



**FAKULTA  
HUMANITNÍCH  
STUDIÍ**  
Univerzita Karlova

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Ivana Cunninghamová

Motivační aspekty výběru manuální profese  
v kontextu současných sociologických výzkumů

**Praha 2015**

**Vedoucí bakalářské práce:**

Ing. Libor Prudký, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze 23. 6. 2015

.....

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce ing. Liboru Prudkému, PhD., za pomoc, cenné připomínky a podnětné rady při vedení mé práce. Zároveň bych chtěla poděkovat své dceři Nině za cennou IT pomoc a za trpělivost, kterou se mnou v období psaní práce projevila.

## **Anotace**

Bakalářská práce „*Motivační aspekty výběru manuální profese v kontextu současných sociologických studií*“ se zabývá problematikou faktorů ovlivňujících rozhodování studentů, kteří pro přípravu na své budoucí povolání zvolili odborné vzdělání v tříletých učebních oborech na středních odborných učilištích. V teoretické části je nejprve popsán kontext, ve kterém se tato práce snaží žáka postihnout, tj. vzdělávací systém v České republice včetně modelu, který tento systém reprezentuje, a vymezení, historie a popis současného učňovského školství. Hlavním tématem práce je žák, který vzdělávacím systémem prochází, z hlediska jeho psychologického a sociálního vývoje. Praktická část nejprve pomocí dotazníkového šetření monitoruje situaci, názory a postoje žáků v průběhu školní docházky a dále se snaží pomocí autotestu IQ a testu praktické inteligence přiblížit psychologickou stránku učňovy osobnosti. Získané odpovědi jsou vyhodnoceny a prezentovány pomocí grafů. Na základě porovnání tohoto hodnocení se stanoviskem z teoretické části je vyvozen závěr, který si klade za cíl přispět dalším pohledem na osobnost žáka středního odborného učiliště a jeho motivace, které ho k volbě manuální profese vedly.

## **Klíčové pojmy**

Vzdělávací systém, základní škola, střední odborné vzdělávání, učňovské školství, střední odborné učiliště, odborné předměty, odborný výcvik, vzdělanostní aspirace, očekávání, zájem, motivace, sociální a ekonomické zázemí, teoretické znalosti, praktické dovednosti

## **Annotation**

The Bachelor Thesis „*Motivational aspects of choosing a manual job in the context of up to date sociological research*“ deals with the problems of factors influencing decisions of those students who chose vocational education in three-year vocational training program in secondary vocational schools for their future occupation. The theoretical part refers to the context, which the student is supposed to be described in, i.e. the educational system of the Czech Republic including the model, which represents this system, and specification, history and description of current vocational education and training. The main topic of this thesis is a pupil, who experiences the educational system, from the point of view of his psychological and social evolution. The practical part, using the survey, looks into the student's situation, opinion and attitudes during the school education and it also tries, using the IQ test and practical intelligence test, to describe psychological aspect of student's personality. The responses are evaluated and presented using graphics charts. On the basis of comparison of this evaluation with the attitudes of the theoretical part is drawn conclusion which is supposed to give another point of view at the personality of a student in secondary VET and motivation that lead him to choose a manual job.

## **Key words**

Educational system, elementary school, vocational and technical education and training (VOTEC), vocational education and training (VET), secondary vocational school, vocational subjects, vocational training, educational aspiration, expectation, interest, motivation, social and economic background, theoretical knowledge, practical skills

## OBSAH:

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1    Vzdělávání a vzdělávací politika v ČR</b> .....	<b>13</b>
1.1    Celkový vývoj vzdělávací soustavy .....	13
1.2    Regionální školství .....	14
1.3    Vzdělávací politika v České republice .....	16
1.4    Model vzdělávací politiky a jeho součásti podle A. Veselého .....	16
1.4.1    Vzdělávací soustava .....	17
1.4.2    Vzdělávací vstupy .....	17
1.4.3    Nástroje vzdělávací politiky .....	17
1.4.4    Kontext vzdělávání .....	18
1.4.5    Vzdělávací výstupy a efekty .....	19
1.4.6    Vzdělávací nabídka a poptávka .....	19
1.5    Hodnocení vzdělávací politiky .....	20
<b>2    Učňovské školství</b> .....	<b>20</b>
2.1    Vymezení pojmu .....	21
2.2    Historie učňovského školství u nás .....	22
2.3    Učňovské školství po roce 1989 .....	23
<b>3    Žák jako osobnost</b> .....	<b>25</b>
3.1    Duševní vývoj jedince .....	25
3.1.1    Hybné síly duševního vývoje .....	25
3.1.2    Vývojové etapy v období školní docházky .....	25
3.1.3    Mladší školní věk .....	26
3.1.4    Střední školní věk .....	28

3.1.5	Starší školní věk (pubescence) – období od 12 do 15 let.....	28
3.1.6	Adolescence – věk 15 – 22 let.....	29
3.2	Intelligence .....	30
3.2.1	Charakteristika a struktura.....	30
3.2.2	Vývoj inteligence .....	31
3.2.3	Podprůměrní žáci.....	32
<b>4</b>	<b>Žák, prostředí a společnost.....</b>	<b>33</b>
4.1	Žák a rodina .....	33
4.1.1	Postoj rodičů ke škole .....	34
4.1.2	Rodičovské cíle a očekávání .....	34
4.1.2.1	Rodičovská očekávání ve vztahu rodič - dítě.....	34
4.1.2.2	Rodičovská očekávání ve vztahu rodič – škola .....	35
4.1.2.3	Vzdělanostní aspirace rodičů .....	36
4.2	Žák a škola.....	36
4.2.1	Žák a vzdělání .....	37
4.2.2	Žák, učitel a třídní kolektiv .....	38
4.2.2.1	Základní škola .....	38
4.2.2.2	Učiliště .....	38
4.3	Žák a společnost .....	39
4.3.1	Systémy odborného vzdělávání v mezinárodní perspektivě .....	39
4.3.2	Střední odborné vzdělávání v ČR.....	40
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>Empirický výzkum .....</b>	<b>42</b>
5.1	Metodika výzkumu .....	42
5.2	Výsledky dotazníkového šetření.....	43
5.2.1	Zastoupení respondentů dle oborů .....	45
5.2.2	Zastoupení respondentů dle věku.....	45

5.3	Jednotlivé otázky, grafy a jejich interpretace .....	46
5.3.1	Otázka č. 1: Vaši rodinu tvoří .....	46
5.3.2	Otázka č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání otce .....	47
5.3.3	Otázka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání matky .....	48
5.3.4	Otázky č. 3 a 5: Povolání otce a matky .....	49
5.3.5	Otázka č. 6: Rozhodovací kompetence v rodině .....	50
5.3.6	Otázka č. 7: Rozhodování o věcech týkajících se učně (kroužky, záliby, kamarádi, volný čas) .....	51
5.3.7	Otázka č. 8: Opora a důvěra v rodině .....	52
5.3.8	Otázka č. 9: Opora po dobu docházky na ZŠ .....	53
5.3.9	Otázka č. 10: Průměrný prospěch na základní škole .....	54
5.3.10	Otázka č. 11: Jaký byl Váš přístup k povinnostem na základní škole? .....	55
5.3.11	Otázka č. 12: Jaká byla Vaše docházka na 2. stupni ZŠ? .....	56
5.3.12	Otázka č. 13: Trávení volného času v období základní školy .....	57
5.3.13	Otázka č. 14: Jaké okolnosti Vás nejvíc ovlivnily při výběru střední školy, popř. učiliště, kam jste se hlásili po ZŠ? .....	58
5.3.14	Otázka č. 15: Role rodiče při výběru školy .....	59
5.3.15	Otázka č. 16: Kdy se učeň pro obor, na který se hlásí po ZŠ, rozhodl? .....	60
5.3.16	Otázka č. 17: Kritéria, která musel student pro studium na vybrané škole splňovat <sup>61</sup> .....	
5.3.17	Otázka č. 18: Odkud učeň na SOU Ohradní nastupoval .....	61
5.3.18	A. Výběr původní školy .....	63
5.3.19	B. Dobrovolnost odchodu z minulé školy .....	64
5.3.20	C: Důvody odchodu z původní školy .....	65
5.3.21	Otázka č. 19: Proč jste se rozhodl pro učební obor s výučním listem? .....	66
5.3.22	Otázka č. 20: Důvody volby oboru .....	67
5.3.23	Otázka č. 21: Učňova očekávání .....	68
5.3.24	Otázka č. 22: Aspirace kamarádů a přátel .....	69



5.3.25	Otázka č. 23: Průměrné studijní výsledky na učilišti .....	70
5.3.26	Otázka č. 24: Přístup učňů k plnění povinností na učilišti. ....	71
5.3.27	Otázka č. 25: Učňovo očekávání. ....	72
5.3.28	Otázka č. 26: Náročnost učiliště v oblasti požadavků na úroveň znalostí .....	73
5.3.29	Otázka č. 27: Hodnocení učiliště v náročnosti na disciplínu .....	74
5.3.30	Otázka č. 28: Vlastnosti a návyky získané či upevněné při studiu.....	75
5.3.31	Otázka č. 29: Jak Vás studium připravilo na praxi?.....	76
5.3.32	Otázka č. 30: Plány po složení závěrečných zkoušek. ....	77
5.3.33	Otázka č. 31: Jak by učeň volil, kdyby měl šanci rozhodovat znovu.....	78
5.3.34	Otázka č 32: Přiřaďte těmto skutečnostem body podle důležitosti ve Vašem životě	79
5.3.35	Otázka č. 33: Jak učeň vnímá vzdělávání, tedy chození do školy.....	80
5.3.36	Otázka č. 34: Jak by učeň volil, pokud by vzdělání nemělo vliv na získání zaměstnání či výši platu .....	81
5.3.37	Otázka č. 35: Jaký je učňův postoj k dalšímu vzdělávání. ....	82
5.4	IQ test .....	83
5.5	Shrnutí praktické části .....	84
<b>ZÁVĚR</b>	.....	<b>89</b>
	Seznam použité literatury:.....	93
	Internetové prameny:.....	94
	Seznam příloh:.....	95

# ÚVOD

Téma „*Motivační aspekty výběru manuální profese v kontextu současných sociologických studií*“ jsem si zvolila z toho důvodu, že je mi jako učitelce blízké. Posledních pět let učím angličtinu na středním odborném učilišti v Praze 4, které připravuje budoucí automechaniky, truhláře, elektrikáře a zámečníky ve tříletých učebních oborech. Vzhledem ke specifickým středního odborného vzdělávání se dostávám do styku nejen s kolegy, kteří učí odborné předměty, ale také s mistry odborného výcviku, kteří připravují naše žáky po praktické stránce. Bohužel jak učitelé, tak mistři čím dál tím častěji poukazují na zhoršující se úroveň žáků, kteří do naší školy nastupují. Tento problém má několik dimenzí. Nejedná se jen o zhoršené vstupní znalosti, které si s sebou žáci přinášejí ze základní školy, ale o celkový přístup k učení, ochotě pracovat (ať už duševně či manuálně) a vyvíjet nějaké úsilí. Když jsem se zamýšlela nad tématem své bakalářské práce, napadla mě možnost spojit své praktické zkušenosti učitelky s poznatky z odborných vědeckých výzkumů uskutečněných v této oblasti, a pokusit se o další pohled na současné učně, který by zahrnoval obě oblasti.

Česká republika patří historicky k zemím s rozvinutým průmyslem a tudíž vysokým podílem průmyslu na celkovém HDP. Ačkoli v posledních 20 letech klesá zájem o tradiční průmyslové profese na úkor služeb, průmysl stále zaměstnává zhruba 40 % ekonomicky aktivních obyvatel a tvoří 35 % českého hospodářství.<sup>1</sup> V současnosti je u nás nejvýznamnějším odvětvím průmysl automobilový, následován průmyslem strojním a chemickým. Bez ohledu na odvětví potřebuje každý podnik pro své fungování kvalitní zaměstnance, což v průmyslových společnostech znamená také kvalifikované pracovníky dělnických profesí, v nichž se uplatňuje valná část populace, která završila své vzdělání získáním výučního listu. Absolventi učebních oborů se uplatňují také v řemeslných oborech poskytujících servisní služby či v dalších průmyslových sférách, např. ve stavebnictví. Samostatnou oblastí pak je sféra služeb, kde tyto lidé pracují v ubytovacích a stravovacích zařízeních, kadeřnických a kosmetických službách a dalších oblastech.

V poslední době můžeme sledovat tendence politické reprezentace a ministerstva školství oživit tradici učňovského a odborného vzdělávání u nás, podpořit technické obory a navrátit

---

<sup>1</sup> Průmysl v česku, wikipedie, [online]. 2001 [cit. 2015-20-06]. Dostupný z <  
[https://cs.wikipedia.org/wiki/Pr%C5%AFmysl\\_v\\_%C4%8Cesku](https://cs.wikipedia.org/wiki/Pr%C5%AFmysl_v_%C4%8Cesku) >

kredit řemeslům<sup>2</sup>. Na povrch se dostávají problémy spojené s nízkou korelací odborného zaměření učňovských oborů s potřebami trhu práce, s nedostatečnou vybaveností učňů odbornými znalostmi či praktickými dovednostmi potřebnými pro nástup do praxe, ale častokrát též s nedostatečnými sociálními kompetencemi a s potlačenými morálně-volními vlastnostmi, jakými jsou např. spolehlivost, zodpovědnost, respekt k autoritám a další.<sup>3</sup>

Tato práce vznikla ve snaze přispět pohledem na žáky konkrétního středního odborného učiliště a nastítnit, jací mladí lidé, za jakých okolností a z jakých důvodů si manuální profesi volí, nakolik je dle jejich názoru školy na povolání po odborné teoretické a praktické stránce připraví. Neměli bychom totiž zapomínat, že hlavním aktérem, který do vzdělávacího procesu vstupuje, je člověk s jeho specifickými osobnostními rysy, schopnostmi, postoji a návyky, které jako zásadní faktor určují jeho budoucí orientaci při výběru povolání a cesty, kterou si k realizaci svých záměrů zvolí. Na společnosti a vzdělávacím systému pak je, aby mu k dosažení vytčených cílů poskytl odpovídající podporu.

V teoretické části práce se zabývám rozborem vzdělávání v ČR všeobecně, podrobněji pak odborným vzděláváním i s jeho historií. Využívám koncepční rámec A. Veselého<sup>4</sup>, který se soustředí na vstupy a výstupy a vzdělávací nabídku a poptávku. Předmětem této práce je učeň SOU, a to jako vstupní element se svým duševním potenciálem a se svými postoji a návyky získanými v rodině, ve škole a ve svém okolí, stejně jako výsledný prvek vzdělávacího procesu, na kterém by se měla projevit přidaná hodnota, kterou v průběhu vzdělávacího procesu ať už vzděláváním samotným či psychickým zráním získal.

Pokusila jsem se shrnout nejdůležitější charakteristiky vývoje jedince z psychologického hlediska v jednotlivých stádiích vývoje školního věku a dotknout se role inteligence a jejího vývoje, jako faktoru předurčujícího do jisté míry vzdělanostní aspirace. Dále shrnuji společenské kontexty působící na žáka v průběhu jeho školní docházky a zasazují je do rámce současných sociologických výzkumů. V závěru se snažím biologické, psychologické i sociologické faktory, které ovlivňují učně po celou dobu školní docházky, uvést do souvislostí, zasadit do kontextu výsledků praktické části, postihnout osobnost učně

---

<sup>2</sup> Řemeslo žije, MHMP, [online]. 2005 [cit. 2015-12-06]. Dostupný z < <http://www.remeslozije.cz/o-projektu/vznik-projektu> >

<sup>3</sup> Francouzsko-česká obchodní komora, [online]. 2/2015 [cit. 2015-12-06]. Dostupný z < <http://www.ccf-fock.cz/cz/files/media/2015-02-sondage-pruzkum-FCOK.pdf> >

<sup>4</sup> Veselý, A. Konceptuální rámec pro analýzu vzdělávací politiky. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2007. s. 36. Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika, PPF – 030. ISSN 1801–5999

z komplexního pohledu a pokusit se odpovědět na některé otázky, které provázejí současné učňovské školství.

Ověřovanými hypotézami jsou především to, zda sociální i ekonomické prostředí, ze kterého učni pochází, postoje převládající v rodině a podněty, které žák z rodiny dostává, ovlivňují jeho volbu. Je pravděpodobné, že horší socio-ekonomický status rodiny a menší podpora vzdělání v rodině mohou mít značný vliv na volbu budoucí kariéry. Dále zkoumáme hypotézu, že spokojenost se studiem se projeví ve studijních výsledcích a zároveň dobré známky se projeví v kladném hodnocení vlastního úsilí a v kladném hodnocení podnětnosti prostředí. Také je zde řešena dobrovolnost volby učňovského oboru a to, jak po nabytých zkušenostech celý vzdělávací proces učňové hodnotí, zda shledávají vzdělávání jako přínosné a zda by při nové volbě postupovali stejně. Opět předpokládáme, že kladné hodnocení oboru a získaného přínosu by se mělo projevit opětovnou volbou školy, popř. tendencí v pokračování v dalším studiu. V tomto ohledu bychom měli mít na zřeteli, že pro mnoho z nich je tento stupeň vzdělání cílový.

Je tedy na středních odborných učilištích stále příliš mnoho žáků, kteří by mohli studovat na SOŠ?<sup>5</sup> Co je cílem žáků studujících v učebním oboru – je to další studium či nástup do praxe? Jak podnětné je žákovo okolí a jak prostředí učiliště? A jaké jsou jejich mentální dispozice a jaké šance uspět u maturit či na vysoké škole?

---

<sup>5</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 273.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vzdělávání a vzdělávací politika v ČR

Proces vzdělávání i postoj společnosti k tomuto procesu doznal v průběhu posledního zhruba půl století značných změn. Snad nejlépe charakterizuje tyto změny kniha „Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna.“ autorů J. Kellera a L. Tvrdeho (Praha, 2008), která shrnuje změny ve vnímání vzdělání a v tom, jakou roli ve skutečnosti vzdělání v dnešní společnosti hraje. Autoři varují, že co nejvyšší vzdělání v žádném případě neřeší problém nízké konkurenceschopnosti či vysoké míry nezaměstnanosti a hned v úvodu se můžeme dočíst, že: „...mezi mírou vzdělanosti země a ekonomickými i sociálními parametry jejího rozvoje neexistuje vztah nijak přímočarý.“<sup>6</sup> Jak se tedy projevují změny chápání a role vzdělání ve vývoji vzdělávací soustavy shrnují následující kapitoly.

### 1.1 Celkový vývoj vzdělávací soustavy

Od roku 1990 dochází v oblasti školství k několika zásadním změnám. První z nich je proces decentralizace, tedy přenos pravomocí ze státní správy na samosprávu, druhým procesem je dekoncentrace, tedy přenos pravomocí z ústředního orgánu státní správy na regionální a místní orgány. Zřizovateli mateřských a základních škol se stávají obce, u středních škol přechází tato funkce na kraje. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy má pouze funkci správní, kontrolní a informační a ponechává si rozhodující finanční kompetence. Další významnou změnou je také diverzifikace vzdělávacích možností, tedy umožnění vzniku soukromých a církevních škol. Vlivem vzniku soukromých škol dochází k nárůstu soukromých výdajů na vzdělávání, MŠMT má však stále rozhodující vliv na financování, kdy přiděluje obcím a krajům prostředky z veřejných rozpočtů.

Pozitivním jevem oproti roku 1990 je zvýšení vzdělanostních aspirací společnosti a účasti na vzdělávání. V posledních patnácti letech se rozšířil podíl maturitního středoškolského vzdělání a zvýšil podíl obyvatelstva s ukončeným vysokoškolským vzděláním. Zvýšila se i průměrná délka vzdělávání, a to u mladých lidí mezi 15. a 30. rokem

---

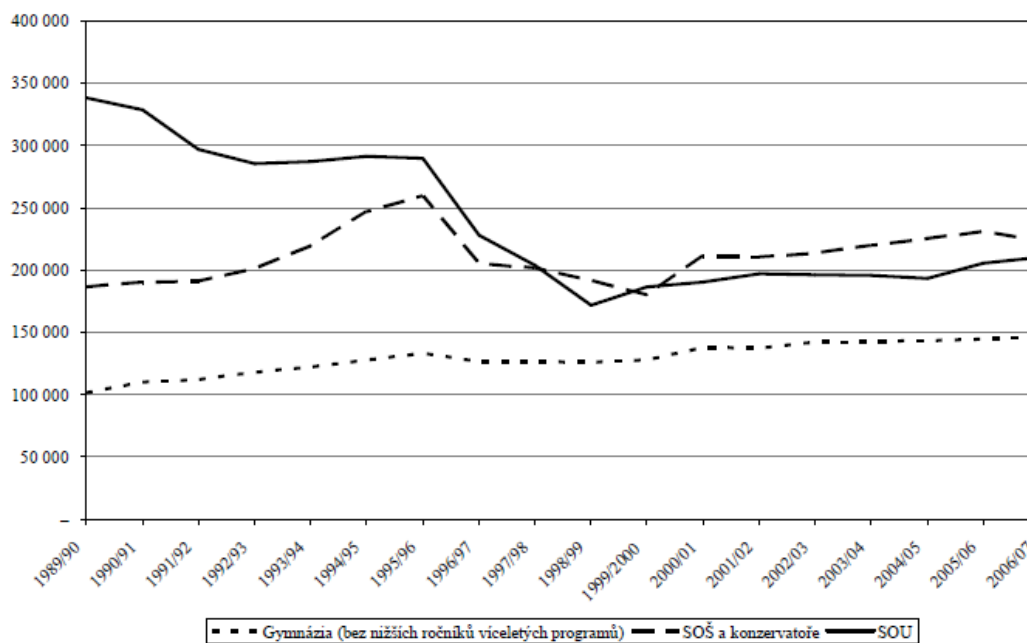
<sup>6</sup> Keller, J., Tvrдый, L. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. 1. vyd. Praha: SLON, 2008. s. 14. ISBN 978-80-86429-78-6

je 4,7 na 5,9 roku v desetiletém rozmezí od roku 1995.<sup>7</sup> K otázce, nakolik lze tento jev hodnotit jako pozitivní, se ještě vrátíme v jedné z následujících kapitol.

## 1.2 Regionální školství

Situace v regionálním školství je do značné míry ovlivněna demografickým vývojem. Velikost populace se samozřejmě odráží v počtu žáků a studentů na jednotlivých stupních škol. Téměř třicetiprocentní pokles porodnosti na začátku 90. let se projevil snížením počtu žáků základních škol mezi lety 1990 a 2007 téměř o třetinu, přestože délka vzdělávání na ZŠ byla o rok prodloužena. Kromě vlivu demografického vývoje lze za poklesem počtu žáků na základních školách hledat i jejich odchod na víceletá gymnázia. Na gymnáziích došlo v absolutních počtech k nárůstu ze 100 tisíc na 146 tisíc studentů, podíl gymnazistů v populaci na ročník patnáctiletých se však zvýšil jen mírně, a to z 15 % na 21 % mezi roky 1991 – 2006. Oproti vyrovnanému počtu studentů na maturitních i nematuritních oborech v 90. letech, v roce 2003 navštěvovalo více než 70 % studentů obory maturitní. Největší propad nastal u středních odborných učilišť, kdy z původních 340 tisíc učňů ve školním roce 1989/90 počet studentů odborných učilišť poklesl na pouhých 114 tisíc v roce 2006/07.

Graf 1: Počty žáků ve středním vzdělávání<sup>8</sup>



<sup>7</sup> Veselý, A., Mouralová, M. Vzdělávání v České republice: současný stav a vývojové trendy. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2008. s. 6. Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika, PPF-035. ISSN 1801-5999.

<sup>8</sup> Veselý, A., Mouralová, M. Vzdělávání v České republice: současný stav a vývojové trendy. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2008. s. 23. Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika, PPF-035. ISSN 1801-5999.

Kromě demografických změn, které ovlivňují situaci v regionálním školství, je dalším důležitým faktorem změna nabídky středoškolského vzdělání. Struktura středních škol se totiž výrazně změnila. Na počátku 90. let se zvýšil počet středních odborných škol a gymnázií na více než dvojnásobek (období 1990 – 2006), snížil se však počet žáků ve škole, a to u středních odborných škol a učilišť téměř na polovinu.<sup>9</sup>

Regionální školství také prodělává kurikulární reformu, přičemž se v dlouhodobých výsledcích testování PISA projevují negativní trendy vývoje klíčových kompetencí. K hlubokému propadu došlo ve čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků mezi lety 2000 – 2006 a tento klesající trend se projevil i v dalším testování v roce 2009. Čtenářské kompetence jsou podprůměrné. V matematické gramotnosti jsou naši žáci sice stále nadprůměrní (ačkoli zde také nastal významný pokles mezi lety 2003 – 2006), nicméně i zde je klesající trend patrný. Poslední zprávy týkající se šetření PISA, které proběhlo v roce 2012, hovoří o zlepšení výsledků v matematické gramotnosti a zastavení poklesu čtenářské gramotnosti<sup>10</sup>. Varující je především to, že v souvislosti se špatnými výsledky se zvyšují rozdíly mezi výkony silnějších a slabších žáků (OECD 2007b), což znamená, že se stále více žáků dostává pod hranici nedostatečných kompetencí, které jsou potřebné v běžném životě.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Veselý, A., Muralová, M. Vzdělávání v České republice: současný stav a vývojové trendy. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2008. s. 12. Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika, PPF-035. ISSN 1801-5999.

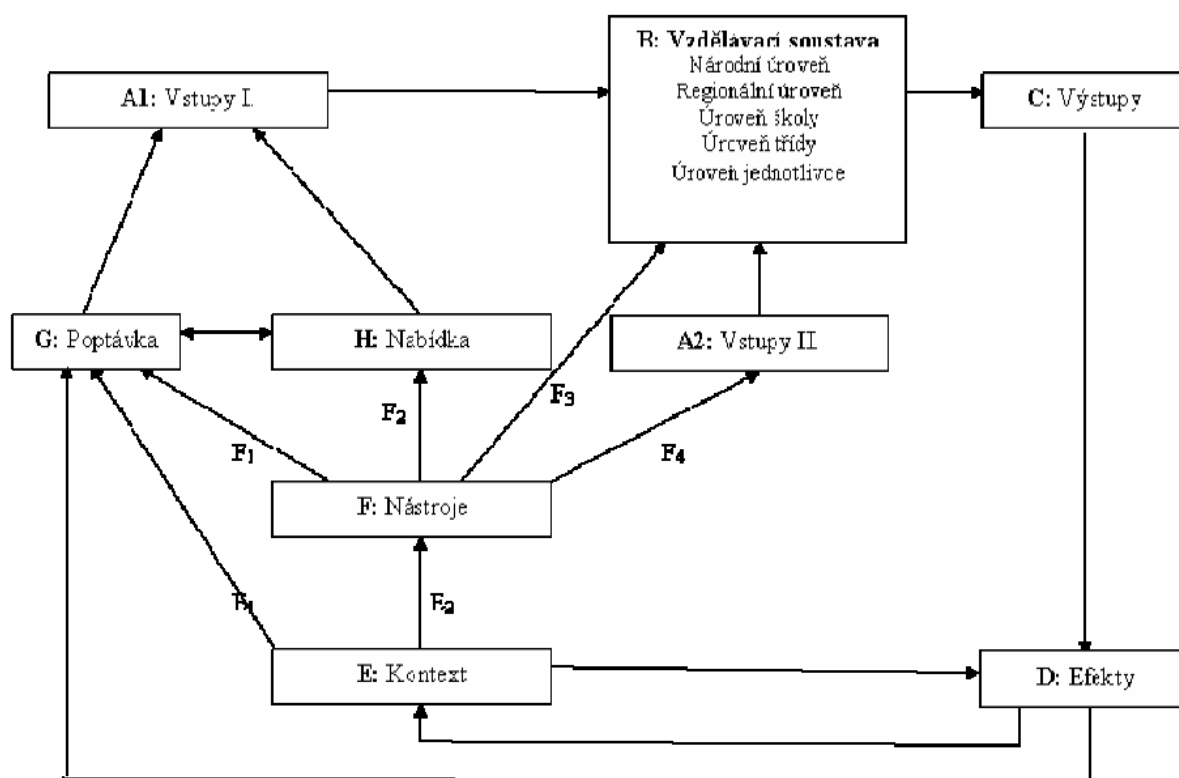
<sup>10</sup> Hlavní zjištění Pisa 2012, ČŠI, [online]. 3/2013 [cit. 2015-12-06]. Dostupný z < <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PISA/Hlavni-zjisti-2012> >

<sup>11</sup> Veselý, A., Muralová, M. Vzdělávání v České republice: současný stav a vývojové trendy. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2008. 40 s. Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika, PPF-035. ISSN 1801-5999.

### 1.3 Vzdělávací politika v České republice

Vzdělávací politika se obvykle prezentuje pomocí modelu vzdělávací soustavy. Nejdůležitějšími částmi modelu jsou vstupy, výstupy a vlastní vzdělávací soustava. Pro účely této práce jsem jako nejvhodnější vybrala a použila vzdělávací model PhDr. A. Veselého, ve kterém oproti jiným modelům zařazuje faktory nabídky a poptávky po vzdělání, kterým se také podrobněji věnuje, neboť zásadně ovlivňují strukturu vzdělávací soustavy. (Veselý, 2008). V následujících podkapitolách bude shrnut model a funkce jeho součástí, kterým bude později věnována větší pozornost.

Obr. 1: Model vzdělávací soustavy podle A. Veselého



### 1.4 Model vzdělávací politiky a jeho součásti podle A. Veselého

V této části vycházím ze sociálně-vědní studie A. Veselého „Analýza vzdělávací politiky – Konceptuální rámec pro analýzu vzdělávací politiky“ (Praha, 2008), ve které byl tento model (viz obr. 2) publikován.



#### 1.4.1 **Vzdělávací soustava**

Pojmem vzdělávací soustava jsou myšleny veškeré školy a školská zařízení, která poskytují vzdělávání. Vzdělávací soustava jednotlivých zemí se liší svou strukturou, obsahem i vzdělávacími cíli a procesy, které v ní probíhají.

Vzdělávací soustavu lze dělit podle různých kritérií, z nichž nejzákladnější je dělení vzdělávání na tzv. formální, neformální a informální vzdělávání. Formální vzdělávání je uskutečňováno ve státem uznaných školských institucích, jeho funkce, cíle, obsahy a výsledky jsou určeny legislativně a jeho výsledkem jsou celostátně uznané certifikáty. Neformální vzdělávání není završeno státem uznávaným certifikátem a neposkytuje ucelené vzdělání. Může být poskytováno na pracovišti či občanskými organizacemi s cílem doplňovat formální vzdělání. Informální vzdělávání funguje na základě získávání vědomostí, dovedností a postojů pomocí každodenních zkušeností a kontaktů.

Dalším způsobem klasifikace pak může být dělení na prezenční a distanční studium, či dělení v rámci víceúrovňové struktury procesů na úrovních jedinec → třída → škola → region → stát.

#### 1.4.2 **Vzdělávací vstupy**

V modelu jsou rozlišeny dva typy vstupů: 1. počty a úroveň studentů a jejich rodičů na jednotlivých typech škol. 2. počty a kvalita učitelů, kvalita učebních pomůcek a materiálů, školní budovy a vynaložené finance.

První typ vstupů je výsledkem vztahu mezi poptávkou a nabídkou vzdělání a je značně ovlivněn demografickým vývojem. Dle Veselého může v uzavřených vzdělávacích systémech, kde jsou nižší vzdělanostní aspirace, při omezení nabídky dojít k tomu, že studenti vzdělání vůbec nepoptávají, či vstupují do oboru, který ani nechtějí studovat, což zvyšuje pravděpodobnost nedokončení studia a snižuje motivaci. Toto pak výrazným způsobem ovlivňuje kvalitu a efektivitu vzdělávacích procesů.

Právě tato část vstupů je jedním z klíčových bodů mé bakalářské práce.

#### 1.4.3 **Nástroje vzdělávací politiky**

Nástroji vzdělávací politiky jsou míněny prostředky, kterými politická reprezentace a administrativa ovlivňuje dění uvnitř vzdělávací soustavy, potažmo vzdělávací výstupy. Opět i tyto nástroje lze dělit podle různých hledisek. Kromě tradičních nástrojů, jakými jsou služby a

statky poskytované konkrétním zařízením, existují nástroje jako půjčky, granty, kontrakty a další. Jiným způsobem dělení může být dělení na instrumenty, které se snaží řešit selhání trhu (pobídky, poukázky), a na instrumenty, které na základě hodnocení podle určitých kritérií, vytvářejí podněty ve formě odměn a sankcí. Dalším typem kategorizace je dělení průřezové dle vnitřní logiky na: legislativu, institucionální uspořádání, financování, evaluaci, plánování a kurikulární politiku.

V modelu použitým v mé bakalářské práci jsou nástroje rozděleny do čtyř skupin na: 1. nástroje ovlivňující poptávku po vzdělání (např. vouchery či poradenské služby), 2. ovlivnění nabídky zřizovatelem, 3. ovlivnění struktury a procesů vzdělávání a 4. nepřímé ovlivnění prostřednictvím vstupů, např. kvality učitelů či finančních prostředků<sup>12</sup>.

#### 1.4.4 Kontext vzdělávání

Uvažujeme-li o školském systému a o systému vzdělávání jako takovém, je třeba mít vždy na paměti, že proces vzdělávání je zasazen do určitého času a prostoru, které jsou dány okolnostmi, jako je demografický vývoj, ekonomická struktura společnosti, politická situace a další, které mohou vzdělávací proces ovlivnit zcela zásadním způsobem. Uvádím zde alespoň několik nejzásadnějších kontextů<sup>13</sup>:

- Změny na trhu práce, které mohou ovlivňovat kvalifikační požadavky.
- Demografický vývoj, který se odráží v počtu žáků.
- Technologický rozvoj a zavádění nových technologií, které umožňují zavádění nových způsobů výuky, ale také ovlivňují strukturu pracovních příležitostí.
- Vývoj kultury a společenských hodnot a norem, (např. současná orientace společnosti na okamžitý ekonomický výkon), což způsobuje změnu preferencí při výběru studijních oborů a zaměření.
- Změny rodiny, které přinášejí zvýšený tlak na školy a přenos některých funkcí rodiny na vzdělávací instituce.

---

<sup>12</sup> Veselý, A. Konceptuální rámec pro analýzu vzdělávací politiky. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2007. s. 10. Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika, PPF – 030. ISSN 1801–5999

<sup>13</sup> Veselý, A. Konceptuální rámec pro analýzu vzdělávací politiky. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2007. s. 16. Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika, PPF – 030. ISSN 1801–5999

Za zásadní můžeme považovat vliv kontextu vzdělávání na poptávku, neboť jedním z důležitých kritérií výběru budoucí profese je pochopitelně její očekávaný ekonomický přínos.

#### 1.4.5 Vzdělávací výstupy a efekty

Vzdělávacími výstupy rozumíme výsledné znalosti, dovednosti a postoje studentů, které vznikly vzájemným působením vzdělávací soustavy a nástrojů vzdělávací politiky na vzdělávací vstupy.

Konfrontací výstupů s trhem práce a dalšími faktory při začleňování studentů do praxe vznikají vzdělávací efekty, tedy reálné projevy vzdělávání. Součástí vzdělávacích výstupů jsou vzdělávací výsledky (výsledky edukace), které jsou měřitelné již v průběhu vzdělávacího procesu, a efekty edukace, což jsou praktické účinky vzdělávacích výsledků vyvolané u jedince i společnosti. Efekty edukace jsou hůře měřitelné a patří sem např. výše dosahovaných výdělků, uplatnitelnost na trhu práce a další.

#### 1.4.6 Vzdělávací nabídka a poptávka

Patří sem nabídka všech vzdělávacích možností, tedy veřejných, soukromých a dalších typů škol ve smyslu počtu míst a jejich kvality.

V pojetí, na které se odvolávám (Veselý, 2008), se jedná nejen o poptávku studentů po vzdělání, ale také poptávku určitých skupin (např. profesních komor) a společnosti. Poptávku tedy lze rozlišit na tři typy: poptávka jednotlivců (studentů, rodičů, absolventů), poptávka skupin a organizací (zaměstnavatelů, obcí, zájmových skupin atd.) a poptávka společnosti jako celku. Problematiku poptávky také charakterizují různé dimenze: jaký druh vzdělání se poptává, od koho, z jakých důvodů, jakým způsobem, časová dimenze (situace při vstupu do vzdělávacího procesu a situace při jeho ukončení) a otázka nahlížení na poptávku a nabídku z hlediska vzájemně se ovlivňujících cílů žáků a škol (studenti poptávají školu a škola poptává studenty). Individuální poptávka (tj. poptávka „pro sebe“) se podstatně liší od poptávky skupinové a společenské. Skupinová poptávka je charakterizována dvěma hlavními směry: poptávkou zaměstnavatelů po kompetentních absolventech a poptávkou dalších vzdělávacích institucí po dalších potenciálních studentech.

Oblast vzdělávací poptávky je komplikovaná a vyznačuje se konfliktem některých cílů jak uvnitř jednotlivých skupin, tak mezi nimi. Jako příklad konfliktu můžeme uvést vysokou poptávku po studiu určitého oboru (humanitní studia), která neodpovídá nižší poptávce na trhu práce, či vysokou tržní poptávku po absolventech technických oborů, kterých je reálně naopak nedostatek.

## 1.5 Hodnocení vzdělávací politiky

Dle Veselého jsou nejčastějšími kritérii pro hodnocení vzdělávací politiky účinnost a hospodárnost. Účinnost indikuje dosažení vytčených cílů, je to tedy „konfrontace stanovených cílů a záměrů s dosaženými výstupy“<sup>14</sup>. Hospodárnost znamená míru využití zdrojů, které máme k dispozici. Míra hospodárnosti je dána poměrem mezi všemi přínosy, kterými mohou být např. získané znalosti a dovednosti či pracovní uplatnění, a celkovými náklady (čas, úsilí, finance atd.) Oba tyto ukazatele lze shrnout pod pojem efektivita vzdělávání.

Dalšími kritérii jsou sociální spravedlnost, kvalita a svoboda volby. Kritérium sociální spravedlnosti je nejspíše charakterizováno rovností příležitostí, nicméně zde nelze ignorovat v určitém ohledu nerovné startovní pozice uchazečů. Kvalita je velmi nejednoznačné kritérium, u kterého lze jen velmi těžko vymezit, k čemu ji vztahovat, a které tudíž lze jen těžko objektivně měřit. Svoboda volby je zaručena povinnou školní docházkou, tedy stejnou možností vzdělání v rámci státních škol pro všechny, stejně jako možností vzdělání v církevní či soukromé vzdělávací instituci.

## 2 Učňovské školství

Protože ústředním motivem této práce je učení v kontextu vzdělávacího procesu probíhajícího na středním odborném učilišti, jehož cílem je v první řadě připravit dotyčného žáka na vstup do praxe a výkon odborné manuální činnosti, je třeba definovat pojem učňovské

---

<sup>14</sup>Veselý, A. Konceptuální rámec pro analýzu vzdělávací politiky. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2007. s. 26. Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika, PPF – 030. ISSN 1801–5999

školství, zasadit je do kontextu celého středoškolského vzdělávání a přiblížit si jeho historii i současnost, abychom byli schopni sledovat proměny, které se v učňovském školství udály. Toto je tématem následujících podkapitol.

## 2.1 Vymezení pojmu

Učňovské školství je dle školského zákona č. 561/2004 Sb. definováno jako střední odborné školství poskytující vzdělání s výučním listem. Patří sem tříleté učební obory s označením H. Toto vzdělání nemusí být nutně poskytováno jen středními odbornými učiteli, mohou je poskytovat také střední odborné školy, které doloží, že mají k poskytování takového vzdělání oprávnění.

Střední vzdělávání se u nás kategorizuje na: střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Toto rozdělení je však příliš vágní, proto je zde ještě uvedeno podrobnější dělení dle zavedené praxe (Matějů, Straková, 2006) na: učební SOU - obory kategorie E, H (žáci učilišť s neukončenou základní školní docházkou a žáci odborných učilišť s dokončeným základním vzděláním, u obou skupin je výsledným certifikátem výuční list), studijní SOU – obory kategorie L (žáci ukončí odborné vzdělání maturitní zkouškou, zároveň však získávají také praktické odborné vzdělání, jsou tedy vlastně i vyučeni a mohou tak nastupovat do náročných dělnických profesí stejně jako pokračovat v terciálním vzdělávání), nematuritní SOŠ - obory kategorie J (převážně žáci speciálních škol, kteří po absolvování dostanou vysvědčení o závěrečné zkoušce), maturitní SOŠ – obory kategorie M (žáci získají střední vzdělání s maturitou) a gymnázia – kategorie oborů K (žáci získají maturitu ve všeobecném vzdělávacím programu).

Do středního vzdělávání nastupuje po základní škole asi 92 % žáků. V současné době více než 80 % žáků prochází střední odborným vzděláváním, z tohoto počtu je zhruba 30 % těch, kteří po absolvování nemohou pokračovat v terciálním vzdělávání.<sup>15</sup>

V praktické části této práce hovořím o konkrétním středním odborném učilišti, které poskytuje odborné vzdělání s výučním listem ve tříletých učebních oborech automechanik (mechanik opravář motorových vozidel), zámečnick (strojní mechanik), elektrikář - silnoproud

---

<sup>15</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 252.

a truhlář. V současnosti na našem učilišti probíhá pilotní projekt tříletého učebního oboru mechanik – elektronik, kdy žáci čtyřletého učebního oboru mají v jeho rámci možnost složit odbornou učňovskou zkoušku a pokračovat dále k maturitě. Dalšími poskytovanými obory jsou čtyřletý učební obor mechanik elektronik zakončený maturitní zkouškou a dvouleté nástavbové studium oborů provozní technika a mechanik elektrotechnik, oba zakončené maturitní zkouškou.<sup>16</sup>

## 2.2 Historie učňovského školství u nás

Historie učňovského školství v Českých zemích počíná rokem 1774, kdy bylo vzdělávání učňů zavedeno jako povinné. Původně probíhalo formou nedělních opakovacích škol, které upevňovaly znalosti získané žáky v rámci povinné školní docházky. V roce 1859 byla Živnostenským zákonem pevně stanovena povinnost uzavírat s učni učební smlouvy na maximálně čtyřletou učební dobu. Další povinností učňů bylo docházet do tzv. „škol pro průmyslové vzdělání“, což již nebyly školy opakovací, neboť připravovaly žáky teoreticky na budoucí profesi, ale říkalo se jim „školy pokračovací“. V roce 1930 byl změněn jejich obsah, staly se tudíž školami odbornými a v roce 1946 byly do jejich plánů přidány všeobecně vzdělávací předměty. Od té doby bylo učňovské školství považováno za zvláštní druh vzdělávání.<sup>17</sup>

Dalším přelomovým rokem byl rok 1948, kdy byl vydán zákon o základní úpravě jednotného školství, díky němuž se učňovské vzdělávání stalo součástí školského systému, kdy byla vyhlášena soustava učebních oborů, ve kterých bylo možno získat odbornou kvalifikaci. Od 50. let 20. století se počet obyvatel s výučním listem zvyšoval. V zemi docházelo k obnově hospodářství zdevastovaného válkou a klíčovou oblastí socialistického hospodářství vzhledem k nerostnému bohatství a tradici byl právě průmysl. Spolu s růstem průmyslové sféry rostly i nároky na počet kvalifikovaných dělníků.<sup>18</sup> Zatímco v roce 1956

---

<sup>16</sup> Přehled oborů SOU Ohradní v Praze, SOU Ohradní, [online]. 2015 [2015-19-06]. Dostupný z < <http://www.ohradni.cz/index.php/prehled-oboru2> >

<sup>17</sup> Frajdl, J. Osvěta v období národního obrození 1781 – 1848, ČNL. [online]. 2015 [cit. 2015-12-06]. Dostupný z < <http://www.ceskenarodnilisty.cz/clanky/osveta-v-obdobi-narodniho-obrozeni-2.html> >

<sup>18</sup> PSP Národní shromáždění Československé, [online]. 2015 [cit. 2015-19-06][online]. 2005 [cit. 2015-12-06]. Dostupný z < <http://www.remeslozije.cz/o-projektu/ucnovske-skolstvi/situace-po-roce-1989> >

do učebních oborů nastoupilo 35,2 % patnáctiletých, v roce 1967 jich bylo 53,3 %.<sup>19</sup> V 70. a 80. letech zažívalo odborné školství veliký rozmach. Vzhledem k industriální orientaci socialistického hospodářství rostl nárok na vzdělanou a kvalifikovanou dělnickou třídu. Manuální práce byla nejen vážená, ale i dobře finančně ohodnocená a zajišťovala tak dělnickým rodinám slušnou životní úroveň. V reformě z roku 1976 došlo k zavedení povinné desetileté školní docházky tak, aby každý po jejím absolvování opouštěl vzdělávací systém s kvalifikací uznávanou na pracovním trhu. Došlo tedy ke zrovnoprávnění gymnaziálního, odborného i učňovského vzdělání. Byla také zrušena příprava na základě učební smlouvy a všichni účastníci vzdělávacího procesu získali statut žáka. Žáci středních učebních učilišť mohli získat plnou odbornou kvalifikaci pro výkon dělnických profesí završenou získáním výučního listu nebo úplné střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou, které jim umožňovalo pokračovat v dalším studiu na vysoké škole.

### **2.3 Učňovské školství po roce 1989**

Učňovské školství – v oficiální terminologii současné školské legislativy střední školství poskytující vzdělání s výučním listem – bylo ve srovnání s ostatními typy škol a oblastí vzdělání postiženo dopady změn asi nejvíce.<sup>20</sup> Kromě všeobecných změn jako bylo rozšíření vzdělávací nabídky a vznik nového typu škol, tvorba a aplikace vzdělávacích programů, likvidace směrného plánování při naplňování škol, uplatnění tržních principů ve školství a postupného prolínání vzdělávacích programů vedoucího někdy až k integraci škol nejpodstatnější změnou pro učňovské školství byl přechod zřizovatelské povinnosti vůči učilištím ze státních podniků na ústřední orgány státní správy a současně vznik subjektivní právní existence škol, což znamenalo faktickou samostatnost se všemi právy a povinnostmi, včetně povinností v oblasti marketingu a ekonomiky. Podnikům pak byla určena povinnost převést dispoziční právo k majetku sloužícímu k přípravě na povolání a odborné přípravě na ústřední správní orgány a jejich prostřednictvím na samotná střední odborná učiliště.

Jedním z negativních důsledků transformace je systémová disproporce na trhu práce, tedy nedostatek či dokonce absence některé skupiny řemesel a naopak nadbytek jiných. Učňovské školy však nemají ani dostatečnou zpětnou vazbu týkající se nezaměstnanosti svých

---

<sup>19</sup> Alan, J. Společnost, vzdělání, jedinec: kapitoly ze sociologie vzdělávání. Praha: Svoboda, 1974

<sup>20</sup> Řemeslo žije, MHMP, [online]. 2005 [cit. 2015-12-06]. Dostupný z < <http://www.remeslozije.cz/o-projektu/ucnovske-skolstvi/situace-po-roce-1989> >

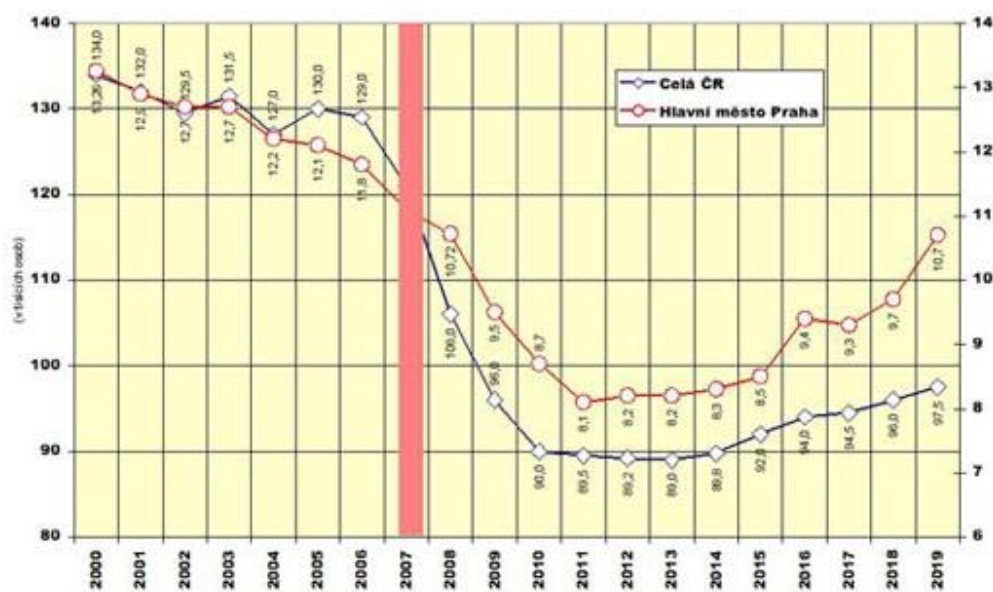
absolventů ani nejsou z pochopitelných důvodů (teoretické zakotvení, zajištění učitelů a mistrů, vybavení dílen apod.) schopny pružně reagovat na potřebu zvýšení či snížení počtu absolventů určitého oboru nebo zavedení oboru jiného.

Jako problematické se jeví také financování škol, které v současné době probíhá formou úhrady tzv. normativu z prostředků státního rozpočtu, tedy částky vypočítané jako průměrný náklad na výuku jednoho žáka v daném učebním oboru (financování na žáka). Pro školy tedy není směrodatná žákova uplatnitelnost na trhu práce.

Dalším problémem je provázanost teoretických i praktických znalostí a dovedností s konkrétními potřebami výrobní praxe, jež byla v důsledku oddělení učňovských škol od mateřských podniků z velké části přerušena. Zaměstnavatelé si také často stěžují, že praktické dovednosti, ale i sociální kompetence absolventů jsou na velmi nízké úrovni.<sup>21</sup>

Nelze také zapomenout na negativní demografický vývoj, tedy klesající natalitu, která se odráží v počtu žáků nastupujících do celého spektra středního vzdělávání.

Graf 2: Srovnání vývoje počtu 15letých v ČR a v Praze<sup>22</sup>



Vzhledem k tomu, že učiliště bývají z části brána až jako poslední volba, projevuje se tento negativní trend nejsilněji právě na nich. Jak již bylo zmíněno, do roku 2006 postihl

<sup>21</sup> Francouzsko-česká obchodní komora, [online]. 2/2015 [cit. 2015- 12-06]. Dostupný z < [http://www.ccf-fook.cz/cz/\\_files/media/2015-02-sondage-pruzkum-FCOK.pdf](http://www.ccf-fook.cz/cz/_files/media/2015-02-sondage-pruzkum-FCOK.pdf) >

<sup>22</sup>Řemeslo žije, MHMP, [online]. 2005 [cit. 2015-12-06]. Dostupný z < <http://www.remeslozije.cz/o-projektu/ucnovske-skolstvi/situace-po-roce-1989> >



odborná učiliště propad početů studentů z 340 tisíc na 114 tisíc žáků, což je snížení až o 2/3 jejich celkového počtu.

## **3 Žák jako osobnost**

### **3.1 Duševní vývoj jedince**

#### **3.1.1 Hybné síly duševního vývoje**

Duševní vývoj je do značné míry determinován biologicky, nejdůležitější částí biologického vývoje je vývoj mozku. Zároveň je vývoj determinován také prostředím. Podstatnou složkou vývoje jedince je socializace, tedy postupné začleňování do společnosti, ve které žije. Duševní vývoj je však ve značné míře determinován také psychologicky, tj. naší osobností. Naše naučené jednání v určitých situacích ovlivňuje naše další činy a formuje tak vědomé i nevědomé složky naší osobnosti, vývoj osobnosti je tedy i výsledkem cílevědomé aktivity a člověk je tak „tvůrcem sebe samého“.<sup>23</sup>

Biologické, psychologické a sociální hybné síly se spolu kombinují, společně působí a navzájem se ovlivňují. Příkladem může být právě období dospívání, kdy dochází k evidentním změnám nejen fyzické stránky, ale také k duševnímu dospívání a zároveň hledání sebe sama. Úloha osobnosti postupně nabývá stále většího významu při formování jedince, a čím je osobnost zralejší a strukturovanější, tím je zároveň stabilnější a cílevědomější a tím snáze dokáže ovlivňovat vlastní budoucnost.

Vývoj jedince má kromě klidných období také období kritická. Při krizích dochází k vývojovým zvrátům a ke zdánlivé či skutečné diskontinuitě.<sup>24</sup> Právě kritické období pubescence, kdy se dostávají do rozporu biologické, psychologické a sociální síly, se úzce pojí s přechodem žáků ze základní školy na školu střední.

#### **3.1.2 Vývojové etapy v období školní docházky**

V odborné literatuře různí autoři člení toto období různě. Někteří z nich je dělí pouze na dvě, jiní na tři vývojové etapy.

Dle Langmeiera a Krejčířové se rozlišuje mladší školní věk trvajícím od 6 -7 let do 11 - 12 let věku dítěte a období dospívání. Období dospívání se dále člení na období pubescence (11 – 15 let), které má dvě fáze, a to prepubertu a vlastní pubertu, a období adolescence

---

<sup>23</sup>Říčan, P. Cesta životem. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 33. ISBN 978-80-262-0772-6

<sup>24</sup>Říčan, P. Cesta životem. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 46. ISBN 978-80-262-0772-6

mezi 15 až 22 lety, ve kterém dochází k získání plné reprodukční schopnosti a dokončení tělesného růstu a v němž se zásadně mění sebepojetí<sup>25</sup>.

Vágnerová rozděluje školní věk na tři dílčí fáze. První fází je raný školní věk mezi 6 – 9 lety, kdy se uskutečňují nejvýznamnější změny v sociálním postavení. Následující změny jsou především v oblasti vztahu jedince ke škole. Druhou fází je střední věk připadající na období 9 – 12 let, kdy dítě opouští první stupeň a začíná dospívat. Třetí fází je starší školní věk, který trvá od 12 let po dokončení povinné školní docházky (15 let), jedná se o období puberty.<sup>26</sup>

Ráda bych ještě přidala dělení z hlediska biodromální psychologie, které užívá Říčan ve své knize „*Cesta životem*“. Ačkoli či možná právě proto, že se zde nejedná o členění vztahující se a priori k etapám vývoje v období školní docházky, ale spíše o charakteristiku jednotlivých období z pohledu jedince, který vývojem prochází, již jednotlivé názvy kapitol nám signalizují, co se v těchto životních etapách jeví člověku jako nejdůležitější. Říčan tedy období věku 6 – 22 let dělí na: Střízlivý realista (mladší školní věk 6 - 11), Čas první lásky (pubescence 11 – 15) a Na vrcholu mládí (adolescence – věk 15 – 22 let)<sup>27</sup>.

Školní věk, ve kterém ve spojitosti s povinnostmi vyplývajícími z nástupu do školy dochází k obratu v dosavadním způsobu života, s sebou přináší několik zásadních vývojových změn. V tomto období je typická snaha dítěte uspět a prosadit se svým výkonem, a proto je toto období charakterizováno pílí a snaživostí. Neméně důležité je však pro dítě začlenění do určité vrstevnické skupiny, která má svou hierarchii a pravidla. Dítě potřebuje být úspěšné v obou těchto oblastech, chce získat kladné hodnocení svých výkonů a zároveň být akceptováno ostatními<sup>28</sup>.

### 3.1.3 Mladší školní věk

Nejpodstatnější změnou pojící se s tímto obdobím je to, že do života školáka, který byl až dosud vyplněn hrou, vstupuje školní práce a povinnost. Pro dítě to znamená vysoké nároky na kázeň, odložení uspokojení okamžitých potřeb a úsilí o výkon i ve chvíli, kdy by rádo

---

<sup>25</sup> Langmeier, J., Krejčířová, D. Vývojová psychologie. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 117, 143 – 144. ISBN 80-247-1284-9

<sup>26</sup> Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 237. ISBN 80-246-0956-8

<sup>27</sup> Říčan, P. Cesta životem. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 6 - 7. ISBN 978-80-262-0772-6

<sup>28</sup> Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 237 ISBN 80-246-0956-8

dělalo něco jiného. Ve škole se dítě musí naučit nejen vydržet u učení sedět, ale také se vypořádat s překážkami a nezdarem, v tomto okamžiku se utváří celoživotní vztah ke vzdělanosti. Postupně se mění postoj k roli učitele od počátečního nekritického obdivu a vážnosti až po postupné kritické „vystřízlivění“.

Z hlediska biologického, duševního i psychologického dochází k poměrně harmonickému rozvoji dítěte, které se tak může soustředit na získávání znalostí a dovedností. Dítě si i nadále hraje a sní, ale prostředkem k dosažení jeho tužeb a snů je škola a školní práce, v tomto ohledu je svět jasný a přehledný<sup>29</sup>.

Dalším podstatným rysem tohoto období je postupná strukturace třídy a vytváření hierarchie. Postupně ustupuje autorita a vliv učitele a obojí je nahrazeno autoritou a vlivem třídy. Vytváří se silná kamarádká solidarita, ale i soutěživost. Hra se stává realističtější a napodobuje reálné situace. Školák je většinou orientován navenek, rád se druží a účastní skupinových her. Nejdůležitějším útočištěm a zároveň východiskem k rozmanitým úkolům a dobrodružstvím, které s sebou toto období nese, však pro něj stále zůstává domov.

Se zahájením povinné školní docházky jsou spojeny tři okruhy problémů. Prvním okruhem je přizpůsobení se školním nárokům, zejména dlouhodobé soustředění pozornosti a problematika kázně a vytrvalosti. V druhém okruhu můžeme jmenovat potíže s prospěchem, resp. nespěchem, jehož příčinou může být lehký intelektový podprůměr a specifické poruchy učení. Posledním, třetím okruhem, může být nadměrná úzkost, jejímž důsledkem může být, že dítě nedokáže předvést to, co skutečně umí, nebo že dochází k jeho izolaci v kolektivu<sup>30</sup>. Nespěch může být také zapříčiněn nezralostí dítěte při zahájení povinné školní docházky. Na 1. stupni se u dětí uplatňují převážně konkrétní logické operace, které přetrvávají u podprůměrných jedinců i na stupni druhém.

V tomto období dochází k rozvoji emoční inteligence, kdy dítě začíná rozumět svým pocitům, dokáže rozlišit jejich intenzitu, kvalitu i délku trvání. Dochází také ke stabilizaci emočního očekávání. Emoce jsou sociálně podmíněné, vztahy s lidmi proto pro ně mohou být

---

<sup>29</sup> Říčan, P. Cesta životem. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 146. ISBN 978-80-262-0772-6

<sup>30</sup> Matějček, Z. Praxe dětského školního poradenství. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s 118 -119. ISBN 80-04-24526-9

zdrojem strachu, ale i opory. Mladší školáci považují za nejdůležitější ve svém životě rodiče<sup>31</sup>.

#### 3.1.4 Střední školní věk

Střední školní věk se na začátku částečně překrývá s mladším školním věkem, na konci pak s pubertou. Toto období je důležité z hlediska tvorby identity podle pohlaví a pro formování tzv. rodičovských postojů. V posledních dvou letech středního školního věku se u dětí snižuje sebepojetí včetně hodnocení vlastní školní úspěšnosti. Pokles sebevědomí je způsoben tím, že se děti více srovnávají s druhými. Nízké sebevědomí často snižuje motivaci ke školní práci, a to má negativní dopad na školní výkony.<sup>32</sup>

Zejména děti s podprůměrnou inteligencí, tj. s IQ 86 – 90, projevují nechuť k učení, nezáměr, apatii, lenost, nadměrnou hravost, nedostatek ctižádosti atd., což výrazně ovlivňuje školní prospěch. Snížená úroveň rozumových schopností se však nemusí týkat všech složek, proto je v tomto období důležité vyhledat pomoc a soustředit se na speciální vedení, porozumění a pomoc.

Jedincům v tomto vývojovém stádiu často činí problémy vyrovnat se s rozvodem rodičů, mnoho potíží žáků je způsobeno problémy v socioekonomické, výchovné či emocionální situaci rodiny či v jejich sociálním prostředí. Zásadního významu nabývají vrstevníci, kteří mnohdy postupně začínají být důležitější než rodiče, neboť je snazší sdílet emoce s jedinci na stejné vývojové úrovni. Skupiny dětí v tomto věku již vystupují jako celek a odlišný jedinec se může stát terčem jejich útočného chování. Posílení významu vrstevnické skupiny je také důvodem, proč se zvyšuje počet případů šikany. Již v této fázi je možné určit náznaky pozdějšího asociálního chování.<sup>33</sup>

#### 3.1.5 Starší školní věk (pubescence) – období od 12 do 15 let

Období rozhodování o další studijní, ale i profesní orientaci spadá právě do nelehkého období puberty. V tomto období dochází k převratným změnám nejen ve fyzické konstituci organismu, které jsou samy o sobě často pro dospívajícího těžko uchopitelné, zároveň dochází k velkým pokrokům v rozumové oblasti, které mění pubescentovo nazírání na svět a

---

<sup>31</sup>Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 261 - 263  
ISBN 80-246-0956-8

<sup>32</sup>Langmeier, J., Krejčířová, D. Vývojová psychologie. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 139. ISBN 80-247-1284-9

<sup>33</sup>Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 191. ISBN 80-246-1074-4

podporují jeho uvědomění si vlastní individuality, a tím zakládají problém hledání vlastní identity. V tomto období také výrazně vystupují rozdíly v tělesném i duševním vývoji.

Co se týká mentálních operací, v této fázi nastupuje schopnost abstraktního myšlení a formálních logických operací. Z obou jmenovaných operací pak vyplývá schopnost myslet o nereálných situacích „kdyby“, což podněcuje i mravní usuzování. V tomto období se pubescent často zamýšlí nad smyslem věcí nebo měřítkem hodnot, které mu společnost vštěpuje.<sup>34</sup>

Za typický znak dospívání lze považovat citovou nestabilitu, která se projevuje impulzivitou a problémy se sebeovládáním. Výkyvy v emocích mají příčinu i v kolísání aktivační úrovně. Výkon dospívajících je nestálý a často dochází ke zhoršení prospěchu, školní práci však také ovlivňuje sebehodnocení. Neúspěch může vyvolat naprostou ztrátu motivace k učení. Důvodem zhoršeného prospěchu může být i změna v myšlení, kdy dospívající často jednají a myslí zkratkovitě a snadno přijímají zjednodušené generalizující závěry.

Dalším typickým rysem tohoto období je vymezování vůči autoritám, rodičům i učitelům, a jejich hodnotám, což je častým důvodem snížení či ztráty motivace k učení. Často se pokouší nabourat vztah nadřízenosti, který je mezi nimi a pedagogy, nebo chtějí být jejich rovnocennými partnery. Touha po respektu a uznání ze strany učitelů může vést ke zhoršení prospěchu, ale též chování.

### 3.1.6 Adolescence – věk 15 – 22 let

Startovní pozice mladých lidí na prahu adolescence je dána jednak tělesnou zralostí na straně jedné a zároveň dobou volby oboru a přípravou na určité povolání. Oproti minulosti, kdy období adolescence v podstatě neexistovalo, neboť ještě v minulém století hranice pohlavní a sociální zralosti splývala, se dnes dosažení pohlavní zralosti zrychluje, zatímco dosažení sociální zralosti se oddaluje. Do popředí tedy vstupuje rozpor, kdy je mladý muž či žena po tělesné i inteligenční stránce zhruba na úrovni svých rodičů, tj. chtějí se stejně společensky uplatnit a žít jako lidé o generaci starší, jsou ale zároveň v situaci existenční závislosti a podřízenosti dospělým.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Říčan, P. Cesta životem. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 175. ISBN 978-80-262-0772-6

<sup>35</sup> Říčan, P. Cesta životem. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 192. ISBN 978-80-262-0772-6

Většina adolescentů nemá o učivo samotné zájem, dobrý prospěch vnímají jen jako nutnou podmínku pro přijetí na střední školu. Svůj nezájem zdůvodňují tím, že nechápou, proč se mají danou látku vůbec učit. Za tímto jednáním se může skrývat jednak skutečnost, že učivo je obtížné, jednak neznalost daného učiva, a taktéž nedostatečnost či absence osvojených pracovních návyků.

Velký vliv na postoje dospívajících ke škole má rodina. Pokud o ně rodiče nejeví zájem a nepovažují vzdělání za důležité, je jejich motivace k učení menší. Často se pak snaží osvobodit od školního prostředí či od rodiny. Dospívající, kteří nerespektují své rodiče, obvykle mají komplikovaný vztah k autoritám a nerespektují ani své učitele.<sup>36</sup> Důsledkem takového jednání může být upřednostnění typu vzdělání, který jim umožní stát se co nejdříve ekonomicky aktivním, popř. předčasně opustit vzdělávací proces.

## 3.2 Inteligence

### 3.2.1 Charakteristika a struktura

Úroveň rozumových schopností je jedním z ukazatelů a základním předpokladem k dosahování dobrého výkonu ve škole. Inteligencí se rozumí komplexní vlastnost, která se skládá ze:

- schopnosti myslet, která se projevuje ve způsobu zpracování informací, mírou jejich porozumění i chápání souvislostí, stejně jako osvojením si způsobů řešení problémů.
- schopnosti učit se, tzn. účelně využívat nabyté znalosti a zkušenosti při řešení problémů. Tato schopnost je závislá na myšlení, protože dítě se dokáže naučit více, pokud porozumí podstatě problému. Mechanický typ učení je z větší míry zastoupen u méně nadaných dětí.
- schopnosti přizpůsobit se požadavkům okolí, tj. schopnosti poznání a porozumění prostředí a následnému přizpůsobení se.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Vágnerová, M., Školní poradenská psychologie. Praha: Karolinum, 2005. 1. vyd. S. 123 -127 ISBN 80-246-1074-4

<sup>37</sup> Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 36 ISBN 80-246-1074-4

Intelligence je pouze předpokladem, který může a nemusí být v úplném rozsahu využit ve školní práci a na nějž působí mnoho faktorů. Pokud žák nedosahuje výsledků odpovídajících jeho rozumovým schopnostem, je nutné zaměřit se na odhalení příčin jeho špatného prospěchu. Rozumové schopnosti se vyvíjí nerovnoměrně, tudíž nelze zcela předpovědět úroveň rozvoje jednotlivých dílčích schopností.

Dle Vágnerové (Praha, 2005) do struktury inteligence náleží i další schopnosti, které ale nemohou být zařazeny do jejího základního členění, neboť se uplatňují jak ve verbální, tak v neverbální složce. Mezi tyto schopnosti patří paměťové procesy, učení, snadnost a rychlost vymýšlení nápadů a pohotovost v reagování. Dosažení dobrého výkonu je podmíněno patřičně rozvinutými všemi dílčími intelektovými faktory a schopností je koordinovaně a integrovaně používat. Vzhledem k tomu, že se žák ve školním prostředí nejčastěji setkává s verbálním výkladem učitele, je pro něj nezbytná znalost jazyka, stejně jako schopnost porozumět výkladu i aktivně se vyjadřovat. Tyto schopnosti jsou celkově chápány jako jeden z nejdůležitějších faktorů úspěchu ve škole.

Obecně se hoši a dívky v rozumových schopnostech odlišují. Rozumové schopnosti dívek se nejčastěji pohybují okolo průměru, zatímco chlapci dosahují krajních pólů, tzn. buď vysoký nadprůměr, nebo intelektový deficit. Chlapci mají obvykle lepší prostorové schopnosti, které se u nich prudce rozvíjejí v 8. – 10. roce věku. Dívky na rozdíl od chlapců vynikají ve verbální oblasti. To ale neznamená, že mají lepší verbální myšlení. Dívky se jen dokáží vhodněji vyjadřovat, mají bohatší slovní zásobu díky častějšímu čtení knih a jsou také senzitivnější ke gramatickým jevům. Příčinami těchto rozdílů jsou jednak biologické difference (odlišný způsob zrání, působení hormonálních vlivů, funkční diferenciacie mozku), ale také psychosociální rozdíly (výchova a různá očekávání).<sup>38</sup>

### 3.2.2 Vývoj inteligence

Vývoj rozumových schopností odpovídá zákonu nerovnoměrného průběhu psychického vývoje, kdy tempo rozvoje jednotlivých psychických složek a funkčních systémů není jednotné. Nejdříve se rozvíjí funkce, které zabezpečují přežití, teprve později také vyšší regulační funkce. Uplatňuje se zde i zákon integrace a diferenciacie. Každá následující změna se vyznačuje vyšší mírou diferenciacie, která ale zároveň vyžaduje stále vyšší integrovanost.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie, 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 43. ISBN 80-246-1074-4

<sup>39</sup> Novotná, L., Hříchová, M., Míňhová, J. Vývojová psychologie. 3. vyd. Plzeň, 2004. s. 12 – 13. ISBN 80-7043-281-0

Vrozená inteligence se vyvíjí do věku 15 let, následně se rozvíjejí především rozumové schopnosti závislé na vzdělání, tj. na podněcovaném učení. Vzdělání ovlivňuje především ty rozumové schopnosti, na které působí sociální prostředí, tj. především verbální schopnosti, řešení problémů, způsoby uvažování a další. Později se může vztah k učení měnit či vyhranit. Úspěch ve škole v tomto období závisí více na osobnostních vlastnostech, na postoji ke vzdělání, motivaci k dosahování vytčených cílů a v neposlední řadě na sociální inteligenci. Vysoká obecná inteligence nemusí jít ruku v ruce s vysokou sociální inteligencí. Stává se, že i nadprůměrně inteligentní žáci rezignují ze sociálních, osobnostních nebo emočně-motivačních příčin. Další příčinou může být i praktická inteligence, která je potřebná v době, kdy se pubescent osamostatňuje. Praktická inteligence totiž umožňuje vypořádat se s běžnými problémy, které lze řešit několika různými způsoby. Zvláštní schopností je užívání inteligence ve stresových situacích. Špatný prospěch je častokrát způsoben zásadními nedostatky a mezerami ve znalostech z dřívějšího studia, ale také špatným osvojením metody učení či učebních návyků.<sup>40</sup>

### 3.2.3 Podprůměrní žáci

U dětí, které mají nižší úroveň rozumových schopností, je nižší procento úspěšnosti než u jejich vrstevníků s lepšími předpoklady. Patří sem žáci s inteligencí podprůměrnou (IQ 71 – 85) i ti na rozhraní průměru a podprůměru (IQ 86 – 90).<sup>41</sup> Dle Vágnerové (Praha, 2005) jsou tyto děti zastoupeny v populaci 13 %, tzn. že se v každé třídě nachází nejméně tři takoví žáci. U podprůměrně nadaných žáků platí, že převládá mechanické učení a doslovné memorování, protože jim úroveň jejich myšlení nedovoluje látku chápat a učit se s porozuměním.

Příčinami lehkého snížení inteligence mohou být:

- poškození CNS např. krvácením či přidušením při porodu, které mění strukturu schopností a dovedností. Jedná se o získané poškození, které se projevuje neklidem, zvýšenou dráždivostí, impulzivností, poruchami pozornosti, popř. manuální nezručností a nešikovností. Zde mají děti obvykle inteligentní rodiče, kteří na ně mohou klást příliš vysoké nároky.

---

<sup>40</sup> Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie, 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 56 - 58. ISBN 80-246-1074-4

<sup>41</sup> Prunner, P., Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003. s. 93. ISBN 80-7082-979-6



- Nižší nadání a nepodnětné výchovné prostředí. V tomto případě mají děti většinou podprůměrně nadané a méně vzdělané rodiče, kteří je někdy i zanedbávají. Rodina se často podílí na špatném slovním projevu, nerovnoměrném rozvoji schopností dětí a také na nedostacích v sociálním chování. Tyto děti jsou schopné při adekvátní stimulaci a citlivém vedení dosáhnout vyšších výkonů. Míra zlepšení je však závislá na míře zanedbanosti a vrozených předpokladech. Některé z těchto dětí mají výhodu ve zručnosti a praktické zdatnosti. Určité procento zanedbaných dětí dokáže překonat své znevýhodnění a uspět ve škole i v životě.<sup>42</sup>

## 4 Žák, prostředí a společnost

Jednou z důležitých otázek ohledně budoucí orientace dětí je to, jakým způsobem se formují jejich vzorce životních úspěchů. Otázkou tedy je, do jaké míry se představy o životním úspěchu podobají vzorcům úspěchu typickým pro generaci jejich rodičů a do jaké míry jsou ovlivněny působením širšího sociálního kontextu, tedy společností, médií, školou a podobně. Jde tedy o to, zda se jedná především o efekt přímého vlivu rodičů na děti v rámci mezigeneračního přenosu v rodině.<sup>43</sup>

### 4.1 Žák a rodina

Jak vyplývá z předchozí kapitoly, zhruba do 11 let věku dítěte hraje nejdůležitější úlohu v dětském světě rodina. Dítě přejímá hodnoty tak, jak se s nimi v rodině setkává, týká se to tudíž nejen mezilidských vztahů, ale také postojů ke vzdělání a práci.

---

<sup>42</sup> Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 40. ISBN 80-246-1074-4

<sup>43</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 150. ISBN 80-200-1400-4

#### 4.1.1 Postoj rodičů ke škole

Dle Katrňáka (Praha, 2004) se rodiče dělnických dětí příliš nezajímají o školu, kterou dítě navštěvuje. Hlavním kritériem při výběru vzdělávací instituce je dostupnost. Školu vnímají jako nutnost pro poskytnutí základů vzdělání – tedy čtení, psaní a počítání. Příliš se nezajímají ani o to, co se dítěti ve škole líbí či co ho zajímá.<sup>44</sup>

Zde je třeba podotknout, že T. Katrňák se ve svém výzkumu zaměřil na zkoumání úzce vymezené dělnické rodiny. Dělník je zde definován jako: „*Člověk, který je vyučený, žije se manuální prací, je zaměstnancem, tedy nepodniká. Jeho práce je rutinní, mechanická, s malým prostorem pro kreativitu, inovaci a vzdělanostní postup – kariéru. Při práci nepoužívá civilní šaty, ale speciální oděv, který je charakteristický pro jeho profesi.*“<sup>45</sup> Tato práce se zabývá manuálními profesemi obecně, v případě daného učiliště tedy nejen takto úzce specifikovanou dělnickou profesí, nýbrž i řemeslnými profesemi, které bývají často provozovány živnostníky. Spojitost je zde viděna nejen v ohledu manuálního výkonu práce, ale také v učňovském vzdělání, jež je prostředkem k dosažení dané kvalifikace. Toto je také důvodem, proč se některé výsledky uskutečněného empirického výzkumu liší od některých teorií.

Ačkoli rodičům není lhostejné, jak dítě ve škole prospívá, neposkytují mu sami aktivně oporu. Obvykle jen dohlížejí, zda má dítě splněné všechny povinnosti, se školní látkou mu však příliš nepomáhají. Z dobrých známek mají pochopitelně radost, za špatné buď trestají, nebo řeknou, že je to jeho zodpovědnost. Většinou se však nezačnou dítěti více věnovat a pomáhat mu s tím, s čím má problémy. Znamky jsou pojímány jako indikátory schopností dětí - dobré známky znamenají, že je dítě chytré, špatné naopak, že je hloupé. Plnění školních povinností většinou kontroluje matka.

#### 4.1.2 Rodičovské cíle a očekávání

##### 4.1.2.1 Rodičovská očekávání ve vztahu rodič - dítě

Cílem, který si rodiče pro své děti vytkli, je získání výučního listu, dětem se tudíž příliš nezdůrazňuje potřeba dosahování vynikajících výsledků ve škole. Jako vyhovující známka se jeví trojka, která je spojena s průměrem.

Děti manuálně pracujících rodičů se musí v převážné většině případů zabývat školními povinnostmi samy, rodiče jim obvykle s ničím, co souvisí se vzděláváním,

---

<sup>44</sup> Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 101. ISBN 80-86429-29-6

<sup>45</sup> Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 75, 81. ISBN 80-86429-29-6

nepomáhají. Zájem rodičů se soustředí jen na jejich známky, neočekávají od nich žádné brilantní výkony, podstatné je, aby dítě školu zvládlo a bylo přijato ke studiu učebního oboru. Rodiče učňů obvykle ani nezasahují do výběru povolání a ponechávají na dětech, zda si zvolí učební obor či střední školu. Předpokládají, že do volby oboru se promítají zájmy a záliby dítěte a nutit je k její změně by mohlo znamenat pozdější nespokojenost s oborem.<sup>46</sup> V dělnické rodině tedy vztah ke školním povinnostem lze charakterizovat jako volnost. Pokud je dítě úspěšné ve studiu, má plnou ekonomickou podporu rodičů, ale zvládání školních povinností je pouze jeho záležitostí.

#### 4.1.2.2 Rodičovská očekávání ve vztahu rodič – škola

Hůře společensky postavení rodiče se často dostatečně nezajímají o své děti a nevedou systematicky své potomky k rozvíjení jejich schopností. Kromě nedostatku času v důsledku snahy o dostatečné ekonomické zabezpečení rodiny může být příčinou také nedostatečné vzdělání rodičů, a tudíž nemožnost s dětmi školní látku probírat a vysvětlovat. Konceptuálně tedy u dělnických rodin převažuje dle dělení Kellerhalse a Montadonové *disciplinační styl*, rodiče v tomto případě dítě více kontrolují, než motivují a vedou k učení a zájmu o vzdělání. Proti tomuto konceptu se Katrňák (Praha, 2004) vymezuje z důvodu skutečné povahy vztahu mezi rodiči a školou, neboť zde existují vazby mající specifickou podobu, a zavádí proto koncept *volný vztah* (oproti *soudržnému vztahu*, který je mezi školou a rodiči vysokoškoláků).<sup>47</sup> Dělničtí rodiče investují méně času, energie a úsilí do vzdělávání potomků, na přípravu do školy nekladou takový důraz a dělají pouze to, co je nezbytné. S tím pak souvisí i nízké vzdělanostní aspirace dělníků.

Dle Katrňáka (Praha, 2004) *volný a soudržný vztah* charakterizující dva typy jednání mezi školou a rodinou lze chápat také jako dvě odlišné životní strategie. Dělnická strategie je tzv. *materiální*, orientuje se na práci a peníze, tedy na materiální stránku života. Orientace na práci a peníze jde u dělníků ruku v ruce s koncentrací jejich života okolo rodiny. Jsou více obklopeni příbuzenstvem, s nimiž mají osobní vztahy. Potkávají v životě méně cizích lidí a přicházejí méně do neosobních kontaktů. Základem jejich postavení ve společnosti jsou práce, peníze, rodina, příbuzní a přátelé, v tom spočívá i jejich *lokalismus*, jejich *materiální životní strategie* a *volný vztah* se školou.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 110, 81. ISBN 80-86429-29-6

<sup>47</sup> Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 147, 81. ISBN 80-86429-29-6

<sup>48</sup> Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 151, 81. ISBN 80-86429-29-6

Pro dělnickou třídu jsou charakteristické tzv. mobilní strategie „zdola“, pro které jsou typické nedostatečné zdroje a obtížnost volby. Dělničtí rodiče nechtějí riskovat, že jejich potomci ve snaze o získání vyššího vzdělání neuspějí, protože tím by klesli pod jejich úroveň, a proto volí jistotu vyučení. Živnostníci pak obvykle volí tuto strategii z důvodu přímého předání rodinného podniku dětem. Hlavním motivem je co nejrychlejší návrat ekonomických prostředků vložených do vzdělání.<sup>49</sup>

#### 4.1.2.3 Vzdělanostní aspirace rodičů

Z rodinných faktorů šanci na vyšší vzdělanostní aspirace ovlivňuje jednak to, zda dítě vyrůstá v úplné rodině a také vzdělání a zaměstnanecké postavení rodičů. Podle Katrňáka (in Matějů, Straková, 2005) má matčino vzdělání větší vliv než vzdělání otce. Kladný vliv mají také velikost kulturního kapitálu, vzdělávací zdroje v rodině a význam, který rodiče přisuzují vysokoškolskému vzdělání. Podstatné jsou také kognitivní schopnosti dítěte.<sup>50</sup>

Nejvíce na vzdělanostní aspirace působí význam přikládáný vysokoškolskému vzdělání rodiči, neboť tento činitel zřejmě zahrnuje jednání, kterým rodiče dítě vedou k tomuto cíli. Velikost kulturního kapitálu a velikosti vzdělávacích zdrojů, které reprezentují vzdělání rodičů, se prostřednictvím kulturních faktorů promítají do efektu zaměstnaneckého postavení na aspirace. Vliv schopností je kontextuálně podmíněn, tedy částečně je výsledkem významu, který rodiče přisuzují vysokoškolskému vzdělání. Celkově lze konstatovat, že rozdíly ve vzdělanostních aspiracích jsou ovlivněny jak třídními, tak sociálně-psychologickými charakteristikami.<sup>51</sup>

## 4.2 Žák a škola

Od 11. roku věku dítěte začíná nabývat na významu kolektiv, autorita a vliv třídy. Vrstevníci postupně začínají být pro dítě stejně důležití jako rodiče a dítě se neobejde bez získání určité pozice ve skupině vrstevníků, která se pojí se značnou autoritou. Často si

---

<sup>49</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 175. ISBN 80-200-1400-4

<sup>50</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 189. ISBN 80-200-1400-4

<sup>51</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 189. ISBN 80-200-1400-4

také určují své vlastní normy, které jsou radikálně generalizované a jsou uplatňovány naprosto pro všechny. S přechodem do puberty se tyto problémy mohou projevit v oblasti volby povolání a ukončení povinné školní docházky, kdy žáci mají velké problémy s prospěchem a často dochází i k jeho radikálnímu zhoršení.<sup>52</sup> Vztah žák a škola můžeme rozčlenit do dalších kategorií: žák a vzdělání a žák, učitel a třída.

#### 4.2.1 Žák a vzdělání

Děti hůře společensky postavených rodičů vnímají školu jako nezbytnou součást životní dráhy, vztah k ní ale mají tito žáci převážně negativní. Výuka je nebavila a učení nezajímalo. Mohlo to být způsobeno jak sníženými rozumovými schopnostmi, tak nedostatečnou domácí přípravou, nedostatečnými pracovními návyky, respektive nedostatečnou zpětnou vazbou ze strany rodiny. Po základní škole šli na učiliště, kde pro ně výuka byla záživnější, protože byla spojená s praxí. Na učilišti jsou nižší nároky, takže děti obvykle prospívají lépe, a to zejména z předmětů, u nichž je jasná jejich prospěšnost a využití v praxi. Prostředí učiliště vnímají jako přátelštější než na základní škole, protože spolužáci mají podobné postoje a názory. Do školy se většinou nepřipravovali, neboť je výuka nezajímala, a tak neviděli důvod.

Děti hůře společensky postavených rodičů mají nízké vzdělanostní aspirace, jejich cílem je nastoupit na učiliště, získat výuční list a nastoupit do práce. Nástup do práce spojují se získáním ekonomické nezávislosti, která je pro ně symbolem dospělosti. Protože si možnost vyššího vzdělání nespojují s vyšším výdělkem, nevidí důvod k dalšímu vzdělávání.<sup>53</sup>

Otázkou však zůstává, zda jsou odlišný vztah a odlišná strategie dělníků vzhledem ke škole a vzdělání výsledkem strukturálních rozdílů nebo naopak reakcí na tyto rozdíly. Dělníci účastníci se výzkumu neviděli zdroj svého neúspěchu ve svých malých šancích a ve školní selekci, ale v sobě. Školu a vzdělávání viděli jako nutnost, nikoli však nezbytnost. Zároveň však také zdůrazňovali, že výsledek vzdělanostní reprodukce pro ně nebyl dán, ale závisel na jejich úsilí a přístupu ke škole. Katrňák (Praha, 2004) tedy dochází k závěru, že: *„byli (dělníci) vůči strukturálním nerovnostem do jisté míry kulturně autonomní, protože*

---

<sup>52</sup> Matějček, Z. Praxe dětského školního poradenství. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 127. ISBN 80-04-24526-9

<sup>53</sup> Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 88. ISBN 80-86429-29-6

*proměna definice školy, proměna jejich vztahu ke škole, by znamenala i proměnu průběhu a výsledné podoby jejich vzdělanostní reprodukce.*<sup>54</sup>

## 4.2.2 Žák, učitel a třídní kolektiv

### 4.2.2.1 Základní škola

Děti hůře vzdělaných rodičů si školu spíše než s výukou spojují se spolužáky. Kamarádství ve škole pro ně hraje důležitou roli, častokrát je to jediná věc, která je na školní docházce zajímavá. Zároveň platí, že tito kamarádi mohou značnou měrou ovlivňovat přístup ke vzdělání a motivaci. Většina dětí z dělnických či sociálně slabších rodin se však obvykle kamarádí s dětmi se stejným sociálním původem.<sup>55</sup>

Shrneme-li Katrňákovy poznatky (Praha, 2004), je prostředí základní školy často vnímáno jako kompetitivní, protože se zde projevují nejen mentální rozdíly, ale též rozdíly v přístupu mezi spolužáky navzájem. Častokrát byly tyto diference podpořeny i rozdílným přístupem učitelů, kteří preferovali chytřejší žáky a slabším žákům dávali tento svůj postoj pocítit. Slabší žáci takový přístup vnímali jako nespravedlnost, a to ještě prohloubilo jejich negativní postoj ke škole. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, ve středním a starším školním věku dítě projevuje sklony k sebepodceňování a má tendence jakoukoli kritiku či neúspěch silně prožívat, což může negativně ovlivnit jeho budoucí vztah ke vzdělávání.

### 4.2.2.2 Učiliště

Dle Katrňáka (Praha, 2004) studium učebního oboru naopak většina žáků hodnotí kladně. Výuku považují za zajímavější a záživnější především proto, že kromě teorie se učí též praktickým dovednostem. Chápu smysl teoretické výuky odborných předmětů, protože tyto poznatky a jejich užitečnost si mohou vzápětí ověřit při odborném výcviku. U teoretických předmětů zase učitelé projevují větší benevolenci a učni tudíž dosahují lepších výsledků.<sup>56</sup>

Na učilišti se většina žáků cítí dobře, protože jej vnímají jako přátelské prostředí, kde nepanuje tak individualistická atmosféra jako na základní škole. Se spolužáky je pojí nejen

---

<sup>54</sup> Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 156. ISBN 80-86429-29-6

<sup>55</sup> Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 86. ISBN 80-86429-29-6

<sup>56</sup> Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 87. ISBN 80-86429-29-6

stejné postoje a názory, vztah ke vzdělání, podobné socio-ekonomické zázemí, ze kterého pocházejí, ale i společné zájmy a cíle. Většina z učňů dosahuje průměrných výsledků, málokdo se snaží nějakým způsobem vyniknout. Společným cílem pro většinu z nich je dosáhnout výučního listu. Ani učitelé nedělají mezi učni výraznější rozdíly a kolektivní duch tu převažuje nad duchem jednotlivce.<sup>57</sup> Zároveň s sebou tento stav nese i to riziko, že pokud se do třídy dostane pozitivně vyčnívající jedinec, častokrát v průběhu studia propadne do průměru, neboť prostředí nenabízí mnoho pozitivních stimulů.

### 4.3 Žák a společnost

Dle Veselého (in Matějů, Straková, Praha, 2007) se diskuse o středním odborném školství točí zejména okolo čtyř aspektů – jsou to otázky ohledně jeho účinnosti, prostupnosti, svobodě volby a sociální spravedlnosti.<sup>58</sup> Jsou tu však také další aspekty, nad kterými je třeba se zamyslet, a to např. ekonomická efektivita a návratnost investic do vzdělání nebo klima odborných škol. Dle mého názoru základní otázkou u odborného vzdělávání je, co od jeho absolventů očekáváme, tedy k čemu je má jejich vzdělávání připravit?

#### 4.3.1 Systémy odborného vzdělávání v mezinárodní perspektivě

Druhy a způsoby odborného vzdělávání jsou v každém státě odlišné. V Německu je vzdělávací systém vysoce stratifikovaný, standardizovaný a vzdělávací obsah a výsledné certifikáty jsou silně propojeny s konkrétními profesemi na trhu práce. Protikladem německého systému je systém v USA. Střední školy zde nejsou stratifikovány vůbec a žáci získávají stejný diplom bez ohledu na kurzy, které navštěvovali, takže vztah certifikátu k určité profesi nebo pozici na trhu práce je minimální. Ve Švédsku všichni žáci po úspěšném absolvování ZŠ vstupují na gymnaziální školu, kde se dá studovat celkem šestnáct různých centrálně připravených vzdělávacích programů, z nichž čtrnáct je zaměřeno na odborné vzdělávání a ve druhém ročníku se dále diferencuje. Podíl praktické přípravy v těchto programech tvoří minimálně 15 % a nemá úzkou specializaci.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 88. ISBN 80-86429-29-6

<sup>58</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 253. ISBN 80-200-1400-4

<sup>59</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 250. ISBN 80-200-1400-4

Způsob organizace středního odborného vzdělávání je úzce propojen s uspořádáním tržního sektoru a sociální politikou státu. Systém USA vede k tomu, že absolvent střední školy, který nepokračuje ve studiu, prochází dlouhým hledáním optimálního zaměstnání, což lze považovat za neefektivní. Oproti tomu systémy nabízející úzkou specializaci poskytují žákům s nejmenšími studijními předpoklady možnost, jak zlepšit svou pozici na trhu práce a nepropadnout tak do nekvalifikovaných profesí.<sup>60</sup>

#### 4.3.2 Střední odborné vzdělávání v ČR

Podstatnou otázkou je, jak odborné vzdělávání plní dvě základní funkce, a to přípravu pro trh práce a přípravu na další vzdělávání. Dle Veselého (in Matějů, Starková, Praha, 2006) k první z funkcí na základě propočtů z výzkumných dat vyplývá, že ve věkové kategorii 20 – 25 let tvoří nezaměstnaní vyučení asi 13 % a maturanti asi 11 % této věkové kategorie, je tudíž zřejmé, že podíl mladých lidí, již jsou nezaměstnaní, s výučním listem a vyučených s maturitou je téměř stejný. Co se týče otázky přípravy na další vzdělávání, po roce 1993, kdy bylo uzákoněno vzdělávání v denním nástavbovém studiu, začínají stoupat počty v této formě vzdělávání a v roce 2003 už 51 % absolventů učebních oborů nastupuje do následného nástavbového studia. Pouze ale 64 % žáků nástavbu úspěšně ukončilo..Z dalších analýz vyplývá, že maximálně 30-35 % absolventů učebních oborů si dodělá maturitu.<sup>61</sup>

Zdá se tedy, že studium učebních oborů je výhodné pouze pro ty, které zachraňuje před vstupem na trh práce bez kvalifikace, jinak je výhodnější získání tzv. duální kvalifikace na SOŠ. Ani získání maturity v maturitním učebním oboru nehraje velkou roli a nesnižuje výrazně riziko nezaměstnanosti. Kromě toho podle Veselého nástup do učebního oboru výrazně určuje další vzdělávací dráhu, protože pouhých maximálně 35 % učňů získá maturitu a jen málo z nich pak pokračuje v terciálním vzdělávání.<sup>62</sup>

Možný nesoulad mezi poptávkou a nabídkou v oblasti odborného vzdělávání může být ovlivněn také omezenými regionálními možnostmi, jak tvrdí Münich s Myslivečkem (in Matějů, Straková, Praha, 2006), přesto tato deformace doposud nebyla předmětem žádných

---

<sup>60</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 251. ISBN 80-200-1400-4

<sup>61</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 259. ISBN 80-200-1400-4

<sup>62</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 260. ISBN 80-200-1400-4



studií.<sup>63</sup> Diskrepance se projevují zejména u chlapců bydlících ve velkých obcích, kteří skončili na SOU, v menší míře pak u dívek z menších obcí. Existenci tohoto jevu potvrzují i názory rodičů, kteří by si častokrát přáli pro své děti jiný typ vzdělání. Zároveň se v této oblasti projevují i nedostatky v základním vzdělávání, které ovlivňují ochotu žáků a celé společnosti k dalšímu vzdělávání. Ani vliv této okolnosti není zatím v žádné studii přesně postižen. Je tedy možné, že v období, kdy patnáctiletí volí svou vzdělávací kariéru, bývá u řady jedinců předem rozhodnuto bez ohledu na středoškolskou vzdělávací nabídku.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 245.  
ISBN 80-200-1400-4

<sup>64</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 246.  
ISBN 80-200-1400-4

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Empirický výzkum

### 5.1 Metodika výzkumu

Jedním z cílů mé bakalářské práce je shromáždit poznatky o studentech konkrétního středního odborného učiliště a jejich postojích a názorech, porovnat je s výsledky dosavadních výzkumů a pokusit se tak přispět dalším pohledem na vztah učeň – společnost. Zatímco studie Katrňáka či Matějů a Strakové postihuje střední školství či střední odborné školství souhrnně, v této práci jsem se zaměřila na učeň 3. ročníků tříletých učebních oborů, tedy výhradně na studenty, jejichž cílovým certifikátem na tomto stupni vzdělávání je výuční list.

Kromě zkoumání jednotlivých okruhů zpracovaných v dosavadních studiích, které se převážně zabývají determinaçními vnějšími sociálními aspekty ovlivňujícími žáky při výběru studia konkrétního učebního oboru, jako jsou vliv rodiny a rodinného prostředí, vliv základní školy a učitelů či vliv společenských, politických a ekonomických kontextů, jsem se rozhodla zabývat se také oblastí, která se věnuje osobnosti žáka, jeho intelektuálním schopnostem, osobním postojům a návykům, které jsou nedílnou součástí rozhodovacího procesu týkajícího se jeho budoucí profesní orientace, ale jež také do značné míry determinují úroveň ať už vzdělanostní či morální, které mohou žáci dosáhnout.

Výsledky šetření budou sloužit nejen k prvotnímu účelu, tj. jejich komparaci s výsledky dosavadních šetření, ale budou poskytnuty jak vedení školy, tak výchovnému poradci (ale v případě zájmu se s nimi budou moci seznámit i členové pedagogického sboru) s možností využít je pro pochopení a zlepšení vztahů mezi učiteli a žáky. Šetření bylo provedeno pomocí dotazníku s uzavřenými a polootevřenými otázkami a dále pomocí IQ testu a testu praktické inteligence, které byly přežaté z knihy Testy inteligence autora Horsta H. Siewerta<sup>65</sup>. Pro dotazník jsem volila formu uzavřených či polootevřených otázek zejména po zkušenosti z testování podobného jednoduchého dotazníku s otevřenými otázkami týkajícího se postojů k základní škole, kdy žákům dělalo velké potíže vyjadřovat se k jednoduchým otázkám vlastními slovy. U IQ testů jsem volila nejen všeobecnou variantu testu inteligence, která se skládá z testování vizuální, praktické, matematické a jazykové

---

<sup>65</sup> Siewert, H., H. Testy inteligence. 2. vyd. Praha: Ikar, 1997. s.127 - 143. ISBN 80-7202-153-2

inteligence, ale též samostatný test praktické inteligence<sup>66</sup>, která by z povahy a zaměření vzdělávání v učebních oborech a orientaci na praktické znalosti a dovednosti oborů zde prezentovaných (automechanik, truhlář, zámečnick a elektrikář) měla hrát významnou roli.

Dotazník i IQ testy byly zadány v průběhu března 2015 žákům třetích ročníků výše jmenovaných učebních oborů v rámci hodin občanské nauky. Dotazník byl zadán jako anonymní, účastníci pouze vyznačili učební obor a ročník narození, neboť při uvedení jména by žáci mohli nabýt dojmu, že jimi uvedené informace budou sděleny ostatním učitelům či vedení, což by mohlo ovlivnit jejich odpovědi.

Před samotným dotazníkovým šetřením byl proveden předvýzkum, a to jak pilotáž, tak pretest. Předvýzkum se uskutečnil mezi žáky nástavbového studia, převážně absolventy stejných oborů na stejném učilišti. Jednalo se o 10 žáků oboru automechanik a 5 žáků oboru elektrotechnik, se kterými byl v hodinách angličtiny veden řízený rozhovor na téma „Proč jsem si vybral tento obor?“ a kterým byly kladeny i další otázky zaměřené v tomto případě na motivaci. V únoru 2015 byla učiněna pilotáž a názory zjištěné od studentů posloužily k formulování otázek v dotazníku. V rámci pretestu byl dotazník ověřen opět studenty nástavby, jejichž počet byl tentokrát 18 a kteří se samotného výzkumu neúčastnili. Následně byly v dotazníku provedeny úpravy, a to zejména změna otevřených otázek na uzavřené a polootevřené. Závěry z pretestu byly použity k doplnění, úpravě a zpřesnění formulací otázek a odpovědí v konečném dotazníku, zejména přizpůsobení jazyka a škály odpovědí tak, aby Následně byly v dotazníku provedeny úpravy, a to zejména změna otevřených otázek na uzavřené a polootevřené. Závěry z pretestu byly použity k doplnění, úpravě a zpřesnění formulací otázek a odpovědí v konečném dotazníku, zejména přizpůsobení jazyka a škály odpovědí tak, aby byly pro studenty srozumitelné. V příloze je výsledný dotazník v takové podobě, v jaké byl předkládán studentům 3. ročníků při vlastním výzkumu.

## **5.2 Výsledky dotazníkového šetření**

Výsledný dotazník, který se nachází v příloze č. 1 této práce, se skládal z 35 otázek, které lze tematicky rozčlenit do čtyř okruhů. Otázky v dotazníku nejsou řazeny do jednotlivých

---

<sup>66</sup> Siewert, H., H. Testy inteligence. 2. vyd. Praha: Ikar, 1997. s. 62- 83. ISBN 80-7202-153-2

okruhů, protože se spíše snaží sledovat myšlenkové linie, mnohdy se také prolínají, a tudíž je lze zařadit do více oblastí.

- Žák a rodina – tuto oblast popisují především otázky č. 1 – 9. tuto oblast popisují především otázky č. 1 – 9. Ověřovanými hypotézami jsou především to, zda sociální i ekonomické prostředí, ze kterého učni pochází, postoje převládající v rodině a podněty, které žák z rodiny dostává, ovlivňují jeho volbu. Je pravděpodobné, že horší socio-ekonomický status rodiny a menší podpora vzdělání v rodině mohou mít značný vliv na volbu budoucí kariéry.
- Žák a jeho postoje – k tomuto tématu se vztahují především otázky č. 10 – 22, ve kterých je ověřována hypotézu zaměřující se na to, že hodnotový žebříček a hodnotová struktura žáka jsou pro něj při rozhodování důležité, respektive zda výsledné rozhodnutí byla jeho svobodná volba, či zda se k tomuto cítil být donucen. Neplatí totiž obecně, že k výběru manuální profese dochází nutně v důsledku špatných studijních výsledků či deformací z rodinného prostředí.
- Sebereflexe a autoevaluace ve vztahu ke střednímu odbornému vzdělání – tuto oblast mapují otázky č. 23 – 29, v nichž žáci hodnotí své studijní výsledky, ale také úsilí, které při studiu vynaložili, a zároveň i to, zda škola splnila očekávání a zda zpětně hodnotí svou volbu jako správnou. Ověřované hypotézy jsou, že spokojenost se studiem se projeví ve studijních výsledcích a zároveň dobré známky se projeví v kladném hodnocení vlastního úsilí a v kladném hodnocení podnětnosti prostředí.
- Postoj ke vzdělání a plány do budoucna – tuto oblast popisují zbývající otázky č. 30 – 35. Učňové se v nich vyjadřují k tomu, jak po nabytých zkušenostech celý vzdělávací proces hodnotí, zda shledávají vzdělávání jako přínosné a zda by při nové volbě postupovali stejně. Opět předpokládáme, že kladné hodnocení oboru a získaného přínosu by se mělo projevit opětovnou volbou školy, popř. tendencí v pokračování v dalším studiu. V tomto ohledu bychom měli mít na zřeteli, že pro mnoho z nich je tento stupeň vzdělání cílový.

Dotazníkového šetření se zúčastnili studenti 3. ročníků tříletých učebních oborů mechanik opravář motorových vozidel (automechanik), truhlář, mechanik opravář pro stroje a zařízení (zámečnick) a elektrikář SOU Ohradní v Praze 4. Dotazník byl žáky vyplněn v hodinách občanské nauky v březnu 2015. Žáci byli seznámeni s účelem, za kterým toto šetření probíhá, a byli požádáni, aby pracovali samostatně a nezjišťovali odpovědi svého spolužáka.

### 5.2.1 Zastoupení respondentů dle oborů

Z celkového počtu 50 žáků třetích ročníků se šetření zúčastnilo 41 žáků. Dotazník vyplnilo 20 automechaniků, 13 truhlářů, 4 zámečníci a 4 elektrikáři, což odpovídá poměrnému zastoupení jmenovaných oborů na učilišti, které je 23, 16, 6 a 5 žáků v daných oborech ve jmenovaném pořadí. Vzhledem k tomu, že dívky studují na těchto oborech jen výjimečně (za posledních 5 let 5 studentek v oboru automechanik, z toho pouze 2 v regulérním denním studiu), nejsou v tomto výzkumu zastoupeny.

Učební obor:	Odpovědi - počet	Odpovědi – četnost:
Automechanik	20	45 %
Elektrikář	4	10 %
Truhlář	13	34 %
Zámečník	4	10 %

Tab. 1 – Zastoupení studentů dle oborů

### 5.2.2 Zastoupení respondentů dle věku

Z následující tabulky je zřejmé, že nejvíce studentů, kteří se šetření zúčastnili, bylo narozeno v roce 1996 a 1997 (tedy ve věku 19, respektive 18 let), což koresponduje s odpověďmi na další otázky v dotazníku týkající se pořadí a způsobu volby školy resp. oboru. Zastoupení ostatních ročníků 91 až 95 (tedy věk 24 až 20 let) indikuje žáky, kteří v průběhu studia zcela změnili školu či obor, popř. ty, kteří některý z ročníků opakovali.

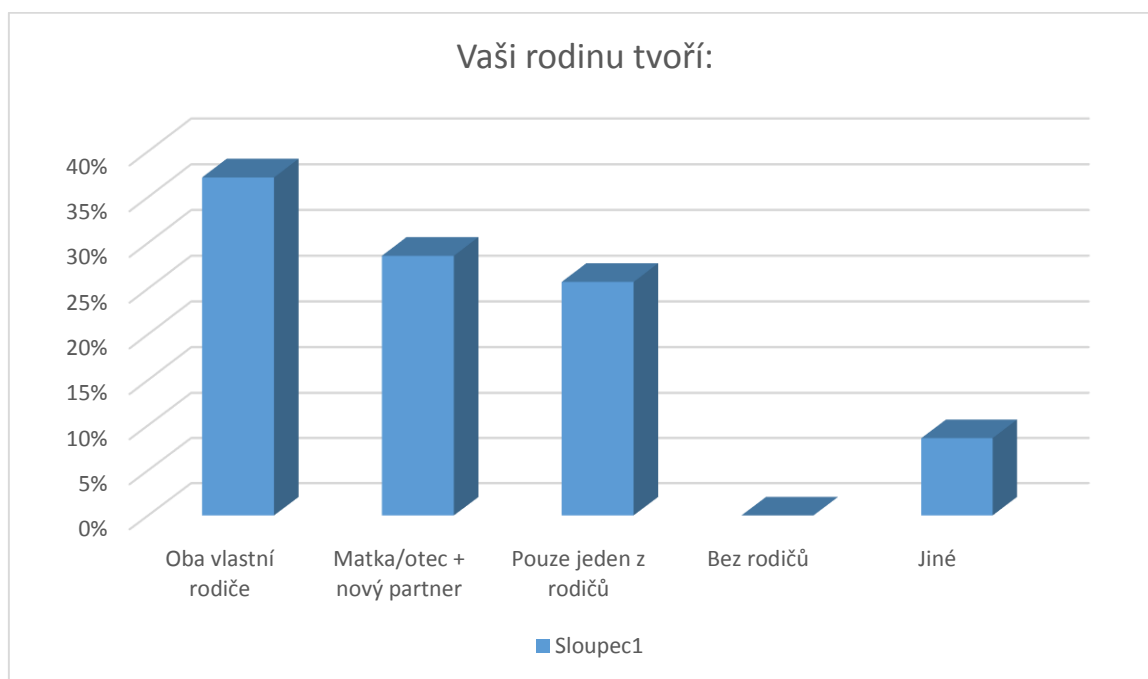
Věk	Odpovědi - počet	Odpovědi – četnost
1991	2	3 %
1993	3	6 %
1994	4	10 %
1995	5	13 %
1996	17	42 %
1997	19	26 %

Tab. 2 – Zastoupení respondentů podle věku

## 5.3 Jednotlivé otázky, grafy a jejich interpretace

### 5.3.1 Otázka č. 1: Skladba rodiny

Tato otázka chce zmapovat, z jakého typu rodiny respondent pochází. Většina respondentů, tedy zhruba 37 %, žije v úplné původní rodině s oběma vlastními rodiči. Méně než jedna třetina žáků (29 %) žije v úplné rodině, kterou tvoří matka či otec s novým partnerem či partnerkou. Zhruba jedna čtvrtina respondentů (26 %) pak žije pouze s jedním z rodičů. Ve zbývajících 9 % respondenti označili možnost „jiné“, kterou specifikovali jako bydlení s prarodiči, v jednom případě svěřeni do ústavní péče (výchovní ústav) a též jednou život s adoptivními rodiči.



Graf 3: Skladba rodiny

### 5.3.2 Otázka č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání otce

Tato otázka byla zadána vzhledem k tomu, že podle předchozích studií vzdělání a povolání otce (mapuje také ot. č. 3) ovlivňuje výsledné vzdělání potomka (Matějů, Straková, 2006, s. 183).

Dle výsledků šetření převažuje u otců vzdělání s výučním listem (necelých 44 %) a jako druhé v pořadí je střední odborné s maturitou (něco málo přes 32 %). Obě tyto kategorie dohromady tvoří téměř 76 %, zbývajících 24 % je z poloviny (tedy 12 %) tvořeno otců se základním vzděláním, z asi jedné čtvrtiny (tedy 5 %) všeobecným vzděláním s maturitou, z toho lze usuzovat na gymnaziální vzdělání čili možné předchozí vysokoškolské ambice. 7 % otců je pak vysokoškolsky vzdělaných. Ze vztahu vzdělání otců a synů lze tedy konstatovat, že se pouze z 12 % jedná o zvýšené vzdělanostní aspirace, 44 % otců očekává, že syn dosáhne stejného vzdělání jako otec, a 34 % má vzdělanostní aspirace dokonce nižší než je jejich vlastní vzdělání.



Graf 4: Nejvyšší dosažené vzdělání otce

### 5.3.3 Otázka č. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání matky

Tato otázka byla zvolena vzhledem k tomu, že v předchozích studiích bylo vzdělání a povolání (viz ot. č. 5) matek vyhodnoceno jako faktor, který dokonce více než vzdělání otce, ovlivňuje vzdělanostní aspirace dítěte (Matějů, Straková, 2006, s. 183).

U vzdělání matek je situace podobná jako v předchozí otázce u nejvyššího dosaženého vzdělání otců: zhruba 41 % matek má vzdělání s výučním listem a 29 % vzdělání střední odborné. Rozdíl se však projevuje ve vyšším počtu žen se středním všeobecným vzděláním (zhruba 12 % u matek na rozdíl od 5 % u otců, což opět může ukazovat na nenaplněné vysokoškolské ambice). Matek s VŠ vzděláním je stejné procento jako otců, tj. sedm, a 10 % matek má vzdělání základní. Pro 10 % dětí je tedy dosažení výučního listu vzdělanostní aspirací na vyšší dosažené vzdělání než jejich matek. Pro 48 % matek je tomu naopak.



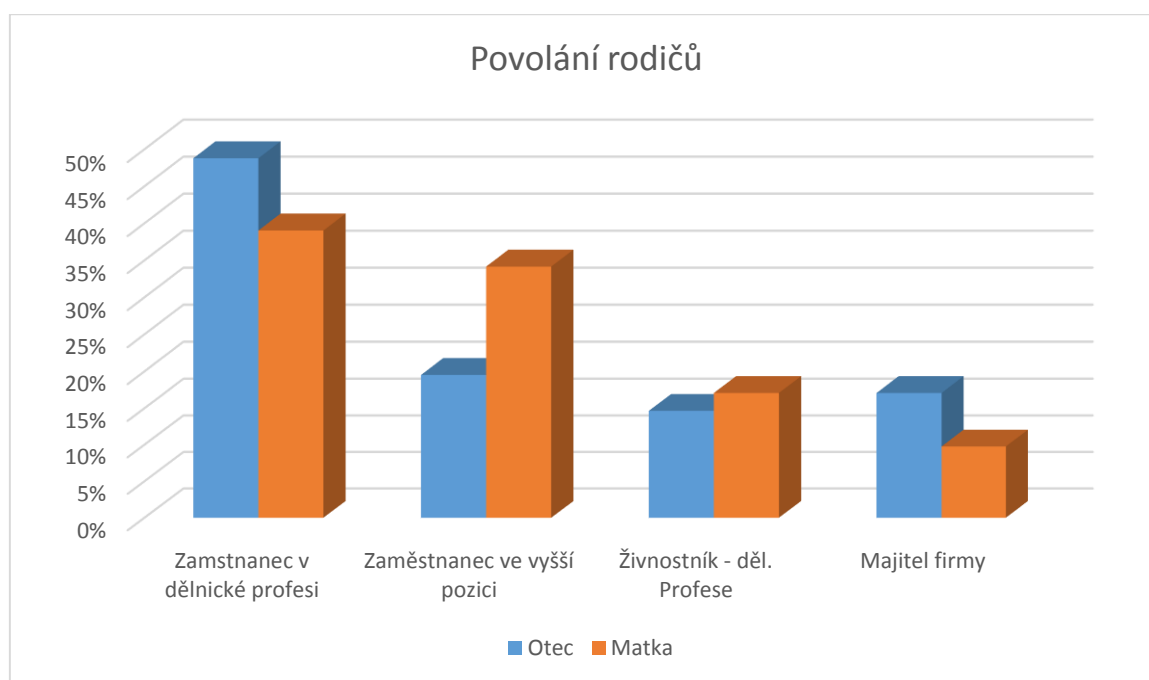
Graf 5: Nejvyšší dosažené vzdělání matky



### 5.3.4 Otázky č. 3 a 5: Povolání otce a matky

Nejvyšší procento otců i matek učňů pracuje jako zaměstnanci v dělnických profesích, je to téměř 49 % otců a 34 % matek. U otců převažují povolání typu řidič, skladník, doplňovač automatů, u matek dělnice v pekárenském provozu, poštovní doručovatelka, prodavačka a uklízečka. V zaměstnanecké pozici dělnické profese pracuje o 10 % více otců než matek, lze tedy uvažovat, že se jedná nejspíše o muže se základním vzděláním či výučním listem, kterých je (jak vyplývá z ot. č. 2) celkem 56 %. Mezi otci je téměř dvojnásobně vyšší procento majitelů firem se zaměstnanci (asi 17 % otcové a 10 % matky). Jedná se o autoservisy, spediční a stavební firmy, popř. právní servis, zatímco matky podnikají spíše ve stravování a pohostinství, popř. kadeřnických a kosmetických firmách/spíše službách. Obdobný je pak i vyrovnaný podíl živnostníků na straně obou rodičů. Otcové mají autodílnu, truhlářskou dílnu nebo jsou elektrikáři a matky zase kadeřnicemi či kosmetičkami. Naopak více než o polovinu na straně matek (34 % matek oproti 20 % otců) převyšují zaměstnankyně ve vyšších pozicích. Zde se jedná o povolání ve státní správě, v bankovním sektoru a o zaměstnance managementu v oblasti ubytování a stravování.

Obecně lze tedy říci, že převažuje volba zaměstnaneckého poměru, a to u matek v 73 % a u otců z 69 %. Rozdíl mezi matkami a otci lze přičítat odlišnému postavení ve vztahu k zajištění chodu rodiny.

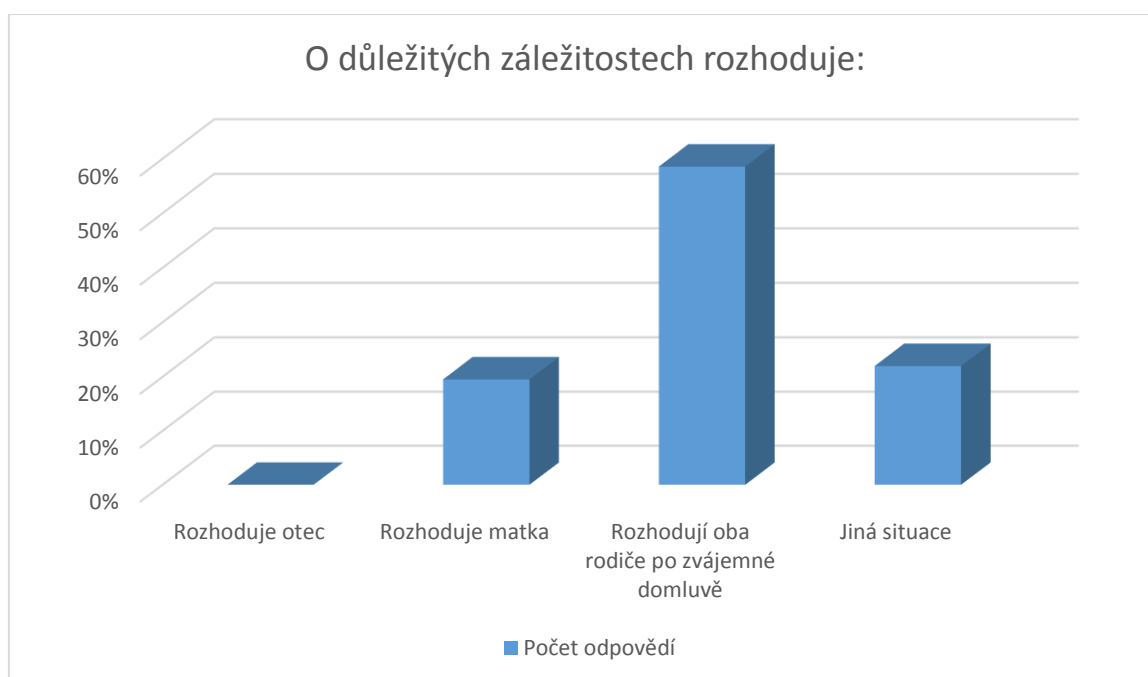


Graf 6: Povolání rodičů

### 5.3.5 Otázka č. 6: Rozhodovací kompetence v rodině

Otázka se snaží objasnit, jakým způsobem probíhá rozhodování v rodině, zda je rozhodování autoritativní či demokratické.

Tato otázka jednoznačně odkazuje k výsledkům otázky č. 1. Převážná většina žáků žije v rodině tvořené oběma rodiči, takže se na rozhodování podílejí oba, což potvrzuje 59 % těchto odpovědí. V případě rodin jednočlenných převažuje soužití s matkou (20 % odpovědí ve prospěch rozhodování matky), popř. u dvoučlenných rodin soužití matkou a novým partnerem (cca 22 %), a proto jsou rozhodovací kompetence na straně matky, popř. (jak obnáší odpověď jiné) „rozhoduje matka a já“. Jen zanedbatelný počet ze sloupce jiné zahrnuje jedince žijící u prarodičů či v ústavním opatření, nulový je pak počet i těch, kteří označili za rozhodující autoritu otce.

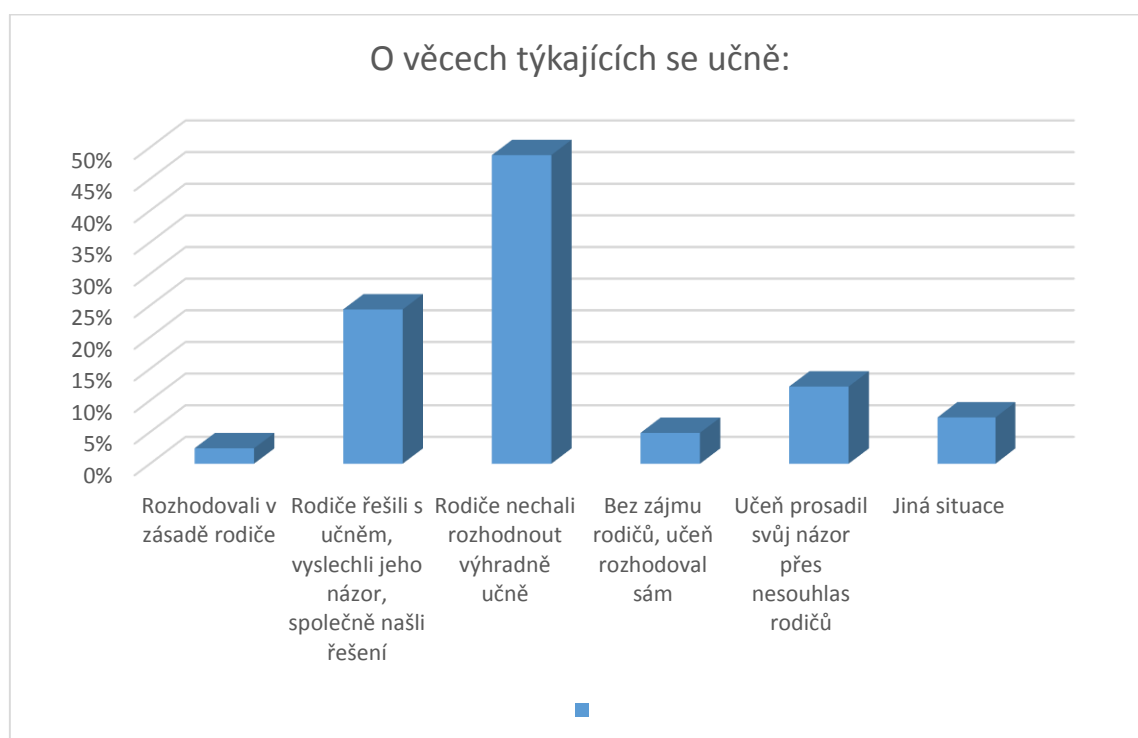


Graf 7: Rozhodování v rodině

### 5.3.6 Otázka č. 7: Rozhodování o věcech týkajících se učně (kroužky, záliby, kamarádi, volný čas)

Kromě návaznosti na předchozí dotaz zabývající se rozhodovacími kompetencemi v rodině má tato otázka také nastínit, do jaké míry byl život dítěte a to, jakým způsobem trávilo volný čas, ovlivněno rozhodnutím rodičů.

V této otázce se ukazuje, že rodiče většinou pasivně nechávali rozhodování o volnočasových aktivitách na samotných potomcích (cca 49 %) a že bez konfliktu zájmů s jeho rozhodnutím souhlasili. V téměř 12 % rodin si učeň přes odpor rodičů prosadil svůj názor. U 24 % se rodiče aktivně zajímali, navrhovali a rozhodovali o trávení volného času společně s dítětem. U 5 % rodiče nejevili zájem o to, jak dítě tráví volný čas, a proto se respondenti rozhodovali jen podle sebe. Pouze u 7 % se jednalo o jinou situaci (jak již bylo zmíněno, jedná se o žáky v péči prarodičů či v ústavní péči). Čistě autoritativní rozhodování rodičů se v podstatě vyskytlo v 1 případě (7 %).

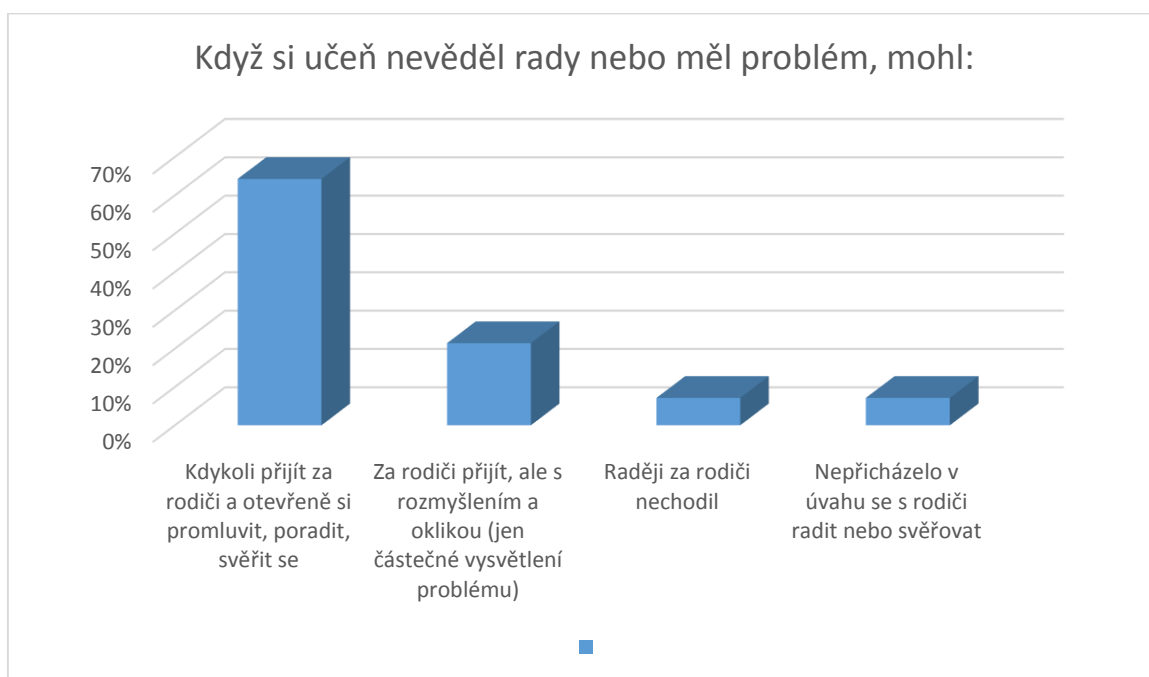


Graf 8: Rozhodování o žákovi

### 5.3.7 Otázka č. 8: Opora a důvěra v rodině

Tato otázka se opět zaměřuje na rodinné vztahy a kompetence a zkoumá, jaký vztah dítě k rodičům má. I na základě tohoto lze usuzovat, jak moc/do jaké míry jsou rodiče uznávanými autoritami a jakým způsobem ovlivňují jeho názory.

64 % respondentů vyjadřuje pochopení, důvěru a uvádí velmi dobré rodinné vztahy, kdy se mohli bez obav rodičům svěřit a poradit o svých starostech. Toto číslo odpovídá zjištění v předchozí otázce, kdy rodiče ponechávali s informovaným souhlasem rozhodování o volném čase na svých dětech, popř. tuto problematiku s dítětem řešili a snažili se vyjít mu maximálně vstříc. Zhruba 21 % účastníků výzkumu pak má dobré vztahy, nemohou být ovšem naprosto upřímní a snaží se hledat způsoby, jak svůj problém prezentovat. Zbývajících 14 % se rovným dílem buď rodičům vyhýbalo, nebo předem považovalo tento úmysl za nesmyslný, nerealizovatelný a zbytečný.

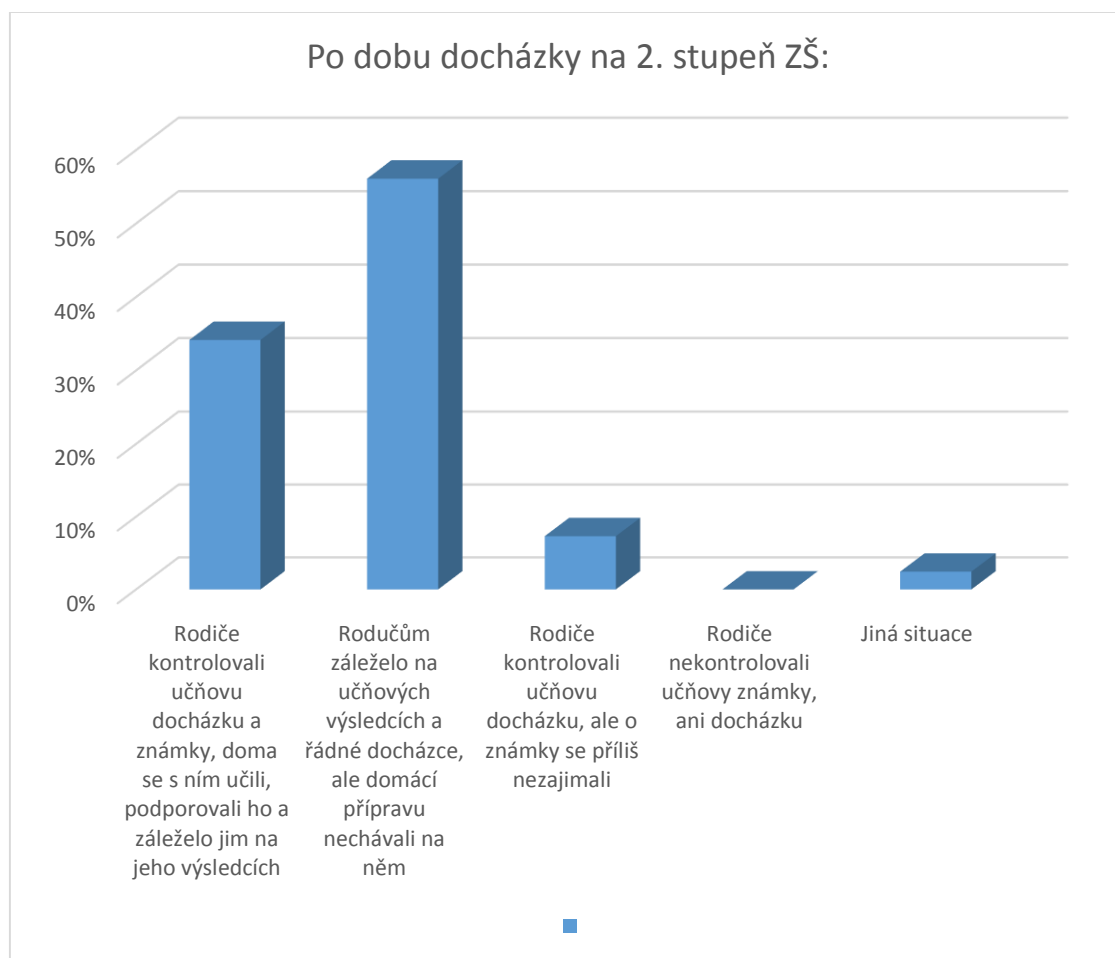


Graf 9: Důvěra a řešení problémů

### 5.3.8 Otázka č. 9: Opora po dobu docházky na ZŠ

V této otázce zjišťujeme, jaká pravidla ve vztahu rodina – škola v rodině fungují, jaké požadavky rodiče na dítě kladou a jakou zpětnou vazbu dítě od rodičů získává.

Převážná většina studentů – více než 56 % - žila v rodině, v níž rodičům záleželo na dobrých studijních výsledcích svých potomků, ale do způsobu domácí přípravy a plnění domácích úkolů nezasahovali a ponechávali je plně na svých dětech. Silně zastoupená skupina (téměř 35 % žáků) měla v rodině oporu i v tom smyslu, že rodiče nejen kontrolovali známky a docházku svých dětí, ale aktivně se zapojovali do domácí přípravy a se svými potomky se učili a psali s nimi domácí úkoly. 7 % rodičů se zajímalo o jejich docházku a absolvování školy, ale studijní výsledky nekontrolovali. Necelá 2 % respondentů označilo v dotazníku odpověď „jiná situace“, což opět odpovídá žákům žijícím s prarodiči či svěřeným do ústavní výchovy. Vůbec nejsou zastoupeni žáci, kteří byli ponecháni bez jakékoli opory a zpětné vazby.

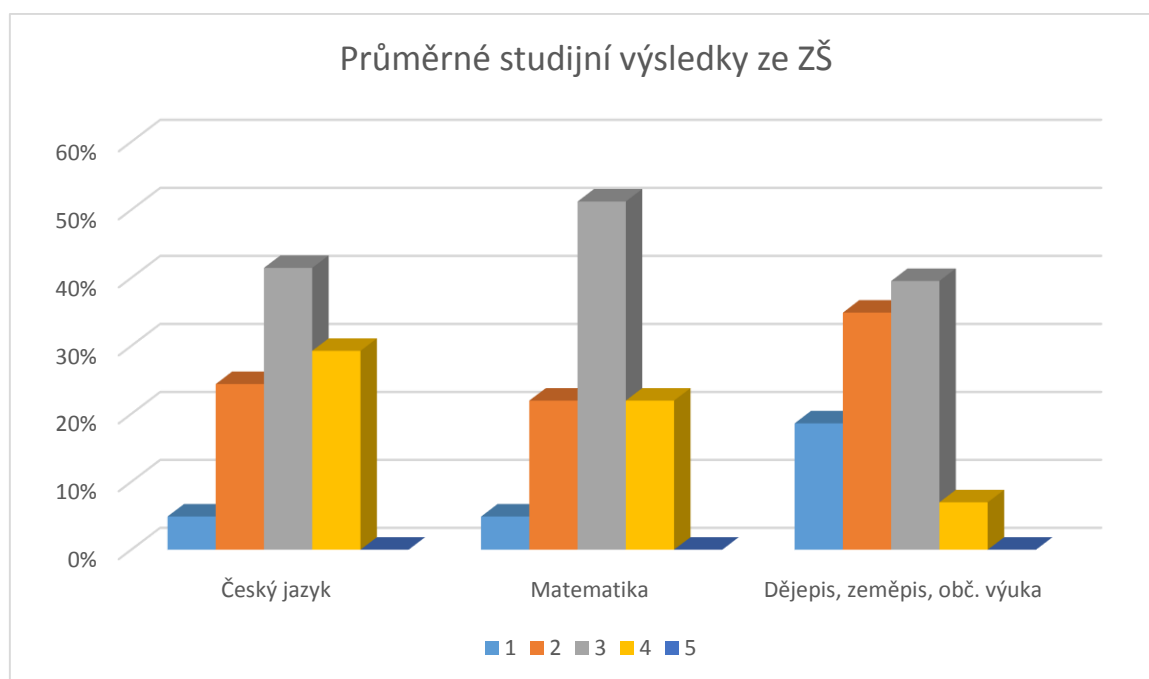


Graf 12: Opora po dobu docházky na ZŠ

### 5.3.9 Otázka č. 10: Průměrný prospěch na základní škole

Pro zpřesnění informace byly předměty sdruženy do skupin, z nichž první obsahovala český jazyk a cizí jazyk, který se dítě na ZŠ učilo, ve druhé skupině byly předměty technické či přírodovědné – tedy matematika, fyzika a chemie, a ve třetí skupině předměty humanitní, tj. dějepis, zeměpis, občanská nauka a další.

Jak je vidět z následujícího grafu, u všech skupin předmětů převažuje hodnocení v pásmu průměru, tj. známka 3, a to v českém i cizím jazyce (cca 41 %), v matematice a přírodovědných předmětech je to 51 % a v humanitních předmětech pak 40 %. Výrazně slabší prospěch v pásmu hodnocení 4 se projevuje především v jazycích (29 % žáků) oproti pásmu nadprůměru, kde se pohybuje také 29 % respondentů. Naopak u matematiky a přírodovědných předmětů mírně převažuje lepší prospěch – v pásmu nadprůměru je celkem přes 27 % žáků (5 % jedničkářů a 22 % dvojkařů) oproti necelým 22 % žáků se slabým prospěchem. Nejlepší situace je u skupiny humanitních předmětů, kde je dokonce 19 % jedničkářů a 35 % dvojkařů, tedy celkem 54 % žáků v pásmu nadprůměru, a pouze 7 % studentů má slabé či velmi slabé výsledky.



Graf 11: Studijní výsledky na ZŠ

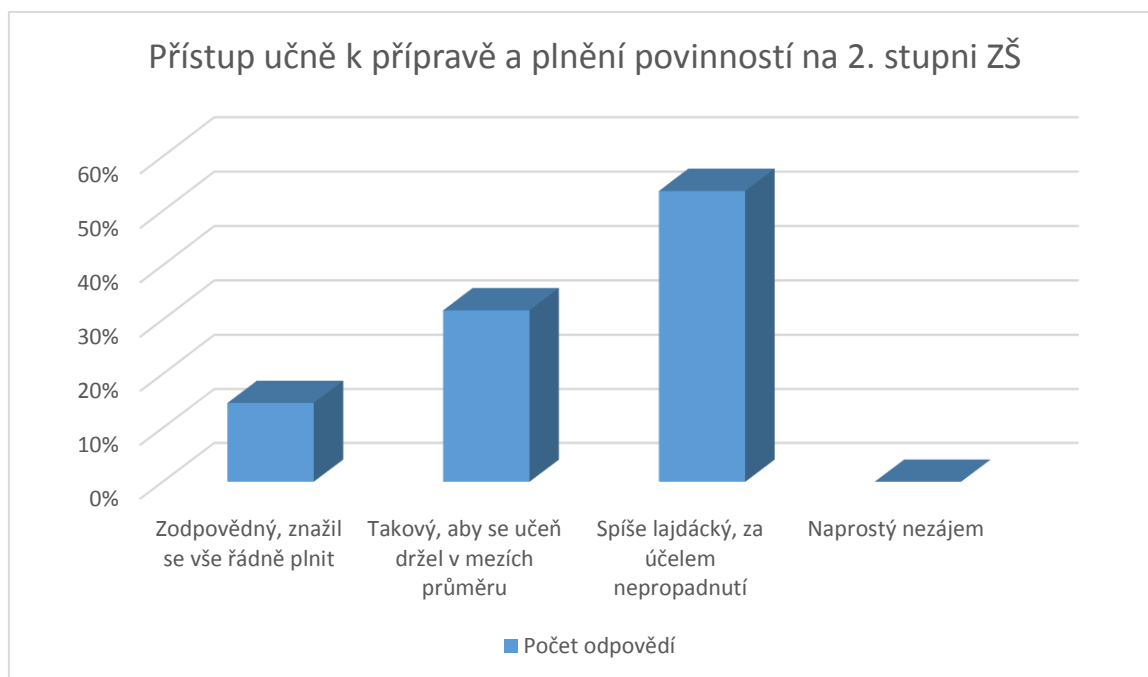
Vysvětlení rozdílů ve výsledcích jednotlivých skupin předmětů, především lepší prospěch v matematice než v jazycích, můžeme spatřovat v technickém zaměření učebních oborů, na které se žáci přihlásili a které předpokládá určité matematické a technické znalosti.

### 5.3.10 Otázka č. 11: Jaký byl Váš přístup k povinnostem na základní škole?

Zatímco minulá otázka zkoumala výsledky, jakých žáci na ZŠ dosahovali, tato otázka hodnotí jejich přístup. Pokud obě sady odpovědí porovnáme, můžeme zjistit, jaký přístup odpovídá jakým výsledkům.

Většina žáků – celých 53 %, hodnotí svůj postoj k přípravě a plnění povinností na ZŠ jako lajdácký, učení příliš neřešili a snažili se jen do té míry, aby postoupili do dalšího ročníku. Pozitivním zjištěním však je, že zbylých 47 % má ke škole přístup zodpovědnější, 32 % se přitom snažilo udržet si průměrné výsledky a 15 % usilovalo o dosažení nejlepších výsledků, také o řádné a zodpovědné plnění svých povinností.

Graf 12: Přístup ke školní přípravě



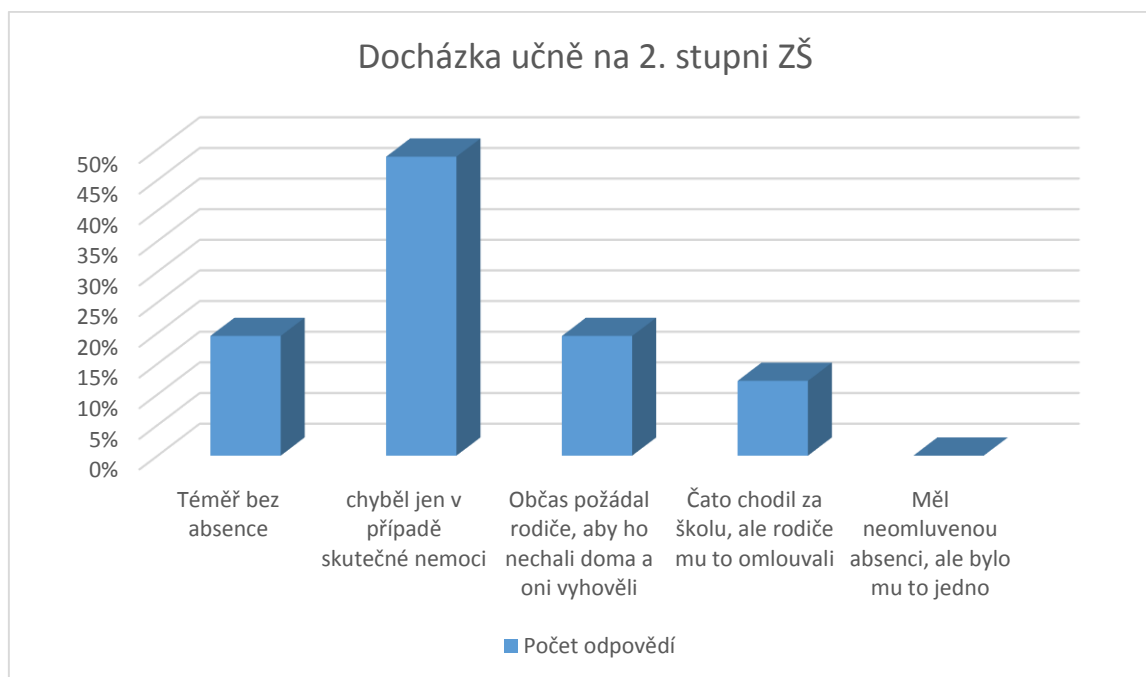
Při porovnání s předchozí otázkou můžeme konstatovat, že hodnota 15 %, tedy část žáků, kteří označují svůj přístup za svědomitý, zahrnuje asi dvě třetiny žáků dosahujících hodnocení

známkou 2 v češtině a matematice a známkou 1 v humanitních předmětech, zbylá třetina pak je hodnocena trojkou (resp. dvojkou v poslední skupině). Naopak do skupiny lajdáků spadá u češtiny 30 %, u matematiky 20 % a u humanitních věd 9 % „čtyřkařů“, zbytek žáků je přes svůj přístup hodnocen známkou 3.

### 5.3.11 Otázka č. 12: Jaká byla Vaše docházka na 2. stupni ZŠ?

Tato otázka měla objasnit, jaké volní návyky si žáci do dalšího vzdělávacího procesu z rodiny přinesli. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že žáci, kteří byli z domova přísně vedeni a brali docházku do školy jako samozřejmost, si tento návyk uchovali i na učilišti. Naopak ti, k nimž byli rodiče velmi schovívaví, měli sklony zneužívat tento uvolněnější režim a inklinovat k záškoláctví. Porovnáním s částí otázky 25 můžeme zjistit více.

Většina žáků chodila do školy pravidelně a chyběla pouze tehdy, když byli skutečně nemocní – k tomuto postoji se hlásí 59 % respondentů. Celých 20 % studentů chodilo na základní školu téměř bez absence a mohu konstatovat, že některým z nich se daří tuto zásadu dodržovat i v rámci současného studia. Celkem 20 % žáků občas požádalo rodiče, zda by je ve škole omluvili, chtěli se tedy „ulít“, ale zároveň mít toto jednání posvěcené od rodičů, na rozdíl od 11 %, kteří za školu chodili a jejichž rodiče se pak snažili toto jednání zastírat. Zanedbatelné množství bylo těch, kteří za školu chodili, ale dopady tohoto chování neřešili, neboť jim to bylo jedno.



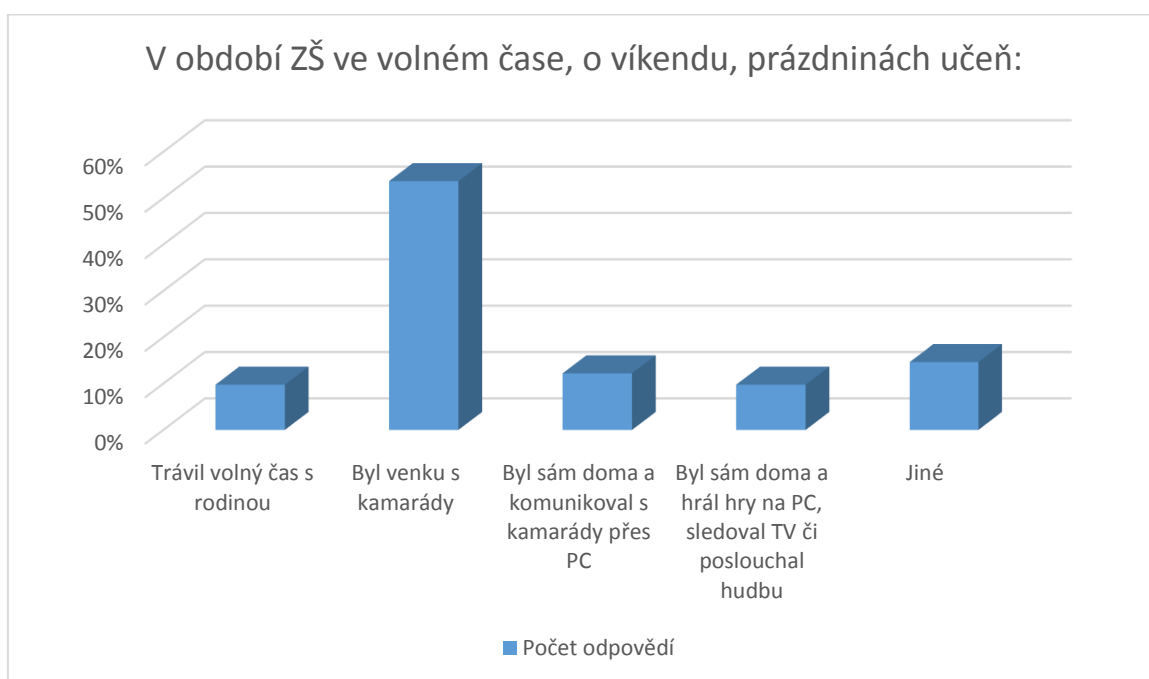
Graf 13: Docházka na ZŠ



### 5.3.12 Otázka č. 13: Trávení volného času v období základní školy

Zde mě zajímalo, jakým způsobem většina respondentů v období základní školy trávila svůj volný čas, především však to, zda je rodiče vedli k pěstování koníčků, popř. organizované činnosti, zda respondenti trávili volný čas s rodiči, v kolektivu vrstevníků nebo o samotě, jakému způsobu komunikace tedy přivykli.

Jako nejčastější odpověď se objevovalo „venku s kamarády“ – tuto možnost zvolilo 54 %. Ostatní způsoby, kterými žáci trávili volný čas, jsou oproti tomuto ve výrazné menšině. Okolo 10 % odpovědí tvořili žáci, kteří preferovali být doma a komunikovat s ostatními prostřednictvím sociálních sítí a 15 % volilo odpověď jiné. Zde převážně uvedli organizované členství ve sportovním klubu (fotbal, veslování, florbal, hokej), popř. členství v zájmové organizaci (sbor dobrovolných hasičů). Po cca 10 % procentech se v odpovědích vyskytlo jednak trávení volného času s rodinou, jednak pasivní trávení volného času sledováním televize, poslechem hudby či hraním počítačových her.



Graf 14: Trávení volného času v období ZŠ

### 5.3.13 Otázka č. 14: Jaké okolnosti Vás nejmíc ovlivnily při výběru střední školy, popř. učiliště, kam jste se hlásili po ZŠ?

Tento dotaz se věnuje nejdůležitějším okolnostem, které hrály roli při výběru dalšího typu vzdělávání. Šlo především o to zjistit, jak se podílí na jeho rozhodování rodina a okolí, jak vnitřní přesvědčení a objektivní faktory jako např. školní výsledky.



Graf 15: Okolnosti ovlivňující učňův výběr

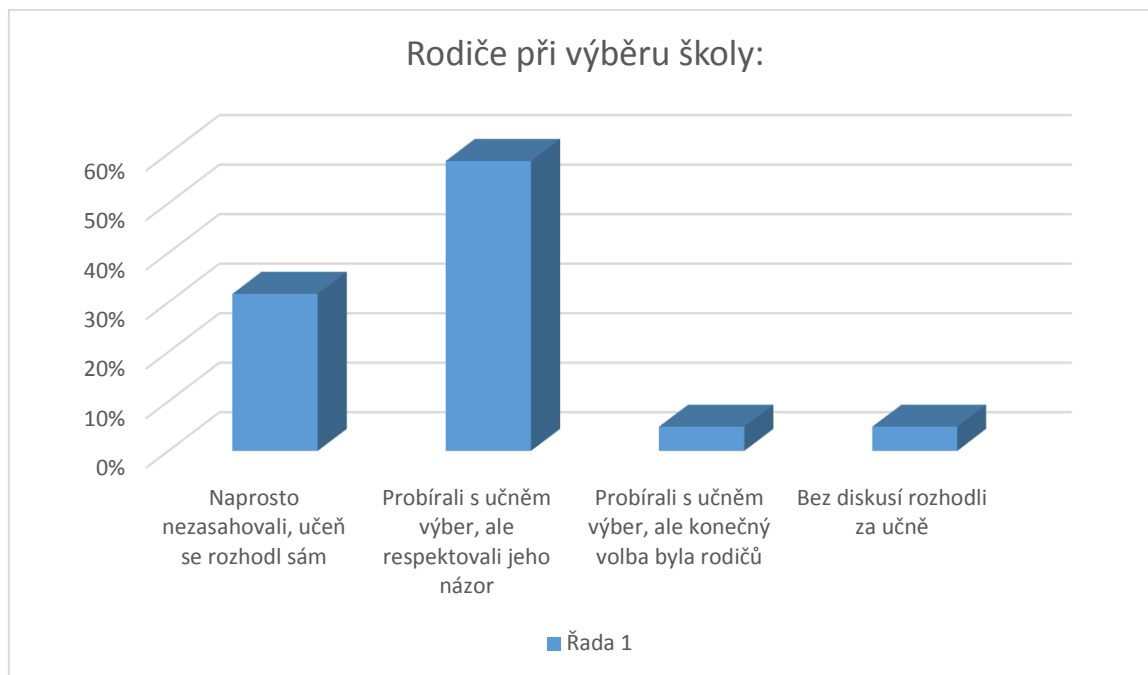
Na prvním místě žáci uvedli koníčky a záliby, což odpovídá požadavku, který při dotazování prezentovala většina z nich, práce je totiž musí bavit. Na druhém místě se umístila rodina. Vyplněné přihlášky musí být totiž podepsány rodiči, v každé rodině se tak více či méně diskutuje o otázce vhodného povolání, a tudíž i o kritériu, které se umístilo na třetím místě, tj. školních výsledcích, jež by měly odrážet žákovy znalosti a dovednosti a limitovat tak jeho výběr. Každou z těchto okolností označilo za jednu ze tří rozhodujících okolo 20 %. Dalšími možnostmi, které už získaly jen 10 %, jsou budoucí uplatnitelnost a ekonomický přínos (očekávání výnosného zaměstnání) a názory a doporučení kamarádů a přátel. Další okolnosti se již jeví jako marginální. 5 % studentů zajímala náročnost školy,

okolo 4 % označilo vliv základní školy a učitelů, dopravní dostupnost a prestiž oboru, 2 % jiné okolnosti a pouhé 1 % rodinnou tradici.

#### 5.3.14 Otázka č. 15: Role rodiče při výběru školy

Cílem této otázky bylo zjistit, jakou roli hráli rodiče u všech studentů, tedy nejen u těch, kteří je v předchozí otázce označili jako jeden ze tří nejdůležitějších faktorů.

V odpovědích můžeme sledovat shodu ve zjištěních vyplývajících z porovnání s otázkou předchozí. U předešlé otázky 20 % respondentů uvedlo, že jedním ze tří nejdůležitějších faktorů ovlivňujících volbu školy, na které budou následně studovat, byla rodina, a v této otázce dotazovaní uvádějí, že 64 % z nich vše probíralo s rodiči, tudíž lze konstatovat, že názor rodičů pro ně byl důležitý. Zároveň tito rodiče názor, respektive volbu svých dětí respektovali. U zhruba 32 % žáků rodiče neprojevíli zájem o daném problému diskutovat, do jejich volby vůbec nezasahovali a vše ponechali na rozhodnutí studentů. Pouze v 5 % případů si rodiče buď po prodiskutování výběru školy se svým potomkem prosadili svůj názor, či bez diskuse rozhodli za své dítě.

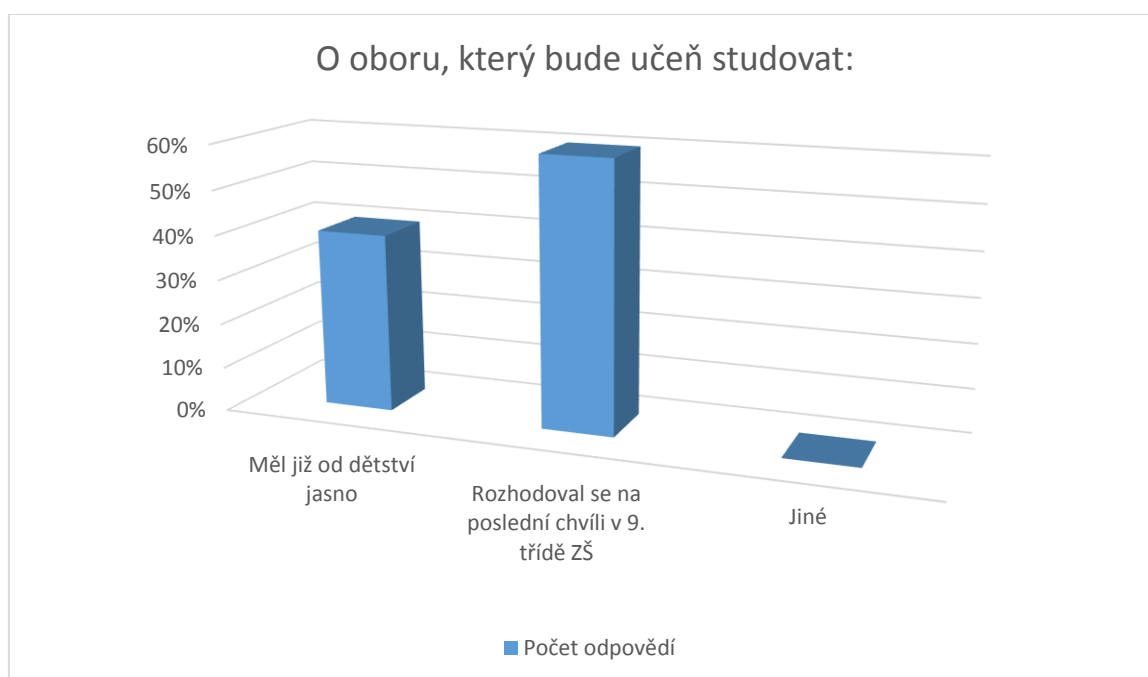


Graf 16: Role rodiče při výběru školy

### 5.3.15 Otázka č. 16: Kdy se učeň pro obor, na který se hlásí po ZŠ, rozhodl?

Tato otázka zjišťovala, jak dlouhodobá a jak silná/velká byla motivace učně ke studiu oboru, který si vybral. Lze předpokládat, že studenti, kteří se o daný obor zajímají dlouhodobě a mají ho jako své hobby, budou vyvíjet větší úsilí při jeho studiu a budou mít silnější/větší motivaci obor dokončit a zajistit si tak možnost získat v tomto oboru zaměstnání.

Z dotazníkového šetření a následných rozhovorů vyplynulo, že celých 60 % žáků se pro svůj budoucí obor rozhodlo na poslední chvíli v 9. třídě pod tlakem času a toho, že do té doby o své budoucnosti nepřemýšlelo. Naopak téměř 40 % žáků mělo od dětství jasno o svém povolání – v rozhovorech nejčastěji uvádějí věk okolo 10. roku, kdy začali pomáhat otci či jinému příbuznému v dílně nebo se zapojili do nějaké zájmové organizace. Odpověď jiné se vyskytla pouze jednou a nebyla specifikována.

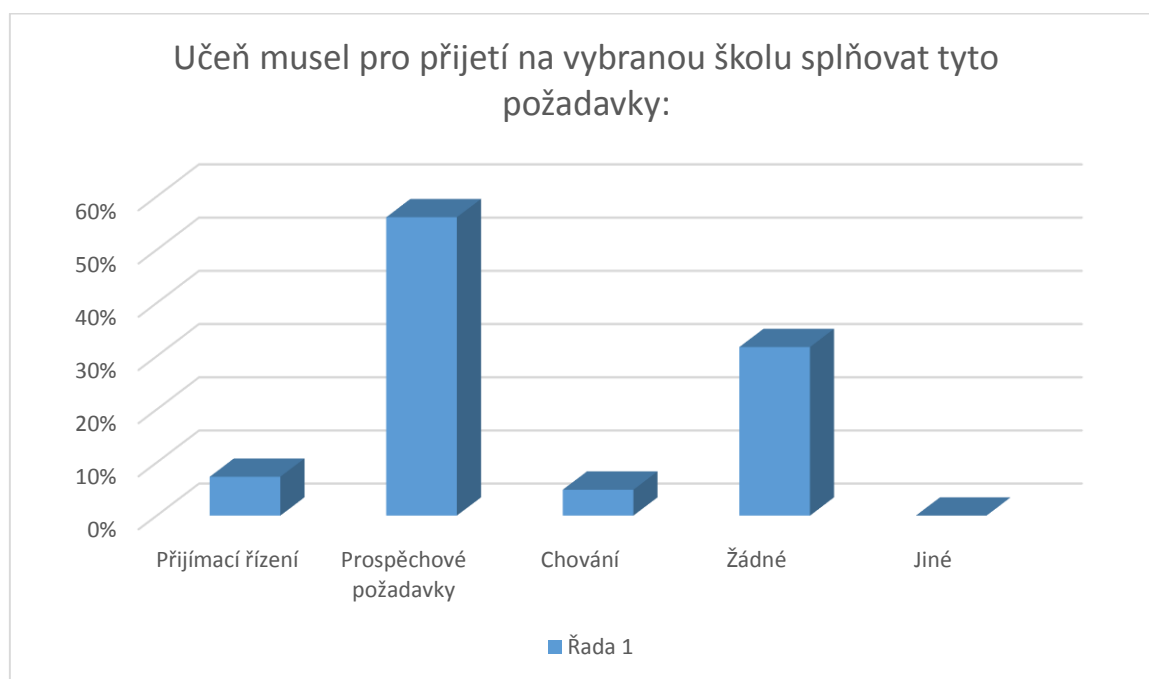


Graf 17: Výběr studijního oboru

### 5.3.16 Otázka č. 17: Kritéria, která musel student pro studium na vybrané škole splňovat

Tato otázka by měla přinést informaci o požadavcích, které byly pro studenty nastaveny a které mohly mít vliv na jejich přípravu ještě v době plnění povinné školní docházky, popř. ovlivnit volbu, na kterou školu podají přihlášku.

Téměř 56 % studentů označilo za rozhodující prospěchová kritéria, což znamená prospěch na vysvědčení v 1. pololetí 9. třídy ZŠ. 31 % studentů nemuselo splňovat požadavky žádné. Pouze 7 % studentů absolvovalo přijímací řízení – zde se evidentně jedná o studenty, kteří se hlásili na renomované střední odborné školy, neboť SOU, a dokonce ani běžné SOŠ si v současné situaci nemohou vybírat. Požadavky na známku z chování zaregistrovalo 5 % studentů, možnost „jiné“ se nevyskytla.



Graf 18: Požadavky pro přijetí na školu

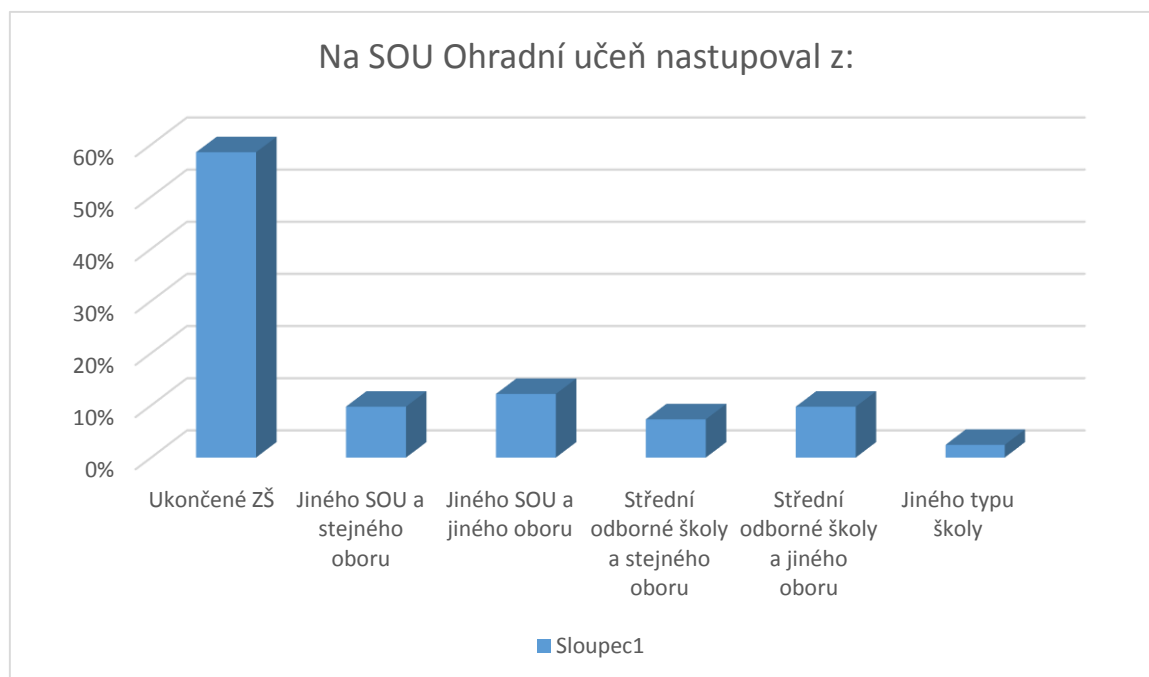
### 5.3.17 Otázka č. 18: Odkud učeň na SOU Ohradní nastupoval

Tato otázka si klade za cíl zjistit, do jaké míry byla volba našeho SOU prvořadá a záměrná, do jaké míry byla alternativou po předchozí špatné volbě ať už SOŠ, či SOU

s nevhodným výběrem oboru a nakolik nouzovým řešením. Téma vhodného oboru a náročnosti školy je rozpracováno v dalších 2, respektive 5 otázkách, 3 z nich jsou pak určeny pouze žákům, kteří na naše učiliště přestoupili z jiného SOU či jiné SOŠ. (Tyto otázky nejsou označeny pořadovým číslem, ale písmeny A, B, C.)

Téměř 59 % žáků bylo přijato na naše učiliště přímo ze základní školy, takže u nich lze předpokládat, že se rozhodli úmyslně právě pro tuto školu. Asi 10 % našich učňů přestoupilo z jiné SOŠ či jiného oboru. U této části respondentů se jedná částečně o žáky, kteří nebyli schopni zvládnout studijní požadavky školy a částečně též o žáky, již zjistili, že je původní obor nezajímá. První varianta platí také pro studenty, kteří původně studovali též obor, ale SOŠ – 7 % (nezvládnutí náročné studijní přípravy) a druhá varianta platí i pro žáky, kteří byli původně přijati ke studiu odlišného oboru na jiném SOU – 12 % (nezájem o obor). 10 % žáků zpočátku studovalo stejný obor, ale rozdílné SOU. Důvodem jejich přestupu na naše učiliště byly osobní či kázeňské problémy. Z jiného typu školy přišel pouze 1 žák (Zlíchov).

Je pravděpodobné, že mezi žáky, kteří přicházejí z jiných škol, je jisté procento tzv. „školních turistů“, kteří nemají zájem o skutečné studium, jen přechodem ze školy do školy řeší svou lenost a nezájem o jakékoli vzdělání a zároveň zneužívají sociální stát, který jim umožňuje studovat do 26 let a platí za něj dávky pojištění.



Graf 19: Odkud učeň na SOU Ohradní přišel

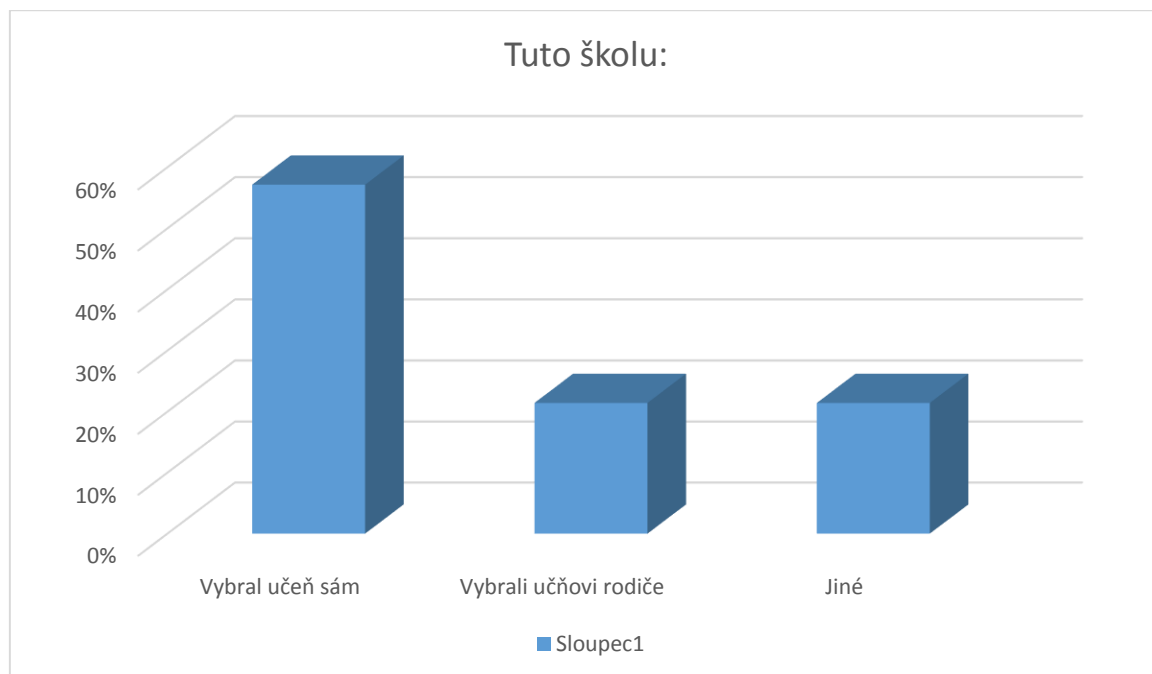
---

Pro 14 žáků z celkového počtu 41 byla naše škola až druhou či několikátou volbou. V této části se snažím podrobnějším šetřením u těchto žáků zjistit, proč tomu tak je. Cílem otázek je zjistit, proč si žáci původní školu vybrali a jaká byla příčina jejich selhání.

### 5.3.18 A. Výběr původní školy

Tato otázka cílila na zjištění toho, zda si žáci původní školu vybrali sami, zda jim byla tato volba vnucena rodiči či existovaly jiné důvody.

57 % žáků si původní školu zvolilo samo, což ukazuje buď na špatný odhad vlastních schopností, nebo na dezorientaci týkající se oboru. 21 % respondentům vybrali školu rodiče, ukazuje to tak na stejné příčiny neúspěšnosti jako u předešlé skupiny – tentokrát tedy špatný odhad ze strany rodičů. Odpověď „jiné“ též volilo 21 % žáků a většinou ji nespecifikovali. Právě v této skupině opět můžeme spatřovat ony „turisty“ zmiňované v předchozí otázce.

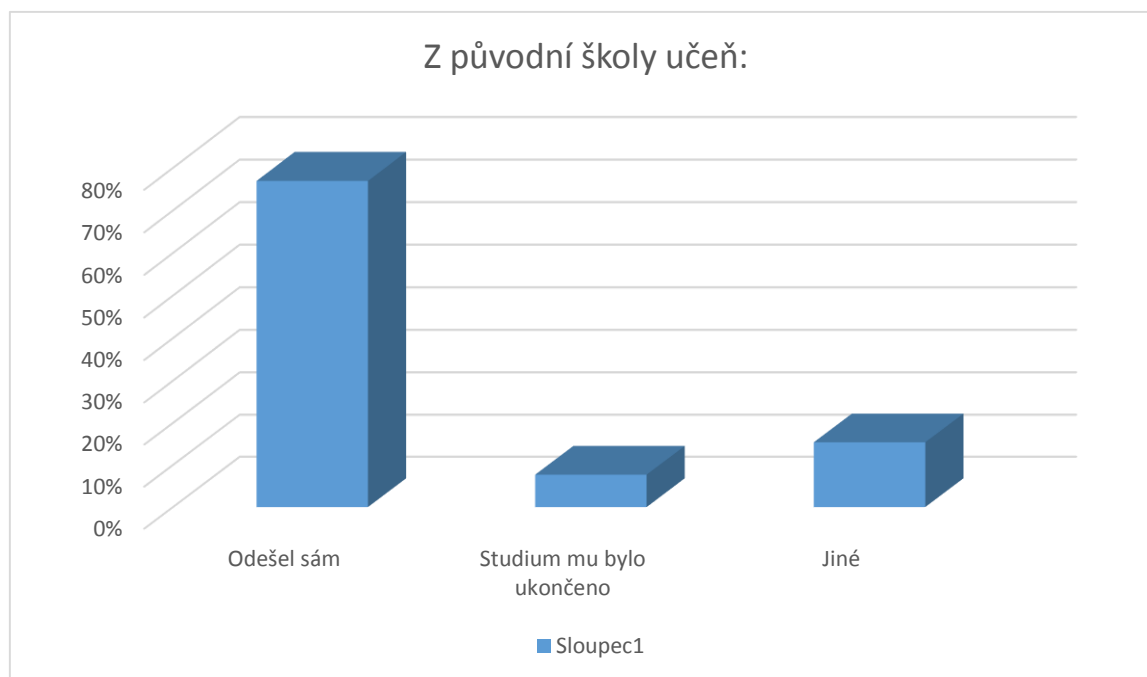


Graf 20: Výběr původní školy po ZŠ

### 5.3.19 B. Dobrovolnost odchodu z minulé školy

Cílem této otázky bylo zjistit, zda student z předchozí školy odešel sám, či byl k odchodu donucen, na tento dotaz pak navazuje další otázka, která se ptá na důvody odchodu.

77 % studentů odešlo z původní školy samo, okolo 8 % bylo donuceno odejít a asi 15 % udává jiné důvody. Za odchodem z vlastní vůle si lze především představit velmi špatné studijní výsledky, které již nebylo možné zvrátit, a to si student (popř. jeho rodiče) uvědomil. Nucený odchod obvykle skrývá kázeňský prohřešek, který na dané škole není možné tolerovat, a proto byl student nucen odejít. Vyloučení je tak prevencí před šířením těchto přestupků a zároveň potrestáním viníka, ačkoli jak bude ještě vysvětleno, žák zřejmě nebude mít velký problém nastoupit na jinou školu. Zároveň respondenti, kteří se k tomu v dotazníku přiznali, ukázali, že jsou si svého provinění vědomi, a je pravděpodobné, že se podobného jednání příště nedopustí, to ovšem nelze tvrdit o následující skupině. Pod označením „jiné“ se obvykle skrývá něco, co na dané škole nechtěli tolerovat, ale dali studentu šanci odejít, aniž by měl v materiálech záznam o vyloučení. Vzhledem k tomu, že z 15 % studentů nenapsal konkrétní důvod nikdo, jedná se s největší pravděpodobností o tuto variantu.



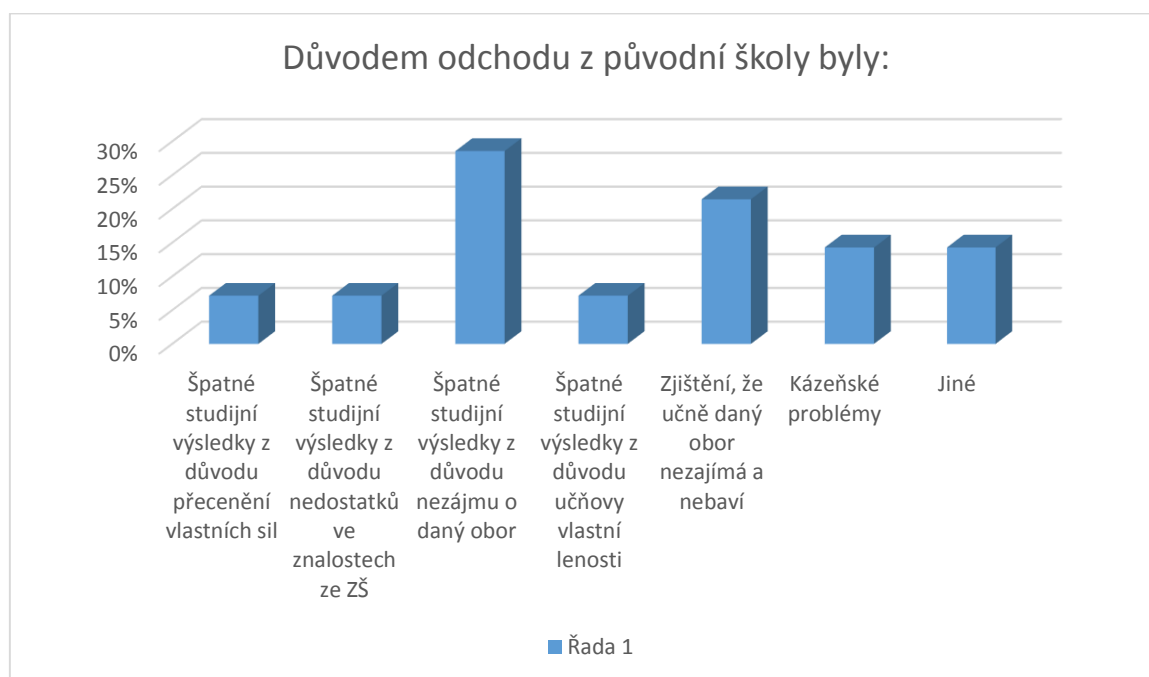
Graf 21: Dobrovolnost odchodu z minulé školy



### 5.3.20 C: Důvody odchodu z původní školy.

Tento dotaz se snaží ověřit důvěryhodnost odpovědí na předchozí otázku a zároveň zpřesnit důvody, které vedly k odchodu z předchozí školy.

Zde žáci převážně zdůvodňovali svůj odchod nezájemem o studovaný obor ať už prvořadě (21 %), nebo v kombinaci se špatnými studijními výsledky (29 %). Je zajímavé, že v 14 % žáci přiznali kázeňské problémy, a to je výrazný rozdíl oproti předchozí otázce. Ve shodném počtu, tj. 14 %, jsou zahrnuty „jiné“ důvody, tentokrát specifikované převážně jako stěhování. 7 % studentů pak přiznalo špatné studijní výsledky z důvodů přecenění vlastních sil, nedostatků ze základní školy a vlastní lenosti. V doplňujících rozhovorech pak většina studentů překvapivě v oblasti vzdělávání na ZŠ nepřikládala vinu učitelům, ale jejich vlastnímu nezájmu a podcenění významu znalostí ze ZŠ. I toto mohou být začátky následného „školního turismu“.

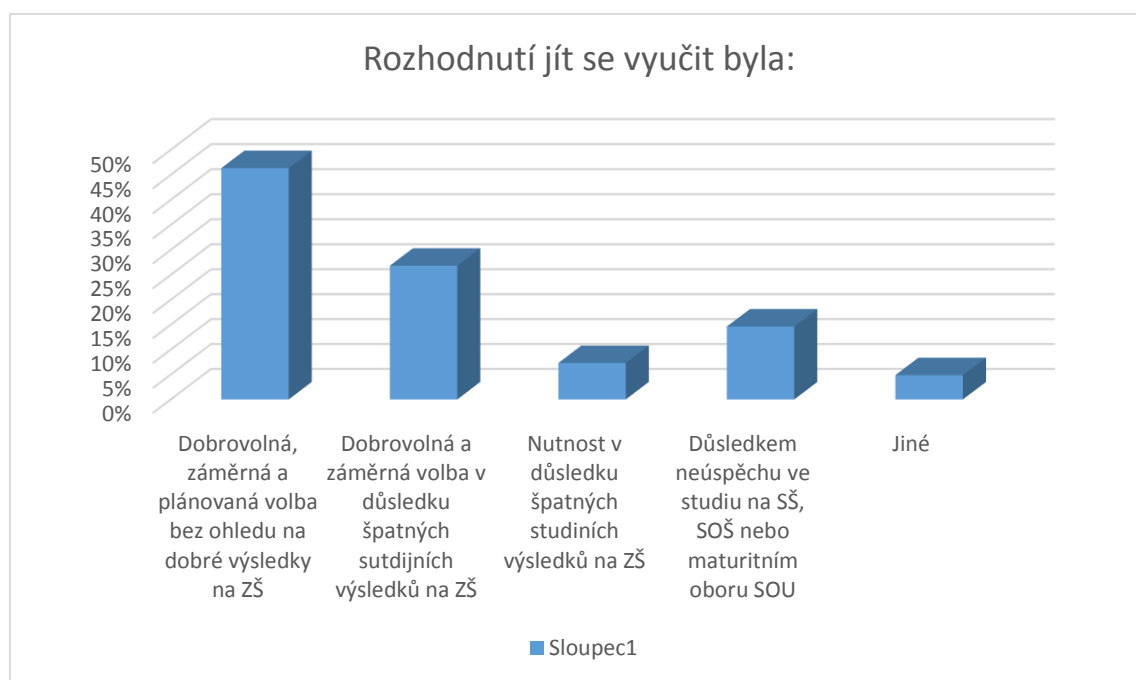


Graf 22: Důvod odchodu z původní školy

### 5.3.21 Otázka č. 19: Proč jste se rozhodl pro učební obor s výučním listem?

V této otázce zpřesňuji předchozí odpovědi ohledně budoucího vzdělání, zda stupeň dosaženého vzdělání „vyučen v oboru...“ a s certifikátem „výuční list“ byl cílený.

Téměř 46% žáků říká, že jejich záměrem bylo se vyučit bez ohledu na dobré studijní výsledky, tj. shledávají pozitiva na získání tohoto stupně vzdělání. 27 % respondentů považuje vyučení za dobrou volbu s ohledem na jejich výsledky ve škole. Pro 7 % je učební obor s výučním listem jedinou volbou a tudíž i nutností po ukončení základní školy, protože jejich školní výsledky nedávají šanci dostat se na SOŠ. Naopak pro 15 % je řešením jejich selhání na vyšším stupni vzdělání. Z této skupiny se dále mohou rekrutovat jak výborní studenti, kteří chtějí dokázat, že mají na výborné studijní výsledky a tato cesta je pro ně jen oklikou k cílové maturitě, tak zhrzení studenti příkládající své selhání škole a bojkotující vzdělávání na SOU.

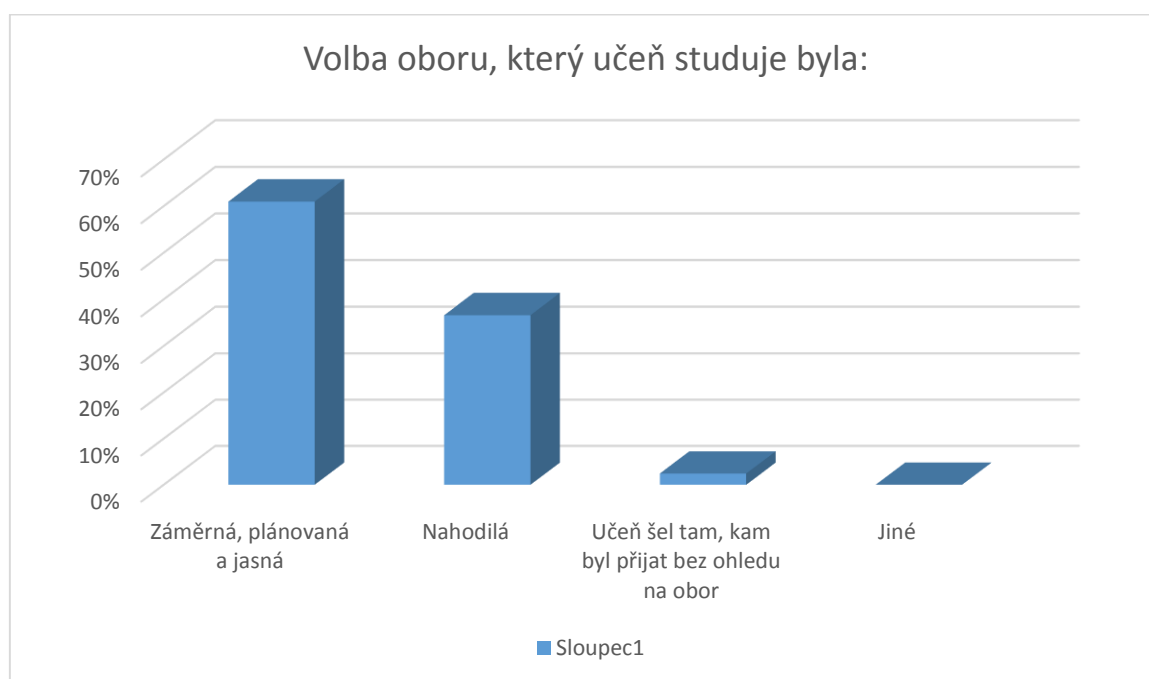


Graf 23: Dobrovolnost rozhodnutí jít se vyučit

### 5.3.22 Otázka č. 20: Důvody volby oboru

Zatímco v předchozím dotazu se respondenti vyjadřovali obecně k volbě středoškolského vzdělání s výučním listem, tato otázka se ptá na důvod volby konkrétního oboru, který se žáci rozhodli studovat.

61 % respondentů se rozhodlo úmyslně, plánovaně a jednoznačně pro konkrétní obor, z čehož lze vyvodit, že měli o tento obor zájem a spojili s ním svou budoucí kariéru. Zřejmě se tu jedná o oněch 37 % žáků, kteří v odpovědi 16 označili zájem o obor od dětství, dále 2 % těch, kteří přestoupili ze střední odborné školy a stejného oboru a jako důvod přestupu označili přílišnou náročnost dané školy. Pro necelou třetinu žáků se jednalo o nahodilou volbu, o svém budoucím směřování neměli jasnou představu, tedy ani o konkrétním oboru, a domnívali se, že by je tento obor mohl bavit. Kromě žáků 9. tříd sem můžeme zařadit i studenty, kteří přišli ze SOŠ či jiného SOU a jiného oboru. Pro minimum studentů se jednalo o nouzové řešení, kdy sám druh oboru nehrál roli, nebo o odpověď „jiné“.

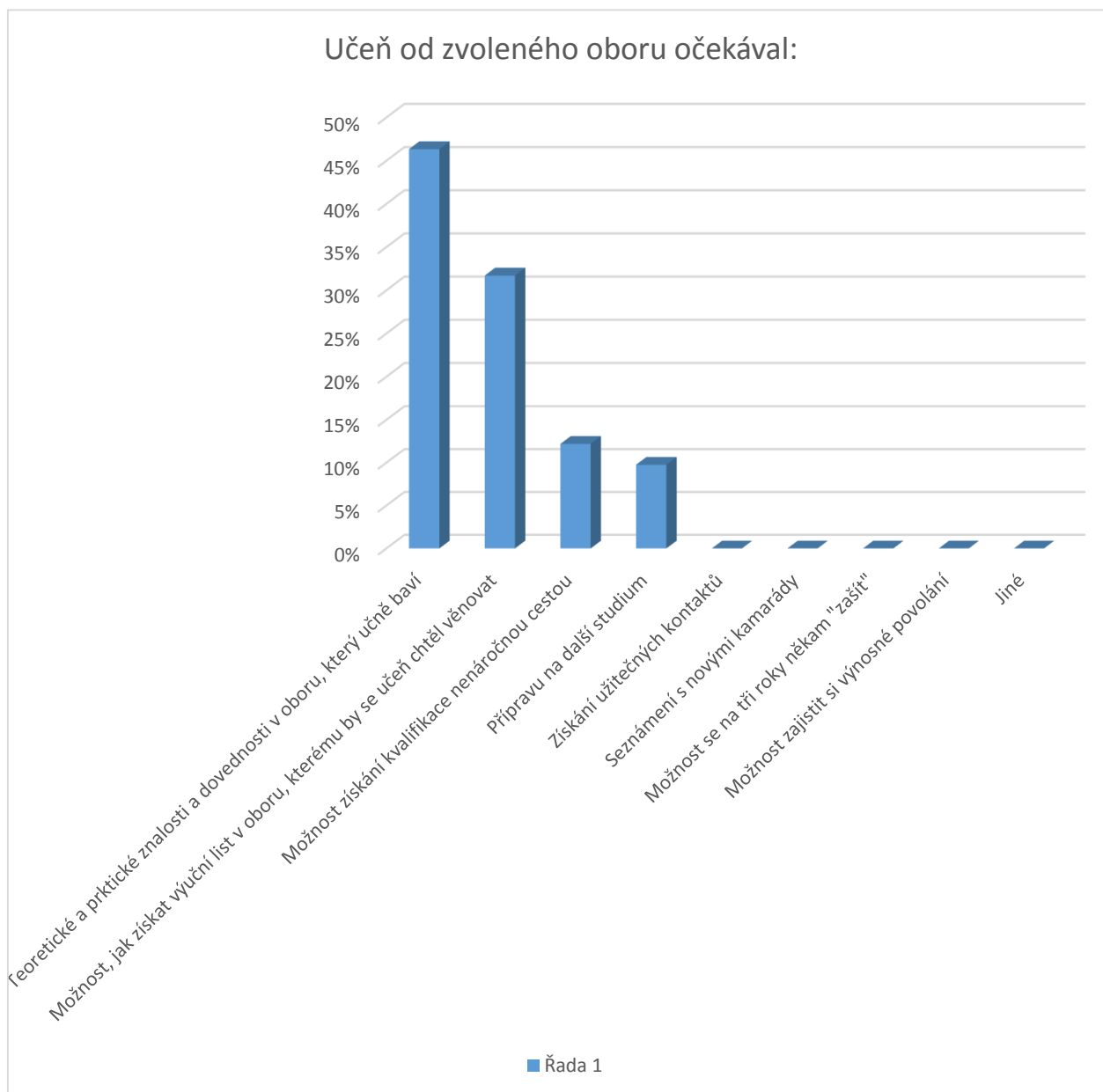


Graf 24: Důvody volby oboru

### 5.3.23 Otázka č. 21: Učňova očekávání

Tento dotaz se zaměřoval na to, co učeň od studia očekával, zda převládá zájem o specifické znalosti a dovednosti v daném oboru či spíše o povahu studia, kolektiv a další možné aspekty.

Graf 25: Učňova očekávání



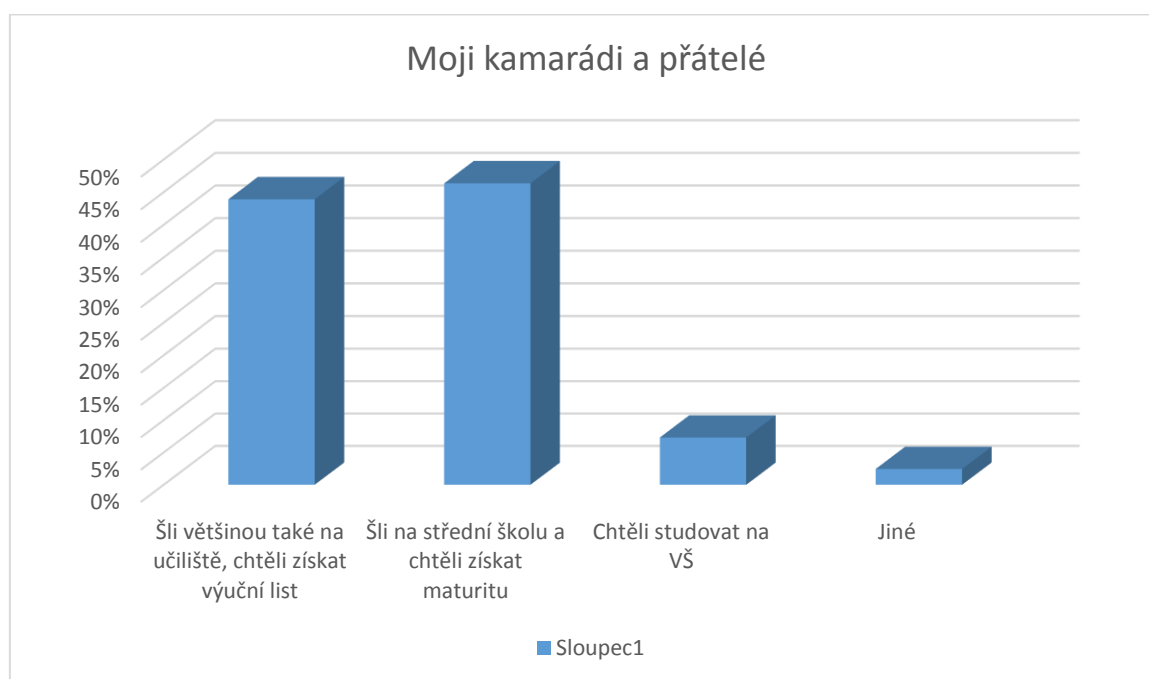
46 % respondentů od studia očekávalo získání znalostí a dovedností ve vybraném oboru, takže si studium spojovalo s přípravou v oblasti, která je zajímavá a baví. Pro 32 % to byla

možnost, jak získat certifikát v oboru, kterým se chtějí živit. U obou skupin můžeme předpokládat zájem jak o teoretické znalosti, tak praktické dovednosti, které budou moci v budoucnosti využít. Domnívám se, že sem lze zařadit i 10 % žáků, kteří berou vyučení jako předstupeň k získání maturity. Četnost ostatních odpovědí byla nulová. Asi 12 % žáků nechtělo mít jen základní vzdělání, a učiliště pro ně bylo tedy nejsnadnější možností studia.

### 5.3.24 Otázka č. 22: Aspirace kamarádů a přátel

Tato otázka se vrací k učňovu okolí a zjišťuje, jakými názory a vzdělanostními aspiracemi byl obklopen ze strany kamarádů a přátel.

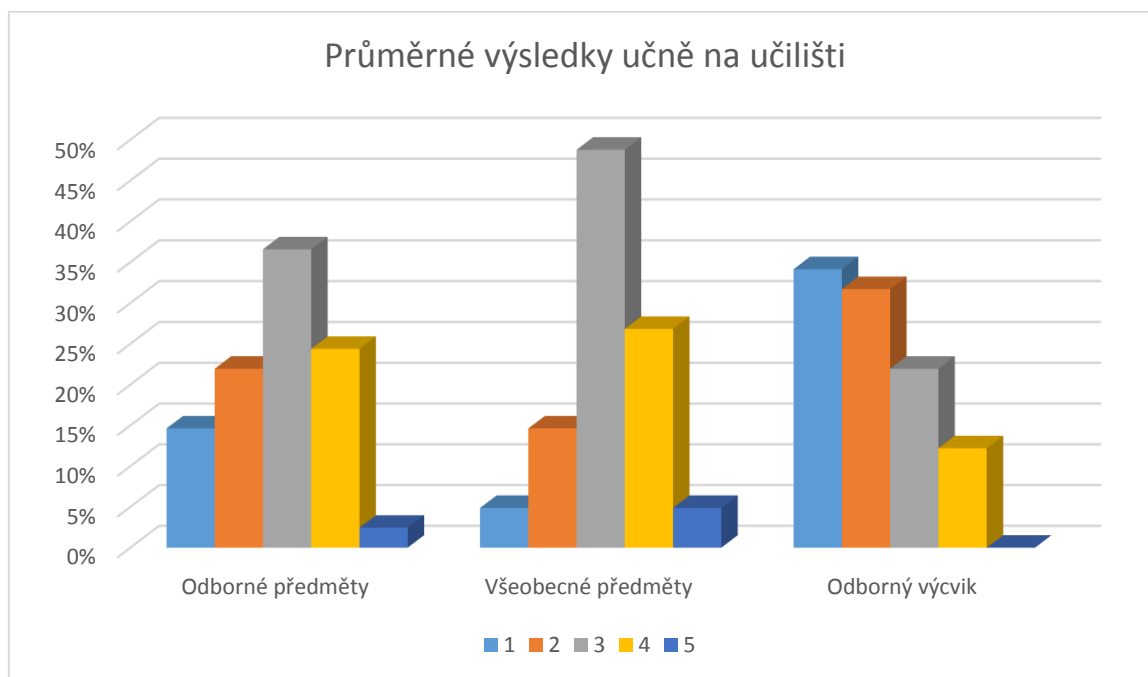
Většina respondentů, tj. téměř 46 %, uvedla, že jejich kamarádi a přátelé šli na střední školu s cílem získat maturitu. Nutno říci, že nad rámec dotazníku mnozí z nich připojili poznámku (popř. se v následných rozhovorech zmínili), že byli nuceni ze školy odejít a v současné době se „trápí v 1. ročníku učiliště“. Jen o 2 % méně (tedy 44 %) učňů napsalo, že jejich kamarádi si také zvolili učební obory s prvotním cílem získat výuční list. Pouze 7 % učňů tvrdí, že jejich kamarádi měli převážně vysokoškolské ambice. Jen 2 % zvolilo odpověď „jiné“, kterou specifikovali tak, že mezi jejich kamarády a přáteli byli studenti s různými aspiracemi od učebních oborů po získání vysokoškolského diplomu.



Graf 26: Aspirace kamarádů a přátel

### 5.3.25 Otázka č. 23: Průměrné studijní výsledky na učilišti

V této otázce žáci hodnotili své studijní výsledky po dobu studia na učilišti, které je rozděleno na teorii a praxi. Teoretický úsek žáky vzdělává ve všeobecných a v odborných znalostech, praxe pak učí dovednostem.



Graf 27: Průměrné výsledky na učilišti

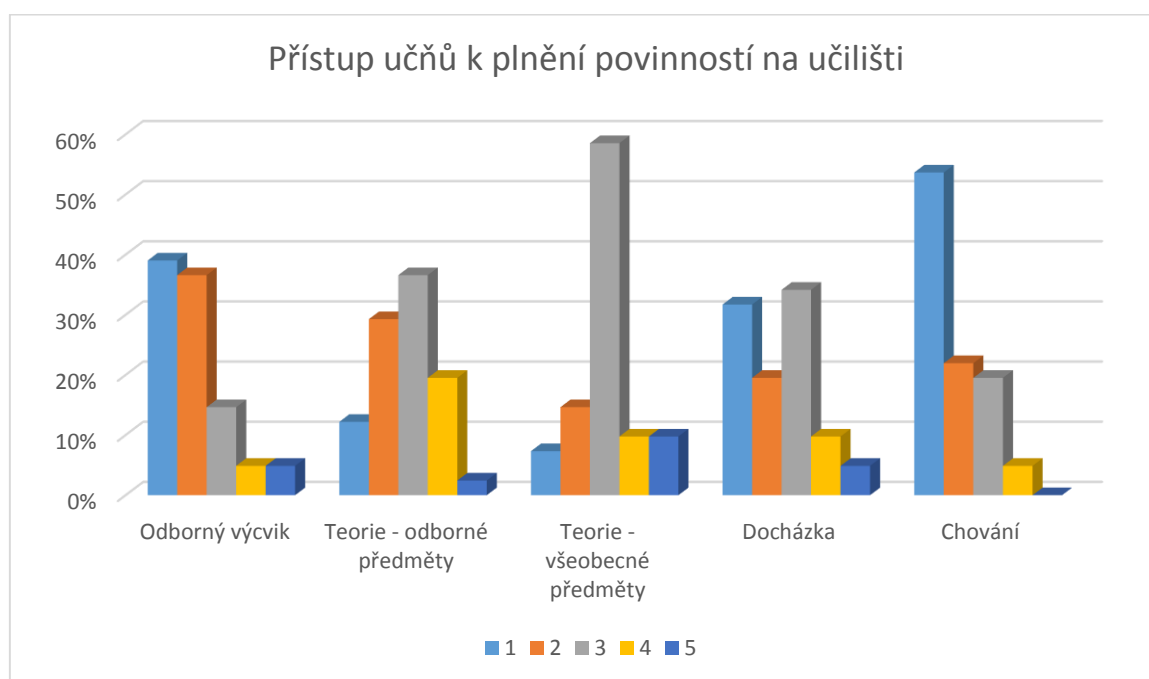
Jak je vidět z grafu, nejlépe si vede odborný výcvik, ve kterém více než 64 % studentů dosahuje výborných a chvalitebných výsledků. Důvodem je fakt, že se jedná o oblast, ve které žáci vidí smysl, která je bude živit, v níž mohou zúročit svou zručnost i teoretické znalosti. I zde je okolo 22 % těch, kteří mají výsledky průměrné a u 12 % jsou výsledky podprůměrné. Jedná se většinou o žáky, kteří jsou extrémně manuálně nezruční či ty, již o obor nemají zájem.

Druhé místo patří odborným předmětům, neboť obsahují teoretickou přípravu pro praxi. I v tomto případě se projevuje pokles nadprůměrných výsledků (asi 37 %) ve prospěch průměrných (též 37 %) či podprůměrných (24 %) až nedostatečných výsledků (2 %). Příčinu lze spatřovat jednak v odporu učňů k jakékoli teorii, jednak v lenosti myslet, také však ve stoupající náročnosti teoretické přípravy, která reflektuje nové materiály, technologie a vědecké poznatky.

Nejhorší výsledky jsou u všeobecně vzdělávacích předmětů. 49 % studentů dosahuje průměrných výsledků, jen 20 % výsledků nadprůměrných a 27 % slabých a 5 % velmi slabých. Důvodů je několik, od již zmiňované lenosti a odporu k myšlení a učení, po přesvědčení, že znalosti nad rámec těch potřebných v praxi jsou zbytečné.

### 5.3.26 Otázka č. 24: Přístup učňů k plnění povinností na učilišti.

Minulý dotaz byl zaměřen na reálné výsledky na vysvědčení, tato otázka se ptá, jak žáci subjektivně hodnotí úsilí, s nímž ke svým povinnostem přistupují. Byly ponechány tři vzdělávací oblasti z předešlé otázky a přidána byla oblast docházky a chování.



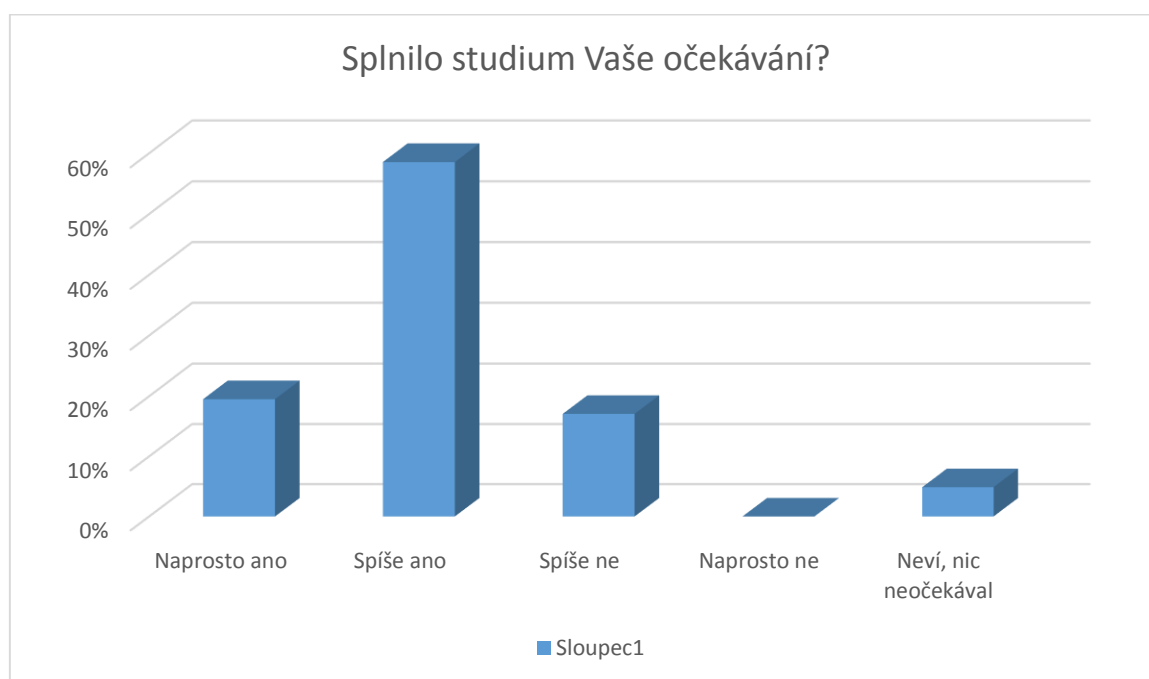
Graf 28: Přístup k plnění povinností na učilišti

Nejlépe se žáci hodnotí v oblasti chování, více než 54 % označuje své chování za velmi dobré. Za povšimnutí stojí sebekritičnost zbývajících 46 %, kteří přiznávají drobné až zásadní kázeňské problémy. Další problematickou oblastí (běžně spadající do oblasti chování) je docházka. Pouhých 32% žáků hodnotí svou docházku jako zodpovědnou a 20 % přiznává drobné pochybení. Celých 34 % chodí běžně a dlouhodobě „za školu“ a u 15 % toto jednání vyústilo v podmíněčné vyloučení či nutnost opakovat ročník.

Co se týká vzdělávacích oblastí, nejvíce se žáci snaží v odborném výcviku. 76 % žáků, kteří hodnotí svůj přístup známkou 1, popř. 2, odpovídá 64 % nadprůměrných výsledků. Zbylých 25 % žáků, kteří svou snahu hodnotí jako průměrnou, podprůměrnou či nulovou dosahuje průměrných či špatných výsledků. V odborných předmětech svou snahu nadprůměrně hodnotí 41 % žáků, z minulé otázky 37 % z nich však dosahuje odpovídajících známek. Téměř 40 % se snaží tak, aby se udrželi v průměru (37 % hodnocení 3 v minulé otázce). Procento těch, kteří vyvíjejí minimální či nulové úsilí (cca 22 %) odpovídá 30 % velmi slabých výsledků v ot. č. 23. Ve všeobecných předmětech převažuje pasivní přístup, tak aby žák zůstal v pásmu průměru (59 %) nebo spoléhání na to, že se to „nějak udělá“ (20 %).

### 5.3.27 Otázka č. 25: Učňovo očekávání.

Většina žáků nastupujících na střední školy má určité představy a očekávání, které do budoucího studia vkládá. V této otázce měli žáci vyjádřit, do jaké míry byla jejich očekávání splněna.



Graf 29: Splnění učňových očekávání

20 % žáků potvrdilo, že se jejich očekávání splnila naprosto a asi 59 % žáků uvedlo, že se jejich očekávání ve větší míře splnila. Okolo 17 % respondentů odpovědělo, že se jejich očekávání spíše nesplnila a 5 % žáků tvrdilo, že žádné představy neměli. Nikdo nezvolil

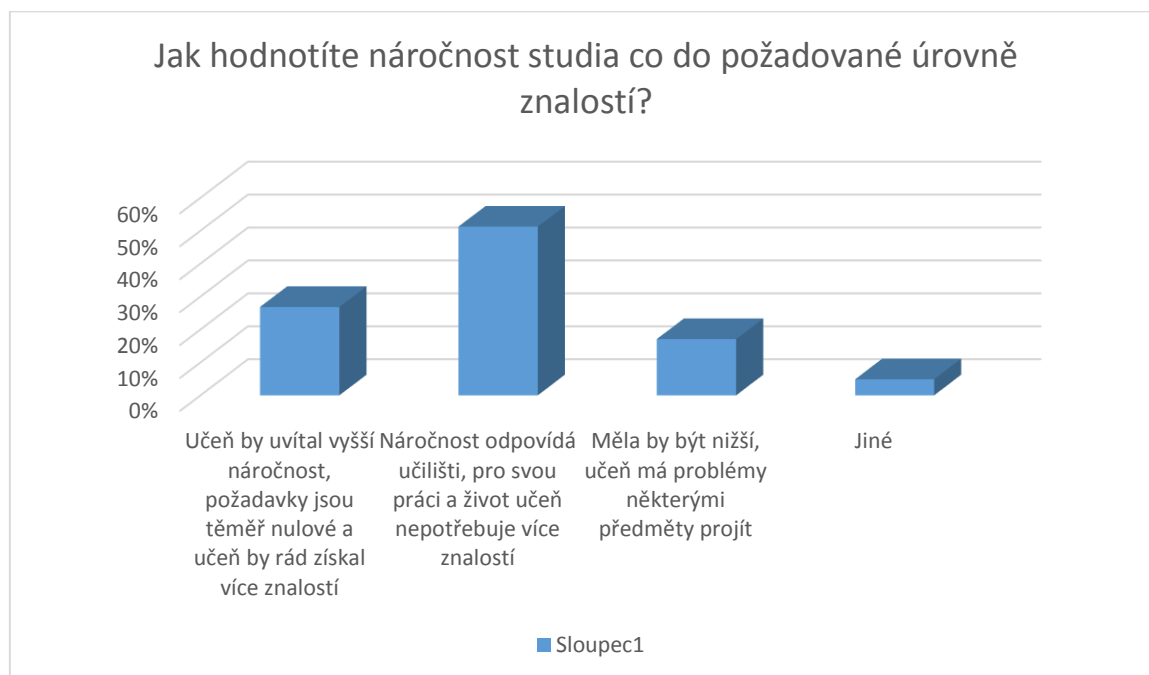


odpověď „naprosto ne“. V následných rozhovorech žáci vyjádřili nespokojenost hlavně v praktické oblasti, např. měli výtky k zastaralému vybavení dílen, malé pestrosti úkolů blízcích se reálnému provozu v praxi, popř. kvalitě externí praxe. V teoretické oblasti byla zmíněna náročnost učiva (podrobněji v nadcházející otázce), ale též nesourodost vstupních znalostí žáků a stupně zaujetí pro obor.

### 5.3.28 Otázka č. 26: Náročnost učiliště v oblasti požadavků na úroveň znalostí

Otázka č. 26 měla objasnit, jak sami učňové hodnotí nároky na ně kladené, které jsou na ně kladeny a jež se týkají výstupních znalostí. Jak bylo řečeno v komentáři k předchozí otázce, bylo toto kritérium zmíněno jako jedna z příčin nesplněných očekávání na učilišti.

Více než 51 % respondentů označilo úroveň požadovaných znalostí za dostatečnou a odpovídající úrovni studia oboru s výučním listem, ve kterém má učeň získat především odborné znalosti, jež vyžaduje praxe v daném oboru. 27 % studentů odpovědělo, že považuje nároky za příliš nízké a uvítali by rozšíření svých znalostí. Zde je třeba podotknout, že zhruba stejné procento žáků třetích ročníků se hlásí na nástavbové studium, tudíž je jejich požadavek na větší náročnost studia logický. Naopak asi 17 % studentů uvedlo, že náročnost studia je pro ně příliš vysoká a měli problémy plnit požadavky kladené na ně. Odpověď „jiné“ se vyskytla u 5 % dotazovaných a byla v dotazníku specifikována jako „nevím“.



Graf 30: Náročnost studia na znalosti

### 5.3.29 Otázka č. 27: Hodnocení učiliště v náročnosti na disciplínu

Z otázky č. 24 je známo, že uční sebekriticky uznávají, že téměř v polovině případů mají problém s kázní a docházkou do školy. Tato otázka vypovídá o tom, jak sami uční vidí požadavky vztahující se ke kázní, které na ně učiliště klade.

49 % respondentů hodnotí nároky na disciplínu jako přiměřené. Zajímavé je, že 27 % žáků považuje tyto požadavky za mírné a 20 % je vnímá jako téměř žádné. Je pravděpodobné, že část těchto studentů se shoduje s těmi, kteří by přivítali také větší náročnost učiva, což může souviset s jejich rozhodnutím k dalšímu studiu, a tudíž přáním mít ve třídě více stimulující studijní prostředí. Naopak se téměř neobjevil názor, že by požadavky na disciplínu byly příliš vysoké. 5 % respondentů pak neví, co si o tomto tématu má myslet.



Graf 31: Náročnost studia na disciplínu

### 5.3.30 Otázka č. 28: Vlastnosti a návyky získané či upevněné při studiu

Tato otázka zjišťuje, co kromě prvotních odborných znalostí a dovedností žáci studiem získali.

Žáci nejčastěji (12 %) vybírali vlastnosti a návyky jako „dotahovat věci do konce“, „samostatně myslet“, „nést odpovědnost za svá rozhodnutí“ a „spolupracovat v kolektivu“. Další pak byla „systematická práce“, „slušné chování“ spolu s „komunikací, diskusí a argumentací“, též však „sebekritika a sebereflexe“, „sebeovládání“ a „zájem o studium“ (8 – 10 %). Minimální četnost (cca jednou) měly tyto možnosti: „schopnost prosadit se“, „respekt k autoritám“ a „schopnost držet slovo“. Je zajímavé, že žádná odpověď či skupina odpovědí nemá jednoznačnou převahu, z toho můžeme soudit, že každý žák si dle své individuality ze vzdělávacího procesu odnesl specifickou zkušenost.

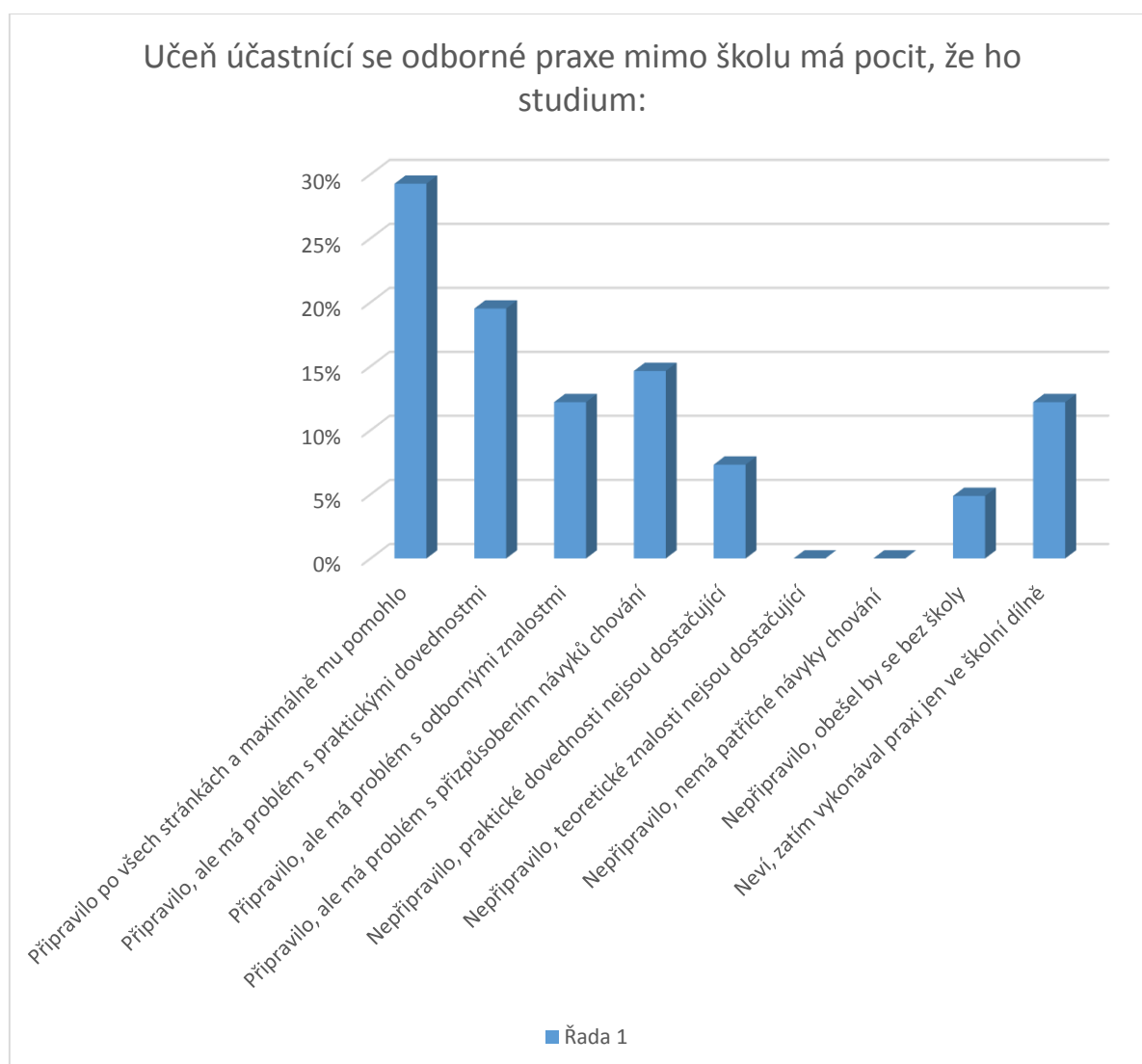


Graf 32: Vlastnosti osvojené při studiu

### 5.3.31 Otázka č. 29: Jak Vás studium připravilo na praxi?

Tato otázka zkoumá, jak žáci hodnotí znalosti a dovednosti v konfrontaci s odbornou praxí ve firmách, kterou většina v průběhu třetího ročníku absolvuje.

Smutným faktem zůstává, že pro 12 % učňů se nedaří škole zajistit odbornou praxí mimo školní dílny. Tito žáci tedy nemohou během vzdělávacího procesu konfrontovat své dosavadní znalosti a dovednosti s realitou.



Graf 33: Přínosnost studia pro praktické uplatnění

Ze studentů, kteří absolvovali praxi ve firmách, jich 29 % hodnotí studium jako přínosné a podle jejich názoru je připravilo na působení ve firmě po všech stránkách. 18 % respondentů shledává nedostatky v praktické přípravě. Z rozhovorů se žáky vyplynulo, že se nejedná ani tak o nedostatky jako o rozdílné strategie řešení problémů v podmínkách školní

dílny a reálného provozu. 12 % žáků vidí problém v odborných znalostech, zároveň ale v rozhovorech přiznávají, že sami podcenili školní teoretickou přípravu.

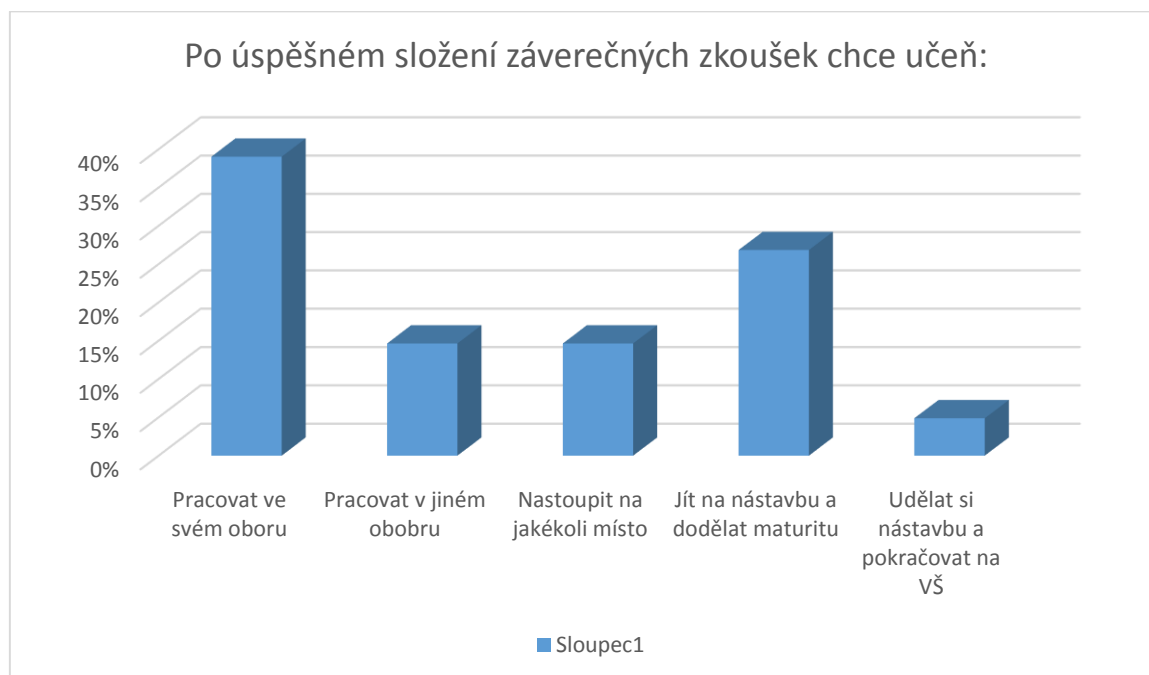
15 % studentů poukazuje na potíže v oblasti sociálních kompetencí. Jak vyplynulo z následných rozhovorů, zejména dochvilnost a zodpovědnost v docházce na pracoviště žákům chybí. Další problematickou oblastí je pak komunikace a postoj k autoritám, jako obtížné se také žákům jeví řešení sporů a akceptování odlišných názorů.

7 % žáků shledává zásadní nedostatky a rozpory v odborné praktické přípravě, kterou vykonávají v dílně a která je podle jejich názoru naprosto nedostačující. 5 % žáků se pak domnívá, že by se bez školy obešlo úplně.

### 5.3.32 **Otázka č. 30: Plány po složení závěrečných zkoušek.**

Tato otázka se zabývá jednak dalšími vzdělanostními aspiracemi učňů a také vztahem k oboru, ve kterém se učeň vyučil.

39 % učňů chce po absolvování začít pracovat ve svém oboru, 15 % respondentů odpovědělo, že chce pracovat v jiném oboru, a též 15 % chce nastoupit na jakékoli místo. 27 % studentů chce pokračovat v nástavbovém studiu, což se jeví jako reálné číslo vzhledem k jejich studijním výsledkům (viz otázka č. 23), 5 % by rádo pokračovalo ve studiu na vysoké škole.



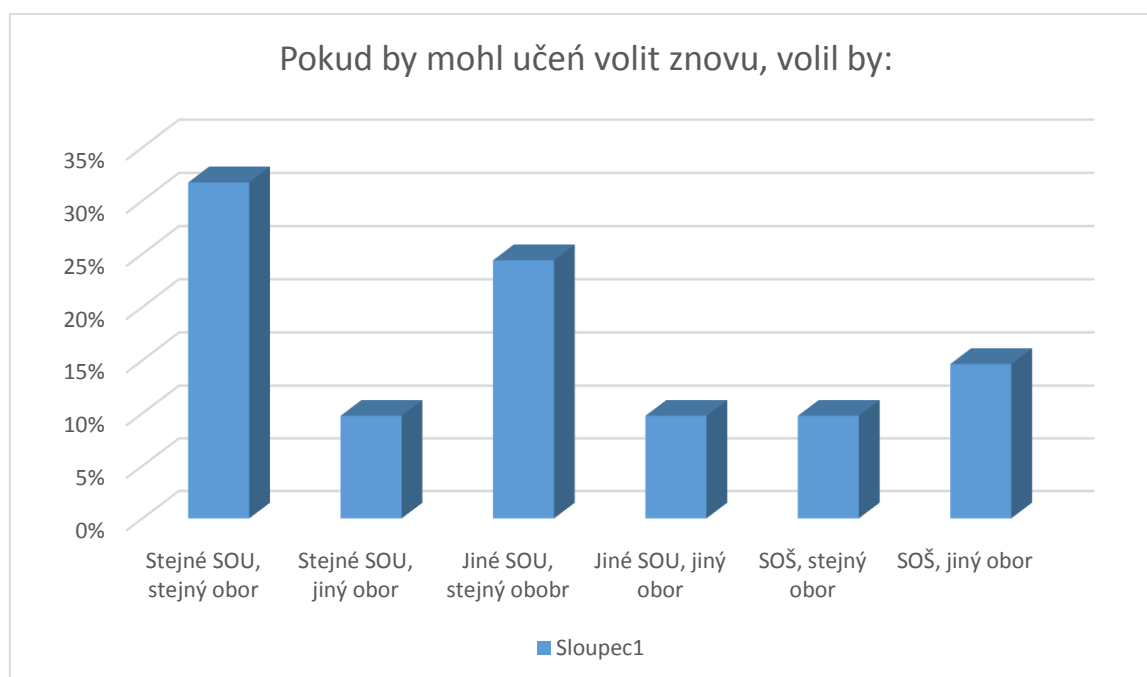
Graf 34: Plány po složení závěrečných zkoušek

### 5.3.33 Otázka č. 31: Jak by učeň volil, kdyby měl šanci rozhodovat znovu

Z této otázky se dozvídáme, jaký vztah má učeň nejen ke konkrétnímu oboru, ve kterém se vyučil, ale také k našemu učilišti.

32 % respondentů by si znovu zvolilo stejné učiliště a stejný obor, můžeme tedy soudit, že byli spokojeni nejen s volbou oboru, ale také se způsobem, jakým se na našem učilišti vyučuje. Naopak 24 % by se stejnému oboru raději vyučilo jinde, jsou tedy spokojeni s volbou oboru, ale nejsou spokojeni s učilištěm. 10 % studentů by si znovu zvolilo naše učiliště, ale raději by se vyučili v jiném oboru a dalších 10 % by změnilo nejen učiliště, ale také obor. 15% žáků by raději studovalo jiný obor na střední odborné škole a 10 % by chtělo u oboru zůstat, ale studovat ho na SOŠ.

Celkově tedy lze říci, že spokojeno s oborem je 66 % respondentů, ale 34 % by svůj obor změnilo. S volbou školy, respektive našeho učiliště je spokojeno 42% respondentů, a 34% by volilo jiné učiliště. Celkem 25 % žáků by volilo raději náročnější střední odbornou školu, což odpovídá 27 % žáků, kteří v minulé otázce projevíli zájem o studium na nástavbě či posléze na VŠ, stejně jako procentu žáků s nadprůměrnými studijními výsledky.

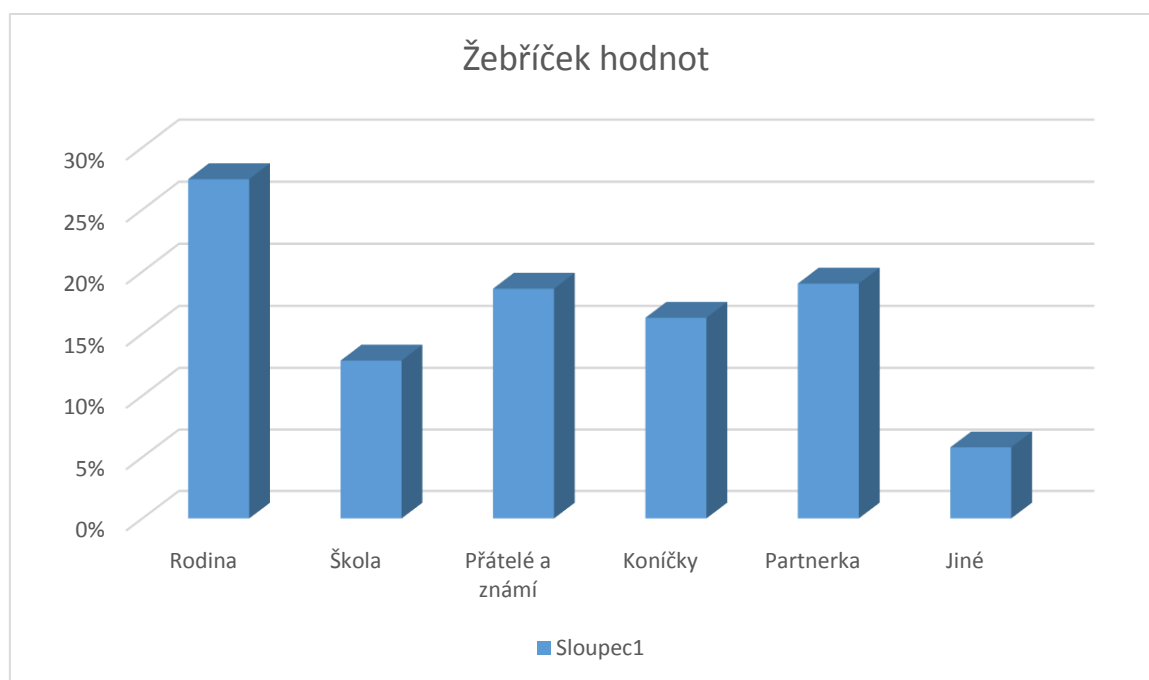


Graf 35: Rozhodování při možnosti nové volby

### 5.3.34 Otázka č 32: Přiřaďte těmto skutečnostem body podle důležitosti ve Vašem životě

27 % respondentů označilo jako nejdůležitější ve svém životě roli rodiny. Na druhém a třetím místě se objevila role partnerky a přátel a známí – obě možnosti získaly shodně po 19 %. Čtvrté v pořadí dle důležitosti jsou koníčky a záliby, které uvedlo 16 % respondentů. Teprve jako předposlední se umístila škola s 13 % bodů, které od žáků dostala. Na posledním místě (6 %) je pak položka „jiné“, zde dotazovaní uvedli např. různé sportovní týmy a zájmová sdružení, kterým se věnují ve volném čase.

Celkově lze tedy říci, že nejdůležitější roli pro učně hraje jeho zázemí, jeho nejbližší, tedy rodina, partnerka a přátelé, kteří celkem získali 65 %, s velkým rozdílem jsou pak na druhém místě volnočasové aktivity – koníčky, záliby a sportovní a zájmová sdružení, s 22 %. Na posledním místě je škola s 13 %.



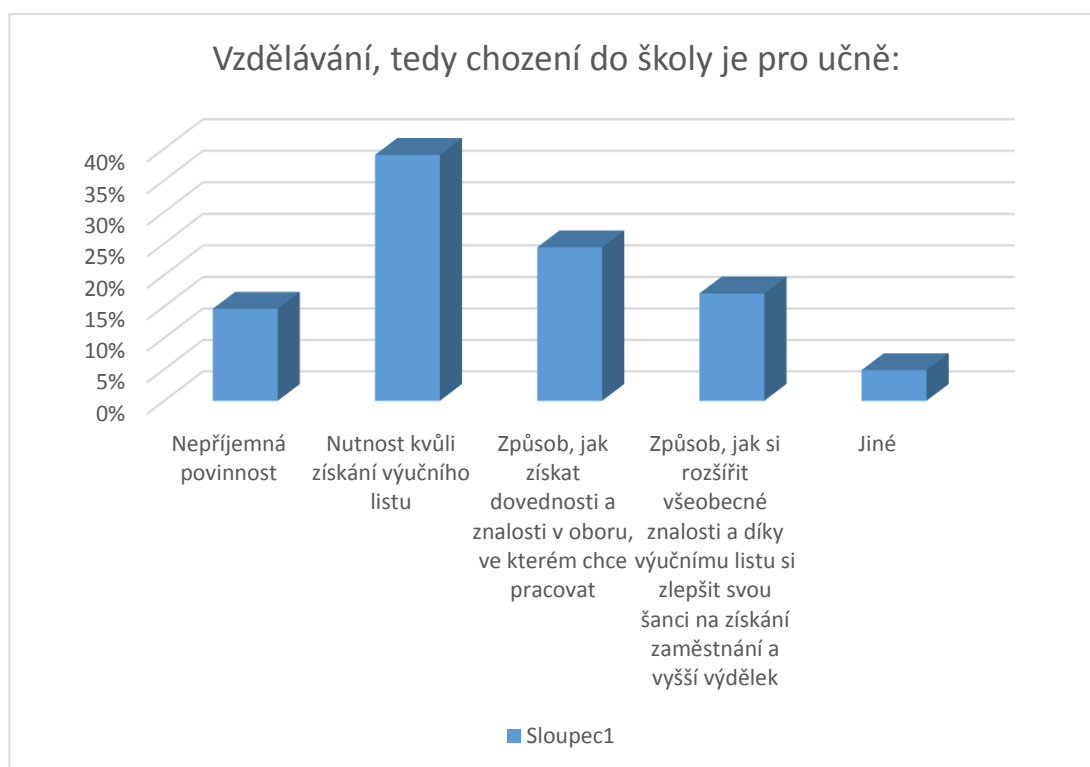
Graf 36: Žebříček hodnot

### 5.3.35 Otázka č. 33: Jak učeň vnímá vzdělávání, tedy chození do školy

Tento dotaz se zabývá tím, jaký je obecně postoj učňů k povinnému vzdělávání reprezentovanému chozením do školy a jak na toto nahlíží.

Pro většinu učňů (celých 39 %) je docházka do školy nutností, jež musí absolvovat, aby získali výuční list. 24 % vidí smysl chození do školy v získání teoretických znalostí a praktických dovedností, které je jednou budou v daném oboru živit. Pro 17 % je vzdělávání způsob, jak si rozšířit všeobecné znalosti a ještě navíc díky výučnímu listu zlepšit své šance na trhu práce. 15 % hodnotí školní docházku jako nepříjemnou povinnost, jež je vnucena každému. 5 % studentů s odpovědí „jiné“ svůj postoj vysvětlili jako přípravu na nástavbu.

Porovnáme-li tyto odpovědi s odpověďmi otázky č. 30, pak lze pravděpodobně ty, jejichž cílem je získat specifické znalosti, a zároveň tu část učňů, jejichž prioritou je obdržet výuční list, ztotožnit s 39 % z otázky 30, kteří chtějí po absolvování pracovat ve svém oboru. Část těch, kterým jde o výuční list, a ti, pro které je školní docházka povinností, se chtějí nechat zaměstnat v jiném či jakémkoli oboru. Pro 17 % je důležité rozšířit si obecné znalosti, 5 % pak označilo variantu „jiné“. Budou to pak zřejmě žáci, kteří chtějí pokračovat v dalším studiu.



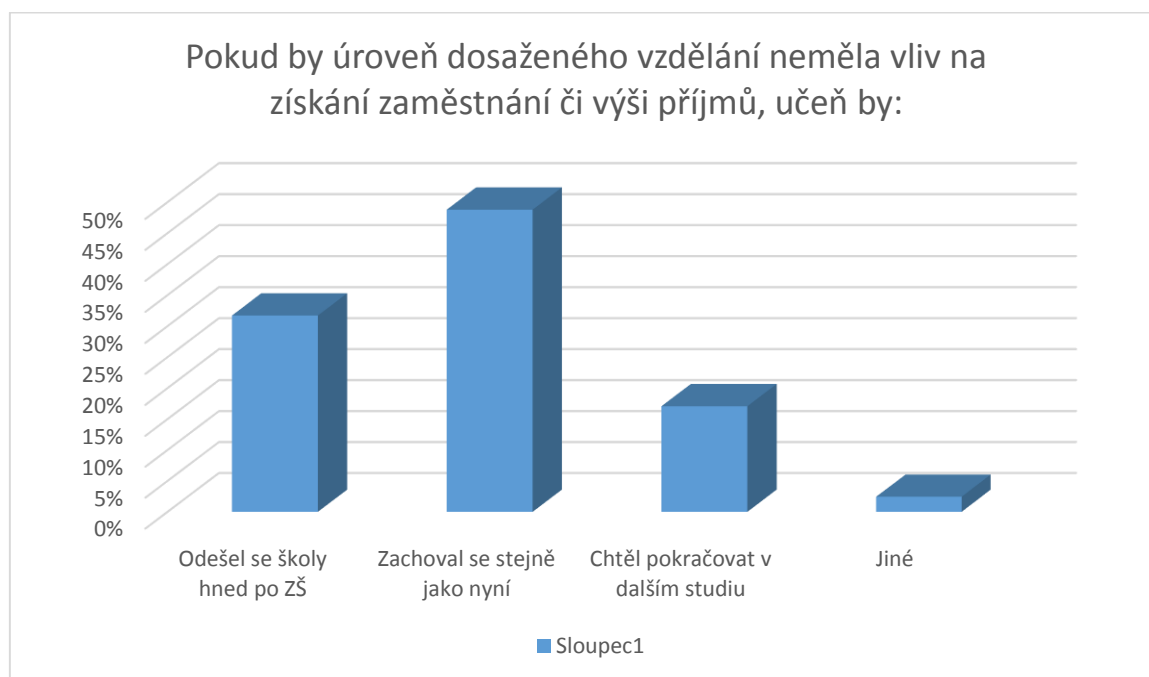
Graf 37: Názor na vzdělávání, resp. chození do školy



### 5.3.36 Otázka č. 34: Jak by učeň volil, pokud by vzdělání nemělo vliv na získání zaměstnání či výši platu

Účelem této otázky je opět ověřit si učňův postoj ke vzdělání, pokud by nemělo vliv na učňovo praktické uplatnění.

48 % učňů by se zachovalo stejně, tj. nastoupilo by do studia učňovského oboru, z toho lze odvozovat, že shledávají studium na učilišti za přínosné. 33 % respondentů by odešlo hned po základní škole pracovat, tito jedinci tedy naopak nevidí žádný přínost v učení se. 18 % by chtělo i nadále pokračovat v dalším studiu, což se opět shoduje se 17 % studentů, kteří v minulé otázce shledávají jako přínosné rozšiřování si všeobecného vzdělání. 3 % odpovědí „jiné“ zde bylo upřesněno jako „chtěl bych se někde něco naučit“.



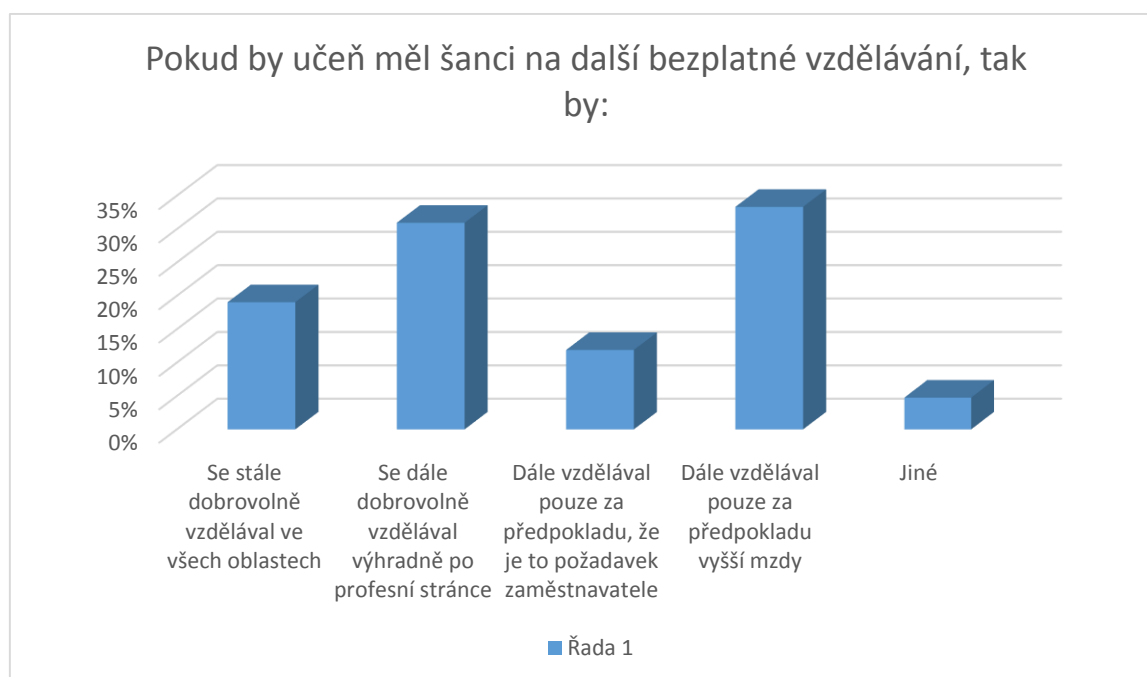
Graf 38: Rozhodování v případě, že vzdělání neovlivňuje uplatnění

### 5.3.37 Otázka č. 35: Jaký je učňův postoj k dalšímu vzdělávání.

I tato otázka chtěla zjistit, jaký je žákův postoj ke vzdělání, zda by se učeň ze své vůle dál vzdělával, kdyby měl tuto šanci, či jaké okolnosti by jej k takovému vzdělávání motivovaly.

33 % respondentů by se dále vzdělávalo pouze za předpokladu, že by jim to zajistilo vyšší mzdu. 31 % studentů by se z vlastní vůle dále vzdělávalo pouze po profesní stránce, v rozhovorech pak tito žáci upřesnili, že mají na mysli spíše formu firemních školení než formu denního či dálkového studia v nějakém typu školy. 19 % žáků vyjádřilo názor, že by se dále rádi vzdělávali po všech stránkách. 12 % by se dále vzdělávalo pouze tehdy, pokud by to byl požadavek zaměstnavatele. Odpověď „jiné“ zastoupená 5% byla specifikována jako „pouze odborné kurzy pro praxi“.

Obecně lze tedy říci, že ze strany učňů je zájem o vyšší stupeň vzdělání získaný řádnou formou studia malý – pouhých 19 %. Většina z nich by upřednostnila podobu různých školení a kurzů zaměřených k jejich oboru, jejichž přínos by se mohl dále zhodnotit v praxi nejen ve formě lepších znalostí, ale také vyššího postavení a vyšší mzdy.



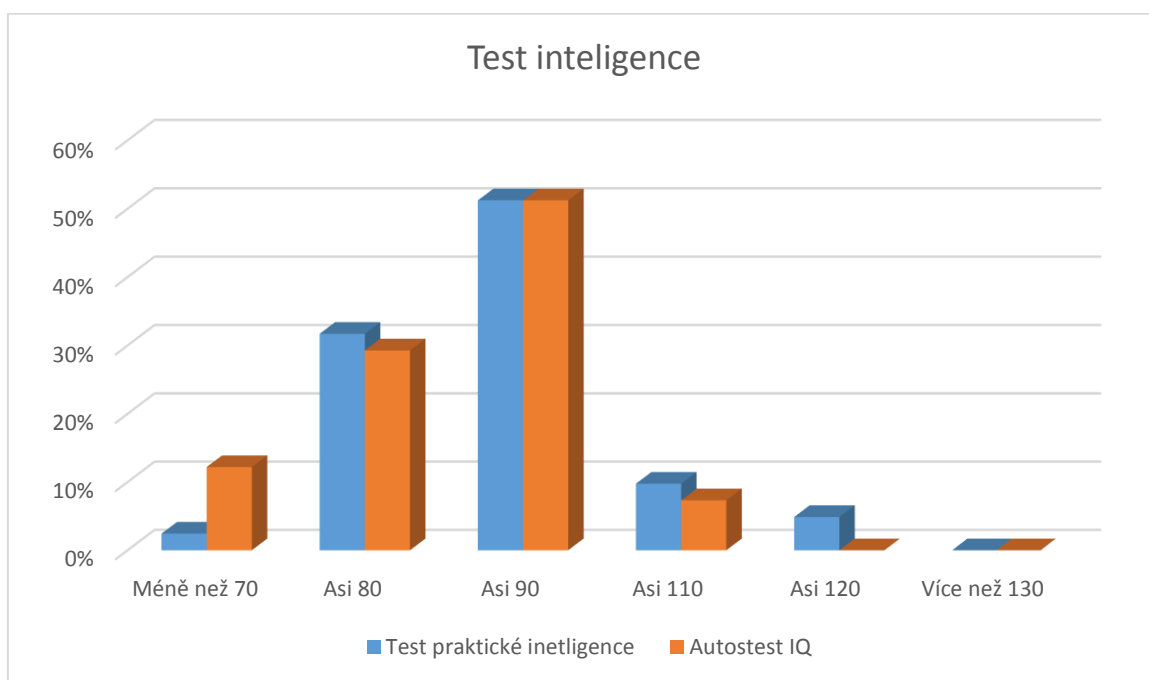
Graf 39: Rozhodování o dalším vzdělávání

## 5.4 IQ test

Pro načrtnutí představy jakou inteligenční úroveň mají žáci našeho SOU jsem použila autotest IQ a test praktické inteligence z knihy německého autora Horsta H. Siewerta.<sup>67</sup> Oba testy uvádím v příloze č. 2 a 3.

Autotest IQ obsahoval celkem 40 otázek, a to ze čtyř typů úloh, které testovaly dílčí složky inteligence, konkrétně vizuální, praktickou, jazykovou a matematickou. Test obsahoval pouze jednu úlohu testující praktickou inteligenci, četnost ostatních typů úloh, tedy úkolů testujících vizuální, jazykovou a matematickou inteligenci, byla zhruba stejná.

Zvlášť pak byl žákům zadán ještě test praktické inteligence<sup>68</sup> vzhledem k jejich praktickému zaměření a povaze vzdělání, respektive povolání, které si pro budoucnost zvolili. Test praktické inteligence je tvořen úlohami, které zkoumají praktickou zručnost, pozorovací talent a kombinační schopnosti spolu s technickou inteligencí a schopností konstruovat. Skládá se z testu ohýbání drátu, skládacího testu a doplňovacího testu.



Graf 40: Autotest IQ a test praktické inteligence

<sup>67</sup> Siewert, H., Testy inteligence. 1. vyd. Praha: Ikar, 1997. s. 127 - 142. ISBN 80-7202-153-2

<sup>68</sup> Siewert, H., Testy inteligence. 1. vyd. Praha: Ikar, 1997. s. 63 - 83. ISBN 80-7202-153-2

Výsledky obou testů jsou jen orientační a slouží k doplnění obrazu žáků, kteří se ocitají na středních odborných učilištích.

Z grafu je zřejmé, že 50 % žáků SOU se podle autotestu i testu praktické inteligence nachází v pásmu dolní hranice průměrného IQ, které se obvykle uvádí v hodnotách 90 – 110 bodů. Výsledky autotestu vychází poněkud hůře než v testu praktické inteligence, v němž se 10% žáků, kteří se nacházeli v pásmu nízké inteligence, posunulo do pásma podprůměru. Zároveň došlo i v dalších pásmech k posunu směrem nahoru. Poměr podprůměr, dolní hranice průměru a horní hranice průměru IQ žáků, který u autotestu byl 41 % : 51 % : 7 %, se v testu praktické inteligence změnil na 34 % : 51 % : 15 %, ba dokonce 5 % žáků se posunulo do pásma nadprůměru.

Poněkud překvapivě nejvíce nesprávných odpovědí v autotestu bylo z oblasti matematiké inteligence a logického myšlení, jazyková a vizuální inteligence byla v podstatě na stejné úrovni.

## 5.5 Shrnutí praktické části

V první oblasti, tedy žák a rodina, jsem zjistila, že převážná část žáků žije ve dvoučlenné rodině, ať už původní či nově vytvořené. V případě soužití pouze s jedním z rodičů se jedná převážně o matky. U rodičů převažuje vzdělání s výučním listem, základní vzdělání se vyskytlo pouze u 10 % rodičů, což je překvapivé v porovnání s výsledky výzkumu „Aspirace a motivace k dalším aktivitám studentů vybraných středních škol v Ústeckém a Karlovarském kraji“ L. Prudkého (Praha, 2015), které jsem dostala k dispozici, kdy četnost rodičů se základním vzděláním je 19%.<sup>69</sup> Domnívám se, že tento fakt je dán rozdílnými regiony. Na druhou stranu se v mém vzorku objevilo větší zastoupení těch, kteří žijí pouze s jedním rodičem či bez rodičů. Jako způsob obživy výrazně převažuje zaměstnanecký poměr nad OSVČ či vlastní firmou. Vztahy v rodině jsou většinou dobré, v převážné většině rodin rozhodují o společných záležitostech oba rodiče, popř. žák s matkou, tak je tomu i u rozhodování o záležitostech respondenta. Žáci preferovali variantu moci se svěřit rodičům a

---

<sup>69</sup> Prudký, L. a kol. Aspirace a motivace k dalším aktivitám studentů vybraných středních škol v Ústeckém a Karlovarském kraji, Interní studie CSVŠ, Praha, 2015. s. 10

akceptování jejich názoru rodiči, pokud se jednalo o záležitosti týkající se jich. Dle mého výzkumu nejmenší podíl učňů prohlašuje, že se nemohou rodičům svěřovat, ale podle již výše uvedeného výzkumu L. Prudkého u středoškoláků a gymnazistů toto procento roste.<sup>70</sup> Tento výsledek poněkud koliduje s teorií autoritativního rozhodování v méně vzdělaných rodinách, jak byl již zmíněn.

V oblasti postojů učňů z uvedených údajů vyplývá, že pro většinu z nich hraje největší roli rodina, kamarádi a koníčky a záliby, což ovlivnilo nejen způsob trávení volného času, ale také rozhodování o budoucím povolání. Přátelé a kamarádi učňů mířili stejným poměrem do odborných učilišť i středních odborných škol. Většina budoucích učňů měla lhostejný přístup ke školním povinnostem, ale do školy chodila zodpovědně. Svůj volný čas žáci trávili převážně venku s kamarády, budoucnost většinou neřešili a valná část se rozhodovala o dalším směřování až na poslední chvíli v 9. třídě. S rodiči se obvykle na toto téma bavili, ale ti nakonec respektovali jejich názor, který byl největší měrou ovlivněn jejich zálibami a školními výsledky. Tyto charakteristiky jsou ve shodě s výsledky výzkumů, které jsem prezentovala v teoretické části.<sup>71</sup> Většina učňů nastoupila do učiliště ze ZŠ, ale je zde i část těch, kteří přestupovali ať už kvůli zjištěnému nezájmu o zvolený obor, tedy změně oboru, či přecenění vlastních schopností, také však kvůli kázeňským proviněním. 46 % respondentů označuje rozhodnutí jít se vyučit za plánované bez ohledu na dosavadní výsledky (někteří přímo cílili na určitý obor), 27 % pak za realistickou volbu s ohledy na výsledky v ZŠ, pro pouhých 7 % je to nutnost a 15 % tak řeší své selhání. Mezi 22 % žáků, kteří označují svou volbu za nutnost či řešení selhání, lze s jistotou hledat tzv. „školní turisty“, o kterých již se již hovořilo a kteří přestupy mezi školami řeší nejen neochotu a nechut' k jakémukoli vzdělávání, ale také zneužívají toho, že pokud (byť formálně a s nulovými výsledky) „studují“, stát za ně platí zdravotní a sociální pojištění. Mé zjištěné výsledky neodpovídají zjištěním, která uvádí Veselý (in Matějů, Straková, Praha, 2006). Podle něj je v učebních oborech 45 % žáků, kteří tak volili z nouze.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Prudký, L. a kol. Aspirace a motivace k dalším aktivitám studentů vybraných středních škol v Ústeckém a Karlovarském kraji, Interní studie CSVŠ, Praha, 2015. s. 37

<sup>71</sup> Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 121 - 123. ISBN 80-86429-29-6

<sup>72</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 273. ISBN 80-200-1400-4

Svůj přístup ke studiu žáci hodnotí velice střízlivě v rámci nastavených parametrů. Většina z nich se snaží chodit do školy tak, aby neměli problémy s neomluvenými hodinami a záškoláctvím a chovat se v rámci stanovených norem. Studijní výsledky jsou většinou průměrné až podprůměrné, zcela logicky je na tom nejlépe odborný výcvik, pak odborné předměty, ze kterých skládají závěrečnou zkoušku. Toto shodně prezentuje i Katrňák (Praha, 2004). Jen minimum žáků, kteří vidí smysl v dalším vzdělávání, se věnuje také všeobecným předmětům. Zároveň stejná skupina žáků hodnotí požadavky školy týkající se chování i studijních výsledků jako minimální a přivítala by větší náročnost.

Různorodost žáků, jejich motivací k výběru učiliště a jejich očekávání se projevuje i v odpovědích na otázku, co jim škola dala. Převážně uváděli „schopnost dotahovat věci do konce“, „samostatně myslet“ a „nést zodpovědnost“, ačkoli z pohledu učitele jsou právě tyto schopnosti, které učňové postrádají. Vyrovnaná četnost spíše naznačuje to, že si každý najde tu vlastnost, kterou by očekával a rád měl.

V posledním okruhu, který se zabývá hodnocením vzdělání a budoucím směřováním, učňové celkově hodnotili studium na SOU jako přínosné. Většina z nich by při opětovné volbě zvolila učňovský obor (75 %), jen část z nich SOŠ (25 %), z čehož je možné vyvozovat, že většina z nich je se způsobem vzdělávání, které směřuje především k vybavení studentů odbornými znalostmi a praktickými dovednostmi, spokojena. Většina učňů chce po absolvování nastoupit do práce, část z nich ani netrvá na uplatnění v oboru (celkově 69 %) a pouhých 30 % se chce dále vzdělávat. Při opětovné volbě by 33 % zvolilo odchod po ZŠ, 48% by se rozhodlo stejně a pouhých 18% dále studovalo. Rozdíl 12 % mezi těmi, kteří uvádějí nástavbové studium, a těmi, kteří by se při nové volbě chtěli dále vzdělávat, přisuzují žákům, pro něž je studium řešením situace, kdy se jim nepodařilo najít pracovní místo. Tato zjištění jsou v rozporu s uváděnými 75 % učňů, kteří usilují o získání maturity.<sup>73</sup> Pouze okolo 20 % respondentů vyjádřilo zájem se dále vzdělávat jen kvůli rozšíření obzorů, někteří by se ochotně vzdělávali profesně, pro zbytek by to musela být podmínka limitovaná požadavky zaměstnavatele, např. hrozba propuštění, nebo naopak možnost zvýšení mzdy.

Závěry z autotestu IQ a testu dodávají osobnosti žáka ještě další nezanedbatelný rozměr, na který bychom neměli zapomínat a který výrazně limituje jeho možnosti. Hodnotíme-li samotný IQ test, pak 41 % žáků se pohybuje pod dolní hranicí průměrného IQ ( 29 % na 80 a 12 % na 70 bodech). 50 % je na dolní hranici průměru, tedy 90 bodech, a pouhých 9 %

---

<sup>73</sup> Matějů, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 273. ISBN 80-200-1400-4

na horní hranici 110 a více. Pokud zohledníme výsledky testu praktické inteligence, pak se poměr podprůměru, dolní hranice průměru a horní hranice průměru IQ žáků, který byl u autotestu IQ 41 : 51 : 7 (jedná se o poměr procentních bodů), v testu praktické inteligence změnil na 34 : 51 : 15, a dokonce se 5 % žáků posunulo do pásma nadprůměru.

Pokud si tyto poměry promítneme do předchozích zjištění, domnívám se, že v nich můžeme vysledovat korelaci s procentním rozvrstvením studentů ve smyslu jak dosahovaných studijních výsledků, tak hodnocení studia, studijních očekávání i dalších vzdělávacích plánů.

Pro třetinu studentů je učiliště nutností, nechtějí mít jen základní vzdělání, chtějí nastoupit do jakékoli práce, popř. jako „školní turisté“ si užít bezpracný život, dokud to jde. Vnitřní motivace k učení je u této skupiny minimální ať už z důvodu lenosti a nechuti k učení, či z důvodu snížených rozumových schopností. Šance učitele motivovat žáky – turisty, je téměř nulová, neboť o to nestojí a neboť je současný systém v tomto ohledu zcela kontraproduktivní. Bohužel ani u skupiny žáků se sníženými intelektovými schopnostmi to není o moc lepší. Žáci sice zpočátku mohou oceňovat učitelovu snahu, ale často v důsledku frustrace upadají do letargie a přestávají vyvíjet jakoukoli snahu. Vzhledem k tomu, že systém opět neskýtá oporu pro smysluplné řešení, kterým by mohlo být přesunutí žáka do méně náročného dvouletého oboru, dochází buď k tomu, že se z žáka stane nejprve repetent a posléze turista, který nakonec skončí se základním vzděláním, nebo se učni za sebemenší projev snahy udělí čtyřky z milosti, učeň je proveden úskalím závěrečných zkoušek a nakonec získá výuční list. U obou typů se obvykle projevují sklony k záškoláctví a dalším kázeňským prohřeškům, protože jejich sociální kompetence jsou často na velmi nízké úrovni. Celkově přítomnost této skupiny žáků otravuje klima třídy, což často v rozhovorech potvrzují i jejich spolužáci.

Pro zhruba polovinu učňů je jejich hlavním záměrem získat výuční list. Jejich cílem je získat znalosti a praktické dovednosti, které jim pomohou při vstupu do praxe, nejlépe však v oboru, který je baví a kterému se chtějí věnovat jako své profesi. Tito žáci většinou dosahují průměrných či nadprůměrných výsledků v odborném výcviku a odborných předmětech, ale prospěch ve všeobecných předmětech se často drží pod hranicí průměru. Uznávají prospěšnost všeobecného vzdělání, mají tedy svou vnitřní motivaci, zároveň se bohužel právě na nich nejvíce projevuje demotivační působení předešlé skupiny. Vzhledem k všeobecnému poklesu úcty k práci v dnešní společnosti, se nestydí za podprůměrné výkony, neboť preferují minimální námahu. Jejich snaze nekomplikovat si život odpovídá i standardní chování bez větších prohřešků a relativně malý sklon k záškoláctví.

Okolo 15 % učňů, tedy šestina, podává výkony odpovídající jejich schopnostem. Většina z nich již brzy po počátku studia uvažuje o získání maturity ať už z důvodů osobních ambicí ve zvoleném oboru, či zjištění, že nejsou dostatečně manuálně zruční nebo že je manuální práce nakonec neuspokojuje tak, jak očekávali. Jejich výsledky jsou nadprůměrné jak v odborných, tak ve všeobecných předmětech, neboť jsou si vědomi potřebnosti odborných i všeobecných znalostí pro získání výučního listu i maturity. Co se týká kázně i docházky, bývají to obvykle bezproblémoví studenti. Nelehkou úlohou učitele je udržet výkonnost a motivace těchto žáků na vstupní úrovni a nedopustit jejich pád. Ne vždy se toto daří v takto diferenciovaném prostředí.

V tomto kontextu je pro učitele téměř nadlidským úkolem najít způsob, jak motivovat a zvládnout takto různorodou třídu, jak nastolit určité standardy ať už v požadovaných znalostech, či chování, a zároveň neopomíjet individuální přístup. Jak jsem již částečně nastínila a ještě rozvedu v závěru, současný systém neposkytuje dostatečnou oporu. Velkým problémem je např. oblast práv a povinností studentů, kde existují nesrovnalosti mezi statutem středoškolského žáka a statutem dospělého svéprávného občana, dále otázka počtu a vzájemné konkurence škol, otázka způsobu financování školství a v neposlední řadě otázka integrace a inkluze.



## ZÁVĚR

Pokud chceme zmapovat situaci žáků a motivaci k výběru manuální profese, musíme se vrátit na základní školu. Současná situace v základním vzdělávání bohužel umožňuje poměrně velkému počtu dobře prospívajících žáků, kteří však hrají ve vzdělávacím klimatu třídy důležitou roli, odchod na víceletá gymnázia, a to ve dvou etapách - po ukončení 5. a 7 třídy. Odchod „tahounů“ či „premiantů“ třídy se projevuje negativně jednak v úrovni znalostí, jednak v pracovní morálce třídního kolektivu. Zřejmě tedy poprvé v 6. třídě dochází k posunu v hodnocení žáků tak, aby se na průměru třídy neprojevila absence nejlepších. Totéž se opakuje v 8. třídě, takže laťka hodnocení se povážlivě snižuje. Na druhé straně je zde tlak na inkluzivní vzdělávání, tudíž do tříd základních škol se začleňují (a bohužel někdy bez zabezpečení odpovídajících podmínek) výrazně slabí, znevýhodnění či problémoví jedinci, a to zlepšení pracovní atmosféry ani zvýšení výkonů nepodporuje. V důsledku toho se pravděpodobně některým žákům zlepšují známky, aniž by stoupaly jejich výkony, jen ve snaze zastříti absenci jedničkářů a pokles úrovně třídy či ve snaze nedat najevo problémy se začleňování integrovaných jedinců a vyhnout se pozornosti školní inspekce. Žáci tak ztrácejí motivaci k cílevědomému učení a zlepšování svých výsledků ať už z důvodu toho, že se hodnocení zlepšuje „samo“, či kvůli tomu, že mizí důvod k přehnané snaze, neboť jiným je jejich lhostejný přístup tolerován. Pokud se tyto skutečnosti zkombinují se špatnou rodinnou situací, nedostatečnou oporou či negativním vztahem ke vzdělání, je do značné míry budoucí směřování předurčeno. Dalším faktem, který jsem zmínila už dříve, je to, že dle Vágnerové (Praha, 2005) se v každé třídě vyskytují nejméně 3 jedinci s nižší úrovní rozumových schopností. Přesto i z devátých tříd odchází cca 80 % žáků na gymnázia a střední odborné školy. Nabízí se otázka, jakou intelektuální úroveň mají žáci, kteří na SOU nastupují? Jak vyplývá z předchozího textu, 85 % z nich je nad či pod hranicí dolního průměru. Má v tomto kontextu smysl výtka, kterou směrem k učňovskému vzdělávání často slyšíme, totiž že nedostatečně připravuje žáky k dalšímu vzdělávání a pouhých cca 30 % z nich dosáhne maturity?

Jak již bylo řečeno, prostředí učiliště žáci většinou vnímají pozitivněji než prostředí ZŠ, protože se zde setkávají se spolužáky, kteří jsou jim názorově i intelektuálně bližší. Bohužel prostředí i výkony na učilištích se výrazně zhoršují. Prvním faktorem, který jsem se snažila popsat v předchozím odstavci, je zhoršená kvalita žáků vstupujících na učiliště. Tento pokles má ovšem i další příčinu, kterou je tendence k omezování počtu dvouletých učebních oborů (učební obory pro žáky praktických škol a žáky s nedokončenou základní povinnou

docházkou) a snaha o přesun těchto žáků do tříletých oborů. Druhým činitelem, který se podílí na poklesu úrovně SOU, je demografický vývoj. Jak jsem již zmínila v kapitole o učňovském školství, v důsledku snížené natality se do roku 2006 projevil pokles žáků odborných učilišť z 340 tisíc na 114 tisíc, tj. téměř o dvě třetiny.<sup>74</sup> Pochopitelným důsledkem tohoto demografického vývoje a zároveň uplatnění systému financování škol „na hlavu“ je, že si učiliště začala navzájem konkurovat a strhla se zde „bitva o žáka“. Toto se projevilo postupným snižováním požadavků nejen v oblasti znalostí, ale i chování. Aby učiliště mohlo stále existovat, musí tolerovat nejen čím dál tím menší ochotu části žáků k jakékoli námaze, ale také čím dál závažnější mravní prohřešky. Specifické postavení má v tomto ohledu Praha. Na jednu stranu je sice negativním vývojovým trendem snižování počtu žáků ovlivněna relativně nejméně (viz kapitola učňovské školství), na druhé straně se na jejím území koncentruje velké množství učilišť, která navzájem mezi sebou soutěží, proto se zdá být tendence snižování úrovně nároků na chování i znalosti žáků výraznější. I toto je jedním z důvodů, proč je motivace k dosahování výkonů mizivá.

Problematické je také zabezpečování učňovské praxe mimo školní dílny. Je bezesporu, že práce ve školních dílnách má učně vybavit základními manuálními dovednostmi, provozní praxe se může však z pochopitelných důvodů lišit. Vyhledání kvalitní firmy a navázání spolupráce je komplikované a vyskytují se problémy na obou stranách. Pro učně je zajisté motivující stát se platným členem pracovního kolektivu, zjistit, že je schopen uplatnit své dovednosti v reálném provozu, a získat odpovídající finanční odměnu. Bohužel se někdy stává, že poskytovatel praxe bere učně jako levnou námezdní sílu, která chodí pro svačinu, zametá, a praxe je tudíž pro něj spíše demotivujícím činitelem. Na druhou stranu se vyskytují i opačné problémy, kdy učeň, který si dostatečně neosvojil sociální a komunikační kompetence, je nejen špatnou vizitkou pro školu, ale také nežádoucím narušitelem.

Dalším významným faktem je, že při současném nastavení vzdělávacího systému je žákům umožněno studovat i na středních školách a učilištích do věku 26 let s tím, že stát za ně platí zdravotní a sociální pojištění. Žáci tedy mohou libovolně přestupovat ze školy na školu, několikrát začínat znovu, opakovaně propadat, aniž by v krajním případě získali ve věku 26 jakýkoli certifikát. Ani tato situace žáky nemotivuje k dosahování dobrých studijních

---

<sup>74</sup> Veselý, A., Muralová, M. Vzdělávání v České republice: současný stav a vývojové trendy. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2008. 40 s. Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika, PPF-035. ISSN 1801-5999.

výsledků, o výchovném působení na učňovu osobnost nemluvě. Důležitou roli v motivaci k včasnému a úspěšnému ukončení studia hraje i absence jistot a „strašáků“. Jistota získání odpovídajícího zaměstnání, která byla dříve obzvláště na úrovni učňovského vzdělání zajištěna provázaností učiliště a mateřského podniku, již většinou neexistuje a „strašák“ v podobě nekvalifikované práce „u lopaty“ či vojny už také nehrozí. Nekvalifikovanou a špatně placenou práci dělají převážně cizinci a spolu se změnou hodnot ve společnosti<sup>75</sup> už registraci na pracovním úřadě jako nezaměstnaný často nepovažují za nijak zahanbující. Někteří studenti toto řeší nástavbovým studiem, což je jim z dříve nastíněných důvodů umožněno, a studium je pouhou kamufláží po dobu, než se jim podaří najít zaměstnání. Ani toto není z hlediska motivace k dalšímu studiu právě ideální.

Přes všechna uvedená negativa považují učňovské vzdělávání za podstatnou a nenahraditelnou součást vzdělávacího systému, kterému by měla být věnována značná pozornost. V každé společnosti se vždy vyskytnou lidé, které učení nebaví, kteří je považují za zbytečné nebo kteří vidí větší smysl v manuální práci, ale i ti, jejichž mentální predispozice jim další vzdělání neumožňují. Dr. Straková napsala ve svém článku v Učitelských novinách, že je nezodpovědné nutit žáky jít studovat do učebních oborů<sup>76</sup>. Já bych oponovala, že stejně nezodpovědné je nutit ty, kteří na to nemají dispozice, studovat střední či dokonce vysokou školu.

Měli bychom si uvědomit, že učňové nejsou totožní s dělníky u výrobní linky, ale jsou to také řemeslníci a pracovníci služeb, bez kterých bychom si běžný život nedovedli představit. Stejně tak neobstojí teze, že učni dnes mohou být hloupější než dříve, neboť jen „vyměňují krabičky“. Učni se dnes musí naučit pracovat se složitějšími stroji a technologiemi a ve tříletém studiu učebního oboru získávají stejně jako třeba lékaři při studiu na VŠ určitý objem nepostradatelných a nenahraditelných praktických znalostí a dovedností - ostatně v profesích jako je např. elektrikář či automechanik může špatná znalost či dovednost mít fatální následky.

Určitě snadno najdeme učně, který bude mít problém s vyjmenovanými slovy, ale stejně tak i vysokoškoláka, který stěží opraví ucpaný odpad. Současný trend, který sráží prestiž vzdělání bez maturity považují za chybný. To, že někdo nemá maturitu ještě neznamená, že je

---

<sup>75</sup> Prudký, L. a kol. Inventura hodnot. Praha: Academia, 2009. s. 264. ISBN 978-80-200-1751-2

<sup>76</sup> Straková, J. Nutit děti ke studiu učebních oborů je nezodpovědné, UN, [online]. 37/2013 [cit. 2015-06-14].

Dostupné z < <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7589> >

špatný automechanik, elektrikář či truhlář. Tyto řemeslné profese mají svou prestiž a opodstatnění, bohužel se zdá, že jejich význam společnost docení (tak jako v pohádce „Sůl nad zlato“) teprve ve chvíli, kdy kvalitní řemeslníci zmizí, a nebude nikdo, komu byste bez obav svěřili opravu auta, elektroinstalace ve svém domě apod.

Pokud máme hodnotit přínosnost učňovských oborů z obou v současnosti preferovaných hledisek, tj. přípravy pro uplatnění v praxi a přípravy k dalšímu studiu, pak dospíváme ke stejnému závěru: řešením není snižování počtu učebních oborů a jejich absolventů, ale stimulace k vyššímu výkonu po dobu studia na učilišti, a tím pádem i zvýšení prostupnosti mezi odborným a maturitním vzděláním.

## Seznam použité literatury:

- Alan, J. Společnost, vzdělání, jedinec: kapitoly ze sociologie vzdělávání. Praha: Svoboda, 1974. s. 232
- Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. s. 190. ISBN 80-86429-29-6
- Keller, J., Tvrдый, L. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. 1. vyd. Praha: SLON, 2008. s. 183. ISBN 978-80-86429-78-6
- Langmeier, J., Krejčířová, D. Vývojová psychologie. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 368. ISBN 80-247-1284-9
- Matějček, Z. Praxe dětského školního poradenství. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 336. ISBN 80-04-24526-9
- Matějí, P., Straková, J., kolektiv autorů Nerovné šance na vzdělání. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. s. 411. ISBN 80-200-1400-4
- Novotná, L., Hříchová, M., Miňhová, J. Vývojová psychologie. 3. vyd. Plzeň, 2004. s. 82. ISBN 80-7043-281-0
- Prudký, L. a kol. Inventura hodnot. 1. vyd. Praha: Academia, 2009. s. 341. ISBN 978-80-200-1751-2
- Prudký, L. a kol. Aspirace a motivace k dalším aktivitám studentů vybraných středních škol v Ústeckém a Karlovarském kraji, Interní studie CSVŠ, Praha, 2015. s. 37
- Prunner, P., Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003. s. 147. ISBN 80-7082-979-6
- Řičan, P. Cesta životem. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 390. ISBN 978-80-262-0772-6
- Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie, 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 430. ISBN 80-246-1074-4
- Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 467. ISBN 80-246-0956-8
- Veselý, A. Konceptuální rámec pro analýzu vzdělávací politiky. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2007. s. 36 Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika, PPF – 030. ISSN 1801–5999
- Veselý, A., Mouralová, M. Vzdělávání v České republice: současný stav a vývojové trendy. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2008. 40 s. Pražské sociálně vědní studie. Veřejná politika a prognostika, PPF-035. ISSN 1801-5999.

Siewert, H., Testy inteligence. 1. vyd. Praha: Ikar, 1997. s. 152. ISBN 80-7202-153-2

### **Internetové prameny:**

Řemeslo žije, MHMP, [online]. 2005 [cit. 2015-06-12]. Dostupný z <

<http://www.remeslozije.cz/o-projektu/vznik-projektu> >

Francouzsko-česká obchodní komora, [online]. 2/2015 [cit. 2015-06-12]. Dostupný z <

[http://www.ccft-fcok.cz/cz/\\_files/media/2015-02-sondage-pruzkum-FCOK.pdf](http://www.ccft-fcok.cz/cz/_files/media/2015-02-sondage-pruzkum-FCOK.pdf) >

Hlavní zjištění Pisa 2012, ČŠI, [online]. 3/2013 [cit. 2015-06-12]. Dostupný z <

<http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PISA/Hlavni-zjisteni-PISA-2012> >

Straková, J. Nutit děti ke studiu učebních oborů je nezodpovědné, UN, [online]. 37/2013 [cit.

2015-06-14]. Dostupné z < <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7589> >

Průmysl v Česku, wikipedie, [online]. 2001 [cit. 2015-20-06]. Dostupný z <

[https://cs.wikipedia.org/wiki/Pr%C5%AFmysl\\_v\\_%C4%8Cesku](https://cs.wikipedia.org/wiki/Pr%C5%AFmysl_v_%C4%8Cesku) >

Frajdl, J. Osvěta v období národního obrození 1781 – 1848, ČNL. [online]. 2015 [cit. 2015-

12-06]. Dostupný z < <http://www.ceskenarodnilisty.cz/clanky/osveta-v-obdobi-narodniho-obrozeni-2.html> >

PSP Národní shromáždění Československé, [online]. 2015 [cit. 2015-19-06[online]. 2005 [cit.

2015-12-06]. Dostupný z < [http://www.psp.cz/eknih/1948ns/tisky/t0708\\_01.htm](http://www.psp.cz/eknih/1948ns/tisky/t0708_01.htm) >

SOU Ohradní, [online]. 2005 [cit. 2015-06-20]. Dostupný z < <http://www.ohradni.cz/> >

### **Právní předpisy:**

Zákon č. 561/2004 Sb. – Školský zákon

## **Seznam příloh:**

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Autotest IQ

Příloha č. 3 – Test praktické inteligence

## Motivační aspekty výběru manuální profese – dotazník

### 1. Vaši rodinu tvoří: (označte jednu možnost)

- a) oba vlastní rodiče
- b) matka či otec s novým partnerem
- c) pouze jeden z rodičů
- d) bez rodičů
- e) jiné

### 2. Nejvyšší dosažené vzdělání otce je: (označte jednu možnost)

- a) vysokoškolské
- b) střední všeobecné s maturitou (gymnázium)
- c) střední odborné s maturitou
- d) výuční list
- e) základní

### 3. Povolání otce: .....

### 4. Nejvyšší dosažené vzdělání matky je: (označte jednu možnost)

- a) vysokoškolské
- b) střední všeobecné s maturitou (gymnázium)
- c) střední odborné s maturitou
- d) výuční list
- e) základní

### 5. Povolání matky: .....

### 6. O důležitých rodinných záležitostech u Vás - dovolená, stěhování, koupě auta apod.:

(označte jednu možnost)

- a) rozhoduje otec
- b) rozhoduje matka
- c) rozhodují oba rodiče po vzájemné domluvě
- d) jiná situace .....

### 7. O věcech týkajících se Vás - kroužky, záliby, trávení volného času, kamarádi apod.:

(označte jednu možnost)

- a) rozhodovali zásadně moji rodiče
- b) rodiče řešili se mnou, vyslechli můj názor a společně jsme našli řešení
- c) rodiče vždy nechávali výhradně na mém rozhodnutí



- d) rodiče to nezajímalo, musel jsem se rozhodnout sám
- e) vždy jsem si prosadil svou i proti vůli rodičů
- f) jiná situace .....

**8. Když jsem si nevěděl rady nebo měl problém, mohl jsem:** (označte jednu možnost)

- a) kdykoli přijít za rodiči a otevřeně si s nimi promluvit, poradit a svěřit se
- b) za rodiči přijít, ale rozmyslet si a jít na ně oklikou popř. svěřit jen část problému
- c) raději jsem za nimi nechodil
- d) vůbec nepřicházelo v úvahu, abych se jim svěřoval nebo se s nimi radil
- e) jiné.....

**9. Po dobu docházky na 2. stupeň ZŠ:** (označte jednu možnost)

- a) rodiče kontrolovali mou docházku a známky, doma se se mnou učili, podporovali mě a záleželo jim na mých výsledcích
- b) rodičům záleželo na mých výsledcích a řádné docházce, ale domácí přípravu nechávali na mně
- c) rodiče kontrolovali mou docházku, ale mé známky příliš neřešili
- d) rodiče nekontrolovali ani mé známky ani mou docházku
- e) jiná situace:  
.....

**10. Jaké byly Vaše průměrné studijní výsledky na ZŠ?** (Zakroužkujte jednu možnost v každém řádku.)

Čeština, cizí jazyk	1	2	3	4	5	opakování ročníku
Matematika, fyzika, chemie	1	2	3	4	5	opakování ročníku
Dějepis, zeměpis, obč. nauka	1	2	3	4	5	opakování ročníku

**11. Jaký byl Váš přístup k přípravě a plnění povinností na 2. stupni ZŠ?** (označte jednu možnost)

- a) zodpovědný, snažil jsem se vše řádně plnit
- b) tak, abych se držel v mezích průměru
- c) spíše lajdácký, moc jsem to neřešil, jen abych prošel
- d) naprostý nezájem

**12. Jaká byla Vaše docházka na 2. stupni ZŠ?** (označte jednu možnost)

- a) téměř bez absence

- b) chyběl jsem, jen když jsem byl skutečně nemocný
- c) občas jsem požádal rodiče, aby mě nechali doma a oni mi vyhověli
- d) často jsem „zatahoval“, ale rodiče mi to omluvili
- e) měl jsem neomluvenou absenci, ale bylo mi to jedno

**13. V období základní školy ve volném čase, o víkendech a prázdninách jsem převážně:**

(označte jednu možnost)

- a) trávil volný čas s rodinou
- b) byl venku s kamarády
- c) byl sám doma a komunikoval s kamarády přes PC
- d) byl sám doma a hrál hry na počítači, popř. sledoval televizi či poslouchal hudbu
- e) jiné .....

**14. Jaké okolnosti Vás nejvíce ovlivnily při výběru střední školy, popř. učiliště, kam jste se hlásil po ZŠ? (vyberte a označte maximálně 3 faktory)**

- a) rodiče a rodina
- b) kamarádi a přátelé
- c) mé koníčky a záliby
- d) základní škola, učitelé
- e) školní výsledky
- f) rodinná tradice
- g) očekávání výnosného zaměstnání
- h) dostupnost školy – snadná doprava
- i) prestiž oboru
- j) náročnost školy
- k) jiné okolnosti .....

**15. Rodiče do tohoto výběru: (označte jednu možnost)**

- a) naprosto nezasahovali, rozhodl jsem se sám
- b) probírali to se mnou, ale respektovali můj názor
- c) probírali to se mnou, ale konečné rozhodnutí byla jejich volba
- d) bez diskusí rozhodli za mě

**16. O svém budoucím povolání: (označte jednu možnost)**

- a) jsem měl již od dětství jasno
- b) rozhodoval jsem se na poslední chvíli v 9. třídě
- c) jiné .....

**17. Jaké podmínky jste museli splňovat pro přijetí na vybranou školu? (označte jednu možnost)**

- a) přijímací zkoušky
- b) prospěchové požadavky (průměr, profilové předměty)
- c) chování
- d) žádné
- e) jiné .....

**18. Na SOU Ohradní jste nastupoval z: (označte jednu možnost)**

- a) ukončené ZŠ
  - b) jiného SOU a stejného oboru
  - c) jiného SOU a jiného oboru
  - d) střední odborné školy a stejného oboru
  - e) střední odborné školy a jiného oboru
  - f) jiného typu školy .....
- 

**NÁSLEDUJÍCÍ OTÁZKY VYPLNÍ POUZE TI, KTERÍ NA OTÁZKU Č. 19 VOLILI V ODPOVĚDI MOŽNOST b, c, d, e, neboť se týkají studia na škole, ze které uchazeč na SOU Ohradní přišel.**

**A) Tuto školu: (označte jednu možnost)**

- a) jsem si vybral sám
- b) vybrali pro mě rodiče
- c) jiné.....

**B) Ze školy jsem: (označte jednu možnost)**

- a) odešel sám
- b) studium mi bylo ukončeno
- c) jiné

**C) Důvodem odchodu bylo: (označte jednu možnost)**

- a) špatné studijní výsledky z důvodu přecenění vlastních sil
  - b) špatné studijní výsledky z důvodu nedostatků ve znalostech ze ZŠ
  - c) špatné studijní výsledky z důvodu nezájmu o daný obor
  - d) špatné studijní výsledky z důvodů Vaší lenosti
  - e) zjištění, že mě tento obor nezajímá a nebaví
  - f) kázeňské problémy
  - g) jiné.....
-

**19. Rozhodnutí jít se vyučit bylo:** (označte jednu možnost)

- a) dobrovolná, záměrná a plánovaná volba bez ohledu na dobré výsledky na ZŠ
- b) dobrovolná a záměrná volba v důsledku špatných studijních výsledků na ZŠ
- c) nutnost v důsledku špatných studijních výsledků na ZŠ
- d) důsledkem neúspěchu ve studiu na SŠ, SOŠ nebo maturitním oboru SOU
- e) jiné .....

**20. Volba oboru, který studujete, byla:** (vyberte jednu možnost)

- a) záměrná, plánovaná a jasná – chtěl jsem tento obor
- b) nahodilá – myslel jsem, že by mě tento obor mohl bavit
- c) šel jsem tam, kde mě vzali bez ohledu na obor
- d) jiné.....

**21. Co jste od studia oboru očekával?** (označte jednu možnost)

- a) teoretické a praktické znalosti a dovednosti v oboru, který mě baví
- b) možnost jak získat výuční list v oboru, který bych chtěl dělat
- c) možnost jak nenáročnou cestou získat nějakou kvalifikaci – papír
- d) přípravu na další studium
- e) získání užitečných kontaktů
- f) seznámení s novými kamarády
- g) možnost se na 3 roky někam „zašít“
- h) možnost zajistit si výnosné povolání
- i) jiné .....

**22. Vaši kamarádi a přátelé:** (označte jednu možnost)

- a) šli většinou také na učiliště, chtěli získat výuční list
- b) šli na střední školu a chtěli získat maturitu
- c) chtěli studovat na VŠ
- d) jiné.....

**23. Jaké jsou Vaše průměrné studijní výsledky na učilišti?** (Zakroužkujte jednu možnost v každém řádku.)

Odborné předměty	1	2	3	4	5	opakování ročníku
Všeobecné předměty	1	2	3	4	5	opakování ročníku
Odborný výcvik	1	2	3	4	5	opakování ročníku

**24. Jaký je Váš přístup (nikoli výsledky) k plnění povinností na učilišti? Označte se jako ve škole:**

	Zodpovědnost		Nezájem		
Odborný výcvik	1	2	3	4	5
Teorie – odborné předměty	1	2	3	4	5
Teorie – všeobecné předměty	1	2	3	4	5
Docházka	1	2	3	4	5
Chování	1	2	3	4	5

**25. Splnilo studium Vaše očekávání? (označte jednu možnost)**

- a) naprosto ano                      b) spíše ano                      c) spíše ne                      d) naprosto ne  
e) nevím, nic jsem nečekal

**26. Jak hodnotíte náročnost studia co do požadované úrovně znalostí? (označte jednu možnost)**

- a) uvítal bych vyšší náročnost, požadavky jsou téměř nulové a já bych upřednostnil získání více znalostí  
b) náročnost odpovídá učilišti, pro svou práci a život nepotřebuji větší znalosti  
c) měla by být nižší, měl jsem problém některými předměty projít  
d) jiné.....

**27. Jak hodnotíte náročnost na disciplínu? (označte jednu možnost)**

- a) téměř žádná    b) malá                      c) přiměřená    d) poměrně přísná    e) velmi tvrdá  
e) nevím

**28. Které z těchto vlastností a návyků jste získal či upevnil ve škole? (označte libovolný počet)**

- a) schopnost samostatně myslet  
b) schopnost prosadit se  
c) schopnost spolupráce v kolektivu  
d) respekt k autoritám  
e) schopnost cílevědomě a systematicky pracovat na určitém úkolu  
f) schopnost dotahovat věci do konce  
g) zájem o studium a poznání

- h) schopnost sebeovládání
- i) schopnost komunikovat, vést diskusi a uplatňovat argumenty
- j) schopnost sebereflexe a sebekritiky
- k) schopnost držet slovo
- l) být ohleduplný a dodržovat zásady slušného chování
- m) nést odpovědnost za své činy a rozhodnutí

**29. V případě, že se účastníte odborné praxe mimo školu, popř. brigádně, připravilo Vás studium pro praxi? (vyberte jednu možnost)**

- a) ano, maximálně mi pomohlo a připravilo mě po všech stránkách
- b) ano, ale mám problém s praktickými dovednostmi
- c) ano, ale mám problém s odbornými znalostmi
- d) ano, ale mám problém s přizpůsobením návyků chování (pozdní příchody, komunikace...)
- e) ne, mé praktické dovednosti jsou nedostačující
- f) ne, mé teoretické znalosti jsou nedostačující
- g) ne, nemám patřičné návyky v chování (pozdní příchody, komunikace...)
- h) ne, obešel bych se bez školy
- i) nevím, zatím vykonávám praxi pouze na školní dílně

**30. Po úspěšném složení závěrečných zkoušek chci: (označte jednu možnost)**

- a) pracovat ve svém oboru
- b) pracovat v jiném oboru
- c) nastoupit na jakékoli místo
- d) jít na nástavbu a dodělat si maturitu
- e) udělat si nástavbu a pokračovat na VŠ

**31. Pokud byste mohl volit znovu, volil byste: (označte jednu možnost)**

- a) stejné SOU stejný obor
- b) stejné SOU jiný obor
- c) jiné SOU stejný obor
- d) jiné SOU jiný obor
- e) SOŠ stejný obor
- f) SOŠ jiný obor

**32. Přiřad'te těmto skutečnostem body (od 0 do 6 – stejný počet bodů můžete použít jen jednou) podle důležitosti ve Vašem životě:**

- ..... rodina
- ..... škola

- ..... přátelé a známí
  - ..... koníčky
  - ..... partnerka
  - ..... jiné
- .....

**33. Vzdělávání, tedy chzení do školy, je pro Vás (označte jednu možnost):**

- a) Nepříjemná povinnost
- b) Nutnost, kvůli získání výučního listu
- c) Způsob, jak získat znalosti a dovednosti v oboru, ve kterém chci pracovat
- d) Způsob, jak si rozšířit všeobecné znalosti a díky výučnímu listu zlepšit svou šanci na získání zaměstnání a vyšší výdělek
- e) Jiné .....

**34. Pokud by úroveň dosaženého vzdělání (výuční list, maturita, VŠ diplom neměla vliv na získání zaměstnání či výši příjmů, tak byste (označte jednu možnost):**

- a) Odešel ze školy hned po základní škole
- b) Zachoval se stejně, jako nyní
- c) Chtěl pokračovat v dalším studiu
- d) Jiné.....

**35. Pokud byste měl šanci na další bezplatné vzdělávání při zaměstnání, pak byste (označte jednu možnost):**

- a) Se dále dobrovolně vzdělával ve všech oblastech
- b) Se dále dobrovolně vzdělával výhradně po profesní stránce
- c) Se dále vzdělával pouze za předpokladu, že je to požadavek zaměstnavatele
- d) Se dále vzdělával pouze za předpokladu zvýšení mzdy
- e) Jiné .....

**36. Rok narození:** .....

**37. Učební obor:** .....

## Příloha č. 2 – Autotest IQ

### Autotest IQ

1. Které číslo se hodí do závorky?

278 (395) 512  
143 (...) 215

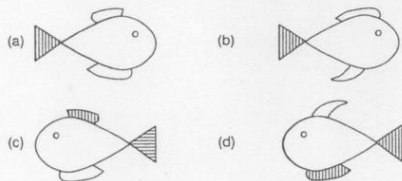
- (a) 179 (b) 358  
(c) 345 (d) 189

2. Tato řada by měla pokračovat. Který obrazec má následovat?



- (a) (b) (c) (d)

3. Zakroužkujte rybu, která se nehodí k ostatním:



4. Tyto tvary byly deformovány. Který ze zdeformovaných tvarů byl shodný s výchozím tvarem?



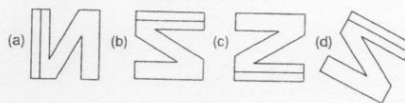
- (a) (b) (c) (d)

5. Doplňte část slova, kterou první slovo končí a druhé začíná.

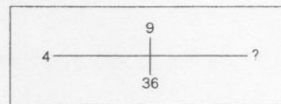
OB (...) OUN

- (a) RAZ (b) JEV  
(c) NAŽ (d) TAH

6. Které písmeno se nehodí do této řady?



7. Které číslo chybí?



- (a) 2 (b) 1  
(c) 4 (d) 18

8. Které číslo bude v této řadě následovat?

2 4 7 11 16 ?

- (a) 20 (b) 21  
(c) 19 (d) 22

9. Zakroužkujte slovo, které se nehodí k ostatním:

- (a) vodní šlapadlo (b) dřezina  
(c) jízdní kolo (d) jízdní kolo na solární pohon

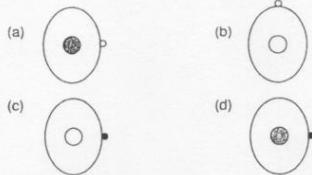
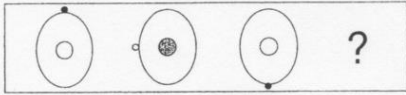
10. Zakroužkujte další písmeno:

B E H K ?

- (a) N (b) M  
(c) O (d) P



11. Vyhledejte obrazec, který bude následovat:



12. V každém z následujících slov se skrývá název jedné řeky. Který název se nehodí do této řady?

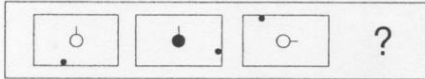
- (a) ALDUF (b) ALSEOM  
(c) RKEACN (d) ARMNA

13. Zakroužkujte slovo, které nemá stejný význam jako vzorové:

PRODUKTIVITA

- (a) tvořivost (b) genialita  
(c) jasnovidectví (d) tvůrčí touha

14. Jak bude tato řada pokračovat? Vyhledejte vhodný obrazec:



15. Zakroužkujte chybějící písmeno:

C	F	I
L	O	R
U	X	?

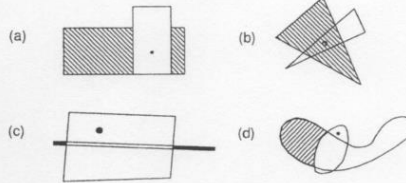
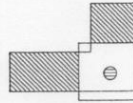
- (a) B (b) A  
(c) Y (d) J

16. Jak zní následující číslo?

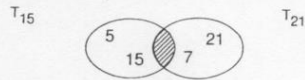
3 5 9 11 21 23 ?

- (a) 45 (b) 25  
(c) 56 (d) 34

17. Tento obrazec byl deformován. Který obrazec odpovídá výchozímu obrazci?

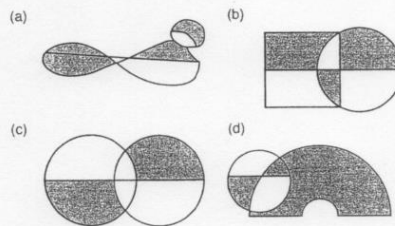


18. Která čísla budou v průniku těchto dvou množin?



- (a) 2,3 (b) 1,3  
(c) 1,5 (d) 2,3,5

19. Zobrazený tvar byl deformován. Která ze čtyř alternativ vznikla z původní předlohy?



20. Které písmeno následuje?

B V P J D ?

- (a) O (b) Y  
(c) W (d) X

21. Které číslo chybí v tomto čtverci?

$\frac{5}{3}$	$\frac{2}{1}$	$\frac{3}{7}$	$\frac{9}{4}$
}			
?	12		
3	14		

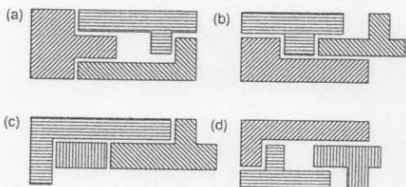
- (a) 35 (b) 45  
(c) 5 (d) 9

22. Zakroužkujte číslo, které se hodí do této řady:

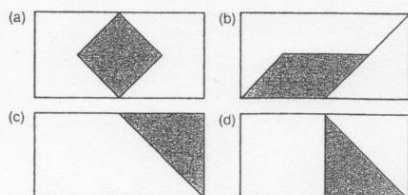
66, 54, 42, ?

- (a) 31 (b) 37  
(c) 27 (d) 46

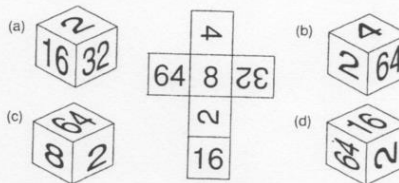
23. Který obrazec se liší od tří ostatních?



24. Vyjďte znovu ze základních tvarů na s. 67 a pokuste se složit následující obrazce. Které obrazce je možné s existujícími základními tvary složit?



25. Která kostka se hodí ke vzorové předloze (plášti kostky)?

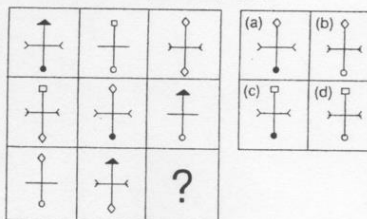


26. Jak končí správně toto přísloví?

Opatrnost...

- (a) není cnost. (b) matka moudrosti.  
(c) je zbabělost. (d) je necennější vlastnost.

27. Který kříž se hodí do prázdného políčka?



28. Jak končí správně toto přísloví?

Nikdy nechval dne...

- (a) ráno. (b) po obědě.  
(c) před večerem. (d) před večerí.

29. Které číslo chybí v číselném čtverci?

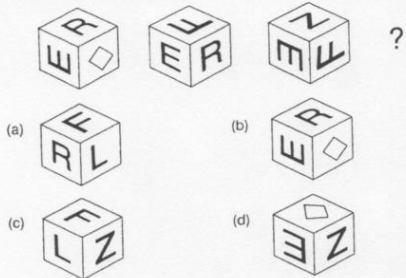
15	
27	21

- (a) 35  
(c) 43

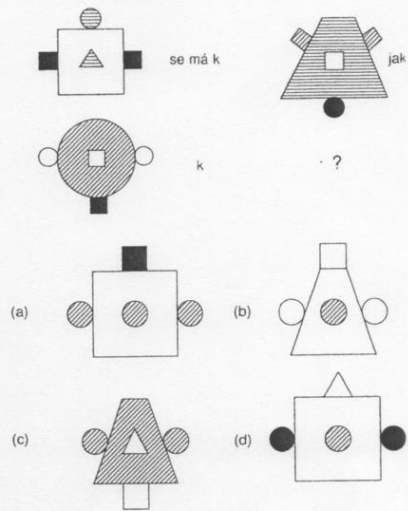
33	
41	?

- (b) 37  
(d) 33

30. Která kostička musí následovat?



35. Hledejte správné řešení:



31. Který zlomek patří do této řady?

7	5	6	4	5	?
3	2	9	8	15	

- (a)  $\frac{3}{14}$  (b)  $\frac{5}{16}$  (c)  $\frac{3}{8}$  (d)  $\frac{3}{12}$

32. Zakroužkujte skupinu písmen, na kterou končí první slovo a začíná druhé:

DIKTA (...) OGRAF

- (a) TOR (b) ORTO  
(c) FON (d) T ... TOM

33. Jak končí toto přísloví?

Pýcha předchází...

- (a) úspěch. (b) domýšlivost.  
(c) neúspěch. (d) pád.

34. Tento obrazec byl zrcadlově nebo otočen. Která alternativa řešení je výsledkem jedné z těchto operací?

Výchozí obrazec



- (a) (b)   
(c) (d)

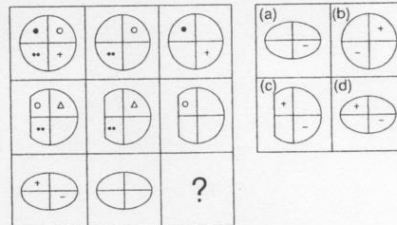
36. Doplněte písmena, která chybějí v závorce:

AMSEL ( ESAU ) LAUCH

NAGEL ( ..... ) ARTUR

- (a) AGUR (b) LETA  
(c) EGRT (d) EGUR

37. Jeden obrazec se hodí do tohoto čtverce. Zakroužkujte ho:

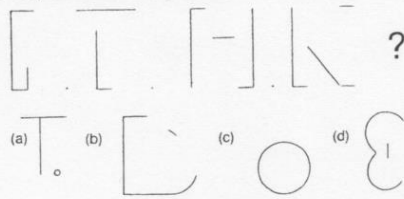


38. Které číslo chybí?



- (a) 4 (b) 16

39. Který obrazec se hodí místo otazníku?



40. Zakroužkujte větu, která se nehodí k ostatním:

Anton jezdí daimlerem.

Cyril jí rád fíky.

Franz miluje ježky...

(a) Xaver letí airbusem.

(b) Hana se učí jezdit na kánoji.

(c) Lukáš má rád čerstvé ovoce.

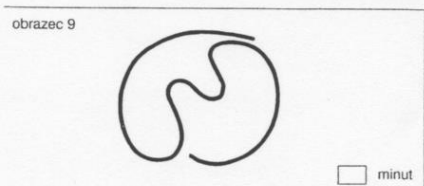
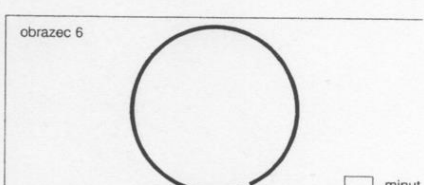
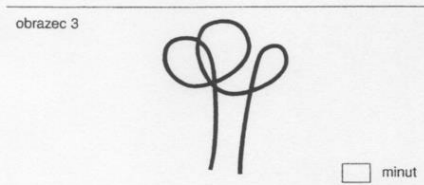
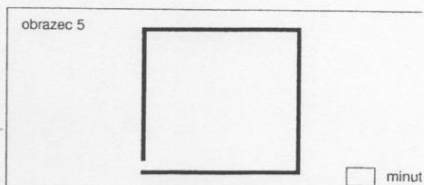
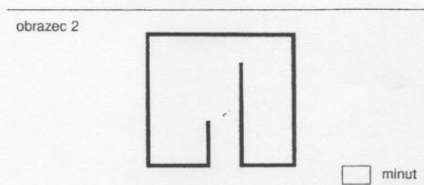
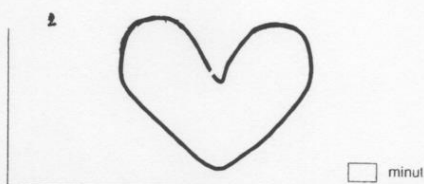
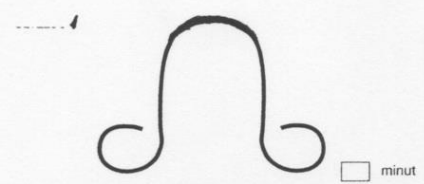
(d) Gaston miluje sladké plody.

## Příloha č. 3 – Test praktické inteligence

### Test praktické inteligence

#### 1. část – Test ohýbání drátu

Vymodelujte z drátu nakreslené obrazce, změřte a запиšte si čas.



## Test praktické inteligence

### 2. část – Skládací test

Ze základních tvarů složte co nejrychleji požadované obrazce, změřte a zapište si čas.

obrazec 1



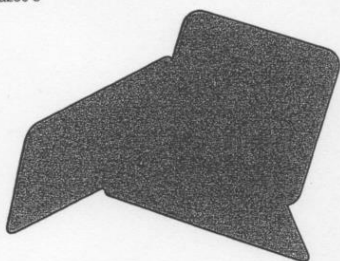
minut

obrazec 2



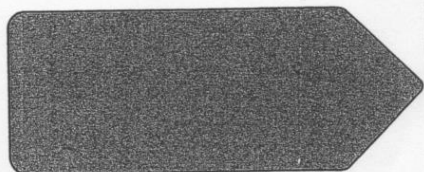
minut

obrazec 3

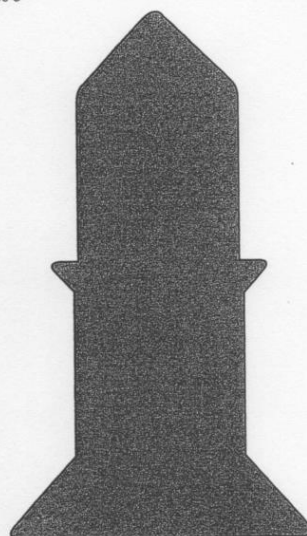


minut

obrazec 4



obrazec 5



minut

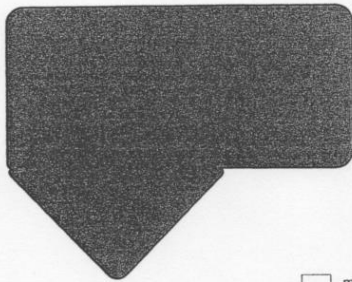
obrazec 6



minut

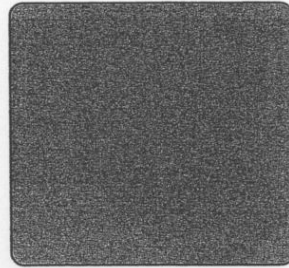


obrazec 7



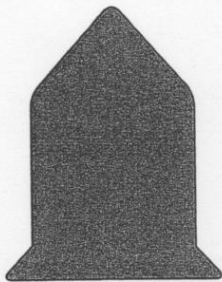
minut

obrazec 9



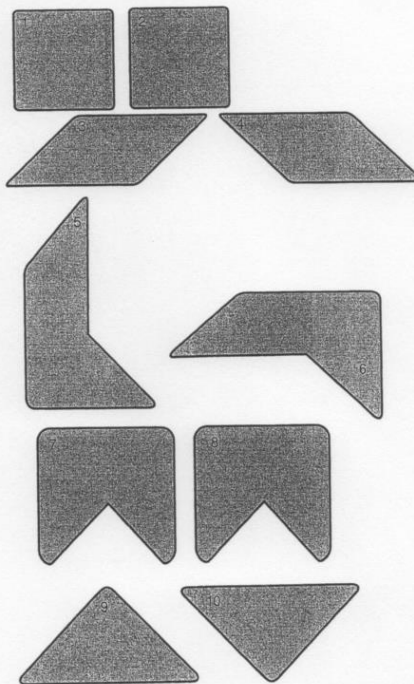
minut

obrazec 8



minut

Skládací test: Základní tvary

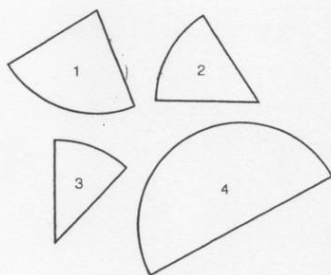
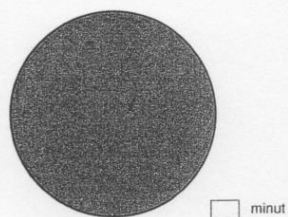


### Test praktické inteligence

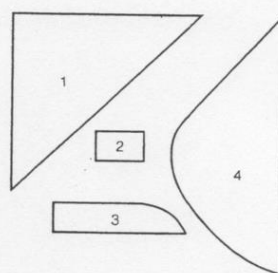
#### 3. část – Doplňkový test

Nyní složte z daných tvarů požadované obrazce v duchu, zanešte dílčí části tužkou do obrazce, změřte a zapište si čas.

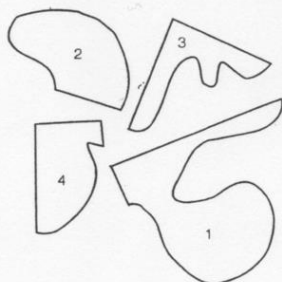
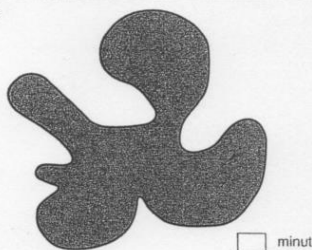
obrazec 1



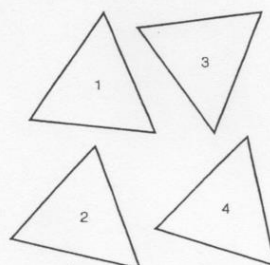
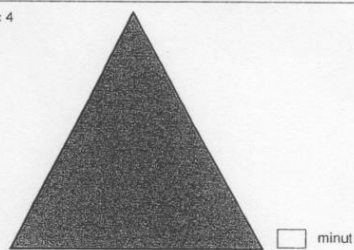
obrazec 2



obrazec 3



obrazec 4

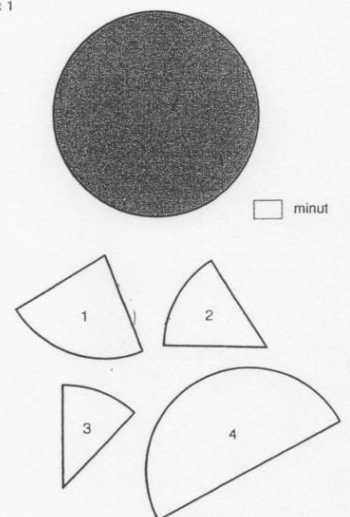
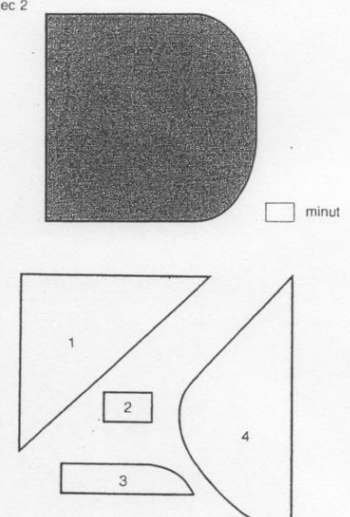
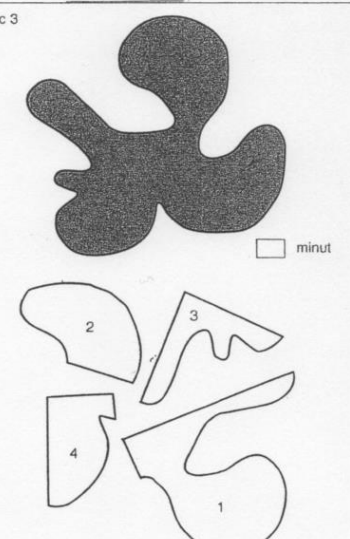
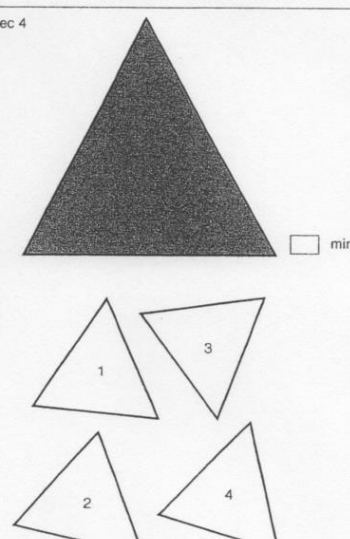




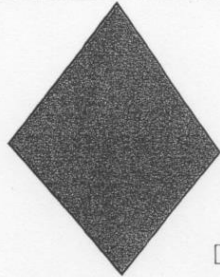
## Test praktické inteligence

### 3. část – Doplňkový test

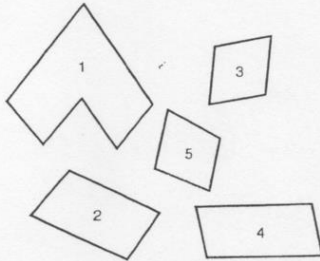
Nyní složte z daných tvarů požadované obrazce v duchu, zanešte dílčí části tužkou do obrazce, změřte a zapište si čas.

<p>obrazec 1</p>  <p><input type="checkbox"/> minut</p>	<p>obrazec 2</p>  <p><input type="checkbox"/> minut</p>
<p>obrazec 3</p>  <p><input type="checkbox"/> minut</p>	<p>obrazec 4</p>  <p><input type="checkbox"/> minut</p>

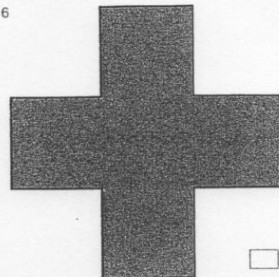
obrazec 5



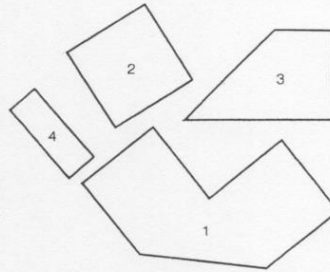
minut



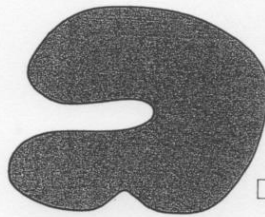
obrazec 6



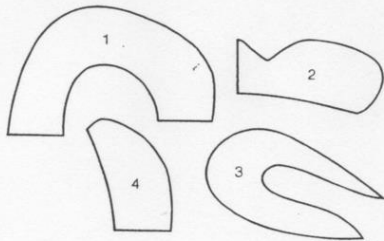
minut



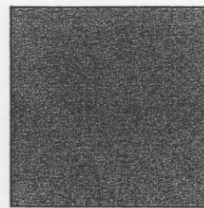
obrazec 7



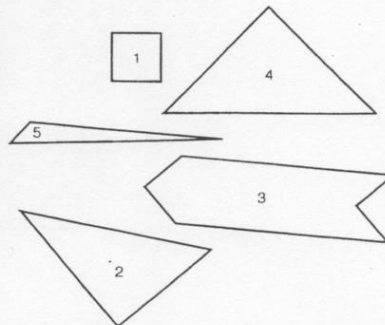
minut



obrazec 8



minut



obrazec 9

