

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Studium humanitní vzdělanosti**



Vzdělání v ČR:  
Pohled veřejnosti na český vzdělávací systém

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Lucie Dalekorejová

Vedoucí práce: Ing. Inna Čábelková, Ph.D.

Praha, 2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

.....

Podpis

## Poděkování

Největší poděkování patří Ing. Inně Čábelkové, Ph.D. za vedení bakalářské práce, za pomoc, cenné rady, vstřícnost, čas, trpělivost i psychickou podporu, velice si toho vážím. Děkuji také své rodině, partnerovi a přátelům za podporu během celého studia.

## Obsah

<b>1. Úvod</b>	1
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST</b>	2
2.1 Vzdělání	2
2.2 Proměny v přístupu ke vzdělání	3
2.2.1 Proměna přístupu ke vzdělání v mezinárodním kontextu	3
2.2.2 Idea vzdělávání W. von Humboldta	4
2.3 Trh práce	5
2.3.1 Vzdělání jako kapitál pro trh práce	5
2.3.2 Motivace ke studiu	6
2.3.3 Absolventi vysokých škol vs. lidé bez vysokoškolského titulu z hlediska uplatnitelnosti na trhu práce	6
2.3.3.1 Uplatnitelnost absolventů VŠ na trhu práce	7
2.3.3.2 Nezaměstnanost	8
2.3.3.3 Nezaměstnanost vysokoškoláků	9
2.4 Finský systém jako vzor školního vzdělávání	10
2.4.1 Věda a výzkum	11
2.4.2 Přednosti finského systému	12
2.4.3 Stupně finského vzdělávacího systému	12
2.4.3.1 Předškolní vzdělávání	13
2.4.3.2 Základní vzdělávání	13
2.4.3.3 Střední (vyšší sekundární) vzdělávání	15
2.4.3.4 Vysokoškolské vzdělávání	16
2.5 Postoje	17
2.6 Cíle vzdělávacího systému	18

2.7	Postoje veřejnosti ke školství	19
2.8	Vzdělání jako faktor ovlivňující postoje ke školství	20
2.9	Další faktory související s postoji veřejnosti ke vzdělávacímu systému	22
<b>3.</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b>	<b>23</b>
3.1	Cíl práce	23
3.2	Data	23
3.3	Hypotézy	24
3.4	Výběr indikátorů	26
3.5	Metoda	27
3.6	Popis dat	28
3.7	Výsledky ordinální regresní analýzy	35
3.8	Shrnutí výsledků	43
3.9	Hodnocení kvality výzkumu	45
3.10	Etické otázky	46
<b>4.</b>	<b>Závěr</b>	<b>46</b>
<b>5.</b>	<b>Zdroje</b>	<b>48</b>

## 1. Úvod

Otázka vzdělání je velice diskutovaným tématem, a to nejen v současné době. Již v počátcích našich kulturních dějin bylo vzdělání předmětem diskuze evropských myslitelů stejně jako problémy ontologické, noetické či etické. Již rané představy byly spjaty s tím, že vzdělání přináší člověku určité kvality umožňující orientaci ve společnosti a ve vztazích. (Strouhal a Štech, 2016)

Tématem této práce je pohled veřejnosti na český vzdělávací systém a cílem práce je představit postoje veřejnosti k českému vzdělávacímu systému. V empirické části práce si kladu za cíl zjistit, jaké z faktorů, jež byly představeny v literatuře či předchozích výzkumech na obdobné téma, souvisí s postoji obyvatel České republiky ke vzdělávacímu systému. Ve svém výzkumu se zaměřuji na relativně málo probádanou oblast, a to na souvislost postojů k dané problematice se sociodemografickými faktory.

Práce je rozdělena do dvou částí, části teoretické a části empirické, které jsou dále tematicky členěny do kapitol. V teoretické části představím, jak se měnil charakter vzdělání, přičemž v minulosti mělo vzdělání zprostředkovat zejména orientaci ve společnosti a ve vztazích, zdůrazňován byl také výchovný akcent vzdělání (Strouhal a Štech, 2016). V současnosti se cílem vzdělávání stává spíše praktičnost (Kašćák, 2016). V následujících kapitolách se zaměřím na to, jaký má vzdělání význam na trhu práce, tedy jaké výhody vzdělání přináší. Dle Zelenky (2008) si absolventi vysokých škol nacházejí zaměstnání snadněji než lidé s nižším vzděláním, zaměřím se proto na vzdělání jako na faktor, který snižuje nezaměstnanost.

Další část teoretické práce věnuji finskému vzdělávacímu systému, který je již několik let vzorem, na který se odvolávají politici, odborníci i veřejnost. Finsko je ve výzkumech PISA (Programme for International Student Assessment) jednou z nejlépe hodnocených zemí, málokdo v České republice však ví, jak tamní vzdělávací systém funguje. Rozhodla jsem se proto popsat základní pilíře finského školství, přičemž důraz kladu zejména na odlišnosti finského a českého vzdělávání. Finský systém se kromě předávání vědomostí zaměřuje zejména na rozvoj osobnosti žáků a studentů a na jejich sociální kompetence, což můžeme považovat za příčinu jeho úspěchu. Právě k těmto aspektům se budu odvolávat v empirické části.

V práci se dále zaměřuji na postoje veřejnosti ke vzdělávacímu systému, na to, proč jsou postoje veřejnosti důležité. Zajímá mě zejména to, jak se podle respondentů daří českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů pěstovat a rozvíjet samostatnost, sebedůvěru, orientaci ve společnosti, kázeň, disciplínu, morální hodnoty a tvořivost, tedy aspekty, na které právě

mimo jiné klade důraz finský systém. Představím literaturu a výsledky výzkumů, které byly na toto téma provedeny, na základě čehož zrealizuji v empirické části výzkum.

V empirické části se již budu věnovat samotným postojům obyvatel České republiky, konkrétně faktorům, které mohou s postoji k této problematice souviset, a to vzdělání, pohlaví, věk a osobní čistý příjem. Pomocí ordinální logistické regrese otestuji, který z těchto faktorů a v jaké míře souvisí s postoji veřejnosti k dané problematice.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Vzdělání

Vzdělání je dle Vališové a Kasíkové (2011) souhrn znalostí, dovedností a schopností, které lidé získávají prostřednictvím vzdělávání, výuky a studia. *„Vzdělání je chápáno jako souhrn nejobvyklejších předpokladů pro společenské fungování člověka, předpokladů pro mnohostranný rozvoj osobnosti.“* (Vališová a Kasíková, 2011, s. 144)

Vzdělání podle Průchy (2012) dělíme na formální a neformální. Formální vzdělávání probíhá systematicky dle předem stanovených osnov a převážně v prostorách k tomu určených, typickým příkladem formálního vzdělávání je škola. Za neformální učení můžeme potom považovat veškeré poznatky, které nabudeme během života, a to prostřednictvím zakoušení nových životních situací a zkušeností, předávání tradic, dovedností či hodnot v rodině nebo ve společnosti. (Průcha, 2012)

Vzdělání a učení jsou pojmy, jež jsou spolu úzce provázány, proto je třeba si učení rovněž vymezit. Říčan (2010, s. 164) učení definuje jako *„proces navozený vnějšími nebo vnitřními podněty k psychické činnosti, pokud tento proces vede k přetrvávajícím změnám psychických procesů a vlastností.“* Bez procesu učení se člověk nemůže vyvíjet. Pro to, aby se jedinec správně vyvíjel, potřebuje podněty ze svého přirozeného prostředí, *„jež jeho učení usměrňují.“* (Tamtéž, s. 164)

*„Vzdělaný člověk se od nevzdělaného odlišuje vědomím nejednoznačnosti věcí, vědomím nutnosti neutuchajícího hledání odpovědi spojené s odmítáním těch, které se tváří jako absolutní, definitivní. Vzdělání disponuje člověka k odkrývání nejednoznačnosti lidského i přírodního světa a jejich vnitřní, skryté struktury. Tím je dán polidšňující charakter vzdělání – skutečně vzdělaný člověk je člověk myslivý, rozvážný a zaujatý pro pravdu spíše než pro získávání zjednodušených schémat umožňujících „snadný“ život.“* (Strouhal a Štech, 2016, s. 7)

## 2.2 Proměny přístupu ke vzdělání

### 2.2.1 Proměna přístupu ke vzdělání v mezinárodním kontextu

Význam a rozměr vzdělání a vzdělanosti se v průběhu doby mění. Z historicko – sociologického pohledu dle Strouhala a Štecha (2016) hovoříme o vývoji kolektivních představ k vědění a hodnotám, zatímco z pohledu filosofického má vzdělání zcela odlišný rozměr pojící se s ideálem moudrosti. Strouhal a Štech (2016) uvádějí, že rozmach institucionálního vzdělávání v Evropě zaznamenáváme již od středověku. Na univerzitách se etabloval původně platonský a později aristotelský přístup k poznání. Poznání může být založeno jen na nezaujatém zkoumání věcí. Univerzita vede k pravdě jako principu a k poznání. *„Vzdělávání proto bylo chápáno jako mnohost různých cest, jimiž lze vyjádřit komplexnost světa a jako jeho možný obraz v duši člověka.“* (Strouhal a Štech, 2016, s. 14) Poslání univerzity bylo tedy vnímáno jako cosi vznešeného (Tamtéž).

Danišková (2016) zkoumá proměnu univerzit a opírá se o úvahy W. von Humboldta, proklamátora jedné z klasických idejí univerzity. Uvádí, že proměnu v poslání univerzity lze charakterizovat tak, že se upouští od svobodného a nezaujatého bádání a hledání pravdy a přechází se k jasně praktickým cílům. (Danišková, 2016)

Dle Kaščáka (2016) se vzdělání stalo běžnou komoditou, proto se na něj vztahují zákonitosti trhu, nabídky a poptávky. Vzdělání můžeme podle Kaščáka považovat za logickou směnu – vzdělání předpokládá určité investice ze strany studujících, avšak dlouhodobé a velice výhodné. Podle něj je doklad o vzdělání určitou vizitkou a „vstupenkou“ na trh práce, kde se naše investice do studia promění v zisk, ať už hovoříme o finančním zisku, tedy o dobře placeném zaměstnání, nebo o společenské prestiži. Proměna od hledání smyslu a pravdy k praktičnosti a trhu práce se nejvýrazněji prosazuje zejména v posledních desetiletích. (Kaščák, 2016)

Danišková (2016) uvádí, že zlom nastal v 17. století, v období osvícenství, které klade důraz na rozum. Právě v tomto období se rozpadá univerzita založená na hledání pravdy, poznání a tradičních hodnotách. Ve Francii byly v 17. a 18. století zrušeny univerzity s tradičními hodnotami a vzdělávací instituce se transformovaly na školy speciální, které se orientovaly na medicínu či zemědělství, tedy na obory, o jejichž praktičnosti není pochyb. Zmiňuje také, že později byly podporovány pouze vědy přírodní, humanitní byly považovány za politicky škodlivé. V Německu měla však univerzita naprosto jinou podobu než ve Francii. Německé a pruské osvícenství hlásalo zejména reformy kulturní a vzdělávací. Němci si



uvědomovali význam lidové kultury a domácí tradice. Koncept univerzity, jež vznikl v Německu, se opíral o myšlenky významných autorů, například Kanta či zmiňovaného Humboldta. Danišková (2016) uvádí, že „moderní idea vzdělání a univerzity propojuje dva silné proudy – novohumanismus s ideálem všeobecné lidské vzdělanosti a spojení vědy a pravdy a svobody a autonomie produktivního myšlení.“ (Tamtéž, s. 90)

### **2.2.2 Idea vzdělávání W. von Humboldta**

V důsledku historických událostí došlo později k dalším reformám ve vzdělávání. W. von Humboldt přichází s ideou liberálního humanismu. Dle Chotaše (2010) Humboldtův záměr předpokládá třístupňový model školství, a tak zasahuje nejen univerzitu, ale také zakládání humanitních gymnázií, reformu všeobecných škol a vzdělávání učitelů. Každý stupeň vzdělávací soustavy si kladl za cíl vyselektovat talentované jedince a připravit je na vyšší stupeň, přičemž všechny stupně si kladly společný cíl, a to vést žáka k samostatnému usuzování a k zájmu o další sebevzdělávání. Humboldt požadoval vzdělání pro všechny, nikoliv jen pro elity, samozřejmostí pro něj bylo zavedení zkoušek. (Chotaš, 2010)

Humboldt se dle Daniškové (2016) snažil prosadit všeobecné vzdělávání svobody a univerzality ducha. Roku 1810 vzniká v Berlíně univerzita, jež je založena na těchto principech. Univerzitu Humboldt definuje jako místo, kde se odehrává všechno, co má být v bezprostředním zájmu morální kultury národa. Jednota vědy a vyučování je principem Humboldtovy ideje univerzity. Vyučovat budoucí vědce mohou podle Humboldta jen ti, kteří sami prošli vědeckým výzkumem. Škola musí dbát na to, aby vzdělávala žáka ve všech jeho schopnostech, a to malým množstvím předmětů, které se ale budou rozvíjet různými směry tak, aby žáka naučila porozumění či kritickému myšlení. Cílem vzdělání je podle Humboldta univerzální, intelektuální a morální rozvoj osobnosti. Humboldt tedy nezastává názor, že cílem univerzitního vzdělání je získání praktických dovedností, které nás uvedou na trh práce, úlohou univerzit není ani výchova elit, ale primárním cílem je formování individuality a charakteru. (Danišková, 2016)

Humboldtova koncepce univerzity se stala vzorem pro mnoho moderních univerzit v Evropě, Asii i Americe.

## 2.3 Trh práce

Od hledání smyslu a pravdy přechází koncept vzdělání k praktičnosti a trhu práce. Dle Kašáka (2016) je v současné době jedním z hlavních cílů vzdělávacího systému uplatnitelnost absolventa na trhu práce. Právě na trhu práce se absolvent snaží prosadit díky svým praktickým dovednostem, ale i díky své osobnosti a charakteru či sociálním kompetencím. Trh práce je dle Kuchaře (2007) pomyslným místem, kde se střetává poptávka s nabídkou, přičemž předmětem koupě a prodeje je pracovní síla jednotlivých osob. Pro vývoj trhu mají rozhodující význam změny, ke kterým dochází u objemu i struktury nabídky a poptávky po práci. Na základě definice trhu práce můžeme vycházet z toho, že poptávkou po práci rozumíme celkový objem pracovních sil, jež na trhu práce a při určité výši mzdy požadují zaměstnavatelé. Nabídku práce naopak můžeme vymezit jako celkový počet jednotlivců nabízejících na trhu práce při určité výši mzdy svou pracovní sílu. Trh práce v sobě integruje prvky ekonomického, právního, sociálního a kulturního systému společnosti. (Kuchař, 2007)

### 2.3.1 Vzdělání jako kapitál pro trh práce

Lidé vstupují na trh práce s různými dispozicemi. Snaží se uspět, a proto je v jejich zájmu, aby nabídli trhu práce to, co potřebuje. Šance se podle Kuchaře (2007) zvyšují tehdy, když jedinec nabízí práci kvalifikovanou, specializovanou, ale přitom dostatečně flexibilní, což zaměstnavateli umožňuje dosáhnout vyššího zhodnocení vložených investic, tj. mzdových a nemzdových nákladů práce. (Kuchař, 2007) Zjednodušeně lze lidský kapitál charakterizovat jako tu složku lidských zdrojů, kterou lze ekonomicky vymezit (Munich a Švejnar, 2000 cit. podle Kuchaře, 2007). Lidský kapitál v sobě zahrnuje složky, jež jsou měřitelné ekonomickými postupy, ale také složky neměřitelné, jako je nadání, talent či schopnosti (Kuchař, 2007).

Na utváření lidského kapitálu mají dle Kuchaře (2007) významný vliv dva procesy, struktura a průběh vzdělanostní a procesní dráhy. Rozhodující roli ve vzdělání má jeho dosažená úroveň, avšak na významu stále více a více nabývají oborová variabilita a schopnost a ochota se dále rozvíjet v rámci celoživotního učení. Aby vzdělání neztrácelo svou hodnotu, musí do něj být neustále vkládány další investice. (Tamtéž)

Kuchař (2007) uvádí, že dříve byla ideálním modelem profesní kariéry práce v rámci jednoho oboru a u co nejmenšího počtu zaměstnavatelů. Nyní se výhodou naopak stává zkušenost z více oborů a od většího počtu zaměstnavatelů. Právě zkušenost napříč profesemi a zaměstnavateli může zvyšovat hodnotu na trhu práce. (Tamtéž)

Pokud analyzujeme lidský kapitál, jde podle Kuchaře (2007) především o aspekty měřitelných vstupů, zejména vzdělání. Právě vzdělání je základním stavebním kamenem lidského kapitálu. Náklady vložené do zisku vzdělání jsou považovány za investice jedince do budoucna. (Schultz, 1964 cit. podle Kuchaře, 2007)

Vyšší vzdělání znamená zpravidla složitější práci, a tím (převážně) vyšší mzdu. Munich se Švejnar (2000) uvádějí, že jeden dodatečný rok průměrného vzdělání zvyšuje produktivitu práce zaměstnance o 5 – 15 %, což znamená, že je v zájmu společnosti maximalizovat investice do lidského kapitálu. (Munich a Švejnar, 2000 cit. podle Kuchaře, 2007)

### **2.3.2 Motivace ke studiu**

Dle Kuchaře (2007) i Kellera a Tvrdeho (2008) lidé studují proto, že je vzdělání výhodnou investicí do budoucna, kdy se náklady vložené do zisku vzdělání zúročí na trhu práce. Vzdělání by mělo ideálně pomoci lidem stát se úspěšnějšími, zaujmout vyšší sociální postavení, získávat lépe placená a výše postavená pracovní místa. Další motivací pro studium je dle výzkumů zájem o obor, obor vystudovaný na střední škole a záměr pokračovat a rozvíjet se v něm, nebo může být motivace otázkou hodnot a tradic, například to, že oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. (Keller a Tvrdeý, 2008)

Podle Prudkého (2010) může být motivací ke studiu i to, že mladí lidé oddalují nástup do zaměstnání, a díky vysokoškolskému studiu si tak prodlužují studentská léta, během kterých teprve mohou získat představu o tom, v jaké oblasti by se v budoucnu chtěli profilovat. (Prudký, 2010)

### **2.3.3 Absolventi vysokých škol vs. lidé bez vysokoškolského titulu z hlediska uplatnitelnosti na trhu práce**

V této kapitole srovnám možnosti absolventů vysokých škol a lidí bez vysokoškolského titulu z hlediska uplatnitelnosti na trhu práce. Zajímá mě, zda se prokáže, že vzdělání je důležitým faktorem pro pracovní uplatnění. Studenti jsou dle Kellera a Tvrdeho (2008) ke studiu motivováni právě tím, že jej považují za výhodnou investici do budoucna, viz výše.

### 2.3.3.1 Uplatnitelnost absolventů VŠ na trhu práce

Národní vzdělávací fond, o.p.s. (2011) provedl analýzu uplatnitelnosti absolventů vysokých škol na trhu práce. Z této analýzy vyplývá, že jsou z hlediska uplatnitelnosti velké rozdíly mezi školami a obory. Nejlepší postavení mají absolventi fakult Karlovy univerzity. Výborných výsledků dosahují také absolventi ČVUT, čímž se potvrzuje vysoká poptávka po odbornících v technické oblasti, nejvyšší poptávka je v rámci technických oborů po absolventech elektrotechniky, strojních či stavebních fakult. Také lékařské fakulty produkují relativně velký počet absolventů, kteří se dobře uplatňují na trhu práce. Lékařské fakulty vykazují velkou zaměřenost na postgraduální studium, z čehož lze odvodit, že lékařské fakulty disponují velkým potenciálem z hlediska lidských zdrojů pro výzkum a vývoj. (Národní vzdělávací fond, o.p.s., 2011)

Spíše průměrné až podprůměrné je uplatnění absolventů přírodovědných oborů. Z hlediska uplatnitelnosti je tedy postavení těchto oborů horší, avšak v rámci vědy a výzkumu disponují velmi dobrým potenciálem. (Tamtéž)

Nejhůře naopak z hlediska uplatnitelnosti na trhu práce dopadají obory vysokých škol zaměřené na chemickou technologii, potravinářství a zemědělství (Tamtéž).

**Tabulka 9: Uplatnitelnost absolventů a další charakteristiky fakult VŠ podle oborů**

Obory studia	Úspěšnost na TP	Body za VaV	Počet PhD	Zaměřenost na PhD
Lékařské, farmaceutické, zdravotnické	0,184	21 954	22,16	0,133
Humanitní, sociální, ekonomické, umělecké, právní, sportovní	0,163	4 453	11,78	0,051
Technické (elektrotechnické, strojní, stavební, matematické, fyzikální)	0,141	17 281	20,58	0,107
nerozlišené	0,115	4 467	10,33	0,046
Přírodovědné	0,082	29 390	29,53	0,186
Chemické a chemicko-technologické	0,058	21 954	25,20	0,265
Zemědělské a lesnické	0,046	8 395	18,04	0,103

Zdroj: databáze SVP (2011), Rada vlády pro výzkum, vývoj a inovace ([www.vyzkum.cz](http://www.vyzkum.cz)), vlastní výpočty

Zelenkuv (2008) výzkum ukázal, že absolventi vysokých škol mají na trhu práce v porovnání s méně kvalifikovanými lidmi lepší uplatnění. Lidé s bakalářským titulem si však hledají zaměstnání delší dobu než lidé s magisterským či inženýrským titulem. Uplatnění absolventů navazujících studií je podle něj výborné, tedy že téměř každý je zaměstnán na odpovídající pozici. (Zelenka, 2008)

Mnohdy však vystudovat vysokou školu nestačí. Diplom může otvírat dveře, dle Öttl a Härter (2006) je však problémem to, že se studenti učí praktickým a odborným záležitostem pouze ve škole, nikoliv ve firmách, a tak se absolventi mohou často potýkat s nedostatkem praktických znalostí. Z pohledu zaměstnavatelů je také důležité, zda se absolvent během studií snažil získat praxi, aby se tak naučil pohybovat na trhu práce a získal praktické zkušenosti. Kladně jsou zaměstnavateli hodnoceny také další kurzy, školení, studijní programy apod. (Öttl a Härter, 2006)

Öttl a Härter (2006) uvádějí, že lidé s vyšším vzděláním mají povětšinou vyšší požadavky na mzdové ohodnocení. Mnohdy se tak může stát, že zaměstnavatel upřednostní kandidáta, který dosáhl „pouze“ středoškolského vzdělání, avšak má bohatší praxi a nižší finanční požadavky. Proto by měli absolventi vysokých škol myslet při hledání zaměstnání na to, že bez praxe, ačkoliv s titulem, nemohou ihned pomýšlet na vysoké postavení a mzdu. V současné době se také v oborech lidských zdrojů, administrativy apod. hledí zejména na osobnostní profil kandidáta, proto absolventi nemohou spoléhat „jen“ na to, že operují diplomem z vysoké školy. (Tamtéž)

### **2.3.3.2 Nezaměstnanost**

Dle Hartla a Hartlové (2000) je nezaměstnanost stav, kdy lidé hledají práci a chtějí pracovat, ale nemohou žádnou přiměřenou práci s odpovídajícím finančním ohodnocením získat. (Hartl, Hartlová, 2000)

Ekonomové dělí nezaměstnanost na frikční, která je spojena s neustálým pohybem lidí, kteří přecházejí z jednoho zaměstnání do druhého se stejnou (nebo podobnou) kvalifikací. Mluvíme o přechodné a krátkodobé nezaměstnanosti. Dalším typem nezaměstnanosti je strukturální nezaměstnanost, která je vyvolána většími změnami ve struktuře národního hospodářství. Tento typ může trvat až několik let a je spojen s nutností rekvalifikace velkého množství pracovníků. Cyklická nezaměstnanost vzniká v důsledku celkového hospodářského poklesu a trvá do doby, než přijde nový hospodářský cyklus. Dále rozlišujeme dobrovolnou nezaměstnanost, kdy je počet nezaměstnaných nižší nebo roven počtu volných pracovních pozic, a nedobrovolnou, kdy je počet volných pracovních míst nižší než počet uchazečů o práci. (Holman, 2011)

Pro to, abychom mohli zjistit míru nezaměstnanosti, dělíme obyvatele do dvou skupin, na zaměstnané, kteří vykonávají jakoukoliv placenou práci, a nezaměstnané, kteří práci aktivně

hledají. Míru nezaměstnanosti, která je vyjádřena v procentech, zjistíme pomocí vzorce  $n = (\text{nezaměstnaní} / (\text{zaměstnaní} + \text{nezaměstnaní})) * 100$ . (Tamtéž)

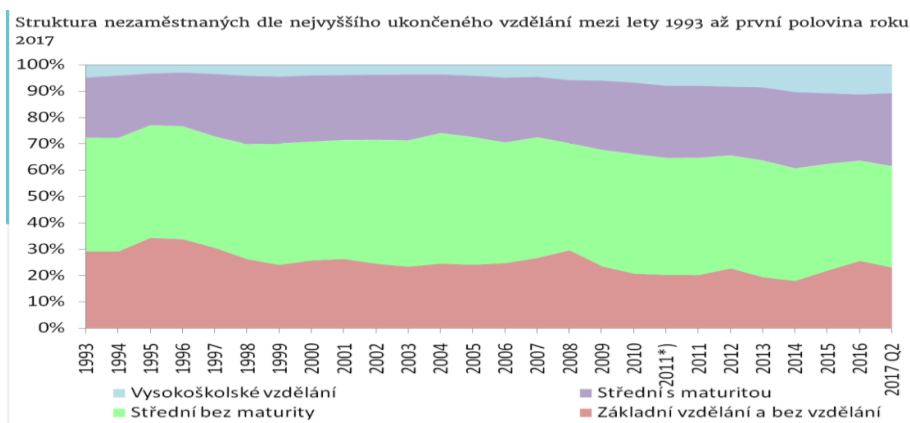
Dle Bureše (2017) se Česká republika v současnosti nachází na přirozené míře nezaměstnanosti, což znamená, že nepracuje jen ten, kdo pracovat nechce. Podle údajů ČSÚ se ve třetím kvartálu 2017 pohybovala obecná míra nezaměstnanosti na 2,8 %, bez práce tedy bylo zhruba 150 tisíc lidí. (ČSÚ, 2017)

### 2.3.3.3 Nezaměstnanost vysokoškoláků

Podle Vojtěcha a Burdové (2013) z Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) tvoří čerství absolventi bez zkušeností z praxe jednu z rizikových skupin ekonomicky aktivních obyvatel, která se obtížněji uplatňuje na trhu práce. Na jejich nezaměstnanost má vliv celková ekonomická situace v zemi, celková nezaměstnanost, stav nabídky volných pracovních míst a stav mezi poptávkou a nabídkou po pracovních silách, zároveň je také ovlivněna i vzdělanostní a oborovou strukturou absolventů škol. Absolventi jsou podle NÚV znevýhodněni tím, že nemají dostatek praxe či pracovní návyky. Disponují však jinými kvalitami, a to odbornými znalostmi, znalostí cizích jazyků, počítačovými dovednostmi či větší profesní flexibilitou. (Vojtěch a Burdová, 2013)

Bureš (2017) uvádí, že roku 1993 úspěšně dokončilo vysokou školu zhruba 7,8 %, přičemž od roku 2016 se podíl vysokoškolsky vzdělaných pohybuje okolo 18,5 %, nejmenší skupinu naopak tvoří lidé bez vzdělání či se základní školou (13,9 %), největší zastoupení mají v České republice lidé se střední školou bez maturity, a to zhruba 34 %. (Bureš, 2017)

Podle Českého statistického úřadu je aktuálně zaměstnanost nejnižší v historii samostatné České republiky, a to pouze 150 tisíc lidí (údaj ze třetího kvartálu roku 2017). Nezaměstnaných lidí s vysokoškolským vzděláním bylo v roce 2017 téměř 17 tisíc, což znamená zhruba 10,7 % z nezaměstnaných, a to je nejméně ze 4 sledovaných skupin. (ČSÚ, 2017)



Zdroj: ČSÚ, 2017

Nízkou míru nezaměstnanosti mají trvale vysokoškoláci (1,8 %) a středoškoláci s maturitou (1,9 %), z čehož plyne, že absolventi středních a vysokých škol nacházejí na trhu práce srovnatelné uplatnění. (Tamtéž)

## 2.4 Finský vzdělávací systém jako vzor školního vzdělávání

V rámci této kapitoly stručně představím finský vzdělávací systém, mezi jehož základní cíle patří kromě předávání vědomostí zejména rozvoj osobnosti žáků a studentů, a také rozvoj sociálních kompetencí, které mají na trhu práce v současnosti dominantní roli (Průcha, 2015). S hodnotami finského systému budu nadále pracovat v empirické části této práce.

Finský vzdělávací systém je v České republice považován za mimořádně vyspělý a úspěšný. Pro mnohé politiky a odborníky, kteří o systém pečují, je finský systém vzorem školního vzdělávání. Dle Průchy (2015) je Finsko hned v několika aspektech zemí natolik vyspělou, že je hodno napodobování, a to zejména v tom, že se soustředí na žákovo sebehodnocení, rozvoj osobnosti či dalších sociálních kompetencí, jako je například orientace ve společnosti a ve světě. Zároveň však dodává, že finský vzdělávací systém je natolik specifický, že jej není možné v České republice přejímat, a to z důvodu rozdílných národních hodnot a kultury. „*To ale nevylučuje, že některé dílčí přístupy a opatření vzdělávací politiky, řízení a fungování škol, participace obcí a rodičů, profesní přípravy učitelů a další, by mohly být užitečnou inspirací či aspoň důvodem k zamyšlení nad českou vzdělávací situací.*“ (Průcha, 2015, s. 10)

Jak píše Zormanová, finský systém klade už od předškolního vzdělávání důraz na rozvoj sebehodnocení, protože právě rozvoj sebeuvědomění, sebezpoznání, sebeučení, sebekázně a zodpovědnosti je základní podmínkou pro úspěch, a to jak ve vzdělávání, tak v životě. (Zormanová, 2016)

## 2.4.1 Postavení vědy a výzkumu

Průcha (2015) uvádí, že věda a výzkum jsou ve Finsku úzce provázány se vzdělávacím systémem, a to zejména proto, že finský parlament a vláda považují školní a vyšší vzdělávání za zásobárnu lidských zdrojů pro vědu, kterou je třeba podporovat. (Průcha, 2015)

Základním prvkem finských inovací je dle Průchy (2015) vzdělání, intenzivní snahy o získání nových poznatků a také široký zájem o mezinárodní spolupráci. Cílem finského vzdělávání je posilování národního systému inovací v dlouhodobé perspektivě. Pokud hovoříme o čtenářské gramotnosti, Finsko bývá mnohdy považováno za modelovou zemi. Důraz je kladen zejména na rozvinutí schopnosti číst a chápat odborné texty (Tiedebarometri, 2013 cit. podle Průchy, 2015). Důležitou roli hraje také široká veřejnost, jež se o vědu a výzkum intenzivně zajímá. Finský sektor vědy a výzkumu vzkvétá díky bohatým dotacím, které jsou v rámci zemí Evropské unie vůbec nejvyšší. (Průcha, 2015)

**Tabulka 4:** Výdaje Finska a jiných zemí na výzkum a vývoj

Země EU		Země mimo EU	
Finsko	3,8 %	Izrael	4,4 %
Švédsko	3,4 %	Korea	3,7 %
Dánsko	3,1 %	Japonsko	3,3 %
Německo	2,8 %	Švýcarsko	2,9 %
Česká republika	1,8 %	USA	2,8 %
Polsko	1,5 %	Čína	1,8 %
Itálie	1,3 %		
Maďarsko	1,2 %		
<b>Průměr zemí EU (27)</b>	<b>1,9 %</b>		

Zdroj: Eurostat 2013. R&D Database.

Z tabulky, kterou Průcha (2015) představuje, vyplývá, že finské investice do vědy a výzkumu výrazně převyšují průměr výdajů v zemích Evropské unie. Průcha (2015) uvádí, že Finsko z hlediska investice do vědy a výzkumu převyšuje i USA nebo Japonsko. Významnou roli však má i soukromý sektor, který financuje vědu a výzkum ze 70 %, v čemž je Finsko opravdovou mimořádností. Finanční prostředky jsou rozloženy mezi vysoké školy – 29 %, Akademii věd – 16 %, grantovou agenturu TEKES – 27 %, státní výzkumnou instituci – 15 %. (Tamtéž)

Zvláštností, na kterou Průcha (2015) poukazuje, je, že například Česká akademie věd financuje pouze své vlastní instituce, naproti tomu Finská akademie finančně podporuje jak výzkumné týmy na vysokých školách (80 %), tak i jiné výzkumné organizace, a to soukromé i



zahraniční. Akademie financuje grantové projekty základního výzkumu, přičemž granty mohou být použity například na mzdy výzkumníků či na školení. Akademie financuje také individuální výzkumné pracovníky. Dle Průchy (2015) je vysoká úroveň vědy a výzkumu ve Finsku ovlivněna i dalšími faktory, a to například téměř nulovou korupcí či vysokou konkurenceschopností. (Tamtéž)

#### **2.4.2 Přednosti finského systému**

Dle Průchy (2015) odborníci považují finský systém za výborný příklad úspěšnosti vzdělávacího systému. Tato úspěšnost se pojí s výsledky finských žáků v mezinárodních evaluacích PISA a dalších. Abychom mohli metody, jež jsou uplatňované ve Finsku, přenést do českého prostředí, je podle autora potřeba zjistit, na čem se úspěch finského systému zakládá. Tyto příčiny úspěchu podle Průchy (2015) nacházíme v jednotlivých dílčích aspektech, například v práci učitelů se žáky. Ve Finsku jde o komplex různorodých faktorů, ať už ideových, sociálních, pedagogických či kulturních (Průcha, 2015)

Finské vzdělávání a školství je dle Průchy (2015) charakterizováno například principem rovnosti, tedy tím, že každý je vzděláván na stejně kvalitní úrovni, vysokou mírou inkluze postižených žáků, dále homogenitou systému, tedy tím, že všechny školy jsou na srovnatelné úrovni, vysokou kvalitou učitelů, která je zaručena striktním výběrem uchazečů o studium oboru učitelství, autonomií škol a učitelů nebo tím, že má finská veřejnost velkou důvěru ve své školy, učitele i politiky vzdělávání. (Tamtéž)

#### **2.4.3 Stupně finského vzdělávacího systému**

V rámci této kapitoly představím stručně charakter jednotlivých stupňů finského vzdělávání a zdůrazním rozdíly oproti systému vzdělávání v České republice.

### **2.4.3.1 Předškolní vzdělávání**

Průcha (2015) uvádí, že povinné školní vzdělávání ve Finsku začíná v 7 letech života dítěte. Předškolní výuka je dostupná dětem od 1 roku do 7 let, přičemž právě předškolní výuka je považována za počátek celoživotního vzdělávání. V posledním roce předškolní výuky navštěvuje dítě zpravidla předškolní třídu, která jej připraví na vstup na základní školu. Matky obvykle zůstávají doma 2 měsíce před porodem a 5 měsíců po narození dítěte. Po uplynutí této doby následuje 8 měsíců rodičovská dovolená, kterou mohou využívat jak matky, tak otcové, během které dostávají rodiče svou normální měsíční mzdu, kterou vyplácí státní pojišťovna. Většina dětí je tedy vychovávána doma zhruba do 1 roku života. Rozdílem oproti České republice je také to, že obec, v níž rodina žije, má povinnost obstarat pro dítě místo v mateřské škole nebo v jiném zařízení. (Průcha, 2015)

Předškolní vzdělávání je dle Průchy (2015) realizováno v dětských centrech, rodinných školkách a předškole, jež je určena dětem ve věku 6-7 let, a je realizována buď v mateřských školkách, nebo na základních školách. Průcha (2015) zmiňuje, že finský systém předškolního vzdělávání se oproti českému systému liší také v tom, že vzdělání učitelek musí být od roku 1995 výhradně vysokoškolské. Předškolní vzdělávání není orientováno na získávání vědomostí a dovedností školního typu, naopak je jeho cílem to, aby byly děti šťastné, v dětech má být probouzena radost z učení, z rozvíjení schopností vyjadřovat se a komunikovat, a to vše prostřednictvím her a dramatu v dětských aktivitách. (Tamtéž)

Průcha (2015) zmiňuje, že v předškolní třídě by si měly děti osvojovat kompetence v osobnostním rozvoji, v jazykových a komunikačních dovednostech, v tělesném rozvoji, v základech čtenářské a numerické gramotnosti, v rozvoji kreativity a postojů k umění. Přičemž hlavním cílem předškolní výuky není připravenost na školu, ale rozvoj jedince, jeho odpovědnosti a respektování společenských pravidel. (Tamtéž)

### **2.4.3.2 Základní vzdělávání**

Zormanová (2016) uvádí, že ve Finsku je zavedena jednotná devítiletá základní škola pro děti ve věku od 7 do 16 let. Finské základní školy však mohou poskytovat také předškolní třídy (viz kapitola Předškolní vzdělávání) nebo 10. třídy, které mohou sloužit k tomu, aby si děti zlepšily svůj prospěch nebo aby si během získaného roku navíc ujasnily své budoucí cíle.

(Zormanová, 2016) Počet dětí navštěvující 10. třídy se však v posledních letech radikálně snižuje (Průcha, 2015).

Průcha (2015) zmiňuje, že základní výuka není jako v ČR členěna na stupně. Prakticky však dva stupně opravdu existují, ale liší se stylem výuky. V nižších třídách (1. – 6. třída) vyučuje všechny předměty kromě cizích jazyků a tělesné výchovy jeden učitel, kdežto vyšší ročníky (7. – 9. třída) vyučují jednotlivé předměty specializovaní učitelé. Po ukončení základní školy děti přecházejí na střední všeobecné vzdělávací školy typu gymnázia nebo na školy odborné. (Tamtéž)

Průcha (2015) ve své knize užívá citaci, že „základem výuky je finská kultura, která se vyvinula v interakci s kulturou původního obyvatelstva, s nordickou a evropskou kulturou. Ve výuce musí být brán zřetel na specifické národní a místní charakteristiky, na dva národní jazyky, dvě národní náboženství, na Laponce jako původní obyvatele a na etnické menšiny. Výuka v základním vzdělávání je politicky neutrální a nekonfesijní.“ (National Core Curriculum, 2004 cit. podle Průchy, 2015, s. 63) Právě od tohoto základu se výuka odvíjí. Důležitým principem je dle Průchy (2015) také spolupráce školy s rodinami žáků a doučování žáků, které má být zahájeno ihned po tom, co jsou zaznamenány jakékoliv obtíže v učení, přičemž zprostředkovatelem doučování má být učitel a doučování má probíhat tak dlouho, dokud se žák nedostane na žádoucí úroveň. Právě tento systém eliminace zaostávání žáků je dle Průchy (2015) jednou z příčin úspěchu finských žáků v testování PISA a jiných. Důležitým bodem je také to, že by měla škola vytvářet „dobrou pohodu“, tj. bezpečné prostředí či odstraňování sociálních bariér. (Průcha, 2015)

Průcha (2015) uvádí, že časová náročnost základní školy činí od 19 po 30 vyučovacích hodin, což se shoduje i s českým vzdělávacím systémem. Největší pozornost je věnována jazykovým předmětům. Předmět finština jako mateřský jazyk je zaměřen zejména na propojení jazykové, literární a komunikační složky, přičemž cílem je schopnost užívat a interpretovat texty, dovednost tvořit dle různých komunikačních stylů, komunikovat adekvátními jazykovými prostředky apod. Průcha (2015) vysvětluje, že specifičností finského systému jsou potom integrované předměty - environmentální výchova + přírodopis; biologie + zeměpis; fyzika + chemie; dějepis + společenskovední studium. Zajímavostí je dle autora předmět domácí hospodářství, kde se žáci učí hospodařit v domácnosti, tj. prát, žehlit, vařit či plánovat výdaje. Do výuky je začleněn také předmět náboženství, respektive etika, a to ve všech ročnících. (Tamtéž)

Jak uvádí Zawadowska (2006), hodnocení probíhá během školního roku průběžně, a to jak známkami (4 – nejhorší, 10 – nejlepší), tak slovně. Podle prospěchu v 8. a 9. ročníku jsou

žáci vybírání na střední školy. Protože v prvních pěti ročnících není kladen důraz na akademický úspěch, hodnotí učitelé žáky pouze verbální formou. Během těchto ročníků by se měly děti naučit učit se, vyhledávat a zpracovávat informace nebo pracovat se zdroji. Klíčová je orientace na dítě, důraz je kladen na vedení žáků k samostatnosti a samostatné práci a také na to, aby byly děti podněcovány k samostatnému učení a odpovědnosti za svou práci. (Zawadowska, 2006)

### **2.4.3.3 Střední (vyšší sekundární) vzdělávání**

Dle Průchy (2015) se střední vzdělávání vyznačuje strukturální jednoduchostí a vysokou flexibilitou uvnitř systému. Po základní škole odchází 90 % žáků na střední školy, které jsou dvojího typu – všeobecné vzdělávání gymnaziálního typu, které si primárně klade za cíl připravit na další studium, nebo střední odborné vzdělávání připravující zejména na budoucí profesi. Absolventi obou typů středních škol však mohou navázat vysokoškolským studiem. (Průcha, 2015)

Průcha uvádí (2015), že všeobecné vyšší sekundární vzdělání poskytují gymnázia a studium trvá 3 roky, od 16 do 19 let. Žáci jsou na gymnázia přijímáni na základě prospěchu z posledních dvou tříd základní školy. Vyučovacím jazyky jsou finština a švédština. Zajímavostí dle Průchy (2015) je, že studenti dostávají zdarma učebnice i obědy. Studium na gymnáziu je zakončeno maturitou, jež je vstupenkou na vysokou školu. Gymnázium má flexibilní obsah vzdělávání, což znamená, že student může tříleté studium zvládnout během 2 let, ale také během 4. Výuka je uspořádána do tematických modulů sestávajících z povinných, volitelných specializačních a aplikačních kurzů. Na gymnáziu tedy nejsou tradiční ročníky, ale systém je podobný například našemu vysokoškolskému studiu, tedy že si každý student vybírá jednotlivé kurzy a také tempo splňování jejich požadavků, což vyžaduje zodpovědný přístup studentů. Studium je pak ukončeno v okamžiku, kdy student úspěšně absolvuje předepsaný počet povinných a volitelných kurzů, a po ukončení dostane vysvědčení. Existuje také státní maturita, která se skládá z mateřského jazyka a dalších minimálně tří předmětů. (Tamtéž)

Dle Průchy (2015) mají žáci po ukončení základní školy dvě možnosti, zvolí si, zda se chtějí vzdělávat na střední odborné škole, nebo zda nastoupí na odbornou učňovskou přípravu. Střední odborné školy jsou rovněž tříleté a jejich absolvent se může ucházet o vysokoškolské studium. Studenti jsou ke studiu přijímáni na základě prospěchu ze základní školy. (Tamtéž)

Jak píše Průcha (2015), odborné vzdělávání je ve Finsku úzce spjaté s pracovní sférou, proto je cílem odborného vzdělávání orientace na celostátní kvalifikační požadavky. Odborné vzdělávání tak pokrývá 8 oborů a umožňuje až 75 profesních kvalifikací. Obsah výuky tvoří jak předměty všeobecné, tak předměty odborné. K zisku profesní kvalifikace se kromě tříletého studia vyžaduje také minimálně půlroční praxe na pracovišti, přičemž součástí závěrečné zkoušky jsou také praktické dovednosti. (Tamtéž)

Druhým typem odborného vzdělávání, který Průcha (2015) zmiňuje, je učňovská příprava, která trvá od 6 měsíců do 4 let. Každý učeň má individuální studijní plán, jehož obsahem je teoretické vzdělávání, ale z 80 % praxe pod dohledem instruktora. Během praktické přípravy dostává učeň plat, který je srovnatelný se mzdou zaměstnance na obdobné pozici. Při závěrečné zkoušce musí učeň dokázat své praktické dovednosti. (Tamtéž)

#### **2.4.3.4 Vysokoškolské vzdělávání**

Vysokoškolské vzdělávání má ve Finsku dvojí strukturu, je tvořeno dvěma typy institucí, a to univerzitami, které poskytují také doktorské studium, a polytechnikami, které poskytují jen bakalářské a magisterské vzdělání. (Průcha, 2015)

Průcha uvádí (2015), že zřizovatelem polytechnik, které mají vysokou prestiž, je obec. Polytechniky nabízejí studentovi 9 oborů, nejčastěji jsou to technické obory a ICT technologie, doprava a komunikace, obchod a ekonomie, zdravotnictví a sociální péče. Studenti jsou přijímáni na základě vysvědčení ze střední školy. Přijati však mohou být i zájemci z praxe, a to i přesto, že vysvědčení ze střední školy nemají. Průcha (2015) také zmiňuje propustnost mezi polytechnikami a univerzitami, tj. například absolvent magisterského studia na polytechnice může nastoupit ke studiu doktorskému na univerzitě. (Tamtéž)

Průcha (2015) uvádí, že univerzity jsou zřizovány a financovány státem a mohou být multidisciplinární nebo specializované. Na univerzity se mohou hlásit absolventi středních škol, ale i lidé z praxe, kteří nemají maturitu, ale mají znalosti, které jsou pro vstup na univerzitu potřebné, což můžeme považovat za jeden z nejvýznamnějších rozdílů oproti českému vzdělávacímu systému. Průcha (2015) zmiňuje, že přijímacím kritériem je tedy kromě prospěchu z maturitní nebo závěrečné zkoušky primárně výsledek přijímacího testu, který bývá náročný zejména proto, že počet uchazečů výrazně převyšuje kapacitu univerzit. Například na uchazeče o studium učitelství jsou kladeny jedny z vůbec nejvyšších nároků, což je jistě jednou z příčin úspěchu finského vzdělávacího systému. Délka studia je stejná jako v České republice, 3 roky a 180 kreditů pro získání bakalářského titulu a 2 roky a 120 kreditů pro úspěšné absolvování

magisterského studia. Studenti si však dle Průchy často studium prodlužují. Po dokončení magisterských studií mohou absolventi pokračovat ve studiu postgraduálních vědeckých a uměleckých oborů. (Tamtéž)

## 2.5 Postoje

Vávra (2006) zmiňuje, že od roku 1918, kdy byl pojem „postoj“ uveden Thomasem a Znanieckym, se postoje stávají ústředním pojmem humanitních a sociálních věd. Dle Bourdieu (1995) *„je výzkum veřejného mínění nástrojem politického jednání: jeho pravděpodobně nejdůležitější funkcí je vytvořit iluzi, že je smysluplné mluvit o nějakém průměru z názorů.“* (Bourdieu, 1995, str. 90) Výzkumy veřejného mínění jsou podle Vávry (2006) zdůvodněním síly vlastního názoru. (Vávra, 2006)

Nakonečný (2011) definuje postoj jako vztah člověka k různým hodnotám, postoj vyjadřuje hodnotící vztah. Dle Leontiyevy a Vávry (2009) můžeme říci, že postoje jsou naučené a poměrně stabilní, nesmíme však zapomínat, že jsou pouze vědeckým konstruktem (Leontiyeva a Vávra, 2009).

Postoje vyjadřujeme zpravidla ve svých názorech. Mohou být kladné, záporné i neutrální. Za druh postojů můžeme někdy považovat i zájmy. Paulík (2010) uvádí, že *„postoje jsou tím, co ve vztahu k lidem, věcem a událostem vyjadřujeme navenek například jako názory. Zájmy jsou pak vnitřním pozadím vycházejícím z potřeb, které je za postoji a které postoje umožňuje pochopit.“* (Paulík, 2010, s. 170)

Dle Outhwaite (2003) jsou právě lidé efektivními aktéry v sociálním světě, a tak je důležité zabývat se postoji veřejnosti, naslouchat jim, a právě na základě postojů adekvátně reagovat. (Outhwaite, 2003)

Vávra (2006) uvádí, že společnost je právě výsledkem vzájemné interakce lidí. Je tedy důležité, aby lidé zaujímali postoje a stanoviska k věcem veřejným, aby mohli politikové a odborníci s těmito názory pracovat. Frič (2016) zmiňuje, že k udržení demokracie je zapotřebí právě aktivní participace občanů na věcech veřejných (Frič, 2016).

Výše zmiňované Finsko je zemí, která na základě pravidelných dotazníkových šetření zkoumá postoje svých občanů k věcem veřejným. Na tyto postoje vláda adekvátně reaguje, a to například formou reformy vzdělávacího systému. (Průcha, 2015)

V dalších částech práce se budu zabývat právě postoji české veřejnosti ke vzdělávacímu systému, k jeho cílům. V následujících kapitolách představím výzkumy a analýzy zabývající se

postoji lidí ke školství, a také faktory, které mohou mít na utváření postojů vliv. Na základě předložené literatury a výzkumů provedu v empirické části této práce vlastní výzkum.

## 2.6 Cíle vzdělávacího systému

Dle Kosíkové (2011) by měl učitel nejen zprostředkovávat žákovo poznání, ale měl by zejména dbát na rozvoj jeho osobnostních, kognitivních i učebních charakteristik. Je dokonce nezbytné, aby kompetence učitele přesahovaly oborové a didaktické znalosti i pedagogické dovednosti a šly směrem k psychologickým, tedy aby se učitelé soustředili na rozvoj osobnosti žáka. (Kosíková, 2011)

Francouzský ekonom a politik J. Delors (1996) představil 4 pilíře vzdělávání – učit se poznávat, to znamená osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se, učit se být, to znamená porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami, učit se společně žít s druhými, to znamená umět spolupracovat s ostatními a moci se tak podílet na všech společenských činnostech, učit se jednat, to znamená naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí. Jedinec musí být schopen dělat autonomní rozhodnutí, za která přijme zodpovědnost. Tento koncept lze považovat za všeobecně přijímané cíle vzdělávání. (Delors, 1996 cit. podle Kotáska, 1997)

J. Kotásek (1997) ve své analýze školství uvádí, že funkcí školy zůstává i nadále zprostředkování znalostí, dovedností a hodnot a legitimizace dosaženého vzdělání, větší důraz než dosud se však klade na sociální a kulturní cíle vzdělávání. (Kotásek, 1997)

Jana Straková však (2010) uvádí, že se v české společnosti nevedou žádné debaty o tom, do jaké míry vyhovují či nevyhovují cíle českého vzdělávacího systému nárokům moderní doby, což považuje za chybu. Pro úspěch na trhu práce již nestačí vědomosti, ale stále více se uplatňuje tvořivost či sociální inteligence. Větší důraz by měl být kladen na kompetence k jednání, jak je tomu ve Finsku. (Straková, 2010)

Straková (2010) zmiňuje výzkum společnosti AMD (1997), jež se zabýval názory respondentů na cíle vzdělávání. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že největší podporu mezi respondenty (80 %) získalo rozvíjení sebedůvěry a individuality. V podobném výzkumu agentury STEM/MARK (2009) se cíl rozvíjení individuality a sebevědomí umístil na druhém místě, ihned za kompetencí k učení. V roce 2006 bylo v nabídce odpovědí ve výzkumu CVVM uvedeno, že hlavním cílem vzdělávacího systému je předávání a rozvíjení morálních hodnot. Právě tento cíl hodnotila veřejnost jako důležitější než samotné předávání vědomostí. (Tamtéž)

Straková (2010), jež se zabývala postoji české veřejnosti k otázkám vzdělávacího systému, provedla výzkum, který vycházel z dat Centra pro výzkum veřejného mínění. Z jejího výzkumu plyne, že veřejnost nepocituje nutnost zabývat se vzděláváním, v roce 2009 vyjádřilo spokojenost s kvalitou školství 59 % respondentů, a pouze 22 % vyjádřilo nespokojenost. Straková (2010) uvádí, že podle výzkumu STEM/MARK z roku 2009 se 53 % rodičů přiklání k zásadním změnám ve způsobu výuky, a právě na postoje veřejnosti ke vzdělávacímu systému by měla vláda adekvátně reagovat. (Tamtéž)

Od roku 1997 se neustále zvyšuje negativní postoj respondentů k tomu, zda vzdělávací systém rozvíjí kázeň a disciplínu. Z výzkumu CVVM (2009) podle Strakové plyne, že se školám u žáků kázeň a disciplínu rozvíjet nedaří, což by měly podle veřejnosti změnit rozšířené kompetence učitelů při zjednávání nápravy. Rodiče také požadují zlepšení práce školy v oblasti předávání morálních hodnot. Veřejnost zároveň cítí potřebu změny obsahu výuky a výukových metod, a to v oblasti informačních technologií, cizích jazyků či ekonomického rozhledu. (Tamtéž)

V září 2017 provedlo Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM) průzkum názorů veřejnosti na úroveň vzdělávání v České republice. Podle CVVM se hodnocení vzdělávání stále zhoršuje. Respondenti hodnotili jednotlivé typy škol a také to, jak se vzdělávacímu systému daří či nedaří rozvíjet některé prvky osobnosti či sociální kompetence, což je v současnosti považováno za jeden z nejdůležitějších cílů vzdělání, čemuž zřejmě přispívá i úspěšnost finského systému, jež na tyto aspekty klade důraz. (Pešková, 2017)

## **2.7 Postoje veřejnosti ke školství**

V roce 2017 provedlo Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM) šetření zabývající se postojem veřejnosti ke školství, konkrétně hodnocením kvality různých typů škol. Z výzkumu CVVM (2017) plyne, že většinu typů škol hodnotí respondenti kladně. Úroveň gymnázií vnímá 66 % respondentů jako dobrou a pouze 16 % jako špatnou. Základní školy získaly 64 % kladných ohlasů a 28 % záporných. Vysoké školy jsou 59 % účastníků průzkumu hodnoceny kladně, záporně pouze 19 %. O několik procent hůře dopadly vyšší odborné školy, které získaly 52 % pozitivního hodnocení a 22 % záporného. Střední odborné školy označilo jako dobré 54 % respondentů a jako špatné 31 %. Nejhůře hodnocena byla učiliště, která byla 45 % respondentů hodnocena jako dobrá a 40 % jako špatná, zbytek účastníků průzkumu neměl vyhraněný názor. (Pešková, 2017)



Podle CVVM (2017) pozitivních hodnocení u všech typů škol ubývá. Kladné hodnocení základních škol klesá již několikátý rok v řadě, za poslední 3 roky klesl ze 73 % na 64 %. Výrazné zhoršení zaznamenalo CVVM (2017) také u hodnocení vyšších odborných a vysokých škol. (Tamtéž)

I přesto, že se hodnocení úrovně škol zhoršuje, respondenti jsou toho názoru, že každý člověk má možnost dosáhnout vzdělání, které odpovídá jeho schopnostem. Na základě průzkumu provedeného CVVM se dvě třetiny respondentů shodují, že vzdělávací systém v České republice rozvíjí potřebné znalosti, orientaci ve společnosti a samostatnost žáků a studentů. Pozitivně veřejnost vnímá také vliv škol na rozvoj týmové práce, vystupování před lidmi, sebedůvěry a tvořivosti. Naopak co se týká vlivu škol na rozvoj kázně a morálních hodnot u žáků a studentů, 70 % respondentů odpovědělo, že se českému vzdělávacímu systému tyto vlastnosti nedaří rozvíjet. (Tamtéž)

Později se v práci budu zabývat tím, jaké faktory (vzdělání, pohlaví, věk, osobní čistý příjem) mají vliv na hodnocení vzdělávacího systému, zaměřím se na jednotlivé aspekty, které CVVM zařadilo do svého průzkumu.

## **2.8 Vzdělání jako faktor ovlivňující postoje ke školství**

Výzkumy postojů ke vzdělávacímu systému a ke školství ukázaly, že jedním z významných faktorů, jež ovlivňují postoje respondentů k této problematice, je vzdělání respondentů. Níže uvedu výzkumy a studie, které právě s faktorem vzdělání pracují.

Burda a kol. (2003) provedli kvantitativní výzkum s názvem Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění. Výzkum se zabýval spokojeností s volbou vzdělávací cesty a hodnocením absolvovaného vzdělání. Spokojenost s volbou vzdělávací cesty vyjadřuje to, zda by respondent v případě, že by měl znovu možnost volby, opakoval volbu své vzdělávací dráhy. Výsledky výzkumu ukazují, že by polovina respondentů volila stejný obor i úroveň vzdělání. Dalších 20 % respondentů vyjádřilo spokojenost se zvolenou úrovní vzdělání, ale kdyby měli znovu možnost volby, preferovali by jiný obor. Největší nespokojenost s volbou úrovně dle autorů vykazují lidé, kteří mají dokončené pouze základní vzdělání nebo jsou vyučeni. Z těchto skupin by 35 % respondentů volilo vyšší úroveň vzdělání, z čehož plyne, že si lidé s nižším vzděláním uvědomují, že jejich postavení na trhu práce je obtížnější, tj. zejména mzdové ohodnocení je nižší. Autoři uvádějí, že naopak vysokoškolsky vzdělaní lidé jsou se svou volbou spokojeni. 80 % respondentů by volilo stejnou úroveň vzdělání i stejný obor, a pouze 16 % by volilo stejnou úroveň, ale změnu oboru. (Burda a kol., 2003) Z této části

výzkumu vyplývá, že vysokoškolsky vzdělaní lidé jsou se vzdělávacím systémem spokojenější, protože je dostatečně kvalifikoval a připravil pro trh práce, což jim umožnilo najít odpovídající zaměstnání a získat dobré platové podmínky. (Tamtéž)

V další části výše zmíněného výzkumu měli v rámci hodnocení absolvovaného vzdělání respondenti hodnotit zvolený obor i výuku na škole, na které získali své nejvyšší vzdělání. Respondentům bylo položeno několik otázek, z nichž vyplynulo, že vysokoškolsky vzdělaní a lidé s maturitou uvádějí, že jim škola poskytla širokou znalost základních poznatků a dobrou možnost specializace. Kladně absolventi vysokých škol hodnotili také to, že jim škola nepředává zastaralé poznatky, které nejsou využitelné v praxi. Z výsledků Burdy a kol. (2003) vyplývá, že čím nižší úroveň vzdělání respondent dosáhl, tím hůře školství hodnotil. Záporně absolventi vysokých škol hodnotí pouze to, že je preferována kvantita poznatků nad hlubším poznáním. (Burda a kol., 2003)

Dle Burdy a kol. (2003) z výzkumu také plyne, že klíčovou roli hraje v budoucím zaměstnání pro absolventy možnost seberealizace a využití kvalifikace a vzdělání. 80 % vysokoškolsky vzdělaných respondentů je spokojeno s využitím své kvalifikace a vzdělání i s možností seberealizace. S postavením ve společnosti a postavením v zaměstnání je rovněž spokojena naprostá většina vysokoškolsky vzdělaných. Naopak se snižujícím se dosaženým vzděláním spokojenost prudce klesá. (Tamtéž)

Na základě výše uvedeného rozsáhlého výzkumu můžu tvrdit, že čím vyššího vzdělání respondent dosáhl, tím je se vzdělávacím systémem spokojenější, hodnotí jej pozitivněji.

Dle Černého a kol. (2010), kteří zkoumali postoje respondentů k budoucímu vývoji školství, se zajímavým způsobem názory různí opět podle vzdělání respondentů. Podle tohoto výzkumu vysokoškoláci častěji než ostatní odhadují, že se škola stane v průběhu několika let centrem společenského života, a to proto, že vidí vzdělání a školu jako velký přínos pro život. Tento názor zastává 27 % z nich. Naopak lidé se základním vzděláním tuto možnost nevidí jako pravděpodobnou (8 %), a to zejména proto, že nejsou natolik přesvědčeni o důležitosti vzdělání pro budoucí uplatnění na trhu práce i v běžném životě. Tyto údaje ukazují velkou rozdílnost názorů respondentů s vyšším a nižším vzděláním. (Černý a kol., 2010)

Dle výsledků výzkumů Černého a kol. (2009, 2010) a Burdy a kol. (2003), které ukázaly rozdílné názory na školství respondentů s vyšším a nižším vzděláním, přičemž lidé s vyšším vzděláním hodnotili vzdělávací systém kladněji, budu předpokládat, že vzdělanější lidé budou vzdělávací systém hodnotit kladněji i z hlediska jeho vlivu na rozvoj samostatnosti, sebedůvěry, orientace ve společnosti, kázně, disciplíny, morálních hodnot a tvořivosti, tedy aspektů, které vycházejí z hodnot finského systému a které budu zkoumat v empirické části.

V rámci výzkumu spokojenosti se stavem a vývojem školství se však ukázalo, že sociodemografické charakteristiky (pohlaví, rodiče, vzdělání) s postoji nesouvisují nebo jsou statisticky málo významné (věk, velikost místa bydliště). (Černý a kol., 2010)

Ve výzkumu spokojenosti se stavem a vývojem školství se prokázala souvislost postojů respondentů s jejich politickou orientací. Pravicově orientovaní jsou spokojenější s českým vzdělávacím systémem (72 %) než levicově orientovaní (56 %). Nejméně spokojeni jsou voliči KSČM (53 % spokojených, 47 % nespokojených). (Tamtéž) Na podzim roku 2017 zveřejnila agentura Median (2017) volební preference různých stran podle zásadních sociodemografických kategorií. Výsledky ukazují, že vzdělanější lidé volí pravicově orientované strany a například KSČM se obloukem vyhýbají. Podporu KSČM naopak vyjadřují zejména lidé se základním vzděláním. Tyto výsledky zůstávají v průběhu let poměrně stabilní. (Vrba, 2017) Na základě prokázané souvislosti vzdělání a politické orientace můžeme tedy odhadovat, že vzdělanější lidé jsou obecně spokojenější se stavem a vývojem českého školství.

## **2.9 Další faktory související s postoji veřejnosti ke vzdělávacímu systému**

Existuje poměrně málo výzkumů, které se zabývají souvislostí sociodemografických faktorů (věk, pohlaví, osobní čistý příjem, vzdělání) s postoji ke vzdělávacímu systému, musím proto vycházet z dat, která mám k dispozici. Výzkum CVVM o spokojenosti občanů se současným stavem některých oblastí života společnosti z roku 2003, který obsahoval i otázku týkající se spokojenosti respondentů se školstvím, ukázal, že ve všech zkoumaných oblastech, tedy i v případě školství, narůstá nespokojenost společně s klesající životní úrovní domácnosti respondenta. Dle Easterlina (1974), který studoval vztah mezi ekonomickým růstem a lidským blahem, jsou právě ekonomické hodnoty faktorem, který respondenti nejčastěji spojovali s pocitem štěstí a spokojeností se životem a všemi jeho oblastmi. Bude tedy předpokládat, že příjem respondenta má vliv na hodnocení spokojenosti s danými oblastmi života společnosti, a tak osobní čistý příjem zvolím jako jednu z kontrolních proměnných. Ze stejného výzkumu také vyplynulo, že ženy pozitivněji vnímají fungování úřadů, naopak negativněji hodnotí současný stav zdravotnictví, tedy jednu z oblastí veřejného života, na kterou byl výzkum také zaměřen (CVVM, 2003). Dle Eaten a Kessler (1999) ženy intenzivněji prožívají a jsou obecně negativnější než muži (Eaten a Kessler, 1999 cit. podle Diener, 1999). Budu tedy předpokládat, že se hodnocení spokojenosti se životem a s oblastmi života společnosti bude lišit podle pohlaví, a zařadím ve svém výzkumu pohlaví mezi kontrolní proměnné.

Podle Červenky z CVVM (2018) se s rostoucím věkem snižuje spokojenost se životem a rovněž s různými oblastmi veřejného života. Hamplová (2004), která se zaměřila na výzkum českého prostředí, taktéž uvádí, že s rostoucím věkem klesá životní spokojenost, což se může odrážet právě na postojích respondentů. Diener (1997) však při zkoumání souvislosti věku a životní spokojenosti došel k závěru, že s rostoucím věkem spokojenost mírně roste, což je dle jeho názoru výsledek schopnosti přizpůsobit se měnícím se hodnotám. Můžu tedy předpokládat, že rovněž věk respondenta by mohl mít vliv na hodnocení vzdělávacího systému, zvolím ho proto jako jednu z kontrolních proměnných.

### **3. EMPIRICKÁ ČÁST**

#### **3.1 Cíl práce**

V současné době dochází k proměně přístupu k systému vzdělávání. Někteří definují kvalitní vzdělání jako takové, jež studenta prakticky připraví na budoucí profesi, jiní považují za cíl vzdělávacího systému vyprodukovat stabilní osobnost s všeobecným rozhledem. (Danišková, 2016) Já se v této práci zaměřuji na hodnocení vzdělávacího systému z hlediska osobnostního. Bude mě zajímat, jaké faktory mají vliv na hodnocení vzdělávání v České republice. Na základě výše uvedených výzkumů a literatury otestuji, zdali souvisí názor na to, zda český vzdělávací systém rozvíjí samostatnost, sebedůvěru, orientaci ve společnosti, kázeň, disciplínu, morální hodnoty a tvořivost, s dosaženým vzděláním respondentů, případně jaké jiné faktory (věk, pohlaví, osobní čistý příjem) mají na názor respondentů vliv. Dle Průchy (2015) se finský vzdělávací systém kromě předávání potřebných znalostí soustředí právě na rozvoj výše zmíněných aspektů, což může být jednou z příčin úspěchu finských žáků a studentů nejen ve škole, ale i v životě. Právě tento finský trend bychom měli i dle názoru veřejnosti následovat, a to zejména v rovině morálky.

#### **3.2 Data**

Pro svůj výzkum jsem se rozhodla analyzovat sekundární data. Zvolila jsem kvantitativní strategii, pomocí které ověřím výše stanovené hypotézy.

Ve svém empirickém výzkumu budu používat data dostupná ze Sociologického ústavu Akademie věd ČR, konkrétně data sesbíraná Centrem pro výzkum veřejného mínění (CVVM) Sociologického ústavu Akademie věd ČR. Hlavním úkolem tohoto centra je výzkumný projekt

Naše společnost, v jehož rámci je ročně prováděno dvanáct šetření. Jedná se o průzkum veřejného mínění na reprezentativním vzorku české populace od 15 let, kterého se vždy účastní zhruba 1000 respondentů. Data jsou dostupná v Datovém katalogu (ČSDA) na adrese <http://archiv.soc.cas.cz/> (cit. dne 10.3. 2018).

Již výše jsem zmínila, že výzkum byl proveden Centrem pro výzkum veřejného mínění, které provádí Sociologický ústav akademie věd. Bylo dotázáno 970 osob reprezentujících obyvatelstvo ČR starší 15 a mladší 90 let, konkrétně 473 mužů, 497 žen, průměrně ve věku 46 let. Kvótními znaky výběru dotázaných byly pohlaví, věk a vzdělání. Základním vzorkem byla populace České republiky. Struktura samotné tazatelské sítě, ve které jsou kontrolovány velikosti místa bydliště a příslušných regionů, zajišťuje územní reprezentativitu souboru. Celkově můžeme konstatovat, že soubor dotázaných je reprezentativní, neboť jeho složení odpovídá základní populaci (s tolerancí minimálních odchylek) (CVVM, 2016).

Pro svoji práci jsem použila nejaktuálnější data s názvem Naše společnost 2017 – září, která byla sesbírána prostřednictvím standardizovaných dotazníků, konkrétně data, jež se v baterii otázek s názvem Postoje obyvatel České republiky k novele zákona o českém školství, platbám za vysoké školy a státním maturitám – září 2017 týkají osobnosti člověka, pod čímž si představuji právě samostatnost, sebedůvěru, orientaci ve společnosti, kázeň a disciplínu, morální hodnoty či tvořivost. Výběr těchto vlastností či kompetencí Centrem pro výzkum veřejného mínění zčásti koresponduje s pilíři vzdělávání J. Delorse a hodnotami finského systému (viz výše).

Na téma souvislosti postojů ke vzdělávacímu systému se vzděláním či jinými sociodemografickými faktory nebylo provedeno mnoho výzkumů. Tento výzkum se liší zejména tím, že se zabývá poměrně neprozkoumanou oblastí. Dále se od předchozích výzkumů zabývajících se podobnou problematikou liší tím, že využívá nejaktuálnější dostupná data, data z roku 2017.

### **3.3 Hypotézy**

Na základě výše uvedených výzkumů a analýz, které se týkaly školství, jsem si stanovila několik hypotéz. Zajímá mě, zdali postoje obyvatel ČR k tomu, zda český vzdělávací systém rozvíjí samostatnost, sebedůvěru, orientaci ve společnosti, kázeň, disciplínu, morální hodnoty a tvořivost, souvisí s dosaženým vzděláním respondentů, případně jaké jiné faktory (věk, pohlaví, osobní čistý příjem) mají na názor respondentů vliv. Na základě výše uvedených výzkumů a literatury budu předpokládat, že lidé s vyšším vzděláním (tj. ti, kteří dosáhli

vysokoškolského a vyššího odborného vzdělání) budou vzdělávací systém hodnotit kladněji než lidé s nižším vzděláním (tj. ti, kteří dosáhli nižšího než vysokoškolského a vyššího odborného vzdělání).

H1<sub>0</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet samostatnost.

H1<sub>1</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet samostatnost.

H2<sub>0</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet sebedůvěru.

H2<sub>1</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet sebedůvěru.

H3<sub>0</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet orientaci ve společnosti.

H3<sub>1</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet orientaci ve společnosti.

H4<sub>0</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet kázeň, disciplínu.

H4<sub>1</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet kázeň, disciplínu.

H5<sub>0</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet morální hodnoty.

H5<sub>1</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet morální hodnoty.

H6<sub>0</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet tvořivost.

H6<sub>1</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet tvořivost.

### **3.4 Výběr indikátorů**

Pro účely svého výzkumu jsem použila následující otázky:

#### **IDE.2 Věk**

*Kolik je Vám let?*

#### **IDE.8 Pohlaví**

*Dotázaný je?*

#### **IDE.6b Vzdělání**

*Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?*

#### **IDE.10a osobní čistý příjem**

*Jaký je Váš celkový čistý měsíční příjem, tj. příjem pouze Vaší osoby? Pokud nevíte přesně, odhadněte, prosím, alespoň přibližnou částku.*

#### **OR.273b Vzdělávací systém v ČR rozvíjí – samostatnost**

*Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet b) samostatnost?*

#### **OR.273c Vzdělávací systém v ČR rozvíjí – sebedůvěru**

*Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet c) sebedůvěru?*

#### **OR.273d Vzdělávací systém v ČR rozvíjí – orientaci ve společnosti**

*Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet d) orientaci ve společnosti, světě?*

#### **OR.273e Vzdělávací systém v ČR rozvíjí – kázeň, disciplínu**

*Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet e) kázeň, disciplínu?*

#### **OR.273f Vzdělávací systém v ČR rozvíjí – morální hodnoty**

*Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet f) morální hodnoty?*

## OR.273i Vzdělávací systém v ČR rozvíjí – tvořivost

*Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet i tvořivost?*

### 3.5 Metoda

Před samotnou analýzou dat jsem formulovala nulové hypotézy ( $H_0$ ) a alternativní hypotézy ( $H_1$ ). Nulová hypotéza značí, že vztah, který jsme předpokládali, neexistuje, a tudíž na sobě proměnné nejsou závislé. V tomto výzkumu by to znamenalo, že se vztah mezi mnou zvolenými faktory (vzděláním) a postoji ke vzdělávacímu systému neprokázal. Naopak alternativní hypotéza značí, že existuje vztah mezi proměnnými. Pokud se prokáže, že alternativní hypotéza neplatí, neznamená to, že platí hypotéza nulová, ale znamená to, že nemůžeme zamítnout platnost nulové hypotézy. Znamená to, že nemáme dostatek důkazů pro to, abychom ji mohli zamítnout. Dále stanovím hladinu významnosti  $\alpha$  (alfa), která značí, jaká je pravděpodobnost, že bude nulová hypotéza zamítnuta, přestože platí. Dle Hendla (2004) se obvykle volí nízká hladina významnosti, a to 5 % (0,05). Právě na hladině významnosti 5 % budu testovat stanovené hypotézy. (Hendl, 2004)

Použitou výzkumnou strategií je kvantitativní výzkum. Veškeré výpočty provedu v programu SPSS. Data budu analyzovat pomocí ordinální logistické regrese (logit). Tato metoda byla zvolena proto, že se používá při zjišťování míry interakce, tj. vzájemného působení nezávislých (vysvětlujících) proměnných na proměnnou závislou (vysvětlovanou) a určuje sílu daného vztahu.

Pro interpretaci dat budu sledovat hodnotu pravděpodobnosti P, která ukazuje statistickou významnost. Pokud platí, že  $P < \alpha$  nebo  $P = \alpha$ , dojde k zamítnutí nulové hypotézy a platí alternativní hypotéza. Pokud platí, že  $P > \alpha$ , nulovou hypotézu nelze zamítnout. Dále budu sledovat, zda má koeficient kladnou či zápornou hodnotu, abych mohla určit směr vysvětlované proměnné na vysvětlující proměnné. (Hendl, 2004)

Vzorec ordinální regrese je následující:

$$y = \text{logit} (b_0 + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_nx_n) + \xi$$

Platí, že:

y – závislá (vysvětlovaná) proměnná

$x_1, x_2, \dots, x_n$  nezávislé (vysvětlující) proměnné



$b_1, b_2, \dots, b_n$  regresní koeficienty

$b_0$  - průsečík osy Y nebo konstantní člen

$\xi$  – chyba (náhodná složka)

Vysvětlovanou (závislou) proměnnou (Y) v tomto případě budou jednotlivé otázky z dotazníku, které zjišťovaly postoj respondentů k českému školství. Jedná se o otázky b), c), d), e), f), i), které jsou uvedeny výše.

Vysvětlující (nezávislé) proměnné ( $x_{1-n}$ ) jsou v tomto případě jednotlivé faktory, které mohou mít vliv na postoje respondentů k českému školství, tj. vzdělání.

V ordinální regresní analýze jsem použila také kontrolní proměnné, a to pohlaví, věk a osobní čistý příjem.

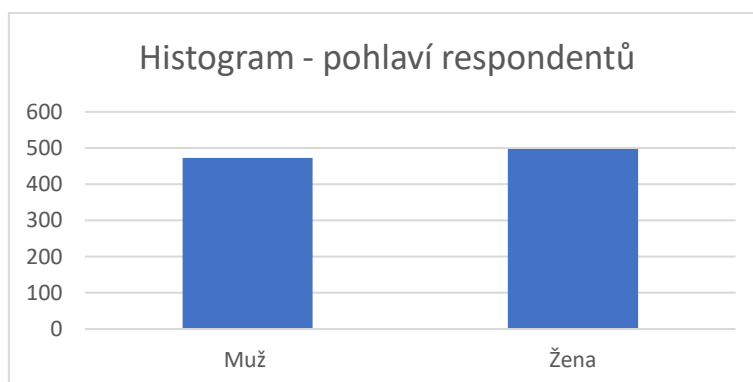
### 3.6 Popis dat

V níže uvedených tabulkách a histogramech (u dat, ke kterým se hodí) představím vzorek respondentů, a to na základě používaných proměnných. V tabulce uvádím možnosti odpovědí a jejich kódování.

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Počet	Počet v %
Muž (1)	473	48,8
Žena (2)	497	51,2
Bez odpovědi (0)	0	

Histogram č. 1: Rozložení pohlaví u respondentů



Tabulka č. 2: Věk respondentů

Respondent uvedl, kolik mu je let.

Počet platných případů	Minimum	Maximum	Průměr	Bez odpovědi (0)
970	15	90	45,7	0

Tabulka č. 3: Vzdělání respondentů

Na otázku „*Jaké je vaše nejvyšší ukončené vzdělání?*“ respondenti odpovídali:

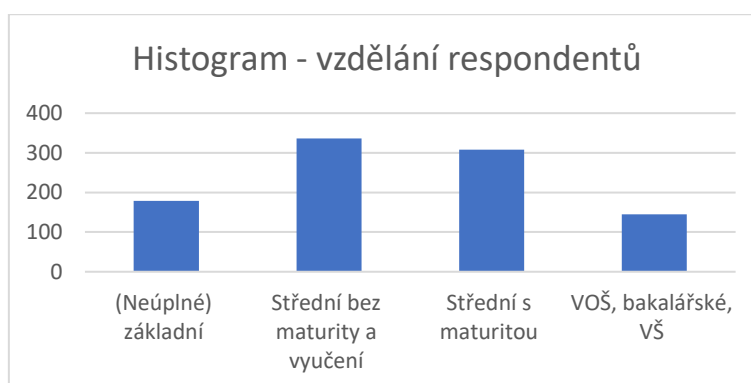
- a) nedokončené základní
- b) dokončené základní
- c) vyučení
- d) střední bez maturity
- e) střední odborné s maturitou
- f) střední všeobecné s maturitou
- g) vyšší odborné
- h) vysokoškolské bakalářské
- i) vysokoškolské magisterské, inženýrské
- j) postgraduální vzdělání, vědecká příprava

Pro větší přehlednost a lepší orientaci respondenty rozdělím podle vzdělání do 4 skupin.

Vzdělání	Počet	Počet v %
(Neúplné) základní (1)	179	18,5
Střední bez maturity a vyučení (2)	336	34,6
Střední s maturitou (3)	308	31,8
VOŠ, bakalářské, VŠ, post-graduální (4)	145	14,9
Bez odpovědi	2	

Respondenty, kteří neodpověděli, jsem z analýzy vyřadila.

Histogram č. 2: Rozložení vzdělání respondentů



Tabulka č. 4: Osobní čistý měsíční příjem

Respondenti měli v této otázce uvést částku. 253 respondentů však odmítlo odpovědět.

Příjem	Počet	Počet v %
Nemá příjem (7)	81	8,6
Odmítl odpovědět (8)	253	26,9
Bez odpovědi (0)	28	

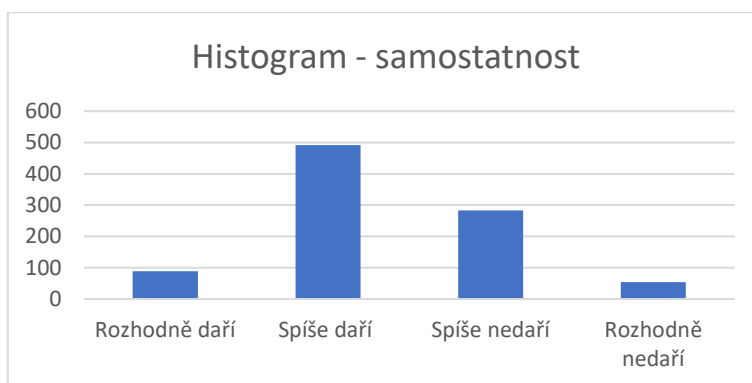
Respondenti, kteří nemají příjem, odmítli odpovědět nebo neodpověděli, byli z analýzy vyřazeni.

Tabulka č. 5: Rozložení odpovědí na otázku, zda si respondent myslí, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet samostatnost.

Odpovědi	Počet	Počet v %
Rozhodně daří (1)	89	9,2
Spíše daří (2)	492	50,8
Spíše nedaří (3)	283	29,2
Rozhodně nedaří (4)	54	5,6
Neví (9)	51	5,3
Bez odpovědi (0)	0	
Odmítl odpovědět (7)	1	

Respondenti, kteří neví nebo odmítli odpovědět, byli z analýzy vyřazeni.

Histogram č. 3: Postoje respondentů – samostatnost

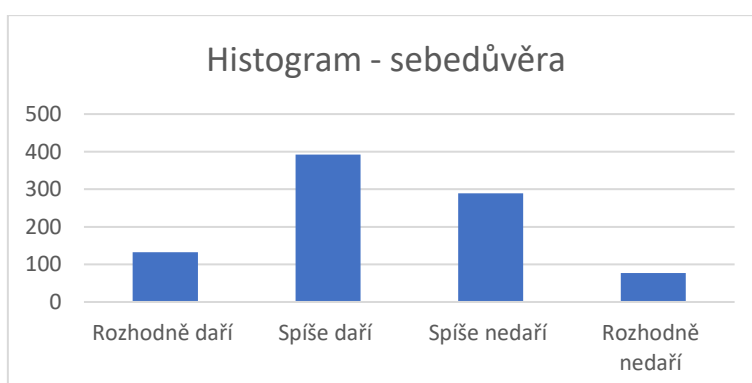


Tabulka č. 6: Rozložení odpovědí na otázku, zda si respondent myslí, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet sebedůvěru.

Odpovědi	Počet	Počet v %
Rozhodně daří (1)	132	13,6
Spíše daří (2)	392	40,5
Spíše nedaří (3)	289	29,9
Rozhodně nedaří (4)	77	8
Neví (9)	78	8,1
Bez odpovědi (0)	1	
Odmítl odpovědět (7)	1	

Respondenti, kteří neví, neodpověděli nebo odmítli odpovědět, byli z analýzy vyřazeni.

Histogram č. 4: Postoje respondentů – sebedůvěra

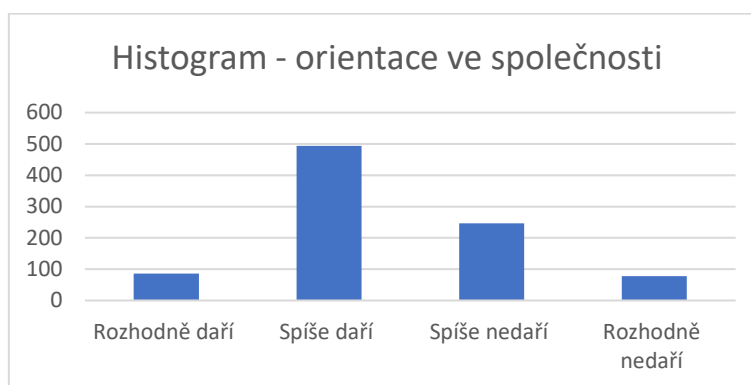


Tabulka č. 7: Rozložení odpovědí na otázku, zda si respondent myslí, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet orientaci ve společnosti.

Odpovědi	Počet	Počet v %
Rozhodně daří (1)	86	8,9
Spíše daří (2)	494	51
Spíše nedaří (3)	246	25,4
Rozhodně nedaří (4)	78	8,0
Neví (9)	65	6,7
Bez odpovědi (0)	1	
Odmítl odpovědět (7)	0	

Respondenti, kteří neví nebo neodpověděli, byli z analýzy vyřazeni.

Histogram č. 5: Postoje respondentů – orientace ve společnosti

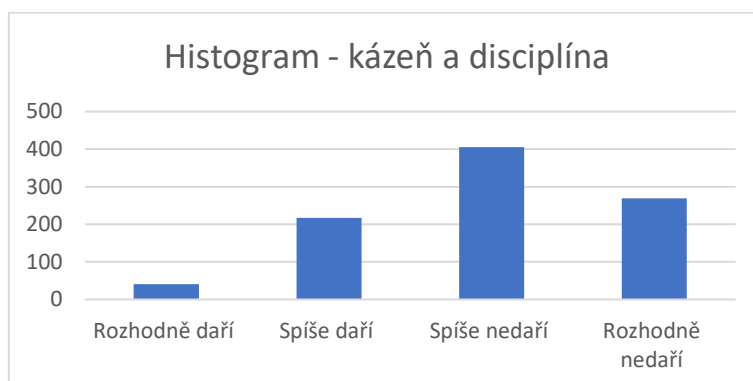


Tabulka č. 8: Rozložení odpovědí na otázku, zda si respondent myslí, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet kázeň a disciplínu.

Odpovědi	Počet	Počet v %
Rozhodně daří (1)	41	4,2
Spíše daří (2)	217	22,4
Spíše nedaří (3)	405	41,8
Rozhodně nedaří (4)	269	27,7
Neví (9)	38	3,9
Bez odpovědi (0)	0	
Odmítl odpovědět (7)	0	

Respondenti, kteří neví, byli z analýzy vyřazeni.

Histogram č. 5: Postoje respondentů – kázeň a disciplína

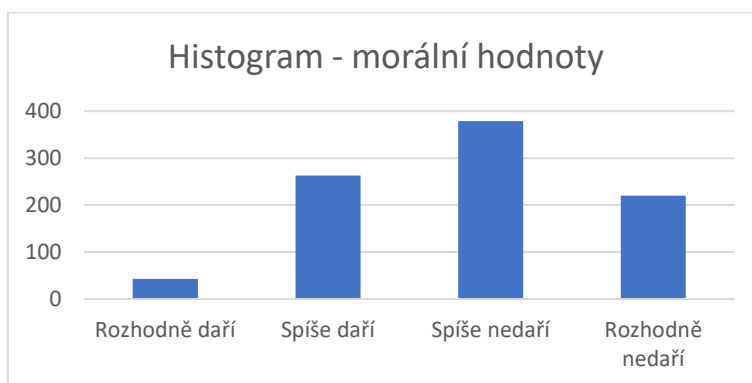


Tabulka č. 9: Rozložení odpovědí na otázku, zda si respondent myslí, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet morální hodnoty. Tuto otázku vidím jako problematickou zejména z toho důvodu, že se interpretace morálních hodnot může u jednotlivých respondentů lišit.

Odpovědi	Počet	Počet v %
Rozhodně daří (1)	43	4,4
Spíše daří (2)	263	27,1
Spíše nedaří (3)	379	39,1
Rozhodně nedaří (4)	220	22,7
Neví (9)	64	6,6
Bez odpovědi (0)	0	
Odmítl odpovědět (7)	1	

Respondenti, kteří neví nebo odmítli odpovědět, byli z analýzy vyřazeni.

Histogram č. 6: Postoje respondentů – morální hodnoty

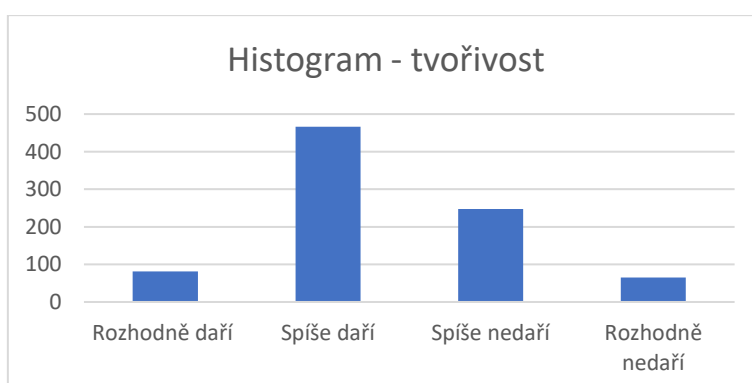


Tabulka č. 10: Rozložení odpovědí na otázku, zda si respondent myslí, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet tvořivost.

Odpovědi	Počet	Počet v %
Rozhodně daří (1)	81	8,4
Spíše daří (2)	466	48,0
Spíše nedaří (3)	247	25,5
Rozhodně nedaří (4)	65	6,7
Neví (9)	111	11,4
Bez odpovědi (0)	0	
Odmítl odpovědět (7)	0	

Respondenti, kteří neví, byli z analýzy vyřazeni.

Histogram č. 7: Postoje respondentů – tvořivost



Často se v odpovědích vyskytuje odpověď „nevím“, což může být způsobeno tím, že lidé neví, co si pod pojmy představí, nebo nemají dostatek informací pro to, aby si mohli udělat vlastní

názor na danou problematiku. Právě nedostatek informací můžeme očekávat například u lidí, kteří dosáhli nižšího vzdělání, protože neprošli celým vzdělávacím systémem, a nedokáží ho tak hodnotit.

### 3.7 Výsledky ordinální regresní analýzy

V následujících tabulkách představím výsledky ordinální regresní analýzy.

H<sub>10</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet samostatnost.

H<sub>11</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet samostatnost.

Tabulka č. 11 – Postoje - samostatnost

Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet samostatnost?

		Estimate	Std. Error	Sig.
Threshold	Rozhodně daří (1)	-2,116	,263	,000
	Spíše daří (2)	,613	,249	,014
	Spíše nedaří (3)	2,325	,264	,000
	Rozhodně nedaří (4)	3,124	,283	,000
Location	Věk	,004	,004	,213
	Osobní čistý příjem	-0,000*	0,000	,031
	Pohlaví_muž	,437*	,126	,001
	(neúplné) zákl. vzdělání	-,276	,221	,210
	Střední bez mat. a vyučení	-,142	,191	,456
	Střední s maturitou	,047	,194	,807



Sig.	0,005
Počet dotazovaných	970
Platná pozorování	969
Chybějící pozorování	1

*Pseudo R-Square*

Cox and Snell	,020
Nagelkerke	,022
McFadden	,008

*Ref. proměnnou pro „muž“ je „žena“, ref. proměnnou pro kategorii vzdělání je „VOŠ, bakalářské, VŠ, postgraduální“. Hvězdička značí statisticky významný výsledek na hladině významnosti 5 %.*

Na základě P hodnoty (Sig.), která je u faktoru vzdělání větší než 0,05 (hladina alfa), mohu říci, že se nepodařilo zamítnout platnost nulové hypotézy. Platí tedy, že se v mém výzkumu za použití ordinální regresní analýzy neprokázala souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet samostatnost. Jako statisticky významný faktor se však ukázal osobní čistý příjem. Záporný koeficient (Estimate) značí, že čím vyšší má respondent osobní příjem, tím více se domnívá, že se vzdělávacímu systému daří rozvíjet samostatnost. Jako další statisticky významný faktor se ukázalo pohlaví. Na základě P hodnoty a kladného koeficientu můžeme říci, že muži si více než ženy myslí, že se systému nedaří rozvíjet samostatnost.

H<sub>20</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet sebedůvěru.

H<sub>21</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet sebedůvěru.

Tabulka č. 12 – Postoje - sebedůvěra

Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet sebedůvěru?

		Estimate	Std. Error	Sig.
Threshold	Rozhodně daří (1)	-2,026	,258	,000

	Spíše daří (2)	,007	,248	,979
	Spíše nedaří (3)	1,529	,254	,000
	Rozhodně nedaří (4)	2,293	,266	,000
Location	Věk	-,007	,004	,065
	Osobní čistý příjem	,003	,002	,060
	(neúplné) zákl. vzdělání	,140	,208	,502
	Střední bez mat. a vyučení	-,185	,185	,316
	Střední s maturitou	-,110	,188	,557
	Pohlaví_muž	,174	,120	,148

Sig.	0,01
Počet dotazovaných	970
Platná pozorování	890
Chybějící pozorování	80

*Pseudo R-Square*

Cox and Snell	,018
Nagelkerke	,019
McFadden	,006

*Ref. proměnnou pro „muž“ je „žena“, ref. proměnnou pro kategorii vzdělání je „VOŠ, bakalářské, VŠ, postgraduální“.*

Podle P hodnoty, která je u faktoru vzdělání větší než 0,05, mohu tvrdit, že se nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu. Platí tedy, že se v tomto výzkumu neprokázala souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet sebedůvěru. V otázce rozvíjení sebedůvěry se neprokázala ani souvislost jiných faktorů s postoji respondentů.

H<sub>30</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet orientaci ve společnosti.

H<sub>31</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet orientaci ve společnosti.

Tabulka č. 13 – Postoje - orientace ve společnosti

Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet orientaci ve společnosti?

		Estimate	Std. Error	Sig.
Threshold	Rozhodně daří (1)	-2,211	,262	,000
	Spíše daří (2)	,518	,247	,036
	Spíše nedaří (3)	1,891	,256	,000
	Rozhodně nedaří (4)	2,739	,271	,000
Location	Věk	,006	,004	,090
	Osobní čistý příjem	-0,000	0,000	,099
	Pohlaví_muž	,280*	,124	,025
	(neúplné) zákl. vzdělání	,026	,216	,904
	Střední bez mat. a vyučení	-,302	,189	,110
	Střední s maturitou	-,273	,193	,157

Sig.	0,022
Počet dotazovaných	970
Platná pozorování	904
Chybějící pozorování	66

*Pseudo R-Square*

Cox and Snell	,016
Nagelkerke	,017
McFadden	,006

*Ref. proměnnou pro „muž“ je „žena“, ref. proměnnou pro kategorii vzdělání je „VOŠ, bakalářské, VŠ, postgraduální“. Hvězdička značí statisticky významný výsledek na hladině významnosti 5 %.*

P hodnota, která je u faktoru vzdělání větší než 0,05, indikuje, že se nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu. Platí tedy, že se ani v tomto případě neprokázala souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet orientaci ve společnosti. V této otázce je však statisticky významným faktorem pohlaví. Dle kladného koeficientu můžeme říci, že muži si více než ženy myslí, že se

českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů nedaří pěstovat a rozvíjet orientaci ve společnosti.

H<sub>40</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet kázeň, disciplínu.

H<sub>41</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet kázeň, disciplínu.

Tabulka č. 14 – Postoje - kázeň, disciplína

Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet kázeň, disciplínu?

		Estimate	Std. Error	Sig.
Threshold	Rozhodně daří (1)	-2,474	,278	,000
	Spíše daří (2)	-,403	,242	,096
	Spíše nedaří (3)	1,410	,246	,000
	Rozhodně nedaří (4)	3,844	,292	,000
Location	Věk	,013*	,004	,000
	Osobní čistý příjem	-0,000	0,000	,093
	Pohlaví_muž	,222	,121	,067
	(neúplné) zákl. vzdělání	,045	,213	,833
	Střední bez mat. a vyučení	,052	,185	,778
	Střední s maturitou	,047	,189	,802

Sig.	0,003
Počet dotazovaných	970
Platná pozorování	932
Chybějící pozorování	38

*Pseudo R-Square*

Cox and Snell	,020
Nagelkerke	,022

McFadden	,008
----------	------

Ref. proměnnou pro „muž“ je „žena“, ref. proměnnou pro kategorii vzdělání je „VOŠ, bakalářské, VŠ, postgraduální“. Hvězdička značí statisticky významný výsledek na hladině významnosti 5 %.

Hodnota P je u vzdělání větší než 0,05, z čehož můžeme soudit, že se nepodařilo prokázat platnost alternativní hypotézy a zamítnout platnost nulové hypotézy. Platí tedy, že se neprokázala souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet kázeň, disciplínu. Jako statisticky významný faktor se však ukázal věk respondenta. Na základě kladného koeficientu můžeme tvrdit, že čím vyšší je věk respondenta, tím více si myslí, že se vzdělávacímu systému nedaří rozvíjet kázeň a disciplínu.

H<sub>0</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet morální hodnoty.

H<sub>1</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet morální hodnoty.

Tabulka č. 15 – Postoje - morální hodnoty

Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet morální hodnoty?

		Estimate	Std. Error	Sig.
Threshold	Rozhodně daří (1)	-2,615	,277	,000
	Spíše daří (2)	-,304	,240	,205
	Spíše nedaří (3)	1,373	,245	,000
	Rozhodně nedaří (4)	3,139	,270	,000
Location	Věk	,013*	,003	,000
	Osobní čistý příjem	-0,000*	0,000	,018
	Pohlaví_muž	,248*	,120	,040
	(neúplné) zákl. vzdělání	-,145	,212	,494

	Střední bez mat. a vyučení	-,096	,184	,601
	Střední s maturitou	-,128	,188	,494

Sig.	0,001
Počet dotazovaných	970
Platná pozorování	905
Chybějící pozorování	65

*Pseudo R-Square*

Cox and Snell	,024
Nagelkerke	,026
McFadden	,009

*Ref. proměnnou pro „muž“ je „žena“, ref. proměnnou pro kategorii vzdělání je „VOŠ, bakalářské, VŠ, postgraduální“. Hvězdička značí statisticky významný výsledek na hladině významnosti 5 %.*

Podle hodnoty P, jež je větší než 0,05, poznáme, že se nepodařilo zamítnout platnost nulové hypotézy. Můžeme tedy tvrdit, že se neprokázala souvislost mezi vzděláním a postojem respondentů k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet morální hodnoty. Statisticky významné jsou však v tomto případě jiné faktory, a to věk, osobní čistý příjem a pohlaví respondenta. Kladný koeficient značí, že čím vyšší je věk respondenta, tím více si myslí, že se vzdělávacímu systému nedaří rozvíjet morální hodnoty. Záporný koeficient u osobního příjmu napovídá, že čím vyšší má respondent osobní čistý příjem, tím více si myslí, že se vzdělávacímu systému daří rozvíjet morální hodnoty žáků a studentů. Na základě kladného koeficientu můžeme také konstatovat, že muži si více než ženy myslí, že se vzdělávacímu systému nedaří rozvíjet morální hodnoty.

H<sub>60</sub>: Neexistuje souvislost mezi vzděláním respondentů a jejich postojem k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet tvořivost.

H<sub>61</sub>: Respondenti s vyšším vzděláním se více než respondenti s nižším vzděláním domnívají, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet tvořivost.

Tabulka č. 16 – Postoje - tvořivost

Řekl/a byste, že se českému vzdělávacímu systému u žáků a studentů daří pěstovat a rozvíjet tvořivost?

		Estimate	Std. Error	Sig.
Threshold	Rozhodně daří (1)	-2,342	,263	,000
	Spíše daří (2)	,309	,245	,207
	Spíše nedaří (3)	1,588	,251	,000
	Rozhodně nedaří (4)	2,121	,257	,000
Location	Věk	,004	,004	,276
	Osobní čistý příjem	-0,000*	0,000	,000
	Pohlaví_muž	,286*	,123	,020
	(neúplné) zákl. vzdělání	-,027	,216	,900
	Střední bez mat. a vyučení	-,098	,188	,604
	Střední s maturitou	,062	,191	,747

Sig.	0,006
Počet dotazovaných	970
Platná pozorování	859
Chybějící pozorování	111

*Pseudo R-Square*

Cox and Snell	,019
Nagelkerke	,021
McFadden	,007

*Ref. proměnnou pro „muž“ je „žena“, ref. proměnnou pro kategorii vzdělání je „VOŠ, bakalářské, VŠ, postgraduální“. Hvězdička značí statisticky významný výsledek na hladině významnosti 5 %.*

Ani v tomto případě se neprokázala souvislost vzdělání a postojů respondentů. P hodnota je větší než 0,05, můžeme tedy tvrdit, že mnou předpokládaný vztah se neprokázal. Nepodařilo se zamítnout platnost nulové hypotézy. Jako statisticky významné se ale ukázaly jiné faktory – osobní čistý příjem a pohlaví. Na základě záporného koeficientu můžeme tvrdit, že lidé

s vyšším osobním čistým příjmem se více než lidé s nižším čistým osobním příjmem přiklání k tomu, že se vzdělávacímu systému daří pěstovat a rozvíjet u žáků a studentů tvořivost. Kladný koeficient u pohlaví značí, že si muži více než ženy myslí, že se systému tvořivost rozvíjet nedaří.

### 3.8 Shrnutí výsledků

Předpokladem pro můj výzkum bylo, že se postoje ke vzdělávacímu systému budou lišit podle dosaženého vzdělání respondentů. Výše uvedené hypotézy byly stanoveny na základě předchozích empirických šetření, která prokázala určité názorové rozdíly lidí s vyšším a nižším vzděláním, lidé s vyšším dosaženým vzděláním (tj. lidé s VŠ a VOŠ vzděláním) hodnotili vzdělávací systém kladněji než lidé s nižším vzděláním (tj. lidé s nižším než VŠ a VOŠ vzděláním). Výsledky ordinální regresní analýzy však ukázaly, že se v případě mého výzkumu nepotvrdila souvislost mezi vzděláním a postoji ke vzdělávacímu systému. Zajímalo mě, zda se ukáže, že lidé s vyšším vzděláním, tedy ti, kteří prošli větší částí systému, budou hodnotit český vzdělávací systém kladněji, a to zejména proto, že se rozhodli studovat, aby rozšířili své možnosti na trhu práce, svou osobnost či sociální kompetence.

Na základě výsledků starších výzkumů jsem do analýzy jako kontrolní proměnné zařadila také další faktory, které by s postoji respondentů mohly souviset, a to pohlaví, věk a čistý měsíční osobní příjem. Tyto faktory se oproti vzdělání ukázaly být statisticky významné. Níže v tabulce č. 17 uvádím přehledně uspořádané výsledky ordinální regresní analýzy. Tam, kde je v tabulce uvedeno *ano*, znamená to, že se faktor v otázce, *zda si respondent myslí, že se českému vzdělávacímu systému daří u žáků a studentů pěstovat a rozvíjet samostatnost, sebedůvěru, orientaci ve společnosti, kázeň a disciplínu, morální hodnoty a tvořivost*, ukázal jako statisticky významný. Tam, kde je uvedeno *ne*, faktor statisticky významný nebyl.

Tabulka č. 17 – Přehled výsledků analýzy

Systém rozvíjí	Vzdělání	Věk	Pohlaví	Osobní čistý příjem
Samostatnost	Ne	Ne	Ano	Ano
Sebedůvěra	Ne	Ne	Ne	Ne
Orientace ve společnosti	Ne	Ne	Ano	Ne



Kázeň, disciplína	Ne	Ano	Ne	Ne
Morální hodnoty	Ne	Ano	Ano	Ano
Tvořivost	Ne	Ne	Ano	Ano

Čistý měsíční osobní příjem je statisticky významným faktorem hned u několika otázek. Ukázalo se, že čím vyšší má respondent příjem, tím více si myslí, že se českému vzdělávacímu systému daří u žáků a studentů pěstovat samostatnost, morální hodnoty a tvořivost. Souvislost spokojenosti se životem obecně a příjmu dokazuje například Easterlinova (1974) studie o vztahu mezi ekonomickým růstem a lidským pocitem blaha. Easterlin (1974) zkoumal pocity štěstí v rozvinutých i méně rozvinutých zemích zhruba od poloviny 20. století do 70. let. Jeho cílem bylo najít souvislost mezi výší ekonomického příjmu a pocitem štěstí. Hlavním faktorem, který respondenti nejčastěji asociovali s pocitem štěstí a spokojenosti se životem, byly právě ekonomické hodnoty (Easterlin, 1974). Pozitivní hodnocení vzdělávacího systému tak může u lidí s vyššími příjmy souviset s jejich celkovou životní spokojeností. Výše čistého osobního příjmu však také může korelovat právě se vzděláním, a to tak, že lidé s vyšším vzděláním mají v zaměstnání vyšší pozice, a tudíž vyšší příjmy, a tím pádem považují vzdělání, kterého dosáhli, za kvalitní, jelikož jim otevřelo dveře na trhu práce.

V některých otázkách se jako statisticky významný faktor ukázal věk. Čím vyšší je věk respondenta, tím více si myslí, že se vzdělávacímu systému nedaří rozvíjet kázeň a disciplínu a morální hodnoty. Hamplová (2004), jež se zaměřila na výzkum českého prostředí, uvádí, že s rostoucím věkem klesá životní spokojenost, což může souviset s negativním pohledem respondentů jak na vzdělávací systém, tak na mládež. (Hamplová, 2004) Smolík (2010) zmiňuje, že mládež je, často i neprávem, spojována se sociálně patologickými jevy. Mládež bývá mnohdy asociována s násilím, užíváním drog či nedodržováním hodnot a norem společnosti. Tento pohled na mládež podněcují také masová média, která mnohdy mládež popisují nesprávně, a pouze negativně. (Smolík, 2010) Právě to může být důvodem, proč se lidé domnívají, že škola a vzdělávací systém dostatečně u žáků a studentů nerozvíjí kázeň, disciplínu ani morálku.

Statisticky významným faktorem bylo také pohlaví. Muži hodnotí vzdělávací systém záporněji než ženy. Muži si více než ženy myslí, že se vzdělávacímu systému nedaří rozvíjet samostatnost, orientaci ve společnosti, morální hodnoty, tvořivost. Dle Eaten a Kessler (1999) ženy intenzivněji prožívají a jsou obecně negativnější než muži (Eaten a Kessler, 1999 cit. podle

Diener, 1999). V rámci mého výzkumu se však ukázalo, že co se týká vzdělávacího systému, jsou ženy pozitivnější. Eder (1996), jenž zkoumal klima školy, uvádí, že ve třídách, kde jsou pouze dívky, je zřetelně méně tlaku v sociální oblasti, méně tlaku na výkon a disciplínu. Z jeho výzkumu plyne, že čím více je ve třídě dívek, tím jsou lepší vzájemné vztahy mezi žáky, tím méně je hádek, a tím větší je všeobecná angažovanost a spokojenost ve výuce. Právě celkově pozitivnější a optimističtější přístup ke škole může souviset s pozitivnějšími postoji žen ke vzdělávacímu systému. (Eder, 1996)

### 3.9 Hodnocení kvality výzkumu

Využívání sekundárních dat pro tento kvantitativní výzkum má jistě mnoho kladů. Za největší výhodu považuji, že mohu pracovat s velkým reprezentativním vzorkem populace z různých skupin obyvatel či oblastí, což umožňuje hodnotnější a objektivnější statistické výsledky. Díky zkušeným a školeným sběratelům dat mám také jistotu, že jsou data kvalitní. Pokud bych se rozhodla pro sběr vlastních dat, jistě bych nedokázala oslovit takové množství respondentů. Sběr dat pro kvantitativní výzkum by byl velice časově i finančně náročný, přesto však méně kvalitní než data sesbíraná profesionály.

Klady vlastního sběru vidím v tom, že sám sběratel má možnost například zasahovat do znění či úpravy otázek. V případě mého výzkumu považuji za nedostatek použití sekundárních dat zejména to, že nejsou dostupná data například o politické orientaci, která z výše uvedených faktorů vyplývají jako relevantní. Tato data by v případě, že by byla sesbíraná a dostupná, byla vhodnými indikátory. Výhodou by mohl být také kontakt s respondenty.

Záporem tohoto výzkumu by mohlo být rozdílné chápání otázek a pojmů. Konkrétně v otázce týkající se morálních hodnot si může pod tímto pojmem každý respondent představit něco jiného, proto nemusí být hodnocení výzkumu objektivní. Dle mého názoru by mohl tento výzkum poskytnout zpětnou vazbu k tomu, zda si lidé, kteří dosáhli vyššího vzdělání, a prošli tak systémem, myslí, že český vzdělávací systém naplňuje jeden z hlavních cílů vzdělávání, a to rozvoj osobnosti žáka či studenta.

Problematické je v mém výzkumu také to, že například na otázku, jaký má respondent osobní čistý příjem, třetina respondentů neodpověděla. Právě respondenti bez odpovědi byli ze statistické analýzy vyřazeni, což může ovlivnit reprezentativnost výsledků analýzy.

### 3.10 Etické otázky

Respondenti se výzkumných šetření účastní dobrovolně a jejich odpovědi jsou anonymní. Účastníci výzkumů podepisují informovaný souhlas, nejsou však nuceni uvádět žádná osobní či citlivá data. Osobní údaje o respondentech jsou přísně důvěrné. Sesbíraná data jsou dostupná v Českém sociálněvědním datovém archivu, nesmí však být použita pro komerční účely. Každý, kdo se rozhodne čerpat data z těchto zdrojů, musí vše řádně ocitovat. Proto jsou všechny použité zdroje informací v této práci řádně uvedeny a citovány. Informace z datového archivu nebyly poskytnuty dalším stranám, ani nebyly nikde jinde zveřejněny. Z etického hlediska tato práce nepřekročila dovozené standardy.

## 4. Závěr

V rámci teoretické části bakalářské práce jsem se rozhodla popsat změny, ke kterým v průběhu doby došlo a dochází na poli vzdělávání. Změny jsou široký pojem, který je v tomto případě nadřazen proměně přístupu ke vzdělání, tedy tomu, co se od vzdělání a vzdělávacího systému očekává, historickému vývoji vzdělávání či tomu, co vzdělání přináší našemu životu, ať už hovoříme o praktických znalostech a uplatnění na trhu práce, nebo o tom, jak nás vzdělání obohacuje osobnostně. Cílem teoretické části práce bylo popsat význam vzdělání a postoje veřejnosti ke vzdělávacímu systému. Jelikož je vzdělání a vzdělávací systém předmětem mnoha diskuzí, rozhodla jsem se v této práci představit také finský vzdělávací systém, na který se nejen politikové stále více odvolávají a považují jej za vzor. Finské hodnoty jsem zařadila do empirického projektu. Právě Finsko našlo způsob, jak efektivně žákům a studentům předat nejen vědomosti, ale také to, jak mají učitelé se studenty pracovat, aby u svých žáků rozvíjeli osobnost a pěstovali jejich sociální kompetence. Důraz se klade na žákovu samostatnost, zodpovědnost či orientaci ve světě. O tom, že je finské školství jedním z nejlepších na světě, svědčí výborné výsledky žáků a studentů v mezinárodních srovnávacích zkouškách. V práci byly proto zdůrazněny odlišnosti finského a českého vzdělávacího systému.

Několik kapitol teoretické části bylo věnováno postojům veřejnosti ke vzdělávacímu systému. Na základě představené literatury a starších výzkumů jsem vytyčila hypotézy pro výzkum.

V empirické části jsem se zaměřila na postoje respondentů ke vzdělávacímu systému. Zajímalo mě, zda se prokáže souvislost vzdělání respondenta s jeho postoji k tomu, zda se českému vzdělávacímu systému daří u žáků a studentů pěstovat a rozvíjet samostatnost,

sebedůvěru, orientaci ve společnosti, kázeň a disciplínu, morální hodnoty a tvořivost, tedy to, co si představuji pod osobností a jejím rozvojem. Na základě výše uvedených výzkumů jsem zvolila také kontrolní proměnné, které by se mohly ukázat jako statisticky významné faktory.

Pomocí ordinální regresní analýzy jsem otestovala stanovené hypotézy. Výsledky však ukázaly, že se souvislost vzdělání respondenta s jeho postoji ke vzdělávacímu systému neprokázala, prokázala se však souvislost s osobním čistým příjmem respondenta, pohlavím či věkem. Výsledky analýzy byly v závěrečné kapitole empirické části shrnuty, a dle dostupné literatury, která je poměrně omezená, jsem nastínila důvody, proč se právě dané faktory ukázaly jako statisticky významné.

Tento výzkum by v případě, že by se hypotézy potvrdily, vypovídal o tom, zda mají lidé, kteří mají vyšší vzdělání, a prošli tak celým systémem či jeho většinou, jiné postoje k tomu, zda český vzdělávací systém plní jednu ze svých klíčových funkcí, kterou je rozvoj osobnosti žáka a studenta. V ideálním případě by se právě tito lidé měli k systému stavět kladně, tedy být názoru, že se českému vzdělávacímu systému daří rozvíjet osobnost žáků. Již výše jsem zmínila, že se však navzdory mým očekáváním hypotézy nepotvrdily.

## 5. Zdroje

Bourdieu, P. 1995. *Sociology in Qestion*. London: Sage

Burda a kol. (2003). Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění. In *nuv.cz*. [online]. [cit. 21.5. 2018]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani\\_a\\_TP/Pristup\\_cele\\_konecnezneni.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Pristup_cele_konecnezneni.pdf)

Burdová, J. a Vojtěch, J. (2013). Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním – 2013. In *nuv.cz*. [online]. [cit. 21.5. 2018]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani\\_a\\_TP/NZabs\\_duben2013\\_final\\_pro\\_www.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/NZabs_duben2013_final_pro_www.pdf)

Bureš, M. (2017). Kolik vysokoškoláků je bez práce? In *finance.cz*. [online]. [cit. 28.4.2018]. Dostupné z: <https://www.finance.cz/499671-nezamestnanost-vysokoskolaku/>

Černý a kol. (2009). Školství očima veřejnosti: Percepce současného stavu a vývoje. *Orbis Scholae*. Roč. 3, č. 3, s. 25-49. [online]. [cit. 25.4. 2018]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Martin\\_Chval/publication/309675667\\_Skolstvi\\_ocima\\_ceske\\_verejnosti\\_percepce\\_soucasneho\\_stavu\\_a\\_vyvoje/links/581cc28c08ae12715af209b8/Skolstvi-ocima-ceske-verejnosti-percepce-soucasneho-stavu-a-vyvoje.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Martin_Chval/publication/309675667_Skolstvi_ocima_ceske_verejnosti_percepce_soucasneho_stavu_a_vyvoje/links/581cc28c08ae12715af209b8/Skolstvi-ocima-ceske-verejnosti-percepce-soucasneho-stavu-a-vyvoje.pdf)

Černý a kol. (2010). Pohledy na budoucnost české školy: Rodiče a veřejnost. *Orbis Scholae*. Roč. 4, č. 3, s. 93–109. [online]. [cit. 25.4. 2018]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Martin\\_Chval/publication/309675640\\_Pohledy\\_na\\_budoucnost\\_ceske\\_skoly\\_rodice\\_a\\_verejnost/links/581cc15608aeccc08aec9855/Pohledy-na-budoucnost-ceske-skoly-rodice-a-verejnost.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Martin_Chval/publication/309675640_Pohledy_na_budoucnost_ceske_skoly_rodice_a_verejnost/links/581cc15608aeccc08aec9855/Pohledy-na-budoucnost-ceske-skoly-rodice-a-verejnost.pdf)

Červenka, J. (2003). Tisková zpráva CVVM. Spokojenost občanů se současným stavem některých oblastí života společnosti. In *cvvm.soc.cas.cz*. [online]. [cit. 22.5. 2018]. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a361/f9/100273s\\_ps31003.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a361/f9/100273s_ps31003.pdf)

Červenka, J. (2018). Tisková zpráva CVVM. Spokojenost se životem – březen 2018. In *cvvm.soc.cas.cz*. [online]. [cit. 22.5. 2018]. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a4590/f9/ov180412.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4590/f9/ov180412.pdf)

Český sociálněvědní datový archiv (2017). Naše společnost 2017 - Postoje obyvatel České republiky k novele zákona o českém školství, platbám za vysoké školy a státním maturitám. In: *nesstar.soc.cas.cz* [online]. [staženo 10.3. 2018]. Dostupné z: [nesstar.soc.cas.cz/webview](https://nesstar.soc.cas.cz/webview)

Český statistický úřad. (2018). Podíl nezaměstnaných osob v krajích k 30.4.2018. In *czso.cz* [online]. [cit. 5.5.2018]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xc/mapa-podil-kraje>

Danišková, Z. (2016). Vznik moderní univerzity – Newman vs. Humboldt. In Strouhal a Štech (eds.). (2016). *Vzdělání a dnešek* (83 – 106). Praha: Karolinum

- Diener, E., E. Suh. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*. [online]. [cit. 28.4. 2018]. Dostupné z: [http://web.yonsei.ac.kr/suh/file/Measuring%20quality%20of%20life\\_Economic,%20social,%20and%20subjective%20indicators.pdf](http://web.yonsei.ac.kr/suh/file/Measuring%20quality%20of%20life_Economic,%20social,%20and%20subjective%20indicators.pdf)
- Diener, E., M.S. Eunkook, R.E. Lucas et. al. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*. [online]. [cit. 28.4.2018]. Dostupné z: [http://web.yonsei.ac.kr/suh/file/Subjective%20Well%20Being\\_Three%20Decades%20of%20Progress%20-Diener,%20Suh,%20Lucas&Smith.pdf](http://web.yonsei.ac.kr/suh/file/Subjective%20Well%20Being_Three%20Decades%20of%20Progress%20-Diener,%20Suh,%20Lucas&Smith.pdf)
- Diener, E., R. Lucas. (1999). Personality and Subjective Well-being. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (eds.). *Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation
- Easterlin, Richard A. (1974). Does Economic Growth Improve the Human Lot? In Paul A. David and Melvin W. Reder (eds.). *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz*, New York: Academic Press, Inc. [online]. [cit. 2.5.2018]. Dostupné z: <http://graphics8.nytimes.com/images/2008/04/16/business/Easterlin1974.pdf>
- Eder, F. (1996). *Schul-und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Frič, P. (ed.). (2010). *Občanský sektor v ohrožení?* Praha: Slon
- Hamplová, D. (2004). *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. Sociologické studie/Sociological Studies. Praha: SOÚ AV ČR.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál
- Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- Holman, R. (2011). *Ekonomie*, 5. vydání. Praha: C.H. Beck
- Chotaš, J. (2010). Edward Shils a Humboldtova idea univerzity. Přednáška na konferenci *Idea univerzity v dnešní době*. Pardubice, 9.–10. 11. 2010
- Kašćák, O. (2016). Produkce a reprodukce vedení v neoliberalních univerzitách. In Strouhal a Štech (eds.). (2016). *Vzdělání a dnešek* (106 – 124). Praha: Karolinum
- Keller, J. a Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada
- Kotásek, J. (1997). *Modely školy budoucnosti*. *Učitel'ské listy*. Roč. IX, 2001/2002, č. 6, str.13–17. Praha: Agentura Strom
- Kuchař, P. (2007). *Trh práce: Sociologická analýza*. Praha: Karolinum

Leontiyeva, Y. a Vávra, M. (2009). Postoje k imigrantům. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, v.v.i.

Nakonečný, M. (2011). Psychologie. Praha: Triton

Národní vzdělávací fond (2011). Situace na trhu práce: nabídka a poptávka po pracovnících ve vědě a výzkumu. In výzkum.cz. [online]. [cit. 20.4.2018]. Dostupné z: [http://www.vyzkum.cz/storage/att/F61E482972D69CB6B8D2A32142931998/mapa\\_vavai\\_cr\\_analyza\\_lidskych\\_zdroju\\_nabidka\\_a\\_poptavka\\_po\\_ps\\_1.pdf](http://www.vyzkum.cz/storage/att/F61E482972D69CB6B8D2A32142931998/mapa_vavai_cr_analyza_lidskych_zdroju_nabidka_a_poptavka_po_ps_1.pdf)

Öttl, C. a Härter, G. (2006). Prodejte své schopnosti: ukažte, co se ve vás skrývá. Praha: Grada Publishing a.s.

Outhwaite, W. (2003). Budoucnost společnosti. Teorie vědy 12: 95-106

Paulík, K. (2010). Psychologie lidské odolnosti. Praha: Grada

Pešková, V. (2017). Tisková zpráva CVVM. Hodnocení kvality různých typů škol – září 2017. In cvvm.soc.cas.cz. [online]. [cit. 28.4.2018]. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a4433/f9/or171023.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4433/f9/or171023.pdf)

Prudký, L. (2010). Studenti v procesech univerzalizace terciárního vzdělávání. In Prudký, L., Pabian, P., Šima, K. (2010). České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009. (27 – 59). Praha: Grada

Průcha, Jan. (2012). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál

Průcha, J. (2015). Školní vzdělávání ve Finsku. Praha: Karolinum

Říčan, P. (2010). Psychologie osobnosti. Praha: Grada

Smolík, J. (2010). Subkultury mládeže: uvedení do problematiky. Praha: Grada

Straková, J. (2010). Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. Studia paedagogica, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 27-42, srp. 2010. In phil.muni.cz/journals. [online]. [cit. 3.5.2018]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/109/211>

Strouhal, M. a Štech, S. (eds.). (2016). Vzdělání a dnešek. Praha: Karolinum

Vališová, A. a Kasíková, H. (2010). Pedagogika pro učitele. Praha: Grada Publishing a.s.

Vávra, M. (2006). Nesnáze s měřením postojů. Sociologický ústav AV ČR. In <http://kmvp.wz.cz>. [online]. [cit. 18.5.2018]. Dostupné z: [http://kmvp.wz.cz/sdai0601\\_vavra\\_merenipostoj.pdf](http://kmvp.wz.cz/sdai0601_vavra_merenipostoj.pdf)

Vrba, M. (2017). Volební preference dle věku, vzdělání, práce, bydliště a pohlaví. In e2alarm.cz. [online]. [cit. 16.5.2018]. Dostupné z: <https://a2alarm.cz/2017/10/32222/>

Vojtěch a Burdová. (2013). Na trhu práce není místo pro čerstvé absolventy. In nuv.cz. [online]. [cit. 16.5.2018]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uplads/TZ\\_Na\\_trhu\\_prace\\_neni\\_misto\\_pro\\_cerstve\\_absolventy\\_9.7.2013.pdf](http://www.nuv.cz/uplads/TZ_Na_trhu_prace_neni_misto_pro_cerstve_absolventy_9.7.2013.pdf)

Zawadowska, J. (2006). Szkoła po fińsku. Meritum.

Zelenka, M. (2008). Přečhod absolventů škol ze vzdělávání na pracovní trh. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Zormanová, L. (2016). Základní školství ve Finsku. In rvp.cz. [online]. [cit. 4.4.2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21011/zakladni-skolstvi-ve-finsku.html/>