

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

# DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela Chocholoušová

## **Komparace názorů studentů a učitelů na přínos odborného vzdělávání pro další uplatnění absolventů**

Comparison of students' and teachers' views on the  
contribution of vocational education to future path of the  
graduates

**Poděkování:**

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní RNDr. Janě Strakové, Ph.D. za obrovskou ochotu, se kterou ke mně přistupovala, a za odbornou pomoc a cenné připomínky, které mi poskytovala při zpracovávání diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala oběma středním školám za možnost provedení výzkumu, bez kterého bych práci nemohla dokončit. Poděkování patří také mojí rodině, mému příteli a ostatním přátelům za obrovskou morální podporu.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne \_\_\_\_\_

podpis: \_\_\_\_\_

## **Abstrakt**

Diplomová práce se věnuje odbornému vzdělávání v ČR, konkrétně komparaci názorů studentů a učitelů na přínos odborného vzdělávání pro další uplatnění absolventů. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se nejdříve zabývá diskuzí na téma odborné vs. všeobecné vzdělávání na filozofické i empirické úrovni. Zmiňuje se také o specifikách střední Evropy z hlediska této diskuze. Dále je představen systém odborného vzdělávání ČR, včetně své historie a aktuálních otázek. Poskytnuta jsou také statistická data o změnách účasti ve vzdělávací po roce 1989 a o úspěšnosti absolventů SOŠ na pracovním trhu a v terciárním vzdělávání. Praktická část je věnována rozhovorům se studenty a učiteli a soustřeďuje se zejména na jejich názory na SOŠ a její vliv na budoucí uplatnění absolventů.

## **Klíčová slova**

odborné vzdělávání, uplatnění absolventů středních odborných škol, názory studentů, názory učitelů

## **Abstract**

The thesis is dealing with vocational education in Czech Republic. Particularly, it is focused on the comparison of students' and teachers' opinion on the contribution of vocational education to future path of the graduates. It has two parts – theory and research. Theoretical part begins with discussion about vocational and general education on the philosophical and empirical level. The specifics of Central Europe in this discussion are also mentioned. In the next part, system of vocational education in Czech Republic is presented, including its history and current issues. Theory is ended with providing statistics about changes in participation in education since 1989 and about the success of the graduates in the labour market in tertiary education. In practical part, interviews with students and teachers are conducted to find out their opinion about influence of upper secondary vocational education on the future success of the graduates.

## **Key words**

vocational education, future path of the vocational training graduates, students' views, teachers' views

## Obsah

Úvod.....	1
1. Diskuze na bázi odborné vs. všeobecné vzdělávání.....	3
1.1 Teoretický rámec .....	3
1.2 Diskuze na empirické úrovni .....	5
1.3 Specifika střední Evropy .....	9
2. Střední odborné vzdělávání v ČR.....	13
2.1 Historie odborného vzdělávání v ČR.....	13
2.1.1 Počátky řemesel a odborného vzdělávání na českém území.....	13
2.1.2 Vývoj po roce 1945 .....	14
2.1.3 Změny po roce 1989.....	18
2.2 Současné střední odborné vzdělávání v ČR .....	19
2.3 Aktuální otázky středního odborného vzdělávání v ČR.....	23
3. Absolventi SOŠ v ČR v číslech.....	27
3.1 Změny v účasti ve vzdělávání po roce 1989.....	27
3.2 Úspěšnost absolventů SOŠ na pracovním trhu .....	29
3.3 Úspěšnost absolventů SOŠ v terciárním vzdělávání .....	35
4. Metodologie výzkumu.....	40
4.1 Cíle výzkumu.....	40
4.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky .....	40
4.3 Metoda výzkumu .....	41
4.4 Výzkumný vzorek.....	42
4.5 Zpracování získaných dat a etika výzkumu.....	42
4.6 Průběh výzkumu a pilotní výzkum .....	44
5. Výsledky výzkumu.....	45
5.1 „Vstupy“ .....	46
5.1.1 Systém .....	46

5.1.2	Vklady .....	49
5.1.3	Výběr střední školy .....	52
5.1.4	Vzájemné ovlivňování vstupů .....	54
5.2	Průběh studia na SOŠ .....	54
5.2.1	Typologie studentů .....	55
5.2.2	Role učitelů .....	57
5.2.3	Další faktory ovlivňující studium na SOŠ.....	60
5.3	Názory na uplatnění absolventů .....	63
5.3.1	Názory na uplatnění v práci .....	63
5.3.2	Názory na uplatnění na VŠ/VOŠ .....	66
5.4	Shrnutí výsledků výzkumu .....	68
Závěr.....		71
Seznam použité literatury .....		77
Seznamy .....		82
Seznam příloh.....		83

## Seznam zkratek

CEDEFOP	Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
EU	Evropská unie
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP	Rámcový vzdělávací program
SOŠ	střední odborná škola
SOU	střední odborné učiliště
ŠVP	Školní vzdělávací program
VOŠ	vyšší odborné školy
VŠ	vysoká škola

## Úvod

*„České děti škola nebaví, nemají tak motivaci dále se vzdělávat - ministr školství to zjistil z různých průzkumů. Ředitel společnosti SCIO se přidává – škola ztrácí svůj základní smysl, tedy připravovat děti na život, připravuje je tak maximálně sama na sebe. Může za to neschopný stát, nepružní učitelé, nezodpovědní rodiče nebo líné děti anebo všichni dohromady? Jak by se u nás mělo vzdělávání a škola změnit?“ (Šteffl, 2014)*

Výše citované bylo použito jako úvod pro rozhovor s Ondřejem Štefflem, ředitelem společnosti SCIO, v pořadu Hydepark. Jde pochopitelně o tvrzení, které je svým způsobem kontroverzní, ale jeho cílem je vyvolat diskuzi a zájem, což u mne osobně zafungovalo. Začalo mne zajímat, zda u českého školství je tedy problém v celém systému, v učitelích, ve studentech nebo někde úplně jinde? Zda je systém vzdělávání skutečně tak špatný, jak tvrdí kritici? Tento zájem je zaměřen konkrétně na střední odborné školy (SOŠ), jelikož žáci SOŠ dopadli v celoplošném testování České školní inspekce (ČŠI) vůbec nejhůře ze všech, dokonce i hůře než žáci základních škol. Ve své výroční zprávě upozorňuje ČŠI také na nutnost dalšího zkoumání nejen samotných výsledků testů, ale také žakovských a učitelských odpovědí v doplňujících dotaznících, kde bylo mimo jiné zjištěno, že nemalá část žáků nemá ambici zlepšovat své vzdělávací výsledky. (Česká školní inspekce, 2013) Pravdou je, že při rešerši zdrojů k této problematice byl zjištěn tristní nedostatek výzkumů na zmiňované téma, a tak je ambicí mého výzkumu přispět k dosavadnímu obrazu o stavu středních škol v ČR. Zejména pak jsou v práci předmětem zájmu názory samotných studentů a učitelů na střední odbornou školu a její význam a vliv na uplatnění, které považuje ČŠI za hodné dalšího zkoumání právě v souvislosti s odhalováním dalších aspektů, které mají vliv na zhoršování absolventů SOŠ.

Konkrétně je cílem práce analyzovat názory studentů a učitelů na přínos odborného vzdělávání pro další uplatnění absolventů. Tohoto cíle je dosahováno celkem v pěti kapitolách (tři teoretické a dvě praktické).

První kapitola se věnuje diskuzi na bázi odborné vs. všeobecné vzdělávání, a to jak na filozofické, tak na empirické úrovni. Doplněna jsou také specifika střední Evropy vzhledem k odbornému a všeobecnému vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá středním odborným školstvím v České republice (ČR). Nejprve popisuje historii odborného vzdělávání, pokračuje popisem současného systému a nechybí ani kritické zhodnocení aktuálních otázek středního



odborného školství. V další kapitole jsou analyzováni absolventi SOŠ v ČR v číslech. Zobrazeny jsou změny v účasti ve vzdělávání po roce 1989, úspěšnost absolventů SOŠ na trhu práce a v terciárním vzdělávání. Jednotlivé charakteristiky SOŠ jsou vždy porovnávány s gymnázií, případně s učilišti (SOU), aby bylo možné zhodnotit je v určitém kontextu.

Praktická část začíná metodologií výzkumu, kde je popsán výzkumný problém, cíle výzkumu, metoda výzkumu, výzkumný vzorek i zpracování dat. Zvoleným designem je zakotvená teorie. Stěžejní kapitolou praktické části je pátá kapitola, která prezentuje výsledky výzkumu skrze analytickou kostru příběhů a naplňuje tak hlavní cíl práce. Výzkum je zaměřen na SOŠ s maturitou, jak již bylo zmíněno výše.

Považuji za důležité upozornit na používanou terminologii. Za odborné vzdělávání jsou považovány všechny obory odborného vzdělávání, tento termín je používán na začátku teoretické části, jelikož se zde hovoří o rozdílu mezi všeobecným a odborným vzděláváním v teoretické rovině. V další části práce je většinou používán termín střední odborné vzdělávání s maturitou, kterým se myslí SOŠ, SOU zakončené maturitou i lycea. Ke konci teoretické části však dochází ke stále užšímu zaměření v souvislosti s praktickou částí, jejíž výzkum byl proveden čistě na SOŠ s maturitou. Proto je také v závěru teoretické části uplatnění v práci a na vysoké škole (VŠ) sledováno výhradně pro SOŠ zakončené maturitou. V grafech v kapitole 3.2. a 3.3. tedy nejsou zařazeny střední odborná učiliště s maturitou ani lycea. Domnívám se, že tyto druhy střední odborné školy jsou svým způsobem specifické a nelze na ně výsledky výzkumu vztahovat. Absolventi SOU s maturitou totiž mají více praktického výcviku, než studenti SOŠ, zatímco absolventi lyceí jsou sice odborně zaměřeni, ale mají více všeobecné složky, než klasické SOŠ.

Literatury na toto téma nebylo při rešerši nalezeno mnoho, nicméně dostupné prameny mi poskytly dostatečné množství informací. V teoretické diskuzi je snaha opírat se zejména o zahraniční zdroje, kterých byl dostatek, nicméně téma se dotýká velice konkrétního typu školy v ČR, takže ke konci teoretické části jsou dominantní zdroje české. Jedná se o analýzy Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV), díky kterým bylo možné teoreticky nahlédnout na jinak málo zkoumanou problematiku uplatnění absolventů odborných škol.

## 1. Diskuze na bázi odborné vs. všeobecné vzdělávání

Tématem práce je odborné vzdělávání (zde ve smyslu středních odborných škol), a proto se nelze vyhnout uvedení jedné z tradičních pedagogických dichotomií - všeobecné vs. odborné vzdělávání. Toto rozdělení probíhá buď na úrovni druhů škol – tedy rozdělení na gymnázia odborné školy nebo na úrovni každé jednotlivé školy ve smyslu toho, na jakou složku vzdělávání dát důraz – na všeobecně-vzdělávací nebo na specificky odbornou. Nastíněná diskuze je pouze jednou z mála takových, které probíhají na úrovni pedagogické vědy. Pokud tedy přistupujeme k nějakému problému v pedagogice, je třeba si uvědomit teoretické pole, ve kterém se pohybujeme, a reflektovat všechny aspekty zkoumaného problému. První kapitola se proto snaží reflektovat uvedený rozpor jak na filozofické, tak na empirické úrovni.

### 1.1 Teoretický rámec

Právě vzhledem k výše uvedenému rozporu mezi všeobecným a odborným vzděláváním, který logicky toto téma doprovází, byl volen i celý teoretický rámec práce - koncept antinomie od Eugena Finka. Ten upozorňuje ve svém díle na fakt, že k fenoménu výchovy se váže tzv. antinomičnost, kterou rozumí mnohost diskursů v pedagogice, tj. situace, kdy ke každé pedagogicky relevantní tezi lze klást protitvrzení. Už různá historická smýšlení jednotlivých dob nám ukazují, že diskursy o pedagogice mohou být velmi různé (Strouhal, 2013 stránky 37 - 38).

V ČR se antinomiím od Finka bohužel nevěnuje tolik pozornosti. Ani jeho spisy, ve kterých antinomie popisuje – Natur, Freiheit, Welt nebo Grundfragen der systematischen Pädagogik, nebyly do češtiny přeloženy. Přesto lze nalézt v české tvorbě autory, kteří se antinomiím věnují – lze zmínit např. Jiřího Michálka, Radima Palouše nebo Martina Strouhala.

Fink tedy formuluje následující antinomie (Strouhal, 2013 stránky 38 - 39) (Kudláčová, 2012 stránky 253 - 254):

- Rozpor mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací – bývá spojován s otázkami, zda může pedagog svoje chápání života nebo svoje hodnoty určitým způsobem nabízet či „vnucovat“ někomu jinému, apod.
- Protiklad moci a bezmoci výchovy – ptáme se často, zda je možné vůbec zkušenosti předat nezkráslené, ale na druhou stranu věříme, že výchovou dokážeme formovat člověka (tj. máme díky výchově určitou moc).

- Osobnost vychovatele – výchova totiž nikdy nemá konec a sám vychovatel tedy není nikdy kompletně vychovaný, má tedy právo působit výchovně na druhé jedince?
- Rozpor mezi společným nárokem kultury a individualitou vychovávaného – je cílem výchovy osoba, která je plně socializována na fungování ve společnosti nebo spíše samostatný jedinec, který dokáže myslet i mimo rámec běžných kulturních tradic?
- Rozpor mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství – klasický střet dvou ideologií, kdy jedna věří, že nadřazenější je všeobecná lidská vzdělanost, zatímco druhá dává přednost odborné kvalifikaci, která je v praxi uplatnitelná.
- Rozpor ve výchově samotné – co lze u člověka ještě formovat a co je oblastí jeho svobody?

Dle Strouhala, ale i Finka a Palouše je nutné přijmout fakt, že pedagogika je nevyhnutelně antinomická a jejím údělem, a tedy i úkolem každého pedagoga je snažit se hledat neustále optimální poměr mezi extrémy (Strouhal, 2013 stránky 43 - 44). Nejde o to rezignovat na řešení, ale hledat vlastní cestu, vlastní přístup, který zohledňuje všechny dosud známé aspekty výchovy a vzdělávání.

Důležité je tedy zejména to, jak se k antinomiím postavíme. V historii již byly přítomny mnohá extrémní řešení těchto protikladů - Fink k tomu uvádí, že nejčastější je právě dogmatické řešení – prosté rozhodnutí pro jednu stranu. Roskovec (2002) ve svém zamyšlení poukazuje zejména na fakt, že v české odborné pedagogické literatuře se pro změnu tato rozporuplnost v podstatě vůbec nereфлекtuje, případně je pak v praxi přítomna bezvýsledná snaha dosáhnout obou extrémů zároveň. Sám dodává, že dle jeho názoru vždy půjde o hledání kompromisu mezi dvěma alternativami a příklon na tu či onu stranu bude záviset na mnoha historických, sociálních, kulturních či politických okolnostech. S ohledem na to, že výchova probíhá v čase a v historickém kontextu, není ovšem vyloučeno, že by se postupně dle potřeb společnosti a doby přikláněla více k jedné či druhé straně, případně se důraz na ten či onen faktor může proměňovat v souvislosti se stupněm vzdělávání<sup>1</sup> (Antinomie vzdělávání, 2002).

Jedna z antinomií, kterou Fink definoval (jak je uvedeno výše), spočívá právě v rozporu mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství, což je protiklad, který se týká přímo tématu této práce. Spočívá v tom, zda by vzdělání mělo mít nějaký všeobecný cíl nebo zda by mělo jít o specifickou přípravu pro trh práce. U Oliviera Reboula pak najdeme jiné vyjádření tohoto rozporu, kdy proti sobě staví teoretický a praktický rozměr výchovy. Ptá se po tom, co má být

<sup>1</sup> Předškolní vzdělávání může mít více socializační úlohu než vysoké, apod.

<sup>2</sup> Jde o „more tracked educational systems“ – více větvené vzdělávací systémy. Je zde tedy větší oborová

chápano jako nejdůležitější, zda teorie či praxe, vědomosti nebo zkušenosti (Strouhal, 2013 stránky 40 - 41). I to je z hlediska středních odborných škol velmi živé téma – kolik praxe zařadit do odborných programů, aby to nebylo na úkor teoretických znalostí, apod.

Obecně tato diskuze provází pedagogiku v podstatě od jejího vzniku a je přítomna již na úrovni nejstaršího filozofického uvažování. Ani v dnešní době se však nevyhneme diskuzi o tom, zda bychom měli studenty vybavovat zejména nějakými obecnými, univerzálními kompetencemi nebo by bylo lepší je specializovat přímo na konkrétní povolání a směřovat jejich přípravu k uplatnitelnosti na trhu práce. Právě proto, že se rozpor bezprostředně dotýká středních odborných škol, odráží se uvedená dichotomie v celé práci a v pohledu na budoucí uplatnění absolventů. Jde nám např. o otázky: Uplatní se studenti/chtějí se uplatnit spíše na trhu práce nebo chtějí pokračovat na vysoké škole? Je poměr mezi všeobecným a odborným vzděláváním na střední odborné škole nastaven citlivě?

Dříve než se budeme zabývat těmito konkrétními otázkami, které budou vyplňovat zejména výzkumnou část práce, je třeba zmínit také empirický výzkum na úrovni uvedeného rozporu.

## **1.2 Diskuze na empirické úrovni**

Diskuze o rozdílech mezi odborným a všeobecným vzděláváním (výhodách či nevýhodách vybraného oboru vzdělávání) se neuskutečňuje pouze na filozofické úrovni, ale živě se promítá i do vědeckých článků, empirických studií a jiných analýz. Právě v odborných článcích můžeme pozorovat příklon na jednu či druhou stranu, případně snahu o nalezení kompromisu.

Většina článků, které se tomuto tématu věnují, se zabývají nejprve kontextem, který dal vzniknout odbornému vzdělávání a je důležitý pro jeho samotnou podstatu. Diferenciace ve vzdělávacím systému obecně souvisí se samotnou expanzí vzdělávání v 19. století, kdy se sekundární vzdělávání proměnilo z instituce pro elity v instituci pro masy. Tím, jak přibývalo studentů, přibývalo i různých typů škol (Bol, a další, 2013 str. 287).

Benavot (1983: str. 65) uvádí, že v Evropě mají kořeny tři formy sekundárního vzdělávání:

- tradiční forma vysoce výběrových institucí pro děti z vyšší třídy,
- rostoucí počet tzv. moderních škol s všeobecnými vzdělávacími programy, které umožňují střední třídě přístup k vyššímu vzdělání
- velké množství technicko-odborných škol či průmyslových škol, které poskytují vzdělávání nižší třídě.

Právě odborné školy (třetí uváděný druh) zažívaly v první polovině 20. století velký nárůst, který je zdůvodňován různými způsoby. Kelly a Priceová (2011) uvádí, že implementaci tzv. větvení (dělení žáků do oborů) lze zdůvodnit buď skrze technické argumenty, nebo pomocí teorií sociální stratifikace. Technické vysvětlení říká, že diferenciací je následkem průmyslové revoluce, kdy na pracovním trhu byla potřeba specifických dovedností a technicky zdatných pracovních sil. Druhý pohled je kritičtější, a tvrdí, že větvení ve vzdělávání je promyšleným nástrojem sociální stratifikace a nerovnosti. Benavot (1983: str. 66) kromě dvou výše uvedených zdůvodnění přichází také s vysvětlením, že vzestup odborného vzdělávání zajišťuje šíření demokratické společnosti, která je založena na integraci a socializaci nových občanů. Odborné vzdělávání vidí jako způsob začlenění migrantů a pracovní třídy do ekonomiky a zároveň splnění určitého závazku zajištění přístupu vzdělávání pro všechny.

Nejčastější fenomén, který je s odborným vzděláním v empirických studiích spojován, je pracovní trh, resp. přechod ze školy do pracovního procesu. Ten je považován za rychlejší, než by tomu bylo u všeobecného vzdělávání. Konkrétně se v empirické studii tomuto tématu věnují Bol a Werfhorst (2013: stránky 300 - 302) a rychlý přechod na pracovní trh potvrzují. Dokazují dokonce obecně, že v zemích, kde je vyšší důraz na množství oborů, na odborné vzdělávání či vyšší účast v odborném vzdělávání, trvá studentům hledání práce mnohem kratší dobu. V těchto zemích je dle jejich výzkumu také nižší nezaměstnanost a mladí pracovníci vydrží déle v jedné práci. Dobré umístění na pracovní trh či výhodu na pracovním trhu zmiňují také Benavot (1983), Hanushek, Woessman a Zhang (2011), a další.

I zde ovšem znovu nesmíme opomenout antinomický charakter pedagogiky, kdy rychlý úspěch na pracovním trhu je často vyvažován ztrátou jiného cíle. Autoři ve většině případů nazývají tento jev shodně slovem „trade-off“, v českém překladu velmi lidově něco za něco. V odborné terminologii by byl asi nejvhodnějším překladem kompromis – je třeba někde ustoupit, pokud chceme někde přidat a dojít k řešení.

Jedním z takových kompromisů je kompromis mezi alokací na trh práce a rovností vzdělávacích příležitostí. Bol a Werfhorst (2013) ve své studii sice potvrzují rychlý přechod absolventů odborného vzdělávání na trh práce, tedy lepší alokaci studentů (vizte výše), ale věnují se i druhé stránce věci – přístupu ke vzdělání. Regresní analýza, která se zabývá vztahem mezi rozdělováním žáků do oborů a rovností příležitostí, prokazuje, že ve více větvených vzdělávacích systémech je výkon studentů více závislý na sociálním zázemí.

Vyplývá to z rozdílu mezi výsledky testů čtenářské gramotnosti PISA mezi dětmi z vyšší příjmové a nižší příjmové třídy. Dalším předmětem zkoumání byl také vztah mezi sociálním původem a stupněm dosaženého vzdělání, který se ukázal být přímo úměrný. V zemích, kde jsou děti více rozdělovány dle oborů<sup>2</sup>, má sociální původ větší vliv na délku vzdělávání než je tomu u systémů s menší mírou větvení. Více oborové systémy tak dle výsledků výzkumu nenabízejí rovné vzdělávací příležitosti (Bol, a další, 2013 stránky 303 - 304).

Důležité je ovšem vypíchnout fakt, že nemusí jít nutně o odborné vzdělávání jako o původce nerovnosti. Signifikantní rozdíly se prokázaly zejména tam, kde je systém obecně nějakým způsobem diferencován, ne u vysoké úrovně odbornosti jako takové. Ta má samozřejmě také jistý vliv, ale ne tak velký jako diference obecně. Autoři se domnívají, že tento kompromis mezi umístěním na pracovní trh a rovnými příležitostmi by byl méně výrazný, pokud by se odstranila zejména příliš časná selekce a velký výběr možností na nižším sekundárním stupni a tento výběr se posunul minimálně na druhý stupeň sekundárního vzdělávání či terciární úroveň, kde už pochopitelně odborné školy existují a měly by existovat. Vzdělávací systémy se tak dle autorů mohou soustředit jak na alokaci na pracovní trh, tak na rovnost příležitostí, ale je otázkou, zda je takový závěr atraktivní z hlediska politické perspektivy a zda politické elity vnímají tyto dva cíle jako rovnocenné (Bol, a další, 2013 stránky 304 - 305).

Hanushek, Woessman a Zhang (2011) ve své studii s názvem „*General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle*“<sup>3</sup> ověřují jiný trade-off, a sice že jakákoli relativní výhoda odborného vzdělávání na pracovním trhu klesá s věkem. Po empirickém ověřování za pomoci dat z výzkumu gramotnosti dospělých<sup>4</sup> docházejí k závěru, že kromě toho, že odborně vzdělaní studenti mají často zmiňovanou výhodu na pracovním trhu, souvisí odborné vzdělání také s flexibilitou pracovníků a jejich schopností přizpůsobit se technologickým a strukturálním změnám. Flexibilita odborně vzdělaných je ohodnocena jako nižší, než je tomu u obecnějšího vzdělávání. Výhoda, kterou mají specificky vzdělaní při vstupu na pracovní trh, se podle výsledků výzkumu postupem času snižuje či dokonce mění v nevýhodu právě vzhledem k úzké specializaci a nižší míře adaptace (Hanushek, a další, 2011 str. 28). Podobně se vyjadřuje i Goldinová (2001: str. 277), kdy upozorňuje na vysokou flexibilitu mladých Američanů v souvislosti s tím, že v Americe je kladen důraz na všeobecné

---

<sup>2</sup> Jde o „more tracked educational systems“ – více větvené vzdělávací systémy. Je zde tedy větší oborová nabídka, vzdělávací se v jednotlivých oborech a typech škol více odlišuje.

<sup>3</sup> Všeobecné vzdělání, odborné vzdělání a výsledky na pracovním trhu v průběhu života/životního cyklu.

<sup>4</sup> Jedná se o známé testování s názvem International Adults Literacy Survey (IALS), které vyvinula Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

sekundární vzdělávání, zatímco Evropa spoléhá spíše na odborný výcvik či učňovské obory vhodné pro pracovní trh.

Vzorec, kdy se stoupajícím věkem jsou lépe zaměstnatelní na trhu práce ti, co mají všeobecné vzdělání, se objevuje u všech zemí, které lze označit jako země s odborným vzděláváním.<sup>5</sup> Samozřejmě se zde objevují určité rozdíly mezi jednotlivými zeměmi, kdy záleží na specifické struktuře vzdělávacího systému. Větší podíl vzdělávání zaměřeného na práci souvisí s většími rozdíly v zaměstnanosti v pozdějším věku. Tyto rozdíly se tedy pochopitelně více objevují v zemích, kde je rozvinuté učňovské školství (alespoň 25 % odborného vzdělávání) – tj. Česká republika, Dánsko, Maďarsko, Německo, Polsko a Švýcarsko. Nejakutnější jsou pak dle analýzy u Dánska, Německa a Švýcarska, kde je podíl částečně pracovních programů až 40 % (Hanushek, a další, 2011 stránky 19 - 23).

Autoři tak poukazují na nutnost balancování odborného vzdělávání mezi dřívější výhodou a rychlým zaměstnáním a pozdější nevýhodou/nížší zaměstnatelností na pracovním trhu. Do tohoto balancování však vstupují další ekonomické atributy, jako je hospodářský růst země, výše důchodů, výše platů apod. Po zvážení ekonomických atributů bylo zjištěno, že z hlediska celoživotních výdělků se více vyplatí odborné vzdělávání ve Švýcarsku, ale všeobecné vzdělávání v Německu a Dánsku.<sup>6</sup> Autoři si vysvětlují tento fakt tím, že v Německu a Dánsku je vyšší hospodářský růst a tudíž i větší technologické změny, při kterých se více uplatní flexibilita všeobecného vzdělávání. Švýcarsko naopak mělo v posledních letech menší růst, takže adaptabilita není tolik potřebná jako při rychlém rozvoji. Zároveň však má stabilní trh práce, takže nedochází k takové nezaměstnanosti vyučených osob v pozdějším věku oproti Německu (Hanushek, a další, 2011 stránky 25 - 27).

Zajímavou poznámku k flexibilitě a dalším schopnostem, které jsou považovány za přednost všeobecného vzdělávání, podává Hoyer už v roce 1990. Upozorňuje totiž na skutečnost, že přítomnost (dle něj falešného) dilematu mezi odborným a všeobecným vzděláváním nám neumožňuje vidět některé možnosti, jak se vyrovnat s případnými nedostatky odborného vzdělávání. Místo snahy přidávat všeobecné předměty, které jsou těžko přenositelné z jednoho systému do druhého, navrhuje používat na odborných školách takový způsob

---

<sup>5</sup> Jde o země, kde má odborné vzdělávání alespoň 40 % podíl – tj. Belgie, Česká republika, Dánsko, Finsko, Maďarsko, Německo, Nizozemí, Norsko, Polsko, Slovinsko a Švýcarsko. I zde můžeme pozorovat fakt, že se jedná o země evropské. Naopak země jako Chile, Nový Zéland nebo Spojené státy byly označeny jako „non-vocational“/bez výrazného odborného vzdělávání a rozdíl mezi studenty různých oborů není tak výrazný.

<sup>6</sup> Tato podrobnější analýza byla provedena pouze u 3 zemí, které byly označeny jako ty, kde jsou výrazně vidět rozdíly v zaměstnatelnosti se stoupajícím věkem vzhledem k vysokému podílu odborného a učňovského školství.

výuky, který podporuje kritické myšlení a řešení problémů (Hoger, 1990 str. 21). Zde nelze zamlčet fakt, že tato dle mého názoru zajímavá myšlenka, jejíž původ je jistě starší než r. 1990, ještě stále není aplikována praxi.

Hoger varuje také před řešením dilematu pomocí extrému. Uvádí tři základní druhy kurikula – technické (manuální schopnosti), vědecké (intelektuální vzdělání) a liberální (morální cíle) – a prezentuje tvrzení, že nelze oddělit jedno od druhého, aniž by došlo k problematickým výsledkům vzdělávání. Pochopitelně nikdo nemůže vyučovat všechna tři kurikula současně do hloubky, nicméně ať už si vybereme jako hlavní kterékoli, vždy jsou přítomné i základní prvky zbylých dvou (Hoger, 1990 str. 18). V tomto směru se lze znovu odkázat na myšlenku Roskovce (2002), který říká, že právě na jednotlivých úrovních vzdělávání nebo vzhledem k historickému kontextu se můžeme více přiklánět na jednu či druhou stranu dichotomie (samozřejmě za přítomnosti obou pólů).

### 1.3 Specifika střední Evropy

Právě historický a politický kontext má velký vliv na rozvoj vzdělávání ve střední Evropě a dalších zemích, které byly součástí Sovětského svazu. Na tuto specifčnost upozorňuje Benavot (1983), který se snaží ve své studii „The Rise and Decline of Vocational Education“ zachytit světové trendy odborného vzdělávání a přitom naráží právě na specifika východní Evropy<sup>7</sup>.

Nejdříve dochází k závěru, že v první polovině 20. století proběhl celosvětový nárůst odborných škol související s výše uvedenými důvody – požadavek na technicky zdatnou pracovní sílu, integrace dětí z nižšího sociálního prostředí nebo potřeba disciplinované pracovní síly. Ty pochopitelně vysvětlují nárůst do větší či menší míry podle toho, o jakou zemi se konkrétně jedná. Druhou polovinu 20. století pak lze dle jeho výzkumu charakterizovat právě opačným globálním trendem. Celkový podíl odborného vzdělávání na sekundární úrovni klesl z 25 % v roce 1950 na méně než 17 % v roce 1975 (Benavot, 1983 stránky 66 - 68).

V této analýze druhé poloviny 20. století ovšem upozorňuje na již zmíněnou anomálii východní Evropy, kterou lze pozorovat v tabulce 1.

---

<sup>7</sup> K východní Evropě ovšem v tomto případě počítáme i střední Evropu, neboť je zde později v textu uváděno, že se jedná o země, které byly součástí Sovětského svazu nebo byly v jeho vlivu.



Tabulka 1 - Podíl studentů v odborných programech sekundární úrovně dle vybraných regionů

Region/Rok	1950	1955	1960	1965	1970	1975
Afrika	19,0	20,7	16,2	13,1	8,1	7,9
Asie	10,1	10,9	10,1	11,4	10,6	11,2
Blízký východ/severní Afrika	15,8	12,0	12,1	10,9	8,8	10,4
Latinská Amerika	29,9	28,4	23,0	19,2	18,2	18,8
východní Evropa	50,5	54,0	58,4	59,2	64,1	66,1
západní Evropa	33,4	29,0	26,2	25,2	22,3	20,2
<b>Celkem (všechny regiony)</b>	<b>24,2</b>	<b>23,1</b>	<b>20,0</b>	<b>19,2</b>	<b>16,8</b>	<b>16,5</b>
<b>Celkem (bez východní Evropy)</b>	<b>22,5</b>	<b>21,1</b>	<b>17,8</b>	<b>16,0</b>	<b>13,4</b>	<b>12,8</b>

Zdroj: tvorba autorky dle (Benavot, 1983 str. 68)

Z tabulky 1 vyplývá, že východní Evropa nejen, že za celé sledované období vykazuje vůbec nejvyšší podíl studentů odborných programů sekundárního vzdělávání ze všech sledovaných regionů, ale také zde jako v jediné z pozorovaných oblastí dochází ke konstantnímu nárůstu tohoto podílu. Kromě Asie, která zůstává víceméně na konstantní hodnotě pak ve všech ostatních regionech – Afrika, Blízký východ, Latinská Amerika, západní Evropa – došlo k poklesu odborných programů. Proto je pokles odborných programů ve světě ve sledovaném období ještě výraznější, pokud vyloučíme střední Evropu.

Benavot (1983) v tomto směru podotýká, že se jedná o poválečný fenomén. Do 2. světové války totiž dle Granta (1969) byly vzdělávací systémy ve východní Evropě v podstatě obdobné jako v té západní. Po válce se ovšem ve východoevropských zemích začal objevovat důraz na technické vzdělávání, které převažovalo v Sovětském svazu, a v 50. a 60. letech zde docházelo k reformám, které zajišťovaly více polytechnického vzdělávání na sekundární úrovni (Benavot, 1983 str. 69).<sup>8</sup> Společná těmto zemím je pak zejména politická struktura, kdy je velké propojení mezi státem a společností, resp. státem a vzdělávací politikou. Proto byly vzdělávací systémy organizovány tak, aby držely krok s ekonomickým rozvojem. Tabulka 1 tak dokazuje vědomou politiku integrace vzdělávání a ekonomické produkce skrze rozšiřování škol orientovaných na specifické dovednosti pro průmysl, výrobu a techniku (Benavot, 1983 str. 69).

Z myšlenek Benavota (1983) vyplývá, že za východní Evropu považuje i státy, které jsou dnes vnímány jako Evropa střední. Kozma a Polonyi (2004) označují tuto oblast trochu

<sup>8</sup> Na to upozorňuje např. Zadja (1980).

nezvyklým výrazem „Europe-East“ a vysvětlují, podobně jako Benavot (1983) výše, že se jedná o země, které prošly po pádu komunismu procesem transformace. Považují tuto oblast za zvláštní z hlediska historického vývoje, a tím pádem i z hlediska vývoje ve vzdělávání. Přisuzují těmto zemím další společné vlastnosti, jako je celkový boj o politickou moc a identitu (tato území byla v minulosti často pod nadvládou jiných říší a impérií) a určitý společný kulturní základ, který je jiný než v západní Evropě (Kozma, a další, 2004).

Zmiňovaný rozpad Sovětského svazu a nutnost transformace udávají vzdělávání v této oblasti určitý společný jmenovatel. S nově získanou samostatností států střední a východní Evropy je spojován trend orientace na západní myšlenkové hodnoty. Proto se také mnoho novinek a snah o ekonomickou regeneraci upínalo na koncepty podnikání a malých a středních podniků. Kultura podnikání je totiž sama o sobě založena na určitém risku, na inovacích a na příležitostech, což je v kontrastu s dřívějším byrokratickým systémem. S ekonomickou liberalizací však souvisely také negativní jevy – jedním z nich je rychle stoupající nezaměstnanost. I zde viděly země řešení hlavně v podnikatelských dovednostech a v nových schopnostech potřebných pro pracovní trh. V prvních letech tak vznikaly školy, které se věnovaly profesním kvalifikacím v oblasti obchodu, managementu či techniky, v podstatě na podobném principu jako v době komunismu, s tím, že byla prodlužována délka studia teorie (Matlay, 2001 str. 396).

Na druhou stranu zde samozřejmě nechyběla ani snaha o rozšíření všeobecného vzdělávání, které bylo např. v Americe velmi rozvinuté. Příkladem může být rumunská reforma<sup>9</sup> uvedená v článku Malamuda a Pop-Elechese (2010), nebo samotná ČR, o níž bude řeč v další kapitole. Postupem času se stávalo všeobecné vzdělávání v Evropě (obecně) stále populárnějším. Mezi lety 2000 – 2009 došlo v zemích EU 27 k nárůstu studentů všeobecných středních škol o 5,5 %. Ze zemí střední Evropy pak např. v Maďarsku byl v roce 2009 podíl studentů všeobecných škol sekundární úrovně větší než 70 %. Největší nárůst během sledovaných let zaznamenalo Polsko (17 %), dále pak proběhl 10 % nárůst v Německu a 6 % zvýšení podílu v ČR, Slovensku a Slovinsku (European Commission, 2012 str. 74).

I přes tento nárůst je však střední Evropa specifická vysokým podílem odborného a učňovského školství, který platí dodnes. Hanushek a Zhang (2011: stránky 20 - 21) uvádí, že mezi země s více jak 40% podílem odborného školství (dle jejich označení „vocational

---

<sup>9</sup> V roce 1973 proběhla v Rumunsku vzdělávací reforma, která zabraňovala studentům vstoupit do odborného vzdělávání po 8 letech školní docházky a namísto toho vyžadovala další 2 roky všeobecného vzdělání.

countries“) patří<sup>10</sup> Česká republika, Maďarsko, Polsko (vnímány jako střední Evropa) a také Německo, Slovinsko a Švýcarsko (u kterých je řazení ke střední Evropě diskutabilní, ale možné).<sup>11</sup> Z těchto zemí pak všechny kromě Slovinska mají také více než 25% podíl programů, které kombinují školu a práci, tj. učňovských programů (Hanushek, a další, 2011 stránky 20 - 21).

Právě to, že byly ve střední a východní Evropě integrální součástí vzdělávacího systému odborné programy, lze považovat za možný zdroj komplikací při ekonomické transformaci či výkonnosti. Odborné vzdělávání bývá označováno za neflexibilní. Přitom vznikající demokratický systém a tržní systém vyžaduje rychlou adaptaci, což bylo pro pracovní sílu vyučenou v úzké specializaci náročné (Malamud, a další, 2010 str. 43). Další možné problémy s tímto přechodem vidí Matlay (2001) v nedostatku výzkumů, které by umožňovaly mapovat více potřeby pracovního trhu. Na druhou stranu, výzkum Malamuda a Pop-Elechese (2010 : str. 44) v podmínkách střední a východní Evropy neprokazuje významné rozdíly v úspěšnosti na trhu práce, pokud jde o rozdíly mezi těmi pracovníky, co měli více všeobecného vzdělávání, a těmi, co absolvovali více odborného. Upozorňuje pouze na fakt, že rozdíly mezi jednotlivými studenty lze spíše interpretovat skrze selekci jako takovou, než skrze tradičně proti sobě stavené studijní větve.

Na základě výše uvedeného lze tvrdit, že odborné vzdělávání má ve střední Evropě pevnou historickou tradici, a tak přestože po roce 1989 nastal poměrně velký nárůst všeobecných vzdělávacích programů, po vzoru západu, mají tyto země stále velkou nabídku odborného vzdělávání v sekundární úrovni, která má vliv na celkový vzdělávací systém.

---

<sup>10</sup> Mimo dále uvedených zemí se zde objevují také země severské – Dánsko, Finsko, Norsko a země Beneluxu – Belgie a Nizozemí.

<sup>11</sup> Není v možnostech práce se více věnovat teoriím vymezení střední Evropy, nicméně je důležité konstatovat, že existují různá pojetí. V širším pojetí lze do střední Evropy řadit Českou republiku, Maďarsko, Polsko, Slovensko, Německo, Rakousko, Lichtenštejnsko Slovinsko a Švýcarsko. Dle Hnízda by se při vysoké míře obecnosti dal tento vymezení jako na jihu ohraničený Alpami, na severu regiony přilehlými k Baltskému moři, na západě je pak za hranici považován Rýn, ovšem některé teorie do střední Evropy Německo nezařazují. S přesným vymezením východní hranice je největší problém, a tak se za dělicí linii považuje spíše hranice mezi katolickým a ortodoxním křesťanstvím. Ohraničit střední Evropu geograficky je velmi obtížné, a tak je často při jejím vymezení přihlíženo spíše ke kulturním, historickým a politickým charakteristikám, než k těm zeměpisným (Hnízdo, 2002 stránky 328 - 329). Proto bychom do střední Evropy s větší jistotou řadili ČR, Maďarsko, Polsko, Slovensko, s určitými výhradami jsou pak ostatní země, které mohou samy sebe vnímat jakou součást jiného regionu – např. Německo a Švýcarsko se vidí více jako Evropa západní, Slovinsko pak cítí větší propojení s Balkánem.

## **2. Střední odborné vzdělávání v ČR**

Výše uvedená specifika středoevropských zemí lze - vzhledem k příslušnosti ČR ke střední Evropě – aplikovat i na české školství. Odborné vzdělávání zde má prokazatelnou tradici, která sahá dokonce ještě hlouběji do historie. Tato kapitola se věnuje historii odborného vzdělávání v ČR, současnému systému odborného vzdělávání v ČR a zmiňuje některé aktuální problémy spojené s tímto typem vzdělávání.

### **2.1 Historie odborného vzdělávání v ČR**

Pro přehlednost je tato část rozdělena na tři podkapitoly – počátky odborného vzdělávání, vývoj po druhé světové válce a stručně také změny po roce 1989. Ty jsou však spíše zohledněny v podkapitole 2.2, která se věnuje současnému systému odborného vzdělávání v ČR.

#### **2.1.1 Počátky řemesel a odborného vzdělávání na českém území**

Systém odborného vzdělávání v českých zemích se začal budovat v druhé polovině 19. století. Jeho rozvoj souvisel zejména s řemeslnou tradicí, která se v Čechách a na Moravě utvářela po řadu století a navazovala na celkový rozvoj vzdělanosti ve středoevropském regionu (ReferNet Česká republika, 2005 str. 7). Rozvoj vzdělanosti v tomto regionu je kladen do souvislosti s Kelty, kteří osídlili jako první české území, a se Slovy, kteří jsou přímými předky Čechů. Keltové jsou spojováni s velkým rozvojem vzdělanosti a řemesel – např. hrnčířství či zpracování železa. U Slovanů, kteří osídlovali české země v 5. a 6. století, bylo zase dle archeologických nálezů prokázáno, že řemeslná výroba byla běžnou součástí života tehdejších obyvatel. Největší rozmach je pak zaznamenán v 9. století v oblasti kovářství (Janáček, 1963).

Velký rozmach řemesel je také patrný v 12. a 13. století, kdy se vytváří stále nové obory, což však postupně vede ke snaze udržet si co nejširší základnu obživy a ke vzniku cechů, které měly řemeslníkům zajistit určitou autonomii a možnost hlásit se o svá práva. V čele cechu stál cechmistr, který plnil funkci reprezentativní, správní a soudní a zastupoval cech i navenek - vzhledem k orgánům městské správy. Členem cechu se stal každý, kdo složil mistrovské zkoušky ve svém řemesle (Ebelová, 2001 stránky 13 - 14).

Cechy plnily mnoho funkcí (např. kulturní a sociální), ale jedna z těch důležitějších (z hlediska této práce) byla právě výchova nových učedníků, učňů. Ti se po dvou až šesti letech, dle řemesla, stali tovaryši. Tovaryš se mohl stát mistrem po absolvování tzv. vandru trvajícím

2 – 3 roky. Tovaryš prošel prací u několika mistrů svého oboru a dostal od nich potvrzení o absolvování vandru v jejich dílně a stručné hodnocení (Winter, 1906 stránky 637 - 639). Postupem času však dochází k úpadku cechů, zejména v 18. století, kdy Karel IV. vydává Generální cechovní artikule, které omezily autonomii cechů. Období úpadků pak vrcholí rokem 1859 a zrušením cechovního zařízení (Ebelová, 2001 stránky 17 - 18).

Do přípravy učňů významně vstoupil také rok 1774, kdy byla Felbigerovým zákonem zavedena všeobecná vzdělávací povinnost, a učni se připravovali v tzv. nedělních opakovacích školách. Po roce 1859 pak vstoupil v platnost Živnostenský zákon a byla zavedena povinnost uzavírat s učni učební smlouvy, v nichž byla uvedena délka učební doby (maximálně čtyřletá) a stanovena povinnost docházky do "škol pro průmyslové vzdělání" (ReferNet Česká republika, 2005 str. 7).

Od 70. let 19. století začala vznikat první soustava učňovského školství, která byla tvořena pokračovacími živnostenskými školami a nižšími odbornými školami. Profesionální výchova učňů probíhala většinou spojením teoretické přípravy v učňovských školách a praktické přípravy u učebního mistra (Jůva, a další, 2003 stránky 58 - 59).

Mimo učňovského školství se v průběhu 19. století a 20. století rozvíjí také střední odborné školství. Nejprve plnily funkci odborných škol tzv. reálky, které vznikaly vedle gymnázií od poloviny 19. století. Vyučování zpočátku určené pro učně a tovaryše se postupně přeorientovalo na vzdělávání mistrů a drobných podnikatelů. Ve 20. letech 20. století mohli žáci vyšších průmyslových škol skládat maturitní zkoušku a pokračovat ve studiu na technických vysokých školách. Rozvíjely se i obchodní akademie (1872), jakožto vyšší obchodně-vzdělávací instituce. Dlouhou tradici, sahající do 60. let 19. století, má také zemědělské školství (ReferNet Česká republika, 2005 str. 8).

### 2.1.2 Vývoj po roce 1945

Významnou změnu pro odborné školství, ale i pro celou školskou soustavu obecně přinesl vývoj po druhé světové válce a zavedení jednotné školy. To bylo provedeno v roce 1948 Zákonem o jednotné škole, kterým se zavádí jednotná výchova a obecné i odborné vzdělání na školách, které tvoří jednotnou soustavu. Ta měla následující podobu<sup>12</sup> (Ústavodárné Národní shromáždění ČSR, 1948):

---

<sup>12</sup> Práce se věnuje samotnému systému, zejména z hlediska toho, jaké školy byly odborné a jaké všeobecné. Není v jejích možnostech hodnotit konkrétní obsah, který byl navíc v této době těžce ideologicky zatížen. Dílčím cílem této kapitoly je postihnout vývoj odborného vzdělávání a jeho místo v systému vzdělávání v ČR.

- Mateřská škola – od 3 do 6 let – poprvé zařazena do systému studia,
- Národní škola<sup>13</sup> – pět ročníků (tj. od 6 do 10 let) – poskytuje základy obecného vzdělávání
- Střední škola<sup>14</sup> – čtyři ročníky (tj. od 11 do 15 let) – žáci získávají ucelené základní obecné vzdělávání, ale během posledního postupného ročníku jsou povinni tělesně pracovat maximálně čtyři týdny v některém hospodářském oboru,
- Školy třetího stupně – pro mládež starší 15 let
  - Povinné – základní odborné školy – zpravidla tříleté, povinné pro veškerou mládež, která nechodí do jiné školy třetího stupně, poskytující základní odborné vzdělání a prohloubené obecné vzdělání
  - Výběrové
    - Odborné školy – kratší než 4 roky studia, poskytují vzdělání pro určitá povolání a prohlubují obecné vzdělání
    - Vyšší střední školy – nejméně 4 roky studia
      - gymnasia – poskytují vyšší obecné vzdělání, založené na vědeckém poznání, rozšiřují přírodní, kulturní, technické a sociální znalosti žáků, podporují všestranný rozvoj a připravují ke studiu na vysokých školách,
      - vyšší odborné školy<sup>15</sup> - poskytují vyšší vzdělání odborné i obecné v takovém rozsahu, aby se umožnil žákům též přístup ke studiu na vysokých školách.

Povinná školní docházka byla stanovena na 9 let, ale v podstatě byla ještě delší, neboť základní odborné vzdělávání bylo také povinné. Důležitý z hlediska odborného vzdělávání je fakt, že tímto začal proces začleňování odborného školství do školské soustavy (Váňová, 2015 str. 237). Povšimnout si můžeme také důrazu na zaměstnatelnost absolventů, který je patrný např. ze zavedení základních odborných škol.

Zákon z roku 1948 byl však už v roce 1953 nahrazen novým školským zákonem<sup>16</sup>, který zaváděl osmiletou<sup>17</sup> a jedenáctiletou střední školu.<sup>18</sup> Poslední tři ročníky jedenáctileté střední

<sup>13</sup> Odpovídá prvnímu stupni základní školy.

<sup>14</sup> Nutno upozornit, že jde v podstatě o 2. stupeň základní školy, v zahraničním ekvivalentu o nižší sekundární vzdělávání.

<sup>15</sup> Zákon zmiňuje vyšší odborné školy pro zemědělství, průmysl, obchod, dopravu, pro ženská povolání, uměleckou činnost, pro sociální a zdravotní službu, výživu, apod.

<sup>16</sup> Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů č. 31/1953

<sup>17</sup> Tedy i osmiletou povinnou školní docházku.

školy byly výběrové a nahrazovaly tak původně čtyřleté gymnázium (Váňová, 2015 str. 237). Odborné školy byly výběrové a přijímaly absolventy osmileté SŠ nebo prvních osmi ročníků jedenáctileté SŠ. Poskytovaly odborné vzdělání pro jednotlivá odvětví hospodářství, státní správy a kulturního života (Národní shromáždění ČSR, 1953). Dle Váňové (2015: str. 237) už zde byly různé formy studia pro pracující, které se ještě prohloubily po roce 1960. Tento zákon byl navíc problémový, jelikož zkrácení školní docházky kladlo nároky na obsah učiva, které nebyly školami plněny, zejména proto, že děti tyto nároky nezvládaly.

Rok 1960 byl vzhledem k ideologii polytechnizace vzdělávání velmi bohatý na rozvoj odborného a učňovského vzdělávání, nicméně byly zde také i velmi zvláštní praktiky z hlediska doplňování vzdělávání dělnických kádrů. Ti si mohli za 1 rok na střední škole pro pracující doplnit úplné střední vzdělání s maturitou. I v základním vzdělávání, které bylo prodlouženo znovu na devět let, je patrný silný důraz na zaměstnanost a principy propojení školy se životem, např. v zavádění předmětu pracovní vyučování (Váňová, 2015 str. 238).

Na základě Zákona o soustavě výchovy a vzdělání č. 186/1960 bylo možné po absolvování základní devítileté školy pokračovat na několik druhů odborných škol<sup>19</sup> (Národní shromáždění ČSSR, 1960):

- odborná učiliště a učňovské školy - odborné učiliště poskytuje učňům odborný výcvik, střední všeobecné a odborné vzdělání a mimoškolní a mimopracovní výchovu, učňovská škola poskytuje učňům střední všeobecné a odborné vzdělání, popřípadě mimoškolní výchovu,
- střední školy pro pracující – doplňují a rozšiřují odbornou kvalifikaci a všeobecné a polytechnické vzdělání pracujících<sup>20</sup> - získají úplné střední vzdělání. Zajímavostí je zde formulace o délce studia – „Délku studia na střední škole pro pracující stanoví ministerstvo školství a kultury v dohodě se zúčastněnými ústředními úřady a orgány.“<sup>21</sup>
- odborné školy – trvaly 2 – 3 roky, a připravovaly mládež pro nižší technické, ekonomické, administrativní a jiné funkce v odvětvích národního hospodářství a kultury a pro práci ve výrobě vyžadující širokých odborných znalostí,

---

<sup>18</sup> Druhý stupeň byl zkrácen o rok, takže osmiletá škola fungovala systémem 5+3. Jedenáctiletá pak na tuto navazovala dalšími třemi lety, které byly volitelné.

<sup>19</sup> Samozřejmě bylo možné jít i směrem všeobecného vzdělávání, které zajišťovala Střední všeobecně vzdělávací škola nahrazující poslední tři ročníky jedenáctileté střední školy a připravující zejména na studium vysoké školy.

<sup>20</sup> Tuto možnost mohli využít ti, kteří měli dokončené základní devítileté vzdělání, vykonanou učňovskou zkoušku nebo byli členy různých výrobních družstev či JZD.

<sup>21</sup> Na toto právě upozorňuje Váňová (2015: 238), jak je uvedeno výše.

- střední odborné školy – poskytovaly úplné střední odborné vzdělání s maturitou a připravovaly absolventy na klasická povolání,
- podnikové technické školy – poskytují střední odborné vzdělání nebo úplné střední odborné vzdělání pracujícím, kteří jsou vyučeni v oboru, studium trvá 2 – 4 roky,
- konzervatoře – čtyřleté úplné střední odborné vzdělání v oborech hudba, tanec, příprava na vysokou školu uměleckou
- příslušné ročníky škol hudebních a tanečních – poskytují nadané mládeži jak základní, tak střední odborné vzdělání v oborech hudby a tance, zejména pak připravují na vysoké školy umělecké
- dlouhodobé a ostatní kurzy závodní školy práce – jsou určeny zejména starším pracujícím a poskytují speciální odborné vzdělání pro výkon nižších technických a ekonomických funkcí.

Na výše uvedených typech škol můžeme pozorovat zmiňovanou orientaci na výrobu a techniku, zejména pak propojení studia a pracovního trhu. Přesto se zde objevovaly i modernizační snahy, které byly ovšem přerušeny rokem 1968 a postupnou obnovou tzv. socialistického charakteru školství, která vyvrcholila v zákoně z roku 1978 a v jeho úpravě roku 1984 (Váňová, 2015 str. 240) a (ReferNet Česká republika, 2005 str. 9). Motivací pro reformu bylo mimo jiné to, aby každý absolvent opustil sekundární vzdělávání s kvalifikací, která je uznávaná na pracovním trhu. Byla zavedena desetiletá povinná školní docházka, což znamenalo, že po absolvování (opět) osmileté základní školy bylo třeba pokračovat ještě dva roky na některé z vyšších sekundárních škol (Váňová, 2015 str. 240). Jednalo se v podstatě o 3 možnosti (ReferNet Česká republika, 2005 str. 9):

- gymnázium – z hlediska obsahu bylo všeobecné vzdělávání redukováno ve prospěch odborného. Žáci tím měli získat kvalifikaci pro případ, že by nemohli pokračovat ve studiu na vysoké škole, nebo proto, aby si uvědoměle volili studijní obor na vysoké škole.
- střední odborné školy – v podstatě stejné jako v 60. letech, ale byla zde posílena všeobecně-vzdělávací složka.
- střední odborná učiliště – byla novým typem školy, kde mohli žáci absolvovat buď tříleté střední odborné vzdělání, které jim poskytlo kvalifikaci k výkonu dělnických a obdobných povolání, nebo úplné střední odborné vzdělání ukončené maturitní



zkouškou trvající čtyři roky, které jim kromě odborné kvalifikace otevřelo možnost ucházet se o přijetí ke studiu na kterékoli vysoké škole.

Z jednotlivých popisů typů škol je patrná snaha o jejich sblížení, která zajišťuje podobné šance na pracovním trhu všem absolventům. Velký důraz je stále kladen na dělnickou třídu, pro kterou byla střední odborná učiliště vytvářena.

Na vývoji po druhé světové válce můžeme pozorovat zejména nejednotnost koncepce, kdy kromě toho, že byla neustále měněna délka povinné školní docházky, byl také neustále měněn systém středního odborného školství. To v některých letech mělo být jednodušší a rozšiřovat se o všeobecně-vzdělávací složku, jindy zase bylo roztržštěné na velké množství typů škol, aby se po několika letech opět vrátilo ke sblížení a k menšímu počtu typů odborných (i celkově vyšších sekundárních) škol.

### **2.1.3 Změny po roce 1989**

Po převratu v roce 1989 prošlo české školství řadou změn, které se mnohdy týkaly i odborného vzdělávání. Základními principy byla depolitizace vzdělávání, tj. zbavení se marxisticko-leninské ideologie, a také právo každého žáka na to, aby si zvolil vzdělávací dráhu podle svých schopností a zájmů (NÚV, 2005 str. 1). Důležitým krokem byla také novela školského zákona v roce 1990, která přinesla (kromě již zmiňovaného zrušení politizace a jednotné školy) změnu poskytovatele vzdělání. Kromě státu nyní mohly zřizovat školy i nestátní subjekty – právnické či fyzické osoby nebo církve (MŠMT ČR, 2013 str. 5). Z hlediska nestátních škol došlo k největšímu nárůstu právě u škol středních odborných, jejichž počet vzrostl více jak dvojnásobně (NÚV, 2005 str. 1).

Další novela z roku 1995 se týkala ve většině případů všeobecného školství - Základní škola byla rozčleněna na pětiletý 1. stupeň a čtyřletý 2. stupeň, délka gymnázií byla stanovena na 4, 6 a 8 let. Zde můžeme vidět rozvoj gymnaziálního vzdělávání, ale také vznik často kritizovaného dvoukolejního systému. I na poli odborného vzdělávání však došlo ke změnám, ale spíše v terciární úrovni studia – byly zrušeny všechny formy pomaturitního studia a nově byly zavedeny vyšší odborné školy (MŠMT ČR, 2013 str. 5).

Celkově však prošel systém počátečního odborného vzdělávání vlivem transformace některými proměnami. Rozšířila se nabídka odborného vzdělávání díky novým druhům škol a došlo také k modernizaci jejich obsahu (ReferNet Česká republika, 2005 str. 9). Na transformaci odborného vzdělávání se významně podílel i program Phare, v rámci kterého

byla vypracována Strategická studie odborného vzdělávání a přípravy v České a Slovenské republice (1992). Záměry Strategické studie podpořila i Zpráva examinatorů OECD o vzdělávací politice v České republice (1995) (MŠMT ČR, 2008 str. 3). Ke změnám v systému odborného vzdělávání v ČR docházelo v následujících bodech (MŠMT ČR, 2008 str. 3):

- odborné vzdělání nyní připravovalo studenty na nejistý a nestabilní trh práce, oproti statické přípravě na stabilní zaměstnání před rokem 1989,
- stupňoval se zájem o střední odborné školy na úkor středních odborných učilišť – žáci mají zájem o delší vzdělávání a o získání maturity,
- docházelo k rozšiřování nabídky vzdělávacích příležitostí, ke které přispěla možnost zřizování nestátních škol,
- ukazovala se také snaha o odstraňování rozdílů mezi jednotlivými typy škol, včetně obsahových změn (vytváření široce profilovaných oborů a posilování složky všeobecného vzdělávání – příkladem je vznik lyceí)

I přes provedené novely a probíhající změny a modernizace však pro školský systém v podstatě stále platil zákon z roku 1984. Bylo proto potřeba, vzhledem k nepřehlednosti novel a roztržitosti různých zákonů, vytvořit komplexní právní normu s novými prvky. O změnách školského systému se ovšem dlouhodobě diskutovalo, a proto se celý proces protahoval. Nový školský zákon nakonec vyšel až po 15 letech od revoluce v roce 2004 - Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (MŠMT ČR, 2013 stránky 5 - 6). Tímto zákonem je upravován systém vzdělávání v ČR dodnes, samozřejmě s určitými drobnými úpravami v podobě vydaných novel.

## **2.2 Současné střední odborné vzdělávání v ČR**

Systém odborného vzdělávání je silně ovlivněn změnami po roce 1989, které jsou uvedeny výše, a dalšími koncepčními dokumenty jako je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha z roku 2001 a na ní navazující Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy z roku 2002. Tento záměr byl hlavním strategickým dokumentem, který vymezoval základní plánované záměry rozvoje vzdělávací soustavy a sloužil také jako nástroj harmonizace koncepčních představ státu s činností jednotlivých krajů, které měly vzhledem k decentralizaci více řídicích a rozhodovacích kompetencí v oblasti vzdělávací soustavy. V roce 2003 pak byly vypracovány všemi kraji jednotlivé Dlouhodobé záměry, které měly zajistit propojenou implementaci změn jak na úrovni MŠMT, tak na úrovni krajů. Dle

školského zákona je povinností MŠMT i krajů vypracovat záměr jednou za dva roky, tento záměr je schvalován vládou ČR a je závazný (MŠMT ČR, 2008 stránky 3 - 4).

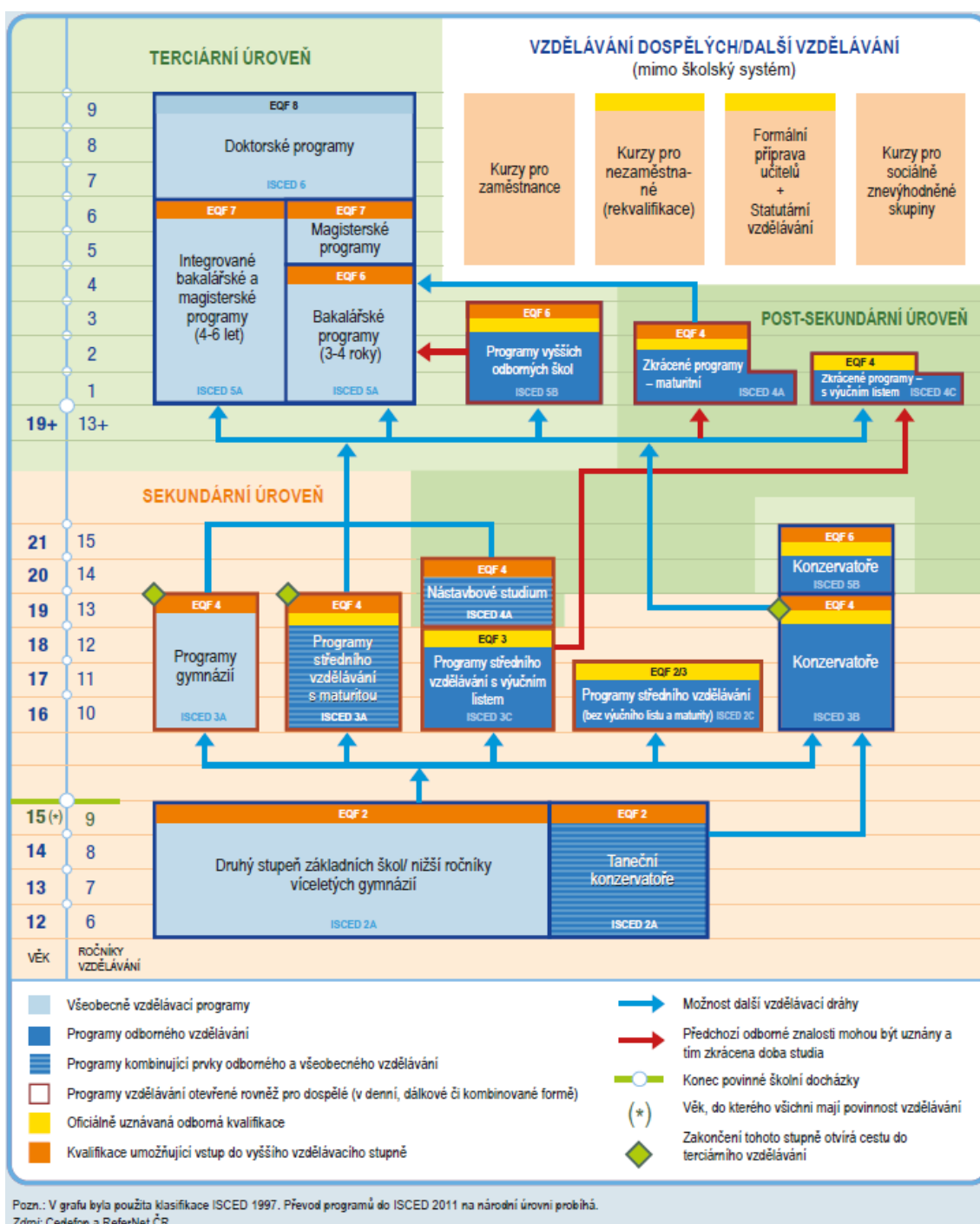
Směry a priority rozvoje odborného vzdělávání vychází jak z uvedených koncepčních dokumentů, tak z plánovaných nových legislativních poměrů a jde zejména o následující (ReferNet Česká republika, 2005 str. 11):

- Kurikulární reforma – přechod od osvojování faktů ke klíčovým kompetencím
- Reforma ukončování středoškolského studia a přípravy – zkvalitnění zkoušek v učebních oborech, sjednocení maturitní zkoušky,
- Péče o kvalitu, monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání – vyvážení autonomie systémem hodnocení (externí a interní evaluace),
- Rozvoj integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání - integrace systému pedagogicko-psychologického poradenství a informačně poradenských středisek pro volbu povolání, rozšíření o služby školních psychologů,
- Optimalizace vzdělávací nabídky a institucionální struktury počátečního odborného vzdělávání – přiblížení nabídky odborného vzdělávání potřebám jednotlivých krajů a trhu práce, rozšíření nabídky počátečního odborného vzdělávání ukončeného maturitní zkouškou, zvětšování škol a zavádění oborů s širokým technickým profilem či polytechnických škol,
- Podpora rozvoje terciárního vzdělávání, zejména bakalářského studia – vyřešit další vývoj vyšších odborných škol, posílit jejich pojetí jako krátkého typu profesního terciárního vzdělávání, posílit vznik veřejných neuniverzitních vysokých škol s převážně bakalářskými studijními programy
- Rozvoj dalšího odborného vzdělávání jako součásti celoživotního učení

Vyústěním odborné diskuze a koncepčních změn byl pak nový školský zákon z roku 2004 (platnost od 2005), do kterého se již některé změny promítly – např. kurikulární reforma či reforma ukončování středního vzdělávání.

Současný systém odborného vzdělávání v ČR je v dokumentu CEDEFOP zobrazen následovně:

Obrázek 1 - Odborné vzdělávání ve školském systému ČR



Zdroj: (CEDEFOP, 2015 str. 3)

Pro tuto práci je podstatná zejména vyšší sekundární úroveň odborného vzdělávání, která je v prostřední části obrázku výše a je běžně absolvována od 16 do 20 až 21 let, podle vzdělávací dráhy. Samozřejmě zde patří i uvedené nižší sekundární stupně – nižší stupeň gymnázia a taneční konzervatoře, které představují změnu vzdělávací dráhy po prvním stupni základní školy.

Pokud se nejedná o výše zmíněný odchod po prvním stupni<sup>22</sup>, mají studenti po absolvování devítileté základní školy tyto možnosti (Šímová, a další, 2014 stránky 37 - 39):

- čtyřleté gymnázium zakončené maturitní zkouškou – poskytuje všeobecné vzdělávání a neřadíme jej tedy mezi odborné školy. Studenti většinou pokračují na vysokých školách, kde teprve získávají užší specializaci.
- čtyřletá střední odborná škola zakončená maturitní zkouškou – maturita umožňuje studentům pokračovat na vysokých školách, ale odborná příprava je také vhodná pro uplatnění na pracovním trhu v technických, obchodních či jiných povoláních střední úrovně dle vystudovaného oboru.
- čtyřleté lyceum zakončené maturitou – v reakci na velkou poptávku po gymnáziích byla ke středním odborným školám zavedena také lycea, která ze 70 % obsahují všeobecné předměty, ale zahrnují také odbornou přípravu v oblastech techniky, obchodu, přírodních věd, vzdělávání, apod. Absolventi by měli být připraveni na studium obdobných oborů na vyšším stupni.
- tříleté střední vzdělávání s výučním listem, tj. nejčastěji střední odborná učiliště<sup>23</sup> – umožňují absolventům vykonávat manuální práci v řemeslech, službách či jiných oblastech. Obsahují proto značnou část praxe mimo školu. Výuční list však nemusí být konečnou kvalifikací, absolventi mají možnost pokračovat na dvouletém nástavbovém studiu a získat maturitu, která umožňuje další vzdělávání nebo lepší kvalifikaci pro povolání.
- jednoleté či dvouleté střední vzdělávání – bývá poskytováno středními odbornými učilišti nebo praktickými školami a je primárně určeno pro studenty se speciálním vzdělávacími potřebami. Umožňuje prohloubení pracovních návyků a manuálních schopností.
- konzervatoře – pokud studenti nejdou na osmiletou konzervatoř zakončenou maturitou (tj. po 1. stupni ZŠ), mohou po absolvování devítileté ZŠ nastoupit na šestiletou konzervatoř, která je zakončena absolutoriem (odpovídá úrovni VOŠ). Po čtyřech letech je také možné absolvovat maturitní zkoušku. Studují zde zejména studenti umělecky nadaní – hudba, tanec, zpěv, drama.

Na uvedeném obrázku lze sledovat i terciární úroveň odborného vzdělávání, která ovšem není předmětem práce. Stručně lze říci, že je možné pokračovat na vyšší odborné škole zakončené

---

<sup>22</sup> Zde studenti mohou odejít na osmileté gymnázium či konzervatoř.

<sup>23</sup> Existují však i střední odborná učiliště, na kterých lze získat maturitu.

absolutoriem (titul za jménem DiS.) nebo na vysokých školách bakalářské, později magisterské úrovně. Zde jsou pochopitelně k dispozici ty nejrůznější obory.

Práce se z výše uvedených možností věnuje zejména středním odborným školám zakončeným maturitou, které jsou nejčastěji voleným vyšším sekundárním vzděláváním. Podle studie „Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii“ si jej ve školním roce 2014/2015 zvolilo něco přes 46 000 studentů, tj. cca 45 % (Vojtěch, a další, 2015 str. 8). Do tohoto počtu nejsou pro svoji specifčnost započítávány konzervatoře, ani se jim práce blíže nevěnuje. Vývoj účasti v jednotlivých vzdělávacích větvích je analyzován později v kapitole 3.

### **2.3 Aktuální otázky středního odborného vzdělávání v ČR**

Kromě uvedení samotného systému odborného vzdělávání v ČR na sekundární úrovni je třeba také tento systém určitým způsobem zhodnotit, kriticky analyzovat. Co se týče výběru škol vyšší sekundární úrovně, je nabídka v podstatě srovnatelná s možnostmi zavedenými v 80. letech. Samotný převrat a transformace po roce 1989 tak neměly takový vliv na celkový systém, ale spíše se reforma odehrála vnitřně.

Z hlediska těchto vnitřních změn došlo k depolitizaci vzdělávání a ke změně systému obsahu vzdělávání, který je nyní dán jednotlivými RVP pro konkrétní obory. Školy mají určitou pravomoc vytvořit si své vlastní ŠVP dle zmíněného nadřazeného dokumentu. Koncepce středního odborného vzdělávání, která se promítla do RVP, je založena na konceptu čtyř cílů vzdělávání pro 21. století, které formulovalo UNESCO.<sup>24</sup> Dle toho jsou stanoveny požadavky na kompetence absolventa a na požadované výsledky vzdělávání. Proto RVP stanovuje tři okruhy kompetencí absolventa: občanské, klíčové a odborné. Obsah vzdělávání je zpracován podle vzdělávacích oblastí a pro jednotlivé oblasti jsou stanoveny požadované výsledky vzdělávání (vědomosti, dovednosti a návyky) a rámcově učivo. Kromě stanovení obsahu má RVP vliv na minimální časovou dotaci, která musí být jednotlivým oblastem během studia věnována, a na minimální podíl odborné praxe nebo odborného výcviku. Škola má k dispozici také cca 20 % z celkového počtu hodin, které může využít podle svého uvážení při tvorbě ŠVP (MŠMT ČR, 2008 str. 4).

---

<sup>24</sup> učit se znát, učit se konat, učit se žít s ostatními a učit se být

Zavedení RVP s sebou přineslo i některé ostré diskuze ohledně užitečnosti a implementace reformy. Předmětem největší kritiky byl asi koncept klíčových kompetencí, které jsou v podstatě po vzoru mezinárodních dokumentů a v souvislosti s proměnou společnosti jakési nové a „vyšší“ cíle vzdělávání. Přesahují klasické pojetí vědomostí dle počtu informací a věnují se spíše tomu, jak informace zpracovávat, jak řešit problémy, tj. určitým dovednostem a schopnostem, které umožňují dnešním studentům reagovat na dnešní dobu a měnící se pracovní i osobní nároky (Straková, 2013 stránky 734 - 735). V oblasti středního odborného vzdělávání se jedná o kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence a kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi (MŠMT ČR, 2015a).

Zavedení kompetencí určitým způsobem respektovalo mezinárodní požadavky na vzdělávací systém a osobně se přikláním k názoru Strakové (2013: str. 739), že je tato modernizace vzdělávacích cílů potřebná a tvoří nosný rámec pro formulaci cílů v českém vzdělávání. Problém je však shledáván v implementaci reformy, kdy u učitelů nenastala očekávaná reakce v souvislosti s určitou autonomií u tvorby ŠVP, ale spíše nechut' dokumenty vytvářet. Tato nechut' však mohla souviset také s nedostatečnou odbornou podporou při zavádění reformy. S tím souvisí bohužel i fakt, že v dokumentech RVP není dostatek vodítek, jak uchopit nové vzdělávací cíle, jak je zakomponovat do běžné výuky či dokonce, jak je hodnotit a měřit. Přestože v tomto směru už od roku 2004 bylo vydáno velké množství publikací, které se věnují zařazování průřezových témat, práci s klíčovými kompetencemi, je stále nutné na implementaci pracovat. Je třeba, aby učitelé porozuměli novým vzdělávacím cílům i tomu, jak se projevuje jejich dosahování ve výuce. K tomu by měla přispět zejména specifikace vzdělávacích cílů, která by vznikala ve spolupráci odborníků a učitelů, a podpora forem hodnocení dosahování těchto nových kompetencí (Straková, 2013 stránky 739 - 741).

Kromě vnitřní struktury škol je třeba se zaměřit i na celkový systém. Ten je již řadu let téměř stejný, přestože ve společnosti a na pracovním trhu dochází k obrovským proměnám, čímž se mění i požadavky kladené na absolventy středních odborných škol. Kromě těchto změn má také v posledních letech velký vliv i pokles populace, kdy počet patnáctiletých osob v ČR od 90. let až do roku 2015 neustále klesal. Podle studie NÚV je situace ve středním školství stále více komplikovaná a je zjevné, že potřebuje optimalizaci. Již v minulých obdobích ve středním školství přebývaly kapacity a současný stav je velmi vyhrocený - snižování

průměrné velikosti tříd a počtu žáků na učitele má negativní dopady na finanční stránku výuky, ale i na zajištění kvalitní výuky i vybavení škol. V tomto směru jsou pochopitelně nespokojeni i zaměstnavatelé (Vojtěch, a další, 2015 str. 3).

Francouzsko-česká obchodní komora provedla v malých a středních podnicích průzkum zaměřený na stav a kvalitu českého technického vzdělávání. Tento průzkum kromě nedostatečného počtu absolventů SOŠ odhalil také jejich nedostatečnou kvalitu. Čtvrtina podniků uvedla, že absolventy nezaměstnává, zejména z důvodu nedostatečné praxe. Mezi další aspekty, které absolventům chybí, uvedli sociální dovednosti, flexibilitu a jazykovou vybavenost (Busta, 2015). Na špatnou jazykovou vybavenost upozorňuje i Trhlíková (2014: str. 13), z jejího výzkumu vyplývá, že dokonce sami absolventi ji označují za nejhůře hodnocenou kompetenci.

Mnohdy tak malé a střední podniky sáhnou raději po odbornících s praxí 3 – 5 let. Zaměstnavatelé vidí mimo nedostatečné praktické připravenosti také problém v nesouladu mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce v oblasti kvalifikovaných absolventů technických oborů. Upozorňují také na nezáměr absolventů o daný obor a domnívají se, že situace se ani v budoucnu nezlepší. Pomoci by v tomto směru mohl nejen stát - propagace a podpora odborných škol formou dotací a stipendií, ale i samotní zaměstnavatelé, kteří organizují doplňkové vzdělávací aktivity. Stát by tak mohl firmy podpořit i v těchto vzdělávacích aktivitách a programech (Busta, 2015). S nesouladem nabídky a poptávky souvisí také schopnost předvídati potřeb jednotlivých dovedností, která je podle reportu pro REFERNET od Šimové a Czesané (2014) nedostatečná, jelikož v ČR chybí koherentní systém, který by činil kýžené odhady a předpovědi. Zatím se jedná pouze o ojedinělé či částečné aktivity. Určitý dobrý základ v tomto směru vytvořil Národní vzdělávací fond, konkrétně Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání, která předpovědi provádí a snaží se rozvíjet metodologii.<sup>25</sup> Přínosné jsou také studie NÚV<sup>26</sup>, které analyzují situaci absolventů na pracovním trhu (Šimová, a další, 2014 str. 54). S nezájmem o obor by zase mohl souviset fakt, že výběr vzdělávací dráhy v 15 letech bývá označován za celkem brzký (CEDEFOP, 2015 str. 4), což může způsobovat situace, kdy studenti si v průběhu studia uvědomí, že by je více zajímalo něco jiného, a po absolvování školy, tj. získání maturity obor změni.

---

<sup>25</sup> Svoje výsledky prezentuje na webových stránkách [www.czechfutureskills.eu](http://www.czechfutureskills.eu).

<sup>26</sup> Zveřejněné na stránkách [www.infoabsolvent.cz](http://www.infoabsolvent.cz).



Jako jeden z velkých nedostatků se tedy jeví určitá neschopnost systému středních odborných škol reagovat na poptávku zaměstnavatelů, spolupracovat s firmami. I CEDEFOP vidí jako výzvu pro odborné vzdělávání v ČR mimo jiné „*udržení a zlepšení kvality a atraktivity středního odborného vzdělávání prostřednictvím podpory odborného výcviku a praxí v podnicích*“ (CEDEFOP, 2015 str. 4).“ Pochopitelně to ale neznamená, že by střední školy měly podléhat společenským trendům za každou cenu – došlo by ke ztrátě kontinuity. Považuji za vhodný v tomto směru právě koncept klíčových kompetencí, které by měly absolventy vybavit určitými nadčasovými schopnostmi, dovednostmi, vědomostmi, které jim umožňují pružněji reagovat na jakékoli změny v budoucím životě, ať už pracovním či studijním. Proto je však třeba, jak bylo zmíněno výše, tyto kompetence správně určit, definovat a vymežit způsob jejich zavedení do výuky a jejich hodnocení. I analýza silných a slabých stránek od OECD doporučuje zaměřit se na zlepšení výuky a systematické hodnocení kvality všeobecné části vzdělávání v odborných programech (OECD, 2010 str. 1).

CEDEFOP také ČR doporučuje další rozvoj Národní soustavy kvalifikací, aby zahrnovala v budoucnu všechny stupně vzdělání, dále zvyšování jazykových dovedností, s tím související podporu mobility studentů i učitelů a vyvinutí určitého systému monitoringu a hodnocení jednotlivých škol (CEDEFOP, 2015 str. 4). OECD zase upozorňuje na nutnost rozvoje kariérového poradenství a jeho řízení pouze jedním ministerstvem, aby se zamezilo fragmentaci – tj. buď MŠMT nebo MPSV (OECD, 2010 str. 1).

Kromě pracovního trhu je však třeba se poslední dobou stále více věnovat úspěšnosti studentů středních odborných škol v terciárním vzdělávání. Podle statistik NÚV jich totiž z maturitních oborů odchází na vysoké školy většina. Z těchto studentů však v letech 2009 – 2012 zanechalo studia předčasně až 28 % (Pikálková, a další, 2014 stránky 13 - 14). Další kapitola se proto podrobněji věnuje jak uplatnění absolventů SOŠ na pracovním trhu, tak jejich úspěšnosti v terciárním vzdělávání.

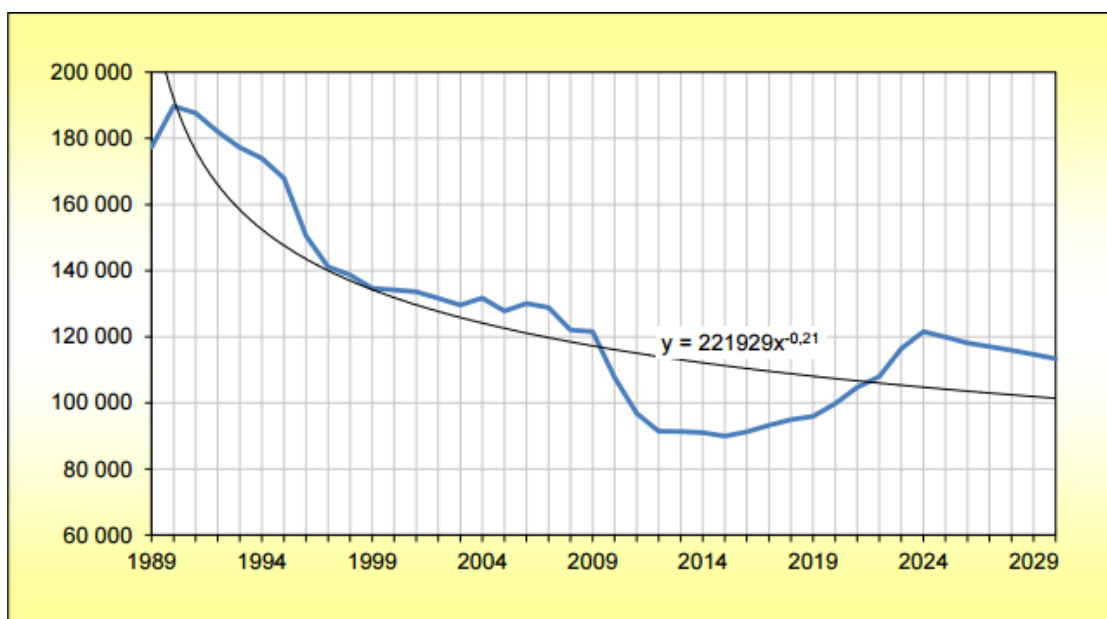
### 3. Absolventi SOŠ v ČR v číslech

V této kapitole bude zmapován vývoj počtu absolventů středních škol v ČR, kdy důraz je kladen zejména na zachycení změn účasti ve vzdělávání po roce 1989. Uvedeny tak budou i další typy středních škol, aby bylo možné provést srovnání. Dále bude analyzována úspěšnost absolventů SOŠ na pracovním trhu a v terciárním vzdělávání. Pochopitelně i zde budou místy uvedena čísla za gymnázia, aby bylo možné porovnat všeobecné vzdělání s odborným a vidět situaci v širším kontextu.

#### 3.1 Změny v účasti ve vzdělávání po roce 1989

Po roce 1989, který je v dějinách ČR často chápán jako určitý milník, který předznamenává jistou změnu směru<sup>27</sup>, se začala měnit i účast ve vzdělávání v jednotlivých větvích. Nutno nejdříve říci, že se k této době váže také silný úbytek počtu patnáctiletých osob. Od roku 1989 do roku 2015 tento počet neustále klesá, nicméně budoucí prognózy odhadují postupný nárůst, jak můžeme vidět v grafu 1.

Graf 1 - Dlouhodobý vývoj počtu 15letých osob v České republice (vč. trendu)



Zdroj: (Vojtěch, a další, 2015 str. 3)

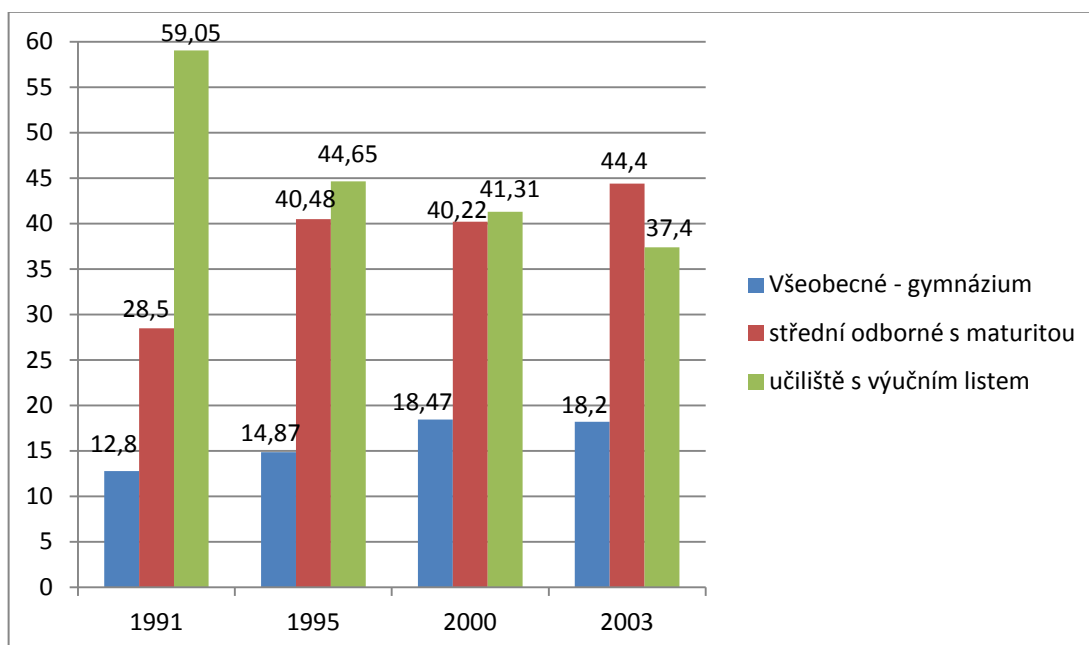
Z grafu můžeme pozorovat opravdu obrovský pokles, který souvisí pochopitelně zejména s nízkou porodností a později s určitým trendem odkládání dětí na pozdější dobu. Tento pokles ovlivňuje i účast ve vzdělávání, takže je většina statistik v této části práce prioritně

<sup>27</sup> Tyto změny jsou popsány výše.

uváděna v procentech, na kterých jsou lépe vidět přesuny z jedné větve do druhé. Konkrétní počty studentů jsou vzhledem k neustálému poklesu mírně matoucí.

Zmiňované změny v účasti souvisely zejména se změnou politického a ekonomického klimatu a celkově s rozvojem gymnázií i odborných škol. V prvních patnácti letech po revoluci probíhal vývoj na jednotlivých druzích škol následovně:

Graf 2- Vývoj podílu žáků 1. ročníku na středních školách, podle druhu, v % (1991 – 2003)

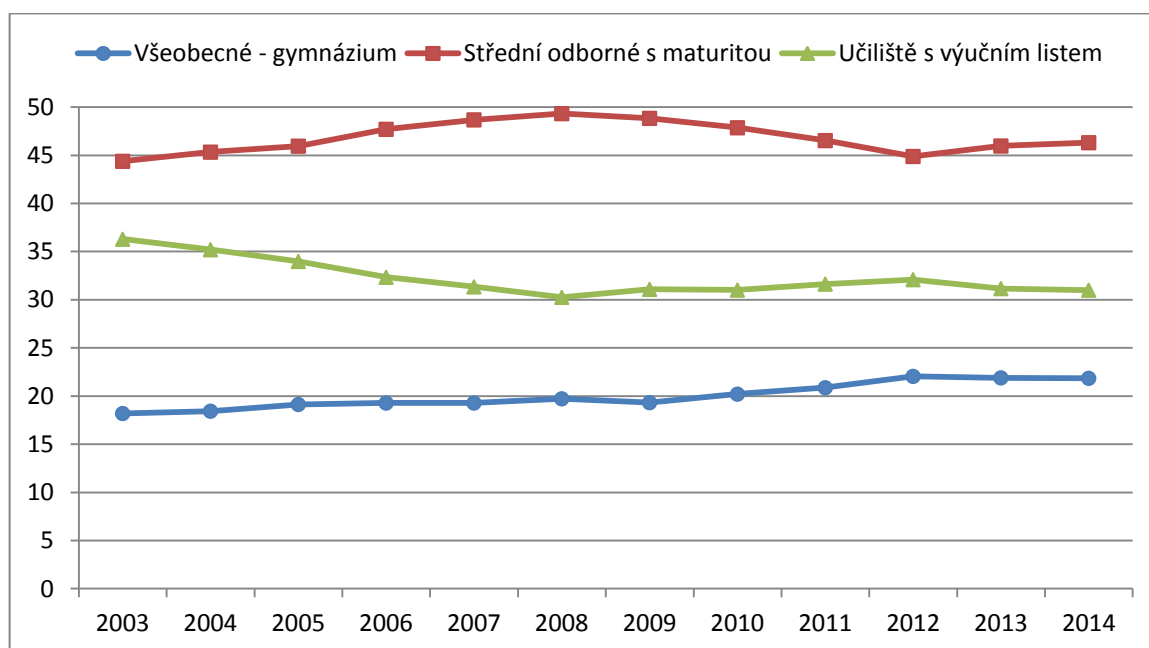


Zdroj: tvorba autorky dle (ReferNet Česká republika, 2005 str. 14)

V prvních letech po revoluci je nejvíce patrný úbytek studentů na středních odborných učilištích zakončených výučním listem, kdy během 4 let ubylo více než 15 % studentů. Ti se většinou přesouvali na střední odborné školy zakončené maturitou (mezi lety 1991 – 1995 – nárůst o 12 %) a postupně se tak po 10 letech od revoluce podíl studentů na maturitních odborných školách a na učilištích vyrovnal. V roce 2003 pak dokonce počet studentů prvního ročníku v odborném vzdělání s maturitou přesáhl učiliště s výučním listem o 7 %. Z tohoto trendu lze vyvodit větší zájem studentů o vyšší úroveň vzdělání, tj. o maturitní zkoušku a také o obory, kde je větší podíl všeobecného vzdělávání. Tento zájem prokazuje i nárůst studentů na gymnáziích, který sice není tak dramatický, ale i tak byl mezi lety 1991 – 2003 téměř šestiprocentní.

Po roce 2003 pokračoval vývoj u gymnázií a středních odborných s maturitou podobně jako v předchozích letech. Více podrobností znázorňuje graf 3 níže.

Graf 3 - Vývoj podílu žáků 1. ročníku na středních školách, podle druhu, v % (2003 – 2014)



Zdroj: tvorba autorky dle (Vojtěch, a další, 2015 str. 8)

I v dalších letech po roce 2003 můžeme pozorovat pokračující nárůst zájmu o gymnázia, kde podíl studentů stoupl z 18 % na 22 %. Střední odborné studium s maturitou ještě do roku 2008 rostlo až na 49 %, ale poté se vrátilo na podíl okolo 45 %, z velké části kvůli většímu zájmu o gymnázia po roce 2009. Podíl studentů na středních odborných učilištích s výučním listem se jako jediný téměř neustále zmenšoval a klesl o 5 procentních bodů, z 36 % na 31 %.

I po provedených přesunech lze konstatovat, že podíl studentů na odborných školách obecně je větší než na školách všeobecných, v podstatě se jedná o trojnásobek oproti gymnáziu. Nejvíce vybranou cestou mezi studenty je však v současnosti SOŠ, která předstihla za minulého režimu prosperující a naplňovaná učiliště. Odborné vzdělávání má klíčovou roli při zvyšování kvalifikace a integraci mladých lidí na pracovní trh. Z toho důvodu je třeba věnovat zkoumání těchto škol, které bývá považováno za zanedbané (OECD, 2010 str. 2), náležitou pozornost. Některé zajímavé analýzy a výzkumy věnované absolventům SOŠ jsou představeny v následujících kapitolách.

### 3.2 Úspěšnost absolventů SOŠ na pracovním trhu

Situace mladých lidí na trhu práce obecně úzce souvisí s několika faktory. Nemá na ni vliv pouze dosažené vzdělání, ale také celkový hospodářský vývoj. Krize v roce 2008 tak výrazně zasáhla do postavení mladých lidí. Od roku 2013 se jejich situace začala mírně zlepšovat, nicméně i tak je celková míra nezaměstnanosti i nezaměstnanost mladých lidí na velmi

vysoké hranici. V roce 2013 se jednalo o 10 % celkem v EU, u mladých lidí dokonce 21 % (Vojtěch, a další, 2015 str. 36).

Téma růstu nezaměstnanosti není EU lhostejné, a tak se mu věnuje i ve svých strategických dokumentech. Jedním z takových dokumentů je i Evropa 2020, která stanovuje 5 hlavních cílů, jichž by mělo být do roku 2020 dosaženo. V oblasti zaměstnanosti a vzdělávání jsou cíle ČR v návaznosti na cíle EU následující<sup>28</sup> (Vojtěch, a další, 2015 stránky 36 - 37):

- Zaměstnanost:
  - Cíl pro EU: Zaměstnat 75 % osob ve věkové kategorii od 20 do 64 let
  - Národní dílčí cíl pro ČR: Snížit míru nezaměstnanosti mladých osob (15 - 24 let) o třetinu oproti roku 2010
- Vzdělávání:
  - Cíl pro EU: Dosáhnout ve věkové kategorii od 30 do 34 let alespoň 40 % podílu vysokoškolsky vzdělaného obyvatelstva
  - Národní cíl pro ČR: Dosáhnout ve věkové kategorii od 30 do 34 let alespoň 32 % podílu vysokoškolsky vzdělaného obyvatelstva

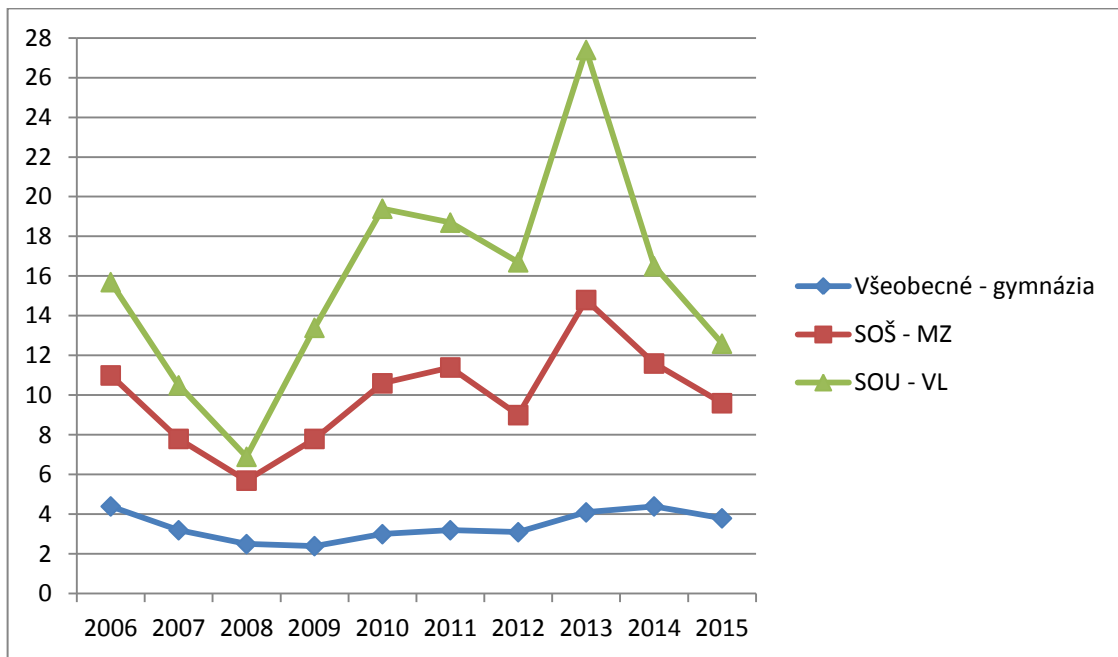
Pokud chceme posuzovat uplatnění absolventů, je možné sledovat dva ukazatele – absolutní počty nezaměstnaných absolventů nebo míru nezaměstnanosti. Jako objektivnější (z hlediska toho, že bere v potaz i počet připravovaných absolventů) se jeví míra nezaměstnanosti (Burdová, a další, 2013 str. 12), která bude proto používána i zde. V této části práce bude sledována míra nezaměstnanosti absolventů SOŠ, SOU a gymnázií za posledních 10 let. Hlavním předmětem zájmu jsou stále SOŠ, ale další druhy vzdělávání jsou uváděny pro možné srovnání. Graf č. 4 znázorňuje míru nezaměstnanosti „čerstvých“ absolventů<sup>29</sup> v letech 2006 – 2015.

---

<sup>28</sup> Vybrány byly cíle, které souvisí s tématem a směřováním práce.

<sup>29</sup> Míru nezaměstnanosti „čerstvých“ absolventů lze v současné době považovat za nejpřesnější dostupný ukazatel nezaměstnanosti absolventů.

Graf 4- Míra nezaměstnanosti čerstvých absolventů v letech 2006 - 2015 (v %)

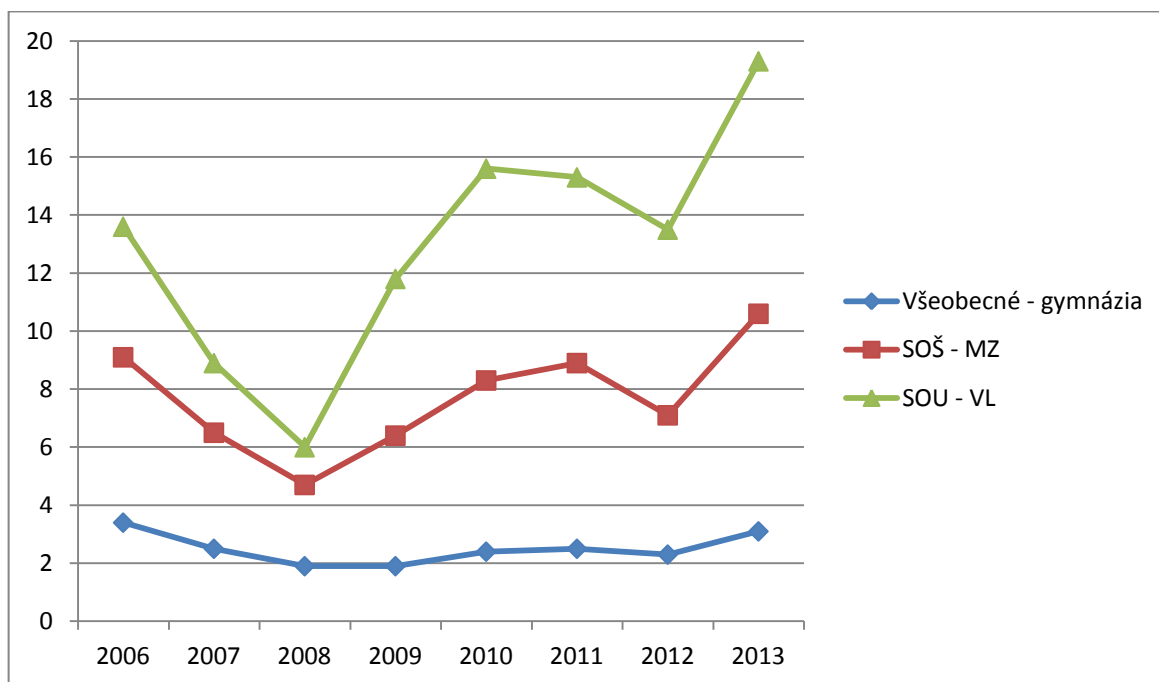


Zdroj: tvorba autorky dle (Burdová, a další, 2013 str. 13) a (NÚV, 2015)

Z grafu vyplývá, že dlouhodobě nejvyšší míru nezaměstnanosti mají SOU s výučním listem, zatímco gymnázia se drží po celou dobu na nejnižší míře ze tří sledovaných typů škol a SOŠ se pohybuje v podstatě uprostřed těchto dvou možností. Co se týče vývoje všech křivek, můžeme pozorovat také reakce na vnější vlivy, zejména na ekonomickou krizi v roce 2008 a na zavedení státní maturity v roce 2011, kdy neúspěšní žáci se v pozdějších letech promítli do míry nezaměstnanosti. Nárůst v letech po krizi a v letech po zavedení státní maturity je zřejmý u všech třech typů škol, ovšem o gymnáziích lze říci, že reakce na zmiňované vlivy nejsou tak dramatické, jako je tomu v případě SOŠ a SOU. Tento jev je pochopitelně do jisté míry ovlivněn tím, že studenti gymnázií se po absolvování SŠ neucházejí o pracovní místa, ale pokračují do terciárního vzdělávání. Míra nezaměstnanosti je tak nižší zejména v souvislosti s tím, že absolventi všeobecného vzdělávání ještě nevstupují na pracovní trh v takové míře jako absolventi SOŠ. Pozitivním zjištěním je, že se míra nezaměstnanosti v posledních dvou letech snížila u všech druhů vzdělávání, u SOŠ a SOU dokonce velmi výrazně.

Dalším ukazatelem, který lze sledovat, je míra nezaměstnanosti všech absolventů, která je vhodná pro zachování dlouhodobého časového porovnání. Data za roky 2006 – 2013 jsou zobrazeny v grafu č. 5.

Graf 5 - Míra nezaměstnanosti všech absolventů vybraných typů škol v letech 2006 - 2013 (v %)



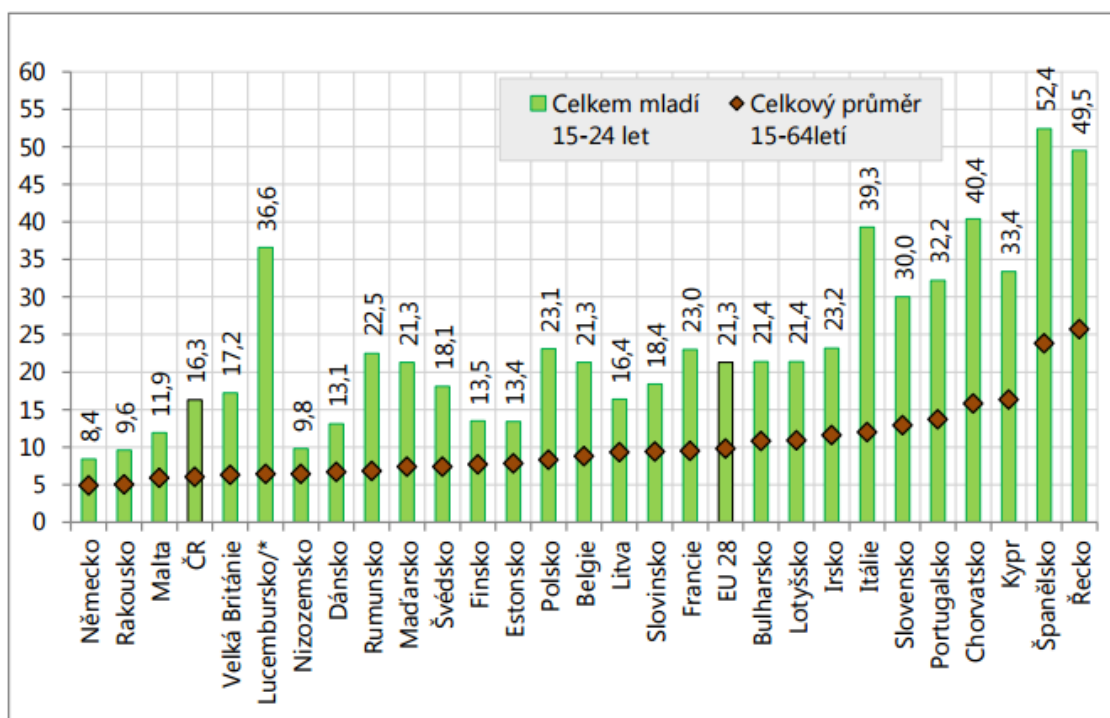
Zdroj: (Burdová, a další, 2013 str. 13)

Z porovnání grafů 4 a 5 vyplývá, že v dlouhodobějším horizontu se zaměstnanost absolventů středních škol zlepšuje. Míra nezaměstnanosti je totiž u všech třech druhů nižší, u gymnázia cca o 1 procentní bod, u SOŠ cca o 2 % a u SOU dokonce o více jak 3 procentní body. I zde však přetrvává citlivější reakce odborných absolventů na změny v ekonomice či jiné okolnosti oproti všeobecnému vzdělání.

Z obou uvedených grafů lze vyvodit závěr, že míra nezaměstnanosti je nepřímo úměrná úrovni vzdělávání. Zajímavé je také srovnání nezaměstnanosti absolventů ČR v rámci EU, které nabízí následující graf č. 6<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Hodnota míry nezaměstnanosti mladých u Lucemburska (36,6 %) je na základě údajů z minulých let vyhodnocena jako nepravděpodobná a není brána v potaz.

Graf 6 - Míra nezaměstnanosti mladých lidí (15 - 24letých) a celková v členských státech EU v roce 2014, v %



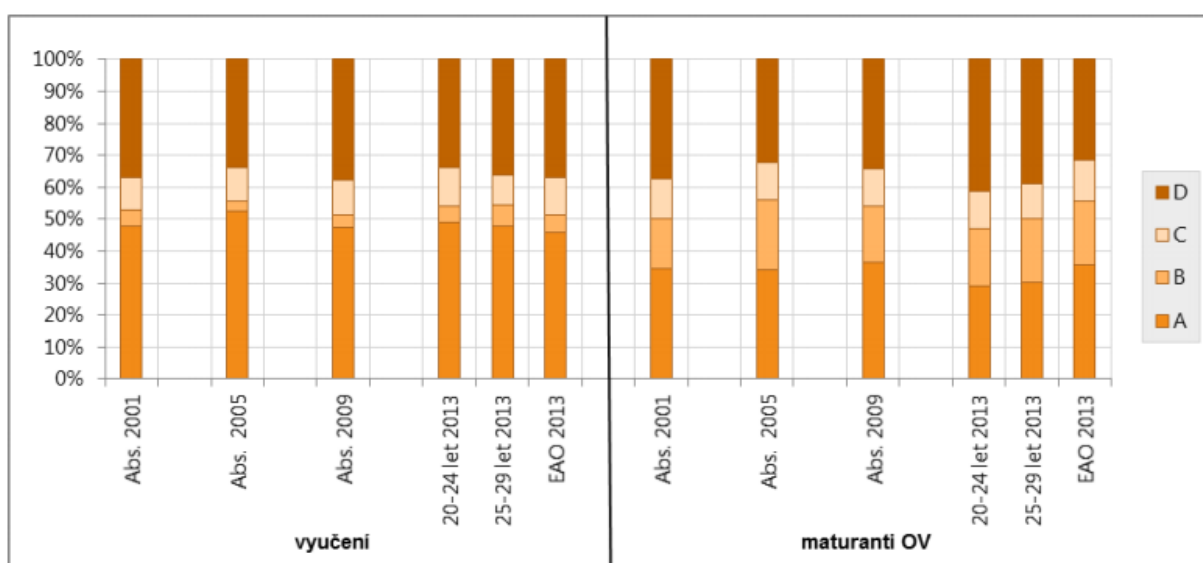
Zdroj: (Vojtěch, a další, 2015 str. 42)

Jak bylo zmíněno, v posledních letech (od ekonomické a finanční krize v EU) se stala nezaměstnanost mladých v EU velkým problémem. Nejpalčivější je (jak je známo i z médií) situace v Řecku a Španělsku, kde je navíc vysoká i nezaměstnanost celková. Graf dále napovídá, že nezaměstnanost mladých je obecně vyšší než ta celková, což je dáno do určité míry obtížemi s hledáním pracovního uplatnění. Rozmezí jednotlivých hodnot míry nezaměstnanosti mladých v EU je poměrně široké, proto také průměr EU28 je celkem vysoký – 21,3 %. ČR se nachází nejen vysoce pod průměrem (což je z hlediska míry nezaměstnanosti dobře), ale dokonce se umístila na 8. místě s mírou nezaměstnanosti mladých - 16,3 % a na 4. místě v celkové míře nezaměstnanosti. Samotná míra nezaměstnanosti mladých je poměrně vysoká, ale v porovnání s ostatními státy jde o dobrý výsledek. Co se týče cílů Evropa 2020, podařilo se stáhnout míru nezaměstnanosti z 18,4 % (rok 2010) na 16,3 % (rok 2014). K dosažení cíle by bylo třeba snížit nezaměstnanost ještě o 4 procentní body. Data za rok 2015 v grafu 4 slibují opět pokles nezaměstnanosti, ale do roku 2020 je ještě daleko (Vojtěch, a další, 2015 str. 45). Otázkou zůstává, co má na tyto výsledky vliv. Kromě zlepšení ekonomické situace to může být celkový úbytek absolventů nebo také větší nárůst zájmu o terciární vzdělávání a odložení nástupu na pracovní trh, kterému se věnuje podkapitola 3.3.



Další z možností, jak hodnotit uplatnění absolventů SOŠ na trhu práce, je sledování toho, do jaké míry je získané vzdělání uplatňováno v budoucím zaměstnání, tedy jaká je shoda mezi vzděláním a následným oborem, ve kterém pracují. Analýze této shody se věnuje ve své studii Doležalová (2014) a porovnává shodu u vyučených absolventů a u maturantů v odborném vzdělávání (maturanti OV). Porovnání také uvádí pro všechny ekonomicky aktivní obyvatele (EAO). Úroveň sledované shody vzdělání a zaměstnání rozděluje na kategorie – A - úplná shoda<sup>31</sup>, B - částečná shoda<sup>32</sup>, C - dílčí neshoda<sup>33</sup> a D - hrubá neshoda<sup>34</sup>. Výsledky analýzy jsou znázorněny v grafu 7.

**Graf 7 - Celkové hodnocení shody absolventů středního odborného vzdělávání a všech EAO podle kategorií vzdělání (2001, 2005, 2009, 2013; v %)**



Zdroj: (Doležalová, 2014 str. 9)

Úroveň hrubé neshody je u obou kategorií absolventů velmi vysoká. U vyučených až 35 % a u maturantů 38 % absolventů pracuje na pozicích, které vůbec neodpovídají jejich dosaženému vzdělání, tj. nebyla nalezena oborová ani jiná shoda. U vyučených od roku 2001 nedošlo k velkým změnám v tomto počtu, dokonce během let 2009 – 2013 došlo u absolventů 20 – 24 let ke zlepšení. U maturitních oborů však od roku 2005 do roku 2013 probíhalo neustálé zhoršování – zvyšoval se podíl těch, kteří se uplatnili v hrubé neshodě s oborem.

<sup>31</sup> Absolvent byl pro uvedenou činnost (práci) v některém z oborů skupiny přímo připravován.

<sup>32</sup> Absolvent nebyl připravován přímo pro uvedenou činnost (práci), ale jeho uplatnění v dané činnosti je značně logické (odpovídající, přiměřené – např. absolvent skupiny strojírenství pracuje jako důlník či hutní technik).

<sup>33</sup> Absolvent nebyl připravován pro uvedenou činnost (práci) v žádném oboru skupiny, ale jeho uplatnění v dané činnosti lze alespoň vzdáleně akceptovat, tj. není v protikladném vztahu s jeho přípravou (absolvent skupiny strojírenství, stavebnictví apod. oborů SOŠ pracuje jako obchodní agent, celník apod. – lze předpokládat, že toto uplatnění poskytuje alespoň v části případů možnost dílčího uplatnění získaných znalostí a dovedností).

<sup>34</sup> Uplatnění absolventa v dané činnosti (práci) je v protikladu s jeho přípravou, absolvent vůbec nevyužívá svou kvalifikaci (např. absolvent skupiny strojírenství nebo stavebnictví pracuje jako barman, kuchař či jako sekretářka).

Úplná shoda se navíc v roce 2013 po pozitivním nárůstu v letech 2001 – 2009 opět zhoršila a je na úrovni 36 %. Vyučení mají mnohem vyšší úplnou shodu než maturitní obory (46 %), ale zato mají minimální procento v částečné shodě. Maturanti se ve vysoké míře uplatňují i v částečné shodě (20 %), což je umožněno širší přípravou v maturitních oborech středního odborného vzdělání oproti učilištím. (Doležalová, 2014 stránky 9 - 10)

Obecně lze říci, že vysoké hodnoty hrubé neshody poukazují na nesoulad mezi strukturou absolventů a strukturou trhu práce, mohou být ale také důsledkem nevhodné volby vzdělávací dráhy a následně i povolání. Vysoké hodnoty však vypovídají i o určité flexibilitě absolventů, což vede k úvahám o změnách ve vzdělávacím systému a přípravě absolventů na výkon svého povolání – řešit tento problém lepší přípravou na budoucí uplatnění nebo zvýšením flexibility, která zvýší úroveň částečného uplatnění? Zároveň je potřeba si uvědomit nutnost informovat potenciální studenty jednotlivých oborů o možnostech uplatnění a o problémech s tím souvisejících. Je třeba, aby jejich rozhodnutí studovat daný obor bylo dobře promyšleno s vědomím budoucnosti a možnosti jejich uplatnění po ukončení studia (Doležalová, 2014 stránky 9 - 10).

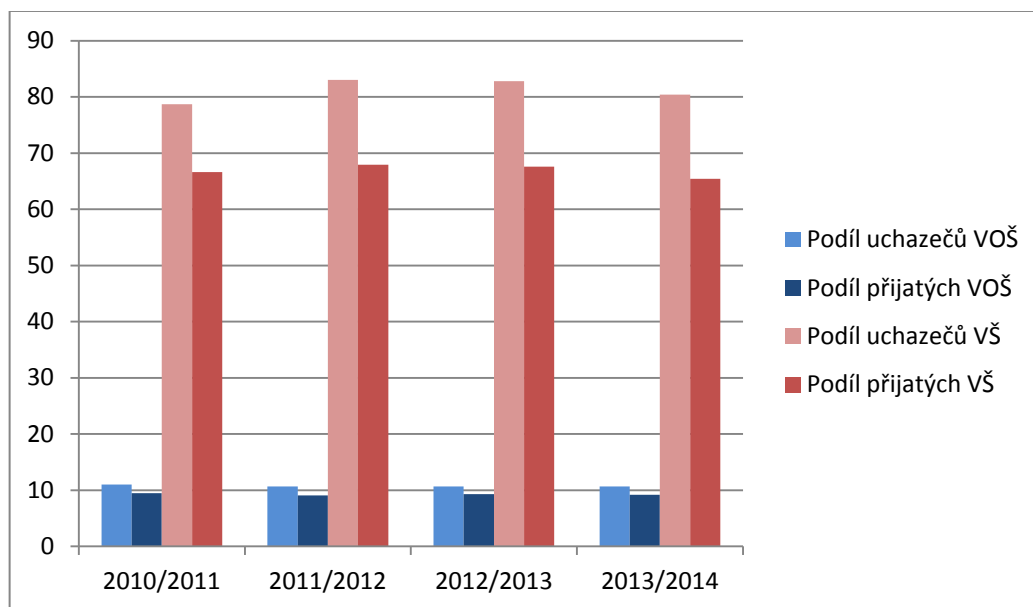
Dobře by si měli budoucí studenti také rozmyslet, do jaké míry je připraví zvolená škola do práce a do jaké míry na další studium. Úspěšnosti absolventů v dalším vzdělávání se věnuje následující podkapitola.

### **3.3 Úspěšnost absolventů SOŠ v terciárním vzdělávání**

Jak bylo již mnohokrát zmíněno, úkolem přípravy na středních školách už není pouze vstup na trh práce, ale čím dál častěji je sem řazena i příprava na pokračování ve vzdělávání a vybavení klíčovými kompetencemi (Trhlíková, Jana, 2014 str. 9). V porevolučním období nastal celkový rozvoj vzdělávání a o terciární vzdělávání byl stále větší zájem, a to až do roku 2010/2011, kdy počet uchazečů dosáhl 161 tisíc. Velkou měrou se kromě zájmu absolventů na tomto nárůstu podílela tzv. odložená poptávka, kdy si studenti, kteří nemohli předtím vzdělání získat, toto doplňují nebo se zapojují znovu ti, kteří předčasně odešli. Od roku 2011/2012 pak dochází k mírnému poklesu uchazečů i přijatých zejména v důsledku demografických změn a snížení zájmu ze strany odložené poptávky (Kuchař, a další, 2014 str. 6). Vysoký zájem o terciární úroveň studia je dán také vyšší otevřeností vysokých škol, zvyšujícími se požadavky trhu práce, ale i změnou hodnotového žebříčku mladých, kteří dávají vzdělání stále větší důležitost. Jistou roli hraje jistě i rozdělení studia na bakalářské a magisterské, což umožňuje absolvovat pouze 3 roky studia místo 5, které mohly některé absolventy odrazovat (Pikálková, a další, 2014 str. 6).

Bodem zájmu této podkapitoly budou už pouze dva typy z výše sledovaných škol, resp. SOŠ jako hlavní a gymnázia jako kontextuální. Učiliště nebudou zkoumána, jelikož není možné s výučním listem pokračovat na VŠ ani VOŠ.<sup>35</sup> Vývoj zájmu absolventů SOŠ o terciární vzdělávání (včetně výsledku přijímacího řízení) znázorňuje následující graf 8<sup>36</sup>.

Graf 8 - Absolventi SOŠ - zájem o terciární vzdělávání v letech 2010 - 2014 (v %)



Zdroj: tvorba autorky dle (Kuchař, a další, 2014 str. 8)

Z grafu 8 jednoznačně vyplývá podstatně vyšší zájem absolventů SOŠ o vysoké školy oproti školám vyšším odborným. Jedná se až o 70 % rozdíl. Přitom úspěšnost u přijímacího řízení se procentuálně tolik neliší. U VOŠ mají absolventi vcelku vysokou úspěšnost (cca 85 %), u VŠ o něco nižší, ale i tak ucházející – 80 %. Vzhledem k rozdílu v celkovém počtu zájemců je však větší úmrtnost u přijímacích zkoušek na školu vysokou. Nelze opomenout samotný fakt, že zájem o VŠ projevuje více jak 80 % absolventů SOŠ s maturitou, což by nemělo ujít pozornosti s ohledem na situaci, kdy tyto školy se primárně prezentují jako školy připravující na pracovní trh.

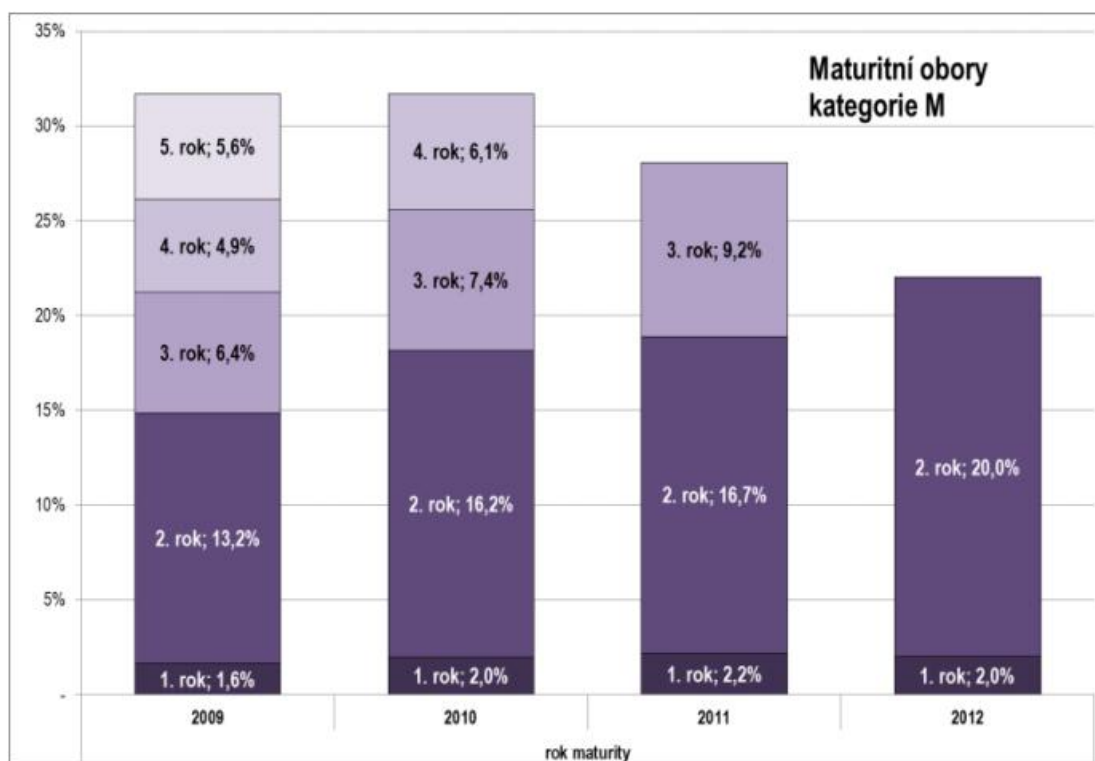
Důležitým indikátorem, kromě úspěšnosti v přijímacím řízení, je zejména celková úspěšnost absolventů v terciárním vzdělávání<sup>37</sup>, tedy zda je vybraná škola úspěšně absolvována. Studie od Pikálkové, Vojtěcha a Kleňhy (2014) mapuje předčasné odchody z VŠ následovně:

<sup>35</sup> Je možné sledovat kolik učňů je přijato na nástavbové studium, nicméně to není v žádném vztahu k cíli práce a není to pro ni podstatné. Proto tedy pouze informačně - v roce 2014/2015 se jednalo o 35 % absolventů SOU přijatých do nástavbového studia. Jejich úspěšnost však byla velmi malá. Z těch co nastoupí, uspělo pouze 40 %.

<sup>36</sup> Opět jsou zvoleny místo počtu spíše podíly na celkovém počtu absolventů, které jsou považovány za přehlednější.

<sup>37</sup> Následující graf bude věnován pouze VŠ, jelikož na VOŠ nejsou dostupná data. Navíc na VŠ odchází mnohem větší množství studentů, takže jde o informace směrodatnější.

Graf 9 - Předčasné ukončení studia na VŠ – absolventi maturitních oborů SOŠ

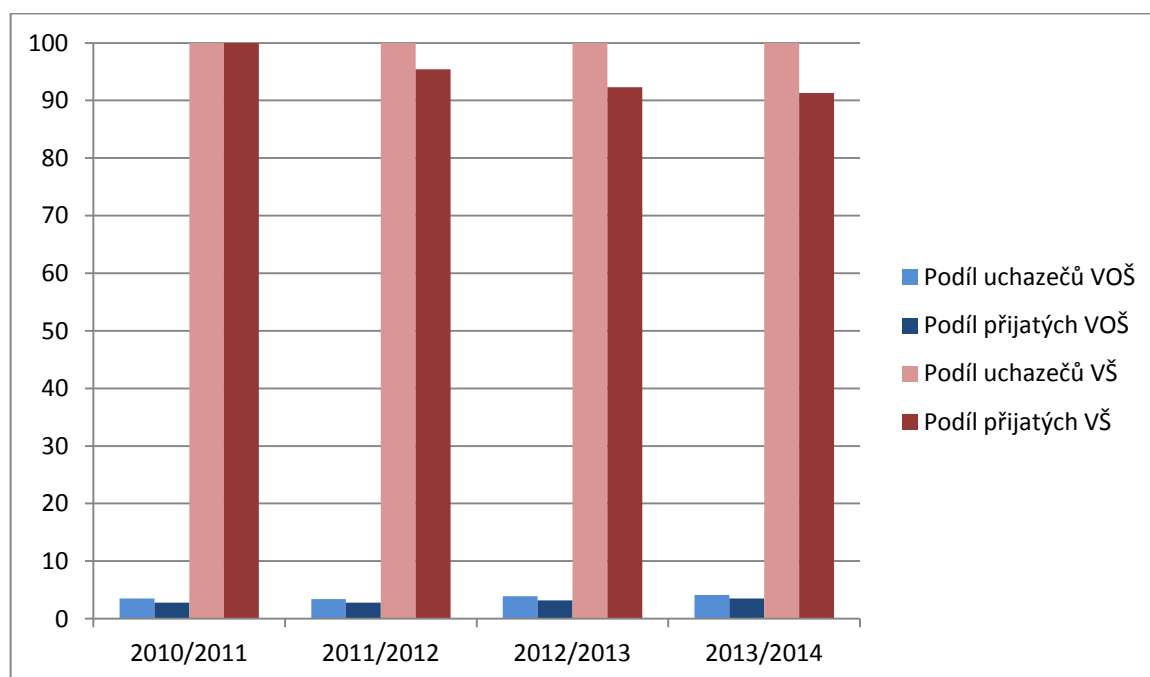


Zdroj: (Pikálková, a další, 2014 str. 14)

Předčasné odchody je možné nejlépe vysledovat u absolventů, kteří maturovali v roce 2009 a mají tedy 6 let po maturitě. Celkem odešlo ze vzdělávání neúspěšně 31,7 % studentů. Největší podíl odchodů nastává v prvních dvou letech (zde 14,8 %), v dalších letech už je procento neúspěšných menší – okolo 5 – 6 %. Z grafu také vyplývá, že předčasné odchody v prvních dvou letech se ve sledovaném období 2009 – 2012 neustále zvyšovaly, což může být způsobeno celkově vyšším počtem přijatých studentů, ale také některými návraty zpět do studia a opětovnými odchody (Pikálková, a další, 2014 stránky 14 - 15).

Abychom mohli zhodnotit úspěšnost absolventů SOŠ na VŠ, je třeba poskytnout nějaké srovnání. Srovnávacím atributem je v celé práci všeobecné vzdělávání (jak je stanoveno v teoretickém rámci), proto i zde budou uvedeny údaje za gymnázium. Vývoj počtu zájemců a přijatých z řad gymnázií je vyobrazen na grafu č. 10.

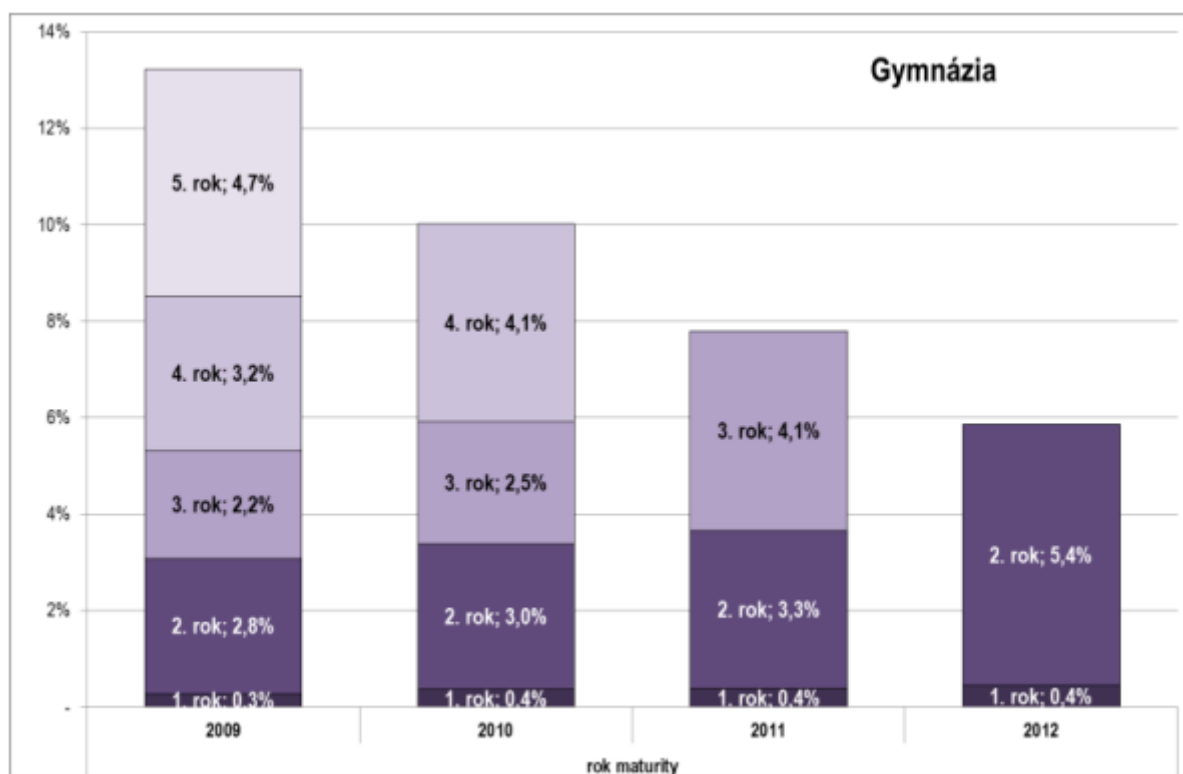
Graf 10 - Absolventi gymnázií - zájem o terciární vzdělávání v letech 2010 - 2014 (v %)



Zdroj: tvorba autorky dle (Kuchař, a další, 2014 str. 11)

Asi nejvýraznějším znakem, který je z grafu vidět na první pohled, je velice mizivý zájem absolventů gymnázií o VOŠ, který se pohybuje kolem 3 %. Ve vztahu k absolventům SOŠ se jedná o cca třetinový zájem. Úspěšnost zde však je velmi vysoká, téměř 100 %. Vysoká úspěšnost studentů všeobecného vzdělávání je však i při vstupu na VŠ. Ze 100 % zájemců se dostalo na VŠ ve sledovaných letech vždy více jak 90 % studentů. V průměru se v těchto letech jednalo o téměř 95% úspěšnost absolventů gymnázií při přijímacím řízení, což je o 15 % více než u absolventů SOŠ. Vzhledem k přípravě probíhající na gymnáziích je však toto číslo naprosto pochopitelné. Zajímavější bude porovnání úspěšnosti, resp. předčasných odchodů v jednotlivých letech. Zda skutečně jsou absolventi gymnázií připravováni lépe na průchod VŠ, můžeme vyhodnotit z následujícího grafu č. 11.

Graf 11 - Předčasné ukončení studia na VŠ – absolventi gymnázií



Zdroj: (Pikálková, a další, 2014 str. 9)

Graf 11 potvrzuje předpoklad, že absolventi gymnázií budou vykazovat menší neúspěšnost na VŠ oproti absolventům odborných škol zakončených maturitou. Maturantů z roku 2009 předčasné odešlo pouze 13,2 % (oproti 31,7 % u SOŠ). I odchody v prvních dvou letech jsou výrazně nižší, pohybují se okolo 3 – 5 %. I zde můžeme však pozorovat nárůst odchodů ze studia v posledních letech, který může kromě kvality přípravy souviset také s opětovnými návraty ke studiu, stejně jako je tomu u SOŠ (Pikálková, a další, 2014 stránky 9 - 10).

Vzhledem k typu přípravy na vybraných druzích škol bylo pravděpodobné, že úspěšnost na VŠ vyjde lépe pro gymnázia. Přesto tato analýza poskytuje zajímavé zjištění, a sice že skutečně velká část studentů SOŠ po získání maturity odchází na VŠ – jde až o 80 % (a další procenta pokračují na VOŠ), ale jejich příprava se stále věnuje orientaci na pracovní trh, protože úspěšnost se žádným způsobem nemění ani nezlepšuje. V této souvislosti vyvstává otázka, zda je stále žádoucí připravovat studenty SOŠ primárně na pracovní trh, nebo zda je na čase věnovat se i těmto studentům takovým způsobem, aby získali takové dovednosti, které jim umožní absolvovat VŠ. Právě vzhledem k těmto zajímavým otázkám, které se pojí k přípravě na SOŠ, je praktická část práce věnována výzkumu na SOŠ. Jedná se o neprobádané téma, a tak byl zvolen výzkum dílčího aspektu problému přímo u zdroje – u samotných studentů a učitelů SOŠ.

## 4. Metodologie výzkumu

Při studiu teorie k tématu středních odborných škol se ukázalo, že se jedná o téma, které není příliš probádané. Komplexněji se tématu mezinárodně věnuje zejména CEDEFOP a v českém prostředí NÚV, jehož analýzy poskytly velmi cenný materiál. Vybraný dílčí aspekt sledování – názory studentů a učitelů středních odborných škol na budoucí uplatnění absolventů – však nebyl v českém pedagogickém výzkumu hlouběji zpracován. I z toho důvodu byl zvolen kvalitativní přístup, který je vhodný v situaci, kdy se výzkumník chce poučit o neznámém problému, i v situaci, kdy se chceme poučit o vnímání jevů samotnými aktéry (v tomto případě studenti a učitelé). Z designů kvalitativního výzkumu byla vybrána zakotvená teorie. Jde o nejpropracovanější design kvalitativního výzkumu, který nabízí osvědčený postup, jak pracovat s daty (Švaříček, a další, 2007 stránky 84 - 96).

### 4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké mají studenti a učitelé SOŠ názory na budoucí uplatnění absolventů SOŠ. Výzkum se zajímá zejména o to, co má na toto uplatnění vliv, jaké proměnné vstupují do procesu výuky a následně do dalšího směřování absolventů, apod.

K těmto zjištěním mi napomohou níže vyjmenované dílčí cíle:

- zajištění rozhovorů se studenty a učiteli,
- analýza názorů studentů a učitelů na důležitost střední školy,
- analýza názorů studentů a učitelů na očekávání od střední školy,
- analýza názorů studentů a učitelů na výuku
- analýza názorů studentů a učitelů na zájem a motivaci,
- analýza názorů studentů a učitelů na budoucí uplatnění absolventů,
- komparace získaných názorů studentů a učitelů.

Data pro výzkum jsou získávána nejen z řad učitelů, ale i z řad studentů, aby bylo možné zachytit všechny jevy, které mohou vstupovat do přípravy studentů SOŠ. Pokud to bude možné, budou tyto názory vzájemně porovnány, nicméně může nastat situace, kdy se názory budou spíše doplňovat, takže nepůjde o úplně striktní komparaci v pravém slova smyslu.

### 4.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumným problémem je tedy fenomén SOŠ z pohledu jejich hlavních aktérů se zaměřením na budoucí uplatnění absolventů. Váže se k němu hlavním výzkumná otázka, a sice - jaké jsou

názory studentů a učitelů na vliv SOŠ na budoucí uplatnění absolventů? Ke zodpovězení hlavní výzkumné otázky bylo stanoveno několik specifických výzkumných otázek:

- Mají studenti a učitelé názor na budoucí uplatnění absolventů?
- Jaký názor mají studenti a učitelé na důležitost SOŠ?
- Jaké mají studenti a učitelé očekávání od střední školy?
- Jaký mají studenti a učitelé názor na výuku?
- Jaký mají studenti a učitelé názor na zájem a motivaci?
- Jaký mají studenti a učitelé názor na budoucí uplatnění absolventů?
- Dokáží studenti a učitelé mezi sebou navzájem odhadovat tvrzení druhé skupiny?
- Existují styčné body mezi názory na výše uvedené?
- Existují rozdílné body mezi názory na výše uvedené?
- Doplnují se tyto názory nebo se vylučují?
- Reflektují tyto názory nějakým způsobem realitu zjištěnou z teoretického bádání?

Všechny tyto otázky byly podkladem pro vytvoření scénáře polostrukturovaného rozhovoru, který byl zvolen jako metoda výzkumu.

### 4.3 Metoda výzkumu

Pro objasnění výzkumného problému byla vybrána metoda rozhovoru. Rozhovor je jednou z nejčastějších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Můžeme jej definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek (Švaříček, a další, 2007 str. 159).

Švaříček a Šedřová (2007: str. 160) rozlišují dva hlavní typy rozhovorů:

- polostrukturovaný – vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek,
- nestrukturovaný (narativní) – může být založen jen na jedné předem připravené otázce, dále už se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých badatelem.

Vzhledem k povaze výzkumu, kdy nám jde o zjištění co nejvíce informací, ale v určité obecné struktuře, která by byla shodná pro všechny respondenty, byl zvolen jako vhodnější polostrukturovaný rozhovor. Nejde nám tolik o vyprávění příběhu, ale o názory ke konkrétním tématům. Samozřejmě v průběhu rozhovoru mohou být položeny i doplňující otázky, které vyvstanou ze situace. Polostrukturovaný rozhovor toto nevylučuje. Rozhovory



byly zvoleny individuální a to z toho důvodu, aby mohl každý dotazovaný skutečně vyjádřit svůj názor bez vlivu jiných osob, které by jeho pohled nesdílely a tím jej mohly ovlivnit.

Pro účely tohoto výzkumu byly vytvořeny dva scénáře – jeden pro studenty, jeden pro učitele. Tyto scénáře se však snaží ptát se na podobné otázky, na stejné situace z jiných úhlů pohledu, apod., aby byla zajištěna určitá kontinuita dotazování a zachována možnost porovnání názorů na vybrané téma. Scénáře jsou umístěny v Příloze 1 a 2.

#### **4.4 Výzkumný vzorek**

Dotazování bylo provedeno na dvou středních odborných školách v Pardubickém kraji. Vybrané SOŠ jsou obě technického zaměření a připravují studenty v konkrétních oborech, které mají v dané zeměpisné oblasti tradici, a tedy i případné pracovní uplatnění. Stejně tak je v oblasti k dispozici i vysoká škola, což umožňuje sledovat budoucí uplatnění v obou směrech – studijním i pracovním. Kromě výše uvedeného byly technické školy vybrány také proto, že technické vzdělávání je ve velké pozornosti médií i samotného MŠMT. Bývalý ministr školství Chládek dokonce označil rok 2015 jako „rok technického školství (MŠMT ČR, 2015b)“

Celkem byl proveden rozhovor s počtem 6 učitelů a 6 studentů. Původní plán byl 5 studentů a 5 učitelů, nicméně po zpracování prvních pěti rozhovorů jsem se rozhodla přidat ještě další respondenty, abych ověřila vznikající teorii a případně zahrнула tzv. deviantní případy.

Učitelé byli vybíráni podle let praxe, aby bylo postihnuto co nejširší spektrum pohledů na problematiku SOŠ. Celkově se jednalo o 4 ženy a 2 muže. Rozložení délky praxe bylo od 5 let do 30 let.

Studenti byli voleni podle prospěchu, v konečném důsledku 2 s lepšími výsledky, 2 s průměrnými a 2 problematičtější. Jednalo se o 4 muže a 2 ženy. Studenti byli vybíráni s pomocí učitele, který mne informoval o výsledcích studentů. Navrhnul mi však v každé prospěchové skupině několik studentů a nebyl seznámen s tím, kdo konkrétně byl pro rozhovor nakonec vybrán, aby bylo zamezeno spojování výpovědí s konkrétními studenty.

#### **4.5 Zpracování získaných dat a etika výzkumu**

Všechny provedené rozhovory byly nahrávány na diktafon, a to po podpisu informovaného souhlasu každého respondenta. Informovaný souhlas obsahoval mimo informaci o nahrávání také ujištění, že respondenti i škola zůstanou v anonymitě a že získaná data budou použita

pouze pro účely této diplomové práce a nebudou žádným dalším způsobem šířena – mimo uložení v systému a v knihovně Univerzity Karlovy.

Každý rozhovor byl doslovně přepsán do textového editoru a následně zpracován podle pravidel zakotvené teorie. Z hlediska kódování rozhovorů proběhl následující postup (Švaříček, a další, 2007 stránky 211 - 212; 232 - 233):

- otevřené kódování – vytvoření pojmů, které označují jednotky textu, tj. přidělení jména jevům. Tyto pojmy jsou dále kategorizovány, kategorie pojmenovávány a charakterizovány určitými vlastnostmi.
- axiální kódování – navazuje na otevřené kódování. Cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Za tímto účelem se používá tzv. paradigmatický model, který ve zjednodušené podobě vypadá takto: (A) příčinné podmínky -> (B) jev -> (C) kontext -> (D) intervenující podmínky -> (E) strategie jednání a interakce -> (F) následky. Funguje jako pomůcka při třídění dat, zjišťování vztahů, apod.
- selektivní kódování - zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh. Všechny ostatní kategorie jsou potom vztaženy k této jediné centrální kategorii. Tato centrální kategorie by měla odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat. Obvykle se jedná o tu kategorii, která je do paradigmatického modelu zasazena jako jev.

Správné provedení všech kódovacích kroků vede k tomu, že do výsledného teoretického modelu je vnesena dynamika (je nastíněno, jakým způsobem se model vyvíjí, jak se mění a přeskupují jeho kategorie, apod. (Švaříček, a další, 2007 str. 233).

Při zpracování dat, ale i při interpretaci jsou pak jednotliví učitelé označováni jako U1 – U6 a studenti jako S1- S6. Pokud používám slovo respondenti nebo respondent, jedná se o obecné označení všech respondentů (tedy studentů i učitelů), uvedené označení naopak přesně odlišuje, zda odpověď uvedl student nebo učitel, což považuji za důležité.

K respondentům nejsou při výsledcích výzkumu uváděna žádná další data, aby nebylo možné je jakýmkoli způsobem identifikovat. Přeci jen respondentů je menší množství, než tomu bývá u dotazníků, a na škole se ví, že výzkum za účelem diplomové práce prováděl. V informovaném souhlasu jsem přislíbila, že citované úryvky nebudou v žádné spojitosti s osobou vypovídajícího, čemuž předcházím právě opatrností při sdělování dalších údajů o respondentech.

## 4.6 Průběh výzkumu a pilotní výzkum

Výzkum navazoval na získání určitých teoretických znalostí ohledně středních odborných škol, jejich fungování a na základě analýzy výzkumných studií o budoucím uplatnění absolventů na pracovním trhu a v terciárním vzdělávání. Během letních prázdnin byl na základě teoretického rámce zpracován předběžný scénář rozhovorů, který byl dvakrát upravován. První úprava následovala po diskuzi s vedoucí práce, která mi poskytla cenné podněty ohledně smazání návodných otázek, upřesnění některých pojmů jako je význam střední školy, případně rozlišení zájmu a užitečnosti, kdy zájem o předmět nemusí znamenat, že je užitečný a naopak - studenti se mohou zajímat pouze proto, že ví, že je užitečný, ale jinak zájem o předmět nemají.

Druhá úprava proběhla po pilotním výzkumu. Pilotní výzkum byl proveden s jedním studentem a jedním učitelem na začátku školního roku. U studentského scénáře muselo dojít zejména k upřesňování otázek, kdy z některých v praxi nebylo jasné, na co se ptám, případně byly pro studenta příliš složité, a tak byly doplněny o jednoznačnější znění či vysvětlení.

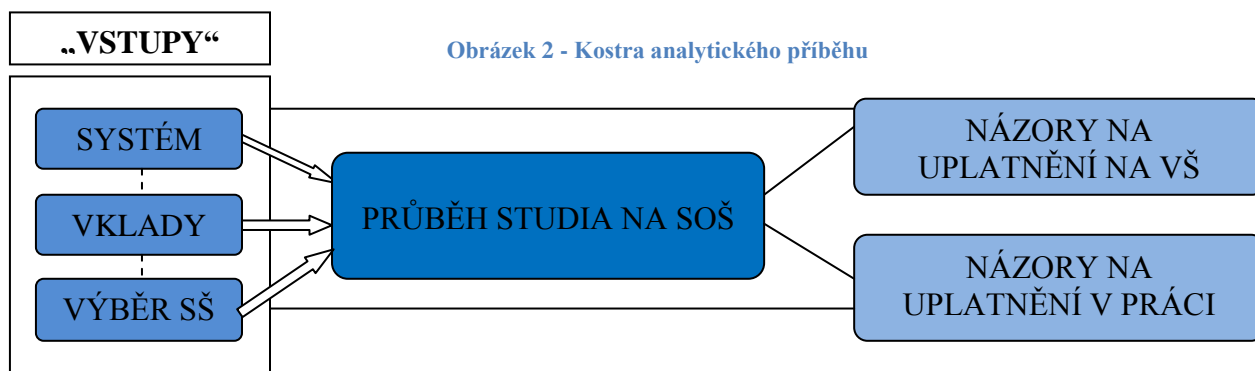
U učitelů nastala zásadní změna v otázkách, kdy byla většina pokládána nejprve ve vztahu k jejich konkrétnímu předmětu – mají studenti o předmět zájem, mají motivaci? V pilotovaném rozhovoru většinou dotazovaná učitelka na dotazy ohledně motivace či zájmu totiž uváděla odpovědi větou - nemohu mluvit za všechny učitele, za celou výuku, ale u mne to probíhá tak a tak, pozoruji následující. Pokud mluvila obecně, uváděla, že se jedná pouze o odhad. V praxi se poté ověřilo, že skutečně nejprve učitel hovořil o tom, že se jedná o jeho zkušenost a až posléze se snažil zobecňovat, s tím upozorněním, že u některých učitelů tomu tak být nemusí.

Po pilotním výzkumu byla v září dopracována konečná podoba scénářů, podle kterých se prováděly rozhovory. Prvních 10 rozhovorů proběhlo v říjnu a v říjnu byly také rovnou zpracovávány podle toho, jak vznikaly. Doplnující rozhovory se uskutečnily na začátku listopadu, kdy bylo provedeno i jejich zpracování. Rozhovory probíhaly přímo ve škole, ve které učitelé učí, resp. studenti studují. U učitelů většinou v kabinetě a u studentů v některé z prázdných tříd, které mi byly nabídnuty. Délka se pohybovala kolem 20 – 30 minut, podle toho, jak se dotyčný rozpovídal.

V průběhu listopadu vznikala analytická kostra příběhu. Ta poskytla kvalitní základ pro interpretaci výsledků na přelomu listopadu a prosince. Výsledná podoba výsledků výzkumu je uvedena v následující kapitole.

## 5. Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu budou interpretovány na základě analytické kostry příběhu, která má následující schéma:



Zdroj: tvorba autorky dle analyzovaných rozhovorů

Stěžejní kategorií výzkumu, který se věnuje názorům studentů a učitelů na přínos SOŠ pro budoucí uplatnění absolventů, je samotný průběh studia na SOŠ. V tomto průběhu je obzvláště významná podkategorie učitel a podkategorie student a jejich vzájemná interakce. Dle nasbíraných názorů studentů má totiž největší vliv na kvalitní výuku právě učitel, dle učitelů pak složení studentů ve třídě. Pochopitelně mají na průběh studia vliv také metody výuky a další tzv. „vstupy“, které celý průběh studia ovlivňují. Do těchto vstupů lze zařadit zejména kontext, ve kterém se SOŠ pohybují, tedy systém, který udává pravidla jejich fungování. Jde zejména o financování SOŠ, nastavení RVP, apod. Tento systém pak ovlivňují zejména učitelé a studenti, kteří do něj přinášejí určité vklady – těmito vklady je míněno vše, co je nějakým způsobem dáno před vstupem na SOŠ – charakterové rysy, předchozí vzdělání, rodinné zázemí, apod. Tyto vklady se podle vnímání respondentů velkou měrou podílí na tom, jak bude probíhat studium na SOŠ. Za další důležitý faktor, který ovlivňuje studium, je pak považován proces výběru střední školy, dle učitelů totiž záleží na tom, zda je motivace ke studiu SOŠ pouze udělat maturitu kdekoliv, nebo zda jde o skutečný zájem o obor. U učitelů je pak kromě výběru výuky na SOŠ podstatný vůbec výběr povolání jako takového. Názory na úspěšnost v práci a na VŠ pak ovlivňuje kromě vstupů právě samotný průběh studia a výuka, kde záleží na tom, jak výuka proběhne, jaké osoby jsou do ní zapojeny a jaká mezi nimi proběhne interakce.

Výsledky výzkumu budou prezentovány po jednotlivých částech vytvořeného diagramu, tedy od vstupů přes průběh výuky až po názory na úspěšnost v dalším průběhu života. Pochopitelně budou tyto kategorie mezi sebou neustále propojovány, protože mezi sebou mají výše zmíněné vztahy. Objevují se dokonce i názory, že někteří studenti mají tak dominantní

vkłady – např. nestudijní charakterové rysy, nepodnětné zázemí, nízká motivace ke studiu oboru – že výuka a její průběh v podstatě nemohou mít nějaký zásadní vliv na budoucí uplatnění a že toto uplatnění je víceméně dáno studentovými vkłady. Proto jsou vkłady a názory na uplatnění v obrázku výše také propojeny.

## 5.1 „Vstupy“

Mezi tzv. „vstupy“ či vlivy, které mohou ovlivňovat průběh výuky na SOŠ, patří dle názorů studentů a učitelů systém, vkłady (dané dispozice) a výběr střední školy. Tyto vstupy budou analyzovány samostatně.<sup>38</sup>

### 5.1.1 Systém

Střední odborné školy jsou v systému vyššího sekundárního vzdělávání ČR již dlouhou dobu. Podle učitelů se však za poslední dobu událo mnoho změn, které se žádným způsobem nereflektují. V první řadě jde o nedostatek žáků, který v kombinaci se systémem financování (peníze na žáka), vede k přijímání žáků, kteří na střední školu (na získání maturity) nemají předpoklady. Větší počet těchto žáků ve třídě pak vede k celkovému snižování úrovně studentů a školy.

Dle respondentky U4 se už na gymnázia přesunula část žáků, kteří dříve chodili na SOŠ (přestože už mají horší výsledky). Na SOŠ se pak studentů nedostává a jsou tak přijímáni i ti, co by už měli jít na učiliště. Na otázku, čím si tyto posuny vysvětluje, odpovídá následovně: *„Ten problém vlastně spočívá v celém řízení školství jako takovýho, v tom jak to dneska ten systém je udělaný. Ten systém je nastavený ekonomicky – platba za žáka – takže je jasný, že každá škola usiluje o co největší počet žáků a jako pro ni není prvořadým kritériem úroveň těch žáků, ale jejich počet, tak jestliže to takhle bude pokračovat, tak se ta úroveň nezlepší.“*

K platbě za žáka se vyjadřuje i U6: *„My prostě ty lidi přijmeme třeba i po druhém kole, což jsou vlastně lidi, který se nikam nedostali, ale my potřebujeme naplnit ty třídy, takže nám nic jinýho nezbejvá.“*

Při snaze zjistit, jak by měl být systém nastavený jinak, mi bylo odpovězeno, že to není v kompetencích učitele, že je to samozřejmě těžké, ale jako návrh zazněly např. kvóty při přijímání na gymnázia, které by zajistily, že budou přijati jen ti nejlepší a ostatní studenti půjdou na odborné školy. Dalším návrhem pak bylo větší propojení s firmami, které by

---

<sup>38</sup> Nutno dodat, že se nemusí jednat o všechny vstupy, které ovlivňují průběh studia na SOŠ. Jedná se pouze o ty vstupy, které jsou studenty a učiteli vnímány jako významné, protože jimi byly zmiňovány.

zajišťovaly část financování s tím, že se mohou podílet na přípravě svých budoucích zaměstnanců. Skrze spolupráci s firmami by se měl také optimalizovat výběr SOŠ, které by odpovídaly skutečné poptávce firem a průmyslu v ČR.

Kromě financování školství lze k tomuto tématu přiřadit také diskuze ohledně RVP pro odborné školy. K tomu se většina respondentů vyjádřila podobně ve smyslu respektování toho, že odborné předměty a všeobecné předměty maturitní musí mít více prostoru.

Respondent U3, který učí všeobecný nematuritní předmět, se vyjadřuje ke spokojenosti s prostorem na svůj předmět takto: *„No já si myslím, že vzhledem k tomu, že je to nematuritní obor, tak těch hodin moc není. Vlastně jsou to, ten druhý ročník, pokud mluvíme o těch studijních oborech, tam nemají jako ZSV vůbec, je tam dějepis. A potom je to po dvou hodinách, takže to základní se probrat dá. Je zas lepší, že už jsou třetíák, čtvrtíák, že už taky trošku mají jinej k tomu přístup, než v těch 15, 16. No a zase naprosto chápu, že když se má ten počet hodin, kterej je danej, rozdělit mezi ty maturitní a ty odborný, že samozřejmě ty nematuritní a neoborný musej jít trošku do pozadí.“*

Učitelka jazyků (U1) říká, že s nastavením souhlasí *„i když je to samozřejmě nastavený spíše pro ty odborné. Většina studentů tady prostě k těm jazykům nemají ani takový vztah.“*

Respondent U6 vidí nastavení jako *„velmi složitý kompromis mezi odbornými předměty, všeobecně vzdělávacími předměty zakončenými maturitou a všeobecně vzdělávacími předměty nematuritními. Podobně poměry mezi těmito předměty vnímá i U4: „My jsme to tady doladřovali v minulosti hodně, když jsme předělávali ŠVPěčka a myslím si, že to bylo předmětem spousty dohadů a prosazování různých zájmů. Pochopitelně od učitelů odborných předmětů tam je tlak na co největší počet hodin, u všeobecně vzdělávacích předmětů zakončených maturitou je také tlak na co největší počet hodin, takže to je vlastně takový kompromis. A já se teda osobně přiznám, že nevím, jak by to přesně mělo být. Na moji matematiku máme myslím na odbornou školu hodin hodně, ale stejně jsou nedostačující. Takže najít ideální kompromis je opravdu těžký. Otázkou taky je, do jaké míry ty odborné předměty korespondují se současnou praxí, jo, není ta praxe už trošku někde jinde? Já to nevím, ale tohle by mělo řešit a ovlivňovat MŠMT.“*

Respondentka U2 se naopak domnívá, že všeobecných předmětů by mělo být více – *„Já pro dnešní dobu by sem přidala právě víc toho všeobecného vzdělání a teda...víc matematiky, víc jazyků, víc takových předmětů který vedou k logickému přemýšlení, aby v tý praxi, když se*

*dostanou někam jinam, tak aby dokázali něco vyvodit...jo...přijde mi, že tady už je opravdu velmi úzká specializace.“*

Při zpracovávání odpovědí na toto téma jsem si na základě porovnání s teorií všimla neuvědomované možnosti, a sice učit odborné předměty způsobem, který toto logické myšlení poskytne. Pouze respondentka U2 hovořila (i když spíše neuvědomovaně) o tom, že propojuje výuku co nejvíce s praxí, že chce, aby si studenti vše sami vyvodili, propojili, apod. Ostatní učitelé vnímají prostor jako daný pro jednotlivé předměty a nehovoří nikde o tom, že je možné pěstovat logické či kritické myšlení i v jiném předmětu než třeba v matematice k tomu určené.

Zajímavé jsou pro porovnání odpovědi studentů na toto téma. Většinou se z jejich strany jedná o lehkou nespokojenost. Zdůrazňují, že něčeho je zbytečně hodně, je to nepraktické nebo že neví, jak to využijí.

Student č. 1 i 2 se shodují, že není možné uspokojit celou třídu složením všeobecných a odborných předmětů tak jak jsou, že SOŠ musí pokrýt velké množství předmětů a každý preferuje něco jiného. S1 navíc myšlenku rozvíjí o návrh řešení: *„No kdyby byla rozdělená třída jakoby na nějaký menší celky a nebyli jsme třeba 30 lidí pohromadě, tak si myslím, že v tom menším celku bysme našli víc společnejch věcí, než takhle v těch 30. Třeba kdyby bylo víc výběrových cest, předmětů nebo tak něco.“*

Poměrně konkrétně se k rozložení vyjadřuje i S3: *„Já si myslím, že člověk asi by měl mít na tý střední škole všeobecněj přehled, ale třeba mě přijde na střední škole zbytečný...ja vím, že to je někde daný, někdo prostě z ministerstva školství se rozhodne, že budou dvě hodiny tělocviku, že budou počítače, ale já si myslím, že by stačila jedna hodina počítačů a tělocvik ani tak ne, protože ten tělocvik by se dal přece využít jinak, na odborný předměty. Já sportuju v rámci koníčků sama a nechápu, proč bych měla povinně se všema cvičit a dělat, co mě nebaví, když můžu být třeba dvě hodiny v laborce a dělat, co mě baví.“*

S4 a S6 se vyjadřují také k praxi. Rádi by měli více praktických věcí, které potom reálně využijí v práci. S4 uvažuje o větším zapojení spolupráce s firmami, aby se dosáhlo vyšší užitečnosti: *„Podle mě je důležité zjistit od firem, co požadují po těch studentech, abychom se naučili něco, co pak nevyužijeme. Přemýšlím poslední dobou, jak využiju to, co se tady učíme. Chápu, že musíme mít všeobecný přehled ale třeba matika, ted' vůbec nechápu, proč se to*

*učíme, to, co se teď učíme...myslím, že v životě to nevyužiju. Lepší by bylo zjistit z těch firem, co opravdu potřebují, abychom uměli počítat.“*

Ve výzkumu jsem se původně chtěla více než na systém zaměřovat na samotnou výuku, ale ukázalo se, že učitelé i studenti mají k systému hodně co říci. Může se zdát, že studenti mají spíše matný pojem o tom, jak je systém nastaven, pouze vědí, že nějak nastaveno to je (např. S3), ale jejich návrhy tak nejsou zatíženy určitým vnímáním bariér v nemožnosti provedení reformem a přináší tak svým pohledem zajímavé návrhy o nových možnostech fungování SOŠ. Učitelé jsou většinou s nastavením spokojeni, ale uvědomují si velkou složitost kompromisu, který musí SOŠ v tomto směru vytvářet. Ukazuje se, že jde o systém, který není příliš schopný pružně reagovat – alespoň v očích učitelů. Ti mají k dispozici koncept klíčových kompetencí, ale v podstatě se o nich nikdo ve spojitosti s RVP ani se svým cílem ve výuce nevyjádřil, pouze nepřímo respondentka U2, u které přístup k výuce vychází z určitého vnitřního přesvědčení, jak by měla výuka probíhat – měla by dávat studentům smysl, měli by vědět, jak se to, co se dozvídají, promítne v praxi, apod.

### 5.1.2 Vklady

Za vklady v tomto výzkumu označuji určité dispozice a danosti, se kterými vstupují učitelé a studenti na střední školu. Toto téma bylo zmiňováno zejména ze stran učitelů, kteří se vyjadřovali o studentech ve smyslu vloh pro studium, rodinného zázemí, motivace, ale i znalostí ze základní školy. Studenti se vyjadřovali o učitelích spíše ve smyslu dobrý nebo špatný učitel (baví ho to nebo nebaví), což bude zařazeno až do kategorie průběh výuky na SOŠ, kde to bylo vyhodnoceno jako faktor, který má stěžejní vliv na výuku.

Z hlediska vnímání učitelů lze v jejich výpovědích nalézt dvojí vklady, a sice ty, které vedou k větší úspěšnosti ve studiu a ty, které studium a výuku komplikují, způsobují nedostatečnost studentů, apod. Do těch, které mají vliv na úspěšnější studium, řadí následující:

- dobré vlohy, schopnosti - tj. inteligence, apod.,
- pozitivní vliv rodiny – rodiče jim pomohli vybrat školu, která je bude bavit, mají nějaký podnik a studenti v něm budou pracovat a vědí, proč studují,
- pozitivní motivace – vybrali si školu dle oboru, jsou studijní typy,
- dobrý kolektiv – ve třídě je více žáků prospívajících, motivovaných,
- dobrá základní škola – měli na základní škole dobré výsledky.

Za jevy, které souvisí spíše s problematickými studenty, považují tyto:



- nízké vlohy a schopnosti - nízká inteligence,
- negativní vliv rodiny – rodiče jim řeknou, že je jedno, kde si udělají maturitu, nevěnují pozornost jejich studiu,
- nízká motivace – vybírají si školu dle dopravní dostupnosti, nejde jim o obor ale o zisk maturity, apod.,
- nepodnětný kolektiv – většina žáků ve třídě je podprůměrná, nemají motivaci,
- nekvalitní základní škola – vycházejí ze základních škol, které jsou v porovnání s ostatními slabší, nemají dobré základy, neumí se učit.

Pro přehlednost jsou jevy vyjmenovány výše všechny za sebou bez přímých citací od respondentů. K jednotlivým vkladům však můžeme dát následující příklady výpovědí<sup>39</sup>:

Tabulka 2- Příklady výpovědí k jevům, které ovlivňují úspěch studentů

vlohy a schopnosti	U5: „Bohužel dneska na ty SOŠ chodí i studenti, který na to nemaj, aby udělali maturitu, takže pak máme i velkou úmrtnost celkem nebo přechází na ty učňovský obory.“
	U3: „Většinou někdo prostě horko těžko udělá tu maturitu, je to fakt jeho maximum, takže ta vysoká to už není pro ně reálný.“
	U6: „Že vlastně k nám jde už hodně málo jako výbornejch, nebo takovejch nadprůměrnejch studentů. Ale když k nám jde ten nadprůměrnej student, že řekneme už na základce, že má na to udělat vejšku, a jde k nám, tak i teď u nás studuje výborně.“
vliv rodiny	U3: „Mám prostě tady studenta, kterej je jenom s tatínkem a ten je neustále v práci, takže nemá moc nad ním kontrolu, jestli se učí nebo ne.“
	U2: „Někteří rodiče si myslí, že to bude tady zajímavý pro dítě, že bude něco umět po škole a pak se zlobí, že nemají dost teoretických znalostí na vysokou. Tak to si ale neměli vybírat odbornou, ale gymnázium. To vnímání je v tomhle trochu zkreslené, protože ta veřejnost má pocit, že absolventi SOŠ budou moct jít po škole do práce, ale že ještě k tomu ta teorie tady automaticky doskáče, ale to není reálný, to si myslím, že ta veřejnost špatně vnímá. Že tady opravdu je ta příprava spíš do práce.“
motivace	U2: „Pokud oni vědí, že tady v tom oboru nebudou chtít dělat, tak jako spousta lidí si už řekla, že prostě ten obor je tak strašně nebaví, že to zabalej, tak tam (pokud vědí, že budou jezdit s kamionem), tak prostě tam už absolutně nevím, jak bych je zmotivovala, ale jinak i ty, co jsou takový přístupný, tak se snažím zaujmout tím, že jim to převádím všechno do praxe, že to je prostě nutný znát, abych nějaký ten zájem v nich prostě

<sup>39</sup> Pozitivní i negativní příklady jsou v jedné kolonce, např. u motivace je příklad výpovědi o pozitivním vlivu i o negativním vlivu.

	<p>vyvolala.“</p> <p>U3: „Když oni mají takovou představu nebo možnost pokračovat v tom oboru, třeba že mají firmu nebo drobnou živnost rodiče, tak ta motivace je lepší.“</p>
<p><b>kolektiv</b></p>	<p>U6: „Opravdu je to hodně o tý skupině, stačej prostě čtyři lidi, který jsou nadprůměrný a chtěj se učit a vytáhnou tu třídu hodně. Najednou prostě není trapný mít jedničku a tak, to má velkej vliv.“</p> <p>U2: „Strašně moc záleží na skupině dětí a na kolektivu, na tý třídě, kolektiv jakej tam je, stačej tam dva tři lidi, který to vytáhnou a jsou ambiciózní a šli na tu školu, protože ten obor se jim líbí a že chtěj znát. A tak ty ostatní vyhecujou, že se jim prostě chtěj podobat, kdežto když v tý třídě jsou všichni, který tam šli kvůli tý dopravní dostupnosti a aby udělali maturitu, tak tam ta motivace je jenom udělat maturitu a stejně to dělat nebudou, tak tam se nedaj motivovat no.“</p>
<p><b>základní škola</b></p>	<p>U3: „Jenže bohužel k nám jdou děti, který mají třeba čtyřku na základce, že jo. Tak to je těžkej předpoklad, aby udělali maturitu, a natož vůbec udělat veššku. To je prostě jejich maximum, že se to nějak udělá. Že si nemyslím, že by to bylo špatnou výukou.“</p> <p>U4: „Já si myslím, že tam je obrovskej vliv základní školy. Už když přijdou ze základky, tak matematiku baví zlomek žáků a tady už potom k nějaký změně nedochází.“</p> <p>U5: „Zrovna jsme se včera o tom bavili, že jsou hrozný rozdíly v těch základních školách. Někde je to naučej tu disciplínu a učit se, ale někde prostě vědí, že dostanou pokaždé opravnej test, takže se na to kolikrát ani nepodívaj. Tyhle návyky se pak už těžko přeučujou tady, když se musí jet rychle a tak.“</p>

Zdroj: tvorba autorky na základě analyzovaných rozhovorů

Překvapilo mne, jak často se učitelé zmiňovali o tom, že průběh studia a jeho úspěch závisí z velké míry na daných okolnostech. Většina z nich se opravdu vyjadřovala tak, že k nim na školu chodí studenti, kteří jsou svým způsobem horší, podprůměrní, někteří dokonce takoví, že by měli jít spíše na učiliště. Mají pak pocit, že nemohou už tyto studenty příliš velkým způsobem ovlivnit, maximálně se může stát, že půjde o dobrou třídu, kde se vytáhnou navzájem. Nemohu z výpovědí přímo hodnotit, zda se jedná pouze o domněnku a podceňování možností výuky nebo zda skutečný stav středních odborných je takový, jak učitelé popisují. Samotní studenti v tomto směru hovoří spíše o zájmu o výuku, ale ne až tak o úspěšnosti. Pokud je vidět, že učiteli na studentech záleží, vykládá zábavně, prokládá to příklady a říká historky z praxe, shodují se, že jejich zájem je mnohem vyšší a více si pamatují, neuvádí už ale, zda mají potom lepší známky. Je však možné očekávat, že větší zábavnos implikuje větší motivaci a následně také lepší výsledky. Náznak odpovědi můžeme pozorovat u respondentky U2, která uvedla: „Studenti oboru, který se zaměřuje i na

management, vznesli návrh, že by chtěli mít jako oborovej maturitní na výběr i ekonomiku, že když jsou management tak proč tam mají na výběr jenom technický věci. Mně to přišlo naprosto rozumný ten návrh, takže se to tam nakonec po určitých jednáních protlačilo, že to je. Sice to teda nevyšlo pro tu třídu, která to chtěla strašně moc, ale zase protože měli úžasnou učitelku na tenhle management, ekonomiku, účetnictví, a tak. Je to strašně bavilo, ta je prostě úplně nadchla....jo...byla to teda ekonomka, která učí jen pár hodin úvazku, ale ty z ní byli prostě úplně unešený...taky zase jak jim to propojovala do praxe, perfektní...jiný třídy už o to vůbec nestojej. Maj někoho jinýho.“ Z výše uvedené výpovědi lze vyvodit minimálně to, že výuka může studenty určitým způsobem ovlivňovat, a myslím, že je třeba, aby si to učitelé více uvědomovali. Netvrdím tímto, že si to neuvědomují vůbec, to by nejspíš vůbec nevyučovali, ale zdá se, že evidentní postupné zhoršování přijatých studentů má na jejich vnímání vliv. Další výpovědi studentů ohledně učitelů a jejich vlivu na výuku budou uvedeny v podkapitole 5.2.

### 5.1.3 Výběr střední školy

Výběr střední školy byl také učiteli často zmiňován jako faktor, který ovlivňuje další směřování studentů jak ve studiu na SOŠ, tak v dalším životě. Na toto téma vypovídaly opět obě dotazované skupiny.

Zajímavě na otázku, co ovlivňuje výběr školy u studentů, odpověděla respondentka U2: „Hmm...v největší míře bych řekla dopravní dostupnost, že jsme ve velkém městě a že jsme ve středu města, to je asi tak první kritérium, druhý kritérium, že to studium nebude až tak náročný a třetí kritérium, zájem o obor.“ Tím vyjadřuje smýšlení většiny učitelů, kteří se domnívají, že zájem o obor není hlavním kritériem a že jde studentům spíše o získání maturity. Studenti zmiňovali i výše zmíněné možnosti, ale hovořili i o jiných kritériích výběru střední školy.

Nejčastěji se objevuje právě motiv rady rodičů, kteří pomohou dětem vybrat. Někdy je tento výběr úspěšný, ovšem ne vždy je to pro dítě vhodné, např. respondent S1 vyjádřil zpětnou nespokojenost s oborem: „To je takový jenom, že když jsem hledal školu, tak mi doma řekli, že je tady něco jako tahle škola, tak jestli to nechci jít zkusit sem. Ale není to jako tak, že bych se zajímal o nějakou odbornou, nebo ten obor, spíš jsem si vybral tak, že jsem něco potřeboval a nevěděl jsem úplně, kam chci jít, tak jsem skončil tady no. Ale nevybral jsem si asi úplně nejlíp tady no.“ Respondent S2 zmínil, že vybíral obor s otcem, podle budoucího uplatnění, ten ale na rozdíl od S1 spokojen je.

Častý je právě i zmíněný vliv budoucího uplatnění, kdy studenti (příp. jejich rodiče) chtějí, aby po vystudování školy bylo možné se zapojit do pracovního trhu, považují to za určitou jistotu, případně za pojistku, pokud se nepovede vysoká škola. Respondent S2 uvedl: *„Já jsem se sem vlastně dostal kvůli tátovi, protože jsme hledali nějaký obor, kterej by měl v budoucnu nejlepší uplatnění. Tak jsme hledali a přišlo nám tohleto nejzajímavější.“* Výběr S5 byl také motivován tím, že šel studovat obor, který má hned po skončení školy uplatnění.

Dalším kritériem výběru je zájem o obor, který byl studenty také zmiňován a rozhodně nebyl v menšině. Respondentka S3 si vybrala SOŠ, *„protože má zajímavý zaměření a ten obor bude mít budoucnost.“* Rodiče S4 mají podnik, takže vždy si přáli, aby šla na tento obor. *„Vždycky jsem říkala, že nepůjdu, ale nakonec jsem si sama uvědomila, že to je celkem prestižní obor a že pak budu moci pracovat v našem podniku“*

Dle respondenta S6 je zase hlavní motivací získání maturity. *„Gymnázium je zbytečně těžký, takže jsem chtěl radši odbornou a navíc pak budu mít i nějaký uplatnění, což je taková větší jistota.“*

Učitelé tyto motivy většinou dokázali dobře rozklíčovat, ale opět se zaměřovali spíše na ty negativnější. Zároveň je dále propojují s možnou úspěšností v budoucím životě, jak je již zmíněno výše. Pokud má někdo rodinný podnik a jde studovat proto, aby mohl v podniku pracovat, tak většinou školu dodělá bez problémů a práci pochopitelně dostane. Ti, co mají zájem o obor, jsou motivovaní, většinou pokračují ve studiu nebo jsou šikovní a dostanou práci v průběhu studijních praxí. Horší studenti jsou spojováni s těmi zbylými motivy – školu vybrali rodiče, hlavním motivem je získání maturity bez ohledu na školu, apod.

Respondentka U1 upozorňuje na vysokou důležitost výběru a na fakt, že často děti v 15 letech neví, co si zvolit, a tak jim pomáhají rodiče. Ne vždy však rodiče dovedou být objektivní, což může způsobovat chyby ve výběru a ovlivňovat tak celou výuku *„pak je ta škola nebaví, a pak to vypadá tak, jak to vypadá, že se bavěj, otravujou, a tak dále.“*

Výpovědi studentů ovšem ukazují na další možnost ovlivnění motivace výběrem školy. Jde o určité zklamání z výběru školy, ne ve smyslu své špatné volby, ale ve smyslu špatné výuky, špatně složených předmětů nebo špatných učitelů- Student S6: *„Očekával jsem od té školy trochu něco jinýho, podle internetu a dnu otevřených dveří to vypadalo, že mě to bude bavit, ale prostě čekal jsem asi jiný předměty, a taky jako některý učitele prostě jsou demotivující nebo nás nedonutěj nic dělat.“*

Ukazuje se zde tak i možnost, že motivace studentů je ovlivněna až průběhem studia, se kterým nejsou spokojeni. Přesto si učitelé tuto motivaci vysvětlují jako špatný výběr studenta, problém se však může nacházet i ve špatné výuce. Neříkám, že vždy, ale je třeba tuto možnost také uvažovat.

#### 5.1.4 Vzájemné ovlivňování vstupů

Výše byly popsány jednotlivé kategorie, které byly rozeznatelné z výpovědí učitelů a studentů jako něco, co ovlivňuje studium i budoucí uplatnění a je to svým způsobem předem dané nebo neměnné. Tyto kategorie byly popsány zvláště kvůli přehlednosti, nicméně spolu (i s ohledem na výpovědi) úzce souvisí.

System, ve kterém se SOŠ pohybuje, tj. financování na žáka, je chápán jako jedna z hlavních příčin snižování úrovně studentů, kteří chodí na SOŠ. Tato nižší úroveň pak způsobuje, že na SOŠ studují někteří studenti, kteří nemají pro studium předpoklady, nemají pak proto ani motivaci studium dodělat a pokud jej dodělají, tak jejich budoucí uplatnění není příliš úspěšné.

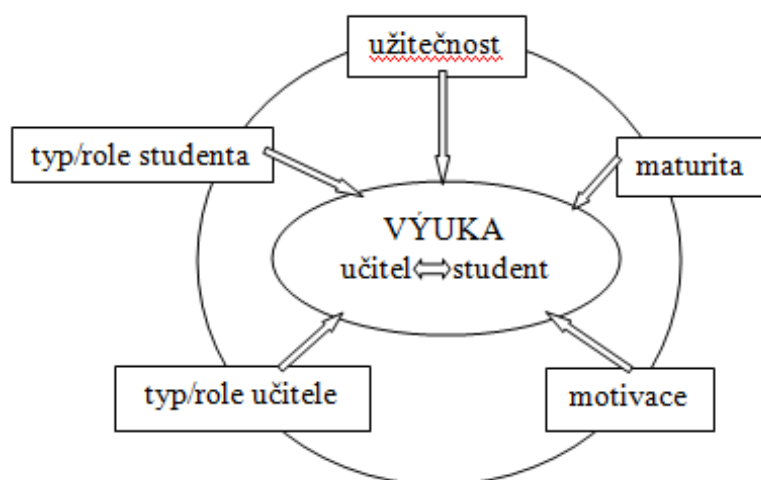
Zmiňovaný výběr SŠ zase může mít vliv na motivaci studentů, kdy záleží na tom, zda je u nich skutečný zájem o obor nebo jim jde pouze o to pokusit se někde udělat maturitu. Na tento výběr zase může mít vliv určitým způsobem dané rodinné zázemí či základní škola, která by měla poskytnout co nejlepší základy pro další studium.

Všechny „vstupy“, které byly výše popsány, navíc mají přímý vliv na centrální kategorii, tedy na průběh výuky na SOŠ. System, např. RVP, určuje počet hodin jednotlivých předmětů, vklady studentů a učitelů ovlivňují jejich vzájemnou interakci a úspěšnost této interakce, výběr SŠ má vliv na motivaci studentů se do této výuky zapojovat. Průběhu výuky je věnována celá následující podkapitola.

## 5.2 Průběh studia na SOŠ

Průběh studia na SOŠ v sobě zahrnuje hned několik dalších podkategorií, které považuji za velmi významné, zvláště pak např. roli učitele a roli studentů. Podle výpovědí respondentů jsem vytvořila další diagram, který se snaží o zachycení vztahů mezi jednotlivými kategoriemi, které byly zaznamenány v rozhovorech. Diagram si v žádném případě neklade ambice vyjmenovat všechny vlivy, které působí v průběhu studia (kruh lze doplňovat), ale upozorňuje na ty subkategorie, ke kterým se nejvíce vyjadřovali respondenti.

Obrázek 3 - Diagram kategorie Průběh studia na SOŠ



Zdroj: tvorba autorky na základě analýzy rozhovorů

Hlavním činitelem průběhu studia na SOŠ je samozřejmě výuka. Ta je zde chápána jako interakce studentů a učitelů v hodině, která má určitý cíl, ať už cíl každé hodiny nebo cíl celkový, kterým je maturita (jedna ze subkategorií). Na tuto výuku má podle výpovědí zásadní vliv složení studentů ve třídě a typ učitele, který před studenty předstupuje, to jak ho ve třídě vnímají. Z výpovědí tak byly vytvořeny určité typologie studentů a typologie učitelů, které mají následně vliv na zlepšení či zhoršení kvality výuky. Subkategorie motivace je hodně zmiňovaná v předchozí kapitole, odvíjí se od jednotlivých studentů i učitelů a ovlivňuje tak úspěšnost výuky. V neposlední řadě se studenti hodně zmiňují o tom, že výuku považují za kvalitní, pokud je jim určitým způsobem užitečná v budoucnu.

Největší prostor bude věnován rolím studentů a učitelů ve vzdělávacím procesu, a to nejen proto, že jsou to hlavní předpoklady výuky, ale také proto, že se o nich v této souvislosti nejvíce mluvilo. Další kategorie jsou na jejich role navázány a budou popsány společně v podkapitole 5.2.3.

### 5.2.1 Typologie studentů

Z rozhovorů s učiteli lze sestavit v podstatě dva krajní typy studentů, o kterých hovoří. Zjednodušeně jde dichotomií dobrý student – špatný student. Jednotlivé vlastnosti každého z nich, jejich vliv na výuku i jejich předpokládané uplatnění znázorňuje tabulka 3.

Tabulka 3 - Typologie studentů podle učitelů

	DOBRÝ STUDENT	ŠPATNÝ STUDENT
výběr SOŠ	zájem o obor, vědomí budoucího uplatnění	motivace pouze maturita, je zde kvůli rodičům
základní škola	dobré výsledky	špatné výsledky
motivace	chce se učit	nic ho nezaujme
maturita	udělá bez problémů	spíše neudělá nebo velmi těsně
výuka	vytahuje třídu nahoru	ruší výuku
uplatnění v práci	bude úspěšný v oboru i mimo něj	do oboru nebude chtít, bude hledat cokoliv
uplatnění na VŠ	přijmou ho, dokončí jen ti nejlepší	nepřijmou, příp. přijmou bez přijímacích zkoušek a nedokončí

Zdroj: tvorba autorky dle analyzovaných rozhovorů

Myslím, že k jednotlivým položkám již bylo mnoho řečeno výše. Budoucímu uplatnění bude věnována kapitola 5.3., kde budou uvedeny i citace k uvedeným tvrzením. Tabulka znázorňuje vyhraněné typy studentů, které učitelé používají ve svých výpovědích pro zjednodušení. Určitě nevidí studenty takto černobíle, spíše ukazují na jednotlivé faktory u studentů, které se ve výuce a v budoucím uplatnění projevují různě. Většina studentů se pochopitelně pohybuje někde mezi těmito dvěma škálami. Můžeme si tak představit takového průměrného studenta SOŠ někde uprostřed výše uvedených pólů.

Pokud bychom chtěli tohoto průměrného studenta definovat na základě rozhovorů se studenty, měl by následující znaky:

- má za hlavní cíl udělat maturitu (S5: „Maturita je určitě důležitá, se základním vzděláním nás asi jen tak nikde chtít nebudou.“, S1: „Maturita je podle mě v dnešní době základ. Vlastně ten, kdo nemá maturitu, je trochu považovanej za blbce, když to tak řeknu, i když jako některý učni si vydělaj hodně, to vůbec neříkám.“)
- a získat práci (S6: „Hlavní motivace je mít pak dobrou práci. Proto jsem i šel takhle na střední odbornou, abych už měl i nějaký zaměření, že budu něco umět po škole a tak.“, S4: „Určitě chci co nejdřív do práce, vejšku v plánu nemám.“)
- pokud jde na VŠ, tak to jde spíše zkusit a bude rád/a, pokud to vyjde. (S3: „Myslím, že to je tak padesát na padesát.“<sup>40</sup> Ono taky spousta lidí to jde jenom zkusit, jakože tak

<sup>40</sup> Pozn. autora: Odpověď na otázku, zda odchází studenti z jejich školy spíše na VŠ nebo do práce.



*to zkusím, když mě to půjde, tak tam zůstanu, když ne, tak nic asi neztratím. Takže je to asi o tom, že si většina řekne, že vyzkoušet se má všechno. Znáám ale i lidi, co tam chtěli od začátku jít a teďka jim to tam zatím jde úspěšně. Nebo zase kamarád tam šel s tím, že to spíše nevyjde, ale teďka se mu něco povedlo, tak je celkem nabuzenej, takže...uvidí se no. Bud' to půjde, nebo ne.“)*

Učitelé SOŠ vnímají složení studentů, kteří přichází, tak, že jde z velké části o průměrné studenty, případně o studenty, kteří budou mít velké problémy. Student s dobrými předpoklady je považován spíše za výjimku. Je pravda, že průměrný student stále preferuje přípravu na práci, ta by proto měla ve výuce dominovat a také dominuje. Nicméně většina z těchto studentů nakonec stejně zkouší VŠ. Domnívám se proto, že i tyto aspekty je třeba ve výuce zohledňovat a pokoušet se připravit některé z nich tak, aby mohli být na VŠ úspěšní. Navíc, co se týče zařazení osobnostního rozvoje či aktivnější aplikace klíčových kompetencí, jedná se o cíle výuky, které jsou využitelné nejen na VŠ, ale i v práci. Příprava tak stále bude v duchu přípravy na pracovní trh, ale nabídne všeobecně využitelné schopnosti, které studenti využijí v budoucnu, ať už zvolí jakékoli uplatnění. Většina učitelů však úspěšnost na VŠ vnímá jako něco, co je pouze v moci studenta a jako svůj úkol vidí dovedení studentů k maturitě. Nelze se nezmínit, že v dnešní měnící se době je cíl v podobě maturity přinejmenším neúplný. Je třeba učitele motivovat k tomu, aby přemýšleli v širších souvislostech. Z odpovědí studentů není jasné, zda se domnívají, že je učitelé připravují do práce nebo na VŠ (pouze jeden se zmínil, že mu přijde, že spíš chtějí, aby šli na VŠ), tvrzení o učitelích obecně směřovali spíše do roviny dobrý učitel vs. špatný učitel, jak je uvedeno v další podkapitole.

### **5.2.2 Role učitelů**

Studenti se velice často vyjadřovali o učiteli ve spojitosti s kvalitní výukou. Kdykoliv jsem cílila otázku na to, co je určitě zaujme, co zvyšuje jejich motivaci, co oceňují, co je podle nich dobrá výuka, vrátila se mi jednoznačná odpověď – dobrý učitel. Častokrát také velice detailně popisovali, jak by měl takový ideální učitel vypadat, co se jím líbí. Níže jsou vypsány zmiňované charakteristiky i s příklady konkrétních citací:

- baví ho učit (S4: „*Určitě velký vliv mají učitelé, prostě ty nás motivují, jakože když je to baví, tak fakt to jde poznat. A když to někoho nebaví a jen něco odvykládá a napište si to, prostě je to takový demotivující, když přijde a jenom to odučí, protože musí a ne protože chce.“)*



- zaujme (S3: „*Když si vzpomenu na učitele z prváku jednoho, co jsme měli, tak vždycky se nám vrylo do paměti, když nám vykládal...on fakt byl zkušeněj, snad odevšad' měl nějakej zážitek, takže když nám to řekl, tak jsme věděli, joo to říkal no a tady se mu stalo tohle, to si pamatuju. Vzpomínáme na něj fakt v dobrým, fakt se to vreje do paměti, no.*“)
- donutí je k práci/je přísný (S2: „*Nejlepší je, my máme prostě učitelku na jeden předmět, která je hodná, když jsme hodný my nebo prostě když něco děláme. A když nic neděláme, tak ona nás prostě tím donutí se učit, protože nám nedá nic zadarmo. Prostě potřebujeme k tomu i dokopat, nejsme asi zvyklí se nějak učit.*“)
- propojuje věci do praxe/dává příklady – kryje se v podstatě s kolonkou zájem
- je ochotný dělat věci navíc (S1: „*Já když za ní přijdu, že něco chci, tak mi to vždycky řekne a ne že by mě jako třeba \*\*\*<sup>41</sup> řekla, že to mám dávno umět, to si najdi v sešitě z druháku a tak.*“)

Vymezení ideálního učitele souvisí i tzv. negativním vymezením vůči tomu, co studentům vadí. Jeden student se zmiňoval, že se nemělo cenu učit, protože mohl dělat, co chtěl, a stejně měl za 5, případně dostal i čtyři pětky v jedné hodině, apod. Tyto krajní případy se bohužel ve školství objevují, jedná se ale spíše o určité výjimky. Co se však objevuje ve výpovědích často, a co studentům vadí je - neochota, čistý výklad bez ničeho navíc, teorie bez příkladů, nezájem učitele, apod. Studující se pochopitelně setkávají jak s dobrými, tak špatnými učiteli a nutno říci, že jsou mnohdy ve svých soudech velmi přísní, nicméně kategorie učitele je pro ně opravdu jednou z nejzásadnějších věcí, které ovlivňují výuku i celé studium. Učitel bylo vždy téma, které, pokud se objevilo v odpovědi na otázku, znamenalo, že se studenti rozpovídají a dlouho vysvětlují, co se jim líbí a co se jim nelíbí. Zmiňují se také hodně o tom, že špatní učitelé se schovávají za špatnou třídu, zlobivé studenty, apod. – S1: „*Ona stejně řekne, že to je v nás, že nic nechceme dělat. To je pořád dokola, my řekneme, že se nám něco nelíbí a učitel se ohradí tím, že jsme hrozný, apod.*“, S3: „*Je tady hodně učitelů, který se snažej, ale je tady i hodně takových, který nás hází do jednoho pytle a řeknou si, tak chtěj si udělat maturitu. My nejsme navíc zrovna andělská třída, takže na nás to bude asi ještě víc.*“

Považuji za významné upozornit na to, že osobnost učitele a jeho kvalita je pro studenty v podstatě nadřazena nad vším ostatním – nad věkem či vzděláním učitele, nad předměty, nad oborem, atp. Velice mne zaujala odpověď jednoho studenta (S6), který na otázku - zda by ho

---

<sup>41</sup> Vynecháno konkrétní jméno vyučující.

něco ve výuce přesvědčilo, aby šel na VŠ, nebo zda už je to v něm a jeho rozhodnutí se nezmění bez ohledu na výuku – odpověděl: „*Možná kdyby tady bylo 15 takovejch učitelů jako je náš matikář, tak bych šel, protože by mě všechno tak bavilo, že bych chtěl asi jít dál, ale jinak ne.*“

Studenti většinou popisují učitele jako celek, aniž by oddělovali vyučovací metody od tohoto učitele. Pochopitelně však záleží i na jeho metodách, na stylu výuky, protože právě tím (kromě své osobnosti) studenty dokáže zaujmout, naučit, apod. Přesvědčení učitelů, že velký vliv mají určité vklady studentů, se tedy znovu ukazuje jako neúplné a je třeba je upozornit, že oni jako učitelé mají větší vliv, než si myslí. Sami i někteří respondenti z řad učitelů nepřímou zmiňují zvýšení zájmu u studentů při použití alternativních metod výuky:

U3: „*No zájem je dost individuální, ale mám pocit, že jak je to třetí a čtvrté ročník, že tady je zas velká možnost, jako využívat různěch zajímavěch forem pro tu výuku, co znají z praxe, nebo různý teda ty dokumentární filmy, který navoděj třeba tu problematiku, téma a umožňujou se nad tím zamyslet. Takže mám dojem takovej, že docela se na ty hodiny těšej, spolupracujou, a na jednu stranu nejsou pro ně stresující. Tím se mě dobře učí v těch studijních třídách a hodně pomáhaj ty materiály taky no. Já hodně využívám vlastně ten Jeden svět na školách, což je od Člověka v tísní, a tím třeba začnu, než jim řeknu nějakou teorii, a myslím, že si to i víc pak pamatujou. Samozřejmě ale to obnáší si všechno prohlídnout, vybrat vhodný úryvky a tak, což ne každéj dneska chce dělat.*“

U2: „*Myslím si, že to je předmět, kterej je baví. Já to hrozně moc propojuju i s dalšíma předmětama, aby viděli, jak se jim to projeví někde jinde, a snažím se i aby to bylo hodně propojený do praxe a nebylo to od toho reálnýho života odtržený. Jako je pravda, že učím úplně jinak po těch 10 letech, nežli předtím. Navíc taky jsem tomu třeba nerozuměla nebo nedokázala jsem to propojit jo, ale pořád něco konzultuju s technologama a vidím, že je to baví čím dál tím víc a mě to připadá i zajímavý (smích)...že mě samotnou mě to taky baví víc, když tomu rozumím už takhle, takže i pro ně je to vstřebatelný pak. Postupně jsem fakt hodně upravovala tu výuku, v podstatě se učím celej život, a ted' si myslím, že jsem schopná jim dát jakoby nejmíc.*“

Zdá se tedy, že učitelé mohou ovlivnit mnoho a že je na čase je v tomto podpořit. Kromě výše uvedeného jsem vyzpozovala totiž i narážky na to, že tuto přípravu jim nikdo nezaplatí, a tak to dělají, protože chtějí, ovšem ne každý v jejich sboru se takto připravuje. (U2: „*Je to ...zní to možná blbě, ale spousta učitelů je líná udělat něco navíc. Já chápu, že je to asi*

*podhodnocený. Pokud to někdo bere, že odbouchal 8 hodin a dostal za to nějaký peníze, jinde odbouchal 8 hodin taky vysokoškolák a dostal za to 2x tolik, tak samozřejmě je to podhodnocený. Ale já si tak ani tolik nepřipadám. Je pravda, že já to beru, že mě živí manžel a tak jako dobrý, tak si tady něco vydělám, ale baví mě to a to je pro mě hlavní...nedokážu si představit, kdybych měla jít někde na nějaký úřad a tam prostě sedět 8 hodin.“). Podpora učitelů by podle mého názoru měla být vícedruhová – finanční, profesní a odborná (vzdělávání), psychologická (supervize). Od větší finanční podpory si slibují, že povolání si zvolí více lidí, které to baví a kteří se živí něčím jiným z finančních důvodů (studenti si těchto věcí velmi všímají)<sup>42</sup>, kvalitní a hlavně celoživotní vzdělávání považují za nezbytné pro kvalitní výuku (vizte úryvek U2 výše o tom, že se učí celý život) a supervize by byla při dnešní náročné výuce dobrou psychohygienou a profesní oporou při nesnázích. Stejně tak by se měla zvýšit úroveň přípravy učitelů, aby na školy, kde se připravují budoucí učitelé, přicházeli skutečně ti, kteří to dělat chtějí, protože už jen to má na celkový přístup k výuce obrovský vliv, a aby následně byli připravováni na reálnou výuku, která se dnes ve třídách odehrává (třeba i ve smyslu toho, že přicházejí hůře vybavení studenti). Nemůžeme stále čekat na to, že přijdou lepší studenti, že přijde vyšší zájem o obor, je třeba začít co nejlépe vyučovat ty, kteří se nám do třídy dostanou.*

### 5.2.3 Další faktory ovlivňující studium na SOŠ

#### MOTIVACE

Motivace je v podstatě takovým hnacím motorem, který se stará o to, zda studenti věnují studiu pozornost nebo ne. Podle učitelů je motivace z velké části daná – temperamentem, výběrem školy, kolektivem a často hovoří o velkých těžkostech při snaze motivaci studentů zvýšit. Nachází však některé funkční metody, jako je uvedeno výše (příklady z praxe, videa, apod). Respondentka U1 hovoří také o tom, že pokud jedou na exkurze do ciziny nebo mají nějakou besedu, tak je vidět, že „*odloží mobily a opravdu poslouchají.*“

Studenti zase dávají větší důraz na vnější vliv na motivaci – na velkou roli učitelů. I při specifickém dotazu na to, v čem vidí tu svojí motivaci, zda je v nich nebo na ni mají vliv nějaké vnější okolnosti, odpovídají, že nejvíc ovlivňují motivaci učitelé. S tím je spojen koncept ideálního učitele v kapitole 5.2.1. Pokud ovšem jdeme u odpovědí studentů do hloubky, můžeme vidět i tvrzení, která potvrzují přesvědčení učitelů. Respondent S1 si vybral školu podle rodičů a není příliš spokojen, v závěru rozhovoru uvádí, že škola nesplnila jeho

---

<sup>42</sup> Vyplývá to i z jejich výpovědí, kdy upozorňují na to, že když to někdo bere jenom jako práci „*tak to tady odříkám a jdu domů (S3)*“ a nebaví ho to, tak si toho velmi všímají.

očekávání a že hlavní je teď už jenom maturita pak jít pracovat do jiného oboru. Opatrně lze toto interpretovat jako potvrzení toho, že studenta, který neměl zájem o obor, se nepodařilo ve výuce příliš motivovat ke změně. Respondenty S3, S2 i S5 zajímal samotný obor, ať už z hlediska náplně nebo budoucího uplatnění a následně první z nich hovoří o možném pokračování na VOŠ a zbylí dva půjdou s největší pravděpodobností pracovat do oboru.

Z rozhovorů tak vyplývá, že na motivaci se podílí jak určité dispozice, tak vyučovací metody a průběh výuky, nicméně studenti si uvědomují při svém vyjadřování spíše vnější vlivy, zatímco učitelé aspekty dané.

## MATURITA

Maturita je jedním z hlavních cílových bodů, který uvedli všichni respondenti – učitelé i studenti. Pokud nemají studující žádnou jinou motivaci, vždy je to alespoň maturita (U3: *„Motivace je získat maturitu a pak jít dělat něco jiného.“*). Ne vždy však jejich aktivita tomuto uvědomění odpovídá – U2: *„já si myslím, že si taky uvědomuju, že to je důležitý. Že to potřebuju, to OPRAVDU (zdůraznění) jo, že to neházoú za hlavu, že bez tý maturity dneska člověk není nic...to jim docvakává. Ne že by se tak chovali vždycky jo ale...pak když se s nima člověk baví, tak říkaj...jo jo...my to chápeme, že to je důležitý, ale ta činnost tomu neodpovídá.“* Respondentka U4 upozorňuje na fakt, že aktivita se zvyšuje se stoupajícím ročníkem: *„V prvním ročníku ještě nevidí ten cíl, ale postupně si čím dál víc uvědomují, že se to blíží, a ve třetíáku a čtvrtíáku se ten přístup potom postupně mění a zlepšuje.“*

V souvislosti s maturitou jsem se dotazovala i na názory na státní maturitu. Zde se respondenti obou skupin rozdělili na dvě části:

- zastánci stejné maturity pro všechny
- zastánci rozdílné maturity pro všeobecné a pro SOŠ

Argumenty pro stejnou maturitu:

U4: *„Já jsem na to měla různý názory, ale postupně jsem si ten svůj názor si myslím utřídila. A dneska už to vidím tak, že by měla být jen jedna maturita pro střední školy i pro gymnázia, protože z obou škol můžete jít na vysokou školu, proto by měli mít stejnou základní hodnotu. Když jsem přemýšlela, jak to rozlišit, tak si myslím, že by to mělo být zařazeno v těch testech, kdy ti nejlepší to udělají celé, průměrní půlku, apod. Což by rozlišovala úroveň příkladů. Za dobrý krok také považuji možnost výběru matematiky plus, kdy studenti na gymnáziu například mohou ukázat, že jsou v tom dobří a tím se jakoby odlišit.“*

U6: *„Se státní maturitou souhlasím. Myslím si, že pokud ti absolventi SOŠ i gymnázií pak jdou na VŠ nebo do práce, tak by měli mít nějaký stejný výstup, kterej je možný porovnat.“*

S6: „*No nejdřív mi to přišlo dost nesmyslný, ale pak jsem si říkal, že prostě všichni máme jakoby stejný podmínky. My máme teda maturitu i z praktický, ale prostě u tý státní musí každé ukázat nějaký základní znalosti, který by asi měli bejt stejný tady na odbořejch i na gymplech.*“

Argumenty proti stejné maturitě:

S4: „*Já si myslím, že na tom gymplu mají o hodně větší přehled ve všem prostě, že my třeba tady máme míň hodin matematiky nebo jazyků a že to není ani tak spravedlivé, že když my máme tady praxi, oni tam nemají praxi a učí se místo toho, tak jsou na to samozřejmě líp připravený.*“

U1: „*No já si myslím, že by měli bejt dva druhy maturity, jeden ze všeobecné školy a jeden z odborné, protože tady opravdu mají velké hodinové dotace na odborné předměty a potom na ty všeobecný se jim nedostává, takže nejsou proto ani moc úspěšný. Musela by ale bejt vymyšlená návaznost do práce i na vejšku, nějaký systém, kam s jakou maturitou je možný pokračovat, co by hodnotila škola a co třeba by zajímalo zaměstnavatele.*“

Z rozhovorů sice vyplynuly různé názory na maturitu, ale z hlediska průběhu studia se jedná spíše o sjednocující prvek. Je to určitý společný cíl všech ve škole, který je daný a nezpochybnitelný. Další cíle se pak už mohou v představách studentů a učitelů rozcházet - např. co učit, co je užitečné a co není, jak je zmíněno níže. Domnívám se, že právě rozvoj a jasná definice nových cílů, kterých by se mělo na SOŠ dosáhnout a které svým způsobem mají širší a dlouhodobější dopad než maturita, by mohli přispět k větší oboustranné spokojenosti. Cíl dokáže výuku hodně sjednocovat a má velký vliv na motivaci.

## UŽITEČNOST

K užitečnosti studia se vyjadřovali zejména studenti, jelikož právě oni jsou těmi, kteří toto mohou posoudit a posuzují. Několikrát se vyjadřovali ve smyslu toho, že vlastně neví, proč se některé věci učí a k čemu jim budou, a apelují na to, aby se školy domlouvaly s podniky z praxe na tom, co skutečně budou v práci potřebovat (S5 výše o systému). S6 zase vypověděl, že by bylo dobré u odborných předmětů „*víc se kouknout do praxe, aby člověk viděl, jak to v těch podnicích skutečně vypadá, abychom se učili hlavně to, co použijeme. (...) Jinak za užitečný z těch všeobecných určitě považuju jazyk, to se určitě hodí a pak ta ekonomika, to je asi základ, aby si člověk uměl spočítat mzdu a tak.*“ I z řad učitelů se ozývají hlasy na téma spolupráce s firmami. Díky spolupráci by se mělo zjistit, jaké školy jsou potřeba a co v odborných předmětech konkrétně vyučovat, aby to bylo využitelné (upozorňují na to U2 a U4).

Respondenti S1 a S2 se vyjádřili také ve smyslu toho, že vědí spoustu věcí z odborných předmětů, ale nakonec nevědí důležité věci do života. Jako je např. *„daňový priznání a takový ty věci, který člověk pak musí dělat, tak musím řešit přes rodiče, prostě tohle mě ta škola nedá.“* (S1)

Užitečnost je takové nevděčné kritérium, které do určité míry ovlivňuje i motivaci a přístup studentů k výuce, protože pokud vědí, proč určitou věc dělají, tak jim dává větší smysl se jí věnovat. Nicméně pro každého je užitečné něco jiného a mnohdy není jednoduché naplnit očekávání celé třídy. Na tom se shodují učitelé i studenti. V analyzovaných názorech však lze najít některé shodné požadavky – zařazení spolupráce s firmami, větší propojení s reálným životem. Možná by v tomto směru pomohlo zařazení většího prostoru pro společné diskuze studentů a učitelů ohledně optimalizace průběhu studia. Díky tomuto prostoru by se pak společná přání mohla lépe uskutečňovat, což by opět přispělo k úspěšnější interakci mezi studenty a učiteli.

Výše uvedené hodnocení užitečnosti je spíše subjektivního rázu, objektivněji lze užitečnost zhodnotit skrze budoucí uplatnění, a sice zda SOŠ umožní studentům získat dobré místo nebo dostat se na VŠ, apod. Tomu se věnuje následující kapitola.

### 5.3 Názory na uplatnění absolventů

Názory na uplatnění absolventů jsou rozděleny na dvě oblasti – práce a vysoká škola. Učitelé i studenti se vyjadřovali k obojímu, nicméně u pracovního trhu se zdálo, že mají pocit možnosti většího ovlivnění úspěchu, zatímco u VŠ se odvolávají opět na tzv. „vklady“, tedy na nadání studenta či jeho schopnosti VŠ dokončit.

#### 5.3.1 Názory na uplatnění v práci

Většina respondentů se shodla na tom, že SOŠ připravují své absolventy lépe do pracovního procesu, než na další studium. Tato příprava na pracovní trh je však považována za různě kvalitní, užitečnou, apod. Kvalita přípravy na pracovní trh je učiteli hodnocena následovně:

- kvalitní/dobry základ (U3: *„Myslím si, že na to základní na ten nástup, že jsou dobře připravený. Ale tam je to právě hodně potom o tý praxi, ale to by se rychle naučili v tý firmě.“*)
- velmi úzká/neflexibilní (U2: *„Jsou připravený, ale hodně úzce, jenom pro to, co budou dělat...na to jsou připravený dobře, ale jestliže neseženou místo v tom svým oboru, jakože většina lidí ho teda nesežene, tak potom maj velmi špatný uplatnění. A*

*nic neumí, nemůžou na trhu práce nic moc nabídnout, protože ty všeobecný znalosti teda nejsou.“)*

- závislá na přístupu studenta (U5: *„Já si myslím, že určitá kvalita přípravy do tý práce tady je, jak skrze odborný předměty, tak skrze tu praxi, že ten základ tady je určitě dobrej pro vstup na trh práce, ale záleží hodně taky na tom studentovi. Pokud všechno, co se tady dělá, ignoruje, tak samozřejmě jako se nenaučí nic. Pokud sem jde s tím, že chce mít potom nějakou dobrou práci, tak tady získá to, co potřebuje, aby ho do tý práce pak vzali.“)*
- stále se snižující kvalita (U4: *„Obsah učiva na dnešní střední odborné je hrozně očesaný. Ten obsah se hrozně posunul, my jsme se učili daleko víc látky než teď. To, co my jsme se po čtyřech letech naučili, je podle mě nesrovnatelný s tím, co umí žáci teď, takže já se nedivím, když třeba někde požadují ještě bakaláře, protože zjišťují, že je to nedostačující ta střední škola.“)*

Kvalita přípravy z pohledu učitelů je tedy celkem diskutabilní. Co se týče pohledů studentů, vnímají ji jako dobrý základ, ale mají často kritické poznámky v souvislosti s praxí. Příprava bývá chápána jako hodně úzká nebo také nedostatečně praktická. (S4: *„Já si myslím, že do budoucna mi to tady pomohlo, dalo mi to nějaké základy, ale přidala bych prostě více spolupráce s firmami, abychom věděli, co se máme učit, proč se to učíme a že to využijeme.“*). Objevují se tady zmínky o nedostatku propojení s reálným životem (Např. S1, se zmiňuje o tom, že na oboru se zaměřením na management neumí ani podat daňové přiznání). Chybí jim také zahraniční zkušenosti, které většinou školy slibují, ale nerealizují. (S2: *„Já když jsem sem šel a četl jsem si na internetu informace, že je tady možnost výměnných pobytů, tak jsem si myslel, že bysme se mohli někam alespoň na chvíli dostat, i kvůli jazyku třeba, ale tady o tom nebyla ani žádná zmínka. Ale jako je to asi o penězích, že třeba na to teď nejsou nebo tak.“*). Student S2 se zde znovu zmiňuje o zklámaní z toho, že některé věci na vybrané SOŠ nebyly takové, jaké podle vstupních informací očekával.

Samotnou užitečnost SOŠ z hlediska skutečného uplatnění pak učitelé vidí problematicky, zejména v souvislosti se změnami na pracovním trhu. Mnoho zaměstnavatelů totiž v současné době požaduje vyšší vzdělání než středoškolské, takže tím jsou absolventi, kteří jdou rovnou do práce, vyřazeni z výběru. Sami se přitom domnívají, že by práci zvládli i se střední odbornou - S2: *„Co se tam zjistil, tak se střední školou se toho tolik dělat nedá, že to je většinou takový neúplný a všude tady na ten obor požadují vejšky. Když jsem byl na praxích a ptal jsem se, jestli bych mohl nastoupit po škole po maturitě, tak říkali, že to nejde, že tam je*

*všude potřeba vysoká, přitom to jsou věci, co jsem na praxích normálně zvládal.* “Stejně tento problém vnímá i respondentka U1 a věří, že by studenti se SOŠ práci zvládli. Jsou však také učitelé, kteří upozorňují na to, že jistě existují důvody k vyšší požadované úrovni. Např. výše zmíněná U4 (snížení obsahu učiva) nebo U2: *„Je možný, že by tu práci se střední zvládli, ale jestli ten zaměstnavatel tam chce bakaláře, tak je to asi proto, že tam jsou ještě nějaký jiný aspekty té práce, kde je potřeba tam mít pružnou osobu, která bude umět zareagovat na všechno, a to si myslím, že třeba od nás tolik nejsou. Samozřejmě, že někdo jo, ale spíš to jsou výjimky.* “I přes některé nepříznivé vyhlídky si studenti celkem věří, že práci seženou, zejména proto, že už mají nějakou praxi, ať už ze školy nebo z vlastní iniciativy. Zajištění praxe školou je tedy jedním z nejdůležitějších aspektů z hlediska budoucího uplatnění.

Kriticky se ozývají učitelé také ohledně uplatnění v oboru. Zdá se jim, že většina studentů chce spíše získat maturitu a poté je jim celkem jedno, jakou budou dělat práci. Studenti toto v podstatě doplňují ve smyslu, že nejdříve v oboru hledají. S6: *„Mě to tady celkem bavilo ty odborný, rád bych si našel práci v oboru, ale když to nepůjde, tak jsem ochotnej dělat cokoliv. Myslím, že dneska jde všem hlavně o to, aby to bylo nějak dobře placený a tak.* “

Zajímala jsem se také o to, jak by bylo možné trochu zpružnit absolventy, aby mohli lépe reagovat na pracovním trhu, aby byli více připravení. (Reagovala jsem hlavně na zmínky o problematickém uplatnění, úzké specializaci, apod.). Ukázalo se, že učitelé příliš neví, jak by se dala možnost uplatnění zvýšit. Opět zmiňují vstupy, které mají na toto vliv, jako je systém, schopnost studentů nebo předepsané RVP. U2 ví, že RVP a ŠVP nějakým způsobem rozděluje časové dotace na všeobecné a odborné předměty, ale vidí zde určitý prostor pro změny. Problém však pozoruje v neochotě učitelů ŠVP upravovat: *„Spíš s tím, nechce nikdo nic udělat. Já třeba jsem si sama hodiny ubrala a dala jsem je asi před dvěma lety někomu jinému...ono by to šlo, ale znamená to přepracovat ŠVP, což prostě nikdo nechce se do toho hrabat. To školství je strašně zkostratělý...tam prostě si nikdo tu práci přidělovat nechce...a běželo to tak 10 let a co by to tak neběželo dalších 10 let no. A samozřejmě ty finance hrajou roli. Pokud se ty učitelé nezaplatí, tak to tuplem dělat nebudou.* “

Mimo to, že spousta učitelů příležitosti ke změně nepozoruje, se zde ještě objevuje tvrzení, že existuje i určitá neochota přepracovávat ŠVP a tvořit nějakou změnu. Jak jsem pochopila, ŠVP je pro učitele velmi pracné a náročné, navíc je za předělávání ve volném čase nikdo neodmění, a to ani finančně ani žádným jiným způsobem (např. že by to ocenil ředitel). Potvrzují se tak kritická tvrzení z teoretické části, že implementace reformy je problematická.



Výraznou měrou by tak mohlo pomoci určité zjednodušení zpracovávání ŠVP, a to nejen ve smyslu jasných vodítek, jak jej zpracovávat, ale například také ve smyslu formálního zpracování, které by mohlo být nějakým způsobem digitalizováno.

### 5.3.2 Názory na uplatnění na VŠ/VOŠ

Vzhledem k výše uvedenému je pochopitelné, že se studenti i učitelé shodují, že příprava na VŠ není dominantou SOŠ. Přesto však učitelé uvádějí, že velká část studentů odchází na VŠ, dle jejich odhadů se jedná o více jak 50 %. Studenti odhadují, že odchody do práce a na VŠ jsou tak půl na půl. Jaké jsou tedy důvody odchodu na VŠ? Pokud studenti odchází na VŠ, tak je to dle výpovědí z následujících důvodů:

- mají nadání (U5: *„Máme tady jako studenty, který jsou už od začátku dobrý, maj vyznamenání, tak ty pak na tu vejšku jdou a jsou úspěšný.“*)
- chtějí si zvýšit uplatnění na trhu (S3: *„Uvidím, jak lehce mi půjde maturita a pokud jí udělám, tak bych chtěla zkusit ještě VOŠ. Myslím si, že by mě to pomohlo pak získat i lepší práci. Dneska skoro všude chtějí něco vyššího než je střední.“*)
- chtějí to zkusit (U1: *„Tak já si myslím, že to chtěj zkusit a doufaj, že jim to nějak vyjde. Až se někdy tady divíme, kdo všechno si podal přihlášku. Ale oni totiž v dnešní době berou i bez přijímaček někam, takže si řeknou, proč ne, třeba to vyjde.“*)
- nechtějí jít pracovat (U3: *„No to si myslím, že vím určitě<sup>43</sup>. Protože nechtějí jít do práce. A berou to jako, že jsou zajištěný od státu, mají zaplacený sociální, zdravotní. Někteří z nich jdou na vejšku už jako už i s cílem, že vědí, že to neudělaj, ale je to pro ně, jakoby, jsou zabezpečený na ten rok, nebo na ty dva.“*)

Odhady učitelů, že studenti odchází na VŠ ve větší míře korespondují s teoretickými poznatky. Stejně tak učitelé ve svých názorech potvrzují statistiky o úspěšnosti absolventů SOŠ na VŠ, když se domnívají, že velké množství absolventů studium nedokončí. Zajímalo mne tedy, jak si tuto vysokou neúspěšnost vysvětlují. Zmiňovány byly následující faktory neúspěšnosti:

- nedostatečné schopnosti/vědomosti (U1: *„V současné době studenti, kteří se profilují na vysokou školu, jsou hlavně na těch gymnáziích, takže na tu střední školu už jdou studenti, kteří, dá se říct, že svými vědomostmi na tu vysokou školu nedosáhnou, ale všichni to chtěj zkusit.“*)

---

<sup>43</sup> Odpověď na otázku, proč chodí studenti SOŠ na vysokou školu.

- nedostatek vůle (U2: „*Oni nejsou zvyklý z tý průmky aby zabrali a dřeli. Tak nějak si ani nevěří a já jim vždycky říkám, když někdo něco chce, tak prostě se to dá dát, jo ale, musíte prostě těch půl roku makat nebo si to rozložit. Ale oni v sobě ten morál prostě nemaj...ale to bych řekla, že je tak jako celkově dnešní generace. Je to moc práce, tak si řeknou, tak prostě vejšku mít nebudu, mám přece odbornou školu a do práce jít můžu.*“)
- nedostatek znalostí (U4: „*Já si myslím, že z té střední odborné prostě nemají ty znalosti, které potřebují. Mají hodně odbornosti, takže zvládnou třeba ty odborné, ale u těch všeobecných pořád mají míň hodin než gymply, takže bojují pak s matematikou a podobně.*“)
- špatný odhad schopností (U6: „*No, řekl bych, že představu, že to nějak dobře dopadne, že si myslí třeba půlka, že to jako nějak dá, i když měli čtyřky. Ale že by tam šli všichni úplně s cílem, že vědí, že to neudělaj, no to jako, to si nemyslím, až mě to překvapuje, protože vím z hodin, že někdo vůbec není studijní typ, že jo, ani k maturitě se nedostane, ale myslí si, že jako v pohodě, že to dá.*“)
- využívání systému (U3: „*Někdo jde na tu VŠ opravdu jen, aby měl zajištěné sociální a zdravotní pojištění, a je to pro něj výhodné třeba i v práci, že je student. Ve skutečnosti ale nechce školu ani dodělat, takže pak se ty čísla neúspěchu zvyšují.*“)

Uvedené možnosti většinou opět ukazují na určité vklady studentů či na systém jako na příčinu neúspěchu absolventů SOŠ na VŠ. Žádný z učitelů nevidí zásadní problém neúspěchu ve výuce. Ani samotní studenti nezmiňovali přípravu na SOŠ jako limitující pro vstup či úspěch na VŠ. Většinou chápou SOŠ tak, že připravuje do praxe, a VŠ je jakási nadstavba. Pozorují případně, že někteří učitelé mají trochu větší ambice, ale ocení je až později.

Přijde mi z pohledu studia teorie přinejmenším zajímavé, že se nikdo z respondentů nepodivuje nad tím, že je úspěšnost absolventů SOŠ na VŠ tak nízká a je to vnímáno jako něco běžného, jako svým způsobem daný fakt. SOŠ dle pohledu respondentů připravuje do práce, a kdo chce jít na VŠ, musí mít nadání nebo vlastní silnou vůli, apod. Respondenti nepozorují žádné možnosti v tom, že by inovovali výuku tak, aby se možnost absolvování VŠ zvýšila. Zmiňují pouze inovace ve smyslu zvýšení uplatnění v práci nebo zařazení informací užitečných pro život. Učitelé se dokonce spíše domnívají, že u většiny studentů SOŠ je maturita maximum, U1 k tomu uvádí: „*Ale kdybychom se snažili je připravit na tu vysokou školu, tak tady nám zůstanou tak dva tři studenti, ohledně matematiky třeba.*“ Z pohledu učitelů je tedy jádro problému jinde, a sice v úrovni studentů, kteří přichází na odborné školy

(zmínili to všichni učitelé nezávisle na sobě). Tímto snižováním úrovně se navíc z jejich pohledu systematicky nikdo nezabývá a situace se tak nechává plynout. Na druhou stranu si nejsem jistá, že se úroveň studentů bude v budoucnu rapidně zvyšovat, a tak je třeba umět pracovat i s těmito.

U důvodů neúspěchu jako je nedostatek vůle nebo špatný odhad schopností navíc vidím velký prostor pro ovlivnění skrze učitele na SOŠ. Oni jsou přece těmi, kteří mohou studenti naučit se učit, pracovat se svou vůlí, apod. Z mého pohledu se zde nejedná se o nic daného, přinejmenším ne u všech studentů. Studenti z hlediska uplatnění vnímají jako hlavní ovlivňující faktor právě učitele. Učitel je pro ně osoba, která je inspiruje, která jim předává poznatky, a očekávají od ní, že pro ně udělá maximum, že je vyburcuje k výkonu. Rádi poté oplatí tuto snahu také svým zájmem a snažením (pochopitelně ne všichni, ale tak tomu už ve školství bývá). Učitelé by se tak neměli bát převzít svojí roli tvůrce výuky, protože v jejich rukou je budoucnost mladých lidí více, než si myslí. Stále více se tak ukazuje, že vzdělávání učitelů je oblast, kterou bychom se měli intenzivně zabývat. Učitele by v dnešní době měli disponovat schopnostmi, které jim umožní pracovat s osobnostním rozvojem studentů během běžné výuky.

#### **5.4 Shrnutí výsledků výzkumu**

Studenti i učitelé se shodují na vysoké důležitosti středoškolského studia. V dnešní době jej považují za základ pro úspěšný vstup na pracovní trh. Shoda je vidět také ve vnímání přípravy na SOŠ, ta je chápána jako určená spíše pro vstup na pracovní trh, ale i tak respondenti vnímají stále vyšší zájem o VŠ. Tento zájem o VŠ však mnohdy nedovedou blíže vysvětlit, nezmiňují se ani o možnostech řešení vysoké neúspěšnosti této cesty. Domnívám se, že je třeba pracovat s osobnostním rozvojem studentů, aby více věděli, co chtějí – zda chtějí skutečně na VŠ nebo zda by bylo vhodnější jít do práce. Učitelé sami odpovídají tak, že se až diví, kdo všechno jde na VŠ, studenti vypovídají, že většina to jde zkusit. V tomto směru považuji za důležité zjištění, že všichni respondenti o situaci vědí, ale nikdo se nezabývá jejím řešením nebo se necítí být za toto řešení zodpovědný. Podle mého názoru je zde úkolem učitelů poskytnout studentům kompetence, které situaci zlepší – tj. naučit studenty pracovat s odhadováním svých schopností, naučit je zvážet možnosti při rozhodování, naučit je se učit, trénovat vůli, apod. Studenti sami přiznávají velký vliv učitele a myslím, že je zde třeba ho využít, aby jim umožnil uvědomit si, co chtějí – tak by na VŠ odcházeli studenti, kteří to mají promyšlené a úmrtnost by nemusela být tak vysoká.

Z hlediska uplatnění v práci dochází více méně ke shodě. Respondenti chápou SOŠ jako vhodnou pro přípravu na práci, uvědomují si však některé překážky v uplatnění jako jsou stále častější požadavky vysoké školy, úzké zaměření, apod. Z hlediska odhadů úspěšnosti jsou pak studenti poněkud optimističtější než učitelé, zejména ti, kteří se věnují dalším aktivitám i mimo školu. U přípravy na práci navíc respondenti společně pozorují určité aspekty, které y mohli přípravu vylepšit – jedná se o zavedení spolupráce s firmami, a to jak z hlediska praxe tak z hlediska doporučení obsahu výuky, přispět by mohlo také větší propojování výuky s reálným životem.

Názory se naopak nejvíce rozcházejí v otázkách výuky a motivace a jejich vlivu na budoucí uplatnění. Učitelé motivaci i výuku vidí jako hodně ovlivněné „vstupy“ (systém, kolektiv, schopnosti, výběr školy) a tyto vstupy pak vnímají také jako velmi silné faktory při budoucím uplatnění absolventů<sup>44</sup>. Studenti zase vnímají více jiné faktory a svorně poukazují na velký vliv učitele na jejich motivaci a celkově na úspěšnost výuky. Učitele ve výuce chápou jako osobu, na které závisí, s jakými základy vstoupí do další životní etapy. Úspěch v budoucím uplatnění dle nich závisí, nejen na dispozicích, ale také na výuce a na vlastním osobním snažení.

Opět se ovšem ukazuje fakt, že není možné spoléhat pouze na přípravu na povolání nebo na přípravu všeobecnou. Příprava na povolání by tak v sobě měla obsahovat všeobecné prvky, které jsou využitelné pružně, bez fixace na konkrétní povolání. Rozhodnutí studentů se totiž často mění, a proto není dobré se upínat na to, že půjdou do konkrétní práce, protože nejen, že nemusí najít danou práci, oni dokonce nemusí ani tuto práci hned hledat a mohou si vybrat pokračování ve studiu. Dle statistik i názorů respondentů je třeba s touto možností počítat víc, než kdy dřív. Po celou dobu zpracovávání jsem se snažila přijít na to, jak z tohoto dilematu ven. SOŠ totiž dle názoru respondentů lépe připravují na práci, přesto však ani úspěšnost na pracovním trhu není veliká (např. kvůli požadavku Bc. na některých pozicích). Možná právě proto odcházejí studenti nakonec stejně ve velké míře na VŠ, na té jsou však neúspěšní, protože (dle názorů) učitelů i studentů na ni nejsou systematicky připravováni a chybí jim některé znalosti, vůle, apod. SOŠ se tak nachází v situaci, kdy nenaplnuje ani jeden ze svých účelů (příprava na práci vs. možnost jít na VŠ díky maturitě).

Napadlo mne několik možností, jak by se situace dala určitým způsobem zlepšit. První varianta je taková, že by se SOŠ dopředu rozhodly, co je jejich prioritou a podle toho

---

<sup>44</sup> Ne že by výuku vylučovali, ale cítí se být ve výuce trochu svázání vyjmenovanými vklady.

nastavily výuku. Pokud by se specializovaly na práci, byla by jejich hlavním úkolem spolupráce s firmami, které mohou studenty zaměstnat a kromě státní maturity by odborná část zahrnovala reálné oblasti vědomostí, které firmy požadují. Pochopitelně musí zůstat klíčové kompetence a určité všeobecné znalosti, aby si SOŠ držela kontinuitu. Tento úkol by možná po určitých úpravách mohla plnit současná SOU s maturitou (zde by se mohli uplatnit např. studenti, kteří dle učitelů nemají na VŠ dispozici). Druhý typ SOŠ by pak za prioritní považoval přípravu na VŠ a zaměřoval by se více na teoretickou přípravu, všeobecné znalosti. Nechyběl by však ani obor zaměření – např. na technické vzdělávání, na ekonomiku, apod. Do určité míry tento úkol plní lycea. Nejsem si však jistá, zda by právě toto nevedlo k vytvoření dalšího zkonstatělého systému, který bude těžké v budoucnu měnit, pokud se budou rychle měnit požadavky zaměstnavatelů, apod.

Další možností je pak určité zachování SOŠ v takové podobě, jakou má, s tím, že by se zahájily některé reformy. Bezpodmínečně by se jednalo o lepší implementaci kurikulární reformy, kterou zde považuji za málo úspěšnou. Ta nabízí o určitý balíček vědomostí a dovedností, který přispěje jak k přípravě na pracovní trh, tak k přípravě na VŠ. Důležitým krokem by byla také podpora učitelů, kteří jsou na těchto školách (a nejenom zde) ve složité pozici, a to skrze další vzdělávání (které sami považují za užitečné – U2 a U3) a skrze supervizi. Není možné opomenout ani dostatečné finanční ohodnocení učitelů, které v praktickém fungování systému hraje zásadní roli z hlediska motivace k výuce, ale i z hlediska výběru tohoto povolání vůbec. SOŠ by pak také měly mít návaznost na terciární vzdělávání, která prozatím není ideální. Řešením by v tomto směru mohlo být větší zapojení firem, kdy by se firmy podílely na novém druhu terciárního vzdělávání, které by zajistilo další přípravu absolventů SOŠ. To by bylo v souladu s požadavky zaměstnavatelů, kterým momentálně dle výzkumu absolventi SOŠ přijdou nedostačující a mohlo by tak být pro absolventy SOŠ vhodnější. V podstatě by se jednalo o určitý typ profesního bakaláře, který je v zahraničních zemích běžný. Střední odborné školy tak skýtají mnoho prostoru pro další výzkum, např. ve výše zmíněných oblastech.

## Závěr

Diplomová práce se zabývá uplatněním absolventů středních odborných škol, konkrétně je jejím cílem analýza názorů studentů a učitelů na přínos odborného vzdělávání pro další uplatnění absolventů. Práce je rozdělena na dvě části, a sice teoretickou a praktickou. Teoretická část definuje rámec, ve kterém se pohybuje následný výzkum, a také poskytuje konkrétní zjištění a data o středních odborných školách v ČR a jejich absolventech. V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumu.

První kapitola práce se věnuje diskuzi na úrovni odborné vs. všeobecné vzdělávání. Na filozofické úrovni tuto diskuzi dobře vystihuje teorie od Finka, který upozorňuje na antinomický charakter pedagogiky, kdy proti sobě vždy můžeme postavit dva protiklady. Jedním z těchto protikladů je rozpor mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství, v redefinici Reboula pak proti sobě stojící teoretický a praktický rozměr výchovy.

Tento filozofický náhled se promítá i do mnohých empirických studií na toto téma. Typickým jevem, který je v empirických studiích (věnujícím se tématu odborné vs. všeobecné vzdělávání) zkoumán je tzv. trade-off (kompromis). Jde vždy o kompromis mezi dvěma možnostmi. Např. Bol a Werfhorst (2013) prezentují kompromis mezi alokací na trh práce a rovností vzdělávacích příležitostí. Upozorňují na to, že vyšší podíl větvení a rozdělování do jednotlivých oborů má sice dobrý vliv na rychlou úspěšnost studentů na pracovním trhu, ale je na druhé straně vykopen vyšší mírou nerovnosti přístupu ke vzdělávání, větší závislostí úspěchu na sociálním zázemí. Tento trade-off by se však dle jejich názoru dal zjemnit odstraněním příliš brzké selekce a posunutím výběru minimálně na druhý stupeň sekundárního vzdělávání či na terciární úroveň. Podle studie Hanuska, Woessmana a Zhang (2011) existuje u odborného vzdělávání také kompromis mezi výhodou na pracovním trhu a nižší flexibilitou. Výhoda, kterou mají odborně vzdělání absolventi ve specifickém zaměření, se podle jejich studie časem snižuje či dokonce stává nevýhodou ve smyslu nižší míry adaptace na změny na pracovním trhu. K řešení nedostatku všeobecného vzdělávání v odborných školách se vyjadřuje už Hoger (1990), který se domnívá, že řešením by mohlo být použití takového způsobu výuky, který podporuje kritické myšlení a řešení problémů, i v odborných předmětech.

Z hlediska zkoumané dichotomie mezi všeobecným a odborným vzděláváním je třeba přihlížet také k historickému kontextu a vývoji, který mnohdy ovlivňuje příklon k jedné či druhé straně. Právě střední Evropa je známá určitou specifíčností v tomto směru. Jejím

hlavním společným rysem je určité dědictví z dob Sovětského svazu, kdy byl propagován zejména důraz na technické vzdělávání. Tradice odborného školství přetrvává ve střední Evropě i po pádu Sovětského svazu – Hanushek a další (2011) uvádí, že mezi země s více jak 40 % podílem odborného školství patří ČR, Maďarsko a Polsko, ale i Německo, Švýcarsko a Slovinsko. Pochopitelně se však vlivem transformace a orientace na západ přidává i rozvoj všeobecného školství, které nabývá postupně na kvalitě a popularitě.

Druhá kapitola se zabývá středním odborným vzděláváním v ČR. Nejprve upozorňuje na jeho historickou tradici, která je zaznamenána už od rozvoje řemesel v dobách Keltů a pokračuje rozvojem cechů v 12. a 13. století. Učňovské i odborné školství se pak rozvíjelo už od dob Rakouska-Uherska, které udávalo systém v podstatě i za první republiky. Významné změny v systému nastaly po druhé světové válce, kdy byla v roce 1948 zavedena jednotná škola s návazností několika druhů středních škol (jeden druh i povinný – základní odborná škola), v roce 1953 osmiletá a jedenáctiletá střední škola, v roce 1960 pak znovu více druhů středních odborných škol. Zákon z r. 1978 a jeho úprava z r. 1984, určily jako hlavní 3 směry – gymnázium, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Gymnázium však bylo obsahově redukováno ve prospěch odborného vzdělávání. Období 1948 – 1989 se vyznačuje častými změnami a nejasnou koncepcí, společný mu je však neustálý důraz na technické vzdělávání a uplatnění na pracovním trhu. Po roce 1989 došlo zejména k depolitizaci a decentralizaci vzdělávání, rozšířila se nabídka odborného vzdělávání a rozvíjela se gymnázia. Docházelo také k některým reformám, z nichž nejvýznamnější je kurikulární reforma a příprava na zavedení Rámcových vzdělávacích programů. Reformní snahy vyvrcholily ve školském zákoně č. 561/2004, který upravuje (až na některé novely) systém vzdělávání dodnes.

V současné době mají studenti po základní škole možnost absolvovat – gymnázium, čtyřletou střední odbornou školu s maturitou, čtyřleté lyceum zakončené maturitou, tříleté vzdělávání s výučním listem, jednoleté či dvouleté střední vzdělávání nebo konzervatoř. Z těchto možností je v práci dále zkoumána zejména střední odborná škola (SOŠ), která je nejčastěji volenou možností vyššího sekundárního studia. Obsah vzdělávání je v těchto školách určen Rámcovými vzdělávacími programy, které kromě odborných kompetencí vymezují také klíčové kompetence. To jsou jakési vyšší cíle výuky, které by měli být všeobecně použitelné.

Z aktuálních otázek je nejvíce diskutována právě reforma kurikula, která nebyla vždy správně implementována. Učitelé autonomii u tvorby Školních vzdělávacích programů

(korespondujících s RVP) nepřijali příliš aktivně, případně neměli dostatek vodítek, jak zakomponovat nové vzdělávací cíle do výuky, ani jak je hodnotit a měřit. Dalším problémem, který se diskutuje s ohledem na odborné vzdělávání, je nedostatečná kvalita absolventů SOŠ, kterým podle výzkumu Francouzsko-české obchodní komory chybí sociální dovednosti, flexibilita a jazyková vybavenost. Problém je kromě nedostatečné praktické vybavenosti spatřován zaměstnavateli také v nesouladu mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce. Podle reportu REFERNET od Šimové a Czesané (2014) v ČR chybí koherentní systém, který by se věnoval předvídání potřeb jednotlivých dovedností. Existují však ojedinělé aktivity, které sledují dovednosti a věnují se situaci absolventů odborných škol na pracovním trhu (studie NÚV). Kromě pracovního trhu je však stále více třeba sledovat také úspěšnost absolventů v terciárním vzdělávání. Oběma tématům se věnuje třetí teoretická kapitola.

Ve třetí teoretické kapitole jsou nejprve zmapovány změny v účasti ve vzdělávání po roce 1989. Ty se vyznačují zejména velkým přesunem studentů z odborných učilišť na odborné školy s maturitou. Studenti tak projevují zájem o vyšší vzdělání s širším zaměřením, než jsou učiliště, což se projevuje také stále se zvyšujícím zájmem o gymnázia. Největší podíl studentů je v současné době na středních odborných školách (SOŠ), které jsou dále analyzovány vzhledem k budoucímu uplatnění. Z hlediska pracovního trhu je nezaměstnanost absolventů SOŠ vyšší než nezaměstnanost gymnazistů, ale nižší než u učňů. V současné době se však pohybuje poměrně vysoko – okolo 10 %, což je v porovnání s gymnáziem více než dvojnásobek. Uplatnění absolventů SOŠ je hodnoceno také vzhledem ke shodě vzdělávání a budoucího zaměstnání. Ta je často velmi nízká, v roce 2013 se jednalo až o 38 % absolventů, kteří pracují na pozicích, které vůbec neodpovídají jejich dosaženému vzdělání. Specializace z odborné školy, tak často bývá nevyužita.

Do terciárního vzdělávání míří stále více absolventů SOŠ, ve školním roce 2013/2014 se jednalo o cca 80 %. Na VŠ se z těchto studentů dostane většina, problém však nastává při dokončování studia. V prvních dvou letech opouští školy neúspěšně stále větší procento studentů (v roce 2012 – 22 %), celkově nedokončí vysokou školu asi třetina přijatých absolventů SOŠ. Gymnazisté pochopitelně dosahují lepších výsledků, předčasně odchází necelá čtvrtina, odchody v prvních letech se pohybují okolo 3 – 5 %. Větší úspěch gymnázií je pochopitelný, zarážející je ovšem fakt, jak obrovské množství studentů SOŠ odchází na vysoké školy, přestože příprava je primárně určena vstupu na pracovní trh.



Úspěšnost na pracovním trhu a v terciárním vzdělávání vzbuzuje spoustu zajímavých otázek, kterým se věnuje praktická část práce. Jejím cílem je zjistit, jaké mají studenti a učitelé názory na vliv SOŠ na budoucí uplatnění jejich absolventů. Názory jsou zjišťovány na základě rozhovorů se studenty a učiteli na technických školách v Pardubickém kraji, designem výzkumu je zakotvená teorie. Výsledky výzkumu jsou interpretovány podle kostry analytického příběhu, která je rozdělena na vstupy – systém, vklady (dispozice) a výběr střední školy, na hlavní kategorii – průběh studia na SOŠ a na názory na uplatnění v práci a na VŠ.

Centrální kategorii – průběh studia – pochopitelně ovlivňuje systém, ve kterém se SOŠ pohybují. Za nejvýraznější znaky systému je považováno financování škol, které funguje na bázi - peníze za studenta. Vzhledem k tomuto systému a nedostatku zájemců jsou pak na SOŠ přijímání téměř všichni studenti, tedy i ti, kteří svými dispozicemi patří spíše na učiliště. Vklady, tj. dispozice studentů jsou vzhledem k systému nízké a ovlivňují celkovou kvalitu výuky – ať už snižováním průměru ve třídě nebo následným neúspěchem u maturity nebo v budoucím uplatnění. Velký vliv z oblasti vkladů má také základní škola, kdy některé základní školy neposkytují dobrou přípravu pro další studium. Výběr střední školy pak ovlivňuje motivaci studentů, kdy většina z nich se dle učitelů nezajímá o obor, ale pouze jim jde o lehké získání maturity. Tito studenti se pak těžce vyučují. Problémem je však také zklamání studentů z výběru a z průběhu studia, které neprobíhá, tak, jak si dle vstupních informací představovali.

Do průběhu studia kromě těchto proměnných vstupují také další vlivy, z nichž nejvýraznější je podle studentů samotný učitel, podle učitelů pak typ studenta. Učitelé vytváří určitou typologii studentů, kteří se učí dobře a maturitu udělají – mají dobrou motivaci, zájem o obor i předpoklady a studentů, kteří jsou problémoví – nemají zájem o obor, nemají dostatečné schopnosti ani rodinné zázemí – ti pak výuku ruší, maturitu udělají ztěžka a uplatňují se mimo obor. Podle studentů má však velký vliv na výuku zejména učitel, dle nich je ideální učitel ten, kterého práce baví, dokáže je zaujmout zajímavými historkami, propojuje výklad příklady z praxe, je ochotný jim ve všem pomoci a navíc je přísný, tj. umí je vyburcovat k výkonu. Tento učitel dle studentů nejvíce ovlivňuje jejich motivaci, ale i budoucí uplatnění, protože díky němu získají zájem o obor a následně nejen, že se jim z jeho předmětu lépe dělá maturita, ale odnesou si i užitečné znalosti do budoucna. Další motivací je pochopitelně samotná maturita (tu vnímají studenti i učitelé z hlediska motivace podobně) a užitečnost toho, co se vyučuje. Lepší uplatnění v budoucnu vidí studenti u věcí, které jsou propojené

s reálným životem a které například v budoucnu firmy ocení – navrhuji větší propojení škol a firem z hlediska stanovení obsahu výuky. Domnívám se, že namísto maturity by měli mít studenti a učitelé ještě další společný cíl, který by stál nad maturitou a směřoval by k budoucímu životu. Dobrý základ mohou poskytnout klíčové kompetence, ale je třeba je správně implementovat a učitele v této implementaci podpořit.

Názory na uplatnění jsou u studentů a učitelů podobné. Shodují se v tom, že SOŠ připravují studenty spíše na pracovní trh. Tuto přípravu však učitelé a studenti, ale i učitelé mezi sebou považují za různě kvalitní. Někteří učitelé se domnívají, že jde o dobrou přípravu na pracovní trh, objevují se však i takoví, kteří ji považují za nekvalitní, vidí stále se snižující kvalitu, případně se jim zdá velmi úzká a neflexibilní. Studenti považují SOŠ za dobrý základ, zmiňují se ale o nedostatečnosti praktické přípravy a nedostatku reálně využitelných poznatků. Uplatnění v oboru je poměrně nízké, což ovlivňuje také fakt, že stále více zaměstnavatelů požaduje vyšší stupeň kvalifikace (např. Bc.), o kterém se studenti domnívají, že je zbytečný, učitelé se však zmiňují, že to má jistě nějaký důvod a že absolventům zřejmě chybí pružnost a některé sociální dovednosti.

Z hlediska pokračování na vysokou školu se názory studentů a učitelů spíše doplňují. Učitelé se domnívají, že studenti pokračují na VŠ jen v minimální míře proto, že chtějí zvýšit své uplatnění a mají předpoklady, jako hlavní vidí naopak možnost prodloužit si mládí nebo rozhodnutí typu zkusit se má všechno. Studenti potvrzují poslední možnost, typický student většinou chce VŠ alespoň zkusit, zejména však proto, aby měl lepší uplatnění. Faktory neúspěchu vidí učitelé v nedostatečných schopnostech, v nedostatku vůle, nedostatku znalostí ze SOŠ, ve špatném odhadu schopností nebo ve zneužívání systému (jdou tam jen proto, že se jim zaplatí sociální a zdravotní pojištění.) Faktory neúspěšnosti opět z velké části vnímají jako dané, neovlivnitelné, nepozorují nedostatky ve výuce. Z pohledu učitelů je hlavní problém v úrovni studentů, kdy u většiny je podle nich maturita maximum, které mohou dosáhnout.

Osobně pozoruji u učitelů jakýsi podceňovaný vliv výuky na studenty. Například nedostatek vůle nebo špatný odhad schopností jsou věci, které lze správným zařazením klíčových kompetencí do výuky zlepšit a tím ovlivnit úspěšnost na VŠ. Navíc i z hlediska pracovního uplatnění už je třeba rozvíjet i jiné schopnosti než jen odborné, jak se ukazuje v nespokojenosti zaměstnavatelů s kvalitou absolventů. Není možné neúspěchy v budoucím uplatnění stále omlouvat pouze kvalitou studentů, je totiž možné, že ta se v budoucnu nezlepší ani se změnou systému. Je proto třeba naučit učitele věnovat se studentům, které ve třídě mají,

tím nejlepším možným způsobem a poskytnout jim v tom co nejvyšší možnou podporu, a to finanční, profesní (vzdělávání) i psychologickou. Do budoucna proto považují za důležité zapracovat na implementaci kurikulární reformy a na kvalitě vzdělávání učitelů, která je klíčem k tomu, aby se učitelé znovu stali aktivními tvůrci výuky a necítili se pouze taženi systémem.

V závěru praktické části pak upozorňuji na to, že SOŠ se nachází v jakémsi dilematu, které je třeba vyřešit. V současné době totiž nepřipravuje studenty stoprocentně ani do práce, ani na VŠ, jak vyplývá z názorů na uplatnění. Jednou z možností je, že si SOŠ vybere, zda se bude zaměřovat na pracovní uplatnění, nebo na přípravu na VŠ a podle toho upraví svůj obsah výuky - spíše k jednomu nebo druhému pólu. To však může vést k určité zkosnatělosti systému, pokud se změní požadavky zaměstnavatelů rychleji, než je bude možné řešit ve škole. Další možností tak je zachování SOŠ v takové podobě jakou má s tím, že budou provedeny některé reformy. První z nich je správná implementace kurikulární reformy s dostatečnou odbornou podporou a případným ulehčením skrze digitalizaci. Dalším nezbytným prvkem je výše zmíněná podpora učitelů a konečně by se měla zlepšit návaznost SOŠ na terciární vzdělávání. Ta by se mohla zrealizovat např. skrze tzv. profesní bakaláře, na kterých by se velkou měrou podílely firmy. Navrhované možnosti považuji za hodné dalšího výzkumu.

## Seznam použité literatury

*Antinomie vzdělávání*. **Roskovec, Vladimír. 2002.** [editor] A. Trojánek, J. Novotný a D. Hrubý. Jevíčko : VUTIUM, 2002. Matematika, fyzika a vzdělávání.

**Benavot, Aaron. 1983.** The Rise and Decline of Vocational Education. *Sociology of Education*. 1983, Sv. 56, 2, stránky 63 - 76. [Online] 1983. [Citace: 25. říjen 2015.] <http://www.jstor.org/stable/2112655>.

**Bol, Thijs a Werhorst, Herman G. van de. 2013.** Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*. 2013, Sv. 57, 2, stránky 285 - 308. [Online] 2013. [Citace: 25. říjen 2015.] <http://www.hermanvandewerfhorst.socsci.uva.nl/CER2013.pdf>.

**Burdová, Jena a Vojtěch, Jiří. 2013.** Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláváním. *NÚV*. [Online] 2013. [Citace: 25. listopad 2015.] [http://www.infoabsolvent.cz/Temata/Download?Soubor=F-9.0.82\\_Nezamestnanost\\_absolventu\\_skol\\_se\\_strednim\\_a\\_vyssim\\_odbornym\\_vzdelanim\\_\\_2013.pdf](http://www.infoabsolvent.cz/Temata/Download?Soubor=F-9.0.82_Nezamestnanost_absolventu_skol_se_strednim_a_vyssim_odbornym_vzdelanim__2013.pdf).

**Busta, David. 2015.** České průmyslové firmy naráží na nedostatek a kvalitu absolventů technických oborů. *EkonTech.cz*. [Online] 2015. [Citace: 3. květen 2015.] <http://www.ekontech.cz/clanek/ceske-prumyslove-firmy-narazi-na-nedostatek-kvalitu-absolventu-technickych-oboru>.

**CEDEFOP. 2015.** Spotlight on VET Czech Republic. *Cedefop*. [Online] 2015. [Citace: 15. listopad 2015.] [http://www.cedefop.europa.eu/files/8052\\_cs.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/8052_cs.pdf).

**Česká školní inspekce. 2013.** Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání v české republice. *MŠMT*. [Online] 2013. [Citace: 20. srpen 2014.] <http://www.csicr.cz/getattachment/b3fd6286-f549-420a-acfe-7df80df4570c>.

**Doležalová, Gabriela. 2014.** Shoda dosaženého vzdělání a vykonávaného zaměstnání - 2013. *Infoabsolvent.cz*. [Online] 2014. [Citace: 15. listopad 2015.] [http://www.infoabsolvent.cz/Temata/Download?Soubor=F-9.0.99\\_Shoda\\_dosazeneho\\_vzdelani\\_a\\_vykonavaneho\\_zamestnani\\_\\_2013.pdf](http://www.infoabsolvent.cz/Temata/Download?Soubor=F-9.0.99_Shoda_dosazeneho_vzdelani_a_vykonavaneho_zamestnani__2013.pdf).

**Ebelová, Ivana. 2001.** *Pražská a venkovská stavební řemesla v době renesance a baroka*. Praha : Scriptorium, 2001. ISBN 80-86197-33-6.

- European Commission. 2012.** Key Data on Education in Europe 2012. *Eurydice*. [Online] 2012. [Citace: 30. říjen 2015.] [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf). ISBN 978-92-9201-242-7.
- Goldin, Claudia. 2001.** The Human-Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past. *Journal of Economic History*. 2001, Sv. 2, 61, stránky 263 - 292.
- Hanushek, Eric A., Woessman, Ludger a Zhang, Lei. 2011.** General education, vocational education and labor-market outcomes over the lifecycle. [Online] 2011. [Citace: 8. srpen 2015.] <http://www.nber.org/papers/w17504.pdf>.
- Hnízdo, B. 2002.** Střední Evropa v geopolitických proměnách kontinentu. [autor knihy] J. Kabele, L. Mlčoch a S. (eds.) Pscheidt. *Konsolidace vládnutí a podnikání v České republice a v Evropské unii. I, Umění vládnout, ekonomika, politika*. Praha : Matfyzpress, 2002.
- Hoger, Paul. 1990.** Vocational education/general education: a false dichotomy? *Studies in continuing education*. 1990, Sv. 12, 1, stránky 13 - 23. [Online] 1990. [Citace: 25. říjen 2015.] <http://dx.doi.org/10.1080/0158037900120102>.
- Janáček, Josef. 1963.** *Přehled vývoje řemeslné výroby v českých zemích za feudalismu*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1963.
- Jůva, Vladimír st. a Jůva, Vladimír ml. 2003.** *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-062-x.
- Kozma, Tamas a Polonyi, Tunde. 2004.** Understanding education in Europe-East: Frames of interpretation and comparison. *International Journal of Educational Development*. 2004, 24, stránky 467 - 477.
- Kudláčková, Blanka. 2012.** Problém výchovy vo vývoji pedagogického myslenia. *Pedagogika.sk*. 2012, 4, stránky 247 - 261.
- Kuchař, Pavel, Vojtěch, Jiří a Kleňha, David. 2014.** Přejchod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání. *NÚV*. [Online] 2014. [Citace: 30. listopad 2015.] [http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani\\_a\\_TP/Prechod\\_do\\_tercier\\_2013\\_prowww.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Prechod_do_tercier_2013_prowww.pdf).

- Malamud, Ofer a Cristian, Pop-Eleches. 2010.** General Education versus Vocational Training: Evidence from an Economy in Transition. *The Review of Economics and Statistics*. 2010, Sv. 1, 92, stránky 43 - 60.
- Matlay, Harry. 2001.** Entrepreneurial and vocational education and training in central Europe. *Education & Training*. 2001, Sv. 8/9, 43, stránky 395 - 404.
- MŠMT ČR. 2008.** Akční plán podpory odborného vzdělávání. [Online] 2008. [Citace: 5. listopad 2015.] [http://www.msmt.cz/file/8127\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/8127_1_1/download/).
- MŠMT ČR. 2015b.** Marcel Chládek: 2015 bude rokem technického vzdělávání. *MŠMT ČR*. [Online] 2015b. [Citace: 30. září 2015.] <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/marcel-chladek-2015-bude-rokem-technickeho-vzdelavani>.
- MŠMT ČR. 2015a.** RVP pro střední odborné vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání*. [Online] 2015a. [Citace: 20. listopad 2015.] <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>.
- MŠMT ČR. 2013.** Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989. *MŠMT ČR*. [Online] 2013. [Citace: 4. listopad 2015.] <http://www.msmt.cz/file/10376?highlightWords=zpr%C3%A1va+v%C3%BDvoji+%C4%8D esk%C3%A9ho+%C5%A1kolstv%C3%AD>.
- Národní shromáždění ČSR. 1953.** Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů. [Online] 1953. [Citace: 3. listopad 2015.] <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1953-31/zneni-19581230>.
- Národní shromáždění ČSSR. 1960.** Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání č. 186/1960. [Online] 1960. [Citace: 4. listopad 2015.] <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1960-186/zneni-0>.
- NÚV. 2005.** Národní rámec pro partnerství TTnet České republiky. [Online] 2005. [Citace: 4. listopad 2015.] [http://www.nuv.cz/uploads/TTnet/publikace\\_TTnet/TTnetCR\\_Narodni\\_ramec\\_konference.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/TTnet/publikace_TTnet/TTnetCR_Narodni_ramec_konference.pdf).
- NÚV. 2015.** Nezaměstnanost absolventů - skupiny oborů vzdělání. *Infoabsolvent.cz*. [Online] 2015. [Citace: 25. listopad 2015.] <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/5-1-05#M>.

**OECD. 2010.** Vocational Education and Training in the Czech Republic: Strengths, Challenges and Recommendations. *OECD*. [Online] 2010. [Citace: 23. listopad 2015.] <http://www.oecd.org/education/innovation-education/45164639.pdf>.

**Pikálková, Simona, Vojtěch, Jiří a Kleňha, David. 2014.** Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání. *NÚV*. [Online] 2014. [Citace: 2. květen 2015.] [http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani\\_a\\_TP/VS\\_predcas\\_odchody\\_2014\\_pro\\_www.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/VS_predcas_odchody_2014_pro_www.pdf).

**ReferNet Česká republika. 2005.** Počáteční odborné vzdělávání v České republice. [Online] 2005. [Citace: 1. listopad 2015.] [https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi8kZyFy6fJAhVLpnIKHcDwAIIQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10188\\_1\\_1%2F&usg=AFQjCNGHmPcbXEYyIQrCevaFuWDWT5Tudg](https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi8kZyFy6fJAhVLpnIKHcDwAIIQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10188_1_1%2F&usg=AFQjCNGHmPcbXEYyIQrCevaFuWDWT5Tudg).

**Straková, Jana. 2013.** Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*. 2013, Sv. 23, 5, stránky 734 - 743. [Online] 2013. [Citace: 15. listopad 2015.] [[http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2013/pedor13\\_5\\_p734\\_jakdal\\_strakova.pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2013/pedor13_5_p734_jakdal_strakova.pdf)].

**Strouhal, Martin. 2013.** *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha : Grada, 2013.

**Šimová, Zdeňka a Czesaná, Věra. 2014.** Czech Republic: VET in Europe: country report 2014. *Cedefop*. [Online] 2014. [Citace: 15. listopad 2015.] [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014\\_CR\\_CZ.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_CZ.pdf).

**Šteffl, Ondřej. 2014.** *Hyde park*. Česká televize, Praha, 16. červen 2014.

**Švaříček, Roman a Šed'ová, Klára. 2007.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

**Trhlíková, Jana. 2014.** Přejít absolventů středních škol na trh práce - srovnání situace absolventů učebních a maturitních oborů. [Online] 2014. [Citace: 4. květen 2015.] [http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani\\_a\\_TP/Prechod\\_Abs\\_srovnani\\_2014\\_pro\\_www.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Prechod_Abs_srovnani_2014_pro_www.pdf).

**Ústavodárné Národní shromáždění ČSR. 1948.** Zákon o základní úpravě jednotného školství. [Online] 1948. [Citace: 2. listopad 2015.] <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95/zneni-19480901#cast1>.

**Váňová, Růžena. 2015.** Dějiny pedagogiky. [autor knihy] Markéta Dvořáková, a další. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha : Grada, 2015.

**Vojtěch, Jiří a Paterová, Pavla. 2015.** Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii. *NÚV*. [Online] 2015. [Citace: 20. listopad 2015.] [http://www.infoabsolvent.cz/Temata/Download?Soubor=F-9.0.100\\_Vyvoj\\_vzdelanostni\\_a\\_oborove\\_struktury\\_zaku\\_a\\_studentu\\_ve\\_strednim\\_a\\_vyssim\\_odbornem\\_vzdel.pdf](http://www.infoabsolvent.cz/Temata/Download?Soubor=F-9.0.100_Vyvoj_vzdelanostni_a_oborove_struktury_zaku_a_studentu_ve_strednim_a_vyssim_odbornem_vzdel.pdf).

**Winter, Zikmund. 1906.** *Dějiny řemesel a obchodu v Čechách v XIV. a v XV. století*. Praha : Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1906.



## Seznamy

### Seznam grafů

Graf 1 - Dlouhodobý vývoj počtu 15letých osob v České republice (vč. trendu).....	27
Graf 2- Vývoj podílu žáků 1. ročníku na středních školách, podle druhu, v % (1991 – 2003)	28
Graf 3 - Vývoj podílu žáků 1. ročníku na středních školách, podle druhu, v % (2003 – 2014) .....	29
Graf 4- Míra nezaměstnanosti čerstvých absolventů v letech 2006 - 2015 (v %).....	31
Graf 5 - Míra nezaměstnanosti všech absolventů vybraných typů škol v letech 2006 - 2013 (v %) .....	32
Graf 6 - Míra nezaměstnanosti mladých lidí (15 - 24letých) a celková v členských státech EU v roce 2014, v % .....	33
Graf 7 - Celkové hodnocení shody absolventů středního odborného vzdělávání a všech EAO podle kategorií vzdělání (2001, 2005, 2009, 2013; v %) .....	34
Graf 8 - Absolventi SOŠ - zájem o terciární vzdělávání v letech 2010 - 2014 (v %) .....	36
Graf 9 - Předčasné ukončení studia na VŠ – absolventi maturitních oborů SOŠ.....	37
Graf 10 - Absolventi gymnázií - zájem o terciární vzdělávání v letech 2010 - 2014 (v %).....	38
Graf 11 - Předčasné ukončení studia na VŠ – absolventi gymnázií.....	39

### Seznam obrázků

Obrázek 1 - Odborné vzdělávání ve školském systému ČR.....	21
Obrázek 2 - Kostra analytického příběhu .....	45
Obrázek 3 - Diagram kategorie Průběh studia na SOŠ .....	55

### Seznam tabulek

Tabulka 1 - Podíl studentů v odborných programech sekundární úrovně dle vybraných regionů.....	10
Tabulka 2- Příklady výpovědí k jevům, které ovlivňují úspěch studentů .....	50
Tabulka 3 - Typologie studentů podle učitelů .....	56

## Seznam příloh

Příloha č. 1 – Scénář rozhovoru pro učitele.....	84
Příloha č. 2 – Scénář rozhovoru pro studenty.....	87

## *Příloha č. 1 – Scénář rozhovoru pro učitele*

### **Úvod**

Dobrý den, ráda bych Vám nejdříve poděkovala, že jste si na mě našli čas ve svém náročném harmonogramu. Věnuji se diplomové práci, jejímž cílem je srovnat názory studentů a učitelů na střední odbornou školu z hlediska budoucího uplatnění. Pokud to bude možné, ráda bych si Vaše odpovědi nahrála pro lepší zpracování dat. V prohlášení, které podepisujete je uveden souhlas s nahráváním s tím, že Vaše osoba bude anonymní a odpovědi budou použity pouze pro výzkum diplomové práce.

### **Význam**

Jak byste vyjádřil/a důležitost středoškolského studia pro budoucnost mladých lidí?

Vidíte v tomto směru nějaký rozdíl mezi všeobecným a odborným vzděláváním?

Při současném stavu společnosti byste preferoval/a spíše střední odborné vzdělání nebo všeobecné? Proč?

Doporučil/a byste mladým lidem Vaši školu? Proč ano? Proč ne? V čem vidíte její přednosti?

Jaký je Váš cíl při výuce a celkově při pedagogickém působení? Jak přistupujete k výuce? (Vyučujete vaše studenty spíše s názorem, že se jedná o jejich konečné studium nebo s přesvědčením, že je to odrazový můstek pro studium další? Máte jiný přístup? Jaký?)

Jak myslíte, že vnímají střední školu studenti? Proč? Přízpůsobujete tomu nějak výuku?

Zdá se vám, že studenti berou SŠ jako konečný cíl nebo jako odrazový můstek pro další studium? (Co vám přijde vhodnější? Snažíte se tento názor nějakým způsobem studentům vštěpovat? Setkáváte se při této snaze s nějakými překážkami? S jakými?)

Co nejvíce ovlivňuje názor studentů na význam SŠ? (Jak se podle Vás utváří názor studentů na význam střední školy? Kdo či co ho ovlivňuje?)

Napadá vás jiné téma, poznámka, které by se měly prodiskutovat s ohledem na význam střední školy?

### **Očekávání**

(Co si myslíte, že studenti očekávají od střední školy? Jak na základně tohoto přesvědčení upravujete svoji výuku?)

Očekáváte, že střední škola připraví studenty spíše do pracovního procesu, na navazující studium nebo na život obecně? Nebo něco jiného?

Je podle Vás správně nastavený v RVP Vašeho oboru poměr mezi odbornými a všeobecně vzdělávacími předměty?

(Jaké je podle Vás ideální nastavení proporcí mezi odborným a všeobecným vzděláním na střední odborné škole? Kdo/Co toto nastavení ovlivňuje? Jste spokojeni s nastavením na Vaší škole? Snažíte se jej nějakým způsobem ovlivňovat Vy? Proč ano? Jak? Proč ne?)

Domníváte se, že cíle studentů a učitelů ohledně studia na SŠ jsou shodné? Proč ano? Proč ne?

### **Zájem a motivace**

Domníváte se, že studenti mají o Váš předmět zájem? Považují Váš předmět za užitečný do dalšího života?

(Domníváte se, že studenti mají zájem o výuku celkově? Proč ano? Proč ne? Co jim přijde zajímavé, užitečné?)

Brání vám něco ve zvýšení zajímavosti Vašeho předmětu? Co? (systém, přístup studentů, přístup rodičů či nadřízených, materiální zabezpečení, případně vaše určité přesvědčení či něco jiného?)

Podle Vaší zkušenosti, praxe – co studenty zaujme, co je baví ve Vašem předmětu a proč? – Máte dostatek prostoru a možností pro vytváření takové činnosti? Proč ano, proč ne?

(Zajímáte se, co by pozvedlo zájem studentů? Proč ano? Jak? Proč ne?)

Pokud máte nápady na zvýšení zajímavosti/užitečnosti výuky, realizujete je? Proč ano? Proč ne? Co vás motivuje či co vám brání?

(Jaké máte případně konkrétní návrhy či nápady?) Sledujete nové trendy, metody a informace ve Vašem předmětu?

Jak hodnotíte motivaci studentů ke studiu? Co jí ovlivňuje? Snažíte se jí nějakým způsobem ovlivňovat Vy sami?

Co by jejich motivaci zvýšilo? Jak konkrétně ji zvyšujete? Co Vám pomáhá? Setkáváte se při této snaze s překážkami? S jakými?

Mají dle vašeho pohledu studenti motivaci SŠ dodělat? Proč ano? Proč ne?

Co by jejich motivaci v tomto směru zvýšilo? Můžete jí ovlivnit? Jak konkrétně se o to snažíte?

Jaká je Vaše motivace k výuce na SOŠ? Co ji ovlivňuje? (Je možné ji zvýšit? Jak?)

### **Uplatnění**

Dokážete odhadnout, kolik % absolventů z Vaší školy pokračuje na VŠ, kolik přímo do práce?

A) Jsou podle Vašeho názoru absolventi připraveni na studium VŠ (ve Vaší specializaci i obecně)

Jaký máte názor na to, že značná část absolventů (Vaší školy) a celkově SOŠ odchází na VŠ?

Jak jsou úspěšní v přijímacím řízení?

Jak jsou úspěšní v dalších letech? Dokončí školu? Co jim dělá největší problémy? (Díky čemu ano? Proč myslíte, že ne?)

Co byste mladým lidem a Vaším absolventům doporučili?(VŠ X práce). Co jste doporučili svým dětem?

B) Jsou podle Vašeho názoru absolventi připraveni na práci v oboru? Na pracovní trh?

Odcházejí žáci z Vaší školy na pracovní trh? Jak to vnímáte? Víte, co chtějí dělat?

Jak jsou úspěšní? Dokázal/a byste odhadnout, kolik absolventů pracuje v oboru, který vystudovali? (Máte přehled o jejich zaměstnanosti?)

**Ostatní**

Napadá vás cokoli, čím byste přispěli k dnešní diskuzi?

## *Příloha č. 2 – Scénář rozhovoru pro studenty*

### **Úvod**

Dobrý den, ráda bych Vám poděkovala za ochotu udělat rozhovor. Věnuji se diplomové práci, která porovnává názory studentů a učitelů na střední odbornou školu z hlediska budoucího uplatnění a ráda bych Vám proto položila pár otázek. Pokud to bude možné, budu si rozhovor nahrávat, abych mohla data zpracovat co nejlépe. V prohlášení, které podepisujete, souhlasíte s nahráváním s tím, že zůstanete anonymní a údaje budou využity pouze pro diplomovou práci.

### **Význam**

Proč jste zvolili pro Vaše vzdělání střední odbornou školu? Jakým způsobem jste si vybrali tuto školu? (rodiče, kamarádi, zájem o obor, internet,...)

Považujete střední školu jako konečné studium nebo jako odrazový můstek pro studium další? Vnímáte SŠ jinak? Jak a proč?

Myslíte si, že je střední škola důležitou věcí pro vaši budoucnost? Proč ano? Proč ne?

(Dokážete zhodnotit, jak si utváříte názor na význam střední školy? Má na tento názor někdo či něco vliv? Kdo a co konkrétně a jakým způsobem?) – Jaký význam, má pro Vás SŠ? Ovlivňuje Vás někdo nebo něco v tomto názoru? Ovlivnili Vaše názory někteří učitelé?

Jak si myslíte, že vnímají význam SŠ pro Vás učitelé samotní? Podle čeho tak usuzujete?

Změnil se nějak Váš názor na užitečnost SOŠ v průběhu studia? Litovali jste někdy Vašeho výběru?

(Navrhnete, prosím, jakékoli téma, poznámku, která vás napadá k významu studia střední školy)

### **Očekávání**

Co od střední školy očekáváte? Očekáváte, že vás střední škola připraví na budoucí život, na budoucí povolání či vzdělávání? Něco jiného?

Ocenili byste větší hodinovou dotaci odborných předmětů nebo všeobecně vzdělávacích předmětů? Nebo Vám současný stav vyhovuje?

Jak byste si představovali ideální poměr mezi všeobecným a odborným vzděláváním? (Kdo myslíte, že tento poměr nastavuje a ovlivňuje? Snažíte se jej nějakým způsobem ovlivňovat vy samy? Proč ano? Jak? Proč ne?)

Naplnjuje střední škola Vaše očekávání od studia? Proč ano? Proč ne?

### **Zájem a motivace**

Je pro vás výuka a program ve škole zajímavý? Proč ano? Proč ne?

Které předměty jsou pro Vás zajímavé a proč?

Které znalosti získané na SŠ podle tvého názoru využiješ v dalším období při studiu nebo v praxi? Které předměty ti přijdou zbytečné/ne tak důležité? Proč?

Považujete studium svého oboru na SOŠ za užitečné? Proč ano? Proč ne? Co konkrétně považujete za užitečné? Proč?

Co konkrétního ve výuce zaručeně zvyšuje Váš zájem o informace, probíranou látku? Proč? Jak často se s tímto ve výuce setkáváte? Je to pro vás dostatečně nebo nedostatečně?

Kdybyste mohl na SŠ cokoli z hlediska zvýšení využitelnosti získaných znalostí přidat, co by to bylo? Snažíte se to nějakým způsobem zrealizovat?

Diskutujete s učiteli o tom, co by vzbudilo Váš zájem/co by Vám přišlo užitečné? Proč ano? O jaké jde návrhy? Proč ne? Máte prostor pro tyto návrhy, zajímají se učitelé o to, co by zvýšilo Váš zájem? Proč ano? Proč ne?

Jaká je Vaše motivace ke studiu? S čím souvisí? Co by Vaši motivaci zvýšilo?

Máte motivaci dodělat SŠ? Jakou? Proč ano. Proč ne? Co by vaši motivaci zvýšilo?

Co Vaši motivaci ovlivňuje? Co nebo kdo si myslíte, že má největší vliv na vaši motivaci? (povaha, okolí, škola samotná či něco jiného?)

Máte motivaci pokračovat ve studiu po SŠ nebo spíše chcete jít do práce? Proč ano? Proč ne? Co by vaši motivaci zvýšilo?

### **Uplatnění**

Máte představu, co byste chtěli dělat po ukončení SŠ? (mohou odpovědět sami, pak vybrat doplňující otázky), pokud neodpoví (naťuknout)

A) Plánujete odejít po absolvování SOŠ na VŠ? Proč ano? Proč ne? Co ovlivnilo toto rozhodnutí?

Chtěl jste vždy jít na VŠ nebo se rozhodnutí rodilo postupně?

Jak vidíte své šance a proč?

Víte, jak jsou úspěšní studenti Vaší školy v přijímacích řízeních na VŠ? Proč jsou úspěšní, proč ne?

Víte, jak jsou úspěšní studenti vaší školy v dokončování VŠ? Proč jsou úspěšní, proč ne?

B) Plánujete se hned po absolvování zapojit na pracovním trhu? Proč ano? Proč ne?

Jakou práci byste chtěli dělat? Máte pocit, že Vás škola vybavila pro tento účel dobře? Proč ano? Proč ne?

Co by tedy mělo být jinak? / Co naopak oceňujete?

Jak vidíte své šance? Proč?

Jak jsou úspěšní Vaši spolužáci z předchozích let? Máte přehled o jejich zaměstnanosti?

### **Ostatní**

Napadá vás cokoli důležitého k tématu?