

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Trasování absolventů středních odborných škol

Tracking of graduates of secondary vocational schools

Mgr. Džalal Nazarov

Studijní program: andragogika a management vzdělávání

2024

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Trasování absolventů středních odborných škol

Tracking of graduates of secondary vocational schools

Bc. Džalal Nazarov

Vedoucí práce: PhDr. Roman Liška, Ph.D., MBA

Studijní program: andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: andragogika a management vzdělávání

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Trasování absolventů středních odborných škol potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 12. dubna 2024

Tímto bych chtěl vyjádřit poděkování vedoucímu diplomové práce PhDr. Romanu Liškovi, Ph.D., MBA za jeho nesmírně cenné rady, motivaci a konzultace kdykoliv bylo potřeba.

ABSTRAKT

Pravidelné hodnocení spokojenosti absolventů se školou a kvalitou poskytovaného vzdělávání je jedním z důležitých nástrojů řízení kvality ve vzdělávání. Díky pravidelnému a cílenému trasování bývalých žáků lze odhalit nesoulad mezi vzděláním a požadavky trhu práce, ale také zjistit skutečnosti, které mohou zvýšit kvalitu školního vzdělávání a poskytnout cennou zpětnou vazbu vedení škol. Diplomová práce na téma „Trasování absolventů středních odborných škol“ je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou popsány definice a základní pojmy, které s tímto tématem souvisí. Mezi ně patří například pojmy jako žák a absolvent, vzdělávací systém v ČR, klima školy a vliv školního klimatu na spokojenost žáků nebo faktory ovlivňující výběr školy. Cílem diplomové práce je zjistit, jak jsou bývalí žáci s odstupem času spokojeni se školou, kterou vystudovali, s kvalitou vzdělání, které získali, jak hodnotí přínos získaného vzdělání pro své další studium a profesní kariéru a tato zjištění promítnout do doporučení vedení školy. K dosažení cíle práce nám mohou pomoci výzkumné otázky. V praktické části této práce byla formou kvantitativní metody provedena analýza níže uvedených faktorů na sledované střední škole. Práce dále obsahuje srovnání těchto faktorů s výsledky, které byly publikovány v odborném tisku v roce 2021. Na základě vyhodnocení získaných dat bude vypracováno doporučení.

KLÍČOVÁ SLOVA

trasování, absolventi, střední škola, vysoká škola, kvalita, spokojenost

ABSTRACT

Regular evaluation of graduates' satisfaction with the school and the quality of education provided is one of the important tools of quality management in education. Through regular and targeted tracing of former pupils, it is possible to detect mismatches between education and labour market requirements, but also to identify facts that can improve the quality of school education and provide valuable feedback to school management. The thesis on "Tracking of secondary school leavers" is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part describes the definitions and basic concepts related to this topic. These include, for example, concepts such as pupil and graduate, the education system in the Czech Republic, school climate and the influence of school climate on pupil satisfaction or factors influencing the choice of school. The aim of the thesis is to find out how former pupils are satisfied with the school they graduated from, the quality of education they received, how they evaluate the contribution of the education they received to their further studies and professional career and to translate these findings into recommendations for school management. The research questions can help us to achieve the aim of this paper. In the practical part of this thesis, the analysis of the following factors on the high school under study was carried out in the form of quantitative method. The thesis also includes a comparison of these factors with the results that have been published in the professional press in 2021. Based on the evaluation of the data obtained, a recommendation will be made.

KEYWORDS

tracking, graduates, high school, university, quality, satisfaction

Obsah

Úvod	7
Teoretická část.....	10
1 Vzdělávání a jeho aktéři	10
2 Trh práce.....	12
2.1 Absolvent na trhu práce	12
2.2 Přechod absolventů na trh práce	13
2.3 Trasování absolventů v dokumentech EU	14
2.4 Vytváření a analýza pracovních míst.....	16
2.5 Získávání, výběr a přijímání pracovníků.....	16
2.6 Zaměstnanost a nezaměstnanost.....	17
3 Vzdělávání a vzdělávací systém v ČR.....	18
3.1 Vzdělávání.....	18
3.2 Školský vzdělávací systém v ČR.....	19
3.3 Střední školství, jeho cíle a kategorie.....	20
3.3.1 Diferenciace středních škol v ČR	21
3.3.2 Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED)	22
3.3.3 Základní druhy středních škol	23
3.4 Střední odborné školy.....	24
3.5 Faktory ovlivňující výběr školy.....	25
3.6 Vzdělávací systém vysokých škol v ČR.....	26
3.6.1 Rozdělení studijních programů na VŠ.....	26
3.7 Kvalita ve vzdělávání a spokojenost žáků se školou.....	27
3.8 Klima školy, atmosféra, prostředí a kultura	29
3.9 Typy školního klimatu.....	33

3.10	Vliv školního klimatu na spokojenost žáků.....	39
4	Zahraniční mobility Erasmus+	47
4.1	Mobilita pro žáky a zaměstnance v odborném vzdělávání a přípravě.....	49
5	Praktická část.....	51
5.1	Charakteristika výzkumného problému, výzkumné otázky a cíl šetření	51
5.2	Charakteristika výzkumného vzorku	55
5.3	Výsledky šetření	57
6	Shrnutí, diskuse výsledků a limity šetření	79
7	Závěr.....	82
	Seznam použitých informačních zdrojů	85
	Seznam příloh	92

Úvod

Při výběru vzdělávací instituce by měl žák v každém případě vycházet především ze svých schopností a zájmů za účelem získání budoucího zaměstnání, ve kterém bude nejen finančně ohodnocen, ale zároveň jej bude budoucí zaměstnání i bavit. Faktory, které ovlivňují volbu studia, jsou různé – budoucí žáci si volí na základě přání rodičů, případně mají vzor v rodině, dle kterého se rozhodují. Pokud si není žák jistý svým budoucím zaměřením, je výběr střední či vysoké školy v tomto případě zvolen na základě jiných priorit – žák volí vzdělávací instituci například blízko svého bydliště nebo je ovlivněn svými spolužáky. V četných případech může být rozhodujícím motivačním faktorem jak učitel, tak i celá vzdělávací instituce, a to včetně hodnocení této instituce z hlediska perspektivy uplatnění absolventů na pracovním trhu. Jedním z klíčových aspektů hodnocení a srovnávání vzdělávacích institucí je sledování kariérních postupů jejich absolventů. Tento proces, známý jako trasování absolventů, zahrnuje systematické monitorování a analýzu kariérních cest bývalých studentů po ukončení studia. Národní ústav pro vzdělávání uskutečňuje porovnávací studie s úmyslem shromáždit údaje o kariérních postupech absolventů v pracovním prostředí. Součástí této studie je také sledování míry nezaměstnanosti v rámci různých studijních oborů a analýza stavu nezaměstnanosti napříč jednotlivými regiony České republiky.

Trasování absolventů poskytuje nejen přehled o úspěšnosti jednotlivých studijních programů, ale také o jejich relevanci ve vztahu k požadavkům současného pracovního trhu. V tomto kontextu je důležité sledovat nejenom míru uplatnění absolventů, ale také míru jejich spokojenosti s vlastní kariérní cestou. Trasovací studie mohou pomoci identifikovat, jaké kompetence a znalosti jsou pro zaměstnavatele nejdůležitější, což může vést ke zlepšení studijních programů a přizpůsobení se měnícím trendům na trhu práce.

Získávání spolehlivých údajů o kariérních cestách absolventů po dokončení studia a vstupu do pracovního života je klíčové pro identifikaci příčin problémů s uplatněním, a to jak v rámci odborného, tak vysokoškolského vzdělání. Pravidelné sledování profesních trajektorií absolventů se ukazuje jako cenný nástroj nejen pro zlepšování kvality vzdělávacích programů, ale i pro tvorbu efektivních politik založených na empirických datech a důkazech, které se týkají jejich pozice na trhu práce.

Jedním z hlavních přínosů trasování absolventů je zpětná vazba, kterou poskytuje školám a vzdělávacím institucím. Tyto informace mohou být použity k úpravě a vylepšení studijních programů, aby lépe odpovídaly aktuálním potřebám trhu práce. Zároveň mohou školy identifikovat slabá místa ve své výuce a přijmout opatření k jejich nápravě. Pro studenty a jejich rodiče pak tyto údaje představují cenné informace při rozhodování o výběru střední školy a studijního oboru.

V kontextu širšího vzdělávacího a ekonomického systému hraje trasování absolventů důležitou roli při tvorbě politik zaměřených na zaměstnanost a vzdělávání. Data získaná z trasování mohou ukázat trendy a změny na trhu práce, například rostoucí poptávku po určitých profesích nebo naopak nadbytek absolventů v jiných oborech.

Trasování absolventů středních škol má rovněž významný sociální dopad. Pomáhá identifikovat a řešit problémy, kterým mohou čelit různé skupiny absolventů, například mladí lidé ze socioekonomicky znevýhodněných rodin nebo ti, kteří mají specifické vzdělávací potřeby. Takové informace jsou zásadní pro vývoj programů a iniciativ zaměřených na podporu rovnosti a inkluze ve vzdělávání a na trhu práce.

Výzkum trasování může rovněž odhalit potenciální slabiny ve vzdělávacím systému, jako jsou nedostatečné praktické zkušenosti nebo neaktuální učební osnovy, což jsou aspekty, které mohou významně ovlivnit úspěch absolventů po ukončení studia. Shromažďování dat od absolventů tedy nabízí příležitost pro střední školy a univerzity, aby lépe pochopily potřeby a očekávání žáků, stejně jako požadavky pracovního trhu a umožňuje jim přijímat opatření vedoucí ke zvýšení kvality vzdělání.

Trasování absolventů středních škol je klíčovým nástrojem pro zajištění, že vzdělávací systémy budou i nadále relevantní a efektivní, přičemž podporují individuální úspěch a sociální mobilitu studentů.

K provedení uvedeného výzkumu je tedy nezbytná jejich zpětná vazba, prostřednictvím které je zjišťováno uplatnění absolventů na pracovním trhu. Absolventi jsou v rámci výzkumu trasování zpětně dotazováni, jak jsou celkově spokojeni s uplatněním na pracovním trhu, jak náročné bylo získat zaměstnání s praxí či bez praxe a zda se věnují

oblasti, kterou vystudovali na střední škole či dále studovali v navazujícím oboru na vysokých školách.

Cílem tohoto výzkumu je vyhodnotit odpovědi žáků v dotazníkovém šetření na téma „*Trasování absolventů*“ a tímto ověřit, jak jsou bývalí žáci s odstupem času spokojeni se školou, kterou vystudovali, s kvalitou vzdělání, které získali, jak hodnotí přínos získaného vzdělání pro své další studium a profesní kariéru a výsledky tohoto šetření promítnout v doporučení pro vedení školy. Prostřednictvím výzkumných otázek je zjišťováno, jak absolventi hodnotí kvalitu školy zpětně v závislosti na době od absolvování, zda žáci uplatnili znalosti získané na střední škole, při dalším studiu, anebo jaké je uplatnění absolventů na trhu práce. Výzkum se dále zaměřuje na to, jaký vliv měly osobní aspirace a motivace na výběr dalšího vzdělávacího a kariérního směru absolventů. Pro vyhodnocení cílů byly zvoleny následující výzkumné otázky: Jak byli absolventi na sledované škole spokojeni s kvalitou výuky? Jak byli absolventi na sledované škole spokojeni s vyučujícími? Jak hodnotí absolventi na sledované škole klima? Jaké mají vlivy na sledované škole zahraniční mobility pro další uplatnění absolventů. Jak byli absolventi na sledované škole celkově spokojeni s průběhem vzdělávání?

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je členěna do několika kapitol, které nejprve objasňují základní pojmy jako je absolvent, trh práce, vzdělávání a vzdělávací systém v ČR. V dalších částech jsou pak objasněny pojmy jako kvalita ve vzdělávání nebo vliv školního klimatu na spokojenost žáků.

V praktické části práce byl proveden online výzkum kvantitativní metodou prostřednictvím dotazníkového šetření po dobu jednoho měsíce a dotazováni byli pouze absolventi, kteří studovali SOŠ v Praze. Výsledky výzkumu budou sloužit především ke zjištění výzkumných předpokladů, zda je kvalita výuky, kvalita vyučujících, celková spokojenost se školou a klima na sledované střední škole nad průměrem škály a zda mají zahraniční mobility pozitivní vliv pro další uplatnění absolventů. Výsledky výzkumu mohou být využity k usnadnění rozhodovacího procesu potenciálních žáků při výběru vhodné vzdělávací instituce.

Teoretická část

K tomu, abychom porozuměli celému procesu trasování jsou v následujícím textu objasňovány základní pojmy jako je absolvent, trh práce, vzdělávací systém v ČR nebo kvalita vzdělávání. Proces trasování absolventů pak poskytuje nejen cenné informace o úspěšnosti vzdělávacích institucí ve vztahu k trhu práce, ale také odhaluje, do jaké míry je vzdělávací systém schopen reagovat na potřeby společnosti.

1 Vzdělávání a jeho aktéři

Aktivními jedinci v procesu vzdělávání jsou žáci škol a jejich absolventi. Podle právních předpisů, konkrétně zákona č. 262/2006 Sb., je absolvent definován jako pracovník, který zahajuje svou kariéru na pracovní pozici odpovídající úrovni jeho dosaženého vzdělání. Tato definice zahrnuje jedince, kteří mají do dvou let od ukončení studia nebo odborné přípravy začít pracovat. V období trvajícím dva roky, které je uvedeno, není zahrnut čas strávený na mateřské nebo rodičovské dovolené. (Zákony.centrum.cz, 2018).

Od začátku roku 2014 se pro účely statistických dat používá nově sjednaná definice absolventa, kterou společně stanovilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky společně s Ministerstvem práce a sociálních věcí.

Palán (2002, s. 243) definuje absolventy jako osoby, které úspěšně dokončily určitý vzdělávací program a obdržely diplom, vysvědčení, certifikát či jiné potvrzení o absolvování. Dle této definice si jedinec ponechává status absolventa po celý zbytek života.

V zahraničních zdrojích se o absolventech ve své literatuře zmiňují například Killam, Degges-White (2015, s. 12), kteří mezi absolventy středních škol řadí jednotlivce, kteří získali středoškolský diplom nebo jeho ekvivalent, jako je osvědčení o obecném rozvoji vzdělání (GED), a kteří se nezapsali do dalšího vzdělávání. V posledních desetiletích vzrostly požadavky na vzdělání na pracovní místa napříč kariérním spektrem a změnily se typy dostupných pozic pro jednotlivce bez dalšího absolvovaného vzdělání.

Podle definice z Pedagogického slovníku od Průchy a jeho kolegů (2008, s. 316) je žák definován jako jedinec v procesu učení, přičemž věk nehraje roli. Pod pojmem žák může spadat dítě, mladistvý i dospělý. Životní období strávené ve škole je klíčové pro formování osobnosti žáka, která se vyvíjí nejen v domácím prostředí, ale i v rámci vzdělávacího

procesu. Škola přispívá k rozvoji jedince v době jeho dospívání a má vliv na jeho budoucí vzdělávací orientaci. Lašek (2001, s. 14) zdůrazňuje, že jak žák vnímá sám sebe, může zásadně ovlivnit jeho sebehodnocení a směřování v akademickém i osobním životě. Straková a kol. (2019, s. 124-125) se na toto názorově napojují, poukazují na významnou roli vztahu žáků ke škole a učebním předmětům, což je důležité nejenom v průběhu školní docházky.

Školní klima hraje klíčovou roli v tom, zda žák vyhlíží návrat do školy kvůli času trávenému s přáteli a učiteli nebo jestli mu škola přináší stres. Nejistota či nepohoda ve školním prostředí mohou negativně ovlivnit vzdělávací výsledky žáka, přispívat k rizikovému chování či záškoláctví nebo jiným disociálním poruchám. Role žáka v utváření klima školy je neméně důležitá. Podle Janke (2006, s. 63, In: Čapek, 2010, 23) nejenže žáci reflektují atmosféru školy, ale jako součást třídního a školního společenství se na ní také podílejí, což umožňuje, že ovlivňují vnímání školního prostředí z více úhlů pohledu.

2 Trh práce

Jedním z klíčových faktorů úspěchů absolventů na trhu práce je míra, do jaké jsou připraveni na požadavky a výzvy, které na ně čekají. To zahrnuje nejen odborné znalosti a dovednosti získané během studia, ale také "měkké dovednosti" jako je schopnost týmové práce, komunikační dovednosti, kritické myšlení a schopnost řešit problémy.

Samotný trh práce Kuchař (2007, s. 11) definuje jako místo setkávání dvou hlavních skupin – zaměstnanců, kteří nabízejí své pracovní schopnosti a dovednosti, a zaměstnavatelů, kteří tyto dovednosti vyhledávají a mají možnost vybírat z různých kandidátů. Kuchař také uvádí, že stejně jako ostatní trhy, i trh práce je založen na vzájemném vztahu těchto dvou stran. Klíčovým principem zde je, že obě strany mají svobodu ve svém rozhodování.

Podle Řehoře (2010, s. 13) se na pracovním trhu střetává nabídka práce, kde jednotlivci prezentují své pracovní dovednosti a ucházejí se o zaměstnání, a poptávka po práci, kde firmy, vláda a domácnosti hledají pracovníky pro své potřeby. Dynamiku tohoto trhu ovlivňují faktory jako mzdy, platy a pracovní podmínky. Pracovní trh funguje jako prostor, kde jednotlivci i zaměstnavatelé navzájem soutěží a uzavírají dohody o pracovních pozicích. Zároveň je pracovní trh ekonomickou institucí, kde dochází k výměně práce za mzdu na základě racionálních rozhodnutí účastníků. Tato instituce však zahrnuje i sociální aspekty, jako jsou normy a podmínky sociálního chování, které ovlivňují nákup, prodej a ceny pracovních služeb. Pracovní trh je také regulován státem a dalšími subjekty prostřednictvím různých právních a mimoprávních nástrojů.

2.1 Absolvent na trhu práce

Úspěšné začlenění absolventa do pracovního trhu a hladký přechod ze vzdělávacího prostředí do profesního života jsou zásadními faktory, které mají významný vliv na jeho motivaci, přístup k práci a finanční samostatnost. Z pohledu vývojové psychologie se v této fázi života mladá osoba nachází na vrcholu své fyzické kondice a energie. Jak Říčan (2006, s. 232) uvádí, období mladé dospělosti je obdobím klidu, psychické vyrovnanosti a je primárně zaměřeno na průzkum možností v pracovní sféře a na sociální začleňování.

2.2 Přechod absolventů na trh práce

Přechod z období vzdělávání do fáze vstupu na pracovní trh je dle Trhlíkové (2018) zásadním momentem v životě každé osoby, který vyjadřuje jeho ekonomickou samostatnost a začlenění na pracovní trh. Současně je profesní a vzdělávací dráha absolventů středních škol stále složitější. Přechod na trh práce již není jednorázovým událostí, ale spíše postupným začleněním a postupným zapojením do pracovního procesu, kdy kombinace pracovních a studijních aktivit, které se navzájem ovlivňují, je běžnou praxí. Vstup na trh práce se tak částečně rozvolňuje a hranice mezi studiem a vstupem na pracovní trh se stírají.

Z metodologického hlediska je třeba přesně vymezit samotný přechod na trh práce. Z pohledu jednotlivce se přechod považuje za dokončený v okamžiku, kdy má již stabilní zaměstnání (Descy, Tessaring, 2001). Pokud jde o makroekonomický pohled, období přechodu je považováno za ukončené, když míra nezaměstnanosti dané věkové kohorty dosáhne stejné úrovně jako míra nezaměstnanosti dospělých jedinců.

Podle autorů Vojtěcha a Kleňha (2018) ve středním odborném vzdělání zakončeného maturitou se počet žáků v tomto typu vzdělávání udržuje relativně konstantní, oscilující okolo 40 %. V roce 2015 dosahoval tento podíl 40,2 %, v roce 2016 40,0 % a v roce 2017 pak 41,0 %. Od liberalizace vzdělávacího systému v roce 1989, která se dotkla zejména středoškolského a vysokoškolského vzdělávání, se vysokoškolské studium stalo dostupným nejen pro absolventy gymnázií, ale i pro mnohé z lyceí a odborných středních škol. Přesto přímo po maturitě vstupuje do pracovního procesu asi 38 % maturantů z odborných středních škol. Z těchto absolventů bylo v akademickém roce 2017/18 přijato 54,8 % na vysoké školy a 9,8 % na vyšší odborné školy. Podíl studentů přijímaných na vysoké školy se v poslední době výrazně nemění (53,1 % v akademickém roce 2014/15), avšak podíl těch, kteří pokračují ve studiu na vyšších odborných školách, se lehce snižuje (z 13,1 % v akademickém roce 2014/15).

Absolventi středních odborných škol (SOŠ) s maturitou mají tendenci volit na vysokých školách a vyšších odborných školách studijní obory, které jsou v oblasti zaměření podobné těm, které studovali na střední škole. Kromě toho se více orientují na studium ekonomických oborů. Na rozdíl od absolventů gymnázií a lyceí mají silnější preferenci pro technické studijní obory. Vzhledem k poklesu počtu absolventů maturitních oborů v důsledku

nepríznivé demografické situace klesá i absolutní počet těch, kteří pokračují ve vyšším vzdělávání.

2.3 Trasování absolventů v dokumentech EU

V doporučení Rady (2012, online) o zaměstnatelnosti absolventů vzdělávání z 15. června 2012 týkajících se zaměstnávání absolventů odborného vzdělávání a přípravy byly státy EU požádány, aby se zaměřily na sledování míry zaměstnanosti těchto absolventů a zároveň sbíraly a analyzovaly jak kvalitativní údaje, tak i příklady dobré praxe. Cílem je, aby tyto informace doplnily číselné hodnocení a podpořily tak vytváření politik v oblasti odborného vzdělání a přípravy, s ohledem na zlepšení šancí absolventů na trhu práce.

Rada EU ve svém doporučení ze dne 20. listopadu 2017 klade důraz na sledování cest absolventů po dokončení studia a jejich profesní přípravy. Hlavním záměrem je posílit přístupnost jak kvantitativních, tak kvalitativních dat o umístění absolventů na pracovním trhu nebo v dalším vzdělávání, což by mělo přispět k lepšímu hodnocení a přizpůsobení odborného vzdělávání aktuálním potřebám. EU vyzývala členské státy, aby do roku 2020 zdokonalily shromažďování a analýzu údajů o kariérním vývoji absolventů, a to:

- a) sběrem relevantních anonymizovaných statistických údajů ze vzdělávacích, daňových a sociálních databází;
- b) organizací rozsáhlých dotazníkových šetření mezi absolventy na úrovni celého vzdělávacího systému a možná i na úrovni jednotlivých škol, aby se získal hlubší vhled do jejich přechodu do pracovního života nebo dalšího studia a do jejich kariérních cest;
- c) umožněním státním institucím kombinovat anonymizované údaje z různých zdrojů pro vytvoření komplexního přehledu o profesních dráhách absolventů. (Doporučení Rady EU, 2017, online)

Doporučení Rady ze dne 24. listopadu 2020 o odborném vzdělávání a přípravě pro udržitelnou konkurenceschopnost, sociální spravedlnost a odolnost určuje, že do roku 2025 by členské státy měly usilovat o dosažení minimálně 82% míry zaměstnanosti mezi absolventy odborného vzdělávání a přípravy ve věkové kategorii 20 až 34 let, kteří ukončili své studium nebo přípravu v období posledních 1 až 3 let. Navíc doporučení silně zdůrazňuje potřebu pružnosti v odborném vzdělávání a přípravě v souvislosti s proměnlivostí trhu práce,

což zahrnuje pravidelné aktualizace vzdělávacích programů a kvalifikací na základě současných poznatků o potřebných dovednostech. Tato iniciativa rovněž zahrnuje využití systémů sledování kariérního postupu absolventů a mechanismů pro předvídání budoucích dovedností na úrovni průmyslu a regionů. (Doporučení Rady EU, 2020, online)

Rozdíly v postupech sledování absolventů mezi jednotlivými členskými státy EU jsou výrazné. Některé země nemají dostatečně vyvinuté systémy pro sledování v určitých nebo všech oblastech, zatímco jiné se potýkají s omezením dostupných ukazatelů nebo nedostatkem dlouhodobých dat. Přesto většina členských států EU disponuje systémy pro sledování absolventů. Existuje prostor pro zlepšení, zejména pokud jde o zvýšení srovnatelnosti dat na úrovni EU a efektivitu opatření, jako je periodický sběr dat, reprezentativnost vzorků a aspekty spokojenosti. K roku 2020 prováděly dvě třetiny členských států EU trasování absolventů na úrovni vysokoškolského a odborného vzdělávání. Téměř polovina těchto zemí má toto sledování zakotveno v legislativě a stalo se běžnou praxí, jako je tomu například ve Španělsku, Německu, Rakousku a dalších zemích, zatímco ve třetině zemí je to bez legislativního zakotvení, avšak jako dobře zavedená praxe (například v České republice, Slovensku, Irsku). Ve čtyřech zemích je trasování absolventů v nedostatečném rozvoji a není prioritou. Některé státy připravují nové iniciativy pro podporu monitorování absolventů nebo plánují systémové změny či reformy, které naznačují zvýšené využívání administrativních dat a uznání významu jejich kombinace s průzkumy v následujících pěti letech. (Doporučení Rady EU, 2020, online)

Situace v České republice

V České republice se k monitorování kariér absolventů využívají dlouhodobá dotazníková šetření, která mezi ostatními provádí i Národní pedagogický institut ČR (NPI ČR). Tyto průzkumy se zaměřují na absolventy středních škol v průběhu devíti let ve třech fázích, přičemž mezi každou fází je přibližně tříletá pauza. Národní ústav pro vzdělávání České republiky spolupracuje s vybranými školami s cílem zajistit, aby vzorek odpovídal celostátnímu rozložení podle studijních oborů a kategorií. Analýzy provedené tímto ústavem se zabývají například nezaměstnaností mezi absolventy středních škol nebo souladem mezi dosaženým vzděláním a vykonávaným povoláním, což poskytuje důležité informace o profesním uplatnění absolventů. Ačkoli většina průzkumů absolventů probíhá na centrální

nebo regionální úrovni, některé školy provádějí sledování svých absolventů samostatně a využívají získané výsledky k aktualizaci svých vzdělávacích programů. Tato samostatná monitorování však často nejsou systematická a nezahrnují pravidelný sběr kvantitativních a kvalitativních dat, což má za následek omezený počet efektivně fungujících sledovacích konceptů na úrovni jednotlivých škol. Pro školy, které mají zájem o sledování svých absolventů, včetně těch, kteří absolvovali zahraniční stáže, by mělo být začlenění tohoto monitorování do dlouhodobé strategie školy prioritou. (DZS, 2022, online)

2.4 Vytváření a analýza pracovních míst

Podle Koubka (2015, s. 43) lze interpretovat tvorbu pracovních míst jako proces, při kterém se identifikují konkrétní pracovní úkoly jednotlivce (nebo skupiny jednotlivců) a seskupují se do základních prvků organizačního uspořádání, což jsou zaměstnanecké pozice. Tímto způsobem vytvořené pracovní pozice mají nejen zajistit účinné vykonávání požadavků organizace, ale také splnit potřeby zaměstnanců, kteří jsou do těchto pozic zařazeni. Autor dále dodává, že hodnocení pracovní pozice se zabývá zkoumáním a analýzou informací o pracovních aktivitách konkrétního zaměstnance. Šikýř, Borovec a Trojanová (2016, s. 50) dodávají, že popis a specifikace pracovního místa jsou výsledkem analýzy neobsazené pozice a obsahuje informace o volné pracovní pozici (včetně názvu, úkolů, povinností, pravomocí, odpovědností, pracovních podmínek atd.) a požadavcích na zaměstnance, které se týkají dosaženého vzdělání, předchozí praxe, specifických znalostí a dovedností, očekávaného chování, motivace a podobně.

2.5 Získávání, výběr a přijímání pracovníků

Armstrong a Taylor (2015, s. 272) ve své knize píše, že získávání zaměstnanců je proces oslovování

a získávání lidí, kteří jsou pro různé organizace nezbytnými zdroji. Samotný výběr těchto zaměstnanců je proces, ve kterém se rozhoduje, kteří uchazeči budou do zaměstnání přijati.

V rámci výběru nových zaměstnanců rozhodujeme, kteří z kvalifikovaných uchazečů nejspíše nejlépe odpovídají specifickým požadavkům pro práci na konkrétním pracovním místě. Podle Šikýře, Borovce a Trojanové (2016, s. 58) by výběr neměl brát v úvahu pouze technické dovednosti a znalosti spojené s pracovním místem, ale i schopnost uchazeče

přispívat k pozitivním mezilidským vztahům ve skupině a celkové organizaci. Koubek (2015, s. 166) poukazuje na to, že kandidát by neměl jen vyhovět požadavkům specifické pracovní pozice, ale měl by se také aktivně angažovat ve vytváření pozitivních mezilidských vztahů v týmu a celé organizaci. To obnáší přijetí hodnot týmu a schopnost přizpůsobit se očekávaným změnám v pracovním prostředí a organizaci jako takové.

2.6 Zaměstnanost a nezaměstnanost

Problematika nezaměstnanosti přesahuje oblast ekonomiky a má širší dopady. Mankiw (2016, s. 163) ve své literatuře uvádí, že osoby bez práce čelí často výzvám při pokusu uspokojovat své primární životní potřeby. Otázka nezaměstnanosti je často na pořadu dne politiků a mnohé státy se snaží proti nezaměstnanosti bojovat různými metodami. Jednou z metod je nabízení rekvalifikace, která lidem usnadňuje hledání nových pracovních příležitostí. Dále pak vlády vyplácejí podporu při ztrátě zaměstnání, což může osobám pomoci přečkat časový úsek potřebný k nalezení nového pracovního uplatnění.

Brožová (2003, s. 77) a Dušek (2016, s. 10) považují zaměstnanost za základní pilíř ovlivňující expanzi a progres ekonomiky státu. Osoby zařazené do skupiny zaměstnaných získávají finanční ohodnocení za svou práci a zahrnují jak lidi v pracovním poměru, tak i ty, kdo vykonávají samostatnou výdělečnou činnost. Tato kategorie rovněž obsahuje lidi, kteří dočasně práci nevykonávají, a to z různých důvodů jako je například rodičovská doba nebo řádná dovolená. Oproti tomu osoby, které jsou schopny práce, avšak práci momentálně nevykonávají a jsou ochotné pracovat, jsou považovány za nezaměstnané. Obě tyto skupiny, tedy jedinci vykonávající práci a ti bez aktuálního zaměstnání, ale s ochotou pracovat, spolu vytvářejí skupinu ekonomicky aktivních lidí. Na druhé straně spektra jsou jedinci ekonomicky neaktivní, jako jsou důchodci, ukončující své profesní kariéry, studenti, jejichž hlavní činnost se točí kolem studia, a domácí pečovatelé, kteří se nezapojují do pracovního procesu ani aktivně nepátrají po zaměstnání.

3 Vzdělávání a vzdělávací systém v ČR

3.1 Vzdělávání

Jak uvádí Veteška (2016, s. 19), vzdělávání je postupný proces, jehož hlavním cílem je nabýt a rozvíjet určité schopnosti, dovednosti a znalosti, které jsou klíčové pro získání profesní kvalifikace vyžadované na pracovním trhu. Tento proces neobnáší pouze nabývání odborných znalostí pro určité povolání, ale zahrnuje také osvojování si poznatků o sociálních, kulturních, právních a náboženských aspektech, což napomáhá lepší adaptaci jedince v sociálním prostředí a reakci na vnější vlivy a situace. Vzdělávací proces se zakládá na dynamické a vzájemné komunikaci mezi učitelem a žákem, při které dochází k výměně a předávání specifických informací a vědomostí. Tyto informace a vědomosti se v rámci učebního procesu postupně proměňují v praktické znalosti a dovednosti, které jsou klíčové pro osobní i profesní rozvoj žáka. Pro učitele tento proces představuje vyučování, což je metoda a způsob, jakým se vědomosti předávají, zatímco pro žáka se jedná o proces učení, který zahrnuje absorbování, zpracování a aplikaci přijímaných informací. Tento vzájemně provázaný proces umožňuje efektivní přenos znalostí a v neposlední řadě podporuje kompetenční rozvoj u žáků.

Vzdělávání je podle Šafránkové (2019, s. 38) dynamickým procesem, během něhož jednotlivci získávají široký soubor vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod, které jim slouží jako základ pro další poznávání. Veteška (2016, s. 79) posunuje hranice tohoto pohledu tím, že vnímání vzdělávání chápe jako organizovaný proces, během něhož osoba interně absorbuje a přeměňuje informace prostřednictvím učení, což vede k tvorbě vědomostí, znalostí, umění a zvyků. Tento hluboký proces probíhá ve dvou dimenzích: ve formální a neformální sféře a angažuje dvě základní postavy, a to vzdělavatele a osobu vzdělávanou.

Z profesionální optiky vzdělávání charakterizují Průcha a Veteška (2014, str. 274) jako „proces řízeného učení a instrukce“, který se odehrává ve školském nebo jiném edukativním settingu. Z hlediska společnosti představuje vzdělání zásadní požadavek pro udržení a progres společenského celku, jelikož formuje a předznamenává jednotlivce

k plnohodnotnému zapojení do společenské dynamiky. Ve specifickém kontextu je pojmem vzdělávání míněn výraz edukace, což představuje proces cíleně řídicí učení a instrukční činnost, který se běžně odehrává ve vzdělávacích institucích, jako jsou školy, či v alternativních vzdělávacích prostředích – to zahrnuje například vzdělávací programy v rámci firem nebo kurzy určené pro osobní rozvoj dospělých atd.

Pojem vzdělávání popisuje i oxfordský slovník, který jej charakterizuje jako „*proces výuky, školení a učení, především na školách, vysokých školách nebo univerzitách, s cílem zdokonalení znalostí a rozvoje dovedností*“. (Oxfordlearnersdictionaries.com, online).

Vzdělávání se začleňuje do širšího rámce stabilně fungujícího vzdělávacího systému. Tento systém může být považován za komplex škol a školských institucí, ale odborníci na toto téma upozorňují, že zahrnuje i další subjekty, které se věnují vzdělávání nebo přispívají k rozvoji znalostí, schopností a dovedností. Průcha a Veteška (2014, s. 300) se zaměřují na vzdělávací systém z dvou pohledů. První spočívá v občas chybném ztotožňování vzdělávacího a školského systému. Druhá perspektiva rozšiřuje rozsah vzdělávacího systému za hranice klasických školních institucí. Tato rozšířená koncepce zahrnuje různé organizace, jako jsou zařízení pro mimoškolní vzdělávání mládeže, programy pro vzdělávání dospělých nebo firemní školení. Navíc systém obsahuje klíčové organizace jako je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, zkráceně MŠMT, a Česká školní inspekce, známá pod zkratkou ČŠI, které se podstatně podílejí na správě a oceňování procesu vzdělávání.

3.2 Školský vzdělávací systém v ČR

Oficiální vzdělávací systém v České republice představuje jednu z hlavních součástí celkového systému vzdělání. Jeho struktura a principy jsou definované pomocí rozsáhlé sady právních předpisů a směrnic. Zákon číslo 561/2004 Sb., (dále školský zákon) se zabývá různými stupni vzdělání zahrnujícími předškolní, základní, střední a vyšší odborné vzdělání.

Zákon č. 111/1998 Sb. se věnuje vysokoškolskému vzdělání. Vedle tohoto zákona systém doplňují další relevantní předpisy a pravidla, včetně zákona č. 563/2005 Sb. o pedagogických zaměstnancích, a také vyhláška č. 13/2005 Sb., týkající se středního vzdělání.

Hierarchie vzdělávacího systému v zemi je strukturována do několika stupňů takto:

- mateřské školy pro předškolní vzdělávání,
- základní školy zaměřené na primární edukaci,
- víceletá gymnázia a osmileté konzervatoře nabízející nižší úroveň sekundárního vzdělávání,
- střední školy, včetně gymnázií a konzervatoří, pro vyšší sekundární vzdělávání,
- vyšší odborné školy, konzervatoře a vysoké školy cílené na terciární vzdělání.

Hlavní správní institucí v oblasti vzdělávání v České republice je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Tento úřad nese odpovědnost za řízení a organizaci vzdělávacího systému v zemi. Má klíčovou roli při monitorování současného stavu, plánování a rozvoji celého vzdělávacího systému. Jednou z jeho primárních funkcí je alokace finančních prostředků určených pro školství z veřejných zdrojů. Ministerstvo též vytváří právní předpisy pro oblast školství, stanovuje celostátní vzdělávací politiku a strategie. Toho dosahuje formou tvorby koncepčních a strategických dokumentů pro celý sektor. Příkladem je dlouhodobý plán vzdělávání a rozvoje vzdělávacího systému pro Českou republiku, který slouží jako referenční materiál pro krajské plány vzdělávání a rozvoje vzdělávacích systémů na místní úrovni. Pravomoci a odpovědnosti MŠMT jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhlášce č. 15/2005 Sb., která detailně specifikuje požadavky na dlouhodobé plány a výroční zprávy, včetně následných aktualizací.

3.3 Střední školství, jeho cíle a kategorie

Ve struktuře českého vzdělávacího systému po základní škole (ZŠ) následuje vzdělávání na střední škole. Toto vzdělávání je zařazeno do tzv. kategorie ISCED 3. Doba studia na středních školách se liší a bývá obvykle 3 nebo 4 roky, což je závislé na typu programu a úrovni dosaženého vzdělání žáky. Osmiletá gymnázia, stejně jako gymnázia s délkou studia šesti let (která jsou zařazena do úrovně ISCED 2 a ISCED 3), přijímají žáky buď po ukončení pátého ročníku základní školy nebo po dokončení sedmého ročníku, což platí pro šestileté gymnaziální studium. (MŠMT, školský zákon, 2024, online)

Úkolem středoškolského vzdělání, jak je specifikováno v paragrafu 57 školského zákona, je podporovat a dále rozšiřovat znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty nasbírané

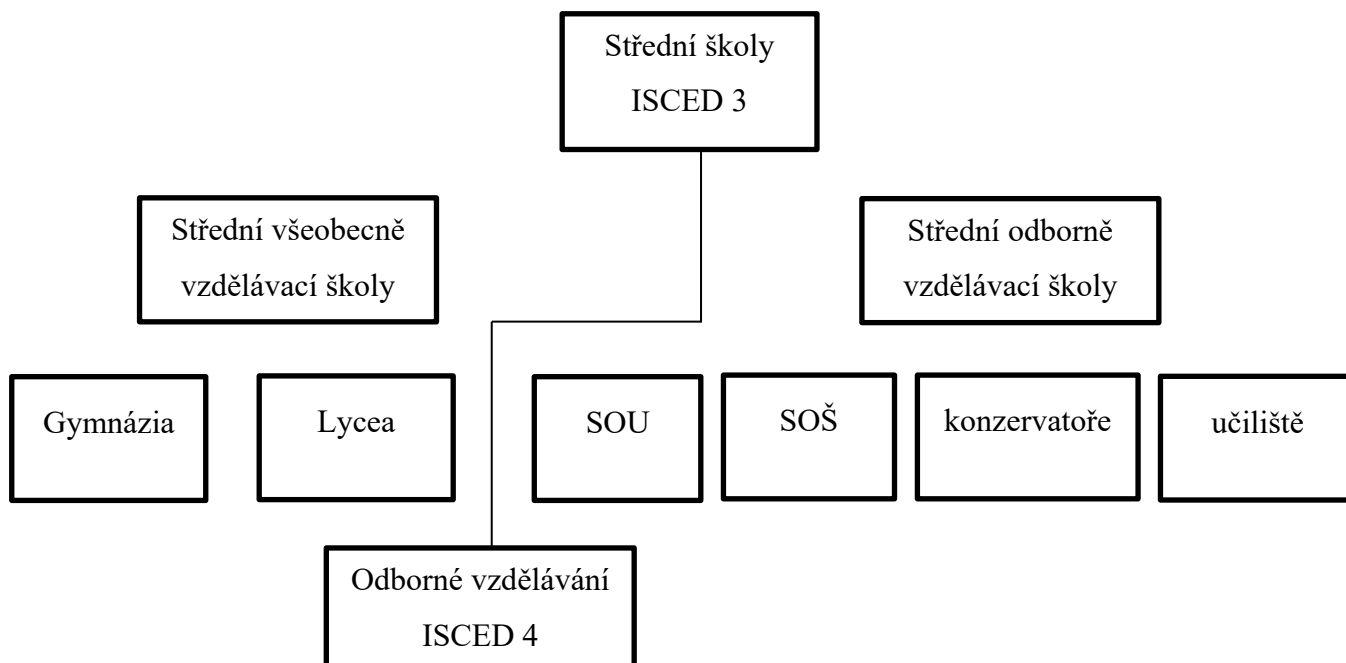
během primárního vzdělání, které jsou fundamentální pro individuální rozvoj žáků. Dále připravuje žáky na úspěšné začlenění do soukromého i veřejného života, posiluje jejich kompetence v samostatném hledání informací a vede k udržitelné motivaci k celoživotnímu vzdělávacímu procesu. Také připravuje žáky na následující vzdělávací stupně a představuje základ pro budoucí profesní kariéru nebo pracovní činnosti. (MŠMT, školský zákon, 2024, online)

Školský zákon, který se věnuje různým stupňům vzdělání včetně předškolního, základního, středního a vyššího odborného, rozděluje ve svém § 58 střední vzdělávání do trojí klasifikace založené na stupni dosažené kvalifikace:

1. střední vzdělání,
2. střední vzdělání zakončené výučním listem,
3. střední vzdělání končící maturitou.

3.3.1 Diferenciace středních škol v ČR

Schéma 1: Střední školy



Zdroj: (Průcha, 2019, s. 16–21), Vlastní zpracování

3.3.2 Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED)

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education, ISCED) je systém vytvořený Organizací spojených národů pro vzdělání, vědu a kulturu (UNESCO) k sjednocení různých národních systémů vzdělávání a k usnadnění mezinárodního srovnávání statistických údajů o vzdělání. ISCED 2011 je nejnovější verzí této klasifikace, která byla přijata v listopadu 2011. ISCED 2011 rozděluje vzdělávání do devíti základních úrovní, které jsou označeny čísly od 0 do 8. Každá úroveň odpovídá určité fázi vzdělávacího procesu, od raného dětství až po nejvyšší úroveň vysokoškolského vzdělání. Následuje podrobné členění jednotlivých úrovní ISCED 2011 (csu.gov.cz, online):

ISCED 1: Primární vzdělávání

Tato úroveň odpovídá počátečnímu školnímu vzdělávání, které začíná mezi 5. a 7. rokem života dítěte. Jeho účelem je vytvořit základní platformu pro celoživotní učení a rozvinout základní schopnosti a znalosti v oblastech jako jsou čtení, psaní a počítání.

ISCED 2: Nižší sekundární vzdělávání

Tato úroveň pokračuje po primárním vzdělávání a poskytuje rozšířené vzdělání. Typicky se realizuje během dospívání a zahrnuje základní disciplíny, jako jsou přírodní vědy, společenské vědy a umění.

ISCED 3: Vyšší sekundární vzdělávání

Tato fáze zahrnuje střední školní vzdělávání, které se zaměřuje na další rozvoj vědomostí a schopností. Může nabízet více specializované kurzy a připravovat studenty na vstup do pracovního života nebo na další vysokoškolské studium.

ISCED 4: Postsekundární neterciární vzdělávání

Tento stupeň přichází po vyšším sekundárním vzdělávání a nepatří ještě mezi terciární vzdělávání. Často obsahuje odborné a technické kurzy, které připravují studenty na specifické kariérní cesty.

ISCED 5: Krátké cykly terciárního vzdělávání

Programy této úrovně jsou kratší než standardní bakalářské programy a jsou součástí terciárního vzdělávacího systému. Často integrují teoretické a praktické prvky a mají za cíl připravit studenty na specifické profesní role.

ISCED 6: Bakalářské nebo ekvivalentní vzdělávání

Tato úroveň zahrnuje univerzitní bakalářské programy, které trvají obvykle tři až čtyři roky a poskytují základní akademické vzdělání ve širokém spektru oborů.

ISCED 7: Magisterské nebo ekvivalentní vzdělávání

Magisterské studium, následující po bakalářském, trvá zpravidla jeden až dva roky a poskytuje studentům hlubší specializaci a pokročilé znalosti ve vybraném oboru.

ISCED 8: Doktorské nebo ekvivalentní vzdělávání

3.3.3 Základní druhy středních škol

Zákonná úprava obsahuje tyto kategorie středních škol:

1. všeobecné střední školy,
2. odborné střední školy,
3. střední školy zakončené výučním listem.

Všeobecné střední školy zaměřují svou činnost na přípravu žáků pro další studium na vysokých školách a vyšších odborných institucích. Podle platného školského zákona (č. 561/2004, Sb.) se jedná o školy, které umožňují získání maturity prostřednictvím čtyřletých, šestiletých nebo osmiletých gymnaziálních programů.

Střední školy s odborným zaměřením, zastoupené specificky středními odbornými školami (SOŠ), mají za cíl vybavit absolventy kvalifikací vhodnou pro zapojení na trh práce. Odborné střední školství tvoří rozmanitý segment nabízející širokou paletu oborů a rozličných forem studia. Střední odborná učiliště (SOU) jsou srovnatelná s odbornými školami z hlediska svého zaměření, avšak liší se v úrovni nabízeného vzdělání. Absolventi získávají buď střední vzdělání nebo střední vzdělání zakončené výučním listem. (MŠMT, školský zákon, 2024, online)

3.4 Střední odborné školy

Podle Průchy (2019, s. 11) se dá odborné vzdělávání popsat jako komplexní systém, který zahrnuje různé prvky, subjekty, instituce, procesy a výsledky, přičemž zároveň jsou v něm působící faktory. Střední odborné školství je důležitou součástí českého vzdělávacího systému. Téměř 80 % žáků ve středoškolském vzdělání se účastní této formy školního vzdělávání, čímž se stává důležitým odvětvím. Tato oblast je také charakterizována vysokým stupněm rozmanitosti, která zasahuje různé formy a oblasti studia. Absolventi středních škol získávají kvalifikace, které odpovídají potřebám pracovního trhu, a tak se stávají klíčovým zdrojem vysoce kvalifikovaných zaměstnanců pro ekonomiku naší země (Průcha, 2008, s. 81). Průcha (2008, s. 81) dále uvádí, že cílem vzdělávání na středních odborných školách je předat mladým lidem potřebné dovednosti, znalosti a schopnosti, které jim pomohou dosáhnout úspěchu ve svém profesním životě. Cílem tohoto vzdělání není pouze příprava na konkrétní povolání, ale také rozvoj důležitých dovedností a všeobecného vzdělání, které umožní efektivní vykonávání pracovních rolí po celou individuální pracovní kariéru jednotlivce.

Odborné vzdělávání, jak uvádí Andragogický slovník (Průcha a Veteška, 2014, s. 199), lze konceptualizovat dvěma způsoby. První definice zdůrazňuje, že hlavním cílem odborného vzdělávání je příprava jedince na konkrétní povolání a probíhá převážně na specializovaných školách. Druhý přístup naznačuje, že odborné vzdělávání není omezeno pouze na oficiální školní rámec, ale může zahrnovat i neformální formy vzdělávání pro dospělé, jako jsou odborná školení nebo rekvalifikace. V obou případech je však klíčovým prvkem spojení vzdělávání s konkrétním povoláním nebo profesí.

Odborné vzdělávání má za cíl nejenom získání specifických odborných znalostí, ale také rozvoj specifických dovedností, schopností a kompetencí. V klasifikaci dle ISCED 2011 je odborné vzdělávání identifikováno jako kolekce programů, které se zaměřují na přípravu žáků na získání specializovaných znalostí, dovedností a schopností v konkrétním oboru, řemesle nebo skupině povolání. Tento typ vzdělávání může také zahrnovat praxi a aplikaci v reálném pracovním prostředí. Absolvování těchto programů vede k získání odpovídajících odborných kvalifikací, které jsou uznávány odpovídajícími národními institucemi

zaměřenými na práci a/nebo trh práce. (Metodika ke Klasifikaci oborů vzdělání..., online, s. 11).

3.5 Faktory ovlivňující výběr školy

Podle Strakové, Simonové a Gregera (2019, s. 125-126) zaujímá školní prospěch klíčovou úlohu při volbě středoškolského studia, což se projevuje prostřednictvím přihlášky, kterou žák odevzdává na vybranou střední školu. Dle autorů existují pravděpodobně dva hlavní faktory, které přispívají tomuto rozhodování: Za prvé, školní prospěch slouží jako klíčový ukazatel studijních schopností žáka a jeho šancí na úspěch při dalším vzdělávání. Za druhé, v některých školách je školní prospěch jedním z kritérií pro přijetí ke studiu. Autoři tvrdí, že sociální kontext žáka je dalším významným faktorem. Osoby pocházející z prostředí s nižším stimulem mají tendenci častěji směřovat ke studijním oborům bez maturity. Naopak žáci s podobným akademickým výkonem, ale v podporujícím rodinném prostředí, se častěji rozhodují pro obory, které vyžadují maturitu. Podle Světlíka (2009, s. 305) rodiče často při výběru školy spoléhají na informace z tištěných materiálů, doporučení přátel a známých nebo rady učitelů z dané školy. Také faktory jako vzdálenost školy od místa bydliště, dostupnost dopravy a možnost ubytování v blízkosti školy hrají v rozhodovacím procesu důležitou roli. Ekonomické a sociální podmínky rodiny rovněž ovlivňují toto rozhodování.

Výzkumy provedené Trhlíkovou (2018, s. 13) naznačují, že rozhodování mezi učebními a maturitními přípravami, anebo mezi odborným a obecným vzděláním, často není jednoznačné a hranice mezi těmito úrovněmi vzdělání nejsou z pohledu žáků a absolventů ostře vytyčené. Při volbě mezi maturitním oborem a učebním oborem se žáci řídí různými faktory, jako je akademický výkon a obavy z neúspěchu při maturitě nebo ve specifických předmětech. Sociální a finanční situace v rodině, touha po rychlejší vzdělání vedoucím ke vstupu na trh práce a další podobné faktory mohou také ovlivnit jejich rozhodnutí. Většina žáků v kategorii maturitních oborů upřednostňuje získání maturitního vysvědčení (90 %), což jim umožňuje pokračovat ve vysokoškolském nebo středoškolském studiu (71 %). Na druhé straně se vysoké procento žáků rozhoduje pro odbornou maturitní přípravu (61 %), protože touží po získání odborného vzdělání a kvalifikace, která jim zajistí uplatnění na trhu práce, aniž by museli pokračovat ve vysokoškolském studiu. Z tohoto důvodu nelze

středoškolské odborné maturitní vzdělání považovat pouze za přípravu na vysokoškolské studium, protože zároveň plní i funkci přímého vstupu na trh práce.

3.6 Vzdělávací systém vysokých škol v ČR

V rámci terciárního sektoru se umísťují vysoké školy, jež jsou považovány za hlavní subjekty ve sféře vzdělávání. Nabízí akademické programy akreditované podle oficiálních studijních plánů, skrze které poskytují studentům možnost získat vysokoškolské vzdělání. Tyto instituce se rozlišují na základě jejich statutu – mohou být státní, veřejné, soukromé nebo mezinárodní. Jejich primárním posláním je připravit studenty pro aktivní zapojení do celoživotního vzdělávání a výzkumných aktivit prostřednictvím poskytování relevantních odborných kvalifikací. Vysokoškolské studium je dostupné v různých modelech, včetně prezenčního, distančního a kombinovaného. Akademický rok na těchto školách trvá obvykle 12 měsíců a jeho start určuje rektor. Vzdělávací proces je organizován do semestrů, během kterých probíhá výuka, zkoušky a jsou stanoveny prázdniny. Vysoké školy nabízejí tři základní druhy studijních programů, které definují úroveň získaného vzdělání po dokončení (MŠMT, online, 2024).

Tyto programy zahrnují:

- bakalářské studijní programy,
- magisterské studijní programy,
- doktorské studijní programy.

3.6.1 Rozdělení studijních programů na VŠ

Bakalářský studijní program

Pro vstup do bakalářského studijního programu je vyžadováno dokončené středoškolské vzdělání s maturitou. Délka studia obvykle činí 3 až 4 roky. Cílem tohoto programu je připravit studenty na specifické povolání a zároveň poskytnout základ pro další studium v magisterském programu. Pro dokončení bakalářského studia jsou studenti povinni složit státní závěrečné zkoušky a úspěšně obhájit bakalářskou práci. Absolventi získávají titul Bc.

Magisterský studijní program

Kritéria pro přijetí do magisterského programu jsou shodná s těmi, která platí pro bakalářské studium, avšak je také požadováno úspěšné dokončení jiného vysokoškolského studia. Program si klade za cíl poskytnout studentům jak teoretické, tak praktické vědomosti z nejaktuálnějších vědeckých a vývojových poznatků a učí je, jak tyto znalosti využívat a dále rozvíjet ve své tvůrčí a profesní praxi. Magisterské studium obvykle navazuje na bakalářské a trvá od jednoho do tří let. Jeho úspěšní absolventi jsou po závěrečných státních zkouškách a obhajobě diplomové práce oceněni titulem Mgr. nebo Ing. Mají také možnost podstoupit rigorózní zkoušku a obhájit diplomovou práci, což jim umožňuje získat titul PhDr. v oblasti pedagogiky, humanitních a společenských věd, JUDr. v právní vědě, RNDr. v přírodních vědách a další tituly v závislosti na studijním oboru.

Doktorský studijní program

Pro zahájení tohoto programu je nutné mít dokončené magisterské vzdělání. Standardně trvání programu činí 3 až 4 roky. Doktorandi mají možnost sestavit si individuální plán studia pod vedením svého školitele. Program je v první řadě orientován na podporu vědeckého bádání a rozvoj kreativity v oblasti vědy a umění. Pro dokončení studia je vyžadováno úspěšné složení státní doktorské zkoušky a obhajoba disertační práce. Po splnění všech požadavků studenti obdrží titul Ph.D.

Zákon č. 111/1998 Sb. a GOV (2020, online).

3.7 Kvalita ve vzdělávání a spokojenost žáků se školou

Kvalita je dle zjištění Sallise (2005, s. 1) na prvním místě ve většině institucí a její zlepšování je pravděpodobně nejdůležitějším úkolem každé z nich. Navzdory jejímu významu však mnoho lidí považuje kvalitu za záhadný pojem. Je složité ji definovat a často je obtížné ji měřit. Představa jednoho člověka o kvalitě se často rozchází s představou druhého.

Sallis (2005, s. 2) dále konstatuje, že nejlepší organizace, bez ohledu na to, zda jsou veřejné nebo soukromé, mají hluboké pochopení kvality a jsou obeznámeny s jejími klíčovými prvky. Vzdělávací instituce si rovněž uvědomují nutnost aktivně se snažit o dosažení kvality a poskytování této kvality svým žákům a studentům. Existuje mnoho zdrojů kvality ve vzdělávání, které zahrnují:

- vynikající vyučující,
- vysoké morální hodnoty,
- vynikající výsledky zkoušek,
- podpora rodičů, podniků a místní komunity,
- dostatek zdrojů,
- používání nejnovějších technologií,
- silné a cílevědomé vedení,
- péči a starostlivost o žáky a studenty,
- vyvážený a náročný učební plán.

Janík a kolektiv (2013, s. 34) kvalitu vnímá podobně. Jednotné chápání kvality ve vzdělávání nejde, neboť různí lidé vymezují pojem kvality jinak s ohledem na sledované zájmy každého z nich.

Alternativní perspektivu, která předkládá různorodost názorů, přináší Drtina (2011), který vysvětluje koncept školní kvality z pohledu hospodárnosti a efektivity. Podle něj škola, která je efektivní (dosahuje očekávaných cílů), nemusí být hospodárná (musí vynaložit příliš mnoho prostředků na dosažení cílů). Naopak platí i to, že škola, která je hospodárná (má nízké provozní náklady), nemusí být efektivní (nesplňuje stanovené cíle). V žádném z těchto případů tak škola nemusí být označena za kvalitní.

Seebauerová (2000, s. 12) pak podává zajímavý pohled na problematiku vnímání kvality školy. Zmiňuje, že rodiče často usilují o umístění svých dětí do škol s vyšším statusem, které jsou považovány za prestižní. Považuje se totiž, že absolvování takovýchto škol přináší vyšší společenskou hodnotu. Nicméně, tato prestiž nemusí nutně souviset s úrovní znalostí a dovedností, které žáci ve skutečnosti získají a ovládnou. Důležitější se tak stává pouze samotný doklad o absolvování této konkrétní školy.

Kvalitu ve škole lze chápat absolutně nebo relativně. V prvním případě kvalita vzdělávacích procesů je vnímána jako žádoucí úroveň fungování nebo výroby těchto procesů. Podle Průchy (1996) lze určité úrovně kvality definovat specifickými kritérii, což umožňuje jejich

objektivní měření a hodnocení. Na druhou stranu existují přístupy k dosažení vynikající kvality založené na konceptu transformace, jak popisuje Sallis (2005). Tyto přístupy zdůrazňují kontinuální zlepšování a celkovou transformaci školního prostředí místo zaměření se pouze na systémy a procedury. V tomto kontextu je hlavním cílem školy dosáhnout spokojenosti svých "zákazníků", jak uvádějí Liška a Nazarov (2021, s. 55).

Pojem spokojenost žáků není jednotný a ještě nebyl důkladně zkoumán. Podle výzkumů Wiers-Jenssen et al. (2002, s. 329) a Richardsona (2005, s. 192) může spokojenost žáků se školou výrazně ovlivnit řada faktorů, které nejsou přímo spojeny s kvalitou výuky. Na druhou stranu, Aldridge (2016, s. 72), Čapek (2010, s. 81) a Corradino s Fogartym (2016, s. 29) považují spokojenost žáků za důležitý ukazatel kvality vzdělávání. Monitorování spokojenosti žáků po ukončení střední školy často nebylo považováno za prioritní, zčásti kvůli obtížnosti udržení kontaktu s absolventy. Avšak s nástupem internetu, sociálních médií a obecným rozvojem komunikačních technologií se sledování cesty absolventů stává jednodušším. Využití elektronických dotazníků navíc zpřístupňuje rychlé, efektivní a uživatelsky příjemné shromažďování dat.

3.8 Klima školy, atmosféra, prostředí a kultura

Klima školy

Klima školy ve své knize Čapek (2010, s. 134) vymezuje jako souhrnný dojem, který mají účastníci vzdělávacího procesu z celkového prostředí školy, a to včetně hodnocení všech jeho aspektů. Toto hodnocení zahrnuje komunikaci, sociální vztahy, vnímání prostředí nebo například emoční zážitky, které jsou součástí běžného dění ve školách. Hlavními aktéry, kteří klima školy formují a jsou jím ovlivněni, jsou především studenti a učitelé. Nejsme zabýváni velikostí nebo stářím školních budov, ani hygienickými normami tříd, spíše nás zajímá pohoda a nálada studentů během školních dní. Nedůležité jsou pro nás administrativní dokumenty školy, naopak zásadní je, jak ochotně děti do školy přicházejí. Neřešíme schopnosti ředitele formulovat strategii školy na papíře, ale jestliže učitelé pociťují jeho nedostatečnou kvalifikaci a ztrácí motivaci, je to pro nás klíčové. Nemáme zájem o financování oprav školního zařízení, ale zajímá nás, jak jsou studenti spokojeni v průběhu

přestávek na školním dvoru. Vybavení školy není naším hlavním zaměřením, spíše nás zajímá, zda studenti vnímají školu jako dobře vybavenou. Co se děje, není tak podstatné, jako to, jak to účastníci vnímají.

Průcha a jeho kolegové (2008, s. 238), kteří se zabývají studiem školního klimatu, popisují školu jako společenskou instituci s úkolem poskytovat vzdělání žákům různých věkových kategorií prostřednictvím pečlivě organizovaných a strukturovaných programů. Dle názoru autorů škola reaguje na proměny společenských potřeb, vedoucí k evoluci jejich funkcí a koncepce. Škola se proměňuje v prostředí, kde se žáci socializují, což napomáhá jejich osobnostnímu a sociálnímu rozvoji a připravuje je na budoucí úkoly v osobním, pracovním a občanském životě.

Pojmy klima školy a kultura školy jsou často zaměňovány, přestože mají odlišný význam. Mareš (2013, s. 622) ve svých textech vysvětluje rozdíl: Klima školy zahrnuje způsob, jakým je školní prostředí vnímáno, prožíváno a hodnoceno vzhledem k reálným událostem, které se tam odehrávají. Naopak kultura školy obsahuje očekávání, hodnoty, normy a pravidla týkající se toho, jak by se ve škole mělo jednat, což je více normativní koncept.

Atmosféra

Je důležité správně rozlišovat pojmy jako klima školy a atmosféra. Atmosféra se vztahuje k přechodnému emocionálnímu a sociálnímu stavu, který převládá v konkrétních okamžicích, jako jsou vyučovací hodiny nebo školní přestávky. Lašek (2001, s. 40) a Grecmanová (2008, s. 9) atmosféru charakterizují jako efemérní emoční stav ve třídě. Podle Laška je atmosféra přechodná, ovlivněná specifickými situacemi, které vyvolávají určitou emocionální a sociální náladu ve třídě. Tato nálada může nastat během zkoušek, psaní testů nebo v momentech zvýšeného tlaku, jako jsou maturity či průběžné hodnocení studentů. Atmosféra je tak dynamickým jevem, který reflektuje okamžité pocity a interakce mezi žáky a učitelem, a může se značně lišit v závislosti na kontextu a probíhajících aktivitách. Atmosféra může být emočně nabitá a variabilní, a i když může být ovlivněna širším klimatem školy, není to pravidlem. Mareš a Čáp (2007, s. 583) k tomu dodávají, že atmosféra má krátké trvání a je situací podmíněna, mění se během dne nebo týdne a má úzký

dosah. Dle Laška (2001, s. 40) se na rozdíl od širšího a stálějšího klimatu školy, může atmosféra reagovat na specifické události, jako je neplánované oznámení testu nebo zrušení hodiny, což vyvolává okamžité emoční reakce.

Prostředí

Mareš (2013, s. 54) popisuje prostředí jako libovolný prostor určený pro řízené učení, který obsahuje specifické fyzické aspekty jako velikost a architektura, ergonomické prvky včetně zařízení a vzdělávacích materiálů, a především psychosociální faktory, jako jsou vzájemné vztahy a komunikační metody mezi účastníky, které mají přímý vliv na vzdělávací výsledky. Grecmanová (2008, s. 9) vnímá prostředí z individuálního hlediska jako kombinaci faktorů obklopujících jedince po celý jeho život, včetně bytostí, jevů, podmínek, procesů a aktivit, které mají na něj vliv a formují jeho osobnost, ať už záměrně či nezáměrně. Lašek (2001, s. 40) rozšiřuje definici prostředí o širší koncept, který zahrnuje geografické umístění školy (město, venkov, sídliště), její architektonické vlastnosti včetně rozložení nábytku a velikosti tříd, jakož i estetické a hygienické aspekty.

Kultura

Termín "kultura" je v sociálních vědách vnímán mnoha způsoby, což odráží jeho rozmanité použití v různých kontextech:

- V širokém pojetí je kultura pojímána jako komplex materiálních a především nemateriálních elementů, mezi které patří znalosti, ideje, hodnoty a morální normy. Tyto prvky byly vyvinuty během dějin lidské civilizace a jsou předávány z generace na generaci, velmi často skrze systémy formálního vzdělávání. Tento proces přenosu a uchování kulturního dědictví je zásadní pro udržení a rozvoj civilizačních hodnot.
- V oblastech sociologie a kulturní antropologie je pojem kultura definován jako komplex chování, sdílených norem, hodnot, tradic a rituálů, které jsou typické pro určité sociální nebo etnické skupiny. Tento pohled zdůrazňuje, jak kultura ovlivňuje a je ovlivňována skupinovou identitou a sociálními interakcemi. Autoři Průcha, Walterová a kolektiv (2008, s. 105) zdůrazňují, že kultura nejenže vychází z mezilidských interakcí, ale zároveň tyto interakce výrazně ovlivňuje a formuje.

Toto chápání kultury jako dynamického a vzájemně provázaného systému ukazuje na její zásadní roli ve formování sociálních struktur a identit.

V současné době se řada českých autorů, jako jsou Eger, Jakubíková, Pol, Světlík, Walterová a další, intenzivně věnuje zkoumání kultury škol. Tito odborníci aplikují znalosti z oblasti managementu a marketingu, aby hlouběji pronikli do pojmu školní kultury, kterou vnímají jako zásadní pedagogický element. Eger (2002) definuje školní kulturu jako interní fenomén, vyvíjející se a realizující se především v rámci školního managementu a mezilidských vztahů mezi zaměstnanci. Podle něj školní kultura zahrnuje soubor vzorců myšlení, postojů a hodnot, které jsou mezi zaměstnanci široce sdíleny a mají dlouhodobý charakter.

Walterová (2008) poskytla rozšířenou definici školní kultury, která zahrnuje klíčové prvky, jako je atmosféra ve škole, přístup k vedení, jednotnost ve strategiích, pedagogické plány, specifické role osob ve škole, kvalitu mezilidských vztahů, motivační prvky, fyzické prostředí školy a její vnější image. Tímto způsobem ukazuje, jak různorodé aspekty školního prostředí společně formují komplexní obraz školní kultury. Tento komplexní rámec výrazně ovlivňuje jak vnímání školy, tak její efektivní fungování.

Prášilová ve své práci (2006, s. 180-182) analyzuje školní kulturu rozdělením jejích znaků do dvou primárních kategorií, které významně ovlivňují vnímání a chování v edukačním prostředí.

První kategorie, nazvaná „nehmatatelné znaky“, obsahuje hodnoty, normy a vztahy. Tyto elementy tvoří neviditelný základ školní kultury, který formuje jak interakce, tak postoje v rámci školní komunity.

Druhá kategorie, „viditelné znaky“, je rozdělena do tří specifických podkategorií:

- Verbální symboly – zahrnují jasné definice cílů, obsah kurikula, specifický školní jazyk, metafory, příběhy a klíčové osobnosti, které manifestují oficiální hodnoty a ideály školy.
- Symboly chování – obsahují školní rituály, ceremonie, vyučovací metody, pravidla a řady, jež ukazují, jak jsou školní hodnoty aplikovány v praxi.

- Vizuální symboly – včetně školního vybavení, uměleckých děl, loga a dalších artefaktů, které vizuálně představují školu a její kulturu.

Integrace a percepce těchto znaků školní komunitou považuje Prášilová (2006, s. 180 – 182) za klíčovou pro udržení a rozvoj školní kultury. Důraz klade také na to, jak školní kultura ovlivňuje žáky, protože formuje jejich sociální a osobní rozvoj, stejně jako hodnoty a chování.

3.9 Typy školního klimatu

Klima každé školy je ovlivněno různými faktory, které nám umožňují kategorizovat školní klima do různých typů. Oswald (1989, cit. In: Grecmanová, 2008, s. 75) formuloval různé typy školního klimatu. Tyto typy poskytují rámec pro pochopení dynamiky a charakteristik každé školní instituce.

Podle kustodiálního a edukativního určení cíle

Typy školního klimatu podle Oswalda (1989, cit. In: Grecmanové, 2008, s. 75) se rozlišují na základě kustodiálních a edukativních cílů. Školy s kustodiálními cíli fungují v roli strážců či opatrovníků, kde dominuje přísné dodržování pravidel. V takovém prostředí je důraz kladen na udržení kontroly a řádu, což často omezuje flexibilitu a inovace ve výuce. V těchto školách je výuka řízena podle pevně stanovených předpisů, což omezuje flexibilitu a spontaneitu ve vzdělávacím procesu. V takovém prostředí je kladen důraz na rutinnost, racionalitu a koordinaci činností. Očekává se, že se studenti přizpůsobí těmto pravidlům a normám.

Na druhé straně, školy s edukativními cíli kladou důraz na tvořivost, svobodu a flexibilitu v učebním procesu. Tyto školy se snaží vzdělávací proces zaměřit na rozvoj schopností a potenciálu každého žáka. Jsou více otevřené spolupráci s veřejností a podporují inovativní přístupy ve vzdělávání.

Podle výchovných stylů

Koncepty výchovných stylů, které poprvé definoval Kurt Lewin ve 20. století, byly rozpracovány dalším autorem jako J. Čáp (2001). Mezi těmito styly vyniká autoritativní styl vedení, který ve vzdělávacím prostředí může vést k řadě negativních reakcí ze strany žáků.

- V autoritativním stylu vedení, kde učitel vystupuje jako přísný a nekompromisní autoritář, dochází často ke konfliktům a opozičním postojům mezi učitelem a žáky. Tento přístup může u žáků vyvolávat odpor, nechuť ke spolupráci a zvyšovat jejich úzkost z možného selhání. Interakce v takovém prostředí je minimální, žáci nemají často možnost aktivně se zapojit do diskusí a jsou pod vysokým tlakem splnit náročné požadavky. Vztah mezi učitelem a žákem je v důsledku tohoto vedení často napjatý a neharmonický. Komunikace v autoritativním stylu vedení je charakteristická tím, že především směřuje shora dolů, což omezuje prostor pro zpětnou vazbu nebo diskusi ze strany žáků.
- V kontrastu s tím stojí demokratický styl vedení, který podporuje důvěru žáků ve svého učitele. Učitel v tomto přístupu motivuje žáky k aktivní spolupráci, podporuje častou diskusi a snaží se vyhovět individuálním potřebám každého žáka. Důraz je kladen na posilování vzájemných vztahů mezi žáky, a úkoly jsou vysvětleny tak, aby byly srozumitelné pro všechny, což podporuje hlubší porozumění a začlenění do učebního procesu.
- Liberální styl vedení je pak charakterizován nízkou mírou zapojení učitelů, což může vést k ztrátě jejich autority mezi žáky. Tento styl často vede k dobrým vztahům mezi žáky navzájem, ale může selhávat ve vytváření efektivního vzdělávacího prostředí, protože nedochází k požadavku na dodržování disciplíny. Tento přístup může vést k uvolněné atmosféře ve třídě, avšak často na úkor struktury a výsledků ve vzdělávání. (Grecmanová, 2008, s. 75).

Podle chování učitele v konfliktu s žáky

Podle Grecmanové (2008, s. 76) se školní klima kategorizuje na základě toho, jak učitelé zvládají konflikty s žáky, a rozlišuje se mezi:

- Konzervativní školní klima – Tento typ školního prostředí se vyznačuje striktní disciplínou, kde učitelé kladou vysoké nároky na žáky a často na ně vyvíjejí značný tlak. V takovém klimatu může docházet k omezení práv žáků, což odráží autoritativní přístup vedení a učitelského sboru. V tomto prostředí je přístup učitelů autoritativní, s důrazem na pravidla a pořádek jako nejvyšší priority.
- Progresivní školní klima – Zde dominuje demokratický přístup, který úplně odstraňuje autoritativní postavení učitele. Konflikty nejsou přehlíženy, ale jsou řešeny racionálně a konstruktivně. Tento typ školního klimatu, který podporuje otevřenou komunikaci a spolupráci, je klíčový pro vytváření prostředí vzájemné úcty a porozumění mezi učiteli a žáky.

Podle různých postojů, pocitů, vztahů a hodnotících soudů

Typy školního klimatu, jak je rozděluje Grecmanová (2008, s. 76), reflektují rozmanité postoje, pocity a mezilidské vztahy mezi účastníky vzdělávacího procesu. Rozlišuje následující typy:

- Osobnostně orientovaný klimatický typ je příkladem školního prostředí, kde harmonie a vzájemný respekt tvoří základ všech interakcí. V tomto klimatu je každý člen školní komunity – od žáků, přes učitele, až po vedení školy – vzájemně respektován a cítí se cenný. Díky vysoké míře tolerance a důvěry se učitelé cítí v práci naplnění a jsou vysoce spokojeni, což pozitivně ovlivňuje i jejich výukové metody a přístup k žákům. Tento typ klimatu tak přispívá k vytváření silné a podporující vzdělávací komunity, která je vzorem pro efektivní a přátelské učební prostředí.
- Diskrepanční klimatický typ naopak ilustruje situaci, kde je vnímání školy rozděleno mezi různé skupiny zainteresovaných. Zatímco učitelé mohou cítit, že se profesně rozvíjejí a mají dobré vztahy s kolegy a vedením, žáci a jejich rodiče mohou mít

negativní pocity vůči škole a učitelům. Tento rozpor může být zdrojem konfliktů a nespokojenosti, která ovlivňuje celkovou atmosféru školy. V takovém prostředí je klíčové adresovat tyto rozdíly ve vnímání a pracovat na zlepšení komunikace a vzájemného porozumění mezi všemi členy školní komunity.

- Funkční orientovaný klimatický typ – Tento typ se vyznačuje přísnými pravidly a vysokými nároky na disciplínu, což může vést k frustraci a nevole mezi žáky. Vztahy mezi učiteli jsou sice dobré, ale celkové prostředí je vnímáno jako represivní. Vztah s vedením školy bývá hodnocen jako průměrný.
- Distanční klimatický typ – V tomto klimatu panuje minimální podpora ze strany učitelů vůči žákům, což vede k slabým a chladným vztahům. Vztahy mezi žáky mohou být dobré, ale motivace ke studiu a celková spokojenost s školou jsou nízké. Celkové prostředí je hodnoceno jak rodiči, tak učiteli negativně.

Tyto typy klimatu odhalují, jak významně mohou mezilidské dynamiky a vztahy ovlivnit vnímání a fungování školního prostředí.

Podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím

Grecmanová (2008, s. 77) dále rozlišuje typy školního klimatu na základě dvou klíčových dimenzí: stylu vedení školy a míry zapojení školy do vnějšího prostředí. Tyto typy se dají kategorizovat následovně:

- Autokratické vedení bez vnějšího zapojení – Tento typ školy je charakterizován autokratickým vedením, kde rozhodnutí padají na úrovni ředitele a několika klíčových učitelů. Škola se zavírá před vnějšími vlivy a nevyhledává inovace, což může vést k rigidnímu a omezenému vzdělávacímu prostředí.
- Autokratické vedení s aktivním vnějším zapojením – I když vedení zůstává autokratické, škola se aktivně zapojuje do vnějších aktivit, jako jsou koncerty, výstavy a exkurze. Tento přístup umožňuje určitou míru otevřenosti a inovace, avšak dominantní skupina uvnitř školy může potlačovat jakékoli větší iniciativy nebo změny.

- Demokratické vedení s izolací od vnějšího světa – V tomto modelu škola funguje na demokratických principech s intenzivním vnitřním dialogem a spoluprací mezi učiteli, žáky a rodiči. Přesto škola udržuje distanc od vnějšího prostředí, což omezuje její interakce s externími organizacemi a společností.
- Otevřeně demokratické vedení – Tento typ školy je plně demokratický a navíc otevřený vnějším vlivům a spolupráci. Škola přijímá nové metody a inovace, což vede k dynamickému a interaktivnímu vzdělávacímu prostředí, které podporuje učení a rozvoj.

Podle uniformity a plurality školy

Typy školního klimatu, jak je rozděluje Grecmanová (2008, s. 77), mohou být rovněž definovány podle míry uniformity nebo plurality, které panují v školním prostředí:

- Uniformní školní typ – Tento styl školního klimatu je charakterizován formalizovanými a neosobními vztahy mezi žáky a učiteli. Vzdělávací proces i mezilidské interakce jsou vysoce rutinní a striktní, s omezeným prostorem pro změnu nebo individuální přístupy. Tento typ školního klimatu, který klade důraz na uniformitu a konformitu, může sice poskytnout jasnou strukturu a předvídatelnost, ale zároveň často omezuje kreativitu a osobní rozvoj žáků. Přísná pravidla a jednotný přístup k výuce mohou bránit žákům v projevu jejich jedinečných talentů a zájmů.
- Pluralitní, otevřené školní klima – Na opačném konci spektra se nachází pluralitní, otevřené školní klima, které podporuje a oceňuje osobnostní rozvoj a kreativitu žáků. Škola v tomto prostředí vítá a respektuje individualitu a emocionalitu každého žáka, povzbuzuje svobodné vyjadřování a přijímá různorodost názorů a přístupů. Takové klima podporuje dynamické a interaktivní vzdělávací prostředí, kde je důraz kladen na inovace a osobní růst.

Každý z těchto typů klimatu má specifický vliv na vzdělávací zkušenost a rozvoj žáků, a je zásadní pro školy, aby pochopily, jak jejich vlastní školní klima ovlivňuje jak kvalitu vzdělávání, tak i celkovou atmosféru na škole.

Podle třídních klimatických rozdílů uvnitř školy

Typy školního klimatu mohou být také rozlišeny na základě rozdílů ve třídním klimatu uvnitř školy:

- Homogenní klima – V tomto klimatu jsou přístupy a pravidla jednotná a přísně dodržovaná. Atmosféra ve třídách je konzistentní a pevně řízená, což může vést k disciplinovanějšímu, ale méně flexibilnímu prostředí.
- Heterogenní klima – Naopak heterogenní klima se vyznačuje liberálnějším a progresivnějším přístupem ve vztazích mezi učiteli a žáky. V tomto prostředí se klade důraz na individuální přístupy a toleranci rozdílů, což podporuje větší otevřenost a dynamiku ve třídách.

Oba typy klimatu představují různé přístupy k vzdělávání a mohou mít významný dopad na zkušenosti a výsledky žáků v rámci školy. (Grecmanová, 2008, s. 78).

Pozitivní klima školy

Každý ředitel si přirozeně přeje, aby jeho škola byla místem, kde panuje pozitivní atmosféra. Pozitivní školní klima má klíčový vliv na to, jak se žáci cítí ve školním prostředí, což ovlivňuje nejen jejich chuť do učení, ale i celkovou efektivitu výuky. Když se žáci těší do školy, jsou více motivováni a angažovaní. Důležitou součástí takového prostředí je vytváření a udržování přátelských vztahů mezi žáky, což značně přispívá k jejich pozitivnímu vnímání školy a zvyšuje jejich ochotu účastnit se školních aktivit. Toto přátelské prostředí pomáhá nejen v akademickém, ale i osobním rozvoji žáků. Rovněž rodiče jsou spokojeni, protože šťastné děti znamenají šťastné rodiče. Ve školách s pozitivním klimatem se zaměstnanci cítí plně zapojeni a spokojeni, tvoří přátelské vztahy s kolegy a mají tendenci zůstat na svých pozicích, což vede k nízké míře fluktuace. Podle Světlíka (2009, s. 63) je klíčem k udržení zdravého školního klimatu vzájemná důvěra a respekt mezi všemi zúčastněnými ve vzdělávacím procesu, včetně žáků, rodičů, učitelů, vedení školy a dalších zaměstnanců. Důležité jsou také další aspekty, jako je vysoká morálka a soudržnost všech zúčastněných, jejich loajalita vůči škole, podpora školních cílů a aktivní zájem o dění a aktivity na škole. Tento komplexní přístup přispívá k vytvoření prostředí, kde se všichni cítí vážení a kde je

možné dosahovat výborných výsledků ve vzdělávání. V takovém prostředí panuje klidná, spolupracující, tvořivá a veselá atmosféra.

Kyriacou (1996, s. 79) poznamenává, že pozitivní školní klima má přímý vliv na zlepšení výsledků studentů, jejich osobní růst a celkovou spokojenost, což je klíčové pro úspěch školy. Aby bylo možné pozitivní klima udržet, je zásadní brát v úvahu potřeby a názory všech zainteresovaných stran – od pedagogických a nepedagogických pracovníků přes vedení školy až po samotné žáky a jejich rodiče.

3.10 Vliv školního klimatu na spokojenost žáků

Termín školní klima pokrývá široké spektrum, což vysvětluje absenci jeho univerzální definice. Autoři z různých disciplín se ve svých dílech snaží tento termín vymezit. Existuje shoda mezi některými z nich, zatímco jiní se ve svých pohledech liší. Bez ohledu na to, jak je školní klima charakterizováno, je zřejmé, že klima nás obklopuje a je přítomné ve všech společenských skupinách, kde vzniká přirozeně díky řadě faktorů. Většina lidí zažila rodinné prostředí, ve kterém se vyvíjela, pracovní klima mezi kolegy a také školní klima, kde se potkávají žáci a pracovníci školy. Klima se vyvíjí postupně a ovlivňují ho hlavní aktéři – žáci, rodiče, učitelé, školní vedení a další zaměstnanci.

Grecmanová (2008, s. 9) definuje klima jako psychosociální fenomén, který se utváří prostřednictvím odrazu skutečnosti (prostředí) v individuálním vnímání, emocích a hodnocení subjektem. Klima není spontánní, ale je vytvářeno. Jedná se o jev s dlouhodobou přítomností. Podle této autorky (2008, s. 20-21) lze klima klasifikovat do různých kategorií a typů. Základním dělením je klima organizace, které lze charakterizovat jako pozitivní nebo negativní, příznivé nebo nepříznivé.

Čapek (2010, s. 134) ve své publikaci charakterizuje školní klima jako soubor individuálních hodnocení a sebehodnocení aktérů zapojených do edukačního procesu v určité škole. Zahrnuje to jejich vzájemnou komunikaci a sociální interakce, stejně jako vnímání okolí, zkušenosti, afekty a ostatní sociální a emocionální dynamiky, které jsou v této školní instituci generovány. Těmi, kdo jsou považováni za hlavní aktéry a spotřebitele tohoto klimatu, jsou zejména žáci nebo studenti a učitelský sbor.

Pojmy školní klima a kultura školy jsou často nesprávně považovány za synonyma, i když se jejich významy liší. Mareš (2013, s. 622) vysvětluje rozdíl mezi těmito pojmy ve svých pracích: Školní klima je charakterizováno jako vnímání, zážitky a posuzování skutečných událostí odehrávajících se ve škole, naopak kultura školy zahrnuje soubor očekávání, hodnot, principů a pravidel určujících, jak by se ve škole mělo jednat, a je tak více normativního charakteru.

Pomocí různých aspektů je možné ovlivnit klima školy, a to buď pozitivně nebo negativně. Různí odborníci přesně určují různé faktory, které mají na školní klima vliv. Podle Čápa a Mareše (2007, s. 41), citujících Petriho a Burkhardtovou, jsou klíčovými faktory ovlivňujícími klima ve škole:

- lidé působící ve škole: vedení školy, pedagogové, žáci, ostatní pracovníci,
- vzdělávací program školy: její koncepce, cíle, učební plány, metody výuky a výchovy,
- struktura školy: rozdělení úkolů a funkcí mezi vedením a pedagogy,
- prostředí kolem školy: systém školství, spolupráce s rodiči a místní komunitou.

Atmosféru ve školách je možné podle Čapka (2010, s. 133) hodnotit převážně na základě zpětné vazby od jejích aktérů, a to prostřednictvím rozhovorů, reakcí na otázky či prostřednictvím vyplněných dotazníků. Hodně informací lze také získat pozorováním, zapojením do každodenního života třídy či školy, účastí na hrách či využitím projektivních metod.

Různé přístupy k hodnocení školního klimatu se dělí na kvalitativní a kvantitativní techniky. Čapek (2010, s. 100) vysvětluje hlavní rozdíly mezi nimi následovně. Zatímco kvalitativní metody, jako jsou rozhovory nebo pozorování, jsou méně strukturované a umožňují nám odkrýt nové poznatky a perspektivy, na které jsme dříve nemysleli, kvantitativní přístupy, reprezentované především dotazníky, se pevně drží svých předem stanovených hypotéz a otázek.

Podle Pedagogického slovníku (2008) vzájemné interakce mezi žáky mají vliv na jejich učení a chování ve škole, jejich pocity pohody ve třídě, sociální postavení a další aspekty. Tyto vztahy jsou formovány různými faktory, včetně pohlaví, věku, osobních charakteristik (například charakter, emoce, motivace, sebepojetí, zájmy, dovednosti), příslušnosti

k sociálním nebo zájmovým skupinám a interakce mezi těmito prvky. Tyto vztahy jsou také spojovány se sociálními potřebami žáků, jako je touha po napodobování, identifikaci, moci, dále s pozitivními interakcemi či strachem z jejich ztráty. Negativní školní klima, které může zahrnovat šikanu, špatné studijní výsledky nebo strach z učitelů, může vést ke stresu u žáků, což při dlouhodobém vystavení může vyústit ve zdravotní problémy nebo dokonce sebevražedné myšlenky. Je proto nezbytné pozorně sledovat chování žáků a celkové klima školy.

Osobnost učitele

Jak již bylo uvedeno, školní klima je ovlivňováno mnoha faktory, přičemž učitelé hrají zásadní roli v jeho utváření, zvláště na úrovni jednotlivých tříd.

Průcha a Veteška (2014, s. 154) zdůrazňují, že výkon učitelů ve školách je považován za jeden z klíčových faktorů ovlivňujících kvalitu vzdělávání. Kvalita práce učitelů, podobně jako v jiných organizacích, závisí na psychosociálních vztazích mezi členy učitelského kolektivu. Z tohoto důvodu se aktuální výzkum soustřeďuje na zkoumání těchto vztahů, na to, jak je učitelé vnímají a hodnotí, a jak se to odráží v chování a prožitcích žáků. Výzkum také zahrnuje analýzu komunikace mezi učiteli a rodiči pomocí speciálních dotazníků a dalších metod, které umožňují hodnocení školního klimatu.

Lašek (2001, s. 27) ve své knize popisuje čtyři základní přístupy, kterými se učitelé mohou řídit při výuce podle Galtona, Simona a Crolla:

- Vyučovatelský přístup, kde učitel klade důraz na přesnost a definice během výuky.
- Interaktivní přístup, který podporuje komunikaci mezi žáky.
- Řídící přístup, při kterém učitel neustále monitoruje a kontroluje žáky.
- Supervizorský přístup, který umožňuje žákům učit se vlastním tempem, zatímco učitel spíše dohlíží než přímo učí.

Urbánek (2003, s. 1) definuje klima učitelského sboru jako specifický fenomén, který se týká pouze učitelů pracujících v relativně uzavřeném prostředí školní instituce. Toto klima odráží jak profesní, tak mimoprofesní interakce mezi učiteli a rovněž kvalitu sociálních vztahů mezi učiteli a školním vedením.

Dynamika mezi učitelem a žákem, která se postupně formuje, hraje klíčovou roli pro klima uvnitř třídy. Podle Pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2008, s. 304) je tento vztah chápán jako mezilidská interakce, která má zásadní dopad na efektivitu výuky, proces učení žáka, kvalitu vzájemné spolupráce, sociální vnímání a emocionální a motivační složky ve vzdělávacím procesu. Důležité jsou zde dva hlavní faktory: 1. společensky akceptované role a statusy, které z těchto rolí vyplývají, 2. jedinečné osobnostní charakteristiky každé ze stran.

Podle Pedagogického slovníku je role učitele ve vzdělávacím procesu zásadní. Jako kvalifikovaný pedagog má značnou odpovědnost za plánování, organizaci, řízení a výsledky vzdělávání (Průcha a kol., 2008, s. 261). Dále Vykopalová (1992, s. 6) a Spilková (2005, s. 58) ve svých dílech poukazují na důležitost učitelovy role v utváření sociálního prostředí třídy. Učitel nejenže významně přispívá k atmosféře třídy, ale jeho osobnost, přístup k výuce, komunikační dovednosti, výukové techniky a hodnotící metody mají klíčový dopad na sociální klima ve třídě.

Osobnost žáka

Lašek (2001, s. 14) poukazuje na to, že jak žák vnímá sám sebe, může zásadně ovlivnit jeho sebeúctu a budoucí akademickou i životní cestu. Straková a spol. (2019, s. 124-125) zdůrazňují, že studentův vztah ke škole a k jednotlivým předmětům hraje klíčovou roli nejenom během školní docházky, ale i pro celoživotní vzdělávání, jelikož formuje jejich motivaci k dalšímu studiu. Každý, kdo zahájí povinnou školní docházku, je považován za žáka dané školy. Podle Pedagogického slovníku (Průcha a spol., 2008, s. 316) je žák definován jako jedinec zapojený do vzdělávacího procesu, bez ohledu na věk, ať už jde o děti, mládež nebo dospělé. V průběhu školní docházky, která představuje významnou část života každého jedince, je osobnost žáka formována jak rodinným prostředím, tak školou, která má klíčový význam pro jeho dospívání a další životní směřování.

Vztahy mezi žáky hrají klíčovou roli v utváření školního klimatu, což je podstatně ovlivněno jak jejich osobními charakteristikami, tak sociálními interakcemi ve třídě a škole. Jak uvádí Pedagogický slovník, mezilidské vztahy mezi žáky ovlivňují nejen jejich učení a chování, ale i jejich spokojenost a sociální role ve třídě. Tyto vztahy jsou ovlivněny řadou faktorů, včetně pohlaví, věku, osobnostních rysů, sociálního postavení, a také vzájemných postojů

a interakcí. Kromě toho, sociální potřeby jako napodobování, identifikace, potřeba moci či touha po pozitivních vztazích jsou dalšími důležitými prvky, které formují dynamiku mezi žáky.

Negativní školní klima, jako jsou šikana, špatné studijní výsledky nebo strach z učitelů, může značně ovlivnit psychické a emocionální zdraví žáků, což může vést k stresu, nemocem a v extrémních případech i k sebevražedným tendencím. Proto je nezbytné, aby školy aktivně sledovaly a intervenovaly v mezilidských vztazích a celkovém klimatu školy, aby zajistily bezpečné a podporující prostředí pro všechny žáky.

Autoři Čáp a Mareš (2007) zdůrazňují důležitost mikrosociálního prostředí, které zahrnuje konkrétní třídní prostředí a skupiny vrstevníků, v procesu učení a formování chování žáků. Je zřejmé, že vliv vrstevníků hraje klíčovou roli, zejména během období adolescence, kdy se žáci více identifikují se svými vrstevníky a jsou více ovlivněni jejich názory a chováním. Tento vliv může být silnější než autorita učitelů nebo rodičů, což má značné důsledky pro vývoj sociálních dovedností, hodnot, norem a postojů žáků. To podtrhuje důležitost kultivace pozitivních mezilidských vztahů ve školním prostředí a význam inkluzivního a podporujícího přístupu ve vzdělávání, který pomáhá formovat zdravé sociální interakce a podporuje akademický úspěch.

Vedení školy

Grecmanová, jak ji cituje Čapek (2010, s. 156), poukazuje na to, že názory ředitele na školu, ať už obecné nebo specifické, jsou odrazem jeho životních postojů. Jelikož ředitel personifikuje instituci školy, která se skrze jeho akce proměňuje v dynamický organismus, je jeho osobnost klíčová pro utváření pozitivního školního klimatu. Grecmanová dále popisuje ideálního ředitele školy (1995, s. 9, In: Čapek, 2010, s. 155) jako osobu, která je zde pro všechny a podporuje vzájemnou spolupráci a kontakty. Často funguje jako spojka mezi různými skupinami učitelů, aniž by sám byl členem jakékoli z nich. V takových interakcích se ředitel jeví jako otevřený, tolerantní, trpělivý, spolehlivý a flexibilní, s výbornými schopnostmi pro empatii. Ve své roli působí přirozeně a stává se vzorem pro ostatní učitele, umí přiznat své chyby a nevyhýbá se omluvě.

Osobnost rodiče

Ačkoli rodiče nejsou přímými tvůrci školního prostředí, jejich vliv může být pozitivní i negativní. Ideální rodiče sledují školní dění a případně vyjadřují své názory. Petlák (2006, s. 68) zmiňuje, že rodiče očekávají od školy spravedlivé jednání, podporu, vstřícnost, zodpovědnost, individuální přístup, objektivní hodnocení a citlivé vnímání emočních aspektů.

Během své profesní dráhy se učitelé často setkávají s různými typy interakcí s rodiči svých žáků. Když jsou situace příznivé, rodiče mohou projevit svou spokojenost s prací učitele prostřednictvím děkovných e-mailů nebo osobních setkání ve škole. Naopak, pokud jsou rodiče nespokojení, mohou vyjádřit svůj nesouhlas a podávat stížnosti na učitele, ať už kvůli nízkým známkám svého dítěte nebo kvůli učitelovu přístupu k žákovi. Tyto interakce mohou učitele buď povzbudit, nebo odradit od výkonu jeho profesní role, což má následně dopad na jeho působení ve školním prostředí. Čapek (2010, s. 24) ve své literatuře uvádí příklady, jak negativní vlivy mohou ovlivnit školní klima.

- Rodiče mohou negativně hovořit o učiteli nebo škole.
- Rodiče mohou svým dětem předávat neopodstatněné obavy nebo strach týkající se školy.
- Rodiče, kteří se starají o oblékání svých dětí, nevědomky přispívají k tomu, že jejich oblečení je ostatními dětmi hodnoceno, ať už kladně či záporně.
- Rodiče mohou nepřímo ovlivnit sociální vztahy ve třídě tím, že svým dětem diktují s kým se mohou či nemohou stýkat.
- Familiární problémy mohou vést k poklesu akademického výkonu, ztrátě zájmu o školní činnosti a snížení školní angažovanosti.
- Chování dětí a jejich přístup k školním povinnostem často odrážejí způsob rodinné výchovy.

Prostředí školy

Prostředí školy hraje zásadní roli ve vytváření příznivého klimatu, které podporuje učení a spokojenost jak žáků, tak zaměstnanců. Kvalitní, čisté a dobře vybavené fyzické prostředí

nejenže odráží závazek školy k vzdělávání, ale také přímo ovlivňuje efektivitu výuky a celkovou pohodu všech zúčastněných. Jak uvádí Vašutová (2004, s. 52-53), vybavenost školy je klíčovým zdrojem spokojenosti a hraje zásadní roli ve vzdělávacím procesu. Moderní didaktické metody často vyžadují specifické pomůcky a technologie, a nedostatečné vybavení může tvořit bariéry, které brání efektivnímu vyučování a mohou vést k frustraci učitelů. Důraz na funkčnost a estetiku učeben je klíčový, protože žáci a učitelé zde tráví většinu času. Efektivní vzdělávací prostředí zahrnuje dostatečně velké třídy, adekvátní osvětlení a dostupnost esenciálních pomůcek, jako jsou tabule, lavice, židle, a dobré světelné podmínky díky přirozenému světlu. Efektivně rozložený nábytek umožňuje učitelům snadno se pohybovat po třídě a udržet oční kontakt se všemi žáky, což je zásadní pro udržení jejich pozornosti a aktivní účast ve výuce. Správné umístění nábytku navíc podporuje vizuální kontakt mezi žáky a učitelem, což napomáhá interaktivitě a zapojení žáků do diskusí, čímž se zlepšuje celková dynamika hodin. Toto vše přispívá k vytváření pozitivního třídního klimatu, které je klíčové pro efektivní učení a rozvoj sociálních dovedností studentů.

Čáp a Mareš (2007, s. 567) ve své práci zdůrazňují, že prostředí školy má mnoho aspektů, které ovlivňují jak kvalitu vzdělávání, tak i pohodu a bezpečí jejích uživatelů. Tyto aspekty zahrnují:

- Architektonické aspekty – Celkový design a rozvržení učeben, vhodné rozmístění nábytku a adekvátní vybavení, přispívající k funkcionalitě vzdělávacího prostoru.
- Hygienické aspekty – Zajištění dostatečného osvětlení, efektivního vytápění a větrání jsou zásadní pro udržení zdravého prostředí, které podporuje učení a zároveň snižuje riziko zdravotních problémů.
- Ergonomické aspekty – Správné uspořádání pracovního místa, jak pro učitele, tak pro žáky, včetně umístění tabule, je klíčové pro pohodlí a efektivitu výuky.
- Akustické aspekty – Kvalita akustiky v učebně ovlivňuje srozumitelnost výuky a celkovou hladinu hluku, což má přímý vliv na schopnost žáků soustředit se.

Dále je důležité poznamenat, že samotní uživatelé školy – žáci, rodiče, učitelé a další zaměstnanci – významně přispívají k atmosféře a estetice školního prostředí. Aktivita žáků,

jako je dekorování tříd a chodeb uměleckými díly, mohou vytvářet přívětivější a osobnější prostředí, které podporuje pocit sounáležitosti a pohody. Ježek (2005, s. 37) poukazuje na to, že klima školy je přímou reakcí na její fyzické prostředí. Způsob, jakým je škola udržována a jak je navržena, má významný dopad na to, jak se v ní lidé cítí. To znamená, že estetický a funkční stav školních budov může buď podporovat pozitivní vnímání a spokojenost, nebo naopak vést k negativním pocitům a nespokojenosti mezi návštěvníky a uživateli školy.

4 Zahraniční mobility Erasmus+

Program Erasmus+ klíčově přispívá k prioritám a cílům stanoveným v Evropském prostoru vzdělávání, Akčním plánu pro digitální vzdělávání a Evropské agendě dovedností. Zároveň je zásadním nástrojem pro naplňování cílů Evropského pilíře sociálních práv a Strategie EU pro mládež 2019-2027, což obsahuje i podporu evropského rozměru ve sportu. Program poskytuje široké možnosti mobility a spolupráce napříč všemi úrovněmi vzdělávacího spektra, od vysokoškolského vzdělávání, přes odborné a dospělé vzdělávání až po školní a předškolní výchovu. Program také podporuje pracovníky v mládežnických a sportovních oblastech a klade důraz na sociální začleňování, ekologickou a digitální transformaci a podporuje aktivní účast mladých lidí v demokratických procesech. Erasmus+ je navržen tak, aby byl inkluzivní a přístupný pro jednotlivce s omezenými příležitostmi a malé organizace, a investuje do oblastí s velkým potenciálem, jako je změna klimatu, digitální dovednosti, čistá energie a zdravotní vědy. (Erasmus+ Programme Guide, 2023, online)

Erasmus+ klade velký důraz na mobilitu, která pozitivně ovlivňuje osobní, sociální a profesní rozvoj účastníků tím, že rozšiřuje jejich znalosti a dovednosti, zlepšuje zaměstnatelnost, podporuje sebevědomí a nezávislost a stimuluje inovativní myšlení a porozumění různým kulturám. Přibližně 30 % rozpočtu programu je určeno na projekty spolupráce a rozvoj politik, což umožňuje organizacím získat mezinárodní zkušenosti, posilovat své kapacity, inovovat, vyměňovat si osvědčené postupy a rozšiřovat své kontakty. Erasmus+ tak hraje klíčovou roli v posilování odolnosti a podpoře obnovy a inovací v sektorech vzdělávání, odborné přípravy, mládeže a sportu. (Erasmus+ Programme Guide, 2023, online)

Mobilita v rámci programu Erasmus+ je považována za hlavní aktivitu, přičemž se očekává zapojení přibližně 10 milionů lidí, včetně studentů, žáků, profesorů, učitelů a trenérů z různých sektorů. Účastníci, kteří mají možnost žít, studovat, pracovat nebo cestovat v zahraničí, získávají cenné zkušenosti, které zvyšují jejich sebevědomí, měkké dovednosti a umožňují jim prohloubit své mezilidské a profesní vztahy. To vede k vyšší zaměstnatelnosti, aktivní účasti ve společnosti a posílení sociální inkluzivity a evropské identity. Díky novým flexibilnějším formátům a délkám pobytů nabízí Erasmus+ ještě více příležitostí pro studium nebo stáže jak v Evropě, tak mimo ni. Nově zavedená mobilní

aplikace Erasmus+ podporuje účastníky během celého jejich pobytu. (Erasmus+ Programme Guide, 2023, online)

Pro období 2021–2027 byly určeny následující klíčové priority, které mají řídit plánování a realizaci projektů:

- Inkluze a diverzita: Je klíčové, aby se do mezinárodního vzdělávacího procesu zapojovalo co nejvíce různorodých organizací a jednotlivců.
- Udržitelnost: Projekty by měly být implementovány s ohledem na ekologickou udržitelnost a měly by podporovat zvyšování environmentálního povědomí mezi účastníky.
- Digitalizace: Podpora je zaměřena na kombinované výjezdy napříč vzdělávacími sektory.
- Participace: Cílem je podporovat aktivní občanské zapojení, demokratickou účast a posílení pocitu příslušnosti k evropské identitě.

Program Erasmus+ se primárně zaměřuje na podporu vzdělávacích, profesních a osobních ambicí jedinců po celou dobu jejich života, a to v oblastech jako vzdělávání, odborná příprava, mládež a sport, a to jak v rámci Evropy, tak i na mezinárodní úrovni. Je zásadním prvkem pro podporu ekonomického rozvoje, tvorbu kvalitních pracovních míst a zachování sociální soudržnosti, současně podněcuje inovace, posiluje evropskou identitu a podporuje aktivní účast ve veřejném životě. Program je také fundamentální pro rozvoj mládežnické politiky EU podle strategie pro roky 2019-2027 a podporuje šíření evropského rozměru ve sportu. (Erasmus+ Programme Guide, 2023, online)

Specifické cíle programu Erasmus+ obsahují:

- Zajištění mobility jednotlivců a skupin v průběhu jejich vzdělávání, přičemž se klade důraz na spolupráci, kvalitu, inkluzi, rovnost, excelenci, kreativitu a inovace v oblastech vzdělávacích a odborných institucí a politik.
- Podporu neformálních a informálních vzdělávacích tras, které aktivně zapojují mladé lidi, s důrazem na spolupráci, kvalitu, inkluzi, kreativitu a inovativní přístupy v mládežnických organizacích a politikách.

- Podporu mobility pracovníků ve sportovním sektoru a posilování spolupráce, kvality, inkluzivity, kreativitu a inovace v rámci sportovních organizací a politik.

4.1 Mobilita pro žáky a zaměstnance v odborném vzdělávání a přípravě

Tato iniciativa je určena poskytovatelům odborného vzdělávání a přípravy (VET) a dalším institucím působícím v tomto sektoru, které plánují uskutečňovat mobilitní aktivity pro studenty a zaměstnance VET. Program představuje širokou škálu možností, včetně job shadowingu, rozvoje profesních dovedností zaměstnanců, stáží, dlouhodobých pobytů (ErasmusPro), zapojení expertů a další, jak je dále specifikováno.

Zapojené organizace by měly prioritně podporovat klíčové oblasti jako inkluzi, diverzitu, environmentální udržitelnost, digitální vzdělávání a občanskou participaci. Je zásadní, aby tyto organizace využívaly finanční příležitosti nabízené programem, zvyšovaly povědomí mezi účastníky, sdílely osvědčené postupy a pečlivě plánovaly své aktivity, což by mělo vést k maximalizaci dopadu a efektivity jejich projektů. (Erasmus+ Programme Guide, 2023, online)

Cíle programu

Základním cílem mobility financované skrze Erasmus+ je zajišťování vzdělávacích možností pro jedince a podpora rozvoje internacionalizace u institucí, které poskytují odborné vzdělávání a přípravu (VET) a jiných relevantních organizací. Program hraje klíčovou roli při provádění Doporučení Rady o odborném vzdělávání a přípravě, Osnabrückské deklarace, a Evropské agendy dovedností, a je zásadní pro formování Evropského vzdělávacího prostoru.

Program Erasmus+ si klade za cíl zvyšovat kvalitu odborného vzdělávání a přípravy (IVET a CVET) v Evropě. Tento záměr zahrnuje několik klíčových oblastí:

1. Zlepšení základních kompetencí a průřezových dovedností studentů, včetně jazykových a digitálních schopností.
2. Posílení specifických profesních dovedností, které jsou žádané na současném i budoucím trhu práce, s cílem zvýšit možnosti zaměstnání pro absolventy.

3. Podpora výměny osvědčených praxí a začleňování nových pedagogických metod a technologií, což zahrnuje také profesní rozvoj učitelů, instruktorů, mentorů a dalších pracovníků zapojených do odborného vzdělávání.
4. Rozvoj kapacit poskytovatelů odborného vzdělávání k uskutečnění kvalitních mobilitních projektů a vytváření účinných mezinárodních partnerství.
5. Umožnění mobility pro všechny studenty v IVET a CVET a prodloužení průměrné délky těchto mobilit s cílem zvýšit jejich kvalitu a dopad na vzdělávací proces.
6. Zlepšení kvality, transparentnosti a uznávání výsledků učení získaných během zahraničních pobytů, přičemž klíčovou roli hrají evropské nástroje a certifikace.

Tyto cíle jsou navrženy tak, aby celkově přispěly k posílení odborného vzdělávání v Evropě a umožnily studentům lépe čelit výzvám současného a budoucího trhu práce. (Erasmus+ Programme Guide, 2023, online)

5 Praktická část

5.1 Charakteristika výzkumného problému, výzkumné otázky a cíl šetření

Výzkumný problém

Pravidelné sledování spokojenosti absolventů ve školách, společně s analýzou jejich kariérních preferencí a postavení na trhu práce, patří mezi nejefektivnější metody pro zajištění kvality školského vzdělávání. Cílené a dlouhodobé sledování bývalých žáků umožňuje identifikovat případné nesrovnalosti mezi nabízeným vzděláním a aktuálními požadavky trhu práce. Analýza dat o uplatnění absolventů dává vedení školy cenné informace pro hodnocení efektivity a standardů poskytovaného vzdělání, jak v průběhu studia, tak po jeho absolvování. Cílem tohoto šetření bylo ověřit, jak jsou bývalí žáci s odstupem času spokojeni se školou a výsledky tohoto šetření promítnout v doporučení pro vedení školy.

Samotnému trasování absolventů se věnuje pozornost jak na úrovni evropské, tak i na české a na úrovni jednotlivých středních odborných škol. Na evropské úrovni se o sledování absolventů hovoří například v řadě strategických materiálů a doporučení Evropské komise, jak je uvedeno výše v teoretické části. Na úrovni jednotlivých odborných škol se trasování absolventů také uskutečňuje, i když je založeno na dobrovolnosti a je v různých regionech a oborech odborného vzdělávání rozdílné. To vše svědčí o potřebě a užitečnosti těchto prací. (DZS, 2022, online)

Výsledky národního VET TEAMu při Domu zahraniční spolupráce z dotazníkového šetření ukázaly, že sledováním absolventů se zabývá výrazná většina dotázaných odborných škol (téměř dvě třetiny a další školy to mají v plánu). I z těchto důvodů vydala Rada EU výše uvedené doporučení členským státům, ve kterém vyzývají, aby vylepšily sběr údajů absolventů. (DZS, 2022, online)

Zjištěné informace z diplomové práce mohou pomoci budoucím žákům lépe se rozhodnout při výběru své vzdělávací cesty.

Výzkumné otázky

V rámci šetření byly zjišťovány odpovědi na následující výzkumné otázky:

1. Jak byli absolventi na sledované škole spokojeni s kvalitou výuky?
2. Jak byli absolventi na sledované škole spokojeni s kvalitou vyučujících?
3. Jak hodnotí absolventi na sledované škole klima?
4. Jaký vliv mají na sledované škole zahraniční mobility pro další uplatnění absolventů?
5. Jak byli absolventi na sledované škole celkově spokojeni s průběhem vzdělávání?

Výzkumné předpoklady

Pomocí výzkumných otázek jsou formulovány tyto výzkumné předpoklady:

1. Kvalita výuky na sledované střední škole je nad průměrem školy.
2. Kvalita vyučujících na sledované střední škole je nad průměrem školy.
3. Klima na sledované střední škole je nad průměrem školy.
4. Zahraniční mobility mají pozitivní vliv pro další uplatnění absolventů a výsledky jsou nad průměrem školy.
5. Absolventi byli na sledované škole spokojeni celkově s průběhem vzdělávání a výsledky jsou nad průměrem školy.

Popis výzkumu

Výzkum byl proveden na vzorku 192 absolventů veřejné střední školy zřizované hlavním městem Prahou v roce 2022. Škola, na které byl průzkum proveden, rozděluje žáky do pěti vzdělávacích programů kategorie „M“, které poskytují středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Kapacita školy je 900 žáků s přibližně 200 absolventy každý rok. Česká školní inspekce ocenila školu jako „příklad dobré praxe“ a jako její přednosti považuje „kvalitní výuku“, „klima školy“, „výsledky žáků v maturitní zkoušce“, „materiální podmínky pro vzdělávání“, „vybavení ICT“, „zájem uchazeče“, „vzájemný respekt a otevřená komunikace“ nebo například „image školy a marketing“. Prostřednictvím e-mailových adres a školních skupin bylo kontaktováno přes 500 bývalých žáků, kteří absolvovali školu v letech 2015–2022. Celkem 232 e-mailů bylo vráceno jako nedoručitelné a na opakované výzvy nereagovalo 76 absolventů. Všichni respondenti byli do průzkumu zapojeni, žádný z dotazníků nebyl vyloučen.

Cíl výzkumu

Tento výzkum si klade za cíl zhodnotit reakce bývalých žáků s odstupem času. Jeho účelem je posoudit, jak jsou bývalí žáci spokojeni se svou školou z dlouhodobého hlediska, jak hodnotí kvalitu vzdělání, které získali a jaký přínos toto vzdělání mělo pro jejich další studium a profesní dráhu. Na základě získaných poznatků bude formulováno doporučení pro vedení školy.

Průběh a nástroje výzkumného šetření

Při časování výzkumného šetření bylo cílem zajistit co největší návratnost dotazníku, a proto byl ve spolupráci s bývalými třídními učiteli absolventů a vedením školy vybrán termín listopad 2022, který se jevil jako vyhovující z důvodu menší vytíženosti případných vysokoškolských studentů kvůli zkouškovým termínům, které se v tomto období zpravidla nekonají. Dotazník byl pilotován na vzorku pěti absolventů. Na základě jejich připomínek došlo k několika dílčím stylistickým úpravám.

Sběr dat probíhal od 2. do 20. listopadu 2022. Dotazník je rozdělen do tří oddílů a obsahuje celkem 37 otázek, z nichž je pět otázek otevřených. Rozeslaný dotazník byl anonymní. Dotazník se skládal z otázek spokojenosti s navštěvovanou školou, její kvalitou výuky, jak připravuje žáky pro další studium na vysoké škole nebo na vstup do pracovního procesu. Při konstrukci jednotlivých položek dotazníku bylo vycházeno ze standardizované baterie testů vytvořené autorským týmem prof. Grecmanové (2012).

Respondenti měli možnost s odstupem času hodnotit kvalitu výuky, klima ve škole, zda se ve škole cítili bezpečně, či byli se školou celkově spokojeni. Celkem odpovídalo 150 žen, 40 mužů a dvě pohlaví jiná. Tato statistika odpovídá i poměru mužů a žen ve škole. První oddíl je zaměřený na identifikační údaje respondentů, jako je rok absolvování, obor studia a pohlaví. Ve druhém oddílu dotazníku jsou respondenti dotazováni na kvalitu výuky, její přínos, kvalitu vyučujících aj.

Poslední oddíl je zaměřený na zahraniční aktivity ve škole, primárně pak na program zahraničních mobilit Erasmus+, zda pokračují ve studiu na vysokých školách, ať už v podobném oboru nebo jiném nebo zda již pracují. Dotazník byl distribuován elektronicky prostřednictvím platformy Microsoft Forms a bylo jej možné vyplňovat přes mobilní telefony.

Výzkum probíhal online kvantitativní metodou prostřednictvím dotazníkového šetření po dobu jednoho měsíce a dotazováni byli absolventi SOŠ v Praze.

Analýza proběhla dvěma metodami. Nejprve vyhodnocením každé otázky z dotazníku samostatně a následně se pokračovalo srovnáním s předešlými roky 2018, 2019 a 2020, kdy jsou jako základ použity údaje z trasování absolventů, které jsou zveřejněny ve sborníku Vzdělávání dospělých 2021.

Otevřené otázky byly analyzovány prostřednictvím kódování v souladu se zakotvenou teorií. Odpovědi respondentů byly s ohledem na četnost odpovědí rozděleny do jednotlivých kategorií prostřednictvím programu Microsoft Excel. Nebyly využívány sofistikované nástroje k analýze kvalitativních dat.

Data z uzavřených otázek z dotazníku byly analyzovány prostřednictvím programu Microsoft Excel, byly hledány kauzální souvislosti, a pro účely šetření byly jednotlivé odpovědi absolventů překódovány na následující číselné hodnoty:

4 = rozhodně souhlasím

3 = spíše souhlasím

2 = spíše nesouhlasím

1 = rozhodně nesouhlasím.

Následně byla zjišťována četnost odpovědí v jednotlivých položkách a počítány průměry jak celkově, tak po jednotlivých faktorech. Dalším údajem, který byl zjišťován, byl medián a směrodatná odchylka, poskytující informace o rozptýlu názorů respondentů.

Faktory byly vytvořeny na základě podobnosti jednotlivých otázek, které byly v šetření zjišťovány. S ohledem na charakter šetření nebyla provedena explorační ani konfirmační faktorová analýza.

V průběhu celého výzkumného šetření byla dodržována etická pravidla a postupy. Všichni účastníci šetření byli předem seznámeni s jeho průběhem a jednotlivými postupy. Data byla následně anonymizována a zveřejněna pouze v agregované podobě.

Výsledky výzkumu budou sloužit také ke zjištění, zda se absolventi SOŠ věnují v zaměstnání či v dalším navazujícím studiu oboru, který vystudovali a jak je hodnocena

SOŠ z hlediska uplatnění na pracovním trhu. S výsledky výzkumu je dále možné pracovat tak, aby měli potenciální žáci usnadněné další rozhodování při výběru vzdělávací instituce.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Škola, na které bylo šetření prováděno, byla vybrána na základě následujících kritérií.

- Velikost školy (přes 900 žáků). Cílem autora bylo oslovit školu s dostatečným počtem absolventů.
- Kvalita školy. Byla zvolena škola, která je Českou školní inspekcí považována za příklad dobré praxe v oblasti péče o žáky. Škola navíc disponuje mezinárodní certifikací IES a certifikátem managementu kvality ISO.
- Škola se nachází v okrajové části hlavního města Prahy s dobrou dostupností MHD.
- Vlastní domov mládeže s kapacitou 100 žáků a školní jídelnou.
- Uplatnění absolventů. Většina absolventů pokračuje ve studiu na vysokých školách právního, humanitního nebo ekonomického zaměření (interní dokumenty školy).
- Zapojení do programu Erasmus+ a její mezinárodní akreditace.
- Priority školy – otevřenost, vstřícnost, kvalita, náročnost.
- Aktuální koncepce rozvoje pro období 2018–2024
- Vize školy – škola se prezentuje jako moderní respektovaná instituce, která bude efektivně, profesionálně a vstřícně plnit výchovně vzdělávací funkci v souladu s novodobými principy pedagogiky a humanismu.

Škola je vhodná pro provádění výzkumu z důvodu vysoké priority, kterou klade na spokojenost svých žáků. Cílem školy je vytvářet pro své žáky optimální prostředí, které jim umožní trávit školní čas v příjemném klimatu a s radostí se účastnit vyučování. Na základě souhlasu ředitele školy byla vybrána právě tato škola, která se již v minulosti podobného šetření účastnila a její výsledky jsou prezentovány ve vědeckém článku Vzdělávání dospělých 2021.

V průběhu školního roku 2023/2024 ve škole studuje 880 žáků, a to v pěti vzdělávacích programech zaměřených do oblasti veřejné správy, práva, bankovníctví a informačních služeb.

Podle výroční zprávy má škola vynikající materiální vybavení včetně multifunkčního sálu s kapacitou 200 žáků, který je vybaven pro audiovizuální prezentace. K dispozici je také 280 počítačů pro žáky včetně nejmodernějších tabletů. Školní budova je pokryta novou Wi-Fi sítí, kterou mohou využívat jak zaměstnanci, tak žáci. Moderní dataprojektory jsou standardem ve všech učebnách. K fyzické přípravě je k dispozici žákům vnitřní tělocvična, posilovna, wellness centrum se saunou a vířivkou a nové venkovní hřiště. Škola dále nabízí ubytování v moderně vybaveném domově mládeže a stravování ve školní jídelně, která nabízí výběr ze tří jídel. Bezpečnost je zajištěna pomocí kompletního kamerového systému a přístup do budovy je kontrolován čipovými kartami.

Česká školní inspekce ve své inspekční zprávě z ledna roku 2023 vyzdvihla výborné výsledky vzdělávání žáků, dlouhodobě organizované zahraniční odborné praxe a stáže podporující jazykové a odborné kompetence žáků a osobnostní rozvoj žáků, aktivní přístup ředitele školy ke zkvalitňování materiálních a finančních podmínek školy, úzké propojení teoretické a praktické složky odborného vzdělávání a realizace odborného vzdělávání na vysoké úrovni nebo např. dlouhodobou spolupráci s mnoha sociálními partnery, přispívající k inovaci obsahu učiva, rozvoji praktických dovedností žáků i k profesnímu růstu pedagogů. (ČŠI, inspekční zpráva, 2023).

5.3 Výsledky šetření

Z výsledků identifikačních otázek vyplývají následující skutečnosti.

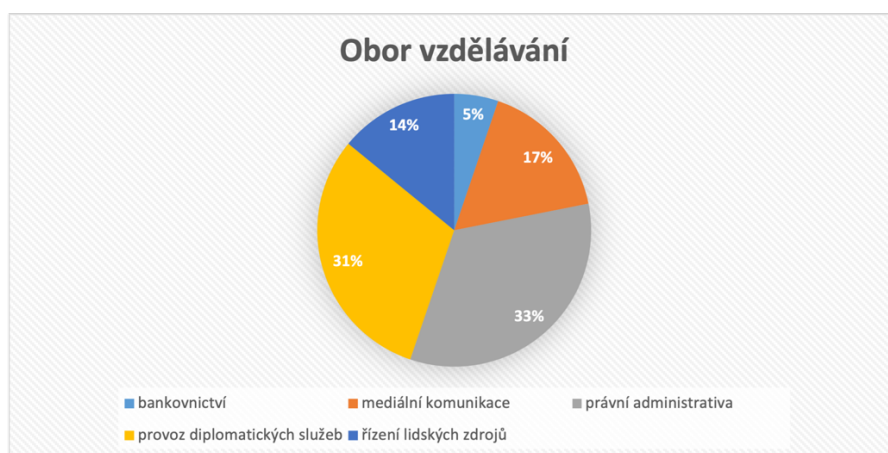
Nejvíce respondentů absolvovalo školu v roce 2022, zatímco nejméně v roce 2017. Tato data mohou poskytnout informace o trendech v absolvování této školy v průběhu času. Nejčastěji studovaným oborem na SOŠ je dle níže přiloženého grafu obor právní administrativa, za ním provoz diplomatických služeb, následuje mediální komunikace, řízení lidských zdrojů a bankovníctví, který byl vytvořen v posledních pěti letech. Pořadí jednotlivých oborů v grafu se shoduje s oblíbeností u žáků, a to podle počtu přihlášek ke studiu nebo zájmem na dnech otevřených dveří, což dokládají interní dokumenty, ke kterým byl udělen přístup. Celkem odpovídalo 150 žen, 40 mužů a dvě pohlaví jiná.

Graf 1: Rok studia



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 2: Jaký obor jste na SOŠ studoval/a?



Zdroj: Vlastní zpracování

Z analýzy otevřených otázek vyplývají následující skutečnosti.

Jaké faktory byly pro Vás při volbě studia na SOŠ nejdůležitější?

Při porovnání odpovědí na otázku, které faktory byly nejdůležitější při volbě studia na SOŠ, lze identifikovat několik hlavních kategorií, které se pravidelně opakují. Mezi ně patří: zajímavé studijní obory/programy, široká možnost výuky jazyků, odborné a zahraniční praxe, vlastní internát, dostupnost školy, atmosféra a samotná kvalita školy. Tyto kategorie byly definovány na základě četnosti jednotlivých odpovědí v souladu se zakotvenou teorií. Jde o:

1. **Obory:** Celkem 63 respondentů v dotazníku odpovědělo, že při výběru studia byl jedním z nejdůležitějších faktorů nabízený obor/obory: „*originalita oboru*,“ „*zajímavé studijní obory, možnost stáže v zahraničí*,“ „*jedinečnost oboru*“, „*Záluby a zda mi škola dokáže nabídnout vzdělání v odvětví, které by mě naplňovalo*“, „*Obor zněl zajímavě, předměty které mi dají všeobecný přehled a já se pak mohu rozhodnout kam půjdu dál*“, „*Většinou byly obory typu mediální komunikace na soukromých školách, takže určitě bezplatnost studia v oboru, který jsem chtěla*“, „*Kvalita výuky, následná uplatnitelnost, příp. příprava na další studium v oboru právo*“.
2. **Vysoká úroveň jazyků:** Mezi další nejčastější kategorii při výběru školy patří jednoznačně výběr a kvalita vyučovaných cizích jazyků, jak je v dotazníku 33x zmíněno: „*úroveň cizích jazyků*,“ „*výběr jazyků, zajímavý studijní obor*,“ „*možnost studia jazyků*“, „*Zaměření na jazyk, téma, které je momentálně ve světě aktuální a na škole se řeší*“, „*Výuka cizích jazyků, možnosti zahraničních zájezdů/pobytů, reputace, prostory školy, náplň studijního oboru*,“ „*Velký výběr jazyků a studium práva*.“. Pro devět respondentů pak bylo při výběru důležitý jak výběr oborů, tak i široké možnosti studia cizích jazyků.
3. **Odborné a zahraniční praxe:** Tyto dvě důležité kategorie jsou v dotazníkovém šetření zmíněny dohromady 24x, kdy žáci odlišovali tuzemské odborné praxe a zahraniční mobility Erasmus+. „*Úroveň cizích jazyků, možnosti, které škola nabízí (Erasmus, zahraniční praxe, zájezdy...)*“. Všichni respondenti z této kategorie by

školu doporučilo budoucím uchazečům a jako hlavní důvody uvádějí právě možnost zahraničních zájezdů: „*Zahraniční zájezdy, zahraniční praxe, další aktivity*“.

4. **Vlastní domov mládeže:** Pro tři absolventy bylo důležitým faktorem, že škola disponuje vlastním internátem. „*Vybrala jsem si školu podle názvu a možnosti internátu.*“, „*rozhodně číslo jedna byl internát*“.
5. **Lokalita školy a její dostupnost:** Na vlastní internát navazuje také samotná lokalita školy a její strategické místo vzhledem k snadné dostupnosti MHD. Tato kategorie je zmíněna 30x a patří mezi druhou nejčastější při výběru studia. „*Dostupnost MHD, zaměření, jazyky, budoucí uplatnění,*“ „*vzdálenost od domova,*“ „*dostupnost školy (vlakové spoje, spoje MHD), široká nabídka vyučovaných jazyků*“.
6. **Klima a prostředí školy:** V předposlední zmíněné kategorii jsou zaznamenány odpovědi týkající se jak klimatu a atmosféry, tak i prostředí školy. Pro 24 respondentů je tento faktor zásadním. „*Příjemné prostředí a zajímavý výběr oborů,*“ „*atmosféra školy,*“ „*zaměření oboru, pozitivní klima, atmosféra,*“ „*Příjemné prostředí; moderní způsoby učení - skupinové práce, projekty, používání interaktivních pomůcek; atraktivní studijní program*“.
7. **Kvalita:** Jako poslední kategorie je uvedena kvalita, a to učitelů, výuky nebo obecně školy. Vzhledem k samotnému zaměření práce a jeho dalšího výzkumu se jedná o jednu z nejdůležitějších kategorií. Kvalita je zmíněna celkem 25x. Osm respondentů uvedlo, že kvalita závisí i na nabídce oborů, jak je uvedeno například v odpovědi zde: „*kvalita výuky, prestižní obory*“. Další z dotazovaných zmiňuje i následnou uplatnitelnost na vysoké škole: „*kvalita výuky, následná uplatnitelnost, příp. příprava na další studium v oboru právo*“. Pro dva z dotazovaných je kvalita spolu s výběrem oborů spojena i s lokalitou a umístěním školy: „*prestiž, kvalitní výuka, Praha, zajímavé obory,*“ „*vzdálenost od domova, kvalita, obor*“.

Prestiž školy hrála klíčovou roli stejně jako možnosti budoucího uplatnění. Několik respondentů také zdůraznilo důležitost moderního vybavení: „*moderní vybavení školy,*“ „*moderní prostředí*“.

Interakce mezi těmito faktory je zřejmá. Například kvalita výuky a prestiž školy mohou ovlivnit budoucí uplatnění absolventů, ke kterému se dostaneme v následujících otázkách

dotazníku. Dostupnost do školy z domova může ovlivnit rozhodnutí žáka, zda se vůbec přihlásí, zatímco zajímavý obor a moderní vybavení školy mohou přispět k pozitivní atmosféře a motivaci k učení. Faktory volby školy tak potvrzují výše uvedená tvrzení autorů z teoretické části práce. To koresponduje se zjištěními Světlíka (2009, s. 305), který tvrdí, že v rozhodovacím procesu má také význam zapojení vzdálenosti školy od místa bydliště, přístupnost dopravy a možnost ubytování v blízkém okolí školy.

Další zajímavá interakce je mezi nabídkou studijních oborů a možnostmi budoucího uplatnění. Školy s rozmanitou nabídkou oborů mohou přilákat žáky, kteří hledají specifické zaměření, a zároveň poskytovat širší možnosti pro jejich profesní kariéru.

Celkově lze konstatovat, že volba školy a studijního programu je komplexní rozhodnutí, které zahrnuje různé faktory a jejich vzájemné interakce. Každý žák si váží jiných aspektů a hledá prostředí, kterému věří, že mu poskytne nejlepší vzdělání a příležitosti pro budoucnost.

Co Vám přineslo studium na SOŠ za benefity pro Vaše budoucí zaměstnání?

Z analýzy odpovědí na otázku týkající se důležitých benefitů pro budoucí zaměstnání lze vyvodit několik klíčových zjištění a rozdělit je dle následujících kategorií:

1. **Praktické znalosti a dovednosti v oboru:** Celkem 82 respondentů zdůraznilo význam praxí, jejich praktických zkušeností a znalostí v oboru, které získali během studia na SOŠ – *„velikou škálu znalostí a dovedností, praxe jak tuzemské, tak zahraniční,“* *„praxe (zahraniční i domácí) jsou obrovskou výhodou a zaměstnavatelé k ní poměrně přihlíží; povědomí o naší škole je navíc v Praze poměrně rozšířené (škola je v tomto taktéž spojována s kvalitní výukou/výstupem),“* *„Erasmus praxe, možnost vyzkoušet si pracovat v zahraničí, která pak hrála roli v mém dalším studiu v zahraničí.“* Respondenti uváděli, že studium na SOŠ jim poskytlo základní znalosti a dovednosti v jejich oboru, například právní gramotnost, schopnost psát formální dokumenty, pracovní dovednosti v oblasti IT a znalost práva: *„znalost IT, projevu, žurnalistiky, psaní,“* *„základy v Adobe programech, hlavně Photoshop, jazyky,“* *„dobrá odborná znalost“*. Praxe byla vnímána jako důležitý faktor při získávání zaměstnání nebo vstupu na vysokou školu. Pouze dva absolventi z této kategorie by

školu budoucím uchazečům nedoporučili. Jako důvod uvedli konkrétní příklady „*naprosto zcestné a mylné výklady legislativy paní ...*“ Jako benefity pro budoucí zaměstnání uvedli: „*Psaní všemi deseti, psaní e-mailu. Tím praktické záležitosti končí.*“ nebo „*umím pracovat s Excelem a psát písemnosti*“.

2. **Jazykové znalosti:** 22 absolventů zdůraznilo význam jazykových dovedností, které získali během studia. „*Praxi, velmi dobrou znalost jazyků,*“ „*jazyková vybavenost.*“ Znalost cizích jazyků byla vnímána jako užitečná při uplatňování se na trhu práce nebo při práci v mezinárodním prostředí. To se odráží i na odpovědích na otázku *jaké faktory byly při volbě studia nejdůležitější*, kdy většina z této kategorie zmiňovala právě široký výběr jazyků.
3. **Všeobecný rozhled a znalosti:** 21 respondentů ocenilo vzdělání poskytnuté na SOŠ jako nástroj k získání všeobecného přehledu v různých oblastech, jako je ekonomika, právo, veřejná správa a geopolitika. „*Povědomí o praktických nástrojích usnadňující celou škálu procesů,*“ „*ucelený přehled znalostí z profilových předmětů.*“
4. **Soft skills a komunikační schopnosti:** Deset respondentů zdůraznilo význam rozvoje soft skills, jako je schopnost komunikovat, prezentovat se, pracovat v týmu a řešit problémy. „*Rozhled, přestala jsem se například ostýchat při prezentování projektů.*“, „*Naučila jsem se prezentovat.*“
5. **Prestiž a dobré jméno školy:** Někteří respondenti uvedli, že jméno školy pro ně mělo významnou roli při rozhodování se pro studium na SOŠ. „*Možnosti, které škola nabízí, určitá prestiž, budoucí možnost uplatnění.*“
6. **Příprava na vysokou školu:** Mnoho žáků vnímalo studium na SOŠ jako užitečnou přípravu na vysokou školu a jako cestu ke zlepšení svých budoucích možností v oblasti vzdělávání a kariéry.

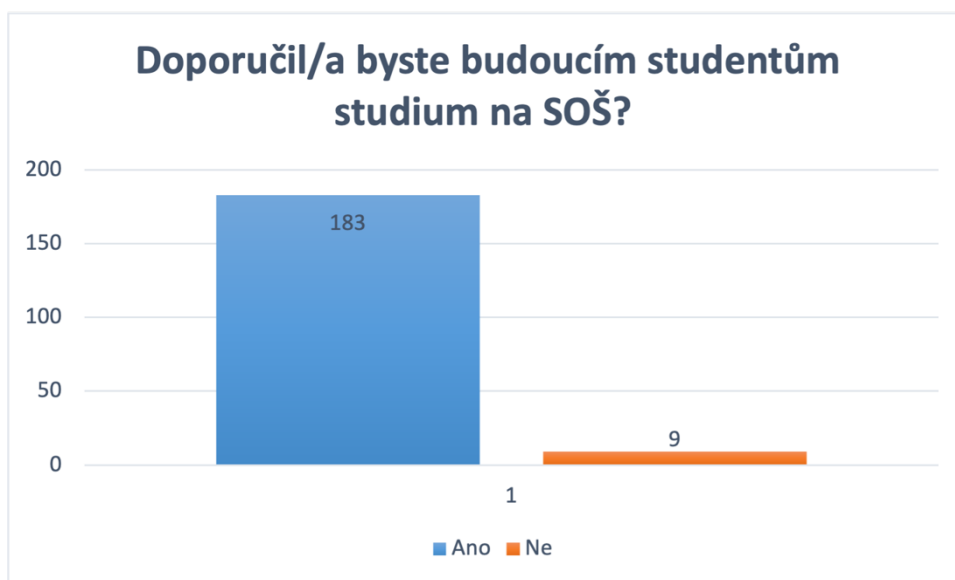
Některé z dalších obecných odpovědí respondentů: „*Povrchovou znalost právního systému ČR a schopnost orientovat se, znalost cizího jazyka.*“, „*Všeobecný přehled a průřez studovaným oborem, vysoká úroveň vyučovaných jazyků.*“, „*Absolvovaná praxe, dobré jméno školy.*“, „*Škola budí v mém životopisu velký zájem, mimo jiné byly i praxe velice přínosné.*“

Studium na SOŠ přináší žákům několik benefitů pro jejich budoucí zaměstnání. Respondenti zdůrazňují význam praxe a praktických dovedností, které získali během studia. Také uvádějí, že studium na SOŠ jim poskytlo základní znalosti a dovednosti v oboru, jako je právní gramotnost, IT schopnosti a znalost cizích jazyků. Všeobecný rozhled v různých oblastech a rozvoj soft skills jsou dalšími výhodami studia na této škole. Prestiž a dobré jméno školy jsou také faktory, které ovlivňují volbu studia na SOŠ. Celkově lze říci, že kombinace těchto faktorů je klíčem k úspěchu na trhu práce a ve studijním prostředí. Faktory ovlivňující volbu studia na SOŠ jsou různorodé a závisí na individuálních preferencích a cílech jednotlivých žáků.

Doporučil/a byste budoucím žákům studium na SOŠ?

Na základě odpovědí 192 respondentů na otázku, zda by doporučili budoucím žákům studium na SOŠ, lze konstatovat, že 95 % respondentů vyjádřilo kladný názor. Tato vysoká míra podporujícího hodnocení naznačuje, že většina jedinců, kteří dokončili toto studium, je nakloněna doporučit ho dalším zájemcům.

Graf 3: Doporučil/a byste budoucím žákům studium na SOŠ?



Zdroj: Vlastní zpracování

Při vyhodnocování těchto odpovědí je nezbytné vzít v potaz rozmanitost a individuální zkušenosti jednotlivých žáků. Navzdory tomu, že většina respondentů doporučuje studium

na SOŠ, je důležité brát v úvahu individuální faktory a zkušenosti, které mohou vést k odlišnému názoru u některých z nich.

Absolventi, kteří uvedli, že by školu budoucím žákům nedoporučili v předchozí otázce „*Co Vám přineslo studium na SOŠ za benefity pro Vaše budoucí zaměstnání?*“ odpovídali, že jim žádné benefity ve vzdělání nepřineslo anebo minimální jako např. psaní písemností. Odpovědi některých respondentů: „*Žádné, ale pomohlo při studiu na VŠ*“, „*Psaní všemi deseti, psaní e-mailu. Tím praktické záležitosti končí.*“, „*Žádné*“, „*Umím pracovat s Excelem a psát písemnosti.*“

Uveďte důvod

V následující otázce respondenti odpovídali na otázku, jaký je důvod, proč by školu budoucím žákům doporučili případně nedoporučili.

Z odpovědí lze vyčíst, že většina žáků hodnotí SOŠ pozitivně. Následující odpovědi jsou opět rozděleny do kategorií:

1. **Moderní škola a její vybavení:** Celkem tuto kategorii zmínilo 25 respondentů. Škola podle nich disponuje moderním vybavením a prostředím. „*Škola má kvalitní zázemí a kvalitní výuku.*“, „*Vybavenost školy je též bohatá.*“, „*Velmi dobré vybavení.*“
2. **Přístup učitelů:** 39 dotazovaných ocenilo přístup učitelského sboru, kde vyzdvihovali zejména ochotu pomáhat, individuální přístup nebo vztah učitelů s žáky. „*Nemohla jsem si školu vybrat lépe. Správně nastavené hodnoty, úžasní učitelé, krásné prostředí a spoustu možností.*“, „*Skvělý přístup (nejen pedagogických) zaměstnanců školy a ukázkově zvládnutá adaptace.*“, „*Díky vstřícnému přístupu vyučujících a rodinné atmosféře.*“
3. **Kvalita výuky a náročnost:** 22 respondentů by školu doporučilo na základě kvalitní výuky a její náročnosti. „*super škola, ideálně náročná, užitečná,*“ „*kvalita výuky, pedagogů, akcí pořádaných školou,*“ „*až po skončení jsem zjistila v porovnání se studenty z jiných škol, že úroveň výuky je vysoká*“.
4. **Příprava pro další studium:** 11 absolventů považuje školu za dobrou přípravu pro budoucnost, a proto by školu doporučilo dalším uchazečům. „*Škola nabízí*

perspektivní obory s širokou škálou možností, kde se mohou absolventi dále uplatnit, popřípadě připraví studenty pro další studium na VŠ.“, „Myslím si, že SOŠ mně velmi dobře připravila ke studiu na VŠ, a to především získanými vědomostmi, které nyní mohu využít a být o krok napřed oproti ostatním.“

Mezi další kategorie můžeme uvést například **možnost osobního rozvoje žáků**, kdy žáci zmiňují široké spektrum aktivit, jako jsou zahraniční praxe, Erasmus+ program, další doprovodné akce pořádané školou nebo **příjemná atmosféra a kolektiv** – žáci vnímají školu jako místo s přátelskou atmosférou a dobrým kolektivem.

Naopak mezi důvody, proč by někteří nedoporučili školu, se objevují:

1. **Nespokojenost s náplní studia nebo přístupem učitelů:** Dva žáci nebyli spokojeni s obsahem některých předmětů či přístupem některých učitelů. „*Náplň studia je zcela odlišná, než je prezentována.*“
2. **Nízké nároky v některých oblastech:** Další dva žáci vnímali nízké nároky v některých předmětech nebo naopak přehnané nároky v jiných.

Školu většinou respondenti hodnotí pozitivně. Kladné důvody, proč školu doporučit, zahrnují kvalitu výuky a přístup učitelů, moderní vybavení a prostředí, možnosti osobního rozvoje, příjemnou atmosféru a přípravu na budoucí studium nebo práci. Naopak mezi důvody nedoporučení školy se objevují nespokojenost s náplní studia nebo přístupem učitelů a vnímané nízké nebo přehnané nároky v některých oblastech.

Co byste dnes s odstupem doporučil/a zlepšit?

U této otázky jsou odpovědi velmi různorodé a kategorizovat je je obtížnější. Níže jsou identifikovány některé z nich, ve kterých absolventi chtějí vidět změny. Kritika směřuje především na přístup některých učitelů, kteří jsou málo angažovaní, nudní nebo nespravedliví, větší důraz na praktické použití znalostí a více možností pro stáže a praxe. Odpovědi jsou rozděleny dle těchto kategorií:

1. **Větší důraz na výuku:** 13 absolventů zmínilo potřebu klást více důrazu na výuku některých předmětů. „*Větší důraz bych kladla na výuku společenských věd.*“, „*Kvalitu výuky matematiky, větší přípravu na maturitní zkoušku již od prvního*

ročníku.“, „Kvalitu výuky, více času na odborné předměty.“, „Průběh výuky právního praktika.“

2. **Přístup některých učitelů vůči žákům nebo samotné výuce:** Celkem 22 respondentů by doporučilo zlepšit přístup některých učitelů a jejich chování. „Přístup profesorů – nadržování.“ „Chování některých učitelů.“ „I když školu považuji za kvalitní vzdělávací instituci, najdou se učitelé, které rozhodně nenaplnují očekávání, která studenti od nich a od školy samotné mají. Jedná se o malé procento vyučujících, ale rozhodně to není zanedbatelné, když např. 4 roky nebo méně studujete jeden předmět a nemáte z něj nic.“
3. **Více praktické výuky odborných předmětů a odborných praxí:** V další kategorii se objevilo 20 respondentů se stejným názorem. Někteří z nich by doporučili zavést delší odborné praxe, více přednášek a exkurzí nebo více hodin odborných předmětů. „Přidat ještě větší důraz na praktické použití znalostí.“ „Více praxe a dát každému možnost si najít to, co ho zajímá.“ „Více hodin odborných předmětů.“ „V předmětech jako je ekonomika či účetnictví to učivo více rozšířit do té praktické části, aby studenti, kteří se poté hlásí na ekonomiku měli lepší přípravu.“
4. **Lepší komunikace ze strany vedení školy:** Celkem osm respondentů zmínilo potřebu a doporučení pro lepší komunikaci ze strany vedení školy. „Komunikace s určitými odděleními ve vedení školy.“ „Lepší a zodpovědnější komunikace s vedením pro zahraniční praxe.“ „Více upřímnou komunikaci z pohledu vedení.“

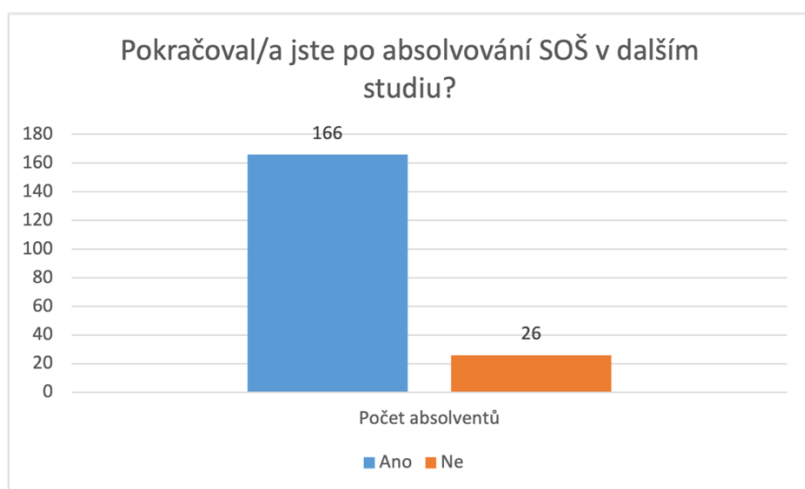
Absolventi by dále v rámci studia ocenili více volitelných předmětů a seminářů, které by odpovídaly jejich zájmům a budoucím profesním plánům a zároveň vyjadřují potřebu rozšíření výuky o nové technologie a aktuální témata, jako jsou např. kryptoměny. Kritika je také směřována na nedostatečnou komunikaci ze strany vedení školy, zejména pokud jde o zpětnou vazbu a řešení stížností.

V oblasti stravování někteří zmiňují potřebu lepšího stravování a zlepšení infrastruktury, jako jsou počty záchodů nebo kapacita jídelny. Co se týče přípravy na budoucnost, v odpovědích se několikrát opakují požadavky na lepší přípravu pro budoucí studium nebo práci, včetně důrazu na předměty relevantní pro jejich obor a podporu hledání praxe.

Pokračoval/a jste po absolvování SOŠ v dalším studiu?

V následující části jsou trasováni absolventi v jejich dalším pokračování ve studiu, volbě vysoké školy a jejího zaměření či přechod do zaměstnání.

Graf 4: Přehled absolventů pokračujících na vysoké škole



Zdroj: Vlastní zpracování

Jak vyplývá z Grafu 4, ve studiu na vysoké škole pokračovalo 166 absolventů, tedy 86,5 %, 26 z nich pak odpovědělo ne (13,5 %). Z absolventů, kteří nepokračovali na vysokou školu, šest odpovědělo, že pracovali již během studia, do měsíce si práci našlo 12 z nich a osm z nich do roka.

Pokud jste pokračoval/a v dalším studiu, na jaké školy jste byl/a přijat/a?

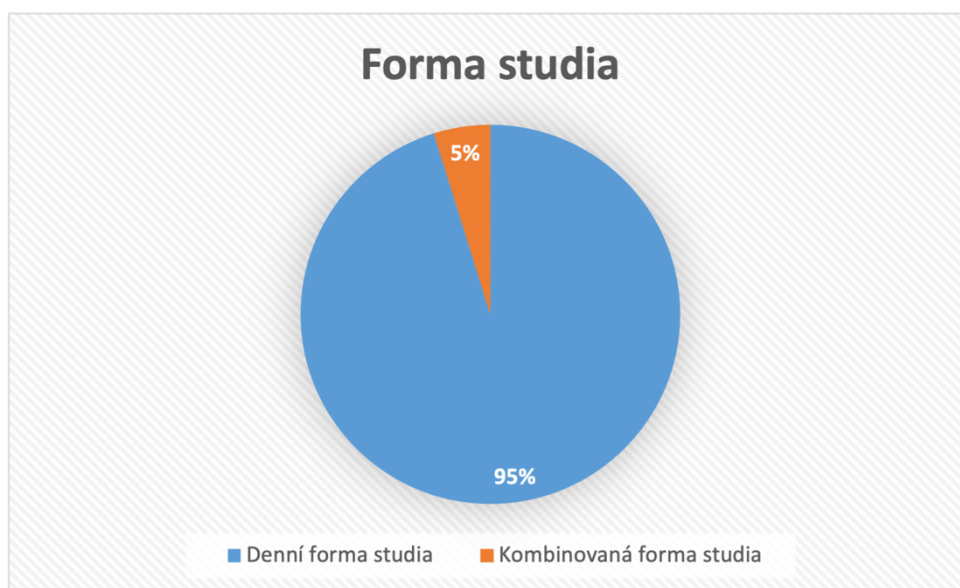
Škála vysokých škol je opravdu široká, což dokazují i různorodé odpovědi. Odpovědi jsou proto rozděleny do následujících kategorií:

1. vysoké školy s humanitním zaměřením – celkem zmíněno 15x
2. vysoké školy s právním zaměřením – celkem zmíněno 25x
3. vysoké školy s ekonomickým zaměřením – celkem zmíněno 83x
4. vysoké školy s pedagogickým zaměřením – celkem zmíněno 14x
5. zahraniční vysoké školy – celkem zmíněno 11x
6. lékařská fakulta – celkem zmíněno 2x
7. blíže nespecifikované vysoké školy nebo jejich zaměření – celkem zmíněno 33x

Někteří respondenti uvedli více než jednu univerzitu, a proto se nemusí počty vysokých škol shodovat s počtem dotazovaných absolventů.

Nejčastěji se objevovaly školy – Vysoká škola ekonomická (VŠE), Vysoká škola chemicko-technologická v Praze (VŠCHT), Česká zemědělská univerzita (ČZU), Univerzita Karlova (UK), ze soukromých škol pak Vysoká škola ekonomie a managementu (VŠEM) nebo Ambis.

Graf 5: Forma studia



Zdroj: Vlastní zpracování

Drtivá většina absolventů studuje v denní formě, celkem 158 studentů, jak je znázorněno v Grafu 5. Osm absolventů studuje v kombinované formě. 137 absolventů stále studuje, 27 z nich má dokončené bakalářské studium, šest magisterské, pět absolventů má titul DiS. a 12 jich studium nedokončilo.

Analýza uzavřených otázek

Uzavřené otázky byly analyzovány prostřednictvím kvantitativní metodologie. Byly použity statistické funkce zjišťující průměr, medián a směrodatnou odchylku.

V další části dotazníkového šetření hodnotí absolventi sledované faktory jako kvalita výuky, kvalita vyučujících, klima školy a vliv zahraničních mobilit s odstupem času. K vyhodnocení výsledků byla použita metoda čtyřstupňové Likertovy škály od stupnice rozhodně souhlasím po rozhodně nesouhlasím.

Data z uzavřených otázek z dotazníku byly analyzovány prostřednictvím programu Microsoft Excel a pro účely šetření byly jednotlivé odpovědi absolventů překódovány na následující číselné hodnoty:

4 = rozhodně souhlasím

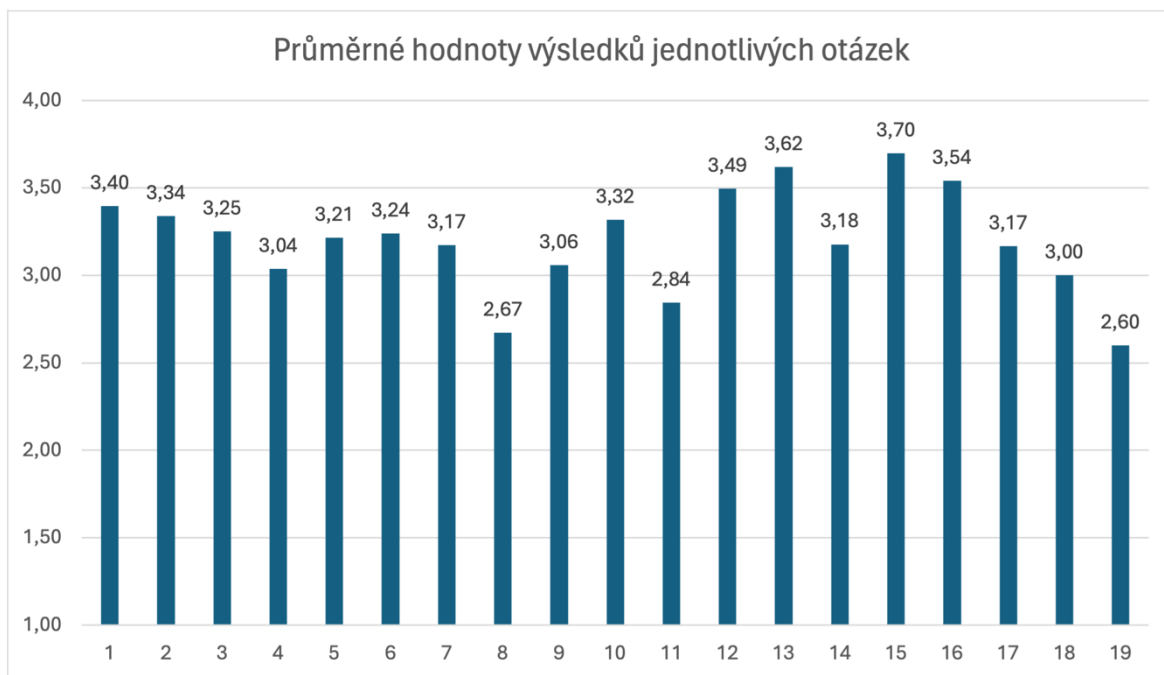
3 = spíše souhlasím

2 = spíše nesouhlasím

1 = rozhodně nesouhlasím

Stupnice Grafů 7 až 10 začíná na hodnotě 0, která je jen orientační pro prezentaci směrodatné odchylky.

Graf 6: Průměrné hodnoty výsledků jednotlivých otázek



Zdroj: Vlastní zpracování

Legenda Grafu 6:

- 1= Obsahu i struktuře výuky na SOŠ bylo zpravidla dobře porozumět.
- 2 = Během výuky mi byly jasné stanovené cíle.
- 3 = Výuka se vztahovala k oboru povolání/praxe.
- 4 = Výuka poskytovala možnost samostatného rozvoje a plnění samostatných úkolů.
- 5 = Výuka měla jasnou strukturu.
- 6 = Obsah výuky v mé třídě byl rozmanitý.
- 7 = Vyučující kladli přiměřené nároky na naše výkony
- 8 = Při výuce jsme se nevěnovali nepodstatným záležitostem.
- 9 = Vyučující přispívali k mému zájmu o výuku.
- 10 = Během výuky jsem se toho hodně naučil/a.
- 11= Vyučující se zajímali o můj další rozvoj v rámci školy/profese.
- 12 = Z dnešního pohledu jsem obecně s výukou na SOŠ spokojený/á.
- 13 = Ve školní budově a učebnách jsem se cítil/a dobře.
- 14 = V případě potřeby jsem měl/a možnost se obrátit na vedení školy.
- 15 = Na SOŠ jsem se cítil/a bezpečně.
- 16 = Obecně jsem s SOŠ spokojený/á.
- 17 = Ve třídě jsem pracoval rád/a a cítil/a se dobře.
- 18 = Zahraniční praxe měla vliv na mé rozhodnutí o studiu/na profesní život?
- 19 = Díky zahraniční stáži jsem získal/a lepší pracovní pozici?

Z výsledků z Grafu 6 vyplynulo, že nejlépe hodnocené byly otázky č. 15 „Na SOŠ jsem se cítil/a bezpečně.“ s průměrem 3,70, otázka č. 13 „Ve školní budově a učebnách jsem se cítil/a dobře.“ s průměrem 3,54 a otázka č. 16 „Obecně jsem s SOŠ spokojený/á.“ s průměrem 3,49. Následovaly otázky č. 1 „Obsahu i struktuře výuky na SOŠ bylo zpravidla dobře porozumět.“ s průměrem 3,40, otázka č. 2 „Během výuky mi byly jasné stanovené cíle.“ s průměrem 3,34 a otázka č. 18 „Ze SOŠ znám program Erasmus+ a vím, co nabízí.“ s průměrem 3,33. „Nejhůře“ pak byla hodnocena otázka č. 8 „Při výuce jsme se nevěnovali nepodstatným záležitostem.“, můžeme se však domnívat, že hodnoty lze přisoudit možnému nepochopení ze strany respondentů, a to kvůli její matoucí formulaci. Druhá nejhůře hodnocená otázka byla č. 11 „Vyučující se zajímali o můj další rozvoj v rámci školy/profese.“ s průměrem 2,84.

Vycházejí z předem definovaných výzkumných předpokladů byly určeny klíčové faktory, a podle těchto faktorů byly otázky z dotazníku kategorizovány do oblastí jako kvalita výuky, kvalita vyučujících, klima školy, celková spokojenost s průběhem vzdělávání a vliv zahraničních mobilit pro další rozvoj. K těmto faktorům byly přiřazeny konkrétní otázky následujícím způsobem:

Tabulka 1: Rozdělení otázek z dotazníku podle výzkumných faktorů

Kvalita výuky	16	Obsahu i struktuře výuky na SOŠ bylo zpravidla dobře porozumět.
	17	Během výuky mi byly jasné stanovené cíle.
	18	Výuka se vztahovala k oboru povolání/praxe.
	19	Výuka poskytovala možnost samostatného rozvoje a plnění samostatných úkolů.
	20	Výuka měla jasnou strukturu.
	21	Obsah výuky v mé třídě byl rozmanitý.
	27	Během výuky jsem se toho hodně naučil/a.
	25	Z dnešního pohledu jsem obecně s výukou na SOŠ spokojený/á.

Kvalita vyučujících	22	Vyučující kladli přiměřené nároky na naše výkony.
	23	Při výuce jsme se nevěnovali nepodstatným záležitostem.
	24	Vyučující přispívali k mému zájmu o výuku.
	26	Vyučující se zajímali o můj další rozvoj v rámci školy/profese.
Klima školy	28	Ve školní budově a učebnách jsem se cítil/a dobře.
	29	V případě potřeby jsem měl/a možnost se obrátit na vedení školy.
	30	Na SOŠ jsem se cítil/a bezpečně.
	31	Obecně jsem s SOŠ spokojený/á.
	32	Ve třídě jsem pracoval rád/a a cítil/a se dobře.
Vliv zahraničních mobilit pro další uplatnění absolventů	35	Zahraniční praxe měla vliv na mé rozhodnutí o studiu/na profesní život?
	36	Díky zahraniční stáži jsem získal/a lepší pracovní pozici?
Celková spokojenost s průběhem vzdělávání		Všechny otázky z předchozích faktorů.

Zdroj: Vlastní zpracování

Podle členění v předchozí tabulce se dá konstatovat následující:

Otázky 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 25 potvrzují nebo vyvrací výzkumný předpoklad č. 1.

Otázky 22, 23, 24, 26 potvrzují nebo vyvrací výzkumný předpoklad č. 2.

Otázky 28, 29, 30, 31, 32 potvrzují nebo vyvrací výzkumný předpoklad č. 3.

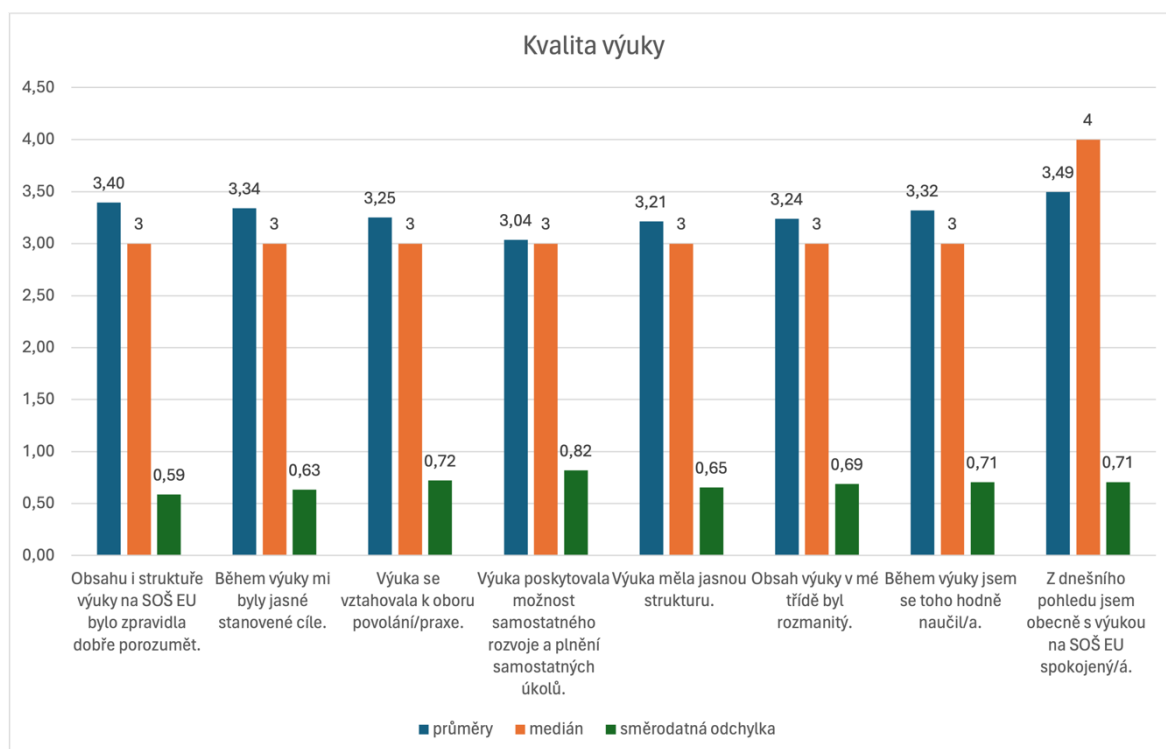
Otázky 35, 36 potvrzují nebo vyvrací výzkumný předpoklad č. 4.

Otázky č. 16 až č. 32 a otázky č. 35 a 36 potvrzují nebo vyvrací výzkumný předpoklad č. 5.

Otázky č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 33, 34 a 37 nebyly pro výzkumné předpoklady relevantní, ale jsou důležité pro pochopení kontextu a jsou podrobně zkoumány výše.

Faktory celková spokojenost a kvalita vyučujících budou v práci následně srovnávány s předchozími obdobími.

Graf 7: Průměrné hodnoty výzkumného faktoru „Kvalita výuky“

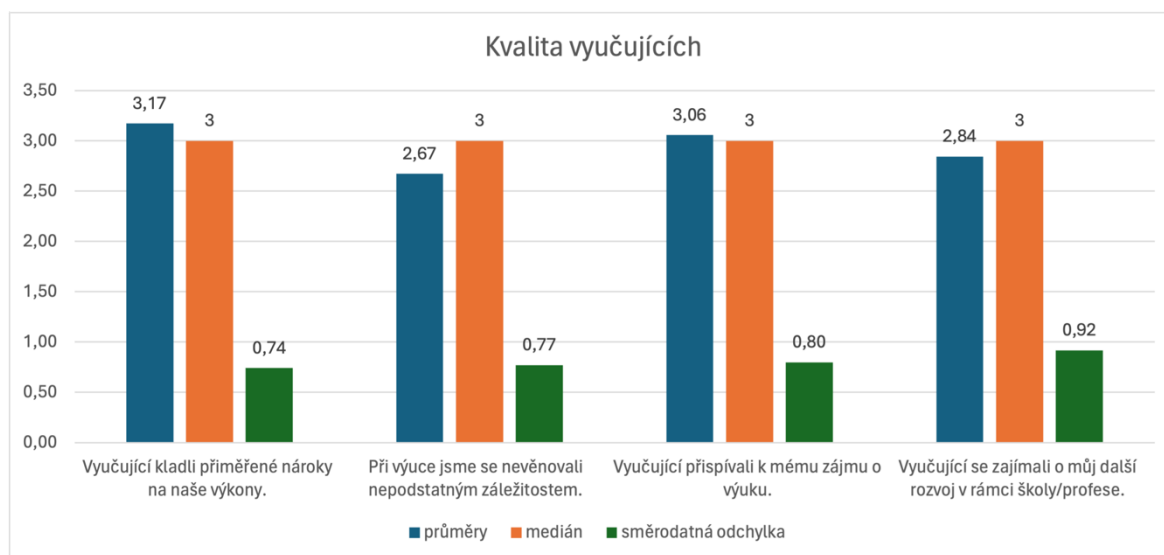


Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 7 sleduje průměry jednotlivých otázek, mediány a směrodatné odchylky prvního výzkumného faktoru „Kvalita výuky“. Průměr znázorňuje stupeň spokojenosti s každým prohlášením. Směrodatná odchylka poskytuje informace o rozptýlu názorů respondentů. Čím vyšší je hodnota odchylky, tím jsou názory respondentů na jednotlivé položky s větší pravděpodobností rozděleny. Naopak nízká hodnota udává, že stanoviska žáků jsou spíše jednotná. Medián udává prostřední hodnotu ze seřazené posloupnosti hodnot. Je definován jako hodnota větší nebo rovna polovině hodnot v souboru a menší nebo rovna polovině hodnot v souboru. Nejlépe je respondenty hodnocena odpověď „Z dnešního pohledu jsem obecně s výukou na SOŠ spokojený/á.“ s průměrem 3,49. Medián této odpovědi je 4, což naznačuje, že více než polovina odpovědí je hodnocena stupněm 4. V tomto případě tedy můžeme potvrdit průměrnou hodnotu. Jako druhá nejlépe hodnocená odpověď je „Obsahu i strukturu výuky na SOŠ bylo zpravidla dobře porozumět.“ s průměrem 3,40. 102 respondentů odpovídalo spíše souhlasím a 84 z nich rozhodně souhlasím. To potvrzuje i hodnota odchylky 0,59, kdy respondenti uváděli nejčastěji pouze dvě odpovědi. Nejhůře je z faktoru „Kvalita výuky“ hodnocená otázka „Výuka poskytovala možnost samostatného

rozvoje a plnění samostatných úkolů.“ s průměrem 3,04. Zbytek odpovědí se pohybuje na škále s průměrem 3,21 – 3,34.

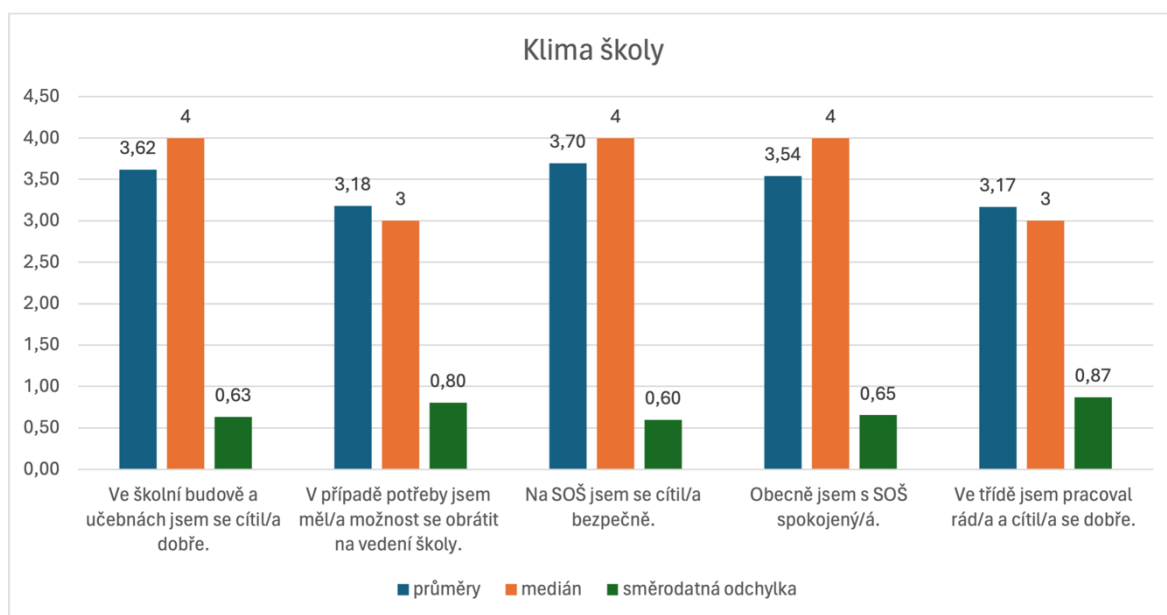
Graf 8: Průměrné hodnoty výzkumného faktoru „Kvalita vyučujících“



Zdroj: Vlastní zpracování

Dalším sledovaným faktorem je „Kvalita vyučujících“. V Grafu 8 jsou uvedeny hodnoty odpovědí, kdy je nejlépe hodnocená otázka „*Vyučující kladli přiměřené nároky na naše výkony.*“ s průměrem 3,17. S průměrem 2,67, tedy nejhorší výsledek je pak otázka „*Při výuce jsme se nevěnovali nepodstatným záležitostem.*“. Hodnoty u této otázky lze přisoudit možnému nepochopení ze strany respondentů, neboť otázka může být matoucí. Tuto skutečnost můžeme vnímat jako jeden z limitů práce. Zajímavé je sledovat otázku „*Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.*“ s průměrem 2,84, u které je však směrodatná odchylka 0,92 bodu, tedy značící větší rozptýl názorů respondentů. Respondenti se u této otázky 53x shodli na odpovědích rozhodně souhlasím a spíše souhlasím. 71 z nich odpovídalo spíše souhlasím a 15 rozhodně nesouhlasím. Vzhledem k větší odchylce bude navrženo doporučení ke zlepšení.

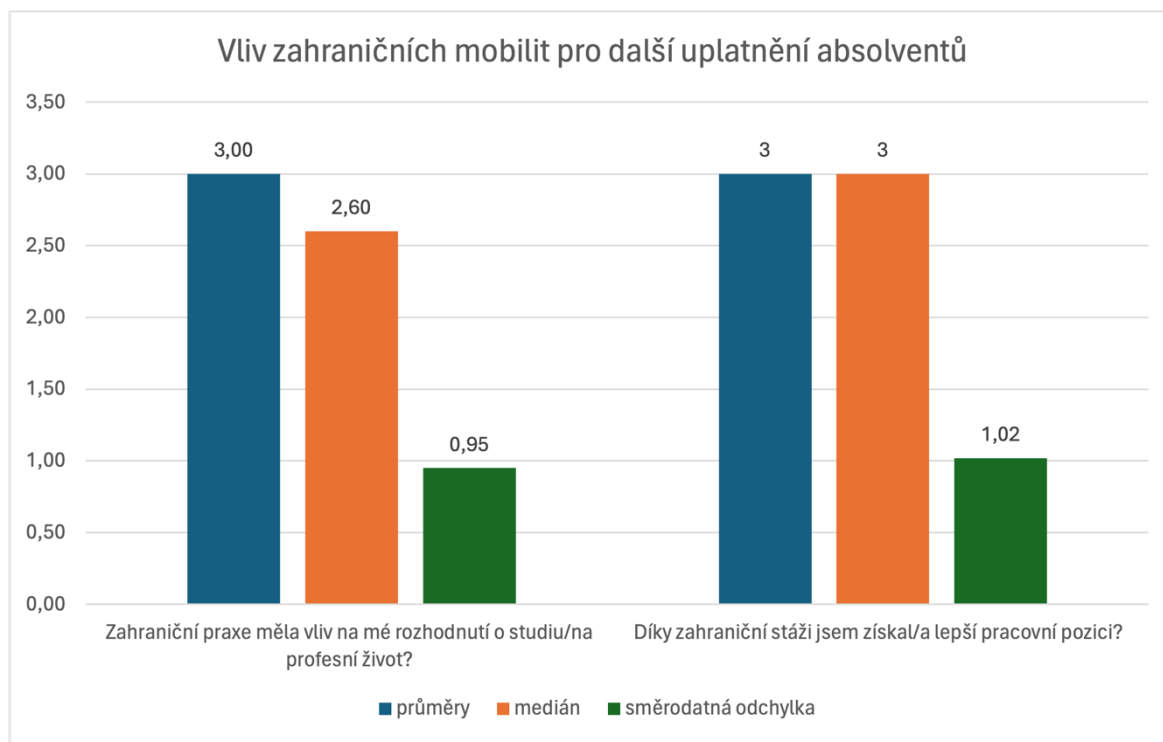
Graf 9: Průměrné hodnoty výzkumného faktoru „Klima školy“



Zdroj: Vlastní zpracování

Třetím sledovaným faktorem je „Klima školy“ znázorněném v Grafu 9. Nejlépe je respondenty v tomto faktoru hodnocena otázka „Na SOŠ jsem se cítil/a bezpečně.“ s průměrem 3,70. Nejhůře hodnocenou otázkou je „Ve třídě jsem pracoval rád/a a cítil/a se dobře.“ s průměrem 3,17. Žáci v této otázce volili nejčastější odpověď rozhodně souhlasím 79x, v těsném závěsu volili spíše souhlasím a to 78x. 23x se objevila odpověď spíše nesouhlasím a 12x rozhodně nesouhlasím. Vzhledem k větší odchylce bude navrženo doporučení ke zlepšení. Rozdíl mezi nejlépe a nejhůře hodnocenou otázkou je 0,53 jednotek.

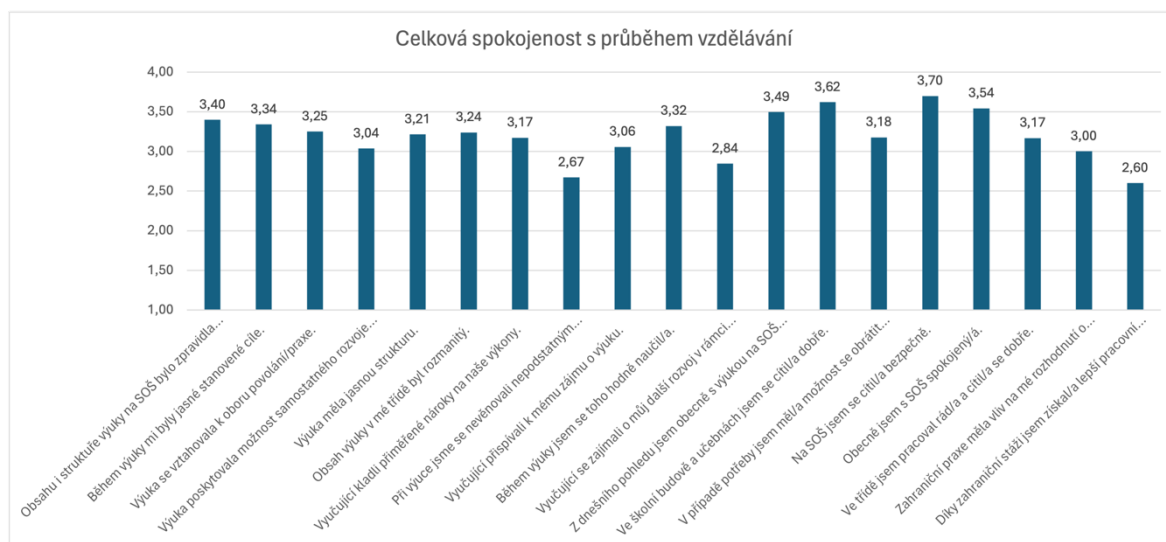
Graf 10: Průměrné hodnoty výzkumného faktoru „Vliv zahraničních mobilit pro další uplatnění absolventů“



Zdroj: Vlastní zpracování

Předposledním sledovaným faktorem je „Vliv zahraničních mobilit pro další uplatnění absolventů“, ke kterému jsou výsledky vyobrazeny v Grafu 10. U tohoto faktoru je menší vzorek odpovědí. Na výše uvedené otázky odpovídalo 48 respondentů, kteří měli možnost se zúčastnit zahraničních mobilit a hodnotit tak jeho vliv pro další uplatnění. Obě otázky mají stejný průměr výsledků, a to 3. Vysoká odchylka 0,95 u otázky „*Zahraniční praxe měla vliv na mé rozhodnutí o studiu/na profesní život.*“ a 1,02 u otázky „*Díky zahraniční stáži jsem získal/a lepší pracovní pozici.*“ může být zapříčiněna například odlišnou destinací zahraničních mobilit, výběrem zaměstnavatele, jinou kulturou v místě mobilit či celkově jejím průběhem. Tyto faktory zpravidla vysílající organizace, v tomto případě vybraná škola nemůže tolik ovlivnit. I přes tyto limity jsou však odpovědi nad průměrem škály.

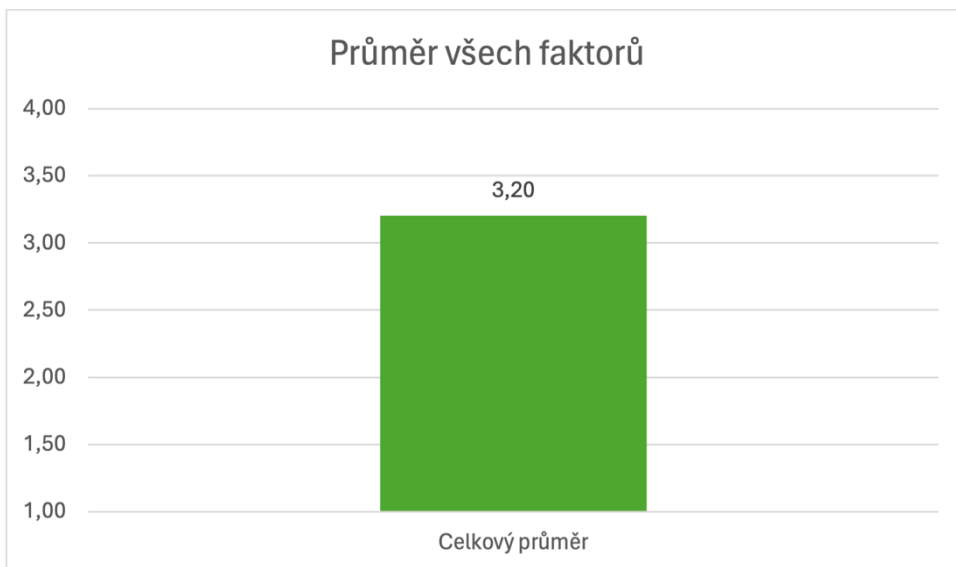
Graf 11: Průměrné hodnoty výzkumného faktoru „Celková spokojenost s průběhem vzdělávání“



Zdroj: Vlastní zpracování

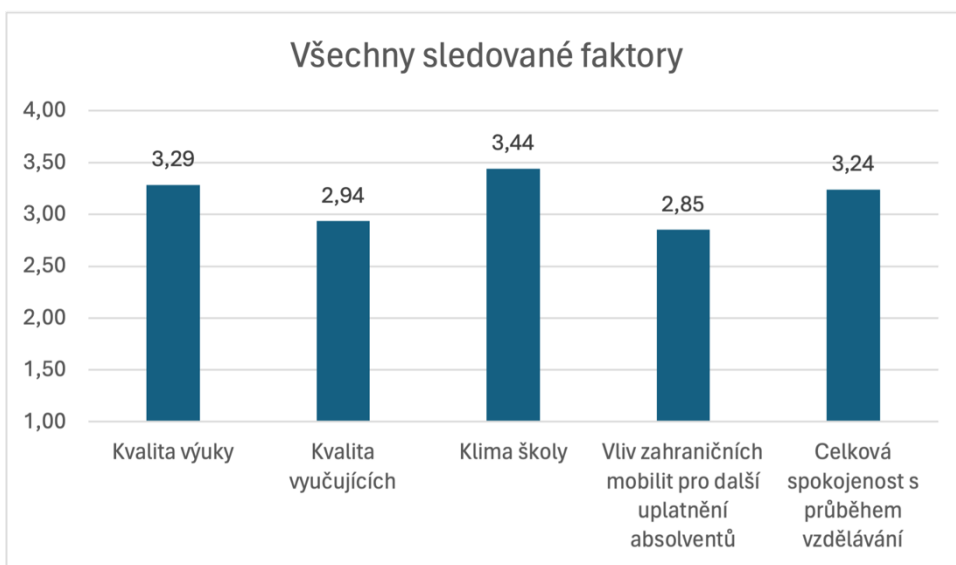
Graf 11 znázorňuje poslední zkoumaný faktor „Celková spokojenost s průběhem vzdělávání“. U tohoto faktoru jsou zkoumány všechny otázky z předchozích faktorů dohromady. Celkově je nejlépe hodnocená otázka „*Na SOŠ jsem se cítil/a bezpečně.*“ s průměrem 3,70. Nejhůře je hodnocená otázka „*Při výuce jsme se nevěnovali nepodstatným záležitostem.*“ s průměrem 2,67. Jak je uvedeno výše, nízké hodnoty u této otázky lze přisoudit možnému nepochopení ze strany respondentů, neboť otázka může být díky její formulaci matoucí. Druhá nejhůře hodnocená otázka je „*Vyučující se zajímají o můj další rozvoj v rámci školy/profese.*“ s průměrem 2,84. Rozdíl mezi nejlépe a nejhůře hodnocenou otázkou je 1,03 jednotek a rozdíl mezi nejlépe hodnocenou otázkou a druhou nejhůře hodnocenou otázkou je 0,86 jednotek. V níže uvedeném Grafu 12 je zobrazen celkový průměr všech sledovaných faktorů s hodnotou 3,20.

Graf 12: Celková hodnota všech sledovaných faktorů



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 13: Průměrné hodnoty všech výzkumných faktorů



Zdroj: Vlastní zpracování

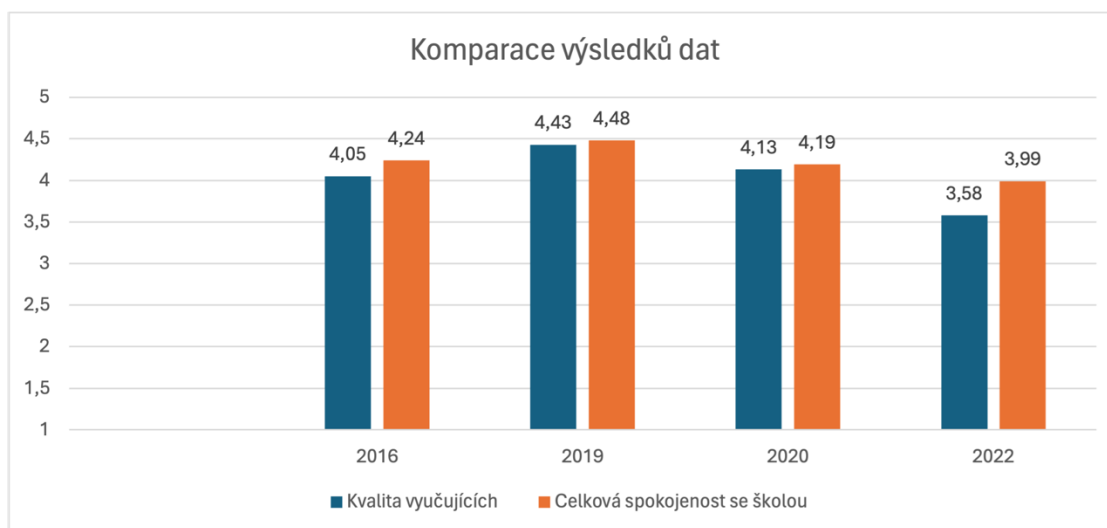
Otázky rozdělené podle Tabulky 1 byly znovu zprůměrovány, aby bylo umožněno srovnání jednotlivých faktorů. V Grafu 13 jsou uvedeny hodnoty všech pěti sledovaných faktorů jako „kvalita výuky“, „kvalita vyučujících“, „klima školy“, „vliv zahraničních mobilit pro další uplatnění absolventů“ a „celková spokojenost s průběhem vzdělávání“. Respondenty nejlépe hodnoceným faktorem byl faktor „klima školy“ s průměrem 3,44, následuje faktor „kvalita

výuky“ s průměrem 3,29. Třetím faktorem v pořadí je „celková spokojenost s průběhem vzdělávání s průměrem 3,24, poté faktor „kvalita vyučujících“ s průměrem 2,94 a nejhůře hodnoceným je faktor „vliv zahraničních mobilit pro další uplatnění absolventů s průměrem 2,85. Rozdíl mezi nejlépe a nejhůře sledovaným faktorem je 0,59 jednotek. Všechny výše uvedené faktory jsou nad průměrem škály.

Komparace výsledků faktorů „celková spokojenost s průběhem vzdělávání“ a „kvalita vyučujících“ s výsledky z roku 2018, 2019 a 2020.

Pro zajímavost a ověření výsledků byla provedena komparace dat s daty, které autor práce prováděl v předešlých letech a které jsou zveřejněny ve sborníku Vzdělávání dospělých 2021 (Liška, Nazarov, 2021, s 59). S ohledem na rozdílnost použité škály byl proveden přepočít stávající škály na škálu použitou v předchozím hodnocení. Pro převod hodnot ze čtyřstupňové škály na pětistupňovou byla použita lineární transformace, která zajistila rovnoměrné rozložení nových hodnot na širší škálu. Při této komparaci bylo zjištěno, že u všech hodnot došlo k mírnému zhoršení. Největší rozdíly je možné sledovat u komparace faktoru „kvalita vyučujících“. Například oproti roku 2019 je rozdíl 0,85 jednotek. Naopak nejmenší rozdíl je možné sledovat u faktoru „celková spokojenost se školou“, kdy rozdíl oproti roku 2020 je pouze 0,2 jednotek.

Graf 14: Komparace výsledků výzkumu



Zdroj: Vlastní zpracování

6 Shrnutí, diskuse výsledků a limity šetření

Mnoho středních škol hledá nástroje, pomocí kterých by mohly sledovat a ověřovat kvalitu svého vzdělávání. Jedním z těchto nástrojů je trasování absolventů a sledování jejich spokojenosti se školou a kvalitou její výuky. Prostřednictvím trasování absolventů mohou školy zjistit informace, které přímo souvisejí s tím, jak žáci vnímají spokojenost se školou a její kvalitu spolu s řadou dalších skutečností týkajících se témat, jako je kvalita výuky, praxí nebo třeba zahraniční a mimoškolní aktivity. Zajímavé mohou být také informace o začlenění absolventů na trh práce, jejich kariérním postupu a dalším pokračování ve studiu.

Praktická část diplomové práce zkoumá vztah absolventů ke svojí škole s odstupem času. Použitý výzkumný dotazník se skládal z identifikačních otázek, otevřených otázek a dále pak z otázek uzavřených, které jsou zaznamenávány pomocí čtyřstupňové Likertovy škály rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím. Tyto odpovědi jsou zprůměrovány na škále 1 až 4. Pro účely výzkumného šetření bylo stanoveno 5 výzkumných předpokladů. Faktory „celková spokojenost s průběhem vzdělávání“ a „kvalita vyučujících“ byly následně srovnávány s předchozími obdobími. Výsledky výzkumného šetření nám prokázaly níže uvedené skutečnosti.

První výzkumný předpoklad „kvalita výuky na sledované střední škole je nad průměrem škály“ zkoumalo celkem 8 otázek z dotazníku, například „*Obsahu i strukturu výuky na SOŠ bylo zpravidla dobře porozumět.*“, „*Během výuky mi byly jasné stanovené cíle.*“, „*Obsah výuky v mé třídě byl rozmanitý.*“, „*Z dnešního pohledu jsem obecně s výukou na SOŠ spokojený/á.*“ Na základě analýzy kvantitativních dat můžeme konstatovat, že se **první výzkumný předpoklad potvrdil**. Kvalitu výuky absolventi ohodnotili **průměrem 3,29**, tj. nad průměrem škály. Nejlépe hodnocená byla otázka „*Z dnešního pohledu jsem obecně s výukou na SOŠ spokojený/á.*“ Tuto skutečnost podporují i výsledky kvalitativních dat, které byly v práci zkoumány výše.

Druhý výzkumný předpoklad „kvalita vyučujících na sledované střední škole je nad průměrem škály“ zkoumaly čtyři otázky z dotazníku, například „*Vyučující kladli přiměřené nároky na naše výkony.*“, „*Vyučující přispívali k mému zájmu o výuku.*“, „*Vyučující se zajímali o můj další rozvoj v rámci školy/profese.*“ Z výsledků šetření se **potvrdil i druhý výzkumný předpoklad**. Kvalitu vyučujících absolventi hodnotili **s průměrem 2,94**.

Výzkumný předpoklad je tedy nad průměrem škály. Nejlépe hodnocenou otázkou je „*Vyučující kladli přiměřené nároky na naše výkony.*“ s průměrem 3,17. Absolventi v dotazníku kladně hodnotili přístup učitelů, nebo jejich odborné znalosti. Limitem u sledovaného faktoru mohla být otázka „*Při výuce jsme se nevěnovali nepodstatným záležitostem.*“ a její špatná formulace. Vhodná formulace by byla například „*při výuce jsme se věnovali podstatným záležitostem*“.

Třetí výzkumný předpoklad „klima na sledované střední škole je nad průměrem škály“ zkoumalo 5 otázek z dotazníku. Mezi nimi například „*Na SOŠ jsem se cítil/a bezpečně.*“, „*Obecně jsem s SOŠ spokojený/á.*“, „*Ve třídě jsem pracoval rád/a a cítil/a se dobře.*“ Klima školy hodnotili absolventi s **průměrem 3,44**. Hodnota je nad průměrem škály a **třetí výzkumný předpoklad se tak potvrdil** a jedná se o nejlépe hodnocený faktor celkově. Nejlépe hodnocená otázka je „*na SOŠ jsem se cítil/a bezpečně*“ s průměrem 3,70.

Čtvrtý výzkumný předpoklad „zahraniční mobility mají pozitivní vliv pro další uplatnění absolventů a výsledky jsou nad průměrem škály“ zkoumaly dvě otázky „*Zahraniční praxe měla vliv na mé rozhodnutí o studiu/na profesní život.*“, „*Díky zahraniční stáži jsem získal/a lepší pracovní pozici.*“ Výzkumnou otázku ohodnotili absolventi s průměrem **2,85**, **čtvrtý výzkumný předpoklad se tedy potvrdil** a je nad průměrem škály. Jedná se o nejhůře hodnocený faktor. Rozdíl mezi prvním faktorem a posledním je 0,59. Limitem mohou být výše uvedená tvrzení či menší počet výzkumného vzorku, kdy na otázky odpovídalo pouze 48 respondentů.

Pátý a poslední výzkumný předpoklad „absolventi byli na sledované škole spokojeni celkově s průběhem vzdělávání a výsledky jsou nad průměrem škály“ zkoumaly všechny otázky z předchozích faktorů, celkem tedy 19 otázek. Například „*Výuka měla jasnou strukturu.*“, „*Obsah výuky v mé třídě byl rozmanitý.*“, „*Vyučující přispívali k mému zájmu o výuku.*“, „*Obecně jsem s SOŠ spokojený/á.*“, „*Díky zahraniční stáži jsem získal/a lepší pracovní pozici?*“ Absolventi hodnotili výzkumnou otázku s **průměrem 3,24**, tj. nad průměrem škály. **Pátý výzkumný předpoklad se tak potvrdil**. Nejlépe hodnocenou otázkou je „*Na SOŠ jsem se cítil/a bezpečně.*“ s průměrem 3,70.

Aldridge (2016), Čapek (2010), Corradino a Fogarty (2016) vnímají spokojenost žáků jako jedno z indikátorů kvality, což potvrzují výše uvedená zjištění. Jak uvádí Sallis (2005, s. 2),

mezi zdroje kvality ve vzdělávání patří například vynikající učitelé, vyvážený a náročný plán či vysoké morální hodnoty. To koresponduje i s výsledky šetření *„Nemohla jsem si školu vybrat lépe. Správně nastavené hodnoty, úžasní učitelé, krásné prostředí a spoustu možností“*, *„Skvělý přístup (nejen pedagogických) zaměstnanců školy a ukázkově zvládnutá adaptace.“*, *„Kvůli vstřícnému přístupu vyučujících a rodinné atmosféře“*

Zpětná vazba od bývalých žáků se běžně používá jako nástroj managementu kvality a od roku 2017 je doporučován legislativou (Doporučení Rady EU, 2017) v oblasti středního vzdělávání.

Uskutečněné dotazníkové šetření má i své limity. Limitem výzkumného šetření mohl být malý vzorek respondentů, kdy na dotazník odpovídalo 192 respondentů. Dalším limitem mohl být zkoumaný faktor *„Jaký vliv mají na sledované škole zahraniční mobility pro další uplatnění absolventů?“* a to z důvodu, že odchylky mohou být zapříčiněny například odlišnou destinací zahraničních mobilit, výběrem zaměstnavatele, náplní práce či jinou kulturou v destinaci. V případě podobného výzkumu v budoucnu by bylo žádoucí pracovat s větším vzorkem a vyvarovat se matoucím otázkám jako tomu bylo například u otázky *„Při výuce jsme se nevěnovali nepodstatným záležitostem.“* Možným limitem je i komparace vzorků výzkumu, protože do vzorků z roku 2022 mohli být zařazeni i absolventi z výzkumu z předchozích let.

Při porovnání dvou vybraných faktorů s výsledky výzkumu z let 2018, 2019 a 2020, publikovaných v roce 2021 došlo k mírnému zhoršení. U faktoru „celková spokojenost“ došlo ke zhoršení oproti roku 2020 o 0,2 jednotek. Ke zhoršení došlo i u faktoru „kvalita vyučujících“ a to o 0,55 jednotek oproti roku 2020.

Z výše uvedených výsledků výzkumu vyplynula následující doporučení:

1. věnovat větší důraz na kvalitu vyučujících, jejich školení a připravenost na hodiny,
2. trasování absolventů provádět opakovaně a provést meziroční srovnání všech výsledků,
3. věnovat větší důraz na další rozvoj žáků v rámci školy/profese.

7 Závěr

Trasování absolventů je téma, které je relevantní jak na evropské úrovni, tak i v rámci České republiky a na úrovni specifických odborných škol. V evropském kontextu se o tomto tématu diskutuje v různých strategických dokumentech a doporučeních vydaných Evropskou komisí, jak je zmíněno v teoretické části této diplomové práce. Na národní úrovni v České republice se Národní pedagogický institut pravidelně zabývá otázkami týkajícími se uplatnění absolventů odborných škol, včetně monitorování jejich zaměstnanosti a nezaměstnanosti, a to i přesto, že naše země, na rozdíl od většiny členských států EU, nemá pro trasování absolventů zákonem stanovený rámec. Trasování na úrovni samotných odborných škol probíhá také, i když je založeno na dobrovolné bázi a výrazně se liší v různých regionech. To vše ukazuje na význam a přínos těchto aktivit.

Sledování absolventů poskytuje nejen přehled o úspěchu jednotlivých studijních programů, ale také o jejich relevanci vzhledem k požadavkům aktuálního pracovního trhu. V tomto ohledu je zásadní nejen sledovat míru zaměstnanosti absolventů, ale také jejich spokojenost s kariérním vývojem. Studie zaměřené na trasování mohou pomoci zjistit, jaké dovednosti a znalosti jsou pro zaměstnavatele nejcennější, což může vést k vylepšení studijních programů a jejich přizpůsobení se měnícím požadavkům trhu práce.

Výběr vzdělávací instituce by měl každý žák zvážit pečlivě, přičemž by měl vzít v úvahu nejen své schopnosti a zájmy, ale i perspektivu budoucího zaměstnání, kde by mohl najít nejen finanční ohodnocení, ale i osobní spokojenost. Faktory ovlivňující volbu studia jsou rozmanité – někteří žáci mohou být ovlivněni přáním rodičů nebo vzorem v rodině, zatímco jiní mohou vybírat školu na základě geografické blízkosti nebo doporučení od vrstevníků. Mnohdy hrají v rozhodovacím procesu důležitou roli i samotné vzdělávací instituce, jejichž reputace a hodnocení mohou ovlivnit očekávání studentů a jejich rodičů ohledně možností uplatnění absolventů na trhu práce. Systém sledování kariérních postupů absolventů, známý jako trasování, je klíčový pro hodnocení úspěšnosti studijních programů a jejich odpovídání na požadavky trhu práce.

Tato diplomová práce měla za cíl posoudit reakce bývalých žáků skrze dotazníkové šetření na téma "Trasování absolventů středních odborných škol". Cílem bylo zhodnotit, jak bývalí žáci hodnotí svou školu z dlouhodobého hlediska, kvalitu obdrženého vzdělání a jeho přínos pro jejich další studium či profesní dráhu. Šetření se zaměřilo na zodpovězení výzkumných otázek týkajících se spokojenosti absolventů s kvalitou výuky, kvalitou vyučujících, školním klimatem, vlivem zahraničních mobilit a celkovou spokojeností s navštěvovanou školou.

Výzkum byl proveden na střední škole smíšenou metodou prostřednictvím dotazníkového šetření. Šetření se zúčastnilo 192 absolventů SOŠ, kteří ukončili studium převážně v letech 2015 až 2022. Dotazník byl rozdělen do tří částí – identifikační část, otevřené otázky a uzavřené otázky. Otevřené otázky byly následně kategorizovány. Uzavřené otázky byly na základě faktorové analýzy rozděleny do pěti faktorů, kopírující výzkumné předpoklady. Odpovědi z uzavřených otázek se zaznamenávali pomocí čtyř stupňové Likertovy škály a následně byly zprůměrovány.

Na základě dotazníku bylo stanoveno pět výzkumných předpokladů. Jednotlivé předpoklady zjišťovaly, zda je sledovaný faktor nad průměrem škály. Výzkumné šetření potvrdilo všechny výzkumné předpoklady. Tyto skutečnosti podporují i výsledky z kvalitativních dat. Nejlépe hodnoceným faktorem byl faktor „klima školy“ s průměrem 3,44. Následně byly výsledky faktorů „kvalita vyučujících“ a „celková spokojenost s průběhem vzdělávání“ porovnány s výsledky výzkumů z let 2018 až 2020.

Na základě dosažených výsledků a potvrzení všech výzkumných předpokladů lze konstatovat, že kvalita vzdělávacích procesů na sledované střední škole je na vysoké úrovni. Výsledky dotazníkového šetření naznačují, že absolventi vnímají své vzdělání jako relevantní a přínosné pro jejich další osobní a profesní rozvoj. Tento závěr je podpořen jak vysokým hodnocením kvality výuky, tak pozitivním vnímáním školního klimatu. Tyto aspekty vzdělávání hrají klíčovou roli nejen ve spokojenosti absolventů, ale také v jejich schopnosti uplatnit se na trhu práce nebo v dalším studiu.

Porovnání s výzkumy z předchozích let ukázalo, že sledovaná škola si i přes mírné zhoršení dlouhodobě udržuje vysokou úroveň ve sledovaných hodnocených faktorech, což svědčí o stabilní a efektivní vzdělávací strategii.

Na základě výsledků výzkumu se doporučuje věnovat zvýšenou pozornost kvalitě vyučujících, což zahrnuje jejich důkladnější školení a lepší přípravu na výuku. Je rovněž nezbytné provádět pravidelné trasování absolventů a porovnávat výsledky mezi jednotlivými roky, aby bylo možné sledovat pokrok a identifikovat oblasti potřebné zlepšení. Konečně, školy by měly klást větší důraz na další rozvoj žáků v rámci jejich vybraného oboru, což podpoří jejich profesní přípravu a uplatnění na trhu práce.

Tato práce také poukazuje na význam trasování absolventů pro získání zpětné vazby, která je klíčová pro neustálé zlepšování vzdělávacích procesů. Systematické trasování by mělo být implementováno jako standardní praxe ve vzdělávacích systémech, aby bylo možné adekvátně reagovat na dynamické změny v požadavcích pracovního trhu a společenských potřebách.

Seznam použitých informačních zdrojů

Absolvent jako zrcadlo odborné školy, 2022. Online. Dostupné

z: <https://www.dzs.cz/statistiky/absolvent-jako-zrcadlo-odborne-skoly>. [cit. 2024-07-10].

ALDRIGE, J. M., BARRY J. FRASER a F. FOZDAR, 2016. Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity, 2016. Online.

Dostupné

z: https://www.researchgate.net/publication/283800704_Students'_perceptions_of_school_climate_as_determinants_of_wellbeing_resilience_and_identity. [cit. 2024-07-10].

ARMSTRONG, M. & TAYLOR, S., Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání 5., rozš. a dopl. vyd., Praha: Grada, 2015, ISBN 80-247-5258-1.

BROŽOVÁ, D., Společenské souvislosti trhu práce. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-864-2916-4.

CORRADINO, C. & K., FOGARTY, Positive emotions and academic achievement.

Applied psychology opus. New York University, 2016. Dostupné

z: <http://steinhardt.nyu.edu/appsycho/opus/issues/2016/spring/>

ČÁP, J. a MAREŠ, J., Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, J., Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČAPEK, R., S., Třídní klima a školní klima: sociologická analýza Vyd. 2., Praha: Grada, 2010. ISBN: 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, R., Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

Definice absolventa pro potřeby statistického sledování, 2018. Online. Dostupné

z: <https://portal.mpsv.cz/sz/stat/abs>. [cit. 2024-07-10].

DESCY, P. a TESSARING, M. The value of learning. Online. 2001. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.cedefop.europa.eu/files/4042_en.pdf. [cit. 2024-07-10].

Doporučení rady ze dne 20. listopadu 2012, 2012. Online. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/cs/focus-topics/improving-quality/inclusive-education/common-values> [cit. 2024-07-10].

Doporučení rady ze dne 20. listopadu 2017, 2017. Online. Dostupné z: [Https://eur-lex.europa.eu..](https://eur-lex.europa.eu..) [cit. 2024-07-10].

Doporučení rady ze dne 24. listopadu 2020, 2020. Online. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32020H1202(01)). [cit. 2024-07-10].

EGER, L., Strategie rozvoje školy, Cehtuma, 2002. ISBN 80-9032-252-2.

Erasmus+ Programme Guide., 2023. Dostupné také z: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_EN.pdf.

GRECMANOVÁ, H. a JEŽEK, S., Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče. Vyd. 2. Evaluační nástroje. Praha, 2012: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-80-4.

GRECMANOVÁ, H., Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

Inspekční zpráva, 2023. Online. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.skolaeupraha.cz/wp-content/uploads/sites/236/2023/10/53ae9b4a78894d7fae9bf682540533ea_IZ-SO%C5%A0-Lip%C3%AD_final.pdf. [cit. 2024-07-10].

JANÍK, T., Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5.

JEŽEK, S., ed. Psychosociální klima školy. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-13-6.

KILLAM, W., DEGGES-WHITE, S. & E. MICHEL, R., 2015. MACROECONOMICS ed., New York, 2015: Springer Publishing Company. ISBN 0826132162

Klasifikace vzdělání, 2024. Online. Dostupné z: [Https://csu.gov.cz/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011](https://csu.gov.cz/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011). [cit. 2024-07-10].

KOUBEK, J., Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.

KUCHAŘ, P., Trh práce: sociologická analýza. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1383-3.

KYRIACOU, CH., Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

LIŠKA, R. & NAZAROV, D., 2022. Adult Education 2021 – In Diverse Learning Environments. In Adult Education 2021 – In Diverse Learning Environments. Praha: Česká andragogická společnost, p. 378.

MANKIW, N.G., MACROECONOMICS, New York: Macmillan Education, 2016. ISBN 978-1-4641-8289-1.

MAREŠ, J., Pedagogická psychologie: výkladový slovník. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, J., Pedagogická psychologie. První pomoc pro pedagogy. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

Metodika ke Klasifikaci oborů vzdělání (ISCED-F 2013) [online]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace-oboru-vzdelani-cz-isced-f-2013>

Organizace a struktura vzdělávacího systému, 2024. Online. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/organizace-struktura-vzdelavaciho-systemu>. [cit. 2024-07-10].

Oxford learners dictionaries. Online. Dostupné z: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>. [cit. 2024-07-10].

PALÁN, Z., Lidské zdroje: výkladový slovník. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PETLÁK, E., Klima školy. 2006. IRIS. ISBN 8089018971.

PRÁŠILOVÁ, M., Tvorba vzdělávacího programu. První pomoc pro pedagogy. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-725-4712-7.

PRŮCHA, J. & VETEŠKA, J., Andragogický slovník 2., aktualiz. a rozš. vyd., Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-8994-1.

PRŮCHA, J. a JEŽEK, S., Odborné školství a odborné vzdělávání: fungování systému, problémy praxe a výzkum. Vyd. 2. Pedagogika (Grada). Praha: Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-7598-158-5.

PRŮCHA, J., Alternativní školy: výkladový slovník. 2. upr. vyd. Pedagogická praxe. Praha, 1996: Portál. ISBN 80-717-8072-3.

PRŮCHA, J., MAREŠ J., a WALTEROVÁ, E., Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů, 2024. Online. Dostupné z: <https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/>. [cit. 2024-07-10].

ŘEHOŘ, P. a JEŽEK, S., Metody hodnocení potenciálu regionů se zaměřením na trh práce: vědecká monografie. Vyd. 2. Pedagogika (Grada). Brno, 2010: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 978-80-7204-735-2.

ŘÍČAN, P. a JEŽEK, S., Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání. Vyd. 2. Pedagogika (Grada). Praha: Portál, 2006, c2004. ISBN 80-736-7124-7.

SALLIS, Edward, 2005. Total Quality Management in Education. 2005. London: Routledge. ISBN 9780203417010.

SEEBAUER, R., KOLIADIS E., HELUS, Z. and JANÍKOVÁ V., Kvalita cestou kvalifikace, Brno: Paido, 2002, s. 94-95, 1 pp. Pedagogické literatury, 133 publikace. ISBN 80-7315-022-0.

SPIPKOVÁ, V., Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J. & GREGER, D., Faktory ovlivňující přechod žáků do středoškolských maturitních oborů 2019 ed., Praha, 2019: Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/368137928_Faktory_ovlivnujici_prechod_zaku_do_stredoskolskych_maturitnich_oboru [cit. 2024-07-10].

Studijní programy, 2024. Online. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/v4/cs/anonymous/study-programs/program>. [cit. 2024-07-10].

SVĚTLÍK, J., Marketingové řízení školy: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. 2., aktualiz. vyd. Řízení školy (ASPI). Praha: ASPI, 2006. ISBN 80-735-7176-5.

SVĚTLÍK, J., Marketingové řízení školy: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. 2., aktualiz. vyd. Řízení školy (Wolters Kluwer). Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009. ISBN 978-80-7357-494-9.

ŠAFRÁNKOVÁ, D., Pedagogika: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠIKÝŘ, M., BOROVEC, D. & TROJANOVÁ, I., Personalistika v řízení školy 2., aktualizované vydání., Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-267-2.

ŠKOLA EU PRAHA. Online. Dostupné z: <https://www.skolaeupraha.cz>. [cit. 2024-07-10].

TRHLÍKOVÁ, J. Absolventi středních odborných škol a jejich přechod na trh práce. Online. Roč. 2018. Dostupné z: <file:///Users/macbookpro/Downloads/1279-Text%20%C4%8Dl%C3%A1nku-7457-1-10-20190727.pdf>. [cit. 2024-07-10].

UEBÁNEK, P. Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy. Online. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_capv_urbanek.pdf. [cit. 2024-07-10].

URBÁNEK, P., Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy. (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS.) In Sociální a kulturní souvislosti výchovy

a vzdělávání. 11. výroční mezinárodní konference ČAPV. Sborník referátů. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. 5 s.

Úřední věstník Evropské unie, 2012. Online. Dostupné z: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:169:FULL:CS:PDF>. [cit. 2024-07-10].

VETEŠKA, J., Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VOJTĚCH, J. a KLEŇHA, D., Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání. 2018. Online. Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2018/09/jiri-vojtech-david-klenha-prechod.html>. [cit. 2024-07-10].

VYKOPALOVÁ, H. Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

Vzdělávací systém v České republice – vysoké školství, 2020. Online. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/informace/vzdelavaci-system-v-ceske-republice-vysoke-skolstvi-INF-203>. [cit. 2024-07-10].

Vzdělávací systém v České republice – vysoké školství, 2024. Online. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/informace/vzdelavaci-system-v-ceske-%20republice-vysoke-skolstvi-INF-203>. [cit. 2024-07-10].

Zákoník práce, 2018. Online. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/zakonik-prace/>. [cit. 2024-07-10].

Legislativa

1. Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů
2. Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, ve znění pozdějších předpisů
3. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)
4. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)
5. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník trasování absolventů

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdělení otázek z dotazníku podle výzkumných faktorů

Seznam schémat

Schéma 1: Střední školy

Seznam grafů

Graf 1: Rok studia

Graf 2: Jaký obor jste na SOŠ studoval/a?

Graf 3: Doporučil/a byste budoucím žákům studium na SOŠ?

Graf 4: Přehled absolventů pokračujících na vysoké škole

Graf 5: Forma studia

Graf 6: Průměrné hodnoty výsledků jednotlivých otázek

Graf 7: Průměrné hodnoty výzkumného faktoru „Kvalita výuky“

Graf 8: Průměrné hodnoty výzkumného faktoru „Kvalita vyučujících“

Graf 9: Průměrné hodnoty výzkumného faktoru „Klima školy“

Graf 10: Průměrné hodnoty výzkumného faktoru „Vliv zahraničních mobilit pro další uplatnění absolventů“

Graf 11: Průměrné hodnoty výzkumného faktoru „Celková spokojenost s průběhem vzdělávání“

Graf 12: Celková hodnota všech sledovaných faktorů

Graf 13: Průměrné hodnoty všech výzkumných faktorů

Graf 14: Komparace výsledků výzkumu

Příloha 1 – Dotazník trasování absolventů

Vážené absolventky, vážení absolventi,

doufáme, že se Vám dobře daří a jste ve své profesní dráze a životě úspěšní. Rádi bychom o Vás zjistili pár informací, které nám napoví, co můžeme pro naše stávající studenty dělat jinak a trvale se zlepšovat. Níže uvedený dotazník nám poskytne obrázek o kvalitě naší školy, přínosu vzdělání, které jste u nás získali a spokojenosti s naší školou. Chceme Vás ujistit, že si vážíme jakékoli zpětné vazby a děkujeme Vám za čas, který nám vyplněním tohoto dotazníku budete věnovat. Dotazník je zcela anonymní.

Bc. Džalal Nazarov

1. V jakém roce jste naši školu absolvoval/a?

- 2022
- 2021
- 2019
- 2018
- 2017
- 2016
- 2015
- 2014
- 2013
- 2012
- 2011
- 2010
- 2009
- jiný rok

2. Jaký obor jste na SOŠ studoval/a?

- právní administrativa
- řízení lidských zdrojů
- mediální komunikace
- bankovníctví
- veřejná správa

3. Jste:

- muž
- žena
- jiné

4. Jaké faktory byly pro Vás při volbě studia na SOŠ nejdůležitější?

5. Co Vám přineslo studium na SOŠ za benefity pro Vaše budoucí zaměstnání?

6. Doporučil/a byste budoucím studentům studium na SOŠ?
- ano
 - ne
7. Uveďte důvod.
8. Co byste dnes s odstupem doporučil/a zlepšit?
9. Pokračoval/a jste po absolvování SOŠ v dalším studiu?
- ano
 - ne
10. Pokud jste nepokračoval/a v dalším studiu, jak rychle jste našel/a práci?
- pracoval/a jsem již v průběhu studia
 - do měsíce
 - do roku
 - nenašel/a jsem do 1 roku práci
11. Pokud jste pokračoval/a v dalším studiu, na jaké školy jste byl/a přijat/a?
12. Navazuje obor, který jste studoval/studujete, na absolvovaný obor naší školy?
- ano
 - ne
13. Jakého stupně terciárního vzdělání jste dosáhl/a?
- Dis.
 - Bc.
 - Mgr.
 - Ph.D.
 - ještě studuji
 - studium jsem nedokončil/a
14. Jakého stupně terciárního vzdělání jste dosáhl/a?
- denní
 - kombinované
15. Pracujete v oboru, který jste na střední škole vystudoval/a?
- ano
 - ne
 - zatím nepracuji

16.	Obsahu i strukturu výuky na SOŠ bylo zpravidla dobře porozumět.	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
17.	Během výuky mi byly jasné stanovené cíle.				
18.	Výuka se vztahovala k oboru povolání/praxe.				
19.	Výuka poskytovala možnost samostatného rozvoje a plnění samostatných úkolů.				
20.	Výuka měla jasnou strukturu.				
21.	Obsah výuky v mé třídě byl rozmanitý.				
22.	Vyučující kladli přiměřené nároky na naše výkony.				
23.	Při výuce jsme se nevěnovali nepodstatným záležitostem.				
24.	Vyučující přispívali k mému zájmu o výuku.				
25.	Během výuky jsem se toho hodně naučil/a.				
26.	Vyučující se zajímali o můj další rozvoj v rámci školy/profese.				
27.	Z dnešního pohledu jsem obecně s výukou na SOŠ spokojený/á.				
28.	Ve školní budově a učebnách jsem se cítil/a dobře.				
29.	V případě potřeby jsem měl/a možnost se obrátit na vedení školy.				
30.	Na SOŠ jsem se cítil/a bezpečně.				
31.	Obecně jsem s SOŠ spokojený/á.				
32.	Ve třídě jsem pracoval rád/a a cítil/a se dobře.				
33.	Ze SOŠ znám program Erasmus+ a vím, co nabízí.				

34. Zúčastnil/a jsem se zahraniční praxe z programu Erasmus+ na SOŠ?

- ano
- ne

35.	Zahraniční praxe měla vliv na mé rozhodnutí o studiu/na profesní život?				
36.	Díky zahraniční stáži jsem získal/a lepší pracovní pozici?				

37. Povědomí o programu Erasmus+ ze SOŠ mě motivovalo k zapojení se do programu i na VŠ?

- ano
- ne
- VŠ jsem nestudoval/nestuduji