

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

POSTOJE UČŇŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ

**SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS
EDUCATION**

Bakalářská diplomová práce

Miroslava Mahdalová

Vedoucí bakalářské diplomové práce: Mgr. Dan Ryšavý, Ph.D.

Olomouc 2013

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

v Olomouci dne 28. března 2013

Děkuji panu Mgr. Danu Ryšavému, Ph.D. za podnětné rady a odbornou pomoc při vedení mé bakalářské práce.

OBSAH

Úvod	5
1 Část teoretická	6
1.1 Vzdělávání a funkce vzdělávání	6
1.2 Vzdělanostní reprodukce	8
1.3 Postoje ke vzdělávání	12
2 Část praktická - kvantitativní sociologický výzkum	15
2.1 Formulace výzkumného problému	15
2.2 Hypotézy	15
2.3 Rozhodnutí o populaci.....	18
2.4 Technika sběru dat, otázky pro respondenty	20
2.5 Předvýzkum	21
2.6 Sběr dat	22
2.7 Analýza dat	23
2.8 Interpretace, závěry, teoretická zobecnění	36
Závěr	41
Seznam použité literatury	44
Seznam tabulek a grafů	46
Anotace	47
Přílohy	49
Seznam příloh	49
Příloha č. 1 Dotazník před předvýzkumem	50
Příloha č. 2 Upravený dotazník po předvýzkumu	52

Úvod

Ne, následující věta rozhodně není citát Jana Ámose Komenského. Normální dítě nenávidí školu. Ovšem pokud s tímto tvrzením alespoň částečně souhlasíme, tak si můžeme položit otázku: jak to, že některé dítě to strádání ve škole vydrží a získá společensky uznávané, tj. „slušné“ vzdělání, zatímco existuje spousta velmi inteligentních lidí, kteří se s bídou vyučili nebo ani to ne?

V této práci jsem se zaměřila na učně, protože právě oni jsou považováni za tu část středoškolské mládeže, která má ke vzdělávání nejméně přátelský vztah. Zajímají mě jejich postoje ke škole.

Zabývám se funkcemi vzdělávání ve společnosti, kdy především vycházím ze strukturálního funkcionalismu a konfliktologických teorií. Často používám termíny vzdělanostní reprodukce a vzdělanostní aspirace, protože vzdělání a ambice dětí vykazují silnou souvislost se vzděláním jejich rodičů. Pro určitou orientaci ve vzdělávacím systému a především vzdělanostní aspirace je mnohem důležitější vliv rodičů než samotné školy. K popisu vztahu rodiny a školy je pro mě zásadní práce Tomáše Katrňáka *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině* (2004).

V provedeném sociologickém kvantitativním výzkumu jsem se soustředila na dosažené vzdělání rodičů, souvislost volby učebního oboru a zaměstnání rodičů a na postoje dotazovaných učňů ke vzdělávání, opět s ohledem na vzdělání a práci rodičů. V postojích mě zajímalo, jakou hodnotu přikládají vzdělání. Zda přistupují ke vzdělávání jako k určitému procesu, který vyžaduje jejich úsilí.

Cílem této práce je tedy zjistit postoje dané skupiny učňů na vzdělávání, což jsem spojila s problémem vzdělanostní reprodukce, protože socializace v určité sociální skupině vede i k převzetí některých postojů.

1 Část teoretická

Teoretickou část jsem rozdělila na tři kapitoly. V první kapitole definuji vzdělávání a zabývám se funkcemi vzdělání ve společnosti. Druhá kapitola se zaměřuje na problém vzdělanostní reprodukce a vzdělanostní aspirace. Třetí kapitola se týká otázky postojů.

1.1 Vzdělávání a funkce vzdělávání

V této části práce uvádím definici vzdělávání a vzdělání a zabývám se funkcemi vzdělávání. Soustředím se na pojetí vzdělávání ve strukturálním funkcionalismu a konfliktních teoriích.

Pokud se týká termínů vzdělávání a vzdělání, definuji je stejně, jak jsou obecně vnímány: Bartoňková a Šimek uvádí, že vzdělávání je spolu s vychováváním součástí výchovy, kdy je vzdělávání procesem, který rozvíjí vědomosti, utváří systém pojmů, soudů a úsudků a který také utváří dovednosti, návyky a stereotypy (Bartoňková, Šimek 2002, s. 43). Vzdělání je potom výsledkem vzdělávání, tedy „ucelená soustava vědomostí, dovedností a návyků“ (Bartoňková, Šimek 2002, s. 44).

V této práci ovšem termíny vzdělávání a vzdělání nebudu nijak výrazně rozlišovat. Vždy zde ale mluvím pouze o formálním, institucionálním vzdělávání, a to především na střední škole.

Funkce vzdělávání vymezil strukturální funkcionalismus, který vnímá společnost jako systém, kde má každá část určitou funkci, kterou přispívá k přežití celku. Jednotlivé části společnosti tvoří subsystemy, navzájem se udržují v rovnováze, takže společnost je v podstatě stabilní systém, který má schopnost reprodukovat sám sebe (Beneš 2008, s. 41). Subsystemy mají určitou funkci, tedy cíle pro jiný sociální systém nebo celou společnost (Beneš 2008, s. 41).

Díky vzdělání člověk přijímá kulturu a stává se členem společnosti, nové generace jsou integrovány do stávajícího systému, aniž by ho příliš narušovaly, vzdělání tedy přispívá k existenci a udržení celé společnosti (Bartoňková, Šimek 2002, s. 54). Pro Parsonse je škola prostředníkem socializace a sociálního umístění: jedinec přebírá hodnoty společnosti a schopnost vykonávat specifickou roli pracovní síly ve struktuře společnosti (Parsons 1968, s. 199-200).

Merton rozlišuje manifestní (tj. zjevné, zamýšlené) a latentní (nezamýšlené) funkce, kdy u vzdělání můžeme považovat za manifestní funkce přenos znalostí a přidělení určitého sociálního statusu, zatímco latentní funkce jsou především uplatňování a udržování sociální kontroly, přenos kultury, podpora integrace a vzdělávání jako činitel sociálních a kulturních změn (Bartoňková, Šimek 2002, s. 54-55, Beneš 2008, 41-43).

Pro konfliktology je na vzdělávání problematický právě způsob přidělování sociálního statusu. Školský systém je teoreticky spravedlivý a otevřený pro všechny, podle konfliktologů je ve skutečnosti rozhodujícím kritériem úspěchu sociální původ. Škola vytváří sociální hranice a udržuje stávající sociální řád (Bourdieu 1998, s. 28, 33).

Bartoňková a Šimek tvrdí, že Bourdieu a Passeron prokázali, že nejvyššího a nejprestižnějšího vzdělání dosahují děti vyšších vrstev, kdy rozhoduje nejen majetek rodiny, ale i kulturní a sociální kapitál rodiny (Bartoňková, Šimek 2002, s. 56). Vzdělávací systém vytvořil novou společenskou vrstvu, podobnou šlechtě, která svou autoritu a legitimitu zakládá na školním titulu (Bourdieu 1998, s. 30). Na druhou stranu to ale znamená, že se vytvořila i vrstva nekvalifikovaných nebo málo kvalifikovaných, kteří mají velmi omezené šance na sociální mobilitu.

1.2 Vzdělanostní reprodukce

V této práci se soustředím na učně, kteří jsou považováni - přičemž i oni sami se považují - za nejnižší skupinu středoškolské mládeže. Střední odborné studium bez maturity je v podstatě minimální formou středoškolského studia. Získání výučního listu ovšem představuje zásadní cíl, díky kterému se zvyšuje šance uplatnit se na trhu práce, ale i dosáhnout určitého finančního ohodnocení.

V následující části uvádím především závěry kvalitativního výzkumu T. Katrňáka a kvantitativního výzkumu PISA-L Simonové a Soukupa, které se týkaly vzdělanostní reprodukce v ČR.

Studenty učňovských oborů lze považovat za příslušníky dělnické třídy (Kubátová 2008, s. 72). Výzkumy prokazují, že rodiče učňů jsou sami převážně vyučení, kdy vzdělání je tedy nástrojem sociální reprodukce.¹

Vzdělání je nástrojem sociální reprodukce, pokud nefunguje jako prostředek sociální mobility, ale pouze potvrzuje stávající sociální nerovnosti. Podle konfliktologů vzdělávací systém svým údajným rovnostářstvím sociální nerovnosti fakticky legitimuje.

Katrňák uvádí teorii Bourdieua, podle nějž učitelé přistupují k žákům rovnostářsky jen zdánlivě. Ve skutečnosti škola selektuje již vyselektované, děti z vyšších vrstev oceňuje a podporuje v dalším studiu, zatímco děti z nižších vrstev označuje za děti, kterým chybí talent, dovednosti nebo vůle ke studiu náročnějších oborů (Katrňák 2004, s. 17-19). V moderní společnosti se právě ve škole „sociální nerovnosti transformují v nerovnosti vzdělanostní, kde se sociální původ mění v osobní zásluhy a individuální schopnosti“ (Katrňák 2004, s. 19). Podle Bartoňkové a Šimka Bourdieu vidí souvislost vzdělání a společenské vrstvy v kulturním kapitálu,

¹ „... míra vzdělání, které jedinec dosáhne, je výrazně determinována sociálně-ekonomickým postavením a vzděláním rodičů. Ve všech vyspělých zemích například platí, že děti z dělnických a zemědělských rodin dosahují nižšího vzdělání než děti z vyšších sociálních vrstev ... vzdělání se reprodukuje (přenáší) z generace na generaci.“ (Veselý, Matějů, in Matějů 2010, s. 38).

kdy pro úspěch dítěte ve škole není důležitý majetek rodiny, ale zásadní vliv mají především faktory prostředí, v němž jedinec žije: schopnost vyjadřovat se žádoucím způsobem², ovládat praktiky dominantní kultury a styl vystupování (Bartoňková, Šimek 2002, s. 56).

Katrňák na základě rozhovorů s vyučenými a vysokoškoláky o jejich studiu a o studiu jejich dětí usuzuje, že nejde ani tak o existující strukturální bariéry (tj. rozdílnou výši sociálního a ekonomického kapitálu v rodině), ale především o odlišný způsob, jakým dělníci a vysokoškoláci reagují na tyto bariéry (Katrňák 2004, s. 12).

Katrňák vysvětluje vzdělanostní reprodukci odlišnými typy vztahu mezi rodiči a školou; mezi dělníky a školou je volný vztah, který souvisí s malým ekonomickým a kulturním kapitálem dělníků, a mezi vysokoškolsky vzdělanými rodiči a školou existuje soudržný vztah, jenž souvisí s velkým ekonomickým a kulturním kapitálem vysokoškoláků (Katrňák 2004, s. 11). Zatímco vysokoškolsky vzdělaní rodiče „jsou průvodci svých dětí na cestě vzdělanostním systémem“ (Katrňák 2004, s. 150), je dítě z dělnické rodiny „jako člověk v cizí krajině bez mapy a průvodce. Nakolik se v ní zorientuje, jakým směrem se vydá, jak jeho cesta dopadne, jestli bude úspěšná nebo nikoliv, je především na něm samotném, v menší míře pak na kolektivu, v němž se ocitne, a samotných učitelích“ (Katrňák 2004, s. 150).

Vysokoškolsky vzdělaní rodiče dohlízejí na studium svých dětí, pomáhají jim s učivem, spolupracují se školou a podporují děti v kulturních aktivitách (Katrňák 2004, s. 149, 150). Naopak v dělnických rodinách je dítě ve škole na všechno samo, rodiče dětem s učením nepomáhají, nemotivují je ke studiu, nezdůrazňují důležitost vzdělání (Katrňák 2004, s. 114, 150). Děti

² V rámci kulturního kapitálu tak můžeme rozlišovat i lingvistický kapitál. Jak uvádí např. Alan nebo Kubátová, teorie řečových kódů B. Bernsteina vymezuje dva typy jazykových kódů, které souvisí se školní úspěšností. Nižší vrstvy používají omezené jazykové kódy, zatímco střední třídy uplatňují formální, rozvinuté řečové kódy, které mají větší úroveň abstrakce a s nimiž je spojený jiný způsob socializace. Protože škola využívá rozvinuté řečové kódy, jsou v ní zvýhodněny právě děti, které tyto jazykové kódy ovládají už ze své rodiny (Alan 1974, s. 72-75, Kubátová 2008, s. 75-76).

se pak do školy ani nepřipravují a ve škole je to vůbec nebaví, což vede ke špatným známám – „škola je pak klasifikuje jako průměrné žáky, což zpětně posiluje jejich negativní postoj k ní; umocňuje to u nich pocit, že škola není pro ně. O to víc se jim pak ve škole nelíbí, o to víc je učení nebaví“ (Katrňák 2004, s. 150). Pak už si jen přejí, aby pro ně škola co nejdřív skončila: chtějí se pouze vyučit a začít pracovat (Katrňák 2004, s. 114, 150).

Nejedná se potom o skutečné studijní schopnosti dítěte, ale o odlišné vnímání odpovědnosti za studijní výsledky, o přístup ke škole a ke studijním povinnostem. Tak se liší i vzdělanostní aspirace. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče mají nejvyšší ambice, očekávají od svých dětí nejlepší známky, zatímco dělníkům stačí průměrné výsledky jejich dětí, což pak vede k tomu, že děti neusilují o nejlepší výkon a jejich vzdělanostní aspirace se omezují na získání výučního listu (Katrňák 2004, s. 149).

Simonová a Soukup uvádí, že ve vzdělanostní reprodukci se projevují dva typy faktorů. Primární faktory, které působí na školní výkonnost (genetický přenos inteligence a studijních předpokladů, materiální podmínky a sociokulturní vlivy), a sekundární faktory, které ovlivňují rozhodnutí studenta o jeho další vzdělanostní dráze bez ohledu na jeho dosahované studijní výsledky (tj. opět sociální prostředí, ale i makrosociální hledisko, tedy společenské poměry) (Simonová, Soukup, in Matějů 2010, s. 300). Děti z příznivějšího sociálního prostředí mají větší ambice a volí náročnější vzdělanostní cíle, než děti, které mají stejné studijní výsledky, ale jsou slabšího sociálního původu (Simonová, Soukup, in Matějů 2010, s. 300-301). Jdou na prestižnější střední školu – tedy ne na učiliště bez maturity – a mají zájem o studium na vysoké škole. Největší vliv právě sekundárních faktorů, které fakticky posilují primární faktory a potvrzují třídní rozdíly, je u skupin průměrných žáků³. U velmi špatných a u

³ Simonová a Soukup zde vycházejí z Eriksona a Jacksona (Simonová, Soukup, in Matějů, s. 300-301). Chtěla bych zdůraznit, že když v této práci mluvím o učních, mám na mysli především tuto skupinu „průměrných“ žáků, což by tedy byli ti, kteří nejsou ani vynikající, ani velmi špatní.

vynikajících žáků převáží jejich školní výkonnost při rozhodování o budoucím studiu jen s minimálním vlivem jejich sociálního původu (Simonová, Soukup, in Matějů 2010, s. 301).

Simonová a Soukup na základě svého výzkumu dokazují, že systém středoškolského vzdělávání v ČR je založen na míře poskytované akademičnosti a otevřenost tohoto systému pro všechny je pouze formální. Vzdělanostní aspirace žáků jsou výrazně ovlivněny typem střední školy, kterou navštěvují. Pokud se týká přechodu ze střední školy na vysokoškolské studium, studium na gymnáziu takovou vzdělanostní aspiraci posiluje, zatímco u žáků na učilištích jsou vzdělanostní aspirace malé a během studia se ještě zmenšují (Simonová, Soukup, in Matějů 2010, s. 314-320). O tom, jestli má dítě reálnou šanci studovat vysokou školu, je tak prakticky rozhodnuto v jeho 15 letech, kdy ukončuje základní vzdělání a vybírá si střední školu. Nebo dokonce ještě o několik let dřív, pokud si žák vybral studium na osmiletém gymnáziu. V přístupu k vysokoškolskému vzdělání tak Simonová a Soukup vidí dvě bariéry: v rodinném a osobním přístupu ke vzdělávání, ale i v diverzifikaci škol, která „vliv rozhodnutí rodičů o dětech (či rozhodnutí dětí samotných) ještě umocňuje“ (Simonová, Soukup, in Matějů 2010, s. 320).

V této kapitole jsem ukázala, jakými způsoby lze vysvětlit vzdělanostní reprodukci, která je v podstatě i sociální reprodukci. Bourdieu ji zdůvodňuje kulturním kapitálem rodiny. Katrňák vidí problém ve vztahu mezi rodiči a školou, kdy dítě z dělnické rodiny nemá dostatečnou podporu rodičů, která by mu pomohla s motivací a s orientací ve vzdělávacím systému. Katrňák a Simonová se Soukupem zdůrazňují význam vzdělanostních aspirací, které souvisí se sociálním prostředím dítěte. Simonová a Soukup také ukazují, že struktura středoškolského systému v ČR uzavírá dětem šance na sociální mobilitu.

1.3 Postoje ke vzdělávání

Protože se v této práci zabývám postoji učňů ke vzdělávání, v následující části se soustředím na problematiku postojů.

Psychologové definují postoj jako motivační dispozici (např. Balcar 1983, s. 134). Fontana uvádí, že postoje mohou být zčásti vědomé a zčásti nevědomé (Fontana 2003, s. 223), zatímco Horák je označuje za most spojující vědomí s činy (Horák 1997, s. 60,64). Podle Balcara postoj znamená „*pohotovost reagovat určitým způsobem (s určitou intenzitou a v určitém směru) na určitý motivačně závažný podnět (či třídu podnětů)*“ (Balcar 1983, s. 134).

Podle psychologů postoje obsahují složky kognitivní, behaviorální a afektivní (např. Fontana 2003, s. 223, Horák 1997, s. 64), kdy právě behaviorální, tj. konativní složka se týká souvislosti postojů a chování. Častý rozpor mezi vysloveným postojem a reálným chováním se tak dá vysvětlit mírou konativní dimenze v postoji, nebo, jak uvádí Hayesová, tato ambivalence může být způsobena konfliktem mezi několika protikladnými postoji (Hayesová 2007, s. 95-96).

Horák uvádí, že Allport vymezuje čtyři základní podmínky, za kterých se zformuje určitý postoj:

- 1) Individuální zkušenosti se spojují s objektem postoje a integrují do sjednoceného postoje.
- 2) Původně difuzní postoj se vlivem zkušeností diferencuje.
- 3) Stabilní postoj může být výsledkem i třeba jediné traumatické zkušenosti.
- 4) Postoje člověka napodobují postoje jeho přátel, rodičů, atd. (Horák 1997, s. 60-61).

Pokud nás tedy zajímají postoje učňů vůči vzdělávání, tyto postoje se u nich vymezí: 1. a 2. někdy v průběhu devíti let na ZŠ a několika dalších let na

střední škole na základě osobních zkušeností, 3. dlouhá léta zažívaný vzdělávací proces může být hodnocen na základě jediné nepříjemné zkušenosti (např. některá situace, učitel, spolužáci) a 4. postoj se vytvoří jako imitace postojů sociálního okolí.

Pokud se tedy vrátím ke Katrňákově popisu vzdělávací strategie dělnické rodiny, nejvýraznější je vliv rodinného zázemí. Když se dítěti nedostává dostatečné podpory rodiny (motivace, pomoc, vysvětlování, apod.), je dítě ve škole „jako člověk v cizí krajině bez mapy a průvodce“ (Katrňák 2004, s. 150). Jeho školní výsledky jsou špatné a pocity neúspěchu – což mohou být velmi nepříjemné osobní zkušenosti zažívané opakovaně řadu let – v dítěti vytváří ke škole záporný vztah. Jeho vzdělanostní aspirace se pak omezí na to nejmenší potřebné vzdělání (Katrňák 2004). Podobné pocity prožívají určitě i někteří jeho spolužáci nebo kamarádi, kteří tak spolu sdílejí podobné postoje, kdy škola představuje jen nutné zlo. Významný vliv má tedy i napodobování postojů sociálního prostředí.

Alan označuje pozitivní postoj ke vzdělání a vysoké vzdělanostní aspirace jako náklonnost ke vzdělání, kterou ovlivňují především tyto faktory: hodnotová sféra jednotlivých sociálních vrstev, finanční situace rodiny a vzdělání rodičů. Vliv samotné školy je spíše slabý (Alan 1974, s. 75-88). I on tedy předpokládá, že při utváření této subjektivní motivační dispozice je nejzásadnější vliv příslušnosti k určité společenské vrstvě.

Podle Alana můžeme z ekonomického hlediska, kdy rodina chápe vzdělání svých dětí jako určitou dlouhodobou investici, vidět dva extrémy. Prvním je zájem o dosažení nejnižšího nutného vzdělání, druhým je snaha o získání nejvyššího možného vzdělání (Alan 1974, s. 81-82).

U učňů a jejich rodičů je už samotnou volbou učiliště jako jejich střední školy jasný zájem pouze o nejnižší nutné vzdělání. Podle mého názoru ale důvodem tohoto rozhodnutí téměř nikdy není racionální finanční kalkulace. Jak jsem ukázala v předchozích kapitolách, u učňů jsou totiž postoje ke vzdělávání silně vyhraněné, a to především negativně. Převažuje

představa, že škola není nic pro ně, jejich vzdělanostní aspirace se proto omezují na to vyučit se a rychle začít vydělávat. Jejich výkon ve škole odpovídá malému úsilí, které do studia vkládají, když jsou ovšem přesvědčení, že na víc nemají. Jejich představy ani nemusí odpovídat jejich reálným schopnostem a možnostem, ale jakmile si vytvořili vůči škole nechuť, nemají zájem o to strávit v ní několik dalších let svého života.

Jejich pasivita ve vzdělávacím procesu i nezájem o možnosti, které by jim škola mohla poskytnout, jsou tak výrazné, že se dá mluvit o určité osudovosti.

Protože učni jsou nejníže postavenými středoškoláky, můžeme se ptát: „kdo a proč **končí** v učňovských oborech?“⁴ Nebo o nich můžeme říct, že jsou „**odsouzeni** k manuální práci“⁵. Bourdieu mluví o školství „panující logikou nuceného soutěžení, a hlavně *osudovosti*, s níž školský systém postihuje mládež: škola často vynáší psychologicky velice brutální generalizující soudy a neodvolatelné verdikty, jimiž zařazuje všechny žáky do jedné jediné hierarchie podle prospěchu“ (Bourdieu 1998, s. 35). I u samotných žáků můžeme registrovat určitý pocit nevyhnutelnosti, osudovosti či předurčenosti, názory typu: na lepší školu nemám, kdybych byl chytřejší, tak jsem neskončil tady. Kubátová popisuje rozdíl mezi tím, jakou představu o svém životě mají gymnazisté a učni. Zatímco gymnazisté vnímají svět jako svět možností, pro učně je svět světem nutnosti a omezení, „světem uzavřeným v hranicích údělu“ (Kubátová 2008, s. 155).

Pro učně většinou volba střední školy zřejmě není tak úplně volbou, ale spíše jen výběrem z toho, co na ně zbylo. Nemohou si vybírat typ střední školy, ale jejich skutečná volba se týká spíše volby učebního oboru, o který mají zájem. I v této volbě má na ně určitě velký vliv sociální prostředí, v němž žijí.

⁴ viz název Veselého práce (Veselý 2006).

⁵ viz název Katrňákovy monografie (Katrňák 2004).

V této části své práce jsem se zaměřila na postoje ke vzdělávání, které se vždy utvářejí v určitém sociálním prostředí – především v rodině. Pro učně jsou charakteristické záporný vztah ke škole a výrazná pasivita.

2 Část praktická – kvantitativní sociologický výzkum

2.1 Formulace výzkumného problému

V tomto výzkumu se zaměřím na žáky učňovských oborů a jejich postoje ke vzdělávání. Zajímá mě sociální původ učňů, především vzdělání rodičů, a souvislost mezi zaměstnáním rodičů a volbou učebního oboru jejich dětí. Také bych chtěla zjistit jejich vztah ke škole, jejich postoje a chování.

Vycházím především z Katrňákova popisu vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině, takže předpokládám, že učni pochází z nižšího sociálního prostředí, tj. dělnické třídy, a je pro ně charakteristická pasivita ke vzdělávání.

2.2 Hypotézy

Mám tyto výchozí hypotézy:

I. Rodiče učňů budou mít převážně nižší vzdělání. Dosažené vzdělání otce a matky zjistím dotazem. Protože v současné pedagogické dokumentaci se vzdělání rodičů neuvádí, je nutné se zeptat samotných respondentů.

Pracovní hypotézou je to, že většina rodičů učňů bude mít středoškolské vzdělání bez maturity.

II. Zajímá mě vliv zaměstnání rodičů na studium dětí. Chci zjistit, jestli obor profese rodičů bude mít vliv i na obor, který studují jejich děti.

V oborech primárního sektoru ekonomiky (tj. zemědělství, lesnictví) bude častější, že děti se připravují na práci, kterou vykonávají jejich rodiče. V tradiční společnosti děti většinou přebírají práci svých rodičů, což částečně platí i pro moderní společnost. Předpokládám, že v prvovýrobě bude tato reprodukce výraznější než u strojírenských oborů.

Zjistím:

- učební obor, který respondent studuje
- obor, tj. odvětví ekonomické činnosti, v němž jeho rodiče pracují.

Pracovní hypotéza je následující:

Část respondentů se připravuje na práci ve stejném oboru, ve kterém pracují jejich rodiče. U lesnických oborů bude tato reprodukce výraznější než u strojírenských oborů.

Respondenti budou rozděleni do tří skupin. Jednou skupinou budou lesnické obory (lesní mechanizátor, zahradník), druhou strojírenské obory (automechanik, mechanik opravář, obráběč kovů). Opravář lesnických strojů je sice strojírenský obor, ale protože je v něm výrazná spojitost se zemědělstvím, vyčlením si tento obor jako zvláštní skupinu.

III. Zabývám se tím, jaké mají respondenti postoje ke vzdělávání. Předpokládám, že uční budou uznávat důležitost vzdělávání, ale jejich vlastní přístup ke vzdělávání jako procesu, který vyžaduje jejich úsilí, bude negativní.

Důležitost vzdělávání je pro mě význam, který má vzdělávání ve společnosti, kde získané vzdělání výrazně ovlivňuje sociální postavení jedince. Jedná se mi tedy o to, jestli uční vnímají, že žijí v certifikované společnosti, v níž mají doklady o dosaženém vzdělání zásadní vliv na jejich životní dráhu. Týká se to jednak výučního listu, což je v podstatě v dané chvíli jejich hlavní cíl, ale i jejich případných ambicí do budoucna, což by pro ně bylo maturitní studium.

Vlastní přístup učňů ke vzdělávání jako procesu, který od nich vyžaduje určité úsilí, definuji na základě: vztahu ke škole, pracovitosti, studia, zájmu a disciplíny. Jedná se o základní předpoklady úspěšného studia. Předpokladem úspěchů ve škole je samozřejmě i nějaké nadání nebo inteligence, to se ale vůbec netýká nějakého postoje, navíc ani talent a inteligence bez zájmu a disciplíny nezaručí úspěch.

Důležitost vzdělávání	Vlastní přístup ke vzdělávání
<i>Potřeba získat VL⁶:</i> Považuje VL za důležitý doklad na trhu práce?	<i>Pozitivní vztah:</i> Chodí do školy rád/nerad?
<i>Vzdělanostní aspirace:</i> Má zájem dosáhnout vyššího (tj. maturitního) vzdělání?	<i>Pracovitost, Studium:</i> Učí se doma? Myslí si, že by zvládnul dosáhnout vyššího vzdělání?
	<i>Zájem:</i> Zajímá ho, co se učí?
	<i>Disciplína:</i> Dodržuje školní řád?

Tabulka č. 1: K hypotéze III.

Zde mám tyto pracovní hypotézy:

PH 1: Bude převažovat názor, že VL je důležitým dokladem na trhu práce, ale velká část respondentů uvede, že nechodí do školy rádi, domácí přípravě do školy se věnuje velmi málo, učivo ve škole je nezajímavé a uvede problém s dodržováním školního řádu. Tedy respondenti budou teoreticky uznávat důležitost vzdělání, ale jejich skutečné chování s tím bude v rozporu.

PH 2: Část respondentů bude mít zájem dosáhnout vyššího (tj. maturitního) vzdělání, ale většina respondentů bude považovat maturitní studium za velmi náročné.

⁶ Jedná se o manifestní funkci vzdělávání – přidělení sociálního statusu – vzděláváním jsou získávány různé kvalifikace a certifikáty, podle nichž jsou lidé zařazováni na pozice ve společnosti (Beneš 2008, s. 42).

PH 3: Zájem o maturitní vzdělání bude u žáků třetích ročníků vyšší než u žáků v prvním a druhém ročníku. V rámci této hypotézy tedy respondenty rozdělím do dvou skupin; v jedné budou žáci prvních a druhých ročníků, ve druhé žáci třetího ročníku.

PH 2, která se týká případného maturitního studia, ale bude zřejmě odrážet nově zaváděné státní maturity, které jsou pro učně samozřejmě náročnější než pro gymnazisty už z toho důvodu, že učni mají větší podíl odborných předmětů a praktické výuky na úkor všeobecně vzdělávacích předmětů.

Zajímá mě, jestli se dají respondenti rozdělit do nějakých skupin. Jestli se např. vymezí určitá skupina žáků, kteří chodí do školy rádi, učivo ve škole je zajímavé, nemají problém se školním řádem, atd., ale na druhé straně žáci, kteří budou výrazně negativně vyhranění vůči škole.

IV. Chci zjistit, jestli děti, jejichž rodiče mají alespoň maturitní vzdělání, mají větší zájem dodělat si po vyučení maturitu, než děti, jejichž rodiče mají základní vzdělání nebo jsou vyučeni.

V. Zajímá mě, jestli žáci, kteří studují obor, ve kterém jejich rodiče pracují, mají větší zájem o studium než ostatní žáci.

2.3 Rozhodnutí o populaci

Základním souborem budou učni 1. až 3. ročníku SOU, kde jsou žáci lesnických i strojírenských oborů. Tito žáci mají stejný pedagogický sbor, školní řád, atd., čímž se eliminují tyto vlivy.

Škola poskytuje vzdělání ve strojírenských a lesnických oborech. Žáci získají teoretické i praktické vzdělání, aby měli co největší šance uplatnit se na trhu práce, případně pokračovat v dalším studiu.

Tato škola poskytuje tyto vzdělávací programy: 3leté učební obory: lesnická sekce: Lesní mechanizátor, Zahradník – Krajinář/ka; 3leté učební obory: strojírenská sekce: Mechanik opravář motorových vozidel, Obráběč

kovů, Opravář lesnických strojů; 2leté denní nástavbové studium zaměřené na chod soukromého podnikání ukončené maturitní zkouškou: Podnikání.

Uční jsou žáci po ukončení povinné 9leté školní docházky, pro které by zřejmě maturitní obory byly příliš náročné. Předpokládáme, že mají zájem o obor, který si vybrali. Lze vidět jistý rozpor mezi představami mladých lidí a skutečnými možnostmi uplatnění. Na trhu práce je největší zájem o absolventy oboru Obráběč kovů, tento obor je proto i finančně podporován Krajským úřadem, ovšem uchazečů o studium právě tohoto oboru je na škole nejméně.

STP analýza: středoškolská mládež, věk 15 – cca 20, často špatná sociální situace rodiny, převažují chlapci, důležité je dělení podle průběhu a úspěšnosti studia, nebo podle motivovanosti. Segmentace je podle strojírenských, lesnických oborů, nebo maturitní studium. Nejvýznamnější je segmentace podle bydliště. Zacílení je na region Šternberka, Uničova, Bruntálu, Rýmařova, Šumperka, Olomouce a Litovle, hl. mládež z vesnic, odkud je špatné dojíždění. Škola bere ohledy na dojíždějící žáky (spoje), také jim nabízí ubytování. Odlišení: vzhledem k menší velikosti téměř rodinný přístup k žákům, ve srovnání s ostatními podobnými školami poskytuje bezplatně (na náklady školy) možnost udělat si řidičský průkaz na různé kategorie, svářečský průkaz, osvědčení pro práci s motorovou pilou, atd., všem žákům nabízí nepovinný předmět Myslivost a možnost udělat si mysliveckou zkoušku, Wifi ve škole.

Výzkum bude obsahovat cca 150 žáků školy učňovských oborů, naprostá většina jsou chlapci, tento výzkum se o vliv pohlaví respondenta nezajímá.

Protože zkoumám jen jednu konkrétní školu, jedná se pouze sondu. Tito učni pochází v podstatě z venkovského prostředí, vzhledem k vyučovaným oborům je to především chlapecká škola. Předpokládám, že minimálně atmosféra této školy je jiná než v nějakém pražském učilišti, které se zaměřuje na terciární sféru.

2.4 Technika sběru dat, otázky pro respondenty

Využila jsem techniku dotazníku. V jeho první části začínám otázkou na učební obor, který respondent navštěvuje, pak se ptám na vzdělání otce a matky a na obor, ve kterém rodiče pracují.

Vzdělání rodičů jsem omezila na: základní škola, vyučen/a, maturita, vysoká škola.

Vzhledem k učebním oborům respondentů: automechanik, lesní mechanizátor, mechanik opravář, obráběč kovů, opravář lesnických strojů, zahradník; jsem pracovní zařazení rodičů omezila na následující obory: - zemědělství, myslivost, - lesnictví a těžba dřeva, - výroba kovových konstrukcí a kovodělných výrobků; úprava kovů; obrábění, - výroba motorových vozidel (vč. jejich motorů, dílů a příslušenství), přívěsů a návěsů, - opravy, údržba a instalace strojů a zařízení, - obchod s motorovými vozidly (vč. dílů a příslušenství), opravy a údržba motorových vozidel, - úprava krajiny (vč. zahrad, parků, veřejných ploch). Tyto kategorie jsou vybrané, jako odpovídající daným učebním oborům, ze seznamu odvětví ekonomické činnosti, který byl použit při Sčítání lidu, domů a bytů 2011⁷.

Ve druhé části dotazníku, která se týká názorů, jsem použila převážně škálování: naprosto souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím, nevím.

Použila jsem tvrzení:

Chodím rád do školy. – Má pozitivní vztah ke škole? Chodí do školy rád/nerad?

Učivo ve škole mě většinou zajímá. – Zájem?

⁷ http://www.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/vysvetlivky_scitaci_list_osob

Minulý měsíc jsem se doma učil do školy. a) několikrát týdně b) asi jednou týdně c) dvakrát nebo jednou za měsíc d) ani jednou – Četnost domácí přípravy jako indikátor pracovitosti, částečně možná i zájmu.

Dodržování školního řádu mi nedělá vůbec žádné problémy. – Velmi nekonkrétní otázka na chování, kterou jsem po předvýzkumu upřesnila na dva jednoduché dotazy s odpovědí ano/ne: Chodíš nebo chodils někdy za školu? Vyrušuješ někdy v hodině?

Potřebuji výuční list, abych měl větší možnosti uplatnit se na trhu práce. - Vnímá význam nebo důležitost vzdělání ve společnosti? Po předvýzkumu jsem se rozhodla tuto otázku konkretizovat na: S výučním listem mám větší šanci získat práci a víc vydělávat.

Po vyučení chci pokračovat v maturitním studiu. – Vzdělanostní aspirace? Má zájem dosáhnout vyššího vzdělání?

Maturitní zkouška je velmi náročná. – Myslí si, že by zvládnul dosáhnout vyššího vzdělání? Ptám na určitý odhad nebo názor.

V dotazníku se nepotřebuji ptát na ročník studia, protože šetření proběhne po třídách.

2.5 Předvýzkum

Předvýzkum byl proveden rok před samotným výzkumem s deseti respondenty, kteří v té době studovali třetí ročník.

Otázka na učební obor byla jako jediná otevřená, respondenti ji proto někdy přehlédli a nechali nezodpovězenou. Otázka na dodržování školního řádu byla příliš neurčitá. Na tvrzení: „Maturitní zkouška je velmi náročná“ jeden respondent reagoval slovy: „A jak to mám vědět?“

Proto při dotazu na učební obor jsem vyjmenovala obory, které se vyučují na dané škole, aby všechny otázky v dotazníku byly uzavřené. Otázku na dodržování školního řádu jsem konkretizovala a rozdělila na dvě otázky na záškoláctví a vyrušování v hodině. Tvrzení: „Maturitní zkouška je velmi náročná“ jsem se rozhodla ponechat ve stejné podobě, protože se mi jedná o názor respondenta, který má vždy možnost odpovědět: „nevím“.

Rozhodla jsem se upravit i otázku, která se týkala využití výučního listu, z „větší možnosti uplatnit se na trhu práce“, což je pro dané respondenty velmi nekonkrétní fráze, na „větší šanci získat práci a víc vydělávat“.

2.6 Sběr dat

Dotazníkové šetření probíhalo v prosinci 2012 a lednu 2013. Dotazníky byly rozdány během vyučování vždy v určité třídě a ihned i vybrány. Návratnost dotazníků byla vysoká, dotazníky odmítli vyplnit jen čtyři respondenti.

V průzkumu je zahrnuto celkem 92 dotazníků, mimo to 4 dotazníky nebyly vůbec vyplněné a dalších 8 dotazníků jsem se rozhodla do šetření nezařadit, protože v nich chyběly zásadní údaje. Respondentům nedělalo potíže vyplnit tu část dotazníku, která se týkala jejich postojů, ale měli problém označit vzdělání rodičů, případně obor, ve kterém jejich rodiče pracují. Určitá část dotazovaných učňů měla i zmatek v tom, jaký učební obor vlastně studují, což se ovšem většinou dalo zpětně doplnit podle navštěvované třídy.

Průzkum byl proveden ve třech třídách 1. ročníku, ve třech třídách 2. ročníku a ve dvou třídách 3. ročníku. Nejvíce respondentů bylo v 1. ročníku, nejméně ve 3. ročníku. Pokud se týká učebních oborů, nejvíce respondentů bylo v oborech automechanik a lesní mechanizátor.

Ročník	Počet respondentů	%
1.	49	53
2.	31	34
3.	12	13
Celkem	92	100

Tabulka č. 2: Počet respondentů – ročníky

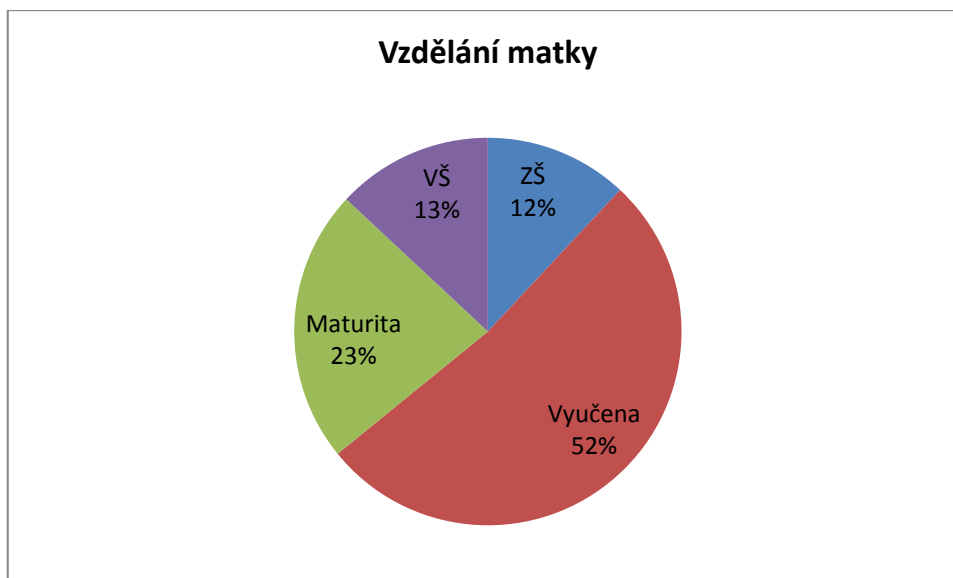
Učební obor	Počet respondentů
Automechanik	26
Mechanik opravář	3
Obráběč kovů	10
Opravář lesnických strojů	18
Lesní mechanizátor	23
Zahradník	12

Tabulka č. 3: Počet respondentů - obory

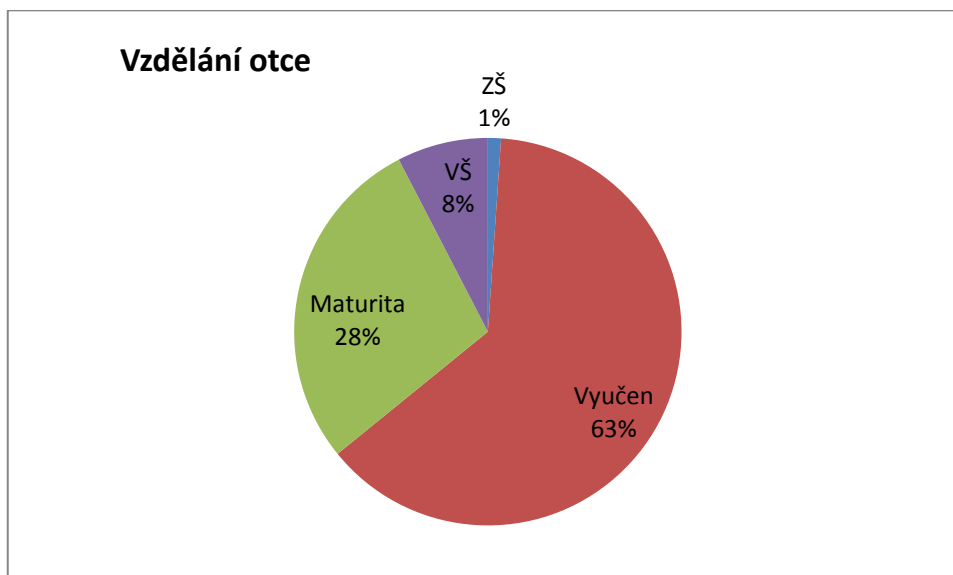
2.7 Analýza dat

K I. hypotéze:

Očekávala jsem, že většina rodičů učňů bude mít středoškolské vzdělání bez maturity, tj. budou vyučení.



Graf č. 1: Vzdělání matky



Graf č. 2: Vzdělání otce

Vzdělání s výučním listem u rodičů sice skutečně převažuje, ale na druhou stranu téměř polovina respondentů má alespoň jednoho z rodičů s minimálně maturitním vzděláním. 44 respondentů (48 %) uvádí alespoň jednoho z rodičů s maturitou nebo VŠ, zatímco 48 (52 %) jich má oba rodiče pouze se základním vzděláním nebo vyučené – základní vzdělání je ale poměrně výjimkou, v drtivé většině případů jsou vyučení oba rodiče.

	Otec ZŠ 1 (1,09%)	Otec Vyučen 58 (63,04%)	Otec Maturita 26 (28,26%)	Otec VŠ 7 (7,61%)
Matka ZŠ 11 (11,96%)	0	9 (9,78%)	1 (1,09%)	1 (1,09%)
Matka Vyučena 48 (52,17%)	1 (1,09%)	38 (41,30%)	9 (9,78%)	0
Matka Maturita 21 (22,83%)	0	7 (7,61%)	11 (11,96%)	3 (3,26%)
Matka VŠ 12 (13,04%)	0	4 (4,35%)	5 (5,43%)	3 (3,26%)

Tabulka č. 4: Vzdělání rodičů

Respondenti uvedli u matek vzdělání vyučena v 52 % a u otců vyučen v 63 %. U obou rodičů maturitní vzdělání přesahuje 20 %, u základního a vysokoškolského vzdělání je rozdíl mezi rodiči dost výrazný. U matek byla uvedena základní škola ve 12 %, zatímco u otců pouze u jednoho respondenta, tedy zhruba v 1 %. Na druhou stranu je u matek o něco častěji uvedeno vysokoškolské vzdělání (13 %) než u otců (8 %).

Oba rodiče dosáhli stejného vzdělání nejčastěji v případě vyučení: ve 41 % byl otec respondenta vyučený a matka vyučená. Druhá taková vzdělanostní homogenita rodičů – ale mnohem méně výrazná – byla u maturitního vzdělání: 12 %.

K II. hypotéze:

Předpokládala jsem, že v lesnických oborech bude situace, kdy se děti připravují na stejný obor, ve kterém pracují jejich rodiče, častější než ve strojírenských oborech. Výzkum prokázal, že tato reprodukce je největší v učebním oboru lesní mechanizátor.

Původně jsem chtěla rozdělit učební obory na lesnické (lesní mechanizátor a zahradník) a strojírenské (automechanik, mechanik opravář a obráběč kovů) a obor opravář lesnických strojů. Po provedeném šetření jsem se rozhodla analyzovat jednotlivé obory, ale u rodičů jsem zachovala rozdělení na lesnické a strojírenské obory.

Ukázalo se, že důležitější je vliv zaměstnání otce. Z 92 respondentů jich 25 studuje stejný nebo blízký obor, ve kterém pracuje jejich otec, zatímco jen 9 z nich má podobný nebo stejný obor jako jejich matka.

V šetření se objevili 4 respondenti, studující stejný nebo podobný obor, ve kterém pracují oba jejich rodiče. Jednalo o tři lesní mechanizátory, jejichž otcové pracují v oboru lesnictví a těžba dřeva a jejich matky v tomtéž oboru nebo v oboru zemědělství, myslivost. Ve strojírenských oborech to byl pouze jeden automechanik, který uvedl, že jeho otec i matka pracují v oboru výroba kovových konstrukcí a kovodělných výrobků; úprava kovů; obrábění.

V tomto šetření tedy z 92 respondentů jediné školy 30 učňů (33 %) studuje stejný nebo velmi blízký obor, ve kterém pracuje jejich rodič. Výraznější vliv oboru, v němž pracují rodiče, se projevil u lesních mechanizátorů, obráběčů kovů a opravářů lesnických strojů.

Učební obor	Počet respondentů	Otec pracující v oboru	Matka pracující v oboru
Automechanik	26	3 (výroba kovových konstrukcí a kovodělných výrobků; úprava kovů; obrábění)	2 (výroba kovových konstrukcí a kovodělných výrobků; úprava kovů; obrábění) 1 (opravy, údržba a instalace strojů a zařízení)
Mechanik opravář	3	0	0
Obráběč kovů	10	3 (výroba kovových konstrukcí a kovodělných výrobků; úprava kovů; obrábění) 1 (opravy, údržba a instalace strojů a zařízení)	1 (výroba kovových konstrukcí a kovodělných výrobků; úprava kovů; obrábění)
Opravář lesnických strojů	18	3 (lesnictví a těžba dřeva) 4 (opravy, údržba a instalace strojů a zařízení)	1 (zemědělství, myslivost)
Lesní mechanizátor	23	10 (lesnictví a těžba dřeva)	2 (zemědělství, myslivost) 1 (lesnictví a těžba dřeva)
Zahradník	12	1 (úprava krajiny)	1 (úprava krajiny)

Tabulka č. 5: Rodiče pracující v oboru

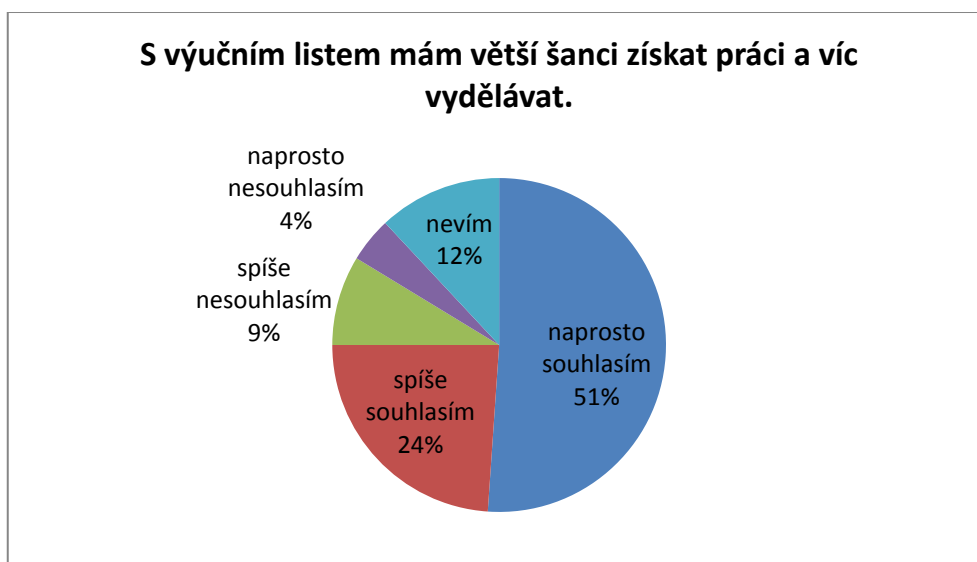
Nejsilnější reprodukce se projevila u lesních mechanizátorů, což je téměř rodinná záležitost, kdy z 23 respondentů 10 (44 %) uvádí, že jejich otec pracuje v oboru lesnictví a těžba dřeva. Z 10 respondentů obráběče kovů mají 3 (tedy 30 %) otce pracujícího ve stejném oboru. U opraváře lesnických strojů se ukázalo, že je to obor, který spojuje lesnictví a

strojírenství: z 18 respondentů 3 (17 %) uvedli otce v oboru lesnictví a těžba dřeva a 4 (22 %) v oboru opravy, údržba a instalace strojů a zařízení.

K III. hypotéze:

Očekávala jsem, že respondenti budou teoreticky uznávat důležitost vzdělání, ale jejich skutečné chování s tím bude v rozporu. Předpokládala jsem, že bude převažovat názor, že výuční list je důležitým dokladem na trhu práce, ale velká část respondentů uvede, že nechodí do školy rádi, domácí přípravě do školy se věnuje velmi málo, učivo ve škole je nezajímavé a uvede problém s dodržováním školního řádu. Dále jsem očekávala, že část respondentů bude mít zájem dosáhnout vyššího (tj. maturitního) vzdělání, ale většina respondentů bude považovat maturitní studium za velmi náročné. Chtěla jsem zjistit, jestli je zájem o maturitní vzdělání vyšší u žáků třetích ročníků než u žáků v prvním a druhém ročníku.

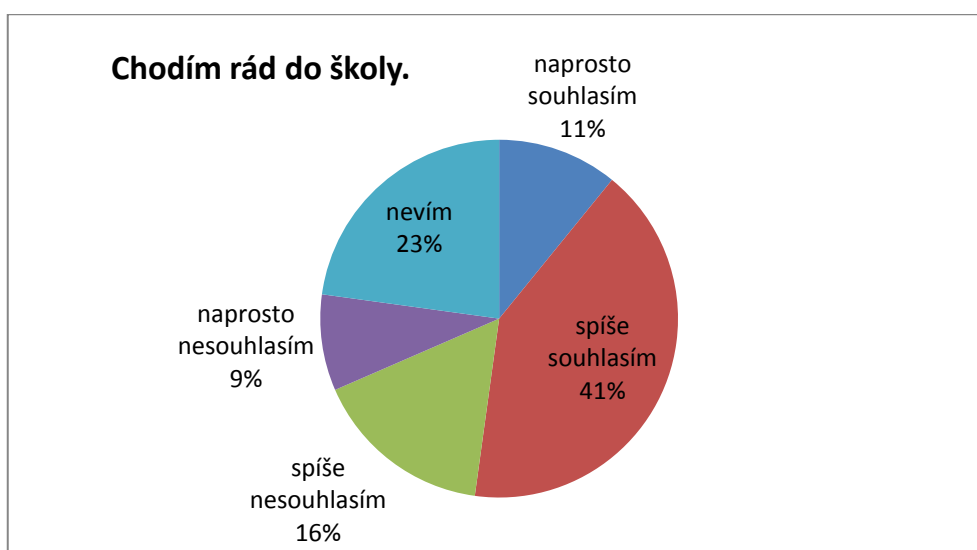
Pokud se týká vyučení, respektive výučního listu, většina respondentů uznává jeho důležitost ve svém budoucím profesním životě.



Graf č. 3: Výuční list

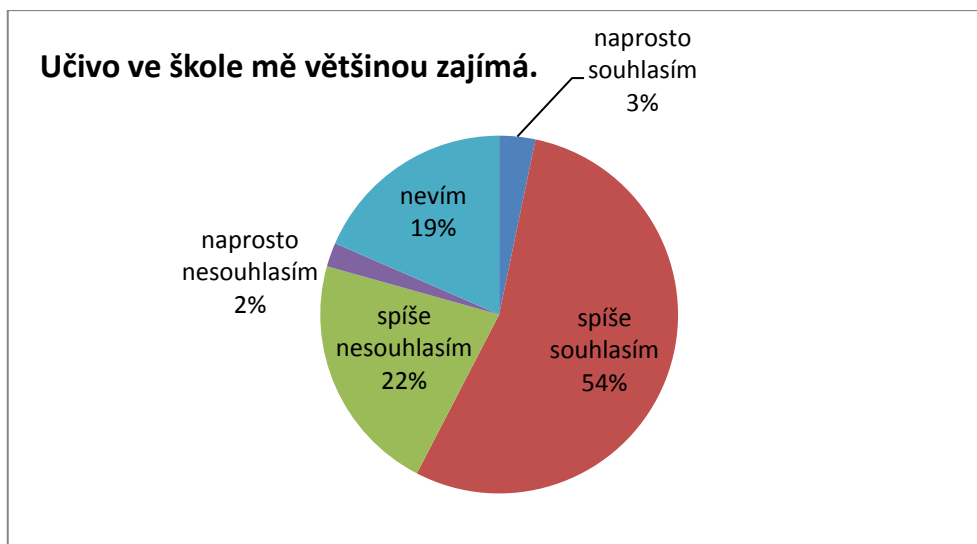
Tři čtvrtiny respondentů souhlasí s názorem, že výuční list je pro ně zásadním dokladem na trhu práce, čtvrtina nebyla schopná posoudit nebo nesouhlasila.

Ovšem pokud se respondentů ptáme, jestli chodí rádi do školy, kde tento výuční list posléze dostanou, jsou jejich reakce mnohem různorodější. S tvrzením „Chodím rád do školy“ 23 % nedokáže ani souhlasit, ani nesouhlasit, neví. V podstatě polovina respondentů více či spíše méně souhlasí, odmítavý vztah ke škole projevila čtvrtina dotazovaných.



Graf č. 4: Chodím rád do školy

Přestože jsem očekávala, že respondenti uvedou, že je výuka nezajímavá, zájem o výuku projevila více než polovina (57 %) dotazovaných učňů. Podobně jako u dotazu na vztah ke škole i tady výrazná část (19 %) nebyla schopná odpovědět, jestli je zajímavá, co se učí. Jeden z respondentů, který zřejmě také pociťoval tuto rozpolcenost, označil možnost „Spíše souhlasím“ s komentářem „podle předmětu“, ale zároveň vybral i odpověď „Naprosto nesouhlasím“ s vlastním dodatkem „např. estetika“.



Graf č. 5: Učivo ve škole

Očekávala jsem, že většina dotazovaných učňů se domácí přípravě do vyučování téměř nevěnuje. Výsledky šetření to potvrzují. 40 % učňů tvrdí, že se v poslední době doma vůbec neučili. Několikrát týdně se učí 12 % respondentů.



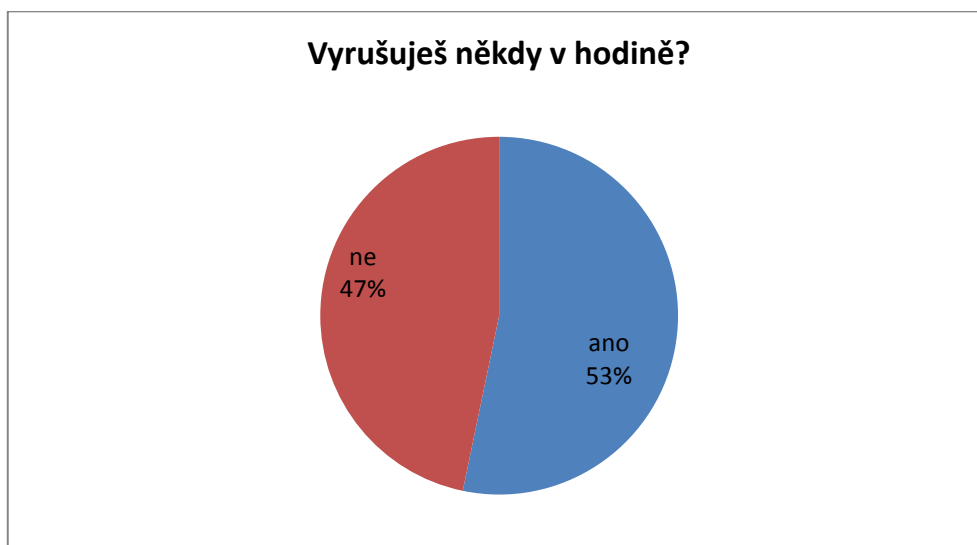
Graf č. 6: Učil do školy

V dotazech na disciplínu, tedy dodržování školního řádu, mě zajímaly dva zásadní výchovné problémy: záškoláctví a vyrušování

v hodině. 41 % připouští, že někdy chodí nebo chodili za školu, a 51 % respondentů se přiznává, že někdy vyrušují v hodině.



Graf č. 7: Za školu

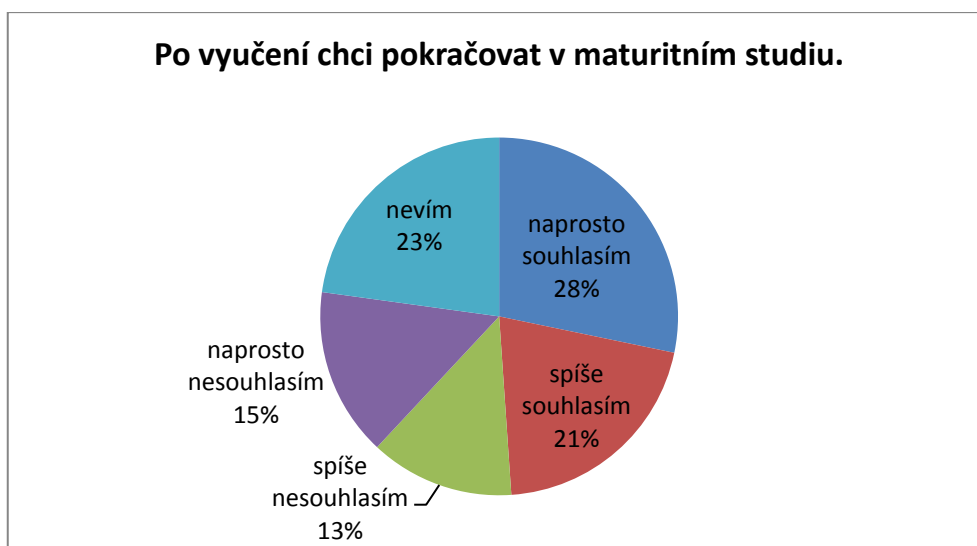


Graf č. 8: Vyrušuje

Dva z respondentů cítili potřebu problém s vyrušováním v hodině doplnit komentářem. Oba uznali, že vyrušují, jeden připsal „jen někdy:D“ a druhý: „ale po právu“.

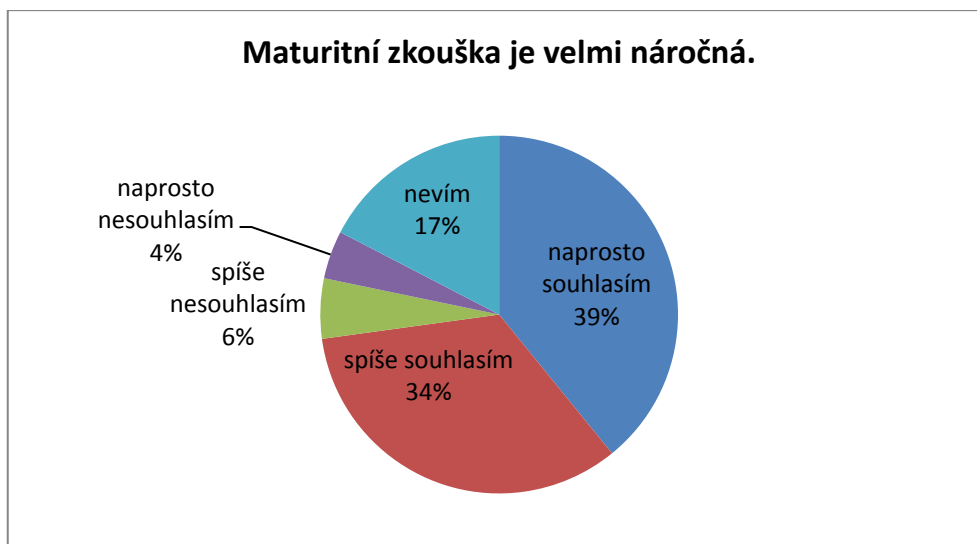
45 % přiznalo buď záškoláctví, nebo vyrušování. Čtvrtina respondentů uvedla problém se záškoláctvím a zároveň i vyrušování v hodinách, zatímco zbývajících 30 % se označilo za vzorné studenty, kteří ani nechodí za školu, ani ve škole nevyrušují.

Zajímalo mě, jestli mají uční vyšší vzdělanostní aspirace. Téměř polovina dotazovaných uvažuje o maturitním studiu, jak jeden z nich doplnil: „chci to skusit“ (sic). 28 % nemá o maturitu zájem a 23 % respondentů neví.



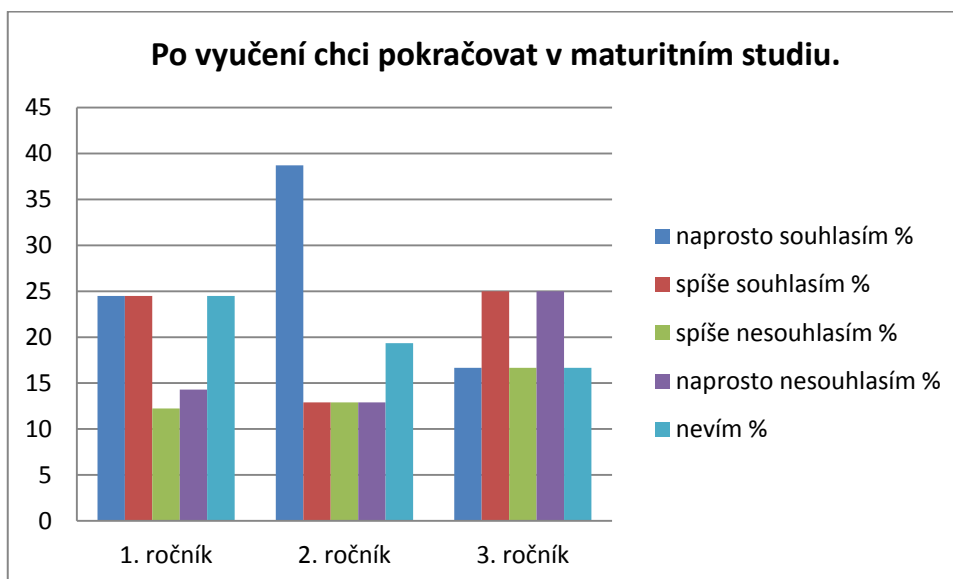
Graf č. 9: Chci pokračovat v maturitním studiu

Očekávala jsem, že většina respondentů bude považovat maturitu za velmi náročnou. O náročnosti maturitní zkoušky nepochybují tři čtvrtiny dotazovaných.



Graf č. 10: Maturitní zkouška je velmi náročná

Předpokládala jsem, že ve 3. ročníku, kdy žáci končí učební obor, bude největší zájem o maturitní studium. Výsledky šetření ale ukazují, že ve 3. ročníku je zájem o maturitu naopak nejmenší.



Graf č. 11: Chci pokračovat v maturitním studiu - ročníky

Zatímco v 1. ročníku uvedlo na tvrzení „Po vyučení chci pokračovat v maturitním studiu“ 24 % respondentů „naprosto souhlasím“ a stejný počet

zvolil možnost „spíše souhlasím“, ve 2. ročníku se navýšil počet těch, kteří uvedli možnost „naprosto souhlasím“ (39 %), ale v podstatě stejně klesl počet odpovědí „spíše souhlasím“ (13 %). Ve 3. ročníku se snížil počet odpovědí „naprosto souhlasím“ (17 %), čtvrtina uvedla „spíše souhlasím“. Právě ve 3. ročníku narostl počet výrazně odmítavých reakcí „naprosto nesouhlasím“ na celou čtvrtinu, přestože v 1. a 2. ročníku to bylo jen 14, respektive 13 %.

V tomto šetření jsem našla ještě jednu velmi zajímavou skupinu respondentů, kteří uvedli, že mají problém se záškoláctvím a zároveň i vyrušují v hodině. Je dost nečekané, že právě v této skupině je procentuálně nejvíc zájemců o maturitní studium. Z těchto v podstatě problémových žáků má o maturitu zájem 65 %, zatímco ve skupině, která neuvádí problém se školním řádem nebo přiznává jen jeden z nich, to je 43, respektive 44 %.

V této skupině „zlobivců“ bylo 23 respondentů (tedy čtvrtina všech dotazovaných), z toho 15 naprosto či spíše souhlasilo s tvrzením „Po vyučení chci pokračovat v maturitním studiu“. Jak se ukázalo, mezi těmito 15 zájemci o maturitu a 8 bez zájmu o maturitu je zásadní rozdíl ve vzdělání rodičů. Rodiče problémových žáků s maturitními ambicemi dosáhli častěji vyššího vzdělání – 80 % těchto dětí má alespoň jednoho rodiče s minimálně maturitou. Zatímco z oněch 8 „zlobivců“, kteří o maturitu zájem nemají, 4 mají oba rodiče vyučené a 4 mají rodiče s maturitou nebo VŠ. Připomínám, že v souhrnu všech respondentů mělo 52 % oba rodiče se základním vzděláním nebo vyučené a 48 % alespoň jednoho z rodičů s maturitou nebo vysokoškolským vzděláním.

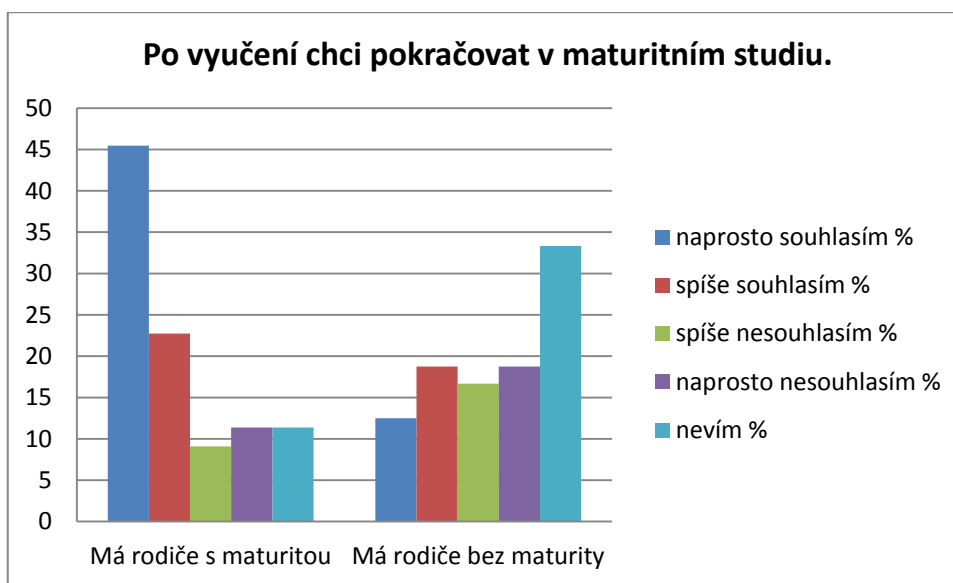
Ke IV. hypotéze:

Chtěla jsem zjistit, jestli děti, jejichž rodiče mají alespoň maturitní vzdělání, mají větší zájem dodělat si po vyučení maturitu, než děti, jejichž rodiče mají základní vzdělání nebo jsou vyučeni. Ve skupině „Má rodiče s maturitou“ bylo celkem 44 respondentů, jejichž matka nebo otec nebo oba rodiče mají maturitní nebo vysokoškolské vzdělání, ve skupině „Má rodiče

bez maturity“ bylo 48 respondentů, jejichž rodiče mají pouze základní vzdělání nebo jsou vyučeni.

Mezi těmito skupinami byl velký rozdíl v názoru na možnost vyššího, tj. maturitního vzdělání. U respondentů, jejichž rodiče maturitní vzdělání mají, má rozhodný zájem o maturitu (odpověď „naprosto souhlasím“) téměř každý druhý – 45 %; zatímco u dětí rodičů, kteří maturitu nemají, to bylo pouze 12,5 %. Pokud sečteme kategorie „naprosto souhlasím“ a „spíše souhlasím“, je v první skupině zájemců o maturitu 68 %, ale ve druhé skupině pouze 31 %.

Dalším výrazným rozdílem byla odpověď „nevím“, kdy je zřejmé, že se jedné skupiny respondentů skutečně ptáme na něco, s čím nemají zkušenost nejen oni, ale ani jejich rodiče. Ve skupině učňů, jejichž rodiče nemají maturitu, si tuto odpověď zvolilo 33 % respondentů, zatímco ve skupině učňů, jejichž rodiče maturitní vzdělání mají, jen 11 %.



Graf č. 12: Chci pokračovat v maturitním studiu - rodiče

K V. hypotéze:

Zajímalo mě, jestli žáci, kteří studují obor, ve kterém jejich rodiče pracují, mají větší zájem o studium než ostatní. Jak ovšem ukazuje

následující tabulka, z tohoto hlediska nebyl mezi respondenty téměř žádný rozdíl.

„Učivo ve škole mě většinou zajímá“					
	Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím	Nevím
Má rodiče v oboru	3,33%	60%	20%	3,33%	13,33%
Nemá rodiče v oboru	3,23%	51,61%	22,58%	1,61%	20,97%

Tabulka č. 6: Učivo ve škole - rodiče

Obě tyto skupiny respondentů spojuje i to, že jen v minimálním počtu si vybírají vyhraněné kategorie „naprosto souhlasím“ a „naprosto nesouhlasím“. Stejně zanedbatelný rozdíl se ukázal, když jsem srovnala data od těchto dvou skupin v kategoriích záškoláctví a vyrušování. Ve skupině dětí, které se chystají pokračovat v profesi svých rodičů, mělo 53 % oba rodiče vyučené.

2.8 Interpretace, závěry, teoretická zobecnění

V této části práce se chci s ohledem na analýzu dat vrátit k některým termínům z teoretické části. Soustředím se na vzdělanostní aspirace, sociální reprodukci a opět na problém postojů, a to na problém měření a interpretace postojů.

Nejprve se zaměřím na vzdělanostní aspirace u učňů. Vyučení studenti mají možnost si takzvaně dodělat maturitu, tedy mohou jít na 2leté denní maturitní studium (případně na 3leté večerní studium, kde ale nemají

status studenta). Takže v posledním ročníku učebního oboru se rozhodují, co dál se životem: jestli jít pracovat, nebo zůstat další dva roky ve škole.

Jak jsem uvedla v kapitole 1.2 Simonová a Soukup tvrdí, že vzdělanostní aspirace u učňů v průběhu studia klesají (Simonová, Soukup, in Matějů 2010, s. 314-320). To se potvrdilo i v mém výzkumu, kde ve 3. ročníku měli respondenti o maturitní studium nejmenší zájem, přestože jsem ve své hypotéze očekávala opak. V hypotéze jsem vycházela spíše z vlastního pozorování, kdy jsem si všimla, že žáci ve třídě si hromadně začínou podávat přihlášky na maturitní studium na poslední chvíli, když vidí, že se na nástavbu přihlásili jejich spolužáci. Tento krok pro ně rozhodně není nějakým předem promyšleným jednáním. V době, kdy musí odevzdat přihlášku, ani nemají jistotu, že udělají závěrečné zkoušky, a většinou neví, jestli by si dokázali najít práci. Přihláška na nástavbové studium tak není ani tak projevem jejich vzdělanostních aspirací, ale spíše jen záložním řešením v nejisté životní situaci.

To by potvrzovaly v podstatě i školské statistiky. Podle čísel v Učitelských novinách do denní formy nástavbového studia přechází 33 % vyučenců, ale asi třetina jich toto studium nedokončí (Husník 2012). Nejdou na školu s tím, že ji rozhodně dokončí. Ale prostě to jen zkusí, jak uvedl jeden z respondentů. Jakmile zjistí, že je studium příliš náročné, nebaví je, potřebují začít vydělávat, atd., je pro ně nejjednodušším řešením studium vzdát. Nejdůležitější je, že výuční list už mají - maturitní nástavba je pro ně spíše bonus navíc, určitá forma prodloužení učebního oboru.

Jak se ukázalo i v mém výzkumu, vzdělanostní aspirace jsou skutečně zásadním způsobem ovlivněné vzděláním rodičů. Rozdíl mezi respondenty, kteří neměli ani jednoho rodiče s maturitním vzděláním, a respondenty, kteří měli alespoň jednoho z rodičů s minimálně maturitou, byl výrazný. Zjistila jsem, že dokonce i problémoví žáci mají velký zájem o maturitu, pokud mají vzdělanější rodiče. Otázka je, jestli si uvědomují, že jejich výchovné problémy jim maturitní studium vůbec neusnadní.

Ve výzkumu se také ukázalo, že na rozdíl od dětí z „lepších“ rodin děti rodičů bez maturity ani neví, jestli mají pokračovat v maturitním studiu, nedokážou si tuto možnost představit, protože v rodině chybí zkušenost s maturitou. Jsou skutečně bez pomoci rodičů a nedokážou se orientovat ve vzdělávacím systému, jak o nich říká Katrňák: „jsou na všechno samy. Jsou hozeny do vody a musejí plavat. Voda je nadnáší, proud je strhává a přitom jim nikdo nehází záchranný kruh, Jsou v situaci *volně plovoucích zátek*.“ (Katrňák 2004, s. 114). Jejich situace ukazuje, jakým způsobem se vzdělání reprodukuje.

Pokud bych ještě zmínila nové státní maturity, ty určitě budí obavy především u té části žáků a jejich rodičů, kteří spíš zvažují rizika než možné zisky. Mají větší obavy z neúspěchu, tj. nedokončené školy, než aby před sebou měli vidinu zisku skvělého vzdělání. Výše zmíněný článek v Učitelských novinách označuje za nejlepší motivaci při volbě střední školy strach (strašák státní maturity) a peníze (učňovská stipendia) (Husník 2012). V takové společenské situaci půjdou tyto děti „pro jistotu“ na učební obor, přestože by byly schopné dosáhnout vyššího vzdělání. Stát zjevně rezignoval na snahu odstranit vzdělanostní nerovnosti.

Vzdělání rodičů má zásadní vliv na vzdělanostní aspirace dětí, což se projevuje především v případě vzdělanostní homogamie rodičů. V šetření mělo 41 % respondentů oba rodiče vyučené a dalších 12 % oba rodiče s maturitním vzděláním. Ve skupině učňů, kteří studují stejný nebo podobný obor, v němž pracují jejich rodiče, měla polovina respondentů oba rodiče vyučené. Katrňák a Fučík tvrdí, že vzdělanostní, zaměstnanecká a další homogamie rodičů, kdy rodiče si jsou sociálně velmi podobní, posiluje třídní rozdíly ve společnosti. Dítě takových rodičů má svůj osud v podstatě předurčen, je velmi pravděpodobné, že se zase bude pohybovat ve stejné sociální skupině jako jeho rodiče (Katrňák, Fučík 2010).

Vzdělanostní homogamie tak brání sociální mobilitě ve společnosti, protože společnost si spojuje sociální mobilitu hlavně s dosaženým vzděláním. Katrňák a Fučík charakterizují změny v české společnosti po

roce 1989 jako „éru návratu k sociálnímu původu“, kdy se zvětšil vliv sociální pozice na dosažené vzdělání a u vzdělanostních skupin vzrostla sociální homogenita (Kartňák, Fučík 2010, s. 179). Sociální reprodukce je tedy spojena se vzdělanostní reprodukcí, ale protože v rámci dané sociální skupiny jsou vymezeny žádoucí vzdělanostní aspirace, je omezená i možnost sociální/vzdělanostní mobility.

Třetina respondentů v dané škole studuje stejný nebo podobný obor, ve kterém pracují jejich rodiče. Tato reprodukce byla výrazná především v učebním oboru lesní mechanizátor. Dá se předpokládat, že na rozdíl od ostatních oborů na dané škole, lesní mechanizátor je práce vhodná pro rodinné podnikání, navíc v určitém tradičním vesnickém prostředí. Tato skupina učňů se ovšem od ostatních ve svých postojích (zájem o školu, výchovné problémy) téměř nelišila od ostatních. Zde tedy nebude rozhodující rodinné zázemí, ale spíš vliv vrstevnické skupiny, třídy nebo atmosféry v celé škole.

Postoje ke vzdělávání jsou komplexní záležitostí, která sice probíhá na individuální psychologické úrovni, ale formuje se během socializace v rodině a ve vrstevnické skupině. Jak uvádí Hayesová, shodné postoje přispívají ke zvyšování sociální soudržnosti (Hayesová 2007, s. 97-98). Kolektiv třídy nebo parta kamarádů budou samozřejmě sdílet podobné názory a chování.

Chtěla bych se ještě vrátit k problému měření postojů, kdy verbálně vyjádřené postoje nemusí odpovídat realitě. Hayesová uvádí čtyři základní problémy zjišťování postojů v dotazníku: sociální žádoucnost (respondent má tendenci odpovědět to, co si myslí, že se očekává), uspořádání dotazníku (pořadí otázek může vmanipulovat respondenta k určité odpovědi), interpretace vyjádření (stejná slova nemají stejný význam pro všechny) a kvantifikace (sílu nebo stupeň postoje je těžké přesně změřit) (Hayesová 2007, s. 112).

Například na otázku: „Chodíš rád do školy?“ určitě není snadné odpovědět; pod pojmem škola si každý může představit něco jiného, někdo si představí kamarády ve škole, jiný spíš neoblíbené učitele. Myslím si, že právě tato ambivalentnost je důvod, proč si právě u této otázky 23 % respondentů zvolilo odpověď „nevím“. Navíc je při výběru odpovědi mohla ovlivnit i přítomnost vyučujících nebo názor souseda.

S vědomím těchto limitů zkoumání postojů pomocí dotazníku si myslím, že ve zkoumané skupině učňů se objevila zajímavá tendence v jejich vztahu ke vzdělání. Sice u nich převládal názor, že výuční list je pro ně velmi důležitý, a měli i výrazný zájem o maturitní studium, ale v ostatních bodech učni neprojevili nějakou reálnou snahu o úspěšné studium. Téměř se do školy nepřipravují a velká část jich má problémy s dodržováním školního řádu.

Nejpřekvapivější skupinu v šetření tvořili respondenti, kteří přiznali problémy se záškoláctvím a zároveň vyrušování v hodinách. Týkalo se to čtvrtiny dotazovaných, kde bylo víc dětí vzdělanějších rodičů než v celkovém vzorku, a kteří měli i větší vzdělanostní aspirace. Tato problémová skupina by se dala interpretovat různými způsoby. Můžeme předpokládat, že děti ze vzdělanějších rodin jsou k sobě kritičtější nebo jsou ochotnější přiznat se ke svým nedostatkům. Jinou možností je, že tyto děti jsou skutečně problémovější, takže možná právě z tohoto důvodu jsou na učilišti (a ne na „lepší“ škole). Možným důvodem jejich ambicí může být třeba i přesvědčení, že pokud zvládnou učební obor vzdor svým problémům, tak by byli schopni zvládnout i maturitu. Zřejmě nechápou souvislost mezi výchovnými problémy a školní úspěšností.

Na druhou stranu – je možné považovat někoho za problémového žáka jen proto, že se přizná k záškoláctví? Vždyť ti skuteční záškoláci nejsou ve výzkumu vůbec zahrnutí, protože v době šetření byli za školou...

Myslím, že tento výzkum naznačil některé jevy, které souvisí se vzdělanostní reprodukcí. Nedá se ovšem říct, jestli se jedná o její příčiny,

nebo důsledky. Vzdelanostní reprodukce u učňů je spojená se vzdelanostní homogamií rodičů. Vyučení rodiče nedokážou dítě nasměrovat k maturitnímu nebo dokonce vysokoškolskému studiu, protože o tom prostě sami nic nevědí. A další problém je v rozpolcených postojích této skupiny mládeže ke vzdelávání. Vzhledem k jejich rodinnému zázemí jim chybí to, čemu Katrňák říká mapa nebo průvodce na cestě vzdelanostním systémem (Katrňák 2004, s. 150), co by Bourdieu asi nazval kulturní kapitál. Zdá se, že nechápou základní pravidla školy. Na jednu stranu uznávají důležitost vzdelání ve společnosti a mají zájem o maturitní studium, ale na druhou stranu jejich reálné chování tomu neodpovídá: přiznávají, že se téměř neučí, mají výchovné problémy. Další otázkou je, jestli je vůbec vhodné u nich označovat maturitní studium jako vzdelanostní aspiraci, jestli to pro ně není spíš prodloužení učebního oboru.

Závěr

V této práci se zabývám postoji učňů ke vzdelávání – s důrazem na vzdelanostní reprodukci.

Vycházím z funkcí vzdelávání, jak je definuje strukturální funkcionalismus. Konfliktologové vidí jako problém především funkci školy jako prostředku přidělování sociálního statusu ve společnosti. Pro úspěšnost ve škole je rozhodující sociální původ a kulturní kapitál rodiny, takže údajně spravedlivý vzdelávací systém ve skutečnosti udržuje stávající sociální řád (Bourdieu 1998, s. 28, 33).

Nerovné šance na vzdelávání vysvětluje Katrňák rodinným zázemím dítěte, a to vztahem rodičů ke škole. Vysokoškolsky vzdelaní rodiče pomáhají svým dětem, dohlíží na ně a motivují je. V dělnických rodinách ale děti takovou podporu rodičů nemají a jsou na své problémy ve škole samy, proto jsou neúspěšné a brzo se jim přestane ve škole líbit. Jejich vzdelanostní aspirace se omezí na získání výučního listu, s čímž jsou spokojeni i jejich rodiče (Katrňák 2004). Simonová a Soukup navíc

dodávají, že současná struktura středoškolského vzdělávání v ČR sociální mobilitu nijak nepodporuje (Simonová, Soukup, in Matějů 2010, s. 320).

K určení postojů učňů ke vzdělávání vycházím z Katrňákova popisu vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. Dítě má opakovaně špatné školní výsledky, když mu rodiče nepomáhají, dítě si vytvoří ke škole záporný vztah a chce se co nejrychleji vyučit a jít pracovat (Katrňák 2004). Opačným případem by bylo to, co Alan označuje jako náklonnost ke vzdělání: pozitivní postoj ke vzdělání a vysoké vzdělanostní aspirace; v českém školství je ale volba učiliště jako střední školy volbou nejnižšího možného vzdělání (Alan 1974).

Provedla jsem sociologický výzkum mezi uční lesnických a strojírenských oborů. Zajímaly mě jejich postoje ke vzdělávání – vztah ke škole, zájem o učivo, pracovitost, dodržování školního řádu. Také jsem se jich ptala, jestli očekávají, že výuční list jim pomůže na pracovním trhu, a jaké jsou jejich vzdělanostní aspirace, tj. jestli mají zájem o maturitní nastavbu. Navíc jsem se zajímala o jejich rodinné zázemí: vzdělání rodičů a zjišťovala jsem, jestli rodiče pracují ve stejném nebo podobném oboru, který studují jejich děti.

Zjistila jsem výraznou vzdělanostní homogamii rodičů, kdy 41 % respondentů má oba rodiče vyučené a 12 % oba rodiče s maturitním vzděláním. Pro další vyhodnocování jsem rozdělila respondenty podle vzdělání rodičů na skupinu učňů, kteří mají rodiče se základním vzděláním nebo vyučené (52 %), a na skupinu dětí, kteří mají alespoň jednoho z rodičů s maturitním nebo vysokoškolským vzděláním (48 %). Tyto skupiny se výrazně lišily v názoru, jestli chtějí pokračovat v maturitním studiu. Zájem o maturitu mělo 31 % dětí nematurantů, ale 68 % dětí maturantů. Navíc učni, kteří nemají ani jednoho rodiče s maturitním vzděláním, si často (33 %) volili jako odpověď možnost „nevím“, kdy skutečně museli odpovídat na něco, s čím nemají ve své rodině zkušenost. Ve druhé skupině bylo odpovědí „nevím“ pouze 11 %.

Průzkumu se účastnili učni oborů automechanik, mechanik opravář, obráběč kovů, opravář lesnických strojů, lesní mechanizátor a zahradník. V učebním oboru lesní mechanizátor se objevila nejvýraznější reprodukce na úrovni zaměstnání, z 23 respondentů jich 10 studuje obor, ve kterém pracují jejich rodiče (lesnictví a těžba dřeva nebo zemědělství, myslivost). V rodinách dětí, studujících stejný nebo podobný obor, ve kterém pracují jejich rodiče, byla navíc ještě větší vzdělanostní homogamie rodičů než v celkovém souboru.

Tato vzdělanostní homogamie rodičů a reprodukce výrazně omezuje šance na sociální mobilitu, dítě je vlastně uzavřené v dané sociální skupině a pravděpodobně zůstane jejím členem celý život. Během socializace přebírá dítě vzdělanostní aspirace své společenské třídy a tímto způsobem se vzdělání reprodukuje.

Výsledky tohoto výzkumu se do určité míry lišily od Katrňákova popisu učňů: velká část dotázaných projevila zájem o výuku, pozitivní vztah ke škole a vzdělanostní aspirace. Respondenti sice formálně uznávají důležitost výučního listu pro svůj profesní život a polovina jich má zájem o získání maturity, ale jejich další odpovědi ukazují, že nemají nějakou faktickou snahu o úspěšné studium. Většina z nich se vůbec nebo téměř neučí, 70 % z nich přiznalo nějaký výchovný problém (záškoláctví, vyrušování v hodině).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALAN, J. *Společnost, vzdělání, jedinec. Kapitoly ze sociologie vzdělání*. Praha: Svoboda: 1974.

BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. Část 4.3.3., Struktura motivace, s. 131-141.

BARTOŇKOVÁ, H., D. ŠIMEK. *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008.

BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2007.

HORÁK, J. *Škola a hodnotová orientace mládeže*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1997.

HUSNÍK, P. Podíl učňů pomalu roste. *Učitelství noviny*, 2012, roč. 115, č. 21, s. 7.

KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon, 2004.

KARTŇÁK, T., P. FUČÍK. *Návrat k sociálnímu původu. Vývoj sociální stratifikace české společnosti v letech 1989 až 2009*. Brno: CDK, 2010. Kapitola 5 Růst zaměstnanecké homogamie jako výraz návratu k sociálnímu původu, s. 129-149.

KARTŇÁK, T., P. FUČÍK. *Návrat k sociálnímu původu. Vývoj sociální stratifikace české společnosti v letech 1989 až 2009*. Brno: CDK, 2010. 6.

kapitola Mezigenerační vzdělanostní fluidita a návrat k sociálnímu původu (napsáno ve spolupráci s Natálií Simonovou), s. 151-179.

KUBÁTOVÁ, H. *Životní svět a sociální světy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. (eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON, 2010.

PARSONS, T. The school class as a social system: some of its functions in American society. In BELL, R.R., STUB, H.R. (eds.). *The Sociology of Education*. Homewood, Illinois: the Dorsey Press, 1968.

VESELÝ, A. Kdo a proč končí v učňovských oborech. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (eds.). *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006, s. 247-281.

http://www.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/vysvetlivky_scitaci_list_osob

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1 K hypotéze III.	17
Tabulka č. 2 Počet respondentů – ročníky	23
Tabulka č. 3 Počet respondentů – obory	23
Graf č. 1 Vzdělání matky	24
Graf č. 2 Vzdělání otce	24
Tabulka č. 4 Vzdělání rodičů	25
Tabulka č. 5 Rodiče pracující v oboru	27
Graf č. 3 Výuční list	28
Graf č. 4 Chodím rád do školy	29
Graf č. 5 Učivo ve škole	30
Graf č. 6 Učil do školy	30
Graf č. 7 Za školu	31
Graf č. 8 Vyrušuje	31
Graf č. 9 Chci pokračovat v maturitním studiu	32
Graf č. 10 Maturitní zkouška je velmi náročná	33
Graf č. 11 Chci pokračovat v maturitním studiu – ročníky	33
Graf č. 12 Chci pokračovat v maturitním studiu – rodiče	35
Tabulka č. 6 Učivo ve škole – rodiče	36

ANOTACE

Jméno a příjmení autora: Miroslava Mahdalová

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky, Filozofická fakulta

Název magisterské diplomové práce: Postoje učňů ke vzdělávání

Secondary Vocational School Students' Attitudes towards Education

Vedoucí práce: Mgr. Dan Ryšavý, Ph.D.

Počet znaků: 72 000

Počet příloh: 2

Počet použitých zdrojů: 17

Klíčová slova: postoje ke vzdělávání, učni, vzdělávání, vzdělanostní aspirace, vzdělanostní reprodukce

Key words: attitudes towards education, secondary vocational school students, education, educational aspirations, educational reproduction

Anotace:

Tato bakalářská práce se zabývá postoji učňů ke vzdělávání s ohledem na vzdělanostní reprodukci a vzdělanostní aspirace. Autorka provedla sociologický výzkum učňů lesnických a strojírenských oborů. Zaměřila se na rodinné zázemí respondentů (vzdělání a zaměstnání rodičů) a jejich postoje ke škole (zájem, pracovitost, disciplína, vzdělanostní aspirace). Zjistila výraznou vzdělanostní homogamii rodičů učňů. Právě vzdělání rodičů mělo zásadní vliv na vzdělanostní aspirace učňů.

Annotation:

This bachelor thesis deals with secondary vocational school students' attitudes towards education in connection with educational reproduction and educational aspirations. The author has carried out a sociological survey of secondary vocational school students of forestry and engineering. She has concentrated on family background (parents' education and work) and the respondents' attitudes towards schooling (interest, diligence, discipline, educational aspirations). She has found a distinctive educational homogeneity of the students' parents. Parents' education has been a major influence on the students' educational aspirations.

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník před předvýzkumem	50
Příloha č. 2 Upravený dotazník po předvýzkumu	52

Příloha č. 1 Dotazník před předvýzkumem

Učební obor:

Dosažené vzdělání matky:

- základní škola vyučena maturita vysoká škola

Obor, ve kterém matka pracuje:

- zemědělství, myslivost
- lesnictví a těžba dřeva
- výroba kovových konstrukcí a kovodělných výrobků; úprava kovů; obrábění
- výroba motorových vozidel (vč. jejich motorů, dílů a příslušenství), přívěsů a návěsů
- opravy, údržba a instalace strojů a zařízení
- obchod s motorovými vozidly (vč. dílů a příslušenství), opravy a údržba motorových vozidel
- úprava krajiny (vč. zahrad, parků, veřejných ploch)
- jiný obor

Dosažené vzdělání otce:

- základní škola vyučen maturita vysoká škola

Obor, ve kterém otec pracuje:

- zemědělství, myslivost
- lesnictví a těžba dřeva
- výroba kovových konstrukcí a kovodělných výrobků; úprava kovů; obrábění
- výroba motorových vozidel (vč. jejich motorů, dílů a příslušenství), přívěsů a návěsů
- opravy, údržba a instalace strojů a zařízení
- obchod s motorovými vozidly (vč. dílů a příslušenství), opravy a údržba motorových vozidel
- úprava krajiny (vč. zahrad, parků, veřejných ploch)
- jiný obor

Chodím rád do školy. – S tímto tvrzením:

- a) naprosto souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím e) nevím (nemohu posoudit, ani nesouhlasím, ani souhlasím)

Učivo ve škole mě většinou zajímá. – S tímto tvrzením:

- a) naprosto souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím e) nevím (nemohu posoudit, ani nesouhlasím, ani souhlasím)

Minulý měsíc jsem se doma učil do školy. –

- a) několikrát týdně b) asi jednou týdně c) dvakrát nebo jednou za měsíc
d) ani jednou

Dodržování školního řádu mi nedělá vůbec žádné problémy. – S tímto tvrzením :

- a) naprosto souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím e) nevím (nemohu posoudit, ani nesouhlasím, ani souhlasím)

Potřebuji výuční list, abych měl větší možnosti uplatnit se na trhu práce. – S tímto tvrzením:

- a) naprosto souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím e) nevím (nemohu posoudit, ani nesouhlasím, ani souhlasím)

Po vyučení chci pokračovat v maturitním studiu. – S tímto tvrzením:

- a) naprosto souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím e) nevím (nemohu posoudit, ani nesouhlasím, ani souhlasím)

Maturitní zkouška je velmi náročná. – S tímto tvrzením:

- a) naprosto souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím e) nevím (nemohu posoudit, ani nesouhlasím, ani souhlasím)

Příloha č. 2 Dotazník po předvýzkumu

Učební obor: automechanik lesní mechanizátor mechanik opravář
 obráběč kovů opravář lesnických strojů zahradník

Nejvyšší dosažené vzdělání matky:

základní škola vyučena maturita vysoká škola

Obor, ve kterém matka pracuje:

- zemědělství, myslivost
- lesnictví a těžba dřeva
- výroba kovových konstrukcí a kovodělných výrobků; úprava kovů; obrábění
- výroba motorových vozidel (vč. jejich motorů, dílů a příslušenství), přívěsů a návěsů
- opravy, údržba a instalace strojů a zařízení
- obchod s motorovými vozidly (vč. dílů a příslušenství), opravy a údržba motorových vozidel
- úprava krajiny (vč. zahrad, parků, veřejných ploch)
- jiný obor

Nejvyšší dosažené vzdělání otce:

základní škola vyučen maturita vysoká škola

Obor, ve kterém otec pracuje:

- zemědělství, myslivost
- lesnictví a těžba dřeva
- výroba kovových konstrukcí a kovodělných výrobků; úprava kovů; obrábění
- výroba motorových vozidel (vč. jejich motorů, dílů a příslušenství), přívěsů a návěsů
- opravy, údržba a instalace strojů a zařízení
- obchod s motorovými vozidly (vč. dílů a příslušenství), opravy a údržba motorových vozidel
- úprava krajiny (vč. zahrad, parků, veřejných ploch)
- jiný obor

Chodím rád do školy. – S tímto tvrzením:

- a) naprosto souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím e) nevím (nemohu posoudit, ani nesouhlasím, ani souhlasím)

Učivo ve škole mě většinou zajímá. – S tímto tvrzením:

- a) naprosto souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím e) nevím (nemohu posoudit, ani nesouhlasím, ani souhlasím)

Minulý měsíc jsem se doma učil do školy. –

- a) několikrát týdně b) asi jednou týdně c) dvakrát nebo jednou za měsíc
d) ani jednou

Chodíš nebo chodils někdy za školu? – a) ano b) ne

Vyrušuješ někdy v hodině? - a) ano b) ne

S výučním listem mám větší šanci získat práci a víc vydělávat. – S tímto tvrzením:

- a) naprosto souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím e) nevím (nemohu posoudit, ani nesouhlasím, ani souhlasím)

Po vyučení chci pokračovat v maturitním studiu. – S tímto tvrzením:

- a) naprosto souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím e) nevím (nemohu posoudit, ani nesouhlasím, ani souhlasím)

Maturitní zkouška je velmi náročná. – S tímto tvrzením:

- a) naprosto souhlasím b) spíše souhlasím c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím e) nevím (nemohu posoudit, ani nesouhlasím, ani souhlasím)