

**Absolventi vysokých škol:
hodnocení vzdělání,
uplatnění na trhu práce,
kompetence**

Radim Ryška a Martin Zelenka

2011

Absolventi vysokých škol: hodnocení vzdělání, uplatnění na trhu práce, kompetence

Radim Ryška a Martin Zelenka

Praha, 2011

Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

ISBN 978-80-7290-527-0

Obsah

Obsah.....	5
Úvod	7
1. Zdroj dat	9
1.1 K metodologii projektu REFLEX.....	9
1.2 Úpravy dat, oborové skupiny	12
2. DOBA STUDIA.....	14
2.1 Charakteristiky studentů vysokých škol.....	14
2.2 Doba věnovaná studiu	15
2.3 Zaměření studijního oboru.....	17
2.4 Způsoby výuky a učení na vysokých školách.....	20
2.5 Kvalita studijní nabídky, podmínek studia a výuky	26
2.6 Kvalita školy a vyučujících	28
2.7 Spokojenost s volbou školy a oboru.....	31
2.8 Doba studia - souhrn.....	32
3. Přejchod na trh práce	35
3.1 Krátce k etapě přechodu na trh práce	35
3.2 Studium jako základ pro budoucnost.....	36
3.3 Hledání první práce	39
3.4 Kvalifikační náročnost první práce	45
3.5 Jistota první práce	49
3.6 Příjem z první práce	51
3.7 Shoda oboru vzdělání a oboru první práce	52
3.8 Přejchod na trh práce - souhrn	55
4. Postavení absolventů po prvních několika letech	58
4.1 Práce na pozicích odpovídajících úrovni vzdělání	58
4.2 Socioekonomický status povolání.....	60
4.3 Vlastní vnímání náročnosti práce.....	63
4.4 Obsazení profesí.....	64
4.5 Výdělky	66
4.6 Využití znalostí a dovedností v zaměstnání	67
4.7 Spokojenost v zaměstnání	69

4.8	Jistota a flexibilita.....	71
4.9	Shoda oboru vzdělání a práce	73
4.10	Řídící pozice absolventů	75
4.11	Pracovní hodnoty	76
4.12	Profesní úspěch	78
4.13	Současná práce absolventů – souhrn	83
5.	Kompetence	86
5.1	Zjišťované kompetence – celková úroveň	86
5.2	Skupiny nadprůměrné, průměrné a podprůměrné úrovně kompetencí	89
5.3	Disproporce u nejvíce žádaných kompetencí	91
5.4	Skutečné disproporce v zaměstnání	93
5.5	Kompetence bakalářů a magistrů	95
5.6	Skupiny kompetencí	98
5.7	Vztahy kompetencí a jiných charakteristik	100
5.8	Kompetence a profesní úspěch.....	102
5.9	Kompetence - souhrn.....	102
	Závěr	105
	Summary.....	109
	LITERATURA	111
	Tabulkové přílohy	113
	Příloha 1.1: údaje pro kapitolu 2. Doba studia - obory	113
	Příloha 1.2: údaje pro kapitolu 2. Doba studia - školy.....	114
	Příloha 2.1: údaje pro kapitolu 3. Přejchod na trh práce - obory.....	115
	Příloha 2.2: údaje pro kapitolu 3. Přejchod na trh práce - školy	116
	Příloha 3.1: údaje pro kapitolu 4. Postavení absolventů po několika prvních letech – obory.	117
	Příloha 3.2: údaje pro kapitolu 4. Postavení absolventů po několika prvních letech – školy ..	118
	Příloha 4.1: údaje pro kapitolu 5. Kompetence – obory	119
	Příloha 4.2: údaje pro kapitolu 5. Kompetence – školy.....	120
	Příloha 4.3: Skupiny kompetencí a další charakteristiky, výsledky lineární regresní analýzy, matice beta koeficientů– školy.....	121
	Příloha 4.4: Skupiny kompetencí a indikátory profesního úspěchu, výsledky lineární regresní analýzy, matice beta koeficientů– školy.....	121
	Příloha 5: Použité zkratky	122

Úvod

Výzkumy o postavení absolventů na pracovním trhu a o hodnocení získaného vzdělání odrážejí změnu ve funkcích terciárního vzdělání. Potvrzuje se, že na trh práce vstupují z terciárního vzdělání velmi rozdílní absolventi. Dříve to bylo dáno oborovou rozmanitostí, avšak s masifikací terciárního vzdělávání se k tomu přidává další faktor. Terciární vzdělávání dříve sloužilo k přípravě na poměrně úzce vymezenou skupinu profesí. V současné době je absolventů několikásobek, a ti tak samozřejmě vstupují do mnohem rozmanitějšího a širšího spektra profesí. Jsou to jednak tradiční vysokoškolské profese (např. lékaři, učitelé), dále nové profese určené vysokoškolákům (IT apod.) a také profese, které dříve nebyly obsazovány vysokoškoláky, ale měnícím se obsahem práce se v nich vysokoškoláci uplatňují (sociální práce apod.). Stále větší část absolventů také nastupuje na místa, kde vysokoškolské vzdělání není požadováno.

Na absolventy se rovněž mění pohled ze strany zaměstnavatelů. Ukazuje se, že jejich představy se liší od představ odborníků nebo akademické sféry. Odborníci a akademici mají mnohem vyhraněnější představy o nezbytném obsahu některých kurzů nebo oborů, zatímco zaměstnavatelé vnímají obsah vysokoškolské přípravy z mnohem širšího hlediska. Ve vzájemném vztahu zaměstnavatelů a terciárních institucí se projevují následující tři tendence:

Za první, část zaměstnavatelů dá na jméno a prestiž určité vysokoškolské instituce, a to bez ohledu na výrazné změny a posuny v kvalitě a zaměření některých škol.

Za druhé, některé vysoké školy podporují konkurenceschopnost svých absolventů tím, že jim zajišťují přímou profesní zkušenost (praxe, návštěvy pracovišť apod.), že jim poskytují pracovní zkušenosti (např. prostřednictvím řešených projektů) nebo rozvíjejí jejich dovednosti řešit problémy v průběhu přednášek a seminářů. Zvyšuje se také podíl vysokoškolských institucí, které poskytují kurzy z oblasti strategií hledání zaměstnání, profesního poradenství nebo hrají aktivní roli v umisťování svých absolventů.

Za třetí, ze strany vysokých škol nastává významný posun od zprostředkovávání znalostí směrem k většímu důrazu na socializaci absolventů obecně, na jejich osobnostní rozvoj, komunikační dovednosti nebo schopnost spolupracovat. Z výzkumů však plyne, že k systematické realizaci takové přípravy jsou vysoké školy hůře připraveny, než k naplňování tradiční kognitivní domény akademického učení.

V publikaci tedy přinášíme reflexi změn ve zmíněných funkcích vysokoškolského vzdělávání a zároveň informujeme o obvyklých dimenzích, které jsou obsahem obdobných šetření o přechodu absolventů na pracovní trh. Navazujeme rovněž na obdobné výzkumy v zahraničí a v souladu se současnými trendy ve výzkumu v oblasti uplatnění absolventů se zaměřujeme na odkrytí vazeb mezi vzděláváním a uplatnitelností absolventů. Před současným výzkumem stojí úkol nalézt zřetelnější a mnohem více konzistentní způsoby, jak měřit a zjišťovat, které faktory z oblasti studijních podmínek a způsobů výuky jsou v terciárním vzdělávání důležité ve vztahu k přechodu na pracovní trh a ve vztahu k pracovní kariéře. Jedná se tedy o stanovení relativní váhy různých elementů studia a studijních podmínek pro nabytí kompetencí ve vazbě na jejich využití v práci. S tím souvisí i další dvě prioritní oblasti současného výzkumu: první, nalezení lepšího konceptu-

álního vyjádření souladu mezi terciárním vzděláváním a světem práce a zlepšení chápání profesního úspěchu, a druhá, zlepšení posuzování potřebných profesních požadavků a kompetencí (Teichler 2009). Naše publikace svými metodologickými přístupy a výsledky přispívá k jmenovaným oblastem priorit současného výzkumu. Některé naše výsledky přitom ukazují na obdobné trendy v uplatnění našich absolventů jako je tomu v zahraničí, některé však ukazují na odlišnosti, což je důležité v porozumění postavení našich absolventů na trhu práce s ohledem na mezinárodní rámce a tendence.

Česká republika se od konce devadesátých let účastní mezinárodních výzkumů, které zkoumají postavení absolventů vysokých škol na trhu práce. V letech 1998 a 1999 to byl výzkum s názvem CHEERS („Careers after Higher Education: an European Research Study“), který proběhl ve 12 evropských zemích (včetně ČR). V roce 2006 se Česká republika účastnila projektu REFLEX („The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe“), který byl realizován v 15 evropských zemích a v Japonsku (v ČR byl koordinován Střediskem vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, dále jen SVP PedF UK). Takto se postupně vytvářela síť spolupracujících evropských, většinou univerzitních pracovišť, která se uplatněním vysokoškoláků zabývají. V roce 2010 se v České republice uskutečnil výzkum s označením REFLEX 2010, který navazuje na čtyři roky starý mezinárodní projekt REFLEX. I u tohoto nového výzkumu je udržována mezinárodní návaznost, jelikož přípravu a realizaci projektu diskutovalo SVP PedF UK v rámci celoevropské sítě expertů a zároveň ho koordinuje s obdobnými projekty, které se realizují v Rakousku a v Německu.

Publikace je rozdělena do pěti hlavních částí. **První** část informuje o zdroji dat, která jsou v publikaci použita, o metodologii projektu REFLEX 2010 a o některých základních úpravách dat. **Druhá** část se věnuje období studia absolventů – době věnované studiu, zaměření studijního oboru, způsobům výuky a učení, kvalitě studijní nabídky a podmínkám studia a výuky, také kvalitě vyučujících a kvalitě fakult, a rovněž spokojenosti s volbou školy a oboru. **Třetí** část se věnuje přechodu na trh práce, především pak hledání první práce a její kvalifikační náročnosti, zabývá se také jistotou první práce a příjmu v prvním zaměstnání absolventů a zkoumá shodu oboru ukončeného vzdělání a oboru první práce. Ve **čtvrté** části jsou rozebrány obdobné kategorie jako u prvního zaměstnání, jen tentokrát pro zaměstnání, která absolventi vykonávají po několika prvních letech (většinou čtyřech či pěti) na trhu práce. Specifickou oblastí zájmu je zde oblast profesního úspěchu absolventů. Poslední, **pátá** část se zabývá kompetencemi, a to ve třech dimenzích: první je úroveň, jakou poskytla absolventům škola, druhou, jakou u sebe vnímají sami, a třetí, jaká je požadována v jejich zaměstnání. Závěr přináší průřez nejdůležitějšími zjištěními, které jsou významné z hlediska formování současné vysokoškolské politiky. Mnohé ze získaných výsledků jsou nové vzhledem k měnícímu se postavení absolventů vysokých škol na pracovním trhu a také vzhledem ke stále se zlepšující metodice analýz a vyhodnocování šetření o přechodu absolventů na trh práce.

1. Zdroj dat

Šetření realizované v rámci projektu REFLEX 2010 (řešen jako centralizovaný rozvojový projekt MŠMT) se týká absolventů bakalářských a magisterských vzdělávacích programů (v mezinárodní klasifikaci programů ISCED 5A) na veřejných, státních i soukromých vysokých školách z let 2005-2006. Dotazování byli tedy 4 až 5 let po získání diplomu. Vymezení zkoumaných absolventů tak odpovídá i oběma předchozím šetřením. Hlavním nástrojem projektu REFLEX 2010 pro získání informací o zaměstnatelnosti a uplatnění absolventů na pracovním trhu a hodnocení získaného vysokoškolského vzdělání je dotazník, který je do určité míry obdobný jako dotazníky z obou mezinárodních šetření v letech 1998 a 2006. Do konečné podoby dotazníku se promítlo rovněž řešení individuálního projektu národního Q-RAM, v jehož rámci se připravuje národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání. Některé otázky dotazníku REFLEX 2010 přibližují základní strukturu Národního rámce kvalifikací pro terciární vzdělávání (cykly vzdělání, odborné znalosti, dovednosti a obecné způsobilosti). V roce 1998 se v rámci projektu CHEERS vrátily vyplněné dotazníky od více než 3 tisíc absolventů vysokých škol a v roce 2006 se při řešení projektu REFLEX podařilo získat odpovědi od téměř 7 tisíc absolventů. V roce 2010 byly v rámci projektu REFLEX 2010 získány odpovědi více než 8 tisíc absolventů.

1.1 K metodologii projektu REFLEX

Realizace projektu REFLEX 2010 byla zahájena po jeho schválení v únoru 2010. První fáze se zaměřila na přípravu metodologie sběru dat a dotazníku na základě zkušeností ze šetření prováděných u nás i v zahraničí. Vzhledem k dobrým zkušenostem některých členů mezinárodní sítě REFLEX i ze šetření uskutečněného v Německu a Rakousku byla zvolena webová verze dotazníku. Agentura Median naprogramovala pro SVP PedF UK aplikaci pro webové dotazování a zároveň zajišťovala přenos údajů do databáze přes webové rozhraní.

Od počátku realizace projektu navázalo SVP PedF UK komunikaci se všemi veřejnými vysokými školami, které jmenovaly tzv. *kontaktní osoby*. Část jich vzešla již z podzimní podpory předkládaného návrhu centralizovaného rozvojového projektu. Na jaře loňského roku jmenovala své zástupce také většina zbývajících veřejných vysokých škol (zájem neprojevily pouze pražské umělecké školy AVU a VŠUP). Ze škol, které se do projektu nejprve přihlášily, se však nakonec přes opakovanou snahu (ze strany SVP PedF UK i MŠMT) nepodařilo zajistit účast Jihočeské univerzity a ani Západočeské univerzity. Obě školy to zdůvodnily tím, že realizují vlastní šetření.

Ze soukromých vysokých škol, z nichž 25 mělo již v roce 2005-2006 absolventy (často ovšem jen několik desítek), reagovalo na výzvu ke spolupráci sedm institucí. Do šetření se přihlásilo pět z nich, ale dvě později sdělily, že přehodnotily své administrativní možnosti a vzhledem k velké zátěži v souvislosti s ukončováním semestru a školního roku tuto práci již nevládnou. Do šetření se tedy reálně zapojily pouze tři soukromé vysoké školy (Vysoká škola podnikání, University of New York in Prague a Vysoká škola mezinárodních vztahů). Vedle veřejných a soukromých vysokých škol se šetření účastnila rovněž jedna ze dvou státních vysokých škol, Univerzita obrany.

SVP PedF UK vytvořilo *Metodiku šetření*, zahrnující i algoritmus výběru šetřeného vzorku na každé škole a fakultě. Kontaktní osoby pak podle něj vybraly z databáze absolventů jednotlivých fakult v letech 2005-2006 oslovované respondenty, kterým rozeslaly *iniciační dopis*, na jehož základě se absolventi mohli přihlásit do webového dotazníku. E-mailové adresy absolventů využily k oslovení absolventů brněnská MU a pražská UK a částečně i VŠE; několik škol použilo e-mailové adresy pro část rozeslaných upomínek, ostatní školy posílaly dopisy běžnou poštou.

Každému absolventovi byl pro přihlášení do dotazníku přidělen individuální kód. Kódy generované agenturou Median ovšem absolventům zasílaly vysoké školy. Median posílal školám průběžně seznam kódů absolventů, kteří vyplnili dotazník. Školy jej využívaly pro upomínání těch absolventů, kteří dotazník dosud nevyplnili. Dotazování však zůstalo anonymní, neboť SVP PedF UK a Median měly sice kódy a dotazníky, ale ne k nim přiřazená jména a adresy, protože seznamy absolventů zůstaly pouze na školách. Školy naopak měly jména a adresy s kódy, ale nemohly k nim přiřadit výsledné soubory, získaly tedy pouze anonymní databázi odpovědí.

Školy začaly rozesílat iniciační dopisy od poloviny května a rozhodující část sběru dat proběhla do konce července. Od konce června školy postupně rozesílaly upomínky těm absolventům, kteří dosud nereagovali. Vzhledem k pozdějšímu odesílání dopisů z několika škol a tedy i k odloženému termínu rozesílání upomínek byl termín vyplňování dotazníku posunut na konec srpna. Protože však ještě přicházely odpovědi, bylo rozhodnuto, že se šetření zcela ukončí na konci září. Vývoj a stav sběru (počet vrácených vyplněných dotazníků od absolventů) po ukončení sběru na konci září 2010 ukazuje tabulka.

Průběh sběru dat od absolventů, REFLEX 2010

VŠ	Absolventi VŠ z let 2005-2006			Vyplněné a vrácené dotazníky od absolventů, ke konci:									
	celkem	vzorek	podíl	května		června		července		srpna		září	
				počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
Celkem	88 027	8 050	9%	1 828	23%	4 874	61%	7 087	88%	7 802	94%	8 183	102%
UK	12 135	1 127	9%	176	16%	179	77%	914	81%	995	86%	1 146	102%
UJEP	2 582	232	9%	75	32%	84	67%	211	91%	216	92%	219	94%
MU	10 617	897	8%	171	19%	12	4%	743	83%	868	85%	898	100%
UP	5 488	539	10%	0	0%	116	60%	419	78%	531	91%	600	111%
VFU	633	125	20%	1	1%	330	68%	146	117%	164	127%	168	134%
OU	3 509	324	9%	0	0%	0	0%	179	55%	199	60%	205	63%
UHK	2 305	194	8%	82	42%	0	0%	206	106%	215	110%	218	112%
SU	1 459	147	10%	77	52%	269	102%	145	99%	150	102%	157	107%
ČVUT	5 243	482	9%	0	0%	419	66%	486	101%	510	105%	528	110%
VŠCHT	845	160	19%	0	0%	517	92%	91	57%	152	87%	167	104%
TUL	2 314	289	12%	51	18%	281	74%	277	96%	285	99%	287	99%
UPA	2 498	263	11%	186	71%	411	121%	303	115%	311	117%	315	120%
VUT	6 653	631	9%	274	43%	39	54%	454	72%	578	88%	603	96%
VŠB	6 083	568	9%	0	0%	82	51%	543	96%	580	102%	590	104%
UTB	3 611	303	8%	100	33%	201	66%	266	88%	287	94%	296	98%
VŠE	6 423	560	9%	214	38%	124	84%	616	110%	639	113%	651	116%
ČZU	3 920	378	10%	183	48%	590	52%	315	83%	322	84%	328	87%
MENDELU	3 670	341	9%	139	41%	570	64%	505	148%	513	150%	515	151%
AMU	632	125	20%	21	17%	108	20%	44	35%	46	37%	47	38%
JAMU	289	72	25%	22	31%	262	91%	40	56%	40	56%	41	57%
UO	1 217	160	13%	51	32%	215	38%	147	92%	164	100%	167	104%
VŠP	423	56	13%	1	2%	31	25%	13	23%	13	23%	13	23%
UNY	188	40	21%	4	10%	13	23%	12	30%	12	30%	12	30%
VŠMV	153	37	24%	0	0%	12	30%	12	32%	12	32%	12	32%

Celkem se tedy od absolventů podařilo získat 8 183 kompletně vyplněných dotazníků a mírně tak překročit očekávanou velikost získaného vzorku. Navíc bylo do vzorku přidáno také 446 dotazníků, které sice nebyly vyplněny kompletně, ale z velké části, včetně všech otázek týkající se průběhu studia, hodnocení studia, přechodu do praxe, prvního a současného zaměstnání. Finální datový soubor agentura Median předala v druhé polovině října SVP PedF UK, soubor byl dále zpracován a v polovině listopadu byly vysokým školám předány databáze s údaji o jejich absolventech. V celém souboru je 8,9 % absolventů, jejichž nejvyšší dokončené vzdělání je bakalářské, 50,5 % jich absolvovalo klasické pětileté magisterské studium, 36,1 % jich absolvovalo magisterské navazující studium a 4,6 % jich ukončilo studium s doktorským titulem. Prezenční studium studovalo 85,0 % absolventů, kombinované 12,1 % a distanční 2,9 %. Celý soubor byl posléze převážěn tak, aby co nejlépe odpovídal reálné struktuře absolventů vysokých škol z příslušných let. Jako váhy byly použity tyto charakteristiky – vystudovaná fakulta, typ nejvyššího dosaženého vzdělání (tj. bakalářské, magisterské nebo doktorské) a pohlaví. Takto převážený soubor byl použit ve všech analýzách této publikace.

Byly získány údaje z následujících deseti oblastí, které zde charakterizujeme ve shodě s obsahem dotazníku, který byl v šetření použit.

1. **Vysokoškolská studia.** Absolventi uvedli všechna svá studia: absolvovanou vysokou školu, fakultu, studijní program, studijní obor a formu studia. Jeden ze studijních programů označili za nejdůležitější pro svou pracovní kariéru a k němu pak také v průběhu dalšího dotazování vztáhli své odpovědi.
2. **Vzdělání před vysokou školou a praxe během studia.** Informace o veškerém vzdělávání na úrovni střední školy, vyšší odborné školy a jiného studia před vysokou školou. Absolventi hodnotili také sebe jako středoškolského studenta. Absolventi dále uvedli délku své pracovní zkušenosti před vysokoškolským studiem a během něho a vztah pracovní zkušenosti ke studiu.
3. **Hodnocení vysokoškolského studia.** Absolventi informovali, nakolik bylo studium jejich hlavní činností. Posuzovali různé charakteristiky absolvovaného studijního programu (spojení s praxí, volnost při sestavování studijního programu, náročnost studia) a způsobů výuky (podíl přednášek, práce ve skupinách, na výzkumných projektech apod.). Poskytli také další informace o studijní nabídce a podmínkách studia (koordinace kurzů, systém a organizace zkoušek a studia, komunikace a práce s cizojazyčnou literaturou, odbornost výuky, kontakty s učiteli). Absolventi hodnotili kvalitu vyučujících, uvedli, kolik času věnovali studiu a jiným aktivitám, vyslovili se ke vztahu studia k praxi a předpokládanému uplatnění (aktuálnost obsahu vzdělávání, příprava na povolání, podpora při hledání zaměstnání nebo zahájení podnikání, podíl odborníků z praxe, možnost získat klíčové dovednosti). Odpovídali také, zda by opakovali svoji vzdělávací dráhu. Velký prostor (24 položek) byl věnován hodnocení kompetencí, které vysokoškolským studiem získali.
4. **Přechod ze školy do praxe.** Absolventi uvedli, jak získali první zaměstnání, kdy si práci začali hledat, jak dlouho trvalo, než ji našli, a co vedlo k získání práce.
5. **První zaměstnání.** Absolventi informovali o svém prvním povolání (na 4. úrovni klasifikace ISCO) a hospodářském odvětví (2. úroveň klasifikace NACE), typu pracovní smlouvy, prů-

měrné pracovní době a mzdě. Uvedli pro tuto práci nejvhodnější úroveň a obor vzdělání a zhodnotili, zda a jak byly v prvním zaměstnání využity jejich znalosti a dovednosti.

6. **Profesní historie a současná situace.** Absolventi informovali o celkové době pracovní aktivity od absolvování studia, o počtu zaměstnavatelů a případné nezaměstnanosti.
7. **Současná práce.** Absolventi uvedli své současné povolání a hospodářské odvětví, zda podnikají, jakou dobu stráví prací a jakou mají mzdu. Dále se zjišťuje kraj, kde práci vykonávají, velikost organizace a zda působí v nějaké řídicí funkci. Absolventi uvedli pro tuto práci nejvhodnější úroveň a obor vzdělání a opět zhodnotili, zda a nakolik jsou v jejich současné práci využity jejich znalosti a dovednosti a jak jsou se svojí současnou prací spokojeni.
8. **Kompetence** (znalosti, dovednosti, schopnosti a způsobilosti). Absolventi stejně jako při hodnocení vysokoškolského studia zhodnotili úroveň svých kompetencí (například všeobecné, odborné teoretické a metodologické znalosti, schopnost je využít v praxi, jazykové, matematické a počítačové dovednosti, řešení problémů, tvořivé myšlení a jednání, dovednost komunikovat, rozhodovat se, organizovat a řídit, schopnost týmové práce, převzít odpovědnost, jednat a myslet ekonomicky, dále se vzdělávat, pracovat v mezinárodním prostředí) a zároveň uvedli míru, z jaké jsou tyto kompetence požadovány v jejich současné práci.
9. **Hodnoty a orientace.** Absolventi zde vyjadřovali svůj vztah k určitým charakteristikám práce (samostatnost, jistota, výše platu, pracovní podmínky, využití vlastních schopností, vztahy na pracovišti, sociální status, dostatek volného času apod.). Hodnotili svoji spokojenost se svým současným životem, s prací, ekonomickou situací a rodinným životem.
10. **Osobní údaje.** Absolventi uvedli některé základní informace jako pohlaví, rok narození, státní občanství, místo pobytu v době prvního zaměstnání a v současnosti, dobu strávenou v zahraničí kvůli práci a studiu, případný počet dětí, vzdělání a povolání rodičů.

1.2 Úpravy dat, oborové skupiny

V analýzách v této publikaci jsou využívána data za Českou republiku z projektů REFLEX 2006 a REFLEX 2010. Výsledné datové soubory byly s pomocí standardních statistických postupů opatřeny vahami tak, aby byly reprezentativní pro absolventy vysokých škol za roky 2001, 2002 a 2005, 2006. Jako váhy byly použity tyto charakteristiky – pohlaví, vystudovaná fakulta nebo vysoká škola (v případě, že škola fakulty nemá) a typ absolvovaného studijního programu (bakalářský, magisterský a doktorský).

Pro účely analýzy oborových rozdílů bylo vytvořeno 14 skupin oborů vzdělání. Při jejich tvorbě byl brán ohled zejména na dostatečné zastoupení oborové skupiny v obou výběrových souborech, přičemž se vycházelo z druhé úrovně klasifikace KKO, která zahrnuje 43 oborových skupin. Výsledkem je 13 oborových skupin: Přírodní vědy a nauky; Informatické obory; Strojírenství, hornictví a hutnictví; Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika; Stavebnictví a architektura; Ostatní technické vědy a nauky (Technická a potravinářská chemie, doprava a spoje apod.); Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky; Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky; Humanitní vědy a nauky; Ekonomie, ekonomika a administrativy; Právo, právní a veřejnosprávní činnost; Vzdělávání a sport; Vědy a nauky o kultuře a umění a skupina ostatní, která je

tvořena zejména těmi respondenty, kteří si nebyli schopní z nabídky oborů vybrat a označili svůj vystudovaný obor jako jiný. Touto skupinou se ve většině analýz pro svoji oborovou nevymezenost nebudeme zabývat, využita je však v regresní analýze. Nejméně respondentů absolvovalo Vědy a nauky o kultuře a umění (89 a 87 v souboru z roku 2006, respektive 2010), nejvíce Ekonomie, ekonomiku a administrativu (více jak 1400 v obou souborech).

2. DOBA STUDIA

2.1 Charakteristiky studentů vysokých škol

Absolventi v dotazníku rovněž uváděli, jakou střední školu absolvovali před vstupem na vysokou školu a jak dobrými studenty na střední škole byli ve srovnání s ostatními spolužáky. Zde uvažujeme hlavní skupiny škol, odkud studenti na vysokou školu přišli, tj. gymnázia, střední odborné školy (dále SOŠ) i konzervatoře a střední odborná učiliště s maturitou (dále SOU s maturitou). Je třeba mít na paměti, že se jedná o absolventy z roku 2005 a 2006, tedy, že vstupovali na vysokou školu v první polovině minulého desetiletí; od té doby se podíly mezi jednotlivými typy absolvované střední školy změnily. Zatímco na technické vysoké školy přichází výrazný podíl absolventů SOŠ nebo SOU s maturitou, u širěji orientovaných univerzit je výrazný podíl absolventů gymnázií. U univerzit je zřetelný rozdíl mezi dvěma největšími univerzitami, Karlovou a Masarykovou, kde byl podíl absolventů z gymnázií 76, resp. 71 %, a ostatními univerzitami, u nichž se podíl studentů z gymnázií pohyboval okolo 50 %. Mezi technickými vysokými školami se výrazně odlišuje VŠCHT, kde byl podíl z gymnázií ještě vyšší, 81 %. Více než 50% podíl absolventů gymnázií byl také u ČVUT a Univerzity obrany. U ostatních technických vysokých škol převažoval podíl absolventů SOŠ, přitom u VŠB-TU a Technické univerzity v Liberci přesáhl 10 % i podíl absolventů maturitních oborů SOU. Stejně vysoký podíl absolventů gymnázií jako na VŠCHT byl také u brněnské Veterinární a farmaceutické univerzity (81 %).

Obrázek o tom, jací studenti chodí na které školy, si můžeme doplnit na základě jejich sebehodnocení, které provedli v odpovědi na otázku, **jak dobrými studenty na střední škole byli** ve srovnání s ostatními spolužáky: přitom jejich hodnocení bylo od 5 – mnohem lepší po 1 – mnohem horší. Je samozřejmě obtížné kombinovat hodnocení mezi jednotlivými typy škol, protože jak například z výsledků projektu PISA víme, průměrné výsledky studentů gymnázií jsou lepší než SOŠ, a těch zase lepší než SOU s maturitou. Proto se podíváme na každou skupinu středních škol zvlášť. Nejlépe se ve srovnání se spolužáky na gymnáziích se hodnotili absolventi VŠE, VŠCHT, Univerzity Karlovy a Veterinární a farmaceutické univerzity v Brně. Nejhorší se hodnotili absolventi pardubické, liberecké, ostravské a ústecké univerzity a také absolventi obou zemědělských univerzit. Mezi těmi, kteří přišli na vysokou školu ze SOŠ nebo konzervatoře, se nejlépe hodnotili absolventi VŠE, ČVUT, Univerzity Karlovy, VŠCHT, JAMU, Ostravské a Masarykovy univerzity; naopak nejhorší se jako středoškoláci hodnotili absolventi pardubické, královéhradecké a zlínské univerzity.

Další skupina otázek měla doplnit informaci, jací studenti jsou na jednotlivých vysokých školách. Absolventi odpovídali, jakými byli studenty:

- zda studovali nad vyžadované penzum,
- zda usilovali o co možná nejlepší známky,
- zda se soustředili především na věci, které je zajímaly,
- zda své studium utvářeli především z hlediska budoucí kariéry.

Z odpovědí plyne, že navíc nad vyžadované penzum nutné ke zkouškám studenti obvykle nestudují. Mezi studenty magisterského a bakalářského studia v tom není rozdíl. Zájem doktorandů o studium však přesahuje požadavky dané zkouškami. Obdobně je tomu u otázky, zda studenti usilovali o co možná nejlepší známky. Odstup absolventů doktorského studia existuje i v otázce zaměření se na věci zájmu, avšak není tak velký jako u předchozích dvou otázek. U obou otázek došlo k mírnému poklesu oproti šetření z roku 2006, tzn. absolventi z poloviny minulého desetiletí méně studovali nad vyžadované penzum a méně usilovali o co možná nejlepší známky. Utváření studia z hlediska budoucí kariéry je nejbližší absolventům bakalářského studia, vazba u absolventů magisterského studia je slabší a ještě slabší je u absolventů studia doktorského. Nad průměrem mezi školami jsou v otázce studia nad vyžadované penzum výpovědi absolventů Ostravské univerzity, Univerzity Palackého, Univerzity Karlovy, Masarykovy univerzity a VŠCHT, pro něž zároveň platí s výjimkou Masarykovy univerzity, že usilují i o co možná nejlepší známky. Nejméně nad vyžadované penzum studovali absolventi ČZU, VUT a UJEP, kteří zároveň (kromě absolventů UJEP) nejméně usilovali o co možná nejlepší známky. Na druhé straně absolventi VUT, společně s absolventy uměleckých škol (AMU, JAMU) vypověděli, že se ve studiu soustředili především na věci, které je zajímaly. Své studium utvářeli především z hlediska budoucí kariéry především absolventi Ostravské univerzity, UTB, VŠB-TU, MZLU, a také hradecké, olomoucké a liberecké univerzity. Na druhé straně aspekt utváření studia z hlediska budoucí kariéry byl nejméně silný u absolventů Univerzity Karlovy a VŠCHT.

2.2 Doba věnovaná studiu

Absolventi se také vyjadřovali k tomu, kolik hodin týdně v posledních dvou letech svého studia věnovali jakým činnostem během semestru a během zkouškového období. Sečteme-li čas věnovaný studijním činnostem (účast na přednáškách a cvičeních, další studijní povinnosti jako samostudium, psaní prací apod. a příprava na zkoušky), pak celkový průměr činí v průběhu semestru i zkouškového období shodně něco přes 34 hodin. Rozdíl je však ve skladbě času. Zatímco během semestru věnují přednáškám a cvičením průměrně 16 hodin, všemu, co se dá zahrnout pod další studijní činnosti, necelých asi 11,5 hod. a přípravě na zkoušky asi 6,5 hod., v době zkouškového období je čas věnován převážně přípravě na zkoušky, průměrně 22,5 hod., dalším studijním činnostem (tj. především psaní různých prací) 10,5 hod. a necelé dvě hodiny přednáškám a cvičením. Rozdíly jsou však výrazné mezi studenty bakalářských, magisterských a doktorských programů, mezi obory a mezi jednotlivými školami.

Doba (v hod.) věnovaná za týden studiu a práci během semestru a ve zkouškovém období

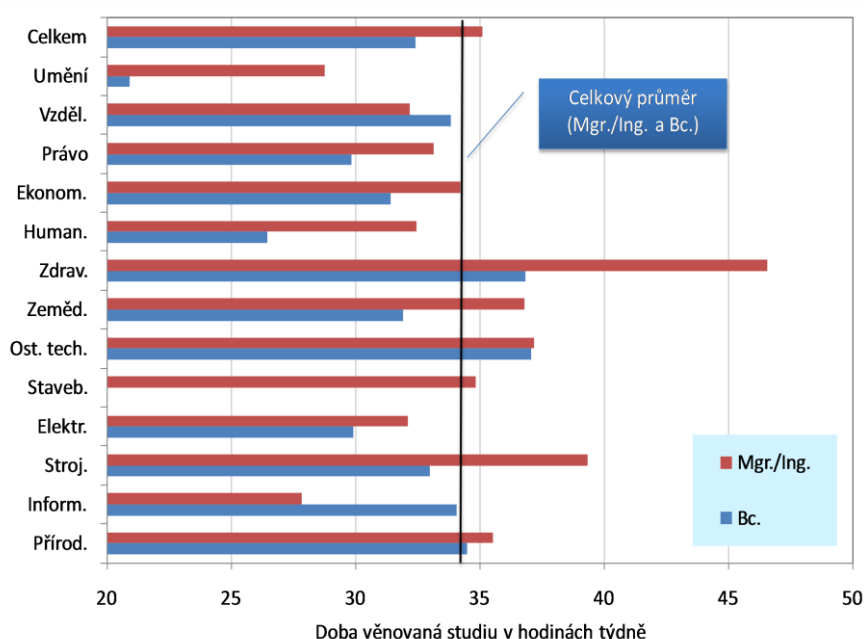
Období:	Přednášky / cvičení		Další studijní činnosti		Příprava na zkoušky		Práce/ zaměstnání/brigáda	
	semestr	zkouškové	semestr	zkouškové	semestr	zkouškové	semestr	zkouškové
Bc.	16,1	2,9	9,9	9,9	7,1	18,0	21,2	17,4
Mgr./Ing.	16,1	1,3	12,0	10,5	6,5	24,2	14,4	11,8
Ph.D.	14,1	1,9	15,4	11,4	6,0	19,4	13,3	12,9
Celkem	16,1	1,8	11,6	10,4	6,7	22,3	16,2	13,4

Oproti výpovědím absolventů z počátku minulého desetiletí došlo v pěti následujících letech k nárůstu doby strávené studijními činnostmi z průměrných necelých 30 hodin týdně na výše zmíněných více než 34 hodin. K největšímu nárůstu došlo u bakalářských programů, z 25 na 33 hodin, podobně tomu bylo u magisterských programů z 30,2 na 34,7 hod. a u doktorských programů z 31,6 na 35,5 hod. Otázka byla v roce 2006 kladena ohledně času věnovanému studiu vcelku, tj. bez rozlišení času na přednášky, další studijní činnosti a přípravu na zkoušky, což mohlo způsobit určité podhodnocení celkového času, avšak zajímavé je srovnání míry nárůstu celkové doby mezi jednotlivými typy studia.

Podstatné jsou rozdíly v době věnované studiu při srovnání skupin oborů¹. U některých oborových skupin jsou výrazné rozdíly mezi bakalářskými a magisterskými studijními obory, proto je nutné je sledovat odděleně. U některých oborů je nižší než průměrná doba věnovaná studiu jak u bakalářských, tak u magisterských programů: Vědy a nauky o kultuře a umění; Právo, právní a veřejnosprávní činnost; Humanitní vědy a nauky; Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika. U skupiny oborů Ze-

mědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky je podprůměrná doba věnovaná studiu vykazována pouze u bakalářského studia; naopak pouze u magisterských programů je tomu tak u skupin Informatické obory a Vzdělávání a sport. Rozdílné jsou mezi skupinami oborů doby věnované jed-

Doba věnovaná studiu u bakalářských a magisterských oborových skupin týdně, obory vzdělání, 2010



Zkratky oborů vzdělání: **Přírod.:** Přírodní vědy a nauky, **Inform.:** Informatické obory; Strojírenství, hornictví a hutnictví, **Elektr.:** Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika, **Staveb.:** Stavebnictví a architektura, **Ost. Tech.:** Ostatní technické vědy a nauky (Technická a potravinářská chemie, doprava a spoje apod.), **Zeměd.:** Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky, **Zdrav.:** Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky, **Human.:** Humanitní vědy a nauky, **Ekonom.:** Ekonomie, ekonomika a administrativa, **Právo:** Právo, právní a veřejnosprávní činnost, **Vzděl.:** Vzdělávání a sport, **Umění.:** Vědy a nauky o kultuře a umění

¹ Při tvorbě skupin oborů byl brán ohled zejména na dostatečné zastoupení oborové skupiny ve výběrovém souboru, přičemž se vycházelo z druhé úrovně klasifikace KKO, která zahrnuje 43 oborových skupin. Výsledkem je 13 oborových skupin (Přírodní vědy a nauky; Informatické obory; Strojírenství, hornictví a hutnictví; Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika; Stavebnictví a architektura; Ostatní technické vědy a nauky (Technická a potravinářská chemie, doprava a spoje apod.); Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky; Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky; Humanitní vědy a nauky; Ekonomie, ekonomika a administrativa; Právo, právní a veřejnosprávní činnost; Vzdělávání a sport; Vědy a nauky o kultuře a umění).

notlivým činností. Zatímco přednáškám a cvičením v období semestru věnují mezi bakalářskými obory nejvíce času studenti v oborech Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky (21 hod. týdně) a Strojírenství, hornictví a hutnictví (19 hod.) oproti průměrným 16 hodinám, v období zkoušek věnují nejvíce času přípravě na zkoušky v oborech inženýrských, přírodovědných, zemědělských a zdravotnických. Nejvíce času u magisterských programů se věnuje přednáškám a cvičením v inženýrských a ostatních technických oborech a v oborech lékařských - u všech něco nad 19 hodin týdně oproti průměrným 16 hodinám. Srovnatelně významný čas se však v mnoha skupinách oborů věnuje i dalším studijním činnostem (samostatné studium, psaní seminární, bakalářské, diplomové práce apod.): např. u přírodovědných oborů je to 15 hodin týdně oproti necelým 16 hodinám věnovaným přednáškám a cvičením, u skupiny Stavebnictví a architektura (14,5 hod., resp. 17,8 hod.), Vědy a nauky o kultuře a umění (u obou 11,7 hod.) a u skupiny Humanitní vědy a nauky je dokonce čas na další studijní činnosti delší než na přednášky a cvičení (12,9 a 13,5 hod.). Nejvíce času věnují přípravě na zkoušky studenti lékařských a právnických oborů – v obou případech 37 hodin týdně oproti průměrným 24 hodinám – v lékařských oborech věnují dvojnásobnou dobu oproti průměru všech oborů přípravě na zkoušky již během semestru.

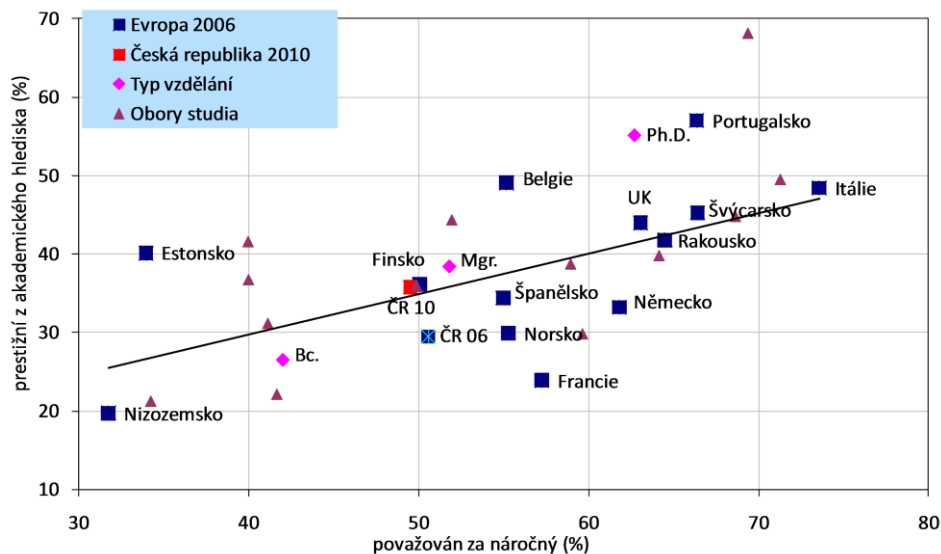
2.3 Zaměření studijního oboru

Absolventi byli v průzkumu požádáni, aby svoje studium charakterizovali na základě několika tvrzení týkajících se celkového zaměření studijního oboru. Pro každý z těchto výroků mohli respondenti uvést, do jaké míry charakterizuje jejich studijní obor na 5 bodové stupnici od 1 (rozhodně ne) do 5 (rozhodně ano). Celkem byli absolventi dotázáni na šest klíčových charakteristik². V následujícím textu je prezentován podíl absolventů, kteří na jednotlivé otázky odpověděli pozitivně; na pětibodové škále tedy zvolili nabídku 4 nebo 5. Vždy je znázorněna pozice vybraných zemí, které se zúčastnily projektu REFLEX, a dále pozice České republiky, tak jak vyplynula z odpovědí absolventů ve výzkumu REFLEX 2010. Pro ukázání variability zaměření studijního oboru na různých typech škol jsou také znázorněny jednotlivé typy studijních programů (bakalářský, magisterský a doktorský) a oborové skupiny vzdělání.

V prvním grafu jsou znázorněny odpovědi na otázku, do jaké míry byl studovaný obor považován za náročný a zda byl prestižní z akademického hlediska. Z grafu je vidět, že absolventi vnímají tyto dvě charakteristiky poměrně podobně. Akademicky prestižnější studium je tedy považováno často za náročnější. Určitě to však neznamená, že by náročnost studia byla postačující podmínkou pro jeho prestiž. Například v Belgii přibližně polovina všech absolventů uvedla, že jejich program byl prestižní, zatímco ve Francii, kde absolventi hodnotili náročnost podobně, to byla pouze asi čtvrtina.

² Základní otázka zněla: Do jaké míry vystihuje následující popis absolvovaný studijní obor? Na výběr bylo šest tvrzení: 1. Obor byl všeobecně považován za náročný; 2. Zaměstnavatelé vědí, co je obsahem tohoto studijního oboru; 3. Při sestavování obsahu studijního oboru panovala volnost; 4. Obor byl široce zaměřen; 5. Obor byl zaměřen na budoucí profesionální uplatnění; 6. Obor byl prestižní z akademického hlediska.

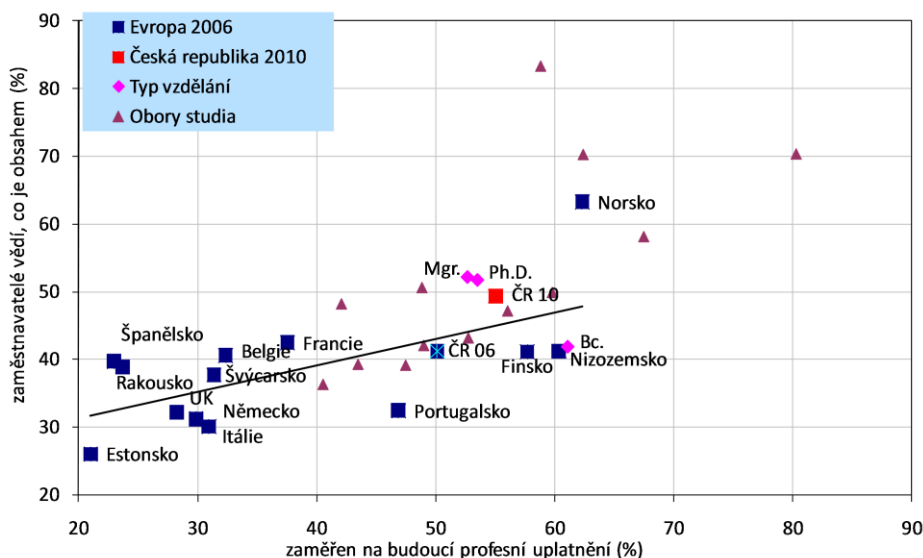
Podíl absolventů, kteří považují svůj studijní obor za náročný, a podíl absolventů, kteří jej považují za prestižní z akademického hlediska, evropské země 2006, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání, 2010



zhruba stejné. Poměrně výrazné a zároveň očekávané rozdíly nacházíme mezi jednotlivými typy vzdělání. S jejich rostoucí úrovní roste ztelně jak prestiž z akademického hlediska, tak náročnost. Výrazně lépe než v jiných oborových skupinách vnímají akademickou prestiž absolventi práva. V tomto ohledu naopak nejhůře vnímají svůj obor absolventi zemědělství. Jeho studium je zároveň vnímáno jako nejméně náročné. Nejméně náročné se pak jeví studium zdravotnictví.

Další graf zobrazuje vztah mezi zaměřením studijního oboru na profesní uplatnění a míry, do jaké zaměstnavatelé vědí, co je jeho obsahem. Dalo by se očekávat, že tyto dva faktory budou spolu

Podíl absolventů, kteří považují svůj studijní obor za orientovaný na budoucí profesní uplatnění, a podíl absolventů, kteří tvrdí, že zaměstnavatelé vědí, co je jeho obsahem, evropské země 2006, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání, 2010



dijních oborů na budoucí profesní uplatnění, rozdíly ve znalostech zaměstnavatelů o obsahu studijních oborů jsou o poznání menší.

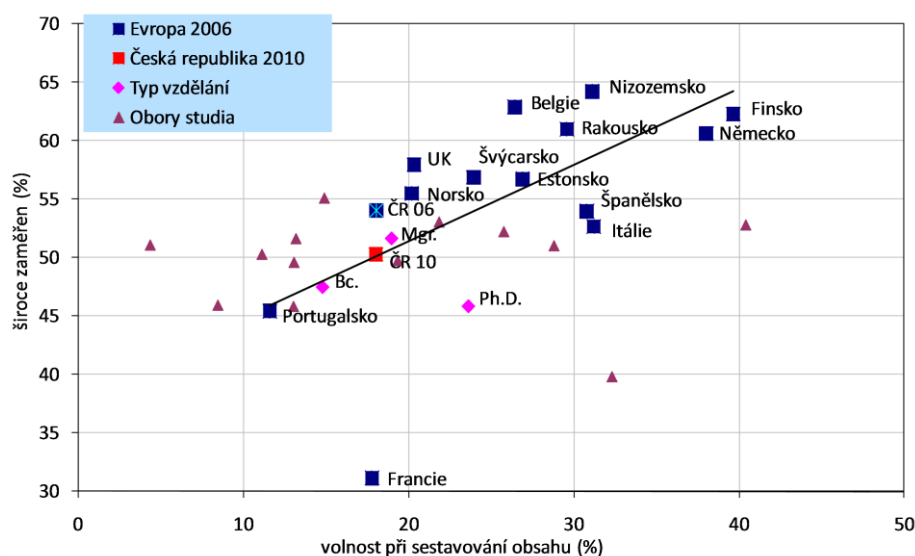
Česká republika se ve srovnání s ostatními evropskými státy řadí spíše k zemím, kde absolventi poměrně často tvrdí, že jejich studijní obor byl zaměřen na profesní uplatnění a zároveň, že zaměstnavatelé vědí, co je jeho obsahem. Absolventi z výzkumu z roku 2010 navíc hodnotí oba tyto aspekty znatelně pozitivněji, než jejich kolegové z výzkumu z roku 2006. Pokud se podíváme na jednotlivé typy vzdělání, je jasně vidět, že bakalářské studijní programy jsou ve srovnání s vyššími stupni vnímány jako více zaměřené na budoucí profesní uplatnění, avšak také vzhledem k jejich relativní novosti absolventi reflektují fakt, že o magisterských a doktorských programech vědí zaměstnavatelé mnohem více, co je jejich obsahem. Z pohledu oborových skupin jsou zdaleka nejvýrazněji vnímány jako zaměřené na budoucí profesní uplatnění zdravotnické obory. Na druhé straně spektra se v tomto ohledu nacházejí humanitní vědy a nauky. Zaměstnavatelé jsou podle výpovědí absolventů nejlépe obeznámeni s obsahem právnických studijních oborů, nejméně toho naopak vědí o obsahu humanitních oborů.

Třetí graf v této části ukazuje vztah mezi podílem absolventů, kteří tvrdí, že v jejich studijním oboru panovala volnost při sestavování jeho obsahu a podílem absolventů, kteří se domnívají, že jejich studijní obor byl široce zaměřen.

V souladu s očekáváním lze mezi těmito dvěma charakteristikami najít pozitivní, byť slabý vztah: více volnosti se vyskytuje v širěji zaměřených studijních oborech. Avšak samozřejmě široké zaměření se automaticky nerovná vysoké svobodě při výběru předmětů. Obecně je totiž míra svobody při sestavování si vlastního studijního programu ve většině zemí poměrně nízká, průměrná šíře zaměření je naproti tomu mnohem větší.

Absolventi českých vysokých škol vnímají možnosti při sestavování obsahu svého studia jako poměrně výrazně omezené. Pouze zhruba 20 % z nich souhlasilo s názorem, že v jejich studijním oboru panovala volnost při jeho sestavování, a to jak v roce 2006, tak v roce 2010. Jako široce zaměřený vnímalo svůj studijní

Podíl absolventů, kteří tvrdí, že při sestavování obsahu jejich studijního oboru panovala volnost, a podíl absolventů, kteří tvrdí, že jejich studijní obor byl široce zaměřen, evropské země 2006, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání, 2010



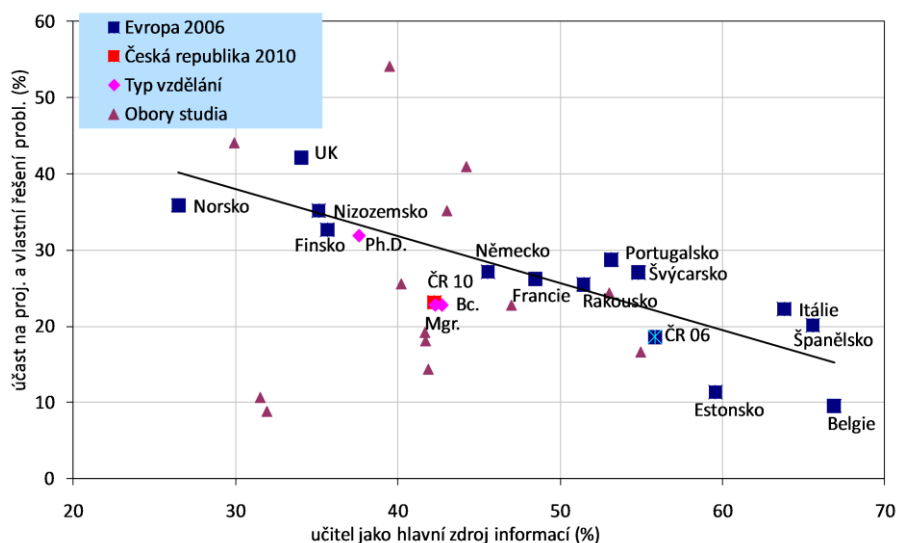
obor necelých 55 % absolventů v roce 2006 a zhruba 50 % absolventů o čtyři roky později. Při pohledu na graf je také patrné, že volnost znatelně roste se vzdělávací úrovní studijního progra-

mu, nejšířeji zaměřené jsou pak magisterské studijní programy. Mezi jednotlivými studijními oborovými skupinami panuje poměrně výrazná variabilita, co se volnosti při sestavování obsahu týče. Naprosto minimální volnost panuje zejména ve zdravotnických oborech, naopak podstatně větší volnost měli absolventi inženýrských oborů. V širší zaměření jednotlivých oborů je rozptýlen mezi oborovými skupinami podstatně menší. Výrazněji se vymykají se svým poměrně úzkým zaměřením pouze vědy a nauky o kultuře a umění.

2.4 Způsoby výuky a učení na vysokých školách

Jednou ze základních otázek, jež se výzkum REFLEX pokusil zodpovědět, je to, jak na výuku na vysokých školách pohlíží jejich absolventi. V následujícím textu bude ukázáno, jakým způsobem se vyučování na českých vysokých školách liší od vyučování jinde v Evropě a k jakým změnám došlo v posledních čtyřech letech. K těmto účelům výborně poslouží sada otázek jak z šetření REFLEX, tak REFLEX 2010, přičemž základní znění otázky bylo „Do jaké míry byl ve Vašem studijním

Míra důrazu na výuku zaměřenou na učitele jako hlavní zdroj informací a učení zaměřeném na účast na projektech a vlastní řešení problémů, evropské země 2006, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání 2010



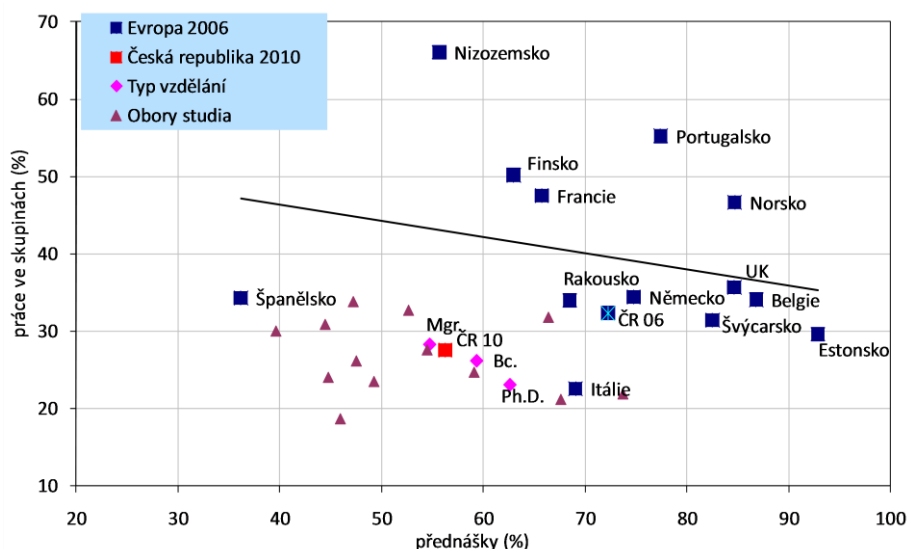
ním oboru kladen důraz na uvedené způsoby výuky?“ Respondenti si mohli vybrat na 5 bodové škále s rozsahem od 1 (vůbec ne) do 5 (ve velké míře). Zatímco v roce 2006 bylo takovýchto otázek v dotazníku jedenáct, v roce 2010 jich bylo dvanáct. Důležité však je, že deset z nich je u obou šetření totožných, a ty byly využity pro analýzu³.

V následujícím textu je prezentován podíl absolventů, kteří na jednotlivé otázky odpověděli pozitivně, na 5 bodové škále tedy zvolili nabídku 4 nebo 5. Vždy je znázorněna pozice vybraných zemí, které se zúčastnily projektu REFLEX, a dále pozice České republiky, tak jak vyplynula z odpovědí absolventů ve výzkumu REFLEX 2010. Pro ukázání variability způsobů výuky na různých typech škol jsou také znázorněny jednotlivé typy studijních programů (bakalářský, magisterský a doktorský) a obory vzdělání.

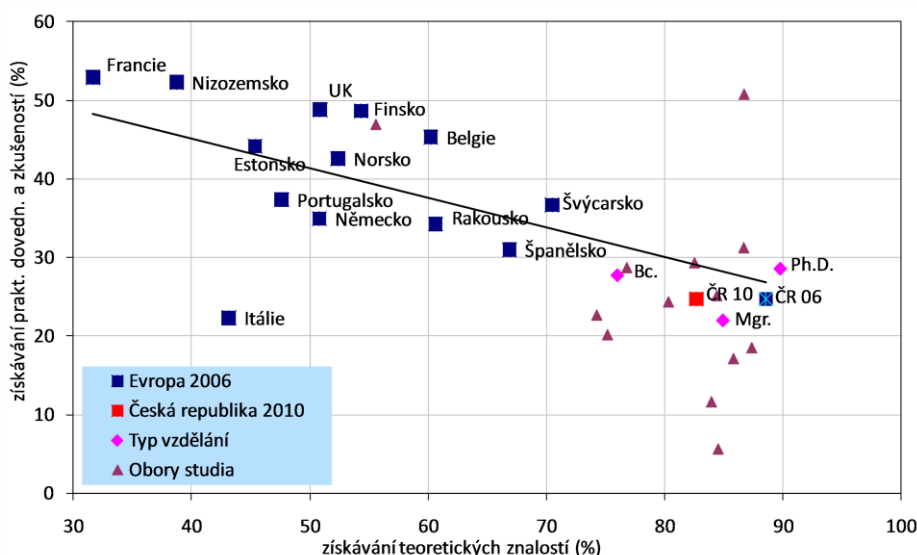
³ Jedná se o těchto deset způsobů vyučování či učení: přednášky; práce ve skupinách; účast ve výzkumných projektech; stáže, praxe; výcvik a získávání praktických dovedností a zkušeností; získávání teoretických znalostí; učitel jako hlavní zdroj informací; učení se účastí na projektech, vlastní řešení problémů; vytváření vlastních textů, písemných materiálů; ústní prezentace studentů. Respondent měl na pětibodové škále posoudit, do jaké míry byl na uvedené způsoby výuky kladen důraz.

První graf zobrazuje, do jaké míry je při výuce dáván důraz na přednášky a práci ve skupinách. Je vidět, že mezi těmito dvěma způsoby výuky existuje negativní vztah. V zemích, kde je kladen důraz na přednášky, je obvykle kladen menší důraz na práci ve skupinách a naopak. V České republice byl v roce 2006

Míra důrazu na přednášky a práci ve skupinách, evropské země 2006, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání 2010



Míra důrazu na výuku zaměřenou na získávání teoretických znalostí a výuku zaměřenou na získávání praktických dovedností a zkušeností, evropské země 2006, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání 2010



čekat, že v těchto zemích mezi tím došlo ještě k dalšímu posunu směrem k výuce zaměřené na skupinu.

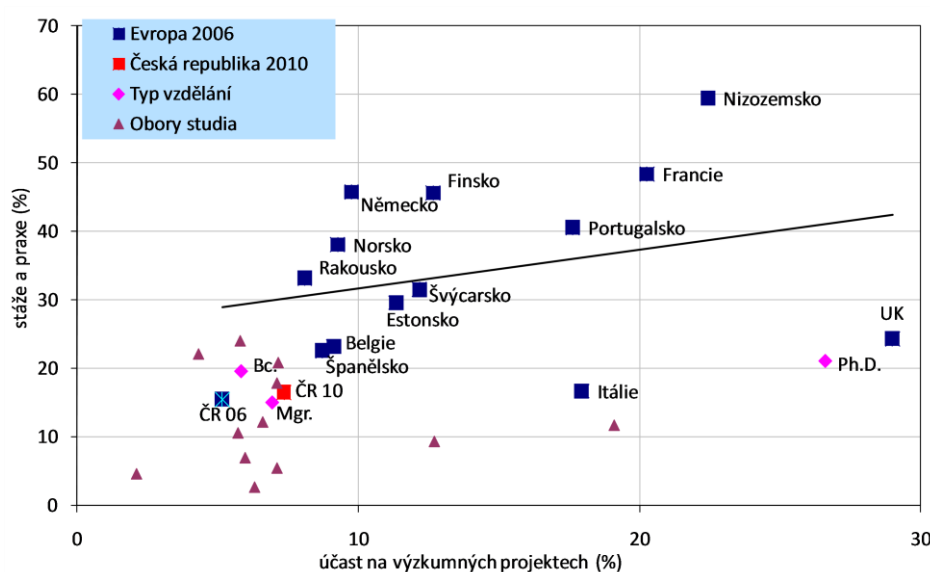
Obdobný vztah jako mezi důrazem na přednášky a důrazem na práci ve skupinách lze pozorovat mezi výukou zaměřenou na učitele jako hlavní zdroj informací a učením zaměřeným na účast na projektech a vlastním řešení problémů. Česká republika patřila v roce 2006 k zemím, kde role učitele při výuce byla mnohem podstatnější než role projektů a vlastních řešení problémů. Stejně

důraz na přednášky ve srovnání s ostatními státy zhruba průměrný. Práce ve skupinách pak byla upřednostňována poměrně málo.

V posledních čtyřech letech došlo na českých vysokých školách k poměrně velkému poklesu důrazu kladenému na přednášky, avšak nevedlo to k zvýšení důrazu na práci ve skupinách. Jinak řečeno, zatímco důraz na přednášky se dostal až na úroveň, kterou v roce 2006 vykazovalo Nizozemsko, důraz na práci ve skupinách je mnohem nižší, než byl v roce 2006 ve všech zkoumaných zemích kromě Itálie. Navíc se dá

jako v předcházejícím vztahu došlo k poměrně výrazné změně. Odklon od tradičtějšího způsobu výuky (učitel) byl do jisté míry nahrazen příklonem k práci na projektech a vlastnímu řešení problémů. V obou zmíněných aspektech panuje v České republice poměrně výrazná mezioborová variabilita. Učitel jako hlavní zdroj informací je preferován zejména ve strojírenství a ostatních technických oborech, naopak podstatně menší roli má při výuce informatických oborů, práva a zdravotnických oborů. Jsou to navíc poslední dvě zmíněné oborové skupiny, kde je, v rozporu s výše nastíněným negativním vztahem mezi důrazem na učitele a důrazem na práci ve skupinách, minimálně preferována také práce ve skupinách. Ta je naopak nejvíce upřednostňována v uměleckých oborech.

Míra důrazu na účast na výzkumných projektech a na stáži a praxi, evropské země 2006, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání 2010



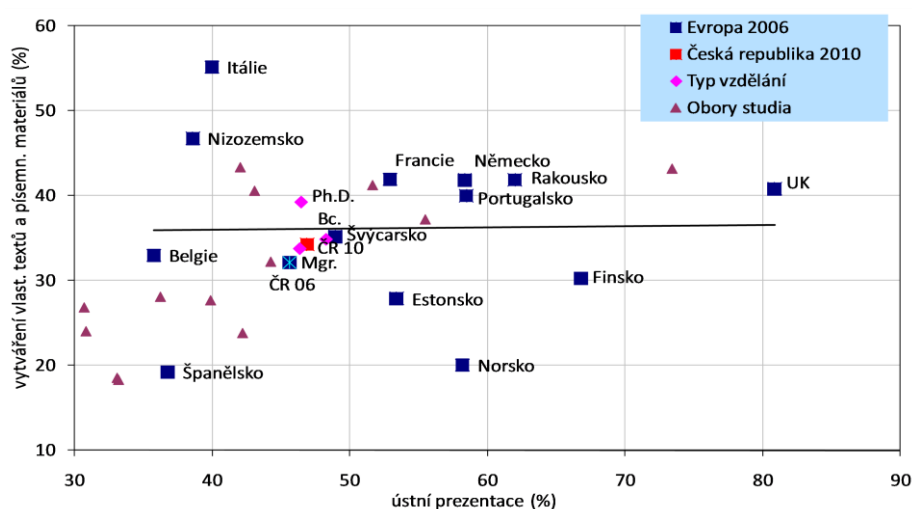
Důležitý je nejen způsob výuky, ale také její obsah. Hlavní dimenze v tomto ohledu jsou zejména na jedné straně zaměření výuky na získávání teoretických znalostí a na druhé straně zaměření na výcvik a získávání praktických dovedností a zkušeností. V České republice vládne již dlouhodobě výrazný pří-

klon k výuce teorie a data z roku 2006 to potvrzují. Téměř 90 % absolventů souhlasilo, že důraz na výuku teorie byl při jejich studiích výrazný (odpovědi 4 a 5 na 5 bodové škále). Přitom v ostatních zemích to nebylo v průměru ani 60 %. Na druhou stranu důraz na výuku praktických znalostí a dovedností potvrdilo jen zhruba 25 % absolventů, tedy podstatně méně než v ostatních zemích. I přesto, že tento fakt je v České republice již delší dobu kritizován, za poslední roky důraz na získávání teoretických znalostí klesl jen nepatrně a důraz na výuku praktických dovedností se takřka nezvýšil. Rozdíl oproti zbytku Evropy je tak výrazný, že pouze obory, které by se stěží obešly bez praxe (vědy a nauky o kultuře a umění, zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky), se mírou důrazu na získávání praktických znalostí dají srovnávat se způsobem výuky běžné v Evropě, a to i v oborech na praxi zdaleka tak nezaměřených. Je s podivem, že tyto výsledky jsou do jisté míry v rozporu s tím, jak čeští absolventi hodnotí celkové zaměření svého studijního oboru, který vnímají v průměru v porovnání s ostatními zeměmi jako více zaměřený na budoucí profesní uplatnění. Zdá se tedy, že v České republice dost často dochází k poměrně výraznému rozporu mezi zaměřením studijního oboru a způsobem (tedy výukou), jakou je toto zaměření uskutečňováno.

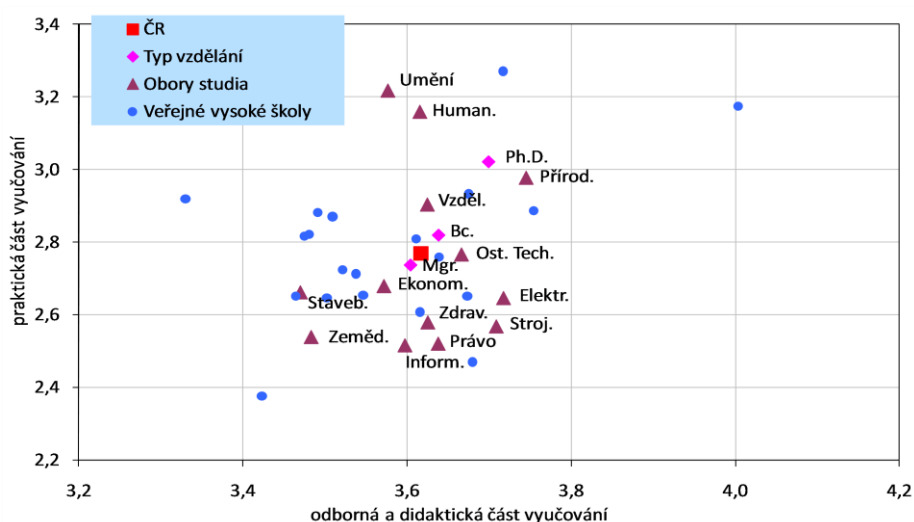
Způsobů, jak získávat praktické znalosti a dovednosti, je více. Hlavními nástroji, které k tomuto účelu může vysoká škola použít, jsou však zejména praxe v oboru nebo stáže a účast na výzkumných projektech. Zatímco první způsob nabývání praktických dovedností je důležitý zejména v prakticky orientovaných oborech, druhý je podstatný zejména pro budoucí výzkumníky a vědecké pracovníky. Vzhledem k tomu, co již naznačil minulý graf, stěží překvapí, že Česká republika v důrazu kladeném jak na praxe a stáže, tak na účast ve výzkumných projektech za ostatními zeměmi značně zaostává a navíc za poslední čtyři roky nedošlo takřka k žádnému pozitivnímu posunu. Větší množství účasti na výzkumných projektech většina studentů zakusí až v rámci doktorského studia. Praxe a stáže jsou pak ve větší míře používány jako nástroj předávání praktických dovedností a zkušeností pouze ve zdravotnictví, lékařských a farmaceutických vědách a naukách.

Poslední dvě otázky, jejichž prostřednictvím bylo možné porovnat výstupy z výzkumů REFLEX a REFLEX 2010, zjišťovaly, jaký je kladen důraz na vytváření vlastních textů a písemných materiálů a

Míra důrazu na ústní prezentaci a na vytváření vlastních textů a písemných materiálů, evropské země 2006, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání 2010



Odborná a didaktická část vyučování a systém a organizace vyučování, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání, vysoké školy 2010



na ústní prezentaci studentů. I přes odlišnost těchto dvou přístupů se zdá, že na mezinárodní úrovni neplatí, že by se s mírou důrazu na vytváření písemných materiálů zvyšoval nebo snižoval důraz na ústní prezentaci. Zajímavé je, že v rámci České republiky se s mírou důrazu na vytváření textů zvyšuje i míra důrazu na ústní prezentaci. Oba dva tyto přístupy jsou poměrně extenzivně využívány zejména v oborech zaměřených na teorii, jako jsou humanitní vědy, přírodní vědy a ekonomie. Pokud se podíváme na mezinárodní srovnání, je vidět, že Česká re-

publika ani v jednom ohledu nijak z evropského průměru nevybočuje a k žádným výraznějším změnám za poslední čtyři roky nedošlo.

Vzhledem k tomu, že se naše pozornost v publikaci zaměřuje také na vztah školních charakteristik a charakteristik, které vyjadřují úspěch na trhu práce, v následujících odstavcích zredukujeme vysoký počet charakteristik vyjadřujících způsoby výuky. Ty pak budou využity v analýzách vztahu školních charakteristik a charakteristik profesního úspěchu. Ke snížení charakteristik způsobů výuky byla využita faktorová analýza. Podobná redukce byla provedena na datech projektu CHEERS (Schomburg 2007), kde dvanáct velice podobných položek způsobů výuky, jaké jsou v projektu REFLEX 2010 a REFLEX z roku 2006, byly redukovány na 4 faktory – výuku zaměřenou na profesi a praxi, individuální učení, výuku učitelem a teorií. V případě dat z dvou projektů REFLEX se jeví vhodnější redukce na tři faktory, které jsou však velice obdobné, jako je tomu u Schomburga. První dva faktory způsobů výuky jsou velice podobné: jedná se o „praktickou orientaci“ a „orientaci na studenta“. Třetí faktor je nazván „orientace na učitele“ a v podstatě představuje spojení posledních dvou Schomburgových faktorů. Zdá se tak, že v českém prostředí svědčí blízké vnímání role vysokoškolského učitele a výuky teorie o tom, že učitel je u nás vnímán hlavně jako zdroj teoretických poznatků. V následující tabulce jsou výsledky faktorové analýzy.

Výsledky faktorové analýzy pro způsoby výuky na vysoké škole – matice faktorových zátěží

Položky sytící jednotlivé faktory	Praktická orientace	Orientace na studenta	Orientace na vyučujícího
Stáže, praxe	,788	-,006	-,044
Výcvik a získávání prakt. dovedn. a zkušen.	,784	,091	,061
Účast ve výzkumných projektech	,478	,391	-,071
Práce ve skupinách	,501	,480	-,053
Učení se účastí na proj., vlastní řešení probl.	,381	,544	-,138
Vytváření vlastních textů, písemných mat.	-,102	,751	,154
Ústní prezentace studentů	,125	,724	,002
Přednášky	,119	-,002	,718
Získávání teoretických znalostí	-,280	,180	,565
Učitel jako hlavní zdroj informací	,002	-,092	,680
% rozptylu	19,8	18,2	13,5
% kumulovaného rozptylu	19,8	38,0	51,5

Pozn.: Metoda hlavních komponent. Rotované řešení s podmínkou varimax.

Ve třech získaných dimenzích tak je možné srovnávat mezi sebou i oborové skupiny, jak tomu bylo v této kapitole výše. S využitím faktorových skóre, které byly spočteny na základě uvedené faktorové analýzy, je možné rozdělit námi užívaných třináct oborových skupin do sedmi skupin podle toho, jaký způsob výuky je v těchto oborech preferován.

První skupinu tvoří oborová skupina Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky, kde je kladem výrazný důraz na výuku v podobě stáží, praxe a získávání praktických dovedností a zku-

šeností a poměrně extenzivně je také vyučována teorie. Naopak výrazně upozaděn je individuální způsob učení například v podobě vytváření vlastních textů nebo ústní prezentace.

Druhá skupina se skládá z oborů Informatických, Elektrotechniky, telekomunikační a výpočetní techniky a Architektury a stavebnictví. Pro tyto obory je charakteristický zejména malá orientace na vyučujícího a průměrně až nadprůměrně vysoká orientace na praktickou výuku a studenta.

Třetí skupinu tvoří Humanitní vědy a nauky a Ekonomie, kde je kladen výrazný důraz na individuální učení a zejména v případě Humanitních věd také na teorii vyučovanou vyučujícím. Naopak praktické získávání zkušeností je zde poměrně upozaděno.

Čtvrtá skupina sestává z Přírodních věd a skupiny oborů Vzdělávání a sport. Pro tuto skupinu je charakteristický zejména důraz kladený na vyučujícího, teorii a přednášky zejména ve srovnání s orientací na praxi.

Pátá skupina je tvořena Zemědělsko-lesnickými a veterinárními vědami a naukami a Vědami a naukami o kultuře a umění: ty pojí silný důraz na praktickou stránku výuky a slabé zaměření na výuku teorie. Výrazný rozdíl mezi oběma skupinami je v důrazu na individuální učení, který je v případě Věd a nauk o kultuře podstatně výraznější.

Šestá skupina se skládá ze Strojírenství, hornictví a hutnictví a Ostatních technických oborů. Tyto obory se vyznačují zejména nízkým důrazem na takové způsoby výuky, jako jsou stáže, praxe, účast ve výzkumných projektech a práce ve skupinách.

Sama o sobě pak stojí oborová skupina Právo, právní a veřejnosprávní činnost, pro kterou je charakteristický především opravdu nízký důraz na praktickou výuku. Ve srovnání s ostatními obory je zde však také malá orientace na studenta i vyučujícího.

Výsledky faktorové analýzy pro způsoby výuky na vysoké škole podle oboru a stupně vzdělání – matice faktorových skóre

Obor vzdělání	Faktory					
	2006			2010		
	Praktická orientace	Orientace na studenta	Orientace na vyučujícího	Praktická orientace	Orientace na studenta	Orientace na vyučujícího
Přírodní vědy a nauky	-0,218	-0,193	0,516	-0,274	0,118	0,250
Informatické obory	-0,503	0,383	0,052	-0,554	0,039	-0,444
Strojírenství, hornictví a hutnictví	-0,446	-0,040	0,377	-0,464	0,011	0,089
Elektrotech., telekom. a výpočet. technika	-0,340	0,080	0,231	-0,404	0,107	-0,263
Architektura a stavebnictví	-0,353	0,146	0,147	-0,410	0,131	-0,329
Ostatní technické vědy a nauky	-0,084	-0,074	0,340	-0,311	0,027	0,019
Zemědělsko-lesn. a veter. vědy a nauky	-0,006	-0,157	0,217	-0,093	-0,304	-0,215
Zdravotnictví, lékař. a farm. vědy a nauky	0,685	-0,813	0,490	0,561	-0,560	0,190
Humanitní vědy a nauky	-0,534	0,281	0,577	-0,598	0,343	0,259
Ekonomie, ekonomika a administrativa	-0,856	0,174	0,356	-0,793	0,356	-0,128
Právo, právní a veřejnosprávní činnost	-0,941	-0,160	0,292	-0,973	-0,381	-0,215
Vzdělávání a sport	-0,053	-0,063	0,537	-0,235	0,028	0,189
Vědy a nauky o kultuře a umění	0,372	0,095	0,177	-0,032	0,174	-0,313
Typ vzdělání						
Bakalářský (Bc.)	-0,487	-0,077	0,478	-0,314	0,023	0,037
Magisterský (Mgr., Ing. apod.)	-0,335	0,019	0,365	-0,436	0,085	-0,013
Doktorský (Ph.D.)	-0,338	-0,201	0,489	-0,206	0,249	0,002

Pozn.: Metoda hlavních komponent. Rotované řešení s podmínkou varimax.

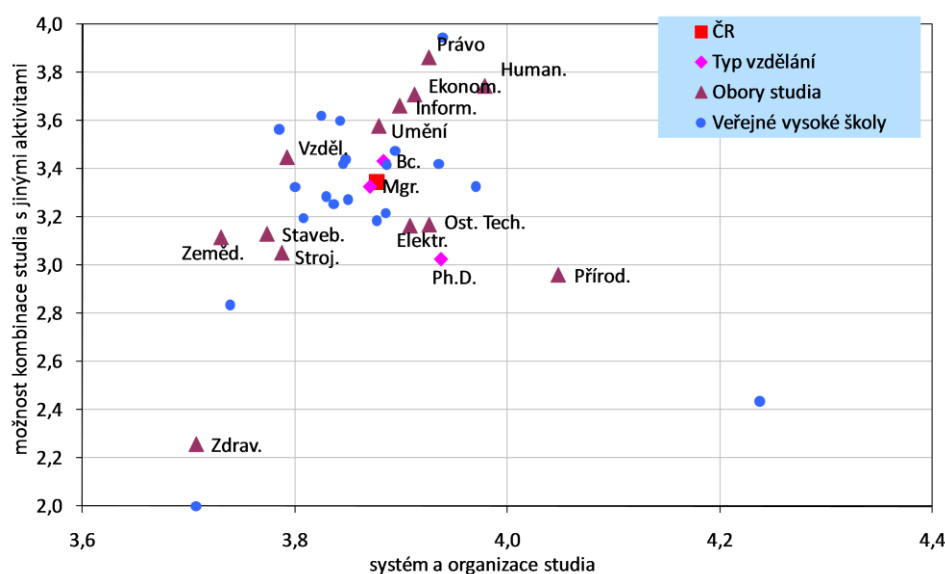
Největší rozdíly mezi obory jsou v důrazu, který je kladen na praktickou výuku, a naopak nejmenší rozdíly v důrazu na výuku teorie. Změny mezi silou orientace na jednotlivé typy výuky v jednotlivých skupinách mezi daty z let 2006 a 2010 se odehrávají zejména v orientaci na studenta a orientaci na vyučujícího. Většinou vzrostla orientace na studenta a snížila se orientace na vyučujícího, například v případě Informatických oborů je tomu však naopak.

2.5 Kvalita studijní nabídky, podmínek studia a výuky

Kromě celkového zaměření studijního oboru a důrazu kladeného na různé způsoby výuky měli absolventi za úkol posoudit také kvalitu studijní nabídky a podmínek studia a výuky, a to v mnoha různých aspektech. Celkem byli respondenti dotázáni pomocí otázky „Jak hodnotíte následující aspekty týkající se studijní nabídky a podmínek studia?“ na 19 různých oblastí. Analyzovat všechny tyto otázky zvlášť by bylo příliš nepřehledné, a proto byla provedena faktorová analýza, pomocí které byl vyextrahován menší počet faktorů, které původních 19 otázek zastupuje. Takto bylo vytvořeno šest faktorů kvality studijní nabídky, podmínek studia a výuky: 1. systém a organizace vyučování (časová koordinace kurzů, dosažitelnost povinných předmětů (semináře, cvičení), možnost splnit studijní požadavky v odpovídajícím čase, systém a organizace zkoušek, uspořádání a struktura studia), 2. odborná a didaktická část vyučování (aktuálnost vyučovaného metodologického aparátu oboru, didaktická kvalita výuky, odborná úroveň výuky, možnosti odborné specializace), 3. praktická část vyučování (osvojení si vědeckých způsobů práce, osvojení si uměleckých způsobů práce, praxe v ústní prezentaci, psaní odborných / vědeckých textů), 4. vyučování cizích jazyků (příprava k využívání literatury v cizím jazyce, příprava ke komunikaci v cizím jazyce ve studované odborné oblasti), 5. možnost kombinace studia s jinými aktivitami (možnost kombinovat studium a zaměstnání, možnost kombinovat studium a pečovatelské povinnosti (péče o děti nebo o rodinné příslušníky), 6. kontakty s učiteli a spolužáky.

Na všech 19 otázkách bylo možné odpovědět od 1 (velmi špatně) do 5 (velmi dobře). U všech faktorů byl vypočítán průměr z otázek, které je tvoří, a výsledné průměrné skóre se tak pohybuje na škále, kde 1 je nejhorší a 5 nejlepší hodnocení. Výsledné hodnoty jsou znázorněny

Systém a organizace studia a možnost kombinace studia s jinými aktivitami, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání, vysoké školy 2010

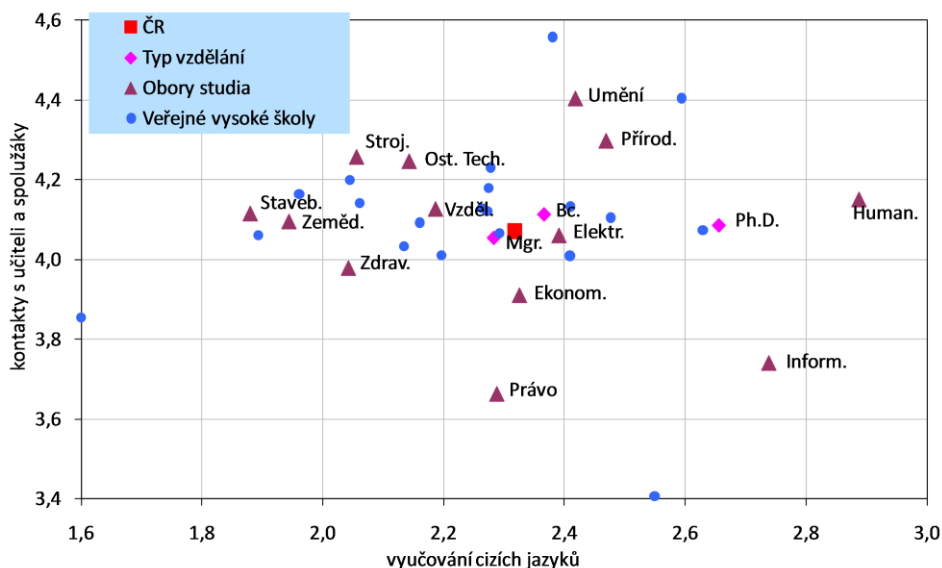


po dvojicích v následujících třech grafech. Vzhledem k tomu, že tato otázka nebyla řešena ve výzkumu REFLEX v roce 2006, nejsou k dispozici srovnávací mezinárodní data. V grafu jsou tak kromě hodnoty za celou ČR také znázorněny hodnoty pro jednotlivé typy studia, obory vzdělávání a školy.

První graf porovnává odbornou a didaktickou část výuky a praktickou část vyučování. Celkově lze říci, že odbornost a didaktičnost výuky je hodnocena absolventy mnohem pozitivněji, než její praktická stránka, což je ostatně závěr, který je plně v souladu s tím, jak malý je na praktickou část výuky kladen důraz. Kvalita odbornosti a didaktičnosti výuky navíc podléhá na různých vysokých školách a v různých vzdělávacích oborech mnohem menší variabilitě, než je tomu u praktické stránky vyučování. Pokud se podíváme na typy studia, je zajímavé, že oba výše zmíněné aspekty hodnotí lépe absolventi bakalářského studia než absolventi magisterského. Rozdíl je však poměrně zanedbatelný. Větší rozdíly již lze najít mezi jednotlivými oborovými skupinami. Odbornou a didaktickou část výuky nejlépe hodnotí absolventi přírodních věd, praktická část vyučování je nejlépe hodnocena absolventy uměleckých oborů. Nejhorší naopak vnímají odbornost a didaktičnost výuky absolventi stavebnictví a architektury, nejméně kvalitní je praktická stránka vyučování podle absolventů v informatických oborech. Mezi jednotlivými školami vyniká zejména VŠCHT v odborné a didaktické části výuky a AMU v části praktické. Naopak nejhorší v obou aspektech vidí svou školu absolventi VFU.

Dalším analyzovanými aspekty jsou kvalita systému a organizace studia a možnosti kombinovat studium s jinými aktivitami. Zdá se, že dobrá organizace studia, ať už v podobě kvalitní časové koordinace kurzů přednášek a zkoušek nebo v podobě dobré dosažitelnosti povinných předmětů, přináší také lepší možnosti jeho kombinace s prací či rodinnými povinnostmi. Obecně lze říci, že oba aspekty hodnotí absolventi spíše pozitivně, zatímco však v případě hodnocení kvality systému a organizace studia jsou názory absolventů různých škol a oborů velice podobné, rozdíly v možnostech kombinování studia s jinými aktivitami jsou naopak značné. Rozdíly mezi jednotlivými stupni studia (a zvláště mezi bakalářským a magisterským studiem) nejsou nijak velké. Sys-

Vyučování cizích jazyků a kontakty s učiteli a spolužáky, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání, vysoké školy 2010



tém a organizaci nejlépe hodnotí absolventi doktorského studia, kteří však naopak jsou, poněkud překvapivě, kritičtější k možnostem kombinace studia s jinými aktivitami. Zřejmě je to způsobeno tím, že častěji pracují či mají děti a mají tak na skloubení studia s dalšími

aktivitami větší nároky. Z pohledu oborů měli největší obtíže zkombinovat studium s jinými činnostmi absolventi zdravotnických oborů, což je ovšem vzhledem k jeho deklarované nejvyšší náročnosti poměrně logické. Zároveň se však absolventi zdravotnických oborů vyjadřují nejkritičtěji i k systému a organizaci studia, tedy oblastí, které s náročností nesouvisí. Systém a organizaci studia si nejvíce pochvalovali absolventi přírodních věd a nauk, možnost kombinovat studium s jinými aktivitami nejlépe hodnotili absolventi právnických oborů. Mezi školami je v obou aspektech nejhůře hodnocena brněnská VFU, nejlepší systém a organizaci studia má podle absolventů VŠCHT a nejlepší možnosti kombinace přináší studium na VŠE.

Poslední dvě charakteristiky kvality studijní nabídky, podmínek studia a výuky jsou vyučování cizích jazyků a kontakty s učiteli a spolužáky. Výuku cizích jazyků absolventi většinou kritizují. Podle absolventů je vyučování cizích jazyků nejméně kvalitní v oborové skupině stavebnictví a architektura a na VFU. Nejlépe naopak hodnotí výuku cizích jazyků v humanitních oborech a na MU v Brně. Z hlediska typu studia hodnotí výuku cizích jazyků nejlépe absolventi doktorského studia.

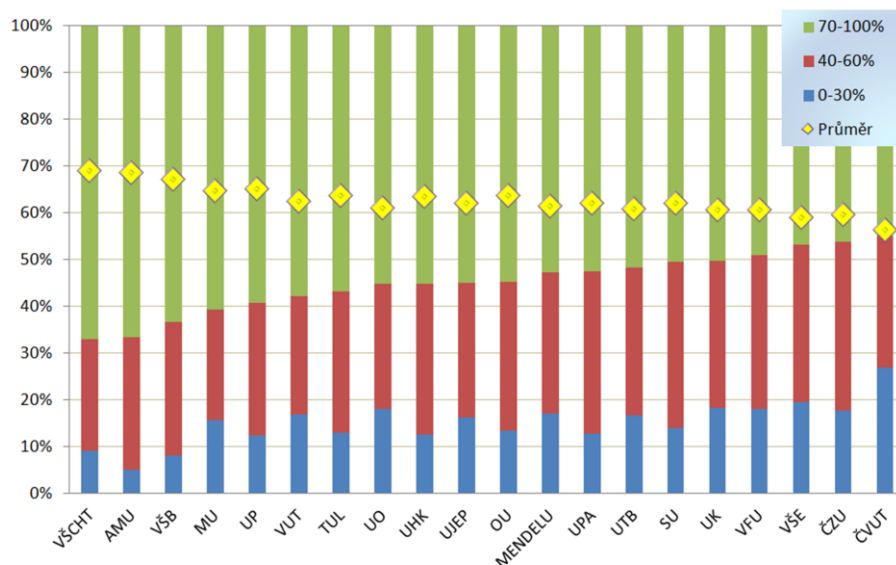
Kontakty s učiteli a spolužáky jsou charakterizovány například přátelskou atmosférou ve studijním kolektivu či dobrou dosažitelností vyučujících ke konzultacím. Většinou jsou absolventy hodnoceny velice pozitivně. Vysokou míru kontaktů s učiteli a spolužáky si pochvalují zejména absolventi uměleckých oborů a AMU. Rozdíly mezi typy studia jsou, co se týče kontaktů s učiteli a spolužáky, zcela zanedbatelné.

2.6 Kvalita školy a vyučujících

Absolventi v šetření hodnotili také podíl kvalitních vyučujících a kvalitu školy. V odpovědi na otázku: „Jaký byl ve Vašem studiu podíl velmi kvalitních vyučujících?“ zvolili jednu možnost z výčtu: 0%, 10%, 20%, ..., 90%, 100%.

Celkový průměr za všechny odpovídající absolventy činí 62,3 % velmi kvalitních vyučujících. Nejčastější byly odpovědi, že velmi kvalitních učitelů bylo 70 nebo 80 procent, v obou případech tento podíl zvolilo 21 % absolventů. V průměru 11,5 % absolventů uvedlo volbu 90 % a 1,6 % absolventů

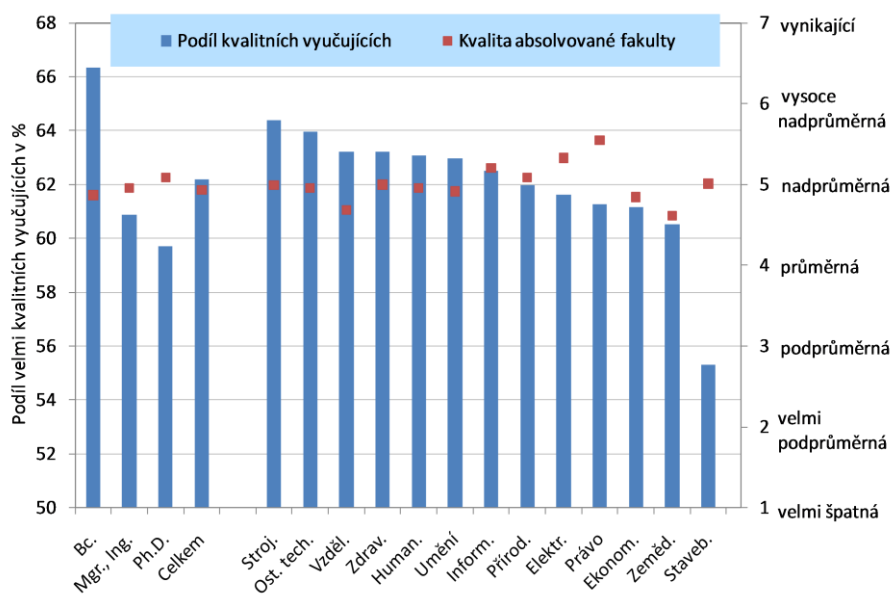
Rozložení podílu velmi kvalitních učitelů, vysoké školy ČR, 2010



dokonce volbu 100 % velmi kvalitních vyučujících. Na druhé straně poměrně vysoký podíl absolventů uváděl i nízké podíly kvalitních učitelů: 1,5 % absolventů označilo za velmi kvalitní jen 10 % vyučujících, 5 % absolventů 20 % a 9 % absolventů 30 % velmi kvalitních vyučujících. 40, 50 nebo 60 % velmi kvalitních učitelů zvolilo v souhrnu 30 % absolventů. To znamená, že v úhrnu 45 %

absolventů uvedlo, že velmi kvalitních vyučujících měli méně než 60 %.

Souvislost kvality vyučujících a absolvované fakulty, typy vzdělání, obory vzdělání, 2010



Rozdíly mezi školami jsou zřetelné a zajímavé. Výpovědi po školách jsou poměrně konzistentní. Vezme-li výpovědi absolventů, kteří hodnotí, že ve škole bylo 80 až 100 % kvalitních učitelů, pak žádná ze škol, kde takovou volbu uvedlo více než 35 % absolventů, nemá zároveň více než 13 % absolventů, kteří by

hodnotili podíl kvalitních učitelů jako menší než 30 %. Rozdíly mezi školami jsou však velké: existují školy, kde polovina absolventů hodnotí 80 až 100 % vyučujících jako velmi kvalitní, a existují také školy, kde takovéto hodnocení uvádí jen třetina absolventů.

Spočteme-li průměr velice kvalitních vyučujících, pak se při srovnání škol pohybuje od 56 % do 69 %. Součet výpovědí absolventů, kteří považují podíl velmi kvalitních učitelů větší než 80 %, se mezi školami liší více – od 26 % do 52 %.

Mezi technickými vysokými školami uvádí nejvyšší podíl kvalitních vyučujících absolventi VŠCHT a VŠB-TU, a to 69, resp. 67 %. Obdobný podíl velmi kvalitních vyučujících (68 %) získala od svých absolventů Akademie múzických umění v Praze. Mezi širěji profilovanými univerzitami hodnotili absolventi Masarykovy univerzity a Univerzity Palackého 65 % vyučujících jako velmi kvalitních.

Lépe hodnotí vyučující absolventi bakalářských programů než magisterských a ti lépe než absolventi doktorských programů. Rozdíl mezi bakaláři a magistry je významný, činí přes 6 procentních bodů. Svoji roli zde jistě hraje vyšší kritičnost v posuzování vyučujících u osob s vyšší úrovní vzdělání. Zarážející ovšem je, že školy nezajišťují dostatek kvalitních vyučujících pro doktorské programy – šest velmi kvalitních vyučujících z deseti nemůže být asi bráno jako dostatečný podíl.

Rozdíly mezi obory jsou také zřetelné. K nejlépe hodnoceným patří skupina oborů Strojírenství, hornictví a hutnictví a skupina Ostatní technické vědy a nauky. Výrazně nejhůře hodnocenou

oborovou skupinou z hlediska zajištění výuky kvalitními vyučujícími patří Stavebnictví a architektura, s odstupem pak zemědělské a ekonomické obory.

V odpovědi na další otázku se absolventi vyjádřili k tomu, jak vnímají **kvalitu absolvované fakulty**. Svojí odpovědí hodnotili fakultu ve srovnání s jinými fakultami (nebo školami) na žebříčku: vynikající, vysoce nadprůměrná, nadprůměrná, průměrná, podprůměrná, velmi podprůměrná nebo velmi špatná. Celkový průměr za všechny odpovídající absolventy je 4,94, což je téměř na úrovni hodnocení „nadprůměrná“. Podíváme-li se nejprve na vztah mezi hodnocením fakulty a podílem kvalitních vyučujících, největší disproporci vykazuje právě skupina oborů Stavebnictví a architektura. Je zajímavé, že tendence hodnotit lépe svoji školu než vyučující se vyskytuje u oborů s nižším podílem kvalitních vyučujících. Další nejvýraznější disproporci v hodnocení školy a vyučujících vykazuje skupina oborů Právo, právní a veřejnoprávní činnost, Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika a také Ekonomie, ekonomika a administrativa.

Pro samotné školy je pak důležité sledovat rozdíly na úrovni jednotlivých fakult. Následující tabulka uvádí počty fakult jednotlivých vysokých škol a na kolika fakultách je hodnocení vyučujících a hodnocení fakult absolventy lepší než celkové průměrné hodnocení. Pouze u VŠCHT hodnotí absolventi všechny její tři fakulty lépe, než je průměrné hodnocení za všechny školy jak z hlediska vyučujících, tak z hlediska kvality fakulty. U dalších dvou škol – VŠB-TU Ostrava a Univerzita Hradec Králové – hodnotí jejich absolventi lépe než je průměrné hodnocení za všechny školy v případě vyučujících všechny fakulty dané vysoké školy. U VŠB-TU jsou však jen tři fakulty hodnoceny nadprůměrně a u královéhradecké univerzity je polarita hodnocení vyučujících a fakult zcela extrémní: ačkoli absolventi všech fakult hodnotí nadprůměrně své vyučující, u žádné fakulty ji nehodnotí lépe, než je průměrné hodnocení. Nízkou prestiž u vlastních absolventů, což se odráží v tom, že absolventi žádné fakulty dané univerzity nehodnotí fakultu nadprůměrně ve srovnání s průměrným hodnocením, vykazují také Univerzita Tomáše Bati, JAMU, Ostravská univerzita a Slezská univerzita. Opačný rozpor mezi hodnocením vyučujících a fakult nastává u VŠE: zatímco jen u jedné ze šesti fakult jsou vyučující hodnoceni nadprůměrně, fakultu hodnotí absolventi nadprůměrně ve čtyřech přípa-

Hodnocení velmi kvalitních vyučujících a fakult jednotlivých vysokých škol, 2010

	počet fakult	hodnocení vyučujících		hodnocení fakulty	
VŠCHT	4	4	100%	4	100%
UHK	3	3	100%	0	0%
VŠB	7	7	100%	3	43%
UP	8	6	75%	4	50%
VFU	3	2	67%	1	33%
UO	3	2	67%	1	33%
AMU	3	2	67%	2	67%
MU	9	6	67%	7	78%
UTB	5	3	60%	0	0%
TUL	5	3	60%	1	20%
JAMU	2	1	50%	0	0%
OU	4	2	50%	0	0%
SU	2	1	50%	0	0%
MENDELU	4	2	50%	1	25%
UK	17	8	47%	12	71%
UPA	5	2	40%	1	20%
UJEP	5	2	40%	1	20%
ČVUT	7	2	29%	5	71%
VUT	8	2	25%	5	63%
ČZU	6	1	17%	1	17%
VŠE	6	1	17%	4	67%

počet fakult a podíl v %, jejichž absolventi hodnotili **vyučující** nadprůměrně

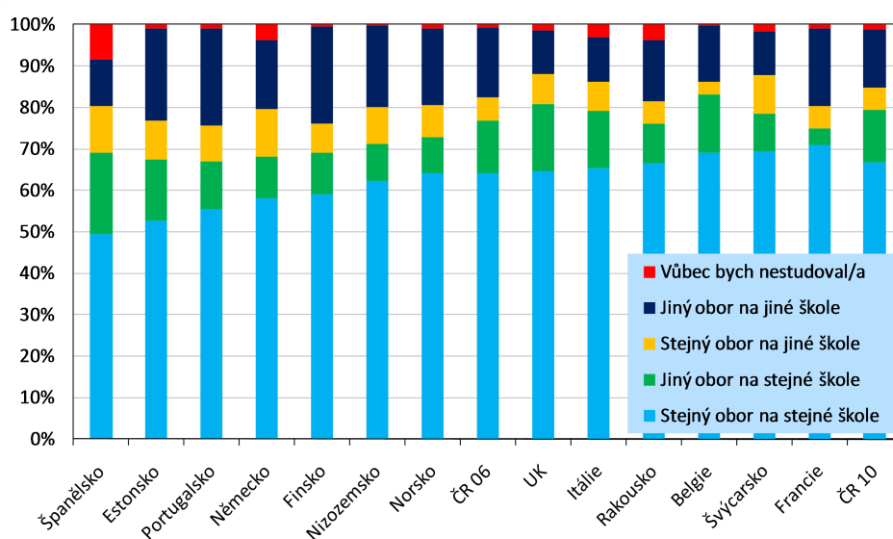
počet fakult a podíl v %, jejichž absolventi hodnotili **fakultu** nadprůměrně

dech. Obdobně špatně hodnotí vyučující absolventi ČZU v Praze, avšak tam je stejně takové hodnocení i z hlediska kvality fakult – jen jednu z šesti hodnotí absolventi jako nadprůměrně kvalitní. Podobné je to u univerzity pardubické, ústecké a liberecké (u nich je nadprůměrně hodnocena pouze jedna z pěti fakult).

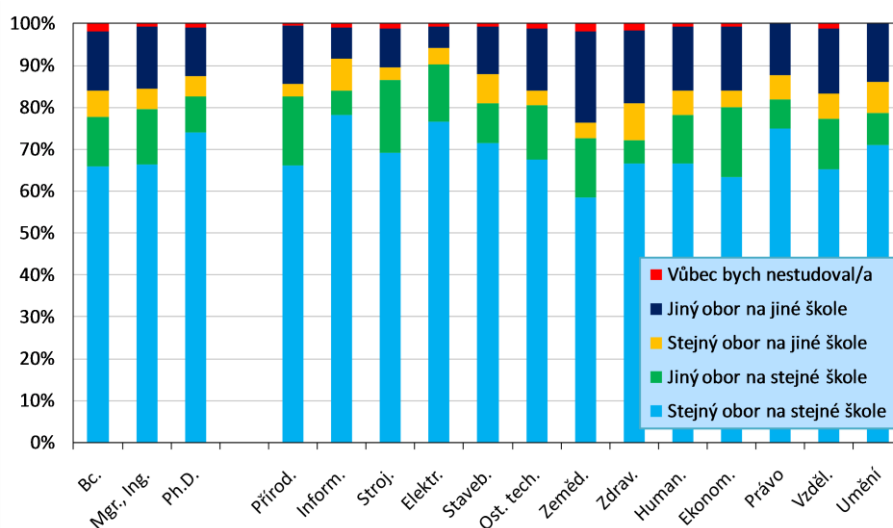
2.7 Spokojenost s volbou školy a oboru

To, jak byli absolventi se studiem na určité škole spokojeni, do značné míry vyjadřuje hypotetická otázka, zda, pokud by se opět mohli rozhodnout, by zvolili studium na stejné škole a stejného oboru⁴. Podle výsledků z výzkumu REFLEX z roku 2006 téměř dvě třetiny českých absolventů pět let po získání diplomu svého rozhodnutí studovat nelitovaly a neměnily by přitom volbu školy ani oboru studia. Těmito výsledky se čeští absolventi zařadili zhruba do evropského průměru. Spolu se severskými zeměmi jsme také měli nejmenší, takřka zanedbatelný podíl absolventů, kteří by se pro vysokoškolské studium znovu vůbec nerozhodli. V tomto směru odlišné výsledky zaznamenalo především Španělsko, kde by jen méně než polovina absolventů opakovala stejnou volbu a navíc téměř 10 % absol-

Co by studovali, kdyby se znovu rozhodovali? Evropské země 2006, ČR 2010



Co by studovali, kdyby se znovu rozhodovali? Typ vzdělání, obor studia, ČR 2010



⁴ Konkrétní znění otázky bylo: Kdybyste měl/a možnost znovu svobodně volit, zvolil/a byste si stejný studijní obor na stejné škole? Respondenti mohli odpovědět pěti možnými způsoby: ano; ne, jiný studijní obor na stejné škole; ne, stejný studijní obor na jiné škole; ne, jiný studijní obor na jiné škole; ne, rozhodl/a bych se nestudovat vůbec.

ventů by raději nešlo studovat vůbec.

Poměrně vysokou spokojenost s volbou studijní dráhy na vysoké škole absolventů českých vysokých škol potvrzují i výsledky z průzkumu REFLEX 2010. Podíl lidí, kteří by opakovali studium na stejné škole i oboru, dokonce ještě vzrostl, a to zhruba o 2 procentní body. Naopak o stejný díl poklesl podíl těch, kteří by raději studovali jiný obor na jiné škole.

Pokud se podíváme na jednotlivé typy vzdělání, nejspokojenější se svojí volbou jsou absolventi doktorských studijních programů, mezi absolventy s bakalářským a magisterským titulem v tomto ohledu prakticky žádný rozdíl není. Výraznější diferenciaci nabízí pohled na jednotlivé obory. Zde je zejména důležité, jestli by absolvent zvolil studium opět ve stejném oboru. U více než čtyř pětín by tak volili absolventi inženýrských oborů, práva a elektrotechniky, telekomunikační a výpočetní techniky. Naopak více než 30 % absolventů, kteří by se rozhodli nestudovat znovu svůj obor, se vyskytuje v přírodních vědách, ekonomii a zejména v zemědělství, lesnictví a veterinářství.

Z pohledu škol je nejdůležitější zejména to, zda by absolvent opět volil studium na stejné škole nebo by si raději vybral jinou. Pět škol, kde byli absolventi spokojeni se studiem do té míry, že více než 83 % by si studium na stejné škole zopakovalo, jsou tyto: České vysoké učení technické v Praze, Vysoká škola ekonomická v Praze, Vysoké učení technické v Brně, Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava a Akademie múzických umění v Praze. Nejméně často by si naopak pro své studium vybrali jimi vystudovanou školu absolventi Slezské univerzity v Opavě, Univerzity Pardubice, Ostravské univerzity v Ostravě, Veterinární a farmaceutické univerzity Brno a České zemědělské univerzity v Praze. I u všech těchto škol by si však studium zopakovalo alespoň 60 % procent jejich absolventů. Nejedná se tedy o žádný hrozivý výsledek.

2.8 Doba studia - souhrn

Celkově se ukazuje, že oproti šetření z roku 2006 došlo k některým posunům. Začíná se projevovat, že studentů přibývá a že se na vysokých školách zvyšuje podíl absolventů středních škol. Snížila se tak například ochota studovat nad penzum požadované pro složení zkoušek a snížil se zájem usilovat o co nejlepší známky. Ve většině výpovědí se projevují znatelné rozdíly mezi výpověďmi absolventů jednotlivých vysokých škol. To je do jisté míry dáno již tím, jací studenti na vysoké školy vstupují. Zatímco na VŠCHT, Univerzitu Karlovu a Masarykovu univerzitu vstupuje více než 70 % absolventů gymnázií, u ostatních škol je to okolo poloviny a u technických vysokých škol pochopitelně ještě méně, protože tam směřují ve větší míře absolventi středních odborných škol. Rozdíly mezi školami jsou také dány oborovým složením poskytovaného studia na jednotlivých školách, protože rozdíly mezi skupinami oborů jsou v mnoha sledovaných oblastech značné. Kromě výrazných rozdílů v celkovém zaměření studia a preferovaných způsobech výuky je tomu tak například u celkové doby věnované studiu a zejména přípravě na zkoušky. Studenti lékařství a práva věnují ve zkuškovém období přípravě na zkoušky 37 hodin týdně oproti průměrným 24 hodinám na ostatních školách.

Absolventi hodnotili také kvalitu svých vyučujících a kvalitu fakult. Jako nadprůměrný označili podíl velice kvalitních vyučujících na všech fakultách absolventi VŠCHT, VŠB-TU a Univerzity Hradec Králové. Pouze u VŠCHT hodnotili její absolventi všechny fakulty jako nadprůměrně kvalitní, více než 70 % fakult bylo označeno jako nadprůměrně kvalitních ještě u Masarykovy univerzity, ČVUT a Karlovy univerzity. Rozptyl mezi školami je jak v hodnocení kvality učitelů, tak kvality fakult veliký.

Zaměření studijního oboru bylo zkoumáno pomocí šesti charakteristik. Ve srovnání s ostatními evropskými státy se ukazuje, že je studium na českých vysokých školách vnímáno spíše jako méně náročné a akademicky méně prestižní. Je více zaměřené na budoucí profesní uplatnění, zaměstnavatelé více vědí, co je obsahem studia, avšak volnost při sestavování studijního obsahu je spíše menší. Jako nejnáročnější je vnímáno studium lékařství. To je také nejvíce zaměřené na budoucí profesní uplatnění, jeho absolventi zároveň pociťovali minimální volnost při sestavování studijního programu. Podle absolventů toho nejvíce zaměstnavatelé vědí o studiu právnických oborů, které také má nejvyšší akademickou prestiž. Tu má naopak nejmenší studium zemědělských oborů a to i díky tomu, že je považováno za nejméně náročné. Největší volnost panovala při sestavování studijního programu v inženýrských oborech.

Způsoby výuky a učení byly posuzovány pomocí deseti dílčích aspektů výuky. Zřetelně se ukazuje, že na českých vysokých školách je ve srovnání s ostatními zeměmi kladen stále poměrně velký důraz na tradičnější způsoby výuky. Projevuje se to v preferování vyučování teoretických znalostí oproti získávání praktických dovedností a zkušeností. Málo prostoru dostávají hlavní nástroje nabývání praktických dovedností a zkušeností - praxe v oboru, stáže a účast na výzkumných projektech. Během posledních let poklesl důraz na přednášky a na učitele jako hlavní zdroj informací. Nebylo to však nahrazeno modernějšími způsoby výuky, jako je práce ve skupinách, účast na projektech a vlastní řešení problémů. Způsoby výuky se přirozeně liší mezi jednotlivými obory. Tak je při výuce uměleckých oborů preferována práce ve skupinách, učení se účastí na projektech, vlastní řešení problémů a ústní prezentace studentů. V přírodních vědách hrají hlavní roli přednášky a účast ve výzkumných projektech, ve strojírenských oborech je zásadním zdrojem informací učitel. Lékařské a zdravotnické obory jsou výrazně zaměřené na praxi, v humanitních oborech je preferována teorie, vytváření vlastních textů a písemných materiálů.

Pro hodnocení kvality studijní nabídky, podmínek studia a výuky ze strany absolventů bylo použito šest kategorií. Absolventi v průměru hodnotí lépe odbornou a didaktickou část výuky než praktickou. Ta se navíc mezioborově a mezi školami výrazně liší. Nejlépe ji hodnotí absolventi uměleckých oborů. Didaktická a odborná část výuky je nejlépe hodnocena absolventy přírodních věd. Prakticky na všech školách a ve všech oborech je poměrně pozitivně hodnocen systém a organizace studia. Kladně vnímají absolventi i možnosti kombinovat studium s jinými aktivitami, jako jsou zaměstnání či rodinné povinnosti. Výrazně omezení byli v tomto ohledu jen absolventi lékařských a zdravotnických oborů. Pozitivně jsou také vnímány možnosti kontaktů s učiteli a spolužáky, i když například v oborech uměleckých o poznání lépe než v právnických. Nepříliš dobře vnímají absolventi úroveň výuky cizích jazyků - nejlépe je hodnocena v humanitních oborech, nejhůře ve stavebních.

O celkové spokojenosti se studiem vypovídá hodnocení absolventů, zda by volili opět studium na stejné škole a ve stejném oboru. Od roku 2006 se výsledky nezměnily - dvě třetiny českých absolventů pět let po získání diplomu svého rozhodnutí studovat nelitují a neměnily by volbu školy ani oboru studia. Podíl těch, kdo by se rozhodl nestudovat vysokou školu vůbec, zůstává zcela zanedbatelný. Jako nejspokojenější s volbou svého oboru se jeví absolventi inženýrských oborů a práva. Mezi školami se nenachází žádná, kde by si studium nechtělo zopakovat alespoň 60 % jejích absolventů. Ve více než 85 % by studium na stejné škole volili absolventi ČVUT, VŠE a VUT.

3. Přechod na trh práce

3.1 Krátce k etapě přechodu na trh práce

Oblast přechodu absolventů vysokých škol do zaměstnání se do popředí vědeckých a politických diskuzí v Evropě dostala ve větší míře na počátku devadesátých let. Kumulovaly se totiž jevy, které uplatnění absolventů na pracovním trhu ovlivňují nebo spoluvytvářejí prostředí, v němž nastává interakce terciárního vzdělávání s okolím, což přirozeně platí také pro absolventy terciárního vzdělávání. Jednalo se především o prudkou masifikaci vysokoškolského vzdělávání od poloviny 80. let v mnoha rozvinutých zemích, o vzrůstající nezaměstnanost, o globalizaci a evropanizaci hospodářství a společností, o dramatické strukturální změny pracovní síly způsobené vstupem nových technologií a nových manažerských konceptů. To vše vyvolalo rostoucí rychlost proměny znalostí vyžadovaných v zaměstnání a také klesající transparentnost a nepřetržitost pracovních kariér. Vysokoškolské vzdělávání muselo postupně reagovat na mnohem více externích vlivů, signálů a požadavků než kdykoli dříve.

Ačkoli v rozvinutých zemích představuje vzdělání nejvýznamnější faktor pro úspěch v profesním životě, mladí lidé po ukončení vzdělávání vstupující na trh práce jsou vůči osobám, které na trhu práce jsou již delší dobu, v relativní nevýhodě. Mají sice nejaktuálnější vzdělání, avšak zkušenost a zběhlost v užití daných pracovních postupů a metod je výhodou starších zaměstnanců. Mladí absolventi tak obvykle o pracovní místa nesoutěží s lidmi, kteří již na pracovním trhu jsou, ale obsazují místa uvolněná odchody do důchodu nebo postupem na vyšší či jiné pracovní pozice v dosavadní společnosti nebo jiné. Dále nastupují na nově vytvořená pracovní místa nebo na místa, která dříve zastávali lidé s nižším vzděláním vzhledem ke zvýšení potřebné kvalifikovanosti na daná pracovní místa. O mladé lidi s aktuálním vzděláním a vyšším sklonem ke kritickému pohledu na zaběhlé postupy pak mají zájem společnosti vyznačující se vyšší mírou inovací, což je často spojeno s tím, že se jedná o firmy založené na využívání vysoce sofistikovaných nebo rychle se rozvíjejících technologií.

Charakter pracovních trhů, na něž mladí směřují, má také mnohá národní specifika. Na jedné straně jsou země jako Německo nebo Rakousko, kde existují výrazně institucionalizované vazby mezi vzděláváním a trhem práce a na straně druhé země jako Velká Británie či USA, kde je naopak kladen důraz spíše na flexibilitu poskytování vzdělávání a flexibilitu trhu práce a jejichž systémy kvalifikací jsou navrhovány v co možná nejmenší závislosti na poskytovatelích vzdělávání. Země bližší prvnímu typu mají také relativně silně rozvinuté sociální partnerství a účast obcí na vzdělávání a na realizaci politik týkajících se mladých lidí, a to vše pro mladé lidi představuje relativně bezpečnou cestu ze vzdělávání do pracovního života. Země bližší druhému typu mají na druhou stranu celkově otevřenější trhy práce, z čehož profitují i mladí. V obou případech je však klíčovým a nejdůležitějším faktorem uspořádání vztahu terciárního vzdělávacího sektoru a trhu práce ekonomická situace a stav hospodářství.

Z metodologického hlediska je třeba mít na paměti to, jak vůbec vymezujeme období přechodu ze vzdělávání do pracovního života. Obecně lze říci, že v této době dochází ke změně statusu, kdy mladí lidé směřují od vzdělávání na plný úvazek k stabilní pracovní pozici na trhu práce. Z makroekonomického hlediska je období přechodu dokončeno, jakmile míra nezaměstnanosti určité

věkové kohorty dosáhne stejné úrovně jako míra nezaměstnanosti dospělých. Z pohledu jednotlivce je pak přechod dokončen v momentě, kdy člověk získá stabilní zaměstnání.

V současné době se v souladu s výsledky šetření REFLEX 2010 potvrzuje, že propojenost vzdělávání a trhu práce se zvyšuje. Mnoho studujících se snaží nalézt stabilní zaměstnání související s oborem vzdělání již během studia. To je ještě umocněno především v případě studentů bakalářských (ale i magisterských) programů, kteří studují při zaměstnání. Heterogenost skupiny absolventů je další metodologický aspekt, který je nutné mít při posuzování přechodu na trh práce na paměti. Absolventy jsou jak ti, kteří prošli tradičně vnímanou cestu, kdy po ukončení střední školy vstoupili na terciární instituci, kterou za tři nebo pět let absolvovali, a pak směřují na pracovní trh, ale také celé spektrum těch, kteří před vysokou školou kratší nebo i delší dobu strávili na pracovním trhu. Důležitým aspektem (někdy vnímaným také jako problém pro kvalitu vysokoškolského vzdělávání) je pak také to, že velký podíl absolventů během studia pracuje a studium pro ně nepředstavuje hlavní činnost. Jedná se jak o ty, kteří si pouze doplňují vzdělání při plném pracovním úvazku, tak také o ty, kteří na vysoký pracovní úvazek pracují, aby si zajistili prostředky na studium.

3.2 Studium jako základ pro budoucnost

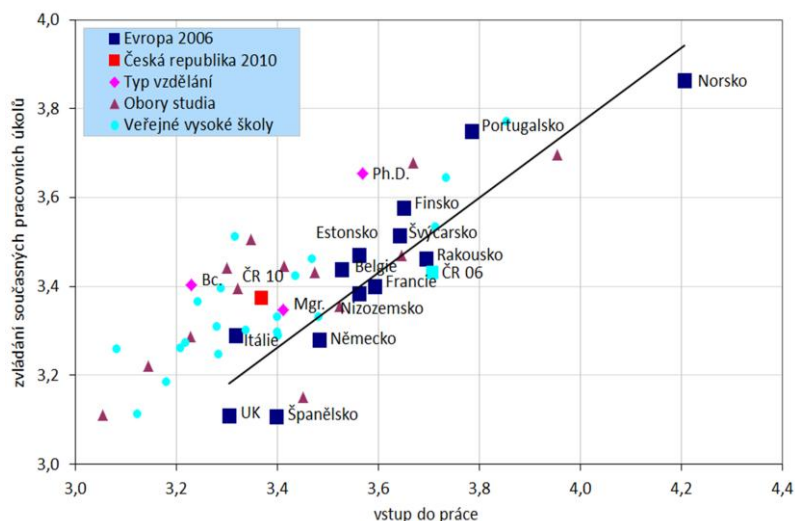
První analyzovaná otázka je na rozhraní tématu doby studia a přechodu na trh práce. Jde o hodnocení vystudovaného oboru, zároveň jej ale respondenti hodnotili se zkušenostmi, které nabyli na trhu práce. Konkrétně se jedná o hodnocení toho, do jaké míry tyto programy poskytly svým absolventům dobrý základ pro jejich profesní dráhu. Ta byla indikována hlavními etapami, za které je možné považovat první vstup do zaměstnání, následně další přípravu na něj, zvládání současných pracovních úkolů a budoucí pracovní kariéru. K nim lze přiřadit obecnější vliv na osobní rozvoj absolventa a poněkud specifický, ale v některých oborech jistě významný vliv na rozvoj podnikatelských schopností.⁵

V následujícím textu jsou tyto otázky analyzovány pomocí tří grafů. V každém je vždy znázorněna pozice vybraných zemí (průměrné skóre na škále od 1 do 5), které se zúčastnily projektu REFLEX a dále pozice České republiky, jak vyplynula z odpovědí absolventů ve výzkumu REFLEX 2010. Pro ukázání variability zaměření studijního oboru na různých typech škol jsou také znázorněny jednotlivé typy studijních programů (bakalářský, magisterský a doktorský), oborové skupiny vzdělání a veřejné vysoké školy.

Začneme s hodnocením vystudovaného oboru jako dobrého základu pro vstup do práce a pro zvládání současných pracovních úkolů (tj. pracovních úkolů po čtyřech až pěti letech od ukončení studia). To dává představu o tom, do jaké míry studovaný obor připravil absolventy pro práci jak v krátkodobém, tak ve střednědobém horizontu.

⁵ Konkrétně se v dotazníku se jednalo o sadu šesti otázek, které byly vždy uvozeny větou „Do jaké míry byl Váš studijní obor dobrým základem pro“, přičemž respondenti ve výzkumech REFLEX a REFLEX 2010 odpovídali v šesti dimenzích: „a) vstup do práce, b) vaše další učení v rámci práce, c) zvládání současných pracovních úkolů, d) budoucí pracovní kariéra, e) váš osobní rozvoj a f) rozvoj Vašich podnikatelských schopností.“ Respondent hodnotil tyto aspekty na pětistupňové škále (1 = vůbec ne, 5 = ve velké míře).

Hodnocení studijního oboru jako základu pro vstup do práce a pro zvládání současných pracovních úkolů, evropské země 2006, ČR, typ a obor vzdělání a veřejné vysoké školy 2010



Obecně platí, že tyto dvě dimenze spolu velmi úzce souvisí, což naznačuje, že z pohledu absolventů existuje souvislost mezi tím, co dobře funguje v krátkodobém horizontu, a tím, co funguje později v kariéře. Hodnocení studijního oboru jako základu pro zvládání současných úkolů bylo o něco méně pozitivní než v případě vstupu do práce téměř ve všech zkoumaných zemích v roce 2006. Jde o zjištění, které se dalo očekávat, protože znalosti a dovednosti získané

během vzdělávání časem do určité míry zastarávají. Nejvýraznějším rysem, vyplývajícím ze srovnání jednotlivých zemí, je silné postavení Norska v obou dimenzích. Drtivá většina norských absolventů je toho názoru, že je jejich studijní obor připravil dobře pro práci jak v krátkodobém, tak střednědobém horizontu. Naproti tomu se podstatně hůře připraveni cítili absolventi z Německa, Itálie, Španělska a Velké Británie. Absolventi z České republiky hodnotili v roce 2006 dobře zejména to, jak je studijní obor připravil pro vstup do práce, hodnocení z hlediska současné práce bylo ve srovnání s ostatními zeměmi průměrné.

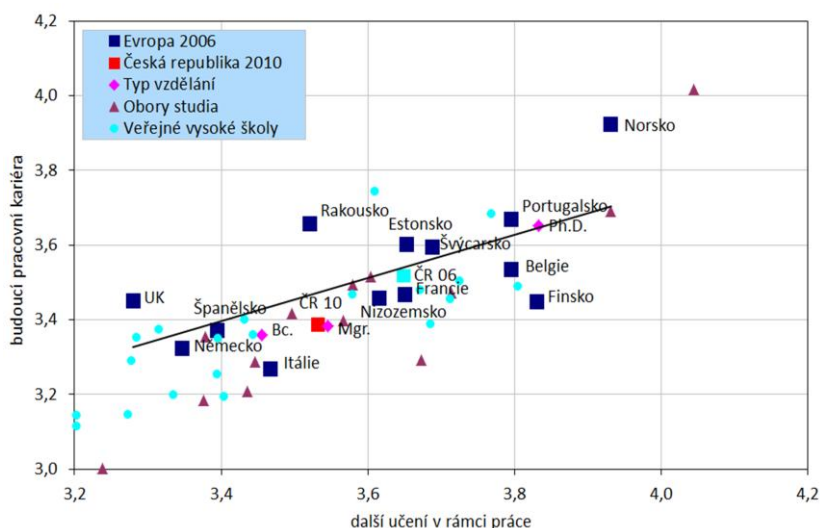
Ve výsledcích z výzkumu z roku 2010 však došlo k poměrně výraznému posunu. Zatímco hodnocení studijního oboru ve vztahu ke zvládání současných pracovních úkolů zůstalo takřka stejné, hodnocení studijního oboru jako dobrého základu pro vstup do práce se podstatně zhoršilo, a to té míry, že hodnocení obou dimenzí je prakticky stejné. Dokonce mezi jednotlivými oborovými skupinami lze najít několik skupin, kde absolventi hodnotí pozitivněji střednědobý přínos vystudovaného oboru než to, jak je připravil pro vstup na trh práce. Jedná se zejména o přírodní vědy a umělecké obory. Na druhé straně v případě strojírenských a právnických oborů absolventi výrazně lépe hodnotili připravenost pro vstup do práce než pro zvládání pracovních úkolů čtyři až pět let po ukončení školy. Nejlépe se cítili připraveni školou jak v krátkodobém, tak střednědobém horizontu právě absolventi právnických oborů. Naopak nejvíce negativně hodnotili svůj vystudovaný obor v těchto ohledech absolventi zemědělských oborů. Mezi veřejnými vysokými školami vyniká v pozitivním slova smyslu Akademie múzických umění a Vysoká škola chemicko-technologická. Nejhorší hodnocení od svých absolventů obdržely Slezská univerzita, Univerzita Tomáše Bati a Česká zemědělská univerzita.

Další graf ukazuje hodnocení vystudovaného oboru jako základu pro další učení v rámci práce a pro budoucí pracovní kariéru. Stejně jako v předchozím případě je mezi těmito dvěma hodnoceními poměrně silný pozitivní vztah⁶. Zároveň obecně platí, že hodnocení studijního oboru jako

⁶ Toto platí pro vztahy mezi všemi prvními čtyřmi analyzovanými charakteristikami.

základu pro další učení v rámci práce bylo ve většině zemí v roce 2006 stejně jako ve většině oborů a na většině škol v roce 2010 vnímáno pozitivněji než jako základu pro budoucí pracovní kariéru. Tento první aspekt hodnotili výrazně pozitivněji než druhý absolventi v Belgii a Finsku a v roce 2010 v rámci České republiky absolventi přírodních věd a nauk a inženýrských oborů a absol-

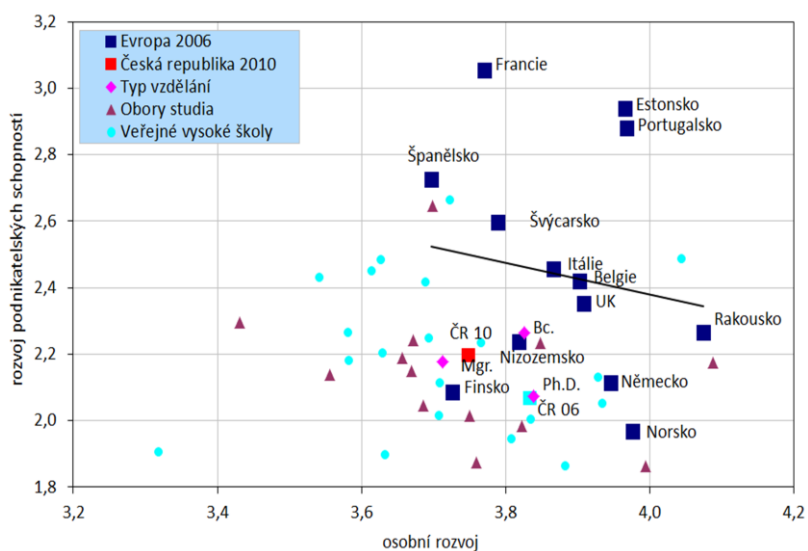
Hodnocení studijního oboru jako základu pro další učení v rámci práce a pro budoucí pracovní kariéru, evropské země 2006, ČR, typ a obory vzdělání a veřejné vysoké školy 2010



venti Českého vysokého učení technického a Veterinární a farmaceutická univerzity.

Mezi zeměmi hodnotili obě charakteristiky, stejně jako v případě předchozího grafu, jasně nejlépe absolventi z Norska. Nejméně dobrým základem pro další učení v rámci práce byl vystudovaný obor pro absolventy z Velké Británie, nejhůře hodnotili přínos studijního oboru pro budoucí pracovní kariéru absolventi z Itálie.

Hodnocení studijního oboru jako základu pro osobní rozvoj a pro rozvoj podnikatelských schopností, evropské země 2006, ČR, typ a obory vzdělání a veřejné vysoké školy 2010



Mezi oborovými skupinami zhodnotili nejlépe oba aspekty opět absolventi právnických oborů, stejně jako nejhorší ohodnocení bylo opět ze strany absolventů zemědělských oborů. Nejpozitivnější přínos pro další učení v rámci práce přineslo podle absolventů studium na Českém vysokém učení technickém, nejlepším základem pro budoucí pracovní kariéru pak bylo považováno studium na Akademii múzických umění. Liberecká Technická univerzita a Janáčkova akademie múzických umění jsou dvě školy,

kteřé dopadly v hodnocení obou aspektů nejhůře. Zajímavý je zejména výrazný rozdíl mezi hodnocením obou uměleckých škol.

Poslední zkoumanou dvojicí je hodnocení přínosu vystudovaného oboru pro osobní rozvoj a pro rozvoj podnikatelských schopností. Na rozdíl od předchozích dvou grafů neexistuje žádný důvod apriori očekávat, že by spolu tyto dvě dimenze měly souviset. Výsledky opravdu ukázaly, že zde žádný pozitivní vztah není, naopak se ukázal jako slabě negativní. Jestliže za hlavní efekt vysokoškolského studia (a studia vůbec) budeme považovat vedle poskytnutí znalostí také kultivaci osobnosti a nikoliv přípravu na konkrétní povolání, pak získané hodnocení ukazuje, že studium tuto svoji základní funkci plní. Ve všech zemích s výjimkou Finska a Norska se v roce 2006 jednalo o dimenzi, ve které bylo vysokoškolské vzdělání hodnoceno nejpozitivněji. Nejlépe byla úloha vzdělání v osobním rozvoji hodnocena v Rakousku a nejhůře ve Španělsku. Hodnocení českých absolventů bylo v roce 2006 ve srovnání s ostatními zeměmi průměrné.

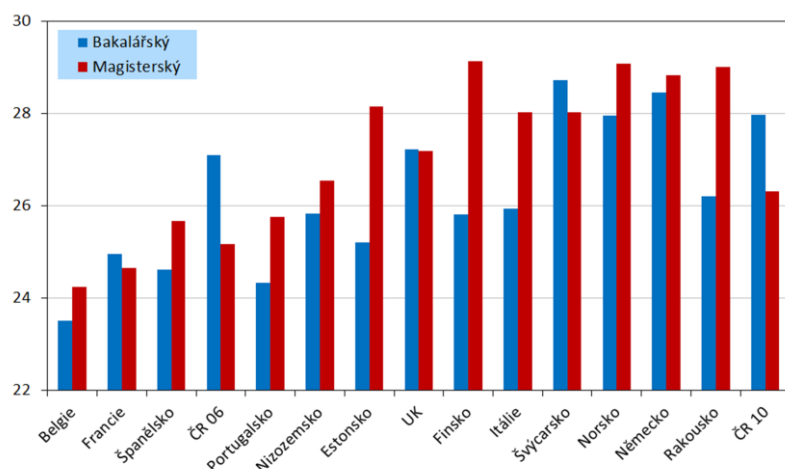
Stejně jako ve všech čtyřech předcházejících aspektech i v tomto případě bylo hodnocení v České republice horší v roce 2010 než v roce 2006. Nejpozitivněji vnímali přínos studia pro osobní rozvoj absolventi uměleckých a humanitních oborů. Nejvíce negativní hodnocení naopak měli absolventi zemědělských a inženýrských oborů. Mezi školami vynikly Akademie múzických umění a Vysoká škola chemicko-technologická v pozitivním a Veterinární a farmaceutická univerzita a Mendelova univerzita v negativním slova smyslu.

Rozvoj podnikatelských schopností je na rozdíl od osobního rozvoje aspekt, který obdržel nejnižší hodnocení v roce 2006 ve všech zemích s výjimkou Francie, kde byl také mezi zeměmi hodnocen nejlépe. Nejhůře byl hodnocen v Norsku a hned poté v České republice. Toto nízké hodnocení se však v roce 2010 o něco zlepšilo. Nejlépe hodnotili rozvoj podnikatelských schopností absolventi ekonomických a zemědělských oborů a Univerzity Tomáše Bati a Akademie múzických umění, nejhůře pak absolventi humanitních a přírodovědných oborů a Slezské univerzity a Univerzity Karlovy.

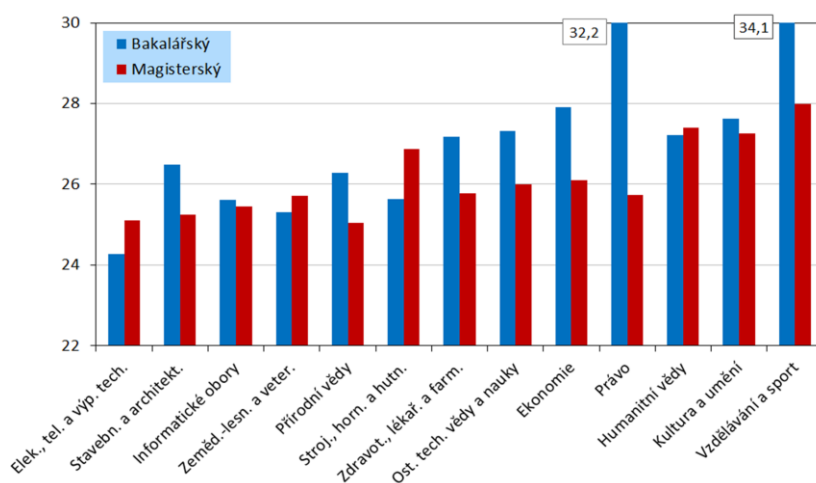
3.3 Hledání první práce

Při zkoumání procesu přechodu z vysoké školy na pracovní trh je třeba nejprve zjistit, kdo jsou ti, co na trh práce vstupují. Absolventi vysokých škol jsou totiž v některých ohledech poměrně heterogenní skupina. Zatímco většina stále prochází standardním procesem, kdy po ukončení střední školy nastupují vysokoškolské studium a teprve po jeho absolvování získávají první výrazné zkušenosti s trhem práce, je zde také poměrně početná skupina, která dlouhodobě pracovala již před absolvováním vysoké školy. Jde například o lidi, kteří pracovali již před nástupem na vysokou školu nebo během přerušení studia. Stále běžnější je také pracovat při studiu, a to nejen v podobě krátkodobých brigád, stáží či praxí. Často také začínají studovat lidé, kteří již ve své profesi působí dlouhodobě, avšak nově vytvořené kvalifikační požadavky na jejich pracovní pozici je přinutily získat alespoň bakalářský titul.

Průměrný věk absolventů vysoké školy, typ studia, evropské země 2006 a ČR 2010



Průměrný věk absolventů vysoké školy, typ a obor studia, ČR 2010



Fakt, že tento jev není v České republice nikterak výjimečný, dokládá informace o tom, v kolika letech absolventi v průměru ukončují své studium. Podle dat z šetření REFLEX bylo absolventům vysoké školy u nás v průměru zhruba 25,5 roku, což znamenalo, že naši absolventi byli ve srovnání s ostatními účastníky se zeměmi čtvrtí nejmladší po absolventech z Belgie, Francie a Španělska. Způsobeno to bylo zejména poměrně nízkým věkem absolventů magisterského studia – pouze mírně nad 25 let. Čím se však Česká republika výrazně vyznačovala, byl o téměř dva roky vyšší věk absolventů bakalářského studia. Pouze ve třech jiných zemích byl věk absolventů bakalářského studia vyšší než věk absolventů

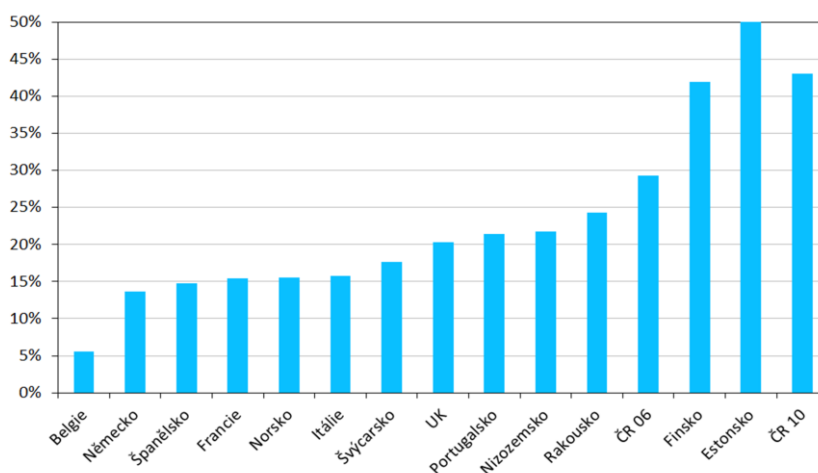
magisterského studia, nikde však nebyl tento rozdíl tak výrazný. I tak se však absolventský věk bakalářů u nás pouze přiblížil věku, ve kterém v průměru absolvovali v zemích, jako je Švýcarsko, Norsko nebo Německo, kde bylo zcela běžné studovat do věku blížícího se 30 roků.

Pokud se podíváme na výsledky šetření z roku 2010, zjistíme, že průměrný věk absolvování u nás narostl na téměř 27 let, rozdíl mezi bakaláři a magistry však zůstal nadále podobný. Absolventi bakalářského studia absolvovali v průměru v téměř 28 letech, zatímco absolventi magisterského studia končili školu průměrně ve věku 26,3. Doktorské studium pak bylo ukončováno zhruba ve 29 letech. U absolventů bakalářského studia byl průměrný věk tak vysoký navzdory tomu, že téměř polovina z nich absolvovala ve 23 nebo 24 letech. Plně třetina z nich bylo totiž naopak 30 let a více. Hlavní důvod, proč tolik lidí vystudovalo vysokou školu v bakalářském studijním programu v tak pozdním věku, je již naznačen výše. Řada lidí, kteří z různých důvodů nemohli vystudovat vysokou školu v obvyklém věku (tj. zhruba mezi 22 a 25 rokem pro bakaláře a mezi 24 a 27 rokem pro magistry), využívala bakalářské studium pro dodatečné získání vysokoškolského titulu. Často tomu tak bylo proto, že to bylo vyžadováno nově vzniklými kvalifikačními požadavky na pracovní pozici, kterou již tito lidé zastávali.

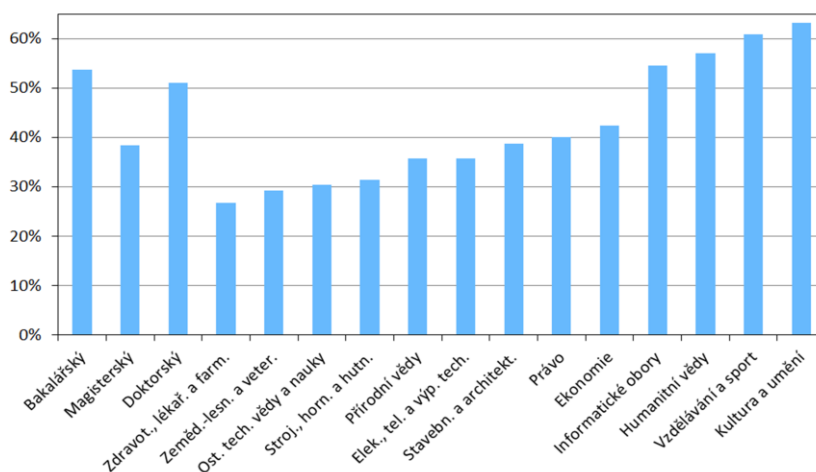
Tento jev byl přitom výrazně oborově specifický a zejména skupiny oborů jako právo nebo vzdělávání a sport absolvovalo mnoho starších osob, které si tak doplnily svoje vzdělání. Absolventi bakalářského studia však bývali starší než absolventi magisterského studia i v řadě dalších oborů. Model, kdy je absolvent magisterského studia v průměru zhruba o rok až dva starší než absolvent bakalářského studia, se v podstatě vyskytoval jen u technicky zaměřených oborů, jako jsou elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika a strojírenství, hornictví a hutnictví. Absolventi magisterského studia tvořili, co se týče věku absolvování, podstatně homogennější skupinu. Nejmladší byli v přírodních vědách, elektrotechnice, telekomunikační a výpočetní technice a ve stavebnictví a architektuře, nejstarší pak ve vzdělávání a sportu, kultuře a umění a humanitních vědách. Rozdíl mezi absolventy přírodních věd a absolventy vzdělávacích oborů byl však relativně malý – zhruba 2,5 roku. V průměru v nejnižším věku absolvovali absolventi magisterského studia na Vysoké škole chemicko-technologické (necelých 25 let), zhruba o tři roky více bylo v průměru absolventům magisterského studia na Akademii múzických umění. Podstatně větší rozdíly lze najít opět mezi absolventy bakalářského studia. Tento typ studia studovali v pozdějším věku zejména absolventi Ostravské univerzity a Univerzity Palackého, kterým bylo při absolvování v průměru více než 30 let. Na druhé straně méně než 24 let bylo průměrně absolventům Českého vysokého učení technického.

Přechod ze školy na trh práce má přirozeně mnohem hladší průběh pro ty, kteří již v době absolvování pracují a po ukončení školy tak ve svém zaměstnání pokračují, aniž by si práci museli teprve hledat. Pohled na šetření z roku 2006 ukazuje, že mezi jednotlivými zeměmi jsou v tomto ohledu opravdu výrazné rozdíly. Zatímco například v Belgii pokračovalo v té samé práci po ukončení školy jen zhruba 5 % absolventů, v Estonsku to bylo více než polovina. Česká republika se v tomto ohledu řadila k zemím, kde podstatná část absolventů práci již v době absolvování měla. Takovýchto lidí u nás bylo téměř 30 %. Více než 70 % si tedy našlo práci až po absol-

Podíl absolventů mající práci již před absolvováním, evropské země 2006 a ČR 2010



Podíl absolventů mající práci již před absolvováním, typ a obor studia, ČR 2010



vování. Do tohoto údaje nejsou započítáni absolventi, kteří po skončení školy až do data, kdy proběhlo šetření, z různých důvodů vůbec nepracovali. Trend mít práci již v době absolvování doznal u nás mezi roky 2001/02 a 2005/06 dalšího růstu, takže podle šetření REFLEX 2010 mělo při ukončení školy práci již zhruba 43 % absolventů.

I v tomto ohledu jsou na oborové úrovni značné rozdíly. Více než polovina absolventů měla v letech 2005 nebo 2006 práci již při ukončení školy v oborových skupinách kultura a umění, vzdělávání a sport, humanitní vědy a inženýrské obory. Kromě absolventů z inženýrských oborů jde tedy o obry, kde byli absolventi v době absolvování v průměru nejstarší. Na druhé straně 30 % a méně absolventů mělo v době absolvování práci v oborových skupinách zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky, zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky a ostatní technické obory. V souladu se závěry analýzy věku absolventů je logické, že podstatně častěji měli práci při absolvování absolventi bakalářských studijních programů (téměř 54 %) než magisterských (zhruba 38,5 %). Absolventi doktorského studia měli práci již v době absolvování v zhruba 51 % případů. Výrazné rozdíly lze najít i mezi jednotlivými školami. Zdaleka nejvíce měli práci již při absolvování absolventi umělecky zaměřených škol – téměř 75 % v případě Akademie múzických umění a téměř 60 % v případě Janáčkovy akademie múzických umění. Mezi zbylými školami vynikají čtyři, kde měla práci zhruba polovina absolventů. Jedná se o Ostravskou univer-

Způsoby hledání první práce, evropské země 2006 a ČR 2010, typ a obor studia v ČR

	Inzerát v novinách	Úřad práce	Personální agentura	Internet	Kontaktoval/a zaměstnavate- le	Osloven/a zaměstnava- telem	Díky pracovní praxi / stáži během studia	Rodina, přátelé, známí	Díky škole (poradně)
Evropské země 2006	16,0%	4,1%	4,9%	7,9%	23,1%	12,2%	10,3%	15,5%	6,0%
Portugalsko	17,7%	3,8%	1,3%	0,8%	26,7%	17,5%	4,4%	21,1%	6,7%
Španělsko	12,9%	8,7%	4,4%	4,4%	16,9%	9,4%	7,3%	29,8%	6,1%
Itálie	8,4%	2,3%	3,3%	5,2%	24,2%	13,0%	6,0%	27,6%	10,0%
Francie	6,7%	13,0%	3,5%	6,9%	25,9%	5,7%	20,1%	10,7%	7,6%
Švýcarsko	20,3%	1,2%	4,8%	4,6%	27,1%	15,7%	9,2%	10,6%	6,6%
Rakousko	17,7%	1,4%	1,4%	4,9%	32,1%	13,5%	7,6%	15,4%	6,0%
Německo	16,6%	3,5%	0,8%	9,6%	28,8%	13,7%	10,7%	11,8%	4,4%
Nizozemsko	14,8%	1,6%	14,0%	5,2%	15,1%	12,1%	20,6%	11,6%	4,8%
Belgie	11,2%	5,5%	8,0%	9,7%	20,5%	16,8%	5,7%	10,3%	12,3%
UK	26,0%	6,3%	12,9%	6,8%	17,5%	5,9%	5,5%	12,2%	6,9%
Norsko	35,3%	3,8%	3,0%	7,8%	22,0%	11,4%	8,0%	6,5%	2,3%
Finsko	14,3%	5,3%	1,9%	8,5%	27,4%	13,9%	14,4%	9,9%	4,5%
Estonsko	21,4%	1,0%	1,5%	3,9%	12,3%	20,0%	9,7%	25,3%	5,0%
Česká republika	11,3%	3,1%	3,4%	10,8%	32,9%	13,3%	5,0%	16,8%	3,5%
Česká republika 2010	4,9%	2,1%	4,1%	23,1%	30,2%	12,3%	6,9%	14,6%	1,7%
<i>Typ studia</i>									
Bakalářský	4,8%	3,5%	4,0%	16,1%	36,0%	13,9%	5,1%	14,9%	1,6%
Magisterský	5,1%	1,5%	4,3%	26,2%	28,2%	11,0%	7,3%	14,7%	1,6%
Doktorský	1,4%	1,4%	1,0%	12,9%	26,2%	29,0%	15,2%	9,5%	3,3%
<i>Obor studia</i>									
Přírodní vědy	5,6%	1,7%	1,0%	24,6%	28,6%	16,6%	6,0%	13,0%	3,0%
Inženýrské obory	4,1%	0,4%	11,9%	34,7%	13,4%	13,4%	6,7%	14,2%	1,1%
Stroj., horn. a hutn.	4,2%	2,3%	3,1%	21,2%	35,1%	12,4%	5,4%	8,5%	7,7%
Elek., tel. a výp. tech.	3,5%	3,2%	6,7%	31,1%	21,5%	12,5%	5,2%	12,2%	4,1%
Stavebn. a architekt.	3,5%	0,0%	1,9%	18,3%	33,1%	16,0%	10,9%	14,8%	1,6%
Ost. tech. vědy a nauky	4,8%	3,5%	5,1%	24,2%	28,7%	10,2%	5,7%	14,5%	3,3%
Zeměd.-lesn. a veter.	6,1%	2,0%	1,0%	21,8%	30,4%	9,6%	6,5%	20,8%	1,7%
Zdravot., lékař. a farm.	2,2%	1,0%	1,5%	7,7%	60,6%	10,0%	9,8%	7,2%	0,2%
Humanitní vědy	4,9%	1,7%	3,5%	21,9%	24,5%	14,4%	10,4%	18,3%	0,3%
Ekonomie	6,1%	2,5%	7,1%	34,3%	17,9%	8,1%	5,8%	17,3%	1,1%
Právo	9,4%	2,0%	0,4%	28,3%	28,3%	9,8%	4,7%	15,4%	1,6%
Vzdělávání a sport	4,6%	1,5%	2,6%	10,9%	41,5%	17,5%	5,6%	15,1%	0,7%
Kultura a umění	0,8%	0,0%	0,0%	15,9%	26,5%	29,5%	13,6%	13,6%	0,0%

zitu, Masarykovu univerzitu, Univerzitu Karlovu a Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně. Na druhé straně spektra se nachází s pouhými 11 % čistě zdravotnický zaměřená Veterinární a farmaceutická univerzita, kromě ní měli velice nízký podíl absolventů mající práci při absolvování Vysoká škola chemicko-technologická a Univerzita Pardubice, kde takovýchto absolventů byla zhruba čtvrtina.

Bez ohledu na to, zda absolvent našel práci až po absolvování, či ji měl již před ukončením studia, musel svoje první zaměstnání nějakým způsobem najít. Hledat zaměstnání lze mnoha způsoby, přičemž jejich preference, jak ukázal výzkum REFLEX, se mezi zeměmi poměrně dost liší. Například významnou roli rodiny v zemích jižní Evropy potvrzuje fakt, že ve Španělsku, Itálii a Portugalsku si zhruba čtvrtina mladých vysokoškoláků našla svou první práci s pomocí rodiny, přátel či známých. Podobně vysoký podíl byl také v Estonsku. Prostřednictvím tradiční formy hledání práce, skrze inzerát v novinách, si na počátku minulého desetiletí nejčastěji našli práci absolventi v Norsku a Velké Británii. Celkově nejčastější formou hledání práce bylo kontaktování zaměstnavatele samotným absolventem. Nejaktivnější v tomto ohledu byli absolventi z České republiky a Německa. Poměrně často byli absolventi také oslovovali samotným zaměstnavatelem. Tímto způsobem si nejčastěji našli práci absolventi v Estonsku. Díky pracovní praxi či stáži již během studia si zajistili často svoji první práci zejména vysokoškoláci v Nizozemsku a ve Francii. Internet v době vstupu těchto absolventů na trh práce nebyl tak rozšířen, avšak například v České republice si takto práci našlo již téměř 11 % absolventů vysokých škol. Zajímavé je, že instituce, které se hledáním pracovních příležitostí přímo zabývají (úřady práce a personální agentury), nejsou absolventy vysokých škol příliš využívány. Pomocí úřadu práce bylo běžnější si najít své první zaměstnání pouze ve Francii a díky personální agentuře získali svou první práci poměrně často absolventi v Nizozemsku a ve Velké Británii.

Absolventi vysokých škol v České republice si v letech 2005 a 2006 počínali, co se týče preference způsobů hledání první práce, velice obdobně jako jejich kolegové, kteří na trh práce vstupovali v letech 2001 a 2002. Jedinou, avšak poměrně výraznou a zároveň očekávanou změnou byl výrazný nárůst podílu získaných zaměstnání pomocí internetu, a to na úkor inzerátů v novinách.

Preference způsobů hledání zaměstnání poměrně výrazně závisí na vystudovaném oboru. Nejvíce vyhranění byli absolventi zdravotnických oborů, z nichž více než 60 % jako způsob získání práce uvádělo kontaktování zaměstnavatele. Stejný způsob uvedlo také přes 41 % absolventů pedagogických oborů. Nejméně často tento jinak nejpreferovanější způsob volili absolventi informatických a ekonomických oborů, kteří na druhou stranu nejčastěji ze všech oborových skupin využívali internet a personální agentury. Specifickou skupinu tvoří také absolventi uměleckých oborů, kteří téměř ve 30 % případů získali práci díky oslovení zaměstnavatelem a také častěji než ostatní díky pracovní praxi nebo stáži během studia. Rodina, přátelé a známí hráli nejsilnější roli při hledání první práce u absolventů zemědělských oborů.

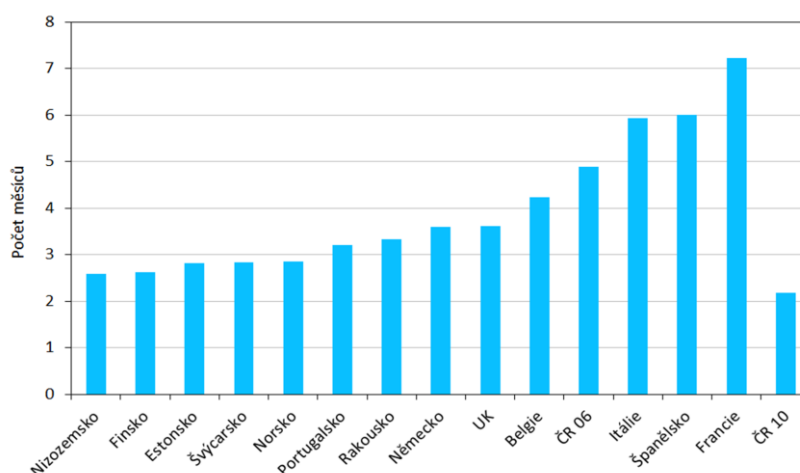
Mezi absolventy jednotlivých škol obecně nebyly ve způsobu hledání první práce výrazné rozdíly. Jsou zde však odlišnosti. Z rostoucí obliby využití internetu se vymykali absolventi Ostravské univerzity, kteří si s jeho pomocí našli práci pouze v necelých 10 % případů. Na druhou stranu téměř polovina (nejvíce mezi zkoumanými školami) si našla práci tak, že sami oslovili zaměstnavatele. Zcela opačné preference způsobů hledání práce oproti OU měli absolventi Vysoké školy ekono-

mické. Díky praxi nebo stáži během studia nebo skrze oslovení zaměstnavatelem získali práci nejčastěji absolventi uměleckých škol (AMU a JAMU). Absolventi zemědělských univerzit (ČZU a MENDELU) si nadstandardně často našli práci pomocí rodiny, přátel a známých. Tradiční způsob hledání (inzerát v novinách) byl nejpopulárnější u absolventů Univerzity Tomáše Bati, avšak i tak si zde našel práci tímto způsobem pouze každý desátý. Obdobný podíl absolventů VŠE si našel práci pomocí personální agentury, což bylo mezi zkoumanými školami nejvíce. Hledání práce pomocí úřadů práce nebo s pomocí školy hrálo zanedbatelnou roli prakticky u absolventů všech zkoumaných škol.

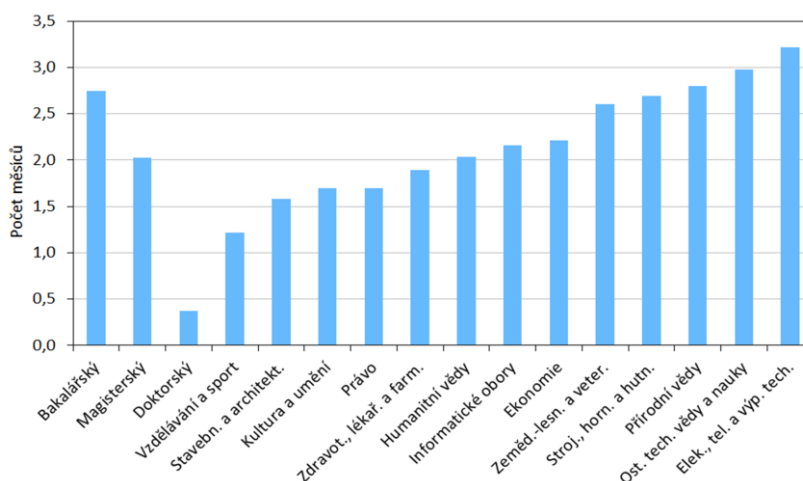
Důležitým měřítkem hladkého průběhu přechodu ze školy na trh práce je délka přechodu. Nyní se tedy zaměříme na to, kolik měsíců v průměru uběhlo mezi ukončením školy a nástupem do prvního zaměstnání. Pro účely této analýzy se bude délka přechodu u lidí, kteří si svoji práci našli již před absolvováním školy, rovnat 0.

Doba přechodu absolventů vysokých škol na trh práce se mezi zeměmi, alespoň na základě výzkumu REFLEX, poměrně liší. Zatímco v Nizozemsku a Finsku trval přechod v průměru zhruba 2,5 měsíce, ve Francii to bylo téměř třikrát více. V České republice trval přechod absolventů vysokých škol v průměru téměř pět měsíců, což odpovídá poměrně nepříznivé situaci na trhu práce v letech 2001 a 2002 (míra nezaměstnanosti absolventů vysokých škol půl roku po absolvování se v té době pohybovala kolem 8 %). V letech 2005 a 2006 to bylo již jen něco málo přes 2 měsíce, ovšem v té době byla již situace na trhu práce podstatně příznivější (míra nezaměstnanosti absolventů vysokých škol půl roku po absolvování byla zhruba 4 %).

Délka přechodu mezi ukončením školy a nástupem do první práce, počet měsíců, Evropské země 2006 a ČR 2010



Délka přechodu mezi ukončením školy a nástupem do první práce, počet měsíců, typ a obor studia, ČR 2010



O něco déle než magistrům trval přechod absolventů bakalářského studia, zhruba 2,8 měsíce. Průměrná doba mezi ukončením školy a nástupem do prvního zaměstnání byla v případě magisterského studia zhruba dvouměsíční. Bakaláři si tedy průměrně hledali práci déle než magistři a to i navzdory tomu, že jich větší část měla práci již před absolvováním. Jinak řečeno, pokud nemá bakalář práci již při absolvování, má poté mnohem větší problémy si ji najít než absolvent magisterského studia. Takřka žádné problémy neměli absolventi doktorského studia, kteří i v případě, že při absolvování ještě práci neměli, ji zpravidla našli takřka okamžitě. I přestože absolventi žádné oborové skupiny nečelili v letech 2005 a 2006 výraznějším problémům při přechodu na trh práce, nacházíme mezi jednotlivými skupinami nezanedbatelné rozdíly. Přechod mezi ukončením školy a nástupem do prvního zaměstnání trval nejkratší dobu absolventům oborové skupiny vzdělávání a sport (asi 1,2 měsíce). Jen něco málo nad 1,5 měsíce trval přechod absolventům stavebnictví a architektury, kultury a umění a práva. Na druhé straně zhruba dvojnásobek času trval přechod absolventům všech technických oborů a přírodních věd.

Absolventi žádné zkoumané vysoké školy nečelili nějak výrazně dlouhým dobám přechodu ze školy do zaměstnání. Nejdelší dobu v letech 2005 a 2006 čekali na práci absolventi Mendelovy univerzity, kterým to v průměru trvalo 3,5 měsíce. Více než tři měsíce si na svoji první práci museli počkat také absolventi Univerzity Hradec Králové. Zdaleka nejkratší přechod byl zaznamenán u absolventů Akademie múzických umění, a to méně než půl měsíce. U absolventů všech ostatních škol přitom trval přechod ze školy do zaměstnání v průměru alespoň jeden měsíc.

3.4 Kvalifikační náročnost první práce

Doba, než si absolventi najdou svoji první práci, sice vypovídá mnohé o hladkosti přechodu z vysoké školy na trh práce, neříká však nic o kvalitě získané práce. Zda jde o práci, která odpovídá vystudované úrovni vzdělání, zda jde o práci v oboru, či jak jsou za ni finančně oceňováni?

Jednou z možností, jak měřit „úroveň“ zaměstnání, je pomocí Mezinárodního indexu socioekonomického statusu povolání, tedy tzv. ISEI⁷, který vzhledem ke svému založení (způsobu konstrukce) dobře slouží jako míra kvalifikační náročnosti pracovních pozic. Analýza hodnot ISEI spočítaných na základě odpovědí⁸ z šetření REFLEX jasně ukazuje, vzhledem k povaze indexu, poměrně očekávanou věc, a to že podstatně vyšší míry socio-ekonomického statusu dosáhli prakticky ve všech zkoumaných zemích ve svém prvním zaměstnání absolventi magisterského studia než absolventi bakalářského studia. Jediné dvě země, kde byl rozdíl mezi bakaláři a magistry poměrně malý, byly Velká Británie a Německo. Mezi bakaláři měli nejmenší průměrné hodnoty ISEI absolventi z Norska a Španělska, nejvyšších hodnot naopak dosáhli absolventi z Německa a Rakouska. Absolventi magisterského studia dosáhli nejnižší míry socio-ekonomického statusu ve Španělsku a Velké Británii a naopak nejvyšší v Estonsku a Rakousku. Je evidentní, že problémy se

⁷ Jedná se o kontinuální míru sloužící k měření sociálního postavení člověka na základě jeho zaměstnání. ISEI je zkonstruován z Mezinárodní standardní klasifikace povolání ISCO (zahrnující celkem 271 kategorií), založené na zaměstnání a kvalifikaci člověka. ISEI nepracuje s prestiží zaměstnání, zajímá ho pouze vztah mezi vzděláním respondenta, zaměstnáním a z něj pocházejícím příjmem. Hodnoty ISEI se pohybují mezi hodnotami 10 až 90.

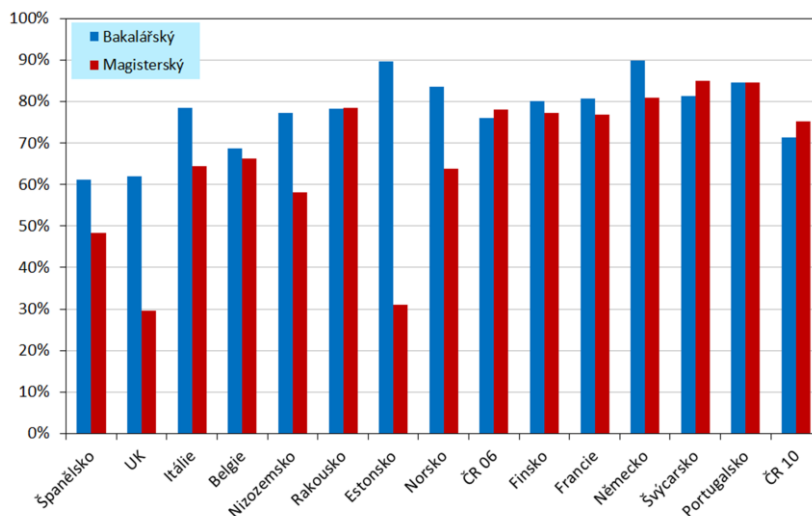
⁸ Respondenti měli za úkol se zařadit do jedné z profesní skupiny čtvrté úrovně Mezinárodní standardní klasifikace povolání ISCO. Každé odpovědi pak byla přidělena příslušná hodnota ISEI.

získáním odpovídajícího prvního zaměstnání měli zejména absolventi ze Španělska, kde vysokoškolské vzdělání již přestalo být postačující podmínkou pro dobré uplatnění na trhu práce a možnosti výběru kvalifikovaného povolání se zde absolventům podstatně zúžily.

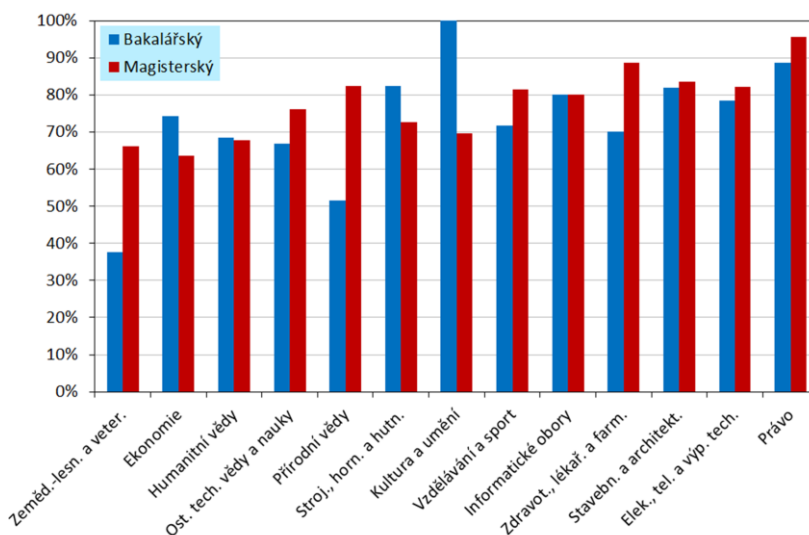
Jak čeští bakaláři, tak magistři z let 2001 a 2002 vstupovali na pracovní pozice s přibližně průměrnou úrovní míry socio-ekonomického statusu ve srovnání s ostatními zeměmi. Zároveň však na tom byli podstatně lépe než jejich kolegové, kteří absolvovali v letech 2005 a 2006. Začínali totiž pracovat v povoláních, jejichž hodnota byla na škále ISEI o více než 5 bodů vyšší. Tato změna je částečně vysvětlitelná zvýšeným podílem bakalářů mezi absolventy, protože ti v průměru nastupují na pozice s horším socioekonomickým statusem než magistři. Hodnoty však poklesly pro všechny úrovně vysokoškolského vzdělání. U bakalářské a u magisterské téměř o 4 body a u doktorské o téměř 2 body. V prvním zaměstnání tak měli v letech 2005 a 2006 bakaláři hodnotu ISEI 53,2, magistři 61,6 a doktoři 68,9. Větší podíl na poklesu socioekonomického statusu tak pravděpodobně měla masifikace terciárního vzdělávání a její důsledky. Stále rostoucí počet absolventů totiž vede k tomu, že čím dál tím více absolventů nastupuje na pracovní pozice pro vysokoškoláky dříve určené.

Při pohledu na obory zjišťujeme, že mezi absolventy magisterského studia pracovali ve své první práci podle šetření REFLEX 2010 na pozicích s nejvyšším socio-ekonomickým statusem absolventi lékařských a právnických oborů (jejich ISEI bylo v průměru vyšší než 75). Nejnižších hodnot ISEI ve své první práci naopak dosáhli absolventi zemědělských a ekonomických oborů (56 až 58 na škále ISEI). Na nejnižších pozicích v rámci bakalářů pracovali absolventi zdravotnických a zemědělských oborů. Na druhé straně spektra se nacházeli absolventi stavebnictví a informatiky. Zají-

Podíl absolventů, kteří pracovali na pozicích, jejichž nejvhodnější úroveň vzdělání byla stejná nebo vyšší než dosažená úroveň vzdělání absolventa, typ studia, evropské země 2006 a ČR 2010



Pro typ a obor studia, ČR 2010

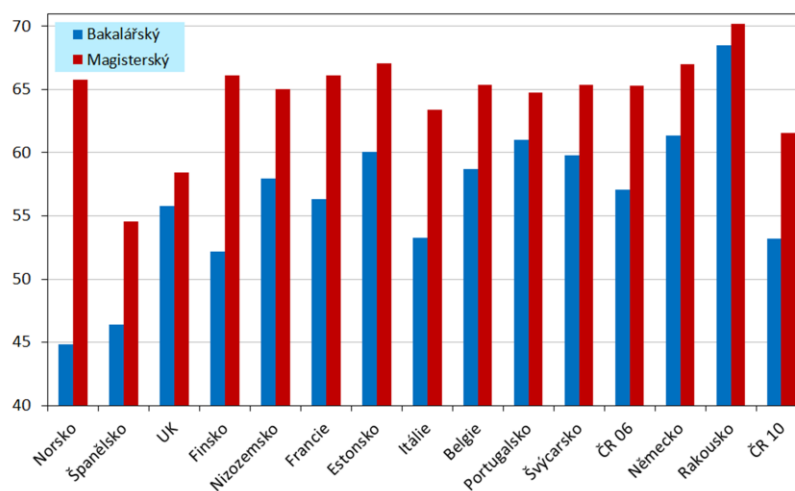


mavé je se podívat na rozdíly mezi absolventy bakalářského a magisterského studia v rámci jednotlivých oborových skupin. Tyto rozdíly poukazují na to, zdali jsou v těchto dvou studijních programech připravováni absolventi na zcela odlišné pracovní pozice, či naopak na velice podobné. První zmíněný případ je reprezentován zejména zdravotnickými obory, kde v magisterských programech jsou vzděláváni zejména budoucí lékaři, jejichž zaměstnání se vyznačuje vysokou kvalifikační náročností, a v bakalářských programech jsou vzdělávány zejména budoucí zdravotní sestry a ošetřovatelé, u jejichž pracovních pozic je naopak míra kvalifikační náročnosti poměrně nízká. Druhý případ se pak týká zejména absolventů uměleckých oborů, kdy, bez ohledu na typ studia, zastávají jejich absolventi velice podobné pozice.

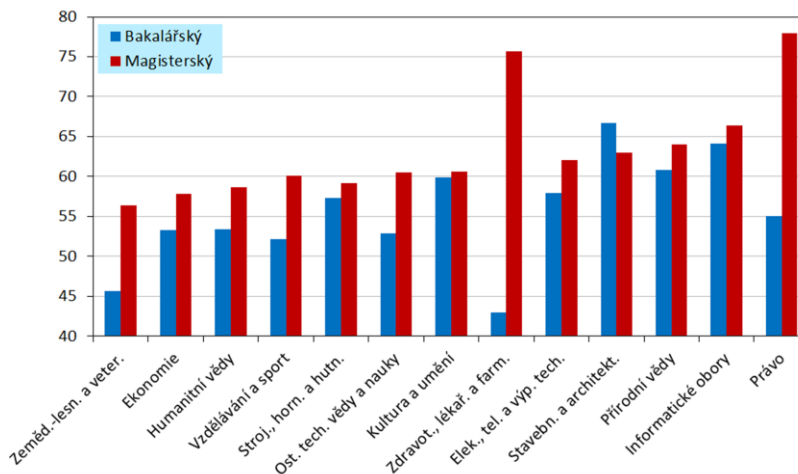
Oborové rozdíly hrají samozřejmě jistou roli i při srovnávání jednotlivých škol. Mezi školy, kde absolventi bakalářského studia zastávali v první práci pozice s nejnižší hodnotou ISEI, tak spadají obě zemědělsky zaměřené školy (ČZU a MENDELU). Průměrnou hodnotu ISEI pod 50 však mají také absolventi bakalářského studia Univerzity Pardubice a Univerzity Palackého. Na druhé straně spektra se nacházeli bakalářští absolventi z Vysokého učení technického a Univerzity Tomáše Bati, kteří měli v první práci v průměru hodnotu ISEI vyšší než 59. Mezi absolventy magisterského studia vynikali v tomto ohledu zejména absolventi Veterinární a farmaceutické univerzity (ISEI 73,5), což bylo ovšem opět do jisté míry dáno zdravotnickým zaměřením celé školy. Z ostatních škol vynikali zejména absolventi magisterského studia Univerzity Karlovy a Vysoké školy chemicko-technologické, kteří měli v první práci v průměru hodnotu ISEI vyšší než 66. Nejnižší hodnotu ISEI (méně než 58) naopak měli absolventi Mendelovy univerzity, Slezské univerzity, Univerzity Pardubice a České zemědělské univerzity.

Podobnou problematiku jako index ISEI řeší také otázka, zdali absolvent ve svém prvním zaměstnání pracoval na pozici, která odpovídala úrovni jeho vzdělání. Absolvent odpověděl na otázku,

ISEI první práce, typ studia, evropské země 2006 a ČR 2010



ISEI první práce, typ a obor studia, ČR 2010



jakou úroveň vzdělání (tj. SŠ a nižší, VOŠ, Bc., Mgr., Ph.D.) považuje za nejvhodnější pro práci, kterou vykonával ve svém prvním zaměstnání. Tato nejvhodnější úroveň poté byla srovnána s úrovní vzdělání, které sám absolvent dosáhl (Bc., Mgr., Ph.D.) a díky tomu bylo zjištěno, zda absolvent pracoval na pozici, kde nejvhodnější úroveň vzdělání je nižší, stejná nebo vyšší než jím nejvyšší dosažená. V následující analýze se pak pracuje s podílem absolventů, kteří ve svém prvním zaměstnání pracovali na pozici, kde nejvhodnější úroveň vzdělání je stejná nebo vyšší než jeho dosažená úroveň vzdělání.

Obecně lze říci, že ve většině zemí, které se zúčastnily šetření REFLEX, pracovali častěji na pozici, která alespoň odpovídala jejich úrovni vzdělání, absolventi bakalářských programů. To je do značné míry způsobeno tím, že u bakalářů jsou nižší nároky na „odpovídající“ pozici (stačí pozice vhodná pro bakaláře, u magistrů musí být magisterská). Jednu z mála výjimek tvoří Česká republika, přičemž tento jev potvrzují i výsledky šetření REFLEX 2010. Způsobeno je to zejména tím, že bakalářský titul je u nás stále poměrně novum, takže trh práce určený primárně pro tyto absolventy se stále utváří. To potvrzuje i fakt, že nejenže u nás bylo poměrně dost absolventů bakalářského studia (necelých 36 %), kteří pracovali na pozicích nevyžadujících ani bakalářský titul, ale zároveň i velká část z nich pracovala na místech, kde nejvhodnější úroveň vzdělání byla alespoň magisterská (necelých 29 %).

Analýza tohoto ukazatele do značné míry potvrzuje závěry, které ukázal rozbor indexu ISEI. Zřetelně největší problémy s nalezením odpovídající práce při vstupu na trh práce měli absolventi ve Španělsku a Velké Británii. V těchto zemích pouze asi 60 % bakalářů pracovalo alespoň na bakalářské pozici a pouze zhruba 50 % magistrů ve Španělsku a 30 % magistrů ve Velké Británii pracovalo na pozici, pro kterou byla nejvhodnější úroveň vzdělání alespoň magisterská. Nejlépe se v tomto ohledu uplatňovali absolventi z Portugalska, Švýcarska a Německa, kde ve svém prvním zaměstnání pracovalo na alespoň odpovídající pozici více než 80 % absolventů. V České republice pracovalo na takovéto pozici v letech 2001 a 2002 necelých 77 % čerstvých absolventů, což nás v tomto ohledu řadilo mezi sledovanými zeměmi k lepšímu průměru. Absolventi z let 2005 a 2006 pracovali ve své první práci na pozici, pro kterou byla nejvhodnější úroveň vzdělání stejná nebo vyšší než jimi dosažená, zhruba v 73 % případů. Stejně jako ISEI, i tento ukazatel poukazuje na určité zhoršení situace na trhu práce pro absolventy vysokých škol v České republice.

Celkově lze tedy říci, že zhruba každý čtvrtý absolvent u nás při vstupu na trh práce nebyl schopen najít práci vyžadující úroveň vzdělání, kterou vystudoval. Pokud zaměříme pozornost na jednotlivé oborové skupiny, u většiny z nich se podíl absolventů nepracujících v zaměstnání alespoň odpovídající úrovni blíží zmíněnému průměru za celou Českou republiku. Jsou zde však výjimky. Na jedné straně jsou to absolventi zemědělských oborů, kteří našli při vstupu na trh práce zaměstnání alespoň odpovídající úrovni pouze v necelých 57 % případů, přičemž obzvláště velkým problémům čelili absolventi bakalářského studia, kde takovouto práci mělo jen 38 % z nich. Pod 70 % nepracujících v práci odpovídající úrovni se dostali ještě absolventi ekonomických a humanitních oborů. Na druhé straně spektra se nacházejí absolventi právnických oborů, kteří nastoupili na pozici odpovídající úrovni jejich vzdělání ve více jak 90 %.

Ze všech šetřených veřejných vysokých škol měli největší problémy najít práci odpovídající úrovni absolventi České zemědělské univerzity a Mendelovy univerzity, kde ani dvě třetiny absolven-

tů napracovalo ve své první práci na pozici, která by alespoň odpovídala úrovni jejich vzdělání. Z absolventů dalších škol pracovali poměrně málo často na odpovídající pozici také absolventi Univerzity Tomáše Bati a Technické univerzity. Na druhé straně v případě Veterinární a farmaceutická univerzity, Akademie múzických umění, Českého vysokého učení technického a Univerzity Karlovy si našlo práci minimálně odpovídající úrovni čtyři pětiny absolventů.

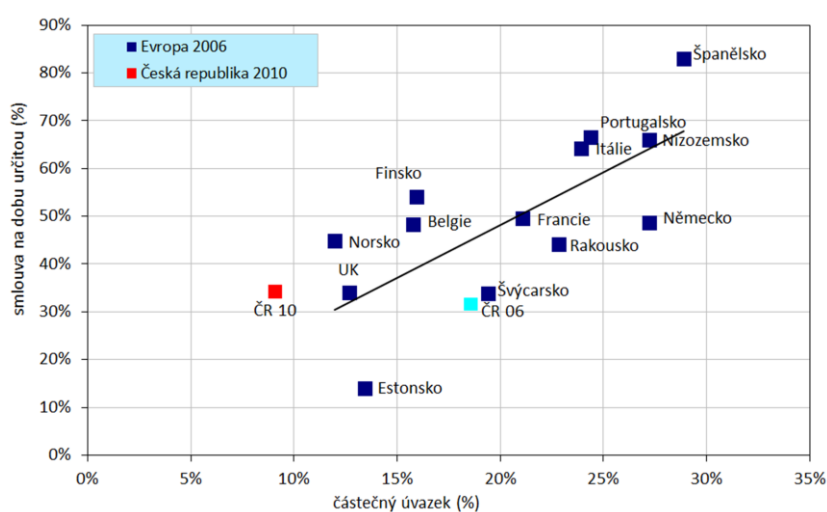
3.5 Jistota první práce

Stále důležitější otázkou také je, zda jde o práci jistou, neboli jaký typ smlouvy ve svém prvním zaměstnání absolvent obdrží.

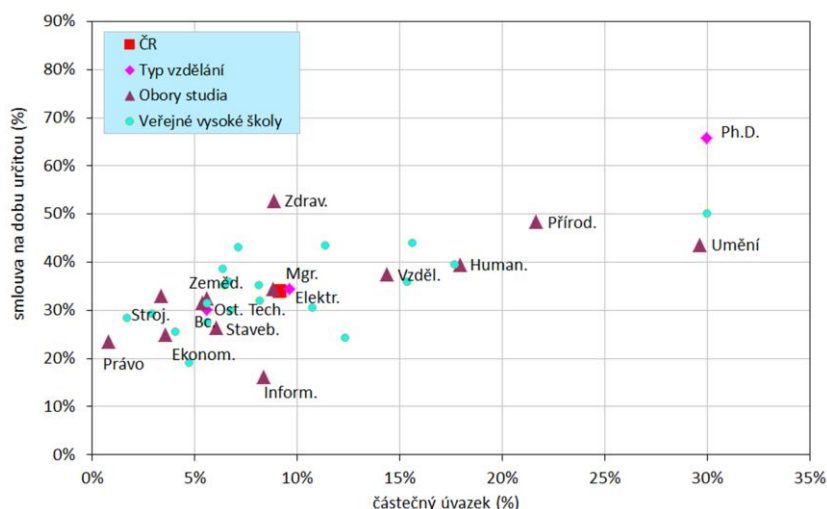
V posledních několika desetiletích totiž došlo k značnému nárůstu tzv. nejistých forem zaměstnání, a to hlavně kvůli faktorům jako jsou globalizace, přesun od průmyslového sektoru k sektoru služeb a výraznému rozšíření informačních technologií. Tyto změny vytvořily novou ekonomiku, která vyžaduje flexibilitu na pracovišti, a jako důsledek způsobily pokles podílu standardních zaměstnaneckých vztahů a naopak výrazný nárůst podílu nejistých zaměstnání.

Je zřejmé, že pro mladé lidi vstupující na trh práce je jistota práce velice důležitou otázkou, přitom jsou to však právě oni, kdo jsou poměrně výrazně vystaveni riziku mít nejisté zaměstnání. V následujícím textu budeme analyzovat tuto tzv. nejistotu prvního zaměstnání pomocí analýzy četnosti výskytu zaměstnání se smlouvou na dobu určitou⁹ a zaměstnání na částečný úva-

Podíl absolventů, kteří pracovali na částečný úvazek a na smlouvu na dobu určitou, Evropské země 2006



Podíl absolventů, kteří pracovali na částečný úvazek a na smlouvu na dobu určitou, ČR, typy vzdělání, obory vzdělání, veřejné vysoké školy 2010



⁹ V dotazníku byla položena otázka: „Jaký typ pracovní smlouvy jste měl/a ve Vašem prvním zaměstnání po absolvování školy?“ Nabízené odpovědi byly: a) na dobu určitou a b) na dobu neurčitou.

zek¹⁰. Je však třeba také podotknout, že i přestože získání takovéto formy zaměstnání je často chápáno jako ne zcela ideální způsob přechodu na trh práce, jeho volba nemusí být vynucená nepříznivými okolnostmi na trhu práce. Řada lidí si například volí práci na částečný úvazek zcela dobrovolně. Zaměstnání na smlouvu na dobu určitou je zase typičtější pro některé obory či typy institucí.

V následující analýze nebudou bráni v úvahu ti absolventi, kteří po absolvování začali podnikat. Takových bylo v České republice kolem 12 %, což bylo ještě spolu s Itálií a Belgií mezi zkoumanými zeměmi nejvíce. V rámci České republiky si zdaleka nejčastěji zvolili podnikání jako svou první práci absolventi uměleckých oborů (zhruba polovina), a tedy i obou uměleckých škol (AMU a JAMU), a také absolventi stavebnictví a architektury (asi čtvrtina).

Obecně se ukázalo, že podíl absolventů v prvním zaměstnání pracujících na částečný úvazek a obzvláště na smlouvu na dobu určitou byl podle výzkumu z roku 2006 v České republice ve srovnání s ostatními zkoumanými zeměmi poměrně nízký. Zdaleka nejčastěji do těchto nejistých forem zaměstnání vstupovali absolventi ve Španělsku. Mnohem příznivější situace na trhu práce v České republice v polovině desetiletí než v jeho počátku vedla k tomu, že absolventi, kteří vstoupili na trh práce v letech 2005 a 2006, byli zaměstnání na částečný úvazek pouze asi v polovině případů ve srovnání s jejich kolegy z let 2001 a 2002.

Výrazně nadprůměrně často se v obou diskutovaných formách zaměstnání vyskytli absolventi uměleckých a přírodovědných oborů. Nejčastěji do práce se smlouvou na dobu určitou nastoupili absolventi zdravotnických oborů, a to třikrát častěji než absolventi inženýrských oborů, kteří měli smlouvu na dobu určitou ze všech absolventů nejméně často. Je celá řada oborových skupin, kde výskyt absolventů pracujících na částečný úvazek v prvním zaměstnání byl minimální, prakticky neexistující byl tento jev u absolventů právnických oborů.

Mezi školami pracovali nadprůměrně na částečný úvazek absolventi obou uměleckých škol (AMU a JAMU¹¹) a také obou největších univerzit (UK a MU). Naopak zcela minimálně jich v takovém úvazku bylo z Univerzity Tomáše Bati. Smlouvu na dobu určitou měli nejčastěji absolventi Janáčkovy akademie múzických umění, Masarykovy univerzity, Univerzity Palackého a Vysoké školy chemicko-technologické (ve všech případech alespoň 43 %). Naopak v případě absolventů Vysoké školy ekonomické pracovalo s takovýmto typem smlouvy méně než jedna pětina z nich.

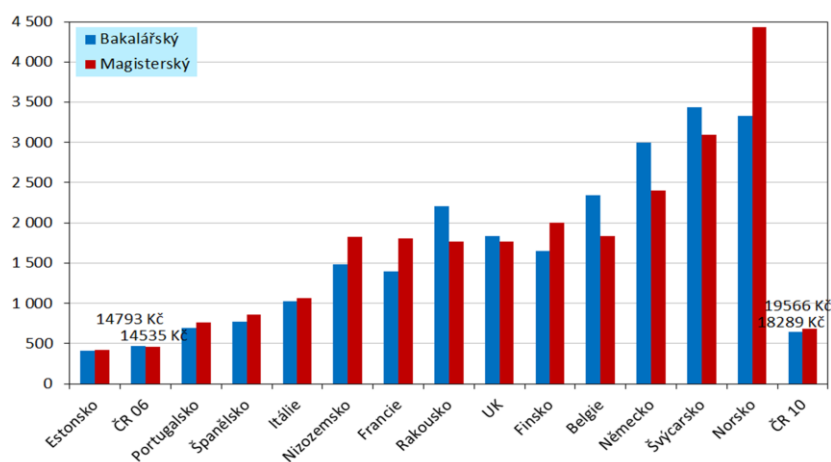
¹⁰ Pracovní doba byla zjišťována pomocí otázky: „Jaká byla Vaše průměrná pracovní doba? - Ve smlouvě (počet hodin týdně)“. Pro účely analýzy v tomto textu bylo zaměstnání na částečný úvazek chápáno jako takové, kdy smlouva byla psána na méně než 35 hodin týdně.

¹¹ V tomto případě je však třeba brát tento údaj s určitou rezervou. Vzhledem k vysokému podílu absolventů, kteří po absolvování začali podnikat, není vzorek respondentů obzvláště u JAMU již zcela reprezentativní.

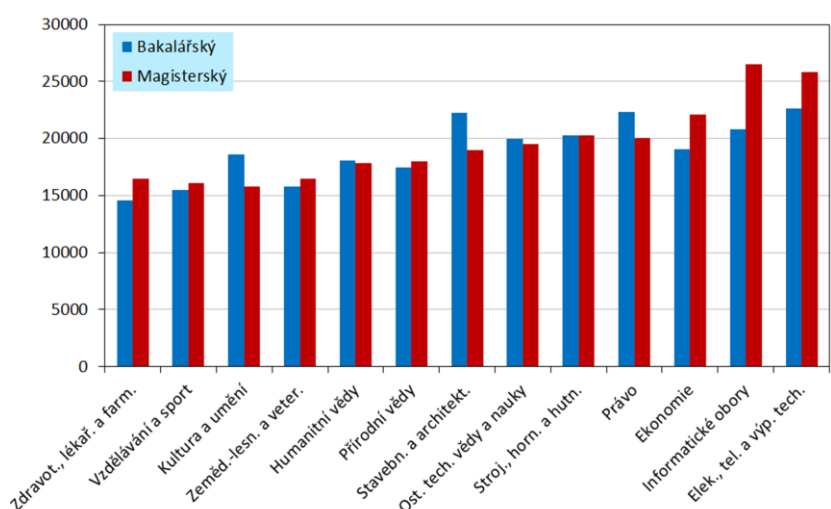
3.6 Příjem z první práce

Další z podstatných charakteristik prvního zaměstnání je hrubý měsíční příjem¹². Na úvod je třeba připomenout obecný poznatek, týkající se zjišťování příjmů, a sice že pokud jsou respondenty přiznávány, tak spíše na dolním okraji pomyslného intervalu. Jinými slovy, skutečné příjmy se od těch manifestovaných většinou liší a jsou poněkud vyšší. Významnou roli hraje také tempo růstu mezd, takže je téměř nemožné hodnotit jejich úroveň bez ohledu na reálnou úroveň příjmů v daném roce a oboru práce. I proto je třeba brát informaci o příjmech absolventů různých zemí na základě šetření REFLEX jen jako určitý přehled, ne jako údaj vypovídající o úspěšnosti absolventů různých zemí při přechodu na trh práce. Absolventi z České republiky pobírali ve své první práci ještě spolu s absolventy z Estonska zřetelně nejméně. Dáno je to samozřejmě nižší celkovou platovou úrovní v těchto zemích. Na nejvíce peněz si v první práci přišli absolventi v Norsku (více než osmkrát než v ČR). Zajímavé je také, že jak v letech 2001 a 2002, tak v letech 2005 a 2006 nebyl u nás v prvních příjmech vysokoškoláků příliš velký rozdíl mezi absolventy bakalářského a

Hrubý měsíční příjem v první práci v eurech, typ studia, evropské země 2006 a ČR 2010



Hrubý měsíční příjem v první práci v Kč, typ a obor studia, ČR 2010



magisterského studia.

I rozdíly mezi jednotlivými obory jsou do značné míry podmíněny tím, jaká je úroveň příjmů v daném oboru na trhu práce. Podle výzkumu REFLEX 2010 měli nejmenší příjmy ve své první práci absolventi zdravotnických a vzdělávacích oborů. Jejich hrubý příjem činil v průměru zhruba 15 tisíc Kč. Nejvyšší příjmy měli ve své první práci naopak absolventi oborové skupiny elektrotechnika, telekomunikací a výpočetní technika a informatických oborů. V těchto oborech si absolventi s magisterským titulem již ve své první práci přišli v průměru na více než 25 tisíc Kč.

Výše příjmů je nejen výrazně ovlivněna vystudo-

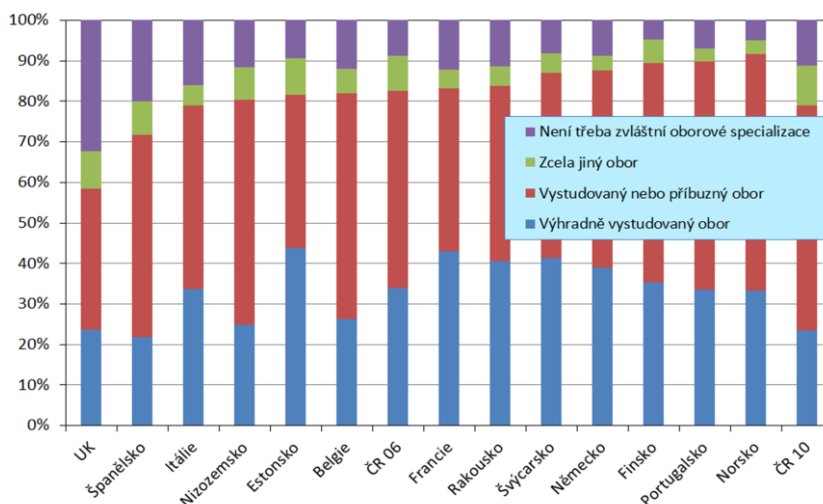
¹² V dotazníku byl zjišťován touto otázkou: „Jaký byl Váš hrubý měsíční příjem včetně odměn a přesčasů, když jste do práce nastoupil/a nebo – v případě, že jste pracoval/a už během studia – těsně po absolvování školy?“

vaným oborem, ale do značné míry je také dána regionem, ve kterém si absolvent našel práci. Tento druhý faktor hraje významnou roli při srovnávání výše příjmů absolventů jednotlivých vysokých škol. Mezi absolventy zkoumaných veřejných vysokých škol měli jasně nejvyšší příjmy v prvním zaměstnání absolventi Vysoké školy ekonomické, a to více než 25,5 tisíc Kč. Více než 22,5 tisíc měli ještě absolventi dalších dvou pražských škol, ČVUT a VŠCHT. Na druhé straně spektra se naopak nacházeli absolventi brněnské Janáčkovy akademie múzických umění (13 tisíc), ústecké Univerzity Jana Evangelisty Purkyně (15,5 tisíc) a Ostravské univerzity (16,5 tisíc). Nejhůře oceňovaní absolventi mezi pražskými školami byli absolventi AMU, stále však měli vyšší příjmy než absolventi devíti mimopražských škol. Nejvyšší příjem z mimopražských škol měli absolventi Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

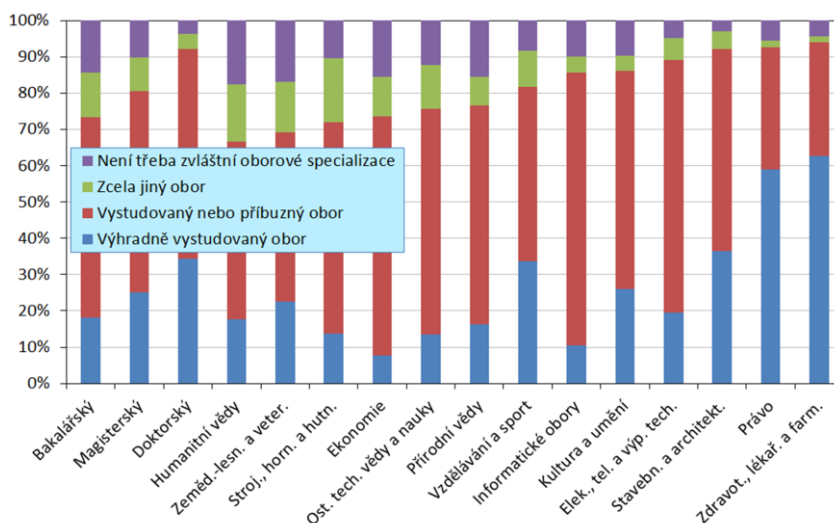
3.7 Shoda oboru vzdělání a oboru první práce

V poslední části se budeme zabývat otázkou, zda absolventi ve svém prvním zaměstnání vykonávali práci odpovídající oboru, který vystudovali. Jestliže totiž jedinec pracuje v zaměstnání, které neodpovídá oboru jeho studia, nejsou jeho nabyté schopnosti dostatečně využity. To pak přináší omezení v jeho pracovní produktivitě a alespoň teoreticky¹³ by se mělo odrazit v nižších příjmech. Rozdělení pracovníků do zaměstnání je optimální v momentě, když každý získá zaměstnání, v němž je jeho výkonnost v porovnání s ostatními relativně nejvyšší. Výskyt tzv. neodpovídajících zaměstnání je tak vysvětlován v rozdílnosti podílů volných pracovních míst určitého oboru a dostupných pracovníků s adekvátní kvalifikací. Z pohledu absolventa se jedná o to,

Práce v oboru, evropské země 2006 a ČR 2010



Práce v oboru, typ a obor vzdělání, ČR 2010



¹³ Jak si ukážeme dále, příklad vysokoškoláků v České republice nabízí trochu jiný obrázek.

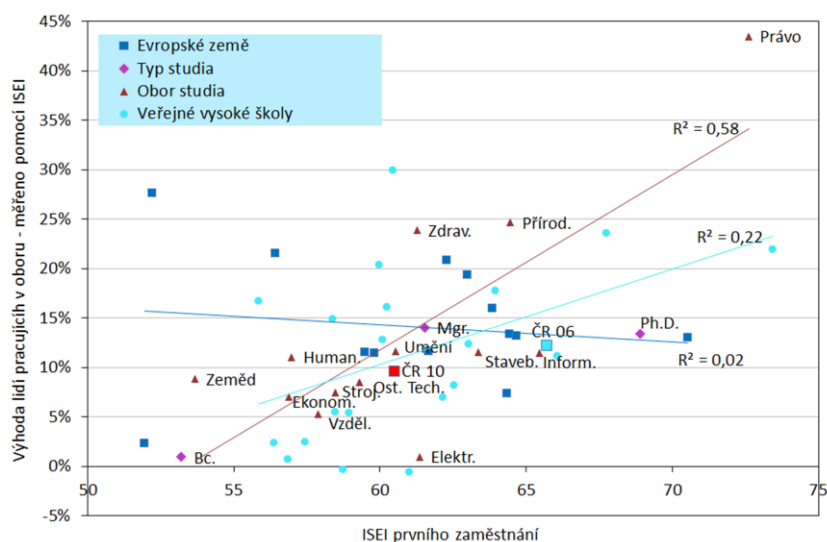
kolik volných pracovních míst se v jeho oboru na trhu práce nachází a s jakou konkurencí se při hledání práce musí potýkat. Významnou roli hraje však celá řada faktorů jako například šíře zaměření vystudovaného oboru nebo platová úroveň v dané profesi či odvětví.

V dotazníku byla problematika práce v oboru řešena otázkou „Jaký obor studia považujete za nejvhodnější pro práci, kterou jste vykonával/a ve svém prvním zaměstnání?“ Respondenti mohli odpovědět čtyřmi následujícími způsoby: a) výhradně vámi vystudovaný obor, b) vámi vystudovaný nebo příbuzný obor, c) zcela jiný obor a d) není třeba zvláštní oborové specializace. Je zřejmé, že zatímco v prvních dvou případech mohli absolventi znalosti nabyté studiem vysoké školy dobře využít, v druhých dvou jim tyto znalosti a dovednosti příliš užitečné nebyly. To ostatně potvrzují výsledky odpovědí na otázku, do jaké míry byly vaše znalosti a dovednosti ve vašem prvním zaměstnání využity?

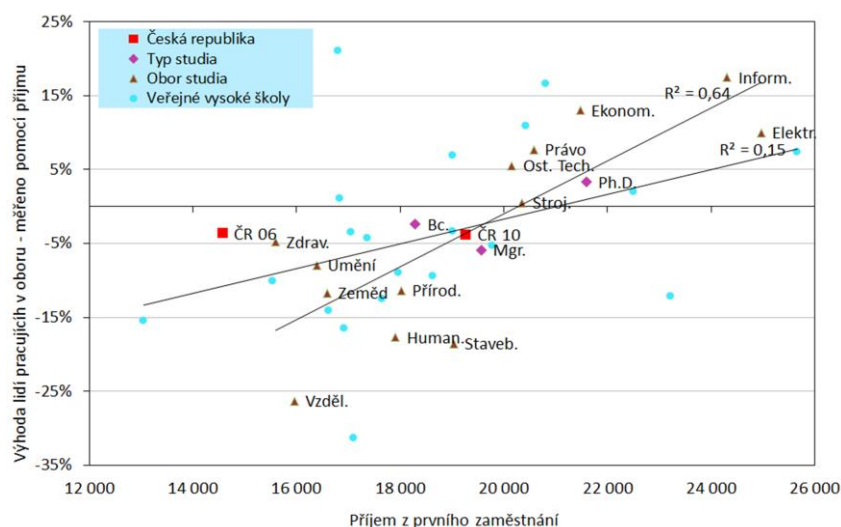
Respondenti odpovídali na tuto otázku na škále od 1 do 5, přičemž 1 znamenalo vůbec ne a 5 ve velké míře. V šetření REFLEX 2010 bylo pozitivních¹⁴ odpovědí ve skupinách roztrždělých podle otázky týkající se práce v oboru následující: výhradně vystudovaný obor 73 %, vystudovaný nebo příbuzný obor 54 %, zcela jiný obor 11 % a není třeba zvláštní oborové specializace 18 %. Rozdíl v podílu pozitivních odpovědí mezi lidmi pracujícími v oboru a mimo něj byl v tomto ohledu tedy opravdu zásadní.

Při pohledu na srovnání mezi jednotlivými zeměmi na základě výzkumu REFLEX je vidět, že stejně jako měli absolventi ve Španělsku a Velké Británii značné problémy si najít odpovídající první práci z hlediska úrovně vzdělání, měli velké problémy si i najít odpovídající

Práce v oboru – výhoda v indexu ISEI, evropské země 2006, typ a obor vzdělání a veřejné vysoké školy, ČR 2010



Práce v oboru – výhoda ve výši příjmu, evropské země 2006, typ a obor vzdělání a veřejné vysoké školy, ČR 2010



14 tj. odpovědi 4 nebo 5

práci ve svém oboru. Tyto dva jevy však spolu do určité míry souvisí. Ve Velké Británii a Španělsku je vysoký podíl absolventů, kteří se museli spokojit s pozicí, na kterou stačí pouze středoškolské vzdělání. Pro tyto pozice je přitom často charakteristické, že pro jejich zvládnutí není potřeba zvláštní oborové specializace. Nejmenší problémy najít si práci v oboru měli absolventi v Norsku a Portugalsku, kde jich zhruba 90 % pracovalo na pozicích, pro které byl nejvhodnějším oborem alespoň příbuzný tomu, který absolvent na dané pozici vystudoval. Nejvyšší podíl absolventů, kde byl požadován výhradně vystudovaný obor, mělo Estonsko a Francie, a to zhruba 43 %. V České republice pracovalo na místech odpovídajících vystudovanému nebo příbuznému oboru podle šetření REFLEX necelých 83 % absolventů. Podle šetření REFLEX 2010 klesl tento podíl na necelých 79 %. O více než 10 % poklesl podíl absolventů, kteří pracovali na pozicích, kde byl vyžadován výhradně vystudovaný obor, a naopak se zvýšil podíl pracujících na pozicích požadujících vystudovaný nebo příbuzný obor. Zdá se tedy, že čeští absolventi čím dál tím více pracují na pozicích, jejichž požadavky na vystudovaný obor jsou specifikované volněji.

Výraznou roli hraje také zaměření jednotlivých studijních oborů. Zatímco například řada zdravotnických oborů umožňuje dobré uplatnění vlastně pouze v daných úzce specifikovaných oborech, absolventi s ekonomickým vzděláním díky svému široce pojatému vzdělání mívají sice problémy si najít práci přesně ve svém oboru, ale poměrně snadno nacházejí dobré uplatnění v řadě příbuzných oborů. Dalším souvisejícím faktem je, že vystudovaný medicínař pomyslně soupeří o svou práci zpravidla pouze s jinými absolventy medicíny (a to většinou stejného oboru), zatímco absolventi ekonomie si na trhu práce často konkurují nejen s dalšími ekonomy různých zaměření, ale často také s absolventy jiných oborových skupin, jako jsou například humanitní obory.

Absolventi zdravotnických oborů tak pracovali v zaměstnáních, pro které byl nejvhodnější výhradně jimi vystudovaný obor zhruba ve dvou třetinách případů, zatímco další necelá třetina pracovala na pozicích, kde byl požadován vystudovaný nebo příbuzný obor¹⁵. Podíl absolventů, kteří ve své první práci svůj obor nepotřebovali, byl zcela minimální (asi 6 %). Velice podobnou strukturu měli také absolventi právnických oborů¹⁶. Na druhé straně pro absolventy informatických a ekonomických oborů je charakteristické, že často vykonávali práci požadující jimi vystudovaný nebo příbuzný obor (více než 65 %), avšak pracovní pozice požadující výhradně jimi vystudovaný obor zastávali velice málo (méně než 10 %). Největší problémy najít si práci alespoň v příbuzném oboru měli absolventi humanitních a zemědělských oborů, kteří obzvláště nadprůměrně často končili v oborově nevyhraněných pracovních pozicích, pro které stačí středoškolská úroveň vzdělání. V zaměstnáních, kde se jako nejvhodnější jeví zcela jiný než vystudovaný obor, pak také často začínali svoji pracovní kariéru absolventi strojírenství, hornictví a hutnictví.

Mezi šetřenými vysokými školami měli největší obtíže najít si práci v oboru absolventi České zemědělské univerzity, Univerzity Pardubice a Slezské univerzity. U těchto škol nepracovalo

¹⁵ V případě zdravotnických oborů je poměrně velký rozdíl mezi bakaláři a magistry. Zatímco absolventi magisterských studijních programů pracovali na pracovních místech, kde byl vyžadován výhradně absolventem vystudovaný obor v téměř 80 % případů, absolventi bakalářských studijních programů pracovali na takovéto pozici pouze v 43 % případů. I tak jich ale na pozici, pro kterou byl nejvhodnější jiný obor nebo která nevyžadovala zvláštní oborovou specializaci, pracovalo méně než 10 % - tedy podstatně méně než u absolventů většiny ostatních oborů.

¹⁶ A to včetně obdobných rozdílů mezi bakaláři a magistry.

v oboru více než 30 % jejich absolventů. Naopak méně než 10 % jich bylo v případě oborově vyhraněných škol - Veterinární a farmaceutická univerzity a Akademie múzických umění. Pravděpodobnost získání práce v oboru také souvisí s úrovní vysokoškolského vzdělání. Čím vyšší tato úroveň je, tím je větší pravděpodobnost, že si absolvent práci v oboru najde.

Druhý graf, znázorňující vztah mezi úrovní příjmu a podílem příjmu pracujících v oboru vůči nepracujícím v oboru¹⁷, nabízí na první pohled podobný obrázek jako graf předcházející. Na úrovni oborů je zde výrazně pozitivní vztah mezi výší příjmu a podílem příjmu pracujících v oboru vůči nepracujícím v oboru. Výraznou změnou však je, že zdaleka ne ve všech případech jsou ve výhodě ti absolventi, co pracovali v oboru. Naopak, u řady oborů, které nejsou na trhu práce příliš dobře zaplacené, platí, že pokud si absolventi našli práci mimo obor, tak si finančně polepšili oproti svým kolegům, kteří se rozhodli pro práci v oboru. Nejmarkantnějším případem jsou absolventi vzdělávacích oborů. Zatímco lidé, kteří si s tímto oborem studia našli práci ve svém či příbuzném oboru, měli průměrný příjem méně než 15 tisíc Kč, jejich kolegové, kteří pracovali mimo obor, měli v průměru o více než 5 tisíc Kč plat vyšší. Dalším zajímavým příkladem jsou absolventi humanitních oborů. Ti, jak jsme si ukázali výše, si nacházejí první práci výrazně nadprůměrně často (více než třetina) mimo obor. Jde přitom o práci v průměru méně kvalifikačně náročnou (rozdíl je 6 bodů na škále ISEI), přesto však jejich příjmy jsou v průměru o téměř 4 tisíce Kč vyšší.

Závěr je tedy evidentní. Řada lidí z oborů, kde je nízká příjmová úroveň, si z finančních důvodů raději volí práci mimo vystudovaný obor a to i přesto, že jde často o práci s nižšími, mnohdy pouze středoškolskými kvalifikačními požadavky. V důsledku to vede k paradoxní situaci, kdy v průměru jsou příjmy všech vysokoškolských absolventů vyšší, pokud ve své první práci pracují mimo a ne ve svém vystudovaném oboru. Tento jev se navíc ukazuje velice obdobně i ve výzkumu REFELEX. Česká republika je zde se Švýcarskem jediná země, kde platí, že absolventi ve své první práci mají v průměru vyšší příjmy, pokud nepracují ve vystudovaném oboru.

3.8 Přechod na trh práce - souhrn

Důležitým faktorem pro úspěšný přechod na trh práce je předchozí pracovní zkušenost. Hladký přechod tak zažívají samozřejmě ti, kteří již v průběhu studia zčásti nebo i na plný úvazek pracují. Mezi bakaláři je vyšší podíl těch, kteří vysokoškolský titul získávají v pozdějším věku, a tomu odpovídá i více než 50% podíl bakalářů, kteří mají v době absolvování práci. U magistrů je to necelých 40 %. Průměrný podíl zaměstnaných absolventů se v šetřeních mezi roky 2006 a 2010 zvýšil z 30 na 43 %. Také mezioborové rozdíly jsou značné. Více než polovina absolventů z poloviny minulého desetiletí měla práci již při ukončení školy v oborových skupinách kultura a umění, vzdělávání a sport, humanitní vědy a inženýrské obory. S výjimkou absolventů inženýrských oborů se jedná o absolventy, kteří byli v době absolvování nejstarší, a byl tedy mezi nimi zvýšený podíl již pracujících. Na druhé straně 30 % a méně absolventů mělo v době absolvování práci

¹⁷ Stejně jako v předchozím grafu jsou znázorněny pozice typů a oborů vzdělání a veřejných vysokých škol. Země kromě ČR znázorněny nejsou, a to zejména z technických důvodů (příliš velký rozptyl v úrovni příjmů).

v oborových skupinách zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky, zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky a ostatní technické obory.

Absolventi také hodnotili přínos svého studia a vystudovaného oboru. Při hodnocení absolventi z počátku minulého desetiletí oceňovali více jeho úlohu při vstupu do práce, avšak ve výpovědích v roce 2010 se hodnocení tohoto aspektu výrazně snížilo a zcela se vyrovnalo s hodnocením střednědobých účinků studia a jeho úlohou při zvládání současných pracovních úkolů. Například absolventi přírodních věd a uměleckých oborů oceňují více střednědobý přínos oboru než to, jak byli v jeho rámci připraveni pro vstup na pracovní trh. Naopak absolventi strojírenských a právnických oborů pozitivněji hodnotili připravenost pro vstup na trh práce než pro plnění pracovních úkolů po pěti letech praxe. Nejméně dobře připraveni jak pro vstup na trh práce, tak pro vykonávání pracovních úkolů po několika letech praxe se cítí absolventi zemědělských oborů. Obecně absolventi hodnotí kladněji přínos vystudovaného oboru jako dobrého základu pro další učení než pro pracovní kariéru.

Jedním z výrazných posunů mezi absolventy z počátku a poloviny minulého desetiletí je nárůst věku z 25 a půl na téměř 27 let v době absolvování studia, čímž se čeští absolventi dostali zhruba na úroveň průměrnému věku absolventů zemí západní Evropy, tak jak byl spočítán na základě šetření REFLEX (v roce 2006). Co naše absolventy odlišuje, je vyšší věk absolventů bakalářského studia (28 let) oproti studiu magisterskému (26,3 let), což je dáno tím, že bakalářské vzdělání si doplňuje hodně již pracujících osob.

Pro hodnocení přechodu na pracovní trh není důležité jen to, zda absolventi práci získají, ale také, zda je jedná o práci, která odpovídá jejich vzdělání. I zde se ukazuje postupné zaplňování vysokoškolských míst na trhu práce: zatímco na pozici, pro kterou byla nejvhodnější úroveň vzdělání stejná nebo vyšší než daným absolventem dosažená, pracovalo na počátku minulého desetiletí 77 % absolventů, v polovině desetiletí to bylo 73 %. Obdobné hodnocení ukazuje vývoj Mezinárodního indexu socioekonomického statusu povolání (ISEI), jehož hodnota poklesla za sledovaných pět let v průměru o více než 5 bodů. Hodnota tohoto indexu byla v prvním zaměstnání absolventů z let 2005 a 2006 u bakalářů 53,2, magistrů 61,6 a doktorů 68,9. Na pozici s nejvyšším socio-ekonomickým statusem nastupují absolventi lékařských a právnických oborů a na pozici s nejnižším statusem absolventi zemědělských a ekonomických oborů.

Pro absolventy je často také velice podstatný finanční příjem z prvního zaměstnání. Ten je do značné míry ovlivněn různorodou oborovou a regionální příjmovou úrovní. Z těchto důvodů mají nejvyšší příjmy absolventi ekonomických oborů a pražských vysokých škol.

Posledním zkoumaným tématem bylo, zda absolventi pracovali ve vystudovaném oboru. Nejčastěji ve svém oboru pracovali absolventi zdravotnických a právnických oborů, nejméně často naopak absolventi humanitních a zemědělských oborů. Důležité také je, jestli práce mimo obor přináší pro absolventy nějakou nevýhodu vzhledem k úspěšnosti na trhu práce a pokud ano, tak jakou. Ukázalo se, že pokud je úspěšnost měřena pomocí ISEI, jsou absolventi pracující v oboru téměř vždy v nevýhodě a že míra výhody výrazně souvisí s vystudovaným oborem. V případě úspěšnosti měřené pomocí příjmu hraje vystudovaný obor také významnou roli, avšak na rozdíl od ISEI platí, že v řadě oborových skupin jsou ve výhodě ti absolventi, kteří se rozhodli pracovat

mimo obor. Jde přitom výhradně o ty oborové skupiny, kde je průměrná příjmová úroveň podprůměrná.

Celkově došlo mezi roky 2001 a 2002, kdy na trh práce vstoupili čeští absolventi z šetření REFLEX, a mezi roky 2005 a 2006, kdy na trh práce vstoupili absolventi z šetření REFLEX 2010, k několika posunům. Absolventi z poloviny desetiletí oproti svým kolegům z jeho počátku nastupovali na trh práce za celkově příznivější ekonomické situace vyznačující se nízkou mírou nezaměstnanosti, avšak díky masifikaci českého vysokého školství v mnohem větších počtech. To vedlo k tomu, že na jedné straně v charakteristikách souvisejících s nezaměstnaností, jako je délka přechodu či podíl pracujících na plný úvazek, u nich došlo ke zlepšení, na druhé straně, kvůli zvýšené konkurenci, museli častěji začít svoji kariéru v práci, která neodpovídala jejich úrovni a oboru vzdělání.

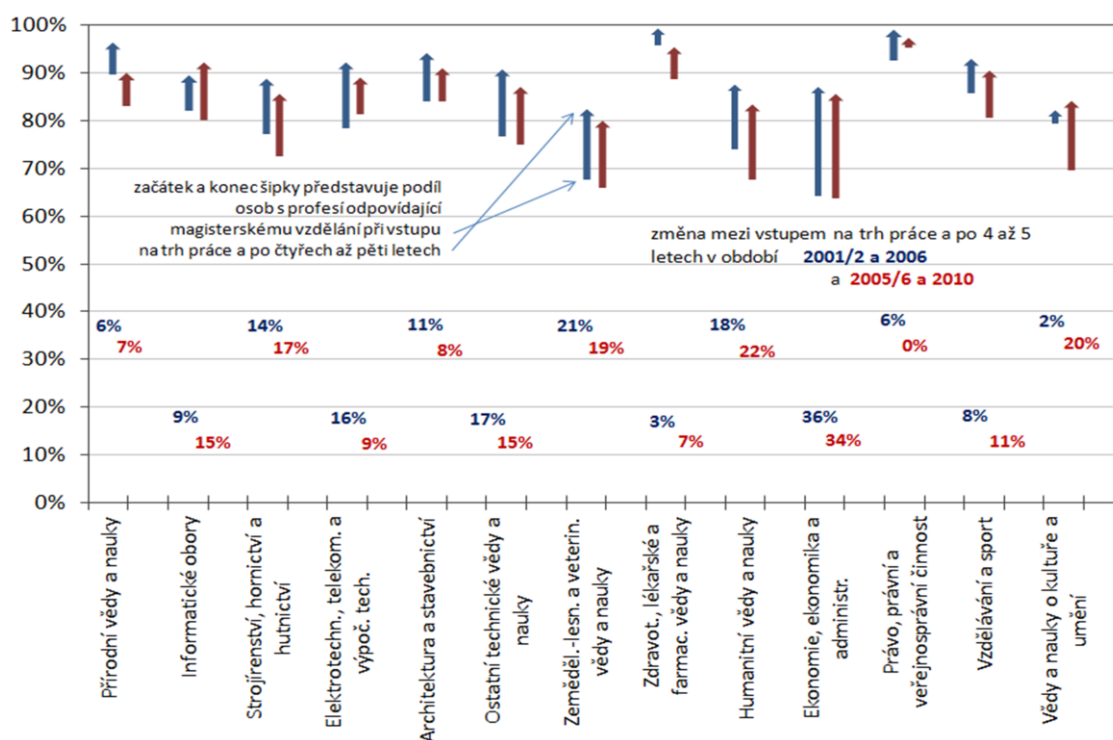
4. Postavení absolventů po prvních několika letech

4.1 Práce na pozicích odpovídajících úrovni vzdělání

Pozice českých vysokoškoláků na pracovním trhu je stále velice dobrá, což je dáno nižším podílem vysokoškoláků v pracovní síle ve srovnání s vyspělými zeměmi. Z toho profitují také noví absolventi vysokých škol. Nezaměstnanost mladých absolventů vysokých škol patří u nás v evropském srovnání k nejnižším. Absolventi stále nastupují a také později pracují převážně v profesích vysoce kvalifikovaných (ISCO 2) a profesích kvalifikovaných pracovníků (ISCO 1 a 3), ačkoli tento podíl postupně klesá. Mění se podíl těch, kteří do těchto profesí nastupují hned po absolvování vysoké školy, a mění se také podíl vysokoškoláků v těchto skupinách profesí mezi dobou hned po absolvování vysoké školy a po několika prvních letech na pracovním trhu. Se zvyšujícím se počtem vysokoškoláků na trhu práce se zvyšuje také podíl těch, kteří pracují na pozicích profesí provozně administrativních (ISCO 4 a 5).

Údaje z projektů Reflex 2006 a Reflex 2010 ukazují, že je potřebné se zvlášť zabývat uplatněním absolventů bakalářských, magisterských a doktorských programů, což se projevuje také ve strukturách profesí, které absolventi jednotlivých typů vzdělávání zaujímají. Absolventi magisterských programů, kteří absolvovali v letech 2001 a 2002, začali pracovat na profesních pozicích, kterým odpovídá magisterské nebo vyšší vzdělání v 79 % případů. Po čtyřech až pěti letech jich na magisterských nebo vyšších pozicích pracovalo již 91 %. V případě absolventů z let 2005 a 2006 jich nastupovalo na magisterské nebo vyšší pozice již jen 75 % a po čtyřech až pěti letech jich na magisterských nebo vyšších pozicích pracovalo necelých 87 %. Ukazuje se tedy, že magistři

Podíl absolventů s magisterským vzděláním se zaměstnáním odpovídajícím jejich úrovni vzdělání nebo vyšší podle skupin oborů, 2006, 2010



v polovině minulého desetiletí již při vstupu na trh práce nastupovali na mírně horší profesní pozice, avšak po prvních letech se jejich profesní pozice zlepšila přibližně ve stejné míře jako u absolventů ze začátku minulého desetiletí.

U absolventů bakalářských oborů to bylo odlišné. Na počátku minulého desetiletí začali pracovat na pozicích odpovídajících jejich nebo vyššímu vzdělání v 76 % a po čtyřech či pěti letech jich na takových pozicích pracovalo 87 %. U absolventů z let 2005 a 2006 nastoupilo na pozice odpovídající bakalářskému nebo vyššímu 71 % absolventů a po čtyřech až pěti letech došlo k nárůstu na 85 %. U absolventů z poloviny minulého desetiletí byl tedy nárůst dokonce ještě vyšší a ukazuje se tedy, že uplatnění bakalářů se za poslední dobu celkově nezhoršilo. Absolventi sice nastupovali ve větší míře na středoškolské pozice, ale po prvních letech na trhu práce se jejich situace zlepšila a došlo jak k postupu na bakalářská místa, tak na místa, kde by se očekávalo vzdělání vyšší než bakalářské.

Největší změny mezi první a současnou profesí byly zaznamenány u absolventů doktorských programů. Absolventi z počátku minulého desetiletí vstoupili na pozice vyžadující doktorskou úroveň vzdělání v 35 % případů, po čtyřech či pěti letech jich na pozicích odpovídajících jejich doktorskému vzdělání bylo 48 %. Absolventi z poloviny minulého desetiletí nastoupili na pozice odpovídající doktorskému vzdělání již v 42 % případů a po pěti letech jich pracovalo na pozicích odpovídajících jejich vzdělání téměř 62 %.

Podle vyjádření absolventů o své první a současné profesi a jim odpovídajícím úrovním vzdělání neplyne, že by došlo k nějakému výraznému zhoršení. Je zjevné, že jak u absolventů bakalářských, tak magisterských programů došlo k mírnému snížení podílu těch, kteří vstupovali na profesní pozice odpovídající jejich vzdělání. A jelikož i absolventi šetření v projektu Reflex 2010 vstupovali na trh práce před počátkem ekonomické krize, není tento jev spojen s krizí na konci minulého desetiletí, ale je spíše příznakem postupného sycení trhu práce absolventy s terciárním vzděláním.

Oborový pohled ukazuje, že se mezi sebou oborové skupiny liší z hlediska toho, jaký podíl absolventů vstupuje do zaměstnání, která odpovídají vystudovanému typu vzdělání, a tento podíl je odlišný i po prvních letech na trhu práce. Obory se liší se také z hlediska míry změny tohoto podílu mezi prvním zaměstnáním a zaměstnáním po několika letech a mezioborové rozdíly jsou také zjevné, když porovnáme, jak na tom byli absolventi, kteří vstoupili na trh práce na počátku a v polovině minulého desetiletí.

Absolventi magisterských programů zdravotnických a právnických oborových skupin vstupují z 90 % do zaměstnání odpovídající úrovni svého vzdělání a tento podíl se ještě zvýší u zaměstnání po několika úvodních letech na pracovním trhu. Do této skupiny patřila na počátku minulého desetiletí i oborová skupina přírodních věd, avšak v polovině desetiletí došlo u jejich absolventů ke zhoršení. Obdobné to bylo i u skupin oborů vzdělávání a stavebnictví a architektura.

Na druhé straně stojí oborové skupiny ekonomické a zemědělské: jejich absolventi vstupují do zaměstnání odpovídající dosažené úrovni vzdělání jen v asi 65 %. Obě skupiny se však liší v míře zlepšení. U absolventů ekonomických oborů dojde v průběhu prvních pěti let na trhu práce ke znatelnému zlepšení a více než 86 % jich pak pracuje na místech, která odpovídají jejich vzdělání.

U zemědělských oborů nastane zlepšení také, jen o něco nižší (na odpovídajících místech jich je pak 80 %), čímž zůstávají v tomto ukazateli na spodní příčce ve srovnání s ostatními absolventy.

K nejvyššímu nárůstu ukazatele podílu zaměstnání odpovídajícího úrovně dosaženého vzdělání dochází u oborových skupin, u nichž je hodnota při vstupu na trh práce nízká (ekonomické a zemědělské), naopak nejmenší nárůst vykazují obory, u nichž je hodnota již u prvního zaměstnání vysoká. Dá se říci, že s malými výjimkami zde platí nepřímá úměra, tedy oč je pozice absolventů daných oborových skupin horší při vstupu na trh práce, o to vyšší nárůst u nich nastává.

U absolventů bakalářských oborů je tato závislost obdobná. Podobné je také to, že absolventi bakalářských programů právnických oborových skupin nastupují z téměř 90 % na místa odpovídající jejich úrovni vzdělání. Nejblíže jim jsou s přibližně 80 % absolventi oborových skupin Strojírenství, hornictví a hutnictví, Informatické obory a Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika. Absolventi ostatních oborových skupin nastupují asi ze 70 % na pozice, které odpovídají jejich bakalářskému vzdělání, jedinou výjimku tvoří absolventi skupiny Přírodní vědy a nauky, u nichž je tento podíl jen něco přes 50 %. Jedná se zároveň o skupinu, u níž dojde během prvních let na trhu práce k největšímu posunu na odpovídající pracovní pozice – po asi pěti letech jich na nich pracuje necelých 80 %, což však je mezi skupinami oborů jeden z nejnižších podílů. Absolventi ostatních skupin jsou na pozicích odpovídajících jejich bakalářskému vzdělání v intervalu 85 až 95 %.

V mezinárodním srovnání naši absolventi pracují v nadprůměrné míře na pracovních pozicích, které odpovídají jejich nebo vyššímu vzdělání. Mezinárodní průměr zaměstnání odpovídajícího nebo vyššího vzdělání 83 % překračujeme o 6 procentních bodů a řadíme se společně s Finskem a Portugalskem ne čelní místa mezi zeměmi šetřenými v projektu REFLEX v roce 2006. Výrazněji se pod průměrem nachází pouze Španělsko a Japonsko, kde na pozicích odpovídajících úrovni vzdělání nebo úrovni vyšší pracuje pouze 70 % absolventů. Ostatní země jsou vzdáleny jen několik procentních bodů od průměru.

4.2 Socioekonomický status povolání

Další možností, jak posoudit využití dosažené úrovně vzdělání, je zhodnotit kvalifikační náročnosti profesí, v nichž absolventi pracují. Kvalifikační náročnost pracovních pozic je možné kvantifikovat pomocí Mezinárodního indexu socioekonomického statusu povolání ISEI. Index představuje kontinuální míru sloužící k měření sociálního postavení člověka na základě jeho zaměstnání. ISEI je zkonstruován z Mezinárodní standardní klasifikace povolání ISCO (zahrnující celkem 271 kategorií), založené na zaměstnání a kvalifikaci člověka. ISEI nepracuje s prestiží zaměstnání, zajímá ho pouze vztah mezi vzděláním respondenta, zaměstnáním a z něj pocházejícím příjmem. Hodnoty ISEI se pohybují mezi 10 a 90.

Absolventi vstupují na pracovní trh po absolvování školy na určité pracovní místo a již v prvních letech získávají zkušenosti a dovednosti, které jim umožňují postup na lepší pozice, na pozice s vyšší hodnotou indexu ISEI. Stejně jako u výše uvedeného posouzení využití úrovně dosaženého vzdělání došlo také u kvalifikační náročnosti pracovních pozic absolventů k jejímu celkovému

snížení, porovnáme-li absolventy z počátku a poloviny minulého desetiletí. Nižší je tak nejen index ISEI u nástupních pozic absolventů z poloviny minulého desetiletí, ale i nárůst po asi pěti prvních letech na trhu práce byl nižší.

U absolventů z počátku minulého desetiletí narostl index ISEI z 64,7 v prvním zaměstnání na 66,3 v době šetření v roce 2006, tj. o 2,5 %. U absolventů z poloviny minulého desetiletí došlo k nárůstu z 59,5 v prvním na 60,9 v době šetření v roce 2010, tj. o 2,3 %. Pro srovnání - hodnota ISEI u pracovních pozic absolventů středních škol zakončených maturitou se v České republice pohybuje kolem 45. Absolventi v polovině minulého desetiletí tedy vstupovali na pracovní pozice s průměrně o 5 bodů nižším indexem ISEI než absolventi na počátku minulého desetiletí a nárůst indexu ISEI se mírně snížil. Výrazné odlišnosti však existují jak mezi úrovněmi vzdělání, tak mezi oborovými skupinami.

Celkový pokles kvalifikační náročnosti tak není dán pouze zvýšeným podílem absolventů s bakalářským vzděláním, ale poklesem jak u bakalářů, tak i u magistrů. Hodnota ISEI bakalářů činila při vstupu na trh práce na počátku minulého desetiletí 57,1 (magistrů 65,3) a po čtyřech až pěti letech 59,6 (u magistrů 66,8). V polovině desetiletí byla hodnota ISEI u bakalářů při vstupu na trh práce 53,2 a po čtyřech až pěti letech 54,9, resp. u magistrů 61,6 a 62,7. Nárůst mezi prvním zaměstnáním a zaměstnáním po asi pěti letech byl u obou skupin absolventů vyšší u bakalářů (2006: 4,5%; 2010: 3,1 %), avšak i ten o něco poklesl a absolventi tak nezaznamenali takový nárůst kvalifikační náročnosti své profese jako jejich kolegové před pěti lety (magistři: 2006: 2,4 %; 2010: 1,8 %).

Pro srovnání uvádíme i situaci absolventů doktorských programů. Kvalifikační náročnost jejich pracovních pozic je nejvyšší, průměrná hodnota byla v roce 2006 na stupnici ISEI 71,9 (u jejich první profese po absolvování 70,9) a v roce 2010 70,0 (u jejich první profese 68,9). Pokles u absolventů z poloviny minulého desetiletí oproti absolventům z počátku desetiletí byl nižší než u magistrů i bakalářů.

Velmi rozmanitou pozici i z hlediska kvalifikační náročnosti svých profesí mají při vstupu na trh práce a také po několika letech absolventi různých skupin oborů. Jako u využití úrovně vzdělání se u absolventů magisterských programů vydělují skupiny právnických a lékařských oborů. Skupina právnických oborů je jedinou skupinou, v níž měli absolventi z poloviny minulého desetiletí vyšší hodnotu ISEI zaměstnání jak při vstupu na trh práce, tak i u zaměstnání po asi pěti letech, než tomu bylo u absolventů z počátku desetiletí. Dokonce průměrná hodnota ISEI při vstupu na trh práce byla o něco vyšší než průměrná hodnota ISEI těch, kteří byli na trhu práce už přibližně pět let. U všech ostatních skupin oborů byla jak kvalifikační náročnost první profese (měřená indexem ISEI) ale i profese po asi pěti letech nižší u absolventů z poloviny minulého desetiletí oproti jejich kolegům z počátku desetiletí. A nejen to, kromě skupiny oborů Humanitní vědy a nauky u žádné skupiny oborů nenastal během pěti prvních let takový nárůst, aby v průměru její absolventi z poloviny minulého desetiletí dosáhli kvalifikační náročnosti první profese absolventů z počátku desetiletí.

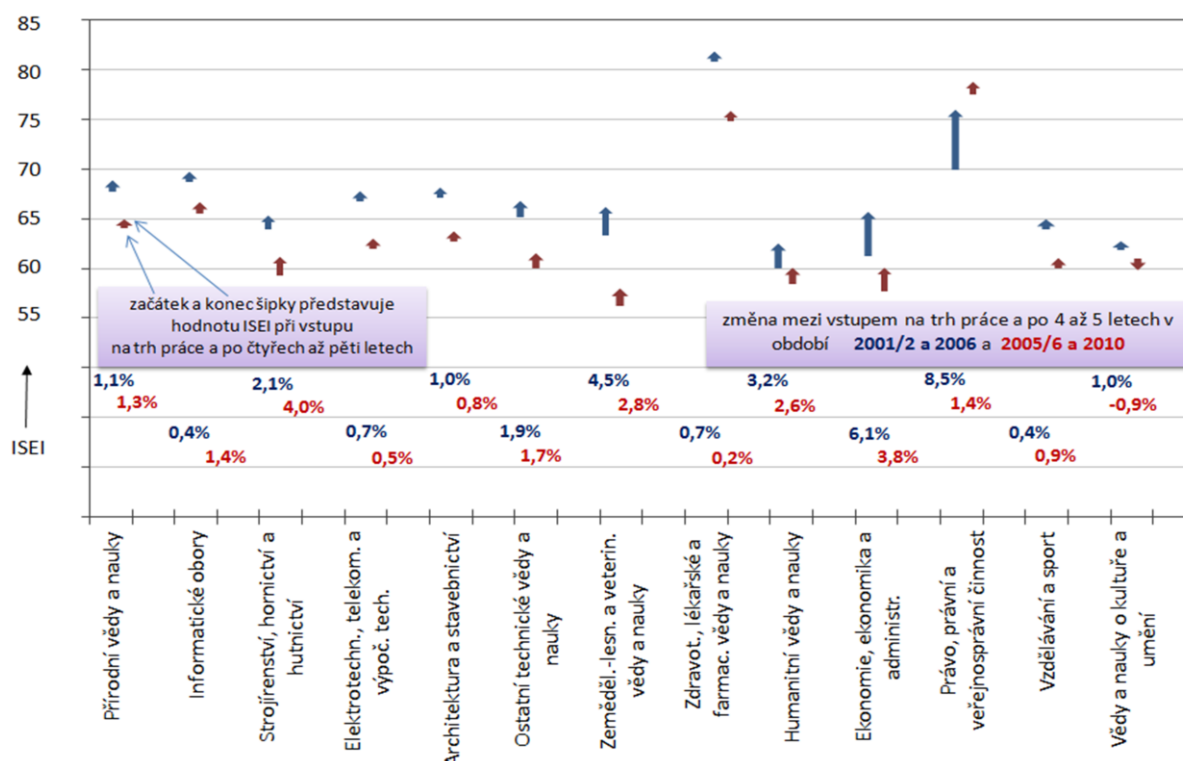
U bakalářských skupin oborů je to obdobné. Pouze u skupiny Přírodní vědy a nauky byla kvalifikační náročnost absolventů z poloviny minulého desetiletí vyšší než u těch z počátku desetiletí. A

pouze ve skupinách Informatické obory a Vzdělání a sport dosáhli absolventi po pěti letech na pracovním trhu úrovně kvalifikační úrovně svých profesních pozic, které měli absolventi z počátku desetiletí ve svých prvních zaměstnáních.

Rozdílný je poměr kvalifikační náročnosti v jednotlivých oborech při srovnání magisterských a bakalářských profesních pozic. Zatímco u absolventů z počátku minulého desetiletí byla v případě prvních profesí po absolvování průměrná kvalifikační náročnost u bakalářů nižší o 14 % a po asi pěti letech o 12 %, u absolventů z poloviny desetiletí došlo ke zvýšení odstupu bakalářů na 17 % u prvních profesí a 14 % u profesí po asi pěti letech. To může ukazovat na jedné straně na to, že magisterské pozice stále více zaujímají opravdu magistři a ne bakaláři jako dříve, kdy magistrů byl v mnohých profesích nedostatek, na druhé straně na to, že se postupně specifikují profesní pozice absolventů bakalářských programů.

Největší rozdíl v kvalifikační náročnosti mezi bakaláři a magistry je u skupiny zdravotnických oborů z pochopitelného důvodu: profese lékařů je hodnocena jako jedna z kvalifikačně nejnáročnějších a na druhé straně je rozmanitý zdravotnický personál sice s bakalářským vzděláním, který ovšem obsazuje profese dříve tradičně určené pro absolventy středoškolských oborů. O něco menší rozdíl, avšak stále výrazný, je u absolventů skupiny oborů Právo, právní a veřejnosprávní činnost. U ostatních oborových skupin se rozdíl pohybuje v jednotkách procent, nejčastěji mezi 5 až 10 %, jen u skupiny Humanitních věd a nauk je to 14 %. Nejmenší rozdíl mezi bakaláři a magistry, pouhé 2 %, je u informatických oborů, kde se dlouhodoběji ukazuje, že pro odpovídající profesní pozice jsou především potřebné vyžadované dovednosti a na formální úroveň dosaženého vzdělání se dbá méně, než je tomu v jiných oborových skupinách.

Kvalifikační náročnost profesí měřená indexem ISEI – vývoj mezi prvním a současným zaměstnáním u absolventů s magisterským vzděláním z počátku a poloviny minulého desetiletí, 2006, 2010

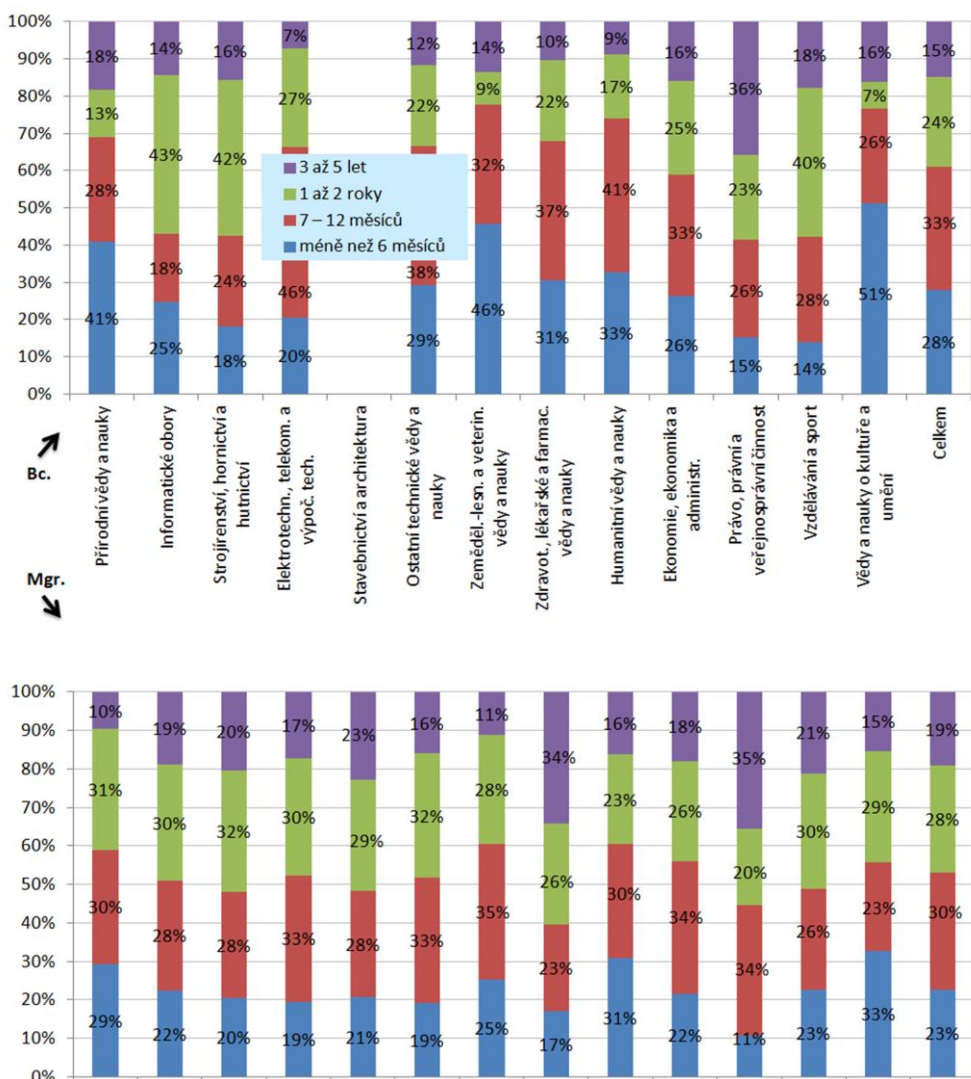


4.3 Vlastní vnímání náročnosti práce

Absolventi odpovídali také na otázku: „Jak dlouho by trvalo průměrnému absolventovi s odpovídajícím vzděláním, aby plně zvládl Vaši práci?“ Tím sami posuzují náročnost své práce. Méně než 6 měsíců potřebuje ke zvládnutí své práce 28 % bakalářů a 23 % magistrů. Půl roku až rok potřebuje 33 % bakalářů a 30 % magistrů. To znamená, že méně než rok stačí ke zvládnutí své práce 61 % bakalářů a 53 % magistrů. Rok až dva roky potřebovalo ke zvládnutí své práce 24 % bakalářů a 28 % magistrů a tři až pět let 15 % bakalářů a 19 % magistrů. Absolventi doktorských programů potřebují ze 48 % méně než jeden rok a tedy více než polovina jich pracuje na místech, kde ke zvládnutí práce potřebují více než rok, a čtvrtina jich uvedla, že ke zvládnutí jejich práce je potřeba tří až pěti let.

Bakaláři potřebují tedy v průměru méně času pro zvládnutí své práce než magistři a magistři méně než absolventi doktorských programů, což je v souladu s výsledky indexu kvalifikační náročnosti ISEI. Průměrné výsledky však nejsou mezi těmito typy vzdělání příliš odlišné.

Rozdělení absolventů podle doby pro zvládnutí své práce, bakaláři a magistři 4 až 5 let po absolvování, obory, 2010



Mnohem výraznější rozdíly existují mezi skupinami oborů. Polovina bakalářů oborové skupiny Vědy a nauky o kultuře a umění a zemědělských oborů potřebuje ke zvládnutí své práce méně než půl roku. Na druhé straně více než rok potřebuje pro zvládnutí své práce téměř 60 % absolventů právnických, informatických, strojírenských oborů a absolventů skupiny oborů Vzdělávání a sport.

U magisterských programů nejsou rozdíly tak velké. Přesto 30 % absolventů přírodovědných, humanitních oborů a oborové skupiny Vědy a nauky o umění nepotřebuje ke zvládnutí své práce více než půl roku. A naopak více než třetina absolventů oborových skupin Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky a Právo, právní a veřejnosprávní činnost potřebuje ke zvládnutí své práce tři až pět let.

Zajímavé pak také je, nakolik na úrovni oborových skupin existuje souvislost mezi kvalifikační náročností práce měřené pomocí indexu ISEI (viz minulá kapitola) a mezi vlastním vnímáním náročnosti své práce. Jak ukazuje graf v předchozí části zobrazující Kvalifikační náročnost profesí měřenou indexem ISEI u magistrů, jsou to právě dvě uvedené oborové skupiny (lékařské a právní), u nichž je index kvalifikační náročnosti nejvyšší. I celková korelace mezi oběma veličinami je v případě magistrů poměrně vysoká (0,72). U bakalářských oborů tomu tak není, souvislost mezi indexem kvalifikační náročnosti ISEI a vlastním hodnocením doby potřebné k zvládnutí své práce je mnohem slabší. Zatímco u magisterských programů nejsou velké rozpory u žádné oborové skupiny, u bakalářských oborových skupin je výraznější rozpor u několika. Největší je u oborové skupiny Vědy a nauky o kultuře díky tomu, že v této skupině je výrazně nadprůměrný index ISEI oproti průměrné hodnotě bakalářských profesí. Doba potřebná pro zvládnutí práce však patří mezi nejnižší. Obdobně jsou na tom – jen v o něco menší míře – skupiny zemědělských a humanitních oborů.

Ve vlastním vnímání náročnosti své práce se čeští absolventi do jisté míry vymykají v mezinárodním srovnání zemí, které se účastnily projektu REFLEX v roce 2006. Naši absolventi jsou na úrovni 74 % mezinárodního průměru, což je nejméně, absolventi ostatních zemí se pohybují v blízkosti mezinárodního průměru. Nejdelší dobu udávali absolventi v Norsku a Japonsku, necelých 20 % nad mezinárodním průměrem. Výpovědi našich absolventů jsou takové i přesto, že průměrný index kvalifikační náročnosti práce jejich profesí je ve srovnání s mezinárodním průměrem vyšší a také obsazují ve srovnatelné míře profese ve skupině vysoce kvalifikovaných a kvalifikovaných duševních profesí.

4.4 Obsazení profesí

Respondenti v šetření Reflex také specifikovali profesi, v níž pracují. To umožňuje ještě další pohled na uplatnění absolventů. Obecně se očekává se, že vysokoškoláci obsazují především profese ve skupině vysoce kvalifikovaných (KZAM 2) a kvalifikovaných duševních profesí (KZAM 1 a KZAM 3). V celé pracovní síle však dochází k tomu, že stále vyšší podíl osob s terciárním vzděláním obsazuje profese z nižších profesních skupin, především pak skupiny nižších administrativních a provozních pracovníků (KZAM 4 a KZAM 5). U absolventů lze tento posun vnímat ještě silněji. Zatímco v šetření REFLEX v roce 2006 prakticky mezi absolventy, kteří vstupovali na trh práce na počátku minulého desetiletí, nebyli takoví, kteří by po pěti letech pracovali v jiných než vysoce kvalifikovaných nebo kvalifikovaných duševních profesích, mezi absolventy z poloviny minulého desetiletí jich bylo v době šetření v roce 2010 ještě přes 12 %.

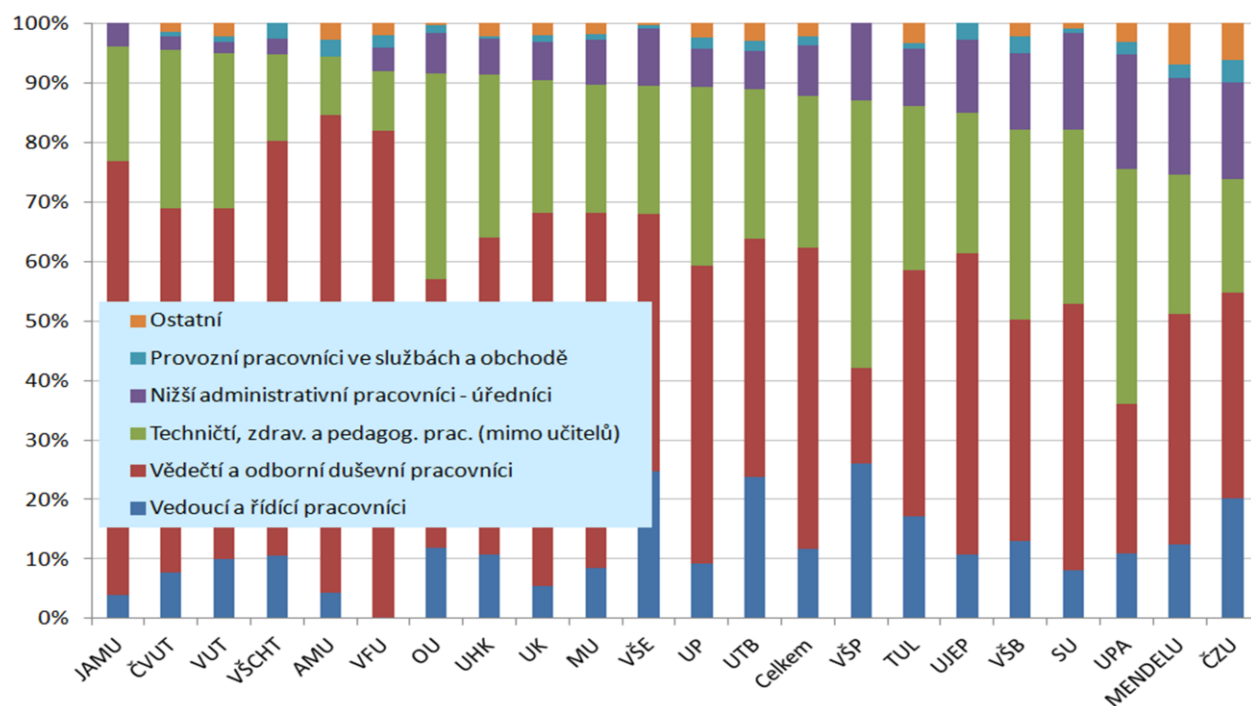
Při srovnání s celou pracovní populací absolventi po přibližně pěti letech na trhu práce pracují z 50 % v profesích vysoce kvalifikovaných pracovníků a v profesích kvalifikovaných duševních

pracovníků je jich asi 37 %, v celé populaci je to 49 %, resp. 43 %. Rozdíl je v rámci kvalifikovaných duševních pracovníků především ve skupině řídících a vedoucích pracovníků, kterých je mezi absolventy pochopitelně méně. Výrazný rozdíl je však právě v profesích s nižší kvalifikací (KZAM 4 a KZAM 5), tj. nižších administrativních a provozních pracovníků: mezi absolventy jich je 10 %, v celé pracovní síle málo přes 5 %.

Rozmanitost struktury je mezi vysokými školami velká (viz graf na předchozí straně) a je do jisté míry dána orientací školy. Například absolventi brněnské Veterinární a farmaceutické univerzity pracují z 80 % ve skupině vědeckých a odborných duševních pracovníků, což je dáno jasným určením profesní orientace vyučovaných oborů. Obdobně jsou na tom absolventi technických vysokých škol, ČVUT, VUT a VŠCHT, kteří se však charakterem svých profesí umísťují jak ve skupině vědeckých a odborných pracovníků, tak ve skupině technických pracovníků. Všechny tři instituce patří ke školám s nejnižším podílem svých absolventů v nižších profesních skupinách. To neplatí pro TU-VŠB a TUL, kde je podíl těch, kteří pracují v profesních skupinách nižších, 18 %, resp. 14 %. U nich, obdobně jako u dalších škol - Univerzity Pardubice, Slezské univerzity v Opavě a Univerzity J.E.Purkyně v Ústí nad Labem - se zřejmě projevuje negativní vliv regionálních trhů práce. Zajímavý je však z toho pohledu rozdíl mezi Ostravskou univerzitou a TU-VŠB, Ostravská univerzita se tím nezdá být dotčena do té míry, jako je tomu u TU-VŠB.

Podle umístění svých absolventů v nižších profesních skupinách vykazují horší uplatnitelnost absolventi obou zemědělských vysokých škol a Pardubické univerzity: více než čtvrtina jejich absolventů pracuje po asi pěti letech po absolvování v profesních skupinách KZAM 4 a nižších. U ze-

Struktura hlavních skupin profesí obsazených absolventy vysokých škol v jejich současných profesích v roce 2010



Pozn. Vysoké školy jsou seřazeny podle podílu svých absolventů v nižších profesích než kvalifikovaných duševních profesích, tj. podle součtu jejich podílu ve skupinách KZAM 4 až KZAM 9.

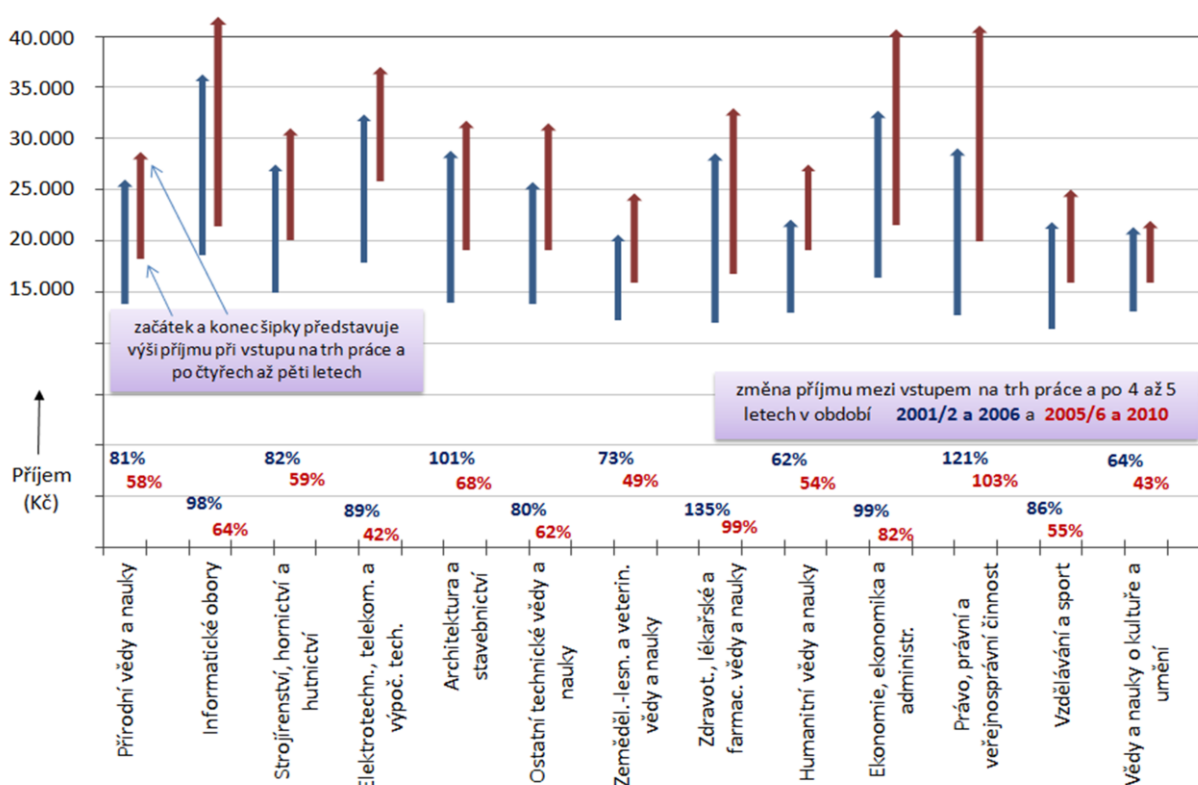
mědělských vysokých škol je v obou případech téměř 6 % absolventů zaměstnáno ve skupině profesí kvalifikovaných dělníků v zemědělství a lesnictví a 16 % ve skupině nižších administrativních profesí, u absolventů Univerzity Pardubice je v této skupině nižších administrativních profesí pětina jejích absolventů.

4.5 Výdělky

Výdělky představují významnou rozlišovací charakteristiku při posuzování využití získaného vzdělání. Je zřejmé, že absolventi vstupují do ekonomického prostředí, v němž je systém odměňování určitým způsobem nastaven a je výrazně závislý na oboru vzdělání. Rozdíly výdělků bakalářů a magistrů se neprojevují tak výrazně v prvním zaměstnání, avšak po několika letech na trhu práce je rozdíl výrazný. Absolventi na počátku minulého desetiletí měli vstupní platy něco přes 14 a půl tisíce korun (bakaláři dokonce mírně vyšší, což však bylo dáno jejich vyšším věkem a tedy tím, že po ukončení studia mnohdy pokračovali v práci, kterou měli již před studiem). Po asi pěti letech byl průměrný plat bakalářů asi 24 a půl tisíce, magistra 28 tisíc, a absolventa doktorského studia 30 a půl tisíce Kč. V polovině desetiletí byl již průměrný plat magistrů, asi 19 a půl tisíce, o tisíc a půl vyšší než u bakalářů; po necelých pěti letech na trhu práce pak plat narostl na 33 tisíc, u bakalářů na 28 tisíc Kč (absolventů doktorského studia z 21,5 na 31 tisíc).

Platy při srovnání obou skupin absolventů vzrostly, avšak nárůsty mezi platem v prvním zaměstnání a platem po asi pěti letech se snížily. Zatímco v první polovině minulého desetiletí narostly průměrné příjmy absolventů po asi pěti letech na trhu práce o 90 %, v druhé polovině desetiletí

Příjem – vývoj mezi prvním a současným zaměstnáním u absolventů s magisterským vzděláním z počátku a poloviny minulého desetiletí, 2006, 2010



činil nárůst jen 64 %. Nárůst platů byl také rozdílný u magistrů a bakalářů. Nárůst u bakalářů v první polovině desetiletí byl asi 66 % a v druhé klesl na 54 %, u magistrů byl větší než 90 % a poklesl na méně než 70 %.

Rozdíly v příjmech v jednotlivých skupinách oborů jsou významné a mezi prvním zaměstnáním po absolvování a zaměstnáním po asi pěti letech se rozdíly zvyšují a zvýšily se i mezi první a druhou polovinou minulého desetiletí. Vezmeme-li platy magistrů, tak zatímco v první polovině desetiletí se rozdíl mezi nejnižšími (11.700 Kč) a nejvyššími (18.600 Kč) platy mezi skupinami oborů zvýšil z 6.900 Kč na 16.400 Kč po asi pěti letech (minimum 20.500 Kč; maximum 36.900 Kč), v druhé polovině rozdíl v platech prvního zaměstnání 10.700 Kč (min: 15.800; max: 26.500) narostl na 20.900 Kč (min: 22.500; max: 43.400). Do skupiny oborů s nižší příjmovou hladinou patří v magisterských oborech Vědy a nauky o kultuře a umění, Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky, Vzdělávání a sport, Humanitní vědy a nauky a k této skupině mají blízko i obory Přírodních věd a nauk. Do trojice oborů s nejvyššími příjmy patří Informatické obory, obory skupiny Právo, právní a veřejnosprávní činnost a Ekonomie, ekonomika a administrativa, a blíží se jim obory Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika.

U bakalářských skupin to bylo ohledně zvýšení rozdílů v platech mezi skupinami oborů obdobné. Rozdíl mezi platy byl v druhé polovině desetiletí 8 tis. Kč (min: 14.600; max: 22.600) a zvýšil se až na 18.200 Kč (min: 21.400; max: 39.600). Je to však dáno oborovou skupinou Právo, právní a veřejnosprávní činnost, kde jsou platy i u bakalářů výrazně vyšší. Kdybychom tuto skupinu vyjmulí, rozdíl by činil pouze 11.800 Kč a proporcionálně ve vztahu k nárůstu platů mezi prvním zaměstnáním a zaměstnáním po asi pěti letech by zůstal stejný. Mezi skupiny oborů s nejnižšími příjmy patří mezi bakaláři obory zdravotnické, zemědělsko-lesnické a vzdělávání a sport. Mezi obory s nejvyššími příjmy patří vedle zmíněných právních oborů dále skupina oborů Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika, Informatické obory a v nevelkém odstupu také oborové skupiny Strojírenství, hornictví a hutnictví, Ekonomie, ekonomika a administrativa a Stavebnictví a architektura.

4.6 Využití znalostí a dovedností v zaměstnání

Míra využití znalostí a dovedností může reflektovat, nakolik zvyšující se podíl osob s terciárním vzděláním odpovídá potřebám ekonomiky – to v případě, že i přes stoupající počet vysokoškolků stále lidé nacházejí místa, kde se využívá jejich znalostí a dovedností získaných vzděláním. Když ještě před patnácti lety bylo v naší ekonomice něco málo přes deset procent osob s terciárním vzděláním, byla situace jiná, než je tomu dnes, když jich je asi 18 %. Přesto je u nás stále mnohem vyšší disproporce mezi podílem osob s terciárním vzděláním a profesemi v ekonomice, v nichž se může očekávat jejich obsazení vysokoškoly. S asi 41 % osob v profesích vysoce kvalifikovaných a kvalifikovaných duševních profesích je Česká republika na průměru EU19, podíl terciárně vzdělaných činí však v EU19 30 % (oproti našim 18 %). Dnes již vysoké počty studujících se budou samozřejmě v ekonomice projevovat postupně (každoročně se jen prostřednictvím odchodů do důchodu a příchodem absolventů vymění asi 2 % pracovní síly). V poměrně kvalifikačně rozvinuté struktuře pracovní síly celé české ekonomiky, v níž je podíl nejkvalifikovanějších osob obdobný jako v rozvinutých zemích Evropy, se největší disproporce projevují

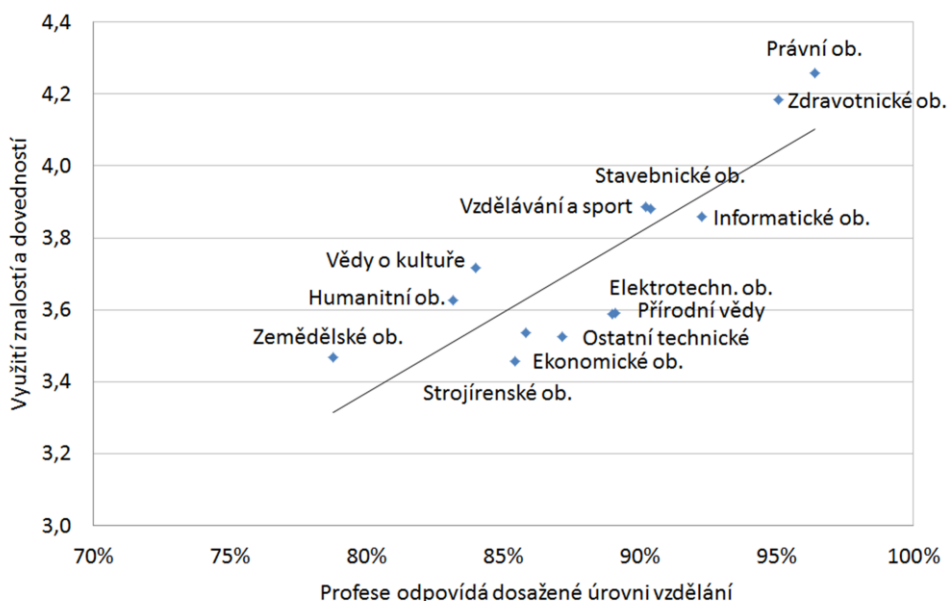
především ve skupině kvalifikovaných duševních pracovníků (KZAM 1 a KZAM 3), kde pracuje pouze čtvrtina osob s terciárním vzděláním, ostatní jsou středoškoláci.

V evropském průměru je v těchto profesích více než 40 % osob s terciárním vzděláním. Otázka subjektivního posou-

zení využití znalostí a dovedností je důležitá ještě z pohledu uspokojení a pocitu naplnění z vykonávané práce – vazba na dosažené vzdělání je významná a jako významné se také ukazuje, že lidé s vyšším uspokojením z vykonávané práce podávají v práci lepší výsledky.

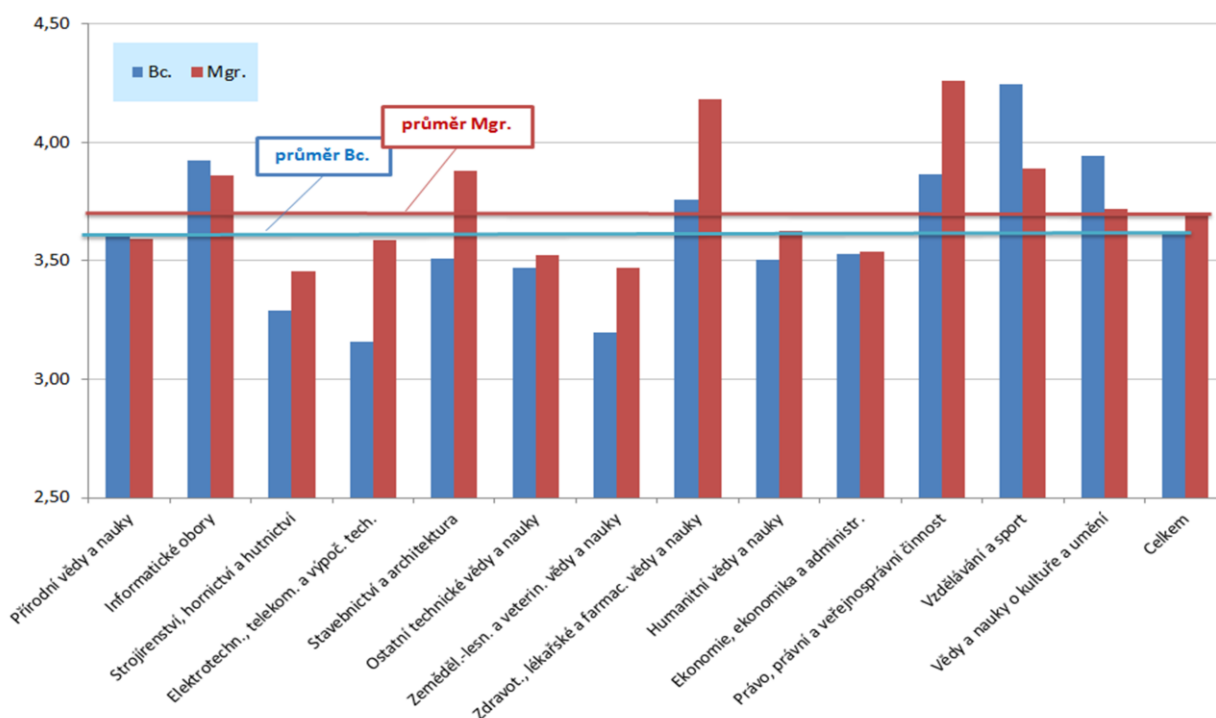
Celkově hodnotí podle šetření REFLEX absolventi využívání svých znalostí a dovedností jako nadprůměrné. V dotazníku byli respondenti dotazováni, do jaké míry jsou v jejich zaměstnání využity jejich znalosti a dovednosti a odpovídali na stupnici 1 (vůbec ne) až 5 (do značné míry). Celkový

Využití dosaženého vzdělání v profesi a využití znalostí a dovedností, skupiny oborů, magisterské vzdělání, 2010



Využití dovedností a znalostí v zaměstnání, bakaláři a magistři 4 až 5 let po absolvování, 2010

(1 – Vůbec ne ... 5 – Do značné míry)



průměr odpovědí v roce 2006 činil 3,95 (což představuje při přepočtu na procenta 24 % nad průměrem), v roce 2010 nastal pokles na 3,68 (17 % nad průměrem). Mezi absolventy magistry a bakaláři je minimální rozdíl (3,62 a 3,69), odstup absolventů doktorského studia je však výrazný (4,08), což činí asi deset procentních bodů.

Jako u ostatních charakteristik existují výrazné rozdíly mezi oborovými skupinami a jsou mnohem výraznější než mezi magistry a bakaláři. Oproti průměru jsou na tom nejlépe magistři v oborových skupinách Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika, Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky, Právo, právní a veřejnosprávní činnost a Stavebnictví a architektura a bakaláři ve skupinách oborů Vzdělávání a sport a Vědy a nauky o kultuře a umění.

Ukazuje se také, že existuje přímá úměra mezi využitím dosažené úrovně vzdělání a mezi využitím znalostí a dovedností na dané pracovní pozici. Na jedné straně jsou obory právní a zdravotnické s vysokou deklarovanou úrovní jak u využití znalostí a dovedností, tak s vysokou mírou využití dosažené úrovně vzdělání. Na straně druhé jsou především obory zemědělské, u nichž se kombinuje jak nízká úroveň využití znalostí a dovedností, tak i nízká úroveň využití dosaženého vzdělání. Co se týče využití znalostí a dovedností je celá řada oborů, u nichž absolventi deklarují oproti průměru všech absolventů nižší úroveň využití svých znalostí a dovedností ve svém zaměstnání. Patří sem především vedle již zmíněné skupiny zemědělských oborů také obory strojírenské a ekonomické. Obory humanitní, elektrotechnické, obory přírodních věd či věd o kultuře a umění se pohybují kolem průměru a obory vzdělávání a sportu, stavební a inženýrské obory jsou mírně nad průměrem.

V mezinárodním srovnání bylo využití znalostí a dovedností v profesi u nás (3,95) na úrovni průměru zúčastněných zemí. Vyšší úroveň využití znalostí a dovedností vyjadřovali absolventi v Portugalsku, Norsku, Finsku či Estonsku. Nižší naopak především absolventi v Japonsku. V ostatních zemích byly výpovědi absolventů blízké průměru.

4.7 Spokojenost v zaměstnání

Hodnocení spokojenosti v zaměstnání je možné považovat za jeden z velmi důležitých 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. V odpovědi na tuto otázku respondent vybalancuje vůči sobě všechny aspekty, v nichž se také projevují individuální preference ohledně jednotlivých aspektů zaměstnání (jako pro někoho je důležitější práce, v níž se těší dostatečně autonomii a vyrovná se tím například nižší plat apod.).

Otázka zněla v obou šetřeních (REFLEX v roce 2006 i REFLEX 2010) stejně: Jak jste s Vaší současnou prací spokojen/a? Respondenti mohli volit na pětibodové škále od nabídky 1 – velmi nespokojen/a po velmi spokojen/a – 5.

U otázek jako této, kdy se respondenti vyslovují o své spokojenosti, je problémem, že se hodnocení většiny lidí pohybuje v mírném nadprůměru, a lidé vyjadřují názor, že jsou v podstatě celkem spokojeni. Jedná se o však spíše o obecnou tendenci lidské psychiky a objektivní posouzení

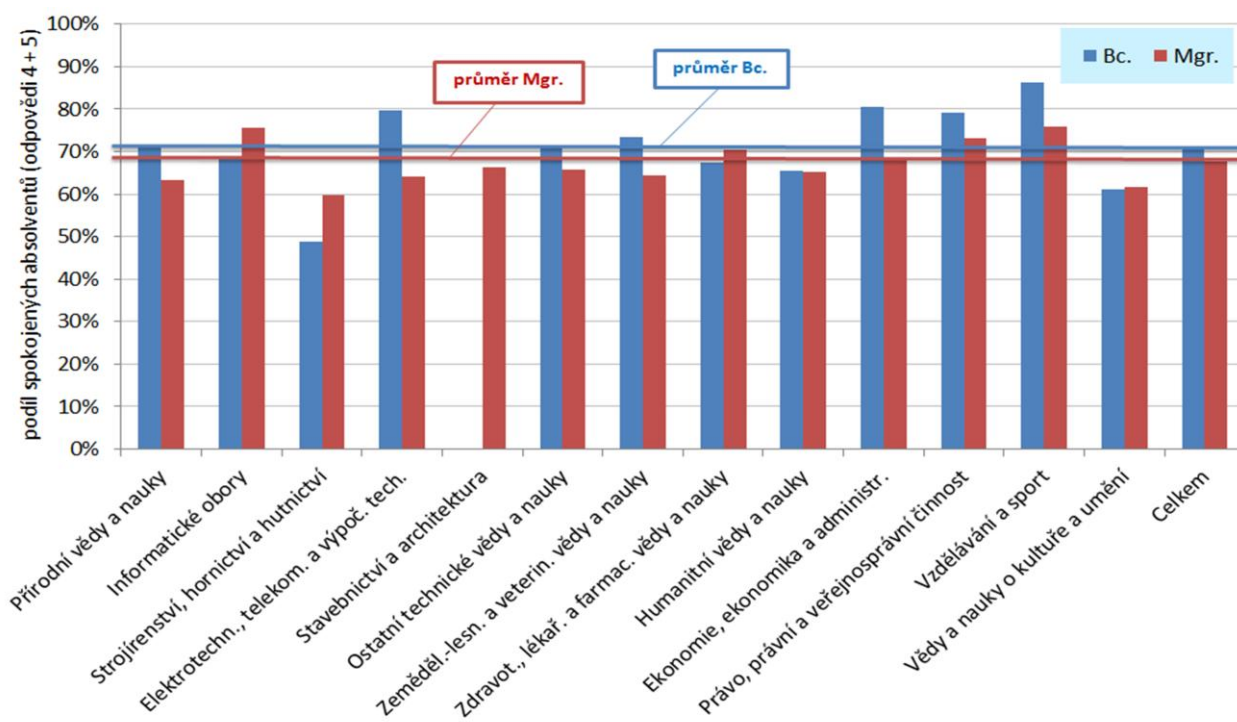
situace se do jisté míry ztrácí. Proto tyto otázky většinou ne příliš dobře diferencují a ani data z výzkumů REFLEX a REFLEX 2010 nejsou výjimkou. S ohledem na tyto problémy se otázka pokládala pouze pro současné zaměstnání, takže není možné sledovat změnu mezi prvním a současným zaměstnáním.

Z porovnání mezi roky 2006 a 2010 však zjišťujeme, že došlo k mírnému poklesu spokojenosti absolventů s jejich prací. Absolventi z počátku minulého desetiletí hodnotili svoji práci v roce 2006 a absolventi z poloviny desetiletí hodnotili svoji současnou práci v roce 2010. Při přepočtu na procenta a s uvažováním odpovědí 4 a 5 jako těch, kteří jsou s prací spokojeni, bylo v roce 2006 celkově spokojeno s prací 71 % absolventů, v roce 2010 69 % absolventů. To znamenalo téměř pokles na úroveň průměrné spokojenosti v mezinárodním vzorku v roce 2006, kdy se naši absolventi řadili spíše k těm spokojenějším. Ještě o něco spokojenější byli absolventi v Rakousku, Norsku a Belgii. K těm méně spokojeným patřili absolventi v Japonsku, Portugalsku a Španělsku. V porovnání obou skupin absolventů se u nás spokojenost bakalářů se zvýšila z 66 na 71 %, avšak celkový pokles spokojenosti je způsoben poklesem především spokojenosti magistrů, ze 71 na 68 %, a také výrazným poklesem u absolventů doktorského studia, z 84 na 71 %.

Nárůstem spokojenosti bakalářů a poklesem spokojenosti absolventů doktorského studia došlo k smazání rozdílů mezi jednotlivými typy vzdělání. Mezi jednotlivými oborovými skupinami je variabilita také poměrně malá, rozhodně to však neznamená, že by rozdíly mezi absolventy nejspokojenějších oborových skupin a těch nejméně spokojených nebyly statisticky významné. Mezi bakaláři a magistři jsou v některých skupinách oborů viditelné rozdíly, v jiných vykazují magistři i bakaláři spokojenost podobnou.

V roce 2010 byli zřetelně nejspokojenějšími ve svém zaměstnání absolventi oborové skupiny Vzdělávání a sport a naopak ztatečně nejméně spokojeni byli absolventi Strojírenský, hornických a

Spokojenost se zaměstnáním, bakaláři a magistři 4 až 5 let po absolvování, 2010



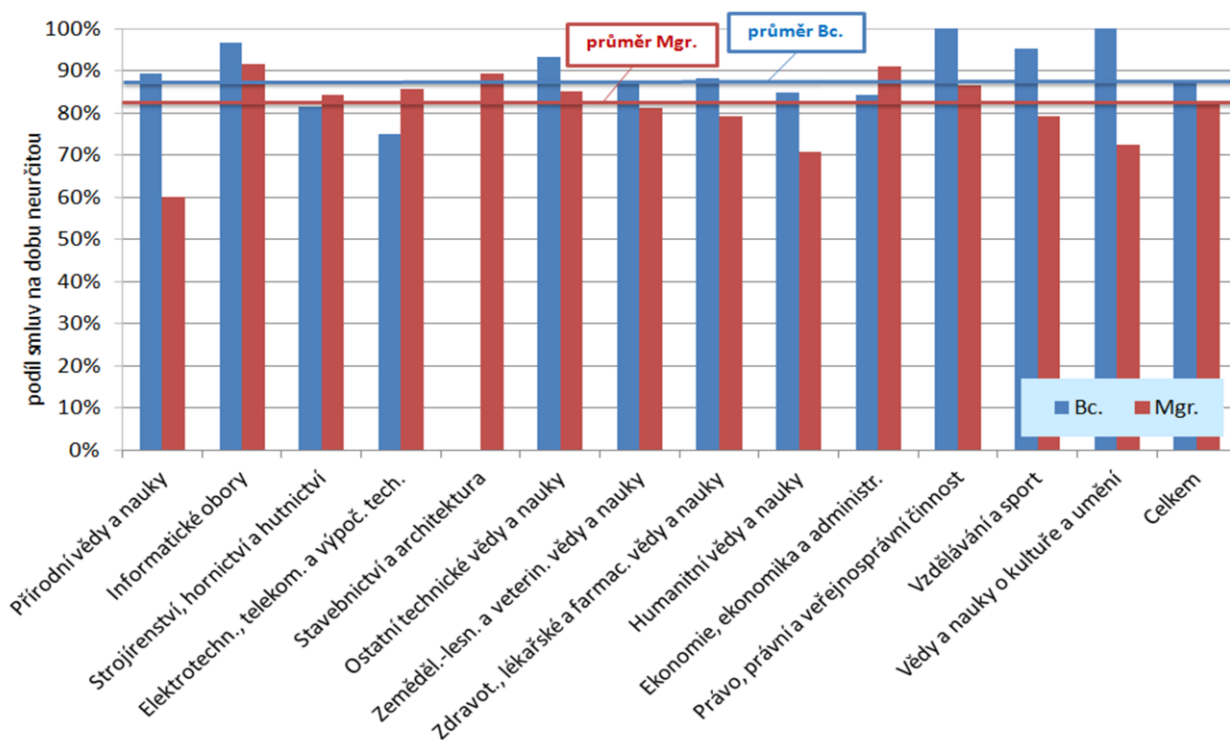
hutnických oborů. Skupina oborů Vzdělávání a sport patří k těm, kde byli spokojenější bakaláři, stejně jako například v oborech právních, ekonomických, elektrotechnických, či zemědělských, i když společně s informatickými obory patří absolventi skupiny oborů Vzdělávání a sport zároveň k těm, které vykazovaly nejvyšší spokojenost u magistrů. Informatické obory naopak patří mezi ty obory, kde byli spokojenější magistři, stejně jako u zdravotnických nebo strojírenských oborů – absolventi strojírenských oborů však společně s absolventy Věd a nauk o kultuře a umění patří mezi nejméně spokojené vůbec. U absolventů Věd a nauk o kultuře a oborů humanitních nejsou téměř žádné rozdíly mezi bakaláři a magistry.

Ohledně vazby spokojenosti a jiných faktorů se z dat šetření REFLEX ukazuje, že absolventi jednotlivých oborů vnímají tuto vazbu jinak, pokud se jedná o bakaláře a magistry. U magistrů je spokojenost více svázaná s využitím znalostí a dovedností než u bakalářů. To platí také u vazby spokojenosti na práci v zaměstnání odpovídající úrovni vzdělání a vazby na ISEI (kvalifikační náročnost profese). U magistrů je vazba u prvních dvou faktorů na stejné úrovni a v případě kvalifikační náročnosti práce je vazba o něco slabší, u bakalářů existuje slabší vazba na využití znalostí a dovedností, ale žádná vazba není znatelná u práce odpovídající úrovni vzdělání ani u kvalifikační náročnosti práce. Podle očekávání existuje vazba spokojenosti v případě příjmu, opět je silnější u magistrů než u bakalářů. U magistrů je přibližně stejně silná jako v případě kvalifikační náročnosti práce. To znamená, že i na těchto datech se potvrzuje, že příjem není nejdůležitějším faktorem pro spokojenost s vykonávanou prací.

4.8 Jistota a flexibilita

Se spokojeností je svázaná i jistota práce. Pokud bychom jistotu práce měřili **podílem smluv na**

Podíl pracovních smluv na dobu neurčitou, bakaláři a magistři 4 až 5 let po absolvování, 2010



dobu neurčitou, pak by souvislost se spokojeností byla jen o něco slabší, než tomu je v případě výdělků. Vnímání jistoty práce je však dosti subjektivní a je svázáno s místní tradicí, proto mezinárodní srovnání pouhých čísel nemůže přinést srovnatelný obraz. Tato oblast je navíc výrazně ovlivněna pracovními podmínkami, které jsou mezi zeměmi různé. Nestejné podmínky jsou i v jednotlivých hospodářských sektorech a odvětvích, stejně tak jako v profesích – v některých podíl smluv na dobu neurčitou převyšuje podíl v jiných profesích či odvětvích.

Absolventi v prvních letech po ukončení vysokoškolského vzdělání tedy postupně stabilizují svoji pozici na trhu práce a během té doby se zvyšuje podíl smluv v zaměstnání na dobu neurčitou. Absolventi po asi čtyřech až pěti letech na trhu práce měli v roce 2010 v zaměstnání smlouvu na dobu určitou v asi 17 %. To je polovina oproti 34 % těchto absolventů se smlouvami na dobu určitou ve svém prvním zaměstnání po ukončení studia. Ze srovnání s absolventy z počátku minulého desetiletí se ukazuje, že situace absolventů po ukončení studia se nezměnila (tehdy to bylo 33 %), ovšem po čtyřech až pěti letech po ukončení studia na tom, co se týče získání smluv na dobu neurčitou, byli absolventi z počátku minulého desetiletí a jen 13 % jich mělo smlouvy na dobu určitou. Je ale třeba uvážit legislativní změny, které byly přijaty v tomto období, aby podpořily flexibilnější způsoby zaměstnaneckých vztahů.

V mezinárodním srovnání byl u nás podíl absolventů se smlouvami na dobu určitou nejmenší ze všech zemí zúčastněných v projektu REFLEX v roce 2006. Vysoký celkový podíl osob pracujících na dobu neurčitou (83 %) tak patřil mezi zeměmi, které se zúčastnily projektu REFLEX v roce 2006 k nejvyšším, vyšší podíly byly jen v Norsku, Estonsku a Francii (86 %, 85 %, 84 %). Naopak nejnižší podíly smluv na dobu neurčitou jsou v zemích jižní Evropy - ve Španělsku (60 %), Portugalsku (69 %) a Itálii (71 %).

Rozdíly existují mezi bakaláři a magistry (5 procentních bodů ve prospěch bakalářů se smlouvami na dobu neurčitou) a rovněž mezi obory jsou rozdíly opět velice výrazné, a to i v jednotlivých oborech mezi magistry a bakaláři. Největší rozdíl mezi magistry a bakaláři je v Přírodních vědách a naukách – v této skupině oborů má také nejméně magistrů (60 %) smlouvu na dobu neurčitou. Nejblíže jim jsou absolventi oborových skupin Humanitní vědy a nauky a Vědy a nauky o kultuře a umění (70 %). Nejvyšší podíl smluv na dobu neurčitou mají magistři v oborech inženýrských, ekonomických, stavebních, elektrotechnických a právních (přes 85 %). Pouze v oborech strojírenských, elektrotechnických a ekonomických je vyšší podíl smluv na dobu neurčitou u magistrů.

Další zajímavou charakteristiku ohledně situace na trhu práce představuje **podíl podnikajících osob**. Podle údajů o celkovém podílu podnikajících v celé ekonomice se jejich podíl nesnižuje nejen v celé pracovní síle, ale ani mezi absolventy. V současnosti podniká v celé ekonomice asi 16 % osob, což je stejný podíl jako u absolventů po čtyřech až pěti letech po ukončení studia. Hned po ukončení studia začalo v roce 2006 podnikat 13 % absolventů. Pro srovnání na počátku minulého desetiletí to bylo po ukončení studia 12 % a po čtyřech až pěti letech 14 % absolventů.

Mezi bakaláři a magistry je rozdíl malý (14 %, resp. 16 %), rozdíly mezi oborovými skupinami jsou však výrazné. Z více než 10 % podnikají absolventi ekonomických, inženýrských a zemědělských oborů, více než 20 % podnikajících bakalářů je ve skupině Vědy a nauky o kultuře a umění. A v této skupině je mezi magistry podnikajících více než 30 %, což je mezi magistry nejvíce. Dále je

nejvíce podnikajících magistrů, kolem 20 %, v skupinách oborů Stavebnictví a architektura, Právo, právní a veřejnosprávní činnost a opět v zemědělských oborech. Nad 10 % podnikajících je ještě v inženýrských a humanitních oborech.

Další kategorii činí osoby, které se vykazují jako samostatně výdělečně činné při svém hlavním zaměstnání. Takových jsou ve většině oborových skupin jednotky procent, v průměru 5 % mezi bakaláři a 6 % mezi magistry. Jako u podnikajících magistrů je jich nejvíce ve skupině Vědy a nauky o kultuře a umění, více než dvojnásobek oproti průměru, tj. 12 % mezi bakaláři a 13 % mezi magistry.

Pro posouzení flexibility trhu práce je možné využít charakteristiku, která vyjadřuje **míru změny profesí** za určitou časovou jednotku. V našem případě logicky využijeme časový interval mezi ukončením vysokoškolského vzdělání a dobou šetření, tj. asi 4 až 5 let po ukončení studia. Tato charakteristika opět vykazuje národní specifika a 29 % našich absolventů, kteří změnili v tomto období svoji práci, je obdobné k 29 % v Rakousku nebo 26 % ve Francii a Německu. Jiná dynamika pracovních trhů např. Spojeného království či Nizozemska se odráží ve výrazně vyšším podílu mladých absolventů, kteří po absolvování změnili práci – ve Spojeném království 43 %, v Nizozemsku 37 %.

4.9 Shoda oboru vzdělání a práce

Existuje více důvodů, proč se zajímat o to, zda absolventi pracují v oboru, který vystudovali. Dva hlavní mohou být – první: lidé, kteří pracují ve vystudovaném oboru, vykazují v globálu lepší charakteristiky svého profesního úspěchu, tj. plat, kvalifikační náročnost práce i spokojenost s vykonávanou prací; druhý: pro vysokoškolskou vzdělávací politiku je důležité sledovat, jaká je struktura nabízených oborů, přičemž důležitým faktorem je, zda není překračovaná „rozumná“ míra podílu oborů, které jsou například nadprůměrně nebo i výrazně drahé, avšak jejich absolventi nenacházejí odpovídající uplatnění.

Absolventi odpovídali na otázku, jaký obor studia považují za nejvhodnější pro vykonávanou práci – odpovídali na stejnou otázku pro první i současné zaměstnání. A odpovídali následujícími způsoby: a) výhradně vámi vystudovaný obor, b) vámi vystudovaný nebo příbuzný obor, c) zcela jiný obor a d) není třeba zvláštní oborové specializace.

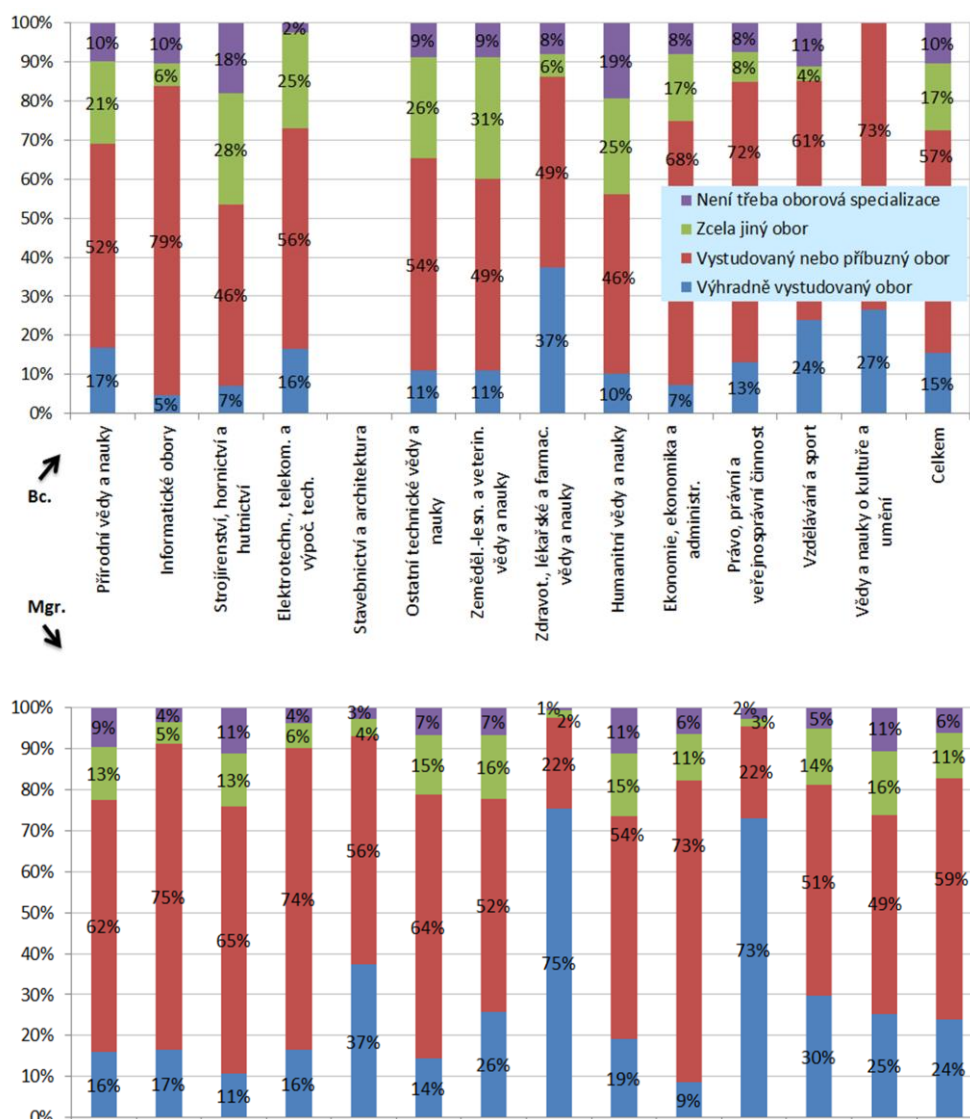
Mezi prvním a současným zaměstnáním došlo k určitým posunům, které jsou však výraznější v rámci některých oborových skupin než v celku. Magistři pracují z 83 % v profesích, která odpovídají více či méně vystudovanému oboru (v prvním zaměstnání to bylo 81 %). U bakalářů je to 73 % (v prvním zaměstnání také 73 %). Znamená to, že magistři v průměru lépe využívají vystudovaný obor. Na druhé straně jsou ti, kteří pracují zcela mimo vystudovaný obor, nebo na místě, kde není oborová specializace potřebná. U magistrů i bakalářů se podíl těch, kteří pracují mimo vystudovaný obor po čtyřech až pěti letech na trhu práce mírně zvýší, u magistrů z 9 % na 11 %, u bakalářů o něco více, z 12 % na 17 %. Během prvních let na trhu práce se naopak sníží podíl těch, kteří pracují na místech, kde není třeba oborová specializace, což je dáno především poklesem osob na středoškolských pozicích.

Podíl práce v oboru se liší mezi obory. Nejnižší podíl bakalářů pracujících na místech, kde je potřebný výhradně vystudovaný, vystudovaný nebo příbuzný obor, jen mírně pod 60 %, je ve skupinách oborů Strojírenství, hornictví a hutnictví, Humanitní vědy a nauky a Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky. U magisterských studijních programů se jedná o stejné oborové skupiny a ještě se k nim přidávají Vědy a nauky o kultuře a umění a Přírodní vědy a nauky. U magistrů je úroveň těchto skupin s nejnižším podílem využití vystudovaného oboru posunuta oproti bakalářům procentuálně výše, jedná se o podíly kolem 75 %. Naopak mezi obory s nejvyšším podílem absolventů, kteří ho ve svém zaměstnání využívají, patří v případě bakalářů přes 85 % absolventům v oborech Vědy a nauky o kultuře a umění, Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky, Vzdělávání a sport, Právo, právní a veřejnosprávní činnost a Informatické obory. U magistrů nejvíce využívají vystudovaný obor absolventi opět v oborech Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky, Právo, právní a veřejnosprávní činnost a Informatické obory, a dále se k nim řadí Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika a Stavebnictví a architektura.

Podíváme-li se na změny mezi prvním a současným zaměstnáním, k mnohem větším posunům dochází u bakalářů

než u magistrů. U magistrů jsou změny nejčastěji jedno a dvou procentní, jen v ekonomických oborech přibýlo 7 % absolventů, kteří pracují na místech, kde využívají svůj obor, a na druhé straně ubylo 5 % absolventů u oborové skupiny Vědy a nauky o kultuře a umění. U bakalářů přibýlo nejvíce absolventů na místech, kde využívají svůj obor, u zemědělských oborů – v první práci to bylo méně než 50 %, avšak i uvedeným nárůstem zůstávají absolventi zemědělských

Práce v oboru, typ a obor vzdělání, ČR 2010



oborů – společně s absolventy humanitních oborů (u nich je podíl využití posunut o pár procent výše) – mezi obory s nejnižším využitím vystudovaného oboru. Nejvyšší pokles naopak nastal u oborů strojírenských a elektrotechnických, 10 %, resp. 19 % - tím se především absolventi bakaláři strojírenských oborů zařadili nízkým využitím vystudovaného oboru ke dvěma výše jmenovaným oborům, jejichž absolventi využívají vystudovaný obor nejméně.

V mezinárodním srovnání byla pozice našich absolventů na úrovni průměru zemí, které se zúčastnily projektu REFLEX v roce 2006, tj. 85 % těch, kteří ve své práci využívají vystudovaný obor. Z evropských zemí byl výrazně nižší podíl využití vystudovaného oboru pouze ve Spojeném království s podílem těch, kteří pracovali na místech odpovídajících vystudovanému nebo příbuznému oboru 71 %. Ještě méně jich bylo v Japonsku. Ostatní zúčastněné země byly blízké průměru, jen Norsko a Portugalsko vykazovalo podíl zaměstnaných na pozicích odpovídajících nebo příbuzných vystudovanému oboru z 94 %. Posun u nás v roce 2010 směrem ke snížení podílu na 80 % využití vystudovaného oboru byl dán především úbytkem těch, kteří pracují na pozicích, kde uplatní výhradně vystudovaný obor (z 31 na 22 %).

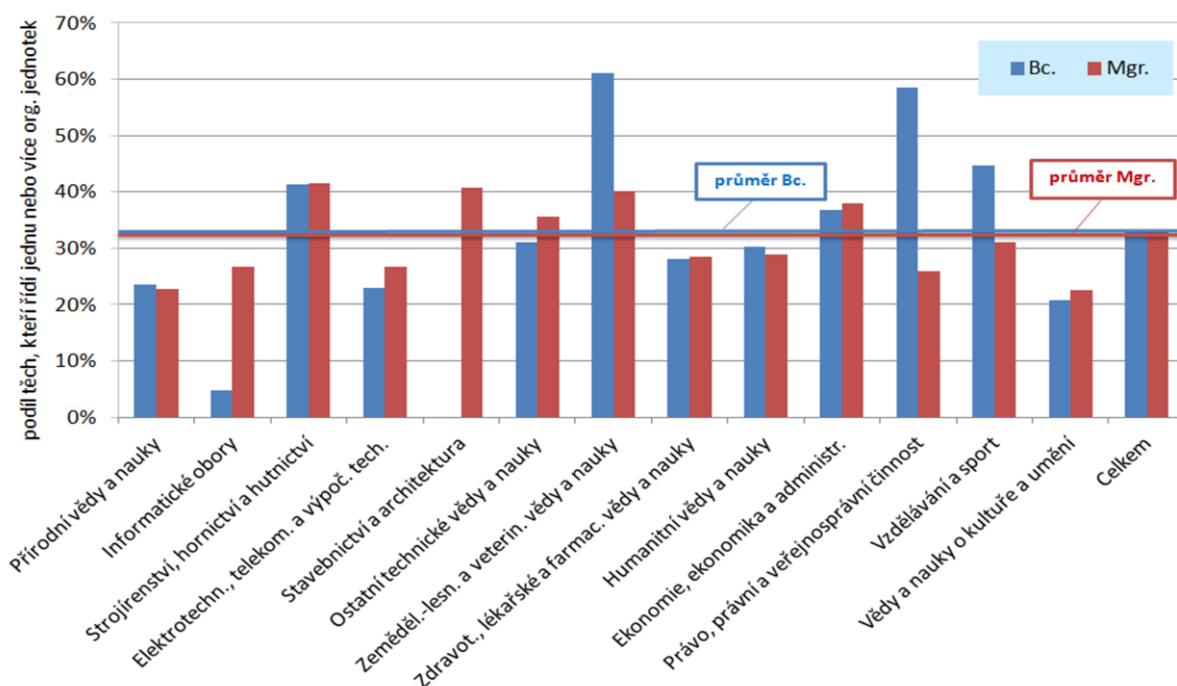
4.10 Řídící pozice absolventů

Mezi absolventy bakalářských a magisterských programů není rozdíl v tom, kolik jich zastává po čtyřech až pěti letech na trhu práce řídící pozice. V obou případech se jedná o třetinu absolventů. U absolventů doktorských programů je to jen asi čtvrtina absolventů.

Rozdíly jsou však opět mezi obory. Zatímco mezi bakaláři je na vedoucích pozicích jen 5 % absolventů inženýrských oborů a v ostatních skupinách oborů je podíl vyšší než 20 %, u magisterských oborů takový odstup mezi obory není. Nejnižší podíl absolventů v řídících pozicích je shodně 23 % ve skupinách Přírodní vědy a nauky a Vědy a nauky o kultuře a umění, ostatní obory pak následují – právní obory s 26 %, elektrotechnické s 27 % atd. Totéž platí i pro obory s nejvyššími podíly absolventů na řídících pozicích. V bakalářských oborech je po čtyřech až pěti letech po ukončení studia kolem 60 % absolventů na nějaké řídící pozici v zemědělských a právních oborech a za nimi následuje až se 45 % skupina oborů Vzdělávání a sport, se 41 % strojírenské obory a pak další. U magisterských oborů je nejvyšší podíl jen na úrovni kolem 40 % absolventů v řídící funkci v oborech strojírenských, stavebnických a zemědělských a následují další obory: s 38 % ekonomické, s 36 % ostatní technické obory a další.

Vysoké podíly absolventů v nějaké řídící pozici ukazují na potřebu širokého spektra kompetencí pro výkon své profese. Jsou tak mnohem více srozumitelné požadavky zaměstnavatelů, že jim nejde jen o oborově odborně připraveného absolventa, ale o absolventa s širokou výbavou, která je právě uplatnitelná v jejich řídících pozicích. O potřebách zaměstnavatelů hovoří obvykle lidé z vedení podniků, kteří právě přicházejí do kontaktu s dalšími osobami v řídících pozicích. Jedná se tedy o jejich osobní zkušenosti, když vnímají nedostatečnou přípravu u absolventů ve spektru kompetencí potřebných v řídicích funkcích. Také z pohledu na obory se vůbec nejedná jen o několik oborových skupin, kterých by se to mělo týkat. Jde v podstatě o plošnou záležitost – u všech oborových skupin je více než 20 % absolventů v řídicích pozicích.

Podíl absolventů v řídicí pozici, bakaláři a magistři 4 až 5 let po absolvování, 2010

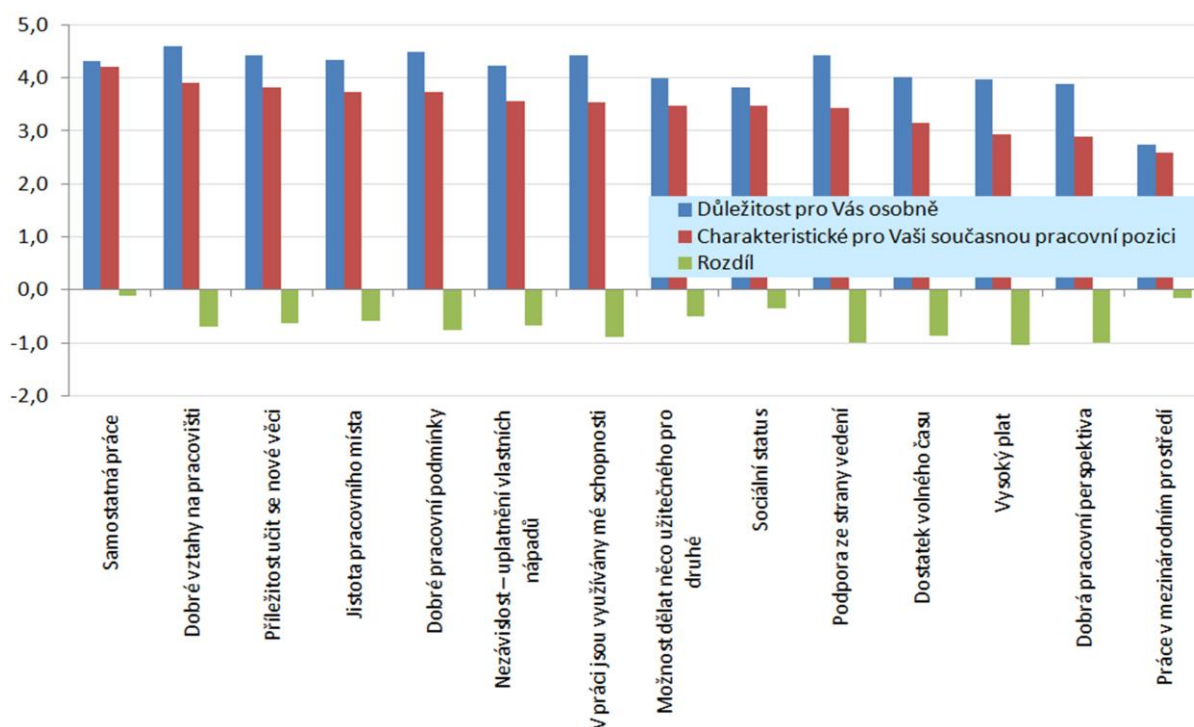


Zvyšování podílu osob s terciárním vzděláváním se projevuje zřejmě i v postupném poklesu těch, kteří zastávají řídicí pozice. Zatímco v rámci projektu REFLEX v roce 2006 byl podíl našich absolventů v řídicích funkcích 39 %, což bylo o 4 procentní body nad mezinárodním průměrem, za čtyři roky nastal pokles na výše zmíněných 33 %. Rozptyl podílu vysokoškoláků v řídicích pozicích je mezi zeměmi velký. Ve Spojeném království je to téměř polovina, v Norsku 44 %, v Estonsku dokonce 54 %, na druhé straně je z evropských zemí Německo a Nizozemsko, kde je podíl absolventů v řídicích pozicích mírně nad čtvrtinou, odlišnost Japonska ve firemní a zaměstnanecké kultuře se projevuje v pouhých 17 % absolventů v řídicích pozicích po čtyřech až pěti letech na trhu práce po ukončení studia.

4.11 Pracovní hodnoty

Všechny charakteristiky práce z hlediska vlastní, osobní důležitosti hodnotí absolventi výše, než jakou hodnotu jim přiřazují z hlediska své současné práce. Nejvyšší hodnotu z charakteristik u své současné práce vidí absolventi v její samostatnosti, které si také sami vysoce cení. Necení si ji sice nejvýše ze všech, ale patří mezi skupinu těch nejvíce ceněných. Nejvíce hodnotí absolventi dobré vztahy na pracovišti, což je druhá nejlépe hodnocená charakteristika současné práce absolventů. Obdobně vysoce ceněnou jak z hlediska vlastní priority tak z hlediska charakteristiky současné práce absolventů představuje příležitost učit se nové věci. V podstatě sedm nejlépe hodnocených charakteristik současné práce absolventů patří také mezi ty charakteristiky práce, jimž absolventi sami přiřazují z hlediska vlastní priority vysokou hodnotu. Patří mezi ně dále jistota pracovního místa, dobré pracovní podmínky, nezávislost – charakteristika zahrnující uplatnění vlastních nápadů a možnost samostatného rozhodování a také využívání schopností jedince neboli zažívání pocitu naplnění. Jednu z nejvýše ceněných charakteristik představuje podpora ze

Pracovní charakteristiky – vlastní priority a skutečnost v současné práci



strany vedení, což bylo v dotazníku upřesněno jako spravedlivé zacházení a starost o rozvoj pracovníků. Tato charakteristika však není v současné práci absolventů hodnocena příliš vysoko a rovněž rozdíl mezi vlastní prioritou a jejím naplněním v současné práci patří mezi tři charakteristiky s nejvyšší disproporcí. Další dvě charakteristiky s nejvyšší disproporcí jsou vysoký plat a dobrá pracovní perspektiva. Nejmenší rozdíl mezi vlastním hodnocením priority a její hodnotou v současné práci je u samostatné práce, která je v současné práci hodnocena nejvýše, a na druhé straně je nejmenší disproporce u práce v mezinárodním prostředí, což je charakteristika hodnocena nejhůře jak v současné práci, tak z hlediska vlastní priority absolventů. Nízký rozdíl je také u sociálního statusu práce.

Mezi hodnocením bakalářů, magistrů a absolventů doktorského studia nejsou výrazné rozdíly. Dobré vztahy na pracovišti považují za nejdůležitější charakteristiku bakaláři i magistři, doktoři ji mají jako druhou prioritu, první je u nich příležitost učit se nové věci. Magistři a bakaláři pak rovněž shodně dávají vysokou prioritu dobrým pracovním podmínkám, což doktoři nahrazují pocitem naplnění z práce, v níž jsou využívány jejich schopnosti. Bakaláři na stejné úrovni jako pracovní podmínky hodnotí jistotu pracovního místa, což nepředstavuje nijak výraznou prioritu pro magistry a ještě méně pro doktory. Ve vnímání charakteristiky „vysoký plat“ není mezi hodnocením bakalářů, magistrů a absolventů doktorského studia velký rozdíl a pro nikoho nepředstavuje velkou prioritu, je až desátou položkou u magistrů a jedenáctou u bakalářů a doktorů ze čtrnácti hodnocených charakteristik práce. Dostatek volného času představuje devátou položku u magistrů, desátou u bakalářů a dvanáctou u doktorů.

V současném zaměstnání hodnotí doktoři nejkritičtěji položku vysoký plat, u magistrů a bakalářů představuje vysoký plat shodně dvanáctou pozici, tedy třetí nejhorší. U všech tří skupin absolventů patří mezi čtyři nejhůře hodnocené charakteristiky kromě platu ještě práce

v mezinárodním prostředí, tj. v prostředí mezinárodní společnosti nebo firmy, dále dobrá pracovní perspektiva / příležitost k povýšení a také dostatek volného času. Všichni vnímají jako nejsilnější charakteristiku své práce její samostatnost, následují příležitost učit se nové věci (2. položka u doktorů, 3. u magistrů a 4. u bakalářů) a dobré vztahy na pracovišti. Dále doktoři ve své práci vysoce hodnotí její nezávislost – tj. možnost uplatnění vlastních nápadů, samostatné rozhodování, což je až šestá, resp. sedmá položka u magistrů, resp. bakalářů. Ti naopak vysoce hodnotí jistotu pracovního místa, což je až devátá položka u doktorů.

Vedle pracovních charakteristik se ještě absolventi vyslovovali ke spokojenosti s různými aspekty svého života: k celkové spokojenosti se svým životem, ke spokojenosti se svou prací, či zaměstnáním, ke spokojenosti s ekonomickou situací své domácnosti a ke spokojenosti se svým rodinným životem. Hodnocení celkové spokojenosti splývá s hodnocením rodinného života, který tak představuje pro absolventy nejdůležitější aspekt při posuzování své celkové spokojenosti. Nejmenší spokojenost je s ekonomickou situací. Hodnocení spokojenosti se svojí prací se řadí doprostřed mezi hodnocení spokojenosti s rodinnou a s ekonomickou situací.

4.12 Profesní úspěch

Výzkum přechodu absolventů na pracovní trh během minulých desetiletí přinesl postupně mnoho souvislostí mezi výstupy vzdělávání a zaměstnatelností. Ukázaly se například souvislosti s reputací školy (Wilson, Smith-Lovin 1983), se sociální sítí školy (Rosenbaum et al. 1999), s oborem studia (Reimer et al., 2008) a viv studijního programu byl potvrzen ve vztahu k individuálním příležitostem zaměstnání, k profesnímu statusu a výdělkům (např. Kerckhoff 2001, Psacharopoulos & Patrinos 2004, Teichler 2007). V posledních letech se rozvíjejí přístupy, které se snaží postihnout profesní úspěch ve vazbě na získaném vzdělání. Lze zaznamenat vývoj od přístupů, které se dříve zaměřovaly na zúžený výčet charakteristik na straně trhu práce, jako jsou výdělky, profesní status, spektrum dostupných profesí v závislosti na získaném vzdělání nebo jistota zaměstnání (např. Heijke, Meng 2006, van der Velden, Wolbers 2007) k přístupům, 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, míra využití znalostí a 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, Vermeulen and Schmidt 2008). Údaje získané šetřením REFLEX 2010 umožňují posoudit charakteristiky profesního úspěchu ve vazbě na vybrané školní charakteristiky. V kapitole o kompetencích pak bude analýza rozšířena o vztah kompetencí a charakteristik profesního úspěchu.

Při studiu vlivu výstupů vzdělání na uplatnění na trhu práce lze zase zaznamenat vývoj od pouhého uvažování zpočátku především úrovně dosaženého vzdělání k postupnému zahrnování dalších charakteristik, jako je studijní program, studijní obor, a dále i faktorů, které vypovídají o podmínkách vzdělávání a charakteru výuky. V rozvoji tendence uvažování studijních a školních charakteristik se však rovněž ukazuje, že pro jejich správné užití ve výpočtových modelech je nutné uvažovat i další charakteristiky na vstupu studijních oborů nebo programů či celých škol, jako je jejich selektivita, protože některé efekty mohou být dány jiným složením studentů, kteří do škol

nebo na dané studijní obory vstupují (Teichler 2007, Ryška 2008). Vedle selektivity na vstupu do terciárního vzdělávání jsou rovněž důležité charakteristiky trhu práce, kam absolventi po škole nastupují. Mnohé výzkumy například prokázaly, že charakter regionálního trhu práce může být úrovněově významnější než rozdílnost v charakteristikách absolvovaných studijních programů (van der Velden, Wolbers 2007).

Při posuzování specifík vzdělávacích programů jsou hledány charakteristiky, které mohou být přisouzeny vzdělávacímu programu, a tedy představují skupinový jev z hlediska toho, jak výstupy vzdělávání mohou posuzovat zaměstnavatelé. Tyto charakteristiky by měly představovat to, co je s určitou jistotou výstupem vzdělávání bez ohledu na individuální specifika studentů. Posuzované kompetence jsou tedy ve výzkumech rozdělovány do dvou skupin: na akademické (všeobecné) a na oborově specifické. Mezi akademické kompetence se řadí například schopnost učení, reflexní myšlení a hodnocení vlastní práce, schopnost řešení problémů, analytické kompetence, schopnost dokumentace nápadů a informací. Jako oborově specifické kompetence jsou uváděny teoretické znalosti oboru a oborově specifické metodologické znalosti a dovednosti (Heijke, Meng 2006).

Odlíšnou situaci v prvních letech po absolvování na trhu práce posoudíme u obou skupin absolventů pomocí vybraných charakteristik studijního programu a způsobů výuky ve vztahu k uplatnění absolventů a prostřednictvím změny ve faktorech, které mají vliv na profesní úspěch absolventů. Zaměření studijního programu bude charakterizováno šíří zaměření studijního programu, mírou zaměření na budoucí profesní uplatnění a mírou prestižnosti programu z akademického hlediska. Způsoby výuky budou zahrnuty prostřednictvím faktorů: vytváření vlastních textů, ústní prezentace studentů, účast na projektech a vlastní řešení problémů, práce ve skupinách, stáže a praxe, získávání praktických dovedností, účast na výzkumných projektech, přednášky, získávání teoretických znalostí a učitel jako hlavní zdroj informací. Rozdíly v individuálních charakteristikách absolventů budou zahrnuty pomocí vynaloženého studijního úsilí a pomocí dosažených studijních výsledků. U posouzení profesního úspěchu budou využity objektivní a subjektivní indikátory. Objektivní indikátory postihne příjem a Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání (tzv. ISEI). Indikátory subjektivní budou konstruovány z odpovědí absolventů ohledně hodnocení vhodnosti získaného vzdělání, spokojenosti v zaměstnání a kvalitativních aspektů práce.

Díky existenci souborů dat z let 2006 a 2010 je možné provést srovnání změn v uvažovaných charakteristikách profesního úspěchu. Uvádíme výsledky pro dva objektivní a dva subjektivní indikátory. Prvním objektivním indikátorem je měsíční příjem ze zaměstnání vykonávaném v době šetření, druhým je Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání ISEI. První subjektivní indikátor je vyjádřen otázkou na to, jaké je nejvhodnější vzdělání pro vykonávanou pracovní pozici¹⁸ a druhým je míra spokojenosti v zaměstnání¹⁹.

¹⁸ V dotaznících šetření REFLEX 2006 a REFLEX 2010 mohl respondent volit jednu ze sedmi možných odpovědí. Pro účely naší analýzy byly však výsledky zredukovány na pět kategorií - Doktorandský stupeň (Ph.D.), Magisterské vzdělání (Ing., Mgr. apod.), Bakalářské vzdělání, Vyšší odborná škola a Střední škola a nižší.

¹⁹ Znění otázky v obou šetřeních bylo: Jak jste s Vaší současnou prací spokojen/a? Respondenti mohli volit na 5-bodové škále od nabídky velmi nespokojen/a po velmi spokojen/a.

Dále ukážeme výsledky lineární regresní analýzy, která byla použita pro zjištění vlivu zaměření studijního programu, způsobu výuky, oboru a typu vzdělání na indikátory profesního úspěchu. Pro tyto účely byla proměnná týkající se vystudovaného oboru o 14 kategoriích převedena na 14 binárních proměnných, přičemž jako referenční proměnná byla zvolena proměnná „Jiné obory“. Obdobně proměnná postihující typ vzdělání byla převedena na 3 binární proměnné a jako referenční proměnná byla zvolena proměnná „Doktorské vzdělání“. Kromě zmíněných skupin proměnných byly do analýzy zařazeny dvě proměnné vypovídající o snaze či vynaloženém úsilí absolventů během studia a o kvalitě studentů (vyjádřené jejich studijními výsledky). Snaha byla v obou šetřeních vyjádřena dvěma otázkami. Za první - Studoval jste navíc nad vyžadované penzum nutné ke zkouškám? Za druhé - Usiloval jste o co možná nejlepší známky?²⁰ Výsledný index byl spočten jako průměr z těchto dvou proměnných. Zjišťován byl také vliv společenského původu, který byl vyjádřen dvěma proměnnými – vzděláním rodičů (počítáno to vyšší z obou rodičů) a povolání rodičů²¹ (měřeno pomocí ISEI, opět bráno to vyšší z obou) a také vliv studia gymnázia oproti jinému typu střední školy. Začleněny byly také dvě demografické proměnné – pohlaví a věk. Pohlaví je důležitá kontrolní proměnná, protože je obecně známo, že ženy jsou na pracovním trhu znevýhodněny.

Celkem bylo vytvořeno 8 modelů regresní analýzy, vždy jeden pro každý indikátor profesního úspěchu a pro obě šetření. První dva modely byly spočteny pro určení vztahu mezi řadou výše zmíněných proměnných a měsíčním finančním příjmem z výdělečné činnosti. Podíl vysvětlené variance měsíčního příjmu regresním modelem je podle dat z roku 2006 více jak 18 %, podle dat z roku 2010 téměř 21 %. To se na první pohled nezdá mnoho, v porovnání s ostatními modely, které budou popsány následně, jde však o poměrně vysokou hodnotu. Mezi obory se nejvíce vyplatí studovat Ekonomii, Informatické obory a podle dat z roku 2010 také Právo. Podle modelu pro rok 2010 pobírají absolventi bakalářského typu vzdělání významně nižší plat než magistři nebo doktoři. Mezi těmi naopak statisticky významný rozdíl není. Z ostatních proměnných k vyššímu platu významně přispívá studium náročného studijního programu, volnost při sestavování obsahu výuky a dobré studijní výsledky. Potvrzuje se, že ženy jsou poměrně výrazně platově znevýhodněny, a to i když jsou vzaty v úvahu oborové a typové strukturální rozdíly. K lepšímu příjmu také vede dobré sociální zázemí a absolvování gymnázia. Příjem roste také s věkem. Neukazuje se žádný statisticky významný pozitivní vliv mezi důrazem na určitý způsob výuky a příjmem.

Modely popisující vliv na výši socioekonomického statusu vyjádřeného indexem ISEI vysvětlují jeho varianci ze zhruba 22 % pro rok 2006 a z více jak 17 % v roce 2010. Jedná se o podobné hodnoty, jako v případě příjmu. Vůči referenční proměnné má na hodnotu ISEI statisticky významný pozitivní vliv v obou zkoumaných letech absolvování Právnických a Zdravotnických a roce 2010 také Informatických oborů. Vztah mezi typem vzdělání a socioekonomickým statutem je signifikantní. Bakaláři mají i při kontrole přes ostatní proměnné index ISEI významně nižší než magistři a ti dále nižší než doktoři. Ženy pracují v profesích s nižším socioekonomickým statutem. Poměrně výrazný pozitivní vliv pak má absolutorium náročného studijního programu. Podobně významnou roli hraje také absolvování gymnázia a povolání rodičů. Naopak, stejně jako v případě

²⁰ V obou případech mohl respondent odpovídat na 5-bodové škále od nabídky rozhodně ne po rozhodně ano.

²¹ Povolání rodičů bylo zjišťováno jen v šetření REFLEX 2010

Objektivní indikátory profesního úspěchu – příjem a ISEI, výsledky lineární regrese, matice beta koeficientů

Závislá proměnná	Měsíční příjem v Kč		ISEI	
	2006	2010	2006	2010
<i>Zaměření studijního programu</i>				
Náročný	0,063 **	0,069 **	0,073 **	0,140 **
Volnost při sestavování obsahu	0,090 **	0,066 **	-0,035 *	
Široce zaměřen				0,030 *
Zaměřen na budoucí prof. upl.				
<i>Způsoby výuky</i>				
Orientované na studenta	-0,031 *	-0,037 **	-0,049 **	-0,061 **
Praktická orientace				
Orientované na vyučujícího	-0,048 **	-0,032 *	-0,046 **	-0,052 **
<i>Individuální charakteristiky</i>				
Snaha na VŠ		-0,056 **		
Studijní výsledky na VŠ	0,072 **	0,084 **		
Absolvování gymnázia	0,032 *	0,058 **	0,083 **	0,091 **
<i>Sociální zázemí</i>				
Vzdělání rodičů		0,033 *	0,057 **	
Povolání rodičů	n/a	0,070 **	n/a	0,086 **
<i>Obor vzdělání (ref. Jiné obory)</i>				
Přírodní vědy a nauky	-0,040 *			
Informatické obory	0,062 **	0,127 **		0,050 **
Strojrenství, hornictví a hutnictví		0,046 **		
Elektrotech., telekom. a výpočet. technika	0,055 *	0,076 **		
Architektura a stavebnictví		0,035 *		
Ostatní technické vědy a nauky		0,063 **		
Zemědělsko-lesnické a veter. vědy a nauky	-0,115 **	-0,046 **		-0,044 **
Zdravotnictví, lékař. a farm. vědy a nauky		0,055 **	0,228 **	0,089 **
Humanitní vědy a nauky	-0,086 **	-0,041 *	-0,076 **	-0,056 **
Ekonomie, ekonomika a administrativa	0,147 **	0,286 **		-0,049 *
Právo, právní a veřejnosprávní činnost		0,085 **	0,078 **	0,145 **
Vzdělávání a sport	-0,116 **	-0,045 *	-0,083 **	
Vědy a nauky o kultuře a umění	-0,044 **	-0,053 **		
<i>Typ vzdělání (ref. Doktorský (Ph.D.))</i>				
Bakalářský (Bc.)		-0,056 **	-0,270 **	-0,270 **
Magisterský (Mgr., Ing. apod.)				-0,145 **
<i>Demografické charakteristiky</i>				
Ženské pohlaví	-0,192 **	-0,203 **	-0,065 **	-0,067 **
Věk	0,095 **	0,133 **		
R ²	0,182	0,208	0,220	0,174

Pozn.: ** významné na hladině významnosti 0,01, * významné na hladině významnosti 0,05

modelu pro výši měsíčního příjmu, vliv žádného z posuzovaných způsobů výuky není signifikantní a zároveň pozitivní.

Prvním vysvětlovaným subjektivním indikátorem profesního úspěchu je úroveň práce²². Model, vytvořený pro vysvětlení variance tohoto indikátoru, vysvětluje podle dat z roku 2006 pouze necelých 9,5 % variance, avšak podle dat REFLEXu 2010 zhruba 13 % variance. Podle modelu z roku 2010 se mezi obory ukazují větší rozdíly než v roce 2006. Práci vyžadující nejvyšší vzdělání vykonávají absolventi Přírodních věd, Ekonomie, Práva a Vzdělávání. Je logické, že nejvýraznější rozdíly jsou mezi jednotlivými typy vzdělání. Absolventi doktorského studia vykonávající práci určenou pro doktory mnohem častěji než magistři či bakaláři bez ohledu na ostatní charakteristiky. I u takto subjektivně měřeného profesního úspěchu jsou významným způsobem znevýhodněny ženy

²² Model kontroluje pro proměnnou „typ dosaženého vzdělání“, která uvažována jako kontinuální škála, kde mezi jednotlivými kategoriemi (SŠ a nižší, VOŠ, Bc., Mgr. Ph.D.) jsou stejné rozdíly.

a stejně jako v případě ISEI má pozitivní vliv absolvování gymnázia a povolání rodičů. Pozitivně působí také absolvování náročného studijního programu, stejně jako pokud je program zaměřen na budoucí profesní uplatnění. I u tohoto indikátoru se neukázal žádný významný vztah mezi způsoby výuky a profesním úspěchem.

Pro modely posledního indikátoru profesního úspěchu, tj. spokojenosti s prací je charakteristické především to, že vysvětlují pouze velmi malé procento (mezi 2 % a 3 %) variance vysvětlované proměnné. To je zejména způsobeno velice malým (v roce 2010 dokonce statisticky nevýznamným) vlivem typu vzdělání a obdobně nevýrazným vlivem oborových rozdílů. Nejvíce spokojeni jsou se svojí prací absolventi Ekonomických a Vzdělávacích oborů. Jako statisticky významný pozitivní vliv na spokojenost s prací i hodnocení kvalitativních aspektů práce se ukazuje absolvování programu, kde byla výuka zaměřena na profesi a praxi. Podobně působí také zaměření programu na budoucí profesní uplatnění a volnost při sestavování obsahu. Na rozdíl od předchozích ukazatelů profesního úspěchu nemá žádný významný vliv studium náročného studijního programu, absolvování gymnázia, sociální zázemí, nebo pohlaví.

Subjektivní indikátory profesního úspěchu – úroveň práce, spokojenost s prací a kvalitativní aspekty práce; výsledky lineární regrese analýzy, matice beta koeficientů

Závislá proměnná	Úroveň práce		Spokojenost s prací	
	2006	2010	2006	2010
<i>Zaměření studijního programu</i>				
Náročný	0,050 **	0,070 **		
Volnost při sestavování obsahu		0,032 *		0,076 **
Široce zaměřen		-0,028 *		
Zaměřen na budoucí prof. upl.		0,051 **	0,069 **	0,089 **
<i>Způsoby výuky</i>				
Orientované na studenta				
Praktická orientace			0,043 *	0,047 **
Orientované na vyučujícího			0,030 *	
<i>Individuální charakteristiky</i>				
Snaha na VŠ		0,046 **		
Studijní výsledky na VŠ	0,067 **	0,034 *	0,051 **	0,051 **
Absolvování gymnázia	0,073 **	0,090 **		
<i>Sociální zázemí</i>				
Vzdělání rodičů			0,032 *	
Povolání rodičů	n/a	0,057 **	n/a	
<i>Obor vzdělání (ref. Jiné obory)</i>				
Přírodní vědy a nauky		0,080 **	-0,042 *	
Informatické obory		0,035 *		0,048 **
Strojírenství, hornictví a hutnictví	-0,063 **		-0,054 *	
Elektrotech., telekom. a výpočet. technika				0,036 *
Architektura a stavebnictví			-0,056 *	
Ostatní technické vědy a nauky		0,049 *	-0,078 **	0,075 **
Zemědělsko-lesnické a veter. vědy a nauky	-0,081 **		-0,051 *	0,044 *
Zdravotnictví, lékař. a farm. vědy a nauky			-0,068 *	0,041 *
Humanitní vědy a nauky		0,046 *		0,054 *
Ekonomie, ekonomika a administrativa		0,072 **		0,103 **
Právo, právní a veřejnosprávní činnost		0,057 **		0,057 **
Vzdělávání a sport		0,054 **	-0,074 *	0,083 **
Vědy a nauky o kultuře a umění			-0,042 *	
<i>Typ vzdělání (ref. Doktorský (Ph.D.))</i>				
Bakalářský (Bc.)	-0,411 **	-0,384 **	-0,123 **	
Magisterský (Mgr., Ing. apod.)	-0,224 **	-0,248 **		
<i>Demografické charakteristiky</i>				
Ženské pohlaví	-0,059 **	-0,110 **		
Věk		0,063 **	0,029 *	0,055 **
R ²	0,094	0,130	0,023	0,033

Pozn.: ** významné na hladině významnosti 0,01, * významné na hladině významnosti 0,05

4.13 Současná práce absolventů – souhrn

Absolventi vysokých škol mají ve srovnání s absolventy ostatních úrovní vzdělání viditelné výhody. Ty přetrvávají i v dobách ekonomických potíží a také během postupného nárůstu podílu vysokoškoláků na pracovním trhu. Ve srovnání s vyspělými zeměmi je u nás podíl vysokoškoláků stále nízký a vysoké počty studujících se projeví až s postupem času s obměnou pracovní síly. Na druhé straně je zde faktor kvalifikačně rozvinuté struktury naší ekonomiky, kde podíly osob pracujících v kvalifikačně náročných profesích jsou srovnatelné s rozvinutými zeměmi.

Přesto absolventi z poloviny minulého desetiletí vykazují zhoršení mnohých charakteristik oproti těm, kteří vstupovali na trh práce na počátku minulého desetiletí. Průměrná kvalifikační náročnost jejich profesí je nižší, méně jich pracuje na místech, která odpovídají dosaženému vysokoškolskému vzdělání, obsazují i profese, které byly dříve určeny především středoškolákům. A to nastává i přes uvedený nízký podíl vysokoškoláků v některých kvalifikačně náročných profesích. Jde však o soutěž o místa s lidmi, kteří, i když nemají vysokoškolské vzdělání, je zastávají po dlouhou dobu a nabyli zkušeností, které jsou konkurenční výhodou oproti absolventům.

Srovnáním výpovědí absolventů z počátku a poloviny minulého desetiletí se tak ukazuje, že absolventi tyto změny vnímají i ve výpovědích subjektivnějšího charakteru, když ti, kteří ukončili své vzdělání v polovině minulého desetiletí a nyní jsou na trhu práce asi čtyři až pět let, vypovídají, že méně využívají v zaměstnání svých znalostí a dovedností, že jsou v zaměstnání méně spokojeni a také že sami vnímají kvalifikační náročnost své profese jako nižší, poměrujeme-li ji jejich výpovědí o době potřebné ke zvládnutí své profese.

Pro dokreslení několik čísel: absolventi magistři z počátku minulého desetiletí pracovali po prvních čtyřech až pěti letech na trhu práce na místech, která vyžadovala jejich nebo vyšší vzdělání, z 91 %, u magistrů z poloviny desetiletí to bylo již jen 87 %, u bakalářů se podíly změnily z 87 na 85 %, jen u absolventů doktorského studia došlo k výraznému nárůstu ze 48 na 62 %. Socioekonomický status povolání měřený Mezinárodním indexem socioekonomického statusu povolání ISEI poklesl u bakalářů o 8 %, u magistrů o 6 % a u absolventů doktorského studia o 3 %. Pro srovnání, průměrná kvalifikační náročnost pracovních pozic absolventů doktorského studia je 70, magistrů 63 a bakalářů 55; odstup magistrů a bakalářů tak činí 14 % a odstup bakalářů od středoškoláků (ISEI 45) je 22 %. Co se týká spokojenosti, u bakalářů narostl podíl těch, kteří jsou v zaměstnání spokojeni z 66 na 71 %, u magistrů poklesl ze 71 na 68 % a v případě absolventů doktorského studia poklesl dokonce z 84 na 71 %. To nastalo i přesto, že u absolventů doktorského studia nedošlo k poklesu práce ve vystudovaném oboru, naopak se zvýšil z 91 na 92 %, jako se to stalo jak v případě magistrů (z 86 na 82 %), tak u bakalářů (ze 78 na 72 %).

Důležitá informace plyne z odpovědí týkajících se toho, zda absolventi pracují v řídicích pozicích. Třetina magistrů i bakalářů a čtvrtina absolventů doktorského studia řídí jednu nebo více organizačních jednotek v instituci, kde pracují. To zdůvodňuje požadavky, které mají zaměstnavatelé vůči absolventům a vysokým školám, ohledně širokého spektra kompetencí potřebných u absolventů pro výkon řídicích funkcí.

Již z hodnot uvedených ukazatelů je zřejmé, že při posuzování uplatnění absolventů vysokoškolského studia je nutné uvažovat zvlášť bakaláře a magistry, a také absolventy doktorských pro-

gramů, protože se jejich charakteristiky mnohdy výrazně liší. Liší se – a často ještě výrazněji – i ukazatele pro jednotlivé obory studia.

Charakter práce absolventů zdravotnických a právnických oborů zdůvodňuje, proč se vydělují v hodnotách ukazatelů, jakými jsou práce na pozicích, které vyžadují dosaženou úroveň vzdělání (u magistrů oborů kolem 95 %, průměr všech je 87 %), nebo kvalifikační náročností profesí (průměr u všech magistrů je 63, u právnických oborů 79, zdravotnických 76). Obě skupiny oborů vykazují v případě magistrů také nejvyšší úroveň využití znalostí a dovedností v zaměstnání. Mezi bakaláři nejvíce využívají své znalosti a dovednosti absolventi skupin oborů Vzdělávání a sport a Vědy a nauky o kultuře a umění, dále inženýrských a právnických oborů. Výdělky mají magistři nejvyšší v inženýrských, právnických a ekonomických oborech, bakaláři v právnických, elektro-technických a telekomunikačních a inženýrských oborech. K nejspokojenějším magistrům se svým zaměstnáním patří absolventi skupiny oborů Vzdělávání a sport, inženýrských a právnických oborů. Mezi nejspokojenější bakaláře pak patří opět absolventi skupiny oborů Vzdělávání a sport, ekonomických, právnických a inženýrských oborů.

V mezinárodním srovnání některých charakteristik uplatnění českých absolventů například využití vystudovaného oboru vzdělání nebo využití znalostí a dovedností v zaměstnání odpovídá průměru vyspělých zemí (které se zúčastnily projektu REFLEX v roce 2006), v některých je naše pozice nad průměrem, například v práci na pozicích, které odpovídají jejich nebo vyššímu vzdělání, nebo v podílu pracovních smluv na dobu neurčitou. Podprůměrné je například vlastní vnímání náročnosti své práce, když si čeští absolventi myslí, že se jejich práce dá zvládnout za kratší dobu, než vypovídají absolventi všech ostatních zemí.

V této kapitole jsme se rovněž pokoušeli hledat odpovědi na otázky vztahu způsobů výuky či zaměření studijního programu na veličiny charakterizující profesní úspěch. Pro účely měření profesního úspěchu bylo vybráno a spočítáno celkem pět indikátorů – dva objektivní a tři subjektivní. Objektivními indikátory jsou měsíční příjem ze zaměstnání a Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání. Jako subjektivní indikátory byly použity nejvhodnější vzdělání pro vykonávanou pracovní pozici, míra spokojenosti v zaměstnání a kvalitativní aspekty práce. Vývoj u většiny uvažovaných indikátorů potvrzuje, že začíná docházet ke zhoršení postavení absolventů vysokých škol na trhu práce. Průměrné příjmy nerostly tak rychle jako v celé České republice, došlo k významnému snížení socioekonomického statusu profesí, ve kterých jsou absolventi zaměstnání, menší podíl jich má zaměstnání odpovídající jejich úrovni vzdělání a absolventi také hůře vnímají některé kvalitativní aspekty své práce. Jedná se o jev působící napříč strukturou, neboť se tyto změny udály u naprosté většiny oborů. Příčiny přitom lze hledat zejména v rostoucí masifikaci vysokoškolského vzdělávání u nás a částečně se ve změnách projeví i ekonomická krize.

Vliv zaměření studijního programu, způsobů výuky, oboru a typu vzdělání na objektivní a subjektivní indikátory charakterizující profesní úspěch byl určen s pomocí deseti modelů lineární regrese. Analýza výsledků přinesla několik důležitých poznatků. Za prvé, zkoumané charakteristiky mnohem lépe vysvětlují variaci v objektivních indikátorech, i když do jisté míry to platí i pro jeden indikátor subjektivní, kterým je nejvhodnější vzdělání pro vykonávanou pracovní pozici. V těchto třech indikátorech hraje poměrně výraznou roli typ dosaženého vzdělání. Signifi-

kanční rozdíly mezi obory se ukazují ve všech modelech. Podle objektivních indikátorů přináší profesní úspěch hodnocený našimi charakteristikami zejména studium oborových skupin Právo, právní a veřejnosprávní činnost, Informatické obory a v roce 2006 to byla také skupina oborů Ekonomie, ekonomika a administrativa. Podle subjektivních indikátorů se nejvíce vyplatí studovat především obory Ekonomie, ekonomika a administrativa a obory ze skupiny oborů Vzdělávání a sport. Vliv různých způsobů výuky se podle výpovědí absolventů v úspěchu v pracovním životě nijak zřetelně neprojevuje. Do jisté míry se však ukazuje, že pokud je ve výuce kladen důraz na takové způsoby výuky, jako jsou stáže, praxe, výcvik a získávání praktických zkušeností a dovedností a účast ve výzkumných projektech, pak to má v porovnání s jinými způsoby výuky pozitivní vliv na následné pracovní uplatnění. Ukazuje se také, že pozitivní roli má studium z akademického hlediska prestižního studijního programu. Jedním z vysvětlení pro tento jev může být, že zaměstnavatelé pravděpodobně mají tendenci zaměstnávat na vyšší pozice a lépe ohodnocovat absolventy známějších a prestižnějších vysokých škol než těch méně známých. To se prokázalo například i v německých analýzách uplatnění absolventů (Teichler 2009).

Důležitá souvislost se ukazuje ohledně kvality studentů a jejich uplatněním. Studenti s lepším studijním prospěchem vykazují také lepší charakteristiky profesního úspěchu. Také se ukazuje, že ženy vnímají svoji práci pozitivněji než muži, přestože mají nižší průměrný plat, obsazují nižší pracovní pozice a pracují v méně kvalifikačně náročných zaměstnáních. Potvrzuje se tedy jejich horší pozice na pracovním trhu.

Vzhledem k dynamice počtu vysokoškoláků na trhu práce nebude longitudální sledování profesního úspěchu jednotlivých indikátorů, ale i vzájemných souvislostí se školními charakteristikami ztrácet na důležitosti, spíše naopak. Zvyšující se počty vysokoškoláků na trhu práce s sebou budou přinášet jevy, které bude nutné přesně analyzovat. Vysokoškoláci se stávají největší skupinou absolventů, přitom velký podíl má magisterský titul. Vysokoškoláci vstupují na český trh práce specifický stále vysokou mírou industrializace naší ekonomiky a tento trh práce vytváří jinou poptávku po pracovní síle, než je tomu v zemích s nižším podílem průmyslu a vyšším podílem sektoru služeb. Způsoby vzdělávání, zaměření studijních programů, kvalita vyučujících a další charakteristiky bude nutné dále propojovat s charakteristikami uplatnění na trhu práce a zvyšovat znalostní bázi pro celou oblast interakce terciárního vzdělávání a pracovního trhu. Bude se totiž dále a zřejmě ve vyšší míře projevovat to, že vysokoškoláci budou muset postupně více sledovat ze svých představ a nároků na kvalifikovanost své práce i její finanční ohodnocení.

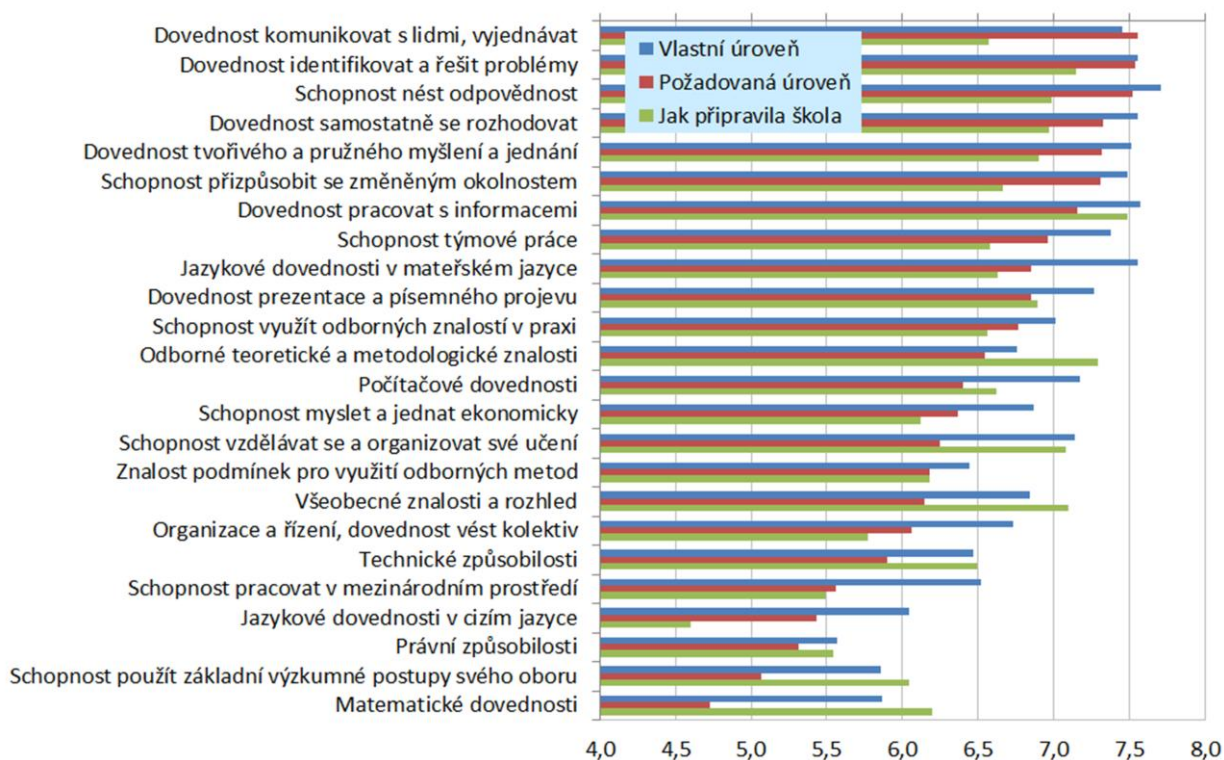
5. Kompetence

5.1 Zjišťované kompetence – celková úroveň

Sada kompetencí, k níž se absolventi v dotazníku vyslovovali, zahrnovala 24 položky a byla v dotazníku použita třikrát. Nejprve absolventi odpověděli na otázku: „Jak Vás připravila škola z hlediska následujících kompetencí (znalostí, dovedností, schopností, způsobilostí)?“ Odpovídali na škále od 1 do 10, kde 1 znamená „velmi špatně“, 10 „velmi dobře“. V oddíle o současném zaměstnání pak absolventi odpovídali na otázky: „Jak odhadujete svou úroveň kompetencí (znalostí, dovedností, schopností, způsobilostí)?“ a „Jaká úroveň kompetencí je vyžadována ve Vašem současném zaměstnání?“ Odpověď bylo opět možné na desetibodové škále, kde 1 znamená nejnižší úroveň a 10 nejvyšší úroveň.

Celkový průměr za všechny kompetence vyznívá nejlépe pro vlastní úroveň kompetencí (6,9), zatímco úroveň požadovaná v zaměstnání je o něco nižší (6,5). Tato celková průměrná hodnota vyžadovaná v zaměstnání se shoduje s průměrnou úrovní kompetencí nabytých působením školy (také 6,5). Absolventi se tedy domnívají, že jejich vlastní úroveň kompetencí je pro vykonávání zaměstnání dostatečná. V průměru v jediném případě - dovednost komunikovat s lidmi, vyjednávat – hodnotí svoji úroveň jako nedostatečnou oproti tomu, co je po nich požadováno pro výkon jejich zaměstnání. Je to však jedna z těch kompetencí, které jsou vyžadovány vedle odborných kompetencí nejvíce. Stejně jako u této kompetence - dovednost komunikovat s lidmi - také u ostatních nejžádanějších kompetencí je minimální rozdíl mezi požadovanou a vlastní úrovní kompetencí. Jedná se o dovednost identifikovat a řešit problémy, schopnost nést odpovědnost, dovednost samostatně se rozhodovat, dovednost tvořivého a pružného myšlení a jednání. To, že

Rozdíl mezi úrovní kompetencí požadovanou, vlastní a poskytovanou školou, 2010



rozdíl na úrovni celkového průměru je minimální pak znamená, že existuje velký podíl těch, kteří danou kompetenci nemají na potřebné úrovni. Například v případě zmíněné dovednosti komunikovat s lidmi a vyjednávat nemá alespoň požadovanou úroveň 29 % absolventů, 49 % ji hodnotilo na stejné úrovni, jaká je požadována v jejich zaměstnání, a pouze zbylých 22 % svou úroveň hodnotilo jako vyšší. Obdobné je to u dalších skupin kompetencí. Znamená to, že existuje významný podíl absolventů, kteří nejsou připraveni v některých kompetencích tak, jak to požaduje jejich zaměstnání.

Celkový obrázek se ještě zúplní, vztáhneme-li vůči v zaměstnání vyžadovaným a vlastním kompetencím úroveň, na jaké byli v daných kompetencích absolventi připravováni školou. Ačkoli průměrná hodnota kompetencí je stejná jako ta, která odpovídá hodnotě vyžadované v zaměstnání, rozdíly u jednotlivých kompetencí jsou mnohem výraznější, než je tomu mezi kompetencemi vlastními a vyžadovanými v zaměstnání. Existuje tedy řada kompetencí, u nichž absolventi vypovídají, že byli připravováni školou na nižší úrovni, než na jaké je to vyžadováno v zaměstnání. A hovoříme zde o průměrech, to znamená, že se jedná o skupinu, kde nedostatečnost ze strany školy vnímá nadprůměrný podíl absolventů. To zároveň neznamená, že by nedostatečnost školní přípravy nevnímala i dosti výrazná část absolventů také u dalších kompetencí.

Hovoříme tedy o kompetencích, u nichž sice absolventi vypovídají, že jejich úroveň kompetencí je vyšší než požadovaná v zaměstnání, ale zároveň úroveň požadovaná v zaměstnání je vyšší než ta, kterou poskytla škola (to je splněno pro třináct z celkového počtu 24 zjišťovaných kompetencí). Absolventi tedy nabyli vlastní kompetence na stávající úroveň ještě s využitím jiné cesty, než tomu bylo pouze ve škole a takto nabytá úroveň dostačovala pro výkon zaměstnání. Pokud by však nenabyli vlastní úroveň jinou cestou a maximální úroveň odpovídala úrovni, kterou jim poskytne škola, pak by ve všech těchto kompetencích byla úroveň pro výkon zaměstnání nedostatečná. To je případ dovednosti komunikovat s lidmi a vyjednávat. U této jediné kompetence absolventi vypověděli, že jejich úroveň nedostačuje požadavkům zaměstnání. Zároveň tato kompetence patří do skupiny těch, kde úroveň poskytovaná školou nedostačuje požadavkům zaměstnání. To znamená, že oproti ostatním z této skupiny se u této kompetence – komunikace a vyjednávání – absolventům nepodařilo nabýt dostatečné úrovně mimo školu. K těmto kompetencím patří ty nejvíce žádané v zaměstnání, jako dovednost identifikovat a řešit problémy, schopnost nést odpovědnost, dovednost samostatně se rozhodovat, dovednost tvořivého a pružného myšlení a jednání a schopnost přizpůsobit se změněným okolnostem. Ve všech případech se tedy jedná o tzv. soft skills, které nejsou příliš spjaté s oborem specializace. Dále se k nim v prvních deseti nejpožadovanějších kompetencích řadí schopnost týmové práce a jazykové dovednosti v mateřském jazyce. V případě obou platí ohledně spjatosti s oborem totéž, co u ostatních výše uvedených z této skupiny kompetencí.

Další - schopnost využít odborných znalostí v praxi – u nichž absolventi vnímají vlastní úroveň jako vyšší než potřebnou v zaměstnání, ale školní úroveň nedosahuje potřeby zaměstnání, však již oborově specifická je a reflektuje známý neduh - přílišné zaměření na teoretickou stránku výuky a nedostatečnou úroveň sepnutí vyučovaného s praxí. Sem patří i znalost podmínek pro využití odborných metod, u nichž je vyrovnané vnímání potřeb zaměstnání s tím co poskytuje škola, ale absolventi vnímají vlastní úroveň vyšší.

Pak do této skupiny dále patří ještě schopnost myslet a jednat ekonomicky, dovednost vést kolektiv, organizace a řízení, schopnost pracovat v mezinárodním prostředí a jazykové dovednosti v cizím jazyce. Všechny opět patří mezi oborově nespécifické kompetence.

Největší nesoulad mezi tím, co poskytuje škola a co je požadováno v zaměstnání, je u cizích jazykových dovedností, kde absolventi hodnotí svoji vlastní úroveň jako mírně nadprůměrnou, avšak školou poskytované dovednosti hodnotí jako 10 % pod průměrem.

Další skupinu naplňují kompetence, u nichž absolventi také vnímají, že jejich úroveň je vyšší než poskytovaná školou, avšak i tato úroveň poskytovaná školou dostačuje pro to, co je požadováno v zaměstnání. Sem patří následující kompetence: dovednost pracovat s informacemi, dovednost prezentace a písemného projevu, počítačové dovednosti, schopnost vzdělávat se a organizovat své učení a právní způsobilosti. Tato relace, kdy školou poskytovaná úroveň převyšuje úroveň požadovanou v zaměstnání je samozřejmě lepší než je tomu u minulé skupiny, kdy školou poskytovaná úroveň nedosahovala požadavků zaměstnání. U tří položek této skupiny – dovednost pracovat s informacemi; schopnost vzdělávat se a organizovat své učení; právní způsobilosti – je jen minimální odchylka vlastní a školou poskytované úrovně. U dovednosti prezentace a písemného projevu a počítačových dovedností je odstup větší a úroveň poskytovaná školou jen mírně převyšuje požadovanou úroveň v zaměstnání.

Čtvrtá skupina je také tvořena pěti položkami, jedná se o ty kompetence, u nichž je úroveň poskytovaná školou vyšší než vlastní úroveň absolventů, a obě převyšují úroveň požadovanou v zaměstnání. Jedná se o: odborné teoretické a metodologické znalosti, všeobecné znalosti a rozhled, technické způsobilosti, schopnost použít základní výzkumné postupy svého oboru a matematické dovednosti. Objevují se zde tedy teoretické znalosti oboru, které tvoří hlavní součást vyučovaného oboru. Z hlediska žádanosti v zaměstnání obsadila tato položka dvanáctou pozici (z 24) a je nejžádanější v této skupině, kde školou poskytovaná úroveň kompetence přesahuje úroveň absolventů. Vysokoškolské studium má zajisté poskytnout absolventům pevný základ jejich oboru, ovšem z relace rovněž plyne, že přesah na straně školy je největší ze všech kompetencí. A zajímavé je srovnání s kompetencí nazvanou schopnost využít odborných znalostí v praxi, u níž je vnímána stejná míra disproporce, tentokrát ovšem na straně školy. Přitom se jedná o dvě strany jedné mince, teorie a znalosti a jejich praktické využití, které také z hlediska žádanosti v zaměstnání stojí hned vedle sebe.

Ostatní položky této skupiny patří mezi ty, které se pro zaměstnání požadovaných umístily na konci: všeobecné znalosti a rozhled zaujímají 17. místo (z 24), technické způsobilosti 19. místo, přitom v jejich případě je výhoda na straně školy jen minimální; poslední dvě – schopnost použít základní výzkumné postupy svého oboru a matematické dovednosti – zaujímají poslední dvě místa ve výčtu kompetencí seřazených podle žádanosti v zaměstnání. Ovšem také výše vlastní úrovně absolventů není příliš vysoká, nebylo proto ani nijak obtížné, aby ji úroveň poskytovaná školou přesáhla.

5.2 Skupiny nadprůměrné, průměrné a podprůměrné úrovně kompetencí

Podíváme-li se na úroveň jednotlivých kompetencí z hlediska toho, jaká část absolventů má úroveň kompetencí nadprůměrnou, průměrnou a podprůměrnou²³, získáváme mnohem plastičtější obrázek o tom, jak vypovídali absolventi o vlastní, požadované a školou poskytované úrovni jednotlivých kompetencí. U 14 z využitého souboru 24 kompetencí je méně než 5 % absolventů, kteří hodnotí svoji úroveň jako podprůměrnou. Mezi tyto kompetence patří všechny nejvíce žádané v zaměstnání. U zbývajících deseti kompetencí je výraznější podíl absolventů (8 až 27 %), kteří u některé z deseti kompetencí považují svoji úroveň za podprůměrnou. 8 % absolventů hodnotí jako podprůměrnou svoji schopnost myslet a jednat ekonomicky. Kolem devíti procent absolventů hodnotí jako podprůměrnou svoji znalost podmínek pro využití odborných metod a teorií v praxi a svoji kompetenci „organizace a řízení a dovednost vést kolektiv“.

Za pozornost stojí nesoulad mezi tím, kolik absolventů si myslí, že má podprůměrnou schopnost využít odborných znalostí v praxi (3,6 %) právě ve spojení s otázkou znalosti podmínek pro využití odborných metod a teorií v praxi (8,8 %). Obě otázky byly umístěny v dotazníku hned po sobě se zřejmým cílem porovnání obou výpovědí. Vysokoškolská úroveň vzdělání předpokládá nerozděli-

Skupiny kompetencí podle relace mezi úrovní vlastní, požadovanou a poskytovanou školou, 2010

	úroveň vlastní			úroveň požadovaná			úroveň školní		
	pod-průměrná	průměrná	nad-průměrná	pod-průměrná	průměrná	nad-průměrná	pod-průměrná	průměrná	nad-průměrná
Požadované > vlastní > školní									
Dovednost komunikovat s lidmi, vyjednávat	3,4%	23,1%	73,5%	5,6%	21,7%	72,7%	19,4%	23,3%	57,3%
Vlastní > požadované > školní									
Dovednost identifikovat a řešit problémy	1,4%	21,6%	77,0%	4,3%	20,7%	75,0%	10,1%	21,6%	68,3%
Schopnost nést odpovědnost	1,5%	20,4%	78,1%	5,6%	22,5%	71,9%	13,9%	21,5%	64,6%
Dovednost samostatně se rozhodovat	2,1%	21,6%	76,3%	7,0%	23,6%	69,4%	12,7%	22,7%	64,6%
Dovednost tvořivého a pružného myšlení a jednání	2,4%	21,1%	76,5%	6,9%	23,5%	69,7%	13,8%	22,8%	63,4%
Schopnost přizpůsobit se změněným okolnostem	2,5%	21,8%	75,7%	6,1%	25,0%	68,9%	11,9%	29,2%	58,9%
Schopnost týmové práce	2,8%	25,4%	71,7%	8,9%	29,3%	61,8%	19,5%	24,1%	56,5%
Jazykové dovednosti v mateřském jazyce	2,9%	22,6%	74,5%	10,3%	30,2%	59,4%	16,5%	25,3%	58,2%
Schopnost využít odborných znalostí v praxi	3,6%	32,2%	64,2%	9,6%	32,4%	58,1%	16,4%	28,1%	55,5%
Schopnost myslet a jednat ekonomicky	8,1%	32,5%	59,4%	19,5%	30,2%	50,2%	26,8%	23,4%	49,9%
Znalost podmínek pro využití odborných metod	8,8%	42,6%	48,5%	16,1%	39,0%	45,0%	19,2%	34,0%	46,9%
Organizace a řízení, dovednost vést kolektiv	9,3%	35,7%	55,0%	24,7%	30,0%	45,3%	32,0%	26,0%	42,1%
Schopnost pracovat v mezinárodním prostředí	16,7%	30,6%	52,7%	34,9%	24,8%	40,3%	36,7%	24,8%	38,6%
Jazykové dovednosti v cizím jazyce	24,1%	31,6%	44,3%	36,8%	23,3%	39,9%	53,3%	22,0%	24,7%
Vlastní > školní > požadované									
Dovednost pracovat s informacemi	1,0%	21,4%	77,6%	6,1%	27,4%	66,5%	6,6%	17,7%	75,8%
Dovednost prezentace a písemného projevu	3,7%	26,7%	69,6%	11,9%	27,7%	60,4%	15,0%	22,5%	62,5%
Počítačové dovednosti	2,4%	32,0%	65,6%	12,2%	40,7%	47,1%	18,8%	22,3%	58,9%
Schopnost vzdělávat se a organizovat své učení	3,9%	30,7%	65,5%	17,7%	36,5%	45,8%	9,7%	23,4%	66,8%
Právní způsobilosti	27,0%	42,4%	30,6%	34,4%	34,8%	30,8%	32,7%	29,1%	38,2%
Školní > vlastní > požadované									
Odborné teoretické a metodologické znalosti	4,3%	38,4%	57,4%	11,0%	36,8%	52,2%	4,5%	19,7%	75,8%
Všeobecné znalosti a rozhled	3,0%	37,7%	59,3%	13,9%	45,7%	40,4%	8,0%	18,9%	73,1%
Technické způsobilosti	11,4%	38,5%	50,2%	22,3%	36,9%	40,8%	19,4%	24,3%	56,3%
Schopnost použít zákl. věz. postupy svého oboru	21,0%	40,7%	38,2%	37,7%	34,2%	28,2%	23,8%	31,4%	44,7%
Matematické dovednosti	18,8%	45,8%	35,5%	41,5%	38,6%	19,8%	23,1%	23,9%	53,0%

²³ Nadprůměrnou úroveň tvoří odpovědi 7 až 10, průměrnou 5 a 6 a podprůměrnou 1 až 4.

telnost obou kategorií, dokázat použít teorii či metody v praxi s vědomím omezení a podmínek, za nichž je to možné. Z rozdílu u obou veličin je však zřejmé, že minimálně pět procentům absolventů to jasné není a vysoká škola v nich toto vědomí nevypěstovala. Při pohledu na školou poskytovanou úroveň kompetencí je v této oblasti skutečně problém, protože jako podprůměrnou hodnotí tuto oblast dokonce 19 % absolventů, tj. každý pátý absolvent je sice vyučován teorií a odborným metodám, ale bez zřejmé souvislosti s podmínkami, za nichž je možné teorie nebo metody použít. To je alarmující situace!

V návaznosti na vysokou potřebu organizačních a řídicích dovedností u absolventů vysokých škol pak nevznívá příliš uspokojivě více než 9 % absolventů hodnotících tuto dovednost na podprůměrné úrovni a společně s kategorií průměrné úrovně je to 45 % absolventů, kteří nemohou hodnotit svoji dovednost v organizační a řídicí oblasti jako nadprůměrnou. Není se však co divit při srovnání s tím, jak hodnotí úroveň této kompetence poskytovanou školou. Tam je součet podprůměrné a průměrné kategorie dokonce 58 %. Je to jedna z kompetencí, kde školní úroveň je hodnocena hůře než úroveň vlastní i než úroveň požadovaná v zaměstnání. Nedostatečnost přípravy v této oblasti je vidět i v podílech těch, kdo vypovídají, že potřebují v zaměstnání velmi vysokou úroveň této kompetence – těch je 18 %, zatímco jen 16 % absolventů hodnotí na takovéto úrovni školní přípravu.

Pokračujeme-li ve výčtu kompetencí s vyšším podílem podprůměrné úrovně dovedností, pak 11 % absolventů vnímá svoji technickou způsobilost jako podprůměrnou, což by se dalo vysvětlit vysokým podílem humanitně vzdělaných osob. Ovšem zajímavě vyznívá srovnání s kategorií požadovanou v zaměstnání – tam jen 22 % absolventů uvedlo, že technické způsobilosti jsou požadovány v podprůměrné míře, a více než u 40 % absolventů je požadována v míře nadprůměrné. Pro školou poskytovanou úroveň jednotlivých kompetencí to však v případě technických způsobilostí vyznívá příznivě, protože 56 % absolventů uvedlo, že technické způsobilosti předávala škola na nadprůměrné úrovni. Je to jedna z pěti jmenovaných kompetencí, kde školní úroveň převyšovala jak požadovanou v zaměstnání, tak vlastní úroveň, jak ji vnímají absolventi.

Téměř 17 % absolventů hodnotí svoji schopnost pracovat v interkulturním či mezinárodním prostředí jako podprůměrnou, což připomíná situaci v oblasti dovedností v organizačních a řídicích, je však ještě horší, protože 37 % absolventů hodnotí tuto oblast přípravy na vysoké školy jako podprůměrnou. Je zde jistě jistá souvislost s tím, jak vnímají absolventi svoji jazykovou přípravu a vybavenost. Rovněž dosti špatně. Téměř čtvrtina absolventů posuzuje své dovednosti v cizím jazyce, tedy nejčastěji v angličtině, jako podprůměrné. Ovšem pohled absolventů na školní úroveň poskytovaných dovedností v cizím jazyce je ještě mnohem horší. Více než polovina absolventů posuzuje školní úroveň jako podprůměrnou. To je zdaleka nejhorší hodnocení ze všech kompetencí. Ve svém zaměstnání potřebuje jazykové dovednosti na nadprůměrné úrovni 40 % absolventů, avšak školou poskytované vzdělání v této oblasti hodnotí jako nadprůměrné jen 25 % absolventů. A že absolventi vnímají disproporce v oblasti svých jazykových dovedností, plyne i při detailnějším pohledu na ty, kteří svoji úroveň dovedností považují za vysokou. Nejvyšší hodnocení (10 na desetistupňové škále) si dává 4,5 % absolventů, avšak hodnotu 10 jako hodnocení vyjadřující potřebu v zaměstnání volilo 6,8 % absolventů.

Ještě hůře vnímají absolventi své právní způsobilosti. Jako podprůměrné je hodnotí 27 % absolventů. Ovšem disproporce vůči tomu, jak absolventi vnímají přípravu ze strany školy, není taková jako u cizích jazyků. Jako podprůměrnou ji hodnotí třetina absolventů (oproti více než polovině u jazyků).

Ještě u dvou skupin kompetencí vnímá výraznější podíl absolventů své dovednosti jako podprůměrné. Je to u schopnosti použít základní výzkumné postupy svého oboru a u matematických dovedností. Obě patří, podobně jako výše jmenované způsobilosti technické, do skupiny kompetencí, u nichž absolventi hodnotí svoji úroveň jako nižší než tu, kterou poskytuje škola, ale vyšší než požadovanou v zaměstnání. U obou je to poměrně pochopitelné. Ani využití výzkumných metod, ani matematické dovednosti nejsou v mnoha zaměstnáních specifickým požadavkem.

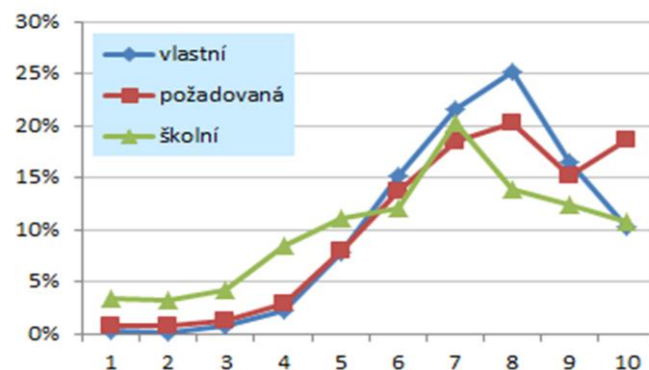
5.3 Disproporce u nejvíce žádaných kompetencí

Ačkoli se podle průměrných hodnot zdá, že požadovaná úroveň je – kromě dovednosti komunikovat s lidmi a vyjednávat – o něco nižší, než vlastní úroveň absolventů, při detailnějším pohledu na rozložení odpovědí je vidět, jak blízké jsou odpovědi a že především u nejvyšších úrovní požadovaných kompetencí absolventi vnímají disproporce mezi vlastní a požadovanou úrovní. Právě u kompetence s nejvyšší průměrnou hodnotou podle úrovně, s jakou je požadována v zaměstnání, tj. u dovednosti komunikovat s lidmi a vyjednávat, je disproporce vyšší než 8 procentních bodů. To je nejvíce ze všech sledovaných kompetencí. Průběh grafu také znázorňuje, jak se podíl odpovědí mezi vlastní a školou poskytovanou úrovní této dovednosti shoduje pouze u nejvyšší úrovně (úroveň 10) a dále je vždy školní úroveň v nadprůměrné oblasti nižší a

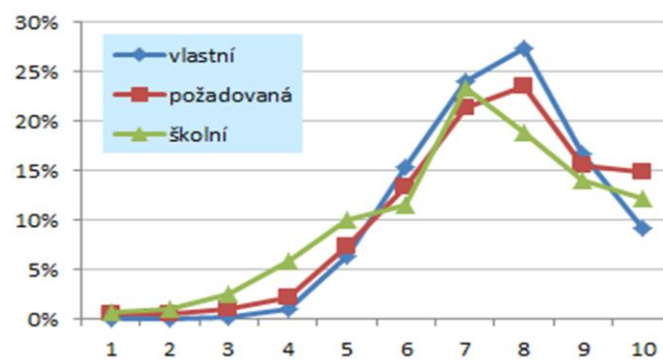
Kompetence: podíly odpovědí na škále 1 až 10 (I)

(úroveň 1,2-velmi nízká, 3,4-podprůměrná, 5,6-průměrná, 7,8-nadprůměrná, 9,10-velmi vysoká)

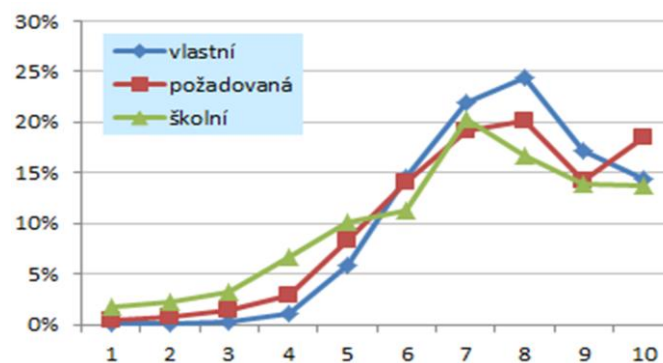
Dovednost komunikovat s lidmi, vyjednávat



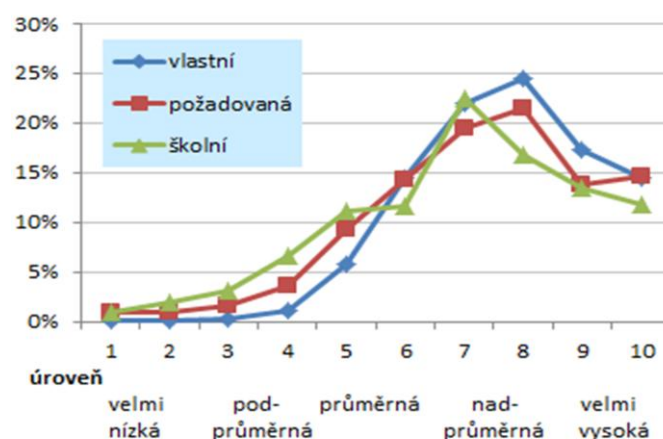
Dovednost identifikovat a řešit problémy



Schopnost nést odpovědnost



Dovednost samostatně se rozhodovat



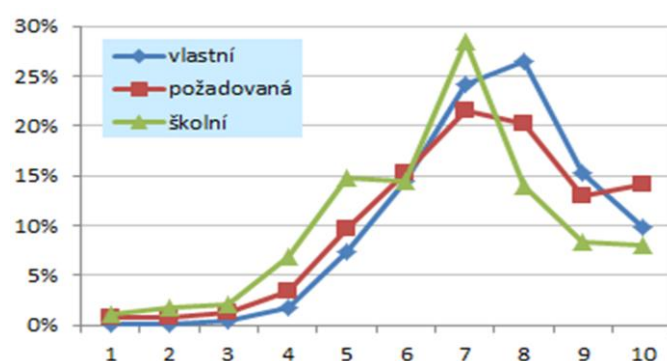
Kompetence: podíly odpovědí na škále 1 až 10 (II)

(úroveň 1,2-velmi nízká, 3,4-podprůměrná, 5,6-průměrná, 7,8-nadprůměrná, 9,10-velmi vysoká)

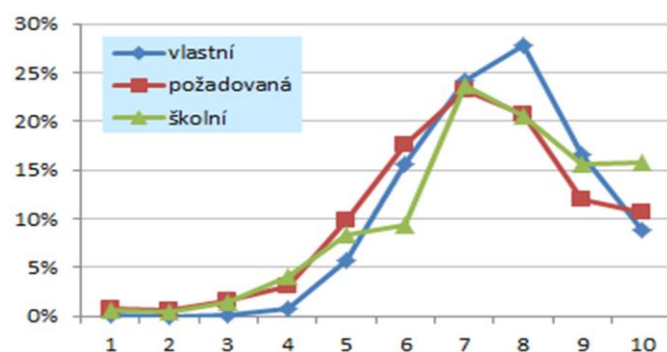
Dovednost tvořivého a pružného myšlení a jednání



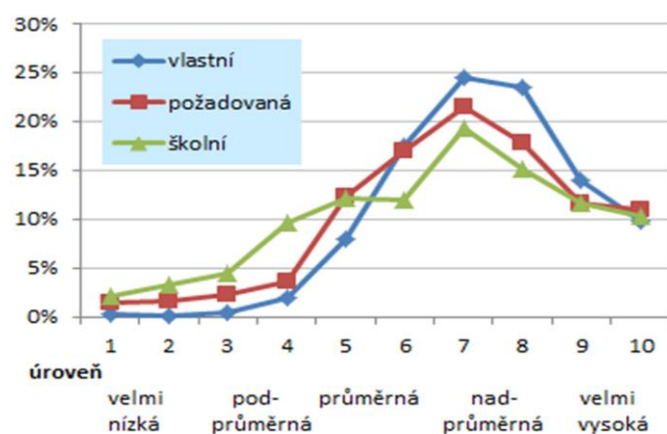
Schopnost přizpůsobit se změněným okolnostem



Dovednost pracovat s informacemi



Schopnost týmové práce



v podprůměrné oblasti vyšší, než je úroveň vlastní. Je zřejmé, že výpovědi reflektují celkovou disproporci v tzv. soft skills poskytovaných vysokoškolským vzděláním. Samotnou komunikaci či vyjednávání má v náplni svých studijních oborů jen malý podíl studentů, avšak její potřeba prostupuje obory napříč.

Grafy ukazují, jak hodnoty u nejvyšší úrovně požadovaných kompetencí (úroveň 10) oscilují u prvních šesti nejvíce požadovaných kompetencí mezi 15 a 20 % - což znamená, že přibližně šestina až pětina absolventů vnímá ve svém zaměstnání potřebu té nejvyšší úrovně dané kompetence. Uvážíme-li obě hodnocení pro **velmi vysokou úroveň** (9+10), pak potřebu této úrovně jednotlivých kompetencí vnímá ve svých zaměstnáních přibližně **čtvrtina až třetina všech absolventů**. A u prvních osmi nejvíce požadovaných kompetencí (tj. třetiny ze všech šetřených kompetencí) vnímá jako nadprůměrnou úroveň kompetencí požadovanou v zaměstnání polovina až dvě třetiny absolventů. Přes 50 % všech absolventů vnímá potřebu nadprůměrné úrovně kompetencí bez rozlišení jejich pořadí, 30 % vystačí s průměrnou úrovní a méně než 20 % s úrovní kompetencí na podprůměrné úrovni.

Mezi osmi nejvíce požadovanými kompetencemi je dovednost práce s informacemi jedinou kompetencí, u níž je průměrná školou poskytovaná úroveň vyšší než ta požadovaná v zaměstnání a zároveň vlastní průměrná úroveň je vyšší než obě jmenované. Z průběhu grafu je vidět, že sice vysoký podíl absolventů vnímá svoji dovednost práce s informacemi jako vysokou, přesto u té nejvyšší úrovně je opět mezi požadovanou úrovní v zaměstnání a vlastní úrovní disproporce.

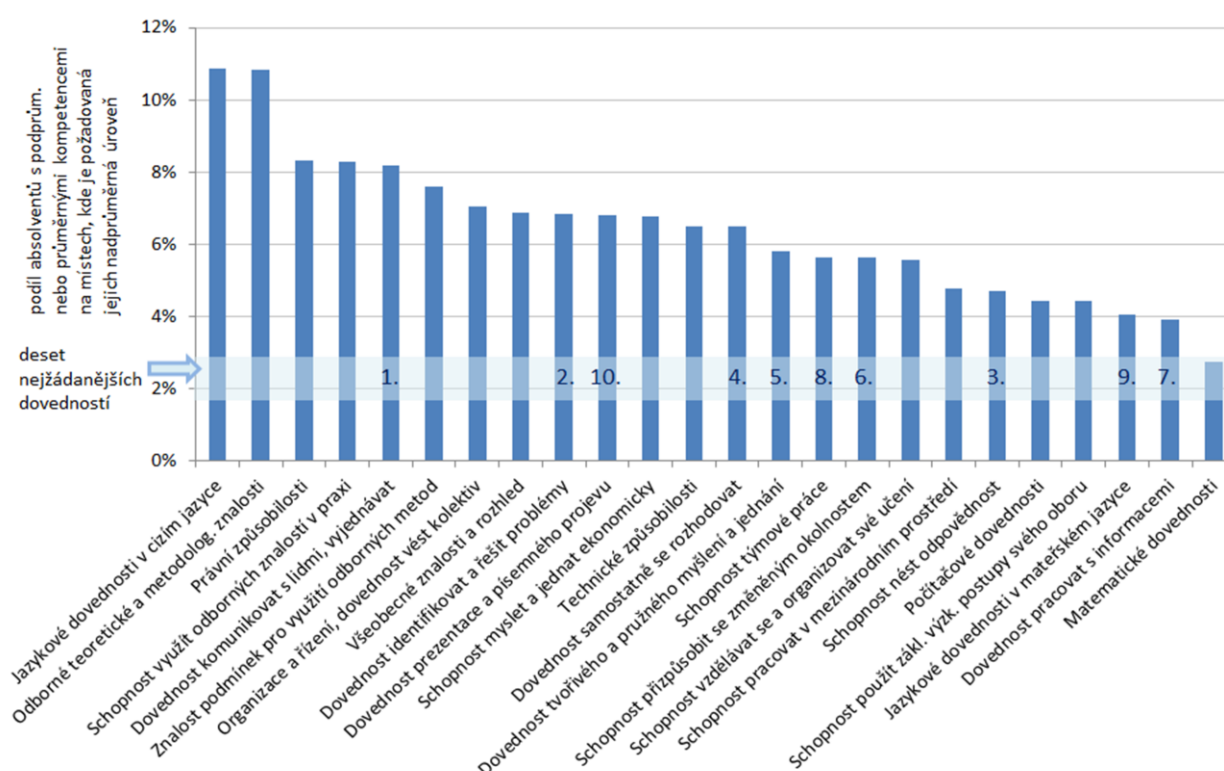
Disproporce u nejvyšší požadované úrovně však nejsou omezeny jen na nejvíce požadované kompetence. Prolíná se v podstatě všemi kompetencemi v různé míře. U některých je to pak ještě více zarážející než u jiných. Příkladem je jedna z hlavních kompetencí vyjadřující oborovou odbornost: odborné teoretické a metodologické znalosti. Méně než 10 % považuje své odborné a metodologické znalosti vlastního oboru za velmi vysoké a jen 57 % absolventů hodnotí tyto své znalosti jako nadprůměrné (tato kategorie zahrnuje i 10 % absolventů se znalostmi velmi vysokými).

5.4 Skutečné disproporce v zaměstnání

V předchozí části jsme zhodnotili celkové disproporce mezi tím, jak absolventi vnímají svoji úroveň a jak vnímají úroveň požadovanou v zaměstnání, přitom jsme nebrali ohled na to, jaká byla skutečná disproporce mezi úrovní vnímanou daným absolventem a potřebou na jeho pozici. V této části se tedy podíváme, jaké disproporce skutečně nastaly uvažováním úrovně kompetence jednotlivého absolventa a požadovanou úrovní na jeho místě.

Graf na této straně ukazuje, jaká je skutečná disproporce u jednotlivých kompetencí. Srovnali jsme shodu na jednotlivých pozicích absolventů z hlediska požadované a vlastní úrovně kompetencí na podprůměrné, průměrné a nadprůměrné úrovni. Ukazuje se, že tři až jedenáct procent absolventů – podle typu kompetence – jejich vlastní úroveň kompetencí je podprůměrná nebo průměrná, pracuje na pozicích, kde potřebují nadprůměrnou úroveň dané kompetence.

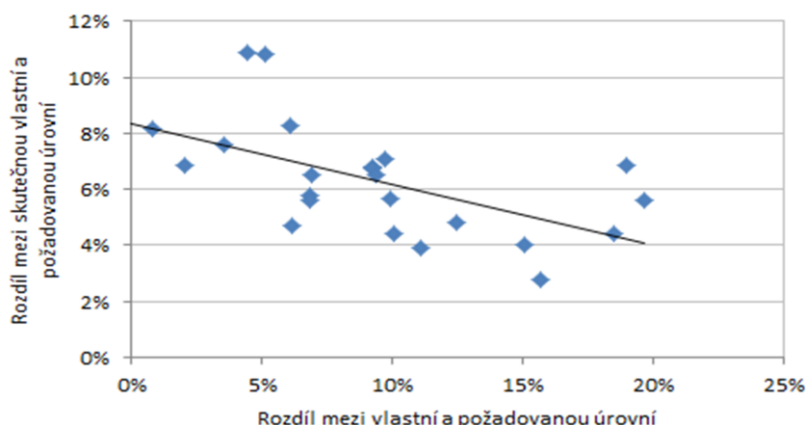
Absolventi s podprůměrnou nebo průměrnou úrovní kompetencí, kteří pracují na místech, kde je požadována jejich nadprůměrná úroveň, 2010



Více než desetiprocentní rozdíl je u kompetence cizojazyčné. To znamená, že asi 11 % absolventů s průměrnou nebo podprůměrnou znalostí cizího jazyka pracuje na místě, kde by potřebovali znalost na nadprůměrné úrovni. Znalosti cizího jazyka sice nepatří mezi skupinu nejvíce žádaných kompetencí, avšak je jen velmi malý rozdíl mezi podílem nadprůměrné úrovně požadované (40 %) a nadprůměrné vlastní úrovně této kompetence u absolventů (44 %).

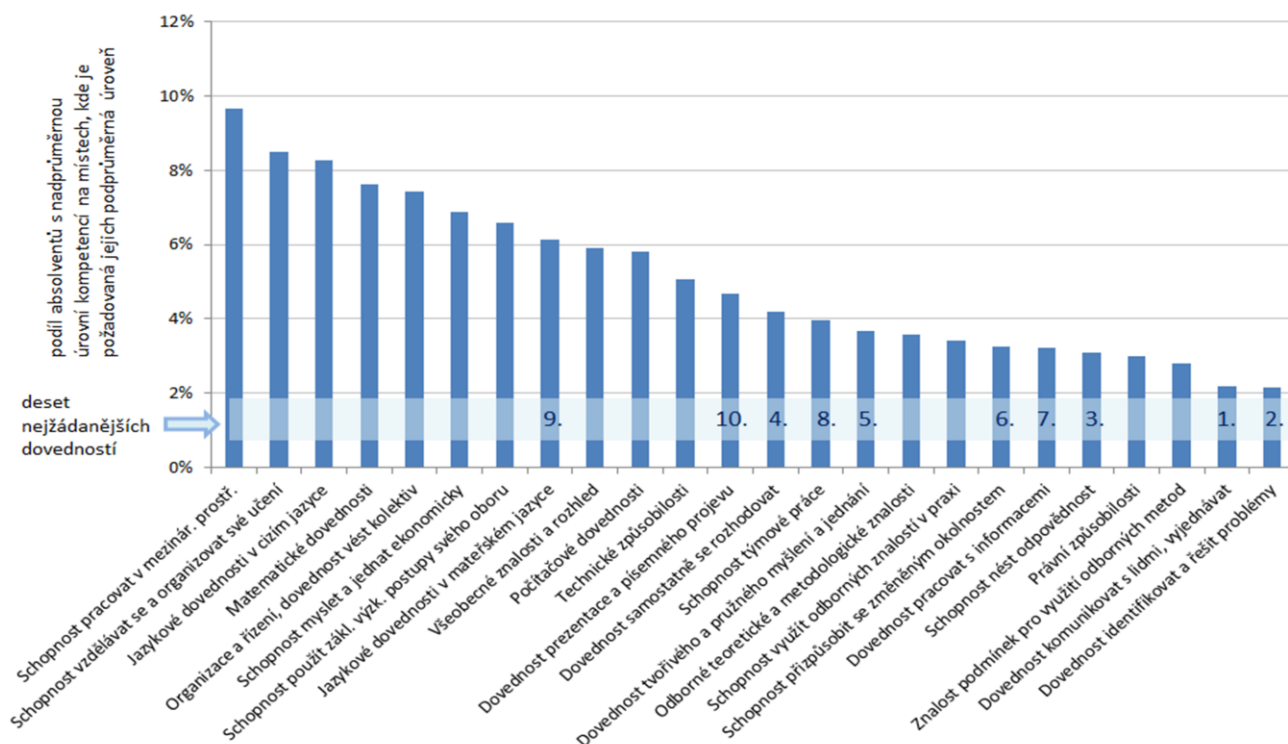
Druhou skupinou, kde je rozdíl také více než desetiprocentní, jsou odborné teoretické a metodologické znalosti vlastního oboru. To koresponduje se závěry na konci minulé části. Zde se ukazuje, že téměř 11 % absolventů s podprůměrnou nebo průměrnou úrovní odborných teoretických a metodologických znalostí pracuje na místech, kde je vyžadována jejich nadprůměrná znalost. I v tomto případě jsou blízké podíly těch, kteří hodnotí jako nadprůměrnou svoji úroveň v odborných teoretických a metodo-

Relace rozdílů mezi skutečnou vlastní a požadovanou úrovní a celkovou průměrnou vlastní a požadovanou úrovní kompetencí



Pozn. Osa x znázorňuje procentuální podíl rozdílu mezi vlastní a požadovanou nadprůměrnou úrovní bez ohledu na požadavky konkrétního pracovního místa, zatímco osa y zahrnuje tento podíl zohledňující požadavky konkrétního místa.

Absolventi s nadprůměrnou úrovní kompetencí, kteří pracují na místech, kde je požadována jejich podprůměrná úroveň, 2010



logických znalostech (57%), a těch, kteří hodnotí jako nadprůměrnou úroveň tu, která je potřebná na jejich pracovním místě (52 %). Z grafu (Relace rozdílů ...) je zřejmé, že tato závislost má obecnější charakter – tedy když jsou hodnoty vlastní a požadované úrovně blízké, je pravděpodobnější, že dojde k promísení absolventů z obou skupin – což se pak projeví tím, že vyšší podíl absolventů s průměrnou nebo podprůměrnou úrovní kompetence pracuje na místě, kde je vyžadovaná úroveň nadprůměrná.

Graf na předchozí straně zároveň ukazuje, jak je tomu se skutečnou disproporcí u kompetencí nejvíce požadovaných. Z nich se největší rozdíl projevuje u té nejvíce žádané, tj. dovednosti komunikovat s lidmi a vyjednávat. Více než 8 % osob s podprůměrnou nebo průměrnou úrovní dovednosti komunikovat s lidmi a vyjednávat na pozicích, kde by potřebovali její nadprůměrnou úroveň. U dovednosti identifikovat a řešit problémy a u dovednosti se samostatně rozhodovat je disproporce téměř sedmiprocentní, u dovednosti tvořivého a pružného myšlení a jednání šesti-procentní a u schopnosti nést odpovědnost pětiprocentní.

Z hlediska rostoucího podílu vysokoškoláka na trhu práce jsou rovněž zajímavou skupinou ti absolventi, kteří mají nadprůměrnou úroveň kompetencí a pracují na místech, kde je potřebná úroveň podprůměrná. Na rozdíl od skupiny předchozí, kde umístění nejžádanějších kompetencí u absolventů s podprůměrnou nebo průměrnou úrovní kompetencí pracujících na místech s potřebnou úrovní nadprůměrnou bylo spíše ve středu pole všech kompetencí, v případě absolventů s nadprůměrnou úrovní na místech, kde je vyžadovaná úroveň podprůměrná, se nejžádanější kompetence pohybují zřetelně mezi kompetencemi s nejmenším podílem. Celkově je mezi absolventy podle rozdělení u jednotlivých kompetencí 2 až téměř 10 % těch, kteří pracují na místech, kde svoji nadprůměrnou úroveň nevyužijí, protože jsou na místech, kde se žádá jen podprůměrná úroveň.

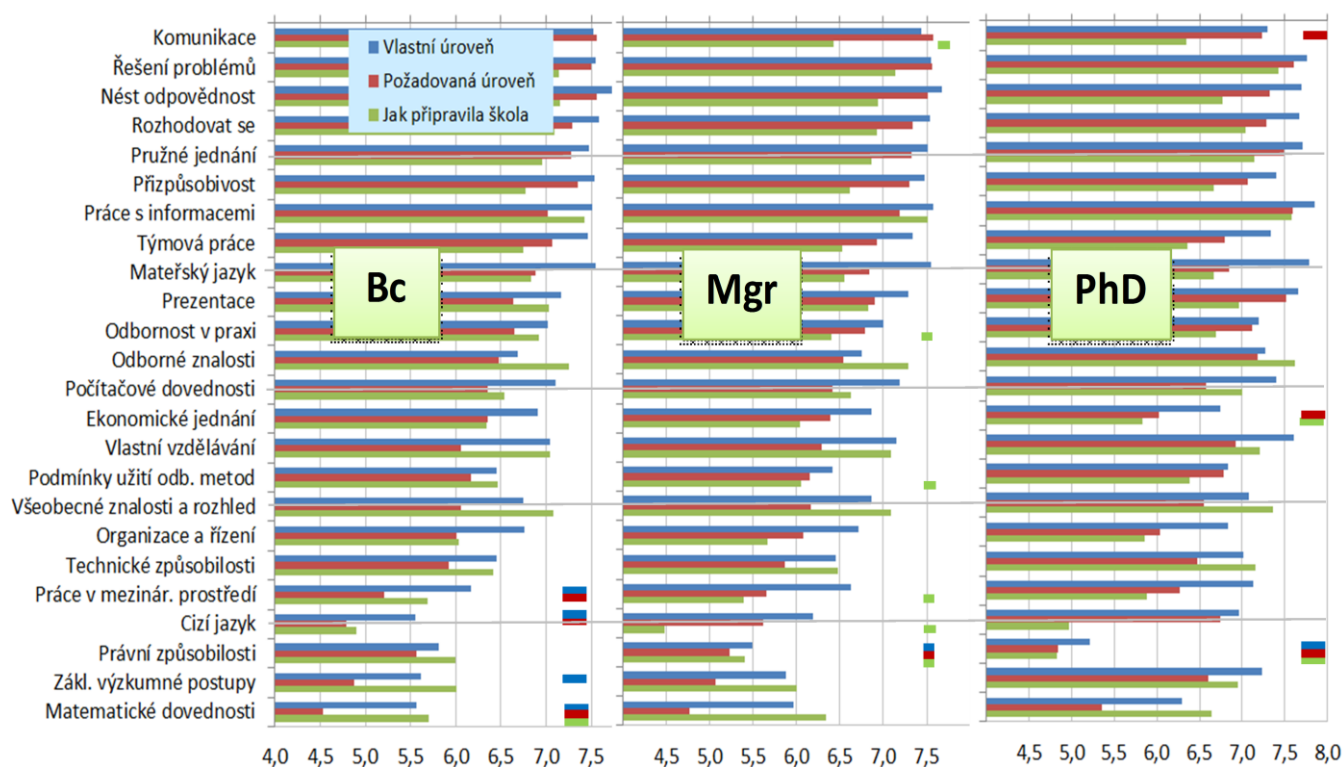
Opačná skupina, tedy absolventi s pouze podprůměrnou úrovní pracujících na místech s požadovanou úrovní nadprůměrnou nedosahuje takového průniku a ve většině kompetencí se jedná o hodnoty kolem půl procenta absolventů s podprůměrnou úrovní dané kompetence, kteří pracují na místech, kde se požaduje úroveň nadprůměrná. Výjimkou jsou cizojazyčné kompetence, kde se jedná o 3,1 % absolventů a u kompetence nazvané právní způsobilosti je to 1,8 %.

5.5 Kompetence bakalářů a magistrů

V této části si všimneme hlavních odlišností u absolventů bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů oproti hlavním celkovým výsledkům, které byly předmětem minulých částí. Mezi výsledky bakalářů a magistrů nejsou zásadní odlišnosti, některé zřejmější rozdíly existují u absolventů doktorských programů. Přesto několik odlišností zasluhujících si pozornost existuje.

Jeden z výraznějších rozdílů existuje ve vnímání dovedností v oblasti cizích jazyků. Ačkoli považují magistři vlastní i požadovanou úroveň vyšší než je tomu u bakalářů, hodnocení školní přípravy je vyšší u bakalářů. Absolventi doktorského studia převyšují hodnocení bakalářů i magistrů ve všech

Kompetence: vlastní úroveň, požadované v zaměstnání a úroveň, na jaké připravila absolventy škola, absolventi bakalářských, magisterských, doktorských programů, 2010



Pozn. Značky u jednotlivých typů vzdělání a kompetencí představují významnější odchylky od celkového průměru, v případě magistrů jsou odchylky menší (vzhledem k jejich počtům jsou hodnoty bližší hodnotám magistrů)

třech dimenzích. V oblasti právních způsobilostí jsou hodnocení absolventů doktorského studia ve všech třech dimenzích nejnižší a u magistrů ve všech třech dimenzích nižší než u bakalářů.

U nejžádanějších kompetencí je situace poměrně vyrovnaná. U dovednosti komunikovat a vyjednávat se považují za o něco lépe připraveni bakaláři, a to lépe než magistři i doktoři, avšak hodnocení školní přípravy vyznívá výrazněji lépe ve prospěch bakalářů oproti ostatním dvěma typům studia. Obdobné hodnocení ve prospěch bakalářů je také v případě schopnosti nést odpovědnost, i když odstup je méně výrazný. Dovednost tvořivého a pružného myšlení a jednání vyznívá ve prospěch absolventů doktorského studia a schopnost týmové práce opět ve prospěch bakalářů. Dovednost prezentace a písemného projevu pak ve prospěch doktorů i magistrů, ačkoli magistři hodnotí oproti bakalářům hůře úroveň školní přípravy.

Ve schopnosti využít odborných znalostí v praxi nastává rozpor mezi úrovní požadované a školní úrovně. Ačkoli magistři vnímají potřebu této kompetence v zaměstnání výrazněji než magistři, hodnotí školní přípravu hůře než bakaláři a také hůře než doktoři, u nichž je hodnocení nejlepší. V úrovni odborných teoretických a metodologických znalostí je mezi magistry a bakaláři jen velice malý rozdíl ve prospěch magistrů, významněji lépe jsou na tom u této kompetence absolventi doktorských programů.

V počítačových dovednostech opět není mezi magistry a bakaláři výraznější rozdíl, výhoda doktorů existuje, avšak s podstatně menším rozdílem než v případě teoretických a metodologických

znalostí. Potřeba a vlastní úroveň ekonomického myšlení a jednání je u bakalářů a magistrů stejná, magistři hodnotí úroveň školní přípravy mnohem kritičtěji. Absolventi doktorského studia hodnotí všechny dimenze u této kompetence hůře. Schopnost vzdělávat se a organizovat své učení hodnotí bakaláři mírně hůře než magistři, magistři vykazují vyšší potřebu této kompetence ve svém zaměstnání. Ovšem není mezi nimi rozdíl v hodnocení toho, jak je k vlastnímu vzdělávání připravila škola. Doktoři hodnotí svoji úroveň a potřebu v zaměstnání výše, avšak hodnocení úrovně přípravy ze strany školy nijak výrazně nepřevyšuje magistry a bakaláře.

V celkovém hodnocení kompetence „znalost podmínek pro využití odborných metod“ byla výše úroveň této kompetence bez rozlišení typů studia hodnocena poměrně kriticky. Při srovnání typů studia je vidět, že mezi bakaláři a magistry není rozdíl v hodnocení vlastní úrovně a potřebou této kompetence, avšak magistři zde hodnotí mnohem kritičtěji školní úroveň. Ani v případě doktorů není hodnocení této kompetence nijak vysoké, převyšuje však zřetelně bakaláře a magistry.

V hodnocení kompetence nazvané „organizace a řízení, dovednost vést kolektiv“ není mezi jednotlivými typy studia výrazný rozdíl, magistři však opět kritičtěji hodnotí úroveň, s jakou je k této kompetenci připravila škola. Zajímavé je, že doktoři hodnotí všechny dimenze u technické způsobilosti mnohem výše než magistři a bakaláři – u nich je úroveň obdobná.

Schopnost pracovat v mezinárodním prostředí nehodnotí nijak vysoko ani magistři ani bakaláři, magistři opět hodnotí mnohem kritičtěji než bakaláři školní úroveň. Doktoři hodnocení obou typů vzdělání výrazně převyšují, avšak ani u nich není hodnocení celkově nijak vysoké.

Bez překvapení vyznívá hodnocení schopnosti použít základní výzkumné postupy svého oboru ve prospěch absolventů doktorského studia s velkým odstupem od magistrů i bakalářů. Magistři hodnotí oproti bakalářům výše svoji úroveň i úroveň požadovanou v zaměstnání, avšak hodnocení školy je u obou stejné.

Shrneme-li výše uvedené, celkově hodnotí bez velkých odlišností svoji úroveň bakaláři a magistři – snad s výjimkou cizojazyčných dovedností, schopnosti práci v mezinárodním prostředí, matematických dovedností a schopnosti použít základní výzkumné postupy svého oboru, u nichž jsou hodnocení magistrů lepší než u bakalářů. Naopak jediným výrazně horším hodnocením je vyjádření magistrů o svých právních způsobilostech. To platí i u absolventů doktorského studia. Ti se výrazně lépe oproti magistrům hodnotí především ve schopnosti použít základní výzkumné postupy svého oboru a v cizojazyčných dovednostech, dále také v technických způsobilostech, odborných teoretických a metodologických znalostech a také ve znalosti podmínek pro využití odborných metod.

Co se týká úrovně vyžadované v zaměstnání, je opět hodnocení bakalářů a magistrů podobné se stejnými výjimkami jako v případě hodnocení vlastní úrovně. Ještě výrazněji se projevuje potřeba cizojazyčných dovedností a schopnosti pracovat v mezinárodním prostředí a vyšší je dále potřeba dovednosti prezentace a písemného projevu. Také u absolventů doktorského studia se projevuje potřeba stejných kompetencí, u nichž sami vnímají vyšší úroveň, jak je to uvedeno v minulém odstavci. Navíc také výrazněji vnímají potřebu matematických dovedností.

V hodnocení školní úrovně poskytovaných kompetencí se projevuje výrazně kritičtější hodnocení magistrů. Pouze v případě matematických dovedností je hodnocení magistrů lepší než bakalářů, u ostatních se buď nijak výrazně neliší od hodnocení bakalářů, nebo je i výrazně horší (to v případě právní způsobilosti, cizojazyčné dovednosti, dovednosti komunikovat a vyjednávat, schopnost využít odborných znalostí v praxi). Doktoři hodnotí nadprůměrně především školní přípravu ve schopnosti použít základní výzkumné postupy svého oboru, v rozvoji cizojazyčných dovedností a technických způsobilostí. Výrazně horší je jejich hodnocení u právních způsobilostí, a vůči magistrům i bakalářům, horší je jejich hodnocení přípravy ve schopnosti myslet a jednat ekonomicky a v dovednosti komunikační a vyjednávací.

5.6 Skupiny kompetencí

V další části analýzy kompetencí se budeme věnovat již jen skupinám kompetencí a také pouze kompetencím vlastním a požadovaným v zaměstnání s cílem uvedení některých základních zjištění a vztahů s dalšími charakteristikami. Bez seskupení kompetencí do menšího počtu skupin bychom vzhledem k jejich počtu mohli jen obtížně analyzovat vztahy mezi studijními, školskými a individuálními charakteristikami a kompetencemi a také vztahy s dalšími charakteristikami, které charakterizují profesní úspěch.

Kompetence byly rozděleny s pomocí faktorové analýzy do pěti skupin a následně testovány na položkovou reliabilitu. Cronbachovo alfa je ve všech pěti případech poměrně vysoké (větší než 0,7 i u dvou a tří položkových skupin), což svědčí o vysoké míře reliability, takže každá z pěti dimenzí smysluplně zastupuje jednotlivé položky, které ji tvoří. Z důvodů zachování vysoké úrovně vnitřní reliability jednotlivých skupin nebyly použity následující čtyři kompetence: všeobecné znalosti a rozhled, jazykové dovednosti v mateřském jazyce, schopnost vzdělávat se a organizovat své učení a právní způsobilosti.

V následující tabulce jsou přehledně zobrazeny jednotlivé dimenze, položky, úroveň Cronbachova alfa, průměrná vlastní úroveň absolventů, průměrná úroveň požadovaná v zaměstnání a rozdíl mezi vlastní a požadovanou úrovní.

Intelektuální kompetence

Ve srovnání všech vytvořených skupin je v této skupině nejvyšší úroveň u vlastní i požadované úrovně. Zároveň je zde mezi vlastní a požadovanou úrovní nejmenší rozdíl. Jednotlivé kompetence této skupiny, jako je práce s informacemi, řešení problémů, tvořivé myšlení a samostatné rozhodování, představují nezbytný základ pro výbavu absolventů, protože jsou předpokladem úspěšného uplatnění v celém spektru profesí nehledě na cílové trhy, technologie, odborné znalostní báze, organizaci práce či architekturu a organizaci celých institucí. Absolventi vysokých škol tak musí naplňovat velké spektrum požadavků zaměstnavatelů, které nesouvisí přímo s vystudovaným oborem. Rovněž se od nich očekává, že budou schopni pružně nabývat kompetence nové, budou široce uplatnitelní a schopní přizpůsobit se a reagovat na časté změny, které se mohou týkat například obsahu práce, mobility uvnitř nebo mezi organizacemi. Mnozí zaměst-

navatelé hledají odborníky, kteří jsou schopni přinášet a zavádět inovace, ale také spoluvytvářet prostředí vhodné pro vznik a předávání znalostí a objevování nových příležitostí nebo technologií.

Socio-komunikačních kompetence

Oproti intelektuálním kompetencím jsou kompetence socio-komunikační jen mírně nižší jak u vlastní, tak u požadované úrovně a rovněž rozdíl mezi nimi je obdobně malý. Zatímco intelektuální kompetence jsou u absolventů do jisté míry automaticky předpokládány, kompetence organizační, řídicí, komunikační či vyjednávací jsou zaměstnavateli o to více zdůrazňovány, protože se zatím nedá říci, že představují automatickou výbavu absolventů. Jsou však vzhledem pozicím, které absolventi vysokých škol zastávají nezbytné pro efektivní naplňování jejich pracovních úkolů a pozic, protože se předpokládá, že budou schopni efektivně mobilizovat kapacity a řídit práci svou i druhých, což je spojeno se schopností komunikovat myšlenky a ustanovovat jednoznačné komunikační toky, inspirovat druhé, optimálně využívat dostupné lidské zdroje, plánovat, organizovat a kontrolovat pracovní procesy a přizpůsobovat je možnostem svým i svých kolegů.

Kompetence profesní odbornosti

Ve srovnání s oběma předchozími skupinami je jak vlastní, tak požadovaná úroveň o něco nižší. Na jedné straně jsou oborové profesní kompetence předpokládány opět jako samozřejmé, na druhé straně ztrácejí do jisté míry na důležitosti – což je však oborově rozdílné, protože stále existuje hodně profesí, v nichž se předpokládá vysoká úroveň expertízy a profesi vykonávají od-

Rozdělení kompetencí do skupin

		Cronbachovo alfa	Vlastní úroveň	Požadovaná úroveň	Rozdíl
Schopnost týmové práce Schopnost nést odpovědnost Organizace a řízení, dovednost vést kolektiv Schopnost myslet a jednat ekonomicky / ek. způsobilosti Dovednost komunikovat s lidmi, vyjednávat Schopnost přizpůsobit se změnám okolností	Socio- komunikační kompetence	0,881	7,270	6,961	0,310
Dovednost pracovat s informacemi Dovednost identifikovat a řešit problémy Dovednost tvořivého a pružného myšlení a jednání Dovednost prezentace a písemného projevu Dovednost samostatně se rozhodovat	Intelektuální kompetence	0,901	7,491	7,238	0,253
Odborné teoretické a metodologické znalosti Schopnost využít odborných znalostí v praxi Znalost podmínek pro využití odb. metod a teorií v praxi Schopnost použít základní výzkum. postupy svého oboru	Kompetence profesní odbornosti	0,832	6,517	6,138	0,379
Matematické dovednosti Počítačové dovednosti Technické způsobilosti	Technické kompetence	0,717	6,503	5,674	0,829
Jazykové dovednosti v cizím jazyce Schopnost pracovat v interkultur. / mezinárod. prostředí	Mezinárodní kompetence	0,760	6,283	5,494	0,789

borníci – experti. Vysoká profesní odbornost je zde tedy naprosto zásadní. Experti se vyznačují mimořádnými oborově specifickými znalostmi (a schopnostmi si je vybavit a vhodně využít) a způsobem, jakým přistupují k problémům, s nimiž se v práci setkávají, jak vytvářejí diagnózy, používají standardizované procedury, intuitivně hledají a nalézají řešení a korektně vyvozují závěry a interpretace. Profesní odbornost samozřejmě předpokládá vysoký stupeň zvládnutí znalostí a dovedností, které jsou pro danou oblast relevantní. Ovšem pouhé zvládnutí znalostí a dovedností experta ještě nedělá. Druhým charakteristickým rysem skutečné profesní odbornosti expertů je schopnost využít těchto znalostí k určení a nalezení řešení problémů v dané oblasti.

Technické kompetence

Skupina technických kompetencí zahrnuje matematické a počítačové dovednosti a technické způsobilosti. Celková vlastní úroveň absolventů je stejná, jako je tomu u kompetence profesní odbornosti, požadovaná úroveň je nižší především díky méně požadovaným dovednostem matematickým. Proto je také u technických kompetencí největší rozdíl mezi vlastní úrovní absolventů a mezi úrovní, která je požadována v zaměstnání. Technické kompetence však představují důležitou součást kompetenční výbavy vysokoškoláků vzhledem k všude přítomným informačním technologiím a vysoké míře komputerizace společnosti i celé řady profesí.

Mezinárodní kompetence

Ze všech skupin kompetencí vykazují mezinárodní kompetence nejnížší jak vlastní tak požadovanou úroveň. Vysoká míra globalizace a stírání hranic působnosti mnoha firem pouze na území vlastního státu však postupně zvyšuje požadavky jak na cizojazyčnou vybavenost, tak na širší mezinárodní orientaci. To zahrnuje na jedné straně schopnost vnímání národních přesahů a souvislostí na mezinárodním poli, včetně hlubšího porozumění jiných kultur, na druhé straně schopnost akceptovat, vstřebat a docenit firemní kulturu nadnárodních společností se všemi jejich zvláštnostmi, výhodami a tradicemi.

5.7 Vztahy kompetencí a jiných charakteristik

Pro posouzení vlivu dalších charakteristik na úroveň kompetencí byl vytvořen regresní model, který pro každou z pěti skupin kompetencí analyzuje vztahy mezi zaměřením studijního oboru, způsoby výuky, individuálními charakteristikami, sociálním zázemím, demografickými charakteristikami a vlastní úrovní absolventa v příslušné skupině kompetencí. Jako kontrolní proměnné byly do modelu zařazeny charakteristiky oboru a typu vzdělání.

Kompetence a zaměření studijního programu

Dimenze zahrnující zaměření studijního programu představovaly jeho náročnost, volnost při sestavování studijního programu, šíři jeho zaměření a to, nakolik byl program zaměřen na budoucí profesní uplatnění jeho absolventů. Kromě šíře zaměření studijního programu se v ostatních di-

menzích projevuje relace kompetencí a zaměření studijního programu. Náročnost studijního programu má jasné souvislosti se všemi skupinami kompetencí, nejsilnější souvislost je u kompetencí profesní odbornosti a o něco slabší také u kompetencí intelektuálních a technických. Zaměřenost studijního programu na budoucí profesní uplatnění se logicky projevuje v souvislosti s kompetencemi profesní odbornosti. Volnost při sestavování obsahu studijního programu se projevuje do jisté míry v kompetencích profesní odbornosti, technických a mezinárodních kompetencích.

Kompetence a způsoby výuky

Všechny uvažované dimenze způsobů výuky – tj. zda je výuka orientovaná na studenta, zda je orientovaná prakticky a nakolik silné je ve výuce postavení vyučujícího – se projevují v souvislosti s dosaženými kompetencemi. Silnou souvislost dosažených socio-komunikativních, intelektuálních kompetencí a kompetencí profesní odbornosti lze nalézt tam, kde je studijní program více orientovaný na studenta. Ostatní dimenze způsobů výuky se projevují na podobné úrovni v prakticky všech skupinách kompetencí. Potvrzuje to obecný předpoklad, že způsoby výuky mají vliv na to, jakou míru znalostí a dovedností studenti studiem získávají.

Kompetence a individuální charakteristiky

Tato část výsledků regresního modelu potvrzuje, že individuální přístup ke studiu – zde měřeno snahou vynakládanou během studia a studijními výsledky – má vliv na dosaženou úroveň vlastních kompetencí. Především studijní výsledky během vysokoškolského studia vykazují vysokou míru souvislosti se všemi skupinami kompetencí, především pak se socio-komunikativními, intelektuálními a kompetencemi profesní odbornosti. Absolvování gymnázia před vysokou školou není významným faktorem pro úroveň kompetencí vysokoškolských absolventů – s jedinou výjimkou, kterou

Souvislost skupin kompetencí

... a zaměření studijního programu

	Socio-kom.	Intelekt.	Profesní odb.	Techn.	Mezinár.
Náročnost	●	●	●	●	●
Volnost při sestavování obsahu		○	●	●	●
Široká zaměřenost					
Zaměřenost na budoucí profesní uplatnění	●	●	●	●	

... a způsoby výuky

	Socio-kom.	Intelekt.	Profesní odb.	Techn.	Mezinár.
Orientované na studenta	●	●	●	●	●
Prakticky orientované	●		●	●	●
Orientované na vyučujícího	○	●	●	●	●

... a individuální charakteristiky

	Socio-kom.	Intelekt.	Profesní odb.	Techn.	Mezinár.
Snaha na VŠ		●	●	●	●
Studijní výsledky na VŠ	●	●	●	●	●
Absolvování gymnázia		●		○	●

jsou kompetence mezinárodní. Absolventi gymnázia mají totiž výrazně lepší znalost cizích jazyků a vykazují vyšší míru přehledu a orientace v mezinárodních souvislostech než ti, kteří absolvovali jiný typ střední školy.

5.8 Kompetence a profesní úspěch

V další části ukážeme hlavní souvislosti mezi výše definovanými skupinami kompetencí a vybranými ukazateli, kterými charakterizujeme profesní úspěch absolventů vysokých škol. Jsou jimi příjmy, index ISEI (Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání; Index představuje kontinuální míru sloužící k měření sociálního postavení člověka na základě jeho zaměstnání;), shoda úrovně dosaženého vzdělání a vykonávané práce a spokojenost v zaměstnání.

Opět byla užita regresní analýza a tabulka ukazuje hlavní souvislosti mezi skupinami kompetencí a ukazateli profesního úspěchu. Nejvyšší míru souvislosti vykazuje příjem se dvěma skupinami kompetencí, se socio-komunikačními a mezinárodními. Vyšší úroveň příjmu je tedy do značné míry podmíněna vysokou úrovní socio-komunikačních a mezinárodních kompetencí. Vyšší kvalifikační úroveň zaměstnání je

Souvislost skupin kompetencí a faktorů profesního úspěchu

Profesní úspěch \ Kompetence	Příjem	ISEI	Práce odpovídající úrovni vzdělání	Spokojenost v zaměstnání
Socio-komunikační	●			●
Intelektuální				●
Profesní odbornost		●	●	●
Technické				
Mezinárodní	●	●		

podmíněna vysokou mírou profesní odbornosti, která také podmiňuje práci, která odpovídá dosažené úrovni vzdělání. Vysoká spokojenost v zaměstnání souvisí s kompetencemi socio-komunikačními, intelektuálními i s profesní odborností. Pouze u technických kompetencí není zřejmý vliv na žádný ze čtyř uvažovaných faktorů profesního úspěchu. Jen si v této části musíme uvědomit, že regresní analýza byla provedena pro celou skupinu absolventů a její výsledky tedy souvisí s celkovými vzájemnými vztahy. S ohledem na vysoké rozdíly v případě mnoha oborových charakteristik, je nutné mít na paměti, že kompetenční požadavky a souvislosti mohou vykazovat vysokou míru oborové specifičnosti.

5.9 Kompetence - souhrn

Zájem o kompetence vysokoškoláků přivádí naši pozornost blíže k tomu, co se od vysokoškolských institucí očekává, že budou vyučovat, jaký bude profil absolventa ohledně jeho připravenosti na poli jeho odbornosti a jaký na poli širších a všeobecných kompetencí. Ve třetí části jsme uvedli, že v průměru třetina absolventů magistrů i bakalářů pracuje po několika prvních letech na pracovním trhu v nějaké řídicí pozici a že v žádné ze sledovaných skupin oborů to není méně než

pětina. To ukazuje na první oblast, v níž se očekává připravenost a která navíc zahrnuje velké spektrum kompetencí nepřímo souvisejících se specifickou oborovou odborností. Připravenost pro řídicí pozice zahrnuje i některé další kompetence, které se však očekávají jako širší vybava všech vysokoškolsky vzdělaných absolventů. Můžeme k nim zařadit jazykovou vybavenost, schopnost prezentační, práci s informacemi, počítačové dovednosti, schopnost týmové práce a další.

Výsledky šetření ukazují, že právě u kompetencí, které nejsou přímo svázány s oborovou odborností, vnímají absolventi největší nesoulad mezi tím, jakou úroveň kompetencí reflektují u sebe a jaká je potřebná v zaměstnání. Je zde sice jen jediná kompetence – dovednost komunikovat s lidmi a vyjednávat – v jejímž případě je průměrná úroveň absolventů pod úrovní požadovanou, avšak v jejím případě, stejně jako v případě dalších třinácti (z 24) kompetencí, hodnotí absolventi školou poskytovanou úroveň pod úrovní, která je požadována v zaměstnání. A na prvních místech jak v případě úrovně v zaměstnání vyžadovaných kompetencí, tak nesouladu se školskou úrovní, jsou právě kompetence, které nejsou přímo svázány s oborem, jako je dovednost identifikovat a řešit problémy, schopnost nést odpovědnost, dovednost samostatně se rozhodovat, dovednost tvořivého a pružného myšlení a jednání a schopnost přizpůsobit se změněným okolnostem.

Pokud bychom však měli představu, že problém je pouze u těch kompetencí, které nejsou přímo svázány s oborem, ani tento obrázek by nebyl správný. Méně než 10 % absolventů považuje své odborné a metodologické znalosti vlastního oboru za velmi vysoké a jen 57 % absolventů hodnotí tyto své znalosti jako nadprůměrné (tato kategorie zahrnuje i 10 % absolventů se znalostmi velmi vysokými). Více než 40 % tedy považuje znalosti svého oboru jako průměrné (a několik procent dokonce za podprůměrné).

Skutečný nesoulad mezi tím, jakou úroveň absolventi potřebují na konkrétním místě a jakou skutečně mají, se projevuje především tam, kde je požadována velmi vysoká úroveň kompetencí (hodnocení 10 na desetistupňové škále). U prvních šesti nejvíce požadovaných kompetencí v zaměstnání absolventů dokonce 15 až 20 % absolventů vnímá, že potřebuje tuto nejvyšší úroveň dané kompetence. Zároveň však o 5 až 8 % méně absolventů reflektuje svoji úroveň jako nižší. To znamená, že skutečný problém je tam, kde je v zaměstnání požadována nejvyšší úroveň kompetencí. I do budoucna s masifikací terciární úrovně vzdělávání je možné tento jev vnímat jako jednu z významných hrozeb, že se totiž nebude dostávat odborníků s nejvyšší úrovní požadovaných kompetencí.

Nejde však jen o tu nejvyšší úroveň kompetencí. Potřebu velmi vysoké úrovně u jednotlivých kompetencí (hodnocení 9 a 10) pociťuje ve svém zaměstnání plná čtvrtina až třetina všech absolventů a více než polovina všech absolventů vnímá potřebu nadprůměrné úrovně kompetencí. Z toho u osmi nejvíce žádaných kompetencí je pociťována potřeba nadprůměrné úrovně u dvou třetin absolventů.

Pro úplnost obrázku o celkovém poměru požadované úrovně kompetencí: s průměrnou úrovní kompetencí vystačí ve svém zaměstnání 30 % absolventů a méně než 20 % s úrovní podprůměrnou. To ukazuje na druhou stránku masifikace: i nadále se bude zvyšovat podíl těch, kteří svoji

kvalifikaci a kompetence nevyužijí v takové míře, jak by si asi představovali. Řešení tohoto rozporu spočívá ve skutečné diverzifikaci vysokoškolského vzdělání, především pak v existenci nabídky (a také její realizaci) takových vzdělávacích programů, které poskytnou tu nejvyšší kvalitu těm, kteří na ni budou aspirovat.

Skupina osob s nízkou úrovní některých kompetencí se profiluje již dnes. Ačkoli u čtrnácti (z 24) kompetencí je méně než 5 % absolventů, kteří hodnotí svoji úroveň některé kompetence jako podprůměrnou (do této skupiny patří všechny kompetence nejvíce žádané v zaměstnání), zároveň existuje u deseti kompetencí výraznější podíl absolventů – mezi 8 a 27 % - kteří u některé z těchto deseti kompetencí považují svoji úroveň za podprůměrnou (např. 9 % u znalostí podmínek pro využití odborných metod, 9 % u organizačních a řídicích dovedností, 17 % u schopnosti práce v mezinárodním prostředí, 24 % u jazykových dovedností v cizím jazyce, 27 % u právní způsobilosti). Obzvláště čtvrtina absolventů s podprůměrnými cizojazyčnými dovednostmi se jeví jako vysoký podíl. K tomu se přidává i špatné, celkově podprůměrné hodnocení cizojazyčného vzdělávání ze strany školy a na druhé straně nadprůměrné požadavky v zaměstnání. Nesoulad mezi úrovní poskytovanou školou a úrovní požadovanou v zaměstnání je u cizojazyčného vzdělávání nejvyšší ze všech sledovaných kompetencí.

Z analýz plyne, že náročnost studijního programu, orientace výuky na studenta a studijní snaha a studijní výsledky na vysoké škole mají vliv na úroveň dosažených kompetencí. Zároveň se ukazuje, že úroveň kompetencí se projevuje v příjmu, v kvalifikační náročnosti vykonávané práce a ve spokojenosti v zaměstnání.

Závěr

Ve srovnání s absolventy ostatních úrovní vzdělání mají absolventi vysokých škol na trhu práce zřetelné výhody, které se absolventům z poloviny minulého desetiletí ještě zásadně nesnížily v důsledku masifikace terciárního vzdělání. Absolventi vysokých škol také nebyli výrazně dotčeni účinky ekonomické krize. Podíl vysokoškoláků je ve srovnání s vyspělými zeměmi u nás stále nižší a vysoké počty studujících se projeví až s postupem času s obměnou pracovní síly. Výhodou je také kvalifikačně rozvinutá struktura naší ekonomiky, kde podíly osob pracujících v kvalifikačně náročných profesích jsou srovnatelné s rozvinutými zeměmi, avšak podíly vysokoškoláků jsou v nich nižší.

Přes výhody vysokoškoláků je postupně vidět, že se mnohé charakteristiky zhoršují a výhoda se bude snižovat. Klesá kvalifikační náročnost profesí absolventů, méně jich pracuje na místech, která odpovídají dosaženému vysokoškolskému vzdělání, a obsazují i profese, které byly dříve určeny především středoškolákům. Ačkoli na místech určených kvalifikační náročností vysokoškolákům stále v mnoha případech pracují středoškoláci, mají oproti absolventům vysokých škol výhodu dlouholeté pracovní zkušenosti. Absolventi tedy musí projevovat skutečné kvality, což však ve velkém množství studujících a absolventů se nezdá být jako obecný trend. Projevy masifikace se totiž projevují například ve snížené ochotě studovat nad penzum požadované pro složení zkoušek a sníženém zájmu usilovat o co nejlepší známky. Na druhé straně sami absolventi pak také vnímají, že méně využívají v zaměstnání svých znalostí a dovedností, vnímají kvalifikační náročnost své profese jako nižší, poměrujeme-li ji jejich výpovědi o době potřebné ke zvládnutí své profese. Absolventi také vypovídají, že jsou v zaměstnání méně spokojeni ve srovnání absolventů z počátku a poloviny minulého desetiletí. Museli také častěji začít svoji kariéru v práci, která neodpovídala jejich úrovni a oboru vzdělání.

Co se týče vzdělávání na vysokých školách, naši studenti ve srovnání se zahraničím (zde srovnání s mezinárodními výsledky projektu REFLEX 2006) sice vnímají, že studium je více zaměřené na budoucí profesní uplatnění, avšak to se neprojevuje například ve způsobu a obsahu výuky. Ve srovnání s ostatními zeměmi je kladen stále poměrně velký důraz na tradičnější způsoby výuky, což je znatelné v preferování vyučování teoretických znalostí oproti získávání praktických dovedností a zkušeností. Málo prostoru dostávají hlavní nástroje nabývání praktických dovedností a zkušeností - praxe v oboru, stáže a účast na výzkumných projektech – i volnost při sestavování studijního obsahu, kde by se mohl projevit zájem a vlastní motivace studentů, je spíše menší. Ačkoli v posledních letech poklesl důraz na přednášky a na učitele jako hlavní zdroj informací, nenahradily je však modernější způsoby výuky, jako je práce ve skupinách, účast na projektech a vlastní řešení problémů.

Nedá se však říci, že by se snížila spokojenost absolventů se získaným vzděláním. V roce 2010 stejně jako v roce 2006 by dvě třetiny našich absolventů neměnily své rozhodnutí studovat a obdobný podíl absolventů by neměnil volbu školy ani volbu oboru studia. Podíl těch, kdo by se rozhodl nestudovat vysokou školu vůbec, zůstává zcela zanedbatelný. Jako nejspokojenější s volbou svého oboru se jeví absolventi inženýrských oborů a práva. Mezi školami není žádná, kde by si studium nechtělo zopakovat alespoň 60 % jejích absolventů. Ve více než 85 % by studium na stejné škole volili absolventi ČVUT, VŠE a VUT.

Jako přínos svého studia a vystudovaného oboru oceňovali absolventi z počátku minulého desetiletí více jeho úlohu při vstupu do práce, avšak ve výpovědích v roce 2010 se hodnocení tohoto aspektu výrazně snížilo a zcela se vyrovnalo s hodnocením střednědobých účinků studia a jeho úlohou při zvládání současných pracovních úkolů. Například absolventi přírodních věd a uměleckých oborů oceňují více střednědobý přínos oboru než to, jak byli v jeho rámci připraveni pro vstup na pracovní trh. Naopak absolventi strojírenských a právnických oborů pozitivněji hodnotili připravenost pro vstup na trh práce než pro plnění pracovních úkolů po pěti letech praxe. Nejméně dobře připraveni jak pro vstup na trh práce, tak pro vykonávání pracovních úkolů po několika letech praxe se cítí absolventi zemědělských oborů. Obecně absolventi hodnotí kladněji přínos vystudovaného oboru jako dobrého základu pro další učení než pro pracovní kariéru.

Podle hodnot celého spektra ukazatelů plyne, že při posuzování uplatnění absolventů vysokoškolského studia je nutné uvažovat zvlášť bakaláře a magistry, a zvlášť také absolventy doktorských programů, protože se jejich charakteristiky mnohdy výrazně liší. Liší se – a často ještě výrazněji – i ukazatele pro jednotlivé obory studia. Důvodem je charakter studia a odlišný charakter práce v různých oborech. Například charakter práce absolventů zdravotnických a právnických oborů zdůvodňuje, proč se vydělují v hodnotách ukazatelů, jakými jsou práce na pozicích, které vyžadují dosaženou úroveň vzdělání (u magistrů v těchto oborech je to kolem 95 %, průměr všech je 87 %) nebo kvalifikační náročnost profesí (průměr ISEI u všech magistrů je 63, u právnických oborů 79, zdravotnických 76). Obě skupiny oborů vykazují v případě magistrů také nejvyšší úroveň využití znalostí a dovedností v zaměstnání. Mezi bakaláři nejvíce využívají své znalosti a dovednosti absolventi skupin oborů Vzdělávání a sport a Vědy a nauky o kultuře a umění, dále absolventi inženýrských a právnických oborů. Výdělky mají magistři nejvyšší v inženýrských, právnických a ekonomických oborech, bakaláři v právnických, elektrotechnických a telekomunikačních a inženýrských oborech. K nejspokojenějším magistrům se svým zaměstnáním patří absolventi skupiny oborů Vzdělávání a sport, inženýrských a právnických oborů. Mezi nejspokojenější bakaláře pak patří opět absolventi skupiny oborů Vzdělávání a sport, dále absolventi ekonomických, právnických a inženýrských oborů.

Velice důležitá informace plyne z odpovědí na otázku, zda absolventi pracují v řídicích pozicích. Třetina magistrů i bakalářů a čtvrtina absolventů doktorského studia po čtyřech až pěti letech na trhu práce řídí jednu nebo více organizačních jednotek v instituci, kde pracují. To zdůvodňuje požadavky, které mají zaměstnavatelé vůči absolventům a vysokým školám, ohledně širokého spektra kompetencí potřebných u absolventů pro výkon řídicích funkcí. V oblasti kompetencí však výsledky šetření ukazují, že právě u těch kompetencí, které nejsou přímo svázány s oborovou odborností – a mnohé z nich patří k širší výbavě vysokoškoláků a také uplatnitelné a potřebné pro řídicí funkce – vnímají absolventi největší nesoulad mezi tím, jakou úroveň kompetencí reflektují u sebe a jaká je potřebná v zaměstnání. A je to právě v případě jediné kompetence – dovednosti komunikovat s lidmi a vyjednávat – v jejímž případě je průměrná úroveň absolventů pod úrovní požadovanou. Avšak u celá polovina ze šetřených kompetencí absolventi vnímají nesoulad mezi úrovní vyučovanou školou a tím, co potřebují v zaměstnání. A na prvních místech jak v případě úrovně v zaměstnání vyžadovaných kompetencí, tak nesouladu se školskou úrovní jsou právě kompetence, které nejsou přímo svázány s oborem, jako je dovednost identifikovat a řešit problémy, schopnost nést odpovědnost, dovednost samostatně se rozhodovat, do-

vednost tvořivého a pružného myšlení a jednání a schopnost přizpůsobit se změněným okolnostem.

Problém v úrovni vyučovaných kompetencí však není pouze u výše uvedených kompetencí, které nejsou přímo svázány s oborem. Svě odborné a metodologické znalosti vlastního oboru považuje za velmi vysoké méně než 10 % absolventů a jen 57 % absolventů hodnotí tyto své znalosti jako nadprůměrné (tato kategorie zahrnuje i 10 % absolventů se znalostmi velmi vysokými). Z toho plyne, že více než 40 % absolventů považuje znalosti svého oboru za průměrné (a několik procent dokonce za podprůměrné).

Nejdůležitější zjištění se však týká nejvyšší úrovně požadovaných kompetencí. Zde se projevuje skutečný nesoulad mezi tím, jakou úroveň absolventi potřebují na konkrétním místě a jakou skutečně mají. U prvních šesti nejvíce požadovaných kompetencí v zaměstnáních absolventů dokonce 15 až 20 % absolventů vnímá, že potřebuje tu nejvyšší úroveň dané kompetence (úroveň 10 na desetibodové škále). Zároveň však o 5 až 8 % méně absolventů reflektuje svoji úroveň jako nižší. To znamená, že skutečný problém je tam, kde je v zaměstnání požadována nejvyšší úroveň kompetencí. Jedná se o absolventy, kteří pracují na expertních místech a právě oni vnímají, že jejich připravenost není dostatečná. I do budoucna s masifikací terciární úrovně vzdělávání je možné tento jev vnímat jako jednu z významných hrozeb, tj. že budou chybět odborníci s nejvyšší úrovní požadovaných kompetencí.

Absolventi celkově ve svých zaměstnáních vnímají potřebu vysoké úrovně znalostí a dovedností (úroveň 9 a 10 na desetibodové škále). Celá čtvrtina až třetina – v celém souboru 24 zjišťovaných kompetencí – vnímá potřebu velmi vysoké úrovně kompetencí. A více než polovina všech absolventů vnímá potřebu nadprůměrné úrovně kompetencí. Z toho u osmi nejvíce žádaných kompetencí je pocítována potřeba nadprůměrné úrovně u dvou třetin absolventů.

Na druhé straně se ukazuje i opačný problém. S průměrnou úrovní kompetencí vystačí ve svém zaměstnání 30 % absolventů a méně než 20 % s úrovní podprůměrnou. S přibývajícím podílem vysokoškoláků na trhu práce se tak i nadále bude zvyšovat podíl těch, kteří svoji kvalifikaci a kompetence nevyužijí v takové míře, jak by si asi představovali. Řešení tohoto rozporu spočívá ve skutečné diverzifikaci vysokoškolského vzdělání. A z hlediska potřeby vysoce kvalifikovaných odborníků především pak v existenci nabídky (a také její skutečně vysoce kvalitní realizaci) takových vzdělávacích programů, které poskytnou tu nejvyšší kvalitu těm, kteří na ni budou aspirovat. Bude také třeba nalézt způsoby, jak se vyrovnat s disproporcemi, které u sebe dokážou identifikovat jednotlivé instituce. K obecným a více institucím společným problémům pak patří zejména disproporce v cizích jazycích: čtvrtina absolventů opouští vzdělání s podprůměrnými cizojazyčnými dovednostmi. Dále také 27 % absolventů s podprůměrnou právní způsobilostí, 17 % s podprůměrnou připraveností pracovat v mezinárodním prostředí a 9 % s podprůměrnou znalostí podmínek pro využití odborných metod. U poslední položky by se 9 % nemuselo zdát hodně, nesmělo by se však jednat o základní součást výuky každé disciplíny, její teorie a metodologie – totiž vědět, za jakých podmínek je možné metody a teorii použít.

Analýzy ukázaly rovněž na důležité souvislosti, že náročnost studijního programu, orientace výuky na studenta a studijní snaha a studijní výsledky na vysoké škole mají vliv na úroveň dosaže-

ných kompetencí a že úroveň kompetencí absolventů se projevuje v jejich příjmu, v kvalifikační náročnosti vykonávané práce a ve spokojenosti v zaměstnání.

V rámci celé publikace jsme rovněž sledovali, jak se charakteristiky způsobů výuky a studijních programů projevují v indikátorech, vyjadřujících úspěch na trhu práce. Nalezení konzistentních vztahů mezi školními charakteristikami a charakteristikami uplatnitelnosti absolventů na pracovním trhu patří v dnešním výzkumu vztahů mezi vzděláním a uplatněním na trhu práce k hlavním oblastem v mezinárodním měřítku. Naše analýzy ukazují, že existují možnosti, jak nalézt souvislosti mezi charakteristikami studijních programů a způsobů výuky s indikátory profesního úspěchu. Školní charakteristiky se rovněž projevují v tom, jak absolventi nabývají kompetence uplatnitelné na pracovním trhu, a různé kompetence projevují různou míru souvislosti s indikátory profesního úspěchu. Analýzy s cílem dalšího zlepšování znalostní báze v oblasti souvislostí školských charakteristik a uplatnění na trhu práce bude dále pokračovat a jednou z oblastí zájmu se stane upřesnění provedených analýz z hlediska jednotlivých oborových skupin vzdělání.

Z mnoha zjištění se tedy potvrzuje, že dlouhodobé sledování problematiky uplatnění absolventů vysokých škol a absolventů škol obecně je velice důležité. Prohlubují se některé jevy a trendy, což bude s přibýváním absolventů vysokých škol na pracovním trhu pokračovat. Bude nutné rovněž prohlubovat a zpřesňovat analytické přístupy při hledání souvislostí mezi pracovním uplatněním a charakteristikami poskytovaného vzdělání.

Summary

The topic of transition from higher education to the labour market is becoming an increasingly important as rapidly growing numbers of graduates are leaving higher education in Czech Republic. In 2010 the Education Policy Centre Faculty of Education Charles University in Prague implemented survey called REFLEX 2010: The employability and labour market situation of higher education graduates and evaluation of the higher qualifications acquired. More than 8.5 thousand of electronically completed questionnaires were collected from those who graduated in years 2005 and 2006. It builds on similar international project REFLEX that was conducted in 2005 and 2006.

This publication provides thorough analysis of data from REFLEX 2010. With the help of REFLEX data it was possible to compare how situation of graduates who entered the labour market in 2005 or 2006 has changed in the first years after entering labour market to those graduates who entered labour market in 2001 or 2002 and also compare the situation of Czech graduates to those of other European states.

The main goal of the publication is to analyze evaluation of study, transition period, first job and professional success of higher education graduates about four years after graduation. It especially focuses on explaining the relationship between characteristics of study, individual competencies and professional success in the labour market.

The publication has five core chapters. The first one informs about the source of data used in this publication and about methodology of the REFLEX 2010 survey. It also provides basic information concerning data processing. The second chapter deals with graduate's study period - the time devoted to the study, the focus of study program, the modes of teaching and learning, quality and conditions of the studies and teaching, quality of teachers and faculties as a whole as well as satisfaction with the choice of schools and of field of study. The third part deals with the period of transition from school to the labor market. It especially focuses on issues such as looking for the first job, qualification requirements for the first job, job security, income and the match or mismatch between the field and level of study and field and level of the first job. The fourth chapter deals with similar subjects as the third part which concerns first job, only this time the focus are jobs performed by graduates after the first few years (mostly four or five) in the labor market. Above that it specifically concerns the area of professional success of graduates and the relationship between study characteristics and professional success. The fifth chapter deals with competencies in three dimensions: the first is the level which school provides for graduates, the second is how they perceive their own level, and third is what level is required in their jobs. This chapter also analyses the relationship between study characteristics, own level of competencies and professional success. The conclusion chapter provides the most important findings and their significance for contemporary higher education policy. Many of the results obtained are new due to the changing position of graduates in the labor market and also due to the ever improving methodology, analysis and evaluation of surveys on the transition of graduates from school to the labor market.

All those findings confirm the importance of long-term monitoring of the situation of higher education graduates in the labour market. As some phenomena and trends connected with growing numbers of higher education graduates are deepening it will also be important to deepen and refine analytical approaches of analyzing the relationship between characteristics of higher education and studies and employability of higher education graduates.

LITERATURA

- Allen, J., Ramaekers, G., van der Velden, R. Measuring Competencies of Higher Education Graduates, in: D.J. Weerts, J. Vidal (Eds), *Enhancing Alumni Research: European and American Perspectives, New Directions for Institutional Research*, Number 126, Summer 2005, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 49-59.
- Allen, J., van der Velden, R. (Eds.) *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht University. 2007.
- Barrie, S.C. Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51, 215-241. 2006.
- Coates, H., Edwards, D. The Graduate Pathways Survey: New Insights on Education and Employment Outcomes Five Years after Bachelor Degree Completion. *Higher Education Quarterly*. Vol. 65, No. 1, January 2011, pp 74–93. 2011.
- Gangl, M. Changing labour markets and early career outcomes: labour market entry in Europe over the past decade. *Work, employment and society*, 16 (1), 67-90. 2002.
- Giesecke, J., Schindler, S. Field of Study and Flexible Work: A Comparison between Germany and the UK. *International Journal of Comparative Sociology*, 49 (4-5), 283-304). 2008.
- Heijke, H., Meng, Ch. The effects of higher education programme characteristics on allocation and performance of the graduates: an European view. ROA-RM-2006/4E. Maastricht. 2006.
- Hernández-March, J. del Peso, M. M., Leguey, S. Graduates' Skills and Higher Education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, Vol. 15, No. 1, pp. 1–16. 2009.
- Kerckhoff, A.C., Raudenbush, S.W., Glennie, E. Education, cognitive skills and labor force outcomes. *Sociology of Education*, 74, 1-24. 2001.
- Koucký, J., Zelenka, M. *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2010*. SVP Pedagogická fakulta UK v Praze. Praha: 2010.
- Lindberg, M.E. Connection between the differentiation of Higher Education Participation and the Distribution of Occupational Status. *European Societies*, 9 (4). 2007
- Lindberg, M.E. Higher Education-to-work Transitions in the Knowledge Society: The Initial Transition and Positional Competition Point of View. *Higher Education in Europe*, 33 (4). 2008.
- Luijkx, R., Wolbers, M.J.H. The Effects of Non-Employment in Early Work-Life on Subsequent Employment Chances of Individuals in The Netherlands. *European Sociological Review*, 25 (6), 647-660. 2009.
- Machado, M.L., Brites, B., Magalhães, A., Sá, M. J. Satisfaction with Higher Education: critical data for student development. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3, 2011.
- Mittelstaedt, E., Wiepcke, C. Fostering Cooperative and Competitive Competencies of Non-business Graduates by Economic Education. *US-China Education Review*, ISSN 1548-6613, Vol. 8, No. 2, 157-164. 2011.
- OECD. *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. OECD, Paris: 2010.
- Psacharopoulos, G., Patrinos, H.T. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, 12, 111-134. 2004.

- Reimer, D., Noelke, C., Kucel, A. Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective. An Analysis of 22 European Countries. *Int.Journal of Comparative Sociology*, 49, 233-256. 2008.
- Rosenbaum, J.E., DeLuca, S. Miller, S.R., Roy, K. Pathways to Work: short- and long-term effects of personal and institutional ties. *Sociology of Education*, 72, 179-196. 1999.
- Ryška, R. *Evaluační a přidaná hodnota ve vzdělání*. Pedagogická fakulta UK v Praze. Praha: 2009.
- Shavelson, R. J. On the measurement of competency. *Empirical research in vocational education and training*, 2(1), 41-64. 2010.
- Schomburg, H. The Professional Success of Higher Education Graduates. *European Journal of Education*, 42, 35-57. 2007.
- Teichler, U. Research on the relationship between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38, 169-190. 1999.
- Teichler, U. Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 42, 11-34. 2007.
- Teichler, U. *Higher Education and the World of Work*. Sense Publishers, 2009. ISBN 978-90-8790-754-9.
- van der Velden, R.K.W., Wolbers, M.H.J. How much does education matter and why? The effect of education on socio-economic outcomes among school-leavers in the Netherlands. *European Sociological Review*, Vol.23, N.1, 65-80, 2007.
- Vermeulen, L., Schmidt, H. G. Learning environment, learning process, academic outcomes and career Access of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33 (4), 431-451. 2008.
- Wilson, K.L., Smith-Lovin, L. Scaling the prestige, authority and income potential of college curricula. *Social Science Research*, 12, 159-186. 1983.
- Wolbers, M.H.J. Patterns of Labour Market Entry A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries. *Acta Sociologica*, 50 (3), 189-210. 2007.
- Zelenka, M. *Přechod absolventů škol ze vzdělání na pracovní trh*. Pedagogická fakulta UK v Praze. Praha: 2008.

Zdroje dat

Ministerstvo práce a sociálních věcí – data o počtech nezaměstnaných absolventů škol (<http://portal.mpsv.cz/sz/stat/abs/polo>)

REFLEX 2006 - The Flexible Professional in the Knowledge Society

REFLEX 2010 - Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu a hodnocení získaného vysokoškolského vzdělání

SIMS - Sdružené informace matrik studentů

Tabulkové přílohy

Příloha 1.1: údaje pro kapitolu 2. Doba studia - obory

		Zaměření studijního oboru				Důraz na způsoby výuky a učení						Kvalita studijní nabídky, podmínek a výuky (1 až 5)			Podíl velmi kvalitních vyučujících	Kvalita fakulty (1 až 7)	Opakování studia na stejné škole	Celková doba věnovaná studiu (v hodinách)
		Obor je náročný	Zaměstnavatelé znají obsah	Obor je široce zaměřen	Prestižní z akadem. hlediska	Přednášky	Práce ve skupinách	Výcvik a získávání prakt. dovedn. a zkušen.	Získávání teoretických znalostí	Učitel jako hlavní zdroj informací	Učení se na projektech, vlastní řešení problémů	Systém a organizace vyučování	Odborná a didaktická část vyučování	Praktická část vyučování				
Typ studia	Bc.	42%	42%	47%	26%	59%	26%	28%	76%	43%	23%	3,9	3,6	2,8	66%	4,9	78%	32
	Mgr.	52%	52%	52%	38%	55%	28%	22%	85%	42%	23%	3,9	3,6	2,7	61%	5,0	80%	35
	Ph.D.	63%	52%	46%	55%	63%	23%	29%	90%	38%	32%	3,9	3,7	3,0	60%	5,1	81%	35
Obor studia	Přírod.	52%	39%	50%	44%	74%	22%	31%	87%	47%	23%	4,0	3,7	3,0	62%	5,1	82%	35
	Inform.	59%	48%	53%	39%	48%	26%	20%	75%	30%	44%	3,9	3,6	2,5	63%	5,2	83%	30
	Stroj.	60%	47%	50%	30%	49%	24%	17%	86%	55%	17%	3,8	3,7	2,6	64%	5,0	83%	37
	Elektr.	69%	51%	52%	45%	44%	31%	25%	84%	43%	35%	3,9	3,7	2,6	62%	5,3	88%	32
	Staveb.	64%	70%	52%	40%	40%	30%	23%	74%	44%	41%	3,8	3,5	2,7	55%	5,0	82%	36
	Ost. tech.	50%	43%	50%	36%	54%	28%	24%	80%	53%	24%	3,9	3,7	2,8	64%	5,0	80%	37
	Zeměd.	34%	50%	55%	21%	45%	24%	29%	77%	42%	14%	3,7	3,5	2,5	61%	4,6	73%	35
	Zdrav.	71%	70%	51%	50%	66%	32%	51%	87%	31%	11%	3,7	3,6	2,6	63%	5,0	72%	42
	Human.	40%	36%	51%	42%	68%	21%	19%	87%	42%	18%	4,0	3,6	3,2	63%	5,0	78%	30
	Ekonom.	41%	42%	53%	31%	53%	33%	12%	84%	40%	26%	3,9	3,6	2,7	61%	4,8	80%	34
	Právo	69%	83%	46%	68%	46%	19%	6%	85%	32%	9%	3,9	3,6	2,5	61%	5,5	85%	33
	Vzděl.	42%	58%	46%	22%	59%	25%	29%	83%	42%	19%	3,8	3,6	2,9	63%	4,7	77%	33
	Umění	40%	39%	40%	37%	47%	34%	47%	55%	40%	54%	3,9	3,6	3,2	63%	4,9	81%	28
	Celkem	50%	49%	50%	36%	56%	28%	24%	83%	42%	23%	3,9	3,6	2,8	62%	4,9	79%	34

Poznámka: V tabulce v části týkající se zaměření studijního oboru a důrazu na způsoby výuky a učení jsou prezentovány procentuální hodnoty. Jedná se o podíl absolventů, kteří na jednotlivé otázky odpověděli pozitivně, tj. na škále od 1 do 5 zvolili nabídku 4 nebo 5.

Příloha 1.2: údaje pro kapitolu 2. Doba studia - školy

Bakalářský studijní program (Bc.)	ČZU	22%	38%	47%	14%	37%	17%	33%	62%	39%	17%	3,6	3,6	2,4	67%	4,6	70%	28
	MU	52%	44%	36%	35%	51%	30%	22%	71%	34%	18%	3,9	3,9	3,0	70%	5,4	90%	30
	MENDELU	41%	47%	68%	55%	39%	25%	23%	79%	57%	29%	3,8	3,5	2,4	69%	5,0	92%	49
	OU	42%	42%	47%	15%	71%	20%	20%	78%	47%	24%	3,8	3,4	2,7	66%	4,3	76%	32
	SU	26%	48%	48%	24%	58%	8%	12%	83%	30%	12%	3,9	3,5	2,4	68%	4,3	67%	21
	TUL	38%	62%	38%	25%	60%	13%	24%	69%	36%	12%	3,9	3,4	2,6	63%	4,8	80%	35
	UHK	36%	34%	53%	14%	56%	22%	26%	75%	38%	20%	3,8	3,4	2,8	64%	4,7	80%	35
	UPA	47%	40%	45%	26%	63%	27%	38%	83%	48%	19%	3,7	3,6	2,8	63%	4,3	53%	33
	UJEP	32%	51%	66%	22%	55%	21%	21%	77%	37%	16%	4,0	3,7	2,9	68%	4,5	81%	24
	UK	39%	44%	57%	29%	78%	25%	34%	89%	43%	15%	3,9	3,6	2,9	63%	5,1	74%	32
	UP	38%	43%	40%	29%	71%	24%	40%	85%	37%	27%	4,1	3,8	3,0	69%	5,1	82%	33
	UTB	34%	29%	53%	21%	41%	40%	4%	64%	68%	36%	4,1	3,8	3,1	73%	4,8	72%	31
	VŠB	48%	33%	57%	28%	49%	23%	21%	75%	56%	18%	3,9	3,7	3,1	71%	4,9	84%	38
	VUT	48%	36%	56%	38%	42%	36%	24%	68%	41%	25%	3,7	3,5	2,4	64%	5,2	81%	30
	UO	58%	38%	45%	30%	89%	18%	16%	88%	65%	14%	3,8	3,4	2,3	61%	4,6	72%	50
	Celkem	42%	42%	47%	26%	59%	26%	28%	76%	43%	23%	3,9	3,6	2,8	66%	4,9	78%	32
	Zaměření studijního oboru					Důraz na způsoby výuky a učení						Kvalita studijní nabídky, podmínek a výuky (1 až 5)			Podíl velmi kvalitních vyučujících	Kvalita fakulty (1 až 7)	Opakování studia na stejné škole	Celková doba věnovaná studiu (v hodinách)
	Obor je náročný	Zaměstnavatelé znají obsah	Obor je široce zaměřen	Prestíží z akadem. hlediska	Přednášky	Práce ve skupinách	Výcvik a získávání prakt. dovedn. a	Získávání teoretických znalostí	Učitel jako hlavní zdroj informací	Učení se na projektech, vlastní	Systém a organizace vyučování	Odborná a didaktická část vyučování	Praktická část vyučování					
Magisterský studijní program (Mgr., Ing. apod.)	AMU	51%	64%	30%	62%	33%	68%	69%	34%	47%	63%	3,9	3,7	3,2	67%	5,2	82%	23
	ČVUT	64%	59%	53%	42%	44%	24%	17%	85%	48%	35%	3,8	3,7	2,6	57%	5,3	88%	32
	ČZU	33%	32%	60%	22%	43%	42%	16%	82%	39%	33%	3,8	3,6	2,7	57%	4,7	74%	33
	JAMU	53%	44%	42%	25%	35%	33%	51%	50%	52%	43%	3,8	3,3	3,0	56%	4,5	78%	29
	MU	57%	57%	50%	51%	57%	28%	20%	88%	36%	17%	4,0	3,7	2,9	62%	5,2	82%	33
	MENDELU	40%	50%	60%	26%	44%	36%	21%	81%	42%	26%	3,9	3,5	2,7	60%	4,7	80%	35
	OU	44%	53%	49%	24%	61%	22%	24%	85%	33%	11%	3,8	3,5	2,9	62%	4,4	62%	34
	SU	43%	34%	44%	29%	58%	19%	5%	90%	41%	11%	3,8	3,4	2,8	58%	4,5	56%	31
	TUL	44%	56%	49%	26%	60%	28%	22%	83%	46%	16%	3,8	3,6	2,8	64%	4,7	76%	39
	UHK	39%	59%	56%	21%	59%	26%	28%	87%	45%	21%	3,9	3,6	2,8	63%	4,7	80%	34
	UPA	46%	35%	49%	26%	59%	22%	28%	84%	47%	15%	3,8	3,5	2,7	60%	4,6	75%	41
	UJEP	45%	64%	49%	15%	54%	19%	19%	87%	39%	15%	3,7	3,4	2,9	59%	4,3	73%	32
	UK	60%	58%	51%	53%	67%	20%	26%	92%	41%	15%	3,8	3,6	2,8	59%	5,1	75%	36
	UP	55%	58%	53%	39%	63%	23%	28%	88%	43%	15%	3,9	3,6	2,9	62%	4,9	80%	40
	UTB	42%	38%	44%	28%	46%	36%	26%	81%	45%	32%	3,8	3,4	2,8	59%	4,5	77%	35
	VFU	81%	69%	54%	52%	62%	36%	32%	89%	41%	6%	3,7	3,4	2,4	61%	4,8	68%	48
	VŠB	51%	51%	53%	33%	56%	33%	15%	83%	50%	26%	3,8	3,6	2,6	66%	4,8	84%	38
	VŠE	47%	44%	55%	44%	58%	27%	8%	88%	43%	19%	3,9	3,7	2,5	59%	5,1	85%	32
	VŠCHT	67%	54%	32%	44%	69%	31%	52%	81%	52%	34%	4,2	4,0	3,1	70%	5,5	85%	41
	VUT	55%	55%	52%	37%	35%	34%	27%	76%	43%	39%	3,9	3,7	2,7	62%	5,2	86%	35
	UO	56%	38%	47%	26%	86%	27%	29%	88%	48%	14%	4,0	3,5	2,8	62%	4,7	74%	45
	Celkem	52%	52%	52%	38%	55%	28%	22%	85%	42%	23%	3,9	3,6	2,7	61%	5,0	80%	35

Poznámka: V tabulce v části týkající se zaměření studijního oboru a důrazu na způsoby výuky a učení jsou prezentovány procentuální hodnoty. Jedná se o podíl absolventů, kteří na jednotlivé otázky odpověděli pozitivně, tj. na škále od 1 do 5 zvolili nabídku 4 nebo 5.

Příloha 2.1: údaje pro kapitolu 3. Přechod na trh práce - obory

		Do jaké míry (1 až 5) byl studijní obor dobrým základem pro											Podíl absolventů, kteří pracovali:				Výhoda pracujících v oboru	
		Vstup do práce	Další učení v rámci práce	Zvládnání současných pracovních úkolů	Budoucí pracovní kariéru	Osobní rozvoj	Rozvoj podnikatelských schopností	Věk absolvování	Podíl absolventů mající práci po ukončení studia	Doba přechodu v měsících	ISEI (10 až 90)	Příjem v Kč	Na částečný úvazek	Na smlouvu na dobu určitou	Na pozicích odpovídající úrovni vzdělání	Ve vystudovaném oboru	ISEI	Příjem
Typ studia	Bc.	3,2	3,5	3,4	3,4	3,8	2,3	28,0	54%	2,7	53,2	18289	5,6%	30%	76%	73%	0,9%	-2,4%
	Mgr.	3,4	3,5	3,3	3,4	3,7	2,2	26,3	38%	2,0	61,6	19566	9,6%	34%	78%	81%	14,0%	-5,9%
	Ph.D.	3,6	3,8	3,7	3,7	3,8	2,1	29,1	51%	0,4	68,9	21589	30,0%	66%	35%	92%	13,4%	3,3%
Obor studia	Přírod.	3,3	3,7	3,5	3,3	3,8	1,9	25,8	36%	2,8	64,5	18013	21,6%	48%	73%	77%	24,7%	-11,3%
	Inform.	3,5	3,7	3,4	3,5	3,6	2,1	25,6	55%	2,2	65,5	24308	8,3%	16%	79%	86%	11,5%	17,5%
	Stroj.	3,5	3,4	3,2	3,2	3,7	2,2	26,4	31%	2,7	58,5	20342	3,3%	33%	76%	72%	7,4%	0,5%
	Elektr.	3,5	3,6	3,4	3,4	3,7	2,0	25,1	36%	3,2	61,4	24960	8,8%	34%	81%	89%	0,9%	10,0%
	Staveb.	3,6	3,6	3,5	3,5	3,7	2,1	25,5	39%	1,6	63,4	19036	6,1%	26%	80%	92%	11,6%	-18,5%
	Ost. tech.	3,3	3,4	3,4	3,3	3,7	2,2	26,4	30%	3,0	59,3	20147	5,4%	32%	73%	76%	8,5%	5,6%
	Zeměd.	3,1	3,2	3,1	3,0	3,4	2,3	25,7	29%	2,6	53,7	16587	5,6%	32%	56%	69%	8,8%	-11,7%
	Zdrav.	3,7	3,9	3,7	3,7	3,7	2,0	26,4	27%	1,9	61,3	15593	8,9%	53%	80%	94%	23,9%	-4,8%
	Human.	3,1	3,4	3,2	3,2	4,0	1,9	27,4	57%	2,0	57,0	17911	18,0%	39%	67%	67%	11,0%	-17,7%
	Ekonom.	3,2	3,4	3,3	3,4	3,7	2,6	26,6	42%	2,2	56,9	21472	3,6%	25%	66%	74%	7,0%	13,0%
	Právo	4,0	4,0	3,7	4,0	3,8	2,2	27,2	40%	1,7	72,6	20577	0,8%	23%	93%	93%	43,5%	7,7%
	Vzděl.	3,4	3,6	3,4	3,5	3,8	2,0	29,7	61%	1,2	57,9	15960	14,4%	38%	79%	82%	5,3%	-26,3%
	Umění	3,3	3,5	3,4	3,4	4,1	2,2	27,6	63%	1,7	60,5	16391	29,6%	44%	78%	86%	11,6%	-7,9%
Celkem		3,4	3,5	3,4	3,4	3,7	2,2	26,9	43%	2,2	59,5	19274	9,1%	34%	77%	79%	11,5%	-3,8%

Poznámky:

1. V části týkající se *míry, do jaké byl studijní obor dobrým základem pro...*, jsou prezentovány průměrné hodnoty z odpovědí na škále od 1 do 5, kde 1= vůbec ne a 5= ve velké míře.

2. V části týkající se *doby přechodu* se jedná o průměrný počet měsíců, který uběhl mezi datem absolvování a datem nástupu do první práce.

3. V části týkající se *výhody pracujících v oboru* jsou prezentovány procentuální výhody v indexu ISEI a v příjmu. Tato výhoda byla spočtena jako podíl hodnoty ISEI (nebo příjmu) pracujících v oboru vůči nepracujícím v oboru.

Příloha 2.2: údaje pro kapitolu 3. Přechod na trh práce - školy

Bakalářský studijní program (Bc.)		ČZU	2,7	3,1	3,1	2,8	3,4	2,4	26,2	37%	2,9	46,4	16130	7,9%	36%	39%	50%	-12,8%	-9,9%
		MU	3,6	3,8	3,6	3,7	4,0	2,1	28,8	76%	1,0	55,8	17276	5,6%	25%	72%	80%	1,6%	-0,2%
		MENDELU	3,4	3,5	3,6	3,4	3,6	2,3	25,6	44%	8,2	49,9	17375	5,6%	19%	71%	63%	17,2%	22,9%
		OU	3,3	3,7	3,5	3,6	3,9	2,0	31,4	64%	1,1	51,3	15792	1,7%	27%	69%	77%	-16,3%	12,5%
		SU	3,4	3,4	3,2	3,7	4,0	1,6	26,1	40%	3,1	51,9	16070	0,0%	35%	74%	65%	-3,5%	37,2%
		TUL	2,9	2,9	3,1	2,9	3,5	2,0	28,9	59%	1,6	53,0	19407	3,3%	25%	58%	62%	4,4%	-12,5%
		UHK	3,4	3,1	3,4	3,3	3,6	2,2	28,2	53%	4,2	55,6	16377	5,0%	25%	71%	78%	-6,2%	-16,3%
		UPA	3,2	3,2	3,4	3,1	3,6	2,3	26,0	28%	3,2	48,4	17475	7,9%	42%	69%	57%	-13,8%	-16,3%
		UJEP	3,0	3,5	3,4	3,3	3,9	2,5	25,0	54%	3,1	53,4	14555	4,3%	37%	78%	71%	6,4%	13,7%
		UK	3,3	3,7	3,5	3,4	4,0	2,0	29,3	71%	1,7	50,8	16294	12,8%	31%	74%	87%	4,6%	6,1%
		UP	3,1	3,7	3,7	3,5	4,1	2,3	30,1	63%	2,1	48,6	19568	6,3%	28%	73%	78%	-0,8%	-44,5%
		UTB	3,0	2,7	2,6	3,4	3,5	2,6	27,4	66%	5,5	59,2	29727	0,0%	26%	74%	60%	55,7%	32,2%
		VŠB	2,9	3,1	3,1	3,0	3,8	2,5	28,4	46%	4,1	51,8	18200	5,5%	22%	69%	58%	5,5%	5,7%
		VUT	3,0	3,0	2,9	3,0	3,3	2,1	24,9	30%	4,9	59,8	19504	0,0%	29%	71%	62%	5,1%	30,3%
		UO	2,9	3,1	2,8	2,9	3,3	1,9	23,1	6%	3,8	60,2	23724	0,0%	74%	82%	76%	2,4%	11,0%
		Celkem	3,2	3,5	3,4	3,4	3,8	2,3	28,0	54%	2,7	53,2	18289	5,6%	30%	76%	73%	0,9%	-2,4%
		Do jaké míry (1 až 5) byl studijní obor dobrým základem pro						Věk absolvovaní	Podíl absolventů mající práci po ukončení studia	Doba přechodu v měsících	ISEI (10 až 90)	Příjem v Kč	Podíl absolventů, kteří pracovali:				Výhoda pracujících v oboru		
Vstup do práce	Další učení v rámci práce	Zvládnání součas. prac. úkolů	Budoucí pracovní kariéru	Osobní rozvoj	Rozvoj podnikatel. schopností	Na částečný úvazek	Na smlouvu na dobu určitou						Na pozicích odpovídající úrovni vzdělání	Ve vysoutudovaném oboru	ISEI	Příjem			
Magisterský studijní program (Mgr., Ing. apod.)		AMU	4,0	3,9	3,8	3,7	4,0	2,3	27,6	68%	0,7	60,0	17368	22,4%	57%	83%	85%	24,3%	-14,7%
		ČVUT	3,7	3,8	3,5	3,5	3,8	2,2	25,6	50%	1,3	62,5	23675	10,2%	21%	84%	84%	9,0%	-11,6%
		ČZU	3,2	3,3	3,3	3,2	3,7	2,5	26,1	38%	2,1	57,4	20733	4,3%	24%	65%	67%	3,5%	-9,8%
		JAMU	3,4	3,2	3,4	3,2	3,9	2,1	26,4	63%	1,8	60,5	12686	24,3%	49%	64%	79%	29,5%	-19,0%
		MU	3,4	3,7	3,4	3,4	3,8	2,0	26,5	40%	2,0	64,0	17078	16,8%	49%	75%	80%	24,1%	-3,5%
		MENDELU	3,3	3,4	3,2	3,1	3,5	2,4	26,0	28%	2,8	55,9	17367	5,9%	31%	61%	80%	14,8%	-8,7%
		OU	3,3	3,5	3,3	3,3	3,7	1,9	27,3	40%	1,6	61,0	17394	14,7%	43%	84%	84%	15,5%	-34,8%
		SU	2,9	3,1	3,1	3,0	3,4	2,1	26,0	29%	2,5	56,4	17390	8,6%	35%	67%	68%	7,0%	9,3%
		TUL	3,4	3,4	3,3	3,2	3,6	2,3	25,9	30%	3,0	60,1	18581	6,6%	35%	71%	82%	14,3%	7,3%
		UHK	3,4	3,5	3,3	3,5	3,7	2,3	27,5	37%	1,8	58,8	17385	17,2%	37%	77%	88%	7,0%	-20,3%
		UPA	3,3	3,5	3,3	3,3	3,6	2,1	25,8	24%	2,7	56,9	18481	4,0%	35%	67%	77%	11,7%	-2,1%
		UJEP	3,4	3,4	3,2	3,2	3,6	1,7	26,7	48%	1,6	60,3	16219	8,7%	35%	75%	83%	21,7%	-29,7%
		UK	3,5	3,7	3,4	3,5	3,8	1,8	26,6	44%	1,9	67,8	19471	17,5%	40%	83%	83%	29,0%	-11,1%
		UP	3,4	3,6	3,4	3,4	3,8	2,0	27,1	35%	2,1	63,1	15504	13,7%	53%	80%	83%	17,4%	-10,8%
		UTB	3,2	3,3	3,2	3,3	3,7	2,7	27,4	39%	1,8	58,4	19518	1,7%	28%	64%	81%	6,8%	25,8%
		VFU	3,5	3,7	3,3	3,4	3,3	1,9	25,1	10%	2,1	73,5	16951	7,9%	32%	92%	92%	21,2%	1,7%
		VŠB	3,4	3,5	3,3	3,4	3,7	2,4	26,7	30%	2,5	58,5	19116	2,6%	30%	69%	78%	2,1%	5,1%
VŠE	3,4	3,4	3,3	3,4	3,6	2,5	25,7	48%	1,4	59,0	25407	3,8%	18%	71%	74%	5,1%	5,9%		
VŠCHT	3,6	3,7	3,6	3,5	3,9	2,0	24,8	9%	3,8	66,1	19181	8,3%	39%	82%	81%	18,5%	-21,2%		
VUT	3,5	3,6	3,4	3,5	3,7	2,3	25,1	29%	2,6	62,2	20697	4,3%	24%	80%	86%	6,4%	-0,1%		
UO	3,1	3,3	3,1	3,2	3,5	2,0	25,0	15%	1,5	59,1	23831	1,6%	66%	60%	71%	4,5%	11,9%		
Celkem	3,4	3,5	3,3	3,4	3,7	2,2	26,3	38%	2,0	61,6	19566	9,6%	34%	78%	81%	14,0%	-5,9%		

Poznámky:

1. V části týkající se *míry, do jaké byl studijní obor dobrým základem pro...*, jsou prezentovány průměrné hodnoty z odpovědí na škále od 1 do 5, kde 1= vůbec ne a 5= ve velké míře.
2. V části týkající se *doby přechodu* se jedná o průměrný počet měsíců, který uběhl mezi datem absolvování a datem nástupu do první práce.
3. V části týkající se *výhody pracujících v oboru* jsou prezentovány procentuální výhody v indexu ISEI a v příjmu. Tato výhoda byla spočtena jako podíl hodnoty ISEI (nebo příjmu) pracujících v oboru vůči nepracujícím v oboru.

Příloha 3.1: údaje pro kapitolu 4. Postavení absolventů po několika prvních letech – obory

Typ studia		ISEI (10 až 90)	Příjem v Kč	Celková týdenní pracovní doba (v hodinách)	Profese absolventů				Podíl absolventů, kteří pracovali:				Míra využití znalostí (1 až 5)	Doba potřebná ke zvládnutí práce		Podíl spokojených se svojí prací
					Vysoce kvalifikované	Kvalifikované duševní	Nížešší administrativní a provozní	Ostatní	Na pozicích odpovídající úrovni vzdělání	Ve vysvětlivacím oboru	Na smlouvu na dobu neurčitou	V řídící pozici		Méně než rok	1 až 5 let	
Typ studia	Bc.	55,0	27 675	50,7	31%	48%	13%	8%	85%	73%	88%	33%	3,6	61%	39%	71%
	Mgr.	62,9	32 695	50,2	56%	32%	9%	2%	87%	83%	83%	33%	3,7	53%	47%	68%
	Ph.D.	70,0	31 200	52,8	79%	18%	3%	1%	64%	92%	49%	26%	4,1	48%	52%	69%
Bakalářské obory studia	Přírod.	60,4	25 271	52,9	47%	33%	14%	7%	78%	69%	89%	24%	3,6	69%	31%	71%
	Inform.	65,7	32 899	52,6	66%	31%	3%	0%	86%	84%	97%	5%	3,9	43%	57%	69%
	Stroj.	57,1	29 372	57,8	22%	42%	7%	29%	87%	54%	82%	41%	3,3	43%	57%	49%
	Elektr.	60,2	33 191	49,5	40%	42%	2%	15%	91%	73%	75%	23%	3,2	66%	34%	80%
	Ost. tech.	55,2	27 872	53,2	19%	55%	14%	12%	82%	65%	93%	31%	3,5	67%	33%	71%
	Zeměd.	52,0	22 314	52,5	18%	49%	13%	19%	72%	60%	88%	61%	3,2	78%	22%	73%
	Zdrav.	42,4	21 388	48,3	3%	93%	1%	2%	74%	86%	88%	28%	3,8	68%	32%	67%
	Human.	52,8	27 567	49,6	39%	31%	27%	3%	84%	56%	85%	30%	3,5	74%	26%	66%
	Ekonom.	56,0	29 835	50,7	24%	44%	24%	8%	86%	75%	84%	37%	3,5	59%	41%	80%
	Právo	57,0	39 582	52,4	22%	65%	13%	0%	94%	85%	100%	58%	3,9	42%	58%	79%
	Vzděl.	57,5	26 255	50,2	44%	53%	4%	0%	93%	85%	95%	45%	4,2	42%	58%	86%
	Umění	65,0	23 076	47,6	94%	6%	0%	0%	100%	100%	100%	21%	3,9	77%	23%	61%
Magisterské obory studia	Přírod.	64,8	28 450	46,8	66%	21%	12%	2%	89%	78%	60%	23%	3,6	59%	41%	63%
	Inform.	67,3	43 436	47,2	79%	18%	2%	0%	92%	91%	91%	27%	3,9	51%	49%	76%
	Stroj.	61,6	32 191	49,5	48%	40%	3%	8%	85%	76%	84%	42%	3,5	48%	52%	60%
	Elektr.	62,4	36 694	49,3	60%	34%	1%	4%	89%	90%	86%	27%	3,6	52%	48%	64%
	Staveb.	63,4	31 887	52,2	71%	24%	5%	0%	90%	93%	89%	41%	3,9	48%	52%	66%
	Ost. tech.	61,5	31 493	50,7	50%	39%	9%	2%	87%	79%	85%	36%	3,5	52%	48%	66%
	Zeměd.	58,0	24 569	49,2	41%	34%	15%	11%	79%	78%	81%	40%	3,5	61%	39%	64%
	Zdrav.	75,8	32 832	56,4	78%	22%	0%	0%	95%	98%	79%	28%	4,2	39%	61%	71%
	Human.	60,2	27 480	49,7	61%	27%	11%	1%	83%	73%	71%	29%	3,6	61%	39%	65%
	Ekonom.	60,0	40 280	51,4	38%	45%	16%	1%	86%	82%	91%	38%	3,5	56%	44%	69%
	Právo	79,1	40 714	49,2	79%	13%	8%	1%	96%	95%	87%	26%	4,3	45%	55%	73%
	Vzděl.	60,6	24 991	48,6	63%	29%	5%	3%	90%	81%	79%	31%	3,9	49%	51%	76%
	Umění	60,0	22 520	47,0	72%	18%	8%	2%	84%	74%	72%	23%	3,7	56%	44%	62%

Poznámky:

1 Údaje ve sloupci: Podíl absolventů, kteří pracovali „na pozicích odpovídající úrovni vzdělání“ zahrnuje ty, kteří pracovali na pozicích předpokládající příslušné vzdělání absolventa nebo vzdělání vyšší.

2. Údaje ve sloupci: Podíl absolventů, kteří pracovali „ve vysvětlivacím oboru“ zahrnuje ty, kteří odpověděli, že pro svoji práci považují za nejvhodnější výhradně vysvětlivací obor nebo obor příbuzný.

3. Údaje ve sloupci „Míra využití znalostí“ jsou průměrné hodnoty z odpovědí na škále od 1 do 5, kde 1= vůbec ne a 5= ve velké míře.

Příloha 3.2: údaje pro kapitolu 4. Postavení absolventů po několika prvních letech – školy

Bakalářský studijní program (Bc.)	AMU	64,6	29 101	50,0	90%	10%	0%	0%	100%	100%	100%	33%	4,0	77%	23%	47%
	ČVUT	59,1	26 244	72,0	29%	71%	0%	0%	87%	88%	100%	12%	3,5	51%	49%	56%
	ČZU	52,7	23 860	51,0	23%	44%	17%	16%	73%	59%	91%	66%	3,4	81%	19%	72%
	MU	57,9	29 926	47,9	43%	47%	8%	2%	87%	72%	84%	36%	3,7	64%	36%	76%
	MEDELU	51,0	22 654	51,9	24%	33%	29%	14%	80%	62%	83%	20%	3,4	71%	29%	80%
	OU	53,0	22 935	53,8	31%	63%	6%	0%	85%	71%	97%	27%	4,0	57%	43%	78%
	SU	54,8	22 377	43,7	48%	33%	19%	0%	81%	63%	96%	14%	3,5	81%	19%	68%
	TUL	57,1	28 366	48,2	29%	57%	10%	4%	90%	66%	96%	34%	3,5	47%	53%	81%
	UHK	59,0	26 826	48,1	51%	38%	8%	3%	80%	71%	94%	31%	3,7	62%	38%	66%
	UPA	48,9	25 194	49,7	7%	63%	26%	4%	79%	56%	88%	21%	3,5	72%	28%	71%
	UJEP	57,5	24 766	48,7	29%	44%	26%	0%	89%	81%	97%	37%	3,5	47%	53%	81%
	UK	48,2	24 743	49,8	24%	58%	14%	4%	84%	84%	85%	27%	3,6	59%	41%	60%
	UP	51,1	29 733	49,7	25%	60%	11%	3%	86%	78%	93%	43%	3,9	60%	40%	71%
	UTB	54,0	37 293	48,2	29%	46%	11%	14%	85%	55%	100%	21%	3,6	58%	42%	59%
	VŠB	53,5	30 381	49,1	20%	50%	24%	6%	82%	64%	90%	42%	3,4	50%	50%	70%
	VUT	60,7	30 658	51,7	39%	53%	0%	8%	83%	58%	98%	19%	3,1	61%	39%	69%
	UO	59,7	29 658	52,3	6%	5%	2%	87%	86%	72%	24%	69%	3,4	57%	43%	70%
	Celkem	55,0	27 675	50,7	30%	50%	12%	8%	85%	72%	88%	34%	3,6	60%	40%	71%
Magisterský studijní program (Mgr., Ing. apod.)		ISEI (10 až 90)	příjem v Kč	Celková týdenní pracovní doba (v hodinách)	Profese absolventů				Podíl absolventů, kteří pracovali:				Míra využití znalostí (1 až 5)	Doba potřebná ke zvládnutí práce		Podíl spokojených se svojí prací
					Vysoce kvalifikované	Kvalifikované duševní	Níže administrativní a provozní	Ostatní	Na pozicích odpovídající úrovni vzdělání	Ve vyspělém oboru	Na smlouvu na dobu neurčitou	V řídicí pozici		Méně než rok	1 až 5 let	
	AMU	57,6	23 364	41,6	71%	18%	5%	5%	91%	79%	86%	5%	3,9	51%	49%	71%
	ČVUT	63,4	38 544	50,2	63%	31%	3%	2%	90%	85%	87%	33%	3,7	55%	45%	67%
	ČZU	58,5	34 476	49,6	37%	39%	21%	2%	85%	71%	91%	39%	3,5	57%	43%	67%
	JAMU	61,1	18 971	47,7	70%	26%	4%	0%	81%	81%	89%	36%	3,9	52%	48%	64%
	MU	64,8	29 820	49,3	65%	24%	9%	2%	87%	83%	74%	27%	3,8	56%	44%	66%
	MEDELU	57,9	25 240	50,6	41%	36%	18%	6%	77%	83%	82%	38%	3,5	59%	41%	63%
	OU	59,7	27 228	48,2	57%	32%	10%	1%	90%	81%	81%	35%	3,8	49%	51%	79%
	SU	59,0	27 849	52,8	44%	41%	14%	2%	79%	69%	85%	36%	3,3	62%	38%	66%
	TUL	59,7	31 802	49,6	48%	38%	11%	3%	82%	79%	93%	31%	3,4	60%	40%	64%
	UHK	60,6	29 102	51,9	55%	39%	5%	1%	90%	87%	88%	25%	3,7	48%	52%	69%
	UPA	58,8	28 017	50,3	43%	38%	17%	2%	81%	83%	87%	37%	3,6	60%	40%	67%
	UJEP	60,9	25 776	45,8	65%	28%	7%	0%	89%	78%	87%	30%	3,6	56%	44%	70%
	UK	68,7	32 975	50,9	73%	20%	6%	2%	91%	84%	73%	30%	3,9	49%	51%	71%
	UP	64,0	25 569	50,0	65%	27%	7%	2%	88%	85%	76%	22%	3,9	53%	47%	71%
	UTB	60,9	33 134	52,1	41%	50%	8%	2%	86%	80%	92%	42%	3,5	49%	51%	63%
	VFU	73,1	25 601	48,1	82%	11%	4%	2%	92%	89%	78%	25%	3,9	69%	31%	80%
	VŠB	59,8	31 177	51,1	41%	44%	13%	1%	83%	82%	88%	37%	3,6	49%	51%	65%
	VŠE	61,6	51 784	51,5	43%	46%	11%	0%	93%	81%	95%	39%	3,6	46%	54%	72%
	VŠCHT	65,7	36 176	51,2	65%	33%	3%	0%	89%	83%	76%	37%	3,7	56%	44%	71%
	VUT	62,8	33 562	49,8	63%	32%	4%	1%	88%	86%	90%	34%	3,6	52%	48%	64%
	UO	60,5	31 309	48,7	16%	23%	6%	55%	82%	77%	37%	60%	3,5	51%	49%	61%
	Celkem	62,9	32 695	50,2	56%	33%	9%	2%	87%	82%	83%	33%	3,7	53%	47%	68%

Poznámky:

- Údaje ve sloupci: Podíl absolventů, kteří pracovali „na pozicích odpovídající úrovni vzdělání“ zahrnuje ty, kteří pracovali na pozicích předpokládající příslušné vzdělání absolventa nebo vzdělání vyšší.
- Údaje ve sloupci: Podíl absolventů, kteří pracovali „ve vyspělém oboru“ zahrnuje ty, kteří odpověděli, že pro svoji práci považují za nejvhodnější výhradně vyspělý obor nebo obor příbuzný.
- Údaje ve sloupci „Míra využití znalostí“ jsou průměrné hodnoty z odpovědí na škále od 1 do 5, kde 1= vůbec ne a 5= ve velké míře.

Příloha 4.1: údaje pro kapitolu 5. Kompetence – obory

		Kompetence														
		Socio-komunikační			Intelektuální			Profesní odbornost			Technické			Mezinárodní		
		vlastní	požad.	školní	vlastní	požad.	školní	vlastní	požad.	školní	vlastní	požad.	školní	vlastní	požad.	školní
Bakalářský studijní program (Bc.)	Přírod.	7,3	6,8	6,6	7,7	7,4	7,2	6,5	6,0	6,7	6,9	6,1	7,2	5,9	5,6	4,8
	Inform.	6,9	6,3	5,7	7,5	7,0	6,8	6,8	6,3	6,2	7,5	6,6	7,8	6,4	6,5	5,4
	Stroj.	7,2	6,8	5,9	7,2	7,0	6,3	6,2	5,9	6,3	6,6	5,6	6,6	5,6	5,3	4,7
	Elektr.	6,7	6,6	5,6	6,9	6,9	7,0	6,0	5,9	6,1	6,6	6,1	7,5	5,8	6,1	4,6
	Ost. tech.	7,3	7,1	6,8	7,4	7,5	7,1	6,4	6,1	6,9	6,9	6,1	7,3	5,5	5,2	4,6
	Zeměd.	7,1	7,0	6,5	7,1	6,7	6,8	5,9	5,4	6,9	6,0	5,4	5,8	4,9	4,4	4,2
	Zdrav.	7,6	7,3	7,2	7,5	7,0	7,3	7,0	6,4	7,1	6,2	5,3	5,7	5,4	4,4	4,9
	Human.	7,2	6,7	6,4	7,7	7,3	7,2	6,3	5,8	6,4	5,8	5,1	5,0	6,8	5,3	6,0
	Ekonom.	7,4	7,2	7,0	7,4	7,2	7,3	6,0	5,9	6,5	6,4	5,9	6,1	6,1	5,4	5,7
	Právo	7,7	7,5	7,0	8,1	7,8	7,5	7,3	6,9	7,7	6,4	5,6	5,6	5,6	4,2	4,7
	Vzděl.	7,5	7,1	7,0	7,5	7,2	7,2	6,8	6,4	7,1	6,2	5,4	5,5	5,3	4,0	4,8
	Umění	6,5	5,9	6,8	7,0	5,8	7,1	6,3	5,3	6,5	5,5	3,9	5,9	6,1	3,9	5,4
	Celkem	7,3	7,0	6,7	7,5	7,1	7,1	6,4	6,0	6,7	6,4	5,6	6,2	5,9	5,0	5,2
Magisterský studijní program (Mgr., Ing. apod.)	Přírod.	6,8	6,5	5,8	7,3	7,2	7,0	6,6	6,3	6,7	6,6	5,8	6,6	6,4	5,8	4,7
	Inform.	7,1	6,6	6,4	7,7	7,3	7,5	6,8	6,1	6,7	7,6	6,6	8,0	6,9	6,1	5,1
	Stroj.	7,2	6,9	6,6	7,3	6,8	7,2	6,6	6,0	6,9	7,1	5,9	7,6	5,9	5,9	4,2
	Elektr.	7,0	6,6	6,2	7,5	7,3	7,4	6,8	6,2	6,7	7,5	6,5	8,1	6,5	6,1	4,5
	Staveb.	7,2	7,1	6,0	7,4	7,3	7,0	6,4	6,2	6,4	7,1	6,2	7,3	5,7	4,5	4,0
	Ost. tech.	7,1	6,9	6,3	7,4	7,3	7,2	6,5	6,2	6,7	7,0	6,2	7,4	5,9	5,7	4,2
	Zeměd.	7,0	6,8	6,1	7,1	7,0	6,5	6,3	6,0	6,2	6,2	5,5	5,6	5,5	4,9	3,8
	Zdrav.	7,2	7,0	6,0	7,1	6,8	6,2	6,5	6,5	6,6	5,9	4,7	4,7	6,1	4,8	4,3
	Human.	7,2	6,8	6,1	7,8	7,3	7,2	6,7	6,0	6,6	5,8	4,9	5,1	7,1	6,0	6,1
	Ekonom.	7,5	7,2	6,8	7,5	7,4	7,2	6,3	6,0	6,2	6,7	6,0	6,6	6,7	6,0	5,1
	Právo	7,3	6,5	5,2	7,8	7,5	6,1	6,6	6,3	6,1	5,7	4,2	5,1	6,6	4,9	4,7
	Vzděl.	7,5	7,3	6,6	7,6	7,4	7,1	6,6	6,3	6,5	6,2	5,4	5,5	6,3	5,5	5,0
	Umění	7,0	6,8	6,7	7,4	6,9	7,0	6,6	5,9	6,7	5,5	4,7	5,4	6,7	5,5	5,6
	Celkem	7,2	7,0	6,4	7,5	7,3	7,0	6,5	6,1	6,5	6,5	5,7	6,4	6,4	5,6	4,9
Doktorský studijní program (Ph.D.)	Přírod.	7,1	6,4	6,5	7,6	7,4	7,3	7,2	7,0	7,1	6,8	6,1	6,7	6,9	7,0	5,3
	Inform.	8,2	7,5	7,2	8,8	8,0	8,2	7,6	6,7	7,4	8,6	7,7	8,4	8,9	7,6	6,6
	Stroj.	7,1	7,2	7,7	7,3	7,3	8,1	7,2	7,0	7,6	7,2	6,7	7,9	6,2	6,7	5,4
	Elektr.	6,8	6,8	5,6	7,5	7,5	7,6	7,0	6,4	7,2	7,6	6,5	7,9	6,4	6,0	5,0
	Staveb.	7,0	6,3	6,2	7,2	6,9	7,1	6,6	6,5	6,6	6,9	6,1	7,3	6,0	5,8	3,8
	Ost. tech.	7,2	6,9	6,5	7,8	7,5	7,4	7,2	6,8	7,2	7,3	6,6	7,6	7,3	6,5	5,4
	Zeměd.	7,5	7,1	6,3	7,7	7,5	7,0	6,7	6,9	6,6	6,5	5,8	6,0	6,6	5,7	4,7
	Zdrav.	6,9	6,7	5,7	7,0	6,6	5,6	6,9	7,0	6,1	6,1	4,8	5,7	7,5	5,6	4,3
	Human.	6,8	5,9	6,1	7,8	7,7	8,0	7,1	7,1	7,0	5,5	4,5	5,8	7,7	7,0	6,4
	Ekonom.	7,6	7,5	6,5	8,1	8,2	7,1	7,3	7,2	6,4	7,3	6,8	6,1	7,6	7,9	5,8
	Právo	7,2	7,0	4,9	7,8	7,8	6,2	6,7	7,0	5,8	6,0	4,7	3,8	6,9	6,0	3,8
	Vzděl.	7,9	7,7	6,9	8,3	8,1	7,5	7,6	7,4	7,4	7,5	6,8	8,1	7,1	7,1	6,2
	Umění	7,5	6,8	7,4	7,9	7,5	7,5	6,9	6,5	7,7	6,2	4,9	6,1	7,4	6,5	6,4
	Celkem	7,2	6,7	6,4	7,7	7,5	7,3	7,1	6,9	7,0	6,9	6,1	6,9	7,0	6,6	5,3
Celkem		7,3	6,9	6,4	7,5	7,2	7,1	6,5	6,1	6,5	6,5	5,7	6,4	6,3	5,5	5,0

Poznámky:

- Respondenti odpovídali ohledně úrovně vlastních a v zaměstnání požadovaných kompetencí na škále: 1, 2 – velmi nízká, 3, 4 – podprůměrná, 5, 6 – průměrná, 7, 8 – nadprůměrná, 9, 10 – velmi vysoká.
- Respondenti odpovídali na otázku: „Jak Vás připravila škola z hlediska následujících kompetencí (znalostí, dovedností, schopností, způsobilostí)?“ na škále: 1, 2 – velmi špatně, 3, 4 – spíše špatně, 7, 8 – spíše dobře, 9, 10 – velmi dobře
- V tabulce jsou prezentovány hodnoty za skupiny kompetencí, které jsou výsledkem faktorové analýzy.

Příloha 4.2: údaje pro kapitolu 5. Kompetence – školy

Bakalářský studijní program (Bc.)	ČZU	7,3	7,2	6,6	7,2	6,9	6,8	5,9	5,5	6,9	6,2	5,4	5,7	5,2	4,6	4,4
	MU	7,2	6,9	6,9	7,5	7,2	7,2	6,7	6,2	7,0	6,4	5,6	6,1	5,9	4,7	5,1
	MENDELU	7,2	6,9	6,6	7,2	7,2	6,9	6,0	5,7	6,6	6,4	5,8	6,6	5,6	4,4	4,6
	OU	7,9	7,2	6,4	8,0	7,5	7,0	7,0	6,5	6,5	6,3	5,4	5,9	5,7	4,7	5,3
	SU	7,2	6,8	5,9	7,5	7,1	6,5	5,9	5,2	6,1	6,2	5,1	5,6	5,9	4,4	4,4
	TUL	7,3	7,0	6,6	7,2	7,3	7,0	6,2	6,1	6,7	6,4	5,8	6,5	5,5	5,4	4,1
	UHK	7,1	7,0	6,1	7,5	7,4	7,0	6,2	5,8	6,4	6,3	5,6	5,9	6,5	5,7	5,7
	UPA	7,2	6,9	6,6	7,3	7,0	6,9	6,3	5,9	6,6	6,2	5,5	6,0	5,4	4,7	4,7
	UJEP	7,6	7,4	7,0	7,7	7,4	7,6	6,7	6,5	6,6	6,9	6,1	6,4	6,0	4,9	5,4
	UK	7,1	6,7	6,6	7,3	6,8	7,1	6,6	6,0	6,9	6,0	5,1	5,4	6,0	4,6	5,2
	UP	7,7	7,3	7,0	7,8	7,4	7,3	6,6	6,2	6,9	6,1	5,4	5,7	5,7	4,4	5,1
	UTB	7,3	6,9	7,2	7,9	6,9	7,9	6,5	6,0	6,6	7,6	6,1	8,0	6,2	5,6	6,3
	VŠB	7,1	6,7	7,0	7,1	7,0	7,5	5,9	5,6	6,7	6,5	5,8	6,7	5,3	5,1	5,1
	VUT	7,0	6,4	5,9	7,1	6,7	6,6	6,1	5,9	6,1	6,8	6,2	7,2	5,4	5,3	4,5
	UO	7,2	7,0	6,8	7,1	7,1	7,0	6,2	5,8	5,9	6,3	5,0	6,6	6,0	5,1	5,4
	Celkem	7,3	7,0	6,7	7,5	7,1	7,1	6,4	6,0	6,7	6,4	5,6	6,2	5,9	5,0	5,2
Kompetence																
Socio-komunikační				Intelektuální			Profesní odbornost			Technické			Mezinárodní			
	vlastní	požad.	školní	vlastní	požad.	školní	vlastní	požad.	školní	vlastní	požad.	školní	vlastní	požad.	školní	
Magisterský studijní program (Mgr., Ing. apod.)	AMU	7,3	6,6	7,3	7,5	6,6	7,3	6,8	6,1	7,3	5,3	4,2	6,2	6,8	5,1	5,3
	ČVUT	7,2	6,7	6,1	7,5	7,2	7,2	6,6	6,1	6,6	7,3	6,1	7,8	6,4	5,5	4,4
	ČZU	7,3	7,1	6,8	7,5	7,4	7,3	6,4	6,2	6,3	6,7	6,1	6,4	6,1	5,7	4,5
	JAMU	7,2	6,9	6,8	7,4	6,7	6,3	6,3	5,8	6,3	5,1	4,2	4,6	6,6	5,4	5,2
	MU	7,2	6,8	6,2	7,5	7,2	7,0	6,6	6,1	6,6	6,2	5,2	5,8	6,7	5,6	5,5
	MENDELU	7,1	6,8	6,4	7,2	7,0	6,8	6,2	5,9	6,3	6,4	5,8	6,2	5,5	4,7	3,9
	OU	7,6	7,3	6,6	7,9	7,5	7,3	6,8	6,2	6,6	6,5	5,5	6,1	6,1	5,3	4,8
	SU	7,3	7,1	6,5	7,5	7,3	7,2	6,3	6,1	6,0	6,5	5,8	6,5	6,5	5,8	5,8
	TUL	7,3	7,1	6,6	7,4	7,3	7,2	6,3	5,9	6,3	6,7	6,0	6,9	6,1	6,0	4,7
	UHK	7,3	7,2	6,5	7,4	7,4	7,0	6,4	6,3	6,3	6,3	5,5	6,2	6,2	5,5	4,9
	UPA	7,2	6,8	6,4	7,4	7,1	7,1	6,5	6,0	6,4	6,8	5,8	7,0	5,9	5,3	4,1
	UJEP	7,4	7,1	6,2	7,7	7,3	6,9	6,5	5,9	6,1	6,2	5,6	5,6	6,4	5,1	4,6
	UK	7,2	6,8	5,8	7,6	7,2	6,7	6,7	6,3	6,5	6,1	5,1	5,4	6,8	5,7	5,0
	UP	7,2	7,1	6,5	7,4	7,3	7,1	6,5	6,3	6,6	5,9	5,2	5,4	6,3	5,4	5,1
	UTB	7,4	7,4	6,8	7,4	7,5	7,2	6,3	6,2	6,4	6,7	6,2	6,7	6,2	6,0	5,0
	VFU	7,0	6,9	5,4	7,0	7,0	6,0	6,2	6,3	6,3	5,7	5,2	4,5	5,7	5,1	3,0
	VŠB	7,3	7,0	6,7	7,5	7,3	7,2	6,4	6,1	6,4	6,9	6,1	7,1	5,9	5,5	4,1
	VŠE	7,5	7,2	6,6	7,7	7,4	6,9	6,3	5,9	6,1	6,7	6,0	6,6	7,3	6,5	5,9
	VŠCHT	7,1	6,8	6,4	7,4	7,3	7,5	6,7	6,2	7,4	7,0	6,0	7,7	6,3	6,1	4,4
	VUT	7,1	6,9	6,2	7,4	7,2	7,2	6,5	6,2	6,6	7,1	6,3	7,6	6,2	5,8	4,4
	UO	7,3	7,0	6,8	7,3	7,0	7,3	6,3	5,8	6,3	6,7	5,7	7,0	6,7	5,6	5,4
	Celkem	7,2	7,0	6,4	7,5	7,3	7,0	6,5	6,1	6,5	6,5	5,7	6,4	6,4	5,6	4,9

Poznámky:

- Respondenti odpovídali ohledně úrovně vlastních a v zaměstnání požadovaných kompetencí na škále: 1, 2 – velmi nízká, 3, 4 – podprůměrná, 5, 6 – průměrná, 7, 8 – nadprůměrná, 9, 10 – velmi vysoká.
- Respondenti odpovídali na otázku: „Jak Vás připravila škola z hlediska následujících kompetencí (znalostí, dovedností, schopností, způsobilostí)?“ na škále: 1, 2 – velmi špatně, 3, 4 – spíše špatně, 7, 8 – spíše dobře, 9, 10 – velmi dobře
- V tabulce jsou prezentovány hodnoty za skupiny kompetencí, které jsou výsledkem faktorové analýzy.

**Příloha 4.3: Skupiny kompetencí a další charakteristiky;
výsledky lineární regresní analýzy, matice beta koeficientů– školy**

Závislá proměnná	Socio-kom.	Intelektuální	Profesní odb.	Technické	Mezinárodní
Zaměření studijního programu					
Náročný	,057 **	,089 **	,106 **	,087 **	,057 **
Volnost při sestavování obsahu		,025 *	,041 **	,038 **	,043 **
Široce zaměřen					
Zaměřen na budoucí prof. upl.	,058 **	,064 **	,107 **	,049 **	
Způsoby výuky					
Orientované na studenta	,120 **	,142 **	,124 **	,054 **	,054 **
Praktická orientace	,052 **		,065 **	,047 **	,042 **
Orientované na vyučujícího	,030 *	,047 **	,058 **	,040 **	,044 **
Individuální charakteristiky					
Snaha na VŠ		,039 **	,097 **	,035 **	,058 **
Studijní výsledky na VŠ	,087 **	,129 **	,105 **	,087 **	,091 **
Absolvování gymnázia		,034 **		,026 *	,166 **
Sociální zázemí					
Vzdělání rodičů					,071 **
Povolání rodičů	,031 *	,036 *			,060 **
Demografické charakteristiky					
Ženské pohlaví	-,092 **	-,121 **	-,176 **	-,197 **	-,076 **
Věk	,077 **	,050 **	,062 **		-,059 **
R ²	,073	,103	,153	,217	,155

Pozn.: ** významné na hladině významnosti 0,01, * významné na hladině významnosti 0,05

**Příloha 4.4: Skupiny kompetencí a indikátory profesního úspěchu;
výsledky lineární regresní analýzy, matice beta koeficientů– školy**

Závislá proměnná	Příjem	ISEI	Vzděl. úrov.	Spokojen.
Kompetence				
Socio-komunikační	,151 **			,093 **
Intelektuální				,097 **
Profesní odbornost		,050 **	,080 **	,095 **
Technické				
Mezinárodní	,164 **		,034 *	
R ²	,271	,188	,177	,090

Pozn.: ** významné na hladině významnosti 0,01, * významné na hladině významnosti 0,05

Příloha 5: Použité zkratky

Zkratky a názvy vysokých škol	
AMU	Akademie múzických umění v Praze
ČVUT	České vysoké učení technické v Praze
ČZU	Česká zemědělská univerzita v Praze
JAMU	Janáčkova akademie múzických umění v Brně
MU	Masarykova univerzita
MENDELU	Mendelova zemědělská a lesnická universita v Brně
OU	Ostravská univerzita v Ostravě
SU	Slezská univerzita v Opavě
TUL	Technická univerzita v Liberci
UHK	Univerzita Hradec Králové
UPA	Univerzita Pardubice
UJEP	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
UK	Univerzita Karlova v Praze
UP	Univerzita Palackého v Olomouci
UTB	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
VFU	Veterinární a farmaceutická univerzita Brno
VŠB	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
VŠE	Vysoká škola ekonomická v Praze
VŠCHT	Vysoká škola chemicko-technologická v Praze
VUT	Vysoké učení technické v Brně
UO	Univerzita obrany v Brně
VŠP	Vysoká škola podnikání
UNY	University of New York in Prague, s.r.o.
VŠMV	Vysoká škola mezinárodních vztahů Praha

Zkratky a názvy typů a oborů studia	
Typ studia	
Bc.	Bakalářské studium
Mgr.	Magisterské studium
Ph.D.	Doktorské studium
Obor studia	
Přírod.	Přírodní vědy a nauky
Inform.	Informatické obory
Stroj.	Strojírenství, hornictví a hutnictví
Elektr.	Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika
Staveb.	Stavebnictví a architektura
Ost.	Ostatní technické vědy a nauky
Zeměd.	Zemědělsko-lesnické a veterinární vědy a nauky
Zdrav.	Zdravotnictví, lékařské a farmaceutické vědy a nauky
Human.	Humanitní vědy a nauky
Ekonom.	Ekonomie, ekonomika a administrativa
Právo	Právo, právní a veřejnosprávní činnost
Vzděl.	Vzdělávání a sport
Umění	Vědy a nauky o kultuře a umění

Absolventi vysokých škol: hodnocení vzdělání, uplatnění na trhu práce, kompetence

Autoři: Radim Ryška a Martin Zelenka

Recenzenti: RNDr. V. Roskovec, CSc., Mgr. Karel Černý, Ph.D.

Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

ISBN 978-80-7290-527-0

Praha, 2011

Vydalo Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze