

OBSAH

Úvod	8
I. Teoretická část	
1. Profese učitele	9
2. Vzdělávání učitelů	11
2.1 Kvalifikace a pedagogická způsobilost	14
2.2 Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	16
3. Prostředí školy a interpersonální vztahy	17
4. Postavení učitele ve společnosti	19
5. Ekonomické postavení učitele	21
6. Absolvent na trhu práce	23
6.1 Nezaměstnanost absolventů	26
6.2 Absolvent – začínající učitel	29
7. Zaměstnání mimo oblast školství	31
7.1 Projekt AEHESIS	34
8. Stručný přehled výzkumných šetření	40
II. Výzkumná část	
9. Metodologie výzkumného šetření	43
9.1 Cíle, úkoly a hypotézy	43
9.2 Metoda výzkumného šetření	44
9.3 Charakteristika souboru	46
10. Výsledky a diskuze	47
10.1 Nynější hlavní zaměstnání	47
10.2 Kritérium při výběru zaměstnání a jeho hodnocení	58
10.3 Studium na fakultách a jeho hodnocení	68
11. Závěry	83
12. Seznam použité literatury	85
13. Seznam tabulek a grafů	89
14. Přílohy	1

ÚVOD

Sport a pohybové aktivity mají v životě člověka a dnešní „sedavé“ době velký význam. V budoucnosti jejich význam pravděpodobně ještě stoupne. Vzděláváním a školením odborníků v této oblasti se zvyšuje úroveň služeb. Při kvalitním vedení sportovních aktivit se předchází riziku úrazů. V neposlední řadě se při sportovních činnostech zlepšuje zdravotní stav populace. Tělesná výchova je vyučována kvalifikovanými pedagogickými pracovníky na různých typech škol. Je důležité zjišťovat, jak se pracovní trh vyvíjí, zda vznikají nové požadavky na absolventy a také na strukturu vzdělávání.

Mimo již zmiňované školství vznikají různá sportovní a poradenská centra, kde zkušení odborníci trénují, vedou širokou veřejnost, radí a pomáhají lidem s pohybovými aktivitami. Zde všude se mohou absolventi programu tělesná výchova a sport uplatnit. A proto je důležité zajistit těmto lidem kvalitní odborné vzdělání.

Absolventi, kteří se snaží uplatnit na trhu práce zde mají své specifické postavení. Některé profese absolventy ve svém týmu vítají a podporují, jiné dávají přednost lidem s předchozí pracovní zkušeností v daném oboru. V současnosti řada studentů pracuje již během studia. Pokud se jim podaří najít si práci v oboru, mohou své zkušenosti uplatnit při hledání zaměstnání na stálý úvazek. Časté tvrzení, že absolventi jsou odborníci, jejichž znalosti jsou hlavně teoretické, je nepřesné. Záleží na jednotlivcích, jak uvažují o své budoucnosti, jejich snaze o sebezdokonalení a sebevzdělání nad rámec studií ve škole.

Porovnáním dotazníků vyplněných absolventy jednotlivých fakult bychom chtěli zjistit, jaký podíl absolventů těchto fakult zůstane pracovat v oboru, jaká kritéria ovlivňují jejich rozhodnutí pro výběr zaměstnání a jak jsou s ním spokojeni. Zaměříme se také na to, kteří respondenti jsou spokojenější s obsahem výuky absolvované v předešlých letech na svých fakultách. Chtěli bychom zjistit, jestli existují nějaké rozdíly v postoji a názorech na toto studium.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Profese učitele

Profesí se rozumí relativně ucelený soubor spolu více či méně souvisejících pracovních činností, umožňujících lidskému jedinci zúčastnit se (samostatně nebo v kooperacích s dalšími) sociálně-ekonomických vztahů při tvorbě potřebných a směřitelných hodnot. Soubor pracovních činností naplňujících profesi se zformuloval v historickém vývoji lidské společnosti. Z psychologického hlediska je podstatné, že člověku profese umožňuje získat různé materiální i duchovní prostředky satisfakce jeho potřeb, ať už přímo jako produkty práce, nebo nepřímo jako mzdu za práci, a přitom na něj klade určité nároky. V podobném smyslu se často používá také pojmu povolání (Paulík, 1995).

Učitelé představují klíčový fenomén vzdělávacích systémů. Profese učitele má dynamický charakter a oprostěna od mýtu mimořádného poslání pro společnost stává se každodenním náročným pracovním výkonem odborníka na oblast výchovy, vzdělávání a vyučování (Walterová at al., 2000). Učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých. Učitelství má vlastní pohnutou a složitou historii, ideály a požadavky, výrazný podíl na zápasech za vyšší vzdělanost (Kot'a, 2007).

Kalhous, Obst at al. (2002) uvádí krásu pedagogické práce, která spočívá mimo jiné v její trvalé proměnlivosti. Problémy a situace, do nichž se učitel dostává, nejsou zpravidla jednoznačné a je třeba se rozhodovat o výběru jejich řešení. Týká se to již přípravy na vyučování – jaké zvolíme cíle, co z učiva je nutno probrat a co lze vynechat nebo ponechat na samostudium, jaké použijeme metody, jak práci žáků zorganizujeme, jaké jim budeme zadávat učební úlohy... Vlastní výuka je nepřetržitým sledem rozhodovacích situací (jakou známku žákovi dáme při zkoušení u tabule, jak se zachováme, když žáci nesplnili zadaný úkol, nemají přepokládané znalosti, porušují pravidla chování.).

Definice učitele, vychovatele

Profesionálního výchovného pracovníka (učitele, vychovatele) lze definovat jako osobu, která řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na jiné (děti, mládež, dospělé) ve směru vytčených a žádoucích výchovných – vzdělávacích cílů.

(Janiš at al., 2005).

Grecmanová at al. (2002a) termínem učitel označuje člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.

V publikaci Jůvy (2001) se můžeme setkat s termínem pedagog. Do tohoto pojmu zahrnuje jak učitele, vychovatele, tak i rodiče, lektory, kulturní pracovníky a vedoucí pracovníky. Pedagog je podle Jůvy (2001) v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je jeho iniciátorem i organizátorem a současně hodnotí dosahované výsledky. Koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu úrovně jednotlivců i celé skupiny, rozhoduje o nasazení vhodných prostředků, forem a metod výchovně-vzdělávacího působení, vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná.

Náročnost učitelské profese

Náročnost učitelského povolání převyšuje náročnost některých jiných povolání zejména ze zdravotního a neuropsychického hlediska. To pramení z povahy učitelského povolání. Učitelé svoji práci plánují, provádějí i hodnotí. Musejí vystupovat stále naplno, protože jinak se zhoršuje pozornost i kázeň, jejich žáci jim pokles nasazení nedovolí a kterýkoli výpadek odsuzují. Přitom jsou žáci nároční, vnímavě poznají i horší přípravu na hodinu a jak doložily výzkumy, jsou s to výkon učitele posoudit objektivně, i když se jedná o žáky základní školy.

Další důvod značné neuropsychické náročnosti je v tom, že učitel nemůže postupovat rutinně, že jeho činnost je vždy do vysoké míry tvořivá, přestože učitel neustále dává do souladu požadavky nadřízených úřadů, rodičů a veřejnosti, žáků i své možnosti. Kromě

toho řeší nezvyklé školní situace, často konflikty se žáky, které pramení z jejich nekázně, nesouhlasu s hodnocením, nezájmu o některé učivo atd. Tyto konflikty, jak prokázaly výzkumy, doznívají i po skončení výuky někdy i několik dnů, protože učitel se při jejich řešení rozhoduje i za rizika a nejistoty. Učitel si v tomto smyslu nosí práci domů a tím se liší třeba od ostatních profesí (Solfronk at al., 2000).

Podle Paulíka (1995) je pro učitele příznačný také exhaustivní syndrom burnout – pocit citového vzhorení, vyhasnutí, prázdna, vzdálení se okolním lidem i ztráty osobního zaujetí pro práci. To vše se pak také negativně promítá do pracovní spokojenosti učitelů, snižuje to jejich ochotu pracovat na sobě. V chování vůči okolí se objevuje zvýšení sociální distance, odosobnění vztahů, nadměrná přísnost k žákům, jízlivost ap. Uvedené jevy, jejichž výskyt se zvyšuje s přetěžováním učitelů, jsou o to závažnější, že učitelé přímo ovlivňují prožívání i chování svých žáků a nepřímo i jejich duševní zdraví. Za možnou cestu oddálení „vyhoření“ se uvádí další vzdělávání učitelů. V něm by učitelé měli najít nové podněty pro svoji práci se žáky, nový smysl učitelského života (Kalhous, Obst at al., 2002), více viz kap. 2.2.

2. Vzdělávání učitelů

Obecně lze říci, že jádro problematiky vzdělání se vztahuje k celistvé osobnosti člověka. Výraz vzdělaný člověk vyjadřuje kvalitu osobnosti odpovídající kultuře dané epochy. Dnes za vzdělaného nepokládáme toho, kdo si osvojil pamětné sumy encyklopedických poznatků. Předpokládáme, že spolu s osvojením systému určitých vědomostí a dovedností chápe vzdělaný člověk vztahy mezi poznatky, získal dovednosti používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, dovednosti dalšího sebevzdělání. Vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Tyto postoje nalézají svůj odraz ve schopnosti kritického uvažování, v praktických životních názorech a jednání (Skalková, 2007).

Současná profesní příprava do sebe zákonitě zahrnuje neobyčejně závažný obsahový úkol – jímž je zprostředkovat komplexní způsobilost pro celoživotní úspěšnou orientaci člověka na trhu pracovních příležitostí a možností. Je to proces permanentní, plně spjatý

s ostatními obsahovými úkoly celkové pracovní profesní přípravy. Je rovněž vyvrcholením dílčích fází procesu pracovní přípravy a kritériem jejich hodnocení (Hřebíček, 1998).

I když právem neustále klademe vyšší požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, poslání učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti či znalostí o věcech, které vyučuje. Tomu se může naučit téměř každý. Splnění předepsaných požadavků na profesní vysokoškolskou přípravu je sice nutné, ale je pouhým souborem předpokladů, nikoliv zárukou dobrého učitelství. Zúžení pojetí učitele na naučitelné znalosti a dovednosti, či dokonce na pouhé osvojení souboru kompetencí, může sice odpovídat módním či dobovým trendům, ale je zcela nedostatečné. Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zkouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných (Kofa, 2007).

Vzdělávání učitelů má v současnosti několik úkolů. Pokud chceme, aby byl absolvent pro svou práci dobře připraven, musíme mu zajistit kvalitní výuku, inovovat ji, ale také propojit didaktickou, pedagogickou a psychologickou složku výuky.

Nejdůležitější úkoly vysokého tělovýchovného školství formuloval Velebil (1997):

- užší spolupráci všech deseti vysokoškolských institucí, vzdělávající tyto pracovníky,
- koncipování nových studijních programů s cílem důkladnější profesionalizace budoucích učitelů, trenérů, manažerů apod.,
- zdokonalování a realizace projektů motivujících veřejnost k celoživotním záměrným pohybovým aktivitám

U učitele se předpokládá jako samozřejmé zvládnutí předmětů své aprobace, spolu s teorií jejich vyučování. Jeho odborná úroveň musí přesáhnout okruh učební látky, kterou přednáší. Podmínkou úspěšné učitelské práce však není jen všeobecné a odborné vzdělání, ale pro pochopení a ovlivňování žáků je nutné též pedagogicko-psychologické vzdělání učitele, které se projevuje v hluboké znalosti pedagogické teorie a praxe, i ve

znalostech z oboru psychologie a jednotlivých speciálních didaktik (Grečanová, 2002a). Pro budoucí učitelé je důležitá pedagogická praxe, kterou absolvují již během studia na vysoké škole. Studenti zde mají možnost pozorovat, hodnotit a srovnávat práci zkušených učitelů. Dále absolvují samostatnou výukovou činnost, ve které uplatňují teoretické vědomosti nabyté během studia. Získávají osobní zkušenost s rolí učitele, která zahrnuje přípravu na vlastní hodinu, její řízení a práci s žáky.

Ze zprávy o národní politice ve vzdělávání (Čerych at al., 1996) se můžeme dozvědět, že pokud jde o odbornou kompetenci učitelů, motivaci a efektivitu jejich práce, je nejdůležitější profesní připravenost. Celkově pak tato zpráva konstatuje, že učitelé jsou v České republice dostatečně připraveni, co se týče předmětové složky jejich vzdělání. Vysoce kvalitní učitelé nejsou ale vždy dostatečně připraveni, aby se mohli vyrovnávat s novými změnami které se dějí po roce 1989. Takovým požadavkem je nezbytnost reagovat na rozmanité potřeby a zájmy žáků a na nové požadavky, které společnost na školu klade ve smyslu nepřetržitého a pružného přizpůsobování učebních plánů, osnov a metod výuky v důsledku větší autonomie škol a učitelů v období transformace.

Společnost se stále vyvíjí, vznikají nové technologie, studenti mají možnost čerpat informace z více zdrojů než tomu bylo dříve. Běžnou součástí života je internet. Média veřejnost ovlivňují ve větší míře. Často probírané otázky vyvolávají diskuze. Proto by se měl učitel zabývat okolním děním, znát souvislosti aktuálních témat a být schopen pomoci žákům i studentům v orientaci a pochopení širších souvislostí v domácím i světovém dění. Studenti více cestují a účastní se studijních pobytů v zahraničí, kde poznávají různé kultury a jejich zvyky. Díky tomu získávají nové zkušenosti a rozšiřují se jim obzory. Je důležité brát v potaz, že se v českých třídách stále častěji můžeme setkat s žáky jiné národnosti, či barvy pleti. Učitelé by na to měli připravit sebe i své žáky a zabránit případnému rasismu a xenofobii.

2.1 Kvalifikace a pedagogická způsobilost

Kvalifikace učitelů

Oblast kvalifikace – odborné (profesní) přípravy, v rámci níž se uskutečňuje příprava pracovníka na povolání, je součástí systému formování pracovních schopností člověka a je to ta část, ve které se angažuje i zaměstnavatel. Je to proces, v němž kromě základní přípravy na povolání dochází i k dalšímu zkvalitňování, prohlubování a inovaci pracovních schopností (Prášilová, 2003).

V profesi učitelů, podobně jako v jiných povoláních se kvalifikace podle Průchy (2002a) vytváří ze dvou zdrojů:

1. na základě formálního vzdělávání (v případě učitelů označovaného jako „počáteční/přípravné vzdělávání“),
2. na základě praktických zkušeností při výkonu povolání (plně kvalifikovaný učitel v tomto smyslu je až „učitel-expert“, nikoliv „učitel-začátečník“)

Pedagogická způsobilost

Při charakterizování učitelské profese se však operuje ještě s jedním pojmem, do značné míry se překrývajícím s pojmem kvalifikace – je to pedagogická způsobilost.

Zatímco kvalifikace učitelů je jednoznačně dána požadavkem na minimální úroveň počáteční přípravy učitelů, pedagogická způsobilost má širší obsah i závažnost.

Pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činnosti učitele. Některé předpoklady k učitelské profesi nelze získat odborným studiem, nýbrž musí být zakotveny v osobnosti učitele jako vrozené nebo praxi osvojené. Příkladem toho je „zodpovědnost učitele za výsledky vlastní práce“, která se nedá „nastudovat“, nýbrž v učitelově hodnotovém systému buď je, nebo není zahrnuta – ačkoliv se nedá vyloučit, že i tuto dimenzi učitelovy činnosti by bylo možno vhodným tréninkem vypěstovat v rámci přípravného či dalšího vzdělávání (Průcha, 2002a).

Kadlec at al. (2000) shrnul pedagogické dovednosti a kompetence^{*}, jejichž důležitost vzrůstá do těchto bodů:

- připravenost pro práci s různými typy dětí, popř. i s dospělými
- dovednost diagnostikovat schopnosti a výkon jednotlivce, interpersonální vztahy ve skupině a projevy chování včetně rozpoznání sociálně patologických projevů
- schopnost projektovat na různé míře obecnosti pedagogickou práci a projekt realizovat
- dovednost efektivní komunikace a kooperace s dětmi, rodiči i dalšími partnery
- prosociální orientace, tolerance a respektování osobnosti dítěte, jeho práv a individuálních potřeb, bezpředsudkový přístup k dětem a jejich rodičům
- dovednost sebereflexe, sebekontroly a sebehodnocení, zvládnání stresů a předcházení konfliktům

Jedním z nejdůležitějších záměrů v oblasti vzdělávání učitelů v České republice je snaha o vzájemné propojení celé škály aktivit dalšího vzdělávání. Vedle kurzů, které nabízejí pedagogická centra, je zapotřebí uvažovat o náročnějších studiích pro zkušené učitele na univerzitách, o uspořádání konferencí, o možnostech studijních cest do zahraničí, o práci v profesních organizacích učitelů jednotlivých předmětů, o účasti učitelů při tvorbě kurikula a o dalším vzdělávání, které organizuje škola sama a které je zaměřeno na profesní růst jejich pracovníků (Čerych at al., 1996).

* **klíčové kompetence/dovednosti** - soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání. v rámci této snahy jsou postulovány klíčové kompetence, jež si mají osvojovat mladí Evropané. Jsou formulovány v některých kurikulárních dokumentech, např. jakožto klíčové dovednosti v Standardu středoškolského odborného vzdělávání, v němž zahrnují: komunikativní dovednosti, včetně znalosti cizích jazyků; personální a interpersonální dovednosti (např. schopnost pracovat v týmu); schopnost řešit problémové situace; dovednost využívat matematické postupy v praktických situacích; dovednost využívat informační technologie, pracovat s informacemi (Průcha at al., 2003).

2.2 Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání učitelů je významnou etapou kontinua učitelského vzdělávání. Souvisí nejen s rozvojem profesní dráhy učitele, ale i s rozvojem školy, školské politiky a se sociálním rozvojem obecně.

Typické vzdělávací akce v rámci dalšího vzdělávání učitelů uvádí tabulka č. 1.

Tab. č. 1: Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Forma vzdělávání a vzdělavatel	Délka trvání a opakování akce	Typická témata	Cíle akce	Způsob řízení a převažující metody práce
<u>Přednáška</u> Přednášející Lektor	Krátkodobá, obvykle jednorázová akce. Někdy chápána jako metoda.	Široce nebo úzce tematicky vymezená, teorie, zajímavosti, předpisy apod.	Získat informace, rozšířit vědomosti. Příklad: „Poznatky z cesty do Himaláji.“	Přednášení, aktivita na straně přednášejícího, s aktivitou a kreativitou účastníků se spíše nepočítá.
<u>Školení</u> Školitel Instruktor Lektor	Krátkodobá nebo střednědobá akce. Typická je jednorázovost, někdy zakončení zkouškou.	Metodika práce, nové informace, postupy, předpisy apod.	Získat informace, rozšířit vědomosti. Příklad: „Školení bezpečnosti práce.“	Přednášení, aktivita je na straně školitele, příp. možnost vyzkoušení nové aktivity, s kreativitou účastníků se příliš nepočítá.
<u>Seminář</u> Lektor Facilitátor	Krátkodobá nebo střednědobá, jednorázová i navazující akce opakování.	Konkrétní témata v oblasti didaktiky, pedagogicko-psychologických otázek, poradenství apod.	Rozšířit znalosti, získat informace a zkušenost prostřednictvím diskusí a reflexe, příp. spíše povrchního zážitku. Příklad: „Práce s žáky s poruchami učení“	Přednášení a animace, krátké přednášky, diskuse, výměna zkušeností, cvičení apod., počítá se s aktivitou a kreativitou účastníka.
<u>Kurz</u> Lektor Instruktor	Krátkodobá, střednědobá, dlouhodobá, jednorázová i navazující akce. Cyklus seminářů.	Jazykové, pohybové, počítačové, úzce vymezených dovedností (asertivity, šití...)aj.	Rozšířit schopnosti, získat novou konkrétní dovednost, naučit se postupy. Příklad: „Jazykový kurz.“	Aktivita střídavě na straně lektora i účastníků, facilitace, podpora, cvičení, typický je přesný didaktický postup lektora, kreativita účastníka je nízká.

(Lazarová, 2006)

Učitelé mohou ve své kariéře rovněž využít:

Doškolení

Jde o prohlubování kvalifikace, tzn. o pokračování odborné přípravy v oboru, ve kterém člověk pracuje. Pedagogický pracovník nemůže v praxi vystačit s tím, co se naučil v rámci základní přípravy (mění se společnost, technika i technologie, požadavky trhu, způsoby řízení) a svou kvalifikaci musí neustále prohlubovat.

Rekvalifikace

Směřuje k osvojení si nového povolání, nových pracovních schopností. V případě pedagogických pracovníků ve škole se jedná jen o tzv. částečnou rekvalifikaci, při které se některé znalosti a dovednosti původního povolání využijí v povolání novém (Prášilová, 2003).

3. Prostředí školy a interpersonální vztahy

Pokud je naše pracovní okolí pozitivní, dokážeme komunikovat se svými spolupracovníky, současně nás práce naplňuje a jsme určitým způsobem úspěšní, pak můžeme být v zaměstnání spokojeni. V práci trávíme velkou část života, proto je důležité, abychom prožívali tyto kladné pocity. Z velké části je ovlivňují klima a prostředí školy.

Klima školy

Rozhodující faktory, které vytváří a ovlivňují klima školy, jsou její kultura, kvalita managementu a systém mezilidských vztahů. Ten je dán především vztahy mezi učiteli a žáky, vzájemnými vztahy mezi učiteli, mezi učiteli a ostatními pracovníky školy, učiteli a rodiči, vztahy mezi vedením školy a pedagogickým sborem a v neposlední řadě i mezi žáky samotnými.

Vzdělávací instituce se zdravým a činorodým klimatem se vyznačuje především takovými vztahy, které charakterizuje vzájemná důvěra a úcta mezi všemi osobami, které se na vzdělávání podílejí, jejich vysokou morálkou a soudržností (Světlík, 1996).

Spokojenost učitelů v profesi se začíná odvíjet od počátečních dojmů při nástupu na první učitelské místo. Klima školy přispívá k tomu, aby se učitelé cítili na škole dobře. Má dávat učitelům relativní klid, jistotu, pocit důvěry a sebedůvěry, prostor pro iniciativu a tvůrčí nadšení a umožní účast na rozhodováních týkajících se organizace a chodu školy a především vzdělávací koncepce školy (Vašutová, 2004).

Reálné školní klima sestává z různých proměnných. Výzkumníci se nemohou doposud sjednotit na přesné struktuře proměnných klimatu, shodují se však v tom, že klima závisí na specifické situaci jednotlivé školy a že nevzniká samo o sobě, nýbrž se dlouhodobě vytváří. Školní klima je nutné vidět jako celek a ne pouhou sumu částí (Grecmanová at al., 2002b).

Prostředí školy

Také fyzické prostředí školy je významným faktorem spokojenosti. Každý učitel potřebuje dostatek fyzického prostoru pro dosažení pracovního pohodlí. Systém odborných pracoven a kabinetů, existující zvláště na velkých školách, této podmínce vyhovuje. Na druhé straně je třeba vidět, že často dochází k izolování učitelů, kteří spolu přestávají komunikovat „tváří v tvář“, setkávají se společně pouze na pedagogických radách. Sborovny zůstávají opuštěné a jejich původní funkce – setkávání se a sdělování si – se vytrácí. Mnoha učitelům vyhovuje „intimita“ kabinetů, jiní zase pociťují izolovanost a odcizování. Ačkoliv v komunikaci ve škole funguje intranet jako zdroj vnitřních informací, nenahradí v mnoha situacích přímé osobní kontakty.

Vybavenost školy lze považovat také za důležitý zdroj spokojenosti ve škole. Zahrnuje nezbytné učební pomůcky, materiál, přístroje i stroje, média pro informační a komunikační technologie, knihy a další studijní materiál. Nedostatečné vybavení vytváří bariéry pro efektivní výuku a omezuje učitele v uplatňování moderních didaktických koncepcí. Takové podmínky nutně vyvolávají nespokojenost v profesi (Vašutová, 2004).

4. Postavení učitele ve společnosti

Prestiž je pojmem z oblasti hodnotových soudů a v češtině má význam „vážnost“, „významnost“, „důležitost“ aj. Posuzování prestiže může být orientováno jak na jednotlivce, tak na celé sociální skupiny (Průcha, 2002b).

Jako jeden z faktorů, který negativně ovlivňuje prestiž pedagogické profese, lze uvést zásahy laiků do výchovného procesu ve výchovných institucích. Téměř každý je totiž přesvědčen, že výchově rozumí (protože většina lidí jako rodiče také výchovně působili či působí a každý má jisté vlastní „žákovské“ zkušenosti). Faktem je, že se oficiálně pokládá učitel za zastupitelného nekvalifikovanou silou, což v případě lékařů nebo právníků nepřichází v úvahu (Janiš at al., 2005).

Zde je zajímavé uvést výběr ze školského zákona, na který upozorňuje Karger (1997): Uplatnění pedagogických pracovníků (učitelé na různých typech škol) je kodifikováno tzv. školským zákonem. Zákon v paragrafu 50 definuje pojem pedagogického pracovníka a v paragrafu 51 hovoří o způsobilosti a povinnosti pedagogických pracovníků. V odstavci 3 se dokonce ukládá MŠMT aby ve shodě s Ministerstvem práce a sociálních věcí stanovilo obecně závazným předpisem podmínky odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků. Obdobně má MŠMT (dle odstavce 4) stanovit organizaci, obsah, rozsah a formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Solfronk at al. (2000) uvádí, že škola je nenahraditelná ze tří důvodů:

1. nabízí žákům systém poznatků, znalost celku, poznání principů a příčin, a to nedokáže žádná jiná instituce,
2. kultivuje metodu poznávání a učení, myšlení, komunikace a řešení problémů
3. vytváří v případě kvalitního vyučování pozitivní motivaci k učení, která je hlavně sociální.

Tento třetí důvod je skrytý. Význam afektivního učení sice nikdo nepopírá, ale některé školy, jak dokládají výzkumy, příliš spoléhají na vnější donucení a nevdají jim, že děti nerady chodí do školy. Tím přirozeně ztrácejí prestiž.

Konečně významným zdrojem prestiže školy je péče o děti. Učitel je pokračovatelem role otce a učitelka matky, má jejich pravomoci a úlohy. Organizuje čas dětí smysluplněji a kvalitněji než mnozí zaměstnaní rodiče, kteří odkládají děti k televizi a nemají sílu, aby si s nimi hráli. Škola může v tomto směru také selhat a pak má slabší vliv než dětské party, které na rozdíl od školy nemusí vždy sledovat zájem celé společnosti. Také v tomto směru škola dokáže děti vybavit pro volný čas, rozvíjet jejich tvořivost a zájmy, podněcovat kvalitní, tj. sociálně přijatelný program (Solfronk at al., 2000).

Zajímavý názor uvádí Kořa (2007), podle něho je nízká prestiž učitelského povolání jen jedním z nejvíce rozšířených mýtů. Píše, že učitelé podle výzkumů prestiže jednotlivých povolání vykazují poměrně značnou stabilitu v hodnocení jednotlivých profesí po dlouhou řadu let. U nás se v prestižních žebříčcích od 90. let 20. století na první místa dostali lékaři, vědci a vysokoškolští učitelé a hned za nimi jsou učitelé základních škol. Kořa (2007) vidí další problém prestiže učitelů také v tom, že učitelé sami sebe hluboce podhodnocují. Kdybychom řekli učitelům, aby se pokusili odhadnout, jaké je jejich postavení na prestižní škále jednotlivých povolání, vždy se budou hodnotit daleko níže, než jak je hodnotí veřejnost. Tato typická tendence k sebepodceňování je dána nejen povahou práce, jejíž výsledky jsou obtížně vykazatelné. Svou roli zde hraje i výše platů, nedostatečné sebevědomí učitelů, určité recidivy minulosti, kdy existovala i státem vyvolávaná nedůvěra vůči duševní práci, ale i nedokončená profesionalizace a emancipace tohoto povolání. Podobný názor nalezneme v publikaci Hvalíka a Kořa (2002). Společně dodávají, že některé mýty o ztrátě prestiže se tradují již po několik generací, jiné vnikají z nediferencovaných a nepřesných odhadů vlastních pozic a možností učitelů.

Jak ukázaly závěry výzkumu z let 1995-1997 můžeme mluvit o dvojím pohledu na problematiku prestiže a vůbec postavení učitelů v české společnosti, který koresponduje s rozdělením respondentů podle stupně dosaženého vzdělání. Čím je vyšší vzdělání dotázaného, tím je kritičtější a je zde vyšší pravděpodobnost, že bude prestiž učitelů hodnotit jako nižší, bude méně "spokojen" s jejich finančním oceněním a zároveň bude více nespokojen se situací ve školství vůbec. Viz tab. č. 2.

Tab. č. 2: Prestiž a celkové ohodnocení učitelů základních škol podle vzdělání respondentů (v %)

<i>Vzdělání respondenta</i>	<i>Prestiž</i>		<i>Ohodnocení</i>	
	Poměrně vysoká	Spíše nízká	Spíše nízké	Přiměřené
Základní	33,7	46,6	33,0	49,8
Vyučen	33,2	53,8	37,0	44,6
SŠ	23,6	59,4	38,9	39,5
VŠ	17,7	68,5	46,0	24,2

Pramen: Vztah veřejnosti k otázkám školství a výchovy 1997, závěrečná zpráva, AMD s. r. o. (Walterová at al., 2000).

Nicméně škola a učitelské povolání je a bude nenahraditelné jako rozhodující faktor soustavného vzdělávání i péče o děti a dospívající. Odtud se také odvíjí etika učitelského povolání. Učitel nejen děti něčemu vyučuje, ale také je chrání před hrozbami sociálními, fyzickými a psychickými. V tom přijímá odpovědnost za děti, a ta v případě konfliktu převyšuje odpovědnost vůči normě (Solfronk at al., 2000).

5. Ekonomické postavení učitele

Dříve než se mladý člověk rozhodne pro obor na vysoké škole, přemýšlí, jakou profesi by v budoucnosti chtěl vykonávat. Chce, aby studium, a také následná práce byly zajímavé. Pravděpodobně zvažuje uplatnění na trhu práce a využití kvalifikace. Neméně důležitá je pro člověka otázka pracovního výdělků. Ve školství je výše platů stále diskutovaným tématem. Podle posledních zpráv se platy učitelů pořád zvyšují, průměrně dosahují asi 20 000 Kč. Této mzdě se ale nepřibližují mladí nastupující učitelé, kteří díky tabulkovému systému spadají do nejnižší platové třídy. Vyšší mzdy by mohly kladně ovlivnit studenty při výběru pedagogických oborů.

Pokusy o zvýšení úrovně příjmů učitelů v období transformace české společnosti nejsou limitovány pouze reálnými možnostmi státní ekonomiky, ale svůj význam má i tradice a psychologické faktory. Do nových společenských poměrů učitelé vstoupili s poměrně

nízkou hladinou platů, jejichž pozvolné a zpravidla opožděné zvyšování mnohdy sledovalo pouze inflační křivku – a tím pádem šlo často o kvazizvyšování. Z předchozího období přežívá, zdá se, dlouhodobě pěstovaný celospolečenský despekt k intelektualizovaným profesím a po celá desetiletí udržované platové podhodnocování. Celou situaci podtrhuje i nízká organizovanost a profesní soudržnost učitelů, kombinovaná s přežitými a častokrát i širokou veřejností odrazujícími formami odborářského boje (Havlík, Kořa, 2002). Ve zprávě o národní politice ve vzdělávání (Čerych at al., 1996) je zmíněn názor o přitažlivosti práce s dětmi jako jednom z důvodů, proč mladí lidé chtějí být učiteli. Poukazuje také na to, že povolání učitele umožňuje, na rozdíl od jiných profesí, dvouměsíční letní prázdniny a další volno v době, kdy se nevyučuje. Solfronk at al. (2000) dodává, že učitel má sice přímou výuku jen v rozsahu poloviny pracovního týdne a má delší prázdniny, ale jeho činnost vyplňuje celou pracovní dobu, protože do ní spadá i oprava žákovských prací, administrativa, dozory, výroba učebních pomůcek, jednání s rodiči a porady učitelského sboru, příprava na vyučování a hodnocení žáků. Proto je pracovní doba učitelů jen opticky kratší než u jiných povolání.

Abychom upřesnili představu o množství času, jež stráví učitelé výukou ve školách, zařazujeme krátké shrnutí podle Průchy (2002a), který ve své publikaci uvádí, že pracovní čas vynakládaný učiteli ve výkonu profese se určuje na základě normovaných úvazků, tj. počtu vyučovacích hodin (v délce 45 minut) týdně, jež musejí učitelé realizovat. Současné úvazky českých učitelů stanovuje nařízení vlády ČR ze dne 28. 6. 1999, jímž se stanovuje:

- pro učitele mateřských škol 31 vyučovacích hodin týdně,
- pro učitele základních škol 22 vyučovacích hodin (v 1. ročníku ZŠ 20 – 22 hodin),
- pro učitele středních škol 21 vyučovacích hodin.

Rozlišuje se vyučovací čas a celkový pracovní čas učitelů:

- Vyučovací čas (teaching time) je definován jako souhrn „kontaktních hodin vyučování“ (tj. při nichž učitel přímo vyučuje žáky. Je vypočten tak, že se počet vyučovacích týdnů za rok násobí počtem hodin, které má učitel s plným úvazkem vyučovat týdně ve třídě, a dále násobí délkou vyučovacích hodin

v minutách a dělí číslem 60. Výsledný vyučovací čas je tedy vyjádřen v normálních (šedesátiminutových) hodinách.

- Pracovní čas (working time) je definován jako součet vyučovacího času a času vyplněného jinými činnostmi učitele vztahujícími se k vyučování, jako je příprava na vyučování, oprava úkolů a testů, konzultace pro žáky, profesionální rozvoj, setkání s rodiči, porady a jiné aktivity ve škole.

Je také pravda, že současná kombinace sociálních a ekonomických aspektů učitelské profese v České republice se zřejmě zdá pro některé skupiny (např. ženy) přitažlivější než jiná povolání. Jestliže však cílem zůstává zvýšení přitažlivosti učitelského povolání, motivace a způsobilosti učitelů zdokonalovat svou práci, mělo by se dále uvažovat o účelném propojení platových tarifů, struktur profesní dráhy a příslušných pracovních podmínek (Čerych at al., 1996). Za celou dobu existence školy není známý učitel, který by svým povoláním zbohatl. Mezi bohaté se dostali obchodníci, statkáři a továrníci, bankéři, ale nikdy učitelé. Stejně však není známý nikdo, kdo by po výuce chodil žebrať. Tyto krajnosti vymezují ekonomické a sociální postavení učitele (Solfronk at al., 2000).

6. Absolvent na trhu práce

Kozáková (2002) definuje pojem absolvent takto:

Absolvent je z hlediska zákona o zaměstnanosti občan, který úspěšně ukončil studium a jehož celková doba zaměstnání v pracovním poměru nedosáhla dvou let. Do této doby se nezapočítává doba vojenské základní a civilní služby, doba mateřské dovolené a další mateřské dovolené.

Možnosti uplatnění absolventů úzce souvisí s ekonomickou situací a snižují se s rostoucí celkovou nezaměstnaností. Je to logické, protože při vysokém převisu poptávky po práci si zaměstnavatelé mohou vybírat mezi větším počtem uchazečů s potřebnou kvalifikací. Přesto nemalé množství zaměstnavatelů je ochotné absolventy přijímat, což do jisté míry může souviset s možností refundovat část mzdy absolventa v rámci aktivní politiky zaměstnanosti. Nejzávažnější bezprostřední příčinou neochoty

některých zaměstnavatelů přijímat absolventy je nedostatek praxe a mnohdy též nevyhovující stav znalostí, dovedností a schopností. Zajištění dostatečného rozsahu odborné praxe v průběhu studia v každém případě přispívá ke zlepšení šancí absolventů na trhu práce (Kadlec at al., 2000).

Mezi výrazná pozitiva absolventů škol patří především jejich otevřenost novým pracovním postupům i novým poznatkům, nekonvenční a tvůrčí nápady či mnohdy i odvaha riskovat, pouštět se do zdolávání nelehkých a složitých pracovních problémů a také nezátíženost špatnými pracovními návyky. V neposlední řadě jde zejména o ochotu učit se, neboť ochota učit se je v současné době, kdy se vzdělávání a zaměstnání stále více prolínají, na vrcholu pomyslné pyramidy potřeb a dovedností pro uplatnění na trhu práce (MŠMT, 2008).

V závěrech konference "Současná úloha a postavení studentů na vysokých školách 2002" se zaměstnavatelé, absolventi i zástupci škol shodli na tom, že největší nedostatky většiny českých vysokoškolských absolventů leží v těchto oblastech:

- a) znalost cizích jazyků
- b) schopnost pracovat s moderními komunikačními technologiemi
- c) schopnost prezentovat a obhájit svou práci
- d) schopnost týmové spolupráce jakož i interpersonální komunikace vůbec
- e) schopnost sebeprosazení
- f) flexibilita a schopnost reagovat na změněné podmínky

Na druhé straně však uvádí, že český absolvent je vybaven značnou sumou odborných vědomostí, které jsou v některých případech nadstandardní i v mezinárodním kontextu. Řečeno lapidárně problémem je, jak naučené a zvládnuté aplikovat a prezentovat. Zaměstnavatelé silně zdůraznili potřebu odborné praxe, která je dnes jedním z klíčových předpokladů pro přijetí absolventa do pracovního procesu. Zároveň vyjádřili ochotu na této praxi se školami spolupracovat. Z diskuse však také vyplynulo, že ne ve všech oborech existují podobné možnosti firmy nežádka nemají o odbornou praxi studentů zájem (Jacíková at al., 2003).

Nedostatečnost praxe, která je často diskutována a uváděna jako jeden z hlavních důvodů pro nepřijetí absolventa, nemusí být problémem pouze zaměstnavatele, ale i školy a studenta samotného.

Pokud si absolvent hledá práci, zjišťuje, že zaměstnavatelé ve svých nabídkách pracovních pozic pro vysokoškolsky vzdělaného člověka nechtějí „pouze“ praxi, kterou stihl student absolvovat během studia. Zaměstnavatelé totiž požadují praxi v oboru většinou alespoň v rozsahu dvou let na stejné nebo obdobné pozici o kterou se absolvent uchází. Pak je zde otázka, jestli má člověk, navštěvující prezenční formu studia, čas a příležitost při studiu ještě pracovat. I student, který zvládá plnit své školní povinnosti v předstihu a všech řádných termínech nezmůže nic s tím, když škola požaduje 100% docházku a výuka je realizována pět dní v týdnu. V tomto uzavřeném kruhu vidíme největší problém.

Nedostatečnost znalosti cizích jazyků je také ožehavým tématem. V době mezinárodní evropské integrace a globalizace, kdy se jednotlivé státy snaží o co největší propojení vědy, vzdělání, pracovního trhu a dalších, je nutné vzájemně komunikovat. To vyžaduje znalost cizích jazyků. Domníváme se, že by tento problém mohla vyřešit lepší finanční politika ve školství, neboť ten, kdo studuje cizí jazyk a stává se v něm odborníkem, si plně uvědomuje své možnosti uplatnění na mezinárodním poli, kde je předpoklad vyššího platu i různorodosti činností, ve kterých se může realizovat. Naopak ve školství se mnohdy setkává s nezájmem žáků o jeho práci a hlavně výrazně nižším finančním ohodnocením. Jazyky se také vyučují převážně na základních a středních školách. Na ostatních typech škol se předpokládá, že student jazyk zvládl již z předchozích dvou stupňů a klade se zde důraz hlavně na odbornou stránku cizího jazyka. Takže student, který neměl kvalitního pedagoga na základní nebo střední škole a „nějak“ zvládl z jazyka odmaturovat, se jen těžko dostává na komunikační úroveň.

6.1 Nezaměstnanost absolventů

Nezaměstnaným absolventem se rozumí občan, jehož celková doba zaměstnání v pracovním poměru nedosáhla po úspěšném ukončení studia dvou let (nezapočítává se vojenská základní služba nebo civilní vojenská služba, ženy na mateřské dovolené a ženy na další mateřské dovolené). Současně pak je některými úřady práce využívána i nová definice, podle které jsou mezi nezaměstnané absolventy zahrnováni pouze ti, kteří jsou bez práce a jsou nejvýše dva roky od ukončení školy (ÚIV, 2004).

Nezaměstnanost patří k průvodním jevům tržní ekonomiky. Nebezpečná je ze sociálního a politického pohledu především nezaměstnanost dlouhodobá. V zemích s vysokou nezaměstnaností a především s výrazným podílem dlouhodobě nezaměstnaných (zejména mladých lidí) může docházet k projevům sociální nespokojenosti, vzrůstající projevy nevíry v demokratický systém.

Vývoj míry nezaměstnanosti absolventů vysokoškolských oborů se odehrává na nižších úrovních měř nezaměstnanosti než u ostatních kategorií vzdělání (Horáčková at al., 2000). To potvrzuje i Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006. Podle ní byla míra celkové neúspěšnosti absolventů VŠ v dubnu 2006 3,1%, v dubnu 2005 3,8%, což představuje meziroční pokles neúspěšnosti. Také dodává, že u těchto absolventů je víceméně bezproblémový přechod na trh práce u absolventů oborů zdravotnických včetně lékařských, oborů zaměřených na právo, dále technických oborů či oborů z oblasti pedagogiky a učitelství. Horší pozici při hledání zaměstnání mají absolventi zemědělských oborů, oborů z oblasti kulturních věd a ekonomických oborů (MŠMT, 2008).

Pro lepší přehlednost uvádíme tabulky s vývojem počtu evidovaných nezaměstnaných absolventů a vývojem míry celkové neúspěšnosti absolventů.

Tabulka č.3: Vývoj míry celkové neúspěšnosti absolventů ČR k 30. 4. 2004 podle druhů škol (v %)

	Celková neúspěšnost k 30.4.									
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2004/ dos.*
ZŠ	1,6	1,9	2,0	5,2	2,6	2,5	2,7	2,8	2,9	2,9
Vyučení bez maturity	4,3	5,4	9,3	20,9	26,4	32,7	23,8	22,7	20,9	19,2
Vyučení s maturitou	4,1	4,5	5,6	13,3	17,8	19,0	25,5	25,0	19,1	16,6
Gymnázia	2,8	4,4	5,8	7,9	10,5	8,9	9,6	6,3	5,3	5,2
SOŠ	3,3	5,2	8,6	15,5	16,1	15,8	20,8	14,9	13,3	12,3
VOŠ	.	.	8,8	13,8	11,5	8,0	9,9	10,6	9,7	8,7
VŠ	1,5	2,0	3,1	4,8	5,4	5,0	6,4	6,9	4,6	3,9

Zdroj: MP SV, ÚIV

* v míře celkové neúspěšnosti jsou zahrnuti pouze tzv. dosažitelní nezaměstnaní, tzn. ti absolventi, kteří jsou schopni okamžitého nástupu do zaměstnání

(ÚIV, 2004)

Tab. č. 4: Vývoj počtu evidovaných nezaměstnaných absolventů ČR ke 30. 4. 2004 podle druhů škol (absolutní počty)

	Nezaměstnaní absolventi škol k 30.4.												index 04/03 v %
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2004 / dos*	
ZŠ	5229	4762	5146	5765	5487	6431	6397	6149	6712	6917	6944	6876	100,4
Vyučení bez maturity	6655	5926	6338	8072	1222 8	2312 6	1742 5	1689 6	2047 0	2001 4	1874 6	1714 9	93,7
Vyučení s maturitou	562	553	763	1350	2613	7022	8671	6112	4234	4446	5120	4454	115,2
Gymnázia	1593	845	1240	1740	2552	3669	4629	2940	3327	2607	2223	2186	85,3
SOS	2392	2564	2706	4625	8592	1620 8	1643 9	9637	1181 0	1312 1	1120 6	1041 5	85,4
VOŠ	.	.	.	.	.	.	829	1153	1561	1573	1131	1011	71,9
VŠ	557	447	503	693	1217	2085	2519	2392	3099	3435	3000	2583	87,3

Zdroj MPSV

- tzv. dosažitelní, tzn. ti absolventi, kteří jsou schopni okamžitého nástupu do zaměstnání (bez vojáků v základní či civilní službě a žen na MD)

Podle závěrečné zprávy z dotazníkového šetření projektu REFLEX v České republice je ovšem nutné zdůraznit, že v roce 1994 vstupovalo do praxe necelých 20 tisíc absolventů vysokých škol, zatímco v roce 2002 již více než 31 tisíc. Vezmeme-li v úvahu, že v roce 2005 vstupovalo do praxe téměř 44 tisíc absolventů vysokých škol je reálné předpokládat, že zmiňované idylické doby nízké míry nezaměstnanosti absolventů vysokých škol pomalu skončí (Středisko vzdělávací politiky, 2007).

6.2 Absolvent – začínající učitel

Všeobecně se považuje první rok učitelovy práce ve škole za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání. V zahraničí i u nás se přitom projevuje šok z reality (profesní náraz) u začínajících učitelů, kteří s větším či menším překvapením zjišťují, že nejsou náležitě připravení na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje (Průcha, 2002a).

Walterová at al. (2000) k tomu dodává, že čerství absolventi učitelského studia bývají často zklamáni, neboť žáci nemají zájem se vzdělávat, a maří tak jejich pedagogické úsilí i iluze. Má také za to, že funguje i pochybnost začínajících učitelů nad vlastním vybavením takovými profesními kompetencemi, které by jim měly umožnit, aby zvládali psychickou zátěž a aby byli schopni přizpůsobit se novým nárokům profese; svou roli hraje často i nerozvinutý etický kód. Na počátku profesní dráhy se taková zklamání kladou za vinu přípravnému vzdělávání a fakultám vzdělávajícím učitele.

Myslíme si, že by se studium mělo zaměřit také na větší a hlubší studium psychologie a její praktičtější využití, tak, aby byl budoucí učitel schopen pochopit psychiku dětí, věděl, jak je správně motivovat a uměl reagovat na problémy, které můžou v chování žáků nastat.

Podle Prášilové (2003) záleží taky i na vlastní aktivitě začínajícího učitele, na jeho ochotě učit se od kolegů, přemýšlet o své práci a v případě potřeby se ptát kompetentních pracovníků. Pro začínající učitele bývají nabízeny cílené akce pořádané v rámci tzv. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále se ve své knize zmiňuje o snahách některých škol ulehčit nástup začínajícím učitelům adaptaci na

podnik, pracovní kolektiv i na práci na daném místě. Ve školách existuje funkce uvádějícího učitele, který bývá pověřen úkolem seznámit čerstvého absolventa se všemi potřebnými informacemi a pomáhat mu metodicky při jeho práci. Ne na všech školách je tato funkce vykonávána, záleží na přístupu managementu školy.

Proces formování učitelovy osobnosti kulminuje v prvních letech praxe. Všeobecně se usuzuje, že učitel vyzrává po 5 – 7 letech pedagogické praxe. Učitel se v prvních letech praxe formuje velmi aktivně. Utváří si optimální způsob interakce se žáky, do popředí vstupují jisté vlastnosti osobnosti – dispozice nebo vlohy, které spolu vytvářejí charakteristický celek – typ osobnosti učitele (Vilímová, 2002).

Na závěr této kapitoly uvádíme vyhodnocení dosaženého stavu, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2005). V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2005 se uvádí, že složení pedagogických pracovníků regionálního školství není dosud zcela uspokojivé, i když je třeba konstatovat, že se kvalifikovanost učitelů na školách v posledních letech zvyšuje. Dosud však část absolventů učitelského studia do škol vůbec nenastupuje, část jich nastoupí, ale v průběhu několika let odejde a hledá lukrativnější zaměstnání v jiných oblastech společnosti; část se jich po letech opět do školství vrací. Je potěšitelné, že se zvyšuje podíl mladých mužů, kteří do školství nastupují, i když zdaleka ne v počtu, který by byl žádoucí. Na školách nadále působí někteří učitelé bez požadované aproby, zejména pro vyučování jazyků a ICT. Setrvalým mezinárodně sledovatelným výsledkem je stárnutí pedagogických sborů; byť v ČR ubývá pedagogů ve věku nad 60 let.

7. Zaměstnání mimo oblast školství

Sportovní stadiony, různé arény, amatérské i profesionální ligy, kluby i fitness centra nebo střediska sportu se zaměřují na poskytování služeb všem těm, kdo touží využít svůj volný čas k udržení nebo zlepšení své fyzické kondice, či pěstování pohybové kultivace a sportovních výkonů, nebo mají zájem o aktivní odpočinek, regeneraci a sportovní prožitky. Zde všude také působí absolventi ze sportovních a tělovýchovných fakult.

Karger (1997) osoby zajišťující tělesnou výchovu rozděluje do několika skupin:

1. Učitelé na různých stupních škol.
2. Pedagogičtí pracovníci (trenéři, cvičitelé, instruktoři apod.) zajišťující tělesnou výchovu a sport v rámci tzv. občanských sdružení.
3. Rozhodčí v jednotlivých druzích sportu.
4. Administrativně organizační pracovníci.
5. Manažeři sportu na různých úrovních.

Slepičková (2005) také sestavila dělení pracovníků služeb, a tím Kargerovo (1997) rozdělení pokrývá v bodech 2 a 4 :

- a) sportovní instruktor

Má odborné znalosti jednoho či více sportů. Jeho základním úkolem je zájemce seznámit s konkrétním sportem a naučit jej potřebným dovednostem.

- b) kondiční specialista

Tento specialista obvykle vede své klienty v rámci pravidelných lekcí a to nejčastěji ve fitcentrech, bazénech, rehabilitačních zařízeních. Jeho hlavním úkolem je aplikovat na uživatele služby takový sportovní program, který pozitivně ovlivní především jeho fyzickou zdatnost a zdraví.

- c) trenér a cvičitel

Trenéři a cvičitelé představují tradiční profese v oblasti sportu. Působí obvykle v tělovýchovných sdruženích (sportovní klub, tělovýchovná jednota) a pracují se svými svěřenci dlouhodobě a systematicky. Základem jejich činnosti je pedagogické působení na svěřence, které učí speciálním pohybovým dovednostem a připravují je tak, aby si

tito zlepšovali či udržovali na potřebné úrovni tělesnou zdatnost. Stackeová (2006) dodává, že profese klade velké požadavky na dovednosti komunikovat a vést druhé, což je podmíněno nutnou mírou sociální inteligence, empatií, „orientací na klienta“, schopnost autoreflexe a autoregulace. Subjekty oprávněné vydávat osvědčení v oblasti fitness center jsou:

1. Odborné a pedagogické fakulty univerzit, kde se studuje tělesná výchova a sport; vysoké školy s odpovídajícím studijním oborem (např. sportovní management); vyšší odborné školy tělesné výchovy.
2. Občanská sdružení – sportovní a tělovýchovné svazy, organizace pro vzdělávání v oblasti aerobiku a fitness, Svaz kulturistiky a fitness ČR a další vzdělávací zařízení, zařizovaná fyzickými i právníckými osobami, která obdrží akreditaci od MŠMT ČR a jsou pověřena vydáváním dokladů o rekvalifikaci.

d) sportovně kulturní pracovník

Tato profese plní vedle péče o sportovní aktivity účastníků služby také výrazně úlohu socializační. Činnost tohoto pracovníka spočívá především v povzbuzování a nepřímé motivaci klientů v otevřené situaci s cílem vytvoření skupiny, zvýšení komunikace, kreativity a účasti na kulturním a společenském životě. Profese se uplatňuje hlavně ve službách ve sportovním turismu zaměřeném na dovolené a víkendy. Tito pracovníci jsou však také nezbytní při organizování akcí pro širokou veřejnost, mezi něž patří veřejné závody, sportovně zábavní akce apod.

e) poradce

Poradce je odborník vysoce vzdělaný v určité oblasti týkající se služeb ve sportu a rekreaci či doplňkových služeb.. Na základě odborné expertizy doporučí zákazníkovi výběr z nabízených služeb a postup jejich užití.

f) informační pracovník

Úkolem informátora, informačního pracovníka je poskytovat zájemcům objektivní informace o tom, kdy, kde a za jakých podmínek se mohou účastnit rekreačních a sportovních aktivit.

Mezi další osoby zajišťující tělesnou výchovu, které Karger (2007) zmiňuje jsou manažeři sportu na různých úrovních. Definice pojmu manager podle Dohnala (2002): vysokoškolsky vzdělaný odborník v dané problematice s výkonnou pravomocí. Provádí analytickou činnost, vypracovává a předkládá koncepce, metodicky vede a pomáhá vytvářet podmínky pro činnost občanských sdružení, zájmových organizací i právnických osob (koordinace, kooperace, ekonomika, prostorové zázemí, poradenská a informační služba atd.) a současně vytváří podmínky pro zpětnou vazbu o jejich činnosti (kvalita služeb, způsob hospodaření atd.).

Čáslavová (2000) pak sportovní manažery dále dělí na:

- manažer na úrovni vedení sportovní činnosti (vedoucí sportovních družstev i jednotlivců ve vyšších soutěžích, specialisté vyškolení pro sportovní akce ad hoc – příprava mistrovství světa, Evropy, příprava OH, příprava Gymnaestrády apod., specialisté pro uplatnění sportu ve volném čase lidí, v pracovním procesu, mezi zdravotně handicapovanými lidmi atd.),
- manažer na úrovni řízení určitého sportovního spolku, resp. organizace, členové výkonných výborů sportovních a tělovýchovných svazů, sekretáři svazů, vedoucí sportovních středisek řízených armádou a policií apod.,
- manažeři v podnikatelském sektoru výroby sportovního zboží či provozování placených tělovýchovných služeb, vedoucí fitness, vedoucí výroby sportovního nářadí a náčiní, pracovníci reklamních a marketingových agentur pro TVS apod.

Ve službách (soukromých i státních) mohou najít uplatnění rozhodčí, maséři, rehabilitační pracovníci aj. Do sportovního průmyslu patří cestovní kanceláře, fitness centra, health a wellness kluby a další. V oblasti tělovýchovy bychom našli celou řadu dalších profesí, ve kterých se absolventi sportovních fakult mohou uplatnit. Absolventi vykonávají profese, kde přímo předávají své vědomosti ostatním nebo využívají svých znalostí z oblasti tělovýchovy v oborech, které se sportem souvisí.

U některých profesí stačí licence nebo certifikát, který zájemci po splnění podmínek mohou získat i mimo vysokou školu. Některé pozice naopak mnohdy vyžadují vzdělání v oboru zaměřeném spíše na zdravotnictví, jiné na management nebo hotelnictví. Přesto

jsou i tyto pozice propojeny se sportem, a proto souvisí se studiem tělesné výchovy a sportu.

Problematika odbornosti lidí pracujících v tělovýchově

Negativem pro učitelskou profesi, ale také pracovníky v tělovýchově je zasahování a práce laiků v této oblasti. Podle Kargerera (1997) trenéři, cvičitelé, instruktoři apod., totiž ti kteří pracují pro tzv. občanská sdružení, nepodléhají na rozdíl od učitelů na školách žádným legislativním pravidlům. Bývají (v kontextu s terminologií západoevropských zemí) nazýváni „dobrovolnými pracovníky“ a je zcela v kompetenci občanského sdružení resp. jeho valné hromady, zda vznese nějaké nároky na kvalifikaci těchto lidí či nikoliv. Vzniká tak paradoxní situace, že stejný obsah činnosti (rozuměj tělovýchovná či sportovní aktivita) je stejným jedincům (např. mládeži školou povinné) předkládán v případě učitelů na různých typech škol vysokoškolsky vzdělanými osobami ale v tomto druhém případě někdy naprostými laiky bez základních znalostí nejen odborné problematiky ale i např. první pomoci při případném zdravotním poškození.

7. 1 Projekt AEHESIS

Projekt AEHESIS je vizionářský a inovativní plán pro budoucí rozvoj trenérství a nových pracovních pozic v oblasti sportu v Evropě. Pokud bude uskutečněn, zařadí Evropu na čelní místo v rozvoji trenérství. Zpřesnění a uvedení nových modelů do praxe však bude vyžadovat další konzultace. Tvůrci doufají, že navržený model bude sloužit jako podpůrný materiál a výchozí bod pro instituce vyššího vzdělávání, které dle něj mohou přehodnotit již existující kurzy, případně navrhnout kurzy nové, ve kterých bude významným prvkem trenérství. Tato zpráva je zaměřena mimo jiné také na uspořádání struktury zaměstnání v oblasti Health & Fitness.

Definice „health a fitness“

Oblast fitness a zdraví společně zahrnují aktivity, chování ale také určité normy a řízení spadající pod podporu nebo propagaci zdraví a fitness. Jde o dosažení tělesné a duševní rovnováhy. Obsahuje také dvě související podoblasti, které se mohou lišit v podmínkách zprostředkování, strategiích a cílech stejně jako v pracovní náplni:

- oblast cvičení zaměřených na zdraví zahrnuje propagaci, návrhy a provedení cvičení jako prostředek pro maximalizaci zdraví, prevenci a léčbu nemocí, zlepšení nebo překonání handicapu různých zdravotních a věkových kategorií
- oblast fitness (osobní nebo skupinový trénink), zahrnuje propagaci, návrhy a provedení cvičení ve smyslu zlepšení (zvýšení) individuálních fitness a wellness úrovní, a také se snaží předcházet onemocněním zdravé populace

Modely povolání:

1. Pokročilý (vyspělý) instruktor/osobní trenér

- absolvent v oblasti sportovní vědy a zdraví, který je schopen navrhnout, naučit a ohodnotit cvičební programy spojené s podporou zdraví a fyzické výkonnosti nebo snížit ohrožení jednotlivců při realizaci cvičebních technik. Zajišťuje zdravé a bezpečné podmínky a podle potřeby podává zdravotnické (léčebné) rady.

2. Instruktor zdravotního cvičení/ specialista

- absolvent v oblasti sportovní vědy a zdraví, který má kvalifikaci pro navrhování, provádění a hodnocení příslušného cvičení. Podle potřeby podává lékařské rady, cvičební programy specificky přizpůsobuje pro lidi různé věkové a zdravotní skupiny. Cvičení souvisí s podporou a zlepšením zdraví, fyzické výkonnosti. Slouží jako prevence rizikových faktorů, k přeučení špatných pohybových návyků, k rehabilitaci a zvládnutí chronických onemocnění nebo handicapu.

3. Pracovník podporující zdraví veřejnosti

- absolvent v oblasti sportu a zdraví, který je schopen rozvinout, řídit a propagovat všechny aspekty veřejného zdraví, včetně podpory cvičebních programů a fyzické

aktivity, specifikované v rámci politiky na místní, regionální, národní nebo mezinárodní úrovni

4. Manager zdraví a fitness

- absolvent, který je schopen řídit všechny aspekty zdraví a všeho, co k fitness patří. Přebírá zodpovědnost za finanční řízení, marketing, propagaci a prodej. Řídí záležitosti týkající se managementu, komunikace, kvality a kontroly. Uplatňuje schopnosti při tvorbě programů strategického rozvoje. Manažer bude také dohlížet na klientskou spoluúčasť, technický servis, údržbu, hygienu a bezpečnost (Pilkington, 2006).

Trenérství

Projekt AEHESIS v první řadě poskytuje vymezení povolání trenéra, dále principy, které jsou ve vzdělání trenérů nezbytné, následně pojednává o významu úlohy dlouhodobého rozvoje trenérů. A dále pak stanovuje soubor základních pravidel pro vzájemné uznání kvalifikace mezi poskytovateli vyššího vzdělávání a sportovními federacemi.

Tato zpráva vymezuje použití šestistupňového modelu pro trenérství.

1. Profesionální oblast – prvním krokem musí být vymezení posloupnosti v dané oblasti
2. Standardní zaměstnání – vymezení tří hlavních povolání v dané oblasti
3. Činnosti – vymezení tří či čtyř hlavních aktivit pro tato tři povolání
4. Kvalifikace - vymezení příslušných schopností pro každou činnost uvedenou v kroku 3
5. Učební výstupy – vymezení učebních výstupů studentů bude tvořit nedílnou součást programu týkajícího se výše uvedených schopností nezbytných pro uvedená povolání.
6. Model studijního plánu – pro každé povolání bude vytvořen samostatný studijní plán

Pracovní kompetence

Schéma vzdělávání trenérů by mělo úzce korespondovat s požadavky trhu práce a požadavky národních či mezinárodních federací. Trenéři by měli být připraveni vykonávat svou profesi, uplatnit dovednosti a znalosti k zlepšení výkonu, sebedůvěry a zodpovědnosti svých svěřenců.

Tréning a vzdělávání trenérů by toto měly brát do úvahy a svou činnost založit zejména na jasné analýze pracovního trhu a požadavcích odpovídajících federací.

Výukové metody

Složení programu vzdělávání trenérů by mělo zahrnovat spektrum výukových metod. Programy vzdělávání trenérů by měly obsahovat kombinaci následujících metod: trénink dovedností, metodická školení trenérů, individuální výuka, e-learning, distanční vzdělávání, pedagogická praxe. Základními složkami výuky trenérů by měla být teoretická a praktická výuka, a vlastní pedagogická praxe podpořená dodržováním základních etických zásad. Základní prvky rozvoje odbornosti trenérů tvoří jejich trenérské praxe, dobře strukturovaný studijní program a schopnost rozhodování a vlastní sebereflexe. Struktura vzdělávání trenérů by měla reflektovat jejich předchozí vzdělání a kvalifikaci. Celoživotní vzdělávání a filozofie souvislého zdokonalování by měly být hlavními prioritami těchto vzdělávacích programů. Další vzdělávání by mělo být uznáváno a ohodnoceno.

Systémy zabezpečující kvalitu

Všechny stupně vzdělávání trenérů by měly být podpořeny systémem zabezpečujícím jejich kvalitu a měly by být propojitelné s národními a evropskými systémy poskytujícími odborné vzdělávání. Všechny trenérské vzdělávací programy by měly být zabezpečeny tak, aby splňovaly všechna příslušná národní a mezinárodní kritéria. Toto zabezpečení by mělo zajistit, že struktura, výklad a systém hodnocení vzdělávacích programů trenérů odpovídají požadovaným standardům a národním či mezinárodním normám.

Standardní povolání

Následující rozdělení popisuje dva hlavní základní směry povolání trenérů:

A. Trenér rekreačního a kondičního sportu

1. Trenér začátečníků (dětí, juniorů i dospělých)
2. Trenér kondičních sportovců (dětí, juniorů i dospělých)

B. Trenér výkonově orientovaných sportovců

1. Trenér talentovaných, výkonově orientovaných sportovců dětí, (juniorů i dospělých)
2. Trenér profesionálních sportovců

Navrženy byly také čtyři hlavní fáze při rozvoji trenérských dovedností, které zahrnují ranou, střední, pozdní a inovační fázi. Tyto fáze trenérské odbornosti mohou být přeneseny do trenérských rolí, které mají platnost jak pro trh práce tak i pro programy vzdělávání trenérů. Tyto role mohou být střídavě v poměru k dvěma základním trenérským povoláním. Navrhovanou strukturu klasifikace trenérů popisuje tabulka č. 5.

Tab. č. 5: Struktura klasifikace trenérů

TRENÉR	POPIS ÚLOHY TRENÉRA
Asistent trenéra	Asistuje zkušenějšímu trenérovi, uplatňuje metodické přístupy – zpravidla pod dohledem. Vede trénink pod dohledem zkušenějšího trenéra. Získává a upevňuje základní trenérské dovednosti.
Trenér	Připravuje, vede a hodnotí trénink. Prokazuje základní trenérské dovednosti.
Senior coach	Připravuje, vede a hodnotí pravidelné tréninky. Prokazuje pokročilé trenérské dovednosti.
Master coach	Připravuje, vede a hodnotí víceleté tréninky. Prokazuje pokročilé trenérské dovednosti, inovuje, vede.
Trenér rekreačního a kondičního sportu	
Trenér výkonově orientovaných sportovců	

Aktivity související s rolí trenéra

Činnosti:

- *Trénink:* připravit sportovce na soutěž prostřednictvím řízení a hodnocení příslušných programů a tréninků

- *Dovednosti*: plánovat, organizovat, řídit a hodnotit příslušné události, turnaje, programy a zápasy
- *Management*: vést, řídit a kontrolovat osoby zainteresované ve sportu
- *Vzdělávání*: vyučovat, instruovat a informovat osoby zainteresované ve sportu

Během všech činností plní trenér následující úlohy:

- *Plánování*: schopnost připravit postupný program k dosažení vytyčených cílů v tréninku, sérii tréninků, sezóně, sérii sezón
- *Organizace*: schopnost koordinovat a vytvořit všechny nezbytné přípravy k tomu, aby vytyčené cíle byly dosaženy efektivním způsobem
- *Řízení*: schopnost uskutečnit a provést naplánované úkoly
- *Hodnocení*: schopnost studovat, analyzovat a posuzovat užitečnost, hodnotu, významnost či kvalitu výše uvedených procesů
- *Výzkum a sebereflexe*

Trenérská licence

Vydávání licencí sportovními federacemi, příslušný podpůrný systém a infrastruktura jejich zabezpečení by měl být postupně sjednocen pro všechny státy EU. Tvůrci počítají s tím, že trenérská licence se stane závazným požadavkem pro vykonávání trenérské praxe na konkrétních stupních a postupem času bude nezbytná pro všechny druhy sportů ve všech zemích. Systém udělování trenérských licencí musí brát v úvahu také zda se jedná o dobrovolníka, pracovníka na částečný či plný úvazek.

Uznávání kvalifikace trenérů

Doporučuje se, aby všechny organizace kompetentní ke vzdělávání trenérů dohlížely a spolupracovaly na tvorbě vzdělávacích programů. Ty by také měly určit organizace které by se dále mohly podílet na vzdělávání trenérů. Těmito organizacemi mohou být např. federace, univerzity, instituce vyššího vzdělávání, veřejné či soukromé agentury, které však musí respektovat předpisy vytvořené hlavní organizací.

Jedinečná pozice národních federací ve vedení vzdělávání trenérů je dána zejména specifickou povahou úlohy sportovního trenéra (Duffy, 2006).

Pokud se podaří projekt realizovat, bude to mít velký význam pro rozvoj trenérství v Evropě. Zkvalitní se příprava trenérů a pracovníků v tělovýchově, ale také se propojí jejich činnost na mezinárodní úrovni, což by těmto pracovníkům usnadnilo práci v zahraničí.

8. Stručný přehled výzkumných šetření

Během let bylo provedeno několik výzkumů týkajících se uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce. My se zaměříme na ty, které sledovaly program tělesné výchovy a sportu v posledních letech. Uvádíme několik zajímavých výzkumů a studií počínaje rokem 1997.

Jansa, Kocourek at al. (1999) prováděli výzkum v letech 1997-1998, jejímž cílem bylo celorepublikové monitorování absolventů (1990-1996) vysokoškolského studia tělesné výchovy a sportu v ČR, včetně sledování jejich profesního uplatnění. Celkově bylo dotázáno 2968 vysokoškoláků na osmi pedagogických a dvou oborových fakultách v České republice. Absolventů – učitelů tělesné výchovy - pro různé stupně škol bylo za stejné období celkově evidováno 2309 osob. Z tohoto souboru bylo nalezeno na různých stupních škol ve školním roce 1997/1998 jen 670 učitelů působících jako učitelé tělesné výchovy, což je 29 % z celkového počtu. Z těchto 29 %, kteří ve školství zůstali, projevuje nespokojenost s finančním ohodnocením své práce 80,1 % učitelů (muži více než-li ženy). Většina však vyjadřuje spíše pocity uspokojení s pracovním prostředím, s meziosobními vztahy (mezi učiteli navzájem i směrem k vedení školy).

Zmíníme i průzkum, který proběhl na Slovensku a rovněž se zaměřil na uplatnění vysokoškolských absolventů (1990-2001) studia tělesné výchovy ve školách, protože jak se i autor Šimonek (2002) domnívá, i když se slovenské školství vyvíjí posledních několik let samostatně, problémy máme společné. Z výsledků vyplývá, že respondenti jsou spokojeni s tím, jak je vysoká škola připravuje na učitelské povolání (98 %), respondenti však potvrdili nesoulad mezi pozitivním hodnocením výuky na vysoké škole a využitím získaných vědomostí, zručností a návyků ve vyučovací práci na

školách. Zjistilo se také, že mnozí absolventi (až 63,5 %) nenastupují do školských služeb, tudíž na všech typech škol chybí mladí aprobovaní učitelé tělesné výchovy. Zájem o studium je ještě stále dostačující, ale je viditelný pokles žadatelů o toto studium.

Tilinger, Kovář at al. (2004) prováděli šetření o současném stavu uplatnění absolventů UK FTVS na trhu práce. Podařilo se jim získat názory 293 respondentů, z nichž většina představuje absolventy oboru TVŠ. V oblasti tělesné výchovy a sportu působí více než polovina absolventů (60,9 %). Jako učitel na všech stupních škol se uplatnilo 40,5 % absolventů. Absolventi hodnotili dosažené vzdělání jako zcela dostačující v 19 % případů. Negativně, jako převážně nedostačující, hodnotí studium 4 % absolventů. 71 % respondentů se shodlo, že největším problémem jsou špatné ekonomické podmínky pro práci v tělovýchově a nedocení této práce.

Projekt REFLEX, který proběhl jak na české, tak i na mezinárodní úrovni se také zabýval uplatněním absolventů na trhu práce. Nejprve uvádíme hodnocení českých respondentů. Ke sběru dat a analýze informací od absolventů, kteří získali diplom v letech 2000 – 2002, došlo v období 2005 – 2006. Projektu se zúčastnilo 22 vysokých škol a univerzit, včetně Policejní akademie. Respondenti například hodnotili, do jaké míry jejich studijní programy poskytly svým absolventům dobrý základ pro jejich profesní dráhu. Nejvýše je hodnocen vliv absolvovaných programů pro osobní rozvoj, který dvě třetiny absolventů hodnotily jako velký či značný. Co se týče platu, nejvýrazněji ovlivňoval úroveň hrubého měsíčního příjmu typ absolvovaného oboru. Nejvyšších příjmů dosahovali absolventi ekonomických oborů, naopak nejnižších absolventi pedagogických a zemědělských oborů, jejichž příjem byl na úrovni tří čtvrtin platu absolventů ekonomických oborů. Mezi nejdůležitější charakteristiky práce pro respondenta osobně označili absolventi příležitost učit se nové věci. Na dalších místech jsou položky spojené s charakterem vykonávané práce a pracovního místa. Konec pořadí tvoří sociální status a společenský přínos práce.

V mezinárodním srovnání se projektu REFLEX se zúčastnilo 13 zemí prostřednictvím univerzit a výzkumných institucí. Byly to tyto země: Finsko, Francie, Itálie, Německo, Nizozemí, Norsko, Rakousko, Španělsko, Velká Británie, Švýcarsko, Japonsko, Portugalsko a Česká republika.

Výsledky provedených analýz naznačují, že mezi zeměmi existují značné rozdíly ve

„vzdělanostní náročnosti“ profesí, které vysokoškoláci vykonávají. Je to jednak z důvodů odlišných typů vysokoškolských systémů (elitní, masové, univerzální) a také z důvodů odlišných požadavků pracovních trhů. Z hlediska dosaženého vzdělání nejnáročnější profese vykonávají absolventi vysokých škol v Estonsku, Rakousku a rovněž v České republice, kde průměrný požadovaný počet let vysokoškolského studia přesahuje 4,5 roku (v Estonsku dokonce 4,8 roku). Naopak profese nejméně náročné na dosažené vzdělání vykonávají absolventi Spojeného království s průměrnou požadovanou délkou vysokoškolského studia 2,7 roku a dále absolventi nizozemští a španělští (3,1 resp. 3,3 roku).

Z výsledků také vyplývá, že v uplatnění absolventů z hlediska obsahové a kvalifikační náročnosti jejich zaměstnání existují mezi zkoumanými zeměmi značné rozdíly. Výrazně nejvyššího průměrného úspěchu z tohoto hlediska dosahují vysokoškolští absolventi v Rakousku, v Estonsku a také v České republice. Dále následují absolventi němečtí a belgičtí, jejich průměrný úspěch z hlediska obsahové a kvalifikační náročnosti práce však není již ani poloviční. Jako nejméně úspěšní se v tomto ohledu jeví absolventi španělští a francouzští. To by mohlo být způsobeno jejich relativně vyšší nezaměstnaností, ovšem fakt, že stejným způsobem „znevýhodněná“ Itálie dosahuje dokonce lehce nadprůměrné hodnoty, je zřejmé, že zde působí i jiné faktory (Středisko vzdělávací politiky, 2007).

Jansa, Válková at al. (2008) prováděli výzkumné šetření, které se týkalo uplatnění absolventů programu Tělesná výchova a sport na trhu práce v České republice s podporou Grantové agentury ČR č. j. 406/05/2670. Výzkumu se účastnilo 10 fakult z různých regionů České republiky. Řešitelé projektu z jednotlivých škol podrobněji zpracovávají problematiku uplatnění absolventů svých fakult.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

9. Metodologie výzkumného šetření

9.1 Cíle , úkoly a hypotézy

Cíle

Záměrem této práce je porovnat uplatnění absolventů tělovýchovných a pedagogických fakult na trhu práce – jejich současné hlavní zaměstnání a spokojenost s ním a způsob hledání zaměstnání. Dále by měl výzkum přinést informace o názorech na studium a vzdělání, které respondenti získali na svých fakultách.

Naším celkovým výzkumným cílem je samostatné zpracování dat z dotazníkového šetření, které nám poskytli řešitelé grantu GAČR 406/052670. Přičemž budeme srovnávat uplatnění absolventů pedagogických a tělovýchovných fakult zkoumané z různých hledisek.

Dílčí úkoly charakterizují srovnání:

- současného hlavního zaměstnání (školství, komunální a spolkové služby, práce mimo tělovýchovu) a jeho pořadí
- motivací k výběru zaměstnání a jejich spokojenost s ním
- způsob hledání zaměstnání
- názorů na studium na pedagogické či tělovýchovné fakultě, včetně sestavení pořadí předmětů, které absolventi považují za nejdůležitější, nejméně důležité a které jim ve výuce chyběly

Pracovní hypotéza

Domníváme se, že srovnáním odpovědí absolventů jednotlivých fakult budou zjištěny určité odlišnosti v rámci jednotlivých dílčích úkolů.

Nulová hypotéza: Nebude zjištěn statisticky významný rozdíl ve struktuře odpovědí u absolventů jednotlivých fakult v rámci uvedených dílčích úkolů.

9.2 Metoda výzkumného šetření

Ve výzkumu této diplomové práce se jednalo o samostatné zpracování, analýzu a interpretaci dat z dotazníků pro šetření uplatnění absolventů programu Tělesná výchova a sport v praxi (DATVS), jenž nám poskytli řešitelé grantu GAČR 406/052670.

Celkově je v dotazníku 17 otázek rozdělených do následujících témat:

- **identifikace absolventa** (pohlaví, rodinný stav, studijní obor, kombinace, rok ukončení studia, fakulta, město, titul, věk a velikost obce, ve které respondent pracuje)
- **současné hlavní zaměstnání** (školy – resort MŠMT, učitel, vychovatel, asistent pedagoga, speciální učitel, pedagog volného času, vedoucí pedagogický pracovník - státní služby; tělovýchova – sportovní kluby, tělovýchovné organizace – spolkové služby; komunální tělovýchova – privátní zařízení – komunální služby; práce mimo tělovýchovu; mateřská dovolená)
- **hodnocení nynějšího zaměstnání** (pořadí zaměstnání a motivace k jeho výběru, spokojenost se zaměstnáním v daných charakteristikách, způsob hledání zaměstnání)
- **hodnocení studia programu tělesné výchovy a sportu** (hodnocení dostatečnosti vzdělání, motivace ke studiu tělesné výchovy a sportu, další vzdělání, posouzení výuky na vlastní fakultě,)
- **důležitost předmětů pro učitelskou (trenérskou aj.) praxi** (určení nejdůležitějších, nejméně využitelných a chybějících předmětů během studia)

Organizace výzkumu:

Řešitelé grantu Jansa, Válková, et al. (2008) získávali informace dotazováním absolventů pedagogických a tělovýchovných fakult pomocí strukturovaného dotazníku (DATVS). Řešitelé grantu GAČR 406/052670 pro své šetření použili dotazník, který verifikovali pilotáží studií a následně upravili pro potřeby celostátního výzkumu. Řešitelské pracoviště zajistilo ekonomicky a odborně administraci dotazníků. Kooperující pracoviště zajistilo dodržení regulí absolventského ročníku, studijního oboru – pro tvorbu adresáře absolventů, dále termín rozeslání dotazníků na adresu

kontaktní osoby daného pracoviště a předání hlavním řešitelům v termínu. Dotazník se rozesílal podle adresářů jednotlivých fakult. Dotazování se uskutečnilo s celým vyhledaným souborem absolventů z let 1998 – 2005. Respondenti dotazník vyplňovali anonymně. Celkem bylo rozesláno 4330 dotazníků na 10 fakult, vráceno jich bylo 1855. Pro statistické výpočty četností dat, vztahových analýz (korelací) a analýz konfigurací mezi kategoriemi či pracovišti (chí-kvadrát) byl použit program SPSS. Prováděla je profesionální pracovnice výpočetního centra (LF UP), kterou vybrali řešitelé grantu. Test nezávislosti chí-kvadrát vychází z tzv. kontingenční tabulky, která zachycuje vztahy (závislosti) mezi jednotlivými kategoriemi odpovědí (výsledků) u obou sledovaných jevů. Nulová hypotéza vyjadřuje předpoklad, že mezi jevy zachycenými v tabulce neexistuje závislost. Pro každé pole kontingenční tabulky lze vypočítat očekávané četnosti, které odpovídají nulové hypotéze. Pro kontingenční tabulku jako celek se vypočítává testové kritérium a jeho hodnota se srovnává s kritickou hodnotou. Pokud je vypočítaná hodnota testového kritéria větší nebo rovna hodnotě kritické, odmítáme nulovou hypotézu (Maňák at al., 2005).

Cílem této diplomové práce bylo samostatně zpracovávat, analyzovat, porovnávat a interpretovat poskytnutá data.

Podstatou komparativní analýzy je rozbor a srovnávání vzájemných vztahů a souvislostí a nalézání shody, podobnosti a rozdílnosti. Vlastní srovnávání vychází z juxtapozice (tj. položení vedle sebe) dvou či více vědeckých textů nebo oficiálních dokumentů (Maňák at al., 2005) - v našem případě srovnání odpovědí absolventů jednotlivých fakult.

Textová část diplomové práce byla zpracována v programu Microsoft office Word 2003. Pro tvorbu grafů a tabulek se využívalo programu Microsoft office Excel 2003.

9.3. Charakteristika souboru

Data, která nám byla poskytnuta zahrnovala odpovědi 1855 respondentů, kteří vrátili dotazník. Úspěšnost návratnosti dotazníků je 42,84 %. Data jsme zpracovávali ze souboru respondentů těchto fakult:

UP FTK Olomouc, UK FTVS Praha, MU FSS Brno, TU PF Liberec, JČU PF České Budějovice, OU PF Ostrava, ZU PF Plzeň, UJEP PF Ústí nad Labem, UHK PF Hradec Králové, UK PF Praha.

Základní údaje uvádí tabulka číslo 1, kde je uveden název fakulty a počty rozeslaných a vrácených dotazníků.

Tab. č. 1: Absolutní četnosti odeslaných a vrácených dotazníků z jednotlivých fakult ČR

Název fakulty	rozesláno	vráceno
JČU PF České Budějovice	313	180
MU FSS Brno	659	240
OU PF Ostrava	308	85
PF Hradec Králové	195	106
PF UK Praha	153	89
TU PF Liberec	397	158
UJEP PF Ústí n.L.	241	140
UK FTVS Praha	901	338
UP FTK Olomouc	909	422
ZČU PF Plzeň	254	97
Celkem	4330	1855

10. Výsledky a diskuze

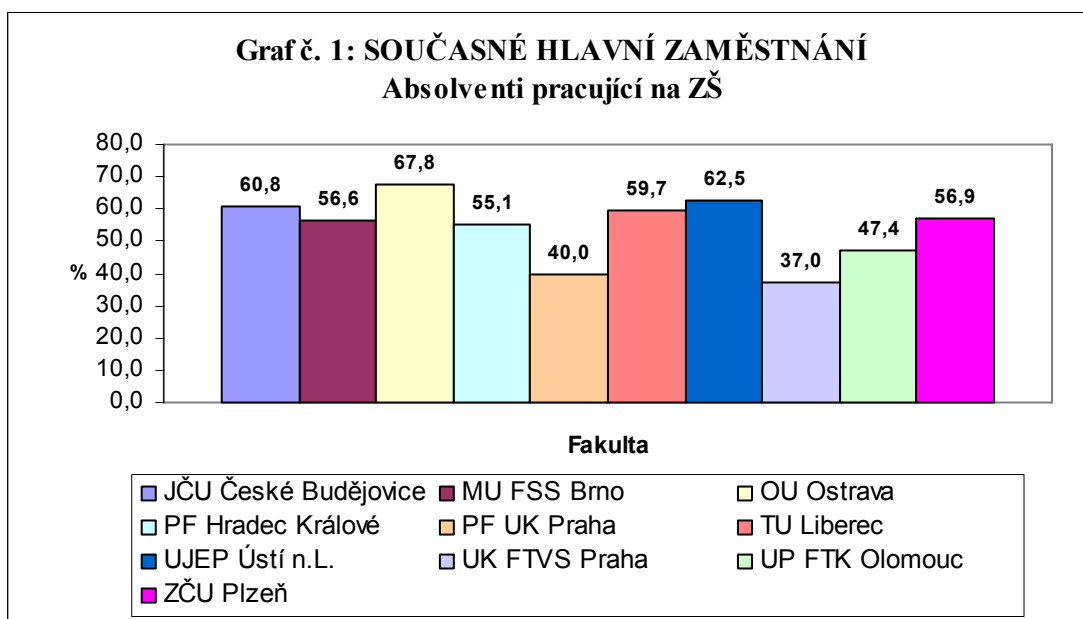
10.1. Nynější hlavní zaměstnání

Školství

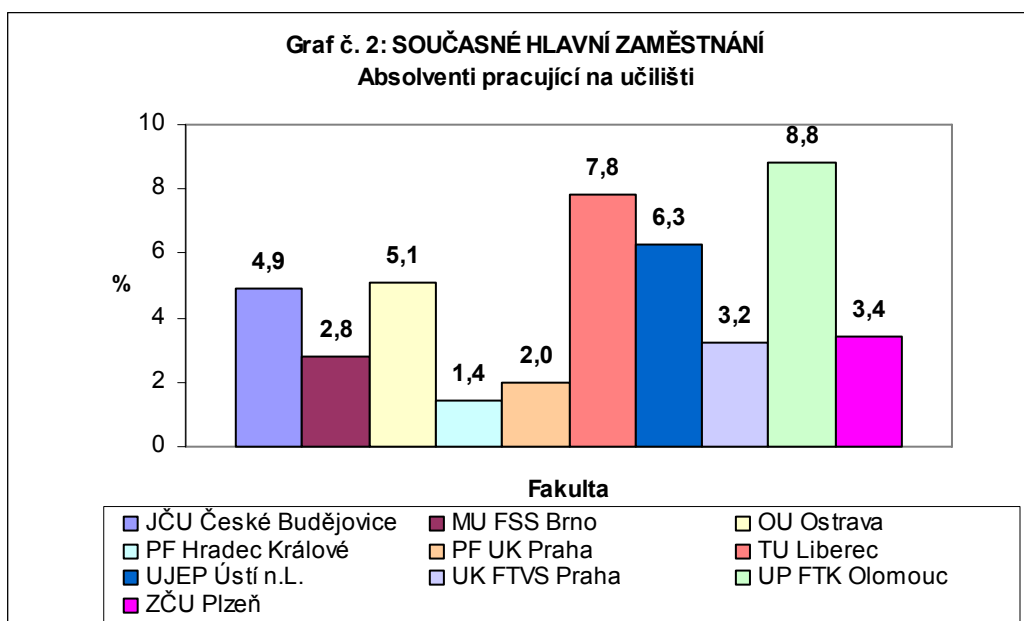
Z celkového počtu všech absolventů ($n = 1855$), kteří vrátili dotazník, pracuje 1022 absolventů ve školství a představuje tak 55,1 %. Nejvíce z nich se uplatnilo na školách základních (52,3 %) a středních školách (29,6 %). Naopak na vysokých školách pracuje 6,4 % absolventů, na soukromých školách působí 6,4% respondentů. a na učilištích pracuje výrazně méně absolventů (5,3 %).

Spočtená hodnota testového kritéria ($K = 78,26$) překračuje mez vymežující kritický obor ($\chi^2 = 58,62$) na zvolené 1 % hladině významnosti. S pravděpodobností 99 % hypotézu H_0 o shodě struktury uplatnění absolventů jednotlivých fakult mířících do školství zamítáme.

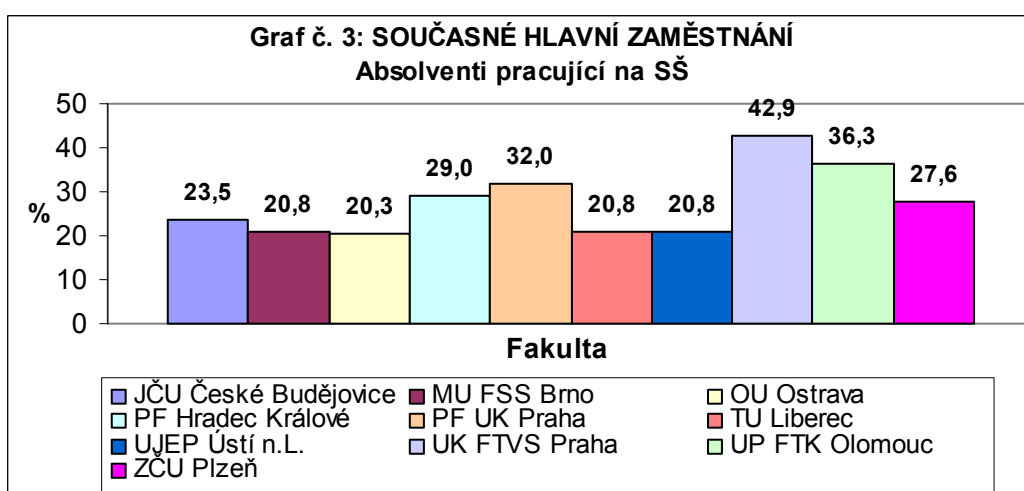
Z grafu č. 1 zjistíme, že na základních školách se uplatnil významně vyšší počet absolventů z OU Ostrava (67,8 %) a UJEP Ústí nad Labem (62,5 %). Naopak významně nižší počet absolventů je u UK FTVS Praha (37,0 %). Zjistili jsme, že počty absolventů pracujících na základních školách jsou vcelku vyrovnané. Nejvíce se od celkového průměru (54,38%) všech fakult liší PF UK Praha a FTVS UK Praha. Mají o 14,38 % a 17,38 % méně absolventů učících na základních školách. Pravděpodobně díky tomu, že pražské fakulty otevírají obory hlavně pro učitelství středních škol, čemuž sice není podmíněn nástup respondentů výhradně na střední školy, ale v našem případě to můžeme do jisté míry potvrdit, neboť jak se dozvídáme z grafu č. 3 (SŠ), převažuje počet respondentů těchto fakult pracujících na středních školách. To, že se větší polovina absolventů, kteří pracují ve školství, uplatnila na základních školách může být způsobeno celkovým množstvím základních škol v České Republice.



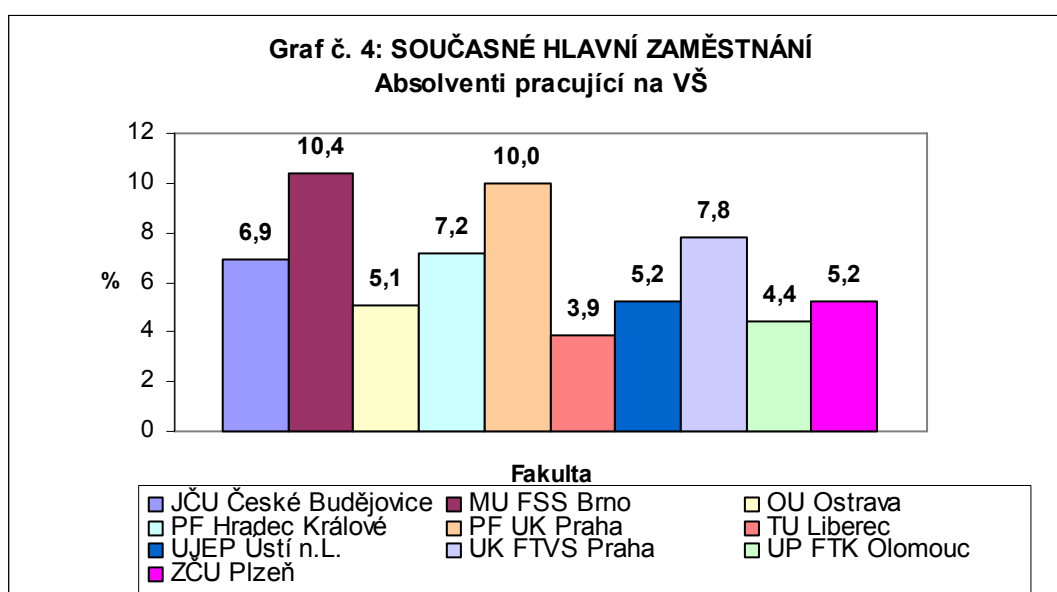
Graf č. 2 ukazuje současné hlavní zaměstnání – pracující na učilištích. Zde má v porovnání s ostatními fakultami významně vyšší počet absolventů UP FTK Olomouc (8,8 %), nejmenší pak PF Hradec Králové (1,4 %). Procentuální rozdíl počtů absolventů těchto dvou fakult, zaměstnaných právě na učilištích je 7,4 %. Malý zájem absolventů o práci na učilištích může vycházet ze všeobecného vnímání studentů učilišť, zaměřených na svůj obor a bez zájmu o předměty, které ve své praxi nevyužijí. Na druhou stranu, pokud by toto tvrzení bylo pravdivé, pak bychom viděli v práci s těmito studenty výzvu pro budoucí učitelé, kteří by měli mít snahu o zlepšení postojů studentů k tělesné výchově a pohybu vůbec.



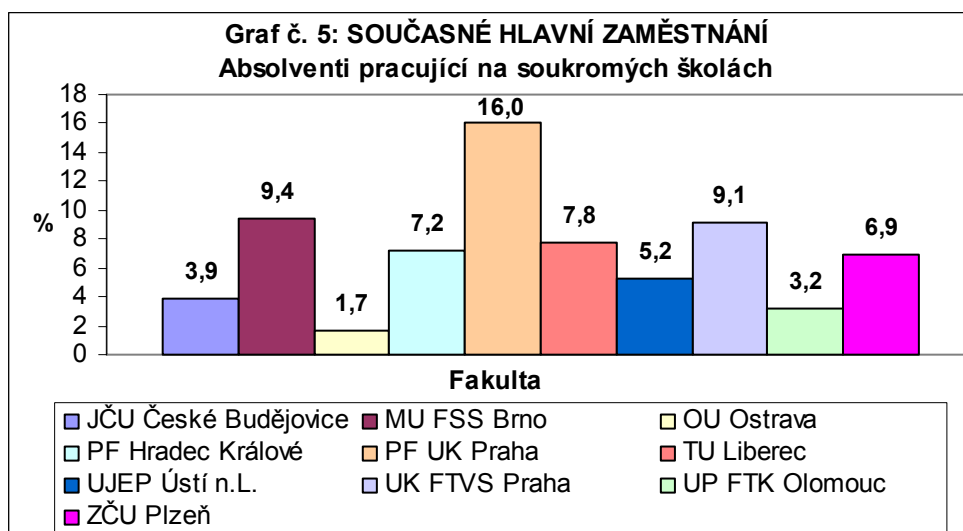
Počty respondentů z grafu č. 3 Absolventi pracující na SŠ, jsou poměrně vyrovnané. Významně vyšší počet respondentů v těchto zařízeních je z UK FTVS Praha (42,9 %), UP FTK Olomouc (36,3 %). Respondentů z MU FSS Brno (20,8 %) a UJEP Ústí n. L. (20,8 %) je významně méně. Jak již bylo zmíněno výše, předpokládáme, že v případě FTVS je to díky oboru učitelství pro střední školy v kombinaci s tělesnou výchovou, který tyto fakulta nabízí.



V grafu č. 4 jsou uvedeni absolventi pracující na vysokých školách. Mezi jednotlivými fakultami nejsou významné rozdíly. Největší zastoupení absolventů pracujících na vysokých školách má MU FSS Brno (10,4 %), PF UK Praha (10,0 %) a dále UK FTVS Praha (7,8 %). Pravděpodobně díky tomu, že se fakulty nachází ve dvou největších městech České republiky, to znamená i s největším počtem různých fakult, kde se mohou respondenti uplatnit na příslušných tělovýchovných katedrách. U absolventů preferujících práci na vysokých školách můžeme očekávat větší snahu o vědeckou a výzkumnou činnost v rámci sportu, který vyučují.



Graf č. 5 dokládá, že významně vyšší počet absolventů zaměstnaných na soukromých školách (16 %) je z PF UK Praha, což je o 10 % více než je aritmetický průměr respondentů ostatních fakult (6%). Naopak absolventů z UP FTK Olomouc je významně méně (1,7 %). Poměrně malé procento respondentů, kteří se uplatňují na soukromých školách svědčí o tom, že absolventi stále dávají přednost školám státním. I na soukromých školách pracují respondenti především pražských fakult, a také absolventi Fakulty sportovních studií v Brně. Může to být dáno velikostí měst a počtem obyvatel. Přičemž, čím více obyvatel, respektive dětí, tím více příležitostí pro naplnění kapacit nově vznikajících soukromých středních škol.



Můžeme konstatovat, že větší polovina všech dotázaných absolventů 55,1% pracuje ve školství. Tento výsledek není překvapující vzhledem k tomu, že většina dotazovaných absolventů je z fakult přímo pedagogických $n = 7$.

Pražské fakulty vedou v počtu absolventů zaměstnaných na středních, soukromých a vysokých školách. To může být dáno tím, že absolventi zůstávají po studiích pracovat v místě školy, v tomto případě v Praze. Zde jsou větší možnosti výběru práce na vysokých a středních školách. Jak už bylo zmíněno výše, učiliště nejsou mezi absolventy příliš žádaná. Počty absolventů pracujících na SŠ jsou zhruba vyrovnané. Celkový počet respondentů, kteří pracují na vysokých a soukromých školách, je stejný. Procentuální zastoupení absolventů pracujících na základních nebo středních školách mohou ovlivnit i jednotlivé fakulty tím, jestli otevrou obor učitelství v kombinacích s tělesnou výchovou pro daný stupeň školy v určitém roce.

Spolkové služby

Celkový počet všech respondentů, kteří pracují ve spolkových službách je pouhých 176 osob (9,5 %). Většina těchto respondentů je zaměstnána jako trenéři 21,6 %, manažeři 11 % a skoro polovina z uvedených možností, které měla na výběr, volila možnost „jiné“ 42 %. Tab. č. 2 udává počty absolventů pracujících ve spolkových službách.

Tab. č. 2: Počty absolventů pracujících ve spolkových službách

		Hlavní zaměstnání – spolkové služby								Celkm
		trenér	instruktor	kond. spec.	rozhodčí	manager	rehab. prac	cvičitel	jiné	
JČU Č.Budějovice	n	2	0	0	0	0	0	0	3	5
	%	40,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	60,0	100,0
MU FSS Brno	n	8	2	0	0	0	2	2	11	25
	%	32,0	8,0	0,0	0,0	0,0	8,0	8,0	44,0	100,0
OU Ostrava	n	0	2	0	0	1	0	1	1	5
	%	0,0	40,0	0,0	0,0	20,0	0,0	20,0	20,0	100,0
PF H. Králové	n	1	2	0	1	0	0	0	1	5
	%	20,0	40,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	20,0	100,0
PF UK Praha	n	2	0	0	0	1	0	0	0	3
	%	66,7	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	100,0
TU Liberec	n	3	2	0	0	3	0	0	5	13
	%	23,1	15,4	0,0	0,0	23,1	0,0	0,0	38,5	100,0
UJEP Ústí n. L.	n	1	3	0	0	0	0	0	1	5
	%	20,0	60,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0	100,0
UK FTVS Praha	n	14	7	1	0	2	0	2	18	44
	%	31,8	15,9	2,3	0,0	4,5	0,0	4,5	40,9	100,0
UP FTK Olomouc	n	6	12	0	0	13	1	2	28	62
	%	9,7	19,4	0,0	0,0	21,0	1,6	3,2	45,2	100,0
ZČU Plzeň	n	1	2	0	0	0	0	0	6	9
	%	11,1	22,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	66,7	100,0
Celkem	n	38	32	1	1	20	3	7	74	176
	%	21,6	18,2	0,6	0,6	11,4	1,7	4,0	42,0	100,0

Nejvyšší počty respondentů pracujících ve spolkových službách mají logicky MU FSS Brno, UK FTVS Praha a UP FTK Olomouc. Tyto tři fakulty umožňují jednooborové studium tělesné výchovy, tudíž se dá předpokládat, že respondent již při nástupu na takovou školu bude mít zájem pracovat v tělovýchově. Největší zastoupení respondentů, kteří vykonávají trenérskou práci má MU FSS Brno 32 % (n = 8) a také UK FTVS Praha 31,8 % (n = 14). UP FTK Olomouc má nejvíce absolventů pracujících jako instruktor 19,4 % (n = 12) a manager 21 % (n = 13). U profesí cvičitel, rozhodčí a kondiční specialista jsou odpovědi téměř nulové a můžeme usuzovat, že pokud je respondenti vykonávají, pak ne jako své hlavní zaměstnání, ale jako koníček nebo přivýdělek. Také rehabilitačních pracovníků je zanedbatelně málo. Jejich počet by stoupl, pokud by byli do výzkumu zahrnuti i absolventi oboru fyzioterapie.

Komunální služby

V komunálních službách pracuje ještě méně absolventů než ve službách spolkových. Celkový počet je 101 osob, což je 5,4 % z celkového množství všech absolventů. Většina respondentů, která pracuje v hlavním zaměstnání v komunálních službách, je zaměstnána ve fitness-centrech (28,7 %) a cestovních kancelářích (24,8 %). 25,7 % absolventů udává „jiné“ zaměstnání v rámci komunálních služeb.

I když ve fitcentrech pracuje nejvíce absolventů, domníváme se, že pro jednotlivé fakulty jsou počty (od $n = 1$ do $n = 8$) tak malé, že by z toho bylo nepřesné vyvozovat kvalitní závěry. Celkově pracuje v rehabilitačních zařízeních (4 %) a v hotelových službách (2%) pouhých $n = 6$ respondentů. Rehabilitační zařízení pravděpodobně vyžadují po svých zaměstnancích speciální zdravotnické vzdělání, což respondenti nesplňují. Pokud ale budeme uvažovat, že fakulty nabízejí povinné nebo volitelné předměty jako je např. zdravotní tělesná výchova, absolventi by pak měli být schopni pracovat s tělesně oslabenými lidmi. To ale vyžaduje hlubší znalost problému, tudíž záleží na iniciativě a zájmu jednotlivců. Díky malému počtu respondentů v hotelových službách usuzujeme, že i hotelová zařízení dávají přednost studentům oborů hotelnictví a turismu. Nebo naopak respondenti sami nemají zájem pracovat ve sféře, kde by nevyužili (nebo by využili pouze okrajově) své vědomosti z tělovýchovy. Co se týče práce v cestovních kancelářích, je zajímavé, že se zde uplatňuje poměrně velký počet ($n = 16$) respondentů z UP FTK Olomouc. U absolventů ostatních fakult se počty pohybují od $n = 0$ do $n = 3$. Množství cestovních kanceláří, zaměřených na aktivní dovolenou a prožitky spojené se sportem, stále roste. Proto se domníváme, že počet absolventů programu tělesná výchova a sport, kteří se uplatní v těchto cestovních kancelářích, bude v budoucnu stoupat. Tabulka č. 3 uvádí počty respondentů, kteří pracují v komunálních službách.

Tab. č. 3: Počty absolventů pracujících v komunálních službách

		Hlavní zaměstnání – komunální služby						Celkem
		fitcen- trum	CK	rehab zař.	hotel. služby	sport. akad.	jiné	
JČU Č.Budějovice	n	2	0	0	0	3	1	6
	%	33,3	0,0	0,0	0,0	50,0	16,7	100,0
MU FSS Brno	n	3	3	3	0	3	3	15
	%	20,0	20,0	20,0	0,0	20,0	20,0	100,0
OU Ostrava	n	1	0	0	0	3	2	6
	%	16,7	0,0	0,0	0,0	50,0	33,3	100,0
PF H. Králové	n	2	0	0	0	0	2	4
	%	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	100,0
PF UK Praha	n	2	0	0	0	0	2	4
	%	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	100,0
TU Liberec	n	4	1	0	1	0	2	8
	%	50,0	12,5	0,0	12,5	0,0	25,0	100,0
UJEP Ústí n. L.	n	0	2	0	0	1	0	3
	%	0,0	66,7	0,0	0,0	33,3	0,0	100,0
UK FTVS Praha	n	5	1	1	1	0	8	16
	%	31,3	6,3	6,3	6,3	0,0	50,0	100,0
UP FTK Olomouc	n	8	16	0	0	5	3	32
	%	25,0	50,0	0,0	0,0	15,6	9,4	100,0
ZČU Plzeň	n	2	2	0	0	0	3	7
	%	28,6	28,6	0,0	0,0	0,0	42,9	100,0
Celkem	n	29	25	4	2	15	26	101
	%	28,7	24,8	4,0	2,0	14,9	25,7	100,0

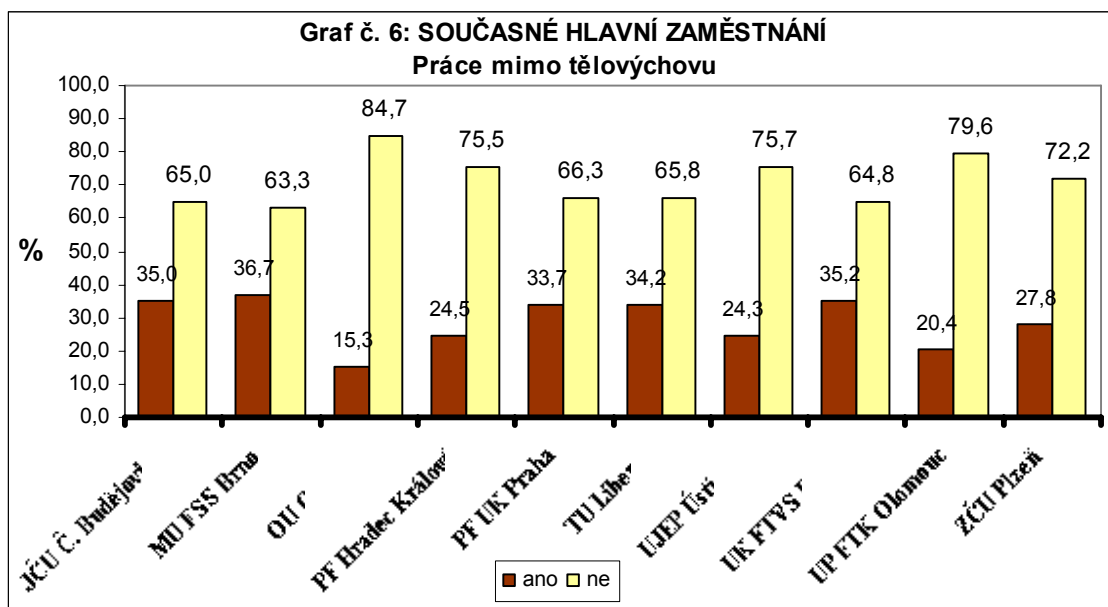
Práce mimo tělovýchovu

Graf č. 6 ukazuje, zda absolventi pracují či nepracují mimo tělovýchovu. Chí-kvadrát test prokázal signifikantní rozdíl v počtu absolventů jednotlivých fakult pracujících mimo tělovýchovu. Spočtená hodnota testového kritéria ($K = 44,82$) překračuje mez vymezující kritický obor ($x^2 = 21,67$) na zvolené 1 % hladině významnosti. S pravděpodobností 99 % hypotézu H_0 o procentuální shodě počtu absolventů z jednotlivých fakult, kteří míří mimo tělovýchovu zamítáme.

Z celkového počtu všech absolventů jich 29,1 % pracuje mimo tělovýchovu a 70,9 % zůstalo pracovat ve svém oboru. Nejvíce absolventů pracujících mimo tělovýchovu je z MU FSS Brno (36,7 %), UK FTVS Praha (35,2 %) a JČU České Budějovice (35,0 %), nejméně absolventů pracujících mimo tělovýchovu je z OU Ostrava (15,3 %) a UP FTK Olomouc (20,4 %).

MU FSS Brno, UK FTVS Praha a JČU České Budějovice mají ve srovnání s OU Ostrava a UP FTK Olomouc významně více absolventů pracujících mimo tělovýchovu.

Porovnání jednotlivých fakult je shrnuto v tabulce signifikací chí-kvadrát testu – příloha č. 2, tab. č. 3.



Hlavní zaměstnání - celkový přehled

Z grafu č. 7 můžeme vyčíst, že více než polovina všech absolventů pracuje ve školství, celkem tedy 55,1 %. 28,4 % z nich pracuje mimo tělovýchovu, následují práce ve spolkových službách (9,5 %), nezaměstnaných respondentů je 3,6 %, na mateřské dovolené je 2,7 % a nejmenší procento tvoří absolventi v komunálních službách 0,7 %. Díky malému procentu absolventů pracujících ve spolkových a komunálních službách jsme tyto dvě položky spojili v jednu „služby“.

Spočtená hodnota testového kritéria ($K = 122,69$) překračuje mez vymezující kritický obor ($x^2 = 69,96$) na zvolené 1 % hladině významnosti. S pravděpodobností 99 % hypotézu H_0 o shodné struktuře počtu absolventů z jednotlivých fakult v hlavním zaměstnání zamítáme.

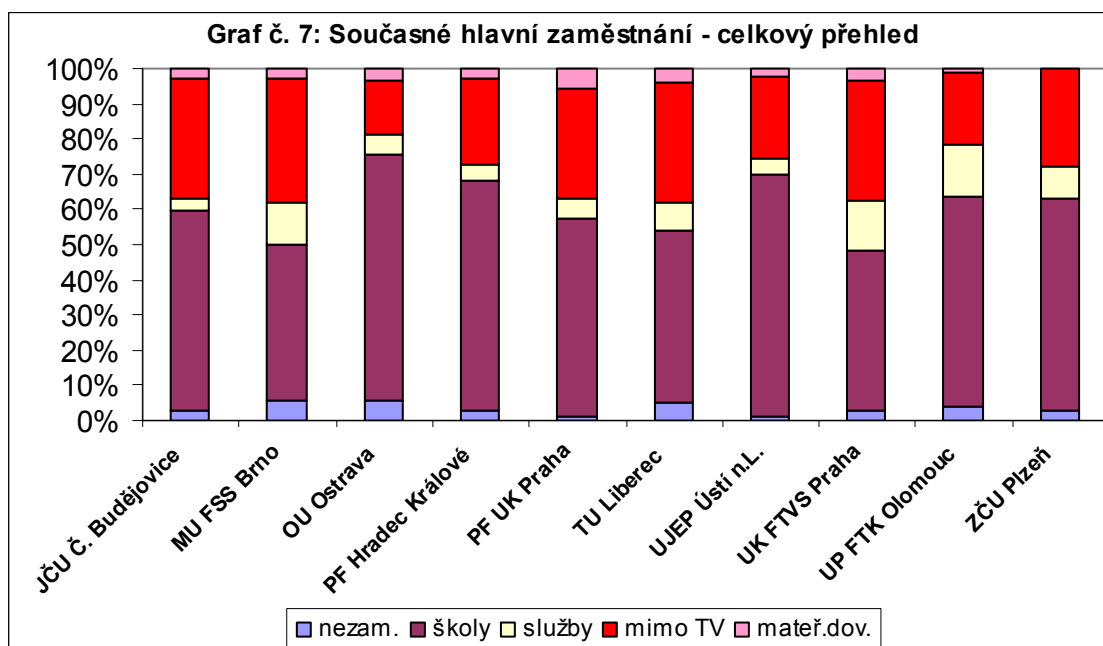
Významně vyšší počet absolventů pracujících ve školách se projevil u OU Ostrava (69,4 %), PF Hradec Králové (65,1 %), UJEP Ústí nad Labem (68,6 %) a UP FTK Olomouc (59,5 %). Naproti tomu u respondentů MU FSS Brno (44,2 %) a UK FTVS Praha (45,6 %) je významně menší počet absolventů zaměstnaných ve školství.

U absolventů UP FTK Olomouc (14,7 %) a UK FTVS Praha (13 %) se projevuje významně vyšší počet absolventů zaměstnaných ve spolkových službách. Významně nižší počet absolventů pracujících v těchto službách je z UJEP Ústí nad Labem (3,6 %), PF UK Praha (3,4 %) a JČU České Budějovice (2,8 %).

Respondenti z MU FSS Brno (35 %) a UK FTVS Praha (34 %) mají významně vyšší počet absolventů zaměstnaných mimo TV, významně nižší počet absolventů pracujících mimo obor (tělovýchovu) jsou absolventi z UP FTK Olomouc (20,1 %) a OU Ostrava (15,3 %).

Z výsledků je zřejmé, že nezaměstnanost absolventů pedagogických a sportovních fakult je celkově malá (od 1,1 % do 5,9 %). Z toho můžeme usuzovat, že po absolventech zkoumaných fakult je stále poptávka, popřípadě jsou respondenti schopni využít svých vědomostí a dovedností, které získali v průběhu studia na vysoké škole, aby si v krátké době našli zaměstnání. Z předchozích výsledků vyplývá, že se absolventi nejčastěji uplatňují ve školství nebo mimo tělovýchovu.

Nejmenší počet nezaměstnaných respondentů je z PF UK Praha (1,1 %). U absolventů z MU FSS Brno je významně vyšší počet nezaměstnaných absolventů (5,8 %). Myslíme si, že zvýšená nezaměstnanost, která se projevila u respondentů MU FSS Brno, OU Ostrava a TU Liberec souvisí s celkovým stavem rozložení nezaměstnaností podle krajů v ČR.

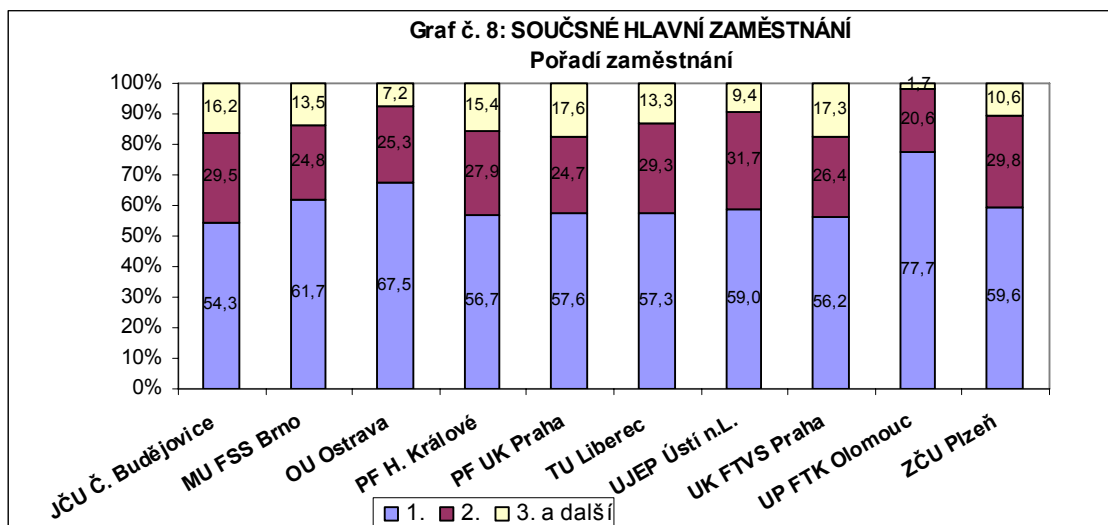


Pořadí zaměstnání

Z grafu č. 8 vidíme, zda respondenti pracují v prvním, druhém nebo třetím zaměstnání. Pro více než polovinu všech absolventů každé školy je stávající zaměstnání jejich první. Konkrétně první zaměstnání převažuje u absolventů UP FTK Olomouc (77,7 %), OU Ostrava (67,5 %) a MU FSS Brno (61,7 %). Nejméně respondentů v prvním zaměstnání je z JČU České Budějovice a to 54,3 %. Třetí a případně další zaměstnání převažuje u absolventů UK FTVS Praha (17,3 %) a PF UK Praha (17,6 %), nejméně absolventů s třetím a dalším zaměstnáním je z UP FTK Olomouc (1,7 %) a OU Ostrava (7,2 %).

Pokud respondenti setrvávají v prvním zaměstnání, dá se očekávat, že jsou s prací spokojeni a nemají potřebu změny. Z kapitoly 10.2. (hodnocení zaměstnání) můžeme vyčíst, že respondenti OU a FTVS jsou na předních příčkách ve spokojenosti s většinou kritérií. Důvodem vyšší fluktuace absolventů FTVS a také PF UK Praha by pak mohla být pestřejší nabídka pracovních míst, kterou hlavní město poskytuje. OU Ostrava a FTK Olomouc mají menší zastoupení absolventů, kteří pracují ve třetím nebo dalším zaměstnání. Myslíme si, že to může být způsobeno větší celkovou nezaměstnaností v obou regionech.

Spočtená hodnota testového kritéria ($K = 85,97$) překračuje mez vymezující kritický obor ($x^2 = 34,81$) na zvolené 1 % hladině významnosti. S pravděpodobností 99 % hypotézu H_0 o shodnosti fluktuace absolventů v zaměstnání je mezi zkoumanými fakultami zamítáme.



10.2 Kritérium při výběru zaměstnání a jeho hodnocení

Kritérium při výběru zaměstnání

Spočtená hodnota testového kritéria ($K = 61,92$) překračuje mez vymežující kritický obor ($x^2 = 58,62$) na zvolené 1 % hladině významnosti. S pravděpodobností 99 % hypotézu H_0 o shodnosti kritérií pro výběr zaměstnání mezi absolventy sledovaných fakult zamítáme.

Porovnáním jednotlivých údajů zjistíme, že nejsou velké rozdíly mezi jednotlivými fakultami u kritéria, které zkoumá s jakou mírou se absolventi při výběru současného zaměstnání řídili finanční atraktivitou. Celkový počet absolventů ze všech fakult pro toto kritérium je 15,8 %, což je jeden z nejmenších, není však zanedbatelný. Při hodnocení kvality pracovního kolektivu odpovědělo pouze malé procento všech respondentů, že se řídí tímto kritériem. Nejvíce se jím řídí absolventi PF Hradec Králové (7,8 %) a PF UK Praha (7,1 %).

Ve srovnání s předchozími dvěma kritérii, je počet odpovědí u položky „obsahová zajímavost“ výrazně větší. Podle tabulky č. 5 zaujímá toto kritérium druhé místo při výběru zaměstnání. Největší počet respondentů, kteří se tímto faktorem řídili je z ZČU Plzeň (38,9 %), nejmenší počet je z OU Ostrava (22,2 %). Kritériem „osobní uspokojení z práce“ se řídilo největší množství respondentů. U absolventů z UP FTK Olomouc významně více absolventů uvedlo tento faktor jako nejdůležitější při výběru zaměstnání. Významně méně respondentů ze ZČU Plzeň (21,1 %) a JČU České Budějovice (24,6 %) uvedlo toto kritérium jako nejdůležitější.

Do položky „ostatní kritéria“ byly zahrnuty následující faktory: společenské ocenění práce, perspektiva hmotných výhod, perspektiva odborného růstu, okamžité materiální výhody a jiné. Kritérium „jiné“ uvedlo významně více absolventů z JČU České Budějovice (9,7 %), z OU Ostrava (13,6 %) a z TU Liberec (11,3 %). Naopak významně méně absolventů z UP FTK Olomouc (1,4 %). Perspektivu odborného růstu zvolilo významně více studentů z PF UK Praha (8,2 %) a významně méně studentů z UP FTK Olomouc (2,2 %). Okamžité materiální výhody při výběru zaměstnání jsou důležité pro významně více absolventů z OU Ostrava (4,9 %), z PF Hradec Králové (4,9 %) a absolventy z FTVS UK Praha (3,3 %).

Pro absolventy z JČU Č. Budějovice, MU FSS Brno a ZČU Plzeň je nejdůležitější, aby jejich práce byla obsahově zajímavá. Pro respondenty z OU Ostrava, PF H. Králové, PF UK Praha, TU Liberec, UJEP Ústí n. L., UK FTVS Praha a UP FTK Olomouc je nejdůležitější osobní uspokojení z práce. Obě tyto kritéria spolu úzce souvisí. Dá se předpokládat, že pokud je práce obsahově zajímavá, pak dochází i k osobnímu uspokojení pracovníka z vykonávané profese. Z pěti kritérií, které jsme vybrali pro tuto práci, byla pro absolventy všech škol při výběru zaměstnání nejméně důležitá kvalita pracovního kolektivu. Může to být způsobeno tím, že většina všech respondentů (55,1 %) pracuje ve školství, kde učitelé při výuce a následně v kabinetě pracují samostatně.

Tab. č. 4: Nejdůležitější kritéria při výběru současného zaměstnání

		Nejdůležitější kritérium při výběru současného zaměstnání					Celkem
		finanční atraktivita	kvalita prac. kolektivu	obsah. zajímavost	osobní uspokoj. z práce	ostatní	
JČU Č. Budějovice	n	29	11	60	43	32	175
	%	16,6	6,3	34,3	24,4	18,4	100,0
MU FSS Brno	n	37	8	73	69	38	225
	%	16,4	3,6	32,1	30,7	16,9	100,0
OU Ostrava	n	10	3	18	30	20	81
	%	12,3	3,7	22,2	37,0	24,8	100,0
PF H. Králové	n	17	8	26	31	21	103
	%	16,5	7,8	25,2	30,1	20,4	100,0
PF UK Praha	n	14	6	23	23	19	85
	%	16,5	7,1	27,1	27,1	22,2	100,0
TU Liberec	n	25	9	37	46	33	150
	%	16,7	6,0	24,7	30,7	21,9	100,0
UJEP Ústí n. L.	n	17	5	41	52	23	138
	%	12,3	3,6	29,7	37,7	16,7	100,0
UK FTVS Praha	n	59	19	93	105	59	335
	%	17,6	5,7	27,8	31,3	17,6	100,0
UP FTK Olomouc	n	61	17	140	164	35	417
	%	14,6	4,1	33,6	39,3	8,4	100,0
ZČU Plzeň	n	16	6	37	20	16	95
	%	16,8	6,3	38,9	21,1	16,9	100,0
Celkem	n	285	92	548	583	296	1804
	%	15,8	5,1	30,4	32,3	16,4	100,0

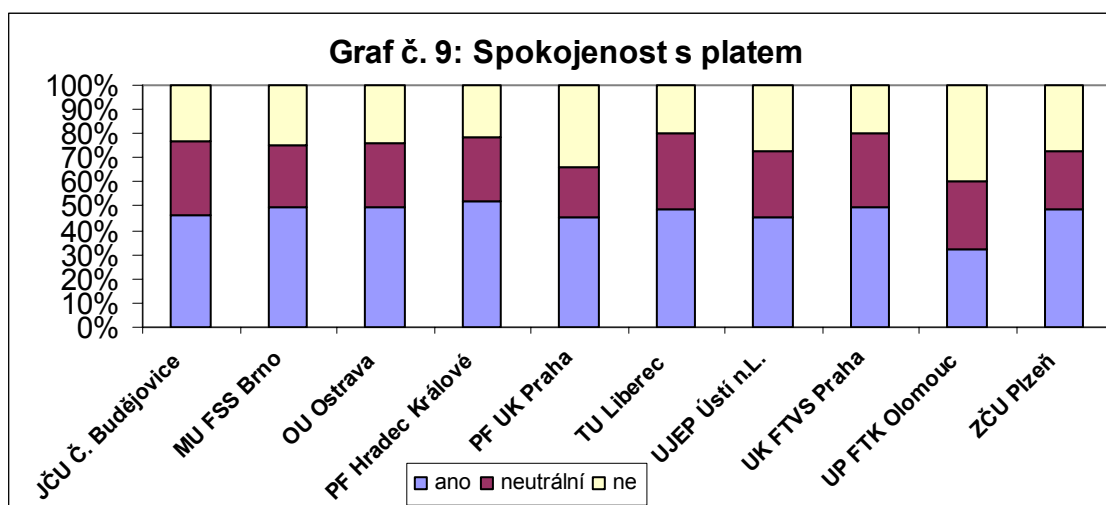
$$\chi^2 (df = 36) = 61,923; p = 0,0046$$

Hodnocení zaměstnání

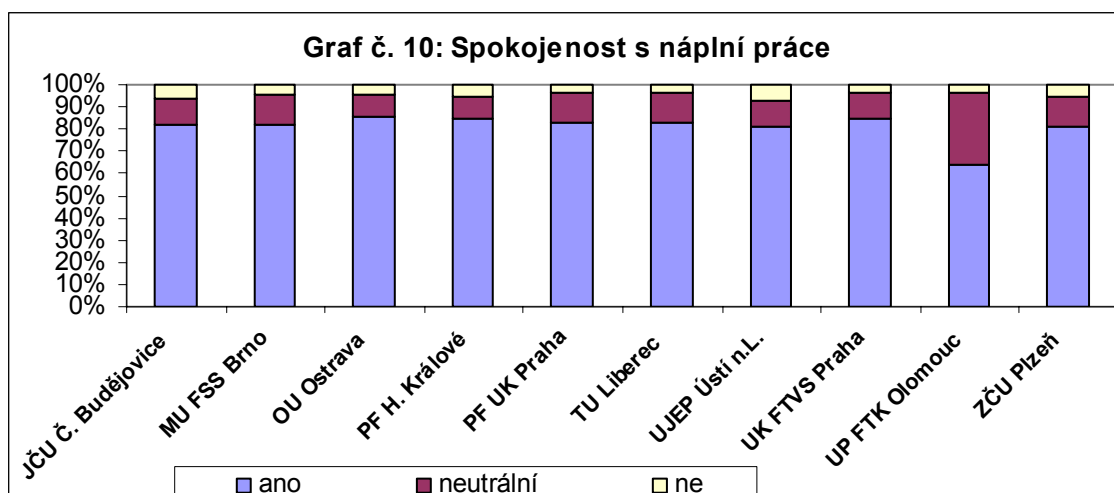
Spokojenost s nynějším zaměstnáním byla měřena pomocí 9 různých charakteristik s možnostmi 1 – 5, které znamenaly: 1 – naprosto spokojen, 2 – spíše spokojen, 3- ani spokojen, ani nespokojen, 4 – spíše nespokojen, 5 – naprosto spokojen. Pro zjednodušení porovnávání spokojenosti absolventů jednotlivých fakult byla škála upravena na tři kategorie: kategorie „spokojen(a)“ – 1+2 (v tabulkách a grafech uvedena jako ANO), kategorii „ani spokojen ani nespokojen“ (v grafu uvedena jako NEUTRÁLNÍ) a kategorii „nespokojen(a)“ – 4+5 (v tabulkách s výsledky a grafech označena jako NE).

Spočtená hodnota testového kritéria (K) u každé charakteristiky zaměstnání překračuje mez vymezující kritický obor (x^2) na zvolené 1 % hladině významnosti. S pravděpodobností 99 % všechny nulové hypotézy H_0 o hodnocení zaměstnání zamítáme. Dále v textu uvádíme jen K a x^2 pro příslušné charakteristiky.

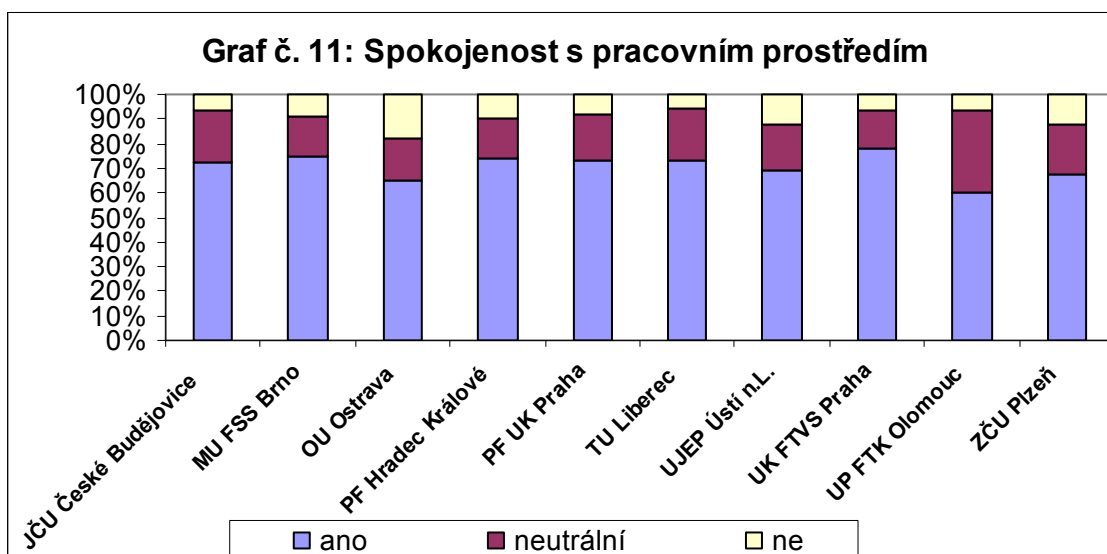
Graf č. 9 udává spokojenost s platem. Nejvíce jsou s platem spokojeni absolventi z PF Hradec Králové (51,9 %) a OU Ostrava (50,0 %), nejméně jsou spokojeni absolventi z UP FTK Olomouc (32,6 %). U odpovědí respondentů z PF Hradec Králové a z Olomouce byl nalezen statisticky významný rozdíl a u absolventů z OU Ostrava a UP FTK Olomouc také. Rozdíl je statisticky signifikantní, hladina významnosti testu $p = 0,0003$ (Hradec vs. Olomouc), resp. $0,004$ (Ostrava vs. Olomouc). $K = 61,52$; $x^2 = 34,81$.



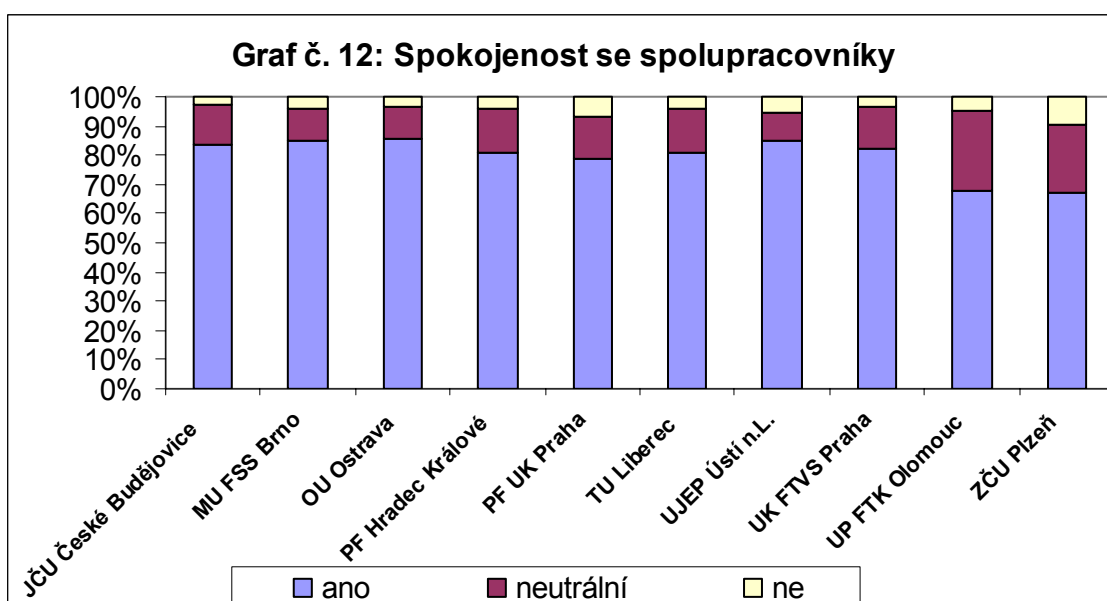
Více jak polovina respondentů je spokojena s náplní své práce (graf č. 10). Nejvíce jsou spokojeni absolventi z OU Ostrava (85,4 %), UK FTVS Praha (84,7 %) a PF Hradec Králové (84,6 %), nejméně jsou spokojeni absolventi z UP FTK Olomouc (63,7 %). Absolventi z Olomouce se významně liší od všech ostatních. $K = 105,10$; $\chi^2 = 34,81$.



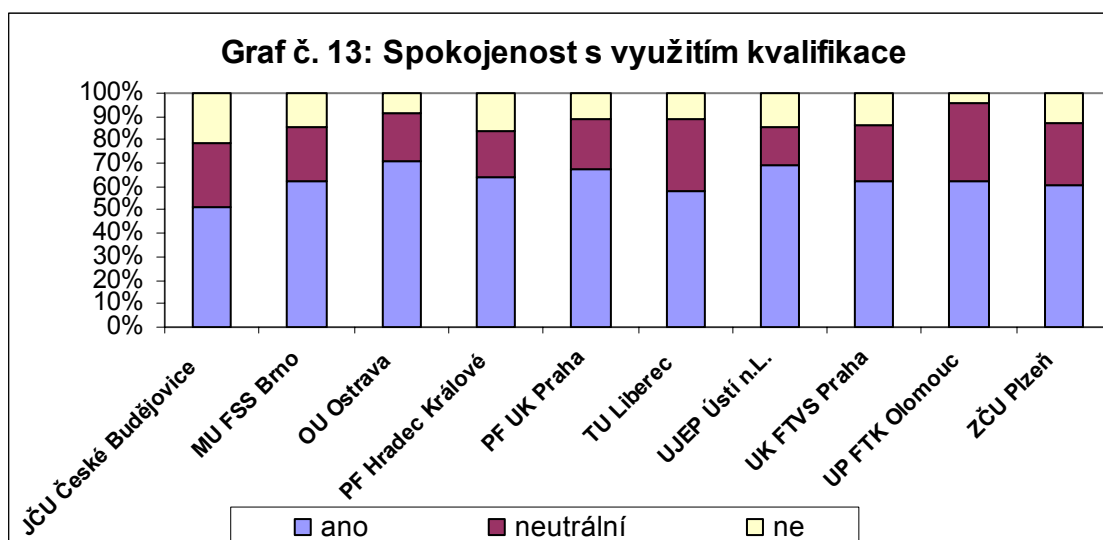
Z grafu č. 11 lze porovnat, jak jsou respondenti spokojeni s pracovním prostředím. I zde je více než polovina všech respondentů s tímto faktorem spokojena. S pracovním prostředím jsou nejvíce spokojeni absolventi z UK FTVS Praha (78,4 %), MU FSS Brno (74,8 %) a PF Hradec Králové (74,0 %), nejméně jsou spokojeni absolventi z UP FTK Olomouc (59,9 %) a OU Ostrava (65,5 %). Signifikantně více respondentů z UK FTVS Praha je ve srovnání s absolventy z OU Ostrava a UP FTK Olomouc spokojeno s pracovním prostředím. Počty spokojených absolventů z OU Ostrava, JČU Č. Budějovice a MU FSS Brno jsou významně větší ve srovnání s UP FTK Olomouc. Signifikace chí-kvadrát testu pro zmíněné fakulty jsou uvedeny v příloze č. 2, tab. č. 9. $K = 70,24$; $\chi^2 = 34,81$.



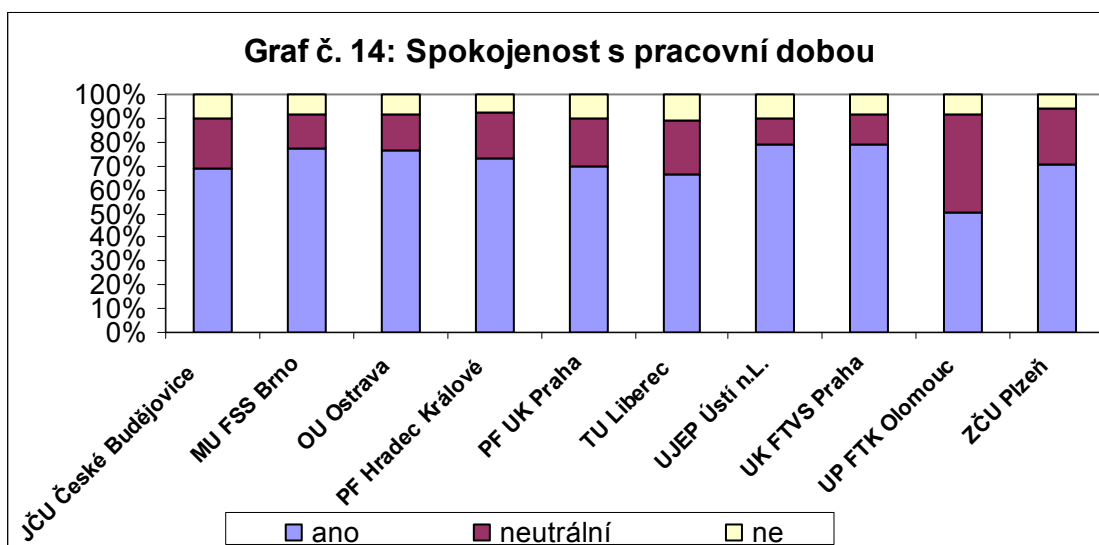
V grafu č. 12 vidíme jaká je spokojenost se spolupracovníky. Nejvíce jsou spokojeni absolventi z OU Ostrava (85,4 %), MU FSS Brno (85,0 %) a UJEP Ústí nad Labem (85,0 %). Nejméně jsou spokojeni absolventi ze ZČU Plzeň (67,4 %) a absolventi z UP FTK Olomouc (67,9 %). Absolventi z UP FTK Olomouc se statisticky významně liší od všech ostatních. Respondenti ZČU Plzeň se signifikantně liší kromě PF Hradec Králové a PF UK Praha, také od všech ostatních absolventů. $K = 63,16$; $\chi^2 = 34,81$.



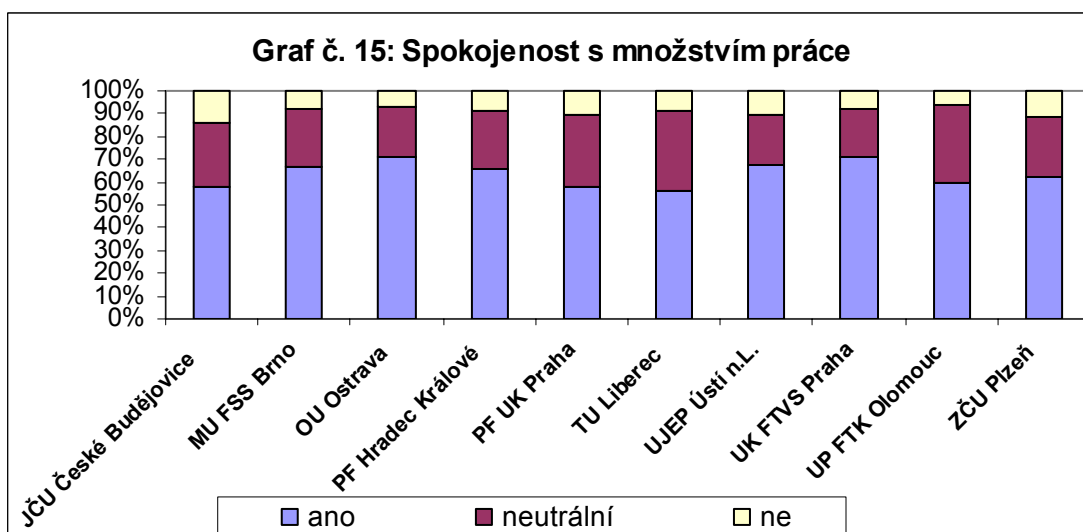
S využitím kvalifikace jsou nejvíce spokojeni (graf č. 13) absolventi z OU Ostrava (70,7 %) a UJEP Ústí nad Labem (69,1 %). Nejméně jsou spokojeni absolventi z JČU České Budějovice (51,1 %) a absolventi z TU Liberec (58,1 %). Respondenti z JČU České Budějovice se statisticky významně liší kromě MU FSS Brno, TU Liberec a ZČU Plzeň, od všech ostatních absolventů. Absolventi z TU Liberec se významně liší od absolventů z OU Ostrava a UJEP Ústí nad Labem. $K = 61,63$; $\chi^2 = 34,81$.



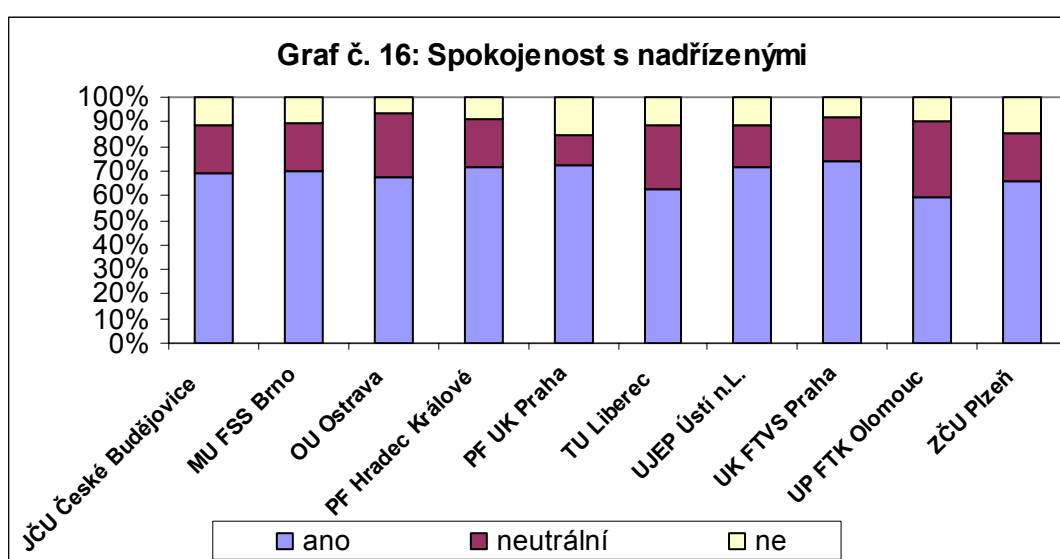
Graf č. 14 vyjadřuje spokojenost s pracovní dobou. S pracovní dobou jsou nejvíce spokojeni absolventi z UK FTVS Praha (78,8 %) a UJEP Ústí nad Labem (78,6 %). Nejméně jsou spokojeni absolventi UP FTK Olomouc (50,1 %). Absolventi z UP FTK Olomouc se významně liší od všech ostatních. Absolventi z UJEP Ústí nad Labem a absolventi z UK FTVS Praha se významně liší od absolventů z UP FTK Olomouc a TU Liberec. $K = 129,58$; $\chi^2 = 34,81$.



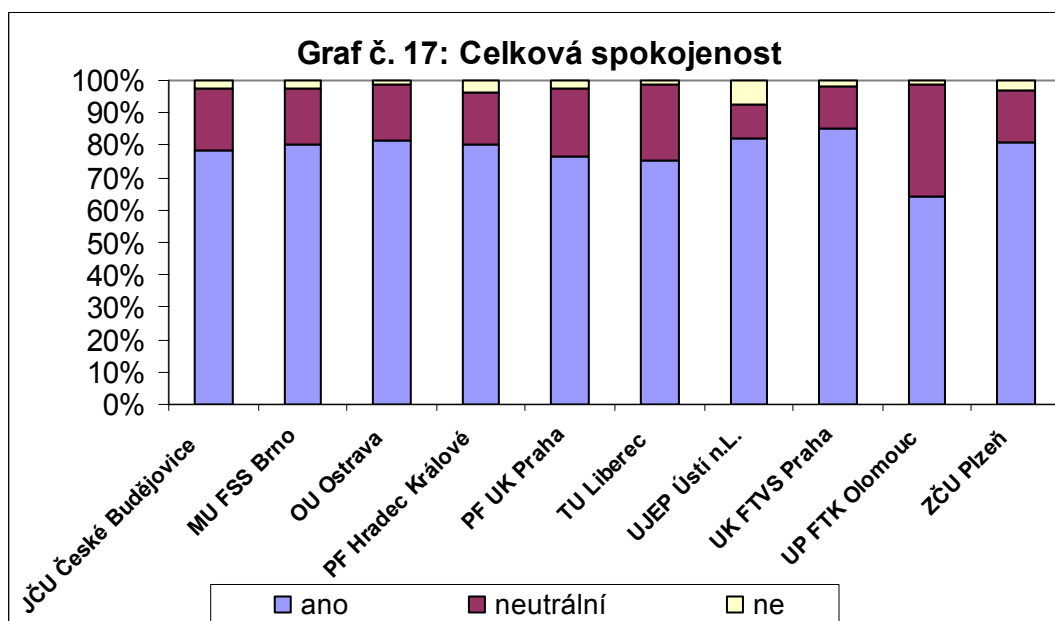
V grafu č. 15 jsou prezentovány výsledky spokojenosti s množstvím práce. S množstvím práce jsou nejvíce spokojeni absolventi z OU Ostrava (71,1 %) a UK FTVS Praha (70,7 %). Nejméně jsou spokojeni absolventi z TU Liberec (56,0 %). Absolventi z UK FTVS Praha se významně liší od absolventů z TU Liberec ($p = 0,004$), absolventů z JČU České Budějovice ($p = 0,007$) a UP FTK Olomouc ($p = 0,001$). $K = 37,90$; $\chi^2 = 34,81$.



Konečně graf č. 16 udává, kolik respondentů je s nadřízenými spokojeno, nespokojeno, či se k této otázce staví neutrálně. Nejvíce jsou spokojeni absolventi z UK FTVS Praha (73,7 %), dále z PF UK Praha (72,6 %) a PF H. Králové (71,8 %). Nejméně jsou spokojeni respondenti z UP FTK Olomouc (59,1 %). Absolventi z UP FTK Olomouc se významně liší, kromě OU Ostrava, TU Liberec a ZČU Plzeň, od všech ostatních absolventů. Absolventi z PF UK Praha a UK FTVS Praha se navíc významně liší od absolventů z TU Liberec ($p = 0,034$, resp. $p = 0,045$). $K = 41,37$; $\chi^2 = 34,81$.



Celkově jsou nejvíce spokojeni (graf č. 17) absolventi z UK FTVS Praha (85,4 %) a UJEP Ústí nad Labem (82,1 %). Nejméně jsou spokojeni absolventi z UP FTK Olomouc (63,9 %). Absolventi z UP FTK Olomouc se významně liší od všech ostatních absolventů. Absolventi z UK FTVS Praha a UJEP Ústí nad Labem se navíc významně liší od absolventů z TU Liberec ($p = 0,012$, resp. $p = 0,002$). $K = 93,61$; $\chi^2 = 34,81$.



I když respondenti nekladou při výběru zaměstnání tak velký důraz na kvalitu pracovního kolektivu, nakonec jsou se svými kolegy v práci spokojeni (78,7 %). U náplně práce je tomu jinak – již při výběru zaměstnání respondenti chtějí, aby jejich práce byla zajímavá a uspokojovala je. Tudíž se domníváme, že právě díky tomu, vysoké procento absolventů odpovědělo, že jsou s činnostmi, které v práci vykonávají, spokojeni (78,8 %). Spokojenost s platem je jedinou charakteristikou, která se výrazně liší od ostatních. Spokojeno se svým výdělkem je 45 % absolventů. Myslíme si, že pokud by byli do odpovědí na tuto otázku zahrnuti pouze absolventi – učitelé, byl by počet nespokojených odpovědí mnohem vyšší. Druhé místo s největším počtem nespokojených absolventů obsadilo kritérium „spokojenost s využitím kvalifikace“. Zde se pravděpodobně projevil větší počet respondentů (28,4 %), kteří pracují mimo tělovýchovu.

Poměrně velké procento respondentů UP FTK Olomouc hodnotí jednotlivé charakteristiky zaměstnání neutrálně. Celková spokojenost všech absolventů je docela vysoká (77,0 %).

Způsob hledání zaměstnání

Jednou z otázek týkajících se informací o zaměstnání je způsob jeho hledání. Výsledky vyhodnocení odpovědí respondentů všech fakult udávají, že nejčastěji absolventi hledají své zaměstnání přes známé (32,8 %) a nebo mají zaměstnání již během studia (27,8 %). Z tabulky č. 5 se dozvídáme, že absolventi z JČU České Budějovice méně často hledali zaměstnání během studia a častěji využili při hledání zaměstnání jiný způsob. Respondenti z MU FSS Brno, OU Ostrava a PF Hradec Králové častěji využili při hledání zaměstnání jiný způsob, absolventi z PF H. Králové méně často využili inzerci. Respondenti z TU Liberec častěji hledali zaměstnání prostřednictvím úřadu práce. Absolventi z UJEP Ústí nad Labem si častěji hledali zaměstnání během studia a méně často využili inzerci. Absolventi z UK FTVS Praha častěji využili inzerci. Respondenti z UP FTK Olomouc méně často hledali zaměstnání prostřednictvím úřadu práce, resp. využili jiný způsob a častěji hledali zaměstnání během studia. Spočtená hodnota testového kritéria ($K = 185,11$) překračuje mez vymežující kritický obor ($x^2 = 69,96$) na zvolené 1 % hladině významnosti. S pravděpodobností 99 % hypotézu H_0 zamítáme.

Tab. č. 5: Způsob hledání zaměstnání

		Způsob hledání zaměstnání					Celkem
		přes úřad práce	přes známé	přes inzerci	práce již během studia	jiné	
JČU Č.Budějovice	n	11	50	32	31	52	176
	%	6,3	28,4	18,2	17,6	29,5	100,0
MU FSS Brno	n	6	79	32	60	52	229
	%	2,6	34,5	14,0	26,2	22,7	100,0
OU Ostrava	n	2	25	9	25	22	83
	%	2,4	30,1	10,8	30,1	26,5	100,0
PF H. Králové	n	9	28	10	28	27	103
	%	8,7	27,2	9,7	27,2	26,2	100,0
PF UK Praha	n	1	32	18	22	14	87
	%	1,1	36,8	20,7	25,3	16,1	100,0
TU Liberec	n	23	41	32	33	21	150
	%	15,3	27,3	21,3	22,0	14,0	100,0
UJEP Ústí n. L.	n	6	44	13	51	25	139
	%	4,3	31,7	9,4	36,7	18,0	100,0
UK FTVS Praha	n	16	110	69	79	59	333
	%	4,8	33,0	20,7	23,7	17,7	100,0
UP FTK Olomouc	n	6	148	82	156	28	420
	%	1,4	35,2	19,5	37,1	6,7	100,0
ZČU Plzeň	n	8	39	11	20	18	96
	%	8,3	40,6	11,5	20,8	18,8	100,0
Celkem	n	88	596	308	505	318	1816
	%	4,8	32,8	17,0	27,8	17,5	100,0

$$x^2 (df = 45) = 185,105; p < 0,0001$$

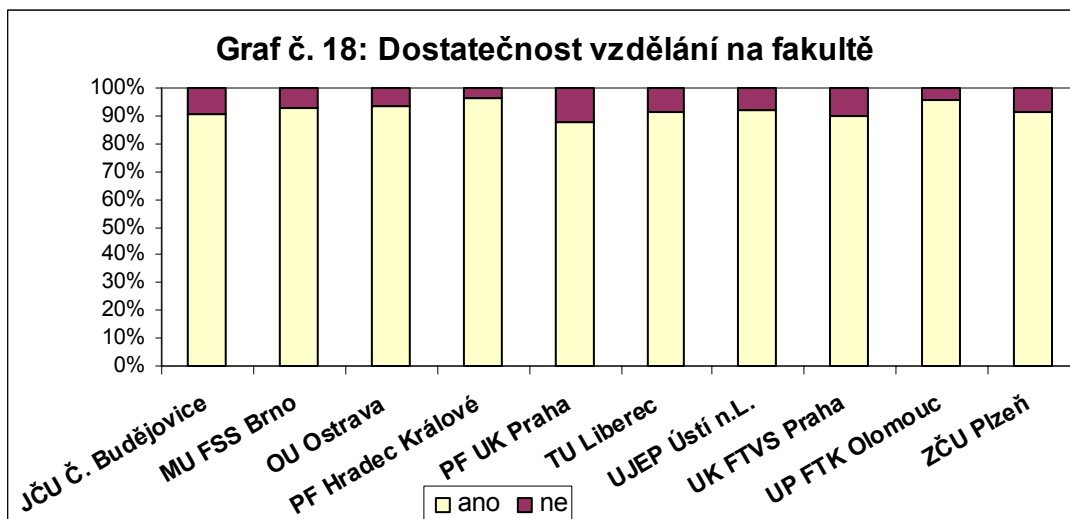
10.3. Studium na fakultách a jeho hodnocení

Dostatečnost vzdělání

U otázky, zda absolventi považují vzdělání získané na pedagogických nebo tělovýchovných fakultách pro jejich nynější zaměstnání za dostačující, měli respondenti na výběr tyto možnosti odpovědí: zcela dostačující, převážně dostačující, dostačující, převážně nedostačující, zcela nedostačující. Pro zjednodušení vyhodnocení odpovědí byly první tři možnosti označeny jako ANO a zbývající dvě možnosti jako NE.

Spočtená hodnota testového kritéria ($K = 14,54$) nepřekračuje mez vymezující kritický obor ($x^2 = 21,67$) na zvolené 1 % hladině významnosti. S pravděpodobností 99 % hypotézu H_0 , která říká, že stejné procento absolventů považuje své vzdělání za dostatečné, nezamítáme.

Neprokázala se závislost mezi fakultou, na které absolvent ukončil studium a názorem na to, zda je vzdělání dostačující. Z grafu č. 18 lze vidět, že převážná většina všech absolventů považuje vzdělání za dostatečné. Pod 90 % respondentů, kteří odpověděli na vzdělání kladně je z PF UK Praha a UK FTVS Praha. Absolventi ostatních škol odpovídali kladně v rozmezí 90,3 % - 96,2 %. Celkový počet respondentů s odpovědí ano je 92,4 %.

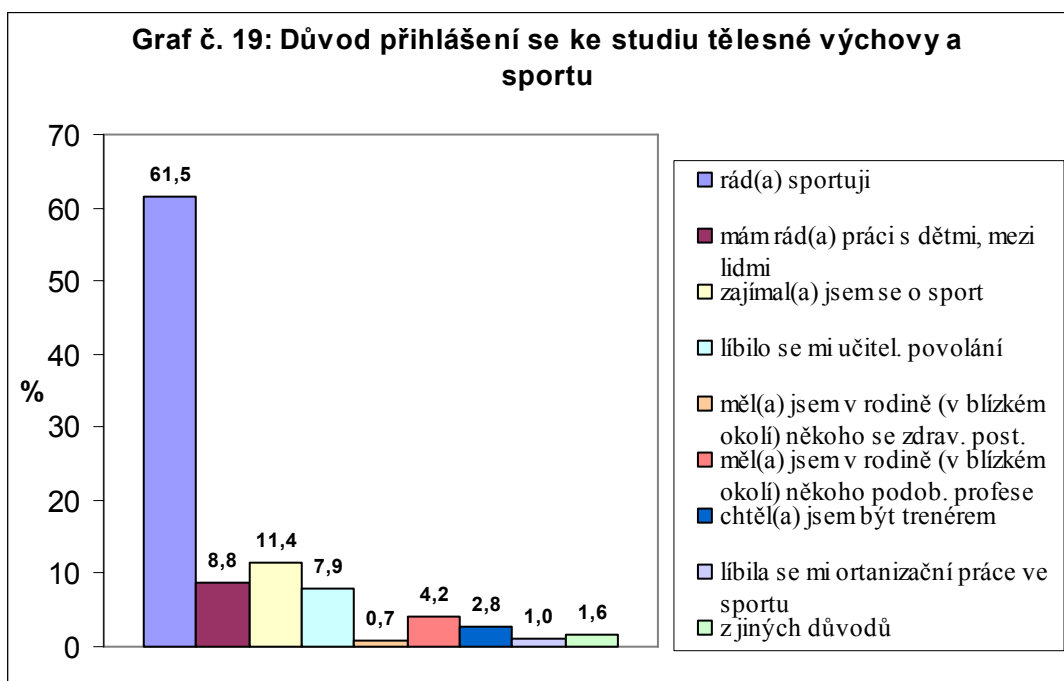


Důvody přihlášení se ke studiu

Spočtená hodnota testového kritéria ($K = 480,10$) překračuje mez vymežující kritický obor ($x^2 = 102,82$) na zvolené 1 % hladině významnosti. S pravděpodobností 99 % hypotézu H_0 o shodnosti procentuálního zastoupení mezi důvody, které vedou studenty k přihlášení se na danou fakultu, zamítáme.

Z grafu č. 19 můžeme zjistit celkové počty respondentů všech fakult preferujících různé důvody přihlášení se ke studiu tělesné výchovy a sportu.

Pohnutky k výběru oboru studia úzce souvisí myšlenkou na budoucí zaměstnání. Pokud u kritérií pro výběr zaměstnání převažovaly důvody zajímavosti práce a uspokojení z ní, je logické, že i studium bude tomuto podmíněno. Projevilo se to i ve výsledcích, kdy jednoznačně převažuje důvod rád(a) sportuji (61,5 %) – pro jednotlivé fakulty se počty absolventů pro tento důvod pohybují od 54 % - 67 %. S velkým odstupem následují možnosti zajímal(a) jsem se o sport; mám rád(a) práci s dětmi, mezi lidmi; líbilo se mi učitelské povolání. Důvod „rád(a) sportuji“ může znamenat, že respondenti na prvním místě neuvažují o budoucím zaměstnání, spíše je pouze baví sport nebo profesionálně závodí a rádi by se sportu věnovali i během studia. Nejmenší počet absolventů udalo důvod „měl(a) jsem v rodině (blízkém okolí) někoho se zdravotním postižením“.



Tabulka č. 6 prezentuje procentuální vyjádření významnosti počtů respondentů hlasujících pro určitý důvod.

Tab. č. 6: Vyjádření významností počtů absolventů dané fakulty pro určitý důvod

	<i>významně více absolventů</i>	<i>významně méně absolventů</i>
<i>mám rád(a) práci s dětmi, mezi lidmi</i>	OU Ostrava 17,6 % UJEP Ústí n. Labem 15,0 %	PF Hradec Králové 1,9 %
<i>zajímal(a) jsem se o sport</i>	ZČU Plzeň 17,7 % FTVS UK Praha 15,8 %	UP FTK Olomouc 6,5 %
<i>líbilo se mi učitel. povolání</i>	UP FTK Olomouc 18,0 %	PF Hradec Králové 1,9 % FTVS UK Praha 3,9 %
<i>měl(a) jsem v rodině (v blízkém okolí) někoho se zdrav. post.</i>	PF Hradec Králové 11,4 %	UP FTK Olomouc 0 %
<i>chtěl(a) jsem být trenérem</i>	PF Hradec Králové 8,6 % FTVS UK Praha 6,9 %	UP FTK Olomouc 1,0 %
<i>líbila se mi organizační práce ve sportu</i>	TU Liberec 3,2 %	-
<i>rád(a) sportuji</i>	-	UP FTK Olomouc 53,6 %
<i>měl(a) jsem v rodině (v blízkém okolí) někoho podob. profese</i>	UP FTK Olomouc 13,0 %	JČU Č. Budějovice 1,1 % MU FSS Brno 1,3 % PF UK Praha 0 % UJEP Ústí n. Labem 1,7 % FTVS UK Praha 0,9 %

Tabulka s rozpisem počtů absolventů volící jednotlivé důvody je uvedena v přílohách (příloha č. 2, tab. č. 17).

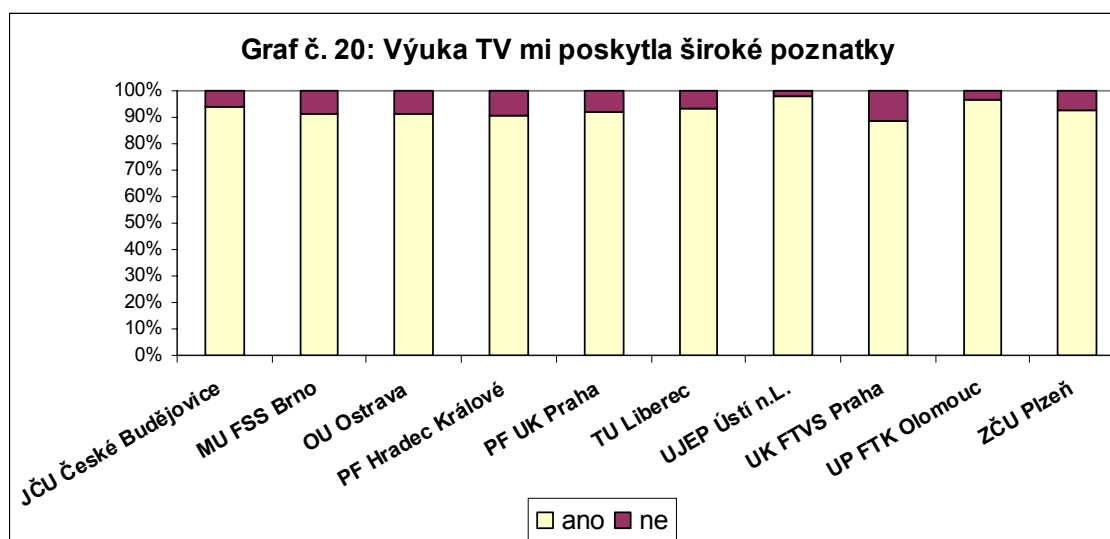
Posouzení výuky TV na absolvované pedagogické nebo tělovýchovné fakultě

Na tuto otázku měli respondenti u jednotlivých názorů zakroužkovat odpověď „rozhodně ano“, „spíše ano“, „spíše ne“, „rozhodně ne“. I zde byly odpovědi zjednodušeny (sdruženy) do dvou kategorií „ANO“ a „NE“.

Spočtená hodnota testového kritéria (K) u každého posuzovaného bodu překračuje mez vymežující kritický obor (x^2) na zvolené 1 % hladině významnosti. S pravděpodobností

99 % všechny nulové hypotézy H_0 o posouzení výuky zamítáme. Dále v textu uvádíme jen K a χ^2 pro příslušné charakteristiky zaměstnání.

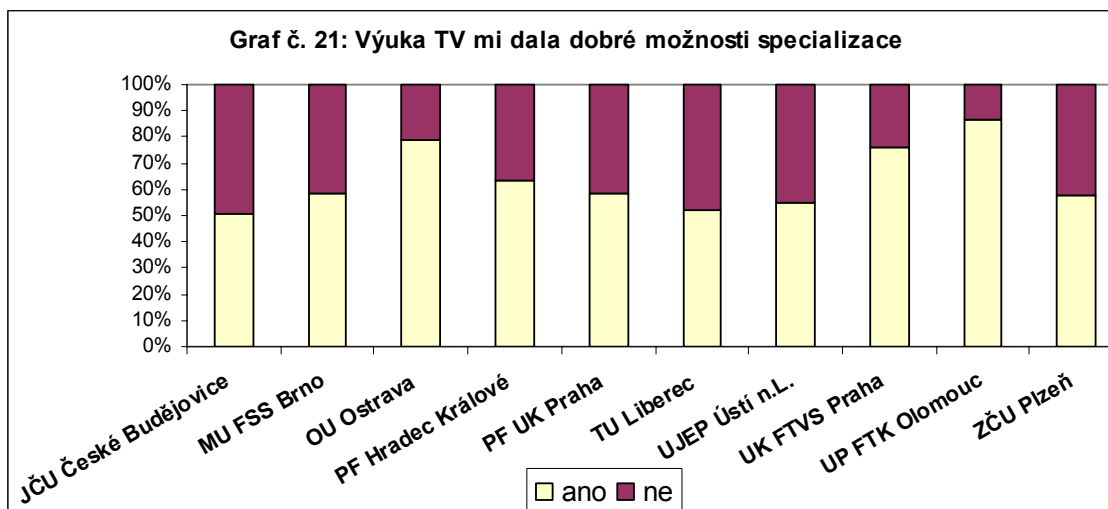
Byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi absolventy jednotlivých fakult. S tvrzením, že výuka absolventům poskytla široké poznatky (graf č. 20), souhlasí většina respondentů (93,1 %). Pokud porovnáme jednotlivé fakulty, pak zjistíme, že nejvyšší procento absolventů, které s tímto tvrzením souhlasí je z UJEP Ústí nad Labem (97,9 %) a UP FTK Olomouc (96,6 %). Nejméně s tímto tvrzením souhlasí absolventi z UK FTVS Praha (89,0 %). Absolventi z UJEP Ústí nad Labem se významně liší od absolventů z MU FSS Brno, OU Ostrava, PF Hradec Králové, PF UK Praha a UK FTVS Praha. Absolventi z UP FTK Olomouc se významně liší od absolventů z MU FSS Brno, OU Ostrava, PF Hradec Králové a UK FTVS Praha. $K = 25,17$; $\chi^2 = 21,67$.



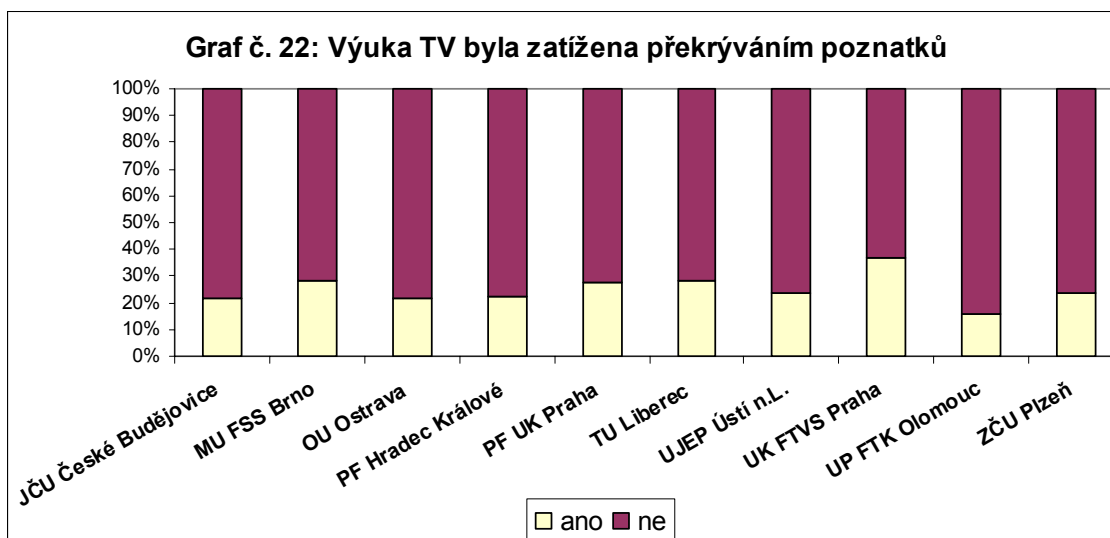
Také v názoru na tvrzení „Výuka TV dala dobré možnosti specializace“ (graf č. 21) byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi absolventy jednotlivých fakult. Nejvyšší procento absolventů, které s tímto tvrzením souhlasí je z UP FTK Olomouc (86,4 %), OU Ostrava (78,6 %) a UK FTVS Praha (76,3 %). Nejméně s tímto tvrzením souhlasí absolventi z JČU České Budějovice (50,6 %) a TU Liberec (51,9 %). Absolventi z UP FTK Olomouc a UK FTVS Praha se významně liší, kromě absolventů z OU Ostrava,

od všech ostatních absolventů. Absolventi z OU Ostrava se signifikantně liší, kromě absolventů z UP FTK Olomouc a UK FTVS Praha, od všech ostatních absolventů.

$K = 151,34$; $\chi^2 = 21,67$.

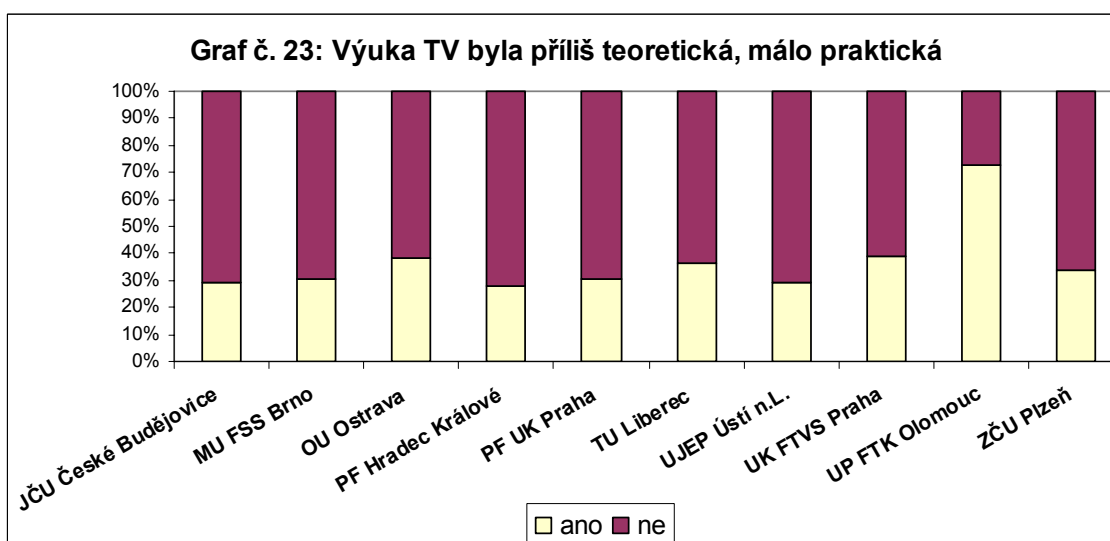


V grafu č. 22 jsou uvedeny odpovědi respondentů, které se týkají názorů na zatíženost výuky překrýváním poznatků. Většina všech studentů 74,8 % si myslí, že výuka nebyla překrýváním poznatků zatížená. Mezi absolventy jednotlivých fakult byly zjištěny statisticky významné rozdíly. Nejvíce s tímto tvrzením souhlasí absolventi z UK FTVS Praha (37,0 %). Nejméně s tímto tvrzením souhlasí absolventi z UP FTK Olomouc (15,9 %). Absolventi z UK FTVS Praha se signifikantně liší kromě absolventů z TU Liberec, od všech ostatních absolventů. Absolventi z UP FTK Olomouc se signifikantně liší, kromě absolventů ze ZČU Plzeň, OU Ostrava, PF H. Králové a JČU České Budějovice, od všech ostatních absolventů. $K = 48,35$; $\chi^2 = 21,67$.

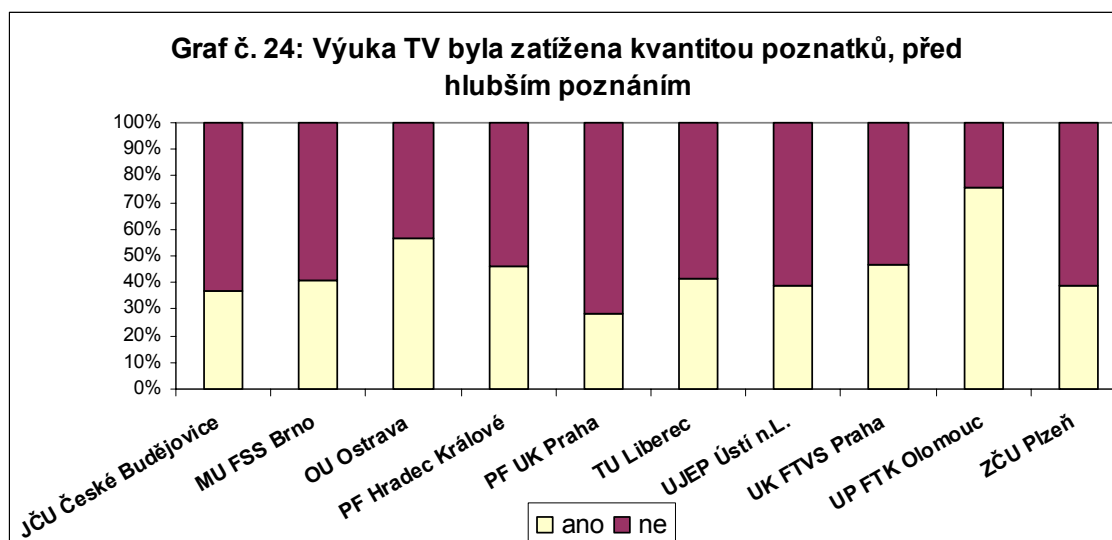


Graf č. 23 uvádí, zda výuka byla pro absolventy příliš teoretická a málo praktická. Pokud porovnáme odpovědi absolventů jednotlivých fakult, zjistíme významné statistické rozdíly. Absolventi z UP FTK Olomouc se významně liší od všech ostatních absolventů. Absolventi z PF Hradec Králové, JČU České Budějovice a UJEP Ústí nad Labem se významně liší od absolventů z UP FTK Olomouc a UK FTVS Praha. Nejvíce s tímto tvrzením souhlasí absolventi z UP FTK Olomouc (72,9 %). Nejméně s ním souhlasí absolventi z PF Hradec Králové (27,6 %).

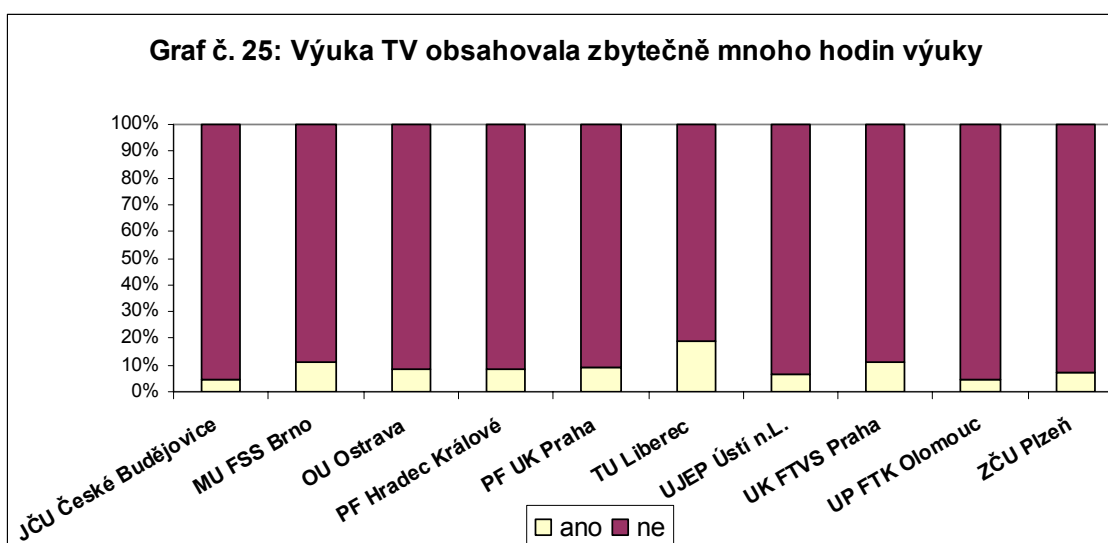
$K = 217,17$; $\chi^2 = 21,67$.



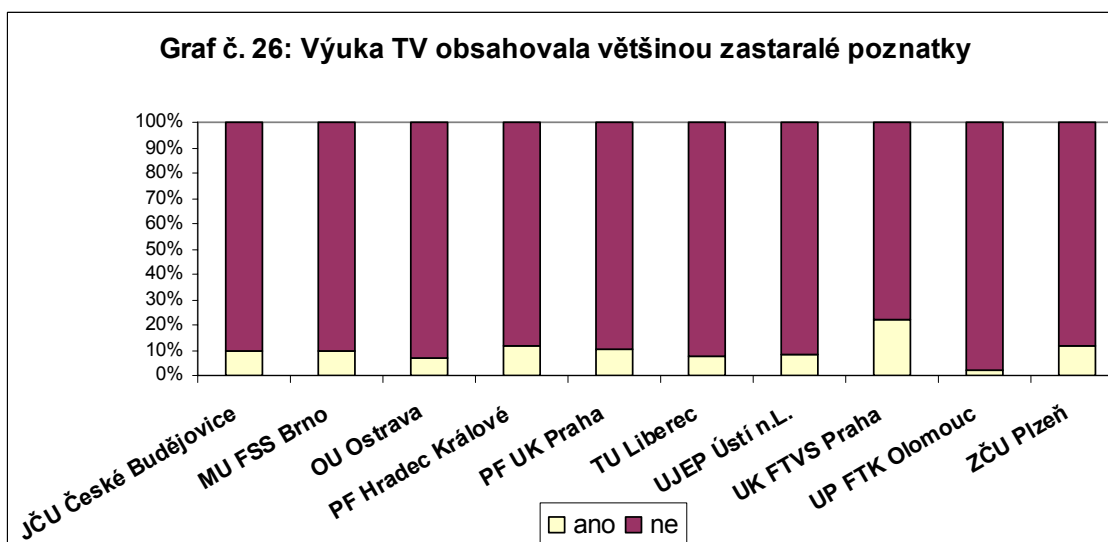
Z grafu č. 24 se dozvídáme, zda si absolventi myslí, že výuka byla zatížena kvantitou poznatků před hlubším poznáním. Nejvíce s tímto tvrzením souhlasí absolventi z UP FTK Olomouc (75,7 %) a OU Ostrava (56,8 %). Nejméně s tímto tvrzením souhlasí absolventi z PF UK Praha (28,0 %). Komparací mezi absolventy jednotlivých fakult byly zjištěny statisticky významné rozdíly pro tvrzení o výuce zatížené kvantitou poznatků. Absolventi z UP FTK Olomouc se signifikantně liší od všech ostatních absolventů. Absolventi z OU Ostrava se signifikantně liší, kromě absolventů z PF Hradec Králové a UK FTVS Praha, od všech ostatních absolventů. Absolventi z PF UK Praha se signifikantně liší, kromě absolventů z JČU České Budějovice, UJEP Ústí nad Labem a ZČU Plzeň, od všech ostatních absolventů. $K = 164,62$; $\chi^2 = 21,67$.



Byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi absolventy jednotlivých fakult v názoru na tvrzení „Výuka TV obsahovala zbytečně mnoho hodin výuky“ (graf č. 25). Nejvíce s tímto tvrzením souhlasí absolventi z TU Liberec (18,8 %). Nejméně s tímto tvrzením souhlasí absolventi z UP FTK Olomouc (4,3 %) a JČU České Budějovice (4,4 %). Absolventi z TU Liberec se signifikantně liší od všech ostatních absolventů. Absolventi z JČU České Budějovice se signifikantně liší od absolventů z MU FSS Brno, UK FTVS Praha a TU Liberec. Absolventi z UP FTK Olomouc se signifikantně liší od absolventů z MU FSS Brno, TU Liberec a UK FTVS Praha. $K = 39,51$; $\chi^2 = 21,67$.



Graf č. 26 vyjadřuje názor absolventů na poznatky, které získali během studia na své fakultě. S tvrzením, že výuka obsahovala většinou zastaralé poznatky nejvíce souhlasí respondenti z UK FTVS Praha (22,4 %). Nejméně s tímto tvrzením souhlasí absolventi z UP FTK Olomouc (2,2 %). Byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi absolventy jednotlivých fakult na toto tvrzení. Absolventi z UP FTK Olomouc i UK FTVS Praha se signifikantně liší od všech ostatních absolventů. $K = 85,61$; $\chi^2 = 21,67$.



Shrneme nyní názory na výuku dotazovaných respondentů. Velice dobře hodnotí výuku absolventi UP FTK Olomouc. Téměř ve všech názorech jsou na prvním místě v počtu

respondentů, hodnotících svou výuku kladně. Vadí jim přílišná teorie, malá praxe a kvantita poznatků před hlubším poznáním. Naopak nejméně spokojeni jsou absolventi UK FTVS Praha. Tito jsou na předních příčkách počtů záporných názorů. Na druhou stranu patří mezi respondenty, kteří jsou nejvíce spokojeni s možnostmi specializace.

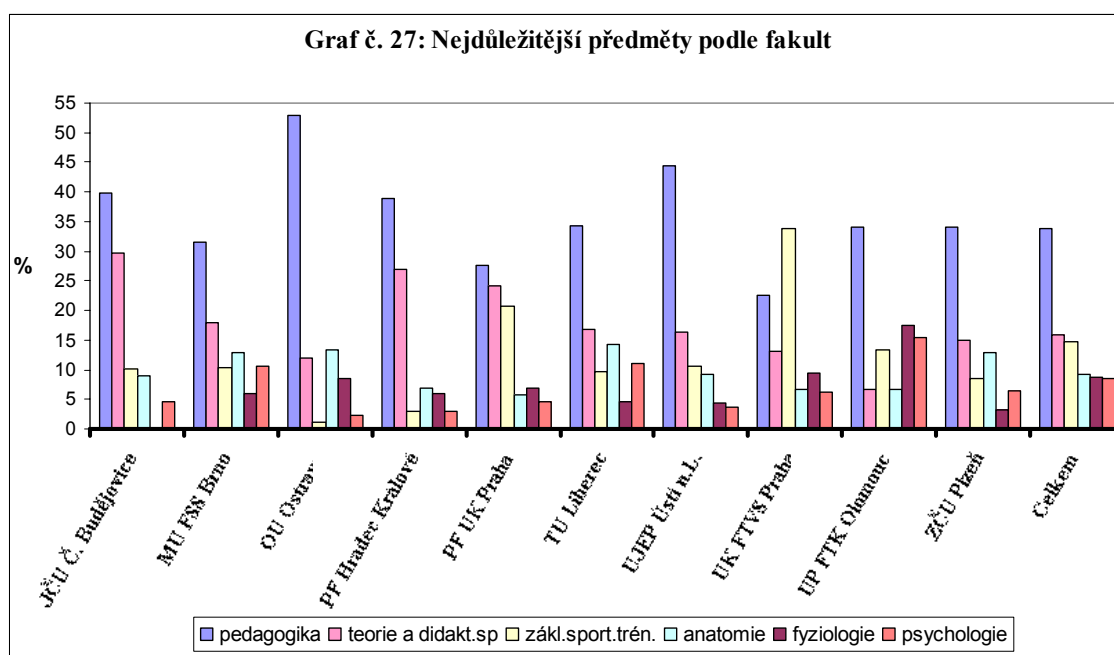
Pokud porovnáme celkové počty absolventů spokojených s jednotlivými názory, zjistíme, že nejvíce respondentů (93,1 %) si myslí, že studium jim poskytlo široké poznatky. Dále je poměrně velké procento z nich (91,4 %) spokojeno s množstvím hodin výuky. Podle 89,8 % respondentů nejsou poznatky, které jim výuka přináší, zastaralé. Nejhůře absolventi hodnotí množství učiva před hlubším poznáním a přílišnou zaměřenost na teorii. U těchto dvou názorů jsou počty kladných a záporných odpovědí respondentů téměř vyrovnané.

Informace ohledně spokojenosti s výukou jsou přínosné hlavně pro fakulty, kde respondenti absolvovali svá studia. Podle výsledků mohou školy koncepci výuky upravit a inovovat tak, aby studium poskytlo potřebné vědomosti a dovednosti uplatnitelné v následném pracovním procesu.

Důležitost předmětů

A) NEJDŮLEŽITĚJŠÍ PŘEDMĚTY

V dotazníku (otázka číslo 13) měli absolventi uvést 3 předměty z povinného základu programu učitelství SŠ a TVS, které považují za důležité pro učitelskou (trenérskou) praxi. Při zpracovávání údajů jsme se rozhodli, že do grafu pro každou fakultu zaneseme tři nejdůležitější předměty pro studenty dané fakulty, a pro srovnání také předměty z prvních tří pozic u ostatních fakult. Graf č. 27 tedy srovnává tyto předměty: pedagogika, teorie didaktiky sportu, základy sportovního tréninku, anatomie a fyziologie. Celkově je pro respondenty nejdůležitější pedagogika (včetně didaktiky školní TV a pedagogické praxe) (33,9 %), dále následuje teorie a didaktika sportu (15,8 %), základy sportovního tréninku (14,8 %), anatomie (9,1 %), fyziologie (8,7 %) a psychologie (8,5%).



Pedagogika, což je věda o výchově a vzdělávání, společně s teorií a didaktikou sportu, jsou důležité pro ty obory studia, které vychovávají učitele (tělesné výchovy). Evidentně si to uvědomují i absolventi pedagogických a tělovýchovných fakult, kteří předmět „pedagogika“ obsadili jednoznačně na první místo. Pouze respondenti UK FTVS Praha volili jako nejdůležitější základy sportovního tréninku.

Teorie a didaktika sportu je u absolventů většiny fakult na druhém místě. Odpovědi se liší u respondentů UP FTK Olomouc, kteří druhé místo přisuzují předmětu „fyziologie“. Liší se také odpovědi absolventů UK FTVS Praha a OU Ostrava - pro ně je teorie a didaktika sportu na 3. místě v důležitosti. U pořadí ostatních předmětů jsou počty respondentů daných fakult, různé. Zajímavé je, že ani jeden respondent JČU České Budějovice nezvolil jako jeden z nejdůležitějších předmětů fyziologii, která je důležitá pro pochopení činností a procesů probíhajících v organismu (nejen) během sportu.

B) NEJMÉNĚ DŮLEŽITÉ PŘEDMĚTY

V tabulkách je číslo 1 – 3 označeno pořadí nejméně důležitých předmětů. Zbylé předměty jsou uvedeny pro srovnání. Graf č. 28 uvádí celkové srovnání nejméně důležitých předmětů pro absolventy všech fakult. Nejméně důležité pro ně jsou filozofie 33,9 %, historie tělesné kultury 11,1 % a metodologie 11,0 %.

Tabulky č. 7 – 16 znázorňují pořadí nejméně důležitých předmětů pro danou školu.

Tab. č. 7: JČU České Budějovice

Předmět	%	n
1. Filozofie	44,4	75
2. Historie TK	13,6	23
3. Biochemie	12,4	21
Biomechanika	10,7	18
Sociologie	6,5	11
Antropomotorika	4,1	7
Metodologie	1,8	3

Tab. č. 8: MU FSS Brno

Předmět	%	n
1. Filozofie	41,5	95
2. Historie TK	14,4	33
3. Biomechanika	12,2	28
Biochemie	11,4	26
Sociologie	6,6	15
Antropomotorika	4,8	11
Metodologie	2,2	5

Tab. č. 9: OU Ostrava

Předmět	%	n
1. Filozofie	28,2	22
2. Antropomotorika	12,8	10
3. Biochemie	12,8	10
Historie TK	14,1	11
Biomechanika	7,7	6
Sociologie	5,1	4
Metodologie	1,3	1

Tab. č. 10: PF Hradec Králové

Předmět	%	n
1. Antropomotorika	31,1	32
2. Filozofie	29,1	30
3. Biochemie	9,7	10
Metodologie	8,7	9
Biomechanika	7,8	8
Historie TK	7,8	8
Sociologie	2,9	3

Tab. č. 11: PF UK Praha

Předmět	%	n
1. Filozofie	33,3	27
2. Sociologie	16,0	13
3. Biochemie	13,6	11
Historie TK	9,9	8
Metodologie	8,6	7
Biomechanika	3,7	3
Antropomotorika	2,5	2

Tab. č. 12: TU Liberec

Předmět	%	n
1. Filozofie	33,7	35
2. Historie TK	14,4	15
3. Metodologie	12,5	13
Biomechanika	10,6	11
Sociologie	10,6	11
Biochemie	9,6	10
Antropomotorika	1,9	2

Tab. č. 13: UJEP Ústí n. Labem

Předmět	%	n
1. Filozofie	48,5	65
2. Antropomotorika	9,0	12
3. Biomechanika	9,0	12
Historie TK	9,0	12
Biochemie	7,5	10
Sociologie	4,5	6
Metodologie	3,7	5

Tab. č. 14: FTVS UK Praha

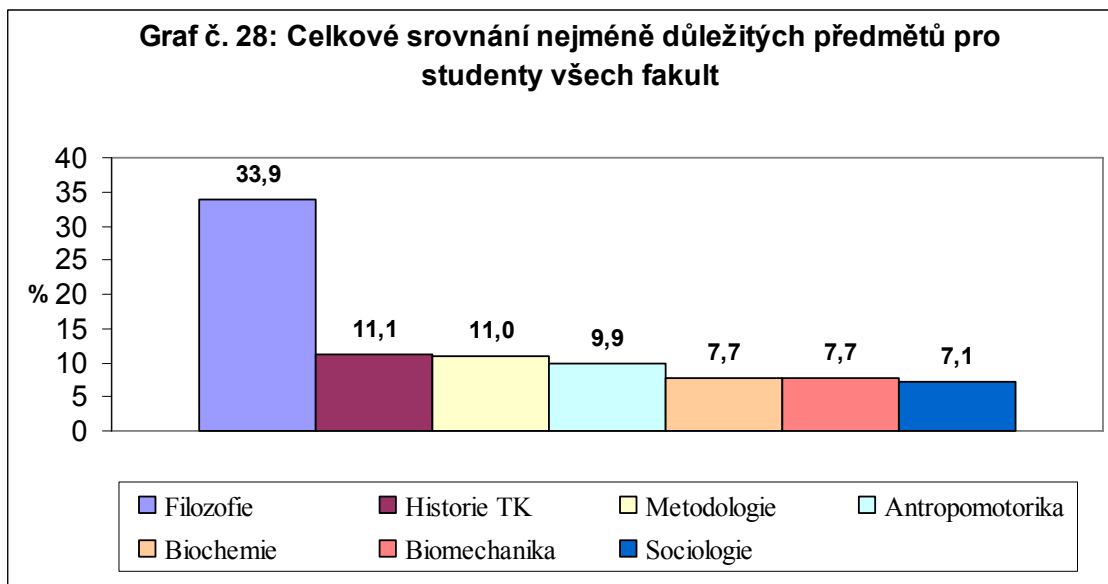
Předmět	%	n
1. Metodologie	26,8	83
2. Filozofie	20,6	64
3. Sociologie	14,2	44
Historie TK	10,0	31
Biomechanika	5,5	17
Antropomotorika	4,5	14
Biochemie	3,5	11

Tab. č. 15: UP FTK Olomouc

Předmět	%	n
1. Filozofie	31,8	127
2. Antropomotorika	19,3	77
3. Metodologie	14,3	57
Historie TK	8,3	33
Biomechanika	4,8	19
Biochemie	3,5	14
Sociologie	2,0	8

Tab. č. 16: ZČU Plzeň

Předmět	%	n
1. Filozofie	39,6	36
2. Historie TK	16,5	15
3. Biochemie	8,8	8
Biomechanika	8,8	8
Sociologie	6,6	6
Metodologie	3,3	3
Antropomotorika	1,1	1



U absolventů všech fakult se „filozofie“ vyskytla na prvním nebo druhém místě nejméně důležitých předmětů. Filozofie by měla studentům rozšířit vědomosti, umožnit

kritické pohledy na společnost, svět a lidské bytí. Tento předmět není nezbytně důležitý pro vykonávání profese ve školství nebo tělovýchově (což potvrzují i názory absolventů), myslíme si ale, že je důležitý pro všeobecný přehled. Překvapivým zjištěním je fakt, že „historie tělesné kultury“ se většině respondentů jeví jako málo důležitá (celkově 2. místo). Jelikož tento předmět úzce souvisí se sportem, dalo by se očekávat, že studenti budou mít zájem poznávat dějiny tělesné kultury, ale není tomu tak.

C) PŘEDMĚTY, KTERÉ VE VÝUCE CHYBĚLY

Kvůli velké různorodosti předmětů, uvádíme pro každou fakultu jen tři předměty, které volili respondenti daných fakult nejvíce. Celkově lze vyčíst, že studenti nejvíce ve výuce postrádají netradiční sporty (18,8 %), více pedagogické praxe (12,4 %) a jazyky (11,3 %) viz graf č. 29.

Tabulky č. 17 – 26 znázorňují pořadí předmětů, které ve výuce chyběly pro jednotlivé fakulty.

Tab. č. 17: JČU České Budějovice

Předmět	%	n
1. Netradiční sporty	29,3	29
2. Více pedagog. praxe	13,1	13
3. Traumatologie	6,1	6

Tab. č. 18: MU FSS Brno

Předmět	%	n
1. Více pedagog. praxe	15,4	20
2. Netradiční sporty	14,6	19
3. Jazyky	10,0	13

Tab. č. 19: OU Ostrava

Předmět	%	n
1. Více pedagog. praxe	22,4	11
2. Netradiční sporty	14,3	7
3. Jazyky	14,3	7

Tab. č. 20: PF Hradec Králové

Předmět	%	n
1. Netradiční sporty	24,1	13
2. Více pedagog. praxe	24,1	13
3. Jazyky Praktická psycholog. Motivační a pohyb. hry Zákl. sport. tréninku	5,6	3

Tab. č. 21: PF UK Praha

Předmět	%	n
1. Jazyky	17,9	10
2. Více pedagog. praxe	16,1	9
3. Netradiční sporty	14,3	8

Tab. č. 22: TU Liberec

Předmět	%	n
1. Více pedagog. praxe	11,5	6
2. Zákl. sport. tréninku	9,6	5
3. Netradiční sporty	7,7	4

Tab. č. 23: UJEP Ústí n. Labem

Předmět	%	n
1. Více pedagog. praxe	19,4	12
2. Metodologie	11,3	7
3. Počítače Jazyky Učitelská legislativa Marketing Management	6,5	4

Tab. č. 24: FTVS UK Praha

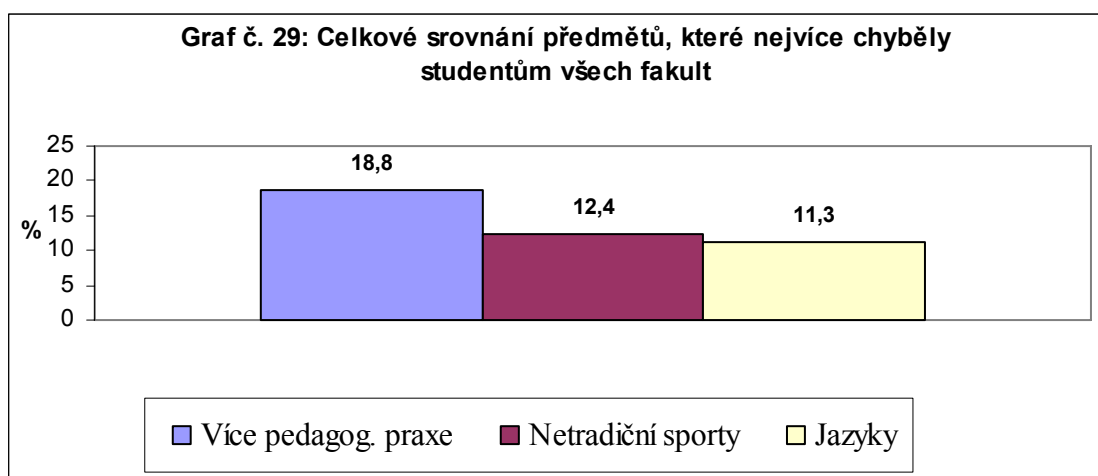
Předmět	%	n
1. Jazyky	21,4	43
2. Více pedagog. praxe	12,9	26
3. Počítače Účetnictví	9,0	18

Tab. č. 25: UP FTK Olomouc

Předmět	%	n
1. Více pedagog. praxe	26,6	80
2. Jazyky	11,0	33
3. Netradiční sporty	10,6	32

Tab. č. 26: ZČU Plzeň

Předmět	%	n
1. Více pedagog. praxe	16,7	9
2. Biochemie	11,1	6
3. Zákl. sport. tréninku	11,1	6



Důležitost pedagogické praxe byla zmiňována již v teoretické části. Podle poměrně velkého počtu studentů jednotlivých fakult, kteří by rádi zvýšili hodinovou dotaci pedagogické praxe, lze usuzovat, že i pro ně samotné je důležitá osobní zkušenost z vyučovacího procesu. Ať už se jedná o praxi v tělovýchově nebo ve školách, vždy jde o to, získat co nejvíce zkušeností a praktických dovedností. To, že studentům bude chybět více hodin netradičních sportů, se dalo předpokládat. V poslední době dochází k rychlému vývoji ve sportu. Budoucí pedagog by měl jít „s dobou“ a být schopen nabídnout a představit svým svěřencům nově vznikající sporty. Neměl by také zapomenout na sporty, které jsou zde již delší dobu, jen je o nich menší povědomí. „Cizí jazyky“ respondenti ve výuce také postrádají. Možná by bylo zajímavé položit si otázku, zda absolventům tento předmět nechybí až zpětně - v době, kdy zjistí, že by cizí jazyk při své práci využili, ale během studia mu nevěnovali dostatečnou pozornost. Na první místo ho umístili absolventi PF UK Praha a UK FTVS Praha.

11. Závěry

Výsledky byly průběžně hodnoceny v kapitole výsledky a diskuze. Proto se v této části budeme věnovat závěrečnému shrnutí.

Naše práce se zabývala problematikou srovnání uplatnění absolventů programu tělesné výchovy a sport pedagogických a tělovýchovných fakult na trhu práce v České republice. Cílem bylo porovnat uplatnění absolventů v hlavním zaměstnání, které vykonávají v současné době a jeho pořadí. Dále měl výzkum přinést informace o motivaci respondentů k výběru profese, spokojenosti se současným zaměstnáním a způsobu, jakým ho hledali. Posledním dílčím úkolem bylo srovnat názory na studium včetně posouzení důležitosti předmětů, které jsou na fakultách vyučovány. Předpokládali jsme, že srovnáním odpovědí absolventů z jednotlivých fakult budou zjištěny určité odlišnosti v rámci jednotlivých dílčích úkolů a to se nám ve většině případů potvrdilo.

Zjistili jsme, že většina bývalých studentů pracuje ve školství 55,1% nebo mimo tělovýchovu 28,4 %. Pokud budeme posuzovat nezaměstnanost musíme konstatovat, že je poměrně nízká, a to od 1,1% do 5,9 %.

Při výběru zaměstnání absolventi nejčastěji zvažují obsahovou zajímavost profese a vlastní uspokojení z práce. Své zaměstnání absolventi hodnotí nadpoloviční většinou kladně, pouze u otázky platu odpovědělo menší procento respondentů, že jsou s finančním ohodnocením spokojeni (45 %). Práci si bývalí studenti hledají nejčastěji kontaktem přes známé (32,8 %), nemalá část z nich pak pracuje již během studia (27,8 %).

Důvodem pro výběr studia oboru tělesná výchova a sport byl pro absolventy bližší vztah ke sportu – „ rád(a) sportuji“ (61,5 %), „zajím(a) jsem se o sport“ (11,4 %). Vzdělání na svých fakultách hodnotí jako dostatečné 92,4 % respondentů. Z předmětů jim připadají nejdůležitější tyto tři: pedagogika (včetně didaktiky školní TV a pedagogické praxe) 33,9 %, dále následuje teorie a didaktika sportu (15,8 %), základy sportovního tréninku (14,8 %). Nejméně důležité jsou pro ně naopak filozofie (33,9 %), historie tělesné kultury (11,1 %) a metodologie (11,0 %). Byli by rádi, pokud by se do výuky zařadilo více netradičních sportů (18,8 %), pedagogické praxe (12,4 %) a jazyků (11,3 %).

Závěrem můžeme říci, že uplatnění absolventů programu tělesná výchova a sport z let 1998 – 1999 je na dobré úrovni. Absolventi mají nízkou nezaměstnanost a se svou nynější prací jsou z větší poloviny (77 %) spokojeni.

I když do škol míří větší polovina absolventů sledovaných fakult, měly by se pro (budoucí) učitele vytvořit takové podmínky, které by jejich zájem o tuto profesi ještě zvýšily. Je důležité, aby se problém uplatnitelnosti absolventů programu tělesná výchova a sport stále sledoval. Protože jedině tak budeme mít dostatek informací, které mohou pomoci při inovaci a zkvalitnění studia. Díky novým a aktualizovaným šetřením se také dovídáme, jaké jsou trendy ve výběru zaměstnání a jaké požadavky na svou profesi absolventi mají.

12. Seznam použité literatury

1. ČÁSLAVOVÁ, E. *Management v tělesné výchově a sportu : Vybrané kapitoly*. Praha : Karolinum, 2000. 51 s. ISBN 80-246-0050-1.
2. ČERYCH, L. at al. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996. 197 s. ISBN 80-211-0215-2.
3. DOHNAL, T. *Koncepce a metodika systému komunální rekreace na úrovni obce*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. 118 s. ISBN 80-244-0492-3.
4. DUFFY, Pat. *Sports Coaching* [online]. 1. – 2. 9. 2006 [cit. 2008-03-27]. Dostupné z: <http://www.aehesis.de/images/FilesForDL/Prague06/AEH_Prague06_Duffy.pdf>.
5. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. a URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Praha : HANEX, 2002a. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
6. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. a URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika II*. Praha : HANEX, 2002b. 192 s. ISBN 80-85783-34-X.
7. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, s. r. o., 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
8. HORÁČKOVÁ, D. at al. *Uplatnění absolventů škol na trhu práce*. Ústav pro informace ve vzdělávání; Výzkumný ústav odborného školství; Centrum pro studium odborného školství. TAURIS, 2000. 86 s. ISBN 80-211-0371-x.
9. HŘEBÍČEK, L. Profesně pracovní způsobilost člověka a její edukativní utváření. In *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. S. Střelec et al. Brno : Paido, 1998. s. 99-107. ISBN 80-85931-61-3.
10. JACÍKOVÁ, A., SCHŮREK, J. a ŠVEC, J. *Současná úloha a postavení studentů na vysokých školách 2002 : Vazba vysokých škol na absolventy a zaměstnavatele : Sborník referátů celostátní konference studentů vysokých škol*. 1. vyd. Brno : Vysoké učení technické v Brně, 2003. 141 s. ISBN 80-2142428-1.
11. JANIŠ, K., KRAUS, B. a VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. 163 s. ISBN 80-7041-019-1.
12. JANSÁ, P., VÁLKOVÁ, H. at al. *Uplatnění absolventů studijního programu tělesná výchova a sport na trhu práce v České republice (1998 – 2005)*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 2008. 172 s. ISBN 978-80-86317-57-1.

13. JANSÁ, P., KOCOUREK, J. at al. Uplatnění absolventů pedagogických a tělovýchovných fakult České republiky v učitelství tělesné výchovy. *Česká kinantropologie*, 1999, roč. 3, č. 1, str. 29-44.
14. JÚVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
15. KADLEC, M. at al. *Co potřebují absolventi škol pro uplatnění na trhu práce*. Ústav pro informace ve vzdělávání; Výzkumný ústav odborného školství; Centrum pro studium odborného školství. TAURIS, 2000. 69 s. ISBN 80-211-0363-9.
16. KALHOUS, Z., OBST, O. at al. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, s. r. o., 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
17. KARGER, J. Příprava osob zajišťujících tělesnou výchovu. In *Sborník referátů z národní konference Tělesná výchova a sport na přelomu století*. P. Tilinger & T. Perič (Eds.). Praha : Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 1997. s 384-385. ISBN 80-902174-2X.
18. KOŤA, J. Učitelství jako povolání. In *Pedagogika pro učitele*. A Vališová, H. Kasíková at al. Praha : Grada, 2007. s.15-26. ISBN 978-80-247-1734-0.
19. KOZÁKOVÁ, M. Křížovatka mezi absolventy a zaměstnavateli: Předpoklady úspěchu a neúspěchu absolventů u zaměstnavatelů z pohledu úřadu práce. In *Současná úloha a postavení studentů na vysokých školách 2002 : Vazba vysokých škol na absolventy a zaměstnavatele : Sborník referátů celostátní konference studentů vysokých škol*. A. Jacíková, J. Schůrek, J. Švec. 1. vyd. Brno: Vysoké učení technické v Brně, 2003. s. 104-110. ISBN 80-2142428-1.
20. LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
21. MAŇÁK, J., ŠVEC, Š. a ŠVEC., V. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno : Paido, 2005. 134 s. ISBN 80-7315-102-2.
22. MŠMT ČR. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [online]. 2005 [cit. 2008-01-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/publikace/JTDlouhodobyzamer05_appx.pdf>.
23. MŠMT ČR. *S Evropským sociálním fondem k inovacím vzdělávání : Díl I: Vzdělávání v roce 2006 v datech*. Praha : TAURIS, 2006. 107 s. ISBN 978-80-211-0538-6.

24. MŠMT ČR. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006: S Evropským sociálním fondem k inovacím vzdělávání* [online]. 18. 1. 2008 [cit. 2008-01-24]. Dostupné z: http://www.edu.cz/portal/page?_pageid=95,10468&_dad=portal&_schema=PORTAL&csu=2&cid=174&instance_id=120137.
25. PAULÍK, K. *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. 1. vyd. Ostrava : REPRONIS, 1995. 123 s. ISBN 80-7042-423-0.
26. PILKINGTON, A. *Health and fitness* [online]. 31. 8. 2006 [cit. 2008-03-17]. Dostupné z: http://www.aehesis.de/images/FilesForDL/Prague06/AEH_Prague06_Pilkington.pdf.
27. PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2003. 164 s. ISBN 80-244-0676-4.
28. PRŮCHA, J. *Učitel : Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál s. r. o, 2002a. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
29. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál s. r. o., 2002b. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
30. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, s. r. o., 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
31. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
32. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas : Vybrané kapitoly*. Praha : Karolinum, 2005. 115 s. ISBN 80-246-1039-6.
33. SOLFRONK, J. at al. *Učitelství jako profese*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2000. 70 s. ISBN 80-7083-390-4.
34. STACKEOVÁ, D. Osobní trenér fitness – perspektivy nové profese. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2006, roč. 72, , č. 4, str. 28-32.
35. Středisko vzdělávací politiky. *Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření projektu REFLEX* [online]. Zář 2007 [cit. 2007-12-04]. Dostupné z: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/ZavZprReflex.pdf>.
36. SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín : EKKA, 1996. 382 s. ISBN 80-902200-8-8.

37. ŠIMONEK, J. Uplatnenie absolventov vysokoškolského studia telesným výchovy na slovenských školách. *Telesná výchova a šport*, 2002, roč. 12, č. 4. str. 2-5.
38. TILINGER, P., KOVÁŘ, K. at al. Analýza uplatnění absolventů Fakulty tělesné výchovy a sportu UK na pracovním trhu. *Česká kinantropologie*, 2004, roč. 8, č. 1, str. 7-18.
39. ÚIV. *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – duben 2004- informační a datová svodka* [online]. 20.7.2004 [cit. 2008-01-26]. Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/clanek/110/604>>.
40. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
41. VELEBIL, V. Výchova a vzdělávání osob pečujících o tělesnou výchovu a sport v ČR. In *Sborník referátů z národní konference Tělesná výchova a sport na přelomu století*. P. Tilinger & T. Perič (Eds.). Praha : Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 1997. s. 426-429. ISBN 80-902174-2X.
42. VILÍMOVÁ, V. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno : Paido, 2002. 103 s. ISBN 80-7315-033-6.
43. WALTEROVÁ, E. at al. *"Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu": Úvodní teoreticko-analytická studie k výzkumnému záměru*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2000. 215 s. ISBN 80-7290-034-X.

13. Seznam tabulek a grafů

Strana

Tabulky

Tab. č. 1: Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	16
Tab. č. 2: Prestiž a celkové hodnocení učitelů základních škol podle vzdělání respondentů (v %)	21
Tab. č. 3: Vývoj míry celkové neúspěšnosti absolventů ČR k 30. 4. 2004 podle druhů škol (v %)	27
Tab. č. 4: Vývoj počtu evidovaných nezaměstnaných absolventů ČR k 30. 4. v letech 1994 – 2006 podle druhů škol (absolutní počty).....	28
Tab. č. 5: Struktura klasifikace trenérů	38
Tab. č. 1: Absolutní četnosti odeslaných a vrácených dotazníků z jednotlivých fakult ČR.....	46
Tab. č. 2: Počty absolventů pracujících ve spolkových službách	52
Tab. č. 3: Počty absolventů pracujících v komunálních službách	54
Tab. č. 4: Nejdůležitější kritéria při výběru současného zaměstnání.....	59
Tab. č. 5: Způsob hledání zaměstnání.....	67
Tab. č. 6: Vyjádření významnosti počtů absolventů dané fakulty pro určitý důvod.....	70
Tab. č. 7 – 16 znázorňují pořadí nejméně důležitých předmětů pro danou školu	
Tab. č. 7: JČU České Budějovice	78
Tab. č. 8: MU FSS Brno	78
Tab. č. 9: OU Ostrava	78
Tab. č. 10: PF Hradec Králové	78
Tab. č. 11: PF UK Praha	78
Tab. č. 12: TU Liberec.....	78
Tab. č. 13: UJEP Ústí nad Labem.....	79
Tab. č. 14: FTVS UK Praha.....	79
Tab. č. 15: UP FTK Olomouc.....	79
Tab. č. 16: ZČU Plzeň	79
Tab. č. 17 – 26 znázorňují pořadí předmětů, které ve výuce chyběly pro jednotlivé fakulty	
Tab. č. 17: JČU České Budějovice	80
Tab. č. 18: MU FSS Brno	80
Tab. č. 19: OU Ostrava	80
Tab. č. 20: PF Hradec Králové	80
Tab. č. 21: PF UK Praha	81
Tab. č. 22: TU Liberec.....	81
Tab. č. 23: UJEP Ústí nad Labem.....	81
Tab. č. 24: FTVS UK Praha.....	81
Tab. č. 25: UP FTK Olomouc.....	81
Tab. č. 26: ZČU Plzeň	81

Přílohy

Tab. č. 1: Hlavní zaměstnání – školy	5
Tab. č. 2: Práce mimo tělovýchovu	6
Tab. č. 3: Srovnání signifikací chí-kvadrát testu pro vybrané fakulty	6
Tab. č. 4: Hlavní zaměstnání – celkový přehled	7
Tab. č. 5: Pořadí zaměstnání	7
Tab. č. 6: Spokojenost se zaměstnáním – plat	8
Tab. č. 7: Spokojenost se zaměstnáním – náplň práce	9
Tab. č. 8: Spokojenost se zaměstnáním – pracovní prostředí	9
Tab. č. 9: Signifikace chí-kvadrát testu pro vybrané fakulty	10
Tab. č. 10: Spokojenost se zaměstnáním – spolupracovníci	10
Tab. č. 11: Spokojenost se zaměstnáním – kvalifikace	11
Tab. č. 12: Spokojenost se zaměstnáním – pracovní doba	11
Tab. č. 13: Spokojenost se zaměstnáním – množství práce	12
Tab. č. 14: Spokojenost se zaměstnáním – nadřazení	12
Tab. č. 15: Celková spokojenost	13
Tab. č. 16: Hodnocení dostatečnosti vzdělání na fakultách	13
Tab. č. 17: Důvody přihlášení se ke studiu	14
Tab. č. 18: Posouzení výuky – široké poznatky	15
Tab. č. 19: Posouzení výuky – dobré možnosti specializace	16
Tab. č. 20: Posouzení výuky – zatížení překrýváním poznatků	17
Tab. č. 21: Posouzení výuky – příliš teorie, málo praxe	18
Tab. č. 22: Posouzení výuky – kvantita poznatků převýšila hlubší poznání	19
Tab. č. 23: Posouzení výuky – zbytečně mnoho hodin výuky	20
Tab. č. 24: Posouzení výuky – zastaralé poznatky	21
Tab. č. 25: Nejdůležitější předměty pro studenty daných fakult (v %)	21

Grafy

Graf č. 1: Absolventi pracující na ZŠ	48
Graf č. 2: Absolventi pracující na učilišti	49
Graf č. 3: Absolventi pracující na SŠ	49
Graf č. 4: Absolventi pracující na VŠ	50
Graf č. 5: Absolventi pracující na soukromých školách	51
Graf č. 6: Práce mimo tělovýchovu	55
Graf č. 7: Současné hlavní zaměstnání - celkový přehled	56
Graf č. 8: Pořadí zaměstnání	57
Graf č. 9: Spokojenost s platem	60
Graf č. 10: Spokojenost s náplní práce	61
Graf č. 11: Spokojenost s pracovním prostředím	62
Graf č. 12: Spokojenost se spolupracovníky	62
Graf č. 13: Spokojenost s využitím kvalifikace	63
Graf č. 14: Spokojenost s pracovní dobou	64
Graf č. 15: Spokojenost s množstvím práce	64
Graf č. 16: Spokojenost s nadřazenými	65
Graf č. 17: Celková spokojenost	66
Graf č. 18: Dostatečnost vzdělání na fakultě	68
Graf č. 19: Důvod přihlášení se ke studiu TV a sportu	69

Graf č. 20: Výuka TV mi poskytla široké poznatky	71
Graf č. 21: Výuka TV mi dala dobré možnosti specializace	72
Graf č. 22: Výuka TV byla zatížená překrýváním poznatků	73
Graf č. 23: Výuka TV byla příliš teoretická, málo praktická	73
Graf č. 24: Výuka TV byla zatížená kvantitou poznatků před hlubším poznáním.....	74
Graf č. 25: Výuka TV obsahovala zbytečně mnoho hodin výuky	75
Graf č. 26: Výuka TV obsahovala většinou zastaralé poznatky	75
Graf č. 27: Nejdůležitější předměty podle fakult.....	77
Graf č. 28: Celkové srovnání nejméně důležitých předmětů pro studenty všech fakult	79
Graf č. 29: Celkové srovnání předmětů, které nejvíce chyběly studentům všech fakult	81

