

ŠKOLSTVÍ OČIMA ČESKÉ VEŘEJNOSTI: PERCEPCE SOUČASNÉHO STAVU A VÝVOJE¹

KAREL ČERNÝ, DAVID GREGER, ELIŠKA WALTEROVÁ, MARTIN CHVÁL

Anotace: *Jaké názory zastává česká veřejnost ve věci hodnocení stavu a vývoje školství? Je školství prioritou a kdo by měl přispívat k jeho rozvoji? Jaké faktory či proměnné ovlivňují tyto názory? Předkládaná deskriptivně laděná studie se s oporou v reprezentativních datech získaných ve výzkumu veřejného mínění snaží nabídnout odpovědi právě na tyto otázky a také upozornit na další možný směr budoucích analýz vytyčeného problému.*

Klíčová slova: *školství, vývoj školství, hodnocení aktérů, veřejné mínění, kvantitativní výzkum*

Abstract: *What do the Czech public think about the current state and development of schooling in the Czech Republic? Is education a priority for general public? What do people think about actors who should contribute to the development of the Czech educational system most? What factors and variables do have an impact on these opinions? The descriptive-style study focusing on these issues is analyzing random sample survey data and tries to offer some possible interpretation of the findings and its implications.*

Key words: *educational system, development of educational system, evaluation of social actors, public opinion, survey research*

1 ÚVOD

Omezené množství spolehlivých a objektivních poznatků, které v současné době máme o reálném stavu a vývoji českého základního školství zejména díky mezinárodním výzkumům PISA a TIMSS, naznačuje spíše stagnaci či dokonce zhoršující se úroveň znalostí a dovedností českých žáků nejen v mezinárodním srovnání, ale také v čase. Čeští žáci se v mezinárodním srovnání umísťují opakovaně na velmi solidních nadprůměrných pozicích v přírodovědných předmětech. Spíše průměrných výsledků dosahují v matematice a podprůměrných výsledků ve čtenářské gramotnosti a v práci s textem (srov. Straková 2009).

Z hlediska dynamiky vývoje výsledků českých žáků matematické testy TIMSS poukazují na významné a prokazatelné zhoršení žáků 8. tříd v matematice (v letech

¹ Tento text vznikl v rámci řešení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání (LC 06046) podpořeného MŠMT ČR. Případnou korespondenci k textu pošlete k rukám K. Černého na e-mail: karel.cerny@pedf.cuni.cz

1999 až 2007). Celkové výsledky PISA sice nezaznamenaly statisticky významné zhoršení ani v jedné ze sledovaných oblastí, avšak podrobnější pohled ukazuje, že došlo ke zhoršení u žáků základních škol (nikoliv již u víceletých gymnázií) v oblasti čtenářské gramotnosti (srov. tamtéž). Jiné studie (například Sonda maturant agentury SCIO) konsensuálně konstatují zhoršování výsledků českých středoškoláků v matematice (v letech 1998 až 2009). Nezaznamenaly však žádný posuv v českém jazyce a dokonce prokázaly zlepšení českých maturantů v cizích jazycích. V případě maturantů přitom ve sledovaném období došlo k navýšení jejich podílu v daném populačním ročníku, takže průměrné výsledky vzdělávání by měly mít spíše zhoršující se tendenci (předpokládáme-li normální rozložení studijních předpokladů a inteligence v populaci, pak dnes maturují i méně nadaní a talentovaní).

Ačkoliv z těchto studií doposud nelze zcela spolehlivě usuzovat na celkový zhoršující se vývoj vzdělanostních výsledků českých žáků v čase i v mezinárodním srovnání, jde minimálně o závažný varovný signál. V žádném případě také nedochází k výraznému zlepšování výsledků českých žáků. Výsledky posledních výzkumů PISA a TIMSS tedy lze chápat jako dosud nejdůraznější varování před možným zhoršujícím se trendem. V této souvislosti je relevantní analyzovat, zda jsou názory veřejnosti ohledně stavu a vývoje českého školství konzistentní s jeho objektivním stavem a vývojem.

Převládá spokojenost či nespokojenost se stavem a vývojem školství? Představuje v současné době veřejné mínění spíše bariéru dalšího rozvoje školského systému ve smyslu přílišné spokojenosti se stávající situací, absence zájmu i informovanosti a následné absence dlouhodobého tlaku na zodpovědné politiky a vzdělávací politiku. Nebo lze naopak nalézt i ty aspekty českého veřejného mínění ve vztahu ke školství a vzdělávání skýtající potenciál budoucího rozvoje (např. školství chápáné jako priorita)? Studie přináší také výsledky analýz názorů na to, kdo by měl případně k rozvoji českého školství přispívat (tj. na bedra jakých aktérů jsou kladena největší očekávání stran rozvoje školství). A také toho, kdo v očích veřejnosti k jeho rozvoji přispívá reálně.

2 STRUČNÝ METODOLOGICKÝ ÚVOD: JAKÁ DATA JSME POUŽÍVALI?

Analýza postojů veřejnosti byla provedena na datech z výzkumu veřejného mínění realizovaného v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Kvantitativní dotazníkové šetření zjišťující názory veřejnosti (18–69 let) týkající se různých aspektů školního vzdělávání bylo realizováno na vzorku 1518 respondentů (z toho 1206 „běžná populace“ a 474 populace rodičovská, tj. rodiče dětí ve věku povinné školní docházky). Terénní sběr dat zajišťovaný agenturou MEDIAN proběhl záměrně na konci školního roku 2007/2008 (červen-srpen, 2008), kdy jsme očekávali zvýšenou citlivost a zájem široké i rodičovské veřejnosti o téma školství a základního vzdělávání. Výběr respondentů byl učiněn na základě náhodného stratifikovaného výběru ve dvou základních krocích: ná-

hodný výběr domácnosti ze seznamu adres a náhodný výběr osoby v dané domácnosti (dle tzv. Kishových tabulek). Návratnost dosáhla velmi slušné úrovně 73 % (tj. z 2080 náhodně vybraných domácností bylo úspěšně dotázáno 1518)².

Výsledný datový soubor byl s pomocí standardních statistických postupů opatřen vahami na populaci České republiky podle známých kritérií (pohlaví, věk, vzdělání, region a velikost místa bydliště). Tímto postupem bylo dosaženo stavu, kdy distribuce proměnných ve výběrovém souboru odpovídá maximálním možným způsobem rozložení klíčových parametrů v základním souboru (tedy v populaci České republiky). V následujícím textu proto pracujeme s váženým souborem. Také populace rodičů (474 respondentů) byla opatřena separátními vahami a to tak, aby především vzdělanostní struktura odpovídala vzdělanostní úrovni v populaci českých rodičů, která se odlišuje od průměru celé české veřejnosti.

Vzhledem k tomu, že jsme při konstruování výběrového souboru veřejnosti (1206) zároveň realizovali nad-výběr rodičovské veřejnosti, budeme tak dále v textu hovořit o třech populacích. Budeme-li hovořit o postojích veřejnosti, případně české veřejnosti, pracujeme se souborem 1206 respondentů, který je vážený tak, aby byl reprezentativní za dospělou českou populaci ve věku 18 až 69 let. Budeme-li hovořit o názorech rodičů, pracujeme se souborem 474 rodičů, přičemž rodiče definujeme jako ty jedince, kteří mají dítě ve věku povinné školní docházky a zároveň bydlí ve společné domácnosti s dítětem. Kategorii rodičů jsme omezili na rodiče dětí ve věku povinné školní docházky (nejčastěji děti ve věku 6 až 15 let) proto, že většina našich otázek se zaměřovala na vzdělávání právě této věkové skupiny dětí.

V neposlední řadě pak mnohdy porovnáváme populaci rodičů a „nerodičů“. Označení nerodiče zde neznamená, že by se jednalo o bezdětné páry nebo bezdětné jedince, ale jedná se o zbytek populace ze základního souboru 1206 respondentů po vyjmutí těch rodičů, jejichž děti realizují povinnou školní docházku (navštěvují základní školu nebo nižší ročníky víceletých gymnázií). Ve skupině „nerodičů“, tak mohou být rodiče dětí v mateřské škole, případně na vyšších stupních vzdělání (sekundární školství, terciér). V základním souboru 1206 respondentů tak bylo 162 rodičů a 1044 nerodičů. Pro úspornost jazyka jsme zvolili označení nerodič, přestože je věcně zkrslující. Z tohoto důvodu ho mnohdy v textu uvádíme v uvozovkách – „nerodiče“.

3 ŠKOLSTVÍ JAKO PŘEHLÍŽENÁ PRIORITA?

Patří školství k prioritám české společnosti? Sekundární analýza v minulosti provedených výzkumů veřejného mínění (viz Černý a Walterová 2006) naznačují, že lidé mají tendenci souhlasit s takto vágně vymezeným stanoviskem. Lze předpokládat, že však na takto vágní a obecné úrovni budou respondenti souhlasit s priorit-

2 Pro sběr dat byla použita moderní technika CAPI (*Computer Assisted Personal Interviewing*), která spočívala v převedení dotazníku do podoby počítačového programu a následného dotazování s pomocí sítě tazatelů vybavených notebookem (program kontroluje vyplnění všech položek, odpovědi jsou zaznamenávány přímo do počítače a eliminují se tak chyby při přepisu dat, program umožňuje náhodnou rotaci pořadí otázek v bateriích otázek a přináší celou řadu dalších výhod).

ním postavením dlouhého seznamu celé řady dalších oblastí, resortů či problémů. Tento problém ilustrativně rozebírá socioložka Blanka Řeháková (2001) na příkladu životního prostředí. V obecné rovině sice panuje naprostý konsenzus, že jde o velmi důležitou oblast, avšak pro většinu veřejnosti z toho nevyplývají jakékoliv další implikace, žádná významná podpora politik zaměřených na ochranu životního prostředí či konsekvence pro volební chování nebo každodenní život. Proto se nelze spokojit s obecným empirickým nálezem hovořícím o tom, že lidé v České republice tradičně a dlouhodobě pokládají školství za důležitou oblast. Snahou proto bylo zeptat se respondentů tak, aby výsledky dotazování – zejména po jejich triangulaci s výsledky jiných výzkumů a s názory na další otázky – byly relevantnější, platnější a interpretačně spolehlivější (tedy validnější ve smyslu vyvození správných závěrů z provedeného měření, viz Hendl 2004).

Uvedená analogie s problematikou nekonzistentního vztahu veřejnosti k životnímu prostředí navíc není náhodná ani z toho důvodu, že jak oblast životního prostředí, tak vzdělávací systém nejsou českou veřejností chápány jako naléhavé problémy. Sledujeme tedy podobný vzorec veřejného mínění jak v rovině deklarovaných názorů na prioritu daného tématu, tak také v rovině jeho naléhavosti (což jsou dvě různé věci). Jejich pozice je na žebříčku problémových oblastí velmi podobná, a to na jeho samém chvostu. Pouze 5 % veřejnosti pokládá vzdělávací systém za jeden ze dvou nejzávažnějších problémů české společnosti (respondenti měli z předloženého seznamu vybrat dva nejzávažnější). Jako ještě o něco méně významné problémy jsou chápány již jen terorismus (5 %), právě ochrana životního prostředí (3 %) a obrana (1%). Lidé pokládají za palčivější nejen problémy jako je přistěhovalectví, bydlení či daně, ale zejména problémy jako nezaměstnanost (34 %), zdravotnictví (33 %), kriminalita (27 %), ekonomická situace (26 %), důchody (19 %) či růst cen (17 %). Mezinárodní srovnání přitom ukazuje, že velmi podobná situace panuje ve většině zemí Evropské unie (školství pokládá za jeden ze dvou nejdůležitějších problémů 7 % Evropanů) (Eurobarometr 2006).

Podobný výsledek lze odvodit z dlouhé časové řady dotazování prováděných pravidelně Centrem pro výzkum veřejného mínění (CVVM). Z patnácti dlouhodobě šetřených problémů se školství – ačkoliv dochází k menším názorovým výkyvům v čase – pravidelně umísťuje na 12. příčce (jako o něco méně naléhavý problém je již chápáno jen ono životní prostředí, přistěhovalectví a rasismus). Školství chápe dlouhodobě jako „velmi naléhavý“ problém okolo 30 % Čechů (aritmetický průměr za období 1996 až 2005). Zde tedy respondenti nevybírají určitý počet položek jako ve výše uvedeném příkladu (viz Eurobarometr), nýbrž na předkládané škále hodnotí každou z nich zvláště. Nicméně závěry jsou opět konzistentní: oproti korupci (72 % v r. 2005), nezaměstnanosti (74 %), organizovanému zločinu a kriminalitě (71 %, resp. 63 %) či sociálním jistotám a zdravotnictví (61 %, resp. 54 %) je oblast školství chápána jako relativně bezproblémová; za „velmi naléhavý problém“ ji označuje okolo třetiny české veřejnosti (viz Naše společnost 2006).

Výsledky našeho šetření však zároveň naznačují, že školství a vzdělávání patří k prioritám české společnosti, ačkoliv zároveň není chápáno jako příliš palčivý a aktuální problém. Vyvinuli jsme dotazníkovou položku, která respondenty postavila

před úkol rozdělit fiktivní finanční prostředky mezi jednotlivé ministerské resorty. Výsledky analýz naznačují, že školství skutečně stále patří k prioritám české veřejnosti. Pokud by totiž lidé měli rozdělit zvláštní prostředky vyčleněné nad rámec běžného státního rozpočtu mezi jednotlivé resorty, zdroje by přednostně investovali do třech následujících oblastí (v tomto pořadí)³: 1. zdravotnictví (18 % těchto prostředků)⁴, 2. sociální účely (důchody, podpora v nezaměstnanosti apod., 17 %) a 3. školství (přes 14 % zvláštních prostředků). Jako nejmenší prioritou je naopak považována obrana, spravedlnost (soudnictví) a resort vnitra (policie) (4 až 5 % prostředků). Potvrzuje se tedy předpoklad, že vzdělání stále patří k tradičně vyzdihovaným hodnotám naší společnosti. Zde lze ostatně hledat i potenciál a oporu pro pozitivní změnu vzdělávací politiky v budoucnosti.

Je však zapotřebí upozornit, že v dotazníku předkládaném respondentům nebyla z důvodů jeho nadměrného rozsahu použita žádná kontrolní položka, která by se na jiném místě dotazníku dotazovala jiným způsobem na totéž. Ani další otázky, jež by bylo možno přímo použít k triangulaci a ke zvýšení validity výše uvedeného tvrzení. Tu lze provést pouze na základě sekundární analýzy v minulosti provedených šetření, které na základě jinak položených otázek dochází k těmto zjištěním (viz výše)⁶.

Avšak názory české veřejnosti na prioritu školství se v jednotlivých socio-demografických skupinách liší. Nikoliv zásadně, avšak mírou, do jaké různé sociální skupiny chápou školství jako prioritní oblast.

Liší se například voliči jednotlivých politických stran v názoru na to, jak alokovat omezené rozpočtové zdroje na školství? A pokud ano, do jaké míry? Na základě analýzy rozptylu (ANOVA) jsme zjistili, že nejvíce zdrojů by resortu školství přidali voliči Strany zelených (16 % ze zvláštních prostředků). Pro voliče SZ je školství na prvním místě, všem ostatním resortům přiřazují o něco méně prostředků (a to včetně ministerstva životního prostředí). Vysoká podpora resortu školství vyjadřovaná preferencí toku finančních zdrojů panuje také mezi voliči ODS (15,5 % prostředků), ačkoliv pro tyto voliče již není školství absolutní prioritou jako v případě SZ. "Zde je nutné připomenout, že v době výzkumu byl ministrem školství O. Liška za Stranu zelených, a to v koaliční vládě s ODS. Elektorát těchto dvou politických stran se pak

3 Interval spolehlivosti se na hladině 95% spolehlivosti nepřekrývají: zdravotnictví (18,8% až 17,5%), sociální věci (17,4% až 16,1%) a školství (14,8% až 13,8%).

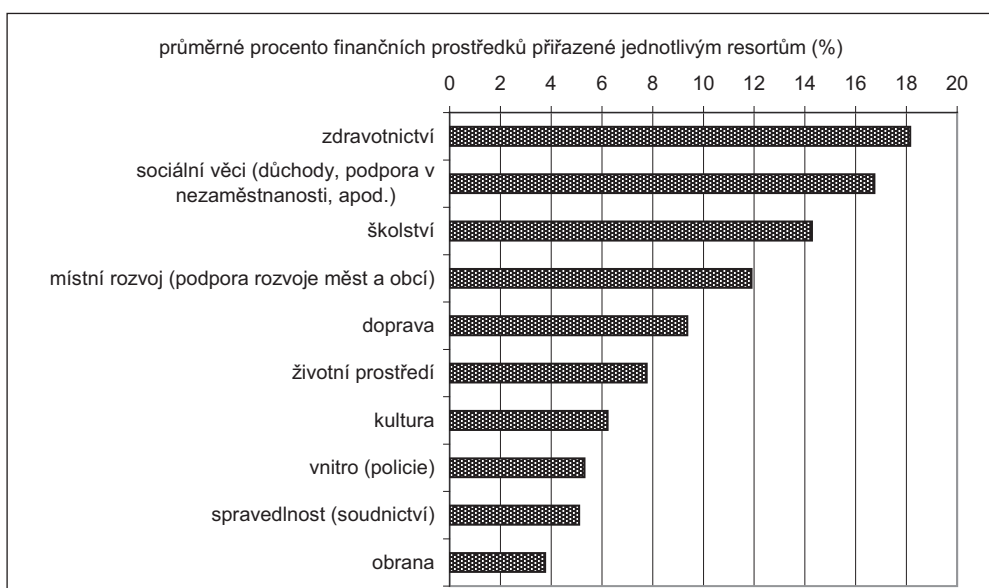
4 V období sběru dat (červen/červenec 2008) probíhaly vysoce medializované a široce diskutované debaty týkající se reformy českého zdravotnictví, které mohly poněkud zastínit subjektivně pocíťovaný význam školství a naopak vést ke zvýšené podpoře resortu zdravotnictví.

5 V době sběru dat se o globální finanční krizi a ekonomické recesi a jejich možných dopadech již hovořilo v médiích, nebyl však ještě zaznamenán nárůst nezaměstnanosti ani pokles růstu HDP a dalších makroekonomických statistik. Tato atmosféra však mohla mít vliv na zastávané postoje a poněkud upozadit prioritu vzdělávání.

6 Bylo by například velmi zajímavé – a v době psaní této studie také navýsost aktuální – položit otázku trochu jinak: Jakým resortům a v jaké míře (v procentech) byste ubrali finanční prostředky, pokud byste museli v rozpočtu určité množství zdrojů ušetřit. Pokud by se prokázal společenský konsenzus v tom, že finanční zdroje určené na školství by se krátit neměly, nebo jen v relativně omezené míře, mohli bychom vyvozovat podstatně spolehlivější závěry stran otázky, zda je školství skutečnou prioritou české veřejnosti, či nikoliv.

výrazně odlišuje od voličů stran levicových: voliči ČSSD by školství přidali pouze 12,8% prostředků, voliči KSČM dokonce jen 11,5%. Pro voličstvo těchto stran přitom školství není prioritou (prioritou jsou sociální otázky a zdravotnictví, na které je kladen relativně vyšší důraz než na oblast vzdělávání). Voličstvo KDU-ČSL je pak nejméně vyhraněné a statisticky se neodlišuje od elektorátu všech ostatních stran (interval spolehlivosti je velmi široký). Celkově však vidíme, že rozdíly mezi voliči jednotlivých stran (vyjádřené v procentech „koláče“ rozpočtových zdrojů) nejsou nijak diametrálně odlišné, třebaže mohou být ve výše uvedených případech i statisticky významné.

Graf 1: Preferovaná alokace finančních prostředků do jednotlivých rozpočtových resortů



Názory na alokaci rozpočtových zdrojů se na základě analýzy rozptylu (ANOVA, Sig. < 0,03) liší také dle výše dosaženého vzdělání. Zatímco lidé se základním vzděláním mají tendenci alokovat na školství méně prostředků (13,0%), lidé s maturitou či vysokoškoláci by na školství směřovali prostředků více (15,5% resp. 17,0%)⁷. Podobně názory na alokaci zdrojů souvisí také s věkem respondenta (ANOVA, sig. < 0,00). Mladší generace mají výraznou tendenci alokovat na školství více zdrojů (okolo 15%), generace starší – a zejména nejstarší – méně (11,5%)⁸.

7 Na základě post-hoc testu (Tukey HSD i Bonferroni) se však statisticky signifikantně (na hladině významnosti 95%) liší jen dvě skupiny respondentů: lidé se základním vzděláním a absolventi učňovských oborů bez maturity na jedné straně a lidé s maturitou či vysokoškolským diplomem na straně druhé.

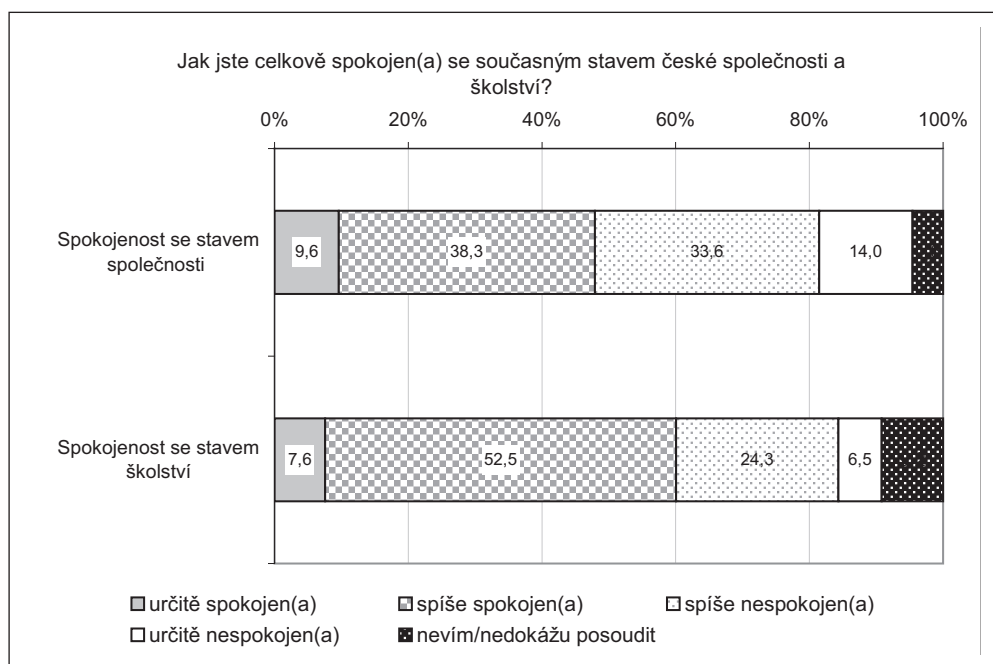
8 Zde se nabízí otázka na vzájemnou závislost věku a nejvyšší úrovně dosaženého vzdělání. Pro další analýzy bude vhodné testovat vliv třetí proměnné, existuje totiž podezření, že dochází pouze

Pozorujeme taktéž výrazné rozdíly mezi rodiči a nerodiči. Rodičovská subpopulace (viz výše) jakožto specifická a výrazná zájmová skupina preferuje nikoliv překvapivě větší finanční podporu školství (T-test, Sig. < 0,00): 16,7% prostředků vs. 13,9%. Vztah mezi názorem na alokaci prostředků a pohlavím pak nebyl prokázán, muži i ženy mají ve vztahu ke školství podobné preference.

4 SPOKOJENOST SE STAVEM A VÝVOJEM ŠKOLSTVÍ

Ačkoliv je školství českou veřejností chápáno jako jedna z klíčových prioritních oblastí, není zároveň – a to dlouhodobě – vnímáno jako oblast potýkající se s vážnými problémy. Jak již bylo naznačeno výše, školství není českou veřejností dlouhodobě chápáno jako problém. Pro českou společnost je naopak *typická dlouhodobě vysoká spokojenost se stavem českého školství*. Dvě třetiny populace jsou se stavem školství spokojené (60%), různou mírou nespokojenosti vyjadřuje přibližně třetina (31%). Přičemž silnou nespokojenost („rozhodně nespokojen“) uvádí pouze 6,5% veřejnosti.

Graf 2: Spokojenost se současným stavem české společnosti a českého školství (v %)



Jak ukazují provedené sekundární analýzy, tyto postoje jsou přitom velmi stabilní a konzistentní v čase. *Komparace* s výzkumy provedenými na samém počátku transformačního období (např. STEM 1992) či v jeho průběhu (např. AMD 1995) ukazují velmi podobné názorové klima ve společnosti: zhruba dvě třetiny české

ke zdánlivé korelaci.

populace jsou od počátku 90. let se stavem českého školství spokojeny (srov. Černý a Walterová 2006). Velmi konzistentní jsou tato zjištění i v komparaci s dalšími dosud provedenými šetřeními (viz výše STEM, Eurobarometr).

Dlouhodobou spokojenost s českým školstvím lze naopak chápat jako jednu z významných *bariér rozvoje školství* v České republice. Školství není širokou veřejností – v kontrastu s množícími se výzkumnými zjištěními (např. TIMSS a PISA) konstatujícími růst závažných problémů v oblasti kvality i spravedlnosti vzdělávání, ale také například (ne)spokojenosti učitelské profese – *reflektováno jako problematická oblast*. V našem prostředí na základě dostupných dat veřejného mínění v žádném případě nedochází k německé době „PISA šoku“, tedy k široce artikulovanému, medializovanému a diskutovanému zděšení ohledně negativních trendů (k analýzám mediálního diskurzu viz Syříš 2002). Diskuse se nanejvýš omezují na odbornou, nikoliv však laickou veřejnost. Ze strany široké veřejnosti tak není tlak na to, aby se ze školství a vzdělávací politiky stalo významné celospolečenské, mediální a politické téma, na kterém se vyhrávají nebo prohrávají volby a k němuž musí všichni političtí aktéři zaujmout promyšlená a seriózní stanoviska ve svých programech a školství chápat jako skutečnou, nikoliv jen rétorickou, prioritu.

Jelikož se domníváme, že jde o jednu z hlavních bariér rozvoje školství, věnujeme se analýzám těchto postojů poněkud podrobněji. Obecná spokojenost se stavem českého školství není v celé populaci rozložena kontinuálně a stejně silně napříč všemi jejími segmenty a sub-populacemi, ačkoliv *ve všech hlavních socio-demografických „řezech“ převládají spokojení nad nespokojenými*. Pravicově orientovaná část veřejnosti je spokojena více (72 %) než středově (68 %) či levicově (56 %) profilované vrstvy. Avšak i tak ve všech politicko-ideových táborech pozorujeme převahu pozitivního hodnocení nad kritikou⁹. Stav českého školství netrápí voliče Strany zelených (74 % spokojeno vs. 26 % nespokojeno), jejíž zástupce měl v době konání výzkumu resort školství na starosti, ale ani ODS (72 % vs. 28 %). Největší sklon k nespokojenosti se stavem školství mají naopak voliči KSČM (53 % spokojených vs. 47 % kriticky naladěných) a v podobné míře také příznivci KDU-ČSL (59 % vs. 41 %). Někde uprostřed se pak nachází elektorát ČSSD (61 % vs. 39 %).

Zajímavé v této souvislosti je poněkud paradoxní zjištění týkající se názorové nekonzistence voličů levicových stran. Tito voliči (zejména KSČM a mírně i ČSSD), kteří jsou se situací školství obecně méně spokojeni, by ale zároveň do resortu školství alokovali méně rozpočtových prostředků než voliči ODS či SZ, kteří jsou naopak se stavem školství spokojeni nejvíce (jako logická se jeví hypotéza, že levicovní voliči jsou obecně nespokojeni se situací ve všech resortech – a společenskou situací jako takovou, viz dále – přitom však chtějí prioritně alokovat rozpočtové zdroje na sociální věci)¹⁰.

Jeden ze zásadních vztahů poskytujících hlubší vhled do problematiky je otázka

9 A to i při podrobnějším třídění na 7-bodové pravo-levé škále politické orientace.

10 Autoři se pokoušeli nacházet další souvislosti názorů na školství a vzdělávání s ideologickou či politickou orientací respondentů, avšak v naprosté většině případů neúspěšně (vztahy byly příliš slabé a nevýznamné – věcně, nebo i statisticky). „Stranické“ názorové štěpení se v celém provedeném výzkumu týkalo především obecných témat typu celková spokojenost se školstvím či preference na alokaci rozpočtových zdrojů.

celkové spokojenosti se situací české společnosti. Tento vztah je nejen statisticky signifikantní (Chi-kvadrát test, Sig. < 0,00), ale také mimořádně silný (koeficient Gamma více než 0,7). Lidé spokojení se stavem společnosti (zejména voliči pravice) jsou zároveň také výrazně častěji spokojeni se stavem našeho školství. Naopak část veřejnosti negující současnou společenskou situaci (zejména voliči krajní levice) je mimořádně kritická i v otázce stavu českého školství.

Poměrně značné rozdíly pak panují také mezi obyvateli jednotlivých regionů. Nejvíce spokojených najdeme v Praze, ale poněkud překvapivě třeba také v Moravsko-slezském kraji (po 76 %) a v kraji Středočeském (73 %). Nejméně spokojeni jsou naopak obyvatelé Pardubického (31 %) a Libereckého (45 %) kraje.

Další socio-demografické charakteristiky však s postojí spokojenosti statisticky signifikantně nesouvisí (pohlaví, rodiče a nerodiče, vzdělání) nebo je souvislost statisticky velmi slabá a meritorně nevýznamná, přičemž nemá příliš smyslu se jí podrobně zabírat (věk, velikost místa bydliště). Překvapivě se tedy nepotvrdila celá řada našich hypotéz: vzdělanější lidé nevykazují vyšší nespokojenost (a tedy i kritičnost) než lidé méně vzdělaní; rodiče dětí ve věku povinné školní docházky jakožto specifická zájmová skupina nejsou více nespokojeni než zbytek populace, který není tolik zainteresován na stavu školství; obyvatelé velkých měst (nad 100 000 obyvatel) jsou jen méně spokojenější se stavem školství (73 %) než obyvatelé menších sídel, zejména pak malých obcí do 1000 obyvatel (60 %), kde patrně nelze očekávat tak širokou a kvalitní nabídku vzdělávacích příležitostí, což patrně vede k těmto – jakkoliv malým – rozdílům.

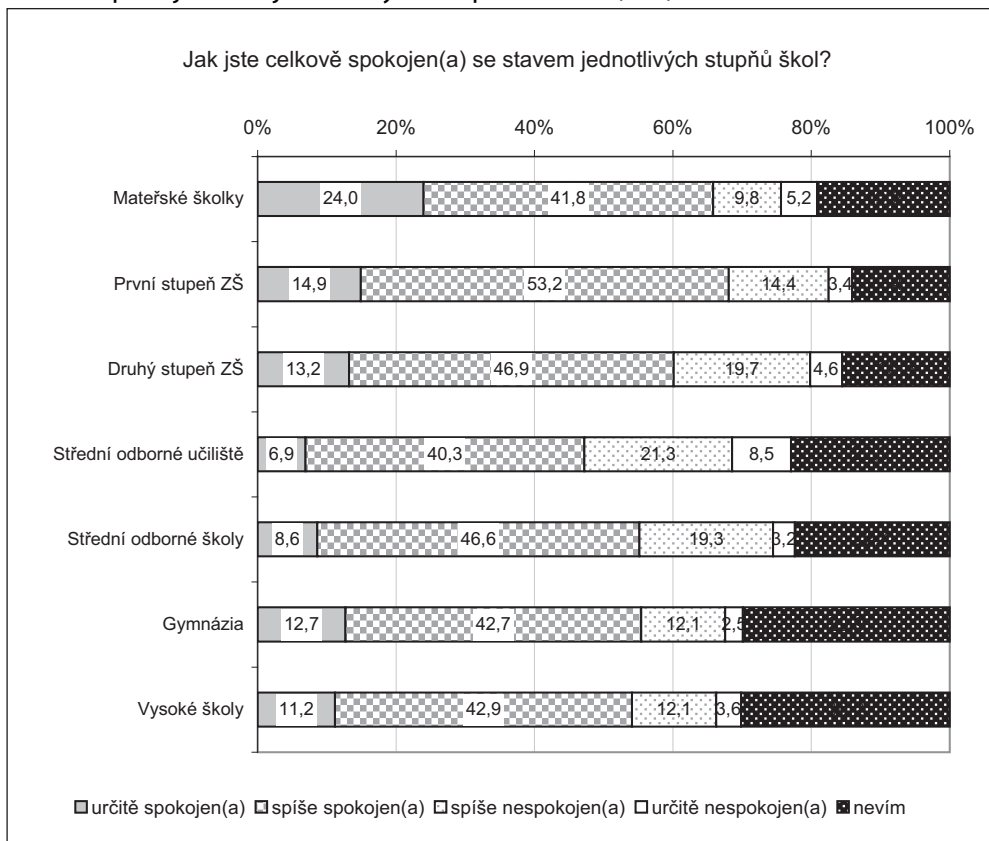
4.1 SPOKOJENOST SE STAVEM JEDNOTLIVÝCH VZDĚLÁVACÍCH STUPŇŮ

Názory na stav jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy se meritorně příliš neliší. Oproti názoru na celkový stav celého českého školství jsou respondenti při posuzování konkrétních stupňů méně kritičtí, snad pouze s výjimkou učňovského školství (na čtyřbodové škále je průměrná „známka“ celého českého školství 2,33, průměrné hodnocení jednotlivých stupňů vzdělávání se pohybuje od 1,95 po 2,22, pouze u učňovského školství je průměr 2,41). Pro větší přehlednost jsou výsledky v grafické podobě prezentovány formou zastoupení (podílu) jednotlivých odpovědí na čtyřbodové škále (určitě spokojen, spíše spokojen, spíše nespokojen, určitě nespokojen), viz graf č. 3. Pro interpretace se zde taktéž jeví jako vysoce důležité zastoupení těch respondentů, kteří si jednotlivé stupně školství netroufli ohodnotit (odpovědi „nevím/nedokážu posoudit“).

Největší spokojenost panuje se stavem mateřských škol (zároveň je však mezi respondenty podle hodnoty směrodatné odchylky největší variabilita v názorech na tuto otázku) a se stavem prvního stupně škol základních. Největší nespokojenost naopak panuje v oblasti středního odborného školství – stav středních odborných škol a zejména středních odborných učilišť je chápán jako nejhorsí. Stav prvního stupně ZŠ je pak chápán jako mírně lepší než stav druhého¹¹.

11 Párový T-test vychází signifikantně na hladině 95% jistoty (Sig. < 0,00).

Graf 3: Spokojenost s jednotlivými stupni školství (v %).



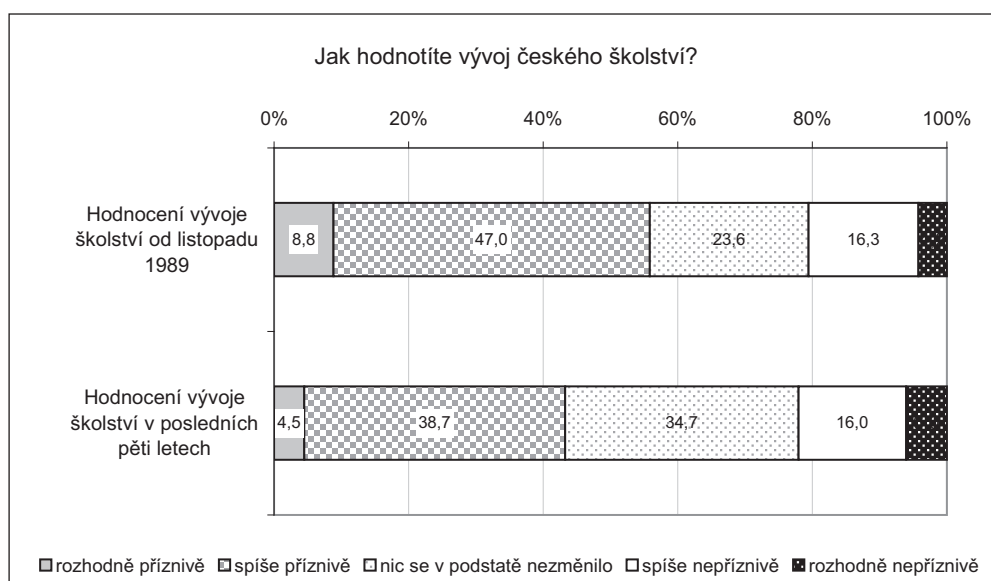
Nejvyšší podíl respondentů, kteří si „netroufnou“ ohodnotit stav jednotlivých stupňů školství – a volí tak odpověď „nevím“ – je nejvyšší v kategorii vysokých škol (téměř 1/3), vysoký podíl takových respondentů je také u gymnázií. Naopak lze vysledovat vyšší ochotu pouštět se do hodnocení stavu obou stupňů ZŠ. Lidé mají asi pocit, že jsou v tomto ohledu „kompetentní“; možná proto, že základní školou prošel (téměř) každý, má s ní tedy svou zkušenost. Naopak studium na vysoké škole či na gymnáziu absolvovala výrazná menšina respondentů, toto prostředí jim proto již není tak blízké, neodvažují se ho proto hodnotit.

4.2 HODNOCENÍ VÝVOJE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Také v případě hodnocení vývoje převládá *pozitivní hodnocení* změn českého školství po listopadu 1989: 56 % populace hodnotí změny příznivě, pouze cca 20 % nepříznivě (poměr je tedy 3 ku 1). Poněkud alarmující je spíše skutečnost, kdy se téměř pětina (24%) respondentů domnívá, že se vlastně nic zásadního nezměnilo¹². Opět to poukazuje na poměrně vysokou neinformovanost a nízkou reflexi jak stavu, tak i probíhajících změn a trendů českého školství.

Hodnocení polistopadového vývoje českého školství souvisí velmi silně s politickou orientací na pravo-levé škále (koeficient gamma 0,3). Pravicově založení lidé hodnotí vývoj českého školství výrazně pozitivněji (70 % z nich) než lidé levicového smýšlení (pouze 38% z nich pokládá vývoj za pozitivní). Přitom nejkritičtější jsou voliči KSČM. Polistopadovému vývoji školství naopak nejvíce přitakávají voliči ODS a Strany zelených. Také starší lidé mají tendenci hodnotit polistopadové změny školství kritičtěji než lidé mladší, kteří naopak hodnotí změny ve školství pozitivněji. Proto se lze domnívat, že hodnocení změn českého školství do velké míry souvisí zejména s hodnocením tranzice od ideologizovaného a centralizovaného systému školství v rámci totalitní společnosti k systému běžnému v demokratickém světě.

Graf 4: Hodnocení vývoje českého školství od listopadu 1989 a za posledních pět let (v %)



Hodnocení vývoje v posledních pěti letech – tedy v období po dokončení postkomunistické transformace – je již méně pozitivní oproti hodnocení celého polistopadového období. Stále však převažují pozitivní hlasy, nad negativními. Podstatné

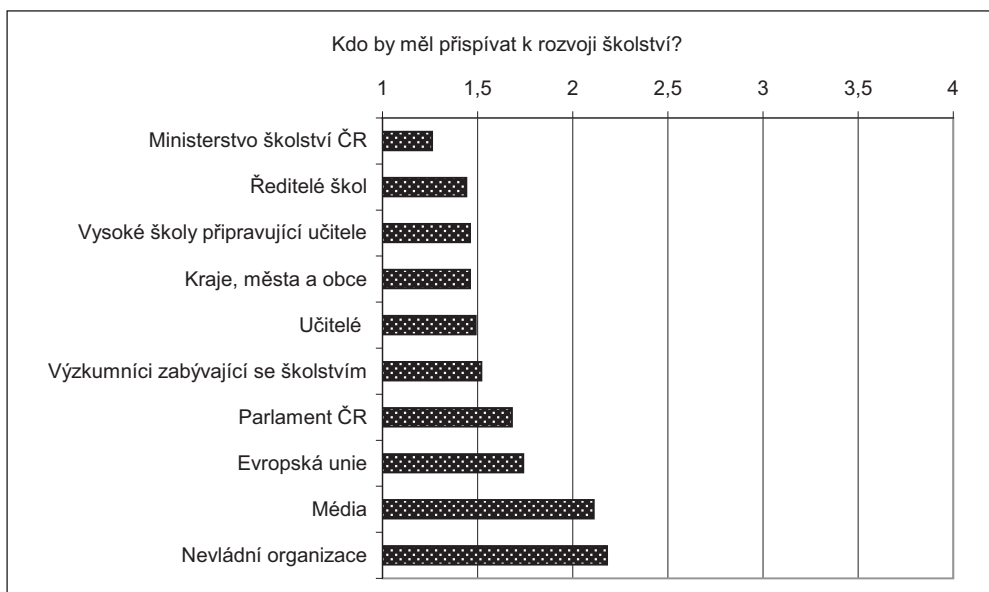
¹² U této otázky nebyla možnost odpovědět „nevím“, tj. možná tuto volbu vybírali respondenti i jako únikovou či střední pozici mezi pozitivním a negativním pólem.

je však asi zejména to, že více než 1/3 (35 %) lidí se domnívá, že se ve školství za posledních pět let nic nezměnilo. Právě do této kategorie se přesunula nemalá část těch, kteří jinak hodnotí pozitivně změny, ke kterým ve školství došlo po roce 1989. Z hlediska politických preferencí opět převažuje pozitivnější hodnocení ze strany spíše pravicových či středových voličů. Voliči levice jsou více kritičtí a nespokojení s vývojem posledních několika málo let. Hlavní závěr z těchto dílčích analýz hovoří o určité bezradnosti veřejnosti stran hodnocení vývoje školství, zejména pak jeho směřování v posledních letech¹³.

5 AKTÉŘI PŘÍSPÍVAJÍCÍ K ROZVOJI ŠKOLSTVÍ: „DŘÍČI“ A „ČERNÍ PASAŽÉŘI“?

Od hodnocení stavu a vývoje českého školství logicky přejdeme k problematice názorů na to, kdo by měl na jeho rozvoji především pracovat. Podíváme se také na percepci toho, kdo k rozvoji našeho školství reálně přispívá.

Graf 5: Kdo by měl přispívat k rozvoji českého školství? (aritmetický průměr)



Poznámka: Jednotlivé položky byly hodnoceny na 4-bodové škále (1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne). Menší hodnoty znamenají vyšší očekávání, větší hodnoty očekávání nižší.

Kdo by měl v ideálním případě přispívat k rozvoji našeho školství? Všichni hodnocení aktéři se pohybují v kladné části škály (tj. průměr nižší než 2,5 na čtyřbodové

¹³ Otázkou je, zda tato bezradnost vyplývá z pouhé neinformovanosti veřejnosti o reálném vývoji školství, nebo také odráží bezradnost a neúspěšnost samotného MŠMT při plánování, medializaci a propagaci i implementaci reforem v oblasti školství, ze kterých možná není zmatená jen pedagogická veřejnost, ale také rodičovská populace i širší veřejnost.

škále 1 – 4). Tedy, převažuje názor, že by se spíše měli než neměli o rozvoj školství zasazovat, avšak různou měrou. Jako jednoznačně nejdůležitější aktér, který by se měl zasazovat o rozvoj školství je chápáno (1) MŠMT ČR. V závěsu následují další čtyři aktéři chápání jako jen o něco málo méně důležití, jejichž důležitost je pokládána za zhruba rovnocennou (v rámci statistické chyby): (2) ředitelé škol, (3) vysoké školy vzdělávající učitele, (4) jednotlivé státní instituce na regionální či lokální úrovni (kraje, města a obce) a (5) učitelé.

Z hlediska časové komparace, jde o pořadí velmi podobné výsledkům výzkumu z poloviny 90. let (AMD 1995), pouze s tím rozdílem, že se mezi ředitele a učitele vklínily vysoké školy vzdělávající učitele (primárně pedagogické fakulty) a kraje, města a obce, tj. aktéři, kteří nebyly v předchozím výzkumu nabízeny.

Jako nejméně významné pro rozvoj českého školství jsou naopak pokládány nevládní organizace a média (v těchto otázkách nejvíce lidí vůbec nevědělo, jak odpovídat, cca 6 %). Od těchto aktérů zastupujících občanskou společnost veřejnost neočekává příliš velký podíl na rozvoji školství v České republice (v předchozích výzkumech byly podobně nevýznamně chápány například církve či odbory, které lze taktéž chápat jako představitele občanské společnosti, srov. AMD 1995). Zajímavá je také pozice Evropské unie, která se umístila na samém chvostu žebříčku hodnocení aktérů.

Opusťme nyní podrobný pohled skrze názory na roli jednotlivých aktérů a pokusme se o jisté zobecnění týkající se skupin aktérů, od kterých veřejnosti očekává, že by měly k rozvoji českého školství přispívat, a které chápe jako podobné, vzájemně si blízké. Na základě faktorové analýzy¹⁴ jsme dospěli k závěru, že veřejnost uvažuje o třech základních typech aktérů, kteří by měly přispívat k rozvoji školství v České republice. Jinými slovy, roli jednotlivých aktérů sdružených v rámci daného faktoru chápe jako podobnou (viz Tabulka č. 1).

První faktor (45 % variance) se týká *mikroúrovně*, představuje aktéry působící na úrovni škol či výzkumných pracovišť (učitelé, ředitelé, výzkumníci a odborníci zabývající se problematikou školství, vysoké školy vzdělávající učitele). Druhý faktor (17 % variance) představují aktéři působící na *mezoúrovni*, tedy na úrovni obecněji chápané občanské společnosti stojící mezi státem a jednotlivými školami či jednotlivými jedinci-občany (např. nevládní organizace, média). Třetím faktorem (11 % variance) jsou *státní (makro)instituce*: MŠMT ČR, Parlament ČR, jednotlivé kraje, města a obce (dílčím způsobem tento faktor sytí také z hlediska respondentů nejednoznačná položka EU, která byla pro další analýzy za pomoci faktorové analýzy vyloučena).

14 Bartlettův test sféricity vyvrací hypotézu, že je korelační matice maticí jednotkovou (Sig. <0,000), vztahy mezi proměnnými tedy existují. KMO test míry adekvátnosti výběru (0,85) ukazuje na velmi dobrou vhodnost použití faktorové analýzy na tato data. Tři faktory vysvětlují 72 % variance.

Tab. 1: Aktéři, kteří by měli přispívat k rozvoji školství v ČR:
(Faktorová analýza, matice faktorových zátěží)

Položky sytící jednotlivé faktory	Jednotlivé faktory		
	Faktor mikro-úrovně	Faktor mezo-úrovně	Faktor makro-úrovně
Učitelé	,873	,064	,141
Vysoké školy vzdělávající učitele	,850	,180	,179
Ředitelé škol	,850	,120	,087
Výzkumníci a odborníci zabývající se problematikou školství	,739	,238	,275
Nevládní organizace	,165	,826	,091
Média	,303	,797	,108
Evropská unie	-,081	,597	,565
Ministerstvo školství České republiky	,241	-,094	,853
Jednotlivé kraje, města a obce	,279	,267	,693
Parlament České republiky	,146	,475	,632
% rozptylu	44,7	16,7	10,5
% kumulovaného rozptylu	44,7	61,4	72,0

Pozn.: Metoda hlavních komponent. Rotované řešení s podmínkou varimax.

Na základě faktorové analýzy jsme tedy identifikovali tři samostatné faktory, které dávají smysl nejen z hlediska statistiky, ale také meritorního či interpretačního. Budeme s nimi v dalších analýzách pracovat tak, že na jejich základě sestavíme tři škály: (a) škálu makroúrovně, (b) škálu mezoúrovně, (c) škálu mikroúrovně. Vzniknou tak tři samostatné proměnné zastupující jednotlivé faktory, respektive aktéry působící na jednotlivých úrovních. Škály umožní změřit míru očekávání veřejnosti vůči jednotlivým skupinám aktérů (mikro, mezo a makro). Mohou vstupovat i do dalších analýz jako samostatné proměnné, interpretačně budou jasnější než pokud bychom používali faktory samotné. Analýza reliability, tedy vnitřní konzistence jednotlivých skupin aktérů, naznačuje, že jde skutečně o škály. To jen potvrzuje výsledek provedené faktorové analýzy, kde jednotlivé proměnné velmi dobře sytily příslušné faktory (s výjimkou Evropské unie). Cronbachovo α je pro škálu makroúrovně rovno 0,756 a vyřazení žádné z položek (aktérů) již vnitřní konzistenci škály nezlepší. Podobně dosahuje Cronbachovo α pro škálu mezoúrovně dostatečné úrovně 0,712. Pro škálu mikroúrovně pak dokonce velmi slušných 0,879 (opět vyřazení žádného aktéra ze škály nepřispěje k větší vnitřní konzistenci dané škály) (viz tabulka č. 2 až tabulka č. 3).¹⁵

¹⁵ Analýza reliabilita 2 položek není reportována. V tomto případě jde o pouhou korelaci položek.To

Tab. 2: Analýza reliability (vnitřní konzistence) škály makroúrovně

	Průměr	Směrodatná odchylka	Korelace položky s celkovou škálou	Cronbachovo Alfa při vyloučení položky
Ministerstvo školství České republiky	1,26	,530	,511	,731
Jednotlivé kraje, města a obce	1,47	,644	,587	,685
Parlament České republiky	1,68	,829	,627	,659
Evropská unie	1,74	,813	,542	,712

Tab. 3: Analýza reliability (vnitřní konzistence) škály mikroúrovně

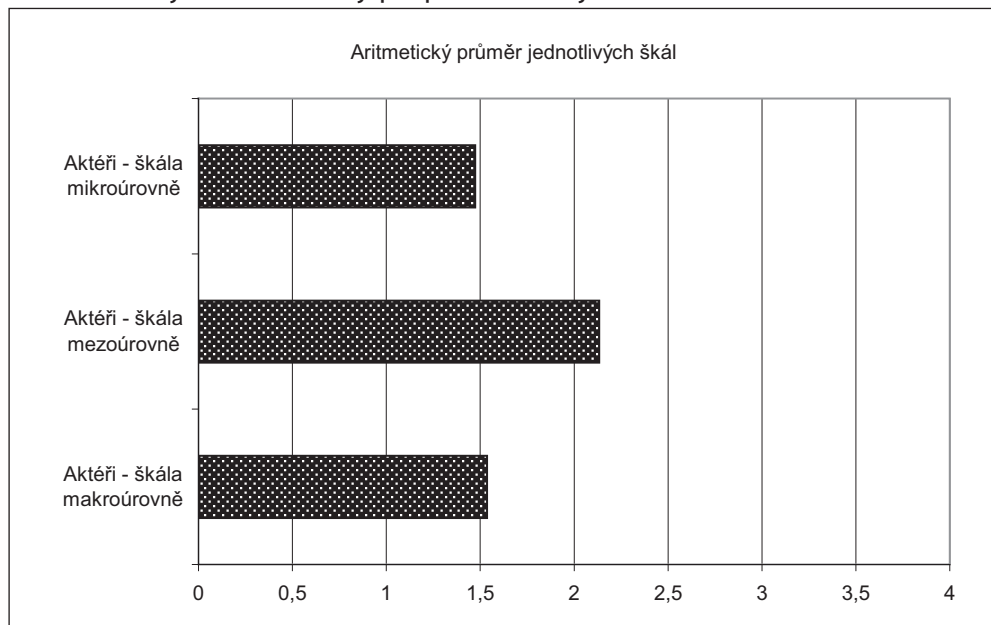
	Průměr	Směrodatná odchylka	Korelace položky s celkovou škálou	Cronbachovo Alfa při vyloučení položky
Ředitelé škol	1,44	,660	,737	,846
Učitelé	1,48	,725	,752	,840
Vysoké školy vzdávající učitele	1,46	,681	,795	,823
Výzkumníci zabývající se školstvím	1,52	,700	,676	,869

S pomocí procedury Compute v softwaru SPSS byly zkonstruovány nové proměnné: škála makroúrovně, mezoúrovně a mikroúrovně. Pro každého respondenta (pro každé pozorování, case) byla vypočítána hodnota v každé z těchto škál. Na základě párového T-testu bylo zjištěno, že se průměrné skóry jednotlivých škál statisticky signifikantně odlišují (statistická signifikance byla ve všech případech rovna 0,00 na 95% hladině spolehlivosti). Reálnou hodnotu aritmetických průměrů jednotlivých škál přináší následující graf č. 6.

Pokusíme-li se o určité zobecnění, můžeme konstatovat, že lidé očekávají, že se o rozvoj školství v České republice mají zasazovat v první řadě aktéři působící na mikroúrovni a také na makroúrovni státních institucí. Role aktérů z mezoúrovně je pak chápána jako méně důležitá, sekundární. Podobné výsledky přinesl výzkum AMD (1995), kdy právě aktéři pohybující se mezi mikroúrovni a makroúrovni státních institucí byly hodnoceny jako relativně méně důležití až silně nedůležití (např. odbory, církve).

platí i pro analýzu reliability v další kapitole. Z tohoto důvodu není příslušná tabulka pro tuto škálu reportována.

Graf 6: Aktéři jaké úrovně mají přispívat k rozvoji školství?



Poznámka: Jednotlivé položky, z nichž se skládají tyto škály, byly hodnoceny na čtyřbodové škále. Menší hodnoty znamenají vyšší důležitost, větší hodnoty nižší důležitost.

Zároveň se však na tomto místě sluší podotknout, že identifikované rozdíly mezi jednotlivými skupinami aktérů nejsou věcně (meritorně) nijak dramatické. To také naznačuje výše prezentovaný graf č. 6 s vhodně zvoleným měřítkem.

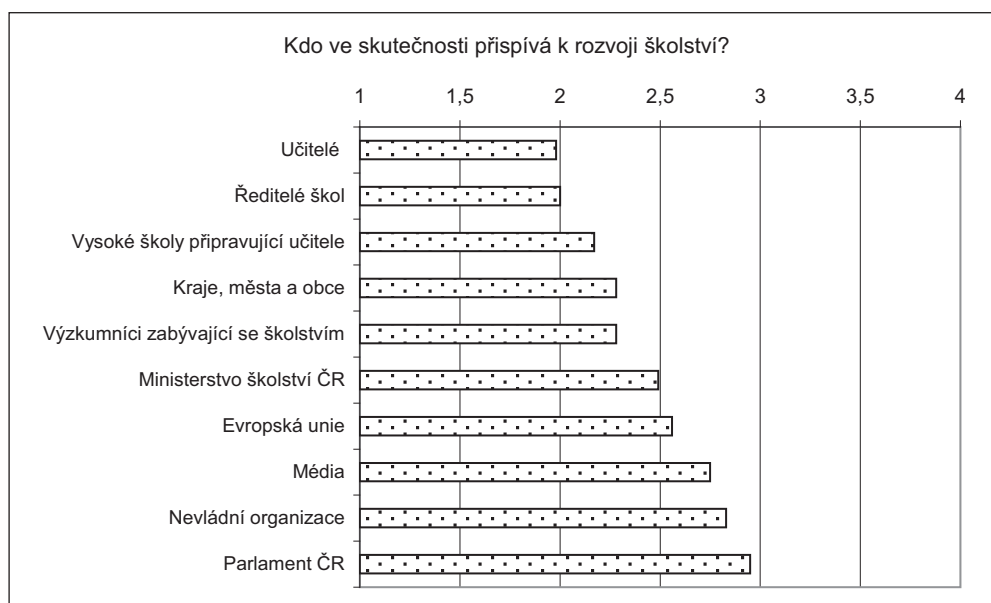
5.1 PERCEPCE REALITY: KDO K ROZVOJI ŠKOLSTVÍ SKUTEČNĚ PŘISPÍVÁ

Poněkud jiný obrázek však dostaneme, zeptáme-li se obyvatel České republiky na jejich percepci toho, jak hodnotí reálné působení jednotlivých aktérů. V názoru na to, kdo dnes ve skutečnosti přispívá k rozvoji našeho školství, je hodnocení jednotlivých aktérů značně rozdílné, polovina z nich je v kladném pásmu škály (tj. průměr menší než 2,5), jsou tedy hodnoceni tak, že k rozvoji školství přispívají. Zhruba polovina je pak hodnocena spíše negativně, tedy tak, že k rozvoji školství nepřispívají (tj. průměr větší než 2,5). Tato otázka vede k výraznější věcné diferenciaci, rozdíly mezi aktéry hodnocenými pozitivně a těmi, kteří jsou hodnoceni negativně, jsou přitom i statisticky signifikantní.

Jako největší „dříči“ zasazující se reálně o rozvoj školství jsou chápáni učitelé následovaní řediteli škol. Dále jsou za klíčové chápány vysoké školy vzdělávající učitele. Jako ti, kteří se spíše zasazují o rozvoj školství, jsou chápáni ještě také kraje a obce a výzkumníci a odborníci zabývající se problematikou školství a vzdělávání. Vidíme tedy, že jde v první řadě o aktéry působící zejména na mikroúrovni, tedy na úrovni škol.

Oproti předchozí otázce šetřící názor na to, kdo by se měl zasazovat o rozvoj školství, se nejvýrazněji proměnila pozice MŠMT ČR. Ministerstvo školství se nyní propadlo o několik pozic a nachází se přesně ve středním pásmu škály („ani přispívá, ani nepřispívá“). Evropská unie, média, ale hlavně nevládní neziskové organizace a Parlament ČR jsou pak chápáni jako aktéři, kteří k rozvoji školství spíše nepřispívají (tj. hodnota aritmetického průměru za dané položky-aktéry je větší než 2,5).

Graf 7: Kdo ve skutečnosti přispívá k rozvoji českého školství (aritmetický průměr)



Poznámka: Jednotlivé položky byly hodnoceny na 4-bodové škále (1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne). Menší hodnoty znamenají pozitivnější hodnocení, větší hodnoty hodnocení negativnější.

Na základě položek z baterie otázek týkajících se percepce reálného přínosu jednotlivých aktérů byla opět spočítána faktorová analýza. Tři identifikované faktory potvrdily, že skrytá, latentní struktura „za“ jednotlivými položkami (aktéry) odkazující na způsob uvažování respondentů je opět organizována dle logiky aktérů působících na jednotlivých úrovních vzdělávacího systému (tedy makro, mezo a mikro)¹⁶.

Bartlettův test sféricity vyvrací hypotézu, že je korelační matice maticí jednotkovou (Sig. 0,000), vztahy mezi proměnnými tedy existují. Výsledek KMO testu míry adekvátnosti výběru (0,847) ukazuje na velmi dobrou vhodnost použití faktorové

¹⁶ Řešení se dvěma rotovanými faktory nabídlo interpretačně také transparentní výsledek, ve kterém se do jednoho faktoru sloučila skupina aktérů z makroúrovně spolu s aktéry z mezo-úrovně. Druhý faktor tvoří aktéři z mikroúrovně. Vyčerpaná variance je o 10% nižší (tj. 61%). Řešení se třemi faktory tedy přináší přidanou hodnotu i z hlediska statistického – lépe „pasuje“ na data. Zejména pak bylo voleno z důvodů konzistentního přístupu, tj. dosáhnout stejné typologie aktérů jako u předchozího znění otázky s cílem tyto výsledky porovnat.

analýzy na tato data (tuto baterii otázek). Zvolené tři faktory vysvětlují přes 70% variance (viz Tabulka č. 5).

Tabulka č. 4: Aktéři, kteří reálně přispívají k rozvoji školství v České republice (Faktorová analýza, matice faktorových zátěží)

Položky sytící jednotlivé faktory	Jednotlivé faktory		
	Faktor mikroúrovně	Faktor mezoúrovně	Faktor makroúrovně
Učitelé	,884	,101	,079
Vysoké školy vzdělávající učitele	,733	,394	,106
Ředitelé škol	,819	,003	,225
Výzkumníci a odborníci zabývající se problematikou školství	,673	,444	,204
Nevládní organizace	,130	,773	,211
Média	,250	,822	,116
Evropská unie	,125	,566	,528
Ministerstvo školství České republiky	,114	,057	,887
Jednotlivé kraje, města a obce	,390	,207	,617
Parlament České republiky	,096	,481	,689
% rozptylu	46,3	14,7	9,4
% kumulovaného rozptylu	46,3	60,9	70,4

Pozn.: Metoda hlavních komponent. Rotované řešení s podmínkou varimax. Apriori volba řešení se třemi faktory.

Na základě faktorové analýzy jsme tedy opět identifikovali tři samostatné faktory, které dávají smysl nejen z hlediska statistiky, ale také z hlediska interpretačního. Jsou navíc konzistentní s předchozím řešením, kdy byla otázka týkající se role aktérů položena poněkud jinak.

Budeme s identifikovanými faktory v dalších analýzách pracovat tak, že na jejich základě opět analogicky sestavíme tři škály: (a) škálu makroúrovně, (b) škálu mezoúrovně, (c) škálu mikroúrovně. Vzniknou tak další tři samostatné proměnné zastupující jednotlivé faktory, respektive aktéry působící na jednotlivých úrovních. Škály umožní změřit percepce reálné role jednotlivých skupin aktérů (mikro, mezo a makro).

Analýza reliability, tedy vnitřní konzistence jednotlivých skupin aktérů, ukazuje, že jde skutečně o vnitřně silně konzistentní škály. To potvrzuje výsledek provedené faktorové analýzy, kde jednotlivé proměnné velmi dobře sytily příslušné faktory (opět s výjimkou méně jednoznačné Evropské unie). Cronbachovo α je pro škálu makroúrovně rovno 0,776 a vyřazení žádné z položek (aktérů) již dále vnitřní kon-

zistenci škály nezlepší. Podobně dosahuje Cronbachovo α pro škálu mezoúrovně ještě dostatečné úrovně 0,696¹⁷. Pro škálu mikroúrovně pak dokonce velmi slušných 0,845 (opět vyřazení žádného aktéra ze škály nepřispěje k větší vnitřní konzistenci dané škály) (viz tabulka č. 6 až tabulka č. 8).

Tab. 5: Analýza reliability (vnitřní konzistence) škály makroúrovně

	Průměr	Směrodatná odchylka	Korelace položky s celkovou škálou	Cronbachovo Alfa při vyloučení položky
Ministerstvo školství České republiky	2,50	,882	,585	,720
Jednotlivé kraje, města a obce	2,30	,774	,514	,755
Parlament České republiky	2,94	,872	,647	,686
Evropská unie	2,58	,869	,578	,724

Tab. 6: Analýza reliability (vnitřní konzistence) škály mikroúrovně

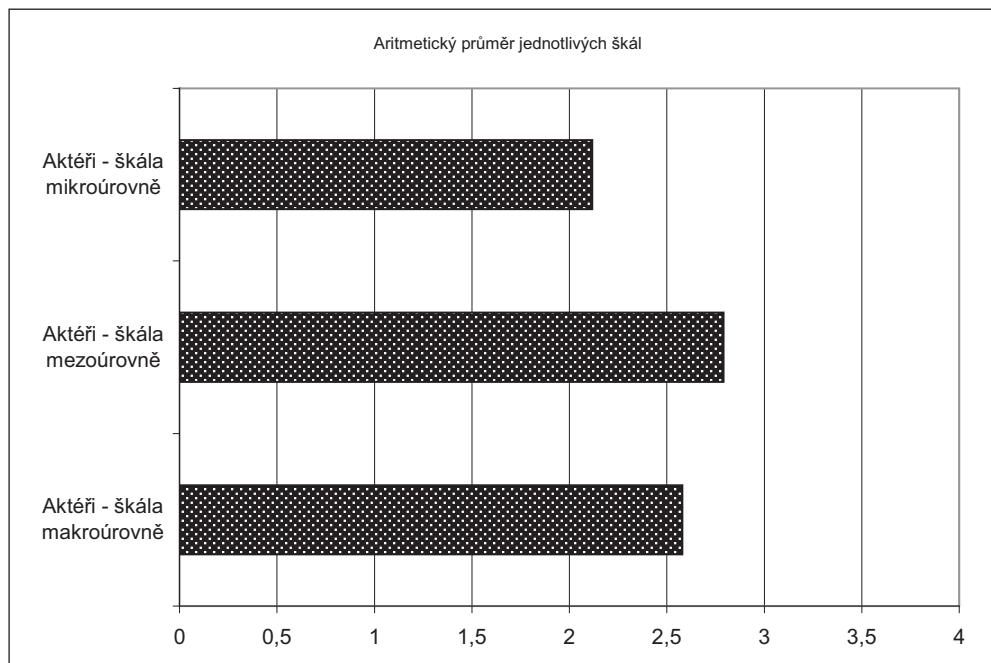
	Průměr	Směrodatná odchylka	Korelace položky s celkovou škálou	Cronbachovo Alfa při vyloučení položky
Ředitelé škol	2,01	,764	,737	,846
Učitelé	2,00	,790	,752	,840
Vysoké školy vzdělávající učitele	2,17	,805	,795	,823
Výzkumníci zabývající se školstvím	2,29	,812	,676	,869

S pomocí procedury Compute v softwaru SPSS byly opět analogicky zkonstruovány nové proměnné: škála makroúrovně, mezoúrovně a mikroúrovně. Tentokrát se však týkají percepce reálného stavu, nikoliv normativních názorů na to, jak by to mělo v ideálním případě být. Pro každého respondenta (pro každé pozorování, case) byla opět vypočítána hodnota v každé z těchto nově vzniklých škál.

Na základě párového T-testu bylo zjištěno, že se průměrné skóry jednotlivých škál statisticky signifikantně odlišují (statistická signifikance byla ve všech případech $< 0,00$ na 95% hladině spolehlivosti). Reálnou hodnotu aritmetických průměrů jednotlivých škál přináší následující graf č. 8.

17 Hodnota Cronbachovo α by měla být pro prokázání dostatečné reliability škály vyšší ne 0,7. Přitom ale zároveň platí, že s klesajícím počtem položek v dané škále klesá také možnost dosažení vysoké hodnoty Cronbachovo α . V tomto případě je tedy hodnota na samé hranici přípustné meze.

Graf 8: Aktéři jaké úrovně reálně přispívají k rozvoji školství především?



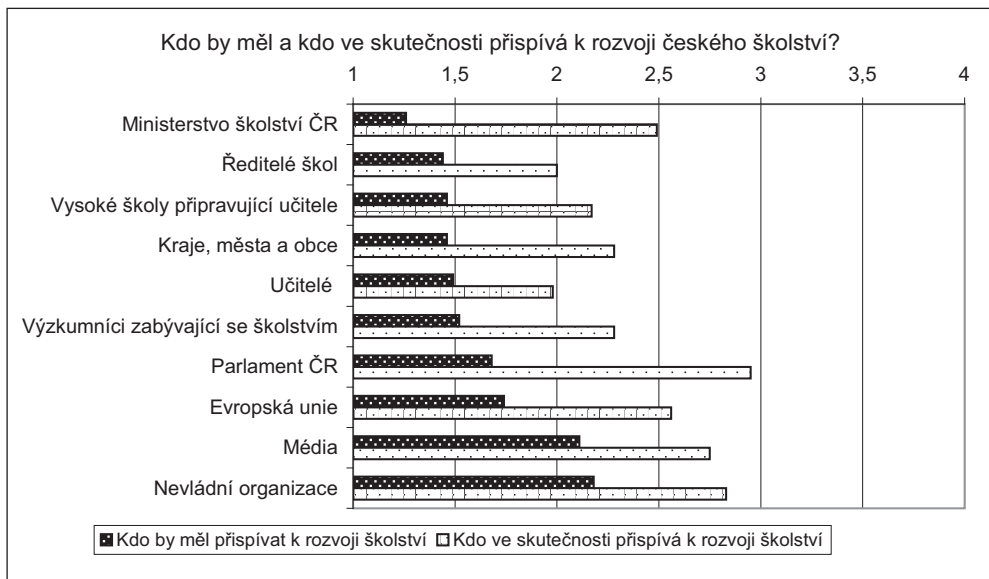
Pokusíme-li se opět o závěrečné zobecnění, můžeme konstatovat, že veřejnost chápe jako hlavní současné tahouny rozvoje českého školství aktéry působící přímo na úrovni škol, tj. pohybující se ve školském terénu (učitelé, ředitelé, pedagogické fakulty vychovávající budoucí učitele, ale také výzkumníky a experty na problematiku školství a vzdělávání). S mírným odstupem následuje skupina aktérů působících na úrovni státních či nadnárodních (viz EU) makro institucí. Jako skupina aktérů, která k rozvoji našeho školství přispívá nejméně, byla respondenty označena skupina aktérů z mezoúrovně (médiá, nevládní organizace). Opět se na tomto místě sluší podotknout, že ale identifikované rozdíly mezi jednotlivými skupinami aktérů nejsou věcně (meritorně) nijak dramatické. To také naznačuje výše prezentovaný graf č. 8 s vhodně zvoleným měřítkem.

V hlavních rysech vidíme, že základní pořadí při hodnocení skutečného vlivu na rozvoj školství dopadlo podobně jako v případě hodnocení toho, kdo by měl v ideálním případě k rozvoji školství napomáhat. Této problematice se nyní budeme věnovat podrobněji a pokusíme se odhalit rozpory mezi mírou očekávání a percepcí reálného přínosu jednotlivých aktérů či celých skupin aktérů.

5.2 ROZPOR MEZI VÝŠÍ OČEKÁVÁNÍ A PERCEPCÍ REALITY

Z předchozích analýz je již na první pohled nápadný rozpor mezi mírou očekávání vůči jednotlivým aktérům na jedné straně a percepcí jejich skutečné role ve školském systému na straně druhé. V těchto dvou základních otázkách se liší hodnocení prakticky všech aktérů. Avšak některých více, jiných méně (pro základní orientaci viz Graf č. 9). Právě to bude předmětem další analýzy.

Graf 9: Rozpor: očekávání kladená na jednotlivé aktéry vs. percepce jejich reálné role

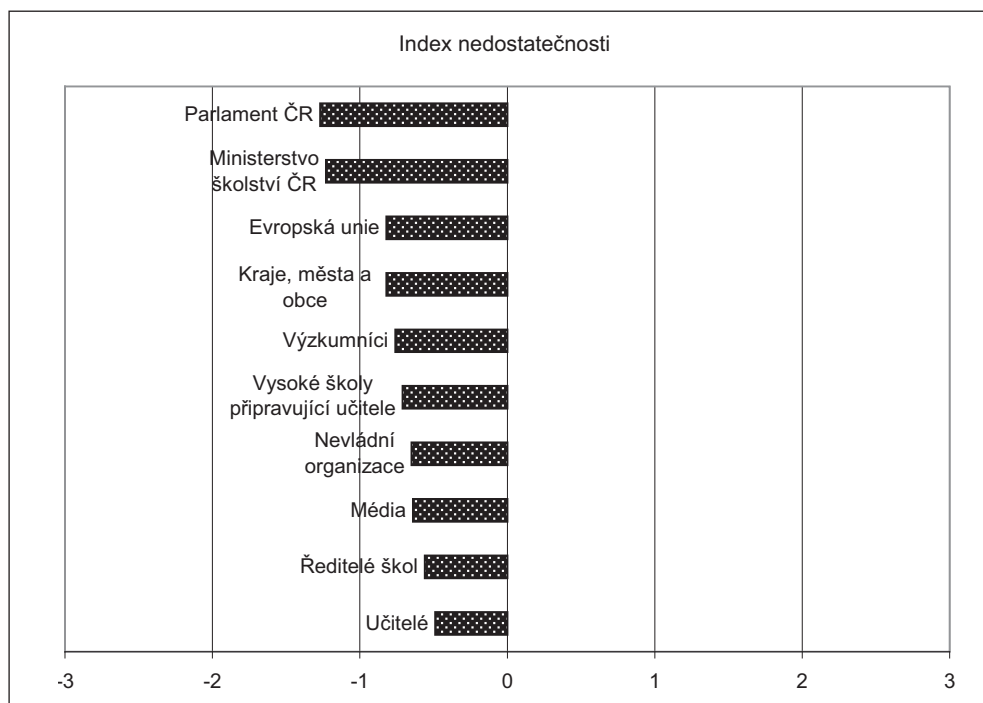


S pomocí nově vytvořeného indexu nedostatečnosti lze přehledně a přesně zohlednit tento rozpor mezi percepcí reality (tj. jaká je role jednotlivých aktérů, kdo reálně přispívá k rozvoji školství) a mírou očekávání či poptávky kladené „na bedra“ jednotlivých aktérů (tj. kdo by měl přispět k rozvoji školství). Celkově si lze všimnout, jak již bylo řečeno výše, nižších průměrných skóre u poptávky (tedy požadavků, očekávání) než u hodnocení reálného vlivu jednotlivých aktérů na rozvoj školství, kde jsou průměrné skóre o něco vyšší. Tedy, prakticky u všech hodnocených aktérů „pokulháva“ reálný přínos dané instituce či aktéra (přesněji percepce tohoto přínosu) za tím, jakou roli by měl podle veřejnosti hrát. V očích veřejnosti tedy pokulháva „nabídka“ za „poptávkou“.

Výše řečené je odvozené od umístění jednotlivých aktérů na škále dané indexem nedostatečnosti. Ten byl zkonstruován jako rozdíl mezi průměrnou výší očekávání a průměrnou percepcí reálného přínosu daného aktéra. Čím nižší je jeho hodnota, tím je rozpor větší. Teoreticky může nabývat hodnot od -3 (tj. maximální možné očekávání vs. minimální možné hodnocení reálného přínosu) do +3 (tj. žádná očekávání vs. maximálně pozitivní hodnocení reálného přínosu). V našem případě index nabývá hodnot od -0,49 (v případě učitelů) až po -1,27 (v případě Parlamentu ČR). Výsledky analýzy v přináší v přehledně podobě graf č. 10.

Největší rozpor mezi „poptávkou“ a „nabídkou“ najdeme u Parlamentu ČR a MŠMT. Naopak nejnižší u učitelů a ředitelů škol. Role resortu školství a parlamentu je tedy chápána jako kritická a nedostatečná. V pohledu veřejnosti jde o „černé pasažéry“, kteří sice k rozvoji školství mají přispívat, ale ve skutečnosti se spíše vezou, přičemž za ně reálnou práci na rozvoji školství mezitím odvádí někdo jiný. Naopak učitelé a ředitelé škol jsou v očích veřejnosti „dřiči“, kteří víceméně splňují poměrně vysoká očekávání, jež jsou na ně kladená.

Graf 10: Index nedostatečnosti: rozpor mezi očekáváním a percepcí reálné role aktérů

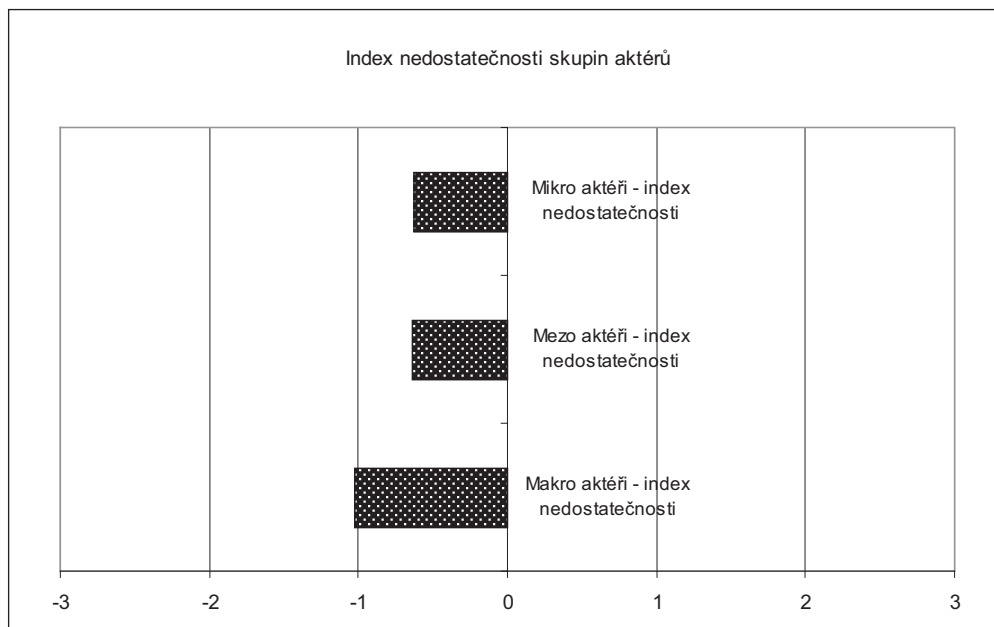


Pokud použijeme syntetizující optiku tří hlavních skupin aktérů působících na různé úrovni, dostáváme následující obrázek: největší míra rozporu mezi očekáváním a realitou je pocíťována v případě aktérů působících na makroúrovni (hodnota indexu = - 1,02). Menší rozpor je pak pocíťován v případě aktérů působících na mezoúrovni (hodnota indexu = - 0,63) a vůbec nejmenší v případě aktérů z mikroúrovně (hodnota indexu = - 0,61).

Rozdíly v hodnotách uvedených indexů jsou statisticky signifikantní (párový T-test vypočítaný pro všechny párové kombinace indexů, Sig. = 0,00 pro všechny kombinace). Věcně, nikoliv pouze statisticky, je zapotřebí upozornit na meritorně signifikantní skutečnost, že negativní hodnota indexu nedostatečnosti je v případě aktérů z makroúrovně téměř dvakrát tak velká než v případě aktérů ze zbylých dvou úrovní. V případě skupiny aktérů z makroúrovně tak pozorujeme téměř dvakrát větší rozpor mezi očekáváním a realitou.

Naopak zdánlivě nepatrný absolutní rozdíl v indexu nedostatečnosti u aktérů z mezo a mikro úrovně je třeba s ohledem na výše uvedené analýzy interpretovat takto: (a) relativně větší očekávání kladená na aktéry z mikroúrovně jsou vyvážena relativně pozitivním hodnocením jejich reálné role a přínosu pro rozvoj českého školství, (b) relativně nízká očekávání v případě aktérů z mezo-úrovně nevytvářejí příliš velký rozpor vyjádřený indexem nedostatečnosti, jsou-li konfrontována s také relativně nízkým hodnocením reálného přínosu těchto aktérů.

Graf 11: Index nedostatečnosti podle skupin aktérů různé řádovostní úrovně



6 ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ A SMĚR BUDOUCÍHO BĀDÁNÍ

Za jednu z významných bariér rozvoje školství v České republice pokládáme dlouhodobý stav veřejného mínění. Česká veřejnost je se stavem školství dlouhodobě a relativně vysoce spokojená. To však není nové zjištění našeho výzkumu, spíše jde jen o další potvrzení výsledků výzkumů předchozích. Podle dostupných mezinárodních dat (Eurobarometr) navíc česká veřejnost v tomto ohledu příliš nevybočuje z evropského „mainstreamu“ (jistě by stálo za zvážení pokusit se o analýzu vztahu mezi dlouhodobými názory veřejnosti jednotlivých evropských zemí stran spokojenosti se školstvím či chápáním školství jako problému a trendy ve výsledcích žáků v mezinárodních výzkumech TIMSS či PISA).

Podle provedených analýz nic nenasvědčuje, že by si některá z hlavních parlamentních politických stran v současné době mohla „udělat“ ze školství klíčové téma, na které by nalákala svůj elektorát. Problematika školství se nejvíce jeví jako téma, na kterém by se vyhrávaly či prohrávaly volby. Voliči levicových stran (KSČM a ČSSD) jsou sice se školstvím o něco nespokojenější než voliči pravice (ODS). Avšak i tak převládá ve všech voličských i ideologických (měřeno pravo-levou škálou ideové sebeidentifikace) skupinách celková spokojenost se školstvím i s jeho jednotlivými stupni. Navíc mírně nespokojenější levicověji zaměřená část naší společnosti zároveň školství přisuzují nižší prioritu (vyjádříme-li ji v podobě rozpočtových finančních zdrojů, které by na školství vynaložila). Jinými slovy vyšší nespokojenost sama o sobě ještě nevede ke konsekvantním postojům, které by mohly představovat pozitivní potenciál změny. Absolutní prioritou je školství – opět v řeči rozpočtových

prostředků – pouze pro elektorát Strany zelených, která sice disponuje stejně jako ostatní evropské zelené strany vyšším koaličním potenciálem, avšak jde o stranu spíše menší a méně vlivnou.

Veřejnost je také spokojena s vývojem českého školství: od listopadu 1989 i v posledních pěti letech. Zajímavý výsledek analýz představuje zjištění, že celá čtvrtina veřejnosti si v oblasti školství v posledních 20 letech nevyšimla žádných změn (přímo deklaruje, že se „v podstatě nic nezměnilo“). V posledních pěti letech se dokonce údajně nic nezměnilo v pohledu celé třetiny české veřejnosti. Nic z analyzovaných dat nenasvědčuje tomu, že by snad v české společnosti – mimo úzkou komunitu výzkumníků – probíhala jakákoliv obdoba německého „PISA šoku“. Tedy zděšení ze zhoršujících se výsledků dosahovaných českými žáky (jak v mezinárodním srovnání ve smyslu propadu pozice českých žáků v relaci k žákům z jiných zemí, tak také v časovém srovnání, kdy jsou výsledky dnešních žáků v absolutním vyjádření horší než výsledky českých žáků v 90. letech). Tyto skutečnosti poukazují na poměrně vysokou neinformovanost, na percepci, která je v rozporu se stavem i vývojem školství. Na tomto místě si snad můžeme položit kritickou otázku do vlastních řad: do jaké míry jsou za tento stav veřejného mínění spoluodpovědní také odborníci a výzkumníci z řad akademiků zabývající se z různých aspektů problematikou českého školství, jeho stavem a vývojem.

Relativně pozitivní skutečností je naopak zjištění, že školství představuje jednu z prioritních oblastí české veřejnosti (spolu se zdravotnictvím a sociálním zabezpečením; měřeno podílem finančních prostředků, které by lidé alokovali na školství). Zde se snad skrývá dlouhodobý potenciál budoucí změny, který by se však patrně mohl projevit teprve v kombinaci s vyšší nespokojeností se stavem a vývojem českého školství.

Česká veřejnost oceňuje zejména roli učitelů a ředitelů škol, ale i pedagogických fakult. Panuje společenský konsenzus v tom, že jsou to právě aktéři z mikroúrovně, kteří k rozvoji školství přispívají především. Naopak role ministerstva školství – a dalších státních institucí – je chápána jako výrazně problematičtější. Podle respondentů by sice ministerstvo k rozvoji školského systému mělo přispívat především, avšak jeho reálná role není vnímána jako příliš výrazná. Podceňovaná je pak zejména role nevládních organizací a neziskového sektoru, ale také třeba Evropské unie, ze které dnes do školství plynou nemalé a historicky bezprecedentní prostředky.

Příští analýzy se budou orientovat na rozbor role médií (z jakých médií a jak intenzivně lidé získávají informace o školství, jak to souvisí s názory na školství a s dalšími postoji). Zaměříme se podrobně také na vztah mezi spokojeností se školstvím a jeho jednotlivými stupni a tím, jakým způsobem by lidé alokovali zdroje do jednotlivých resortů obecně a do školství zvláště. Cílem bude vytvořit typologii respondentů na základě míry spokojenosti se školstvím (spokojen vs. nespokojeni) a preference objemu finančních prostředků alokovaných na školství (více vs. méně prostředků) (půjde tedy o čtyři základní typy). Tyto typy pak budou podrobeny podrobné analýze. Systematičtěji se také přistoupí k rozboru názorů rodičovské subpopulace a její komparace s „nerodičovskou“ populací.

LITERATURA

- AMD. *Názory veřejnosti na školství a vzdělávání*. Závěrečná zpráva z výzkumu. Praha : AMD 1995.
- Černý, K.; Walterová, E. Vzdělávací potřeby pro 21. století. *Orbis Scholae*, 2006, č. 1, ročník 1, s. 60-77.
- Eurobarometr 2006*. Dostupné z www: <<http://ec.europa.eu>> [2009-10-5]
- Hampl, M. a kol. *Regionální vývoj: specifika české transformace, evropská integrace a obecná teorie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, 2001.
- Hendl, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004.
- Ježková, V.; von Kopp, B.; Janík, T. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha : Karolinum, 2008.
- Naše společnost 2006*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2006.
- Řeháková, B. Determinanty vztahu k ochraně životního prostředí. *Sociologický časopis*, 2001, č. 4, ročník 37, s. 479-498.
- Syříšřtě, I. Podstata diskurzu o národní vzdělanosti v českých médiích. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: PedF UK, 2002, s. 222-235.