

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2024

Martin Zelenka

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Přechod absolventů pedagogických oborů na trh práce  
Transition of graduates of education to the labour market

Martin Zelenka

Školitel: Ing. Jan Koucký, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2024

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Přechod absolventů pedagogických oborů na trh práce vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Děkuji svému vedoucí práce Ing. Janu Kouckému, Ph.D. za dlouhodobé odborné vedení, cenné rady, podporu a spolupráci. Rovněž děkuji své rodině za trpělivost a podporu.

## **ABSTRAKT**

Práce se zaměřuje na přechod absolventů pedagogických oborů ze vzdělávání do pracovního života v České republice. Téma je jak teoreticky, tak empiricky zasazeno do širšího kontextu přechodu všech absolventů vysokých škol. Zdrojem dat pro analýzy je několik rozsáhlých datových souborů – databáze SIMS, která poskytuje přesné údaje o počtech absolventů, databáze o nezaměstnanosti absolventů vysokých škol a tři šetření absolventů vysokých škol – REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022. Klíčovou částí práce je vytvoření klasifikace pedagogických studijních programů a studijních oborů (dál jen SPO) a klasifikace pedagogických povolání.

Zjištěno bylo, že počty absolventů pedagogických SPO prošly dynamickým vývojem. Masifikace vysokého školství však nevedla k výraznému nárůstu počtu absolventů učitelských SPO a v posledních letech negativně působí vliv slabých populačních ročníků. Samotný přechod absolventů je značně závislý na oborovém zaměření. Výsledky všech tří šetření absolventů jasně ukazují, že absolventi učitelských SPO mají krátce po absolvování až dvakrát větší podíl pracujících v pedagogických povoláních než absolventi neučitelských pedagogických SPO. Typ SPO ovlivňuje i následující profesní mobilitu. Odchod z pedagogických povolání se odehrává zejména díky odchodu na rodičovskou dovolenou. Významnou roli v těchto procesech hrají také další faktory, zejména pak pohlaví a zaměření absolvované fakulty. Ve srovnání s absolventy ostatních oborů se zejména u absolventů učitelských SPO prokázala vysoká úroveň shody mezi oborem a úrovní vzdělání a vykonávané práce a nadprůměrná míra spokojenosti s prací. Naopak i přes výrazný růst platů ve školství v posledních letech, patří absolventi pedagogických SPO stále mezi ty s nejnižšími průměrnými příjmy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Přechod absolventů, vysoké školství, pedagogické obory, pedagogická povolání, nezaměstnanost absolventů, profesní mobilita, horizontální a vertikální soulad, příjem, spokojenost s prací

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on the transition of graduates of education from education to working life in the Czech Republic. The topic is both theoretically and empirically set in the broader context of the transition of all higher education graduates. The sources of data for the analysis are several large datasets - the SIMS database, which provides accurate data on the number of graduates, the database on unemployment of higher education graduates, and three surveys of higher education graduates - REFLEX 2013, Absolvent 2018 and EUROGRADUATE 2022. Key part of the work is the establishment of a classification of pedagogical study programmes and fields of study (hereafter referred to as SPO) and a classification of pedagogical occupations.

It was found that the numbers of graduates of pedagogical SPOs have undergone a dynamic development. However, the massification of higher education has not led to a significant increase in the number of teacher training SPO graduates, and in recent years the influence of weak population years has had a negative impact. The actual transition of graduates is strongly dependent on the field of study. The results of all three graduate surveys clearly show that shortly after graduation, graduates of teacher training SOPs have up to twice the share of employed in pedagogical occupations compared to graduates of non-teaching pedagogical SOPs. The type of SOP also influences subsequent occupational mobility. Leaving the pedagogical occupations is mainly due to going on parental leave. Other factors play an important role in these processes, in particular gender and the specialisation of the higher education institution. Compared to graduates of other fields, in particular, graduates of teacher training SPOs have shown a high level of match between the field and the level of education and their job, and an above average level of job satisfaction. On the other hand, despite the significant salary increases in the education sector in recent years, graduates of pedagogical SPOs are still among the graduates with the lowest average incomes.

## **KEYWORDS**

Transition of graduates, higher education, pedagogical fields of education, pedagogical occupations, graduate unemployment, occupational mobility, horizontal and vertical match, income, job satisfaction

# Obsah

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b><u>1 ABSOLVENTI VYSOKÝCH ŠKOL V POLITICKÉM, SOCIÁLNÍM A EKONOMICKÉM KONTEXTU... 13</u></b>	
1.1 UPLATNĚNÍ ABSOLVENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL JAKO SOUČÁST VZDĚLÁVACÍ POLITIKY .....	14
1.2 ABSOLVENTI VYSOKÝCH ŠKOL V MĚNÍCÍM SE SVĚTĚ – MASIFIKACE, GLOBALIZACE, ZNALOSTNÍ EKONOMIKA, DIGITÁLNÍ TRANSFORMACE .....	16
<b><u>2 ZÁKLADNÍ POJMY, TEORETICKÁ VÝCHODISKA A KONCEPTY PŘECHODU ABSOLVENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL NA TRH PRÁCE .....</u></b>	<b>21</b>
2.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	21
2.2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A KONCEPTY .....	23
2.2.1 TEORIE LIDSKÉHO KAPITÁLU .....	23
2.2.2 TEORIE SIGNALIZACE A FILTROVÁNÍ.....	25
2.2.3 TEORIE SAMOVÝBĚRU .....	26
2.2.4 TEORIE VYHLEDÁVÁNÍ .....	27
2.2.5 TEORIE PÁROVÁNÍ.....	28
2.2.6 TEORIE KARIÉRNÍHO EKOSYSTÉMU.....	29
2.3 ZAMĚSTNATELNOST ABSOLVENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL .....	31
2.4 SPECIFIKA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁNÍ .....	35
2.5 ÚSPĚŠNOST PŘECHODU ABSOLVENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL NA TRH PRÁCE – JAK JE ZKOUMÁN A MĚŘENA .....	37
2.5.1 PROFESNÍ ÚSPĚCH.....	37
2.5.2 SOULAD MEZI VZDĚLÁNÍM A POVOLÁNÍM .....	40
2.6 ZDROJE INFORMACÍ O PŘECHODU ABSOLVENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL NA TRH PRÁCE .....	44
<b><u>3 SPECIFIKA PŘECHODU ABSOLVENTŮ PEDAGOGICKÝCH OBORŮ.....</u></b>	<b>49</b>
3.1 ZÁKLADNÍ KONCEPTY A VÝZKUM ABSOLVENTŮ PEDAGOGICKÝCH OBORŮ V ZAHRANIČÍ .....	49
3.2 VÝZKUMY ABSOLVENTŮ PEDAGOGICKÝCH OBORŮ V ČESKÉ REPUBLICE .....	54

<b>4</b>	<b><u>METODOLOGIE A DATOVÉ ZDROJE</u></b>	<b>59</b>
4.1	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	59
4.2	DATOVÉ ZDROJE	60
4.2.1	SIMS	60
4.2.2	DATABÁZE O NEZAMĚSTNANOSTI ABSOLVENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL	61
4.2.3	DATA Z ŠETŘENÍ ABSOLVENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL	62
4.3	KDO JSOU ABSOLVENTI UČITELSTVÍ A PEDAGOGIKY?	68
4.3.1	PROBLEMATIKA STUDIJNÍHO PROGRAMU A STUDIJNÍHO OBORU	68
4.3.2	KVALIFIKAČNÍ POŽADAVKY NA UČITELE A PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY	71
4.3.3	IDENTIFIKACE PEDAGOGICKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ A STUDIJNÍCH OBORŮ	74
4.3.4	VYMEZENÍ TYPŮ FAKULT	81
4.4	VYMEZENÍ PEDAGOGICKÝCH POVOLÁNÍ	82
4.4.1	KLASIFIKACE CZ-ISCO	83
4.4.2	KLASIFIKACE PEDAGOGICKÝCH POVOLÁNÍ	84
<b>5</b>	<b><u>VÝVOJ POČTU ABSOLVENTŮ PEDAGOGICKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ A STUDIJNÍCH OBORŮ</u></b>	<b>88</b>
5.1	ABSOLVENTI ČESKÝCH VYSOKÝCH ŠKOL	88
5.2	ABSOLVENTI PEDAGOGICKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ A STUDIJNÍCH OBORŮ VYSOKÝCH ŠKOL	90
<b>6</b>	<b><u>NEZAMĚSTNANOST ABSOLVENTŮ PEDAGOGICKÝCH FAKULT</u></b>	<b>99</b>
<b>7</b>	<b><u>PROFESNÍ SITUACE V PRVNÍCH LETECH PO ABSOLVOVÁNÍ</u></b>	<b>105</b>
7.1	CO DĚLAJÍ ABSOLVENTI TĚSNĚ PO ABSOLVOVÁNÍ A PO NĚKOLIKA LETECH?	105
7.1.1	PODLE ŠETŘENÍ ABSOLVENT 2018	106
7.1.2	PODLE ŠETŘENÍ REFLEX 2013	117
7.1.3	PODLE ŠETŘENÍ EUROGRADUATE 2022	121
7.2	PROFESNÍ MOBILITA V PRVNÍCH LETECH PO ABSOLVOVÁNÍ	126
7.2.1	PODLE ŠETŘENÍ ABSOLVENT 2018	126



7.2.2	PODLE ŠETŘENÍ REFLEX 2013.....	133
7.2.3	PODLE ŠETŘENÍ EUROGRADUATE 2022.....	138
<b>7.3</b>	<b>SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>143</b>
<b>7.4</b>	<b>TYPY PROFESNÍ MOBILITY.....</b>	<b>147</b>
<b>8</b>	<b><u>FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VYKONÁVÁNÍ NEBO NEVYKONÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH POVOLÁNÍ</u></b>	
	<b><u>155</u></b>	
<b>8.1</b>	<b>SITUACE JEDEN ROK PO ABSOLVOVÁNÍ .....</b>	<b>155</b>
<b>8.2</b>	<b>ODCHOD Z PEDAGOGICKÉHO POVOLÁNÍ .....</b>	<b>162</b>
<b>8.3</b>	<b>PŘÍCHOD DO PEDAGOGICKÉHO POVOLÁNÍ.....</b>	<b>167</b>
<b>9</b>	<b><u>ABSOLVENTI PEDAGOGICKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ A STUDIJNÍCH OBORŮ VE</u></b>	
	<b><u>SROVNÁNÍ.....</u></b>	<b><u>169</u></b>
<b>9.1</b>	<b>(NE)SOULAD MEZI VZDĚLÁNÍM A POVOLÁNÍM .....</b>	<b>170</b>
9.1.1	HORIZONTÁLNÍ (NE)SOULAD .....	170
9.1.2	VERTIKÁLNÍ (NE)SOULAD .....	177
<b>9.2</b>	<b>PŘÍJMY.....</b>	<b>183</b>
<b>9.3</b>	<b>SPOKOJENOST S PRACÍ .....</b>	<b>189</b>
<b>10</b>	<b><u>ZÁVĚR A DISKUSE .....</u></b>	<b><u>194</u></b>
<b>10.1</b>	<b>APLIKACE KONCEPTŮ PŘECHODU NA TRH PRÁCE NA ABSOLVENTY PEDAGOGICKÝCH OBORŮ .....</b>	<b>194</b>
<b>10.2</b>	<b>PŘECHOD ABSOLVENTŮ PEDAGOGICKÝCH OBORŮ NA TRH PRÁCE V ČESKÉ REPUBLICE .....</b>	<b>197</b>
	<b><u>LITERATURA .....</u></b>	<b><u>209</u></b>
	<b><u>SEZNAM TABULEK .....</u></b>	<b><u>226</u></b>
	<b><u>SEZNAM GRAFŮ.....</u></b>	<b><u>229</u></b>

## Úvod

Ve vyspělých průmyslových společnostech je vzdělání klíčovým faktorem, který výrazně determinuje úspěch jednotlivců v jejich profesním životě. Tento vztah mezi vzděláním a profesním úspěchem je důsledkem několika faktorů, jako jsou změny v ekonomice, technologiích a zaměstnanosti. Zaměstnavatelé často používají vzdělání jako klíčové kritérium při výběru zaměstnanců na konkrétní pracovní pozice. Vysoká kvalifikace a relevantní dovednosti, získané během vzdělávacího procesu, jsou pro ně často rozhodující při vybírání si nových zaměstnanců.

Na druhé straně jednotlivci vnímají vzdělání jako prostředek ke zlepšení své pozice na konkurenčním trhu práce. Investují do svého vzdělání prostřednictvím času a úsilí a případně školného s cílem získat znalosti a dovednosti, které budou v praxi konkurenceschopné. Vzdělání jim otevírá dveře k širšímu spektru profesních příležitostí a zvyšuje jejich šance na dosažení vyššího pracovního postavení a lepší finanční odměny.

Toto spojení mezi vzděláním a profesním úspěchem se stává stále důležitějším, jak se svět mění. Rostoucí důraz na technologický pokrok a rychle se měnící pracovní trh vyžadují od jednotlivců pružnost a schopnost neustále se přizpůsobovat novým výzvám. Vzdělání se tak stává nejen cestou k získání pracovního místa, ale také prostředkem k celoživotnímu učení a rozvoji dovedností. Tyto trendy jsou zvláště výrazné v éře digitální transformace a globalizace, kdy se požadavky na pracovníky mění rychleji než kdy předtím.

V tomto kontextu se odehrává i přechod absolventů pedagogických oborů na trh práce. Tento proces zahrnuje nejen získání prvního zaměstnání, ale také adaptaci na pracovní prostředí, profesní rozvoj a další vzdělávání. V kontextu pedagogických oborů je navíc tento přechod ovlivněn specifickými faktory, jako jsou legislativní požadavky na kvalifikaci pedagogických pracovníků, demografické změny ve společnosti a aktuální potřeby školského systému.

Přechod absolventů pedagogických oborů představuje klíčovou fázi nejen v jejich profesním životě, ale má také významný dopad na kvalitu vzdělávacího systému daného státu. Úspěšný přechod do zaměstnání je tak nezbytný nejen pro individuální kariérní růst absolventů, ale také pro udržení a zlepšení kvality vzdělávacího systému jako celku. V České republice se

v posledních letech objevují tvrzení upozorňující na problém nedostatku pedagogických pracovníků a obzvláště učitelů, stárnutí učitelského sboru a nedostatečného počtu nově kvalifikovaných učitelů (např. Korbel & Prokop, 2021). Podle zprávy MŠMT z roku 2019 chybí zejména učitelé matematiky, fyziky, chemie nebo informatiky (Maršíková, Jelen, 2019). Nedostatek učitelů přitom není jen českým fenoménem. Nedostatek plně kvalifikovaných učitelů je běžný téměř ve všech evropských zemích a v USA (Aragon, 2016; Federičová, 2020). Pokud jde o Evropu, Federičová (2020) uvádí nedostatek učitelů v 19 zemích. Sledování přechodu absolventů pedagogických oborů nemá tak jen odborný rozměr, ale měl by být integrální součástí vzdělávací politiky státu.

Ve své práci se zabývám, jak už sám název napovídá, přechodem absolventů vysokých škol, kteří absolvovali pedagogické studijní programy a studijní obory, ze vzdělávání do pracovního života. Tento přechod se neodehrává ve vakuu existence pouze těchto absolventů a ani ve vakuu pedagogických povolání. Mým cílem je proto zasadit jak teoreticky, tak empiricky situaci absolventů pedagogických oborů do širšího kontextu přechodu všech absolventů vysokých škol. V České republice dosud nebyla vytvořena studie, která by se zaměřovala na absolventy pedagogických oborů v takto širokém kontextu. K tomuto účelu využívám několik rozsáhlých datových souborů. Kromě databáze SIMS, která poskytuje přesné údaje o počtech absolventů, využívám několik datových souborů, na jejichž tvorbě jsem se sám z velké části podílel. Jedná se jednak o data o nezaměstnanosti absolventů vysokých škol a zejména o data ze tří rozsáhlých šetření absolventů vysokých škol – REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022.

Text práce člením do devíti kapitol. V první kapitole ukazuji důležitost tématu v jeho politickém, ekonomickém a sociálním kontextu. Diskutuji zde zvýšený zájem vědeckých a politických kruhů o téma uplatnění absolventů vysokých škol, což je reflektováno v různých politických dokumentech a iniciativách. Dále ukazuji historický vývoj terciárního vzdělávání a jeho přechod z elitního přes masový až k univerzálnímu systému, které se odehrávají na pozadí dalších zásadních změn jako jsou globalizace, digitální transformace, přechod na znalostní ekonomiku, nebo růstu nestandardních pracovních úvazků.

V druhé kapitole se zabývám problematikou přechodu absolventů vysokých škol v teoretické rovině. Začínám vymezením základních pojmů a pokračuji teoretickými

východisky, které zahrnují teorii lidského kapitálu, signalizace a filtrování, samovýběru, vyhledávání, párování a kariérního ekosystému. Dále se zaměřuji speciálně na pojem zaměstnatelnosti absolventů vysokých škol, věnuji se specifickým terciárního vzdělání a ukazuji, jak je úspěšný přechod zkoumán a měřen a jaké datové zdroje jsou k tomu využívány.

Ve třetí kapitole se zaměřuji na specifika přechodu absolventů pedagogických oborů, přičemž ukazuji, jaké jsou základní koncepty a výzkumy týkající se těchto absolventů v zahraničí a rovněž se věnuji dosavadním výzkumům absolventů pedagogických oborů v České republice.

Ve čtvrté části popisují všechna zdrojová data, které využívám v následujících analýzách. Kromě dat SIMS, MŠMT o počtech absolventů a datech o nezaměstnanosti se jedná zejména o tři již výše jmenované šetření absolventů vysokých škol. Především se zde však věnuji komplikované problematice klasifikace studijních programů a studijních oborů a s tím souvisejícím vytvořením klasifikace pedagogických studijních programů a studijních oborů. Rovněž zde vymezuji skupinu pedagogických povolání a definuji jejich klasifikaci.

V páté kapitole s využitím dat SIMS, MŠMT podrobně popisují vývoj počtu absolventů pedagogických studijních programů a studijních oborů v kontextu kvantitativního vývoje celého českého vysokého školství.

V šesté kapitole se zabývám mírou nezaměstnanosti absolventů pedagogických fakult opět v kontextu celkového vývoje nezaměstnanosti absolventů vysokých škol v České republice. V rozsáhlé sedmé kapitole, ve které využívám data ze tří šetření absolventů vysokých škol, se zaměřuji na situaci absolventů pedagogických studijních programů a studijních oborů v prvních letech po absolvování a zejména na to, zda vykonávají pedagogická povolání. Rovněž mapuji průběh profesní mobility v počátcích profesní kariéry a to s pomocí 8 základních typů profesní mobility.

V osmé kapitole na toto téma navazují podrobnou analýzou dat. Ukazují, které faktory mají vliv na vykonávání nebo nevykonávání pedagogických povolání krátce po absolvování a které faktory hrají roli v další profesní mobilitě neboli odchodu z nebo naopak příchodu do pedagogických povolání.

V deváté kapitole analyzuji postavení na trhu práce absolventů pedagogických studijních programů a studijních oborů ve srovnání s absolventy ostatních oborových skupin, přičemž srovnávám míru horizontálního a vertikálního souladu, výši příjmů a spokojenosti s vykonávanou prací a sleduji jaký vliv na toto postavení má vykonávání odpovídajícího povolání.

Závěrem úvodu je třeba podotknout, že ve své práci využívám, rozpracovávám, nebo navazuji na několik svých již publikovaných studií (Zelenka, 2019; Zelenka, 2021a; Zelenka, 2021b; Zelenka, 2023a; Zelenka, 2023b).

## **1 Absolventi vysokých škol v politickém, sociálním a ekonomickém kontextu**

I když je ve vyspělých zemích vzdělání klíčovým faktorem pro úspěch v profesním životě, mladí lidé vstupující na trh práce po ukončení svého vzdělání často čelí určitým relativním nevýhodám ve srovnání s těmi, kteří již nějaký čas pracují. Přestože mají nejnovější vzdělání, chybí jim zkušenosti a znalost rutinních pracovních postupů, což může být konkurenční výhodou pro starší zaměstnance. Mladí absolventi často obsazují pozice, které se uvolní v důsledku odchodů do důchodu nebo povýšení současných zaměstnanců ve stejné společnosti nebo v jiných. Mohou také zaujímat nově vytvořená pracovní místa nebo pozice, které dříve obsazovali jedinci s nižším vzděláním, vzhledem k rostoucím nárokům na kvalifikaci pro tyto pozice.

Mladí absolventi s aktuálním vzděláním a sklony k inovacím jsou často atraktivní pro společnosti a organizace, které se zaměřují na inovace, často spojené s používáním sofistikovaných technologií nebo rychle se rozvíjejících oblastí. V porovnání se staršími generacemi mají mladí lidé na trhu práce určité nevýhody, pokud jde o jejich zaměstnatelnost a kvalitu pracovních pozic, i přestože existují faktory, které jim situaci usnadňují. Patří sem zejména pokles velikosti mladých ročníků, zvyšující se úroveň jejich vzdělání, prodlužující se doba strávená ve vzdělávání a zvyšování podílu hospodářských odvětví, která se zaměřují na rekrutování mladé pracovní síly (Shavit & Miller, 1998).

Oblast přechodu absolventů vysokých škol do pracovního života začala více zajímat vědecké a politické kruhy v Evropě na začátku devadesátých let. Tento zájem byl způsoben několika faktory, které ovlivňují, jak absolventi nacházejí uplatnění na trhu práce a jak se jejich vzdělání prolíná s okolním prostředím. To platí přirozeně i pro absolventy vysokoškolského vzdělávání. Klíčovými faktory byla prudká expanze vysokoškolského vzdělávání od poloviny 80. let v mnoha rozvinutých zemích, zvýšená nezaměstnanost, proces globalizace a evropanizace ekonomiky a společnosti, dramatické změny ve struktuře pracovního trhu způsobené novými technologiemi a manažerskými přístupy. Tyto faktory vedly ke zrychlenému posunu požadavků na znalosti potřebné pro práci a k poklesu srozumitelnosti a kontinuity pracovních kariér. Vysokoškolské instituce se musely postupně přizpůsobit

mnohem většímu počtu vnějších vlivů, signálů a požadavků než kdy předtím (Shavit & Miller, 1998).

### **1.1 Uplatnění absolventů vysokých škol jako součást vzdělávací politiky**

S těmito jevy souvisí rostoucí zájem politiků, zaměstnavatelů a veřejnosti o kontrolu kvality vysokoškolského vzdělání a efektivitu investic do něj. Důraz na uplatnitelnost absolventů vysokých škol se odráží v několika klíčových politických dokumentech. Například Londýnské komuniké z roku 2007 uznalo důležitost zaměstnatelnosti vysokoškolských absolventů a vyhlásilo ji za prioritu vysokoškolské politiky. Komuniké rovněž požádalo Boloňskou řídicí skupinu (Bologna Follow-Up Group, BFUG), aby věnovala pozornost tomu, jak zlepšit zaměstnatelnost jak z hlediska různých cyklů studia, tak v rámci celoživotního vzdělávání (London Communiqué, 2007). Leuven / Louvain-la-Neuve komuniké z roku 2009 další posílilo důraz na tuto prioritu tím, že zdůraznilo potřebu těsné spolupráce mezi vládami, vysokými školami, sociálními partnery (zaměstnavateli a zaměstnanci) a studenty při přípravě kvalifikované pracovní síly. Vysoké školy byly vyzvány k větší pružnosti a schopnosti lépe reagovat na potřeby zaměstnavatelů, včetně zvýšeného důrazu na odbornou praxi. Podle Lovanského komuniké by také mělo vysokoškolské vzdělání poskytovat studentům pokročilé znalosti, dovednosti a kompetence, které budou potřebovat po celou dobu svého profesního života, vzhledem k rostoucím nárokům trhu práce na vyšší úroveň dovedností a průřezových kompetencí (Leuven Communiqué, 2009). Cíl zvýšení zaměstnatelnosti absolventů byl zdůrazněn také v deklaraci ministrů z jednání ve Vídni a v Budapešti v roce 2010. Podle Jerevanského komuniké z r. 2015 je pak již jedním ze čtyř hlavních cílů EHEA „podpora zaměstnatelnosti absolventů v průběhu jejich pracovního života na rychle měnících se trzích práce – charakterizovaných technologickým vývojem, vznikem nových profesních profilů a zvyšováním příležitostí pro zaměstnání a samostatně výdělečnou činnost. Je třeba zajistit, aby absolventi na konci každého studijního cyklu měli kompetence vhodné pro vstup na trh práce, což jim také umožní rozvíjet nové kompetence, které mohou potřebovat pro svou zaměstnatelnost v pozdějším pracovním životě. EHEA se zavazuje podporovat instituce vysokoškolského vzdělávání při zkoumání různých opatření k dosažení těchto cílů“ (Yerevan Communiqué, 2015).

Stále více politických opatření se soustřeďuje na zvýšení ekonomického přínosu absolventů vysokoškolského vzdělání. Jelikož je v politickém diskurzu vysokoškolské vzdělání stále více prezentováno jako klíčový faktor pro hospodářský růst, jsou vysoké školy pod drobnohledem, aby zjistily, co mohou udělat pro maximalizaci ekonomického potenciálu svých absolventů po ukončení studií. Politické přístupy jsou hluboce ovlivněny ekonomicky orientovanou teorií lidského kapitálu. Tato teorie předpokládá, že vzdělávací systémy hrají klíčovou roli v ekonomice. Čím více vlády a jednotlivci investují do vysokoškolského vzdělání, tím více očekávají ekonomickou návratnost. Znalosti a dovednosti získané absolventy vysokých škol jsou považovány za produktivní zdroje, které lze využít pro vysoce placené a kvalifikované zaměstnání (Tomlinson, 2017).

Z pohledu trhu práce je vysokoškolské vzdělání totiž chápáno jako strana nabídky. Je vnímána jako instituce produkující pokročilé znalosti a dovednosti, má klíčový význam pro zásobování budoucími lidskými zdroji. Politické aktéry stále více zajímá, jak vysokoškolské vzdělání může fungovat jako katalyzátor pro zvýšení národního hospodářského růstu a konkurenceschopnosti. Tento zájem se zvláště projevuje ve třech hlavních oblastech politiky. Za prvé se jedná o rozšíření vysokoškolského vzdělání na masový systém. To je spojeno se snahou o demokratizaci vysokoškolského vzdělání s cílem zpřístupnit ho co největšímu počtu lidí. Za druhé se jedná o snahy směřující k vytváření studijních programů, které lépe odpovídají potřebám trhu práce a profesním dovednostem. Cílem je, aby absolventi byli lépe připraveni na své budoucí kariéry. Za třetí se jedná o tendenci přenést část finančních nákladů na samotné absolventy. To se projevuje například zavedením školného v některých zemích, nebo alespoň opakovanými diskuzemi o jeho zavedení (Keep & Mayhew, 2010).

Po institucích vysokoškolského vzdělávání je tak v stále více vyžadováno, aby byly schopné připravit studenty na požadavky trhu práce, a vysoké školy jsou tak pod tlakem rozvíjet schopnosti svých studentů tak, aby byli zaměstnatelní. Tento tlak se zintenzivnil i díky Boloňskému procesu, který přeorientoval politickou diskusi a umístil hladký přechod ze vzdělávání na trh práce a zaměstnatelnost absolventů do popředí vzdělávací politiky (Schomburg & Teichler, 2011).



Tradiční volný vztah mezi trhem práce a vysokoškolským vzděláváním není vnímán jako problematický ani ze strany absolventů, ani ze strany zaměstnavatelů (Little & Archer, 2010), přesto je stále větší důraz kladen na posílení vztahu mezi vysokoškolským vzděláváním a trhem práce. Absolventi vysokých škol jsou totiž vnímáni jako důležitý faktor rostoucího významu znalostí v ekonomice, zejména v oborech náročných na znalosti a jejich dynamické změny a začlenění těchto změn do high-tech odvětví a sektorů ekonomiky (Teichler, 2006).

## **1.2 Absolventi vysokých škol v měnícím se světě – masifikace, globalizace, znalostní ekonomika, digitální transformace**

Tradiční dlouhodobé zaměstnání na jednom pracovišti ustoupilo různorodým a proměnlivým pracovním vzorcům. Kvalifikovaní odborníci často během svého pracovního života působí na různých pracovních místech a pozicích. Tato změna v kariérních vzorcích rozbila tradiční vztah mezi jednotlivcem a firmou nebo organizací nebo vnitřním trhem práce, která spočívala v určité míře organizační loajality a stabilního zaměstnání. Nahradil ho volnější a flexibilnější přístup ke kariérním cestám (Tomlinson, 2017).

Trh práce v posledních letech prochází hlubokou proměnou způsobenou procesy globalizace a deindustrializace a rozvojem ekonomiky založené na službách a znalostech. Jednou ze současných výzev pro trh práce a pro podniky a instituce téměř ve všech hospodářských odvětvích je digitální transformace. Ta dala vzniknout novým pojmům, jako je zakázková ekonomika, ekonomika sdílení a spolupráce a ekonomika platform. Současná integrace trhů, a to jak z ekonomického, tak i sociálního a kulturního hlediska, mění podobu trhu práce (Urbaniec, 2022).

Dochází k rozšíření nestandardních pracovních poměrů, a to bez ohledu na profesi či úroveň kvalifikace. Termín "nestandardní pracovní úvazky" zahrnuje různé formy pracovních vztahů, které se výrazně liší od tradičního zaměstnání na plný úvazek s jasným hierarchickým vztahem ke konkrétnímu zaměstnavateli. Patří sem například krátkodobá zaměstnání, práce na částečný úvazek, práce na volné noze, práce na dálku, dočasné agenturní zaměstnání a další multifacetní pracovní vztahy (Postepska, 2022).

V měnícím se politicko-ekonomickém kontextu vysokoškolského vzdělávání hraje klíčovou roli otázka zaměstnatelnosti absolventů a ovlivňuje způsob, jak je vnímán vztah mezi vysokoškolským vzděláním a ekonomikou. Zaměstnatelnost absolventů je na jedné straně spojena s ekonomickým přínosem a potřebou přizpůsobit se měnící povaze pracovního trhu, který směřuje k "ekonomice znalostí". Absolventi jsou vnímáni jako znalostní pracovníci, kteří svými dovednostmi a znalostmi přinášejí významnou ekonomickou hodnotu (Tomlinson, 2017). Na druhé straně však tato "znalostní ekonomika" přináší nová rizika a nejistoty. Tradiční stabilní kariérní cesty ustoupily proměnlivějším modelům. Organizační restrukturalizace, přesuny firem do levnějších lokalit a snižování počtu specializovaných pracovníků vedou k tomu, že individuální kariéry jsou nyní méně stabilní. Kariérní postup se transformoval do podoby nazývané "bez hranic" a "portfoliová" kariéra“ (Arthur, 2008; Baruch, 2014). Zatímco v minulosti byla považována za žádoucí hlavně jistota zaměstnání, v dnešním neustále se měnícím zaměstnaneckém prostředí se stává klíčem k dlouhodobé udržitelnosti schopnost být zaměstnatelným.

Pro absolventy vysokých škol tak v poslední době platí, že jejich průběh přechodu na trh práce je ovlivňován několika zásadními tendencemi. Jde zejména o rostoucí rychlost proměny znalostí vyžadovaných v zaměstnáních, dramatické strukturální změny pracovní síly způsobené zaváděním nových technologií a nových manažerských konceptů, globalizaci a evropanizaci hospodářství a společnosti a masifikaci vysokoškolského vzdělávání. Vlivy jak ze světa vzdělávání, tak ze světa trhu práce pochopitelně významně ovlivňují vzájemné vztahy. Přechod absolventů vysokých škol tak prochází dynamickými změnami stejné úrovně, jak dynamické jsou děje na obou stranách, tj. trhu práce i vzdělávání. Tyto změny zvýšily komplexnost přechodu absolventů na trh práce stejně jako tradiční vztah mezi získaným vzděláním a následnou odměnou na pracovním trhu. Proměnila se tak povaha přechodu absolventů na trh práce, stejně jako způsoby vnímání trhu práce absolventy a jejich citlivosti vůči budoucím požadavkům trhu práce, na který vstupují po absolvování vysoké školy (Tomlinson, 2012; Molla & Cuthbert, 2015; Lowe & Gayle, 2016).

Je to právě kvantitativní rozmach vysokého školství, který je spojen s mnoha různými procesy diferenciací (rozdružňování studující populace, vysokoškolských institucí i studijních programů) i integrace (slučování a fúze vysokých škol, propojování

mezinárodního vysokoškolského prostoru, realizace Boloňského procesu), které se však i v evropských zemích odehrávají ve stále velmi různorodém národním rámci.

Masifikaci vysokého školství a jeho důsledky si lze nejlépe ukázat na modelu tří typů vysokoškolských systémů Martina Throwa. Ten definoval tři základní fáze vývoje terciárního vzdělávání, a tedy i tři typy vysokoškolských systémů: elitní, masový a univerzální. Trow charakterizoval a vysvětlil tyto typy z hlediska jejich funkcí, cílů, struktury a dalších kvalitativních charakteristik, ale také z hlediska kvantitativního, podle podílu zapsaných z odpovídající věkové skupiny (tzv. entry rate). Hranici pro přechod od elitního k masovému typu stanovil na 15 % a hranici pro přechod od masového k univerzálnímu typu na 50 % (Trow, 2006).

Výchozím bodem všech západních systémů terciárního vzdělávání byla elitní fáze, ve které na vysokých školách studovalo pouze několik málo procent příslušné věkové skupiny. Instituce a struktury vzniklé v této fázi jsou podle Trowa schopny absorbovat růst počtu studujících až do zhruba 15 % z příslušné kohorty. Po dosažení této hranice však dochází k zásadním změnám ve všech aspektech terciárního vzdělávání a vznikají uspořádání typická pro jeho masovou fázi. Ty jsou opět schopny absorbovat další nárůst až do 30-50 % příslušné kohorty. Po překročení této hranice pak dochází k další systémové transformaci a nastupuje univerzální fáze terciárního vzdělávání (Pabian 2008)

Kromě jiného se zásadně proměňuje smysl vysokého školství. Podle Trowa (2006) je smyslem elitního vysokého školství vzdělávání a formování úzké elity koncentrované v rozhodovacích pozicích a v několika málo profesích (věda, právo, medicína). V masové fázi terciárního vzdělávání připravuje pro stále se rozšiřující spektrum povolání v postindustriálních společnostech. Univerzální terciární vzdělávání pak zvyšuje adaptabilitu většiny a potenciálně celé populace na neustálé sociální a technologické změny. Z pohledu vnímání kvality jsou pro elitní systémy charakteristické meritokratické akademické standardy, jinými slovy, kvalita vysokoškolského vzdělání spočívá v dosažení vysoké úrovně akademických znalostí. V masové fázi spolu s diverzifikací institucí a jejich funkcí dochází také k diverzifikaci standardů, které už nejsou společné pro všechny instituce, ale liší se podle jejich různých funkcí. Po přechodu do univerzální fáze se pak kritérium kvality vzdělávání přesouvá od akademických standardů k „přidané hodnotě“ získané vysokoškolským

studiem; otázka už nezní, jak mohou studující dosáhnout požadované akademické úrovně, ale co může vysokoškolské vzdělávání poskytnout velmi různorodé studentské populaci. Elitní vysokoškolské systémy bývají obvykle značně unifikované, typickými institucemi jsou relativně malé a vzájemně velmi podobné univerzity. S přechodem k masovému terciárnímu vzdělávání vznikají neuniverzitní terciární instituce a dochází k institucionální diverzifikaci, rozrůstají se i tradiční univerzity. Celkově výrazně narůstá institucionální diverzita (Trow, 2006).

S tím přirozeně souvisí, jak jsou absolventi vysokých škol ve společnosti vnímány. V elitní fázi, kdy vysokou školu absolvuje nejvýše zhruba 12 % odpovídající populace je kvalita absolventů v podstatě zaručena vysokou selektivností výběru přijatých studentů a předpokládanou vysokou úrovní vysokoškolských unifikovaných institucí univerzitního typu často z dlouholetou tradicí. V masové, a ještě více v univerzální fázi, kdy absolvuje i více než 40 % odpovídající populace, je populace absolventů velmi heterogenní. Je zde mnohem větší rozmanitost jejich studijních předpokladů, zájmů, motivací a životních cílů. Navíc jde o lidi různého věku, s rozmanitým sociálním původem, předchozí rodinnou historií i osobní zkušeností. Navíc jde o absolventy různých úrovní vzdělání z různých vysokoškolských institucí ať už svým zaměřením tak i svojí kvalitou (Trow, 2006).

V současné době, kdy systémy vysokého školství prakticky ve všech vyspělých zemích přešly do masové nebo univerzální fáze (OECD, 2022), se vysoký podíl absolvujících vysokoškolské vzdělání stal klíčovým faktorem pro vytvoření vysoce kvalifikované pracovní síly, která je zásadní pro ekonomický rozkvět v době rychlých technologických pokroků (Smith, Crosnoe & Chao, 2016).

Avšak přechod k masovému vysokoškolskému vzdělávání současně přináší zvýšenou konkurenci na trhu práce (Tomlinson, 2012).

Vysokoškolské vzdělání bylo tradičně spojováno s vyššími šancemi na získání zaměstnání, vyšším příjmem a životními ambicemi (Brooks & Youngson, 2016). Avšak tyto relativní výhody jsou nyní postupně oslabovány zvýšeným počtem lidí, kteří získávají vysokoškolský diplom. Studenti vysokých škol si stále více uvědomují, že pro úspěch při hledání práce po ukončení studií nestačí pouze samotný titul. Musí se snažit mezi ostatními absolventy vyniknout (Stevenson & Clegg, 2011). Po absolvování vysoké školy se absolventi ocitají v

nejistém období, protože čelí výzvě přechodu z vysokoškolského do profesionálního života (Forrier, De Cuyper & Akkermans, 2018). Tato nejistota je částečně způsobena narůstající flexibilitou, kterou od svých zaměstnanců očekávají zaměstnavatelé (Aronson, Callahan & Davis, 2015). Vzhledem k důležitosti pochopení faktorů, které mohou zlepšit přechod studentů z vysokoškolského studia na globální trh práce, je nyní kladen větší důraz na to, aby studenti během studia na vysoké škole získávali další dovednosti, které se týkají jak jejich vnímané zaměstnatelnosti, tak toho, jaké dovednosti mohou být z pohledu zaměstnavatelů reálně přeneseny na pracoviště (Donald, Ashleigh & Baruch, 2018).

Masifikace vysokoškolského vzdělávání přinesla také nové formy vzdělávání a nové formy vzdělávacích institucí, což samozřejmě nese důsledky na straně vstupu na trh práce (Scott, 2005; Teichler, 1999). Také státní správa zvyšuje svou snahu ovlivňovat prostředí, ve kterém vysoké školy působí, a maximalizovat výstupy vysokých škol (Brown & Lauder, 2009). V tomto rámci podmínek má výzkum uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce svůj význam. Mezinárodní význam zkoumání a sledování uplatnitelnosti absolventů se odráží např. v přípravě (Mühleck et al., 2016) a následné realizaci evropského šetření absolventů (Meng, Wessling, Mühleck & Unger, 2020a).

Dalším významným rysem posledního období je nepochybně také silný dopad ekonomických cyklů. Nejprve tu byla finanční krize po roce 2008, která byla následována fází ekonomické konjunktury. Od roku 2020 pak svět čelí několika dalším turbulentním výzvám. Díky těmto tendencím je postavení absolventů vysokých škol poměrně nejisté a proměnlivé.

Prakticky všechny výše zmíněné trendy a faktory lze vztáhnout i na situaci vysokoškolského vzdělávání a jeho vztahu s trhem práce v České republice v posledních 20 letech. Demografický pokles, strukturální proměny pracovní síly, expanze terciárního vzdělávání a vliv hospodářských cyklů synergicky proměňují celkový rozsah a strukturu přechodu absolventů škol na pracovní trh. Z toho vyplývající významné změny mohou vést v různých fázích k problémům, a to jak na straně nabídky (absolventi škol, kteří na pracovním trhu nenajdou očekávané uplatnění), tak i poptávky po pracovní síle (zaměstnavatelé, kteří na pracovním trhu nenajdou nové absolventy s kvalifikací, kterou požadují).

## **2 Základní pojmy, teoretická východiska a koncepty přechodu absolventů vysokých škol na trh práce**

### **2.1 Vymezení základních pojmů**

Ještě, než přejdu k teoretické, metodologické a empirické části své práci, je třeba vymezit několik základních pojmů a termínů, s kterými budu ve svojí práci pracovat.

Prvním takovým termínem je absolvent vysoké školy. Definicí, toho, kdo je absolvent vysoké školy, je zřejmě mnoho. Vždy záleží na konkrétním kontextu a účelu. Pro účely mé práce je absolvent vysoké školy ten, který úspěšně absolvoval studium vysoké školy a získal díky tomu vysokoškolský titul (bakalářské, magisterské nebo doktorské úrovni), přičemž tak učinil v posledních několika málo letech. Pro většinu analýz využívám data z šetření, která se dotazují absolventů, kteří mají nejvýše 5 let od absolvování.

Při analýze nezaměstnanosti využívám definici absolventa (nejen vysoké) školy, na které se dohodly MŠMT a MPSV. Ta chápe „absolventa jako uchazeče o zaměstnání evidovaného na ÚP ČR podle místa jeho trvalého bydliště k určitému datu (30.4. nebo 30.9. daného roku), u kterého doba od úspěšného ukončení jeho studia nepřekročila 2 roky. Tato definice je platná od 1.1.2004. Dříve se jednalo o uchazeče, jehož celková doba zaměstnání v pracovním nebo obdobném poměru nedosáhla po úspěšném ukončení studia (přípravy) 2 let – bez ohledu na délku evidence v ÚP ČR.“ (MŠMT, 2023)

Téma oborového zaměření absolvovaného studijního programu a studijního oboru, a tedy i definice toho, kdo je absolvent pedagogických studijních programů a studijních oborů, je jedním ze základních témat této práce a je podrobně rozebráno v metodologické části mé práce.

V své práci zkoumám přechod na trh práce. Podle Kuchaře (2007) je trh práce vždy založen na vztahu dvou subjektů, tedy toho, kdo nabízí svou práci a toho, kdo je ochoten nabízenou práci koupit. Snahou nabízejícího je svoji práci prodat za co nejlepší cenu, snahou kupujícího je, aby cena bylo co nejnižší a kupovaná práce co nejkvalitnější. Výsledkem tohoto procesu je buď uzavření obchodu nebo jeho odmítnutí (Kuchař, 2007). Na trh práce je možné nahlížet jako na jakýkoliv jiný trh, kde jsou obchodovány nebo směňovány určité komodity či služby, a kde můžeme určit kupujícího a prodávajícího. Kupující zboží či službu poptává,

prodávající tuto nabízí. Právě kupující a prodávající se chovají určitým způsobem ve vzájemné interakci a na základě toho, pokud dojde k dohodě o ceně, za kterou je určité množství či jednotka prodána, je směna v závěru celého procesu realizována. A analogicky jako u trhu zboží a služeb probíhají procesy na trhu práce, tzn. takto dochází i k obchodování pracovní síly (Haufman & Hotchkiss, 2003).

Přechod ze vzdělávání na trh práce lze chápat jako proces, který začíná ve vzdělávání a pokračuje po jeho ukončení, dokud se absolvent neusadí v zaměstnání (Nicholson, 1990). V širším slova smyslu se jedná o opuštění jednoho kontextu (tj. vzdělávání) a vstup do jiného kontextu (trh práce) (Grosemans, Coertjens & Kyndt, 2017). Podle modelu Nicholsona (1990) se proces přechodu ze vzdělávání na trh práce odehrává ve čtyřech fázích: přípravy, setkání, přizpůsobení a stabilizace. Ve fázi přípravy je hlavním zájmem jednotlivce se připravit na budoucí uplatnění. Jedná se o období ve vzdělávání a období po absolvování studia a před nalezením zaměstnání. Fáze setkání se týká prvních dnů nebo týdnů v zaměstnání. Tato fáze je charakteristická především získáváním nových zkušeností a zážitků. Po prvních dnech nebo týdnech v tomto novém kontextu začíná fáze přizpůsobení, kdy dochází k trvalejšímu navázání vztahu mezi jednotlivcem a pracovním prostředím. V této fázi je stěžejní začlenění se do nového kontextu pracovního prostředí. V poslední fázi, stabilizace, je hlavním cílem dlouhodobá produktivita a efektivita (Nicholson, 1990; Grosemans, Coertjens & Kyndt, 2017).

Müller a Gangl (2003) chápou období přechodu jako dobu mezi ukončením vzdělávacího systému a nalezením stabilního pracovního místa. Existují však individuální rozdíly ve způsobu, jakým dochází ke vstupu na trh práce. Zatímco někteří mladí lidé přejdou ze vzdělávacího systému přímo na stabilní pozici na trhu práce, jiní musí dlouho čekat, než vstoupí do prvního pracovního poměru, a trpí vysokou počáteční kariérou nestabilitou (Müller & Gangl, 2003).

Z pohledu jednotlivce lze také přechod ze vzdělávání na trh práce chápat jako období změny statusu, během kterého směřují mladí lidé směrem od vzdělávání na plný úvazek k stabilní pracovní pozici na trhu práce (Hannan & Werquin 2001). Bohužel je však poměrně obtížné formulovat kritéria pro označení konce přechodového období nebo konce integrace na pracovní trh. Odpověď na to není jednoznačná a liší se podle vzdělávacího, ekonomického

a společenského kontextu. V zásadě však lze použít dva pohledy. Z makroekonomického hlediska je dokončeno období přechodu v momentě, kdy míra nezaměstnanosti určité věkové kohorty dosáhne stejné úrovně jako míra nezaměstnanosti dospělých. Z pohledu jednotlivce je pak přechod dokončen v momentě, kdy získá člověk stabilní zaměstnání. (Descy & Tessaring 2001)

## **2.2 Teoretická východiska a koncepty**

Vztah mezi dosažením vzdělání a úspěchem na trhu práce je po teoretické stránce dobře zdokumentován. Jako první zásadní teorii popisující tento vztah lze určitě chápat přístup, který vychází z teorie lidského kapitálu (Becker, 1993). Tento přístup předpokládá, že investice do vzdělání jednotlivců zvyšují jejich produktivitu a získávají tak dovednosti, které jsou na trhu práce ceněny. Druhý přístup, označovaný jako "signalizace (signaling) a filtrování (screening)" (Spence, 1973; Spence, 2002), zdůrazňuje roli informačních problémů při procesu výběru zaměstnanců. Zaměstnavatelé často nemohou přesně měřit produktivitu uchazečů, a proto využívají různé ukazatele, jako je úroveň vzdělání, které očekávají, že budou korelovat s produktivitou. Kromě toho je nezbytné brát v úvahu také endogenitu vzdělání, což znamená, že úroveň vzdělání může být ovlivněna samovýběrem jednotlivců. Tento faktor je klíčový pro lepší porozumění kauzálního vztahu mezi vzděláním a úspěšností na trhu práce na individuální úrovni (Gebel & Noelke, 2011). S procesem přechodu na trh práce také úzce souvisí teorie vyhledávání (search) (Mortensen & Pissarides, 1999) a teorie párování (matching) (Sørensen & Kalleberg, 1981). V poslední době se zvyšující se komplexností procesu přechodu začínají prosazovat koncepty, které upozorňují na vzájemnou provázanost jednotlivých aktérů. Takovým příkladem je teorie karierního ekosystému (Donald, Ashleigh & Baruch, 2018).

### **2.2.1 Teorie lidského kapitálu**

Původní neoklasická ekonomická teorie poskytuje základní teoretický rámec pro zkoumání vlivu vzdělání na vstup na trh práce. Zaměstnavatelé na straně poptávky po práci najímají pracovníky s cílem maximalizovat svůj zisk v procesu výroby. Zaměstnávají nové pracovníky, dokud se mezní produktivita pracovníků nevyrovná jejich mzdové kompenzaci. Z druhé strany, uchazeči o zaměstnání na straně nabídky práce vyvažují svůj čas mezi prací a volným časem tím, že porovnávají odměny na trhu práce s hodnotou svého volného času.



Nezaměstnanost je v této teorii považována za výsledek dobrovolného rozhodnutí. Tato neoklasická ekonomická teorie se zakládá na předpokladu, že všichni účastníci trhu mají úplné informace o situaci na trhu práce. Pracovníci a zaměstnavatelé mají kompletní informace o preferencích, mzdách a nabídce všech účastníků. Mzdy jsou poté nastaveny v souladu s konkurencí, aby vyrovnaly nabídku a poptávku po práci, což vede k dosažení rovnovážných mezd (Sørensen & Kalleberg, 1981).

Rozšířená teorie lidského kapitálu, zahrnující práce od Beckera (1993) a Mincera (1974), na druhé straně předpokládá, že mzdy se mohou lišit v závislosti na produktivních schopnostech jednotlivců, které jsou formovány vzděláním, dovednostmi a možnostmi dalšího vzdělávání. Růst mezd je tak spojen s růstem produktivity pracovníka. Investice do vzdělávání na pracovišti se pak stávají klíčovým faktorem pro zvyšování mezd a udržení stabilních pracovních míst.

Z hlediska dovedností existuje předpoklad, že vzdělání zvyšuje individuální pracovní výkon a produktivitu. Během zápisu do studijních programů nebo během studia získávají jednotlivci produktivní dovednosti. Když tyto dovednosti získají, stávají se produktivnějšími, což je pro zaměstnavatele cenné, a to se projevuje v jejich úspěšnosti na trhu práce. To zahrnuje množství pracovních nabídek, výši mezd, a také kvalitu, prestiž a status pracovních pozic, ke kterým mají přístup. Teorii lidského kapitálu, s níž je tento koncept spojený, chápe vzdělání jako investici do získání tržně ceněných dovedností. Základním předpokladem je, že čas strávený ve vzdělávání nebo odborném školení zvyšuje produktivitu jednotlivce (Becker 1993).

Becker (1993) rozlišuje mezi obecnými a specifickými dovednostmi jako dvěma klíčovými složkami produktivních dovedností jednotlivce. Obecné dovednosti zvyšují produktivitu při různých úkolech, nezávisle na konkrétním zaměstnání, profesích nebo odvětvích. Na druhé straně specifické dovednosti zvyšují produktivitu pouze v konkrétních úkolech nebo zaměstnání. Jen málo dovedností je naprosto obecných nebo úplně specifických, často se pohybují mezi těmito dvěma ideálními typy.

Obecné dovednosti se často rozvíjejí v rodině a během formálního vzdělávání v dětství a mládí. Patří sem kognitivní dovednosti, jako je inteligence měřená IQ testy, gramotnost a matematické schopnosti. Řadí se sem však také nekognitivních dovedností, osobnostní rysy

a dalších individuální charakteristiky, které mají také obecný charakter a významně ovlivňují produktivitu jednotlivce. Patří mezi ně například sociální dovednosti, sebekontrola, otevřenost vůči novým zkušenostem nebo extroverze. Jak kognitivní, tak nekognitivní dovednosti usnadňují úspěch jednotlivce ve vzdělávacím systému i na trhu práce. Jejich vysoká úroveň je pro zaměstnavatele atraktivní, protože přispívají k produktivitě jednotlivce. (Gebel & Noelke, 2011).

### **2.2.2 Teorie signalizace a filtrování**

Zatímco tradiční teorie lidského kapitálu nezahrnuje řešení informačních problémů, Spence (1973) představil myšlenku tzv. signalizace, která uznává existenci neúplných informací na trhu práce (Spence, 1973), která přináší určitou míru nejistoty mezi všemi zainteresovanými stranami.

Jak uchazeči o zaměstnání, tak zaměstnavatelé se potýkají s informačními problémy při vytváření pracovních vztahů. Zaměstnavatelé často nemají dostatečné informace k tomu, aby posoudili, zda jsou mladí lidé, kteří právě dokončili školu a nemají žádné pracovní zkušenosti, dostatečně kvalifikovaní na to, aby se stali produktivními zaměstnanci. Mladí uchazeči o zaměstnání na druhé straně nemají informace o tom, kde jsou volná pracovní místa a jaké mzdy jsou nabízeny. Toto dvoustranné tržní tření zpomaluje proces přiřazování jednotlivců k pracovním místům, a to vyžaduje investice do získání potřebných informací ze strany jak zaměstnavatelů, tak uchazečů o zaměstnání. V tomto kontextu se stává vzdělání nástrojem, který usnadňuje výměnu informací mezi poptávkou a nabídkou na trhu práce, čímž snižuje transakční náklady (Spence, 2002).

V případě absolventů vysokých škol to funguje tak, že absolventi svým absolvováním vysílají vůči potenciálním zaměstnavatelům jasný signál, že mají schopnost učit se. Při stanovení mezd a při přijímání zaměstnanců zaměstnavatelé čelí potřebě posoudit produktivitu neznámých pracovníků nebo uchazečů o zaměstnání, což je proces známý jako filtrování (screening) (Rothschild & Stiglitz, 1976). Zaměstnavatelé v tomto procesu používají pozorovatelné charakteristiky neboli signály, některé nejsou měnitelné, například rasa nebo pohlaví a některé naopak měnitelné jsou, například dosažené vzdělání (Spence, 2002). Pomocí těchto charakteristik, spolu s jejich odhady produktivity odvozenými z předchozích zkušeností nebo obecných informací, zaměstnavatelé přijímají a odměňují

jednotlivce. Z druhé strany, jednotlivci se zase snaží získat takový signál (např. úroveň vzdělání), který přináší největší odměnu, ovšem s tím, že existují náklady na získání takového signálu a že tyto náklady jsou nepřímo úměrné individuální produktivitě. Poslední předpoklad zajišťuje, že vyšší úroveň vzdělání získají pouze produktivnější jedinci. To v praxi znamená, že vzdělání se stává racionálním signálem pro zaměstnavatele, zejména kvůli nízkým nákladům na jeho získání (Rothschild & Stiglitz, 1976).

Důležitou roli hraje kvalita vzdělání jako klíčového signálu a screeningového nástroje v procesu párování na trhu práce. Důvěra zaměstnavatelů v tyto signály výrazně závisí na kvalitě vzdělávacího systému a vzdělávacích certifikátů nebo titulů. Vysoká kvalita a spolehlivost signálů vzdělání snižuje transakční náklady spojené s procesem párování a usnadňuje vytváření kvalitních shod. Nicméně, pokud jsou signály o vzdělání nízké kvality, počáteční shody mohou být méně efektivní a pravděpodobně se rozplynou, protože výkonnost pracovníků se špatně předpovídá. S postupem času se jednotlivci stávají zkušenějšími, získávají pracovní zkušenosti a dovednosti specifické pro danou práci, což jim umožňuje poskytovat spolehlivější signály produktivity. Tím se postupně zvyšuje efektivita a trvanlivost shod na trhu práce (Gebel & Noelke, 2011).

### **2.2.3 Teorie samovýběru**

Teorie lidského kapitálu a teorie signalizace přinášejí dvě různé perspektivy na vztah mezi vzděláním a trhem práce. Teorie lidského kapitálu zdůrazňuje získávání dovedností prostřednictvím vzdělávání a odborné přípravy jako klíčového faktoru pro úspěch na trhu práce. Podle této perspektivy je vzdělání investicí do zvýšení produktivity jednotlivce, což zvyšuje jeho atraktivitu pro zaměstnavatele. Na druhé straně teorie signalizace a filtrování tvrdí, že vzdělání slouží spíše jako signál pro zaměstnavatele než jako získávání konkrétních dovedností. Tato perspektiva na problematiku nahlíží tak, že vzdělání signalizuje zaměstnavatelům určité kvality, jako je schopnost učit se a dokončit složitý úkol, spíše než že poskytuje konkrétní znalosti. Zaměstnavatelé využívají vzdělání jako kritérium při hodnocení potenciálních zaměstnanců a při rozhodování o mzdách (Gebel & Noelke, 2011).

Obě perspektivy zdůrazňují, že výběr vzdělání není náhodný, ale jednotlivci se sami vybírají do různých vzdělávacích programů. Aby bylo možné izolovat čistý přímý efekt vzdělávání, je třeba vzít v úvahu rozhodnutí o investici do vzdělávání, přičemž tato rozhodnutí jsou

ovlivněna rodinným zázemím, kognitivními a nekognitivními dovednostmi a dalšími faktory. Není možné jednoduše přičíst všechny výsledky na trhu práce vzdělání samotnému, protože existují další faktory, které ovlivňují jak rozhodnutí o vzdělání, tak i úspěch na trhu práce. Modely volby vzdělání se snaží vysvětlit, jaké stupně vzdělání jednotlivci dosáhnou tím, že zkoumají jejich rozhodnutí v kontextu různých vzdělávacích možností. Tyto modely předpokládají, že jednotlivci se rozhodují racionálně, zvažují očekávané náklady a přínosy a vybírají vzdělávací trasy, které jim přináší největší užitek. Tento proces volby vzdělání je důležitým aspektem pro pochopení vztahu mezi vzděláním a trhem práce, protože ovlivňuje složení jednotlivých vzdělanostních skupin a může také ovlivňovat úspěch na trhu práce. Jednotlivé vzdělanostní skupiny jsou rozdílné, co se týče dovednostní skladby svých účastníků. Takové rozdíly ve složení z hlediska rodinného zázemí a kognitivních a nekognitivních dovedností pak mohou alespoň částečně vysvětlit vliv vzdělání na úspěch na trhu práce, pokud tyto předem existující faktory ovlivňují nejen dosažení vzdělání, ale mají také nezávislý přímý vliv na pozdější uplatnění na trhu práce. Pro pochopení vlivu vzdělání na výsledky na trhu práce, je třeba porozumět procesu, jak jednotlivci procházejí vzdělávacím systémem, jak se rozhodují pro danou vzdělávací cestu a jak vzdělávací systém s tímto procesem interaguje. Tímto způsobem lze zohlednit rozdíly ve složení jednotlivých vzdělanostních skupin, které jsou důsledkem již existujících rozdílů, a zbývající vliv vzdělání lze přičíst jemu samotnému (Gebel & Noelke, 2011).

#### **2.2.4 Teorie vyhledávání**

Rozhodování absolventa – uchazeče o zaměstnání lze dobře analyzovat z perspektivy teorie hledání zaměstnání (Mortensen, 1988; Mortensen & Pissarides, 1999). Uchazeči o zaměstnání musí shromažďovat a vyhodnocovat informace o volných pracovních pozicích a jejich charakteristikách. Získávání těchto informací může probíhat různými způsoby, jako je registrace na úřadech práce, konzultace s přáteli a rodinou nebo vyhledávání v pracovních inzerátech. Bez ohledu na použitou metodu, tento proces je nákladný, neboť vyžaduje čas a zdroje. Finanční náklady jsou přímé, zatímco náklady na čas lze považovat za nepřímé náklady obětované příležitosti, neboť čas věnovaný hledání by mohl být využit jinde. Vzhledem k omezenosti informací lze rozhodovací proces rozdělit na kroky, kdy uchazeč o zaměstnání musí na základě dostupných informací rozhodnout, zda pokračovat v hledání

nebo ukončit proces. Pravděpodobnost, že absolvent školy po určité době hledání přejde na konkrétní pracovní místo, se pak rovná pravděpodobnosti, že obdrží konkrétní nabídku práce, vynásobené pravděpodobností, že nabídka je přijatelná (Mortensen & Pissarides, 1999).

Pravděpodobnost obdržení konkrétní pracovní nabídky závisí na úsilí uchazeče o zaměstnání při hledání a také na rozhodnutí zaměstnavatele vytvořit takovou nabídku. Intenzita hledání uchazeče může například klesat v důsledku odrazujících efektů. Podle tohoto argumentu lze odvodit obecnou hypotézu o negativní závislosti na délce hledání, což znamená, že pravděpodobnost nalezení zaměstnání klesá s délkou trvání hledání. Uchazeče o zaměstnání mohou také ovlivnit nabídku zaměstnavatelů tím, že poskytují signály o své potenciální produktivitě (Riley, 2001). Vzhledem k obecnému problému omezené informovanosti není produktivita uchazečů na trhu práce úplně známá. Mladí lidé mohou získat různé formy certifikací, zejména vzdělání, které zaměstnavatelé mohou použít jako signál určité úrovně produktivity.

Rozhodnutí přijmout nabídku zaměstnání je založeno na srovnání reálné nabídky práce s hodnotou pokračujícího hledání, což se interpretuje jako rezervační mzda. Pokud je hodnota nabídky vyšší než rezervační mzda, proces hledání končí. Rezervační mzda klesá s rostoucími přímými i nepřímými náklady na hledání. Toto optimální rozhodnutí o hledání mohou ovlivňovat individuální zdroje. Například formální i neformální transfery, jako je sociální podpora, podpora v nezaměstnanosti nebo finanční pomoc od rodiny, snižují náklady obětované příležitosti hledání a tím zvyšují rezervační mzdu. Proto je pro uchazeče o zaměstnání racionální hledat lepší práci déle (Mortensen & Pissarides, 1999).

### **2.2.5 Teorie párování**

Když se uchazeč o zaměstnání a zaměstnavatel shodnou na uzavření pracovní smlouvy, vznikne nový pracovní vztah mezi tímto uchazečem a společností, kde je odměna stanovena kvalitou tohoto pracovního vztahu. Tato odměna může mít dvě formy: buď peněžní nebo nepeněžní. Hrubá mzda je základní peněžní odměnou pro pracovníka, zatímco nepeněžní odměny zahrnují například profesionální status, prestiž, vedlejší výhody nebo subjektivní spokojenost s prací. Zisk zaměstnavatele se měří jako rozdíl mezi příspěvkem k výkonu pracovního místa a pracovníka ve výrobním procesu a mzdy zaměstnance, která pokrývá

náklady na práci. Renta ze shody je pak rozdělena mezi firmu a pracovníka v souladu s dohodnutými pravidly pracovní smlouvy, což odráží vyjednávací sílu mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem. Podle teorie párování pracovních míst je rozdělení této vyjednávací síly spojeno s mírou uzavřenosti pracovního vztahu (Sørensen & Kalleberg 1981). Tato míra uzavřenosti představuje kontinuum mezi ideálními formami otevřených a uzavřených pracovních vztahů na obou koncích spektra.

V otevřených pracovních vztazích má zaměstnavatel plnou kontrolu nad přístupem a může zaměstnance kdykoli nahradit. Pracovní vztah je otevřený pro cizí osoby a má krátkou a jasně stanovenou dobu trvání. Zaměstnavatelé jako prodejci práce mají úplnou kontrolu nad využíváním práce. Zaměstnanci jsou odměňováni podle tržní logiky a jejich mzdy jsou přímo závislé na produktivitě. V důsledku toho zaměstnavatelé v otevřených pracovních vztazích obvykle neprověřují uchazeče tak přísně jako v uzavřených pracovních vztazích. Zaměstnavatelé v otevřeném systému kladou menší důraz na faktory produktivity a mohou selektovat zaměstnance na základě osobnostních charakteristik, které s produktivitou přímo nesouvisí, jako je povaha, vzhled, pohlaví nebo rasa. Protože zaměstnanci mají v uzavřených pracovních poměrech vyšší vyjednávací sílu, mohou izolovat svou pozici vůči konkurenci zvenčí a mohou si také říci o vyšší odměnu. Pokud zaměstnavatelé tyto nároky neakceptují, vystavují se riziku ztráty vysoce ceněných pracovníků ve prospěch konkurence (Eliason, 1995).

## **2.2.6 Teorie kariérního ekosystému**

Jedním z nejnovějších konceptů, který se snaží postihnout komplexnost procesu přechodu z vysokoškolského vzdělávání na trh práce v dynamicky se rozvíjejícím globalizovaném světě je tzv. teorie kariérního ekosystému. Tento koncept se zabývá systémy a toky lidí, znalostí a talentů, které jsou vhodné pro celkové zlepšení a dosažení socioekonomické rovnováhy. Podle tohoto konceptu jsou jednotlivci a organizace vzájemně propojeni a závisí na sobě za účelem udržitelnosti a efektivity systému (Donald, Ashleigh & Baruch, 2018).

Koncept kariérního ekosystému reprezentuje systém, kde početná síť aktérů operuje v úzké vzájemné provázanosti za účelem dosažení celkové efektivity. Centrálním rysem každého ekosystému je vzájemná provázanost, kde aktéři interagují s ohledem na vzájemné závislosti. Tyto interakce jsou rozmanité, od základních transakcí v pracovních vztazích až po vyšší

úrovně organizační strategie. Tyto strategie se promítají do politik navržených k uspokojení potřeb aktérů a podpoře efektivní a udržitelné výměny mezi nimi. Uvnitř organizací jsou tyto vzájemné závislosti pevně zakotveny, tak aby dosáhly značného stupně komplexnosti. Na národní úrovni jsou schopnosti a dovednosti občanů klíčovým faktorem pro vytváření a udržování globální konkurenceschopnosti jednotlivých států. Celková efektivita je tak rozhodující pro úspěch jak jednotlivců, tak pro úspěch celých organizací a států (Arthur, 2014).

Kariérní ekosystém lze shrnout do tří základních aspektů:

- neustálý tok lidského kapitálu, který je podněcován a ovlivňován push/pull faktory na individuální, organizační a společenské úrovni.
- spirálovitý proces učení, který je nutný pro neustálé přizpůsobování a adaptaci na nové a dynamické scénáře a situace.
- neustálé procesy změn, které ovlivňují směry a rozsah toku lidského kapitálu (Donald, Ashleigh & Baruch, 2018).

Klíčem k úspěchu a trvale udržitelnému fungování kariérního ekosystému je vzájemná provázanost mezi různými aktéry na různých úrovních. To znamená, že kariérní ekosystém by měl zahrnovat širokou škálu subjektů, včetně různých organizací, institucí a jednotlivců, kteří spolupracují jako jeden dynamický, propojený celek. Zásadním prvkem tohoto ekosystému je kariérní mobilita, která vychází z rovnováhy mezi potřebami a požadavky spojenými s neustálým pohybem nabídky a poptávky na trhu práce (Baruch & Altman, 2016).

Absolventi se nacházejí v klíčovém bodě své kariéry, kdy přecházejí z vysokoškolského prostředí a studentského života na trh práce. Je pro ně zásadní porozumět novému prostředí, kde se budou kariéry odehrávat, a pochopit pravidla hry, aby mohli maximalizovat svůj budoucí kariérní rozvoj. To zahrnuje schopnost pracovat s různými aktéry v tomto systému, vyjednávat a spolupracovat. Zvláště důležité je vytvořit si psychologickou smlouvu s ostatními účastníky, zejména se svým zaměstnavatelem. Tímto způsobem si mohou vytvořit realistické očekávání ohledně své kariéry a určit kroky, které je dovedou k dosažení svých kariérních cílů (Arthur, 2014; Donald, Ashleigh a Baruch, 2018).

To, co dělá psychologickou smlouvu odlišnou od právní smlouvy, je to, že tato výměna je více vnímána než písemná nebo explicitně formulovaná. Jinými slovy, psychologická smlouva se týká něčeho, co je spíše implicitní a zakotvené v očekáváních, hodnotách a vzájemných dohodách mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem než něčeho, co je pevně sepsáno na papíře. Tato smlouva může být dynamická a měnit se v průběhu času v závislosti na proměnlivých potřebách a očekáváních obou stran (Conway & Briner, 2006). Podobně jako zaměstnanci a zaměstnavatelé uzavírají psychologické smlouvy, i studenti vytvářejí pomyslnou psychologickou smlouvu se svými vysokoškolskými institucemi. Tato dohoda zahrnuje očekávání, že na konci svého studia budou vybaveni dovednostmi, které jim zajistí dobré uplatnění na trhu práce (Rousseau, Ridolfi & Hater, 1996).

### **2.3 Zaměstnatelnost absolventů vysokých škol**

Jedním z nejvýraznějších a nejdiskutovanějších témat v oblasti přechodu absolventů vysokých škol na trh práce je zaměstnatelnost absolventů. Toto téma oslovuje mnoho odborníků, kteří se zajímají o vývoj vysokoškolského vzdělání. Diskuze ohledně připravenosti absolventů na pracovní trh a jejich ekonomického přínosu existují již řadu desetiletí, ale od začátku tohoto století zájem o tuto oblast prudce vzrostl. Větší důraz na zaměstnatelnost v současné společnosti je důsledkem změn v kariérních systémech a ve vzájemném vztahu mezi jednotlivci a organizacemi. Řada faktorů ovlivňuje zaměstnatelnost, ale hlavním určujícím faktorem je vzdělání, a zejména je tomu u absolventů (Donald, Ashleigh & Baruch, 2018).

Termín "zaměstnatelnost absolventů" se tak stal klíčovým pojmem, který popisuje vztah mezi vysokoškolským vzděláním a ekonomikou. Ve všech zemích je nyní velký zájem o přizpůsobení systémů vysokoškolského vzdělávání měnícím se ekonomickým podmínkám, které jsou ovlivněny ekonomickou globalizací. Systémy vysokoškolského vzdělávání se posunuly z relativně volně provázaného vztahu se státem i ekonomikou do podoby, kdy je jejich role považována za zcela zásadní pro ekonomickou prosperitu. Absolventi vysokých škol se stali klíčovými hráči na ekonomické scéně, jejichž role a přínos na trhu práce je nezastupitelný (Tomlinson, 2017).

Konceptem zaměstnatelnosti absolventů se zabývá řada autorů. Hillage a Pollard (1998) ji definují jako schopnost jednotlivce získat první zaměstnání, udržet si ho, pohybovat se mezi



pracovními rolmi v rámci jedné organizace, případně hledat nové zaměstnání a nalézt vhodnou a uspokojivou práci. Toto platí jak pro nezaměstnané jedince hledající práci, tak pro zaměstnané, kteří touží po nových kariérních příležitostech.

Z hlediska jednotlivce závisí jeho zaměstnatelnost na jeho znalostech, dovednostech a postojích, a také na tom, jak tuto kombinaci charakteristik prezentují zaměstnavatelům. Kontext, jako jsou osobní okolnosti a prostředí na trhu práce, hraje rovněž roli při hledání zaměstnání. Význam vysokoškolského vzdělání v tomto ohledu spočívá v tom, že by mělo absolventy vybavit schopnostmi, dovednostmi a znalostmi, které zaměstnavatelé očekávají pro vykonávání kvalifikované práce. Kromě toho by měla vysoká škol poskytovat možnosti pro další zdokonalování a obnovování těchto schopností a dovedností během pracovního života jednotlivce (Hillage & Pollard, 1998). Lees dodává, že zaměstnatelnost zahrnuje vlastnosti nezbytné pro udržení zaměstnání a postup na pracovišti. Zaměstnatelnost by měla být integrovaná do vysokoškolského vzdělávání s cílem vytvořit absolventy, kteří jsou schopni získat zaměstnání. Zaměstnatelnost je proces, nikoli pouhý produkt (Lees, 2002).

V rámci konceptu zaměstnatelnosti lze identifikovat tři hlavní dimenze založené na individuálních vlastnostech jednotlivců. Tyto dimenze jsou osobní adaptabilita a flexibilita, sociální a lidský kapitál a kariérová identita. Tyto aspekty jsou vzájemně propojeny a ovlivňují zaměstnatelnost jednotlivců (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004; Horáková, 2011). Osobní adaptabilita a flexibilita znamenají, že jedinci jsou ochotni a schopni přizpůsobit své chování a dovednosti podle aktuálních požadavků, což zvyšuje jejich atraktivitu pro zaměstnavatele a umožňuje jim lépe reagovat na změny na trhu práce. Sociální a lidský kapitál zahrnují znalosti, dovednosti a vědomosti, které jedinec získal, a investice do těchto aspektů, jako jsou vzdělávání a školení, zvyšují konkurenceschopnost na trhu práce. Důležitou roli hraje také kariérová identita, která se týká osobnostních vlastností, hodnot, norem a motivací jednotlivce, stejně jako jeho představy o své roli na trhu práce a jeho dlouhodobých cílech (Horáková, 2011; Hubálková, 2015).

Podle Tomlinsona (2017) lze vnímat zaměstnatelnost absolventů na třech hlavních úrovních: První je makroúroveň. Na této úrovni je zaměstnatelnost spojena s většími, systémovými změnami v rámci kapitalistického systému a s tím, jak jsou vzdělávací systémy organizovány v tomto kontextu. Zaměstnatelnost absolventů je totiž silně spojena s širšími ekonomickými

a vzdělávacími změnami, které výrazně ovlivňují, jak lidé přistupují k pracovním trhům a jak se v nich pohybují. Změny ve struktuře vzdělávacího systému a sociálních tříd mají v ekonomice různé projevy, které pomáhají pochopit, jak bude v budoucnosti vypadat pracovní trh. Tato situace se liší v různých národních a místních politicko-ekonomických kontextech, které často formují společný rámec pro to, jak lidé vnímají a řídí svou schopnost získávat zaměstnání a postupovat v kariéře (Tomlinson, 2017).

Druhá úroveň vnímání zaměstnatelnosti absolventů je tzv. meziúroveň. Na této úrovni je zaměstnatelnost a pracovní aktivita jednotlivců zprostředkována institucionálními procesy, které se nacházejí jak v oblasti vzdělání, tak v oblasti firem a společností. Tato střední úroveň je důležitá, protože reflektuje procesy, které se odehrávají na úrovni institucí a skrze různé metody praxe a poskytování. Tyto procesy mohou do jisté míry ovlivnit formování zkušeností a výsledků absolventů na pracovním trhu. Aktivity prováděné v těchto institucích spojují širší změny na vyšší, celonárodní úrovni s individuálními zkušenostmi jednotlivců. Pro regulaci zaměstnatelnosti absolventů jsou klíčové dvě instituce: vysokoškolské instituce a pracovní místa na pracovištích. Tyto dvě instituce spolu do určité míry interagují, zároveň však mezi nimi panuje i zjevný nesoulad (Tomlinson, 2017).

Na jedné straně máme vysokoškolské vzdělávání, které do jisté míry zásobuje trh práce a zároveň přispívá osobnímu kariéernímu rozvoji absolventů. Nabyté znalosti, stejně jako status získaných vysokoškolských titulů, mají zjevně vliv na schopnost absolventů získat v budoucnu požadované zaměstnání (Tomlinson, 2017). Na druhé straně je zaměstnatelnost absolventů ovlivněna firmami a organizacemi, kam vstupují po absolvování vysokoškolského studia. Tyto organizace zjevně ovlivňují způsoby, jakými se kariéerní růst a zaměstnatelnost absolventů rozvíjí v konkrétním pracovním prostředí. Zahrnuje to především předávání znalostí a dovedností a jejich další rozvoj. Nabídková strana trhu práce, vysokoškolské vzdělávání, je jednou částí rovnice a základem toho, co se bude odehrávat v delším období pracovního života absolventů. Druhou stranou rovnice je strana poptávky, tedy firmy a organizace a jejich klíčové charakteristiky a aspekty, jako jsou uspořádání a kultura pracoviště, pracovní podmínky, regulace vzdělávacích příležitostí a profesního rozvoje a podpora ze strany nadřízených nebo vedení (Keep & Mayhew 2010). Ty mají zásadní vliv na rozvoj nebo naopak omezení dalšího kariéerního postupu absolventů. Firemní

a organizační kontext je také zdrojem mnoha dalších významných zkušeností, které ovlivňují kariérní růst, zejména interakce absolventů s důležitými osobami v sociálně bohatém pracovním prostředí. Některé studie ukázaly, že vztahy mezi jednotlivci a významnými osobami, jako jsou kolegové, manažeři a nadřízení, kteří jsou součástí organizační kultury, mohou mít potenciálně značný vliv na formování pracovní kariéry (Eraut, 2007; Fuller & Unwin, 2010). Pokud je zaměstnatelnost především o praktickém uplatňování dovedností a znalostí, pak je pracoviště klíčovým kontextem, kde se tyto postupy realizují (Tomlinson, 2017).

Třetí úroveň vnímání zaměstnatelnosti absolventů vysokých škol je mikroúroveň. Na této úrovni je pozornost zaměřena na to, jak jednotlivci osobně konstruují svoji zaměstnatelnost a jak je spojena s jejich subjektivními, životními a psychosociálními faktory. Tyto aspekty jsou také ovlivněny kulturním prostředím, historií a zázemím každého jednotlivce. Mikroúroveň poskytuje nejhlubší pohled na to, co zaměstnatelnost znamená pro jednotlivce, jaký vztah mají k pracovnímu trhu a jak to ovlivňuje jejich vnímání a přístup k možnostem zaměstnání. Tato úroveň se zaměřuje na subjektivní pohledy a osobní rámcování jednotlivců tím, že zkoumá jejich motivace, emoce, hodnoty a formování identity. Důležitý je také způsob, jakým se jednotlivci zapojují do procesu přechodu z vysokoškolského studia do pracovního života, včetně jejich motivací k průběžnému učení a zapojení do sebevzdělávacího se procesu na začátcích jejich profesní kariéry. Tato tzv. subjektivní stránka zaměstnatelnosti přináší jiný pohled na vztah mezi jednotlivci a ekonomickým kontextem během jejich kariérního vývoje (Tomlinson, 2017).

Na úrovni jednotlivce tradiční přístupy definují zaměstnatelnost absolventů zejména technickými pojmy, jako je přiřazení konkrétních dovedností ke konkrétním pracovním pozicím. Při širším pohledu na vztah jednotlivců k placené práci, včetně jejich motivací, hodnot a emocionálních reakcí, se však zaměstnatelnost stává komplexnějším sociálním jevem. To znamená, že jednotlivci mohou být pro určité pracovní pozice více než vhodní, ale mohou se rozhodnout upřednostnit jiné na základě svých subjektivních preferencí. Jinými slovy, absolventi nejenom budují svou vlastní představu o své zaměstnatelnosti a kariérním směřování, ale také subjektivně interpretují kontext, v němž se nacházejí, včetně svého vztahu k zaměstnavatelům a dalším absolventům na trhu práce (Tomlinson, 2017).

## 2.4 Specifika terciárního vzdělání

To, jak vypadá systém terciárního vzdělávání, ovlivňuje i uplatnění absolventů na trhu práce. V případě malého a unitárního sektoru terciárního vzdělávání budou představovat absolventi terciárního vzdělávání pravděpodobně homogenní, exkluzivní skupinu pozitivně vybraných studentů s dobrými vyhlídkami na trhu práce. Vzhledem k exkluzivitě a vysoké selektivitě mohou vysoké školy navštěvovat pouze studenti s vysokou mírou motivace a schopnostmi. Za předpokladu, že zaměstnavatelé důvěřují procesům selekce při průchodu terciárním vzdělávacím systémem, způsobuje tato exkluzivita a výběrovost, že tito absolventi budou mít výhodu na trhu práce.

S rostoucím a různorodějším terciárním vzdělávacím sektorem lze očekávat zvýšenou variabilitu mezi absolventy. Větší počet studentů s různými schopnostmi může najít místo v různých typech terciárního vzdělávání, včetně kratších studijních programů, které jsou přístupnější pro méně motivované a s nižší úrovní schopností. Studenti s většími schopnostmi se budou s největší pravděpodobností ucházet o místa na elitních institucích nebo v náročných programech s delším trváním, zatímco ti s menšími schopnostmi si budou volit instituce a studijní programy s nižšími nároky.

Diferenciace systémů terciárního vzdělávání ovlivňuje možnosti absolventů signalizovat své dovednosti zaměstnavatelům. Získání titulu na prestižnějších vysokých školách nebo náročnějších a déle trvajících studijních programech může zaměstnavatelům signalizovat vyšší kognitivní a nekognitivní dovednosti, a to bez ohledu na skutečnou kvalitu absolvovaných institucí. Tituly z méně prestižních, nebo krátkých studijních programů by měly signalizovat nižší úroveň dovedností, avšak může to být kompenzováno tím, že se jedná o profesně orientované programy, které signalizují specifické dovednosti.

Dřívější studie zabývající se uplatněním absolventů na trhu práce se zaměřovaly na rozdíly v institucionálním uspořádání středoškolského vzdělávání a k absolventům terciárního vzdělávání přistupovaly víceméně jako k homogenní skupině se stejně dobrými vyhlídkami na trhu práce (Müller & Shavit, 1998). Tento přístup předpokládal, že studenti s většími schopnostmi volí náročnější a delší terciární vzdělání, což dává signál zaměstnavatelům o vysoké úrovni jejich obecných dovedností. Vysokoškolsky vzdělaní jedinci byli považováni za schopné získat široké spektrum obecných dovedností, které mohli přeměnit na vyšší mzdy

na trhu práce. Ovšem v porovnání s odborným středoškolským vzděláním jim chyběly specifické dovednosti pro konkrétní firmy nebo povolání, díky čemuž bylo vzhledem k omezeným informacím pro zaměstnavatele obtížné posoudit vztah mezi jejich specifickými dovednostmi a dosaženou kvalifikací. Nicméně absolventi terciárního vzdělání mohli tyto specifické dovednosti získat díky praxi nebo firemnímu zaškolení, což mohlo do určité míry kompenzovat tento nedostatek. Pozdější výzkum zdůraznil, že mezinárodní rozdíly v institucionálním uspořádání terciárního vzdělání mají významný vliv na proces vstupu na trh práce (Van de Werfhorst, 2004). Zatímco představa o exkluzivitě a jednotnosti mohla platit pro malý sektor terciárního vzdělání, zásadní změnu přinesla expanze terciárního vzdělání, které vedla k jeho vnitřní diferenciaci.

S ohledem na tuto diferenciaci terciárního vzdělání byla vyvinuta různá klasifikační schémata. Například Arum, Gamoran a Shavit (2007) rozlišují mezi unifikovanými, binárními a diverzifikovanými systémy terciárního vzdělání. V unifikovaných systémech, dominují výzkumné univerzity s přísným profesorským vedením. Binární systémy zahrnují také méně selektivní vysoké školy, které často nabízejí odborné vzdělání, například technické vysoké školy v Německu. V diverzifikovaných systémech se i v druhém cyklu vysokoškolského vzdělávání nacházejí jak odborně, tak akademicky zaměřené studijní programy. Van de Werfhorst (2004) navrhuje alternativní rozlišení stratifikační dimenze, aby zachytil heterogenitu institucionálních rozdílů ve vysokoškolském vzdělávání. Uvažuje sice o rozdělení na obecně teoreticky orientované a profesně orientované instituce, které nabízejí krátkodobé, prakticky a specificky zaměřené kurzy, ale zároveň zdůrazňuje, že většina vysokoškolských systémů je organizována ve struktuře bakalářského – magisterského – doktorského studia nebo v jiných formách krátkodobých versus dlouhodobých programů v rámci jedné instituce terciárního vzdělávání. Nakonec Shwed a Shavit (2006) zdůrazňují, že zatímco terciární vzdělávání bylo na národní úrovni považováno za standardizované, rozlišení mezi elitními a druhořadými institucemi míru standardizace v některých zemích snížilo. Všem těmto klasifikacím je společné, že dřívější homogenní skupina stejně kvalitních vysokoškolsky vzdělaných se diferencuje na skupiny s různými vyhlídkami na trhu práce v závislosti na druhu terciárního vzdělávacího programu nebo instituce, kterou navštěvovali.

## **2.5 Úspěšnost přechodu absolventů vysokých škol na trh práce – jak je zkoumán a měřena**

### **2.5.1 Profesionální úspěch**

V poslední době můžeme pozorovat, že kariéry absolventů vysokých škol zřídka následují tradiční lineární vzor. Přesto však kvalita a hladkost přechodu z vysokoškolského do pracovního života patří mezi klíčovými faktory, které mohou předznamenat úspěch v celé pracovní kariéře (Akkermans, Nykänen & Vuori, 2015). S ohledem na to, že tento proces přechodu je obvykle komplikovaný a dynamický, není překvapující, že existují různé interpretace toho, co přesně znamená „úspěšný přechod“. Nicméně v poslední době začíná růst shoda v tom, že je nezbytné zvážit širokou škálu ukazatelů, které zahrnují jak objektivní, tak subjektivní hlediska. Zohlednění těchto různorodých faktorů umožňuje komplexnější pohled na proces přechodu a pomáhá lépe porozumět, jakým způsobem ovlivňuje budoucí profesionální úspěch (De Schepper, Clycq & Kyndt, 2023).

V průběhu minulých desetiletí, během rozvoje výzkumu uplatnění absolventů na trhu práce, bylo identifikováno několik významných souvislostí mezi vzděláním a pracovním světem. Například při průřezovém výzkumu Wilson a Smith-Lovin (1983) objevili zajímavou spojitost mezi zaměstnatelností absolventů a prestiží vysokoškolské instituce, kterou absolventi absolvovali. O něco později, Rosenbaum, DeLuca, Miller a Roy (1999) publikovali důležitá zjištění o vztahu mezi zaměstnatelností a sociálními sítěmi institucí. Další výzkumníci, jako například Reimer, Noelke & Kucel (2008) přinesli důkazy o spojitosti mezi zaměstnatelností a zvoleným oborem studia. Různí autoři, včetně Kerckhoffa, Raudenbushe, a Glennieho (2001), Psacharopoulou a Patrino (2004) a Teichlera (2007), zdůraznili vliv konkrétního studijního programu na individuální pracovní příležitosti, profesionální postavení a výdělky absolventů.

Postupně se také rozvíjel důležitý koncept profesionálního úspěchu absolventů jako výsledku jejich získaného vzdělání. Za standardně používané ukazatele, které měří úspěšnost přechodu na trh práce, se v obecné rovině považují kvantita a kvalita pracovních míst, které absolvent vysoké školy vykonává (Akkermans, Nykänen & Vuori, 2015). Kvantita pracovních míst se zejména vztahuje k nalezení prvního zaměstnání. Naopak, kvalita práce zahrnuje různá hlediska zaměstnání, jako je například do jaké míry umožňuje vykonávané

zaměstnání využití nabytých schopností a dovedností, další profesní a kariérní rozvoj, nebo jak je rozmanitá náplň práce. Mezi klasické ukazatele patří také míra jistoty zaměstnání, shoda mezi absolvovaným vzděláním a vykonávanou prací a finanční odměna za vykonanou práci (Heijke & Meng 2006; van der Velden & Wolbers 2007; Noelke & Gebel, 2011; Allen & van der Velden, 2011; Meng, Wessling, Mühleck & Unger, 2020b). Dalším častým ukazatelem úspěšného přechodu je délka trvání procesu přechodu (Noelke & Gebel, 2011), kde rychlý přechod znamená, že se jedná o krátké hledání zaměstnání, které nevyžaduje velké úsilí a během něhož nedochází k žádnému nebo jen krátkému období příležitostného zaměstnání (Teichler, 1999). Tímto způsobem se vytváří komplexní pohled na profesní úspěch absolventů, který zahrnuje širokou škálu klíčových faktorů ovlivňujících kariéru absolventů.

Objevují se také přístupy, které se vedle uvedených charakteristik snaží postihnout i faktory, které ukazují na perspektivnost profese a možný další rozvoj kariéry – do analýz se tak zahrnují i proměnné charakterizující etapu přechodu ze školy do práce, míru nabytých kompetencí, odpovídající charakter a spektrum nabytých kompetencí, nebo i charakteristiky práce, jako je autonomie práce, spokojenost s profesí, důležitou charakteristikou je také míra dalšího vzdělávání (např. Teichler, 1999; Schomburg, 2007).

Často diskutovaným tématem jsou kompetence, a to ať už ty získané v průběhu vzdělávacího procesu, nebo ty vyžadované na trhu práce. Kompetence, které jsou zkoumány, se často dělí do dvou kategorií: obecné a oborově specifické. Mezi obecné kompetence patří schopnost učit se, reflexivní myšlení, řešení problémů, analytické dovednosti a schopnost jasně dokumentovat myšlenky a informace. Naopak kompetence specifické pro daný obor zahrnují teoretické znalosti vztahující se k danému oboru a konkrétní metodické dovednosti relevantní pro danou profesní sféru (Allen, Ramaekers & van der Velden, 2005; Heijke & Meng, 2006).

Významná část výzkumu se zaměřuje na vztah mezi zaměstnatelností absolventů a charakteristikami souvisejícími se vzděláním a zejména pak se samotnými vysokoškolskými institucemi. Vlivem kvality a selektivity vysokoškolských institucí na uplatnění absolventů se zabývalo několik studií. Jedna taková studie Brewera, Ridea a Ehrenberga (1999) rozdělila americké vysokoškolské instituce do šesti skupin na základě jejich

konkurenceschopnosti. Jejich zjištění poskytla důkazy o tom, že absolventi elitních soukromých institucí získávají jejich absolvováním na trhu práce značnou ekonomickou výhodu. Monks (2000) dále ukázal, že na výši výdělků má výrazný vliv selektivita vysoké školy. Závěry dalších studií však již tak jednoznačné nebyly. Výzkum Dalea a Kruegera (1999) ukázal, že studenti, kteří navštěvovali výběrovější vysoké školy, vydělávali přibližně stejně jako studenti se zhruba srovnatelnými schopnostmi, kteří navštěvovali méně výběrové školy. Neplatilo to však pro studenty ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ti vydělávali více, pokud absolvovaly výběrové vysoké školy. K podobným závěrům docházejí také Brand a Halabay (2006). Další studie poukazují na to, že kvalita zaměstnání a výše výdělků jsou ovlivněny především zvoleným oborem a stupněm vzdělání, nikoliv konkrétní navštěvovanou vysokou školou (Rumberger & Thomas, 1993; McGuinness, 2003). Betts, Ferral a Finnie (2007) zjistili pozitivní vztah mezi poměrem profesorů ke studentům a výdělků absolventů, avšak platy profesorů nevykazovaly žádnou významnou korelaci. Důležitou roli může hrát také kontext konkrétní země. Holmlund (2009) zkoumal vliv kvality vysoké školy na výdělků ve Švédsku a zjistil poměrně slabou závislost.

Specifickou oblast školních a studijních charakteristik, které se zkoumají ve vazbě na jejich příspěvek k uplatnitelnosti absolventů na pracovním trhu, představují kurikulární aspekty vysokoškolského studia. Tyto aspekty vnesly do stále probíhající diskuze otázku, do jaké míry by mělo vysokoškolské vzdělávání směřovat k obecným dovednostem, nebo připravovat studenty na konkrétní povolání. Výsledky této debaty a souvisejícího výzkumu zůstávají nejednoznačné. Nárůst důrazu na obecné kompetence je spojen s rychlým zastaráváním znalostí, což zdůrazňuje potřebu neustálého učení v průběhu života. Tento trend rovněž koreluje s rostoucí interdisciplinárností ve většině studijních oborů, kde se vyžaduje schopnost řešit problémy v různých kontextech. Na druhé straně je stále kladen důraz na specifické dovednosti, zejména v oblastech, kde hluboké odborné znalosti jsou nepostradatelné, což platí zvláště pro některé vědecké disciplíny a technické obory. Výzkum kurikula v terciárním vzdělávání se zaměřuje na několik klíčových dimenzí. První je orientace na tvorbu nových znalostí vs. reprodukci stávajících znalostí neboli, do jaké míry vzdělávací programy podporují studenty v rozvoji nových myšlenek a znalostí, nebo se soustředí na reprodukci existujících informací. Profesní specializace, tedy, zda jsou programy orientovány na konkrétní povolání a jaká je míra specializace. To může zahrnovat



zaměřením na jednu oblast nebo kombinaci různých oborů. Rozvoj osobnosti studentů, tedy, do jaké míry vzdělávání v terciárním vzdělávání ovlivňuje osobní rozvoj studentů a jejich schopnost čelit různým výzvám. Struktura studia, tedy, jak je rozdělena náplň studia z hlediska délky a jednotlivých úrovní nebo zda převládá rozdělení na krátké odborné studijní programy a teoretické dlouhé programy (Teichler, 2009). Tomu odpovídá i hodnocení charakteru a dimenzí výuky v různých šetřeních, která se snaží postihnout kurikulární aspekty vzdělávání a jejich vazbu na uplatnitelnost absolventů (např. Allen & van der Velden 2007; Koucký, Ryška & Zelenka, 2014; Zelenka et al., 2019; Meng, Wessling, Mühleck, Unger, 2020b).

### **2.5.2 Soulad mezi vzděláním a povoláním**

V mé práci se obšírně zabývám tím, zdali absolventi pedagogických studijních programů a studijních oborů pracují v pedagogických povoláních. S tím úzce souvisí jeden z tradičních způsobů nahlížení na úspěšný přechod z vysokoškolského vzdělání na trh práce, a to je téma shody mezi absolvovaným vzděláním a vykonávanou pracovní pozicí. Jinak řečeno, zda absolventi pracují na odpovídajícím pracovním místě, případně v odpovídajícím zaměstnání.

Soulad či shoda mezi vzděláním a pracovním místem se nejčastěji rozlišuje na dva základní typy – vertikální a horizontální. Nejčastěji studovaným a analyzovaným konceptem nesouladu je vertikální nesoulad, někdy také nazývaný vzdělanostní či kvalifikační nesoulad. Tento koncept se vztahuje k situaci, kdy se kvalifikace pracovníka liší od kvalifikace, která je požadována zaměstnavatelem nebo samotným pracovníkem k plnění úkolů spojených s jeho prací – a to buď z hlediska požadavku v době, kdy pracovník do práce nastoupil, nebo z hlediska současných požadavků dané práce (Desjardins & Rubensons, 2011). Vertikální shodu lze vyjádřit jako stupeň, jakým úroveň dosaženého vzdělání (např. bakalářské, magisterské) odpovídá úrovni vzdělání vyžadované pro konkrétní pracovní pozici (Grosemans, Coertjens, & Kyndt, 2017). Vertikální soulad či nesoulad je zpravidla operacionalizován v podobě tří kategorií: převzdělanost nebo překvalifikovanost, podvzdělanost nebo podkvalifikovanost a soulad mezi požadovanou úrovní vzdělání a dosaženou úrovní vzdělání pracovníka (Desjardins & Rubensons, 2011). Pokud je úroveň vzdělání absolventa vyšší než požadovaná úroveň (např. absolvent s dosaženým magisterským vzděláním pracuje na pozici, kde je postačující bakalářská úroveň), je

absolvent považován za nadměrně vzdělaného pro danou práci, jedná se tedy o překvalifikovanost (Grosemans, Coertjens, & Kyndt, 2017). Podkvalifikovanost je naopak situace, kdy vzdělání absolventa je nižší, než požadovaná úroveň (De Schepper, Clycq, & Kyndt, 2023). Klasickým případem je, když si absolvent bakalářského studia ještě dokončuje magisterské vzdělání, ale již vykonává povolání, které magisterskou úroveň vyžaduje. Často takovou situaci můžeme pozorovat u začínajících učitelů. Ideální situace je samozřejmě, když dochází k souladu mezi požadovanou úrovní vzdělání a úrovní vzdělání, které zaměstnanec dosáhl.

I když nedostatečná kvalifikace pro vykonávané zaměstnání není také ideální situace, v porovnání s problémem překvalifikovanosti se v případě absolventů vysokých škol v Evropě týká zcela zanedbatelné části populace. Díky rychle rostoucím počtům absolventů terciárního vzdělání v nedávné době se stala mnohem diskutovanějším tématem převzdělanost. Zde je třeba poznamenat, že, i když se překvalifikovanost primárně týká vysokoškoláků, tento důsledek masifikace vysokého školství poznamenává i zbylou část populace. V situaci, kde je nadbytek vysoce vzdělaných absolventů, dochází k tomu, že takto převzdělaní musí soutěžit o pracovní místa s absolventy s nižší úrovní vzdělání. Díky tomu získají výše vzdělání absolventi práci ve svém oboru, avšak na nižší úrovni. Méně vzdělání absolventi však již tuto strategii příliš používat nemohou, jelikož nabídka pracovních míst ještě nižší úrovně je omezená. Ti pak musí volit zcela nekvalifikovanou práci, nebo se stávají nezaměstnanými (Wolbers, 2003).

Měřit překvalifikovanost lze různými způsoby. V zásadě se rozlišují tři. Subjektivní, statistický a normativní (Quintini, 2011). Každý má své výhody a nevýhody. Normativní přístup využívá apriorně předpokládanou shodu mezi vzděláním a povoláním. Například při použití klasifikace povolání ISCO se předpokládá, že povolání v kategorii „zákonodárci a řídicí pracovníci“ vyžadují vysokoškolskou kvalifikaci. Tento způsob se často používá, ale vychází z předpokladu, že všechna pracovní místa se stejným názvem mají stejné požadavky na vzdělání a že to platí ve všech zemích, které používají stejnou klasifikaci povolání. Ve statistickém přístupu je pro každé povolání spočtena distribuce jednotlivých typů vzdělání a pracovníci, kteří se odchylojí od průměru o více než určitou hodnotu (zpravidla o jednu směrodatnou odchylku) jsou klasifikováni jako převzdělaní. Nevýhodou tohoto přístupu,

stejně jako v případě normativního, je, že pro všechny pracovní pozice patřící do určité skupiny povolání jsou uvažovány stejné kvalifikační požadavky. Subjektivní přístup je založen na přímém dotazování jednotlivců na to, jestli vykonávají odpovídající povolání, nebo na to, jaká je nejvhodnější požadovaná úroveň vzdělání pro vykonávané povolání (Quintini, 2011). Nevýhoda tohoto přístupu je aktuální nedostatek pravidelných mezinárodních šetření, které by umožňovaly srovnání v čase a jak již sám název napovídá, jeho subjektivnost. Na druhou stranu však lépe postihuje změny ve vnímání lidí o požadavcích na kvalifikační úroveň daného povolání nebo pracovní pozice.

Druhý typem souladu je horizontální shoda, který udává míru shody mezi vystudovaným oborem a oborem vykonávaného povolání. Pokud se obor vzdělání neshoduje s oborem pracovního místa, je horizontální shoda považována za nízkou. (De Schepper, Clycq, & Kyndt, 2023). Například absolvent s učitelským vzděláním pracující jako učitel ve škole má vysokou horizontální shodu, zatímco pokud pracuje jako úředník na obecním úřadu, pak má nízkou horizontální shodu.

Horizontální nesoulad má negativní dopad, zejména proto, že dovednosti a schopnosti, které studenti získají během svého vzdělávání, nejsou v praxi dostatečně uplatněny. To v konečném důsledku snižuje pracovní produktivitu. Ideální situace nastává, když se každý pracovník dostane do pozice, kde může využít své dovednosti a výkonnost na maximální úrovni ve srovnání s ostatními. Výskyt tzv. neodpovídajících zaměstnání lze vysvětlit rozdílným podílem volných pracovních míst v určitém oboru a dostupnými pracovníky s odpovídající kvalifikací (Wolbers, 2003). Z pohledu absolventa záleží na tom, kolik volných pracovních míst je v jeho oboru na trhu práce a s jakou konkurencí se musí setkat při hledání práce. Různé faktory, jako je šíře zaměření studovaného oboru nebo úroveň platů v daném odvětví, hrají rovněž důležitou roli.

Zjišťování, zda vzdělávací systémy připravují absolventy tak, aby odpovídali poptávce na trhu práce v optimální oborové struktuře, má z politického hlediska značný význam. Avšak měření této míry neshody a operacionalizace tohoto konceptu je složitá. Nesoulad mezi oborem vzdělání a oborem zaměstnání lze podrobit dvěma hlavním přístupům. První, subjektivní přístup, spočívá v dotazování jednotlivců na to, zda pracují ve svém oboru a zda je jejich vzdělání relevantní pro vykonávanou práci. Druhý, objektivní (někdy také zvaný

normativní) přístup, se snaží určit, jaká povolání jsou vhodná pro určitý obor vzdělání. Nicméně, tato klasifikace může být složitá, protože některá povolání nelze jednoznačně přiřadit k určitému oboru vzdělání (např. manažer, politik), a některé vzdělávací programy jsou více zaměřené na rozvoj obecných dovedností, které jsou přenositelné do různých profesí (např. humanitní vědy) (Desjardins, Rubensons, 2011).

Vertikální a horizontální nesoulad se často analyzuje ve vztahu k dalším charakteristikám trhu práce, například s výší výdělků nebo spokojeností s prací. Horizontální nesoulad mezi studiem a zaměstnáním byl zkoumán Robstem (2006), který se zaměřil na soulad studijního oboru a pracovního místa. Jeho zjištění naznačují, že pracovníci, jejichž zaměstnání není ve shodě se studijním oborem, mají nižší mzdy než ti, kteří pracují ve shodném oboru. Zároveň věnuje pozornost srovnání rozdílného mzdového efektu mezi studijními obory. Například absolventi humanitních oborů, které kladou důraz na všeobecné dovednosti, pracují s větší pravděpodobností v neshodném zaměstnání, ale z pohledu jejich výdělků přicházejí jen o velmi málo (Robst, 2006).

S ohledem na narůstající počet absolventů vysokých škol ve Spojeném království se McGuinness a Sloan (2009) pokusili zodpovědět otázku, zda je trh práce schopen tyto absolventy absorbovat. Jejich výzkum ukázal, že vzniká nesoulad, přičemž nadměrně vzdělaní absolventi často čelí výrazným mzdovým sankcím. Výše mezd je však často obětována na oltář jiných priorit, jako je rovnováha mezi prací a rodinou. Podobné výsledky přinesla i studie Bauera (2002) prováděná v Německu, která ukázala, že nesoulad mezi vzděláním a prací znamená nižší mzdy pro převzdělané jedince ve srovnání s absolventy pracujícími na odpovídajících pozicích.

Montt (2015) se při analýze nesouladu studijních oborů a jeho dopadu na mzdy, riziko ztráty zaměstnání a spokojenost s prací v mezinárodním srovnání zaměřuje na faktory poptávky i nabídky. Bere v úvahu nasycenost trhu práce pracovníky určitého studijního oboru a úroveň obecných dovedností studijního oboru, které predikují výskyt nesouladu studijních oborů. Zdůrazňuje mzdové postihy nesouladu oborů studia spojené s překvalifikovaností.

Kim, Ahn a Kim (2016) rozšiřují analýzy vztahů vertikálního i horizontálního nesouladu na pracovníky (s vysokoškolským vzděláním) rozdělené podle výše příjmu v kontextu jihokorejského trhu práce. Zjišťují korelaci překvalifikovanosti a horizontálního nesouladu

a docházejí k závěru, že postih za překvalifikovanost je nadhodnocen, pokud se ignoruje horizontální nesoulad. Příjmový postih za nadměrné vzdělání se týká téměř všech pracovníků, příjmový postih vyplývající z horizontálního nesouladu je významný pro pracovníky s nižšími příjmy.

Zajímavá data týkající se této problematiky byla získána také v České republice. Mysíková (2016), za využití dat z šetření SILC a PIAAC, zkoumala vliv vertikálního nesouladu (který vycházel z tří různých metodik) na mzdy a ukázala, že nadměrně vzdělaní absolventi obvykle vydělávají více, zatímco nedostatečně vzdělaní mají nižší příjmy ve srovnání s těmi, kteří pracují na pozicích odpovídajících jejich vzdělání.

Na základě výsledků několika šetření absolventů českých vysokých škol zkoumali vliv horizontálního a vertikálního nesouladu na výši výdělků Sedláček a Zelenka (2021). Tento vztah přitom zkoumali zvlášť pro absolventy několika oborových skupin. Prokázali, že celkový nesoulad (souběh horizontálního a vertikálního nesouladu) má negativní vliv na výdělky absolventů ve všech zkoumaných oborech a převzdělanost (vertikální nesoulad) ve většině případů. Vliv horizontálního nesouladu je nejednoznačný. Zatímco v případě většiny oborových skupin je vliv nesouladu mezi oborem vzdělání a oborem zaměstnání velmi slabý, existují tři oborové skupiny, kde vykonávání povolání mimo vystudovaný obor, za předpokladu, že se jedná o práci odpovídající vzdělanostní úrovni, vede k vyšším výdělkům. Jedná se o zemědělské, humanitní a pedagogické obory (Sedláček & Zelenka, 2021).

## **2.6 Zdroje informací o přechodu absolventů vysokých škol na trh práce**

Zdroje informací o přechodu absolventů na trh práce lze v rozdělit na několik typů. Prvním jsou různé registry a databáze. Některé země (např. Norsko, Polsko, Švýcarsko) rozvíjejí systémy postavené na administrativních datech, tak aby sloužily ke sledování absolventů vysokých škol. V Norsku jejich statistický úřad vede databázi všech absolventů vysokých škol a obsahuje informace o jejich dosaženém vzdělání, o všech dosavadních zaměstnáních, vykonávaných profesích, platu a zahrnuje aktuální kontaktní adresy. Absolventi jsou navíc dotazováni 6 měsíců po absolvování vysoké školy v on-line dotazníku (Zelenka, 2019). V České republice se alespoň zatím bohužel nic takového nezrealizovalo.

I tak ale lze v České republice některé databáze využít. Jedná se zejména o Sdružené informace matrik studentů, MŠMT ČR (zkráceně SIMS). Ta obsahuje (mimo jiné) řadu informací o absolvovaném studiu každého absolventa českých vysokých škol. Zejména se jedná o informace o absolvované vysoké škole, fakultě, studijním programu, studijním oboru, roku absolvování a tak dále. Podrobněji bude SIMS popsána v metodologické části. Nevýhodou této databáze je samozřejmě hlavně to, že nevíme nic o absolventech po jejich absolvování.

Dalším zdrojem dat mohou být údaje o nezaměstnanosti absolventů, které na svých stránkách zveřejňuje MPSV. Tyto údaje lze do jisté míry propojit s údaji ze SIMS a využít je k vypočítání míry nezaměstnanosti. Podrobně je popisují opět v metodologické části.

Hlavním zdrojem dat o přechodu absolventů na trh práce jsou u nás i v zahraničí dlouhodobě šetření absolventů vysokých škol. První národní průzkumy absolventů byly v některých zemích provedeny již před několika desetiletími. Tyto průzkumy většinou jen shromažďovaly základní osobní a demografické informace, informace o absolvovaném oboru a vysokoškolské instituci a základní informace o vykonávaném povolání (profese, odvětví, případně i plat). I přesto, že tyto informace byly cenné, vedly k poměrně zjednodušeným závěrům například ohledně těsnosti vztahu (nebo spíše jeho nedostatku) mezi absolvovaným vzděláním a vykonávaným povoláním. Další výzkum totiž ukázaly, že mnozí absolventi, kteří nebyli zaměstnáni na vysokých pozicích, vnímali svoje vzdělání pro svoji práci jako zcela relevantní. Později se tak začaly výzkumy zaměřovat i na otázky ohledně vztahu mezi studijními podmínkami, nabytými kompetencemi, pracovními požadavky a profesním úspěchem (Teichler, 2011).

Obecně lze šetření absolventů vysokých škol lze rozlišit na tři úrovně. První je mezinárodní úroveň. V Evropě lze považovat za první takovýto projekt mezinárodní projekt CHEERS „Careers after Higher Education: a European Research Study“, který proběhl v letech 1998–2000 ve 12 evropských zemích včetně České republiky (více viz Teichler & Schomburg, 2006). Česká republika se zúčastnila i navazujícího projektu REFLEX „The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe“, který byl realizovaný v letech 2004–2007. (více viz Allen & van der Velden, 2011) Do projektu REFLEX se zapojilo 15 evropských zemí a Japonsko. Na základě jeho metodiky

ještě proběhl v 8 zemích východní Evropy v letech 2007-2009 projekt HEDESCO. Od té doby však nastala delší časová prodleva, kdy se na evropské úrovni žádná větší mezinárodní šetření absolventů vysokých škol neuskutečnilo. Vzhledem k významu a důležitosti problémů zaměstnatelnosti a uplatnění absolventů byl však posléze s podporou Evropské komise na konci roku 2013 zahájen nový dvouletý celoevropský projekt EUROGRADUATE (feasibility study), který vytvořil předpoklady pro následně realizované celoevropské šetření absolventů terciárního vzdělávání. Výsledkem byla studie uskutečnitelnosti takového šetření (Mühleck et al., 2016). Pilotní šetření EUROGRADUATE 2018 se za účasti 8 evropských zemí včetně České republiky uskutečnilo na podzim roku 2018 (více viz Meng, Wessling, Mühleck & Unger, 2020a). Na přelomu roku 2022 a 2023 pak proběhlo první plnohodnotné evropské šetření absolventů vysokých škol Eurograduate 2022. Zúčastnilo se ho 18 zemí opět včetně České republiky. Cílem je realizovat šetření pravidelně zhruba v tříletých intervalech.

Druhou úrovní jsou národní šetření. Šetření absolventů vysokých škol v různých podobách realizuje mnoho zemí Evropy. Mezi známější patří například v Německu šetření institucí DZHW (Německé centrum pro vysokoškolský a vědecký výzkum) a INCHER (Mezinárodní centrum pro vysokoškolský výzkum) Univerzity Kassel. Dále se jedná o francouzské šetření Génération, Italské AlmaLaurea, nebo britské „The UK Graduate Careers Survey“. Na Slovensku proběhlo jednorázové šetření Absolvent 2014 (Zelenka, 2019).

V České republice se uskutečnila tři velká národní šetření, která metodologicky vycházela z mezinárodního šetření REFLEX. První proběhlo pod názvem „REFLEX 2010: Zaměstnatelnost absolventů vysokých škol a jejich postavení na pracovním trhu“ v roce 2010 (více viz Ryška & Zelenka, 2011). Na toto šetření navázal projekt „REFLEX 2013: Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu a hodnocení získaného vysokoškolského vzdělání“ (více viz Koucký, Ryška & Zelenka, 2014). Poslední takové šetření nazvané Absolvent 2018 se uskutečnilo paralelně se zmíněným pilotním šetřením EUROGRADUATE, tedy na podzim roku 2018 (více viz. Zelenka et al., 2019).

Kromě národní úrovně probíhají také šetření realizovaná jednotlivými školami nebo fakultami. Šetření vlastních absolventů zajišťuje v současnosti již většina veřejných vysokých škol, některé z nich opakovaně. Průkopnickou práci v této oblasti vykonala již v

90. letech především brněnská Masarykova Univerzita. Problémem těchto výzkumů je ovšem jejich nekoordinovanost a z ní pramenící malá srovnatelnost výsledků. Mnohdy mají různá a špatně srovnatelná šetření i jednotlivé fakulty stejné školy. Využití těchto šetření je tak většinou omezeno pouze pro potřeby příslušné vysoké školy nebo fakulty (Zelenka, 2019).

Napříč těmito úrovněmi lze pozorovat ještě další dimenzi, a to je zaměření daného šetření. Kromě obecného zaměření na všechny absolventy vysokých škol může být zaměřeno také specificky. Nejčastěji se takové zaměření týká určité vzdělávací oborové skupiny (např. absolventů pedagogických oborů), skupiny nebo typu povolání (např. učitelů), nebo hospodářského odvětví (např. lidé pracující ve školství). Příkladů takových šetření může být celá řada. Zde uvádím pouze výzkumy, které se uskutečnily v České republice a které se přímo či nepřímo týkaly absolventů pedagogických oborů.

Bohužel větších šetřeních (pomímám tedy menší šetření v rámci jednotlivých vysokých škol a fakult, nebo v rámci menších šetření pro vysokoškolské kvalifikační práce), které by se soustředili primárně na absolventy pedagogických oborů se příliš neuskutečnilo. Jmenovat lze snad jen pilotní šetření kompetencí a postojů začínajících učitelů a čerstvých absolventů učitelství, které uskutečnilo v roce 2022 MŠMT. Šetření se zúčastnilo zhruba 500 čerstvých absolventů či studentů posledních ročníků učitelství, u kterých se předpokládá, že studium v nejbližších měsících dokončí, a přes 1 600 začínajících učitelů v prvních dvou letech praxe (MŠMT, 2022). Z pohledu využití tohoto šetření pro problematiku přechodu absolventů pedagogických oborů má však řadu nedostatků. Zaměřuje se jen na absolventy učitelství (ne všech pedagogických oborů), prakticky se nezabývá těmi, kteří nevykonávají pedagogické povolání, chybí informace o roku absolvování, vykonávaném povolání a další důležité informace.

Existuje samozřejmě několik šetření, které se zaměřují na situaci a zkušenosti učitelů. Problémem těchto šetření je zejména to, že nepostihují absolventy, kteří v době šetření učitelství nevykonávají. Většinou se navíc zaměřují na všechny učitele bez rozdílu věku a velikost vzorku učitelů, kteří nedávno absolvovali, nemusí být dostatečná.

Z mezinárodních projektů je určitě třeba jmenovat šetření o vyučování a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey). Cyklus tohoto šetření byl pětiletý (2008,



2013, 2018) a posunul se na šestiletý (2024). V rámci tohoto šetření jsou dotazováni učitelé a ředitelé škol na druhém stupni základní školy a nižšímu stupni víceletého gymnázia (více viz např. Boudová, et al., 2020).

Z národních výzkumů se jedná například o šetření učitelů prvního a druhého stupně základních škol a učitelů středních škol všech typů zaměřeného na analýzu předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce (viz MŠMT, 2009), nebo v poslední době o společný výzkum Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a České školní inspekce, který se zaměřil na učitele a ředitele základních a středních škol, a který navazoval svým zaměřením jak na výzkum z roku 2009, tak na mezinárodní šetření TALIS (více viz Koucký a kol., 2023).

Dalším typem zdrojů dat mohou být různá výběrová šetření, která se primárně nezaměřují na absolventy vysokých škol ani na nějakou jejich podmnožinu, avšak díky svému širokému zaměření mohou být k analýze absolventů vysokých škol (či jejich podmnožiny) využity.

Užitečným zdrojem informací mohou být data z Výběrového šetření pracovních sil (VŠPS), která zpracovává Český statistický úřad (ČSÚ). Tato data obsahují některé zajímavé informace o absolvovaném vzdělání a současném postavení na trhu práce, nicméně za prvé nejdou příliš do hloubky a za druhé v případě absolventů vysokých škol (a ještě více v případě absolventů konkrétní oborové skupiny jako jsou absolventi pedagogických oborů) nastává problém s dostatečnou robustností dat. Možnosti využití dat pro zkoumání problematiky přechodu absolventů pedagogických oborů do pedagogických povolání ukazují ve své menší studii (Zelenka, 2022).

Jisté využití nabízí také Mezinárodní výzkum vědomostí a dovedností dospělých PIAAC. V tomto šetření, které se uskutečnilo dvakrát – v letech 2011 až 2012 (více viz Straková & Veselý, 2013) a 2020 až 2023 (více viz Röschová, Holečková & Zelinková), jsou testem měřeny schopnosti a dovednosti dospělé populace a zároveň jsou s pomocí dotazníku získávány informace (kromě mnoha jiného) o absolvovaném vzdělání a vykonávaném povolání. Nevýhodou je absence informace o roku absolvování a opět velikost vzorku. Ta je ještě přijatelná v případě mladých absolventů vysokých škol, ale již zcela nedostačující, pokud bychom chtěli analyzovat jen absolventy pedagogických oborů.

### **3 Specifika přechodu absolventů pedagogických oborů**

Přechod absolventů pedagogických oborů na trh práce má svá specifika. Především se jedná o to, že jsou studenti těchto oborů během studia připravováni (obdobně jako například absolventi zdravotnických oborů a na rozdíl třeba od absolventů řady společenských, humanitních, nebo ekonomických oborů) na konkrétní povolání, pro které navíc získávají konkrétní kvalifikaci. Tato povolání v České republice vymezuje Zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.). Absolventi pedagogických oborů jsou tak připravováni pro takzvaná regulovaná povolání. I z toho důvodu je vnímáno nevykonávání pedagogických povolání vnímáno negativněji, než pokud nepracují v odpovídajících povoláních absolventi mnoha jiných oborů.

Na jev, kdy absolventi pedagogických oborů nenastupují do pedagogických povolání, lze pohlížet i prostřednictvím optikou nabídky a poptávky na trhu práce a makroekonomických a tržních faktorů (Gilpin, 2011). Pedagogická povolání totiž nejsou jedinou možností, nýbrž jsou vystavena konkurenci možné volby vybrání si jiného prvního zaměstnání po absolvování. V době, kdy řada zemí bojuje s nedostatkem učitelů (Schleicher, 2013), jsou v kontextu trhu práce nově kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci a zejména učitelé, kteří nenastoupí do pedagogického povolání, vnímáni jako určitá forma plýtvání (Purcell et al., 2005).

#### **3.1 Základní koncepty a výzkum absolventů pedagogických oborů v zahraničí**

S vědomím tohoto zjištění se jeví jako zvláštní, že situaci, kdy čerstvý absolvent pedagogických oborů nevykonává pedagogické povolání, se v České republice dosud prakticky žádné odborné studie založené na tvrdých datech nezrealizovaly. O mnoho lepší to však není ani v zahraničí. Navíc pokud lze takovou studii dohledat, tak se vždy jedná o analýzu studentů nebo absolventů učitelských oborů nebo začínajících učitelů. Tj. není zaměřená i na další pedagogické obory nebo povolání.

Na základě důkladné analýzy zahraniční literatury výše popsané tvrdí Pišová a Hanušová (2017), podle kterých „se jen velmi zřídka pracuje s poměrně zajímavou skupinou absolventů učitelství, kteří do profese vůbec nenastoupí. Ačkoli jde o jev, který je závažný

mj. také z ekonomického hlediska, objevuje se pouze ve dvou studiích (Guarino et al., 2006; Rots et al., 2014).“ (Hanušová & Píšová et al., 2017, s. 13). Mě se podařilo dohledat ještě další dvě studie (Struyven & Vanthournout, 2014; Trent, 2019). Ani v jednom případě se však nepracuje s velkým vzorkem dat, v případě poslední studie (Trent, 2019) se dokonce jedná o kvalitativní šetření.

Rots, Aelterman a Devos ve své studii identifikují tři hlavní oblasti, ve kterých se vyskytují problémy týkající se nábory a udržení nových učitelů v učitelském povolání. Tyto problémy lze shrnout následovně. První oblast problémů spočívá v nedostatečném zájmu o učitelské vzdělávání, což má za následek nedostatečný počet uchazečů, kteří se rozhodnou učitelské vzdělávání studovat (problém nábory). Druhá oblast se týká absolventů učitelkého vzdělávání, kteří nevstupují do učitelského povolání (problém nástupu do povolání). Třetí oblastí je vysoký počet učitelů, kteří opouštějí učitelské povolání po relativně krátké době od svého nástupu (problém odchodů z povolání neboli drop-outu, atrice, případně fluktuace) (Rots et al., 2014). Stejně jako Rots, Aelterman a Devos se ve své práci zabývám zejména druhým problémem, částečně však i tím třetím. Důkladnou analýzu by však vyžadovala i první zmíněná problematika.

Přechod ze vzdělání do pracovního života vždy přináší výzvy. V případě pedagogických povolání a zejména v případě učitelů se jeví tento přechod jako ještě náročnější než v mnoha jiných povoláních. V mnoha oborech začínají lidé svou kariéru s menší mírou povinností a zodpovědností a postupně se jim svěřují složitější úkoly. Povolání učitele je někdy popisováno jako „profese s brzkým vrcholem“. Jde o to, že nesou plnou pedagogickou a právní odpovědnost hned, jakmile nastoupí do školy. Očekává se, že učitelé budou zvládat náročné úkoly spojené s výukou a komunikací s rodiči již od samého začátku. Jejich největší výzvou je, že musí ovládat všechny znalosti a dovednosti od prvního okamžiku, kdy vstoupí do třídy. Na druhou stranu, jejich pracovní náplň se obvykle v průběhu času zásadně nemění (Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Teoretický koncept přechodu do učitelských povolání představili ve své studii Rots, Aelterman a Devos (Rots et al., 2014). Ve svém pojetí vycházejí z teorie sociálního učení o rozhodování o kariéře (Krumboltz & Worthington, 1999). Tato teorie říká, že interakce genetických dispozic, sociálních zkušeností, kognitivních a emocionálních reakcí a kontext,

ve kterém učení probíhá vedou k určitým kariérním rozhodnutím. Rots et al. (2010) následně vyvinuli model, s jehož pomocí vysvětlují rozhodování absolventů učitelských oborů, zda vstoupit či nevstoupit do učitelské profese. V tomto modelu pracují s pěti kategoriemi prediktorů. Jedná se o osobní charakteristiky (například věk, pohlaví, sociální zázemí), počáteční motivaci k učitelství, učitelské vzdělání (podpora ze strany fakulty nebo vysokoškolské instituce, podpora ze strany vyučujících a mentorů, míra, s jakou studijní program dokázal připravit na požadavky učitelského povolání), profesní a sociální integrace do učitelské profese (sebehodnocení učitelských schopností a dovedností, profesní orientace), a vnější vlivy (např. vliv ekonomické situace) (Rots et al., 2014).

Tento model pak aplikovali na reálná data z šetření absolventů učitelství ve Flandrech. Analýza ukázala, že kromě faktorů, u kterých se vliv na nástup do učitelského povolání dal předpokládat (tj. počáteční motivace a odhodlání stát se učitelem a výskyt alternativních pracovních příležitostí), mají nepřímý vliv také faktory spojené se vzděláváním učitelů. Důležitá je zejména podpora ze strany vyučujících a mentorů, která posiluje přesvědčení nových učitelů o vlastní efektivitě a profesní orientaci (Rots et al., 2010).

Struyven a Vanthournout (2014) ve své studii zkoumají jak důvody, proč nově kvalifikovaní učitelé nenastoupí do učitelského povolání, tak důvody, proč ti, kteří nastoupí, po nějaké době toto povolání opouštějí. Důvody třídí do pěti kategorií: spokojenost s prací, politika školy, pracovní zátěž, vyhlídky do budoucna a vztahy s rodiči. Jejich analýzy ukázaly, že převládajícím důvodem odchodu ze školy byla nedostatečná perspektiva do budoucna. Zásadní byl také vliv pohlaví a učitelské kvalifikace (větší tendenci nenastoupit měli muži a ti, kteří získali kvalifikaci pro střední školu) a míra učitelské praxe (Struyven & Vanthournout, 2014).

Mnohem více výzkumů a analýz se zabývá fenoménem odchodu začínajících učitelů z povolání. V tomto kontextu se používá několik vzájemně víceméně zaměnitelných pojmů – zejména drop-out, atrice, případně fluktuace.

Co se týče úrovně drop-outu začínajících učitelů v různých zemích, tak ji přehledně shrnuje Hanušová a kol. (2020). Vysokou míru lze najít v anglicky mluvících zemích (USA 39-50 %, Velká Británie 35 %, Austrálie 20-50 %, Kanada 20 %). Dále jmenují Nizozemsko (25 %) a Norsko (33 %). Na druhé straně nízká míra odchodu začínajících učitelů byla zjištěna

v Japonsku (3 %), Jižní Koreji (3 %) a Finsku (7 %). Bohužel plnohodnotné srovnávání není umožněno nejednotnou konceptualizací a terminologií. V některých statistikách a studiích se nerozlišuje mezi učiteli, kteří opustili školu a změnili profesi, a těmi, kteří změnili školu (zaměstnavatele), ale nadále působili jako učitelé (Hanušová et al., 2020).

Kromě Hanušové a Pišové a jejich spolupracovníků, i další čeští autoři v posledních letech kvalitně shrnují zjištění a koncepty zahraničních odborníků na téma odchodů začínajících učitelů z profese.

Rozkocová a Urbánek (2017) ve své práci používají termín fluktuace a představují tři teorie, které se v tomto kontextu často používají – teorii atrice, organizační teorii a teorii čtyř kapitálů. Teorie atrice se zakládá na několika dílčích teoriích – lidského kapitálu, rozhodování v průběhu životního cyklu a neúplných informací. Když si jedinci vybírají své povolání, často se zaměřují na finanční a další výhody, které jim daná práce může nabídnout. Důvody, proč zůstávají ve svém povolání, často souvisejí s tím, že s postupem času získávají specifický lidský kapitál spojený s danou prací. To může zahrnovat znalosti specifické pro danou organizaci nebo dovednosti, které jim zabezpečují prestiž. Čím déle pracovník zůstává ve své profesi, tím více takového specifického kapitálu získává, a stává se méně pravděpodobné, že odejde. Stejně tam tomu je i u učitelů (Rozkocová & Urbánek, 2017).

Organizační teorie se snaží identifikovat klíčové faktory, které mají významný vliv na kvalitu fungování organizace. Tato teorie je spojena zejména s prací Ingersolla (2001). Jeho základní myšlenkou je, že vysoká míra fluktuace zaměstnanců je zároveň důsledkem i příčinou neefektivity a nízkého výkonu v organizacích. Přesto je určitý stupeň fluktuace považován za normální a zdravý jev. Mezi nejvýznamnější faktory ovlivňující fluktuaci zaměstnanců patří struktura odměňování, úroveň administrativní podpory, míra konfliktů na pracovišti a schopnost zaměstnance ovlivnit organizační politiku v rámci organizace (Rozkocová & Urbánek, 2017).

Teorie čtyř kapitálů je založena na komplexním přístupu Masona a Matase (2015). Ti při objasňování fluktuace učitelů berou v úvahu lidský (vzdělání, praxe, znalosti a dovednosti učitele), sociální (vazby, sítě, reciprocita a důvěra na pracovišti), strukturální (kontext, ve kterém učitelé pracují, role, kterou učitelé zastávají, podmínky, ve kterých učitelé pracují) a

pozitivně psychologický kapitál (pevná vůle, oddanost práci a odolnost učitele) (Rozkovcová & Urbánek, 2017).

Kostecká a Valášková Vincejová (2023) provedly důkladnou rešerši zahraniční literatury z poslední doby, která se týká odchodů učitelů z profese. Podle nich je vidět, propojení výzkumu s decizní sférou přináší významné výhody. Jak ukazují Nguyen a Springer (2021), jednou z těchto výhod je zlepšená dostupnost relevantních longitudinálních dat díky podpoře ze strany rozhodovacích orgánů. To umožňuje výzkumníkům pracovat s většími a kvalitnějšími daty, používat sofistikovanější metody a zkoumat vliv rostoucího počtu indikátorů. Tím se přispívá k vytváření preciznějšího obrazu zkoumané problematiky a faktorů, které ji ovlivňují (Kostecká & Valášková Vincejová, 2023).

Jednou z klíčových studií v této oblasti je výzkum provedený Burghem et al. (2021). Tato studie se zaměřuje na kvantifikaci relativní důležitosti potenciálně významných faktorů ovlivňujících udržení učitelů v jejich profesi a sleduje, jaké dopady by měly změny těchto faktorů na učitelskou retenci. Výsledky této studie naznačují, že učitelé jsou ochotni tolerovat určité rizikové faktory, pokud jsou kompenzovány zvýšenými výhodami v jiných aspektech své práce (Kostecká & Valášková Vincejová, 2023).

Další současná odborná literatura dále zdůrazňuje (Van den Borre et al., 2021; Ng et al., 2018), že pro udržení učitelů v profesi je klíčová kvalita pregraduálního vzdělávání a připravenost učitelů na skutečnou praxi. Absolvování pedagogických praxí, které podporují reflexi, profesní identitu a efektivitu učitelů, hraje také zásadní roli. Další studie se zaměřují na vliv charakteristik škol na odchody učitelů, přičemž se předpokládá, že tyto charakteristiky lze lépe ovlivňovat pomocí různých politik a opatření. Novějším tématem v literatuře je důležitost souladu mezi jednotlivými učiteli a hodnotami školy, vedením a kolektivem (např. Miller & Youngs, 2021). To vyvolává potřebu zlepšení procesů nábory, aby byl tento soulad lépe identifikován (Podolsky et al., 2019). Současně se stále zdůrazňuje včasná podpora učitelů a jejich další profesní rozvoj (Van den Borre et al., 2021). Klíčovou úlohu v udržení učitelů hrají pracovní podmínky (Qin, 2021). Ukazuje se také, že zásadní roli hraje národní kontext (Podolsky et al., 2019; Nguyen & Springer, 2021), protože odchody učitelů jsou ovlivněny statusem učitelské profese, platy a pracovními podmínkami

v dané zemi. Přístup k řešení odchodů učitelů však závisí na místním kontextu, a proto není žádný univerzální recept na tento problém (Kostecká & Valášková Vincejová, 2023).

### **3.2 Výzkumy absolventů pedagogických oborů v České republice**

Přechod absolventů pedagogických oborů a speciálně učitelství do pracovního procesu je v České republice ve veřejném diskurzu vnímáno jako důležité téma. Jde o téma často diskutované, avšak často tyto diskuze nejsou podloženy relevantními daty. Přirozeným důvodem, proč tomu tak je, je nedostatek příhodných datových zdrojů. Jak poznamenávají autoři publikace, která se zabývá zevrubně začínajícími učiteli, „v České republice nejsou k dispozici data ohledně nástupu absolventů učitelství do praxe“ (Hanušová & Pišová et al., 2017, s. 38) a musíme se spolehnout na dílčí studie, které však vznikly v období na přelomu 20. a 21. století. V té samé studii je zmínka o tom, „že v devadesátých letech se míra nástupu absolventů učitelství pohybovala kolem 70 %, šetření z poslední doby ukazují, že tato míra je nyní nižší (cca 50 % dle MŠMT, které cituje šetření REFLEX 2013; Koucký, Ryška, & Zelenka, 2014), ačkoliv přesné statistiky neexistují.“ (Hanušová & Pišová et al., 2017, s. 38)

Zmíněná studie z šetření REFLEX 2013 se tématem absolventů učitelství nezabývá. Srovnává sice absolventy jednotlivých oborových skupin (a tedy i pedagogických oborů) a jednotlivých fakult tříděných podle oborového zaměření (a tedy i pedagogické fakulty), přičemž jedním z témat je i subjektivně vnímaná míra (ne)souladu mezi oborem vzdělání a povolání. Nicméně žádná z uváděných hodnot se ani nepřibližuje zmíněným 50 %. Jinak řečeno, není vůbec jasné, kde se tato hodnota vzala. To samo o sobě dokládá, že v tomto ohledu alespoň donedávna panoval nedostatek spolehlivých informací.

V největší míře to mění nedávná studie (Koucký & Zelenka, 2023), která s využitím řady mezinárodních (EU LFS, EU SILC, OECD TALIS) i národních databází (šetření učitelů 2009 a 2021, šetření studentů vysokých škol 2009 a 2022, Absolvent 2018 a VŠPS ČSÚ) ukazuje, že práce mimo obor u absolventů pedagogických oborů v České republice není častější, než je tomu za prvé u absolventů ostatních oborů v České republice a za druhé u absolventů pedagogických oborů ve většině evropských zemí. Navíc odchody z povolání jsou ve větší míře způsobeny odchodem na mateřskou a rodičovskou dovolenou než přesunem do jiných povolání.

Neznamená to však, že by se téma přechodu absolventů pedagogických oborů v pracích a studiích českých odborníků i předtím neobjevovalo. Nicméně většinou je tomu však stejným způsobem, jako u většiny zahraničních studií, tj. jako přidružená část tématu začínajících učitelů a tématu drop-outu neboli odchodu z učitelského povolání v počátcích profesní kariéry.

Mezi hlavní autory těchto témat patří v poslední době zejména duo Hanušová a Píšová (Píšová & Hanušová, 2016; Hanušová & Píšová et al., 2017; Píšová & Hanušová, 2019; Hanušová & Píšová et al., 2020) Výrazným přínosem pro téma začínajícího učitele je zejména jejich (společně s dalšími 7 autory) kniha „Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách“ (Hanušová & Píšová et al., 2017), která se komplexním způsobem věnuje začínajícím učitelům v českých základních školách, jejich profesní socializaci s ohledem na jejich spokojenost v profesi a na plány na setrvání v dané škole či ve školství vůbec. Realizovaly také vlastní výzkum založený na smíšeném designu, konkrétně kombinaci dotazníkového šetření 380 začínajících učitelů a 20 polostrukturovaných rozhovorů. Ten by zaměřen zejména na zjištění objektivních determinantů profesní socializace začínajících učitelů a na to, jaké faktory jsou vnímány začínajícími učiteli jako důvod pro jejich rozhodnutí ve škole zůstat, změnit školu či opustit učitelskou profesi. K hlavním zjištěním patřilo, že skupinou, která je odchody z povolání nejvíce ohrožena, jsou začínající učitelé do pěti let po vstupu do učitelské profese (Hanušová & Píšová et al., 2017). Co se týče samotné míry odchodů, pak používají terminologii, která rozlišuje mezi učiteli, kteří pokračují ve výuce na své škole (stayers), těmi, kteří mění školu, ale pokračují ve výuce (movers), a těmi, kteří opouštějí učitelskou profesi (leavers). Na základě zjišťování očekávání začínajících učitelů ohledně setrvání v zaměstnání, docházejí k zjištění, že v blízké budoucnosti chce zůstat učit na stejné škole 65 % učitelů, 17,4 % chce změnit školu a 8,7 % chce opustit učitelské povolání. Zbýlých necelých 9 % na otázku neodpovědělo (Hanušová et al., 2020).

Dalším nedávným příspěvkem k tématu začínajících učitelů je studie Lounka, Kohoutka a Sekeráka (Lounek, Kohoutek & Sekerák, 2023), kteří s pomocí stejného datového souboru, který využívám ve své práci i já (data z šetření Absolvent 2018) zkoumají „nenastoupení (drop-out) absolventů učitelských programů do profese učitele jakožto málo prozkoumaného



fenoménu v oblasti výzkumu vysokého školství“ (Lounek, Kohoutek & Sekerák, 2023). Zaměřují se zejména na analýzu deklarováných osobních a pracovních důvodů pro opuštění učitelství a dále zkoumají vliv rodinného původu a charakteru studia na pravděpodobnost opuštění (Lounek, Kohoutek & Sekerák, 2023). I když výsledky přinášejí zajímavé zjištění, ve studii se dopouští nejasností, které jsou však poměrně častým jevem. Zejména se jedná o to, že hovoří o absolventech učitelství, avšak jimi vymezený soubor je nepřiliš jasně definovaná směs absolventů pedagogických oborů a pedagogických fakult – tedy rozhodně ne absolventi učitelství. I díky tomu docházejí k velmi nízkému podílu absolventů pracujících jako učitelé (což je termín, který je vzhledem k autory uvedenému vymezení skupin povolání také zavádějícím označením) – pouze 38 %.

Z dalších výraznějších příspěvků k tématu začínajících pedagogů lze jmenovat například Vítečkovou (2018), která se ve své publikaci začínajícímu učiteli zabývá zejména z pohledu jejich potřeb a uvádění do praxe. Jsou zde prezentovány výsledky výzkumných šetření zaměřených na potřeby začínajícího učitele, problémy v začátcích jeho kariéry a ohlédnutí se za pregraduální přípravou.

Existuje také několik studií nebo zpráv, které se zaměřují na studenty pedagogických nebo učitelství anebo pedagogických fakult, a snaží se zjistit jejich očekávání ohledně jejich budoucí profese. Patří sem zejména studie Zelinkové (2014), která se zaměřila na studenty pedagogických fakult a jejich motivaci stát se učitelem. Snaží se zjistit, které motivy považují studenti za klíčové, a odhalit, jak jsou tyto názory ovlivněny proměnnými jako jsou pohlaví, věk a zájem o profesi. Podle závěrů analýz považují studenti za významné vnitřní adaptační motivy (zájem o práci s dětmi, touha se vzdělávat) a vnější adaptační motivy (mladé prostředí, svoboda a kreativita) (Zelinková, 2014).

V roce 2009 bylo ve spolupráci MŠMT a Factum Invenio realizováno kvantitativní šetření mezi studenty vysokých škol a mezi učiteli základních a středních škol. Výsledná zpráva z šetření (MŠMT, 2009) se zabývá mimo jiné názory studentů pedagogických i nepedagogických fakult na přednosti a nedostatky probíhající vysokoškolské přípravy, klady a zápory učitelství, představy studentů pedagogických fakult o jejich budoucí učitelství a případný zájem studentů nepedagogických oborů o povolání učitele. Obdobná témata, ale s pomocí aktuálního šetření studentů pedagogických i

nepedagogických oborů z roku 2021 řeší v několika menších studiích Procházka, Röschová a Zelinková (2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e).

Jedinou studií, kterou se mi podařilo dohledat, která se zabývá absolventy nebo studenty pedagogických oborů a jejich uplatněním na trhu práce, a přitom se nejedná o absolventy nebo studenty učitelství, je práce Lorenzové a Komárkové (2019). Ve své studii zkoumají oborové a profesní preference studentů a absolventů sociální pedagogiky v České republice. Cílem výzkumu bylo zjistit, s jakým pojetím oboru se respondenti ztotožňují, jaké poslání profesi přisuzují a jaké pojetí výkonu profese preferují (Lorenzová & Komárková, 2019).

Za zmínku jistě stojí také několik kvalifikačních prací. Příkladem sledování uplatnění absolventů konkrétních studijních programů je práce Kubíkové (2014). Jednou z mála prací, která se věnuje jiným než absolventům učitelství (konkrétně absolventům sociální pedagogiky) je práce Říhové (2019). Příčiny odchodu začínajících učitelů z profese se zabývá Krejčová (2019). Tématu začínajících učitelů se například věnují z pohledu jejich motivace Kalábová (2021) nebo jejich spokojenosti s volbou své profese Volštátová (2017).

Pokud se souhrnně podívám na české výzkumy zabývající se absolventy pedagogických oborů a jejich přechodem na trh práce, lze vidět, že v posledních letech přeci jen dochází k nárůstu relevantních šetření, studií a publikací. Nicméně i tak lze sumu současných poznatků o této problematice považovat za neuspokojivou. Většina studií se totiž nezabývá přímo absolventy pedagogických oborů. Buď se zabývají jen jejich částí (absolventy učitelství) nebo se nezabývají tou částí absolventů, která nenastoupí do pedagogických povolání. Často se jedná o obojí – například pokud je studie zaměřená na drop-out začínajících učitelů. Spolu s faktem, že řada studií pracuje s poměrně malým výběrovým vzorkem a některé jsou vysloveně kvalitativního charakteru, to způsobuje, že výsledky lze jen obtížně zobecnit na širěji vymezenou populaci. Někdy bohužel také dochází k určitému matení pojmů, kdy se zaměňují termíny jako absolventi učitelství, pedagogických oborů, pedagogických fakult, nebo učitelská a pedagogická povolání. Není dbáno na důsledné rozlišování.

Obecně také lze říci, že chybí základní popisné charakteristiky, které by situaci absolventů pedagogických oborů popisovaly. Například není známo, kolik absolventů vysokých škol každoročně vlastně absolvuje pedagogické a učitelské obory, jaký podíl jich nastupuje do

pedagogických povolání, jaký podíl je nezaměstnaný nebo ekonomicky neaktivní. Proto je cílem mé práce mimo jiné toto informační vakuum zaplnit.

## 4 Metodologie a datové zdroje

### 4.1 Výzkumné otázky

Jak popisují v předchozí kapitole, v České republice není téma přechodu absolventů pedagogických oborů zatím příliš prozkoumáno. To je důvod, proč má práce bude mít zejména explorační charakter. U většiny jevů, který budu zkoumat není v podstatě na co navazovat, s čím z minulosti srovnávat. Základní výzkumné otázky, které chci řešit s pomocí dat, které následně popisují, jsou tyto:

- Kdo jsou absolventi pedagogických oborů, jak je lze ve dříve používané i stávající klasifikaci studijních programů a studijních oborů identifikovat? Na jaké vnitřně koherentní oborové skupiny jdou absolventi pedagogických oborů dále třídit? Jak lze vymezit pedagogická povolání?
- Jaký byl kvantitativní a strukturální vývoj absolventů pedagogických oborů?
- Kam absolventi pedagogických oborů nastupují po absolvování? Jaká vykonávají povolání? Do jaké míry jsou ekonomicky neaktivní? Jaká je jejich míra nezaměstnanosti?
- Do jaké míry v prvních letech po absolvování vykonávají pedagogická povolání? Do jaké míry dochází k odchodům a příchodům z a do pedagogických povoláních?
- Jaké faktory hrají roli, zda absolventi pedagogických oborů vykonávají nebo nevykonávají pedagogická povolání? Které faktory ovlivňují mobilitu na trhu práce v prvních letech po absolvování?
- Do jaké míry vnímají absolventi pedagogických oborů, že pracují v povoláních, které odpovídají jejich oboru a úrovni absolvovaného vzdělání? Jak jsou se svou prací spokojeni?
- Jaká je úroveň příjmů z práce a do jaké míry je ovlivněna vykonáváním (ne)odpovídajících povolání?

Ve své práci se zaměřím čistě na absolventy bakalářských a magisterských studijních programů. Doktorské studijní programy jsou totiž ve své podstatě (např. zaměřením, způsobem studia, předpokládaným uplatněním absolventů, fází života, kdy je obvykle

studováno apod.) natolik odlišné, že by jejich zahrnutí do analýz zbytečně rozostřovalo výsledky.

## **4.2 Datové zdroje**

Ve své práci využívám pět datových zdrojů. Jedná se o údaje z databáze Sdružených Informací Matrik Studentů, MŠMT, data o nezaměstnanosti absolventů Střediska vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (SVP) a Centra pro studium vysokého školství (CSVŠ) a tří celonárodních šetření absolventů vysokých škol – Reflex 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022.

### **4.2.1 SIMS**

Prvním zdrojem dat je databáze Sdružených Informací Matrik Studentů, MŠMT (zkráceně SIMS). Na webových stránkách MŠMT se můžeme dočíst, že se „jedná se o matriku studentů, která slouží k evidenci o studentech a k rozpočtovým a statistickým účelům. Matrika obsahuje údaje o jednotlivých studentech vysoké školy zapsaných do bakalářského nebo magisterského nebo doktorského studijního programu“ (MŠMT, 2023b). I když se tedy primárně jedná o evidenci studentů, zahrnuje informaci i o absolvování studia a je možné ji tak využít k analýzám absolventů. Údaje do databáze dodávají samotné vysoké školy. Bohužel tak nečiní Policejní akademie ČR. Univerzita obrany v Brně pak dodává údaje jen o některých svých absolventech. Pro tyto dvě státní vysoké školy tak není možné analyzovat vývoj jejich absolventů, což však vzhledem k absenci pedagogických studijních programů a studijních oborů na těchto vysokých školách nepředstavuje výraznější problém.

Údaje ze SIMS využívám zejména k analýze vývoje počtu absolventů pedagogických studijních programů a studijních oborů. Různým způsobem však tato data vstupují i do dalších analýz. K analýzám vývoje počtu absolventů využívám speciální výstup, který zahrnuje informace o absolvované vysoké škole, fakultě, studijním programu, studijním oboru a roku absolvování, přičemž z těchto charakteristik odvozují další charakteristiky, zejména pak typ a stupeň absolvovaného vzdělání, typ absolvované fakulty a oborového zaměření absolvovaného studia.

#### 4.2.2 Databáze o nezaměstnanosti absolventů vysokých škol

Druhým zdrojem jsou údaje o nezaměstnanosti absolventů vysokých škol, které dlouhodobě zpracovávám na základě dvou zdrojů dat a zveřejňuji na stránkách SVP (<http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/svp/>) a v poslední době také na stránkách CSVŠ (<http://zamestnani.csvsdata.cz/>). Metodiku těchto dat podrobně rozebírám vs studii Nezaměstnanost absolventů vysokých škol v letech 2002–2018 (Zelenka, 2019). Následující řádky jsou zestručněnou verzí metodologické části této studie.

Data o nezaměstnanosti absolventů vysokých škol pocházejí ze dvou zdrojů. Údaje o nezaměstnaných absolventech sbírají jednotlivé úřady práce v ČR a zpracovávají se v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí pravidelně dvakrát ročně, vždy k 30. dubnu a k 30. září. Nezaměstnaným absolventem je na úřadu práce registrovaný uchazeč o zaměstnání, který absolvoval školu nejdéle před dvěma roky. Údaje se tedy týkají tzv. registrované nezaměstnanosti (Zelenka, 2019).

Data o nezaměstnaných zveřejňuje MPSV na svém integrovaném portále od roku 2002 – <https://portal.mpsv.cz/sz/stat/abs/polo>. Podrobné údaje o nezaměstnaných absolventech nejen vysokých škol se nachází v souboru „Absolventi podle škol a oborů\_MMRR<sup>1</sup>“. Soubor v současnosti zahrnuje údaje o nezaměstnaných absolventech tříděných na základě šestnácti proměnných. Podoba a obsah souboru prošel v minulosti mírnými změnami, vždy (až na roky 2012 a 2013<sup>2</sup>) však obsahoval dostatečné informace o okrese místa nezaměstnanosti, absolvované škole, absolvované fakultě, stupni vzdělání a období, kdy absolvent absolvoval. Po mnoha úpravách je možné získat počty absolventů tříděné podle vysoké školy, fakulty (kromě let 2012 a 2013), stupně vzdělání a doby uplynulé od absolvování (0-2 roky, 0-½ roku, 0-1 rok, ½-1 rok, ½-2 roky a 1-2 roky) (Zelenka, 2019).

---

<sup>1</sup> Toto je obecný zápis názvu souboru, MM je ve skutečnosti nahrazeno číselným označením příslušného měsíce, RR je nahrazeno číselným označením příslušného roku. Název souboru se v historii mírně měnil. Poslední zveřejněný soubor ze září 2023 má tak název Absolventi podle škol a oborů\_0923.

<sup>2</sup> V těchto letech bohužel MPSV přešlo na nový systém shromažďování a spravování dat o nezaměstnaných. Převod na nový systém způsobil MPSV řadu problémů a kvalita dat se zhoršila. Výsledkem je bohužel to, že data od září 2012 do září 2013 již nemají takovou kvalitu, aby bylo možné počítat míru nezaměstnanosti i po fakultách. Od roku 2014 naštěstí přešlo MPSV na staronový systém, takže je opět možné údaje po fakultách uvádět a analyzovat je

Druhý zdroj údajů pro výpočet nezaměstnanosti absolventů vysokých škol je již zmíněná databáze SIMS. Z té byly získány údaje o celkových počtech absolventů všech vysokých škol a o počtech těch, kteří po získání diplomu dále studují (například většina bakalářů pokračuje v navazujícím magisterském studiu). Údaje z matriky jsou definovány a zpracovávány tak, aby plně odpovídaly termínům, kdy úřady práce sbírají údaje o nezaměstnaných absolventech. Vztahují se tedy také k 30. dubnu a k 30. září, jedná se o absolventy z posledních dvou let před příslušným datem a je možné u nich identifikovat absolvovanou vysokou školu, fakultu, stupeň vzdělání a období absolvování (Zelenka, 2019).

Čistě pro účely výpočtu míry nezaměstnanosti absolventů vysokých škol je absolvent vysoké školy definován jako ten, kdo úspěšně absolvoval školu nejdéle dva roky před datem zjišťování. Datum ukončení studia odpovídá dni úspěšného vykonání poslední státní zkoušky. Absolventem dále pokračujícím ve studiu se pak rozumí ten, kdo po ukončení studia zahájil další studium na vysoké škole a byl v něm k datu zjišťování stále ještě zapsán. Pod pojmem nezaměstnaný absolvent se rozumí takový uchazeč o práci registrovaný na úřadu práce, který úspěšně ukončil školu nejdéle před dvěma lety (Zelenka, 2019).

Na základě uvedených údajů lze vypočítat míru nezaměstnanosti absolventů vysokých škol, která se rovná počtu nezaměstnaných děleno rozdíl mezi celkovým počtem absolventů a počtem dále studujících. V analýzách používám míru nezaměstnanosti, která je váženým průměrem (podle počtu absolventů nepokračujících ve studiu) míry z 30. 4. a 30. 9. příslušného roku. Průměr je používán především proto, aby míra pokryla absolventy za celý rok (Zelenka, 2019).

#### **4.2.3 Data z šetření absolventů vysokých škol**

Velká část analýz je založena na datech ze tří nejaktuálnějších celonárodních šetření absolventů vysokých škol. Tato šetření nejsou primárně zaměřena na absolventy pedagogických fakult, nebo pedagogických studijních programů nebo studijních oborů a nevěnují problematice jejich přechodu na trh práce nijak speciální pozornost, nicméně výsledné vzorky za tyto absolventy jsou plně dostatečné a zároveň otázky v rámci těchto šetření položené umožňují analyzovat přechod těchto absolventů, tak jak to není možno s pomocí žádného jiného šetření, které se v České republice uskutečnilo. Výraznou výhodou

těchto šetření je možnost srovnání s absolventy ostatních fakult a vzdělávacích oborů. Jinak řečeno šetření umožňují vykreslit komplexnější obrázek, než kdyby se jednalo pouze o absolventy pedagogických fakult a učitelských nebo pedagogických oborů.

### **REFLEX 2013**

Chronologicky prvním šetřením je šetření, které se uskutečnilo v rámci projektu REFLEX 2013: Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu a hodnocení získaného vysokoškolského vzdělání (dále jen REFLEX 2013; podrobněji o projektu viz Koucký, Ryška & Zelenka, 2014). Tento projekt navázal na řadu projektů, které byly realizovány pod názvem REFLEX od poloviny nultých let. Jednalo se o výchozí mezinárodní projekt REFLEX realizovaný v letech 2004 až 2007 také v České republice a následně pouze národní šetření REFLEX 2010. Samotný projekt REFLEX 2013 byl realizován v letech 2013 až 2014, dotazování proběhlo mezi dubnem a srpnem 2013. Cílovou skupinou byli absolventi, kteří absolvovali v letech 2008 až 2012, tedy 1 až 5 let před šetřením. Projektu se účastnilo 20 veřejných, jedna státní a 15 soukromých vysokých škol. Zúčastnily se tak všechny veřejné vysoké školy s výjimkou čtyř malých uměleckých a dvou nově vzniklých (VŠPJ Jihlava, VŠTE České Budějovice). Výsledný datový soubor zahrnuje 34 665 téměř nebo plně vyplněných dotazníků. Výsledný vzorek, který byl vymezen tak, aby se co nejvíce podobal poněkud rozdílnému zaměření šetření Absolvent 2018, a který je využíván v následujících analýzách, činí 23 453 respondentů<sup>3</sup>. Z toho 32 % jsou absolventi bakalářského a 68 % absolventi magisterského. 70 % absolvovalo v prezenční a 30 % v distanční nebo kombinované formě studia. Z pohledu účasti jednotlivých škol je zejména důležité, že se projektu zúčastnily všechny veřejné vysoké školy, které mají pedagogickou fakultu. Důležitá je také účast soukromé vysoké školy UJAK. Výsledný soubor zahrnuje 2 400 absolventů pedagogických fakult a 1 161 absolventů

---

<sup>3</sup> Šetření REFLEX 2013 se zúčastnili i absolventi dále studující na vysoké škole. Tyto absolventy do analýz nezahrnuji. Zejména proto je výsledná hodnota vzorku o tolik nižší než celkový počet respondentů. Zároveň se také zaměřuji pouze na absolventy bakalářského a magisterského studia, součástí vzorku tak nejsou absolventi doktorského studia, kteří se šetření rovněž zúčastnili.



UJAK. Zároveň je zde 3 535 absolventů pedagogických studijních programů a studijních oborů<sup>4</sup>.

### **Absolvent 2018**

Chronologicky druhé šetření se uskutečnilo v rámci projektu Absolvent 2018 (podrobněji o projektu viz Zelenka et al., 2019). Ten byl realizován v letech 2018 až 2019. Dotazování absolventů proběhlo mezi říjnem a prosincem 2018. Šetření se zúčastnilo celkem 37 vysokých škol – 23 veřejných a 14 soukromých – celkový soubor čítá 21 166 vyplněných dotazníků. V následujících analýzách jich je využito 19 842, z toho jich je 26 % absolventů bakalářského a 74 % absolventů magisterského studia, 72 % absolvovalo v prezenční a 28 % v distanční nebo kombinované formě studia. Šetření Absolvent 2018 se tak zúčastnilo více veřejných škol, než v roce 2013, bohužel se však nezúčastnily ZČU Plzeň, SU Opava a VŠPJ Jihlava. Cílovou skupinou byli absolventi vysokých škol z let 2013–2017 (1 až 5 let po získání diplomu), kteří již nestudovali další studijní program vedoucí k získání akademického titulu. Pro účely mé práce je nepříjemná neúčast ZČU Plzeň a její pedagogické fakulty. Ostatní pedagogické fakulty i UJAK se však plnohodnotně zúčastnily. V souboru je tak 2 358 absolventů pedagogických fakult a 724 absolventů UJAK. Zároveň je zde 3 704 absolventů pedagogických studijních programů a studijních oborů.

### **EUROGRADUATE 2022**

Posledním šetřením je šetření uskutečněné v rámci mezinárodního projektu EUROGRADUATE 2022. Jedná se o šetření, kterého se zúčastnilo 18 zemí včetně České republiky. I když v šetření byl využit standardizovaný dotazník a metodika, tak aby byly výsledná data mezinárodně co nejlépe srovnatelná, samotná realizace včetně lokalizace výzkumných nástrojů proběhla v České republice českým týmem<sup>5</sup>. Cílovou skupinou pro mezinárodní šetření byli absolventi bakalářského a magisterského studia z akademických let

---

<sup>4</sup> Podrobnější vysvětlení, jak definuji absolventy pedagogických studijních programů a studijních oborů, bude podáno v dalších částech. Obdobně to platí i pro údaje zmíněné při popisu šetření Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022.

<sup>5</sup> Stejně jako v předchozích dvou šetřeních absolventů vysokých škol, jsem se významnou měrou podílel na jeho realizaci, zejména pak na tvorbě, či lokalizaci dotazníku, přípravě terénní fáze a zpracování výsledných dat.

2016/2017 a 2020/2021. V České republice byli nadstandardně šetřeni také absolventi doktorského studia a také absolventi z akademických let 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020. Terénní fáze šetření proběhla mezi listopadem 2022 a březnem 2022. Po vyčištění obsahuje výsledný soubor odpovědi od 12 525 absolventů vysokých škol z akademických let 2016/2017 až 2020/2021. Bohužel se šetření nezúčastnily všechny veřejné vysoké školy, chyběly Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně a Mendelova univerzita v Brně. Navíc jen velmi málo respondentů oslovilo České vysoké učení technické v Praze a prostřední kohorty nebyly oslovovány v případě Univerzity Karlovy, Slezské univerzity v Opavě, Vysokého učení technického v Brně, Vysoká školy ekonomické v Praze a České zemědělské univerzity v Praze. Jen jednu z prostředních kohort oslovila Masarykova Univerzita. Šetření se zúčastnilo také 18 soukromých a 1 státní vysoká škola, i zde však platilo, že ne všechny soukromé vysoké školy oslovily absolventy všech kohort. Z pohledu zaměření mé práce je zejména důležité, že se zúčastnily všechny pedagogické fakulty.

Šetření EUROGRADUATE 2022 zahrnovalo na rozdíl od šetření Absolvent 2018 dále studující absolventy vysokých škol. Tento problém jsem vyřešil tak, že v datovém souboru z šetření EUROGRADUATE 2022 byli analyzováni jen absolventi, jejichž referenční studium (tedy to studium, které je podrobně definováno a ke kterému je vztažena řada následujících otázek) bylo zároveň jejich poslední úspěšně absolvované. Bohužel to vedlo k redukci výsledného datového souboru, s kterým pracuji, ten má ve výsledku 7 493 respondentů. Z toho jich je 33 % absolventů bakalářského a 67 % absolventů magisterského studia, 67 % absolvovalo v prezenční a 33 % v distanční nebo kombinované formě studia. V souboru je 663 absolventů pedagogických fakult a 258 absolventů Univerzity Jana Ámose Komenského. Zároveň je zde 1 026 absolventů pedagogických studijních programů a studijních oborů.

### **Možnosti srovnání jednotlivých šetření**

Z uvedených hodnot ze všech šetření je patrné, že vzorky absolventů jsou (minimálně u prvních dvou šetření) velmi robustní, tudíž umožňující detailní analýzy. I tak se však v podrobnějších vícenásobných tříděních dostávám v některých případech na velmi nízké počty respondentů. Proto ve většině tabulkách uvádím počty příslušných respondentů. V případech, že celkový počet respondentů za danou kategorii (např. fakultu) je nižší než 20,

tak je v tabulkách vůbec neuvádím, do součtových kategorií jsou však samozřejmě tito respondenti započítáváni.

Jako poměrně problematická se ukázala možnost plnohodnotného srovnání výsledků všech šetření. I přestože všechna šetření mají velmi podobné zaměření, byla dotazována velmi podobná cílová skupina a dotazníky obsahují řadu totožných otázek, některé metodologické odlišnosti možnosti srovnání ztěžují.

Základní rozdíly, které komplikují srovnávání, jsou tyto:

- Šetření REFLEX 2013 i Absolvent 2018 mají poměrně robustní vzorky respondentů (jak všech, tak absolventů pedagogických oborů), bohužel to samé již nelze zcela říci o šetření EUROGRADUATE 2022.
- Je mírně jiné vymezení cílových skupin. Šetření REFLEX 2013 a EUROGRADUATE 2022 zahrnovalo také dále studující absolventy vysokých škol. Tento problém lze do určité míry řešit, bohužel kvůli tomu došlo k větší redukci výsledného datového souboru z těchto šetření.
- Šetření probíhala v jiné části roku, a tedy i s jiným odstupem od absolvování. Výsledné datové soubory v šetření REFLEX 2013 a EUROGRADUATE 2022 jsem proto upravil tak, aby odpovídaly časovému vymezení cílové skupiny z šetření Absolvent 2018. Nerovnováhu, že jedno šetření probíhalo převážně na jaře, druhé převážně na podzim a třetí v zimě, však nelze plně narovnat.
- Šetření se neúčastnila stejná množina vysokých škol. Zde by bylo možné vyčlenit ze všech šetření jen školy a fakulty, které se zúčastnily všech šetření. Tím by však došlo k dalšímu omezení vzorku a vyřazení některých důležitých institucí. Vzhledem k už tak problematickému srovnávání z jiných důvodů jsem se rozhodl k tomuto kroku nepřistoupit. Jinak řečeno, plnohodnotné srovnávání by stejně nebylo možné, i kdybych vzorky takto dále omezil.
- V šetření REFLEX 2013 je oproti následujícími dvěma šetřeními rozdílný přístup k zjišťování vystudovaného studijního programu a oboru. Tento problém nelze plně vyřešit.
- V šetřeních Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022 je otázka na situaci a práci zhruba jeden rok po absolvování, v šetření REFLEX 2013 je naproti tomu otázka na

první práci. Tento problém opět nelze vyřešit. Odlišnosti jsou však v tomto ohledu i mezi šetřeními Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022. Zatímco v šetření Absolvent 2018 byly otázky nastaveny tak, že se vztahovaly vždy přesně k období jeden rok po absolvování, bez ohledu, v jakém měsíci absolvent studium absolvoval, v šetření EUROGRADUATE 2022 se tyto otázky vztahovaly pouze k situaci mezi říjnem a prosincem příslušného roku. Například pro absolventy z akademického roku 2016/2017 se jedná o říjen až prosinec roku 2018. Je tak zřejmé, že spíše, než o situaci jeden rok po absolvování se jedná o situaci jeden až dva roky po absolvování v závislosti na měsíci absolvování.

- Otázky na vykonávané povolání jsou řešeny s pomocí stejné klasifikace, v některých ohledech jsou však odlišné, což opět snižuje jejich srovnatelnost. Navíc bohužel díky technické chybě při zapisování dat z webového dotazníku do datového souboru máme k dispozici v případě šetření EUROGRADUATE 2022 jen třetí úroveň klasifikace ISCO. Díky tomu není možné v těchto datech rozlišovat povolání na učitelské a ostatní pedagogická, pracuji jen s celkovou kategorií pedagogických povolání.
- Odlišně řešena je i otázka na ekonomickou aktivitu, opět to nelze zcela vyřešit, v případě šetření REFLEX 2013 proto zkoumám jen pracující absolventy.

Z tohoto výčtu vyplývají dva důležité závěry. K přímému srovnání výsledků je potřeba přistupovat se značnou opatrností a jen s těží lze ze změn ve výsledcích mezi jednotlivými šetřeními usuzovat na nějaký vývoj.

Za druhé i přestože jsou analýzy založené na datech ze všech šetření, jasně největší důraz kladu na interpretaci dat z šetření Absolvent 2018. V některých tématech tak interpretuji (v rozporu s chronologií šetření) nejprve výsledky šetření Absolvent 2018 a až poté výsledky šetření REFLEX 2013 a EUROGRADUATE 2022. V řadě případů pak provádím analýzy jen na datech z šetření Absolvent 2018.

## 4.3 Kdo jsou absolventi učitelství a pedagogiky?

### 4.3.1 Problematika studijního programu a studijního oboru

Moje práce se zaměřuje na absolventy pedagogických studijních programů a studijních oborů. Jejich vymezení je tak zcela zásadní. Vzhledem ke komplikovanosti a změnám v klasifikaci studijních programů a studijních oborů v České republice to však není zdaleka tak jednoduché, jak by se mohlo zdát. Velmi důležité je také vnitřní rozlišení absolventů pedagogických studijních programů a studijních oborů, a to na absolventy učitelství a neučitelských pedagogických programů a oborů.

Nejprve je potřeba se detailněji zaměřit na to, jakým způsobem bylo a je oborové zaměření studia (nebo jednodušeji obor studia<sup>6</sup>) na vysokých školách v České republice definováno a klasifikováno. Systém klasifikace oboru studia je totiž poměrně komplikovaný a kvůli do jisté míry nekoordinovanému vývoji ne zcela systematický. Jeho využití tak naráží na určité limity. Předně je třeba rozlišit studijní programy na ty akreditované do roku 2016 a na ty akreditované po roce 2016.

### Studijní programy a studijní obory akreditované do roku 2016

Obor studia byl u všech akreditací do roku 2016 definován studijním programem a studijním oborem. Na první pohled by se mohlo zdát, že se jedná vlastně o jakousi dvojestupňovou klasifikaci, kdy studijní program popisuje obor studia v širším zaměření a studijní obor popisuje jeho specifické vymezení, a v podstatě to tak i často bývá, ale zdaleka to není pravidlem. Ke kódování studijních programů a studijních oborů se sice až do konce roku 2016 využívala rezortní oborová klasifikace KKO<sup>7</sup> (Klasifikace kmenových oborů vzdělání), způsob kódování a přístup k zařazování do klasifikace se však lišil.

---

<sup>6</sup> Zde používám obor studia pro obecné označení oborového zaměření studia. Tento výraz tak znamená něco jiného než termín studijní obor.

<sup>7</sup> Ani vznik a vývoj samotné klasifikace KKO se neobešel bez komplikací. Situaci nejlépe vystihuje následující informace na stránkách vytvořených Odborem školské statistiky a analýz, Oddělení statistických výstupů, MŠMT. „Množina kmenových oborů KKO v oblasti vysokoškolského vzdělávání byla vytvořena v prvním roce účinnosti zákona 111/1998Sb, který zavedl pojem studijní program. Na vytvoření se podíleli zástupci vysokých škol s tím, že kmenové obory této klasifikace budou zároveň studijními programy těchto vysokých škol a k naplnění obsahu těchto kmenových oborů dojde až s akreditací jednotlivých studijních programů, která měla proběhnout do dvou let. Bohužel prvními žadateli o akreditaci SP byly soukromé vysoké školy, které nebyly

Studium probíhá v rámci akreditovaného studijního programu. Určeno je studovaným studijním programem a vysokou školou nebo fakultou, na které student tento studijní program studuje. Části studijního programu, jako i jednotlivé studijní obory, nejsou pro studium určující. Lze je v průběhu studia měnit, aniž by bylo nutné studium ukončit a zahájit nové. Počet studií jednoho studenta není nijak omezen ani typem studijního programu či jeho oborovým zaměřením, ani počtem institucí, ani časem. Z pohledu absolventa, o kterého mi jde především, je dosažené vzdělání z oborového hlediska určeno nejen studijním programem, ale i studijním oborem nebo obory vystudovanými v rámci studijního programu, a u multioborových studií i jejich kombinací (MŠMT, 2023c).

### Studijní program

Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb. zavedl pojem studijní program, nijak blíže ho však nespécifikoval. „Z povahy věci však vyplývá, že se jedná o určení oborové oblasti, ve které je student vzděláván, a která vyplývá ze zaměření vysoké školy či fakulty“. Toto oborové zaměření se určovalo a rozlišovalo pomocí číselníku KKO V. „Zařazení studijního programu do oborové skupiny (první dvě číslice kódu) navrhoval žadatel a ministerstvo pouze doplňovalo druhé dvě číslice pro rozlišení studijního programu v rámci oborové skupiny. Při tomto zařazování ministerstvo hledělo pouze na název studijního programu a nepřihlíželo k obsahu studijního programu. Je tedy možné, že studijní programy s různým obsahem mají stejný název a stejný kód, a naopak studijní programy se shodným obsahem mají různý název a mohou být zařazeny i do různých oborových skupin podle názoru žadatelů. Proto je nutné uvádět studijní program spolu s provozovatelem tohoto studijního programu, tedy spolu s fakultou či vysokou školou, která tento studijní program provozuje“ (MŠMT, 2023c).

---

účastníky dohody, protože v té době ještě neexistovaly. Protože však nebyl k dispozici žádný nástroj pro zařazení nových SP (kmenové obory KKO V ještě neměly určen obsah), padla dohoda o sjednocení pojmů studijní program a kmenový obor. V průběhu let zapadla i druhá část vytvoření KKO V týkající se naplnění obsahu jednotlivých kmenových oborů a jejich skupin. V současné době tedy jsou k dispozici pouze názvy kmenových oborů, ale není k dispozici žádný popis těchto kmenových oborů. Celou situaci komplikuje skutečnost, že při tvorbě KKO V nebyl brán zřetel na mezinárodní klasifikaci ISCED. Přejechod národní oborové klasifikace z KKO V na ISCED, ke kterému došlo v roce 2008, celou situaci ještě více zkomplikoval.“ (MŠMT, 2023c)

## Studijní obor

Studijní obor je součástí studijního programu. Nepodléhal samostatné akreditaci. Stejně jako studijní program není studijní obor nijak blíže specifikován zákonem o vysokých školách. „Z povahy věci opět vyplývá, že se jedná o určení oborové oblasti, do které spadá získané vzdělání, tedy kvalifikace absolventa. Studijní program nemusí mít žádný studijní obor. Studijní obor může být určen až v průběhu studia, studijní obor se v průběhu studia může měnit. V rámci jednoho studia ve studijním programu může být vystudováno více studijních oborů najednou“ (MŠMT, 2023c). Specifikum vztahu mezi studijním programem a studijním oborem spočívá v tom, že „zařazení studijního oboru může být odlišné od zařazení studijního programu, jednotlivé studijní obory mohou být zařazeny do různých oborových oblastí“ (MŠMT, 2023c).

Přirazování jednotlivých studijních oborů ke kmenovým oborům provádělo MŠMT, často jen na základě názvu studijního oboru. I díky tomu se ve „větší míře objevují studijní obory se stejným kódem či názvem, ale různým obsahem, a také studijní obory se stejným obsahem, ale s různým kódem nebo dokonce s různým názvem“ (MŠMT, 2023c).

Co z toho všeho plyne? Jestliže potřebuji vytvořit skupiny, které by vymezovaly absolventy vysokých škol podle toho, zda absolvovali v oborech (v obecném slova smyslu), jako jsou učitelství, pedagogika, vychovatelství apod., nestojím před lehkým úkolem. Z výše uvedeného totiž vyplývá, že čistě s pomocí kódů KKOV je jednak agregace jednotlivých studijních programů a zejména studijních oborů problematická<sup>8</sup> a za druhé, vzhledem k často odlišnému zařazení do širších oborových skupin (kmenových oborů) by se tyto agregace lišily podle toho, jestli by byly dělané podle studijního programu nebo podle studijního oboru.

### **Studijní programy akreditované po roce 2016**

Od roku 2017 jsou podle novely vysokoškolského zákona všechny nově akreditované studijní programy klasifikovány novým systémem a s pomocí nové klasifikace –

---

<sup>8</sup> Technicky vzato to samozřejmě lze a v případě klasifikace studijních programů se to tak i často dělá, pokud však nechceme opomenout žádnou kombinaci studijního programu a studijního oboru zaměřenou na studium pedagogiky a podobných oborů, nemusí to být postačující.

mezinárodně užívané klasifikace oborů vzdělání ISCED-F 2013<sup>9</sup>. Studijní obory pak v tomto novém systému vůbec neexistují. Výhodou této nové klasifikace je využití mezinárodní klasifikace, a tedy možnost snadné komparace se zahraničím. Nevýhodou je přirozeně zejména paralelní koexistence dvou systémů klasifikace oborů vzdělání, které nejsou automaticky vzájemně kompatibilní. Vytvoření srovnatelné časové řady tak vyžaduje detailní analýzu názvů jednotlivých studijních programů a studijních oborů (v případě staré klasifikace). Důležitým zjištěním při analýze názvů těchto nových studijních programů je totiž také to, že i když se jedná o studijní programy, jejich názvy mají často spíše podobu dřívějších studijních oborů. V datech o absolventech z databáze SIMS se tyto nové studijní programy poprvé objevily v roce 2019, výraznější podíl (přes 18 %) však měly až v roce 2021. V roce 2022 již tvoří absolventi z těchto studijních programů téměř 46 % z celku.

#### **4.3.2 Kvalifikační požadavky na učitele a pedagogické pracovníky**

Abych mohl identifikovat pedagogické a rozčlenit učitelské a neučitelské pedagogické studijní programy a studijní obory, je potřeba se vypořádat s otázkou na kvalifikační požadavky na učitele a ostatní pedagogické pracovníky. Takové požadavky stanovuje zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb.

V obecné rovině je jedním z předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka to, že „má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává“ (zákon č. 563/2004 Sb.). Součástí zákona je pak celkem 16 kategorií pedagogických pracovníků, přičemž každá kategorie má své specifické kvalifikační požadavky. Tyto požadavky jsou často velice komplikované s řadou možností. Jako příklad zde uvádím požadavky na učitele druhého stupně základní školy.

##### ***„Učitel druhého stupně základní školy***

**(1)** Učitel druhého stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

- a)** v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy,
- b)** v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,
- c)** v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,

---

<sup>9</sup> ISCED je zkratka pro International Standard Classification of Education, česky mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)



- d)* studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a
- 1.* vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo střední školy, nebo
  - 2.* vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy,
- e)* v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy,
- f)* v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy a
- 1.* vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy,
  - 2.* vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy, nebo
  - 3.* doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace,
- g)* v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu,
- h)* zaměřeném na tělesnou výchovu a sport jen pro výuku tělesné výchovy, nebo
- i)* podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka.
- (2)** Učitel druhého stupně základní školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci
- a)* vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele,
  - b)* vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, studijního oboru speciální pedagogika, a
  - 1.* vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy, nebo
  - 2.* vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy,
- c)* vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo
- d)* vzděláním stanoveným pro učitele druhého stupně základní školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.
- (3)** Učitel předmětů uměleckého zaměření získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění studijního oboru umělecko - pedagogického zaměření.
- (4)** Zaměstnanec, který je výkonným umělcem, výtvarným umělcem nebo který má odbornou kvalifikaci podle § 10 odst. 1 nebo § 21, může ředitel školy písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele předmětu druhého stupně základní školy odpovídajícího uměleckému zaměření nebo odborné kvalifikaci zaměstnance za splněný, pokud týdenní pracovní doba tohoto zaměstnance u právnické osoby vykonávající činnost školy nepřesahuje polovinu stanovené týdenní pracovní doby a pokud tento zaměstnanec mimo pracovněprávní vztah k právnické osobě vykonávající činnost

školy provádí umělecké výkony, vytváří umělecká díla nebo vykonává činnost, pro niž splňuje odbornou kvalifikaci podle § 10 odst. 1 nebo § 21. Uznání splnění předpokladu odborné kvalifikace platí pro účely tohoto zákona po dobu, po kterou zaměstnanec splňuje podmínky podle věty první“ (zákon č. 563/2004 Sb.).

Z příkladu je vidět, že se jedná o poměrně komplikovaný text, který nabízí více možností, jak získat odbornou kvalifikaci pro výkon povolání učitele druhého stupně základní školy. Je však patrné, že musí mít vysokoškolské vzdělání magisterského stupně, přičemž ne vždy musí být toto vzdělání získáno studiem v magisterském studijním programu z oblasti pedagogických věd a zaměřeném na přípravu učitelů. Magisterské úrovně může být například dosaženo ve studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu s tím, že toto vzdělání musí být doplněno o absolvování bakalářského studijního programu nebo programu celoživotního vzdělávání zaměřeného na přípravu učitelů. Jen z tohoto příkladu je tak zřejmé, že usuzovat jen z absolvovaného studijního programu a studijního oboru na to, jakou má absolvent odbornou kvalifikaci, není vždy možné. A to samozřejmě nemluvě o všech výše popsanych problémech s jejich klasifikací.

I přesto, že mi zákon o pedagogických pracovnících nemůže zcela pomoci s oborovým vymezením absolventů vysokých škol, kteří mohou vykonávat pedagogická povolání, v následujících řádcích alespoň stručně popíši kvalifikační požadavky dalších 15 kategorií pedagogických pracovníků, jak jsou v zákoně popsány, a to zejména z pohledu stupně požadovaného vzdělání. Pro učitele mateřské školy je postačující i jen středoškolská úroveň s maturitou. Učitel prvního stupně základní školy musí mít obdobně jako učitel druhého stupně základní školy absolvovaný magisterský stupeň. To z velké části platí i pro učitele střední školy, výjimku zde však tvoří například učitel praktického vyučování nebo učitel odborného výcviku, kterým stačí i jen středoškolské vzdělání kombinované s bakalářským stupněm, programem CŽV nebo studiem pedagogiky, přičemž není specifikované, na jaké vzdělávací úrovni by se studium pedagogiky mělo uskutečnit. Obdobně jsou definované i požadavky (tedy za určitých okolností stačí i jen středoškolské vzdělání) na učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední škole a konzervatoři a na učitele vyšší odborné školy. V případě učitele jazykové školy stačí bakalářská úroveň, pokud je kombinovaná s vykonáním jazykové zkoušky z příslušného cizího jazyka odpovídající minimálně úrovni C1. Pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických

pracovníků a učitel náboženství potřebuje magisterskou úroveň vzdělání. Učiteli odborného výcviku v zařízení sociálních služeb postačí i jen středoškolská. V rámci ostatních pedagogických profesí je alespoň magisterská úroveň požadována u speciálního pedagoga a psychologa. Bakalářská úroveň postačuje v případě metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně. Středoškolská úroveň je pak postačující v případě vychovatele, pedagoga volného času, asistenta pedagoga a trenéra. I přesto, že v případě některých kategorií je postačující středoškolská úroveň vzdělání, vždy je jedním z možných splnění kvalifikačních požadavků absolvování vysokoškolského studijního programu většinou v oblasti pedagogických věd.

Z tohoto výčtu je evidentní, že kvalifikační požadavky jsou poměrně rozmanité, i když se zaměřím pouze na úroveň vzdělání, a to nejen v případě širěji pojaté definice pedagogického pracovníka, ale i v případě úžeji vnímaného povolání učitele.

Pokud však celou situaci poněkud zjednoduším, zejména pro povolání učitele, ale do značné míry i pro ostatní pedagogická povolání, v současné době platí, že získat učitelskou nebo pedagogickou kvalifikaci lze ve výsledku dvojím způsobem. Za první díky absolvování vysokoškolského studijního programu z oblasti pedagogických věd a zaměřeném na přípravu učitelů nebo dalších pedagogických povolání. A za druhé díky (při současném splnění dalších podmínek) absolvování příslušně zaměřeného doplňujícího pedagogického studia (zkráceně DPS, někdy nazývaného pedagogické minimum) v rámci kurzu celoživotního vzdělávání (zkráceně CŽV).

Každopádně je evidentní, že zákon o pedagogických pracovnících, ve kterém jsou pedagogické kvalifikace definovány, nemůže sloužit jako jasný návod k vymezení pedagogických studijních programů a studijních oborů, nicméně ukazuje směr, jakým se vydat.

#### **4.3.3 Identifikace pedagogických studijních programů a studijních oborů**

Identifikaci pedagogických studijních programů a studijních oborů je kvůli změně v jejich způsobu klasifikace třeba rozlišit na dvě části.

## **Pedagogické studijní programy a studijní obory akreditované do roku 2016**

Nejprve se podívejme na klasifikaci KKOV a na to, jak jsou zde klasifikované pedagogické obory. V rámci klasifikace KKOV existuje na druhé úrovni třídění oborová skupina s kódem 75 a názvem Pedagogika, učitelství a sociální péče. Toto vymezení je asi nejjednodušší a rychlý způsob, jak definovat absolventy pedagogických oborů. Problém je však, že takto nejen že není možné odlišit absolventy různých podoborů (např. učitelství), ale zároveň také není možné odfiltrovat absolventy sociální péče a podobných programů a oborů.

Toto je možné do jisté míry učinit, pokud se vezme v úvahu třetí úroveň (definovanou však s pomocí 4 číslic) klasifikace KKOV. Zde jsou v rámci oborové skupiny 75 - Pedagogika, učitelství a sociální péče definovány zejména<sup>10</sup> tyto subkategorie:

7501 - Pedagogika

7502 - Sociální péče

7503 - Učitelství pro základní školy

7504 - Učitelství pro střední školy

7505 - Vychovatelství

7506 - Speciální pedagogika

7507 - Specializace v pedagogice

7508 - Sociální práce

7510 - Učitelství pro střední školy a vyšší odborné školy

---

<sup>10</sup> „Zejména“ proto, že mezi studijními programy se v případě absolventů z let 2008 až 2017 vyskytovaly ještě tyto kódy a názvy studijních programů: 7511 - Special Education, 7512 – Education, 7513 – Andragogika, 7532 - Učitelství pro základní školy (čtyřleté), 7534 - Učitelství pro střední školy (tříleté), 7535 - Erasmus Mundus - Special Education Needs, 7536 - Pedagogika (čtyřleté), 7537 - Specializace v pedagogice (čtyřleté), 7538 - Education (čtyřleté), 7540 - Speciální pedagogika (čtyřleté). Jedná se však veskrze o různé speciální verze „hlavních“ studijních programů, které se zpravidla vyskytují jen na jedné fakultě, a navíc v šetřeních Absolvent 2018 a Eurograduate 2022 se absolventi z těchto studijních programů objevují jen naprosto minimálně. Pro přehlednost budu pracovat tedy jen s „hlavními“ kódy, s tím, že ty okrajové lze podle názvu jednoduše přiřadit pod jeden z hlavních.

V případě klasifikace studijních oborů se tyto kódy vůbec nepoužívají. Zde se dokonce nepoužívají ani kódy 7508 a 7510.

## 7531 - Předškolní a mimoškolní pedagogika

S pomocí těchto kategorií je možné do určité míry vyřešit oba dva zmíněné problémy, tedy například odlišení učitelských (7503, 7504 a 7510) studijních programů a studijních oborů od ostatních pedagogických (7501, 7505, 7506, 7507 a 7531) studijních programů a oborů a odfiltrování studijních programů a oborů sociální péče a sociální práce (7502 a 7508).

Takové řešení může být uspokojivé a v případě řady datových souborů, které obsahují informaci o studijním programu (například v případě REFLEX 2013) ani není možné jít hlouběji. Pokud je však k dispozici konkrétní název studijního programu i studijního oboru, lze zjistit, že existují i případy, které jasně ukazují na pedagogicky zaměřené studijní programy a obory, kde však kód ani studijního programu ani studijního oboru neobsahuje jednu z výše popsaných číselných sekvencí, která má odkazovat na pedagogicky zaměřené studijní programy nebo obory. Namátkou se jedná například o tyto kombinace (v pořadí kód studijního programu, název studijního programu, kód studijního oboru, název studijního oboru):

B7701 – Psychologie – 7701R013 – Psychologie a speciální pedagogika

N8202 – Taneční umění – 8202T003 – Pedagogika tance

A stejně tak existují studijní obory, jejichž název jasně odkazuje na učitelský studijní obor, avšak jejich kód neobsahuje sekvenci čísel 7503, 7504 a 7510. Jako příklad lze uvést:

B7507 – Specializace v pedagogice – 7507R056 – Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

B7507 – Specializace v pedagogice – 7507R070 – Učitelství odborných předmětů

Dlužno podotknout, že tyto případy nesouladu mezi kódem a názvem programu nebo oboru nejsou moc časté, ukazuje to však, že čistě na kódové označení se nelze spolehnout. Pro přesnější vymezení je tak třeba se podívat i na názvy jednotlivých studijních programů a studijních oborů.

Cílem analýzy názvů bylo zjistit všechny názvy, které by obsahovaly odkaz na pedagogický obor. Celkem jsem vybral 13 výrazů, které jsou základy slov používaných v názvech pedagogicky zaměřených programů a oborů. Jedná se o tyto výrazy: „andragog“, „didakt“,

„educat“, „edukat“, „katech“, „lektor“, „pedagog“, „škol“, „učitel“, „vycho“, „výcho“, „vyuč“, „vzděláv“. Výsledek jsem poté pečlivě překontroloval. Vyřadil jsem názvy studijních programů a oborů, které nesplňovaly zadání hledat pedagogické obory – například Tělesná výchova a sport. Naopak mezi pedagogické obory jsem zařadil několik málo oborů, které jeden z výše uvedených pojmů neobsahoval, avšak jejich kód KKOV začínal číslem 75. V těchto případech jsem zkoumal jejich popis (cíle studia, uplatnění absolventa apod.) na stránkách příslušné fakulty.

Analýza dat, kde vycházíme z údajů jak o studijním programu, tak studijním oboru, je speciálně v případě pedagogických programů a oborů velmi důležitá. Případů, kdy kódování a název studijního programu neukazuje na pedagogický obor, avšak kódování a název studijního oboru ano, je poměrně mnoho. Klasickým případem je studijní obor Matematika v kombinaci se studijním oborem Matematika se zaměřením na vzdělávání. Například pokud bych analyzoval vývoj počtu absolventů na základě dat ze SIMS pouze podle studijních programů, jak se běžně děje, přišel bych o cenné informace a výsledné hodnoty absolventů s pedagogickým vzděláním by se lišily i o více než tisíc absolventů. Navíc bez analýzy dat i s pomocí studijních oborů by bylo problematická interpretace vývoje v posledních letech, kdy se v datech začínají objevovat absolventi klasifikovaní podle nového systému.

### **Pedagogické studijní programy akreditované od roku 2017**

Pedagogické obory mají v klasifikaci ISCED-F 2013 své specifické kódové označení (jsou sdružené pod názvem Vzdělání a výchova – numerický kód začíná číslem 01). Takto je možné identifikovat poměrně jednoduše naprostou většinu pedagogických studijních programů, ne všechny pedagogické studijní programy a obory toto označení mají. Po důkladné analýze založené na stejné metodice, jako v případě staré klasifikace, jsem našel několik studijních programů, které toto označení neměly, avšak svým názvem odpovídaly pedagogickému zaměření. Ve srovnání se starým způsobem kódování jich však bylo podstatně méně. Příkladem těchto případů jsou studijní programy B0221A300001 – Náboženství se zaměřením na vzdělávání N0922A190002 – Vychovatelství, nebo N0922A190003 – Pedagogika volného času.

Na třetí úrovni klasifikace ISCED-F 2013 (definovanou však s pomocí 4 číslic) má následující subkategorie:

0111 - Pedagogika

0112 - Příprava učitelů pro předškolní vzdělávání a výchovu

0113 - Příprava učitelů bez předmětové specializace

0114 - Příprava učitelů s předmětovou specializací

0188 - Interdisciplinární programy a kvalifikace zahrnující vzdělávání a výchovu

Ty by sice mohli být využity pro detailnější třídění pedagogických studijních programů, avšak realita je opět taková, že tomu tak úplně není. Například kategorie 0112, 0113 a 0114 se jeví jako studijní programy pro přípravu učitelů. Zejména v kategorii 0114 je zařazena řada bakalářských studijních programů s názvem „předmět<sup>11</sup>“ se zaměřením na vzdělávání. Jedná se o bakalářské programy, které většinou slouží jako předstupeň, pro učitelské navazující magisterské studium. Problémem je však, že díky jejich absolvování se nezískává učitelská kvalifikace neboli oprávnění vykonávat učitelské povolání, takže je z pohledu problematiky uplatnění na trhu práce nemohu chápat jako učitelské studijní programy. Proto pro rozřídění pedagogických studijních programů jsem opět přikročil k detailní analýze názvů jednotlivých studijních programů.

### **Klasifikace pedagogických studijních programů a studijních oborů**

Detailní analýza studijních programů a studijních oborů měla dva hlavní cíle. Za prvé jasně vymezit, které studijní programy a studijní obory jsou pedagogické a za druhé tyto programy a obory dále rozřídít – vytvořit klasifikaci pedagogických studijních programů a studijních oborů. Zároveň upozorňuji, že vzhledem k velmi častému využívání pojmu „studijních programů a studijních oborů“ budu používat jen zkratku SPO.

Mnou vytvořená klasifikace pedagogických SPO má tři základní úrovně. Na první úrovni je čistě dichotomická:

- 1) Pedagogické SPO – řadí se sem všechny SPO, tak jak jsem popsal jejich vymezení v předchozím textu. Patří sem tak všechny učitelské SPO a dále zejména specializace v pedagogice, pedagogika, andragogika, vychovatelství, speciální pedagogika,

---

<sup>11</sup> Tedy například český jazyk, matematika, historie atd.

sociální pedagogika, „předmět“ se zaměřením na vzdělávání nebo pedagogické asistentství.

- 2) Ostatní (nepedagogické) SPO – jsou všechny ty, kteří nesplňují podmínky pro zařazení do první kategorie.

Druhá úroveň, kterou budu využívat zdaleka nejčastěji má tři základní kategorie:

- 1) Učitelské SPO – jsou ty, v jejichž případě název studijního programu nebo studijního oboru obsahoval slova, jejichž kořen je „učit“.
- 2) Neučitelské pedagogické SPO – jsou všechny ostatní pedagogické SPO, které výraz „učit“ neobsahovaly. Řadí se sem celá řada SPO – například specializace v pedagogice, pedagogika, andragogika, vychovatelství, speciální pedagogika, sociální pedagogika, „předmět“ se zaměřením na vzdělávání nebo pedagogické asistentství.
- 3) Ostatní (nepedagogické) SPO – jsou všechny ty, kteří nesplňují podmínky pro zařazení do první nebo druhé kategorie.

Zde je třeba uvést, že výše popsaná metodika nebylo v plné míře možné použít na data z šetření REFLEX 2013. Dotazník šetření totiž obsahoval pouze otázku na studijní obor. V případě multioborového studia mohl respondent uvést ještě druhý absolvovaný obor. Tato otázka nebyla navázaná na absolvovanou vysokou školu nebo fakultu. Respondent pouze vybíral z nabídky skupin oborů na úrovni čtyřmístného kódu K KOV. Mezi pedagogicky zaměřenými skupinami oborů mohl vybrat tyto kategorie: 7501 – Pedagogika; 7503 - Učitelství pro základní školy; 7504 - Učitelství pro střední školy; 7505 – Vychovatelství; 7506 - Speciální pedagogika; 7507 - Specializace v pedagogice; 7531 - Předškolní a mimoškolní pedagogika.

I přesto, že otázka byla na studijní obor, užívám i v případě šetření REFLEX 2013 zkratku SPO. Hlavním důvodem je, že není zcela jasné, jestli se respondenti při svých odpovědích řídili oborovým zařazením svého studijního programu nebo svého studijního oboru, které, jak jsem ukázal, mohou být rozdílné. V datech z šetření REFLEX 2013 definuji učitelské SPO jako ty, v jejichž případě první nebo druhý studijní obor měl kódy 7503 nebo 7504. Neučitelské pedagogické SPO jsou ty, v jejichž případě první nebo druhý studijní obor měl kódy 7501, 7505, 7506, 7507 nebo 7531 a ten druhý neměl kódy 7503 nebo 7504. Ostatní



SPO jsou pak všechny ty, které nesplňují podmínky pro zařazení do první nebo druhé kategorie.

Velmi důležité je zde podotknout, že vzhledem k odlišnému dotazování a odlišné nabídce odpovědí oproti šetření Absolvent 2018 a Eurograduate 2022, dojdeme sice ke stejnému cíli, co se týče vytvoření tří základních kategorií, avšak výsledky z šetření bohužel nemůžeme přímo srovnávat. Určitě na základě těchto výsledků nemůžeme hovořit o tom, že se podíl v určité skupině zvýšil nebo snížil, protože není možné odhadnout do jaké míry, k tomu přispěla odlišná metodika. Obecně však lze předpokládat, a samotné výsledky to i potvrzují, že přístup použitý v posledních dvou šetřeních umožňuje nalézt větší podíl respondentů, jejichž obor studia lze zařadit mezi pedagogické obory.

V kapitole, kde srovnávám absolventy pedagogických SPO s absolventy ostatních oborových skupin využívám dvě klasifikace. Pro výsledky šetření REFLEX 2013 vycházím z klasifikace KKOV a rozlišuji těchto 10 skupin:

- Učitelské SPO
- Neučitelské pedagogické SPO
- Vědy a nauky o kultuře a umění
- Společenské a humanitní vědy a nauky
- Ekonomie
- Právo, právní a veřejnosprávní činnost
- Přírodní vědy a nauky
- Technické vědy a nauky
- Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky
- Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky

V šetřeních Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022 využívám lehce upravenou první úroveň klasifikace ISCED-F 2013. V mém podání má tyto kategorie:

- 01a Učitelské SPO
- 01b Neučitelské pedagogické SPO
- 02 Umění a humanitní vědy
- 03 Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy

- 04 Obchod, administrativa a právo
- 05 Přírodní vědy, matematika a statistika
- 06 Informační a komunikační technologie (ICT)
- 07 Technika, výroba a stavebnictví
- 08 Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství
- 09 Zdravotnictví a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky
- 10 Služby

První dvě kategorie jsou stejné jako v tří kategoriální klasifikaci pedagogických SPO. Ostatní kategorie byly v případě SPO akreditovaných do roku 2016 s pomocí rozsáhlého převodníku MŠMT, kde je ke každé kombinaci vysoká škola – fakulta – studijní program – studijní obor přiřazen kód z klasifikace ISCED-F 2013. Kódové označení studijních programů akreditovaných po roce 2016 již kód z klasifikace ISCED-F 2013 zahrnuje.

#### **4.3.4 Vymezení typů fakult**

V analýzách využívám také třídění fakult podle jejich oborového zaměření. Rozlišuji zejména pedagogické fakulty. Těch je v České republice devět. Jedná se o pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Masarykovy univerzity, Univerzity Palackého v Olomouci, Ostravské univerzity, Univerzity Hradec Králové a Západočeské univerzity v Plzni a o Fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou Technické univerzity v Liberci. Druhou kategorií tvoří fakulty, nebo vysokoškolské instituce, které sice nejsou klasickou pedagogickou fakultou, největší podíl jejich studentů nebo absolventů však z dlouhodobého hlediska absolvovalo pedagogické SPO. Konkrétně se jedná o Fakultu humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Institut vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, Univerzitu Jana Amose Komenského a AKCENT College. Samozřejmě ne všechny tyto vysokoškolské instituce mají zastoupení ve všech analyzovaných datech.

V případě srovnávání nezaměstnanosti absolventů není možné jít na úroveň studijních programů, a proto pro srovnání vývoje míry nezaměstnanosti využívám oborové zaměření fakult<sup>12</sup>, přičemž je roztřídí do následujících skupin:

- Pedagogické
- Pedagogicky zaměřené
- Přírodovědné
- Technické
- Zemědělské
- Lékařské
- Ekonomické
- Humanitní a teologické
- Právnícké
- Tělovýchovné
- Umělecké

Pedagogických fakult je v České republice devět. Jde o pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Masarykovy univerzity, Univerzity Palackého v Olomouci, Ostravské univerzity, Univerzity Hradec Králové a Západočeské univerzity v Plzni a o Fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou Technické univerzity v Liberci. Další relevantní kategorií jsou pedagogicky zaměřené fakulty. Patří sem zejména Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Univerzitu Jana Amose Komenského.

#### **4.4 Vymezení pedagogických povolání**

Jedním ze základních cílů mé práce je analýza objektivní horizontální shody neboli posouzení, do jaké míry pracují absolventi pedagogických SPO po absolvování v pedagogických povoláních. Za tímto účelem je třeba vymezit, co jsou pedagogická povolání.

---

<sup>12</sup> Toto zaměření bylo určeno podle převažujícího oborového zaměření studijních programů, které lze nebo šlo na příslušné fakultě studovat.

#### 4.4.1 Klasifikace CZ-ISCO

V České republice se používá klasifikace zaměstnání (povolání) CZ-ISCO. Tato klasifikace zaměstnání (někdy je používán možná věcně přesnější termín „povolání“) je založena na mezinárodní klasifikaci povolání ISCO (International Standard Classification of Occupation). Poslední verzi, která po dvaceti letech nahradila předcházející verzi z roku 1988 (ISCO-88), přijala International Labour Office (ILO) v roce 2008 a nazvala ji ISCO-08. Český statistický úřad ji převzal a pod označením „Klasifikace zaměstnání CZ-ISCO“ začal používat od roku 2011.

Klasifikace CZ-ISCO pochopitelně plně přebírá rovněž metodiku mezinárodní klasifikace ISCO-08, která je založena na dvou hlavních principech. Jsou jimi druh vykonávané práce a úroveň požadované kvalifikace. Povolání „je charakterizováno jako soubor pracovních míst, jejichž hlavní úkoly a povinnosti jsou charakterizovány vysokým stupněm podobnosti“ (ČSÚ, 2023a). Povolání, „jež vyžadují vykonávání stejných úkolů, by měla být vždy zaříděna na stejném místě, i když se požadované formální vzdělání nebo kvalifikace konkrétního zaměstnance mohou mezi jednotlivými zeměmi i mezi jednotlivými osobami lišit“ (ČSÚ, 2023a).

Požadavky na formální vzdělání (požadovanou kvalifikaci) se ovšem mohou lišit nejen mezi různými zeměmi, ale i v časovém vývoji. Promítá se to například i do povolání učitele na 1. stupni základních škol a v předškolní výchově. Pouze některé země totiž pro tato povolání vyžadují vysokoškolské vzdělání, na druhé straně se však kvalifikační požadavky na tato povolání v čase postupně zvyšují. „Klasifikace ISCO-08 řeší popsany problém upřednostněním pracovní náplně před národními požadavky na vzdělání.“ (ČSÚ, 2023a). Povolání, „která zahrnují provádění stejných úkolů a povinností, jsou v klasifikaci ISCO-08 zařazena vždy do stejné podskupiny i přes odlišné národní požadavky na stupeň formálního vzdělání.“ (ČSÚ, 2023a).

Klasifikace povolání CZ-ISCO má pět úrovní. První úroveň označovaná jako hlavní třídy povolání zahrnuje 10 základních položek, druhá úroveň (třídy povolání) má 43 položek, třetí úroveň (skupiny povolání) má 130 položek a čtvrtá úroveň (podskupiny povolání) má 434 položek. Až do čtvrté úrovně je klasifikace CZ-ISCO zcela shodná s mezinárodní klasifikací ISCO-08. Konečně pátá úroveň klasifikace CZ-ISCO (jednotky povolání) má 1 362 položek,

příčemž mezinárodní klasifikace ISCO-08 pátou úroveň již nevymezuje a přímo odkazuje na to, že si ji mohou vytvořit jednotlivé země podle svých národních zvyklostí.

#### **4.4.2 Klasifikace pedagogických povolání**

Na základě klasifikace povolání ISCO a s podporou odvětvové klasifikace ekonomických činností NACE<sup>13</sup> jsem vytvořil jednoduchou klasifikaci pedagogických povolání. Vytvořená klasifikace pedagogických povolání má v základu pět kategorií:

- 1 – učitelská povolání
- 2 – řídicí pracovníci v oblasti vzdělávání
- 3 – ostatní pedagogická povolání
- 4 – povolání blízká pedagogickým
- 5 – ostatní (nepedagogická) povolání

Při vytváření klasifikace jsem sice vycházel z definic obsažených v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovních, nedržel se jich však zcela striktně. Podle tohoto zákona je pedagogickým pracovníkem ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovně právním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ (zákon č. 563/2004 Sb.)

---

<sup>13</sup> Klasifikace CZ-NACE využívá mezinárodní standard NACE Rev. 2 zavedený v roce 2008. Na rozdíl od něj má i pátou úroveň. „NACE je standardní klasifikací ekonomických činností Evropské unie. NACE tedy dělí ekonomické činnosti (oblast ekonomických činností) tak, že každé statistické jednotce, která vykonává nějakou ekonomickou činnost, lze přiřadit kód NACE. Ekonomická činnost je výroba určitého výrobku nebo služby při použití kombinace výrobních prostředků, práce, výrobních postupů a meziproductů. Ekonomické činnosti jsou tudíž charakterizovány vstupy, výrobními postupy a jejich výstupy (zbožím nebo službami)“ (ČSÚ, 2023b).

Zákon pak jmenovitě uvádí 10 povolání, v jejichž rámci je přímá pedagogická činnost vykonávána:

- „a) učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,
- f) pedagog volného času,
- g) asistent pedagoga,
- h) trenér,
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- j) vedoucí pedagogický pracovník“ (zákon č. 563/2004 Sb.).

Vztah mezi těmito povoláními a podskupinami klasifikace CZ-ISCO je většinou poměrně zřejmý. Povolání označené písmenem a) se zobrazuje v řadě podskupinách třídy 23 Specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání, jedná se o všechny, které mají v názvu slovo „učitelé“. Tyto podskupiny v naší klasifikaci pedagogických povolání souhrnně nazývám 1 – učitelská povolání.

Povolání j) je možné nalézt ve dvou podskupinách 1341 Řídící pracovníci v oblasti péče o děti a 1345 Řídící pracovníci v oblasti vzdělávání. V tomto případě se tedy jedná o druhou kategorii pedagogických povolání 2 – řídicí pracovníci v oblasti vzdělávání.

Povolání označená v zákonu písmeny b), c), d) a f) jsou všechna sdružena v podskupině 2359 Specialisté a odborní pracovníci v oblasti výchovy a vzdělávání jinde neuvedení. Povolání g) má přímo svojí vlastní podskupinu 5312 Asistenti pedagogů. Spolu ještě s podskupinou 2351 Specialisté zaměřeni na metody výuky, která v zákoně o pedagogických pracovních není přímo zmiňována, tvoří tyto podskupiny třetí kategorii pedagogických povolání 3 – ostatní pedagogická povolání.

Povolání e) a h) mají poměrně zřejmý odraz v jedné z podskupin klasifikace CZ-ISCO (2634 Psychologové a 3422 Sportovní trenéři, instruktoři a úředníci sportovních klubů). V kategorizaci pedagogických povolání je řadím, spolu s několika dalšími podskupinami,

pod čtvrtou kategorií – povolání blízká pedagogickým. Přiřazení povolání i) do jedné z podskupin CZ-ISCO není zcela jasné, pravděpodobně se dá přiřadit k jedné z podskupin 2424 Specialisté v oblasti vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů nebo 2635 Specialisté v oblasti sociální práce.

Při zařazování do jednotlivých kategorií klasifikace pedagogických povolání si ještě v některých případech vypomáhám klasifikací CZ-NACE, s jejíž pomocí lze určit, zda daná osoba pracuje ve vzdělávání nebo ne. Již na první úrovni klasifikace CZ-NACE je samostatná sekce nazvaná „Vzdělávání“. Klasifikaci CZ-NACE využívám za prvé, pokud není záznam o povolání na 4. úrovni podskupin CZ-ISCO, ale jen vyšší (agregovanější). Za druhé je to u všech podskupin patřících do kategorie 4 – povolání blízká pedagogickým. Většina lidí v těchto povoláních totiž nepracuje ve vzdělávání a do této kategorie proto řadím pouze ty, kteří ve vzdělávání pracují. Nízký podíl pracujících ve vzdělávání je navíc jedním z hlavních důvodů, proč řadím psychology a trenéry (tedy povolání jmenované v zákoně o pedagogických pracovnících) právě do kategorie 4 – povolání blízká pedagogickým.

Všechna ostatní povolání řadím mezi 5 – ostatní (nepedagogická) povolání.

Pro řadu analytických účelů je vhodné mít jednoduchou binární klasifikaci. Proto jsem vytvořil ještě binární klasifikaci, kde všechna povolání, která v rámci klasifikace pedagogických povolání patří do kategorií 1 – učitelská povolání, 2 – řídicí pracovníci v oblasti vzdělávání a 3 – ostatní pedagogická povolání, jsou zařazena do kategorie 1 – pedagogická povolání, a ta, která patří do kategorie 4 – povolání blízká pedagogickým spolu s 5 – ostatními (nepedagogickými) povoláními, jsou zařazena do kategorie 2 – ostatní povolání. Rozřazení do jednotlivých kategorií přehledně shrnuje Tabulka 1.

**Tabulka 1 Pedagogická povolání v klasifikaci CZ-ISCO**

Typ povolání	Podskupiny povolání CZ-ISCO
Učitelská povolání	2310 Učitelé na vysokých a vyšších odborných školách
	2320 Učitelé odborných předmětů, praktického vyučování, odborného výcviku a lektori dalšího vzdělávání
	2330 Učitelé na středních školách (kromě odborných předmětů), konzervatořích a na 2. stupni základních škol
	2341 Učitelé na 1. stupni základních škol
	2342 Učitelé v oblasti předškolní výchovy
	2352 Učitelé a vychovatelé pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami
	2353 Lektori a učitelé jazyků na ostatních školách
	2354 Lektori a učitelé hudby na ostatních školách
	2355 Lektori a učitelé umění na ostatních školách
	2356 Lektori a učitelé informačních technologií na ostatních školách
Řídící pracovníci v oblasti vzdělávání	1341 Řídící pracovníci v oblasti péče o děti
	1345 Řídící pracovníci v oblasti vzdělávání
Ostatní pedagogická povolání	2351 Specialisté zaměřeni na metody výuky
	2359 Specialisté a odborní pracovníci v oblasti výchovy a vzdělávání jinde neuvedení
	5312 Asistenti pedagogů
Povolání blízké pedagogickým	2266 Specialisté v oblasti audiologie a řečové terapie
	2424 Specialisté v oblasti vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů
	2634 Psychologové
	2635 Specialisté v oblasti sociální práce
	3412 Odborní pracovníci v oblasti sociální práce
	3422 Sportovní trenéři, instruktoři a úředníci sportovních klubů
	5311 Pracovníci péče o děti v mimoškolních zařízeních a domácnostech



## **5 Vývoj počtu absolventů pedagogických studijních programů a studijních oborů**

Předtím ještě, než přistoupím k analýze přechodu absolventů pedagogických SPO je důležité nahlédnout na tyto absolventy z hlediska jejich kvantitativního vývoje. Tento vývoj se neodehrával osamoceně nezávisle na zásadních změnách, které se odehrávali a stále odehrávají v celém českém vysokém školství.

### **5.1 Absolventi českých vysokých škol**

České vysoké školství prošlo v posledních 20 letech značně dynamickým vývojem. Na začátku 21. století v České republice absolvovalo vysokou školu<sup>14</sup> každoročně jen o něco málo více než 30 tisíc lidí. To víceméně platilo až do roku 2003. Od roku 2004 však můžeme pozorovat strmý početní nárůst. Ten vyvrcholil v roce 2012, kdy absolvovalo více než 94 tisíc absolventů. Mezi roky 2003 a 2012 se tak počet absolventů na českých vysokých školách zvýšil 2,85krát. Jinak řečeno v roce 2012 absolvovalo vysokou školu o více než 61 tisíc osob více než devět let předtím. Od té doby však začal počet absolventů opět poměrně rychle klesat. V roce 2022 tak absolvovalo vysokou školu již jen necelých 59 tisíc osob. Tento pokles se v posledních letech zpomaluje, a i vzhledem k tomu, že počty studentů poslední tři roky opět rostou, dá se velmi brzy očekávat i zvrát v trendu vývoje počtu absolventů.

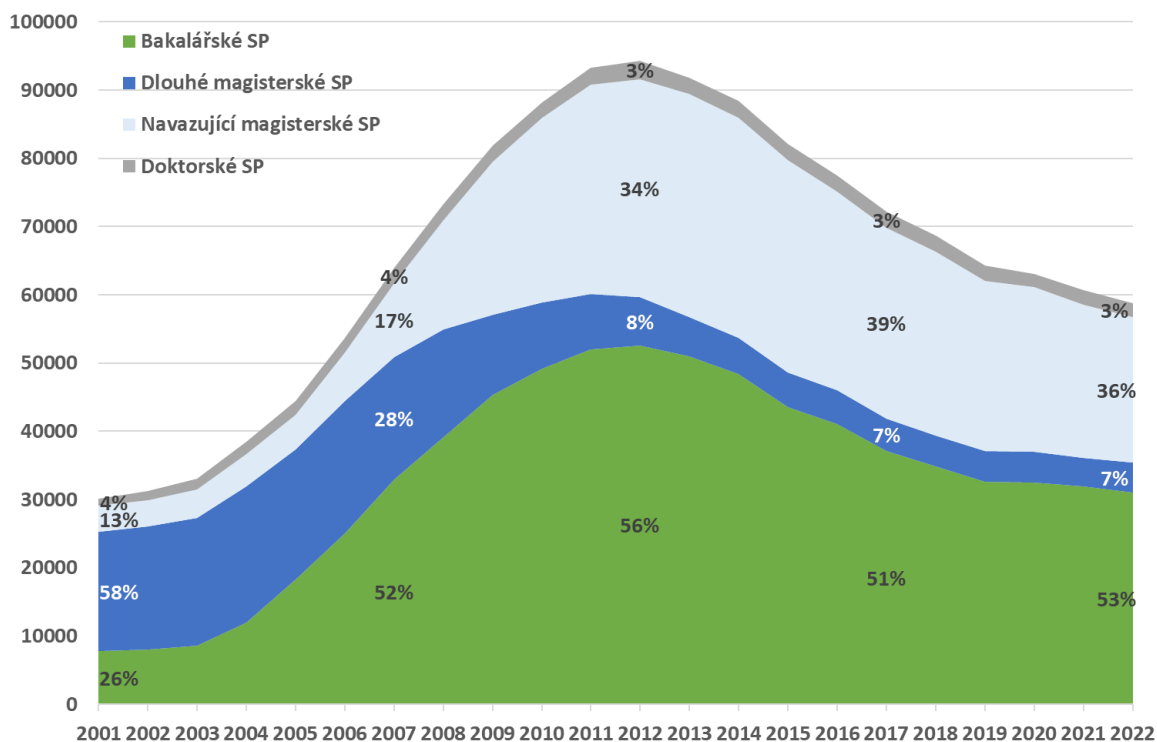
Proč vlastně k těmto poměrně masivním změnám v České republice došlo? Vysvětlení je poměrně jednoduché. Zásadní vliv mělo výrazné zvyšování podílu přijímaných mladých lidí na vysokou školu během konce 90. let minulého století a zejména v prvním desetiletí 21. století. To následně vedlo k tomu, že zatímco ještě v roce 2003 absolvovalo vysokou školu zhruba 16 % z populačního ročníku, o deset let později to bylo již přes 40 %. To v souladu s tím, že vysokou školu v té době absolvovaly převážně ještě populačně poměrně silné ročníky lidí narozených v 80. letech 20. století, vedlo k výše popsanému masivnímu růstu absolutních hodnot počtu absolventů vysokých škol. V té době však již byl zastaven obrovský růst podílu přijímaných na vysokou školu, postupně došlo k ustálení podílu

---

<sup>14</sup> Opět upozorňuji, že se jedná jen absolventy veřejných a soukromých vysokých škol. Data tedy nezahrnují údaje o dvou státních vysokých školách.

absolvujících z populačního ročníku mírně pod hranicí 40 %. Zároveň s tím však začínají absolvovat výrazně populačně slábnoucí ročníky lidí narozených v 90. letech. Důsledkem je tedy značný pokles počtu absolventů, který dost možná v roce 2022 dosáhnul svého dna.

**Graf 1 Počty absolventů vysokých škol podle stupně vzdělání, 2001–2022**



*Pozn. Obrázek graficky znázorňuje skutečné počty absolventů. Uvedené hodnoty v procentech se vztahují k podílu dané kategorie na celkovém počtu absolventů v daném roce.*

Výše popsaná masifikace českého vysokého školství se odehrála v období, kdy zároveň v důsledku Boloňského procesu docházelo k přechodu na strukturované studium. Jednalo se o proces, kdy dvoustupňové dlouhé magisterské a doktorské studium bylo postupně nahrazováno třístupňovým. Dlouhé magisterské studium nahrazují dva kratší cykly studia – bakalářský a magisterský navazující – následované třetím cyklem doktorského studia. V roce 2001 absolvovali zdaleka nejčastěji absolventi dlouhého magisterského studia, tvořili téměř 58 % ze všech absolventů. Absolventi bakalářského studia měli zhruba 26 % podíl a absolventů navazujícího magisterského studia nebylo ani 13 %. Po přechodu na strukturované studium zůstalo dlouhé magisterské studium ve větší míře pouze na lékařských, farmaceutických, právnických a pedagogických fakultách, což samozřejmě vedlo k zásadní proměně struktury absolventů podle typu studia. Tato proměna byla v

podstatě dovršena kolem roku 2012 a od té doby dochází jen k mírným strukturálním změnám. Ze všech absolventů, kteří v roce 2022 absolvovali českou vysokou školu, jich 89 % připadalo na dva kratší cykly studia (53 % absolvovalo bakalářské studium a 36 % navazující magisterské studium) a jen 7 % absolvovalo dlouhé magisterské studium. Podíl absolventů doktorského studia byl nejvyšší mezi lety 2002 až 2005, kdy činil zhruba 4,5 %. Od té doby zůstává na nižších hodnotách. V posledních letech se pohybuje mezi 3 a 3,5 %.

Přechod na strukturované studium zároveň znamená, že mnohem více lidí absolvuje alespoň dvakrát, díky čemuž dochází k do jisté míry umělému nafukování celkových počtů absolventů. Výše popsaný strmý růst byl totiž do značné míry tažen růstem počtu absolventů bakalářského studia. Tito absolventi však ve velké míře ve vysokoškolském studiu dále pokračují, v průběhu let se tento podíl pohyboval mezi 60 až 75 %. Nárůst počtu dále ve studiu nepokračujících absolventů vysokých škol tak byl přeci jen o něco pozvolnější, než ukazují výše uvedené hodnoty. Lze odhadnout, že se jejich počet ve fázi růstu zvýšil zhruba z 26 tisíc na 58 tisíc a po fázi poklesu se snížil na zhruba 36 tisíc. I tak se tedy jedná o zásadní změny.

## **5.2 Absolventi pedagogických studijních programů a studijních oborů vysokých škol**

Vývoj počtu absolventů pedagogických SPO<sup>15</sup> podle očekávání do značné míry kopíruje vývoj celkového počtu absolventů, najdou se zde však odlišnosti. V letech 2001 a 2002 absolvovalo pedagogické SPO ani ne 5,5 tisíce absolventů. Poté, obdobně, jako u ostatních oborů, došlo k značnému růstu. Vrchol růstu přišel v roce 2011, kdy jich bylo necelých 14 tisíc. Od té doby došlo k poklesu až na zhruba 7,5 tisíc absolventů. Relativně mnohem více přispěli k růstu absolventi bakalářského studia, jejich počty se zhruba zesedminásobily (což

---

<sup>15</sup> V rámci výše popsaného zmapování celkového vývoje počtu absolventů vysokých škol jsem zahrnul i absolventy doktorského studia, v případě analýzy vývoje počtů absolventů pedagogických SPO však tyto absolventy vynechávám. Hlavním důvodem je, že jich je velmi málo, maximum bylo 138 absolventů v roce 2015. V celkovém počtu absolventů pedagogických SPO tvoří jen zhruba 1 % podíl. Na druhou mezi absolventy všech SPO je podíl absolventů doktorského studia více než 3,5 %. Cílem je ukázat zejména vývoj počtu a struktury absolventů bakalářských a magisterských studijních programů a tento nepoměr by ovlivňoval strukturální výpočty.

byl mírně rychlejší růst, než v případě nepedagogických SPO), zatímco počty absolventů magisterského studia vzrostly jen zhruba o 50 %. To je sice stále značný nárůst, u nepedagogických SPO však byl růst téměř dvojnásobný.

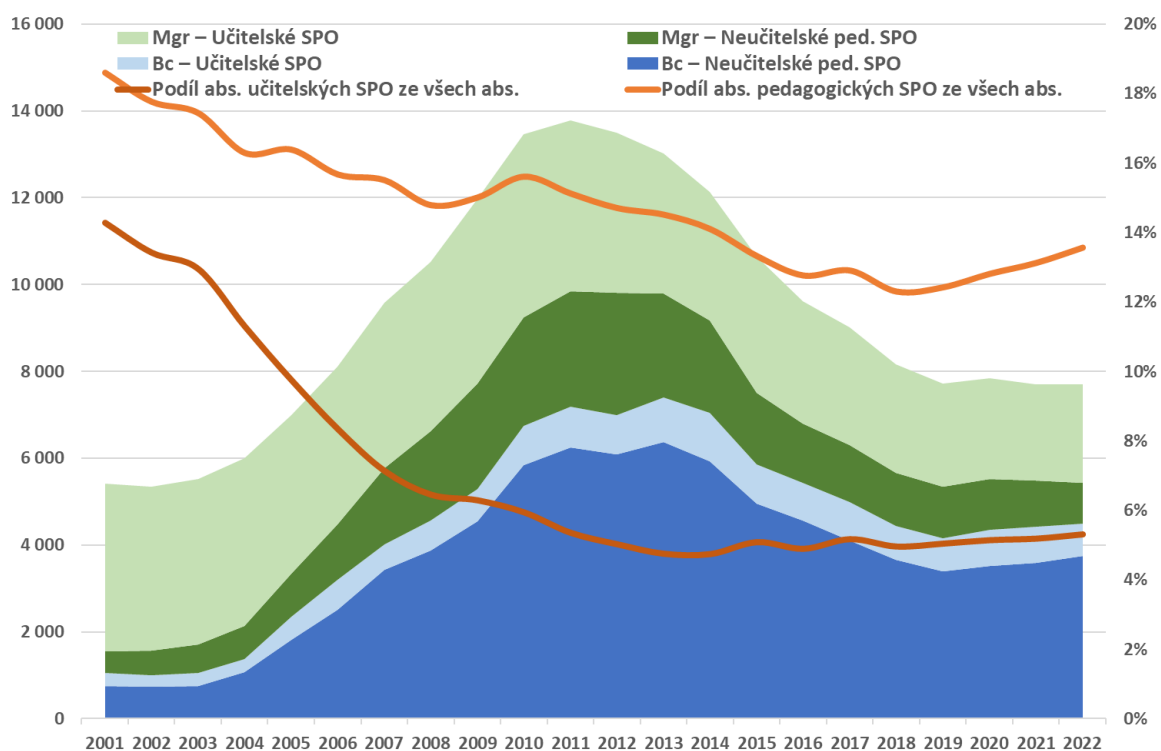
Opravdu výrazné rozdíly jsou mezi absolventy učitelských a neučitelských pedagogických SPO. Absolventi učitelských SPO s bakalářským titulem se dlouhodobě vyskytují jen v malém množství<sup>16</sup>, proto výše popsany značný nárůst mezi absolventy bakalářského studia pedagogických SPO je dán zejména výrazným růstem počtu absolventů neučitelských pedagogických SPO. Zaznamenáníhodné jsou tak zejména rozdíly u absolventů magisterského studia. V roce 2001 bylo značně (téměř 8krát tak) více absolventů učitelských než neučitelských pedagogických SPO. Učitelské SPO v magisterském studiu až do roku 2008 absolvovalo vždy zhruba mezi 3 600 a 4 000 absolventů. Mírný skok přišel v letech 2009 a 2010, kdy absolvovalo více než 4 200 absolventů. Od té doby však počty těchto absolventů (s výjimkou roku 2015) až do roku 2021 stále klesaly. I přes velmi mírný nárůst v roce 2022 (na necelých 2 300) jich byla asi jen polovina oproti roku 2010. Naproti tomu počty absolventů neučitelských pedagogických SPO rostly mnohem výrazněji, a navíc až do roku 2012, což vedlo k tomu, že v letech 2012 až 2014 bylo absolventů magisterského studia učitelských SPO jen zhruba o 30 až 40 % více než neučitelských pedagogických SPO. Hned o rok později se však situace skokově změnila, když počty absolventů neučitelských pedagogických SPO výrazně klesly (značnou roli zde hrál výrazný úbytek absolventů Univerzity Jana Ámose Komenského), a naopak počty absolventů učitelských SPO výjimečně vzrostly. Vzájemný poměr absolventů magisterských učitelských a neučitelských pedagogických SPO se posunul na hodnotu zhruba 2 ku 1, přičemž od té doby až do roku 2021 byla tato hodnota více méně konstantní. Jinak řečeno počty absolventů magisterského studia učitelských i neučitelských pedagogických SPO klesaly v těchto 6 letech stejným tempem. V roce 2022 však kromě již zmíněnému mírnému nárůstu počtu absolventů učitelských SPO došlo také k poklesu v počtu absolventů neučitelských pedagogických SPO a díky tomu vzrostl jejich vzájemný poměr na téměř 2,5 ku 1.

---

<sup>16</sup> Z velké části se jedná o učitelství pro mateřské školy nebo učitelství praktického vyučování, odborného výcviku a předmětů.

Všechny tyto faktory způsobily, že podíl absolventů pedagogických SPO ze všech absolventů bakalářského a magisterského studia se v průběhu let spíše snižoval, a to z více než 18,5 % v roce 2001 až ne méně než 12,5 % v roce 2018. Od té doby však dochází k pozvolnému růstu, takže v roce 2022 bylo absolventů pedagogických SPO zhruba 13,5 %. K mnohem zásadnějšímu poklesu došlo v případě absolventů učitelství. To je samozřejmě do určité míry dáno velmi malým podílem bakalářského studia učitelství, nicméně, jak ukáží později, není to dané pouze tímto faktorem. Každopádně podíl absolventů učitelství se mezi roky 2001 a 2014 snížil z 14,5 % na 4,5 %. Od té doby došlo k velmi mírnému růstu, spíše se však jedná o stabilizaci na hodnotách zhruba kolem 5 %.

**Graf 2 Počty absolventů vysokých škol pedagogických SPO podle stupně vzdělání a oborového zaměření studia, 2001 – 2022**



V další fázi se podíváme, jak ke změnám v počtu absolventů pedagogických SPO přispívali absolventi devíti pedagogických fakult a jak absolventi fakult nebo škol nepedagogických. Počty absolventů pedagogických fakult vzrostly mezi roky 2001 a 2011 z necelých 5 tisíc na téměř 9 tisíc. Téměř se tedy zdvojnásobily, nicméně počty absolventů ostatních fakult a škol se ve stejném období více než ztrojnásobily. Podíl absolventů pedagogických fakult ze všech absolventů bakalářského a magisterského studia se tak postupně snížil z více než 16

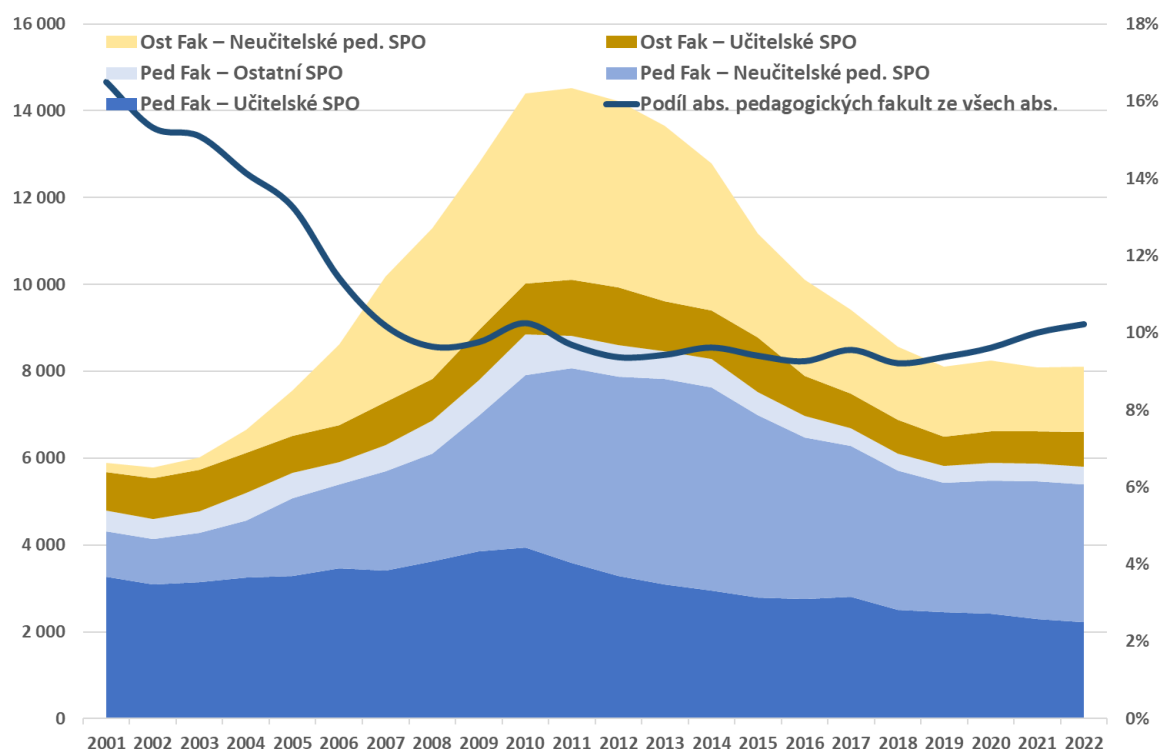
% na jen něco málo více než 9 % v roce 2018. Poslední čtyři roky však počet absolventů pedagogických fakult zůstával velmi stabilní (v rozmezí 5 800 až 5 900), zatímco počet absolventů ostatních fakult a škol dále výrazně klesal. Díky tomu vzrostl podíl absolventů pedagogických fakult na celku na zhruba 10 %.

V průběhu let se také poměrně výrazně proměňovala oborová struktura absolventů pedagogických fakult. Zatímco v roce 2001 tvořili absolventi učitelských SPO 68 % ze všech absolventů pedagogických fakult, v roce 2014 to bylo již jen 36 %. Velkou roli v tomto vývoji hraje výrazný nárůst absolventů bakalářského studia, jak si později ukážeme, změny ve struktuře se však odehrály i v rámci magisterského studia. Posledních zhruba 7 let je podíl absolventů učitelských SPO značně stabilní, pohybuje se mezi 38 až 42 %. Na pedagogických fakultách absolvují i absolventi, jejichž studijní program není klasifikován jako pedagogický (převážně se jedná o bakalářské studijní programy, oborové zaměření je velmi různorodé), jejich podíl se dlouho pohyboval kolem 10 %, v posledních deseti letech je to však o něco méně – zhruba 7 %.

Na jiných, než pedagogických fakultách rostly počty absolventů pedagogických SPO mnohem výrazněji než na pedagogických fakultách. Mezi roky 2001 a 2011 vzrostly ze zhruba 1 100 na téměř 5 700, prakticky se tedy zpětinásobily. Posléze však začaly rapidně klesat, takže v roce 2022 jich bylo jen něco málo přes 2 300. Zásadní roli v tomto ohledu opět sehrála Univerzita Jana Ámose Komenského. Zde absolvovalo pedagogické SPO i více než 2 700 absolventů ročně. V posledních 5 letech to však bylo již jen zhruba okolo 500.

Výše popsané dynamiky měly výrazný vliv na změny v podílu, který tvoří absolventi pedagogických fakult v rámci absolventů pedagogických SPO. V roce 2001 činil tento podíl 80 %, postupně klesl až na 58 % a poté postupně vzrostl a v posledních 6 letech se drží zhruba na 70 %. Zásadní roli hráli změny v počtech absolventů neučitelských pedagogických SPO, pokud vezmeme v úvahu pouze učitelské SPO, je podíl absolventů z pedagogických fakult dlouhodobě poměrně vysoký a stabilní (pohybuje se mezi 69 % a 80 %).

**Graf 3 Počty absolventů pedagogických a ostatních fakult podle oborového zaměření studia, 2001–2022**



Jak je vidno z předchozího textu, počty absolventů jak všech vysokých škol, tak pouze pedagogických SPO, prošly v posledních dvou desetiletích velmi dynamickým vývojem. Vývoj počtu absolventů bakalářského a magisterského studia byl však do jisté míry odlišná a každý měl svá specifika. Proto je potřeba se podívat na obě skupiny absolventů odděleně. Nejprve se zaměřím na absolventy bakalářských studijních programů. Zde speciálně pro lepší pochopení vývoje je potřeba využít detailnějšího rozlišení oborového zaměření SPO. Všechny absolventy pedagogických SPO jsem roztřídil do následujících 4 skupin:

- Učitelké SPO (získání kvalifikace) – jedná se o SPO, po jejichž absolvování se přímo získává učitelská kvalifikace. V souladu se zákonem o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb se jedná o učitelství pro mateřské školy a učitelství praktického vyučování a odborného výcviku.
- Ostatní učitelké SPO – jedná se o SPO, po jejichž absolvování se přímo učitelská kvalifikace nezískává (zejména učitelství odborných předmětů).

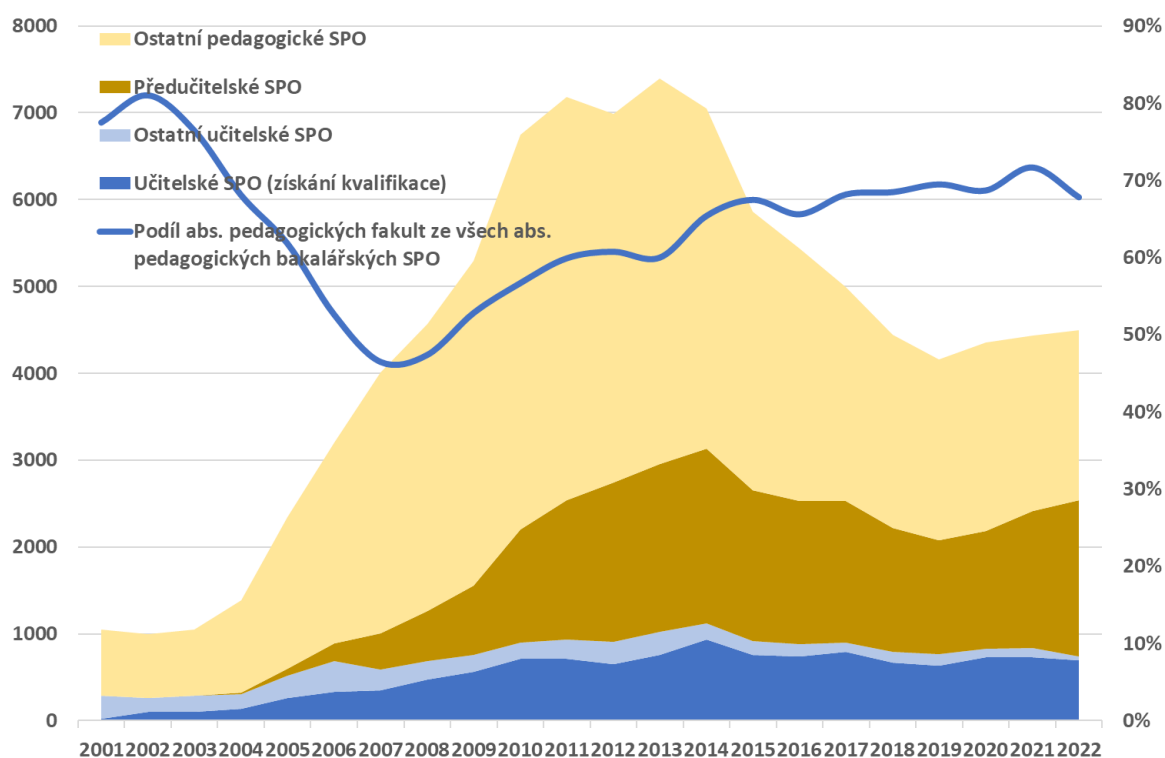
- Předučitelské SPO – jedná se o SPO, které vznikaly jako reakce fakult na nutnost přejít na strukturované studium a u kterých se předpokládá, že velká většina jejich absolventů bude pokračovat v navazujícím magisterském studiu učitelství. Zejména jde o SPO „předmět“ (například český jazyk, matematika, historie aj.) se zaměřením na vzdělávání a v menší míře o pedagogické asistentství.
- Ostatní pedagogické SPO – například specializace v pedagogice, pedagogika, andragogika, vychovatelství, speciální pedagogika a sociální pedagogika.

Největší skupinu tvořili po celou dobu absolventi ostatních pedagogických SPO. Mezi roky 2001 a 2009 měli tito absolventi více než 70 % podíl. Jejich počty se navíc do roku 2011 více než zěšestinásobily až na více než 4,5 tisíce absolventů ročně. Poté však začal klesat jejich počet i podíl, a to až na méně než 2 tisíce a 44 % podíl. Absolventi předučitelských SPO se začali ve větší míře objevovat až zhruba od roku 2006. Postupem času se stali zásadní částí struktury absolventů bakalářských pedagogických SPO. Nejvyšší počet jich absolvoval v roce 2014 – mírně přes 2 tisíce. Do roku 2019 došlo k poklesu na zhruba 1 300 absolventů. V posledních třech letech došlo k poměrně strmému růstu až na 1 800 v roce 2022. Díky tomu vzrostl jejich podíl v rámci absolventů bakalářských pedagogických SPO na 40 %.

Jak uvádím výše, učitelské SPO dělím na ty, s pomocí kterých se rovnou získává učitelská kvalifikace a ty, s pomocí nichž se nezískává přímo (je potřeba absolvování ještě dalšího magisterského studia) (viz zákon č. 563/2004 Sb.). V rámci druhé skupiny se kromě počátečních fází, kdy existovaly krátkodobě i bakalářské studijní obory zaměřené na učitelství cizích jazyků na základních školách, se jedná zejména o absolventy učitelství odborných předmětů. Těch bylo nejvíce v roce 2013 (téměř 300). Poslední dobou jich je však stále méně, takže v roce 2022 jich nebylo ani 50 a tudíž měly i minimální podíl. První skupina se skládá z absolventů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a zejména učitelství pro mateřské školy. Jejich podíl byl dlouho zhruba kolem 10 %. V posledních 9 letech je to zhruba kolem 15 %. Nejvyšší počet jich byl v roce 2014 (přes 900), v roce 2022 jich bylo necelých 700.



**Graf 4 Počty absolventů bakalářského studia pedagogických SPO podle oborového zaměření studia, 2001–2022**



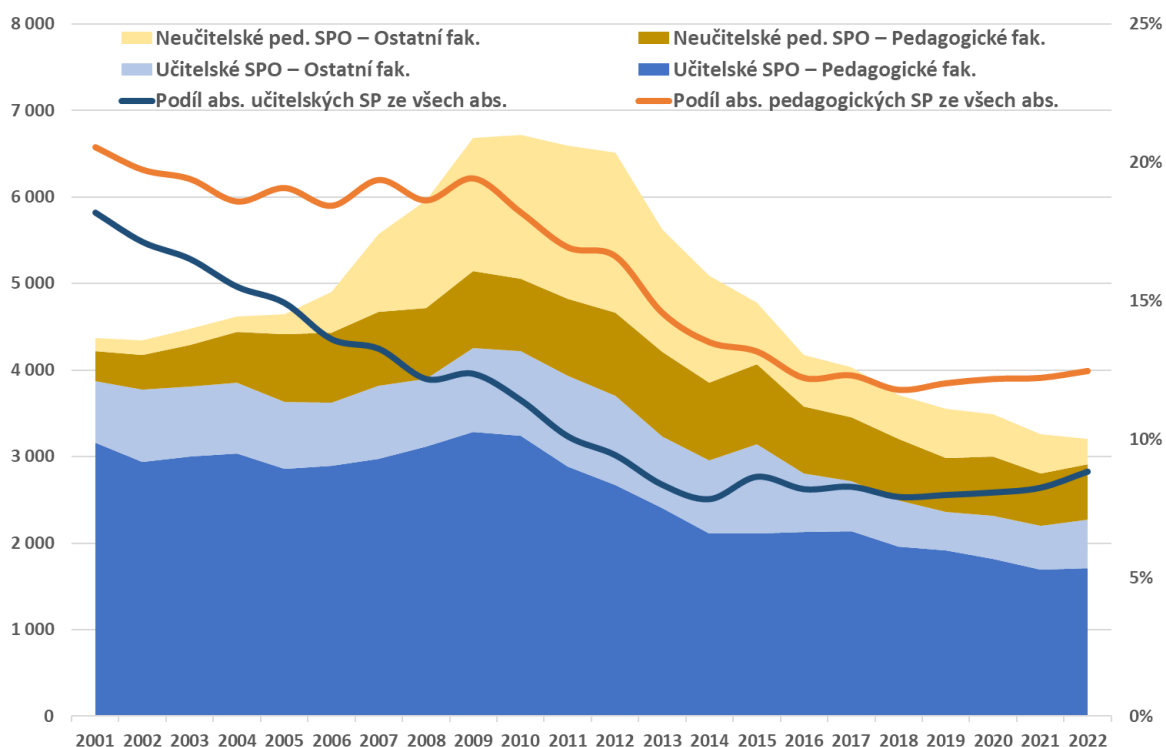
Za druhé se zaměřím na absolventy magisterských pedagogických SPO, které rozlišuji podle toho, zda absolvovali pedagogickou nebo jinou fakultu a podle toho, zda absolvovali učitelství nebo ostatní pedagogické SPO. Učitelství SPO jsou tvořeny zejména učitelstvím pro základní školy, učitelstvím pro střední školy a učitelstvím konkrétních předmětů (tj. českého jazyka, matematiky apod.). Jelikož se jedná o magisterské studium, všichni tito absolventi získávají učitelství kvalifikaci. Skupina ostatních pedagogických SPO v sobě zahrnuje různorodou směs SPO, zejména se však jedná o specializace v pedagogice, pedagogiku, andragogiku, vychovatelství, speciální pedagogiku a sociální pedagogiku. Absolventi těchto SPO učitelství kvalifikaci nezískávají.

Nejvýraznější změny se odehrály v případě absolventů neučitelství pedagogických SPO na jiných než pedagogických fakultách. Opět výraznou roli zde hráli absolventi Univerzity Jana Ámose Komenského. Na této škole v roce 2012 absolvovalo v magisterském studiu pedagogické SPO více než tisíc absolventů, přitom do roku 2005 to nebyl žádný, od roku 2016 jen okolo 200 či ještě méně a v roce 2022 dokonce jen 13. I na pedagogických fakultách došlo v případě absolventů neučitelství pedagogických SPO ke klasickému vývoji, tedy

nejprve růstu a pak poklesu, šlo však o změny mnohem mírnější. Tento klasický vzorec příliš nenásledovaly počty absolventů učitelských SPO. Na jiných než pedagogických fakultách absolvovalo v letech 2009 až 2015 zhruba 1 000 takových absolventů, od té doby jich však ročně absolvuje znatelně méně, takže v roce 2022 jich bylo jen asi 550. Počty absolventů učitelských SPO na pedagogických fakultách se mezi roky 2001 a 2011 pohybovaly mezi 2 800 až 3 300. Od té doby jejich počty neustále klesaly, jen v roce 2022 se tento pokles zastavil. I tak jich absolvovalo jen zhruba 1 700.

Jak již bylo zmíněno, podíl absolventů učitelských SPO ze všech absolventů se výrazně snižoval. Částečně to šlo připsat výraznému boomu bakalářského studia. Jak ukazuje Graf 5, dlouho se výrazně snižoval i podíl absolventů učitelských SPO i pokud jsou vzaty v úvahu jen absolventi magisterského studia. Ještě v roce 2001 tvořili více než 18 % podíl. Během 13 let se však tato hodnota dostala až na úroveň 8 %, tedy na méně než poloviční hodnotu. Od této doby sice počty absolventů učitelských SPO stále klesaly, již však v mírně menší míře jako u ostatních absolventů magisterského studia, takže jejich relativní podíl v posledních 4 letech postupně vzrostl až k téměř 9 %. V průběhu let se v případě magisterského studia nesnižoval jen podíl absolventů učitelských SPO, ale také obecně absolventů pedagogických SPO. K tomuto poklesu však začalo docházet později (až zhruba od roku 2011) a byl pozvolnější.

**Graf 5 Počty absolventů magisterského studia pedagogických SPO podle oborového zaměření studia a typu fakulty, 2001–2022**



Podstatným závěrem, který z této podrobné analýzy vyplývá, je, že i když české vysoké školství ve své době prošlo výraznou masifikací, které se odráželo v opravdu výrazném nárůstu vysokoškolsky vzdělaných lidí, tento nárůst se do jisté míry odrazil v celkovém navýšení absolventů pedagogických SPO, avšak z velké části se nejednalo o absolventy učitelství SPO. Ty v podstatě stagnovaly po celou dobu, kdy jinak počty absolventů i magisterského studia strmě rostly. V posledních letech počty absolventů učitelství i neučitelství pedagogických SPO výrazně klesaly. Dáno je to však zejména tím, že vysoké školy obecně studovaly a absolvovaly populačně velmi slabé ročníky.

## 6 Nezaměstnanost absolventů pedagogických fakult

Při sledování přechodu absolventů na trh práce se jako první zaměřím na míru nezaměstnanosti neboli podíl absolventů, kteří nemají práci a jsou přihlášení na úřadu práce. Zdrojová data a způsob výpočtu je podrobně popsán v kapitole 4.2.2 Databáze o nezaměstnanosti absolventů vysokých škol. Data umožňují výpočet míry nezaměstnanosti v prvních dvou letech po absolvování. Na základě dlouhodobých zkušeností se ukazuje, že nejlepší vypovídající hodnotu má míra nezaměstnanosti absolventů, kteří absolvovali před ½–1 rokem. Používat míru nezaměstnanosti úplně čerstvých absolventů (0–½ roku po absolvování) není vhodné, protože tato nezaměstnanost má často jen krátkodobou („frikční“<sup>17</sup>) povahu. V druhém roce po absolvování pak míra nezaměstnanosti klesá na extrémně nízké hodnoty, což opět není pro srovnávání vhodné. V následujících analýzách tedy používám pouze míru nezaměstnanosti absolventů vysokých škol, kteří ukončili studium v období půl až jeden rok před datem zjišťování.

Obecně prošla míra nezaměstnanosti absolventů vysokých škol v posledních 21 letech několika fázemi poklesu a růstu. Tyto fáze byly přirozeně výrazně ovlivněny celkovým vývojem na trhu práce v České republice. Ten zde vyjadřuji podílem nezaměstnaných osob v ČR<sup>18</sup>. Jak jasně ukazuje Graf 6, souvislost mezi podílem nezaměstnaných osob v ČR a mírou nezaměstnanosti absolventů vysokých škol je více než patrná.

Nejvyšší nezaměstnanost byla hned zpočátku sledovaného období, tedy v roce 2003. V následující fázi mezi roky 2004 a 2008, kdy se po vstupu České republiky do EU vyvíjela ekonomika a trh práce velmi příznivě, klesla míra nezaměstnanosti absolventů vysokých škol do v té době rekordně nízkých hodnot. V roce 2008 bylo tak po půl roce od absolvování nezaměstnáno pouze 2,4 % absolventů vysokých škol. V následujících letech se výrazně projeví dva zásadní vlivy. Za prvé po roce 2008 dolehla na Českou republiku ekonomická

---

<sup>17</sup> Frikční nezaměstnanost je dobrovolná nezaměstnanost, která vzniká protože, lidé, kteří opustili svoje původní místo (nebo absolvovali školu / vracejí se po rodičovské dovolené), si hledají nové. Nejde však o to, že by měli problém najít si práci, ale spíše čekají na lepší nabídku, nebo si vybírají z několika možných.

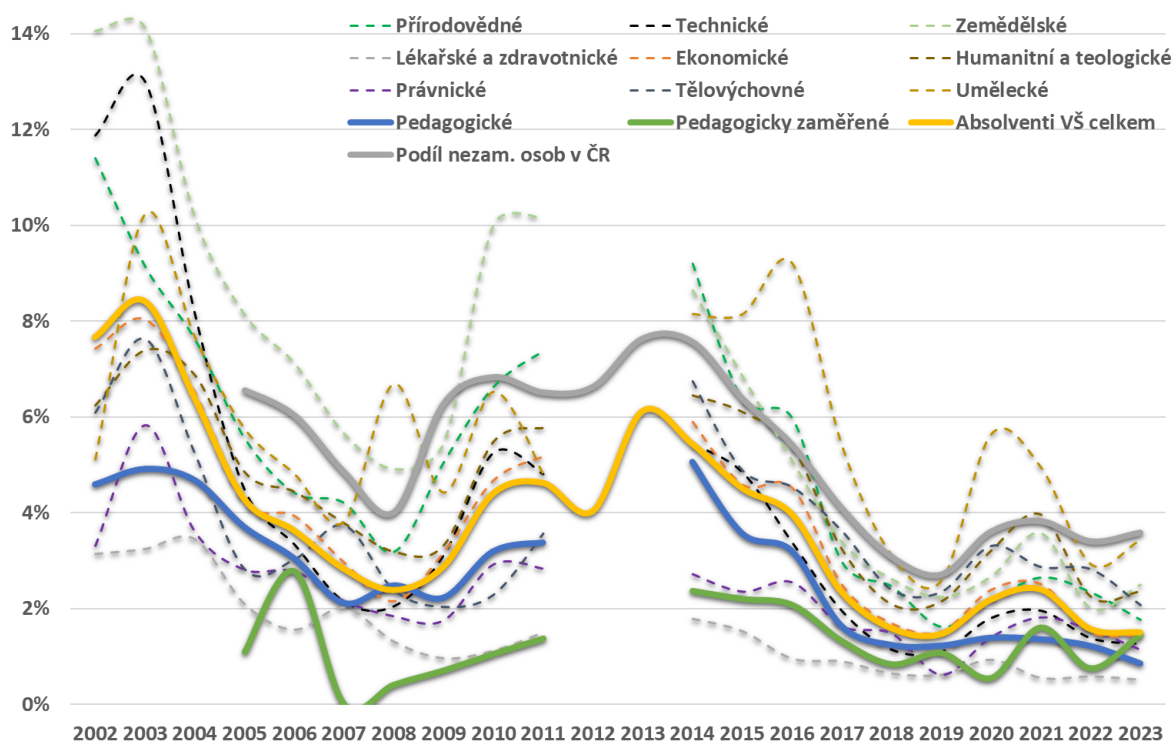
<sup>18</sup> Jedná se o ukazatel Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV), které ve svých statistikách přešlo počínaje lednem 2013 na nový ukazatel registrované nezaměstnanosti v ČR s názvem „podíl nezaměstnaných osob“. Tento ukazatel vyjadřuje podíl dosažitelných uchazečů o zaměstnání (evidovaných na úřadech práce) ve věku 15–64 let ze všech obyvatel ve stejném věku (MPSV, 2022).

krize a za druhé došlo k vyvrcholení důsledků masifikace českého vysokého školství v podobě více než 50 tisíc absolventů vysokých škol ročně vstupujících na trh práce. Výsledkem byla druhá nejvyšší míra nezaměstnanosti absolventů vysokých škol v rámci sledovaného období – 6,1 % v roce 2013.

Od roku 2014 začala míra nezaměstnanosti absolventů vysokých škol více méně v souladu s celkovou situací na trhu práce nejprve pozvolna a posléze strmě klesat až na méně než 1,5 % v roce 2019. Následný nárůst nezaměstnanosti spojený s důsledky pandemie COVID-19 byl jen malý a krátkodobý. V roce 2023 klesla hodnota míry nezaměstnanosti absolventů vysokých škol opět pod úroveň 1,5 %. To je samozřejmě extrémně nízká hodnota, která ukazuje, že problémy se získáním práce absolventů vysokých škol jsou v posledních letech v České republice zcela zanedbatelné.

Je to způsobeno několika faktory. Především v České republice v posledních letech panuje poměrně neobvyklá situace, kdy počet volných pracovních míst převyšuje počet uchazečů o zaměstnání. Navíc změny na pracovním trhu, které jsou pozorovatelné již delší dobu, naznačují přesun od těžkého průmyslu směrem k digitálním technologiím a službám. Tento trend souvisí s přechodem od pracovních pozic s nízkou kvalifikací k znalostní ekonomice, která vyžaduje vyšší úroveň kvalifikace. V důsledku toho začala poptávka po vysoce kvalifikované pracovní síle převyšovat její nabídku. Velmi nízké míře nezaměstnanosti mladých absolventů výrazně nahrávají i demografické změny, kdy absolvují čím dál tím slabší ročníky. I přestože celkový podíl vysokoškoláků v populaci roste, počet absolventů vstupujících na trh práce dlouhodobě výrazně klesal, konkurence mezi čerstvými absolventy tedy není velká (Zelenka, 2019).

**Graf 6 Míra nezaměstnanosti absolventů vysokých škol podle oborového zaměření fakult, 2002–2023**



Z pohledu tématu mé práce je přirozeně nejdůležitější odpovědět na otázku, jak si vedou absolventi pedagogických a pedagogicky zaměřených fakult ve srovnání s absolventy jiného oborového zaměření? Vývoj míry nezaměstnanosti v letech 2002 až 2023<sup>19</sup> absolventů 11 skupin fakult tříděných podle oborového zaměření ukazuje přehledně Graf 7. Při pohledu na něj se ukazuje být odpověď na výše položenou otázku v případě absolventů pedagogických fakult jako poměrně jednoduchá a svým způsobem nudná. Absolventi pedagogických fakult mají prakticky po celé sledované období míru nezaměstnanosti mírně nižší, než je průměr za absolventy všech vysokých škol a fakult. Obecně pak platí, že největší rozdíly mezi mírou nezaměstnanosti absolventů pedagogických fakult a celkovou mírou nezaměstnanosti absolventů vysokých škol jsou v obdobích, kdy celková míra roste, a naopak jsou malé, kdy se celková míra snižuje nebo setrvává na nízké úrovni. Jinak řečeno, míra nezaměstnanosti absolventů pedagogických fakult je ve srovnání s mírou nezaměstnanosti absolventů

<sup>19</sup> Vzhledem k problémům s daty, které jsou popsány v metodologické části, bohužel nebylo možné analyzovat fakulty podle jejich oborového zaměření v letech 2012 a 2013.

ostatních fakult méně náchylná k výkyvům. To je přirozeně dané tím, že absolventi pedagogických fakult si nacházejí zejména uplatnění v povoláních, jejichž nabídka není tak ovlivněna různými vnějšími vlivy, například ekonomickými cykly.

Specifičtější vývoj měla míra nezaměstnanosti absolventů pedagogicky zaměřených fakult a vysokých škol. Vývoj této míry je výrazně ovlivněn vývojem míry nezaměstnanosti absolventů soukromé University Jana Ámose Komenského. Na první pohled se může zdát zvláštní, že míra nezaměstnanosti těchto absolventů byla povětšinu sledovaného období nižší než míra nezaměstnanosti absolventů pedagogických fakult. Zásadní roli zde však hraje věkové složení absolventů. Obecně soukromé vysoké školy v průměru mnohem častěji navštěvují lidé staršího věku, kteří už zaměstnání mají a jen si doplňují nebo zvyšují svou kvalifikaci. V posledních letech tento faktor ztrácí na síle, jelikož si stále více mladých lidí nachází práci již během studia.

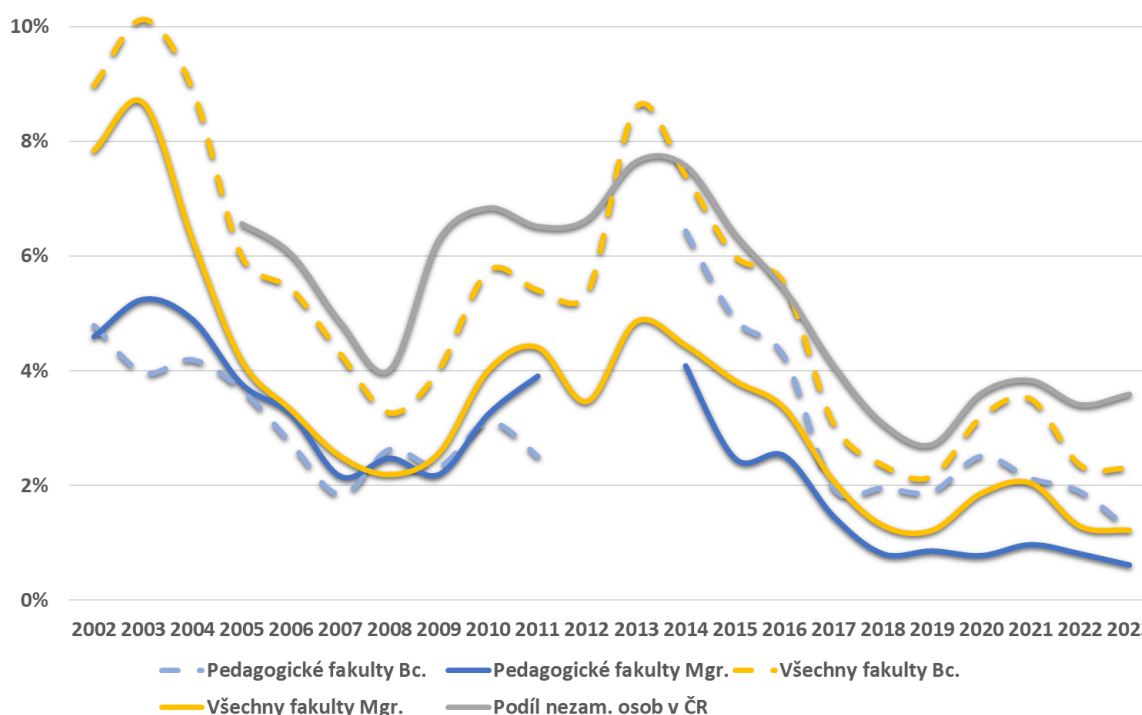
Každopádně platí, že míra nezaměstnanosti absolventů pedagogických i pedagogicky zaměřených fakult se ve srovnání s absolventy fakult a vysokých škol dalších oborových zaměření dlouhodobě řadí k jedné z nejnižších. Pravidelně nižší míru mají jen absolventi lékařských a zdravotnických fakult<sup>20</sup>.

V kapitole o vývoji počtu absolventů pedagogických studijních programů a studijních oborů je podrobně popsáno, že došlo k rozvoji bakalářských studijních programů a přechodu z jedno cyklového dlouhého magisterského studia na dvou cyklové bakalářské a navazující magisterské studium. Jak se tyto změny odrazily v úspěšnosti získávání práce absolventů bakalářského a magisterského studia ukazuje Graf 7.

---

<sup>20</sup> Dlouhodobě na nízké úrovni se pohybuje rovněž míra nezaměstnanosti absolventů právnických fakult. V posledních letech se výrazně také snížila míra nezaměstnanosti absolventů technických fakult. Naopak k nejvyšším se zpravidla řadí míra nezaměstnanosti absolventů zemědělských a humanitních a teologických fakult. Vzhledem k nízkému počtu absolventů podléhá výrazným výkyvům míra nezaměstnanosti absolventů uměleckých fakult.

**Graf 7 Míra nezaměstnanosti absolventů pedagogických podle stupně vzdělání, 2002–2023**



Vzhledem k tomu, že bakalářské studium je nižší kvalifikační úrovně a v České republice obecně platí, že čím vyšší úroveň vzdělání, tím nižší míra nezaměstnanosti, a jelikož se jednalo o určité novum, které pro mnohé zaměstnavatele bylo zpočátku poněkud obtížně uchopitelné (nebyli si jisti, jestli takto kvalifikované absolventy chápat jako plnohodnotné vysokoškoláky), je pochopitelné, že míra nezaměstnanosti bakalářů byla v počátcích jeho zavádění vyšší než u absolventů magisterského studia. I přes určitá očekávání spojená s nárustem profesně zaměřených bakalářských studijních programů zůstala míra nezaměstnanosti absolventů magisterského studia po celou dobu sledování nižší. Z dlouhodobého hlediska se dokonce jeví rozdíl mezi nezaměstnaností bakalářů a magistrů jako poměrně stabilní. Míra nezaměstnanosti bakalářů dlouho byla v průměru zhruba o 50 % vyšší než míra nezaměstnanosti magistrů, v posledních zhruba 6 letech je to spíše o 80 %. Toto zvýšení je však dané zejména extrémně nízkou mírou nezaměstnanosti absolventů magisterského studia, která se pohybuje jen mírně nad 1 %. To znamená, že i absolventi bakalářského studia mají jen velmi malé problémy si po absolvování najít zaměstnání.



V případě absolventů pedagogických fakult byl vývoj rozdílů mezi absolventy bakalářského a magisterského studia mírně odlišný. Jak uvádím v předchozím textu, míra nezaměstnanosti absolventů pedagogických fakult byla téměř vždy podprůměrná. Nejinak tomu je, pokud srovnám zvláště absolventy bakalářského studia a magisterského studia z pedagogických fakult s jejich kolegy s odpovídajícím stupněm vzdělání na ostatních fakultách. Absolventi pedagogických fakult si téměř vždy vedli lépe než jejich kolegové z ostatních fakult. Zajímavé však je, že rozdíl mezi absolventy bakalářského a magisterského studia na pedagogických fakultách byl až do roku 2011 minimální a některé roky dokonce měli nižší míru nezaměstnanosti absolventi bakalářského studia. Od roku 2014 se již situace připodobnila té, jakou můžeme pozorovat u všech absolventů, tedy že absolventi magisterského studia mají míru nezaměstnanosti znatelně nižší. I přestože je na pedagogických fakultách míra nezaměstnanosti absolventů bakalářského studia v posledních letech více než dvojnásobná než v případě absolventů magisterského studia, neznamená to pro absolventy bakalářského studia nic negativního. Například v roce 2023 se míry nezaměstnanosti absolventů pedagogických fakult dostaly na historická minima – 1,2 % v případě absolventů bakalářského studia a pouze 0,6 % v případě absolventů magisterského studia.

Závěr této kapitoly je poměrně jednoznačný. Absolventi pedagogických fakult nikdy neměli výrazné problémy se získáním práce krátce po absolvování. Prakticky po celou dobu sledování byla jejich míra nezaměstnanosti podprůměrná. V posledních letech patřili mezi absolventy vysokých škol, jejichž míra se řadí k jedné z nejnižších a jejichž hodnota (méně než 1 % u absolventů magisterského studia, méně než 2 % u absolventů bakalářského studia) se stala vlastně zcela zanedbatelnou.

## 7 Profesní situace v prvních letech po absolvování

V této rozsáhlé kapitole ukážu, v jakých povoláních si absolventi učitelských i neučitelských pedagogických SPO nacházejí práci a jak se v tomto ohledu chovají v prvních letech po absolvování na trhu práce. Rozlišení absolventů učitelských a neučitelských SPO je velmi důležité, protože jejich chování na trhu práce je značně odlišné. Nejprve ukážu, kde si absolventi nacházejí práci a zda jsou nezaměstnaní nebo ekonomicky neaktivní v čase po absolvování, a poté jak je tomu po několika málo letech. Následně se zaměřím na to, jak se situace absolventů v prvních letech proměňuje. Na závěr pak definuji různé typy absolventů podle jejich mobilitního chování v prvních letech na trhu práce po absolvování vysoké školy.

Základní charakteristiky, které zde, a i v dalším textu budu sledovat a srovnávat, jsou typ (ve smyslu oborového zaměření) studijního programu a oboru (SPO), kde rozlišuji učitelské SPO, neučitelské pedagogické SPO a pro srovnání ostatní SPO. Typ SPO dále třídím podle pohlaví, typu (bakalářský x magisterský) a formy (prezenční x kombinovaná/distanční) absolvovaného vzdělání a podle oborového zaměření absolvované fakulty nebo vysoké školy (pedagogické fakulty x ostatní pedagogicky zaměřené fakulty x ostatní fakulty). Jak jsem již uvedl v metodologické části, uvádím jen výsledky založené na odpovědích 20 a více respondentů. Navíc pro srovnání skupin absolventů uvnitř každé kategorie (např. muži vs. ženy) využívám Pearsonův chí-kvadrát test nezávislosti. V tabulkách uvádím jeho výsledek spolu s p-hodnotou, přičemž významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami absolventů identifikuji tradičně při  $p < 0,05$ .

### 7.1 Co dělají absolventi těsně po absolvování a po několika letech?

Jak je již v metodologické části naznačeno, šetření absolventů vysokých škol, jako jsou REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022 umožňují sledovat postavení na trhu práce v prvních letech po absolvování. Ve všech třech šetřeních byly otázky na pracovní situaci vztaženy ke dvěma časovým okamžikům. V případě šetření REFLEX 2013 byly absolventi nejprve dotázáni na svoji první významnou<sup>21</sup> práci po absolvování a poté na současnou situaci neboli na jejich pracovní situaci v době dotazování (tj. v dubnu až srpnu 2013). Okamžik první práce není jednoznačně dán, může být různý, v šetření REFLEX 2013

---

<sup>21</sup> Měli uvádět pouze práci, ve které strávili alespoň čtyři měsíce.

mělo první práci již v době absolvování více než dvě třetiny absolventů a jen asi 5 % si ji našlo po více než 10 měsících. Okamžik současné pracovní situace je sice jasně dán svým datem, vzhledem k tomu, že jde o absolventy z let 2008 až 2012, je různě vzdálen od data absolvování – konkrétně od 1 roku do 5 let.

Co se týče současné pracovní situace, je v šetřeních Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022 vše velmi podobné jako v šetření REFLEX 2013. V šetření Absolvent 2018 pro absolventy z let 2013 až 2017 byly otázky na současné postavení a současnou práci vztahovány k době dotazování mezi říjnem a prosincem roku 2018. V šetření EUROGRADUATE 2022 se jednalo o absolventy z akademických let 2016/2017 až 2020/2021 a otázky byly vztaženy k dotazování mezi listopadem 2022 a březnem 2023. Respondenti tedy opět popisovali svoji situaci zhruba 1 až 5 let po absolvování. Rozdílný přístup byl zvolen ohledně dotazování na první fázi po absolvování. V šetření Absolvent 2018 byli absolventi dotázáni na situaci přesně jeden rok po absolvování. Díky tomu se odpovědi všech absolventů vztahují ke stejnému časovému úseku v jejich pracovní kariéře a zároveň toto pojetí umožňuje zkoumat situaci komplexněji. Není zajímavé totiž jen to, jakou práci absolvent vykonával, ale také jestli byl nezaměstnaný nebo na rodičovské dovolené či jinak ekonomicky neaktivní. Díky tomu je možné také sledovat nejen mobilitu mezi různými povoláními, ale také mezi různými ekonomickými statusy (zaměstnaný, nezaměstnaný, ekonomicky neaktivní). V šetření EUROGRADUATE 2022 je použit obdobný přístup jako v šetření Absolvent 2018, nicméně, jak je popsáno v metodologické části, otázky se nevztahují k situaci přesně jeden rok po absolvování, ale spíše zhruba 1 až 2 roky po absolvování.

### **7.1.1 Podle šetření Absolvent 2018**

Jak je výše popsáno, situaci absolventů šetřených v šetření Absolvent 2018 na trhu práce lze sledovat ve dvou časových okamžicích. Nejprve se zaměřím na situaci jeden rok po absolvování. Kromě pěti základních kategorií klasifikace pedagogických povolání sleduji také, zda byl absolvent nezaměstnaný nebo ekonomicky neaktivní<sup>22</sup>. Do kategorie

---

<sup>22</sup> Při výpočtu Pearsonůva chí-kvadrát testu nezávislosti využívám jen tři kategorie – pracující v pedagogickém povolání, pracující v jiném povolání a nepracující. Je tomu tak proto, aby bylo dosaženo vyšších počtů pozorování v jednotlivých buňkách kontingenční tabulky, na základě které je test vypočítáván a rovněž proto,

ekonomicky neaktivních obecně patří zejména studenti, lidé na rodičovské nebo mateřské dovolené, lidé v domácnosti a lidé v důchodu (starobním nebo invalidním). Vzhledem k tomu, že se až na naprosté výjimky jedná o populaci v produktivním věku (navíc asi 70 % nemá více než 30 let), jen minimální část je tvořena důchodci. Menší část je tvořena studujícími<sup>23</sup>. Jasně největší podíl jsou tak lidé a zejména ženy na rodičovské nebo mateřské dovolené.

Jeden rok po absolvování zdaleka nejvíce pracovali v učitelských povoláních absolventi učitelských SPO. To je samozřejmě triviální a očekávané zjištění. Důležitý je zejména jejich podíl. V učitelských povoláních jich pracovalo 62 % s tím, že další 1 % jich zastávalo řídicí pozici ve vzdělávání a 5 % jich pracovalo v ostatních pedagogických povoláních. 20 % jich vykonávalo odlišnou profesi, dvě procenta byla nezaměstnaná a 9 % ekonomicky neaktivních. Zejména s ohledem na zákon o pedagogických pracovnících a zde popsány kvalifikačními požadavky je velmi zajímavé, že absolventi učitelských SPO bakalářského typu studia si nacházeli práci učitele prakticky stejně často, jako jejich kolegové, kteří absolvovali magisterské studium. Ti si více nacházeli práci v ostatních pedagogických povoláních a o trochu méně byli bez práce, nicméně rozdíly jsou obecně velmi malé. Podobně nevýznamné jsou rozdíly mezi prezenční a kombinovanou formou studia. Rozdíly mezi muži a ženami nejsou možná na první pohled tak výrazné. V učitelské profesi pracovalo 63 % absolventek a 59 % absolventů učitelských SPO. Nicméně ženy mnohem častěji pracovaly v ostatních pedagogických povoláních a mnohem častěji byly ekonomicky neaktivní. Ve výsledku tak pracovali muži v nepedagogických povoláních téměř dvakrát častěji než ženy. Významné rozdíly lze pozorovat také mezi absolventy pedagogických a ostatních fakult. Zatímco absolventi pedagogických fakult pracovali v pedagogických povoláních v 73 % případů (v učitelských 65 %), u absolventů ostatních pedagogicky zaměřených fakult tomu tak bylo v 61 % případů (v učitelských 54 %), a absolventů ostatních fakult jen v 56 % případů (v učitelských 54 %). Absolventi ostatních fakult tak ve

---

že v dalších šetřeních často ani není možné respondenty detailněji třídit. Obdobně tak činím i ve všech tabulkách kapitoly 0.

<sup>23</sup> Cílová populace v šetření byli absolventi, kteří již po absolvování dotazovaného studia dále úspěšně neabsolvovali další studium na vysoké škole. Jeden rok po absolvování tedy mohl být respondent studentem buď studia, které poté ukončil neúspěšně, nebo jiného ne vysokoškolského studia.

výsledku dvakrát tak častěji pracovali v jiných než pedagogických povoláních. Je tak jasné vidět, že nejen absolvovaný SPO, ale také druh absolvované instituce hraje podstatnou roli.

Absolventi neučitelských pedagogických SPO pracovali jako učitelé podstatně méně častěji – jen asi každý pátý. Na druhé straně oproti absolventům učitelských SPO podstatně častěji pracovali v řídicích pozicích ve vzdělávání a v ostatních pedagogických povoláních. I tak jich ale více než polovina pracovala v nepedagogických povoláních. Rozdíly mezi absolventy bakalářského a magisterského studia spočívají zejména v tom, že absolventi bakalářského studia museli podstatně častěji čelit nezaměstnanosti. Jinak zde můžeme pozorovat podobné rozdíly, nebo spíše jejich absenci, mezi absolventy prezenční a kombinované formy studia a podobné rozdíly mezi muži a ženami, jako v případě absolventů učitelských SPO. I zde zdaleka nejčastěji pracovali v pedagogických povoláních absolventi pedagogických fakult, na rozdíl od absolventů učitelských SPO pracovali mimo pedagogická povolání nejčastěji absolventi ostatních fakult pedagogického zaměření než absolventi ostatních fakult.

Pro srovnání ze všech nepedagogických SPO pracovalo v pedagogických povoláních jeden rok po absolvování jen 3 % absolventů. Celkově za všechny absolventy se jednalo o 11 % absolventů. Celkové rozdíly mezi ženami a muži a mezi jednotlivými typy studia a druhy fakult jsou v souladu již s předchozími zjištěními.

**Tabulka 2 Povolání a ekonomická aktivita, situace 1 rok po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření Absolvent 2018**

Typ SPO	Charakteristika	Pedagogické povolání				Ost. povolání		Nezaměstnaní	Ekonomicky neaktivní	Celkem	Počet resp.	$\chi^2 / p$
		Učitel-ské	Řídící	Ostatní	Cel-kem	Blízké pedag.	Ostatní					
Učitel-ský	Muži	59%	1%	2%	<b>62%</b>	0%	34%	1%	3%	100%	276	49,94
	Ženy	63%	1%	6%	<b>70%</b>	1%	17%	2%	11%	100%	1296	0,000
	Bakalářský SP	63%	1%	6%	<b>70%</b>	1%	18%	3%	8%	100%	965	3,89
	Magisterský SP	60%	2%	4%	<b>66%</b>	0%	23%	1%	10%	100%	607	0,143
	Prezenční forma	61%	2%	3%	<b>65%</b>	0%	22%	3%	10%	100%	361	2,03
	Kombinov. for.	62%	1%	6%	<b>69%</b>	1%	20%	2%	9%	100%	1211	0,363
	Pedagogické fak.	65%	1%	6%	<b>73%</b>	0%	16%	2%	9%	100%	1146	41,49
	Ost. ped. zam. f.	54%	1%	7%	<b>61%</b>	0%	26%	4%	9%	100%	133	0,000
	Ostatní fakulty	54%	1%	2%	<b>56%</b>	1%	32%	3%	8%	100%	293	
<b>Celkem</b>	<b>62%</b>	<b>1%</b>	<b>5%</b>	<b>68%</b>	<b>0%</b>	<b>20%</b>	<b>2%</b>	<b>9%</b>	<b>100%</b>	<b>1572</b>		
Neučitel-ský pedagogický	Muži	16%	4%	7%	<b>28%</b>	1%	65%	4%	2%	100%	284	28,78
	Ženy	21%	2%	12%	<b>36%</b>	1%	49%	3%	11%	100%	1708	0,000
	Bakalářský SP	20%	1%	12%	<b>32%</b>	1%	50%	7%	10%	100%	689	13,23
	Magisterský SP	20%	4%	11%	<b>35%</b>	1%	52%	2%	9%	100%	1303	0,001
	Prezenční forma	20%	3%	11%	<b>34%</b>	0%	52%	3%	10%	100%	1009	1,18
	Kombinov. for.	20%	2%	12%	<b>35%</b>	3%	51%	3%	9%	100%	983	0,555
	Pedagogické fak.	23%	3%	14%	<b>40%</b>	2%	44%	3%	11%	100%	1020	48,59
	Ost. ped. zam. f.	17%	2%	8%	<b>27%</b>	1%	62%	3%	8%	100%	650	0,000
	Ostatní fakulty	18%	5%	11%	<b>33%</b>	1%	53%	5%	8%	100%	322	
<b>Celkem</b>	<b>20%</b>	<b>3%</b>	<b>12%</b>	<b>34%</b>	<b>1%</b>	<b>52%</b>	<b>3%</b>	<b>10%</b>	<b>100%</b>	<b>1992</b>		
Ostatní	Muži	1%	0%	0%	<b>2%</b>	0%	91%	3%	4%	100%	6049	186,83
	Ženy	2%	0%	1%	<b>3%</b>	1%	83%	3%	10%	100%	9634	0,000
	Bakalářský SP	2%	0%	1%	<b>2%</b>	0%	86%	3%	8%	100%	12275	20,77
	Magisterský SP	2%	0%	1%	<b>3%</b>	1%	87%	1%	8%	100%	3408	0,000
	Prezenční forma	2%	0%	1%	<b>2%</b>	0%	82%	3%	13%	100%	3663	171,17
	Kombinov. for.	2%	0%	0%	<b>3%</b>	1%	88%	2%	6%	100%	12020	0,000
	Pedagogické fak.	14%	0%	5%	<b>19%</b>	5%	65%	2%	9%	100%	88	102,24
	Ost. ped. zam. f.	1%	1%	1%	<b>2%</b>	0%	88%	3%	7%	100%	381	0,000
	Ostatní fakulty	2%	0%	1%	<b>2%</b>	0%	87%	3%	8%	100%	15214	
<b>Celkem</b>	<b>2%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>3%</b>	<b>0%</b>	<b>86%</b>	<b>3%</b>	<b>8%</b>	<b>100%</b>	<b>15683</b>		
Celkem	Muži	5%	0%	1%	<b>6%</b>	0%	88%	3%	4%	100%	6609	575,41
	Ženy	11%	1%	3%	<b>14%</b>	1%	72%	3%	10%	100%	12638	0,000
	Bakalářský SP	6%	0%	1%	<b>8%</b>	0%	80%	3%	8%	100%	13929	354,12
	Magisterský SP	13%	1%	3%	<b>17%</b>	1%	73%	1%	8%	100%	5318	0,000
	Prezenční forma	9%	1%	3%	<b>12%</b>	0%	72%	3%	12%	100%	5033	196,38
	Kombinov. for.	8%	0%	2%	<b>10%</b>	1%	80%	2%	6%	100%	14214	0,000
	Pedagogické fak.	43%	2%	10%	<b>55%</b>	1%	32%	2%	10%	100%	2254	5501,4
	Ost. ped. zam. f.	16%	1%	5%	<b>22%</b>	1%	67%	3%	8%	100%	1164	0,000
	Ostatní fakulty	3%	0%	1%	<b>4%</b>	0%	85%	3%	8%	100%	15829	
<b>Celkem</b>	<b>8%</b>	<b>0%</b>	<b>2%</b>	<b>11%</b>	<b>1%</b>	<b>78%</b>	<b>3%</b>	<b>8%</b>	<b>100%</b>	<b>19247</b>		

Tabulka 3 ukazuje situaci v době šetření Absolvent 2018 (konkrétně v posledním čtvrtletí roku 2018) a tedy 1 až 5 let po absolvování. I vzhledem k tomu, že u části absolventů je časový odstup velmi malý, není překvapivé, že celková struktura se oproti té z jednoho roku po absolvování příliš neliší. I proto nemá smysl opět podrobně popisovat v podstatě totéž.

Upozorním pouze na největší rozdíly, které však navíc budou lépe a podrobněji popsány v další části, která se zabývá profesní mobilitou.

**Tabulka 3 Povolání a ekonomická aktivita, současná situace v době šetření, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření Absolvent 2018**

Typ SPO	Charakteristika	Pedagogické povolání				Ost. povolání		Nezaměstnaní	Ekonomicky neaktivní	Celkem	Počet resp.	$\chi^2 / p$
		Učitel-ské	Řídící	Ostatní	Cel-kem	Blízké pedag.	Ostatní					
Učitel-ský	Muži	61%	1%	1%	<b>63%</b>	0%	35%	1%	2%	100%	290	70,96
	Ženy	60%	2%	4%	<b>66%</b>	0%	17%	1%	16%	100%	1349	0,000
	Bakalářský SP	60%	0%	4%	<b>64%</b>	0%	18%	1%	16%	100%	1012	20,89
	Magisterský SP	60%	3%	4%	<b>66%</b>	0%	24%	0%	9%	100%	627	0,000
	Prezenční forma	60%	3%	3%	<b>66%</b>	0%	24%	1%	10%	100%	366	5,49
	Kombinov. for.	60%	1%	4%	<b>65%</b>	0%	20%	1%	14%	100%	1273	0,064
	Pedagogické fak.	63%	2%	4%	<b>69%</b>	0%	17%	1%	13%	100%	1199	48,96
	Ost. ped. zam. f.	60%	1%	5%	<b>65%</b>	0%	29%	1%	5%	100%	135	0,000
	Ostatní fakulty	51%	0%	1%	<b>52%</b>	0%	31%	1%	16%	100%	305	
	<b>Celkem</b>	<b>60%</b>	<b>1%</b>	<b>4%</b>	<b>65%</b>	<b>0%</b>	<b>21%</b>	<b>1%</b>	<b>13%</b>	<b>100%</b>	<b>1639</b>	
Neučitel-ský pedagogický	Muži	15%	5%	8%	<b>28%</b>	1%	68%	1%	2%	100%	292	34,05
	Ženy	20%	3%	14%	<b>36%</b>	1%	51%	1%	11%	100%	1773	0,000
	Bakalářský SP	16%	1%	13%	<b>30%</b>	1%	56%	1%	12%	100%	713	18,02
	Magisterský SP	21%	4%	13%	<b>38%</b>	1%	53%	1%	8%	100%	1352	0,000
	Prezenční forma	18%	3%	13%	<b>33%</b>	0%	56%	1%	9%	100%	1041	2,77
	Kombinov. for.	21%	3%	13%	<b>37%</b>	2%	51%	0%	10%	100%	1024	0,250
	Pedagogické fak.	22%	4%	16%	<b>41%</b>	1%	46%	1%	10%	100%	1068	50,79
	Ost. ped. zam. f.	17%	1%	9%	<b>27%</b>	1%	64%	1%	8%	100%	662	0,000
	Ostatní fakulty	16%	5%	13%	<b>34%</b>	1%	55%	0%	10%	100%	335	
	<b>Celkem</b>	<b>19%</b>	<b>3%</b>	<b>13%</b>	<b>35%</b>	<b>1%</b>	<b>54%</b>	<b>1%</b>	<b>9%</b>	<b>100%</b>	<b>2065</b>	
Ostatní	Muži	1%	0%	0%	<b>2%</b>	0%	96%	1%	1%	100%	6212	718,17
	Ženy	2%	0%	1%	<b>3%</b>	1%	82%	1%	13%	100%	9926	0,000
	Bakalářský SP	2%	0%	0%	<b>2%</b>	0%	88%	2%	8%	100%	12629	29,17
	Magisterský SP	3%	0%	1%	<b>4%</b>	1%	88%	1%	7%	100%	3509	0,000
	Prezenční forma	2%	0%	1%	<b>2%</b>	0%	86%	2%	10%	100%	3791	41,24
	Kombinov. for.	2%	0%	0%	<b>3%</b>	0%	89%	1%	7%	100%	12347	0,000
	Pedagogické fak.	10%	0%	4%	<b>14%</b>	3%	71%	1%	11%	100%	91	49,30
	Ost. ped. zam. f.	1%	0%	1%	<b>2%</b>	0%	90%	1%	7%	100%	392	0,000
	Ostatní fakulty	2%	0%	0%	<b>2%</b>	0%	88%	1%	8%	100%	15655	
	<b>Celkem</b>	<b>2%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>3%</b>	<b>0%</b>	<b>88%</b>	<b>1%</b>	<b>8%</b>	<b>100%</b>	<b>16138</b>	
Celkem	Muži	5%	0%	1%	<b>6%</b>	0%	92%	1%	1%	100%	6794	1152,2
	Ženy	10%	1%	3%	<b>14%</b>	1%	71%	1%	13%	100%	13048	0,000
	Bakalářský SP	6%	0%	1%	<b>7%</b>	0%	82%	1%	9%	100%	14354	484,73
	Magisterský SP	13%	1%	4%	<b>18%</b>	1%	73%	1%	8%	100%	5488	0,000
	Prezenční forma	8%	1%	3%	<b>12%</b>	0%	76%	2%	10%	100%	5198	50,89
	Kombinov. for.	8%	0%	2%	<b>10%</b>	1%	80%	1%	8%	100%	14644	0,000
	Pedagogické fak.	41%	3%	10%	<b>53%</b>	1%	33%	1%	12%	100%	2358	5517,7
	Ost. ped. zam. f.	16%	1%	5%	<b>22%</b>	0%	69%	1%	7%	100%	1189	0,000
	Ostatní fakulty	3%	0%	1%	<b>4%</b>	0%	86%	1%	8%	100%	16295	
	<b>Celkem</b>	<b>8%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>11%</b>	<b>1%</b>	<b>79%</b>	<b>1%</b>	<b>8%</b>	<b>100%</b>	<b>19842</b>	

Nejvýraznější změna spočívá v tom, že je znatelně vyšší podíl absolventů učitelských SPO, kteří se řadí mezi ekonomicky neaktivní a kvůli tomu je nižší podíl absolventů vykonávající učitelská povolání, a i pedagogická povolání obecně. Tato změna se týká zejména žen, absolventek magisterského studia prezenční formy. Jedná se tedy vlastně o tu nejklasičtější a zároveň největší skupinu absolventů učitelských SPO – mladé ženy zhruba ve věku 25 až 30, kdy část z nich odchází na mateřskou dovolenou.

Předchozí tabulky a text podrobně popisují, do jaké míry pracovali absolventi vysokých škol různých typů SPO tříděných podle řady charakteristik jako učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci. Do jisté míry je zde však poněkud zamlžen podrobnější pohled, který umožňuje podrobná klasifikace CZ-ISCO. Následující řádky se dívají na strukturu vykonávaných povolání podrobněji a pokoušejí se odpovědět na otázky, jaké konkrétní povolání absolventi vykonávají, když jsou klasifikováni jako učitelé nebo pedagogové, které z těchto povolání vykonávají nejčastěji, která z těchto povolání jsou vykonávána především absolventy učitelských SPO a kde se naopak ve větší míře objevují absolventi neučitelských pedagogických SPO a zejména, jaké povolání absolventi pedagogických SPO vykonávají, když nevykonávají to pedagogické.

Analýza je provedena na čtvrté úrovni klasifikace CZ-ISCO, tedy podskupin povolání. Jedná se tedy o stejnou úroveň, na základě které je tvořena klasifikace pedagogických povolání<sup>24</sup>. Výsledky prezentuji pouze na základě odpovědí na současnou práci. Jak je patrné z předchozího srovnání, změny ve struktuře povolání mezi prací jeden rok po absolvování a prací vykonávanou v době šetření nejsou tak velké, aby to zásadněji měnilo interpretaci výsledků.

Tabulka 4 ukazuje podíl absolventů učitelských a neučitelských pedagogických SPO a celkem všech absolventů v podskupinách klasifikace CZ-ISCO, s tím, že jsou ukázány všechny podskupiny povolání z prvních čtyř kategorií klasifikace pedagogických povolání

---

<sup>24</sup> Na rozdíl od klasifikace pedagogických povolání zde není vzato v úvahu, v jakém odvětví absolvent pracoval.



a z páté kategorie podskupiny, kde je větší podíl absolventů učitelských a neučitelských pedagogických SPO<sup>25</sup>.

Podrobně se zde ukazují velké rozdíly mezi absolventy učitelských SPO a neučitelských pedagogických SPO. Například pokud absolventi učitelských SPO vykonávali jedno z učitelských povolání, v naprosté většině (88 % z učitelských povolání, 61 % ze všech povolání) se jednalo o „klasická“ učitelská povolání, jako je učitel na základní a střední škole, učitel odborných předmětů, praktického vyučování apod. a učitel v předškolní výchově (CZ-ISCO skupiny 2320, 2330, 2341 a 2342). Naproti tomu tato povolání vykonávalo jen necelých 14 % absolventů neučitelských pedagogických SPO, přičemž mezi těmi, co vykonávalo učitelská povolání, je to 65 %, avšak více než polovina připadá na učitele v oblasti předškolní výchovy. Naopak poměrně vysoký podíl připadá na učitele a vychovatele pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami.

V případě povolání patřících do skupin řídicích pracovníků ve vzdělávání a ostatních pedagogických povolání již zásadnější rozdíly ve vnitřní struktuře těchto skupin mezi absolventy učitelských a neučitelských pedagogických SPO nepozorují. Rozdíl je samozřejmě v celkové výši, kdy absolventi neučitelských pedagogických SPO pracovali v těchto povoláních mnohem častěji než absolventi učitelských SPO, ale to již bylo patrné z předchozích analýz.

V případě povolání ze skupiny blízkých pedagogickým povoláním je třeba zdůraznit, že zde jsou všichni, nejen ti, kteří pracovali ve vzdělávání. I proto jsou zde velké rozdíly oproti údajům, které ukazuje Tabulka 3. Je tak vidět, absolventi neučitelských pedagogických SPO velmi často pracovali jako specialisté a odborní pracovníci v oblasti sociální práce, jen malá část tak však činila v odvětví vzdělávání.

Z ostatních povolání pracovali absolventi učitelských SPO zejména jako různí administrativní pracovníci, zajímavé je také, že se poměrně často uplatňovali u policie. V těchto povoláních si často nacházeli práci i absolventi neučitelských pedagogických SPO. Ti navíc také pracovali často v oblasti lidských zdrojů a personalistiky.

---

<sup>25</sup> Konkrétně se jedná o podskupiny, ve kterých pracovalo alespoň 1 % absolventů učitelských nebo neučitelských pedagogických SPO.

**Tabulka 4 Struktura vykonávaných povolání absolventů VŠ v rámci typů SPO, podskupiny povolání CZ-ISCO, šetření Absolvent 2018**

Typ povolání	Podskupiny povolání CZ-ISCO	Typ SPO			Celkem
		Učitel. Učitel. pedagog.	Neučitel. pedagog.	Ostatní	
Učitel. Učitel. pedagog.	2310 Učitelé na vysokých a vyšších odborných školách	0,2 %	0,7 %	0,3 %	0,3 %
	2320 Učitelé odborných předmětů, praktického vyučování, odborného výcviku a lektoři dalšího vzdělávání	7,9 %	2,7 %	0,5 %	1,3 %
	2330 Učitelé na středních školách (kromě odborných předmětů), konzervatořích a na 2. stupni základních škol	25,7 %	2,4 %	0,7 %	2,7 %
	2341 Učitelé na 1. stupni základních škol	15,2 %	1,6 %	0,0 %	1,3 %
	2342 Učitelé v oblasti předškolní výchovy	11,7 %	7,0 %	0,1 %	1,7 %
	2352 Učitelé a vychovatelé pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami	5,7 %	4,9 %	0,1 %	1,0 %
	2353 Lektoři a učitelé jazyků na ostatních školách	1,5 %	0,1 %	0,3 %	0,3 %
	2354 Lektoři a učitelé hudby na ostatních školách	0,7 %	1,1 %	0,1 %	0,3 %
	2355 Lektoři a učitelé umění na ostatních školách	0,4 %	0,6 %	0,0 %	0,1 %
	2356 Lektoři a učitelé informačních technologií na ostatních školách	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Říd. ped.	1341 Řídící pracovníci v oblasti péče o děti	1,2 %	1,9 %	0,0 %	0,3 %
	1345 Řídící pracovníci v oblasti vzdělávání	0,7 %	1,4 %	0,1 %	0,3 %
Ostatní pedagog.	2351 Specialisté zaměřeni na metody výuky	0,0 %	0,2 %	0,1 %	0,1 %
	2359 Specialisté a odborní pracovníci v oblasti výchovy a vzdělávání jinde neuvedení	3,5 %	11,2 %	0,3 %	1,7 %
Blízké pedagogickým	5312 Asistenti pedagogů	1,5 %	3,2 %	0,1 %	0,6 %
	2266 Specialisté v oblasti audiologie a řečové terapie	0,1 %	1,4 %	0,0 %	0,2 %
	2424 Specialisté v oblasti vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů	0,0 %	0,3 %	0,2 %	0,2 %
	2634 Psychologové	0,1 %	0,1 %	0,7 %	0,6 %
	2635 Specialisté v oblasti sociální práce	0,7 %	9,9 %	1,1 %	2,0 %
	3412 Odborní pracovníci v oblasti sociální práce	0,5 %	5,6 %	0,9 %	1,4 %
	3422 Sportovní trenéři, instruktoři a úředníci sportovních klubů	0,1 %	0,1 %	0,2 %	0,2 %
5311 Pracovníci péče o děti v mimoškolních zařízeních a domácnostech	0,0 %	0,1 %	0,0 %	0,0 %	
Ostatní	1212 Řídící pracovníci v oblasti lidských zdrojů	0,3 %	1,2 %	0,6 %	0,6 %
	1344 Řídící pracovníci v sociální oblasti (kromě péče o seniory)	0,1 %	1,1 %	0,1 %	0,2 %
	2423 Specialisté v oblasti personálního řízení	0,2 %	2,0 %	0,6 %	0,7 %
	3313 Odborní pracovníci v oblasti účetnictví, ekonomiky a personalistiky	0,6 %	2,3 %	2,3 %	2,2 %
	3341 Vedoucí v oblasti administrativních agend	0,6 %	1,2 %	1,1 %	1,0 %
	3343 Odborní pracovníci v administrativě a správě organizace	1,4 %	2,1 %	2,0 %	1,9 %
	3355 Policejní inspektoři, komisaři a radové Policie ČR	0,9 %	2,4 %	0,9 %	1,0 %
	4110 Všeobecní administrativní pracovníci	1,0 %	2,5 %	1,9 %	1,9 %
	4416 Personální referenti	0,3 %	1,5 %	0,6 %	0,7 %
	4419 Úředníci jinde neuvedení	0,7 %	1,9 %	2,4 %	2,3 %
	Celkem ostatní neuvedené podskupiny povolání	16,6 %	25,5 %	81,5 %	70,8 %

Tabulka 5<sup>26</sup> se zabývá stejnou záležitostí, jako Tabulka 4, avšak z jiného pohledu. Ukazuje, jaký podíl v rámci podskupiny připadá na absolventy různých typů SPO. Absolventi učitelských SPO mají téměř výhradní postavení v podskupině učitelů na 1. stupni základních škol, kde byl jejich podíl 84 %. Nadpoloviční většinu pak tvořili již jen mezi učiteli na středních školách (kromě odborných předmětů), konzervatořích a na 2. stupni základních škol a mezi učiteli v oblasti předškolní výchovy. Nad 40 % se jich vyskytovalo také mezi učiteli odborných předmětů, praktického vyučování, odborného výcviku a lektory dalšího vzdělávání. Absolventi neučitelských pedagogických SPO měli v případě učitelských povolání nadpoloviční zastoupení mezi lektory a učiteli umění na ostatních školách a učiteli a vychovateli pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami a zásadní podíl mezi učiteli v předškolní výchově a lektory a učiteli hudby na ostatních školách.

Absolventi nepedagogických SPO mezi učitelskými povoláními měli nadpoloviční podíl v případě specifických skupin za prvé učitelů na vysokých a vyšších odborných školách a za druhé lektorů a učitelů jazyků. V případě první skupiny není pedagogické vzdělání často podmínkou pro vykonávání tohoto druhu povolání.

V případě dvou podskupin řídicích pracovníků je největším rozdílem podstatně nižší podíl absolventů nepedagogických SPO mezi řediteli v předškolní výchově než mezi řediteli škol základního a vyššího stupně.

Ostatní pedagogická povolání jsou doménou absolventů neučitelských pedagogických oborů, ať už v případě specialistů a odborných pracovníků v oblasti výchovy a vzdělávání jinde neuvedených, což je podskupina, která je tvořena zejména ze speciálních pedagogů a vychovatelů, nebo v případě asistentů pedagogů. Jako specialisté zaměřeni na metody výuky sice pracovali zejména absolventi nepedagogických oborů, jde však o velmi málo početnou podskupinu.

---

<sup>26</sup> V tabulce jsou znázorněny jen podskupiny, v nichž pracovalo alespoň 10 respondentů. V případě podskupin z „ostatních povolání“ se jedná zároveň o podskupiny, kde v součtu pracovalo alespoň 20 % absolventů učitelských a ostatních pedagogických SPO.

**Tabulka 5 Struktura typů SPO v rámci vykonávaných povolání absolventy, podskupiny povolání CZ-ISCO, šetření Absolvent 2018**

Typ povolání	Podskupiny povolání CZ-ISCO	Typ SPO		
		Učitel'ský	Neučitel. pedagog.	Ostatní
Učitel'ské	2310 Učitelé na vysokých a vyšších odborných školách	5,1 %	24,3 %	70,6 %
	2320 Učitelé odborných předmětů, praktického vyučování, odborného výcviku a lektori dalšího vzdělávání	44,2 %	22,5 %	33,3 %
	2330 Učitelé na středních školách (kromě odborných předmětů), konzervatořích a na 2. stupni základních škol	69,6 %	9,7 %	20,6 %
	2341 Učitelé na 1. stupni základních škol	84,0 %	13,0 %	3,0 %
	2342 Učitelé v oblasti předškolní výchovy	50,2 %	44,5 %	5,3 %
	2352 Učitelé a vychovatelé pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami	39,7 %	50,8 %	9,5 %
	2353 Lektori a učitelé jazyků na ostatních školách	32,3 %	3,0 %	64,7 %
	2354 Lektori a učitelé hudby na ostatních školách	17,6 %	40,5 %	41,9 %
	2355 Lektori a učitelé umění na ostatních školách	23,7 %	52,4 %	24,0 %
Říd. ped.	1341 Řídící pracovníci v oblasti péče o děti	26,6 %	64,6 %	8,8 %
	1345 Řídící pracovníci v oblasti vzdělávání	15,8 %	49,2 %	35,0 %
Ostatní pedagog.	2351 Specialisté zaměřeni na metody výuky	0,0 %	32,2 %	67,8 %
	2359 Specialisté a odborní prac. v oblasti výchovy a vzděl. jinde neuvedení	14,7 %	70,5 %	14,8 %
	5312 Asistenti pedagogů	18,9 %	62,0 %	19,1 %
Blízké pedagogickým	2266 Specialisté v oblasti audiologie a řečové terapie	4,2 %	95,8 %	0,0 %
	2424 Specialisté v oblasti vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů	0,0 %	17,0 %	83,0 %
	2634 Psychologové	1,8 %	1,2 %	97,0 %
	2635 Specialisté v oblasti sociální práce	2,5 %	53,3 %	44,3 %
	3412 Odborní pracovníci v oblasti sociální práce	2,5 %	44,4 %	53,1 %
	3422 Sportovní trenéři, instruktoři a úředníci sportovních klubů	5,1 %	5,1 %	89,8 %
	5311 Pracovníci péče o děti v mimoškol'ských zařízeních a domácnostech	0,0 %	16,3 %	83,7 %
Ostatní	1120 Nejvyšší představitelé společností a institucí (kromě politických, zájmových a příbuzných organizací)	3,6 %	24,0 %	72,4 %
	1212 Řídící pracovníci v oblasti lidských zdrojů	3,1 %	20,9 %	75,9 %
	1344 Řídící pracovníci v sociální oblasti (kromě péče o seniory)	2,6 %	51,0 %	46,4 %
	2423 Specialisté v oblasti personálního řízení	1,9 %	28,8 %	69,3 %
	3333 Odborní pracovníci úřadů práce a pracovních agentur	2,5 %	27,7 %	69,9 %
	3342 Odborní administrativní pracovníci v právní oblasti	2,7 %	20,0 %	77,4 %
	3353 Pracovníci veřejné správy v oblasti sociálních a jiných dávek	4,8 %	38,1 %	57,1 %
	3355 Policejní inspektoři, komisaři a radové Policie ČR	6,6 %	24,5 %	68,9 %
	4120 Sekretáři (všeobecní)	11,1 %	9,6 %	79,3 %
	4224 Recepční v hotelích a dalších ubytovacích zařízeních	0,0 %	22,2 %	77,8 %
	4416 Personální referenti	3,0 %	24,0 %	73,0 %
	5131 Čišníci a servírky	0,0 %	30,5 %	69,5 %
	5222 Vedoucí pracovních týmů v prodejnách	0,0 %	33,9 %	66,1 %
	5223 Prodaváci v prodejnách	12,9 %	11,5 %	75,7 %
	5322 Ošetřovatelé a příbuzní prac. v obl. domácí péče a terénních soc. služeb	0,0 %	67,0 %	33,0 %
	5412 Policisté	15,8 %	26,8 %	57,4 %
	5413 Pracovníci vězeň'ské služby	3,2 %	39,6 %	57,2 %
	8332 Řídící nákladních automobilů, tahačů a speciálních vozidel	22,8 %	18,1 %	59,2 %
	8344 Obsluha vysokozdvíh'ných a jiných vozíků a skladníci	5,4 %	14,8 %	79,8 %
	10110 Generálové a důstojníci v ozbrojených silách	4,0 %	27,1 %	68,9 %
10310 Zaměstnanci v ozbr. silách (kromě generálů, důstoj. a poddůstojníků)	5,4 %	16,8 %	77,8 %	

Do skupiny povolání blízkých pedagogickým opět zahrnují i ty, co nepracují v odvětví vzdělávání. I proto ve většině podskupin převažují absolventi nepedagogických SPO. Absolventi učitelských SPO jsou zde zastoupeni obecně jen velmi málo. Absolventi neučitelských pedagogických SPO měli větší podíl v podskupinách týkajících se sociální práce a zejména pak v podskupině specialistů v oblasti audiologie a řečové terapie, což jsou, alespoň ve vzorku šetření Absolvent 2018, výhradně logopedi. I přestože se jedná, alespoň v logice klasifikace CZ-ISCO, o zdravotnické povolání, logopedie je u nás výhradně vyučována na pedagogických fakultách, a tak není překvapivé, že toto povolání vykonávají pouze absolventi pedagogických oborů.

Část tabulky „ostatní“ nabízí poněkud jiný výčet podskupin povolání než Tabulka 4. V tomto případě bylo kritérium pro zařazení alespoň 20% podíl absolventů z pedagogických SPO. Na rozdíl od předchozí tabulky zde nenajdeme tak výrazné zastoupení různých povolání v administrativě, protože tato povolání jsou vykonávána ve velké míře všeobecně. Podíl absolventů učitelských SPO byl v těchto (ostatních) povoláních všeobecně velmi nízký. Z kvalifikovanějších povolání měli více než 10% podíl mezi sekretáři, prodavači na prodejnách a policisty. Z velmi málo kvalifikačně náročných povolání se vyjímají řidiči nákladních automobilů, tahačů a speciálních vozidel. Jedná se však o velmi malou skupinu (v rámci absolventů vysokých škol) a spíše se jedná o shodu okolností, než že by měli absolventi učitelství větší tendenci dělat řidiče než absolventi ostatních oborů. Absolventi neučitelských pedagogických SPO měli naopak výrazné zastoupení v celé řadě nepedagogických povolání. V případě vysoce kvalifikovaných povolání se jedná o různé řídicí pozice nebo o povolání v oblasti sociální práce, lidských zdrojů nebo personalistiky. Vysoký podíl měli také v povoláních u policie, stejně jako mezi číšníky a servírkami, vedoucími pracovními týmy v prodejnách, ošetřovateli a příbuznými pracovníky v oblasti domácí péče a terénních sociálních služeb nebo pracovníky vězeňské služby. Poměrně často také nacházeli uplatnění v armádě.

Je tak vidět, že uplatnění absolventů neučitelských pedagogických SPO je mnohem různorodější. Je však samozřejmě otázka, jestli to brát jako výhodu, nebo spíše jako důsledek toho, že si nemůžou najít práci ve svém oboru.

### 7.1.2 Podle šetření REFLEX 2013

I šetření REFLEX 2013 umožňuje sledovat situaci absolventů ve dvou časových okamžicích. Jak však již bylo výše popsáno, ten první je vztažen k času nástupu do první práce nebo k času absolvování v případě, že již v té době absolvent práci měl. Kromě toho, že není pro každého stejné, kdy tento okamžik nastává, je další velkou nevýhodou, že díky tomuto pojetí není k dispozici informace o nezaměstnanosti a ekonomické neaktivitě v první fázi po absolvování, a není tak možné srovnávat plnohodnotně situaci krátce po absolvování a po pár letech. Určité problémy jsou navíc i v otázkách, s pomocí kterých se vymezují nezaměstnaní a ekonomicky neaktivní v době dotazování (realizace šetření). Proto nevyužívám kategorie nezaměstnaných a ekonomicky neaktivních ani v jednom z období.

Tabulka 6 ukazuje povolání absolventů v první práci po absolvování podle oboru studia a podle pohlaví, typu a formy absolvovaného vzdělání a druhu fakulty nebo vysoké školy. Absolventi učitelských oborů pracovali jako učitelé v 64 % případů, další asi 4 % připadla na řídicí pozice ve vzdělávání a ostatní pedagogická povolání. V ostatních povoláních pak pracovalo 32 % absolventů. Pokud by se v šetření Absolvent 2018 (jeden rok po absolvování) vzali v úvahu pouze pracující absolventi, tak dojdeme k poměru 77 % pracujících v pedagogických povoláních oproti 23 % v ostatních povoláních. Obrázek, který vykresluje šetření REFLEX 2013 je tak v tomto ohledu poměrně odlišný od toho, který byl vytvořen na základě dat z šetření Absolvent 2018. Bohužel je však téměř nemožné posoudit, do jaké míry je to dáno skutečným vývojem a například zvýšením atraktivity učitelského povolání pro mladé absolventy a do jaké míry je to dáno mnoha metodologickými rozdíly mezi oběma šetřeními. Ve srovnání s výsledky z šetření Absolvent 2018 je vidět výrazně větší rozdíl mezi absolventy bakalářského a magisterského studia, kdy absolventi s bakalářským titulem pracovali v učitelských povoláních podstatně méně často. Naopak zde není významný rozdíl mezi muži a ženami. Na rozdíl od šetření Absolvent není možné pozorovat rozdíl znatelný mezi absolventy pedagogických fakult a absolventy ostatních pedagogicky zaměřených fakult, je zde však významný rozdíl oproti absolventům ostatních fakult, kteří o poznání častěji vykonávali jiná než pedagogická povolání.

Absolventi neučitelských pedagogických oborů pracovali ve své první práci v pedagogických povoláních v průměru v 37 % případů. Podstatně častěji tomu bylo u žen

než u mužů, u absolventů bakalářského než magisterského studia a u absolventů prezenční než kombinované formy studia.

**Tabulka 6 Povolání v první práci po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření REFLEX 2013**

Typ SPO	Charakteristika	Pedagogické povolání				Ost. povolání		Celkem	Počet resp.	$\chi^2 / p$
		Učitel-ské	Řídící	Ostatní	Cel- kem	Blízké pedag.	Ostatní			
Učitel-ský	Muži	62%	1%	4%	<b>67%</b>	0%	33%	100%	186	0,156
	Ženy	64%	1%	3%	<b>68%</b>	2%	30%	100%	1028	0,693
	Bakalářský SP	41%	3%	6%	<b>49%</b>	2%	48%	100%	75	13,129
	Magisterský SP	65%	1%	3%	<b>69%</b>	2%	29%	100%	1139	0,000
	Prezenční forma	66%	1%	3%	<b>70%</b>	2%	29%	100%	1009	5,501
	Kombinov. for.	57%	1%	4%	<b>61%</b>	2%	36%	100%	205	0,019
	Pedagogické fak.	66%	0%	3%	<b>70%</b>	2%	28%	100%	946	6,056
	Ost. ped. zam. f.	67%	0%	3%	<b>70%</b>	1%	29%	100%	49	0,048
	Ostatní fakulty	54%	2%	5%	<b>61%</b>	1%	38%	100%	219	
	<b>Celkem</b>	<b>64%</b>	<b>1%</b>	<b>3%</b>	<b>68%</b>	<b>2%</b>	<b>30%</b>	<b>100%</b>	<b>1214</b>	
Neučitel-ský pedagogický	Muži	9%	1%	10%	<b>20%</b>	0%	80%	100%	363	59,476
	Ženy	28%	2%	11%	<b>41%</b>	3%	56%	100%	1773	0,000
	Bakalářský SP	25%	3%	13%	<b>41%</b>	3%	56%	100%	1043	10,959
	Magisterský SP	24%	1%	10%	<b>34%</b>	2%	64%	100%	1093	0,001
	Prezenční forma	30%	0%	15%	<b>45%</b>	4%	51%	100%	590	22,641
	Kombinov. for.	22%	2%	10%	<b>34%</b>	1%	65%	100%	1546	0,000
	Pedagogické fak.	33%	2%	13%	<b>48%</b>	4%	48%	100%	813	108,16
	Ost. ped. zam. f.	16%	1%	8%	<b>25%</b>	1%	74%	100%	1033	0,000
	Ostatní fakulty	24%	4%	15%	<b>43%</b>	2%	55%	100%	290	
	<b>Celkem</b>	<b>24%</b>	<b>1%</b>	<b>11%</b>	<b>37%</b>	<b>2%</b>	<b>61%</b>	<b>100%</b>	<b>2136</b>	
Ostatní	Muži	2%	0%	1%	<b>3%</b>	0%	97%	100%	6795	74,762
	Ženy	4%	0%	2%	<b>6%</b>	0%	94%	100%	11822	0,000
	Bakalářský SP	3%	0%	1%	<b>4%</b>	0%	96%	100%	5609	3,906
	Magisterský SP	4%	0%	1%	<b>5%</b>	0%	95%	100%	13008	0,048
	Prezenční forma	4%	0%	1%	<b>5%</b>	0%	95%	100%	13490	0,683
	Kombinov. for.	3%	0%	1%	<b>5%</b>	0%	95%	100%	5127	0,409
	Pedagogické fak.	22%	1%	4%	<b>27%</b>	0%	73%	100%	514	613,65
	Ost. ped. zam. f.	3%	0%	2%	<b>5%</b>	0%	95%	100%	508	0,000
	Ostatní fakulty	3%	0%	1%	<b>4%</b>	0%	96%	100%	17595	
<b>Celkem</b>	<b>3%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>5%</b>	<b>0%</b>	<b>95%</b>	<b>100%</b>	<b>18617</b>		
Celkem	Muži	5%	0%	1%	<b>6%</b>	0%	94%	100%	7344	442,71
	Ženy	12%	0%	3%	<b>16%</b>	1%	83%	100%	14623	0,000
	Bakalářský SP	7%	1%	3%	<b>11%</b>	1%	89%	100%	6727	16,100
	Magisterský SP	11%	0%	2%	<b>13%</b>	0%	87%	100%	15240	0,000
	Prezenční forma	10%	0%	2%	<b>12%</b>	0%	88%	100%	15089	15,552
	Kombinov. for.	10%	1%	3%	<b>14%</b>	1%	86%	100%	6878	0,000
	Pedagogické fak.	45%	1%	6%	<b>53%</b>	2%	45%	100%	2273	4721,0
	Ost. ped. zam. f.	14%	1%	6%	<b>21%</b>	1%	79%	100%	1590	0,000
	Ostatní fakulty	4%	0%	1%	<b>5%</b>	0%	95%	100%	18104	
<b>Celkem</b>	<b>10%</b>	<b>0%</b>	<b>2%</b>	<b>12%</b>	<b>1%</b>	<b>87%</b>	<b>100%</b>	<b>21967</b>		

Celkově pracovalo v první práci v pedagogických povoláních 12 % absolventů, což je stejná hodnota jako v případě šetření Absolvent 2018 a práce jeden rok po absolvování (když se

neberou v úvahu nepracující). To vypovídá o tom, že výrazné rozdíly mezi absolventy učitelských SPO z šetření REFLEX 2013 a Absolvent 2018 jsou spíše dané rozdílnou metodologií při dotazování na studijní program nebo studijní obor.

Tabulka 7 ukazuje situaci v době šetření. Ani v tomto případě není k dispozici informace o absolventech v nezaměstnanosti a ekonomicky neaktivních. Absolventi učitelských SPO pracovali 1 až 5 let po absolvování v učitelských povoláních v 65 % případů, 71 % jich pak vykonávalo pedagogická povolání obecně. Ve srovnání s výsledky z šetření Absolvent 2018 (pokud beru v úvahu pouze pracující) je to o 3 a 5 p. b. méně. Oproti první práci se zvýšil podíl pracujících v pedagogických povoláních, více se tomu však budu věnovat v kapitole o mobilitě. Zajímavé je, že podle šetření REFLEX 2013 to byly ženy, které ve srovnání s muži častěji pracovaly v nepedagogických povoláních. Rozdíl sice není statisticky významný, nicméně šetření Absolvent 2018 v tomto ohledu ukazuje značně jiný obrázek.

V případě absolventů nečitelských pedagogických SPO jsou to naopak ženy, které mnohem častěji vykonávají pedagogická povolání, muži dokonce v 81 % pracovali v jiných povoláních. Celkově pak pracovalo v pedagogických povoláních 36 % absolventů nečitelských pedagogických SPO – opět méně než v případě absolventů z šetření Absolvent 2018, rozdíl je však pouze 3 p. b.



**Tabulka 7 Povolání současné práce v době šetření, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření REFLEX 2013**

Typ SPO	Charakteristika	Pedagogické povolání				Ost. povolání		Celkem	Počet resp.	$\chi^2 / p$
		Učitel-ské	Řídící	Ostatní	Cel-kem	Blízké pedagog.	Ostatní			
Učitel'ský	Muži	66%	0%	8%	<b>74%</b>	0%	26%	100%	185	0,938
	Ženy	65%	0%	5%	<b>70%</b>	1%	29%	100%	871	0,333
	Bakalář'ský SP	50%	3%	4%	<b>54%</b>	3%	40%	100%	78	8,754
	Magisterský SP	67%	0%	5%	<b>72%</b>	1%	27%	100%	978	0,003
	Prezenční forma	64%	0%	5%	<b>69%</b>	1%	30%	100%	871	4,609
	Kombinov. for.	70%	0%	7%	<b>77%</b>	0%	22%	100%	185	0,032
	Pedagogické fak.	68%	0%	5%	<b>72%</b>	1%	27%	100%	829	9,198
	Ost. ped. zam. f.	69%	0%	6%	<b>75%</b>	2%	23%	100%	47	0,010
	Ostatní fakulty	52%	1%	8%	<b>61%</b>	0%	38%	100%	180	
	<b>Celkem</b>	<b>65%</b>	<b>0%</b>	<b>5%</b>	<b>71%</b>	<b>1%</b>	<b>28%</b>	<b>100%</b>	<b>1056</b>	
Neučitel'ský pedagogický	Muži	10%	2%	7%	<b>17%</b>	0%	81%	100%	358	78,924
	Ženy	29%	3%	12%	<b>41%</b>	3%	53%	100%	1561	0,000
	Bakalář'ský SP	27%	3%	11%	<b>38%</b>	3%	56%	100%	965	2,639
	Magisterský SP	24%	2%	11%	<b>35%</b>	1%	61%	100%	954	0,104
	Prezenční forma	31%	1%	12%	<b>42%</b>	4%	53%	100%	528	8,721
	Kombinov. for.	23%	3%	11%	<b>34%</b>	1%	61%	100%	1391	0,003
	Pedagogické fak.	35%	3%	12%	<b>47%</b>	4%	46%	100%	732	76,14
	Ost. ped. zam. f.	17%	2%	10%	<b>27%</b>	1%	70%	100%	929	0,000
	Ostatní fakulty	20%	4%	12%	<b>32%</b>	1%	62%	100%	258	
	<b>Celkem</b>	<b>25%</b>	<b>3%</b>	<b>11%</b>	<b>36%</b>	<b>2%</b>	<b>59%</b>	<b>100%</b>	<b>1919</b>	
Ostatní	Muži	2%	0%	1%	<b>3%</b>	0%	97%	100%	6858	80,956
	Ženy	4%	0%	2%	<b>6%</b>	0%	94%	100%	10687	0,000
	Bakalář'ský SP	2%	0%	2%	<b>4%</b>	0%	96%	100%	5400	8,053
	Magisterský SP	4%	0%	1%	<b>5%</b>	0%	95%	100%	12145	0,005
	Prezenční forma	3%	0%	1%	<b>5%</b>	0%	95%	100%	12909	0,037
	Kombinov. for.	3%	0%	2%	<b>5%</b>	0%	95%	100%	4636	0,848
	Pedagogické fak.	20%	1%	4%	<b>24%</b>	1%	74%	100%	469	452,98
	Ost. ped. zam. f.	3%	1%	4%	<b>7%</b>	0%	92%	100%	465	0,000
	Ostatní fakulty	3%	0%	1%	<b>4%</b>	0%	96%	100%	16611	
	<b>Celkem</b>	<b>3%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>5%</b>	<b>0%</b>	<b>95%</b>	<b>100%</b>	<b>17545</b>	
Celkem	Muži	5%	0%	1%	<b>6%</b>	0%	94%	100%	7401	443,83
	Ženy	12%	1%	3%	<b>16%</b>	1%	83%	100%	13119	0,000
	Bakalář'ský SP	7%	1%	3%	<b>10%</b>	1%	89%	100%	6443	25,310
	Magisterský SP	10%	0%	2%	<b>13%</b>	0%	87%	100%	14077	0,000
	Prezenční forma	9%	0%	2%	<b>11%</b>	0%	88%	100%	14308	52,964
	Kombinov. for.	10%	1%	4%	<b>14%</b>	0%	84%	100%	6212	0,000
	Pedagogické fak.	45%	1%	7%	<b>52%</b>	2%	45%	100%	2030	4534,3
	Ost. ped. zam. f.	15%	1%	8%	<b>23%</b>	1%	75%	100%	1441	0,000
	Ostatní fakulty	3%	0%	1%	<b>5%</b>	0%	95%	100%	17049	
	<b>Celkem</b>	<b>9%</b>	<b>0%</b>	<b>3%</b>	<b>12%</b>	<b>0%</b>	<b>87%</b>	<b>100%</b>	<b>20520</b>	

### 7.1.3 Podle šetření EUROGRADUATE 2022

V šetření EUROGRADUATE 2022 jsou otázky na situaci v obou sledovaných fázích řešeny obdobně jako v šetření Absolvent 2018. Jedním z rozdílů je, jak je již popsáno v metodologické části, že v případě situace jednoho roku po absolvování se jedná spíše o situaci jeden až dva roky po absolvování, pro zjednodušení však budu požívat výraz jeden rok po absolvování.

Nejprve se opět zaměřím na situaci jeden rok po absolvování. V souladu s tím, co data a metodologie šetření EUROGRADUATE 2022 umožňují, sleduji jen tři základní kategorie – zda absolventi pracovali v pedagogických nebo ostatních povoláních, nebo zda nepracovali. Poslední skupina je tvořena zejména lidmi a obzvláště ženami na rodičovské nebo mateřské dovolené. Částečně se však také jedná o absolventy, kteří jeden rok po absolvování svého posledního úspěšně absolvovaného studia studovali studium, které posléze úspěšně nedokončili.

Z výsledků, které ukazuje Tabulka 8, je stejně jako v předchozích šetřeních již na první pohled patrný výrazný rozdíl mezi absolventy učitelských a nečitelských pedagogických SPO. Zatímco absolventi učitelských SPO pracovali v pedagogických povoláních v 71 % případů, absolventů nečitelských pedagogických SPO pracovalo v pedagogických povoláních jen 32 %. Rozdíl v podílu nepracujících není nijak velký, je tak zřejmé, že absolventi nečitelských pedagogických SPO pracovali mnohem častěji v jiných než pedagogických povoláních.

Pokud se soustředím pouze na absolventy učitelských SPO, významně se liší podle toho, zda dokončili magisterské nebo bakalářské studium. Absolventi magisterského studia častěji pracovali v pedagogických povoláních (rozdíl 33 p. b.), částečně kvůli vyššímu podílu nepracujících absolventů bakalářského studia. Podobné rozdíly, ale menšího rozsahu, jsou i mezi absolventy prezenčního a kombinovaného studia, přičemž ti prezenční vykonávali pedagogická povolání častěji. Co se týče rozdílů mezi ženami a muži, v podílu pracujících v pedagogických povoláních není velký rozdíl (jen 3 p. b. ve prospěch žen), avšak v důvodech, proč tato povolání nevykonávali, jsou značné rozdíly. Muži častěji pracovali v jiných povoláních, zatímco ženy častěji nepracovaly. Je zajímavé, že rozdíl mezi absolventy

pedagogických a ostatních fakult je nevýznamný. Podíl pracujících v pedagogických povoláních je v obou případech stejný, přesto absolventi jiných než pedagogických fakult častěji pracovali mimo tato povolání. Absolventi pedagogických fakult se totiž častěji vyskytovali mezi nepracujícími.

Když se podíváme na absolventy neučitelských pedagogických SPO, lze vidět, že i přes obecně nižší podíl pracujících v pedagogických povoláních jsou rozdíly mezi různými kategoriemi v některých případech podobné těm u absolventů učitelských SPO, avšak v jiných jsou odlišné. Konkrétně i zde je možné pozorovat vyšší podíl pracujících v pedagogických povoláních u absolventů magisterského studia ve srovnání s absolventy bakalářského studia, avšak absolventi prezenční formy studia naopak pracovali v pedagogických povoláních méně často než absolventi kombinované formy, byť rozdíl není statisticky významný. Významný rozdíl je naopak mezi ženami a muži, kde ženy pracovali v pedagogických povoláních o 11 p. b. častěji než muži. Ve srovnání jednotlivých druhů fakult podle oborového zaměření vycházejí nejlépe absolventi pedagogických fakult. Jejich absolventi i přes nejvyšší podíl mezi nepracujícími pracovali v pedagogických povoláních znatelně častěji než absolventi pedagogicky zaměřených institucí i než absolventi ostatních vysokých škol a fakult.

Celkově pracovalo jeden rok po absolvování v pedagogických povoláních 10 % absolventů. Celkové rozdíly mezi ženami a muži a mezi jednotlivými typy studia jsou v souladu již s předchozími zjištěními. Překvapivý se může zdát výrazně vyšší podíl absolventů pracujících v pedagogických povoláních u absolventů kombinované formy studia ve srovnání s absolventy prezenční formy. Dáno je to strukturálním efektem, kdy kombinovaná forma studia je podstatně více zastoupena v učitelských a zejména neučitelských pedagogických SPO než v ostatních SPO.

Logicky jsou také výrazné rozdíly mezi fakultami podle jejich oborového zaměření. Důležitý je zejména podíl pracujících v pedagogických povoláních u absolventů pedagogických fakult. V průměru za všech devět fakult a bez ohledu na vystudované SPO jich v těchto povoláních pracovalo 52 %. Výrazné rozdíly jsou však v oborovém zaměření studia. Zatímco u absolventů učitelských SPO jich pracovalo v pedagogických povoláních 72 %, u absolventů neučitelských pedagogických SPO 36 % a u absolventů ostatních SPO jen 21 %.

**Tabulka 8 Povolání a ekonomická aktivita, situace 1 rok po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, EUROGRADUATE 2022**

Typ SPO	Charakteristika	Pedagogické povolání	Ostatní povolání	Nepracující	Celkem	Počet resp.	$\chi^2 / p$
Učitelství	Muži	69%	24%	7%	100%	94	5,808
	Ženy	72%	15%	13%	100%	312	0,055
	Bakalářský SP	43%	38%	19%	100%	52	24,863
	Magisterský SP	76%	14%	10%	100%	356	0,000
	Prezenční forma	76%	14%	11%	100%	290	8,621
	Kombinov. for.	62%	24%	14%	100%	118	0,013
	Pedagogické fak.	72%	15%	13%	100%	314	2,577
	Ostatní fakulty	72%	20%	8%	100%	91	0,276
	<b>Celkem</b>	<b>71%</b>	<b>17%</b>	<b>12%</b>	<b>100%</b>	<b>408</b>	
Neučitelství pedagogický	Muži	23%	68%	9%	100%	76	7,730
	Ženy	34%	51%	15%	100%	518	0,021
	Bakalářský SP	28%	59%	13%	100%	291	12,170
	Magisterský SP	39%	45%	16%	100%	305	0,002
	Prezenční forma	30%	53%	17%	100%	254	2,885
	Kombinov. for.	34%	54%	12%	100%	342	0,236
	Pedagogické fak.	36%	49%	15%	100%	296	13,901
	Ost. ped. zam. f.	23%	64%	13%	100%	187	0,008
	Ostatní fakulty	29%	61%	11%	100%	113	
<b>Celkem</b>	<b>32%</b>	<b>54%</b>	<b>14%</b>	<b>100%</b>	<b>596</b>		
Ostatní	Muži	3%	88%	9%	100%	2779	37,851
	Ženy	4%	82%	14%	100%	3590	0,000
	Bakalářský SP	2%	78%	20%	100%	2111	154,549
	Magisterský SP	4%	88%	9%	100%	4286	0,000
	Prezenční forma	3%	84%	13%	100%	4425	13,992
	Kombinov. for.	3%	87%	10%	100%	1972	0,001
	Pedagogické fak.	20%	60%	20%	100%	48	51,693
	Ost. ped. zam. f.	2%	85%	13%	100%	78	0,000
	Ostatní fakulty	3%	85%	12%	100%	6271	
<b>Celkem</b>	<b>3%</b>	<b>85%</b>	<b>12%</b>	<b>100%</b>	<b>6397</b>		
Celkem	Muži	6%	85%	9%	100%	2949	137,707
	Ženy	12%	73%	14%	100%	4420	0,000
	Bakalářský SP	7%	74%	19%	100%	2454	147,038
	Magisterský SP	11%	79%	9%	100%	4947	0,000
	Prezenční forma	9%	78%	13%	100%	4969	35,009
	Kombinov. for.	13%	77%	10%	100%	2432	0,000
	Pedagogické fak.	52%	34%	14%	100%	658	1683,703
	Ost. ped. zam. f.	16%	72%	12%	100%	268	0,000
	Ostatní fakulty	4%	84%	12%	100%	6475	
<b>Celkem</b>	<b>10%</b>	<b>78%</b>	<b>12%</b>	<b>100%</b>	<b>7401</b>		

Tabulka 9 ukazuje situaci v době šetření EUROGRADUATE 2022 (konkrétně mezi listopadem 2022 a začátkem března 2023) a tedy zhruba 1 až 5 let po absolvování. Jedním metodologickým rozdílem, který je dán způsobem dotazování na současnou situaci, je, že je možné odlišit nezaměstnané od ekonomicky neaktivních. Z výsledných hodnot je však patrné, že toto rozlišení není nijak interpretačně zásadní, a to vzhledem k velmi nízkému podílu nezaměstnaných. I vzhledem k tomu, že u části absolventů je časový odstup velmi malý, stejně jako v případě výsledků z předchozích šetření, není překvapivé, že celková struktura se oproti té z jednoho roku po absolvování příliš neliší. Opět tak upozorňuji jen na nejzásadnější rozdíly oproti situaci jednoho roku po absolvování.

Nejvýraznější změna, která je v souladu s tím, co již ukázalo šetření Absolvent 2018, spočívá v tom, že je znatelně vyšší podíl absolventů učitelských SPO, kteří se řadí mezi ekonomicky neaktivní a kvůli tomu je nižší podíl absolventů vykonávající pedagogická povolání. Tato změna se týká zejména žen, absolventek magisterského studia prezenční formy. Ve výsledku tak paradoxně podstatně častěji v této fázi vykonávali pedagogické povolání muži, byť jejich podíl vykonávajících jiné povolání zůstal podstatně vyšší než v případě žen. Muži se také již prakticky nevyskytovali mezi nepracujícími. Jejich podíl se oproti situaci jeden rok po absolvování snížil zejména tím, že jeden rok po absolvování jich část stále studovala studium, které později úspěšně nedokončili, v době šetření již nikdo vzhledem k vymezení vzorku vysokou školu studovat nemohl.

**Tabulka 9 Povolání a ekonomická aktivita, současná situace v době šetření, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, zaměření fakulty, šetření EUROGRADUATE 2022**

Typ SPO	Charakteristika	Pedagogické povolání	Ostatní povolání	Nezaměstnaní	Ekonomicky neaktivní	Celkem	Počet resp.	$\chi^2 / p$
Učitel'ský	Muži	75%	23%	0%	1%	100%	93	23,436
	Ženy	63%	14%	0%	23%	100%	313	0,000
	Bakalář'ský SP	39%	39%	0%	22%	100%	52	27,065
	Magisterský SP	70%	13%	0%	17%	100%	356	0,000
	Prezenční forma	67%	14%	0%	18%	100%	291	3,055
	Kombinov. for.	62%	21%	0%	17%	100%	117	0,217
	Pedagogické fak.	69%	13%	0%	17%	100%	314	7,140
	Ostatní fakulty	56%	24%	0%	19%	100%	91	0,028
	<b>Celkem</b>	<b>66%</b>	<b>16%</b>	<b>0%</b>	<b>18%</b>	<b>100%</b>	<b>408</b>	
Neučitel'ský pedagogický	Muži	30%	69%	1%	0%	100%	76	26,949
	Ženy	32%	43%	2%	23%	100%	517	0,000
	Bakalář'ský SP	30%	54%	1%	16%	100%	291	17,281
	Magisterský SP	33%	38%	3%	25%	100%	304	0,000
	Prezenční forma	31%	47%	3%	20%	100%	256	0,325
	Kombinov. for.	32%	48%	1%	19%	100%	339	0,850
	Pedagogické fak.	36%	41%	2%	20%	100%	296	26,261
	Ost. ped. zam. f.	21%	64%	1%	14%	100%	187	0,000
	Ostatní fakulty	25%	50%	2%	23%	100%	112	
<b>Celkem</b>	<b>31%</b>	<b>47%</b>	<b>2%</b>	<b>20%</b>	<b>100%</b>	<b>595</b>		
Ostatní	Muži	3%	94%	1%	2%	100%	2780	466,242
	Ženy	4%	74%	2%	20%	100%	3594	0,000
	Bakalář'ský SP	3%	77%	3%	17%	100%	2103	68,992
	Magisterský SP	3%	85%	1%	11%	100%	4298	0,000
	Prezenční forma	3%	81%	2%	14%	100%	4426	20,405
	Kombinov. for.	4%	84%	1%	10%	100%	1975	0,000
	Pedagogické fak.	17%	48%	2%	33%	100%	48	50,397
	Ost. ped. zam. f.	4%	87%	1%	9%	100%	76	0,000
	Ostatní fakulty	3%	82%	2%	13%	100%	6277	
<b>Celkem</b>	<b>3%</b>	<b>82%</b>	<b>2%</b>	<b>13%</b>	<b>100%</b>	<b>6401</b>		
Celkem	Muži	7%	90%	1%	2%	100%	2949	625,438
	Ženy	12%	66%	2%	21%	100%	4424	0,000
	Bakalář'ský SP	8%	72%	3%	17%	100%	2446	50,268
	Magisterský SP	10%	76%	1%	12%	100%	4958	0,000
	Prezenční forma	8%	76%	2%	14%	100%	4973	43,002
	Kombinov. for.	13%	73%	1%	12%	100%	2431	0,000
	Pedagogické fak.	50%	29%	1%	20%	100%	658	1657,424
	Ost. ped. zam. f.	15%	72%	1%	12%	100%	266	0,000
	Ostatní fakulty	4%	81%	2%	13%	100%	6480	
<b>Celkem</b>	<b>10%</b>	<b>75%</b>	<b>2%</b>	<b>14%</b>	<b>100%</b>	<b>7404</b>		

## **7.2 Profesní mobilita v prvních letech po absolvování**

V této části se zaměřím nejen na stav v určitém časovém okamžiku, ale také pohyb na trhu práce v prvních letech po absolvování. Získám díky tomu komplexnější obrázek toho, jaká část absolventů má s pedagogickým povoláním v prvních letech po absolvování zkušenosti a kdo naopak ani v jedné fázi pedagogické povolání nevykonává a také jak probíhají přechody mezi různými profesně ekonomickými kategoriemi, jaký podíl pedagogická povolání opouští anebo naopak jaký podíl do nich přichází.

Pokud zde mluvím o profesní mobilitě, je třeba říct, že se jedná o mobilitu z pohledu jednotlivce v čase, sleduji tedy, jak se změnila situace u jednotlivce mezi okamžikem A a okamžikem B. Navíc i přesto, že hovořím o profesní mobilitě, neomezuje se tato změna čistě na změnu profese nebo povolání, zahrnuji do ní také mobilitu spojenou s odchodem z pracovního procesu nebo naopak s příchodem do pracovního procesu.

### **7.2.1 Podle šetření Absolvent 2018**

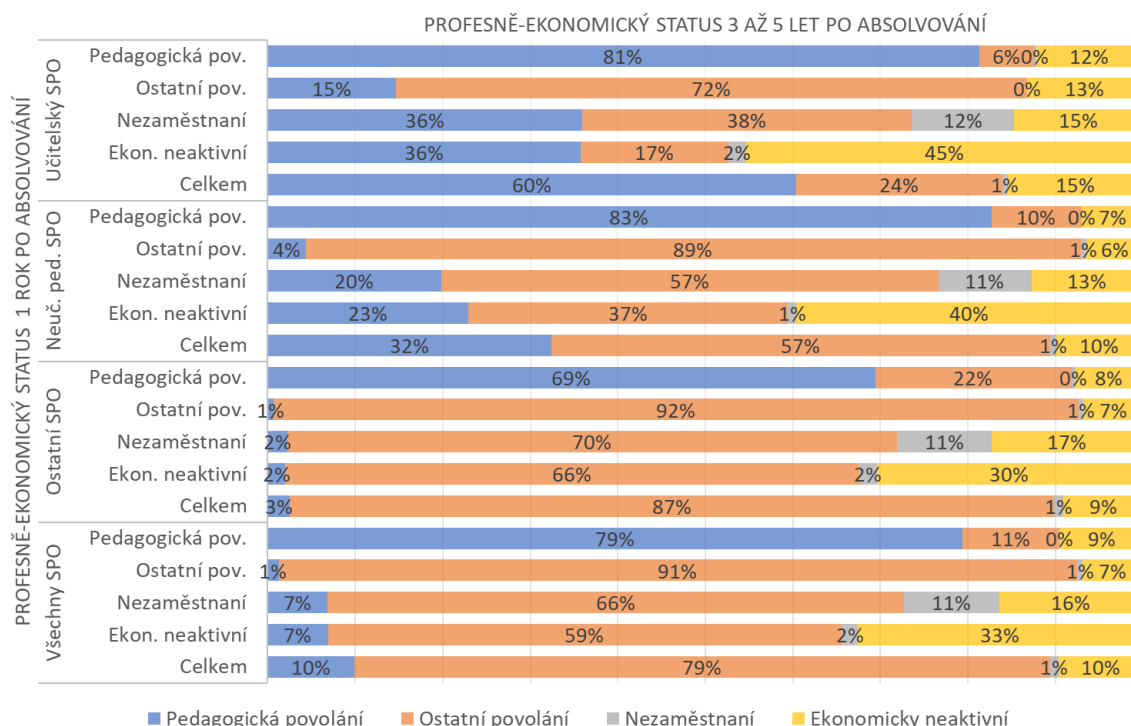
Profesní mobilita v šetření Absolvent 2018 je definována změnou stavu mezi situací jeden rok po absolvování a situací v době šetření. Aby toto bylo možné smysluplně posuzovat, omezil jsme analýzu pouze na absolventy z let 2013 až 2015. Sledovat tak budu změnu mezi jedním rokem po absolvování a 3 až 5 lety po absolvování. Dále zde využívám binární klasifikaci pedagogických povolání. Učitelská povolání, řídicí pracovníci v oblasti vzdělávání a ostatní pedagogická povolání jsou sloučena do jedné skupiny pedagogických povolání a povolání blízká pedagogickým a ostatní povolání jsou sloučena do ostatních povolání. Spolu s kategorií nezaměstnaných a ekonomicky neaktivních je tak vytvořena čtyřkategoriální klasifikace, s jejíž pomocí profesní mobilitu analyzuji.

Z absolventů, kteří jeden rok po absolvování vykonávali pedagogické povolání, jich čtyři pětiny takové povolání vykonávalo i 3 až 5 let po absolvování. Zhruba stejně jedna desetina jich odešlo do jiné profese nebo se stalo ekonomicky neaktivní. Nezaměstnaný se nestal prakticky nikdo (0,2 %). Evidentní souvislost je zde mezi tendencí zůstat v pedagogickém povolání a vystudovaným SPO. Zatímco absolventi nepedagogických SPO odcházejí do jiné profese ve 22 % případů, u absolventů učitelských SPO a neučitelských pedagogických SPO je to jen v 6 a 10 % případů. Absolventi učitelských SPO podstatně častěji odcházejí do ekonomické neaktivity než absolventi neučitelských pedagogických SPO. Dáno je to jejich

rozdílnou věkovou strukturou, kdy mezi absolventy učitelských SPO je podstatně větší skupina ve věku, kdy je obvyklé mít děti a s tím spojený odchod na rodičovskou dovolenou. Zajímavé je také, do jaké míry do pedagogických povolání nedávni absolventi přicházejí, pokud v těchto povoláních jeden rok po absolvování nepracovali. V případě absolventů nepedagogických oborů je to logicky jen velmi málo. Z ostatních povolání je to jen 1 %, z ekonomicky neaktivních jen 3 %. Podstatně více je tomu u absolventů pedagogických oborů, výrazně častěji je tomu však u těch, co jeden rok po absolvování nepracovali než u těch, co vykonávali jinou profesi. V případě absolventů neučitelských pedagogických SPO jich přechází z nepedagogického do pedagogického povolání jen 4 %, v případě učitelských SPO je to podstatně více – 15 % - stále to však není mnoho, alespoň ve srovnání s ekonomicky neaktivními, kteří přicházejí do pedagogických povolání podstatně častěji – 36 % v případě absolventů učitelských SPO a 23 % v případě neučitelských pedagogických SPO. Vzhledem k tomu, že velká část z nich zůstává v ekonomické neaktivitě, vypovídající je zejména podíl v pedagogickém povolání z ekonomicky aktivních. Ten je 65 % v případě učitelských SPO a 38 % v případě neučitelských pedagogických SPO. Vzhledem k tomu, že se jedná o podobnou situaci, nejsou tyto hodnoty nepodobné stavu absolventů jeden rok po absolvování, pokud si odmyslíme ekonomicky neaktivní. Z ekonomicky aktivních jich totiž jeden rok po absolvování pedagogické povolání vykonávalo 75 % v případě absolventů učitelských SPO a 38 % v případě neučitelských pedagogických SPO.



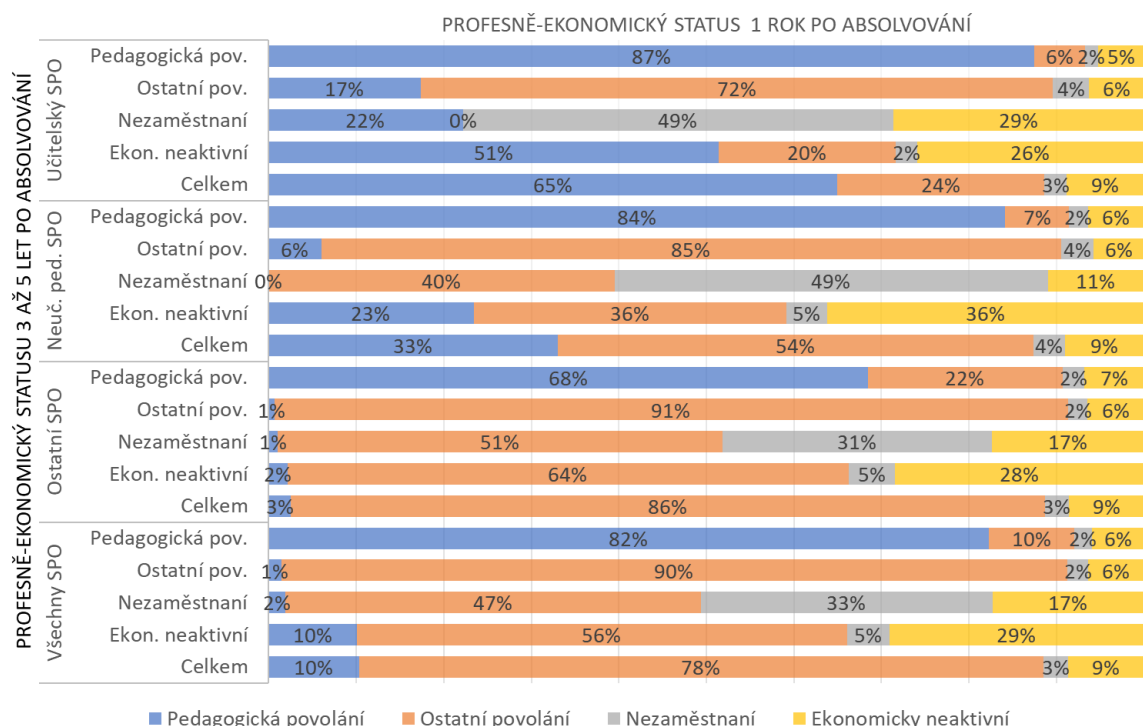
**Graf 8 Pedagogická povolání a změna mezi situací 1 rok po absolvování a situací 3 až 5 let po absolvování – kam směřují, šetření Absolvent 2018**



Graf 9 ukazuje obrácený pohled, tedy ne kam absolventi směřují, nýbrž odkud přicházejí, neboli jak se změnila situace absolventů z pohledu jejich stavu 3 až 5 let po absolvování. Obecně pedagogická povolání vykonávají z 82 % ti, kteří takové povolání vykonávali již 1 rok po absolvování, tedy 2 až 4 roky nazpět. 10 % přichází z ostatních povolání, 2 % z nezaměstnanosti a 6 % z ekonomické neaktivity. Opět se to liší podle vystudovaného SPO, v případě učitelství SPO jich pedagogické povolání vykonávalo rok po absolvování 87 %, u absolventů neučitelství pedagogických SPO tomu bylo v 84 % případů a v případě ostatních SPO se jednalo o 68 % absolventů.

Z ostatních hodnot jsou význačné zejména podíly 17 % (u učitelství SPO) a 6 % (u neučitelství pedagogických SPO) absolventů v ostatních povoláních, kteří jeden rok po absolvování pracovali v pedagogických povoláních. Jedná se totiž o mírně vyšší hodnoty, než je podíl přicházejících z nepedagogických do pedagogických povolání (15 % a 4 %).

**Graf 9 Pedagogická povolání a změna mezi situací 1 rok po absolvování a situací 3 až 5 let po absolvování – odkud přicházejí, šetření Absolvent 2018**



Tabulka 10 ukazuje rozdíly mezi pohlavími, typy a formami studia a druhy fakult pouze z pohledu absolventů, kteří vykonávali jeden rok po absolvování pedagogické povolání. U pedagogického povolání zůstávají o 2 až 4 roky později znatelně častěji muži než ženy, je to však jen proto, že významná část žen odchází na mateřskou dovolenou. Jsou to naopak muži, kteří mají větší tendenci odcházet do jiné profese. Pokud bychom vzali v potaz jen ty, co pracují v obou sledovaných obdobích, jsou rozdíly mezi pohlavími poměrně malé, s tím, že o něco málo více zůstávají u pedagogického povolání ženy. Rozdíly mezi absolventy bakalářského a magisterského studia mají velmi podobný důvod. Více zůstávají v pedagogickém povolání absolventi bakalářského studia, rozdíl je však v podstatě daný jen tím, že absolventi magisterského studia častěji odcházejí mezi ekonomicky neaktivní (větší část je jich ve věku obvyklém, pro to mít děti). Pokud bychom nebrali v potaz skupinu ekonomicky neaktivních, jsou rozdíly mezi absolventy různých typů vzdělání v tomto ohledu minimální. Podobně lze interpretovat rozdíly mezi absolventy prezenční a kombinované formy studia v případě absolventů učitelských SPO. Neplatí to však pro absolventy neučitelských pedagogických a ostatních SPO, zde absolventi prezenční formy

studia nejen častěji opouští pedagogická povolání do ekonomické neaktivity, ale zejména si podstatně častěji nachází jiná než pedagogická povolání.

**Tabulka 10 Povolání a ekonomická aktivita 3 až 5 let po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání 1 rok po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření Absolvent 2018**

Typ SPO	Charakteristika	Situace 3 až 5 let po absolvování					Počet respond.	$\chi^2 / p$
		Pedagogická povolání	Ostatní povolání	Nezaměstn.	Ekonom. neaktivní	Celkem		
Učitelství	Muži	90%	10%	1%	0%	100%	95	17,079
	Ženy	79%	5%	0%	15%	100%	501	0,000
	Bakalářský SP	88%	5%	0%	7%	100%	124	5,743
	Magisterský SP	79%	7%	0%	14%	100%	472	0,057
	Prezenční forma	75%	6%	0%	18%	100%	363	20,973
	Kombinov. for.	88%	7%	0%	6%	100%	233	0,000
	Pedagogické fak.	81%	6%	0%	12%	100%	441	10,477
	Ost. ped. zam. f.	92%	4%	0%	4%	100%	66	0,033
	Ostatní fakulty	72%	8%	1%	19%	100%	89	
	<b>Celkem</b>	<b>81%</b>	<b>6%</b>	<b>0%</b>	<b>12%</b>	<b>100%</b>	<b>596</b>	
Neučitelství pedagogický	Muži	92%	8%	0%	1%	100%	46	3,847
	Ženy	81%	11%	0%	8%	100%	376	0,146
	Bakalářský SP	84%	11%	0%	6%	100%	219	1,594
	Magisterský SP	82%	10%	0%	9%	100%	203	0,451
	Prezenční forma	66%	22%	0%	12%	100%	128	34,169
	Kombinov. for.	89%	6%	0%	5%	100%	294	0,000
	Pedagogické fak.	81%	11%	0%	7%	100%	234	1,393
	Ost. ped. zam. f.	84%	10%	0%	6%	100%	110	0,845
	Ostatní fakulty	85%	7%	0%	8%	100%	78	
<b>Celkem</b>	<b>83%</b>	<b>10%</b>	<b>0%</b>	<b>7%</b>	<b>100%</b>	<b>422</b>		
Ostatní	Muži	75%	23%	1%	0%	100%	57	4,706
	Ženy	67%	22%	0%	11%	100%	174	0,095
	Bakalářský SP	73%	27%	0%	0%	100%	44	5,555
	Magisterský SP	68%	21%	1%	10%	100%	187	0,062
	Prezenční forma	60%	29%	1%	11%	100%	162	17,608
	Kombinov. for.	87%	11%	0%	2%	100%	69	0,000
	Ostatní fakulty	70%	21%	0%	8%	100%	220	
<b>Celkem</b>	<b>69%</b>	<b>22%</b>	<b>0%</b>	<b>8%</b>	<b>100%</b>	<b>231</b>		
Celkem	Muži	86%	13%	1%	0%	100%	198	21,989
	Ženy	78%	10%	0%	12%	100%	1051	0,000
	Bakalářský SP	84%	11%	0%	5%	100%	387	14,190
	Magisterský SP	77%	11%	0%	12%	100%	862	0,001
	Prezenční forma	69%	16%	0%	15%	100%	653	71,093
	Kombinov. for.	88%	7%	0%	5%	100%	596	0,000
	Pedagogické fak.	81%	9%	0%	10%	100%	682	19,053
	Ost. ped. zam. f.	87%	8%	0%	5%	100%	180	0,001
	Ostatní fakulty	73%	16%	0%	11%	100%	387	
<b>Celkem</b>	<b>79%</b>	<b>11%</b>	<b>0%</b>	<b>9%</b>	<b>100%</b>	<b>1249</b>		

Co se týče oborového zaměření fakult, významné rozdíly jsou jen v případě absolventů učitelství SPO. Opět však hlavní rozdíl spočívá v tom, že absolventi pedagogických a

ostatních fakult se podstatně častěji stávali ekonomicky neaktivními než absolventi ostatních pedagogicky zaměřených fakult.

Tabulka 11 ukazuje situaci jeden rok po absolvování z pohledu absolventů, kteří vykonávali pedagogické povolání tři až pět let po absolvování. Rozdíly mezi muži a ženami spočívají zejména v tom, že ženy mnohem častěji přicházejí do práce, a tedy i do pedagogických povolání, z rodičovské dovolené. Rozdíly mezi absolventy bakalářského a magisterského studia nejsou významné. To samé platí v případě srovnání absolventů učitelských SPO prezenční a kombinované formy studia. V případě neučitelských pedagogických SPO vyšší podíl nově přichozích lze pozorovat v případě absolventů prezenčního studia. Absolventi kombinovaného studia jsou totiž v průměru starší, častěji se tedy u nich nejedná o začátek pracovní kariéry, kdy lze očekávat častější fluktuaci ve vykonávaných povoláních. Rozdíly mezi druhy fakult pak nejsou významné ani v případě učitelských SPO ani v případě neučitelských pedagogických SPO.

**Tabulka 11 Povolání a ekonomická aktivita 1 rok po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání 3 až 5 let po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření Absolvent 2018**

Typ SPO	Charakteristika	Situace 1 rok po absolvování					Počet respond.	$\chi^2 / p$
		Pedagogická povolání	Ostatní povolání	Nezaměstn.	Ekonom. neaktivní	Celkem		
Učitelký	Muži	89%	9%	2%	0%	100%	94	7,345
	Ženy	87%	5%	2%	7%	100%	457	0,025
	Bakalářský SP	90%	5%	2%	3%	100%	124	0,755
	Magisterský SP	87%	6%	1%	6%	100%	427	0,685
	Prezenční forma	85%	7%	3%	5%	100%	320	2,978
	Kombinov. for.	90%	4%	1%	5%	100%	231	0,226
	Pedagogické fak.	89%	5%	1%	5%	100%	404	3,285
	Ost. ped. zam. f.	86%	5%	3%	6%	100%	69	0,511
	Ostatní fakulty	83%	9%	2%	6%	100%	78	
	<b>Celkem</b>	<b>87%</b>	<b>6%</b>	<b>2%</b>	<b>5%</b>	<b>100%</b>	<b>551</b>	
Neučitelký pedagogický	Muži	93%	5%	0%	2%	100%	46	3,652
	Ženy	83%	8%	3%	7%	100%	366	0,161
	Bakalářský SP	86%	8%	0%	6%	100%	215	2,107
	Magisterský SP	82%	7%	4%	6%	100%	197	0,349
	Prezenční forma	77%	12%	7%	4%	100%	112	6,898
	Kombinov. for.	87%	6%	1%	7%	100%	300	0,032
	Pedagogické fak.	82%	8%	1%	9%	100%	231	2,972
	Ost. ped. zam. f.	84%	7%	4%	5%	100%	110	0,563
	Ostatní fakulty	91%	4%	4%	1%	100%	71	
<b>Celkem</b>	<b>84%</b>	<b>7%</b>	<b>2%</b>	<b>6%</b>	<b>100%</b>	<b>412</b>		
Ostatní	Muži	72%	19%	5%	4%	100%	64	0,602
	Ženy	67%	24%	1%	8%	100%	175	0,740
	Bakalářský SP	66%	24%	3%	7%	100%	56	0,279
	Magisterský SP	69%	22%	2%	7%	100%	183	0,870
	Prezenční forma	64%	24%	3%	8%	100%	161	3,130
	Kombinov. for.	75%	19%	1%	4%	100%	78	0,209
	Ostatní fakulty	68%	23%	3%	7%	100%	230	
<b>Celkem</b>	<b>68%</b>	<b>22%</b>	<b>2%</b>	<b>7%</b>	<b>100%</b>	<b>239</b>		
Celkem	Muži	85%	11%	2%	2%	100%	204	5,834
	Ženy	82%	9%	2%	7%	100%	998	0,054
	Bakalářský SP	84%	9%	1%	6%	100%	395	1,161
	Magisterský SP	81%	10%	2%	6%	100%	807	0,560
	Prezenční forma	77%	13%	4%	6%	100%	593	16,967
	Kombinov. for.	86%	7%	1%	6%	100%	609	0,000
	Pedagogické fak.	86%	6%	1%	6%	100%	640	33,409
	Ost. ped. zam. f.	85%	7%	3%	5%	100%	183	0,000
	Ostatní fakulty	74%	17%	3%	6%	100%	379	
<b>Celkem</b>	<b>82%</b>	<b>10%</b>	<b>2%</b>	<b>6%</b>	<b>100%</b>	<b>1202</b>		

### 7.2.2 Podle šetření REFLEX 2013

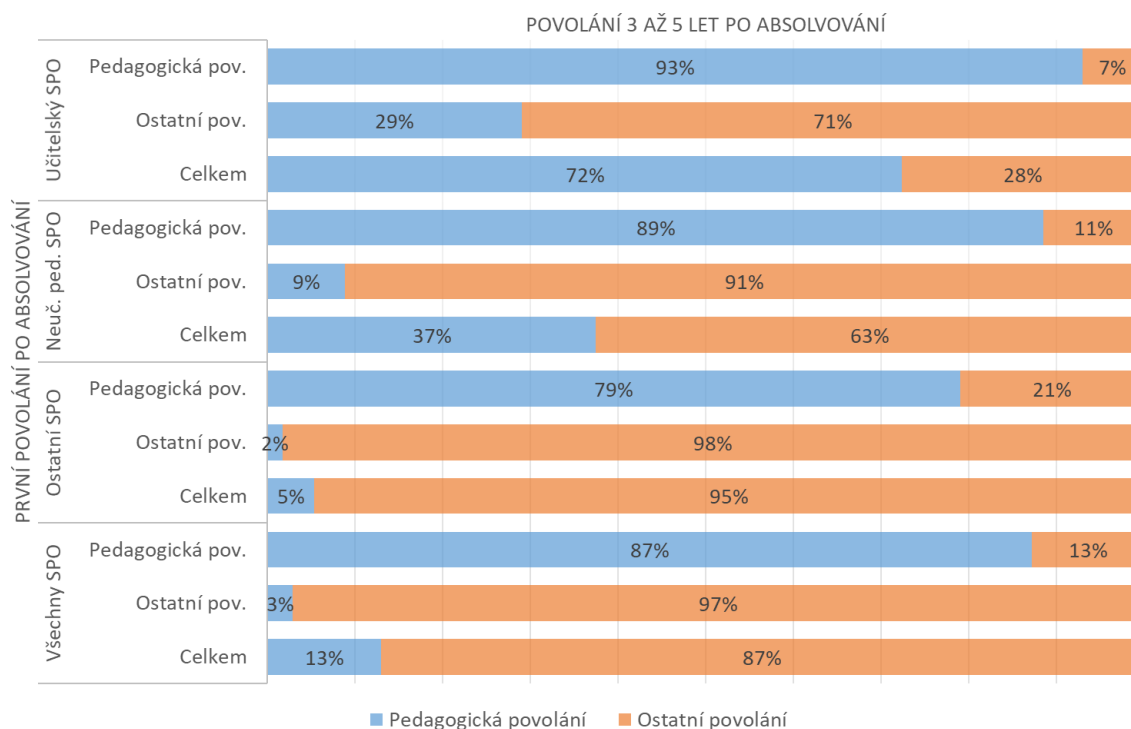
V případě šetření REFLEX 2013 definuji profesní mobilitu jako změnu mezi první prací po absolvování a situací v době šetření. I v tomto případě budu sledovat pouze ty absolventy, kteří v době šetření měli 3 až 5 let od absolvování, tudíž budu analyzovat pouze absolventy z let 2008 až 2010. Rozdíl oproti analýzám provedených na datech z šetření Absolvent 2018 spočívá zejména v tom, že sleduji pouze absolventy, kteří v obou sledovaných obdobích pracovali. Sleduji tedy jen přechod mezi skupinami absolventů pracujících v pedagogických povoláních a ostatních povoláních.

Z absolventů, kteří v první práci po absolvování vykonávali učitelské nebo pedagogické povolání, jich 87 % vykonávalo takové povolání i 3 až 5 let po absolvování. Zbýlých 13 % odešlo pracovat do jiné profese.

Stejně jako u výsledků z šetření Absolvent 2018 je možné pozorovat souvislost mezi vystudovaným oborem a tendencí setrvat v pedagogickém povolání. Absolventi učitelských SPO zůstávají v pedagogickém povolání v 93 % případů, absolventi nečitelských pedagogických SPO tak činí v 89 % případů a absolventi ostatních SPO v 81 % případů.

Obdobnou souvislost lze vidět i v případě sledování, do jaké míry do pedagogických povolání nedávni absolventi přicházejí, pokud v takovém povolání ve své první práci nepracovali. Jasně nejméně to bylo u absolventů nepedagogických SPO – pouze 2 %. I v případě absolventů nečitelských pedagogických SPO to bylo jen 9 %. Absolventi učitelství přešli do pedagogického povolání poté, co jej v první práci nevykonávali, v 29 % případů.

**Graf 10 Pedagogická povolání a změna mezi první prací po absolvování a prací 3 až 5 let po absolvování – kam směřují, šetření REFLEX 2013**



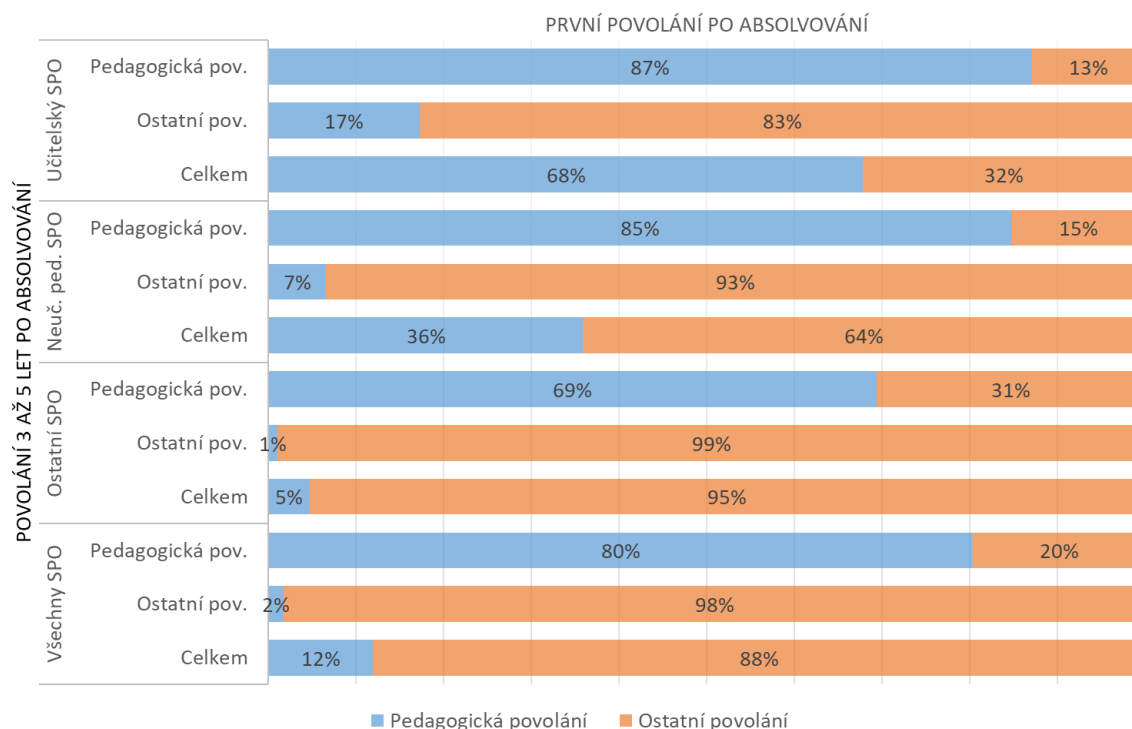
Pokud se podíváme, odkud absolventi přicházejí, neboli jak se změnila situace absolventů z pohledu jejich stavu 3 až 5 let po absolvování, tak je vidět, že pedagogická povolání vykonávali ze čtyř pětina absolventi, kteří je vykonávali ve své první práci, a z jedné pětiny se jedná o ty, co v první práci pracovali v jiném povolání.

Opět jsou zde poměrně velké odlišnosti podle toho, jaký obor vzdělání absolventi vystudovali. Podíl „nově příchozích“ je podstatně vyšší v případě absolventů nepedagogických SPO (31 %) nežli v případě učitelství (13 %) i neučitelství pedagogických (15 %) SPO.

Zajímavé je, že podíly 17 % (u učitelství SPO) a 7 % (u neučitelství pedagogických SPO) absolventů v ostatních povoláních, kteří v první práci po absolvování pracovali v pedagogických povoláních, jsou nižší hodnoty, než je podíl přicházejících z nepedagogických do pedagogických povolání (29 % a 9 %). To je opačná dynamika, než bylo možné pozorovat v případě absolventů z šetření Absolvent 2018, avšak toto srovnání

je zkrácené (mimo jiné) tím, že zde nejsou brány v úvahu nepracující absolventi, přičemž zejména v případě učitelů je poměrně častým jevem odchod do ekonomické neaktivity<sup>27</sup>.

**Graf 11 Pedagogická povolání a změna mezi první prací po absolvování a prací 3 až 5 let po absolvování – odkud přicházejí, šetření REFLEX 2013**



Tabulka 12 ukazuje rozdíly mezi pohlavími, typy a formami studia a fakultami podle jejich oborového zaměření pouze z pohledu absolventů, kteří vykonávali pedagogické povolání ve své první práci po absolvování vysoké školy. Obdobně jako v šetření Absolvent tu nejsou pozorovány významné rozdíly mezi muži a ženami. Významné rozdíly jsou mezi absolventy bakalářského a magisterského studia, kdy absolventi bakalářského studia častěji odcházejí do nepedagogických povolání. Týká se to však vlastně jen absolventů ostatních SPO. Obdobně můžeme pozorovat významný rozdíl mezi absolventy různých druhů fakult, ale opět je dané zejména rozdílným chováním absolventů pedagogických fakult a ostatních fakult v případě, kdy se jedná o absolventy ostatních SPO. Jinak řečeno druh fakulty nehraje významnou roli v případě absolventů pedagogických SPO.

<sup>27</sup> Samozřejmě se jedná hlavně o odchod učitelek na mateřskou dovolenou



**Tabulka 12 Povolání 3 až 5 let po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání v první práci po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření REFLEX 2013**

Typ SPO	Charakteristika	Situace 3 až 5 let po absolvování			Počet respond.	$\chi^2 / p$
		Pedagogická povolání	Ostatní povolání	Celkem		
Učitel'ský	Muži	95%	5%	100%	63	0,705
	Ženy	92%	8%	100%	292	0,401
	Magisterský SP	93%	7%	100%	345	
	Prezenční for.	92%	8%	100%	314	3,688
	Kombinov. for.	100%	0%	100%	41	0,055
	Pedagogické fak.	93%	7%	100%	285	0,944
	Ostatní fakulty	90%	10%	100%	60	0,331
	<b>Celkem</b>	<b>93%</b>	<b>7%</b>	<b>100%</b>	<b>355</b>	
Neučitel'ský pedagogický	Muži	88%	12%	100%	28	0,009
	Ženy	89%	11%	100%	233	0,925
	Bakalářský SP	89%	11%	100%	122	0,104
	Magisterský SP	88%	12%	100%	139	0,747
	Prezenční for.	84%	16%	100%	87	2,214
	Kombinov. for.	91%	9%	100%	174	0,137
	Pedagogické fak.	86%	14%	100%	132	2,370
	Ost. ped. zam. f.	93%	7%	100%	79	0,306
<b>Celkem</b>	<b>89%</b>	<b>11%</b>	<b>100%</b>	<b>261</b>		
Ostatní	Muži	75%	25%	100%	103	1,820
	Ženy	81%	19%	100%	265	0,177
	Bakalářský SP	70%	30%	100%	76	4,644
	Magisterský SP	81%	19%	100%	292	0,031
	Prezenční for.	79%	21%	100%	297	0,006
	Kombinov. for.	79%	21%	100%	71	0,941
	Pedagogické fak.	93%	7%	100%	60	9,792
	Ostatní fakulty	75%	25%	100%	300	0,002
<b>Celkem</b>	<b>79%</b>	<b>21%</b>	<b>100%</b>	<b>368</b>		
Celkem	Muži	84%	16%	100%	194	1,82
	Ženy	88%	12%	100%	790	0,178
	Bakalářský SP	82%	18%	100%	208	6,180
	Magisterský SP	89%	11%	100%	776	0,013
	Prezenční for.	86%	14%	100%	698	2,237
	Kombinov. for.	90%	10%	100%	286	0,135
	Pedagogické fak.	91%	9%	100%	477	37,402
	Ost. ped. zam. f.	94%	6%	100%	97	0,000
<b>Celkem</b>	<b>87%</b>	<b>13%</b>	<b>100%</b>	<b>984</b>		

Tabulka 13 znázorňuje, jaké povolání vykonávali ve své první práci ti, co pracovali v pedagogickém povolání 3 až 5 let po absolvování. Rozdíly mezi muži a ženami jsou opět minimální. Obdobně je jen malý rozdíl mezi absolventy bakalářských a magisterským studijních programů, větší rozdíl lze pozorovat mezi absolventy prezenčního a kombinovaného studia, kdy vyšší podíl nově příchozích je pozorován v případě absolventů

kombinovaného studia. Co se týče druhů fakult, tak podíl nově příchozích je nejnižší v případě absolventů z pedagogických fakult a nejvyšší v případě absolventů z ostatních fakult.

**Tabulka 13 Povolání první práce po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání 3 až 5 let po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření REFLEX 2013**

Typ SPO	Charakteristika	Situace 1 rok po absolvování			Počet resp.	$\chi^2 / p$
		Pedagogická povolání	Ostatní povolání	Celkem		
Učitelské	Muži	87%	13%	100%	67	0,000
	Ženy	87%	13%	100%	303	0,986
	Magisterský SP	88%	12%	100%	358	
	Prezenční for.	90%	10%	100%	319	10,717
	Kombinov. for.	74%	26%	100%	51	0,001
	Pedagogické fak.	86%	14%	100%	301	0,677
	Ostatní fakulty	90%	10%	100%	58	0,410
	<b>Celkem</b>	<b>87%</b>	<b>13%</b>	<b>100%</b>	<b>370</b>	
Ostatní pedagogické	Muži	84%	16%	100%	30	0,005
	Ženy	85%	15%	100%	238	0,945
	Bakalářský SP	90%	10%	100%	120	4,125
	Magisterský SP	81%	19%	100%	148	0,042
	Prezenční for.	87%	13%	100%	84	0,372
	Kombinov. for.	84%	16%	100%	184	0,542
	Pedagogické fak.	87%	13%	100%	131	5,018
	Ost. ped. zam. f.	79%	21%	100%	91	0,081
	Ostatní fakulty	93%	7%	100%	46	
<b>Celkem</b>	<b>85%</b>	<b>15%</b>	<b>100%</b>	<b>268</b>		
Ostatní	Muži	72%	28%	100%	108	0,491
	Ženy	68%	32%	100%	303	0,483
	Bakalářský SP	75%	25%	100%	80	1,535
	Magisterský SP	68%	32%	100%	331	0,215
	Prezenční for.	71%	29%	100%	319	1,871
	Kombinov. for.	64%	36%	100%	92	0,171
	Pedagogické fak.	91%	9%	100%	66	16,366
	Ostatní fakulty	65%	35%	100%	330	0,000
<b>Celkem</b>	<b>69%</b>	<b>31%</b>	<b>100%</b>	<b>411</b>		
Celkem	Muži	80%	20%	100%	205	0,09
	Ženy	81%	19%	100%	844	0,766
	Bakalářský SP	82%	18%	100%	212	0,322
	Magisterský SP	80%	20%	100%	837	0,571
	Prezenční for.	83%	17%	100%	722	5,710
	Kombinov. for.	76%	24%	100%	327	0,017
	Pedagogické fak.	87%	13%	100%	498	37,787
	Ost. ped. zam. f.	76%	24%	100%	117	0,000
Ostatní fakulty	71%	29%	100%	434		
<b>Celkem</b>	<b>80%</b>	<b>20%</b>	<b>100%</b>	<b>1049</b>		

### 7.2.3 Podle šetření EUROGRADUATE 2022

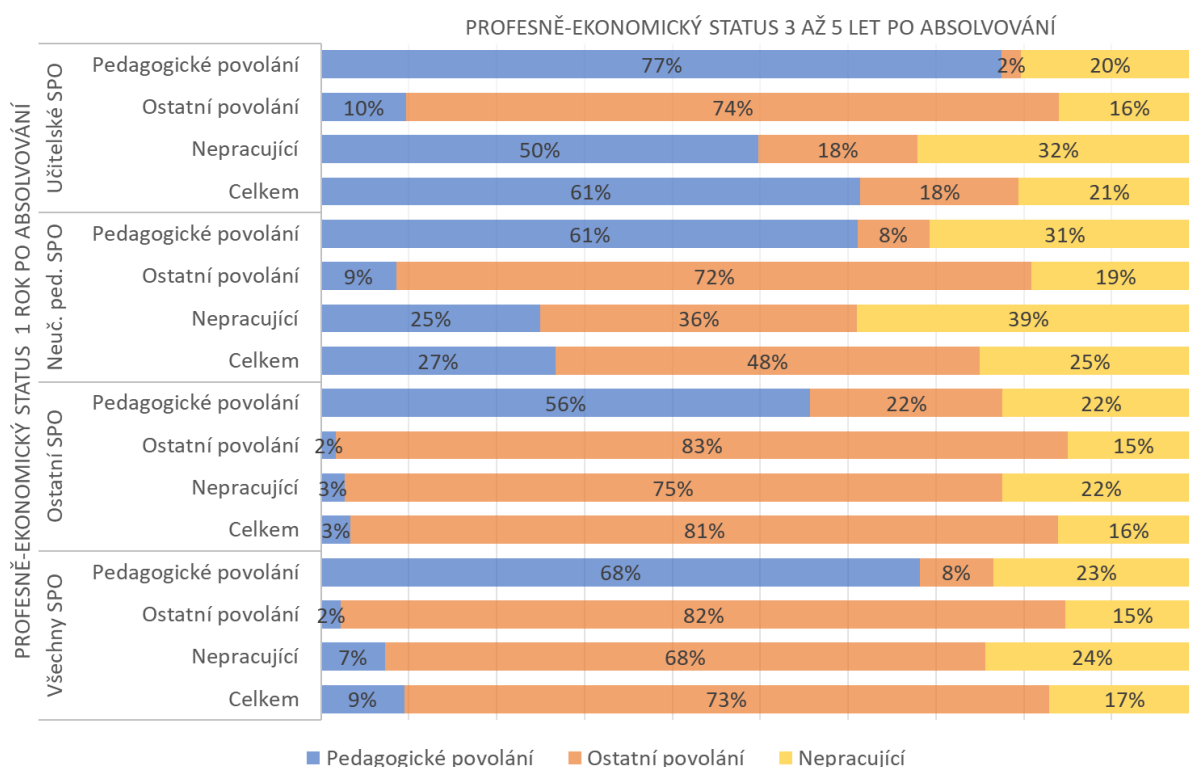
Profesní mobilitu v šetření EUROGRADUATE 2022 definuji stejně, jako v šetření Absolvent 2018, tedy změnou stavu mezi situací jeden rok po absolvování a situací v době šetření. Analýzu jsem omezil pouze na absolventy z akademických let 2016/2017 až 2018/2019. Sleduji tak opět změnu zhruba mezi jedním rokem po absolvování a 3 až 5 lety po absolvování. Vzhledem k tomu, že situaci jeden rok po absolvování bylo možno nazírat jen s pomocí tří kategorií (pedagogická povolání, ostatní povolání, nepracující), tak budu tyto tři kategorie používat i při analýze profesní mobility.

Z absolventů, kteří jeden rok po absolvování vykonávali pedagogické povolání, jich 68 % takové povolání vykonávalo i 3 až 5 let po absolvování. Zhruba 8 % odešlo do jiného povolání a 23 % mezi nepracující. Značnou souvislost lze opět pozorovat mezi tendencí zůstat v pedagogickém povolání a vystudovaným SPO. Zatímco absolventi nepedagogických SPO odcházejí do jiného povolání v 22 % případů, u absolventů učitelských SPO a neučitelských pedagogických SPO je to jen ve 2 a 8 % případů. Absolventi neučitelských pedagogických SPO podstatně častěji (31 %) odcházeli mezi nepracující než absolventi učitelských SPO. Ani v případě absolventů učitelských SPO se však rozhodně nejedná o malý podíl (20 %).

Zajímavé je také, do jaké míry do pedagogických povolání nedávní absolventi přicházejí, pokud v těchto povoláních jeden rok po absolvování nepracovali. V případě absolventů ostatních (nepedagogických) SPO je to logicky jen velmi málo. Z ostatních povolání jsou to jen 2 %, z nepracujících jen 3 %. Podstatně více je tomu u absolventů pedagogických SPO, výrazně častěji je tomu však u těch, co jeden rok po absolvování nepracovali, než u těch, co vykonávali jinou profesi. V případě absolventů neučitelských pedagogických SPO jich přešlo z nepedagogického do pedagogického povolání 9 %, v případě učitelských SPO je to jen o trochu více (10 %). Stále je to však velmi málo, minimálně ve srovnání s nepracujícími, kteří přešli do pedagogických povolání podstatně častěji – 50 % v případě absolventů učitelských SPO a 25 % v případě neučitelských pedagogických SPO. Vzhledem k tomu, že velká část z nich opět nepracuje, vypovídající je zejména podíl v pedagogickém povolání z pracujících. Ten je 73 % v případě učitelských SPO a 41 % v případě neučitelských pedagogických SPO. Vzhledem k tomu, že se jedná o podobnou situaci, nejsou tyto hodnoty

nepodobné stavu absolventů jeden rok po absolvování, pokud si odmyslíme nepracující. Z pracujících jich totiž jeden rok po absolvování pedagogické povolání vykonávalo 80 % v případě absolventů učitelských SPO a 38 % v případě neučitelských pedagogických SPO.

**Graf 12 Pedagogická povolání a změna mezi situací 1 rok po absolvování a situací 3 až 5 let po absolvování – kam směřují, šetření EUROGRADUATE 2022**

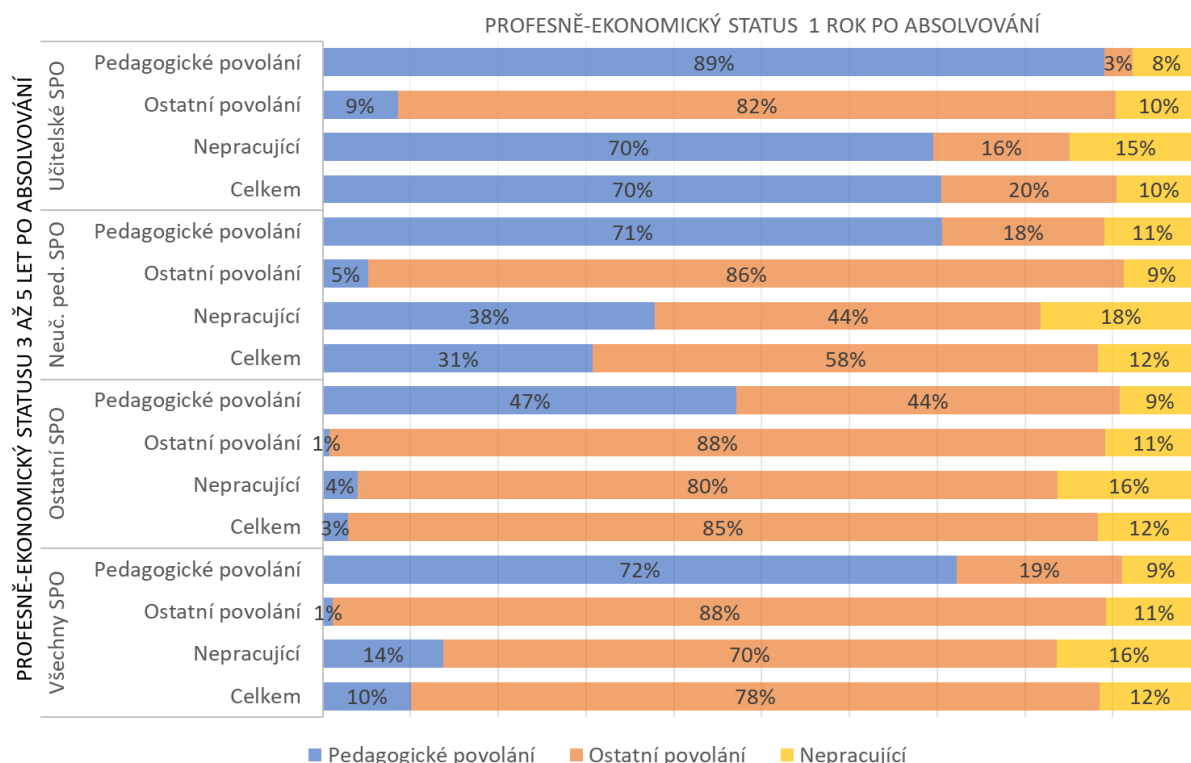


Graf 13 ukazuje obrácený pohled, tedy ne kam absolventi směřují, nýbrž odkud přicházejí, neboli jak se změnila situace absolventů z pohledu jejich stavu 3 až 5 let po absolvování. Obecně pedagogická povolání vykonávali ze 72 % ti, kteří takové povolání vykonávali již 1 rok po absolvování, tedy 2 až 4 roky nazpět. 19 % přišlo z ostatních povolání a 9 % ze skupiny nepracujících. Opět jsou výrazné odlišnosti s ohledem na absolvovaný SPO. V případě učitelských SPO jich pedagogické povolání vykonávalo rok po absolvování 89 %, u absolventů neučitelských pedagogických SPO je tomu jen v 71 % případů a u absolventů ostatních SPO jen v 47 % případů.

Z ostatních hodnot jsou význačné zejména podíly 9 % (u učitelských SPO) a 5 % (u neučitelských pedagogických SPO) absolventů v ostatních povoláních, kteří jeden rok po absolvování pracovali v pedagogických povoláních. Pokud to srovnáme s podílem

přicházejících z nepedagogických do pedagogických povolání, tak v případě absolventů učitelských SPO (10 %) se jedná o velmi podobnou hodnotu. U absolventů neučitelských pedagogických SPO je tato srovnávací hodnota 9 %. V tomto případě tedy větší podíl do pedagogických povolání z ostatních povolání přišel nežli naopak.

**Graf 13 Pedagogická povolání a změna mezi situací 1 rok po absolvování a situací 3 až 5 let po absolvování – odkud přicházejí, šetření EUROGRADUATE 2022**



Tabulka 14 ukazuje rozdíly mezi pohlavími, typy a formami absolvovaného studia a podle druhu absolvované fakulty pouze z pohledu absolventů, kteří vykonávali jeden rok po absolvování pedagogické povolání. U pedagogického povolání zůstávají o 2 až 4 roky později ztelně častěji muži než ženy, je to však jen proto, že významná část žen odchází na mateřskou dovolenou. Jsou to naopak muži, kteří mají větší tendenci odcházet do jiného povolání. Pokud bychom vzali v potaz jen ty, co pracují v obou sledovaných obdobích, jsou rozdíly mezi pohlavími minimální. Pro obě platí, že v pedagogickém povolání jich zůstává devět z deseti. Rozdíly mezi absolventy bakalářského a magisterského studia mají velmi podobný důvod. Více zůstávají v pedagogickém povolání absolventi bakalářského studia, rozdíl je však v podstatě daný jen tím, že absolventi magisterského studia častěji odcházejí

mezi ekonomicky neaktivní (větší část je jich ve věku obvyklém pro to, mít děti). I v tomto případě, pokud nebereme v potaz skupinu nepracujících, jsou rozdíly mezi absolventy různých typů vzdělání minimální. Podobně lze interpretovat rozdíly mezi absolventy prezenční a kombinované formy studia v případě absolventů učitelských SPO. Neplatí to však pro absolventy neučitelských pedagogických a ostatních SPO. Zde absolventi prezenční formy studia podstatně častěji opouští pedagogická povolání a nacházejí si jiná než pedagogická povolání.

**Tabulka 14 Povolání a ekonomická aktivita 3 až 5 let po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání 1 rok po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření EUROGRADUATE 2022**

Typ SPO	Charakteristika	Pedagogické povolání	Ostatní povolání	Nepracující	Celkem	Počet resp.	$\chi^2 / p$
Učitel'ský	Muži	99%	0%	1%	100%	38	12,691
	Ženy	72%	3%	25%	100%	128	0,002
	Magisterský SP	77%	2%	20%	100%	152	
	Prezenční forma	73%	3%	24%	100%	124	4,223
	Kombinovaná forma	88%	0%	12%	100%	42	0,121
	Pedagogické fakulty	82%	0%	18%	100%	127	17,500
	Ostatní fakulty	60%	11%	30%	100%	39	0,000
	<b>Celkem</b>	<b>77%</b>	<b>2%</b>	<b>20%</b>	<b>100%</b>	<b>166</b>	
Neučitel'ský pedagogický	Ženy	61%	6%	33%	100%	95	
	Bakalářský SP	64%	14%	22%	100%	44	7,610
	Magisterský SP	59%	2%	39%	100%	58	0,022
	Prezenční forma	62%	15%	23%	100%	36	5,811
	Kombinovaná forma	60%	3%	37%	100%	66	0,055
	Pedagogické fakulty	59%	8%	34%	100%	54	1,665
	Ost. ped. zaměř. fakulty	71%	9%	20%	100%	28	0,797
	Ostatní fakulty	61%	9%	30%	100%	20	
<b>Celkem</b>	<b>61%</b>	<b>8%</b>	<b>31%</b>	<b>100%</b>	<b>102</b>		
Ostatní	Muži	69%	26%	5%	100%	30	7,748
	Ženy	50%	20%	30%	100%	73	0,021
	Bakalářský SP	81%	9%	10%	100%	21	6,673
	Magisterský SP	49%	25%	26%	100%	82	0,036
	Prezenční forma	51%	25%	24%	100%	79	2,528
	Kombinovaná forma	68%	12%	19%	100%	24	0,283
	Ostatní fakulty	54%	23%	23%	100%	98	
<b>Celkem</b>	<b>56%</b>	<b>22%</b>	<b>22%</b>	<b>100%</b>	<b>103</b>		
Celkem	Muži	85%	13%	2%	100%	75	23,591
	Ženy	64%	7%	28%	100%	296	0,000
	Bakalářský SP	71%	10%	19%	100%	79	1,026
	Magisterský SP	67%	8%	25%	100%	292	0,599
	Prezenční forma	65%	11%	24%	100%	239	7,319
	Kombinovaná forma	74%	3%	23%	100%	132	0,026
	Pedagogické fakulty	75%	2%	23%	100%	184	27,195
	Ost. ped. zaměř. fakulty	72%	9%	19%	100%	30	0,000
Ostatní fakulty	57%	18%	25%	100%	157		
<b>Celkem</b>	<b>68%</b>	<b>8%</b>	<b>23%</b>	<b>100%</b>	<b>371</b>		

Tabulka 15<sup>28</sup> ukazuje situaci jeden rok po absolvování z pohledu absolventů, kteří vykonávali pedagogické povolání tři až pět let po absolvování.

**Tabulka 15 Povolání a ekonomická aktivita 1 rok po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání 3 až 5 let po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, zaměření fakulty, šetření EUROGRADUATE 2022**

Typ SPO	Charakteristika	Pedagogické povolání	Ostatní povolání	Nepracující	Celkem	Počet resp.	$\chi^2 / p$
Učitelství	Muži	88%	4%	8%	100%	40	0,060
	Ženy	89%	3%	8%	100%	101	0,970
	Magisterský SP	89%	4%	7%	100%	128	
	Prezenční forma	89%	2%	9%	100%	99	0,981
	Kombinovaná forma	90%	5%	6%	100%	42	0,612
	Pedagogické fakulty	89%	3%	7%	100%	113	0,506
	Ostatní fakulty	87%	2%	11%	100%	28	0,776
	<b>Celkem</b>	<b>89%</b>	<b>3%</b>	<b>8%</b>	<b>100%</b>	<b>141</b>	
Neučitelství pedagogické	Ženy	76%	16%	8%	100%	78	
	Bakalářský SP	63%	23%	14%	100%	41	3,949
	Magisterský SP	81%	12%	7%	100%	48	0,139
	Prezenční forma	71%	18%	10%	100%	31	0,033
	Kombinovaná forma	70%	19%	12%	100%	58	0,984
	Pedagogické fakulty	65%	23%	11%	100%	50	5,183
	Ost. ped. zaměř. fakulty	88%	2%	10%	100%	22	0,075
	<b>Celkem</b>	<b>71%</b>	<b>18%</b>	<b>11%</b>	<b>100%</b>	<b>89</b>	
Ostatní	Muži	59%	31%	10%	100%	33	3,135
	Ženy	42%	49%	9%	100%	77	0,209
	Bakalářský SP	36%	44%	19%	100%	31	9,487
	Magisterský SP	54%	43%	3%	100%	79	0,009
	Prezenční forma	47%	41%	12%	100%	71	2,775
	Kombinovaná forma	47%	50%	3%	100%	39	0,250
	Ostatní fakulty	47%	43%	10%	100%	104	
	<b>Celkem</b>	<b>47%</b>	<b>44%</b>	<b>9%</b>	<b>100%</b>	<b>110</b>	
Celkem	Muži	71%	18%	12%	100%	84	0,944
	Ženy	73%	19%	8%	100%	256	0,624
	Bakalářský SP	57%	28%	16%	100%	85	16,367
	Magisterský SP	79%	15%	6%	100%	255	0,000
	Prezenční forma	72%	18%	10%	100%	201	1,421
	Kombinovaná forma	72%	21%	7%	100%	139	0,491
	Pedagogické fakulty	81%	11%	8%	100%	166	28,734
	Ost. ped. zaměř. fakulty	85%	6%	9%	100%	25	0,000
	Ostatní fakulty	57%	32%	10%	100%	149	
<b>Celkem</b>	<b>72%</b>	<b>19%</b>	<b>9%</b>	<b>100%</b>	<b>340</b>		

Rozdíly mezi muži a ženami nejsou nijak zásadní. Podíl, který zůstal v pedagogickém povolání, je u obou pohlaví téměř stejný. Rozdíl je poněkud překvapivě v tom, že ženy

<sup>28</sup> Tabulka 15 stejně jako Tabulka 14 pracuje již s velmi nízkými počty respondentů. Výsledky je proto nutné brát již s určitou rezervou. Na rozdíl od řady předchozích zjištění je zde vidět výraznější rozpor s výsledky založených na podstatně robustnějších datech z šetření Absolvent 2018.

častěji přicházejí do pedagogických povolání z jiných povolání, zatímco muži ze skupiny nepracujících. Podobně vyznívá také srovnání absolventů prezenčního a kombinovaného studia. Výrazně větší podíl nově příchozích do pedagogického povolání lze najít mezi absolventy bakalářského studia, kdy jsou to absolventi bakalářského studia, kteří mnohem častěji přicházejí do pedagogických povolání jak z jiných povolání, tak ze skupiny nepracujících. Co se týče srovnání absolventů různého oborového zaměření vysokoškolských institucí, tak je vidět výrazný rozdíl mezi absolventy pedagogických a pedagogicky zaměřených fakult ve srovnání s absolventy ostatních fakult. Absolventi ostatních fakult mnohem častěji přicházejí do pedagogických povolání z jiných povolání.

### **7.3 Srovnání výsledků šetření**

Jak jsem již uvedl, srovnání výsledků z šetření REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022 je problematické kvůli řadě metodologickým odlišnostem. Proto je potřeba brát srovnání konkrétních hodnot s rezervou a jen velmi opatrně z nich usuzovat na změny, které se v čase odehrály. V následujících řádcích se tak pokusím zejména shrnout, jaké zásadní zjištění ze všech průzkumů vyplývají. Zaměřím se přitom na tři skupiny absolventů – absolventi učitelských SPO, neučitelských pedagogických SPO a pedagogických fakult.

První zjištění se týká podílu absolventů, který krátce po absolvování vykonávali pedagogická povolání. Tato zjištění shrnuje Tabulka 16. V případě šetření Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022 se údaje týkají situací jeden rok po absolvování, v případě šetření REFLEX 2013 se jedná o první práci po absolvování vysoké školy. Rozdíly v podílu nepracujících mezi šetřeními Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022 jsou poměrně malé, a tak je smysluplné se zaměřit zejména na srovnání pouze podílu absolventů vykonávajících pedagogická povolání jen z těch, co pracovali. Všechna tři šetření jasně poukazují na zásadní rozdíl mezi absolventy učitelských SPO a neučitelských pedagogických SPO, kdy absolventi učitelských SPO podstatně častěji vykonávají pedagogická povolání. Jejich podíl v čase přitom roste, je však otázka, do jaké míry se jedná o reálný vývoj a do jaké míry hrají metodologické odlišnosti mezi jednotlivými šetřeními. V případě absolventů neučitelských pedagogických SPO je výše podílu v jednotlivých šetřeních relativně podobná. U absolventů pedagogických fakult můžeme pozorovat



znatelný nárůst podílu pracujících v pedagogických povoláních mezi šetřeními REFLEX 2013 a Absolvent 2018, avšak v případě šetření EUROGRADUATE 2022 je tento podíl o trochu nižší než v případě šetření Absolvent 2018.

**Tabulka 16 Povolání a ekonomická aktivita, situace 1 rok po absolvování VŠ, šetření REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022**

Šetření	Charakteristika	Všichni absolventi			Pouze pracující absolventi		Počet respondentů
		Pedagogické povolání	Ostatní povolání	Nepracující	Pedagogické povolání	Ostatní povolání	
REFLEX 2013	Učitelství SPO	n/a	n/a	n/a	68,2%	31,8%	1214
	Neučitelství pedagogické SPO	n/a	n/a	n/a	37,0%	63,0%	2136
	Pedagogické fakulty	n/a	n/a	n/a	52,5%	47,5%	2273
Absolvent 2018	Učitelství SPO	68,1%	20,9%	11,0%	76,5%	23,5%	1572
	Neučitelství pedagogické SPO	34,3%	52,9%	12,8%	39,3%	60,7%	1992
	Pedagogické fakulty	54,6%	33,0%	12,4%	62,3%	37,7%	2254
Euro-graduate 2022	Učitelství SPO	71,0%	17,3%	11,7%	80,4%	19,6%	408
	Neučitelství pedagogické SPO	32,3%	53,7%	14,0%	37,6%	62,4%	596
	Pedagogické fakulty	51,7%	33,8%	14,4%	60,5%	39,5%	658

Tabulka 17 ukazuje situaci v době konání šetření, tedy zhruba 1 až 5 let po absolvování. I v tomto případě nejsou k dispozici údaje o nepracujících z šetření REFLEX 2013, na druhou stranu je možné rozlišit nezaměstnané a ekonomicky neaktivní v šetřeních Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022. Bohužel poměrně výrazně větší podíl ekonomicky neaktivních v šetření z roku 2022 než v šetření z roku 2018 dává tušit, že bude spíše dílem metodologických odlišností než skutečného vývoje. Zdá se totiž nepravděpodobné, že by takto výrazným způsobem narostl podíl absolventů, kteří se vyskytují mimo trh práce. Zaměřím se tedy opět zejména na podíl absolventů pracujících v pedagogických povoláních, z těch co 1 rok až 5 let po absolvování pracovali. Ve všech třech šetřeních platí, že rozdíly mezi situací v době šetření a situací jeden rok po absolvování (nebo první práci v šetření REFLEX 2013) jsou jen malé. V případě učitelství SPO mírně narostl podíl pracujících v pedagogických povoláních podle údajů z šetření REFLEX 2013, u dalších dvou šetření se naopak velmi mírně snížil. Co se týče absolventů neučitelství pedagogických SPO stejně jako pedagogických fakult, tak zde došlo k ztuhlšímu zvýšení jen v případě šetření EUROGRADUATE 2022, u ostatních dvou šetření byly změny malé.

**Tabulka 17 Povolání a ekonomická aktivita, situace v době šetření, šetření REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022**

Šetření	Charakteristika	Všichni absolventi				Pouze pracující absolventi		Počet respondentů
		Pedagogické povolání	Ostatní povolání	Nezaměstnaní	Ekonomicky neaktivní	Pedagogické povolání	Ostatní povolání	
REFLEX 2013	Učitelství SPO	n/a	n/a	n/a	n/a	70,6%	29,0%	1056
	Neučitelství pedagogické SPO	n/a	n/a	n/a	n/a	36,4%	61,1%	1919
	Pedagogické fakulty	n/a	n/a	n/a	n/a	52,4%	46,2%	2030
Absolvent 2018	Učitelství SPO	65,3%	21,1%	0,8%	12,9%	75,6%	24,4%	1639
	Neučitelství pedagogické SPO	35,0%	55,0%	0,7%	9,3%	38,9%	61,1%	2065
	Pedagogické fakulty	53,3%	34,3%	0,8%	11,7%	60,9%	39,1%	2358
Euro-graduate 2022	Učitelství SPO	65,6%	16,4%	0,3%	17,7%	80,0%	20,0%	408
	Neučitelství pedagogické SPO	31,4%	47,4%	1,7%	19,5%	39,8%	60,2%	595
	Pedagogické fakulty	50,1%	28,8%	1,2%	19,9%	63,5%	36,5%	658

Dalším bodem srovnání jsou příchody a odchody do a z pedagogických povolání neboli změna situace mezi 1 rokem po absolvování (nebo první prací) a situací 3 až 5 let po absolvování. Z metodologických důvodů se zaměřím pouze na absolventy, kteří v obou sledovaných obdobích pracovali a srovnávám tak vlastně přesuny mezi pedagogickými a ostatními povoláními. Nejprve se podívám na to, jaký podíl absolventů pracujících v pedagogických povoláních 1 rok po absolvování zůstává 3 až 5 let po absolvování v pedagogických povoláních a jaký podíl odchází pracovat jinam (viz Tabulka 18 – první část). Ve všech třech šetřeních se ukazuje, že znatelně vyšší podíl zůstávajících je v případě absolventů učitelství SPO než v případě absolventů neučitelství pedagogických SPO. Zároveň platí, že zatímco mezi šetřeními REFLEX 2013 a Absolvent 2018 jsou rozdíly jen velmi malé, výsledky z šetření EUROGRADUATE 2022 by mohly poukazovat na snižující se míru profesní mobility absolventů učitelství SPO a pedagogických fakult.

Ve své druhé části ukazuje Tabulka 18 obrácený pohled, tedy ne kam absolventi směřují, nýbrž odkud přicházejí. Neboli jak se změnila situace absolventů z pohledu jejich stavu 3 až 5 let po absolvování. V tomto ohledu jsou rozdíly mezi výsledky z jednotlivých šetření mnohem výraznější. V případě šetření REFLEX 2013 a Absolvent 2018 nelze pozorovat podstatné rozdíly mezi absolventy učitelství SPO a neučitelství SPO. Zároveň platí, že podle šetření Absolvent 2018 byl podíl absolventů, který do pedagogických povolání přišel podstatně nižší než v případě šetření REFLEX 2013. Značně odlišný obrázek nabízí šetření EUROGRADUATE 2022, kde jen minimum pracujících v pedagogických povoláních 3 až 5 let po absolvování tvoří ti, co 1 rok po absolvování pracovali v ostatních povoláních. Naopak v případě absolventů neučitelství pedagogických SPO je jich plná pětina.

**Tabulka 18 Pedagogická povolání a změna mezi situací 1 rok po absolvování a situací 3 až 5 let po absolvování – kam směřují a kam odcházejí, šetření REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022**

Šetření	Charakteristika	Povolání 3 až 5 let po abs. z těch, co měli pedagogické povolání 1 rok po abs.			Povolání 1 rok po abs. z těch, co měli pedagogické povolání 3 až 5 let po abs.		
		Pedagogické povolání	Ostatní povolání	Počet respondentů	Pedagogické povolání	Ostatní povolání	Počet respondentů
REFLEX 2013	Učitelství SPO	93,0%	7,0%	355	87,1%	12,9%	370
	Neučitelství pedagogické SPO	88,6%	11,4%	261	84,9%	15,1%	268
	Pedagogické fakulty	91,5%	8,5%	477	87,1%	12,9%	498
Absolvent 2018	Učitelství SPO	92,8%	7,2%	596	93,8%	6,2%	551
	Neučitelství pedagogické SPO	88,9%	11,1%	422	92,1%	7,9%	412
	Pedagogické fakulty	89,9%	10,1%	682	93,2%	6,8%	640
Euro-graduate 2022	Učitelství SPO	97,2%	2,8%	166	96,6%	3,4%	141
	Neučitelství pedagogické SPO	88,2%	11,8%	102	79,2%	20,8%	89
	Pedagogické fakulty	97,0%	3,0%	184	88,5%	11,5%	166

Jak je již uvedeno v úvodu této části, všechna tato srovnání je kvůli metodologickým odlišnostem jednotlivých šetření nutné brát s rezervou. Nicméně mezi hlavní zjištění, která jsou potvrzena ve všech třech průzkumech absolventů vysokých škol jistě patří následující:

- Přejít do pedagogických povolání má výrazně odlišný charakter pro absolventy učitelství SPO a neučitelství SPO.
- Absolventi učitelství SPO do pedagogických povolání nastupují poměrně často a pokud z nich v prvních letech odcházejí, je tomu tak zejména kvůli odchodu mezi nepracující a obzvláště na rodičovskou dovolenou. I tak jich pracuje v pedagogickém povolání 1 rok po absolvování i 3 až 5 let po absolvování více než tři pětiny.
- Vykonávání jiného, než pedagogického povolání je naopak velmi časté u absolventů neučitelství pedagogických SPO a nelze říci, že by se situace nějak zlepšovala i po několika letech. Naopak zhruba tři pětiny z nich nepracuje v pedagogickém povolání ani v jednom ze sledovaných období.
- Vzhledem k tomu, že absolventi pedagogických fakult, kteří vstupují na trh práce, jsou rozděleni zhruba z poloviny na absolventy učitelství SPO a z poloviny na absolventy neučitelství pedagogických SPO, výsledné hodnoty za ně jsou zhruba průměrem dvou velmi odlišných skupin absolventů. Proto, pokud si pokládáme otázku, zda absolventi pedagogických fakult vykonávají pedagogická povolání, je potřeba vidět, že absolventi pedagogických fakult nejsou tak vnitřně homogenní skupinou, jak by se mohlo zdát.

## 7.4 Typy profesní mobility

V předchozí části jsem zmapoval profesní a ekonomickou aktivitu absolventů vysokých škol jeden rok po absolvování a 3 až 5 let po absolvování. Na základě srovnání profesní a ekonomické aktivity mezi těmito dvěma časovými okamžiky je možné vytvořit klasifikaci mobility mezi pedagogickými a nepedagogickými povoláními a nepracujícími. Jelikož pouze s pomocí dat z šetření Absolvent 2018 bylo možné vytvořit komplexní obrázek založený na dostatečně robustních datech o profesní mobilitě včetně odchodu z pracovního procesu a příchodu do něj, je tato část založena pouze na datech z tohoto šetření.

Možností, kolik skupin taková klasifikace může mít, je samozřejmě více. Ve výsledku se jako nejvhodnější ukázala klasifikace o 8 kategoriích:

- 1) Zůstávající – absolventi, kteří jeden rok po absolvování a 3 až 5 let po absolvování vykonávali pedagogické povolání a zároveň nezměnili zaměstnavatele nebo podnikání nebo výdělečnou činnost<sup>29</sup>.
- 2) Stěhující – absolventi, kteří jeden rok po absolvování a 3 až 5 let po absolvování vykonávali pedagogické povolání a zároveň změnili zaměstnavatele nebo podnikání nebo výdělečnou činnost.
- 3) Odchozí do jiného povolání – absolventi, kteří jeden rok po absolvování vykonávali pedagogické povolání a 3 až 5 let po absolvování vykonávali nepedagogické povolání.
- 4) Odchozí mezi nepracující – absolventi, kteří jeden rok po absolvování vykonávali pedagogické povolání a 3 až 5 let po absolvování nepracovali.
- 5) Příchozí z jiného povolání – absolventi, kteří jeden rok po absolvování vykonávali nepedagogické povolání a 3 až 5 let po absolvování vykonávali pedagogické povolání.

---

<sup>29</sup> V dotazníku šetření Absolvent 2018 byla tato skutečnost zjišťována otázkou: „Pracujete v současnosti pro stejného zaměstnavatele, případně podnikáte / vykonáváte stejnou výdělečnou činnost jako rok po absolvování školy?“ Pokud respondent jeden rok i tři až pět let po absolvování vykonával pedagogické povolání a zároveň odpověděl na tuto otázku kladně, řadíme jej do kategorie „zůstávající“, pokud zároveň odpověděl negativně, řadíme jej do skupiny „stěhující“.

- 6) Příchozí z nepracujících – absolventi, kteří jeden rok po absolvování nepracovali a 3 až 5 let po absolvování vykonávali pedagogické povolání.
- 7) Nepedagogové – absolventi, kteří ani jeden rok po absolvování ani 3 až 5 let po absolvování nevykonávali pedagogické povolání, ale alespoň v jednom z těchto období pracovali (v nepedagogickém povolání).
- 8) Čekající – absolventi, kteří jeden rok po absolvování a ani 3 až 5 let po absolvování nepracovali.

Jak je již uvedeno, kategorií může být více i méně. Kategorie stěhujících je vlastně podkategorií zůstávajících, avšak zde jsou tyto dvě kategorie odlišeny, abych mohl rozlišit ty, co zůstávají ve stejném zaměstnání/podnikání/výdělečné činnosti oproti těm, co zaměstnání/podnikání/výdělečnou činnost změň, avšak stále vykonávají pedagogické povolání. Za důležité také považuji odlišit odchozí a příchozí do a z jiného povolání oproti těm, co v jedné ze sledovaných fází nepracovali. I když šetření Absolvent 2018 neumožňuje toto testovat, dá se předpokládat, že důvody pro ekonomickou neaktivitu (nejčastěji mateřskou dovolenou) a práci v jiném povolání jsou poměrně odlišné. Zároveň jsou zde spojeni nezaměstnaní a ekonomicky neaktivní. Hlavním důvodem je to, že nezaměstnaných je velice málo a jako samostatná skupina, která by se navíc dělila na odchozí a příchozí, by byla zcela zanedbatelná a pro další analýzy jen obtížně využitelná. Na více kategorií by šla rozlišit i kategorie nepedagogů, podle toho, jestli pracovali v obou obdobích, nebo jen v jednom, případně v kterém. To však není tak podstatné, důležité je, že od absolvování až po čas dotazování nepracovali v pedagogickém povolání, ale již nějakou práci měli či mají.

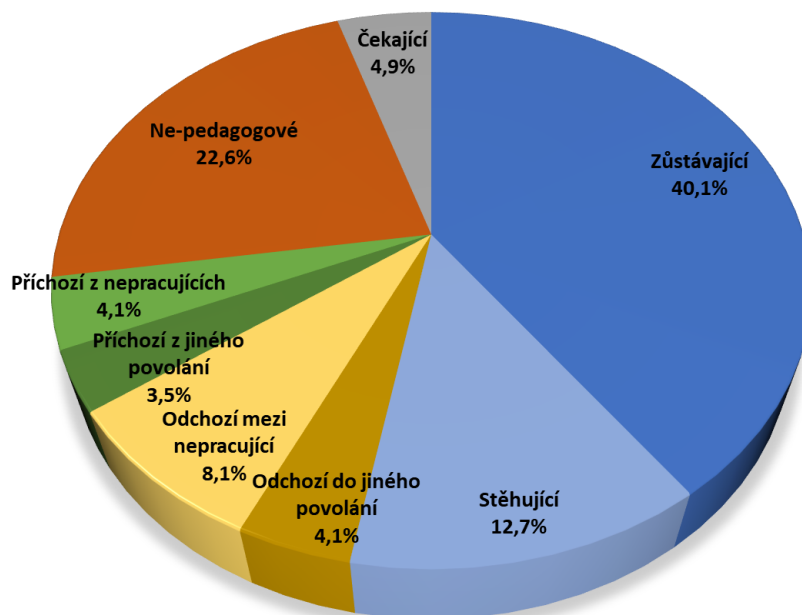
Toto poslední tvrzení je přirozeně zjednodušením reálné situace. Šetření Absolvent 2018 poskytuje informace pouze o situaci jeden rok po absolvování a v době šetření (v tomto případě 3 až 5 let po absolvování). Mobilita mezi povoláními a ekonomickými aktivitami mohla být však mnohem bohatší, zde ji však posuzuji jen na základě dvou časových okamžiků. Pro zjednodušení budu v dalším textu uvažovat, jako by tyto dva body zastupovaly celou časovou osu a žádné další přesuny se mezi povoláními a ekonomickými aktivitami neodehrály.

Graf 14, Graf 15 a Graf 16 názorně ukazují komplexně situaci absolventů v prvních letech po absolvování vysoké školy. Využívají osm výše popsaných kategorií mobility mezi

pedagogickými a nepedagogickými povoláními a nepracujícími. Zároveň tyto grafy znázorňují, jak moc odlišná může být odpověď podle toho, na jakou skupinu absolventů se ptáme – jestli na absolventy učitelských SPO, ostatních pedagogických SPO, nebo všech pedagogických SPO.

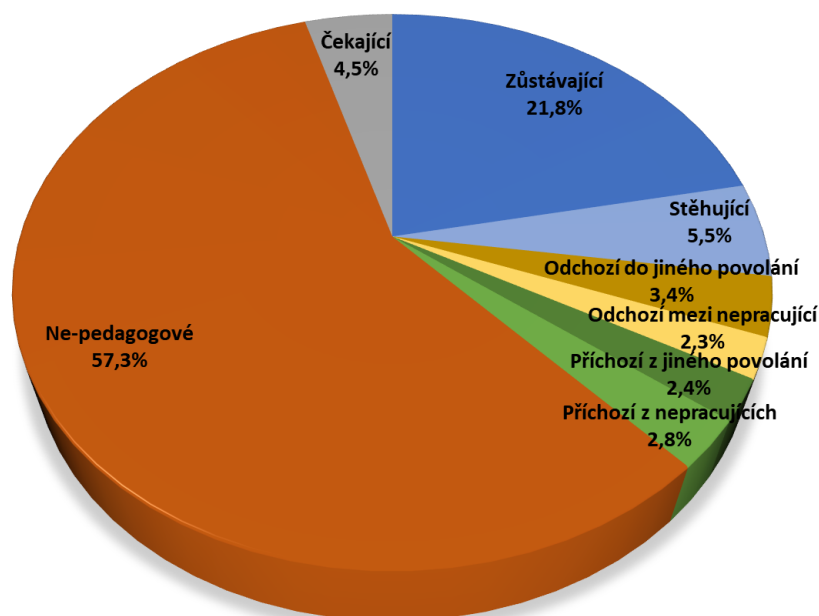
Graf 14 ukazuje mobilitu v prvních letech po absolvování u absolventů učitelských SPO. Alespoň jednu zkušenost s pedagogickým povoláním mělo necelých 73 % absolventů, jen zhruba 53 % jich však pracovalo v pedagogickém povolání jak jeden rok po absolvování, tak 3 až 5 let po absolvování. Navíc necelých 13 p. b. z těchto 53 p. b. změnilo zaměstnavatele/podnikání/výdělečnou činnost. O něco větší část absolventů pedagogické povolání opustilo, než do něj později přišlo. Rozdíl spočívá zejména v tom, že dvakrát více absolventů odešlo mezi nepracující, než kolik jich ze skupiny nepracujících přišlo. Rozdíl mezi odchozími do jiného povolání a příchozími z jiného povolání je jen asi 0,5 p. b. ve prospěch odchodu. Ani v jednom ze sledovaných okamžiků nepracovalo v pedagogickém povolání téměř 28 % absolventů učitelství, necelých 23 % přitom pracovalo jinde a zhruba 5 % se do pracovního procesu nezapojilo. Zatímco tyto dvě skupiny spojuje to, že po absolvování pedagogické povolání nevykonávali, poměrně rozdílná jsou očekávání ve vztahu k jejich profesní budoucnosti. U „čekajících“ lze předpokládat zhruba podobné chování, jako bylo pozorováno u nepracujících jeden rok po absolvování, kteří 3 až 5 let po absolvování pracovali – tedy, že necelé dvě třetiny budou pedagogické povolání vykonávat. U skupiny „nepedagogů“ je vodítko k hledání jejich budoucího chování obtížnější. Nejpodobnější je asi podíl absolventů, kteří v první zkoumané fázi pracovali v jiném než pedagogickém povolání a v druhé sledované fázi do pedagogického povolání přešli. Pokud bereme v úvahu jen ty, v obou fázích pracovali, tak tento podíl činí pouze zhruba 17 %. Očekávání pro budoucí přechod do pedagogického povolání je tedy u skupiny nepedagogů podstatně nižší než v případě skupiny čekajících.

**Graf 14 Profesní mobilita absolventů učitelských SPO mezi situací 1 rok po absolvování a 3 až 5 let po absolvování, šetření Absolvent 2018**



Graf 15 znázorňuje profesní mobilitu absolventů neučitelských pedagogických SPO. Situace absolventů neučitelských pedagogických SPO je v prvních letech po absolvování zcela odlišná od situace absolventů učitelských SPO. Především více než tři pětiny jich ani v jedné ze sledovaných fází nepracovalo v pedagogickém povolání. Obdobně jako v případě učitelských SPO necelých 5 % připadá na ty, kteří vůbec nepracovali, avšak více než 57 % jich pracovalo, ale nejednalo se o pedagogické povolání. Jen něco málo přes 27 % jich naopak pracovalo v pedagogickém povolání v obou sledovaných obdobích, přičemž necelých 6 % změnilo zaměstnavatele. Fluktuace odchodů a příchodů z a do pedagogických povolání není u této skupiny absolventů nijak výrazným jevem. Zhruba 5 % jich pedagogické povolání opustilo a přibližně stejně jich naopak do pedagogického povolání přišlo. Při zachování stejného postupu uvažování, lze předpokládat, že z 5 % absolventů, kteří ještě nepracovali, by jich mohla do pedagogických povolání nastoupit zhruba jedna třetina a u skupiny „nepedagogů“ by to mohlo být pouze asi 5 %.

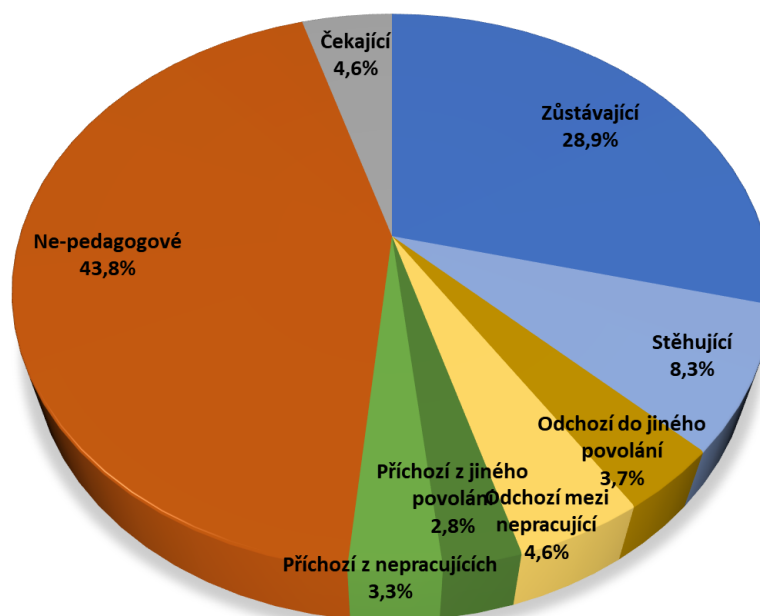
**Graf 15 Profesní mobilita absolventů neučitelských pedagogických SPO mezi situací 1 rok po absolvování a 3 až 5 let po absolvování, šetření Absolvent 2018**



Graf 16 ukazuje pracovní mobilitu absolventů všech pedagogických SPO. Výsledky za tuto skupinu logicky ukazují na situaci, která je průnikem poměrně rozdílného mobilitního chování absolventů učitelských SPO a ostatních pedagogických SPO. Podíl absolventů, kteří ani v jedné sledované fázi nevykonávali pedagogické povolání je více než 48 %. Necelých 44 % připadá na absolventy, kteří už pracovali, ale pouze v nepedagogickém povolání, a necelých 5 % tvoří absolventi, kteří ještě nepracovali. Pokud opět použijí stejnou logiku jako v předchozích případech, lze očekávat, že z těchto 5 % čekajících jich půjde do pedagogického povolání asi 45 %, v případě ne-pedagogů to bude pouze zhruba 7 %. Co se týče fluktuace z a do pedagogického povolání, tak 8 % pedagogické povolání opustilo, 6 % do něj přišlo. V obou sledovaných obdobích pedagogické povolání vykonávalo 37 %, přičemž asi pětina z nich změnila zaměstnavatele/podnikání/výdělečnou činnost.



**Graf 16 Profesní mobilita absolventů pedagogických SPO mezi situací 1 rok po absolvování a 3 až 5 let po absolvování, šetření Absolvent 2018**



Tabulka 19 ukazuje rozdíly v počáteční profesní mobilitě po absolvování vysoké školy mezi absolventy různého pohlaví, typu a formy studia a druhu fakulty nebo vysoké školy. Rozdíly mezi pohlavími byly již do značné míry popsány. Ženy podstatně častěji nepracují, muži naopak podstatně častěji pracují v neučitelských povoláních, a to včetně toho, že ženy častěji odcházejí mezi nepracující a přicházejí z nepracujících a muži častěji odcházejí do jiného povolání a přicházejí z jiného povolání. Toto platí jak pro absolventy učitelských SPO, tak pro absolventy neučitelských pedagogických SPO. V případě absolventů učitelských SPO častěji nikdy nevykonávali pedagogické povolání absolventi bakalářského než magisterského studia. Ti zase díky k tomu příhodnější věkové struktuře častěji odcházejí mezi nepracující (na rodičovskou dovolenou). V případě absolventů neučitelských pedagogických SPO jsou rozdíly v chování absolventů bakalářského a magisterského studia jen velmi malé. Častěji v obou sledovaných obdobích pracovali v pedagogickém povolání absolventi kombinované formy studia. Absolventi prezenční formy totiž tato povolání opouští zřetelně častěji. Zatímco v případě učitelských SPO je to zejména kvůli rodičovské

dovolené (tedy mezi nepracující), v případě neučitelských pedagogických SPO odcházejí spíše do jiného povolání.

Významnou roli hraje také druh absolvované fakulty nebo vysoké školy. V případě absolventů učitelských SPO pracuje v obou sledovaných obdobích zhruba stejný podíl, jak v případě pedagogických fakult, tak v případě ostatních pedagogicky zaměřených fakult. Rozdíl spočívá v tom, že absolventi pedagogických fakult podstatně častěji nepracují a absolventi ostatních pedagogicky zaměřených fakult znatelně častěji pracují v jiných povoláních. Výrazně nejméně často pracují v pedagogických povoláních absolventi ostatních fakult. Co se týče absolventů neučitelských pedagogických SPO, tak i zde mají největší tendencí vykonávat pedagogické povolání absolventi pedagogických fakult. Naopak nejčastěji ani v jednom ze sledovaných období nepracovali v pedagogickém povolání absolventi ostatních pedagogicky zaměřených fakult tedy častěji i než absolventi ostatních fakult.

Z těch, co zůstávají v pedagogickém povolání, jich část změnila zaměstnavatele/podnikání/výdělečnou činnost (tzv. stěhující). U absolventů učitelských SPO je to asi třetina, v případě ostatních SPO zhruba čtvrtina. Toto lze častěji pozorovat u absolventů prezenční formy a magisterského typu studia a v případě žen.

**Tabulka 19 Profesní mobilita absolventů VŠ mezi situací 1 rok po absolvování a 3 až 5 let po absolvování, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření Absolvent 2018**

Typ SPO	Charakteristika	Typ profesní mobility								Celkem	Počet resp.	χ <sup>2</sup> / p
		Zůstávají	Stěhující	Odchozí jiná pr.	Odchozí nepr.	Příchozí jiná pr.	Příchozí nepr.	Ne-pedagog	Čekající			
Učtelské	Muži	43%	10%	6%	0%	5%	1%	33%	1%	100%	153	9,849
	Ženy	39%	14%	4%	10%	3%	5%	20%	6%	100%	745	0,020
	Bakalářský SP	44%	11%	3%	4%	3%	3%	27%	4%	100%	195	7,657
	Magisterský SP	39%	13%	4%	10%	4%	4%	21%	5%	100%	703	0,054
	Prezenční forma	36%	13%	4%	12%	4%	5%	21%	5%	100%	545	16,065
	Kombinov. for.	44%	12%	4%	4%	3%	4%	24%	5%	100%	353	0,001
	Pedagogické fak.	42%	14%	4%	9%	3%	4%	18%	6%	100%	636	25,809
	Ost. ped. zam. f.	41%	17%	3%	2%	3%	6%	27%	1%	100%	101	0,000
	Ostatní fakulty	33%	5%	4%	10%	4%	4%	34%	5%	100%	161	
	<b>Celkem</b>	<b>40%</b>	<b>13%</b>	<b>4%</b>	<b>8%</b>	<b>3%</b>	<b>4%</b>	<b>23%</b>	<b>5%</b>	<b>100%</b>	<b>898</b>	
Ostatní pedagogické	Muži	18%	5%	2%	0%	1%	0%	70%	2%	100%	177	14,791
	Ženy	23%	6%	4%	3%	3%	3%	55%	5%	100%	1080	0,002
	Bakalářský SP	22%	5%	3%	2%	2%	2%	58%	5%	100%	645	2,964
	Magisterský SP	22%	6%	3%	3%	2%	4%	56%	4%	100%	612	0,397
	Prezenční forma	15%	6%	7%	4%	3%	3%	56%	6%	100%	396	33,900
	Kombinov. for.	25%	5%	2%	2%	2%	3%	58%	4%	100%	861	0,000
	Pedagogické fak.	25%	7%	5%	3%	3%	4%	48%	6%	100%	588	38,618
	Ost. ped. zam. f.	17%	4%	3%	2%	2%	2%	67%	4%	100%	458	0,000
	Ostatní fakulty	25%	7%	3%	3%	1%	2%	57%	2%	100%	211	
	<b>Celkem</b>	<b>22%</b>	<b>5%</b>	<b>3%</b>	<b>2%</b>	<b>2%</b>	<b>3%</b>	<b>57%</b>	<b>5%</b>	<b>100%</b>	<b>1257</b>	
Ostatní	Muži	1%	0%	0%	0%	0%	0%	97%	1%	100%	3692	30,057
	Ženy	2%	0%	1%	0%	1%	0%	90%	5%	100%	5738	0,000
	Bakalářský SP	1%	0%	1%	0%	1%	0%	91%	6%	100%	2255	2,205
	Magisterský SP	1%	0%	1%	0%	1%	0%	94%	3%	100%	7175	0,531
	Prezenční forma	1%	0%	1%	0%	1%	0%	94%	3%	100%	7340	29,457
	Kombinov. for.	3%	0%	0%	0%	1%	0%	92%	4%	100%	2090	0,000
	Pedagogické fak.	9%	2%	14%	0%	0%	0%	70%	5%	100%	39	107,365
	Ost. ped. zam. f.	1%	0%	0%	0%	0%	0%	94%	4%	100%	248	0,000
	Ostatní fakulty	1%	0%	1%	0%	1%	0%	93%	4%	100%	9143	
	<b>Celkem</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>	<b>93%</b>	<b>4%</b>	<b>100%</b>	<b>9430</b>	
Celkem	Muži	4%	1%	1%	0%	1%	0%	93%	1%	100%	4022	243,126
	Ženy	8%	2%	1%	2%	1%	1%	79%	5%	100%	7563	0,000
	Bakalářský SP	8%	2%	1%	1%	1%	1%	81%	5%	100%	3095	15,007
	Magisterský SP	6%	2%	1%	1%	1%	1%	86%	3%	100%	8490	0,002
	Prezenční forma	4%	1%	1%	1%	1%	1%	88%	4%	100%	8281	343,562
	Kombinov. for.	12%	3%	1%	1%	1%	1%	77%	4%	100%	3304	0,000
	Pedagogické fak.	33%	10%	5%	5%	3%	4%	35%	6%	100%	1263	3300,656
	Ost. ped. zam. f.	14%	4%	2%	1%	2%	2%	72%	3%	100%	807	0,000
	Ostatní fakulty	2%	1%	1%	0%	1%	0%	92%	4%	100%	9515	
	<b>Celkem</b>	<b>6%</b>	<b>2%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>84%</b>	<b>4%</b>	<b>100%</b>	<b>11585</b>	

## **8 Faktory ovlivňující vykonávání nebo nevykonávání pedagogických povolání**

V předchozí kapitole jsem velmi podrobně popsal, do jaké míry po absolvování pracují v pedagogických povoláních absolventi pedagogických SPO a jak vypadá profesní mobilita v prvních letech po absolvování.

V této části využiji předchozí poznatky a řadu navržených kategorií a charakteristik, abych posoudil, do jaké míry různé faktory zvyšují nebo naopak snižují pravděpodobnost, že absolvent pedagogických oborů nebude jeden rok po absolvování pracovat v pedagogickém povolání a zároveň, které okolnosti ovlivňují pozdější odchod z pedagogického povolání nebo naopak příchod do něho. Vzhledem k řadě okolností popsaných v přechodím textu zde budu využívat opět jen data z šetření Absolvent 2018. Hlavním analytickým nástrojem bude logistická regrese, která se používá v momentě, kdy predikovaná proměnná nabývá dvě a více diskrétní hodnoty.

### **8.1 Situace jeden rok po absolvování**

V první fázi se zaměřím na situaci jeden rok po absolvování. Zde používám multinomiální logistickou regresi, která se používá v případě, kdy závislá proměnná nabývá více než dvě diskrétní hodnoty. V tomto případě má závisle proměnná tři kategorie. Referenční kategorií je práce v pedagogickém povolání, k níž se vztahují dvě kategorie – práce v nepedagogickém povolání a ekonomicky neaktivní<sup>30</sup>.

V modelech jako nezávisle proměnné využívám řadu již dříve popsaných a diskutovaných charakteristik a přidávám několik dalších. Zároveň situaci jeden rok po absolvování analyzuji pomocí dvou typů modelů. První typ (model A) zahrnuje jako nezávisle proměnné pohlaví, věk, typ/stupeň vzdělání, formu studia, typ SPO, typ fakulty, kvalitu přijatých uchazečů ke studiu a rok absolvování. Speciální vysvětlení si zaslouží zejména kvalita přijatých uchazečů ke studiu. Ta je vypočítána s pomocí koeficientu kvality uchazečů<sup>31</sup>,

---

<sup>30</sup> Vzhledem k velmi nízkým počtům vynechávám absolventy, kteří byli nezaměstnaní.

<sup>31</sup> Koeficient kvality uchazečů (dále jen KKU) se snaží řešit otázku kvality uchazečů, kteří se zúčastnili přijímacího řízení. Každému uchazeči totiž můžeme na základě jeho výsledků v přijímacím řízení (přiját x nepřiját) přiřadit jeho hodnotu. Uchazeče pokládáme za „kvalitnějšího“, když uspěje v náročném přijímacím

který byl spočítán na základě výsledků přijímacích řízení. Každému absolventovi z šetření Absolvent 2018 jsem přiřadil příslušnou hodnotu tohoto koeficientu podle předpokládaného roku přijetí a podle toho, jakou fakultu nebo vysokou školu absolvoval. Cílem využití tohoto koeficientu v regresním modelu je zakomponovat do modelu rozdílnou kvalitu a náročnost vysokoškolských institucí, byť zjednodušeně vyjádřenou kvalitou přijatých uchazečů.

Druhý typ modelu (model B) navíc zahrnuje mobilitu (přesně řečeno, jestli absolvent pracuje nebo žije v kraji vystudované fakulty), regionální rozdíly a sociální zázemí. Regionální rozdíly řeším na úrovni členění NUTS 2, s tím, že byly spojeny Praha a Střední Čechy a vytvořena zvláštní kategorie zahraničí. Právě kategorii „Praha a Střední Čechy“ jsem vybral jako referenční kategorii, a to vzhledem k očekávání, že právě zde, díky mnoha jiným finančně atraktivním nabídkám na trhu práce, může docházet nejčastěji k rozhodnutí vybrat si nepedagogickou profesní kariéru. Sociální zázemí je vyjádřeno vzděláním a povoláním rodičů. Co se týče vzdělání, absolventy rozlišuji na ty, kde alespoň jeden rodič má vysokoškolské vzdělání a na ty, kteří nemají ani jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče. Otázka na povolání rodičů se v dotazníku Absolvent 2018 vztahovala k době, kdy bylo

---

řízení, a naopak jeho „kvalitu“ snižuje, když v nějakém přijímacím řízení neuspěje. I když koeficient nemusí být u každého jednotlivého uchazeče dostatečně vypovídající, průměr těchto čísel za větší skupiny – například přijaté danou fakultu – již dává o kvalitě uchazečů dobrý obrázek. Výsledkem je koeficient, kde čím vyšší hodnota, tím větší kvalita uchazečů o studium.

Z matematického hlediska je výpočet vyjádřen vzorcem:

$$KKU = \frac{\sum \min(\frac{1}{p_i}; 10) - \sum \min(\frac{1}{1-p_j}; 10)}{m+n}$$

kde  $i$  probíhá přes všech  $m$  oborů, kam byl uchazeč přijat,  $j$  přes všech  $n$  oborů, kam nebyl přijat a  $p$  značí pravděpodobnost přijetí, tedy podíl počtu přijatých k počtu uchazečů. Absolutní hodnota  $KKU$  je navíc vždy omezena hodnotou 10.

Pro lepší pochopení uvádím názorný příklad. Tři uchazeči se hlásí na totožné tři studijní programy (na stejné škole i fakultě), přičemž nakonec do studijního programu A přijali každého druhého (50 %), do studijního programu B každého třetího (33 %) a do studijního programu C každého čtvrtého (25 %). První uchazeč byl přijat do studijních programů A a B, ale nebyl přijat do studijního programu C. Druhý uchazeč byl přijat do studijního programu A i do studijního programu C, avšak nebyl přijat do studijního programu B. Třetí uchazeč byl přijat do všech tří studijních programů.  $KKO$  prvního uchazeče je tedy  $(2 + 3 - 4/3) / 3 = 1,222$ .  $KKO$  druhého uchazeče je  $(2 - 3/2 + 4) / 3 = 1,5$ .  $KKO$  třetího uchazeče je  $(2 + 3 + 4) / 3 = 3$ .  $KKO$  druhého uchazeče je tedy vyšší, protože byl přijat do studijního programu C, kde uspěl v náročném výběru (pouze 25 % přijatých), zatímco první uchazeč uspěl v méně náročném výběru do studijního programu B (33 % přijatých). Nejvyšší je přirozeně  $KKO$  třetího uchazeče, neboť jediný uspěl ve výběru do všech tří studijních programů.

absolventovi 16 let. Na základě odpovědí na tuto otázku rozlišuji absolventy na ty, kteří měli alespoň jednoho rodiče, který vykonával pedagogické povolání a na ty, kde ani jeden z rodičů pedagogické povolání nevykonával. Všechny nezávisle proměnné v modelu typu B, které jsou navíc oproti modelu typu A, byly součástí sekce v dotazníku šetření Absolvent 2018, kterou odpovídali jen absolventi do 33 let věku<sup>32</sup>. Modely typu B se tak týkají jen mladých absolventů, a proto jsou založeny na nižších počtech pozorování.

Celkově jsem vytvořil tři dvojice modelů, jeden za absolventy všech pedagogických SPO, jeden za absolventy učitelských SPO a jeden za absolventy neučitelských pedagogických SPO. Typ SPO je tedy logicky nezávisle proměnnou jen v první dvojici modelů. Základním výsledným ukazatelem analýzy je takzvané odds ratio (OR), jenž udává poměr šancí, že absolvent s danou charakteristikou bude pracovat v nepedagogickém povolání nebo bude ekonomicky neaktivní. Ukazatel pak ukazuje na statistickou významnost vztahu.

První model, který je pro absolventy všech pedagogických SPO, ukazuje na značný rozdíl mezi absolventy učitelských a neučitelských pedagogických SPO. Šance absolventů neučitelských pedagogických SPO, že budou pracovat v nepedagogickém povolání je totiž téměř šestkrát tak větší než u absolventů učitelských SPO, a navíc mají dvakrát tak větší šanci, že budou ekonomicky neaktivní. Dalším výrazným determinantem je podle očekávání pohlaví. Muži mají téměř dvakrát (1,8 v modelu A, 1,6 v modelu B) tak větší šanci pracovat mimo pedagogická povolání, ale naopak jen zhruba třetinovou, že budou ekonomicky neaktivní. Ukazuje se také, že výraznou roli hraje také typ fakulty. Absolventi z nepedagogických fakult si nacházejí uplatnění mimo pedagogická povolání dvakrát tak častěji než absolventi fakult pedagogických. Forma studia hraje roli jen co se týče ekonomické neaktivity a logicky podstatně více v modelu A, kde jsou i starší absolventi než v modelu B, kde jsou jen mladí absolventi. Statisticky významné je také to, jakou fakultu nebo vysokou školu absolvent absolvoval. Ukázalo se, že čím vyšší je kvalita přijatých uchazečů na absolvovanou fakultu nebo vysokou školu tím spíše absolvent bude vykonávat jiné než pedagogické povolání.

---

<sup>32</sup> Přesně řečeno, místo výkonu práce 1 rok po absolvování odpovídali všichni, avšak na místo bydliště jeden rok po absolvování (které je určující u ekonomicky neaktivních) byli dotazováni jen mladí absolventi.

Modely rovněž ukazují na spíše zlepšující se situaci, tedy, že šance absolventů, že budou pracovat mimo pedagogické povolání, se v čase spíše snižuje, byť statisticky významné rozdíly ve vztahu k absolventům z roku 2017 lze pozorovat jen v případě absolventů z let 2013 a 2014.

Model B ukazuje, že mobilita (setrvání v kraji absolvované fakulty, nebo naopak odchod do jiného kraje) nemá statisticky významný vliv. Co se týče rozdílů mezi regiony, pak se ukázalo, že absolventi pracující v ekonomicky bohatém regionu Praha a Střední Čechy nepracují jeden rok po absolvování signifikantně častěji v jiném než pedagogickém povolání než absolventi jiných regionů. Naopak signifikantně větší šanci na to mají absolventi pracující v regionech Jihovýchod a Střední Morava a také lidé pracující v zahraničí. Jako statisticky signifikantní se neukázal vliv úrovně vzdělání rodičů. Naopak se podařilo prokázat, že větší tendenci nacházet si jiné, než pedagogické povolání mají děti rodičů, kteří pedagogické povolání nevykonávali.

**Tabulka 20: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi pedagogických oborů nebudou pracovat v pedagogickém povolání**

Referenční kategorie - pedagogické povolání	Model A						Model B					
	Nepedag. pov.			Ekonom. neakt.			Nepedag. pov.			Ekonom. neakt.		
	OR	p	SE	OR	p	SE	OR	p	SE	OR	p	SE
<i>Sociálně demografické faktory</i>												
Muži (ref. ženy)	1,819	***	0,198	0,270	***	0,087	1,597	***	0,260	0,362	***	0,129
Věk při absolvování	0,984	***	0,006	0,909	***	0,010	1,072	**	0,037	1,175	***	0,053
<i>Vysokoškolská studia</i>												
Magisterský SP (ref. bakalářský SP)	0,995		0,087	1,238		0,167	1,336	**	0,187	2,031	***	0,386
Kombinovaná forma (ref. prezenční)	1,169		0,129	2,666	***	0,429	0,954		0,150	1,437	*	0,306
Neučitelské pedagog. SPO (ref. učitelské SPO)	5,734	***	0,524	1,851	***	0,246	5,603	***	0,710	2,164	***	0,381
Nepedagog. fakulty (ref. pedagogické fakulty)	2,123	***	0,199	1,496	***	0,223	1,923	***	0,256	1,077		0,213
Kvalita přijatých uchazečů ke studiu	1,301	***	0,108	1,356	**	0,187	1,458	***	0,207	1,924	***	0,406
<i>Rok absolvování (ref. 2017)</i>												
2013	1,667	***	0,224	1,047		0,212	2,000	***	0,388	1,254		0,344
2014	1,341	**	0,177	1,040		0,201	1,439	**	0,269	1,293		0,323
2015	1,119		0,149	0,763		0,156	1,151		0,210	0,779		0,203
2016	1,243	*	0,162	0,904		0,174	1,142		0,198	0,929		0,220
<i>Mobilita (ref. nepracuje/nežije v kraji své VŠ)</i>												
Pracuje v kraji své VŠ							1,157		0,138	0,820		0,139
<i>Region (ref. Praha a Střední Čechy)</i>												
Jihozápad							1,021		0,222	2,221	***	0,631
Severozápad							0,732		0,193	0,900		0,364
Severovýchod							1,590	**	0,344	1,438		0,463
Jihovýchod							1,163		0,215	1,616	**	0,409
Střední Morava							1,270		0,237	0,897		0,271
Moravskoslezsko							0,919		0,192	0,689		0,233
Zahraničí							4,433	***	1,788	4,071	***	2,178
<i>Povolání a vzdělání rodičů</i>												
Nepedagogické (ref. pedagogické) povolání							1,396	**	0,241	1,432		0,364
Maturitní a nižší (ref. vysokoškolské) vzdělání							1,057		0,135	1,070		0,197
Nagelkerke Pseudo R-Square	0,248						0,265					
N	3467						1899					

Pozn.: OR = odds ratio (poměr šancí); \*\*\*  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p \leq 0,05$ ; SE = standard error (standardní chyba)

Druhý pár modelů se zabývá čistě absolventy učitelských SPO. Obecně ve srovnání s modely pro absolventy všech pedagogických SPO jsou výsledky poměrně podobné. Rozdílné je zde zejména to, že v případě mladých absolventů (model B) nenacházejí významně častěji uplatnění v nepedagogickém povolání muži než ženy. Dále signifikantně větší šanci pracovat v nepedagogickém povolání mají absolventi kombinovaného než absolventi prezenčního studia. Zároveň se v tomto modelu ještě výrazněji ukazuje zlepšující se situace v čase. Tedy, že absolventi učitelství měli stále menší tendenci si nacházet jiné než



pedagogické povolání. Kromě zahraničí se ukázali Jihozápadní a Jihovýchodní regiony jako ty, kde absolventi učitelských SPO mají ve srovnání s absolventy pracujícími a žijícími v Praze a Středních Čechách signifikantně větší šanci pracovat v jiném než pedagogickém povolání.

**Tabulka 21: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi učitelských SPO nebudou pracovat v pedagogickém povolání**

Referenční kategorie - pedagogické povolání	Model A						Model B					
	Nepedag. pov.		Ekonom. neakt.		Nepedag. pov.		Ekonom. neakt.		Nepedag. pov.		Ekonom. neakt.	
	OR	p	SE	OR	p	SE	OR	p	SE	OR	p	SE
<i>Sociálně demografické faktory</i>												
Muži (ref. ženy)	2,019	***	0,330	0,249	***	0,120	1,356	0,303	0,261	***	0,146	
Věk při absolvování	0,975	**	0,011	0,911	***	0,017	1,162	***	0,065	1,132	*	0,074
<i>Vysokoškolská studia</i>												
Magisterský SP (ref. bakalářský SP)	0,927		0,171	1,198		0,273	0,953	0,308	1,502		0,518	
Kombinovaná forma (ref. prezenční)	1,665	**	0,344	3,302	***	0,876	1,701	*	0,515	2,351	**	0,840
Nepedag. fakulty (ref. pedagogické fakulty)	2,188	***	0,343	1,594	**	0,356	1,942	***	0,402	1,372		0,402
Kvalita přijatých uchazečů ke studiu	2,047	***	0,418	1,504		0,428	1,993	**	0,662	2,728	***	1,158
<i>Rok absolvování (ref. 2017)</i>												
2013	2,588	***	0,602	1,070		0,339	4,015	***	1,201	0,952		0,404
2014	1,724	**	0,411	1,259		0,361	1,867	**	0,582	1,313		0,454
2015	1,695	**	0,396	0,865		0,273	1,858	**	0,555	0,765		0,300
2016	1,132		0,267	0,973		0,273	1,193		0,354	0,857		0,290
<i>Mobilita (ref. nepracuje/nežije v kraji své VŠ)</i>												
Pracuje v kraji své VŠ							1,199	0,237	0,638	*	0,164	
<i>Region (ref. Praha a Střední Čechy)</i>												
Jihozápad							2,012	**	0,692	2,469	**	1,037
Severozápad							0,627	0,344	0,703		0,471	
Severovýchod							1,637	0,634	0,915		0,478	
Jihovýchod							1,759	**	0,510	1,102		0,416
Střední Morava							1,163	0,386	0,795		0,349	
Moravskoslezsko							1,096	0,386	0,552		0,288	
Zahraníčí							7,182	***	4,017	3,775	**	2,603
<i>Povolání a vzdělání rodičů</i>												
Nepedagogické (ref. pedagogické) povolání							1,599	*	0,419	1,215		0,425
Maturitní a nižší (ref. vysokoškolské) vzdělání							1,220	0,237	0,853		0,229	
Nagelkerke Pseudo R-Square	0,111						0,182					
N	1533						1014					

Pozn.: OR = odds ratio (poměr šancí); \*\*\*  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p \leq 0,05$ ; SE = standard error (standardní chyba)

Poslední dvojice modelů se zabývá absolventy neučitelských pedagogických povolání. I zde můžeme pozorovat podobné tendence, jako v předchozích modelech. Na rozdíl od modelů pro absolventy učitelských SPO platí i pro mladé absolventy (model B), že významně častěji

pracují v nepedagogických povoláních muži, a naopak zde není v tomto ohledu pozorován vliv formy studia. Zároveň také v případě absolventů neučitelských pedagogických nedochází k jasnému vývoji v čase. Opět nacházíme regionální rozdíly, jsou to však jiné regiony (Severovýchod a Střední Morava), kde absolventi signifikantně častěji pracují v nepedagogických povoláních ve srovnání s absolventy z regionu Praha a Střední Čechy.

**Tabulka 22: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi neučitelských pedagogických SPO nebudou pracovat v pedagogickém povolání**

Referenční kategorie - pedagogické povolání	Model A						Model B					
	Nepedag. pov.			Ekonom. neakt.			Nepedag. pov.			Ekonom. neakt.		
	OR	p	SE	OR	p	SE	OR	p	SE	OR	p	SE
<i>Sociálně demografické faktory</i>												
Muži (ref. ženy)	1,736	***	0,261	0,299	***	0,147	1,988	**	0,563	0,564		0,319
Věk při absolvování	0,988	*	0,006	0,909	***	0,012	1,013		0,047	1,194	***	0,076
<i>Vysokoškolská studia</i>												
Magisterský SP (ref. bakalářský SP)	0,980		0,101	1,179		0,207	1,382	*	0,235	2,146	***	0,539
Kombinovaná forma (ref. prezenční)	0,958		0,132	2,103	***	0,458	0,768		0,149	1,032		0,302
Nepedag. fakulty (ref. pedagogické fakulty)	2,201	***	0,270	1,472	*	0,309	2,261	***	0,438	0,964		0,284
Kvalita přijatých uchazečů ke studiu	1,219	**	0,117	1,266		0,214	1,335	*	0,227	1,544	*	0,412
<i>Rok absolvování (ref. 2017)</i>												
2013	1,355	*	0,233	0,970		0,276	1,133		0,315	1,356		0,570
2014	1,203		0,201	0,874		0,243	1,206		0,319	1,218		0,494
2015	0,926		0,157	0,658		0,190	0,853		0,219	0,759		0,304
2016	1,315	*	0,222	0,858		0,240	1,144		0,281	1,031		0,384
<i>Mobilita (ref. nepracuje/nežije v kraji své VŠ)</i>												
Pracuje v kraji své VŠ							1,099		0,179	0,949		0,231
<i>Region (ref. Praha a Střední Čechy)</i>												
Jihozápad							0,569	*	0,179	1,861		0,804
Severozápad							0,892		0,316	1,169		0,711
Severovýchod							1,831	**	0,561	2,181	*	1,050
Jihovýchod							0,899		0,234	2,048	**	0,770
Střední Morava							1,549	*	0,407	1,021		0,483
Moravskoslezsko							0,943		0,272	0,775		0,393
Zahraníčí							2,533		1,935	1,971		2,976
<i>Povolání a vzdělání rodičů</i>												
Nepedagogické (ref. pedagogické) povolání							1,432		0,353	1,705		0,706
Maturitní a nižší (ref. vysokoškolské) vzdělání							0,994		0,180	1,285		0,350
Nagelkerke Pseudo R-Square	0,103						0,134					
N	1934						885					

Pozn.: OR = odds ratio (poměr šancí); \*\*\*  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p \leq 0,05$ ; SE = standard error (standardní chyba)

## 8.2 Odchod z pedagogického povolání

V této části využívám multinomiální logistickou regresi k analýze faktorů ovlivňující změnu zaměstnání a odchod z pedagogického povolání. Jedná se o změnu mezi situací 1 rok po absolvování a situací v době dotazování, tedy zhruba 1 až 5 let po absolvování. Do analýzy jsou zahrnuti jen absolventi pedagogických SPO, kteří 1 rok po absolvování pracovali v pedagogických povoláních. Oproti modelům postihující situaci 1 rok po absolvování jsou modely odlišné v několika ohledech. Závislá proměnná má čtyři kategorie, kdy referenční kategorií je práce ve stejném (pedagogickém) zaměstnání. K této kategorii se vztahují tři kategorie – odchod do jiného pedagogického zaměstnání (neboli absolvent změnil zaměstnavatele, ale stále vykonává pedagogické povolání), odchod do jiného než pedagogického povolání a odchod mezi ekonomicky neaktivní. Poslední kategorii používám jen v případě absolventů všech pedagogických SPO.

Nezávisle proměnné jsou z velké části stejné, nezahrnují zde však vzdělání a povolání rodičů a regionální mobilitu. Použití těchto proměnných by totiž dále snížilo počet pozorování. Region práce se vztahuje k místu výkonu práce 1 rok po absolvování. Rok absolvování má zde čistě kontrolní funkci sloužící k očištění od vlivu délky doby uplynulé mezi jedním rokem po absolvování a časem, kdy byli absolventi dotazováni na svoji současnou situaci. Je totiž zřejmé, že čím delší doba uplyne mezi těmito dvěma časovými body, tím pravděpodobněji dojde ke změně<sup>33</sup>. Výsledky analýzy pro rok absolvování v tabulkách uvádím, avšak z tohoto důvodů je neinterpretuji.

Novou, avšak zásadní proměnnou je měsíční příjem z práce vykonávané 1 rok po absolvování. Důležité přitom je, že se jedná o relativní výši příjmu vztahenou k průměrnému příjmu v příslušném roce a kraji. Cílem je zkoumat vliv příjmu na rozhodnutí dále pokračovat ve svém zaměstnání, přitom je však zřejmé, že důležitá není jeho absolutní výše, nýbrž jeho relativní výše ve srovnání s ostatními. V analýze používám přirozený logaritmus tohoto relativního příjmu. Použití logaritmu je založeno na přístupu Mincera (1974). Přirozený logaritmus příjmů je používán v regresních modelech například Cohnem a Kahnem (1995), Nordinem, Perssonem a Roothem (2010), Kimem, Ahnem a Kimem (2016).

---

<sup>33</sup> Zároveň použití roku absolvování jako kontrolní proměnné umožňuje využití absolventů ze všech let a není tak nutné se omezovat jen na absolventy z let 2013 až 2015.

Výhodou je, že logaritmus příjmů je obvykle více normálně rozdělen ve srovnání se zkrusleným rozdělením příjmů a zároveň řeší extrémní hodnoty.

Samotné výsledky analýzy ukazují, že na změnu zaměstnání při setrvání v pedagogickém povolání nemá většina zkoumaných faktorů významný vliv. Jedinou výraznější výjimkou je relativní příjem, kdy se jasně ukazuje, že absolventi s vyšším relativním příjmem mají menší šanci, že změní zaměstnání. Určité rozdíly lze pozorovat také na regionální úrovni, ve vztahu k regionu Praha a Střední Čechy signifikantně častěji mění zaměstnání jen absolventi pedagogických SPO pracujících v regionu Střední Morava.

Vliv relativního příjmu lze pozorovat, byť již ne tak výrazně, i v případě odchodů do jiných než pedagogických povolání. I zde platí, že čím vyšší relativní příjem 1 rok po absolvování, tím menší šance na odchod. Výsledky analýzy tak zřetelně ukazují, že pro udržení pedagogů ve svém zaměstnání a povolání hraje výše příjmu signifikantní roli. Význam mají však i další faktory<sup>34</sup>. Absolventi neučitelských pedagogických SPO nejen že mnohem častěji nevykonávají pedagogické povolání 1 rok po absolvování, ale mají také téměř dvakrát tak větší šanci než absolventi učitelských SPO, že posléze odejdou pracovat do povolání jiného. Obdobně jsou to opět muži, kteří mají větší šanci přejít do nepedagogického povolání, a to i přesto, že mají menší šanci si jej zvolit již 1 rok po absolvování. Nižší šanci na odchod mají také absolventi kombinované formy studia ve srovnání se svými kolegy z prezenční formy.

Odchod mezi ekonomicky neaktivní logicky souvisí s věkem, a samozřejmě mnohonásobně větší šanci na odchod mají ženy než muži. Dalšími významnými faktory jsou typ pedagogického SPO a typ fakulty. Významně častěji odcházejí mezi ekonomicky neaktivní absolventi učitelských SPO a absolventi jiných než pedagogických fakult.

---

<sup>34</sup> Nemluvě samozřejmě o spousty dalších, které mi data z šetření absolventů neumožňují analyzovat.

**Tabulka 23: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi pedagogických oborů nezůstanou ve svém (pedagogickém) zaměstnání poté, co jej vykonávali 1 rok po absolvování**

Referenční kategorie - stejné (pedagogické) zaměstnání	Jiné pedagog. pov.			Nepedagog. pov.			Ekonom. neakt.			
	OR	p	SE	OR	p	SE	OR	p	SE	
<i>Sociálně demografické faktory</i>										
Muži (ref. ženy)	0,869		0,191	1,660	*		0,529	0,038	***	0,070
Věk při absolvování	0,989		0,011	0,982			0,018	0,840	***	0,022
<i>Vysokoškolská studia</i>										
Magisterský SP (ref. bakalářský SP)	1,006		0,167	1,425			0,399	0,963		0,245
Kombinovaná forma (ref. prezenční)	0,934		0,195	0,490	**		0,181	1,349		0,407
Neučitelské pedagog. SPO (ref. učitelské SPO)	0,912		0,144	1,839	**		0,499	0,613	**	0,151
Nepedagog. fakulty (ref. pedagogické fakulty)	0,771		0,147	1,107			0,322	1,557	*	0,374
Kvalita přijatých uchazečů ke studiu	0,764		0,133	1,064			0,285	1,364		0,371
<i>Rok absolvování (ref. 2017)</i>										
2013	3,427	***	0,889	10,66	***		6,412	6,446	***	2,368
2014	3,128	***	0,753	6,629	***		4,033	4,714	***	1,693
2015	1,824	**	0,461	6,343	***		3,800	2,481	***	0,941
2016	2,006	***	0,477	1,987			1,350	1,271		0,515
<i>Logaritmus relativního příjmu v daném roce a kraji</i>										
Příjem z práce 1 rok po absolvování	0,272	***	0,060	0,43	**		0,169	1,391		0,545
<i>Region práce 1 rok po absolvování (ref. Praha a Střední Čechy)</i>										
Jihozápad	0,711		0,190	0,82			0,352	1,717		0,612
Severozápad	0,831		0,232	0,55			0,318	0,911		0,421
Severovýchod	0,948		0,294	1,29			0,658	0,877		0,449
Jihovýchod	1,320		0,305	1,37			0,505	1,533		0,522
Střední Morava	1,530	*	0,356	1,053			0,430	1,467		0,510
Moravskoslezsko	1,339		0,323	0,557			0,311	0,936		0,371
Nagelkerke Pseudo R-Square	0,23									
N	1696									

Pozn.: OR = odds ratio (poměr šancí); \*\*\*  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p \leq 0,05$ ; SE = standard error (standardní chyba)

Další dva modely se opět zaměřují zvlášť na absolventy učitelských SPO a zvlášť na absolventy neučitelských pedagogických SPO. V těchto modelech jsem již nezahrnul absolventy v době šetření ekonomicky neaktivní. Důvodem je, že zejména v případě absolventů neučitelských pedagogických SPO se jedná o velmi málo početnou skupinu, a navíc výsledky nejsou příliš zajímavé, stačilo je ukázat pro všechny absolventy pedagogických SPO.

V případě absolventů učitelských SPO opět můžeme pozorovat významný vliv výše relativního příjmu na pravděpodobnost změny zaměstnání v rámci pedagogického povolání, přičemž žádný jiný faktor nemá signifikantní vliv. Zajímavé je, že role příjmu již není

signifikantní v případě odchodu do jiného povolání, částečně to lze určitě přičíst velmi nízkému počtu pozorování. I tak zde však můžeme pozorovat statisticky významné rozdíly mezi dvěma regiony (Severozápad a Moravskoslezsko) a Prahou a Středními Čechy, kdy v těchto dvou regionech přecházejí absolventi do jiných než pedagogických povoláních signifikantně méně často. Nejsilnějším statisticky významným faktorem je příslušnost k pohlaví. Jsou to opět muži, kteří mají podstatně větší šanci na odchod do jiného než pedagogického povolání.

**Tabulka 24: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi učitelských oborů nezůstanou ve svém (pedagogickém) zaměstnání poté, co jej vykonávali 1 rok po absolvování**

Referenční kategorie - stejné (pedagogické) zaměstnání	Jiné pedagog. pov.			Nepedagog. pov.		
	OR	p	SE	OR	p	SE
<i>Sociálně demografické faktory</i>						
Muži (ref. ženy)	0,790		0,217	2,375	**	0,996
Věk při absolvování	0,979		0,017	0,946		0,033
<i>Vysokoškolská studia</i>						
Magisterský SP (ref. bakalářský SP)	1,022		0,251	0,534		0,358
Kombinovaná forma (ref. prezenční)	1,100		0,359	1,887		1,276
Nepedagog. fakulty (ref. pedagogické fakulty)	0,792		0,211	1,807		0,807
Kvalita přijatých uchazečů ke studiu	0,746		0,259	2,145		1,244
<i>Rok absolvování (ref. 2017)</i>						
2013	3,512	***	1,184	26,48	***	54,10
2014	3,035	***	0,958	23,31	***	47,15
2015	1,879	**	0,620	25,86	***	51,35
2016	1,979	**	0,594	3,021		7,533
<i>Logaritmus relativního příjmu v daném roce a kraji</i>						
Příjem z práce 1 rok po absolvování	0,240	***	0,073	0,627		0,507
<i>Region práce 1 rok po absolvování (ref. Praha a Střední Čechy)</i>						
Jihozápad	0,711		0,251	0,871		0,553
Severozápad	0,781		0,296	0,135	*	0,278
Severovýchod	0,919		0,393	0,939		0,768
Jihovýchod	1,320		0,395	0,580		0,366
Střední Morava	1,519		0,462	0,544		0,344
Moravskoslezsko	1,172		0,386	0,310	*	0,276
Nagelkerke Pseudo R-Square	0,17					
N	945					

Pozn.: OR = odds ratio (poměr šancí); \*\*\*  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p \leq 0,05$ ; SE = standard error (standardní chyba)

Výrazný vliv relativního příjmu lze pozorovat i v případě absolventů neučitelských pedagogických SPO. V jejich případě je však statisticky významný nejen u absolventů, kteří změni zaměstnání, ale i u těch, kteří změni povolání. Zatímco v případě změny zaměstnání

se jedná o jediný statisticky signifikantní faktor v případě přechodu do nepedagogického povolání má významnou roli také forma studia (častěji opouští pedagogické povolání absolventi prezenční formy) a stupeň studia (větší šanci na změnu povolání mají absolventi magisterského studia). Signifikantní rozdíly lze nalézt i mezi regiony, nejčastěji opouští pedagogické povolání absolventi pracující v regionu Jihovýchod.

**Tabulka 25: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi neučitelských pedagogických oborů nezůstanou ve svém (pedagogickém) zaměstnání poté, co jej vykonávali 1 rok po absolvování**

Referenční kategorie - stejné (pedagogické) zaměstnání	Jiné pedagog. pov.			Nepedagog. pov.		
	OR	p	SE	OR	p	SE
<i>Sociálně demografické faktory</i>						
Muži (ref. ženy)	1,150		0,464	0,906		0,656
Věk při absolvování	0,994		0,014	0,999		0,022
<i>Vysokoškolská studia</i>						
Magisterský SP (ref. bakalářský SP)	0,939		0,227	1,942 *		0,741
Kombinovaná forma (ref. prezenční)	0,816		0,260	0,261 ***		0,133
Nepedag. fakulty (ref. pedagogické fakulty)	0,823		0,259	0,989		0,455
Kvalita přijatých uchazečů ke studiu	0,788		0,175	0,862		0,296
<i>Rok absolvování (ref. 2017)</i>						
2013	2,933 **		1,374	6,745 ***		5,248
2014	3,258 ***		1,397	3,233 *		2,641
2015	1,680		0,757	2,247		1,874
2016	1,994 *		0,879	1,499		1,330
<i>Logaritmus relativního příjmu v daném roce a kraji</i>						
Příjem z práce 1 rok po absolvování	0,315 ***		0,111	0,334 **		0,181
<i>Region práce 1 rok po absolvování (ref. Praha a Střední Čechy)</i>						
Jihozápad	0,680		0,342	1,032		0,856
Severozápad	0,931		0,465	1,364		1,138
Severovýchod	1,094		0,577	1,713		1,499
Jihovýchod	1,233		0,510	3,094 **		1,817
Střední Morava	1,498		0,616	2,227		1,525
Moravskoslezsko	1,580		0,640	0,885		0,885
Nagelkerke Pseudo R-Square	0,153					
N	610					

Pozn.: OR = odds ratio (poměr šancí); \*\*\*  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p \leq 0,05$ ; SE = standard error (standardní chyba)

### 8.3 Příklad do pedagogického povolání

Různorodé faktory mohou hrát významnou roli nejen v odchodu z pedagogického povolání, ale také v příchodu do něj. Zde se konkrétně zaměřuji na situaci, kdy absolventi pedagogických SPO 1 rok po absolvování vykonávali jiné než pedagogické povolání a sledují poměry šancí na to, že pedagogické povolání poté začnou vykonávat. Vzhledem k tomu, že zde má závisle proměnná jen dvě kategorie (setrvání v jiném než pedagogickém povolání a přechod do pedagogického povolání) používám binární logistickou regresi. Ta se totiž používá v momentě, kdy predikovaná proměnná nabývá právě dvě diskrétní hodnoty.

Výsledky pro absolventy všech pedagogických SPO i učitelských SPO a nečitelských pedagogických SPO shrnuje Tabulka 26. Zde je názorně vidět, že statisticky významnou roli u všech třech skupin absolventů hraje relativní příjem. U absolventů, kteří pracovali v jiném než pedagogickém povolání platí, že čím vyšší byl jejich relativní příjem tím menší je šance, že zamění toto povolání za pedagogické povolání. V modelu pro absolventy všech pedagogických SPO se opět výrazně projevuje vliv typu SPO. Absolventi nečitelských pedagogických SPO mají ve srovnání s absolventy učitelských SPO pětkrát menší šanci, že přejdou do pedagogického povolání. Signifikantní rozdíly lze nalézt také mezi jednotlivými regiony. Ve srovnání s absolventy, kteří pracovali v regionu Praha a Střední Čechy, mají statisticky významně nižší šanci na přechod do pedagogického povolání absolventi pedagogických SPO i nečitelských pedagogických SPO, kteří pracovali v regionu Jihovýchod, a naopak statisticky významně vyšší šanci absolventi učitelských SPO, kteří pracovali v regionech Jihozápad a Střední Morava.



**Tabulka 26: Binární logistická regrese – poměr šancí, že absolventi pedagogických, učitelských a neučitelských pedagogických oborů nezůstanou ve svém (nepedagogickém) zaměstnání poté, co jej vykonávali 1 rok po absolvování**

	Pedagogická SPO			Učitelská SPO			Neučit. ped. SPO		
	Pedag. pov.			Pedag. pov.			Pedag. pov.		
	OR	p	SE	OR	p	SE	OR	p	SE
<i>Referenční kategorie - stejné (nepedagogické) povolání</i>									
<i>Sociálně demografické faktory</i>									
Muži (ref. ženy)	0,730		0,281	0,614		0,400	0,738		0,446
Věk při absolvování	1,018		0,019	1,050		0,038	1,018		0,024
<i>Vysokoškolská studia</i>									
Magisterský SP (ref. bakalářský SP)	1,239		0,364	1,624		1,084	1,126		0,414
Kombinovaná forma (ref. prezenční)	0,998		0,381	1,146		0,893	0,786		0,428
Neučitelské pedagog. SPO (ref. učitelské SPO)	0,196	***	0,058						
Nepedag. fakulty (ref. pedagogické fakulty)	0,766		0,250	0,661		0,443	0,817		0,361
Kvalita přijatých uchazečů ke studiu	1,312		0,473	0,916		1,130	1,487		0,607
<i>Rok absolvování (ref. 2017)</i>									
2013	2,410	*	1,303	7,813	**	11,17	1,463		1,079
2014	2,706	**	1,493	5,504	*	7,959	1,838		1,301
2015	1,421		0,844	2,213		3,575	1,422		1,093
2016	2,081		1,136	5,513	*	8,022	1,271		0,907
<i>Logaritmus relativního příjmu v daném roce a kraji</i>									
Příjem z práce 1 rok po absolvování	0,194	***	0,074	0,076	***	0,064	0,329	**	0,176
<i>Region práce 1 rok po absolvování (ref. Praha a Střední Čechy)</i>									
Jihozápad	1,898		0,840	5,189	**	4,582	0,950		0,730
Severozápad	0,410		0,473	1,599		6,814	0,192		0,401
Severovýchod	1,212		0,692	1,987		2,730	0,801		0,618
Jihovýchod	0,365	**	0,216	0,641		0,813	0,278	*	0,247
Střední Morava	1,402		0,575	3,992	*	3,898	0,855		0,446
Moravskoslezsko	1,607		0,782	2,217		2,454	1,326		0,884
Nagelkerke Pseudo R-Square	0,19			0,32			0,081		
N	1178			238			940		

Pozn.: OR = odds ratio (poměr šancí); \*\*\*  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p \leq 0,05$ ; SE = standard error (standardní chyba)

## **9 Absolventi pedagogických studijních programů a studijních oborů ve srovnání**

V poslední analytické kapitole zkoumám uplatnění absolventů pedagogických SPO ve srovnání s absolventy ostatních studijních programů a oborů. Uskutečnit toto srovnání je opět možné díky celonárodním šetřením absolventů vysokých škol REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022. Stejně jako v předchozích kapitolách metodologické odlišnosti jednotlivých šetření neumožňují plnohodnotně postihnout vývoj uplatnění absolventů, nicméně i tak slouží jako výborný zdroj informací pro porovnání postavení na trhu práce absolventů různých oborů krátce po absolvování.

Možností srovnání, které jednotlivá šetření nabízí je poměrně mnoho, zde jsem se zaměřil na tři základní a často používané – horizontální a vertikální soulad mezi absolvovaným vzděláním a vykonávanou prací, výše výdělků nebo příjmů a celkovou spokojenost s vykonávanou prací. Otázky, které tato témata operacionalizují se, byť ne vždy ve zcela stejné podobě, vyskytují ve všech třech šetřeních. Ke srovnávání využívám otázky, které se vztahují k době uskutečnění šetření, tedy zhruba 1 až 5 let po absolvování. Druhou možností bylo srovnávat situaci v první práci (REFLEX 2013) nebo situaci 1 rok po absolvování (Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022). Tuto variantu jsem nezvolil za prvé kvůli odlišné metodologii v jednotlivých šetření a za druhé otázka na spokojenost s prací ve vztahu k první práci/práci 1 rok po absolvování chybí. Nevýhodou využití otázek vztahujících se k době šetření je různý časový odstup absolventů od absolvování. V případě horizontálního a vertikálního souladu a spokojenosti s prací to však hraje velmi malou roli. Výše průměrného příjmu se s uplynulou dobou od absolvování zvyšuje, proto výsledný používaný příjem je standardizovaný podle roku absolvování.

Pro srovnání opět využívám kategorie učitelské SPO a neučitelské pedagogické SPO. Tyto dvě kategorie srovnávám v šetřeních Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022 s dalšími devíti oborovými skupinami. Jedná se o tzv. široce vymezené obory klasifikace ISCED-F 2013. V případě šetření REFLEX 2013 způsob zjišťování oborů vzdělání převod na klasifikaci ISCED-F 2013 neumožňoval, a proto využívám klasifikaci oborových skupin, která z tohoto způsobu zjišťování vychází a která je založena na klasifikaci kmenových oborů vzdělání (KKOV).

## **9.1 (Ne)soulad mezi vzděláním a povoláním**

Jak již rozebírám v kapitole 2.5.2 Soulad mezi vzděláním a povoláním, soulad nebo naopak nesoulad lze měřit více způsoby. V této části využívám tzv. subjektivní přístup, který je založen na přímém dotazování jednotlivců a jejich pohledu na to, zda pracují ve vystudovaném oboru (horizontální soulad) nebo zda vykonávají práci, která odpovídá jimi vystudované úrovni vzdělání (vertikální soulad).

### **9.1.1 Horizontální (ne)soulad**

Horizontální (ne)soulad měří shodu nebo naopak neshodu mezi oborem studia a oborem vykonávané práce. V šetřeních REFLEX 2013 a Absolvent 2018 je subjektivní měření horizontálního (ne)souladu operacionalizováno zcela totožnou otázkou, v případě šetření EUROGRADUATE byla bohužel použit jiný způsob.

V dotaznících šetření REFLEX 2013 a Absolvent 2018 dostali respondenti otázku „Jaký obor studia považujete za nejvhodnější pro Vaši současnou práci?“, na kterou mohli odpovědět jednou ze čtyř možných odpovědí: 1. výhradně vystudovaný obor, 2. vystudovaný nebo příbuzný obor, 3. zcela jiný obor, 4. není třeba zvláštní oborové specializace. Pro účely srovnání definuji ty, kteří pracují v oboru, jako ty, kteří zvolili první dvě nabídky.

Na základě odpovědí na tuto otázku tak v případě šetření REFLEX 2013 pracuje v oboru zhruba 77 % absolventů. Výrazný rozdíl byl přitom mezi absolventy bakalářského studia, ze kterých pracovalo v oboru téměř přesně dvě třetiny a absolventy magisterského studia, kde pracovalo v oboru o něco málo více než čtyři pětiny. Obecně nejvíce pracovali ve vystudovaném oboru absolventi zdravotnictví, lékařských a farmaceutických věd a nauk a absolventi práva, právní a veřejnosprávní činnosti. Na druhé straně spektra se pak vyskytují absolventi společenských a humanitních věd a nauka a věd a nauk o kultuře a umění. Tyto výsledky jsou v souladu s očekáváním, kdy na jedné straně máme obory koncipované specificky pro omezený okruh „uzavřených“ profesí a využití nabytých znalostí a dovedností mimo tyto profese je velmi malé a na druhé straně máme obory formulované pro širší okruh povolání, přičemž je otázka, kdy absolventi ještě vnímají, že pracují v oboru a kdy už ne.

Absolventi učitelských SPO podle šetření REFLEX 2013 nadprůměrně často pracovali v povoláních, pro které považovali obor svého studia jako vhodný. Konkrétně se jednalo o

80,5 % absolventů. Z kapitoly 7.1.1 víme, že, pokud bereme v úvahu jen pracující absolventy, tak v pedagogických povoláních pracovali absolventi učitelských SPO v 71 % případů. To ukazuje na fakt, že nejen pedagogická povolání jsou absolventy učitelských SPO vnímána jako práce v oboru. Ještě v mnohem větší míře je tomu v případě absolventů neučitelských pedagogických SPO. Ti pracovali v pedagogických povoláních jen v 36 % případů, nicméně shodu mezi oborem svého vzdělání a vykonávané práce pocíťovalo více než 74 %, což je však ve srovnání s absolventy ostatních oborů stále podprůměrná hodnota. Statisticky významně častěji<sup>35</sup> pracovali v oboru absolventi pěti oborových skupin, a to včetně absolventů učitelských SPO. V jejich případě významně častěji pracovali v oboru absolventi jen tří oborových skupin.

---

<sup>35</sup> V tabulkách této kapitoly pracuji s 95 % intervalem spolehlivosti. Pokud je horní mez intervalu spolehlivosti první srovnávané oborové skupiny nižší než horní mez druhé srovnávané oborové skupiny, znamená to, že průměr první oborové skupiny je statisticky významně (na hladině spolehlivosti 5 %) nižší než druhé oborové skupiny. A obráceně, pokud je dolní mez intervalu spolehlivosti první oborové skupiny vyšší než dolní mez druhé oborové skupiny, znamená to, že průměr první oborové skupiny je statisticky významně vyšší než druhé oborové skupiny.

**Tabulka 27 Soulad mezi oborem vzdělání a oborem vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a dalších oborových skupin, REFLEX 2013**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Podíl pracujících v oboru	Interval spolehlivosti		Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez	
Bakalářský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>60,8%</b>	<b>50,7%</b>	<b>71,0%</b>	<b>78</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>70,6%</b>	<b>67,3%</b>	<b>73,8%</b>	<b>965</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	54,7%	44,5%	65,0%	126
	Společenské a humanitní vědy a nauky	55,0%	51,7%	58,3%	1095
	Ekonomie	65,0%	62,3%	67,8%	1478
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	69,7%	65,0%	74,5%	433
	Přírodní vědy a nauky	64,8%	60,5%	69,2%	826
	Technické vědy a nauky	67,7%	63,4%	72,0%	483
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	41,5%	31,3%	51,7%	144
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	90,2%	87,5%	92,9%	631
	<b>Celkem</b>	<b>66,4%</b>	<b>65,1%</b>	<b>67,8%</b>	<b>6259</b>
Magisterský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>81,9%</b>	<b>79,8%</b>	<b>84,0%</b>	<b>978</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>77,2%</b>	<b>74,7%</b>	<b>79,7%</b>	<b>954</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	67,1%	60,4%	73,8%	178
	Společenské a humanitní vědy a nauky	67,2%	64,9%	69,5%	1781
	Ekonomie	77,7%	76,4%	79,0%	2970
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	91,8%	90,1%	93,5%	779
	Přírodní vědy a nauky	81,2%	79,4%	83,0%	2443
	Technické vědy a nauky	85,3%	84,0%	86,6%	1998
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	72,0%	67,6%	76,3%	485
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	96,5%	95,4%	97,5%	1359
	<b>Celkem</b>	<b>80,7%</b>	<b>80,1%</b>	<b>81,4%</b>	<b>13925</b>
Celkem	<b>Učitelé SPO</b>	<b>80,5%</b>	<b>78,4%</b>	<b>82,6%</b>	<b>1056</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>74,4%</b>	<b>72,5%</b>	<b>76,4%</b>	<b>1919</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	63,1%	57,4%	68,7%	304
	Společenské a humanitní vědy a nauky	62,9%	61,0%	64,8%	2876
	Ekonomie	74,8%	73,6%	76,0%	4448
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	85,9%	84,1%	87,8%	1212
	Přírodní vědy a nauky	77,8%	76,1%	79,5%	3269
	Technické vědy a nauky	82,8%	81,5%	84,1%	2481
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	66,5%	62,4%	70,7%	629
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	94,6%	93,5%	95,7%	1990
	<b>Celkem</b>	<b>77,3%</b>	<b>76,7%</b>	<b>77,9%</b>	<b>20184</b>

V šetření Absolvent 2018 pro srovnání využívám oborové skupiny ISCED-F 2013. Nejvyšší míru shody mezi oborem vzdělání a oborem práce lze pozorovat u absolventů oborových skupin zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky a u absolventů informační a komunikační technologie (ICT). Jedná se zároveň o jediné dvě oborové skupiny, kde je horizontální soulad statisticky významně častější než v případě absolventů učitelých SPO. Jejich podíl pracujících v oboru byl podle šetření Absolvent 2018 téměř 83 %. Pro srovnání, statistky významně méně často pracovali ve svém oboru absolventi dalších 7 oborových skupin, a to včetně absolventů neučitelých pedagogických SPO,

kterých v oboru pracovalo 74 %. I ti na tom však v tomto ohledu byli významně lépe než absolventi dalších 5 oborových skupin.

Opět pro srovnání, podle šetření Absolvent 2018 pracovalo (z pracujících) v pedagogických povoláních 76 % absolventů učitelských SPO a 39 % absolventů nečitelských pedagogických SPO. Zatímco v případě učitelských SPO není tak výrazný rozdíl mezi podílem pracujících v pedagogických povoláních a subjektivně vnímaným oborovým souladem, v případě absolventů nečitelských pedagogických SPO je rozdíl opravdu značný. Je tak zřejmé, že absolventi nečitelských pedagogických SPO vnímají možnosti svého uplatnění šířeji. Zároveň je u nich volnější spojení mezi oborem vzdělání a oborem vykonávané práce. Dosvědčuje to podstatně menší podíl respondentů, kteří odpověděli, že jen jimi výhradně vystudovaný obor je nejvhodnější pro jimi vykonávanou práci, než je tomu v případě absolventů učitelských SPO.

Obecně mnohem častěji pracovali ve svém oboru absolventi magisterského než bakalářského studia. Toto platí rovněž pro absolventy učitelských SPO i nečitelských pedagogických SPO, nicméně rozdíl je podstatně větší u druhé jmenované skupiny absolventů.

**Tabulka 28 Soulad mezi oborem vzdělání a oborem vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, Absolvent 2018**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Podíl pracujících v oboru	Interval spolehlivosti		Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez	
Bakalářský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>80,2%</b>	<b>76,0%</b>	<b>84,4%</b>	<b>319</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>68,1%</b>	<b>65,3%</b>	<b>70,9%</b>	<b>928</b>
	Umění a humanitní vědy	41,3%	36,9%	45,8%	410
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	51,1%	46,8%	55,4%	347
	Obchod, administrativní a právo	65,8%	63,1%	68,6%	819
	Přírodní vědy, matematika a statistika	46,5%	38,0%	55,0%	127
	Informační a komunikační technologie (ICT)	88,1%	84,3%	91,9%	210
	Technika, výroba a stavebnictví	66,2%	61,6%	70,7%	274
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	41,6%	34,1%	49,1%	125
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	88,1%	85,9%	90,3%	898
	Služby	47,7%	40,3%	55,1%	142
	<b>Celkem</b>	<b>66,3%</b>	<b>65,1%</b>	<b>67,6%</b>	<b>4599</b>
	Magisterský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>83,6%</b>	<b>81,2%</b>	<b>85,9%</b>
<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>		<b>80,4%</b>	<b>77,7%</b>	<b>83,0%</b>	<b>919</b>
Umění a humanitní vědy		63,3%	59,9%	66,7%	969
Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy		68,6%	66,3%	70,9%	1532
Obchod, administrativní a právo		83,0%	81,6%	84,4%	2431
Přírodní vědy, matematika a statistika		71,9%	67,9%	76,0%	704
Informační a komunikační technologie (ICT)		94,4%	92,8%	96,0%	811
Technika, výroba a stavebnictví		85,0%	83,5%	86,5%	2636
Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství		71,9%	67,5%	76,3%	440
Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.		95,3%	94,2%	96,5%	1312
Služby		71,5%	67,3%	75,8%	474
<b>Celkem</b>		<b>81,0%</b>	<b>80,3%</b>	<b>81,7%</b>	<b>13311</b>
Celkem		<b>Učitelé SPO</b>	<b>82,7%</b>	<b>80,6%</b>	<b>84,7%</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>73,5%</b>	<b>71,6%</b>	<b>75,5%</b>	<b>1847</b>
	Umění a humanitní vědy	55,0%	52,2%	57,7%	1379
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	64,3%	62,2%	66,3%	1879
	Obchod, administrativní a právo	78,0%	76,7%	79,3%	3250
	Přírodní vědy, matematika a statistika	66,4%	62,6%	70,1%	831
	Informační a komunikační technologie (ICT)	92,8%	91,2%	94,3%	1021
	Technika, výroba a stavebnictví	81,9%	80,5%	83,4%	2910
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	63,0%	59,0%	66,9%	565
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	92,5%	91,4%	93,7%	2210
	Služby	64,6%	60,8%	68,4%	616
	<b>Celkem</b>	<b>76,5%</b>	<b>75,9%</b>	<b>77,1%</b>	<b>17910</b>

V šetření EUROGADUATE 2022 se pro srovnání používají stejné oborové skupiny, jako v případě šetření Absolvent 2018. Lepší možnost srovnání však kazí fakt, že otázka měřící horizontální soulad byl položena značně jinak. Jednalo se o otázku: „Řekl/a byste, že Vaše současné zaměstnání odpovídá Vašemu studijnímu programu z hlediska profesní kvalifikace (studijního oboru)? Respondenti odpovídali na škále od 1 (ano, rozhodně) do 5 (ne, rozhodně ne). Jako ty, co pracují v oboru jsem se rozhodl považovat všechny ty, kteří odpověděli

možnosti 1 až 3. Hlavním důvodem je, že v tomto případě je podíl pracujících v oboru téměř totožný, jako podle šetření Absolvent 2018. Samozřejmě to však neznamená, že by tyto dvě hodnoty šli přímo porovnávat, důležité je opět srovnání jednotlivých oborových skupin.

Největší podíl pracujících v oboru lze opět pozorovat v případě oborových skupin zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky a informační a komunikační technologie (ICT). Vzhledem k obecně nižším počtům respondentů a menšímu rozdílu mezi průměry, jen absolventi z první jmenované oborové skupiny měli míru horizontálního souladu statistiky významně vyšší než absolventi učitelských SPO. V souladu s oborem vzdělání označilo svoji práci zhruba 88 % absolventů učitelských SPO. Což bylo významně častěji než absolventi 8 dalších oborových skupin. V případě absolventů neučitelských pedagogických SPO pracovalo ve svém oboru zhruba 70 % absolventů. Statisticky významně častěji to bylo ve srovnání se 4 dalšími oborovými skupinami a statisticky méně často ve srovnání s dalšími 5 oborovými skupinami.

Opět pro srovnání, podle šetření EUROGRADUATE 2022 pracovalo (z pracujících) v pedagogických povoláních 80 % absolventů učitelských SPO a 40 % absolventů neučitelských pedagogických SPO. V případě absolventů neučitelských pedagogických SPO se tedy opět jedná o podstatně nižší hodnotu, než jakou ukazuje subjektivně měřený horizontální soulad. I zde se nicméně potvrzuje, že vztah mezi oborem vzdělání a oborem vykonávané práce je v případě absolventů neučitelských pedagogických SPO mnohem volnější. Ukazuje na to podrobné rozdělení odpovědí na výše zmíněnou otázku. Zatímco v případě absolventů učitelských SPO si vybralo možnost 1 (ano, rozhodně) plných 70 % respondentů (tedy asi čtyři pětiny z 88 %, kteří si vybrali jednu z prvních tří možností), u absolventů neučitelských pedagogických SPO to bylo jen 37 % (tedy asi jen o něco málo více než polovina ze zmíněných 70 %).

I zde se ukazuje obecně výrazný rozdíl mezi absolventy bakalářského a magisterského studia obecně, nicméně tentokrát se nepotvrdil v případě absolventů učitelských SPO, kde mezi absolventy magisterského a bakalářského studia není statisticky signifikantní rozdíl.



**Tabulka 29 Soulad mezi oborem vzdělání a oborem vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, EUROGRADUATE 2022**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Podíl pracujících v oboru	Interval spolehlivosti		Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez	
Bakalářský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>91,0%</b>	<b>83,3%</b>	<b>98,8%</b>	<b>42</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>62,9%</b>	<b>57,3%</b>	<b>68,5%</b>	<b>241</b>
	Umění a humanitní vědy	47,3%	40,6%	54,0%	211
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	58,5%	51,1%	65,9%	159
	Obchod, administrativa a právo	69,1%	64,9%	73,4%	701
	Přírodní vědy, matematika a statistika	37,4%	23,7%	51,1%	43
	Informační a komunikační technologie (ICT)	89,6%	84,2%	94,9%	114
	Technika, výroba a stavebnictví	67,1%	58,6%	75,6%	135
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	35,6%	19,2%	52,0%	31
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	91,1%	87,6%	94,6%	278
	Služby	63,9%	55,4%	72,4%	139
	<b>Celkem</b>	<b>67,8%</b>	<b>65,7%</b>	<b>69,9%</b>	<b>2094</b>
	Magisterský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>87,4%</b>	<b>83,8%</b>	<b>90,9%</b>
<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>		<b>82,4%</b>	<b>76,7%</b>	<b>88,1%</b>	<b>237</b>
Umění a humanitní vědy		63,6%	57,9%	69,3%	359
Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy		67,6%	63,9%	71,3%	517
Obchod, administrativa a právo		82,3%	79,9%	84,7%	939
Přírodní vědy, matematika a statistika		72,9%	65,7%	80,1%	211
Informační a komunikační technologie (ICT)		94,1%	91,2%	97,1%	278
Technika, výroba a stavebnictví		80,1%	76,7%	83,4%	665
Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství		74,8%	67,2%	82,4%	227
Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.		95,6%	93,9%	97,3%	406
Služby		67,4%	60,1%	74,7%	241
<b>Celkem</b>		<b>80,4%</b>	<b>79,2%</b>	<b>81,6%</b>	<b>4380</b>
Celkem		<b>Učitelé SPO</b>	<b>87,9%</b>	<b>84,6%</b>	<b>91,1%</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>70,2%</b>	<b>66,1%</b>	<b>74,4%</b>	<b>478</b>
	Umění a humanitní vědy	56,5%	52,1%	60,9%	570
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	65,6%	62,3%	68,9%	676
	Obchod, administrativa a právo	78,1%	75,9%	80,2%	1640
	Přírodní vědy, matematika a statistika	64,1%	57,4%	70,8%	254
	Informační a komunikační technologie (ICT)	92,6%	89,9%	95,3%	392
	Technika, výroba a stavebnictví	77,8%	74,6%	80,9%	800
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	66,5%	59,2%	73,9%	258
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	94,2%	92,6%	95,8%	684
	Služby	65,9%	60,3%	71,4%	380
	<b>Celkem</b>	<b>76,5%</b>	<b>75,4%</b>	<b>77,6%</b>	<b>6474</b>

Výsledky všech tří šetření ukázaly, že podíl absolventů, kteří pracují v oboru svého studia je konzistentně poměrně vysoký v případě absolventů učitelých SPO. Platí to přitom jak pro absolventy bakalářského (vyjma šetření REFLEX 2013) tak magisterského studia. I když míra horizontálního souladu není tak vysoká jako například v případě absolventů zdravotnických oborů, ve srovnání s mnoha jinými obory vnímají absolventi učitelých

SPO mnohem častěji soulad mezi vystudovaným oborem a oborem vhodným pro vykonávání své práce.

Podíl absolventů neučitelských SPO je vždy nižší, ve srovnání s ostatními obory mírně podprůměrný. Nicméně částečně je to dáno vysokým podílem absolventů bakalářského studia, kde je míra horizontálního souladu nižší obecně.

Zajímavé je srovnání mezi podílem absolventů, kteří subjektivně vnímají, že pracují v oboru a podílem pracujících v pedagogických povoláních, který je v případě absolventů učitelských SPO nižší jen mírně, avšak v případě absolventů neučitelských pedagogických SPO je rozdíl zásadní. Absolventi neučitelských pedagogických SPO tedy pracují i v řadě jiných (nepedagogických) povoláních, u kterých stále považují obor svého studia jako vhodný, nicméně sepetí mezi oborem studia a oborem vykonávaných povoláních je mnohem volnější než v případě absolventů učitelských SPO.

### **9.1.2 Vertikální (ne)soulad**

Jak již uvádím v kapitole 2.5.2, vertikální soulad či nesoulad je zpravidla vyjádřen v podobě tří kategorií: překvalifikovanost, podkvalifikovanost a soulad mezi vhodnou nebo požadovanou úrovní vzdělání a dosaženou úrovní vzdělání pracovníka. V následujícím srovnání se zaměřuji pouze na problém překvalifikovanosti, neboli srovnávám oborové skupiny, podle podílů jejich absolventů, kteří nejsou překvalifikováni. Pro zjednodušení v takovém případě hovořím o vertikálním souladu, případně, že absolvent pracuje na pozici odpovídající jeho úrovni vzdělání, byť samozřejmě může pracovat i na pozici, pro kterou je nejvhodnější vyšší úroveň vzdělání.

Ve všech třech šetřeních je vertikální soulad řešený s pomocí (bohužel pouze) podobné otázky. Zatímco v šetřeních REFLEX 2013 a Absolvent 2018 zní otázka takto: „Jaký stupeň vzdělání považujete za nejvhodnější pro Vaši současnou práci?“, tak v šetření EUROGRADUATE 2022 byla položena otázka v této podobě: „Jaká úroveň vzdělání se obvykle vyžaduje pro výkon této práce?“. Zdánlivě drobná změna slova „nejvhodnější“ za výraz „obvykle vyžaduje“ vedl k výrazné změně v odpovědích respondentů. Ti si ve všech případech mohli vybírat z těchto možností:

- nižší než středoškolské vzdělání s maturitou

- vyšší odborné vzdělání (DiS.)
- bakalářské vzdělání
- magisterské vzdělání (Ing., Mgr. apod.)
- doktorský stupeň vzdělání (Ph.D.)

Odpovědi na tuto otázku pak byly srovnány s dosaženou úrovní vzdělání. Jako překvalifikováni jsou tak například chápáni absolventi s magisterským titulem, kteří vykonávali práci, kde byla nejvhodnější/vyžadovaná bakalářská a nižší úroveň, nebo absolventi bakalářského studia, kteří pracovali na pozici, pro kterou bylo nejvhodnější/vyžadováno nižší než vysokoškolské vzdělání.

Podle šetření REFLEX 2013 pracovalo na pozici odpovídající dosažené úrovni vzdělání čtyři pětiny absolventů. Nejvyšší míra vertikálního souladu se vyskytovala u absolventů práva, právní a veřejnosprávní činnosti a zdravotnictví, lékařských a farmaceutických věd a nauk. Jedná se tedy o stejné dvě oborové skupiny, kde byl nejvyšší i horizontální soulad. Oproti horizontálnímu souladu lze zde pozorovat menší rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Absolventi učitelských SPO pracovali na odpovídající pozici v necelých 84 % případech, statisticky významně méně často než absolventi dalších 2 skupin a statisticky významně častěji než absolventi dalších 5 skupin, a to včetně absolventů neučitelských pedagogických SPO. Ti se v tomto ohledu nacházejí v zhruba v průměru. Na odpovídající pozici jich pracovalo více než 79 %, statisticky významně méně častěji než absolventi 5 dalších skupin, a naopak významně častěji než absolventi dalších 2 skupin. Rozdíl mezi absolventy učitelských SPO a neučitelských pedagogických SPO byl znatelný v případě absolventů magisterského studia, u bakalářského studia byl rozdíl naopak minimální.

**Tabulka 30 Soulad mezi úrovní vzdělání a úrovní vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a dalších oborových skupin, REFLEX 2013**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Podíl pracuj. na odpovíd. úrovni vzděl.	Interval spolehlivosti		Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez	
Bakalářský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>82,6%</b>	<b>74,7%</b>	<b>90,5%</b>	<b>78</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>81,4%</b>	<b>78,6%</b>	<b>84,1%</b>	<b>965</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	71,1%	61,8%	80,4%	126
	Společenské a humanitní vědy a nauky	74,3%	71,4%	77,2%	1095
	Ekonomie	69,5%	66,8%	72,2%	1478
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	83,0%	79,1%	86,8%	433
	Přírodní vědy a nauky	80,0%	76,3%	83,6%	826
	Technické vědy a nauky	80,2%	76,5%	83,8%	483
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	63,5%	53,5%	73,5%	144
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	80,2%	76,6%	83,8%	631
<b>Celkem</b>	<b>76,5%</b>	<b>75,3%</b>	<b>77,7%</b>	<b>6259</b>	
Magisterský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>84,0%</b>	<b>81,9%</b>	<b>86,0%</b>	<b>978</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>78,1%</b>	<b>75,6%</b>	<b>80,6%</b>	<b>954</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	78,9%	73,0%	84,7%	178
	Společenské a humanitní vědy a nauky	73,9%	71,7%	76,0%	1781
	Ekonomie	74,3%	72,9%	75,7%	2970
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	94,0%	92,6%	95,5%	779
	Přírodní vědy a nauky	84,3%	82,6%	86,0%	2443
	Technické vědy a nauky	83,7%	82,3%	85,1%	1998
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	77,1%	73,0%	81,1%	485
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	92,6%	91,1%	94,2%	1359
<b>Celkem</b>	<b>81,0%</b>	<b>80,4%</b>	<b>81,7%</b>	<b>13925</b>	
Celkem	<b>Učitelé SPO</b>	<b>83,9%</b>	<b>81,9%</b>	<b>85,8%</b>	<b>1056</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>79,4%</b>	<b>77,6%</b>	<b>81,3%</b>	<b>1919</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	76,3%	71,3%	81,3%	304
	Společenské a humanitní vědy a nauky	74,0%	72,3%	75,7%	2876
	Ekonomie	73,2%	72,0%	74,5%	4448
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	91,1%	89,6%	92,6%	1212
	Přírodní vědy a nauky	83,4%	81,9%	85,0%	3269
	Technické vědy a nauky	83,2%	81,9%	84,5%	2481
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	74,6%	70,8%	78,4%	629
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	89,0%	87,4%	90,5%	1990
<b>Celkem</b>	<b>80,0%</b>	<b>79,4%</b>	<b>80,5%</b>	<b>20184</b>	

Výsledky z šetření Absolvent 2018 vykreslují i s pomocí jiného rozdělení do oborových skupin poměrně podobný obrázek. V průměru pracovalo na pozicích odpovídajících úrovni dosaženého vzdělání necelých 82 % absolventů. Nejčastěji tomu bylo u absolventů oborové skupiny zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky, nicméně ve srovnání s absolventu učitelství SPO nebyl vertikální soulad pozorován statisticky významně častěji<sup>36</sup>. Absolventi učitelství SPO pracovali na odpovídající pozici v téměř 86 % případů,

<sup>36</sup> Avšak jen velmi těsně. Při vyšší než 5 % hladině významnosti by rozdíl již významný byl.

statisticky významně častěji tomu bylo ve srovnání s dalšími 7 obrovými skupinami, a to opět včetně absolventů nečitelských pedagogických SPO, kteří pracovali na odpovídající pozici v necelých 79 % případů. Vysokou úroveň vertikálního souladu lze pozorovat u absolventů učitelských SPO, jak v případě absolventů magisterského studia, tak i absolventů bakalářského studia. Absolventi nečitelských pedagogických SPO jsou na tom ve srovnání průměrně v případě bakalářského studia, avšak absolventi magisterského studia byli nadprůměrně často překvalifikováni pro vykonávání své práce.

**Tabulka 31 Soulad mezi úrovní vzdělání a úrovní vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, Absolvent 2018**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Podíl pracuj. na odpovíd. úrovni vzděl.	Interval spolehlivosti		Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez	
Bakalářský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>87,7%</b>	<b>84,3%</b>	<b>91,1%</b>	<b>319</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>80,1%</b>	<b>77,7%</b>	<b>82,5%</b>	<b>928</b>
	Umění a humanitní vědy	73,9%	70,0%	77,9%	410
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	78,3%	74,7%	81,8%	347
	Obchod, administrativní a právo	81,0%	78,7%	83,3%	819
	Přírodní vědy, matematika a statistika	75,3%	67,9%	82,6%	127
	Informační a komunikační technologie (ICT)	87,8%	84,0%	91,7%	210
	Technika, výroba a stavebnictví	81,6%	77,9%	85,3%	274
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	64,3%	57,1%	71,6%	125
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	86,9%	84,5%	89,2%	898
	Služby	77,4%	71,2%	83,6%	142
	<b>Celkem</b>	<b>80,9%</b>	<b>79,8%</b>	<b>81,9%</b>	<b>4599</b>
Magisterský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>85,2%</b>	<b>82,9%</b>	<b>87,4%</b>	<b>1083</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>76,8%</b>	<b>73,9%</b>	<b>79,6%</b>	<b>919</b>
	Umění a humanitní vědy	72,5%	69,3%	75,7%	969
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	77,1%	75,0%	79,2%	1532
	Obchod, administrativní a právo	82,2%	80,8%	83,6%	2431
	Přírodní vědy, matematika a statistika	81,4%	77,9%	84,9%	704
	Informační a komunikační technologie (ICT)	83,4%	80,8%	86,0%	811
	Technika, výroba a stavebnictví	86,3%	84,8%	87,7%	2636
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	75,1%	70,9%	79,3%	440
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	90,3%	88,7%	92,0%	1312
	Služby	73,2%	69,1%	77,4%	474
	<b>Celkem</b>	<b>81,9%</b>	<b>81,2%</b>	<b>82,5%</b>	<b>13311</b>
Celkem	<b>Učitelé SPO</b>	<b>85,9%</b>	<b>84,0%</b>	<b>87,8%</b>	<b>1402</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>78,6%</b>	<b>76,8%</b>	<b>80,5%</b>	<b>1847</b>
	Umění a humanitní vědy	73,0%	70,6%	75,5%	1379
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	77,4%	75,6%	79,2%	1879
	Obchod, administrativní a právo	81,9%	80,7%	83,1%	3250
	Přírodní vědy, matematika a statistika	80,1%	76,9%	83,3%	831
	Informační a komunikační technologie (ICT)	84,5%	82,4%	86,7%	1021
	Technika, výroba a stavebnictví	85,5%	84,2%	86,9%	2910
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	71,9%	68,2%	75,6%	565
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	89,0%	87,7%	90,3%	2210
	Služby	74,4%	71,0%	77,9%	616
	<b>Celkem</b>	<b>81,6%</b>	<b>81,0%</b>	<b>82,1%</b>	<b>17910</b>

Jak uvádím výše, v šetření EUROGRADUATE 2022 bohužel došlo ke změně formulace příslušné otázky. Tato změna měla zásadní vliv na výsledky. U velké většiny oborových skupin jsou totiž podíly absolventů pracujících na pozici odpovídající úrovni jejich vzdělání výrazně nižší než v šetření Absolvent 2018. Vysoký podíl (kolem 80 %) zůstal jen v případě absolventů učitelství SPO a absolventů oborové skupiny zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky. To je samozřejmě dáno tím, že tito absolventi jsou připravováni na povolání, kde je dosažená úroveň vzdělání přímo daná v požadavcích na jejich vykonávání, přičemž tyto požadavky jsou definované zákonem. V řadě dalších povoláních je sice vhodné, aby pracovník měl určitou úroveň vzdělání, většinou to však není zákonně podmíněné, a tudíž se to často ani specificky nevyžaduje.

V případě učitelství SPO tak na pozici, kde je obvykle vyžadována jimi dosažená úroveň vzdělání, pracovalo necelých 82 % absolventů, což bylo statisticky významně častěji než v případě absolventů všech ostatních oborových skupin kromě jedné. V případě absolventů neučitelství pedagogických SPO činil tento podíl necelých 51 %. To bylo statisticky významně méně často než u dalších 6 oborových skupin. Statisticky významně častěji nepracovali absolventi neučitelství pedagogických SPO na obvykle požadované úrovni ve srovnání s žádnou jinou oborovou skupinou.

Zatímco v případě absolventů neučitelství pedagogických SPO není signifikantní rozdíl mezi absolventy bakalářského a magisterského studia, v případě absolventů učitelství SPO je tento rozdíl zásadní. Dané je to opět zejména v zákonně definovanými požadavky, kdy absolventi magisterského studia často pracují na pozicích, kde je požadavek magisterské úrovně předepsán. Absolventi bakalářského studia naopak pracují často na pozicích, kde je mnohdy postačující i jen středoškolská úroveň vzdělání.

**Tabulka 32 Soulad mezi úrovní vzdělání a úrovní vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, EUROGRADUATE 2022**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Podíl pracuj. na odpovíd. úrovni vzděl.	Interval spolehlivosti		Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez	
Bakalářský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>40,9%</b>	<b>27,5%</b>	<b>54,3%</b>	<b>42</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>47,6%</b>	<b>41,8%</b>	<b>53,4%</b>	<b>240</b>
	Umění a humanitní vědy	59,2%	52,5%	65,8%	209
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	65,7%	58,6%	72,8%	159
	Obchod, administrativní a právo	51,3%	46,6%	55,9%	698
	Přírodní vědy, matematika a statistika	47,1%	32,9%	61,2%	43
	Informační a komunikační technologie (ICT)	64,0%	55,6%	72,5%	114
	Technika, výroba a stavebnictví	61,9%	53,0%	70,8%	134
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	45,1%	28,0%	62,1%	31
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	73,2%	67,7%	78,6%	278
	Služby	33,9%	25,4%	42,3%	137
	<b>Celkem</b>	<b>55,8%</b>	<b>53,6%</b>	<b>58,0%</b>	<b>2085</b>
	Magisterský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>88,3%</b>	<b>84,8%</b>	<b>91,7%</b>
<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>		<b>56,1%</b>	<b>48,7%</b>	<b>63,6%</b>	<b>236</b>
Umění a humanitní vědy		50,3%	44,3%	56,2%	351
Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy		58,5%	54,5%	62,4%	516
Obchod, administrativní a právo		61,9%	58,8%	64,9%	934
Přírodní vědy, matematika a statistika		74,9%	67,9%	81,9%	211
Informační a komunikační technologie (ICT)		48,5%	42,2%	54,9%	277
Technika, výroba a stavebnictví		75,3%	71,7%	78,9%	664
Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství		67,3%	59,1%	75,6%	227
Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.		82,4%	79,3%	85,5%	405
Služby		50,6%	42,8%	58,4%	241
<b>Celkem</b>		<b>66,6%</b>	<b>65,2%</b>	<b>68,0%</b>	<b>4361</b>
Celkem		<b>Učitelé SPO</b>	<b>81,8%</b>	<b>78,0%</b>	<b>85,7%</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>50,8%</b>	<b>46,2%</b>	<b>55,4%</b>	<b>476</b>
	Umění a humanitní vědy	54,2%	49,7%	58,6%	560
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	60,0%	56,6%	63,5%	675
	Obchod, administrativní a právo	58,5%	55,9%	61,0%	1632
	Přírodní vědy, matematika a statistika	68,0%	61,4%	74,5%	254
	Informační a komunikační technologie (ICT)	53,9%	48,8%	59,0%	391
	Technika, výroba a stavebnictví	73,0%	69,6%	76,4%	798
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	62,6%	55,1%	70,2%	258
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	79,6%	76,9%	82,3%	683
	Služby	43,4%	37,5%	49,2%	378
	<b>Celkem</b>	<b>63,2%</b>	<b>62,0%</b>	<b>64,4%</b>	<b>6446</b>

Výsledky všech tří šetření ukázaly, že absolventi učitelých SPO nadprůměrně často pracují na pozicích, které odpovídají jimi dosažené úrovni vzdělání. Můžeme tedy u nich pozorovat nejen vysokou úroveň horizontální ale také vertikální shody mezi absolvovaným vzděláním a vykonávanou prací. Jak ukazuje změna formulace otázky v dotazníku z šetření EUROGRADUATE 2022, dáno je to do jisté míry zákonnými požadavky definovanými v zákonně o pedagogických pracovnících. Bez příslušné (většinou magisterské) úrovně

vzdělání by totiž dlouhodobé vykonávání učitelského povolání nemělo být možné. Jinak řečeno, pokud absolventi učitelských SPO pracují v oboru, většinou ani nemohou být překvalifikováni.

V případě absolventů nečitelských pedagogických SPO je podíl absolventů pracujících na pozicích odpovídajících jejich úrovni vzdělání podle všech tří šetření nižší. Zatímco podle šetření REFLEX 2013 a Absolvent 2018, kde se zkoumá nejvhodnější úroveň vzdělání, není tento rozdíl velký, v případě šetření EUROGRADUATE 2022, kde byli respondenti dotazováni na obvykle vyžadovanou úroveň, je podíl pracujících na odpovídajících pozicích zásadně nižší než v případě absolventů učitelských SPO. Dané je to tím, že u řady pozic, které absolventi nečitelských pedagogických SPO vykonávají, je pro jejich vykonávání postačující bakalářská nebo i středoškolská úroveň vzdělání.

## 9.2 Příjmy

Ekonomická návratnost vysokoškolského vzdělávání je jedním z klíčových faktorů při rozhodování o investici do vysokoškolského studia. Tato investice nespočívá jen v nákladech na samotné studium, ale také například v tzv. odkládaném příjmu, kdy jedinec díky studiu vysoké školy odkládá vstup na trh práce, avšak očekává, že z dlouhodobého hlediska se mu tato investice vyplatí díky získání lepšího pracovního místa spojeného s lepšími příjmy, než by měl, když by vysokoškolské vzdělání nezískal. Příjmy absolventů vysokých škol jsou proto důležitým ukazatelem toho, jak rychle se investice do vzdělání vyplatí. Vyšší nástupní platy a rychlejší kariérní růst mohou znamenat vyšší ekonomickou návratnost, zatímco nižší příjmy a pomalejší růst mohou naznačovat delší dobu návratnosti investice. Příjmy absolventů vysokých škol jsou ovlivněny řadou faktorů, obor a úroveň vzdělání, stejně jako kvalita a prestiž absolvované vysoké školy jsou dozajista jedním z nich.

Specifikum absolventů pedagogických SPO je to, že povolání, pro které jsou kvalifikováni, a které tedy často vykonávají, jsou z velké části legislativně vymezená. Jedná se o tzv. tabulková povolání, což jsou pracovní pozice ve veřejném sektoru, kde jsou platy a další pracovní podmínky stanoveny pevně danými tabulkami, které vycházejí z legislativy a nařízení vlády. Tyto tabulky určují základní platy pro různé kategorie zaměstnanců na základě jejich kvalifikace, praxe a pracovního zařazení. Mimo jiné sem patří i pedagogičtí pracovníci. Příjmy absolventů pedagogických SPO jsou i díky tomu dlouhodobě pod



průměrem průměrných příjmů absolventů vysokých škol a obecně jsou chápány jako jeden z důvodů, proč si absolventi pedagogických SPO nacházejí práci mimo svůj obor.

V následujícím srovnání se proto nezaměřuji jen na porovnání příjmů absolventů pedagogických SPO s příjmy absolventů ostatních oborů, ale posuzuji také finanční výhodu vykonávání práce v oboru nebo mimo obor<sup>37</sup>.

Otázky na příjem absolventů byly součástí všech tří šetření absolventů vysokých škol. I když jsou zde menší odlišnosti ve formulaci otázek a v nabízených možnostech odpovědí (v šetření REFLEX 2013 a Absolvent 2018 si mohli respondenti vybrat z nabízených intervalů, v šetření EUROGRADUATE se jednalo o otevřenou otázku), ve všech případech bylo možné získat odpověď na otázku: „Jaký je Váš celkový průměrný hrubý měsíční příjem včetně odměn a přesčasů z hlavního i a ze všech ostatních zaměstnání nebo výdělečných činností?“<sup>38</sup>.

Průměrný příjem absolventů vysokých škol činil v roce 2013 necelých 31 tisíc Kč. Rozdíly mezi oborovými skupinami definovanými v šetření REFLEX 2013 nebyli nijak výrazné. Nejlépe na to byli absolventi oborové skupiny ekonomie s více než 34 tisíci Kč. Naopak nejnižší průměrný příjem měli absolventi učitelských SPO s pouze necelými 23,5 tisíci Kč. Jejich příjem byl statisticky významně nižší než u absolventů všech ostatních oborových skupin kromě dvou. Lépe na tom byli i absolventi neučitelských pedagogických SPO s průměrným příjmem necelých 27 tisíc Kč. I tak se našlo dalších 5 oborových skupin, kde měli absolventi průměrný příjem statisticky významně vyšší. Jak absolventi učitelských SPO, tak neučitelských pedagogických SPO, patřili k těm, kde si v průměru absolventi pracující mimo obor vydělali více než absolventi pracující v oboru, avšak tento rozdíl nebyl statisticky signifikantní (opět na hladině významnosti 5 %).

---

<sup>37</sup> Práce v oboru nebo mimo obor je definována stejně, jako je popsáno v části 9.1.1.

<sup>38</sup> Otázky na příjem nebyly ve všech třech šetřeních vzhledem ke své citlivosti povinné, proto jsou počty respondentů o něco nižší než v řadě jiných otázkách.

**Tabulka 33 Průměrný hrubý měsíční příjem z práce, srovnání pedagogických SPO a dalších oborových skupin, REFLEX 2013**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Průměrný měsíční příjem	Interval spolehlivosti		Výhoda pracujících v oboru	Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez		
Bakalářský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>19868</b>	<b>17516</b>	<b>22219</b>	<b>37%</b>	<b>73</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>24800</b>	<b>23837</b>	<b>25763</b>	<b>-8%</b>	<b>927</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	21811	19333	24289	24%	116
	Společenské a humanitní vědy a nauky	24857	23881	25833	-6%	1052
	Ekonomie	27445	26410	28479	19% *	1412
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	28083	26637	29529	6%	415
	Přírodní vědy a nauky	30603	28567	32639	33% *	770
	Technické vědy a nauky	30532	28976	32088	25% *	448
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	21344	18390	24297	17%	137
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	23278	22358	24198	5%	601
<b>Celkem</b>	<b>26415</b>	<b>25959</b>	<b>26871</b>	<b>9% *</b>	<b>5951</b>	
Magisterský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>23652</b>	<b>23101</b>	<b>24203</b>	<b>-8%</b>	<b>946</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>28549</b>	<b>27592</b>	<b>29506</b>	<b>0%</b>	<b>904</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	27457	25103	29811	20%	170
	Společenské a humanitní vědy a nauky	27881	27138	28624	-6%	1730
	Ekonomie	36254	35585	36923	19% *	2849
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	32480	31227	33734	-10%	741
	Přírodní vědy a nauky	34329	33269	35389	25% *	2313
	Technické vědy a nauky	32751	32112	33390	0%	1913
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	25298	23772	26825	-1%	459
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	35598	34292	36905	13%	1289
<b>Celkem</b>	<b>32172</b>	<b>31863</b>	<b>32480</b>	<b>10% *</b>	<b>13314</b>	
Celkem	<b>Učitelé SPO</b>	<b>23405</b>	<b>22866</b>	<b>23945</b>	<b>-3%</b>	<b>1019</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>26983</b>	<b>26290</b>	<b>27675</b>	<b>-2%</b>	<b>1831</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	25657	23844	27470	24% *	286
	Společenské a humanitní vědy a nauky	26819	26225	27414	-4%	2782
	Ekonomie	34256	33679	34834	23% *	4261
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	31301	30300	32302	2%	1156
	Přírodní vědy a nauky	33570	32628	34513	29% *	3083
	Technické vědy a nauky	32439	31848	33031	6%	2361
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	24581	23217	25946	5%	596
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	31985	30983	32987	21% *	1890
<b>Celkem</b>	<b>30785</b>	<b>30524</b>	<b>31046</b>	<b>12% *</b>	<b>19265</b>	

\* prozdlil mezi absolventy pracujícími v oboru a pracujícími mimo obor je významný na hladině významnosti 5 %

Data z roku 2018 ukazují na výrazné navýšení průměrných příjmů absolventů vysokých škol. Průměrný příjem činil podle šetření Absolvent 2018 necelých 42 tisíc Kč. Výrazně se vymykali absolventi oborové skupiny informační a komunikační technologie (ICT), jejichž příjem činil v průměru přes 64 tisíc Kč. Na druhé spektra se opět nacházeli absolventi učitelých SPO, jejichž průměrný příjem činil necelých 31 tisíc Kč. Kromě absolventů oborové skupiny zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství měli absolventi všech ostatních oborových skupin průměrný příjem statisticky významně vyšší. I když se tak příjem absolventů učitelých SPO absolutně znatelně zvýšil, relativně vůči obdobně zkušeným absolventům jiných oborů došlo spíše k zhoršení. Obdobně tomu bylo v případě absolventů neučitelých pedagogických SPO. V jejich případě činil podle šetření z roku

2018 průměrný příjem více než 32 tisíc Kč, přičemž jejich příjem byl statisticky významně nižší než u absolventů dalších 8 oborových skupin.

Zajímavé je, že zatímco absolventi učitelských SPO vykonávali práci mimo svůj obor jen poměrně málo, rozdíl mezi příjmy pracujících v oboru a pracujících mimo obor nebyl statisticky signifikantní. Navíc toto platí jak pro absolventy bakalářského, tak magisterského studia. Kromě absolventů oborové skupiny služby měli absolventi všech ostatních oborových skupin významně vyšší příjmy, pokud pracovali v oboru, než když pracovali mimo něj. Platí to i pro absolventy neučitelských pedagogických SPO, kteří podstatně častěji pracovali mimo obor než absolventi učitelských SPO. Zdá se tak, že i když i v jejich případě nejsou příjmy v odpovídajících oborech nijak vysoké, důvody pro práci mimo obor lze hledat spíše jinde. I v jejich případě platí, že co se týče rozdílů mezi pracujícími v oboru a mimo, jsou na tom absolventi bakalářského a magisterského studia velmi podobně.

Zároveň však platí, že v případě neučitelských pedagogických SPO měli absolventi magisterského studia statisticky významně vyšší průměrný příjem než absolventi bakalářského studia, nebylo tomu však v případě absolventů učitelských SPO. Dalo by se tak říci, že získání magisterského titulu nepřináší absolventům učitelských SPO dodatečný ekonomický přínos, nicméně vzhledem k tomu, že k vykonávání většiny učitelských povolání je magisterská kvalifikace požadována, nelze to takto zcela chápat. Určitou roli také hraje to, že mezi absolventy bakalářského studia je vyšší podíl starších a zkušenějších absolventů, kteří své povolání již nějakou dobu vykonávali a jen si doplnili požadovanou kvalifikaci.

**Tabulka 34 Průměrný hrubý měsíční příjem z práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, Absolvent 2018**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Průměrný měsíční příjem	Interval spolehlivosti		Výhoda pracujících v oboru	Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez		
Bakalářský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>30039</b>	<b>28833</b>	<b>31245</b>	<b>-6%</b>	<b>295</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>30309</b>	<b>29496</b>	<b>31122</b>	<b>16%*</b>	<b>836</b>
	Umění a humanitní vědy	33936	32266	35605	27%*	380
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	35450	33941	36959	33%*	301
	Obchod, administrativa a právo	39544	38328	40760	28%*	761
	Přírodní vědy, matematika a statistika	38786	35152	42419	47%*	120
	Informační a komunikační technologie (ICT)	57899	54673	61125	33%*	187
	Technika, výroba a stavebnictví	40319	38340	42298	39%*	242
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	31625	29034	34217	30%*	112
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	32975	31854	34095	8%	812
	Služby	41034	38413	43655	-3%	126
<b>Celkem</b>	<b>36066</b>	<b>35558</b>	<b>36575</b>	<b>23%*</b>	<b>4172</b>	
Magisterský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>31000</b>	<b>30218</b>	<b>31783</b>	<b>5%</b>	<b>1004</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>34359</b>	<b>33289</b>	<b>35429</b>	<b>17%*</b>	<b>851</b>
	Umění a humanitní vědy	35088	33697	36479	22%*	902
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	43179	42138	44221	17%*	1440
	Obchod, administrativa a právo	49403	48472	50334	33%*	2289
	Přírodní vědy, matematika a statistika	40415	38473	42356	21%*	669
	Informační a komunikační technologie (ICT)	66239	64293	68185	19%*	744
	Technika, výroba a stavebnictví	43325	42502	44148	19%*	2465
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	32116	30856	33376	21%*	403
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	48473	46987	49958	65%*	1186
	Služby	46782	44558	49007	11%	429
<b>Celkem</b>	<b>44262</b>	<b>43848</b>	<b>44676</b>	<b>25%*</b>	<b>12382</b>	
Celkem	<b>Učitelé SPO</b>	<b>30737</b>	<b>30079</b>	<b>31394</b>	<b>2%</b>	<b>1299</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>32119</b>	<b>31456</b>	<b>32782</b>	<b>16%*</b>	<b>1687</b>
	Umění a humanitní vědy	34652	33581	35723	24%*	1282
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	41364	40479	42248	20%*	1741
	Obchod, administrativa a právo	46575	45811	47339	32%*	3050
	Přírodní vědy, matematika a statistika	40059	38348	41771	27%*	789
	Informační a komunikační technologie (ICT)	64168	62485	65850	20%*	931
	Technika, výroba a stavebnictví	42856	42094	43617	22%*	2707
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	31975	30809	33140	24%*	515
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	42471	41407	43535	43%*	1998
	Služby	45128	43361	46895	7%	555
<b>Celkem</b>	<b>41783</b>	<b>41450</b>	<b>42115</b>	<b>25%*</b>	<b>16554</b>	

\* prozdíl mezi absolventy pracujícími v oboru a pracujícími mimo obor je významný na hladině významnosti 5 %

Data z roku 2022 přinášejí v některých ohledech podobný, v jiných odlišný obrázek než data z šetření Absolvent 2018. Poděl šetření EUROGRADUATE 2022 byl průměrný příjem absolventů vysokých škol více než 51 tisíc Kč. Opět se výrazně vymykají absolventi oborové skupiny informační a komunikační technologie (ICT), jejichž příjem činil v průměru bez mála 70 tisíc Kč. A opět i přes výrazně vyšší absolutní hodnotu než v roce 2018, se na druhé straně spektra nacházejí absolventi učitelských SPO. Vzhledem k podstatně nižším počtům respondentů jsou intervaly spolehlivosti větší, i tak však měli statisticky významně vyšší příjmy absolventi dalších 7 oborových skupin. Prakticky stejně na tom byly absolventi

neučitelských pedagogických SPO, v jejich případě měli statisticky významně vyšší příjmy absolventi dalších 6 oborových skupin. Zároveň v případě obou skupin absolventů pedagogických SPO jako u jediných platilo, že statisticky významně vyšší příjmy měli absolventi pracujících mimo obor. Opravdu výrazný rozdíl lze pozorovat zejména u absolventů učitelských SPO magisterského studia. Stejně jako výsledky z šetření Absolvent 2018 i data z šetření EUROGRADUATE 2022 ukazují na minimální rozdíl v příjmech absolventů bakalářského a magisterského studia u absolventů pedagogických SPO.

**Tabulka 35 Průměrný hrubý měsíční příjem z práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, EUROGRADUATE 2022**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Průměrný měsíční příjem	Interval spolehlivosti		Výhoda pracujících v oboru	Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez		
Bakalářský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>42582</b>	<b>36364</b>	<b>48801</b>	<b>10%</b>	<b>39</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>40434</b>	<b>38251</b>	<b>42617</b>	<b>-17% *</b>	<b>229</b>
	Umění a humanitní vědy	40961	38206	43716	0%	198
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	44671	41605	47737	-7%	153
	Obchod, administrativní a právo	47329	45301	49358	9%	663
	Přírodní vědy, matematika a statistika	35855	31565	40146	24%	42
	Informační a komunikační technologie (ICT)	63182	59097	67266	15%	110
	Technika, výroba a stavebnictví	46240	43050	49429	6%	133
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	37944	29539	46348	-15%	29
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	43226	41239	45214	20%	265
	Služby	45555	41337	49773	20%	132
<b>Celkem</b>	<b>45089</b>	<b>44131</b>	<b>46047</b>	<b>7% *</b>	<b>1993</b>	
Magisterský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>40697</b>	<b>39187</b>	<b>42207</b>	<b>-24% *</b>	<b>290</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>42233</b>	<b>39562</b>	<b>44905</b>	<b>-9%</b>	<b>228</b>
	Umění a humanitní vědy	43040	40469	45612	-10%	335
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	52563	50825	54301	-6%	504
	Obchod, administrativní a právo	57170	55677	58663	4%	898
	Přírodní vědy, matematika a statistika	48537	45384	51690	11%	207
	Informační a komunikační technologie (ICT)	73609	70288	76930	26%	267
	Technika, výroba a stavebnictví	50183	48486	51881	0%	635
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	44871	40566	49176	19%	218
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	63855	61585	66125	67% *	388
	Služby	53731	50413	57048	2%	223
<b>Celkem</b>	<b>53765</b>	<b>53030</b>	<b>54501</b>	<b>7% *</b>	<b>4193</b>	
Celkem	<b>Učitelé SPO</b>	<b>40954</b>	<b>39401</b>	<b>42507</b>	<b>-21% *</b>	<b>329</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>41122</b>	<b>39430</b>	<b>42813</b>	<b>-13% *</b>	<b>457</b>
	Umění a humanitní vědy	42132	40248	44015	-5%	533
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	50848	49317	52379	-5%	657
	Obchod, administrativní a právo	54020	52791	55249	9% *	1561
	Přírodní vědy, matematika a statistika	45396	42688	48105	23% *	249
	Informační a komunikační technologie (ICT)	69995	67356	72633	23% *	377
	Technika, výroba a stavebnictví	49473	47964	50983	2%	768
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	43534	39687	47382	15%	247
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	57551	55740	59363	56% *	653
	Služby	50078	47408	52748	10%	355
<b>Celkem</b>	<b>51069</b>	<b>50472</b>	<b>51666</b>	<b>9% *</b>	<b>6186</b>	

\* rozdíl mezi absolventy pracujícími v oboru a pracujícími mimo obor je významný na hladině významnosti 5 %

V posledních letech došlo k výraznému růstu tabulkových příjmů v pedagogických a zejména učitelských povoláních (Koucký, 2021). Data z tří šetření absolventů z let 2013, 2018 a 2022 toto v zásadě potvrzují, zároveň však ukazují na relativnost tohoto zvýšení. Průměrné příjmy absolventů učitelských SPO byli ve srovnání s absolventy ostatních oborů totiž vždy nejnižší a absolventi nečitelských pedagogických SPO na tom nebyli o mnoho lépe. Určité relativní zlepšení lze pozorovat mezi roky 2018 a 2022, kdy průměrný příjem absolventů učitelských SPO a nečitelských pedagogických SPO se relativně vůči průměrnému příjmu všech vysokoškolských absolventů zvýšil ze 74 % na 80 % a ze 77 % na 81 % respektive.

Finanční neatraktivita oborově shodných povolání zároveň vede k tomu, že absolventi pracující mimo obor mají příjmy většinou stejné nebo nižší, což fenomén, který se jen velmi málo vyskytuje v případě jiných oborů. Obdobně poměrně ojedinělé je absence finančního benefitu plynoucího z absolvování magisterské úrovně vzdělání ve srovnání s bakalářskou úrovní, tak jak je možné pozorovat v případě absolventů učitelských SPO.

### **9.3 Spokojenost s prací**

Hodnocení spokojenosti s prací je možné považovat za jeden z kumulativních indikátorů, protože v sobě zahrnuje spokojenost s mnoha dalšími aspekty zaměstnání, jako například spokojenost s platem, s pracovními podmínkami, s využitím vzdělání a znalostí apod. Problém otázek na spokojenost je, že většina lidí je více méně spokojena, tudíž příliš nediferencují. Toto do značné míry potvrzují i výsledky z šetření REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022.

Formulace otázek v prvních dvou šetřeních byla velmi podobná (REFLEX 2013 – „Jak jste spokojen/a se svou současnou prací (zaměstnáním)?“; Absolvent 2018 - Jak jste se svou současnou prací spokojen/a?), v šetření EUROGRADUATE 2022 se mírně lišila („Jak jste celkově spokojen/a se svou současnou pracovní situací?!). Nicméně ve všech případech respondenti odpovídali na otázku na pětibodové škále od 1 (velmi spokojen/a) až po 5 (velmi nespokojen/a). Pro účely srovnání jsem všechny, kteří zvolili možnost 1 nebo 2 označil jako spokojené a podíl těchto odpovědí tak tvoří podíl spokojených.

Výsledky z šetření REFLEX 2013 do značné míry potvrzují malou diferenciaci ukazatele. V průměru bylo se svou prací spokojeno 73,5 % absolventů. Nejvíce byli spokojeni absolventi oborových skupin zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky a technické vědy a nauky, kde jich bylo spokojeno zhruba 76 %. Rozdíl od průměru za všechny absolventy je však na hranici statistické významnosti. Míra spokojenosti v případě absolventů učitelských i neučitelských pedagogických SPO byla zhruba průměrná, signifikantně vyšší byla jen ve srovnání s jedinou skupinou absolventů, která se výrazněji vymykala, a to s oborovou skupinou zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky.

**Tabulka 36 Spokojenost s vykonávanou prací, srovnání pedagogických SPO a dalších oborových skupin, REFLEX 2013**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Podíl spokojených se svou prací	Interval spolehlivosti		Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez	
Bakalářský	<b>Učitelské SPO</b>	<b>64,6%</b>	<b>54,6%</b>	<b>74,6%</b>	<b>78</b>
	<b>Neučitelské pedagogické SPO</b>	<b>73,2%</b>	<b>70,1%</b>	<b>76,3%</b>	<b>965</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	69,7%	60,3%	79,2%	126
	Společenské a humanitní vědy a nauky	69,3%	66,2%	72,3%	1095
	Ekonomie	66,6%	63,9%	69,4%	1478
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	69,6%	64,8%	74,3%	433
	Přírodní vědy a nauky	75,9%	72,0%	79,8%	826
	Technické vědy a nauky	75,3%	71,4%	79,2%	483
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	57,5%	47,2%	67,8%	144
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	72,1%	68,0%	76,2%	631
	<b>Celkem</b>	<b>70,5%</b>	<b>69,2%</b>	<b>71,8%</b>	<b>6259</b>
Magisterský	<b>Učitelské SPO</b>	<b>73,9%</b>	<b>71,5%</b>	<b>76,3%</b>	<b>978</b>
	<b>Neučitelské pedagogické SPO</b>	<b>75,2%</b>	<b>72,7%</b>	<b>77,8%</b>	<b>954</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	74,9%	68,6%	81,1%	178
	Společenské a humanitní vědy a nauky	74,1%	72,0%	76,3%	1781
	Ekonomie	73,8%	72,4%	75,2%	2970
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	73,9%	71,2%	76,7%	779
	Přírodní vědy a nauky	74,1%	72,1%	76,2%	2443
	Technické vědy a nauky	75,7%	74,1%	77,3%	1998
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	65,1%	60,5%	69,7%	485
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	77,8%	75,3%	80,2%	1359
	<b>Celkem</b>	<b>74,4%</b>	<b>73,7%</b>	<b>75,1%</b>	<b>13925</b>
Celkem	<b>Učitelské SPO</b>	<b>73,3%</b>	<b>70,9%</b>	<b>75,6%</b>	<b>1056</b>
	<b>Neučitelské pedagogické SPO</b>	<b>74,4%</b>	<b>72,4%</b>	<b>76,4%</b>	<b>1919</b>
	Vědy a nauky o kultuře a umění	73,2%	68,0%	78,4%	304
	Společenské a humanitní vědy a nauky	72,4%	70,7%	74,2%	2876
	Ekonomie	72,2%	70,9%	73,4%	4448
	Právo, právní a veřejnosprávní činnost	72,8%	70,4%	75,1%	1212
	Přírodní vědy a nauky	74,5%	72,7%	76,3%	3269
	Technické vědy a nauky	75,7%	74,2%	77,2%	2481
	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky	63,7%	59,5%	67,9%	629
	Zdravotnictví, lékařské a farmac. vědy a nauky	76,1%	74,0%	78,2%	1990
	<b>Celkem</b>	<b>73,5%</b>	<b>72,9%</b>	<b>74,1%</b>	<b>20184</b>

Jen o něco málo více diferenciovala otázka na spokojenost s prací v případě šetření Absolvent 2018. Podíl spokojených vyšel o něco málo vyšší – zhruba 76,5 %. Negativně se vymykají absolventi oborové skupiny zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství (zhruba 68 %) a pozitivně absolventi oborové skupiny informační a komunikační technologie (ICT) (více než 83 %).

**Tabulka 37 Spokojenost s vykonávanou prací, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, Absolvent 2018**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Podíl spokojených se svou prací	Interval spolehlivosti		Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez	
Bakalářský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>81,5%</b>	<b>77,4%</b>	<b>85,5%</b>	<b>319</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>77,6%</b>	<b>75,1%</b>	<b>80,1%</b>	<b>928</b>
	Umění a humanitní vědy	71,6%	67,5%	75,7%	410
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	74,9%	71,2%	78,6%	347
	Obchod, administrativa a právo	76,2%	73,7%	78,7%	819
	Přírodní vědy, matematika a statistika	74,4%	66,9%	81,8%	127
	Informační a komunikační technologie (ICT)	80,6%	76,0%	85,3%	210
	Technika, výroba a stavebnictví	80,7%	76,9%	84,5%	274
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	65,8%	58,6%	73,0%	125
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	76,1%	73,1%	79,0%	898
	Služby	71,8%	65,1%	78,4%	142
	<b>Celkem</b>	<b>76,3%</b>	<b>75,2%</b>	<b>77,5%</b>	<b>4599</b>
Magisterský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>77,8%</b>	<b>75,2%</b>	<b>80,5%</b>	<b>1083</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>76,9%</b>	<b>74,1%</b>	<b>79,7%</b>	<b>919</b>
	Umění a humanitní vědy	74,2%	71,1%	77,3%	969
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	75,4%	73,2%	77,5%	1532
	Obchod, administrativa a právo	76,9%	75,3%	78,5%	2431
	Přírodní vědy, matematika a statistika	75,4%	71,5%	79,2%	704
	Informační a komunikační technologie (ICT)	84,2%	81,7%	86,7%	811
	Technika, výroba a stavebnictví	77,5%	75,8%	79,3%	2636
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	69,3%	64,7%	73,8%	440
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	74,0%	71,6%	76,4%	1312
	Služby	80,0%	76,2%	83,8%	474
	<b>Celkem</b>	<b>76,7%</b>	<b>75,9%</b>	<b>77,4%</b>	<b>13311</b>
Celkem	<b>Učitelé SPO</b>	<b>78,8%</b>	<b>76,6%</b>	<b>81,0%</b>	<b>1402</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>77,3%</b>	<b>75,4%</b>	<b>79,2%</b>	<b>1847</b>
	Umění a humanitní vědy	73,2%	70,7%	75,7%	1379
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	75,2%	73,4%	77,1%	1879
	Obchod, administrativa a právo	76,7%	75,4%	78,0%	3250
	Přírodní vědy, matematika a statistika	75,2%	71,7%	78,6%	831
	Informační a komunikační technologie (ICT)	83,3%	81,0%	85,5%	1021
	Technika, výroba a stavebnictví	78,0%	76,4%	79,6%	2910
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	68,2%	64,4%	72,1%	565
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	74,8%	72,9%	76,6%	2210
	Služby	77,6%	74,3%	80,9%	616
	<b>Celkem</b>	<b>76,6%</b>	<b>76,0%</b>	<b>77,2%</b>	<b>17910</b>

Spokojenost absolventů pedagogických SPO byla opět zhruba průměrná, statisticky



významně byla vyšší než u dvou oborových skupin v případě absolventů učitelských SPO a než u jedné skupiny v případě absolventů neučitelských pedagogických SPO. Prakticky žádné rozdíly nelze obecně pozorovat mezi absolventy bakalářského a magisterského studia. V případě absolventů učitelských SPO se zdají být spokojenější absolventi bakalářského studia, rozdíl však opět není statisticky signifikantní.

Obrázek vykreslený na základě dat z šetření EUROGARDUATE 2022 není vesměs příliš jiný než v případě dvou předešlých šetření. Spokojeno se svou pracovní situací zde bylo necelých 78 % absolventů a opět nelze pozorovat výrazné rozdíly mezi jednotlivými oborovými skupinami. Podstatný rozdíl spočívá zejména v tom, že v průměru nejspokojenější byli absolventi učitelských SPO (necelých 86 %), přičemž statisticky významně je tento podíl vyšší než v případě všech dalších oborových skupin kromě dvou. Absolventi neučitelských pedagogických SPO byli spokojeni v 77,5 % případů, šlo tedy v podstatě o téměř shodný podíl jako byl průměr za všechny absolventy. Statisticky významně se jejich hodnota lišila jen ve srovnání s absolventy učitelských SPO.

U absolventů učitelských SPO byli mírně spokojenější absolventi magisterského než bakalářského studia, u absolventů neučitelských pedagogických SPO tomu bylo naopak, ani jeden rozdíl však nebyl statisticky signifikantní.

**Tabulka 38 Spokojenost s vykonávanou prací, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, EUROGRADUATE 2022**

Studijní program	SPO/Oborová skupina	Podíl spokojených se svou prací	Interval spolehlivosti		Počet respondentů
			Dolní mez	Horní mez	
Bakalářský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>82,1%</b>	<b>71,7%</b>	<b>92,5%</b>	<b>42</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>79,0%</b>	<b>74,2%</b>	<b>83,7%</b>	<b>241</b>
	Umění a humanitní vědy	74,8%	69,0%	80,6%	212
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	66,4%	59,3%	73,5%	159
	Obchod, administrativní a právo	77,3%	73,4%	81,1%	701
	Přírodní vědy, matematika a statistika	83,1%	72,4%	93,7%	43
	Informační a komunikační technologie (ICT)	83,2%	76,7%	89,8%	114
	Technika, výroba a stavebnictví	81,5%	74,5%	88,5%	135
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	68,6%	52,7%	84,5%	31
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	80,0%	75,0%	84,9%	278
	Služby	74,0%	66,2%	81,8%	139
	<b>Celkem</b>	<b>77,2%</b>	<b>75,3%</b>	<b>79,1%</b>	<b>2095</b>
Magisterský	<b>Učitelé SPO</b>	<b>86,4%</b>	<b>82,8%</b>	<b>90,1%</b>	<b>300</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>75,1%</b>	<b>68,6%</b>	<b>81,6%</b>	<b>237</b>
	Umění a humanitní vědy	73,2%	67,9%	78,4%	359
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	77,5%	74,2%	80,8%	517
	Obchod, administrativní a právo	78,4%	75,8%	81,0%	939
	Přírodní vědy, matematika a statistika	82,1%	75,9%	88,3%	211
	Informační a komunikační technologie (ICT)	85,1%	80,6%	89,6%	278
	Technika, výroba a stavebnictví	78,5%	75,0%	81,9%	665
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	72,5%	64,6%	80,3%	228
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	72,6%	69,0%	76,3%	405
	Služby	78,7%	72,3%	85,1%	241
	<b>Celkem</b>	<b>78,0%</b>	<b>76,7%</b>	<b>79,2%</b>	<b>4380</b>
Celkem	<b>Učitelé SPO</b>	<b>85,8%</b>	<b>82,4%</b>	<b>89,3%</b>	<b>342</b>
	<b>Neučitelé pedagogické SPO</b>	<b>77,5%</b>	<b>73,7%</b>	<b>81,3%</b>	<b>478</b>
	Umění a humanitní vědy	73,9%	70,0%	77,8%	571
	Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy	75,1%	72,0%	78,1%	676
	Obchod, administrativní a právo	78,0%	75,9%	80,2%	1640
	Přírodní vědy, matematika a statistika	82,3%	77,0%	87,7%	254
	Informační a komunikační technologie (ICT)	84,4%	80,7%	88,1%	392
	Technika, výroba a stavebnictví	79,0%	75,9%	82,1%	800
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství	71,7%	64,6%	78,7%	259
	Zdravotní a soc. péče, péče o příznivé živ. podm.	74,9%	71,9%	77,8%	683
	Služby	76,6%	71,7%	81,6%	380
	<b>Celkem</b>	<b>77,7%</b>	<b>76,7%</b>	<b>78,8%</b>	<b>6475</b>

Souhrnně za všechna šetření tak lze konstatovat, že potenciální důležitost srovnání spokojenosti s vykonávanou prací do značné míry ponížují malé rozdíly mezi jednotlivými oborovými skupinami, které jsou povětšinou statisticky nesignifikantní. Podíl spokojených absolventů pedagogických SPO je většinou průměrný a významně se neliší od absolventů jiných oborů. Výjimkou je podíl spokojených absolventů učitelů SPO v šetření EUROGRADUATE 2022, který je ve srovnání statisticky významně vyšší než u absolventů velké většiny ostatních oborových skupin.

## **10 Závěr a diskuse**

### **10.1 Aplikace konceptů přechodu na trh práce na absolventy pedagogických oborů**

Téma přechodu absolventů pedagogických oborů ze vzdělávání do profesního života je třeba vnímat nejen jako samostatný fenomén, kdy tito absolventi nastupují do pedagogických povolání, ale také v širším kontextu, kde se ucházejí i o jiná povolání a na trhu práce se setkávají s absolventy různých oborů. Jejich situace je ovlivněna celkovým vývojem pracovního trhu a společenskými změnami, které formují jak nabídku, tak poptávku po pedagogických pracovnících. Zároveň je nutné reflektovat dynamiku jejich profesního rozvoje, kariérních možností a individuálních očekávání v rámci jejich osobního a profesionálního růstu.

V teoretické části jsem představil šest teoretických koncepcí, které popisují přechod absolventů (nejen) vysokých škol na trh práce. Ty byly sice vytvořeny jako koncepty platné pro celou populaci absolventů, lze je aplikovat i na přechod absolventů pedagogických oborů.

Prvním takovýmto konceptem je teorie lidského kapitálu, kterou jako první rozvíjí zejména Becker (1993) a Mincer (1974). V rámci tohoto konceptu se vychází z předpokladu, že investice do vzdělání zvyšují produktivitu jednotlivců, což se následně odráží v jejich úspěchu na trhu práce. Pro absolventy pedagogických oborů to znamená, že absolvování vysokoškolského studia v oblasti pedagogiky nejenže poskytuje nezbytné dovednosti pro výkon povolání, ale také zvyšuje jejich celkovou atraktivitu pro zaměstnavatele zejména ve vzdělávacím sektoru. Absolventi pedagogických oborů vstupují na trh práce s konkrétními dovednostmi, které jsou vyžadovány pro výuku, výchovu a další pedagogické činnosti. Tyto dovednosti zahrnují například didaktické schopnosti, znalost pedagogické psychologie, schopnost organizace a řízení třídy a v neposlední řadě také specifické znalosti z oblasti jejich odbornosti (např. matematika, český jazyk, cizí jazyky). Vzdělání v těchto oblastech zvyšuje jejich produktivitu a efektivitu, což je pro zaměstnavatele klíčové. Investice do vzdělání v pedagogických oborech je tedy považována za formu lidského kapitálu, která

nejen zvyšuje schopnosti jednotlivce, ale také jeho potenciál pro dosažení lepšího pracovního uplatnění.

Druhý takový koncept, teorie signalizace a filtrování (Spence, 1973. 2002) zdůrazňuje roli vzdělání jako signálu pro zaměstnavatele. Absolventi pedagogických oborů signalizují své schopnosti a potenciál prostřednictvím dosaženého vzdělání, což zaměstnavatelům pomáhá při rozhodování o jejich přijetí a zařazení do pracovního procesu. V případě pedagogických povolání je signalizace důležitá, protože zaměstnavatelé, což jsou často školy a vzdělávací instituce, mnohdy nemají možnost přímo posoudit schopnosti a dovednosti uchazečů před jejich přijetím. Vzdělání zde slouží jako důležitý signál o úrovni dovedností a znalostí uchazeče. Například dokončení vysokoškolského studia v pedagogickém oboru signalizuje, že absolvent prošel náročným vzdělávacím procesem, který zahrnoval jak teoretické, tak praktické aspekty výuky.

Aplikovatelnost signální teorie je umocněna tím, že absolventi pedagogických oborů získávají kvalifikaci pro výkon tzv. regulovaných povolání, tedy povolání, kde je odpovídající vzdělání nebo kvalifikace přímo podmínkou pro jeho vykonávání. Například dosažení magisterského vzdělání v učitelském studijním programu není jen výhodou, ale také nezbytnou podmínkou pro výkon povolání.

Kromě dosaženého vzdělání mohou absolventi využít i další signály, jako jsou praxe během studia, stáže, nebo účast na pedagogických projektech, které dále zvyšují jejich atraktivitu pro zaměstnavatele. Tyto signály pomáhají zaměstnavatelům lépe odhadnout produktivitu a potenciál uchazeče, což může vést k lepším pracovním nabídkám a podmínkám.

Teorie samovýběru (Gebel & Noelke, 2011) zdůrazňuje, že rozhodnutí jednotlivců o investici do vzdělání není náhodné, ale je ovlivněno různými faktory, jako je rodinné zázemí, kognitivní a nekognitivní dovednosti. Absolventi pedagogických oborů se rozhodli pro toto studium na základě svého zájmu o pedagogiku, jejich schopností a dalších osobních faktorů.

Tato teorie také upozorňuje na skutečnost, že jednotlivci, kteří se rozhodnou pro pedagogické vzdělání, často již disponují určitými předpoklady a dovednostmi, které zvyšují jejich šance na úspěch na trhu práce. Například schopnost komunikace, trpělivost a zájem o

práci s dětmi jsou vlastnosti, které jsou často již přítomné u těch, kteří si vybrali pedagogickou dráhu.

Teorie vyhledávání (Mortensen & Pissarides, 1999) se zabývá procesem hledání zaměstnání a rozhodováním absolventů při vstupu na trh práce. Pro absolventy pedagogických oborů je klíčové shromažďování informací o volných pracovních místech, což může probíhat prostřednictvím různých kanálů, jako jsou úřady práce, kariérní centra na vysokých školách, pracovní portály a osobní kontakty.

Proces vyhledávání zaměstnání zahrnuje nejen hledání volných míst, ale také vyhodnocování nabídek a rozhodování, zda je daná nabídka přijatelná. Absolventi pedagogických oborů musí zvážit různé faktory, jako je lokalita pracoviště, platové podmínky, pracovní prostředí a možnosti profesního rozvoje. Teorie vyhledávání také zdůrazňuje, že hledání zaměstnání je nákladný proces, který vyžaduje čas a zdroje, což může ovlivnit rozhodování absolventů.

Teorie párování (Sørensen & Kalleberg, 1981) se zaměřuje na proces vytváření pracovních vztahů mezi uchazeči o zaměstnání a zaměstnavateli. Pro absolventy pedagogických oborů je klíčové nalezení vhodného pracovního místa, které odpovídá jejich dovednostem a preferencím. Tento proces zahrnuje nejen nalezení volného místa, ale také úspěšné vytvoření pracovního vztahu, který je výhodný pro obě strany.

Například v případě absolventů, kteří se rozhodnou pro učitelskou dráhu je důležité, aby došlo k dobrému párování mezi učitelem a školou. To znamená, že učitelé by měli být schopni efektivně využít své dovednosti a znalosti v konkrétním školním prostředí a že školy by měly být schopny poskytnout podporu a podmínky pro profesní růst učitelů. Kvalitní párování může vést k vyšší pracovní spokojenosti, lepším pracovním výsledkům a delšímu setrvání učitelů v profesi.

Teorie kariérního ekosystému (Donald, Ashleigh & Baruch, 2018) představuje moderní přístup k chápání přechodu absolventů na trh práce. Tento koncept zdůrazňuje vzájemnou provázanost jednotlivých aktérů a dynamiku kariérního rozvoje v globalizovaném světě. Pro absolventy pedagogických oborů je důležité pochopení, že jejich kariéra není izolovaný proces, ale je ovlivňována širokou sítí vztahů a interakcí.

Absolventi pedagogických oborů vstupují do kariérního ekosystému, který zahrnuje školy, vzdělávací instituce, profesní organizace, rodinu a komunitu. Tato síť vzájemně propojených aktérů ovlivňuje jejich profesní dráhu a možnosti rozvoje. Kariérní ekosystém také zdůrazňuje důležitost celoživotního učení a adaptace na měnící se podmínky. Pro absolventy pedagogických oborů to znamená, že musí být připraveni na neustálé zlepšování svých dovedností a přizpůsobování se novým výzvám ve vzdělávání.

Všechny tyto teorie poskytují komplexní rámec pro pochopení přechodu absolventů pedagogických oborů na trh práce, přičemž zdůrazňují různé aspekty tohoto procesu, od investice do vzdělání a signalizace dovedností až po vyhledávání zaměstnání a vytváření kvalitních pracovních vztahů. Pro absolventy pedagogických oborů je klíčové pochopení a využití těchto teoretických přístupů k maximálnímu využití jejich potenciálu a úspěšnému začlenění do profesionálního života.

## **10.2 Přechod absolventů pedagogických oborů na trh práce v České republice**

Ve třetí kapitole popisují, že téma přechodu absolventů pedagogických oborů v České republice nebylo nikdy komplexně zpracováno. V českých odborných studiích se toto téma objevuje, ale většinou jako součást širšího tématu začínajících učitelů a jejich odchodů z profese. Zřejmě nejpodrobněji se tímto tématem zabývají Hanušová a Píšová (např. Hanušová & Píšová et al., 2017, Hanušová & Píšová, 2020), přičemž se zaměřují zejména na profesní socializaci s ohledem na jejich spokojenost v profesi a na plány na setrvání v dané škole či ve školství vůbec. Vítečková (2018) se zaměřila na potřeby začínajících učitelů, zatímco Zelinková (2014) analyzovala motivaci studentů pedagogických fakult stát se učiteli. Kvantitativní šetření MŠMT (2009) a následné studie Procházky, Röschové a Zelinkové (2023) zkoumaly názory studentů na učitelskou profesi a jejich kariérní plány. Lounek, Kohoutek a Sekerák (2023) se zaměřili na nenastoupení absolventů učitelských programů do profese učitele a zkoumali osobní a pracovní důvody pro opuštění této profese. Lorenzová a Komárková (2019) se jako jediné zaměřily na absolventy pedagogických oborů mimo učitelství, konkrétně na sociální pedagogiku.

Přestože se jednotlivé studie snaží přispět k porozumění této problematice, žádná z nich se jí nezabývá komplexně a zejména neposuzuje absolventy pedagogických oborů ve srovnání

s absolventy jiných oborů. Ve své práci jsem si na začátku čtvrté kapitoly položil řadu výzkumných otázek, na které zatím odpovědi chyběly a jejichž zodpovězení můžou zásadně přispět k hlubšímu poznání problematiky přechodu absolventů pedagogických oborů na trh práce.

*Kdo jsou absolventi pedagogických oborů, jak je lze ve dříve používané i stávající klasifikaci studijních programů a studijních oborů identifikovat? Na jaké vnitřně koherentní oborové skupiny jdou absolventi pedagogických oborů dále třídit? Jak lze vymezit pedagogická povolání?*

Vzhledem k tomu, že se ve své práci zaměřuji na absolventy pedagogických oborů, jejich správné vymezení je zcela zásadní. Pro tento cíl bylo nutné detailně pochopit způsob klasifikování vysokoškolských studijních programů a studijních oborů v České republice, který jednak není zcela konzistentní a zejména pro nově akreditované studijní programy od roku 2017 došlo k zásadní změně. Do té doby byly všechny studijní programy a studijní obory klasifikovány podle rezortní oborové klasifikace KKO V. Od roku 2017 jsou všechny nově akreditované studijní programy klasifikovány novým systémem a s pomocí nové klasifikace – mezinárodně užívané klasifikace oborů vzdělání ISCED-F 2013. Studijní obory pak v tomto novém systému vůbec neexistují.

Pouze detailní analýza, při které byly vzaty v úvahu názvy studijních programů a studijních oborů a ve sporných případech i jejich popis (cíle studia, uplatnění absolventa apod.), umožnila vymezit pedagogické studijní programy a studijní obory (kvůli tomuto dlouhému výrazu v textu používám zkratku SPO) tak, aby je bylo možné zkoumat konzistentně v čase i po změně z roku 2017.

Druhým cílem analýzy studijních programů a studijních oborů bylo dále pedagogické SPO roztrždit. Výsledkem bylo rozdělení na učitelské SPO a nečitelské pedagogické SPO. Tyto dvě skupiny se staly základními kategoriemi pro všechny následné analýzy, přičemž výsledky těchto analýz jasně potvrdily smysluplnost tohoto rozlišení, a to vzhledem k značně jinému chování absolventů těchto dvou skupin na trhu práce.

Pro další potenciální analýzy a studie se nabízí možnost ještě detailnější členění. Ve své práci v analýze týkající se vývoje počtu absolventů bakalářských studijních programů

například zavádím kategorii tzv. předučitelských SPO, tedy absolventů bakalářských studií, u kterých se předpokládá, že velká většina absolventů bude pokračovat v navazujícím magisterském studiu učitelství. Nicméně tato kategorie není pro analýzy přechodu trhu práce pro svoji malou početnost příliš využitelná. Dále absolventi učitelských SPO by šli rozlišit podle druhu školy, pro který získali kvalifikaci učit. V případě neučitelských pedagogických SPO lze rozlišit vychovatelství, speciální pedagogika, sociální pedagogika a další pedagogická zaměření. Nevýhodou dalšího třídění je jednak fakt, že ne vždy je zcela jasné, kam příslušný studijní program nebo studijní obor patří a zejména ve výběrových šetřeních by byl opět problém s nízkými počty respondentů.

Druhým základním krokem bylo vymezení pedagogických povolání a vytvoření klasifikace pedagogických povolání. Oboje jsem vytvořil s pomocí všeobecně používané klasifikace zaměstnání (povolání) CZ-ISCO a také s podporou odvětvové klasifikace ekonomických činností NACE. Výsledkem je klasifikace, která má v základu pět kategorií:

- 1 – učitelská povolání
- 2 – řídicí pracovníci v oblasti vzdělávání
- 3 – ostatní pedagogická povolání
- 4 – povolání blízká pedagogickým
- 5 – ostatní (nepedagogická) povolání

První tři kategorie chápu jako pedagogická povolání a zbylé dvě kategorie jako ostatní (nepedagogická) povolání.

*Jaký byl kvantitativní a strukturální vývoj absolventů pedagogických oborů?*

Kvantitativní i strukturální růst absolventů pedagogických SPO byl přirozeně značně ovlivněn celkovým vývojem počtů absolventů vysokých škol v České republice. Ty prošly v poledních 20 letech značně dynamickým vývojem. Od roku 2003 do roku 2012 se zvýšili téměř trojnásobně, nicméně od té doby i díky populačně stále slabším ročníkům odpovídající populace došlo k výraznému poklesu o více než jednu třetinu stavu z roku 2012.

Vývoj počtu absolventů pedagogických SPO byl výrazně odlišný v závislosti na typu SPO. Zatímco počty absolventů neučitelských pedagogických SPO rostly v podobné míře jako



celkové počty absolventů, přičemž tento růst se týkal jak absolventů magisterského, tak zejména bakalářského studia, v případě absolventů učitelských SPO byl vývoj odlišný. Počty absolventů pedagogických SPO totiž v době výrazného kvantitativního růstu českého vysokého školství rostly jen minimálně a posléze ve fázi poklesu jejich počty klesaly přibližně stejným tempem jako v celém vysokém školství. Důsledkem tak je, že počty absolventů učitelských SPO byly v roce 2022 nejnižší minimálně od roku 2001, tj. od roku, od kterého jsem zrekonstruoval časovou řadu, pravděpodobně však je to ještě mnohem déle. Například počty absolventů magisterských studia učitelských SPO, které jsou velmi důležité pro pokrytí poptávky po učitelích v základním a středním vzdělávání, jsou oproti vrcholu v roce 2010 téměř poloviční. Celkově se snížil podíl absolventů učitelských SPO na celkovém počtu absolventů od roku 2001 ze 14,5 % na 5 %, v případě absolventů všech pedagogických SPO se jednalo o pokles z 18,5 % na 13,5 %.

Změna u absolventů učitelských SPO jde částečně přisoudit vlivu výrazného navýšení podílu absolventů bakalářského studia v celém vysokém školství, což je typ studia, kde jsou absolventi učitelských SPO zastoupeni jen velmi málo, nicméně i mezi absolventy magisterského studia klesl jejich podíl z 18 % na polovinu.

#### *Jaká je míra nezaměstnanosti pedagogických oborů?*

K analýze nezaměstnanosti jsem využil data o počtech absolventů z databáze SIMS, MŠMT a data o nezaměstnaných MPSV. S jejich pomocí nešlo analyzovat míru nezaměstnanosti přímo absolventů pedagogických oborů, namísto toho jsem v tomto ohledu porovnával absolventy podle oborového zaměření absolvované fakulty.

Výsledky analýz ukázaly, že nezaměstnanost není u absolventů vysokých škol v České republice již dlouhodobě závažný problém. V posledních letech se úroveň míry nezaměstnanosti dostala na velmi nízkou úroveň.

Absolventi pedagogických fakult pak výrazné problémy se získáním práce krátce po absolvování neměli nikdy. Prakticky po celou dobu sledování byla jejich míra nezaměstnanosti podprůměrná. V posledních letech patřili mezi absolventy vysokých škol, jejichž míra se řadí k jedné z nejnižších a jejichž hodnota (méně než 1 % u absolventů

magisterského studia, méně než 2 % u absolventů bakalářského studia) se stala vlastně zcela zanedbatelnou.

*Kam absolventi pedagogických oborů nastupují po absolvování? Jaká vykonávají povolání? Do jaké míry v prvních letech po absolvování vykonávají pedagogická povolání? Do jaké míry jsou ekonomicky neaktivní?*

Podrobné analýzy všech tří šetření absolventů jasně ukázaly, že jsou výrazné rozdíly mezi absolventy učitelských SPO a nečitelských pedagogických SPO a jejich přechodu do pedagogických povolání. Absolventi učitelských SPO mají totiž krátce po absolvování až dvakrát tak větší podíl pracujících v pedagogických povoláních než absolventi nečitelských pedagogických SPO. Podle šetření Absolvent 2018 pracovalo jeden rok po absolvování v pedagogických povoláních více než 68 % absolventů učitelských SPO. Podle šetření EUROGRADUATE jich bylo dokonce 71 %. Nepracujících bylo zhruba 11 % až 12 %, podle šetření Absolvent 2018 jen 2 % bylo nezaměstnaných, naprostá většina nepracujících byla ekonomicky neaktivní. Pokud se vezmou v úvahu jen pracující, pak jich vykonávalo pedagogické povolání 76,5 % podle šetření Absolvent 2018 a 80,5 % podle šetření EUROGRADUATE 2022. Podle šetření REFLEX 2013 jich v první práci po absolvování v pedagogických povoláních pracovalo 68 %. Navíc vždy, když to bylo možné odlišit, platí, že z naprosté většiny pracují absolventi učitelských SPO v učitelských povoláních, v ostatních pedagogických povoláních pracuje jen okolo 5 %. I přes podrobně diskutované rozlišnosti mezi jednotlivými šetřeními, které neumožňují plnohodnotné srovnání, výsledky naznačují, že atraktivita pedagogických povolání pro absolventy učitelských SPO v posledních letech rostla.

V případě absolventů nečitelských pedagogických SPO jsou podíly pracujících v pedagogických povoláních podstatně nižší. Z těch, co pracují, je to mezi 37 a 39 % v závislosti na konkrétním šetření. Zhruba dvě třetiny z tohoto podílu pak pracují v učitelských povoláních a jedna třetina v ostatních pedagogických povoláních.

Co absolventi pedagogických SPO dělají, pokud pracují v jiných než pedagogických povoláních? Absolventi učitelských SPO nacházejí uplatnění zejména na různých administrativních pozicích, nebo třeba i u policie. V žádném povolání mimo oblast vzdělávání však netvoří výraznější podíl. Na druhé straně absolventi nečitelských

pedagogických SPO často pracují jako specialisté a odborní pracovníci v oblasti sociální práce, ale často se také uplatňují u policie, v oblasti lidských zdrojů, personalistiky a na různých administrativně-úřednických pozicích. Je samozřejmě otázka, jestli se jedná o výhodu svědčící o jejich flexibilitě, nebo je to důsledek špatné uplatnitelnosti v oboru (s tím, že samozřejmě ne všechna výše zmíněná povolání lze považovat za práci mimo obor).

*Do jaké míry dochází k odchodům a příchodům z a do pedagogických povolání? Jak vypadá profesní mobilita v prvních letech po absolvování?*

Plnohodnotně bylo možné zkoumat mobilitu jen s pomocí dat z šetření Absolvent 2018. Analýza ukázala, že z absolventů, kteří jeden rok po absolvování vykonávali pedagogické povolání, jich 81 % vykonávalo takové povolání i 2 až 4 roky poté. Nezaměstnaným se nestával prakticky nikdo, zhruba stejný podíl jich odcházelo do jiného povolání jako se stávalo ekonomicky neaktivní. Výrazné odlišnosti byli opět pozorovány s ohledem na absolvovaný typ SPO. Podstatně častěji odcházeli do jiného povolání absolventi ostatních (nepedagogických) SPO (20 %) než absolventi učitelství pedagogických SPO (10 %) a učitelství SPO (6 %). Hlavním důvodem odchodu učitelství SPO je odchod na rodičovskou dovolenou. To je přirozeně dáno vysokým podílem žen a zároveň faktem, že brzy po absolvování se řada z nich dostává do věku, kdy je obvyklé mít děti.

Dlouhá doba strávené na rodičovské dovolené tak má mnohem větší vliv na odchody z pedagogických povolání než odchody do jiných povolání. Systém rodičovských dávek a příspěvků v České republice, spolu s možností čerpat mateřskou a rodičovskou dovolenou, patří mezi nejvelkorysejší v Evropě. Průměrná česká matka se dvěma dětmi stráví na rodičovské dovolené 6 až 8 let, což je ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi neobvyklé, zejména mezi ženami s vysokoškolským vzděláním. Tento systém sice umožňuje matkám trávit více času se svými dětmi, avšak zároveň je na dlouhou dobu oddaluje od pracovního trhu a snižuje jejich míru zaměstnanosti. Studie také prokázaly, že čím déle vysokoškolačky s pedagogickým vzděláním zůstávají doma s dětmi, tím méně pravděpodobné je, že se vrátí k učitelství profesi (Koucký & Zelenka, 2023).

Z těch, co vykonávají pedagogická povolání 3 až 5 let po absolvování, jich je nových (tj. těch, kteří nevykonávali taková povolání jeden rok po absolvování) 17 %. Z toho 9 p. b. připadá na příchod z jiného povolání, 6 p. b. na ekonomicky neaktivní a 2 p. b. na

nezaměstnané. Opět záleží na vystudovaném SPO. Největší podíl nově příchozích je mezi absolventy ostatních SPO, nejmenší naopak mezi absolventy učitelských SPO.

Na základě srovnání profesní a ekonomické aktivity mezi dvěma časovými okamžiky jsem vytvořil osm kategorií mobility mezi pedagogickými a nepedagogickými povoláními a nepracujícími. Mezi absolventy učitelských SPO bylo 40 % zůstávajících, což jsou ti, co v obou sledovaných obdobích vykonávali pedagogické povolání a ani nezměnili zaměstnavatele. 13 % jich změnilo zaměstnavatele, ale opět vykonávali pedagogické povolání (stěhující). Větší podíl jich pedagogické povolání opustilo, než do něj přišlo. Nejvíce bylo odchozích mezi nepracující – 8 %. Naopak příchozích z nepracujících bylo o polovinu méně – 4 %. Rozdíl mezi odchozími do jiného povolání (4 %) a příchozími z jiného povolání (3,5 %) byl již podstatně menší. Ani v jednom ze sledovaných okamžiků nepracovalo v pedagogickém povolání 28 % absolventů učitelských SPO, 23 % přitom pracovalo jinde (ne-pedagogové) a 5 % se do pracovního procesu nezapojilo (čekající).

U absolventů neučitelských pedagogických SPO je zásadní rozdíl v tom, že více než polovina z nich ani v jednom období nepracovala v pedagogickém povolání a celková mobilita má menší intenzitu zejména díky mnohem méně častým odchodům mezi nepracujícími.

Jaké faktory hrají roli, zda absolventi pedagogických oborů vykonávají nebo nevykonávají pedagogická povolání? Které faktory ovlivňují mobilitu na trhu práce v prvních letech po absolvování?

Na základě několika modelů logistické regrese jsem prokázal, že nejzásadnější vliv na vykonávání nebo nevykonávání pedagogických povolání hraje typ SPO. Absolventi neučitelských SPO mají ve srovnání s absolventy učitelských SPO až šestkrát tak větší šanci, že budou krátce po absolvování vykonávat jiné než pedagogické povolání. Významnou roli má však řada dalších faktorů. Signifikantně větší šanci pracovat mimo pedagogická povolání mají také muži a absolventi jiných než pedagogických fakult. V modelech jsem se pokusil rozlišit kvalitu studentů na jednotlivých vysokoškolských institucích. Pro tyto účely jsem použil ukazatel kvality přijatých uchazečů na příslušnou fakultu nebo vysokou školu. To je samozřejmě poměrně velké zjednodušení, protože samotné přijímací řízení nemůže komplexně postihnout kvalitu studenta, a navíc se odehrává na samotném začátku studia.

Nicméně výsledky regresní analýzy prokázaly signifikantní vztah, který ukazuje, že čím vyšší je kvalita přijatých uchazečů na absolvovanou fakultu nebo vysokou školu tím spíše absolvent bude vykonávat jiné než pedagogické povolání. V případě absolventů do 33 let se navíc ukázal vliv typu studia, kdy častěji nepracovali v pedagogických povoláních absolventi magisterského studia a také se podařilo prokázat, že menší tendenci nacházet si jiné, než pedagogické povolání mají děti rodičů, kteří vykonávali pedagogické povolání. Roli hrají také regionální rozdíly.

V rámci zkoumání vlivu na odchod do jiného pedagogického zaměstnání nebo do jiného než pedagogického povolání se jako nejzajímavější jeví vliv příjmu z práce vykonávané jeden rok po absolvování. Spolu s rostoucím příjmem totiž významně klesá šance, že absolvent pedagogických SPO změní zaměstnání nebo opustí pedagogické povolání. Ukázalo se tak, že výše adekvátní odměny určitě hraje při udržení pedagogů podstatnou roli. I v této fázi kariéry má vliv pohlaví, kdy větší šanci přejít do nepedagogického povolání mají muži a mezi ekonomicky neaktivní ženy a také typ SPO, kdy opět větší šanci na odchod mají absolventi neučitelských pedagogických SPO.

Podobné faktory mají vliv i v případě možnosti příchodu do pedagogického povolání poté, co jej absolventi jeden rok po absolvování nevykonávali. Opět podstatně větší šanci na příchod mají absolventi učitelských SPO. Zároveň platí, že čím vyšší příjmy měli absolventi jeden rok po absolvování v jiném než pedagogickém povolání, tím menší je šance, že by se rozhodli toto povolání opustit a začít vykonávat pedagogické povolání.

*Do jaké míry vnímají absolventi pedagogických oborů, že pracují v povoláních, které odpovídají jejich oboru a úrovni absolvovaného vzdělání? Jak jsou se svou prací spokojeni?*

Zjišťování, zda absolventi pedagogických oborů pracují v pedagogických povoláních, je ve svém principu objektivní či normativní zjišťování tzv. horizontálního souladu mezi absolvovaným oborem vzdělání a oborem vykonávaného vzdělání. Druhý možný způsob je tzv. subjektivní, kdy sami absolventi posuzují, zda pracují nebo nepracují v oboru.

Výsledky všech tří šetření ukázala, že subjektivně měřený podíl absolventů učitelských SPO pracujících v oboru je konzistentně vysoký, jak u absolventů bakalářského (s výjimkou šetření REFLEX 2013), tak i u magisterského studia. I když není míra souladu tak vysoká

jako u zdravotnických oborů, absolventi učitelských SPO častěji pocítují shodu mezi vystudovaným oborem a oborem své práce ve srovnání s mnoha jinými obory. Podíl absolventů neučitelských SPO pracujících v oboru je vždy nižší a mírně pod průměrem ostatních oborů, což je částečně způsobeno vyšším zastoupením bakalářů, u nichž je obecně míra souladu nižší.

Vypovídající je pak srovnání mezi objektivním a subjektivním přístupem k měření horizontálního souladu neboli porovnáním rozdílu mezi podílem absolventů, kteří subjektivně vnímají, že pracují v oboru, a reálným podílem těch, kteří pracují v pedagogických povoláních. U učitelských SPO je tento rozdíl poměrně malý, zatímco u neučitelských pedagogických SPO je podstatný. Absolventi neučitelských pedagogických SPO tedy často pracují i v jiných než pedagogických povoláních, která stále považují za vhodná pro svůj obor studia, ale spojení mezi oborem studia a vykonávanou prací je u nich volnější než u absolventů učitelských SPO.

Druhou dimenzí souladu mezi vzděláním a prací je vertikální soulad neboli shoda mezi úrovní dosaženého vzdělání a vhodné nebo požadované úrovni ve vykonávané práci. Opět všechna tři šetření absolventů jasně ukázala vysokou míru shody u absolventů učitelských SPO, kteří tak nadprůměrně často pracují na pozicích odpovídajících jejich úrovni vzdělání. Pro účely srovnání nevhodná změna formulace otázky v šetření EUROGRADUATE 2022, kdy byl použit výraz „obvykle vyžadovaná“ namísto „nejvhodnější“ ve vztahu k úrovni vykonávané práce napomohl ukázat, že vysoká míra souladu je částečně způsobená zákonnými požadavky na vzdělání učitelů, u kterých je obvykle vyžadován magisterský titul.

U absolventů neučitelských pedagogických SPO je podíl těch, kteří pracují na pozicích odpovídajících jejich vzdělání, podle všech tří šetření nižší. Šetření REFLEX 2013 a Absolvent 2018 ukazují jen mírný rozdíl, ale šetření EUROGRADUATE 2022, které se ptalo na obvykle vyžadovanou úroveň vzdělání, ukazuje výrazně nižší podíl ve srovnání s učitelkými SPO. To je dáno tím, že mnohé pozice, které absolventi neučitelských pedagogických SPO zastávají, vyžadují pouze bakalářské nebo středoškolské vzdělání.

Využitelnost otázek na spokojenost s prací je do značné míry negativně ovlivněna tím, že poměrně málo diferencují. Spokojenost absolventů pedagogických SPO se svou prací je tak podle výsledku šetření absolventů většinou průměrná a významně se neliší od absolventů

jiných oborů. Výjimkou je šetření EUROGRADUATE 2022, kde byla spokojenost absolventů učitelských SPO signifikantně vyšší než u většiny ostatních oborových skupin.

*Jaká je úroveň příjmů z práce a do jaké míry je ovlivněna vykonáváním (ne)odpovídajících povolání?*

Výsledky šetření absolventů vysokých škol jasně ukazují, že jak u absolventů učitelských SPO, tak i u absolventů neučitelských pedagogických SPO došlo k výraznému růstu nominálních příjmů. I když z důvodů metodologických odlišností jednotlivých šetření nelze usuzovat na přesnou výši růstu, rozdíl v průměrných příjmech podle šetření REFLEX 2013 (23,5 tisíc Kč u absolventů učitelských SPO a necelých 27 tisíc Kč u absolventů neučitelských pedagogických SPO) a podle šetření EUROGRADUATE (u obou skupin zhruba 41 tisíc Kč) je více než výmluvný. Důsledky navýšení tabulkových platů v posledních letech v pedagogických povoláních se tak jasně promítli i do odměňování čerstvých absolventů.

I přes toto zlepšení je však třeba vidět, že příjmy výrazně rostly v celé české ekonomice, což ve výsledku vedlo k tomu, že příjmy výrazně rostly vysokoškolským absolventům všech oborových skupin. Ve srovnání s ostatními oborovými skupinami tak měli absolventi učitelských SPO nejnižší průměrné příjmy jak v roce 2013, tak v roce 2018 a i v roce 2022. Nemnoho lépe na tom byli absolventi neučitelských pedagogických SPO, ve všech třech případech byl jejich průměrný příjem výrazně podprůměrný. Relativně nejhůře na tom byli absolventi pedagogických SPO v roce 2018, kdy byl průměrný příjem absolventů učitelských SPO na úrovni 74 % a absolventů neučitelských pedagogických SPO na úrovni 77 % průměrného příjmu všech absolventů vysokých škol. V roce 2022 došlo k zvýšení na hodnoty 80 % a 81 %.

Dalším specifickým rysem, který se jen zřídka objevuje u ostatních oborů, je, že u absolventů pedagogických SPO většinou nedochází k snížení příjmů, pokud nepracují ve vystudovaném oboru. V naprosté většině oborů totiž práce mimo obor, ve které pracovník většinou nemůže plně využít nabyté znalosti a dovednosti, vede k nižším výdělkům. V případě absolventů pedagogických SPO se to však zejména díky relativně nízkým příjmům plynoucích z vykonávání oborově shodných povoláních většinou neděje. Signifikantně významně vyšší příjmy měli jen v oboru pracující absolventi neučitelských pedagogických SPO podle

výsledků šetření Absolvent 2018. Naopak výsledky šetření EUROGRADUATE 2022 ukazují na signifikantně vyšší příjmy absolventů pracujících mimo obor, a to jak u absolventů učitelství SPO, tak u absolventů neučitelství SPO.

Odpověď na poslední otázku je zároveň ukázkou toho, že i když ve své práci řeším řadu témat, které dosud nikdo řádně nezpracoval, stále zde zůstává mnoho prostoru pro rozvíjení a posouvání těchto témat. Jedním z nich by právě mohlo být detailnější zaměření se na vztah mezi výší příjmů absolventů pedagogických SPO a tím, zda pracují v oboru, případně na další důvody práce mimo obor.

Datové zdroje, které ve své práci používám (především celonárodní šetření absolventů vysokých škol), mají řadu pozitivních aspektů. Umožňují přímé srovnání s absolventy jiných než pedagogických oborů a poskytují cenné informace o jejich profesním uplatnění. Zároveň však tato data mají své limity, které spočívají zejména v tom, že se nezaměřují přímo na absolventy pedagogických oborů. To znamená, že nedokážou podrobněji analyzovat specifické jevy spojené s vysokoškolským studiem pedagogických oborů a s jejich profesním uplatněním v pedagogických povoláních.

Zároveň se ve své práci zaměřuji primárně na objektivní faktory ovlivňující přechod na trh práce. Tyto faktory zahrnují například pohlaví, absolvované vzdělání (studijní program a studijní obor, typ/stupeň vzdělání, zaměření fakulty, formu vzdělání), region a výši příjmů. V mých analýzách však nejsou (zejména proto, že to použitá data neumožňují) zahrnuty neméně důležité subjektivní faktory, jako jsou osobní preference, vnitřní nastavení a motivace a řada specifických faktorů vázajících se ke studiu pedagogických oborů (např. zkušenosti z praxe) a k pedagogické profesi.

Tyto subjektivní faktory lze zohlednit pouze ve specificky zaměřených výzkumech, které se soustředí na studenty nebo absolventy pedagogických oborů, případně na nastupující učitele nebo pedagogické pracovníky. Nicméně, jak jsem již několikrát poznamenal, tyto výzkumy mají nevýhodu ve svém úzkém zaměření, které neumožňuje širší srovnání a kontextualizaci.

Výzvou do budoucna je proto skloubení těchto dvou přístupů – tedy kombinace široce zaměřených datových šetření, která umožňují srovnání mezi různými obory, a specificky



zaměřených výzkumů, které se soustředí na detailní analýzu pedagogických oborů. Tento přístup by mohl přinést komplexnější pohled na problematiku a umožnit hlubší porozumění dynamiky v pedagogickém sektoru.

## Literatura

Akkermans, J., Nykänen, M., & Vuori, J. (2015). Practice makes perfect? Antecedents and consequences of an adaptive school-to-work transition. In J. Vuori, R. Blonk, & R. H. Price (Eds.), *Sustainable working lives: Managing work transitions and health throughout the life course* (pp. 65–86). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9798-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9798-6_5)

Allen, J. P., & van der Velden, R. K. W. (Eds.) (2011). *The flexible professional in the knowledge society: New challenges for higher education*. Springer. Higher Education Dynamics. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1353-6>

Aragon, S. (2016). *Teacher Shortages: What We Know. Teacher Shortage Series*. Education Commission of the States.

Aronson P., Callahan T., Davis T. (2015). The transition from college to work during the great recession: Employment, financial, and identity challenges. *Journal of Youth Studies*, 18(9), 1097–1118. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020931>

Arthur, M. B. (2008). Examining contemporary careers: A call for interdisciplinary inquiry. *Human Relations*, 61(2), 163–186. <https://doi.org/10.1177/0018726707087783>

Arthur, M.,B. (2014). The boundaryless career at 20: where do we stand, and where can we go? *Career Development International*, 19(6), 627-640. <https://doi.org/10.1108/CDI-05-2014-0068>

Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: Expansion, differentiation and market structure in higher education. In Y. Shavit, R. Arum, & A. Gamoran (Eds.), *Stratification in higher education: A comparative study* (pp. 1-35). California: Stanford University Press.

Baruch, Y. (2004), "Transforming careers:from linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspectives", *Career Development International*, Vol. 9 No. 1, pp. 58-73. <https://doi.org/10.1108/13620430410518147>

Bauer, T. (2002). Educational mismatch and wages: a panel analysis. *Economics of Education Review*. 21, 221–229.

Becker, G. S. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education (3rd ed.)*. Chicago: The University of Chicago Press.

Betts, J., Ferral, C., Finnie, R. (2007). The Role of University Characteristics in Determining Post-Graduation Outcomes: Panel Evidence from Three Canadian Cohorts. *Canadian Public Policy*.

Boudová, S. et al. (2020) *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol*. Praha. Česká školní inspekce. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018\\_rozsirene\\_vydani.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf)

Brand, J. E. & Halaby, Ch. N. (2006). Regression and Matching Estimates of the Effects of Elite College Attendance on Education and Career Achievement. *Social Science Research*, 35(3), 749-770. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.06.006>

Brewer, D. J., Eide, E. R., & Ehrenberg, R. G. (1999). Does it pay to attend an elite private college? Cross-cohort evidence on the effects of college type on earnings. *Journal of Human Resources*, 34(1), 104-123. <https://doi.org/10.2307/146304>

Brooks, R., & Youngson, P. L. (2016). Undergraduate work placements: An analysis of the effects on career progression. *Studies in Higher Education*, 41(9), 1563-1578. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.988702>

Brown, P., & Lauder, H. (2009). Economic globalisation, skill formation and the consequences for higher education. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 229-240). Routledge.

Burge, P., Lu, H., & Phillips, W. (2021). *Understanding teacher retention: Using a discrete choice experiment to measure teacher retention in England*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RRA181-1>

Conway, N. & Briner, R. B. (2006). *Understanding Psychological Contracts at Work: A Critical Evaluation of Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.

Česko. (2004). Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ČSÚ. (2023a). *CZ-ISCO Metodická příručka ČSÚ* [online]. Praha: ČSÚ. [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/23172001/metodicka\\_prirucka\\_1.pdf/1607eef6-476b-47b6-af64-a426699ac52a?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/10180/23172001/metodicka_prirucka_1.pdf/1607eef6-476b-47b6-af64-a426699ac52a?version=1.0)

ČSÚ. (2023b). *NACE REV. 2 Metodická příručka ČSÚ* [online]. Praha: ČSÚ. [cit. 2023-12-06]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/23174387/metodicka\\_prirucka\\_cz\\_nace\\_rev\\_2.pdf/e26ebee3-a5b2-48a1-a036-75e14cdb8944?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/10180/23174387/metodicka_prirucka_cz_nace_rev_2.pdf/e26ebee3-a5b2-48a1-a036-75e14cdb8944?version=1.0)

Dale, S. B. & Krueger, A. B. (1999). Estimating the Payoff to Attending a More Selective College: an Application of Selection on Observables and Unobservables. *NBER Working Paper No. w7322*.

De Schepper, A., Clycq, N., & Kyndt, E. (2023). Socioeconomic Differences in the Transition From Higher Education to the Labour Market: A Systematic Review. *Journal of Career Development*, 50(1), 234-250. <https://doi.org/10.1177/08948453221077674>

Descy, P. & Tessaring, M. (ed.) (2001). *Training and learning for competence: Second report on vocational training research in Europe. Executive summary*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Desjardins, R. & Rubenson, K. (2011). An Analysis of Skill Mismatch Using Direct Measures of Skills, *OECD Education Working Papers*, 63, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5kg3nh9h52g5-en>.

Donald, W. E., Ashleigh, M. J., & Baruch, Y. (2018). Students' perceptions of education and employability: Facilitating career transition from higher education into the labor market. *Career development international*, 23(5), 513-540. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2017-0171>

- Eliason, S. R. (1995). An Extension of the Sørensen-Kalleberg Theory of the Labor Market Matching and Attainment Processes. *American Sociological Review*, 60(2), 247–271. <https://doi.org/10.2307/2096386>
- Eraut, M. (2007). Learning from Other People in the Workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403–422. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980701425706>
- Forrier A., De Cuyper N., Akkermans J. (2018). The winner takes it all, the loser has to fall: Provoking the agency perspective in employability research. *Human Resource Management Journal*, 28(4), 511–523. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12206>
- Federicova, M. (2021). Teacher turnover: What can we learn from Europe? *European journal of education*, 56(1), 102-116. <https://doi.org/10.1111/ejed.12429>
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14–38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Fuller, Alison and Unwin, Lorna (2010) 'Knowledge workers' as the new apprentices: the influence of organisational autonomy, goals and values on the nurturing of expertise. *Vocations and Learning*, 3 (3), 203-222. [doi:10.1007/s12186-010-9043-4](https://doi.org/10.1007/s12186-010-9043-4)
- Gebel, M. & Noelke, C. (2011). Chapter two. The Transition from School to Work in Central and Eastern Europe: Theory and Methodology. In I. Kogan, C. Noelke & M. Gebel (Ed.), *Making the Transition: Education and Labor Market Entry in Central and Eastern Europe* (pp. 29-57). Redwood City: Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804778954-006>
- Gilpin, G. A. (2011). Reevaluating the effect of non-teaching wages on teacher attrition. *Economics of education review*, 30(4), 598-616. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.03.003>
- Grosemans, I., Coertjens, L., & Kyndt, E. (2017). Exploring learning and fit in the transition from higher education to the labour market: A systematic review. *Educational research review*, 21, 67-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.03.001>

Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.

Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Ježek, S., Janík, T., Mareš, J., & Janík, M. (2020). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *European journal of education*, 55(2), 275-291. <https://doi.org/10.1111/ejed.12373>

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>

Kalábová, L. (2021). *Motivace začínajících učitelů na základních školách*. Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2021.

Kaufman B. E. & Hotchkiss J. L. (2003). *The economics of labor markets* (6th ed.). Thomson/South-Western.

Keep, E., & Mayhew, K. (2010). Moving beyond skills as a social and economic panacea. *Work, Employment and Society*, 24(3), 565–577. <https://doi.org/10.1177/0950017010371663>

Kostelecká, Y., & Valášková Vincejová, E. (2023). Odchody učitelů z profese: Přehledová studie. *Orbis Scholae*, 1-33. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.5>

Kuchař, P. (2007). *Trh práce: sociologická analýza*. Karolinum.

Kerckhoff, A. C., Raudenbush, S. W., & Glennie, E. (2001). Education, cognitive skill, and labor force outcomes. *Sociology of Education*, 74(1), 1–24. <https://doi.org/10.2307/2673142>

Kim, H. K., Ahn, S. C. & Kim, J. (2012). Vertical and Horizontal Education-Job Mismatches in the Korean Youth Labor Market: A Quantile Regression Approach. *working paper 1201*. Research Institute for Market Economy, Sogang University.

Korbel, V., & Prokop, D. (2021). *Proč se lidé nehlásí ke studiu učitelství a jak to změnit? Srovnávací ministudie programu Učitel naživo a PAQ*. Učitel naživo a PAQ. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1875-proc-se-lide-nehlas-ke-studiu-ucitelstvi-a-jak-to-zmenit.pdf>

Koucký, J. (2021). *Platy učitelů zdolávají rekordy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/platy-ucitelu-zdolavaji-rekordy/>

Koucký, J., Ryška, R., & Zelenka, M. (2014). *Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol, Výsledky šetření REFLEX 2013*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Reflexe%20vzdelani%20a%20uplatneni%20absolventu.%20Vysledky%20setreni%20REFLEX%202013.pdf>

Koucký, J. a kol. (2023). *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*. ČŠI a Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Kvalifikace-priprava-a-kompetence-ucitelu\\_studie\\_F.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Kvalifikace-priprava-a-kompetence-ucitelu_studie_F.pdf)

Koucký, J., & Zelenka, M. (2023). Co dělají absolventi pedagogických oborů? Profesní mobilita učitelů a dalších pedagogických pracovníků. *Pedagogická Orientace*, 33(1), 139-169. <https://doi.org/10.5817/PedOr2023-1-139>

Krejčová, M. (2019). *Příčiny odchodu začínajících učitelů z profese*. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2019.

Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The School-to-Work Transition From a Learning Theory Perspective. *The Career development quarterly*, 47(4), 312-325. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00740.x>

Kubíková, L. (2014). *Uplatnění absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze oborů učitelství se zaměřením na technickou a informační výchovu nebo ICT v praxi (2001-2011)*. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2014.

Hannan, D.F. & Werquin, P. (2001). Education and labour market change: the dynamics of education to work transition in Europe. A review of TSER programme. In: Descy, P., Tessaring, M. (ed.). *Training and learning for competence: Second report on vocational training research in Europe. Executive summary*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Heijke, H. and Meng, Ch. (2006). *The effects of higher education programme characteristics on allocation and performance of the graduates: an European view*. ROA-RM-2006/4E, Maastricht.

Hillage, J., Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London: DfEE.

Holmlund, L. (2009). *The effect of college quality on earnings: Evidence from Sweden*. Umeå University, Umeå Economic Studies No. 781.

Horáková, M. (2011). Pracovní vzdělávání a výcvik: podpora zaměstnatelnosti nebo iluze? Přínosy rekvalifikačních programů pro zaměstnatelnost účastníků (s přihlédnutím k postavení ohrožených skupin na trhu práce). Brno: FSS MU.

Hubálková, Z. (2015). Faktory, které brání nebo podporují zvýšení zaměstnatelnosti absolventů ve vybraném programu z hlediska jeho realizátorů. Brno: FSS MU

Lees, D. (2002). *Information for Academic Staff on Employability*. Exeter: University of Exeter.

Leuven Communiqué. (2009). *The Bologna process 2020- The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven and Louvain-la-Neuve.

Little, B., & Arthur, L. (2010). Less time to study, less well prepared for work, yet satisfied with higher education: a UK perspective on links between higher education and the labour market. *Journal of education and work*, 23(3), 275-296.  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2010.484415>

London Communiqué. (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London.

Lounek, V., Kohoutek, J., & Sekerák, M. (2023). Povolání učitel – ceněné, ale nedoceněné: Změny profese začínajících učitelů v České republice. *Orbis Scholae*, 1-24.  
<https://doi.org/10.14712/23363177.2023.7>

Lorenzová, J., & Komárková, T. (2019). Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese u studentů a sociálních pedagogů v České republice. *Orbis Scholae*, 13(1), 87-106.  
<https://doi.org/10.14712/23363177.2019.23>



- Lowe, J., & Gayle, V. (2015). From lifelong learning to youth employment: back to the future for higher education in Scotland's colleges. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.971104>
- Maršíková, M., & Jelen, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. MŠMT. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/50371/>
- Mason, S., & Matas, C. P. (2015). Teacher Attrition and Retention Research in Australia: Towards a New Theoretical Framework. *The Australian journal of teacher education*, 40(11). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.3>
- McGuinness, S. (2003). University Quality and Labour Market Outcomes. *Working Paper Series*. 78. Northern Ireland Economic Research Centre.
- McGuinness, S., & Sloane, P.J.,(2009). Labour Market Mismatch Among UK Graduates: An analysis using REFLEX Data. *IZA Discussion Paper* no.4168, May 2009
- Meng, C., Wessling, K., Mühleck, K., & Unger, M. (2020a). *Eurograduate pilot survey: Design and implementation of a pilot European graduate survey*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). ROA External Reports <https://doi.org/10.2766/629271>
- Meng, C., Wessling, K., Mühleck, K., & Unger, M. (2020b). *Eurograduate pilot survey: Key findings*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). ROA External Reports <https://doi.org/10.2766/319062>
- Miller, J. M., & Youngs, P. (2021). Person-organization fit and first-year teacher retention in the United States. *Teaching and teacher education*, 97, 103226. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103226>
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. New York: Gregg Revivals.
- Molla, T., Cuthbert, D. (2015). The Issue of Research Graduate Employability in Australia: An Analysis of the Policy Framing (1999–2013). *The Australian Educational Researcher*, April 2015, Volume 42, Issue 2, pp 237–256.
- Monks, J. (2000). The returns to individual and college characteristics: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth. *Economics of Education Review*, 19, 279-289.

Montt, G. (2015), "The causes and consequences of field-of-study mismatch: An analysis using PIAAC", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 167, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jrxm4dhv9r2-en>.

Mortensen, D.T. (1988). Matching: Finding a Partner for Life or Otherwise. *American Journal of Sociology*, 94, S215 - S240.

Mortensen, D. T., & Pissarides, C. A. (1999). New developments in models of search in the labor market. *Handbook of labor economics*, 3, 2567-2627.

MPSV (2022). *Změna metodiky ukazatele registrované nezaměstnanosti*. [online]. Praha: MPSV. [cit. 2023-14-12]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/upozorneni-na-zmenu-metodiky>

MŠMT (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ*. MŠMT.

MŠMT (2022). *Vnímaná připravenost začínajících učitelů a absolventů učitelství – analýza dat z pilotního šetření*. MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/unikatni-setreni-jak-jsou-zacinajici-ucitele-pripraveni-na>

MŠMT (2023a). Absolventi škol a mladiství [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/absolventi-skol-a-mladistvi>

MŠMT (2023b). *SIMS - SDRUŽENÉ INFORMACE MATRIK STUDENTŮ* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2023-19-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/sims-sdruzene-informace-matrik-studentu-1>

MŠMT. (2023c). *Základy statistiky vysokých škol 2001 až 2022* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/statistikyvs/index.aspx>

Mühleck, K., Grabher, A., Hauschildt, K., Litofcenko, J., Mishra, S., Ryska, R., Unger, M., Zelenka, M. (2016). *Testing the Feasibility of a European Graduate Study. Final report of the EUROGRADUATE feasibility study*. DZHW. Hannover. ISBN 978-3-86426-049-0.

Müller, W. and Gangl, M. (eds) (2003) *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.

Müller, W. and Shavit, Y. (eds) (1998). *From School to Work*. Oxford. Oxford University Press.

Mysíková, M.(2016). Educational mismatch in the Czech Labour Market. *Review of Economic Perspectives*, 16(2) 103-120. <https://doi.org/10.1515/revecp-2016-0008>

Ng, P. T., Lim, K. M., Low, E. L., & Hui, C. (2018). Provision of early field experiences for teacher candidates in Singapore and how it can contribute to teacher resilience and retention. *Teacher development*, 22(5), 632-650. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1484388>

Nguyen, T. D., & Springer, M. G. (2023). A conceptual framework of teacher turnover: a systematic review of the empirical international literature and insights from the employee turnover literature. *Educational review (Birmingham)*, 75(5), 993-1028. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1940103>

Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. *On the move: The psychology of change and transition*, 83-108.

Nordin, M., Persson, I., & Rooth, D. -olof. (2010). Education-occupation mismatch: Is there an income penalty? *Economics of education review*, 29(6), 1047-1059. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.05.005>

OECD (2022), "To what level have adults studied?", in *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a8525f6b-en>.

Pabian, P. (2008). Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: Koncepce Martina Trowa. *Aula*, 16(2).

Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4). <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.353>

Píšová, M., & Hanušová, S. (2019). Profesní aktérství začínajících učitelů v základních školách. *Orbis Scholae*, 12(3), 85-107. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.1>

Podolsky, A., Kini, T., Darling-hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education policy analysis archives*, 27(38), 1-47. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722>

Postepska, A. (2022). PART II: The labour market and employment relations in the digital economy: Theoretical background, in Urbaniec, M. (Ed.). *The digital economy and the european labour market*. Taylor & Francis Group.

Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134.  
<https://doi.org/10.1080/0964529042000239140>

Procházka, M., Röschová, M. & Zelinková, A. (2023a). *Proč se stát učitelem. Názory studentů vysokých škol na to, proč se mladí lidé chtějí či nechtějí stát učiteli*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/proc-se-stat-ucitelem/>

Procházka, M., Röschová, M. & Zelinková, A. (2023b). *Proč studenti chtějí být učiteli. Odpovědi studentů VŠ na otázku, proč se právě oni chtějí či nechtějí stát učiteli*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/proc-studenti-chteji-byt-uciteli/>

Procházka, M., Röschová, M. & Zelinková, A. (2023c). *Podle čeho vybírají studenti učitelských programů své budoucí povolání. Názory studentů učitelských programů vysokých škol na to, proč se podle nich lidé obecně a oni sami chtějí stát učiteli*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/podle-ceho-vybiraji-studenti-ucitelskych-programu-sve-budouci-povolani/>

Procházka, M., Röschová, M. & Zelinková, A. (2023d). *Stanou se ze studentů učitelé? Představy studentů o budoucím uplatnění v učitelské profesi*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/stanou-se-ze-studentu-ucitele/>

Procházka, M., Röschová, M. & Zelinková, A. (2023e). *Ze kterých studentů se stanou učitelé? Souvislost profesních plánů studentů s jejich motivačními faktory pro volbu učitelské profese*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/ze-kterych-studentu-se-stanou-ucitele/>

- Purcell, K., Wilton, N., Davies, R., & Elias, P. (2005). *Teaching as a graduate career: Entry into and exit from teaching*. London. DfES.
- Quintini, G. (2011), “Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature”, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 121, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kg58j9d7b6d-en>
- Qin, L. (2021). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational research for policy and practice*, 20(1), 79-105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
- Reimer, D., Noelke, C., & Kucel, A. (2008). Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective: An Analysis of 22 European Countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4–5), 233–256. <https://doi.org/10.1177/0020715208093076>
- Riley, J. (2001). Silver Signals: Twenty-Five Years of Screening and Signaling. *Journal of Economic Literature*, 34, 432-478. <https://doi.org/10.1257/jel.39.2.432>
- Robst, J.M. (2007). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26, 397-407.
- Rosenbaum, J. E., DeLuca, S., Miller, S. R., & Roy, K. (1999). Pathways into work: Short- and long-term effects of personal and institutional ties. *Sociology of education* (72), 3, 179-196.
- Röschová, M., Holečková, P. & Zelinková, A. (2023). *Mezinárodní výzkum dospělých PIAAC: Národní zpráva o realizaci 2. cyklu*. Národní pedagogický institut ČR. Dostupné z: [https://piaac.cz/wp-content/uploads/piaac\\_narodni\\_zprava\\_realizace\\_2\\_cyklu\\_2023.pdf](https://piaac.cz/wp-content/uploads/piaac_narodni_zprava_realizace_2_cyklu_2023.pdf)
- Rothschild, M., & Stiglitz, J. (1976). Equilibrium in Competitive Insurance Markets: An Essay on the Economics of Imperfect Information. *The Quarterly Journal of Economics*, 90(4), 629–649. <https://doi.org/10.2307/1885326>
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1619-1629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013>

Rots, I., Aelterman, A., & Devos, G. (2014). Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: does teacher education matter? *European journal of teacher education*, 37(3), 279-294. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845164>

Rousseau, D. M., Edward Ridolfi, & John Hater. (1996). Changing the Deal while Keeping the People [and Executive Commentary]. *The Academy of Management Executive (1993-2005)*, 10(1), 50–61. <http://www.jstor.org/stable/4165305>

Rozkovcová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica (Brno)*, 22(3), 25. <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-3>

Rumberger, R.W., & Thomas, S.L. (1993). The economic returns to college major, quality and performance: A multilevel analysis of recent graduates. *Economics of Education Review*, 12, 1-19.

Říhová, I. (2019). *Adaptace absolventů sociální pedagogiky na trhu práce*. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova. Filozofická fakulta, 2019.

Ryška, R. & Zelenka, M. (2011). *Absolventi vysokých škol: hodnocení vzdělání, uplatnění na trhu práce, kompetence*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: [http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/REFLEX2010\\_publicace2011.pdf](http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/REFLEX2010_publicace2011.pdf)

Scott, P. (2005). Universities and the knowledge economy [Review of *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy; The Economics of Knowledge; Who Owns Academic Work? Battling for Control of Intellectual Property*, by P. Brown, A. Hesketh, D. Foray, & C. McSherry]. *Minerva*, 43(3), 297–309. <http://www.jstor.org/stable/41821322>

Sedláček, J. & Zelenka, M. (2021). The effects of education-job (mis)match on the earnings of graduates in the Czech Republic. *Review of Economic Perspectives*, 21(2) 105-150. <https://doi.org/10.2478/revecp-2021-0006>

Shavit, Y., Muller, W. (ed.) (1998). *From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press.

- Shwed, U., & Shavit, Y. (2006). Occupational and Economic Attainments of College and University Graduates in Israel. *European Sociological Review*, 22(4), 431–442. <http://www.jstor.org/stable/3806513>
- Schomburg, H. (2007). The Professional Success of Higher Education Graduates. *European Journal of Education*, 42(1), 35–57. <http://www.jstor.org/stable/4543077>
- Schomburg, H & Teichler, U. (2011) Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Sense Publishers, Rotterdam / Boston / Taipei.
- Schleicher, A. (Ed.) (2013). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Smith C., Crosnoe R., Chao S.-Y. (2016). Family background and contemporary changes in young adults' school-work transitions and family formation in the United States. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46(1), 3-10. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.006>.
- Sorensen, A. B. & Kalleberg, A. L. (1981). An Outline for a Theory of the Matching of Persons to Jobs. In: Berg, I. E. (Ed.) *Sociological perspectives on labor markets*. (pp. 49-74). New York: Academic Press.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- Spence, M. (2002). Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets. *The American Economic Review*, 92(3), 434–459. <http://www.jstor.org/stable/3083350>
- Stevenson, J., & Clegg, S. (2011). Possible selves: students orientating themselves towards the future through extracurricular activity. *British Educational Research Journal*, 37(2), 231–246. <http://www.jstor.org/stable/25822365>
- Straková, J. & Veselý, A. (Eds.) (2013). *Předpoklady úspěchu v práci a v životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha. MŠMT.

- Teichler, U. (1999). Research on the Relationships between Higher Education and the World of Work: Past Achievements, Problems and New Challenges. *Higher Education*, 38(2), 169–190. <https://doi.org/10.1023/A:1003761214250>
- Teichler, U. (2006). *Careers of University Graduates Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Dordrecht: Kluwer.
- Teichler, U. & Schomburg, H. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht. Springer.
- Teichler, U. (2007). Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 42(1), 11–34. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00287.x>
- Teichler, U. (2009). Higher education and the world of work: Conceptual Frameworks, *Comparative Perspectives, Empirical Findings*. The Netherlands, Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1163/9789087907563>
- Tomlinson, M. (2012). Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes. *Higher Education Policy*, 25, 407-431. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.26>
- Tomlinson, M. (2017) ‘Graduate employability: introducing a complex, contested and multi-faceted and policy and research field’, in M. Tomlinson & L. Holmes, *Graduate Employability in Context: theory, research and debate*, Basingstoke, Palgrave.
- Trent, J. (2019). Why some graduating teachers choose not to teach: teacher attrition and the discourse-practice gap in becoming a teacher. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 47(5), 554-570. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1555791>
- Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In Altbach, P., Forest, J. J. F. (eds.). *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>



- Urbaniec, M. (2022). PART I: The labour market in the digital economy, in Urbaniec, M. (Ed.). *The digital economy and the european labour market*. Taylor & Francis Group.
- van der Velden, R. K. W., & Wolbers, M. H. J. (2007). How Much Does Education Matter and Why? The Effects of Education on Socio-economic Outcomes among School-leavers in the Netherlands. *European Sociological Review*, 23(1), 65. <https://doi.org/10.1093/esr/jcl020>
- Van den Borre, L., Spruyt, B., & Van Droogenbroeck, F. (2021). Early career teacher retention intention: Individual, school and country characteristics. *Teaching and teacher education*, 105, 103427. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427>
- Van de Werfhorst, H. (2004). Systems of Educational Specialization and Labor Market Outcomes in Norway, Australia, and the Netherlands. *International Journal of Comparative Sociology*. 45(5). 315-335.
- Volštátová, K. (2017). *Spokojenost učitelek a učitelů s výběrem učitelské profese*. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta, 2017.
- Wilson, K.L., Smith-Lovin, L. (1983). Scaling the prestige, authority and income potential of college curricula. *Social Science Research*, 12, 159-186.
- Wolbers, M. H. J. (2003). Job Mismatches and their Labour-Market Effects among School-Leavers in Europe. *European Sociological Review*, 19(3), 249-266
- Yerevan Communiqué. (2015). *The Bologna process revisited: The future of European Higher Education Area*. Yerevan.
- Zelenka, M. (2019). *Nezaměstnanost absolventů vysokých škol v letech 2002 – 2018*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Nezamestnanost%20absolventu%20VS%202002-2018.%20SVP%20PedF%20UK%202019.pdf>
- Zelenka, M., Sedláček, J., Šmídová, M., Lounek, V., Ryška, R. & Koucký J. (2019). *Souhrnná zpráva o šetření Absolvent 2018*. Praha: CSVŠ MŠMT. Dostupné z: [https://csvs.cz/wp-content/uploads/absolvent\\_2018\\_souhrnna\\_zprava\\_final\\_13.pdf](https://csvs.cz/wp-content/uploads/absolvent_2018_souhrnna_zprava_final_13.pdf)

Zelenka, M. (2021a). Absolventi pedagogických studijních programů a oborů. Jaký podíl jich vykonává pedagogická povolání a co to ovlivňuje? In: Zlatoš M., Kubíčková A., Rudorfer F. L., Kopalová P., Kuznetsova V., & Frombergerová A. (Eds.), *Nouze ve vzdělávání: konferenční sborník příspěvků z multidisciplinární mezinárodní konference*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2022/08/03/nouze-ve-vzdelavani-konferencni-sbornik/>

Zelenka, M. (2021b). *Učí nebo neučí? Přechod absolventů pedagogických programů, oborů a fakult do pedagogických povolání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2021/06/Studie-Uci-nebo-neuci-2021.pdf>

Zelenka, M. (2022). *Přechod absolventů pedagogických oborů do pedagogických povolání (podle dat VŠPS)*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2022/10/Prechod-absolventu-pedagogickych-oboru.pdf>.

Zelenka, M. (2023a). *Přechod absolventů vysokých škol do pedagogických povolání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2024/04/15\\_Prechod-absolventu-do-pedagogickych-povolani.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2024/04/15_Prechod-absolventu-do-pedagogickych-povolani.pdf)

Zelenka, M. (2023b). *Vývoj počtu nových potenciálních pedagogických pracovníků a učitelů*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2024/04/12\\_Vyvoj-poctu-novych-potencialnich-pracovniku.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2024/04/12_Vyvoj-poctu-novych-potencialnich-pracovniku.pdf)

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Pedagogická povolání v klasifikaci CZ-ISCO .....	87
Tabulka 2 Povolání a ekonomická aktivita, situace 1 rok po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření Absolvent 2018 .....	109
Tabulka 3 Povolání a ekonomická aktivita, současná situace v době šetření, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření Absolvent 2018 .....	110
Tabulka 4 Struktura vykonávaných povolání absolventů VŠ v rámci typů SPO, podskupiny povolání CZ-ISCO, šetření Absolvent 2018 .....	113
Tabulka 5 Struktura typů SPO v rámci vykonávaných povolání absolventy, podskupiny povolání CZ-ISCO, šetření Absolvent 2018 .....	115
Tabulka 6 Povolání v první práci po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření REFLEX 2013 .....	118
Tabulka 7 Povolání současné práce v době šetření, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření REFLEX 2013 .....	120
Tabulka 8 Povolání a ekonomická aktivita, situace 1 rok po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, EUROGRADUATE 2022.....	123
Tabulka 9 Povolání a ekonomická aktivita, současná situace v době šetření, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, zaměření fakulty, šetření EUROGRADUATE 2022.....	125
Tabulka 10 Povolání a ekonomická aktivita 3 až 5 let po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání 1 rok po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření Absolvent 2018.....	130
Tabulka 11 Povolání a ekonomická aktivita 1 rok po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání 3 až 5 let po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření Absolvent 2018 .....	132
Tabulka 12 Povolání 3 až 5 let po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání v první práci po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření REFLEX 2013 .....	136
Tabulka 13 Povolání první práce po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání 3 až 5 let po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření REFLEX 2013.....	137

Tabulka 14 Povolání a ekonomická aktivita 3 až 5 let po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání 1 rok po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření EUROGRADUATE 2022 .....	141
Tabulka 15 Povolání a ekonomická aktivita 1 rok po absolvování absolventů VŠ, kteří vykonávali pedagogické povolání 3 až 5 let po absolvování VŠ, typ SPO, pohlaví, typ a forma vzdělání, zaměření fakulty, šetření EUROGRADUATE 2022.....	142
Tabulka 16 Povolání a ekonomická aktivita, situace 1 rok po absolvování VŠ, šetření REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022 .....	144
Tabulka 17 Povolání a ekonomická aktivita, situace v době šetření, šetření REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022 .....	145
Tabulka 18 Pedagogická povolání a změna mezi situací 1 rok po absolvování a situací 3 až 5 let po absolvování – kam směřují a kam odcházejí, šetření REFLEX 2013, Absolvent 2018 a EUROGRADUATE 2022 .....	146
Tabulka 19 Profesionální mobilita absolventů VŠ mezi situací 1 rok po absolvování a 3 až 5 let po absolvování, pohlaví, typ a forma vzdělání, druh fakulty, šetření Absolvent 2018 .....	154
Tabulka 20: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi pedagogických oborů nebudou pracovat v pedagogickém povolání .....	159
Tabulka 21: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi učitelských SPO nebudou pracovat v pedagogickém povolání .....	160
Tabulka 22: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi neučitelských pedagogických SPO nebudou pracovat v pedagogickém povolání.....	161
Tabulka 23: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi pedagogických oborů nezůstanou ve svém (pedagogickém) zaměstnání poté, co jej vykonávali 1 rok po absolvování.....	164
Tabulka 24: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi učitelských oborů nezůstanou ve svém (pedagogickém) zaměstnání poté, co jej vykonávali 1 rok po absolvování.....	165
Tabulka 25: Multinomiální logistická regrese – poměr šancí, že absolventi neučitelských pedagogických oborů nezůstanou ve svém (pedagogickém) zaměstnání poté, co jej vykonávali 1 rok po absolvování.....	166

Tabulka 26: Binární logistická regrese – poměr šancí, že absolventi pedagogických, učitelských a neučitelských pedagogických oborů nezůstanou ve svém (nepedagogickém) zaměstnání poté, co jej vykonávali 1 rok po absolvování .....	168
Tabulka 27 Soulad mezi oborem vzdělání a oborem vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a dalších oborových skupin, REFLEX 2013.....	172
Tabulka 28 Soulad mezi oborem vzdělání a oborem vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, Absolvent 2018 .....	174
Tabulka 29 Soulad mezi oborem vzdělání a oborem vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, EUROGRADUATE 2022 .....	176
Tabulka 30 Soulad mezi úrovní vzdělání a úrovní vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a dalších oborových skupin, REFLEX 2013.....	179
Tabulka 31 Soulad mezi úrovní vzdělání a úrovní vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, Absolvent 2018 .....	180
Tabulka 32 Soulad mezi úrovní vzdělání a úrovní vykonávané práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, EUROGRADUATE 2022 .....	182
Tabulka 33 Průměrný hrubý měsíční příjem z práce, srovnání pedagogických SPO a dalších oborových skupin, REFLEX 2013 .....	185
Tabulka 34 Průměrný hrubý měsíční příjem z práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, Absolvent 2018 .....	187
Tabulka 35 Průměrný hrubý měsíční příjem z práce, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, EUROGRADUATE 2022.....	188
Tabulka 36 Spokojenost s vykonávanou prací, srovnání pedagogických SPO a dalších oborových skupin, REFLEX 2013 .....	190
Tabulka 37 Spokojenost s vykonávanou prací, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, Absolvent 2018 .....	191
Tabulka 38 Spokojenost s vykonávanou prací, srovnání pedagogických SPO a široce vymezených oborů ISCED-F 2013, EUROGRADUATE 2022.....	193

## Seznam grafů

Graf 1 Počty absolventů vysokých škol podle stupně vzdělání, 2001–2022.....	89
Graf 2 Počty absolventů vysokých škol pedagogických SPO podle stupně vzdělání a oborového zaměření studia, 2001 – 2022.....	92
Graf 3 Počty absolventů pedagogických a ostatních fakult podle oborového zaměření studia, 2001–2022 .....	94
Graf 4 Počty absolventů bakalářského studia pedagogických SPO podle oborového zaměření studia, 2001–2022.....	96
Graf 5 Počty absolventů magisterského studia pedagogických SPO podle oborového zaměření studia a typu fakulty, 2001–2022.....	98
Graf 6 Míra nezaměstnanosti absolventů vysokých škol podle oborového zaměření fakult, 2002–2023 .....	101
Graf 7 Míra nezaměstnanosti absolventů pedagogických podle stupně vzdělání, 2002–2023 .....	103
Graf 8 Pedagogická povolání a změna mezi situací 1 rok po absolvování a situací 3 až 5 let po absolvování – kam směřují, šetření Absolvent 2018.....	128
Graf 9 Pedagogická povolání a změna mezi situací 1 rok po absolvování a situací 3 až 5 let po absolvování – odkud přicházejí, šetření Absolvent 2018 .....	129
Graf 10 Pedagogická povolání a změna mezi první prací po absolvování a prací 3 až 5 let po absolvování – kam směřují, šetření REFLEX 2013 .....	134
Graf 11 Pedagogická povolání a změna mezi první prací po absolvování a prací 3 až 5 let po absolvování – odkud přicházejí, šetření REFLEX 2013 .....	135
Graf 12 Pedagogická povolání a změna mezi situací 1 rok po absolvování a situací 3 až 5 let po absolvování – kam směřují, šetření EUROGRADUATE 2022 .....	139
Graf 13 Pedagogická povolání a změna mezi situací 1 rok po absolvování a situací 3 až 5 let po absolvování – odkud přicházejí, šetření EUROGRADUATE 2022.....	140
Graf 14 Profesionální mobilita absolventů učitelství SPO mezi situací 1 rok po absolvování a 3 až 5 let po absolvování, šetření Absolvent 2018 .....	150
Graf 15 Profesionální mobilita absolventů neučitelství pedagogických SPO mezi situací 1 rok po absolvování a 3 až 5 let po absolvování, šetření Absolvent 2018 .....	151

Graf 16 Profesní mobilita absolventů pedagogických SPO mezi situací 1 rok po absolvování a 3 až 5 let po absolvování, šetření Absolvent 2018 ..... 152