

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Motivace a hodnocení učňovské mládeže

Bakalářská práce

Autor: Ondřej Holý

Studijní program: Učitelství praktického vyučování

Studijní obor: BUCPV

Forma studia: Kombinovaná

Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Oponent práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Hradec Králové

2024

Zadání bakalářské práce

Autor: Ondřej Holý

Studium: P21K0301

Studijní program: B0114A300063 Učitelství praktického vyučování

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování

Název bakalářské práce: **Motivace a hodnocení žáků učňovského školství**

Název bakalářské práce AJ: Motivation and assessment of pupils in apprenticeship education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou motivace a hodnocení žáků, kteří si zvolili vzdělávání na školách učňovského typu. Bakalářská práce vymezuje druhy motivace, jednotlivé metody a nástroje motivace, vliv učitele na motivaci žáků, hodnocení v rámci vzdělávacího procesu, druhy hodnocení a význam hodnocení v pedagogice. V praktické části jsou dotazníkovým šetřením zjišťovány vybrané aspekty motivace a hodnocení žáků vzdělávaných v učebních oborech. Výsledky bakalářské práce poskytují informace využitelné pro učitele, jak efektivně uplatňovat hodnocení a podporovat motivaci žáků.

KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, hodnocení žáků. Praha : Grada Publishing a.s., 2005. 157 s. ISBN 80-247-0885-X.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. Pedagogika pro učitele. Praha : Grada Publishing a.s., 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

GILLERNOVÁ, Ilona. KEBZA, Vladimír. RYMEŠ, Milan a kol. Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.

HANUŠ, Radek. CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitekově pedagogické učení. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

KOLÁŘ, Zdeněk. ŠIKULOVÁ, Renata. Hodnocení žáků. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

SLAVÍK, Milan a kol. Vysokoškolská pedagogika. Pro odborné vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-8074-0.

STROUHAL, Martin. Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.

VÍŠEK, Tomáš. KLESKEŇ, Branislav. Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení. Praha: McKinsey & Company, 2010.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. ISBN 978-80-262-0873-0

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele* Praha: Portál, 2007. ISBN: 8073672731

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. CERM, 2000. ISBN 978-80-720-4156-5

Zadání bakalářské práce

Autor: Ondřej Holý

Název bakalářské práce: **Motivace a hodnocení učňovské mládeže**

Název bakalářské práce AJ: **Motivation and assessment of apprentice youth**

Téma, cíl:

Bakalářská práce se zabývá motivací a hodnocením učňovské mládeže.

Tématem předložené práce je právě problematika motivace a hodnocení učňovské mládeže, protože zejména tyto dva aspekty pedagogické činnosti významným způsobem ovlivňují školní výsledky žáků a tím i jejich uplatnitelnost na trhu práce. Ke zvolenému tématu mám navíc těsný osobní vztah, protože pracuji jako učitel odborného výcviku a s učňovskou mládeží jsem v bezprostředním kontaktu.

Cílem této mojí práce je nastínit společenský status učňovského školství, směřování učňovského školství a odpovědět na otázku, jakým způsobem a s jakými cíli lze realizovat motivaci a hodnocení v rámci pedagogické práce s učňovskou mládeží.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jaké faktory působily na výběr a volbu konkrétního studijního oboru. Jaká byla motivace samotných studentů a jaký vliv na motivaci ke studiu měla prestiž daného oboru, výhody oboru, perspektiva uplatnění na trhu práce. Dalším cílem bylo zjistit, jaké způsoby hodnocení studenti preferují, jak se na vybrané škole cítí, jak je konkrétní studijní obor zajímavá.

Zadávací pracoviště: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Motivace a hodnocení učňovské mládeže vypracoval pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 18. března 2024.

Podpis studenta:

Poděkování

Děkuji Mgr. Radce Skorunkové, Ph.D. za odborné vedení práce, věcné připomínky, dobré rady a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

Anotace

HOLÝ, Ondřej. **Motivace a hodnocení učňovské mládeže.** Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. Bakalářská práce.

Tématem předložené práce je problematika motivace a hodnocení učňovské mládeže, protože zejména tyto dva aspekty pedagogické činnosti významným způsobem ovlivňují školní výsledky žáků a tím i jejich uplatnitelnost na trhu práce.

Praktická část bakalářské práce dotazníkovým šetřením zjišťuje, jaká byla motivace samotných studentů a jaký vliv na motivaci ke studiu měla prestiž daného oboru, výhody oboru, perspektiva uplatnění na trhu práce. Dalším cílem bylo zjistit, jaké způsoby hodnocení studenti preferují, jak se na vybrané škole cítí, jak je konkrétní studijní obor zajímavá.

Klíčová slova: motivace, hodnocení, učňovské školství, studie

Annotation

HOLÝ, Ondřej. **Motivation and assessment of apprentice youth.** Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. Bachelor thesis.

The topic of the presented work is the issue of motivation and evaluation of apprentice youth, because these two aspects of pedagogical activity in particular significantly influence the school results of pupils and thus their applicability on the labor market.

The practical part of the bachelor's thesis uses a questionnaire survey to find out what the motivation of the students themselves was and what influence the prestige of the given field, the advantages of the field, the perspective of employment on the labor market had on the motivation to study. Another goal was to find out what methods of assessment students prefer, how they feel at the chosen school, how they are interested in a specific field of study.

Keywords: motivation, assessment, apprenticeship, study

Seznam zkratk:

IS – informační systém

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PISA – zkratka pro mezinárodní průzkum znalostí studentů

RVP PV – rámcový vzdělávací program předškolní vzdělávání

RVP ZV – rámcový vzdělávací program základní vzdělávání

ŘPB – řidičský průkaz skupiny B

ŘPC – řidičský průkaz skupiny C

SPŠ – Střední průmyslová škola

SV – středoškolské vzdělávání

ZŘTV – zástupce ředitele teoretické výchovy

OBSAH

Úvod.....	11
1 Společenský status učňovského vzdělávání v ČR.....	12
1.1 Nová studie IDEA.....	12
2 Motivační program spolupráce školy a zaměstnavatele.....	20
3 Motivace a její definice.....	23
3.1 Dělení motivace	24
3.2 Druhy motivace.....	25
3.2.1 Vnitřní motivace	25
3.2.2 Vnější motivace.....	25
3.2.3 Pozitivní motivace.....	26
3.2.4 Negativní motivace	26
3.2.5 Demotivace	26
3.2.6 Primární motivace	26
3.2.7 Sociální motivace.....	26
3.2.8 Motivace v profesní volbě.....	27
3.3 Vliv učitele na motivaci žáků.....	29
4 Hodnocení v rámci vzdělávacího procesu	31
4.1 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků.....	31
4.2 Druhy hodnocení.....	36
4.2.1 Podporující prostředí	38
4.2.2 Učební cíle	38
4.2.3 Výukové strategie.....	38
4.2.4 Hodnotící postupy	38
4.2.5 Zpětná vazba	39
4.2.6 Aktivní učení.....	39
4.3 Hodnocení vzdělávací činnosti	43
4.4 Funkce hodnocení	46
4.5 Formy hodnocení	46
4.6 Smysl hodnocení.....	47
5 Praktická část – dotazníkové šetření	49
5.1 Cíle praktické části.....	49
5.2 Realizace dotazníkového šetření	49
5.3 Dotazník – část A.....	49

5.4	Dotazník – část B	56
5.5	Ověření stanovených předpokladů	67
5.6	Diskuse.....	67
	Závěr	70
	Seznam použité literatury a zdrojů.....	72
	Seznam obrázků	74
	Seznam tabulek	75
	Seznam příloh	76

ÚVOD

Pedagogická práce s mládeží představuje jednu z nejzajímavějších, ale současně také jednu z nejnáročnějších profesních činností. Platnost tohoto konstatování se vztahuje, a to ve zvýšené míře, i na práci s učňovskou mládeží, což je velmi specifická skupina žáků středních škol.

Tématem předložené práce je právě problematika motivace a hodnocení učňovské mládeže, protože zejména tyto dva aspekty pedagogické činnosti významným způsobem ovlivňují školní výsledky žáků a tím i jejich uplatnitelnost na trhu práce. Ke zvolenému tématu mám navíc těsný osobní vztah, protože pracuji jako učitel odborného výcviku a s učňovskou mládeží jsem v bezprostředním kontaktu.

Po osmi letech praxe na pozici učitele odborného výcviku hledám stále nové možnosti a postupy při motivaci a hodnocení svých studentů. Je to těžší o skutečnost, že ne všichni studenti učebních oborů na naší škole mají o daný učební obor zájem, nemají o učebním oboru žádnou konkrétní představu. Učební obor jim „byl vybrán“.

K tomu je možné namítnout, že je jistě mnoho žáků, kterým rodiče vyberou studijní obor. Ano, ale učňovské školství je specifické tím, že studenti učebního oboru by měli být manuálně zruční, měli by mít vztah k fyzické práci. Dnešní žáci v mnoha případech nemají téměř žádné pracovní návyky, nejsou manuálně zruční, nejsou na fyzickou práci připraveni, v rodině nemají toho, kdo by je k takové práci vedl. Do učebního oboru jdou v mnoha případech proto, že nemají dobrý prospěch a vlastně jim „nic jiného nezbyvá“ a teď se pedagogu snaž a ukaž, co umíš a zvládneš.

Cílem této mojí práce je nastínit společenský status učňovského školství, směřování učňovského školství a odpovědět na otázku, jakým způsobem a s jakými cíli lze realizovat motivaci a hodnocení v rámci pedagogické práce s učňovskou mládeží.

1 SPOLEČENSKÝ STATUS UČŇOVSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Česká republika (ČR) má historicky významnou větev učňovského vzdělávání. Do té každý rok vstupuje okolo 30 % žáků prvního ročníku středoškolského vzdělávání (SV). Často se hovoří o tom, jak velký podíl žáků má studovat v učňovském vzdělávání, ale méně se zkoumá, jací žáci o něj mají zájem a jak se jejich složení mění v čase (IDEA, 2017).

1.1 Nová studie IDEA

Tato studie z roku 2021 mapuje fenomény měřením společenského statusu učňovského vzdělávání v ČR a jeho vývoje od roku 2003. Na základě zahraničních studií definujeme společenský status jako relativní rozdíl v gramotnosti žáků prvního ročníku učňovského vzdělávání proti podobně starým žákům zbylých typů SV v testování PISA při kontrole dalších faktorů. Společenský status tedy odráží, jací žáci si učňovské vzdělávání vybírali, a je součtem různých faktorů, které ovlivnily jejich výběr – očekávaná kvalita vzdělávání, uplatnění po dokončení, zaměření daného oboru nebo vnímání a názory rodičů a spolužáků na základních školách (IDEA, 2017).

Pokud by došlo mezi lety například k relativnímu snížení gramotnosti žáků učňovského vzdělávání oproti ostatním typům SV, můžeme to za splnění určitých předpokladů interpretovat jako pokles společenského statusu učňovského vzdělávání.

K analýze využíváme data PISA v období 2003–2018. Šetření PISA testovalo patnáctileté žáky, kteří byli zčásti na ZŠ a zčásti v prvním ročníku SV. Data jsou reprezentativní za jednotlivé typy SV (učňovské, odborné s maturitou a všeobecné v gymnáziích). Pro mezinárodní kontext je analýza rozšířena o 14 evropských zemí, které se v roce 2018 zapojily do šetření PISA, a u nichž zároveň existovala učňovská větev středního vzdělávání. V mezinárodní analýze společenský status neodráží pouze preference žáků, ale také historickou velikost jednotlivých typů SV, nastavení vzdělávacích politik a také podporu učňovského vzdělávání z pohledu státu (Korbel, 2021).

Výsledky ukazují, že společenský status učňovského vzdělávání byl v naší zemi výrazně nižší oproti ostatním typům středního vzdělávání. Průměrný rozdíl v gramotnostech v období 2003–2018 dosahoval 113 bodů. Tento rozdíl představuje

v daném období rozdíl mezi 50. percentilem (medián) a 15. percentilem žáků v ČR (Korbel, 2021).

Z mezinárodního pohledu to odpovídá přibližně rozdílu mezi Singapurem (1. místo) a Srbskem (43. místo) v šetření PISA 2018.

Společenský status se mezi lety nezvyšoval. To znamená, že v čase si učňovské vzdělávání nezačali vybírat žáci s relativně vyšší gramotností. Kromě dočasného výkyvu v roce 2006 byl stabilní. Zároveň byl podobný u všech skupin žáků, ať v dělení podle pohlaví žáka, velikosti sídla školy nebo vzdělání rodičů. To ukazuje, že pro všechny skupiny žáků bylo učňovské vzdělávání v průměru nejméně preferovanou variantou (Korbel, 2021).

Mezinárodní analýza dokumentuje, že ČR měla jeden z nejnižších společenských statusů učňovského vzdělávání společně se Slovenskem a Belgií v šetření z roku 2018. Nejvyšší byl naopak v zemích se silnou větví duálního vzdělávání, a to v Rakousku a Švýcarsku. V průměru byl společenský status o něco nižší (o 30 bodů) v zemích, které kromě všeobecné a učňovské větve vzdělávání, mají i větev odbornou.

Naše výsledky potvrzují, že atraktivita učňovského vzdělávání je pro žáky v ČR velmi nízká. Společenský status byl stabilní v čase a za posledních 15 let nereagoval výrazněji ani například na období recesí. To naznačuje, že měkké intervence typu informačních kampaní, stipendií a dalších podpor, které se na republikové a krajské úrovni realizovaly, nebyly příliš účinné pro nalákání žáků s lepšími výsledky do učňovského vzdělávání. Nedá se očekávat jejich účinnost ani do budoucna. Cílem studie není argumentovat pro ani proti zvýšení zájmu o učňovské vzdělávání, natož ohledně toho, jaký podíl žáků má do této větve směřovat. Pokud ale bude chtít ČR docílit vyššího společenského statusu učňovského vzdělávání, bude muset zvýšit kvalitu a efektivitu výuky na učňovských oborech, ať už skrze zvýšení kompetencí stávajících pedagogických a nepedagogických pracovníků, nebo přílivem nových kvalitních lidí (Korbel, 2021).

Podle Korbela a kol. (2021) dochází ke zlepšení dlouhodobé uplatnitelnosti absolventů, například poskytnutím kromě čistě odborných kompetencí, také kompetencí všeobecných a průřezových, které žákům umožní se lépe na trhu práce adaptovat, nebo

zlepšením kvality praktické odborné přípravy, aby odborné kompetence odpovídaly modernímu vývoji a byly dlouhodobě aplikovatelné.

Zvýšení prostupnosti systému středního školství, které umožní žákům měnit zaměření a obor během studia, pokud zjistí, že jim daný obor nevyhovuje, případně častěji umožnit specializaci až v pozdější fázi studia. (Korbela kol., 2021).

V budoucnu se v učňovském školství počítá s největší reformou za posledních několik desítek let. Současných 800 oborů by se mělo zredukovat na pouhých 200 oborů. V rámci učňovského vzdělání by to mělo být asi 85 oborů. Nová soustava učebních oborů by měla zjednodušit diferenciaci těchto oborů a dále také zlepšit uplatnitelnost absolventů na trhu práce.

Hlavní změnou je, že do učebních plánů a osnov jednotlivých škol by se měly mnohem větší měrou zapojit tzv. „sociální partneři“ neboli firmy a podniky tak, aby výuka na těchto školách byla pro studenty mnohem přínosnější a praktičtější.

Propojenost firem či podniků se školami této úrovně v současnosti již sice probíhá, ale jsou to pouze jednotlivé případy. Každý učeň či absolvent střední odborné školy na konci studia povinně nastoupí na tříměsíční praxi do firmy a až poté získá výuční list. Výuční listy by měly vydávat přímo podniky, které budou mít od ministerstva školství certifikát na jejich vydávání. Podniky budou zároveň motivovány tím, že nebudou mít povinnost za žáka platit zdravotní a sociální pojištění.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ČR v současné době pracuje na rámcových vzdělávacích programech, podle kterých by si následně měly střední odborné školy a učiliště vytvářet vlastní školní vzdělávací programy (psát vlastní osnovy), tedy podobně, jako je tomu už nyní na základních školách.

V těchto plánech by tedy jednotlivé školy mohly více promítnout požadavky a potřeby daného regionu, ve kterém se nacházejí. Učební plán na těchto školách by se tedy úzce specializoval na potřeby trhu práce daného regionu, ale zároveň by studenti neztratili všeobecný základ učiva potřebný pro uplatnění se v jiné profesi či při rekvalifikaci. (Reforma školství, učňovské a technické vzdělávání 2014 MŠMT)

Pro rozhodování o síti středních a vyšších odborných škol a jejich oborovém portfoliu je jedním z nejdůležitějších hledisek uplatnitelnosti absolventů na trhu práce.

K objektivnímu posouzení nezaměstnanosti absolventů je využíván ukazatel míry nezaměstnanosti absolventů. Hodnota míry nezaměstnanosti absolventů vyjadřuje, kolik procent absolventů dané kategorie vzdělání (případně skupiny oborů vzdělání), zůstalo k 30. dubnu následujícího roku bez uplatnění v zaměstnání. (Reforma školství, učňovské a technické vzdělávání 2014 MŠMT)

Míra nezaměstnanosti absolventů většiny kategorií vzdělání mezi lety 2015–2019 v Pardubickém kraji i v ČR výrazně klesala, hlavně v důsledku zlepšování ekonomické situace.

Nejnižší míru nezaměstnanosti v dubnu 2019 vykazovali absolventi v oborech kategorie K – gymnazisté, neboť větší část těchto absolventů pokračuje v terciálním studiu, tedy absolventi VOŠ.

Poměrně nízká byla také míra nezaměstnanosti absolventů středního odborného vzdělání s maturitní zkouškou a odborným výcvikem (kategorie L) a absolventů s výučním listem (kategorie E a H).

Relativně vyšší nezaměstnanosti dosáhli absolventi středního odborného vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie M, bez odborného výcviku).

Přehled o míře nezaměstnanosti absolventů středních škol, a to v denní formě vzdělávání podle kategorií vzdělání v dubnu 2018 je uveden níže – viz Tab. 1 (NÚV).

Tab. 1: Míra nezaměstnanosti absolventů v dubnu 2018

Kategorie dosaženého středního vzdělání	Pardubický kraj	Česká republika
Obory s maturitní zkouškou „K“ (gymnaziální)	0,9 %	1,4 %
Obory s maturitní zkouškou (bez odborného výcviku) „M“	3,2 %	3,8 %
Obory s maturitní zkouškou (vč. odborného výcviku) „L/0“ a nástavbové studium „L/5“	2,3 %	4,7 %
Obory s výučním listem „E“ a „H“	2,3 %	4,2 %
Obory vyššího odborného vzdělání „N“	2,2 %	1,9 %

Zdroj: NÚV

Tab. 2 uvádí hodnoty nezaměstnanosti za duben 2019 v členění podle kategorií dosaženého vzdělání a podle skupin oborů v Pardubickém kraji. Nejsou zde zpracovány hodnoty v této skupině oborů, které se v dané kategorii vzdělání v kraji nevyučují nebo které mají velmi nízký počet absolventů.

Tab. 2: Nezaměstnaní absolventi středních škol dle oborových skupin v Pardubickém kraji

Skupina oborů (kód a název)		Počet absolventů (2018); počet nezaměstnaných absolventů; míra nezaměstnanosti v %		
		s VL (E a H)	s MZ (L/0 a L/5)	s MZ (M a K)
16	Ekologie a ochrana životního prostředí			8; 0; 0,0 %
18	Informační technologie			154; 9; 5,8 %
23	Strojírenství a strojírenská výroba	369; 4; 1,1 %	98; 1; 1,0 %	61; 5; 8,2 %
26	Elektrotechnika, telekom. a výp. technika	78; 0; 0,0 %	56; 0; 0,0 %	101; 3; 3,0 %
28	Technická chemie a chemie silikátů	12; 0; 0,0 %		65; 1; 1,5 %
29	Potravinářství a potravinářská chemie	86; 2; 2,3 %		17; 2; 11,8 %
31	Textilní výroba a oděvnictví	3; 0; 0,0 %		
33	Zpracování dřeva a výr. hud. nástrojů	40; 3; 7,5 %	12; 1; 8,3 %	
34	Polygrafie, zprac. papíru, filmu a fotograf.	36; 0; 0,0 %	17; 1; 5,9 %	5; 0; 0,0 %
36	Stavebnictví, geodézie a kartografie	84; 0; 0,0 %	7; 0; 0,0 %	62; 0; 0,0 %
37	Doprava a spoje	3; 0; 0,0 %		15; 0; 0,0 %
39	Speciální a interdisciplinární obory		64; 2; 3,1 %	18; 0; 0,0 %
41	Zemědělství a lesnictví	188; 4; 2,1 %	18; 1; 5,6 %	68; 2; 2,9 %
43	Veterinářství a veterinární prevence			31; 1; 3,2 %
53	Zdravotnictví	19; 0; 0,0 %		81; 2; 2,5 %
63	Ekonomika a administrativa			216; 8; 3,7 %
64	Podnikání v oborech, odvětví		39; 0; 0,0 %	
65	Gastronomie, hotelnictví a turismus	165; 8; 4,8 %	9; 0; 0,0 %	102; 3; 2,9 %
66	Obchod	25; 2; 8,0 %	3; 0; 0,0 %	
68	Právo, právní a veřejnosprávní činnost			105; 6; 5,7 %

69	Osobní a provozní služby	80; 4; 5,0 %	22; 2; 9,1 %	
72	Publicistika, knihovnictví a informatika			7; 0; 0,0 %
75	Pedagogika, učitelství a sociální péče	7; 0; 0,0 %		58; 0; 0,0 %
78	Obecně odborná příprava			137; 1; 0,7 %
79	Obecná příprava – gymnázia			958; 9; 0,9 %
82	Umění a užité umění	4; 0; 0,0 %		55; 1; 1,8 %

Zdroj: NÚV

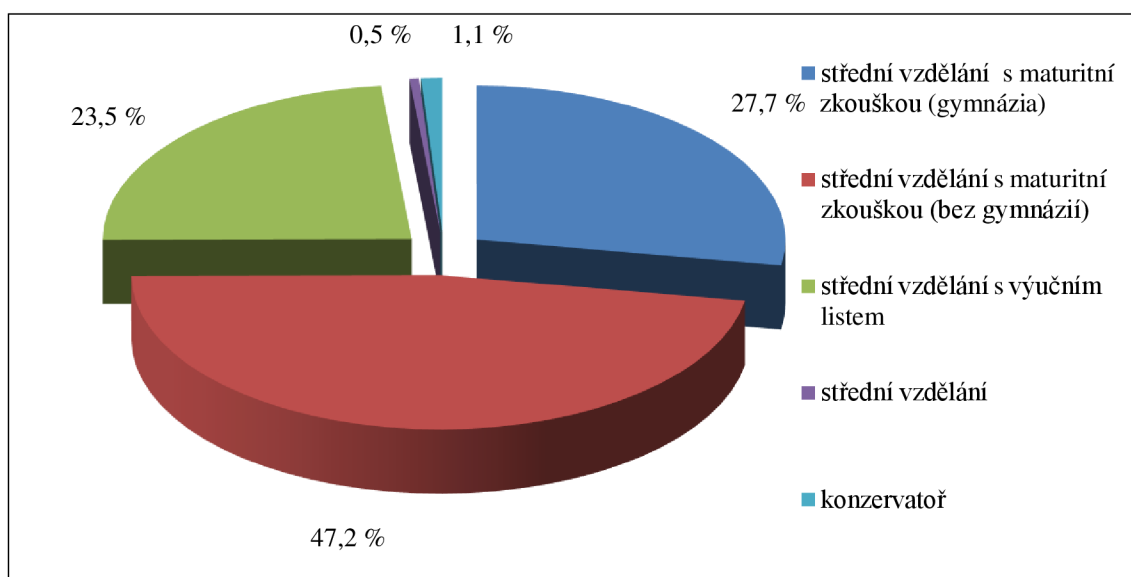
Absolventy škol z hlediska uplatnitelnosti na trhu práce lze považovat za rizikovou skupinu. Ve srovnání s ostatními uchazeči o zaměstnání je znevýhodňuje nedostatek návyků a pracovních zkušeností. Získání odborných znalostí a dovedností vyžadovaných reálnou praxí v průběhu středoškolského vzdělávání zvyšuje možnosti absolventů škol k bezproblémovému začlenění do pracovního procesu.

Počty středních škol podle struktury oborů v okresech Pardubického kraje, počty a podíly žáků v jednotlivých stupních středního vzdělávání jsou uvedeny níže – viz Tab. 3, Obr. 1 a Tab. 4.

Tab. 3: Počet středních škol podle struktury oborů vzdělání v okresech Pardubického kraje v roce 2018/19

Okres	Počet středních škol poskytujících střední vzdělání v oborech vzdělání			
	s maturitní zkouškou (gymnázia)	s maturitní zkouškou (bez gymnázií)	s výučním listem	praktická škola
Chrudim	3	8	7	1
Pardubice	6	14	12	2
Svitavy	5	10	5	2
Ústí n. O.	6	13	11	3
Celkem	20	45	35	8

Zdroj dat: Školská statistika MŠMT



Obr. 1: Podíl žáků v jednotlivých stupních středního vzdělání a konzervatoři

Zdroj: Školská statistika MŠMT z roku 2018/19

Tab. 4: Počet žáků středních škol a konzervatoře

Kategorie dosaženého vzdělání	Počet žáků ve školním roce 2018/2019
Všeobecné vzdělávání – gymnaziální 4leté „K/4“	2 442
Všeobecné vzdělávání – gymnaziální 8leté „K/8“	3 552
S maturitní zkouškou bez odborného výcviku „M“ (SOŠ)	8 225
S maturitní zkouškou vč. odborného výcviku „L/0“ (SOU)	1 404
S výučním listem „H“ (SOU)	4 673
S výučním listem „E“ (OU)	416
S maturitní zkouškou – nástavby „L/5“	608
Praktické školy „C“	104
Konzervatoř „P“	239
Celkem	21 663

Zdroj: Školská statistika MŠMT

Přehled učebních oborů na SPŠ Chrudim a související počty žáků, kteří byli do studia přijati včetně přehledu způsobu ukončení studia, jsou uvedeny níže – viz Tab. 5 a Tab. 6.

Tab. 5: Učební obory na Střední průmyslové škole Chrudim (SPŠ)

Obory			
Výuční list	Strojní mechanik – zámečnick	Tříletý učební obor	+ svářečský průkaz
Výuční list	Obráběč kovů	Tříletý učební obor	+ kurz CNC strojů
Výuční list	Strojník silničních strojů – mechanik silničních strojů	Tříletý učební obor	+ řidičský průkaz B, C

Zdroj: autor na základě interních materiálů SPŠ Chrudim

Tab. 6: Žáci nastoupení do tříletých oborů zakončených výučním listem a počet úspěšně dokončených

Školní rok	Nastoupilo	Dokončilo	Odešlo	Vyloučeno
2018/2019	43	42	0	1
2019/2020	39	36	3	0
2020/2021	45	44	1	0
2021/2022	41	36	4	1
Celkem	168	148	8	2

Zdroj: autor na základě interních materiálů SPŠ Chrudim

2 MOTIVAČNÍ PROGRAM SPOLUPRÁCE ŠKOLY A ZAMĚSTNAVATELE

Motivem je vše, co člověka aktivizuje a je příčinou jeho činnosti nebo jednání. Tento metodický materiál byl zpracován v rámci projektu HELPTECH, registrační číslo CZ.1.07/1.1.00/.

Motivační program spolupráce zaměstnavatelů a škol – je soubor státem podporovaných opatření pro stimulaci obousměrné spolupráce mezi odbornými školami a reálným prostředím zaměstnavatelů, s cílem maximálního efektu pro absolventy vzdělávání i pro společnost. Základním principem a určujícím motivem je zvýšit kvalitu a efektivitu ve vzdělávání a tím také konkurenceschopnost naší republiky v mezinárodním porovnání (www.dakol-karvina.cz).

Důraz je kladen na základní oblasti:

- zvýšení kvality vzdělávání,
- nové metody hodnocení škol,
- optimalizace nabídky vzdělávání,
- rozvoj odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli,
- podpora pedagogických pracovníků.

V Programovém prohlášení vlády jsou zároveň uvedeny tyto druhy podpory:

- podpora rozvoje odborného středního vzdělávání a posílení jeho prestiže,
- podpora technického školství pro zajištění a rozvoj kvalitní obslužné a řídicí struktury technických odvětví,
- získání a udržení kvalitních a motivovaných učitelů a zajištění jejich co nejlepší přípravy a profesního rozvoje.

Problematika zajišťování praktického vyučování závisí na konkrétních oborech vzdělání, možnostech škol a v neposlední řadě na možnostech zaměstnavatelů. Je důležité, aby se samotní zaměstnavatelé a další sociální partneři mohli podílet na tvorbě vzdělávacích programů, hodnocení výstupů z odborného vzdělávání. Dobře nastavená politika v oblasti vzdělávání vedoucí k uplatnitelnosti absolventů na trhu práce napomáhá zamezovat cyklickým výkyvům v zaměstnavatelské sféře.

Firma, která dokáže zabezpečit své know-how do budoucna mladými lidmi, vytváří mnohem odolnější společnost ve světě práce. Váhu těchto skutečností potvrzuje i nové opatření české vlády na podporu odborného vzdělávání – leden 2013, které se zaměřuje především:

- na rozvoj odborného vzdělávání,
- na praktickou uplatnitelnost absolventů,
- na posílení prestiže středního odborného školství v letech a stanoví základní oblasti řešení dané problematiky, na kterých se musí podílet,

Účastníci vzdělávacího procesu by se měli podílet na řešení dané problematiky, zejména pak na:

- motivaci žáků ZŠ k výběru vhodného oboru vzdělání a žáků SŠ k pozitivnímu vztahu ke zvolenému oboru a k dalšímu vzdělávání,
- dokončení tvorby koncepce systému kariérového poradenství,
- podporovat vzdělávání pedagogických pracovníků, zejména výchovných poradců v oblasti kariérového poradenství v základních i středních školách, např. pomocí kurzů organizovaných příslušným ústavem MŠMT,
- zkvalitňovat poradenské služby v oblastech metodiky poradenství i vlastní poradenské činnosti poskytované přímo řízenými organizacemi MŠMT, včetně Centra kariérového poradenství Národního ústavu pro vzdělávání, a to v souladu se záměry a aktivitami národního poradenského fóra a ve spolupráci s Ministerstvem práce a sociálních věcí, Úřadem práce ČR a sdruženími zaměstnavatelů a zřizovatelů škol,
- zpracování metodiky vykazování míry nezaměstnanosti absolventů středních odborných škol,
- seznamování dětí v předškolním vzdělávání s obsahem jednotlivých povolání v souladu s RVP PV,
- důsledné realizování tematického okruhu Svět práce v základních školách v souladu s RVP ZV,
- usilovat o oddělení kariérového poradenství od výchovného poradenství,

- umožňování vzdělávání zaměstnanců škol v oblasti kariérového poradenství atp. (Motivační program spolupráce školy a zaměstnavatele, MŠMT)

K tématu úzké spolupráce škol a zaměstnavatelů je třeba podotknout, že tato spolupráce byla v minulosti naprosto samozřejmá. Každý větší výrobní podnik měl spolupracující střední odbornou školu, ve které se učili a vychovávali žáci, kteří po úspěšném dokončení studia nastupovali na konkrétní pracovní místa, na kterých již během studia realizovali svou praxi.

Žáci i jejich rodiče tedy věděli, pro jakou firmu či podnik vzdělávání probíhá. Firma věděla, kolik nových absolventů je schopna zaměstnat, bylo tedy i možné příznivě ovlivňovat trh práce. Hodnotím velmi dobře, že odborná veřejnost v současné době vidí návrat k výše uvedenému, jako smysluplný a užitečný krok.

Úřady práce (konkrétně oddělení poradenství) spolupracují se základními školami a pro žáky osmých tříd pořádají setkání, během kterých jim pracovníci ÚP (úřadu práce) oddělení poradenství prostřednictvím videa, představují jednotlivé učební obory a profese. Žák tak může při svém rozhodování mít konkrétní a reálnou představu, co ten který učební obor obnáší, jaké je z něj uplatnění, případně, jaká je možnost dalšího návazného vyššího studia v oboru. Jak je uvedeno výše v Motivačním programu MŠMT o spolupráci školy a zaměstnavatele, tato činnost již probíhá.

Na oddělení poradenství ÚP Chrudim realizují s žáky 8. tříd i testy, které mohou pomoci se zjištěním, ke kterému studijnímu oboru mají děti nejbližší, který obor by je nejvíce oslovil. ÚP se podílí i na realizaci Burzy škol, jde o prezentaci všech středních škol v regionu, kde každá škola má prostor vysvětlit zájemcům z řad žáků i rodičů, jaký studijní obor nabízí, informace o dnech otevřených dveří aj. (Motivační program spolupráce školy a zaměstnavatele, MŠMT)

3 MOTIVACE A JEJÍ DEFINICE

Podle Lokši, Lokšové (1999) původ slova motivace můžeme hledat v latině – movero, movere, to znamená pohybovat, měnit. Definice motivace není jednoznačná, každý autor ji totiž vnímá trochu jinak. Několik definic pro názornost: Souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.

Pod pojmem motivace rozumíme všechny jedinci připisované pochody, které vysvětlují a také dělají srozumitelným jeho chování. Podle Trpičovské (1996) motivace integruje psychickou a fyzickou aktivitu člověka směrem k vytyčenému cíli. Motivace představuje soubor vnitřních hnacích sil člověka, které ho vždy určitým směrem zaměřují, aktivizují a vzniklou aktivitu pak i udržují.

Základní otázkou jsou pak motivy našeho chování. Motivace se v užším slova smyslu používá k označení pochodů, které aktuálně ovlivňuje chování v určitých situacích (tj. např. motivace studenta, motivace na pracovišti atp.).

Motivace plní trojí funkci – stimuluje (tj. aktivizuje) chování, usměrňuje je a dává mu smysl. Jednání může mít více motivů, pak se jeden z nich stane vůdčím a určuje smysl. Motiv, potřeba, pud. Je nutno rozlišovat pojmy motiv a motivace. Motiv je dispozice, motivace je proces, který je realizován funkčním vztahem dispozice a podnětové situace. Motivы vzbuzují, určují a směřují aktivitu člověka a způsobují, že se chová určitým způsobem.

Taktéž je nutno rozlišovat pojmy motiv, potřeba a pud. Zatímco potřeba je výchozí motivační stav, který vychází z nedostatku nebo nadbytku něčeho (např. pociťuji hlad), tak motiv je obsah dovršující akce (potřeba hladu mě motivovala k tomu si jít něco koupit do obchodu, abych hlad zahnal). Tudiž zatímco potřeby spíše vyjadřují vztahy k cílovým objektům, pak motivы vyjadřují smysl interakce motivovaného.

Pud je poté vrozená tendence k uspokojování základních biologických potřeb. Mezi základní pudy patří pud obživný, sebezáchovy, sexuální a pud péče o potomstvo. Motivы určují směr, intenzitu a délku trvání činnosti, která bývá obvykle ukončena uspokojením potřeby, která tento motiv vyvolala. Trpičovská (1996)

3.1 Dělení motivace

Motivaci můžeme dělit na uvědomovanou, kdy takových motivů je většina, a neuvědomovanou, která vychází z automatismů a motivů, které jsou pro jedince nežádoucí a nepřijatelné (např. ohrožují jeho sebeúctu), tak je nevpouští do vědomí. Každý motiv či jejich komplex je asociován z určitých oblastí podnětů, které jsou schopny jej uspokojit. Dělí se na vnitřní a vnější (incentiva). Vnitřní jsou takové motivy, které vycházejí z nás samých. Ty se vyjadřují potřebou, nedostatkem, či přebytkem.

Člověk vykonává nějakou činnost, aniž by očekával vnější podnět jako pochvalu nebo ocenění např. kreslíme si pro radost. Vnější jsou tedy takové, kdy iniciátorem je vnější podnět, událost, nebo jev. Člověk nedělá činnost z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů ať už se jedná o jakoukoli materiální odměnu, pochvalu, vyhnutí se bolesti, trestu atp.

V rozličných teoriích jsou obvykle zdůrazňovány různé potřeby. Komplexní teorie motivace nabízí systematictější pojetí. První teorie zdůrazňující význam pudových potřeb Psychoanalytická teorie od S. Freuda v tomto pojetí je pudová složka primární a teprve na jejím základě se mohou rozvíjet další motivy. Dle Teorie drive-reduction od C. Hulla motivy vznikají jako důsledek určitého nedostatku tzv. napětí (drive), které motivuje jedince k tomu, aby se jej zbavil, nebo alespoň aby ho redukoval.

Teorie vycházející z důrazu na psychosociální potřeby Individuální psychologie od A. Adlera je založena na potřebě dosáhnout úspěchu, Humanistická psychologie od C. Rogerse klade důraz na potřebu seberealizace a Logoterapeutický směr od V. Frankla vyzdvihuje skutečnost, že nejvýznamnější motivací je smysl života.

Teorii vycházející z komplexního pojetí potřeb představuje hierarchie potřeb od A. Maslowa (viz Obr. 2). Psychosociální teorie od E. Fromma prezentuje, že nejdůležitější jsou mezilidské vztahy, resp. vztahy mezi jedincem a společností.

Zvyšování motivace lze dosáhnout např. prostřednictvím přiměřené zpětné reakce, přijmutím cílů za své, využívání tvořivých úloh rozvíjejících samostatnost a motivaci, Pomocí lze také demokratickým vedením kolektivu, dobrými mezilidskými vztahy, skupinovou prací nebo nalezením a uvědoměním si smyslu práce (Tylšarová, Zimlová).

3.2 Druhy motivace

Dle Kocourkové M. (2020) se dělí motivace takto.

3.2.1 Vnitřní motivace

Teorie je jedna věc, praxe je pak věcí druhou. Co je třeba udělat proto, abychom svou motivaci rozvinuli a vydrželi si jít za svým snem až úplně do konce? Nejlepším řešením je kombinace obou motivací současně, tzn. motivace vnitřní a motivace vnější. Rozvoj vnitřní motivace docílíme tak, že si nastavíme plán, který budeme postupně, po malých krůčcích, plnit. Další příklad je vizualizovat si pomocí představ svých přání život za deset let. V tom, co děláme, bychom měli hledat nějaký smysl, ať už se jedná o cokoliv. Vnitřní motivace je vrozena nám všem. Věkem, zkušenostmi a znalostmi jí můžeme rozvíjet a posilovat.

Některé typy pro rozvoj vnitřní motivace:

- **Odměňujte se** – za dobrý výkon ve škole se odměňte návštěvou kina, divadla.
- **Srovnávejte se** – zdravé srovnávání je správná volba. Inspirujte se od úspěšnějších žáků, kamarádů, kteří váš vnitřní hnací motor opět nakopnou.
- **Najděte si k sobě parťáka** – nejlepší přítel vám dá objektivní zpětnou vazbu k vašim činům a zároveň vám pomůže v sobě znovu objevit jiskru pro pokračování.
- **Upínejte pozornost správným směrem** – soustředte se proto jenom na jeden daný úkol k vyřešení a potom postupujte dále. I tato drobnost může pomoci k rozvoji motivace.

Podle výzkumu je vnitřní motivace trvalejší a zahrnuje lepší učení a výrazné zvýšení kreativity. Tradičně pedagogové považují tento typ motivace za žádoucí a vedou k lepším výsledkům učení než vnější motivace.

3.2.2 Vnější motivace

Vnější motivace může být vysoce efektivní při vyvolávání určitého typu chování. Osoba, která je zevně motivovaná, by mohla na úkolu pracovat, i když o něj nemá zájem, pouze za účelem získání očekávané odměny nebo vyhnutí se trestu. Z tohoto důvodu by se jednotlivec mohl více soustředit na odměnu a méně se zaměřit na samotný úkol a mohl by přestat dokončovat úkol, když odměna již není k dispozici.

Vnější motivace má negativní aspekty. Výzkum ukazuje, že přijímání vnějších odměn může snížit úroveň vnitřní motivace člověka. Navíc nelze udržet vnější motivaci, pokud trest nebo odměna zůstanou na stejné úrovni po určitou dobu, motivace se snižuje a jednotlivce vyžaduje za stejné chování větší odměny nebo trest.

3.2.3 Pozitivní motivace

Jde o zahájení činností, aby bylo dosaženo něčeho, co je žádoucí a příjemné, s pozitivní konotací. To je doprovázeno úspěchem nebo blahobytem při plnění úkolu, který posiluje opakování uvedeného úkolu.

To znamená, že pokud dítě recituje abecedu před svými rodiči a ti ho chválí, bude s větší pravděpodobností opakovat toto chování. Především pokud je recitování abecedy zábavné pro dítě (pokud je neutrální a díky podpoře rodičů to může být příjemný úkol).

3.2.4 Negativní motivace

Na druhou stranu negativní motivace znamená provádět chování, aby se zabránilo nepříjemným výsledkům. Například, subjekt bez motivace upřednostní mytí nádobí před diskusí s rodiči nebo studiu.

Tento typ motivace se nedoporučuje, protože z dlouhodobého hlediska není tak účinný a způsobuje nepohodlí, úzkost. Způsobuje, že lidé nejsou zaměřeni na úkol a chtějí si dělat dobře, ale vyhnout se negativním důsledkům, které se mohou objevit, pokud to neprovedou.

3.2.5 Demotivace

Jednotlivec nemá v úmyslu jednat. Děje se to proto, že pro něj není důležité, aby měl konkrétní činnost, necítí se jako způsobilý k jeho provádění, nebo se domnívá, že nedostane výsledek, který chce.

3.2.6 Primární motivace

To se odkazuje na výkon jednotlivce udržovat jejich stav rovnováhy v organismu. Jsou vrozené, pomáhají přežít, jsou založeny na pokrytí biologických potřeb a jsou přítomny ve všech živých bytostech.

3.2.7 Sociální motivace

Tento typ motivace souvisí s interakcí mezi jednotlivci a zahrnuje násilí nebo agresi, ke které dochází, pokud existují určité vnější vlivy, které ho spouští nebo pocházejí

z frustrace. Motivace k násilí se může objevit na základě špatných zkušeností, to znamená: někdo nám opakovaně ubližuje, trestá nás, upozaduje naše přání a zájmy, tedy, stupňuje v nás pocit zloby až nenávisti. Někdy se paradoxně může takový člověk stát pro nezralého jedince vzorem.

3.2.8 Motivace v profesní volbě

Škála motivačních faktorů v oblasti profesní volby je velmi široká. Od faktorů, které můžeme zařadit mezi faktory pozitivně působící na mladého člověka, přes motivační faktory, o nichž lze polemizovat, až po faktory, které lze označit jako motivační faktory s negativními účinky.

Oblast profesní volby silně ovlivňuje podnikatelské prostředí a trh práce. Podnikatelé, ve většině případů, své požadavky na pracovní sílu odvozují od okolností, zda pracovníky potřebují. S oblibou užívanou motivací v profesní volbě, je finanční pobídka, způsob praktikovaný po desítky let. Ve většině případů je tento způsob motivace poplatný době a okolnostem, ve kterých působí. Prostřednictvím finanční stimulace se např. řeší nedostatek pracovníků v určité profesi, podporuje zájem o málo atraktivní učební obor, nebo prostřednictvím stipendií motivují k lepším studijním výsledkům studenty vysoké školy.

Pro oblast motivace v profesní volbě je možné využít Maslowovu hierarchickou teorii potřeb.

Fyziologické potřeby jsou hlavní základnou motivace. Nejsou-li uspokojeny, ovládají celý organismus, takže jiné potřeby nemohou existovat. Sociální potřeby, potřeby lásky, náklonnosti a příslušnosti plynou z toho, že lidé si chtějí vytvářet afektivní vztahy s druhými lidmi, se skupinami a s určitými jedinci.

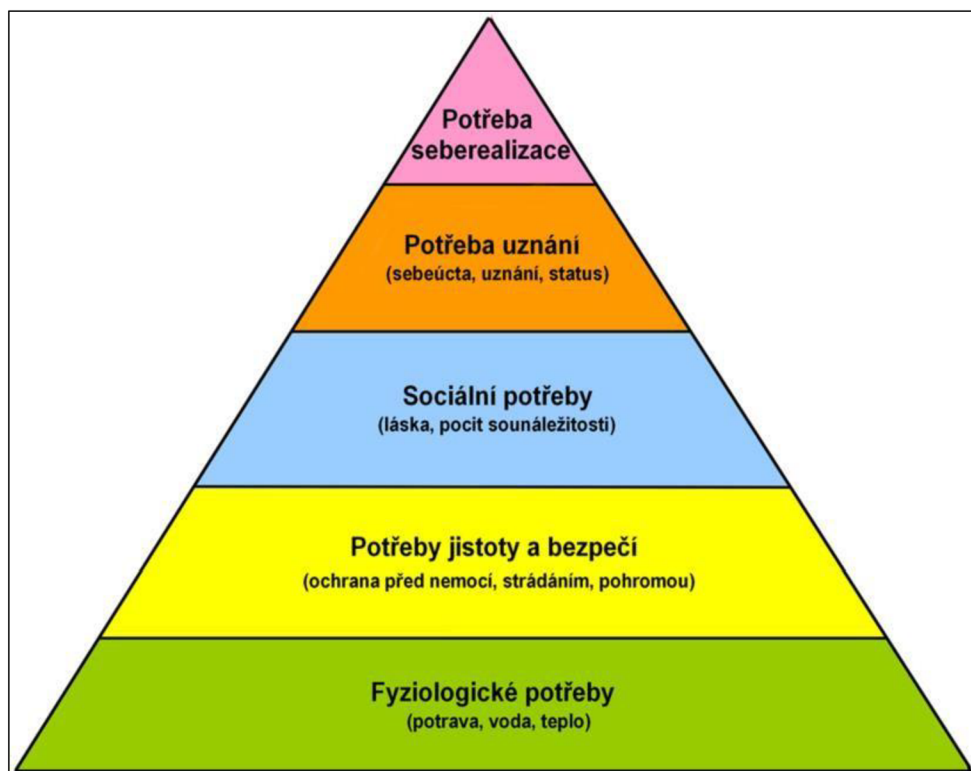
V kategorii potřeby sebepoznání, potřeb sebeúcty, příznivého hodnocení sama sebe, sebe respektu a uznání ostatními, se ještě rozlišují jednak potřeby úsilí, uplatnění, příležitosti, důvěry ke světu, nezávislosti a svobody, jednak potřeby reputace, prestiže, pozornosti ze strany druhých a vlastní důležitosti. Ohrožení potřeb vyvolává pocit nejistoty, slabosti a bezmocnosti. Hierarchie není vždy přesná, uspokojení potřeb určité úrovně se nemůže chápat jako absolutní, ale relativní – chování je vždy motivováno více potřebami a nejen potřebami.

Maslowovu teorii je možné vyjádřit ve dvou základních předpokladech:

- toho, co již má. Pouze dosud neuspokojené potřeby mohou u člověka ovlivňovat jeho chování. Uspokojená potřeba člověka už více nemotivuje.
- potřeby člověka jsou podle svého významu řazeny hierarchicky. Jakmile je jedna potřeba uspokojena, objevuje se obratem jiná, která vyžaduje uspokojení. Nejvyšší potřebou člověka je potřeba seberealizace. Základní potřebou je fyziologická potřeba, pokud ta není uspokojena, pak další potřeby člověka nemotivují.

V procesu motivace má každý člověk pocit nedostatku a jeho potřeby se odvíjejí od potřeby.

Maslow hierarchicky (vzestupně) rozdělil potřeby následujícím způsobem – viz Obr. 2.



Obr. 2: Pyramida potřeb dle A. Maslowa

Fyziologické potřeby – jedná se o primární potřeby lidského těla, jako je např. potřeba potravy, vody, sexu anebo tepla. Nejsou-li tyto potřeby uspokojeny, pak dominují a žádné další potřeby člověka nemotivují.

3.3 Vliv učitele na motivaci žáků

Jako základní předpoklady úspěšné realizace motivace v rámci vzdělávacího procesu ve vztahu k učňovské mládeži, je nutné označit především pozitivní vztah pedagoga ke své práci a k žákům a dále pak kvalitu jeho osobnosti. Touto tematikou se zabývá Gillnerová a kol. (2011).

Podle Gillnerové a kol. si vytváří žák kladný vztah k učiteli podle toho, jaké u něho nachází vlastnosti, které hodnotí kladně a které mu vyhovují. Vztah rovněž ovlivňuje sociální prostředí žáka, ve kterém vyrůstá (rodina, kamarádi, školní kolektiv). Na střední škole převážně s nástupem puberty, je vztah žáka s učitelem v přímé úměře, k jím vyučovanému předmětu. Vztah žáka k vyučujícímu rovněž významně ovlivňují individuální vlastnosti učitele a jeho vztah k žákovi i celému kolektivu žáků.

Nejvýznamnější roli zde hrají učitelovi charakterové volné, citové, temperamentní a pracovní vlastnosti. Nelze však zapomenout na jeho společenské vystupování, mravní a společenskou bezúhonnost, estetickou úpravu zevnějšku, vzdělanost a šíře jeho zájmových činností.

Učitel by měl projevovat schopnost pochopení žáků, být pedagogicky schopen s žáky jednat, k čemuž patří um navazování kontaktů, sociabilita, sociální dovednost a interakční dovednost. Kvalita práce učitele je závislá nejen na míře pochopení žáka, ale i na schopnosti respektovat jeho individualitu. Sledovat, správně hodnotit situaci žáka ve třídě a vyvozovat z toho příslušné závěry pro řízení další činnosti a motivace žáka. Povolání učitele je spojeno se vznikem frustrujících až konfliktních situací.

Učitel je neustále sledován a kontrolován, přemíra vnějších podnětů může vést až k podráždění a narušení rovnováhy. Tato situace může ovlivnit jeho kontakt se žáky a celou jeho výchovně vzdělávací činnost.

Gillnerová a kol. v této souvislosti konstatují, že „kvalita učitele představuje jeden samostatný faktor významně ovlivňující výsledky žáků“. Kvalitní učitel je takový, který žáky naučí, co je naučit má, a který u nich současně uchová radost ze vzdělávání a touhu vzdělávat se i nadále. Jeho kvalita se uplatňuje jak v kompetencích pedagogických (např. techniky vyučování, management třídy, sociální dovednosti), tak i obsahových (znalost předmětu).

Ukazuje se, že vliv působení učitele je mnohem silnější, než vliv působení takových faktorů, jako je např. velikost třídy nebo heterogenita žáků (Gillernová a kol. 2011).

Závěrem lze říci, že motivace v rámci pedagogické činnosti má nezastupitelnou či spíše nenahraditelnou úlohu. Je totiž mimo jakoukoli pochybnost, že motivace představuje klíč k činnosti ve výchovně vzdělávacím procesu, ale obecněji také k procesu poznávání, rozvíjení a růstu. Pokud je dospívající jedinec patřičně motivován, uchopuje a poznává svět, ptá se, přistupuje ke všem věcem, jevům a projevům se zvědavostí, objevuje.

Tato téměř pudová potřeba přicházet věcem na kloub díky mnoha vlivům však často mizí u některých jedinců již ve značně mladém věku. Pak pedagogům na základních i středních školách bohužel nezbývá v podstatě nic jiného, než nejrůznějšími postupy a prostředky takového člověka motivovat tzv. zvenčí a doslova jej rozhýbat. (Hanuš, Chytilová, 2009)

4 HODNOCENÍ V RÁMCI VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Definice hodnocení: hodnocení je sdělení učitelů, které je určené žákům a vypovídá o míře jejich úspěšnosti ve vzdělávacím procesu.

Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny dle Školního řádu SPŠ Chrudim (2021) oficiálně prostřednictvím klasifikace (známky) nebo prostřednictvím písemných zpráv (slovní hodnocení). V prostředí mé školy využíváme k hodnocení výhradně klasifikace, které v některých případech (hodnocení konkrétního výrobku) vycházejí z bodového hodnocení, tzn., že jednotlivé části pracovního postupu výrobku jsou ohodnoceny stupněm 1–10 bodů.

Tab. 7: Vzor bodového hodnocení výrobku

Počet získaných bodů	Stupeň klasifikace
9–10	1
7–8	2
5–6	3
3–4	4
1–2	5

Zdroj: autor na základě interních materiálů SPŠ Chrudim

Cílem hodnocení je poskytnout žákovi a jeho zákonným zástupcům zpětnou vazbu míry zvládnutí očekávaných výstupů a utváření klíčových kompetencí v jednotlivých vzdělávacích předmětech. Prostřednictvím této zpětné vazby žák získává informace o tom, jak danou problematiku zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, v čem se zlepšil a v čem ještě chybuje. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné.

4.1 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Dle (SPŠ Chrudim), prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech teoretického vyučování je klasifikován těmito stupni:

- Stupeň 1 – **výborný** – dostane žák, který bezpečně ovládá probrané učivo předepsané učebním plánem, projevuje samostatnost, pohotovost a logičnost myšlení, dovede samostatně řešit úkoly a výsledky řešení zobecňovat, vyjadřuje

se přesně, plynule a s jistotou. Jeho písemné, grafické a praktické práce jsou po stránce obsahu i vnějšího projevu bez závad.

- Stupeň 2 – **chvalitebný** – dostane žák, který ovládá probrané učivo předepsané učebním plánem, myslí samostatně a logicky správně, ale ne vždy pohotově a přesně. Umí celkem bez potíží řešit úlohy a výsledky řešení zobecňovat, při práci se dopouští jen občas nepodstatných chyb, vyjadřuje se věcně správně, ale s menší přesností a pohotovostí. Jeho písemné, grafické a praktické práce mají po stránce obsahu a vnějšího projevu drobné závady.
- Stupeň 3 – **dobrý** – dostane žák, který má v ucelenosti a úplnosti osvojení požadovaných poznatků, definic a zákonitostí, nepodstatné mezery. Při vykonávání požadovaných intelektuálních a motorických činností projevuje nedostatky. Podstatnější nepřesnosti a chyby dovede za pomoci učitele korigovat. Jeho písemné, grafické a praktické práce mají po stránce obsahu a vnějšího projevu závady, které se netýkají podstaty.
- Stupeň 4 – **dostatečný** – dostane žák, který má ve znalostech probraného učiva mezery, není samostatný a při řešení úloh se dopouští podstatných chyb, které napравuje jen se značnou pomocí učitele, vyjadřuje se nepřesně. Jeho písemné, grafické a praktické práce mají po stránce obsahu a vnějšího projevu větší závady.
- Stupeň 5 – **nedostatečný** – dostane žák, který má ve znalostech probraného učiva takové mezery, že na otázky učitele neodpovídá správně a úlohy neumí řešit ani s jeho pomocí. Jeho písemné, grafické a praktické práce mají značné nedostatky.
- **Nehodnocen** – v případě, že žák nesplnil podmínky pro klasifikaci např. z důvodu velkého počtu zameškaných hodin apod.

Prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech praktického vyučování je klasifikován těmito stupni:

- Stupeň 1 – **výborný** – Žák soustavně projevuje kladný vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Pohotově, samostatně a tvořivě využívá získané teoretické poznatky při praktické činnosti. Praktické činnosti vykonává pohotově, samostatně uplatňuje získané dovednosti a návyky. Bezpečně ovládá postupy a způsoby práce, dopouští se jen menších chyb,

výsledky jeho práce jsou bez závažnějších nedostatků. Účelně si organizuje vlastní práci, udržuje pracoviště v pořádku. Uvědoměle dodržuje předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a aktivně se stará o životní prostředí. Hospodárně využívá suroviny, materiál, energii. Vzorně obsluhuje a udržuje stroje, nástroje, nářadí a měřidla. Aktivně překonává vyskytující se překážky.

- Stupeň 2 – **chvalitebný** – Žák projevuje kladný vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Samostatně, ale méně tvořivě a s menší jistotou využívá získané teoretické poznatky při praktické činnosti. Praktické činnosti vykonává samostatně, v postupech a způsobech práce se nevyskytují podstatné chyby. Výsledky jeho práce mají drobné nedostatky. Účelně si organizuje vlastní práci, pracoviště udržuje v pořádku. Uvědoměle udržuje předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a stará se o životní prostředí. Při hospodárném využívání surovin, materiálů a energie se dopouští malých chyb. Stroje, nástroje, nářadí a měřidla obsluhuje a udržuje s drobnými nedostatky. Překážky v práci překonává s občasnou pomocí učitele.
- Stupeň 3 – **dobrý** – Žák projevuje vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem s menšími výkyvy. Za pomoci učitele uplatňuje získané teoretické poznatky při praktické činnosti. V praktických činnostech se dopouští chyb a při postupech a způsobech práce potřebuje občasnou pomoc učitele. Výsledky práce mají nedostatky. Vlastní práci organizuje méně účelně, udržuje pracoviště v pořádku. Dodržuje předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a v malé míře přispívá k tvorbě a ochraně životního prostředí. Na podněty učitele je schopen hospodárně využívat suroviny, materiály a energii. K údržbě strojů, přístrojů, nářadí a měřidel musí být částečně podněcován. Překážky v práci překonává jen s častou pomocí učitele.
- Stupeň 4 – **dostatečný** – Žák pracuje bez zájmu a vztahu k práci, k pracovnímu kolektivu a praktickým činnostem. Získané teoretické poznatky dovede využít při praktické činnosti jen za soustavné pomoci učitele. V praktických činnostech, dovednostech a návycích se dopouští větších chyb. Při volbě postupů a způsobů práce potřebuje soustavnou pomoc učitele. Ve výsledcích práce má závažné nedostatky. Práci dovede organizovat za soustavné pomoci učitele, méně dbá o pořádek na pracovišti. Méně dbá na dodržování předpisů o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a o životní prostředí. Porušuje zásady hospodárnosti

využívání surovin, materiálů a energie. V obsluze a údržbě strojů, přístrojů, nářadí a měřidel se dopouští závažných nedostatků. Překážky v práci překonává jen s pomocí učitele.

- Stupeň 5 – **nedostatečný** – Žák neprojevuje zájem o práci a vztah k ní, ani k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Nedokáže ani s pomocí učitele uplatnit získané teoretické poznatky při praktické činnosti. V praktických činnostech, dovednostech a návycích má podstatné nedostatky. Nedokáže postupovat při práci ani s pomocí učitele. Výsledky jeho práce jsou nedokončené, neúplné, nepřesné, nedosahují předepsané ukazatele. Práci na pracovišti si nedokáže zorganizovat, nedbá na pořádek na pracovišti. Neovládá předpisy o ochraně zdraví při práci a nedbá na ochranu životního prostředí. Nevyužívá hospodárně surovin, materiálů a energie. V obsluze a údržbě strojů, přístrojů a nářadí, nástrojů a měřidel se dopouští závažných nedostatků.

Klasifikace žáka ve zvláštních případech dle (SPŠ Chrudim) – dodatečná klasifikace, opravná zkouška. Dosáhne-li absence žáka (omluvená i neomluvená) v určitém předmětu 20–30 % z odučených hodin tohoto předmětu v daném klasifikačním období do termínu klasifikační porady, pedagogická rada na základě návrhu příslušného vyučujícího rozhodne, zda žák bude z daného předmětu nehodnocen. V tomto případě musí žák vykonat dodatečnou zkoušku z tohoto předmětu.

Termín zkoušky určuje ředitel školy, zkoušejícím je zpravidla vyučující konkrétního předmětu ve třídě. Při této zkoušce žák musí prokázat, že si probíranou látku doplnil a že tuto látku zvládl. Výslednou známkou z předmětu za klasifikační období je známka z této zkoušky. Překročí-li výše definovaná absence žáka hodnotu 30 %, je žák z daného předmětu nehodnocen a koná dodatečnou zkoušku za podmínek uvedených v předchozím odstavci. V odůvodněných případech (dlouhodobá nemoc...) může být žák klasifikován v řádném termínu i po překročení uvedeného procenta absence, a to po schválení ZŘTV či ředitelem školy.

V klasifikačním období 2. pololetí se pro účely hodnocení posuzuje velikost absence za druhé pololetí i velikost absence celkové od začátku školy. Je-li žák na konci školního roku hodnocen z nějakého předmětu stupněm nedostatečný, koná opravnou komisionální zkoušku. Termín zkoušky a složení komise stanoví ředitel školy.

S termínem konání opravné i dodatečné zkoušky je žák vždy seznámen prostřednictvím IS školy, a to s dostatečným předstihem. Nedostaví-li se žák k opravné či dodatečné zkoušce bez omluvy, je hodnocen stupněm nedostatečný nedostatečná.

Celkové hodnocení žáka se na vysvědčení vyjadřuje stupni:

- prospěl(a) s vyznamenáním
- prospěl(a)
- neprospěl(a)

Žák může být z předmětu „nehodnocen“ – žák prospěl, není-li klasifikace v některém povinném předmětu vyjádřena stupněm 5 – nedostatečný – žák neprospěl, je-li klasifikace v některém povinném předmětu vyjádřena stupněm 5 – nedostatečný – žák může být na základě lékařského doporučení „uvolněn“ z předmětu tělesná výchova, toto doporučení musí být vystaveno sportovním lékařem na přesně vymezenou dobu.

Komisionální zkouška – komisionální zkoušku koná žák v případech, koná-li opravné zkoušky, požádá-li žák nebo zákonný zástupce nezletilého žáka o jeho komisionální přezkoušení z důvodu pochybností o správnosti předchozího hodnocení. Komise pro komisionální zkoušky je nejméně tříčlenná. (SPŠ Chrudim)

Jejím předsedou je ředitel školy, nebo jím pověřený učitel, zkoušejícím je zpravidla učitel vyučující žáka danému předmětu a přísedícím učitel, který má odbornou kvalifikaci pro daný předmět. Opravnou zkoušku může žák konat v jednom dni nejvýše jednu. Není-li nepřítomnost žáka u komisionální zkoušky omluvena nejpozději do tří pracovních dnů, je žák hodnocen stupněm nedostatečný. Je nutné rozvést záznam. Žák předkládá pravidelně jednou za týden žákovskou knížku rodičům k podpisu. (SPŠ Chrudim)

Vzdělávání žáků s individuálním vzdělávacím programem (IVP):

- vzdělávání s IVP povoluje ředitel školy na žádost žáka,
- škola stanoví rozpis konzultací a zkoušek, který je pro žáka závazný, rozpis konzultací a zkoušek je zveřejněn IS školy na začátku školního roku / pololetí,
- změna termínu konzultace / zkoušky je možná pouze po předchozí vzájemné dohodě žáka s příslušným vyučujícím,

- svoji nepřítomnost na konzultaci / zkoušce musí žák omluvit nejpozději do tří pracovních dnů,
- není-li nepřítomnost žáka u zkoušky omluvena nejpozději do tří pracovních dnů, je žák z této zkoušky hodnocen stupněm nedostatečný.

(Školní řád SPŠ Chrudim z 8. 4. 2021)

4.2 Druhy hodnocení

Formativní a sumativní hodnocení, rozdíly mezi nimi, jejich výhody a nevýhody. Překážky rozšíření formativního hodnocení a možnosti jejich překonávání.

Starý, Greger, Ježková, (2006) se vyjadřují, k jakému hodnocení slouží, a podle interpretace výsledků hodnocení můžeme rozlišovat mezi hodnocením formativním, které slouží primárně žákovi, a hodnocením sumativním, které slouží převážně někomu jinému. Typickým příkladem sumativního hodnocení je závěrečné vysvědčení, které slouží jako informace pro rodiče nebo pro přijímací řízení na střední školu. Samozřejmě poskytuje informace i žákovi, ale ve fázi, kdy už s výsledky nelze nic dělat.

Sumativní hodnocení je tedy zpravidla konečné, formativní hodnocení je zpravidla průběžné. Pojem formativní hodnocení se objevil na počátku 70. let. Nejznámější osobností je B. Bloom, který se svými spolupracovníky došel k závěru, že pedagogické hodnocení, a to by se nemělo zabývat pouze měřením žákova výkonu, ale mělo by žákům poskytovat také zpětnou vazbu a radit jim, jak napravovat jejich chybné učební postupy. Pojem formativní hodnocení se potom v zahraničí poměrně rychle rozšířil. (Starý, Greger, Ježková, 2006).

Odborníci považují formativní hodnocení za velmi důležitou součást vyučovacího a učebního procesu. Je tomu tak i v české pedagogice. Smyslem sumativního hodnocení je „získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)“ (Slavík, 1999).

Oproti tomu podstatou formativního hodnocení je „časté, interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení, porozumění učebním potřebám žáků a přizpůsobení výuky těmto potřebám“ (Formative Assessment, 2005).

Otázkou není, zda ve škole provádět buď sumativní, anebo formativní hodnocení. Ve škole se žák vždy setkává s oběma druhy hodnocení. Je třeba si uvědomit,

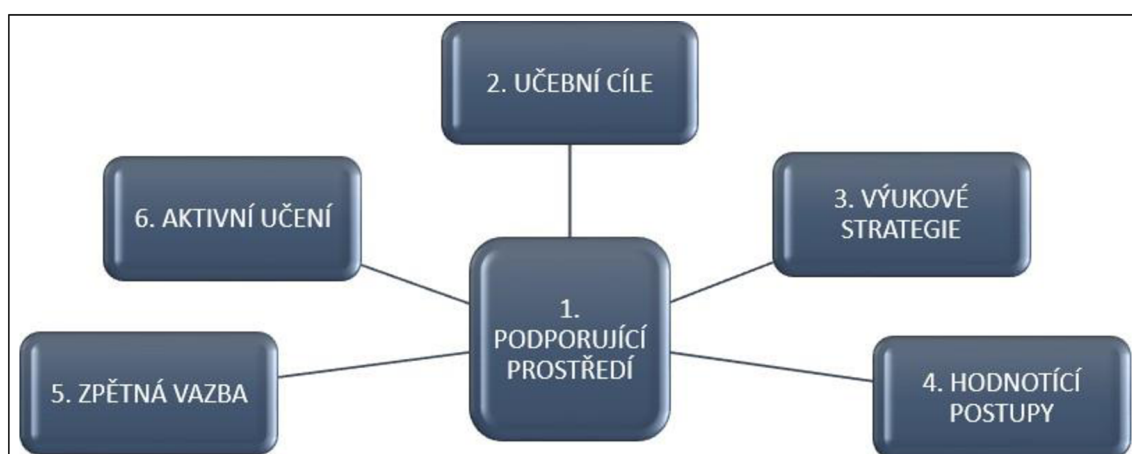
že pro rozvoj klíčových kompetencí potřebuje žák především takové formy hodnocení, které se označují jako hodnocení formativní. (Slavík 1999).

Formativní hodnocení chápeme nejen jako funkci, ale dokonce jako "*komplexní metodu pedagogické práce*" (Slavík, 1999). Podobně bylo chápáno formativní hodnocení v projektu OECD, který probíhal v letech 2002–2004 v osmi zemích (Austrálie, Kanada, Dánsko, Anglie, Finsko, Itálie, Nový Zéland a Skotsko) a zaměřil se na žáky nižšího sekundárního stupně škol (odpovídá zhruba našemu druhému stupni ZŠ). Bylo vybráno devatenáct škol, které mají zkušenosti s realizací různých forem formativního hodnocení. Ačkoli výzkumy OECD poskytují doporučení pro vzdělávací politiku, výstupy projektu Formativní hodnocení se vždy snaží poskytnout inspiraci a příklady pro školní praxi.

Jako hlavní argumenty pro zavádění formativního hodnocení do škol jsou uváděny tyto účinky:

- podporuje spravedlivost školy;
- zvyšuje celkovou školní úspěšnost všech žáků;
- rozvíjí klíčové kompetence, obzvláště kompetenci k učení.

Rozvinutí formativního hodnocení, vyžaduje zaměření školní výuky na formování žáka. V projektu OECD (viz Obr. 3) bylo identifikováno šest oblastí výuky zaměřených na formativní hodnocení.



Obr. 3 Šest oblastí výuky zaměřených na formativní hodnocení

Zdroj: (projekt OECD).

4.2.1 Podporující prostředí

Vytvoření prostředí, které podporuje interakci a užívání hodnotících postupů, je základním předpokladem pro úspěšnou realizaci formativního hodnocení. Bez navození atmosféry bezpečí a důvěry ve třídě nelze očekávat, že žáci budou ochotni aktivně se podílet na procesech formativního hodnocení. Je velmi nezbytné i respektování kulturních a individuálních odlišností žáků, aby nedošlo k obavám, že se při chybné odpovědi stane předmětem posměchu ostatních. Budování takového prostředí je dlouhodobá, velmi náročná a soustavná činnost. Součástí prostředí by mělo být, že si učitelé vytvoří dostatek prostoru na individuální a skupinové konzultace se žáky mimo přímou výuku. (Nováčková 2005).

4.2.2 Učební cíle

Nováčková (2005) konstatuje, že stanovování učebních cílů vede k tomu, že učební proces se stává pro žáky srozumitelnějším, vědí, co se od nich vždy očekává. Vzdělávací program je na úrovni školy rozpracován do konkrétních učebních cílů a míra splnění těchto cílů je popsána v podobě kritérií. Učitelé stanovují učební cíle pro svůj vyučovací předmět a zapojují do procesu stanovování učebních cílů žáky.

4.2.3 Výukové strategie

Užívání různorodých výukových strategií Nováčková (2005) poukazuje, že za účelem uspokojení potřeb žáků, umožňuje zaměřit se na porozumění novým pojmům, poskytování možnosti volby při práci ve třídě a povzbuzování žáků ke vzájemné pomoci při učení. Realizace některých výukových strategií vyžaduje uvolnění pevného školního rozvrhu pro plnění specifických úloh (např. v rámci projektové výuky).

4.2.4 Hodnotící postupy

Nováčková (2005) uvádí, užívání různých postupů zjišťování výsledků a procesů učení žáků obsahuje zjišťování znalostí při nástupu žáka do školy, na začátku školního roku nebo při otvírání a uzavírání tematického celku. Vhodnou formou mohou být tzv. pretest a posttest, které po skončení tematického celku zajistí porovnání konečných výsledků s počátečním stavem znalostí žáků. Další formou jsou průběžné dotazovací techniky v průběhu výukové interakce. Cílem vhodných otázek je zjišťování míry porozumění novému učivu. Žáci by měli brát jako běžnou součást výuky, že jsou zapojováni do hodnotících procesů formou hodnocení výsledků spolužáků i hodnocení svých vlastních výsledků.

4.2.5 Zpětná vazba

Zpětná vazba je základem formativního hodnocení. Existují různé ústní i písemné formy poskytování zpětné vazby žákům, obsahující informace o míře splnění stanovených kritérií. Je zde zdůrazňován interaktivní charakter zpětné vazby, neboť často až v dialogu se žákem učitel identifikuje mylný myšlenkový postup. Teprve potom může jako součást kvalitní zpětné vazby žákovi předat rady a doporučení, jak se nedopustit podobné chyby v budoucnosti. I učitel získává v procesu formativního hodnocení zpětnou vazbu o efektivitě a vhodnosti použitých vyučovacích postupů a měl by na základě této zpětné vazby flexibilně přizpůsobovat výuku identifikovaným potřebám. Nováčková (2005).

4.2.6 Aktivní učení

Aktivní učení žáků je současně předpokladem i výsledkem formativního hodnocení. Nováčková (2005) zmiňuje, učitel již dávno není monopolním zdrojem informací, tím lépe musí umět informace hledat, třídít a hodnotit. Posláním vyučujícího je poskytovat žákům podporu a pomoc při učení. Pro takového učitele je legitimním cílem budování repertoáru učebních strategií žáků a rozvíjení jejich dovednosti samostatně se učit.

Překážky rozšíření formativního hodnocení a možnosti jejich překonávání. Přestože je myšlenka formativního hodnocení všeobecně přijímána, ve školní praxi dochází k mnohým překážkám. Některé z nich se neobejdou bez systémových změn na úrovni vzdělávacího systému, některé lze úspěšně překonávat v pravomoci jednotlivých škol.

Mezi obecné překážky většího rozšíření formativního hodnocení patří podle Nováčkové (2005) to, že výsledky sumativních testů jsou snáze prokazatelné než účinky formativního působení na žáka. Výsledky formativního hodnocení se stávají zjevnými až po dlouhodobějším působení a většinou pouze nepřímo. Jako přechodná fáze se jeví propojování sumativního a formativního hodnocení. Doporučuje se využívat sumativních výsledků k formativním účelům, jakmile se k tomu naskytne vhodná příležitost.

V praxi to například vypadá tak, že známka z didaktického testu je doplňována slovním komentářem. Ten může být nejen podrobnějším popisem výkonu, ale může obsahovat i informace o individuálním pokroku žáka, a to vzhledem k dosavadnímu průběhu jeho učení, a může (a mělo by) obsahovat i výzvy a doporučení, co by měl žák udělat

proto, aby jeho výsledky byly lepší. Žák tak získává zpětnou vazbu, do jaké míry se v uchopení učiva posunul.

Vyučující nejlépe vědí, že napsat kontrolní písemnou práci z matematiky na známku tři, může pro jednoho žáka znamenat celkem slabý výkon a pro druhého vrchol jeho možností. Slovní hodnocení umožňuje ocenit snahu a píli. Důležitější je, že slovní komentář může nejen povzbudit, poskytovat informace i o tom, v čem byl použitý postup žáka chybný a jak je možno se v budoucnu podobné chyby vyvarovat. Slovní hodnocení by mělo respektovat zásadu, že se nehodnotí osobnost žáka, ale výsledek jeho práce. O nebezpečí negativního i pozitivního nálepkování žáků se lze dočíst (Nováčková 2005).

Slovní hodnocení není jedinou alternativní formou ke známkování. Slibné výsledky přinášejí například žakovská portfolia.

Ve školách může být další překážkou velký počet žáků ve třídě nebo mnoho žáků s výchovnými problémy. Starý (2005) zmiňuje, možnosti individuální výuky jsou omezené, protože snížení počtu žáků nemůže učitel přímo ovlivnit. Také rozdělení tříd může mít dopad na rozpočet školy. Zmíníme se jen o jedné překážce, která byla identifikována jak u nás, tak v zahraničí. Je jím enormní nárůst učiva, tedy tlak na přibývání poznatků, kterým se mají žáci naučit. Zdroje tohoto tlaku mohou být různé. Mohou to být stanovené "osnovy", ale také subjektivní nároky učitele. V praxi se to projevuje, například když učitelé říkají: *"Nemám čas se zabývat slovními komentáři ke známám, protože bych nestihl/a probrat další látku"*. Množství učiva je limitováno žakovou "absorpční" schopností a ne vždy platí, že čím více učiva žákům předložíme, tím více se toho naučí.

Vzhledem k tvorbě školních vzdělávacích programů je aktuální otázka velmi živá. Neexistují žádná jednoduchá řešení. Všechna vyžadují diskusi učitelů uvnitř školy o poměru dovedností a znalostí žáků, o základním a rozšiřujícím učivu apod. O všech těchto věcech vědí díky svým zkušenostem velmi mnoho, je však problém o nich diskutovat a hledat vzájemný konsensus.

Tady hraje vždy rozhodující roli vedení školy. Klíčem k tvorbě dobrého školního vzdělávacího programu může být představa úspěšného absolventa školy. Od této představy se mohou odvíjet postupné kroky v podobě vzdělávacích cílů pro jednotlivé

ročníky, vzdělávací oblasti, vyučovací předměty až po úroveň výukových cílů jednotlivých tematických celků či vyučovacích hodin. Pokud akceptujeme myšlenku, že vyučovaná látka je prostředkem k rozvoji klíčových dovedností, může to znamenat, zákonitou redukci množství dat, jmen, názvů apod. (Starý 2005).

Efektivní je, když se podaří sladit hodnocení na úrovni školy. Neznamená to, že by všichni vyučující měli používat stejné způsoby hodnocení, ale aby se o způsobech hodnocení vedli diskusi, která by směřovala k jednotné "filosofii" hodnocení na celé škole. Starý (2005) poukazuje na vzdělávání zaměřené na žáka, při kterém si učitelé uvědomují, že vzdělávání žáka je jejich "společným dílem" a žák si zaslouží, aby všichni jeho "vzdělavatelé", učitelé i rodiče vzájemně spolupracovali.

Jako vhodný nástroj se ukázaly porady učitelů vyučujících v jedné třídě. Pečlivé informování rodičů nejen o prospěchu a chování jejich dětí, ale také o pravidlech chování, výukových metodách i učivu. Učitelé by měli být rodičům svých žáků k dispozici radou a pomocí v případě, že je rodiče sami vyhledávají, učitelé by pro tuto spolupráci měli vytvářet vhodné podmínky a rodiče v zájmu o učení jejich dětí podněcovat a podporovat. Zvláště v rodinách s nižším sociálním a ekonomickým statusem a nižším vzděláním rodičů je tento přístup velmi efektivní. Starý (2005).

Školní hodnocení (formativní i sumativní) zpětně ovlivňuje celý vzdělávací proces, a proto je potřeba promýšlet jeho konkrétní podobu ve fázi tvorby školního vzdělávacího programu. Nezhlednění otázek souvisejících s hodnocením, by totiž mohlo ohrozit podstatu kurikulární reformy, která přizpůsobuje vzdělávání potřebám žáků vzhledem k jejich budoucí existenci ve světě, kde znalosti, vědomosti a dovednosti mají velký vliv na úspěch v profesním životě.

V zahraničí je pojem formativního hodnocení dobře znám již od 70. let, i když nemá zcela ujasněnou terminologii. Jeho myšlenka je všeobecně přijímána, existují výzkumy potvrzující jeho pozitivní efekt na učení žáků, jsou propracovány jeho metody, techniky, nástroje i možnosti překonávání nelehkých překážek při jeho implementaci. Naopak v ČR jsou publikovány spíše teoretické než empirické studie. Starý (2005).

Některé výzkumy školního vzdělávání i dokumenty vzdělávací politiky ukazují, že kvalita hodnocení je v českých školách stále velmi neuspokojivá (je kladen malý důraz na poskytování zpětné vazby a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem).

Příčiny: kladení důrazu na známky, transmisivní způsob výuky, nedostatečná příprava budoucích učitelů, určitým deficitem trpí i poznatková základna.

Tento stav v oblasti formativního hodnocení v České republice ilustruje vzdálenost mezi normativní rétorikou a explanačním stavem věcí, které hovoří ve prospěch potřeby nejen empirického výzkumu formativního hodnocení. Pozitivní výhled do budoucna nabízí vzdělávací politika. Svědčí o tom například výzvy v operačním programu. Výzkum, vývoj a vzdělávání 2014–2020, které v prioritní ose 3 formativní hodnocení zmiňují strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která slibuje učitelům maximální podporu v poskytování zpětné vazby žákům.

Pozitivním zjištěním by mohlo být, že již v nadcházejících letech budeme svědky toho, že naši učitelé budou používat hodnocení, které podporuje zcela vědomé a efektivní, učení žáků. Rodiče a žáci ho přijmou a uvědomí si jeho sílu v podpoře učení. (Starý 2005).

Vzhledem k tématu předložené práce je nutné zdůraznit, že hodnocení žáků má velmi významnou motivační funkci (této problematice se ve své práci věnují např. Kolář a Šikulová (2005) tito autoři zdůrazňují, že hodnocením můžeme sledovat a také dosáhnout zvýšení motivace žáka v učebních činnostech.

Na druhou stranu však hrozí nebezpečí, že prostřednictvím nesprávného hodnocení žáka, ho pedagog může demotivovat pro učební činnosti. Na základě učitelova hodnocení totiž žáci prožívají úspěch nebo neúspěch, a ten pak slouží jako motiv k dalším učebním výkonům.

Kolář a Šikulová (2005) napsaly, že prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáka, např. potřeba být úspěšný, být pochválený učitelem, splnit učitelovo očekávání, ale také vyhnout se nepříjemnostem atd. Výše jmenované potřeby pak ovlivňují žákovo chování a jednání a jeho učební výkon. Zmíněná autorská dvojice v této souvislosti konstatuje, že motivační funkce představuje nejvyužívanější funkci hodnocení, přičemž ve školní praxi je hodnocení k tomuto záměru využíváno vůbec nejčastěji.

Někdy je však hodnocení v tomto ohledu zneužíváno, a to v těch případech či momentech, kdy je učitelem využito jako prostředek k udržení kázně a pořádku ve třídě. To však rozhodně není optimální (Kolář, Šikulová, 2009).

4.3 Hodnocení vzdělávací činnosti

Hodnocení v běžné pedagogické komunikaci – jedná se o sdělení učitelů určené žákům jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích apod.

Z celospolečenského hlediska je hodnocení žáků závažným aktem:

- předmětem hodnocení, by mělo být především to, co je pro jedince i pro společnost prioritní otázkou.
- nejsou to tedy jen tradiční vědomosti, dovednosti a návyky, ale i schopnost samostatně poznávat, objevovat, tvořit, pružně, myslet kreativně, komunikovat a spolupracovat, jednat samostatně, čestně, mravně atd. (dosavadní orientace hodnocení na „vědomostní“ stránku je zavádějící)

Hodnocení studentů je nedílnou součástí učitelské profese, je to činnost náročná, odpovědná a společensky závažná:

- zejména závěrečné hodnocení, má pro studenta vážné společenské důsledky,
- úkolem učitel je hodnotit objektivně, citlivě a taktně (pozor na pocit křivdy),
- výsledky hodnocení lze vyjádřit např. vyslovením pochvaly, blahopřáním ke zlepšení, napsáním výborné známky - tj. hodnocení prostřednictvím známky – klasifikace.

Účel hodnocení – vzhledem k žákovi:

- poskytnout informaci žákovi do jaké míry zvládl (zvládá) požadavky osnov (standardů, kurikula),
- informovat žáka, jak by měl dále pracovat a postupovat,
- motivovat, povzbudit a podnítit žák k další práci, posílit jeho sebedůvěru,
- hodnocení by nemělo být výrazem pedagogického pesimismu odrazovat žáka od další práce,
- hodnocení by naopak mělo být výrazem pedagogického optimismu, tj. důvěry v síly a schopnosti žáka (ale také učitele a školy).

Účel hodnocení – vzhledem k učiteli:

- hodnocení je významnou zpětnou vazbou o účinnosti zvolených metod a postupů,

- hodnocení je prostředkem k hlubšímu poznání žáků, rozbor jejich případných neúspěchů a stagnace by měl být pro učitele impulsem pro analýzu jeho vlastní práce, použitých metod a hledání různých přístupů k jednotlivým žákům,

Účel hodnocení – vzhledem k rodičům (pouze u žáků)

- učitel by měl rodičům kromě výsledků hodnocení také umět poskytnout radu, jak mohou svému dítěti pomáhat,
- spolupráce rodičů a učitelů má být založena na důvěře a vzájemné informovanosti,
- s rodiči je třeba jednat individuálně a taktně.

Principy hodnocení:

- hodnocení by mělo žákům pomáhat překonat případné nedostatky, povzbuzovat je, orientovat je pozitivním směrem a kladně je motivovat,
- hodnocení by mělo být prováděno humánním, taktním, rozvážným a citlivým způsobem,
- výsledky hodnocení by neměly být podceňovány, ale ani přeceňovány,
- požadavky, kladené na žáky při hodnocení, by měly být přiměřené,
- hodnocení by mělo být objektivní, spravedlivé a nestranné,
- při hodnocení by měl učitel přihlížet k psychickému a zdravotnímu stavu studenta,
- je vhodné, aby se učitelé o závažnějším hodnocení jednotlivých žáků navzájem informovali,
- učitel by měl žáka hodnotit vzhledem k jeho možnostem a nesrovnávat ho s ostatními žáky,

Diagnostické metody používané při hodnocení:

- soustavné pozorování žáků,
- rozhovor,
- analýza výsledků činnosti žáka (např. písemné práce, laboratorní práce, projekty, kresby, výsledky praktického výcviku),
- zkoušení žáků– nejčastěji používaná metoda.

Formy zkoušení:

- ústní zkouška,
- písemné zkoušky (zvláštní skupinu tvoří didaktické testy),
- praktická zkouška,
- individuální zkoušení,
- skupinové zkoušení,
- hromadné zkoušení,
- výkonové zkoušky (na našich školách doposud málo používané).

Vyhodnocení zejména diagnostických metod a výsledků uvedených forem zkoušení, zajistí učitelé významnou zpětnou vazbu, informaci o kvalitě jeho pedagogické práce. Pokud jsou výsledky v pořádku, není potřeba měnit metody, formy a strategie výuky.

Pokud je tomu naopak, dobrý učitel sebekriticky vyhodnotí příčiny neúspěchu žáků a popř. změní výše uvedené přístupy. Chyba nemusí být vždy na straně učitele. Hodnocení vlastní výuky zahrnuje také reflexi všech fází výuky.

Poskytování zpětné vazby je také podstatou hodnocení vlastní výuky:

- pozitivní zpětná vazba vždy vede k potvrzení kvality pedagogické činnosti (např. dobré výsledky při testu za předpokladu, že nebyl zadán chybně, např. příliš snadný test),
- negativní zpětná vazba je vždy informací, že nastal problém, který je třeba identifikovat a odstranit (např. špatné výsledky při testu u většiny posluchačů za předpokladu, že test nebyl zadán chybně, např. příliš náročný test),

Učitelé bez snahy o účinnou zpětnou vazbu hrozí, že bude pracovat chybně. Proto zkušení učitelé zpětnou vazbu vyhledávají a záměrně navozují podmínky pro její realizaci. Podmínkami jsou míněny zkušební aktivity učitele. O kvalitě (nedostatečích) práce vyučujícího se lze tedy nejlépe přesvědčit zkoušením posluchačů a jejich hodnocením. (Kolář a Šikulová 2005).

4.4 Funkce hodnocení

Motivační:

- nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkce hodnocení. Žáka povzbudí, může být pobídkou a motivem k dalším učebním výkonům. Zároveň však může být použito negativně, může žáka odradit od výuky, znechutit mu některý předmět, v horším případě jakoukoliv práci ve škole (Kolář, Šikulová, 2005).

Informativní:

- Hodnocení předává učitel žákovi i rodičům informaci o tom, jak se žák přiblížil k cílové normě. Jaký je jeho výkon v porovnání s ostatními, dále jaká je kvalita osvojených znalostí a dovedností. Poskytuje informace o učebním stylu žáka, o příčinách neúspěchu a kvalitách úspěchu (Kolář, Šikulová, 2005).

Výchovná – formativní:

- hodnocení by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka (k odpovědnosti, k vytrvalosti, ke svědomitosti). Utváření postojů k sobě samému a představy o hodnotě vlastní osobnosti. (Kolář, Šikulová, 2005).

4.5 Formy hodnocení

Bodové hodnocení:

- každý výrobek nebo zadaná práce má vždy určitou bodovou hodnotu. Každý úkon je klasifikován konkrétním počtem bodů. Nejčastěji je používána hodnotící tabulka, do které se zapisují body za daný úkon. Součtem bodů dojdeme k celkovému počtu – bodový fond, který je převeden na známku,

Slovní hodnocení:

- je konkrétní vyjádření o dosažené úrovni žáka. Má vysokou informační hodnotu a může i dobře motivovat. Nemělo by být stresující, obsahuje doporučení pro další rozvoj a respektuje individualitu žáka. Pro učitele je časově náročné a obtížné (je třeba se vyvarovat schematických vyjádření a klišé). Do slovního hodnocení v hodině, zhodnocení realizovaného projektu, parafrázování výkonu (pozitivní i negativní), odměnu, vyznamenání žáka, pochvalu, tabuli cti či hanby (Kolář, Šikulová, 2005).

Jednoduché mimoverbální hodnocení:

- Tímto hodnocením se rozumí mimo jiné úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, zamračení se, přísný pohled, gesto, dotyk učitele (pohlazení, podání ruky). (Kolář, Šikulová, 2005).

Jednoduché verbální hodnocení:

- velice jednoduché slovní hodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima, OK). Kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem, např. „Dnes jsi mě udělal radost. Čekal jsem, že to dobře dopadne. Zklamal jsi mě.“ (Kolář, Šikulová, 2005).

Oceňování výkonů:

- výstavky žákovských prací, nástěnky, pověření žáka náročnějším úkolem, pověření žáka méně náročným úkolem, pověření vedením týmu (Kolář, Šikulová, 2005).

Písemná a grafická vyjádření:

- písemná charakteristika výkonu žáka, diagramy, zařazení na diagramu, posuzovací škály, tabulky hodnocení, (Kolář, Šikulová, 2005).

Motivační:

- nejvyužívanější funkce hodnocení. Může žáka povzbudit, může být příjemnou pobídkou a motivem k dalším výkonům. Může být také použito jako potrestání, může žáka odradit, znechutit mu některý předmět, v horším případě jakoukoliv práci ve škole (Kolář, Šikulová, 2005).

4.6 Smysl hodnocení

Vychovávat nelze bez hodnocení. Kdo vychovává, zaujímá stanoviska.

Hodnotí:

- stav osobnosti žáka a posuzuje vlastnosti osobnosti (jaké jsou postoje, schopnosti a aktivity),
- prostředky, které jsou k dispozici,
- účinky, které vidíme po určitém výchovném působení (situaci, která nastala).

K výchově náleží průběžné hodnocení žáků, situací, idejí. Je důležité stále přehodnocovat a klást si otázky k zamyšlení:

Jak se mi daří plnit to, co jsem si předem naplánoval/a? Co znamenají tyto výchovné cíle? O která pravidla se opírají? Jsou výchovné cíle stanovené pro žáky logicky nerozporné a psychologicky navzájem v souladu? Jsou dosažitelné?

Někdy je těžké posoudit pravdivost úsudku. Záleží i na svědomí, světovém názoru a na hodnotách. Hodnocení vždy podmiňuje kvalitu výuky, jedna ze složek komunikace mezi žákem, učitelem a rodičem. Má význam i pro učitele samotného. Je vždy subjektivní záležitostí, přestože existuje standardizované hodnocení (testy).

Pro učitele má hodnocení význam diagnostický (poznává žáka), regulační (jestli vysvětlil látku správně) a kontrolní. Pro žáka má význam zpětné informace, význam motivační, výchovnou pro veřejnost. Hodnocení ve škole ovlivňuje vždy kvalitu výuky a třídní klima.

Typologie hodnocení:

- záměrné – intence,
- bezděčné – pochvala žáka na reakci,
- formalizované – má srozumitelnou formu, má vyhodnocovanou formu,
- analytické – neposuzuje výkon dítěte jako celek, dotýká se vybraných vlastností,
- soulad mezi obsahem hodnocení a obsahem hodnoceného,
- konstruktová validita,
- připočteme žákovi kompetence (způsobilosti),
- souběžná validita – posoudíme písemný test se subjektivním ústním hodnocením,
- predikační validita – předběžně zjišťujeme úspěšnost dítěte,
- podle pořádku na pracovišti,
- podle kvality odvedené práce,
- podle dodržování bezpečnostních norem.

(psychologie-pedagogika.studentske.cz, 2008)

5 PRAKTICKÁ ČÁST – DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

5.1 Cíle praktické části

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jaké faktory působily na výběr a volbu konkrétního studijního oboru. Jaká byla motivace samotných žáků a jaký vliv na motivaci ke studiu měla prestiž daného oboru, výhody oboru, perspektiva uplatnění na trhu práce. Dalším cílem bylo zjistit, jaké způsoby hodnocení žáci preferují, jak se na vybrané škole cítí, jak je konkrétní studijní obor zajímavý.

Stanovení předpokladů

1. Předpoklad č. 1: velký vliv na výběr budoucího studijního oboru mají rodiče.
2. Předpoklad č. 2: velký vliv na výběr budoucího oboru mají učitelé základních škol.
3. Předpoklad č. 3: malý vliv na výběr studijního oboru má respondent sám.

Předpoklady byly stanoveny na základě mé zkušenosti z diskuzí s žáky na základních školách. Základní školy navštěvuji v programu propagace střední Průmyslové školy v Chrudimi, kde učím odborný výcvik mechaniků silničních strojů.

5.2 Realizace dotazníkového šetření

Výzkum probíhal v období od října do prosince 2023. Konkrétně na Střední průmyslové škole strojní v Chrudimi, a to jak v maturitních oborech, tak v oborech ukončených výučním listem. Stejný průzkum probíhal i na Střední odborné škole a obchodu a služeb Chrudim. Vybral jsem si tyto školy, protože na Střední průmyslové škole strojní v Chrudimi pracuji jako učitel odborného výcviku. Druhou, Střední odbornou školu obchodu a služeb jsem si vybral z důvodu dlouholeté spolupráce při různých akcích týkající se propagace škol, zajišťování společných akcí a jiné různorodé činnosti. Dotazníky vyplnilo celkem 45 studentů.

Protože se jejich odpovědi ve větší míře nelišily, jsou výsledky jednotlivých grafů hodnoceny jako celek, bez rozlišení maturitních oborů a oborů ukončených výučním listem. Nerozlišoval jsem zvláště odpovědi dívek a chlapců.

5.3 Dotazník – část A

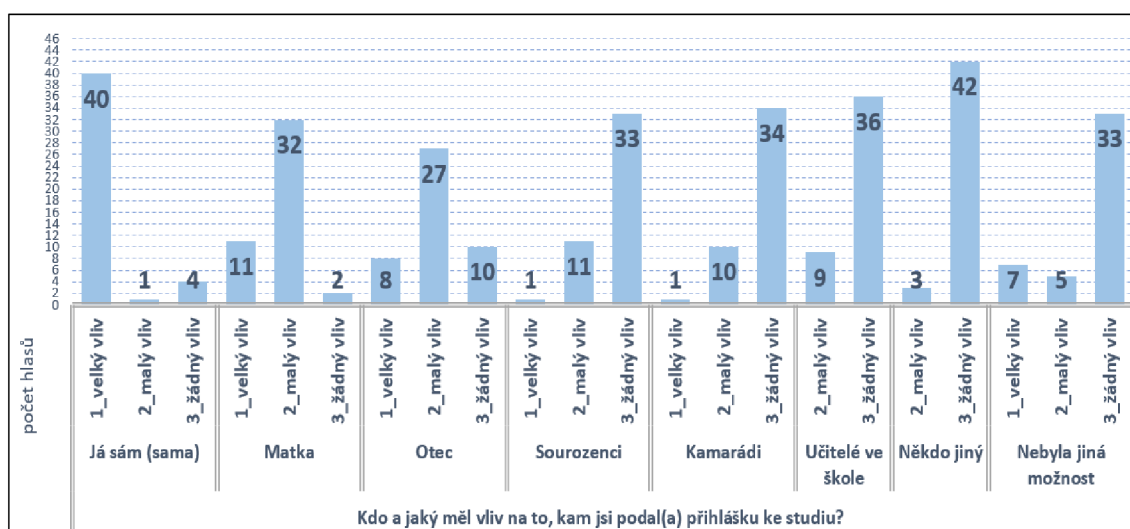
První část dotazníkového šetření (část A – otázky A1 až A6) je zaměřena na motivaci žáků a proces rozhodování o výběru střední školy, resp. učiliště.

Otázka A1: Kdo a jaký měl vliv na to, kam jsi podal(a) přihlášku?

Tab. 8: Otázka A1 – odpovědi

	Velký vliv	Malý vliv	Žádný vliv	Celkem resp.
Já sám (sama)	40 (88,8 %)	1 (2,5 %)	4 (10,0 %)	45
Matka	11 (24,4 %)	32 (71,1 %)	2 (4,4 %)	45
Otec	8 (17,7 %)	27 (60,0 %)	10 (22,2 %)	45
Sourozenci	1 (2,2 %)	11 (24,4 %)	33 (73,3 %)	45
Kamarádi	1 (2,2 %)	10 (22,2 %)	34 (75,5 %)	45
Učitelé ve škole	0,0 %	9 (20,0 %)	36 (80,0 %)	45
Někdo jiný	0,0 %	3 (6,6 %)	42 (93,3 %)	45
Nebyla jiná možnost	7 (15,5 %)	5 (11,1 %)	33 (73,3 %)	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 4: Otázka A1 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

U této tabulky je patrné, že největší vliv na výběr vzdělávání měl žák sám. Při výběru mu pomáhala matka a otec. Zajímavé je zjištění, že s výběrem vhodného vzdělání dle výsledku dotazníkového šetření nebyl vůbec nápomocen učitel, tedy ani základní škola, jako taková. Z mé dlouholeté praxe vím, že výsledek grafu nekoresponduje se skutečností. Někteří žáci opakovaně sdělují, že je obor příliš nebaví, že by chtěli studovat něco jiného, ale rodiče jim doporučili ten který obor. Sami nevědí, co by chtěli studovat jiného.

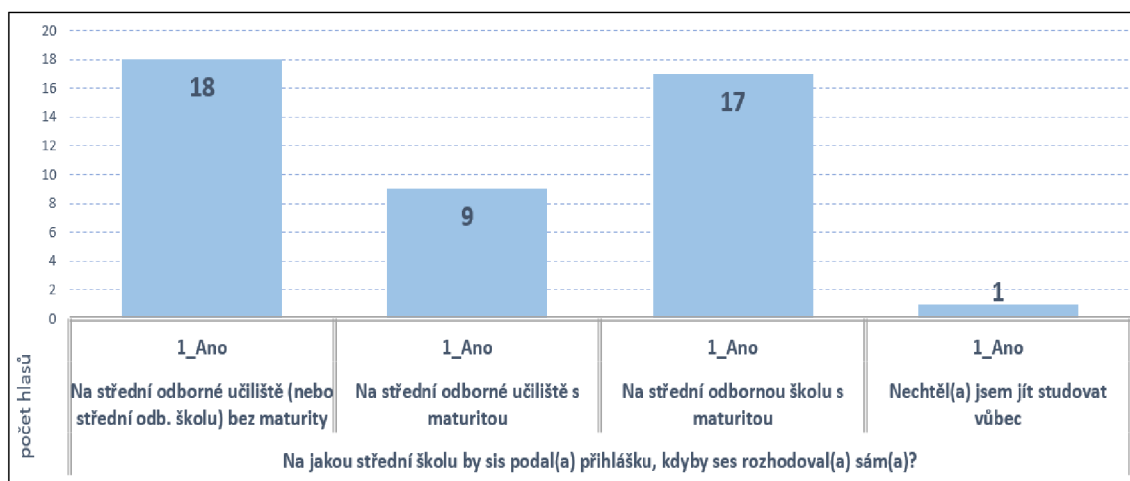
Vzhledem k tomu, že tento učební obor má bonus v podobě bezplatného získání řidičského průkazu ŘPB + ŘPC – oprávnění řídit osobní a nákladní automobil, stává se, že rodiče a žáci si vybírají tento učební obor bez ohledu na to, zda o obor samotný mají opravdový zájem. Vycházejme ale z grafu tak, jak ho studenti vyplnili.

Otázka A2: Na jakou střední školu bys podal(a) přihlášku, kdyby ses rozhodoval(a) sám(a)?

Tab. 9: Otázka A2 – odpovědi

Na střední odborné učiliště bez maturity nebo na střední odbornou školu bez maturity	18 (40,0 %)	45
Na střední odborné učiliště s maturitou	9 (17,0 %)	45
Na střední odbornou školu s maturitou	17 (37,7 %)	45
Nechtěl/a jsem jít studovat nikam	1 (2,2 %)	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 5: Otázka A2 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

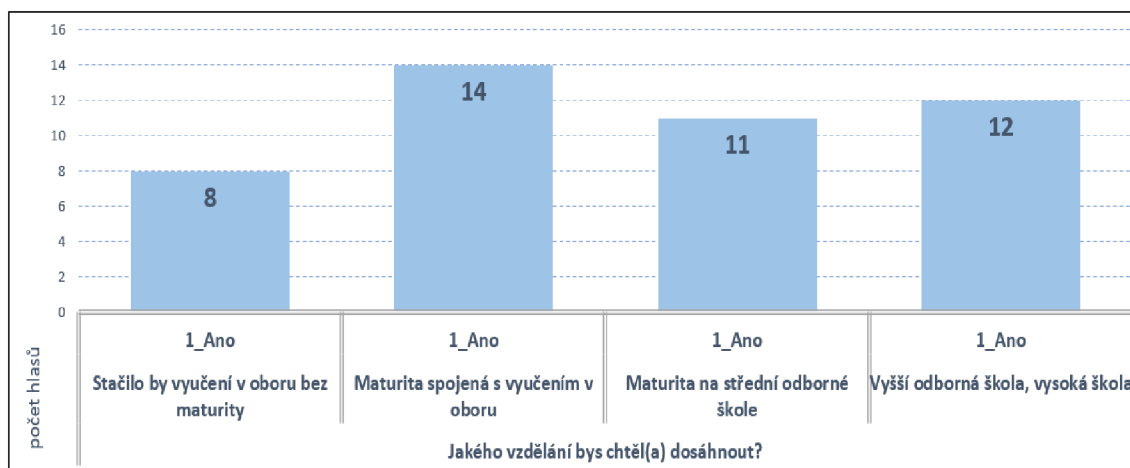
Z tohoto grafu vyplývá, že většina dotázaných žáků by chtěla jít studovat na střední odbornou školu s maturitou, jako druhou volbu uvedli studium bez maturity. Pouze jeden žák uvedl, že by nechtěl studovat vůbec. Zajímavé bylo zjištění u žáků druhých ročníků středních odborných škol s maturitou, kteří sdělili, že by si s touto zkušeností raději vybrali studium oboru ukončeného výučním listem.

Otázka A3: Jakého vzdělání bys chtěl(a) dosáhnout?

Tab. 10: Otázka A3 – odpovědi

Stačilo by vyučení v oboru bez maturity	8 (17,7 %)	45
Maturita spojená s vyučením v oboru	14 (31,1 %)	45
Maturita na střední odborné škole	11 (24,4 %)	45
Vyšší odborná škola, vysoká škola	12 (26,6 %)	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 6: Otázka A3 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

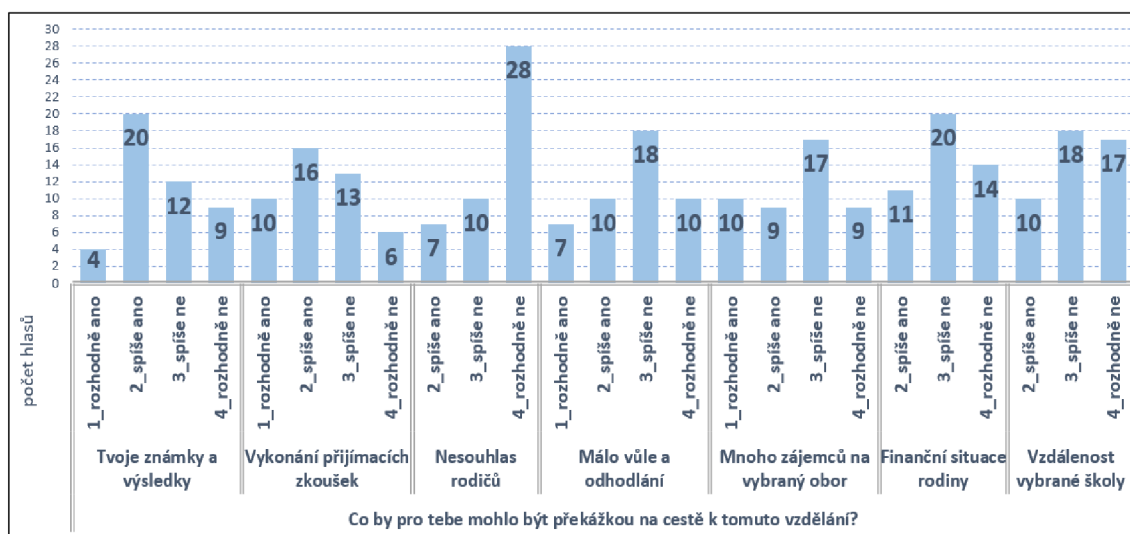
Z výše uvedeného grafu vyplývá, že většina žáků by chtěla studovat na střední odborné škole, kde by získali jak výuční list, tak maturitu. Problém je, že v dnešní době odborné školství ne vždy poskytuje maturitní nástavbové studium navazující na výuční list.

Otázka A4: Co by pro tebe mohlo být překážkou na cestě k tomuto vzdělání?

Tab. 11: Otázka A4 – odpovědi

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Celkem
Tvoje známky a výsledky	4 (8,8 %)	20 (44,4 %)	12 (26,6 %)	9 (20,0 %)	45
Vykonání přijímacích zkoušek	10 (22,2 %)	16 (35,5 %)	13 (28,8 %)	6 (13,3 %)	45
Nesouhlas rodičů	0,0 %	7 (15,5 %)	10 (22,2 %)	28 (62,6 %)	45
Málo vůle a odhodlání	7 (15,5 %)	10 (22,2 %)	18 (40,0 %)	10 (22,2 %)	45
Mnoho zájemců na vybraný obor	10 (22,2 %)	9 (13,3 %)	17 (37,7 %)	9 (20,0 %)	45
Finanční situace rodiny	0,0 %	11 (24,4 %)	20 (44,4 %)	14 (31,1 %)	45
Vzdálenost vybrané školy	0,0 %	10 (22,2 %)	18 (40,0 %)	17 (37,7 %)	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 7: Otázka A4 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

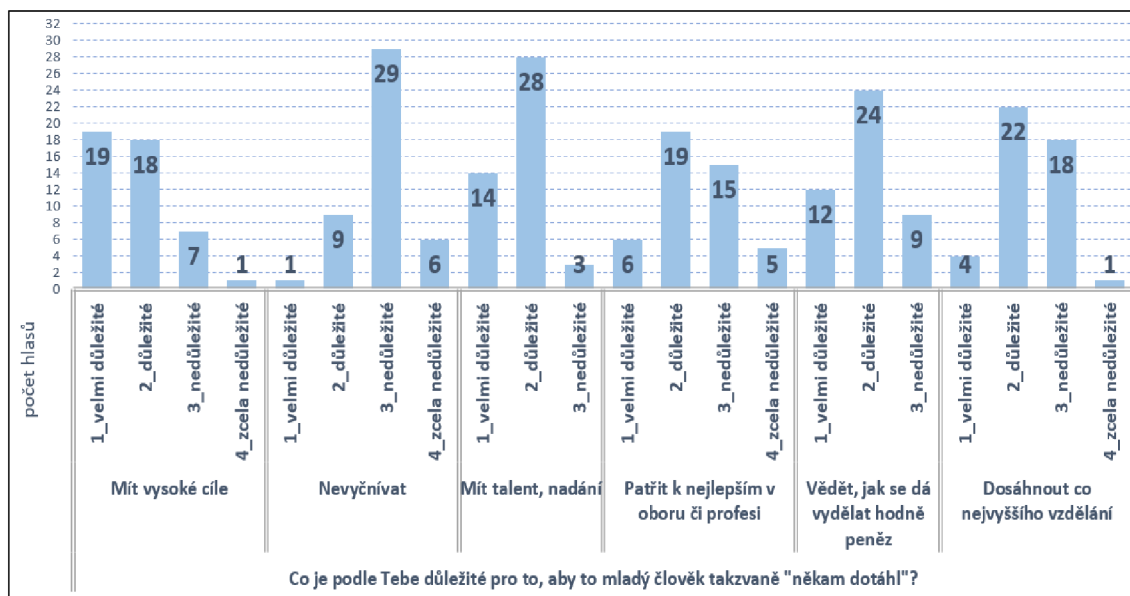
Výsledkem tohoto grafu je, že největší překážkou k jejich cestě k preferovanému studiu je jejich prospěch a tím pádem i obavy z neúspěchů u přijímacích zkoušek. V současné době na odborných školách je velký přetlak uchazečů a tím pádem menší šance na přijetí ke studiu. Zde začíná hrát velkou roli prospěch.

Otázka A5: Co je podle Tebe důležité pro to, aby to mladý člověk takzvaně „někam dotáhl“?

Tab. 12: Otázka A5 – odpovědi

	Velmi důležité	Důležité	Nedůležité	Zcela nedůležité	Celkem
Mít vysoké ambice a cíle	19 (42,2 %)	18 (40,0 %)	7 (15,5 %)	1 (2,2 %)	45
Být nenápadný a moc nevyčnívat	1 (2,2 %)	9 (20,0 %)	29 (64,4 %)	6 (13,3 %)	45
Mít talent, nadání	14 (31,1 %)	28 (62,2 %)	3 (6,6 %)	0,0 %	45
Patřit k nejlepším v oboru či profesi	6 (13,3 %)	19 (42,2 %)	15 (33,3 %)	5 (11,1 %)	45
Vědět, kde a jak se dá vydělat hodně peněz	12 (26,6 %)	24 (53,3 %)	24 (20,0 %)	0,0 %	45
Dosáhnout co nejvyššího vzdělání	4 (8,8 %)	22 (48,8 %)	18 (40,0 %)	1 (2,2 %)	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 8: Otázka A5 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

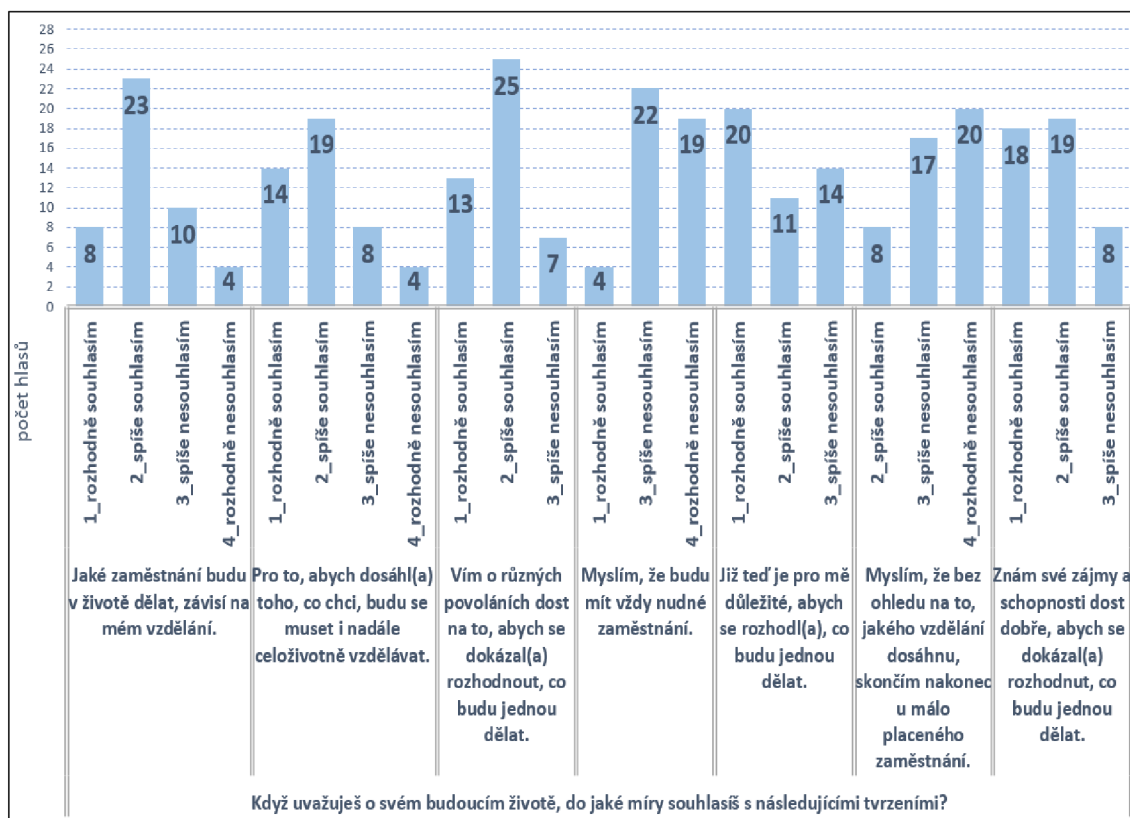
Žáci považují za důležité mít vysoké cíle. Za další důležitý faktor považují žáci talent a nadání v daném oboru, chtějí být nejlepší v oboru. Z grafu je zřejmé, že velkou měrou je pro žáky důležité finanční ohodnocení za odvedenou práci. Jako podmínku k tomu vidí, že je nutné mít co nejkvalitnější vzdělání.

Otázka A6: Když uvažuješ o svém budoucím životě, do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?

Tab. 13: Otázka A6 – odpovědi

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasí	Celkem
Jaké zaměstnání budu v životě dělat, závisí na mém vzdělání	8 (17,7 %)	23 (51,1 %)	12 (22,2 %)	9 (8,8 %)	45
Pro to, abych dosáhl/a toho, co chci, budu muset jít na vysokou školu	14 (31,1 %)	19 (42,2 %)	8 (17,7 %)	4 (8,8 %)	45
Vím o různých povoláních dost na to, abych se dokázal rozhodnout, co budu dělat	13 (28,8 %)	25 (55,5 %)	7 (15,5 %)	0,0 %	45
Myslím, že budu mít vždy nudné zaměstnání	4 (8,8 %)	22 (48,8 %)	0,0 %	19 (42,2 %)	45
Již teď je pro mě důležité, abych se rozhodl/a, co budu jednou dělat	20 (44,4 %)	11 (24,4 %)	14 (31,1 %)	0,0 %	45
Myslím, že bez ohledu na to, jakého vzdělání dosáhnu, skončím nakonec u toho málo placeného	0,0 %	8 (17,7 %)	17 (37,7 %)	20 (44,4 %)	45
Znám své zájmy a schopnosti dost dobře, abych se dokázal/a rozhodnout, co budu jednou dělat	18 (40,0 %)	19 (42,2 %)	8 (17,7 %)	0,0 %	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 9: Otázka A6 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

Dotazovaní žáci si uvědomují, že je důležité, zvolit si zaměstnání, které je bude bavit a naplňovat. Potřebují k tomu kvalitní vzdělání, chápou, že je nutné se vzdělávat celý život, aby si udrželi přehled ve svém oboru. Jsou přesvědčeni, že mají dobrý přehled o různých profesích a povoláních. Neobávají se, že by během pracovní kariéry vykonávali práci, která by je nebavila a nebyla dobře placená. Žáci si důvěřují.

5.4 Dotazník – část B

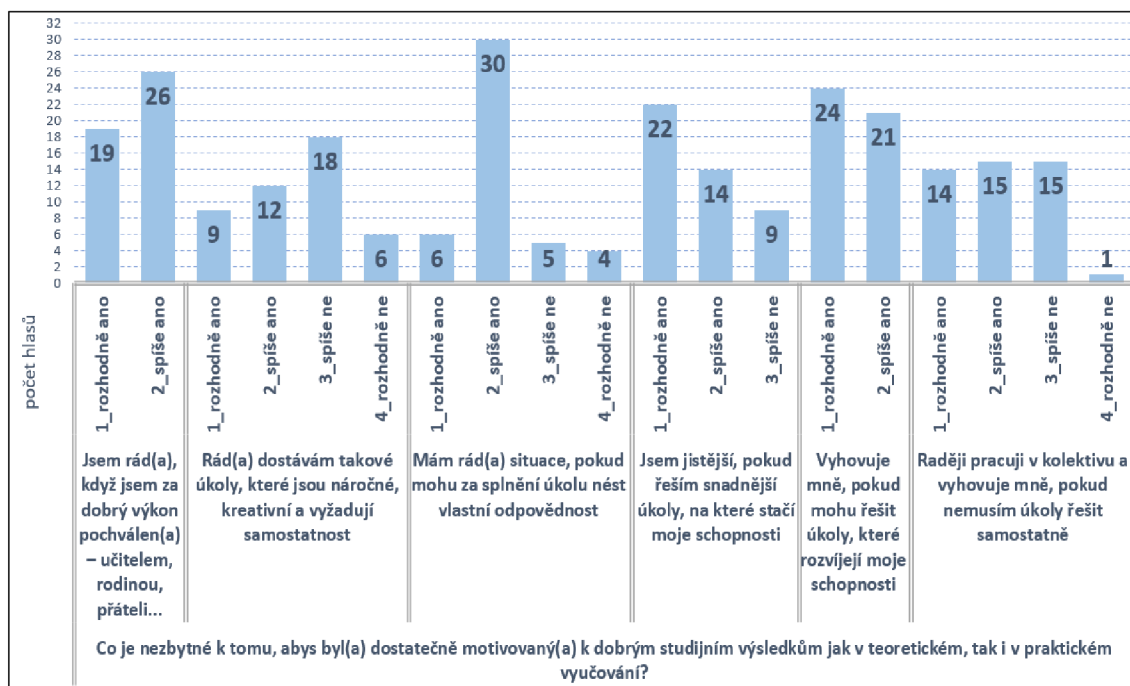
Druhá část dotazníkového šetření (část B – otázky B1 až B6) je zaměřena na hodnocení žáků, jejich výsledky a pohled na budoucí uplatnění na trhu práce.

Otázka B1: Co je nezbytné k tomu, abys byl(a) dostatečně motivovaný(a) k dobrým studijním výsledkům jak v teoretickém, tak i v praktickém vyučování?

Tab. 14: Otázka B1 – odpovědi

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Celkem
Jsem rád/a, když jsem za dobrý výkon pochválen/a učitelem, rodinou, přáteli	19 (42,2 %)	26 (57,7 %)	0,0 %	0,0 %	45
Rád/a dostávám takové úkoly, které jsou náročné, kreativní a vyžadují samostatnost	9 (20,0 %)	12 (26,6 %)	18 (40,0 %)	6 (13,3 %)	45
Mám rád/a situace, pokud mohu za splnění úkolu nést vlastní odpovědnost	6 (13,3 %)	30 (66,6 %)	5 (11,1 %)	4 (8,8 %)	45
Jsem jistější, pokud řeším snadnější úkoly, na které stačí moje schopnosti	22 (48,8 %)	14 (31,1 %)	9 (20,0 %)	0,0 %	45
Vyhovuje mi, pokud mohu řešit úkoly, které rozvíjejí moje schopnosti	23 (53,3 %)	21 (46,6 %)	0,0 %	0,0 %	45
Raději pracuji v kolektivu a vyhovuje mi, pokud nemusím úkoly řešit samostatně	14 (31,1 %)	15 (33,3 %)	15 (33,3 %)	1 (2,2 %)	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 10: Otázka B1 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

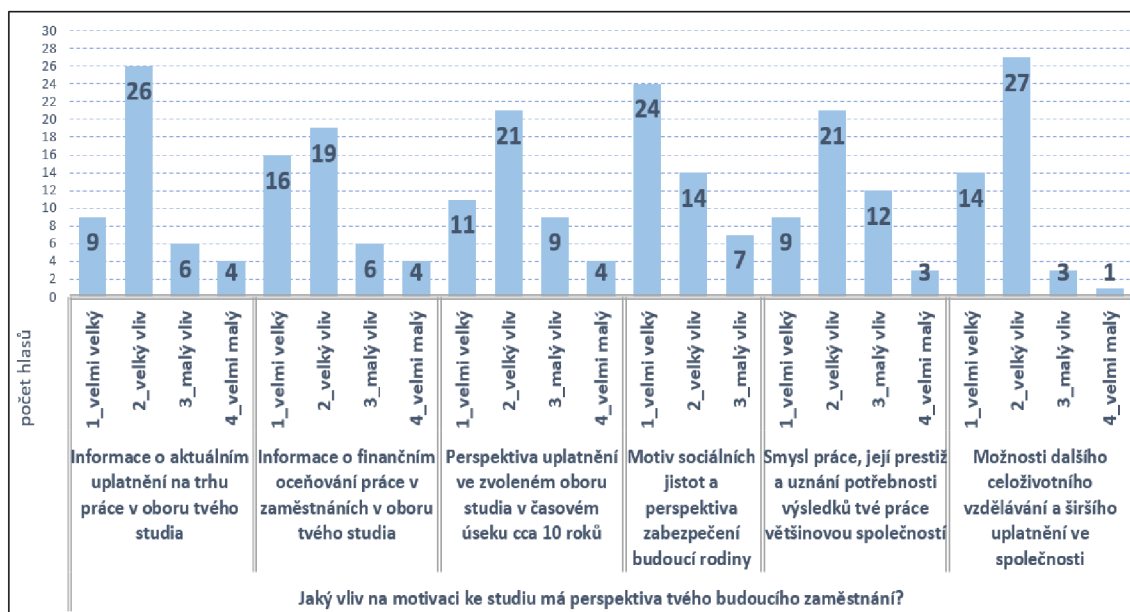
Žáky motivuje pochvala a ocenění od učitele jak v praktické, tak teoretické výuce. Neradi dostávají takové úkoly, které jsou pro ně náročné a vyžadují samostatnost a kreativitu. Uvádějí, že za splnění úkolu jsou schopni a ochotni nést vlastní odpovědnost. Na stejné úrovni v tomto dotazníku vychází nerozhodnost žáků v otázce, zda jim více vyhovuje práce v kolektivu nebo samostatná práce.

Otázka B2: Jaký vliv na motivaci ke studiu má perspektiva tvého budoucího zaměstnání?

Tab. 15: Otázka B2 – odpovědi

	Velmi velký	Velký	Malý vliv	Velmi malý	Celkem
Informace o aktuálním uplatnění na trhu práce v oboru tvého studia	9 (20,0 %)	26 (57,7 %)	6 (13,3 %)	4 (8,8 %)	45
Informace o finančním oceňování práce v oboru tvého studia	16 (35,5 %)	19 (42,2 %)	6 (13,3 %)	4 (8,8 %)	45
Perspektiva uplatnění ve zvoleném oboru v horizontu úseku cca 10 let	11 (24,4 %)	21 (46,6 %)	9 (20,0 %)	4 (8,8 %)	45
Motiv sociálních jistot a perspektiva zabezpečení budoucí rodiny	24 (53,3 %)	14 (31,1 %)	7 (15,5 %)	0,0 %	45
Smysl práce, její prestiž a uznání společností	9 (20,0 %)	21 (46,6 %)	12 (26,6 %)	3 (6,6 %)	45
Možnost celoživotního vzdělávání	14 (31,1 %)	27 (60,0 %)	3 (6,6 %)	1 (2,2 %)	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 11: Otázka B2 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

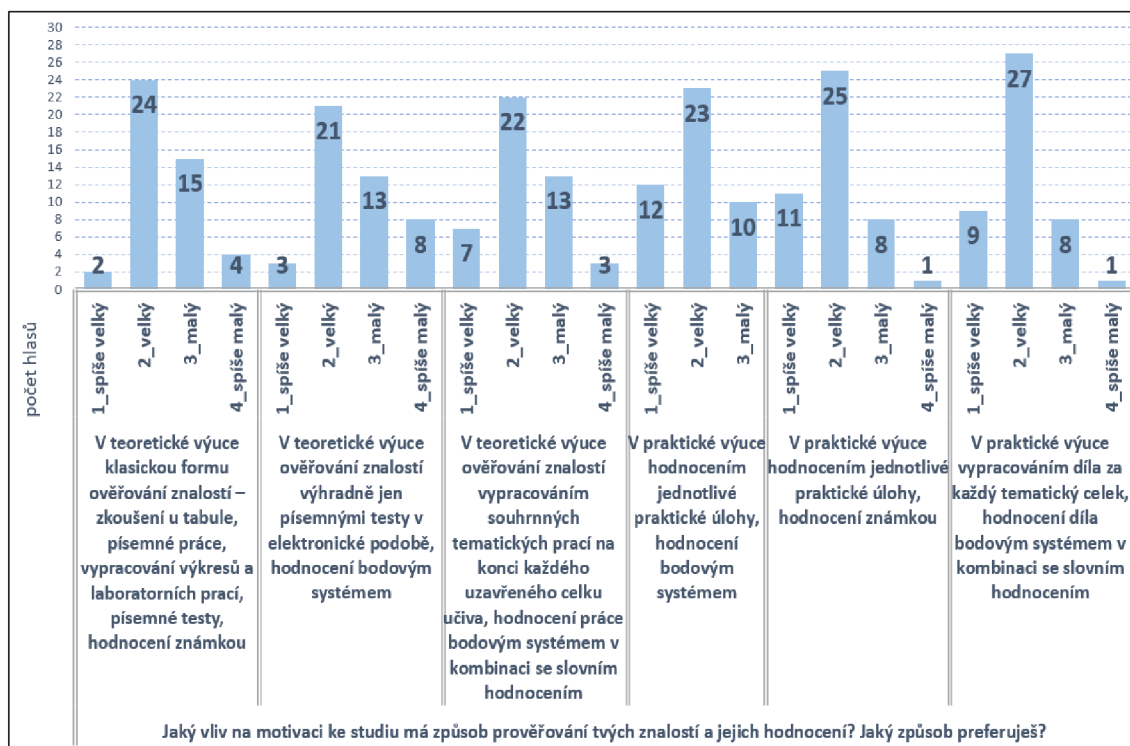
Pro žáky jsou velmi důležité informace, zda obor, který studují, má dlouhodobou perspektivu na trhu práce. Pro žáky, kteřísi vybírají studijní obor, má velký význam, zda je ten který obor prestižní, jak si ho společnost váží a nahlíží na něj, a jak je finančně ohodnocen. Zde je možné zaregistrovat, jak konečně píšu v teoretické části této bakalářské práce, učební obory jsou na tom s prestiží a oceněním většinové společnosti stále poněkud hůře než studijní obory s maturitou. Žáci vybrali celoživotní vzdělávání a širší uplatnění ve společnosti jako jednu z nejvyšších zkoumaných hodnot.

Otázka B3: Jaký vliv na motivaci ke studiu má způsob prověřování tvých znalostí a jejich hodnocení? Jaký způsob preferuješ?

Tab. 16: Otázka B3 – odpovědi

	Spíše velký	Velký	Malý	Spíše malý	Celkem
V teoretické výuce klasickou formou zkoušení u tabule, písemné práce, hodnocení známkou	2 (4,4 %)	24 (53,3 %)	15 (33,3 %)	4 (17,7 %)	45
V teoretické výuce hodnocení výhradě testy, hodnocení bodovým systémem	3 (6,6 %)	21 (46,6 %)	13 (28,8 %)	4 (17,7 %)	45
V teoretické výuce ověřování vypracováním souhrnných prací na konci každého celku, hodnocení bodové i slovní	7 (15,5 %)	22 (48,8 %)	13 (28,8 %)	3 (6,6 %)	45
V praktické výuce hodnocení konkrétního úkolu, bodovým systémem	12 (26,6 %)	23 (51,1 %)	10 (22,2 %)	0,0 %	45
V praktické výuce hodnocení jednotlivých úkolů známkami	11 (24,4 %)	24 (53,3 %)	8 (17,7 %)	10 (2,2 %)	45
Vypracování díla za každý tematický celek, hodnocení bodovým systémem i slovním hodnocením.	9 (20,0 %)	27 (60,0 %)	8 (17,7 %)	1 (2,2 %)	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 12: Otázka B3 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

V teoretické výuce žáci preferují větší měrou ověřování znalostí zkoušení u tabule, nebo písemnou práci, hodnocení známkou. U ověřování znalostí výhradně jen písemnými testy např. v elektronické podobě, preferují bodový systém. Slovním hodnocením jsou nejvíce ověřovány znalosti vypracováním souhrnných tematických prací na konci každého uzavřeného celku učiva.

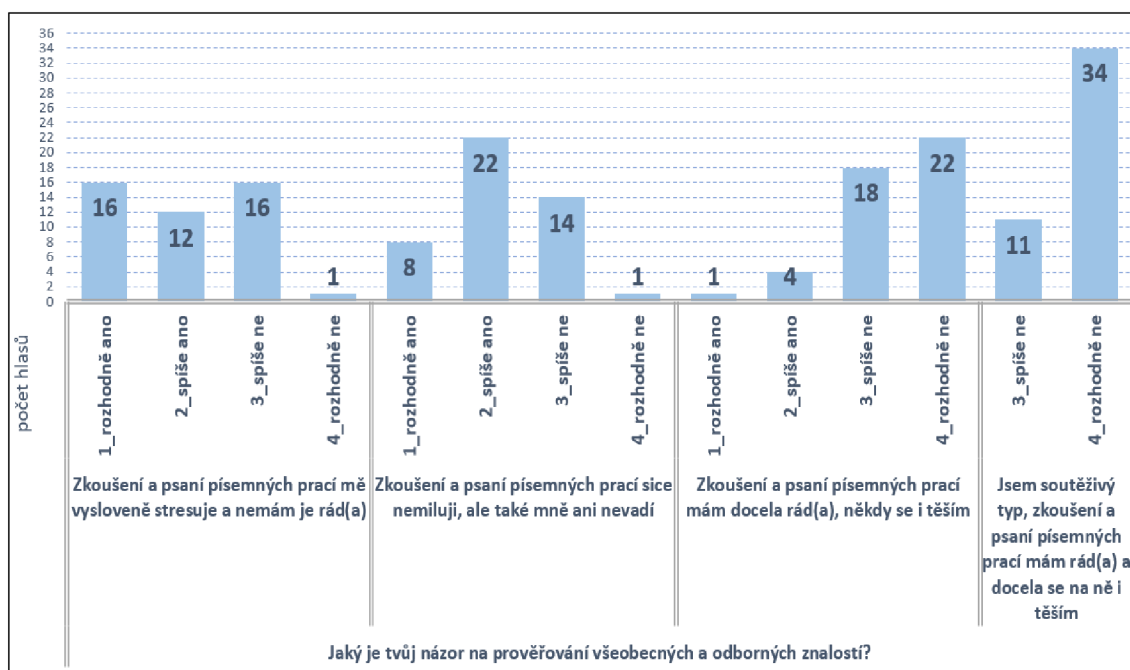
V praktické výuce je hodnocení rozděleno také do několika skupin. Z grafu vyplývá, že bodový systém hodnocení náleží jednotlivým praktickým úkonům. V oblíbenosti hodnocení na nejnižším stupni je bodový systém. Druhým je hodnocení známkou a nejoblíbenější je hodnocení díla slovní, kombinované s bodovým.

Otázka B4: Jaký je tvůj názor na prověřování všeobecných a odborných znalostí?

Tab. 17: Otázka B4 – odpovědi

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Celkem
Zkoušení a psaní písemných prací mne vysloveně stresuje a nemám je rád/a	16 (35,5 %)	12 (26,6 %)	16 (35,5 %)	1 (2,2 %)	45
Zkoušení a psaní písemných prací sice nemiluji, ale také mi ani nevadí	8 (17,7 %)	22 (48,8 %)	14 (31,1 %)	1 (2,2 %)	45
Zkoušení a psaní písemných prací mám docela rád/a a někdy se na to i těším	1 (2,2 %)	4 (8,8 %)	18 (40,0 %)	22 (48,8 %)	45
Jsem soutěživý typ, zkoušení a psaní písemných prací mám rád/a a těším se na ně.	0,0 %	0,0 %	11 (24,4 %)	34 (75,5 %)	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 13: Otázka B4 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

Dotazník se týká teoretické výuky. Je samozřejmé, že zkoušení ať již písemné, či ústní, je nezbytnou částí studia. Graf ukazuje, že žáci formy hodnocení berou jako nutné zlo.

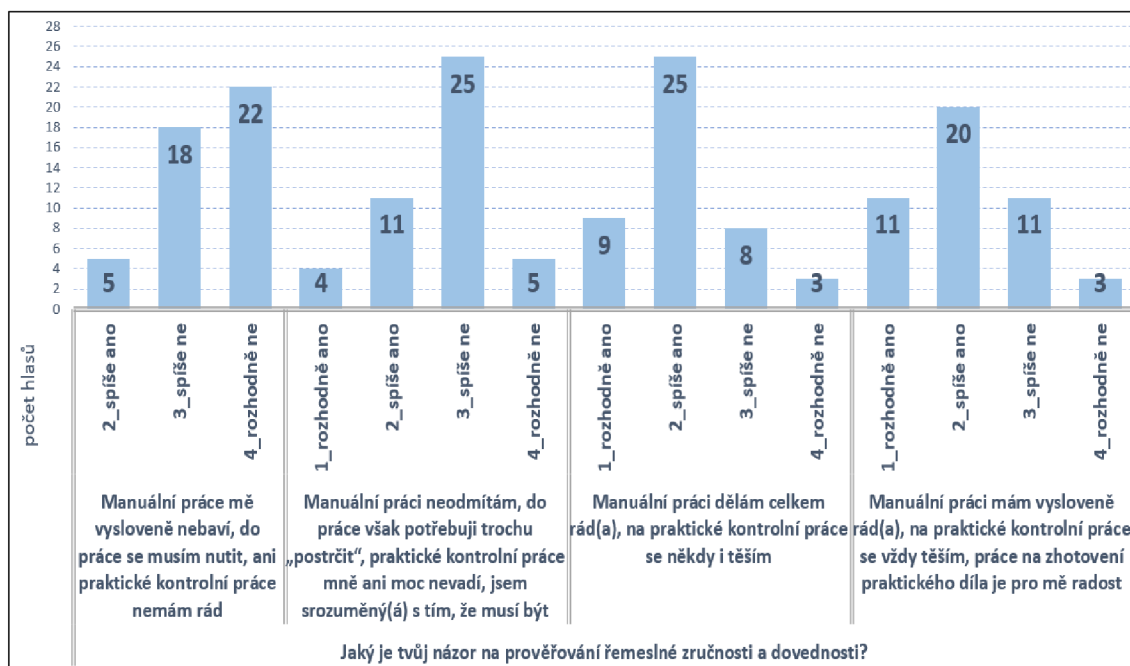
Při vyhodnocování tohoto grafu mne zaujal výsledek posledního sloupce, ze kterého vyplývá, že se studenti vyhodnotili jako nesoutěživí.

Otázka B5: Jaký je tvůj názor na prověřování řemeslné zručnosti a dovednosti?

Tab. 18: Otázka B5 – odpovědi

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně Ne	Celkem
Manuálně práce mne vysloveně nebaví, do práce se musím nutit, ani praktické odborné práce nemám rád/a	0,0 %	5 (11,1 %)	18 (40,0 %)	22 (48,8 %)	45
Manuální práci neodmítám, potřebuji do ní ale „postrčit“, praktické kontrolní práce mi nevadí, jsem smířený/á s tím, že prostě musí být	4 (8,8 %)	11 (24,4 %)	25 (55,5 %)	5 (11,1 %)	45
Manuální práci dělám celkem rád, někdy se na ní i těším	9 (20,0 %)	25 (55,5 %)	8 (17,7 %)	3 (6,6 %)	45
Manuální práce mám vysloveně rád, na praktickou kontrolní práci se vždy těším, práce na zhotovení díla je pro mne radost.	11 (24,4 %)	20 (44,4 %)	8 (24,4 %)	3 (6,6 %)	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 14: Otázka B5 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

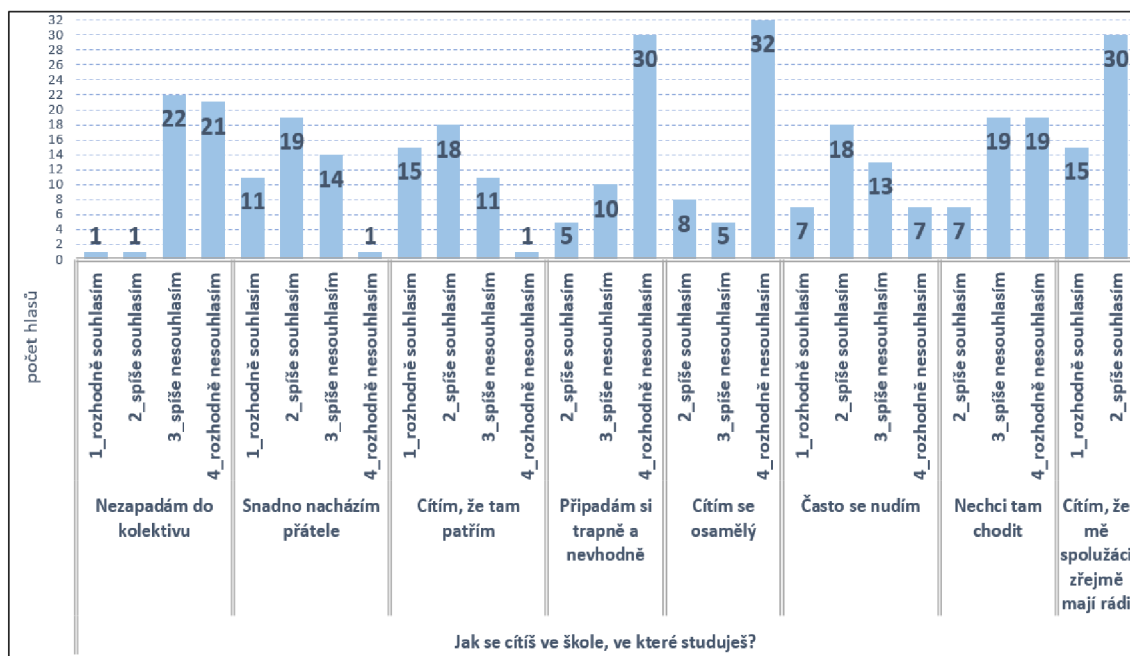
Dotazník se týká praktické výuky. Z grafu vyplývá, že žáci mají celkem rádi praktickou výuku, na konkrétní úkoly se těší, dělají je s chutí. Je zde patrný rozdíl mezi hodnocením teoretické výuky a praktickou částí výuky.

Otázka B6: Jak se cítíš ve škole, ve které studuješ?

Tab. 19: Otázka B6 – odpovědi

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Celkem
Nezapadám do kolektivu	1 (2,2 %)	1 (2,2 %)	22 (48,8 %)	21 (46,6 %)	45
Snadno nacházím přátele	11 (24,4 %)	19 (42,2 %)	13 (31,1 %)	1 (2,2 %)	45
Cítím, že tam patřím	15 (33,3 %)	18 (40,0 %)	11 (24,4 %)	1 (2,2 %)	45
Připadám si trapně a nevhodně	0,0 %	5 (11,1 %)	10 (22,2 %)	30 (66,6 %)	45
Cítím se osamělý	0,0 %	8 (7,7 %)	5 (22,2 %)	32 (71,1 %)	45
Často se nudím	7 (15,5 %)	18 (40,0 %)	13 (28,8 %)	7 (15,5 %)	45
Nechci tam chodit	0,0 %	7 (15,5 %)	19 (42,2 %)	19 (42,2 %)	45
Cítím, že mne spolužáci zřejmě mají rádi	15 (33,3 %)	30 (66,6 %)	0,0 %	0,0 %	45

Zdroj: autor, dotazníkové šetření



Obr. 15: Otázka B6 – odpovědi

Zdroj: autor, dotazníkové šetření

Výsledky tohoto grafu se týkají jak teoretické části výuky, tak i části praktické. Vyplývá z toho, že žáci jsou ve škole spokojeni, cítí, že tam patří, že je spolužáci přijímají.

Někdy se ve škole nudí, ale myslím, že záleží na pedagogovi, jak dokáže žáky zaujmout. Pro mne a obě střední odborné školy, ve kterých průzkum probíhal, je toto zjištění velmi důležité.

5.5 Ověření stanovených předpokladů

Na základě dlouholeté praxe bylo předpokládáno, že se v rámci dotazníkového šetření potvrdí několik subjektivních předpokladů, které však potvrzeny nebyly – otázka A1 (viz Tab. 8 a Obr. 4 na str. 50):

1. Předpoklad č.1: velký vliv na výběr budoucího studijního oboru mají rodiče,
 - předpoklad se nepotvrdil, jak vyplývá z dotazníkového šetření,
2. Předpoklad č. 2: velký vliv na výběr budoucího oboru mají učitelé základních škol,
 - z dotazníkového šetření však vyplývá, že vliv učitelů základních škol na výběr budoucího studijního oboru byl zcela zanedbatelný, předpoklad se tedy nepotvrdil,
3. Předpoklad č.3: nízký vliv na výběr studijního oboru má respondent sám,
 - z odpovědí však vyplývá, že studenti si obor vybrali sami.

Odpovědi, které jsem získal v dotazníkovém šetření, mě velmi překvapili. Výsledky jsou zcela jiné, než jsem předpokládal. Při rozhovorech s žáky základních škol, na kterých dělám propagaci Střední průmyslové školy v Chrudimi, kde jsem učitelem odborného výcviku, dostávám velmi rozdílné informace, než které jsem vyhodnotil z dotazníkového šetření. Je vidět, že žáci základních škol mají jiné odpovědi na otázky v dotazníku než žáci, kteří již studují na středních školách.

Žáci uvádějí, že k dobrým studijním výsledkům je motivuje jak perspektiva zvoleného oboru, ale také učitelé jak ve škole, tak v odborném výcviku. Jejich přístup k nim, to, zda umí ocenit jejich vědomosti, znalosti, zručnost, pracovitost, zda umí pochválit, poradit a najdou si čas na individuální přístup, tedy řešit s nimi jejich problémy, „být tam pro ně“.

5.6 Diskuse

Dotazníkové šetření proběhlo na školách různého typu, žáci byli vybráni náhodně a věk žáků byl rozdílný. Nerozlišoval jsem ani odpovědi děvčat a chlapců. Výsledky šetření byly velmi podobné, a to v oborech jak ukončených výučním listem, tak v oborech

ukončených maturitou. Šetřením se mělo ověřit, co a jakým způsobem motivuje žáky, jaké motivaci dávají přednost, co bylo nejdůležitější při výběru konkrétního studijního oboru, kdo je nejvíce motivoval, dále jsem šetřením chtěl zjistit, jak je pro ně důležité hodnocení, konkrétně, jaký způsob hodnocení je pro ně nejpříjemnější a proč.

Bylo rozdáno 45 dotazníků, stejný počet vyplněných dotazníků bylo vyplněno a vráceno. Žáci dotazníky vyplnili přesně podle obdržených instrukcí a odevzdali ve stanoveném termínu.

Z odpovědí žáků vyplývá, že si obor, který studují, vybrali sami, nápomocni jim byli rodiče. Naopak žádný vliv na výběr studia neměla základní škola. Žáci by si nejraději vybrali studium na střední odborné škole ukončené výučním listem nebo výučním listem a maturitou.

Z odpovědí je také možné zjistit, že studenti, kteří studují střední odbornou školu s maturitou, pokud by to bylo možné, po dokončení prvního ročníku rádi odešli na střední školu bez maturity. Zde je však zatím jen malá propustnost mezi jednotlivými typy škol.

Připouštějí, že rozhodování, který obor budou studovat, je podmíněno známkami. Uvědomují si, že prospěch na základní škole je důležitý pro to, jaký obor mohou studovat a jakou práci budou vykonávat.

Uvědomují si, že jejich uplatnitelnost na trhu práce je ovlivněna právě oborem, který si vyberou. V této oblasti školám, žákům i rodičům může pomoci spolupráce s úřady práce, které vedou nejrůznější statistiky o trhu práce, tedy o jaké obory je největší zájem, jaké profese zaměstnavatelé preferují, jaké výdělků jsou v té které profesi, z čehož je možné odvodit, zda má daný obor prestiž, perspektivu aj. Žáci chtějí po absolvování školy nastoupit do zaměstnání, které je uživí, bude je bavit a bude mít budoucnost.

Pokud se zaměříme na studium zakončené výučním listem, žáci více preferují praktické vyučování před teoretickým. Pracují rádi v kolektivu, uvědomují si, že musí nést zodpovědnost za vykonanou práci. Hodnocení známkami berou jako „nutné zlo“. Z mé práce však vyplývá, že i nad tímto tématem, tedy hodnocením žáků výhradně známkami, se vedou odborné diskuse.

Na otázku, jak se žáci cítí ve škole, kde studují, odpověděli, že se cítí dobře, uvědomují si, že tam patří, navazují kontakty a spolupráci. To je pro obě školy, ve kterých šetření probíhalo, velmi dobré, ale zároveň také zavazující.

Žáci uvádějí, že k dobrým studijním výsledkům je motivuje jak perspektiva zvoleného oboru, ale také učitelé ve škole, stejně tak i v odborném výcviku. Jejich přístup k nim, to, zda umí ocenit jejich vědomosti, znalosti, zručnost, pracovitost, zda umí pochválit, poradit a najdou si čas na individuální přístup, tedy řešit s nimi jejich problémy, „být tam pro ně“.

Výsledky dotazníkového šetření jsou pro mne velmi cenné, protože jsou to názory žáků, které vyjadřují, co hodnotí kladně, kde vidí problémy, co by chtěli změnit a zároveň si uvědomují vlastní zodpovědnost za svou budoucnost. Z jejich odpovědí mohu čerpat inspiraci pro svou práci učitele a motivovat i své kolegy.

ZÁVĚR

V bakalářské práci popisuji a řeším poznatky a důvody motivace a hodnocení, které vedly žáky k volbě střední odborné školy. V této práci také prezentuji výsledky dotazníkového šetření.

Dotazovaní žáci byli z průřezu prvního až čtvrtého ročníku maturitních oborů, ale také prvních až třetích ročníků oborů zakončených výučním listem. Průzkum neprobíhal pouze ve Střední průmyslové škole Chrudim, kde jsem učitelem odborného výcviku, ale také v Integrované střední škole Chrudim.

Hodnocení a motivace jsou nedílnou součástí práce nejen učitele, ale i nedílnou součástí lidského života v každém věku. Je velmi složité při práci učitele k hodnocení a motivaci přistupovat spravedlivě, s nadhledem, s individuální znalostí jednotlivých žáků, jejich schopností, dovedností, pracovního nasazení aj.

Ve své práci jsem vycházel nejen z odborné literatury, ale ze svých osobních životních zkušeností a praxe. V odborné literatuře i v odborné praxi se pojmy hodnocení a motivace vzájemně doplňují, nebo dokonce prolínají v tom smyslu, že bez dostatečné motivace nemůže dojít k lepšímu ohodnocení či výkonu. A naopak při nedostatečném ohodnocení nedochází ke zvýšení motivace ani výkonu. Z tohoto závěru vyplývá, že je potřeba studenty dostatečně motivovat k lepšímu výkonu při studiu, ale také lepšímu přístupu k životu samotnému.

Na základě získaných údajů, které jsem zpracoval v dotazníkovém šetření, mohu konstatovat, že byly poznány motivy a důvody, podle kterých si žáci vybírají danou střední školu.

Výsledky šetření některých faktorů mohou škole pomoci při zjišťování nebo rozboru příčin a problémů žáků ve studiu. Uplatnění těchto poznatků je důležité především pro práci s žáky učebních oborů.

Téma této bakalářské práce jsem si vybral z důvodu každodenní práce se skupinou žáků, kterým nabízím to nejlepší z praktických dovedností, které jsem nabyl svou 27letou praxí v oboru mechanik silničních strojů. Musím bohužel konstatovat, že vzhledem ke studijním výsledkům, se kterými žáci do učebních oborů nastupují,

je otázka motivace i hodnocení stále těžší. Nacházet nové cesty, jak je motivovat, vyžaduje širší rozhled učitele, nové moderní metody a přístupy.

Velkým problémem je nízká až nulová spolupráce s rodiči žáků. O prospěch svého dítěte se začínou zajímat až v době, kdy žák neprospívá nebo mu hrozí vyřazení ze školy. Proto se snažím těmto situacím přecházet zvýšenou motivací žáků ke studiu a hodnocením podnítit jejich zájem o vybraný obor.

Čtenářům této bakalářské práce bych chtěl poděkovat za přečtení a za to, že věnovali čas mé práci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

FORMATIVE Assessment, (2005).

GILLEROVÁ ILONA, Kebza Vladimír, Rymeš Milan a kol.

HANUŠ R, a Chytilová L., Zážitkově pedagogické učení (2009). ISBN:978-80-247-2816-2

KOCOURKOVÁ, M., (2020) Motivace, motivační teorie a jak správně motivovat.

KOLÁŘ, Z., Šikulová, hodnocení žáků. Praha Grada Publishing a.s., 2005 157 s. ISBN 80-247-0885-X

KORBELV., Daniel Mních, 26. 2. 2021 Nová studie IDEA, www.idea.cerge-ei.cz/spolecansky-status-ucnovskeho-vzdelavani

KRAJSKÝ úřad Pardubického kraje odbor školství – Dlouhodobý záměr

LOKŠA, LOKŠOVÁ: Pozornost, motivace, relaxace (is.jamu.cz/Loksova-l-Loksa-J-Pozornost-motivace-relaxace, 1999)

NOVÁČKOVÁ, J., Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka. Učitel'ské listy, roč. 12. Č. 8/2005 6) Formative assessment in foreign countries and in the Czech. Zdroj: Psychologie-pedagogika.studentske.cz/2008/06/hodnocen.html

PSYCHOLOGICKÉ, aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí, Praha. GradaPublishing, 2011, ISBN 978-80-247-2798-1

PSYCHOLOGIE, [-pedagogika.studentske.cz/2008/06/hodnocen.html](http://pedagogika.studentske.cz/2008/06/hodnocen.html)

REFORMA, školství, učňovské a technické vzdělávání – v Praze dne 15. července 2014, MŠMT vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji (2020 – 2024)

SLAVÍK, J., Hodnocení v současné škole. Praha: Portál 1999, Slavík M. a kolektiv. Vysokoškolská pedagogika pro odborné vzdělávání. Praha Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-8074-0

- STARÝ, K., Formativní hodnocení vzhledem k aktuálním otázkám kurikulární reformy. In Pedagogický výzkum. Reflexe společenských potřeb a očekávání, 2005
- STARÝ, K., Formativní hodnocení ve školní výuce. In Greger D. Ježková. V., Školní vzdělávání, zahraniční trendy a inspirace. Praha Karolinu, 2006
- STARÝ, K., Formativní hodnocení. Zpráva o mezinárodním semináři OECD. Pedagogika, 2005, roč. 55, č. 4, s. 394-396.
- ŠKOLNÍ řád Střední průmyslové školy strojírenské Chrudim z 8. 4. 2021
- TRPIČOVSKÁ, D., Úvod do psychologie, 1996, ISBN 80-7044-123-
- TYLŠAROVÁ, L. Lucie Zimlová – slideplayer.cz/slide

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Podíl žáků v jednotlivých stupních středního vzdělání a konzervatoři.....	18
Obr. 2: Pyramida potřeb dle A. Maslowa	28
Obr. 3 Šest oblastí výuky zaměřených na formativní hodnocení.....	37
Obr. 4: Otázka A1 – odpovědi	50
Obr. 5: Otázka A2 – odpovědi	51
Obr. 6: Otázka A3 – odpovědi	52
Obr. 7: Otázka A4 – odpovědi	53
Obr. 8: Otázka A5 – odpovědi	54
Obr. 9: Otázka A6 – odpovědi	56
Obr. 10: Otázka B1 – odpovědi.....	58
Obr. 11: Otázka B2 – odpovědi.....	60
Obr. 12: Otázka B3 – odpovědi.....	62
Obr. 13: Otázka B4 – odpovědi.....	63
Obr. 14: Otázka B5 – odpovědi.....	65
Obr. 15: Otázka B6 – odpovědi.....	66

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Míra nezaměstnanosti absolventů v dubnu 2018	15
Tab. 2: Nezaměstnaní absolventi středních škol dle oborových skupin v Pardubickém kraji	16
Tab. 3: Počet středních škol podle struktury oborů vzdělání v okresech Pardubického kraje v roce 2018/19	17
Tab. 4: Počet žáků středních škol a konzervatoře	18
Tab. 5: Učební obory na Střední průmyslové škole Chrudim (SPŠ)	19
Tab. 6: Žáci nastoupení do tříletých oborů zakončených výučním listem a počet úspěšně dokončených.....	19
Tab. 7: Vzor bodového hodnocení výrobku.....	31
Tab. 8: Otázka A1 – odpovědi	50
Tab. 9: Otázka A2 – odpovědi	51
Tab. 10: Otázka A3 – odpovědi	52
Tab. 11: Otázka A4 – odpovědi	53
Tab. 12: Otázka A5 – odpovědi	54
Tab. 13: Otázka A6 – odpovědi	55
Tab. 14: Otázka B1 – odpovědi.....	57
Tab. 15: Otázka B2 – odpovědi.....	59
Tab. 16: Otázka B3 – odpovědi.....	61
Tab. 17: Otázka B4 – odpovědi.....	63
Tab. 18: Otázka B5 – odpovědi.....	64
Tab. 19: Otázka B6 – odpovědi.....	66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník (Část A).....	I
Příloha č. 2: Dotazník (Část B).....	II

PŘÍLOHA Č. 1: DOTAZNÍK (ČÁST A)

DOTAZNÍK - část A

A1 Kdo a jaký měl vliv na to, kam jsi podal(a) přihlášku ke studiu?

Zaškrtni jednu odpověď v každém řádku.

	velký vliv	malý vliv	žádný vliv
a) Já sám (sama)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Matka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Otec	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Surozenci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kamarádi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Učitelé ve škole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Někdo jiný	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Nebyla jiná možnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A2 Na jakou střední školu by sis podal(a) přihlášku, kdyby ses rozhodoval(a) sám(a)?

Zaškrtni pouze jednu odpověď.

a) Na střední odborné učiliště (nebo střední odb. školu) bez maturity	<input type="checkbox"/>
b) Na střední odborné učiliště s maturitou	<input type="checkbox"/>
c) Na střední odbornou školu s maturitou	<input type="checkbox"/>
d) Na gymnázium	<input type="checkbox"/>
e) Nechtěl(a) jsem jít studovat vůbec	<input type="checkbox"/>

A3 Jakého vzdělání bys chtěl(a) dosáhnout?

Zaškrtni pouze jednu odpověď.

a) Stačilo by vyučení v oboru bez maturity	<input type="checkbox"/>
b) Maturita spojená s vyučením v oboru	<input type="checkbox"/>
c) Maturita na střední odborné škole	<input type="checkbox"/>
d) Vyšší odborná škola, vysoká škola	<input type="checkbox"/>

A4 Co by pro tebe mohlo být překážkou na cestě k tomuto vzdělání?

Zaškrtni jednu odpověď v každém řádku.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
a) Tvoje známky a výsledky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Vykonání přijímacích zkoušek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Nesouhlas rodičů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Málo vůle a odhodlání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Mnoho zájemců na vybraný obor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Finanční situace rodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Vzdálenost vybrané školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A5 Co je podle Tebe důležité pro to, aby to mladý člověk takzvaně "někam dotáhl"?

Zaškrtni jednu odpověď v každém řádku.

	velmi důležité	důležité	nedůležité	zcela nedůležité
a) Mít vysoké cíle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Nevyčínávat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mít talent, nadání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Patřit k nejlepším v oboru či profesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Vědět, jak se dá vydělat hodně peněz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Dosáhnout co nejvyššího vzdělání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A6 Když uvažuješ o svém budoucím životě, do jaké míry souhlasíš s následujícími tvrzeními?

Zaškrtni jednu odpověď v každém řádku.

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a) Jaké zaměstnání budu v životě dělat, závisí na mém vzdělání.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Pro to, abych dosáhl(a) toho, co chci, budu se muset i nadále celoživotně vzdělávat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vím o různých povoláních dost na to, abych se dokázal(a) rozhodnout, co budu jednou dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Myslím, že budu mít vždy nudné zaměstnání.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Již teď je pro mě důležité, abych se rozhodl(a), co budu jednou dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Myslím, že bez ohledu na to, jakého vzdělání dosáhnu, skončím nakonec u málo placeného zaměstnání.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Zním své zájmy a schopnosti dost dobře, abych se dokázal(a) rozhodnout, co budu jednou dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PŘÍLOHA Č. 2: DOTAZNÍK (ČÁST B)

DOTAZNÍK - část B

Vybrané motivační faktory charakterizující vztah žáka učebního oboru ke studiu na střední odborné škole

B1 Co je nezbytné k tomu, abys byl(a) dostatečně motivovaný(a) k dobrým studijním výsledkům jak v teoretickém, tak i v praktickém vyučování?

Zaškrtni jednu odpověď v každém řádku.

		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
a)	Jsem rád(a), když jsem za dobrý výkon pochválen(a) – učitelem, rodinou, přáteli...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Rád(a) dostávám takové úkoly, které jsou náročné, kreativní a vyžadují samostatnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Mám rád(a) situace, pokud mohu za splnění úkolu nést vlastní odpovědnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Jsem jistější, pokud řeším snadnější úkoly, na které stačí moje schopnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Vyhovuje mně, pokud mohu řešit úkoly, které rozvíjejí moje schopnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Raději pracuji v kolektivu a vyhovuje mně, pokud nemusím úkoly řešit samostatně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B2 Jaký vliv na motivaci ke studiu má perspektiva tvého budoucího zaměstnání?

Zaškrtni jednu odpověď v každém řádku.

		velmi velký	velký	malý	velmi malý
a)	Informace o aktuálním uplatnění na trhu práce v oboru tvého studia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Informace o finančním oceňování práce v zaměstnáních v oboru tvého studia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Perspektiva uplatnění ve zvoleném oboru studia v časovém úseku cca 10 roků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Motiv sociálních jistot a perspektiva zabezpečení budoucí rodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Smysl práce, její prestiž a uznání potřebnosti výsledků tvé práce většinou společností	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Možnosti dalšího celoživotního vzdělávání a širšího uplatnění ve společnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B3 Jaký vliv na motivaci ke studiu má způsob prověřování tvých znalostí a jejich hodnocení? Jaký způsob preferuješ?

Zaškrtni jednu odpověď v každém řádku.

		spíše velký	velký	malý	spíše malý
a)	V teoretické výuce klasickou formou ověřování znalostí – zkoušení u tabule, písemné práce, vypracování výkresů a laboratorních prací, písemné testy, hodnocení známku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	V teoretické výuce ověřování znalostí výhradně jen písemnými testy v elektronické podobě, hodnocení bodovým systémem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	V teoretické výuce ověřování znalostí vypracováním souhrnných tematických prací na konci každého uzavřeného celku učiva, hodnocení práce bodovým systémem v kombinaci se slovním hodnocením	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	V praktické výuce hodnocením jednotlivé praktické úlohy, hodnocení bodovým systémem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	V praktické výuce hodnocením jednotlivé praktické úlohy, hodnocení známku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	V praktické výuce vypracováním díla za každý tematický celek, hodnocení díla bodovým systémem v kombinaci se slovním hodnocením	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prověřování dosažených všeobecných a odborných znalostí, na odborných školách pak i B4 řemeslné zručnosti, je nutnou podmínkou pro hodnocení žáka. Jaký je tvůj názor na prověřování všeobecných a odborných znalostí?

Zaškrtni jednu odpověď v každém řádku.

		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
a)	Zkoušení a psaní písemných prací mě vysloveně stresuje a nemám je rád(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Zkoušení a psaní písemných prací sice nemiluji, ale také mně ani nevadí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Zkoušení a psaní písemných prací mám docela rád(a), někdy se i těším	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Jsem soutěživý typ, zkoušení a psaní písemných prací mám rád(a) a docela se na ně i těším	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prověřování dosažených všeobecných a odborných znalostí, na odborných školách pak i B5 řemeslné zručnosti, je nutnou podmínkou pro hodnocení žáka. Jaký je tvůj názor na prověřování řemeslné zručnosti a dovednosti?

Zaškrtni jednu odpověď v každém řádku.

		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
a)	Manuální práce mě vysloveně nebaví, do práce se musím nutit, ani praktické kontrolní práce nemám rád	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Manuální práci neodmítám, do práce však potřebuji trochu „postrčit“, praktické kontrolní práce mně ani moc nevadí, jsem srozuměný(á) s tím, že musí být	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Manuální práci dělám celkem rád(a), na praktické kontrolní práce se někdy i těším	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Manuální práci mám vysloveně rád(a), na praktické kontrolní práce se vždy těším, práce na zhotovení praktického díla je pro mě radost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B6 Jak se cítíš ve škole, ve které studuješ?

Zaškrtni jednu odpověď v každém řádku.

		rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
a)	Nezapadám do kolektivu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Snadno nacházím přátele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Cítím, že tam patřím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Připadám si trapně a nevhodně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Cítím se osamělý	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Často se nudím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Nechci tam chodit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Cítím, že mě spolužáci zřejmě mají rádi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>