

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Jiří BIOLEK

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Jiří Biolk

**Státní maturity: deklarované záměry z
pohledu aktérů**

Bakalářská práce

Praha 2016

Autor práce: **Jiří Biolek**

Vedoucí práce: **Doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.**

Rok obhajoby: **2016**

Bibliografický záznam

BIOLEK, Jiří. 2016. *Státní maturity: deklarované záměry z pohledu aktérů*. Praha, Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociálních studií. 65 s. Vedoucí práce Doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Abstrakt

Předkládaná bakalářská práce je zasazena do kontextu vzdělávací politiky jako jedné ze subdisciplín politiky veřejné. Rozkrývá problematiku maturitní zkoušky a zejména představí některé z aktuálních myšlenkových proudů v oblasti maturitní zkoušky, a sice z pohledu aktérů vzdělávací politiky. Perspektivou teorie advokačních koalic si klade ambice na odhalení ideových konsenzů v maturitním diskursu napříč segmentem zvolených odborných účastníků. Za tímto účelem je při výzkumu aplikovaná Q metoda, která je ve své podstatě schopna tyto myšlenkové shody rozkrýt a identifikovat tak hledané koalice. Významnou částí práce se následně stává kapitola s výstupy z Q faktorové analýzy, která jednoznačně odhaluje dva nezávislé myšlenkové proudy. Součástí provedeného terénního výzkumu byly i explorační rozhovory, jejichž výstup významně napomohl k popisu zjištěných faktorů respektive advokačních koalic.

Abstract

The bachelor's thesis deals with the area of education policy as a subset of public policy. It focuses on the issues associated with the Czech secondary school graduation examination (maturitní zkouška), presenting especially the current thinking in the area of graduation examination from the viewpoint of education policy actors. This thesis utilises the Advocacy Coalition Framework approach to identify belief consensus within the graduation examination discourse across a segment of selected expert participants. For this purpose, the Q-methodology is applied as it is fundamentally able to reveal consensus and thus identify the relevant coalitions. The chapter containing the outputs of Q factor analysis constitutes a crucial part of the thesis, clearly revealing two independent schools of thought in this area. Exploratory interviews were conducted during field research and their outputs significantly contributed to the description of the established factors and advocacy coalitions.

Klíčová slova

Státní maturity, Q metoda, aktéři, vzdělávací politika, perspektivy, teorie advokačních koalic, Česká republika.

Keywords

Matura, upper-secondary leaving examination (Czech A-Level exams), Q methodology, actors, education policy, perspectives, advocacy coalition framework, Czech Republic.

Rozsah práce: 87 150 znaků.

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 14. 4. 2016

Jiří Biolek

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval svému vedoucímu práce Arnoštu Veselému za cenné rady a pomoc při psaní této práce. Dále bych chtěl poděkovat všem svým školitelům za neocenitelné rady, které mě nasměrovali vždy tím správným směrem. Především to jsou Martin Nekola, Magdalena Mouralová, Aleš Vlk a další. Dále bych chtěl poděkovat své ženě Petře, za lásku a podporu v nejtěžších chvílích, své mamince za trpělivost, otci a babičce za to, že ve mně věří a celé široké rodině za to že tu jsou. Závěrem bych chtěl vzdát hold památce Jaroslava Kalouse, který mě uvedl do krás vzdělávací politiky.

Institut sociologických studií

Projekt bakalářské práce



NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE: **STÁTNÍ Maturity: DEKLAROVANÉ ZÁMĚRY Z POHLEDU AKTÉRŮ**

AUTOR PRÁCE: **JIŘÍ BIOLEK**

ROČNÍK A OBOR: **III. SOSP**

VEDOUCÍ: **DOC. PHDR. ARNOŠT VESELÝ, PH. D.**

Úvod

V popředí zájmu této studie jsou státní maturity a to z několika důvodů. Předně jsou jednou z odpovědí na nové trendy a neutěšený stav našeho školství jako dědictví let minulých. Dokonce se zde jedná o širší pole aktérů a to minimálně na Evropské úrovni. Odkazují se zde například na rámcový program Horizont 2020¹ směřující k „zajištění globální konkurenceschopnosti“ a Boloňský proces s modelem standardního vzdělávání, jehož součástí je i požadavek na standardizované testování jako nástroj prokazatelnosti (Hoveid 2014: 271), na něž Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) nevyhnutelně reaguje. Nicméně tato práce se zaměřuje na fenomén státních maturit z pohledu širšího spektra samotných aktérů. Státní maturita, v poslední době také označovaná jako Nová maturita² je státem garantovaná, závěrečná zkouška takzvaných maturitních oborů středních škol. Z celkového počtu 100 478 žáků přijatých do sekundárního vzdělávacího stupně, jich přes 68 % je v maturitních oborech³. Díky své robustnosti co do počtu⁴, se jedná o jedno

¹ Osmá a poslední fáze programu Evropa 2020

² Termín používaný od celostátní úpravy maturit v roce 2011

³ Vojtěch a Paterová, 2014/15

⁴ Dle Cermatu v roce 2015 bylo k řádnému termínu maturitní zkoušky přihláшено přes 74 tisíc studentů.

z největších testování v ČR vůbec a tak překvapí, že prací, zabývajících se problematikou maturit v širším kontextu zainteresovaných stran, je velice málo. Na téma vstupujících aktérů, je možno zmínit například práci Frýblové (2009), které však vychází ještě ze starých nebo připravovaných verzí maturit⁵.

Cíl práce

V této práci se zaměřím nejenom na aktéry politiky vzdělání, ale pokusím se najít, pojmenovat a popsat směry myšlení všech hlavních aktérů na téma jak by mohla maturita vypadat, co by měla naplňovat a proč, jaký by měl být její status (např. jako spojnice mezi sekundárním a terciálním vzděláváním), kdo a jak by ji měl garantovat, tedy jestli by měla být v rukou státu či soukromého(-mých) subjektů, případně zda by měla existovat vůbec a podobně. Mým záměrem ale není (či by neměla být) běžná mediální či politická aréna vlády či jiných spíše populistických aktérů. Chtěl bych najít názory a myšlenkové směry, které se opírají vědecky, sociálně či ekonomicky podložené teorie nebo alespoň jsou podpořeny dobrou praxí u některých EU sousedů. Jedná s tedy o uplatnění výzkumu, specificky zaměřeného na subjektivní vnímání a interpretace aktérů tvorby vzdělávací politiky v ČR, který povede k porozumění jejich názorů, postojů a hodnot, jež zmíněný proces determinují. Specifické cíle této studie jsou následující:

- 1) Identifikovat postoje a perspektivy aktérů vzdělávací politiky v ČR, týkající se Státních maturit.
- 2) Zjistit oblasti napětí a konsenzu mezi jejich perspektivami.

Výzkumné otázky vycházející z takto definovaných cílů jsou pak tyto:

- 1) Jaké perspektivy na státní maturitu (a související problémy) zastávají aktéři v rámci české vzdělávací politiky?
- 2) Liší se tyto perspektivy, a pokud ano, v jakých oblastech a v jakých otázkách?

Teoretická východiska

Proto, aby bylo možné zjistit záměry, cíle, vize apod. budu se muset rozhodnout, jak velký okruh aktérů budu chtít zkoumat, kdo je mým aktérem, který

⁵ Projekt nových maturit jede v ostré verzi teprve od roku 2011

více či méně účinně vstupuje do diskuze nad tématem státní maturity atd. Například Kalous nalézá sedm okruhů, kde hledat aktéry české vzdělávací politiky a ty dělí na: experty, politické činitele, školskou administrativu, studenty, rodiče, zaměstnavatele a církve (2006: 35-43). Protože veřejná politika a potažmo tak tedy i vzdělávací politika je utvářena procesem dynamického a turbulentního formování a je ovlivňovaná celou řadou faktorů, od kognitivních, přes různé ideje a přesvědčení a ty následně konstrukčně vstupují a utvářejí zájmové sítě a koalice (např. profesní). Teorie advokačních koalic (Sabatier, Jenkins-Smith 1993), je schopna skloubit vnější i vnitřní faktory, tedy jak normativní tak kognitivní aspekty a v diskurzu vzdělávací politiky je tak vhodným nástrojem nalezení spojujících myšlenkových proudů.

Metodologie

V této bakalářské práci, se hodlám opřít o tzv. Q-metodu. Jedná se o méně známou statistickou techniku, která již byla v minulosti s úspěchem aplikována například Martinem Nekolou z FSV UK, při analýze užívání drog z pohledu aktérů české drogové politiky (Nekola 2011a). Tato metoda „představuje kontrolovanou techniku zjišťování významů, postojů a perspektiv zkoumaného subjektu“ (Brown at Nekola 2011b: 136). Jinými slovy, pomocí tohoto kvantitativního nástroje, je možné zkoumat a porovnávat subjektivní odpovědi účastníků⁶.

Předpokládaný postup při tvorbě Q-metody:

- 1) Výběr výroků (Q-set) - očekávaný počet výroků mezi 25 a 35
- 2) Výběr účastníků (P-set) - pro potřeby této práce nepředpokládám více než 5 účastníků
- 3) Sběr dat neboli Q-třídění - zasazení výroků účastníky do pěti nebo sedmibodové škály
- 4) Analýza dat pomocí Q-faktorové analýzy - buď programem *PCQ* nebo *PQMethod*
- 5) Interpretace výsledků - na základě dat na výstupu.

Předpokládané zdroje

BROWN, Steven R. A primer on Q methodology. *Operant subjectivity*, 1993, 16.3/4: 91-138.

⁶ Nekola (2011b:136) se drží termínu účastník (participant) namísto respondent. Z důvodu legitimacy, se držím stejného označení.

DRHOVÁ, Zuzana; NACHTMANNOVÁ, Marta; VESELÝ, Arnošt: Veřejná politika a její proces tvorby. Co je „policy“ a jak vzniká. CESES FSV UK, Praha: 2005, ISBN: 1801-1519

FRÝBLOVÁ, Jitka (2009) Státní maturita: perspektivy aktérů vzdělávací politiky. Praha: FSV UK bakalářská práce

GREGER, David; KIFER, Edward. Lost in translation: Ever changing and competing purposes for national examinations in the Czech Republic. Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis, 2012, 3.1: 43-81.

HOVEID, M. H. Je těžiště dobrého vzdělávání v učení se myslet. Pedagogika, 2014, 64.3: 271-286.

CHVÁL, MARTIN, et al. TESTOVÁNÍ ŽÁKŮ NA KONCI ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NOVÁ MATURITA–AKTUÁLNÍ OTÁZKY SOUČASNÉ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY1. ORBIS SCHOLAE, 79.

KALOUS, J. (2006) Aktéři vzdělávací politiky. In Kalous, J., Veselý, A. (eds.) Teorie a nástroje vzdělávací politiky, s. 23-32. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1260-7.

NEKOLA, Martin, Hana GEISLER a Magdalena MOURALOVÁ. Současné metodologické otázky veřejné politiky. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 305 s. ISBN 978-80-246-1865-4

SABATIER, Paul A.; JENKINS-SMITH, Hank C. The advocacy coalition framework: An assessment. Theories of the policy process, 1999, 118: 188.

Santiago, P ., Gilmore, A ., Nusche, D . & Sammons, P . (2012) . OECD reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic. Main Conclusions. Paris: OECD .

VAN EXEL, Job; DE GRAAF, Gjalte. Q methodology: A sneak preview. Online document. <http://www.qmethodology.net/PDF/Q-methodology>, 2005.

VOJTĚCH, Jiří; PATEROVÁ, Pavla. Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v EU. 2014/15. (cit. 2015-12-05). Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-100&NazevSeo=Vyvoj-vzdelanostni-a-oborove-struktury-zaku-a->

VYCHOPŇOVÁ, Tereza. Proces přípravy státních maturit - případová studie na všeobecném gymnáziu [online]. Brno, 2011 [cit. 2015-11-10]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Bohumíra Lazarová. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/344180/ff_b/.

Dále hodlám vycházet z informací dostupných na webových stránkách CERMAT (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání), SCIO, MŠMT, Vláda ČR, Český statistický úřad a EuroStat.

Obsah

BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM	16
PROHLÁŠENÍ	18
PODĚKOVÁNÍ	19
OBSAH	24
1 ÚVOD	13
2 CÍL PRÁCE	16
3 TEORETICKÝ RÁMEC	18
3.1 TEORIE ADVOKAČNÍCH KOALIC (ACF).....	22
3.1.1 <i>Subsystémy veřejné politiky</i>	23
3.1.2 <i>Advokační koalice</i>	24
3.1.3 <i>Politické ideje a změny politik</i>	25
3.1.4 <i>Působení vnějších faktorů na subsystém</i>	26
4 TEORIE V KONTEXTU ČESKÉ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	28
4.1 AKTÉŘI ČESKÉ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY.....	29
5 METODOLOGIE	33
5.1 Q METODA.....	34
5.1.1 <i>Aplikovaná Q metoda</i>	35
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	43
6.1 FAKTOR 1 - HODNOTOVÍ INSTITUCIONALISTÉ.....	43
6.1.1 <i>Hodnotoví institucionalisté - epilog</i>	48
6.2 FAKTOR 2 - PROREFORMNÍ DECENTRALISTÉ.....	49
6.3 ANALÝZA V KONTEXTU ACF.....	52
7 ZÁVĚR	54
8 POUŽITÁ LITERATURA	56
9 SEZNAM PŘÍLOH	58
PŘÍLOHY	59

1 Úvod

Pádem železné opony dochází v České republice k významným změnám snad ve všech směrech a oblastech občansko-společenského sektoru, vzdělávání nevyjímaje. Všeobecně je možné říci, že každá taková změna vynese dříve či později na hladinu otázky typu legitimacy, současného a budoucího směřování, potřeby, ceny, užitku a mnoho dalších. Již jejich pouhým výčtem je možné vidět, že na to, aby odpovědi byly validní, je potřeba skloubit vědomosti mnoha oborů a specializací. V předlistopadovém Československu se vzděláváním zabývala specializovaná pedagogická centra, která byla silně ovlivněna ve svém politickém rámci koncepcí a směřováním socialistické společnosti na bázi sovětského modelu s hlavní potřebou replikovat jen určité směry a obory. S otevřením hranic přichází kvantifikace možností, směrů a požadavků, na které už původně socialistická pedagogika není schopna odpovědět a tak vzniká potřeba po široce interdisciplinárním oboru, který by začlenil širší spektrum aktérů. Nově vzniklý vědní obor vzdělávací politika, jejímž nestorem u nás je Jaroslav Kalous, a jež je subdisciplínou veřejné politiky, spojuje nejen znalosti samotné pedagogiky, ale též ekonomie, sociologie, politologie, veřejné správy a dalších (Kalous, Veselý 2006: 9).

Vycházejí z premisy, že vzdělání je jednou z nejdůležitějších součástí života nejen české společnosti a zároveň je její nedílnou součástí již po staletí, a proto tedy, že struktura výchovy či vzdělání nové generace musí být v užším hledáčku všech zainteresovaných, tedy drtivé většiny občanů ČR. To znamená, že aktérů je hodně a je tak jisté, že budoucnost i současnost směřování vzdělávací politiky, potažmo českého školství, vytvoří široký diskurs, ve kterém nebude lehké se orientovat. Historicky nedávné období komunistické izolace bylo, pro jinak spíše inovativně orientované české školství, když ne devastující, tak útlumové období, to se však v posledních letech snažíme změnit. Vzniklo množství nových konceptů, strategií a plánů. Na scénu se dostalo alternativní školství, k dispozici máme i dobrou praxi ze zahraničních zemí. To všechno nemůže a nenechává naše institucionální hodnotově orientované školství nedotčeno. Vstup nových aktérů, vyznačujících se velkou zájmovou diverzifikací, která je odrazem jejich hodnot a zájmů, je tak jen přirozenou odpovědí na současné potřeby a možnosti, čímž se ze vzdělání stává všeobecně veřejný zájem.

Předtím než uvedu jádro své bakalářské práce, tedy problematiku maturitních zkoušek z pohledu aktérů vzdělávací politiky, bych se rád zmínil o motivaci, která mě

přivedla právě k tomuto námětu. Velkým zdrojem inspirace se mi stala především práce a osobnost doc. Jaroslava Kalouse a jeho interpretace vzdělávací politiky. Dalším důležitým inspiračním zdrojem mi byla kniha *Hodina duchů* od známého rakouského filozofa Konráda Paula Liessmanna, ve které autor osobitým způsobem poukazuje na problematiku nejen středoškolského vzdělávání a testování. V souvislosti s fenoménem globalizace tak například ostře kritizuje pedagogické koncepty, které požadují dostupnost maturitní zkoušky všem, což má podle něj za následek snižování požadavků na kvalitu. Touto perspektivou tak vidí jasné propojení globálních tendencí vyžadujících srovnatelnost a kompetence s určitou devalvací jednotlivých lokálních vzdělávacích systémů. Ve svém postoji se jednoznačně distancuje od „společenské hysterie,“ vyvolané přehnanými požadavky na hodnocení, evaluaci a následným honem za certifikací. Na příkladu mezinárodních srovnávacích testů PISA, jejichž nepochybnou ambicí je srovnávat vzdělávání v globálním kontextu, dokazuje vliv porovnání nesouměřitelného a jeho jasný odraz v politikách jednotlivých zúčastněných zemí. Generované globální výsledky testu PISA se tak kvůli zploštění výstupních hodnot a hlavně jejich nevhodnou politizací v rozvinutých vzdělávacích systémech stávají symptomem absurdity a konstrukcí vzdělávacích katastrof. Současné vzdělávání nejen v Rakousku, podle Liessmanna s nádechem sarkasmu, redukuje maturitní zkoušky na pouhý „průkaz, že mladí lidé jsou psychicky zdraví, odolní vůči zátěži, stále ještě zvědaví na svět, vztahově a týmově schopní a vybaveni základními kompetencemi, že chtějí angažovaně zlepšovat svět a mají „radost ze života“. Viděno Liessmannovou perspektivou je zapotřebí přibrzdit, aby si škola mohla uchovat a dále předávat určité společenské hodnoty, potřebuje si uchovat chráněný prostor k experimentování a získávání znalostí (2015: *passim*). Z hlediska tvorby politik se tato kniha ukazuje i v jiné perspektivě, ukazuje totiž na dynamické myšlenkové proudy panující v oblasti vzdělávací politiky, které výzkumníkovi slibují vzrušující poznání a odhalení na cestě při jejich rozkrývání.

Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodl zaměřit se na vzdělávací politiku a vybrat si ji jako téma své bakalářské práce. Jelikož je rozsah práce omezen, bylo zapotřebí určitého vymezení tématu, přičemž námět maturity, státem garantované zkoušky, která má v českých zemích víc než stoletou tradici, se stal optimální volbou. Na základě prostudované odborné literatury týkající se problematiky maturit a vzdělávací politiky jsem si položil následující klíčové otázky: Jaké ideje ovlivňují podobu této zkoušky u nás? A jak je česká politická scéna vůči ní vymezena? Je také

ovlivněna podobnými myšlenkovými proudy, jak je uvedl například Liessmann? A jaké hodnoty jsou charakteristické pro náš vzdělávací systém?

V popředí zájmu této bakalářské práce je maturitní zkouška jako nedílná součást vzdělávací politiky a nastínění současných tendencí z pohledu zainteresovaných aktérů. Právě postoj k maturitní zkoušce je jednou z odpovědí na nové trendy a neutěšený stav našeho školství jako dědictví let minulých. Tato problematika je navíc aktuální minimálně na úrovni evropské a zahrnuje široké pole účastníků. Odkazují se zde například na rámcový program Horizont 2020⁷ směřující k „zajištění globální konkurenceschopnosti“ a na Boloňský proces s modelem standardního vzdělávání, jehož součástí je i požadavek na standardizované testování jako nástroj prokazatelnosti (Hoveid 2014: 271), na nějž Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) nevyhnutelně reaguje. Maturita, někdy též označovaná jako státní⁸, je státem garantovaná závěrečná zkouška takzvaných maturitních oborů středních škol. Z celkového počtu 100 478 žáků přijatých do sekundárního vzdělávacího stupně jich je přes 68 % v maturitních oborech⁹. Vzhledem ke své robustnosti co do počtu¹⁰ se jedná o jedno z největších testování v ČR vůbec a tak překvapí, že prací zabývajících se problematikou maturit v širším kontextu zainteresovaných stran je velice málo¹¹.

⁷ Osmá a poslední fáze programu Evropa 2020.

⁸ Termín je podrobněji vysvětlen dále v textu.

⁹ Vojtěch, J.,; Paterová, P. Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v EU. 2014/15. (cit. 2015-12-05). Dostupné z:

<http://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-100&NazevSeo=Vyvoj-vzdelanostni-a-oborove-struktury-zaku-a->

¹⁰ V roce 2015 bylo k Jarní maturitní zkoušce (řádný termín) přihlášeno přes 74 tisíc studentů. Údaj převzatý ze statistiky Cermatu. (cit. 2015-12-08). Dostupné z

<http://vysledky.ceremat.cz/data/Default.aspx>

¹¹ Tématem aktérů v maturitním diskursu se zabývá například práce Frýblové (2009). Práce však již neodpovídá aktuální situaci v oblasti maturit.

2 Cíl práce

V této práci se zaměřím nejenom na aktéry politiky vzdělání, ale pokusím se najít, pojmenovat a popsat směry myšlení těchto aktérů na téma, jak by mohla maturita vypadat, co by měla naplňovat a proč nebo jaký by měl být její status (např. jako spojnice mezi sekundárním a terciárním vzděláváním), kdo a jak by ji měl garantovat, tedy jestli by měla být v rukou státu či soukromého/mých subjektu/ů, případně zda by vůbec měla existovat a podobně. Mým záměrem přitom není studium myšlenkových proudů běžné mediální či politické arény. Taktéž jsem se chtěl vyhnout populistickým aktérům. Mou ambicí bylo najít aktéry, jejichž názory a myšlenkové směřování se opírají o vědecky, sociálně či ekonomicky podložené teorie nebo jsou alespoň podpořeny dobrou praxí u některých sousedů EU. Jedná se tedy o uplatnění výzkumu zaměřeného na subjektivní vnímání a interpretace aktérů tvorby vzdělávací politiky v ČR, který povede k porozumění jejich názorů, postojů a hodnot, jež zmíněný proces determinují. V neposlední řadě je cílem této práce vyzkoušet a otestovat Q metodu v praxi. Jedná se totiž o v sociálních vědách úspěšně využívanou metodu, jejíž výhody oceňuje široké spektrum analytiků a výzkumníků. Ani ve veřejné a vzdělávací politice není tato metoda žádnou neznámou, její využívání se však omezuje téměř výhradně jen na zahraniční výzkumy. U nás se jí nejvíce přiblížil zřejmě pouze Nekola při analýze drogové politiky. V oblasti vzdělávací politiky tak bude tato práce pravděpodobně jednou z prvních v aplikování Q metody.

Specifické cíle této práce jsou následující:

1. Otestovat Q metodu v podmínkách vzdělávací politiky.
2. Identifikovat postoje a perspektivy aktérů české vzdělávací politiky týkající se maturit.
3. Zjistit oblasti napětí a konsenzu mezi jejich perspektivami s ohledem na použitou teorii.

Výzkumné otázky vycházející z takto definovaných cílů jsou následující:

1. Jaké stanovisko v otázce státních maturit a s nimi souvisejících problémů zastávají aktéři v rámci české vzdělávací politiky?
2. Liší se tyto perspektivy? A pokud ano, v jakých oblastech a v jakých otázkách?
3. Kde se naopak perspektivy shodují a kde tvoří tyto shody advokační koalice?

Takto vymezený výzkumný úkol bylo nejprve nutné zařadit do určitého „teoretického rámce“, jak se nazývá také kapitola o tom pojednávající, jež ovlivňuje výběr skupiny aktérů vzdělávací politiky stejně jako metodiku práce. Jeho součástí je taktéž objasnění pojmosloví a definic, které jsou rozvedeny na dalších místech této práce. Kapitola „Teorie v kontextu české vzdělávací politiky“ pak vymezuje teoretický rámec pro české prostředí. Jednotlivé postupy a kategorie výzkumného úkolu uvádí část nazvaná „Metodika“, která mimo jiné zdůvodňuje a představuje výběr účastníků stejně jako aplikované metody a postup jejich provedení. Ústřední kapitolu této bakalářské práce tvoří „analýza“ výroků jednotlivých aktérů – odborníků na problematiku maturitní zkoušky, která analyzuje a hodnotí výsledky stanovených výzkumných otázek a cílů, jež jsou pak shrnuty v kapitole „Závěr“. Součástí práce je taktéž příloha s medailonky k osobnostem jednotlivých respondentů stejně jako shrnutí údajů o místě a čase konaných rozhovorů včetně autorizací jednotlivých aktérů - respondentů.

3 Teoretický rámec

Při hledání teoretického rámce se jako vhodný odrazový můstek ukázala kniha *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems* z dílny autorů Howlett, Ramesh a Perl (2009), respektive kurz Úvod do veřejné politiky¹², ve kterém se klíčové kapitoly této anglicky psané knihy rozebíraly a pomohl mi tak jednak s upřesněním českého názvosloví, tak také s osvětlením problematiky různých přístupů a teorií ve veřejné politice. Prvním důležitým krokem je si uvědomit, že veřejná politika přistupuje k objektu svého zkoumání optikou společenských věd, jíž je pevnou součástí. V přístupu se jedná o značně pluralitní vědní disciplínu především vycházející ze dvou klasických sociálně vědních perspektiv, tedy teorie jednání a struktury (Fiala, Schubert 2000: 52). V těchto reáliích se veřejná politika následně zaměřuje zejména na realizaci a výsledky politických rozhodnutí a proč k nim došlo. V určitých politických procesech tak aktéři nikdy nevystupují samostatně, ale v kontextu struktur, které jejich jednání dávají určitý rámec. Od devadesátých let minulého století se v analytickém přístupu také posiluje role idejí, které aktéři ve vztahu k určitým politikám mají, respektive očekávání v určitá konkrétní politická opatření a mocenská jednání (Howlett, Ramesh, Perl 2009: 50).

Za aktéra lze považovat všechny ty, kdo ovlivňují nebo jsou daným problémem politiky ovlivněni, dále to jsou všichni ti, kdo o problému rozhodují nebo nějakým způsobem participují na jeho řešení (Veselý, Nekola, Drhová 2007: 226). Howlett et al. (2009) tyto aktéry dále dělí typově na individuální, kolektivní a podle toho jak a odkud do procesu tvorby politik vstupují. Připomíná také, že tito aktéři si nejsou úplně a vždy rovnocenní, přičemž rozeznává osm zájmových tříd, ve kterých jsou tito aktéři seskupováni.

- *Volení politici* - třída v politickém procesu, která se dále dělí na exekutivní a legislativní složku. Exekutivou je ve většině demokratických zemí prezident a vláda a jedná se o klíčového hráče ve veřejně politickém subsystému¹³, který jedná z pozice autority. Tento aktér je přímo zodpovědný za tvorbu většiny nejdůležitějších rozhodnutí ve státě. Jelikož se jedná o volené orgány se silnou rozhodovací pravomocí, mají členové exekutivy politickou zodpovědnost vůči svým voličům, která je díky mediálnímu zájmu vyšší než u legislativy. Tu běžně

¹² Základní kurz bakalářského programu, Sociologie a sociální politika na FSV UK

¹³ Policy subsystem je tvořen aktéry a institucemi, jejichž společné zájmy nebo problémy se potkávají

tvoří parlament, jehož role se odvíjí od politického systému každé země. V parlamentních systémech bývá role tohoto aktéra spíše slabší, nicméně vše se odvíjí od politického propojení s vládou. Nejběžněji vláda tvoří a navrhuje zákony a parlament je přijímá.

- *Veřejnost* ve své roztržitosti vlastně tvoří paradoxně nejslabšího aktéra. Její nejdůležitější rolí tak je volba politické reprezentace, po níž může žádat přijetí jisté odpovědnosti například v případě kontroverzních politických řešení. Ve své podstatě je veřejnost nositelem určitých společenských hodnot, které jsou strukturálním rámcem politického jednání.
- Naproti tomu *byrokracie* patří k dalšímu klíčovému hráči v politickém procesu, jejíž klasickou funkcí je asistovat při prosazování exekutivou stanovených cílů. V mnoha ohledech se ale byrokracie vyvinula v samostatný orgán a její úřednický aparát tak v některých případech rozhoduje plně nezávisle. Byrokratický aparát generuje svoji pozici silného aktéra na základě velkého a legislativou podpořeného, funkčního monopolu, dále na základě přímého přístupu k hlavním informačním zdrojům a operuje se silnými finančními a intelektuálními zdroji. Další její výhodou je, že se nejedná o voleného, ale jmenovaného účastníka. Na druhou stranu je ale potřeba byrokracii vidět spíš segmentově než jako komplexní homogenní celek.
- Síla *politických stran* při ovlivňování politik závisí na mnoha faktorech, jako je členské zastoupení, politická reprezentace apod. Mohou navrhopvat zákony, nicméně participují jen nepřímou a to hlavně působením na exekutivu a legislativu. Nejsilnější rolí tohoto aktéra je vytváření sítí mezi vládou a občany.
- *Zájmové a lobbyistické skupiny* generují sílu své pozice v politickém procesu díky finanční a informační superioritě. Zatímco první referuje k možnosti určité přímé provázanosti s volenými aktéry díky financování politických kampaní, informační síla aktérů této skupiny odkazuje na znalost informací, které jsou pro jiné aktéry důležité, nicméně nedostupné.
- *Think-tanky a výzkumné organizace*. Sem patří širší spektrum aktérů politického procesu jako jsou odborníci a výzkumníci na univerzitách, v institucích a think-tancích, zainteresovaných v praktických oblastech politických problémů. Participace těchto aktérů nezřídka vychází z teoreticko-filozofického zájmu na určité problematice, který ale může být přetlumočen do analytického rámce

k tomuto problému. Za think-tanky bývají označovány určité nezávislé organizace zabývající se multidisciplinárním výzkumem za účelem ovlivnění veřejné politiky. Nejmarkantnější rozdíl mezi think-tanky a jinými, například univerzitními aktéry je ve finančních zdrojích a ve velikosti subjektů. Think-tanky tak bývají větší a tedy silnější při ovlivňování, ale nemají pevné finanční zdroje a stávají se tak sami ovlivnitelnými.

- *Masmédia* jsou důležitý, dle některých dokonce klíčový aktér tvorby politického procesu. Fungují jako mediátor mezi státem a společností. Reportéři nejsou jen zpravodajci, ale často aktivně vyhledávají problémy, ke kterým se vyjadřují a ovlivňují tak určité veřejné stanovisko. Jejich funkcí je upozorňovat na problémy a ty se v politickém procesu následně analyzují a řeší.
- *Akademičtí experti* politického procesu jsou mínění ti, kteří se zabývají výzkumem praktických problémů veřejné politiky. Tito aktéři produkují dlouhodobé koherentní vědecké výstupy k určitým problematickým oblastem, přičemž jejich role může být jak přímá, tak nepřímá, jelikož bývá běžné, že tito experti pracují jako konzultanti na různých pozicích přímo pro vládu. (ibid: 61-75).

S aktéry jsou silně provázány již zmíněné ideje. Sourel odhaluje minimálně čtyři ideační množiny v politickém procesu. Jsou to programové ideje, symbolický rámec, politická paradigmatata a veřejné sentimenty. Zatímco „symbolický rámec“ a „veřejné sentimenty“ spadají do normativní roviny ideji a mají tendenci ovlivňovat vnímání legitimacy nebo správnosti určitých směrů činnosti, tak „politická paradigmatata“ představují určitý soubor kognitivních předpokladů, které omezují pole činnosti tím, že redukují rozsah alternativ, vnímaných elitami politického procesu jako užitečné a stojící za zvážení. Tedy zabrání těm, co rozhodují, vidět či zvážit všechny možné varianty. A nakonec kognitivní „programové Ideje“ představují do značné míry výběr konkrétních forem řešení z těch, které jsou v rámci určitého vzoru považovány za přijatelné (Surel citován in Howlett, Ramesh, Perl 2009: 51).

Jako ukotvení již zmíněné teorie jednání je možné zmínit její opozitum, strukturální přístup. V sociálních vědách je již nějakou dobu obecně přijímanou praxí, že oba přístupy nejsou vnímány jako vzájemně se vylučující, ale spíše jako doplňující. Proto v celkově komplexnějším pojetí je potřeba vnímat jednání aktérů jako něco, co je

silně provázané se strukturními faktory socioekonomickými, politickými, kulturními, legislativními atd. (srov. Howlett, Ramesh, Perl 2009: 50). Na základě zmíněných faktorů vytvořil John (2012:12-13) pro ucelenější studium politických procesů pět teoretických rámců, které se vzájemně liší v aspektech a přístupu k těmto procesům¹⁴:

1. **Institucionální přístupy:** jsou perspektivou vycházející z předpokladu, že politické správy jako jsou parlamenty, administrativa a jiné právní systémy, utvářejí specifickou formu politických rozhodnutí a ty se odrážejí i ve výsledcích těchto rozhodnutí. Tento přístup zkoumá (institucionální) omezení, kterým aktéři čelí a bere v úvahu normy a zvyklosti jiných politických systémů s tvorbou vlastní politiky. Zdůrazňuje, že dodržování pravidel v kontextu institucionálního rámce je hlavním faktorem pro vysvětlení jak stability, tak turbulencí a všeobecně mnoha variací tvorby politiky.
2. **Skupinové síťové přístupy:** konstatují, že formální i neformální vztahy formují všechna rozhodnutí i výsledky interakcí v politickém procesu. Síť vztahů mezi aktéry silně determinuje jak politické výstupy, tak i jejich výsledky. Tento přístup analyzuje v kontextu veřejných rozhodnutí tvorbu společenství a sítí mezi aktéry. Zaměřuje se na neformální vztahy určující role úředníků a dalších politických aktérů a to cestou úmyslného obcházení formálních institucí.
3. **Exogenní přístupy:** konstatují, že faktory mimo politický systém jsou ty, které určují rozhodování veřejných činitelů a ovlivňují jak politické výstupy, tak i výsledky. Tyto často socioekonomické faktory ovlivňují činnost a ideologii zainteresovaných aktérů.
4. **Přístup racionální volby:** toto stanovisko upřednostňuje aktérovu preference a způsob vyjednávání, čímž následně objasňuje jeho rozhodování a výsledky z toho vyplývající. Politické procesy jsou chápány jako hry o dohodách mezi jednotlivci. Tyto aliance jsou následně analyzovány jako série her mezi účastníky, kdy typ konečné volby je zasazen do institucionálního a socioekonomického rámce. Tento přístup zkoumá preference a volby samotných aktérů v situacích, s nimiž se potýkají.
5. **Přístupy na základě idejí:** tyto přístupy tvrdí, že ideje o řešení politického problému mají svůj vlastní život. Tyto ideje cirkulují a získávají na vlivu buď

¹⁴ Podobných teorií je mnoho, srovnej Fiala, Schubert, 2000: 51-52.

samostatně, nebo jsou v popředí zájmu určitého procesu tvorby politiky. Tento přístup se zaměřuje jak na aktérovo přesvědčení, tak na jeho politické postoje.

Pro výběr vhodného teoretického rámce bylo pro tuto studii potřebné se odrazit od určitého kompromisu, tedy kombinaci různých výše zmíněných teoretických přístupů a to proto, že prostředí a hlavně aktéři, které jsem se rozhodl popsat a analyzovat, to ani jinak neumožňují. Dynamické prostředí moderních politických procesů, zasazené do tradičního, historického rámce vzdělávací politiky v českých zemích a to vše perspektivou většího počtu zainteresovaných aktérů, s odkazem na jejich osobní pocity a preference, si takový přístup přímo žádají. Ale v politických vědách se nejedná o nic nového, „neboť teoretická heterogenita je typickým příznakem také pro jiné oblasti politologie“ (Fiala, Schubert, 2000: 52).

Z výše zmíněných důvodů, jsem se rozhodl, využít Advocacy Coalition Framework (ACF), u nás známé jako teorie **advokačních koalic**. Tato teorie bere v úvahu jak mikro tak makro procesy vývoje politik. To znamená, že je schopna vysvětlit jak interakce mezi aktéry politického procesu, kteří se na základě společných idejí spojili za realizací společného cíle, tak širší socioekonomický rámce, tedy onu makro stránku kulturní a politické vyspělosti České republiky reflektované v prostředí zdejší vzdělávací politiky.

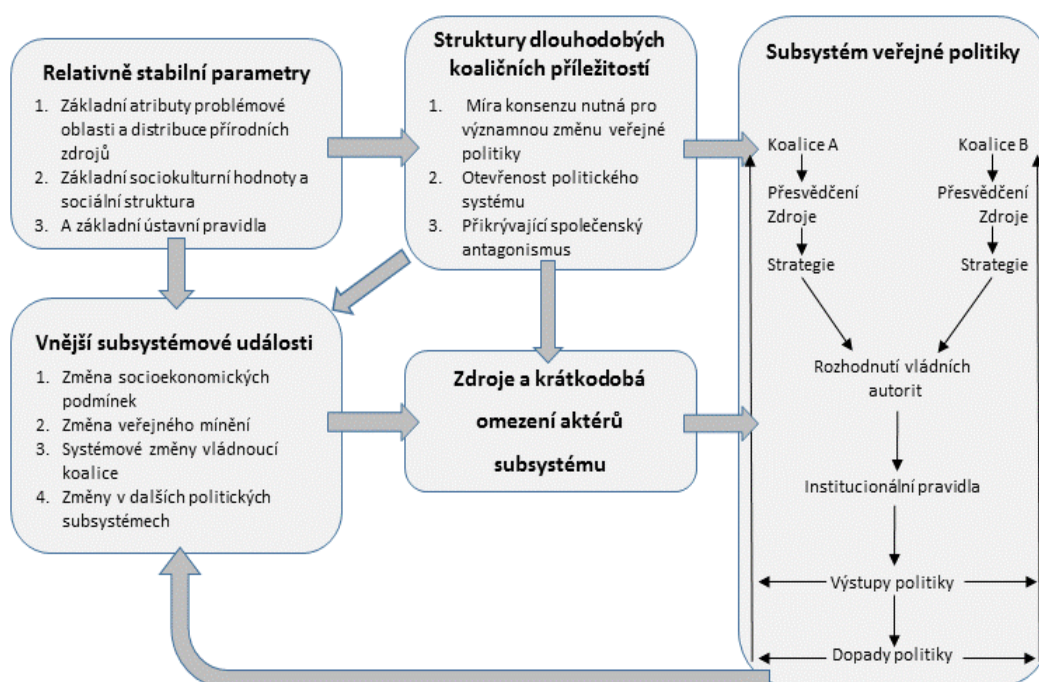
3.1 Teorie advokačních koalic (ACF)

Již třicet let se ambiciózní teorie advokačních koalic z dílny Sabatier-Jenkins-Smith snaží syntetizovat „top-down“ a „bottom-up“ přístupy. Autoři také chtěli rozšířit a obohatit pole politicko-vědních výzkumných metod a v neposlední řadě je její vytvoření spojené se závazkem začlenit technické informace do teoretických rámců politického procesu (Sabatier 1998: 98).

Mezi základní pojmosloví, se kterými teorie advokačních koalic operuje, jsou politické subsystemy, advokační koalice a jejich tvorba, systém idejí a přesvědčení determinující určité jednání a dále jsou to ještě zdroje a vně stojící faktory, tedy ty, které nejsou součástí pozorovaného/zkoumaného subsystemu. Politický subsystem odkazuje na interakci aktérů z různých institucí, kteří se následují a snaží ovlivňovat vládní rozhodnutí v konkrétních oblastech politiky. V rámci tohoto subsystemu vznikají

koalice, jejichž aktéři sdílejí sadu základních názorů, na základě nichž se snaží manipulovat s pravidly politiky. Existují dva typy koalic- dominantní a minoritní. Soubor základních přesvědčení vychází z vnímání hodnot, na základě podobných idejí se utvářejí advokační koalice. Samotný politický proces vývoje politiky probíhá dle ACF buď interakcí konkurenčních advokačních koalicí nebo změnami vně subsystému. Následující obecný diagram (obr. 1.) shrnuje vztahy mezi klíčovými pojmy teorie advokačních koalic.

Obr. 1. Schéma vztahů ACF



Zdroj: Upraveno na základě Weible et al. (2011: 352)

3.1.1 Subsystémy veřejné politiky

Pojem „veřejně politický subsystém“ odkazuje na interakci aktérů různých institucí, kteří se cíleně snaží se ovlivňovat vládní rozhodnutí v určité konkrétní oblasti politiky (Sabatier, Jenkins-Smith 1993: 16). Hlavním cílem metody ACF je právě analýza veřejně politického subsystému. Jedná se o svým způsobem otevřené struktury, jelikož neexistuje žádná jasná hranice, které určí, kdo je a kdo není její součástí. Ani

zainteresovaní aktéři nejsou vždy stejně aktivní při ovlivňování politiky, někteří mohou být aktivnější v průběhu příprav strategií, jiní naopak ke konci procesu při jejich implementování. Teorie předpokládá, že každý subsystém obsahuje vždy velký počet aktérů, přičemž vychází z předpokladu, že tvorba politiky v moderních společnostech je tak složitý proces, že všichni tito účastníci vlastní nějakou specializaci, chtějí-li si někdy nárokovat podíl na moci. Mezi tyto subsystémové účastníky patří jednak zákonodárci, vládní úředníci a zájmové skupiny (železný trojúhelník), ale i výzkumníci a novináři, specializovaní v určité politické oblasti a v neposlední řadě také soudní úředníci (Sabatier 2007: 192).

Pro tuto práci je ale klíčové, že Sabatier-Jenkins-Smithova advokační teorie přikládá výzkumníkům klíčovou roli. V jejich výkladu je pevně ukotvený předpoklad, že pokud přijmeme, že vědeckotechnické informace hrají důležitou roli při modifikaci myšlenek moderní společnosti a tedy i účastníků politických procesů v jakémkoliv subsystému, tak se odpovídajícím způsobem dá/musí předpokládat, že tito výzkumní pracovníci (vysokoškolští vědci, političtí analytici, poradci atd.) patří mezi klíčové hráče ve všech těchto politických procesech (ibid.: 192).

Nové subsystémy vznikají celkem pravidelně příkladně v důsledku opomíjení aspektů určitého politického problému v současném subsystému. Nespokojení aktéři si tedy vytvoří nový subsystém, pro nějž je typické větší množství koalic. ACF se orientuje na změny v politických procesech v dlouhodobém horizontu nejméně deseti let, protože předpokládá, že čas dává idejím aktérů stabilitu a vyzrálost. Optikou Sabatier-Jenkins-Smithova ACF, zralé politické subsystémy lze charakterizovat tím, že v nich dlouhodobě fungují: a) určití aktéři považující sami sebe za polo autonomní komunitu, ovlivňující dlouhodobě veřejnou politiku díky své resortní odbornosti a b) jsou v nich zastoupeny vládní organizace, zájmové skupiny a výzkumné instituce, provozující vlastní oddělení, která se dlouhodobě specializují na určitá politická témata. Jakmile je subsystém možno považovat za zralý, jsou v něm zastoupeny pouze dvě, tři advokační koalice (ibid.: 192)¹⁵.

3.1.2 Advokační koalice

Teorie ACF tvrdí, že všichni aktéři v procesu politik usilují o určitá spojení s lidmi, jako jsou zákonodárci, státní úředníci, představitelé zájmových skupin, justice,

výzkumníci a intelektuálové na všech úrovních státní správy, kteří sdílejí obdobné názory z oblasti *policy core*¹⁶. Pokud takové jednání v rámci sdílených hodnot přeroste v průběhu času nad rámec běžného stupně koordinované činnosti, vytváří se advokační koalice (Sabatier 2007: 196).

Na cestě k dosažení určitého politického cíle jednájí advokační koalice do značné míry jednotně a to hlavně tím, že v průběhu času koordinují své aktivity a zdokonalují své strategie tak, aby ve výsledku přiměly vládní instituce přijmout jejich politický názor. Příkladem takových strategií je například ovlivňování zákonodárců ke změně fiskální politiky a zákonů, ovlivňování veřejného mínění, tlak na změny ve vládních a správních pozicích, cílené ovlivňování jednání určité cílové skupiny jednak demonstracemi a bojkoty nebo vytvářením specifických informací (Sabatier 1999: 142; 2007: 196-7).

3.1.3 Politické ideje a změny politik

ACF se velkým dílem zaměřuje zejména na význam idejí, které politický proces provázejí a ovlivňují, přičemž některé se mění mnohem častěji než jiné. Princip sdílení totožných nebo podobných idejí s maximálním počtem zainteresovaných aktérů vede ke generování politického vlivu a zároveň tyto ideje fungují jako jakési pojítka, udržující velký počet aktérů ve vzájemné koalici. Teorie rozlišuje mezi třemi úrovněmi těchto idejí.

*Deep core*¹⁷ - tato úroveň zahrnuje základní ontologické a normativní axiomy o lidské povaze nebo hodnotách, jakými jsou svoboda, spravedlnost, víra v dobré a špatné, ale také například to kde jsou společensky únosné hranice sociálních potřeb a přijatelných životních podmínek. Tyto ideje se obvykle vztahují ke všem oblastem politiky a vytvářejí pole pro jejich další konkretizování. *Deep core* tak obsahuje základní osobní filozofie jedince (srov. Sabatier 1998: 103). Tyto názory mohou poskytnout důležitý kontext pro specifické jednání, včetně takového, které vede například k preferování jedné koalice nad druhou. Nicméně ale mají tendenci mít méně přímý dopad v konkrétních oblastech politiky (Freudenberg, Gramling 2002: 19-20).

¹⁵ srov. Sabatier, Jenkins-Smith 1993: 16-26

¹⁶ Pojem vysvětlen dále v textu

¹⁷ Při pojmenování myšlenkových struktur, se držím původní anglické terminologie

Policy core – se vztahuje k určité oblasti politiky nebo subsystému. To zahrnuje základní politické strategie a taktiky k dosažení Deep core idejí v oblasti daného subsystému. Lze uvést například: správnou rovnováhu mezi vládou a trhem nebo vhodného rozložení síly napříč úrovněmi státní správy. Změny určitých stanovisek v Policy core jsou obvykle výsledkem perturbací non-kognitivních faktorů vně subsystému. Mohou to být změny jak v socioekonomických podmínkách, tak na výstupech z jiných politických subsystémů. Teorie ACF předpokládá, že tyto vnější faktory jsou relativně stabilní a mění se jen v dlouhodobém horizontu. V důsledku toho základní (core) ideje, ovlivněné těmito vnějšími faktory se samy mění jen pomalu, obvykle v horizontu deseti a více let. Z tohoto důvodu tak ke změně mocenské struktury mezi koalicemi dominantními a těmi ostatními je potřeba značných odchylek vně subsystému, jako jsou změny ve vládě nebo velká mediální pozornost ve prospěch minoritních koalic (Sabatier, Jenkins-Smith 1993: 28-31; Sabatier 1998: 110).

Secondary aspects – představují úzce vymezený cíl, týkající se konkrétních aspektů dané oblasti politiky. Tyto aspekty se v časovém horizontu mění mnohem častěji než předchozí *core politic*, přičemž vycházejí ze zkušeností nabytých z koaličních jednání a dalších politických procesů. Advokační koalice jdou evoluční cestou směrem k dosažení stále nových politických cílů (ibid.: 28-31; ibid.: 110).

3.1.4 Působení vnějších faktorů na subsystém

I když ACF předpokládá, že většina politiky se odehrává uvnitř politického subsystému, na základě jednání mezi (na politiku specializovanými) aktéry, tak má za to, že i jednání aktérů mimo tento subsystém bude určitým způsobem ovlivňováno. Jedná se předně o několik exogenních faktorů, které lze ze své podstaty rozdělit do dvou okruhů- na relativně stabilní a dynamické.

Stabilní parametry teorie následně uspořádává do tří kategorií¹⁸:

1. *Základní atributy problémové oblasti a distribuce přírodních zdrojů*. Například, rozdělení přírodních zdrojů silně ovlivňuje celkové bohatství společnosti a také vitalitu různých hospodářských odvětví, což se odráží v politických interakcích.
2. *Základní sociokulturní hodnoty a sociální struktury*. Politická moc například často koreluje s příjmem, sociální třídou a dalšími podobnými aspekty.

¹⁸ Vycházím z Sabatiera (2007).

3. Struktury základních *ústavních pravidel*, tedy ústava a jiné podstatné právní normy, mohou například ovlivnit rozsah předávaných politických zkušeností. Vnější faktory mimo subsystému obsahují relativně stabilní parametry, dynamické události a prostředky.

Obdobně dynamické změny mohou být rozděleny do čtyř kategorií:

1. *Změny v sociálně-ekonomických podmínkách*, jako je migrace nebo hospodářský růst.
2. *Změny veřejného mínění*, například na základě mediálního ovlivnění.
3. *Změny vládnoucích koalic*, na základě například nově zvolené vlády, které změní koaliční dohody
4. *Výstupy z jiných subsystémů*, které poskytují jak příležitosti, tak překážky pro vzájemně konkurenční koalice. Například finanční politika v mnohém ovlivňuje vzdělávací politiku při reformě středních škol (srov. Sabatier, Jenkins-Smith, 1993: 21; Sabatier, 2007: 193).

Mezi další atributy, které ovlivňují a formují dění mimo subsystém jsou struktury dlouhodobých koaličních příležitostí. Zde jsou obsaženy určité politické podmínky ve vztahu k povaze různých politických systémů. Politické systémy mohou být například monistický nebo federální, vládu může vykonávat jedna nebo více stran, což dále může znamenat silnou koalici nebo menšinovou vládu. Následně záleží také na stupni konsenzu potřebném k nějaké významné změně.

Jako poslední faktor, který podle ACF významně ovlivňuje tvorbu politiky uvnitř subsystému, jsou *zdroje*. Ty jsou jak lidské tak kapitálové. Rozdělování zdrojů v subsystému je determinováno vnějšími faktory, které se mohou měnit a tedy nabývat opačných hodnot podle momentální politické situace. Přerozdělování těchto prostředků nastává vždy, když se politická moc přesune na jiného aktéra, se kterým přichází i nový (loajální) aparát (Sabatier 1999: 130). Dá se říci, že kdykoliv jsou alokované zdroje pro tvorbu politiky ohroženy zvenčí, tak se advokační koalice aktivně snaží své zdroje navýšit, neboť prosazování určité politické linie (vládní programy) z velké části na bohatství koalice leží. Weible et al. Identifikoval šest kategorií

koaličních zdrojů: formální zákonná pravomoc činit politická rozhodnutí, veřejné mínění, informace, mobilizace vojska, finanční zdroje, a schopné vedení (2011: 356).

4 Teorie v kontextu české vzdělávací politiky

Na základě teorie advokačních koalic je možné identifikovat veřejně politický subsystem, do kterého maturitní diskurz spadá jako střední vzdělávání nebo též středoškolská vzdělávací politika. Již samotné ACF počítá s tím, že hranice subsystemu nejsou vždy přesně stanovené, přičemž lidské vzdělávání celkově je možné považovat všeobecně za mezinárodní identifikovaný požadavek¹⁹, nalézám proto ještě jeden popisný rámec a tím je *mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání*. V České republice je to následně klasifikace vzdělání podle CZ-ISCED 2011, přesněji podle sekce P²⁰, která by takový subsystem identifikovala jako „vyšší sekundární vzdělávání“. Takovéto označení subsystemu v kontextu ACF je, zdá se, příhodné, protože odkazuje na externí faktory a dává tak samotnému subsystemu určitou mezinárodní dynamiku. V této práci si nekladu ambice na rozkrytí celé problematiky maturit, ale tímto pojmenováním se alespoň vyrovnávám s dalšími nepopsanými dimenzemi, které rozsah této práce ze své podstaty nemohl pokrýt, a tím tak poukazuji na cestu dalšího možného výzkumu.

Teď, když je identifikován politický rámec, jsou zmíněny externí faktory, je možné rozklíčovat další faktory, se kterými ACF pracuje. Jsou to ideje a advokační koalice. Oběma faktorům se věnuji ve své analytické části práce, nicméně zde je potřeba identifikovat aktéry vzdělávací politiky u nás. Podle již zmíněného Howlett et al. patří mezi tyto aktéry volení politici, veřejnost, byrokratický aparát, politické strany, zájmové a lobbyistické skupiny, Think-tanky, výzkumné organizace, masmédiá či akademičtí experti (2009). Velmi podobně, nicméně specificky, se na to dívá Sabatier, když mezi aktéry zařazuje například i justici, která nezřídka plní roli rozhodčí při prosazování politických idejí jednotlivých koalic. Specifikem ACF je i silný důraz na klíčovou roli

¹⁹ Ukotveno ve všeobecné deklaraci lidských práv, článek 26: 1. Každý má právo na vzdělání. Vzdělání nechť je bezplatné, alespoň v počátcích a základních stupních. Základní vzdělání má být povinné. Technické a odborné vzdělání budiž obecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností. 2. Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má pomáhat ke vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a skupinami rasovými a náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Organizace spojených národů pro zachování míru.

²⁰ https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

odborníků v politickém procesu (2007). Z českých autorů je možné zmínit třídění podle Kalouse, které je taky oborově nejbližší tématu práce a to hned za dvou důvodů. Prvním je Kalousova znalost domácí politické scény a druhým jeho zaměření právě na vzdělávací politiku. Tento autor nalézá opět sedm okruhů, kde hledat aktéry vzdělávací politiky a ty dělí na experty, politické činitele, školskou administrativu, studenty, rodiče, zaměstnavatele a církve (2006: 35-43). V dalším rozboru tedy vycházím z určitého průniku všech těchto klasifikací.

4.1 Aktéři české vzdělávací politiky

Vlastní Mezi aktéry vzdělávací politiky patří nemalá část české populace, což je dáno především platným školským zákonem²¹, díky němuž drtivá většina populace České republiky musela nebo musí podstoupit alespoň základní vzdělání. Nicméně poptávka po dalším vzdělávání (střední školy a výše) je obrovská a alokuje v potřebě se vzdělávat minimálně pětinu české populace²². Nejčastěji se tak jedná o žáky, studenty a jejich rodiče. Tato *veřejnost* ale není přímým a ani silným účastníkem vzdělávací politiky, protože se nejedná o jednotnou masu. Jejich nejběžnější politickou kontribucí je tak hlavně volba politické reprezentace. V diskurzu maturit je to ale trochu jinak. Aktérů ze strany veřejnosti je podstatně méně, protože slovy jednoho z účastníků výzkumu: „*Téma maturit zajímá ty, co budou maturovat a jsou to maximálně čtvrtý²³ a třetí ročník,*“ teda těch, co se to bezprostředně týká, „*v prváku a ve druháku to ty lidi až tak dalece nezajímá.*“ (účastník č. 162). Naproti tomu se jedná o skupinu motivovanou k určitému cíli, což vytváří jisté pojítko, které může tuto masu sjednotit za určitým cílem. V tomhle případě to nahrává některým dalším aktérům, jako jsou politické strany anebo zájmové skupiny.

V českém, na *strany* pluralitním, politickém systému patří dlouhodobě mezi nejsilnější stranické hráče ČSSD. Ta v současnosti nejen vede *kabinet*, ale i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), na které za posledních pětadvacet let i nejdéle politicky působí. Druhou politickou stranou, která přímo vedla

²¹ Zákon č. 561/2004 sb. Povinnost školní docházky je definovaná §36.

²² Podle statistické ročenky školství 2014/15, vydané MŠMT, studovalo v loňském školním roce v ČR přes 2,1 mil osob a dalších 72 tisíc studovalo v programech celoživotního studia. Údaje dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2014-15> [citováno 21.4.2016]

²³ Podle údajů Cermatu, maturuje ročně okolo 70.000 středoškoláků: <http://vysledky.cermat.cz/Default.aspx>

MŠMT je strana Zelených, nicméně její celkové angažmá na jak vrcholné, tak legislativní politické scéně se dá považovat za spíše velmi krátké. Naopak silnou stranou a současně aktérem jsou občanští demokraté (ODS). Z dlouhodobého hlediska se tak jedná hlavně o angažmá Václava Klause ml., v současnosti jako stranického experta na školství. Klaus ml. patří mezi silné aktéry nejen díky zkušenostem v oboru, ale také díky velké mediální publicitě. Poslední důležitou stranou, kterou je potřeba ve světle maturitního diskurzu zmínit, jsou křesťanští demokraté. Ze stranického hlediska se tak jedná hlavně o KDU-ČSL, což je dlouhodobá a vlivná stálice české politické scény, jejímž jménem vedl MŠMT v roce 1998 Jan Sokol. Byla to ale i již zaniklá KDS, jejíž ministři vedli ministerstvo po dobu pěti let. Zde je potřeba si všimnout křesťanského základu, který může naznačovat určitou církevní participaci, tedy roli dalšího aktéra, *círky* (srov. Kalous 2006: 43). Z pozice exekutivy je česká politická scéna silně bipolární, kdy se moc dlouhodobě dělí jen mezi ODS a ČSSD. Z pozice exekutivy se jedná o již zmíněnou pluralitu, nicméně v otázkách týkajících se maturit lze považovat za relevantní vliv spíše jen těch uvedených výše.

Z pozice zájmových skupin lze uvést studentská, učitelská a rodičovská sdružení, které, na rozdíl od zainteresované veřejnosti, vykazují velkou schopnost koordinace svých idejí a účinného nasměrování svého politického přesvědčení za cílem dosažení svých potřeb a předsevzetí. V současnosti mezi neaktivnější patří například Jednota českých matematiků a fyziků, EDUin, Česká škola, Asociace středoškolských češtinářů, Česká středoškolská unie a mnoho dalších. Dále sem patří i odbory a zástupci zaměstnavatelů, kteří také prosazují určité specifické zájmy²⁴ (srov. Kalous 2006:43). Ze své podstaty sem patří i jedny z největších soukromých firem na poli testování a evaluování výsledků - SCIO a KALIBRO, které tak představují již konkrétní a z pohledu ACF hlavně dlouhodobé zájmové aktéry. Obě firmy participovaly v několika významných celostátních srovnávacích projektech, mají tedy dlouholeté praktické zkušenosti jak s realizací tak s pilotáží, což je posouvá v Howlett et al. modelu i do role *výzkumných organizací*. Sem dále patří především Národní ústav pro vzdělávání²⁵, Centrum pro sociální a ekonomické strategie při FSV UK, Ústav pedagogických věd při

²⁴ Jmenovitě pak ČMKOS a SP ČR, srov.:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?hledej&clanek=716&hledal=zam%C4%9Bstnavatel%C3%A9>

²⁵ NÚV vznikl ke dni 1. července 2011 sloučením tří přímo řízených organizací MŠMT: Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV), Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP ČR). [cit. 13. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/historie>

Masarykově univerzitě a podobně. Trochu v pozadí to následně může být ČSÚ a Eurosat nebo specializovaná pracoviště při EU (např. evropské komise) a OECD.

Dalším velkým okruhem obsahujícím klíčové hráče je státní nebo školská administrativa. Jedná se zde o klasické vertikální dělení počínaje ministerstvem a učiteli konče. Do tohoto dělení tak spadá celá byrokratická struktura MŠMT od samotného ministerstva a jeho podřízených orgánů, jakými jsou česká školská inspekce (ČŠI) nebo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), dále nižší úrovně zastoupení v regionech v podobě školských úřadů a konče samotnými školami a jejich vnitřní strukturou (Kalous 2006: 36-7), tvořenou běžně vedením a učitelským sborem.

Nemalou roli při tvorbě politik, jak již zmiňuje Howlett, hrají také masmédiá. Najít významné aktéry v této dimenzi není vůbec jednoduché, jelikož, jak se ukazuje, tyto role jsou proměnlivé a každá složka tohoto okruhu se snaží působit jinak a s jiným cílem. Obecná média (ČT²⁶, LN, Právo, Deník a podobně) se ke vzdělání vyjadřují sice často do hloubky, ale spíš nepravidelně a tak je čtenářský potenciál zasažen všeobecně, ale plytce. Opačně tomu je u specializovaných periodik jako jsou Učitelské noviny, Pedagogika, které zase mají malý okruh čtenářů. Ke stále častějšímu médiu jakým je internet, se uchylují i noví mediální hráči, kteří si uvědomili sílu informací. V tomhle ohledu jsou to hlavně EDUin a Česká škola, jejichž webové stránky jsou velmi aktivní a často navštěvované.

Odborníky vzdělávací politiky (dle ACF to jsou vysokoškolští vědci, političtí analytici, poradci) vidí Kalous za jeden z nejsilnějších faktorů s odkazem na fakt, že bez jejich podpory není možné dotáhnout projekt, jako státní maturity, do plného a účinného konce. I přes fakt, že většina odborníků není přímo součástí širokého veřejného diskurzu, existuje také vliv expertů přímého charakteru, což závisí na jejich participaci například v médiích (2006:43). V této oblasti jsem se rozhodl nalézt okruh účastníků mého výzkumu.

V duchu teorie advokačních koalic²⁷ a na základě konzultací se svým vedoucím práce jsem se rozhodl o vymezení několika okruhů k pojmenování odborníka, které mi mají pomoci se v terénu vyznat, ale mají mi zajistit pevný rámec pro další analýzu.

²⁶ Například fokus Václava Moravce: Společnost (ne)vzdělanosti (9.2.2016) Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/11054978064-fokus-vaclava-moravce/216411030530002/>

²⁷ Tato teorie tvrdí (viz kapitola o ACF), že za určitých okolností, je každý aktér specialista v nějakém na politiku orientovaném oboru. Z této perspektivy tak není otázkou, zda do výzkumu zařadit „odborníka“ či nikoliv, ale jen v jakém sektoru politiky.

Z níže uvedeného je pro odhalení vhodného účastníka důležité, aby splnil nejméně dvě uvedená kritéria.

Definice vhodného účastníka výzkum:

- Oborově zdatný, tedy zajímavící se o problematiku vzdělávání nebo přímo vzdělávací politiku z pozice výzkumník, analytik, případně vládní poradce.
- Dlouhodobě, nejméně 10 let se zabývající vzděláváním z pozice učitel.
- Participoval v diskurzu okolo maturit z titulu své funkce.
- Působil nebo stále působí ve významné funkci spojené s přípravou maturit (vládní výbory a komise, vedoucí maturitních projektů, atd.).
- Jeho hlas je slyšet, jedná se tedy o silně politicky angažovaného aktéra, který se často snaží přispět k tématu maturit a středoškolského vzdělávání vůbec.
- Je představitelem nebo vlivným členem některé z významných zájmových skupin vyjadřujících se mimo jiné k problematice maturit.

Rád bych závěrem zmínil, že v této práci se snažím v duchu Liessmannovy (2015: 26n) kritiky vyhnout kontroverznímu pojmu expert, který v současnosti získává v odborné komunitě jistý pejorativní nádech. Autor spojuje tento pojem s určitým vzdělávacím populismem, ke kterému se vymezuje jako potencionálně destruktivnímu elementu. Podobně se vyjádřilo i několik účastníků výzkumu, kteří se také postavili do opozita ke zmíněnému pojmu.

„Expert je člověk poměrně zručný. Články píše krátké a úderné, protože čtenáři jsou politici a novináři, ne vědci. Politici velmi často podléhají expertům. Experti jsou trochu googlovští. Badatel nad vším staví otazník a je tak d'áblovým advokátem. Vše verifikuje a to neustále. Odborníků je strašně málo.“ (účastník č. 164)

Teorie advokačních koalic nicméně vnímá politický subsystém ve své komplexnosti a tedy přijímá každého aktéra a jeho názor jako důležitý prvek možného koaličního konsenzu. Jelikož cílem této práce je najít advokační koalice na poli maturitního diskurzu a ty následně popsat na základě zjištění z výstupů Q analýzy, držím se v práci pojmu odborník jakožto dostatečně popisného při hledání a definování všech vhodných účastníků výzkumu.

5 Metodologie

V této kapitole jsem se rozhodl pro určité spojení popisu použité metody s výstupy z provedené analýzy a popisu její aplikace ze skutečného terénního výzkumu, který jsem provedl z počátku roku 2016. Tento postup se zdá být celkem legitimní, protože jej využívá značné množství zahraničních studií²⁸. Postupovat budu tedy následovně: nejprve popíši základní rámec zvolené metodologie, kterou následně v další části rozdělím na určité, odbornou literaturou uváděné segmenty²⁹, ty rozvedu a doplním o skutečné poznatky z již zmíněného terénního výzkumu. V předposlední analytické části rozeberu problematiku mnou provedené analýzy a úskalí, kterým jsem čelil. Závěr tvoří interpretace zjištění.

Jak vyplývá ze stanovených cílů, významnou částí této práce je aplikování Q metody v podmínkách české vzdělávací politiky. Toto rozhodnutí bylo již částečně obhajováno v některých předchozích kapitolách³⁰, zde by bylo vhodné přidat další objektivní důvody, které pomohou obhájit její využití v tomto výzkumu.

Jak již bylo uvedeno v kapitole Teoretický rámec, jsou ideje aktérů veřejně politického diskurzu jedním z nejvýznamnějších podnětů, který determinuje jejich politická stanoviska a následně i jejich jednání. Ideje tak patří ke klíčovým aspektům stojícím za tvorbou advokačních koalic, jejichž odhalení a popis je i posláním této práce. V tomto ohledu se právě Q metoda zdá být nejpříhodnější odpovědí na otázku, jak tyto osobní přesvědčení u aktérů odhalit. Ve své podstatě nám Q metoda poskytuje základ pro systematické studium lidské subjektivity, která, jak již bylo uvedeno (ACF), zahrnuje základní ontologické a normativní axiomy o lidské povaze nebo hodnotách. Jedná se tedy o vhodnou techniku, pomocí níž zkoumáme osobní pohled aktéra, jeho názor, přesvědčení, postoj a podobně (Brown 1993; Sabatier 1998). Kombinace výzkumných cílů a zvoleného teoretického rámce použití této metody přímo uvozují³¹.

²⁸ Srovnej: Pruslow & Owl (2012); Zabala (2014); Collins & Angelova (2015); Godor (2016).

²⁹ Výběr výroků a účastníků, Q třídění, statistická analýza a interpretace (Nekola 2011b: 144).

³⁰ Metoda je často používána v zahraničních výzkumech ale přes nesporné výhody při identifikaci *deep-core*, v české vzdělávací politice zatím použita nebyla.

³¹ Velká část zahraničních výzkumů, tandem ACF a Q metody používají. V české veřejné politice pak Nekola (2011a).

Pro účinné pozorování a popis politického subsystému teorie advokačních koalic také předpokládá určitou vyzrálost takové politiky. Jak uvádím dříve, jedním z klíčových parametrů je určit počet zastoupených koalic v subsystému, přičemž ACF uvádí maximálně dvě, tři advokační koalice ve zralém subsystému. Pomocí Q metody je možné, alespoň v rovině přesvědčení, tyto koalice rozkrýt a pomoci tak určit, zda je nebo není systém stabilní.

Na základě předložených argumentů jsem přesvědčen o legitimním použití Q metody pro tento výzkum. Tento předpoklad, jak ukáži v dalších kapitolách, se prokáže jako správný, splňující veškerá očekávání do něj vložená.

5.1 Q metoda

Tato metoda vzešla z britské psychologické praxe padesátých let minulého století a vyvinul ji žák a asistent průkopníka faktorové analýzy Charlese Spearmana, Wiliam Stephanson ve spolupráci se sirem G. H. Thompsonem (Jonson 1993: 12; Zabala 2014: 164). Oproti Spearmanově pojetí se ale u Q metody jedná o významnou změnu perspektivy analýzy. Zatímco dříve šlo o kvantitu v počtu účastníků, Stephanson naopak tento počet snížil a navýšil počet testových úkolů. Na případné korelaci v osobních profilech účastníků pak ukazuje existenci podobných názorů nebo segmentů subjektivity (Brown 1993). Analýza dat pomocí Q-faktorové analýzy poskytuje informace o podobnosti a rozdílu v pohledu na určité téma (Van Exel, de Graaf 2005). Tato analýza, oproti klasické R-faktorové analýze, hledá vztah mezi proměnnými (korelaci) v datové matici v řádcích, čímž získáváme hodnoty sumarizující profily testovaných aktérů. Stephanson vycházel z předpokladu, že pokud by každý jedinec byl sám sobě specificky jedinečný ve svém pohledu, nebude mezi účastníky možné najít korelaci. Pokud však existují statisticky významné shluky korelací, je možné je vnímat a popsat jako aspekty společné (a to ať už se jedná o preference, dominantní přístup či typologii) a osoby na základě nich následně možno měřit (srov. Van Exel, de Graaf 2005; Nekola 2011).

Ve své podstatě nám Q metoda poskytuje základ pro systematické studium subjektivity. Jedná se tedy o techniku, pomocí níž zkoumáme osobní pohled aktéra, jeho názor, přesvědčení, postoj a podobně (Brown 1993). Výzkumník předkládá před jednotlivého účastníka určitá tvrzení na nějaké téma a ten je požádán, aby na základě osobního přesvědčení, ať už pocitového, preferenčního aj., tato tvrzení systematicky

seřadil většinou pomocí kvazi-normálního rozdělení. Tímto tříděním tak dávají účastníci těmto tvrzením osobní význam a tím odkrývají své subjektivní hledisko nebo osobní charakteristiku. V Q metodě se soubor tvrzení všeobecně označuje jako Q-set a vzorek respondentů³² pak typicky jako P-set. Následuje práce v terénu, kdy jednotlivým účastníkům jsou předkládány jednotlivé výroky z Q-setu a výsledkem je takzvané Q třídění (Q-sort). Celý soubor získaných osobních charakteristik a perspektiv je následně zpracován pomocí faktorové analýzy (Van Exel, de Graaf 2005).

5.1.1 Aplikovaná Q metoda

Prvním krokem při praktickém aplikování Q metody v praxi je výběr výroků nazývaných Q-set nebo Q sample. Jedná se o zhruba o 20 až 50 výroků, které odpovídají očekávané variabilitě výstupu. Tyto výroky vygeneruje výzkumník na základě maximálně široké základny informací, běžně vycházejíce z diskursu na zkoumanou problematiku (media, výroky, osobní pohovory, zkušenosti atd.). Přičemž sofistikovanost těchto výroků je determinovaná právě náročností diskursu.

K vytvoření Q samplu, který ve finální podobě tvoří 31 výroků, bylo v první řadě potřeba nastudovat množství literatury a dalších zdrojů. Značnou část informací jsem získal sledováním několika webových informačních toků, jmenovitě pak těch, které jsou přímo i nepřímo napojeny na MŠMT, EDUin, Českou školu, Učitelské Noviny, ČT nebo také osobních webových stránek a blogů. Na mnoha těchto webových stránkách fungují fóra a chaty, které umožňují angažovaným aktérům i laické veřejnosti vyjadřovat se k určité problematice či okruhu ve vzdělávací politice. Zmíněné informační toky je možné vnímat jako silné moderátory, kteří zároveň pokrývají nemalou část vzdělávacích diskurzů, včetně problematiky maturit.

Pro mne neocenitelnou pomocí byla zkušenost mých školitelů a dalších znalců v oblasti vzdělávací politiky, kteří mi pomohli zorientovat se v maturitním diskursu a nasměrovali mě směrem nejsilnější politické argumentace. Na základě výše uvedeného bylo sesbíráno více než sto výroků, které reflektovaly co největší názorovou pluralitu. Vliv na výběr měla i jejich určitá síla, tedy z jak plodné nebo vyhraněné diskuze vzešly. Také bylo potřeba vyselektovat pouze výroky mající návaznost nebo reflektující problematiku maturit přímo.

³² Jelikož se ve své práci v mnoha ohledech významně opírám o práci Martina Nekoly (2011b:136) jenž se drží termínu účastník (participant) namísto respondenta. Z důvodu legitimacy se držím stejného označení.

Z těchto vybraných výroků jsem následně vytvořil výrokovou mapu, jejímž cílem bylo rozkrýt vztahy mezi těmito výroky, ty následně vyřadit na základě prostorové orientace (například na konzervativní, liberální a radikální) a následně seskupit dle podobnosti (podobné či obrácené negace). Výsledkem bylo zhruba 40 výroků, ze kterých jsem na základě rozhodnutí o podobě třídící tabulky³³ vybral prvních jednatřicet stimulů. V dalším kroku byly tyto stimuly otestovány v pilotáži. Ta byla provedena se dvěma účastníky, studenty FSV UK, kteří nemají velké zkušenosti s podobným výzkumem. I přes všeobecně pozitivní přínos této pilotáže myslím, že výběr těchto nezkušených účastníků nebyla ta nejlepší volba, protože mi nepomohla připravit se na zkušené matadory politických diskurzů³⁴, se kterými jsem se setkal v ostrém výzkumu. Na základě pilotáže a po konzultaci s vedoucím této práce byly následně dva kontroverzní výroky nahrazeny. Jednalo se o „Společná maturita vede k Mcdonaldizaci české společnosti“ a „Společenské očekávání od maturitní zkoušky již hraničí s fetišismem“. U prvního tvrzení se jako kontroverzní ukázal pojem Mcdonaldizace a u druhého byl v pilotáži problém s pochopením pojmu fetišismus. Druhá pilotáž byla provedena pouze s jedním účastníkem (student PrF UK) a následně jeden výrok byl ještě zpřesněn. Výsledkem byl Q sample uvedený za textem v příloze A, sestávající z výroků použitých pro tuto práci.

Jelikož se jednalo o menší rozsah výzkumného šetření, byl použit postup natištění výroků na tvrdý papír a jejich následné nastříhání do podoby kartiček s výrokem a číslem (k zjednodušení práce výzkumníka).

Dalším důležitým krokem v Q metodologii je výběr účastníků (P-set) výzkumu. Nekola uvádí, že běžně se v aplikovaných výzkumech testuje 20 až 40 osob, ve všeobecnosti však rovněž zmiňuje, že „je zapotřebí pouze tolika účastníků, aby mohla být stanovena/zjištěna existence určitého faktoru za účelem jeho komparace s dalšími zjištěnými faktory“ (2011a: 148).

Na základě původního předpokladu, že se bude jednat pouze o odzkoušení Q metody v praxi, jsem počítal s pěti až šesti respondenty. Po určité další úpravě konceptu v průběhu přípravy tohoto výzkumu, kdy jsem začal vycházet z očekávání minimálně dvou advokačních koalic³⁵, tedy analytickým výstupem dvou až tří faktorů, jsem musel

³³ Toto rozhodnutí vzešlo z prostudované literatury, očekávaného počtu účastníků (5-6) a na základě konzultace s Martinem Nekolou 24. 11. 2015.

³⁴ To se ukázalo hned u prvního Q třídění, kdy respondent odmítl rovnoměrně rozložit výroky. Tento problém je rozebrán dále v textu.

³⁵ Viz zralý subsystém v ACF a také Liessmann (2015).

toto zohlednit i v počtu finálních účastníků. Podle Nekoly³⁶ je vhodné počítat se 4 až 5 účastníky, kteří svými názory reprezentují každý očekávaný faktor. Z tohoto důvodu se finální počet účastníků zdvojnásobil na konečných dvanáct (N=12), což je i limit, který jsem byl schopen pro potřeby této práce zvládnout. Pro získání požadovaného vzorku jsem použil metodu snowballing³⁷. Jedná se o legitimní metodu sběru dat, respektive získávání respondentů pro výzkum v sociálních vědách. Otázka na Snowballing se tak stala součástí většiny proběhlých interview.

Sběr dat neboli Q třídění je již vlastním terénním výzkumem. V této etapě účastník posuzuje a rozděluje několik desítek sad výroků vztahujících se ke zkoumanému tématu tak, že je seřadí na předem dané škále (nejčastěji sedmibodová, viz níže a devítibodová). Všechny výroky jsou posuzovány vzájemně.

Obr. 2. Třídící škála výroků

Respondent č.: _____

Třídící tabulka pro umístění stimulů

Počet použitých stimulů: 31 (viz Qset)

Nejvíce souhlasím			Neutrální nebo nepodstatné			nejvíce nesouhlasím
+3	+2	+1	0	-1	-2	-3

souhlasné výroky

Neutrální nebo nepodstatné

nesouhlasné výroky

Zdroj: autor

Pozn.: pro účely této práce byla vybraná tato sedmibodová škála. Do každého prázdného pole patří jeden vybraný výrok a to na základě subjektivního vnímání každého výroku samotným účastníkem. Výsledkem je Q sort, který je unikátní pro každého aktéra.

V samotném výzkumu to probíhalo tak, že jsem se po předchozí domluvě s účastníkem sešel na (pro něj) nejlépe vyhovujícím místě. Následně byl účastník

³⁶ Na základě konzultace s Martinem Nekolou 24. 11. 2015 a následně 13. 4. 2016.

³⁷ Též metoda sněhové koule nebo nalepování. Respondenti jsou požádáni o doporučení dalšího vhodného aktéra výzkumu.

požádán o svolení s nahráváním rozhovoru³⁸, kterému se v případě této studie nikdo nebránil. Pokud se tak nestalo již dříve, byl v tomto bodě informován, že cílem této studie je odhalit jeho subjektivní názor na stav a směřování maturit v České republice. Byly mu předloženy připravené karty s jednatřiceti výroky³⁹ a účastník byl požádán, aby je seřadil podle míry souhlasu. Samotné třídění probíhalo často v režii samotných účastníků, někteří si je rozložili před sebe jako jakousi mapu a z nich vybírali vhodné výroky, jiní využili dvojího třídění, kdy si výroky nejprve všeobecně rozdělili na souhlasné, nesouhlasné a neutrální a pak je dále třídili na požadované rozdělení. Obě metody jsou akceptovatelné. Finální třídění ale proběhlo vždy stejně. V první řadě byli požádáni, aby vybrali taková dvě tvrzení, se kterými ohledně maturit nejvíce souhlasí a umístili je do prázdných oken vpravo, pod číslo + 3 (viz Obr. 2). Na pořadí ve sloupci přitom nezáleží. V dalším kroku měli opět ze souhlasných výroků vybrat tentokrát čtyři, se kterými nejvíce souhlasí a umístit je do oken ve sloupci označeném +2. Nakonec to samé replikovat se šesti výroky, se kterými souhlasí a doplnit řadu pod číslem + 1. Ve stejném pořadí pak činnost opakovali s nesouhlasnými výroky a ty co zbyly, byly zařazeny jako neutrální. Celkově tak bylo rozděleno všech jednatřicet výroků. V závěrečné části tohoto třídění byli respondenti požádáni, aby komentovali výběr krajních souhlasných a nesouhlasných výroků (tedy čtyř). Tím sběr dat pro Q analýzu skončil.

Ve druhé části proběhl polo strukturovaný rozhovor, jehož cílem bylo získání většího množství informací, které by mohly, při odhalení ideových koalic, pomoci s definováním možných advokačních koalic a podobně. Pro rozhovor jsem vytvořil následující baterii otázek: Jak dlouho se pohybujete ve vzdělávací politice? V jaké roli (rolích) jste se ve vzdělávací politice pohyboval? Jakým způsobem jste se zapojil do diskurzu okolo maturit? Jak důležité je podle Vás středoškolské vzdělání (pro českou společnost)? Jakou roli by podle Vás měla maturita plnit? Na co by se měla česká společnost na konci sekundárního vzdělávacího stupně orientovat? Jak byste popsal odborníka na vzdělávání? Napadá vás něco, co by k maturitám mělo zaznít a ještě nebylo řečeno? Byl tento dotazník pro Vás náročný? Doporučil byste někoho?

³⁸ Všechny informace o provedených rozhovorech a jejich případná autorizace, jsou uvedeny v příloze č. 4.

³⁹ Soupis všech výroků v příloze č.2.

Následně přišla na řadu analýza dat pomocí Q-faktorové analýzy. Jak již bylo uvedeno, vztah mezi proměnnými (korelace) v datové matici je hledán v řádcích, čímž získáváme hodnoty sumarizující profily testovaných aktérů.

Postup výzkumu byl následující: Sesbíraná data byly vloženy do statistického programu PQ Method verze 2.35⁴⁰, umožňující několik variací samotné analýzy. Jedná se o intuitivní MS-DOSové (*Disk Operating System*) prostředí, které přes svou jednoduchost, ve svém výstupu dostatečně popisné, je vhodné pro interpretaci výsledků.

Při spuštění programu byla potřeba nejdřív vytvořit název projektu, v mém případě to je *Leonardo*. To je důležité, pokud se analytik hodlá k projektu vracet. V programu je vytvořeno devítibodové menu, kdy první dva body slouží pro vstup informací, dalších pět slouží pro analýzu a poslední dva jsou programové, respektive informační. Výstupem v mém případě byl soubor *leonardo.lis*, který bylo možno otevřít například pomocí textového editoru.

Prvním krokem před samotnou analýzou bylo vložení Q samplu, tedy jednatřiceti tvrzení (1 - STATES) a dvanácti sesbíraných Q třídění (2 - QENTER). Zatímco první část byla poměrně jednoduchá, druhá naopak časově dosti náročná. Za zmínku stojí, že všechna Q třídění vykazovala rovnoměrné rozložení na dané škále s výjimkou jednoho! Jednalo se o první Q třídění, kdy účastník (č. 161) nenaplnil celou škálu +1 souhlasných výroků a tři z šesti výroků zařadil mezi neutrální výroky. Vzniklo tak nerovnoměrné rozložení. Provedená modelová analýza⁴¹ však neprokázala žádný signifikantní rozdíl na výstupu, proto Q třídění číslo 161 bylo do dalšího zpracování zařazeno nezměněno.

Následně byla provedena samotná faktorová analýza, přičemž jsem zvolil metodu analýzy hlavních komponent (QPCA resp. PCA - Principal Components analysis)⁴², na jejímž výstupu je výpočet vlastních hodnot (Eigenvalues). K určení počtu faktorů, se kterými jsem dále pracoval, jsem použil tato kritéria:

- hodnota Eigenvalue vyšší než jedna⁴³,
- hodnota faktorové zátěže vyšší než 0,5
- konzultace s odborníkem na faktorovou analýzu (Martin Nekola, Petr Soukup⁴⁴)

⁴⁰ Jelikož běžné softwary (např. IBM SPSS) neumožňují provést Q faktorovou analýzu, bylo využito tohoto volně dostupného programu <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/>

⁴¹ Na doporučení statistika prof. Jana Hendla, jsem zkusil analýzu s a bez tohoto třídění a jednu s rovnoměrným uspořádáním.

⁴² Důvodem zvolení PCA, je oproti Centridní metodě zjednodušení další analýzy.

Na výstupu z analýzy QPCA, jsem získal požadovanou hodnotu vyšší než jedna u celkem tří komponent. Jak je možné vidět v tabulce 1, všechny tři komponenty (faktory) vyčerpávají 72 % rozptylu (viz sloupec *Cumulative %*). Přičemž první faktor vysvětluje ze zmíněné celkové hodnoty 38,7 %, druhý 23 % a třetí 10 %. To je možné považovat za pozitivní zjištění⁴⁵, protože se tolik neredukuje původní informace.

Tab. 1. Výstup z analýzy QPCA

Component	Eigenvalues	% of Variance	Cumulative %
1	4,6391	38,6596	38,6596
2	2,7544	22,9533	61,6129
3	1,2342	10,2846	71,8975
4	0,7276	6,0634	77,9609
5	0,6932	5,7766	83,7375
6	0,5367	4,4724	88,2099
7	0,429	3,5752	91,7851
8	0,3634	3,0284	94,8136
9	0,2978	2,4821	97,2956
10	0,1553	1,294	98,5896
11	0,0919	0,7659	99,3555
12	0,0773	0,6445	100

Zdroj: autor

Na základě prvního kritéria jsem do další analýzy, což je rotace, použil tři faktory. Jako nejvhodnější se ukázala pravoúhlá rotační procedura Varimax (6 – QVARIMAX). Z tabulky 2 již na první pohled bylo možno vidět, že i druhé kritérium bylo splněno, nicméně při podrobnějším prozkoumání dojdeme k odhalení, že faktorová zátěž je v některých případech (např. 1, 2, 7 a 11) ve více než jednom faktoru velmi silná. V případě třídění 11 dokonce taková, že nebylo možné přiřadit s určitostí pod žádný z faktorů. Ani dodatečná ruční rotace o plus 4° mi nijak významně statisticky nepomohla. Došlo sice k přiřazení třídění 11 k prvnímu faktoru a lehčímu posílení prvního třídění, nicméně všechna problémová třídění stále vykazují celkem vysoké sycení v dalších faktorech, což snižuje jejich vypovídací hodnotu.

⁴³ Kaiserovo pravidlo říká, že vysvětlení rozptylu nového faktoru má být lepší, než je průměr u původní proměnné (Mareš, Rabušic, Soukup, n.d. 2015: 383)

⁴⁴ Nekola odborník na Q metodu, Soukup je mimo jiné znalcem statistického programu SPSS.

⁴⁵ Mareš et al. udává minimum 50 % (2015:383).

Tab. 2. Výstup z rotace 3 faktorů

Factor Matrix				
QSORT		1	2	3
1	161	0.5663	-0.1847	0.4953
2	162	0.3970	0.4083	0.6304
3	163	0.1110	0.8499	0.0778
4	164	0.8061	0.0547	0.0352
5	165	0.6865	0.1463	0.3106
6	166	-0.2062	0.8652	-0.0250
7	167	-0.5599	0.7098	0.0684
8	168	0.1422	0.7614	-0.2925
9	169	0.8044	-0.1648	0.3941
10	1610	0.2699	-0.1103	0.8305
11	1611	0.5499	-0.2450	0.5557
12	1612	0.0764	-0.0138	0.8610
% expl.Var.		25	24	23

Zdroj: autor

V dalším kroku jsem tedy snížil počet faktorů vstupujících do další analýzy na dva a ukázalo se (tab. 3), že tento postup řeší všechny zmíněné problémy tří faktorové analýzy. Na základě doporučení z konzultací jsem se rozhodl, že pro interpretaci použiji dvou faktorový výstup analýzy, a to i přesto, že tím dochází k určitému zkreslení prvního faktoru⁴⁶. Současně také došlo k celkovému snížení popisné hodnoty faktorů (*Cumulatives*) ze 72 % na 62 %. Na základě srovnání obou tabulek je zřejmé, že druhý faktor je celkově stabilní, tedy problematika prvního a třetího faktoru se jej nijak nedotýká. To se dá považovat za výhodné při další analýze. Taktéž nepřekvapilo, že všichni aktéři formující původně samostatný třetí faktor spadli ve dvou faktorové analýze pod faktor první. To bylo dáno původně vysokou vzájemnou korelací mezi těmito faktory, která měla celkem vysokou hodnotu 0,57. Zjištěná korelační hodnota mezi analyzovanými dvěma faktory je naopak nízká -0,18.

Tab. 3. Výstup z rotace 2 faktorů

Factor Matrix			
QSORT		1	2
1	161	0,741	-0,2257
2	162	0,7427	0,3861
3	163	0,1782	0,8357
4	164	0,6096	-0,0291
5	165	0,7178	0,0842
6	166	-0,1211	0,8807
7	167	-0,3204	0,7666
8	168	-0,0591	0,7316
9	169	0,8443	-0,2345
10	1610	0,7617	-0,109
11	1611	0,7677	-0,2818
12	1612	0,6479	0,0084
% expl.Var.		37	25

Zdroj: autor

V posledním kroku (7 - QANALYZE) byl zadán požadavek, aby program provedl konečnou Q analýzu rotovaných faktorů a její zápis do výstupního souboru (*leonardo.lis*). Následovalo ukončení práce se softwarem a přechod k interpretaci výsledků.

⁴⁶ Více tuto problematiku rozebírám v kapitole Hodnotový institucionalisté – epilog.

6 Interpretace výsledků

K interpretaci výsledků jsem použil kombinaci několika činitelů. Předně se jedná o výstup z Q faktorové analýzy, dále to je tabulka rozřídění účastníků dle jejich osobních preferencí a jejich přiřazení pod jeden nebo druhý faktor. Protože jedním z cílů Q metody bylo nalezení názorových konsenzů mezi účastníky, využil jsem též tabulku s takzvanými určujícími výroky, ta analytikovi napovídá, které výroky jsou pro daný faktor nejvíce vypovídající. Jinými slovy, jsou to ty, na kterých se účastníci nejvíce shodli. Dalším činitelem použitým v následující interpretaci byly osobní preference každého účastníka, respektive komentáře nejkrajnějších výroků. Ty na rozdíl od faktorového výstupu jsou unikátní pro každého účastníka. Posledním činitelem pomáhajícím mi s rozklíčováním vzájemných vztahů byly ony polo strukturované rozhovory. Pro potřeby analýzy jsem si vytvořil částečný přepis nejdůležitějších bodů a myšlenek a ty následně začlenil do samotné interpretace.

6.1 Faktor 1 - Hodnotoví institucionalisté

Do tohoto faktoru se na základě provedené analýzy zařadilo hned osm účastníků, tvořící tak na poli maturitního diskurzu silnou názorovou koalici. Jsou to M. Chvál, V. Klaus ml.⁴⁷, E. Řídká, J. Sokol, J. Soukal, S. Štech, A. Vlk a E. Zelendová. Jednotícím prvkem pro tyto aktéry není jen názorová shoda, ale i určitá profesní podobnost. Jedná se většinou o pedagogy, výzkumné a vědecké pracovníky, případně aktéry spojované s ministerstvem školství⁴⁸. I přesto, že většina těchto účastníků nachází jedinečnou názorovou shodu ve většině hledisek dotýkajících se maturit, neznamená to, že by tyto názorové vazby byly vždy a ve všech případech jednotné, tak aby bylo možno mluvit o naprosté názorové shodě. Jak vyplývá z provedené analýzy, v určitém kontextu utvořili minimálně tři účastníci vlastní názorovou koalici, tedy třetí faktor, který s tímto prvním faktorem sice vysoce koreloval, ale přece poukazoval na jistou rozdílnost. Více v kapitole Hodnotoví institucionalisté - epilog.

Nejdříve k rozboru určujících souhlasných výroků⁴⁹. Nejcharakterističtějšími pro tento faktor jsou výroky číslo 1 a 4, tedy „*Je běžné a důležité kontrolovat studenty v*

⁴⁷ V textu dále se držím zjednodušení, tedy jenom Klaus

⁴⁸ Více v příloze č. 2.

⁴⁹ Tyto vygenerované výroky poukazují na odlišnosti mezi faktory

uzlových⁵⁰ bodech vzdělávání.“ (+3; 1,88) a „*Je důležité, aby se maturita udržela jako certifikační zkouška.*“ (+3+ 1,64)⁵¹. S nejsilnějším výrokem (číslo 1) pak nejvíce souhlasili čtyři z osmi účastníků a další tři jej zařadili na druhou nejsouhlasnější škálu. Oba výroky spolu s výrokem „*Společnost si musí uvědomit, že nová maturita je důležitým prvkem vzdělávací reformy v ČR.*“ (+2; 1,07), tvoří jádro myšlenkového konsenzu, na kterém se těchto osm účastníků nejlépe shodlo. Zároveň tyto tři výroky jsou účastníky druhého faktoru chápány spíše nesouhlasně, tedy tvoří negativní názorovou opozici a jsou tak klíčem jednak pro pochopení rozdílů mezi faktory, tak pro hledání vazeb mezi účastníky uvnitř obou faktorů.

Perspektivou těchto tří klíčových výroků je možné nahlédnout na maturitu, jako na něco, co má a mělo by skýtat určitou **hodnotu**. Všeobecně se naprostá většina aktérů tohoto výzkumu⁵² shodla na tom, že v nejbližší době není žádoucí maturitu rušit a je tak potřeba s ní počítat při další tvorbě konceptů vzdělávací politiky. Nicméně již v další úrovni lze vnímat silné rozdíly v celkovém pojetí maturit jak na poli společenském tak vzdělání všeobecně. Aktéři tvořící názorovou koalici tohoto faktoru se tak na maturitu dívají jako na určitý *konkrétní bod – metu* (Vlk) ve vzdělávacím procesu a ten následně nabývá určitých přesnějších rysů. Jedním z těchto rysů je na základě prvního tvrzení, její role kontrolně-evaluační. Z hodnotové perspektivy to znamená posouvat vzdělání žáků nějakým konkrétním směrem, ale aby bylo toto možné, je potřeba mít validní informace o stavu českého vzdělávání a to průběžně. Předně je ale potřeba vysvětlit, co účastníci vnímají pod pojmem „kontrolovat studenty.“

„*Co je to tou kontrolou, já tvrdím, že pokud tam bude i ta funkce zpětnovazebná (...), metodická, ve smyslu informace pro dítě (porovnání jak na tom byl a je) (...), pro učitele, (...). Hlavní (...) cíl pro státní správu, pro řízení, by měl být dopad do pohledu na kurikulum (...).*“ „*(díky globálnímu kapitalismu) systém je tak deformovaný, že my vnímáme jakoukoliv zpětnou vazbu o výsledcích žáka jako nástroj selekce.*“ (Štech)

Obdobně se k problému staví i Martin Chvál, když k testování v uzlových bodech řekl, že záleží na cíli a tomu uzpůsobeném charakteru testování. Přesněji pak, pokud testy mají mít dopad na žáka, s těma opatrně u zpětnovazebních testů pro školy a vzdělávací systém, tam ale problém nevidí, byť volněji, se také vyjadřuje Jan Sokol, který kontrolu

⁵⁰ Nejčastěji se tím myslí kontrola po 5. a 9. ročníku ZŠ a maturita

⁵¹ V závorce uvedené údaje referují k pozici výroku na škále (nabývá hodnot od +3 až -3) a hodnotě z-skóru.

⁵² Tedy z obou faktorů

chápe jako výhodu porovnávat a evidovat výsledky⁵³. Kontrola tak v obou případech implikuje jednoznačně k získávání informací, sloužících výhradně pro sebe-evaluační potřeby jednotlivých segmentů vzdělávací soustavy s cílem se zlepšit.

Z výše uvedeného, se odvíjí i druhá rovina zmíněného tvrzení, tedy potřeby vyšší frekvence testování. *„Je naprosto nezbytné mít přehled, častější než máme dosud o výsledcích a kvalitě vzdělávání v tzv. uzlových bodech“* (Štech), nicméně mimo maturit v současnosti u nás plošně testování na konci páté a deváté třídy nefunguje⁵⁴. Tato skutečnost je následně některými aktéry vnímána jako negativní, schopna se ve svém důsledku projektovat do vzdělávacího celku jako *„jedna ze dvou příčin úpadku školství u nás“* (Řídká)⁵⁵. V podobné rovině to následně komentuje i Václav Klaus slovy: *„Když tam neprobíhá nějaká ta kontrola, tak to vzdělávání dosahuje výrazně horších výsledků.“*

Důležitým rysem tak silného konsenzu s tímto tvrzením je také skutečnost, že se mezi aktéry jedná již o dlouhodobě vnímanou pozici *„je to jedna z věcí, kterou i dlouhodobě hájím a tím pádem se mi to (...) snadno vybralo do důležitých věcí.“* (Klaus)

Jak již bylo uvedeno výše, je tato kontrolně-evaluační dimenze významně postojově odlišná od druhého faktoru⁵⁶, který se ke kontrole staví spíše kriticky. Tuto kritiku ale je nutné správně interpretovat a vzít v potaz celý obsah jejího sdělení. Tak například, zatímco se Oldřich Botlík na jednu stranu k centrálnímu testování vyjadřuje negativně slovy:

„To jsou (...) informace, které je možné získat mnohem jednodušeji a mnohem kvalitněji, než je získává státní maturita, prostřednictvím nějakých reprezentativních výběrových šetření.“

Tím se sice vymezuje k tomuto určitému konkrétnímu uzlovému bodu, nicméně na druhou stranu ale obecně není přímým odpůrcem testování v uzlových bodech a to za předpokladu, že toto testování má koncept. Zde je potřeba si uvědomit, že v tomhle případě obě tyto pojetí nejsou vzájemně v přímém rozporu, jelikož jedno poukazuje na specifický koncept současných maturit a druhé na celkový koncept získávání informací.

⁵³ Sokol „Maturita: pro koho a k čemu?“

⁵⁴ Maturitou ale neprochází celý populační ročník, avšak nově je možno chápat jako formu plošné evaluace zavádění povinné přijímací zkoušky na SŠ.

⁵⁵ *„Druhá je velké rozvolnění požadavků ve výuce, které bylo ponecháno učitelům, z nichž zdaleka ne všichni jsou kvalitní.“*

⁵⁶ O 2,3 škálových bodů

Toto srovnání tak z perspektivy dvou nalezených faktorů nabízí odlišná stanoviska a přístupy této jedné problematiky. Pro aktéry jednoho faktoru se jedná o významný nástroj rozvoje vzdělávací politiky na základě získaných a evaluovaných informací. Zatímco aktéři druhého faktoru to interpretují spíše jako jednu z možných cest rozvoje, jejíž samotné provedení má však mnohem více realizačních možností.

Druhou rolí maturit v perspektivě hodnot aktérů je její funkce reformní. V tomto kontextu je nová maturita vnímána jako důležitý prvek české vzdělávací reformy. Podstatné pro toto hledisko je vysvětlené pojmu nová maturita. Eva Řídká k tomu říká toto: „*Společná část byla přidána nově, od toho roku 2011, a proto té společné části se říká Nová maturita*⁵⁷.“ To co se v běžném mediálním diskurzu následně označuje jako státní maturita, referuje právě k onomu pojmu „společná část“ s implikací na její strukturu, tedy jako shora řízenou zkoušku, jejímž synonymem je kontroverzní pojem „centralizovaná“. Pro aktéry zastoupené v tomto faktoru centralizovanost, tedy státní garance, představuje vysokou přidanou hodnotu pro maturity v kontextu již zmíněné zpětné vazby a certifikace⁵⁸. Ani v pojmech „centralizovanost není nic zlého,“ protože „záleží, jak se s tím pracuje“ (Štech). Dá se tak říci, že je aktéry vnímána spíše pozitivně, což je v opozitu ke vnímání centralizované zkoušky faktorem druhým.

Co si aktéři představují pod reformním charakterem maturit, je možné nahlédnout na příkladu jazyků.

„(Maturita) zrovna tu češtinu posunula revolučně, od pouhého deklamování (...), ke skutečné práci s textem. Jiná věc je, že řada učitelů to neumí a podle toho to vypadá, jak to vypadá. Ale metodicky to je naopak návrat k nějakému smysluplnému učení.“ (Soukal)

Obdobně se vyjádřili i na příkladu cizích jazyků, kterým prospívá „*návaznost na společný evropský referenční rámec. Ta zkouška je z hlediska obsahu a tvorby úloh přiřaditelná k těm mezinárodním úrovním, ale způsob hodnocení tomu neodpovídá*“ (Chvál). I přes určité, stále přetrvávající nedostatky, chápou aktéři centralizovanou maturitu jako určitý příslib pozitivních změn, což dokládá například i konsenzus s tvrzením „*Současný koncept maturit je na dobré cestě*“.

⁵⁷ Maturita se skládá ze **společné části maturitní zkoušky** a **profilové části maturitní zkoušky**, což jsou i oficiální názvy. „Státní maturita je chybný pojem, protože maturita je státní vždycky. (...) i profilová byla vždy státní maturita. Vždycky to kontroloval a garantoval stát.“ (Řídká)

⁵⁸ Neslouží jen ke kontrole žáků, a protože je na konci SŠ, může být vnímána i jako určitý barometr již aplikovaných reforem.

Další významnou rolí maturit, na které se aktéři prvního faktoru shodli, je role certifikační (výrok č. 4). S touto její funkcí je komplementárně spojen souhlas s dalším výrokem, týkající se *vysoké a oborově obhajitelné úrovně zkoušky* (+2; 1,33), jinými slovy, aby maturita mohla plnit roli certifikační, musí mít předně jistou úroveň. Dle Josefa Soukala je tím myšlena vysoká úroveň z hlediska metodických nároků.

„Nebude-li postavena na základech oboru a nebude-li postavena metodicky dobře, nemá smysl centrální maturitu zavádět.“

Klíčové odborné otázky by se měly řešit v odborné komunitě⁵⁹, která má být garantem vysoké kvality zkoušky. Zároveň je potřeba maturitu chránit před nezodpovědným mediálně politickým přístupem⁶⁰, například v podobě *diskuze o kvalitě*, která *byla často redukována v médiích na vyřazení té či oné buď špatně, nebo ne úplně dobře formulované úlohy*, přičemž to jsou schopni řešit nejfundovaněji právě jen lidé z odborné komunity. (Chvál)

Z hlediska cílů, o které se má u maturit usilovat, je ten certifikační, dle Martina Chvála, *klíčový*. Lze to vnímat tak, že je tím garantována určitá kvalita studentů středních škol s maturitou. Dle Josefa Soukala je zde ale i etická rovina výchovy mladé generace a to v tom smyslu, že je potřeba vytvořit požadavek na zodpovědnost a tedy potřeba udržet určitou kvalitu nároků a objektivitu zkoušky. *„Maturita, která není srovnatelná, není objektivní“*, *„(...) nebude mít vůbec žádnou vypovídající hodnotu“*, nejspíše povede k vytvoření nevhodných etických návyků studentů v otázkách, co je a co není společensky přijatelné, a tomu je možné zamezit právě kladením nároků a ne jejich snižováním či odbouráváním. V tomto kontextu tak nepřekvapí, že se respondenti shodli i na tvrzení *„Maturita podporuje žáky k přijetí zodpovědnosti za svou práci.“* (+2; 1,45)

Mnohokrát v textu manifestovaná důvěra v institucionální zastřešení maturit je pro tento faktor jednoznačně typická a tvoří tak názorové vyhranění se vůči druhému faktoru. To je i důvod, proč jsem se rozhodl slovo „instituce“ využít v pojmenování této dimenze. Aktéři, zastávající tuto institucionální perspektivu, se ve svém konání většinou snaží udržet určité zavedené vzdělávací modely a to i přesto, že některé tyto modely již

⁵⁹ Cituji: „Myslím si, že učitelstvo, není schopno obsáhnout veškerou odbornost, která se za maturitní zkouškou a její kvalitou skýtá. Učitelstvo dokáže posoudit kvalitu úloh a skladbu úloh v té zkoušce. Což je velmi podstatné, protože z toho učitelstvo dokáže číst a čte, jak má žáky učit, aby je na tu maturitu co nejlépe připravili. Ale není to celá ta odbornost té zkoušky.“ (Chvál)

⁶⁰ Cituji: „Oborově obhajitelnou úroveň, tím já míním to, abychom neplnili nějaké zvláštní politické zadání“ (Štech) a doplňuje na příkladu.

nemusí odpovídat veškerým současným kritériím. Na základě výše předložených výroků se dá předpokládat, že příčinou je ona hodnota protkávající většinu uvedených výroků. Ta například v maturitním diskurzu brání určité přílišné dynamice prostoru prostě proto, že chrání před možnou destabilizací vlastního systému, způsobenou například okamžitým přijetím jiného „zaručeně“ lépe fungujícího modelu. Jelikož se vždy předpokládají určité komplikace, tak ona orientace na hodnotu a víru v instituci má plnit funkci ochrannou a chránit vzdělání, jakožto významný segment české společnosti. To samozřejmě neznamená zatvrzelé odmítání metodických změn, právě naopak, ale za předpokladu splnění určitých podmínek. Například Stanislav Štech se *divá pozitivně na změny v metodách výuky, pokud jsou ty podloženy předchozí diskusí a to i (třeba) na nadnárodní úrovni.*

6.1.1 Hodnotoví institucionalisté - epilog

Tuto kapitolu jsem se rozhodl zařadit na základě zjištění výsledků Q faktorové analýzy⁶¹. Původní analýza naznačovala rozpad názorových proudů do tří faktorů, jak jsem již ale uvedl dříve, slabý popisný základ vygenerovaných určujících výroků a jiné okolnosti mne vedly k rozhodnutí pracovat dále jen se dvěma faktory. V této části bych rád naznačil další možný směr výzkumu při popisu maturitního diskurzu z perspektivy aktérů vzdělávací politiky.

Zjištěná vysoká korelace mezi faktorem 1 a 3 a následná migrace všech účastníků třetího názorového proudu pod první faktor dává tušit, že by tito „přeběhlíci“ mohli uvnitř sjednoceného faktoru tvořit určitou názorovou frakci. To, jak ukáží dále, se i stalo. Jelikož se jedná o rozbor názorových shluků uvnitř jednoho faktoru, zastřešující název samotného faktoru zůstává nezměněn, tedy hodnotoví institucionalisté, jen jsem jej doplnil o rozlišovací atribut: **tradiční**. Důvodem tohoto označení je sdílení určitých původních hodnot a postojů, analogicky by bylo možné odlišit i první faktor, který by tak mohl být pojmenován jako **progresivní**. Ještě doplním, že vycházím zde také z původní *Varimax* rotace.

Třetí faktor je formován určitou názorovou koalici, kterou tvoří V. Klaus, A. Vlk a E. Zelendová. K nejdramatičtějšímu názorovému odklonu dochází v postoji k tvrzení číslo 18, tedy zda by školy měly být víc selektivní ve výběru svých studentů. S tímto výrokem tradiční institucionalisté spíše souhlasí (+2; 1,54).

„Já kladu důraz na dobré vzdělávání a dobré učitele. Víceméně takovou opozit proti (...) stavu, který panuje teď, že všichni se vzdělávají 22 let a nic není důležité. Je tam takový nihilismus, nic moc se nekontroluje, takže jedna z těch věcí, že škola by se měla profilovat a snažit se nabrat kvalitní studenty vzhledem k tomu svému oboru je strašně důležitá věc.“ „Školy se o to mají snažit.“ (Klaus)

Naopak progresivní křídlo je opačného názoru (-2; -1,20), přičemž několik respondentů s tvrzením dokonce silně nesouhlasí.

„Já se domnívám, že český středoškolský vzdělávací systém je přesycen selektivností.“ „Selektivnost je dostatečná, až moc velká. My vidíme negativní důsledky té selektivnosti na různých mezinárodních šetřeních (TIMSS, PISA).“ (Štech)

Druhým kolizním tématem *„Je potřeba otevřít širší polemiku o mezinárodním kontextu středoškolského vzdělání a o postavení maturit v moderní školské soustavě u nás i ve světě.“* Perspektiva třetího faktoru je spíše negativní (-2; -1,10) což dává, spolu s kladným postojem k selekci žáků, určitou tradiční dynamiku tomuto faktoru. Podobně progresivní rámec prvního faktoru, utváří souhlas se zmíněným tvrzením. Přitom někteří aktéři téma maturit rozšířili o celé středoškolské vzdělávání.

Z původní analýzy vyplývá ještě několik témat, ke kterým se staví představitelé jednotlivých faktorů opačně, jsou to primárně tvrzení číslo 24 a 25. Míra rozdílů z-skórových hodnot ale významně slábne, čímž dochází k vyrovnání rozdílů a vzájemnému prolnutí obou faktorů.

6.2 Faktor 2 - Proreformní decentralisté

Na rozdíl od předchozího zjištění je v tomto faktoru možné nalézt velmi silnou názorovou shodu⁶² mezi všemi účastníky, což umožňuje lepší situování této dimenze na poli maturitního diskurzu. Naměřené výstupní hodnoty se nijak významně statisticky nelišily ani při dalších modelacích a to vytváří předpoklad, že by tato názorová dimenze mohla být nosná i při větším výběru a tedy stojí za to ji dále sledovat. Nicméně je potřeba mít vždy na mysli, že v této metodě nejde o hledání reprezentativních faktorů, ale o nalezení silných názorových proudů vztahených k určitému poli⁶³. I tento faktor je

⁶¹ Naměřená zjištění jsou uvedena v kapitole Aplikovaná Q metoda

⁶² Faktorová zátěž má hodnoty 0,84; 0,88; 0,77; 0,73. Takové hodnoty je možné považovat i v tak malém souboru za statisticky signifikantní

⁶³ Jinými slovy, početní zastoupení faktoru nehraje tak významnou roli.

sycen významnými aktéry vzdělávací politiky, přičemž dle analýz mají podobný názor na koncept maturit O. Botlík, T. Feřtek, I. Smolka a O. Šteffl.

Co nám tento faktor ukazuje, je jiná rovina pohledu na samotnou maturitu, respektive na středoškolské vzdělávání vůbec. Právě reforma vzdělávání je ústřední myšlenkou, ke které se účastníci nejčastěji vyjadřují. Samotné testování je chápáno spíše jako redukující prvek, což dokazuje konsenzus s tvrzením číslo 21 *„Je to redukování vzdělání na měřitelné a kontrolovatelné výsledky.“* (+3; 1,71). Ve spojení s dalším výrokem číslo 30 *„Nová maturita je jen ideologický konstrukt celé školské soustavy, zakrývající mnohem závažnější problémy českého školství.“* (+2; 1,37)⁶⁴, je možno vidět onen posun od konceptu kontroly (v uzlových bodech), respektive informativnímu přínosu testování všeobecně, k rovině nespokojenosti s celkově špatným stavem a směřováním českého sekundárního školství. V tom smyslu možná nepřekvapí ani další definující výrok *„Je potřeba otevřít širší polemiku o mezinárodním kontextu středoškolského vzdělání a o postavení maturit v moderní školské soustavě u nás i ve světě.“* (+2; 1,16), který tak uzavírá rámeček silných souhlasných tvrzení.

Z posledního výroku, lze vytvořit jednotící rámeček chápání tohoto faktoru a to ve smyslu, že není možné se orientovat na dílčí milníky, jakým je bezesporu vnímaná i maturita, ale je potřeba vycházet z nových poznatků na poli vzdělávání a ty reflektovat v přístupu ke vzdělání pro budoucnost. *„Společnost směřuje k tomu, že střední vzdělávání bude všeobecné a bude pro všechny“* (Botlík) a je potřeba se orientovat *„na pestrost a svobodu, flexibilitu vzdělávání. Ne na srovnatelnost“* (Šteffl). Neznamená to však, že by koncept maturitní zkoušky byl, či měl být plně opuštěn, spíše naopak. Evaluační hodnota každého takového testování má a měla by mít svůj přínos, pokud ve svém důsledku vede *„k výchově samostatně jednajícího a samostatně myslícího jedince“* (Smolka), to je ale v rozporu se stávajícím přístupem, který je reprezentován právě centralizovanou státní maturitní zkouškou. Jak na svém blogu píše Ondřej Šteffl, *„Maturita je zafixovaná v myslích celého národa (...) jako vyvrcholení středoškolského studia“* a tak se od ní očekává jednotnost, silná vypovídací hodnota a případně několik

⁶⁴ Jakákoliv skrytá konspirační dimenze, je ale aktéry vnímána jako naprosto lichá.

dalších hodnot⁶⁵. To je ale z perspektivy tohoto faktoru chápáno jako za vzájemně neslučitelné a jak vyplývá z vybraných výroků i „nesmyslné“.

Celková orientace na změnu středoškolské vzdělávací politiky vede u tohoto faktoru k vymezení se k maturitě jasně a přesně. Dle Feřtka stále ještě silné společenské přesvědčení o možnosti nápravy chyb ve středoškolském vzdělávání pomocí zavedení určitého (vysokého) standardu u maturit⁶⁶ je mylné.

„Já si myslím, že 5 let zkušeností se státní maturitou nám poměrně jasně ukázalo, že toto neplatí. (...) myslím si, že tento výrok je praxí potvrzený. (...) jestliže míra neúspěšnosti (u státní maturity za 5 let) je stále stejná (...), tak je evidentní, že pomocí maturity to napravit nejde.“ „I kdybychom měli lepší maturitu,(...) tak to není cesta, kterou lze napravit střední školy.“

Ve stejném smyslu, tedy komplementárně, je také možné vnímat hluboký nesouhlas s výrokem *„Zavedení státních přijímacích zkoušek na SŠ pomůže vyřešit problém vysoké neúspěšnosti u maturit.“* (-3; -1,85). Esenci pro tento nesouhlas se zde zdá být analýza publikovaná O. Štefflem⁶⁷, která vytváří hlavní argumentační linii a vytváří tak silné pole konsenzu charakteristické pro tuto perspektivu. Otisk tohoto pohledu je možné najít také v nesouhlasu s tím, aby školy byly víc selektivní při výběru svých studentů (-2; -1,15).

Souhlas s potřebou reformy (nejen) středního školství není vlastní jen pro hodnotové institucionalisty a proreformní decentralisty, ale zdá se být celospolečenským požadavkem⁶⁸. Nicméně, v užším pojetí druhého faktoru je možné najít rozdíl v požadavku na celkové systémové zjednodušení- již zmíněnou svobodu, flexibilitu a tedy celkově méně centralizovaný vzdělávací prostor.

„Teď máme asi 230 rámcových programů pro střední vzdělávání, měli bychom mít 2 nebo 3.“ „Pojetí středního vzdělávání je zde úplně na hlavu“ (Šteffl).

⁶⁵ Ocitováno se svolením autora. ŠTEFFL, Ondřej. Státní maturita: Ano či ne?. <http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-steffl.php?itemid=26066>. [online]. 10.10.2015 [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: <http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-steffl.php?itemid=26066>

⁶⁶ Tvzení č.16: *„Napravovat střední školy pomocí maturity není možné.“* (+2; 1,66)

⁶⁷ Při rozhovoru ji zmínili tři účastníci: ŠTEFFL, Ondřej. Lze u přijímaček zjistit, kdo „nemá na maturitu“?. <http://blog.aktualne.cz>. [online]. 15. 09. 2014 [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: <http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-steffl.php?itemid=23695>

⁶⁸ V médiích existuje velké množství různých článků s tímto tématem od různých autorů.

Sem spadající účastníci tedy nevnímají, že by jediné cestou centralizované maturity byla zárukou její efektivity a tím vedla k rozvoji českých středních škol (-3; -1,60). Ve skutečnosti to vidí to spíše opačně, vyjádřeno jednoduše a pragmaticky slovy Oldřicha Botlíka „Myslím si, že nemá být centralizovaná“. Z výběru dalších nesouhlasných výroků lze percipovat, že onen proreformní charakter faktoru je výrazně odlišný od perspektiv podporujících spíše vyšší centralizaci (ze strany vlády)⁶⁹ a to tím, že Nová matura není vnímána jako důležitý prvek, kterého když se vzdáme, povede k destabilizaci vzdělávacích reforem v ČR. Ve své jedinečnosti to Šteffl shrnuje žádostí na celkové přejmenování maturity, jelikož ta nemůže plnit jinou roli, než měřit nějaké nepodkročitelné minimum.

6.3 Analýza v kontextu ACF

Zjištění plynoucí z výsledků analýzy Q metodologie, dávají perspektivou teorie advokačních koalic jasnější náhled do maturitního diskurzu v České republice. Předně je ale nutno připomenout, že není ambicí této práce podchytit celý subsystém vyššího sekundárního vzdělávání, respektive diskurz okolo maturit. Rozsah takového tématu je příliš široký na zpracování v bakalářském projektu, nicméně již samotné teoretické ukotvení vztahové skutečnosti mezi aktéry je významným výstupním faktorem provedeného výzkumu.

Z předchozích kapitol je zřejmé, že vzniklé dvoukoaliční pole je očekávaným výstupem výzkumu, protože tak odkazuje na zralý veřejně politický subsystém⁷⁰. Takový subsystém se vykazuje velkou stálostí a odolností vůči vnějším vlivům a je tak vhodným subjektem k testování pomocí ACF. Tuto teorii podporuje i zjištění⁷¹, že v pozorovaném subsystému vyššího sekundárního vzdělávání, byly odhaleny aktivní, dlouhodobě se specializující instituce s vlastními politickými cíli, což je dalším ukazatelem vyzrálosti systému. V tuto chvíli je tedy potřeba otestovat poslední předpoklad⁷², který přímo implikuje výstup z Q analýzy.

⁶⁹ Například MŠMT by se to týkat nemělo, pokud se stále drží Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

⁷⁰ Subsystém je možno považovat za zralý (min. 10 let fungující), jakmile jsou v něm zastoupeny pouze dvě, tři advokační koalice (Sabatier 2007: 192).

⁷¹ Viz kapitola Aktéři české vzdělávací politiky

⁷² Dlouhodobě fungují aktéři považující sami sebe za polo autonomní komunitu, kteří díky své resortní odbornosti dlouhodobě působí a ovlivňují veřejnou politiku (Ibid.: 192).

Analýzou odhalený dvou faktorový výstup s velmi nízkou korelační hodnotou⁷³ nutí k přesvědčení, že druhý předpoklad je správný, nicméně původní analýza s výstupem tří faktorů mě nutí k opatrnosti při formulování tak jednoznačného tvrzení. Tento výstup totiž poukazuje na jistou vztahovou (ideovou) nesourodost uvnitř prvního faktoru a naznačuje tak, že za určitých okolností může existovat více koalic, což by za předpokladu, že by jich bylo více než tři, implikovalo k nevyzrálosti subsystému. Z pozice současného zjištění se toto očekávání jeví spíše jako liché a to z následujících důvodů: a) odhalen byl pouze rozkol ve faktorovém poli prvního faktoru, přičemž se ale jedná o rozkol jen v některých postojích, celková linie se zdá být zachována, b) legitimita tohoto tří faktorového výstupu je bohužel částečně zpochybněna nedostatečnou silou zkoumaného vzorku⁷⁴. Podle Q metody je pro popis a vymezení každého faktoru potřeba čtyř až pěti respondentů (Nekola et al. 2011: 148), což třetí faktor v této analýze nesplnil.

⁷³ Naměřená korelace mezi faktorem 1 a 2 je -0,18.

⁷⁴ Při sestavování bakalářského projektu se předpokládalo pouze s otestováním Q metodologie v podmínkách vzdělávací politiky. Oproti původním pěti, šesti respondentům, byl ve finále analyzován dvojnásobný počet Q sortů.

7 Závěr

Jedním z nejdůležitějších cílů této práce bylo uvést Q Metodu v reáliích vyššího sekundárního vzdělávání jako vhodný nástroj k pochopení rozmanitosti perspektiv aktérů maturitního diskurzu. I přesto, že tato metoda patří v širokém poli sociálních věd k spolehlivě otestovaným a v zahraničních výzkumech k často využívaným nástrojům, na svůj debut v české vzdělávací politice doposud čekala. Specifikem této metody je schopnost odhalovat subjektivní názory jednotlivých účastníků a tyto pak vzájemně porovnávat. Ambicí této práce je tak představit tuto metodu jako perspektivní výzkumný nástroj, jehož síla spočívá nejen v oborové adaptibilitě a široké vědecké aplikovatelnosti, a poukázat právě na její efektivitu při zkoumání jednotlivých veřejně politických problematik.

Maturity dlouhodobě patří mezi stálice českého vzdělávacího diskurzu a to proto, že jsou nemalou částí společnosti stále vnímány jako určitý důležitý milník na cestě za vzděláním. Jedná se tedy o společensky vnímanou hodnotu, která díky svému hlubokému zakořenění, představuje ideální výzkumné pole k odhalení advokačních veřejně politických koalic. Pomocí použité Q metody jsem v této práci jednoznačně prokázal, že mezi vybranými účastníky takový předpoklad existuje. Kombinací Q metody a exploračních rozhovorů jsem z výstupů analýzy identifikoval dva faktory na pomezí *deep core* a *policy core*, které jsou na sobě nezávislé, životaschopné a představují tak základní kámen k identifikaci zralého politického subsystému. Předpokládá se, že advokační koalice na cestě k dosažení určitého politického cíle jednájí do značné míry jednotně a že v průběhu času koordinují své aktivity a zdokonalují své strategie tak, aby ve výsledku přiměly vládní instituce přijmout jejich politický názor (Sabatier 2007: 196-7). Koalice schopné takto účinně a dlouhodobě působit ve svůj prospěch, dle teorie advokačních koalic, existují právě jen ve zralých politických subsystémech, a proto je cílem prací, jako je tato, nalézt takovou politiku.

Hodnotoví institucionalisté jsou prvním odhaleným faktorem. Aktéři této ideační koalice jsou skutečnými obhájci hodnot v podobě maturitní zkoušky. V jejich podání se jedná o určitou sociální metu, o kterou je potřeba se na cestě vzdělávání pokoušet. Na základě provedených rozhovorů, jsem v této dimenzi identifikoval několik konkrétních hodnot, které v kontextu maturit účastníky silně spojovaly. Z perspektivy kontrolně-evaluační mají výstupy testů všeobecného srovnávání pomoci jednotlivým aktérům účinně se zlepšovat. Tento fakt je považován za klíčový, a aby mohlo dojít ke

kvalitnímu rozvoji jedince ve vzdělávacím procesu, je důležité, aby existovala vysoká úroveň pozitivních nároků, které je možné dosáhnout pouze formou centralizované institucionální garance vzdělávání. V této perspektivě nabývá maturita pevně hodnoty certifikační. Konečně je to vnímání maturity, jako důležitého prvku české vzdělávací reformy, což implikuje k shora řízeným reformním tendencím této ideační koalice.

Druhým odhaleným faktorem jsou proreformní decentralisté. Takto pojmenovaná koalice tvoří v mnoha ohledech opoziční myšlenkový proud vůči zastáncům institucionalismu. Hodnotu v tomto faktoru představuje vzdělání všeobecně jako záruka rozvoje osobnosti i společnosti. Prosazovaným přístupem je spíše přístup zezdola. Maturita je koalicí vnímaná jako málo podstatný politický cíl, jejich ambice jsou orientovány více na decentralizaci a dynamičtější reformní přístup než má koalice prvního faktoru.

V této bakalářské práci se podařilo dosáhnout všech zvolených cílů a to především díky vhodnému propojení zvolené teorie s aplikovanou výzkumnou praxí. Vzniká tak vhodný předpoklad jejího dalšího replikování nejen ve vzdělávací politice, ale ve veřejných politikách u nás všeobecně.

8 Použitá literatura

Brown, S. R. (1993). A primer on Q methodology. *Operant subjectivity*, 16.3/4: 91-138.

Collins, L., & Angelova, M. (2015). What Helps TESOL Methods Students Learn: Using Q Methodology to Investigate Students' Views of a Graduate TESOL Methods Class. *Executive Editors*, 27(2), 247-260. Dostupné z: <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE27%282%29.pdf#page=89>

Drhová, Z. Nachtmannová, M. a Veselý, A. (2005). *Veřejná politika a její proces tvorby. Co je „policy“ a jak vzniká*. CESES FSV UK, Praha, ISBN: 1801-1519

Exel, N. and Graaf, G. (2005). *Q methodology: A sneak preview*. [S.l.]: Job van Exel. Online document. <http://www.qmethodology.net/PDF/Q-methodology>, 2005.

Fiala, P. and Schubert, K. (2000). *Moderní analýza politiky*. Brno: Barrister & Principal.

Freudenburg, W. R., & Gramling, R.. (2002). How Crude: Advocacy Coalitions, Offshore Oil, and the Self-Negating Belief. *Policy Sciences*, 35(1), 17–41.

Frýblová, J. (2009) Státní maturita: perspektivy aktérů vzdělávací politiky. Praha: FSV UK bakalářská práce [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/8001194230/?lang=cs>

Godor, B. P. (2016). Moving beyond the deep and surface dichotomy; using Q Methodology to explore students' approaches to studying. *Teaching in Higher Education*, 1-12. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13562517.2015.1136275>

Hovied, M. H. (2014). Je těžiště dobrého vzdělávání v učení se myslet. *Pedagogika*, 64.3: 271-286.

Howlett, M., Ramesh, M. and Perl, A. (2009). *Studying public policy*. Don Mills, Ont.: Oxford University Press.

Chvál, M., et al. TESTOVÁNÍ ŽÁKŮ NA KONCI ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NOVÁ MATURITA–AKTUÁLNÍ OTÁZKY SOUČASNÉ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY1. *ORBIS SCHOLAE*, 79.

John, P. (2012). *Analyzing public policy*. Abingdon, Oxon : Routledge.

Johnson, K. A. (1993). Q-Methodology: Perceptions of International Student Services in Higher Education. [online]. [cit. 13.3.2016], dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363550.pdf>

Kalous, J. (2006) Aktéři vzdělávací politiky. In Kalous, J., Veselý, A. (eds.) *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*, s. 23-32. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1260-7.

Liessmann, K. (2015). *Hodina duchů*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2530-2

Mareš, P., et al. (2015). Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS.

Nekola, M. (2011a). *Užívání nelegálních drog z pohledu aktérů české drogové politiky*. [online]. [cit. 2015-12-06]. 132 s., [6] s. příl. Vedoucí práce Martin Potůček

- Nekola, M., Geissler, H., Muralová, M. (n.d.). (2011b). *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 305 s. ISBN 978-80-246-1865-4
- Sabatier, P. A. (1998). The advocacy coalition framework: revisions and relevance for Europe. *Journal of European public policy*, 5(1), 98-130.
- Sabatier, P. (1999). *Theories of the policy process: Theoretical lens on public policy*. Boulder, Colo.: Westview Press. 117–168
- Sabatier, P. A. (2007). *Theories of the policy process*. Boulder, Colo.: Westview Press. 189-220
- Sabatier, P. A. and Jenkins-Smith, H. C. (1993). *Policy change and learning*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Surel, Y. (2000). The role of cognitive and normative frames in policy-making. *Journal of European public policy*. 7.4: 495-512.
- Pruslow, J. T., & Owl, R. R. (2012). Demonstrating the application of Q methodology for fieldwork reporting in experiential education. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 375-392. Dostupné z: <http://jee.sagepub.com/content/35/2/375.short>
- SOKOL, Jan. Maturita: pro koho a k čemu? *jansokol.cz*. [online]. 10.4.2005 [cit. 2016-05-09]. Dostupné z: <http://www.jansokol.cz/2014/03/maturita-pro-koho-a-k-cemu/>
- ŠTEFFL, Ondřej. Státní maturita: Ano či ne?. <http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-steffl.php?itemid=26066>. [online]. 10.10.2015 [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: <http://blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-steffl.php?itemid=26066>
- Veselý, A., Nekola, M. and Drhová, Z. (2007). *Analýza a tvorba veřejných politik*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Vojtěch, J. and Paterová, P. Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v EU. 2014/15. (cit. 2015-12-05). Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-100&NazevSeo=Vyvoj-vzdelanostni-a-oborove-struktury-zaku-a->

9 Seznam příloh

Příloha č. 1: Představení účastníků výzkumu (medailonek)

Příloha č. 2: Q-set s hodnotami Q sortu pro každý faktor (tabulka)

Příloha č. 3: Rozlišovací výroky pro faktor 1 (tabulka)

Příloha č. 4: Terénní výzkum nahrávaný rozhovor (informace k poskytnutým rozhovorům)

Přílohy

Příloha č. 1: Představení účastníků výzkumu

RNDr. Oldřich Botlík, CSc.

Vystudoval topologii na MFF UK v Praze. Jeho pozdější doktorské a kandidátské práce byly zaměřeny na algebru a teorii čísel. Krátkou dobu externě vyučoval na gymnáziu matematiku a fyziku. Po roce 1991 pracoval pro MŠMT a Poslaneckou sněmovnu Parlamentu ČR a pro Českou školní inspekci (mj. na návrhu školského zákona a na přípravě a provedení sondy o znalostech patnáctiletých žáků, jejich učitelů a školních inspektorů). V roce 1995 se spolupodílel na založení soukromého projektu KALIBRO odpovědném za tvorbu srovnávacích testů a dotazníků. V roce 2000 se spolupodílel na studii, která kritizovala tehdejší maturitu a navrhla alternativu. Píše do novin i časopisů. Své názory prezentuje v rozhlase a televizi.

Domnívá se, že odborník na vzdělávání, by měl mít kvalitní informace o tom, k jakým výsledkům vede vzdělávání u nás a co se děje v zahraničí.

Tomáš Feřtek

Vzděláváním se zabývá již asi 23 let, nejdříve působil v médiích (Reflex), jako novinář a následně od roku 2010, kdy se stal tiskový mluvčí EDUinu, též jako tvůrce mediálního diskurzu, popularizátor, lektor a autor osvětových publikací pro učitele a ředitele. Sám se s úsměvem vnímá jako lobbista a to například v případě zveřejnění maturitních dat apod. Zároveň je v současnosti zaměstnán u České televize jako kreativní specialista.

PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

Vystudoval obor teoretickou fyziku na MFF UK v Praze, kde získal i aprobaci k výuce fyziky, a obor pedagogika na FF UK v Praze. Je vysokoškolským učitelem. Vyučuje statistiku, pedagogiku a kvantitativní metodologii. Dva roky vedl CERMAT (Centrum pro zjišťování výsledku vzdělávání), tři roky národní projekt Cesta ke kvalitě. Je členem Nezávislé odborné komise MŠMT pro posuzování kvality společné části maturitní zkoušky. Pracuje v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK v Praze. Je vedoucím redaktorem odborného časopisu Pedagogika.

Odborník na vzdělávání by, podle něj, měl mít praktické, několikaleté zkušenosti s výukou. Měl by projít třeba dvěma typy škol. Měl by mít vzdělání v oboru a orientaci v didaktických otázkách.

Mgr. Václav Klaus, ml.

Je středoškolským učitelem s více než dvacetiletou praxí a absolventem Přírodovědecké fakulty UK v Praze, obor matematika-geografie. Byl ředitelem gymnázia PORG v Praze a poté sítě škol PORG. Je vzdělávacím expertem ODS a publicistou. Byl poradcem ministra školství a za ministra Fialy byl členem ministerské komise. Za doby jeho ředitelování (PORG), byla jeho škola u maturit velice úspěšná.

O odborníkovi na vzdělávání si myslí, že jím může být každý, kdo má vliv na školskou veřejnost, a že učitelská praxe je 100 % výhodou.

PhDr. Eva Řídká, CSc.

Je středoškolskou a vysokoškolskou učitelkou s více než třicetiletou praxí. Dlouhodobě pracuje v CERMATu (Centru pro zjišťování výsledků vzdělávání) jako metodička pro matematiku. Udržuje živé kontakty s odbornou pedagogickou veřejností.

Domnívá se, že tzv. odborník na vzdělání nemůže být člověk bez pedagogické minulosti a dokonce ani bývalý průměrný pedagog. Základním článkem vzdělávacího systému by měl být dobrý učitel. Dobrý učitel by měl velmi dobře odborně zvládat a milovat svůj předmět a měl by si vážit svých žáků. Neměl by žáky odradit, ale motivovat je ke vzdělání a něco je naučit.

Ing. Ivan Smolka

Je ředitelem Waldorfského lycea v Praze. Patří k průkopníkům tohoto alternativního způsobu vzdělávání v České republice. První školu zakládal v roce 1992 a o čtyři roky později zde i pracoval. Prošel si funkcemi učitele, zástupce ředitele pro ekonomiku a posledních 10 let pak je ve funkci ředitele. Je aktivní v rámci Asociací waldorfských škol ve SKAVu (Stálá konference asociací ve vzdělávání), kde pořádají tzv. kulaté stoly s tematikou vzdělávání. Je mu 55 let.

Odborníka vidí jako člověka, který se zabývá obecnými otázkami vzdělávání, k čemu by to vzdělávání vlastně mělo sloužit a jak by to mělo vypadat. Dále by měl mít praktické zkušenosti ověřené praxí (5let?).

prof. PhDr. Jan Sokol, CSc., Ph.D.

Je jedním z výrazných současných křesťanských intelektuálů. Profesor a proděkan FHS UK, kde učí už 25 let. Před nedávnem oslavil své osmdesáté narozeniny. Byl poradcem ministrů školství Ivana Pilipa i Eduarda Zemana a v roce 1998 byl sám ministrem školství. Za tu dobu si vzdělávací politiku vyzkoušel hned z několika perspektiv. K tématu říká: „Já jsem tu maturitu navrhoval už v roce 98“. Coby ministr školství ve vládě J. Tošovského se snažil o prosazení maturit směrem k srovnatelnosti.

Mgr. Josef Soukal

Je středoškolský češtinář s třicetiletou úspěšnou praxí. Absolvoval MU Brno (v r. 1985). Od r. 1995 působí na pražském gymnáziu. Napsal řadu učebnic a čítanek pro základní a střední školy. Příležitostně publikoval články z oblasti výuky a literatury. Do maturitních diskusí začal vstupovat až v r. 2009. Byl členem Chládkových kulatých stolů. Přispívá na web Česká politika. Je předsedou Asociace středoškolských češtinářů.

O odborníkovi si myslí, že se má tématu dlouhodobě věnovat, být součástí odborného diskurzu a nemá mít potřebu mluvit do všeho, má znát své limity.

Ondřej Štefl

Vzdělávání si vyzkoušel skoro ze všech úhlů, od učitele k řediteli, od vládního odborníka na vzdělávání k podnikateli. Vystudoval MFF UK v Praze. Po studiu pracoval v Ústavu pro filozofii a sociologii ČSAV. Poté krátkodobě učil na řadě pražských škol. V roce 1990 založil první soukromou školu v Československu (po roce 1947) – gymnázium PORG. Tam z počátku působil i ve funkci ředitele. V roce 1995 založil společnost SCIO, která se zabývá vzděláváním, měřením výsledků studia i testováním předpokladů.

Vzdělávací politika je něco jiného než učení, proto si myslí, že odborníkem na vzdělávání by měl být ten, kdo se tomu dlouhodobě věnuje a nemusí mít zkušenosti s výukou.

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Prorektor UK, člen řídicího výboru IMHE/OECD, poradce premiéra, náměstek ministryně školství, tak to je jen malý výčet toho, co za posledních dvanáct let Stanislav Štech stihl. Jako první náměstek má v současnosti nemalý vliv na českou vzdělávací politiku a je s ní dobře obeznámen. Je mu 61 let a co mu tady chybí, je trošku širší, hlubší debata (i mezinárodní) o tom, co to je maturita a středoškolské vzdělávání.

Odborníky dělí na badatele (výzkumník) a experty (pejorativně). Expert je dle jeho názoru člověk poměrně zručný, články píše krátké a úderné, protože čtenáři jsou politici a novináři, ne vědci. Myslí si, že politici velmi často podléhají expertům. Experti jsou trochu googlovští. Naopak badatelé, a je jich strašně málo, nad vším staví otazník. Vše neustále verifikují.

Dr. Mgr. Aleš Vlk

Učí na fakultě sociálních věd UK a je odborníkem na vysokoškolskou vzdělávací politiku. Podílel se například na návrhu vize vzdělávací politiky, tzv. Bíle knize. V oboru je již 19 let a kromě školy působí jako výzkumník a konzultant – expert.

Odborník na vzdělávání by, dle jeho názoru, měl mít mezinárodní zkušenost (přesah) a alespoň minimální aktivní zkušenost s procesem vzdělávání (tedy měl by učit). Na tom, co takový člověk studoval, tedy formálně na ukončeném vzdělání, zase tolik nezáleží.

RNDr. Eva Zelendová

Deset let pracuje jako výzkumný pracovník v Národním ústavu pro vzdělávání (NÚV), nyní ve funkci vedoucí oddělení pro matematické, přírodovědné a digitální vzdělávání. Byla členkou mnoha odborných komisí pro maturity a pracovních skupin k maturitám. Také se k tomuto tématu účastnila řady kulatých stolů.

O odborníkovi na vzdělávání si myslí, že by mohl být i učitelem, který se zajímá o dění kolem (sebe) i ve světě, informuje se a zažil klasickou výuku.

Příloha č. 2: Q-set s hodnotami Q sortu pro každý faktor.

#	Q set	Factor 1	Factor 2
1	Je běžné a důležité, kontrolovat studenty v uzlových bodech vzdělávání.	3	-1
2	Maturitu je třeba dělat zdola (od škol) a měla by být postavena na kvalitě samotných škol, vláda garantuje kvalitu (např. certifikační komisařů)	0	1
3	Celková diskuze kolem maturity, významně napomáhá k tomu, že se zvyšuje povědomost o tom, co znamená spravedlivé testování	1	-1
4	Je důležité, aby se maturita udržela jako certifikační zkouška	3	-1
5	Největší problém maturit bylo a je, že vlivem rozhodnutí politické reprezentace je každý rok jiná	1	0
6	Společná část maturity bude vždy jen kontrolní mechanismus, od něhož nemůžeme čekat, že zlepší kvalitu vzdělávání nebo ověřování toho, co se studenti naučili	1	2
7	Smyslem středních škol není složit maturitu, školy se nemají stát jen přípravkou na „nějakou“ zkoušku	2	3
8	Měli bychom chtít od maturity podstatnější věci, než jen certifikační roli	0	1
9	Člověk projde za život velkým množstvím zkoušek a obtížných rozhodnutí, podoba maturit proto nehraje významnou roli	-1	-1
10	Jedině centralizovaná maturita je zárukou její efektivity a povede k rozvoji středních škol u nás	0	-3
11	Současný koncept maturit je na dobré cestě	2	-1
12	Otevřený dialog na téma maturit jen zpomaluje reformu středního školství	-2	-2
13	Současná podoba Nové maturity, představuje pro ČR vážný problém při směřování k evropské a světové konkurenceschopnosti	-2	1
14	Současný stav maturit je potřeba zakonzervovat (neměnit, neprodrazovat) a soustředit se na další cíle vzdělávací politiky	-1	0
15	Centralizovanou maturitou se české společnost zřiká Komenského dědictví	-3	1
16	Napravovat střední školy pomocí maturity není možné	1	2

17	Měli bychom se vrátit k některým původním funkčním modelům maturit	-2	0
18	Školy by měly být víc selektivní ve výběru svých studentů	0	-2
19	Centralizovaná podoba části maturit je příliš silný nástroj, jehož špatná realizace, povede k zdeformování středoškolského vzdělání	-1	1
20	Objektivitu je možné dosáhnout jen individuální znalostí každého žáka, ne centralizací zkoušky	-2	1
21	Je to redukování vzdělání na měřitelné a kontrolovatelné výsledky	0	3
22	Současná změna konceptu Nové maturity, je z hlediska společenských nákladů nevhodná	-1	0
23	Společnost si musí uvědomit, že Nová maturita je důležitým prvkem vzdělávací reformy v ČR	2	-2
24	Zavedení státních přijímaček zkoušek na SŠ, pomůže vyřešit problém vysoké neúspěšnosti u maturit	0	-3
25	Opuštění konceptu Nové maturity, by vedlo k destabilizaci vzdělávacích reforem	0	-2
26	Srovnávat maturity je správné jen mezi stejným typem škol	-1	0
27	Středoškolské vzdělání je pro většinu lidí jejich posledním stupněm, proto musí mít maturitní vysvědčení váhu	1	-1
28	Maturita podporuje žáky k přijetí zodpovědnosti za svou práci	2	0
29	Aby dlouhodobý dopad a informační přínos maturit za něco stál, musí mít tato zkouška vysokou a oborově obhajitelnou úroveň	2	0
30	Nová maturita je jen ideologický konstrukt celé školské soustavy, zakrývající mnohem závažnější problémy českého školství	-3	2
31	Je potřeba otevřít širší polemiku o mezinárodním kontextu středoškolského vzdělání a o postavení maturit v moderní školské soustavě u nás i ve světě	0	2

Zdroj: autor

Příloha č. 3: Rozlišovací výroky pro faktor 1.

Číslo výroku	Q set	Factor 1		Factor 2	
		Z score	Qs. value	Z score	Qs. value
1	Je běžné a důležité, kontrolovat studenty v uzlových bodech vzdělávání.	1,88	↑ 3	-0,42	👎 -1
4	Je důležité, aby se maturita udržela jako certifikační zkouška	1,64	↑ 3	-0,47	👎 -1
28	Maturita podporuje žáky k přijetí zodpovědnosti za svou práci	1,45	↑ 2	-0,36	○ 0
29	Aby dlouhodobý dopad a informační přínos maturit za něco stál, musí mít tato zkouška vysokou a oborově obhajitelnou úroveň	1,33	↑ 2	-0,22	○ 0
7	Smyslem středních škol není složit maturitu, školy se nemají stát jen přípravkou na „nějakou“ zkoušku	1,32	↑ 2	1,95	↑ 3
23	Společnost si musí uvědomit, že Nová maturita je důležitým prvkem vzdělávací reformy v ČR	1,07	↑ 2	-1,15	↓ -2
11	Současný koncept maturit je na dobré cestě	1,06	↑ 2	-0,78	👎 -1
3	Celková diskuze kolem maturity, významně napomáhá k tomu, že se zvyšuje povědomost o tom, co znamená spravedlivé testování	0,44	👎 1	-0,42	👎 -1
27	Středoškolské vzdělání je pro většinu lidí jejich posledním stupněm, proto musí mít maturitní vysvědčení váhu	0,32	👎 1	-0,67	👎 -1
16	Napravovat střední školy pomocí maturity není možné	0,15	👎 1	1,66	↑ 2
2	Maturitu je třeba dělat zdola (od škol) a měla by být postavena na kvalitě samotných škol, vláda garantuje kvalitu (např. certifikací komisařů)	0,05	○ 0	0,93	👎 1
24	Zavedení státních přijímaček zkoušek na SŠ, pomůže vyřešit problém vysoké neúspěšnosti u maturit	0,00	○ 0	-1,85	↓ -3
10	Jedině centralizovaná maturita je zárukou její efektivity a povede k rozvoji středních škol u nás	-0,01	○ 0	-1,60	↓ -3
18	Školy by měly být víc selektivní ve výběru svých studentů	-0,01	○ 0	-1,15	↓ -2
31	Je potřeba otevřít širší polemiku o mezinárodním kontextu středoškolského vzdělání a o postavení maturit v moderní školské soustavě u nás i ve světě	-0,17	○ 0	1,16	↑ 2
25	Opuštění konceptu Nové maturity, by vedlo k destabilizaci vzdělávacích reforem	-0,29	○ 0	-1,30	↓ -2
19	Centralizovaná podoba části maturit je příliš silný nástroj, jehož špatná realizace, povede k zdeformování středoškolského vzdělání	-0,41	👎 -1	0,73	👎 1
21	Je to redukování vzdělání na měřitelné a kontrolovatelné výsledky	-0,78	○ 0	1,71	↑ 3
17	Měli bychom se vrátit k některým původním funkčním modelům maturit	-1,00	↓ -2	-0,34	○ 0
20	Objektivitu je možné dosáhnout jen individuální znalostí každého žáka, ne centralizací zkoušky	-1,22	↓ -2	0,71	👎 1
13	Současná podoba Nové maturity, představuje pro ČR vážný problém při směřování k evropské a světové konkurenceschopnosti	-1,73	↓ -2	0,59	👎 1
30	Nová maturita je jen ideologický konstrukt celé školské soustavy, zakrývající mnohem závažnější problémy českého školství	-1,77	↓ -3	1,37	↑ 2
15	Centralizovanou maturitou se české společnost zřídka Komenského dědictví	-1,80	↓ -3	0,28	👎 1

Zdroj: autorovy vlastní výpočty

Pozn.: všechny z-skóry faktoru 1 jsou statisticky signifikantní na hladině významnosti $p < 0,01$, s výjimkou výroku č. 7 a 17, jejichž z-skóry jsou na hladině významnosti $p < 0,05$. Z-skóry faktoru 2 jsou statisticky signifikantní minimálně na hladině významnosti $p < 0,05$.

Příloha č. 4: Terénní výzkum nahrávaný rozhovor

S níže uvedenými účastníky výzkumu byl proveden nahrávaný rozhovor (viz datum a délka rozhovoru níže). Všichni v tentýž den podepsali informovaný souhlas s požitím jejich jména v této práci. Někteří si k tomu vyměnili autorizaci (viz *) a ta byla provedena (viz datum níže s písmenem A). Seznam účastníků je seřazen podle data rozhovoru.

prof. PhDr. Jan Sokol, CSc., Ph.D.:	21.3.2016 [0:27]
Dr. Mgr. Aleš Vlk:	23.3.2016 [0:50]
Tomáš Feřtek :	24.3.2016 [1:13]
prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.:	30.3.2016 [1:12]
Ing. Ivan Smolka :	31.3.2016 [1:28]
PhDr. Martin Chvál, Ph.D.	31.3.2016 [1:18] * 16.5.2016A
Ondřej Šteffl :	31.3.2016 [0:33]
RNDr. Oldřich Botlík, CSc. :	1.4.2016 [2:19]
Mgr. Josef Soukal :	4.4.2016 [0:55] * 12.5.2016A
RNDr. Eva Zelendová :	4.4.2016 [1:21] * 16.5.2016A
PhDr. Eva Řídká, CSc. :	6.4.2016 [1:12] * 16.5.2016A
Mgr. Václav Klaus, ml. :	13.4.2016 [0:30]