůstává nejméně 62 % variability studijních výsledků nevysvětlených. K podobným závěrům dochází i autoři jiných validizačních studií, například dle Atkinson a Geiser (2009) zůstává takto nevysvětlených přibližně 70 % studijních výsledků. Studijní úspěšnost je totiž ovlivněna i mnoha dalšími faktory, jako jsou motivace, studijní návyky, dále potom i finanční, rodinná situace apod. Jak uvádí Žoudlík (2009) ve své práci zabývající se schopností přijímacích zkoušek na vysoké školy predikovat akademickou úspěšnost, lze tyto

faktory rozdělit do tří kategorií, a to kognitivní, osobnostní a situační. Mezi kognitivní faktory řadíme kromě kognitivních schopností také získané znalosti a vědomosti. Osobnostní faktory zahrnují např. motivaci ke studiu, interpersonální dovednosti či schopnost plánovat si čas a vypořádat se novými situacemi. Mezi situační faktory řadíme socioekonomický status, finanční situaci a demografické proměnné.

Celkový akademický úspěch je podle výzkumu, v němž odpovídali studenti vysokých škol, ovlivněn převážně osobnostními charakteristikami (cílevědomost, pracovitost, svědomitost, vytrvalost, samostatnost, zvědavost, dovednost řešit problémy, flexibilita, kreativita aj.), angažovaností ve studiu i mimo něj (ve studentských organizacích apod., a obecně pak sociální začlenění) a uplatnění po studiu (Kolaříková, 2019).

Pokud se zaměříme na studijní neúspěšnost v podobě ukončení studia, její míra je nejvyšší v prvních dvou letech bakalářských programů (Matějů, Simonová a Straková, 2004, Vlk, Švec a Stiburek, 2016), přičemž za jednu z hlavních příčin bývá považován nesoulad mezi studovaným oborem a skutečným přáním (Matějů, Simonová a Straková, 2004). Na studijní neúspěch lze tedy nahlížet jako na vytvoření špatné kombinace student – škola (Černický, 2018). K tomu dochází zejména v případě studentů, kteří nebyli přijati na prvně zvolený studijní obor a studium druhého oboru považují jen za dočasné řešení. Jejich motivace ke studiu je tedy podstatně nižší a vystudování daného oboru není jejich primárním cílem. Tento přístup můžeme nalézt především právě u studentů pedagogických fakult. Mouralová a Tomášková (2007) ve svém popisu charakteristických rysů jednotlivých případů odchodů ze studia popisují takového studenta takto: „student od počátku studium vnímá jako přechodné, plánuje podat si opět přihlášku na vysněný obor a v případě úspěchu studium opustit. Když tato situace opravdu nastane, student odchází. On sám je iniciátorem odchodu a svůj odchod jako problémový nevnímá.“ To, že studium na pedagogických fakultách využívají někteří studenti jako nouzové řešení, potvrdili i Matějů, Simonová a Straková (2004). Jedná se hlavně o odmítnuté uchazeče ze škol uměleckých, právnických a humanitně-společenských, kteří v případě přijetí na jinou školu pedagogickou fakultu opouštějí ve větší míře. To potvrzují i data z šetření Eurostudent VI (2016), konkrétně výsledky Univerzity Karlovy, z nichž vyplývá, že v porovnání s ostatními fakultami si Pedagogickou fakultu jako první volbu vybírá méně studentů. Naopak pro téměř 10 % studentů rozhodně nebyla první volbou,

což ji v tomto pořadí umisťuje na třetí místo. Podíl studentů pedagogických fakult, kteří si tedy následně podají opět přihlášku na jinou vysokou školu, byl dle závěrů tohoto šetření spolu se studenty oborů humanitně společenských, technických a ekonomických největší. Tento fakt může být tedy také jedním z vysvětlení skutečnosti, že podíl studentů, kteří nepokračují ve studiu na oborech český jazyk a anglický jazyk na Pedagogické fakultě po 2. ročníku, dosahuje přibližně 22–46 %. Pokud bychom navíc započítali i ty studenty, kteří byli přijati, zapsáni, ale studia se neúčastnili, dostali bychom se na hodnoty 42–59 %.

Pokud se zamyslíme nad možnými důvody tohoto jevu, u studia jazyků, zejména anglického jazyka, může být důvodem vnímání oboru spíše na lingvistické úrovni, bez zásadního zájmu o učitelskou profesi. Pokud jsou tedy studenti přijati například na filozofickou fakultu, mohou ji upřednostnit a věnovat se studiu jazyka zde. Pro nemálo studentů může být naopak studium na lingvistické rovině příliš obtížné, čemuž by odpovídaly i známky z předmětů v 1. ročníku. Odlišná je situace na oboru speciální pedagogika, kde podíl studentů, kteří školu opustili do dvou let od nástupu, činí maximálně okolo 23 %. Jedním z možných vysvětlení je fakt, že tento obor je mnohem specifitější oproti zbylým dvěma a motivace studentů ke studiu je tedy podstatně vyšší. To mimo jiné koresponduje i se studijními výsledky studentů tohoto oboru, jejichž průměrné známky jsou nejlepší po celou dobu studia ze všech tří sledovaných oborů a je zde i největší podíl absolventů. Ačkoliv mají tito studenti u maturitní zkoušky horší známky než studenti oborů český a anglický jazyk, jejich zájem o obor a motivace je pravděpodobně natolik silný, že tento fakt dokáže kompenzovat.

Přestože je Pedagogická fakulta pro některé studenty školou až druhé volby a polovina studentů se pro ni rozhodla kvůli šanci na přijetí, je zde spousta studentů, kteří také berou v potaz následné uplatnění na trhu práce a hodnotí velmi kladně šance na získání práce po dokončení studia. Navíc jsou tu samozřejmě i ti, kteří jeví o obor opravdový zájem a učitelskou profesi chtějí v budoucnu vykonávat. Bohužel z přijatých studentů velké procento ať už hned na počátku, či během studia, školu opouští a u některých se jeví být jedním z důvodů také nezvládnutí studia. Maturitní i přijímací zkouška slouží tedy jako nástroje, které mohou škole poskytnout alespoň částečně odpověď, jak budou studenti prospívat. Z toho důvodu je důležité provádět standardní validizační studie těchto zkoušek nejlépe na

pravidelné bázi s využitím dobře dostupných dat, čemuž by dozajista napomohla i jejich digitalizace v co nejširším rozsahu. Na základě výsledků takovýchto studií mohou být následně zkoušky modifikovány tak, aby školám napomáhaly vybírat takové studenty, u nichž bude co největší pravděpodobnost, že vysokoškolské studium absolvují.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Adebayo, A. S. & Dorcas, A. T. (2014). *Entry criteria as predictor of academic success: A case of Solusi University, Zimbabwe*. *European Scientific Journal*, 10(13)
- Allensworth, E. M. & Clark, K. (2020). *High school GPAs and ACT scores as predictors of college completion: examining assumptions about consistency across high schools*. *Educational Researcher*, Vol. 49 No. 3, pp. 198-211 DOI: 10.3102/0013189X20902110
- Assessment and Qualifications Alliance. (2014). *AS and A level: English language*. [AQA-7701-7702-SP-2015.PDF](#)
- Assessment and Qualifications Alliance. (2017). *A level: French*. [AQA-7652-SP-2016.PDF](#)
- Assessment and Qualifications Alliance. (2018). *A level: Mathematics*. [AQA-7357-SP-2017.PDF](#)
- Atkinson, R.C., & Geiser, S. (2009). *Reflections on a century of college admission tests*. Research and Occasional Papers Series. CSHE.4.2009
- Bartáková, I., Chvál, M., & Martínková, P. (2018). *Predikční validita zkoušek zakončujících středoškolské vzdělávání a přijímacích testů na vysoké školy*. *Pedagogika*, roč. 68, č.1, s. 66–85
- Blížkovský, B. (1996). *Ze zprávy examinátorů OECD o vzdělávacím systému v ČR*. *Pedagogická orientace*, roč. 6, č.18-19, s. 4-20
- Burton, N. W., & Ramist, L. (2001). *Predicting success in college: SAT studies of classes graduating since 1980*. College Board Research Report 2001-2. College Board, New York. <http://mc-3241-1259741632.us-east-1.elb.amazonaws.com/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2001-2-predicting-college-success-sat-studies.pdf>
- Burton, N. W. & Wang, M. (2005). *Predicting long-term success in graduate school: A collaborative validity study*. GRE Board Research Report No. 99-14R [EJ1111377.pdf \(ed.gov\)](#)

Byčkovský, P. & Zvára, K. (2007) *Konstrukce a analýza testů pro přijímací řízení*. Praha: Univerzita Karlova

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. *Archiv Maturitního zpravodaje*.

[Archiv maturitního zpravodaje \(cermat.cz\)](http://cermat.cz)

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (2014). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: Anglický jazyk a literatura*

[AJ_Katalog_pozadavku_MZ-17-18_opr_2.pdf \(cermat.cz\)](http://cermat.cz)

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (2016). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: Český jazyk a literatura*

[katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf \(cermat.cz\)](http://cermat.cz)

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (2014). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: Matematika*

[MA_Katalog_pozadavku_MZ_1718.pdf \(cermat.cz\)](http://cermat.cz)

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (2021). *Maturitní zkouška 2013-2021. Výsledky jarního zkušebního období a po podzimním zkušebním období*.

[MZ2013-2021_vysledky_jamp.pdf \(cermat.cz\)](http://cermat.cz)

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (2009). *Maturitní zpravodaj 6*.

[Maturitni_zpravodaj_6_09.pdf \(cermat.cz\)](http://cermat.cz)

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (2020). *Maturitní zpravodaj 53*.

[Cermat_MZ_53_20.pdf](http://cermat.cz)

Cerutti, B., Bernheim, L. & van Gessel, L. (2013). *The predictive validity of the aptitude test for the performance of students starting a medical curriculum*. Swiss Medical Weekly, 143, w113872

<https://doi.org/10.4414/smw.2013.13872>

Černický, I. (2018). *Prediktory akademické úspěšnosti v pregraduálním studiu psychologie*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita].

[prediktory_akademicke_uspesnosti_cernicky.pdf \(muni.cz\)](http://muni.cz)

Department for Education. (2021). *Record numbers of students take up university places*. Press release

[Record numbers of students take up university places - GOV.UK \(www.gov.uk\)](https://www.gov.uk/government/news/record-numbers-of-students-take-up-university-places)

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2019). *Baccalauréat 2021*. [Baccalauréat 2021 / Ministère de l'éducation nationale - Détail \(education.gouv.fr\)](https://education.gouv.fr/fr/baccalaurat-2021)

Dufaux, S. (2012). *Assessment for qualification and certification in upper secondary education: A review of country practices and research evidence*. OECD Education Working Paper No. 83

Dunleavy, D. M., Kroopnick, M. H., Dowd, K. W., Searcy, C. A. & Zhao, X. (2013). *The predictive validity of the MCAT exam in relation to academic performance through medical school: a national cohort study of 2001-2004 matriculants*. *Acad Med*. 2013 May;88(5):666-71.

doi: 10.1097/ACM.0b013e3182864299.

Evans, B. J. (2015). College Admission Testing in America. In Stead, V. (Ed.). *International Perspectives in Higher Education Admission Policy: A reader*. New York: Peter Lang Publishing.

Fučík, P., & Slepíčková, L. (2014). *Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií*. AULA, Vol.22, No.1: 24-54

Galla, B. M., Shulman, E. P., Plummer, B. D., Gardner, M., Hutt, S. J., Goyer, J. P., D'Mello, S. K., Finn & A. S., Duckworth, A. L. (2019). *Why high school grades are better predictors of on-time college graduation than are admission test scores: the roles of self-regulation and cognitive ability*. *American Educational Research Journal*. Volume 56, Issue 6, pages 2077-2115

<https://doi.org/10.3102/0002831219843292>

Geiser, S., & Santelices, M. V. (2007). *Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.6.07.

Center for studies in higher education. USA, University of California.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502858.pdf>

Gill, T. & Vidal Rodeiro, C. L. (2014). *Predictive validity of level 3 qualifications: Extended project, Cambridge Pre-U, International Baccalauréate, BTEC Diploma*. Cambridge Assessment Research Report. Cambridge, UK: Cambridge Assessment

Halpenny, D., Vadlo, K., Halpenny, M., Burke, J. & Torreggiani, W. (2010). *The health professions admission test (HPAT) score and leaving certificate results can independently predict academic performance in medical school: do we need both tests?* Irish Medical Journal

<http://hdl.handle.net/10147/122654>

Hattami, A. A. D. (2012). *Differential predictive validity of high school GPA and college entrance test scores for university students in Yemen*. [Disertační práce, University of Pittsburgh].

ERIC - ED546423 - Differential Predictive Validity of High School GPA and College Entrance Test Scores for University Students in Yemen, ProQuest LLC, 2012

Hayward, C. (2020). *The decay function of the predictive validity of high school GPA*. RP Group

<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.22141.90089>

HEFCE (2014). *Differences in degree outcomes: Key Findings*. HEFCE. Issues paper. http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/2014/201403/HEFCE2014_03.pdf

Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod : analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0981-2

Higher Education Statistics Agency. (2022). *Higher education student statistics: UK, 2020/21*

[Higher Education Student Statistics: UK, 2020/21 | HESA](#)

Höschl, C. & Kožený, J. (1997). *Predicting academic performance of medical students: the first three years*. Am J Psychiatry. 1997 Jun;154(6 Suppl):87-92.

doi: 10.1176/ajp.154.6.87

Ježková, V., Dvořák, D., Chapman C. et al. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum ISBN 978-80-246-1784-8

Ježková, V., Dvořák D., Greger, D. & Daun, H. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum ISBN 978-80-246-2021-3

Kadmon, G. & Kadmon, M. (2016). *Academic performance of students with the highest and mediocre school-leaving grades: Does the aptitude Test for Medical Studies balance their prognoses?* GMS Journal for Medical Education, 33(1)
doi: 10.3205/zma001006

Kobrin, J. L. & Michel, R. S. (2006). *The SAT as a predictor of different levels of college performance*. College Board Research Report No. 2006-3. New York: College Board

Kobrin, J. L., Patterson, B. F., Shaw, E. J., Mattern, K. D. & Barbuti, S. M. (2008). *Validity of the SAT for predicting first-year college grade point average*. College Board Research Report No. 2008-5. New York: College Board

Kolaříková, M. (2019). *Uchazeč o studium na vysoké škole a konfrontace s realitou studia*. In Multidimenzionální proporcionalita studijní neúspěšnosti a její vybrané kontexty v terciárním vzdělávání. Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodního konferenčního workshop, Martin Kaleja (Ed.). Opava: Slezská univerzita, s.47-54. Dostupné z <https://www.slu.cz/file/cul/dd06145b-2916-4fac-9116-e8a53928f06b>

Kolářová, R., Chvál, M., Zvára, K., Žák, V., Gřondilová, M. & Kekule, T. (2004). *Stanovování predikční validity didaktických testů používaných na přijímacích zkouškách na UK*. Praha: PedF UK. Nepublikovaná výzkumná zpráva k projektu Zavádění nových metod do učitelského vzdělávání na Univerzitě Karlově.

Konečný, T., Basl, J., & Mysliveček, J. (2010). *Přechod mezi střední a vysokou školou a role různých modelů přijímacích řízení*. Sociologický časopis, Vol. 46, No. 1: 43-72

Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., Ones, D. S. (2001). *A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: implications for graduate student selection and performance*. Psychol Bull. 2001 Jan;127(1):162-181.
doi: 10.1037/0033-2909.127.1.162.

Kurlaender, M. & Cohen, K. (2019). *Predicting college success: How do different high school assessments measure up?* PACE, University of California

[Predicting College Success: How Do Different High School Assessments Measure Up?](#)

Liu, O. L., Kliner, D. M., Bochenek, J. L., Holtzman, J. L. & Xu, J. (2016). *An investigation of the use and predictive validity of scores from the GRE revised general test in a Singaporean university*. ETS Research report No. RR-16-05.

<http://dx.doi.org/10.1002/ets2.12095>

Lund, S. (2008). *Choice paths in the Swedish upper secondary education – a critical discourse analysis of recent reforms*. Taylor & Francis Online. <https://doi.org/10.1080/02680930802209743>

Lynch, B., MacKenzie, R., Dowell, J., Cleland, J. & Prescott, G. (2009). *Does the UKCAT predict year 1 performance in medical school?* Medical Education 43(12), 1203-1209.

Marini, J. P., Westrick, P. A., Young, L., Ng, H., Shmueli, D. & Shaw, E. J. (2019). *Differential validity and prediction of the SAT. Examining first-year grades and retention to the second year*. College Board

Differential Validity and Prediction of the SAT®

Marini, J. P., Westrick, P. A. & Shaw, E.J. (2021). *Examining the stability of SAT predictive relationships across cohorts and over time*. College Board. (15) (PDF) Examining the Stability of SAT Predictive Relationships Across Cohorts and Over Time (researchgate.net)

Matějů, P., Simonová, N., & Straková, J. (2005). *Výzkum studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice*. Kapitola in *České vysoké školství na křižovatce*, s. 85-149. Sociologický ústav AV ČR.

Mattern, K.D., & Patterson, B.F. (2009). *Is performance on the SAT related to college retention?* College Board Research Report No. 2009-7. New York: College Board <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2009-7-is-performance-on-sat-related-college-retention.pdf>

Mattern, K.D., Shaw, E. J. & Xiong, X. (2009). *The relationship between AP exam performance and college outcomes*. College Board Research Report No. 2009-4. New York: College Board

McManus, I. C., Dewberry, C., Nicholson, S., Dowell, J. S. (2013a). *The UKCAT-12 study: Educational attainment, aptitude test performance, demographic and socio-economic*

contextual factors as predictors of first year outcome in a cross-sectional collaborative study of 12 UK medical schools. BMC Medicine, 11(244)

<https://doi.org/10.1186/1741-7015-11-244>

McManus, I. C., Dewberry, C., Nicholson, S., Dowell, J. S., Woolf, K., Potts, H. W. (2013b). *Construct-level predictive validity of educational attainment and intellectual aptitude tests in medical student selection: meta-regression of six UK longitudinal studies.* BMC Med. 2013 Nov 14;11:243. doi: 10.1186/1741-7015-11-243.

McManus, I. C., Smithers, E., Partridge, P., Keeling, A., & Fleming, P.R. (2003). *A levels and intelligence as predictors of medical careers in UK doctors: 20 years prospective study.* BMJ 2003;327:139.

<http://www.bmj.com/content/327/7407/139>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2020). *Le bulletin officiel de l'éducation nationale: Bulletin officiel spécial n° 6 du 31 juillet 2020.*

[BO_SPE7_MENJS_1313304.pdf \(education.gouv.fr\)](#)

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (n.d.). *L'enseignement des mathématiques dans la réforme du lycée en classe de première et terminale de la voie générale.*

[L'enseignement des mathématiques dans la réforme du lycée en classe de première et terminale de la voie générale | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2020). *Note d'information n°20.25 – Juillet 2020: Le baccalauréat 2020. Session de juin*

[Le baccalauréat 2020 - session de juin | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2023). *L'État de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°16. Les nouveaux bacheliers et leur entrée dans les filières de l'enseignement supérieur.*

[Sommaire du chapitre Enseignement supérieur de la publication statistique l'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France \(enseignementsup-recherche.gouv.fr\)](#)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.*

[Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělání v ČR 2002, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Opatření obecné povahy: Hodnocení didaktického testu z matematiky.*

[MSMT_OOP_DT_MAT_7-6-2021.pdf \(cermat.cz\)](#)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Přijímací řízení ke studiu na vysoké a vyšší odborné škole.*

[Přijímací řízení ke studiu na vysoké a vyšší odborné škole, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.*

[Brozura_S2030_online_CZ.pdf \(msmt.cz\)](#)

Mouralová, M., & Tomášková, A. (2007). *Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách.* AULA, roč. 15, 01, s.16-26

[03-2007-1-studijni-neuspesnost.pdf \(csvs.cz\)](#)

NACAC (2016). *Use of Predictive Validity Studies to Inform Admission Practics.* NACAC Research Report.

<https://www.nacacnet.org/globalassets/documents/publications/research/testvalidity.pdf>

OECD. (2021). *Education at a Glance 2021 : OECD indicators.* OECD Publishing, Paris.

<https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD indicators.* OECD Publishing, Paris.

<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Ofqual. (2014). *An Update on the Reforms Being Made to AS Qualifications and A Levels.*

[2014-04-08-an-update-on-the-reforms-being-made-to-as-qualifications-and-a-levels.pdf \(pearson.com\)](#)

Ofqual. (2014). *Completing GCSE, AS and A Level Reform.* Ofqual/14/5466

[2014-06-24-completing-gcse-as-and-a-level-reform.pdf \(publishing.service.gov.uk\)](#)

Ofqual. (2020). *Guide to AS and A level results for England, 2020.*

[Guide to AS and A level results for England, 2020 - GOV.UK \(www.gov.uk\)](http://www.gov.uk)

Ofqual. (2021). *Student guide to awarding summer 2021. GCSEs, AS and A levels, vocational, technical and other general qualifications.*

[21-6817-1 Student guide to awarding in summer 2021 20210808 1528 - accessible.pdf \(publishing.service.gov.uk\)](https://publishing.service.gov.uk/_accessible.pdf)

Pedagogická fakulta. (2023). *Detail programu Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání. Přijímací řízení - Univerzita Karlova (cuni.cz)*

Pedagogická fakulta. (2023). *Detail programu Český jazyk se zaměřením na vzdělávání. Přijímací řízení - Univerzita Karlova (cuni.cz)*

Pedagogická fakulta. (2023). *Detail programu Speciální pedagogika. Přijímací řízení - Univerzita Karlova (cuni.cz)*

Pedagogická fakulta. (2023). *Obecné a fakultní podmínky přijímacího řízení. Přijímací řízení - Univerzita Karlova (cuni.cz)*

Poole, P., Shulruf, B., Rudland, J. & Wilkinson, T. (2012). *Comparison of UMAT scores and GPA in prediction of performance in medical school: a national study.* Medical Education 46(2), 163-171.

DOI: [10.1111/j.1365-2923.2011.04078.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04078.x)

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál

Rasmus, J. (2016). *Predicting study performance for one academic year at university.: A comparison of the predictive validity of the Finnish matriculation examination, entrance exam and fluid intelligence.* [Diplomová práce, Abi Akademi University]

[Gradu-Jonathan-Rasmus.pdf \(mensa.fi\)](#)

Rigol, G.W. (2003). *Admissions decision - Making models. How U.S. institutions of higher education select undergraduate students.* College Board.

[ED562589.pdf](#)

Rubešová J. (2009). *Souvisí úspěšnost studia na vysoké škole se středoškolským prospěchem?* Pedagogická orientace, roč. 19, č.3, s. 89-103. ISSN 1211-4669.

http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/pedor09_3_souvisiuspesnoststudianavysokeskole_rubesova.pdf

Salvatori, P. (2001). *Reliability and validity of admission tools used to select students for the health professions*. *Advances in Health Science*, 6, 159-175

doi: 10.1023/a:1011489618208

Skolverket. (n.d.). *Overview of the Swedish upper secondary school*. [pdf2748.pdf](http://www.skolverket.se/pdf2748.pdf) (skolverket.se)

Skolverket. (n.d.). *Secondary schools*.

[Secondary schools - National Agency for Education \(skolverket.se\)](http://www.skolverket.se/secondary-schools)

Smith, J., & Naylor, R. (2001). *Determinants of degree performance in UK universities: a statistical analysis of the 1993 student cohort*. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 63, 1 0305-9049.

<http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/economics/staff/ranaylor/publications/obes2001.pdf>

Smith, K. M. (2014). *The predictive validity of pre-admission measures on podiatric medical school performance*. [Disertační práce, University of Nebraska].

<https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3665960>

Sočan, G., Krebl, M., Špeh, A. & Kutin, A. (2016). *Predictive validity of the Slovene Matura for academic achievement in humanities and social sciences*. *Horizont of Psychology*, 25, 84-93.

Štiburek, Š. (2019). *(Ne)úspěšnost studentů na vysokých školách a na pedagogických fakultách*. Tertiary Education & Research Institute

[Štiburek prezentace ÚVRV \(Read-Only\) \(cuni.cz\)](http://www.cuni.cz/stiburek-prezentace-uvrv)

Synek, J., & Otrísal, V. (2008). *Predikční validita testu OSP – výsledky analýzy*. SCIO.

https://www.scio.cz/1_download/nsz/predikcni_validita_osp.pdf

Štuka, Č., Martinková, P., Zvára, K., & Zvárová, J. (2012). *The prediction and probability for successful completion in medical study based on tests and pre-admission grades*. *The New Educational Review* 2012, Vol. 28, No. 2.

http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner_2_2012.pdf

Šťastný, V., Svobodová Z. & Rochex, J-Y. (2017) Školní vzdělávání ve Francii. Praha: Karolinum ISBN 978-80-246-3637-5

Tesfa, M. (2014). *The validity of University Entrance Examination and High school Grade point average for predicting first year university students' academic performance*. [Diplomová práce, University of Twente].

The validity of University Entrance Examination and High school Grade point average for predictiong first year university students' academic performance - University of Twente Student Theses (utwente.nl)

Univerzita Karlova (2016). *Eurostudent VI: Výsledky Univerzity Karlovy*.

[UK-4058-version1-eurostudent_vi.pdf \(cuni.cz\)](#)

Vidal Rodeiro, C.L. (2019). *Popularity of A Level subjects among university students*. Cambridge Assessment Research Report. Cambridge, UK: Cambridge Assessment

Vidal Rodeiro, C.L., Sutch, T., & Zanini, N. (2013). *Prior learning of undergraduates in UK higher education institutions*. Cambridge Assessment Research Report. Cambridge, UK: Cambridge Assessment.

<http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/230030-prior-learning-of-undergraduates-in-uk-higher-ducation-institutions.pdf>

Viktorová, L. (2014). *Reliabilita a validita SPF (Test předpokladů ke studiu na FF UP)*.

[Diplomová práce, Univerzita Palackého]

<http://theses.cz/id/6873m0/Diplomka-Viktorov-komplet.PDF>

Viktorová, L. & Charvát, M. (2014). *K problematice validity testů studijních předpokladů – zkušenosti s jejich tvorbou na FF UP v Olomouci*. Testforum 2014, č.3, s. 3-15.

Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š. & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách*. Praha: Sociologické nakladatelství ISBN 978-80-7419-248-7

Vlk, A., Stiburek, Š., & Švec, V. (2016). *Dropout Calculation and related policies in Czech Higher Education*.

[\(PDF\) Dropout Calculation and related policies in Czech Higher Education](#)

[\(researchgate.net\)](#)

Vojtěch, J., & Kleňha, D. (2018). *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání – 2017/2018*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. Úplné znění účinné od 1.11. 2018 s vyznačenými změnami podle vyhlášky č. 232/2018 Sb.)

[Vyhlaska 177_platne zneni_01 11 2018_fin.pdf, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Walterová, E. (1996). *Závěrečné zkoušky na střední škole v zahraničí*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání

Westrick, P. A., Marini, J. P., Shmueli, D., Young, L., Shaw, E. J. & Helen, N. G. (2020). *Validity of SAT for predicting first-semester, domain-specific grades*. College Board
[Validity of SAT® for Predicting First-Semester, Domain-Specific Grades](#)

Wilkinson, D., Zhang, J. & Parker, M. (2011). *Predictive validity of the Undergraduate Medicine and Health Sciences Admission Test for medical students' academic performance*. The Medical Journal of Australia, 194(7)

Young, J.W., Klieger, D., Bochenek, J., Li, C. & Cline, F. (2014). *The validity of scores from the GRE revised general test for forecasting performance in business schools: Phase one*. ETS GRE Board Research Report No. RR-14-17
doi:10.1002/ets2.12019

Zákon č.561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon, 2023).

[Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 7. 2023, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Zákon č.111/1998 Sb., o vysokých školách o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění účinném od 1.4.2021.

[Zákon o vysokých školách, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Zanini, N., & Vidal Rodeiro, C.L. (2014). *The role of the A* grade at A-level as a predictor of university performance*. Cambridge Assessment Research Report.

Žoudlík, J. (2009). *Přijímací zkoušky na vysokou školu jako prediktor akademické úspěšnosti*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita].

Závěrečná práce: Jiří Žoudlík, učo 144953: Přijímací zkoušky na vysokou školu jako prediktor akademické úspěšnosti (muni.cz)

