

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE



EVALUACE KURIKULA PRAXE STUDENTŮ SŠ VE FIRMĚ XY

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Linda Bémová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Olomouc 2019

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma „*Evaluace kurikula praxe studentů SŠ ve firmě XY*“ vypracoval(a) samostatně a uvedl(a) v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil(a).

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce paní PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. za vstřícný přístup a cenné připomínky. Dále bych chtěla poděkovat firmě, která mi poskytla data do empirické části práce, díky kterým mohla práce vzniknout. Poděkování bych dále ráda věnovala svému příteli a všem svým blízkým za jejich soustavnou podporu a trpělivost.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Bc. Linda Bémová</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Andragogika</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Andragogika</i>
Vedoucí práce:	<i>PhDr. Miroslava Dvořáková, PhD.</i>
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Evaluace kurikula praxe studentů SŠ ve firmě XY
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o tématu kurikula odborné praxe studentů SŠ a jeho evaluaci. Cílem práce je navrhnout a realizovat evaluaci kurikula praxe studentů ve firmě XY. Teoretická část se zabývá terminologickým ukotvením klíčových pojmů kurikulum, odborné praxe a evaluace. Empirickou část tvoří případová studie jedné školy a jedné firmy zaměřená na evaluaci realizované odborné praxe studentů čtvrtých ročníků SŠ oboru letecký mechanik a avionik. Autorka postupovala dle komplexního modelu evaluace, zahrnujícího komponenty kontextu, vstupů, procesu, reakce, očekávaného užitku, organizačních výsledků a konečných výstupů. Jako techniku sběru dat autorka zvolila polostrukturované rozhovory se studenty, instruktory odborné praxe a garantem odborné praxe doplněné obsahovou analýzou dokumentů.
Klíčová slova:	Kurikulum, Odborná praxe, Evaluace, Sociální partnerství
Title of Thesis:	Evaluation of Secondary School Curriculum for Vocational Training in the Company XY

Annotation:	The diploma thesis deals with the topic of vocational training curriculum of secondary school students and its evaluation. The goal of this thesis is to design and realize the evaluation of vocational training curriculum in the company XY. The theoretical part deals with the terminological definition of key curriculum terms, vocational training and evaluation. The empirical part consists of a case study of one school and one company focused on the evaluation of realized vocational training of the fourth grade students at the secondary school of aircraft mechanics and avionics. The author proceeded a comprehensive evaluation model, including the components of context, inputs, process, reaction, utility reaction, organizational results, and ultimate value. As a data collection technique, the author chose semi-structured interviews with students, vocational training instructors and the guarantor of vocational training supplemented by content documents analysis.
Keywords:	Curriculum, Vocational training, Evaluation, Social partnership
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha 1 – Otázky – rozhovor se studenty Příloha 2 – Otázky – rozhovor s instruktory Příloha 3 – Rozhovor s garantem odborné praxe Příloha 4 – Záznam o provedené praxi
Počet literatury a zdrojů:	101
Rozsah práce:	152 s. (274 536 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod.....	8
1 Kurikulum.....	10
1.1 Pojetí kurikula	10
1.1.1 Vývoj kurikula v kontextu vzdělávacích paradigmat	13
1.1.2 Formy kurikula	15
1.2 Kurikulární dokumenty.....	18
1.2.1 Bílá kniha	21
1.2.2 Rámcový vzdělávací program	22
1.2.3 Školní vzdělávací program	24
1.3 Kurikulum SŠ a SOŠ.....	25
1.3.1 Rámcový vzdělávací program SŠ a SOŠ	27
1.3.2 Školní vzdělávací program SŠ a SOŠ.....	31
2 Odborná praxe na SŠ a SOŠ.....	36
1.4 Pojetí odborné praxe	37
1.5 Kurikulum odborné praxe.....	42
1.5.1 Cíl.....	43
1.5.2 Charakteristika studentů.....	44
1.5.3 Obsah	47
1.5.4 Časový rozsah a rozvržení.....	49
1.5.5 Metody a postupy	51
1.5.6 Podmínky a organizace	53
1.5.7 Výstupy, kontrola, hodnocení a evaluace.....	57
1.6 Sociální partnerství.....	60
1.6.1 Smlouva mezi školou a firmou.....	67
3 Evaluace	71
1.7 Pojetí evaluace.....	72
1.7.1 Hodnocení versus evaluace	75
1.7.2 Klasifikace evaluace	76

1.8	Evaluační modely	79
1.8.1	Kirkpatrickův model	80
1.8.2	Hamblinův model	83
1.8.3	Phillipsův model	84
1.8.4	Holtonův model	86
1.8.5	CIRO.....	87
1.8.6	CIPP.....	88
1.8.7	Sumarizace evaluačních modelů	91
4	Metodologie	94
1.9	Design případové studie	95
1.9.1	Výzkumné otázky	96
1.9.2	Popis případu	97
1.9.3	Návrh evaluace.....	97
1.9.4	Metody sběru a analýzy dat	101
1.9.5	Sběr dat	108
5	Realizace evaluace kurikula praxe ve firmě XY.....	110
1.10	Kontext.....	110
1.11	Vstupy	119
1.12	Proces	130
1.13	Reakce.....	140
1.14	Očekávaný užitek	145
1.15	Organizační výsledky	152
1.16	Konečné výstupy	155
	Diskuze	161
	Závěr	169
	Literatura a zdroje	171
	Seznam zkratk	181
	Seznam tabulek, obrázků a grafů	182
	Seznam příloh.....	183

Úvod

S ohledem na momentální situaci na trhu práce a enormně nízkou míru nezaměstnanosti se řada firem potýká s problémem obsadit volná pracovní místa kvalifikovanými pracovníky a to zejména v odborně orientovaných profesích. U firem vzrůstá poptávka po absolventech škol vystudovaných ve stejném oboru, v jakém firmy podnikají. Firmy si tak začaly více uvědomovat potřebu kvalifikovaných absolventů a nutnost podílet se na jejich odborném rozvoji již v průběhu studia. Výchozí situace přináší ideální stav pro budování užší spolupráce škol a firem v rámci sociálního partnerství.

Diplomová práce se soustředí na odbornou praxi realizovanou firmou, jako jednu z možných cest, jak získat kvalitní zaměstnance z řad absolventů. Pro firmu je výhodou přijmout absolventa, se kterým spolupracovala již v době jeho studia, firmě se sníží náklady na proces výběru a adaptace zaměstnance a zároveň se snižuje i riziko odchodu zaměstnance, jelikož měl možnost poznat firemní prostředí a kulturu a vyzkoušet si, co práce u firmy obnáší, tím pádem by nemělo dojít k nenaplnění očekávání.

I firma XY se potýká, tak jako mnoho jiných firem, s nedostatkem zaměstnanců v oboru jejího podnikání údržby a opravy letadel. V souladu s jedním z možných řešení této problematiky autorka zvolila jako cíl své práce navrhnout a realizovat evaluaci kurikula praxe studentů SŠ ve firmě XY.

Diplomová práce se ve své teoretické části soustředí na terminologické a teoretické ukotvení klíčových pojmů, kterými jsou kurikulum, odborná praxe studentů SŠ a SOŠ a evaluace. V kapitole kurikulum se autorka práce zabývá nejen definováním pojmu, ale i jeho zařazením do systému

kurikulárních dokumentů v následné profilaci na středoškolskou problematiku a odbornou praxi. V kapitole odborné praxe na SŠ a SOŠ vychází autorka nejprve z legislativního rámce termínu, poté specifikuje kurikulum odborné praxe a kapitolu uzavírá zastřešujícím termínem spolupráce škol a firem – sociálním partnerstvím. V části evaluace se autorka kromě definování termínů zabývá také evaluačními modely, jejichž sumarizace tvoří východisko pro návrh komplexního evaluačního modelu.

Empirickou část práce tvoří případová studie jedné školy a jedné firmy. Škola i firma si přály zůstat anonymizovány, z tohoto důvodu autorka v práci uvádí subjekty označením škola AB a firma XY. Případová studie zkoumá odbornou praxi oboru leteckého mechanika a avionika ze dvou pohledů, z pohledu firmy na potřebu úpravy kurikula a z pohledu studentů na hodnocení průběhu a přínosu absolvované praxe. Autorka postupuje dle komplexního modelu evaluace, zahrnujícího komponenty kontextu, vstupů, procesu, reakce, očekávaného užitku, organizačních výsledků a konečných výstupů. Metodami analýzy a sběru dat případové studie jsou polostrukturované rozhovory se studenty, instruktory odborné praxe a garantem odborné praxe a obsahová analýza dokumentů firmy a školy.

Přestože se práce soustředí na dva úzce profilované obory leteckého mechanika a avionika, výstupy přináší řešení problematiky obecně a tak mohou sloužit jako inspirace i pro jiné firmy.

1 Kurikulum

Kurikulum tvoří součást každé alespoň částečně metodicky orientované vzdělávací činnosti. Lidé působící ve vzdělávání přemýšlejí, čeho chtějí vzdělávací aktivitou dosáhnout, jací budou účastníci a jejich očekávání, jak bude konkrétně aktivita vypadat a co k tomu budou potřebovat. Aniž by si to někteří z nich uvědomili, zaobírají se právě kurikulem.

Kurikulum má ve vzdělávání dětí i dospělých zásadní význam. Termín se dostal za posledních třicet let do popředí české odborné literatury a hraje v ní jedinečnou a nezastupitelnou roli. Zejména v pedagogice se termín uchytil ve všech čtyřech stupních vzdělávání, jako zastřešující pojem pro vzdělávací dokumenty se používá označení kurikulární dokumenty. S kurikulem lze provázat různé přístupy a různé podoby chápání jeho významu s ohledem na kulturně historický kontext, což zapříčiňuje jeho víceznačné pojetí v literatuře.

V souladu s cílem práce navrhnout a realizovat evaluaci kurikula praxe studentů SŠ v konkrétní firmě se tato kapitola zabývá terminologickým ukotvením prvního stěžejního tématu. V následující části budou představena různá vymezení pojmu kurikulum, jeho dělení a formy, kurikulární dokumenty a specifika kurikula středních a středních odborných škol.

1.1 Pojetí kurikula

Kurikulum, i přestože se o něm jako o teorii začalo mluvit až ve 20. letech minulého století, není novým termínem, ani objevem minulého století. Jedná se o pojem, jehož implicitní existence sahá až do doby antiky, ne-li dál. Původní latinský název *curriculum* je odvozen od slovesa *currere*, jehož význam je běžet a v podobě *curriculum* odpovídá významům – běh, závod,

závodiště. Kurikulum dle svého původního latinského významu značí nějaký pohyb, posun. Když se zaměříme na tyto významy, dá se z toho vyvodit, že to není jen neplánovaný a nekoordinovaný pohyb, ale pohyb s nějakým záměrem a cílem. Cesta tam, kam se potřebujeme dostat. Kurikulum, jako cesta k cíli, je poměrně široký pojem, zahrnuje v sobě všechny prostředky, metody, postupy, podmínky, subjekty a mnoho dalších aspektů, které vedou dosažení cíle. Do definice lze zahrnout také plánování a přípravu této cesty, což by pojem ještě více rozšířilo. Na pojetí kurikula tak lze nahlížet z různých úhlů pohledu, které ovlivňují a určují jeho význam. (Průcha, 2009, s. 263)

V nejjednodušším významu můžeme kurikulum definovat jako soubor znalostí, které se má daný jedinec naučit (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 13).

Bobbit (1918, s. 43) kurikulum popisuje ve dvou rovinách, první zahrnuje: *„veškeré zkušenosti, ať už k jejich získání došlo záměrně či nezáměrně, které vedou k rozvoji jedince“*. A druhá kurikulum vymezuje jako: *„celou řadu záměrně plánovaného rozvoje zkušeností, které školy používají k vytvoření kompletního jedince“*. První rovina je brána z všeobecného pohledu jakékoliv zkušenosti, která jedince rozvíjí, nezávisle na tom, kdo zkušenost zprostředkovává. Druhá více odpovídá pedagogickému pojetí vzdělávacího programu školy.

Jako více významový pojem vnímají kurikulum i Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 110) a rozlišují tři základní významy tohoto pojmu:

1. *„Vzdělávací program, projekt, plán.*
2. *Průběh studia a jeho obsah.*
3. *Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“*

Rozvedeme-li výše uvedené definice, pak první vymezení určuje kurikulum vzdělávací programu jako celku, jeho plánování, projektování, včetně všeho,

co se dá pod tyto pojmy zahrnout. Druhé vymezení označuje vše, co je zahrnuto v osnovách nebo různých metodických příručkách, na co je potřeba se zaměřit, jak to bude časově rozvrženo. Třetí vymezení se soustředí na kýžený výsledek, zkušenost, kterou by si žák měl osvojit i s ohledem, jak k osvojení došlo a nakolik se mu to dle plánu podařilo.

Konkrétnější a více zpřesňující vymezení kurikula stanovilo OECD (1983, s. 67): „kurikulum zahrnuje veškerou zkušenost, kterou žák získává v průběhu školní docházky, vzdělávací cíle, obsah výuky, činnosti ve třídě, vztahy mezi učiteli a žáky, zdroji a dalšími faktory, které ovlivňují učební situace ve třídě.“

Širší pojetí kurikula vymezuje Walterová (1994, s. 13) jako: „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat.“ Přehled včetně podrobnějšího popsání, co se pod konkrétními otázkami skrývá, podává tabulka 1.

Otázky	Východiska	Komponenty
PROČ	Cíle, potřeby, hodnoty, perspektivy	Cíle, funkce
KOHO	Analýza skupiny, charakteristika zvláštností a společných znaků	Charakteristiky učících se
CO	Obsah vzdělávání	Obsah
KDY	Časový rozsah, dotace, rozvržení, posloupnost	Časový rozsah a rozvržení
JAK	Strategie učení, metody, organizace učení, způsoby interakce	Metody a postupy
PODMÍNKY	Organizace, řízení, legislativa, financování, prostředí, spolupráce školy, materiály	Podmínky a organizace
VÝSLEDKY	Hodnocení, prostředky, kontrola, využití	Kontrola, hodnocení

Tabulka 1 - Širší paradigma kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 15; doplněno Prášilová, 2010 s. 55)

Termín kurikulum je úzce spjat s výchovou dítěte, školou a pedagogikou, lze jej ale aplikovat i do sféry andragogiky. Průcha a Veteška (2014, s. 167) považují kurikulum za elementární andragogický a pedagogický pojem. Příkladují mu formu dokumentu obsahujícího cíle, obsah a způsob hodnocení vzdělávací akce, který je běžnou součástí vzdělávacích programů a koncepcí.

Kurikulum není jen produktem školy a učitelů, potažmo dalších vzdělávatelů, do obsahu kurikula vstupují i další faktory – kulturní, politické, sociální, ekonomické, ale i mezinárodní. Kurikulum se během svého vývoje měnilo a modifikovalo podle celé řady faktorů, kromě výše zmíněných se jedná zejména o filozofické koncepce (Walterová, 1994, s. 9).

1.1.1 Vývoj kurikula v kontextu vzdělávacích paradigmat

Termín kurikulum se ve své historii vyvíjel a měnil svůj význam podle odlišností různých filozofických koncepcí, ze kterých daní autoři vycházeli. V evropské a severoamerické oblasti vývoj kurikula ovlivnila čtyři základní paradigmata: esencialismus, encyklopedismus, pragmatismus a polytechnicismus (Walterová, 1994, 23). Následující část shrnuje základní vymezení každého směru ve vztahu ke kurikulu.

Esencialismus se zaměřuje v oblasti vzdělávání na zachování stability společnosti, té je dosahováno záměrnou víceúrovňovou selekcí těch nejlepších, kterým je poskytováno nejvyšší vzdělání, jelikož je u nich předpoklad, že ho nejvíce uplatí při svém dalším působení ve společnosti. Ostatním je poskytnut praktický výcvik pro výkon budoucích pracovních rolí. Nejvyšší lidské hodnoty – kultivace rozumu a moudrosti - tak mohli získat pouze ti, kteří byli vybráni pro studium, nikoliv pro výcvik. Esenciální kurikulum ve středověku zahrnovalo trivium – gramatika, rétorika a logika a kvadrivium – muzika, astronomie, gramatika a aritmetika (Walterová, 1994, 23). V novodobém pojetí

je esencialismus vnímán jako směr, který zdůrazňuje předávání takových znalostí, dovedností a postojů v rámci školní docházky, jež umožní jedinci dozrát k plně rozvinuté lidské bytosti (Kolář a kol., 2012, s. 38).

Kurikulum v encyklopedismu by mělo zahrnovat veškeré lidské poznání. Na rozvoji tohoto směru se ve velké míře podílel J. A. Komenský, který problematiku kurikula vnímal v otázkách: koho vzdělávat, v čem, jak a kdy. Na konci 18. století se ve Francii stává škola státní vzdělávací institucí a vzdělání je poskytnuté široké veřejnosti, obsah kurikula tvoří (Walterová, 1994, 24): *matematika, klasické jazyky, moderní jazyky, fyzika, zeměpis, dějepis, biologie, výtvarné umění a technické kreslení.*“ Tento model se poté rozšířil do celé Evropy, s výjimkou Velké Británie, a slouží jako východisko základního všeobecného vzdělávání. Tento směr čelí kritice kvůli didaktickému materialismu, jenž vede k mechanickému memorování neúměrného množství poznatků (Kolář a kol., 2012, s. 38).

Cílem vzdělávání v pragmatismu je (Walterová, 1994, 25): *„naplnění myšlenky svobody a individuálního štěstí, poskytnutí šancí pro všechny.“* Toto paradigma vzniklo v Americe a liší se od evropského především v nižší míře elitářství a v chápání vzdělávání jako služby společnosti. Kurikulum pak neřeší otázku „co vzdělávat“, ale „jak a za jakými účely vzdělávat“, pozornost se zaměřuje na organizaci výuky. Studenti si mohou vybrat z celé řady předmětů a zvolit si další volitelné kurzy, podstatu kurikula pak tvoří rozvoj kompetencí, které jsou potřeba pro fungování ve společnosti a řešení různých životních situací. Tvorba kurikula je v pragmatismu postupována jednotlivým státům, potažmo školám a učitelům.

Polytechnicismus je reakcí na pokrok ve vědě a technice a je typickým pro SSSR a snaží se o jednotné vzdělávání založené na principech kolektivismu a disciplíně. Pracovní výchova se pojí s výchovou ideologickou a má za cíl

formovat ideálního člověka v beztrždní společnosti. Kurikulum je v tomto konceptu ovlivňováno ideologiemi a materiální produkcí a neohlíží se na rozvoj individuality jedince (Walterová, 1994, s. 25-26). Učitel v tomto konceptu vystupuje jako mentor bez facilitace a ohledu na jednotlivé žáky, pouze zprostředkovává veškeré poznatky, jenž mají být předány (Škoda a Doulík, 2011, s. 160).

Výše uvedená paradigmat měla značný vliv na vývoj vzdělávací politiky po celém světě, přestože je zde explicitně uvedena Evropa a Amerika, vlivem kolonizace a globalizace se prvky jednotlivých paradigmat rozšířila do dalších koutů světa (Austrálie, Indie, Kanada, aj.). Paradigmata se vzájemně ovlivňují a dochází k jejich integraci, což lze pozorovat v současných kurikulech různých zemí (Walterová, 1994, s. 27). S ohledem na různé definice a vývoj kurikula pod záštitou různých paradigmat směrů a kultur, by někdo mohl vzhledem k mnohoznačnosti tohoto pojmu označit kurikulum za nekonzistentní a vágní termín, ale jeho obecný rámec zůstává zachován a je pouze upravován tak, aby reflektoval kulturu a požadavky dané společnosti, země či oblasti

1.1.2 Formy kurikula

Glatthorn, Goodlad a Walker rozlišují celkem šest forem kurikula – doporučené, předepsané, realizované, podpůrné, hodnocené a osvojené (Walterová, 1994, s. 16-17): *„Doporučené kurikulum je dokument, který řeší základní koncepční otázky kurikula. Předepsané kurikulum je oficiální dokument, který je závazný pro určité typy škol nebo pro celý vzdělávací systém. Realizované kurikulum je to, co učitel skutečně realizuje ve třídě. Podpůrné kurikulum jsou učebnice, časové dotace, zaměstnanci školy, vzdělávání učitelů, vybavení školy, které podporuje realizaci předepsaného kurikula. Hodnocené kurikulum je kurikulum převedené do podoby testů, zkoušek a dalších nástrojů měření. Osvojené kurikulum je*

to, co se žáci skutečně naučí.“ Pokud bychom převedli první dvě podoby kurikula na české školství, pak doporučené kurikulum bude odpovídat Bílé knize a Dlouhodobým záměrům vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020, potažmo dalším strategickým dokumentům. Předepsané kurikulum odpovídá Rámcovým vzdělávacím programům (RVP). Konkrétním kurikulárním dokumentům se věnuje následující kapitola.

Podobné rozdělení forem kurikula jaké popsali Glatthorn, Goodlad a Walker uvádí Maňák, Janík a Švec (2008, s. 21), jedná se o koncepční, projektovou, realizační, výsledkovou a efektivní formu. Pro jednodušší znázornění je popis jednotlivých forem a jejich projevů a produktů uveden v tabulce 2.

Formy kurikula	Popis	Projevy a produkty kurikula
Koncepční forma	<i>cíle, plány, koncepce vzdělávání</i>	<i>dokumenty školské politiky, školské ideové projekty vzdělávání</i>
Projektová forma	<i>projekty obsahu vzdělávání</i>	<i>učební plány, učební osnovy, vzdělávací programy, standardy vzdělávání</i>
Realizační forma	<i>realizační projekty</i>	<i>metodické pokyny, příprava na výuku, realizační směrnice</i>
Rezultátová forma	<i>obsah vzdělávání osvojený ve výuce</i>	<i>vědomosti žáků, osvojené učivo, hodnocení, známkování</i>
Efektivní forma	<i>dosažená úroveň vzdělání, uplatnění v praxi</i>	<i>profesní uplatnění jednotlivců, osobnostní postoje a produkty</i>

Tabulka 2 – Formy kurikula (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 21), upraveno autorkou práce

V rámci zkoumání kurikula, vědeckého i laického, se výzkumy nejčastěji zabývají třemi rovinami kurikula a jedná se o (Janík a kol., 2010, s. 13 a Walterová, 1994, s. 17): zamýšlené/plánované kurikulum, realizované kurikulum a dosažené/osvojené kurikulum. Jejich charakteristika je částečně

popsána v obou uvedených formách kurikula, pro přesnost autorka práce uvádí detailnější popis.

Zamýšlené/plánované kurikulum se týká jeho projektované části, čeho a jakým způsobem chceme dosáhnout. Můžeme sem zařadit veškeré plány a dokumenty, které jsou pro vzdělávací akci připravené. Realizované kurikulum odpovídá tomu, co se skutečně odehraje při vzdělávací akci, jakým způsobem učitel účastníkům předá obsah kurzu. Žádoucí je po akci porovnat, do jaké míry odpovídalo realizované kurikulum tomu plánovanému. Dosažené/osvojené kurikulum dává odpověď na otázku, co se účastníci skutečně naučili, zda došlo k osvojení znalostí a dovedností, které byly cílem akce (Janík a kol., 2010, s. 13).

Další možné terminologické rozdělení kurikula uvádí Walterová (1994, s. 17) jedná se o formální, neformální a skryté kurikulum. Formální kurikulum se vztahuje ke všem třem výše zmíněným rovinám kurikula, tzn. k zamýšlenému, realizovanému a dosaženému. Zahrnuje vše, co je stanoveno a popsáno z pohledu cílů, obsahu, účastníků, metod, prostředků, organizace, kontroly, hodnocení, atd. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 65). Neformální kurikulum zahrnuje doplňkové činnosti organizované školou, jako jsou exkurze, výlety, zájmové kroužky, soutěže, aj. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 136). Zároveň sem patří i domácí příprava studentů na vyučování (Walterová, 1994, s. 17). Skryté kurikulum zahrnuje všechny nezamýšlené dopady, které na studenty školní prostředí má. Jedná se o klima školy, vztahy mezi spolužáky, vztahy mezi studenty a učiteli, vztahy školy s dalšími subjekty jako jsou rodiče, obec, sociální partneři. Studenti se denně dostávají do sociálních interakcí se spolužáky a učiteli, které ovlivňují jejich postoje a podílejí se na utváření vzorů chování, přestože tak ani jedna strana nečiní záměrně (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 214).

V předchozích částech kapitoly bylo uvedeno, jak lze kurikulum vymezit z různých úhlů pohledu, jaké jsou jeho složky, jak se termín vyvíjel v historickém a kulturním kontextu, jaké jsou jeho formy a roviny, z čehož lze vyvodit obecný závěr: kurikulum je velmi komplexní termín, který v sobě může zahrnovat veškeré činnosti týkající se plánování, realizace a vyhodnocení jakékoliv vzdělávací akce či programu. Na základě těchto zjištění se autorka práce rozhodla dále pracovat s širokým vymezením kurikula dle Walterové (1994, s. 13): „*komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat.*“ Respektive s jeho vyvozenými komponentami **cíle, charakteristiky účastníků, obsahu, časového rozsahu a rozvržení, metod a postupů, podmínek a organizace a výstupů, kontroly, hodnocení a evaluace.**

1.2 Kurikulární dokumenty

Kurikulární dokumenty se v kontextu naší kultury dostaly do popředí zájmu v 90. letech, a to v souvislosti se vznikem České republiky jako nutná reakce na současný stav v českém školství po éře socialistického režimu. Upravena musela být legislativa a již nevyhovující části kurikulárních dokumentů. Změny se týkaly zejména základního vzdělávání (učební osnovy), ale s postupem času změny vstoupily i do vyšších stupňů vzdělávání. Úpravou těchto dokumentů pro jednotlivé typy škol byly pověřeny především Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) a Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV), v roce 2011 došlo ke sloučení těchto dvou institucí a vznikl Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) (Tupý, 2014, s. 9-12).

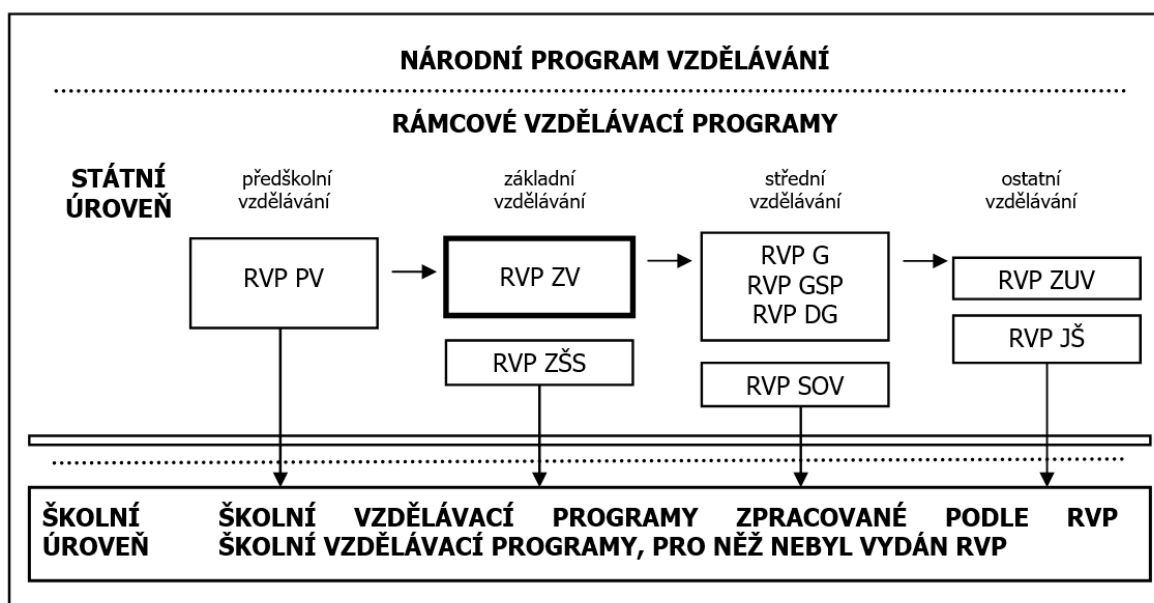
Ještě před příchodem Bíle knihy, která se v roce 2001 stala základním stavebním kamenem pro další kurikulární dokumenty, vznikaly koncepční a legislativní materiály jako Standard základního vzdělávání (1995) a vytvoření

programů Základní škola, Obecná škola a Národní škola, které umožnily výuku diferencovat. Dále Programové prohlášení vlády (1990) a Koncepce resortu MŠMT (1999), které byly klíčové pro realizaci reformy vzdělávání (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 33).

Reforma vzdělávání, často nazývaná jako kurikulární reforma, vedla k zásadním změnám české vzdělávací politiky za účelem zvýšení kvality a efektivity vzdělávání. Důvody její realizace vycházejí ze dvou oblastí a to společensko-ekonomické, kam lze zařadit změnu pracovního trhu, schopnost vypořádat se se změnami, schopnost pracovat s informačními zdroji, schopnost flexibility, aj., druhá oblast se týká samotné školy, která se potýká s problémy nízké motivace studentů ke studiu a vyžaduje proměnu z encyklopedického vzdělávání na moderní vzdělávání (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 65). Výsledkem kurikulární reformy je nový vzdělávací systém, do nějž jsou implementovány nově vzniklé kurikulární dokumenty rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní vzdělávací programy (ŠVP), ty jsou ovšem jen jednou částí změny. Dále se reforma soustředila na modernizaci procesu výuky, který bude odpovídat potřebám 21. století a studenty na ně lépe připraví. Nezaměřuje se tedy jen na prosté předání znalostí potažmo dovedností jednotlivých školních předmětů, ale na přípravu studentů pro praktický život (Gošová, 2011). Pro reformu je stěžejní odklon od encyklopedického pojetí vzdělávání a zaměření se spíše na to, co mají žáci skutečně po absolvování školy umět, tzn. formování klíčových kompetencí, kompetencí pro osobní život jedince a jeho fungování ve společnosti. U základního vzdělávání se jedná o (Bělecký, 2007, s. 20): *„kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci pracovní.“*

Výsledný vzdělávací systém operuje s termínem kurikulárních dokumentů a člení je na dvě úrovně podle toho, kdo je vytváří a odpovídá za jejich obsah a

aktuálnost. Jedná se o státní a školní úroveň. Systém kurikulárních dokumentů je koncipován tak, že na vrcholku stojí národní program vzdělávání, ze kterého vycházejí rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé úrovně vzdělávání – předškolní, základní, gymnaziální, střední odborné a další speciální (jazykové, umělecké aj.), uvedené dokumenty spadají do národní úrovně. Z každého RVP vychází školní vzdělávací program a z něj další dílčí kurikulární dokumenty školy jako jsou učební plány a osnovy (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 68). Pro lepší vizualizaci je schéma provázanosti kurikulárních dokumentů uvedeno v obrázku 1.



Obrázek 1 - Systém kurikulárních dokumentů, zdroj: Řízení školy, 2017.

Pro potřeby této práce budou popsány dokumenty Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program a Školní vzdělávací program.

1.2.1 Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice neboli Bílá kniha je pojatý jako (MŠMT, 2001, s. 7): „*systemový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.*“ Bílá kniha vstupuje do všech sfér vzdělávání – preprimárního, primárního, sekundární, terciárního a naráží i na otázku vzdělávání dospělých a to i na neformální firemní a volnočasové úrovni. Soustředí se na zvyšování kvality vzdělávání a klade větší důraz na evaluaci. Změny se týkají i vnitřních hodnot a dosavadních postojů ke vzdělávání, klima ve škole a toho, že hlavními nositeli těchto změn by měli být pedagogičtí pracovníci.

Dokument se soustředí mimo jiné také na změny cílů a obsahů vzdělávání, s tím souvisí zavedení systému více úrovní vzdělávacích programů, jedná se o: státní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy. Státní vzdělávací program měl být hlavním nadřazeným a zastřešujícím programem definujícím hlavní zásady kurikulární politiky státu, přestože byl v roce 2004 zahrnut i do školského zákona jako Národní program vzdělávání, doposud nebyl zpracován (Tupý, 2014, s. 56).

V závěru Bílá kniha pojednává o šesti hlavních strategických oblastech, kterými se bude české školství zabývat (MŠMT, 2001, s. 87): „*realizace celoživotního učení pro všechny, přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí, monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí, proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků, přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování.*“

Přestože je Bílá kniha jedním z klíčových kurikulárních dokumentů a dala základ vzniku RVP a ŠVP, které se používají doposud, dle vyjádření MŠMT (2014): „*schválením Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 vládou Bílá kniha definitivně pozbývá platnost.*“

1.2.2 Rámcový vzdělávání program

Již podle názvu – rámcový vzdělávací program – je možné odvodit jeho účel, dokument rámcově vymezuje podmínky vzdělávání pro konkrétní oblast/obor formálního vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou dokumenty, které specifikují obecně závazné požadavky na jednotlivé stupně a obory vzdělávání, vymezují rámec pro učební plány a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) (Tupý, 2014, s. 56). Do českého školského systému byly postupně zaváděny od roku 2005 a patří mezi nejdůležitější kurikulární dokumenty.

Podle § 4 odst. 1 Zákona č. 561/2004, Sb. RVP určuje: „*konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.*“ RVP by měl být natolik konkrétní, aby jasně vymezil pravidla a zavedl standard vzdělávání pro konkrétní obor, zároveň ale natolik flexibilní, aby z něj mohly školy vytvořit ŠVP odpovídající jejich podmínkám a potřebám.

RVP vycházejí z koncepce celoživotního učení a oproti předchozím kurikulárním dokumentům se soustředí na klíčové kompetence a jejich provázanost s reálným životem žáků, tak aby osvojené znalosti a dovednosti v jednotlivých předmětech mohli žáci využít i po ukončení formálního

vzdělávání v praktickém životě (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 69). RVP musí zohledňovat aktuální poznání vědních disciplín, které zasahují do učiva daného oboru, nejedná se jen o pole teoretické a praktické výuky v oblasti studovaného oboru, ale i o poznatky z pedagogiky a psychologie, jež metodicky formují celkový rámec výuky. Za obsah, aktualizaci a zveřejnění RVP zodpovídá ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), na přípravě jednotlivých RVP spolupracuje MŠMT s dalšími ministerstvy, v případě RVP pro odborné vzdělávání se na jeho přípravě podílí i příslušné organizace zaměstnavatelů a kraje (Zákon č. 561/2004 Sb. § 4 odst. 2-5). Za provozování konkrétního oboru podle příslušného RVP zodpovídá ředitel školy, potažmo všichni pedagogičtí pracovníci, kteří se na provozování daného oboru podílejí, RVP tím podporuje odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 94).

V každém RVP je uveden název a kód studijního oboru k přesné identifikaci. Tyto kódy jsou uvedeny v nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. Podrobněji se touto problematikou zabývá následující podkapitola Kurikulum SŠ a SOŠ.

Struktura RVP se skládá z různého počtu kapitol, vždy záleží na konkrétním studijním oboru i kategorii, do které obor patří. Stěžejní témata, která se v RVP objevují, jsou následující: *„Charakteristika RVP, cíle vzdělávání, klíčové kompetence, oblasti vzdělávání, rámcové rozvržení obsahu vzdělávání/ učební plán, průřezová témata, zásady tvorby ŠVP a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“* (Balada, 2007, s. 3-4; MŠMT, 2010a, s. 1; MŠMT, 2010b, s. 1). Podrobnější popis RVP vztažených ke střednímu odbornému vzdělávání poskytuje následující kapitola.

1.2.3 Školní vzdělávací program

Na základě RVP školy vytváří školní vzdělávací programy, jež jsou stěžejním dokumentem školy pro každý jednotlivý obor. ŠVP projektuje vizi školy o konkrétním oboru, zpřesňuje a doplňuje kurikulum s ohledem na podmínky daného regionu, sociálních partnerů a situace na trhu práce (Dostál, 2011, s. 7). ŠVP stanovuje zejména (Heřmanová a Macek, 2009, s. 10): *„konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah, časový plán vzdělávání a podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání“*, a to vše za předpokladu korespondence s RVP, jak ukládá školský zákon.

Podle § 5 odst. 1-3 zákona č. 561/2004, Sb. musí školní vzdělávací program odpovídat jemu určenému RVP. Škola připravuje ŠVP na základě vydaného RVP. V případě, že dojde k aktualizaci RVP, musí se v souladu s tím upravit i ŠVP, nikdy by tedy nemělo dojít k nesouladu mezi těmito dvěma dokumenty. Za kvalitu obsahu, aktualizaci a realizaci ŠVP zodpovídá ředitel dané školy. V praxi se na tvorbě ŠVP podílí více lidí, většinou škola pověří koordinátora, který řídí spolupráci pracovního týmu. ŠVP se plošně vytvářely v průběhu kurikulární reformy, aktuálně mají školy pro stávající obory ŠVP vytvořené a pracují jen na jejich aktualizacích, pro každý nově otevřený obor musí samozřejmě škola vytvořit nové ŠVP.

Ještě před tím, než škola ŠVP vytváří, je nutné znát aktuální situaci školy, co se týče hodnocení výsledků vzdělávání, ale i dalších komponent jako je například klima školy, hodnocení pedagogických pracovníků nebo identifikace vzdělávacích strategií, k těmto účelům slouží evaluace, případně autoevaluace, pokud ji škola realizuje interně vlastními zdroji (Kašparová, 2012, s. 14).

Struktura ŠVP se pro jednotlivé etapy vzdělávání liší, co musí ŠVP obsahovat je definováno v RVP v kapitole Zásady tvorby ŠVP. Obecně platí, že ŠVP musí

vždy obsahovat identifikační údaje, charakteristiku vzdělávacího programu, učební plán a učební osnovy. Podrobnější popis ŠVP vztažených ke střednímu odbornému vzdělávání poskytuje následující kapitola.

1.3 Kurikulum SŠ a SOŠ

V předcházejících částech práce bylo kurikulum řešeno v návaznosti na kurikulumní dokumenty, tato část navazuje na poznatky předchozích kapitol a dává je do souvislosti se specifiky středních škol (SŠ) a středních odborných škol (SOŠ). Cílem této kapitoly je poskytnout bližší pohled na kurikulum střední odborné školy v obecném rámci, než autorka práce přikročí k užšímu zaměření své práce na kurikulum studentských praxí. Pro každou školu je stěžejní RVP konkrétního oboru, který vytváří základní rámec pro tvorbu ŠVP. Tyto dva kurikulumní dokumenty jsou závazné pro každou školu i obor primárního a sekundárního vzdělávání. Nejprve si ale uvedeme základní klasifikaci středoškolských oborů podle platné legislativy.

Veškeré obory středního vzdělání musí být uvedeny v Nařízení vlády č. 211/2010, Sb. a označeny názvem a kódem daného oboru. SŠ a SOŠ jsou zařazeny pod kategorii L a M, přičemž jejich rozdělení uvádí Nařízení vlády č. 211/2010, Sb. Příloha č. 1 následně:

L - Obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou; v případě, že pořadové číslo začíná číslicemi 0 až 4, jedná se o obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou, u kterých je součástí vzdělávání i odborný výcvik; v případě, že pořadové číslo začíná číslicí 5, jedná se o obory vzdělání nástavbového studia poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou.

M - Obory vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou.“

V souvislosti se zaměřením empirické části diplomové práce na kurikulum studentských praxí oborů Letecký mechanik a Mechanik elektrotechnik (Avionik), které spadají pod kategorii L, se autorka práce primárně zaměřuje na problematiku této kategorie. Pro komparaci a zapadnutí studentských praxí do širšího rámce problematiky maturitních oborů, uvádí autorka i kategorii M.

U oborů kategorie M a u některých oborů kategorie L se předpokládá, že část studentů neukončí svou studijní dráhu vyšším sekundárním vzděláváním, ale bude pokračovat terciárním vzděláváním na vyšší odborné (VOŠ) případně vysoké škole (VŠ), podle aktuálních statistických údajů je zájem o terciární vzdělávání mnohem vyšší.

V současné době je dostupnost terciárního vzdělávání poměrně vysoká, dle údajů MŠMT (2017) se na VŠ a VOŠ hlásilo ve školním roce 2017/2018 90,5 % čerstvých absolventů maturitních oborů, z toho 77 % úspěšně splnili podmínky přijetí a nakonec nastoupilo 73,8 %. Ze statistiky lze vyvodit, že valná většina absolventů maturitních oborů má zájem pokračovat dalším studiem na VŠ a VOŠ, přestože zaměstnavatelé působících v oborech kategorie L očekávají a zároveň i potřebují, aby studenti nastoupili po střední škole do zaměstnání a to ideálně v oboru, který vystudovali. Při současné situaci na trhu práce, kde je patrný akutní nedostatek pracovních sil, je to závažný problém. Podle autorčiny osobní zkušenosti většina studentů oborů kategorie L terciární vzdělání nedokončí, neúspěšní absolventi se vrací na trh práce a jejich nedokončené studium tím pouze oddaluje zapojení do pracovního procesu.

1.3.1 Rámcový vzdělávací program SŠ a SOŠ

Účel RVP oborů kategorie L a M je shodný s vymezením RVP v předchozí kapitole, stanovuje cíle, obsah, formu, délku a všeobecné podmínky průběhu studia. Oproti RVP pro základní a gymnaziální vzdělávání má svá specifika. U odborných oborů jsou RVP koncipovány tak, aby došlo k propojení teoretických znalostí s praktickými dovednostmi, není zde předmětové uspořádání s popisem jejich obsahů, ale rozdělení po jednotlivých oblastech. RVP by měly vést k podpoře samostatnosti škol a pedagogické autonomii ukotvením nezbytných prostředků vedoucích k dosažení kýžených výsledků vzdělávání v RVP a volnému působení škol ve způsobu realizace vzdělávání. Dále se RVP snaží o zvýšení kvality a úrovně středního odborného vzdělávání a tím i poskytování lepšího uplatnění absolventů na trhu práce, potažmo připravit je na další vzdělávání a to vše v kontextu přípravy na kvalitní život jednotlivce ve společnosti.

RVP je strukturováno po kapitolách, obdobně jak uvádí kapitola Kurikulární dokumenty, konkrétní uspořádání je následující MŠMT (2007, s. 1; 2008, s. 1; 2010a, s. 1 a 2010b, s. 1): „*Charakteristika RVP středního odborného vzdělávání, Cíle středního odborného vzdělávání, Kompetence absolventa, Uplatnění absolventa, Organizace vzdělávání, Kurikulární rámce pro jednotlivé oblasti vzdělávání, Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání, Průřezová témata, Zásady tvorby školního vzdělávacího programu, Základní podmínky pro uskutečňování vzdělávacího programu, Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dospělých.*“

RVP navazuje na cíle a obsah základního vzdělávání oproti němu se ale více zaměřuje na výsledky (výstupy) vzdělávání. Učivo a obsah vzdělávání zde není pokládán za kýžený cíl, ale za prostředek, jakým se dá docílit požadovaných výsledků (výstupů). Výstupy by měly představovat to, co má daný student prokázat, že ovládá, tzn., umí a zná.

Úroveň kvality odborného vzdělávání souvisí s kvalitou střední školy. RVP jsou zpracovány tak, aby napomohly sjednotit úroveň odborného vzdělávání dle odpovídajících standardů deklarovaných v RVP daného oboru. Zároveň RVP škole umožňuje reagovat na aktuální situace na trhu práce. Požadavky na odborné kompetence absolventů byly v RVP stanoveny ve spolupráci se zaměstnavateli na základě profesních profilů, kvalifikačních standardů a dalších požadavcích zaměstnavatelů.

Termín klíčové kompetence byl zmiňován v kapitole Kurikulární dokumenty, i přesto se tomuto tématu v souvislosti s RVP středního odborného vzdělávání práce krátce věnuje i v této části. Klíčové kompetence v provázanosti s RVP znamenají (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 71): *„soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“* Znovu se vracíme k onomu rozvoji jedince jako osobnosti a osobnosti ve společnosti, čímž se odvracíme od původního zaměření na čistý vzdělávací obsah a memorování velkého množství informací. Do klíčových kompetencí v rámci sekundárního odborného vzdělávání patří (MŠMT, 2007, s. 7; 2008, s. 7; 2010a, s. 7 a 2010b, s. 7): *„kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikační kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.“* Kompetence se prolínají s celkovou koncepcí vzdělávání a širšího pohledu na rozvoj jedince ve více oblastech lidského života, z toho důvodu nejsou začleněny do výuky jako klasické vyučovací předměty, ale prostupují výukou v rámci celé řady předmětů.

Vedle povinných klíčových kompetencí jsou v každém RVP odborného vzdělávání podstatnou složkou právě kompetence odborné. Ty jsou, vyjma jedné týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, pro každý obor

odlišné, mohou se částečně prolínat s odbornou kompetencí jiného příbuzného oboru, nicméně celkové složení a obsah kompetencí je pro každý RVP jedinečný. Odborné kompetence stanovují, s jakými kompetencemi má absolvent oboru odcházet do praxe nebo pokračovat v dalším vzdělávání. Definovány mohou být následovně: Odborně řídit a organizovat část provozu oděvní výroby a zajišťovat produkci výrobků požadované kvality (MŠMT, 2008, s. 10); Pracovat se zahradnickou technikou, využívat zařízení v zahradnické výrobě a řídit motorová vozidla (MŠMT, 2007, s. 11); Zhotovovat či dohotovovat součásti letadel a letecké techniky (MŠMT, 2010a, s. 10); Provádět elektrotechnická měření a vyhodnocovat naměřené výsledky, (MŠMT, 2010b, s. 10); Uplatňovat individuální přístup k zákazníkovi (MŠMT, 2009, s. 11). Kompetence jsou dále rozvedeny do několika bodového popisu jejich projevů.

Oblast všeobecného vzdělávání má v RVP pro střední školy jednotnou podobu a navazuje na RVP základního vzdělávání. Přestože by se mohlo zdát, že odborná část vzdělávání bude hrát v RVP důležitější roli, všeobecné vzdělávání je základem pro rozvoj studentů, celoživotní učení, porozumění a přizpůsobení se rychle se měnícím podmínkám ve společnosti a zároveň je i základem pro získání odborných kompetencí a přípravu na budoucí výkon profese. Některé předměty, například fyzika nebo chemie, se v RVP vyskytují v několika variantách podle výše nároků na dosažené znalosti v těchto předmětech. Vlivem rychle se měnícího prostředí zejména v oblastech IT technologií a ekonomie, byly tyto oblasti nově začleněny jako součást všeobecného vzdělávání.

Jednou ze společných kapitol pro všechny RVP jsou tzv. průřezová témata, která nemají povahu samostatných předmětů, ale prolínají se ve výuce a dalších činnostech organizujících školou. Primární funkce je výchovná a motivační, témata jsou začleněna do výuky tak, aby působila na jedince jako

na součást společnosti a okolního světa a jedinec si uvědomoval svou úlohu, postavení a zodpovědnost ve svém životě (Červený, 2010). V SŠ RVP se jedná o témata (MŠMT, 2007, s. 58, 2008, s. 58, 2010a, s. 43 a 2010b, s. 58): „*Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce a Informační a komunikační technologie*“. Zejména oblast Člověk a svět práce má pro střední odborné školy zásadní význam, studenti by se měli v průběhu studia připravit na přechod z role studenta do role zaměstnance a úlohou školy je studenty na tuto roli připravit. Využívají se k tomu exkurze u zaměstnavatelů působících v témže oboru, teoretické seznámení s trhem práce, klíčovými pojmy ze zákoníku práce a podstatnou složkou této oblasti jsou také studentské praxe, při kterých se studenti seznámí s reálným pracovištěm, jeho fungováním, firemní kulturou a zaměstnanci firmy.

Oproti všeobecně zaměřenému základnímu a gymnaziálnímu vzdělávání se v RVP odborných oborů objevuje uplatnění absolventa, které vymezuje různé oblasti profesního uplatnění studenta. Zároveň dávají i podnět k profilaci ŠVP ke konkrétnímu okruhu činností, například obor Zahradnictví je velmi obecný a ŠVP se může profilovat na jeho dílčí zaměření, tzn. Zahradnictví se zaměřením na projektování zahrad nebo floristiku. Podobné odlišení názvu ŠVP a RVP se nachází i v empirické části diplomové práce, studijní obor Mechanik elektrotechnik (RVP) je úzce profilován k letectví s názvem Avionik (ŠVP).

Jako konkrétní vzor byl použit RVP pro leteckého mechanika a mechanika elektrotechnika, na které se autorka práce zaměřuje v praktické části. Tyto RVP byly v obecných oblastech komparovány s dalšími RVP pro středoškolské obory kategorií L i M, tak aby nedošlo k zobecnění informací, které platí pouze pro obory letecký mechanik a mechanik elektrotechnik.

1.3.2 Školní vzdělávací program SŠ a SOŠ

Stejně jako u RVP i u ŠVP platí, že musí existovat pro každý jednotlivý obor na škole a musí splňovat určité náležitosti. Struktura ŠVP pro SOŠ má následující podobu (Kašparová, 2012, s. 27): *„úvodní identifikační údaje, profil absolventa, charakteristiku vzdělávacího programu, učební plán, přehled rozpracování obsahu vzdělávání v RVP do ŠVP, učební osnovy nebo vzdělávací moduly, popis materiálního zajištění výuky v daném ŠVP a oboru vzdělání a charakteristiku spolupráce se sociálními partnery při realizaci daného ŠVP.“*

Zásady pro tvorbu ŠVP popisuje RVP, ze strany MŠMT potažmo NÚOV byla realizována školení pedagogických pracovníků, kteří byli tvorbou ŠVP pověřeni, zároveň vznikly i podpůrné metodiky, jenž mají školám při tvorbě ŠVP pomoci. Provést změny kurikulárních dokumentů nebyl pro školy jednoduchý úkol, pedagogové z odborných škol v něm kromě náročné práce nacházejí i pozitivní stránky a prostor pro zlepšování nedostatků (Kolár in Šumavská a Kašparová, 2011, s. 16): *„Úpravy a sladění jednotlivých osnov všeobecně vzdělávacích předmětů u všech maturitních a učebních oborů do jednotného schématu. Dosažení užší spolupráce se sociálními partnery. Lepší propojení teorie s praxí. Zapojení do tvorby ŠVP a učebních osnov více pedagogů.“* Přestože se může na první pohled zdát tvorba ŠVP jako čistě pedagogická disciplína bez nutnosti zapojení dalších stran, pro střední odborné vzdělávání má zapojení sociálních partnerů zásadní význam.

Podle Charvátovy (2010) zkušenosti při spolupráci se sociálními partnery na tvorbě ŠVP hraje velkou roli výchozí analýza situace školy a příprava podkladů pro sociální partnery, těm by měla být zaslána osnova výuky, RVP, návrh ŠVP a návrh Profilu absolventa včetně pracovního uplatnění, k doplnění a připomínkám. Měli by být osloveni všichni potenciální sociální partneři, aby ŠVP nereflektovalo požadavky pouze jednoho nebo dvou z nich.

Každý sociální partner je jiný a požadavky budou vycházet z jeho aktuální situace, zaměření podnikání, dlouhodobých cílů, atd., nicméně na základě více zpětných vazeb lze lépe identifikovat podstatné požadavky a názory, které se objevují u více sociálních partnerů, nebo jsou podstatné pro ty klíčové. Tyto požadavky by měla škola do ŠVP promítnout.

Profil absolventa je velmi důležitou složkou ŠVP, jelikož je východiskem pro zpracování všech dalších částí a odvíjí se od něj celková koncepce vzdělávání konkrétního oboru. Slouží nejen jako výchozí představa o směřování konkrétního oboru a z toho vyvozených všech dílčích částí kurikula, ale i jako zdroj informací pro potenciální studenty, jejich rodiče a také zaměstnavatele (Kašparová, 2012, s. 30-32). Pro školu je důležité stát se atraktivní z pohledu těchto stran. Potenciální studenty a jejich rodiče by měla škola oslovit zajímavým studijním programem s jistým uplatněním na trhu práce, moderním vybavením školy, doplňkovými aktivitami nebo poskytnutím certifikace v oboru (certifikace je myšlena například řidičský průkaz, zkouška dle vyhlášky 50 aj.). Zaměstnavatelům by měla škola poskytnout absolventa vybaveného kompetencemi, které v praxi skutečně využije, osvojených na stejném technologickém vybavení jako používá zaměstnavatel. Obsah by měl být stručný, srozumitelný a zaměřený na nejpodstatnější informace, což odpovídá popisu uplatnění absolventa v praxi a výčtu stěžejních klíčových kompetencí.

Charakteristika ŠVP obsahuje: *„popis celkového pojetí vzdělávání v daném programu, organizaci výuky, způsob hodnocení studentů, vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studenty mimořádně nadaných, realizace bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP) a požární ochrany (PO) a způsob ukončení vzdělávání“* (Kašparová, 2012).

Celkový popis vyjadřuje koncipování oboru z pohledu široké nebo úzké profilace a vzdělávací strategii pro jednotlivé formy výuky. U organizace výuky v ŠVP pro střední odborné školy se jedná zejména o rozčlenění výuky z pohledu teoretického a praktického vyučování. V RVP jsou uvedeny odborné kompetence, které si lze, téměř ve všech případech, osvojit nejdříve v rámci teoretické a poté i praktické přípravy, která může probíhat ve škole nebo na pracovišti zaměstnavatele. V této části ŠVP jde zejména o rozvržení praktického vyučování do jednotlivých ročníků a organizaci střídání teoretického vyučování a odborných praxí z pohledu dnů, týdnů nebo měsíců. U hodnocení studentů musí být vždy stanoveny obecné zásady, podle kterých bude hodnocení probíhat, zároveň by měly být vymezeny zásady i pro další vzdělávací aktivity jako jsou projekty, soutěže a odborné praxe. Problematika BOZP se týká nejen jeho zajištění při vyučování ve škole, ale i během odborných praxí u zaměstnavatelů (Kašparová, 2012, s. 33-36 a MŠMT, 2007, s. 66; 2008, s. 66; 2010a, s. 50 a 2010b, s. 66).

Na základě učebního plánu jsou stanoveny jednotlivé vyučovací předměty a jejich časové dotace, které vychází z kritérií uvedených v RVP v kapitole 6 a 7. Pro každý předmět/oblast vzdělávání vymezuje RVP minimální časovou dotaci, kterou nelze snížit, ale je možné ji navýšit z disponibilních hodin. Každá škola má tak možnost, vyvážit časové dotace pro oblasti, které považuje za zásadní a je třeba jim věnovat více času. Učební plán je členěn na čtyři části: tabulku s přehledem vyučovacích předmětů, poznámky, přehled rozvržení týdnů ve školním roce a další údaje dle požadavků RVP. Kromě seznamu všech vyučovacích předmětů a jejich časových dotací zahrnuje tabulka i doplňující informace o jejich závaznosti, tzn. zda se jedná o povinné, volitelné nebo nepovinné. Volitelné předměty dávají škole možnost obor více profilovat ke konkrétní specializaci, škola by měla studentům poskytnout dostatečný počet volitelných předmětů, aby si mohli skutečně vybrat, kterým směrem se

chtějí ve studiu dále ubírat. V poznámkách se uvádějí informace, které nejsou z tabulky zcela zřejmé, nejčastěji se týkají praktického vyučování a odborných praxí, tzn., v jakých předmětech bude realizováno praktické vyučování, v jakém poměru jsou praxe realizovány ve škole a u zaměstnavatelů aj. U výuky cizích jazyků musí být uvedeno, kolik jich je pro studenta povinných a z jaké nabídky si student může vybrat, je-li možnost volby (Kašparová, 2012, s. 37-38). Výuka cizích jazyků může mít pro střední odborné školy velký význam, zejména v technicky orientovaných odborech nebo oborech směřující své budoucí působení v rámci mezinárodní sféry jako hotelnictví nebo turismus, ve kterých je tato znalost nezbytná pro komunikaci se zákazníky nebo technickou dokumentaci. Studenti by měli být po ukončení školy schopni komunikovat, ale i rozumět odborné terminologii svého oboru v požadovaném cizím jazyce (Žáková, 2018). K tomuto tématu autorka dodává, že pro obor letecký mechanik i avionik je stěžejní znalost technické angličtiny, jelikož jsou téměř veškeré dokumenty a postupy zákazníků v anglickém jazyce.

Učební osnovy vymezují jednotlivé vyučovací předměty z pohledu didaktiky. Zároveň vychází z profilu absolventa v ŠVP a z kurikulárních rámců v RVP. Pojetí vyučovacího předmětu se skládá z jeho (Kašparová, 2012, s. 38): *„obecného cíle, charakteristiky učiva, výukové strategie, hodnocení výsledků žáků (klasifikace), popisu přínosu předmětu k rozvoji klíčových kompetencí a aplikaci průřezových témat“*. Obecný cíl odpovídá na otázku, co je jeho stěžejní náplní, proč byl do kurikula zařazen a jaký má vliv na formování studentů k profilu absolventa.

V rámci ŠVP se uvádí také spolupráce se sociálními partnery, která již v předchozích částech kapitoly byla několikrát zmíněna. V této části ŠVP škola uvádí, s jakými sociálními partnery spolupracuje a o jakou formu spolupráce se jedná, zda se jedná pouze o exkurze a ukázkou nových technologií na

pracovištích nebo o realizaci odborných praxí, či vyšší formu spolupráce jako je sponzorství, podílení se na teoretické výuce, účast u maturitních zkoušek aj. (Kašparová, 2012, s. 60). Podrobnější seznámení s formami spolupráce sociálního partnerství je rozvedeno dále v kapitole Sociální partnerství.

Z informací v kapitole vyplývá, že nejméně vymezenou částí kurikula z pozice státu bývá právě oblast odborných předmětů a odborných praxí, ty jsou rámcově vydefinovány v RVP, ale záleží na každé škole a jejích sociálních partnerech, jak se k této oblasti postaví a jak kurikulum stanoví z pohledu časových dotací, rozmístění do ročníků, učebních a odborných praxí s ohledem na vlastní profilaci jednotlivých oborů.

2 Odborná praxe na SŠ a SOŠ

Odborné vzdělávání a praxe nejsou žádným výdobytkem moderní doby, již ve starověku existovala řemesla, jejichž umění se přenášelo z otce na syna po celé generace. Děti během celého svého života sledovaly dospělé, jak pracují a postupem času se začaly samy podílet na práci, která jim náležela. Tajemství ovládnutí konkrétního řemesla zůstávalo v rodinách, což mělo za následek udržení řemesla v chodu a stabilizaci rodiny v dané sociální vrstvě. Později se mladým učňům začaly rozšiřovat možnosti budoucího povolání díky příležitosti být přijat do učení jiných řemesel než těch, ve kterých působily jejich rodiny. Jedno však platilo vždy, praktický výcvik tvořil většinu přípravy na výkon budoucího povolání (Davies a Ryan, 2011, s. 31-33). S postupem času a vývojem společnosti se lidstvo začalo posouvat k vyšší životní úrovni, která přímo souvisí s vyšší gramotností obyvatelstva. K tomu napomohlo zavedení povinné školní docházky a otevření možnosti studia sekundárního a terciárního vzdělávání pro všechny. Rovněž se vytvořilo i širší portfolio oborů, které lze studovat.

Přestože by se mohlo zdát, že podmínky reálného pracovního prostředí daného oboru studenti poznají až po příchodu na odbornou praxi realizovanou v konkrétní firmě, se základy daného oboru a zpřesněním očekávání od dané profese by se měli setkat již na počátku svého studia. Zaměstnavatelé očekávají, že odborná část vyučujících má stále aktuální přesah, co se v daném oboru děje a může tyto informace a zkušenosti předat studentům. Nejedná se jen o předání odborných informací, ale i o komplexní stránku fungování zaměstnavatelů konkrétního odvětví, jaké standardy chování se od nich očekávají (v této souvislosti bychom mohli použít i slovo kompetence), co se musí na pracovištích striktně dodržovat, v podstatě, co je podstatou dané profese a na co se mají studenti připravit (Canning, 2012, s. 339).

Předchozí kapitola se věnovala problematice kurikula, které bylo pro potřeby této práce vymezeno v jeho širším paradigmatu jako (Walterová, 1994, s. 13): „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat.“ V této kapitole se blíže podíváme na problematiku odborného vzdělávání na SOŠ a výše zmíněné kurikulum aplikujeme do oblasti odborných praxí.

V této části autorka práce vychází z české i zahraniční odborné literatury. Jako problematické vnímá, že zahraniční literaturu v této části nelze přejmout kompletně a bez výhrad, jelikož je nutné zohlednit legislativu a vzdělávací politiku státu, ze které autoři vychází. Autorka práce selektovala a použila informace, které se dají aplikovat i do českého vzdělávacího systému.

1.4 Pojetí odborné praxe

Termín praxe se v běžné i odborné literatuře používá v mnoha významech. Můžeme jím rozumět: „činnost, jednání, konání, věcné zaměření, výkon zaměstnání, zběhlost, odbornou znalost, dovednost, okruh působnosti, aj.“ (Klimeš, 2005, s. 511). Tato práce se zabývá jedním specifickým významem tohoto termínu a to je praxe ve smyslu přípravy studentů na budoucí výkon povolání na reálném pracovišti.

Ještě než autorka práce vyjasní terminologii odborného vzdělávání a praxí a dalších souvisejících pojmů užívajících se v pedagogické a firemní sféře, jako první pokládá za důležité uvést jeho legislativní ukotvení, které mu dává základní rámec. Výchozí legislativní ukotvení odborného vzdělávání na středních školách nalezneme v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v tzv. školském zákoně.

Legislativa počítá jak s variantou praktického vyučování přímo ve škole či dalších školských zařízeních, tak i u zaměstnavatelů působících v daném oboru, kteří uzavřeli se školou smluvní spolupráci, kde je definovaný obsah, rozsah a podmínky konání odborných praxí. V případě, že odborná praxe probíhá u zaměstnavatele, vztahují se na studenty ustanovení v zákoníku práce, týkající se pracovní doby, bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a dalších ustanoveních pracovních podmínek platících pro ženy a mladistvé (Zákon č. 561/2004 Sb. § 65 odst. 2 a 3). Právě ona doplňující ustanovení, mimo školský zákon, mohou být pro zajištění odborných praxí nezletilých studentů ve firmě problematická.

Podpůrné legislativní dokumenty zasahují do problematiky odborné praxe a vymezují ji z pohledu zákonných podmínek pro zaměstnavatele a pracovišť, kde budou odborné praxe probíhat. V některých podmínkách je legislativa v rámci výchovy k povolání benevolentnější, avšak některé činnosti a hygienické podmínky jsou natolik rizikové, že jsou pro studenty striktně zakázány.

Pracovních podmínek mladistvých zaměstnanců, potažmo problematiky přípravy mladistvých na povolání, na kterou budou ustanovení dále vztažena, se týkají § 243 až 247 zákona č. 262/2006 Sb. (zákoníku práce). Zákoník práce definuje, že zaměstnavatelé jsou povinni vytvářet pro skupinu mladistvých zvláštní pracovní podmínky, které jsou přiměřené jejich fyzickým a rozumovým schopnostem (Zákon č. 262/2006 Sb. § 244). Před nástupem do pracovního poměru/ nástupem na odbornou praxi musí mladiství podstoupit pracovně-lékařskou prohlídku odpovídající rizikům daného pracoviště, jejímž výsledkem je lékařský posudek, určující zda jsou schopni danou práci vykonávat (Zákon č. 262/2006 Sb. § 247).

Dále se mladistvým upravuje pracovní doba tak, aby nedošlo k porušení § 245 odst. 1 zákona č. 262/2006 Sb., který zakazuje mladistvým práci přes čas a práci v noci, zohledňuje ale výchovu k povolání a pokud mladistvý překročil 16 let, je možné ho přidělit i na noční práci, která nepřesahuje 1 hodinu a plynule navazuje na denní dobu.

Pokud je výkon určité práce zakázán nebo dle lékařského posudku ohrožuje zdraví nezletilého, a to i v případě, že se jedná o výchovu k povolání, je zaměstnavatel povinen poskytnout zaměstnanci jinou práci, pokud možno odpovídající jeho kvalifikaci (Zákon č. 262/2006 Sb. § 245 odst. 2). Problematiku zakázaných prací mladistvých dále upravuje Vyhláška MZČR č. 180/2015 Sb., kterou se stanoví práce a pracoviště, které jsou zakázány těhotným ženám, kojícím ženám, matkám do konce devátého měsíce po porodu a mladistvým, a podmínky, za nichž mohou mladiství výjimečně tyto práce konat z důvodu přípravy na povolání. Z celého názvu vyplývá, že tato vyhláška sice zakazuje mladistvým určitý typ prací, ale zároveň zohledňuje i výjimky s ohledem na přípravu nezletilých na povolání.

V souvislosti s odbornými praxemi je hojně diskutovanou problematikou bezpečnost a ochrana zdraví při práci (BOZP), a to zejména, kdo je zodpovědný za proškolení studentů, poskytnutí osobních ochranných pracovních pomůcek (OOPP) a kdo zodpovídá za škody vzniklé důsledkem úrazu na praxi (Asistenční centrum, 2014, s. 16). Tato problematika je rozpracována v legislativních dokumentech: Nařízení vlády č. 361/2007 Sb., Nařízení vlády č. 495/2001 Sb., Vyhláška č. 64/2005 Sb., Vyhláška č. 180/2015 Sb., Zákon č. 262/2006, Sb. a Zákon č. 309/2006, Sb. V rámci ŠVP bývá BOZP zařazeno jako součást či samostatná oblast obsahu praxe, z tohoto důvodu se bude práce věnovat BOZP ještě v následující kapitole.

Školský zákon vymezuje organizaci a průběh středního odborného vzdělávání velmi obecně, další podmínky teoretického a praktického vyučování, výchovy mimo vyučování, náležitosti smlouvy o odborných praxích a hodnocení výsledků studentů jsou stanoveny v prováděcím právním předpisu a to konkrétně ve Vyhlášce č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři (Zákon č. 561/2004, Sb. § 71). Ve vyhlášce jsou vymezeny termíny týkající se praktického vyučování jako odborný výcvik, učební praxe, odborná praxe a cvičení. Tyto tři termíny tvoří základní stavební kameny praktického odborného vyučování a každý má svůj specifický význam a použití.

Odborný výcvik podle § 13 odst. 1 vyhlášky č. 13/2005 Sb. znamená: *„osvojování si základních dovedností, činností a návyků, zhotovení výrobků, ve výkonu služeb nebo ve výkonu prací, které mají materiální hodnotu.“* Ve výše uvedené definici není explicitně stanoveno, zda odborný výcvik probíhá ve škole nebo na pracovišti partnerské firmy, školy využívají obě varianty. Termín se používá pro učňovské obory kategorie H.

V § 13 odst. 2 a 3 vyhlášky č. 13/2005 Sb. je specifikovaná vyučovací doba a její podmínky pro konkrétní ročníky. Vyučovací doba je v odborném výcviku vyučovací den, který se přepočítává na vyučovací hodiny. V prvním ročníku nesmí překročit 6 vyučovacích hodin, pro další ročníky maximální rozsah vyučovacích hodin stanoven není. V praxi je volena přiměřená délka vzhledem k možnostem studentů si probíranou látku osvojit. Odborný výcvik může začít nejdříve v 7 hodin a končit nejpozději ve 20 hodin s ohledem na to, zda se jedná o dopolední či odpolední výcvik. V odůvodněných případech se může druhým, třetím a čtvrtým ročníkům posunout začátek výcviku na 6 hodinu a v případě odpoledního výcviku se může konec posunout na 22 hodinu, avšak pouze v případě třetích a čtvrtých ročníků. Mezi všemi vyučovacími dny musí mít studenti alespoň 12 hodin odpočinku, což musí

rozvrh odborného výcviku zohledňovat. Problematiku pracovní doby mladistvých při přípravě na povolání autorka popisovala již u zákoníku práce, ve vyhlášce je problematika přímo vztažena k praktickému výcviku a specifikuje další možnosti.

Cvičení se zařazuje do odborných předmětů jako součást praktického vyučování. Může být realizováno přímo ve škole v odborných učebnách, dílnách nebo na pracovišti zaměstnavatelů. Podmínky realizace cvičení stanovuje ŠVP (Vyhláška č. 13/2005 Sb. § 14)

Učební a odborná praxe se uskutečňuje přímo ve škole či školských zařízeních nebo u konkrétních zaměstnavatelů, kteří ji jsou schopni zabezpečit. Rozsah a podmínky obou praxí stanovuje pro každý obor RVP. Organizační uspořádání stanovuje ředitel školy podle potřeb daného oboru v souladu s RVP. Rozdíl mezi oběma praxemi vymezuje vyhláška v jejich časovém rozložení, učební praxe probíhá pravidelně jako součást vyučování a odborná praxe naproti tomu probíhá v blocích, většinou se jedná o celé týdny (Vyhláška č. 13/2005 Sb. § 15 odst. 1 až 4). Záleží však vždy na tom, jak si časový rozsah určí sama škola ve spolupráci se zaměstnavateli, kteří odborné praxe realizují.

Přestože vyhláška vymezuje rozdíl mezi učební a odbornou praxí v jejich časovém uspořádání, ve školách a firmách je rozdíl mezi praxemi často vnímán tak, že učební praxe probíhá ve škole a odborná praxe probíhá přímo na reálném pracovišti zaměstnavatelů. U řady oborů zaleží, zda je v RVP jasně definován obsah učební praxe a obsah odborné praxe, tyto dva druhy praxe v RVP často nejsou odděleny, rozdělení obsahu praxe mezi učební a odbornou je pak plně v kompetenci ředitele školy. V souladu s tímto rozdělením je i Kašparová (2012, s. 42-43), která uvádí a dále doplňuje termín učební praxe jako předmět, ve kterém si studenti postupně osvojují dovednosti v návaznosti na výuku pod vedením pedagoga. Učební praxe je tak úzce spjata

s teoretickou výukou. Naproti tomu odborná praxe je zaměřena komplexněji na více znalostí, dovedností a činností osvojených v rámci různých předmětů. Studenti již mají osvojené potřebné kompetence pro práci na složitějších a samostatnějších úkolech pod dozorem přímo na pracovištích zaměstnavatelů. Z tohoto důvodu se odborná praxe zařazuje v blocích do vyšších ročníků.

V případě, že má praktické vyučování studentů proběhnout přímo na pracovišti konkrétní firmy, která je k tomuto účelu uzpůsobená, škola s ní uzavírá smlouvu o obsahu, rozsahu a podmínkách praktického vyučování. V praxi se může název smlouvy lišit a zaměřit se na konkrétní rozsah plnění tzn. smlouva o zajištění odborné praxe, smlouva o zajištění spolupráce při vzdělávání studentů aj. Podmínkami a náležitostmi této smlouvy se autorka práce zabývá v kapitole Sociální partnerství.

Další podmínky realizace praktického vyučování, potažmo odborných praxí u zaměstnavatelů, nechává legislativa v kompetenci škol.

1.5 Kurikulum odborné praxe

Tato část práce se zaměřuje na kurikulum odborné praxe a jeho složky. Kurikulum bylo vymezeno v jeho širším paradigmatu jako (Walterová, 1994, s. 13): „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat.“ Z těchto otázek je možné stanovit složky kurikula, jež odpovídají komponentám cíle, charakteristiky studentů, obsahu, časového rozsahu a rozvržení, metodám a postupům, podmínkám a organizaci a výstupům, kontrole, hodnocení a evaluaci. V rámci komplexnějšího popsání problematiky kurikula odborných praxí, kurikulum autorka práce doplní ještě o roli instruktora odborné praxe a oblast odměňování studentů, obě rozvíjející oblasti budou zařazeny pod složku organizace a podmínek.

Odborná praxe má povahu vyučovacího předmětu, což znamená, že se na ní vztahují všechny náležitosti, které má vyučovací předmět splňovat: časové rozvržení, cíle, obsah. Problematická může být její realizace, která není v kompetenci školy a jejích erudovaných pedagogů, ale firmy a jejích zaměstnanců. Škola by při projektování kurikula odborných praxí měla spolupracovat se svými sociálními partnery, aby projektované kurikulum bylo pro firmy, s ohledem na její možnosti a zdroje, realizovatelné.

1.5.1 Cíl

Cíle středního odborného vzdělávání vycházejí ze čtyř cílů stanovených Delorsem pro vzdělávání v 21. století (Delors, 1996, s. 5): „*učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se žít společně a učit se být.*“ Skládají se jak z teoretické, tak i praktické přípravy a rovněž i z všeobecných cílů povinných pro příslušnou kategorii oboru. Speciální složkou jsou cíle související s odbornou částí oboru, zaměřené na získání odborných kompetencí využitelných v profesní praxi.

Cíle odborných praxí se stanovují podle RVP, potažmo ŠVP konkrétního oboru, nelze tak unifikovat jejich znění ani počet. V různých metodických příručkách se můžeme setkat s obecně definovanými cíli odborných praxí (Asistenční centrum, 2014, s. 7): „*doplňuje a upevňuje vědomosti a dovednosti získané v ostatních předmětech; vede žáky a studenty k samostatné a tvůrčí práci; pomáhá žákům získat praktické zkušenosti v jejich oboru; žákům umožňuje zorientovat se v organizaci činnosti firmy a seznámit se s jejím provozem; učí žáky schopnosti kriticky hodnotit výsledky své práce; rozvíjí komunikaci atd.*“ Kašparová (2012, s. 42) uvádí jako hlavní cíle praxe, potažmo odborné praxe, získání praktických dovedností, propojení teoretických znalostí s reálnou praxí jejich využitím při řešení konkrétních odborných situací a seznámení se s fungováním, podmínkami a prostředím skutečného pracoviště.

Takto vymezené cíle se soustředí zejména na propojení školní a pracovní sféry potažmo teoretické a praktické stránky oboru. RVP stanovuje obecně definované cíle odborného vzdělávání formou kompetencí. Z těchto kompetencí škola vytvoří konkrétnější popis cílů odborného vzdělávání do ŠVP. Jak již bylo popsáno v předchozích částech, některé školy nerozdělují v rámci ŠVP učební a odbornou praxi, ale obě praxe zahrnují pod jeden termín, z dokumentu pak není možné vydedukovat, kterou kompetenci si studenti osvojí v rámci učební a odborné praxe, případně jestli v rámci učební praxe studenti získají pouze teoretický základ dané činnosti a na odborné praxi si činnost reálně vyzkouší.

V souvislosti s metodikou stanovení cílů odborných praxí autorka považuje za důležité zmínit i taxonomie výukových cílů. Nejzásadnější význam má Daveova taxonomie psychomotorických cílů, neznamena to, že by Bloomova taxonomie kognitivních cílů nebo Kratwohlova taxonomie afektivních cílů v tomto případě nehrála žádnou roli, nejprve musí mít studenti dostatečné znalosti ve studovaném oboru a také otevřený přístup a ochotu se dále učit a zdokonalovat se, nicméně odborné praxe se soustředí zejména na osvojení konkrétních dovedností. Daveova taxonomie se skládá z pěti úrovní (Gulová a Šíp, 2013, s. 155): „*imitace, manipulace, zpřesňování, koordinace a automatizace*“. Přičemž taxonomie postupuje od nejjednodušších cílů po ty nejsložitější, které vedou k úplnému zautomatizování činnosti.

1.5.2 Charakteristika studentů

Druhá složka kurikula charakteristika studentů, skrývající se pod otázkou KOHO, se zdá poměrně jasná. Z pohledu odborných praxí jsou jejími účastníky studenti střední školy, studenti konkrétního oboru, studenti konkrétního ročníku či ročníků, studenti stejného věku, což tvoří základní charakteristiku na první pohled homogenní skupiny studentů. Skupiny

studentů charakterizují ale i další znaky jako je jejich motivace, zájem o obor, zkušenosti, osobnost, inteligence, schopnosti, sociální prostředí, sociální status, ochota se učit nové věci, úspěšnost při studiu, atd. což původní homogenní skupinu rozdělí na další skupiny studentů.

Motivace je jednou z nejdůležitějších věcí, která ovlivňuje celkovou studijní úspěšnost studenta. Motivace ke studiu je komplikovaná vzhledem k současnému působení různých potřeb, citů, postojů, hodnotových orientací a dalších faktorů (Stránská a Blažková, 2001, s. 7). Důležité je také rozlišit vnitřní a vnější motivaci, vnitřní motivace plyne z potřeby poznání, uspokojení z učení, ze znalostí a dovedností, které si student osvojí, naproti tomu vnější motivace působí na základě vnějšího činitele spojeného s pochvalou nebo trestem (Bedrnová a Nový, 2002, s. 244-245). Z pohledu motivace studentů ke studiu vybraného oboru je podstatné zohlednit, zda jejich motivace pramení z jejich vlastního přesvědčení nebo z vnějšího prostředí.

Motivace ke studiu se dostává do popředí již při výběru oboru, který je ovlivněný faktorem, zda si studenti mohli svůj obor vybrat sami, nebo jim byl vybrán rodiči. Pokud si student obor sám vybral, zajímá se o něj a studium ho baví, jeho vnitřní motivace bude vysoká. Pokud studentovi vybrali obor rodiče, aniž by mu dali možnost se k volbě vyjádřit, studenta obor neoslovil a nechce se mu ani v budoucnu věnovat, jeho vnitřní motivace bude nízká a vnější motivace působí ze strany rodičů.

Z výzkumu vztahu mezi zaměřením studenta a prací jeho rodičů (Trexima, 2015) vyplývá, že pokud jsou matka nebo otec technicky, humanitně nebo přírodovědně zaměřeni, zvyšuje to pravděpodobnost výběru stejné orientace i pro jejich potomka. Ve všech třech oborech se výsledky stejné volby zaměření pohybovaly okolo 50 %, vyjma přírodovědného zaměření matky (31 %).

Výzkum nebyl kauzálně orientován, což vede k otázce, na kolik procent je volba stejného oboru ovlivněna vnějším přáním rodičů a vnitřní aspirací jedince.

Na jedince zároveň působí i prostředí, ve kterém vyrůstal, a ve kterém se soustavně pohybuje. Mezi nejvýznamnější činitele prostředí patří kromě rodiny, také spolužáci a kamarádi, škola, kultura a média. Působení těchto činitelů ovlivňuje jedince v jeho postojích, názorech, hodnotách a osobnosti (Cakirpaloglu, 2012, s. 55). Tím, že je každý jedinec biologicky determinován a zároveň vystaven působení konkrétního sociálního prostředí, dojde ke kombinaci těchto faktorů a jedinec se stává sebou samým, unikátním jedincem, v průběhu svého života (Smékal, 2002, s. 371).

Kromě individuálních charakteristik, autorka práce na začátku zmínila společné charakteristiky v podobě studovaného oboru a ročníku a právě u této oblasti nastává otázka, v jakém ročníku by měli studenti odbornou praxi absolvovat. Škola by měla začlenění praxe u zaměstnavatelů zvážit s ohledem na teoretické znalosti i praktické dovednosti studentů. Dále z pohledu celkového konceptu rozložení odborných praxí s ohledem na časové dotace v RVP, potažmo ŠVP. Více se časovému rozvržení odborných praxí diplomová práce věnuje v Časovém rozsahu a rozvržení v další části práce.

Do charakteristiky studentů lze zařadit celou řadu faktorů, které ve větší či menší míře působí na studenta a ovlivňují jeho studijní úspěchy, rozhodování a další směřování. Škola by měla charakteristiku studentů vést v patrnosti a promítnout ji do plánovaného kurikula odborných praxí a do plánu rozmístění studentů mezi jednotlivé sociální partnery.

1.5.3 Obsah

Obsah odborné praxe může být pro školu ožehavým bodem kurikula. Tím, že je odborná praxe v kompetenci firem, škola nemůže deklarovat, že k naplnění obsahu a kompetencí skutečně dojde, nebo k nim dojde v požadované kvalitě. Jak již bylo popsáno v předchozí kapitole, některé školy nemají jasně vymezený obsah učební a odborné praxe a shrnují to v ŠVP pod jeden obecný název. Obsah odborné praxe realizované u zaměstnavatelů tak není explicitně stanoven a leckdy tak činí školy zcela záměrně, aby se vyvarovaly možnému problému s plněním konkrétních cílů.

Některé školy postupují tak, že předem definují oblasti, se kterými se musí studenti seznámit, a pokud jim je firma není schopna poskytnout, neuzavřou s ní spolupráci. Jiné školy spolupracují s více sociálními partnery, kteří mohou zajistit seznámení se s různými oblastmi, a student postupně projde všemi tématy, které byly pro odbornou praxi stanovené. Tento postup může být pro školu riskantní, pokud nebude mít dostatečný počet sociálních partnerů pro každou oblast, jakmile by jeden z partnerů ukončil spolupráci, případně z provozních důvodů nemohl studenty na praxi přijmout, škola by nemohla naplnit předem daný obsah tohoto předmětu. Z těchto i jiných důvodů se školy často uchylují k cíli a obsahu praxe, jež zahrnuje pouhé seznámení s reálným pracovním prostředím, BOZP či velmi obecně definované cíle (Kofroňová, 2015, s. 35).

Studenti stejného oboru, přestože nestudují stejnou školu a odbornou praxi absolvovali u různých sociálních partnerů, by měli mít po ukončení studia srovnatelné odborné kompetence. Obsah praxe by měl vždy korespondovat s odbornými kompetencemi obecně stanovenými v RVP a upřesněnými v ŠVP. Cesta k jejich dosažení by měla mít ideálně podobu postupného

osvojování si jednodušších kompetencí po ty nejsložitější (Kofroňová, 2015, s. 21).

U technických oborů může být problém i s tím, že si řadu činností mohou vyzkoušet jen ve cvičném modelovém prostředí, ale nikoli na pracovišti v reálném prostředí na reálných zařízeních, jelikož činnosti může vykonávat pouze zodpovědná osoba s příslušným osvědčením a kvalifikací (Kofroňová, 2015, s. 31). Některé školy ve snaze eliminovat tento negativní dopad na odborné praxe umožňují studentům vyšších ročníků složit různé zkoušky potřebné pro studovanou profesi, tyto zkoušky jim pak zajistí lepší výchozí postavení po ukončení školy, ale v průběhu studia i více možností si při odborné praxi nabyté znalosti a dovednosti vyzkoušet.

Míra detailnosti obsahu odborné praxe se liší podle potřeb a možností škol, studijních oborů i sociálních partnerů. Záleží na velikosti firmy a její otevřenosti spolupráce se školou, na technologickém vybavení, časových možnostech instruktorů odborných praxí aj. Dalším důležitým faktorem při stanovení cílů a obsahu odborné praxe je pro školy také nesourodost toho, co jim firmy mohou nabídnout, co je v jejich silách realizovat. Školy by různorodé možnosti svých sociálních partnerů měly zohlednit a připravit plán odborné praxe pro každé pracoviště. V plánu by měly být kromě organizačních informací stanovení konkrétní firmy, pracoviště, termínu a času nástupu studenta na odbornou praxi také stanoven soupis konkrétních činností, které bude student na praxi vykonávat (Kavánková a Rydlo, 2013, s. 12). Přesné působení studentů na praxi u zaměstnavatele se poté v průběhu praxe zaznamenává do deníku odborné praxe, kam buď student, nebo instruktor zapisuje, jaké činnosti student na praxi vykonával. Struktura deníku a detail rozepisování jednotlivých činností záleží na potřebách školy a firmy, většinou deník obsahuje identifikační údaje, záznam činností po dnech či dílčích celcích a hodnocení studenta ve smyslu klasifikace. Dále tam může být prostor pro

slovní komentář, studentovo hodnocení praxe a studentovo sebehodnocení (Kofroňová, 2015, s. 37).

Stanovení obsahu cílů a obsahu praxe patří mezi nejproblematictější část kurikula. Sociální partneři by měli být důležitým poradcem pro školu v rámci definování těchto bodů, aby cíle i obsah byly realizovatelné a přinesly požadovaný užitek pro obě strany.

1.5.4 Časový rozsah a rozvržení

V předchozí kapitole byly vymezeny obecné podmínky pro časové rozvržení praxe, které musí být dodržovány. Jedná se o hodinu začátku a konce praxe a počet hodin během jednoho dne. Další omezení, co se týče rozložení vyučovacích hodin praxe do průběhu školního roku, v legislativě nejsou uvedeny a je to ponecháno plně v kompetenci škol, které tak mohou zohlednit potřeby daného oboru.

Základní časové rozvržení odborného výcviku či praxe, ať už učební nebo odborné, se týká rozvržení do jednotlivých ročníků. Rozvržení počtu vyučovacích hodin za týden pro jednotlivé předměty v rámci ročníků je uvedeno ŠVP a v učebním plánu daného oboru. Školy si uzpůsobují týdenní časové dotace praxe tak, jak to vyžaduje konkrétní obor a sociální partneři. Pokud zaměstnavatel vyžaduje s ohledem na kontinuitu pracovních činností delší časové působení studenta na pracovišti, škola uzpůsobí rozložení teoretické výuky a praxe na místo dnů do celých týdnů tak, že teoretická část probíhá tři týdny a čtvrtý týden probíhá praxe, případně na praxi může být vyčleněno i více týdnů soustavně (Kofroňová, 2015, s. 27 – 29).

U oborů s výučním listem (kategorie H) a nižší střední odborné vzdělání (kategorie E) je časová dotace odborného výcviku stanovena zhruba na polovinu celkového rozsahu studia, výuka zpravidla probíhá ve střídavém

režimu týden teoretické vyučování a týden praktické vyučování (Asistenční centrum, 2014, s. 7-8). Odborná příprava na budoucí výkon povolání je u těchto oborů stěžejní, nepředpokládá se pokračování studentů do další stupně vzdělávání, ale přechod studenta přímo do pracovní sféry, v ideálním případě do shodného oboru.

U oborů s maturitní zkouškou (kategorie L) je odborný výcvik, potažmo odborná praxe, velmi rozdílná, její minimální rozsah stanovuje pro jednotlivé obory RVP. U oborů s maturitní zkouškou (kategorie M) jsou velké rozdíly mezi koncepcí a realizací praxe u jednotlivých oborů. Nejednotné je i její názvosloví, některé školy rozlišují praxe dle vyhlášky na učební a odbornou, jiné školy používají pouze obecný název praxe nebo širší pojem odborný výcvik. I přes tuto nejednotnost v termínu je u většiny oborů realizována praxe u zaměstnavatelů, rozdílná je však její délka i míra závaznosti. Při porovnání technických oborů s obory služeb je velmi rozdílná časová dotace na praxi. U služeb je to zpravidla 8-14 týdnů, naproti tomu u technických oborů pouze 4 týdny (Kofroňová, 2015, s. 28).

U některých technických oborů není praxe chápána ani jako závazná, vzhledem k tomu, že na praxi nemusí studenty firmy přijmout, často se realizují pouze dvoutýdenní praxe ve druhém a třetím ročníku v období maturit a výběr firmy a náplně praxe je ponechán na domluvě studenta a firmy. V takto krátké době není možné, aby si žák osvojil nějaké odborné kompetence, jedná se spíše o seznámení s fungováním oboru v reálném prostředí (Kofroňová, 2015, s. 27-28).

V některých oborech se realizují odborné praxe mimo školní rok v období prázdnin, typické je to pro oblast hotelnictví. Studenti se během souběžné praxe seznámí s fungováním konkrétního restauračního či rekreačního zařízení a mohou si vyzkoušet různé typy prací (Kofroňová, 2015, s. 29).

Některé školy nabízejí i zahraniční stáže v období prázdnin, které přímo souvisejí se studovaným oborem a umožní tak studentům více praxe v reálném pracovním prostředí v cizí zemi (SOU Gastronomie, 2018).

Podle typu školy i konkrétního oboru se liší časová dotace odborné praxe potažmo přípravy na povolání. Markantnost rozdílů v disponibilních hodinách výrazně ovlivňuje ostatní komponenty kurikula a stanovení jejich obsahu.

1.5.5 Metody a postupy

Metod a technik, které se při odborných praxích dají využít, je celá řada. Nikde není definováno, jaký je nevhodnější postup pro vedení odborných praxí, musí se zohlednit rozmanitost jednotlivých studijních oborů, profesí, ale i zaměstnavatelů. Školy i zaměstnavatelé mají různorodé možnosti, závisejí na jejich technickém vybavení, časových možnostech, zkušenosti instruktorů, možnostech přidělování úkolů, aj.

Podle Vodáka a Kucharčíkové (2007, s. 95-96) existuje celá řada faktorů, jež je důležité zohlednit při volbě metod. Jedná se právě o všudypřítomné kurikulum a jeho provázanost cílů, charakteristiky účastníků, předmětu a obsahu, času, prostředí, ale i materiálního zabezpečení a instruktorů. Student by měl mít v ideálním případě plán praxe, který bude obsahovat soupis činností, které by si měl osvojit nebo prohloubit. Tento plán může zároveň podpůrně sloužit i pro instruktory, kteří na základě soupisu činností vyberou nejvhodnější metody.

Často využívanou metodou při odborných praxích v pracovním prostředí bývá přidělování úkolů. Problém s přidělováním úkolů může nastat s ohledem na nedosažení plnoletosti, které je podmínkou pro určitý typ činností, certifikací pro určitý typ činnosti, kterou studenti nemají, ale i

stanovisko zákazníků, pokud si nepřejí, aby se na produktech, které od firmy odeberá, podíleli studenti.

Jeden z možných postupů přidělení úkolu uvádí Johnson a Lambeth (2017, s. 17): 1) Instruktor představí úkol; 2) Instruktor názorně demonstruje úkol; 3) Studenti sami zkouší provést úkol; 4) Instruktor hodnotí jejich výkon a dává zpětnou vazbu studentům. Tento čtyřfázový model se dá využít pro nácvik jednodušších činností, v případě složitějších operací autoři doporučují fázi 2 a 3 střídat, dokud nedojde k požadovanému osvojení činnosti.

Blokhuis vyvinul čtyřfázový model, který slouží jako návod pro vedení studentů a podporu interakce mezi instruktorem, studentem a dalšími stranami (Onstenk a Blokhuis, 2007, s. 495-496):

1) *Orientace na úkol.* V této fázi by měl být vybrán konkrétní úkol, nad kterým proběhne mezi studentem a instruktorem diskuze sloužící k ověření, zda se s jeho plněním student setkal a měl možnost si ho vyzkoušet, potažmo ví, jak úkol splnit. Podle toho pak doplní instruktor další instrukce.

2) *Příprava na úkol.* Opět by měla proběhnout diskuze nad tím, co student dokáže připravit sám a na co potřebuje asistenci instruktora, kde si student může opatřit potřebné nástroje a materiál.

3) *Dohled nad výkonem a diskuze o výkonu a pokroku.* Instruktor by měl vždy dohlížet na studenta při plnění úkolu, korigovat studenta, aby nedošlo k chybě a na konci zhodnotit plnění úkolu.

4) *Zlepšení opakováním a zpětnou vazbou.* Aby si student daný úkol skutečně osvojil, je důležité, aby si ho měl možnost vyzkoušet opakovaně, od instruktora by měl pokaždé dostat zpětnou vazbu, která reflektuje jeho postupné zlepšování.

Instruktoři by měli znát a v ideálním případě i umět pracovat s Daveovou taxonomií výukových cílů tak, aby pomohli studentům osvojit si odborné dovednosti, které budou moci využít ve své budoucí profesní dráze.

1.5.6 Podmínky a organizace

Podmínky odborné praxe se týkají zejména organizačních záležitostí, technického a technologického zabezpečení pracoviště, odpovědnosti za studenty, školení studentů, BOZP, poskytnutí OOPP a pracovního oděvu, zajištění studijních materiálů, odpovědnost za případné škody na majetku a zdraví, aj.. Otázky týkající se zajištění vybavení nebo odpovědnosti, což většina firem ani škol zpravidla nechce zajišťovat, jelikož se jedná o náklady, by měly být stanoveny v rámci smlouvy o spolupráci, aby nedocházelo ke sporům. Této problematice se více věnuje následující kapitola Sociální partnerství.

Z pohledu organizace je v prvotní fázi nutné, aby se škola s firmou domluvila na času a místě první praxe, včetně kontaktní osoby. Škola by zároveň měla poskytnout studentům základní informace o firmě a o tom, co budou na praxi dělat. Další organizace odborných praxí spadá do kompetence firmy, která praxi zabezpečuje v plném rozsahu (Kavánková a Rydlo, 2013, s. 12).

Ještě před realizací praxe firma musí zajistit studentům bezpečné pracovní prostředí, tak jak ukládá legislativa. Studenti by měli mít svůj vyhrazený prostor pro převlečení do pracovního oděvu a úschovu svých osobních věcí. Hygienické požadavky prostorů a pracovišť, ve kterých bude odborná praxe probíhat, jsou stanoveny v Nařízení vlády č. 361/2007 Sb. Podmínky pro skupinu studentů, ve smyslu nezletilých osob, nejsou explicitně definovány a platí pro ně stejné podmínky jako pro zaměstnance.

Studenti by se měli na pracovišti setkat s moderním technologickým vybavením, aby si mohli osvojit široké spektrum odborných kompetencí dle nejnovějších trendů využívaných v praxi firem. Tento komfort si ovšem zpravidla mohou dovolit jen větší firmy (Kofroňová, 2015, s. 31). Podle tohoto stanoviska by se měli studenti seznámit s moderním vybavením kvůli konkurenceschopnosti a přípravě na budoucí výkon této profese, ne všechny firmy ale s moderními technologiemi pracují a pravidelně inovují.

Odborná praxe může probíhat přímo na reálném pracovišti firmy, ale i v tzv. modelovém pracovním prostředí. Modelové prostředí slouží primárně jako výukové pracoviště, kde si mohou studenti práci bez problémů vyzkoušet, aniž by narušili provoz. Pro studenty je to bezpečné cvičné prostředí, kde pracují pod dozorem instruktora na konkrétních úkolech. I když má takové pracoviště své výhody, studenti by se měli zároveň setkat i s reálným pracovištěm (Kofroňová, 2015, s. 33).

Studentům musí být poskytnuty pracovní pomůcky, pracovní oděv a OOPP. Zajištění tohoto vybavení bývá sporným bodem firmy a školy, podmínky zajištění by měly být stanoveny ve smlouvě. Možností je také, že jedna ze stran vybavení zajistí, ale náklady uhradí student (Asistenční centrum, 2014, s. 16-17).

Odměňování

U odborné praxe je důležité oddělit, zda se studenti na praxi pouze seznamují s reálným pracovištěm a zkoušejí své kompetence na cvičném materiálu či produktech, nebo se jedná o produktivní činnost, která přináší firmě příjem. V případě produktivní činnosti studentům náleží odměna dle zákona č. 561/2004, Sb., § 122, odst. 1, její minimální výše tvoří 30 % aktuální výše minimální mzdy v případě odpracování celého měsíce s týdenní pracovní dobou rovné 40 hodinám. Pokud student konal produktivní činnost s jinou

hodinovou dotací, výše odměny se úměrně upraví. Zákon upravuje pouze minimální výši odměny, zaměstnavatel se může sám rozhodnout, jaká bude její celková výše i v souvislosti s rozsahem a kvalitou činnosti, kterou studenti vykonávají (Asistenční centrum, 2014, s. 10). Pro zaměstnavatele to může být zároveň i konkurenční krok k tomu, aby byli studenti motivovaní na praxi nastoupit právě k němu a vzbudil v nich pozitivní asociace spojené s vyšší odměnou oproti konkurenci.

Další formy odměn nejsou legislativně ukotveny, záleží na domluvě školy a firmy, jestli budou chtít studentům poskytnout navíc i jiné formy odměn a v jaké výši se budou pohybovat. Některé firmy nabízejí mimořádné odměny pro studenty, kteří jsou nadaní, mají svědomitý přístup k práci a nadstandardně plní zadané úkoly.

Zvláštní formou odměňování je stipendijní program, který bude krátce popsán v další kapitole Sociální partnerství.

Instruktor

Ve složkách kurikula podle Walterové (1994) není zahrnuta složka vzdělavatele, resp. toho, kdo bude předávat vzdělávací obsah a zajistí realizaci programu a naplnění jeho cílů. U této složky se předpokládá, že bude vždy zajištěna erudovanou osobou, která je schopna tuto roli vykonávat. V rámci odborné praxe, kterou na pracovišti zajišťují odborně kvalifikovaní pracovníci firmy často bez zohlednění dalších osobnostních predispozic k výkonu této role, je záhodno stanovit obecná kritéria, které by měl instruktor (případně mentor, patron, mistr, vedoucí odborné praxe, dozorující osoba aj. záleží, jak si tuto roli firma pojmenuje) splňovat (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 101).

Známe to jako žáci a studenti ze školy, ale i jako dospělí z firemního a zájmového vzdělávání. Existují lidé, kteří mají na předávání svých znalostí, dovedností a zkušeností dar a vzdělávání si z jejich výuky či tréninků odnesou

přesně to, co se měli naučit i s motivací a odhodláním na tom dále pracovat. Na opačné straně osy pak stojí ti, kteří mohou být sebelepšími odborníky, ale neumějí nebo nechtějí předávat své know-how dalším lidem a podle toho pak vypadají i výsledky vzdělávaných. Firmy by měly do role instruktora nominovat nejen zkušeného odborníka, který má studentům co nabídnout ze své odbornosti, ale zvážit i jeho osobní kompetence k výkonu této role, jeho motivaci se studenty pracovat a jeho časové možnosti.

V souladu s posuzováním osobních kompetencí instruktorů je například firma ŽĎAS, která při realizaci souvislé praxe studentů partnerské školy vyčlení pracovníky tzv. patrony, kteří dohlíží na studenty, předávají jim své zkušenosti a pomáhají jim s realizací jejich samostatné práce na obráběcích strojích. Výběr patronů probíhá pečlivě a kromě odborných znalostí jsou posuzovány i jejich pedagogické vlohky (Šumavská, 2011, s. 102-103).

Podle Kofroňové a kol. (2015, s. 36) má instruktor odborné praxe zásadní úlohu. Vede odborný rozvoj studentů, seznamuje je s pracovištěm a s pracovními činnostmi, přiděluje jim pracovní úkoly, koná dozor nad studenty, eviduje docházku studentů a dokumenty týkající se praxe, provádí hodnocení studentů a zodpovídá za studenty po celou dobu jejich setrvání na pracovišti. Působí na studenty jako vzor pracovníka dané profese a předává studentům své pracovní návyky. V tomto bodě vidí autorka práce možné riziko ve vlivu skrytého (nezamýšleného) kurikula (zmíněného v první kapitole), jelikož instruktor na studenty přenáší nejen správné pracovní návyky a chování, ale také svoje nechtěné návyky a zlozvyky jako je například nedodržování bezpečnostních postupů, nepoužívání OOPP, zjednodušování pracovních postupů aj. Zároveň se nemusí jednat jen o instruktory, ale i o další spolupracovníky, u kterých studenti tyto nedostatky uvidí a osvojí si tak tyto špatné návyky.

Asistenční centrum (2014, s. 24) ještě doplňuje další roli kromě instruktora a tou je odborný garant, jenž je zástupcem zaměstnavatele v oblasti odborných praxí a řeší se školami podmínky spolupráce a organizační záležitosti týkající se odborných praxí. V kompetenci zaměstnavatele je komplexnost přidělené agendy, může se jednat pouze o administrativního pracovníka, případně může mít na starost i další činnosti jako seznámení studentů s obecnými informacemi o pracovišti, firemní kulturou, nastavenými pravidly, aj.

1.5.7 Výstupy, kontrola, hodnocení a evaluace

Tato složka kurikula nám dává odpověď na očekávané výstupy odborných praxí, co by mělo být výsledkem, jak výsledek ověříme, jak ho budeme vyhodnocovat. V oblasti hodnocení lze z pohledu odborné praxe vycházet ze dvou pohledů. První z nich zohledňuje hodnocení studentů z pohledu klasifikace a druhý reflektuje hodnocení ve smyslu evaluace odborné praxe jako uceleného vzdělávacího programu.

Termín hodnocení se užívá v různých významech. Denně lidé provádí hodnocení ve svých myslích a na jeho základě se rozhodují. Hodnocení vede vždy k nějakému zjištění, se kterým se dá dále pracovat. Hodnocení tak ovlivňuje naše jednání a celkově náš život (Šikulová a Kolář, 2009, s. 11-13). Kromě obecné roviny hodnocení jako prostředníka pro osobní rozhodnutí jedince či zaujetí stanoviska ke konkrétní věci, se tento termín dostal i do oblasti vzdělávání. Podle Bedrnové a Nového (2002, s. 365) podstata hodnocení ve vzdělávání v obecné rovině spočívá v: *„posuzování určitého předmětu, jevu, plánované nebo uskutečněné činnosti a ve zjištění, zda posuzovaná skutečnost je či není ve shodě s předem vytyčeným cílem.“* Takto vymezené hodnocení se dá aplikovat, jak pro hodnocení ve smyslu klasifikace, tak pro hodnocení ve smyslu evaluace určitého uzavřeného vzdělávacího programu.

Pokud se provádí hodnocení vzdělávacích projektů a výsledků, jedná se o součást komplexnější evaluace. Z pohledu projektu je hodnoceno realizované kurikulum a na základě zjištěných skutečností dále navrhovány změny. U výsledků jsou většinou zkoumány dosaženou úrovní znalostí, dovedností a kompetencí (Průcha a Veteška, 2012, s. 126). Evaluaci se věnuje stejnojmenná kapitola 3, z tohoto důvodu je v této části problematika evaluace pouze nastíněna a větší prostor je věnován klasifikaci studentů.

Hodnocení studentů z pohledu klasifikace může být pro instruktory odborných praxí problematické, jen velmi málo z nich dosahuje pedagogického minima či absolvovalo seznámení s pedagogickým základem v souvislosti s vedením odborných praxí. V ideálním případě by instruktoři měli být seznámeni ze strany školy se způsobem hodnocení a s tím, co se od nich očekává.

Hodnocení má podle Šikulové a Koláře (2009, s. 45) šest základních funkcí: *„motivační, informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací.“* Motivační funkce má zásadní význam na spokojenost studenta, hodnocení může studenta povzbudit v případě, že jej vnímá jako spravedlivé, vidí svůj posun a chce se dále zlepšovat, v opačném případě jej může hodnocení značně demotivovat. Informativní funkce plní funkci zpětné vazby pro studenta a rodiče, jak je hodnocen v rámci obecně přijaté normy a zároveň v porovnání s ostatními studenty. Regulativní funkcí lze korigovat studenta a jeho výkon směrem k lepším výsledkům. Hodnocení by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů studenta, což se odráží ve výchovné funkci. Prognostická funkce slouží k predikci dalšího studijního směřování studenta na základě výsledků jeho hodnocení. Poslední diferenciací funkce rozděluje studenty podle jejich výsledků.

Jedním ze základních rozdělení forem hodnocení, které se objevuje hojně v literatuře, je formativní a sumativní hodnocení (Žlábková a Rokos, 2013, s. 329). Formativní hodnocení slouží k průběžnému poskytování zpětné vazby, často se označuje jako „zpětnovazebné“ či „korektivní“, jelikož má student na základě zpětné vazby možnost svůj celkový výsledek ještě změnit. Sumativní hodnocení, často označováno jako „souhrnné“, se používá jako nástroj finálního hodnocení studenta v určité oblasti za předem daný časový úsek. Může sloužit rovněž jako rozřazovací nástroj studentů v rámci třídy, oboru nebo ročníku. Sumativní hodnocení by mělo být provázáno s formativním hodnocením, aby celkové hodnocení bylo v souladu s jeho průběžným hodnocením (Slavík, 1999, s. 38).

Další rozdělení forem hodnocení může být z pohledu zaměření na kvantitativní nebo kvalitativní stránku hodnocení. Kvantitativní hodnocení v rámci odborných praxí odpovídá pedagogické klasifikaci v podobě známkování dle škály 1 – 5. Naproti tomu kvalitativní – slovní – hodnocení, se zaměřuje na poskytnutí přesnější zpětné vazby, která opisuje studentův výkon, dá se sem zařadit například i pochvala či jiná forma ocenění studenta (Šikulová, Kolář, 2009, s. 93-95).

Každá forma hodnocení má svá pozitiva i negativa, což jim nebrání v tom, aby byly požívány současně a vzájemně se doplňovaly, čímž se docílí zvýšení jejich pozitivních stránek a snížení dopadu negativ. Například v případě praxe, při které studenti vyrábějí nějaký produkt, je žádoucí poskytnout studentovi zpětnou vazbu k celému procesu i výsledku nejen formou známky, ale i slovně popsat, jak hodnotitel studentovu práci vnímá.

S ohledem na specifika odborné praxe a fakt, že nemusí být dopředu stanoveny jasně definované cíle praxe a hodnocení neprobíhá ze strany erudovaných pedagogů, není jednoduché hodnocení provádět a stává se tak

často pouhou formalitou bez vypovídající hodnoty. Instruktoři z řad zaměstnanců firmy mohou hodnotit studenty v různé frekvenci dle potřeb oboru a firmy, např. na konci každého dne praxe, po týdnu, po ukončení tematického celku či po vyhotovení určitého výrobku (Kofroňová, 2015, s. 36-37).

Termíny hodnocení a evaluace byly v této složce kurikula záměrně odděleny. Přestože někdy bývají zaměňovány, nejedná se o obsahově totožné termíny, jak je dále vysvětleno v kapitole Pojetí evaluace.

Firmy by si měly být vědomy, v jak velké míře studenty praxe na pracovištích ovlivňuje v jejich dalším rozhodování ohledně volby budoucí profese a potencionálního zaměstnavatele. Studenti se ve škole mají možnost dozvědět, jak to na pracovištích funguje, realitu ale uvidí, až přímo na praxi ve firmě. Rozhodujícím parametrem může být atmosféra ve firmě, firemní kultura, postoj zaměstnanců ke studentům a to, zda jsou ochotní se jim věnovat (Goastellec a Ruiz, 2015, s.). S ohledem na momentální situaci na trhu práce by měly firmy zaměřit svoji pozornost na studentské praxe a během jejího průběhu studenty přesvědčit, že právě oni jsou tím zaměstnavatelem, kterého by si měli po ukončení školy vybrat. Firmy využívají i dalších možností, jak navázat kontakt se studenty a školou, jedná se o budování spolupráce na základě sociálního partnerství.

1.6 Sociální partnerství

V této kapitole autorka práce uvádí sociální partnerství jako zastřešující pojem pro spolupráci mezi školami a firmami.

U odborných škol hraje termín sociální partnerství zásadní význam a do velké míry určuje její postavení na žebříčku kvality. Důležité je nejen to, jaké a kolik sociálních partnerů škola má, ale i stupeň formy spolupráce, jestli se jedná jen

o dvoutýdenní praxi u zasmluvněných partnerů, nebo jestli se sociální partneři angažují na přípravě ŠVP, zapůjčování praktického náčiní pro výuku či se podílejí finančními dary. Sociální partnerství není vymezeno žádnou právní úpravou. Legislativa neupravuje role a povinnosti jednotlivých stran, vše je založeno na dobrovolnosti. Tento vztah je ve své povaze symbiotický, jelikož odborná škola potřebuje pro své absolventy najít uplatnění ve studovaném oboru a firmy potřebují potenciální zaměstnance z řad absolventů s odbornou specializací.

Sociálními partnery školy jsou všechny zainteresované strany, mezi nejdůležitější patří zaměstnavatelé, vyšší odborné a vysoké školy, obce a zástupci regionů a rodiče studentů. Dále mezi ně můžeme zařadit i různé profesní asociace a sdružení, Hospodářskou komoru, instituce veřejné správy, různé místní instituce apod (Chvátalová a kol, 2012, s. 6). Pro účely této práce se autorka zaměří pouze na roli zaměstnavatele jako sociálního partnera.

Sociální partnerství lze dle Husníka (2011) vymežit dvěma způsoby. V prvním z nich pomáhá partner s přípravou ŠVP a souvisejících dokumentů a se zajištěním odborných praxí a studentských brigád. Ve druhém slouží jako podpůrná jednotka poskytováním informací, pronájmu prostor k výuce za nízké náklady (nebo naopak škola pronajímá prostory jemu) či spolupracují s ohledem na společné zájmy. Oba tyto typy se mohou vzájemně prolínat. Staněk (Vencovská a kol., 2012, s. 45) uvádí možnosti spolupráce firmy a školy v oblastech: *„modernizace výuky a zavádění nových technologií, dalším vzděláváním učitelů odborných předmětů a odborného výcviku, spolupráci při zajišťování odborného výcviku a odborné praxe, finanční a materiální podpoře výuky, účasti odborníka z praxe při tvorbě ŠVP, při závěrečných zkouškách, v radě školy apod., zajišťování dalšího vzdělání pro sociální partnery, účasti na společenských akcích, tvorbě učebních textů.“*

Role sociálních partnerů na základě jejich odpovědnosti a rozhodovacích pravomocí můžeme rozlišit na národní, regionální, sektorovou a podnikovou úroveň (Barták, 2004, s. 11-12). Největší podíl sociálních partnerů se nachází na nejnižší podnikové úrovni, jedná se zejména o realizaci odborného výcviku a praxí u zaměstnavatelů, potažmo dalších forem spolupráce, které budou dále v textu popsány. S postupem od podnikové k národní úrovni se počet podílejících se sociálních partnerů výrazně snižuje, což může být dáno tím, že firmy, které nepodnikají ve specificky orientovaném a raritním oboru, kde je nutné sledovat vše, co by jejich chod mohlo narušit, problematiku odborného vzdělávání nemusejí vnímat jako natolik podstatnou, aby se angažovali i ve vyšších úrovních. Popis jednotlivých úrovní uvádí tabulka 3.

Odpovědnost sociálních partnerů v oblasti odborného vzdělávání		Role
Národní úroveň	formulace a připomínkování právních norem a vládních dokumentů týkajících se odborného vzdělávání	Poradní
Regionální úroveň	formulace, doporučení a připomínkování strategických dokumentů na úrovni krajů týkajících se odborného vzdělávání	Poradní
Sektorová úroveň	formulace obecných rámců pro zajišťování dalšího vzdělávání v podnicích	poradní/ rozhodovací
Podniková úroveň	plánování a implementace podnikového vzdělávání, spolupráce škol a podniků, smlouvy o rozsahu spolupráce, realizace odborných praxí, exkurze, přednášky, aj.	poradní/ rozhodovací

Tabulka 3 - Odpovědnost sociálních partnerů v oblasti odborného vzdělávání (Barták, 2004, s. 11-12)

Podle Petroviče (2011) se zájem o sociální partnerství zvyšuje vlivem kurikulární reformy a spolupráce zaměstnavatelů na úpravách ŠVP. Nejlépe jsou na tom školy s obory, po kterých je velká poptávka na trhu práce,

například technicky orientované obory. Přestože už školy svá ŠVP dle požadavků vyplývajících z kurikulární reformy upravily, potřeba spolupráce se sociálními partnery stále trvá a se zvyšujícím se tlakem na odborné kompetence absolventů nabývá na významu.

Některé školy mají jen jednoho stěžejního sociálního partnera, se kterým intenzivně spolupracují, jiné naopak navazují spolupráci s více sociálními partnery na stejné úrovni. Počet sociálních partnerů a jejich důležitost pro školu se odvíjí od zastoupení profese, pro kterou škola studenty připravuje, na trhu práce. Pokud je podíl pracovních míst v oboru vysoký, škola může mít i vyšší podíl sociálních partnerů, na kterých není nutně závislá. Naproti tomu, pokud je obor profilován do specializované oblasti, která má nízké zastoupení na trhu práce, škola často spolupracuje s úzkým okruhem sociálních partnerů, které pro své působení a přípravu studentů na profesi nutně potřebuje (Vojtěch, 2011, s. 15).

Jako nejčastější problémy při navazování spolupráce školy vnímají neochotu firem navázat spolupráci a nedostatečné zastoupení větších firem působících v oboru v daném regionu, přičemž malé firmy nejsou schopny poskytnout dostatečnou kapacitu na odborných praxích pro všechny studenty. Důvody k neochotě spolupráci navázat mohou být různé, firmy se často obávají, že jim spolupráce kromě práce navíc a dlouhého papírování nic nepřinese (Vojtěch, 2011, s. 8-9).

Sociální partnerství pod sebou skrývá celou řadu forem spolupráce, nejedná se jen a pouze o zajištění studentských praxí. Ministerstvo průmyslu a obchodu (2017) sumarizovalo 21 bodů forem spolupráce mezi firmou a školou:

- „1. Firma poskytuje odborný výcvik/odbornou praxi žákům/studentům středních škol.*
- 2. Firma organizuje exkurze žáků/studentů na svých pracovištích.*

3. Firma prezentuje ve škole svoji činnost, informuje o nabízených pracovních místech.
4. Firma nabízí krátkodobé pracovní příležitosti (brigády) učňům/studentům příslušných oborů (jako nástroj rozvoje jejich odborných kompetencí).
5. Firma pomáhá škole finančně (dary, dotace) a/nebo materiálně (poskytuje vybavení učeben, stroje, SW, materiál pro praktické vyučování).
6. Firma organizuje exkurze a/nebo stáže pro pedagogy (učitele odborných předmětů, mistry odborného výcviku).
7. Zástupci firmy jsou členy zkušebních komisí (závěrečná zkouška, maturitní zkouška).
8. Firma poskytuje žákům nebo studentům stipendia.
9. Firma spolupracuje na zadání témat závěrečných zkoušek/maturitních prací.
10. Pracovníci firmy se podílí na výuce jako odborníci z praxe (účastí na výuce, vedením ročníkových či jiných prací).
11. Firma se podílí na školení pedagogů: odborné přednášky, workshopy (nové technologie, trendy v odvětví atp.).
12. Definování odborných kompetencí absolventa (profilu absolventa).
13. Definování standardu praktického vyučování, realizovaného ve firmě.
14. Spolupráce na zpracování obsahu (učiva) odborných předmětů.
15. Definování role instruktora praktického vyučování (firemního mistra odb. výcviku).
16. Návrhy na rušení či zavádění nových předmětů.
17. Stanovení hodinových dotací výuky.

18. *Definování standardu vybavenosti učeben praktického vyučování.*“

19. *Systémové zapojení zaměstnavatele do vzdělávacích aktivit formou přímého personálního zastoupení v regionálních sborech a iniciativách s cílem ovlivnit odborné vzdělávání.*

20. *Systémové zapojení zaměstnavatelů do vzdělávacích aktivit na regionální úrovni nepřímo, např. prostřednictvím aktivního členství v Hospodářské komoře ČR, Svazu průmyslu ČR, sektorových sdruženích zaměstnavatelů.*

21. *Systémové zapojení zaměstnavatele do vzdělávacích aktivit na národní úrovni (např. zástupce firmy v expertních týmech, připomínkování vládních strategií apod.).“*

Nejfrekventovanějším bodem spolupráce je pochopitelně poskytování odborné praxe, mezi další nejčastější formy spolupráce patří exkurze pro studenty, definování profilu absolventa a jeho odborných kompetencí, spolupráce na přípravě obsah učiva odborných předmětů a spolupráce na odborném rozvoji pedagogů v nových trendech a technologiích. Firmy také často nabízí studentům pracovní příležitost při studiu ve formě brigády a poskytují škole finanční či materiální dary. Body 19. až 20. jsou na velmi pokročilé úrovni a není obvyklé, že by se v nich zaměstnavatelé angažovali (Ministerstvo průmyslu a obchodu, 2017).

Z výše uvedených bodů je patrné, že forem spolupráce mezi školou a firmou existuje velké množství. Firmy se rozhodují, co je pro ně v rámci spolupráce se školami zásadní a podle toho volí jednotlivé formy spolupráce. Rozhodujícím kritériem je také stránka nákladů a kýžený užitek z konkrétní formy spolupráce.

Pro firmy představuje sociální partnerství investici. Firmy očekávají užitek ze svého zapojení do spolupráce se školou. Primárně očekávají, že se jim investovaný čas do odborné praxe vrátí ve formě získání nových zaměstnanců

z řad absolventů se základním povědomím o fungování firmy a jejích činnostech, čímž se zkrátí i pozdější doba adaptace. Sociální partnerství může firmě zvýšit prestiž a budovat její dobré jméno v souvislosti se zapojením do dobrovolné spolupráce tohoto charakteru. I přes tyto pozitivní vlivy se do sociálního partnerství se školami některé firmy nezapojují, jelikož je to časově, finančně a personálně nákladné.

Muehlemann (2016, s. 392-393) sumarizoval výnosovou a nákladovou stránku praxe z pohledu firmy. Standardní náklady firmy odpovídají následujícím čtyřem kategoriím: mzdové náklady instruktorů; náklady na odměny studentům; náklady na pracovní pomůcky a materiál; další náklady – náklady za školení, učebnice, dokumenty, aj. Úhrada dalších nákladů nemusí jít striktně za firmou, záleží, jak je hrazení těchto nákladů stanovené ve smlouvě. Výnosy naopak firmě vznikají za produktivní činnost studentů. Studentům je sice vyplácena odměna za produktivní činnost, nicméně nedosahuje mzdových nákladů řadových zaměstnanců. Výnos se tedy rovná náhradě mzdy řadového zaměstnance odpovídající konkrétní činnosti po odečtení nákladů za odměnu studentovi. Tato rovnice se vztahuje k jednodušším a opakujícím se úkolům, které si mohou studenti během své praxe osvojit natolik, že je mohou samostatně vykonávat v požadované kvalitě.

V rámci české legislativy na sociální partnery od roku 2014 kompenzačně působí daňový odpočet od základu daně z příjmů na podporu odborného vzdělávání. Tato kompenzace by měla být motivačním prvkem pro zaměstnavatele, aby více investovali do odborného vzdělávání zejména v oblasti odborné praxe (Ministerstvo financí, 2014). Podle § 34h zákona č. 586/1992 Sb. má zaměstnavatel nárok na podporu odpočtu výdajů, které vynaložil v rámci odborného vzdělávání studentů. Výše odpočtu činí součin 200 Kč a počet hodin odborného výcviku nebo praxe za stanovené období na pracovišti zaměstnavatele. Další podpora ze strany státu se soustředí na

vybavení zaměstnavatelů pro účely odborného vzdělávání a poskytuje jim možnost odpočtu na pořízení majetku v rozsahu 50 a 110 % vstupní ceny, rozsah se odvíjí od doby jeho využití studenty (Zákon č. 586/1992, Sb., § 34g). Finanční a administrativní úlevou pro zaměstnavatele je také daňové osvobození příjmů studentů v případě praktického vyučování a přípravy na budoucí povolání (Zákon č. 586/1992, Sb., § 6 odst. 9 písm. l).

Odborná praxe u konkrétního zaměstnavatele je v zájmu obou stran, nicméně zájem školy převažuje, jelikož musí studentům praxi zajistit nehledě na aktuální situaci na trhu práce. Naproti tomu firmy v této spolupráci vidí možnost přípravy na povolání svých potenciálních zaměstnanců a v případě dostatku pracovních sil na trhu práce často necítí potřebu pracovat na odborné přípravě studentů a studenty na praxe nepřijímají. Toto stanovisko se z dlouhodobého hlediska jeví jako krátkozraké, jelikož se situace na trhu práce mění a v dohledné době se může firma opět potýkat s nedostatkem kvalifikovaných pracovních sil na trhu práce.

1.6.1 Smlouva mezi školou a firmou

Pro realizaci odborné praxe ve firmě se postupuje v souladu s legislativou (Zákon č. 561/2004 Sb. § 65 a Vyhláška č. 13/2005 Sb. § 12). Škola s firmou, ve které bude odborná praxe probíhat, musí uzavřít smlouvu o tomto druhu spolupráce. Některé firmy uzavírají se školami rámcové smlouvy, které je nezavazují studentům praxe poskytnout, ale pouze dojednávají možnou spolupráci. Smlouva slouží pro ochranu obou stran z pohledu plnění dojednaných podmínek.

Pro každou firmu i školu je nutností mít parametry spolupráce dojednané v kontraktu tak, aby bylo dopředu stanovené, která strana za co zodpovídá a

k čemu se zavazuje. Podle vyhlášky č. 13/2005 Sb. § 12 písm. a) až i) mezi náležitosti, které by měla smlouva, obsahovat patří zejména:

- a) *obory vzdělávání a druh činností, které studenti při praktickém vyučování budou vykonávat;*
- b) *místo konání praktického vyučování;*
- c) *časový rozvrh praktického vyučování, jeho délku a den jeho zahájení;*
- d) *počet studentů, kteří se zúčastní praktického vyučování;*
- e) *poskytování nástrojů a nářadí používaných při praktickém vyučování a způsob dopravy studentů do místa výkonu praktického vyučování;*
- f) *způsob odměňování studentů za produktivní činnost;*
- g) *opatření k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při praktickém vyučování, včetně ochranných opatření, která musí být přijata, zejména s uvedením osobních ochranných pracovních prostředků a k zajištění hygienických podmínek při praktickém vyučování;*
- h) *podmínky spolupráce pověřeného zaměstnance právnické osoby vykonávající činnost školy a pověřeného zaměstnance fyzické nebo právnické osoby při organizaci a řízení praktického vyučování na pracovištích fyzických nebo právnických osob a požadavky pro výkon činnosti pověřených zaměstnanců této fyzické nebo právnické osoby (dále jen „instruktor“);*
- i) *ujednání o náhradě nákladů, které jiné fyzické nebo právnické osobě prokazatelně a nutně vznikají výhradně za účelem uskutečňování praktického vyučování na jejím pracovišti.“*

Další podmínky lze sjednat za předpokladu, že s nimi budou obě strany souhlasit. Sporným bodem mezi školami a firmami bývá problematika odpovědnosti za oblast BOZP, zajištění pracovních pomůcek a OOPP, odpovědnost za škody vzniklé studenty a úrazové pojištění studentů.

Tyto body jsou zmíněny v předchozí kapitole pod komponentou kurikula Podmínek. Z pohledu problematiky BOZP zaměstnavatel zodpovídá za proškolení studentů v této oblasti se zaměřením na konkrétní rizika na pracovišti. V případě vzniku pracovního úrazu musí firma neprodleně o této skutečnosti informovat školu, v rámci odškodnění studenta se postupuje podle sjednání podmínek ve smlouvě, studenti by měli být vždy pojištěni, buď ze strany školy, nebo firmy (Asistenční centrum, 2014, 16-21). Nejvíce problematickým bodem bývá odpovědnost za vzniklé škody studentů, škola totiž často není na škodu vzniklou u smluvního pracoviště pojištěna a firmy si na sebe toto břemeno nechtějí brát, záleží také na tom, s jak nákladným vybavením budou studenti pracovat (Kofroňová, 2015, s. 24-25). Mezi školami a firmami může vzniknout konflikt ohledně vzorových smluv školy i firmy, ze kterých ani jedna strana nechce ustoupit a podpis vzorové smlouvy představuje jedinou možnost spolupráce.

Stipendijní programy

Stipendijní program je zvláštní forma spolupráce mezi firmou a studentem, nejedná se o spolupráci školy a firmy, tak jak je to u odborných praxí. Firma poskytuje studentovi motivační příspěvek v průběhu studia za určitých podmínek. Podmínky se mohou lišit podle potřeb firmy, standardně se dají rozdělit na dvě kategorie, první z nich se týká průběhu vzdělávání a druhá přesahuje období vzdělávání na střední škole. Do první kategorie podmínek můžeme zařadit například docházku, prospěch, zapojení se do mimoškolních aktivit ve firmě, dodržování BOZP atd. Druhá kategorie se týká zejména závazku nastoupit po ukončení studia střední nebo vysoké školy na určitou dobu do zaměstnání k firmě (Kofroňová, 2015, s. 114).

Pokud se student k této formě spolupráce zaváže, firma mu poskytuje motivační příspěvek dle předem stanovených podmínek, výše příspěvku se

odvíví s ohledem na plnění podmínek studenta, příspěvek firma vyplácí z pravidla měsíčně. V případě, že by student po ukončení školní docházky do pracovního poměru k firmě nenastoupil, musí firmě finanční příspěvky, zpravidla v plné výši, vrátit (Kofroňová, 2015, s. 114).

3 Evaluace

O vzdělávání se často mluví jako o investici: „Nauč se cizí jazyk, investuj do sebe!“ nebo: „Jdi na technickou školu, dnešní době je nedostatek lidí s tímhle zaměřením, budeš vydělávat hodně peněz.“ V případě investice (finanční nebo časové) lidé očekávají, že se investované náklady časem nejen vrátí zpět, ale v ideálním případě se investici znásobí. Proto průběžně vyhodnocujeme, co nám daná činnost přináší, kolik nás to stojí času, energie a úsilí a co naproti tomu dostáváme. Až se dostaneme na samý konec, ideálně k cíli, jdeme s vyhodnocením ještě dál a zabýváme se otázkami: Naplnil výsledek naše očekávání? Nestálo nás to příliš? Nakolik se investice skutečně vyplatila? A co dalšího nám to přineslo kromě zamýšleného výsledku?

Abychom mohli vyhodnotit skutečný přínos vzdělávání, musíme v první řadě vědět, proč to chceme, čeho tím chceme dosáhnout a následně zohlednit všechny proměnné, které mají na dosažení cíle vliv. Ve vzdělávání se v této souvislosti používá termín evaluace. Evaluace není jen pouhým nástrojem pro určení konečného užitku, jak by se mohlo na první pohled zdát, jedná se o komplexní systém hodnotících procedur jednotlivých složek s cílem zhodnotit průběh a v případě nesouladu navrhnout nápravná opatření.

V první kapitole se práce věnovala problematice kurikula, které zahrnuje většinu důležitých proměnných, na které se evaluace zaměřuje – proč, koho, v čem, kdy, jak, za jakých podmínek a s jakými výsledky chceme vzdělávat. V této kapitole se autorka práce zaměřuje na terminologické ukotvení evaluace ve vzdělávání a představí vybrané evaluační modely, na jejichž základě navrhne vlastní hybridní model, který aplikuje v praktické části na kurikulum odborné praxe.

1.7 Pojetí evaluace

Termín evaluace pochází z latiny ze slovesa *valere*, jehož význam je být silný, mít platnost, mít závažnost. Z latiny se sloveso přeneslo do francouzštiny v podobě *évaluer* s významem hodnotit, oceňovat a následně se rozšířil do angličtiny ve změněné podobě jako *evaluation* s významem – určení hodnoty, ocenění, vyhodnocování. Termín se poté mezinárodně uchytil a používá se téměř ve všech zemích světa (Průcha, 1996, s. 9). Z uvedených významů je možné vyvodit, že evaluace je vyhodnocovací činnost, zjišťující nebo určující konkrétní platnost nebo hodnotu.

Hamblin popisuje evaluaci jednoduše jako *jakýkoli pokus získat informace o výsledcích vzdělávacího programu, na základě kterých bude posouzena hodnota programu* (Warr, Bird, a Rackcam, 1978, s. 75). V nejobecnějším pohledu lze souhlasit s Hamblinem, evaluace může být skutečně pouze snahou o získání informací o výsledku vzdělávacího programu.

Další autoři se na tento termín zaměřují z vědeckého pohledu a vnímají ho spíše jako systematickou činnost zaměřenou na vyhodnocování nejen konečného výsledku, ale i průběžného plnění jeho projektovaného kurikula. Palán (2002) definuje evaluaci jako *„proces hodnocení výsledků vzdělávání, hodnocení prospěchu (znalostí, dovedností, návyků) zpravidla podle standardů, a to na počátku, v průběhu a zejména v závěru vzdělávacího procesu po absolvování vzdělávacího programu.“* Palán rozděluje evaluaci podle časového období, ve kterém by měla být realizována, přičemž největší důraz klade na závěr vzdělávacího programu.

Evaluace může být popsána také jako *systematické shromažďování popisných a hodnotících informací potřebných k efektivnímu rozhodování souvisejícím s výběrem, přijetím, hodnotami a modifikacemi různých vzdělávacích aktivit* (Goldstein, 1993, s. 181). Goldsteinova definice jako první z výše uvedených explicitně

stanovuje evaluaci jako intervenční prvek, který neslouží pouze jako vyhodnocení toho, co se událo v komparaci s původním plánem, ale soustředí se na modifikaci programu s ohledem na zjištěné informace. Obdobné zastoupení intervence popisují i další autoři.

Alkin (1970, s. 16) vnímá evaluaci jako proces identifikace oblastí možných hrozeb, selekce relevantních informací a shromažďování a analyzování zjištěných informací. Výsledná zjištění jsou sumarizována tak, aby poskytla rozhodujícím osobám relevantní informace při výběru alternativních změn. Alkinovo pojetí se soustředí na předcházení možných rizik nenaplnění cílů programu ještě před tím, než nastanou. Důraz na rozhodovací proces při evaluaci klade také Stufflebeam (1971, s. 3), který definuje evaluaci následně: *evaluace je proces hledání, získávání a předávání relevantních informací pro budoucí rozhodnutí*. Z definice je patrné, že evaluace zahrnuje tři základní kroky: vymezení otázek, které mají být zodpovězeny; získávání relevantních informací; poskytování informací rozhodujícím osobám, aby je mohly následně využít ke zlepšení projektu. Stufflebeam dále doplňuje, že evaluace musí být koncipována jako systematický proces s navazujícími kroky se zaměřením na rozhodování o dalším postupu.

Představením definic evaluace různých autorů byly částečně nastíněny její cíle, pro jejich bližší určení autorka práce uvádí cíle evaluace z pohledu dalších autorů. Typickými cíli evaluace jsou popis programu nebo výsledné intervence, porovnání programu s již existujícími programy a dospívání k predikcím, které se týkají pravděpodobnosti kýženého záměru a cíle (Hendl, 2005, s. 291).

Bramley sumarizuje pět hlavních cílů evaluace. Prvním a nejdůležitějším cílem je zpětná vazba ke všem kritériím vzdělávací akce/programu, které si zvolíme. Je to forma ověření kvality daného vzdělávání, jeho přípravy a plánování, zda

byly správně zvoleny cíle, obsah, lektor, atd. Zjištěné informace poté evaluátor analyzuje a vytvoří návrh na zlepšení. Dalším cílem je zkoumání efektivnosti použitých přístupů v rámci vzdělávací akce, ze které se může vytvořit portfolio znalostí pro budoucí využití, podmínkou je, aby výsledky byly dostatečně zobecnitelné a daly se využít i v jiných případech. Za třetí je evaluace intervenčním prvkem a mění procesy už ze své podstaty. Čtvrtým cílem je kontrola ve smyslu posuzování přidané hodnoty vzdělávací akce pro organizaci. Pátým cílem může být mocenské použití evaluace, ve formě mocenské hry v rámci organizace, ta ovlivňuje roli stakeholderů a záleží na tom, jak je evaluace celkově komunikována a prováděna (Sadler-Smith, 2006, s. 381).

Další možné cíle evaluace popisuje Topno (2012, s. 18), jedná se o ověření splnění vzdělávacích cílů; kontrolu vhodnosti projektovaného kurikula s ohledem na realizované; určení efektivity jednotlivých složek kurikula (lektora, pomůcek, prostředí aj.); posouzení nákladové stránky programu s ohledem na výsledky; rozhodnutí o budoucích participantech na programu; posouzení změn kompetencí účastníků; získání praktické zkušenosti s realizovaným programem, kterou využijeme v budoucnu; určení, zda vzdělávací program odpovídá potřebám účastníků; aj.

Na základě zmíněných definic lze evaluaci pokládat za komplexní, systematický proces zjišťování, sbírání, analyzování a vyhodnocování informací, jež jsou relevantní pro vzdělávací program a to v průběhu celého programu tak, aby bylo možné zjištěný nesoulad včas a adekvátně vyřešit, případně informace využít v dalším obdobném programu. Takto formulovanou definici evaluace považuje autorka za plnohodnotnou, obsahující základní parametry představených definic. Z důvodu retrospektivního provedení evaluace autorka v praktické části práce pracuje pouze s první částí zmíněné definice, tzn. **s evaluací jako komplexním**

systematickým procesem zjišťování, sbírání, analyzování a vyhodnocování informací, jež jsou relevantní pro odbornou praxi.

1.7.1 Hodnocení versus evaluace

Termín evaluace (v angličtině evaluation) bývá v české literatuře často zaměňován za termín hodnocení (v angličtině assessment), v literatuře pak dochází k terminologickým nepřesnostem vlivem chybného překladu a záměnám obou termínů. Přestože jsou si oba pojmy blízké a někteří autoři je vnímají jako obsahově synonymní, vzhledem k nuancím v jejich významu je autorka práce v textu rozlišuje.

Termín evaluace je oproti hodnocení obsahově širší a odbornější, využívá se ve vědecké výzkumné sféře a ve své podstatě vyjadřuje teorii, metodologii i praxi vyhodnocování vzdělávacího programu. Hodnocení na druhé straně neskýtá takto komplexní možnosti využití a soustředí se spíše na hodnocení studentů a účastníků v běžné školní a vzdělávací praxi, oproti evaluaci je spíše neřízené a nesystematické (Průcha, 1996, s. 11).

Z uvedeného lze vyvodit, že je evaluace komplexnějším termínem zahrnujícím systematický proces zkoumání a vyhodnocování daného vzdělávacího jevu. Naproti tomu hodnocení se používá v běžné vzdělávací praxi jako zpětnovazebné informace pro subjekt, nejčastěji se jedná o účastníka, o hodnocení jeho počínání a postupu. V souladu s Dvořákovou (2013, s. 48) autorka práce vnímá oba termíny jako zpětnovazebné, přičemž jejich rozdílnost spočívá ve směru poskytování, tzn., pokud poskytuje zpětnou vazbu vzdělavatel účastníkovi, jedná se o hodnocení a pokud jde zpětná vazba směrem od účastníka ke vzdělavateli, jedná se o evaluaci.

Autorka práce se domnívá, že by se tyto pojmy již dále neměly v odborné literatuře zaměňovat vzhledem k lepšímu ukotvení jejich rozdílných významů v současné době. V této práci je pracováno s oběma pojmy v jejich rozdílných významech. Hodnocení se týká zpětnovazebné informace studentovi o výsledcích jeho práce v podobě klasifikace a evaluace zahrnuje komplexní a systematický proces zjišťování, sbírání, analyzování a vyhodnocování informací, jež jsou relevantní pro vzdělávací program a to v průběhu celého programu tak, aby bylo možné zjištěný nesoulad včas a adekvátně vyřešit, případně informace využít v dalším obdobném programu. Hodnocení jako nástroj posouzení hodnoty se stává tedy součástí evaluace.

Ačkoli je termín evaluace v české literatuře poměrně novým pojmem, získal vysoké postavení nejen v akademické sféře, ale i ve sféře firemního a dalšího vzdělávání a postupně nahrazuje původní termín hodnocení.

1.7.2 Klasifikace evaluace

Jak již bylo řešeno, evaluace je velmi široký a komplexní termín a lze k ní přistupovat s různými záměry. Na její klasifikaci lze nahlížet z různých úhlů pohledu, mezi základní patří: čas, účel a zadavatel.

Klasifikace evaluace dle času se váže na fázi vzdělávací akce, při které evaluace probíhá. Standardně se rozděluje na čtyři fáze: před zahájením nebo na začátku vzdělávací akce, během vzdělávací akce, na konci vzdělávací akce, po ukončení vzdělávací akce (Dvořáková, n.d.).

Evaluaci můžeme v případě potřeby realizovat, ještě než vzdělávací akce začne, případně na jejím začátku. Tuto fázi lze využít pro vstupní informace o charakteristice účastníků, jejich očekávání, ale i vstupních znalostí. S informacemi dále pracuje lektor přímo při vzdělávací akci, který na základě

zjištěných informací může modifikovat proces vzdělávání tak, aby naplnil předem stanovené cíle i očekávání účastníků v co největší míře. Zjištěné informace slouží také pro organizátora programu nebo akce, jelikož s nimi může dále pracovat v dalších fázích evaluace (Dvořáková, n.d.). Kromě zmíněných informací se před začátkem vzdělávací akce může evaluátor zaměřit také na složku kontextu a vstupů, u kterých posuzuje, zda jsou správně zvoleny vzdělávací cíle s ohledem na disponibilní zdroje, ať už časové, materiální nebo finanční, dále s ohledem na účastníky a na projektované kurikulum (Stufflebeam, 1971, s. 6 a 9). Více se složkami kontextu a vstupů práce zabývá v části evaluačních modelů, konkrétně u modelů CIRO a CIPP, v další části práce.

V průběhu vzdělávací akce se evaluace zaměřuje na hodnocení aktuálního procesu, jak jsou účastníci spokojeni, jaké znalosti a dovednosti si během akce účastníci prohloubili či nově osvojili, jaký mají účastníci názor na lektorské a organizační zabezpečení, vybavení místnosti, studijní materiály, či nakolik se daří plnit stanovené cíle. Tato fáze nám dává zpětnou vazbu pro případnou korekci programu tam, kde to lze. Bohužel ne vše se dá v průběhu programu operativně měnit, na zásadní nesoulad projektovaného kurikula ve vztahu k programu celkově by měl evaluátor přijít již v první fázi evaluace, pokud ji realizoval. Pokud nelze části kurikula měnit, výsledky lze použít jako zkušenost při plánování obdobných akcí (Dvořáková, n.d.).

Na konci vzdělávací aktivity či programu se evaluace zabývá zjišťováním reakce účastníků na program jako celek a na osvojené znalosti, dovednosti a postoje. Z pohledu reakce účastníků se nejčastěji zjišťuje afektivní reakce účastníků na proběhlý program, tzn., jak se účastníkům program líbil. Hlubší zaměření se může orientovat na reakci účastníků z pohledu vnímaného užitku programu v souladu s jejich prvotním očekáváním a následným využitím v reálném životě (Phillips a Phillips, 2001, s. 244).

Po ukončení vzdělávací aktivity se evaluace zaměřuje to, co se změnilo v souladu s cíli programu. Co si účastníci z nově naučeného přenesli do svého života a aktivně to používají. Tato část evaluace je finálním vyhodnocením programu pro zadavatele, výstupy opět slouží jako vstupní informace pro plánování podobně orientovaných programů (Dvořáková, n.d.).

Důležitým faktorem pro stanovení, kdy bude evaluace probíhat, je také celková doba trvání vzdělávací akce nebo programu. V případě, že se jedná o jednodenní akci, není efektivní, abychom evaluaci prováděli v každé fázi, nebo jí věnovali příliš mnoho času. V tomto případě platí, že by vynaložené úsilí mělo odpovídat skutečnému užítku. Naproti tomu u dlouhodobějších programů trvajících v řádech měsíců nebo let zařazení evaluace ještě před začátkem, v průběhu a na konci vzdělávacího programu přinese důležité informace pro organizátora, jež slouží jako zpětná vazba pro případnou korekci kurikula.

Rozdělení formativní a sumativní bylo uvedeno v poslední uvedené složce kurikula hodnocení. Významově termíny odpovídají prvotnímu definování. Formativní evaluace se používá v prvopočátcích a v průběhu realizace programu a slouží pro identifikaci a korekci případných nedostatků. Naproti tomu sumativní evaluace hodnotí výsledky a dopady programu. V průběhu programu mohou být shromažďovány podklady, realizuje se ale až po ukončení programu. Vzájemná kombinace formativní a sumativní evaluace se nevyklučuje, kombinace je naopak žádoucí, část vzdělávacího programu může být provedena v průběhu a na konci může být aplikované finální zhodnocení programu (Warr, Bird, a Rackcam, 1978, s. 74-75).

Z pohledu zadavatele může být evaluace rozdělena na interní a externí. Interní evaluaci provádí firma svépomocí, není zabezpečena ze zdrojů třetí strany. Externí evaluaci provádí třetí nezainteresovaná strana zaměřená na tento druh

činnosti. Pro interní evaluaci se také používá termín autoevaluace, termín se ujal zejména ve školském prostředí (Vanhoof a Van Petegem, 2007, s. 261). Obě varianty mají svá pozitiva i negativa a dají se vzájemně kombinovat. Výhodou interní evaluace je pro evaluátora znalost vnitřního prostředí a výhoda pro firmu spočívá v relativně nižších nákladech její realizace. Naopak nevýhodou mohou být nedostatečné zkušenosti interního evaluátora s touto činností a neobjektivita zapříčiněná jeho přímým působením ve firmě. U Externí evaluace firma přeneše odpovědnost za přípravu a realizaci evaluace na další nezúčastněnou stranu, která není ovlivněna interním prostředím a nemělo by dojít k žádnému zkreslení výstupů. Nevýhodou je její finanční náročnost a problematické může být i předání veškerých vstupních informací externí firmě (Demarteau, 2002, s. 462-464; Warr, Bird, a Rackcam, 1978, s. 74).

Tento výčet není kompletní, pohledů na klasifikaci evaluace existuje opravdu mnoho. Nejobsáhlejší klasifikaci evaluace vypracoval Alkin a Christie (2004), kteří ke klasifikaci evaluace použili strom, přičemž každá ze tří větví reprezentuje stěžejní oblast zařazených modelů, jedná se o oblast použití, metod a hodnocení (Alkin a Christie, 2004, s. 12-13).

V rámci evaluace je využívána celá řada metod sběru dat a jejich vyhodnocování. Evaluace není nijak omezena při volbě metod, zpravidla je možné aplikovat jakékoliv techniky a metody, které přinesou kýžené výsledky. Metody se mohou vztahovat také ke konkrétnímu evaluačnímu modelu.

1.8 Evaluační modely

V souladu s rozrůstajícím se zájmem o evaluaci ve vzdělávání, se začali různí autoři zabývat vytvořením obecných postupů ve formě modelů, které by tvořily opěrný základ evaluace pro jakoukoliv vzdělávací akci. Některé

modely vznikly přímo za účelem evaluace vzdělávací akce/programu a jiné mají obecný rámec, který lze aplikovat na vzdělávání jako na kteroukoli jinou oblast. Stěžejním evaluačním modelem pro účely vzdělávání je Kirkpatrickův čtyřúrovňový model, ze kterého řada dalších modelů ve větší či menší míře vycházela.

V této kapitole jsou popsány evaluační modely, jež jsou v odborné literatuře frekventované a tvoří tak relevantní základ této problematiky. Jedná se o již zmíněný Kirkpatrickův model, Hamblinův model, Phillipsův model, Holtonův model, CIPP a CIRO. Na konci kapitoly autorka práce uvádí sumarizaci použitých evaluačních modelů ve formě tabulky. Velkou inspirací pro výběr evaluačních modelů byly publikace Sadlera-Smitha (2006), Dočekala a Dvořákové (2014) a Reimera (2016).

1.8.1 Kirkpatrickův model

Donald L. Kirkpatrick je často nazývaný „otcem evaluace“ ve vzdělávání. Jeho jméno zná snad každý, kdo se někdy zabýval evaluací ve vzdělávání. Kirkpatrick ve svém modelu rozlišuje čtyři úrovně evaluace, přičemž tyto úrovně tvoří posloupnost a s každou další úrovní získává evaluátor více prohlubujících informací o vzdělávací akci. Prvním krokem evaluace je v tomto modelu vyhodnocení reakcí účastníků, poté evaluátor zkoumá, co se účastníci naučili, jak se to, co se naučili, projevilo v jejich chování a v poslední řadě, jak se tyto změny projevily ve výsledcích firmy. Čtyřúrovňový model se tedy skládá z komponent Reakcí, Učení, Chování a Výsledků (Kraiger, 2015, s. 137).

Úroveň reakce dává odpověď na otázku, jak se účastníkům vzdělávací akce líbila, jak s ní byli spokojeni z pohledu svého vlastního subjektivního posouzení. Oblasti zkoumání se většinou týkají spokojenosti s kurikulem z pohledu obsahu, času, lektora a podmínek, nejvíce otázek bývá směřováno

k obsahu a lektorovi, zda předával obsah srozumitelně, dával dostatečný prostor pro diskuzi, dostatečně pracoval se skupinou (Kirkpatrick, 1979, s. 79).

Evaluátor by měl podle Kirkpatricka (1979, s. 78) u úrovně reakce postupovat v pěti krocích, nejprve je potřeba si stanovit, co chce od účastníků zjistit, na jaké kategorie z pohledu vzdělávání chce znát odpověď. Ve druhém kroku si tyto kategorie zapíše do připravovaného dotazníku pro účastníky. Třetí krok zahrnuje úpravu dotazníku tak, aby se odpovědi účastníkům snadno zapisovaly a evaluátorovi snadno vyhodnocovaly a daly se kvantifikovat, vhodným nástrojem jsou bodové škály. Čtvrtý krok zahrnuje anonymizování dotazníku s ohledem na odbourání strachu účastníků poskytnout pod svým jménem upřímnou reakci, kolonka s identifikací účastníka se do dotazníku může vložit jako dobrovolná položka. Posledním pátým krokem je povzbuzení účastníků, aby do dotazníků napsali jakoukoliv další zpětnou vazbu, která není obsažena ve stanovených otázkách.

Evaluace reakcí dává evaluátorovi první zpětnou vazbu k realizované akci, negativní reakce účastníků mohou negativně ovlivnit i další úroveň učení. Z pohledu účastníka se snižuje motivace k učení něčeho, co ho neoslovilo (Kirkpatrick, 2006, s. 6).

Samotná evaluace zaměřená na reakce účastníků ovšem nestačí, kromě toho, zda se vzdělávací akce účastníkům líbila je z pohledu vzdělávání podstatné zjistit, kolik se toho účastníci naučili. Další úroveň Učení sleduje změny ve znalostech, dovednostech a postojích účastníků po absolvování vzdělávací akce. Evaluace se nemusí nutně zaměřovat na všechny tři složky, záleží na povaze vzdělávací akce (Kirkpatrick, 1979, s. 82). Pokud se akce týkala zavedení nového procesu, evaluace se zaměří na složku znalostí. V případě akce zaměřené na komunikaci s náročným zákazníkem, se evaluace zaměří

více na složku dovedností za použití modelové situace (Kirkpatrick, 2006, s. 7).

I pro tuto úroveň vytvořil Kirkpatrick (2006, s. 7) postup pro zajištění kvalitně provedené evaluace. V první řadě je důležité měřit znalosti, dovednosti a postoje před a po vzdělávací akci. Pro znalosti a postoje se využívají formuláře, případně testy, u dovedností lze využít výkonnostní test, modelové situace. Zjištěné informace musí být měřitelné a objektivní. Vyhodnocení probíhá porovnáním informací získaných před kurzem s informacemi získanými po kurzu.

Evaluace úrovně chování je oproti předchozím dvěma úrovním náročnější na plánování i realizaci a vyžaduje vědecktější přístup. Úroveň chování si klade otázku, co se změnilo na chování účastníka poté, co se vrátil zpět na pracoviště, k jakým změnám, v přímé souvislosti se vzdělávací akcí, došlo. Standardně se realizuje s odstupem času s ohledem na potřebu převedení poznatků ze vzdělávací akce do běžného pracovního života účastníka (Kirkpatrick, 1979, s. 86). Při evaluaci této úrovně musí platit následující podmínky. Účastníci musí mít příležitost si nové poznatky a dovednosti osvojit ve své praxi, aby se změny mohly projevit v chování. Zároveň se příležitostí musí vyskytnout více a v delším časovém úseku, aby měli účastníci čas nové vzorce chování přijmout za své. Evaluace musí zjistit, zda ke zvnitřnění nového vzorce chování došlo a nejedná se pouze o testování nového vzorce chování, který nakonec nebude dále používán (Kirkpatrick, 2006, s. 7). I po ověření, že ke změně chování došlo, je velmi obtížné potvrdit kauzální vztah mezi změnou a vzdělávací akcí (Kirkpatrick, 1979, s. 89).

Výsledky jsou poslední čtvrtou úrovní Kirkpatrickova modelu a zároveň i tou nejsložitější na provedení. Výsledky se zaměřují na dopady vzdělávací akce na celou firmu. I tato oblast se zkoumá až s odstupem času, doporučuje se

minimálně 6 měsíců až rok (Kirkpatrick, 2006, s. 8). Oblast výsledků lze rozdělit na (Kirkpatrick, 1979, s. 89): *snížení nákladů, snížení stížností, zvýšení kvality a množství výroby, snížení absentérství, zlepšení pracovní morálky, zlepšení atmosféry ve firmě, aj.* Stejně jako u chování i u této úrovně je obtížné, ba dokonce téměř nemožné, nalézt přímou souvislost mezi změnami ve výsledcích firmy a vzdělávací akcí. Sám Kirkpatrick vnímá čtvrtou úroveň výsledků jako doplňkovou a doporučuje ji používat pouze v případě, kdy je možné výsledky posoudit (Kirkpatrick, 1979, s. 89).

Přestože Kirkpatrickův model patří mezi nejznámější a nejrozšířenější modely u odborné veřejnosti, pro svoji jednoduchost a lineárně kauzální posloupnost úrovní modelu, sklidil řadu kritiky (Bates, 2004; Holton, 1996; Reio, Rocco, Smith, a Chang, 2017). I přes tento fakt z Kirkpatrickova modelu téměř všechny později vzniklé evaluační modely ve větší či menší míře vycházejí.

1.8.2 Hamblinův model

Dalším evaluačním modelem je model Anthonyho C. Hamblina, který představil v roce 1974 v publikaci *Evaluation and Control of Training*. Hamblinovo pojetí evaluace jako jakékoliv činnosti, jež vede k získání zpětné vazby ke vzdělávacímu programu, již v práci bylo zmíněno. K této definici Hamblin ještě doplňuje, že neexistuje žádný univerzální postup, jak k evaluaci přistoupit. Evaluace by měla být realizovatelná a úměrná vynaloženému úsilí s ohledem na výstupy (Hamblin, 1974, s. 12).

Hamblin ve svém modelu navazuje na Kirkpatricka a přebírá od něj první tři úrovně modelu – reakce, učení a chování – Hamblin zachoval stejné názvy včetně obsahového pojetí, z tohoto důvodu nebudou pod tímto modelem znovu rozebírány. Čtvrtou úroveň výsledků Kirkpatrickova modelu Hamblin rozděluje na dvě oddělené úrovně organizace a konečné hodnoty. Úroveň organizace se týká změn v organizaci, případně dílčího sektoru či organizační

jednotky, v této úrovni se sleduje v podstatě jakákoliv pozitivní změna souvisící s absolvovaným vzdělávacím programem. Pátá úroveň konečné hodnoty se soustředí na užitek vzdělávacího programu pro firmu jako celek. Často se snaží o vyvození závěrů na základě finančních analýz, přestože je značně obtížné najít tuto souvislost, pokud firma není čistě zaměřená jen na produkci zisku a i v tomto případě nemusí být výsledky průkazné. Hamblin proto tuto úroveň nevnímá jako finanční ukazatel návratnosti investic, ale jako úroveň evaluace z pohledu jakéhokoliv „dobra“ vzešlého ze vzdělávacího programu – zlepšení atmosféry na pracovišti, spokojenější zákazníky, snížení absentérství, ale i snížení nákladů aj. (Hamblin, 1974, s. 166-170). Sadler-Smith vnímá u páté úrovně Hamblinova modelu riziko chybného pochopení jejího významu, vzhledem k tomu, že ji lze snadno interpretovat jako čistě finanční, zaměřenou pouze na hledání korelace mezi vzdělávacím programem a vyššími zisky firmy, aniž by se zohlednilo Hamblinovo „dobro“ pro firmu (Sadler-Smith, 2006, s. 397).

Hamblin byl jedním z prvních, kdo na základě Kirkpatrickova modelu sestavil svůj vlastní revidovaný model. Oproti Kirkpatrickovi se více snažil o explicitní vyjasnění „řetězce“ na sebe navazujících úrovní a jeho kauzální vztah úspěšnosti předcházející úrovně jako nutného základu úspěšnost dalších úrovní (Sadler-Smith, 2006, s. 397). Z Kirkpatricka vychází i následující Phillipsův model.

1.8.3 Phillipsův model

Stejně jako Hamblin i Jack J. Phillips u svého modelu vychází ze základů Kirkpatrickova modelu. Phillips revidoval u původního modelu jeho první a čtvrtou úroveň, přičemž první úroveň rozdělil na afektivní reakci a očekávaný užitek a čtvrtou úroveň rozdělil obdobně jako Hamblin na organizační výsledky a ROI (návratnost investic). Pět úrovní Phillipsova modelu zahrnuje

(Phillips a Phillips, 2001, s. 241): *Afektivní reakci a očekávaný užitek, Učení, Pracovní chování, Organizační výsledky, Návratnost investic*. Model se dostal do popředí zájmu zejména díky své poslední úrovni ROI. S ohledem na problematické posouzení návratnosti investic u vzdělávacích programů, zaměřených zejména na rozvoj měkkých dovedností, jiné modely takto explicitně nezacházeli do oblasti návratnosti investic, jelikož nevnímají jako reálné návratnost vypočítat (Kraiger, 2015, s. 142).

Úroveň afektivní reakce a očekávaného užitku nabízí nový pohled na původní, čistě pocitově laděnou, složku. Phillips se domnívá, že pro vyhodnocení reakcí účastníků vzdělávací akce se nestačí pouze dotázat účastníků, zda se jim akce líbila a byli s ní spokojeni, jelikož to nezaručí úspěšnost dalších úrovní učení a změn v chování. Z tohoto důvodu doplňuje úroveň o další složku očekávaného užitku, která spočívá v subjektivním posouzení účastníka, nakolik je vzdělávací akce přínosná pro jeho práci (Phillips, 2012, s. 243)

Poslední, pátá složka, je reakcí na dnešní výkonnostně orientovanou dobu. V běžné firemní praxi se s financemi řádně hospodaří a vzdělávání a rozvoj zaměstnanců je vnímán jako investice. Management jako řádný hospodář potřebuje znát jak nákladovou, tak výnosovou stránku věci, bilanci těchto dvou stránek nabízí právě ROI. Phillips (2012, s. 18) uvádí, že proces ROI musí být: *jednoduchý, ekonomický, založený na teoretických předpokladech, musí počítat s působením dalších faktorů, variabilní s ohledem na různorodost vzdělávacích programů, flexibilní, kompatibilní s různými typy dat, zahrnující veškeré náklady na vzdělávací program, kompatibilní s dalšími ekonomickými ukazateli a řádně zaznamenaný*. Jak je z výčtu patrné, proces ROI je velmi komplexní, a evaluace za pomoci ROI může být pro evaluátora značně problematická.

1.8.4 Holtonův model

Stejně jako předchozí autoři i Elwood F. Holton vychází u svého modelu z Kirkpatricka. Základní stavební kameny učení, chování a výsledky s modifikacemi přejímá od Kirkpatricka, přičemž jeho první úroveň reakce Holton nereflektuje a rozvíjí svůj vlastní koncept faktorů, jež ovlivňují jeho další složky. Holtonův evaluační model se zaměřuje na tři druhy výstupů učení, individuální výkon a organizační výsledky. Stejně jako u Kirkpatricka jsou tyto tři složky lineárně a kauzálně orientované, nejprve se účastník musí něco naučit, aby se to později mohlo projevit v jeho výkonu a následně ovlivnit i organizační výsledky (Holton, 2005, s. 37-38).

Základní faktory, které ovlivňují složky výstupů, jsou rovněž tři, jedná se o motivační faktor, umožňující faktor a faktor prostředí. Pod jednotlivými faktory se skrývají různé činitele s ohledem na konkrétní komponentu výstupu. Do komponenty učení vstupují faktory motivační z pohledu motivace účastníků se naučit něco nového a rovněž sem můžeme zařadit i reakce účastníků, dále z pohledu umožňujících faktorů sem bezesporu patří schopnost účastníků se učit, poslední faktor prostředí ovlivňuje učení z pohledu komfortu účastníků při vzdělávací aktivitě. Komponentu individuálního výkonu ovlivňuje motivace účastníků ke změně chování, umožňující faktor se zde projevuje v podobě designu změny a poslední faktor prostředí je zastoupen pracovním prostředím, ve kterém by měl účastník změny aplikovat. Komponenta organizačních výsledků z pohledu motivačních faktorů působí na účastníka jako propojení užitku ze vzdělávání pro firmu i účastníka jako takového, jako umožňující faktor zde působí cíle a strategie firmy a konečně faktor prostředí působí v tomto případě z externího prostředí mimo firmu (Holton, 1996, s. 10-17).

Holtonův model se primárně orientuje na výstupy vzdělávání, které považuje za nejvíce relevantní pro evaluaci, přičemž zohledňuje ovlivňující faktory motivační, umožňující a prostředí.

1.8.5 CIRO

Autory evaluačního modelu CIRO jsou Warr, Bird a Rackham. Představili jej v roce 1970 a stejně jako předešlé modely i tento ve svých dvou komponentách vychází z Kirkpatrickova modelu. Název modelu tvoří vždy první písmeno komponenty modelu, jedná se o kontext (context), vstupy (inputs), reakce (reaction) a výstupy (outcomes) (Sadler-Smith, 2006, s. 397-398).

Evaluace kontextu se zabývá výchozími informacemi, zejména analýzou potřeb, potřebnými pro stanovení cílů a dalších složek kurikula. Úroveň vstupů se zabývá analýzou zdrojů a následným výběrem těch nejvhodnějších z nich, v podstatě se týká projektového designu programu a jednotlivých složek kurikula. Evaluace v tomto případě nemusí odpovídat jednorázové akci, po které se všechno jednorázově změní, můžeme ji realizovat i v průběhu programu vícekrát a reagovat tak na potřebu případných změn (Warr, Bird, Rackham, 1978, s. 83).

Komponenta reakcí obsahově odpovídá stejnojmenné první úrovni Kirkpatrickova modelu. Poslední komponenta výstupů se dále rozděluje na tři části: okamžité výstupy, střednědobé výstupy a konečné výstupy. Toto rozdělení rovněž odpovídá dalším úrovním Kirkpatrickova modelu, přičemž okamžité výstupy odpovídají na otázku, kolik se toho účastníci naučili, potažmo jaké znalosti a dovednosti si osvojili, střednědobé výstupy se zaměřují na změny v chování účastníků a poslední složka konečných výstupů odpovídá dopadu těchto změn na celou organizaci (Sadler-Smith, 2006, s. 398).

V modelu CIRO je evaluace považována za nepřetržitý proces, který začíná analýzou potřeb a je úzce spojený se všemi dalšími činnostmi v programu (Warr, Bird, Rackham, 1978, s. 83). Nabízí tak širší pohled na celý vzdělávací program a to ještě před jeho samotnou realizací v komponentách kontextu a vstupů.

1.8.6 CIPP

Další evaluační model, který se ve vzdělávání využívá, představuje CIPP. Je velmi podobný předchozímu modelu CIRO a název rovněž odpovídá zkratkám počátečních písmen jednotlivých komponent: kontext (context), vstupy (inputs), proces (proces) a produkt (product). Vzhledem k jeho komplexnosti se dá využít pro formativní i sumativní evaluaci projektů, produktů, lidských zdrojů, organizace a evaluačních systémů (Stufflebeam a Shinkfield, 2007, str. 325).

Autorem tohoto modelu je americký profesor Daniel L. Stufflebeam. Vznikl koncem šedesátých let dvacátého století jako reakce na limity a nepřesnosti tradičních evaluačních přístupů, v té době používaných ve státních školách (Hendl, 2005, s. 295).

Model byl primárně určen pro systematickou analýzu všech vlivů, které do vzdělávacích projektů vstupují, a je nezbytné je zohlednit při našem rozhodování, CIPP se dá ale použít také z retrospektivního hlediska, kdy zpětně hodnotíme naše rozhodnutí (Stufflebeam, 1971, s. 20).

První dvě komponenty odpovídají svým názvem i významem kontextu a vstupům modelu CIRO.

Evaluaci kontextu můžeme připodobnit k analýze vzdělávacích potřeb. Pracuje s otázkami typu: „Čeho je třeba dosáhnout?“, „Co je třeba udělat?“,

potážmo „Co je cílem?“. Jejím výsledkem by měla být (Stufflebeam a Shinkfield, 2007, str. 326): „*analýza relevantního kontextu, identifikace cílové populace a posouzení její potřeby, identifikace příležitosti pro řešení potřeb, diagnostikování základních problémů potřeby a posouzení, zda cíle projektu dostatečně odpovídají kýženým potřebám*“. Metody, které lze v rámci evaluace kontextu využít jsou velmi rozmanité, lze využít analýzy systémů, průzkumy, rozhovory, diagnostické testy aj. (Zhang a Zeller, 2016, s. 64).

Při evaluaci vstupů již víme, co je cílem, a ptáme se: „Je program dobře naplánovaný?“. Hledají se vzdělávací strategie, procesní návrhy, cesty a odpověď, zda byla jejich volba nejvhodnější k naplnění cílů. Posuzují se různé možnosti a alternativy i z pohledu zdrojů, ať už finančních, lidských nebo materiálních. Výsledkem analýzy vstupů by měl být projektový design, jakmile máme stanovený plán vzdělávání, můžeme přejít k jeho evaluaci. Záhodno je také plán otestovat pilotním provozem, než dojde k jeho finálnímu spuštění (Zhang a Zeller, 2016, s. 64-65). Tento krok poskytuje možnost ověřit, pokud možno ideálně při pilotním testování, jakou strategii máme zvolit, aby se mohli naplnit stanovené cíle (Stufflebeam, 1971, s. 10).

Evaluace procesu poskytuje průběžnou kontrolu realizace projektu, kýženou otázkou může být: „Probíhá program tak, jak jsme plánovali?“. Hlavním cílem tohoto kroku je sledování průběhu programu a vyhodnocování realizace dle popsaného plánu, ke kterému se váže případné rozhodování o aplikaci nezbytných změn (Zhang a Zeller, 2016, s. 65). Dalším účelem této komponenty je kompletní popsání průběhu programu a jednotlivých činností, které může následně sloužit pro identifikace odchylek od projektovaného designu a interpretaci, proč se některých cílů nepodařilo dosáhnout. Při evaluaci procesu lze využít metody rozhovoru s účastníky, ohniskové skupiny (focus group), dotazníky, pozorování aj. (Stufflebeam, 1971, s. 11-12).

Produkt je poslední komponentou evaluace, která je realizována po ukončení projektu. Evaluace produktu má sumativní charakter, přičemž identifikuje, vyhodnocuje a interpretuje výsledky celého projektu. Odpovídá na otázku: „Byl projekt úspěšný?“ a „Odpovídají výsledky tomu, co jsme plánovali?“. Účelem tohoto kroku je měřit a vyhodnocovat a zjištěné výsledky ve vztahu k zainteresovaným stranám, mezi které patří zadavatel a účastníci programu (Stufflebeam, 1971, s. 11-13). V této závěrečné části evaluace se pro získání nejpřesnějších dat kombinují různé metody, aby došlo k verifikaci zjištěného i jinými metodami. Opět jsou využívány záznamové dokumenty s výsledky, rozhovory, dotazníky, analýzy dokumentů, ohniskové skupiny, výkonnostní testy, porovnání nákladů a výsledků projektu aj. (Zhang a Zeller, 2016, s. 66). Závěry evaluace produktu již není možné aplikovat ve formě změny programu, jelikož probíhá ex-post, slouží tak jako podnět pro plánování dalších podobných programů.

Všechny čtyři komponenty mají důležité postavení při plánování, zavádění a hodnocení vzdělávacího projektu. Evaluace kontextu klade důraz na vhodně stanovené cíle vzhledem k potřebám. Evaluace vstupů reaguje na zvolení vhodného přístupu k dosažení cílů. Evaluace procesu je zaměřena na pravidelné posuzování toho, zda projekt probíhá tak, jak byl nastaven vzhledem k očekávaným cílům, do jaké míry se od cílů odchyľuje a identifikace příčiny této odchylky. Evaluace produktu zkoumá a hodnotí výsledky projektu, a to jak zamýšlené, tak neúmyslné (Zhang a Zeller, 2016, s. 63). V praxi realizátor evaluace postupně pokládá stakeholderům základní otázky ke každé komponentě: Co potřebujete? Jaký je cíl, potažmo cíle? (úroveň kontextu); Jak vašich cílů dosáhneme? Jaké jsou zapotřebí zdroje a prostředky? (úroveň vstupů); Děje se to, co potřebujete? Jak byly zdroje alokovány? (úroveň procesu); Bylo to, co se dělo, úspěšné? Bude program

pokračovat, nebo se modifikovat? (úroveň produktu). Odpovědi následně analyzuje a navrhuje optimální řešení dalšího postupu (Hendl, 2005, s. 295).

Stejně jako jiné evaluační metody i tento prošel během let určitým vývojem, k aktualizacím došlo jak ze strany autora, tak i z řad dalších uživatelů, kteří si model upravili dle svých potřeb a využívají ho v široké škále různých disciplín (Stufflebeam a Shinkfield, 2007, s. 351).

1.8.7 Sumarizace evaluačních modelů

Od 60. let 20. století začaly vznikat evaluační modely. Některé byly vytvořeny za účelem jediného projektu a později byly zobecněny, aby se daly využít i pro další programy, jiní autoři se snažili vytvořit modely pro univerzální použití na různé vzdělávací akce.

Na základě klasifikace evaluace z pohledu času: před začátkem vzdělávací akce, v průběhu a na konci vzdělávací akce a po skončení vzdělávací akce autorka práce vytvořila tabulku 4, která sumarizuje komponenty jednotlivých evaluačních modelů z pohledu této klasifikace.

Každý model reflektuje určité fáze evaluace, které se v některých částech překrývají, vzájemně se doplňují nebo nejsou vzájemně provázány.

Pozornost fázi před začátkem vzdělávací akce věnují tři modely Holtonův, CIPP a CIRO. Holton vnímá jako důležité zařadit faktory motivace, umožnění a prostředí jako podstatných složek determinujících výsledky na straně výstupů. CIPP a CIRO vnímají evaluační potenciál na straně kontextu a vstupů, které rovněž determinují úspěšnost vzdělávací akce. Na straně kontextu se jedná zejména o evaluaci záměru programu a cíle, na straně vstupů pak o evaluaci projektovaného kurikula a zajištění zdrojů.

Ve fázi průběhu a po ukončení vzdělávací akce se většina autorů shoduje, že první evaluovanou oblastí mají být reakce účastníků na absolvovanou vzdělávací akci. Phillips tuto složku ještě dále rozděluje na afektivní reakci, která zkoumá, jak je účastník se vzdělávací akcí spokojený, a očekávaný užitek, jenž odpovídá tomu, co účastník vnímá jako užitečné pro svoji práci. Další komponentou zmíněnou téměř u všech modelů je učení, u kterého evaluátora zajímá, co se účastníci naučili, respektive k jakým změnám znalostí, dovedností a postojů došlo. V modelu CIPP se místo dvou zmíněných složek evaluuje proces z pohledu realizace projektovaného kurikula.

Poslední fáze evaluace po skončení vzdělávací akce se zabývá širšími dopady na firmu a její dílčí segmenty. V první řadě se zkoumá, k jakým změnám v chování účastníků po vzdělávací akci s odstupem času došlo. Další komponenta se zabývá organizačními výsledky, přičemž se pozornost od jednotlivých účastníků přesouvá na firmu a pozitivní výsledky, které jí vzdělávací akce přinesla. Někteří autoři složku výsledků ještě dále rozdělují z ekonomického pohledu na návratnost investic (Philips) a zohlednění konečné hodnoty v podobě celkového „dobra“ pro firmu vzešlého ze vzdělávací akce (Hamblin).

Na základě sumarizace evaluačních modelů v tabulce 4 vznikl devíti složkový komplexní hybridní evaluační model, podle kterého bude autorka práce postupovat v empirické části práce.

	Před začátkem vzdělávací aktivity			V průběhu a na konci vzdělávací aktivity			Po skončení vzdělávací aktivity			
Kirkpatrickův model				Reakce	Učení		Chování	Výsledky		
Hamblinův model				Reakce	Učení		Chování	Organizační výsledky	Konečná hodnota	
Phillipsův model				Afektivní reakce	Očekávaný užitek	Učení	Chování	Organizační výsledky	ROI	
Holtonův model	Motivační faktory	Umožňující faktory	Faktory prostředí	Učení			Individuální výkon	Organizační výsledky		
CIRO	Kontext	Vstupy		Reakce		Okamžité výstupy	Střednědobé výstupy		Konečné výstupy	
CIPP	Kontext	Vstupy		Proces			Produkt			
Hybridní model	Kontext	Vstupy		Proces	Reakce	Očekávaný užitek	Změny ve znalostech, dovednostech a postojích	Změny v chování	Organizační výsledky	Konečné výstupy

Tabulka 4 - Sumarizace evaluačních modelů – srovnáno s Sadler-Smith (2006, s. 400), Dočkal a Dvořáková (2014, s. 3745) a Reimer (2016, s. 52)

4 Metodologie

Diplomová práce si klade za cíl navrhnout a realizovat evaluaci kurikula praxe studentů SŠ v konkrétní firmě. V teoretické části bylo kurikulum pro potřeby této práce vymezeno v jeho širším paradigmatu jako (Walterová, 1994, s. 13): *„komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat“*. Tyto otázky byly vztaženy k problematice kurikula praxe, které se v tomto vymezení skládá z cílů, charakteristiky studentů, obsahu, časového rozsahu a rozvržení, metod a postupů, podmínek a organizace, výstupů, kontroly, hodnocení a evaluace. Na stanovení jednotlivých složek kurikula praxe by se měla podílet škola, ve spolupráci se sociálními partnery, kterými jsou nejčastěji potenciální zaměstnavatelé absolventů.

Na základě uvedení sumarizovaných poznatků k oblasti evaluace a vybraných evaluačních modelů, které byly představeny v teoretické části této práce, autorka navrhla a následně realizovala evaluaci kurikula praxe studentů střední školy ve firmě XY, čímž došlo k naplnění cíle práce.

Jako zastřešující metodologický přístup autorka práce zvolila případovou studii. Případová studie v kontextu této práce znamená (Mareš, 2015, s. 116) *„výzkumný přístup, v jehož rámci lze použít řadu konkrétních metod“*. Švaříček a Šedřová (2007, s. 97) dále doplňují, že: *„smyslem případové studie je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů“*. Jednotkou případové studie je případ, kterým se rozumí hlavní předmět zkoumání, většinou se jedná o konkrétní entitu, kterou může být skupina, organizace nebo i program (Mareš, 2015, s. 115). Případem je něco speciálního, na co chceme znát odpověď a z tohoto důvodu to zkoumáme (Hendl, 2005, s. 106). V této práci autorka vymezuje případ jako kurikulum odborné praxe. Při

bližším pohledu na detail případu je zkoumaným problémem jedinečné projektované kurikulum odborné praxe studentů čtvrtých ročníků oboru letecký mechanik a avionik ve druhém pololetí školního roku 2017/2018, realizované firmou XY.

Případová studie může mít podobu smíšeného výzkumu s ohledem na lepší uchopitelnost složitosti zkoumané reality (Mareš, 2015, s. 119). Takovéto mísení různých přístupů, metod a zdrojů dat se odborně nazývá triangulace a běžně se při výzkumech používá (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 25 a 202; Strauss a Corbinová, 1999, s. 11). Výzkumník se může na základě předmětu svého zkoumání a cílů rozhodnout, zda by mu smíšený výzkum napomohl k naplnění cíle a získání přesnějších výsledků. Kombinovat lze přístupy ke sběru dat, do rozhovoru nebo dotazníku se mohou zakomponovat uzavřené otázky v kombinaci s otevřenými. Kombinaci můžeme využít i v analýze dat při využití kvalitativních dat pro kvantitativní analýzu (Hendl, 2005, s. 60).

Autorka práce zvolila typ případové studie v souladu s cílem práce, tzn. evaluační případovou studii, jež se využívá k deskriptivnímu popisu určitého jevu, ale především se snaží o jeho zhodnocení dle zvolených kritérií (Mareš, 2015, s. 121). Každá případová studie musí mít popsany konkrétní metodologický postup, v odborné literatuře se pro tento účel používají termíny jako výzkumný plán, scénář, výzkumný projekt nebo design (Mareš, 2015, s. 123).

1.9 Design případové studie

Jeden z možných postupů tvorby a realizace případové studie uvádí (Hendl, 2005, s. 112): „určení výzkumné otázky; výběr případu; určení metod sběru a analýzy dat; přípravu sběru dat; sběr dat; analýza a interpretace dat a příprava zprávy“.

Autorka práce tento postup upravila tak, aby více odpovídal potřebám této konkrétní případové studie a to následně:

1. Určení výzkumných otázek
2. Popis případu
3. Návrh evaluace
4. Určení metod sběru a analýzy dat
5. Příprava a sběr dat
6. Realizace evaluace
7. Výsledný závěr

1.9.1 Výzkumné otázky

Autorka pro potřeby této práce stanovila 2 hlavní výzkumné otázky, které jsou dále členěny na výzkumné otázky vedlejší.

VO1: Jaké parametry kurikula praxe je potřeba z pohledu firmy XY upravit?

VVO1.1: Jak probíhá spolupráce mezi školou a firmou XY?

VVO1.2: Jak probíhá praxe studentů ve firmě XY?

VVO1.3: V jakých parametrech se liší kurikulum projektované od realizovaného?

VO2: Jak studenti vnímají průběh a přínos praxe realizované firmou XY?

VVO2.1: Jak studenti hodnotí praxi realizovanou firmou XY?

VVO2.2: Jaký vliv měla praxe realizovaná firmou na další profesní směřování studenta?

VVO2.3: Kolik studentů projevilo zájem o zaměstnání u firmy XY?

Stanovené výzkumné otázky odpovídají kvalitativnímu způsobu výzkumu, nicméně některé výzkumné podotázky se soustředí na problematiku, kterou je třeba zkoumat z kvantitativní roviny, jedná se o počet zájemců z řad studentů, kteří projeví zájem o zaměstnání u firmy a o hodnocení praxe studenty. V této části se uplatňuje zmíněná triangulace v podobě vyhodnocení získaných kvalitativních dat pro kvantitativní analýzu.

1.9.2 Popis případu

Případová studie se zaměřuje na evaluaci kurikula odborné praxe studentů střední školy AB ve firmě XY.

Firma XY spolupracuje na odborných praxích studentů se třemi středními školami. Tato spolupráce funguje na základě rámcové smlouvy o spolupráci při vzdělávání studentů u oborů, které souvisejí s předmětem podnikání firmy. Pro účely této případové studie autorka práce zvolila školu AB, která firmě zabezpečuje nejvyšší počet studentů na odborné praxe. Výzkumný soubor tvoří studenti posledního, čtvrtého ročníku oborů letecký mechanik a avionik, kteří u firmy XY absolvovali ve druhém pololetí školního roku 2017/2018 odbornou praxi. Celkově se jedná o 13 studentů z toho 4 letecké mechaniky a 9 avioniků. Tito studenti odbornou praxi absolvovali na třech pracovištích firmy XY, které budou popsány v další části práce v komponentě kontextu.

1.9.3 Návrh evaluace

V předchozí části práce autorka pro účely této studie definovala evaluaci jako komplexní, systematický proces zjišťování, sbírání, analyzování a vyhodnocování informací, jež jsou relevantní pro odbornou praxi a shrnula

jednotlivé komponenty evaluačních modelů, ze kterých následně vytvořila hybridní evaluační model. Tento model komplexně přejímá klíčové komponenty uvedených modelů a vytváří širší rámec pro evaluaci. Hybridní model poskytuje výzkumníkovi možnost zaměřit se na více stěžejních proměnných s výzkumným potenciálem, z tohoto důvodu se ho autorka práce rozhodla aplikovat v rámci této případové studie.

Evaluace by neměla probíhat odděleně od celého programu, měla by být od začátku jeho součástí (Hendl, 2005, s. 291). Často se evaluace provádí až na konci nebo po ukončení programu, i v případě této studie je k evaluaci přistupováno z retrospektivního hlediska.

Hybridní evaluační model

Hybridní evaluační model zahrnuje následující komponenty: kontext, vstupy, proces, reakce, očekávaný užitek, změny ve znalostech, dovednostech a postojích, změny v chování, organizační výsledky a konečné výstupy.

Z pohledu **kontextu** se lze zaměřit na veškeré relevantní informace, jež mají vliv na plánování a realizaci odborné praxe. Faktorů, jež se promítají do této složky, lze nalézt nepřehledné množství. Kontext může být velmi široký, ale i úzce zaměřený pouze na faktory s vysokou váhou. Složka kontextu se dá připodobnit analýze vzdělávacích potřeb. Obě strany, škola i firma, by si měly ujasnit, proč praxi chtějí realizovat a čeho chtějí její realizací dosáhnout, což je klíčové pro další návaznosti kurikula.

Autorka práce se v komponentě kontextu zaměřuje nejprve na obecný kontext odborné praxe z pohledu firmy XY a školy AB a popis oboru leteckého mechanika a avionika. Dále se kontext zaměřuje na spolupráci se školou a

nejdůležitější již zmíněný prvek v podobě cíle a celkového záměru odborné praxe.

V rámci **vstupů** se vychází z předchozího kontextu a více se rozpracovává záměr v rámci dalších složek kurikula cílů, charakteristiky studentů, obsahu, časového rozsahu a rozvržení, metod a postupů, podmínek a organizace, výstupů, kontroly, hodnocení a evaluace. Velmi důležitou roli tu hraje charakteristika studentů a jejich motivace a schopnosti, ale i motivace a schopnosti instruktorů, kteří praxe zabezpečují. Odborná praxe by měla odpovídat potřebám a možnostem obou skupin. V této složce musí firma zohlednit, jaké má zdroje a jaké další zdroje s ohledem na realizaci praxe ještě potřebuje.

Autorka práce se u složky vstupů zaměřuje na projektované kurikulum a vhodnost jeho stanovení vzhledem k potřebám a možnostem firmy.

Složka **procesu** již zkoumá odbornou praxi při její realizaci. Předmětem sledování je odborná praxe z pohledu průběžného plnění dílčích cílů, obsahu, stanovených metod a podmínek. Evaluace procesu v podstatě nabízí odpověď, zda se realizuje kurikulum odborné praxe dle našeho očekávání, tak jak bylo projektováno.

Autorka práce se v rámci evaluace procesu zaměřuje na průběh praxe a na rozdíly mezi kurikulem projektovaným a realizovaným.

Absolvování odborné praxe ve studentech vyvolá **afektivní reakci**, studenti si udělají na proběhlou praxi vlastní názor, zpracují pocity, které v nich praxe vyvolala, ať už byly pozitivní či negativní. Tato reakce není determinována kognitivní rovinou, jedná se čistě o hodnocení praxe z pohledu vyvolaných emocí, s ohledem na jejich intenzitu a emoční polaritu. Reakce bývá nejčastěji evaluovanou oblastí, jelikož dává poměrně rychlou zpětnou vazbu k realizovanému programu. U odborných praxí se firmy snaží ve studentech

vyvolat pozitivní emoce tak, aby se do jejich povědomí zapsaly jako dobrý zaměstnavatel.

Autorka práce se u afektivní reakce soustředí na hodnocení studentů absolvované praxe.

Komponentou **očekávaného užitku** se doplňuje afektivní reakce o racionální složku hodnocení. Výsledné hodnotící posouzení studentů odborné praxe se netýká pouze toho, zda se jim praxe líbila, ale i toho, zda vnímají její přínos do své budoucí praxe. Zde autorka práce vnímá možná úskalí související s motivací studentů. Pokud student není motivovaný ke studiu a následnému působení v oboru, pak nemá nastavená očekávání, která by praxe měla saturovat.

Autorka práce se v této oblasti zaměřuje na naplnění očekávání studentů ohledně absolvované praxe, dále jak studenty praxe připravila na budoucí výkon práce v oboru a jaký měla praxe vliv na další profesní směřování studentů.

Evaluaci **změn ve znalostech, dovednostech a postojích** není možné provést, pokud nebyla projektována od počátku odborné praxe. Pro zjištění změn je potřeba znát prvotní stav znalostí, dovedností a postojů, na základě kterého je možné komparovat zjištěné výsledky. V rámci postojů se zde opět objevuje záměr firem zaujmout studenty a vyvolat v nich pozitivní postoj k firmě. K této oblasti autorka práce nemá relevantní podklady, které by dokládaly úroveň znalostí, dovedností a postojů před a po realizaci praxe. Z tohoto důvodu autorka práce tuto složku do evaluace nezahrnuje.

U evaluace **změn v chování** je to s náročností provedení obdobné jako u předchozí složky. Studenty po absolvování praxe ve čtvrtém ročníku čeká maturitní zkouška, po jejímž složení opouští školu a vydají se různými studijními i profesními směry. Ani firma ani škola tak nemůže dostupnými

zdroji ověřit, jaký dopad na změny v chování studentů odborná praxe měla. Z tohoto důvodu tato složka komplexního evaluačního modelu není součástí evaluace.

Na úrovni evaluace **organizačních výsledků** se dostáváme k vyhodnocení přínosu odborné praxe. Firma vynaložila finanční, ale i časové náklady v souvislosti s uskutečněním odborných praxí a tyto investované náklady by se firmě měly vrátit ve formě nového zaměstnance z řad studentů, u něhož se předpokládá lepší orientace v oboru i ve firmě a tím pádem i snazší adaptace.

Autorka práce se v rámci evaluace organizačních výsledků zaměřuje na počet studentů, kteří projevili zájem o zaměstnání u společnosti a na nákladovou stránku realizovaných praxí.

Evaluace **konečných výstupů** by měla přinést finální zhodnocení celé odborné praxe, shrnout celkové výsledky a navrhnout opatření, která jsou z pohledu výsledků nutná aplikovat.

Autorka práce v rámci komponenty konečných výstupů vyhodnocuje předchozí zjištěné výsledky a následně navrhuje náměty pro zlepšení.

1.9.4 Metody sběru a analýzy dat

V rámci případové studie je vhodné kombinovat více metod sběru dat směrem k analýze dat různého charakteru z různých zdrojů. Metody se zároveň doplňují a výzkumník dostává informace komplexnějšího charakteru. S ohledem na zkoumaný problém autorka práce zvolila jako metody výzkumu obsahovou analýzu dokumentů a rozhovory. Sesbíraná data jsou následně analyzována za pomoci otevřeného kódování.

Analýza dokumentů

Analýzu dokumentů autorka práce zvolila, jelikož zkoumá přesně stanovené věci, například projektované kurikulum, které jsou popsány v různých oficiálních dokumentech, což z nich činí relevantní zdroje informací.

K analýze dokumentů lze přistupovat z různých úhlů pohledu na základě očekávaného přínosu výsledku. V této práci bude použita kvalitativní forma obsahové analýzy dokumentů (Průcha a Veteška, 2014, s. 186), jelikož autorka práce zkoumá obsahovou stránku dokumentů, na základě jejichž interpretace nalezne odpovědi na položené výzkumné otázky. Proces analýzy dokumentů obsahuje čtyři fáze (Hendl, 2005, s. 132):

1. *„Definice výzkumné otázky.*
2. *Definice toho, co je považováno za dokument. Podle této definice se bude postupovat určitým způsobem při sběru dokumentů. Snažíme se vyhledat všechny relevantní dokumenty.*
3. *Provedení pramenné kritiky (externí a interní posouzení dokumentů).*
4. *Interpretace dokumentů zaměřená na hledání odpovědi na položené otázky a vypracování zprávy“.*

První fáze definování výzkumné otázky, v tomto případě otázek, proběhla v textu výše, můžeme se přesunout do druhé fáze – definici dokumentů. Pro účely této práce dokument, který bude podléhat obsahové analýze, definujeme jako soubor interních a externích dat vztahující se k problematice odborné praxe realizované firmou XY. Dokumenty mají textovou elektronickou podobu formát PDF, některé dokumenty autorka práce obdržela ve fyzické tištěné podobě. Dokumenty firmy jsou z pohledu vnitřní politiky klasifikace dat považovány za interní dokumenty, které nelze veřejně publikovat. Z tohoto důvodu nemohou být součástí příloh diplomové práce.

Externí volně dostupné dokumenty autorka práce zařadila mezi dokumenty na základě své vlastní rešerše ve stejném časovém období, ani tyto dokumenty nemohou být součástí příloh či být řádně ocitovány, jelikož by nebylo možné zajistit anonymizaci firmy a školy. Obsahová analýza dokumentů má kvalitativní podobu a jejím předmětem je posouzení pouze obsahové stránky, nikoli jejich vizuální podoba a provedení.

Mezi interní dokumenty patří:

- Rámcová smlouva o spolupráci
- Záznamy o provedené praxi
- ŠVP Letecký mechanik
- ŠVP Avionik
- Témata na provozních pracovištích OV
- Statistika žádostí o zaměstnání

Mezi externí dokumenty patří:

- RVP Letecký mechanik
- RVP Mechanik elektrotechnik
- Časové dotace
- Výroční zpráva školy

Třetí fází obsahové analýzy dokumentů je pramenná kritika. Interní i externí dokumenty se vztahují ke zkoumané problematice odborné praxe. Sám výčet dokumentů není nejpočetnější, důvodem je fungování odborné praxe na základě dlouhodobé spolupráce, která není v dokumentech procesně popsána. Dokumenty tedy neobsahují všechny informace, které pro naplnění cíle práce autorka potřebuje zjistit. Z tohoto důvodu autorka práce doplňuje obsahovou analýzu dokumentů o rozhovor s Garantem odborné praxe firmy XY, směrem ke zjištění potřebných informací o spolupráci, plánování a

průběhu praxe. Poslední fáze interpretace dokumentů je provedena v další části práce.

Rozhovory

Rozhovor bývá nejvyužívanější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Charakterizovat jej lze jako verbální dotazování nestandardního charakteru s jedním respondentem pomocí formulovaných otázek (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 159). Formy dotazování mají obecně dvě krajní roviny, přičemž na jedné straně lze použít dotazování s předem definovanými otázkami, od kterých se výzkumník nemůže odchýlit a na druhé straně pak nestrukturované volné dotazování formou rozhovoru, přičemž struktura ani znění otázek není pevně stanoveno (Hendl, 2005, s. 164). Švaříček a Šedřová (2007, s. 160) uvádí dva typy rozhovoru používaných v kvalitativním výzkumu a to polostrukturovaný a nestrukturovaný (narativní). U polostrukturovaného rozhovoru vychází výzkumník z předem připraveného okruhu témat, případně přímo konkrétních otázek a doptává se respondenta doplňujícími otázkami. Naproti tomu u nestrukturovaného rozhovoru může mít výzkumník připravenou pouze jednu jedinou otázku nebo obecné téma, které se dále rozvíjí s ohledem na odpovědi respondenta.

Průcha (1995, s. 51) vnímá výhody rozhovoru v tom, že se výzkumník s respondentem osobně setká a má tak možnost sledovat přímou reakci respondenta na otázky. Naopak nevýhodu vidí v časové náročnosti, která souvisí, jak s přípravou a provedením, tak s následným zpracováním a přepisem a vyhodnocením rozhovorů. Další výhody uvádí Hendl (2005, s. 166): *„rozhovory přinášejí možnost ověření, zda respondent správně porozuměl otázkám; respondent může rozvinout své subjektivní názory; respondent má prostor pro samostatné navrhování dalších souvislostí“*.

Většina autorů doporučuje u transkripce přepsat provedený rozhovor naprosto přesně slovo od slova. Podle Atkinsona (1998, s. 54-55) doslovný přepis není nutností vzhledem k obtížnosti přepisu, za důležité pokládá, aby přepis splňoval svůj primární účel jako zdroje informací. Dále doporučuje poslechnout si nahrávky rozhovorů a vytvořit z nich přepis pouze toho podstatného, což zároveň zlepší orientaci v přepisu. Někteří dotazovaní se mohou ztratit ve svém vyprávění, odbočit od otázky k jinému tématu, používat přebytně mnoho výplňkových a parazitních slov či jinak narušit původní linii rozhovoru. Pokud zrovna tyto oblasti nepatří mezi předmět zkoumání, není třeba je do přepisu zaznamenat. Se sumarizací v podobě shrnujícího protokolu je v souladu i Hendl (2005, s. 209) za předpokladu vynechání zbytečných míst, které již byly obsaženy v jiných částech rozhovoru či při odbočení od tématu. Výhodou je snížení rozsahu materiálu a soustředění na podstatné sekvence textu.

Autorka práce zvažovala více druhů dotazování a zvolila metodu polostrukturovaných rozhovorů, které poskytují možnost dalšího dotázání a rozvíjení předem stanovených otázek. Autorka se tak dozví více přesnějších informací. Okruhy otázek rozhovorů jsou uvedeny v příloze. Následnou transkripci provedla formou shrnujícího protokolu za každého respondenta. Vzorek respondentů tvořily tři skupiny: studenti, instruktoři odborné praxe a garant odborné praxe. Z důvodu většího počtu respondentů (18) autorka práce uvádí v příloze práce pouze jeden vzorový rozhovor s garantem odborné praxe.

Samotný rozhovor je pouhou metodou sběru dat, po získání potřebných dat a následné transkripci je dalším výzkumníkovým krokem data analyzovat dle předem definovaného systému, obecně se analýza v kvalitativním paradigmatu nazývá kódování.

Otevřené kódování

Existují různé metody analýzy kvalitativních dat v závislosti na výzkumném plánu a volbě výzkumné metody. Obecně se při analýze dat přistupuje ke kódování, které může mít více podob. Pro potřeby této práce si autorka zvolila otevřené kódování, které se zabývá (Strauss a Corbinová, 1999, s. 43): „označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů“. Při obsahové analýze dochází: „k rozbití obsahu textu na jednotky, kterým jsou přiděleny názvy, s těmito fragmenty je ve výzkumném šetření dále pracováno“ (Švaříček a Šedová, 2007, s. 211). Cílem kódování je tedy tematické rozkrytí textu (Hendl, 2005, s. 247).

Základním stavebním kamenem je v otevřeném kódování pojem nebo kód, jež označuje něco, co považuje výzkumník za zásadní, může se jednat o jev, slovo, větu, způsob formulace. Výzkumník tomu následně přiřadí kód, nějak si tuto skutečnost pojmenuje, aby s ní mohl dále pracovat. Kódy následně výzkumník seskupí do kategorií (Strauss a Corbinová, 1999, s. 43-45).

Autorka práce se zabývá evaluační případovou studií, z tohoto důvodu jako kategorie zvolila jednotlivé komponenty hybridního evaluačního modelu. Kódy pak tvoří klíčová slova, vztahující se ke každé kategorii.

Kategorizovaný systém nadpisově odpovídá konkrétní komponentě kurikula, kódy jsou seskupeny pod kategorií vedle sebe. Barevné označení odpovídá kódování v dokumentech a rozhovorech.

Kontext

Informace o škole, Informace o firmě, Záměr, Trh práce, Obor Letecký mechanik, Obor Avionik, Spolupráce se školou

Vstupy

Cíle, Účastníci, Obsah, Časové rozvržení, Metody a postupy, Podmínky a organizace, Výstupy, kontrola, hodnocení a evaluace, Zdroje

Proces

Průběh praxe, Realizované kurikulum, Rozdíly

Reakce

Hodnocení, Pocity, Náplň praxe, Organizace praxe, Instruktoři odborné praxe, Hodnocení praxe

Očekávaný užitek

Očekávání, Přínos praxe, Vliv praxe, Ideální praxe

Organizační výsledky

Zájem studentů, Zdroje, Náklady

Konečné výstupy

Návrhy na zlepšení, Potřeba změny

Dále při analýze autorka práce používá techniku vyložení karet, která nejlépe odpovídá jejímu záměru realizace evaluace na základě hybridního modelu a jeho komponent. V této technice výzkumník, na základě výsledků otevřeného kódování, uspořádá kategorie tak, aby tvořily smysluplný celek. Kategorie by mezi sebou měly mít vazbu a tvořit logickou linku, uspořádání by nemělo být nahodilé. Seskupení jednotlivých kategorií záleží na výzkumníkovi (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 226).

1.9.5 Sběr dat

Sběr dat pro obsahovou analýzu dokumentů probíhal na základě rešerše dostupných materiálů z externích veřejně publikovaných zdrojů v období měsíců března až dubna 2018. Interní dokumenty byly autorce práce poskytnuty ze strany firmy XY k 16. březnu 2018.

Rozhovory se studenty proběhly předposlední den odborné praxe u firmy XY, tzn. 26. 4. 2018. Autorka práce oslovila všechny studenty školy AB jako respondenty případové studie zaměřené na absolvovanou praxi u firmy XY. Studenti byli před rozhovorem informováni, že je poskytnutí rozhovoru dobrovolné a data budou anonymizována způsobem uvedení respondentů pod kódováním S1, S2, S3 atd. Z celkového vzorku 13 studentů (4 letečtí mechanici a 9 avioniků) poskytlo autorce rozhovor 11 z nich, svou účast ve studii 2 avionici odmítli.

Rozhovory s instruktory odborné praxe proběhly v rozmezí 12. až 21. 6. 2018. Na pracovišti č. 1 se do odborné praxe této skupiny studentů zapojilo 7 instruktorů, na pracovišti č. 2 se jednalo o 5 instruktorů a na pracovišti č. 3 se zapojilo 6 instruktorů. Autorka práce se rozhodla pro uskutečnění rozhovoru se 2 instruktory z každého pracoviště, celkový počet respondentů sestával z 6 instruktorů. Výběr vzorku proběhl stratifikovaným náhodným výběrem (Mareš, 2015, s. 127), přičemž podskupiny tvoří jednotlivá pracoviště, v rámci kterých byl proveden náhodný výběr. Všichni vybraní instruktoři autorce práce rozhovor dobrovolně poskytli a byli informováni o anonymizaci jejich identifikačních údajů označením I1, I2, I3 atd.

Rozhovor s garantem odborné praxe byl autorkou doplněn na základě zjištění, že analýza dokumentů neposkytuje všechny potřebné informace k projektovanému kurikulu a spolupráci se školou. Rozhovor proběhl 16. 1.

2019. Stejně jako u ostatních respondentů, je jméno anonymizováno názvem funkce, tzn. garant odborné praxe.

5 Realizace evaluace kurikula praxe ve firmě XY

Předchozí metodologická část se věnovala postupu případové studie a návrhu evaluace, která byla navržena v podobě komplexního hybridního evaluačního modelu, jež zahrnuje komponenty: kontext, vstupy, proces, reakce, očekávaný užitek, organizační výsledky a konečné výstupy. V této části autorka práce realizuje evaluaci na základě získaných dat z rozhovorů a dokumentů, tak aby naplnila druhou část cíle diplomové práce realizovat evaluaci kurikula praxe studentů SŠ ve firmě XY. V rámci jednotlivých komponent jsou průběžně zodpovídány výzkumné otázky.

Každá komponenta evaluace zahrnuje popis zkoumané problematiky, která je na konci sumarizována v dílčím shrnutí evaluace.

Tím, že je evaluace realizována ex post, některé potřeby změny nižších úrovní komponent se v průběhu evaluace stále opakují, jelikož měly být řešeny už v prvotní fázi v rámci komponenty vstupů, aby nenarušily chod celé odborné praxe.

1.10 Kontext

V komponentě kontextu považuje autorka za důležité nejprve nastínit obecné informace o firmě XY a škole AB. Část těchto informací již byla zmíněna v rámci popisu případové studie, v této části budou informace rozvedeny do většího detailu. Dále autorka uvádí obecné informace o oboru leteckého mechanika a avionika a nakonec popisuje spolupráci mezi školou a firmou, na kterou cílí jedna z výzkumných otázek.

Obecný kontext

Firma XY realizuje odborné praxe pro více studijních oborů a to jak středoškolských, tak vysokoškolských. Práce se zaměřuje pouze na středoškolský obor letecký mechanik a avionik a to v kontextu jedné vybrané školy AB, která zabezpečuje největší počet studentů na praxi ze všech škol.

S ohledem na anonymizaci firmy i školy zde nebudou uvedeny detailní informace o subjektech. Firma XY se zabývá údržbou letadel a dalšími doplňujícími činnostmi, jež s touto problematikou souvisí. V rámci organizační struktury je firma rozčleněna na více pracovišť. Odborné praxe pro obory letecký mechanik a avionik pro čtvrtý ročník školního roku 2017/2018 probíhaly na třech pracovištích. Pracoviště č. 1 se zabývá údržbou letadel, na které se podílí zhruba 300 zaměstnanců, praxe je určena leteckým mechanikům i avionikům. Pracoviště č. 2 se specializuje na údržbu a generální opravy letadlových podvozků a jejich agregátů, pracovní síly tohoto pracoviště čítají zhruba 50 zaměstnanců, praxe je určena leteckým mechanikům. Poslední pracoviště č. 3 se zabývá údržbou letadlových celků, kam patří kola, brzdy, avionika a elektrické vybavení, pracoviště má zhruba 30 zaměstnanců, praxe je určena avionikům (Intranet firmy XY, Témata na provozních pracovištích).

Škola AB poskytuje, kromě jiných oborů, čtyřleté maturitní obory spadající do kategorie L02 Letecký mechanik a L01 Avionik (RVP Mechanik elektrotechnik). Škola spolupracuje s více sociálními partnery, nicméně firma XY je jedním z klíčových sociálních partnerů. V rámci výuky se realizují jak učební, tak odborné praxe, přičemž jsou rozčleněny do jednotlivých ročníků následně: učební praxi zabezpečuje škola vlastními pedagogickými pracovníky v prvním, druhém a třetím ročníku, odborná praxe je zabezpečena ze strany partnerských firem ve druhém a třetím ročníku, přičemž se jedná o

souběžnou praxi v délce trvání dvou týdnů v období maturit, čtvrté ročníky absolvují odbornou praxi v prvním i druhém pololetí u jiné partnerské firmy, časové rozložení odpovídá třem týdnům teoretické výuky ve škole a čtvrtému týdnu, 4 dny souvisle, na odborné praxi u firmy. V rámci ŠVP není oddělena oblast učební a odborné praxe, z tohoto důvodu nelze z popisu vyučovacího předmětu vydedukovat, které části spadají na firmu a které jsou v kompetenci školy (Učební plán, Výroční zpráva školy, ŠVP letecký mechanik, ŠVP avionik).

Obor letecký mechanik a avionik

Obor letecký mechanik a avionik aktuálně otevírají pouze čtyři střední školy v České republice, přičemž kapacity studentů těchto oborů nejsou plně naplněny. Firma XY má poměrně omezený počet potenciálních zaměstnanců z řad absolventů těchto škol. Potenciálními uchazeči o pozice letecký mechanik a avionik nemusí být vždy absolventi těchto oborů, nicméně s ohledem na náročnost zácviku je vhodnější přijmout člověka s teoretickými i praktickými znalostmi oboru.

Firma XY navázala spolupráci se školou i za hranicemi u sousedního Slovenska, které skýtá potenciál v možnosti získání dalších studentů na oboru praxi, potažmo potenciálních zaměstnanců (Intranet firmy XY).

Obě profese, jak letecký mechanik, tak avionik se zabývají údržbou a opravou letadel. Rozdíl mezi profesí leteckého mechanika a avionika spočívá v různém zaměření na systémy v letadle, zatímco letecký mechanik může obecně pracovat na systémech (vnitřní, drak, podvozky a motory), specializace avionika je kompletní osazení veškeré elektroinstalace v letadle, kam spadá například palubní počítače, navigace, v kabině cestujících je to dále video, wifi, aj. Čím modernější letadlo je, tím více elektroniky přibývá (Intranet firmy XY).

Stát se leteckým mechanikem nebo avionikem není snadné, pozice vyžadují pečlivost, trpělivost, zručnost, dodržování předpisů a dostatečnou odbornost. Při opravě a údržbě letadel se klade důraz zejména na bezpečnost a dodržování předpisů. V České republice koná dohled nad firmami působícími v této oblasti Úřad pro civilní letectví (UCL) dle platných předpisů Evropské agentury pro bezpečnost letectví (EASA). Stěžejním legislativním dokumentem v oblasti údržby letadel je nařízení Evropské Komise č. 132/2014 (Část 145), z pohledu kvalifikace, praxe a způsobilosti personálu Část 66 a Část 147 (Úřad civilního letectví).

V průběhu své pracovní kariéry letečtí mechanici i avionici skládají zkoušky dle typu letadel, na které pak získají oprávnění o uvolňování do provozu. Když splní všechny podmínky dle Části 66, mohou si zažádat o průkaz technika údržby, po jehož získání je lze, s lehkou nadsázkou, považovat za plnohodnotné letecké mechaniky a avioniky. Bez celoživotního vzdělávání se s ohledem na dynamiku leteckého odvětví ale neobejdou.

Na základě popsaných informací k oborům leteckého mechanika a avionika, které jsou co do počtu škol raritní a poměrně složité na plnohodnotné ovládnutí profese, autorka považuje za důležité úzce spolupracovat se školami a zajišťovat odbornou praxi bez většího ohledu na aktuální situaci na trhu práce. Vzhledem k tomu, že potenciálních absolventů není mnoho, firma potřebuje studenty svým programem odborné praxe oslovit, i přestože nové zaměstnance v konkrétní dobu nepotřebuje, protože během několika let se situace na trhu práce může změnit a absolventy s praxí bude znovu potřebovat.

Spolupráce firmy a školy

Spolupráce školy AB a firmy XY se týká primárně zajištění odborných praxí studentů. Škola vítá jakoukoli výpomoc ze strany firmy XY při realizaci školních akcí jako jsou dny otevřených dveří, setkání s rodiči nebo maturitní plesy (garant odborné praxe).

Z pohledu 21 bodů spolupráce definovaných MPO, se firma XY jako sociální partner podílí na spolupráci se školou AB v těchto sedmi oblastech (Garant odborné praxe):

1. Poskytování odborné praxe studentům oboru letecký mechanik a avionik.

Tato oblast je rozpracována níže.

2. Organizace exkurze pro studenty po pracovištích firmy. Exkurze se pořádají vždy pro nové studenty prvních ročníků a poté kdykoliv škola projeví zájem.

3. Prezentace o firmě, pracovištích a činnostech firmy. Většinou se firma prezentuje na dnech otevřených dveří, ale prezentuje se i přímo jednotlivým ročníkům o tom, co firma dělá a jaká pracovní místa nabízí.

4. Poskytování brigády studentům. Studenti mají uzavřené dohody o provedení práce a dochází na pracoviště č. 2. Organizace probíhá napůl ve spolupráci se školou, protože studenti na pracoviště dochází někdy i místo svých praxí ve škole, když je to možné. Pracoviště č. 2 má menší počet zaměstnanců a dostávají jednorázové zakázky, u kterých potřebují výpomoc s nekvalifikovanými pracemi. Aktuálně na pracoviště dochází vypomáhat 21 studentů druhých a třetích ročníků.

5. Poskytování finančních a materiálních darů. Většinou se jedná o znehodnocený materiál, který může dále sloužit jako učební pomůcka. „*Zákon umožňuje materiál znehodnotit tak, aby se už nedal vrátit zpátky na letadlo, a musí se*

znehodnotit tak, aby se s ním už dál nemohlo obchodovat, a pak ho můžeme darovat škole pro učební účely.“ Ze strany firmy byl škole poskytnut finanční dar na nákup 6 motorů pro menší letadla.

6. Organizace exkurzí nebo stáží pro učitele odborných předmětů. Většina z učitelů ve firmě původně pracovala, díky tomu znají pracoviště velmi dobře. V případě zavádění nových technologií či technologických postupů mají učitelé odborných předmětů možnost se přijít podívat přímo na pracoviště.

7. Poskytování studentům stipendia. Každý rok je studentům nabídnuta finanční podpora po dobu jejich studia, za předpokladu, že po ukončení střední, případně vysoké školy, nastoupí do firmy se stabilizačním úvazkem.

Firma XY je v případě zájmu ochotná spolupracovat i na dalších bodech ze zmíněného seznamu.

Nejdůležitějším bodem spolupráce je samozřejmě odborná praxe. Ta se plánuje koncem předešlého školního roku (květen-červen) za spolupráce školy a garanta odborné praxe. *„V tomto období se sestavuje plán na nový školní rok, kdy nám škola dá za sebe termíny, kdy tady potřebuje umístit studenty na odbornou praxi. Pokud mají 4 nebo 5 dní, je to různě podle ročníků a přesně nám definují, který den, týden, měsíc a od kolika do kolika. V září se ještě doladí počty, podle toho jaká je situace, někdo třeba nepostoupil v ročníku a tak, tam už se jmenovitě nadefinuje termín, pracoviště a jméno, kdo a kde na praxi bude“* (Garant odborné praxe). Informace vzešlé z plánování odborné praxe pro nový školní rok se stávají přílohou rámcové smlouvy o spolupráci. Jednotlivá pracoviště o počtech studentů a termínech praxe poté informuje garant odborné praxe, přičemž vzhledem k dlouhodobě zavedené spolupráci mezi školou a firmou často komunikuje s pracovišti přímo mistr odborného výcviku ze školy (Garant odborné praxe).

Spolupráce se školou je vnímána kladně, garant odborné praxe uvádí: *„Kdykoliv cokoliv ať my nebo oni potřebují, tak nikdy není problém se na tom domluvit, zvednout se a jít udělat to, co je v danou chvíli potřeba. Snažíme se vzájemně vyjít vstříc. Se všema je tam dobrá spolupráce.“* Běžně se řeší se školou a mistry odborných výcviků provozní věci a řešení operativních problémů, přičemž je i prostor pro celkovou zpětnou vazbu, nicméně to probíhá ad hoc a nejsou to schůzky za účelem konkrétních návrhů na zlepšení. Prostor pro rozvoj spolupráce tedy vidí garant odborné praxe v: *„častější komunikaci v rámci nějakých setkání nebo potřeb jedné i druhé strany.“*

Na základě zjištěných informací autorka neshledává nutnou intervenci do oblasti spolupráce školy a firmy, nicméně návrh na rozvoj spolupráce v podobě schůzek zástupců školy a firmy s účelem podání návrhů na zlepšení, považuje autorka za vhodný nástroj pro rozvoj další spolupráce a řešení klíčových záležitostí.

Cíl odborné praxe

Zabezpečení odborné praxe u sociálních partnerů pro školu není nezbytné z pohledu legislativy, nicméně zvyšuje hodnotu školy. Rodiče a potenciální studenti chtějí vědět, zda škola spolupracuje s reálnými firmami, které se podílí na výuce realizací odborných praxí, studenti se tak setkají s reálným pracovištěm, což jim pomůže se lépe uchytit na trhu práce, případně rovnou vybrat svého budoucího zaměstnavatele z řad partnerských firem. Spolupráce těchto dvou subjektů je založena na symbióze. Škola potřebuje pro studenty zabezpečit odborné praxe na reálných pracovištích, aby zvýšila svou hodnotu na žebříčku kvality, a firma potřebuje získat potenciální zaměstnance z řad absolventů ideálně se základními znalostmi a dovednostmi, které se vztahují

k jejich oblasti působnosti. Takto banálně popsané cíle tvoří hlavní záměr a motivaci obou stran k realizaci odborné praxe.

Explicitně vyjádřeným cílem praxe z pohledu školy je (ŠVP Letecký mechanik): *„poskytnout studentům získání praktických dovedností s využitím teoretických znalostí, které nabyli v teoretickém vyučování. Praxe umožňuje, aby se žáci prakticky seznámili s technologiemi při údržbě a opravách letecké techniky v oblasti draků, motorů a soustav letadel.“* Tento cíl se vztahuje, jak na učební, tak na odbornou praxi, ta je v rámci cíle samostatně zmíněna jako seznámení se způsobem údržby, organizací pracovišť a bezpečností práce na letadlové technice (ŠVP Letecký mechanik).

U avionika je cíl praxe stanoven následně (ŠVP Avionik): *„poskytnout studentům vědomosti a dovednosti potřebné při montáži, údržbě a opravách letecké přístrojové techniky“*. U avionika není v obecných cílech žádná konkrétní zmínka o odborné praxi.

Kromě cílů zaměřených na kognitivní a psychomotorickou složku jsou v ŠVP definovány i afektivní cíle. *„Letečtí mechanici jsou vychováváni ke svědomitosti a zodpovědnosti, k pozitivnímu vztahu k práci u společnosti, u které pracují. Musí získat osobní zodpovědnost za svoje rozhodování a svoji práci. Musí být schopni komunikovat se svými spolupracovníky i nadřízenými, tato schopnost je klíčová pro bezpečnost a spolehlivost leteckého provozu“* (ŠVP Letecký mechanik). U avioniků se opakuje pozitivní vztah k práci, komunikace a jako klíčové (ŠVP Avionik): *„Vštěpování specifik práce v letectví, vyžadující vysokou odpovědnost a nutnost správných a kvalifikovaných rozhodnutí“*. Takto nastavené obecné cíle jsou reálné vzhledem k možnostem firmy XY.

Z pohledu firmy se jedná o odlišnější záměr, který ovšem není v rozporu se zájmem školy, a to zabezpečením odborné praxe, tak aby studenty přesvědčila o tom, že je firma XY dobrý zaměstnavatel a vzbudila v nich zájem do firmy

nastoupit. Přičemž jako klíčové firma vnímá i budování spolupráce se školou celkově. V zájmu firmy je, aby škola produkovala kvalitní absolventy a v tom by jí firma měla pomáhat (Garant odborné praxe).

Dílčí shrnutí evaluace

S ohledem na velmi úzkou specializaci firmy XY na údržbu letadel, pro kterou jsou potřeba kvalifikovaní zaměstnanci v oboru, autorka práce vidí nutnou potřebu úzké spolupráce se školami, jež provozují obory leteckého mechanika a avionika. Další nutnou potřebu vnímá autorka práce v zajišťování odborné praxe a spolupráce se školou bez většího ohledu na aktuální situaci na trhu práce. Vzhledem k tomu, že tento obor provozují pouze 4 školy a potenciálních absolventů není mnoho, jejich systematickou přípravou na povolání si zajistí potenciální zaměstnance do budoucna.

Jedna z vedlejších výzkumných otázek se týká spolupráce školy a firmy, autorku práce zajímá: „Jak probíhá spolupráce mezi školou a firmou XY?“ Spolupráce školy AB a firmy XY probíhá v sedmi oblastech: realizace odborné praxe, organizace exkurzí pro studenty, prezentování informací o firmě studentům, poskytování brigády studentům, poskytování materiálních i finančních darů, možnost zajištění exkurze pro učitele a stipendijní program pro studenty, přičemž nejpodstatnější část tvoří odborná praxe. Spolupráce je dlouhodobě zavedená, což ji značně usnadňuje, procesy plánování nového školního jsou z pohledu obou stran vhodně nastaveny. Firma vidí prostor pro rozvoj spolupráce pouze v častější komunikaci v rámci společných setkání, na kterých by se řešily potřeby jedné i druhé strany. Po všech ostatních stránkách je firma XY se spoluprací se školou AB spokojena.

Vztah školy a firmy je symbiotický, škola potřebuje pro studenty zabezpečit odbornou praxi a mít potenciální zaměstnavatele pro budoucí absolventy,

firma naopak potřebuje nové zaměstnance z řad absolventů. Hlavní cíl odborné praxe pro školu tedy spočívá v zabezpečení odborné praxe na reálných pracovištích, aby zvýšila svou hodnotu na žebříčku kvality. Na druhé straně firma potřebuje získat potenciální zaměstnance z řad absolventů ideálně se základními znalostmi a dovednostmi vztahujícími se k jejich oblasti působnosti. Přestože jsou cíle odborné praxe firmy a školy odlišné, nepanuje rozpor v jejich vzájemném splnění. Konkrétní cíle pro oba obory jsou stanovené na bázi seznámení a poskytnutí možnosti osvojit si dovednosti v rámci některých činností. Takto nastavené obecné cíle jsou reálné vzhledem k možnostem firmy XY a není nutné je upravovat.

1.11 Vstupy

V rámci **vstupů** se vychází z předchozího kontextu a více se rozpracovává záměr v rámci dalších složek kurikula cílů, charakteristiky studentů, obsahu, časového rozsahu a rozvržení, metod a postupů, podmínek a organizace, výstupů, kontroly, hodnocení a evaluace. Autorka práce se u složky vstupů zaměří na projektované kurikulum a vhodnost jeho stanovení vzhledem k potřebám a možnostem firmy.

Cíl

V souladu s RVP jsou cíle předmětu praxe v ŠVP převedeny do formy kompetencí, které si student v průběhu studia osvojí, ty jsou dále rozvedeny do výsledků vzdělávání (ŠVP Letecký mechanik; ŠVP Avionik). S ohledem na chybějící rozlišení cílů pro učební a odbornou praxi autorka práce dále vychází pouze z obecných cílů, jež byly popsány v předchozí komponentně kontextu.

Charakteristika studentů

Skupinu účastníků odborné praxe tvoří pro druhé pololetí školního roku 2017/2018 13 studentů čtvrtého ročníku maturitního oboru letecký mechanik (4) a avionik (9), kteří by měli mít dostatečné teoretické i praktické znalosti oboru, jak z teoretické výuky, tak z praktické výuky z učební praxe. Tito studenti byli rozděleni na provozní pracoviště firmy XY:

Pracoviště č. 1 – 2 letečtí mechanici a 3 avionici;

Pracoviště č. 2 – 2 letečtí mechanici;

Pracoviště č. 3 – 6 avioniků, z nichž 2 odmítli účast v případové studii.

Určitým předpokladem u studentů je zájem o tematiku oboru, který ovšem nemusí u všech studentů nutně platit. Podle zkušenosti garanta odborné praxe je hlavní motivací pro studium těchto dvou oborů maturita, přičemž zhruba 80 % studentů se oboru v budoucnu nechce jako své profesi věnovat. Situace by se mohla o něco zlepšit u dalších ročníků vzhledem k faktu, že čtvrtý ročník školního roku 2017/2018 byl posledním přijatým ročníkem pouze na výsledný průměr bez přijímací zkoušky.

Dle informace od garanta odborné praxe si firma studenty nevybírání a jejich rozdělení na odborné praxe mezi sociální partnery je v kompetenci školy, zároveň ale, vzhledem k užší spolupráci mistra odborné praxe ve škole s mistry ve firmě, uvádí eventuelní možnost dohody výběru „lepších“ studentů se zájmem o obor. Tuto skutečnost uvádí i I1 z pracoviště č. 2. Při velkém zájmu studenta o konkrétní pracoviště je mu většinou vyhověno, odbornou praxi v průběhu ročníků ovšem není možné absolvovat pouze na jednom pracovišti z důvodu nízké variability činností. V případě problémů s kázní studentů mají pracoviště ihned kontaktovat hlavního mistra ze školy, který problém bude řešit (Garant odborné praxe).

Obsah

Obsah odborné praxe je stanoven pouze tematicky ze strany školy AB v dokumentu Témata na provozních pracovištích OV. Odborná praxe probíhala ve druhém pololetí školního roku 2017/2018 pouze na třech, z pohledu praxe nejfrekventovanějších, pracovištích firmy. Firma XY není schopná zajistit jednotný průběh i obsah praxe pro všechny studenty s ohledem na provozní podmínky a průběh revizí letadel. Do obsahu ještě vstupují zakázané práce, které studenti nemohou vykonávat, pokud nejsou plnoletí, tak jak to stanovují zákony a interní předpisy firmy XY. I když studenti plnoletí jsou, tak s ohledem na letecké předpisy nejsou k práci na letadle způsobilí a musí pracovat pod stálým dohledem na jednodušších pracích (Garant odborné praxe).

Pro pracoviště č. 1 jsou stanovena témata následně (Témata na provozních pracovištích OV): *„demontáže a montáže letadlových celků; opravy částí letadel; kontrola a údržba částí letadel; práce při opravách a údržbě draku letadel; příprava letecké techniky k provozu.“* Na tomto pracovišti se realizuje praxe pro oba obory leteckého mechanika i avionika, témata však nejsou rozdělena pro jednotlivé obory. Studenti se za své krátké působení na pracovišti nemohou setkat s průběhem celé revize a zabezpečit tak seznámení studentů s konkrétními činnostmi, vždy záleží, v jaké fázi revize letadlo bude, co bude možné studentům ukázat a jakou nekvalifikovanou práci jim tím pádem bude možné zadat. Nejprínosnější pro firmu i pro studenty bývají začátky a konce revize, jelikož skýtají vyšší podíl nekvalifikovaných prací (Garant odborné praxe).

Na pracovišti č. 2 by se měli studenti setkat s těmito tématy (Témata na provozních pracovištích OV): *„demontáže částí podvozků; defektace a měřová kontrola; instalace nových dílů; montáž podvozku.“* I na tomto pracovišti je možné zajistit studentům seznámení pouze s tím, na čem zaměstnanci aktuálně

pracují v době odborné praxe a je s ohledem na předpisy možné tuto práci studentům zadat. Instruktoři by chtěli témata drobně upravit, instalaci nových dílů by změnil na předmontáž a pořadí témat by zachovali, dále by se více zaměřili na téma defektace a měrové kontroly, kam spadají nálezy, příprava dílů do laku, nátěry ochrannými látkami, dokončovací práce, měření aj. právě v rámci těchto oblastí vnímají instruktoři nedostatečné znalosti studentů (I1,I2).

Pracoviště č. 3 se zaměřuje na avio a elektro oblast, v rámci těchto oblastí by se studenti měli setkat s těmito tématy (Témata na provozních pracovištích OV): *„diagnostika funkčnosti leteckých přístrojů; kontrola mechanických i elektronických částí; výměny poškozených částí a dílů s prošlým resurzem; opravy elektrických silových částí letadel; opravy elektrických generátorů; kontrola a seřizování elektrických generátorů.“* S tématy jsou studenti seznamováni zejména praktickou formou, opět s ohledem na aktuální zakázku, kterou pracoviště v době praxe má.

Garant odborné praxe si není jistý, jestli se na stanovení témat v obsahu nějakým způsobem podílela firma, či byl obsah stanoven pouze ze strany školy, nicméně dodává, že řada učitelů podílejících se na praxi jsou bývalí zaměstnanci firmy, kteří pracoviště dobře znají.

Volba obsahu odborné praxe formou témat je s ohledem na výše zmíněné v zájmu firmy, nicméně chybějící témata pro avioniky vnímá autorka jako zásadní problém a navrhuje částečně oddělit obsah praxe pro avioniky. Oba obory by měly stále společnou odbornou praxi, jelikož jsou některá témata pro obě skupiny společná, změna by spočívala ve vyhrazení části odborné praxe pouze pro avioniky a tematiku jejich oboru. U pracoviště č. 2 vyžaduje oblast dílčí úpravu tématu instalace nových dílů a to jako předmontáže.

Časový rozsah a rozvržení

Časový rozsah a rozvržení odborné praxe bylo částečně nastíněno v předchozí komponentě kontextu. Předmět Praxe má stanovené pro oba obory stejné časové dotace v prvním ročníku se jedná o 6 hodin týdně, ve druhém a třetím ročníku o 12 hodin týdně a ve čtvrtém ročníku o 7 hodin týdně. Oproti ostatním vyučovacím předmětům jedna vyučovací hodina Praxe netrvá standardních 45 minut, ale 60 minut (Učební plán; ŠVP letecký mechanik; ŠVP avionik).

V prvním ročníku praxe probíhá pouze ve školních dílnách, ve druhém a třetím ročníku probíhá praxe rovněž jako učební v prostředí školních dílen, přičemž jsou dva týdny vyčleněny pro souvislou praxi u některého ze sociálních partnerů a ve čtvrtém ročníku je výuka rozdělena na teoretickou, ta probíhá tři týdny, a čtvrtý týden probíhá odborná praxe u sociálních partnerů na pracovištích technického úseku leteckých dopravců vždy v souvislých blocích čtyř po sobě jdoucích dní, tzn. od úterý do pátku. Praxe začíná v 7 hodin ráno a končí ve 14 hodin odpoledne (Učební plán; Témata na provozních pracovištích OV; Garant odborné praxe).

Mezi instruktory nepanuje shoda v tom, jak by měla být praxe pro čtvrté ročníky časově uspořádána. I2, I4 a I6 vnímají pozitivum u tohoto rozložení 4 souvislých dní v pochopení návaznosti jednotlivých činností, přičemž s ohledem na časové dotace pro jednotlivé předměty chápou, že studenti na pracovišti nemohou být déle a kromě praxe potřebují také teorii. I6, který je absolventem školy AB, dodává svou vlastní zkušenost s časovým rozložením praxe na nesouvislé dny a aktuální variantu vnímá jako vhodnější. I1 navrhuje odbornou praxi prodloužit na celý pracovní týden, tzn. pět dní souvisle. I3 vnímá časový rozsah jako nedostatečný, přičemž dodává jako ideální svou vlastní zkušenost z učiliště a střídání jednoho týdne teoretické výuky s

druhým týdnem praktické výuky. Podobný pohled má i I5, který by praxi rozložil do dlouhých a krátkých týdnů, aby měli studenti možnost vidět a vyzkoušet si více různých činností s ohledem na průběhy revizí. Z pohledu časových dotací tato varianta není pro střední maturitní obor reálná.

Vzhledem k pozitivům souvislých dní praxe se autorka nejvíce přiklání k návrhu celotýdenní odborné praxe, 5ti pracovních dní, pokud by pro toto řešení byly volné disponibilní hodiny.

Metody a postupy

Přesné metody a postupy nejsou explicitně definovány, v rámci ŠVP pro letecké mechaniky je obecně uvedeno, že studenti při odborné praxi pracují pod vedením a dozorem instruktora s leteckou dokumentací, která je k dispozici v originální verzi od výrobce. V ŠVP pro avioniky je tato část více specifikována, učivo je v rámci praxe (opět není specifikováno, o kterou praxi se jedná) nejprve podáváno instruktáží spojenou s předvedením praktického postupu při aplikaci teoretických vědomostí, následně si studenti postup sami zkouší.

Podmínky a organizace

Odborná praxe probíhá v souladu s legislativou týkající se školských předpisů, pracovněprávních předpisů, BOZP a předpisů stanovených EASA. Podmínky odborné praxe jsou stanovené v Rámcové smlouvě o spolupráci při vzdělávání studentů oboru Avionik a Letecký mechanik. Rámcová smlouva splňuje veškeré předepsané náležitosti dle vyhlášky č. 13/2005 Sb. § 12 písm. a) až i). Odborná praxe se realizuje na vybraných pracovištích firmy XY,

časový rozvrh a jména studentů se stávají součástí příloh rámcové smlouvy za každý školní rok (Rámcová smlouva o spolupráci).

Za zajištění vstupního školení, práce ve výškách, lékařské prohlídky, pracovního oděvu a OOPP zodpovídá škola vlastními zdroji. Studenti absolvují školení a lékařskou prohlídku v prvním ročníku kvůli učební praxi ve škole. Firma škole vypomáhá v případě řešení administrativních úkonů a umožnila škole využívat svého zasmluvněného lékaře. Firma studenty po jejich nástupu proškolí v oblasti BOZP a PO a zajistí zapůjčení potřebného nářadí. Veškeré finanční náklady této oblasti nese škola. Je možné, že se na nákladech finančně podílí i studenti (Garant odborné praxe).

Studenti mají uzavřené úrazové pojištění ze strany školy, která v případě úrazu zajistí plnění s pojišťovnou dle dojednaných podmínek. Zároveň jsou studenti ze strany školy pojištěni na odpovědnost za škody způsobené firmě (Rámcová smlouva o spolupráci).

Veškeré organizační záležitosti v souvislosti s odbornou praxí zajišťuje garant, který komunikuje s dalšími zainteresovanými stranami ve firmě i ve škole. Role garant odborné praxe je jen jednou z doplňkových činností tohoto zaměstnance. Sám garant odborné praxe svoji úlohu popisuje jako zajišťovatele provozních a administrativních úkonů s praxí spojených. *„Na začátku sestavuju plán praxí dle smlouvy na celý školní rok, aby studenti měli pracoviště, kam budou chodit, kdo se o ně bude starat, kde budou mít skříňky, jestli mají všechny věci, aby mohli být na pracovišti, ukážu jim třeba jídelnu a tyhle věci. Pak v průběhu školního roku jim pomáhám, když cokoliv potřebujou, jinak není potřeba se se studenty v průběhu setkávat. Každý týden, kdy jsou tady na pracovišti, připravuji výkaz praxe pro mistry na provozu (Záznam o provedené praxi), kam se každý den zapisuje, co dělali, pod kým byli, jak dlouho tam byli, jestli vůbec přišli a podle vykázaných hodin se tohleto dál zpracovává, vždycky se tam podepisuje ten, kdo*

je měl na starosti a tam je i hodnotí.“ Jeden vzorový záznam o provedené praxi je přílohou této práce.

Obecnou část komponenty podmínek a organizace není třeba z pohledu firmy upravovat, naopak vzhledem k ustanovením rámcové smlouvy o spolupráci týkající se nákladové stránky, kterou z velké části nese škola, jsou podmínky pro firmu velmi výhodné.

Instruktor

Role instruktora a jeho kompetence nejsou firmou nijak definovány (Garant odborné praxe). Nepoužívá se ani přímo název „instruktor“ nýbrž dozorující osoba, nad kterou je ve firemní hierarchii ještě vedoucí, nejčastěji mistr, který za studenty a jejich přidělení dozorující osobě zodpovídá (Záznam o provedení praxe). I přestože se termín „instruktor“ odborných praxí explicitně nepoužívá, pro zachování kontinuity s ohledem na teoretickou část práce a metodologii, termín instruktor pro dozorující osoby zůstane zachován.

Instruktor je vždy zkušený, kvalifikovaný zaměstnanec, buď certifying nebo supporting staff, který ve firmě působí delší dobu a tím pádem se velmi dobře orientuje v chodu činností na pracovišti a zároveň je i schopný vést lidi (garant odborné praxe). Tato skupina není nijak jinak definována a tak se může stát instruktorem de facto každý certifying nebo supporting staff . Instruktoři uvedli, že nebyli žádným způsobem seznámeni s touto rolí ze strany školy ani firmy a odbornou praxi realizují dle svého vlastního uvážení a letitých zkušeností (I1, I2, I3, I4, I5, I6).

S ohledem na fluktuaci zaměstnanců a aktuální situaci na trhu práce, kdy je pro firmu obtížné nabrat nové zaměstnance a zaplnit tak volné pozice, je pro firmu náročné zabezpečit k tomu plnohodnotně odbornou praxi ze strany

instruktorů, na kterých leží velké množství pracovních úkolů. Tuto situaci se snaží organizačně řešit umístěním studentů tam, kde mohou nejvíce pomoci provozu, aniž by ho příliš zdrželi (Garant odborné praxe).

Doporučení autorky práce je definovat skupinu instruktorů, kteří dozorují studenty, a blíže jim popsat jejich úlohu a co se od nich očekává, jaké z této role plynou povinnosti a zároveň se i více zamyslet nad kritérii této role, zkušenost instruktora je jedna věc, ale ochota se studenty pracovat je věc druhá.

Odměňování

Studenti i instruktoři jsou za odbornou praxi odměňováni. Studentům náleží odměna 25,- Kč/h za produktivní činnost. Studenti dostávají odměnu za veškeré hodiny odborné praxe, vzhledem k faktu, že odborná praxe má povahu produktivní činnosti, přestože studenti nemuseli v průběhu celého dne všechny hodiny praxe věnovat pracovním činnostem. Instruktoři mají možnost navrhnout studentovi mimořádnou měsíční odměnu 500,- Kč v případě zvlášť svědomitého přístupu k plnění jeho povinností v rámci odborné praxe (Rámcová smlouva o spolupráci).

Instruktorům náleží odměna 20,- Kč/h za dozorování studentů na praxi (Garant odborné praxe).

Výstupy, kontrola, hodnocení a evaluace

Odborná praxe u firmy je pro studenty povinná. Z tohoto důvodu jsou zavedeny kontrolní mechanismy, aby firma i škola měly přehled o průběhu praxe. Pro každého studenta je vytvořen Záznam o provedené praxi, do které se zapisuje docházka, činnosti, které student vykonával, jména instruktorů,

kteří praxi vedli, hodnocení studentů ze strany instruktorů a hodnocení praxe studenty. Záznam je připraven ze strany firmy vždy na týden (4 dny praxe), celkově mají studenti 4 záznamy za 4 týdny praxe. Záznamy jsou po každém absolvovaném týdnu předány škole (Garant odborné praxe).

Studenti jsou ze strany instruktorů klasifikováni za oblast odborné výchovy dle klasifikačního řádu školy, tzn. Výborný, Chvalitebný, Dobrý, Dostatečný a Nedostatečný a za oblast chování vybírají ze třech variant: Velmi dobré, Uspokojivé, Méně uspokojivé. Dále je u hodnocení prostor pro poznámku (Záznam o provedené praxi). Instruktoři uvedli, že k postupu klasifikace neobdrželi žádné informace. Studenty hodnotí, dle svého uvážení (I1, I2, I3, I4, I5). I4 k hodnocení přistupuje dle vlastní metodiky, jako nejdůležitější kritérium uvádí zájem studenta, následně provedení práce a jako poslední kritérium jeho chování ve skupině. Hodnocení praxe studenty probíhá slovně, v této části není nastavena žádná pomocná slovní nebo bodová škála (Záznam o provedené praxi).

Na začátku školního roku 2017/2018 proběhlo anonymní dotazníkové šetření pro zjištění zpětné vazby na odbornou praxi, kterou studenti školy AB u firmy XY absolvovali. Garant odborné praxe ovšem neví, či to byla iniciativa, jestli firmy nebo školy. S výsledky se dále pracovalo a garant odborné praxe podal návrhy na zlepšení, kvůli řešení provozních záležitostí se toto téma upozadilo a návrhy se zatím nerealizovaly.

Kromě zmíněného hodnocení praxe v rámci Záznamů o provedení praxe, zpětné vazby ze strany školy v případě řešení problémů a jednorázového dotazníkového šetření, firma nemá nastavené žádné další zpětnovazebné mechanismy k evaluaci odborné praxe. Chybějící evaluaci považuje autorka práce za zásadní prostor pro zlepšení a konkrétní návrh evaluace uvádí v poslední komponentě Konečné výstupy.

Dílčí shrnutí evaluace

Popsané projektované kurikulum odborné praxe je ve firmě XY dlouhodobě zavedeno. Komponenty kurikula cíle, charakteristika studentů, metody a postupy nevyžadují dle zjištěných informací žádnou intervenci. U všech ostatních komponent autorka práce vnímá prostor pro zlepšení.

Největší nedostatek vnímá autorka práce u obsahu odborné praxe, který je sice z pohledu firmy správně stanovený jako obecná témata, nicméně u pracoviště č. 1 není rozlišen pro letecké mechaniky a avioniky. Autorka navrhuje částečně oddělit obsah praxe pro avioniky, kteří přestože se jejich profese soustředí na elektroinstalaci v letadle, absolvují odbornou praxi zaměřenou na obor leteckého mechanika. Oba obory by měly stále společnou odbornou praxi, jelikož jsou některá témata pro obě skupiny společná, změna by spočívala ve vyhrazení části odborné praxe pouze pro avioniky a tematiku jejich oboru. U pracoviště č. 2 vyžaduje oblast dílčí úpravu tématu instalace nových dílů a to jako předmontáže.

U komponenty časového rozvržení praxe se instruktoři nebyli schopní domluvit na jeho nejvhodnějším rozvržení, s ohledem na časové dotace tohoto předmětu některé návrhy nebyly reálné. Vzhledem k pozitivům souvislých dní praxe se autorka nejvíce přiklání k návrhu celotýdenní odborné praxe, 5ti pracovních dní, pokud by pro toto řešení byly volné disponibilní hodiny.

U komponenty podmínek a organizace by bylo záhodno definovat skupinu instruktorů, kteří dozorují studenty, a blíže jim popsat jejich úlohu a co se od nich očekává, jaké z této role plynou povinnosti. Zároveň by měla firma zvážit stanovená kritéria pro tuto roli i s ohledem na zájem instruktorů se studenty pracovat.

Ve složce výstupy, kontrola, hodnocení a evaluace autorka vidí prostor pro zlepšení u evaluace, která aktuálně není zavedena. Konkrétní návrh evaluace je popsán v poslední části evaluace Konečné výstupy.

V průběhu rozhovorů uváděli studenti, instruktoři i garant odborné praxe své dílčí návrhy na zlepšení jednotlivých komponent kurikula, ale i komplexnější změny aktuálního fungování praxí. Tyto návrhy jsou vždy uvedeny v komponentě, které se týkají.

1.12 Proces

V této části je nejdříve popsán průběh odborné praxe z obecné roviny pro všechna pracoviště a následně je rozpracován pro jednotlivá pracoviště dle jejich specifik. Na odpověď, jak probíhá praxe studentů ve firmě XY, se zaměřuje jedna z výzkumných otázek.

Dále se autorka práce zaměřuje na rozdíly mezi projektovaným kurikulem, jež bylo popsáno v předchozí komponentě vstupů, a realizovaným kurikulem. Komparace předchozí komponenty vstupů s výstupy komponenty procesu poskytne odpověď na výzkumnou otázku: V jakých parametrech se liší kurikulum projektované od realizovaného?

Průběh odborné praxe

Ještě před realizací byly studentům ze strany školy poskytnuty organizační informace zahrnující: den a čas začátku odborné praxe, místo, kam mají dorazit a jméno mistra, u kterého se mají hlásit. Dále studenti obdrželi formuláře, kam si mají zapisovat docházku a činnosti, které na praxi vykonávali (S1-11). Nejedná se o Záznam o provedené praxi, který vytváří a eviduje firma, za tyto formuláře si zodpovídají sami studenti. S2 a S6 uvedli,

že od mistra ze školy věděli, co budou na pracovišti zhruba dělat a co mají očekávat, ostatní studenti uvedli, že žádné doplňující informace ze strany školy neměli a v případě zájmu se doptávali vyšších ročníků (S1, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S11).

Všichni studenti uvedli, že jim na pracovišti byl přidělen zaměstnanec (instruktor), který je měl na starost, celý proces zastřešoval vždy mistr na pracovišti (S1-11). Studenti na pracovišti č. 1 uvedli, že často měli přiděleného jednoho hlavního instruktora na konkrétní den, který je měl na starosti, a ten je následně přiděloval dle pracovních úkolů svým kolegům (S7, S8, S9, S10, S11).

Organizace praxe probíhala z obecného pohledu na pracovištích jednotně. Začátek odborné praxe byl na všech pracovištích stejný, studenti na pracoviště dorazili v 7 hodin ráno, šli za mistrem konkrétního pracoviště, který je přidělil ke konkrétnímu instruktorovi, s tím dále pracovali do 14 hodin. V průběhu dne měli studenti dvě plánované pauzy, v 9 hodin měli pauzu na svačinu stejně jako zaměstnanci firmy, další pauza na oběd nebyla přesně časově určena (S1-11).

Konkrétní průběh praxe na jednotlivých pracovištích se již v menší i větší míře lišil.

Na pracovišti č. 1, kde je velký počet zaměstnanců, kteří jsou dále rozděleni na dílčí linky, se studenti přidělují nejčastěji na linku, která je v první fázi revize, jelikož poskytuje větší množství činností, které studenti mohou vykonávat. Fáze revize se v průběhu odborné praxe mění, tak jsou studenti přesouváni na jiné linky, což pak vede k organizačním problémům a může se stát, že se studentům v určitý čas nikdo nevěnuje (Garant odborné praxe).

Konkrétní průběh popisuje I6: „*Když to vezmu obecně, tak přijdou na tu 7, tak my už máme většinou rozdanou práci mezi našima klukama, takže je přiřadím k někomu,*

kdo potřebuje pomoci nebo kde jsou potřeba na nějaký rozebírání. Na práci jim připravím nářadí nebo s nima dojdou do výdejny a nafasuju ho pro ně. Když dělají se mnou, tak je dozoruju já přímo při práci, že dělám s nima, nebo je někomu přiřadím a pak je dozoruje on a já už to jen zkontroluju. Ono hodně záleží v jaký fázi revize letadlo je, začátek a ukončování revize je nejlepší, protože je pro studenty hodně práce. Když třeba děláme prohlídky na letadle, tak se domluvíme s parťákem z jinýho systému, aby si je vzal, protože pro ně nemám využití. Taky se aspoň podívají i na jiný systém, standardně nejvíc dělají na vnitřním a na draku, protože tam se dělá hodně přístupových panelů, montáže, demontáže, příprava té práce jako takový. Ještě jsem zapomněl, na začátku, když jsou tady poprvé, tak je důležitý jim to tu ukázat a říct jim, za kým s čím mají chodit. Pak jim říct, aby tady na sebe dávali pozor, ukázat jim kudy mají chodit, jak jsou přichyceny doky a kam vedou a jak se dostanou do letadla. No, jak máme přestávky, důležitá věc, aby věděli, v kolik se mají vrátit zpátky na letadlo, pokud jdou na svačinu nebo na oběd". I5 se studenty chodí i na jiné linky, v případě, že se u kolegů děje něco zajímavého, s čím by se měli studenti seznámit a na původní lince už se k tomu studenti nedostanou.

Studenti z pracoviště č. 1 uvedli průběh praxe obdobně, ráno přišli za hlavním mistrem, který je poslal za konkrétním zaměstnancem, co si je vezme ten den na starost. Když došli na konkrétní stojánku, tak se ve více případech stalo, že byl instruktor překvapený, jelikož s nimi nepočítal. Poté jim byla přidělena jednodušší práce, často u jiného zaměstnance, který potřeboval nejvíc pomoci. Zadané práce vnímali studenti jako jednoduché, u kterých je nejmenší pravděpodobnost škody (S7, S8, S9, S10, S11). Většinou se jednalo o montáž v „cargu“ nebo vnitřek letadla (S7), práce jako šroubování, nýtování nebo sundání podlahy (S10).

Na pracovišti č. 2 probíhá odborná praxe v prvním kroku přidělením instruktora, který studenty dohlíží, zadává jim práci, případně je přiděluje dalším kolegům. Z pohledu pracovních úkolů studenti nemohou dělat vše, na

některé kvalifikovanější práce nemají oprávnění (ani razítka), takže studenti vykonávají odbornější práce pod stálým dohledem, nebo jednodušší nekvalifikované práce sami. Konkrétní práce je studentům zadána tak, že se jim to nejprve vysvětlí, poté ukáže, studenti si to vyzkouší a pak můžou pracovat samostatněji (I1). I2 doplňuje, že se snaží studenty přidělit i svým kolegům, aby si toho mohli víc vyzkoušet.

S výše uvedeným popisem průběhu odborné praxe jsou studenti z pracoviště č. 2 v souladu (S1, S2). S2 dodává, že jim vždy byla nějaká práce zadána, vysvětlena a na dotazy bylo vždy vstřícně odpovězeno.

Průběh odborné praxe na pracovišti č. 3 popisuje I4: *„Studenti přijdou na pracoviště, podíváme se, jaká práce by pro ně byla nejlepší, většinou drobnější práce ze začátku. Na těch testujeme, jak jsou šikovný. Pak se jim dá nějaká konkrétní práce, k tomu se jim ukážou manuály, jak v češtině, tak v angličtině, aby si naštuovali dopředu tu část údržby, a potom dělaj za dozoru. Chodíme je kontrolovat, popřípadě když to je trošku náročnější, tak to dělám s nima, eventuálně když potom jsou větší opravy, to už zase, když ti kluci jsou tady třetí čtvrtě tejden, tak jim dáváme něco složitějšího. To pak už koukají nejdřív, pak to zkoušejí dělat na dalším díle nebo nejlépe když jsou dva složitější díly, můžou dělat současně vedle, je to pak nejjednodušší“*. I3 dodává, že jako první krok jsou studenti proškoleni na oblast BOZP a PO. Oba instruktoři uvádějí, že praxi můžou negativně ovlivnit časové prodlevy mezi zakázkami. Může se stát, že v konkrétní den odborné praxe nebude žádná zakázka, na které by mohli studenti pracovat. Nestává se to často a studenti jsou dopředu informováni, aby si s sebou případně vzali materiály k maturitě a mohli se učit (I3, I4).

Studenti jsou ve svých odpovědích v souladu s instruktory z pracoviště č. 3, zmíněné časové prostoje nicméně uvádí jako velmi časté. Tento čas bylo někdy možné využít dle vlastního uvážení studentů například na učení, nebo

instruktoři vymysleli náhradní program (S3, S4, S5, S6). S5 uvádí, že se v době, kdy nebyla práce, kterou by mohli studenti dělat, si je instruktoři brali k sobě a ukazovali jim, na čem zrovna pracují. S4 dodává, že jim pro tento volný čas instruktoři zadávali studium manuálů a následně je prozkoušeli.

Rozdíl mezi kurikulem projektovaným a realizovaným

Průběh odborné praxe autorka práce shrnula výše. Tato část se věnuje rozdílu mezi kurikulem projektovaným a realizovaným z pohledu jednotlivých komponent kurikula. První dvě komponenty kurikula cíl a charakteristiku studentů autorka práce v této části nerozepisuje. Cíl odborné praxe je stanoven obecně pouze ve formě poskytnutí seznámení a praktického vyzkoušení činností na pracovišti a s ohledem na popsany průběh praxe byl ten cíl naplněn. Charakteristika studentů rovněž neskýtá prostor pro komparaci.

Obsah

Tím, že jsou témata obecná a není explicitně uvedeno, jaké dílčí oblasti lze pod témata zařadit, může dojít k rozporu jejich pochopení mezi jednotlivci z řad studentů i instruktorů.

Studenti na pracovišti č. 1 uvedli, že se setkali se všemi tématy. Většinu témat měli možnost na pracovišti vidět provádět zkušené mechaniky a některé jednodušší činnosti si studenti vyzkoušeli (S7, S8, S9, S10, S11).

Na pracovišti č. 2 studenti uvedli, že se setkali se všemi tématy, vyjma montáže podvozku (S1, S2), přestože právě montáž podvozku uvedl I1 jako nejčastější téma, se kterým se studenti na praxi setkávají. Z čehož autorka práce usuzuje, že si pod tématem studenti a instruktoři představují jiné činnosti.

Na pracovišti č. 3 nepracovali studenti po celou dobu vždy na stejném úkolu, ale byli v rámci dílen rozděleni. S4 například uvádí, že se setkal s opravou elektrických generátorů, zatímco jeho spolužáci nikoliv. Ani jeden ze studentů se nesetkal s opravou elektrických silových částí letadel (S3, S4, S5, S6).

V rámci projektovaného obsahu došlo k drobným nuancím v jeho realizované podobě, i přesto autorka vnímá tuto část bez nutné intervence s ohledem na již zmíněný fakt, že pracoviště jsou studentům schopny zajistit obsah praxe dle svých provozních možností a aktuálních zakázek.

Časový rozsah a rozvržení

Studenti, instruktoři i Záznamy o provedené praxi uvádí realizaci odborné praxe dle projektovaného kurikula, časový rozsah je dodržován. Přestože je čas dodržován, může se stát, že studenti nepracují po celou dobu, záleží, jestli jsou pro ně pracoviště schopny zajistit pracovní úkoly (S1-11; I1-6, Záznamy o provedené praxi). I5 uvádí, že striktně dodržuje minimální délku odborné praxe studentů, přestože se to studentům často nelíbí a chtějí pustit z praxe dřív. Zároveň ale I5 a I6 uvedli, že pokud mají studenti zájem zůstat na pracovišti, aby dokončili nějaké činnosti nebo se mohli účastnit dalších částí práce, nechávají je, takového zájmu si cení. Nicméně instruktoři nebyli schopni říct, jestli se tento zájem projevil u této konkrétní skupiny studentů.

Metody a postupy

Instruktoři mají zkušenosti jak se studenty, tak se zácvikem nováčků. Všichni uvedli postup zadávání úkolů podobný instruktáži, nejprve se činnost popíše, následně instruktor předvede, jak se to dělá, studenti činnost opakují pod dohledem a v případě pozitivních výsledků si zadanou práci zkontrolují, až ji

studenti dokončí. Tento postup lze aplikovat pouze u jednodušších činností, u většiny činností studenti pracují pod stálým dohledem. Například I2 uvedl: „Většinou pracuje s někým pod dohledem a vyzkouší si, co všechno umí, pozeptá se, pokud mu to jde, tak pokračuje dále samostatně. Pokud mu jdou jednoduché věci, tak mu zvyšujeme úroveň náročnosti a je jen na něm, kam až se dostane“.

Na pracovišti č. 3 uvádí I3 postup následně: „Většinu práce, co jim tady dávám, jim předvedu, že se nejdřív koukaj, co mají udělat. Potom jim dávám instruktáž, jak ten přístroj pracuje a zároveň jim otevřu v počítači manuály, kde je to všechno popsáno, oni si to prostudují a dostanou i tu instruktáž, jak to mají dělat, jakýma přípravkami, jakým nářadím. Pak to dokážou udělat sami, ale zase na ně ještě dohlížíme, aby si neublížili a nedošlo k nějakému zranění. Když to nejsou nějaké složité věci a už víme, že to uměj, tak to dělaj i sami a my to pak zkontrolujeme“.

Podmínky a organizace

Odborná praxe je dle poskytnutých informací od studentů i instruktorů prováděna v souladu s legislativními a předem sjednanými podmínkami rámcovou smlouvou o spolupráci. Každý student má vytvořený záznam o provedené praxi za každý týden praxe. Podle příslušných záznamů o provedené praxi byly studentům i instruktorům vyplaceny odměny (Garant odborné praxe).

Studentům byly ze strany školy poskytnuty organizační informace, které bohužel nezahrnovaly bližší seznámení s jednotlivými pracovišti, studenti tak dopředu nevěděli, co mohou a nemohou od praxe očekávat (S1, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S11).

Organizace z pohledu časového rozložení a rozmístění studentů na jednotlivá pracoviště odpovídá předem stanovenému plánu. Instruktoři z pracoviště č. 2

a 3 dopředu vědí, které dny bude probíhat odborná praxe (I1, I2, I3, I4). Na pracovišti č. 1 je situace odlišná. Oba instruktoři ze svého pohledu vnímají jako problém, že se o přidělení studentů na jejich linku dozvědí až ráno v 7 hodin, když už mají rozdělenou práci mezi zaměstnance a se studenty dopředu nepočítali, takže si pro ně nemohli práci připravit. Informace o přidělení studentů by jim pro přípravu stačila den dopředu (I5, I6). Jeden instruktor z pracoviště č. 1 také nevěděl, že část studentů jsou avionici a všechny považoval za letecké mechaniky. Další problémovou organizační záležitostí jsou dlouhé časové prostoje mezi zadanými úkoly na pracovišti č. 3.

Prostor pro zlepšení autorka práce vnímá v informování studentů o působnosti a činnostech jednotlivých pracovišť ze strany školy v době, kdy jsou na jednotlivá pracoviště rozdělováni. Studenti sice záhy po nástupu na praxi pracoviště blíže poznají, informace předem by jim umožnily vytvořit si reálnější pohled a očekávání. Dále na pracovišti č. 1 autorka práce s ohledem na fakt, že hlavní mistr zná termíny odborné praxe, navrhuje naplánovat rozpis linek a příslušných instruktorů na celý týden dopředu, aby se na studenty mohli instruktoři připravit. Z celkového pohledu je klíčovým problémem nedostatečná komunikace, kterou je třeba řešit komplexněji. Rovněž časové prodlevy na pracovišti č. 3 vyžadují systematictější řešení.

Výstupy, kontrola, hodnocení a evaluace

Záznamy o provedené praxi byly předány škole, stejně tak uvádějí studenti, že odevzdali své formuláře docházky a soupisů činností, které na pracovišti absolvovali (S1-11). S10 uvádí, že soupis činností ve škole nikdo nekontroluje a zajímá je pouze docházka.

Hodnocení studentů ze strany instruktorů probíhá vždy za každý proběhlý týden praxe. Záznamy o provedené praxi z pracovišť č. 2 a 3 obsahují vždy i

slovní hodnocení studenta, na pracovišti č. 1 tato kolonka není u žádného studenta vyplněná (Záznamy o provedené praxi).

Dílčí shrnutí evaluace

Komponenta procesu dává odpověď na výzkumnou otázku: Jak probíhá praxe studentů ve firmě XY?

Stejně jako spolupráce firmy XY se školou AB probíhá i odborná praxe dle nastaveného postupu dlouhodobou spoluprací. Po příchodu studentů na pracoviště je jim přidělen instruktor, který zodpovídá za průběh praxe, přiděluje studentům práci a dozoruje je. Instruktor přiděluje studenty i jiným zaměstnancům v případě potřeby. Při zadávání úkolů instruktoři postupují nejčastěji instruktáží. Časový rozsah odborné praxe je striktně dodržován. Studenti jsou ze strany instruktorů hodnoceni za každý týden absolvované praxe. I studenti mají možnost týdenní praxi hodnotit, neděje se tak pouze na pracovišti č. 1.

Další zkoumanou oblastí jsou rozdíly mezi projektovaným a realizovaným kurikulem. Následující shrnutí odpovídá na otázku: V jakých parametrech se liší kurikulum projektované od realizovaného?

Projektované komponenty kurikula cíl, charakteristika studentů, časový rozsah a rozvržení a metody a postupy jsou v souladu s realizovaným kurikulem. Realizovaný obsah praxe dle informace od studentů i instruktorů se ve větší míře shodoval s projektovaným. Drobné odchylky v realizovaném obsahu nastaly mezi studenty a instruktory na pracovišti č. 2. Autorka se domnívá, že odchylky pramení spíše z odlišného chápání obsahu, který se pod jednotlivými tématy skrývá, než o rozpor mezi projektovaným a

realizovaným kurikulem. Také na pracovišti č. 3 nebyla realizována všechna témata s ohledem na rozdělení studentů do různých dílen a aktuální zakázky.

V rámci projektovaného obsahu došlo k drobným nuancím v jeho realizované podobě, i přesto autorka vnímá tuto část bez nutné intervence s ohledem na již zmíněný fakt, že pracoviště jsou studentům schopny zajistit obsah praxe dle svých provozních možností a aktuálních zakázek. Nutná intervence v projektovaném kurikulu spočívající v oddělení obsahu pro obor letecký mechanik a avionik byla uvedena již v komponentě vstupů.

V části podmínek a organizace se projevilo, že studenti nejsou dostatečně informováni ze strany školy o činnostech pracovišť a nevědí, co je na praxi čeká. Špatná informovanost se projevila i u instruktorů na pracovišti č. 1, ti uvedli, že se o přidělení studentů na jejich linku dozvídají až v 7 hodin ráno, přestože tyto informace mají pracoviště k dispozici na rok dopředu. Jeden instruktor z pracoviště č. 1 také nevěděl, že část studentů jsou avionici a všechny považoval za letecké mechaniky. Na pracovišti č. 3 měli studenti během praxe dlouhé časové prostoje mezi zadanými úkoly, z pohledu organizace je tuto skutečnost nutné řešit.

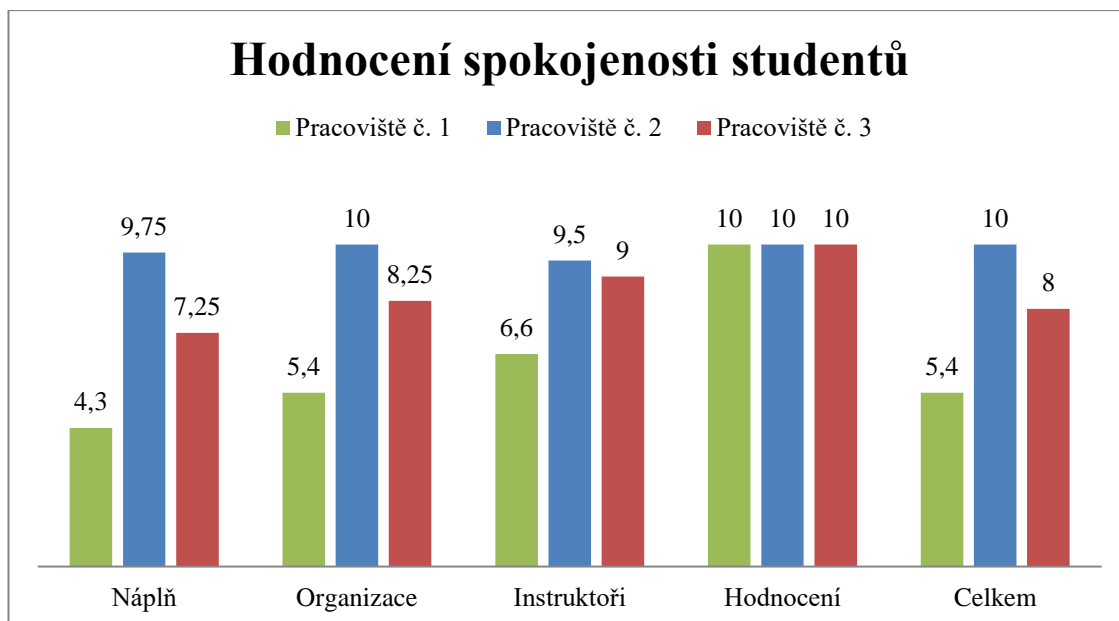
U komponenty výstupů, kontroly, hodnocení a evaluace v rámci záznamů o praxi nejsou vyplněny kolonky za hodnocení praxe studenty u pracoviště č. 1. Po ostatních stránkách je projektované kurikulum v souladu s realizovaným.

Uvedená zjištění jsou podnětem k intervenci odborné praxe jako takové, autorka zde neuvádí konkrétní řešení pro všechna zjištění, jelikož komplexní návrh úpravy odborné praxe obsahuje až část konečných výstupů.

1.13 Reakce

Autorka práce se u této složky evaluace zaměřuje na afektivní reakci studentů na absolvovanou praxi. Již v průběhu praxe si studenti utváří svůj vlastní názor. Studenti hodnotí, co se jim líbí a co se jim naopak nelíbí, a zpracovávají emoce, které v nich působení různých činitelů v průběhu praxe vyvolává. Toto hodnocení je čistě subjektivně založené na vnitřním hodnotícím systému studenta, proto některý student může praxi hodnotit velmi pozitivně a jiný naopak negativně, přestože se jednalo o jednu a tutéž zkušenost. Následující část obsahuje zpětnou vazbu studentů poskytnutou v rámci rozhovoru a jejich spokojenost s absolvovanou praxí u firmy XY v souladu s výzkumnou otázkou: Jak studenti hodnotí praxi realizovanou firmou XY? V této části se autorka zabývá pouze spokojeností, bližší zaměření na přínos, vliv praxe na studenty a další podněty ze strany studentů uvádí následující komponenta očekávaného užítku.

Autorka práce se zaměřila v rozhovorech se studenty na oblast spokojenosti s obsahovou náplní praxe, organizací praxe ze strany firmy, spokojenost s instruktory, kteří praxi vedli a spokojenost s hodnocením, potažmo s klasifikací ze strany instruktorů, poté studenti hodnotili svou celkovou spokojenost s absolvovanou praxí. Studenti vyjadřovali své hodnocení vlastními slovy a poté skrze bodovou škálu 1-10, přičemž hodnota 1 je nejnižší a 10 nejvyšší hodnotou. I tuto složku bylo potřeba s ohledem na rozdílnost hodnocení jednotlivých pracovišť rozdělit na Pracoviště č. 1, 2 a 3.



Graf 1 – Hodnocení spokojenosti studentů

Z grafu je patrné, že nejvíce byli spokojeni studenti pracoviště č. 2, následně pracoviště č. 3, které se pohybuje v rozmezí ztráty do dvou bodů a nejhůře bylo hodnoceno pracoviště č. 1, které se bodově pohybuje okolo 5 bodů.

Náplň praxe se stala nejhůře bodovanou oblastí, velmi rozdílné je také její hodnocení na jednotlivých pracovištích. Zatímco na pracovišti č. 2 náplň praxe hodnotí studenti velmi kladně 9,75 a slovně doplnili, že se toho hodně naučili a nemohou nic vyčíst (S1, S2), na pracovišti č. 1 a 3 studenti hodnotili náplň praxe hůře. U pracoviště č. 3 studenti vnímali náplň praxe vesměs pozitivně, jako negativní faktor uvedli časové prodlevy mezi jednotlivými úkoly. S5 k náplni praxe uvedl: „řek bych, že nám poskytl, co mohli, že víc nám toho ukázat už nemohli a i tak to bylo málo, nebylo tolik práce.“ Studenti přidělení na pracoviště č. 1 s náplní praxe spokojeni nebyli, dle jejich vyjádření obsahová náplň neodpovídala jejich oboru avionik (S8, S9, S10), na tento nesoulad v tematickém obsahu praxe pro jednotlivá pracoviště upozornila autorka práce již ve složce vstupů. Zbylí dva letečtí mechanici byli s náplní praxe spíše spokojeni (S7, S11).

Organizaci bylo z pohledu studentů těžké hodnotit. U studentů na pracovišti č. 1 se objevuje opět podnět k lepšímu zorganizování praxe pro studijní obor avionik (S8, S10). Studenti na pracovišti č. 2 hodnotí organizaci jako bezproblémovou (S1, S2). Na pracovišti č. 3 vnímali organizaci také pozitivně, instruktoři byli přidělení a práce byla jasně zadaná, jediný podnět se týká časových prodlev mezi úkoly (S3, S4).

Instruktoři byli studenty na pracovištích č. 2 a 3 velmi podobně hodnoceni. Na pracovišti č. 2, až na jednoho instruktora, hodnotí přístup instruktorů velice pozitivně, instruktoři měli o studenty zájem, věnovali se jim, ochotně vysvětlovali a odpovídali na jejich otázky (S1, S2). I na pracovišti č. 3 byli studenti s instruktory spokojeni, podle S5 instruktoři dělali maximum a i když studenti nějakou práci dělat nemohli, tak jim ji ukázali a popsali. Podle ostatních měli příjemné vystupování, vše vysvětlili i zopakovali, když bylo potřeba (S4, S5, S6). Studenti z pracoviště č. 1 hodnotili instruktory rozdílně, S7 a S9 uvádí, že se s instruktory dalo v pohodě pracovat a s nikým nebyl problém, naopak je vnímali pozitivněji s ohledem na praxi u jiných firem, S11 doplňuje, že měli štěstí na mladší instruktory a někteří byli absolventi školy AB, což hodnotí pozitivně. S8 a S10 vnímají instruktory rozporuplněji tím, že hodně záleželo, ke komu se ten den dostali, S8 dodává: *„byli dny, kdy jsme trefili na nějakýho člověka, co se nás chtěl zbavit a zase byli dny, kdy jsme se dostali k někomu, kdo o nás měl fakt zájem. Poměr je tak 60:40, víc bylo těch, co se snažilo nás něco naučit.“* S10 doplňuje, že instruktoři často neměli dost času se jim věnovat, jelikož měli sami hodně práce, kterou museli udělat.

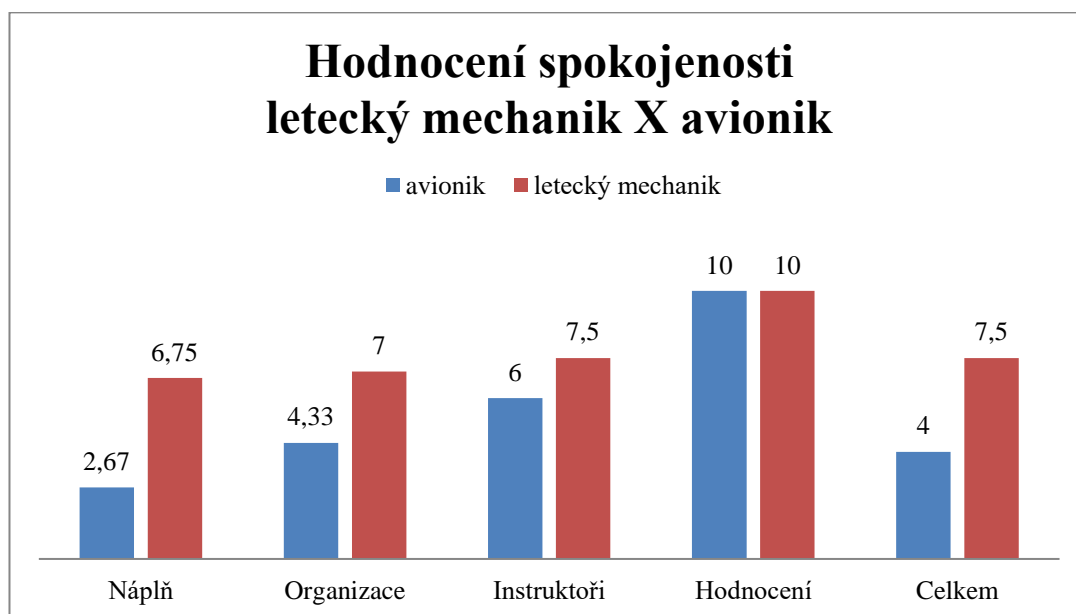
Se složkou hodnocení ze strany instruktorů byli všichni studenti plně spokojeni, přičemž ji někteří studenti (S3, S5, S7, S9, S10) vnímají jako formalitu a nepřikládají ji velkou váhu vzhledem k nenáročnosti zadávaných úkolů. S10 uvedl, že hodnocení slouží pouze jako podklad pro hlavního mistra ve škole, kdyby se nemohl rozhodnout jak studenta na konci roku klasifikovat.

Klasifikace z předmětu Odborné praxe probíhá formou kontrolní práce ve škole, většinou se jedná o pilování plechu.

Celkové hodnocení praxe odráží jednotlivé hodnocení studentů. Studenti na pracovišti č. 1 vnímají pozitivně, že se dostali konečně na letadlo (S10, S11), dále přístup některých instruktorů, co měli zájem studenty učit (S8) a velmi negativně již zmíněné zaměření pouze na leteckého mechanika (S8, S9, S10). S praxí na pracovišti č. 2 byli studenti naprosto spokojeni (S1, S2). Studenti na pracovišti č. 3 byli s praxí celkově spokojeni (S3, S4, S5, S6), praxi vnímají jako o hodně lepší než praxi ve škole (S4), s tím, že na pracovišti dělali maximum, co dělat šlo (S5).

V rámci reakcí studentů na absolvovanou praxi považuje autorka za důležité upozornit na rozpory mezi studenty oboru letecký mechanik a avionik na pracovišti č. 1. U pracovišť č. 2 a 3 k těmto rozporům nedošlo z důvodu zachování homogeního oboru pro každé pracoviště.

Zjištěné informace shrnuje graf 2 – Hodnocení spokojenosti leteckých mechaniků X avioniků.



Graf 2 – Hodnocení spokojenosti leteckých mechaniků X avioniků

Avionici oproti leteckým mechanikům vnímali praxi negativněji, což se promítlo do jejich hodnocení. Letečtí mechanici hodnotili náplň praxe odpovídající jejich oboru, nicméně měli pocit, že se jedná spíše o pomocné práce a instruktoři se je bojí pustit ke složitějším činnostem (S7, S11). Avionici vnímali náplň praxe jako nevhodnou k jejich oboru. S10 uvedl, že se za celý půlrok praxe nepodíval do kokpitu ani na žádnou avionickou práci. Organizaci také hodnotili nižšími body vzhledem k tomu, že pro ně jako pro avioniky nebyla zajištěna separátní praxe přímo s avioniky z řad zaměstnanců (S8, S9, S10). I6 uvedl, že nevěděl o rozdělení studentů na dva obory, leteckého mechanika a avionika a všechny studenty považoval za letecké mechaniky.

Autorka práce se avioniků ptala, jestli tento problém s někým řešili v průběhu praxe, se školou, s garantem praxe nebo s instruktory, všichni odpověděli, že ne (S8, S9, S10). S10 uvedl, že by to stejně nikoho nezajímalo, nebylo komu to říct. Autorce práce připadá jednání studentů v tomto případě alibistické, pokud byli studenti skutečně natolik nespokojeni s praxí, mohli se v průběhu půl roku ozvat a dále to řešit.

Dílčí shrnutí evaluace

Tato část evaluace odpovídá na výzkumnou otázku: Jak studenti hodnotí praxi realizovanou firmou XY? Pro rekapitulaci autorka uvádí ještě písemné shrnutí za jednotlivá pracoviště, grafickou podobu bodového hodnocení znázorňuje graf 1. Reakce studentů na absolvovanou odbornou praxi byly na jednotlivých pracovištích velmi rozdílné.

V hodnocení studentů realizované praxe na pracovišti č. 1 se promítá nespokojenost s nezařazením obsahu pro avioniky, který již od počátku v kurikulu nebyl projektován. Letečtí mechanici hodnotili praxi lépe, nicméně i oni vnímají prostor pro zlepšení. Pro vyhodnocení spokojenosti studentů s tímto pracovištěm autorka čerpá z grafu 2. Bodové hodnocení jednotlivých

oblastí avioniky je následující: Náplň – 2,62; Organizace – 4,33; Instruktoři – 6; Hodnocení – 10; Celkové hodnocení praxe – 4. Bodové hodnocení jednotlivých oblastí leteckými mechaniky je následující: Náplň – 6,75; Organizace – 7; Instruktoři – 7,5; Hodnocení – 10; Celkové hodnocení praxe – 7,5.

S odbornou praxí na pracovišti č. 2 byli studenti velmi spokojeni ve všech oblastech. Bodové hodnocení jednotlivých oblastí je následující: Náplň – 9,75; Organizace – 10; Instruktoři – 9,5; Hodnocení – 10; Celkové hodnocení praxe – 10.

Studenti z pracoviště č. 3 byli s absolvovanou praxí poměrně spokojeni. Bodové hodnocení jednotlivých oblastí je následující: Náplň – 7,25; Organizace – 8,25; Instruktoři – 9; Hodnocení – 10; Celkové hodnocení praxe – 8.

Reakce studentů dávají základ pro další komponentu evaluace očekávaného užítku, ta obsahuje více podnětů od studentů a návrhy na zlepšení.

1.14 Očekávaný užitek

Tato komponenta se velmi úzce prolíná s předchozími reakcemi studentů, pro autorku je poměrně obtížné komponenty striktně oddělit, v odpovědích studentů se obě komponenty prolínají. Autorka práce se v této oblasti zaměří na naplnění očekávání studentů ohledně absolvované praxe, v čem pro ně byla praxe přínosem, dále jak studenty praxe připravila na budoucí výkon práce v oboru a jaký měla praxe vliv na další profesní směřování studentů, což je zároveň také jedna z výzkumných otázek. V poslední řadě autorka uvádí také návrhy studentů na zlepšení.

Očekávání

I do této složky se promítá subjektivní hodnocení studentů související s naplněním jejich očekávání a posouzením přínosnosti praxe k jejich oboru.

Na pracovišti č. 1 se očekávání avioniků nenaplnilo, přestože neočekávali nic konkrétního kromě toho, že se dozví více k avionice (S8, S9, S10). S10 uvedl, že je z jeho pohledu velká škoda nevyužít plný potenciál, který pracoviště pro praxi má. Letečtí mechanici jsou na tom s naplněním očekávání lépe, S11 uvedl, že praxe jeho očekávání naplnila, práce byla zaměřená na jeho obor a s ohledem na jiné praxe, které absolvoval, něco podobného očekával.

Na pracovišti č. 2 praxe naplnila očekávání studentů, dle jejich slov jim bylo na pracovišti všechno ukázáno a vysvětleno a ze strany instruktorů cítili podporu a zájem, což považují za klíčové (S1, S2).

Na pracovišti č. 3 byla očekávání studentů poměrně naplněna. Studenti neočekávali tak časté pauzy mezi pracemi, ale naopak hodnotí pozitivně přístup instruktorů, kteří se snažili nevyužitý čas naplnit jinak, například studiem manuálů, k práci s avionickými komponentami se také dostali a víc od praxe neočekávali (S3, S5, S6). S4 očekával, že se dostane přímo k práci na letadle a tato konkrétní oblast komponent a součástek ho nebavila. K tomuto považuje autorka za důležité upozornit, že by měli být studenti před nástupem na praxi ze strany školy dostatečně informováni o tom, co budou na pracovišti vykonávat za činnosti a co mohou očekávat, jak již uváděla v komponentě procesu. Na pracovišti č. 3 není reálné dostat se k letadlu, jelikož se specializuje na celky a pracuje se pouze s komponentami z letadla.

Na základě zjištěných informací považuje autorka práce pro ideální průběh odborné praxe za klíčové iniciování počátečního rozhovoru se studenty ze strany instruktorů, aby instruktoři věděli, z jakého oboru studenti jsou, co od praxe očekávají, co již na praxi absolvovali a co by se rádi dozvěděli, případně

vyzkoušeli. Tímto úvodním rozhovorem by se prolomily ledy a studenti by se mohli více otevřít, čímž by se mohlo předejít nenaplněnému očekávání. Dále, jak již autorka práce uváděla v komponentě procesu, studenty dopředu lépe informovat i ze strany školy o jednotlivých pracovištích.

Přínos odborné praxe

Autorku práce také zajímalo, jaký přínos v odborné praxi studenti vidí a s čím z praxe odchází.

Studenti z pracoviště č. 1 vnímají přínos praxe zejména v tom, že mohli zažít praxi v reálném prostředí a dotvořit si tak názor na životní rozhodnutí, jestli se této profesi chtějí věnovat. Například S8 uvádí: *„Řekněme, že práce na letadle je vsutku složitá a nevím, jestli to chci dělat. Je tu spousta lidí a organizace je tady těžká.“* S9 a S11 odchází z praxe s rozhodnutím, že u firmy XY pracovat nechtějí.

S1 z pracoviště č. 2 si jako nejdůležitější myšlenku z praxe odnáší: *„že tady vždycky budu chtěnej, jsou tu volný místa a dobrý prostředí.“* Z praxe si dle svých slov S2 odnáší: *„nový zkušenosti a znalosti podvozků a taky to, že do budoucna by to mohla být zajímavá práce.“*

Studenti z pracoviště č. 3 jmenovali jako přínos zejména to, co se naučili: *rozebrat displej (S3), rozebírání přístrojů, mohli jsme se podívat, jak to uvnitř vypadá (S6), postřehy z pracoviště, poznání, jak to funguje v reálu (S5).*

Z pohledu obou stran, jak studenta, tak firmy je ideální stav dosažení výsledku jako u pracoviště č. 2, kterého by bylo záhodno dosáhnout i u pracoviště č. 1 a 3. Nicméně ani oboustranná spokojenost nezaručuje, že se student rozhodne nastoupit jako zaměstnanec do firmy, přesto může dojít alespoň k posílení dobrého jména firmy.

Příprava na budoucí výkon profese

Avionici z pracoviště č. 1 nevnímají vůbec žádný užitek z absolvované praxe do budoucí praxe pro pozici avionika (S8, S9, S10), letečtí mechanici naopak vnímají, že jim praxe u firmy XY s přípravou na budoucí výkon této pozice pomohla, měli možnost nahlédnout na fungování činností leteckých mechaniků a některé činnosti si i vyzkoušeli (S7, S11).

Studenti z pracoviště č. 2 vnímají absolvovanou praxi jako velmi užitečnou pro budoucí výkon profese leteckého mechanika (S1, S2).

Co se týče výsledků připravenosti na práci v oboru avionika po absolvování praxe na pracovišti č. 3, jsou značně rozporuplné. Dva studenti vnímají, že je praxe pro pozici avionika vůbec nepřipravila (S3, S4) a naopak další dva studenti vnímají praxi jako dobrý základ pro tuto profesi, potažmo pro práci u firmu XY (S5, S6). S6 dále doplňuje, že vnímá velký přínos v možnosti práce v interním systému a vyplňování dokumentace k opravám.

Příprava na budoucí výkon povolání ve formě praxe u konkrétní firmy má samozřejmě své limity, pokud je profese velmi komplexní, jako je to v tomto případě, firma je schopná studentům poskytnout pouze tu konkrétní část oboru, které se věnuje.

Vliv odborné praxe na studenty

Pro studenty je největším hnacím motorem láska k letectví a každodenní práce s letadly. V následujících odstavcích autorka práce uvádí rozhodnutí studentů o jejich dalším profesním působení a zkoumá, jaký podíl měla na jejich rozhodnutí absolvovaná praxe u firmy XY, zda je ovlivnila pozitivně či negativně.

Letečtí mechanici z pracoviště č. 1 chtějí zůstat v oblasti letectví, nicméně chtějí jít dále studovat na vysokou školu a poté se rozhodnou, v jakém oboru budou dále působit (S7, S11). Jeden z avioniků (S9) chce tento obor vykonávat jako své povolání, ale až po absolvování studia na vysoké škole, zbylí dva avionici (S8, S10) se oboru dále věnovat nechtějí. S7 a S10 nepřikládají význam praxi k jejich rozhodnutí. S8 a S11 uvádí, že na jejich rozhodnutí měla praxe částečně vliv. S9 v jeho rozhodnutí pozitivně ovlivnila praxe u jiné firmy.

Letečtí mechanici (S1, S2) z pracoviště č. 2 oba uvedli, že se oboru leteckého mechanika chtějí věnovat v budoucnu jako svému povolání a v tomto rozhodnutí je v pozitivním smyslu ovlivnila i absolvovaná praxe u firmy XY.

Dva avionici (S4, S6) z pracoviště č. 3 chtějí vykonávat tuto pozici jako své zaměstnání, zbylí dva avionici (S3, S5) se nadále nechtějí pohybovat v letectví, ale pouze v elektrotechnice jako takové, oba chtějí dále studovat na vysoké škole, přičemž je v tomto rozhodnutí ovlivnila praxe u firmy XY pouze částečně, již před její realizací byli rozhodnutí o svém budoucím působení. S4 i S6 přikládají největší váhu svého rozhodnutí zájmu o letectví, praxe je v tomto rozhodnutí spíše utvrdila.

I přestože někteří studenti ve čtvrtém ročníku vědí, že se oboru nechtějí v budoucnu věnovat, odbornou praxi s tímto zaměřením absolvovat musí.

Změny

Autorku dále zajímalo, co by studenti na praxi chtěli změnit a jak by si praxi v ideálním případě představovali. Podnětnější návrhy vzešly ze strany studentů, kteří měli praxi u firmy XY s čím porovnat. Všichni studenti absolvovali praxi i u jiných firem, nicméně některé firmy se chopily realizace praxe nad rámec standardu ostatních firem.

Na pracovišti č. 1 by kromě již zmíněného chtěli změnit systém přidělování úkolů, studenti dostávají jednoduché a z jejich pohledu podřadné úkoly, aby nenadělali potíže. Přestože jsou si studenti vědomi, že k obtížnějším úkonům nejsou způsobilí (nemají potřebná školení ani praxi), jsou určité úkony, které mohou dělat pod dozorem (S7, S8, S11). S8 dále doplňuje, že by měl být na pracovišti jen jeden instruktor, který by měl přehled o tom, co studenti viděli a co se jim má ještě ukázat a praxe byla tematicky zaměřená na celky, které by se procházeli postupně.

Ze strany studentů přidělených na pracoviště č. 2 nevzešly žádné podněty pro zlepšení, s absolvovanou praxí byli spokojeni a naplnila jejich očekávání.

Na pracovišti č. 3 by studenti chtěli změnit hlavně již zmíněnou delší časovou prodlevu mezi jednotlivými úkoly a přidělení jednoho instruktora, jehož primární rolí by bylo vedení praxí (S3, S4, S5, S6). S3 absolvoval praxi u firmy, která měla pro studenty připravené cvičné letadlo, na kterém po celou dobu praxe pracovali a měli možnost si tak vyzkoušet to, co v reálném prostředí není možné. Další podněty kromě toho, že by si S5 přál vstávat na praxi později, studenti neuvodli.

Dílčí shrnutí evaluace

Očekávání studentů z pracoviště č. 1 se u leteckých mechaniků naplnila částečně a u avioniků nenaplnila vzhledem k zaměření obsahu praxe pouze na letecké mechaniky. Na pracovišti č. 2 se očekávání studentů naplnila a na pracovišti č. 3 byla z větší části naplněna, vyjma studenta, který měl nereálná očekávání k pracovišti.

Na základě zjištěných informací považuje autorka práce pro ideální průběh odborné praxe za klíčové iniciování počátečního rozhovoru se studenty ze

strany instruktorů, vedoucího ke zjištění jejich přání a očekávání. Dále, jak již autorka práce uváděla v komponentě procesu, studenty dopředu lépe informovat i ze strany školy o jednotlivých pracovištích. Těmito opatřeními by bylo možné předejít nereálnému a nenaplněnému očekávání studentů.

Studenti jako přínos nejčastěji uváděli konkrétní dovednosti, které v průběhu praxe nabyli. Dále možnost vyzkoušet si, co profese obnáší v praxi. Co se týče přínosu praxe ve formě přípravy na budoucí výkon profese, letečtí mechanici vnímají praxi jako užitečnou a přínosnou k jejich oboru, zatím co pouze dva avionici z pracoviště č. 3 vnímají praxi jako dobrý základ pro tuto profesi a ostatní avionici nevnímají žádný přínos pro budoucí působení v oboru avionika.

Jednou ze zkoumaných oblastí v rámci výzkumných otázek je vliv praxe na další profesní směřování studenta. Studenti uvedli, že je v rozhodování nejvíce ovlivňuje láska k letectví. Tři studenty odborná praxe v jejich rozhodnutí nijak neovlivnila. Čtyři studenti uvedli, že odborná praxe realizovaná firmou měla na jejich rozhodnutí částečný vliv, přičemž u třech z nich se jednalo o negativní vliv. Další čtyři studenti uvedli, že je praxe v jejich rozhodnutí dále se věnovat oboru pozitivně ovlivnila.

Studenti v rámci rozhovoru uvedli své návrhy na zlepšení, ty byly ze strany autorky sumarizovány do podoby ideální praxe.

Sumarizace pohledů studentů z pracoviště č. 1 na ideální praxi je následující, praxi by měl vést jeden instruktor se zájmem, dostatečnými časovými možnostmi a znalostmi, které by studentům předal. Studenti by byli rozděleni podle svého oboru. Letadlo by se probíralo tematicky po částech. Práce, které je možné vykonávat pod dohledem, by si studenti sami vyzkoušeli, na další práci by mohli nahlížet, aby alespoň viděli, jak se to dělá. Důležité pro

studenty je, aby se na praxi necítili jako přítěž, o kterou se nechce nikdo starat, a jen zaměstnance zdržují (S7, S8, S9, S10, S11).

Ideální praxi by si studenti z pracoviště č. 3 představovali tak, že by měli přiděleného jednoho instruktora na celý den, případně celou praxi a ten by s nimi celý den pracoval na konkrétních úkolech, které by si mohli od začátku dokonce vyzkoušet pod jeho dozorem (S3, S4, S5, S6).

1.15 Organizační výsledky

Autorka práce se v rámci evaluace organizačních výsledků zaměřuje na nákladovou stránku realizovaných praxí a na počet studentů, kteří projeví zájem o zaměstnání u firmy XY. Do této části autorka zařadila i názor instruktorů na studenty související s postoji studentů k oboru a odborné praxi a zejména s tím, zda by instruktoři chtěli, aby se studenti stali jejich kolegy.

Nákladová stránka praxe

V nákladech, jako jediné oblasti, počítá autorka práce se všemi studenty, zařazení jsou tedy i dva avionici z pracoviště č. 3, kteří účast v případové studii odmítli.

Skutečně vynaložené náklady na odbornou praxi tvoří odměny studentů a instruktorů, žádné další přímé náklady firma nevynaložila vzhledem k rámcové smlouvě, která uvádí úhradu ostatních nákladů školou. Náklady za jednotlivá pracoviště znázorňuje tabulka 5.

Pracoviště	Odměny studenti	Odměny instruktoři	Celkem
1	9 100,00 Kč	1 960,00 Kč	11 060,00 Kč
2	4 200,00 Kč	1 960,00 Kč	6 160,00 Kč
3	13 725,00 Kč	1 960,00 Kč	15 685,00 Kč
Celkem	27 025,00 Kč	5 880,00 Kč	32 905,00 Kč

Tabulka 5 - Náklady odborné praxe

Celkové náklady za realizaci odborné praxe pro 13 studentů odpovídají 32 905,- Kč. S ohledem na počet studentů a délku praxe jsou vynaložené náklady minimální.

Autorka práce zvažovala do nákladů uvést i náhradu mzdy instruktorů, garant odborné praxe byl proti z důvodu pouhého dozorování studentů, které instruktory může částečně zdržet při vysvětlování a kontrole, nicméně stále se věnuje svému zadanému úkolu a studenti mu s ním pomohou.

Návratnost investice by se měla promítnout v podobě nově příchozích zaměstnanců z řad studentů.

Zájem studentů o zaměstnání u firmy XY

Autorka v předchozí části uváděla profesní směřování studentů s ohledem na vliv praxe. Některé studenty ani neovlivnila praxe, ale byli rozhodnutí již dávno před tím, že v tomto oboru nechtějí dále působit, jiní chtějí pokračovat na vysokou školu a až poté se rozhodnou, co budou dále dělat. Ze skupiny studentů měli pouze čtyři zájem dále působit v oboru a po ukončení střední školy nastoupit do zaměstnání.

Svůj zájem o pracovní místo ve firmě projevili dva studenti S2 a S6. S2 absolvoval praxi na pracovišti č. 2, kam měl původně zájem nastoupit na pozici leteckého mechanika, nakonec mu byla ze strany firmy nabídnuta stejná pracovní pozice na pracovišti č. 1, kterou přijal a působí ve firmě XY od 1. 9. 2018. S6 absolvoval praxi na pracovišti č. 3, kde mu již v průběhu praxe bylo nabídnuto pracovní místo avionika. S6 působí ve firmě XY od 15. 6. 2018 (statistika žádostí o zaměstnání). O nástupu do firmy XY uvažoval i S1, nakonec začal pracovat na pozici leteckého mechanika u konkurenční firmy XY (S1).

Autorka práce u této části považuje za důležité zohlednit i pohled instruktorů na studenty, jelikož není v zájmu firmy zaměstnat každého studenta, který praxi absolvuje, bez ohledu na další faktory. U odpovědí instruktorů docházelo často ke generalizaci studentů školy AB obecně.

Pracoviště č. 1 je rozlehlé a velké i do počtu zaměstnanců (cca 300), tím, že se instruktoři střídali a studenti byli přiděleni v průběhu praxe na různé linky, instruktoři nebyli schopní posoudit tuto konkrétní skupinu studentů. Obecně vnímají studenty školy AB jako nejšikovnější ze všech studentů, kteří na praxe docházejí. Jsou dostatečně teoreticky připravení, zhruba 70 % má o obor zájem a zadané úkoly odvádí kvalitně. Negativně vnímají, že se studenti málo doptávají a málo zajímají o průběh revize a letadlo celkově. Oba instruktoři uvedli, že až na malé výjimky by studenty ve firmě rádi přivítali jako své kolegy (I5, I6).

Na pracovišti č. 2 jsou instruktoři s většinou přidělených studentů spokojeni, nicméně s jejich teoretickou připraveností pro praxi na jejich pracovišti nejsou plně spokojeni (I1, I2). Problematika tohoto pracoviště se již více zaměřuje na konkrétní část podvozků, což může být důvodem, proč jsou z pohledu teoretické připravenosti studenti vnímání hůře než na pracovišti č. 1. S oběma studenty, kteří praxi absolvovali v druhém pololetí školního roku 2017/2018, byli nad míru spokojeni a s oběma chtěli navázat další pracovní spolupráci.

Nejhůře jsou vnímáni studenti na pracovišti č. 3. Z pohledu instruktorů studenti nemají zájem o obor, což snižuje jejich aktivitu. I3 uvádí, že jen 20 % studentů má zájem o obor a snaží se, I4 vidí zájem studentů zhruba u poloviny. Teoreticky připravení někteří pravděpodobně jsou, při výzvě ovšem dělají, že danému přístroji nerozumí ve snaze vyhnout se úkolu (I4). I3 by ze zkoumané skupiny studentů doporučil jako zaměstnance pracoviště pouze jednoho a to konkrétně S6, který do firmy nastoupil. I4 uvádí zhruba 30 % studentů obecně.

Z pohledu tohoto pracoviště lze nástup pouze jednoho studenta označit za pozitivní, vzhledem k faktu, že s ostatními studenty by instruktoři dále spolupracovat nechtěli.

Dílčí shrnutí evaluace

Nákladová stránka odborné praxe s ohledem na výslednou částku 32 905,- Kč, není nijak finančně náročná. Velkou část nákladů za lékařskou prohlídku, školení, pracovní oděv a pojištění hradí škola, což je pro firmu výhodné.

Ze 13 studentů měli zájem o zaměstnání u firmy XY 3 studenti, z nichž 2 skutečně nastoupili. Z celkového počtu studentů se jedná o velmi malé číslo. Na pracovišti č. 1 i 2 mají obecně o studenty ze školy AB zájem. Na pracovišti č. 3 by dle vyjádření instruktorů stáli pouze o jednoho studenta, který na pracoviště nakonec nastoupil. Z pohledu tohoto pracoviště lze odbornou praxi označit za zdařilou.

1.16 Konečné výstupy

Poslední komponenta konečných výstupů přináší finální zhodnocení celé odborné praxe, shrnutí celkových výsledků a navržení opatření, která jsou v souvislosti s výsledky nutná aplikovat a další náměty pro zlepšení. Komponenta konečných výstupů zároveň odpovídá na výzkumné otázky: Jaké parametry kurikula praxe je potřeba z pohledu firmy XY upravit? A jak studenti vnímají průběh a přínos praxe realizované firmou XY?

Hodnocení průběhu odborné praxe se na jednotlivých pracovištích velmi lišilo. Zatímco na pracovišti č. 2 byli studenti s průběhem naprosto spokojení, na pracovišti č. 1 vnímali průběh praxe negativněji s ohledem na nezohlednění obsahu praxe pro avioniky a přístupu některých zaměstnanců na pracovišti.

Na pracovišti č. 3 byli studenti s absolvovanou praxí poměrně spokojeni, negativně vnímali dlouhé časové prostoje mezi jednotlivými úkoly, i přesto pozitivně hodnotí snahu instruktorů tento čas vyplnit. Přínos praxe vnímají studenti zejména v nabytí nových znalostí a dovedností a nahlédnutí do fungování reálného pracoviště.

Podnětů k úpravě vyplynula ze zjištěných informací celá řada, většina z nich se týká pracoviště č. 1. Za nejzásadnější zjištění, která evaluace přinesla, autorka práce považuje:

1. Projektovaný obsah odborné praxe pro pracoviště č. 1, který nezahrnuje témata pro avioniky, ale pouze pro letecké mechaniky.
2. Pocit studentů z pracoviště č. 1, kteří si připadali jako přítěž, o kterou se někteří instruktoři starají pouze z povinnosti.
3. Dlouhé pauzy mezi jednotlivými činnostmi na pracovišti č. 3.
4. Informovanost studentů i instruktorů o průběhu a organizaci odborné praxe.
5. Nedostatečnou evaluaci, která spočívá pouze v hodnocení praxe studentem v záznamu o provedené praxi za každý týden a která zároveň neprobíhá na pracovišti č. 1.

Úprava kurikula odborné praxe

S ohledem na zjištěné informace z jednotlivých úrovní evaluace navrhuje autorka práce komplexní změnu a dílčí úpravy odborné praxe na základě návrhů vzešlých ze strany studentů, instruktorů, garanta odborné praxe a samozřejmě teoretických východisek k tomuto tématu.

Pro optimální návrh podoby odborné praxe je nezbytné odpovědět na otázku: Co je klíčové pro její pozitivní výsledky? Stejně jak je tomu v letectví obecně,

kromě perfektního plánu a předem stanoveného postupu, který bude jasný všem stranám, hraje nesmírně důležitou roli lidský faktor. Studenti jako jednu z nejdůležitějších věcí na odborné praxi uváděli právě přístup instruktorů, je pro ně důležité necítit se na pracovišti jako přítěž, ale jako rovnocenný letecký mechanik či avionik.

Ve firmě by měla vzniknout nová pracovní pozice Vedoucího instruktora odborné praxe. Tato pozice by pravděpodobně nevyžadovala plný úvazek a mohl by jí zastoupit kvalifikovaný, zasloužilý mechanik, který může být před důchodem nebo i v důchodu, který má zájem studentům předat své znalosti a zkušenosti. Vedoucí instruktor by měl přehled o projektovaných obsazích praxe jednotlivých škol a oborů, toto penzum činností by se dalo lépe zorganizovat do logických celků, aby studenti získali celiství pohled na práci na letadle a fázích revizí. Vedoucí instruktor by se orientoval v tom, s čím se již studenti setkali a co by se ještě měli dozvědět a podle toho by zabezpečoval koordinaci rozmístění studentů jednotlivým instruktorům. S instruktory by se domlouval dopředu, upřesnil by jim, co už studenti absolvovali a co očekává, že s nimi instruktor bude dělat. V době, kdy by nebyla práce, kterou by studenti mohli vykonávat, by s nimi procházel pracoviště a vysvětloval jim, na čem zaměstnanci pracují a blíže by jim popsal systém návaznosti jednotlivých činností.

Vedoucí instruktor by zabezpečoval i dílčí administrativu, komunikaci s instruktory ze školy a dozorujícími instruktory na pracovištích a provozní záležitosti odborné praxe.

Kromě této nové pozice považuje autorka práce za důležité definovat skupinu instruktorů, kteří budou se studenty pracovat na konkrétních úkolech. Tito instruktoři by měli být nejen zkušení, ale i ochotní se studenty pracovat a věnovat se jim. Po vymezení této skupiny by firma zorganizovala krátké

setkání s instruktory, na kterém by se jim představila hlavní záměr firmy, proč firma odborné praxe realizuje, jaký přínos to pro instruktory bude mít a co se od nich očekává.

Nutnost změny přístupu instruktorů a svůj pohled na přínos praxe uvádí garant odborné praxe: *„Strašně bych si přála, kdybychom dokázali přispět něčím tak, aby si z toho kluci odnesli, že ten obor je krásnej zajímavěj a že by je to bavilo i do budoucna, a aby to v jejich očích změnilo i tu snahu tomu něco dát a nečekat, až jim někdo něco řekne a sami se ptali a měli ten zájem. V reálnym provozu nemají kluci čas se těm studentům tolik věnovat, a pokud studenti nemají zájem a sami nejsou iniciativní a neptají se, tak pak můžou nabýt dojmu, že se za celý studium a všechny praxe nic nedozvěděli a tudíž to dělat nechtějí. Z naší strany to chce velkou změnu“.*

Celá odborná praxe by tímto řešením získala na lepší organizaci a snížení prostojů, kdy studenti nemají žádnou práci. Zároveň by se tím předešlo negativnímu vnímání přístupu instruktorů a studenti by si nepřipadali jako přítěž. Tento návrh tedy poskytuje řešení pro první tři a částečně i čtvrté zjištění.

Toto opatření by vedlo k navýšení nákladů na odbornou praxi, přesto se autorka práce domnívá, že tato investice by se firmě vyplatila, protože pokus zapůsobit na studenty má jen jeden, a pokud studenti odejdou z praxe nespokojení a zařadí si firmu do skupiny firem, kde pracovat nechtějí, tak firma přijde o potenciální zaměstnance.

Ze strany školy je nutné studenty lépe informovat o průběhu odborné praxe a činnostech jednotlivých pracovišť, aby se se na praxi mohli lépe připravit a nevytvořili si nereálná očekávání, která by se nakonec nenaplnila. Dále ve spolupráci s firmou upravit Témata na provozních pracovištích OV pro avionickou část na pracovišti č. 1.

Návrh evaluace

Autorkou provedená evaluace podle hybridního modelu je náročná a detailní, pro její aplikaci se autorka rozhodla, jelikož zatím nebyl podrobněji zkoumán aktuální stav odborné praxe, evaluace tak podává informace o výchozím stavu a potřebách úpravy, ze kterých se dá dále vycházet. Pro další potřeby firmy XY navrhuje autorka evaluaci uchopit následně.

Možný návrh, jak k evaluaci přistoupit, vychází z primárního účelu evaluace – zpětné vazby. I přes důležitost informací ze zpětné vazby, nejsou zpětnovazební mechanismy k odborné praxi nastaveny, studenti sice do záznamu o provedené praxi mohou napsat své hodnocení, nicméně to není anonymní a po vyplnění odevzdají záznam přímo instruktorovi, odpovědi tudíž nemusejí být upřímné.

Firma by měla systematicky zjišťovat zpětnou vazbu k odborné praxi, navrhnout příslušná opatření v případě nesouladu s plánem a řešení aplikovat. Evaluace by měla proběhnout ve všech fázích, tzn. před začátkem, v průběhu, na konci a po ukončení.

Před začátkem odborné praxe je potřeba ověřit, u všech zainteresovaných stran (škola, mistři, instruktoři), že byli dostatečně seznámeni s plánovaným kurikulem odborné praxe, splnili úkoly, jež bylo potřeba vykonat před začátkem odborné praxe, a mají všechny potřebné informace, aby mohli svoji úlohu v odborné praxi zabezpečit.

V průběhu by se mělo sledovat realizované kurikulum v komparaci s projektovaným. Na konci každého týdne praxe by se Vedoucí instruktor sešel se studenty za účelem zpětné vazby, přičemž by se jednalo o shrnutí a zhodnocení proběhlého týdne ze strany studentů i vedoucího instruktora. Komparace kurikula by také proběhla ve formě ověření plnění plánu oblastí a činností, se kterými se měli studenti seznámit.

Na konci odborné praxe by došlo k vyhodnocení realizované praxe s ohledem na splnění plánu. Zpětná vazba od studentů by proběhla formou anonymních dotazníků, aby otevřeně vyjádřili svůj názor na absolvovanou praxi. Zpětná vazba by byla poskytnuta i studentům ze strany instruktorů s poděkováním za spolupráci a vybraným studentům by byla nabídnuta práce ve firmě XY.

Zhruba půl roku až rok od ukončení odborné praxe by firma vyhodnotila přínos praxí s ohledem na počet nastoupivších studentů. Delší časovou prodlevu autorka doporučuje vzhledem k aktuálnímu trendu studia vysoké školy u 73,8 % absolventů vyššího sekundárního vzdělávání, přičemž ne všichni studenti vysokoškolské studium dokončí a často po neúspěšném studiu nastupují po prvním nebo druhém semestru do práce, jak již autorka uváděla v teoretické části práce.

Na základě všech zjištěných informací inklinujících k nutné změně pro dosažení pozitivních výsledků, autorka firmě doporučuje zavést opatření, která uvedla a pozorně sledovat jejich implementaci a v případě odchýlení od původního plánu vzniklý nesoulad řešit.

Diskuze

S ohledem na obsáhlost empirické části práce a většího portfoliu výzkumných otázek, které byly průběžně zodpovídány v rámci komponent evaluace, autorka v této kapitole uvádí jejich užší sumarizaci a kritické posouzení zjištěných výsledků. Dále se věnuje drobné polemice nad metodickým postupem.

První výzkumná otázka se zaměřuje na aktuálně projektované a realizované kurikulum z pohledu firmy XY a potřeb jeho úpravy. Vedlejší výzkumné otázky se soustředí na dílčí oblasti průběhu spolupráce školy a firmy, průběhu odborné praxe a odlišnosti kurikula projektovaného od realizovaného.

Spolupráce školy AB a firmy XY probíhá na základě dlouhodobého partnerství. Nejpodstatnější část spolupráce tvořila vždy odborná praxe, spolupráce se postupně rozvinula i na další oblasti, například zajišťování exkurzí, poskytování darů škole, poskytování stipendií a brigády studentům. Firma je se spoluprací se školou spokojená, jediným námětem je zavedení pravidelných schůzek zaměřených na řešení klíčových záležitostí a návrhů na zlepšení. Vzájemná spokojenost je důležitá pro fungování partnerství, na druhou stranu právě dlouhodobé partnerství může být zdrojem rigidního postoje k zavedené spolupráci, což může snížit proaktivní hledání dalších možností rozvoje.

Stejně jako spolupráce firmy XY se školou AB probíhá i odborná praxe dle nastaveného postupu dlouhodobou spoluprací. Průběh se na jednotlivých pracovištích částečně liší, zobecnit se dá následně. Po příchodu studentů na pracoviště je jim přidělen instruktor, který zodpovídá za průběh praxe, přiděluje studentům práci a dozoruje je. Při zadávání úkolů instruktoři postupují nejčastěji instruktáží. Studenti jsou ze strany instruktorů hodnoceni

za každý týden absolvované praxe, zároveň mají i studenti možnost týdenní praxi pod svým jménem hodnotit.

Průběh odborné praxe vnímá autorka jako standardní. Jeho zařazení do výzkumných otázek slouží ke zjištění, jak to na jednotlivých pracovištích funguje, což dává podklad pro následnou komparaci projektovaného a realizovaného kurikula.

Projektované komponenty kurikula cíl, charakteristika studentů, časový rozsah a rozvržení a metody a postupy jsou v souladu s realizovaným kurikulem. U obsahu došlo k drobným nuancím v jeho realizované podobě na pracovišti č. 3 s ohledem na aktuální možnosti provozu, vlivem kterých nebylo možné studenty seznámit se všemi tématy. Dále na pracovišti č. 3 dochází k delším časovým prodlevám mezi jednotlivými úkoly. V části podmínek a organizace vyšla najevo nedostatečná informovanost o odborné praxi u studentů a instruktorů z pracoviště č. 1. A jako poslední nesoulad na pracovišti č. 1 není ze strany studentů vyplněno hodnocení praxe.

Výsledky vztahující se k pracovišti č. 1 plynou z nedodržení předepsaných postupů, přičemž informovat instruktory o přidělení studentů je v kompetenci hlavního mistra, který studenty na pracoviště rozděljuje, ten by měl zároveň dohlédnout i na vyplnění hodnocení. Co se týče studentů, těm měla detailnější informace o tom, co mohou očekávat, informovat škola. Autorka vnímá hlavní důvody pochybení v selhání lidského faktoru. Zjištěný nesoulad na pracovišti č. 3 souvisí s provozními možnostmi pracoviště, kterým lze obtížně předejít. Otázkou tedy je, jak je optimalizovat, aby byly pro praxi, co nejméně zatěžující. Možnou strategií řešení všech zmíněných nedostatků nabízí zavedení nové pozice hlavního instruktora odborné praxe.

Ze zjištěných informací vyplynul nejen nesoulad mezi některými částmi kurikula projektovaného a realizovaného, ale také nedostatky

v projektovaném kurikulu, které s sebou nesou negativní důsledky pro celou odbornou praxi. Pro pracoviště č. 1 v tématech obsahu praxe nejsou zařazena témata pro avioniky, ale pouze pro letecké mechaniky. Avionici tak absolvovali praxi s odlišným zaměřením, což se negativně promítlo v jejich hodnocení a vnímání přínosu praxe. Dále není pro odbornou praxi projektován zpětnovazební mechanismus, který by mohl předejít negativním důsledkům již v průběhu praxe a zároveň poskytnout závěrečné vyhodnocení na konci praxe.

Druhá výzkumná otázka se přesouvá z pohledu firmy na pohled studentů a posouzení toho, jak studenti vnímají průběh a přínos praxe realizované firmou, což je rovněž přínosné i pro kompletní zodpovězení první výzkumné otázky. Autorka se u této oblasti soustředila v rámci vedlejších výzkumných otázek na hodnocení studentů realizované praxe firmou XY, posouzení vlivu, který absolvovaná praxe měla na další profesní směřování studentů a v poslední řadě také na počet studentů, kteří měli zájem do firmy nastoupit.

Hodnocení průběhu a přínosu praxe s ohledem na různorodost pracovišť nelze shrnout pro firmu XY obecně. Na pracovišti č. 1 vnímali studenti průběh praxe spíše negativně z důvodu nezohlednění obsahu praxe pro avioniky, přístupu některých zaměstnanců na pracovišti a zadávání jednoduchých úkolů. Na pracovišti č. 2 byli studenti s průběhem praxe naprosto spokojení, na pracovišti o ně měli zájem a poskytovali jim dostatek zajímavých pracovních úkolů. Na pracovišti č. 3 byli studenti s absolvovanou praxí poměrně spokojení, negativně vnímali dlouhé časové prostoje mezi jednotlivými úkoly, i přesto pozitivně hodnotí snahu instruktorů tento čas vyplnit. Přínos praxe vnímají studenti zejména v nabytí nových znalostí a dovedností a nahlédnutí do fungování reálného pracoviště.

Studenti ke svému hodnocení uvedli objektivní důvody, některé již byly zmíněny v rámci jiných komponent evaluace, přesto se však tím, že nebyly řešeny již v průběhu odborné praxe, opakují.

Další zkoumanou oblastí je vliv praxe na další profesní směřování studenta. Studenti uvedli, že je v rozhodování nejvíce ovlivňuje láska k letectví a absolvovaná praxe je až druhotná. Tři studenty odborná praxe v jejich rozhodnutí nijak neovlivnila. Čtyři studenti uvedli, že odborná praxe realizovaná firmou jejich rozhodnutí částečně ovlivnila, přičemž u třech z nich se jednalo o negativní vliv. Další čtyři studenti uvedli, že je praxe v jejich rozhodnutí dále se věnovat oboru pozitivně ovlivnila. I přestože některé studenty praxe ovlivnila v jejich rozhodnutí se oboru dále nevěnovat, nemusí to být nutně negativně vnímaný výsledek. Odborná praxe by měla mimo jiné poskytnout studentům reálný náhled na fungování profese, a pokud student zjistí, že pro tento obor nemá potřebné vlohy jako je například trpělivost, pečlivost a důslednost, je pro obě strany lepší, pokud tuto profesi v budoucnu vykonávat nebude.

Výsledky zájmu o zaměstnání u firmy XY ukazují, že ze 13 studentů ze školy AB projeví zájem 3 studenti, z nichž 2 skutečně nastoupili. Z celkového počtu studentů se jedná o velmi malé číslo 23 %. Autorka si je vědoma toto, že není reálné a ani žádoucí dosáhnout nástupu u 100 % studentů, jelikož ne všichni studenti, i kdyby byli s absolvovanou praxí naprosto spokojeni, by do firmy XY skutečně nastoupili, ovlivňují to, jak vnější, tak vnitřní faktory. Polovina studentů, chtěla dále pokračovat na vysokou školu. Zároveň ani pro firmu není výhodné přijmout každého studenta bez zohlednění dalších faktorů.

Evaluace provedená autorkou přinesla celou řadu podnětů s různou mírou závažnosti. Jaké parametry kurikula praxe je tedy potřeba z pohledu firmy XY upravit? Jako nejzásadnější zjištění s vysokým intervenčním potenciálem

autorka práce vnímá projektovaný obsah pouze pro jednu cílovou skupinu leteckých mechaniků, negativní vnímání přístupu některých instruktorů ze strany studentů, delší časové prodlevy mezi jednotlivými úkoly a nedostatečnou evaluaci odborné praxe.

Na základě těchto zjištění ze strany autorky vzešel návrh úpravy kurikula odborné praxe, spočívající zejména v zavedení nové pozice Vedoucího instruktora odborné praxe a zavedení evaluace odborné praxe. Konkrétnější popis návrhu uvádí komponenta konečných výstupů.

Je velmi pravděpodobné, že jiný výzkumník by navrhl odlišná opatření na základě svých vlastních myšlenek a zkušeností, pohledů na řešení problému může být mnoho, i přesto autorka vnímá svůj návrh jako optimální s ohledem na to, že námět na jednoho konkrétního instruktora, který by měl studenty na starost po celou dobu praxe, uváděli i studenti a garant odborné praxe.

Na základě popsaných zjištění autorka práce doporučuje firmě XY, se nad navrženou úpravou kurikula odborné praxe alespoň zamyslet s ohledem na přínosy, které úprava skýtá.

Limitem této případové studie je, že se týká pouze jednoho ročníku, což brání větší generalizaci výsledků. Vzhledem k tomu, že problematické části kurikula se týkaly především obsahu, přístupu některých instruktorů a časových prodlev, je možno předpokládat, že by se jako problematické ukázaly tyto faktory i u jiných ročníků.

Autorka v empirické části práce zvažovala použít některý z existujících evaluačních modelů, nicméně při podrobnějším studiu modelů zjistila, že žádný nepokrývá potřeby této konkrétní případové studie, z tohoto důvodu se rozhodla pro komplexní hybridní model. Hybridní evaluační model není primárním dílem autorky, ale sestává ze sumarizace evaluačních modelů, kterou autorka našla v publikaci Sadlera-Smitha a dále z ní vycházeli i další

autoři Dočekal, Dvořáková a Reimer, kteří poskytli autorce velkou inspiraci při návrhu evaluace.

Výhodu tohoto modelu vnímá autorka v komplexním pohledu na celkovou situaci projektování a realizace odborné praxe, nejedná se o pouhé povrchní posouzení spokojenosti studentů s absolvovanou praxí a následné vyhodnocení naplnění záměru firmy. Naopak nevýhodu tento model skýtá v náročnosti na provedení a zpracování poměrně velkého obsahu informací.

V rámci jednotlivých komponent evaluace autorka použila zejména deskripci získaných informací v kontextu dané komponenty, aby popsala výchozí situaci kurikula odborné praxe, ať už projektovanou nebo realizovanou. Výsledná zjištění, u kterých se jednalo pouze o dílčí samostatnou potřebu změny, byla vyhodnocena s konkrétním návrhem řešení v dané komponentě, v případě nutnosti komplexnějšího přístupu k řešení problému, autorka dílčí návrh neuváděla v rámci dané komponenty, ale až v poslední komponentě konečných výstupů v rámci návrhu úpravy odborné praxe celkově.

Evaluace přinesla hloubkový pohled na zkoumanou problematiku, potřeby změny a možné návrhy řešení situace. Autorka předpokládá, že implementace návrhů na zlepšení povede k pozitivnímu vnímání odborné praxe ze strany studentů, ale i ke zlepšení vnímání přínosu odborné praxe ze strany instruktorů. Po implementaci návrhů by mohlo být předmětem dalšího výzkumu kvantitativní ověření premis v delším časovém rámci u dalších ročníků a sledování jejich potvrzení nebo vyvrácení.

Práce je rozsahově obsáhlejší oproti zvyklostem u diplomových prací, což autorka nevnímá jako negativum s ohledem na potřebu terminologického ukotvení třech pojmů kurikulum, odborná praxe a evaluace, jež vyžadují svůj prostor a zároveň s ohledem na to, že evaluace kurikula odborné praxe

doposud nebyla firmou realizována, i komplexnější návrh a realizaci evaluace v empirické části práce.

Autorka při volbě metod analýzy a sběru dat zvažovala typy dotazování od dotazníku po různé typy rozhovorů a diskuzní skupiny. Nepřínosnější metodou pro získání potřebných informací do případové studie byl z pohledu autorky polostrukturovaný rozhovor, jež dává možnost autorce připravené otázky dále rozvíjet a doptávat se respondentů na detaily. Pouhá dotazníková forma by přinesla příliš povrchní informace. Rozhovor má ovšem též svá omezení, například je závislý na navození důvěry mezi autorkou a respondentem nebo může být zatížen sociální desirabilitou a snahou respondentů vyhovět očekávání autorky. V rámci rozhovorů se projevila u některých studentů například snaha mluvit spisovně, přestože to pro ně nebylo přirozené. Autorka však neměla při rozhovorech pocit, že by tyto limity byly výrazné a že by v jejich důsledku došlo ke zkreslení výsledků. Autorka zároveň vnímá pozitivně, že všichni respondenti otevřeně hovořili o dané problematice a svých zkušenostech, jak pozitivních, tak negativních.

Jako problematické u rozhovorů s instruktory autorka práce vnímá, že často generalizovali informace o studentech a nesoustředili se ve svých odpovědích pouze na zmíněnou skupinu čtvrtých ročníků školy AB, což mohlo vést ke zkreslení výsledků. Autorka práce instruktory v průběhu rozhovorů vždy vyzvala, aby svou výpověď cílili právě na skupinu studentů čtvrtého ročníku školy AB, kteří praxi absolvovali v měsících leden až duben. Pro instruktory z pracoviště č. 1, bylo obtížné studenty oddělit, jelikož se se studenty setkali pouze krátce a v rámci pololetí se na pracovišti vystřídal více skupin studentů z různých škol i ročníků.

Obsahová analýza dokumentů byla plánovanou metodou od počátku s ohledem na zaměření části evaluace na poznání projektovaného kurikula, jež

by mělo být popsáno v kurikulárních dokumentech školy AB a organizačních normách firmy XY.

Nevýhodou, která se projevila i v tomto případě, je, že dokumenty nemusí obsahovat veškeré potřebné informace. Autorka zjistila, že firma XY nemá popsané projektované kurikulum odborné praxe, z tohoto důvodu do případové studie zařadila další rozhovor s garantem odborné praxe, který původně neplánovala. Tento rozhovor byl přínosem nejen pro popsání projektovaného kurikula, ale poskytl pohled další zainteresované osoby na aktuální průběh odborné praxe a s tím související cenné návrhy na zlepšení.

Autorka práce vnímá i přes limity, kterých si je vědoma, diplomovou práci jako zdařilou s ohledem na naplnění cíle práce navrhnout a realizovat evaluaci kurikula praxe studentů SŠ ve firmě XY a zodpovězení výzkumných otázek.

Závěr

V teoretické části práce se autorka zaměřila na vymezení klíčových termínů kurikula, odborné praxe a evaluace. Empirickou část tvořila případová studie školy AB a firmy XY zaměřená na realizaci odborné praxe studentů čtvrtých ročníků oboru letecký mechanik a avionik a její evaluaci. Stanovené výzkumné otázky se soustředily na potřebu úpravy kurikula a na hodnocení průběhu a přínosu absolvované praxe. Data byla sesbírána na základě polostrukturovaných rozhovorů se studenty, instruktory odborné praxe a garantem odborné praxe a doplněna analýzou dokumentů firmy a školy. Následná analýza dat proběhla otevřeným kódováním.

Cílem práce bylo navrhnout a realizovat evaluaci kurikula praxe studentů SŠ ve firmě XY. Autorka práce nejdříve na základě odborné literatury sumarizovala stěžejní evaluační modely podle Sadlera-Smitha (2006), tato sumarizace dala podklad pro vytvoření hybridního evaluačního modelu zahrnujícího komponenty kontextu, vstupů, procesu, reakce, očekávaného užítku, organizačních výsledků a konečných výstupů, podle kterých autorka evaluaci realizovala.

Diplomová práce má přínos zejména pro firmu XY a školu AB. Z pohledu jednotlivých komponent evaluace přinesla důležité podněty k úpravě kurikula odborné praxe. Práce může být přínosná i pro jiné firmy, pro které je toto téma aktuální. Inspiraci mohou nalézt zejména v evaluaci výchozího stavu, ale i v praktických doporučeních, například v zavedení zodpovědné osoby za odbornou praxi.

Práce mimo jiné také dokazuje, jak je důležitá zpětná vazba v mezilidské komunikaci, ale i pro realizaci vzdělávacích programů jako je odborná praxe.

Dále také ukazuje, jaké následky může mít nesprávně projektované kurikulum na výsledky celého vzdělávacího programu.

Evaluace odborné praxe bývá řešena spíše ze strany škol než firem, i firmy by se ale měly aktivně zajímat o plánování, realizaci a evaluaci odborné praxe, jelikož je v jejich zájmu poskytnout studentům takovou odbornou praxi, která je přesvědčí o tom, že je firma dobrý zaměstnavatel, u kterého by chtěli v budoucnu pracovat.

Závěrem lze říci, že téma zabezpečování odborné praxe ve firmách bylo, je a bude stále aktuálním s ohledem na přípravu na výkon povolání.

Literatura a zdroje

Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree. *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*, 12-65. Thousand Oaks: Sage Publications.

Alkin, M. C. (1970). Evaluation Theory Development in Browning, P. L. (Ed.). *Evaluation of short-term training in rehabilitation*. Oregon: University of Oregon.

Asistenční centrum (2014). *Metodická příručka pro realizaci praktického vyučování žáků středních škol u zaměstnavatelů*. Dostupné z: <https://docplayer.cz/3050583-Metodicka-prirucka-pro-realizaci-praktickeho-vyucovani-zaku-strednich-skol-u-zamestnavatelu.html>

Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Balada, J. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Barták, F., & kol. (2004). *Odborné vzdělávání v České republice*. Dostupné z: <http://www.refernet.cz/odborne-vzdelavani-v-cr/popis-systemu-odborneho-vzdelavani>

Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and program planning*, 27(3), 341-347.

Bedrnová, E. & Nový, I. (2002). *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press.

Bělecký, Z. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Canning, R. (2012). The vocational curriculum in the lower secondary school: material and discursive practices. *Curriculum Journal*, 23(3), 327-343. Dostupné z: www.ebsco.com
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Červený, P. (2010). *Jak na průřezová témata*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8093/jak-na-prurezova-temata.html/>
- Davies & Ryan (2011). Vocational Education in the 20th and 21st centuries. *Management Services*, 55(2), 31–36. Dostupné z: www.ebsco.com
- Delors, J. (1996). *Learning: The Trusure within*. Unesco.
- Demarteau, M. (2002). A theoretical framework and grid for analysis of programme-evaluation practices. *Evaluation*, 8(4), 454-473.
- Dočekal, V. a Dvořáková, M. (2014). Evaluation Levels in Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 174, 3743-3749. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042815011672>
- Dostál, J. (2011). *Práce s editorem školního vzdělávacího programu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dvořáková, M. (n.d.). *Evaluace jako nástroj zjišťování kvality v dalším vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani>
- Goastellec, G., & Ruiz, G. (2015). Finding an apprenticeship: hidden curriculum and social consequences. *Front. Psychol.* (6)1441. Dostupné z: www.ebsco.com

Goldstein, I. R. (1993). *Training in Organizations: Needs Assessment, Development, and Evaluation*. Pacific Grove: Brooks.

Gošová, V. (2011). *Kurikulární reforma*. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikul%C3%A1m%C3%AD_reforma

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Heřmanová, J. & Macek, M. (2009). *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Holton III, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human resource development quarterly*, 7(1), 5-21.

Holton III, E. F. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in developing human resources*, 7(1), 37-54.

Husník, P. (2011). Sociální partnerství. Módní výstřelek nebo existenční nutnost? *Učitel'ské noviny*, 27/2011.

Charvát, J. (2010). *Spolupráce se sociálními partnery na tvorbě ŠVP*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/4615/spoluprace-se-socialnimi-partnery-na-tvorbe-svp.html/>

Chvátalová, L. (2012). *Sociální partnerství očima zaměstnavatelů: sborník příkladů dobré praxe: spolupráce sociálních partnerů a středních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Janík T. & kol. (2010). *Proměny kurikula současné české školy: vize a realita*. Brno: Orbis scholae, 4(3), 9-36.

Johnson, M. L. & Lambeth, J. M. (2017). Redefining Instruction in Apprenticeship Training. *Plans & Trusts*, 35(1), 14–18. Dostupné z: www.ebsco.com

Kašparová, J. (2012). *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and development journal*. 33(6), 78–92.

Kirkpatrick, D. L. (2006). Seven keys to unlock the four levels of evaluation. *Performance Improvement*, 45(7), 5-8.

Klimeš, L. (2005). *Slovník cizích slov*. Praha: SPN.

Kofroňová, O. & kol. (2015). *Nové proky duálního odborného vzdělávání podporující spolupráci škol a firem*. Koncepční studie POSPOLU. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Kolář, Z. & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.

Kolář, Z. & kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.

Kraiger, K. (2015). *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement*. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell.

Kvánková, O. & Rydlo, J. (2013). *Realizace odborné praxe*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.

Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142.

Ministerstvo financí (2014). *Informace k uplatňování odpočtu na podporu odborného vzdělávání od základu daně z příjmů podle zákona č. 586/1992 Sb., o daních z příjmů, ve znění pozdějších předpisů.* Dostupné z: <https://www.mfcr.cz/cs/legislativa/legislativni-dokumenty/2014/informace-k-uplatnovani-odpocetu-na-podpo-17928>

Ministerstvo průmyslu a obchodu (2017). *Příklady dobré praxe v oblasti spolupráce firem a škol v odborném vzdělávání.* Dostupné z: <https://www.mpo.cz/assets/cz/prumysl/zpracovatelsky-prumysl/2017/2/Priklady-dobre-praxe-v-oblasti-spoluprace-firem-a-skol-v-odbornem-vzdelavani-z-CR-a-zahranici.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha.* Praha: UIV.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2007). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 41-44-M/01 Zahradnictví.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2008). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 31-43-L/01 Oděvní technik.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2009). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 69-42-M/01 Oční optik.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2010a). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 23-45-L/02 Letecký mechanik.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2010b). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 26-41-L/51 Mechanik elektrotechnik*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2014). *Strategie vzdělávací politiky 2020*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2017). *Přijímací řízení ke studiu na vysoké a vyšší odborné škole*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/prijimaci-rizeni-ke-studiu-na-vysoke-a-vyssi-odborne-skole-1>

Muehlemann, S. (2016). Making Apprenticeships Profitable for Firms and Apprentices: The Swiss Model. *Challenge*, 59(5), 390–404. Dostupné z: www.ebsco.com

Nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání.

Nařízení vlády č. 361/2007 Sb., kterým se stanoví podmínky ochrany zdraví při práci.

Nařízení vlády č. 495/2001 Sb., kterým se stanoví rozsah a bližší podmínky poskytování ochranných osobních pracovních prostředků, mycích, čistících a dezinfekčních prostředků.

Nový, J. (2014). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.

Onstenk, J., & Blokhuis, F. (2007). Apprenticeship in The Netherlands: Connecting school- and work-based learning. *Education & Training*, 49(6), 489–499. Dostupné z: www.ebsco.com

Organisation for Economic Co-operation and Development (1983). *Compulsory Schooling in a Changing World*. Paris.

Palán, Z. (2002). *Andragogický slovník*. Doplněná a rozšířená elektronická verze "Lidské zdroje - Výkladový slovník". Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>

Petrovič, P. (2011). *Se školami spolupracuje stále více sociálních partnerů*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kurikulums/se-skolami-spolupracuje-stale-vice-socialnich-partneru>

Phillips, P. P., & Phillips, J. J. (2001). Symposium on the evaluation of training. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 240-247.

Phillips, J. J. (2012). *Return on investment in training and performance improvement programs*. New York: Routledge.

Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Prášilová, M. & Šmelová, E. (2010). *Kurikulum a jeho tvorba II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum.

Průcha, J., Mareš, J. & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Reimer, J. (2016). *Možnosti aplikace evaluace v outdoor-teambuildingových vzdělávacích aktivitách* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Reio, T. G., Rocco, T. S., Smith, D. H., & Chang, E. (2017). A critique of kirkpatrick's evaluation model. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 29(2), 35-53.

Sadler-Smith, E. (2006). *Learning and development for managers: Perspectives from research and practice*. Oxford: Blackwell Publishing.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.

Stránská, Z., & Blažková, H. (2001). Motivace žáků k učení. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. 49(5), 7-25.

Strauss, A. L. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.

Střední odborné učiliště Gastronomie. (2018). *Zahraniční praxe*. Dostupné z: <https://www.souukrbu.cz/zaci-a-rodice/zahranicni-praxe/>

Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Columbus: Evaluation Center.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, & applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.

Šumavská, G. (2011). *Příklady dobré praxe SOŠ a SOU*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Šumavská, G., Kašparová, J. & kol. (2011). *Příklady dobré praxe SOŠ a SOU*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Švaříček, R. & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Topno, H. (2012). Evaluation of training and development: An analysis of various models. *Journal of Business and Management*, 5(2), 16-22.

Trexima (2015). *Jaký je vztah mezi zaměřením žáka a prací jeho rodičů*. Dostupné z: <https://www.trexima.cz/aktualita/jaky-je-vztah-mezi-zamerenim-zaka-a-praci-jeho-rodicu>

Úřad pro civilní letectví (n.d.). Provoz letadel. Dostupné z: <http://www.caa.cz/predpisy/provoz-letadel>

Vališová, A., Kasíková, H. & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2007). How to Match Internal and External Evaluation? Conceptual Reflections from a Flemish Perspective. *Studies in educational evaluation*, 33(2), 101-119.

Vencovská T. & kol. (2012). *Sborník příspěvků ze závěrečné konference projektu Kurikulum S*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada

Vodák, J. & Kucharčíková, A. (2007). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada.

Vojtěch, J. & kol. (2011). *Odborné školy a jejich sociální partneři*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři.

Vyhláška č. 64/2005 Sb. o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů.

Vyhláška č. 180/2015 Sb., o pracích a pracovištích, které jsou zakázány těhotným zaměstnankyním, zaměstnankyním, které kojí, a zaměstnankyním-matkám do konce devátého měsíce po porodu, o pracích a pracovištích, které jsou zakázány mladistvým zaměstnancům, a o podmínkách, za nichž mohou mladiství zaměstnanci výjimečně tyto práce konat z důvodu přípravy na povolání (vyhláška o zakázaných pracích a pracovištích).

Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.

Warr, P., Bird, M., & Rackcam, N. (1978). *Evaluation of management training*. London: Gower.

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce.

Zákon č. 309/2006 Sb., o zajištění dalších podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví při práci.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 586/1992 Sb., o daních z příjmů.

Žáková (2018). Standardy odborného jazykového vzdělávání v oboru Mechanik elektrotechnik. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/21726/standardy-odborneho-jazykoveho-vzdelavani-v-oboru-mechanik-elektrotechnik.html/>

Žlábková, I., & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, 3(1), 354-358.

Seznam zkratk

BOZP – bezpečnost a ochrana zdraví při práci

EASA – European Aviation Safety Agency (Evropská agentura pro bezpečnost letectví)

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development
(Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

OOPP – osobní ochranné pracovní pomůcky

PO – požární ochrana

ŠVP – školní vzdělávací program

RVP – rámcový vzdělávací program

VOŠ – vyšší odborná škola

VŠ – vysoká škola

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický

ULC – Úřad pro civilní letectví

Seznam tabulek, obrázků a grafů

Tabulka 1 – Širší paradigma kurikula

Tabulka 2 – Formy kurikula

Tabulka 3 – Odpovědnost sociálních partnerů v oblasti odborného vzdělávání

Tabulka 4 – Sumarizace evaluačních modelů

Tabulka 5 – Náklady odborné praxe

Obrázek 1 – Systém kurikulárních dokumentů. Dostupné z:
<https://online.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/ramcove-vzdelavaci-programy.a-3186.html>

Graf 1 – Hodnocení spokojenosti studentů

Graf 2 – Hodnocení spokojenosti leteckých mechaniků X avioniků

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky – rozhovor se studenty

Příloha 2 – Otázky – rozhovor s instruktory

Příloha 3 – Rozhovor s garantem odborné praxe

Příloha 4 – Záznam o provedené praxi

Příloha 1 – Otázky – rozhovor se studenty

PRŮBĚH PRAXE

1. Ještě před tím, než vám začala praxe, jaké informace k průběhu a obsahu praxe vám poskytla škola?
2. Na jakých pracovištích jste v tomto školním roce praxi absolvoval?
3. Byl vám na pracovišti přidělen instruktor/instruktoři?
4. Můžete popsat, jak probíhala praxe na jednotlivých pracovištích?
(příklad průběhu jednoho dne na praxi)
5. Kterými tématy jste na pracovištích prošel? (podle Témata na provozních pracovištích OV)
Ověřuje si nějakým způsobem škola, kterými tématy jste prošel/neprošel ? Jakým?
6. Co pro vás bylo na praxi nové?

HODNOCENÍ PRAXE

7. V čem se lišila praxe u XY oproti teorii vyučované ve škole?
8. V čem se lišila praxe u XY oproti praxi ve škole?
Co bylo z vašeho pohledu lepší/horší?
V čem konkrétně?
9. Jak jste spokojen s náplní praxe u XY?
10. Jak jste spokojen s organizací praxe ze strany firmy?
11. Jak jste spokojen s instruktory, kteří praxi vedli?
12. Jak jste spokojen s hodnocením ze strany instruktorů?
13. Jak jste celkově spokojen s praxí u XY?
14. Jak naplnila praxe vaše očekávání?
15. Co byste chtěl na praxi změnit?
16. Jak vás praxe u XY připravila na budoucí výkon práce v tomto oboru?
17. V čem vnímáte přínos praxe?

18. S čím z praxe odcházíte?

19. Jak by podle vás měla praxe probíhat?

20. Kde jste absolvoval praxe v předchozích ročnících?

Pokud u XY: Co bylo v předchozích ročnících na praxi jiné?

Pokud u jiných zaměstnavatelů: Jak byste praxe hodnotil
v porovnání s praxí u XY?

DALŠÍ PŮSOBENÍ STUDENTŮ

21. Pracujete aktuálně v oboru? Kde?

Pokud ano: Jaké to je v porovnání s praxí u XY?

22. Chcete se v budoucnu dále věnovat tomuto oboru?

Co vás v rozhodování nejvíce ovlivnilo?

Jak vás v rozhodování ovlivnila praxe u XY?

23. Co plánujete dělat po ukončení střední školy?

24. Je ještě něco, co vás napadá v souvislosti s odbornou praxí zmínit, na
co jsem se nezeptala? Co?

Příloha 2 – Otázky – rozhovor s instruktory

ROLE INSTRUKTORA

1. Jak dlouho se studenty na praxi pracujete?
2. Připravil vás někdo na vedení praxe? Víte, co se od vás očekává?

KURIKULUM

3. Jak probíhá praxe (příklad jednoho dne)? (Přidělení studentů/ zadávání úkolů/ kontrola a hodnocení)
4. Jakým způsobem zadáváte studentům úkoly?
5. Jak vnímáte aktuálně definovaný obsah praxe? (Témata na provozních pracovištích OV)
Je to reálné?
Jak byste ho upravili?
S jakými činnostmi z uvedených témat se studenti nejvíce setkávají?
6. Jak vnímáte současný systém časového rozložení praxe u čtvrtých ročníků (3 týdny škola, 4. týden praxe 4 dny souvisle)? Jak by podle vás měla být praxe u čtvrtých ročníků uspořádána?
7. Kolik času ze své pracovní doby studentům věnujete?
8. Jaké pomůcky/prostředky máte k dispozici?
9. Jaké pomůcky/prostředky, by se dali využít pro zlepšení praxí?
10. Jaké vnější faktory praxi ovlivňují? (to co nejste schopni ovlivnit)
11. Jak postupujete při hodnocení studentů?
12. Jak by podle vás měla praxe ideálně probíhat?
13. V čem vnímáte přínos praxí?
Pro firmu, potažmo pro váš provoz
Pro studenty

STUDENTI

14. Jak byste hodnotil studenty v oblastech:

Aktivita

Zájem o obor

Teoretická připravenost

Kvalita plnění úkolů

15. Jaké pozorujete změny v kompetencích (schopnosti/ znalosti/ dovednosti/ postoje) studentů na konci praxe?

16. Kolik studentů byste doporučil, aby se stali pracovníky firmy?

17. Je ještě něco, co vás napadá v souvislosti s odbornou praxí zmínit, na co jsem se nezeptala? Co?

Příloha 3 – Rozhovor s garantem odborné praxe

GOP: Garant odborných praxí

AP: Autorka práce

1. Jaká je tvoje úloha v odborných praxích studentů středních škol?

GOP: Moje úloha obecně je zaměřená pouze na provozní stránku praxe jako takovou, na začátku sestavuju plán praxí dle smlouvy na celý školní rok, aby studenti měli pracoviště, kam budou chodit, kdo se o ně bude starat, kde bude mít skříňky, jestli mají všechny věci, aby mohli být na pracovišti, ukážu jim třeba jídelnu a tyhle věci. Pak v průběhu školního roku jim pomáhám, když cokoliv potřebujou, jinak není potřeba se se studenty v průběhu setkávat. Každý týden, kdy jsou tady na pracovišti, připravuji výkaz praxe pro mistry na provozu, kam se každý den zapisuje, co dělali, pod kým byli, jak dlouho tam byli, jestli vůbec přišli a podle vykázaných hodin se tohleto dál zpracovává, vždycky se tam podepisuje ten, kdo je měl na starosti a tam je i hodnotí.

2. Jak probíhá spolupráce se školou AB?

GOP: pro mne spolupráce začíná již před příchodem studentů, v součinnosti s mistrem odborného výcviku se ujišťuji, případně doplňujeme informace a školení, student musí před příchodem na praxi projít bezpečnostním školením, školením práce ve výškách, ale také zdravotní prohlídkou.

AP: Kromě spolupráce na odborných praxích?

GOP: máme dohodu, že pokud se dějí nějaké školní akce, tak se zúčastňujeme, většinou to jsou dny otevřených dveří, kde se prezentujeme před rodiči a budoucími studenty, jako potenciální zaměstnavatel. Většinou odpovídáme na otázky, co bude mít možnost student dělat po ukončení školy, když půjde na takhle specifikovaný obor, my jim pak odpovídáme a dáváme do toho i naše zkušenosti, protože jsme taky studovali na téhle škole.

AP: Co děláte ještě kromě účasti na těchto akcích?

GOP: třeba ještě **maturitní plesy** a zase v rámci každého ročníku, kdy přichází **noví studenti**, tak má škola možnost vzít studenty na **exkurzi**, aby se **podívali na pracoviště, co tu děláme a jak to tu chodí.**

3. Co všechno spolupráce zahrnuje? (vybráno z 21 bodů spolupráce)

GOP: **Bod 1 firma poskytuje odbornou praxi**, to děláme, to jsme víceméně probraly. **Bod 2 organizuje exkurze**, to už jsem taky říkala, je to buď **v rámci nástupu nových studentů a jinak kdykoliv v průběhu těch let, když je zájem**, často v červnu během maturit sem chodí nižší ročníky. **Bod 3 už jsem taky říkala, svou činnost a pracovní místa prezentujeme.** **Bod 4 taky děláme, chodí sem studenti na DPP na pracoviště č. 2, brigády jsou více méně napůl ve spolupráci se školou, máme pracoviště s menším počtem zaměstnanců, kde jsou nárazové objednávky a potřebovali bychom výpomoc, samozřejmě nekvalifikovanou, tak kluci mají možnost po škole, o víkendech a nebo i místo praktické výuky, když to dovolí škola – jako zapůjčení.** **Aktuálně se jedná o 21 studentů druhých a třetích ročníků.** **Bod 5 dary a dotace**, především dochází k **předání materiálu**, co je už **znehodnocený, ať už to kompozity, díly nebo plechy. Zákon umožňuje materiál znehodnotit tak, aby se už nedal vrátit zpátky na letadlo a dát ho do školy jako učební pomůcku. Materiál se musí znehodnotit tak, aby se s ním už dál nemohlo obchodovat, a pak ho můžeme darovat škole pro učební účely.**

AP: a vy všichni takto znehodnocený materiál dáváte škole nebo si necháváte i něco pro sebe jako pomůcku pro odbornou praxi?

GOP: tyhle věci potřebuje škola, protože tam mají učebny, kde si to potřebují teoreticky a pak i prakticky vysvětlit, osahat a vyzkoušet. U nás už mají tu praxi přímo na provozu a dělají na reálných věcech, nikdo tu s nima nebude na dílně svrtávat plechy, to není na nás, ale na škole. To už je z těch bodů asi všechno. **Dávali jsme v loňském roce dar**, za který bylo zakoupeno **6 motorů pro menší letadla**, a škola si je

se studenty rozbalila, smontovala, přestříkala, aby si ty kluci vyzkoušet nahození motoru, rozebrání, aby jim to fungovalo. Bod 6 by asi taky nebyl problém, kdyby o to byl zájem, když tady máme něco nového, můžou se klidně přijít podívat, ona jich tu teda většina původně pracovala, tak to tu znají moc dobře. Stipendijní program taky máme, jen v něm aktuálně není žádný student. Děláme to tak, že každý rok studentům nabídneme stipendium, že je budeme finančně podporovat, když podepíšou, že k nám pak půjdou pracovat, je tam i nějaká doba, po kterou tu musí zůstat. Celkově se dá pracovat i na dalších věcech, když bude mít škola zájem.

4. Co je pro firmu cílem praxe?

GOP: Pro firmu jako takovou by mělo být cílem především příliv nových pracovníků do firmy a i udržení spolupráce se školou, kdy každý školní rok očekáváme, že někdo z toho ročníku, kdo se u nás pohybuje, bude mít zájem nastoupit a opět prostě pomáhat tý škole do budoucna.

5. Jak domlouváte praxi na nový školní rok?

GOP: Praxe se domlouvá už koncem předešlého školního roku, kdy v rámci května června, už se sestavuje plán na nový školní rok, kdy nám škola dá za sebe termíny, kdy tady potřebuje umístit studenty na odbornou praxi. Pokud mají 4 nebo 5 dní, je to různě podle ročníků a přesně nám definují, který den, týden, měsíc a od kolika do kolika. V září se ještě doladí počty, podle toho jaká je situace, někdo třeba nepostoupil v ročníku a tak, tam už se jmenovitě nadefinuje termín + pracoviště + jméno, kdo kde na tý praxi bude, tohleto celý je mým úkolem postavit a seznámit s tím pracoviště, aby s tím počítaly. Tady tím, že je ta spolupráce fakt hodně dlouho zavedená, tak i ten mistr ze školy si obíhá naše pracoviště a ptá se na detaily případně doplnění nějakých dalších kluků přímo jich. Teď kvůli avionikům jsme tu praxi rozšířili ještě i o avio část na pracovišti č. 3, aby si kluci zkusili i budíky a tyhle věci, to se nedá úplně zkoušet na letadle. Nejvíce se pohybují na pracovišti č. 1 kolem letadel a dělají v trupu, a nebo na pracovišti č. 2 a částečně suplujou tu potřebu zaměstnanců, kteří nám aktuálně schází.

AP: Jak jsou vybírání studenti? Má možnost firma nebo student si vybrat?

GOP: Firma si určitě nevybírání, nebo o tom nevím, může tam být nějaká dohoda mezi našimi mistry a mistry ze školy, škola má víc možností, kam může studenty poslat a těch 20 studentů musí nějak rozdělit, je to jen na škole, jak si je rozdělí. Asi se ale i řeší potřeby studentů, kam by chtěli nebo co mají blízko, někoho může třeba víc zajímat velký letadla, malý letadla, vrtulníky, takže je to na škole, ale nemůže být po celou dobu studia na jednom místě, aby se toho víc naučil. My máme možnost říct, kdyby tu s někým byl problém, že třeba tady toho kluka už tu nechceme, jinak se to rovnou řeší s mistrem.

6. Co pro studenty zajišťuje firma a co škola? (školení, pojištění, OOPP, pracovní oděv, pomůcky)

GOP: V rámci praxe ve škole, mají už v prvním ročníku zajištěné školení na práce ve výškách, vstupní školení, lékařskou prohlídku i pracovní oděv a OOPP. My do toho jako firma nezasahujeme.

Maximálně můžeme pomoci s nějakým formulářem, co by se třeba v průběhu změnilo a chodí k našemu doktorovi na prohlídky. Školí si je sama škola, hned jak nastoupí a zodpoví si za to sama a sama si to i platí, jestli to pak hradí nějakým způsobem studenti, to nevím, i to je možný. My jim tady uděláme školení na BOZP a PO, jinak je to na škole. Náradí se jim asi půjčí tady, když je něco potřeba a ty kluci tu jsou na praxi.

7. Jaké jsou náklady na odbornou praxi jednoho studenta po započtení všech přímých nákladů? Stačí rámcový odhad.

GOP: máme danou odměnu na hodinu, takže se to dá spočítat podle týdnů a hodin, co tu student byl na praxi. Ty doplňkové věci, jako je mundúr a školení si hradí škola sama, takže to není na nás. Ještě se tam dá započítat částka za instruktora, ten má taky hodinovou odměnu za dozorování.

AP: Dá se tam započítat i náhrada mzdy, za tu dobu, co se instruktor věnoval studentům?

GOP: To bych tam asi nepřipočítávala, oni i když je mají na starost, tak vlastně pořád dělají tu svojí práci, maximálně je to o něco zdrží, že jim to musí ukázat a vysvětlit, ale není to tak, že by dělali úplně na něčem jiným.

8. Jak probíhá praxe u jednotlivých ročníků z pohledu času?

GOP: tam je to především v rámci daných ročníků. V prvním ročníku jsou jenom ve škole. Ve druhém a třetím ročníku k nám přijde třeba na jeden týden. A čtvrtáci už tu jsou častěji a je to i víc zaměřený na maturitu, aby tu viděli, jak se tu dělá a vyzkoušeli si to. Jak už jsem říkala, stanovuje se to v plánu na rok dopředu, takže dny jsou daný, je to jednou v měsíci, čtyři dny, od pondělí do pátku a časově je to potom na 7 hodin a jsou tu od 7 do 14 hodin.

9. Jak se stanovoval obsah praxe? Mám tady soupis témat od mistra ze školy, podílela se na něm nějak firma?

GOP: to si úplně nemyslím, že by se na tom nějak extra podílela firma, ale nevím, já už to převzala jako hotovou věc. Ale každopádně si myslím, že to asi reálně odpovídá, protože řada těch lidí, co tam učí a podílí se na odborným rozvoji ve škole jsou naši bejvalý mechanici, co už nechtěli dělat rukama, tak šli učit. Když si to čtu, tak všechny ty věci by si za tu praxi mohli projít, v rámci těch rozebírek a dalších věcí, takhle je to stanovený dobře, že je to obecně. Pak záleží spíš, jak se treťí do fáze revize. Na pracovišti č. 1 nikdo není schopný škole ani studentům garantovat, co tam budou moci dělat, máme sice dopředu daný plán revizí a víme i kdy mají přijít studenti, ale jak to pak bude v reálu, co tu bude za práci, to nedokážeme říct. My můžeme studenty primárně pouštět do letadla v první fázi revize, kdy se rozbírá a studenti s tím mohou pomáhat, sedačky, koberce a tak, je tam větší čas, aby se jim někdo mohl věnovat. Bohužel je to věc, kterou nemůžeme garantovat, žádné letadlo v první fázi být nemusí. Když se letadla testují, tak není možnost tam ty kluky vzít, jsou tam jen ti

mechanici, co provádějí testy. A pak se stane, že jsou studenti přehozený na jinou linku a různě se tu po pracovišti ztrácí, protože se jim nikdo v tu chvíli nevěnuje, což vnímám jako velkej problém, tím, že tu chybí ta mezi funkce, kdy by byli přiřazený k někomu, kdo by si je vzal třeba k motoru a povídal jim o tom, než bude zase možnost něco dělat.

10. Jaké druhy činností studenti na praxi mohou a nemohou vykonávat?

GOP: Do 18 let, nemůžou nějaký práce vykonávat s ohledem na zákony, ale čtvrtákům, už by přes 18 být mělo. Pak samozřejmě nemůžou dělat na letadle, když k tomu nejsou způsobilí. My se k těm studentům chováme, jako kdyby to byl úplně nevzdělanej člověk v našem oboru, tak jako když nastoupí někdo nově, musí pracovat pod dozorem, než se nějakým způsobem zapracuje, udělá si školení a prostě se osvědčí. Nejdřív jsou všichni zařazený jako 0, oni můžou něco dělat, ale musí u nich někdo být a průběžně kontrolovat a pak i orazit tu práci, že je v pořádku. Stejně se chováme i ke studentům, přijdete, budete dneska dělat tohle a tohle, tady a tady potřebujete tyhle přípravky, nafasují na to věci na výdejně a potom ten člověk nad nima dozoruje, že opravdu dělají to, co mají a potom to po nich zkontroluje, že něco nepoškodili. Věškerá práce je pod dozorem a jsou to ty jednodušší práce, jinak to není možný dělat.

11. Máte aktuálně pro zajištění praxe dostatek zdrojů - lidských, finančních, materiálních?

GOP: S ohledem na aktuální situaci na trhu práce a vliv fluktuace je to pro parťáky, kteří studenty většinou dostanou na starost, hodně náročný. Parťáci pod sebou mají třeba 8 poměrně nových lidí, takže mají stejnou odbornost jako studenti a ten parťák se s tím fakt potýká. V rámci historickýho vývoje bylo běžný, že v partě bylo třeba 10 kluků, z toho 2 byli nový a těch 8 kluků se o ně staralo a plnohodnotně pokrylo práci, teď se navíc v rámci zkracování průběhových dob a tak dále, klade důraz, aby lidi dělali rychlejš a musí se to dodělat co nejrychlejš. Takže při týhle situaci, když tam má 8 novejš lidí, k tomu dostane studenty, tak parťák fakt neví, co má

dělat dřív, což je špatně, ale bohužel se to děje, takže se snažíme studenty dávat tam, kde nebudou tolik zdržovat a zase se vracím k těm začátkům revize, kdy se všechno rozebírá. Finance jsou daný smlouvou plus teda ještě děláme i něco navíc třeba formou darů, ale v tomhle asi není problém, tak jak je to nastavený. Materiálně taky v pohodě.

12. Jakým způsobem jsou vybírání instruktoři?

GOP: Instruktor v tu danou chvíli je ten, u kterého jsou ty kluci přiřazený, vždycky je to zkušený člověk, certifying staff, kterej je oprávněnej k veškerým pracem v daný oblasti, kterou zajišťuje. Je to člověk, kterej tam pracuje třeba 15 let, tím pádem ví a má zkušenosti a je schopnej vést ty lidi, ať už jsou to studenti nebo nově příchozí, musí tý oblasti rozumět a ví, co a jak, nemusí to složitě hledat.

AP: Takže pro vás je to kritérium pro instruktora, aby to byl certifying staff?

GOP: nemusí to být nutně certifying, může to být support, ten už zvládá skoro všechno co certifying, je schopnej fungovat samostatně, jen to pak taky po něm musí orazit někdo jinej.

AP: A většinou to jsou parťáci?

GOP: většinou jo, ale nutně to nemusí být on.

13. Jaká je odměna pro instruktory za vedení praxe?

GOP: odměna je v rámci příplatku stanovena na 20 Kč/h.

14. Jak bys hodnotila spolupráci se školou?

GOP: Určitě kladně, protože jsem tam studovala, spousta se tam toho změnilo, ale kdykoliv cokoli ať my nebo oni potřebujou, tak nikdy není problém se na tom domluvit, zvednout se jít to udělat to co je v danou chvíli potřeba. Stalo se mi, volali mi ze školy, že bude

schůzka s rodičema a ty by měli zájem mluvit s nějakým absolventem, co pracuje u firmy, tak jsem se zvedla a šla jsem do školy, vzala jsem s sebou ještě kolegu, co má mechanickou odbornost a dvě hodiny jsme si tam povídali. Takže nikdy nic není problém, snažíme se vyjít vzájemně vstříc. Se všema je tam dobrá spolupráce.

15. Co bys chtěla na spolupráci se školou AB změnit?

GOP: je tam prostor pro častější komunikaci v rámci nějakých setkání nebo potřeb jedné i druhé strany, na který by se dalo pracovat, ale v rámci našeho zajištění, tam chybí personál. Abychom mohli se školou víc fungovat a pomoci jim připravovat akce pro rodiče a studenty, tak si myslím, že chybí někdo, kdo by se tomu věnoval plnohodnotně. V rámci praxe obecně je několik různých úkonů, který jsou potřeba a každé úkon dělá někdo jiný a zároveň, ten někdo má jinou práci a tohle dělá k tomu a tudíž udělá jen to, co je nutný a na nějaký další rozvoj nemá čas.

16. Co bys chtěla na praxi změnit?

GOP: chtěla bych ustanovit jednoho člověka, klidně staraje zasloužilý člověk před důchodem, nebo i důchodce, mechanik, kterej tam 40 let dělal a byl by primárně určenej na částečnej úvazek a během toho, by byl schopnej těm klukům ještě i něco říct, ukázat a vyplnit jim čas, kterej nemají co dělat, ale aby to mělo smysl. Vztít je k mašině, kde zrovna není frmol a ukázat jim různé části, věci na draku, motory, otevřít motor, aby ho viděli. Zároveň ty kluci by měli i větší možnost se zeptat, co a jak tam funguje a rozšířit si obzor.

AB: teď jsi mluvila primárně o pracovišti č. 1, co ty ostatní pracoviště?

GOP: ten člověk by měl zvládat všechny ty provozy, vzal by je tam i tam a pendloval by mezi pracovištěma, a když by nebyla někde práce, tak by studentům ten čas vyplnil plnohodnotně, aby se podívali i na víc pracovišť. Myslím si, že by to pro ty kluky mělo větší přínos a že by nám to zároveň udělalo atraktivnější jméno, studenti se rozhodují i

podle toho, jak se o ně kde starali, jak se jim věnovali a co se všechno dozvěděli. Tady je fakt hodně velkéj prostor pro zlepšení.

AP: dobře. Napadá tě ještě něco dalšího kromě zmíněného instruktora?

GOP: Ten instruktor by mohl mít na starost i nějaký ty výkazy a běžný zajištění praxe, toho, co supluju já, teď nemyslím smlouvy, ale spíš provozní záležitosti, kdy ty kluci přijdou.

17. Ptáte se studentů na konci praxe na zpětnou vazbu? Pokud ano, jakou formou?

GOP: jeliož to dělám krátce, tak jsem k tomu přišla až v dubnu, kdy jsme měli takový setkání se všema studentama a tu zpětnou vazbu jsme si vyžadovali. Ještě předtím než jsem nastoupila zpátky po mateřský, tak tam proběhla nějaká zpětná vazba v rámci anonymních dotazníků, ale nevím, čí to byla iniciativa. Tam se hodně diskutovalo, kde je prostor pro zlepšení, takže už jsem dostala rozjetej projekt, kde jsem z těch útržků dávala dohromady, na co bychom se měli zaměřit a co je potřeba zlepšit. Pak jsme museli řešit primárně provozní věci a ty školy se upozadily.

18. Ptá se škola AB na zpětnou vazbu ke spolupráci? Jak je firma spokojená?

GOP: Ptá se, komunikujeme s mistrama průběžně, když je něco potřeba, nebo se i setkáváme, abychom se viděli, řekli si, co kde jak je potřeba a ptáme se, jestli někdo nemá nějakýj problém a tím pádem dojde i k rozhovoru k celkový zpětný vazbě.

19. Je ještě něco, co tě napadá v souvislosti s odbornou praxí zmínit, na co jsem se nezeptala? Co?

GOP: to je víceméně, tak jsem to popsala, aby tam bylo víc lidí, co se tomu budou věnovat a v rámci toho obrovskýho provozu a těch stovek lidí, co se tam pohybujou, aby ty kluci měli možnost si toho, co

nejvíc odnést od nás, aby se toho, co nejvíc dozvěděli a naučili a byla bych hrozně ráda, aby jim to dalo potřebu zůstat v tom oboru. Bohužel jsem se setkala s tím, že kluci jdou na tuhle školu kvůli maturitě a ten obor 80 % z nich to pak nechce dělat, navíc ty studenti, co k nám teď chodili, nemuseli dělat přijímačky, tohle byl tuším poslední ročník, co byl přijatý jen na průměr, tak třeba se teď zájem o něcolepší. Strašně bych si přála, kdybychom dokázali přispět něčím tak, aby si z toho kluci odnesli, že ten obor je krásnej zajímavěj a že by je to bavilo i do budoucna, a aby to v jejich očích změnilo i tu snahu tomu něco dát a nečekat, až jim někdo něco řekne a sami se ptali a měli ten zájem. V reálnym provozu nemají kluci čas se těm studentům tolik věnovat, a pokud nemají zájem a sami nejsou iniciativní a neptají se, tak pak můžou nabýt dojmu, že se za celý studium a všechny praxe nic nedozvěděli a tudíž to dělat nechtějí.

Příloha 4 – Záznam o provedené praxi

Příloha č.

ZÁZNAM O PROVEDENÉ PRAXI

Zodpovědný vedoucí/mistr:

Přijetí a jméno studenta:

Počet odpracovaných dní: Počet odpracovaných hodin:

Plán výcviku

Den	Zodpovědný vedoucí/mistr:	Předpokládaná náplň Výcviku
16.1.2018		opravy elektronických zařízení
17.1.2018	— I —	— " —
18.1.2019	— II —	— " —
19.1.2018	— I —	— " —

Den	Datum	Čas	Náplň Práce	Počet a rozložení hodinového pracovníka
UT	16.1.2018	7:00-8:00	Seznámení se s pracovištěm,	[redacted]
		8:00-9:00	školení bezpečnosti	
		9:00-10:00	práce, instruktaž a	
		10:00-11:00	funkce horizontu STBY	
		11:00-12:00	H321 BDM 1 pro APR	
		12:30-13:30	balení ochranného skleně	
ST	17.1.2018	7:00-8:00	Kontrola a balení	[redacted]
		8:00-9:00	záchranných cest	
		9:00-10:00	princip činnosti Coffec-	
		10:00-11:00	Malern HFA 2000-10	
		11:00-12:00	účetní a přetokovní	
		12:30-13:30	system Amos	

